

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد العاشر - العدد الأول

١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـــتـــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

المجلد العاشر، العدد الأول، ١٤٣٢ هـ ٢٠١١ م

آليات مقترحة لتقويم برامج الدراسات العليا

Proposed Mechanisms to Evaluate Graduate Studies Programs

د . فاتنة الشريف *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح آليات عملية لتقويم برامج الدراسات العليا، من أجل التطوير والارتقاء بهذه البرامج، بما يتناسب مع التطورات العالمية في حقل الدراسات العليا، نظراً لما لبرامج الدراسات العليا من أهمية بالغة في الارتقاء بالعملية التعليمية والنهوض بالمجتمعات، ولأن تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات يعد مدخلاً أساسياً من مدخلات التطوير والتحديث، ويؤدي في النهاية إلى تطوير العملية التعليمية والبحثية. وللوصول إلى هذا الهدف تبدأ الدراسة بعرض واقع برامج الدراسات العليا في الجامعات، من أجل استكشاف حقيقة هذه البرامج، ودراسة الإيجابيات والسلبيات والمشاكل والمعوقات التي تعترض تطورها وتقدمها، ومن ثم تحاول الدراسة وضع آليات وخطوات عملية لتقويم هذه البرامج. وتخلص الدراسة إلى أنه من الممكن تطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات من خلال الآليات العملية المقترحة والتي يمكن عرضها في أربعة مراحل على النحو الآتي: أولاً: مرحلة الإعداد والتخطيط: وتشمل تحديد فريق التقويم وإطار التقويم وحدوده، وتحديد المهام والاطراف المعنية، وكذلك تحديد الحاجات ومصادر المعلومات اللازمة. ثانياً: مرحلة تحديد الأسئلة والأهداف وبناء المعايير: وتشمل وضع الأسئلة التي ستجيب عنها عملية التقويم، وتحديد الأهداف العامة والخاصة لبرامج الدراسات العليا،

Dr. Fatena Al-Sharif *

Abstract

This study aims to propose practical mechanisms to evaluate the post graduate programs, for the goal of development and upgrading of these programs to meet the global developments in the field of postgraduate studies; for the great importance of the post graduate programs in upgrading the educational process and the advancement of communities, also the evaluation of the post graduate programs at universities considered as an essential part of development and modernization, and eventually leads to the development of the educational process and research. To achieve goal the study starts by presenting the reality of post graduate programs in universities, in order to study the pros and cons, problems and obstacles to its development and progress, and then the study tries to develop practical steps to evaluate these programs. The study concludes that it is possible to develop post graduate programs in universities through the practical mechanisms proposed which can be viewed in four stages as follows: First Stage: preparation and planning stage: This includes identification of the evaluation team, the scope and boundaries of the evaluation, the tasks and the concerned parties in these tasks, as well as identifying needs and sources of information necessary. Second Stage: the stage of identifying the questions and goals and building standards: and it includes putting the questions that will be answered by the evaluation process, and to identify general and specific objectives of the post graduate programs, as well as to

(*) جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

(*) AL_Madinah International University, Malaysia

وكذلك القيام بعملية بناء معايير التقويم.
ثالثاً: مرحلة جمع البيانات وتحليلها: وتشمل طرق جمع البيانات عن برامج الدراسات العليا في الجامعة، ومن ثم عملية تحليل هذه البيانات وتفسيرها.
رابعاً: المرحلة النهائية واصدار نتائج التقويم: وهي مرحلة الإجابة عن أسئلة التقويم وإصدار نتائج التقويم ، وتعتبر من المراحل المهمة والحاسمة في عملية التقويم، ففيها يتم إصدار الحكم على هذه البرامج وهو الهدف الأساس من عملية التقويم .

the process of building evaluation criteria.
Third Stage: data collection and analysis: This includes methods of data collection for post graduate programs at the university, and then the process of analyzing these data and its interpretation.
Fourth Stage: the final stage and the issuance of the evaluation results: a stage to answer evaluation questions and produces the evaluation results. It is one of critical stages and milestones in the evaluation process because it includes the conclusion on such programs which is the main objective of the evaluation process.

مقدمة

شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً ببرامج الدراسات العليا، نظراً لأهمية الدراسات العليا في إنتاج وتكوين علماء ومفكرين ومتخصصين في جميع المجالات العلمية والتربوية من ذوي المؤهلات التخصصية العالية والقادرة على تلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك لما للدراسات العليا من أهمية في تنمية الدراسات والبحوث الموجهة للمعالجة العملية لمشكلات المجتمع .

وفي ظل النمو المتسارع في برامج الدراسات العليا ظهرت الكثير من المشكلات التي تواجه هذه البرامج، مثل التضخم في أعداد الطلبة وانخفاض الكفاءات التدريسية، وتضخم أعباء الإدارة الجامعية وتخلف تقنياتها، والحد من التوسع في الكليات بسبب ارتفاع التكاليف فيها، وانخفاض كفاءة المباني والتجهيزات وتهميش البحث العلمي، وتدني إنتاجية التعليم العالي (رحمة، ١٩٩٢)[١]، مما أدى إلى ضعف كفاءة مخرجات برامج الدراسات العليا، وعدم المواءمة بين هذه المخرجات وبين احتياجات التنمية، وانفصال النظرية عن التطبيق، مما جعل التعليم في الجامعات يتخذ شكل التلقين والإملاء والذي لا يساعد على التفكير العلمي والمنهج العقلي، إضافة إلى تقصير الجامعات في دعم الدراسات والبحوث والتخطيط لها ونشرها (إبراهيم، ١٩٩١)[٢].

إن إصلاح النظام التعليمي على مستوى برامج الدراسات العليا أصبح ضرورة ملحة الآن في العالم العربي لمواجهة التحديات، وإذا تفحصنا العمليات المختلفة في المنظومة التربوية فإننا سنجد أن عملية التقويم تأخذ حيزاً كبيراً فيها، فهي البؤرة التي تشد إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى كافة مستويات المنظومة التربوية، وهي حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد، وهي الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم، ومن هنا كانت أهمية هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة وأهميتها

أعد معهد التعليم العالي بجامعة جياو تونج بشنغهاي بالصين تقريراً علمياً لأفضل (٥٠٠) جامعة على مستوى العالم لعام (٢٠٠٤)، وكانت المفاجأة خلو هذا التقرير من أية جامعة عربية أو إسلامية، وقد ارتكز التقرير في ترتيبه لهذه

الجامعات على معايير علمية دقيقة وثابتة من أهمها: جودة التعليم، عدد الأساتذة الحاصلين على جوائز عالمية مرموقة مثل جائزة نوبل، النتائج العملية للأبحاث العلمية والأبحاث المنشورة في المجلات العلمية رفيعة المستوى، وحجم الجامعة من حيث عدد التخصصات وعدد الطلاب الذين يدرسون فيها، وقد جاء على رأس القائمة جامعة هارفارد، تلتها جامعة ستانفورد، وجامعة كمبردج، وكانت جامعة أكسفورد من الجامعات المتقدمة في التقرير، كذلك جامعة طوكيو.

أما في تقرير المعهد لعام (٢٠٠٩) فقد أعلن عن وجود جامعة الملك سعود في التصنيف عند مستوى (٤٠٢)، حيث سجلت الحضور العربي المنفرد في هذا التصنيف حيث لم تتضمن قائمة (٥٠٠) جامعة عالمية أي جامعة عربية أخرى هذا العام.

إن هذه التقارير تضع التربويين وأصحاب القرار والمسؤولين في الجامعات العربية والإسلامية أمام تحديات خطيرة لتطوير جامعاتهم ومؤسساتهم التربوية وبرامج الدراسات العليا فيها، من أجل اللحاق بالمؤسسات العلمية المتقدمة، والاتجاهات العالمية المعاصرة وثورة المعلوماتية والتقنية والعولمة، وهذا كله يستلزم نوعاً راقياً من الإعداد والتخطيط والتقويم.

ويعتبر التقويم من أهم وأنجح الأدوات التي تعمل على تطوير المؤسسات والأجهزة العلمية والبرامج التربوية، من خلال الكشف عن مواطن الضعف والقوة في برامجها باستخدام معايير خاصة بأغراض التقويم، من أجل الارتقاء بجوانب القوة ودعمها وتلافي جوانب الضعف ومعالجتها.

وتعتبر برامج الدراسات العليا من أهم البرامج التي تحتاج إلى التطوير والارتقاء في الجامعات والمؤسسات التعليمية، وذلك لما لها من أهمية خاصة في تقدم المجتمع وزيادة النمو المعرفي والحضاري. ويؤدي التقويم إلى مساندة التخطيط للمستقبل لدعم الإيجابيات وتعميقها وتلافي السلبيات وعوامل القصور، ولكي تظل برامج الدراسات العليا حيوية ومتجددة، لا بد من إخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر يكفل قدرتها على استيعاب ومواكبة جميع التطورات المتسارعة.

وقد جرت محاولات عديدة في الجامعات العربية لتقويم برامج الدراسات العليا، ولكن هذه المحاولات لا زالت محدودة، ولا زالت برامج الدراسات العليا بحاجة إلى المزيد من هذه الدراسات، وبحاجة إلى استخدام طرق متقدمة وحديثة في التقويم وبأدوات مختلفة، ووضع معايير ومحكات واضحة تسمح بالحكم على هذه البرامج وتؤدي بالتالي إلى تطورها وتقدمها.

من هنا جاءت هذه الدراسة لتساهم بشكل إيجابي في هذا المجال، وتحاول الدعوة إلى استكشاف واقع الدراسات العليا في الجامعات العربية، لدراسة الإيجابيات والسلبيات والمشاكل والمعوقات أمام تطورها وتقدمها، حيث ستوفر مثل هذه الدراسة فرصة لتشخيص الوضع الراهن والحكم على الواقع في ضوء آليات مقترحة للتقويم، وذلك لعدم وجود معايير واضحة لقياس كفاءة الجامعات وتقويم أدائها وبرامج الدراسات العليا فيها بما يعمل على تلافي القصور والخلل والضعف في الأداء

إن جامعاتنا تواجه اليوم معوقات عديدة في تطوير كفاءتها وفاعليتها، وهذا يعني أيضاً بالضرورة الدعوة إلى تحليل دقيق لكل عناصر النظام (مدخلاته وعملياته ومخرجاته)، بما يضمن التحسس لأي خلل في أي جزء من النظام والقدرة على تشخيص الأسباب ووصف العلاج، ولا يتأتى هذا إلا عن طريق التقويم العملي الشامل، لذا تحث هذه الدراسة على استخدام

طرق حديثة ونماذج متقدمة للتقويم .

تكمن أهمية الدراسة في أنها تعالج أحد الموضوعات الحيوية في عصرنا الحالي الذي يشهد ثورة معرفية عالمية وذلك بتقديم آليات عملية لتقويم برامج الدراسات العليا في جامعات الوطن العربي للمساعدة في تطوير وتقدم هذه البرامج لتواكب مثيلاتها في المجتمع الدولي .

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١. أن تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية على أسس علمية سوف يسهم في إلقاء الضوء على واقعها الحقيقي والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها .
٢. تقديم معلومات لمتخذي القرارات لتطوير برامج الدراسات العليا في ضوء الإمكانات المتاحة.
٣. المساعدة في الكشف عن المشكلات والمعوقات التي تواجه مثل هذه البرامج .
٤. تسهم هذه الدراسة في الدعوة لاستخدام طرق وأدوات متعددة ومتنوعة تدعم بعضها البعض في جمع المعلومات والبيانات .
٥. تساهم هذه الدراسة في الدعوة لمعالجة مشكلات التعليم العالي والدراسات العليا بما يؤدي إلى تطوير برامج الدراسات العليا وتحديثها .
٦. هذه الدراسة دافع وحافز لبحوث لاحقة تسهم في إلقاء الضوء على إجراءات عملية تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات .

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى وضع آليات لتقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات، وذلك لتمكين المقومين من أداء دورهم وتحقيق أهداف عملية التقويم بصورة كاملة من أجل تحديد نقاط القوة والضعف في برامج الدراسات العليا، والمساهمة في اشتقاق معايير ومحكات تسمح في الحكم على هذه البرامج ومعرفة مدى تحقق هذه المعايير فيها، مما يسلط الضوء على واقع برامج الدراسات العليا والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها بأسلوب علمي يمتاز بالشمولية والموضوعية والوضوح .

التعريفات الإجرائية

تقويم برامج الدراسات العليا: هو عملية تشخيصية تهدف إلى بيان جوانب القوة والضعف في برامج الدراسات العليا بغية تطوير هذه البرامج من أجل تحقيق أهدافها والحكم على هذه البرامج في ضوء معايير ومحكات واضحة، عن طريق استخدام نموذج للتقويم .

برامج الدراسات العليا: هي الدراسات التي تقدم فيما بعد المرحلة الجامعية الأولى سواءً كانت دبلوم عالي أو ماجستير أو دكتوراه، والدراسات العليا تعني كل مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى التي يتابع الطلاب فيها دراستهم بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل درجات عليا كدرجة الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها وفق منهاج معلوم .

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تتناول برامج الدراسات العليا وتقويمها، والبحث عن المشكلات التى تواجهها، ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي:

دراسة (زوين وهاشم، ٢٠٠٩):[٣] هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة، واستخدمت استبانتين لتقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، واظهرت النتائج ان مستوى برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة كان متوسط في كثير من مجالاته، وضعيف في مجالات أخرى، ويحتاج إلى تطوير وتحسين .

دراسة (الحولي وأبو دقة، ٢٠٠٤):[٤] هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا

بالجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت استبانة تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين، وأظهرت الدراسة أن برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية يكفي احتياجات الطلاب بكفاءة عالية، وأن خريجي هذه البرامج يرون كفاءة في الإشراف الأكاديمي وفعالية في طرق وأساليب التدريس المستخدمة وكذلك في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

دراسة (عابدين، ٢٠٠٣):(٥) هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى واقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس، والمشكلات التي تعترضها من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة فيها.

دراسة (العلوي، ٢٠٠١): (٦) هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين منها ولتحقيق ذلك وزعت استبانة على ٩٣ من طلاب الدراسات العليا.

دراسة (المعشنى، ٢٠٠١):(٧) هدفت إلى تقويم البرنامج التربوي في كليات التربية الست التابعة لوزارة التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، تم جمع البيانات باستخدام استبانة .

دراسة المنيع (١٩٩١)(٨) عن الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية، وقد توصل إلى عدد من الحقائق المهمة بالنسبة لبرامج الدراسات العليا منها قلة التخصصات العلمية والتطبيقية .

دراسة (طائع، ٢٠٠٠):(٩) هدفت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بقسم التربية في كلية التربية عدن، من خلال التعرف على وجهات نظر الطلاب حول مستوى تنفيذ الجوانب المختلفة للبرنامج والأهداف، المحتوى، الطرائق، أساليب التقويم، والتعرف على المصاعب التي يواجهها الطلاب أثناء إعدادهم لرسالة الماجستير.

دراسة (الصوفي والحدابي والفياض، ١٩٩٨): (١٠) هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وذلك من خلال التعرف على مدى تحقق بعض المعايير الأساسية الواجب توافرها في تلك البرامج للوقوف على جوانب القوة والضعف فيها، واستخدم الباحث استبانة تغطي أربع مجالات للمعايير الواجب توافرها في برامج الدراسات العليا وهي الأهداف والمحتوى وطرق التعلم والتعليم والتقويم .

دراسة (الشريدة، ١٩٩٣)(١١) مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات .

دراسة (كندي ،١٩٩٣)(١٢) عن تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية .

دراسة (بامشموس ومنسي، ١٩٨٩):(١٣) هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز في برامج الدراسات العليا بالجامعة وتحديد جوانب القصور في هذه البرامج واقتراح وسائل علاج هذه الجوانب .

بعد عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسات العليا يلاحظ أن معظم هذه الدراسات اعتمدت في تقويم برامج الدراسات العليا على آراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب من خلال أسلوب الاستبانة، وفي احداها استخدام أسلوب تحليل بعض السجلات الطلابية، أي أن معظم هذه الدراسات عبارة عن بحوث فردية، تعتمد في عملية جميع البيانات وتحليلها على استطلاع وجهات النظر دون استخدام أساليب تقويمية متعددة.

وتتميز هذه الدراسة بأنها سوف تركز على تقديم آليات جديدة مقترحة لعمليات التقويم، وذلك باتباع المنهج الشامل في التقويم .

تقوم الدراسة الحالية على دراسة المباحث

التالية :

المبحث الأول: برامج الدراسات العليا وأهم مشكلاتها.

المبحث الثاني: التقويم وأهميته لبرامج الدرسات العليا.

المبحث الثالث: اجراءات وخطوات مقترحة لعملية التقويم.

المبحث الأول: برامج الدراسات العليا وأهم مشكلاتها.

تعتبر الدراسات العليا فرصة تعليمية لأصحاب الاستعداد والقدرة والميل نحو مزيد من التعلم ومزيد من التدريب، وهي وسيلة الإنسان لمواكبة الانفجار المعرفي والتكيف مع عالم اليوم المتميز بالتقدم السريع والتقدم التكنولوجي الهائل، وتقدم للطالب الملتحق بها معرفة متخصصة وعميقة في ميدان تخصصه، وهذا يتطلب نوعية متطورة من طرائق التدريس والتقويم والأجهزة والمعدات والمراجع والخطط والهيئات التدريسية.

وتنظر الجامعات للدراسات العليا كهدف استراتيجي وخيار لا بد منه لتحقيق الأهداف المنشودة والتي تهتم بالعملية الإنتاجية في المجتمع وإجراء البحوث والدراسات العلمية والتربوية، مما يدفعها إلى إنشاء وتطوير برامج في الدراسات العليا في المجالات العلمية والتربوية المختلفة .

من أهداف الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعات الوطن العربي (سنقر، ١٩٩٤)(١٤):

- تفهم البحث العلمي والمشاركة فيه واعتباره وظيفة أساسية من وظائف الدراسات العليا .

- تنمية قدرات المتخصصين وتجديد معارفهم والتعمق بالمعلومات اللازمة لهم، بما يتناسب والحاجات الراهنة .

- تكوين الخبرات وبناء الشخصية المحبة للعمل الاجتماعي وتعزيز قيم المبادرة والابتكار وإتاحة الفرص للبحث والتجريب .

- إيجاد روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة الباحثين .

- تدريب طلاب الدراسات العليا على البحث المنهجي وإنتاج المعرفة وتوظيفها .

- التصدي للمشكلات التي ظهرت نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية بأسلوب علمي شامل، والقيام بدراسات تطبيقية تهدف إلى ربط الجامعة بالمجتمع .

- تحقيق الكفاية اللازمة من الروافد البشرية ذاتياً من طلبة الدراسات العليا الذين يمكن أن يعملوا في ميدان التعليم الجامعي، أو في البحث العلمي، وتدريبهم على أساليب التدريس الصحيحة.

- توفير قيادات فنية مؤهلة خلقيا ووطنيا قادرة إلى إنجاح خطط التنمية .

وينصب التنافس على قدرة الجامعة على تحقيق قيم التقدم، حتى تلحق الجامعات العربية بأخواتها في الدول الصناعية الكبرى والدول المتقدمة والتي عملت على تطبيق هذه القيم، ومن أهم قيم التقدم في هذا المجال (مصطفى، ٢٠٠٣)(١٥):

- قيمة التخطيط العلمي لبرامج ومناهج التعليم العالي التي تجمع بين التدريس والبحث العلمي وليس مجرد التدريس .

- قيمة ثقافة النظم بدلاً من ثقافة الأشخاص، بحيث تصمم النظم لتبقى وتتطور بغض النظر عن تغير رؤساء الجامعات أو عمداء الكليات أو رؤساء الأقسام العلمية .

- قيمة الإتقان في وضع الكتاب الجامعي وفي التدريس وفي الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه وحفز الطلاب على التفكير العلمي والتفكير الابتكاري والانخراط في فرق عمل منتجة.

- قيمة روح الفريق التي يتعين أن تشيع بين أعضاء هيئة التدريس ليزرعوها ويرووها

وينموها في طلابهم .

– قيمة القياس المرجعي بأن تختار الكلية والجامعة منافساً نموذجياً وتحدد مجالات تميزه ثم تضع برنامجا لعبور الفجوة والارتقاء لمستوى هذا المنافس النموذجي حتى إذا ما تم ذلك يجري رصد منافس نموذجي آخر وإعادة الكرة إنها إحدى أدوات التحسين المستمر .

لقد واجهت الدراسات العليا في الجامعات العربية الكثير من العقبات والمشكلات التي تقف عقبة أمام استمرارها أو تطورها، ويصنف (رحمة، ١٩٩٤)[١٦] مشكلات الدراسات العليا إلى :

* مشكلات داخلية تتعلق بمدخلات الدراسات العليا وعملياتها، فهناك مشكلات تواجه أهداف الدراسات العليا وبناها ومناهجها ونظم القبول والدراسة والقيام بالبحوث العلمية والإشراف عليها، كما أن هناك مشكلات أعضاء الهيئة التدريسية، ومشكلات الطلبة والمكتبات ومصادر المعلومات والمخابر والمعامل وسواها من الوسائل المساعدة، كما أن هناك مشكلات التمويل والأموال .

* مشكلات خارجية تتعلق بصلة الدراسات العليا بسابقتها مرحلة الدرجة الجامعية الأولى، وبصلاتها بالطلب الاجتماعي عليها، وبتوافقها مع حاجات التنمية الاقتصادية والعلمية والتقنية والثقافية والمعلوماتية وسواها وقدرتها على تلبية هذه الحاجات .

ويحدد (عبد الموجود، ١٩٩٨)[١٧] بعض المشاكل التي تواجه الدراسات العليا في الوطن العربي بالتالي:

* جمود برامج الدراسات العليا في معظم الجامعات العربية وعدم التطوير المستمر لمحتوى هذه البرامج أو اللوائح المنظمة لهذه الدراسات في ضوء الجديد في مجالات العلم والبحث العلمي.

* العلاقة التي تربط الطالب بأستاذه لا تزال علاقة يشوبها الاستعلاء والتسلط والقهر الفكري من قبل الأستاذ والتملق والنفاق وحفظ المعلومات وندرة التفكير الابتكاري والحوار المبدع من قبل الطالب .

* انفصال الدراسات العليا عن مشاكل التنمية في المجتمع وبعدها عن ما يدور في العالم الخارجي.

* عدم وضوح أهداف الدراسات العليا والخلط بين الوظيفة البحثية والتكوين المهني والتدريس.

* ضعف البنية الأساسية اللازمة لنجاح برامج الدراسات العليا وكثيراً ما تعطى الأولوية في الاهتمام لمرحلة البكالوريوس ويتضح ذلك من ضآلة الميزانيات المخصصة لبرامج الدراسات العليا.

ويواجه التعليم العالي ضعف التخطيط للدراسات العليا في كثير من الحالات سواءً من حيث تقدير الحاجات إلى التخصصات المتعددة وفقاً لمطالب العمل والإنتاج، أو حيث توفير مقومات تلك التخصصات من حيث أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من العاملين، أو من حيث الموارد المادية في الأبنية وفي الأجهزة وفي الحقول والمختبرات، ويتطلب ذلك تعاوناً وثيقاً بين مؤسسات التعليم العالي وبين غيرها من المؤسسات المجتمعة، ويلاحظ أن كثيراً من برامج الدراسات العليا في الوطن العربي نشأت متناثرة، متأثرة بنماذج مثيلاتها في بعض البلاد الأجنبية، والنقل والاقتباس منها في أنظمتها وفي مناهج الدراسة فيها وبرامجها، وغلبة الأساليب التقليدية واقتصارها على جوانب المعرفة دون العناية بجوانب التعميم والمواقف الأخلاقية (الزبيدي، ٢٠٠٠)[١٨].

وتحظى هذه المشكلات التي تواجه برامج الدراسات العليا بعناية المختصين وأصحاب

القرار والتربويين في الجامعات العربية، وتضعهم أمام تحديات كبيرة وخطيرة، فالتنافس بين الجامعات يكمن في قدرة الجامعة على تهيئة وتنمية مخزون من رأس المال الفكري، والذي يضم أساتذة وقادة ومديرين وعاملين مؤهلين للتفكير الاستراتيجي الابتكاري، مؤهلين لتصميم مبتكر لحزمة الخدمات التعليمية البحثية الجامعية لتعزيز الأداء الجامعي .

ويرى (عوض، ١٩٩٠)[١٩] أهمية الاهتمام بالنقاط التالية لمعالجة مشكلات الدراسات العليا :

* تطوير المواد والمقررات الدراسية وكسر جمودها وتعديلها .

* معالجة تدهور القيم الجامعية ونظم التعليم الجامعي (أساليب الامتحانات السائدة والتي تعتمد على الاسترجاع والحفظ، وتفشي ظاهرة الغش، ومراجعة نظم الامتحانات).

* توفير الإمكانات المادية (مدرجات خاصة، وسائل معينة، مختبرات) .

* تأمين الكتب والمراجع العلمية الحديثة المناسبة لكل اختصاص وتشجيع الطلاب على الاستفادة منها إلى أقصى حد .

* تشجيع البحوث الميدانية .

إن قوة الجامعات تقاس بقدر ما تناله نظم الدراسات العليا وبرامجها من تخطيط ورعاية وتطوير (كشميري، ١٩٨٢)[٢٠]، وقبل البدء بعملية تطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات وحل مشكلاتها لابد من إجراء عملية تقويم لهذه البرامج، حيث يعتبر التقويم هو أول وأهم خطوة لتطوير برامج الدراسات العليا في أي جامعة لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فيها ومن ثم تبدأ عملية التطوير والمعالجة بناءاً على نتائج التقويم.

المبحث الثاني: التقويم وأهميته لبرامج الدرسات العليا

يعتبر التقويم من الممارسات الصحية في أي مؤسسة، وهو عنصر أساسي في أي برنامج، فمن خلاله يمكن تحديد عناصر القوة والضعف في هذا البرنامج، ثم اتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لتطوير وتحسين للبرنامج، كما أن عملية التقويم هي البؤرة التي تشد إليها الجميع في النظام التعليمي بوصفها تكنولوجيا عصرية، ووسيلة مناسبة للحصول على المعلومات والبيانات التي تفيد في تحديد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة، وفي تخطيط البرامج، وتطور وتحسن جوانبها الكمية والنوعية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء وتحسين مخرجات التعلم .

والتقويم بمفهومه العلمي يستند إلى منهجيات منظمة في جمع البيانات والمعلومات من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو صنع قرارات مناسبة (علام، ٢٠٠٣)[٢١].

ويعرف التقويم بأنه تجميع وتحليل منظم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات، وهو عملية تلجأ إليها معظم المؤسسات لتقويم برامجها منذ بداية تنفيذها وتطبيقها. كما يعرف بأنه عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج (الدوسري، ٢٠٠٤)[٢٢].

ولإجراء عملية التقويم لأي برنامج يستخدم نموذج للتقويم، حيث أن نموذج التقويم هو تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه وتقرير ذلك للمعنيين، وهو الإطار النظري للتقويم بما يشمله من تعريف وأهداف وإجراءات لازمة لإجراء العملية التقويمية (Worthen & Sanders ،)[٢٣].

هناك عدة تصنيفات ونماذج لتقويم البرامج (Worthen & Sanders ،)[٢٣]، (توفيق، ١٩٨٣)[٢٤] وهي :

أولاً: النماذج الكلاسيكية: وهي تؤكد على التقويم في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً، بحيث تقوم الأهداف بتوجيه عملية التقويم، ومنها نموذج تايلر (Taylor) .

ثانياً: نماذج الاعتماد: وهي التي تعتمد على دراسة العمليات التربوية وتقويم منتجاتها، منها نموذج ستيك Stake وسكرايفن Scriven.

ثالثاً: نماذج التناقض: وهي تركز على المعايير، إذ ينبغي مقارنة ما يجري مع المعايير المحددة التي يتم في ضوئها التقويم، ومنها نموذج برفس Provus .

رابعاً: نماذج النظم: التي تركز على البرنامج التربوي بكل عناصره وأبعاده وجوانبه من أهداف وعمليات ومخرجات ومنها نموذج ستفلبيم Stufflebeam.

والتقويم وفقاً لهذا النموذج هو عبارة عن عملية الحصول وتجهيز المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرار، (Stufflebeam، 1971)[٢٥]، والهدف من إجراء التقويم هو لخدمة متخذي القرارات، وهناك ثلاث خطوات أساسية في عملية التقويم في هذا النموذج وهي :

* التخطيط: ويعني التركيز على تحديد وتوضيح وتعريف المعلومات المطلوبة لمتخذي القرار.

* الحصول: ويعني جمع وتنظيم وتحليل المعلومات باستخدام الأساليب الفنية في الإحصاء والقياس .

* التجهيز: وتعني تنظيم المعلومات بشكل يؤدي إلى الإفادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي .

إن هذه الخطوات الثلاث يمكن استخدامها في أي نوع من الأنواع المقترحة للتقويم وهي : تقويم البيئة أو السياق، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات .

إن للتقويم نماذج متعددة ولكل نموذج ايجابياته وسلبياته وله حدوده وللمقوم الحرية في اختيار النموذج الذي يلائم احتياجاته وظروف التقويم، ولتقويم أي برنامج لابد من تقويم واقعه، مدخلاته، عملياته، مخرجاته، لأنها تشكل مجالات التقويم .

ولكي تكون عمليات التقويم عمليات عملية وموضوعية أيضاً يجب أن توجه الاهتمام إلى البحث عن المعايير والمحكات التي يمكن الوثوق بها والاطمئنان إليها عند اتخاذ قرارات علمية مبررة تسهم في تحقيق التطوير والتجديد (Lewy،)[٢٦].

أهمية التقويم لبرامج الدراسات العليا:

إن من مداخل التطوير والتحديث للبرامج الأكاديمية والدراسات العليا هو الاعتماد الأكاديمي، وتقويم البرامج الأكاديمية حسب معايير، وتقويم المخرجات التعليمية .

فتقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات مدخل أساسي من مدخلات التطوير والتحديث ويؤدي في النهاية إلى تطوير العملية التعليمية والبحثية وذلك من خلال :

* تقويم العملية التعليمية من خلال قياس مؤشرات الأداء لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية .

* تصميم وإعداد نماذج الاستمارات أو الأدوات اللازمة للتقويم بحيث تتضمن آليات ومعايير التقويم والخطوات الإجرائية اللازمة لتنفيذ التقويم .

* إنشاء قاعدة معلومات وملفات متكاملة لكل جانب من جوانب برامج الدراسات العليا .

* تحديد جوانب القوة والضعف لبرامج الدراسات العليا .

* تمكين الكليات من متابعة وتطوير برامجها

وأهدافها وخططها .

* وضع معايير جودة مشتقة من المعايير الموضوعة لتقويم برامج الدراسات العليا .

* تشجيع التقويم المستمر للبرامج تؤدي إلى حل المشاكل التي تواجه الدراسات العليا بشكل متواصل ومستمر وبطرق علمية سليمة.

المبحث الثالث: إجراءات وخطوات مقترحة لعملية التقويم

تنحصر الآليات التي تقترحها هذه الدراسة لإجراء عملية تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات في المراحل التالية :

أولاً: مرحلة الإعداد والتخطيط

إن عملية الإعداد والتخطيط الجيد هي الخطوة الأولى في عملية التقويم، وكلما كان التخطيط جيداً ومتقناً وكانت الخطة الموضوعة منظمة ومتقنة كان التقويم ناجحاً ومتقناً ومحققاً لأهدافه، ويجاب في هذه المرحلة عن الأسئلة التالية: لماذا التقويم وما الهدف منه ؟ ما الاسئلة التي سيجيب عنها ؟ ومن الذي سيقوم به ؟ وماذا يضم ومتى التقويم ؟ كم رصد لعملية التقويم من المال والوقت ؟ ومن سيشارك في التقويم ومن الذين سيخدمهم ؟

وتشمل عمليات الإعداد والتخطيط الإجراءات التالية:

١. تحديد فريق التقويم وإطار التقويم وحدوده

في هذه المرحلة يتم فيها:

* تشكيل لجنة من الاستشاريين والخبراء لمتابعة عملية التقويم والإشراف عليها .

* اختيار فريق التقويم الذي سيتولى مهمة تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة، ويدير ويوجه التقويم، ويجمع البيانات وينظمها ويحللها، وعليه إدارة التقويم وكتابة تقرير التقويم.

ومن شروطه أن يكون فريقاً علمياً أكاديمياً متخصصاً في التقويم التربوي وفي الإدارة، من داخل الجامعة ومن خارجها .

* وصف موضوع التقويم وسياقه وإطار التقويم وأغراضه وأهدافه والأسئلة التي سيجيب عليها.

* تحديد نموذج التقويم المراد استخدامه، ويتم اختياره من نماذج تقويم البرامج التربوية، ويعتبر نموذج Stufflebeam الذي يتكون من أربعة مراحل أو عناصر هي: السياق (البيئة)، المدخلات، العمليات، المخرجات هو الأنسب هنا لتقويم برامج الدراسات العليا .

* يجب أن يرتبط التقويم بأهداف واضحة، وأن يكون شاملاً تعاونياً ومستمراً .

* يجب أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والمال والجهد .

* أن تكون خطة التقويم مرنة قابلة للتعديل.

* أن يكون التقويم انسيابي يأخذ بالاعتبار كل الظروف .

٢. تحديد المهام والأطراف المعنية

* وصف برامج الدراسات العليا المراد تقويمها.

* تحديد ووصف الأطراف المعنية في برامج الدراسات العليا ومجتمع الدراسة التي سيشملها برنامج التقويم، ويشمل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، المناهج والمراجع العلمية في الجامعة، الإداريين والموارد والأنظمة والتعليمات والأرشيف في الجامعة، الأجهزة والمختبرات والمباني والخدمات، وكذلك ممثلين لجهات توظيف خريجي برامج الدراسات العليا كأحد الروافد الهامة في عملية تقويم هذه البرامج.

* تحديد الفترة الزمنية اللازمة لعملية التقويم .

* تحديد الميزانية اللازمة في عملية التقويم.

* وضع خطة لتقويم التقويم

٣. تحديد الحاجات ومصادر المعلومات اللازمة

* تحديد وانتقاء الأساليب الملائمة

والإجراءات المناسبة لجمع المعلومات وتجهيزها وتحليلها.

* تحديد المتغيرات المستقلة التي تمثل المدخلات في البرنامج، وما يرافقها من تدخلات اجتماعية، والعوامل الخارجية التي تؤثر بعملية التقويم وحصرها والمشكلات التي قد تواجهها، وتحديد المتغيرات التابعة أي المخرجات التي نسعى إلى تقويمها .

* إشراك الأعضاء المباشرين وغير المباشرين المشاركين في عملية التقويم بغرض الحصول على المشورة حول كيفية جمع البيانات وحول ما يجب أن يكون عليه البرنامج .

ثانياً: مرحلة تحديد الأسئلة والأهداف وبناء المعايير

بعد التخطيط السليم ووضع خطة التقويم وتشكيل اللجان وتحديد المهام والأطراف المعنية تأتي عملية البدء بالتقويم، وهي مرحلة حاسمة تتطلب مجهوداً كبيراً حيث سيتم فيها تحديد الأسئلة وتحديد الأهداف العامة وبناء معايير ومحكات تحدد مسار عملية التقويم ونجاحها .

وفي هذه المرحلة تتبع الخطوات التالية :

١. صياغة الأسئلة التي ستجيب عنها عملية التقويم

إن صياغة الأسئلة خطوة أساسية في عملية التقويم، لأنها ستحدد بشكل مباشر ودقيق ومنظم عمليات التقويم، وهناك مصادر متعددة يمكن الحصول من خلالها على وجهات نظر متنوعة حول الأسئلة مثل وجهات نظر الخبراء المستشارين والمتخصصين في برامج الدراسات العليا في الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومن الدراسات السابقة والبحوث العلمية والمنشورات في هذا المجال.

من أهم هذه الأسئلة :

* ما هي الأهداف التي تسعى برامج الدراسات العليا إلى تحقيقها، وما مدى وضوح هذه الأهداف وقابليتها للقياس؟

* ما الخطة التي وضعت لتحقيق هذه الأهداف؟

* هل تمثل عملية تنفيذ البرامج تطبيقاً حقيقيا للخطة الموضوعة؟

* ما هي المعايير الواجب توفرها في برامج الدراسات العليا في الجامعة؟

* ما هو واقع برامج الدراسات العليا في الجامعة؟

* ما درجة تحقق المعايير في برامج الدراسات العليا في الجامعة؟

* ما هي نقاط القوة والضعف في هذه البرامج في ضوء المعايير؟

* ما هي المشكلات التي يواجهها عضو هيئة التدريس في الدراسات العليا في الجامعة؟

* ما هي المشكلات التي يواجهها طلاب الدراسات العليا في الجامعة؟

* ما هي المشكلات التي تواجهها عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة؟

* هل استطاعت البرامج في ضوء الخطة والعملية التنفيذية من تحقيق الأهداف الموضوعة، أي هل كانت مخرجات ونتائج البرامج وفقاً لما حدد لها من مواصفات متوقعة؟

* ما هي المقترحات والتصورات لدعم الإيجابيات ونقاط القوة في هذه البرامج وتعزيزها في ضوء المعايير والتي تؤدي إلى تطوير وتحديث هذه البرامج؟

* ما هي المقترحات والتصورات للتغلب على السلبيات ونقاط الضعف في هذه البرامج في ضوء المعايير والتي تؤدي إلى تطوير وتحديث هذه البرامج؟

٢. تحديد الأهداف العامة والخاصة لبرامج الدراسات العليا في الجامعة

لتحديد الأهداف العامة والخاصة لبرامج الدراسات العليا ينبغي أولاً حصر وجمع أهداف

برامج الدراسات العليا في الجامعة العامة والخاصة من وثائق الجامعة ومنشوراتها ومن وثائق الكليات ومنشوراتها، وترتيبها بشكل هرمي حسب الأهمية من العام إلى الخاص، وتحويلها إلى أهداف واضحة شاملة سلوكية إجرائية، وبطريقة يسهل فهمها وقياسها، حيث ستستخدم هذه الأهداف من قبل فريق التقويم والمراجعة لمعرفة مدى تحقيق البرامج لأهدافها.

٣. وضع وبناء المعايير

بعد تحديد الأهداف تأتي عملية اشتقاق معايير التقويم، ويتم التوصل إلى هذه المعايير بتشكيل مجلس استشاري من عدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من أصحاب الخبرات والمهارات والاختصاصات المتنوعة من الكليات والأقسام وذلك لاشتقاق المعايير وذلك عن طريق:

* تحديد فلسفة الجامعة ورؤيتها واستراتيجيتها لتطوير برامج الدراسات العليا في كل قسم من أقسام الجامعة .

* دراسة الأهداف السلوكية التي حددت في السابق .

* دراسة وتحليل الأدب النظري المختص في مجال برامج الدراسات العليا وأهدافها وفلسفتها وأهميتها .

* دراسة وتحليل الأنظمة والقوانين والمعايير لبعض الجامعات العالمية المشهورة في مجال الدراسات العليا .

* دراسة وتحليل المشكلات التي تواجه برامج الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة .

* مقابلة المسؤولين التربويين والمتخصصين والخبراء في برامج الدراسات العليا في الجامعة وعمادة البحث العلمي .

* مراجعة ومناقشة أعضاء هيئة التدريس واستطلاع آرائهم .

* دراسة وتحديد معايير شركات وجهات التوظيف .

* دراسة العوامل التي تنهض بمعايير برامج الدراسات العليا مثل تعزيز مكارم الأخلاق وتأهيل الأكاديميين والطلاب، وفي تأسيس البنية التحتية التقنية في مختبرات الطلاب ومختبرات الأبحاث العلمية وفي توفير الأجهزة الحديثة وتدريب الكوادر عليها، وفي تدريب الأكاديميين على أحدث تقنيات التعليم وكيفية استخدامها، وفي إنشاء وحدات ومراكز تقنية وفنية لمساندة تطوير البحث العلمي.

* لابد أن ترتكز المعايير على مراعاة عناصر الجودة الشاملة للتعليم العالي في البرامج والمناهج وهيئة التدريس والمرافق الجامعية والعمليات الإدارية، دعم ومساندة الطلاب، عمليات التقويم والتغذية الراجعة، الأهداف والهيكل الإداري والخطط والأنشطة وخدمة المجتمع والخريجين، وفي إعداد كوادر علمية وتقنية ذات مؤهلات تخصصية عالية، قادرة على تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الملحة، وكفاءة الإشراف وكفاءة أساليب التعلم والتعليم، وتوظيف وسائط التكنولوجيا، والتنظيم الأكاديمي ونظام الدراسة والمختبرات والمكتبة.

ومن أمثلة المعايير الخاصة بجودة أعضاء هيئة التدريس :

* الالتزام بأخلاقيات المهنة والأداء الأكاديمي.

* المستوى العلمي والخلفية المعرفية.

* خدمة المؤسسة والانتماء لها.

* مواكبة المتغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

* الثقة بالنفس والقدرة الكلامية والاهتمام بالمظهر الخارجي والبشاشة والمرح.

* الإسهام في المشاريع الأكاديمية التي تعود بالفائدة على الجامعة.

* المشاركة في دراسة احتياجات الكليات والأقسام.

* بناء جسور التعاون مع الأكاديميين من نفس التخصص.

* قدرته على العمل ضمن فريق مشترك.

* تقبل التغذية الراجعة.

* الانتظام في العملية التعليمية.

* مستوى التدريب الأكاديمي والنشاط العلمي.

* امتلاك أعضاء هيئة التدريس الكفايات التدريسية إضافة إلى نموهم المستمر في مجال تخصصهم.

* مستوى التدريس الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

* الإعداد الجيد للمحاضرات والالتزام بموضوعات المادة والإخلاص في التدريس وتهيئة مناخ تعليمي وتعلمي مناسب.

* التمكن من المادة الدراسية، والأسلوب التدريسي الشيق والحماسة في التدريس، والقدرة على توصيل المعلومات.

بعد اشتقاق المعايير يتم تصنيفها وفقاً لمكونات برامج الدراسات العليا ومدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها، ثم يتم عرضها على محكمين وخبراء في مجال الدراسات العليا للتأكد من موضوعيتها ومصداقيتها ثم اعتمادها للتطبيق .

ثالثاً: مرحلة جمع البيانات وتحليلها

إن المرحلة التي تلي عملية تحديد الأسئلة والأهداف والمعايير هي مرحلة جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

١. جمع البيانات والمعلومات

تبدأ عملية جمع البيانات والمعلومات عن برامج الدراسات العليا في الجامعة بتحديد البيانات المطلوبة مسبقاً، بحيث تكون البيانات شاملة ومعروفة المصادر، وتحديد السياسات المقيدة للبيانات، ووضع جدول نهائي لجمع المعلومات، والتأكد من التطبيق الصحيح لخطة جمع البيانات، ثم العمل على بناء أدوات متنوعة تتميز بالصدق والثبات والموضوعية .

ولجمع البيانات والمعلومات يجب :

* تحليل وثائق وأنظمة وملفات برامج الدراسات العليا في عمادة البحث العلمي في الجامعة وجمع المعلومات عنها .

* تطوير استبانات منبثقة من المعايير المشتقة لتحديد المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا وموظفو قسم الدراسات العليا في عمادة البحث العلمي في الجامعة، وعرضها على الأساتذة المحكمين والخبراء والتأكد من صدقها وثباتها .

* استخدام الأساليب المختلفة في جمع البيانات مثل المقابلة المتعمقة والملاحظة المشاركة لكل من له علاقة بهذه البرامج في الجامعة، وكذلك دراسة الحالة والمسح .

* استخدام أسلوب التحليل والوصف للوثائق الموجودة في اقسام الدراسات العليا في الجامعة.

* جمع المعلومات أيضاً عن اهداف الدراسات العليا والخطط والسياسات، بنية الدراسات العليا ونظم الدراسة والانتظام والقيام بالبحوث العلمية والرسائل ووسائل التقويم المستخدمة، المقررات والمناهج والمعلومات والمراجع الحديثة، الوسائل المعينة والتمويل والإنفاق، ملائمة الدراسات العليا لحاجات التنمية وحاجات المجتمع .

* وصف لمباني الجامعة والخدمات والتسهيلات المقدمة للأساتذة ولطلبة الدراسات العليا، وللمختبرات والورش والمكتبة وأجهزتها لخدمة الأساتذة والطلبة، ومختبرات الحاسوب والإنترنت وقواعد البيانات الالكترونية .

* دراسة وجمع المعلومات عن الإدارة

الأكاديمية للجامعة، ومدى فاعلية الآليات الإدارية في الأقسام، وعن توفر البيئة المناسبة لتشجيع العمل بروح الفريق الواحد، والمشاركة باتخاذ القرارات، ومدى الالتزام بالاجتماعات والتوثيق ومتابعة القرارات.

* دراسة وجمع معلومات عن خريجي الدراسات العليا في الجامعة واستطلاع آرائهم، واستطلاع آراء جهات توظيف الخريجين عن جودة ومستوى خريجي هذه الجامعة.

٢. تحليل البيانات وتفسيرها

بعد جمع البيانات بالطرق المختلفة والتأكد من صدقها وموضوعيتها واستخدام أسلوب التثليث والطرق الحديثة للتحقق من صدق وثبات البيانات والمعلومات التي يتم جمعها تأتي عملية دراسة وتحليل هذه البيانات، وأمام الكم الهائل للبيانات الكمية والنوعية التي تم الحصول عليها لابد من اختصارها وتحليلها واستخلاص بيانات ذات معنى تكون مرجعاً يرجع إليه، ولابد من تحديد طرق التحليل والتفسير المناسبة للإجابة عن أسئلة التقويم وتكون أقرب إلى فهم الذين سيقدم لهم التقرير، وتحديد الطرق الإحصائية المناسبة للبيانات الكمية والبيانات النوعية، وتحديد الأشخاص المشاركين في عملية التفسير.

رابعاً: المرحلة النهائية واصدار نتائج التقويم

وهي مرحلة الإجابة عن أسئلة التقويم وإصدار نتائج التقويم وتعتبر من المراحل المهمة والحاسمة في عملية التقويم، ففيها يتم إصدار الحكم على هذه البرامج وهو الهدف الأساس من عملية التقويم.

وفي هذه المرحلة يتم كتابة تقرير التقويم متضمنا الخلاصة وموضوع التقويم والأسئلة والبيانات المطلوبة لإكمال التقويم وخطة التقويم وإجراءاته وتصميم الدراسة وأدواتها وتحليل البيانات وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات وتشمل المعايير والمحكات المستخدمة ثم الأحكام والتوصيات والملاحق.

وعملية الإجابة عن أسئلة التقويم وإصدار النتائج تتم وفقا للخطوات التالية :

* عمل مقارنة بين المعايير المشتقة مع واقع برامج الدراسات العليا وذلك من نتائج تحليل البيانات ومن الأهداف السلوكية.

* التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج، ومدى تحقيق البرنامج لأغراضه.

* تحديد الإيجابيات في برامج الدراسات العليا ومواطن القوة فيها.

* تحديد السلبيات ونقاط الضعف وتشخيص الأخطاء.

* تحليل ومناقشة الإيجابيات ونقاط القوة في هذه البرامج، ووضع تصورات ومقترحات لتعزيزها ودعمها بناءً على المعايير، ثم الرجوع إلى الخبراء والمتخصصين لاستشارتهم حول ما تم التوصل إليه.

* تحليل ومناقشة السلبيات ونقاط الضعف في هذه البرامج، ووضع تصورات ومقترحات لمعالجتها والتغلب عليها وإيجاد الحلول لها بناءً على المعايير، ثم الرجوع إلى الخبراء والمتخصصين لاستشارتهم حول ما تم التوصل إليه.

* إصدار الحكم المناسب على هذه البرامج بناءً على المعايير ونتائج تحليل البيانات وبعد تحديد الإيجابيات والسلبيات وبناءً على رأي الخبراء والمتخصصين.

* اقتراح التوصيات التي تمثل قاعدة من المعلومات التي يستند إليها في الوصول إلى قرارات محددة تضع أسساً للتنفيذ أو إجراءات التعديلات لمراجعة الأهداف العامة والخاصة من أجل التعرف على التحسينات أو التوجيه باستمرار أو تعديل أو إلغاء البرنامج.

* عرض النتائج في تقرير تفصيلي مع

المقترحات والتوصيات للمساعدة في اتخاذ قرار بشأن البرنامج من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغائه أو اختيار بديل له في ضوء المعايير.

* وأخيراً لابد من إجراء عملية تقويم للتقويم.

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح آليات عملية لتقويم برامج الدراسات العليا في أي جامعة، حيث إن الطريق الأمثل لتطوير وتحديث أي برنامج تربوي يتم عن طريق تقويم هذا البرنامج وفق آليات منظمة تكشف عن مدى كفاءة وتحقيق البرنامج لأهدافه وأغراضه، كما تكشف عن الإيجابيات والسلبيات في هذا البرنامج بناءً على بيانات موثوقة ومدعومة، والاستفادة من الحكم الصادر على هذا البرنامج.

تركز هذه الآليات على أهمية التقويم الشامل والمنظم والمستمر للبرامج التربوية، باستخدام نموذج للتقويم، حيث تبدأ عملية التقويم بالتخطيط السليم ووضع خطة عملية شاملة لتنفيذ التقويم، وعملية اشتقاق المعايير وجمع البيانات باستخدام الطرق المختلفة والمتعددة لجميع أركان برامج الدراسات العليا، والتأكد من صدقها وموضوعيتها، ومقارنة النتائج مع المعايير ثم إصدار الأحكام على هذه البرامج وتحديد نقاط القوة والضعف، واقتراح الحلول والتوصيات.

بحيث تخلص هذه الدراسة إلى أنه يمكن تطوير وتحديث برامج الدراسات العليا في الجامعة إذا طبقت هذه الآليات .

المراجع

١. رحمة، أنطوان. تأملات في المشكلات والعقبات التي تواجه التعليم العالي في المشرق العربي، قراءات حول التعليم العالي، عدد ٤ / ٥، يوندباس، عمان، الأردن. (١٩٩٢).

٢. إبراهيم، محمود. دور التعليم العالي في التنمية الثقافية في الأردن، قراءات حول التعليم العالي، عدد ٢، يوندباس، عمان، الأردن. (١٩٩١).

٣. زوين، محمد وهاشم، أميرة. تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها. مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، العدد الرابع. (٢٠٠٩).

٤. الحولي، عليان عبد الله وأبو دقة، سناء إبراهيم. تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد ١٢، العدد ٢. غزة، فلسطين. (٢٠٠٤).

٥. عابدين، محمد عبد القادر. تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية (ب)، المجلد ١٧، العدد ١. (٢٠٠٣).

٦. العلوي، خالد إسماعيل. تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، المجلة التربوية، المجلد السادس عشر، العدد ٦١. (٢٠٠١).

٧. المعشني، علي بن عامر. تقويم البرنامج التربوي في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن. (٢٠٠١).

٨. المنيع، محمد. تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، م(٣) ١. الرياض، السعودية، (١٩٩١).

٩. طائع، أنيس. تقويم برنامج الدراسات العليا

لمنح درجة الماجستير في التربية في كلية التربية، عدن. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد ٣، العدد السادس، دار جامعة عدن للطباعة والنشر. (٢٠٠٠).

١٠. الصوفي، محمد والحدابي، داود والفياض، ابتسام. تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٣، عمان، الأردن. (١٩٩٨).

١١. الشريدة، محمد خليفة ناصر. مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن. (١٩٩٣).

١٢. كندي، آسيا. تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الدارسات، مجلة جامعة أم القرى، العدد (٧)، السنة (٥)، مكة المكرمة، السعودية. (١٩٩٣).

١٣. بامشموس، سعيد ومنسي، محمود عبد الحليم. تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، مجلد ٢. (١٩٨٩).

١٤. سنقر، صالحة. الدراسات العليا في الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن، عدد خاص. (١٩٩٤).

١٥. مصطفى، أحمد سيد. تنافسية التعليم الجامعي العربي في القرن الحادي والعشرين دعوة للتأمل، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١٤٤، السنة ٣٢، قطر، (٢٠٠٣).

١٦. رحمة، أنطوان. مشكلات الدراسات العليا في الجامعات العربية وسبل معالجتها، التعريب، العدد السابع. (١٩٩٤).

١٧. عبدالموجود، عزت. التعليم العالي وإعداد هيئة التدريس، المجلة العربية للتربية، المجلد الثاني. (١٩٩٨).

١٨. الزبيدي، سلمان عاشور. مشكلات التعليم العالي في الوطن العربي دراسة وصفية تحليلية نقدية. ط١، بدون. (٢٠٠٠).

١٩. عوض، عادل. أسس تقويم وتطوير هيكلية التعليم العالي في الجامعات العربية. اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٥، عمان، الأردن. (١٩٩٠).

٢٠. كشميري، عثمان. التعليم العالي ومتطلبات التطور الحضاري. مجلة اتحاد الجامعات العربية،العدد ١٨ ابريل. (١٩٨٢).

٢١. علام، صلاح الدين. التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر. (٢٠٠٣).

٢٢. الدوسري، راشد. القياس والتقويم التربوي الحديث. دار المناهج، عمان، الأردن. (٢٠٠٤).

٢٣. Worthen, B. R .& Sanders, J. R. *Program Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd Edition). New York: Longman. (1997).

٢٤. توفيق، عبد الجبار. محاضرات في التقويم. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت. (١٩٨٣).

٢٥. Stufflebeam ,D. *Educational Evaluation and Decision*. Making Blooming: PDK. (1971).

٢٦. Lewy, Arich. *Handbook of Curriculum Evaluation*. UNESCO, Paris, Longman, Newyork. (1977).

نحو إستراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية

Towards an Integral Strategy for the Design of Training Programmes for Teachers of Mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia.

د. هاشم بن سعيد الشيخي *

Dr.Hashem Bin Saeed AL-Shaikhy*

ملخص

هدفت الدراسة إلى إعداد استراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات، كما هدفت الدراسة كذلك إلى توظيف تلك الاستراتيجية المقترحة في تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة التي طبقت في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ (٢٠٠٩/٢٠١٠م)، أملاً في أن يسهم ذلك في إحداث نقلة نوعية في المستوى العلمي والمهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات أثناء تدريسهم لتلك المناهج.

ولتحقيق الهدفين السابقين سعت الدراسة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة منها التالية:

ما هي أبرز مكونات الاستراتيجية المقترحة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات ؟

١. ما هو واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية ؟
٢. ما هي الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة ؟
٣. ما هي الاحتياجات التدريبية للمعلمين واللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة ؟
٤. ماهي مكونات البرنامج التدريبي المقترح الهادف إلى تدريب المعلمين على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة ؟

Abstract

The study aimed to prepare an integral strategy for the design of training programmes for male and female teachers. The study also aimed to apply this recommended strategy in designing a training programme to train male and female mathematics teachers to teach the new mathematics curricula that are applied in the academic year 1430 – 1431AH (2009-2010AD). Hopefully that this will contribute in achieving a remarkable development in the scientific and professional level of mathematics male and female teachers during their teaching to this curriculum.

To achieve the previous two aims, the study has answered the following questions namely, What are the main components of the proposed Strategy for the design of training programmes for teachers? What is the actual process of teaching and learning mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia? What are the needed teaching experiences for teaching the new mathematics curriculum? What are the training needs of teachers which are necessary for teaching the new mathematics curriculum? What are the components of the proposed training programme aimed at training teachers to teach the new mathematics curriculum efficiently? What are the main obstacles to teach and learn thenew mathematics curriculum?

The sample consisted of (161) pedagogical from the Ministry of Education and the Ministry of Higher Education in Saudi Arabia. The study concluded to prepare a proposed strategy which can be applied in the design of training programmes for male and female teachers.

The study also concluded that the process of teaching the new mathematics curriculum is facing many human and material obsta-

(*) كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل ـ الإحساء.

(*) College of Education - King Faisal University. AL Ahsaa.

٥. وأخيرا ما هي أبرز معوقات تعليم وتعلم مناهج الرياضيات الجديدة ؟.

وتمثلت عينة الدراسة في (١٦١) تربوياً من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لاستبانة تشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة.

وقد خلصت الدراسة إلى إعداد استراتيجية مقترحة يمكن توظيفها في تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات.

كما خلصت الدراسة إلى أن عملية تدريس مناهج الرياضيات الجديدة تعترضها الكثير من المعوقات البشرية والمادية، ومن أبرز تلك المعوقات الفجوة بين متطلبات تدريس تلك المناهج من جهة والخبرات التدريسية للمعلمين من جهة أخرى.

وأوصت الدراسة بتوظيف الاستراتيجية المقترحة في تصميم البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى الإسراع في تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح.

كما أوصت الدراسة بالعمل على إزالة المعوقات التي تعترض عمليتي تعليم وتعلم مناهج الرياضيات الجديدة بالملكة.

cles, and most of those obstacles is the gap between the requirements of teaching these curriculums on the one hand and the teachers' teaching experiences on the other hand.

It was recommended to apply the proposed strategy in designing training programmes for teachers, as well as to accelerate in the design and implementation of the proposed training programme. The study also recommended to remove the obstacles that are facing the process of teaching and learning the new mathematics curriculum in the Kingdom.

مقدمة

لا شك أن للتدريب أهمية كبيرة في الارتقاء بمستويات العاملين في المجال التربوي وبالأخص المعلمين منهم، سواء كان التدريب قبل الخدمة أو أثنائها، حيث يشير (الرشيدي، ٢٠٠٤)[١] إلى أن تدريب المعلمين يعد موضوعاً مهماً وحيوياً لتطوير العملية التربوية، وأن العديد من الدول قد وجهت اهتماماً كبيراً لهذا الموضوع باعتباره من العوامل الضرورية في دفع المجتمعات نحو أهدافها المثلى.

وبذلك فإن للتدريب دور كبير في إكساب المعلومات والمهارات اللازمة لأداء العمل بشكل وكفاءة أفضل، وفي تحقيق معايير الجودة التي يهدف إليها الجميع. كما أن تدريب المعلمين يسهم كذلك في إشباع حاجات الطلاب على اختلافها وتنوعها، حيث أشار (Garderen، 2009)[٢] إلى أن هناك حاجات كبيرة ومتنوعة جداً لدى الطلبة أثناء تعليمهم للرياضيات وأن على معلمي الرياضيات العمل على إشباع تلك الحاجات. وأضاف الباحث بأن من الأمور التي تسهم في ذلك العمل على تحقيق التعاون والتكامل بين المعلمين، إضافة إلى العمل على سد الفجوات المعرفية والمهنية لديهم من خلال التدريب، وبالتالي إمكانية مساهمة ذلك في إشباع حاجات الطلبة وتحسين أدائهم في الرياضيات.

وعليه، فإن هذه الدراسة تهدف إلى إعداد إستراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات، ومن ثم توظيفها في تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة، وبحيث يمتاز البرنامج بجودة عالية وبقدرة كبيرة على تحقيق الأهداف المرجوة. وبذلك فإن من النتائج المرجوة للدراسة تحديد الأهداف التفصيلية للبرنامج الذي سيصمم، ومادته

العلمية، وأنشطته التدريبية، والخطة الزمنية اللازمة للتدريب.

وبالطبع، فإن الوصول إلى تلك النتائج ليس بالسهولة التي قد يتصورها البعض، حيث أن هناك العديد من الخطوات المتداخلة تارة والمتباعدة تارة أخرى والتي ينبغي التفكير بها ومراعاتها وأخذها بعين الاعتبار في دراسة كهذه. فمن تلك الخطوات والإجراءات على سبيل المثال لا الحصر، العمل على تشخيص واقع تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية من حيث الإمكانات المادية والبشرية وكذا من حيث الأنظمة واللوائح ذات العلاقة، إضافة إلى ضرورة تحليل مواد المنهج (الكتب الدراسية - كتب التمارين - أدلة المعلمين - الأقراص المدمجة - ...)، ومن ثم تحديد الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة.

ومن ثم، ومن خلال الفجوة بين الواقع (الذي يمكن أن يظهره تشخيص واقع تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة)، وبين المأمول (الذي يمكن أن يظهره تحليل مواد المنهج والذي يمكن من خلاله تحديد الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج الجديدة) يمكن الوصول إلى نتيجة مهمة للغاية تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والتي تعتبر مهمة وضرورية في تحقيق الهدف الرئيس من تصميم البرنامج التدريبي.

وفي ضوء ما سبق من خطوات وإجراءات، وبالانسجام مع الهدف الرئيس من البرنامج التدريبي ومع الاحتياجات التدريبية للمعلمين، يمكن تحديد الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريبي والتي على ضوئها تحدد الوحدات التدريبية (بما تشمله من مادة علمية وأنشطة تدريبية)، بالإضافة إلى تحديد الخطوط العريضة لخطة البرنامج التنفيذية.

وأخيراً، سوف توضع الآلية المناسبة لتحكيم البرنامج التدريبي في ضوء المعايير المتعارف عليها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية المتزايدة للتدريب أثناء الخدمة باعتباره الوسيلة الأبرز للارتقاء بمستويات المعلمين في الميدان وإكسابهم الخبرات اللازمة التي يمكن أن تسهم في إكسابهم القدرة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وعلى الرغم من أن تلك الأهمية تزداد بشكل كبير في مواقف عدة من أبرزها التغيير الجذري في المناهج الدراسية، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك نجد أن تصميم البرامج التدريبية (ووفق الكثير من الأدبيات والتي سيشار إلى بعض منها لاحقاً) ربما لا يتم بالشكل المأمول، كما أنها لا تعد في ضوء إستراتيجية تراعى من خلالها الكثير من الأمور المهمة والضرورية واللازمة للنجاح في تصميم البرنامج التدريبي الناجح وفي تحقيقه لأهدافه.

فالمتتبع للكثير من الدراسات يجد أن تلك البرامج التي تم تصميمها نبعت عن احتياجات المتدربين والتي أمكن تحديدها وفق أداة واحدة تمثلت في استبيان وزع عليهم، الأمر الذي قد ينتج عنه برامج ضعيفة قد لا تراعي الواقع أو الإمكانات المتاحة أو غيرها من الأمور المهمة وذات العلاقة، الأمر الذي يبرز أهمية العمل على إعداد إستراتيجية متكاملة يمكن أن توظف في تصميم برامج تدريبية ذات مستويات متميزة ويمكن أن يتحقق من خلالها الأهداف التي يتطلع إليها الجميع.

كما أن من الأمور المهمة كذلك تطبيق تلك الإستراتيجية المقترحة في تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة التي طبقت في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، خصوصاً في ظل ضخامة

مشروع مناهج الرياضيات الجديدة وما تطلبه ذلك من وقت وجهد ومال، إضافة إلى أهمية هذا المشروع وانعكاساته المرجوة على المجتمع بكافة شرائحه، وما يأمله الجميع من أن تسهم تلك المناهج في إحداث التغيير المنشود في تعليم وتعلم الرياضيات، وفي تطوير مستويات الطلاب والوصول بهم إلى مصاف نظرائهم في الدول المتقدمة. كما أن من الأمور المهمة التي تبرز أهمية تصميم ذلك البرنامج التدريبي المستوى العملي المرتفع لتلك المناهج، وما يتطلبه ذلك من جهد ومهارات تدريسية عالية من قبل المعلمين والمعلمات، بما يمكنهم من تنفيذها بالشكل المأمول وبما يسهم في تحقيق أهدافها.

وبذلك فإن هذا البحث يهدف إلى إعداد إستراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى توظيف تلك الإستراتيجية المقترحة في تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس تلك المناهج الجديدة.

أسئلة الدراسة

١. ما أبرز مكونات الإستراتيجية المقترحة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات ؟

٢. ما واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية ؟

٣. ما الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة ؟

٤. ما هي الاحتياجات التدريبية للمعلمين واللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة؟.

٥. ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح الهادف إلى تدريب المعلمين على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة ؟

٦. ما أبرز معوقات تعليم وتعلم مناهج الرياضيات الجديدة ؟

أهداف الدراسة

إعداد إستراتيجية متكاملة يمكن توظيفها في تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات.

توظيف الإستراتيجية المقترحة في تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة التي طبقت في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

الكشف عن أبرز معوقات عمليتي تعليم وتعلم مناهج الرياضيات الجديدة، والطرق والإجراءات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات أو الحد منها.

تقديم البرنامج التدريبي المقترح إلى وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للنظر في إمكانية تصميمه وتنفيذه، وبما يسهم في تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي

أشار (طويقات، ٢٠٠٩)[٣] إلى أن البرنامج التدريبي هو: «مجموعة الأنشطة المنظمة أو المخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وتحسين أدائهم في العمل».

التدريب

أشار (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١] إلى أن الأمم المتحدة عرفت التدريب بأنه: عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من الأفراد يعتقد أنها مفيدة لهم، ويقوم المدربون بالمساعدة على صقل مهارات المتدربين. وباختصار فإن التدريب عبارة عن نقل المعارف وتطوير المهارات.

مناهج الرياضيات الجديدة

يقصد بمناهج الرياضيات الجديدة: مناهج الرياضيات المترجمة عن شركة ماجروهيل (McGraw-Hill) الأمريكية، والتي تولت شركة

العبيكان للأبحاث والتطوير عملية ترجمتها ومواءمتها، وبُدأ في تطبيقها للصف الأول الابتدائي والصف الرابع الابتدائي بالإضافة إلى الصف الأول المتوسط في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

ويعد هذا المشروع الأضخم والأكبر من نوعه في المملكة العربية السعودية، وتطلب تنفيذه الكثير من الوقت والجهد والمال، وجندت له الإمكانات المادية والبشرية اللازمة، كما خصص لهذا المشروع (والذي هدف من خلاله إلى تطوير مناهج الرياضيات والعلوم) ما يقارب المليار ريال سعودي.

حدود الدراسة

تم تحديد مكونات البرنامج التدريبي المقترح والذي يهدف إلى تدريب المعلمين على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة من خلال ثلاثة مؤشرات رئيسة هي واقع تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، والخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة، والاحتياجات التدريبية للمعلمين واللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة.

وأمكن تحديد تلك المؤشرات الثلاثة من خلال عدة أمور منها تحليل مواد المناهج الجديدة (الكتب الدراسية ـ كتب التمارين ـ أدلة المعلمين ـ الأقراص المدمجة ـ ...)، إضافة إلى استطلاع آراء عدد من التربويين في المملكة العربية السعودية.

وبالتالي فصلاحية البرنامج التدريبي المقترح مرهونة ببقاء المؤشرات الثلاثة السابقة، كما أن مناسبة البرنامج التدريبي المقترح للتطبيق في بيئات أخرى تطبق نفس هذه المناهج يعتمد على مدى اتفاق تلك المؤشرات الثلاثة مع مثيلاتها في المملكة.

كما أنه ونظراً لطبيعة الدراسة فإنها ستقتصر على الخطوط العريضة لمكونات البرنامج التدريبي المقترح، وذلك من حيث تحديد الوحدات التدريبية وأبرز موضوعاتها، وعدد ساعات كل وحدة تدريبية منها، إضافة إلى بعض الملحوظات المهمة المتعلقة بتلك الوحدات التدريبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها يرى الباحث أهمية التركيز تحت هذا العنوان على الأدبيات التي يمكن الاستفادة منها في تصميم البرامج التدريبية بشكل عام، ومن ثم تحديد أبرز ما يمكن الاستفادة منه من تلك الأدبيات في موضوع الدراسة. وحيث أن موضوع الدراسة يتمحور حول إعداد إستراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى توظيف تلك الإستراتيجية المقترحة في تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة فإن الإطار النظري سوف يتمحور حول دور المعلم في العملية التعليمية، وأهمية تدريبه أثناء الخدمة، والمؤشرات الرئيسة لنجاح برامج التدريب التي يتم تصميمها وتنفيذها بهدف تدريب المعلم أثناء الخدمة والرفع من كفاءته. بينما سيركز في الدراسات السابقة على الطرق أو الإستراتيجيات التي اتبعها الباحثون في تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات.

الإطار النظري

حيث سيتناول الباحث في الإطار النظري دور المعلم في العملية التعليمية، وأهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة، المؤشرات الرئيسة لنجاح برامج التدريب أثناء الخدمة، وذلك على النحو التالي:

دور المعلم في العملية التعليمية

لا يختلف إثنان على دور المعلم وأهميته في العملية التعليمية باعتباره أحد العناصر الرئيسة فيها والمحور الأساسي لنجاحها، إذ يقوم

المعلم بدور مهم في تحقيق الأهداف التربوية للمناهج الدراسية، الأمر الذي دفع الكثير من الدول إلى الاهتمام بإعداده وتدريبه والرفع من كفاءته التدريسية، وذلك من خلال عملية التدريب المقدمة له أثناء الخدمة. وبمقدار عناية المجتمعات واهتمامها بنوعية برامج التدريب أثناء الخدمة يمكن إعطاء تصور عن مدى شعور هذا المجتمع أو ذاك بمسئوليته تجاه مستقبل أجياله (آل عبد اللطيف، ٢٠٠٥) [٤].

وفي السياق ذاته يشير (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١] إلى دور المعلم وأهميته في العملية التعليمية، وما نتج عن ذلك من اهتمام بتدريبه واعتباره من الموضوعات المهمة والحيوية في تطوير العملية التعليمية برمتها، وأن تلك الأهمية الكبيرة للمعلم قد دفعت العديد من الدول للاهتمام بتدريبه، واعتباره من العوامل الضرورية في دفع المجتمعات نحو تحقيق أهدافها المثلى.

ولعل الدور المتعاظم للمعلم في العملية التعليمية يبرز أهمية تدريبه أثناء الخدمة، وأهمية ديمومة واستمرارية عملية التدريب بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة

لاشك أن لتدريب المعلم أثناء الخدمة أهمية كبيرة في تحسين مستوياته التدريسية وقدرته على تحقيق أهداف المنهج، وذلك من خلال تنمية أدائه المهني، وتعويض جوانب القصور في الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة وما يواجهه من مشكلات مهنية أثناءها (القحطاني، ٢٠٠٤) [٥].

فعملية التدريب أثناء الخدمة يمكن أن تسهم في إكساب المعلم المعارف والمهارات التدريسية اللازمة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير لديه، وتطوير طرق واستراتيجيات التدريس التي يوظفها في تحقيق أهداف الدرس، وتدريبه على مواكبة التحديات الجديدة في عصر العولمة (Cain، ٢٠٠٢) [٦]، وبالتالي يمكن أن تسهم تلك العملية في إعداد معلمين محترفين يمتلكون القدرة العالية على الممارسة التربوية الفاعلة من خلال تنمية معرفتهم الرياضية ومهاراتهم الإبداعية (Chamoso، ٢٠٠٩) [٧]، والتي يمكن أن تنعكس إيجاباً على تحقيق الأهداف المرجوة وبشكل أفضل.

كما أن تلك الأهمية للتدريب لا ترتبط بالمعلمين أثناء الخدمة فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى الطلاب المعلمين، حيث أشار (Chamoso، ٢٠٠٩) [٧] إلى أن لتدريب الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات على التدريس المصغر في قاعات الدروس الجامعية أثر واضح وملموس في تطوير مستوياتهم وتحسين أدائهم.

ولعل تلك الأهمية لبرامج التدريب أثناء الخدمة تبرز ضرورة العناية بتصميم وتنفيذ تلك البرامج بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها، والتي تتمحور في مجملها حول تطوير مستويات المعلم التدريسية التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية بتميز واقتدار.

المؤشرات الرئيسة لنجاح برامج التدريب أثناء الخدمة

يمكن القول أن من أبرز مؤشرات نجاح برامج التدريب أثناء الخدمة زيادة معلومات المعلم وتطويرها، وتطوير مستوى المهارات اللازمة لأداء العمل، وتحسين سلوك واتجاهات المعلم بما يتفق وصالح العمل، ومن ثم ارتفاع مستوى الأداء للمعلم والمؤسسة التعليمية (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١].

وعليه، فإن هناك العديد من الإجراءات التي ينبغي اتباعها للنجاح في تصميم تلك البرامج وتنفيذها، ولعل من أبرز تلك الإجراءات اتباع التخطيط العلمي في تصميم البرامج التدريبية، الأمر الذي يسهم في الإعداد الجيد لها، وفي تحقيق درجة كبيرة من التكامل والترابط

بين أجزائها وعناصرها المختلفة والتي تكون بمجموعها العملية التدريبية، مما يعني زيادة فاعليتها وقدرتها على تحقيق أهدافها، لاسيما وأن التدريب يمثل في واقعه عملية مستمرة ومتكاملة تتضمن أجزاء وعناصر مختلفة يقوم كل منها بدور متميز (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١].

كما أن اتباع التخطيط العلمي في تصميم تلك البرامج التدريبية يضمن مراعاة احتياجات المتدربين وتحديدها بدقة، على اعتبار أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين والانطلاق منها في تحديد الأهداف التدريبية يعتبر أحد أهم معايير نجاح برامج التدريب أثناء الخدمة، حيث يشير (القحطاني، ٢٠٠٤)[٥] إلى أن تحديد حاجات المتدربين يعد الخطوة الأولى لبناء وتصميم أي برنامج تدريبي ناجح محقق لأهدافه، كما يشير (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١] إلى أن تصميم البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات الفعلية للمتدربين يعني المساهمة في زيادة فاعلية برامج التدريب التي يتم تصميمها وتنفيذها. وعلى العكس من ذلك، يمكن القول أن تصميم برامج تدريبية غير مراعية لتلك الاحتياجات التدريبية يعتبر من الأمور السلبية للغاية، ومن أهم المشكلات التي تواجه عملية التدريب (العمري، ٢٠٠٧) [٨].

وبذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين يعني أن البرنامج التدريبي سوف يحدد مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد، وبما يؤدي إلى تعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يسهم في التغلب على نواحي القصور في الأداء والوصول إلى الكفاية الإنتاجية التي تسهم في تحقيق أهداف المنظمة (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١].

وبذلك فإن العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر أحد المؤشرات القوية على نجاح البرامج التدريبية التي يتم تنفيذها للمعلمين، حيث أن ذلك يعني أن البرنامج التدريبي قد صمم في ضوء ما يحتاجه المعلم من تدريب، الأمر الذي يسهم كذلك في توفير الوقت والجهد، وفي عدم إضاعة الجهود المبذولة من قبل المؤسسة التربوية المعنية بالتدريب للوصول إلى تدريب ناجح وفعال (القحطاني، ٢٠٠٤) [٥].

وبعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين يمكن اشتقاق الأهداف التدريبية من خلالها، فكلما كانت تلك الاحتياجات واضحة ومحددة، وتم مسحها بطريقة علمية مدروسة كانت الأهداف أيضاً واضحة ومحددة وممكنة التحقيق (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١]. وفي السياق ذاته يشير (الزهراني، ٢٠١٠) [٩] إلى أنه «وحتى يكون التدريب أثناء الخدمة مثمراً وناجحاً لابد أن يكون هناك أهداف محددة وواضحة وتقوم على أسس علمية بناءً على احتياجات المتدرب الفعلية».

وبعد تحديد الاحتياجات التدريبية والأهداف التدريبية الناتجة عنها يمكن تحديد المحتوى والأنشطة التدريبية المناسبة، وتحديد أنواع وأساليب التدريب، بالإضافة إلى تحديد طرق وأساليب تقويم البرنامج التدريبي (الرشيدي، ٢٠٠٤) [١].

كما أن من الأمور المهمة لتصميم وتنفيذ برامج تدريبية ناجحة إتاحة الفرصة أمام المتدرب لتطبيق المهارات والقدرات المكتسبة من التدريب (العمري، ٢٠٠٧) [٨]، وهو ما يتفق كذلك مع ما أشار إليه (آل عبد اللطيف، ٢٠٠٥) [٤] من أهمية العناية بالجوانب التطبيقية في عملية التدريب، بالإضافة إلى تركيز التدريب على المهارات القابلة للتنفيذ، ووضع معيار معين يتم من خلاله التأكد من تحقق الأهداف المنشودة.

كما أن من الأمور المهمة كذلك لإنجاح

برامج التدريب أثناء الخدمة التنبؤ بالمعيقات التي يمكن أن تعترض عملية التنفيذ أو ما بعد التدريب، والعمل على إزالتها ما أمكن. ويقصد بالمعوقات التدريبية: «جميع ما يعترض البرنامج التدريبي من صعوبات وعوائق إدارية وفنية واجتماعية تحول دون تنفيذ هذا البرنامج على الوجه الأكمل» (الزهراني، ٢٠١٠) (٩)، حيث أن تلك المعوقات تضعف من مردود عملية التدريب (العمري، ٢٠٠٧) (٨)، لذلك أوصى (الدعدي، ٢٠٠٨) (١٠) في دراسته إلى أهمية إجراء بحوث حول المعوقات التي تمنع البرامج التدريبية من تحقيق أهدافها، أملاً في تلافيها بما يسهم في تحقيق أهداف البرنامج.

ويشير (الزهراني، ٢٠١٠)(٩) إلى أن تلك المعوقات التي تعترض عملية التدريب أثناء الخدمة يمكن تصنيفها إلى ثلاث مراحل، هي المعوقات المتعلقة بمرحلة التخطيط، والمعوقات المتعلقة بمرحلة التنفيذ، والمعوقات المتعلقة بمرحلة المتابعة والتقويم. وأضاف (الزهراني، ٢٠١٠) (٩) بأن من تلك المعوقات عدم وضوح أهداف برامج التدريب، ووجود نقص في ميزانيات التدريب وعدم كفايتها، وعدم توافر الجدية من قبل بعض المعلمين للاستفادة من التدريب، وقصر المدة الزمنية للبرنامج، ونقص الكوادر البشرية المؤهلة للتدريب، واعتماد المدربين في بعض برامج التدريب على أسلوب المحاضرة، وضعف استخدام الأساليب العلمية في التدريب، وتغليب الجانب المعرفي على الجانب التطبيقي أو العملي، وعدم وجود قاعات التدريب المجهزة، وندرة وجود الخدمات المساندة مثل مراكز الوسائل التعليمية المتطورة، وعدم استخدام نتائج التقويم في تطوير البرامج التدريبية، وعدم استخدام التقويم التتبعي في تحديد آثار التدريب الطويلة في مواقع العمل بعد التدريب باعتباره من المعوقات التي تقلل من استفادة المتدربين من الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

خلاصة الإطار النظري

يمكن تلخيص ما سبق بأهمية دور المعلم في العملية التعليمية، وأهمية تدريبه أثناء الخدمة بما يسهم في تطوير مستوياته التدريسية وقدرته على تحقيق الأهداف المرجوة. وأن من أبرز الأمور التي تسهم في إعداد برامج تدريبية ناجحة الانطلاق بداية من تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومن ثم تحديد الأهداف في ضوء تلك الاحتياجات، بالإضافة إلى التنبؤ بالمعوقات التي قد تعترض البرنامج التدريبي، والعمل على إزالتها أو التقليص من آثارها ما أمكن. وأن مراعاة تلك الأمور يمكن أن تسهم وبشكل فاعل في إنجاح البرامج التدريبية، وزيادة إمكانية تحقيقها لأهدافها المرجوة.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية بشكل أو بآخر، وبالعودة إلى أهداف عدد من تلك الدراسات التي أمكن للباحث الحصول عليها وما تضمنته يلحظ الباحث أنها لم تنبع من خلال استراتيجية واضحة ومفصلة يمكن اتباعها بهدف تصميم تلك البرامج التدريبية، وإنما نبعت من خلال تبني أحد النماذج في تصميم البرامج التدريبية، أو من خلال الاعتماد على الاستبانة كأداة وحيدة في تحديد الاحتياجات التدريبية والتي أمكن في ضوئها تصميم تلك البرامج.

كما يلحظ الباحث إمكانية الاستفادة من بعض الأفكار التي تضمنتها تلك الدراسات في إعداد الاستراتيجية التي يمكن الاستفادة منها في تصميم البرامج التدريبية.

وسوف يشار بعد عرض تلك الدراسات إلى أبرز ما يمكن الاستفادة منه في إعداد الاستراتيجية.

ومن تلك الدراسات

دراسة (المعيذر، ٢٠٠٣) [١١] والتي أشارت فيها إلى أن هدف هذه الدراسة تمثل في تحديد أهم تقنيات التعليم في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، وفي تدريب معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية على توظيف هذه التقنيات في تدريس المقررات المختلفة، وعلى وجه التحديد فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

* ما أهم تقنيات التعليم الحديثة اللازمة لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية؟

* ما النموذج الذي تتبناه الباحثة في تصميم البرامج التعليمية والتدريبية لتصميم البرنامج التدريبي المقترح؟

* ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح القائم على تفريد التعليم لتوظيف معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية لتقنيات التعليم الحديثة في المواقف التعليمية؟

وللإجابة عن تلك التساؤلات قامت الباحثة ببناء أداة البحث المتمثلة في استبانة تكونت من (١٨) فقرة، تحتوي كل فقرة منها على تقنية تعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. وتم تطبيق الاستبانة على عينة البحث التي تكونت من معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية قوامها (٧٩) معلمة بهدف تحديد أهم تقنيات التعليم الحديثة اللازمة إليهن في عملية التدريس. وقد أسفرت نتائج تحليل الاستبانة عن أن الحاجة إلى التدريب على توظيف تقنيات التعليم بمساعدة الحاسوب تحتل المرتبة الأولى في الأهمية من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والمشرفات التربويات والمعلمات. وفي ضوء نتائج الاستبانة تم تصميم البرنامج التدريبي المقترح متضمناً سبع تقنيات تعليمية حديثة (مدخل النظم، تصميم التعليم، تفريد التعليم، الموديولات التعليمية، التعلم الإتقاني، التعليم بمساعدة الحاسوب، الوسائط المتعددة).

وتم تصميم البرنامج في ضوء نموذج كمب (Kemp) لتصميم البرامج التدريبية، حيث يفيد هذا النوع من النماذج مع أسلوب الموديولات التعليمية التي تم استخدامها في تقديم محتوى البرنامج المقترح. وتم التأكد من صدق البرنامج وضبطه عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين، وتطبيق بعض موديولاته على مجموعة من المعلمات.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها ضرورة مشاركة المعلمين والمعلمات في التخطيط لأي برنامج تدريبي أثناء الخدمة، وذلك من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية، والتعرف على وجهة نظرهم في احتياجاتهم المهنية.

ودراسة (الحويل، ٢٠٠٣) [١٢] والتي أشارت فيها إلى أن هدفها من هذه الدراسة تمثل في محاولة الاستفادة من نماذج التصميم التعليمي العربية والأجنبية في اقتراح نموذج لتنمية مهارات ما قبل التدريس لدى الطالبات المعلمات بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية في مجال الاقتصاد المنزلي. وأن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن عدة أسئلة منها:

* ما أهم مهارات ما قبل التدريس اللازمة للطالبة المعلمة بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية ؟

* ما النموذج المقترح في تصميم التعليم لتنمية مهارات ما قبل التدريس لدى الطالبات المعلمات بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية؟

* وأشارت الباحثة إلى أنها قامت بعدة إجراءات لتحقيق أهداف الدراسة منها: إعداد قائمة بمهارات ما قبل التدريس وتحكيمها.

* تصميم وبناء النموذج المقترح في تصميم

التعليم وتحكيمه.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدة أمور منها:

* تحديد مهارات ما قبل التدريس اللازمة للطالبة المعلمة بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية اشتملت على (٩) مهارات رئيسة يتفرع منها (٤٧) مهارة فرعية.

* تصميم وبناء نموذج في التصميم التعليمي يتضمن مهارات ما قبل التدريس السابق تحديدها لتنميتها لدى الطالبات المعلمات بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

ودراسة (العودان، ٢٠٠٣)[١٣] والتي حاولت فيها الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات في مجال التقنيات التعليمية؟.
٢. ما النموذج الذي تتبناه الباحثة في تصميم البرامج التدريبية لبناء البرنامج التدريبي المقترح؟
٣. ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات البنات في مجال التقنيات التعليمية في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟

ومن خلال ذلك هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس في مجال التقنيات التعليمية.
٢. تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة في مجال التقنيات التعليمية.

ولتحقيق هذين الهدفين والإجابة على أسئلة البحث قامت الباحثة بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي وإعداد الإطار النظري، بإعداد استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التقنيات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات والتأكد من صدقها وثباتها.

وكانت الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقنيات التعليمية بالنسبة للكليات ككل منطقية ومتماشية مع تطورات العصر، حيث كانت أعلى نسبة لاحتياجاتهم في مجال استخدام الأجهزة هي للحاسب الآلي ويأتي بعدها الإنترنت ومن ثم جهاز عرض الشفافيات، أما بالنسبة للمواد التعليمية التي تستخدم مع الأجهزة فجاءت في المرتبة الأولى المواقع التعليمية على الإنترنت ويليها برمجيات الحاسب الآلي التعليمية ومن ثم شفافيات جهاز عرض الشفافيات. ثم قامت الباحثة باختيار نموذج كمب (kemp) لتصميم البرنامج التدريبي المقترح بناءً على نتائج الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وتم التأكد من صدق البرنامج حتى يمكن الاستفادة منه في تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات البنات.

ودراسة (آل مبارك، ٢٠٠٦)[١٤] والتي تحددت مشكلتها في محاولة بناء برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمات التربية الفنية بعض المهارات الأساسية و الابتكارية في تدريس التصميم الفني. و كانت أهم أهداف الدراسة تحديد المهارات الأساسية والابتكارية التي يساعد البرنامج المقترح في إكسابها لمعلمات التربية الفنية بالمرحلة الثانوية،ولتحقيق أهداف الدراسة فقد عمدت الباحثة إلى تصميم الأدوات التالية:

١. استبانه لدراسة واقع استخدام معلمات التربية الفنية للحاسوب في التدريس، وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمات لاستخدام الحاسوب في تدريس التربية الفنية.

٢. استبانه تقويم الاسطوانة المدمجة

للبرنامج التدريبي.

٣. اختبار تحصيلي (معرفي).

٤. اختبار أداء لقياس المهارات الأساسية.

واستخدمت الباحثة أيضاً اختبار تورانس الشكلي النسخة (ب) لقياس المهارات الابتكارية، كما قامت بإعداد برنامج تدريبي مقترح.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

١. إن نموذج التصميم المقترح من قبل الباحثة مناسب لتصميم البرامج التدريبية وخصوصاً برامج تدريب المعلمات على الحاسوب في مجال التصميم الفني.

٢. وجود فرق ذا دلاله إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لصالح نتائج الاختبار البعدي للمجوعة التجريبية وهذا يشير إلى أثر البرنامج في تدريب المعلمات وإكسابهن المهارات الأساسية.

* وقد تمثلت أبرز توصيات الدراسة فيما يلي:

- الاستفادة من البرنامج التدريبي في مجال تدريب المعلمات على دمج الحاسوب في تدريس التصميم الفني والذي أثبت أثره كما ظهر من نتائج الدراسة.

* الاستفادة من البرامج التطبيقية في إعداد دروس التربية الفنية لسهولة استخدامها وإمكانية توظيفها في مجالات فنية عديدة.

ودراسة (القحطاني، ٢٠٠٤)(٥) والتي هدفت إلى التعرف على الجوانب المعرفية والمهارية في مجال تقنيات التعليم التي يمتلكها معلمي التفوق والابتكار، وما إذا كانت هناك حاجة للتدريب في الجانب المعرفي والمهاري لتقنيات التعليم، وكذلك التعرف على اتجاهات معلمي التفوق العقلي والابتكار نحو تقنيات التعليم.

ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أدوات الدراسة المتمثلة في الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن هناك حاجة تدريبية بدرجة كبيرة في العديد من الجوانب المعرفية وفي المجال المهاري بدرجة متوسطة لتقنيات التعليم لمعلمي التفوق العقلي والابتكار للمرحلة الابتدائية.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها إعداد برامج تدريبية، بالإضافة إلى زيادة عدد الدورات التدريبية في تلك المجالات.

وأشار الباحث إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل العنصر الرئيسي والهيكلي في صناعة التدريب، حيث تقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية، ولذلك فإن تقدير الحاجات يعد خطوة أساسية في معظم البرامج التعليمية أو التدريبية، إذ لا يمكن تصميم برامج تعليمية أو تدريبية دون معرفة الفجوات في أداء المعلمين أو المتدربين.

ودراسة (الرشيدي،٢٠٠٤)(١) التي هدفت إلى تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية ومدى تحقيقها أهدافها من وجهة نظر المتدربين، حيث أشارت الدراسة إلى أن من أهم المقترحات التي تزيد فاعلية برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنيات التعليم:

* تصميم برامج تدريبية في تقنيات التعليم في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين.

* اشتراك المتدربين في تقويم البرنامج التدريبي.

ودراسة (Cain،٢٠٠٢)(٦) والتي هدفت إلى تقويم برنامج تدريبي يهدف في الأساس إلى تطوير مستويات الطلاب، حيث أشار الباحث إلى أن هذا البرنامج مستوحى من أحد مشاريع الرياضيات التي تم تطويرها من جامعة ولاية ميتشجان.

وأضاف الباحث بأن تطوير هذا البرنامج جاء بعد نتائج الرياضيات في الدراسة الدولية الثالثة (TIMSS)، حيث انتقد القائمون بالدراسة منهج الرياضيات للصف الثامن في الولايات

المتحدة الأمريكية بقسوة، وكان من أبرز تلك الانتقادات:

تجزؤ المعرفة وعدم ترابطها.

ضعف الاهتمام باستراتيجيات حل المشكلة .

انخفاض مستوى منهج الرياضيات الأمريكي، إضافة إلى أن هذا المنهج واسع جداً، وبه العديد من المعلومات المكررة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة (وفق استبيانات وزعت على المعلمين والطلاب) أن كلتا المجموعتين تعتقد أن البرنامج يساعد الطلاب ليصبحوا أفضل في عدة أمور منها حل المشكلات الرياضية.

وبتحليل تلك الدراسة نجد أن هناك العديد من الأمور المهمة التي أمكن الاستفادة منها في تصميم البرنامج التدريبي المقترح، حيث قام المعنيون بعدة إجراءات منها:

تحديدهم لموضوعات مشروع الرياضيات وأنه يتضمن (٢٤) وحدة، ومن تلك الوحدات الإحصاء والاحتمالات والأعداد والعمليات عليها والهندسة والقياس والجبر.

الإشارة إلى أن المشروع يتكون من أدلة معلمين ومواد يتم تجهيزها.

تحديدهم لأهداف مشروع الرياضيات، وأن من تلك الأهداف تبنى تقدير وفهم أعظم للرياضيات، وتنمية مهارات التفكير المجرد ومهارات حل المشكلات، وزيادة القدرة على رؤية تطبيقات الرياضيات في الحياة اليومية.

قيامهم بحل مشكلات واقعية في مجموعات تعاونية بهدف اكتشاف الأنماط والعلاقات في الرياضيات، إضافة إلى تقديم مشكلات رياضية بهدف تطوير إستراتيجيات لحلها.

الإشارة إلى أن هذا المنهج لولبي (حلزوني)، وبالتالي الإشارة إلى طريقة تنظيم المنهج، مع الاستشهاد بالكسور وطريقة تقديمها في هذا المنهج بشكل لولبي (حلزوني).

الإشارة إلى بعض المرونة في تقديم الوحدات التعليمية، حيث أشار الباحث إلى أنه وبسبب كثافة المنهج يسمح للمعلمين وفي كل مستوى بحذف وحدة تعليمية أو وحدتين من وحدات محددة مسبقاً (مثل الهندسة التحويلية وتحليل البيانات الإضافي).

إجراء اختبارات مقارنة بين الطلاب الذين درسوا هذه المناهج وطلاب درسوا مناهج مختلفة، إضافة إلى حصولهم على بيانات نوعية من خلال زياراتهم الأسبوعية لمدارس (CMB) والبقاء (٣٠-٦٠) دقيقة في كل قاعة، إضافة إلى إجراء مقابلات مع المعلمين، وملاحظة النشاطات والمشاركة فيها، والإجابة على الأسئلة وتقديم الدروس.

وأشار الباحث إلى أن هذا التفاعل المباشر بين المعلمين والطلاب من مدارس (CMB) زودهم ببيانات نوعية إضافية لهذه الدراسة، كما أنه ومن خلال السجلات ومقابلات المعلمين أمكن الحصول على العديد من المعلومات، منها أن (٩٣٪) من المعلمين أبدوا اتجاهات إيجابية تجاه تلك المناهج مقارنة بمناهج الرياضيات الأخرى، إضافة إلى أن هناك من المعلمين من أظهر تذمراً وسخطاً من تغيير المناهج.

وأخيراً فقد أشار (Cain،٢٠٠٢)[٦] أن البرنامج الذي أمكن تصميمه قد خضع للتقويم من خلال استبانات وزعت على المعلمين والطلاب بهدف جمع المعلومات ذات العلاقة ومن ثم تحليلها وتفسيرها بهدف الاستفادة منها في تقويم البرنامج وتطويره، وتوصلت إلى عدة أمور منها وجود العديد من الإيجابيات للبرنامج لعل من أبرزها تركيزه على تعميق فهم الرياضيات.

ودراسة (De La Paz، ٢٠٠٤)[١٥] والتي هدفت إلى استقصاء أثر توظيف الأقراص المدمجة في تدريب الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات على إكسابهم المهارات

التدريسية اللازمة.

وأشار الباحث إلى أن تلك الأقراص المدمجة أنتجت بهدف مساعدة المعلمين قبل الخدمة على تعلم الرياضيات، وأن محتويات تلك الأقراص تضمنت المصادر، ومقاطع لخبراء في قاعات دروس الرياضيات، و صور لعمل الطلاب، و دفتر ملاحظات إلكتروني، و عروض بصرية.

وأشار الباحث إلى أن اتجاهات الطلاب المعلمين تجاه تلك الأقراص كانت إيجابية، إضافةً إلى أنهم قد استفادوا منها واعتبروها مصدراً ثميناً ومفيداً للغاية.

ودراسة (Evans،٢٠٠٧)[١٦] والتي أشار فيها إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث هدف الباحث من خلال تلك الدراسة إلى معرفة مدى مراعاة مناهج الرياضيات الجديدة لمن يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات ومدى انسجامها مع احتياجاتهم. حيث أشار الباحث إلى أن تعليم الرياضيات في المدارس الأسترالية قد لقي اهتماماً كبيراً على مدى العقد الماضي، حيث صممت وطبقت الولايات الأسترالية مناهج الرياضيات الدراسية الجديدة، ودعمت قطاعات التربية المعلمين من خلال عدة أمور منها تصميم برامج تدريبية تسهم في تحقيق أهداف تلك المناهج.

وفي ذات السياق المتعلق بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية أشار (Nixon، ٢٠٠٦)[١٧] في مقالة تتعلق بكيفية تصميم برامج تدريبية تناسب احتياجات قسمك إلى أن من الأمور المهمة لتصميم برامج تدريبية عالية النوعية وتلبي احتياجات المنظمة ومستخدميها العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية، وتحليل حاجات التدريب، والتزود بالمعلومات الضرورية حول أنواع التدريب اللازمة لتحسين الأداء العام، ومن ثم العمل على توظيف تلك البرامج في تحقيق الأهداف المنشودة للقسم أو للمنظمة.

ودراسة (House،٢٠٠٦)[١٨] والتي هدفت إلى معرفة معتقدات تلامذة المرحلة الابتدائية في اليابان وفي الولايات المتحدة الأمريكية حول إنجازهم في الدراسة الدولية الثالثة في الرياضيات والعلوم، حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول التلامذة اليابانيون على معدلات أعلى من المعدلات الدولية، وأعلى من نظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أمكن دراسة العلاقة بين معتقدات التلامذة في المدارس الابتدائية في اليابان وأمريكا وبين الإنجاز في الرياضيات.

وأظهرت نتائج الدراسة أهمية الاتجاهات نحو الرياضيات وإمكانية مساهمة ذلك في تحقيق الإنجاز في الرياضيات.

خلاصة الدراسات السابقة

بنظرة تحليلية لأبرز ما تضمنته الدراسات السابقة يرى الباحث إمكانية الاستفادة منها في الدراسة الحالية وذلك من عدة أوجه يمكن اختصارها في:

إعداد الاستراتيجية التي يمكن من خلالها تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات.

تحديد أبرز مكونات البرنامج التدريبي المقترح والهادف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة.

ومن تلك الفوائد (أو الأمور) التي ينبغي مراعاتها والاهتمام بها أثناء إعداد الاستراتيجية أو عند تحديد أبرز مكونات البرنامج التدريبي المقترح أهمية ما يلي:

* تدريب المعلمين على تدريس المناهج الجديدة، ودور ذلك في إكساب المهارات التدريسية اللازمة.

* وجود نموذج (أو استراتيجية واضحة) يمكن الاهتداء بها عند تصميم برنامج تدريبي.

تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

* تفعيل التكنولوجيا أثناء التدريب وأثناء عملية التدريس.

* تحليل الكتب الدراسية المعنية (كما يرى الباحث كذلك أهمية تحليل مواد المنهج برمتها).

* تحليل طرق التدريس المتبعة في تقديم المادة العلمية.

* معرفة طريقة تنظيم المنهج (ولعل مصفوفتي المدى والتتابع تسهم في التعرف على ذلك).

* معرفة صلاحيات المعلم وأدواره المختلفة.

* تحليل الأهداف التربوية الخاصة بالمناهج الدراسية.

* تقويم أداء الطلاب، والاستفادة من نتائج التقويم في تصميم تلك البرامج.

* تنويع طرق وأساليب تقويم المناهج الدراسية التي سيصمم البرنامج التدريبي بهدف تدريسها بكفاءة، ومن ذلك الزيارات الميدانية والمقابلات والاختبارات التحصيلية، حيث يمكن وفي ضوء ذلك تصميم برامج تدريبية أفضل وأكثر قدرة على تحقيق الأهداف.

* قياس المنهج وفاعليته من خلال تحصيل الطلاب، وتحديداً من حيث درجة اكتساب المفاهيم الرياضية بالإضافة إلى مهارات حل المشكلات.

* تقويم البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه.

* قياس اتجاهات المعلمين.

* الاهتمام باتجاهات المعلمين والطلبة على حد سواء نحو الرياضيات، إضافة إلى أهمية العمل على تحسين تلك الاتجاهات، حيث يرى الباحث إمكانية تحقيق ذلك من خلال عدة أمور يمكن مراعاتها في البرنامج التدريبي الذي سيصمم، منها التركيز على الجانب العملي والوظيفي أثناء تنفيذ البرنامج، إضافة إلى تدريب المعلمين على ربط الرياضيات بالحياة اليومية للطلبة لدور ذلك في تحسين اتجاهاتهم نحو الرياضيات (الشيخي، ٢٠٠٠)[١٩].

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتحليل واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض وتم عرضها على مختصين في وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، إضافة إلى قيام الباحث بتحليل الأدبيات التي تناولت البرامج التدريبية، وتحليل مواد منهج الرياضيات الجديد (الكتب الدراسية - كتب التمارين - أدلة المعلمين - الأقراص المدمجة....)، وذلك بهدف الاستفادة من ذلك في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من التربويين بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تم اختيارها من عدد من منسوبي تلك الوزارتين، وذلك وفق المعايير التالية:

سنوات الخبرة (بحيث لا تقل عن خمس سنوات).

التخصص (أن يكون المستجيب أحد المتخصصين في الرياضيات في مرحلة البكالوريوس).

المؤهل الدراسي (ألا يقل عن درجة البكالوريوس).

عدد الدورات التدريبية للمستجيب (ألا يقل ذلك عن دورة تدريبية واحدة).

القرب من مناهج الرياضيات الجديدة (بحيث يكون المستجيب قد درس تلك المناهج

أو تدرب على تدريسها أو نحو ذلك).

واعتبر الباحث تلك المعايير أساساً لقبول الاستمارة وإدخالها في التحليل من عدمه، وبناءً على ذلك تم استبعاد عدد (٥٣) استمارة لعدم تحقق معيار أو أكثر من تلك المعايير. وقد تمثلت أكثر أسباب استبعاد تلك الاستمارات في سنوات الخبرة، حيث تم استبعاد أية استمارة سنوات خبرة المستجيب فيها تقل عن (٥) سنوات، إضافة إلى استبعاد استمارات أخرى بسبب عدم مناسبة التخصص (فيزياء - علوم - محاسبة)، أو لكون المؤهل الدراسي يقل عن درجة البكالوريوس (دبلوم كلية متوسطة)، أو لعدم وجود دورات تدريبية للمستجيب، أو لعدم وجود أية خبرة سابقة تجاه مناهج الرياضيات الجديدة.

أما من حيث الاستمارات التي أدخلت في التحليل لتحقق جميع المعايير السابقة فقد تمثلت في (١٦١) استمارة يوضحها الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢).

جدول ١: الرجال

المؤهل الدراسي			طبيعة العمل الحالي				سنوات الخبرة			
بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	معلم	مشرف تربوي	أستاذ جامعي	أخرى	من ٥ - ١٠	أكثر من ١٠-١٥	أكثر من ١٥-٢٠	أكثر من ٢٠
٧٦	٨	٣	٧٥	٦	٣	٣	٣٣	١٩	٢٦	٩
المجموع الكلي: ٨٧			المجموع الكلي: ٨٧				المجموع الكلي: ٨٧			
متوسط عدد الدورات التدريبية: ١٠,٧ (تقريباً).										

جدول ٢: السيدات

المؤهل الدراسي			طبيعة العمل الحالي				سنوات الخبرة			
بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	معلم	مشرف تربوي	أستاذ جامعي	أخرى	من ٥ - ١٠	أكثر من ١٠-١٥	أكثر من ١٥-٢٠	أكثر من ٢٠
٦٩	٣	٢	٦١	١٢	١	-	١٥	٣٥	١٧	٧
المجموع الكلي: ٧٤			المجموع الكلي: ٧٤				المجموع الكلي: ٧٤			
متوسط عدد الدورات التدريبية: ٦,٧٥ (تقريباً).										

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في استمارة واحدة تضمنت (١٧) عبارة هدفت إلى ما يلي:

* التعرف على درجة أهمية التدريب على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة من وجهة نظر أفراد العينة.

* تشخيص واقع تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

* التعرف على معوقات النجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.

وقد عرضت الاستمارة على (٦) من المحكمين، ثلاثة منهم من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، الأول منهم بمرتبة أستاذ في التربية، والإثنان الآخران بمرتبة أستاذ مساعد في تخصص

مناهج وطرق تدريس الرياضيات، أحدهم لديه خبرة سابقة وطويلة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة للمحكين الثلاثة الآخرين فهم من منسوبي وزارة التربية والتعليم من المتخصصين في الرياضيات، وممن يمتلكون خبرة طويلة في التدريس تتجاوز العشر سنوات. ويحمل اثنان منهم درجة الماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات، أما الثالث فيحمل درجة البكالوريوس في الرياضيات، وممن عمل في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية). وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على الاستمارة في ضوء آراء المحكمين.

وتم حساب الثبات للاستمارة بطريقة ألفا كرونباخ فبلغت هذه النسبة (٠,٨٢).

ويوضح الجدول رقم (٣) المستويات التي حددها الباحث للحكم على درجة تحقق كل عبارة (أو معوق) (درجة كبيرة جداً- درجة كبيرة – درجة متوسطة – درجة قليلة - غير متحققة).

- الانحرافات المعيارية (بهدف الاستفادة منها في معرفة مدى تباعد أو تقارب القراءات عن وسطها الحسابي).
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لأداة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

سوف يعرض الباحث نتائج الدراسة والتي نظمت وفقاً لأسئلة البحث، حيث يعيد الباحث طرح السؤال ويتبعه بالنتائج المتعلقة به، ومن ثم تتم مناقشة النتائج بهدف استخلاص المضامين العلمية فيها، والتي يمكن من خلالها إعداد استراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة التي طبقت في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وذلك عن طريق توظيف تلك الإستراتيجية المقترحة في تصميم البرنامج التدريبي.

جدول ٣

المتوسط الحسابي للمعيار (من ٥)	النسبة المئوية	درجة التحقق
٤,٥ - ٥	٩٠٪ - ١٠٠٪	كبيرة جداً
٣,٥ – أقل من ٤,٥	٧٠٪ - أقل من ٩٠٪	كبيرة
٢,٥ – أقل من ٣,٥	٥٠٪ - أقل من ٧٠٪	متوسطة
١,٥ – أقل من ٢,٥	٣٠٪ - أقل من ٥٠٪	قليلة
أقل من ١,٥	أقل من ٣٠٪	غير متحققة

وتتطابق تلك المستويات ودرجة تحققها (تقريباً) مع ذات المستويات والدرجات التي حددها (قاسم وزميله، ٢٠٠٩)[٢٠].

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة:

- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.

السؤال الأول: ما أبرز مكونات الإستراتيجية المقترحة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات ؟.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدبيات ذات العلاقة بالبرامج التدريبية بشكل عام، وتحليل واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة، وتحليل مواد المنهج وأمكن من خلال ذلك الإجابة عن هذا السؤال كالتالي:

الاستراتيجية المقترحة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات:

تتكون الإستراتيجية المقترحة لتصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات من ثلاث مراحل رئيسة، هي:

المرحلة الأولى : مرحلة التهيئة

المرحلة الثانية :مرحلة التصميم

المرحلة الثالثة :مرحلة التحكيم

ويمكن تفصيل هذه المراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة لتصميم البرنامج التدريبي

وتتكون هذه المرحلة من الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

الخطوة الثانية: تحديد الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة (ويتحدد ذلك بتحليل مواد المنهج).

الخطوة الثالثة: تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين من البرنامج.

المرحلة الثانية: مرحلة تصميم البرنامج التدريبي

في ضوء ما ورد في المرحلة الأولى يمكن وضع الخطوط العريضة لمكونات البرنامج التدريبي شاملة الأهداف التفصيلية والمادة العلمية والخطة التنفيذية للبرنامج، بالإضافة إلى المعايير التي ينبغي اتباعها عند تصميم البرنامج التدريبي.

وعليه فإن هذه المرحلة تتكون من الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: وضع الهدف العام وتحديد الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريبي.

الخطوة الثانية: وضع الخطوط العريضة للبرنامج التدريبي مشتملة على محتوى البرنامج التدريبي وخطته التنفيذية.

الخطوة الثالثة: تحديد المعايير اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي.

المرحلة الثالثة: مرحلة تحكيم البرنامج التدريبي

حيث سيتم في هذه المرحلة تحكيم البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وفق المعايير اللازمة. وسوف يتم ذلك وفق الخطوات الرئيسية التالية:

الخطوة الأولى: تحكيم البرنامج التدريبي من الناحية العلمية

الخطوة الثانية : تحكيم البرنامج التدريبي من الناحية الفنية

الخطوة الثالثة : التدقيق اللغوي

السؤال الثاني: ما واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية ؟.

السؤال الثالث: ما الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة ؟.

السؤال الرابع: ما هي الاحتياجات التدريبية للمعلمين واللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة ؟.

للإجابة عن السؤال الثاني والسؤال الثالث والسؤال الرابع من أسئلة الدراسة يمكن توظيف المرحلة الأولى من الاستراتيجية المقترحة والمشار إليها عند إجابة السؤال الأول وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة لتصميم البرنامج التدريبي

وتتكون هذه المرحلة من الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

الخطوة الثانية: تحديد الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة (ويتحدد ذلك بتحليل مواد المنهج).

الخطوة الثالثة: تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين من البرنامج.

ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

الخطوة الأولى: تشخيص واقع عمليتي تعليم

وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية (تمثل إجابة السؤال الثاني):

حيث أن من الأهمية بمكان العمل على تشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية من حيث الإمكانات البشرية والمادية، والمستوى العلمي والمهني للمعلمين، والطلاب ومستواهم العلمي في الرياضيات، والبيئة الصفية بمكوناتهما المادية وغير المادية، والوسائل التعليمية ومدى توافرها ومناسبتها، والأنظمة واللوائح ذات العلاقة، بالإضافة إلى واقع عملية التدريب التربوي لما له من تأثير على البرنامج التدريبي من حيث تصميمه وتنفيذه.

ولتشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية قام الباحث بتوزيع استمارة على عدد من التربويين في المملكة تم اختيارهم وفق معايير محددة أشير إليها سابقاً، ومن ثم قام الباحث بتحليل نتائج الاستبانة بهدف التعرف على واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة، ويوضح ذلك الجدول رقم (٤).

مع ملاحظة أن الباحث سوف يناقش النتائج التي آلت إليها الدراسة في ضوء خبرته السابقة كذلك بوصفه أحد منسوبي وزارة التربية والتعليم سابقاً، وتدريسه لسنوات طويلة لمناهج الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وكذا تدريسه الجامعي لمقررات دراسية مرتبطة بطرق تدريس الرياضيات، والاتجاهات الحديثة في التدريس، ونظريات التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، خصوصاً في ظل ارتباط الكثير من تلك المقررات الجامعية بمناهج الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إضافة إلى قربه من العديد من الزملاء المعلمين والمشرفين التربويين ومشرفي التدريب التربوي، وكذا ستتم مناقشة ذلك من خلال أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات التربوية ذات العلاقة.

جدول ٤ : درجة تحقق كل عبارة من العبارات المتعلقة بتشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط

الرقم حسب الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي (من ٥)	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
المحور الأول: مدى أهمية التدريب على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة					
٣	يسهم التحاق معلمي الرياضيات بالبرامج التدريبية في تحقيق معايير الجودة عند تدريسهم لمناهج الرياضيات الجديدة.	٤,٤٢	٠,٧٥	١	درجة كبيرة
٤	يحتاج معلمو مناهج الرياضيات الجديدة إلى الارتقاء بمستوياتهم العلمية والمهنية بما يسهم في تدريسهم لمناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.	٤,١٦	٠,٨١	٢	درجة كبيرة
٢	صعوبة تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة دون الالتحاق بأي برنامج تدريبي.	٣,٨٩	٠,٩٣	٣	درجة كبيرة
١	يفتقر المعلمون إلى العديد من المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.	٣,٨٤	١,٠١	٤	درجة كبيرة
المتوسط الحسابي للمحور ككل: ٤,٠٨ (متحقق بدرجة كبيرة)					
المحور الثاني: تشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية					

الرقم حسب الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي (من ٥)	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
٥	قلة توافر الوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة.	٤,٧٢	٠,٥	١	درجة كبيرة جداً
٦	عدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية (من حيث التجهيزات ومن حيث الكم) لتطبيق بعض طرق التدريس الحديثة.	٤,٦٦	٠,٥٩	٢	درجة كبيرة جداً
٧	عدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية لتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة (كأجهزة الحاسوب وأجهزة العرض الرأسي وما يتعلق بتفعيل التعليم الإلكتروني بشكل عام).	٤,٤٨	٠,٧١	٣	درجة كبيرة
١١	أهمية الحوافز (المادية والمعنوية) باعتبارها من الأمور المهمة التي يمكن أن تجذب المعلمين نحو الالتحاق بالبرامج التدريبية.	٤,٤٤	٠,٨٣	٤	درجة كبيرة
١٢	ضعف مستوى الطلاب في المملكة العربية السعودية في الرياضيات مقارنة بنظرائهم في الدول المتقدمة.	٤,٠٨	٠,٩٨	٥	درجة كبيرة
٨	عدم مواكبة مناهج الرياضيات (القديمة) للتطور النوعي الذي طرأ على مناهج الرياضيات في دول العالم المتقدمة (سنغافورة – كوريا الجنوبية – اليابان –).	٤,٠٧	٠,٩١	٦	درجة كبيرة
١٠	ضعف الدافعية لدى المعلمين للالتحاق ببرامج التدريب أثناء الخدمة.	٣,٧٥	١,٠٩	٧	درجة كبيرة
٩	قلة إقبال المعلمين على برامج التدريب أثناء الخدمة.	٣,٧٣	١,٠٧	٨	درجة كبيرة

بداية يود الباحث الإشارة إلى أنه وعلى الرغم من أن جميع عبارات المحور الأول في الجدول رقم (٤) يمكن أن تندرج تحت عبارات المحور الثاني المتعلق بتشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة، إلا أن الباحث ارتأى أن يفرد لها محوراً مستقلاً لعدة أسباب، منها الحاجة إلى معرفة درجة افتقار المعلمين إلى المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة، ودرجة أهمية التدريب على تدريس تلك المناهج كما يراها أفراد العينة، خصوصاً وأن تصميم برنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة يعتبر المحور الرئيس للدراسة.

وبالعودة إلى الجدول السابق نجد أن جميع العبارات متحققة بدرجة كبيرة، عدا العبارتين رقم (٥) (قلة توافر الوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة) ورقم (٦) (عدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية (من حيث التجهيزات ومن حيث الكم) لتطبيق بعض طرق التدريس الحديثة)، حيث أنهما متحققتان بدرجة كبيرة جداً.

وبمناقشة تلك العبارات نجد ما يلي:

افتقار المعلمين إلى العديد من المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة (العبارة رقم ١)، وحاجة

المعلمين إلى الارتقاء بمستوياتهم العلمية والمهنية بما يسهم في تدريسهم لمناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة (العبارة رقم ٤)، حيث نجد أن جميع العبارات الأربع المتعلقة بمدى أهمية التدريب على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة قد تحققت بدرجة كبيرة (حصلت على متوسطات تتراوح بين ٣,٨٤ – ٤,٤٢ من ٥)، وهو ما يعني أن المحور ككل متحقق بدرجة كبيرة، حيث أن المتوسط الحسابي للمحور يبلغ (٤,٠٨ من ٥).

وعلى الرغم من افتقار المعلمين إلى العديد من المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة وحاجتهم إلى التدريب للارتقاء بمستوياتهم العلمية والمهنية، إلا أن نتائج الدراسة تشير كذلك إلى قلة إقبال المعلمين على برامج التدريب أثناء الخدمة (العبارة رقم ٩)، وضعف الدافعية لديهم للالتحاق بتلك البرامج (العبارة رقم ١٠)، حيث تحققت هاتين العبارتين بدرجة كبيرة (حصلت على متوسط ٣,٧٣ و ٣,٧٥ من ٥ على التوالي). ولعل السبب الرئيس في قلة إقبال المعلمين على برامج التدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلى ضعف الدافعية للالتحاق بتلك البرامج يعزى إلى قلة (أو انعدام) الحوافز المادية والمعنوية التي يمكن أن تجذب المعلمين نحو الالتحاق بتلك البرامج، حيث حصلت العبارة رقم (١١): (أهمية الحوافز (المادية والمعنوية) باعتبارها من الأمور المهمة التي يمكن أن تجذب المعلمين نحو الالتحاق بالبرامج التدريبية) على درجة تحقق كبيرة وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٤٤ من٥).

ويلحظ الباحث ـ وبحكم خبرته السابقة في التعليم ـ انعدام الحوافز المادية بالفعل حتى أثناء التدريب المسائي، إضافة إلى ضعف إقبال المعلمين على برامج التدريب أثناء الخدمة واقتصاره على فئة قليلة من المعلمين يهدف الكثير منهم ربما إلى الاستفادة من تلك الدورات في الترشيح للإشراف التربوي أو لبعض الوظائف الإدارية ذات العلاقة، أو للحصول على إيفاد للدراسة ونحوه، مما حدا بالمسؤولين في وزارة التربية والتعليم سابقاً إلى اتخاذ بعض الإجراءات ـ التي قد لا يتفق معها الكثيرون ـ والتي يهدف من خلالها إلى إلزام المعلمين بالالتحاق بالدورات التدريبية التي يتم ترشيحهم لها، ومن ذلك منعهم من التوقيع في دفتر الدوام. ونعلم أن إلزام المعلمين بحضور دورات تدريبية ربما يكون له أثر سلبي بارز على الاتجاهات نحو التدريب أثناء الخدمة وعلى حجم الفوائد التي قد يتم اكتسابها من ذلك.

قلة توافر الوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة (العبارة رقم ٥)، حيث تحققت هذه العبارة بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٧٢ من ٥).

عدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية (من حيث التجهيزات ومن حيث الكم) لتطبيق بعض طرق التدريس الحديثة (العبارة رقم ٦)، حيث تحققت هذه العبارة بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٦٦ من ٥).

عدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية لتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة (كأجهزة الحاسوب وأجهزة العرض الرأسي وما يتعلق بتفعيل التعليم الإلكتروني بشكل عام) (العبارة رقم ٧)، حيث تحققت هذه العبارة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٤٨ من ٥).

ويرى الباحث أن قلة توافر الوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة، وعدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية (من حيث التجهيزات ومن حيث الكم) لتطبيق بعض طرق التدريس

الحديثة، وعدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية لتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة (كأجهزة الحاسوب وأجهزة العرض الرأسي وما يتعلق بتفعيل التعليم الإلكتروني بشكل عام) يمثل أحد المشكلات أمام النجاح في تدريس تلك المناهج بكفاءة، وبالتالي ضرورة مراعاة ذلك أثناء تصميم البرنامج التدريبي بغية إيجاد الحلول المناسبة لذلك. خصوصاً وأن تفعيل التعليم الإلكتروني سوف يخدم بشكل كبير العملية التعليمية، وذلك لانسجامه الكبير مع طبيعة هذه المناهج الدراسية وما تتضمنه من أنشطة إثرائية. ولعل اتساع المملكة العربية السعودية وتباعدها، وضعف البنية التحتية في بعض القرى والهجر، وكثرة المدارس المستأجرة ساهم في وجود تلك المشكلات.

عدم مواكبة مناهج الرياضيات (القديمة) للتطور النوعي الذي طرأ على مناهج الرياضيات في دول العالم المتقدمة (سنغافورة – كوريا الجنوبية – اليابان - ...) (العبارة رقم ٨)، حيث تحققت هذه العبارة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٠٧ من ٥).

ولعل المتتبع يلحظ أن مناهج الرياضيات السابقة هي ذات المناهج تقريباً منذ عقود، وأنه لا توجد عملية تطوير حقيقي لها بقدر ما هي عملية حذف وإضافة وتغيير في الدروس من صف لآخر أو من مرحلة تعليمية لأخرى، الأمر الذي قد يعطي مؤشراً قوياً على أن مشروع مناهج الرياضيات الجديدة يمثل نقلة نوعية في تعليم وتعلم الرياضيات، وأن ذلك يتطلب الكثير من الجهود على صعيد تهيئة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنجاحه، ومن ذلك تدريب المعلمين على تدريس تلك المناهج، خصوصاً في ظل التباين الكبير بين هذه المناهج والمناهج الدراسية السابقة، ومتطلبات تدريس كل منها.

ضعف مستوى الطلاب في المملكة العربية السعودية في الرياضيات مقارنة بنظرائهم في الدول المتقدمة (العبارة رقم ١٢)، حيث تحققت هذه العبارة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٠٨ من ٥).

كما أن الضعف في مستوى الطلاب الدراسي في مادة الرياضيات تؤكده نتائج الدراسات التربوية، وكذا نتائج الدراسة الدولية الثالثة والرابعة للعلوم والرياضيات (TIMSS)، والتي شاركت فيها المملكة واحتلت موقعاً متأخراً في الترتيب من بين الدول المشاركة. حيث شاركت المملكة في دراسة التمس (TIMSS) في الدورة الثالثة عام ٢٠٠٣م والدورة الرابعة عام ٢٠٠٧م، ونال الطلبة في المملكة ترتيباً متأخراً بين الدول المشاركة في تحصيل الرياضيات، حيث كان ترتيبهم عام ٢٠٠٣م الثالث والأربعين من بين خمس وأربعين دولة مشاركة، وبمتوسط تحصيل مقداره (٣٣٢) والذي يعتبر أقل من المتوسط الدولي (٤٧٦) بـ ١٤٤ نقطة، بينما كان ترتيبهم في عام ٢٠٠٧م السابع والأربعين من بين ثمان وأربعين دولة مشاركة، وبمتوسط تحصيل مقداره (٣٢٩) والذي هو أيضاً أقل من المتوسط الدولي (٥٠٠) بـ ١٧١ نقطة (تقرير حلقة نقاش الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS إلى أين نتجه؟، ٢٠٠٩)[٢٠].

الخطوة الثانية: تحديد الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة (ويتحدد ذلك بتحليل مواد المنهج) (تمثل إجابة السؤال الثالث)

حيث يرى الباحث أهمية تحليل مواد المنهج المتوافرة (الكتب الدراسية - كتب التمارين - أدلة المعلمين...) لعدد من الصفوف الدراسية، وكذلك تحليل الدورات التدريبية التي نفذت في شركة العبيكان في حزيران (يونيو) من عام (٢٠٠٨م)، وذلك بهدف تحديد الخبرات

التدريسية اللازمة التي ينبغي توافرها في المعلمين للنجاح في تدريس تلك المناهج.

وفي ضوء الفجوة بين الواقع (الذي أمكن تشخيصه في الخطوة السابقة)، والخبرات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين من البرنامج، ومن ثم تحديد الأهداف التفصيلية التي ينبغي العمل على تحقيقها في البرنامج التدريبي الذي سيقترح.

وفي ضوء تحليل مواد المنهج أمكن للباحث الخروج بالعديد من الملاحظات، إلا أن التركيز سيقتصر على الملاحظات ذات العلاقة بأسئلة الدراسة، وبالأخص ما يتعلق منها بتصميم البرنامج التدريبي المقترح. وهذه الملاحظات هي:

أولاً: الكتب الدراسية

حيث يلحظ الباحث الجودة العالية في الكتب الدراسية من حيث الغلاف ونوعية الورق والطباعة والألوان والخطوط، وكذا من حيث الإخراج النهائي. كما يلحظ الباحث التركيز الكبير في هذه الكتب الدراسية على الصور والرسومات. وهو ما يعد أمراً طبيعياً ومنسجماً مع خصائص التلاميذ النفسية والعقلية في هذه الصفوف الدراسية، إضافة إلى امتياز تلك الصور والرسومات بالتشويق والجاذبية.

إلا أن من الأمور المهمة التي لفتت انتباه الباحث ويرى أن من الأهمية مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم البرنامج التدريبي التركيز في هذه الصور والرسومات (ولو بشكل غير مباشر) على الألوان من حيث التعرف عليها وعلى مسمياتها المختلفة على الرغم من أنها لا تمثل الألوان الأساسية المتعارف عليها، إضافة إلى تقارب في درجات تلك الألوان، مما يوجب أولاً وقبل بدء الدرس التعرف عليها والاتفاق على تسميتها بين المعلم وتلاميذه (أحمر، أزرق، سماوي، كحلي، بيج، بنفسجي،...،الخ)، ومن ثم توظيف تلك الألوان في تحقيق أهداف الدرس، حيث أن لذلك أهمية كبيرة في التصنيف وفي مفهوم المجموعة بشكل عام، والذي يعتبر (أي مفهوم المجموعة) بنية الرياضيات الحديثة وأساساً لتطور العديد من المفاهيم الرياضية المهمة كمفهوم العدد.

ولعل ما يؤكد تلك الملاحظة أيضاً أن هذه الكتب فيما لو صورت باللون الأسود فقط أو طبعت طباعة رديئة لربما أعاقت عملية تعليم وتعلم الرياضيات بشكل ملحوظ. وكمثال بسيط على ذلك ما ورد في كتاب الرياضيات للصف الأول الابتدائي (ص٤)، فهل اللون في السؤال الثاني أزرق أم سماوي؟، وهل التسمية المناسبة للون (الجزمة) داخل المستطيل في نفس السؤال بنفسجي أم موف ؟، وكيف يمكن للمعلم والتلاميذ المناقشة في حل السؤال دون الاتفاق المسبق على مسميات الألوان؟، وكيف يمكن للمعلم تحديد الإجابة الصحيحة لأكثر من (٢٠) تلميذ في آن واحد وهم غير متفقين على مسميات تلك الألوان؟!، وهل الهدف من هذه الأسئلة التعرف على الألوان أم أن الهدف الرئيس منها يتمثل في إكساب التلاميذ لمهارة التصنيف للانطلاق منها إلى تحقيق أهداف رياضية أكبر وأكثر عمقاً؟!، وإن كنا نسلم باتفاق الجميع وعلى مستوى الدول العربية على مسميات الألوان الرئيسية فهل هناك اتفاق حتى على مستوى الأفراد داخل المدينة الواحدة (وربما الأسرة الواحدة) على مسميات الألوان الفرعية ؟.

ولعل التساؤلات السابقة تبرز أهمية الاقتصار على الألوان الرئيسية في الطبعات الجديدة والتي لا اختلاف فيها باختلاف البيئات والمناطق (الأخضر - الأحمر - البرتقالي - البني - الأسود - الأبيض ....)، وترك الألوان التي قد يحدث

اختلاف عليها من بيئة لأخرى والتي تمثل في الغالب ألواناً فرعية وغير رئيسية.

كما أن تلك الملاحظات والتساؤلات تبرز أهمية مراعاة العديد من الأمور المهمة عند تصميم البرنامج التدريبي، فعلى سبيل المثال ينبغي تدريب المعلمين على معرفة الفوائد التي سوف يجنيها التلاميذ من الدرس ومن تحقق أهدافه، حيث أن هناك أهداف تعليمية واضحة، كما أن هناك أهداف تعليمية قد لا يتمكن المعلم من معرفة الفوائد الناتجة عن تحققها، وقد لا يدرك وجود أهداف أخرى أكثر عمقاً واتساعاً وأهمية مبنية على تحقق تلك الأهداف، مما قد يدفعه إلى تجاوز بعض الدروس أو تقديمها بشكل سطحي وسريع لعدم قناعته بمضمونها، الأمر الذي يبرز أهمية تدريب المعلمين على ذلك، وعلى فهم بنية الرياضيات، إضافة إلى تعريفهم بخصائص التلاميذ النفسية والعقلية في كل مرحلة دراسية.

كما أن من الأمور المهمة كذلك تدريب المعلمين على مهارة إيجاد أنشطة بديلة - إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك - وبحيث يمكن من خلالها تحقيق نفس أهداف الدرس بعيد عن تلك الأنشطة التي قد تسبب نوعاً من الربكة للتلميذ. وكذا العمل على إكساب المعلمين لمهارة التحليل والنقد لما تتضمنه هذه الكتب الدراسية، ومحاولة التنبؤ ببعض المشكلات التي قد تنتج لدى التلاميذ قبل شرح الدرس الجديد والتفكير في حلول مثلى لذلك (كأن يتم الاتفاق على مسميات للألوان في الملاحظة السابقة قبل بدء الدرس) حرصاً على عدم وجود تناقض أو ازدواجية بين ما يتعلمه الطفل في المدرسة وما تعلمه الطفل في المنزل، خصوصاً وأن مثل تلك الازدواجية قد تسبب الكثير من المتاعب النفسية والتعليمية للتلاميذ، وتحديداً في مثل هذه السن المبكرة (تلاميذ الصف الأول الابتدائي).

كما أن من الملاحظات كذلك على الكتب الدراسية عدم وضوح بعض الأنشطة التي تتضمنها، سواءً من حيث الهدف من النشاط أو من حيث طبيعته، الأمر الذي قد يسبب ربكة للمعلم والتلميذ على حد سواء، كما أن أداء المعلم قليل الخبرة والمعلم صاحب الخبرة الطويلة قد لا يختلف في بعض الأنشطة، إما لعدم وضوح النشاط بالشكل الكافي كما سبقت الإشارة، أو بسبب الاختلاف الجوهري بين المناهج الجديدة والمناهج السابقة. فعلى سبيل المثال نجد في كتاب الرياضيات للصف الأول الابتدائي (ص٩) أن الحجم داخل الإطار للشكل الأول يختلف عن بقية الأشكال، كما نجد في ذات الكتاب (ص٦) أن الأشكال في الجهة اليمنى مربعة الشكل، بينما الأشكال في الجهة اليسرى مستطيلة الشكل وليست مربعة، إضافة إلى اختلاف الألوان. وبالاستفادة من تطبيقات نظرية الجيشتالت (Gestalt Psychology) نجد أن التركيز لدى الأطفال ربما يكون على اللوحة ككل، وليس على براوز اللوحة كما يهدف إليه في النشاط. كما أن مفهوم التماثل (الأشكال المتماثلة) في ذات النشاط قد يسبب ربكة للمعلم، إضافة إلى أنه قد يمثل صعوبة ربما لدى غالبية التلاميذ، وبالأخص إذا ما سلمنا بوجود اختلافات عديدة بين التلاميذ في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية لأسباب عديدة سنتطرق إليها لاحقاً، وربما يفسر ذلك الكثير من الأمور المهمة ذات العلاقة.

وبالطبع فمثل تلك الملاحظات البسيطة تعد أمراً طبيعياً جداً في مشروع بهذه الضخامة والشمول والتميز، كما أن ذلك قد يعطي مؤشراً بأن هذه المناهج سوف تحدث - بحول الله وتوفيقه - نقلة نوعية في تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة، شريطة تهيئة البيئة المناسبة لتطبيقها، وتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية، وتقديم الدعم

اللازم لتنفيذها.

ولعل ما سبق يبرز أهمية تدريب المعلمين كذلك على اكتشاف الملاحظات والأخطاء التي تتضمنها تلك الكتب، وتوظيف المحتوى بما يخدم عملية التعلم والتعليم، وتدريبهم على مهارة كتابة التقارير وإرسالها للمختصين. بالإضافة إلى ضرورة إيجاد آلية سهلة وواضحة للتواصل مع المسؤولين في شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، وعمل موقع متكامل على شبكة الإنترنت يشرف عليه نخبة من المتخصصين، بحيث يمثل حلقة للتواصل وتبادل الآراء ووجهات النظر بين المستهدفين من المناهج ككل (المعلمين - الطلاب - أولياء الأمور - المشرفين التربويين - مشرفي التدريب التربوي - الإعلاميين - المسؤولين في وزارة التربية والتعليم - المسؤولين في شركة العبيكان للأبحاث والتطوير....). وإيجاد رابط خاص بكل ما يطرح في وسائل الإعلام المختلفة، مع ضرورة وجود متابعة لما يطرح في بعض المواقع على شبكة الإنترنت، حيث أن ذلك قد يعطي مؤشرات يمكن أن تكون قوية في بعض الأحايين تجاه آراء بعض فئات المجتمع عما تتضمنه تلك المناهج الجديدة.

كما أن ذلك يبرز أهمية تدريب المعلمين كذلك على توظيف واستخدام وابتكار وسائل تعليمية ملموسة يمكن أن يتفاعل الطالب معها باللمس، ويمكن أن تسهم في تلافي بعض نقاط الضعف في تلك الكتب، وهو ما سيتم التطرق إليه بشكل منفصل تحت عنوان الوسائل التعليمية.

ثانياً : كتب التمارين

يلاحظ الباحث إمكانية وجود صعوبة لدى التلاميذ في حل بعض التمارين والمسائل التي تتضمنها تلك الكتب، وأن العائق أمام حل التلاميذ لتلك التمارين والمسائل قد لا يتمثل في صعوبتها أو في عدم فهمه للدرس، وإنما قد يكون العائق هو احتواء تلك التمارين والمسائل على صور أو مسميات غير موجودة في بيئته، وبالتالي فهي جديدة وربما غريبة عليه. فعلى سبيل المثال نجد في كتاب التمارين للصف الأول الابتدائي في جزئه الأول (ص٥ وص ٢٥ وص ٢٩ وغيرها) وجود صور غير موجودة في بيئته، كالقبعة والكاب والطربوش وغيرها، وبالتالي فالعائق أمام حل تلك التمارين قد لا يتمثل في عدم اكتساب الطالب لمهارة التصنيف، وإنما في عدم معرفته لما تتضمنه تلك الصور.

وعليه يرى الباحث أهمية العمل على تلافي مثل ذلك في الطبعات القادمة، واستبدال تلك الصور بالثوب مثلاً، أو بالشماغ والطاقية والعقال، خصوصاً وأن ذلك سوف يغني عن الصور السابقة، إضافة إلى أنه سوف يسهم في تحقيق أهداف الدرس وبكفاءة أعلى. كما نعلم أن لذلك دور كبير أيضاً في تنمية القيم الايجابية لدى التلميذ، وتنمية الشعور بالانتماء والمواطنة، وتحقيق درجة أكبر من التجانس بين تلك المناهج وبين سياسة التعليم في المملكة، لاسيما وأن تضمين المناهج الدراسية الجديدة لما قد يعتبره البعض مضامين غربية - حتى وإن كانت قليلة - قد يفتح سيلاً من الانتقادات ربما تمثل معوقات حقيقية أمام نجاح تلك المناهج، خصوصاً إذا ما سلمنا بوجود انتقادات كبيرة من قبل البعض لمشروع تطوير المناهج في المنتديات الحوارية وعلى صفحات الإنترنت، وشيوع فكرة المحاولات المستمرة لتغريب المجتمع السعودي المحافظ وحلحلت قيمه وهدم مبادئه ونشر الثقافة الغربية بكل حسناتها وسيئاتها.

وفي ذات السياق يرى الباحث ضرورة العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين تجاه المناهج الجديدة عن طريق العديد من الوسائل التي يمكن توظيفها أثناء تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي وكذلك أثناء تدريس المناهج الجديدة، إضافة إلى ضرورة تدريب المعلمين على مهارة

إيجاد أنشطة بديلة تحقق نفس أهداف الدرس، ووضع آلية لاستقبال الملاحظات والأفكار والرؤى من المعلمين لتقديم الدروس والأنشطة وتعميمها على المعلمين في الميدان، وتدريب المعلمين كذلك على المهارات اللازمة لإحداث التكامل بين الرياضيات من جهة والتربية الإسلامية واللغة العربية من جهة أخرى، وبالأخص إذا ما علمنا بأن ذات المناهج الدراسية الأصلية الصادرة عن شركة ماجروهل (McGraw-Hill) تعمل على تحقيق التكامل بين الرياضيات من جهة والتربية الفنية واللغة الإنجليزية والجغرافيا وغيرها من المباحث المعرفية من جهة أخرى.

ثالثاً: أدلة المعلمين

يرى الباحث أن أدلة المعلمين تعتبر متميزة للغاية، كما يرى الباحث أن هناك بون شاسع وفرق كبير جداً بين أدلة المعلمين السابقة وهذه الأدلة الجديدة، وأن أدلة المعلمين بشكلها الحالي سوف تسهم - بحول الله تعالى - في تطوير تعلم وتعليم الرياضيات بالمملكة بشكل كبير، شريطة فهم مكوناتها بشكل جيد، ومن ثم توظيفها بالشكل المأمول وبما يحقق أهداف الدرس.

ولعل من الملاحظات المهمة التي يمكن الاستفادة منها في تصميم البرنامج التدريبي ما يلي:

- الأهمية البالغة للاستعانة بأدلة المعلمين حتى يمكن تحقيق أهداف الدرس بشكل وكفاءة أفضل، حيث أن الكتب الدراسية بوضعها الحالي ربما لا تمكن المعلم من معرفة أهداف بعض الدروس التي تتضمنها، أو الفائدة من المفاهيم والمعلومات والتعميمات التي تحتويها، أو المهارات التي يهدف إلى إكسابها للتلاميذ.

- على الرغم من تميز أدلة المعلمين واختلافها بشكل جذري عن أدلة المعلمين السابقة، إلا أن الملاحظ على هذه الأدلة أنها - وكنتاج طبيعي لتميزها وتشعبها - قد تسبب نوعاً من الربكة للمعلم وقد يصعب على نسبة ليست بالقليلة من المعلمين استيعاب مضامينها وما تتضمنه من طرق واتجاهات حديثة في التدريس، إضافة إلى أهمية إلمام المعلم ببعض المفاهيم المهمة والضرورية لتقديم الدرس بشكل مثالي، كالاستمرارية والتتابع والتكامل، إضافة إلى ما يتعلق بمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM)، الأمر الذي يبرز أهمية تدريب المعلمين على كيفية توظيف ذلك بالصورة المثلى.

- هناك أهداف عامة مهمة لم تضمن في الكتب الدراسية وفي أدلة المعلمين، واستنتاج هذه الأهداف العامة يتطلب خبرة ودراية واسعة من المعلم، واطلاع كبير ومتنوع، وقراءة في مجالات متعددة كطرق التدريس ونظريات التعلم والتعليم ومعايير اختيار وتنظيم المحتوى، إضافة إلى التعرف على أهداف بعض الموضوعات الرياضية، والتعرف كذلك على بنية الرياضيات. فقناعة المعلم بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية المتضمنة وطرق وإجراءات التقويم، إضافة إلى سعة اطلاعه وقراءاته في مجالات متعددة، كل ذلك يمكن أن يسهم وبشكل كبير في تحقيق الأهداف المرغوبة. كما أن عدم إدراك المعلم لذلك قد يدفعه إلى تجاوز بعض الدروس، أو تقديمها بشكل مختصر وبالتالي عدم إعطائها الوقت اللازم والمناسب.

وحقيقة يرى الباحث أن اختصار بعض الدروس وعدم إعطائها الوقت الكافي ملاحظ في التعليم العام وفي العديد من التخصصات. فعلى سبيل المثال قد لا يدرك المعلم فائدة التصنيف والمجموعات في إدراك بنية الرياضيات أو في تطور مفهوم العدد عند الطفل، إضافة إلى أهمية ذلك في المقارنة وفي اكتساب المهارات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة وغيرها، وبالتالي فإن المعلم قد لا

يقدم ما تتضمنه تلك الدروس من مفاهيم ومهارات بالشكل المطلوب، سواء من حيث الوقت المخصص أو من حيث طريقة التمهيد والتقديم والتقويم، كما أنه قد يتجاوز تلك الدروس أو بعض مما تتضمنه لنفس الأسباب السابقة.

رابعاً: الوسائل التعليمية

تعتبر الوسائل التعليمية ذات أهمية بالغة في التدريس باعتبارها القناة التي يمكن من خلالها إيصال المعلومة إلى عقول التلاميذ. وإن كانت الوسائل التعليمية مهمة حتى على مستوى الطلبة الجامعيين فإن الأهمية تزداد وبشكل كبير للتلاميذ ولطلبة التعليم العام، وبالأخص من يدرس منهم في المرحلة الابتدائية، لاسيما وأن هؤلاء التلامذة (الصف الأول الابتدائي تحديداً) يقعون في مرحلة العمليات الملموسة عند جان بياجيه (Jean Piaget)، لذلك لا نستغرب التركيز الكبير على تلك الوسائل التعليمية في مناهج الرياضيات الجديدة.

إلا أن من الملاحظات الجديرة بالاهتمام والتي يرى الباحث أهمية مراعاتهم عند تصميم البرنامج التدريبي ما يلي:

- إمكانية اختيار وسائل وألعاب تعليمية بديلة لتلك الوسائل والألعاب التعليمية التي تتضمنها بعض الدروس والتي قد لا تتوافر لدى المعلم، وبحيث يمكن من خلالها تحقيق نفس الأهداف المرجوة.

ومثال على ذلك نجد في (ص١٤) من كتاب الصف الأول الابتدائي في جزئه الأول أن المعلم قد يبدو له عدم وجود علاقة بين الخطوتين السادسة والسابعة من هذه اللعبة، كما أنه قد يجد أن بإمكانه تحقيق نفس الأهداف التربوية من ألعاب ووسائل تعليمية أخرى تتكون من قطع ومجسمات ومكعبات بألوان وأحجام مختلفة.

- إمكانية إيجاد بدائل أفضل للوسائل التعليمية المتضمنة في الكتب الدراسية وأدلة المعلمين وأكثر قرباً من بيئة التلميذ وبالتالي أكثر قدرةً على تحقيق الأهداف، فعلى سبيل المثال يمكن استبدال (المعكرونة) من دليل المعلم للرياضيات للصف الأول الابتدائي (ص٥) ببعض أنواع الحبوب، كما يمكن استبدالها كذلك بقطع النماذج وبغيرها مما يمكن الاستفادة منه في تحقيق الهدف التعليمي.

- وجود بعض المخاطر على التلاميذ صغار السن نتيجة استخدام أدوات ربما تمثل خطورة عليهم إذا ما أسيء استخدامها، كالمقص مثلاً (دليل المعلم للصف الأول الابتدائي - الجزء الأول - ص ٦)، وربما المشرط، إضافة إلى القطع الصغيرة القابلة للبلع كالأزرار وغيرها (نفس الدليل السابق ص٩).

ونظراً للاختلاف بين مكونات البيئة المادية في المملكة العربية السعودية والبيئة المادية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذا الاختلافات بين عدد التلاميذ في الفصول الدراسية، وبين مستويات المعلمين والتلاميذ كذلك مقارنة بنظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية، فنرى أهمية تضمين بعض الأمور ذات العلاقة بذلك في البرنامج التدريبي تلافياً لما قد يقع من إشكالات قد لا يلقي لها المعلم بالاً.

ومن خلال أهمية الوسائل التعليمية وضرورتها البالغة في الرياضيات، إضافة إلى الملاحظات السابقة، يرى الباحث أهمية تأمينها مع مواد المنهج ولكل مدرسة من مدارس التعليم العام، وإلا فإن نجاح مشروع مناهج الرياضيات الجديدة ربما يكون على المحك، حيث نجد أن الأنشطة واستراتيجيات التدريس والمادة العلمية التي قد يتم اكتسابها تبنى بشكل كبير على تلك الوسائل التعليمية المتضمنة في الكتب الدراسية.

ولعل ما يبرز كذلك أهمية توفير تلك الوسائل التعليمية الندرة في المراكز المتخصصة في

صناعة وابتكار الوسائل التعليمية ذات العلاقة بالرياضيات، وقلة الأماكن المتخصصة في بيع مثل تلك الوسائل والمواد التعليمية حتى في المدن الكبيرة، إضافة إلى قلة توافر تلك الوسائل وارتفاع ثمنها إن وجدت.

ولعل ذلك يبرز أهمية وضرورة العمل على توفير تلك الوسائل (أو وسائل بديلة لها) مع مواد المنهج من قبل الشركة المنفذة للمناهج، إضافة إلى إيجاد آلية للتواصل مع المعلمين الذين يدرسون تلك المناهج الجديدة بتقديم نشرات توضيحية لهم قبل شرحهم لبعض الدروس إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك.

وفي حالة قيام الشركة المنفذة للمناهج بتأمين الوسائل التعليمية مع مواد المنهج، فيرى الباحث أهمية التركيز على الوسائل التعليمية التي يمكن التفاعل معها باللمس (كما سبقت الإشارة)، على أن يوظف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية. ويرى الباحث بأن التركيز على الوسائل التعليمية المادية التي يمكن أن يتفاعل معها التلميذ باللمس ربما يكون الأفضل حالياً، والأكثر جدوى وفائدة، وذلك لعدة اعتبارات، منها اتفاق ذلك مع خصائص الطفل في المرحلة الابتدائية، وتحقيق أهداف غير تعليمية مرغوبة كالفوائد الاجتماعية الناتجة عن مشاركة مجموعة من التلاميذ مع بعضهم البعض، وزيادة التفاعل، والفوائد المتعددة التي سوف يجنيها الطفل من حيث المعرفة والمهارة (وما يتعلق بالتوافق العضلي العصبي) وربما أيضاً ما يتعلق بالجانب الوجداني، إضافة إلى ضعف البنية التحتية في العديد من القرى والهجر في المملكة العربية السعودية، وعدم وجود خطوط هاتف أو كهرباء في العديد من تلك القرى والهجر المتباعدة والمترامية الأطراف، إضافة إلى ضعف الإمكانيات حتى على مستوى الكثير من المدارس الحكومية في السعودية يدلل عليه فشل بعض المشروعات المهمة سابقاً، الأمر الذي يعيق كثيراً تطبيق التعليم الإلكتروني في الوقت الحالي على نطاق واسع، ويبرز أهمية العمل على توفير الوسائل التعليمية الملموسة.

كما أنه وكنتيجة لأهمية تلك الوسائل التعليمية وإمكانية إعداد أو ابتكار العديد منها من قبل المعلم المبدع، وكذا إمكانية إعداد أو ابتكار وسائل تعليمية بديلة لها ويمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بجهد أقل وفي وقت أقصر، فيرى الباحث أن من الأهمية بمكان التركيز أثناء تصميم البرنامج التدريبي على تدريب المعلمين وتنمية مهاراتهم (وبالأخص مهارات التفكير الإبداعي)، بما يسهم في ابتكار وسائل تعليمية أكثر فاعلية وقدرة على تحقيق الأهداف، إضافة إلى توظيف طرق وإستراتجيات تدريس أكثر مناسبة لواقع التعليم لدينا في المملكة.

فعلى سبيل المثال نجد في (ص٦) من دليل المعلم للصف الأول الابتدائي في جزئه الأول أن إنشاء مطويات ربما لا يعد هدفاً رئيساً من أهداف الدرس، وأن بالإمكان الاستعاضة عن ذلك بعلب مناديل فارغة مثلاً، خصوصاً وأن مهارات الأطفال في هذا السن ربما لم تنمُ بالشكل الكافي الذي يسهل على التلاميذ عمل تلك المطويات وفي وقت مناسب حتى وإن كانت تلك الأعمال مناسبة للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بسبب وجود اختلافات قد تكون جوهرية في بعض الأحايين بين مستويات التلاميذ في السعودية ونظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية، ويمكن أن تعزى لعدة أسباب سيشار إليها لاحقاً، منها نسبة الملتحقين برياض الأطفال (أو التعليم ما قبل الابتدائي) في كلا البلدين، إضافة إلى أمور أخرى تتعلق بالمعلمين، والزمن المخصص للدرس، وطرق التدريس المتبعة، ومكونات البيئة الصفية.

خامساً: من حيث المهارات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج الجديدة

بتحليل مواد المنهج نجد أن هناك الكثير من الملاحظات المهمة التي يمكن الاستفادة منها في تصميم البرنامج التدريبي، ومن ذلك:

- التركيز في مواد المنهج على الرياضيات التطبيقية (ربط الرياضيات بالحياة)، علماً بأن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM) ينادي بذلك، كما أن ذلك ينسجم مع توجهات الكثير من دول العالم تجاه تعليم وتعلم الرياضيات، إضافة إلى انسجامه مع ما ينادي به أهل الاختصاص من ضرورة ربط محتوى الرياضيات بالمواقف والمشكلات الحياتية.
- التركيز على التعلم الذاتي.
- التركيز على الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، كطريقة حل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف.
- التركيز على مهارات التفكير العلمي، والرياضي، والمنطقي.
- توظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم الرياضيات.
- التركيز على التكامل مع المباحث الدراسية الأخرى، ونعلم إيجابيات ذلك، وتحديداً لتلاميذ الصفوف الدنيا في مراحل التعليم العام، لما لذلك من دور بارز في اكتساب خبرات تعليمية متنوعة.
- التركيز على تحقيق التكامل بين البيت والمدرسة في الكثير من الأنشطة التي تنفذ.

وبناءً عليه يرى الباحث أهمية تدريب المعلمين بما يمكنهم من اكتساب المهارات التدريسية المرتبطة بما سبق، إضافة إلى التعرف على خصائص التلاميذ والطلاب العقلية والنفسية في كل فئة عمرية، وما يتعلق بمهارات التفكير ونموها عند الأطفال، لدور ذلك في مساعدة المعلم على معرفة أهداف بعض الأنشطة وكيفية تقديمها، واختيار البدائل المناسبة في حالة تعذر تنفيذ النشاط لأي سبب كان، وكيفية تقديم المادة العلمية اللازمة، واختيار طرق التدريس المناسبة، وكذلك وسائل التقويم الملائمة والمنسجمة مع خصائص التلاميذ والفروقات الفردية فيما بينهم.

ملاحظة أخيرة على مواد المنهج

كملاحظة أخيرة على مواد المنهج (وتحديداً من حيث مستوى المادة العلمية) فيرى الباحث حقيقة أن مستوى المادة العلمية مرتفع ويمكن أن يسهم في إحداث نقلة نوعية في الرياضيات لدى التلاميذ. فعلى سبيل المثال نجد أن منهج الرياضيات للصف الأول الابتدائي يتضمن مفاهيم رياضية من الصفوف العليا في المرحة الابتدائية، وكذلك بعض المفاهيم الرياضية من المرحلة المتوسطة كالمجسمات والمجموعات وغيرها.

ولعل ذلك يبرز أهمية تدريب المعلمين وتحفيزهم لبذل الجهد اللازم لإنجاح المشروع، حيث أن تنفيذ المناهج الجديدة بالشكل المطلوب يتطلب جهداً مضاعفاً من قبل المعلمين، خصوصاً إذا ما علمنا أن الكثير من المعلمين يمارسون التدريس لذات الصفوف وذات المنهج وبذات الطريقة لسنوات طويلة ربما تجاوزت العقدين من الزمن لدى بعض المعلمين (وبالأخص من هم في المرحلة الابتدائية)، لذلك يشير البعض بأن خبرة هذا المعلم أو ذاك ليست (٢٠) سنة، وإنما (١×٢٠) كناية عن الثبات وعدم التطور.

لذلك فإن تدريس مناهج الرياضيات الجديدة يمثل نقلة كبيرة لهؤلاء المعلمين، وقد يضعف بشكل ملحوظ من إنجاحها إذا لم يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لذلك، كما أن ذلك قد ينبئ بحدوث الكثير من المواجهة والمعارضة (ولو على صفحات الإنترنت وفي أوساط المعلمين والمشرفين)، حيث نعلم الصعوبة الكبيرة في تغيير العادات وآلية العمل التي تنفذ، وأن الصعوبة

تزداد بازدياد سنوات الممارسة، وأن ذلك قد يعتبر من الإشكالات الكبيرة التي تعيق نجاح المشروع. لذلك يرى الباحث أهمية اتخاذ بعض الإجراءات الضرورية عند تصميم البرنامج التدريبي وعند تنفيذه، حيث ستتم الإشارة إليها لاحقاً عند مناقشة السؤال السادس (ما أبرز معوقات تعليم وتعلم مناهج الرياضيات الجديدة؟).

وفي سياق مستوى المادة العلمية المرتفع نجد أن هناك ملاحظة غاية في الأهمية تتعلق بالتلاميذ. فقد يشير الكثيرون إلى أن التلاميذ السعوديين لا يختلفون عن نظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث الذكاء والقدرات الذهنية والمهارية بشكل عام، وبالتالي فطالما أن المناهج الدراسية الجديدة تمت ترجمتها ومواءمتها لتلاميذ في نفس الفئة العمرية فمن الطبيعي أن تكون متناسبة مع قدرات وإمكانات التلاميذ السعوديين. وعليه فإننا نود التأكيد على أنه وإن كانت لا توجد فروقات واختلافات جوهرية بين التلامذة السعوديين ونظرائهم في الولايات المتحدة على مستوى القدرات والإمكانات، إلا أنه توجد فروقات ربما تكون جوهرية بينهم على مستوى الخبرات السابقة، إضافة إلى مكونات البيئة المادية في كلا البلدين.

ولعل ما يؤكد ذلك ما تشير إليه الإحصاءات، حيث تشير الإحصاءات إلى أن الطفل في الولايات المتحدة الأمريكية يقضي أكثر من (٧٠٠) ساعة في رياض الأطفال قبل الالتحاق بالمدارس الرسمية(*)، كما أشار (العتيبي، ٢٠٠٧)[٢٢] إلى أن نسبة الأطفال الذين يلتحقون في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية لا تقل عن (٩٣٪) من الأطفال. إضافة إلى أنه وفي نهاية القرن العشرين اعتبرت مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي أساسية في معظم الولايات.

وإذا ما قارنا ذلك بوضع التعليم ما قبل الابتدائي في السعودية فنجد أن نسبة الالتحاق برياض الأطفال في مدينة الرياض كما يشير (الخازم، ٢٠٠٦)[٢٣] والتي تعد أكبر مدن المملكة على الإطلاق لا تتعدى (٨-١١٪) (فكيف ببقية مدن المملكة أو قراها وهجرها)، بينما هي تصل إلى (٤٨٪) في دول مثل الإمارات والكويت والبحرين، بل إن نسبة التحاق الأطفال برياض الأطفال في المملكة وكما يشير الخازم تعتبر ضمن النسبة الأقل عالمياً.

ولعل ما سبق يظهر فروقات كبيرة بين التلاميذ في كلا البلدين، كما أنه يفسر ارتفاع مستوى المادة العلمية بالنسبة لتلاميذنا، إضافة إلى طبيعة بعض الأنشطة ومستوياتها والتي قد تصعب على التلاميذ السعوديين، لذلك نجد أن التلاميذ الأمريكان مدربون على استخدام الورقة والقلم، وعلى الرسم ووضع الخطوط (أول درس من كتاب الرياضيات للصف الأول الابتدائي)، ورسم الشكل الناقص (ص٧ من كتاب التمارين لنفس الصف)، وغيرها من المهارات التي قد لا تتوافر لدى التلاميذ السعوديين للأسباب الآنفة الذكر. لذلك ينبغي مراعاة ذلك أثناء تصميم البرنامج التدريبي، والعمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتقليل الهوة بين المناهج الجديدة وواقع التعليم في المملكة، والتنبؤ بالصعوبات التي قد تنتج من عدم تكييف المناهج وتبسيطها لتراعي مستوى التلاميذ الفعلي في السعودية، والعمل على تدريب المعلمين بالشكل الكافي حتى يكونوا معلمين مؤهلين وقادرين على تقديم المادة العلمية وتحقيق أهدافها في ظل مستويات التلاميذ الحالية وما يتوافر من إمكانات.

الخطوة الثالثة: تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين من البرنامج (تمثل إجابة السؤال الرابع)

تعتبر هذه الخطوة من الخطوات المهمة للغاية، فلا يمكن النجاح في تصميم وتنفيذ

(*) (الشرق الأوسط. الاثنين ١٣ مارس ٢٠٠٦. العدد ٩٩٦٧).

البرامج التدريبية دون الانطلاق من الاحتياجات التدريبية الفعلية للفئة المستهدفة منها، حيث يمثل تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيسي والهيكلي في صناعة التدريب، حيث تقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية، كما أنه لا يمكن تصميم برامج تعليمية أو تدريبية دون معرفة الفجوات في أداء المعلمين أو المتدربين (القحطاني، ٢٠٠٤)(٥).

وحتى يمكن تحديد تلك الاحتياجات يرى الباحث أنه ينبغي أولاً تشخيص واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم تحليل مواد المنهج الجديدة المتوافرة لعدد من الصفوف الدراسية بغية التعرف على الخبرات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج الدراسية الجديدة (وهو ما تم عمله في الخطوتين الأولى والثانية من هذه المرحلة)، ومن خلال الفجوة بين الواقع وتلك الخبرات التي يؤمل توفرها في المعلمين يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين للنجاح في تدريس تلك المناهج.

وعليه يمكن تلخيص الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات والمنسجمة مع أهداف مناهج الرياضيات الجديدة وطبيعتها فيما يلي:

- الحاجة إلى التدريب على الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- اكتساب الخبرات اللازمة لتوظيف مواد المنهج على اختلافها (الكتب الدراسية - كتب التمارين - أدلة المعلمون - الأقراص المدمجة ....) في تحقيق أهداف تعليم وتعلم الرياضيات بشكل مثالي وكفاءة أعلى.
- التعرف على بنية المادة العلمية التي يدرسها، وأهدافها العامة، إضافة إلى الأهداف الخاصة بالدروس، واكتساب المهارات اللازمة للتعرف على تلك الأهداف والمنطلقات العلمية التي نبعت منها.
- اكتساب المهارات اللازمة لتفعيل الوسائل التعليمية، وكيفية إعدادها وتوظيفها في عملية التعلم والتعليم، بالإضافة إلى مهارة إعداد وابتكار وسائل تعليمية مختلفة عما هو موجود في المنهج، وبحيث يمكن الاستفادة منها في تحقيق نفس الأهداف التعليمية المحددة.
- التعرف على نظريات التعليم والتعلم ذات العلاقة، وكيفية الاستفادة منها في التدريس.
- اكتساب الخبرات اللازمة لتهيئة البيئة الصفية، وكيفية تحقيق أهداف الدرس في ضوء البيئة الصفية والإمكانيات المتاحة.

السؤال الخامس: ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح الهادف إلى تدريب المعلمين على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة ؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكن توظيف المرحلتين الثانية والثالثة من الإستراتيجية المقترحة والمشار إليها عند إجابة السؤال الأول كالتالي:

المرحلة الثانية: مرحلة تصميم البرنامج التدريبي

حيث خلصت المرحلة الأولى إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين من البرنامج (وذلك بعد تشخيص الواقع وتحليل مواد المنهج). أما في المرحلة الثانية - والتي تعتبر من الأهمية بمكان - ففيها سوف يتم تحديد أبرز مكونات البرنامج التدريبي. ففي ضوء ما ورد في المرحلة الأولى يمكن البدء في وضع الخطوط العريضة للبرنامج التدريبي التي سيتم تصميمه، من حيث الأهداف والمادة العلمية والخطة التنفيذية للبرنامج، بالإضافة إلى المعايير التي ينبغي إتباعها عند تصميم البرنامج التدريبي.

وعليه فإن هذه المرحلة تتكون من الخطوات التالية:

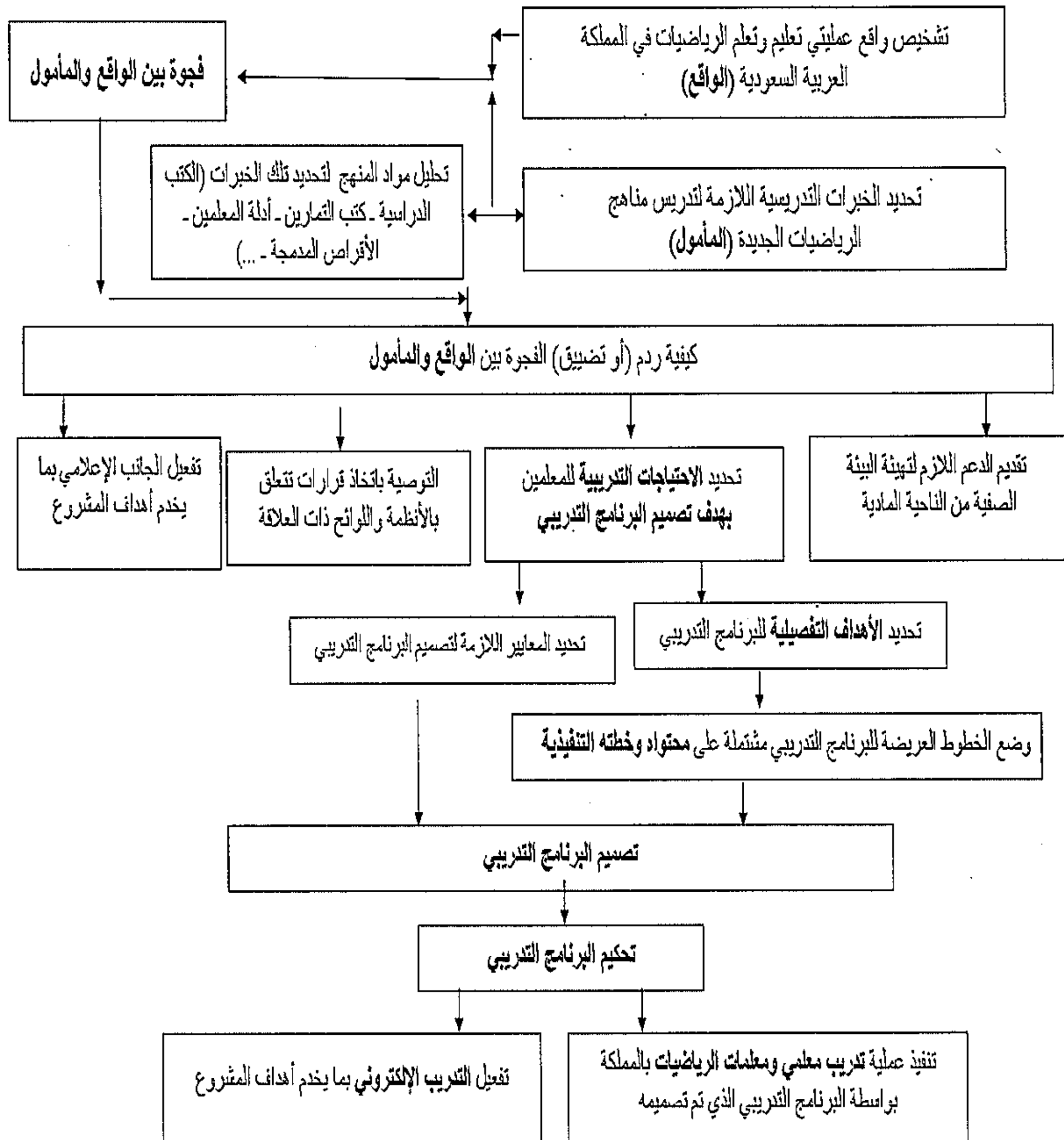
الخطوة الأولى: وضع الهدف العام وتحديد الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريبي.

الخطوة الثانية: وضع الخطوط العريضة للبرنامج التدريبي مشتملة على محتوى البرنامج التدريبي وخطته التنفيذية.

الخطوة الثالثة: تحديد المعايير اللازمة لتصميم البرامج التدريبية.

وقبل أن يتناول الباحث كل خطوة من تلك الخطوات بنوع من التفصيل يرى أهمية توضيح مراحل تصميم البرنامج التدريبي من خلال المخطط التالي:

مخطط توضيحي لمشروع
"تصميم برامج تدريبية لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة"



الخطوة الأولى: وضع الهدف العام وتحديد الأهداف التفصيلية لكل برنامج تدريبي.

الهدف العام للبرنامج أن يكون المتدرب قادراً على تدريس الطلاب لمناهج الرياضيات الجديدة بشكل فعال وبما يسهم في تحقيق الأهداف العامة والخاصة من تدريسها.

الأهداف التفصيلية للبرنامج: في نهاية البرنامج يتوقع من المتدرب أن:

١. يتعرف على واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

٢. يتعرف على مشروع تطوير مناهج الرياضيات الجديدة بأبعاده المختلفة.

٣. يستشعر أهمية مشروع مناهج الرياضيات الجديدة وحجمه وفائدته الكبيرة على المجتمع بكافة مؤسساته وفئاته.

٤. يحدد أبرز الخبرات والإمكانات اللازمة لتدريس المناهج الجديدة (إمكانات مادية - إمكانات بشرية - الأنظمة واللوائح ذات العلاقة) وذلك في ضوء تحليل مواد المنهج (يتم تحليل إحدى الوحدات الدراسية من مواد المنهج ككل.

٥. يقارن بين البيئة الصفية في مدارس التعليم العام والبيئة الصفية المثالية اللازمة لتطبيق مناهج الرياضيات الجديدة وذلك من حيث الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذها وذلك في ضوء الوحدة الدراسية التي تم اختيارها (حيث أن العمل على خلق مشكلات حقيقية أثناء التدريب يسهم بشكل فاعل في جذب انتباه المتدربين وإكسابهم لمهارات التفكير الإبداعي، إضافة إلى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي).

٦. يوظف نظريات تعليم وتعلم الرياضيات في تحقيق أهداف الدروس.

٧. يتعرف على الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ويطبقها.

٨. يصمم درساً نموذجياً من مناهج الرياضيات الجديدة في ضوء بيئة التعليم العام الحالية وما تم اكتسابه من خبرات في البرنامج التدريبي.

الخطوة الثانية: وضع الخطوط العريضة لكل برنامج تدريبي مشتملة على محتوى البرنامج التدريبي وخطته التنفيذية: من خلال ما تناولناه في المرحلة الأولى (مرحلة التهيئة) والتي أمكن فيها تشخيص واقع عمليتي التعليم والتعلم في المملكة أولاً، وتحليل مواد المنهج بغية تعرف الإمكانات والمهارات اللازمة لتدريسها ثانياً، أمكن تحديد الفجوة بين الواقع بجميع مكوناته وبين الإمكانات والمهارات اللازمة للنجاح في تدريس تلك المناهج. ومن خلال تلك الفجوة أمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين من البرنامج، ومن ثم أهداف البرنامج التفصيلية.

وبالتالي فإن هذه الخطوة تتعلق بتحديد الوحدات التدريبية الضرورية لردم هذه الفجوة وتحقيق أهداف البرنامج، ومن ثم المساعدة على تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة وفاعلية.

وعليه يرى الباحث أن تتمثل مكونات البرنامج التدريبي من الوحدات التالية:

الوحدة	عنوان الوحدة	أبرز موضوعات الوحدة	عدد ساعات الوحدة
الأولى	واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في مدراس التعليم العام بالمملكة	■ تعريفات مهمة (المناهج ـ الرياضيات مواد المنهج ـ البيئة الصفية ـ طرق التدريس ـ الوسائل التعليمية). ■ البنية المعرفية للرياضيات. ■ واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في مدراس التعليم العام بالمملكة (البيئة المادية ـ الإمكانات البشرية ـ الأنظمة واللوائح ذات العلاقة ـ مخرجات التعليم العام في الرياضيات ـ ....).	٣
الثانية	مشروع تطوير مناهج الرياضيات الجديدة	■ نبذة عن المشروع (فكرته ـ مبرراته ـ رسالته ـ رؤيته ـ منتجاته). ■ شركة العبيكان للأبحاث والتطوير. ■ سلاسل ماجروهيل (McGraw Hill) للرياضيات.	١
الثالثة	مواد مناهج الرياضيات الجديدة	■ مواد المنهج (الكتب الدراسية ـ كتب التمارين ـ أدلة المعلمين ـ الأقراص المدمجة) بهدف تحديد الإمكانات اللازمة لتنفيذها (يتم اختيار وحدة دراسية لذلك) [1].	٤
الرابعة	البيئة الصفية في مدارس التعليم العام بالمملكة	■ مكونات البيئة الصفية في مدارس التعليم العام. ■ وحدة مختارة من مناهج الرياضيات (نفس الوحدة التي يتم اختيارها في الوحدة السابقة). ■ معوقات تطبيق الوحدة الدراسية المختارة في البيئة الصفية بمدارس التعليم العام بالمملكة. ■ البيئة الصفية المثالية لتطبيق مناهج الرياضيات الجديدة.	٢
الخامسة	نظريات تعليم وتعلم الرياضيات [2]	■ روبرت جانييه (Gagne). ■ جان بياجيه (Jean Piaget). ■ جيروم برونر (Jerome Pruner). ■ أوزبل (Ausubel). ■ زولتن دينز (Dienes) (للرياضيات فقط). ■ المنهج التكاملي (له علاقة ببعض نظريات التعلم والتعليم ويركز فيه على الرياضيات الحياتية).	٣
السادسة	الاتجاهات الحديثة في التدريس	■ حل المشكلات. ■ التعلم بالاكتشاف. ■ الطريقة الاستقرائية. ■ الطريقة الاستنتاجية. ■ التعلم التعاوني.	٤
السابعة	تكنولوجيا التعليم	■ تكنولوجيا التعليم. ■ الوسائل التعليمية.	٢

الوحدة	عنوان الوحدة	أبرز موضوعات الوحدة	عدد ساعات الوحدة
الثامنة	تصنيف بلوم	▪ تصنيفات الأهداف التربوية. ▪ تصنيف بلوم للمجال المعرفي. ▪ تصنيف بلوم المعدل. ▪ وصف مستويات بلوم للمجال المعرفي.	٣
التاسعة	الخبرات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات[٣]	▪ الدروس النموذجية (سيتم تصميم درس نموذجي من قبل كل متدرب من مناهج الرياضيات الجديدة وذلك في ضوء واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في مدارس التعليم العام بالمملكة، وما تم اكتسابه من خبرات في هذا البرنامج، وذلك من حيث البيئة الصفية ومكوناتها، وتكنولوجيا التعليم، ونظريات التعلم والتعليم، والاتجاهات الحديثة في التدريس،...).	٥
العاشرة	واجبات ومسؤوليات معلم الرياضيات الدينية والوطنية.[٤]	▪ التقويم (تعريفه ـ أنواعه ـ أهميته ـ مجالاته). ▪ التقارير (ماهيتها ـ طرق كتابتها ـ آلية إرسالها).	١
المجموع الكلي = ٢٨ ساعة[٥]			

ملاحظات وتعليقات على الوحدات التدريبية المختارة:

بالنسبة للملاحظات المتعلقة بالوحدات السابقة فإننا نود الإشارة إلى ما يلي:

١. الملاحظة المتعلقة بالوحدة الثالثة: «مواد مناهج الرياضيات الجديدة»

على افتراض أن البرنامج التدريبي الذي سيصمم سوف يستهدف معلمي الرياضيات للصف الأول الابتدائي فإنه سيتم اختيار وحدة دراسية بشكل قصدي ووفق معايير ومواصفات معينة من منهج الرياضيات لهذا الصف.

أما فيما لو كان المطلوب تصميم برامج تدريبية للصفوف من الأول الابتدائي وحتى الثالث ثانوي على سبيل المثال فإنه عند ذلك يمكن تصميم (٤) برامج تدريبية، وعند ذلك يمكن اختيار وحدة تدريبية بشكل قصدي ووفق معايير ومواصفات معينة من مناهج الرياضيات الجديدة للصف (١-٣) للبرنامج التدريبي الأول الذي سيتم تصميمه، ووحدة تعليمية من مناهج الصف (٤-٦) للبرنامج التدريبي الثاني، ومن الصف (٧-٩) للبرنامج التدريبي الثالث، ومن الصف (١٠-١٢) للبرنامج التدريبي الرابع.

٢. الملاحظة المتعلقة بالوحدة الخامسة: نظريات تعليم وتعلم الرياضيات

يتم التركيز في هذه الوحدة على نظريات التعلم والتعليم ذات العلاقة الوثيقة بما تم التوصل إليه في المرحلة الأولى وفي الخطوة الأولى من المرحلة الثانية. مما يعني التركيز على نظريات التعلم والتعليم التي ستسهم بشكل فاعل وملموس في تحقيق الأهداف المنشودة من تصميم البرامج التدريبية.

وعليه فسيتم التركيز في هذه الوحدة التدريبية ولجميع البرامج التدريبية المرتبطة بالرياضيات على ما يلي:

أ. روبرت جانييه (Gagne):

حيث يرى الباحث أهمية التركيز على نظرية شروط التعلم فقط، لما لها من فائدة في تعليم وتعلم الرياضيات.

ب. جان بياجيه (Jean Piaget):

حيث يرى الباحث أهمية التركيز على نظرية النمو المعرفي. وبحيث يتم التركيز في كل برنامج تدريبي على النمو المعرفي للأطفال في الفئة العمرية المنسجمة مع عمر الأطفال في تلك الصفوف، ففي البرنامج التدريبي المتعلق بالصفوف (٣.١) يتم التركيز بشكل أكبر على مرحلة العمليات الملموسة (المحسوسة)، وتحديداً للأطفال في سن ٦ إلى ٩ سنوات تقريباً. أما في المرحلة المتوسطة والمتعلقة بالصفوف (٧-٩) إضافة إلى المرحلة الثانوية والمتعلقة بالصفوف (١٠-١٢) فيتم التركيز بشكل أكبر على مرحلة العمليات المجردة.

ج. نموذج جيروم برونر (Jerome Pruner):

حيث يرى الباحث أهمية التركيز على النظرية البنائية، وبحيث يتم التركيز تحديداً على تطبيقات هذه النظرية، وذلك فيما يتعلق بطريقة تقديم المعلومات الجديدة وعلاقة ذلك بالمتعلم، وكذلك طرق تعليم الأفكار والمفاهيم الجديدة المرتبطة بالرياضيات. كما أن من الأهمية بمكان التركيز كذلك على طريقة التعلم بالاكتشاف، لما لها من أهمية كبيرة، خصوصاً في ظل التركيز عليها وبشكل كبير في مناهج الرياضيات الجديدة، إضافة إلى أهميتها باعتبارها أحد أهم طرق التدريس.

د. نموذج أوزبل (Ausubel) :

حيث يرى الباحث أهمية التركيز على نظرية التعلم اللفظي، وعلى نموذج المنظم المتقدم (المنظمات المتقدمة)، لما لذلك من أهمية وبخاصة لدى تلامذة الصفوف الدنيا، إضافة إلى أهميته كذلك لطلبة الصفوف العليا من التعليم العام.

هـ. زولتن دينز (Dienes) :

حيث يرى الباحث أهمية التركيز على نظرية تعلم الرياضيات. وبحيث يكثف ذلك في البرنامجين التدريبيين المتعلقين بالصفوف (١-٦)، وذلك لطبيعة المرحلة العمرية في هذه الصفوف وكونهم في مرحلة العمليات الملموسة عند بياجيه (Piaget)، وبالتالي عدم قدرتهم على التفكير التجريدي في هذه المرحلة وانطلاقهم في التفكير واكتساب المفاهيم والمهارات الرياضية من الأشياء المادية والملموسة.

٣. الملاحظة المتعلقة بالوحدة التاسعة: «الخبرات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات»

تعتبر هذه الوحدة أهم وحدة تدريبية على الإطلاق، حيث ستظهر الأنشطة المتضمنة بها مدى فاعلية الدورة وقدرتها على تحقيق أهدافها. وسيتم التركيز في الأنشطة التي تتضمنها هذه الوحدة على التطبيق الفعلي لما تم اكتسابه من خبرات في الوحدات التدريبية السابقة، بحيث سيطلب من كل مجموعة تدريبية تصميم درس نموذجي من مناهج الرياضيات الجديدة في ضوء واقع عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في مدارس التعليم العام بالمملكة، وما تم اكتسابه من خبرات في هذه الدورة بما يسهم في تدريسهم للمناهج الدراسية الجديدة بكفاءة عالية.

وإذا ما افترضنا أن عدد المتدربين الكلي في القاعة التدريبية يبلغ (٣٠) متدرباً مقسمين على (٦) مجموعات تدريبية بواقع (٥) متدربين بكل مجموعة، فإن عدد الدروس النموذجية التي ستنفذ ستبلغ (٦) دروس. وسيتم اختيار هذه الدروس وفق ضوابط ومعايير معينة أملاً في إظهار قدرات وإمكانيات المتدربين في تدريسها بكفاءة عالية في الميدان. ومن ذلك اختيار درسين فقط من منهج كل صف دراسي، فمثلاً

في البرنامج التدريبي المخصص للصف (١-٣) يتم اختيار درسين من مناهج الصف الأول، ودرسين من مناهج الصف الثاني، ودرسين من مناهج الصف الثالث. إضافة إلى معايير أخرى من ضمنها اختلاف طبيعة الدروس المختارة ومما تتطلبه من طرق تدريس ووسائل تعليمية وغيرها. وبحيث يخصص لتلك الدروس وقت كاف للعرض والمناقشة والنقد من قبل أفراد المجموعات الأخرى في كل ما تم اكتسابه من خبرات في هذه الدورة (قابلية الدرس للتنفيذ في مدارس التعليم العام - مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة - توظيف نظريات التعلم والتعليم - مدى مناسبة طرق التدريس - ...).

ونظراً لأهمية هذه الوحدة فسوف تخصص للأنشطة التي تتضمنها درجات عالية (من ضمن الدرجات المخصصة للمدرب لتقويم المتدربين)، وكذلك درجات عالية لتقويم درجة نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه، وإعطاء تغذية مرتجعة للمسؤولين عن إيجابيات وسلبيات البرنامج وأبرز نقاط القوة والضعف فيه للعمل على تطويرها - إن دعت الحاجة إلى ذلك، خصوصاً وأن هذه الأنشطة تمثل خلاصة البرنامج التدريبي ومحكاً حقيقياً لحجم الفائدة الناتجة عنها. علماً بأن الدرجات المخصصة لتقويم أداء المتدربين في هذه الأنشطة يفترض أن يترتب عليها بعض الحوافز المهمة للمتدربين المتميزين، بما يسهم في انهماكهم في ورش العمل وتحقيق أهداف البرنامج، إضافة إلى تحسين اتجاهاتهم نحو تدريس تلك المناهج.

مع ملاحظة أن من معايير تقويم المتدربين مناسبة طريقة الشرح مع واقع عمليتي التعليم والتعلم في مدارس التعليم العام، والقدرة على توظيف الخبرات المكتسبة في هذه الدورة في تصميم وتنفيذ الدرس (البيئة الصفية ومكوناتها - تكنولوجيا التعليم - نظريات التعلم والتعليم - الاتجاهات الحديثة في التدريس، ...).

ويرى الباحث أن من الأهمية بمكان تصوير تلك الأنشطة المتعلقة بتصميم وتنفيذ الدروس من قبل المتدربين بهدف اختيار مجموعة من تلك الدروس المنفذة في إثراء الموقع الإلكتروني الخاص بمناهج الرياضيات الجديدة على الإنترنت للاستفادة منها في عملية التدريب الإلكتروني، وهو ما ستتم التوصية به لاحقاً.

٤. الملاحظة المتعلقة بالوحدة العاشرة: «واجبات ومسؤوليات معلم الرياضيات الدينية والوطنية»

كنتيجة طبيعية لحداثة المشروع وضخامته فإن هناك ملاحظات مهمة قد لا يكون هناك فئة أكثر قدرة على معرفتها وتشخيصها من فئة المعلمين، وذلك لقربهم من الطلاب ولالتصاقهم الوثيق بتلك المناهج، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك ربما نجد أن الكثير من المعلمين قد ينتهي دورهم بانتقاد المناهج بين أوساط زملائهم فحسب، خصوصاً وأن هناك انطباع سائد لدى فئة ليست بالقليلة من المعلمين بأن مصير ملحوظاتهم وانتقاداتهم في الغالب سلة المهملات.

لذلك نرى أن من الأهمية بمكان إشعار المعلمين بواجباتهم وبمسؤولياتهم الدينية والوطنية تجاه مشروع بهذه الضخامة وبهذه الأهمية، ومن ثم العمل على إيجاد آلية تواصل مثلى بين المعلمين والقائمين على المناهج الجديدة بهدف إبراز نقاط الضعف ونقاط القوة في تلك المناهج، واقتراح طرق التدريس الأكثر مناسبة لتدريس بعض الموضوعات الرياضية، وكذا الوسائل التعليمية المقترحة لذلك، وكيفية التمهيد للدرس، وغير ذلك من أمور يمكن أن تسهم بشكل بارز في إنجاح المشروع وتحقيقه لأهدافه.

وأخيراً

فمن خلال المجموع الكلي لساعات الحقيبة التدريبية (٢٨ ساعة)، ومن خلال الملاحظات

والتعليقات السابقة، إضافة إلى ما يميل إليه الكثير من المعلمين (من حيث تعدد الدورات التدريبية والشهادات التي يمكن الحصول عليها)، وكذلك أملاً في الحصول على مرونة أكبر في تنفيذ البرنامج التدريبي وبالأخص مع العنصر النسائي، فإننا نرى أنه قد يكون من المناسب توزيع الثمان وعشرون ساعة إلى دورتين تدريبيتين يحصل فيهما المتدرب على شهادتين تدريبيتين. ويمكن أن تسمى الدورة الأولى: «الدورة التمهيدية لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة» (٨ ساعات)، والثانية: «الدورة المتقدمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة» (٢٠ ساعة).

ويرى الباحث أن تنفيذ دورتين لن يكون له أي سلبيات على الإطلاق، بل أن ذلك سيحقق جميع المزايا السابقة، وسيحد من جانب الشعور بالملل من قبل المتدربين، وسيقلص كثيراً من حجم الاعتذار عن حضور الدورات التدريبية الإلزامية الناتج عن كثافة البرنامج (وهذا أمر ملاحظ كثيراً في برامج التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام)، وسيسهم في حضور البرنامج التدريبي حضوراً مقروناً بالفائدة من قبل شريحة أكبر من المعلمين. ولعل التأكيد بعدم وجود سلبيات لذلك ناتج عن إمكانية تقديم كلا البرنامجين في الوقت نفسه وكما لو كانا برنامجاً واحداً فقط.

الخطوة الثالثة: تحديد المعايير اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي

فيما يتعلق بتصميم البرنامج التدريبي من الناحية الفنية ومن حيث الإخراج، فيرى الباحث أن يتبع في ذلك ذات الطريقة المتبعة في تصميم وتنظيم وإخراج البرامج التدريبية المتبعة في مشروع تنمية التميز والإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، إضافة إلى اتباع نفس المعايير للحكم على جودة البرامج المعدة. وبحيث يتم تحديد ذلك بالتفصيل قبل تصميم البرامج التدريبية حتى يمكن الاهتداء بها من قبل مصممي البرنامج.

وبعد ذلك يرى الباحث أهمية القيام بالمرحلة الثالثة والتي يتم فيها تحكيم البرنامج كما يلي

المرحلة الثالثة: تحكيم الحقائب التدريبية

تتعلق هذه المرحلة بتحكيم البرنامج التدريبي. فبعد تصميم البرنامج التدريبي وفق المواصفات والمعايير التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة، فمن الأهمية بمكان تحكيم هذا البرنامج بما يضمن - بحول الله وتوفيقه - إمكانية تطبيقه بنجاح، وبما يضمن وبدرجة كبيرة قدرتها على تحقيقها للأهداف المرجوة، وذلك وفق استمارات معدة خصيصاً لهذا الغرض.

وسوف يتم تحكيم الحقيبة من خلال ثلاثة جوانب رئيسية، وهي:

* التحكيم من الناحية العلمية.
* التحكيم من الناحية الفنية.
* التدقيق اللغوي.

وبعد ذلك يتم التعديل في ضوء الملاحظات الواردة، ومن ثم، وبعد اعتمادها من قبل المحكمين يصبح البرنامج التدريبي جاهزاً للتنفيذ.

وبعد تنفيذه يعتبر من الأهمية بمكان تقويمه من قبل المتدربين وبعض المعنيين وتعديله في ضوء ما يرد من ملاحظات، خصوصاً وأنه يمكن زيادة فاعلية البرامج التدريبية عن طريق إشراك المتدربين في تقويمها (الرشيدي، ٢٠٠٤)[1].

السؤال السادس: ما أبرز معوقات عمليتي تعليم وتعلم مناهج الرياضيات الجديدة؟.

بعد أن أجاب الباحث عن أسئلة الدراسة الخمسة السابقة والتي خلص منها إلى تحديد أبرز مكونات البرنامج التدريبي المقترح والهادف إلى تدريب المعلمين على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة، فإن من المهم محاولة التنبؤ بمعوقات النجاح في تطبيق تلك المناهج، على أمل مراعاتها أثناء تنفيذ البرنامج

التدريبي تحديداً، وكذلك أثناء تدريس تلك المناهج، خصوصاً في ظل تميز مشروع مناهج الرياضيات الجديدة وضخامته وأهدافه المتميزة المرجوة.

وحتى يمكن الإجابة عن هذا السؤال ينبغي تحليل نتائج الاستبانة المشار إليها سابقاً، وتحديداً العبارات الواردة تحت المحور الثالث: «معوقات النجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة»، والتي يوضحها الجدول رقم(٥):

جدول رقم ٥ : درجة تحقق كل عبارة من العبارات المتعلقة بمعوقات النجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة مرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط

الرقم حسب الاستبانة	العبارة	المتوسط الحسابي (من ٥)	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
	المحور الثالث: معوقات تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة				
١٦	ضرورة توفير الدعم المالي المستمر باعتباره أحد العوامل المهمة للنجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة (لدور ذلك في توفير الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة وبالأخص المواد الضرورية التي تستخدم لمرة واحدة فقط مثل الصحون والغراء والورق الملون والمواد الكرتونية والبلاستيكية ...الخ).	٤,٦١	٠,٦١	١	كبيرة جداً
١٧	ضرورة تفعيل الجانب الإعلامي باعتباره أحد العوامل اللازمة للنجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.	٤,٢	٠,٨	٢	درجة كبيرة
١٥	يمكن اعتبار الأنظمة واللوائح (وبالأخص نظام التقويم المستمر واشكالات تطبيقه) أحد المعوقات أمام النجاح في تدريس مناهج الرياضيات الجديدة.	٤	١,١٥	٣	درجة كبيرة
١٤	إمكانية معاودة المعلمين لذات ممارساتهم السابقة حتى بعد التحاقهم بدورات تدريبية.	٣,٥٩	٠,٩٢	٤	درجة كبيرة
١٣	إمكانية مساهمة المستوى العلمي المرتفع لمناهج الرياضيات الجديدة وما يتطلبه ذلك من جهد ومهارات تدريسية عالية في تكوين اتجاهات سلبية من المعلمين نحو تدريسها.	٣,٤	١,١٨	٥	درجة متوسطة

معوقات بدرجة كبيرة في حالة عدم تحققها، وعبارة واحدة يمكن أن تمثل معوقاً بدرجة متوسطة.

وبمناقشة تلك العبارات (أو المعوقات) نجد ما يلي:

أن عدم توفير الدعم المالي اللازم، وعدم إيجاد آلية مناسبة تضمن توفيره بشكل دوري سوف يمثل أحد أبرز المعوقات أمام النجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة، لما لذلك من دور في توفير الأدوات والوسائل التعليمية

من الجدول رقم (٥) نجد أن هناك عبارة يمكن أن تمثل معوقاً بدرجة كبيرة جداً في حالة عدم تحققها، و(٣) عبارات يمكن أن تمثل

المتنوعة وبالأخص المواد الضرورية التي تستخدم لمرة واحدة فقط، مثل الصحون والغراء والورق الملون والمواد الكرتونية والبلاستيكية ...إلخ،

حيث حصلت العبارة رقم (١٦) : (ضرورة توفير الدعم المالي المستمر باعتباره أحد العوامل المهمة للنجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة) على درجة أهمية كبيرة جداً وبمتوسط بلغ (٤,٦١ من ٥)، وبالتالي فإن النجاح في تطبيق تلك المناهج يعتمد بشكل كبير على مقدار توفر الدعم المالي اللازم لتأمين تلك المتطلبات.

وفي ذات السياق يلحظ الباحث أن الجانب المالي يعتبر عنصراً رئيساً للنجاح في تطبيق تلك المناهج وفي تطبيق البرامج التدريبية المرتبطة بها، حيث نجد أن هناك شبه اتفاق بين المستجيبين على ذلك يدعمه حصول هذه العبارة على درجة أهمية كبيرة جداً، وبالتالي اعتبار ذلك معوقاً كبيراً جداً في حالة عدم تحققه. كما نجد أنه وعند مناقشة السؤال الثاني لاحظنا أن العبارة رقم (١١) والمتعلقة بالحوافز المادية والتي كان نصها: (أهمية الحوافز المادية والمعنوية باعتبارها من الأمور المهمة التي يمكن أن تجذب المعلمين نحو الالتحاق بالبرامج التدريبية) قد حصلت على درجة تحقق كبيرة وبمتوسط (٤,٤٤ من ٥)، وربما فسرت تلك العبارة سبب قلة إقبال المعلمين على برامج التدريب أثناء الخدمة، وضعف الدافعية للالتحاق بتلك البرامج (العبارتين رقم ٩ و١٠)، الأمر الذي يبرز وبشكل واضح أهمية توفير الدعم المالي واستمراريته لنجاح مشروع مناهج الرياضيات الجديدة ككل، خصوصاً وأن هذه المناهج تتطلب توفير أدوات ووسائل تعليمية متنوعة، إضافة إلى توفير مواد ضرورية للاستخدام لمرة واحدة فقط، لاسيما إذا ما علمنا أن الكثير من تلك الوسائل غير متوافرة بالشكل المطلوب، كما أنها تعد أساسية لتحقيق أهداف الكثير من الدروس.

ولعل تلك الملحوظات والتساؤلات السابقة والتي قد تطرح من قبل الكثيرين قد تمثل مشكلة حقيقة أمام نجاح المشروع ونجاح البرامج التدريبية في تحقيقها لأهدافها، كما أن ذلك يبرز أهمية تدريب المعلمين على إعداد وسائل تعليمية مبتكرة وغير مكلفة أثناء التدريب، وهو ما تمت مراعاته في البرنامج التدريبي المقترح.

أن عدم تفعيل الجانب الإعلامي بالشكل المناسب وبما يخدم المشروع سوف يمثل معوقاً أمام النجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة، حيث حصلت العبارة رقم (١٧): (ضرورة تفعيل الجانب الإعلامي باعتباره أحد العوامل اللازمة للنجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة) على درجة أهمية كبيرة وبمتوسط بلغ (٤,٢ من ٥). ولعل ذلك يبرز أهمية اتخاذ بعض الإجراءات التي تمت الإشارة إلى بعض منها سابقاً، وذلك من حيث:

العمل على تحسين اتجاهات المعلمين نحو التدريس (تقديم الدعم المالي المستمر أثناء وبعد تنفيذ البرامج التدريبية – تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين– التركيز على الجانب التطبيقي في البرامج التدريبية التي تنفذ - ...- الخ).

إعداد موقع إلكتروني خاص بتلك المناهج على شبكة الانترنت يشرف عليه نخبة من المختصين ومن المعلمين والمشرفين التربويين، ويكون حلقة وصل بين المعلمين والمسؤلين، وبين المعلمين وزملائهم من معلمين ومشرفين، وبحيث يمثل الموقع حلقة للنقاش وتبادل الخبرات بين التربويين والمستهدفين من المناهج بشكل عام.

التواجد الإعلامي المكثف في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، وتشجيع المعلمين والمشرفين المتميزين على التواجد الإعلامي فيها.

ولعل ما يبرز أهمية تفعيل الجانب الإعلامي كذلك التغييرات الكبيرة التي نتجت بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر (٢٠٠١م)، وما أفرزته من مشكلات للكثير من الدول الإسلامية وفي

مقدمتها المملكة العربية السعودية، ومحاولة ربط الإسلام بالإرهاب، واعتبار المناهج الدراسية في بعض الدول الإسلامية عاملاً رئيسياً في تغذية الإرهاب والتطرف وفي تخريج الإرهابيين، الأمر الذي حدا بالولايات المتحدة الأمريكية تحديداً إلى محاولة التدخل في المناهج الدراسية في العديد من دول العالم الثالث أملاً في تغييرها بما يتفق مع أهدافها وتطلعاتها، وبالأخص مناهج المملكة العربية السعودية واليمن وفلسطين وسوريا.

ولعل تلك الاتهامات (والتي صاحبتها تغييرات في محتوى بعض المناهج الدراسية في المملكة وبالأخص في المرحلة الثانوية منها)، وكثرة تداول موضوع تغيير المناهج الدراسية، ومحاولة التغيير من قبل البعض حتى في الثوابت التي قام عليها الدين الإسلامي الحنيف، وكثرة تداول ذلك وبطرق وأساليب مختلفة في الساحات السياسية على شبكة الإنترنت وعلى أعمدة الصحف وفي وسائل الإعلام المختلفة، والتي يركز فيها في الغالب على الضغوط التي تمارس بهدف تغيير المناهج، ومحاولة تغريب المجتمع السعودي، ونشر الثقافة والقيم الغربية، إضافة إلى الجولات التي قام بها بعض المسؤولين الأمريكيين ومطالباتهم المستمرة بذلك، والتي كانت ولا تزال متواصلة في وسائل الإعلام الأجنبية المقروءة والمرئية. كل ذلك قد ولد الكثير من الشعور بالغضب والاحتقان من قبل الكثيرين تجاه مثل تلك المطالبات، وأدى إلى وجود درجة كبيرة من الحساسية تجاه ذلك يلمسه كل متابع لما يطرح عبر وسائل الإعلام المختلفة، لاسيما ما يطرح منها في مواقع الانترنت، والذي يصاحب في الغالب بمشاركات وردود أفعال كثيرة ومتباينة ومتشنجة في بعضها.

ويرى الباحث أن من الأمور (أو التساؤلات) التي قد تؤخذ على المناهج الجديدة من قبل البعض، ويمكن أن تسلط عليها الأضواء ما يلي:

لماذا نعلم أطفالنا الأشهر الميلادية (الشمسية)، وبذات الأسماء الغربية (الأسماء العربية كانون الثاني، شباط، آذار، ...) على حساب الأشهر الهجرية ؟!. ويعلم الجميع ماذا يمثل التاريخ الهجري للمسلمين؟!، ولماذا لا يتم تدريس الأشهر القمرية (محرم، صفر، ربيع الأول، ...) على الأقل جنباً إلى جنب مع الأشهر الشمسية ؟.

لماذا يركز على الملابس الغربية (البدلة، الكاب، القميص، الجاكت، التيشيرت، القبعة،...) على حساب الملابس المنسجمة مع ثقافتنا وتراثنا وعاداتنا وتقاليدنا (الثوب، البشت، الطاقية، العقال)؟، خصوصاً وأن ذلك سوف يزيد من قابلية الأهداف للتحقق لانطلاق الأنشطة من واقع الطفل، وألا يمكن القول بأن تحقيق ذلك له دور جيد في تعميق الانتماء والمواطنة وفي تحقيق أهداف اجتماعية يمكن أن تتكامل مع مناهج دراسية أخرى؟ (لاسيما وأن تحقيق التكامل مع المباحث المعرفية الأخرى يعد هدفاً مرغوباً ومنسجماً مع أهداف المناهج الدراسية الجديدة)، وإلا يمكن القول بأن التركيز في بعض مواد المنهج على الملابس الغربية يمكن أن يتعارض ولو بدرجة ما مع سياسة التعليم بالمملكة ؟!.

لماذا لا نهتم بتعميق النواحي الإيمانية في مناهج الرياضيات الجديدة ؟، ولماذا يغيب ذلك في بعض الدروس مع إمكانية تحقيقه دون أي جهد يذكر، إضافة إلى إمكانية تحقيقه بمالا يتعارض مع السياق العام لتلك المنهاج ومع أهدافها ومضمونها.

حيث نجد أن المسائل اللفظية الرياضية (بشكل عام) تعتبر ذات أهمية كبيرة في إكساب المعلومات والاتجاهات الايجابية والقيم النبيلة، فلماذا لا يتم تضمين المناهج الدراسية لمسائل لفظية تتضمن آيات قرآنية كريمة وأحاديث نبوية

شريفه تحقق نفس الأهـداف التعليمية وتعمق النواحي الإيمانية في نفوس الأطفال، بالإضافة إلى المسائل اللفظية التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهـداف تربوية واجتماعية ويمكن أن تتكامل مع مباحث معرفية أخرى، خصوصاً وأن ذلك ينسجم مع تفاصيل المشروع والذي يتضمن الترجمة والمواءمة، كما أنه ينسجم مع سياسة التعليم في المملكة كما أشير سابقاً.

ولعل ما قد يزيد من حجم المشكلة أن تلك المناهج ليست مترجمة عن سنغافورة مثلاً، أو عن كوريا الجنوبية أو اليابان، وإنما تمت ترجمتها عن مناهج أمريكية، ونعلم أن الولايات المتحدة الأمريكية تقبع في مراكز متأخرة نسبياً في الدراسات الدولية الأخيرة في العلوم والرياضيات إذا ما قورنت بالدول السالفة الذكر.

أن هـنـاك أنظـمـة ولـوائـح يمكـن أن تمثل أحد المعوقات أمـام النجاح في تدريس مناهج الرياضيات الجـديـدة، حيث حصلت العبارة رقـم (١٥) (يمكن اعتبار الأنظمـة واللوائح - وبالأخص نظام التقويم المستمر وإشكالات تطبيقه - أحد المعوقات أمام النجاح في تدريس مناهج الرياضيات الجديدة) على درجة أهمية كبيرة وبمتوسط بلغ (٤ من ٥).

حيث نجد أن آلية التقويم المتبعة حالياً سواءً أكان ذلك في الصفوف الدنيا (التقويم المستمر) أو في الصفوف العليا، وضعف عملية تطبيق آلية التقويم المستمر والتي أشارت إليه دراسة (الـزهـراني، ٢٠٠٨)،[٢٤] إضـافـة إلى أنظمة التقويم والنجاح المطبقة حالياً في الصفوف العليا والتي من ضمنها نجاح الطالب حتى في حالة حصوله على نسبة أقـل من (٤٠٪) في الرياضيات وفق ضوابط معينة، وعدم اشتراط الحصول على نسبة دنيا في الاختبار النهائي. حيث نجد أن كل ذلـك قد أفـرز مـا قـد يسمى تجاوزاً النجاح الآلي أو التلقائي، ونعلم ما أدى إليه ذلك من ضعف في مستوى المخرجات حتى على مستوى طلبة الصفوف العليا، إضافة إلى قلة الاهتمام والجدية بالدراسة. ونعلم أن ضعف الاهتمام بالدراسة وتدني مستوى الجدية يعتبر من العوامل المهمة التي تمثل معيقات حقيقية أمام تحقق الأهداف التربوية على وجه العموم.

أن هـنـاك إمـكـانـيـة لمـعـاودة المعلمين لـذات ممارساتهم السابقة حتى بعد التحاقهم بدورات تدريبية، حيث حصلت العـبـارة رقـم (١٤) : (إمكانية معـاودة المعلمين لـذات ممارساتهم السابقة حتى بعد التحاقهم بـدورات تدريبية) على درجة أهمية كبيرة وبمتوسط بلغ (٣,٥٩ من ٥).

ولعل ذلك يبرز أهمية المتابعة وتقديم الحوافز للمتميزين من المعلمين، إضافة على التركيز على الجانب التطبيقي بشكل كبير أثناء تنفيذ الدورات التدريبية، وهو ما تم التركيز عليه عند تصميم البرنامج التدريبي المقترح.

أن هناك إمكانية لمساهمة المستوى العلمي المرتفع لمناهج الرياضيات الجديدة وما يتطلبه ذلك من جهد ومهارات تدريسية عالية في تكوين اتجاهات سلبية من المعلمين نحو تدريسها، حيث حصلت العبارة رقم (١٣): (إمكانية مساهمة المستوى العلمي المرتفع لمناهج الرياضيات الجـديـدة ومـا يتطلبه ذلـك من جهد ومهارات تـدريـسـيـة عـالـيـة في تكوين اتجـاهـات سلبية من المعلمين نحو تدريسها) على درجـة أهمية متوسطة وبمتوسط بلغ (٣,٤ من ٥).

وبـذلـك فـإن طبيعة المناهج الجـديـدة وما تتطلبه من مهارات تدريسية قد لا تتوافر لدى فئة ليست بالقليلة من المعلمين، إضافة إلى ارتقاء المستوى العلمي للمناهج الجديدة وما يتطلبه ذلك من جهد كبير من قبل المعلمين والطلاب وأولياء أمورهم قد يمثل معوقاً كذلك.

ولعل ما يدعم ذلك أيضاً عدة أسباب منها

أن من الأمور المسلم بها أن التعود على أداء عمل ما بنفس الأسلوب وبذات الطريقة له تأثير كبير على الممارسات التي يمكن أداؤها على ذات العمل مستقبلاً، وحتى بعد الالتحاق بدورات تدريبية متخصصة. وأن ذلك يعد من الأمور التي تمثل مشكلة حقيقية أمام الاستفادة من الدورات التدريبية التي تقدم للمتدربين أثناء الخدمة. حيث تشير الأدبيات إلى صعوبة تغيير ما اعتاد الإنسان على أدائه، وبأن المشكلة تزداد بازدياد الفترة الزمنية التي مورس فيها السلوك السابق. كما تشير الأدبيات كذلك إلى عدم تطبيق الكثير من المتدربين للخبرات المكتسبة من الدورات التدريبية، ورجوعهم إلى ذات الطرق والأساليب التي كانت تمارس قبل الالتحاق بالدورة.

ولعل ذلك يعطي مؤشراً عن إمكانية حدوث معارضة للمناهج الجديدة من الداخل، وتحديداً من نسبة ربما لا تكون قليلة من المعلمين، خصوصاً في ظل الملاحظات السابقة والتي منها ارتفاع المستوى العلمي للمناهج الجديدة واختلافها الجذري عن المناهج القديمة، وحاجتها إلى جهد أكبر لاستيعاب أهدافها ومضامينه، وحاجتها إلى الكثير من المتطلبات والوسائل لتقديمها بالشكل المأمول، إضافة إلى الحاجة إلى التدريب على الاتجاهات الحديثة في التدريس، وعلى نظريات التعلم والتعليم، وعلى كيفية توظيف الوسائل التعليمية في التدريس، وكيفية التعامل مع التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة ؟.

ولعل تلك المتطلبات تسهم في إيجاد جو عام من السلبية وعدم الراحة من تلك المناهج، وقد يؤدي إلى وجود حالة من الإحباط أو الفتور بين المعلمين تجاه تدريسها. ولعل كثرة الانتقادات التي قد تصدر من المعلمين (خصوصاً في ظل الانفتاح الهائل والحرية الإعلامية)، وورود الكثير منها في وسائل الإعلام المختلفة وعلى أعمدة الصحف وداخل أروقة الوزارة يمكن أن يحجم من المشروع ويمثل حجر عثرة أمامه، على الرغم من كل ما أنفق فيه من وقت وما بذل فيه من جهد، خصوصاً في ظل ممارسة العمل الصحفي من قبل شريحة من المعلمين، إضافة إلى تفاعل الإعلاميين عادة مع كل ما يتعلق بالمناهج الدراسية.

ويرى الباحث أن تلك الأمور التي تمت الإشارة إليها يمكن أن تمثل معوقات حقيقية أمام النجاح في تنفيذ البرامج التدريبية وتنفيذ مشروع مناهج الرياضيات الجديدة ككل، وأن من المهم الالتفات إليها والاهتمام بها من قبل مصممي الحقائب التدريبية، وكذلك من قبل منفذي الدورات التدريبية والقائمين على المشروع بكافة اختصاصاتهم ومسؤولياتهم، لما لها من دور كبير في معرفة متطلبات نجاح المشروع، وتهيئة الظروف المناسبة لإنجاحه وتحقيق أهدافه.

كما يرى الباحث أن تلك المعوقات تمثل أمراً طبيعياً جداً في مشروع كبير كهذا يتعلق بترجمة ومواءمة مناهج الرياضيات للصفوف من الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث ثانوي، ويمثل نقلة نوعية في مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية، إلا أن وجود تلك المعوقات وعدم اتخاذ إجراءات فاعلة للتغلب عليها قد يحد من نجاح المشروع، خصوصاً في ظل ضخامته وحداثته وحاجته للتقويم. إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فإن معرفة تلك المعوقات وتحديدها بدقة يمكن أن يسهم في اقتراح الحلول والإجراءات المناسبة للتعامل معها، ومن ثم تهيئة البيئة الملائمة والظروف المواتية لإنجاح المشروع بما يتضمنه من برامج تدريبية يمكن أن تعد عاملاً رئيسياً من عوامل نجاحه.

ما هي الطرق والإجراءات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات أو الحد منها ؟

في ظل الأهمية الكبيرة للمعلمين واعتبارهم المحك الحقيقي لنجاح البرامج التدريبية، إضافة إلى القناعة بتأثير الإعلام، فإن هناك

عدد من الإجـراءات التي يمكن أن تسهم في كسب تلك الفئات على اختلافها وتنوعها، من معلمين، وأولياء أمور، وإعلاميين، ومن ثم إزالة (أو تقليص) العوائق أمام نجاح تلك البرامج التدريبية التي سوف يتم تصميمها وتنفيذها، وبالتالي المساهمة في نجاح المشروع ككل. ومن ذلك ما يلي:

أولاً: تلافي الملحوظات السلبية في الطبعات الجديدة

حيث يرى الباحث أهمية التفكير في تلافي الملاحظات السابقة، وكل ما قد يؤدي إلى رفض المناهج الجديدة في الطبعات القادمة، إضافة إلى الاستفادة من الملاحظات التي قد تنشأ أثناء تنفيذ البرامج التدريبية أو أثناء تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة في الميدان.

ثانياً: تفعيل الجانب الإعلامي

حيث يرى الباحث أن تفعيل الجانب الإعلامي يمكن أن يعتبر عاملاً مساعداً للنجاح ولتقبل الرأي العام للمشروع برمته. ويرى الباحث أن من الأمور التي يمكن توظيف الإعلام بها لتحقيق أهداف البرامج التدريبية وأهداف المشروع ككل ما يلي:

١. التفكير في الإعلان عبر وسائل الإعلام المقروءة عن إلغاء دفاتر التحضير على معلمي ومعلمات الرياضيات في مدارس التعليم العام (وذلك بعد التنسيق مع المسؤولين بالطبع). ففي ظل تميز أدلة المعلمين وشمولها وتكاملها، واحتوائها على خطة التدريس، وكذلك خطة تدريس بديلة، وأنشطة مفصلة، وتدريساً موجهاً، وتقويم تكويني، والأخطاء الشائعة وكيفية معالجتها، فيرى الباحث أن أدلة المعلمين بوضعها الحالي يمكن أن تغني المعلمين تماماً عن دفاتر التحضير، بحيث يكتفي المعلم بهذه الأدلة فقط دون الحاجة إلى دفاتر التحضير، خصوصاً وأن هذه الأدلة تتضمن مساحة جيدة يمكن أن يستفيد منها المعلم في تسجيل ملاحظاته بها.

ومن خلال قرب الباحث من المعلمين والتصاقه بالمهنة لفترة طويلة ومعايشته للواقع يرى أن إلغاء دفاتر التحضير لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة سوف يحدث أصداءً واسعةً وردود أفعال إيجابية وقوية تجاه المناهج الجديدة، لاسيما وأن دفاتر التحضير تمثل عبئاً إضافياً على المعلم. كما يرى الباحث أهمية ذلك أيضاً في تكوين اتجاهات إيجابية من المعلمين نحو المناهج الجديدة، وبالتالي المساهمة في خلق بيئة محفزة وجو متفائل لتقبل تلك المناهج والمساهمة في إنجاح المشروع.

٢. تضمين الموقع الخاص بالمناهج الدراسية الجديدة على شبكة الانترنت لدروس منتقاة من المناهج الجديدة، بحيث تسهم تلك الدروس في خلق أصداء جيدة عن تلك المناهج.

ولعل الإسراع في نشر مثل ذلك على شبكة الإنترنت ومن مناهج الرياضيات في الصفوف المختلفة، إضافة إلى وضع دروس منتقاة تتضمن صوراً جميلة، ومواضيع هادفة، يمكن أن يسهم في خلق انطباع إيجابي عن تلك المناهج بين أفراد المجتمع بكافة شرائحه، خصوصاً وأن للانطباع الأولي تأثير واضح على الآراء ووجهات النظر تجاه موضوع ما.

٣. اختيار نخبة من التربويين للإشراف على المنتديات الخاصة بالمناهج الدراسية الجديدة على شبكة الإنترنت، بما يمكن للمعلمين وغيرهم من التواصل مع بعضهم البعض ومع هؤلاء المشرفين. شريطة أن يتم اختيارهم وفق مواصفات معينة منها الذكاء والصبر وسعة الأفق والقدرة على إدارة الحوار وامتصاص الحماس والضغوط التي قد تصدر من قبل البعض في مشاركاتهم وردودهم.

إشعار المعلمين بأن ملاحظاتهم وتعليقاتهم ومشاركاتهم في المنتديات الخاصة بالمناهج

الجديدة سوف تكون محل عناية واهتمام من قبل المختصين. فعلى سبيل المثال نرى بأن انزعاج المعلمين من بعض ما تتضمنه المناهج الجديدة، واستقبال ملاحظاتهم المتعلقة بذلك والرد عليها، سوف يسهم بشكل بارز في ارتياحهم وامتصاص حماسهم، وبالتالي إضعاف احتمالية انتقادهم عبر وسائل وقنوات أخرى، خصوصاً إذا ما تم قبول مقترحاتهم، ونتج عنها إرسال نشرات استدراكية للمعلمين لتعديل بعض ما تتضمنه تلك المناهج، كأن ترسل نشرات للمعلمين تتعلق بتدريس الأشهر القمرية (ما يتعلق بالتاريخ الهجري) بدلاً من الأشهر الشمسية (ما يتعلق بالتاريخ الميلادي).

ثالثاً: العمل على تحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم من جهة واللغة العربية والتربية الإسلامية من جهة أخرى

فنظراً لوجود تكامل بين الرياضيات والعلوم من جهة، واللغة الانجليزية من جهة أخرى في السلسلة الأصلية (كتعليم القراءة)، فنرى أهمية العمل على تحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم من جهة، واللغة العربية والتربية الإسلامية من جهة أخرى في الطبعات القادمة من المناهج الجديدة، إضافة إلى تدريب المعلمين على ذلك أثناء البرامج التدريبية، ولما لذلك من دور كبير كذلك في تخفيف حدة المعارضة للمناهج الجديدة وما قد ينشأ من ضغوط داخلية قد تعيق نجاح المشروع.

رابعاً: تفعيل طرق ووسائل الاتصالات بين الأطراف المختلفة

حيث نرى أن من الأهمية بمكان عمل ما يلي:

تفعيل موقع المناهج الجديدة على الإنترنت، وتفعيل المنتديات الحوارية التي يتضمنها الموقع بما يسهم في تحقيق أهداف المشروع، ويتكامل - في الوقت نفسه - مع أهداف البرامج التدريبية التي سيتم تصميمها وتنفيذها. ومن ذلك الإعلان عن قبول الأفكار الجديدة والإبداعية في عرض وتنفيذ الدروس، ومنح جوائز مادية ومعنوية على الأفكار الأكثر إبداعاً وتميزاً. ونرى أن زيادة حجم الأعضاء ومشاركاتهم سوف يتناسب عكسياً مع حجم المعارضة لتلك المناهج، وطردياً مع تحقق أهداف البرامج التدريبية وأهداف المشروع ككل.

كتابة التقارير وإرسالها عبر قنوات الاتصال الحديثة، سواءً كانت تلك التقارير بين المسؤولين عن تجريب المناهج وبين منفذي الدورات التدريبية، أو غيرهم من الأطراف المعنية.

خامساً: الأنظمة واللوائح

نظراً لآلية التقويم المتبعة حالياً والتي أشير إليها أعلاه، وما أفرزته تلك الأنظمة واللوائح (أو ما أفرزه سوء تطبيقها)، وذلك من حيث مساهمة ذلك في تقليل الاهتمام والجدية في الدراسة. وإذا ما سلمنا بحجم العلاقة ين الاستفادة من المنهاج الجديدة وبين الجدية والانهماك في دراستها، فإننا نرى أن من المهم اقتراح الأمور التالية التي يمكن أن تسهم في خلق بيئة أكثر مناسبة لدراسة المناهج الجديدة والاستفادة منها بالشكل المرجو، ولعل تلك المقترحات يمكن تلخيصها في الآتي:

التوصية بأن تتولى وزارة التربية والتعليم مراجعة لائحة التقويم المستمر، وإجراء التعديلات عليها إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك، وتدريب المعلمين على تطبيقها بالشكل السليم.

التوصية بأن تدرس الوزارة فكرة تغيير معايير التقويم والنجاح في الرياضيات والعلوم، ورفع الحد الأدنى للنجاح إلى (٥٠٪) مثلاً بدلاً من (٤٠ ٪)، واشتراط الحصول على مالا يقل عن (٢٥٪) مثلاً في درجة الاختبار النهائي في المناهج الجديدة. أو أي قرارات من شأنها المساهمة في تهيئة البيئة الصفية للتدريس، ورفع مستوى الجدية لدراسة المناهج الجديدة، حتى

تتحقق الأهداف المرجوة منها، خصوصاً في ظل ارتقاء مستوى المادة العلمية وتميزها في المناهج، وحجم الفائدة التي سوف يجنيها المجتمع ومؤسساته المختلفة من خريجي التعليم العام في المستقبل بحول الله وتوفيقه.

سادساً: الدعم المادي

نظراً لما تتطلبه المناهج الجديدة من أدوات ووسائل تعليمية متنوعة، إضافة إلى ضرورة توفير مواد تعليمية تستخدم لمرة واحدة فقط، فإن من الأهمية بمكان تخصيص جزء ثابت من ميزانية الوزارة أو المقصف المدرسي على سبيل المثال لتأمين تلك المتطلبات والوسائل التعليمية وبالأخص ما يستخدم منها لمرة واحدة فقط أو ما هو قابل للاستهلاك (الصحون - الغراء - اللاصق - الورق الملون - المواد الكرتونية - المواد البلاستيكية ....) .

سابعاً: تقديم الحوافز للمتدربين

ربما لا يختلف اثنان على تأثير انتباه المتدرب وانهماكه في الأنشطة التدريبية على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي، وبذلك يمكن القول بأن عدم انتباه المتدربين لما يطرح وعدم انهماكهم في الأنشطة التدريبية وفي ورش العمل يعتبر من العوامل المهمة التي تعيق الاستفادة من البرامج التدريبية وتضعف من قدرتها على تحقيق أهدافها، خصوصاً وأن طبيعة تلك البرامج تستلزم تكثيفها وربما تقديمها في فترة زمنية مقدرة بـ (٥-٨) ساعات يومياً، إضافة إلى ما قد يصاحب ذلك من شعور بالملل والضجر من تلك الدورات.

وحتى يمكن تلافي تلك السلبيات وضمان تحقيق درجة أعلى من الانهماك في الأنشطة فيقترح الباحث إيجاد معايير ومواصفات خاصة في المدربين الذين يتم اختيارهم لتنفيذ تلك البرامج، منها حسن المظهر والقدرة على جذب الانتباه، ووضوح الصوت،وإجادة التعامل مع الحاسب الآلي (وورد - الإنترنت)، إضافة إلى أن من الأفضل أن يكون قد نفذ دورات تدريبية في السابق .كما يقترح الباحث أيضاً تخصيص هدايا عينية تستخدم كحوافز لكل برنامج تدريبي.

ويرى الباحث أن تخصيص (٣-٥٪) من الميزانية الإجمالية للتدريب ربما يفي بالغرض ويسهم في نجاح البرامج التدريبية ونجاح المشروع ككل.

ولعل التكامل بين تلك العوامل يمكن أن يسهم في إيجاد البيئة اللازمة للنجاح.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

أولاً: بالنسبة للمعنيين بتصميم البرامج التدريبية.

توظيف الإستراتيجية المقترحة في تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات.

ثانياً: بالنسبة لوزارة التربية والتعليم.

١. تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح والذي يهدف إلى تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة التي طبقت في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٢. توفير الوسائل التعليمة والتجهيزات التقنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة.

٣. إيجاد آلية مناسبة يمكن من خلالها توفير دعم مالي مستمر يمكن الاستفادة منه في :

* تقديم الحوافز المادية للمعلمين لتشجيعهم على الالتحاق بالبرامج التدريبية (كأن يخصص٣-٥٪ مثلاً من الميزانية الإجمالية للتدريب لتقديم تلك الحوافز).

* تقديم مكافآت مادية للمعلمين المتميزين في تدريس مناهج الرياضيات الجديدة.

* توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المناهج الجديدة وبالأخص ما يستخدم منها لمرة واحدة.

٤. تفعيل الجانب الإعلامي بما يخدم أهداف المشروع.

٥. عمل موقع متكامل للمشروع على شبكة الانترنت، ويمكن أن :

* يمثل حلقة وصل وتبادل للخبرات بين كافة المعنيين بالمناهج.

* يتم من خلاله تفعيل التعليم الإلكتروني بما يخدم المشروع ويحقق أهدافه.

وعلى أن يتضمن الموقع كذلك مقاطع فيديو تحتوي على دروس نموذجية نفذت من قبل المتدربين أثناء التحاقهم بالبرامج التدريبية (حال تصميمها وتنفيذها).

٦. استبدال بعض من محتوى كتب الرياضيات وأنشطتها ومسائلها اللفظية بأخرى تحقق نفس الأهداف التربوية لتلك المناهج وتكون أكثر قرباً واتفاقاً مع الأهداف والغايات التربوية للمجتمع السعودي، ومن ذلك العمل على تحقيق التكامل بين الرياضيات من جهة واللغة العربية والتربية الإسلامية من جهة أخرى.

٧. إجراء دراسة تقويمية شاملة لتلك المنهاج بحيث يراعى فيها:

* التباين بين التلامذة السعوديون ونظرائهم الأمريكيين من حيث نسبة الملتحقين برياض الأطفال، وعدد الحصص المخصصة لدراسة الرياضيات في كل صف دراسي، وعدد أيام الدراسة في العام الواحد، وغيرها من المتغيرات ذات العلاقة. ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة تجاه حذف أو تقليص عدد من الدروس الرياضية (مع مراعاة مصفوفتي المدى والتتابع في ذلك)، إضافة إلى دراسة تأثير حذف أو تقليص بعض الدروس (إن وجد) على مدى اكتساب المهارات الرياضية اللازمة.

* التباين بين المعلمين السعوديون ونظرائهم الأمريكيين من حيث مدى امتلاكهم للمهارات التدريسية اللازمة لتقديم تلك المناهج، وعدد الساعات التدريبية لكل منهم في العام الدراسي الواحد، وطرق التدريس المتبعة، والوسائل التعليمية التي يتم تفعيلها، وعدد الحصص الأسبوعية لكل منهم.

* التباين بين مكونات المدرسة وتجهيزاتها والبيئة الصفية على وجه الخصوص في المملكة عن مثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ذلك متوسط عدد الطلاب في الفصل الواحد، والتجهيزات التقنية المتوافرة.

* الأنظمة واللوائح ذات العلاقة، وبالأخص نظام التقويم المستمر.

وفي ضوء تلك الدراسة يمكن تحديد الإيجابيات والسلبيات في تلك المناهج، والتنبؤ بالمعوقات التي تواجه الطلاب والمعلمين على حد سواء، والعمل على تعديل وتطوير تلك المناهج في ضوء نتائج الدراسة.

المراجع

١. الرشيدي، حمد بن عايض: تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

٢. Garderen, Delinda van, and Others ,Supporting the collaboration of special educators and general educators to teach students who struggle with mathematics: An overview of the research. Psychology in the Schools, Jan2009, Vol. 46 Issue 1, p56-78, 23 p , 3 charts ; (AN 35809782).

٣. طويقات، مشهور محمد: بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات القيادية المبدعة لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الأردنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد رقم ١٣، جامعة المنصورة، المنصورة، جمهورية مصر العربية، يناير ٢٠٠٩.

٤. آل عبد اللطيف، سعود بن راشد: مدى الاستفادة من برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال التعلم التعاوني المقدم من إدارة التدريب التربوي في منطقة الرياض وذلك من وجهة نظر المدربين والمتدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

٥. القحطاني، عبد الرزاق بن محمد: الحاجات التدريبية في تقنيات التعليم لمعلمي التفوق العقلي والابتكار للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

٦. Cain, Judith S ,An Evaluation of the Connected Mathematics Project. Journal of Educational Research, Mar/Apr2002, Vol. 95.

٧. Chamoso, J.M. & Cáceres, M.J ,Analysis of the reflections of student-teachers of mathematics when working with learning portfolios in Spanish university classrooms. Teaching & Teacher Education, Jan2009, Vol. 25 Issue 1, p198-206, 9p; DOI:10.1016/j.tate.2008.09.007 AN 35769330.

٨. العمري، أكرم: تقييم فاعلية برامج تدريب المعلمين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL في مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين المتدربين، مجلة جامعة دمشق، المجلد رقم ٢٣، العدد رقم ٢، جامعة دمشق، دمشق، جمهورية سوريا، ٢٠٠٧م.

٩. الزهراني، بندر بن سعيد: دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.

١٠. الدعدي، عبد الرحيم بن طفيف: درجة ملاءمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية بجامعة أم القرى لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٩/ ٢٠٠٨م.

١١. المعيذر، ريم عبدالله: تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على تفريد التعليم لتوظيف المعلمات لتقنيات التعليم الحديثة في التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض/ الأقسام الأدبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

١٢. الحويل، غزلاء عبدالله: نموذج مقترح في التصميم التعليمي لتنمية مهارات ما قبل

التدريس لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض/ الأقسام الأدبية، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

١٣. العودان، هيفاء بنت إبراهيم: برنامج مقترح في مجال تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض/ الأقسام الأدبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

١٤. آل مبارك، ريم إبراهيم: أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لمعلمات التربية الفنية على تنمية مهارات استخدام الحاسوب في تدريس التصميم الفني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٦م.

١٥. De La Paz, Susan & Others, Multimedia Environments in Mathematics Teacher Education: Preparing Regular and Special Educators for Inclusive Classrooms. Journal of Technology and Teacher Education, v12 n4 p561-575 2004 EJ723707.

١٦. Evans, David, Developing Mathematical Proficiency in the Australian Context: Implications for Students With Learning Difficulties. Journal of Learning Disabilities, Sep/Oct2007 Vol. 40 Issue 5, p420-426, 7p; (AN 26452824).

١٧. Nixon RG ,Becoming an education architect. How to design a training program that fits your department"s needs. Emergency Medical Services [Emerg Med Serv], ISSN: 0094-6575, 2006 Jul; Vol. 35 (7), pp. 54-60; PMID 16878749.

١٨. House, J. Daniel ,Mathematics Beliefs and Achievement of Elementary School Students in Japan and the United States: Results From the Third International Mathematics and Science Study. Journal of Genetic Psychology, Mar2006 Vol. 167 Issue 1, p 31 - 45, 15 p; (AN 2027556).

١٩. الشيخي، هاشم بن سعيد: أثر ربط محتوى الرياضيات بالحياة اليومية على تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة في الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، كانون أول ٢٠٠٠م.

٢٠. قاسم، جهاد، وبدح، أحمد: درجة تطبيق مبادئ ضمان الجودة في كلية الزرقاء الجامعية من وجهة نظر الأقسام الأكاديمية فيها، المؤتمر العلمي السنوي (العربي الرابع/الدولي الأول): الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي (الواقع والمأمول)، مجلد رقم ١، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، المنصورة، جمهورية مصر العربية، ٨-٩ أبريل ٢٠٠٩م.

٢١. تقرير حلقة نقاش الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS إلى أين نتجه؟، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (أفكر)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٥/٦/١٤٣٠هـ الموافق ٨/٦/٢٠٠٩م.

٢٢. العتيبي، منير بن مطني: واقع مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في الدول الأعضاء بالمكتب، مقدمة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، مشروع تطوير التعليم ما قبل الابتدائي في الدول الأعضاء بالمكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٨هـ /٢٠٠٧م.

٢٣. الخازم، محمد عبدالله: نقطة ضوء رياض الأطفال ودور وزارة التربية، الإدارة العامة للإعلام التربوي والعلاقات العامة الملف الصحفي، وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية، http://www.moe.gov.sa، ٢٠٠٦.

٢٤. الزهراني، سفر بن حسن: العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.

ملحق رقم ١

أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة ....

.... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،،،

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان: «نحو استراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية».

تهدف الدراسة إلى إعداد استراتيجية يمكن من خلالها تصميم برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى توظيف تلك الاستراتيجية في تصميم برنامج تدريبي يهدف بالدرجة الأولى إلى تدريب معلمي الرياضيات بالمملكة على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.

ونظراً لخبرتكم الكبيرة باعتباركم من التربويين المشهود لهم بالكفاءة والتميز فقد وقع عليكم الاختيار للتكرم بتعبئة فقرات الاستمارة بما ترونه مناسباً، وذلك بوضع إشارة (√) على درجة الاستجابة المناسبة (أوافق بشدة – أوافق – لا أدري – أعارض – أعارض بشدة)، حيث يعتمد النجاح في الدراسة بشكل رئيس على مدى تعاونكم في تعبئة فقراتها.

علماً بأن مرئياتكم سوف تكون محل عناية واهتمام، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم سلفاً كريم تعاونكم، وتفضلوا بقبول أطيب تحياتي.

الباحث

أولاً: معلومات عامة

أولاً: معلومات عامة :

(آمل التكرم بوضع علامة (√) في الفراغ المناسب) :

١) الاسم (اختياري)..

٢) مسمى الوظيفة (والمرحلة الدراسية بالنسبة للمعلمين):..

٣) المؤهل الدراسي: بكالوريوس ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

أخرى ☐ (يحدد رجاءً) ....

٤) التخصص: ....

٥) سنوات الخبرة :

أقل من ٣ ☐ من ٣ – ٥ ☐

أكثر من ٥ – ١٠ ☐

أكثر من ١٠ – ١٥ ☐

أكثر من ١٥–٢٠ ☐

أكثر من ٢٠ ☐

٦) العدد التقريبي للدورات التدريبية التي أمكن الالتحاق بها (إن وجدت)..........................

٧) هل سبق لسعادتكم التعامل مع مناهج الرياضيات الجديدة (تدريب – تدريس – اطلاع – ...الخ)؟ نعم ☐ لا ☐ (يرجى التحديد رجاءً)..

ثانياً: عبارات استمارة الدراسة

م	العبارة	درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
	إلى أي مدى يوافق سعادتكم على العبارات التالية:					
	المحور الأول: مدى أهمية التدريب على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة *					
١	يفتقر المعلمون إلى العديد من المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.					
٢	صعوبة تدريس مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة دون الالتحاق بأي برنامج تدريبي.					
٣	يسهم التحاق معلمي الرياضيات بالبرامج التدريبية في تحقيق معايير الجودة عند تدريسهم لمناهج الرياضيات الجديدة.					
٤	يحتاج معلمو مناهج الرياضيات الجديدة إلى الارتقاء بمستوياتهم العلمية والمهنية بما يسهم في تدريسهم لمناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة.					
	المحور الثاني: تشخيص واقع تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية					
٥	قلة توافر الوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات الجديدة.					
٦	عدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية (من حيث التجهيزات ومن حيث الكم) لتطبيق بعض طرق التدريس الحديثة.					
٧	عدم مناسبة الكثير من الفصول الدراسية لتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة (كأجهزة الحاسوب وأجهزة العرض الرأسي وما يتعلق بتفعيل التعليم الإلكتروني بشكل عام).					
٨	عدم مواكبة مناهج الرياضيات (القديمة) للتطور النوعي الذي طرأ على مناهج الرياضيات في دول العالم المتقدمة (سنغافورة – كوريا الجنوبية – اليابان – ...).					
٩	قلة إقبال المعلمين على برامج التدريب أثناء الخدمة.					
١٠	ضعف الدافعية لدى المعلمين للالتحاق ببرامج التدريب أثناء الخدمة.					
١١	أهمية الحوافز (المادية والمعنوية) باعتبارها من الأمور المهمة التي يمكن أن تجذب المعلمين نحو الالتحاق بالبرامج التدريبية.					
١٢	ضعف مستوى الطلاب في المملكة العربية السعودية في الرياضيات مقارنة بنظرائهم في الدول المتقدمة.					

(*) يقصد بمناهج الرياضيات الجديدة: المناهج التي تولت شركة العبيكان للأبحاث والتطوير عملية تنفيذها، والمترجمة عن شركة ماجروهيل (McGraw-Hill)، والتي بدأ تطبيقها للصفوف الأول الابتدائي والرابع الابتدائي والأول المتوسط بداية من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

م	العــــبارة	درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
المحور الثالث: معوقات النجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة وتميز :						
١٣	إمكانية مساهمة المستوى العلمي المرتفع لمناهج الرياضيات الجديدة وما يتطلبه ذلك من جهد ومهارات تدريسية عالية في تكوين اتجاهات سلبية من المعلمين نحو تدريسها.					
١٤	إمكانية معاودة المعلمين لذات ممارساتهم السابقة حتى بعد التحاقهم بدورات تدريبية.					
١٥	يمكن اعتبار الأنظمة واللوائح (وبالأخص نظام التقويم المستمر وإشكالات تطبيقه) أحد المعوقات أمام النجاح في تدريس مناهج الرياضيات الجديدة.					
١٦	ضرورة توفير الدعم المالي المستمر باعتباره أحد العوامل المهمة للنجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة (لدور ذلك في توفير الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة وبالأخص المواد الضرورية التي تستخدم لمرة واحدة فقط مثل الصحون والغراء والورق الملون والمواد الكرتونية والبلاستيكية ...الخ).					
١٧	ضرورة تفعيل الجانب الإعلامي باعتباره أحد العوامل اللازمة للنجاح في تطبيق مناهج الرياضيات الجديدة بكفاءة					

طب النانو... الآفاق و المخاطر

Nan Medicine... Prospects and risks

د. منير محمد سالم *

Dr. Mounir Mohamed Salem *

ملخص

تعتبر تقنية النانو من أحداث التقنيات العلمية التي يجب الإحاطة بها ومتابعة تطورها، وتستخدم تقنية النانو مواد ذات أبعاد تقاس بالنانومتر، ويهدف البحث إلى رصد هذه التقنية الجديدة وتحديد ملامحها المستقبلية والوقوف على تطبيقاتها الحالية والمتوقعة خاصة في المجال الطبي، وذلك من خلال أربعة فصول يهدف الفصل الأول إلى إعطاء فكرة عامة عن تقنية النانو، مفهومها وتاريخها وآليات عملها، وكذلك أجيالها.

أما الفصل الثاني فيقدم رؤية بانورامية عن تطبيقات النانو في المجالات الطبية خاصة تطبيقاتها المتمثلة في نظم إيصال الدواء إلى الأنسجة واستخدامها في التشخيص الطبي، ودورها في اكتشاف الأدوية والعقاقير العلاجية مثل النانوبيوتك وهو البديل القادم للمضادات الحيوية، وأيضاً تصنيع أجهزة النانوروبوت واستخدامها في المجالات العلاجية، ثم دور تقنية النانو في هندسة الأنسجة، وعلاج مرض السكري، وإصلاح الخلايا التالفة، وأخيراً تطبيقاها في مجال طب الأسنان.

كما رصدت في الفصل الثالث دور تقنية النانو في علاج السرطان من خلال دورها في التشخيص المبكر لمرض السرطان، واستخدام تقنية النانو في العلاج الجيني للسرطان، واستخدام طرق العلاج النانوية مثل نانو الذهب، وكذلك استهداف الخلايا السرطانية دون غيرها باستخدام هذه التقنية.

أما الفصل الرابع فيتحدث عن الآثار الصحية والأخلاقية السلبية لتقنية النانو، وهي الآثار السلبية المباشرة على صحة الإنسان وعلى البيئة.

ويستنتج البحث أن تقنية النانو تقنية واعدة يجب على الدول العربية والخليجية الاهتمام بها وإعطائها أولوية متقدمة في البحوث، خاصة وأنها في بداياتها الأولى، وأن من يملك ناصيتها هو من يملك مفتاح تقنية المستقبل.

Abstract

Nanotechnology, the latest scientific technique, which should be considered and developmentally followed. Nanotechnology uses materials with dimensions measured by nanometer. The research aims to monitor this new technology, shape its future feature and stand on its current applications, especially in the medical field. This will be through four chapters.

The first aims to give a general idea of nanotechnology, its concept, history, mechanisms of action and generations.

The second presents a panoramic view on the applications of nanotechnology in the medical fields especially in the applications of drug delivery to tissues, their use in medical diagnosis and its role in discovering therapeutic drugs like nanobiotic "the next alternative to antibiotics", also manufacturing nanorobots and using them in therapeutic areas.Then the role of nanotechnology in tissue engineering, treating diabetes, repairing damaged cells and finally applications in dentistry field.

The third chapter reports the role of nanotechnology in treatment of cancer through early diagnosis, the use of nanotechnology in gene therapy of cancer and the use of nanomaterials such as nano-gold, as well as to target only cancer cells through this technique.

The fourth chapter talks about the negative healthy and moral effects of nanotechnology that are direct negative effects on human health and the environment.

The research concludes that nanotechnology should be a promising technique to Arab and Gulf countries that should be considered and given a high priority in research. Who owns its forelock is the one who carries the key to the future technology.

(*) جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.

(*) King Saud university. AL Riyadh. K.S.A.

تقنية النانو ... فجر عصر جديد

تعتبر تقنية النانو (Nanotechnology) أو التقنية متناهية الصغر من التقنيات الوليدة، التي أخذت لنفسها مكاناً تحت ضوء الشمس، وأصبحت في طليعة العلوم الأكبر أهمية، والأكثر إثارة؛ لما تحمله من آمال كبيرة، وما تعد به من ثورات علمية سوف تغير وجه العلم في المستقبل القريب، واهتمت بها معظم دول العالم، وخصصت مبالغ طائلة لدعم الأبحاث الخاصة بها، «فقد أنفق العالم في عام ٢٠٠٤م حوالي ١٠ بلايين دولار على أبحاث هذه التقنية» [١]، فهي تمتد إلى الكثير من أفرع العلم المختلفة، وتدخل تطبيقاتها في جميع المجالات الحيوية المتعلقة بمعيشة الإنسان وحياته، واتسعت تطبيقاتها وتنوعت لتشمل العلوم الطبية والصيدلية والعسكرية والإلكترونية والمعلوماتية والكيميائية والروبوتات النانوية وغيرها، وهو ما يجعلنا نصف عصرنا القادم بأنه «عصر النانو».

والملاحظ أن علم «تقنية النانو» يشهد تسارعاً ملحوظاً وكبيراً في جميع مجالاته، ويَطلع علينا كل يوم بتطور جديد في أحد المجالات، حتى أنك لا تستطيع ملاحقة التطورات الحاصلة، أو متابعة الابتكارات المتتالية، أو الأبحاث الجارية، وحتى «تذهلك التقارير العلمية التي تنشرها الصحف حول تطور علم تقنية النانو نقلاً عن المعامل الجامعية والمعاهد» [٢]. بل لقد أصبحت كلمة «النانو» من الكلمات الرائجة والشائعة في وسائل الإعلام، وأضحى العلماء يعتبرون التقانة النانوية من أهم وأكبر الفتوحات العلمية التي أحرزها الإنسان في العصر الحاضر؛ حيث تعقد عليها الآمال في تطوير مناحي الحياة، ومساعدة البشرية على العيش بصورة أفضل، وتحقيق حياة أجمل، وهي في سبيل ذلك تسير في خطوات متسارعة نحو آفاق واعدة، وغد مشرق.

وإذا ألقينا نظرة سريعة على تشعب هذه التقنية، وما تقدمه كل يوم من ابتكارات استطعنا أن نرصد - في قراءة مستقبلية - أن هذه التقنية تستطيع أن تغير وجه العالم، وتصنع ما يكون أشبه بالمعجزات، فقد استطاع الباحثون «تصنيع مفاتيح كهربائية بالغة الصغر من مادة السليكون، تستطيع الفتح والإقفال ملايين المرات في ثانية واحدة باستخدام طاقة كهربائية بالغة الضآلة [٢]، وهذا الاكتشاف سوف يكون مصدر اهتمام كبير لمصنعي ذاكرة الحاسب. كذلك قاموا بتطوير آلية نانوية تمكننا من بناء سلسلة من المادة الوراثية المكونة للـ DNA ، "يستطيع العلماء من خلالها وعن طريق استخدام جديلة DNA تحريك جزء صغير بالغ الصغر من مكان إلى مكان آخر في البناء النانوي في المادة لتحديد طريقة عمله مسبقا" [٢]. وبذلك يكون بالإمكان صنع آلة تستطيع وضع الجزيء في المكان الذي نريده، ومن ثم ندع البناء يكتمل أوتوماتيكياً بدلاً من تبديل قطعة بقطعة أخرى واحدة بواحدة. ومن قدرة العلماء على استخدام الأسلاك النانوية كمجسمات حيوية في التشخيص، واكتشاف العديد من الأمراض في مراحلها الأولية واستخدامها كذلك كحامل للدواء أو كأداة للتصوير داخل الجسم.. إلى الانخراط في عالم الإلكترونيات والاتصالات، وتصنيع رقائق لتخزين كم كبير من المعلومات، والاتجاه نحو تصنيع كمبيوتر كمي أسرع في تنفيذ العمليات واستخدام كمية أقل من الطاقة.

لقد امتدت التطبيقات العملية إلى صناعة الأغذية وإنتاج مواد غذائية بتقنية النانو، وأخذت الشركات العالمية بناصية الاستثمار في هذا المجال، مثل شركة «جنرال ميلز» (General Mills) و«بيبسيكو» (Pepsico) و«كامبيلز» (Campbells) و«كرافت للأغذية» (Craft foods) وغيرها. وأصبح هناك منتجات نانوية تدخل في غذائنا، فقد أنتجت معامل الكيمياء

الألمانية BASF مادة "اللايكوبين"، مصنعة على مستوى النانو، ودخلت كمادة مضافة في تصنيع عصائر الفواكه والأجبان والمارجرين وغيرها[٣]. وهناك الكثير من المنتجات التي تصنع بهذه التقنية الرائعة لتنتج لنا فراولة خالية من الفطريات يمكن تخزينها لفترات طويلة، وكذلك آلة سيراميكية تحافظ على زيوت القلى دون تغير وتقليل نسبة الاستهلاك إلى النصف، وغير ذلك من المنتجات الغذائية والصناعية الواعدة [٤].

وفي مجال الطاقة المتجددة، استطاعت تقنية النانو تطوير مواد الخلايا الشمسية لإنتاج الجيل الثالث للسليكون الكهروضوئى، والتى سوف تؤدي إلى التوسع في استغلال مصادر الطاقة المتجددة في العقد القادم [٥]. وسوف تؤدي هذه التقنية إلى قيام صناعة متقدمة لا شك فيها، تهدف إلى إنتاج الجيل الثالث من الخلايا الشمسية تصل كفاءتها إلى ثلاثين أو أربعين بالمائة [٦].

إن هذه التقنية الواعدة سوف تحدث مايشبه الطفرة في جميع فروع العلم المختلفة، ويعتقد عدد من الباحثين أن هذه التكنولوجيا سوف تؤثر على حياة الناس في الخمسين سنة المقبلة، بطريقة تفوق جميع التغييرات التي حدثت خلال الخمسة قرون الماضية [٧].

أولاً: البدايات الأولى لتقنية النانو

لعل المتأمل في تقنية النانو يجد أنه من الصعب تحديد عصر أو حقبة معينة ظهرت فيها هذه التقنية، حيث استخدمت تقنية النانو من خلال قيام الأفراد بمعالجة لبعض المواد العادية؛ للحصول على خصائص معينة، مثل تغيير اللون، دون معرفة السبب الذي أدى إلى ذلك. وقد وجد الباحثون وعلماء الآثار أن بعض الحضارات القديمة قد استخدمت مواد النانو في عدد من جوانب الحياة، غير أنه من الواضح أن «من أوائل الناس الذين استخدموا هذه التقنية (بدون أن يدركوا ماهيتها) هم صانعي الزجاج في العصور الوسطى، حيث كانوا يستخدمون حبيبات الذهب النانوية الغروية للتلوين» [٨]، خاصة في صناعة الأوعية الثمينة والنفيسة. وهناك أحد المقتنيات الرومانية وهو عبارة عن كأس زجاجي للملك الروماني «لايكورجوس» في القرن الرابع الميلادي، والقابع الآن في المتحف البريطاني، ويتميز بظاهرة مثيرة، وتتمثل في تغير لونه وفقاً لزاوية سقوط الضوء عليه، فعندما ينفذ الضوء من هذا الإناء يأخذ اللون الوردى، وعندما ينعكس الضوء من الإناء يأخذ اللون الأخضر، وقد تم تفسير هذه الظاهرة، بعد أن تم اكتشاف جسيمات نانو ذهبية (nano-gold)، كانت هي المسئولة عن التفاعل مع الضوء، ومن ثم إعادة بعثه باللونين السابقين.

ويعتبر العرب والمسلمين من أوائل الذين استخدموا هذه التقنية، وأبدعت الحضارة الإسلامية "السيف الدمشقي" الذي استعمل مابين عام ٩٠٠-١٧٥٠م، وعرف عن تلك السيوف حدتها ومتانتها وكذلك قوتها، وعرف عنها أنها تقطع السيوف الأوروبية بل وحتى الصخور، وامتازت أيضاً بالنقش على نصلها. وبناء على فحوصات ودراسات بالمجهر الإلكتروني على عينات لنصول تلك السيوف، وجد أنه يدخل في تركيبها مواد نانوية تعطيها نوعاً من الصلابة الميكانيكية.

ثانياً: تطور تقنية النانو في العصر الحديث

في العصر الحاضر ظهرت بعض البحوث التي صنعت مسيرة هذه التقنية، وجعلتها تقنية المستقبل، وتعتبر محاضرة عالم الفيزياء الشهير ريتشارد فيمان Richard Feynman إلى الجمعية الفيزيائية الأمريكية في ١٩٥٩/١٢/٢٩م هي البداية الأولى لظهور تقنية النانو، عندما تحدث عن إمكانية التحكم في إعادة ترتيب الجزيئات والذرات في المادة في مقياس معين إلى مقياس

أصغر ثم إلى مقياس أصغر فأصغر...، وبذلك نستطيع بناء الآلات، وإجراء عمليات نستطيع من خلالها إنتاج أجسام على مستوى الجزيئات، وهو أمر لا يتعارض مع القوانين الفيزيائية، وأن المادة عند هذه المستويات تتصرف بشكل مختلف عن حالتها عندما تكون بالحجم المحسوس، كما أشار إلى إمكانية تطوير طريقة لتحريك الذرات والجزئيات بشكل مستقل، وقد توقع أن يكون للبحوث حول خصائص المادة عند مستويات النانو دوراً أساسياً في تغيير الحياة الإنسانية.

ومن المعلوم أن فيمان لم يشير إلى «تقنية النانو» بشكل مباشر، ولكنه تحدث وبشكل استشرافي عن مستقبل التقنية البشرية، وعن ملامح وفلسفة هذه التقنية ومبادئها الأساسية؛ حيث أوضح أن البشر مع تقدم العلوم سيتمكنون من تصنيع آلات دقيقة تمكنهم من تصنيع آلات بمقياس النانو Nano-scale machines.

ثالثاً: الاستخدام الأول لمصطلح تقنية النانو

ظهر مصطلح تقنية النانو لأول مرة عام ١٩٧٤م في محاضرة للعالم اليابانى نوريو تانقيشى Norio Taniguchi في جامعة طوكيو، وذلك كمصطلح مرادف لوصف الآلات الدقيقة والتي كانت بمقياس الميكرو آن ذاك، وذكر أن هذه التقنية أطلقت على بحث جديد في أحد أقسام الهندسة في الجامعة لفصل أو ربط أو تغيير المادة بمقدار ذرة أو جزيئة واحدة، ولم يكن استخدام هذا المصطلح لدلالة على تقنية مستقلة. وفي عام ١٩٨٦م بدأ أول استخدام لمصطلح "تقنية النانو" Nanotechnology في الأوساط العلمية بعد عدد من المحاضرات، وظهور بعض الكتب التي صدرت في هذا الميدان، خاصة بعد نشر Eric Drexler كتابه الشهير بعنوان "محركات الإنشاء: عصر تقنية النانو القادم"، حيث أخذ بعد ذلك التاريخ هذا المصطلح بعداً آخر؛ ليشمل إلى جانب التعامل الصناعي مع الذرات والجزيئات (التي قد اهتم بها Eric Drexler في كتابه السابق) جميع أبعاد الإنتاج العلمي النظري والتجريبي للجسيمات ذات الأبعاد الدقيقة والتي تتراوح أبعادها من ٠،١ نانومتر (الأبعاد الذرية) إلى ١٠٠ نانومتر.

ومما أعطى دفعاً قوياً للموضوع في بداية ثمانينيات القرن العشرين، وتطور هذا الحقل تطوراً لافتاً، ماحدث من زيادة في عدد الاكتشافات العلمية في هذا العلم، وتسهيل وتسريع فهمنا للخواص الذرية والجزيئية للمادة، بعد أن حدث أمر مهم في مجال النانو وهو اختراع المجهر النفقي الماسح Scanning Tunneling Microscopy، STM من قبل شركة IBM بواسطة العالمان جيرد بينج وهينريك روهر، وهو جهاز يقوم بتصوير الأجسام بحجم النانو، حيث زادت البحوث المتعلقة بتصنيع ودراسة التركيبات النانوية للعديد من المواد. وقد حصل العالمان على جائزة نوبل في الفيزياء عام ١٩٨٦م بسبب هذا الاختراع. ومثل اختراع المجهر النفقي الماسح دفعة قوية لتقنية النانو لأنه أمكن وصف ومعالجة المواد على مستوى النانو. بعد ذلك بسنوات استطاع العالم الفيزيائي دون إيجلر في معامل IBM في تحريك الذرات باستخدام جهاز الميكروسكوب النفقي الماسح، مما فتح مجالاً جديداً لإمكانية تجميع الذرات المفردة مع بعضها، وفي نفس الوقت تم اكتشاف الفلورينات بواسطة هارولد كرونو،ريتشارد سمالي وروبرت كيرل، وهي عبارة عن جزيئات تتكون من ٦٠ ذرة كربون تتجمع على شكل كرة، وقد حصلوا على جائزة نوبل في الكيمياء ١٩٩٦م.

وفي عام ١٩٩١م اكتشف العالم اليابانى «سوميو لجيما» أنابيب الكربون النانوية، ثم ظهرت البلورات النانوية شبه الموصلة، وأدت الأبحاث أيضاً إلى زيادة سرعة ظهور جسيمات نانوية لأكاسيد المعادن، وفي عام ١٩٩٥ تمكن

العالم الكيميائي منجي باوندي من تحضير حبيبات من شبه الموصلات الكادميوم/الكبريت ذات قطر ٣-٤ نانومتر. وازداد التقدم في مجال النانو مدعماً بالتطور الكبير في المجاهر الإلكترونية، والتي ساعدت في عملية وصف وإنتاج مواد النانو. وفي عام ٢٠٠٠م تمكن العالم الفيزيائي منير نايفة من تصنيع عائلة من حبيبات السليكون أصغرها ذات قطر ١ نانو وتتكون من ٢٩ ذرة سليكون، هذه الحبيبات عند تعريضها لضوء فوق بنفسجي فإنها تعطي ألواناً مختلفة حسب قطرها.

وحتى وقت قريب كانت تقنية النانو وتطبيقاتها مجرد فلسفة وفرضيات، وكانت بعيدة عن الواقع التطبيقي والعلمي، وخلال العشرين سنة الماضية استطاعت الأجهزة والتقنيات الحديثة أن تجعل من التعامل مع عالم الذرات وجسيمات النانو أمراً ممكنا من الناحية العملية.

رابعاً: مفاهيم أساسية في تقنية النانو

١. معنى كلمة «نانو»: تقنية النانو هي تقنية مستحدثة، مشتقة من النانومتر، ويذكر البعض أن كلمة نانو Nano في أصلها هي كلمة إغريقية مشتقة من الأصل (Nanos) وتعني القزم dwarf، وتستخدم في العلوم للدلالة على جزء من البليون من شيء معين مثل الكتلة والمسافة[٩]. وتستعمل كلمة النانو في االرياضيات للتعبير عن الجزء من المليار من وحدة القياس، وهو مايعادل طول خمس ذرات إذا وضعت الواحدة تلو الأخرى، وبمعنى آخر النانومتر يعادل واحداً على مليار من المتر أو واحداً على مليون من المليمتر، ويمثل ذلك واحداً على مائة ألف من قطر شعرة الإنسان، ويبلغ سمك صفحة من الورق مائة ألف نانومتر، ويبلغ قطر خلية الدم الحمراء الواحدة نحو ٧٠٠٠ نانومتر، ويراوح قطر جزئية حامض ال(DNA) بين ٢ و٢,٥ نانومتر، ويبلغ قطر جزيئة الماء ٠,٣ نانومتر تقريباً [١٠]. ويمكن أن تصف كل شيء صغير ودقيق ومن هنا يمكن أن نقول أن مصطلح Nanotechnology يعني حرفياً "تقنية المواد متناهية الصغر" [١١].

٢. تعريف تقنية النانو: من الواضح أنه لا يوجد تعريف متفق عليه حتى الآن لهذه التقنية؛ وذلك لأن التعاريف المطروحة لهذه التقنية تختلف باختلاف طبيعة التعامل معها، وكذلك تختلف باختلاف المجال الذي تطبق فيه هذه التقنية. وأول من حاول تعريف تقنية النانو هو العالم نوريو تانفيشي عام ١٩٧٤، حيث عرفها بأنها: «عبارة عن مجموعة من عمليات الفصل والتكوين والدمج للمواد على مستوي الذرات أو الجزيئات» [١٢]. بعد ذلك قام عدد من العلماء والهيئات والمنظمات بمحاولة وضع تعريف شامل لتقنية النانو، ومن هنا جاء تعريف تقنية النانو على أنها «التقنية التي تعطينا القدرة على التحكم المباشر في المواد والأجهزة التي أبعادها تقل عن ١٠٠ نانومتر وذلك بتصنيعها وبمراقبتها وقياس ودراسة خصائصها»، وهذا التعريف هو الأكثر شمولاً والأكثر قبولاً في الأوساط العلمية. وكلمة النانو تكنولوجي تستخدم أيضاً بمعنى أنها تقنية المواد المتناهية في الصغر أو التكنولوجيا المجهرية الدقيقة أوتكنولوجيا المنمنمات[١٣].

ولكن ما الذي يجعل خصائص المادة تتغير عندما تقل الأبعاد من الميكرو إلى النانو؟ ولعل الإجابة العلمية على هذا السؤال تتلخص في أن التغيير الحاصل في نسبة ذرات السطح إلى حجم المادة، فكلما صغرت أبعاد المادة كان عدد أكبر من ذرات المادة على السطح. وبشكل عام فإن نسبة الذرات السطحية في مواد النانو تكون بين ٥٪ إلى ٥٠٪، أما في المواد العادية فتكون في حدود ٣٪ [١٤].

٣. آليات عمل النانو: يعتمد أساس عمل تقنية النانو على إعادة ترتيب الذرات لتصنيع جزيئات

جديدة ذات مواصفات جديدة محددة ومخطط لها. ومن المعروف أن ترتيب الذرات في الجزيء بصورة معينة يعطي تلك الجزيئة صفات فيزيائية وكيميائية معينة، وأن هذه الصفات تعتمد كلياً على الترتيب الذي تتخذه الذرات لتشكيل تلك الجزيئة، وأفضل مثال على ذلك أن حجر الألماس والفحم كلاهما مصنوعان من الكربون، غير أن ترتيب الذرات في جزيء الألماس يختلف عن ترتيب الذرات في جزيئة الفحم.

والخاصية التي يستند إليها هذا العلم تتمثل في أنه كلما صغر حجم الحبيبات Particles زادت نسبة المساحة السطحية إلى الحجم والتى وجد أنها تساعد على سرعة التفاعلات الكيميائية، وكذلك حقيقة بروز أكبر لبعض الظواهر الفيزيائية، مثل بروز لتأثيرات قوانين الميكانيك الإحصائى والميكانيك الكمي، وهذه التأثيرات لا تظهر بالذهاب من الأحجام الاعتيادية إلى مقياس الميكرو ولكن تظهر بالوصول إلى مقياس النانو. ومن التأثيرات الملاحظة أيضا تحول بعض المواد إلى الشفافية (مثل النحاس)، وتحول بعض المواد الخاملة إلى مواد سريعة التفاعل (مثل البلاتينيوم)، وتحول بعض المواد المستقرة إلى عكس ذلك (مثل الألمنيوم)، وتحول بعض المواد من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة في درجات حرارة اعتيادية (مثل الذهب)، وتحول بعض المواد العازلة إلى مواد موصلة (مثل السليكون). وقد وصل علم الكيمياء التركيبية إلى درجة من التقدم بحيث أصبح من الممكن تشكيل أي جزئية بأي شكل نشاء، وهذه الطرق تستعمل اليوم لتصنيع منتجات كيميائية مفيدة مثل بعض الأدوية ومواد التجميل وبعض اللدائن. ومن الطموحات في هذا المجال تصنيع جزيئات ترتب نفسها ذاتياً، تماماً كما تفعل بعض الإنزيمات الطبيعية التي تعرف الكيفية والمكان اللذين تؤثر فيهما، ويأمل العلماء الحصول على مصنعات حيوية تشبه الطبيعية في عملها وهيكلها الجزيئى[11].

وصلابة جسيمات النانو لمادة ما تفوق صلابتها في حالتها الكبيرة بمئات المرات فعلى سبيل المثال وجد تجريبيا أن صلابة جسيمات النانو الكروية المصنعة من السليكون silicon nano-spheres والتي يتراوح حجمها ما بين ٤٠ نانومتر إلى١٠٠ نانومتر تفوق صلابة مادة السليكون بمئات المرات، بل ذات صلابة تجعلها واحدة من أصلب المواد على الأرض، وبالتحديد تمتلك صلابة ما بين صلابة الياقوت والماس. ومن الخواص أيضا الشفافية، فجسيمات النانو ذات أبعاد أقل من الأطوال الموجية للضوء وعليه فإنها تعكس ولا تكسر الضوء، مما يجعلها ذات شفافية عالية، مما يعنى أنه يمكن الاستفادة منها في كثير من التطبيقات دون أن يأثر استخدامها على لون أو شكل المنتج كما هو الحال مع الأغلفة الشفافة ومستحضرات التجميل [١٥].

٤. أجيال تقنية النانو:تعتبر تقنية النانو من التقنيات الإلكترونية ذات الجيل الخامس حيث قسمت الأجيال الإلكترونية حسب تطورها إلى خمسة أجيال هي :

الجيل الأول :المصباح الإلكتروني.

الجيل الثاني :استخدام الترانزستور.

الجيل الثالث: الدارات التكاملية(Integrate circuit).

الجيل الرابع : المعالجات الدقيقة (Microprocessors) التي أحدثت ثورة هائلة بإنتاج الحاسوب الشخصي (Personal Computer) والرقائق الحاسوبية السليكونية.

الجيل الخامس: المنمنمات (الجزئيات المتناهية في الصغر) التكنولوجيا المجهرية الدقيقة (Nanotechnology).ثورة العلم في قرنه الحادي والعشرين .

طب النانو (Nanomedicine)

يعتبر «طب النانو» أحد أهم المجالات التطبيقية لتقنية النانو، بل وأعظمها على الإطلاق، يرجع ذلك لارتباطها المباشر بحياة وصحة الإنسان، فقد ساعد التطور الحديث في تقنيات النانو على تغيير القواعد الطبية المتبعة في منع الأمراض وتشخيصها وعلاجها، وأصبحنا نعيش عصر التقنية الطبية النانوية، حيث تقدم تقنية النانو على سبيل المثال، طرقاً جديدة لحاملات الدواء داخل جسم الإنسان، تكون قادرة على استهداف خلايا مختلفة في الجسم، وكذلك مواجهة أكثر الأمراض فتكاً بالإنسان مثل أمراض السرطان، والذي بدأت الكثير من أبحاث النانو وتطبيقاته التجريبية في الكثير من مراكز الأبحاث حول العالم[١٦]. أما أجهزة الإستشعار النانوية فباستطاعها أن تزرع في الدماغ لتمكن المصاب بالشلل الرباعي من الحركة والسير[١٧]. وهناك الكثير من التطبيقات في مجال الرعاية الصحية، وتصنيع الأجهزة الطبية النانوية، وتشير الأبحاث أنه سوف تظهر على مدى أبعد تقانات إصلاح الخلايا الحية، وكذلك روابط إلكترونية عصبية نانوية، وإذا حدث ذلك فسوف تحدث ثورة حقيقية في عالم العلاج والمداواة.

ويمكن بواسطة هذه التقنية تصوير خلايا الجسم بسهولة كما لو أننا نأخذ صورة عادية، كذلك يمكن التحكم بتلك الخلايا وتشكيلها بأشكال مختلفة. وقد قام معهد (Foresight Nanotech Institute) في كاليفورنيا بوضع إطار عام لما يمكن أن تقدمه تكنولوجيا النانو لنا في حقل الطب، لأولئك «الأشخاص الذين يعانون من أمراض معينة، والأشخاص كبار السن، هم يعانون بسبب تسلسل غير صحيح للذرات، قد يكون الزمن هو المسبب لها، أو أي حادث، والأدوات القادرة على إعادة ترتيب الذرات ستكون أيضاً قادرة على السماح لهؤلاء الأشخاص بتجاوز عللهم...حيث أصبحت تقنية النانو تشكل جزءاً أساسياً في الطب»[١٨].

ومن الواضح أن هذه التقنية قد غيرت من النظرة التقليدية في طرق المعالجة للأمراض، وفتحت آمالاً عريضة لعلاج الكثير من الأمراض، وهو ما جعل الباحثين يرون أن طب النانو هو طب المستقبل؛ ولهذا السبب تتسابق الدول وتتجه بصورة واضحة للأخذ بزمام هذه التقنية؛ نظراً لتطبيقاتها الطبية الواعدة ذات المردود الاقتصادي الكبير، وقد توجهت دول عديدة إلى دعم النانو، فقد دعمت الولايات المتحدة النانو بخطط خمسية بدأت من عام ٢٠٠٥م، كما أنها تصرف سنوياً ما يقارب ٤ بليون دولار على أبحاث النانو في جميع المجالات بشكل عام والمجال الطبي بشكل خاص. وتدخل شركات الدواء العالمية حلبة الصراع، حيث تتسابق جميعها لاختراع أدوية وتسجيلها مستفيدة من تقنية النانو، حيث يوجد ما يقارب ١٣٠ مشروعاً دوائياً مهتماً بتقنية النانو وفقاً لإحصائية ٢٠٠٦م[١٩]. وفيما يلي نعرض لعدد من أهم التطبيقات الطبية المستقبلية لهذه التقنية:

أولاً: إيصال الدواء إلى الأنسجة (Drug Delivery)

يعتبر توصيل الدواء إلى الأنسجة أحد أولويات البحث في مجال طب النانو، حيث يعتمد على تصنيع مواد نانوية دقيقة تعمل على تحسين التوافر الحيوي للدواء (Bioavailability). ويعني ذلك تواجد جزيئات الدواء في المكان المستهدف من الجسم، حيث تعمل بأقصى فاعلية، وبالتالي ينخفض معدل استهلاك الدواء، والتقليل من أعراضه الجانبية، وكذلك التكلفة الإجمالية للعلاج. ويحاول علماء الصيدلانيات (Pharmaceutics) تصنيع منظومات تتكون من البوليميرات النانوية لتوصيل الدواء إلى

المناطق المراد بلوغها، وعادة ما تكون الخلايا الحية نفسها، وهذا الهدف مهم جداً؛ لأن الكثير من الأمراض تحدث نتيجة لخلل في داخل الخلية نفسها. وكذلك يمكن لبعض الأدوية أن تعطي للمريض وهي خاملة وتنشط في المناطق المصابة فقط لتفادي التأثير السلبي للدواء في بعض الأنسجة، ولهذا سيكون من أهم واجبات طب النانو تصنيع أدوية جديدة ذات نفع أكثر وفائدة أكبر وتأثيرات جانبية أقل. ويتوقع علماء الصحة أن تصبح تقنية النانو جزءاً أصيلاً من الممارسة الطبية اليومية، ولاسيما في مجال توصيل الدواء إلى الأجزاء المصابة [٢٠].

وتأخذ طرق إيصال الدواء أهمية طبية في كونها تؤثر بشكل كبير في علاج المرض بطريقة فعالة وبتأثيرات جانبية بسيطة قدر الإمكان على جسم المريض، ولهذه الطرق المختلفة سلبياتها ومشكلاتها التي تعيق معالجة المرض وتقلل من فرص نجاح العلاج، وتؤدي إلى تأثيرات جانبية، فيصعب التحكم في إيصال العلاج إلى مكان محدد من الجسم لعدة أسباب منفردة أو مجتمعة[٢١] أهمها: عدم قدرة الدواء على اختراق حاجز حيوى (مثل الدماغ) ، وصعوبة الوصول إلى مكان العضو أو النسيج داخل الجسم، وارتفاع سمية الدواء، وزيادة آثاره السلبية، مثل العلاج الكيميائى في حالة أورام السرطان، فقد ثبت أن له تأثيراً سلبياً على الأنسجة السليمة المجاورة. ولذا يعول كثير من العلماء والعاملين في أبحاث طرق إيصال العلاج على أن تساهم تقنيات النانو في تحسين هذه الطرق والتخلص من بعض التأثيرات الجانبية المرافقة للطرق الحالية المستخدمة في العلاج [٢٢].

ومن المعلوم أن علم الأدوية (Pharmacology) من العلوم التي تحتاج لدقة عالية؛ لارتباطها ارتباطاً مباشراً بصحة الإنسان، فوصول كمية كبيرة من الدواء إلى أعضاء الجسم الغير مصابة تقلل من فعالية الدواء وتؤدي إلى حدوث آثار جانبية غير مرغوب فيها، فعلى سبيل المثال نجد أن الوسائل التقليدية لمعالجة مرض السرطان كالعلاج الكيمائي والإشعاعي تؤدي إلى آثار جانبية كبيرة مع انخفاض فعاليتها في معالجة هذا المرض [٢٣]، وعليه فإن من المهم أن يتم إيصال الأدوية المضادة للسرطان إلى الأجزاء المصابة بدقة متناهية جداً للحصول على أقصى فائدة ممكنه من الدواء.

إن استخدام الجسيمات متناهية الصغر في الأنظمة الحيوية يشكل فرصة كبيرة للتطبيقات الطبية، حيث يساهم صغر حجمها في تخطيها للحواجز الحيوية، ويمكن الاستفادة من هذه الخصائص على مستوى مقياس النانو في تحسين علاج الأمراض، وذلك بأن يتم ربط الدواء بهذه الجسيمات، أو استخدام هذه الجسيمات كحامل (Carrier) يحمل الدواء داخله لينطلق عند وصوله إلى المكان المحدد، ومن ثم يتخلص الجسم منه عند تحقق العلاج واستجابة العضو أو النسيج المصاب للعلاج[٢٤].

وقد أظهرت الأبحاث المنشورة حديثاً إمكانية حمل وتوجيه العلاج إلى مناطق محددة من جسم الإنسان، والتحكم في جرعات العلاج على فترات زمنية مختلفة، والقدرة على تتبع استجابة العضو أو النسيج المصاب للعلاج أثناء فترة العلاج بمضاعفات جانبية أقل، مما يشكل فرصة كبيرة لتحسين طرق إيصال العلاج باستخدام تقنية النانو. ويعد الوصول إلى الجسيمات متناهية الصغر وتغير خصائصها عند هذا الحجم ميزة كبيرة يعطيها القدرة على الحركة والانتقال خلال الشعيرات والأغشية الحيوية، وبالتالى القدرة على إيصال الدواء داخل الأنسجة الحيوية [٢٥].

تتعدد الأبحاث المتعلقة بطرق إيصال الدواء المبنية على تقنيات النانو، حيث يعتمد بعضها

على أنابيب ذات مقياس صغير جداً لها القدرة على الحركة، ويمكن توجيهها إلى المنطقة المراد علاجها، والبعض الآخر يعتمد على أنظمة ذكية ذات حجم صغير جداً يمكن زراعتها داخل الجسم ولها القدرة على التحكم في جرعات الدواء والوقت المناسب لإيصاله. ويمكن التطرق إلى بعض طرق الإيصال، مع ملاحظة أن بعضها لا زال في مرحلة البحث والتطوير، والبعض الآخر انتقل إلى مرحلة التجارب على الحيوانات للتأكد من فعاليتها أثناء تجربتها على أنظمة حيوية مختلفة (٢٦).

إن أنظمة توصل الأدوية أيضاً لها قيود شديدة على المواد وعمليات الإنتاج التي يمكن استخدامها ،و مادة توصيل الدواء يجب أن تكون متوافقة وتتحد بسهولة مع الدواء ، ويجب أن تكون قابلة للتحلل البيولوجي (أي تتفكك إلى أجزاء بعد استخدامها حيث إما تستقلب أو تزال عن طريق طرق الطرح العادية) وعملية الإنتاج يجب أن تحترم الشروط الصارمة للتصنيع(٢٧). ويمكن لتقنية النانو أن تقدم حلول توصيل الدواء الجديدة في المجالات التالية :

١. تغليف الدواء (Drug Coating): إحدى الأنواع الأساسية من أنظمة توصيل الأدوية هي المواد التي تغلف الأدوية لحمايتها خلال انتقالها في الجسم، وتشمل مواد تغليف الأدوية الجسيمات الشحمية والبوليمرات (مثل البولي لاكتيد Polylactide – PLA واللاكتيد المشترك مع الغليكوليد PLGA التي تستخدم الجزئيات الدقيقة) ، وتشكل المواد الكبسولات حول الأدوية، وتسمح بتحرير الدواء في الوقت المناسب، حيث إن الدواء يتسرب عبر مادة التغليف، والأدوية يمكن أيضاً أن تتحرر عند تحلل مادة المحفظة أو تتآكل في الجسم عندما تنتج مواد التغليف من الجزيئات النانومترية في مجال الحجم ١-١٠٠ نانو متر بدلاً من الجزيئات الميكرومترية الأكبر فإنه يجب أن يكون لها مساحة سطح أكبر من أجل نفس الحجم، وحجم مسام أصغر واستقرار محسن / وخواص بنيوية مختلفة، وهذا يمكن أن يحسن كل من مميزات الانتشار والتحلل لمادة التغليف، ويمكن أن تناسب بشكل أفضل تحديات توصيل الأدوية.

تطور شركة Advectus life Sciences نظام توصيل دواء يستند إلى الجزيئات النانومترية من أجل علاج أورام الدماغ ، ويلتصق الدواء المضاد للورم Doxorubicin بجزيئة البوليمير النانومتري، PolyCyano Acrylate مع Polysorbate ٨٠، الدواء يحقن ضمن الوريد وينقل عبر الدم، حيث يجذب Polysorbate ٨٠ البروتينات الدهنية في المصورة ويستخدم من قبل الدم الجاري لحمل الشحوم وهذا يقصد منه إنشاء تأثير تمويهي مشابه للكولسترول LDL الذي يسمح للدواء بالانتقال عبر حاجز الدم – الدماغ (٢٨).

٢- الحاملات الدوائية (Drug Carrier): وهي الصنف الآخر من أنظمة التوصيل الدوائي، حيث تقدم تقنية النانو حلولاً مهمة، حيث يمكن التحكم بها للارتباط مع الدواء، الجزيئة المستهدفة ، ومادة التصوير ، وبعدها تجذب خلايا معينة وتحرر حمولتها عند اللزوم، وبسبب الحجم النانومتري فإن لها المقدرة على الدخول للخلايا، حيث إن الخلايا نوعياً تمتلك مواد داخلية أدنى من ١٠٠ نانومتر، وبعض المواد النانومترية المتقدمة التي تستخدم لهذا الغرض تشمل fullerenes و dedndrimers.

إن المادة النانومترية المستخدمة كمساعد لتوصيل الدواء مثل dendrimer هي جزيئة بوليمير مكتشفة من قبل Don Tomalia من شركة Nanotechnologies، والباحثون في جامعة ميشيجان يستخدمون dedndrimers للحصول على مادة جينية أو علاجات مدمرة

للأورام، في خلية بدون قدح استجابة مناعية، وهذا ناتج عن الحجم الصغير لها، والبنية المتفرعة يمكن تصميمها لتحرر مركبات مرتبطة استجابة لجزيئات خاصة أو تفاعل كيميائي، إن الكرة الطبقية التي تدعى الغلاف النانومتري تم تطويرها من قبل Nanospectra من أجل توصيل الأدوية والغلاف النانو متري له طبقة ذهبية خارجية التي تغطي الطبقات الداخلية من السيليكا والأدوية والأغلفة النانومترية يمكن صنعها لامتصاص الطاقة الضوئية وبعدها تحويلها إلى حرارة، وبالتالي عندما توضع الأغلفة النانومترية قرب منطقة مستهدفة مثل خلية الورم ، فإنها يمكن أن تحرر أضداد خاصة بالورم عندما يعطى ضوء الأشعة تحت الحمراء.

٣. أنابيب الكربون النانوية (Carbon Nanotubes)

أظهرت الأبحاث الحديثة إمكانية استخدام تلك الأنابيب من خلال ربطها مع مركبات ببتيدية (Peptides) لتعريفها بنظام المناعة في الجسم، وبالتالي استخدامها في إيصال اللقاح مما يساهم في رفع المناعة مقارنة بطرق إيصال اللقاح التقليدية، كما يمكن استخدام أنابيب الكربون المعدلة في إيصال الأحماض النووية إلى الخلايا ونقل المورثات (Genes)، حيث تتميز الأنابيب المعدلة بقدرتها على تكوين تجمعات معقدة مستقرة مع المركبات الحيوية مما يساعد في رفع مستوى تعبير المورثات (Gene Expression)، ويفتح مجالاً كبيراً للتطبيقات المتعلقة بالعلاج المبنى على المورثات [٢٩].

٤. جسيمات نانوية غير عضوية(Ceramic or Inorganic)

يتوقع أن تساهم الجسيمات النانوية غير العضوية في تحسين طرق إيصال الدواء، لسهولة تحضيرها والتحكم في شكلها وحجمها وتكيفها مع درجة الحرارة المحيطة بها، وقدرتها على حماية المركبات الحيوية المرتبطة بها من التغيرات التي يمكن أن يسببها تغير الرقم الهيدروجيني (pH)، كما أن هذه الجسيمات متوافقة مع الأنظمة الحيوية ولها سمية ضعيفة جداً، ويمكن تعديل السطح الخارجي بمجموعات وظيفية مختلفة، مما يسمح بربطها مع مركبات حيوية تعمل على توصيلها إلى منطقة العلاج المحلية. وقد أظهرت بعض الدراسات الحديثة إمكانية استخدام جسيمات السليكا (Silica) متناهية الصغر في احتواء عقار مضاد للسرطان قابل للتفاعل مع الضوء يمكن تفعيله عند وصوله لمكان الورم عن طريق تسليط الضوء بطول موجي محدد، مما يقلل الآثار السلبية للعقار على الأنسجة السليمة المجاورة [٣٠].

٥. المركبات العضوية (Organic compounds)

تلعب المركبات مثل المتشجرات (Dendrimers) والحويصلات الدهنية (Liposomes) الحيوية دوراً كبيراً في إيصال الدواء، وتتميز هذه المركبات والأجسام بصلاحيتها لأن تعمل على إيصال الدواء وذلك لأن حجمها في حدود مقياس النانو ومتوافقة مع الأنظمة الحيوية [٣١].

لهذه المركبات خصائص فريدة متعلقة بشكلها والقدرة على بناء النهايات الخارجية لربط المركبات بها، كما يمكن الاستفادة من تجويفها الداخلي لحمل الدواء وإيصاله إلى المنطقة المصابة، ولها القدرة على الذوبان في الماء والزيت في آن واحد، مما يمكنها من حمل المركبات الدوائية المختلفة الذوبان، ومن ثم إطلاقه بمعدل مناسب للعلاج، ويمكن تعديل سطح هذه الحويصلات بربطها بمركبات ذات خصائص مميزة، مما يساعد في انتقالها خلال الأوعية الدموية والوصول إلى المكان المراد إيصال الدواء إليه [٣٢].

٦. المستحلبات متناهية الصغر (Nano emulsions)

أظهرت دراسات حديثة إمكانية استخدام المستحلبات النانوية كنظام متعدد الوظائف لإيصال الدواء ومتابعته. تتكون هذه الأنظمة من حبيبات من الزيت في الماء مرتبطة مع مركبات (DTPA) لها القدرة على الاتصال بأيونات فلزية محددة، ويتم تحميل الدواء داخل هذه الأنظمة بالإضافة إلى أيونات جالينوم (GD+٣) لتوفير خاصية المادة المتباينة للاستخدام مع جهاز التصوير بالرنين المغناطيسى، وبالتالي يمكن تتبع مراحل علاج الورم والتخلص من الآثار الضارة للعلاج الكيميائى[٣٢].

لابد من التأكيد أن ما تم من أبحاث في مجال استخدام النانو تحمل وعوداً طبية في طرق إيصال الدواء، إلا أنها في مراحلها الأولية، وتحتاج إلى وقت طويل حتى يتم التأكد من سلامتها وعدم إحداثها لمضاعفات جانبية في حال دخولها جسم الإنسان. ويمكن تلخيص الفوائد التي ستضيفها تقنيات النانو في تطوير طرق إيصال الدواء فيما يلى:

١. القدرة على توجيه الدواء إلى المنطقة المصابة تحديداً.

٢. إيصال العلاج وإطلاقه حول المنطقة المصابة فقط دون التأثير على الأنسجة السليمة القريبة منها.

٣. تقليل التسمم الناتج عن استخدام جرعات زائدة من الدواء دون الحاجة إلى ذلك.

٤. التحكم في عملية إطلاق العلاج على فترات زمنية محددة داخل جسم الإنسان.

٥. القدرة على الحركة وتجاوز الحواجز الحيوية.

٦. إمكانية متابعة مراحل العلاج ومدى استجابة المنطقة المصابة له.

٧. تقليل معاناة المرضى، والآلام المصاحبة لطرق إيصال الدواء.

٨. تقليل تكاليف الدواء والاستفادة من طرق العلاج الحالية المتوفرة بتكلفة أقل.

٩. إمكانية استخدام الدواء المتوفر حالياً بعد تحسن طرق إيصاله دون الحاجة إلى إنتاج أدوية جديدة.

وتمثل طرق إيصال الدواء النسبة الكبيرة من التطبيقات الطبية لتقنيات النانو التي بدأت تظهر في مراحلها النهائية من التجربة، حيث يفوق تطورها تطور التطبيقات الأخرى لتقنيات النانو المتعلقة بالتشخيص، ويتوقع أن تنتشر بشكل أكبر في السنوات الخمس القادمة، وأن يكون لها تأثير كبير في علاج الأمراض الخطرة مثل السرطان.

ثانياً: تطبيقات تقنية النانو في التشخيص الطبي

يساهم التشخيص الطبي في الاكتشاف المبكر للمرض، مما يجعل عملية العلاج أكثر نجاحاً وأقل تكلفة، كما أنه يريح المريض نفسياً من متابعة العلاج لفترة طويلة. والآمال معقودة على دور تقنية النانو في تطور عملية التشخيص، وقدرة الأطباء على معرفة أسباب الأمراض وطرق حدوثها مبكراً؛ وهو ما سينعكس بصورة إيجابية على حياة الإنسان وتقدم المجتمعات.

يتم في التطبيقات الطبية لتقنية النانو تحضير الجسيمات متناهية الصغر، والأجهزة المعتمدة عليها؛ بحيث تتخاطب وتتفاعل مع الأنسجة والخلايا الحية على المستوى الجزيئى - وليس على مستوى الخلايا - بدقة عالية وتحكم وظيفى، مما يساعد في دفع عجلة التطور في تقنيات الأنظمة الحيوية، وتصبح الاختبارات الحيوية لقياس وجود أو نشاط المواد المختبرة أسرع وأكثر دقة [٣٣].

ويمكن دمج جزيئات النانو المغناطيسية مع الأجسام المضادة المناسبة واستخدامها كعلامات

على وجود جزيئات محددة أو ميكروبات، وبالمثل استخدام جزيئات الذهب المدمجة مع مقاطع صغيرة من الحمض النووي للتعرف على تسلسل الجينات في عينة ما. هناك أيضاً تقنية ثقوب النانو لتحليل الحمض النووي، والتي تحول تسلسل وحداته مباشرة إلى إشارة كهربائية. ويمكن تلخيص التقدم في التشخيص الطبى الذي ستساهم فيه تقنية النانو في عدة محاور، منها:

* أجهزة التشخيص (Diagnostic Instruments)

يمكن لأجهزة التشخيص أن تستفيد من التقدم في تطبيقات النانو في مجال الإلكترونات، ومعالجة الإشارات، وأجهزة الحاسب لتحليل البيانات، مما يساهم في سرعة أدائها ودقة تشخيصها، واكتشافها للمرض بصورة مبكرة. وتشمل أجهزة التشخيص ما يلى:

أ.تقنيات التصوير (Imaging Techniques)

يعد التصوير الطبى بتقنياته المتعددة من المجالات التي ستساهم فيها تقنية النانو، حيث يتوقع أن تدفع عجلة التطور فيها من حيث كفاءة أدائها وسرعة عملها وزيادة سبل الأمان فيها، ذلك بسبب دخول تقنية النانو في صناعة الشرائح الإلكترونية، ودوائر التوصيل الكهربائى ومعالجات البيانات المستخدمة في تلك الأجهزة. كما أنها ستساهم في تخفيض تكلفة صناعتها، وبالتالي انتشار استخدامها، حيث لا تتواجد تقنيات التصوير التي تستخدم فيها تقنية النانو حالياً إلا في المستشفيات والمراكز الطبية الكبيرة. وتشمل تقنيات التصوير أجهزة مختلفة لها أسسها الفيزيائية والهندسية، واستخداماتها الخاصة بها في التشخيص، ومن تلك الأجهزة ما يلى:

١. التصوير بالرنين المغناطيسى

وهو من أهم الاستخدامات الرئيسة التي يمكن تطويرها بتقنية النانو؛ حيث تساعد تلك التقنية في زيادة كفاءة الصور ثنائية وثلاثية الأبعاد، ويصبح التباين بين الأنسجة الطبيعية وغير الطبيعية واضحاً في مراحله الأولى، وسيكون لدى الطبيب معلومات وافية عن حالة المريض وأعراض المرض من دون الحاجة إلى التدخل الجراحى، ومن أهم المجالات التي يمكن أن تستفيد من هذه التقنية تشخيص أمراض الدماغ والمفاصل والظهر والأعصاب.

يتميز جهاز التصوير بالرنين المغناطيسي بقدرته العالية على تصوير الأنسجة اللينة والتعرف على أنواع الأورام عن طريق عوامل مختلفة تؤثر في الإشارة المستقبلة من النسيج، حيث تتأثر قيم هذه العوامل بالوضع التركيبى والفسيولوجى في الأنسجة الطبيعية عنها في حالة تكون الأورام، إلا أن التمييز بين قيم العوامل في الأنسجة الطبيعية في حالة المرض . خاصة في مراحله الأولية . يشكل تحدياً كبيراً، وهنا يأتى دور جسيمات النانو عملياً في الارتباط بمنطقة الورم عند إدخالها الجسم مع القدرة على التحكم في سيرها، والتأكد من وصولها إلى منطقة النسيج المتوقع انتشار المرض فيه، ومن ثم تأثيرها على قيم العوامل المقاسة بالجهاز، مما يسهل تحديد منطقة الورم وحجمه ومدى انتشاره عند الحصول على الصور التشخيصية من الجهاز.

٢. التصوير بالأشعة السينية: يمكن الاستفادة من تقنية النانو في هذا النوع من التصوير في تطوير تشخيص أمراض العظام والثدي والصدر وإصابات الحوادث.

٣. التصوير بالموجات فوق الصوتية: يستخدم التصوير بالموجات فوق السمعية في تشخيص أمراض القلب ومتابعة نمو الجنين، ولذلك فإن تقنية النانو سوف تطور هذا النوع من التشخيص.

إن دراسة خلايا الجسم يكون صعباً، ومن هنا يلجأ العلماء إلى تلوينها، وهناك مشكلة أخرى ألا وهي أن الخلايا التي تصدر أمواجاً ضوئية مختلفة في الطول لا تعمل بشكل واحد أو بكيفية واحدة على الدوام ، الأمر الذي يجعل عمليات التصوير الطبي تواجه مشاكل على صعيد التشخيص الصحيح، وقد تمكن العلماء من حل هذه المشكلة باستخدام بعض جزئيات النانو التي تبدي ردود فعل مختلفة إزاء الترددات الموجية المختلفة الناشئة بطبيعة الحال عن اختلاف طول الموجة، وهو ماسيمكن الباحثين والأطباء من تعقب أي حركة تحدث في النسيج الحي داخل جسم الإنسان، وفي مستطاع الأطباء هنا التعرف بدقة على حركة الدواء داخل النسيج المريض(٣٤).

ب. الجسيمات متناهية الصغر (Nanoparticles)

وهي مواد نانوية لها خواص فيزيائية وهندسية متميزة، يمكن الاستفادة منها في تشخيص الأمراض، كمواد متباينة (Contrast agents)؛ بحيث ترفع درجة التباين بين الأنسجة ذات التركيب المختلف، وبالتالي يمكن تمييز التغيرات التركيبية والفسيولوجية باستخدام تقنيات التصوير المتعددة. أو كمواد يمكن تتبعها (Trace elements) أو كمواد مميزة (Tagging and Labeling agents) للجزيئات الحيوية مثل البروتينات والإنزيمات، بحيث يسهل تتبع حركتها ودخولها إلى الخلايا وتفاعلها مع الجزيئات الأخرى، أو كمواد ملتصقة بمكان المرض بحيث يتم اكتشاف مكان المرض بدقة عالية، ومن ثم تحديده كهدف للعلاج (٣٥).

ويمكن إنتاج هذه المواد - وبخصائص متباينة- بتغيرات بسيطة على سطحها لتهيئتها لأن تؤدي وظائف مختلفة تساعد في التشخيص الأولي المبكر. وتوصف هذه الجسيمات بأنها متعددة الوظائف، فالجسم يعمل مثل الكبسولة يحمل بداخله مادة متباينة ذات طبيعة خاصة يمكن تتبعها باستخدام تقنيات التصوير الطبى. كما يعمل أيضا كناقل للدواء يتم التحكم في الوقت والمكان المناسب لإطلاقه عن طريق الديناميكا الضوئية بحيث يكون المركب حساس للضوء (أو لشعاع الليزر) عند تسليطه عليه، كما يحمل على سطحه مركبات حيوية لها القدرة على الارتباط الاختياري بالخلايا، بهذه الوظائف المختلفة، يوفر الجسيم قدرة عالية على استهداف الأورام وتتبع علاجها ويقلل من تأثير الدواء على الأنسجة السليمة المجاورة للورم (٣٤).

ج. الاختبارات الحيوية (Biochemical tests)

تستخدم الاختبارات الحيوية لتحديد وجود المرض ومسبباته، وهي من الأساسيات المهمة في تحديد التغيرات الفسيولوجية الوراثية المصاحبة للأمراض المختلفة، ويعوَّل عليها في اكتشاف الأمراض وتشخيصها في وقت مبكر، وبربط الجزيئات الحيوية بجسيمات نانوية تصبح الاختبارات أكثر حساسية لأي تغير حيوي، وأكثر دقة في اكتشاف مسببات الأمراض وبشكل سريع، كما يتوقع أن تظهر اختبارات جديدة معتمدة على الخواص المميزة للأنظمة والجسيمات متناهية الصغر، ويتوقع أن تعتمد هذه الاختبارات على حجم عينة أقل مما هو مستخدم اليوم في المستشفيات والمعامل الحيوية.

د. متابعة المرض

ستساهم التقنيات الحديثة المعتمدة على النانو في تحليل العينات في وقت قصير وبحجم أقل، مما يمكن الطبيب من اتخاذ قراره في الوقت المناسب، وستوفر تقنيات التصوير المرتبطة بالجسيمات متناهية الصغر الفرصة لمتابعة تطور المرض (Monitoring)، ومراحل علاجه، كما هو الحال في علاج مرض السرطان بأنواعه المختلفة، حيث أظهرت بعض نتائج

الدراسات الأولية في هذا الخصوص أهمية استخدام الجسيمات متناهية الصغر في توصيل الدواء إلى الأورام السرطانية، مع توفر القدرة في الوقت نفسه على متابعة قتل الخلايا السرطانية وانكماش الورم بدون تدخل جراحي من قبل الفريق الطبي.

ثالثاً: اكتشاف الأدوية والعقاقير العلاجية (Drug Discovery)

تساهم تقنية النانو في اكتشاف العقاقير المختلفة، خاصة في مجال المضادات الحيوية ومضادات السرطان وغيرها، وهي جزء من الحلول المتقدمة والجديدة لخفض زمن الاكتشاف والتطوير، ومن الممكن أن تنخفض تكاليف التطوير المعتمدة على طرق التجريب والخطأ التقليدية في عملية اكتشاف الدواء، وقد زاد عدد الأدوية المرشحة التي تم دراستها في السنوات العشر الماضية بمقدار ٣ أضعاف من ٥٠٠ ألف مركب دوائي إلى تقريبا ١,٥ بليون مركب. ومن أهم الاكتشافات النانوية في مجال تشييد الأدوية:

١. النانوبيوتك (Nanobiotics)

يعتبر النانوبيوتك البديل الجديد للمضادات الحيوية(Antibiotics)، ومن المتوقع أن يحدث النانوبيوتك ثورة غير مسبوقة في التصدي للكائنات الدقيقة وذلك وفق اعتماد مبدأ (Nanobiotics) بدلاً من (Antibiotics). ففي جامعة (هانج بانج) في سيؤول استطاع الباحثون إدخال نانو الفضة إلى المضادات الحيوية، ومن المعروف أن الفضة قادرة على قتل ٦٥٠جرثومة ميكروبيه دون أن تؤذى جسم الإنسان.

سوف تقضي هذه التقنية على سلالات البكتيريا المقاومة للمضادات الحيوية التي أحدثت طفرات تحول دون تأثيره عليها مثل:Staph. aureus وPs. aeruginosa. حيث يقوم النانوبيوتك بثقب الجدار الخلوي للبكتيريا أو الفيروس، وعند دخول الملايين منها داخل الغشاء الهلامي للبكتيريا فإنها تنجذب كيميائياً إلى بعضها البعض وتجمع بعضها على شكل أنابيب طويلة أو دبابيس كثيرة تقوم بثقب الغشاء الخلوي وتعمل المجموعات الأخرى على توسيع الثقب في جدار الخلية البكتيرية حتى تموت خلال بضع دقائق نتيجة لتشتيت الجهد الكهربائي الخارجي لغشائها، ومن ثم تدميرها خلال دقائق ولا تستطيع معها تكييف جهازها المناعي[٣٦].

وقد تمكن باحثون من جامعة يالا من إنتاج أنابيب متناهية في الصغر مصنوعة من الكربون (نانوبيوتك) من الممكن أن يكون لها الأثر التدميري على أي بكتيريا، حيث تحدث الباحثون في مؤتمر الجمعية الكيميائية الأمريكية الذي عقد في بوسطن ٢٠٠٧م عن مواصفات هذه الأنابيب، وأوضح أن عرضها واحد نانوميتر وما إن يحدث اتصال بينها وبين البكتيريا تؤدي فوراً لموت الأخيرة. وسوف يوفر النانوبيوتك حوالي ١٠ بلايين دولار سنوياً تكلفة المعالجة بالعدوى المصابة عن طريق الجراثيم، حسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية.

٢. التعقيم والتطهير الطبي للمستشفيات

نجحت شركة "MAEDA KOUGYOU" اليابانية باستخدام تقنية النانو ومادة التيتانيوم في إنتاج سائل شفاف عديم اللون والرائحة من أكسيد التيتانيوم(MVX) له مواصفات خاصة أمكن استخدامها في أعمال التعقيم، والقضاء على البكتريا، ومقاومة الروائح، وكذلك عدم تراكم الأتربة على الأسطح المدهونة بهذه المادة؛ وذلك عن طريق التفاعلات الضوئية الناتجة عن تعرض هذه المادة إلى أقل كمية من الضوء ، بإنتاج الـ (O –) والـ (OH –) واللذان يحملان الإشارة السالبة التي تقتل البكتريا، وإزالة الروائح ، والمواد العضوية العالقة بالأسطح لمدة

تصل إلى خمس سنوات بنفس الكفاءة [٣٧]. وقد استخدم MVX في كبرى مستشفيات العالم لتعقيم غرف العمليات وغرف المرضى، وقد عالج العديد من حالات تلوث المستشفيات والأماكن المصابة بالجراثيم والأمراض المعدية.

رابعاً: النانو روبوت أو الأجهزة النانوية الدقيقة

الجسيمات النانوية تتكون من عدد من الذرات وتشكل ذراع الروبوت الذي يمكن أن يمسك بالذرة ويحركها من مكان إلى آخر لتكوين مركبا نانوية أخرى. ويمكن استخدام هذه الأجهزة الدقيقة في إيصال الدواء إلى الأجزاء والأعضاء المريضة في الجسم ومن المتوقع أن يغير هذا الاختراع وجه الطب بعد أن أصبح واقعاً ملموساً. وقد استطاع العلماء صنع نانوروبوت بحجم ١ ميكرون، حتى يستطيع أن يمر عبر الأوعية الدموية، وهو مصنوع من الكربون نظراً لصلابته. ويمكن متابعة عمل الروبوت داخل الجسم من خلال الرنين المغناطيسي وكذلك الأشعة المقطعية وذلك للتأكد من وصوله إلى العضو المقصود أو النسيج المريض. ومن أمثلة هذه الأنواع:

١. نانوروبوت للتجول داخل الأوعية الدموية:

لقد تمكن العلماء والباحثين في جامعة (كارنكي ملون) من إنتاج محرك نانوي يكون في إمكانه التجوال بكل سهولة في الأوعية الدموية داخل الجسم. وهذا الابتكار يعتبر نقطة عطف مهمة في مجال محركات النانو أو المحركات الدقيقة جداً، حيث يمكن توجيهها إلى أنسجة معينة داخل الجسم. وهذه التقنية يمكن تصويرها بواسطة الرنين المغناطيسي (MRI) وهي تتحرك داخل الجسم [٣٨].

٢. نانوروبوت مساعد في العمليات الجراحية:

قامت شركت (كورفس) بصناعه محولات مرئية (روبوت صغير) بحجم النانومتر يُستخدم كمساعد في العمليات الجراحية الخطرة، ويمكن التحكم فيه بواسطة جهاز خاص، مما يساعد في إنجاح العملية بكفاءة وبدقة متناهية، وهي أفضل من الطرق التقليدية وتقلل من المخاطر كثيراً.

خامساً: هندسة الأنسجة

تمثل الأنسجة التالفة إشكالية رئيسية في معالجتها وإصلاحها، ومن المفيد أن تقنية النانو تستطيع أن تساعد في عملية إعادة تصنيع أو إصلاح الأنسجة التالفة؛ فهندسة الأنسجة تستغل عملية تكاثر الخلايا المثارة صناعياً بواسطة جزيئات النانو وعوامل النمو. وقد تصبح تلك التقنية في يوم ما بديلاً عن نقل الأعضاء أو الأعضاء الاصطناعية [٣٩].

سادساً: استخدام التقنية في علاج مرض السكري

استطاعت الأبحاث الطبية النانوية أن تساهم في علاج مرضى السكري، وفي هذا المجال طورت باحثة في جامعة (إلينوى) الأمريكية جهازاً دقيقاً يمكن زراعته في الجسم ليعوض المصابين بالسكري عن حقن الأنسولين، وقد أثبتت التجارب المخبرية أن الفئران المصابة بالسكري، والتى تمت زراعة الجهاز في أجسادها تمكنت من العيش عدة أسابيع بدون أنسولين، ودون ظهور أي علامات لرفض الجهاز من خلايا الجسم، وهو ما يفتح الباب أمام مفاجآت ستغير مسارات كثيرة في حياة ملايين المرضى، ومن المؤكد أن هذه الأجهزة سوف تنزل إلى الأسواق قريباً [٢٨].

سابعاً: إصلاح الخلايا التالفة

في طرق العلاج التقليدية المتبعة في علم الطب والجراحة، يقوم الأطباء بمعالجة الأنسجة والخلايا التالفة بواسطة العمليات الجراحية المختلفة والأدوية المتعددة، بيد أن الحال يختلف فيما لو استخدمت مكائن تعمير الخلايا التالفة، بواسطة زرق إبر خاصة لا تؤدي إلى قتل الخلايا،

إنما تدخل المكائن المعمرة إلى الخلايا المراد الدخول إليها. وفي هذه الطريقة الحديثة يتم الاستفادة من حقيقة أن خلايا الجسم تبدي ردود فعل إزاء المحركات الخارجية مهما كانت فإذا ما وصلت إليها محركات النانو أو المحركات الدقيقة أبدت رد الفعل هذا، الأمر الذي يغير من عمل الخلايا ويأخذ بها من المرض إلى الشفاء وهذه الطريقة كما يبدو طريقة مباشرة في العلاج.

ثامناً: تطبيقات طب الأسنان

١. التطبيقات السنية في مجال التخدير الموضعي

يتم حقن ربوتات نانوية ضمن اللثة، وبعد تماسها مع سطح التاج أو اللثة فإنها تصل إلى اللب السني عن طريق الميزاب اللثوي، الصفيحة القاسية والأنابيب العاجية. عندما تصل هذه الربوتات إلى اللب عندها يمكن للطبيب التحكم بها لإيقاف الحساسية السنية في السن المراد علاجه. وبعد إنهاء المعالجة السنية، يتم إعطاء أمر للربوت لإعادة الإحساس، وإلغاء التحكم بالسيالة العصبية ومن ثم الخروج من السن بطريق مشابه للدخول [٤٠].

٢. علاج الحساسية السنية

يمكن أن تنتج عن تغير الضغط الهيدروديناميكي المنتقل إلى اللب، وهذا يعتمد على حقيقة أن الأسنان ذات الحساسية السنية(العاجية) تملك سطح أكثر كثافة بالقنيات العاجية ب ٨ مرات وبقطر أكبر بمقدار الضعف من تلك في الأسنان غير الحساسة[٤١]. وتأتي مهمة الربوتات في القيام بشكل انتقائي ودقيق لإغلاق هذه القنيات بالمشاركة مع مواد حيوية، تقدم للمريض علاج سريع ودائم [٤٢].

٣. تحسين المتانة البنيوية والناحية الجمالية

يتم ذلك من خلال استبدال طبقة الميناء بمادة من الماس أو نوع من الأحجار الكريمة النقي، التي تزيد من مقاومة الانكسار كما هو الحال في النانو كومبوزيت، وفي المواد الحاوية على أنابيب نانوية من الكربون يتم استخدام روبوتات نانوية في مجال المعالجة التقويمية يمكنها أن تؤثر مباشرة على النسج الداعمة، لتسمح بإجراء الحركات السنية بشكل أسرع وبدون ألم خلال دقائق إلى ساعات [٤٣].

تقنية النانو وعلاج السرطان

إن قدرة تقنية النانو على تشخيص الأورام السرطانية، هي من بين الأحلام التي راودت مخيلة الباحثين لسنين عديدة. وباستخدام تقنية النانو أصبح بالإمكان الحصول على صور متطورة من الناحية الطبية للأورام والخلايا السرطانية، وأحجام هذه الصور تساعد الأطباء والباحثين في الحصول على معلومات دقيقة حول هذه الأورام، حيث أظهرت آخر البحوث أن العلماء قد توصلوا إلى طريقة نانوية جديدة يمكن بواسطتها تصوير الأورام السرطانية داخل الجسم، وتحديدها بدقة، ومن ثم القيام بالعلاج بشكل مباشر للتخلص من هذه الأورام السرطانية.

أولا: التشخيص المبكر للسرطان وعلاجه

يعد مرض السرطان بأنواعه المختلفة من أكثر الأمراض انتشاراً في أنحاء العالم، حيث تم اكتشاف أكثر من عشرة ملايين حالة إصابة جديدة، ووفاة أكثر من ستة ملايين مصاب حول العالم، وفي كثير من الحالات يكون اكتشاف السرطان قد تم في وقت متأخر، مما يعجل بانتشاره في أعضاء الجسم، ويقلل من فرص نجاح علاجه، ولهذا فإن التطور في تشخيص مرض السرطان سوف يساهم في اكتشافه مبكراً، وإمكانية استئصاله وعلاجه قبل أن يستفحل، وقد نُشرت حديثاً عدة أبحاث تبين مساهمة تقنية النانو في دفع عجلة التطور في التشخيص الطبي خاصة في مرض السرطان، إلا أنه ينبغي التأكيد على أن هذه الأبحاث في مراحلها الأولى

من إجراء التجارب على الحيوانات، ومن هذه الأبحاث ما يلى:

* قام باحثون بمركز أبحاث السرطان في جامعة ميتشيجن في الولايات المتحدة بإجراء تجارب على فئران مصابة بسرطان في الدماغ، وذلك بحقنها بدواء ومادة متباينة داخل جسيمات متناهية الصغر، بحيث يتم التحكم في وصول الدواء وتتبع حركته عن طريق جهاز التصوير بالرنين المغناطيسى (MRI)، والتأكد أن الدواء يؤثر على الخلايا السرطانية دون السليمة، وبهذه الطريقة جمع الباحثون بين التشخيص (تحديد مكان الورم ومتابعة تقلصه واضمحلاله) وبين العلاج (إيصال الدواء إلى مكان الورم، والتحكم في جرعاته واستهدافه، من دون التأثير على الأنسجة الطبيعية) وقد أظهرت النتائج الأولية أن حيوانات التجارب استجابت للعلاج بشكل أكبر عند استخدام الجسيمات النانوية، كما كان بالإمكان تتبع مسارها وتشخيص حالة الورم السرطاني بشكل أدق(٤٤).

* قام باحثون في جامعة نبراسكا في الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام جسيمات متناهية الصغر من أكسيد الحديد تتميز بخواص مغناطيسية للمساهمة في اكتشاف الأورام السرطانية، وذلك عن طريق استخدامها كمادة متباينة مع التصوير بالرنين المغناطيسى، حيث ساهمت الخصائص المغناطيسية الجديدة للجسيمات متناهية الصغر في اكتشاف الورم وتوصيل الدواء لمعالجته (٤٥).

* أوضح باحثون من الولايات المتحدة الأمريكية وهولندا أنه يمكن اكتشاف عقد ليمفاوية صغيرة الحجم في مرضى سرطان البروستات لم يكن بالإمكان اكتشافها سابقاً، وذلك باستخدام جسيمات متناهية الصغر مع التصوير بالرنين المغناطيسى.

* استطاعت مجموعة من الباحثين تطوير تقنية لتصوير الخلايا السرطانية، وذلك باستخدام الخصائص الضوئية لجسيمات الفلورة متناهية الصغر(Fluorescent nanoparticle probes)، حيث عرض الباحثون في أبحاث منشورة التصوير الضوئى لخلايا سرطانية مستزرعة من رئة إنسان بوجود جسيمات متناهية الصغر ذات خصائص ضوئية، ويعتقد الباحثون أن ذلك سيساهم في المستقبل في تشخيص حجم الخلايا السرطانية وانتشارها ودراسة خيارات استئصال الورم السرطانى من قبل الفريق الطبى.

* وصف باحثون في دراسة حديثة أن استخدام جسيمات متناهية الصغر ذات خواص معينة(Magnetic nanoswitches)، يساهم في قياس تركيز المواد الكيميائية تحت التحليل، وستساعد هذه التقنية في قياس تركيز المواد الحيوية في الجسم عند عمل التحاليل لاكتشاف التغيرات الفسيولوجية والتركيبية المصاحبة للأمراض كما هو الحال في قياس مستوى الجلوكوز.

كلما كان اكتشاف الخلايا السرطانية سريعاً كلما كانت نسبة الشفاء عالية، وتقنية النانو استطاعت أن تقدم آلية نستطيع من خلالها الكشف المبكر عن الأورام السرطانية، والباحثون من أسبانيا يتحدثون عن طريقة جديدة يستخدمها الأطباء في الكشف عن خلايا السرطان بسرعة وخاصة سرطان الثدي، كما تقول "لورا ليشاغا" مديرة المركز القومي للإلكترونيات الدقيقة بأسبانيا، وقد تم نشر هذه الدراسة في العام ٢٠٠٥ (٤٦).

ثانياً: مكافحة السرطان عن طريق استهداف الجينات المسببة له

فى إطار البحث الدائم عن سبل فعالة لمقاومة وعلاج السرطان بعيداً عن العقاقير الكيميائية، استطاع باحثون في معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا

في باسادينا، تطوير أسلوب جديد عبر توظيف تكنولوجيا النانو لتعقب الخلايا السرطانية ويقوم في الوقت نفسه بوقف عمل جين محدد يساهم في نمو تلك الخلايا [٤٧].

فقد طور الباحثون جسيمات نانوية بإمكانها التحرك في دم المريض والوصول إلى الأورام، حيث تطلق علاجاً يوقف عمل جين مهم يساعد على نمو السرطان، واستخدم فريق الباحثين تقنية النانو لتصنيع جسيمات آلية صغيرة جداً من مركب البوليمر الكيميائى مغطاة ببروتين يسمى ترانسفيرين تبحث عن مستقبل أو مدخل جزيئى في أنواع كثيرة مختلفة من الأورام. وقال مارك ديفيز أستاذ الهندسة الكيميائية الذي قاد الدراسة ومستشار شركة كالاندو الخاصة للمستحضرات الدوائية التي تطور العلاج: هذه أول دراسة تتمكن من الوصول إلى هذا الحد وتظهر كيف تعمل آليتها، وتستعرض النتائج التي نشرتها دورية «نيتشر» أدلة مبكرة على أن النهج الجديد في العلاج الذي يسمى تدخل الحمض النووى الريبي «RNA» قد ينجح مع البشر، والحمض النووي الريبي موصل كيميائى تبين أنه لاعب أساسي في عملية تطور المرض وبموجب العلاج الجديد متى ما تجد الجسيمات الخلية السرطانية وتدخل إليها تتحلل لتخرج الحمض الريبي التدخلي الذي يوقف عمل جين ينتج بروتيناً يساعد على نمو السرطان، إلا أن وصول العلاج للهدف الصحيح في الجسم يمثل تحدياً، يشار إلى أن عشرات الشركات المتخصصة في التكنولوجيا الحيوية والدوائية من بينها مرك وفايزر ونوفارتس وروش تبحث عن سبل التلاعب بالحمض النووى الريبي ليوقف عمل الجينات التي تنتج البروتينات المسببة للأمراض والتى تسهم في الإصابة بالسرطان أو العمى أو مرض نقص المناعة المكتسب الإيدز.

وقد نشرت بعض الأبحاث التي أثبتت ارتباط بعض الجينات بزيادة فرص الإصابة بالسرطان، آخرها الدراسة التي كشفت عن وجود تغيرات جينية يسهم حدوثها في رفع مخاطر الإصابة بسرطان الرئة لدى غير المدخنين، فبينما يعد التدخين السبب الأول لسرطان الرئة إذ ترتفع مخاطر إصابة المدخنين بهذا النوع من السرطان بأكثر من ٢٠ مرة مقارنة بغير المدخنين، وفى المقابل فإن ١٥٪ من الرجال و٥٣٪ من النساء الذين يصابون بسرطان الرئة هم من غير المدخنين، أي أن ٢٥٪ من حالات سرطان الرئة في العالم تظهر لدى غير المدخنين، إلا أن العامل الجينى أيضاً قد يقف وراء الإصابة بهذا النوع من السرطان حتى لدى غير المدخنين، وكانت دراسات عديدة قد أجريت على الخريطة الجينية للإنسان أثبتت حدوث تغييرات جينية يمكن أن يكون لها أثر متوسط على الإصابة بسرطان الرئة، إلا أن أياً من هذه الدراسات لم تخصص لغير المدخنين [٤٨].

ثالثاً: نانو الذهب: العلاج الضوء ـ حراري

اكتشف العلماء أن الذهب على مستوى النانو يتمتع ببعض الخواص العلاجية وخاصة علاج السرطان، وتشير الدراسات أن جزيئات الذهب في حجم النانو يكون لها القدرة على امتصاص الضوء وتحويله إلى طاقة حرارية، وقد تم الاستفادة من هذه الخاصية في علاج السرطان؛ من خلال حقن الورم بجزيئات نانو الذهب والتي توضع داخل جزيئات خاصة تمكنه من دخول الخلايا السرطانية فقط دون الخلايا السليمة، وبعد ذلك نسلط على الورم كمية معينة من الضوء، فتمتصه جزيئات الذهب وتحوله إلى حرارة، تكون كافية لقتل وتدمير الخلايا السرطانية دون الإضرار بالخلايا السليمة.

ويستخدم نانو الذهب كذلك في عملية تشخيص السرطان، حيث يتغير لونه باختلاف حجم الجزيئات الخاصة به، ومن الملاحظ أن

جزيئات الذهب في مستوى النانو يعطي اللون الأحمر، والجزيئات الأقل حجماً تعطي اللون الأصفر، بينما الجزيئات الصغيرة جداً تعطي اللون الأخضر. وقد تمكن الباحثون من الاستفادة من هذه الخاصية في عملية التشخيص، فعند وضع هذه الجزيئات في محلول به خلايا نجد أن الجزيئات الحمراء تلتصق بسطح الخلية من الخارج؛ لأن حجمها الكبير يجعلها عاجزة عن المرور إلى داخل الخلية، أما الجزيئات الصفراء فتعبر الغشاء الخلوي وتبقى في السيتوبلازم، بينما الجزيئات الخضراء الأصغر حجماً ستدخل أجزاء الخلية، وبهذا يمكن صبغ الخلية بألوان مختلفة، وتساعد في عملية التشخيص المعملي[٤٨].

رابعاً: نانو طبي للتخلص من السرطان

لقد استطاع علماء من مركز السرطان (ميموريان كيتيرنج) الأمريكي من التوصل إلى تطوير ذرات مجهرية ذكية تخترق الخلايا السرطانية، وتقضي عليها من الداخل، واستطاع العلماء بقيادة (ديفيد شينبيرج) من استخدامها في القضاء على الخلايا السرطانية في فئران المختبرات، وعمل العلماء على تجهيز ذرات مشعة من مادة (أكتينيوم ٢٢٥) ترتبط بنوع من الأجسام المضادة، ونجحت هذه الذرات في اختراق الخلايا السرطانية، ومن ثمَّ الفتك بها والقضاء عليها، واستطاعت الفئران المصابة بالسرطان أن تعيش ٣٠٠ يوم بعد هذا العلاج، في حين لم تعش الفئران التي لم تتلقَّ العلاج أكثر من ٤٣ يوماً، وتوجد في كل (ذرة) خلية (ألفا) ذات عناصر إشعاعية قادرة على إطلاق ثلاثة جزيئات، وكل جزيئ من هذه الجزيئات تطلق ذرة ذات طاقة عالية؛ لذلك فإن وجودها داخل الخلية السرطانية يقلص من احتمال قيام ذرات (ألفا) بقتل الخلايا السليمة. وقد تم تجريب الطريقة على خلايا مستنبَتة مختبرياً من مختلف الأنواع السرطانية التي تصيب الإنسان، مثل أورام الثدي والبروستات، وسوف يتم تجربة الطريقة أولاً في مكافحة سرطان الدم بعد أن تأكد العلماء أن التجارب على الفئران سارت دون ظهور أعراض جانبية.

والفرق بينه وبين الأجسام المضادة العادية أن الأخيرة ترتبط في جسم الإنسان بنوع واحد فقط من البروتينات ولم تستطع إثبات قدرتها في معظم حالات السرطان المختلفة بينما يستطيع هذا الجهاز الصغير الارتباط بأكثر من ١٢ نوعاً من البروتينات في نفس اللحظة وبالتالى يستطيع تحديد تركيز أنواع مختلفة من الجزيئات في نفس الوقت وبعد تحديد التركيز يقوم المعالج في هذا الجهاز بمقارنة هذه البروتينات بالبيانات المخزنة عليه فإذا وجد تطابقاً فيقوم بإفراز السم والذى بدوره يقوم بتدمير هذه الخلايا.

خامساً: إيصال الدواء بتقنية النانو لعلاج السرطان

تحمل تطبيقات تقنية النانو آمالاً كبيرة لتحسين طرق إيصال الدواء بشكل عام، وعلى وجه الخصوص في حالة أمراض السرطان (Cancer)، حيث ساهمت هذه التقنية في التمكن من قتل الخلايا السرطانية دون التأثير على الخلايا السليمة المجاورة لها.

من المعلوم أن من التحديات الأساسية في تشخيص وعلاج الأورام السرطانية في الوقت الحالى القدرة على تعيين حدود المنطقة المصابة وإيصال العلاج لها، ولذا فإن طريقة إيصال العلاج المستهدفة (Targetted Drug Delivery) ستساهم في التغلب على هذه العوائق والتخفيف من الآثار الجانبية الخطيرة للعلاج الكيميائى. وينصب اهتمام الباحثين على حصول الأنسجة من الناحية البيولوجية على الدواء الذي تحتاجه في حالة المرض. والمراد من الحصول البيولوجي، مقدار تواجد الجزيئات الخاصة من

الدواء في الأنسجة المريضة، وفي أي جزء من هذه الأنسجة يكون الدواء أكثر فاعلية. وتشير الأبحاث القائمة في مجال استخدام تقنيات النانو في طرق إيصال العلاج إلى منطقة الأورام السرطانية سيكون لها دور كبير في التأثير على طرق العلاج القائمة حاليا وتحسينها (٤٩).

سادساً: المساعدة في جراحة الأورام

وباستخدام جزيئات النانو كعوامل للتباين (كبديل عن الصبغة) نحصل على صور بالرنين المغناطيسي والأشعة فوق الصوتية ذات تباين وتوزيع أفضل، بل إن جزيئات النانو المضيئة تستطيع أن تساعد الجراح أثناء العملية الجراحية في التعرف على مكان الورم، وبالتالي تجعل من عملية استئصاله أمراً أكثر سهولة(٤٦).

سابعاً: رصد خلايا السرطان واكتشافها بدقة متناهية

جهاز الكانتيلفير cantilever هو جهاز دقيق جداً بمقياس النانو، حيث تقارب أبعاده أبعاد كرية الدم البيضاء، وهو أحد أجهزة النانو المستقبلية، والتي تستطيع رصد واكتشاف الخلايا المصابة بالسرطان، وذلك من خلال انحناء نتوءاتها الدقيقة. وأجهزة النانو كانتيلفير يمكن تصميمها هندسياً بشكل خاص يمكنها من الارتباط بالخلايا التي تشير تغيراتها إلى الإصابة بأنواع مختلفة من أمراض السرطان، وتتميز هذه الأجهزة بقدرتها الفائقة على تشخيص خلايا السرطان في مراحلها المبكرة، وذلك بدقة تصل إلى حد اكتشاف خلية سرطانية واحدة، والجدير بالذكر أن هذه الأجهزة ما زالت في مراحل تطويرها الأولى، وهي من تطبيقات تقنية النانو المتقدمة جداً، والتي ما زالت في حاجة لمزيد من البحث والدراسة.

الآثار الصحية والأخلاقية السلبية لتقنية النانو

تعتبر تقنية النانو من التقنيات التي تحمل جملة من الفوائد العظيمة والكبيرة للإنسان، غير أنها تحمل معها كذلك جوانب سلبية شأنها في ذلك شأن أي تقنية أخرى. وعلى الرغم من الفوائد العظيمة التي تنتظرها البشرية من هذه التقنية الحديثة، فإن لها بعض الجوانب السلبية، وتحمل معها بعض المخاطر على صحة الإنسان وبيئته، فضلاً عن نقص المعلومات المتاحة حول الآثار الجانبية الصحية والبيئية المحتملة لتطبيقاتها؛ مما أدى إلى تخوف بعض العلماء من أن تقنية النانو سوف تقود البشرية إلى طريق طويل مليء بالمشاكل الصحية والبيئية.

أولاً: الآثار السلبية المباشرة على صحة الإنسان

ترجع المخاطر المحتملة لتقنية النانو على صحة الإنسان من دقة حجم المواد النانوية التي سوف يتعامل معها الفرد، ونحن نعلم مدى صغر هذه المواد، حيث أن بعضها لديه القدرة على النفاذ إلى جسم الإنسان بكل سهولة، خلال مسامات الجلد، وتستطيع الانتشار داخل الجسم بصورة أكبر وأسرع من أي مادة أخرى، بدون أن يشعر الإنسان أو يبدي أي مقاومة، وهو مايحمل معه المخاطر الكبيرة على صحة الفرد(٥٠)، فالجسيمات العالقة في الهواء والناتجة من الدهانات أو البخاخات أو الغبار يمكن أن يتم استنشاقها، وبالتالي تنفذ إلى الجسم.

وعلى الرغم من أن الآثار السلبية المحتملة للمنتوجات المصنعة بهذه التقنية الواعدة على صحة الإنسان ما زالت مجهولة إلى حد كبير، وبرغم جميع إجراءات السلامة التي يتم اتباعها فإن المئات منها قد غمر الأسواق بالفعل في جميع المجالات من الملابس إلى الطب إلى عجائن تنظيف وتبييض الأسنان إلى الطرق السريعة ومواد المحافظة على الحيوية والجمال والرشاقة.. إلخ، ولا تزال الأبحاث والتجارب وعمليات الإنتاج تجري على قدم وساق لإنتاج المزيد منها، ويمكن

القول إن الإنسان يتناول الكثير من هذه المواد مع غذائه وشرابه؛ فهي تنفذ إلى الجسم عبر مسام الجلد من خلال مساحيق التجميل والزيوت والكريمات، وخاصة الأنواع المستخدمة للحماية من الأشعة فوق البنفسجية والمضادة للتجاعيد، إلى جانب عدد من مواد تنظيف الأسنان، خاصة الأنواع المستخدمة للتبييض، والتي يثير الشكوك حول إمكانية إحداثها لخدوش باللثة وتقلل من سمك الأسنان، فضلاً عن المياه التي يغسل أو يشطف بها أحواض السباحة وتمثل الجروح والندوب والتشققات والثنايات الجلدية أكثر المواضع لنفاذ المواد الخطرة للجسم.

ويتفق العلماء على أن جسيمات النانو وبسبب صغر حجمها لها القدرة على الدخول في جسم الإنسان، فلك أن تتخيل أن جسيم بحجم ٣٠٠ نانومتر يستطيع بكل سهولة الدخول في خلايا جسم الإنسان، والأخطر من ذلك أن جسيماً بحجم ٧٠ نانومتر يستطيع الدخول في نواة الخلية، مما يعني أن هذه الجسيمات قادرة على الدخول بسهولة إلى جسم الإنسان، مما يعني الاحتمال الكبير لحدوث التفاعل بينها وبين خلايا الجسم، مما قد يؤدي لتغير خصائصها أو تسميمها [٥١].

وهذه المخاوف لها مايبررها، فقد أظهرت بعض الدراسات التي أجريت على الحيوانات في المختبر هذه الآثار السلبية، لجسيمات النانو، حيث وجد أن هذه الجسيمات وعند دخولها الجسم تتجمع في الدماغ وخلايا الدم والأعصاب، وهذا بالطبع يعني خطورة بالغة جداً، مما يعني أن جسيمات النانو يمكن أن تصنف على أنها مواد تدميرية لجسم الإنسان [٥١].

وقد ظهرت بعض العلوم الخاصة بدراسة سمية المواد النانوية ويسمي بـ(Nanotoxicity Science)، وهذا العلم يعتبر فرعاً من فروع علم الأحياء النانوي، وهو يعني بدراسة سمية المواد النانوية بسبب تأثيرات الحجم الكمي والمساحة السطحية الكبيرة، وعلى الرغم من أن بعض المواد تكون خاملة مثل الذهب، فإنها تصبح نشطة للغاية في الأبعاد النانومترية[١٥]. وقد ظهرت بعض الدراسات العلمية الحديثة التي أشارت إلى أن بعض المواد النانوية لها تأثير مباشر على القلب والأوعية الدموية في الفئران[٥٢]. وهناك بعض الدراسات الطبية التي وجدت روابط بين الجسيمات النانوية وبعض الآثار الصحية، مثل زيادة حالات الربو، وأمراض القلب، والالتهاب الشعبي المزمن، وحتي حالات الوفاة المبكرة [٥٣]. ورغم أنه لم ترصد بعد حالة تسمم واحدة بالمواد المهندسة بتقنية النانو فإن هناك قلقاً متزايداً بين الباحثين إزاء المواد السامة التي تحملها الجزيئات المتناهية، وقدرتها على اختراق جدران الخلايا وسريانها مع الدورة الدموية ونفاذها إلى الأغشية الدماغية، والتي تحمي المخ من التأثر بالمواد الكميائية الضارة التي تجري في الدم. ويتزايد القلق أكثر لدى الدراسات ذات الصلة بعلوم السموم، وإزاء الطرق التي يمكن لهذه المواد أن تدخل جسم الإنسان خاصة أن الطريق الأكثر احتمالاً وخطورة هو استنشاق الإنسان لها مع الهواء، ونفاذها عبر الجهاز التنفسي لتستقر بكل جزء من رئتيه مخلفة تأثيرات أكثر خطورة من جزيئات الكربون، فضلاً عن أنه من الثابت أن التعرض لجسيمات المواد الخطرة لفترات طويلة (بحجمها العادي أو النانومتري) يزيد من احتمالية التعرض للإصابة بسرطان الرئة وأمراض القلب بدرجة كبيرة.

ويعتبر الإسبستوس من أهم الأمثلة التي ظهرت مخاطرها الصحية على الفرد، فخطورته تنبع من أن ألیافه متناهية الصغر، وحين تصل إلى الجسم البشري يصعب طردها من داخله، وهو مايجعله سبباً في الإصابة بالعديد من أنواع السرطانات، واستنشاق هذه الألياف يمكن أن

يؤدي إلى الأسبستوسايس (Apestososis) وهو مرض يصيب الرئة، يؤدي تدريجياً إلى منع التنفس [٥٤].

والارتباط بين خطر الأسبستوسايس والمواد النانوية أمر واضح، فإن التأثيرات الصحية الممكنة اتضح أنها تأثيرات مزمنة وليست حادة، ولا تبدأ بالظهور إلا بعد أعوام من التعرض لها، وعندما تظهر تلك الأعراض، فإنه يمكن التكهن بالخسارة الكبيرة المتراكمة، فيما يتعلق بالأضرار الصحية، وهو ماجعل شركات التأمين العالمية مثل شركة Swiss Re تقدم دراسة تقوم على فحص دقيق لكل الجسيمات النانوية بدلاً من تركيز البحوث الطبية الحالي على الأنابيب النانوية [٥٥].

وهنا يمكننا أن نقول أن هناك أربعة جوانب مقلقة تتعلق بتقنية النانو وهي:

١. الجسيمات النانوية العالقة يمكن أن تمنع عمل الرئتين، وذلك من خلال تهييجها، ويكون التأثير أشد كلما صغر حجم الجسيمات؛ لأن مساحة السطح تكون أكبر.

٢. المادة النانوية قد تكون نوعاً من أنواع السموم المعروفة، وتجد طريقها للجسم حتى من خلال وسائل الحماية التقليدية مثل كمامات الوجه؛ نظراً لصغر حجم تلك الجسيمات.

٣. تمتلك بعض الجسيمات النانوية تأثيراً محفزاً يمكنه أن يولد جذوراً حرة (Free radicals)، وهذه الجذور الحرة عادة ماتولد الأورام السرطانية في الجسم.

٤. يمكن لهذه المادة أن تكون ذات خصائص ضارة عند مستويات النانو بحيث لاتظهر هذه الخصائص عند مستويات أكبر، وقد تم اكتشاف ذلك من خلال البحوث التي تجري على جسيمات التلوث الهوائي [٥٤].

ثانياً: الآثار السلبية على البيئة

إن التوسع المتوقع في إنتاج المواد النانوية بدون ضابط سوف يثير جملة من الأسئلة البيئية، ومدى تأثير تلك المواد على البيئة من حولنا، وعلى الإنسان الذي يعيش في تلك البيئة، وعلى غذائه الذي يتناوله؟. وحتى الآن لا تتوفر الكثير من المعلومات حول مصير الجسيمات النانوية بعد تغلغلها في البيئة وتحولها من صورة إلى أخرى، ولا أحد يعرف مقدار سميتها أم أنها غير سامة، وهل تكون هذه السمية في خلال أشهر أم سنوات؟ لذا فإن المنتجات النانوية يمكن أن تكون ملوثات حيوية بيئية غير قابلة للتحلل [٥٣].

وقد رصدت بعض التقارير الأوروبية بعضاً من الأضرار التي سوف تلحق بالموارد الطبيعية والمقومات البيئية للأرض والهواء والماء، وتخلص إلى أن البيئة كلها مهددة من التوسع في انتشار تقنية النانو[٥٥]. وهناك بعض المخاوف التي أفصح عنها الباحثون حول الجسيمات النانوية لثاني أكسيد التيتانيوم، التي يبدو أنها تقضي على البكتيريا، ومدى تأثيرها على بيئة التربة.

كما حذر علماء في جامعة لاهاي من عدم القدرة على التعرف على تأثير الألوان الداكنة التي تحملها الجسيمات المتناهية الصغر العالقة بالماء والهواء ومدى صلاحيتهما للاستخدام وأثرها على التمثيل الضوئي للنبات، وأبدى العلماء مزيداً من القلق حول تزايد المخاطر الصحية المحتملة لذلك، وأثاروا العديد من التساؤلات عن سرعة رد فعل جزيئات المواد المختلفة عندما تصغر إلى الحجم النانومتري، وهناك عدد من المنتجات الغذائية التي غزت الأسواق، والتي أثبتت الأبحاث أنها تحتوي على مواد نانوية، وذلك وفقاً لما ذكرته مجموعة إي تي سي [٥٦]. وكذلك التلوث الناجم عن الارتفاع الكبير لمعدلات الامتصاص لتلك الجسيمات، حيث تسلك العناصر المصغرة للحجم النانومتري، نظراً إلى صغر حجمها الشديد ومساحتها الكبيرة، مسلكاً مغايراً للمعهود عنها في حجمها الطبيعي. وتناولت معظم البحوث

الجسيمات الأكبر حجما، وخرجوا بنتائج تؤكد على الحاجة إلى اتباع نهج علمي لرصد ومعالجة درجة السمية العالية للملوثات، فهناك حاجة ماسة إلى تحديد تكوين جسيمات المعادن الثقيلة مثل الكادميوم والزئبق والزرنيخ في الهواء، كما أن التكنولوجيات التقليدية كثيراً ما تكون غير كافية لخفض تركيزات تلك العناصر السامة في مياه الصرف إلى مستويات مقبولة.

على الرغم من أن التقنية الجديدة سوف تمنح مستخدميها سبل التقدم والازدهـار ، إلا أنها سوف تعيق آخرين وتجعلهم في مؤخرة الركب، وتشكل نوعاً جديداً من الطبقية. وبرغم أن التقنية سوف تساعد في تخفيف بعض المعاناة مثل نقص الغذاء وسوء التغذية في الدول النامية، إلا أنها سوف تشكل في الوقت نفسه طبقية اقتصادية داخل الدول المتقدمة، وبينها وبين الدول النامية (٥٧).

وعلى الرغم من أن الدراسات التي أجريت لمعرفة المخاطر الصحية والأخلاقية لتقنية النانو على الإنسان لاتزال قاصرة؛ لأنها عبارة عن محاولات فردية، إلا أنها قد أضاءت الطريق أمام المخاطر المحتملة من شيوع هذه التقنية، وهو الأمر الذي يجعلنا نرى أن الدعم الحكومي والمؤسسي لمثل هذه الأبحاث يعتبر من الأهداف النبيلة والأساسية بغية دراسة المواد النانوية بصورة أكثر عمقاً وأدق معرفة وذلك للمحافظة على صحة الإنسـان، ودرء المخاطر عنه. إن مانحتاجه اليوم أولاً هو وعي المجتمع بزحف تقنية النانو في حياة العاملين والمستهلكين، وثانياً، إعداد إجراءات مطالب متماسكة لضبط الملكية وتطبيقات التقنيات الجديدة.

الخاتمــــة والتوصيات

فتح التطور الحاصل في تحضير الجسيمات متناهية الصغر، والتحكم في حجمها ودراسة خصائصها الفيزيائية باباً كبيراً في إمكانية استخدامها مع وسائل التشخيص المتوفرة بالمستشفيات، كجهاز التصوير بالرنين المغناطيسي، والتصوير بالموجات فوق الصوتية والأشعة المقطعية، وأجهزة الطب النووي، مما يرفع من كفايتها وقدرتها على اكتشاف الأمراض بشكل مبكر، ويعطي الطبيب معلومات واضحة عن مكان المرض أو النسيج المتمزق وحجمه ومدى انتشاره، وتقدم الدراسات المبدئية حول العالم لتوظيف التطور الحاصل في تقنية النانو في المجالات الطبية، وسيتبع ذلك الدراسات المرتبطة بسلامة استخدامها على الإنسـان حتى تحول هذه التطبيقات إلى واقع يومي في المستشفيات والمراكز الصحية لتساهم في معالجة الأمراض والحفاظ على صحة الإنسان.

إن تقنية النانو هي تقنية المستقبل، والسيطرة عليها تعتبر البداية لإمكانية إعادة الصياغة أو الصناعة لكل شئ في الوجود، وتشير توقعات المبيعات للأدوية النانووية أنها سوف تتطور من٣ بليون دولار حالياً لتصل في عام ٢٠١٥م إلى حوالي ٢٢٠ بليون دولار. كما تركز الدول اهتمامها وتوجه شطرها ناحية هذه التقنية، وتصرف على البحث الكثير والكثير، فاليابان قد خصصت حوالي بليون دولار للبحث في هذه التقنية، وسوف يتم تخصيص حوالي تريليون دولار عام ٢٠١٥م في الولايات المتحدة، وهناك حوالي (٤٠٠٠٠) باحث يعملون في هذا المجال حول العالم، ويتواجدون في أكثر من (١٥٠٠) مركز بحثي في دول العالم المختلفة، وهو مايجعلنا نلفت الانتباه إلى اللحاق بهذا الركب، والالتفات إلى هذه التقنية والبحث فيها، خاصة وأنها في بداياتها، وذلك من خلال: إنشاء فريق بحثي يهتم بتقنية النانو، وتوجيه أبحاث الماجستير والدكتوراه لدراسة هذه التقنية كل حسب اختصاصه، والعمل على الاستفادة من الدول المتطورة في هذا المجال، عن طريق تشكيل فرق

عمل بحثية مشتركة، وإيلاء هذه التقنية بوفر مالي خاص ليتمكن الباحثون من العمل في هذا المجال، وزيادة النشر المعرفي لهذه التقنية في مناهج الدراسات الجامعية.

والله أسأل أن يوفق بلادنا إلى ما فيه الخير والتقدم.

مصادر الدراسة

١. WWW.Foe.org/camps/comm./nanotech/introductionnanotechnologyMay2006.pdf.

٢. توبي شيللي: تقنية النانو آمال ومخاطر جديدة، ترجمة: د. عقلا الحريص، ود. عبد الله الحاج، كتاب العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م.

٣. Nanotechnology at BASF: A great future for tiny particles. At: www. Basf.com. and www. Nanotech.now.com.

٤. Qinhuangdao Taiji Ring Nano-products company limited. at: www. 369.com.cn, and «China Nano-products, Nano-Tea, Nanotechnology, Tea-China products catalog» at: www.made-in-China.com.

٥. Catchpole K.R., Polman A., Plasmonic Solar cells, Optics Express, Vol. 16, No.6, Dec. 2008.

٦. Enhancing Solar-cells-with Nanoparticles, Jan. 2009 at: www.Photoniconline.com.

٧. WWW.Aljarida.com/Aljarida/resources/Pdfpages/Aljarida/18-08– 2007/p02_secondpage.pdf

٨. الصالحي والضويان، محمد صالح الصالحي وعبد الله صالح الضويان، مقدمة في تقنية النانو، إصدار بمناسبة إنعقاد ورشة عمل أبحاث النانو في الجامعات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧م.

٩. WWW. Kfupm.edu.sa/dsr/research/Arabic Newsletter/Newsletter1.pdf.

١٠. صفات سلامة: النانوتكنولوجي (مقدمة في فهم علم النانوتكنولوجي)، الدار العربية للعلوم، بيروت، ٢٠٠٩م.

١١. http://www.makphys.com/vb3/showthread.php.

١٢. WWW. Kheper.net/ topics/nanotech/nano-tech-histoey.htm.

١٣. http://www.makphys.com/vb3/showthread.php.

١٤. M. Al Hoshan, «Novel nanoarray structures formed by template based approach: characterization and electrochemistry» PhD Thesis, Minnesota University, (2007).

١٥. http://ar.wikipedia.org.

١٦. David H Geho, Clinton D Jones, Emanuel F Petricoin and Lance A Liotta. Nanoparticles: Potential biomarker harvesters. Current opinion in Chemical Biology. 2006.

١٧. د. خالد قاسم: جدوي استخدام تكنولوجيا النانو في تطوير القاعدة التكنولوجية الصناعية العربية، المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين، والبنك الإسلامي للتنمية، الرباط، المغرب، ٢٠٠٦م.

١٨. Prospects of Science, March 2006. at WWW. Sc Prospects.com

١٩. http://www.hazemsakeek.com

٢٠. Nalwa. H. S., Encyclopedia of Nanoscience and Nanotechnology, Stevenson Ranch, American scientific Publishers, 2003.

٢١. Nathaniel G. Portneyl and Mihrimah Ozkan. Nano-oncology: drug delivery, imaging and sensing. Analytical and Bioanalytical Chemistry. 2006; 384: 620-630.

٢٢. Rajni Sinha, Gloria J. Kim, Shuming Nie and Dong M. Shin. Nanotechnology in cancer therapeutics: bioconjugated nanoparticles for drug delivery. Molecular Cancer Therapeutics. 2006.

٢٣. Mauro Ferrari: Cancer Nanotechnology: Opportunities and Challenges. Nature Reviews/ Cancer. 2005.

٢٤ Samul A. Wickline and Gregory M. Lanza. Nanotechnology for Molecular Imaging and Targeted Therapy. Circulation. 2003.

٢٥، Salata OV. Applications of nanoparticles in biology and medicine. Journal of Nanobiotechnology. 2004.

٢٦. David A LaVan, Terry McGuire and Robert Langer. Small-scale systems for in vivo drug delivery. Nature biotechnology. 2003.

٢٧. Dewdney AK. Nanotechnology: wherein molecular computers control tiny circulatory submarines. Sci Am 1988.

٢٨. Drexler KE. Engines of creation: The coming era of nanotechnology .New York: Anchor Press/Doubleday; 1986:99-129. Available at:www . foresight.org/EOC/Accessed Sept. 26, 2008.

٢٩. Jindol,v,r.etall: Carbon nanotubes production using arc ignition under magnetic

field.j.nanotechnology& its application-2007-vol-2 no-1 (abstract).

٣٠. Alberto Bianco, Kostas Kostarelos and Maurizio Prato. Applications of Carbon nanotubes in drug delivery. Current openion in Chemical Biology. 2005.

٣١. T.C. Yih and M. Al-Fandi. Engineered Nanoparticles as precise drug delivery systems. Journal of Cellular Biochemistry. 2006.

٣٢. Sandip Tiwari, Yi-Meng Tan and Mansoor Amiji. Preparation and In Vitro Characterization of Multifunctional Nanoemulsions for Simultaneous MR Imaging and Targeted drug delivery. Journal of Biomedical Nanotechnology. 2006.

٣٣. Dynan.W, ETALL :Understanding & re-engineering nucleoprotein machines to care human disease. J. nanomedecine. Feb.vol 2008:3-no:1.

٣٤. Drexler KE, Peterson C, Pergamit G. Unbounding the future: The nanotechnology revolution. New York: William Morrow/Quill Books. 2009.

٣٥. Drexler KE .Molecular engineering: an approach to the development of general capabilities for molecular manipulation. Proc Natl Acad Sci USA 1981;78(9):5275–8. Available at" :http://www. imm .org/PNAS.html.

٣٦. West JL, Halas NJ. Applications of nanotechnology to biotechnology. Curr Opin Biotechnol 2000;11(2):215–7.[Medline].

٣٧. California Molecular Electronics Corporation (CALMEC). Available at: «http://www . calmec.com/». Accessed Sept. 26, 2000.

٣٨. Freitas RA Jr .Exploratory design in medical nanotechnology: a mechanical artificial red cell .Artif Cells Blood Substit Immobil Biotechnol 2008;26(4):411–30. Available at:www.foresight.org/Nanomedicine/Respirocytes.html[/URL]».

٣٩. https://12345-proxy.appspot.com/knol.google.com.

٤٠. Baum BJ, Mooney DJ .The impact of tissue engineering on dentistry. JADA, 2000.

٤١. Dourda AO ,Moule AJ, Young WG. A morphometric analysis of the cross-sectional area of dentine occupied by dentinal tubules in human third molar teeth. Int Endod J. 2009.

٤٢. Absi EG, Addy M, Adams D; Dental hypersensitivity :a study of the patency of dental tubules in sensitive and nonsensitive cervical detine.j.clin.periodontol-1987.

٤٣. Buckley MJ, Agarwal S, Gassner R. Tissue engineering and dentistry. Clin Plast Surg 1999;26 (4) : 657– 62. [Medline] 4- Cochran DL, Wozney JM .Biological mediators for periodontal regeneration. Periodontol 19. 40.

٤٤. Roco MC. National nanotechnology initiative. Available at:http:// www . nano . gov/. Accessed Sept. 26, 2000.

٤٥. Merkle RC. The molecular repair of the brain .Available at: http://www. merkle . com/cryo/techFeas. html ."Accessed Sept. 26, 2009.

٤٦. مجلة الشرق الأوسط جزء من هذه الدراسة في العدد الصادر يوم الخميس ١٤ رجب ١٤٢٦ هـ الموافق ١٨ أغسطس ٢٠٠٥م، العدد رقم (٩٧٦٠).

٤٧. Fahy GM. Molecular nanotechnology and its possible pharmaceutical implications. In: Bezold C, Halperin JA, Eng JL ,eds. 2020 visions: Health care information standards and technologies .Rockville, Md.: U.S. Pharmacopeial Convention; 1993.

٤٨. Merkle RC. Nanotechnology and medicine.. In :Klatz R, Kovarik FA, Goldman B, eds. Advances in anti-aging medicine. Vol. 1. Larchmont, N.Y.: Mary Ann Liebert; 2009: 277-86. Available at: www. zyvex. com/nanotech/nanotechAndMedicine.

٤٩. Sahoo SK, Labhasetwar V. Nanotech approaches to drug delivery and imaging. Drug Discov Today. 2003; 8(24):111220.

٥٠. Royal Society and Royal Academy of Engeneering, Nanoscience andTechnologies: Opportunities and Uncertainties, , London, 2004.

٥١. http://www.saudicnt.org/indexphp?tool=artcls&do=read&id=37

٥٢. http://www.bloomberg.com/apps/news?pid=washingtonstory&sid=aBt.yLf.YfOo

٥٣. 4th Nanoforum Report: Benefits, Risks, Ethical, Legal and Social Aspects of Nanotechnology, june 2004. P.50.

٥٤. Toby Shelly, Nanotechnology: New Promises, New Danger, Zed Books, London and New York, 2006.

٥٥. Nanotechnology: Small matter, Many Unknowns, Swiss Re, Zurich, 204, p. 42.

٥٦. Down on the Farm: The impact of Nanoscale Technologies on Food & Agriculture, ETC Group, Ottawa, November, 2004.

٥٧. Philip Anton; Richard Silbirglitt and James Schneider, The Global Technology Revolution, RAND NationalDefence Research institute, Santa Monica, 2001, P.xvii.

درجة ممارسة القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للإبداع الإداري من وجهه نظرهم

The Degree of Practicing Administrative Creativity by Educational Leaders in Irbid Educational Directorates as Perceived by them

د. فواز محمد الفواز التميمي *
أ. منير محمود عبدالرحيم سليمان

Dr. Fawaz M. Al-Tamimi *
Mr. Muneer Mahmoud Suliman

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهم.

تكّونت عينة الدراسة من القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد (الرمثا، إربد الأولى)، للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، والبالغ عددهم(٢٢٣) قائداً تربوياً. تم تطوير أداة للدراسة تكونت من (٢٠) فقرة، ركزت على قياس درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين. تم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد جاء بدرجة متوسطة في المجالات (تبني وتشجيع الإبداع، وتطبيق الإبداع) والأداة ككل، فيما حصل مجال « بيئة وأساليب العمل» على درجة ممارسة مرتفعة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في جميع مجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد والأداة ككل تُعزى لمتغيرات (الخبرة العملية، المديرية، المسمى الوظيفي).

Abstract

The purpose of this study is to identify the degree of practicing administrative creativity by educational leaders in Irbid educational directorates as perceived by them.

The study sample consisted of educatio - al leaders in Irbid educational directorates (Ramtha directorate, First Irbid directorate), during the academic year 2009/2010, and numbered (n=223).

The researchers prepared & developed a questionnaire consisted of (20) items, f - cused on measuring the degree of practi - ing administrative creativity by educational leaders. Validity and reliability coefficient were ensured for the tool. The findings of the study were:

- The degree practicing of administrative creativity by educational leaders showed an average degree on on the tool as whole, and on tow domains (adopting creati - ity, and applying creativity), and showed a high degree on the domane (work enviro - ment).
- There are no statistical significant diffe - ences at the significance level of ($\alpha = 0.05$) on all domains of the degree of practicing administrative creativity by educational leaders, and on the tool as whole, due to the variables (practical experience, directorate, job title).

In light of the study findings, the researc - ers recommend:

- Put a future plan based on a clear criterion for the detection of gifted leaders, and train them, to provide a qualified leadership, so

* وزارة التربية والتعليم الأردنية.

* Ministry of Edacation in Tordan

وقد أوصى الباحثين بعدد من التوصيات كان من أهمها: وضع خطة مستقبلية مبنية على معايير واضحة للكشف عن المبدعين من القادة وتدريبهم لتوفير قيادات إدارية مؤهلة قادرة على استثمار طاقاتها الإبداعية في تطوير الأداء داخل العمل، إتباع اللامركزية وتفويض السلطة ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات والتخلي عن الروتين.

الكلمات المفتاحية: الإبداع الإداري، القادة التربويين، مديريات التربية والتعليم.

as to be able to invest their creative pote - tial in the development of job perfor - ance.

- Working towards decentralization، and delegation of authority، and the particip - tion of subordinates in decision-making، and the abandonment of routine، and d - mocracy to be the key to attribute supe - vision in work.

Key Words: Administrative creativity، Educational leaders، Educational direct - rates.

مقدمة

تواجه المؤسسات التعليمية تحدياً مشتركاً يتمثل في حاجتها لرفع مستوى أدائها حتى يتسنى لها التأقلم مع متطلبات التغير السريع، وتبرز أهمية التلازم بين متطلبات الإدارة الحديثة والإبداع الإداري في النظام التعليمي، حتى تواجه التحديات التي يبرزها التغيير في مجالات التنمية والتطور الحضاري. كما أن الإبداع أصبح الآن بمثابة الأمل الأكبر للمؤسسات لحل الكثير من المشكلات التي تواجهها، لذا فإن تطوير مستقبلها لا يعتمد على الكوادر البشرية فحسب، وإنما يعتمد على توفير نوع متميز من العاملين، وعلى أفراد مبدعين في مختلف المجالات؛ مما حدا بتلك المؤسسات إلى تنويع أساليب إدارتها في العمل، والتخلي عن السياسات الإدارية القديمة وتحديثها، وتطوير البنى التحتية، وتوظيف تقنيات إبداعية جديدة لم تكن معروفة من قبل، لتكون تلك المؤسسات أكثر قدرة على المنافسة ومواجهة المخاطر والتحديات المستقبلية.

وتعد الطاقات العقلية والمهارية التي يختزنها الإداريون في الوحدات الإدارية المختلفة في المؤسسات التعليمية، مصدراً هاماً من مصادر الثروة المعرفية والقوة الحيوية التي تمكنها من تحليل المواقف، واكتشاف الأخطاء، وصنع القرارات، بالطريقة والوقت المناسبين واللذين يضمنان لها الاستمرار والتفرد في العمل، الأمر الذي يتطلب أن تكون عملية الإبداع مؤسسية ومستمرة، وتساعد على توفير فرص التميز لدى الفرد فيها، لكي يتكيف مع الظروف والمتغيرات والمستجدات المحيطة به، ويحل مشاكلها[1].

ويمكن للمؤسسات التعليمية تشجيع وتبني الإبداع، وتنمية القدرات الإبداعية لدى أفرادها عن طريق الإجراءات والخطط السليمة، وخلق جو يسوده التنافس من جهة، وزيادة قوة وفاعلية العمل من جهة أخرى، كما أن الإبداع هو سر نجاح وبقاء المؤسسات حالياً، فالإبداع دعم قوي لإدارات المؤسسات التعليمية، ويعطيها الثقة للصمود أمام المؤسسات المنافسة والتحديات المستقبلية. كما أن التميز أصبح أحد الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقه في بيئة تنافسية وتعليمية متغيرة باستمرار، بحيث تعتمد على السرعة والمرونة والابتكار والإبداع في العمل، والمؤسسات التعليمية المتميزة والمبدعة هي وحدها القادرة على تحقيق النجاح وإحراز التقدم والتفوق، ويتطلب ذلك من المستويات والوحدات الإدارية المختلفة فيها جهوداً مكثفة لتدعيم السعي نحو مزيد من العمل الإبداعي والتطور في الأداء والتفرد في الإنجاز[2][3].

إن مفهوم الإبـداع وتنميته وتطويره لدى الأفراد داخل المؤسسات التعليمية يعد من أكثر الموضوعات حداثة وأهمية في مجال الإدارة عموماً، وخاصة في ظل التحديات العالمية الجديدة وازدياد التنافس. وقد اهتمت معظم المؤسسات العامة ومنها التربوية بتطبيق مفهوم الإبداع الإداري داخل دوائرها المختلفة، وعملت على نشره كثقافة بحيث تركز على أهمية الإبداع والشفافية والكفاءة والتميز واللامركزية وتفويض الصلاحيات، واستخدام تكنولوجيا المعلومات بفاعلية عالية في العمل، وقد عملت الحكومة في هذا الإطار على طرح جائزة الملك عبدالله الثاني للتميز والإبـداع، والتي هدفت إلى تعزيز قدرة تلك المؤسسات لتكون مواكبةً لمتطلبات العولمة والجودة الشاملة والتنافسية وتحسين الأداء وتجويد الإنتاجية فيها. وهذا ما يعكس أهمية تناول الإبـداع الإداري داخل المؤسسات التعليمية والتربوية(٤).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بما أن الإبداع الإداري هو أداة ومهارة مهمة تمكن القادة التربويين من مواجهة التحديات المختلفة والمتسارعة، وإدارة الأزمات، فهو يعمل بالضرورة على رفع كفاءة العاملين، وتطوير أداء الوحدات الإدارية. فالقدرة على الإبداع من أهم المتطلبات الواجب توفرها بالعمل الإداري. كما وتتعاظم حاجة القادة لهذه المهارة بحيث لم تصبح مهمتهم اليوم تتمثل في انتظار حدوث المشكلات، فالقادة الفاعلين هم الذين يتوقعون ما يمكن أن يحدث والتفكير والإبداع في كيفية تلافي تلك المشكلات بدلاً من مواجهتها بعد وقوعها، وكون الباحث هو موظفاً في المؤسسات التعليمية فإنه لاحظ أن معظم الممارسات الإداريــة التـي يقـوم بهـا القـادة التربويين في العمل هي ممارسات تعتمد على الروتين والبيروقراطية والمركزية والقرارات الفردية، دون أن يكون هنالك إطلاق للتفكير بشمولية والاهتمام بالعمل الإبداعي، وتهيئة أفضل الظروف الملائمة للإبداع والعمل الجماعي، وتحديد أفضل البدائل المطلوبة لدعمه وصولاً إلى زيادة قدرات المؤسسات على مواجهة ومواكبة التغيرات المتلاحقة، من أجل زيادة فاعلية أعمالها وتطويرها وتجويدها وتسريعها، ورفع كفاءة أداء عامليها.

وبالتحديد فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة القادة التربويين للإبداع الإداري من وجهة نظرهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في متوسطات استجابات القادة التربويين لدرجة ممارسة القادة التربويين للإبداع الإداري تعزى لمتغيرات (الخبرة العملية، المديرية، المسمى الوظيفي)؟

هدف الدراسة

من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة فإن هذه الدراسة سوف تكشف عن:

١. درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الإبداع الإداري تعزى لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الإبداع الإداري وحداثته، ودوره في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية وتميزها في العمل، لأن ممارسة الإبداع الإداري داخل المؤسسات سوف يُسهم في حل معظم المشكلات الإدارية القائمة والقيام بالمهام والأعمال بكفاءة عالية. كما يمكن أن تُسهم هذه الدراسة في شد انتباه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية نحو الاهتمام أكثر في موضوع الإبداع وتكريسه،

وكذلك الاهتمام بالمبدعين ورعايتهم. كما يمكن أن تزود نتائج هذه الدراسة المهتمين بمجال التدريب الإداري، بأبرز القدرات الإبداعية التي يفتقر إليها القادة التربويين، ومن ثم العمل على تصميم البرامج التدريبية الملائمة التي تساعد على تنمية هذه القدرات لديهم.

التعريفات الإجرائية

الإبداع الإداري: قدرة الإداري على التغيير والتجديد واستحداث نهج أو أسلوب عمل جديد، واستخدامه بوسائل جديدة وحديثة تتلاءم مع البيئة المحيطة وتلبي حاجات المجتمع واستخدام هذه الأساليب في تحقيق أهداف المؤسسة بفاعلية وكفاءة عالية. ويقاس الإبداع الإداري في هذه الدراسة باستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي قام الباحث بتصميمها وفق ثلاث مجالات وهي: (تشجيع وتبني الإبداع، تطبيق الإبداع، بيئة وأساليب العمل).

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على:

- القادة التربويين (مدير مختص أو رئيس قسم، مدير مدرسة) المزاولين لعملهم في مديريات التربية والتعليم (الرمثا، إربد الأولى)، وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

محددات الدراسة

- يفترض الباحث استجابة أفراد عينة الدراسة على الأدوات المعدة للقياس في هذه الدراسة بصدق وموضوعية.
- يفترض الباحث كفاية صدق وثبات أدوات الدراسة التي تم استخدامها لإجراء الدراسة.

الأدب النظري

إن التطور الكبير الذي يشهده العالم في مجال التغيير والتطوير في المجال الإداري، قد غير الكثير من أساليب العمل في مختلف المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية، حيث ازدادت أهمية التميز والابتكار والإبداع، لتصبح أحد الموارد الهامة في تسيير أعمالها ونشاطاتها وإنجاز عملياتها وحل العديد من مشاكلها، فالإداريون بحاجة ماسة لتلك الأفكار الإبداعية، لتبديد التحديات والمعيقات في العمل.

مفهوم الإبداع

يمكن تعريف الإبداع بأنه أفكار جديدة ومفيدة ومتصلة بحل مشكلات معينة أو تجميع وإعادة تركيب الأنماط المعروفة من المعرفة في أشكال فريدة، ولا يقتصر الإبداع على الجانب التكنيكي بل يتعدى إلى التحسينات في التنظيم نفسه ونتائج التدريب والرضا عن العمل بما يؤدي إلى إزدياد الإنتاجية. فالإبداع ليس إلا رؤية الفرد لظاهرة ما بطريقة جديدة لذلك يمكن القول إن الإبداع يتطلب القدرة على الإحساس بوجود مشكلة تتطلب المعالجة ومن ثم القدرة على التفكير بشكل مختلف ومبدع ومن ثم إيجاد الحل المناسب[٥].

مستويات الابداع

يظهر الابداع في العديد من المستويات، ومنها كما أوردها[٦]:

١. الإبداع على المستوى الفردي: بحيث يكون لدى العاملين إبداعية خلاقة لتطوير العمل وذلك من خلال خصائص فطرية يتمتعون بها كالذكاء والموهبة أو من خلال خصائص مكتسبة كحل المشاكل مثلا، وهذه الخصائص يمكن التدرب عليها وتنميتها ويساعد في ذلك ذكاء الفرد وموهبته.
٢. الإبداع على مستوى الجماعات: بحيث تكون هناك جماعات محددة في العمل تتعاون فيما بينها لتطبيق الأفكار التي يحملونها وتغيير الشيء نحو الأفضل كجماعة فنية في قسم الإنتاج مثلاً.

٣. الإبـداع على مستوى المنظمات: فهناك منظمات متميزة في مستوى أدائها وعملها وغالباً ما يكون عمل هذه المنظمات نموذجي ومثالي للمنظمات الأخرى، وحتى تصل المنظمات إلى الإبداع لابد من وجود إبداع فردي وجماعي.

وإن هناك من الباحثين مثل[٢، ٧]، والذين ميزوا بين نوعين رئيسيين من الإبـداع على مستوى المنظمات وهما :

الإبـداع الفني: بحيث يتعلق بالمنتج سواء السلع أو الخدمات ،ويتعلق بتكنولوجيا الإنتاج أي بنشاطات المنظمة الأساسية التي ينتج عنها السلع أو الخدمات.

الإبداع الإداري : ويتعلق بشكل مباشر بالهيكل التنظيمي والعملية الإدارية في المنظمة، وبشكل غير مباشر بنشاطات المنظمة الأساسية.

ويمكن تقسيم الإبـداع إلـى مستويات مختلفة[٨؛ ١٤]، وهي :

- الإبداع التعبيري (CreativityExpressive): وتكون فيه الأصالة والكفاءة على قدر قليل من الأهمية.
- الإبداع الإنتاجي (CreativityProductive): وهـو الـذي يرتبط بتطوير آلـة أو منتج أو خدمة.
- الإبداع الاختراعي (CreativityInventive): ويتعلق بتقديم أساليب جديدة.
- الإبـداع الابـتـكـاري (Innovative Creativity): يشير إلى التطوير المستمر للأفكار وينجم عنه اكتساب مهارات جديدة.
- إبداع الانبثاق (Creativity Emergence): هو نادر الحدوث لما يتطلبه من وضع أفكار وإفتراضات جديدة كل الجدة.

أسباب تبني الإبداع في المؤسسات

يمكن إيجاز هذه الأسباب[٩]، بما يلي:

إن الظروف المتغيرة التي تعيشها المؤسسات اليوم، سواء أكانت ظروف سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية والتي تحتم على المؤسسات الاستجابة لهذه المتغيرات بأسلوب إبداعي يضمن بقاء المنظمة واستمرارها. ويحتم الإبـداع الفني والتكنولوجي في مجال السلع والخدمات وطرق إنتاجها وقصر دورة حياتها على المؤسسات أن يستجيبوا لهذه الثورة التكنولوجية وما يستلزمه ذلك من تغييرات في هيكل المؤسسة وأسلوب إدارتها بطرق إبداعية أيضاً، مما يمكنها من زيادة إنتاجيتها وزيادة قدرتها على المنافسة والاستمرار في العمل الفعال.

نظريات الإبداع

قام عدد من العلماء والكُتاب وعلماء الإدارة بطرح أفكار أصبحت تعرف فيما بعد نظريات عرفت بأسمائهم، إذ قدمت هذه النظريات معالجات مختلفة حول الإبداع، كما استعرضت ملامح المنظمات والعوامل المؤثرة وهذه النظريات هي[٧، ١٥] :

- **نظرية** (March & Simon:1958): وقد فسرت هذه النظرية الإبداع من خلال معالجة المشكلات التي تعترض المنظمات إذ تواجه بعض المنظمات فجوة بين ما تقوم به وما يفترض أن تقوم به، فتحاول من خلال عملية البحث خلق بدائل، فعملية الإبداع تمر بعدة مراحل هي فجوة أداء، عدم رخاء، بحث ووعي، وبدائل، ثم إبداع حيث عزَيا الفجوة الأدائية إلى عوامل خارجية أو داخلية.
- **نظرية** (Burns & Stalker; 1961): وكانا أول من أكدا على أن التراكيب والهياكل التنظيمية المختلفة تكون فاعلة في حالات مختلفة، فمن خلال ما توصلوا إليه من أن الهياكل الأكثر ملاءمة هي التي تسهم في تطبيق الإبداع في المنظمات من خلال النمط الآلي الذي يلائم

بيئة العمل المستقرة والنمط العضوي الذي يلائم البيئات سريعة التغير، كما أن النمط العضوي يقوم عن طريق مشاركة أعضاء التنظيم باتخاذ القرارات، فهو يسهل عملية جمع البيانات والمعلومات ومعالجتها.

- **نظرية** (Wilson;1966): لقد بين أن عملية الإبداع تمر من خلال ثلاث مراحل وهدفت إلى إدخال تغيرات في المنظمة وهي: إدراك التغير، اقتراح التغير، وتبني التغير وتطبيقه ،ويكون بإدراك الحاجة أو الوعي بالتغير المطلوب ثم توليد المقترحات وتطبيقها ،فافترضت نسبة الإبداع في هذه المراحل الثلاث متباينة بسبب عدة عوامل منها التعقيد في المهام (البيروقراطية) وتنوع نظام الحفظ، وكلما إزداد عدد المهمات المختلفة كلما إزدادت المهمات غير الروتينية مما يسهل إدراك الإبداع، بصورة جماعية وعدم ظهور صراعات، كما أن الحوافز لها تأثير إيجابي لتوليد الاقتراحات وتزيد من مساهمة أغلب أعضاء المنظمة.

خصائص وسمات الشخصية المبدعة [١٦،٦] :

١. الذكاء.
٢. الثقة بالنفس على تحقيق أهدافه.
٣. أن تكون لديه درجة من التأهيل والثقافة.
٤. القدرة على تنفيذ الأفكار الإبداعية التي يحملها الشخص المبدع.
٥. القدرة على استنباط الأمور فلا يرى الظواهر على علاتها بل يقوم بتحليلها ويثير التساؤلات والتشكيك بشكل مستمر.
٦. لديه علاقات اجتماعية واسعة ويتعامل مع الأخرين فيستفيد من آرائهم.
٧. يركز على العمل الفردي لإظهار قدراته وقابلياته، فهناك درجة من الأنانية.
٨. غالباً ما يمر بمرحلة طفولة غير مستقرة مما يعزز الاندفاع على إثبات الوجود وإثبات الذات، فقد يكون من أسرة مفككة أو أسرة فقيرة أو من أحياء شعبية.
٩. الثبات على الرأي والجرأة والإقدام والمجازفة والمخاطرة، فمرحلة الاختبار تحتاج إلى شجاعة عند تقديم أفكار لم يتم طرحها من قبل.
١٠. يفضل العمل بدون وجود قوانين وأنظمة.
١١. يميل المبدعون إلى الفضول والبحث وعدم الرضا عن الوضع الراهن.

معوقات الإبداع في المؤسسات

بينت بعض الدراسات مثل [١٧،١]، أن الإبداع على مستوى المنظمة قد يعاني من الإعاقة والصعوبة، للأسباب التالية :

١. المحافظة على الوضع الاجتماعي وعدم الرغبة في خلق صراع سلبي ناشئ عن الاختلافات بين الثقافة السائدة في المنظمة وبين الثقافة التي يستلزمها التغيير.
٢. الرغبة في المحافظة على أساليب وطرق الأداء المعروفة، حيث أن الإبداع في المنظمة يستلزم في بدايته نفقات إضافية على المنظمة أن تتحملها.
٣. عدم الرغبة في تخفيض قيمة الاستثمار الرأسمالي في سلعة أو خدمة حالية.
٤. عدم الرغبة في تغيير الوضع الحالي بسبب التكاليف التي يفرضها مثل هذا التغيير.
٥. ثبوت الهيكل البيروقراطي لمدة طويلة وترسخ الثقافة البيروقراطية وما يصاحب ذلك من رغبة أصحاب السلطة في المحافظة عليها وعلى طاعة وولاء المرؤوسين لهم أو رغبة أصحاب الامتيازات في المحافظة على امتيازاتهم.

الممارسات الإدارية التي تؤثر في الإبداع

أوضحت العديد من الدراسات مثل [١٧،٩،٤]، أن هنالك عدداً من الممارسات الإدارية التي تؤثر في الإبداع ومنها :

١. التحدي: عن طريق تعيين الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة والتي تتصل بخبراته ومهاراته ، وذلك يؤدي إلى توقد شعلة الإبداع لديه ،كما أن التسكين في المكان غير المناسب يؤدي إلى الإحباط والشعور بالتهديد.

٢. الحرية: وتتمثل في إعطاء الموظف الفرصة لكي يقرر بنفسه كيف ينفذ المهمة المسندة إليه، فذلك ينمي الحافز الذاتي وحاسة الملكية لديه، وفي الواقع نجد بعض المديرين يغيرون الأهداف باستمرار أو أنهم يفشلون في تحديد الأهداف وآخرين يمنحون الحرية بالإسم فقط ويدعون أن الموظفين ليس لديهم المقدرة على التوصل لحلول إبداعية.

٣. الموارد: أهم موردين يؤثران على الإبداع هما: الوقت والمال، وتوزيعهما يجب أن يكون بعناية فائقة لإطلاق شرارة الإبداع عند الجميع، وعلى العكس فإن توزيعهما بشكل غيرعادل يؤدي إلى تثبيط الهمم، كما أن مساحة المكان الذي يعمل فيه الموظف كلما كانت واسعة كلما حركت الخيال المبدع أكثر.

٤. ملامح فرق العمل: كلما كان فريق العمل متآلفاً ومتكاملاً كلما أدى ذلك إلى مزيد من صقل مهارات التفكير الإبداعي وتبادل الخبرات. ويكون ذلك من خلال :

- الرغبة الأ كيدة للعضو في تحقيق أهداف الفريق .
- مبادرة كل عضو إلى مساعدة الآخرين وخاصة في الظروف الصعبة .
- ضرورة تعرف كل عضو على المعلومات المتخصصة التي يحضرها الأعضاء الآخرون للنقاش .

٥. تشجيع المشرفين: حيث أن معظم المديرين دائماً مشغولون، وتحت ضغط النتائج يفوتهم تشجيع المجهودات المبدعة الناجحة وغير الناجحة، فلابد من تحفيزالدافع الذاتي حتى يتبنى الموظف المهمة ويحرص عليها ويبدع فيها والمؤسسات الناجحة نادرا ما تربط بين الإبداع وبين مكافآت مالية محددة والمفترض أن يقابل المدير أو المشرف الأفكارالإبداعية بعقل متفتح وليس بالنقد أو بتأخير الرد أو بإظهار رد فعل يحطم الإبداع .

٦. دعم المنظمة: إن تشجيع المشرفين يبرز الإبداع، ولكن الإبداع حقيقة يدعم حينما يهتم به قادة المنظمة الذين عليهم أن يضعوا نظاماً أو قيماً مؤكدة لتقديرالمجهودات الإبداعية واعتبار أن العمل المبدع هو قمة الأولويات، كما أن المشاركة في المعلومات وفي إتخاذ القرارات والتعاون من القيم التي ترعى الإبداع.

عناصر الإبداع

تتكون عناصر الإبداع كما بينها[١٩،٠٧]، مما يلي :

١. التفكير الإستراتيجي: يعني التفكير الإستراتيجي بقدرة المؤسسة على وضع الخطط المستقبلية للتطوير والتغيير ووسائل التعامل معها.

٢. بناء الثقافة المؤسسية : وتركز عملية بناء الثقافة المؤسسية على احتياجات العاملين والنظر إليهم كأعضاء في أسرة يتوجب الاهتمام بهم وتدريبهم والعمل على ترسيخ معايير أداء متميزة لأدائهم وتوفير قدر من الاحترام للعاملين وإتاحة المجال لهم للمشاركة كما وتعني الثقافة المؤسسية إيجاد قيم وأهداف مشتركة بين العاملين .

وبما أن المؤسسات التربوية والتعليمية تعتمد في تسيير أعمالها على حسن الإدارة فيها، وتحرص على زيادة الكفاءة والدقة والتميز في

إدارة شئونها، وتولي الاهتمام الكبير للعمليات الإدارية الداخلية والخارجية فيها، وتعيد تشكيل أولوياتها الرئيسية في تقديم خدمة سريعة ومتميزة وفريدة للعاملين فيها، وكون المؤسسات التعليمية هي أول من يتقبل التطوير والتغيير المتسارع في العالم؛ فمن المنطقي أن تكون هي أول من يتبنى الإبداع الإداري ويحتضنه ويرعاه ويدعمه.

الدراسات السابقة

كشفت دراسة للخطاطبة[١٠] عن مستوى الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن عن توفر مظاهر الإبداع الإداري في المجالات الأربعة التالية : الاتصال، والتوجيه، والتخطيط، واتخاذ القرار، وأوصت الدراسة بأن يعاد النظر في أسس اختيار مديري المدارس وأن توضع أسس دقيقة يتم على ضوئها الاختيار والحرص على استخدام التقنيات الحديثة في الإدارة المدرسية.

وكشفت دراسة قام بها الجديتاوي[١١] بهدف التعرف على آراء المديرين في القطاع الحكومي في محافظات شمال الأردن عن مدى توفر محفزات الإبداع (الأنماط الإدارية والظروف التنظيمية ودعم الإبداع والمشرف، والحرية، والاعتراف، والتحدي) ومعوقات الإبداع (قلة الوقت، والوضع الحالي، والمراكز السلطوية، وضعف التقويم، وقلة الموارد المالية، وظروف العمل، والقوانين والأنظمة) وعن مدى توفر خصائص الإداري المبدع وبينت نتائج الدراسة إلى أن توفر محفزات ومعوقات الإبداع كانت بدرجة متوسطة في القطاع الحكومي الأردني في محافظات الشمال من وجهة نظر المديرين، كما بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية وعالية نسبياً بين توفر خصائص الإداري المبدع وتوفر محفزات الإبداع ووجود علاقة سلبية ضعيفة بين معوقات الإبداع وتوفر محفزات الإبداع.

أما دراسة القطاونة[١٢] والتي هدفت إلى تعرف كل من المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية فقد بينت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي، وأوصت بأهمية توفير الحوافز المادية والمعنوية للمبدعين والاعتماد على أسس موضوعية وعادلة في منح العلاوات والمكافآت للموظفين المبدعين وتوفير المخصصات المالية اللازمة لدعم العمليات الإبداعية وصقل السلوك الإبداعي.

- وأوضحت دراسة سايمونز (Simons)[١٨] في الولايات المتحدة الأمريكية والتي هدفت إلى معرفة تأثير كل من شبكة العلاقات الرسمية وغير الرسمية وقوة الشخص في المؤسسة على كل من الإبداع الفني والإبداع الإداري، كما هدفت الدراسة إلى معرفة هل من الممكن أن تعدل شبكة العلاقات في المؤسسة العلاقة بين قوة الشخص من جهة وبين كل من الإبداع الفني والإبداع الإداري من جهة أخرى أم لا. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مصدر القوة من حيث التعليم والخبرة والمهارات المهنية عامل مؤثر في الإبداع الفني وأن مصدر قوة الشخص الرسمية وغير الرسمية عامل مؤثر في الإبداع الإداري كما أن مركزية الشخص عامل معدل للعلاقة مع الإبداع الإداري بدرجة أكبر منها عاملاً معدلاً للعلاقة مع الإبداع الفني.
- وهدفت دراسة سينجر وليفن(Sanger & Lavin)[٢٠] في الولايات المتحدة الأمريكية حول استخدام الخبرة والمعرفة السابقة بأساليب جديدة لدراسة الإبداع كحالة تطوير إلى التعرف على طبيعة الإبداع والآلية التي ينبثق منها الإبداع المؤسسي. توصلت الدراسة إلى أن الإبداع ينشأ عن التطور في المعرفة والخبرة الحالية واستخدامها

بطرق جديدة، وأن تحليل السياسات الحالية المعمول بها في المؤسسة ثم تعديلها وتطويرها وتلافي الجوانب السلبية فيها، أكثر فاعلية وتحقيقها للنجاح والإبداع من عملية الاختيار من بين سياسات جاهزة من خارج المؤسسة.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من جميع القادة التربويين (مدير مختص أو رئيس قسم، مدير مدرسة)، في مديريات التربية والتعليم (الرمثا، إربد الأولى)، للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ والبالغ عددهم (٢٢٣) قائداً تربوياً. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية حسب متغيراتها (سنوات الخبرة العملية، المديرية، المسمى الوظيفي).

الجدول ١: التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة العملية	أقل من ١٠ سنوات	٨	٪٠٣,٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١٥	٪٩٦,٤
	المجموع	٢٢٣	٪١٠٠
المديرية	الرمثا	٨٣	٪٣٧,٢
	إربد الأولى	١٤٠	٪٣٨,٥
	المجموع	٢٢٣	٪١٠٠
المسمى الوظيفي	مدير مختص أو رئيس قسم	١٤١	٪١٢,٥
	مدير مدرسة	٨٢	٪٣٦,٧
المجموع		٢٢٣	٪١٠٠

أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة في الإبداع الإداري ومنها: (١٣)، و(١٠)، و(١١)، وقد تكونت من (٢٠) فقرة، بعد التأكد من صدقها وثباتها وبعد عرضها على عدد من المحكمين من خلال (١٥) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية وجامعة آل البيت، وتم الأخذ بملاحظاتهم من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة. وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عدد القادة الأكاديميين والإداريين وبلغ عددهم (٢٠) من خارج عينة الدراسة، وتمت إعادة التطبيق بعد أسبوعين وتم استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الأداة (بيرسون)، وتم احتساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي. بلغ معامل الثبات (بيرسون) لأداة الإبداع الإداري ككل (٠,٨٢)، وللمجالات الفرعية فقد بلغت على النحو التالي: مجال تشجيع وتبني الإبداع (٠,٨١)، مجال تطبيق الإبداع (٠,٨٢)، مجال بيئة وأساليب العمل (٠,٨٠). كما تم حساب معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام طريقة الإتساق الداخلي بين الفقرات (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت (٠,٨٥) لأداة الإبداع الإداري ككل، وللمجالات الفرعية فقد بلغت على النحو التالي: مجال تشجيع وتبني الإبداع (٠,٨٠)، مجال تطبيق الإبداع (٠,٨٢)، مجال بيئة وأساليب العمل (٠,٨٤).

المعالجة الإحصائية

١. للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجالات أدوات الدراسة ولفقرات كل مجال من مجالات أدوات الدراسة.
٢. للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، والتحليل المتعدد.

ولأغراض تفسير النتائج والخروج بنتائج نهائية في هذه الدراسة اعتمد الباحث (المحك

المعياري) التالي:

١,٠٠ - ٢,٤٩	بدرجة متدنية
٢,٥٠- ٣,٤٩	بدرجة متوسطة
٣,٥٠- ٥,٠٠	بدرجة مرتفعة

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفق تسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة ممارسة القادة التربويين للإبداع الإداري من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات (**درجة ممارسة القادة التربويين للإبداع الإداري**) وللمجال ككل، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول ٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري وللأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	تشجيع وتبني الإبداع	٣,٤١	٠,٥٣	متوسطة
2	تطبيق الإبداع	٣,٤٧	٠,٥٤	متوسطة
3	بيئة وأساليب العمل	٣,٦٠	٠,٣١	مرتفعة
	المجال ككل / درجة الممارسة	٣,٤٤	٠,٢٤	متوسطة

يظهر من جدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لمجالات (درجة ممارسة الإبداع الإداري) تراوحت ما بين (٣,٤١- ٣,٦٠) وبدرجة ممارسة متوسطة، وكان المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٤٤). فقد حصل المجال الأول(تشجيع وتبني الإبداع) على المرتبة الأولى . بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤١) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٣) وبدرجة ممارسة متوسطة، ثم جاء المجال الثاني (تطبيق الإبداع) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٤) وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة المجال الثالث (بيئة وأساليب العمل)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٠) وانحراف معياري مقداره (٠,٣١) وبدرجة ممارسة مرتفعة.

ولمعرفة المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال بفقراته، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة مرتبطة بمجالها والمجال ككل، وكما هو مبين في الجداول ذات الأرقام (٣-٥).

الجدول ٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول "تشجيع وتبني الإبداع" مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	تشجع وحدتي الإدارية على تجريب أساليب عمل جديدة	٤,٣٠	٠,٧٧	مرتفعة
٢	يشجع المديرون العاملين على تقديم الأفكار الجديدة	٤,٢٨	٠,٨٧	مرتفعة
٣	تعتبر جودة أداء العاملين من أوجه الإبداع عندهم	٣,٢٢	٠,٨١	متوسطة
٤	يتم تجريب الأفكار الإبداعية التي يقترحها العاملون	٣,١٩	٠,٧٩	متوسطة
٥	تقدم وحدتي الإدارية حوافز معنوية للمبدعين	٣,١٢	١,١٧	متوسطة
٦	تكافىء وحدتي الإدارية أصحاب الأفكار الإبداعية مادياً	٢,١٩	٠,٩٧	متدنية
	المجال ككل	٣,٤١	٠,٣٥	متوسطة

يظهر من جدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول «وضوح المعلومات ودقتها» تراوحت ما بين (٢,١٩-٤,٣٠) وبدرجة ممارسة متوسطة للمجال ككل، حيث حصلت

الفقرة « تشجع وحدتي الإدارية على تجريب أساليب عمل جديدة» على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٠)، وحصلت الفقرة «يشجع المديرون العاملين على تقديم الأفكار الجديدة» على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٨)، بينماحصلت الفقرة «تكافىء وحدتي الإدارية أصحاب الأفكار الإبداعية مادياً» على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٩). ويمكن تفسير ذلك إلى أن الأنظمة الإدارية المتطورة والحديثة ما زالت تتبنى إبداع العاملين لديها وتشجعهم على ذلك، لأن في ذلك تميز لوحداتها الإدارية عن باقي الوحدات الإدارية، وزيادة في إنتاجية العمل وحل المشكلات القائمة بأساليب إبداعية متميزة، بحيث تستطيع الوحدات الإدارية الاعتماد عليها عند تنفيذ أنشطتها الإدارية كافة في مجال العمل، وهذا يتطلب توفير موارد بشرية متخصصة ومدربة، ولديها الخبرة والكفاءة والمعرفة الكافية والبيئة المناسبة للإبداع. كما أن إبداع العاملين في الوحدة الإدارية يؤدي إلى تقديم خدمات متميزة لمتلقي الخدمة وبالتالي تمكن الوحدة الإدارية من الحصول على رضا المستفيدين وتطبيق عناصر الجودة الشاملة التي يسعى إليها مديري الوحدات. أما بالنسبة للفقرة التي حصلت على المرتبة الأخيرة فيمكن يعزى سبب ذلك إلى أن عدم توفر مخصصات مادية في مديريات التربية لهكذا أمور قد يحول دون مكافأة العاملين المبدعين وبالتالي مكافأتهم فقط من خلال التقارير السنوية، كما يمكن أن يحصل الفرد المبدع على الثناء دون غيره من العاملين وبالتالي يشجعه ذلك على المزيد من العمل والإبداع في العمل ويؤدي إلى المنافسة مع أفراد الوحدة الآخرين.

ولمعرفة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني بفقراته، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة والمجال ككل، وكما يلي:

الجدول ٤

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني "تطبيق الإبداع" مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	تستخدم وحدتي الإدارية البرامج والأدوات المعتمدة على الحاسوب في عملية تطوير الخدمات الإدارية للمستفيدين.	٣,٨٦	١,١٠	مرتفعة
٢	تستخدم وحدتي الإدارية فرق العمل (العمل بإنسجام وتعاون) لتعزيز التكامل بين الأقسام المختلفة في وحدتي الإدارية.	٣,٦٤	١,١٨	مرتفعة
٣	تبحث وحدتي الإدارية عن فرص لتوفير أساليب عمل جديدة باستمرار.	٣,٤٥	٠,٩١	متوسطة
٤	ثمة نظام في وحدتي الإدارية لإختيار أفضل أنواع المخرجات (الإنتاجيات الإبداعية) الجديدة في ظل المنافسة الخارجية مع المؤسسات الأخرى.	٣,٣٩	١,١٠	متوسطة
٥	يرتبط الإبداع في المخرجات (الإنتاجية الإبداعية) مع الخطط الاستراتيجية لوحدتي الإدارية.	٣,٣٠	١,١٨	متوسطة
	المجال ككل	٣,٤٧	٠,٤٤	متوسطة

يظهر من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية للمجال الثاني «تطبيق الإبداع» تراوحت ما بين (٣,٣٠-٣,٨٦) وبدرجة ممارسة متوسطة للمجال ككل، حيث حصلت الفقرة «تستخدم وحدتي الإدارية البرامج والأدوات المعتمدة على الحاسب في عملية تطوير الخدمات الإدارية

للمستفيدين» على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٦)، وحصلت الفقرة «تستخدم وحدتي الإدارية فرق العمل (العمل بإنسجام وتعاون) لتعزيز التكامل بين الأقسام المختلفة في وحدتي الإدارية» على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٤). وحصلت الفقرة «يرتبط الإبداع في المخرجات (الإنتاجية الإبداعية) مع الخطط الإستراتيجية لوحدتي الإدارية» على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٠). ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن النظام المستخدم في الوحدات الإدارية في مديريات التربية يعتمد على الحاسوب وملحقاته بشكل كبير في تنفيذ كافة العمليات الإدارية، بحيث يوفر الحاسوب المعلومات والبيانات الكافية لإنجاز المهام والأعمال الإدارية في الوقت الزمني المناسب وبالسرعة المناسبة أيضاً، وبذلك يستفيد المستخدمين والمستفيدين من الخدمات بشكل أسرع لتنفيذ معاملاتهم، كما يعتبر إستخدام الحاسوب شيئاً أساسياً في الوحدات الإدارية التي تسعى نحو الإبداع. أما بالنسبة للفقرة التي حصلت على المرتبة الأخيرة فيمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أنه من الممكن أن زمن إنتاج الفكرة الإبداعية قد تولد بعد وضع الخطة الاستراتيجية للوحدة الإدارية أو المديرية، وبالتالي غالباً لا يرتبط الإبداع بوقت محدد ولكنه يرتبط بحسن البيئة الداخلية والدعم الموصول من قبل المدراء، كما يمكن أن يكون الإبداع غير مرتبط بخطة استراتيجية، لأن الإبداع وليد فكرة ولحظة معينة، وليس وليد خطط واستراتيجيات موضوعة مسبقاً، وقد تتولد فكرة إبداعية في العمل بعد وضع كافة الخطط الداعمة للإبداع.

ولمعرفة المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجال الثالث بفقراته، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة والمجال ككل، كما في الجدول ٥:

جدول ٥: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال الأول "بيئة وأساليب العمل" مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	إتاحة مساحة واسعة لإنجاز الأعمال اليومية والنشاطات بشكل صحيح ومباشر	٤,١٠	١,١٤	مرتفعة
٢	الشفافية والوضوح من خلال توفير معلومات دقيقة عن طبيعة سير الأعمال داخل العمل	٣,٧٩	١,٢٢	مرتفعة
٣	تقليص البيروقراطية وتسهيل إجراءات العمل	٣,٧٩	١,٠٤	مرتفعة
٤	تشجيع العاملين على الإبداع ورعايتهم ودعمهم	٣,٧٢	١,٠٢	مرتفعة
٥	وضوح الأدوار والمسؤوليات والمهام للعاملون وتوزيعها بشكل أمثل	٣,٧١	١,١٦	مرتفعة
٦	إتاحة الفرصة أمام العاملون في الاستقلالية بالعمل المراد انجازه وتقديم الآراء	٣,٥٤	١,٠٦	مرتفعة
٧	تشجيع العاملون على تقبل التغيير واستيعابه	٣,٤٨	١,٣٤	متوسطة
٨	شعور العاملون بالرضا الوظيفي داخل العمل	٣,٤٠	١,٠٨	متوسطة
٩	توفير بيئة عمل صحية وخالية من الصراعات والضغوط	٣,٠٣	١,٠٤	متوسطة
	المجال ككل	٣,٦٠	٠,٧٣	مرتفعة

يظهر من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول "بيئة وأساليب العمل" تراوحت ما بين (٣,٠٣-٤,١٠) وبدرجة ممارسة مرتفعة نسبياً للمجال ككل، حيث حصلت الفقرة «اتاحة مساحة واسعة لإنجاز الأعمال اليومية والنشاطات بشكل صحيح ومباشر» على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٠)، وحصلت الفقرة «الشفافية

والوضوح من خلال توفير معلومات دقيقة عن طبيعة سير الأعمال داخل العمل «على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٩)، بينما حصلت الفقرة "توفير بيئة عمل صحية وخالية من الصراعات والضغوط" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٣). ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المعلومات الدقيقة والواضحة والشاملة المتوفرة في الوحدات الإدارية ستعطي الوقت الكافي للعاملين للقيام بالواجبات والمهام المطلوبة منهم بشكل صحيح ودقيق، وهذا يمكن أن يؤدي إلى الإبداع لدى العاملين، كما أن توفر بيئة العمل الإبداعية بشكل مستمر أمام العاملون سيعطيهم الصورة الكاملة عن طبيعة الأعمال التي تجري في وحداتهم الإدارية والبيئة الخارجية، حيث أن الشفافية والوضوح في الأعمال والمهام التي يمارسونها سيولد لديهم الثقة في العمل وبالتالي سيعمل الفرد في جو يولد لديه الثقه في العمل وهذا ما ينعكس على النتائج. وبالنسبة للفقرة التي حصلت على المرتبة الأخيرة فيمكن يُعزى ذلك إلى أن التنافس في العمل والصراع في الأفكار للحصول على حافز أو ترقية، هو شيء مستمر في الحياه ولا ينتهي في العمل أو عند تطبيق نظام معين، حيث يُعتبر من سمات ومكونات الإنسان الأساسية، كما يمكن أن يُعزى ذلك كون العمل في أي وحدة إدارية يمكن أن يمر بفترة من الذروة والضغط في العمل، فزيادة أعداد المراجعين وما يصاحبه من زيادة متطلباتهم الإدارية والتعليمية، سيولد بالتأكيد الضغط في العمل لدى العاملون.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في متوسطات إستجابات القادة التربويين لدرجة ممارسة القادة التربويين للإبداع الإداري تعزى لمتغيرات (الخبرة العملية، المديرية، المسمى الوظيفي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات القادة التربويين لدرجة ممارسة الإبداع الإداري في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم، حسب متغيرات الدراسة (الخبرة العملية، المديرية، المسمى الوظيفي). وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد على مجالات الدراسة والأداة ككل كما في جدول ٦:.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغيرات للمتغيرات الشخصية للقادة التربويين

م	المجال		الخبرة العملية		المديرية		المسمى الوظيفي	
			أقل من ١٠ سنوات (٨)	أكثر من ١٠ سنوات (٢١٥)	الرمثا (١٤٦)	إربد الأولى (١٤٠)	مدير مختص أو رئيس قسم(٨٢)	مدير مدرسة (١٤١)
١	تشجيع وتبني الإبداع	المتوسط الحسابي	٢,٣٢	٢,٤٠	٢,٣٤	٢,٣٩	٢,٤٣	٢,٣٨
		الانحراف المعياري	٠,٥٥	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٥٣	٠,٥٠	٠,٥٦
٢	تطبيق الإبداع	المتوسط الحسابي	٤,٠٨	٤,٢٣	٤/١٣	٤,٢٠	٤,٠٩	٤,١٩
		الانحراف المعياري	٠,٢٩	٠,٣١	٠,٣٢	٠,٣٠	٠,٣٠	٠,٣٢
٣	بيئة وأساليب العمل	المتوسط الحسابي	١,٧٦	١,٧٨	١,٧٣	١,٨٠	١,٨٠	١,٧٠
		الانحراف المعياري	٠,٣٧	٠,٤٥	٠,٣٩	٠,٤٣	٠,٤٣	٠,٤١
الأداة ككل		المتوسط الحسابي	٢,٩٨	٢,٩٢	٣,٠١	٢,٨٩	٢,٩٥	٢,٩٥
		الانحراف المعياري	٠,٢٢	٠,٢١	٠,٢٠	٠,٢١	٠,٢٣	٠,٢٢

يظهر من جدول (٦) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً للمتغيرات الشخصية للقادة التربويين، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد على مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً للمتغيرات الشخصية للقادة التربويين، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول ٧: تحليل التباين المتعددة على مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لدرجة ممارسة الإبداع الإداري

المتغير	المجال	مربعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الخبرة العملية	تشجيع وتبني الإبداع	٠,٠١٢	٢	٠,٠٠٦	٠,٠٢٢	٠,٩٧٨
	تطبيق الإبداع	٠,٠٠٧	٢	٠,٠٠٣	٠,٠٣٥	٠,٩٦٥
	بيئة وأساليب العمل	٠,٠٢٠	٢	٠,٠١٠	٠,٠٥٨	٠,٩٤٤
	الأداة ككل	٠,٠١٢	٢	٠,٠٠٦	٠,٠٢٣	٠,٩٧٨
المديرية	تشجيع وتبني الإبداع	٠,٢٢٤	١	٠,٢٢٤	٠,٧٩٩	٠,٣٧٢
	تطبيق الإبداع	٠,٠١٤	١	٠,٠١٤	٠,١٤١	٠,٧٠٧
	بيئة وأساليب العمل	٠,١٧٢	١	٠,١٧٢	٠,٩٨٨	٠,٣٢١
	الأداة ككل	٠,١٦٧	١	٠,١٦٧	٠,٦٢٠	٠,٤٣٢
المسمى الوظيفي	تشجيع وتبني الإبداع	٠,٠٩٧	١	٠,٠٩٧	٠,٣٤٧	٠,٥٥٦
	تطبيق الإبداع	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٩٥٨
	بيئة وأساليب العمل	٠,١٠٦	١	٠,١٠٦	٠,٦٠٨	٠,٤٣٦
	الأداة ككل	٠,٠٨٣	١	٠,٠٨٣	٠,٣٠٨	٠,٥٨٠
الخطأ	تشجيع وتبني الإبداع	٨٧,٩٨١	٣١٤	٠,٢٨٠		
	تطبيق الإبداع	٣٠,٤٨٣	٣١٤	٠,٠٩٧		
	بيئة وأساليب العمل	٥٤,٦٩٩	٣١٤	٠,١٧٤		
	الأداة ككل	٨٤,٥٩٦	٣١٤	٠,٢٦٩		
المجموع مصحح	تشجيع وتبني الإبداع	٨٨,٤٤٥	٣١٨			
	تطبيق الإبداع	٣٠,٥٠٧	٣١٨			
	بيئة وأساليب العمل	٥٥,١٢٠	٣١٨			
	الأداة ككل	٨٤,٩٦٣	٣١٨			

الإداري في العمل من قبل كافة المسؤلين بغض النظر عن مواقعهم أو مسماهم الوظيفي أو خبراتهم. كما أن يمكن القول أن العبرة ليست بعدد سنوات الخبرة بل بما تتيحه هذه السنوات من مواقف وتجارب تؤثر على قدرة القادة الإبداعية بما ينعكس على أدائهم بالإضافة إلى أن كثرة عدد سنوات عمل القادة في مجال

يظهر من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة ممارسة القادة التربويين للإبداع الإداري من وجهة نظرهم أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة: (الخبرة العملية، المديرية، مدير مختص ورئيس قسم)، حيث كانت قيم (F) لجميع المجالات تبعاً للمتغيرات غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية تبني الإبداع

العمل، قد يثري خبرته بالمهام الفنية لعمله، كما يمكن أن يطور من سلوكه الإداري والإبداعي. كما يمكن أن يُعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة تدرك وبشكل قاطع أهمية الإبداع الإداري وأهمية البيئة الإبداعية داخل المؤسسات التعليمية ودورها في نجاح تلك المؤسسات بغض النظر عن المستخدمين أو المستفيدين، حيث تعمل تلك المؤسسات على تكامل الوظائف والعمليات الإدارية داخلها، وتعطي الإدارات التعليمية وعامليها القدرة على

إنجاز كافة المهام والوظائف الإدارية المنوطة بها بجودة عالية، وتحقيق الضبط والانتظام والسرعة والدقة والإبداع والتميز في إنجاز كل ما هو مطلوب من وحداتها الإدارية المختلفة، حيث بادرت العديد من المؤسسات التعليمية بالقيام بتوفير نظام إداري فعّال ومتميز، وتطبيقه والعمل على تحديثه باستمرار، بحيث يستطيع إستثمار قدرات العاملين المختلفة، وبالتالي القدرة على الإبداع الإداري في العمل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي :

١. وضع نظام للحوافز مبني على أسس تتضمن التميز والإبداع في الأداء ومكافأة المبدعين.
٢. وضع خطة مستقبلية مبنية على معايير واضحة للكشف عن المبدعين من القادة وتدريبهم لتوفير قيادات إدارية مؤهلة قادرة على استثمار طاقاتها الإبداعية في تطوير الأداء داخل العمل.
٣. اتباع اللامركزية وتفويض السلطة ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات والتخلي عن الروتين وبيروقراطية العمل، والاستقلالية في العمل حتى نزيل الضغوط والصراعات في العمل.
٤. إيجاد نظام اتصالات فعال يسمح للموظفين بإبداء أرائهم ومقترحاتهم من خلال الاجتماعات واللقاءات الدورية بين القيادة والعاملين.

المراجع

١. الشمري، فهد. المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث. شركة مطابع نجد، الرياض، السعودية (٢٠٠٢).
٢. الحيزان، عبد الإله. لمحات عامة في التفكير الإبداعي. مطابع أضواء المنتدى، الرياض، السعودية (٢٠٠٢).
٣. الخطيب، علي. التربية الإبداعية تعلم في العمق واستمطار للأفكار، دار التربية، قطر (١٩٩٥).
٤. إبراهيم، عبد الستار .الإبداع قضاياه وتطبيقاته. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (٢٠٠٢).
٥. الحمادي، علي. صناعة الإبداع، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (١٩٩٩).
٦. الأعسر، صفاء. الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (٢٠٠٠).
٧. السرور، ناديا. مقدمة في الإبداع، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، (٢٠٠٢).
٨. السويدان، طارق والعدلوني، محمد.مبادئ الإبداع، شركة الإبداع الخليجي للاستثمارات والتدريب، الكويت (٢٠٠٢).
٩. الصرن، رعد. كيف تخلق بيئة ابتكاريه في المنظمات. دار الرضا للنشر، دمشق، (٢٠٠١).
١٠. خطاطبة، سهى محمود حسن. مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (٢٠٠٢).
١١. الجديتاوي، جاد الله. الإبداع في القطاع الحكومي الأردني: دراسة ميدانية حول صفات ومعوقات ومحفزات الإبداع في محافظات

الشمال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (٢٠٠٢) .

١٢. القطاونة، منار. المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (٢٠٠٢) .

١٣. الخندقجي، محمد. العلاقة بين إستخدام نظم المعلومات الإدارية والإبداع الإداري من وجهة نظر الإداريين في الجامعات الأردنية. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (٢٠٠٥).

١٤. Brown، Charles. Guidelines for Perf-ormance – Based Principal Evaluation. Missouri Department of Elementary and Secondary Education Administrator Evaluation Committee، TSR Publishing Co. (2003).

١٥. Morden، T. Innovation: Source And Strategies. Management Decision، (1989).

١٦. Senga، Peter M. The Art Practices Of The Learning Organization. (5nd Ed) New york: Doubleday. (1990).

١٧. Terese، Amabile. A Model Of Creativity And Innovation Organization. Organ-ization Behaviours. (1988).

١٨. Simons، Rose. Performance Measurement and Control Systems for Implementing Strategy. New Jersey: Prentice Publishing Co. (2000).

١٩. Austin، Robert. Measuring and Managing Performance in Organizations. New York: Dorset House Publishing Co. (2000).

٢٠. Sanger، Mary، & Levin، Martin. Using Old Stuff In New Ways Innovation As Case Of Evolutionary Thinking. Journal Of Policy Analysis And Management، (1992).

Ajman Journal of Studies and Research
Refereed Periodical

Volume 10 - Number 1
1432 Hijri - 2011 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. -

Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 10 Number 1
1432 Hijri - 2011

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد العاشر - العدد الثاني
١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة
المجلد العاشر، العدد الثاني، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م

أثر برمجية تعليمية ووحدة دراسية للتوعية
بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر في غزة

Effect of Software & Study Unit on Raising Cancer Awareness Among 10th Grade Students in Gaza

أ. د. يحيى محمد أبو جحجوح(*)
أ. رسمي محمد حسان

Prof. Yahya M. Abu Jahjouh (*)
Mr. Rasmi M. Hassan

ملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر برمجية تعليمية ووحدة دراسية في التوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؛ ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتم بناء برمجية تعليمية ووحدة دراسية بمحتوى علمي مشترك، وأعد الباحثان ثلاث أدوات بحثية، وهي: اختبار معرفي بمرض السرطان، ومقياس اتجاهات نحو مرض السرطان، واختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، وتم التأكد من صدقها وثباتها جميعاً، ثم تم تطبيقها على عينة من صفين دراسيين قوامهما (٧٠) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، وتم تقسيمها بالتساوي عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين قبل تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وبعدهما، ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار «ت» لعينتين معتمدتين وحجم التأثير واختبار «ت» لعينتين مستقلتين. وكشفت النتائج عن ارتفاع حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في المعرفة بمرض السرطان، والاتجاهات نحو مرض السرطان، وسلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في المتغيرات التابعة الثلاثة.

الكلمات المفتاحية: برمجية تعليمية، وحدة دراسية، التوعية بمرض السرطان، المعرفة بمرض السرطان، الاتجاهات نحو مرض السرطان، سلوكيات الوقاية من مرض السرطان.

Abstract

This research aimed at investigating the effect of a Software and study unit on cancer awareness among the 10th grade class students in Gaza. In order to achieve the above-mentioned objective the two researchers adopted the descriptive and experimental approaches. The researchers constructed a Software and study unit containing the same scientific content. They prepared a cognitive test، an attitudes scale and cancer preventive behaviors test and ensured their validity and the reliability. The researchers selected (70) students of 10th basic graders who were equally and randomly divided into two experimental intact classes before and after teaching the Software and the study unit. The researchers used t-test for two dependent groups، size effect، and independent t- test for analyzing the data. The research concluded the following: the Software and the study unit had a big effect size on the subjects' knowledge ،attitudes and cancer preventive behaviors; There was no statistically significant difference between the Software and the study unit.

Key words: Software Study Unit، Cancer awareness، Cancer Knowledge، Attitudes toward cancer ،cancer Preventive behaviors.

(*) كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

(*) College of Education, Al-Aqsa University, Gaza - Palestine.

المقدمة

أدى التطور العلمي، وتعقد الحياة العصرية إلى إصابة الإنسان بأمراض لم تكن معروفة من قبل، ويحاول جاهداً القضاء عليها أو الحد من تأثيرها الفتاك.

ولإعداد الإنسان كي يقوم بدوره بفاعلية في المجتمع، هناك ضرورة ملحة للاهتمام بتربيته تربية صحية سليمة لا تقتصر على تزويده بالمعلومات الصحية، بل تهدف لتغيير سلوكه واتجاهاته وعاداته الضارة بالصحة إلى سلوك وعادات واتجاهات تؤدي إلى المحافظة على صحته، فهناك أنواع من أمراض السرطان ترتبط بسلوكيات الأفراد مثل الإصابة بسرطان الرئة نتيجة التدخين وطبيعة الحياة، وسرطان البروستاتا وسرطان المعدة نتيجة طبيعة الغذاء.

فتلوث المياه والغذاء يؤدي إلى إصابة الإنسان بأمراض سرطانية لاحتوائها على عنصر الليثيوم والكاديوم والزرنيخ ورابع كلوريد الكربون (وحش ويوسف: ٢٠٠٨) [(١)].

وتمثل الأزمات الصحية تحديات ضخمة تواجه المجتمعات البشرية، فالدولة التي تستطيع أن تتوقعها تكون أكثر وعياً على تجاوزها من غيرها، ومن الضروري أن يتم التخطيط لذلك واستخدام الطرق العلمية، والاستعداد للتوعية بها، وهذا يعد لب العملية التعليمية التي تضطلع بها المدارس والجامعات في أثناء إعداد الأجيال للمستقبل، فإدراك الإنسان ووعيه بضرورة حماية نفسه من الأمراض الخطيرة يستلزم دراستهم لهذه الأمراض وأساليب وقاية أنفسهم والمحيطين بهم منها، وذلك لمواجهة تحديات المستقبل المرتبطة بالصحة والمرض؛ بهدف إعدادهم لكي يتدبروا أمر صحتهم بشكل أكثر وعياً وفاعلية، والتربية هي الوسيلة الرئيسة لغرس الوعي بالصحة والحفاظ عليها (لطف الله: ٢٠١٠)[(٢)].

وتؤكد المعايير العالمية على ضرورة مساعدة المتعلمين على معرفة وفهم أسباب حدوث الأمراض وأعراضها ومسبباتها بأنواعها الفيروسية والبكتيرية والطفيلية وكيفية تجنبها والوقاية منها (NSTA:2003) [(٣)]. وتؤكد المعايير الخاصة بالعلوم من المنظور الشخصي والاجتماعي على هدف رئيس يتعلق بإمداد الطلاب بوسيلة لفهم القضايا الشخصية والاجتماعية والتصرف إزاءها، وتشترك في معيار الصحة الشخصية في جميع المراحل الدراسية الابتدائية والإعدادية والثانوية (النجدي وسعودي وراشد: ٢٠٠٥)[(٤)].

مما سبق يتضح أن التربية الصحية عملية تربوية مستمرة تزود الأفراد والمجتمع بالمعلومات الصحية الصحيحة واكتسابهم للاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالصحة وكذلك العادات الصحية السليمة.

وتهدف التربية الصحية إلى إعداد طلاب أصحاء يساعدون في القدرة التنافسية والاقتصادية لوطنهم حيث يصبحون عمالاً أكفاء، وتقل فترات غيابهم بسبب المرض، وينتهجون سلوكيات وقائية؛ وبذلك يقل الإنفاق على العلاج، وتقل تكاليف التأمين الصحي (Bender &Sorochan: 1997)[(٥)].

ويعد الفقر والجهل والتصورات البديلة غير الصحيحة عن الأمراض من أسباب عجز الدول والمجتمعات في السيطرة على الأمراض ونشر الصحة السليمة (MNT: 2008)[(٦)]. وتعد التوعية الصحية عنصراً أساسياً ومهماً للحفاظ على الصحة .(Thorpe: 2009)[(٧)].

ويمكن إيجاز أهداف التربية الصحية في جعل الصحة محور اهتمام الأفراد ومشاركة المجتمع في حل المشكلات الصحية، والتعرف إلى الآثار السلبية المؤثرة على الصحة العامة الناتجة عن سوء التغذية وبعض الأمراض، وتصحيح المعتقدات الخطأ المرتبطة بالصحة، وتنمية

الوعي الصحي وإكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو الصحة، والابتعاد عن العادات السيئة مثل: التدخين، والمخدرات، والمسكرات.

وحدد كلٌ من (Schirald &Brown, 2000)[٨] و(Johnson &Kittleson : 2001)[٩] عناصر الوعي الصحي في: الصحة الشخصية، التغذية، الإسعافات الأولية، التربية الجنسية، صحة البيئة، الصحة العقلية والنفسية، العقاقير والكحوليات والتبغ، الأمراض المعدية وغير المعدية والوقاية منها، صحة المستهلك.

ومن المهم ألا يقتصر الوعي الصحي على جانب معين من الأمور المتصلة بالصحة، ولكنه يجب أن يتسع ليشمل جميع العناصر الضرورية لكي يكون الإنسان بصحة جيدة، وهذه العناصر متداخلة بشكل يصعب فصلها؛ لأنها متشابكة بطبيعتها ويؤثر بعضها في الآخر.

ويتصف الشخص ذو التوعية الصحية بممارسة العادات الصحية السليمة، والقدرة على التكيف مع مجتمعه الذي يحيط به ومع نفسه، والإلمام بالكثير من الأمراض التي تنتج عن اتباع السلوك غير الصحي، وحب الاستطلاع والبحث والاستكشاف المتواصل، والقدرة على القيادة من أجل تعزيز الصحة، والقدرة على علاج المشكلات الصحية.

ولكل مدرس دور في نشر الوعي الصحي وزيادة التثقيف والمشاركة في التخطيط للبرامج والنشاطات المتعلقة بالصحة، وتسخير المادة النظرية لخدمة المادة العلمية الصحية، وربط الموضوعات الدراسية في ذهن الطلاب بالموضوعات الصحية، والتأكد من استيعابهم لجميع هذه العلاقات وطبيعتها (السبول: ٢٠٠٥)[١٠].

وتكمن خطورة السرطان في تأثيره الكبير على الوضع العائلي، من حيث إنه يعمل على خلخلة الوضع الاقتصادي وما يصاحب المريض من علاج، وفي أنه يحتل المرتبة الثانية في الأمراض المسببة للموت، فهو يأتي بعد أمراض القلب والأوعية الدموية (Al Najar&Awad: 2002)[١١].

وأصدرت منظمة الصحة العالمية إحصائية جديدة عن مرض السرطان على مستوى العالم، حيث أشارت إلى أن عدد الحالات الجديدة لمرض سرطان الرئة التي تم تسجيلها على مستوى العالم حتى عام ٢٠٠٨م، وصل إلى (١,٦١) مليون شخص، ثم سرطان الثدي (١,٣٨) مليون شخص، ثم سرطان الأمعاء (١,٢٣) مليون شخص. وأن إجمالي عدد الحالات الجديدة للإصابة بمرض السرطان عام (٢٠٠٨م) وصل إلى نحو (١٢,٧) مليون حالة، فيما بلغت حالات الوفيات نتيجة الإصابة بالسرطان نحو (٧,٦) مليون. ويعد مرض السرطان أكثر انتشاراً في الدول الأكثر فقراً. ووصل عدد الوفيات جراء الإصابة بمرض سرطان الرئة إلى (١,٣٨) مليون شخص على مستوى العالم، فيما وصل عدد الوفيات بمرض سرطان المعدة إلى (٧٤٠) ألف شخص، ثم عدد الوفيات نتيجة الإصابة بمرض سرطان الكبد (٦٩٠) ألف شخص. وإن التقليل من الإصابة بالسرطان يعتمد على ثلاث نقاط، هي: التقليل من عدد المدخنين، واتباع طريقة صحية في الحياة بتناول كمية أكبر من الفواكه والخضار والقيام بتمرينات رياضية، والوعي بالأعراض المبكرة للسرطان (تقرير منظمة الصحة العالمية: ٢٠١٠)[١٢].

وتتمثل الحلول الاستراتيجية للوقاية من مرض السرطان في تطوير مركز حديث لرصد الأورام، وتنفيذ حملات الكشف المبكر، والاهتمام بالوعي الصحي والوقائي وذلك بغرس المفاهيم والسلوكيات الصحية الصحيحة المتعلقة بمرض السرطان لدى الطلبة وأفراد المجتمع، وضرورة تبني دعوة للعودة إلى الطبيعة والحد من الملوثات البيئية، وتصميم وحدات دراسية للتوعية

به، وتنظيم حملات إعلامية منظمة لتحذير المواطنين من أخطاره وتعريفهم بأساليب الوقاية منه.

ويقع على مناهج العلوم دور مهم في تطوير المهارات الحياتية لدى الطلبة بما يساعدهم على ترجمة المعارف والمواقف والسلوك والصحة والقدرة على الحد من مخاطر سلوك محددة واعتماد سلوك صحي لتحسين حياتهم (عبدالسلام: ٢٠٠٩)[١٣]. وتعد المعرفة الصحية والتوعية بالأمراض مهمة لجميع أفراد المجتمع، كما تعد أكثر أهمية للمناهج التعليمية بجميع عناصرها معلمين ومتعلمين، بحيث يمكن التوعية بالأمراض للوقاية منها (Robertson: 2010)[١٤].

ولقد أولت وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة الفلسطينية في تقريرها الصادر عام ١٩٩٦م اهتماماً كبيراً بالتربية الصحية، فقد عقد المؤتمر الأول للصحة المدرسية في فلسطين، وأوصى بضرورة إيجاد منهاج صحي يساعد على تحقيق أهداف التربية الصحية ويلبي الحاجات الصحية اللازمة للطلبة (المجبر: ٢٠٠٤)[١٥]. كما أن تركيز المناهج الدراسية على القضايا الصحية ضروري جداً لتحقيق أحد مخرجات عملية التعليم وهو التوعية بالأمراض وتحسين صحة المتعلمين (Robertson: 2010)[١٤].

وقد أجريت دراسات بهدف نشر الوعي الصحي، فلقد أثبتت دراسة (إسماعيل: ٢٠٠٠)[١٦] كفاءة الوحدة المقترحة في الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً في إكساب التلاميذ في مصر بعض أهداف التربية الصحية للوقاية من الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً. وأوضحت دراسة ماكرثي ورسل (Mccarthy &Rusell:2000)[١٧] أن مرضى السرطان خلال الستة الأشهر الأخيرة من حياتهم قد تدهورت حالتهم الصحية كلما اقتربوا من نهاية ستة الأشهر الأخيرة. وتناولت دراسة (Davison، & Penne: 2001)[١٨] دور علم النفس الاجتماعي ومدى دعمه للمجموعات المساعدة على الأمراض في أمريكا، وأوضحت أن الدعم الأكبر والأكثر مطلوباً لأمراض مثل الإيدز، والإدمان، وسرطان البروستاتا. وكشفت دراسة (صالح: ٢٠٠٢)[١٩] عن فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في تنمية التنور الصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بشمال سيناء. وأعدت دراسة (عبده:٢٠٠٣)[٢٠] برنامج لتنمية المفاهيم الصحية لدى طلبة الصف السادس الأساسي مراعياً الحاجات الصحية اللازمة للطلبة. وهدفت دراسة أويمان وآخرين (2004: Ouman & etal)[٢١]. إلى معرفة تأثير برنامج موجه في التربية الصحية على المفاهيم الصحية والمرضية لدى أطفال المدارس في كينيا، وأوضحت أن الطلاب اكتسبوا مفاهيم صحية جديدة، وأن هناك إمكانية لتوسيع المفاهيم الصحية وتعديل الحالات المرضية للمتعلمين من خلال التربية الصحية الموجهة. واقترحت دراسة (مصالح: ٢٠٠٤)[٢٢] برنامج في التربية الصحية للطلاب المعاقين بصرياً في المرحلة الأساسية في ضوء احتياجاتهم، وأوضحت ارتفاع مستوى التلاميذ المعاقين بصرياً في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

وأوضحت دراسة إرفاين وآخرين (Irvine & etal ، 2004)[٢٣]. أن البرنامج القائم على الوسائط المتعددة التفاعلية أثر بشكل ملحوظ على العادات الغذائية للأفراد. وأعدت دراسة (الفرا: ٢٠٠٥)[٢٤] برنامج في علوم الصحة والبيئة قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض متطلبات الاستنارة الصحية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة خان يونس وتوصلت إلى فاعليته. وأثبتت دراسة (أبوزايدة:٢٠٠٦)[٢٥] فاعلية برنامج الوسائط المتعددة على تنمية المفاهيم الصحية والوعي الصحي لدى طلاب الصف السادس بمحافظة

غزة. وأشارت دراسة (الفرا وأبو هدروس: ٢٠٠٧)[٢٦] إلى ضعف دور مناهج العلوم الفلسطينية بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في تحقيق الاستثارة الصحية لدى التلاميذ. وأسفرت دراسة (الزعانين:٢٠٠٧)[٢٧] عن فاعلية البرنامج المحوسب لتدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان في تنمية تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين، وكذلك اتجاهاتهم نحو التعليم المحوسب. وأشارت دراسة (الأشقر:٢٠٠٨)[٢٨] إلى إهمال منهاج العلوم لطلبة الصف التاسع الأساسي لعناصر التنور الصحي، وانخفاض مستوى التنور الصحي لدى طلاب الصف التاسع عن (٧٥٪). وكشفت دراسة (الفرع: ٢٠٠٨)[٢٩] عن أثر برنامج محوسب في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي في محافظة رفح في قطاع غزة. وتوصلت دراسة (عليان: ٢٠٠٨)[٣٠] إلى فاعلية برنامج محوسب في تنمية التنور البيولوجي لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحو المستحدثات البيولوجية في غزة. وتعرفت دراسة (العاشق والقصبي والخوجه: ٢٠٠٨)[٣١] إلى مستوى الثقافة الصحية في مجال الأمراض المعدية لدى متعلمي الصف التاسع الأساسي، الذي كان ضعيفاً بنسبة (٤٢,٦٪). وبينت دراسة (السعدني: ٢٠٠٨)[٣٢] فاعلية وحدة محوسبة في إكساب الطلاب المعلمين بعض مفاهيم وإجراءات الإسعافات الأولية والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في حالات الإسعافات الأولية. وتوصلت دراسة (وحش ويوسف: ٢٠٠٨)[١١] إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعامل السليم مع المخلفات الصلبة من خلال منهجي العلوم والدراسات الاجتماعية للوقاية من الأمراض. وكشفت دراسة (حسان:٢٠٠٩)[٣٣] عن فعالية وحدة دراسية محوسبة في تنمية الوعي بمرض السرطان. وأسفرت دراسة (لطف الله: ٢٠١٠)[٢] عن فاعلية وحدة عن الأمراض الوبائية في تنمية المعارف الصحية ومهارات إدارة الأزمات الصحية لدى الطالب المعلم بالإسماعيلية.

يتضح مما سبق ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في مجال التربية الصحية والتوعية الصحية، لا سيما فيما يتعلق بالأمراض الخطيرة كمرض السرطان، كما يتضح أن البحث الحالي قد اتفق مع دراستي (إسماعيل:٢٠٠٠)[١٦] و(مصالحة:٢٠٠٤)[٢٢] في استخدام الاختبار المعرفي، ومقياس الاتجاهات. ومع دراسات (إسماعيل، 2000)[١٦] (2004:Ouman & etal)[٥]. (الأشقر: ٢٠٠٨)[٢٨] في عينة الدراسة وهي من فئة طلاب التعليم الأساسي. وتميزت عن دراسة (حسان: ٢٠٠٩)[٣٣] في اتباع مجموعتين تجريبيتين وتصميم وحدة دراسية بالإضافة إلى برمجية تعليمية واتباع ثلاث أدوات بحثية. واتفقت مع دراسة (لطف الله: ٢٠١٠)[٢] في استخدام اختبار للمعارف الصحية واختبار آخر للمهارات الصحية، وتميزت عنها في استخدام مقياس للاتجاهات بالإضافة إلى حوسبة الوحدة الدراسية.

ويعتبر الحاسوب من أبرز المستجدات التي أنتجتها التقنية الحديثة في القرن العشرين، فظهور الحاسوب فرض كثيراً من المتغيرات في جميع النواحي المعرفية والعلمية، حتى أصبحت بصمة الحاسوب واضحة المعالم في جميع الميادين، لتشكل أداة قوية لحفظ المعلومات ومعالجتها ونقلها (الفار: ٢٠٠٤)[٣٤]. وأخذ يحتل مكانة الصدارة بالنسبة للعلوم الأخرى، فقد دخل مختلف مجالات حياة الإنسان، وأثر فيها تأثيراً مباشراً، وأصبح من ضرورات الحياة العملية والعلمية، وعاملاً أساسياً من عوامل

الإنتاج البشري (كنسارة: ٢٠٠٩) [٣٥].

وفي العقود الأخيرة حدث تطور سريع في الوسيلة التعليمية وفي كيفية توظيفها، ومن هذه الوسائل الحاسوب والبرامج المحوسبة خاصة في تعليم العلوم، وقد نادى المتخصصون في التربية بالابتعاد عن تلقين العلوم، وتقديمها بطريقة متغيرة ومتجددة مع عدم الاقتصار على طريقة واحدة، وهذا أدى إلى استخدام برامج الحاسوب في التدريس لجميع المراحل التعليمية (عبدالهادي: ٢٠٠٣) [٣٦].

وقد لاحظ الباحثان من خلال زيارة لبعض مدارس الحكومة أن توظيف الحاسوب في التعليم ضعيفاً، وحسب اطلاع الباحثين لم يوجد دراسات في قطاع غزة تبحث في توظيف التقنيات الحديثة في الموضوعات التي تخص مرض السرطان؛ وهذا دفع الباحثين لبناء برمجية تعليمية ووحدة دراسية وتجريبهما في التوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة.

مشكلة البحث

من مبررات قيام الباحثين بهذا البحث؛ ما توصلت إليه الدراسات من انتشار مرض السرطان في قطاع غزة في السنوات الأخيرة، حيث كان عدد الحالات المصابة بالسرطان في غزة من سنة ١٩٩٥ إلى سنة ٢٠٠٥ هو (٦٩١٦) حالة مرضية (Awad &Abu Arquob,2005) [٣٧].

وتأكيداً لأهمية هذا البحث تم إجراء دراسة استطلاعية، عن طريق توزيع استبانة تتمحور حول مرض السرطان، ومدى معرفة الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي بالقضايا والموضوعات المتعلقة بمرض السرطان، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة الطلاب الذين لديهم معرفة بالسرطان ٢٠٪ من طلاب الصف العاشر الأساسي.

وتم تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما أثر برمجية تعليمية ووحدة دراسية للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟

وينبثق منه الأسئلة الآتية:

١. ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟
٢. ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟
٣. ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟
٤. ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الأساسي في التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية)؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى بناء برمجية تعليمية ووحدة دراسية لتنمية الوعي بمرض السرطان، والكشف عن أثرهما في تنمية المعرفة بمرض السرطان والاتجاهات نحوه وسلوكيات الوقاية منه لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة، والمقارنة بين البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في ذلك.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١. يربط بين العلم وتدريس العلوم والتربية الصحية وتكنولوجيا الحاسوب بتناوله موضوعاً مهماً للمجتمع الفلسطيني.
٢. قد يفيد مخططي ومطوري المناهج الفلسطينية والقائمين على إعداد كتب العلوم والتربية الصحية المدرسية بما يقدمه من نموذج لبرمجية تعليمية ووحدة دراسية بمحتواهما العلمي ذي العلاقة المباشرة بحياة الطلاب.
٣. قد يفيد هذا البحث الباحثين، حيث إنه من

الأبحاث النادرة مما يتيح الاستفادة منه في أبحاث تالية، واستخدام أدواته الثلاثة.

٤. من المتوقع أن يساهم هذا البحث في تحسين طرائق تدريس العلوم وتركيزها على دور المتعلم والاهتمام به، وتوظيف الحاسوب في تدريس العلوم، وتفاعل منهاج العلوم مع قضايا المجتمع المحلي.

حدود البحث

اقتصر البحث على:

١. تجريب البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية المختصة بمرض السرطان في مدرسة بيت لاهيا الأساسية العليا «ج» للبنين في محافظة شمال غزة.

٢. ترتبط نتائج البحث وتفسيرها بظروف التجربة، وطبيعة عينة البحث وزمان ومكان تطبيقها.

٣. تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية ضمن منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي.

فروض البحث

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha\leq$٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha\leq$٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha\leq$٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha\leq$٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٥. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha\leq$٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٦. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha\leq$٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٧. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha\leq$٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر في نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية).

تعريف مصطلحات البحث

الأثر

مدى تحقيق الأهداف المنشودة من البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، ويحسب من خلال الفرق الدال إحصائياً بين متوسط درجة التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، ويعبّر عن حجمه بمربع إيتا.

البرمجية التعليمية

وحدة تعليمية مصممة حاسوبياً وفق تعليمات مكتوبة ببرنامجي Flash، Visual basic، بطريقة منظمة ومترابطة ومتضمنة مجموعة من الخبرات والأنشطة المتنوعة. وقد تكونت من مادة علمية عن مرض السرطان، ووسائط متعددة من نصوص، صور ثابتة، أصوات، صور متحركة، مقاطع فيديو، وتقويم متنوع.

الوحدة الدراسية

مجموعة الخبرات والأنشطة والمعارف المختارة والمتعلقة بمرض السرطان من حيث أسبابه وأنواعه وطرق الوقاية منه، والمنظمة بما يتناسب

مع خصائص طالب الصف العاشر الأساسي.

التوعية بمرض السرطان

قدرة الطالب على المعرفة والفهم وتكوين الاتجاهات واكتساب مهارات صحية لبعض القضايا المتعلقة بمرض السرطان المنتشر في شمال محافظة غزة، وتتضمن ثلاثة جوانب: المعرفة بمرض السرطان، الاتجاهات نحو مرض السرطان، سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، ويعبر عن كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل أداة بحثية خاصة بها.

منهجية البحث

أولاً: بناء البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية المقترحتان للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي:

تم بناء البرمجية تعليمية والوحدة دراسية للتوعية بمرض السرطان للصف العاشر الأساسي، وفق المراحل الآتية:

أ. مبررات اختيار موضوع مرض السرطان:

تم اختيار مرض السرطان لتدريسه لطلاب الصف العاشر الأساسي للمبررات التالية:

١. تزايد انتشار مرض السرطان في شمال قطاع غزة.
٢. ضعف مستوى الوعي الصحي بوجه عام والوعي بمرض السرطان بوجه خاص بين طلاب محافظة شمال غزة من خلال تطبيق استبانة على عينة استطلاعية من طلاب الصف العاشر.
٣. حاجة المجتمع الفلسطيني الماسة لتناول هذا الموضوع، لاسيما في ظل الاعتداءات الصهيونية المتكررة على صعيد الماء والغذاء والهواء وتلويثها كيميائياً وإشعاعياً، ولعل آخرها إلقاء كميات كبيرة من القنابل الفسفورية، والهجمات المتكررة بالقنابل والصواريخ.
٤. لا يوجد في مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين أية وحدات دراسية عن مرض السرطان وأسبابه وخطورته وسبل الوقاية منه.

ب. أهداف البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية ومحتواهما:

هدفت البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية إلى تزويد طلاب الصف العاشر بمعلومات عن مرض السرطان وأسبابه، وأنواعه، وطرق الوقاية منه، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية، واكتسابهم سلوكيات للوقاية من مرض السرطان، وقد تمت صياغة (٥٣) هدفاً سلوكياً متنوعاً، ملحق (١).

وتم اختيار المحتوى العلمي بالاعتماد على الأبحاث والدراسات السابقة مثل: (عبده: ٢٠٠٣)[٢٠] (أبو زايدة: ٢٠٠٦)[٢٥] (عليان: ٢٠٠٨)[٣٠] (الفرع، ٢٠٠٨) [٢٩] (حسان: ٢٠٠٩)[٣٣]، والمصادر العلمية العربية والأجنبية من كتب ومواقع الكترونية طبية التي تحتوي على صور لها علاقة بالموضوع، ومقاطع الفيديو من وزارة الصحة وموقع اليوتيوب. وتم تنظيمها في ضوء خصائص طلاب الصف العاشر، وخصائص بناء البرامج التعليمية المحوسبة والوحدات الدراسية.

ج. تحديد الموضوعات الرئيسة والفرعية:

لتحديد موضوعات البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية؛ تم عرض الموضوعات الرئيسة والفرعية في صورة استطلاع للرأي على متخصصين في المناهج وطرق التدريس، وأطباء متخصصين في الأورام، كما عرض الاستطلاع على ثلاثين طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد طلب من كل محكم من المحكمين إبداء رأيه حول أهمية كل موضوع بالنسبة لطلاب الصف العاشر ومدى مناسبته لهم، وبعد ذلك تم حساب النسبة المئوية لدرجة أهمية كل موضوع من الموضوعات العشرة الرئيسة، وتبين أن الموضوعات الستة الرئيسة الأولى حصلت على

نسبة مئوية لدرجة أهميتها تفوق ٨٠٪، وهي:

١. الأورام: مفهومها، الأورام الحميدة، الأورام الخبيثة، أعراض مرض السرطان، طرق علاج الأورام الخبيثة.

٢. أسباب مرض السرطان: المواد الكيمائية، الميكروويف، الفريزر، البلاستيك، التدخين، أمراض معدية، طبيعة الغذاء، طبيعة الحياة، تلوث الهواء، الممارسات الجنسية، التوزيع الجغرافي، الإشعاع، عوامل وراثية، لون الجلد، العوامل المساعدة، اضطرابات هرمونية.

٣. الأمراض السرطانية الشائعة بين الذكور: الرئة، القولون والمستقيم، البروستاتا، المثانة، المعدة.

٤. الأمراض السرطانية الشائعة بين النساء: الثدي، الرحم، المبيض، الغدة الدرقية.

٥. الأمراض السرطانية الشائعة بين الأطفال : الغدد الليمفاوية، الدم، العظام، الدماغ.

٦. الوقاية من مرض السرطان: الغذاء والسرطان، الفحوصات.

د. بناء البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية:

احتوت البرمجية التعليمية للتوعية بمرض السرطان على ستة دروس وفق نمط التدريس الشامل، وذلك طبقاً للمراحل الخمس لإنتاج البرمجيات وهي: مرحلة التصميم، ومرحلة الإعداد، ومرحلة كتابة السيناريو، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التجريب والتطوير (الفار، ٢٠٠٤)[٣٤]. وتم إعداد الوحدة الدراسية بالاسترشاد بمراحل إنتاج البرمجيات التعليمية باستثناء ما يتعلق بتحديد الوسائط التعليمية وكتابة السيناريوهات للبرمجة.

وفيما يلي عرض لكل مرحلة من هذه المراحل:

١. مرحلة التصميم

تضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

* تحديد الأهداف العامة للبرمجية التعليمية.
* تحديد الاختبارات التي ينبغي أن تشمل المحتوى بكامله.
* تحديد بناء الدروس التعليمية.
* تحديد مجموعة من الأنشطة يمكن الاستعانة بها في أثناء العرض.
* تحديد تصور عن كيفية جمع البيانات الخاصة بأداء الطلاب وتسجيلها وكيفية توجيههم طبقاً لها.
* تحديد تصور لوضع كتيبات صغيرة بالنسبة للبرمجية.
* تحديد كيفية إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار التدريبات الإثرائية.

٢. مرحلة الإعداد

تضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

* صياغة الأهداف التعليمية بوضوح بطريقة إجرائية.
* تحليل محتوى موضوع البرمجية وتنظيمه وإعادة صياغته في تتابع منطقي وسيكولوجي.
* تحليل خصائص الطلاب ومراعاة مستواهم العلمي والمهاري.
* تخطيط الدروس، مع مراعاة الوقت لكل درس، والتنسيق الجمالي لشاشات العرض، وصياغة محتوى كل درس.
* تحديد الوسائط التعليمية المتمثلة في الصور والرسومات ومقاطع الفيديو، والألوان، والنصوص، والأصوات، والروابط.
* تحديد طرق واستراتيجيات التعليم التي ينبغي أن تتضمنها البرمجية.
* تحديد الأنشطة المصاحبة لكل موقف تعليمي متوقع.
* تحديد طرق واستراتيجيات استثارة دافعية الطلاب للتعلم.
* تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة وذلك عند حل السؤال صحيح يكون التعزيز أحسنت، وإذا كانت الإجابة خطأ يكون

التعزيز أعد المحاولة، وعند حل الأسئلة في نهاية الدرس يصحح الحاسوب تلقائياً الأسئلة، وعند الحصول على معدل ٨٠٪ يكون التعزيز بالانتقال إلى الدرس الثاني، وعند الانتهاء من أسئلة الدرس السادس ينتقل إلى الاختبار البعدي.

* تحديد طرق العرض ووصفها، وكذا نوع التهيئة المطلوبة، ووقت استخدامها، مع مراعاة تنوع المثيرات.
* تحديد أنواع الأسئلة المناسبة والفاعلة.
* تحديد المراجع والمصادر والمواد التعليمية المناسبة لموضوع البرمجية.
* تحديد وسائل التقويم الملائمة التي تمثلت في أدوات البحث الثلاثة.

٣. مرحلة كتابة السيناريوهات

هي المرحلة التي تم فيها كتابة وصف مكونات كل شاشة من شاشات البرنامج بالتفصيل وبكل دقة، مثل: رقم الشاشة، وعنوانها، والمحتوى، والنص، والصور الرئيسة، ومكتبة الصور والفيديو، مع وصف طرق ربط تلك الشاشات، وكيفية الانتقال من شاشة إلى أخرى.

٤. مرحلة تنفيذ البرمجية

عن طريق استخدام برامج الحاسوب المتخصصة في النصوص والصوت والصور ومقاطع الفيديو لتنفيذ البرمجية. ثم تجريب البرمجية بالكامل، وذلك بتشغيلها، وعرضها على الطالب ليحكم عليها من وجهة نظره، ومراجعتها من قبل المنفذ من ناحية برمجية، ومراجعتها من ناحية مطابقتها للسيناريوهات.

٥. مرحلة التجريب والتطوير

تم عرض المحتوى العلمي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم، ومشرفي علوم، وأطباء متخصصين في الأورام؛ لإبداء الرأي في الأهداف ومناسبة المحتوى وترابطه والأساليب والإجراءات والتقويم وسلامة اللغة، وتبين من خلال التحكيم مناسبة البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في التوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. ثم تم إخراج البرمجية التعليمية بشكلها النهائي، ونسخها على أسطوانات مدمجة، وأما الوحدة الدراسية فقد تمت طباعتها ورقياً.

هـ. الخبرات والأنشطة

تضمنت البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية مجموعة من الخبرات والأنشطة:

طريقة العرض: وتتمثل في الأساليب والطرق التي تم اتباعها في التدريس.

الوسائط: وتشمل على نصوص مكتوبة، صور ملونة، مقاطع فيديو، أصوات، وموسيقى، مع الأدوات اللازمة للعرض وتتمثل في جهاز الحاسوب عالي المواصفات، الأسطوانة المدمجة الخاصة بالبرمجية التعليمية.

الأسئلة والتدريبات: التي تتخلل كل درس.

و. أساليب تقويم البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية:

١. التقويم العام

هو التقويم الذي تم إجراؤه قبل تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وبعدهما، حيث تم تطبيق أدوات البحث الثلاثة التي تم إعدادها، وبعد التدريس.

٢. التقويم في أثناء الدرس

* التقويم القبلي: وذلك باستخدام الأسئلة في بداية الدرس؛ وذلك لإثارة الدافعية لدى المتعلم، وتشخيص التعلم.
* التقويم المرحلي: والذي تم خلال التدريس، وذلك عن طريق الأسئلة الشفهية والتي تهدف إلى اكتشاف مدى تحقق الأهداف، وكذلك من باب مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي وضمان انتباهه.
* التقويم الختامي: وتم ذلك في نهاية كل درس وذلك

للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي تم وضعها لكل درس، ومن شروط الاختبارات التي تم وضعها في البرمجية التعليمية أنها لا تسمح للطالب بالانتقال للدرس التالي إلا بعد الحصول على معدل ٨٠٪ من جميع أسئلة الدرس.

ز. إعداد دليل المعلم

تكون دليل المعلم من مقدمة الدليل، ومحتويات الدليل، التي شملت شرحاً وافياً لجميع العناصر التي يحتاجها المعلم لتدريس البرمجية التعليمية، كما أعد الباحثان دليلاً آخر لتدريس الوحدة الدراسية.

١. مقدمة الدليل

تمت صياغة مقدمة لتعرِّف المعلم بمرض السرطان بشكلٍ عام، وتوضح له أهمية المحتوى العلمي وضرورة تعليمها لطلاب الصف العاشر.

٢. محتويات الدليل

احتوى الدليل على توضيح الدروس الستة، والإجابة عن أسئلتها، وتوضيح الصعوبات التي قد تواجهه في أثناء تدريسها، والأنشطة البديلة، وخطة كل درس، والزمن المناسب لتنفيذه، والسير فيها

ثانياً: منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي لبناء البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، واتباع المنهج التجريبي للتعرف على أثرهما، حيث تعرضت عينتا البحث للبرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، وتطبيق أدوات البحث الثلاثة قبل إجراء التجربة وبعدها. والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:

ثالثاً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من صفين دراسيين من صفوف العاشر الأساسي بمنطقة بيت لاهيا التي تقع شمال قطاع غزة؛ نظراً لأنها منطقة زراعية تستعمل المبيدات الكيمائية بكثرة في الزراعة، وانتشار مرض السرطان فيها، ووجود برك المجاري بمساحات واسعة بالقرب من الأماكن السكنية. وبالتحديد من مدرسة بيت لاهيا الأساسية «ج» وهي تابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وذلك لتوفر معظم خصائص الطلاب فيها وتشابهها مع بقية المدارس في منطقة شمال قطاع غزة، بالإضافة إلى توفر مختبر حاسوب اللازم لتطبيق البرمجية التعليمية. وتم اختيار صفين دراسيين منها عشوائياً بالطريقة البسيطة، أحدهما للمجموعة التجريبية الأولى (٣٥) طالباً، والصف الثاني للمجموعة التجريبية الثانية (٣٥) طالباً.

رابعاً: أدوات البحث

أعد الباحثان ثلاث أدوات بحثية، هي: اختبار المعرفة بمرض السرطان، ومقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، واختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان.

أ. اختبار المعرفة بمرض السرطان

تم إعداد اختبار لقياس المعرفة بمرض السرطان المتضمن في البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى المعرفة



شكل ١: يوضح التصميم التجريبي للبحث

بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

٢. صياغة أسئلة الاختبار

أخذت صياغة أسئلة الاختبار نمط الاختيار من متعدد؛ لأن هذا النوع يعتبر من أفضل الاختبارات الموضوعية، فهي تقيس أهدافاً عقلية يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها، وأكثرها سهولة وموضوعية في التصحيح وصدقاً وثباتاً.

٣. صياغة تعليمات الاختبار

تمت صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح، وهي تشير إلى الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته، ومثال توضيحي، وتم وضعها في ورقة منفصلة في بداية كراسة الاختبار.

٤. تجريب الاختبار على عينة استطلاعية

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، تم تطبيقه على صف دراسي كامل قوامه (٣٥) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، اختيروا من خارج عينة البحث؛ لتحديد المدة الزمنية للاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية، وللتأكد من صدق الاختبار وثباته.

٥. صدق الاختبار وثباته

عرض الباحثان الاختبار في صورته الأولية (٣٠) سؤالاً، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم، الذين أبدوا وجهات نظر مهمة ومختلفة، لذلك تم حذف بعض الأسئلة، وتعديل بعضها الآخر ليكون بصورته النهائية، كما في ملحق (٢). وتم حساب الاتساق الداخلي وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والمجموع الكلي، التي تراوحت ما بين (٠,٥٧ - ٠,٧٤). وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام التجزئة النصفية وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين مجموع الأسئلة الفردية ومجموع الأسئلة الزوجية فبلغ (٠,٦٣)، ثم التصحيح عن طريق معادلة سبيرمان براون فبلغ معامل الثبات (٠,٧٧).

٦. تصحيح أسئلة الاختبار

بعد إجابة طلاب العينة الاستطلاعية عن أسئلة الاختبار المعرفي، تم تصحيحه حيث حددت درجة واحدة لكل سؤال، وبذا تكون درجة الطالب محصورة بين (٠ - ٢٦) درجة.

٧. تحديد زمن الاختبار

تم حساب زمن استجابة الطلاب للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول ثلاثة طلاب وآخر ثلاثة طلاب على الاختبار؛ فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (٢٥) دقيقة.

٨. الصورة النهائية لاختبار المعرفة بمرض السرطان

تكوّن اختبار المعرفة بمرض السرطان في صيغته النهائية من (٢٦) سؤالاً، كما يظهر في جدول (١).

جدول ١ : جدول المواصفات لاختبار المعرفة بمرض السرطان

الموضوع/المستويات	التذكر	الفهم	التحليل	مجموع الأسئلة	النسبة المئوية
أسباب مرض السرطان	٨، ١٠	٩، ١٨	٣، ٢٤	٦	٢٣٪
خصائص مرض السرطان	٢، ١٥، ١٦	١، ٥، ٧، ٢١	٦، ١٤، ٢٦	١٠	٣٨,٥٪
أنواع السرطان	١١، ١٣، ١٧، ٢٢، ٢٥	٢٠، ٢٣	٤، ١٢، ١٩	١٠	٣٨,٥٪
المجموع	١٠	٨	٨	٢٦	١٠٠ ٪

ب. مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان

تم استخدام طريقة ليكرت Likert,s Method الخماسية لإعداد مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، ومر إعداده بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس

هدف إلى قياس الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

٢. تحديد عبارات المقياس

تم الاعتماد في إعداد عبارات المقياس على الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: (عبده:٢٠٠٣)[٢٠] و(أبو زايدة: ٢٠٠٦)[٢٥]، و(حسان: ٢٠٠٩)[٣٣]؛ فاشتمل على (٣٣) عبارة موزعة على ثلاثة محاور.

٣. صياغة عبارات المقياس

تمت صياغة عبارات المقياس بصورة واضحة ومحددة وقابلة للنقاش، ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات: (موافق بشدة – موافق - لا أدري – معارض – معارض بشدة) التي تعادل (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة، وبالعكس (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات السلبية.

٤. صدق المقياس وثباته

تم عرض المقياس على سبعة محكمين من المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية؛ للتعرف إلى آرائهم من حيث: مدى كفاية المحاور الواردة، ومدى ارتباط العبارات بالمحاور، وصلاحية العبارات لقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها للصف العاشر.

وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات والملاحظات في صياغة بعض العبارات، حيث تم حذف خمس عبارات. بالإضافة إلى تغيير في صياغة جميع العبارات التي تبدأ بنفي، وتعديل صياغة بعض العبارات، وأصبح المقياس يتكون من (٢٨) عبارة، وتوزعت بالتساوي إلى موجبة وسالبة. وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة عشوائية قوامها (٦٠) طالباً من مجتمع البحث، حيث بلغت (٠,٩، ٠,٨٥، ٠,٨٣) لطبيعة مرض السرطان، الاهتمام بقضايا مرض السرطان، المحافظة على الجسم من مرض السرطان، على الترتيب. ولقد تم التأكد من ثباته بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ (٠,٨٢)، وبطريقة ألفا كرونباخ الذي بلغ (٠,٨٣).

٥. الصورة النهائية للمقياس

بعد التأكد من صدق مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان وثباته؛ أصبح المقياس في صورته النهائية، ملحق (٣) ويتكون من (٢٨)عبارة، والدرجة الدنيا عليه (٢٨) والدرجة القصوى عليه (١٤٠)، موزعة كما في جدول (٢):

جدول ٢: توزيع أرقام العبارات الموجبة والسالبة على المجالات الثلاثة

مجالات المقياس	أرقام العبارات		عدد العبارات	النسبة المئوية
	الموجبة	السالبة		
طبيعة مرض السرطان	٣، ١٧، ١٨، ٢١	٢، ٦، ٨، ١٢، ١٣، ٢٦، ٢٧	١١	٣٩,٣٪
الاهتمام بقضايا مرض السرطان	٤، ٥، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٨	١٦، ٢٠، ٢٢	٩	٣٢,١٪
المحافظة على الجسم من السرطان	١، ٧، ٩، ١١	١٠، ١٤، ١٥، ٢٥	٨	٢٨,٦٪
المجموع	١٤	١٤	٢٨	١٠٠٪

ج. اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان

أعد الباحثان اختبار لقياس سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من الاختبار

يهدف إلى قياس سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

٢. صياغة فقرات الاختبار

تم اختيار نمط الاختيار من متعدد.

٣. صياغة تعليمات الاختبار

تمت صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح، وهي تشير إلى الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن فقراته، ومثال توضيحي، وتم وضعها على ورقة منفصلة في بداية كراسة الاختبار.

٤. تجريب الاختبار على عينة استطلاعية

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية طبقه الباحثان على صف دراسي قوامه (٣٥) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، اختيروا من خارج عينة البحث؛ وذلك لتحديد المدة الزمنية للاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية، وللتأكد من صدقه وثباته.

٥. صدق الاختبار وثباته

عرض الباحثان الاختبار في صورته الأولية (٣٥) سؤالاً، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وتبعاً لذلك تم حذف بعض الفقرات، وتعديل في صياغة بعضها الآخر. وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام التجزئة النصفية الذي بلغ (٠,٨).

٦. تصحيح فقرات الاختبار

بعد إجابة طلاب العينة الاستطلاعية عن فقرات اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، صححه الباحثان، حيث حددت درجة واحدة لكل سؤال؛ وبذا تكون درجة الطالب محصورة بين (٠ - ٢٦) درجة.

٧. تحديد زمن الاختبار

تم حساب زمن استجابة الطلاب للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول ثلاثة طلاب وآخر ثلاثة طلاب على الاختبار؛ فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (٣٢) دقيقة.

٨. الصورة النهائية للاختبار

تكوّن اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان في صيغته النهائية من (٢٦) سؤالاً، ملحق (٤).

خامساً: متغيرات البحث

تمثل المتغير المستقل في البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، وتمثلت المتغيرات التابعة في المعرفة بمرض السرطان، والاتجاهات نحوه، وسلوكيات الوقاية منه.

سادساً: خطوات البحث

سار البحث وفق الخطوات التالية:

١. دراسة نظرية عن التربية الصحية وعلاقتها بالتوعية بمرض السرطان وأهميتها وأهدافها وأهم القضايا المرتبطة بها.

٢. الاطلاع على الدراسات السابقة وبعض المواقع الالكترونية في مجال التربية الصحية المتعلقة بالوعي الصحي بالأمراض بوجه عام ومرض السرطان بوجه خاص.

٣. استطلاع آراء مجموعة من الأطباء المتخصصين في الأورام في مستشفى الشفاء بغزة لتحديد الموضوعات المتعلقة بمرض السرطان التي تناسب محتوى البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية.

٤. بعد الانتهاء من إعداد البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية تم عرضهما على مجموعة من المحكمين من الأطباء المختصين في مجال الأورام والمهتمين بتطوير مناهج العلوم وتدريسها والوسائط المتعددة.

٥. التطبيق القبلي لأدوات البحث الثلاثة،

ورصد النتائج.

٦. تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية: اعتمد الباحثان في تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على معلمي علوم متكافئين في المؤهل العلمي والتربوي وخبرة التدريس، حيث شرحا لهما الهدف من التجربة واستعرضا معهما محتوياتهما، وناقشا معهما خطوات تدريس كل منهما.

٧. أعطي معلم المجموعة التجريبية الأولى اسطوانات (CD) التي تحتوي على البرمجية التعليمية لتوزيعها على الطلاب، ولمعلم المجموعة التجريبية الثانية النسخ الورقية من الوحدة الدراسية.

٨. استغرق تطبيق البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية ست عشرة حصة دراسية لمدة ستة أسابيع، ثم طبقت أدوات البحث بعدياً على عينة البحث، وأدخلت البيانات في برنامج PASW من أجل معالجتها إحصائياً، والحصول على النتائج وتفسيرها.

سابعاً: المعالجة الإحصائية

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين معتمدتين لتحليل النتائج، ومربع إيتا لحساب حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، واختبار"ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما.

ثامناً: تكافؤ المجموعتين التجريبيتين

للتحقق من ذلك تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء في التطبيق القبلي لأدوات البحث، والجدول (٣) يوضح ذلك.

«ت» الجدولية عند درجة حرية (٦٨) تبلغ (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٣) أن قيم «ت» المحسوبة أصغر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق القبلي لأدوات البحث الثلاثة بين المجموعة التجريبية الأولى التي ستتعلم بالبرمجية التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي ستتعلم بالوحدة الدراسية؛ مما يدل على تكافؤهما.

تاسعاً: تطبيق تجربة البحث

وقع الاختيار على مجموعة من طلاب الصف العاشر الأساسي بمدرسة بيت لاهيا بمحافظة شمال قطاع غزة، وقد تم التأكد من أن جميع الطلاب في الصفين الدراسيين لم يسبق لهم دراسة وحدة مرض السرطان المعدة للتجريب أو الاطلاع على برمجيات تعليمية مشابهة. وأجرى الباحث الثاني مقابلات مع معلمي العلوم وتم فيها تعريفهما بالهدف من التجربة، وتزويد المعلم الأول بدليل تدريس البرمجية التعليمية، وتم التوضيح له كيفية تشغيل البرمجية التعليمية والتعامل معها، ومراحل تدريسها، ومناقشتها معه بالتفصيل، كما تم تزويد المعلم الثاني بدليل تدريس الوحدة الدراسية، وتم التوضيح له خطواتها. وتم التنويه لهما بضرورة عدم انتقال أثر التجريب بين المجموعة التجريبية الأولى التي

جدول ٣ : نتائج اختبار «ت» في التطبيق القبلي للأدوات الثلاثة بين المجموعتين التجريبيتين

أدوات البحث	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة«ت»
اختبار المعرفة	البرمجية التعليمية	٣٥	٨,٨	٢,٩٧	٠,٢
	الوحدة الدراسية		٨,٧	٢,٨٥	
مقياس الاتجاهات	البرمجية التعليمية	٣٥	٩٣,٣	١٠,٩	١,٩٣
	الوحدة الدراسية		٨٩,٩	٩,٦	
اختبار السلوكيات	البرمجية التعليمية	٣٥	٨,١	٢,٨	٠,٣٩
	الوحدة الدراسية		٨,٣	٣,١	

تدرس البرمجية التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس الوحدة الدراسية. وتم التطبيق القبلي لأدوات البحث الثلاثة، وذلك قبل تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية بيوم واحد، واستمر التدريس ست عشرة حصة دراسية لمدة ستة أسابيع متتالية. ثم تم تطبيق أدوات البحث الثلاثة على طلاب كلا المجموعتين.

وقد تم التوصل لمجموعة ملاحظات واستنتاجات في أثناء تطبيق التجربة، من أهمها: رهبة الطلاب في أول حصة لا سيما عندما بدأ الحديث عن الأورام، ولقد تم التوضيح للمعلمين عقب انتهاء الحصة الأولى مباشرة إلى ضرورة مناقشة الطلاب في أهمية التعلم عن أمراض السرطان، وإعطاء كل حصة دراسية حقها من الأنشطة والمناقشة وتحفيز دور الطلاب ومشاركتهم، وبعد ذلك بدت مظاهر الدافعية تظهر على معلم العلوم في تنفيذ بقية الحصص المخصصة لتدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، والتحضير الجيد للأنشطة الخاصة بها. وقد لوحظ في أول حصتين وجود صعوبات من جانب الطلاب في متابعة الشرح، بسبب الحداثة النسبية للمعرفة الواردة فيهما، ولكن في الحصص التالية بدأت تظهر مظاهر الرغبة والاهتمام من جانب الطلاب لبقية الدروس وما تتضمنه من أنشطة، متمثلة في زيادة مشاركتهم واستفساراتهم عن أسباب حدوث مرض السرطان، وبعض أجزاء الدروس كأضرار التدخين والشيشة (الأرجيلة) واستخدام الميكروويف في المنازل، وأنواع البلاستيك الضارة، والمبيدات الحشرية، والهرمونات التي تضاف للمحاصيل الزراعية كالفراولة واسعة الزراعة والانتشار في بيت لاهيا.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضين الأول والثاني: يوجد فرق دال إحصائياً عند (α≤٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فرق دال إحصائيا عند (α≤٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من ذلك تم حساب اختبار (ت) لعينتين معتمدتين، كما يظهر في جدول (٤).

جدول ٤ : نتائج اختبار «ت» لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تطبيق اختبار المعرفة بمرض السرطان القبلي والبعدي

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة«ت»
البرمجية التعليمية	القبلي	٣٥	٨,٨	٢,٩٧	٥٧,١×
	البعدي		٢٠,٩١	٣,١	
الوحدة الدراسية	القبلي	٣٥	٨,٧	٢,٨٥	٢٥,٢××
	البعدي		٢٠,٥	٣,٦	

× «ت» الجدولية عند درجة حرية (٣٤) تبلغ (٢,٠٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٢٥).

×× «ت» الجدولية عند درجة حرية (٣٤) تبلغ (٢,٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٤) أن قيمتي (ت) المحسوبتان أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً في تطبيق اختبار المعرفة بمرض السرطان قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي، وعليه يتم قبول الفرضين الأول والثاني للبحث.

وللكشف عن حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في اكتساب طلاب الصف العاشر للمعرفة بمرض السرطان، تم حساب مربع (n و d) كما يتضح في جدول (٥).

ساعد على نمو معارفهم الصحية المتعلقة بمرض السرطان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زايدة (٢٠٠٦)[٢٥] التي توصلت إلى ارتفاع مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعات التجريبية، ودراسة الزعانين (٢٠٠٧)[٢٧] التي أوضحت فاعلية البرنامج المحوسب في تدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان في تنمية تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي، ودراسة عليان (٢٠٠٨)[٣٠] التي كشفت عن فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات

جدول (٥): حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة (ت)	n2	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
البرمجية التعليمية	المعرفة بمرض السرطان	٣٤	٥٧,١	٠,٩٩	١٩,٦	كبير
الوحدة الدراسية			٢٥,٢	٠,٩٥	٨,٦	

يتضح من الجدول (٥) أن قيمتي (d) تزيدان كثيراً عن (٠,٨)؛ مما يدل على كبر حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٩٩٪) و(٩٥٪) من التباين الكلي للمعرفة بمرض السرطان يرجع إلى تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على التوالي. ويعود ذلك إلى أن المعلومات التي تحتويها البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية جديدة بالنسبة لطلاب الصف العاشر، وشمولها وتنوعها وحيويتها، ووظيفية المعرفة العلمية فيها، وارتباطها بحاجات الطلاب الصحية واهتماماتهم، وأدت إلى جعل أن يكون التعلم ذا معنى للطلاب، وصلتها الوثيقة ببيئة الطلاب الزراعية وواقعهم المعاش، كما أن تطبيقهما قد تم بشكل مناسب ووفق ما هو مخطط لهما، والاعتماد على التعلم النشط؛ مما

المعلمات في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لاختبار وحدة التكاثر في الإنسان، ومع دراسة حسان (٢٠٠٩)[٢٣] التي توصلت إلى فاعلية وحدة دراسية محوسبة في تنمية الوعي بمرض السرطان لدى عينة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضين الثالث والرابع: يوجد فرق دال إحصائياً عند (α≤٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فرق دال إحصائياً عند (α≤٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل

دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرضين تم استخدام اختبار (ت) لعينتين معتمدتين لبيان الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، كما يتضح في جدول (٦).

التعليمية والوحدة الدراسية كبير؛ وهذا يدل أن المتغيرين المستقلان لهما تأثير على المتغير التابع (الاتجاهات نحو مرض السرطان) بدرجة كبيرة، والنتيجة السابقة تدل على أن البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية فعّالتان في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

جدول ٦: نتائج اختبار «ت» لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان القبلي والبعدي

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة«ت»
البرمجية التعليمية	القبلي	٣٥	٩٣,٣	١٠,٩	٥,٥١
	البعدي		١٠٦,٦	٧,٨٥	
الوحدة الدراسية	القبلي	٣٥	٨٩,٩	٩,٦	٤,٩٣
	البعدي		١٠٤,٢	٨,٢	

يتضح من الجدول (٦) أن قيمتي «ت» المحسوبتان أكبر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية قبل تطبيق البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وبعدهما في مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان لصالح التطبيق البعدي.

وللكشف عن حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان؛ تم حساب مربع (η و d) كما يظهر في جدول (٧).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٤٧٪) و(٤٢٪) من التباين الكلي للاتجاهات نحو مرض السرطان يرجع إلى تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على التوالي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مرض السرطان شائع الانتشار في شمال قطاع غزة، حيث إن العديد من البيوت الفلسطينية يوجد فيها مريض أو أكثر من مرضى السرطان؛ وهذا ولّد شعور نحو مرض السرطان لمعرفة أسبابه وأنواعه وطرق الوقاية منه مما أعطى فرصة لعينة البحث من معرفة تلك الأمور وتكوين آراء خاصة كل حسب اتجاهاته، والتعامل الإيجابي مع

جدول ٧ : حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة «ت»	n2	قيمة "d"	مقدار حجم التأثير
البرمجية التعليمية	الاتجاهات نحو مرض السرطان	٣٤	٥,٥١	٠,٤٧	١,٩	كبير
الوحدة الدراسية			٤,٩٣	٠,٤٢	١,٦٩	

يتبين من الجدول (٧) أن قيمتا (d) أكبر من (٠,٨) مما يعني أن حجم تأثير البرمجية

أولئك المرضى، وعدم النفور منهم، والاهتمام بمشاعرهم الإيجابية.

كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى ما يعرف بالوظيفة النفعية للاتجاهات، والتي ترى أنه إذا كان موضوع الاتجاهات ذو منفعة كبيرة للفرد ومحققاً لحاجاته، كانت اتجاهات الفرد نحو هذا الموضوع إيجابية بدرجة كبيرة، ويبدو أن الموضوعات الستة الرئيسة كانت ذات منفعة كبيرة لطلاب عينة البحث ومحققة لحاجاتهم، لذلك ظهر لديهم بعد دراسة البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية نمو في الاتجاهات نحو مرض السرطان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجندي (٢٠٠٣)[٢٨] التي أوضحت فاعلية الموديولات

الفرضين الخامس والسادس: يوجد فرق دال إحصائياً عند (α≤٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فرق دال إحصائياً عند (α≤٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من ذلك تم حساب اختبار (ت) لعينتين معتمدتين كما يتبين في جدول (٨).

جدول ٨ : نتائج اختبار «ت» لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تطبيق اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان القبلي والبعدي

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
البرمجية التعليمية	القبلي	٣٥	٨,١	٢,٨	٣١,٤
	البعدي		١٩,٧٤	٣,٤٦	
الوحدة الدراسية	القبلي	٣٥	٨,٣	٣,١	١٩,٦
	البعدي		١٨,٩	٤,٢	

التعليمية في نمو الاتجاهات نحو الصحة الإنجابية، ومع ما أسفرت عنه دراسة أبو زايدة (٢٠٠٦)[٢٥] ودراسة عليان (٢٠٠٨)[٣٠] ودراسة حسان (٢٠٠٩)[٣٣] في أن للبرامج والوحدات المحوسبة فاعلية في تنمية الاتجاهات الصحية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة

يتضح من الجدول (٨) أن قيمتي «ت» المحسوبتان أكبر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً في تطبيق اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي، وعليه يتم قبول الفرضين الخامس والسادس للبحث.

وللكشف عن حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في اكتساب طلاب الصف العاشر لسلوكيات الوقاية من مرض السرطان، تم حساب مربع (η و d) كما يتضح في جدول (٩).

جدول ٩ : حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة «ت»	n2	قيمة "d"	مقدار حجم التأثير
البرمجية التعليمية	سلوكيات الوقاية من مرض السرطان	٣٤	٣١,٤	٠,٩٦	١١,٢	كبير
الوحدة الدراسية		٣٤	١٩,٦	٠,٩٢	٦,٧	كبير

يتضح من الجدول (٩) أن قيمتي «d» بلغتا (١١,٢) و(٦,٧) وهما أكبر من (٠,٨) مما يدل على أن حجم التأثير كبير للبرمجية التعليمية وللوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٩٦٪) و(٩٢٪) من التباين الكلي لسلوكيات الوقاية من مرض السرطان يرجع إلى تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على التوالي. ويرجع ذلك إلى وظيفية محتوى الوحدة الدراسية وارتباطها بالبيئة والمجتمع الفلسطيني، وتضمنها لمواقف سلوكية ذات صلة بالحياة اليومية للطالب، كضرورة تجنب استنشاق المواد الكيميائية الطيارة الموجودة في منتجات البترول، والعزوف عن تناول المواد الغذائية التي تحتوي على ملونات ونكهات صناعية ومواد حافظة، والابتعاد عن المبيدات الحشرية، وعدم تسخين الأطعمة في أفران الميكروويف باستخدام الأواني بلاستيكية، والإكثار من تناول الفواكه والخضروات وزيت الزيتون، والتحذير من بناء محطات تقوية الإرسال بالقرب من المناطق السكنية، وإجراء الفحوصات الدورية للوقاية من مرض السرطان، والتقليل من الدهون عالية السعرات الحرارية، والتعرض لأشعة الشمس في الصباح الباكر، وممارسة الرياضة. بالإضافة إلى شمول البرمجية التعليمية على مقاطع فيديو توضح بعض سلوكيات الوقاية من مرض السرطان كالفحص المبكر والتشخيص العلاجي والتحذير من المواد السامة والمصنعة والملونة، بالإضافة إلى مميزات الوسائط المتعددة التي تجمع ما بين الصوت والنص والصورة في مزيج متكامل يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب. واكتساب الطلاب المعرفة الصحية المتعلقة بمرض السرطان قد ساعدهم في زيادة سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إسماعيل (٢٠٠٠)[١٦] التي كشفت عن الأثر الكبير للوحدة المقترحة في تحقيق أهداف التربية الصحية للوقاية من الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً، ومع دراسة (Ouman، &etal ،2004)[٢١] التي أشارت إلى إمكانية تعديل المفاهيم الصحية والمرضية للمتعلمين من خلال التربية الصحية الموجهة، ومع دراسة (Irvine &etal :2004)[٢٣] التي أوضحت أن لبرنامج الوسائط المتعددة التفاعلية أثر ملحوظ في العادات الغذائية للأفراد، ومع دراسة الجندي (٢٠٠٣)[٣٨] التي بينت فاعلية الموديلات التعليمية في اكتساب الطالبات التصرف السليم نحو الصحة الإنجابية، ومع دراسة محمد (٢٠٠٥)[٣٩] التي توصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الصحة والسلامة، ومع دراسة (السعدني: ٢٠٠٨)[٣٢] التي أثبتت فاعلية الوحدة المحوسبة في إكساب الطلاب المعلمين القدرة على اتخاذ القرار المناسب في حالات الإسعافات الأولية، ومع دراسة (لطف الله: ٢٠١٠)[٢] التي أثبتت فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصحية.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي ينص على: ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الأساسي في التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض السابع الذي ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (α≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر في نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية).

وللتحقق من ذلك تم حساب اختبار «ت»

لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لأدوات البحث، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

على التوعية به، والاستفادة من البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية اللتين تم إنتاجهما في البحث الحالي.

جدول ١٠: نتائج اختبار «ت» في التطبيق البعدي للأدوات الثلاثة بين المجموعتين التجريبيتين

أدوات البحث	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
اختبار المعرفة	البرمجية التعليمية	٣٥	٢٠,٩١	٣,١	٠,٧١
	الوحدة الدراسية		٢٠,٥	٣,٦	
مقياس الاتجاهات	البرمجية التعليمية	٣٥	١٠٦,٦	٧,٨٥	١,٧٤
	الوحدة الدراسية		١٠٤,٢	٨,٢	
اختبار السلوكيات	البرمجية التعليمية	٣٥	١٩,٧٤	٣,٤٦	١,٤٢
	الوحدة الدراسية		١٨,٩	٤,٢	

× «ت» الجدولية عند درجة حرية (٦٨) تبلغ (١,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم «ت» المحسوبة أصغر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة بين المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بالبرمجية التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالوحدة الدراسية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن محتوى البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية مشترك في كليهما، ويعد موضوعاً جديداً وحيوياً لطلاب الصف العاشر الأساسي، وهم في حاجة إلى تعلمه بشكل فعلي؛ لذلك ظهر تأثير كل منهما، كما أن تصميم البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية قد تم على أسس علمية منظمة وواضحة تراعي مناسبة المادة العلمية لحاجات المتعلمين.

توصيات البحث

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ فإنه يوصى بما يلي

١. إثراء مناهج العلوم بموضوعات عن مرض السرطان وطرق الوقاية منه، واستحداث وحدات دراسية تعالج ذلك، وبناء برمجيات تعليمية وتصميم مواقع ويب تعليمية تركز

٢. ضرورة قيام المسئولين في وزارة التربية والتعليم بإعداد برمجيات تعليمية ووحدات دراسية في مجالات العلوم والتربية الصحية تمكن الطلبة من التعلم النشط؛ للوقاية من الأمراض الخطيرة كمرض السرطان والقلب والسكري.

٣. ضرورة توجيه المشرفين التربويين لمعلمي العلوم لكي يعملوا على توظيف طرائق التعلم المحوسب والالكتروني كإحدى طرائق التدريس في أثناء تدريسهم للعلوم ولموضوعات التربية الصحية.

٤. تعزيز دور المدرسة في مجال توعية الطلاب بأمور صحتهم، من خلال تحفيزهم للمشاركة في الأنشطة المختلفة كالإذاعة المدرسية، والاشتراك في اللجان الصحية والعلمية والبيئية، والقيام بالرحلات الميدانية للمراكز الطبية والجمعيات الصحية.

٥. الاهتمام بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على كيفية استخدام طريقة التعليم المحوسب والتعلم الإلكتروني، وتوعية الطلبة بالأمراض المنتشرة، وكيفية كتابة السيناريوهات التعليمية لبناء البرمجيات التعليمية.

٦. نشر الثقافة الصحية بالأمراض الخطيرة لدى المواطنين عامة والطلبة المعلمين والمعلمين خاصة؛ حيث إنهم المسئولون عن التوعية الصحية المنظمة للمتعلمين.

٧. ضرورة اضطلاع وسائل الإعلام المختلفة من صحف وإذاعات وفضائيات بأدوارها في التوعية الصحية بمختلف الأمراض ومن بينها السرطان وطرق الوقاية منه والتخفيف من آثاره.

مقترحات البحث

١. تجريب البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على طلبة في مراحل وصفوف دراسية أخرى.

٢. فاعلية برنامج إرشادي للوقاية من أمراض القلب لدى كبار السن.

٣. فاعلية وحدة دراسية في التربية الصحية للوقاية من مرض السكري لدى المتعلمين.

٤. دور مناهج العلوم في فهم قضايا التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٥. أثر برمجية تعليمية في التربية الصحية لتنمية الوعي الغذائي لدى الأطفال.

٦. فاعلية التعلم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن والفصول الافتراضية في زيادة الوعي الصحي لدى الطلبة المعلمين.

٧. تطوير مناهج العلوم لتحقيق أهداف التربية الصحية واكتساب العادات الصحية السليمة.

المراجع

١. وحش، إبراهيم ويوسف، منال. برنامج مقترح لتنمية الوعي بالتعامل السليم مع المخلفات الصلبة من خلال منهجي العلوم والدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢-٤/٨/ ٢٠٠٨.

٢. لطف الله، نادية. فاعلية وحدة عن الأمراض الوبائية في ضوء المعايير القومية في تنمية المعارف ومهارات إدارة الأزمات الصحية لدى الطالب المعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد١٦٠، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، ٢٠١٠م.

٣. NSTA (2003). Standard for Teacher Education. Available from www.ode.state.oh.us/Gd/template/pages/odedetail.aspx?Pages=3&Topic Relation ID.

٤. النجدي، أحمد وسعودي، منى وراشد، علي. اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

٥. Bender, J.& Sorochan, S. Teaching health science in Elementary and middle school, Jones and Bertelt, Boston, 1997.

٦. MNT, (2008). Medical News Today, HTV Risk Factors, Misconceptions could lead to Rapid Spread of Virus in Egypt Daily News Reports. Available from www.medicalnenstoday. com/articles/131586.php.

٧. Thorpe, A. (2009). The Three Domains of Public Health. An Internationality Relevant Basis of Public Health Education. Public Health, 122 (2) 2009.

٨. Schirald, G. &Brown, S. Primary prevention for mental health. Journal of Health Education. (31)6. 2000.

٩. Johnson, P. &Kittleson, M. A content analysis of health education teaching strategy articles, 1970-1998. Journal of Health Education. (32)5. 2001.

١٠. السبول، خالد. الصحة والسلامة في البيئة المدرسية، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ٢٠٠٥م.

١١. Al Najar Kh. &Awad, R.(2002). Ministry of health. cancer, 1995-2000 September 2002.Gaza, Palestine.

١٢. تقرير منظمة الصحة العالمية.
w w . a g h . l y / s i t e / i n d e x .

php?option=com- content&view=article&id=109%3A2010-08-17-08-14-47&catid=40%3A2010-08-09-09-50-42&lang=ar

١٣. عبد السلام، عبد السلام. تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة. المؤتمر العلمي الثالث عشر، التربية العلمية: المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢-٤/٨/ ٢٠٠٩م.

١٤- 14. Robertson, C. (2010). Safety, Nutrition and Health Education, International Education, 4th USA, Wadsworht Cangage Learning. 2010.

١٥. المجبر، منال. دراسة تقويمية لواقع التربية الصحية في مدارس المرحلة الأساسية بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات تربوية معاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، ٢٠٠٤م.

١٦. إسماعيل، مجدي. فعالية وحدة دراسية مقترحة في التربية الصحية للوقاية من الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد٣، العدد١، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م.

١٧ McCarthy, E.,& Russell, S. Dying with cancer: patients function symptoms, and car preferences as death approaches. Journal of American Geriatrics Society. 48 (5) 2000.

١٨. Davison, k., Penne B. The social, psychology of self-help groups for disease. Bulletins discology Applicants. 2001.

١٩. صالح، صالح. فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في تنمية التنور الصحي، مجلة التربية العلمية، المجلد٥، العدد٤، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢م.

٢٠. عبده، ياسين. برنامج مقترح لتنمية المفاهيم الصحية لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٣م.

٢١. Ouman, O. & etal. Changing concepts of health and illness among children of primary school age in Western Kenya, Oxford Journals. (19) 3. 2004.

٢٢. مصالحة، عبد الهادي. برنامج مقترح في التربية الصحية للمعاقين بصرياً في المرحلة الأساسية في ضوء احتياجاتهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٤م.

٢٣. Irvine, B. & etal. The Effectiveness of an inter active multimedia program of in fluency eating habits, Oxford Journals. 2004.

٢٤. الفرا، معمر. برنامج مقترح في علوم الصحة والبيئة قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض متطلبات الاستنارة الصحية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٥م.

٢٥. أبو زايدة، حاتم. فاعلية برنامج الوسائط المتعددة على بعض المفاهيم الصحية والوعي الصحي لطلبة الصف السادس في العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٦م.

٢٦. الفرا، معمر وأبو هدروس، ياسرة. دور مناهج العلوم الفلسطينية بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في تحقيق الاستنارة الصحية للتلاميذ، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العلمية... إلى أين؟ الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢٩-٣١/٧/ ٢٠٠٧م.

٢٧. الزعانين، رائد. فاعلية وحدة محوسبة في العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى

تلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين واتجاهاتهم نحو التعليم المحوسب، رسالة ماجستير غير منشورة. البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٧م.

٢٨. الأشقر، رنان. مستوى التنور الصحي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٨م.

٢٩. الفرع، صلاح الدين. برنامج محوسب ودوره في تنمية مفاهيم التربية الوقائية في التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٨م.

٣٠. عليان، حكمت. فاعلية برنامج محوسب في تنمية التنور البيولوجي لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحو المستحدثات البيولوجية، رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٨م.

٣١. العاشق، وئام والقصبي، علي والخوجه، سليمان. تقييم مستوى الثقافة الصحية في مجال الأمراض المعدية لدى متعلمي الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة التربية العلمية، المجلد ١١، العدد٤، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

٣٢. السعدني، عبد الرحمن. فاعلية وحدة مصممة في صورة مديولات تعليمية معززة كمبيوترياً في إكساب الطلاب المعلمين بعض مفاهيم وإجراءات الإسعافات الأولية والقدرة على اتخاذ القرار. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٣٢، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

٣٣. حسان، رسمي. فعالية وحدة دراسية محوسبة في تنمية الوعي بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٩م.

٣٤. الفار، إبراهيم. تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي. القاهرة، مصر، ٢٠٠٤م

٣٥. كنسارة، إحسان. أثر استراتيجية التعليم التعاوني باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد١، العدد١، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩م.

٣٦. عبد الهادي، جمال. أثر استخدام الحاسوب في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو العلم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٨٥، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٣م.

٣٧. Awad R. & Abu Arquob, O. (2005). Health Status In Palestine 2005. October 2006.

٣٨. الجندي، أمنية. فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الوعي بالصحة الإنجابية وأبعادها لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات، المؤتمر العلمي السابع، نحو تربية علمية أفضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، المجلد١، ٢٧-٣٠ يوليو ٢٠٠٣م.

٣٩. محمد، آمال. فعالية برنامج مقترح قائم على جداول النشاط المصورة والمكتوبة في تنمية

بعض المهارات اللازمة للصحة والسلامة لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٣١ يوليو- ٣ أغسطس ٢٠٠٥م.

ملحق (١)

الأهداف السلوكية للبرمجية التعليمية والوحدة الدراسية

عزيزي الطالب يتوقع منك بعد الانتهاء من الدراسة وإجراء الأنشطة التعلمية أن تكون قادراً على أن:

١. تعرف مفهوم الورم.
٢. تعطي أمثلة للأورام الحميدة.
٣. تصوغ تعريفاً واضحاً لمفهوم الأورام الخبيثة.
٤. تصنف الأورام إلى حميدة وخبيثة.
٥. تستخلص خصائص الأورام الخبيثة.
٦. تصف الأعراض المنذرة بحدوث مرض السرطان.
٧. تحدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث مرض السرطان.
٨. تميز بين أنواع طرق علاج الأورام الخبيثة.
٩. تستنتج خطورة استنشاق الهواء الملوث.
١٠. تلخص مصادر الإشعاع في قطاع غزة.
١١. تستنتج خطورة استعمال المبيدات الحشرية
١٢. توضح خطورة الطهي في الميكروويف بوساطة الأواني البلاستيكية.
١٣. تعدد الأمراض المعدية التي تسبب مرض السرطان.
١٤. تحدد علاقة الوراثة بمرض السرطان.
١٥. تميز بين أنواع السرطان.
١٦. تقترح بعض النصائح للمصابين بسرطان الرئة.
١٧. تقارن بين سرطان الرئة الأولي وسرطان الرئة الثانوي.
١٨. تعدد الأسباب الرئيسة لسرطان القولون.
١٩. تستنبط طرق الوقاية من سرطان البروستاتا.
٢٠. تذكر أسباب الإصابة بسرطان المثانة.
٢١. تعدد أعراض سرطان المعدة.
٢٢. تحدد أسباب الإصابة بسرطان الكبد.
٢٣. تعدد أسباب الإصابة بسرطان الثدي.
٢٤. توضح طرق الوقاية من سرطان الثدي.
٢٥. تحدد الأسباب التي تزيد من احتمالات الإصابة بسرطان الرحم.
٢٦. تذكر أعراض الإصابة بسرطان المبيض.
٢٧. تحدد طرق الوقاية من سرطان المبيض.
٢٨. تعرف مفهوم سرطان الغدة الدرقية.
٢٩. تميز بين أنواع سرطان الغدة الدرقية.
٣٠. تعرف مفهوم سرطان الغدد الليمفاوية.
٣١. تصنف سرطان الغدد الليمفاوية.
٣٢. تعدد الأسباب الرئيسة للإصابة بسرطان الدم.
٣٣. تستنتج طرق الوقاية من الإصابة بسرطان الدم.
٣٤. تقارن بين سرطان العظام الأولي وسرطان العظام الثانوي.
٣٥. تحدد أسباب الإصابة بسرطان العظام.
٣٦. تعدد أعراض الإصابة بسرطان العظام.
٣٧. تصوغ تعريفاً واضحاً لمفهوم سرطان الدماغ.
٣٨. تحدد أسباب الإصابة بسرطان الدماغ.
٣٩. تستنبط طرق الوقاية من سرطان الدماغ.
٤٠. تشارك في الجمعيات الأهلية لمكافحة مرض السرطان في فلسطين.
٤١. تستنتج العلاقة بين التغذية والسرطان.
٤٢. تعدد أهم الأغذية التي يحتويها فيتامين E.
٤٣. تذكر مضار التدخين على جسم الإنسان.
٤٤. تبين كيفية الاستفادة من الثوم للوقاية من السرطان.

٤٥. توضح أهمية فول الصويا في الوقاية من سرطان البروستاتا.
٤٦. تشرح طرق الوقاية من سرطان الكبد.
٤٧. تستنتج طرق الوقاية من مرض السرطان.
٤٨. تصدر حكماً على بعض العادات الغذائية غير السليمة.
٤٩. تفسر دور التغذية السليمة في الوقاية من السرطان.
٥٠. توضح أهمية التثقيف الذاتي في الوقاية من مرض السرطان.
٥١. تنشر الوعي الصحي المتعلق بمرض السرطان من خلال الإذاعة المدرسية والمجلة الصحية.
٥٢. تحدد دور الفحص الذاتي والمبكر في الحد من مرض السرطان.
٥٣. تمارس السلوك الصحي الواقي من المرض.

ملحق (٢)

اختبار المعرفة بمرض السرطان

عزيزي الطالب/ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يتضمن هذا الاختبار (٢٦) سؤالاً، ولكل سؤال أربع بدائل، واحد فقط منها هو الصحيح، والمطلوب منك وضع علامة (×) على الاختيار الذي يمثل الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المرفقة.

مثال: السرطان الذي يؤدي إلى أعلى نسبة من الوفيات:

أ- الرئة	ب- الثدي
ج- الغدة الدرقية	د- الغدد الليمفاوية

والإجابة الصحيحة هي «أ» لذلك فإنك تنتقل إلى ورقة الإجابة المرفقة، وتبحث عن رقم السؤال وتضع علامة (×) على الاختيار"أ"، هكذا:

س١	أ ×	ب	ج	د

تعليمات مهمة:
١- الرجاء عدم الكتابة على ورقة الأسئلة.
٢- الرجاء الإجابة عن جميع الأسئلة.
٣- زمن الاختبار ٢٥ دقيقة.

١- تمتاز الأورام الخبيثة بما يلي:
أ- تشبه الخلايا الأصلية.
ب- صغيرة الحجم.
ج- متوسطة الحجم.
د- كبيرة الحجم.

٢- معدل نمو الأورام الخبيثة:
أ- بطيء جداً.	ب- بطيء.
ج- سريع.	د- سريع جداً.

٣- من الأسباب التي تجعل الخلايا السرطانية تنفرد بخاصية الانتشار:
أ- نقص الشحنات السالبة.
ب- زيادة الشحنات السالبة.
ج- نقص الشحنات الموجبة.
د- زيادة الشحنات الموجبة.

٤- من الأورام الحميدة الورم:
أ- الشحمي.	ب- العظمي.
ج- الحليمي.	د- القشري.

٥- المرض الذي يظهر عندما تنقسم الخلايا غير الطبيعية دون ضبط عن خلايا الجسم الطبيعية هو:
أ- السكري.	ب- الضغط.
ج- الإيدز.	د- السرطان.

٦- من الأعراض المنذرة بحدوث السرطان:
أ- زيادة الوزن.	ب- الخمول.
ج- سهولة البلع.	د- سعال مزمن.

٧- تؤثر المسرطنات ذات التأثير المباشر على الجسم بدرجة:
أ- ضعيفة جداً.	ب- ضعيفة.
ج- متوسطة.	د- قوية.

٨- المواد الكيمائية التي توجد في زيت النفط،

وتولد سرطاناً هي:

أ- كربونات هيدروجينية متعددة الحلقات.

ب- كربونات هيدروجينية وحيدة الحلقات.

ج- الأمينات العطرية.

د- الكحوليات.

٩- وجود مواد صلبة أو سائلة أو غازية بكميات كبيرة في الغلاف الجوي يؤدي إلى تلوث:

أ- الهواء. ب- التربة.

ج- المياه. د- الغذاء.

١٠- تنتج الإصابة بسرطان القولون والمستقيم عن:

أ- الأشعة.

ب- مستحضرات التجميل.

ج- تلوث الهواء.

د- طبيعة الغذاء.

١١- أحد الأمراض الشائعة لدى الأطفال سرطان:

أ- الدم. ب- الكبد.

ج- الرئة. د- القولون.

١٢- يتميز الأطفال الإناث عن الأطفال الذكور بزيادة الإصابة بسرطان:

أ- الغدد الليمفاوية. ب- النخاع العظمي.

ج- الكبد. د- الأمعاء الدقيقة.

١٣- من أكثر أنواع السرطانات انتشاراً في قطاع غزة:

أ- الرحم. ب- البنكرياس.

ج- الفم. د- الرئة.

١٤- إذا كان مريض يسعل دماً مع صعوبة في التنفس ويشعر بألم في القفص الصدري، وبالتعب وقت الراحة؛ فإنه يكون مصاباً بسرطان:

أ- الرئة. ب- القولون.

ج- الحنجرة. د- الغدة الدرقية.

١٥- من أعراض سرطان القولون والمستقيم ألم وانتفاخ في الجزء:

أ- السفلي من المعدة. ب- العلوي للمعدة.

ج- الأيمن للمعدة. د- الأيسر للمعدة.

١٦- يتميز سرطان الكبد بأنه يبدأ في القناة الهضمية والرئتين والثديين وينتشر بـ:

أ- الانكماش. ب- الانتشار.

ج- الإنبات. د- المصافحة.

١٧- العضو الأكثر إصابة بالسرطان لدى الذكور هو:

أ- القضيب. ب- الخصيتين.

ج- البروستاتا. د- الحالب.

١٨- الفيروسات التي تسبب تليف الكبد ثم سرطان الكبد:

أ- A ب- B

ج- C د- C+B

١٩- السرطان الذي يتم علاجه بالتجمد هو سرطان:

أ- البنكرياس. ب- الكبد.

ج- المعدة. د- النخاع العظمي.

٢٠- يتم علاج الورم بالجراحة عند الإصابة بسرطان:

أ- الرئة. ب- المثانة.

ج- الثدي. د- جميع ما سبق.

٢١- جميع ما يلي من أعراض سرطان الغدد الليمفاوية ماعدا:

أ- قلة الشهية.

ب- زيادة عن ١٠٪ في الوزن خلال شهر.

ج- تضخم في الغدد الليمفاوية وغالباً في الرقبة.

د- ارتفاع درجة الحرارة والتعرق الليلي.

٢٢- أكثر سرطانات الغدة الدرقية شيوعاً لدى النساء بنسبة (٦٠-٧٠)٪ هو سرطان:

أ- الحربية. ب- الكشمية.

ج- الحليمة. د- اللبيبة الصلبة.

٢٣- التضخم الذي يظهر في أي جزء من العظم ويسمى ورم خبيث هو سرطان:

أ- العظام الثانوي. ب- العظام الأولي.
ج- الغدد الليمفاوية. د- الغدة الدرقية.

٢٤- ينتقل فيروس الكبد الوبائي عن طريق:

أ- التنفس. ب- الطعام.
ج- الدم. د- المصافحة.

٢٥- أكثر السرطانات شيوعاً لدى الأطفال، سرطان:

أ- الرئة. ب- العظام.
ج- الدماغ. د- الغدد الليمفاوية.

٢٦- أحد زملائك في المدرسة بدأ يظهر عليه الإرهاق وضعف عام وتضخم في الغدد الليمفاوية الموجودة في عنقه ويكون بلا ألم مما جعل المدرس يشك بأنه يعاني من سرطان:

أ- الدماغ والجهاز العصبي.
ب- القصبات.
ج- الغدة الدرقية.
د- الغدد الليمفاوية.

ملحق (٣)

مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان

عزيزي الطالب: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

بين يديك مقياس يهدف إلى التعرف إلى اتجاهاتك نحو مرض السرطان، ويتكون هذا المقياس من (٢٨) عبارة، تتدرج من (موافق بشدة، موافق، لا أدري، معارض، معارض بشدة).

والمطلوب منك أن تقرأ العبارات بدقة،

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
أرى ضرورة تجنب مخالطة مرضى السرطان					✓

علماً بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، مع خالص الشكر لتعاونكم معنا. الباحثان

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
١- مزاولة الإنسان للرياضة والنشاط يحفظ جسمه من السرطان.					
٢- يستحيل العلاج بمرض السرطان.					
٣- مرض السرطان يسبب نقص فى الوزن.					
٤- التوابل والمخللات تحافظ على صحة الجسم.					
٥- ضرورة منع التدخين فى الأماكن العامة.					
٦- الوزن الزائد لبعض الناس يظهرهم بمظهر اجتماعي لائق.					
٧- من الضروري منع التعرض لمادة الأسبستوس في أماكن العمل.					
٨- أفضل تناول كميات كبيرة من اللحوم يوميا .					
٩- قراءة المكتوب على أغلفة الأغذية المصنعة يفيد صحة الإنسان.					
١٠- طهي الطعام في أواني بلاستيكيه بواسطة الميكروويف مهم للإنسان المعاصر.					
١١- من الضروري قيام الإنسان بفحوصات مبكرة للتأكد من سلامة جسمه من أمراض السرطان.					
١٢- ارتفاع نسبة كرات الدم البيضاء في الدم أمر طبيعي.					
١٣- الإصابة بالسرطان تكسب الفرد مناعة طبيعية تقيه من أمراض أخرى.					
١٤- ينصح بتناول الأطعمة التي تحتوي على أصباغ ونكهات.					

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
١٥- تناول الأطعمة المحفوظة والمدخنة يفيد الصحة.					
١٦- العلماء سيتمكنون قريباً من التغلب على مرض السرطان.					
١٧- زيادة انتشار المرض سببه التطور التكنولوجي .					
١٨- امتلاك الأسلحة النووية يلحق الضرر بأفراد المجتمع.					
١٩- أشعر بالقلق من هجرة الأطباء المختصين بمرض السرطان.					
٢٠- محاولات العلماء المتكررة لإيجاد علاج لسرطان الدماغ هو مضيعة للوقت.					
٢١- استخدام طريقة العلاج الكيمائي أفضل بكثير من الطرق الأخرى.					
٢٢- يجب استخدام المبيدات الكيمائية في الزراعة لزيادة كمية الإنتاج.					
٢٣- ينصح بالقيام بالفحص الجيني للحفاظ على سلامة الفرد.					
٢٤- أستمتع بمتابعة البرامج والنشرات التي تتحدث عن القضايا المتعلقة بمرض السرطان وبصحة الإنسان.					
٢٥- أصبح من الممكن السكن بالقرب من محطات إرسال الجوال.					
٢٦- الارتباط بفتاة مصابة بالسرطان أمر خطير.					
٢٧- استعمال السيدات مستحضرات التجميل بكثرة يزيد من جمالهن.					
٢٨- من الضروري المساهمة في الجمعيات التي ترعى مرضى السرطان.					

وتحدد وجهة نظرك بشأن كل واحدة منها، وذلك بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة في العمود الذي يعبر عن وجهة نظرك، مثال:

ملحق (٤)

اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان

عزيزي الطالب: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يتضمن هذا الاختبار (٢٦) فقرة ويعقب كل فقرة أربع بدائل واحد منها الصحيح، والمطلوب منك وضع علامة (×) على البديل المطلوب. برجاء الإجابة عن جميع الفقرات، في ورقة الإجابة المرفقة.

مثال- للوقاية من مرض السرطان، فإنه ينصح بالمواظبة على تناول:

أ- البروتينات. ب- الحلويات.

ج- الحمضيات. د- المشويات.

والبديل المطلوب هو «ج».

١- الطريقة التي لها تأثيرات جانبية في علاج الأورام الخبيثة:

أ- الأشعة. ب- التدخل الجراحي.

ج- المعالجة الكيمائية. د- العلاج الطبيعي.

٢- يوجد في زيت النفط مواد كيميائية طيارة، لذلك فمن الضروري:

أ- تجنب استنشاقها مباشرة.

ب- الإكثار من استخدامها.

ج- تخزينها في البيوت.

د- التعرف إلى رائحتها.

٣- المادة التي تحمل الرمز E150 ولونها بني غامق وتستخدم في تلوين الطعام، ويجب التقليل من استخدامها، هي:

أ- الكرمل.		ب- الكربون.
ج- الإيثانول.		د- الرصاص.

٤- من أسباب مرض السرطان، ويجب تجنبها:
أ- المبيدات الحشرية.	ب- الديزل.
ج- الإرهاق.		د- الكسل.

٥- ينتج عن تسخين الطعام وخاصة الذي يحتوي على الدهون في الميكروويف باستخدام أواني بلاستيكية:
أ- أول أكسيد الكربون.
ج- ثاني أكسيد الكربون.
ب- الديوكسين.
د- الكربون الأسود.

٦- كل مما يلي من مسببات سوء التغذية؛ ويجب تجنب تناولها، ما عدا :
أ- أطعمة عالية الدسم.
ب- الأطعمة المحفوظة والمدخنة.
ج- أطعمة تعرضت للمبيدات الكيمائية.
د- الفواكه والخضروات المجففة.

٧- يجب تجنب استنشاق السخام من مداخن المصانع؛ لأنه يعمل على:
أ- تحفيز الخلايا السرطانية.
ب- تثبيط الخلايا السرطانية.
ج- تحفيز الخلايا السليمة.
د- تثبيط الخلايا السليمة.

٨- من الإجراءات المقترحة للوقاية من سرطان الغدد اللمفاوية التعرض لـِ:
أ- المواد الكيمائية.
ب- أشعة أكس.
ج- للأشعة فوق البنفسجية.
د- أشعة الشمس.

٩- لتجنب إصابة الأطفال بمرض السرطان ينصح بـِ:
أ- بناء محطات الوقود بعيداً عن مراكز المدن والمدارس.
ب- لعبهم بجوار محطات الوقود القريبة من المدارس.
ج- بناء المصانع بالقرب من مراكز المدن والمدارس.
د- استخدام بنزين يحتوي على رصاص.

١٠- ينصح عمال الإطفاء بعد العمل بـِ:
أ- النوم.		ب- الراحة.
ج- الاستحمام.		د- شرب الحليب.

١١- يجب تجنب التعرض إلى الأشعة المنبعثة من المفاعلات النووية؛ لأنها تؤدي إلى الإصابة بسرطان:
أ- الكبد.		ب- الدم.
ج- البنكرياس.		ج- المثانة.

١٢- لتقليل احتمال الإصابة بسرطان الثدي فيجب العمل على:
أ- الرضاعة الطبيعية.
ب- ترك الرضاعة الطبيعية.
ج- الإنجاب والحمل بعد سن الأربعين.
د- استمرار الدورة الشهرية بعد سن الخمسين.

١٣- إحدى المهن التالية لها علاقة بالإصابة بسرطان المثانة:
أ- الصباغة والطباعة.	ب- محطات الوقود.
ج- مداخن المصانع.	د- مراكز الإطفاء.

١٤- أفضل طريقة للوقاية من سرطان المعدة هي:
أ- تناول التوابل باستمرار.
ب- الإكثار من الشاي والقهوة.
ج- الابتعاد عن مسببات القرحة.
د- الإفراط في شرب الكحول.

١٥- تنصح النساء بإجراء فحص دوري ومستمر بعد سن الأربعين للوقاية من سرطان:
أ- الثدي.		ب- المثانة البولية.
ج- الغدة الدرقية.	د- الرئة.

١٦- يساعد القرنبيط المعروف باسم بروكلي

في الوقاية من سرطان:

أ- المبيض. ب- المعدة.

ج- القولون والمستقيم. د- الكبد.

١٧- يوجد فيتامين E الذي له القدرة على مقاومة مرض السرطان في:

أ- العدس. ب- اللحم.

ج- الأسماك. د- البطاطا.

١٨- يعمل خليط الخل والزيت على تقليل الإصابة بسرطان:

أ- المعدة. ب- الثدي.

ج- الكبد. د- ليس مما ذكر.

١٩- يفضل عند تسخين الطعام استخدام أواني مصنوعة من:

أ- البايركس. ب- البلاستيك.

ج- النحاس. د- الألمونيوم.

٢٠- يجب ألا تزيد نسبة الطاقة الحرارية للدهون في الغذاء اليومي عن:

أ- ١٠٪ ب- ٣٠٪

ج- ٤٠٪ د- ٥٠٪

٢١- تتميز القهوة منزوعة الكافيين عن القهوة العادية بأنها تقي من سرطان:

أ- الرئة. ب- الغدد الليمفاوية.

ج- الرحم. د- القولون والمستقيم.

٢٢- يفضل التعرض للشمس للوقاية من سرطان:

أ- الثدي. ب- القولون.

ج- الغدد اللمفاوية. د- جميع ما سبق.

٢٣- من مميزات الرياضة معادلة هرمون:

أ- الأستروجين. ب- الأندروجين.

ج- التوسترون. د- أ، ب

٢٤- يمكن اعتبار عملية الفحص الذاتي التي تجرى للفرد عملية:

أ- تشخيصية. ب- علاجية.

ج- استكشافية. د- وقائية.

٢٥- يوجد البروتين الذي يمنع انتشار سرطان البروستاتا في:

أ- الفول. ب- فول الصويا.

ج- الحمص. د- العدس.

٢٦- في حالة حدوث أي تغير في الثدي عند الفحص الذاتي فهذا يدعو إلى:

أ- زيارة فورية للطبيب.

ب- ضرورة إجراء عملية جراحية.

ج- استخدام الحركة الدائرية بالأصبع.

د- استخدام العلاج الطبيعي.

واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل بالأحساء من وجهة نظر الطلبة

Students' views of their practice of academic freedom in King Faisal University in Alhasa

Dr. Ahmed El-Zeki *

د.أحمد عبد الفتاح الزكي*

Abstract

The research aims at recognizing the reality of students' practice of academic freedom in King Faisal University and identifying the differences in students' views towards their practice of academic freedom according to research variables (gender، major، years of study and grade point average).

The research has utilized the descriptive method as it is suitable for the nature of this research. In order to achieve the research objectives، a questionnaire has been designed and then standardized to measure the degree of students' practice of academic freedom، and then applied to (1112) male and female students from various colleges.

The results of this research indicate that the degree of students' practice of academic freedom was average for the whole questionnaire and also for the second and third parts (freedom of research and freedom of expression)، whereas the degree of students' practice of academic freedom was low for the first part (freedom of study).The results also indicate that there are statistically significant differences in students' views with regard to gender (in favor of male students) and major (in favor of arts section)، whereas there are no statistically significant differences with regard to years of study and grade point average.

The research has concluded with some practical recommendations to activate students' practice of academic freedom in the university

ملخص

يستهدف البحث الحالي الوقوف على واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة والكشف عن دلالة الفروق في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي). وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة البحث الحالية ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة تستهدف قياس ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية من خلال ثلاثة محاور: الدراسة والبحث العلمي والتعبير عن الرأي، وبعد تقنين الاستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (١١١٢) طالبا وطالبة من مختلف كليات الجامعة.

وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج وهي أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة من الطلبة قد جاءت متوسطة بشكل عام وكذلك بالنسبة للمحورين الثاني (البحث العلمي) والثالث (التعبير عن الرأي)، في حين جاءت درجة ممارسة المحور الأول (حرية الدراسة) ضعيفة. كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور وتبعا لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصص الأدبي غير أنه لم تكن هناك فروق تبعا لمتغيري سنوات الدراسة والمعدل التراكمي للطلبة.

* College of Education. Kiug Faisal University. KSA.

* كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

وخلص البحث إلى وضع مجموعة من التوصيات المقترحة لتفعيل وتحسين وتطوير ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بالجامعة بما يعزز من ديمقراطية التعليم الجامعي.

مقدمة

منذ القدم ارتبط مفهوم الحرية والعدالة والرغبة في التحرر بحياة الإنسان ارتباطاً وثيقاً وأصبح الوصول إلي تلك الحرية هدفاً أسمى وغايةً عليا للإنسان على اختلاف جنسه ولونه وعقيدته، وظلت الحرية حقاً من حقوق الإنسان التي ناضل كثيراً للحصول عليها أو للمحافظة عليها ودعمها.

فالحرية تعطي الحق للإنسان في أن تكون له الإرادة والاختيار في المعتقدات الدينية والسياسية والسلوك الإنساني والمصير المستقبلي والتعامل اليومي والعلاقات الحياتية حيث تحولت الحرية إلى ركن أساس من أركان النظم السياسية الليبرالية والديمقراطية الحديثة، وتشكل الحرية الأكاديمية جزءاً من الحريات العامة للإنسان فهي حرية البحث والتقصي والتفكير والرأي والتعبير والحوار دون رقابة أو قيد، وبلا تدخل في حرية الاعتقاد والتعبير والبحث عن الحقيقة والدفاع عنها بعيداً عن هاجس الخوف والقلق في الباطن أو الظاهر[(١)].

وقد كانت الجامعات ولا تزال تشكل الحلقات الأكثر أهمية وخصوصية في نشر الحرية والفكر الديمقراطي؛ فالعلم لا ينمو إلا بالإبداع والابتكار وبالتالي فإن قيم الحرية والديمقراطية هي البوتقة التي تتشكل داخلها أسس الإبداع والتجديد والابتكار، ومن هنا فإن الجامعة كمؤسسة علمية لا يمكنها أن تؤدي دورها التاريخي إلا في أجواء الحرية الديمقراطية، وتاريخ المؤسسات الجامعية يؤكد حقيقة تاريخية مؤداها أن الجامعة مؤسسة علمية ديمقراطية وهذا يعني أن بناء المعرفة العلمية وتطويرها وإبداعها في المؤسسة الجامعية مرهون بالأداء الديمقراطي ومعاييره وقيمه ويتأسس على ذلك أن غياب أجواء الحرية الأكاديمية من العمل الجامعي يعني حالة من الجمود والتصلب في أداء الجامعة لوظائفها المختلفة[(٢)].

فالحرية الأكاديمية ضرورة مهمة للجامعة من أجل تطورها وتقدمها ومن أجل أدائها لوظائفها بكفاية وفاعلية، والحرية الأكاديمية ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة من وسائل تنمية العملية التعليمية بمكوناتها الثلاثة الأساتذة والبرامج والطلبة من خلال توفير التكافؤ في فرص النمو المعرفي وتطويرها وتوفير المناخ للاستفادة من منجزات العلم والتراث الحضاري الإنساني في إثراء المناهج الجامعية وهذا يتم من خلال ما توفره أجواء الحرية الأكاديمية من مبادئ تشمل حرية الاختيار وحرية التفكير والتبصر والاستنتاج التي تتلاءم مع الطبيعة الإنسانية[(٣)].

وتعد الحرية الأكاديمية حقاً من الحقوق المشروعة للباحث والدارس والمفكر والمثقف كل في حقل اختصاصه في البحث والاستقصاء على أساس علمي وموضوعي فهي تسهم بلا شك في زيادة المعارف والتعليم وتصقل كفاءة الباحث وتقوّم مسيرة الأستاذ الجامعي دون الاستناد إلى الانتماء الأيديولوجي والتعصب الديني والغلو الطائفي والتمايز المعرفي؛ فالجامعة كمؤسسة علمية مرموقة ومنبر للفكر الحر لا بد من أن تضمن الحرية الأكاديمية لأساتذتها في إبداء الآراء والدفاع عن وجهات النظر بعيداً عن قيود السلطة وفي إطار الأنظمة الجامعية والذوق العام والعرف المجتمعي، والمناداة بالحرية الأكاديمية ليست ترفاً بل حقيقة واجبة تضمن للجامعة وأساتذتها التوافق العلمي والاجتماعي وتيسر المؤسسة حرية اتخاذ القرار والبحث عن الحقيقة والاستقلال الفكري والنقد البناء

والإصلاح الاجتماعي وفتح أبواب الحوار النافع والفكر النير بحيث يصبح ذلك من طقوس الجامعة والمجتمع بأسره[١].

وتتسم الحرية الأكاديمية بأنها حرية خاصة بأعضاء المجتمع الجامعي من الباحثين والمدرسين والطلاب أفراداً وجماعات يتميزون بها عن سائر المواطنين بحكم طبيعة أعمالهم العلمية والبحثية وهي تعطي الفرد الأكاديمي حق البحث والتدريس في مجال التخصص كما تتضمن حق المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية، وتعطي للطالب الجامعي حق التعلم وللطلاب بشكل عام حق المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية، وتعطي للمجالس الجامعية والهيئات والمؤسسات كل في دائرة اختصاصه حق اتخاذ القرارات الأكاديمية والمشاركة في اتخاذ القرارات المالية والإدارية، كما تتضمن حق الممارسة للأعمال الجامعية والمطالبة بالحماية ممن هم داخل وخارج الجامعة لممارسة الأعمال التي تقع في مجال التخصص والأعمال الأخرى التي تتصل باتخاذ القرار، كما تتضمن معنى الالتزام الجامعي والأكاديمي والاجتماعي[٤].

يتضح مما سبق أن الحرية الأكاديمية تمثل قيمة إنسانية عالية لها من النفع الكثير حيث إن التلاقح والتفاعل الحر للأفكار يؤدي إلى زيادة حجم المعرفة الإنسانية التي تحتاج إليها البشرية، كما أن الحرية الأكاديمية للجامعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوظائف الجامعة الثلاث وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ ففي أجواء الحرية الأكاديمية تنتعش العملية التدريسية ويزدهر البحث العلمي وتتفتح الجامعة على المجتمع المحلي فتعمل على تنميته وخدمته، وبالتالي فإن الحرية الأكاديمية لا تعود فقط بالفائدة المباشرة على عضو هيئة التدريس والطالب والمؤسسة التي ينضويان تحتها بل تمثل مصلحة جوهرية للمجتمع ككل.

مشكلة الدراسة

إن المتتبع للأوضاع التعليمية في البلدان العربية يجد أن واقع الحرية الأكاديمية يعاني من عدة مشكلات أهمها وجود حاجز كبير بين المعلم والمتعلم وهذا الحاجز هو السبب الحقيقي لتراجع العملية التعليمية في كثير من الأحيان لأنه يخلق أبعاداً تربوية ونفسية واجتماعية وسياسية؛ فالشاب ينشأ منذ طفولته وفي داخله شعور بالخوف من الإعلان عن أفكاره لأنه يخشى أن يضطهد إن أعلن عنها أو يواجه بالرفض من الآخرين فيلجأ في سبيل التعبير عن رأيه لأساليب خطيرة قد تهدد مستقبله، من هنا تنبثق الدعوة إلى المهتمين بإصلاح التعليم للانتباه إلى هذه النقطة الجوهرية وتوفير مناخ ديمقراطي يتم من خلاله تقديم المساعدة للطالب لتكوين شخصيته واكتشاف ذاته وميوله وبهذا يجد الطالب شخصيته المستقلة البعيدة كل البعد عن الازدواجية ولغة العنف والتعصب[٥].

وتدل دراسة واقع الحرية الأكاديمية في بعض الجامعات العربية على أن من أهم معالمه وجود مشكلات عديدة في هذا المجال منها ما رصدته دراسة (سورطي: ١٩٩٧) [٦] من غموض معنى الحرية الأكاديمية وضعف حرية الأستاذ الجامعي في البحث العلمي والتدريس والتسلط الإداري الجامعي وضعف الاستقلال المالي والإداري للجامعة وضعف الحرية الأكاديمية للطلبة واختفاء الحرية الأكاديمية من قوائم أهداف الجامعات العربية.

وأظهرت إحدى الدراسات أن رغبة أساتذة الجامعة في السيطرة الكاملة على الدرس لا تزال تحتل أولوية عليا، وتمثل العلاقات بين الأساتذة والطلبة صورة من صور العلاقات الاجتماعية التسلطية[٧].

كما أكدت دراسة (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] أن هناك غياباً كبيراً للحريات

الأكاديمية والممارسات الديمقراطية في أغلب الجامعات العربية وأن طرق التدريس تأخذ طابع التلقين والحفظ والاسترجاع وذلك على حساب طرق التدريس النقدية والحوارية التي تعزز شخصية الطالب وتنمي لديه مقومات الإبداع والابتكار بالإضافة إلى سيادة قيم التسلط والتصلب والسيطرة والعلاقات العمودية بين أطراف الحياة الجامعية مع غياب قيم الحرية والتفاعل الديمقراطي في الوقت نفسه.

وتوقعت إحدى الدراسات أنه بزيادة انتشار ظاهرة إهدار الحقوق والحريات الأكاديمية في العديد من الدول العربية بصورة كبيرة وتزايد أشكال القمع بصورة خطيرة في الوسط العلمي والأكاديمي والجامعي وضد المفكرين والأدباء وغيرهم بوجه عام فإن ذلك سيؤدي بلا شك إلى عواقب وخيمة منها زيادة هجرة الآلاف من العقول البشرية مما يؤدي إلى خسارة تلك البلدان لمثل تلك الطاقات البشرية وما تقدمه من إبداع وإنتاج(٨).

كما أن غموض مصطلح الحرية الأكاديمية في معظم الجامعات العربية جعل الكثيرين يعتقدون أن الحرية الأكاديمية تقتصر على الأستاذ ولا تخص الطالب ولذلك قلما يتم تناول دراسة وتحديد الحرية الأكاديمية للطلاب(٦).

وفي إشارة أخرى لتدني مستوى الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية أشارت إحدى الدراسات إلى مجموعة من الأسباب التي تجعل الطلاب عازفين عن المشاركة الأكاديمية في قاعة الدرس؛ منها عدم وجود علاقة بين الأساتذة والطلبة وقلة التعزيز من قبل الأساتذة بالإضافة إلى عدم قبولهم لأي رأي مخالف لهم(٩).

بالإضافة إلى ما سبق فإن معايشة الباحث للواقع الفعلي الأكاديمي من خلال عمله في التدريس الجامعي لسنوات طويلة قد ولدت لديه القناعة بأن واقع الحرية الأكاديمية سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الطلبة يعاني من العديد من المشكلات، ومن خلال احتكاك الباحث مع طلبة الجامعة سواء في المحاضرات أو الساعات المكتبية أو من خلال الأنشطة الإشرافية لاحظ غياب العديد من مظاهر الحرية الأكاديمية التي يمكن للطلبة ممارستها واستشعر بالتالي ضرورة الاهتمام بدراستها، ومن هنا نبعت مشكلة البحث والتي يمكن صياغتها في الأسئلة التالية:

١. ما واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً للمتغيرات المستقلة للدراسة وهي الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الوقوف على واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة.
٢. التعرف على الفروق في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي).
٣. التوصل إلى توصيات مقترحة لتفعيل وتحسين وتطوير ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بالجامعة بما يعزز من ديمقراطية التعليم الجامعي.

أهمية الدراسة

لا تستطيع الجامعات أن تؤدي دورها بكفاءة وفاعلية دون أن يتوفر لها ولطلبتها القدر الكافي من الحرية الأكاديمية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تأكيده ولذلك تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

١. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها في تعزيز ممارسات الحرية الأكاديمية المتاحة لهم وتحسين علاقتهم بالطلبة من خلال تلبيتهم الاحتياجات الحقيقية لطلابهم.

٢. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المخططين ومتخذي القرار والمسئولين عن التعليم الجامعي والقيادات الأكاديمية في معرفة واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وبالتالي يتمكنون من تهيئة المناخ المناسب لازدهار الحرية الأكاديمية بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

٣. قد يؤدي تفعيل ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعة إلى المساهمة في تطوير الممارسات الديمقراطية في المجتمع ككل.

٤. تشجع هذه الدراسة على إجراء مزيد من الدراسات حول واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية تحديداً والعربية بوجه عام.

٥. تشجع الدراسة الحالية الطلبة على القيام بمزيد من ممارسات الحرية الأكاديمية.

يضاف إلى ما سبق حساسية موضوع الحرية الأكاديمية في عالمنا العربي حيث يعتبره البعض كما يؤكد (سورطي : ١٩٩٧م)[٦] من الموضوعات السياسية الحساسة التي يفضل كثير من الباحثين عدم الخوض فيها، لذلك لا تعد البحوث كثيرة في هذا المجال.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية من حيث جمع البيانات حول موضوع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وتحليلها وتفسيرها وبالتالي الوصول إلى نتائج محددة وتوصيات عملية تؤدي إلى تفعيل تلك الممارسات ونشر أجواء الحرية الأكاديمية للطلبة في الجامعة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في إطار ثلاثة مجالات محددة وهي مجال الدراسة والبحث العلمي والتعبير عن الرأي.

الحدود الجغرافية: اقتصرت الدراسة على كليات جامعة الملك فيصل بالإحساء في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة (طلاب وطالبات) كليات جامعة الملك فيصل بالإحساء بشقيها العلمية والأدبية.

الحدود الزمانية: قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

مصطلحات الدراسة

الحرية الأكاديمية تعني تتبع المعرفة دون قيود تستمد محتواها من الإرث الحضاري للمجتمع مراعية الفلسفة التربوية وقيم المجتمع، وترتبط بالواقع وتستشرف المستقبل في تعاملها مع مختلف الأمور العلمية، فهي وسيلة عقلانية واقعية تحفز على الإبداع وهي أداة تحفيزية للمتخصصين والأكاديميين للعمل الدءوب والنمو الوظيفي والإثراء المعرفي العلمي[١٠].

وتشير الحرية الأكاديمية إلى تمتع الجامعة بحرية اختيار نظامها وبرامجها ومناهجها وطرائق تدريسها واختيار هيئة التدريس بها وعدم وضع قيود على ما تدرسه الجامعة ولهذا فإن الأمور التي تتطلبها الحرية الأكاديمية توفر الضمانات الكافية لأعضاء هيئة التدريس ضد الضغط والتهديد بالفصل أو الطرد أو العقوبة[١١].

أما في البحث الحالي فيقصد بالحرية الأكاديمية حرية الطلبة في التمتع بمجموعة من الحقوق المتعلقة بحرية الدراسة وحرية البحث العلمي وحرية التعبير عن الرأي والتي ينبغي أن يمارسها الطلبة في فعالياتهم المختلفة داخل

الحرم الجامعي، وغياب القيود والضغوط التي تمارس عليهم سواء داخل قاعة الدراسة أو أثناء القيام بالبحوث العلمية أو من خلال التعبير عن الرأي في مختلف القضايا.

جامعة الملك فيصل:

تعد جامعة الملك فيصل إحدى الجامعات السعودية التي تخدم المنطقة الشرقية بالمملكة وقد تم إنشاؤها بالقرار الملكي رقم م/ ٦٧ في ١٣٩٥/٧/٢٨هـ وذلك بعد صدور قرار مجلس الوزراء رقم ١٩٦٤ وتاريخ ١٣٤/١١/٢٠هـ بتسمية الجامعة وتحديد مقرها واعتماد نظامها الأساسي ويقع المقر الرئيس للجامعة في الأحساء.[١٢] وكان للجامعة فرع بمدينة الدمام تحول إلى جامعة مستقلة في أوائل العام الجامعي ١٤٣٠-١٤٣١هـ.

دراسات سابقة

تعد الدراسات العربية التي تناولت الحرية الأكاديمية لطلبة الجامعة في العالم العربي قليلة إلى حد ما في حدود علم الباحث وما قام به من بحث مكثف في مختلف مصادر المعلومات المتاحة لذلك يعرض الباحث للدراسات التي تناولت الحرية الأكاديمية بوجه عام أو تلك الخاصة بأعضاء هيئة التدريس أو تلك التي تناولت الممارسات الديمقراطية في التعليم الجامعي باعتبارها مظهرا من مظاهر الحرية الأكاديمية.

ويمكن استخلاص الملاحظات التالية من خلال تلك الدراسات:

- أكدت معظم الدراسات على أهمية الحرية الأكاديمية في الجامعات حيث تمثل ضرورة ملحة لنجاح الجامعة في أداء وظائفها المختلفة مع الإشارة إلى وجود مشكلات وعقبات في واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات في العالم العربي حيث تعزز قيم التسلط والسيطرة وتغييب الحريات الأكاديمية والممارسات الديمقراطية السليمة مثل دراسة حرب (٢٠٠٧م)[٥] ودراسة وطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢]
- هدفت معظم الدراسات إلى الكشف عن الممارسات الديمقراطية في التعليم الجامعي بوجه عام في حين ركز البعض الآخر على مفهوم الحرية الأكاديمية بالتحديد.
- تنوعت المنهجية المستخدمة في الدراسات حيث استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي واعتمدت على الأدوات البحثية مثل الاستبانة كما في معظم الدراسات واعتمدت بعض الدراسات على المقابلة الشخصية مثل دراسة طه ثونر (Taha-Thonure 2004)[١٣] ودراسة بينيتش بوركمان (Bjorkman Bennich 2004) [١٤] في حين اعتمد البعض الآخر على التحليل النظري أو المشاهدة والاستقراء الميداني للواقع مثل دراسة (النكلاوي: ٢٠٠١م) [١٥].
- اتفقت معظم الدراسات على أن واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية قد جاء بدرجة متوسطة مثل دراسة (حمدان: ٢٠٠٨م)[١٦]ودراسة (أبوحيمد:٢٠٠٧م)[١٧] ودراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الشبول والزيود: ٢٠٠٧م)[١١] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (الطنبور: ٢٠٠٣م)[١٨] ودراسة (السوالمة: ١٩٩٥م) [٣٠] ودراسة (الداوود: ١٩٩٤م) [١٩] ما عدا دراسة (حسين: ٢٠٠٦م)[٢٠] والتي توصلت إلى أن الممارسات الديمقراطية في الجامعات اللبنانية قد حصلت على درجة مرتفعة.
- أظهرت بعض الدراسات فروقاً في الاستجابات نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس مثل دراسة حرب (٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (الداوود: ١٩٩٤م)[١٩] حيث كانت الفروق

لصالح الذكور في حين توصلت دراسات أخرى إلى أن الفروق لصالح الإناث مثل دراسة الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١] ودراسة وطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢] ودراسة الجابر (١٩٩٨م)[٢١] ودراسة الصاوي (١٩٩٢م)[٢٢] في حين لم تظهر مثل تلك الفروق في دراسة الطنبور (٢٠٠٣م)[١٨].

- أظهرت بعض الدراسات فروقاً في الاستجابات نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعا لمتغير التخصص مثل دراسة (الشبول والزيود:٢٠٠٧م)[١١] حيث كانت الفروق لصالح مجموعة الأدبي في حين لم تظهر مثل تلك الفروق في دراسات أخرى مثل دراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] ودراسة (الداوود:١٩٩٤م)[١٩].
- توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعاً لمتغير سنوات الدراسة مثل دراسة الطنبور (٢٠٠٦م)[١٨] ودراسة الحجار (٢٠٠٣م)[٨] ودراسة وطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢].
- أظهرت دراسة واحدة فروقاً في الاستجابات نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعا لمتغير المعدل الدراسي وهي دراسة حرب (٢٠٠٧م) [٥] ولصالح أصحاب التقديرين جيد جداً وممتاز.
- أوصت معظم الدراسات بضرورة الاهتمام بتفعيل الحرية الأكاديمية في الجامعات من خلال تدعيم الممارسات الديمقراطية المختلفة بالجامعات.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة وصياغتها وتساؤلاتها وفي بناء أداة البحث ومقارنة نتائجها بما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج واستخلاصات.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري موضوع الحرية الأكاديمية من عدة جوانب حيث يعرض التطور التاريخي لفكرة الحرية الأكاديمية وتوضيحاً للمفهوم وطبيعة الحرية الأكاديمية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة وحدود الحرية الأكاديمية وضوابطها ووضع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية.

التطور التاريخي للحرية الأكاديمية

كان مفهوم الحرية الأكاديمية غير واضح بشكل كامل في الحضارات والثقافات الأولى التي نظرت إلى التعليم باعتباره مجرد نظام لمعرفة المادة العلمية واستيعابها ولم تتح فرصة كبيرة للاستقصاء والبحث والتأمل كما أن الجامعات التي نشأت في العصور الوسطى كانت تعمل وهي محكومة بأطر محددة وآفاق ضيقة وغلبت عليها النزعة الدينية وكان أي دارس أو أستاذ يتعرض للاتهام بالهرطقة والكفر إذا تجاوز في بحثه الحدود الموضوعة، أما المنهج العلمي في تحليل البيانات وصياغة الفروض وهو الملازم الأساسي للحرية الأكاديمية فقد ظهر أثناء عصر التنوير وبشكل أساسي على يد علماء ومفكرين من خارج الحياة الجامعية مثل توماس هوبز Thomas Hobbs وجون لوك Locke Joke وفولتير Voltaire. [٢٣]

ومع نشأة الجامعات الغربية في العصور الوسطى كان مفهوم الحرية الأكاديمية يعني أمرين هما: اعتراف السلطة المدنية أو الدينية بالاستقلال الذاتي للجامعة وبالامتيازات الخاصة التي يتمتع بها الأساتذة والطلبة والعاملون فيها مثل حرية السفر والتنقل بأمان ومحاكمة كل من يخرج على قوانين الجامعة وأنظمتها من قبل محاكم خاصة بها وحق الجامعة في وقف التدريس فيها أو نقل مكانها عند تعرضها للخطر وحق خريجيها في التدريس

حيثما أرادوا وإعفاء ممتلكات الأساتذة والطلبة من الضرائب وإعفاؤهم من الخدمة العسكرية، وبموجب هذا الاستقلال الذاتي تمتعت الجامعة بحرية تنظيم كلياتها وإدارتها وتحديد شروط العضوية في هيئتها التدريسية، وكانت المراسيم البابوية والمواثيق الملكية في أوروبا تؤكد هذا الاستقلال الذاتي للجامعات التابعة للكنائس والأديرة والممالك (محافظة: ١٩٩٤)[٢٤].

ورغم ظهور مفهوم الحرية الأكاديمية مع تأسيس جامعة لايدن Leiden في هولندا سنة ١٥٧٥م حيث منحت المعلمين والطلبة شيئاً من الحرية في بدايات نشأتها إلا أن مفهوم الحرية الأكاديمية قد تطور في جامعات أوروبا الغربية في القرنين السابع عشر والثامن عشر وخصوصا في جامعتي لايبتسيج Leipzig وجوتنجين Gottingen وبإنشاء جامعة برلين سنة ١٨١١م وتحت رئاسة الفيلسوف الألماني الشهير فيخته Fichte أصبحت الحرية الأكاديمية تعني حرية التعليم والتعلم وقد ظهرت في فترة تنامي قيم التسامح الفكري التي أفرزها انتشار الاستقصاء والبحث العلمي كرد فعل للصراعات الدينية العنيفة التي عانت منها أوروبا لوقت طويل بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل نمو التجارة ونشأة الدولة الليبرالية وانحيازها العام لصالح الحريات[٢٥].

وفي انجلترا بدأت مجموعة من العلماء والمفكرين العلمانيين بتوضيح قيمة وأهمية الاستقصاء والبحث الحر من أمثال هربرت سبنسر Herbert Spencer وتشارلز داروين Charles Darwin وتوماس هكسلي Thomas Huxley ورغم ذلك فقد كان من المهم والضروري أن يصبح التعليم علمانياً ويتخلص من القيود الدينية قبل أن يكتسب مفهوم الحرية الأكاديمية قبولاً واسعاً بين الناس ولذلك لم تظهر أول جامعة غير دينية للمرة الأولى في انجلترا وفي لندن تحديداً إلا عام ١٨٢٦م[٢٣].

وكان للحركات القومية والراديكالية والمحافظة والكنسية أثرها على الحرية الأكاديمية في الجامعات الأوروبية فقد فرضت قيودا دينية على الطلبة في جامعتي أكسفورد وكمبريدج لم تلغ إلا سنة ١٨٧١م وتعرض المؤيدون لنظرية داروين Darwin في التطور لفقدان مواقعهم الأكاديمية في العديد من الجامعات الأوروبية (محافظة: ١٩٩٤)[٢٤].

وفي الولايات المتحدة كانت الكليات التي أنشئت في البداية ذات نزعة دينية أيضاً قبل أن تصطبغ بالصبغة العلمانية ولكن لا تزال هناك أيضاً بعض المؤسسات التعليمية الدينية التي تحدد مجالات العلم والبحث التي يمكن استقصاؤها[٢٣].

وتأثرت الحرية الأكاديمية في القرن العشرين بالتوترات الدولية والحروب الأيديولوجية ففي الحرب العالمية الأولى اتُهم بعض الأساتذة بعدم الولاء لدولهم وشعر الأساتذة في الجامعات الأمريكية بالحاجة إلى الدفاع عن حريتهم فكونوا في سنة ١٩١٥م الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات The American Association of University Professors وناضلت هذه الرابطة من أجل الحرية الأكاديمية منذ نشأتها (محافظة: ١٩٩٤)[٢٤].

وأخيراً استقر الحديث عن الحرية الأكاديمية بحيث أصبح يشتمل على حرية التعبير وحرية النشر وحرية الاعتقاد وأصبحت الحرية الأكاديمية تعني لعضو هيئة التدريس أن يكون حراً في متابعة بحثه العلمي للوصول إلى النتائج العلمية وأن يعرض على طلابه نتائج أبحاثه وأن يكون حراً في اختيار الكتب المقررة وطريقة التدريس للمواد التي يقوم بتدريسها كما أصبحت تعني أيضاً حرية التعلم للطالب وحقه في التعبير عن الرأي دون قيد وفق ضوابط عامة يتفق عليها.

حول مفهوم الحرية الأكاديمية

لتحديد مفهوم الحرية الأكاديمية لا بد أولاً من فهم الكلمتين اللتين يتكون منهما المفهوم؛ فالحرية تعني غياب القيود غير المناسبة وممارسة الفرد لحقوقه وطاقاته كما تعني استقلالية الإنسان وممارسته لحرية الإرادة وتقرير المصير، أما الأكاديمية فقد ظهرت لأول مرة عند الإغريق سنة ٣٧٦ ق.م عندما أنشأ أفلاطون مؤسسة للتعليم العالي وأطلق عليه اسم أكاديميا، وكلمة الأكاديمية تعني الدراسات التجريدية المبنية على المفاهيم والنظريات والأفكار وأصبحت كلمة أكاديمي تطلق على ما يختص بجامعة أو كلية، وبذلك فإن الحرية الأكاديمية تعني غياب القيود والإكراه والإجبار والقهر عن نشاطات البحث والدراسة والتدريس في الجامعات ومراكز البحث وتتعلق بحق الجامعة والأساتذة والطلبة في التتبع المسئول للحقيقة والمعرفة والتعامل معها دون قيد أو شرط من قبل سلطة خارجية لتصل بالتعليم إلى تشجيع البحث عن المعرفة والحقيقة.(٢)

وتشير الحرية الأكاديمية إلى حق الدارسين والمتخصصين في القيام بالبحوث العلمية ونشرها دون قيود أو سيطرة من قبل المؤسسة التي يعملون فيها انطلاقاً من أن الحقيقة لا يمكن اكتشافها إلا بإتاحة الفرصة كاملة أمام الاستقصاء الكامل لجميع البيانات والمعلومات، وهي من الحقوق المدنية التي من المفترض أن يتمتع بها جميع المواطنين في الدول الديمقراطية وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الجامعية يتضمن المفهوم بشكل عام حقهم في التثبيت في الوظيفة دون التعرض للبطش أو الفصل بسبب الرأي(٢٣).

والحرية الأكاديمية هي حرية أعضاء هيئة التدريس والمربين والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو معيقات؛ فعضو هيئة التدريس لديه الحرية بأن يعرض وجهة نظره في المسائل التي تختلف فيها وجهات النظر بشرط أن يحترم معالجة مماثلة لوجهات النظر المختلفة عن وجهة نظره فيما يتعلق باحترام الرأي والرأي الآخر(١٠).

ويرتبط مفهوم الحرية الأكاديمية بمفهوم التثبيت أو التعيين tenure وهي الحالة التي يحظى بها عضو هيئة التدريس بعد فترة تدريب واختبار فيأمن بالتالي الفصل أو الطرد من الخدمة، حيث لا يستطيع الأساتذة أن يمارسوا حريتهم الفكرية بشكل آمن دون أن يشعروا بالأمان الوظيفي وأنهم لن يتعرضوا للعقاب لتعبيرهم عن آرائهم بحرية، غير أن التثبيت لا يعني أن الأستاذ لا يمكن فصله البتة ولكنه يضمن له ألا يتم ذلك دون سبب وجيه وتبعاً لمقتضيات العمل ومتطلباته فضلاً عن صدور الحكم بذلك من نظراء أكاديميين للأستاذ، فالحرية الأكاديمية لا تحمي الأساتذة من الفصل لأسباب لا ترتبط بممارسة حقوقهم الفكرية (٢٥).

وتعد الحرية الأكاديمية والمتمثلة في حرية أعضاء هيئة التدريس والطلبة في استقصاء البيانات والبحث العلمي عنصراً جوهرياً لرسالة المؤسسة وذلك انطلاقا من أن المجتمعات الأكاديمية أكثر تعرضاً للقمع بسبب تعاملها مع المعلومات والبحوث العلمية وقدرتها على تشكيل المعلومات والبيانات والتحكم في تدفقها وصياغتها؛ فعندما يحاول الباحثون تدريس بعض الأفكار والحقائق وتبادل الأفكار حول موضوعات معينة لا تروق لبعض التيارات الاجتماعية أو السياسية أو السلطات الرسمية خارج الجامعة قد يجد هؤلاء الباحثون أنفسهم عرضة لتلويث السمعة أمام الجمهور أو فقدانهم لوظيفتهم أو حتى السجن وربما ينتهي بهم المطاف في بعض الأحيان إلى فقدان حياتهم(٢٦).

الحرية الأكاديمية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

تتمثل الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في حرية البحث عن الحقيقة وحقهم في نشرها وتعليمها وإتاحة الفرصة لهم لمتابعة المعرفة وتطورها من خلال الدراسة والحوار والنقاش والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة وتشجيعهم لمتابعة البحث العلمي للوصول إلى نتائج أمينة وضمان الأمن الوظيفي والاقتصادي لهم وحقهم في توجيه النقد للبرامج التعليمية والتنظيمات الإدارية والسياسات الجامعية وإجراء التعديلات عليها ومشاركاتهم في اتخاذ القرارات الجامعية وحرية المساهمة في الأنشطة التطوعية في المجتمع المحلي[٦].

وتتجسد الحرية الأكاديمية أيضاً في حرية عضو هيئة التدريس في بحثه وتدريسه وفي التعبير عن آرائه ونظرياته تعبيراً حراً دون أن يكون عرضة للاضطهاد بسبب الآراء التي يأخذ بها أو يدرسها وحريته في السعي للمعرفة والتطور العلمي وتبادل المعلومات من خلال البحث العلمي المنظم والدراسات والمناقشات والتوثيق والإنتاج والتأليف والترجمة والخلق والإبداع والتعليم والمحاضرات[١١].

أما بالنسبة للطلبة فتتمثل الحرية الأكاديمية في حقهم في الحصول على التعليم السليم وحقهم في تكوين استنتاجاتهم بناءً على دراساتهم وحقهم في الاستماع والتعبير عن آرائهم وحقهم في أن يكون لهم رأي في تقرير ما يدرسونه وحريتهم في اختيار المواد الدراسية[٢٤]، وحقهم في الإبداع ومراعاة استعداداتهم وقدراتهم وتوفير الحرية والعدل والمساواة وتكافؤ الفرص لهم وتنظيم أنواع مختلفة من النشاطات لهم وحقهم في المشاركة التربوية التي تأخذ صورة المشاورة وحقهم في تفريد المناهج أي جعل المناهج ملائمة لكل تلميذ على انفراد للتجاوب مع قدراته وطموحاته وحقهم في الحصول على تعليم ممتاز وحقهم في المشاركة في إدارة شؤون كلياتهم عبر مجالس أو اتحادات أو روابط طلابية [٦].

فللطلبة حقوق مكتسبة يجب مراعاتها في العملية التعليمية وهي حقوق تقرها القوانين والإعلانات العالمية والدولية فقد نصت المادة (١٩) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن لكل شخص الحق في حرية التعبير والرأي ويشمل هذا الحق حرية اعتناق الآراء دون تدخل واستقراء الأفكار وتلقيها وإذاعتها بأية وسيلة كانت دون تقيد بالحدود الجغرافية، ولكن لا يعني ذلك أن مناقشات الطلبة لأساتذتهم من قبيل المناظرات العلمية بين الأنداد بل إنها مناقشات استيضاحية أو استفهامية فالطلبة ما زالوا متعلمين وليس لهم أن يغتصبوا دور الأساتذة الذين يعلمونهم كما فعل الطلبة عندما تملكوا إدارة التعليم في جامعة بولونيا بإيطاليا في القرن الثاني عشر وألزموا الأساتذة بأداء يمين الولاء لهم والتدريس والامتحان وفق شروطهم مما أدى إلى تمرد الأساتذة ووضعهم لحدود يجب على الطلبة ألا يتجاوزوها[٢٧].

يتضح مما سبق أن الحرية الأكاديمية ينبغي ألا تكون حكراً على أعضاء هيئة التدريس فقط فمن الضروري أن يمنح الطالب أيضاً حريته الأكاديمية لأنه هو محور العملية التربوية والتعليمية كما يؤكد سورطي (١٩٩٧م)[٦]؛ فالحرية الأكاديمية ذات شطرين يتعلق الشطر الأول بحرية الأستاذ في التعليم والبحث ويتمثل الشطر الثاني بحرية الطالب في طلب العلم والإقبال على التعلم فمن حق الطالب التعبير عن نفسه بحرية والتفكير وممارسة الأنشطة دون قيود كما أن من حقه مناقشة أساتذته وزملائه ومحاورتهم ويجب أن تتاح للطالب فرصة المشاركة الفاعلة وإبداء الرأي والمشورة في القرارات والموضوعات التي تخص دراسته وجامعته لأن أساس رسالة الجامعة هو تنمية الفرد بشكل شامل ومتكامل وبناء شخصيته

وإعداده ليكون قادراً على بناء وطنه وأمته.

حدود الحرية الأكاديمية وضوابطها:

الحرية الأكاديمية ليست بلا حدود أو ضوابط حيث تنطبق القوانين العامة للمجتمع على كل مؤسساته ومنها المؤسسات الأكاديمية فالحرية الأكاديمية التي لا ضوابط لها ولا حدود قد تؤدي إلى الفوضى وتصبح خطراً يهدد المؤسسات التعليمية بل المجتمع بأسره فقد يستغل بعض الأساتذة تلك الحرية في بث الأفكار الهدامة التي تتعارض مع مبادئ المجتمع بما يؤدي إلى ابتعاد الطلبة عن الدراسة الجامعية الجادة لينغمسوا في الخلافات السياسية والعقيدية[٦].

كما أن الحرية الأكاديمية لا تبيح للأستاذ الحق في عرض آرائه بصورة تضلل طلابه وزملاءه، والحرية دون مسؤولية تصبح تدخلاً في حرية الآخرين، وبالإضافة إلى هذه الحدود التي تتضمنها المسؤولية الفردية يمارس المجتمع شيئا من الرقابة على الحرية الأكاديمية، فالقوانين والأنظمة التي تنظم القول والنشر تحدد ما يستطيع المعلم أن يقوله أو ينشره كما أن الكليات والمعاهد والمراكز العلمية الموجودة في أي جامعة تضع تعليمات تنظم نشاط العاملين فيها وتحدد سلوكهم[٢٤].

فمثلاً في الولايات المتحدة ووفقاً لإعلان عام ١٩٤٠م عن الحرية الأكاديمية والتثبيت الوظيفي Statement on Academic Freedom and Tenure 1940 ينبغي على أساتذة الجامعة أن يتجنبوا الخوض في الموضوعات الجدلية والتي لا ترتبط مباشرة بالمادة الدراسية، وبالرغم من أن لهم الحرية في التعبير كتابة أو شفاهة بشكل علني عن آرائهم دون خوف من الرقابة أو من الأنظمة المؤسسية إلا أن عليهم أن يعلنوا بشكل واضح أنهم يعبرون عن آرائهم الشخصية وليس عن رأي المؤسسة التي ينتمون لها[٢٦].

ومن أهم المبادئ التي تحكم الحرية الأكاديمية التزام عضو هيئة التدريس بالأخلاق والقيم والأفكار والبعد عن الرياء فلا يكون هناك أي تناقض أو تنافر بين ما يصدر عنه من رأي وفكر وبين ما يقوم به من عمل وممارسة ولا ينحصر ذلك على القول بل العمل أيضا والسلوك والممارسة ليكون هذا العمل ترجمة حقيقية لكل ما يتبناه الفرد من مبادئ فيكون داعماً للحق وأقدر على ممارسة الحرية الأكاديمية بشكل مسئول يبتعد فيه عن إعطاء وعود تسويفية أو إهدار للوقت[١٠].

ومن أهم مظاهر الحرية الأكاديمية الاستقلال الإداري والمالي والثقافي للجامعات إلا أنه أيضاً لا يعمل دون ضوابط؛ فلا بد من دور رقابي من الدولة في حدود ضيقة يتمثل في التأكد من حسن سير العملية التربوية والتعليمية وضمان إنفاق الأموال العامة بطرق سليمة وعدم انحراف الجامعات عن الهدف الذي أنشأت من أجله.

لذلك وكما يؤكد سورطي (١٩٩٧م)[٦] فإن ممارسة الحرية الأكاديمية لا تعني الانفلات والتمرد عن الضوابط المجتمعية لأن الحرية الأكاديمية حرية مسئولة ومعقلنة، فالمسألة المهمة والصعبة تكمن في إقامة توازن بين الحرية والضوابط حتى لا تصبح الحرية فوضى وحتى لا تصبح الضوابط قيودا تلغي الحرية الأكاديمية وتشل المؤسسات التعليمية.

الجامعات العربية وضرورة دعم الحرية الأكاديمية

لا يزال معنى الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية غامضاً إلى حد ما وغير محدد بشكل تام ولذلك فإن فهمه يختلف في كثير من الأحيان من جامعة إلى أخرى بل ومن فرد إلى آخر من أساتذة الجامعات وطلابها وإدارييها ولذلك فإن جوهر الحرية الأكاديمية وعناصرها وحدودها وضوابطها وشروط تطبيقها وعلاقتها بالمسؤولية

الأكاديمية وحتى مدى أهميتها لا تزال غير معروفة تماما وتبقى كلها تقريباً عرضة للاجتهاد الشخصي والتقييم الفردي وقد يعود سبب ذلك إلى غياب القوانين والتشريعات العربية التي تعنى بالحرية الأكاديمية(٦).

ولضمان مناخ من الحرية الأكاديمية يعود بالفائدة على كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ينبغي على الجامعات العمل على ما يلي:(٢٨)

١. خلق مناخ يشجع على حرية التعبير والفكر بما يتضمنه من نشر للمعرفة والأفكار على العامة إضافة إلى السياق التعليمي.
٢. وضع معايير وإجراءات لاختيار أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم بما يسمح بتعدد الرؤى والأفكار في المجتمع الجامعي.
٣. احترام حق أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعبير عن آرائهم حول الأمور المؤثرة على مؤسستهم.
٤. عدم التفريط في الاستقلال الفكري لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من أجل الحصول على مصادر تمويل من مؤسسات أو هيئات خارجية ولمصالح خاصة.
٥. مقاومة أية محاولة للحد من الحرية الأكاديمية داخل الجامعة.
٦. ممارسة التشاركية وذلك بتوزيع المسؤوليات والاستشارة والمشاركة في اتخاذ القرار وفي الإدارة وفي تحديد سياسات التدريس والمناهج والبحوث وتوزيع المصادر وغيرها من الأنشطة
٧. دعم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة خدمة المجتمع الخارجي والدفاع عنهم في مواجهة الضغوط الساعية للحد من دورهم التنويري والخدمي للمجتمع.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في جامعة الملك فيصل بالإحساء في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وقد بلغ عددهم ١٠٩٩٤ طالباً وطالبة(٢٩) ويوضح جدول (١) توزيع المجتمع الأصلي على كليات الجامعة المختلفة بالأحساء.

جدول ١: توزيع المجتمع الأصلي على كليات الجامعة

م	الكلية	طلاب	طالبات	إجمالي
١	العلوم الزراعية والأغذية	٧٣٠	١٢٨٤	٢٠١٤
٢	الطب	٢٦٥	٢٠٣	٤٦٨
٣	العلوم الإدارية والتخطيط	١١٨٩	٩٠٢	٢٠٩١
٤	علوم الحاسب وتقنية المعلومات	٢٣٣	--	٢٣٣
٥	الصيدلة الإكلينيكية	١٤٨	٣٢	١٨٠
٦	الطب البيطري والثروة الحيوانية	٣٠٥	--	٣٠٥
٧	التربية	١٢١٩	٢٤٣٨	٣٦٥٧
٨	العلوم	٦٨٩	١١٦٠	١٨٤٩
٩	الهندسة	١٩٧	--	١٩٧
إجمالي		٤٩٧٥	٦٠١٩	١٠٩٩٤

عينة الدراسة

تم اختيار العينة من المجتمع الأصلي للدراسة بطريقة عشوائية بسيطة لتمثيل المتغيرات المختلفة للبحث (الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي) حيث بلغ عدد أفراد العينة ١١١٢ طالبا وطالبة وتشكل العينة ١٠,١٪ من المجتمع الأصلي للدراسة، ويبين الجدول (٢) توزيع العينة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية للدراسة.

جدول ٢: توزيع عينة الدراسة وفقا لبعض المتغيرات الديمغرافية

المتغير	أقسام المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٥٣٨	٤٨,٤٪
	إناث	٥٧٤	٥١,٦٪
لتخصص	أدبي	٧٥٩	٦٨,٣٪
	علمي	٣٥٣	٣١,٧٪
سنوات الدراسة بالكلية	سنتين فأقل	٥٨٠	٥٢,٢٪
	ثلاث سنوات فأكثر	٥٣٢	٤٧,٨٪
التقدير التراكمي	جيد فأقل	٥١٦	٤٦,٤٪
	جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٥٣,٦٪

تصميم الاستبانة

اعتمد الباحث في تصميم الاستبانة على الاطلاع على أدبيات البحث من دراسات وبحوث وكتب ومراجع عربية وأجنبية تتناول موضوع الحرية الأكاديمية ثم قام الباحث بصياغة مفردات الاستبانة صياغة أولية حيث بلغ عدد مفردات الاستبانة (٥٠) مفردة (في صورتها المبدئية) موزعة على ثلاثة محاور وهي (الدراسة، والبحث العلمي، والتعبير عن الرأي).

وقد صممت الاستبانة على نمط المقياس الثلاثي (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) حيث أعطيت مرتفعة ثلاث درجات، ومتوسطة درجتين، ومنخفضة درجة واحدة.

وقد اشتملت الاستبانة على قسمين؛ تناول القسم الأول بيانات أساسية عن أفراد الدراسة من حيث الجنس والتخصص وعدد سنوات الدراسة بالكلية والمعدل التراكمي، وتناول القسم الثاني فقرات الاستبانة من خلال المحاور الثلاثة.

تقنين الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية والإدارة التربوية والتقويم التربوي وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة من حيث مدى ارتباط المحاور الواردة في الاستبانة بالهدف منها ومدى ارتباط كل مفردة بالمحور الذي تنتمي إليه ومدى أهمية كل مفردة في التعبير عن جانب من جوانب المحور ومدى دقة الصياغة اللغوية لكل مفردة ووضوحها وصدقها في التعبير عما يقصده الباحث.

وقد أجريت التعديلات على الاستبانة في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون وتم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة والتي تم تطبيقها واشتملت على (٤٤) مفردة موزعة على النحو التالي:

- المحور الأول: حرية الدراسة، ١٥ مفردة
- المحور الثاني: حرية البحث العلمي، ١٥ مفردة
- المحور الثالث: حرية التعبير عن الرأي. ١٤ مفردة

وللتحقق من ثبات الاستبانة التي أعدها الباحث تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ثبات الأداة ككل (٠,٨٨٤)، بما يشير إلى أن الاستبانة على قدر مناسب من الثبات، ويوضح الجدول (٣) قيم الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة:

جدول ٣: قيم معامل الثبات للمحاور الثلاثة وللأداة ككل

م	المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل ارتباط ألفا كرونباخ
١	حرية الدراسة	١٥	٠,٦٩٩
٢	حرية البحث العلمي	١٥	٠,٧٦٣
٣	حرية التعبير عن الرأي	١٤	٠,٧٩٦
	الأداة ككل	٤٤	٠,٨٨٤

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS وذلك بعد أن قام بترميز سلم التقدير الثلاثي للاستجابات بالأرقام من (١ إلى ٣) حيث يعني الرقم (١) أن درجة الممارسة ضعيفة والرقم (٢) يعني أن درجة الممارسة متوسطة والرقم (٣) يعني أن درجة الممارسة مرتفعة.

وقد تضمن أسلوب المعالجة الإحصائية للبيانات الواردة في الاستبانة والذي استخدم في تحليل النتائج ما يلي:

١. تلخيص البيانات في جداول وحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

٢. للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample Test.

وللحكم على دلالة متوسطات استجابات أفراد العينة على الفقرات فقد تم استخدام التدريج التالي كمحك يمكن الكشف من خلاله عن درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات (من ١ إلي أقل من ١,٨٠) تقابل مستوى ممارسة ضعيف.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات (من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٢٥) تقابل مستوى ممارسة متوسط.
- المتوسطات الحسابية للتقدير (٢,٢٥) فأكثر تقابل مستوى ممارسة مرتفع.

نتائج البحث ومناقشتها

لتفسير نتائج استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة ومناقشتها قام الباحث بتحليل وتفسير النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: «ما واقع ممارسة طلبة جامعة الملك فيصل للحرية الأكاديمية بها من وجهة نظر الطلبة؟»

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور الدراسة وللفقرات الخاصة بكل محور.

ويلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط العام لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة من الطلبة قد جاء متوسطاً بشكل عام وكذلك بالنسبة للمحورين الثاني والثالث، وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للأداة ككل ١,٨٢ وبنسبة مئوية ٦١٪.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة حمدان (٢٠٠٨م)[١٦] ودراسة أبو حيمد (٢٠٠٧م)[١٧] ودراسة حرب (٢٠٠٧م)[٥] ودراسة الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١] ودراسة الحجار (٢٠٠٣م)[٨] ودراسة الطنبور (٢٠٠٣م)[١٨] ودراسة السوالمة (١٩٩٥م)[٢٠] ودراسة الداوود (١٩٩٤م)[١٩] والتي توصلت جميعها إلى أن متوسط درجة ممارسة الحرية الأكاديمية أو الفعاليات الديمقراطية بتلك الجامعات قد جاء متوسطاً أيضاً، في حين تختلف النتيجة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة حسين (٢٠٠٦)[٢٠] والتي توصلت إلى أن الممارسات الديمقراطية في الجامعات اللبنانية قد حصلت على درجة مرتفعة.

وقد احتل المحور الخاص بحرية التعبير عن الرأي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ١,٨٥ وبنسبة مئوية ٦٢٪، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن أحد المظاهر الأساسية لممارسة الحرية الأكاديمية يتمثل في حرية تعبير الطلبة عن آرائهم ويتماشى ذلك مع توجهات الجامعة وفلسفة التعليم العالي في المملكة بوجه عام والتي تشجع الطلبة على التعبير عن الرأي وتحث أعضاء هيئة التدريس على إتاحة هذه الفرصة

للطلبة من خلال حرية الطلبة في توجيه ما يعنّ لهم من أسئلة أثناء المحاضرات وإتاحة الفرصة لهم في التعبير عن آرائهم في أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة كما يعكس ذلك انتشار أجواء الحوار والمناقشة أثناء المحاضرات وفي أثناء ممارسة مختلف الأنشطة بالجامعة.

جدول ٤ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة ككل ولكل محور من محاور أداة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في جامعة الملك فيصل

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	حرية الدراسة	١,٧٦	٤,٤٧٣	ضعيفة	الثالث
٢	حرية البحث العلمي	١,٨٤	٥,١٧٢	متوسطة	الثاني
٣	حرية التعبير عن الرأي	١,٨٥	٥,٥٥	متوسطة	الأول
	الأداة ككل	١,٨٢	١٢,٥١٥	متوسطة	

ومن أجل التعرف على وجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة ممارسة طلبة جامعة الملك فيصل للحرية الأكاديمية بها سوف يتم تناول إجاباتهم على كل محور من محاور الاستبانة على النحو التالي:

المحور الأول: من حيث حرية الدراسة

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٢,٣١-١,٣٢) وأشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لهذا المحور كان ضعيفا حيث بلغ (١,٧٦) بنسبة مئوية ٥٩٪.

ويلاحظ أن معظم فقرات هذا المحور قد حصلت على درجة ممارسة متوسطة أو ضعيفة وحصلت فقرة واحدة على درجة ممارسة مرتفعة وهي الفقرة رقم (١١) والتي تنص على (يستطيع الطالب تأجيل دراسته لفصل دراسي أو أكثر) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي والذي بلغ ٢,٣١ ويعزى ذلك إلى أن الجامعة قد راعت ذلك الأمر في لوائحها التنظيمية وجعلت ذلك ضمن حقوق الطلبة التي يمكنهم القيام بها وفق ضوابط معينة حيث يستطيع الطالب أن

جدول ٥: قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الأول (حرية الدراسة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١١	يستطيع الطالب تأجيل دراسته لفصل دراسي أو أكثر	٢,٣١	٠,٦٩٧	مرتفعة	١
١٢	يحظى الطلبة بفرص متساوية في الحوار والمناقشة في أثناء المحاضرات	٢,١١	٠,٧٠٤	متوسطة	٢
٦	يحظى الطلبة بفرصة اختيار الأستاذ القائم بالتدريس حسب رغبتهم	٢,٠٤	٠,٧٦١	متوسطة	٣
٤	يمكن للطلبة دراسة بعض المواد العامة من التخصصات الأخرى بالجامعة	٢,٠٢	٠,٧٧٤	متوسطة	٤
٣	يحصل الطلبة على التعزيز المناسب لمشاركتهم في النقاش أثناء المحاضرة	١,٨٩	٠,٦٥٤	متوسطة	٥
١	يختار الطلبة تخصصاتهم الدراسية وفقا لرغباتهم وميولهم	١,٨٦	٠,٧٤١	متوسطة	٦
١٠	يسهم الطلبة بمقترحاتهم عند تحديد الأنشطة غير الصفية للمادة الدراسية	١,٧٩	٠,٦٠٦	ضعيفة	٧

تابع جدول :٥ قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الأول (حرية الدراسة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢	يشارك الطلبة في تحديد مواعيد الاختبارات مع أعضاء هيئة التدريس	١,٧٨	٠,٧	ضعيفة	٨
٧	يمكن للطلبة مناقشة أعضاء هيئة التدريس في الدرجات التي حصلوا عليها في الاختبارات	١,٧١	٠,٧٠٩	ضعيفة	٩
١٤	يناقش الطلبة الموضوعات الدراسية مع أعضاء هيئة التدريس باطمئنان ودون خوف	١,٧١	٠,٦٩١	ضعيفة	١٠
٥	تشجع بيئة الجامعة روح المبادرة والتجديد عند الطلبة	١,٦٧	٠,٦٠٤	ضعيفة	١١
١٣	يتمكن الطلبة من تقديم مقترحات حول توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار	١,٤٩	٠,٦٥٢	ضعيفة	١٢
٨	يؤخذ بمقترحات الطلبة في تعديل محتوى الخطط الدراسية للمواد التي يدرسونها	١,٤٠	٠,٦٠١	ضعيفة	١٣
١٥	تتاح للطلبة حرية اختيار موضوعات الدراسة وفق أهداف المقرر	١,٣٣	٠,٥٩٨	ضعيفة	١٤
٩	يستطيع الطلبة الانتقال من تخصص لآخر بسهولة	١,٣٢	٠,٥٥٠	ضعيفة	١٥
	المحور ككل	١,٧٦	٤,٤٧٣	ضعيفة	

يتقدم بطلب تأجيل الدراسة قبل وقت معين من موعد الاختبارات ويتفق ذلك مع ما جاء في نتائج دراسة الحجار (٢٠٠٣م).[٨]

وقد حصلت خمس فقرات على درجة ممارسة متوسطة وهي ذات الأرقام (١٢-٦-٤-٣-١) مرتبة تنازلياً وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,١١-١,٨٦) وتتفق تلك النتائج مع نتائج العديد من الدراسات (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] (رحمة: ٢٠٠٤م)[٣١] (الشبول والزيود: ٢٠٠٧م)[١١] في حين تختلف مع ما أورده سورطي (١٩٩٧م)[٦] والذي أشار إلى غياب فرص الحوار بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في العالم العربي وحرمان الطلبة من كثير من الحقوق.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى عدة أسباب منها أن نظام الساعات الدراسية الذي تطبقه الجامعة يتيح أمام الطلبة فرصة الاختيار بين عدد من الأساتذة الذين يقومون بتدريس نفس المقرر وبالتالي يحرص كل أستاذ على تقديم المادة بصورة جيدة ويتيح فرصاً متساوية أمام الطلبة في الحوار والمناقشة، كما أن نظام الدراسة يسمح للطلبة بدراسة مواد عامة من تخصصات أخرى بل ومن كليات أخرى غير كليته الأصلية.

يضاف إلى ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على تعزيز مشاركة الطلبة في النقاش غير أن ضيق الوقت وربما زيادة عدد الطلبة في بعض الشعب يقلل من ذلك كما أن اختيار التخصصات يخضع لقواعد تنظيمية مشددة في معظم كليات الجامعة بما لا يتيح الفرصة أمام الجميع للالتحاق بالتخصصات التي يرغبون فيها.

وقد حصلت باقي الفقرات على مستوى ممارسة ضعيف، فقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (١٠-٢-٧-١٤-٥) على متوسط حسابي

يتراوح بين (١,٧٩-١,٦٧) وهي درجة متواضعة، غير أنها تأتي في إطار ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة سورطي (١٩٩٧م)[٦] ودراسة رحمة (٢٠٠٤م)[٣١]، ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى عدد من الأسباب منها:

- أن الطلبة يقدمون بعض المقترحات لتنفيذ بعض الأنشطة غير الصفية لكن لا يؤخذ بالضرورة بمقترحاتهم.
- أن الطلبة يدلون بآرائهم في تحديد مواعيد الاختبارات وقد يأخذ بها أعضاء هيئة التدريس أحياناً وقد يضطرون لعدم الأخذ بها أحياناً أخرى لضرورات تنظيمية.
- أن من حق الطلبة مناقشة موضوعات المادة الدراسية والدرجات التي حصلوا عليها مع الأساتذة إلا أن كثيراً من الطلبة يتهيبون القيام بذلك لاعتقادهم أن ذلك لن يكون موضع ترحيب من قبل عضو هيئة التدريس.

كما حصلت الفقرات ذات الأرقام (١٣-٨-١٥-٩) مرتبة تنازلياً على درجة ممارسة ضعيفة بمتوسط يتراوح بين (١,٤٩-١,٣٢) وبنسبة متدنية، وتختلف تلك النتائج مع النتائج التي توصل إليها الحجار (٢٠٠٣م)[٨] وحرب (٢٠٠٥م)[٥] ووطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢] في حين تتفق مع ما أكده سورطي (١٩٩٧م)[٦]، ويرجع الباحث هذه النتائج إلى عدة عوامل أهمها:

- اعتقاد الطلبة أن أعضاء هيئة التدريس فوق موضع النقد وبالتالي فإنهم لا يجرؤون على اقتراح تعديل الدرجات أو تغيير المحتوى أو اختيار الموضوعات وهكذا، حتى أن كثيرا من الطلبة قد علقوا على هامش تلك العبارات متهكمين: "هل تريدنا أن نرسب؟!"
- تحديد التخصص يخضع لقواعد تنظيمية متشددة وبالتالي يصعب على الطلبة تغيير التخصص إلا في حالات استثنائية أو "بوجود وساطة" على حد تعبير عدد كبير من الطلبة.

المحور الثاني: من حيث حرية البحث العلمي

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٢,١٥-١,٥٥) وأشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لهذا المحور كان متوسطاً حيث بلغ (١,٨٤) بنسبة مئوية ٦١,٣٪.

ويلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان

جدول ٦ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الثاني (حرية البحث العلمي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤	يتلقى الطلبة توجيهات من أساتذتهم حول كيفية استخدام المنهجية العلمية في البحوث	٢,١٥	٠,٧١١	متوسطة	١
٦	يمنح الطلبة الوقت الكافي لإنجاز تقاريرهم البحثية	٢,١٣	٠,٧٢٢	متوسطة	٢
٥	تتاح الفرصة للطلبة للتعاون معاً في إجراء البحوث العلمية	٢,٠٦	٠,٧٢٢	متوسطة	٣
٣	يقبل الطلبة على إجراء البحوث العلمية في إنجاز الواجبات الخاصة بالمادة	٢,٠٠	٠,٧٠٨	متوسطة	٤
٧	تتاح للطلبة فرصة المشاركة في المؤتمرات والندوات التي تقيمها الجامعة	١,٩٥	٠,٧٧٠	متوسطة	٥

تابع جدول ٦ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الثاني (حرية البحث العلمي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يختار الطلبة موضوعات بحوثهم بأنفسهم	١,٩٣	٠,٧٥١	متوسطة	٦
١٥	توفر الجامعة للطلبة قاعدة بيانات تتيح لهم حرية البحث في مختلف الموضوعات	١,٩١	٠,٧٣٦	متوسطة	٧
٢	يختار الطلبة المشكلات المراد استقصاؤها عند إعداد بحوثهم العلمية بحرية	١,٩٠	٠,٦٩٢	متوسطة	٨
١١	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على نشر أبحاثهم العلمية وخاصة المتميزة منها	١,٧٦	٠,٧٦١	ضعيفة	٩
٨	يناقش أعضاء هيئة التدريس النتائج البحثية التي يتوصل إليها الطلبة بطريقة موضوعية	١,٧٣	٠,٧٢٦	ضعيفة	١٠
١٠	تحظى بحوث الطلبة بتقييم عادل حتى لو تعارضت نتائجها مع آراء عضو هيئة التدريس	١,٧١	٠,٦٧٣	ضعيفة	١١
٩	يتمتع الطلبة بحرية تبادل أعمالهم البحثية في المادة والاطلاع على نتائجها	١,٦٨	٠,٦٨٠	ضعيفة	١٢
١٢	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة في نوعية البحوث التي يكلفون بها	١,٦٢	٠,٧١٤	ضعيفة	١٣
١٤	يدافع الطلبة عن نتائج أبحاثهم العلمية أمام أساتذتهم وزملائهم دون خوف	١,٦١	٠,٦٧٣	ضعيفة	١٤
١٣	تقدم الجامعة الدعم المادي والمعنوي للطلبة لإنجاز ما يقومون به من أبحاث	١,٥٥	٠,٦٩٨	ضعيفة	١٥
	المحور ككل	١,٨٤	٥,١٧٢	متوسطة	

للفقرة رقم (٤) التي تنص على (يتلقى الطلبة توجيهات من أساتذتهم حول كيفية استخدام المنهجية العلمية في البحوث) التي بلغ متوسطها الحسابي ٢,١٥ وبدرجة ممارسة متوسطة ويعزى ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على إكساب طلبتهم المهارات المختلفة المتعلقة بمنهجية البحث العلمي حتى وإن لم يكن بعضهم مؤمناً فعلاً بضرورة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وتتوافق تلك النتيجة مع ما جاء في دراسة الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١].

وقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (٦-٥-٣) بترتيب تنازلي على مستوى ممارسة متوسط وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,١٣-٢,٠٠) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس حريصون على إتاحة الفرص أمام الطلبة لإجراء البحوث التي يكلفون بها كجزء من الواجبات الخاصة بكل مادة كما يتيحون الفرصة أمام الطلاب للتعاون معاً في إجراء بحوث

جماعية بما ينمي قدراتهم ويمكنهم من القيام بمزيد من ممارسات الحرية الأكاديمية.

وقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (٧-١-١٥-٢) مرتبة تنازليا على مستوى ممارسة متوسط أيضا وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٩٥-١,٩٠) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية أن يشعر الطلبة بأنهم جزء من نسيج العمل الجامعي وأن آراءهم محل احترام وتقدير وذلك من خلال ترك الحرية لهم في اختيار موضوعات بحوثهم وعناوينها وما تتناوله من مشكلات بحثية وفي سبيل ذلك توفر الجامعة لهم قواعد البيانات التي تتيح لهم إجراء مثل تلك البحوث كما تدعو الجامعة بعض الطلبة لحضور المؤتمرات والندوات التي تقيمها كما لاحظ الباحث ذلك بنفسه.

وقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (١١-٨-١٠-٩-١٢-١٤) مرتبة تنازليا على مستوى ممارسة ضعيف وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٧٦-١,٦١) وتأتي تلك النتيجة متناغمة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة سورطي (١٩٩٧م)[٦] والصاوي (١٩٩٢م)[٢٢] وحرب (٢٠٠٥م)[٥] والزيدي (٢٠٠٤م)[١]، ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء عدد من العوامل منها:

- أنه رغم تشجيع بعض الأساتذة للطلبة على نشر بحوث الطلبة ومشاركاتهم إلا أن هذا الأمر تكتنفه كثير من الصعوبات منها ضعف مستوى تلك البحوث وصعوبة عملية النشر ذاتها.
- أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على مناقشة نتائج بحوث الطلبة ولكنهم قد لا يجدون الوقت الكافي لمناقشة جميع بحوث الطلبة.
- الاعتقاد الراسخ لدى عدد كبير من الطلبة أنهم لا يستطيعون طرح أمور وقضايا في بحوثهم تتعارض مع آراء أعضاء هيئة التدريس.
- أن الطلبة لا تتاح لهم فرصة تبادل أبحاثهم بشكل كبير ربما حرصاً على التأكد من أن البحث هو جهد شخصي لصاحبه ولم يستعن فيه بجهد زميله.
- رغم محاولة أعضاء هيئة التدريس مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة إلا أنهم قد لا يتمكنون من القيام بذلك بصورة تامة ربما لكثرة عدد الطلبة وتزايد الأعباء.
- اعتقاد الطلبة أيضاً أنهم إن حاولوا الدفاع بجرأة عن نتائج أبحاثهم أمام أساتذتهم قد يؤثر ذلك على درجة تقييمهم وذلك في إطار التراث الشهير من الخوف من صاحب السلطة في العالم العربي.

أما الممارسة التي حصلت على أقل متوسط حسابي فهي الفقرة ذات الرقم (١٣) بمتوسط حسابي (١,٥٥) وبدرجة ممارسة ضعيفة، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة لا يشعرون بأن الجامعة تقدم لهم دعماً مادياً أو معنويا لأبحاثهم، وتتناقض تلك النتيجة مع الواقع الفعلي حيث ترصد الجامعة مبالغ مالية كبيرة لدعم ما يقوم به الطلبة من أبحاث، ويمكن تفسير تلك النتيجة ربما لعدم الإعلان عن سبل ذلك الدعم وربما لتركيز الجامعة أكثر على دعم أبحاث طلبة الدراسات العليا.

المحور الثالث: من حيث حرية التعبير عن الرأي

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٢,٤٣-١,٤٠) وأشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لهذا المحور كان متوسطاً حيث بلغ (١,٨٥) بنسبة ٦٢٪.

جدول ٧ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الثالث (حرية التعبير عن الرأي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تتاح للطلبة حرية توجيه الأسئلة فيما يتعلق بالمحاضرة	٢,٤٣	٠,٦٥٥	مرتفعة	١
٢	تتاح للطلبة الحرية في عرض آرائهم حول المادة الدراسية أمام زملائهم	٢,٠٦	٠,٧٣٩	متوسطة	٢
٦	يشجع عضو هيئة التدريس الحوار والمناقشة بين الطلبة أثناء المحاضرة	٢,٠٢	٠,٧٣٢	متوسطة	٣
١٣	يتجنب أعضاء هيئة التدريس الاستخفاف أو السخرية مما يعبر عنه الطلبة من أفكار وآراء	١,٩٨	٠,٧٢٣	متوسطة	٤
٤	يحظى الطلبة بحرية التحدث في موضوعات مختلفة يرون أنها ذات صلة بالمحتوى الدراسي	١,٩٠	٠,٦٩٣	متوسطة	٥
١١	يتجنب أعضاء هيئة التدريس التمييز بين الطلبة بسبب آرائهم	١,٨٨	٠,٧١٠	متوسطة	٦
٧	يمنح عضو هيئة التدريس الطلبة حرية التعبير عن قناعاتهم دون عوائق	١,٨٧	٠,٦٩٨	متوسطة	٧
٣	يوفر أعضاء هيئة التدريس للطلبة مناخا مناسبا لحرية التعبير عن موضوع المحاضرة	١,٨٤	٠,٧٠٢	متوسطة	٨
٥	يسود المناخ الديمقراطي في الحوار والمناقشات التي تتم بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	١,٨٤	٠,٦٨١	متوسطة	٩
١٤	تتاح أمام الطلبة فرصة التعبير عن آرائهم حول مختلف عناصر العملية التعليمية في الجامعة	١,٨٢	٠,٧٠٥	متوسطة	١٠
١٢	يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع آراء الطلبة المخالفة لهم بطريقة بناءة	١,٧٩	٠,٦٦٤	ضعيفة	١١
١٠	تتضمن الاختبارات أسئلة مفتوحة تتيح للطلبة التعبير عن آرائهم بحرية	١,٦٢	٠,٦٦٥	ضعيفة	١٢
٩	يتمكن الطلبة من فرصة تقديم اقتراحات وآراء حول تطوير أساليب الأساتذة في التدريس	١,٤٩	٠,٦٤٩	ضعيفة	١٣
٨	يستطيع الطلبة توجيه النقد لآراء أعضاء هيئة التدريس دون خوف	١,٤٠	٠,٦٣٦	ضعيفة	١٤
	المحور ككل	١,٨٥	٥,٠٥٥	متوسطة	

ويلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (١) التي تنص على (تتاح للطلبة حرية توجيه الأسئلة فيما يتعلق بالمحاضرة) التي بلغ متوسطها الحسابي ٢,٤٣ وهي الفقرة الوحيدة التي حصلت على درجة ممارسة مرتفعة، وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١] ووطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢] حيث إن توجيه الأسئلة يمثل الحد الأدنى من ممارسات الحرية الأكاديمية الذي يتواجد حتى في ظل الأنظمة التسلطية والقمعية والتي لا تستطيع أن تحرم الطلبة من ممارسة حقهم في توجيه الأسئلة والاستفسارات أثناء المحاضرات.

أما الممارسات التي حصلت على مستوى متوسط فقد بدأت بالفقرات ذات الأرقام (٢-٦-١٣-٤) مرتبة تنازلياً وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٠٦-١,٩٠) وتأتي هذه النتائج متوافقة مع ما أورده الحجار (٢٠٠٣م)[٨] وحرب (٢٠٠٥م)[٥] والشبول والزيود (٢٠٠٧م)(١١) ووطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢]، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدة عوامل أهمها أن نظام الدراسة يشجع الطلبة على الحوار والمناقشة وعرض آرائهم أمام زملائهم بتشجيع من أعضاء هيئة التدريس الذين يتيحون لهم حرية التحدث في موضوعات ذات صلة بالمحتوى الدراسي ويتجنبون السخرية من آرائهم وأفكارهم ربما لأن معظمهم قد تلقى دراسته بجامعات أجنبية تشجع الحرية الأكاديمية.

كما حصلت الفقرات ذات الأرقام (١١-٧-٣-٥-١٤) مرتبة تنازلياً على مستوى ممارسة متوسط وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٨٨-١,٨٢) وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] و(الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ويمكن أن يعزى ذلك إلى نفس الأسباب السابقة والمتمثلة في حسن انتقاء أعضاء هيئة التدريس وخضوعهم للتقييم الدوري من قبل الطلبة وبالتالي فإنهم يحرصون على تجنب التمييز بينهم بسبب آرائهم ويتيحون لهم فرصة التعبير عن أفكارهم وآرائهم حول المحاضرة كما يتيحون لهم فرصة الحوار والمناقشة.

أما الفقرتان ذات الرقمين (١٢-١٠) مرتبتين تنازلياً فقد حصلتا على مستوى ممارسة ضعيف وذلك بمتوسط حسابي (١,٧٩-١,٦٢)ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الجامعة تتيح أمام الطلبة فرصة تقييم أعضاء هيئة التدريس لكن ربما لا تتاح للطلبة فرصة أخرى لتقييم باقي عناصر العملية التعليمية كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس قد يبدون بعض الضيق من آراء الطلبة المخالفة، أضف إلى ذلك قلة تضمين الاختبارات أسئلة مفتوحة تتيح للطلبة التعبير عن آرائهم بحرية وذلك ربما لصعوبة تقييم هذا النوع من الأسئلة وغلبة استخدام الأسئلة الموضوعية أو المقالية التي تتضمن إجابات محددة.

كما نالت الفقرتان ذات الرقمين (٩-٨) مرتبتين تنازلياً على مستوى ممارسة ضعيف بمتوسط حسابي (١,٤٩-١,٤٠)، وهي التي تتناول حرية الطلبة في تقديم اقتراحات لتطوير أساليب الأساتذة في التدريس أو توجيه النقد لهم دون خوف وترجع هذه النتائج إلى ما سبق أن أوضحه الباحث من أن معظم الطلبة يعتقدون خطأً أن قيامهم بذلك من شأنه أن يؤدي إلى رسوبهم أو حصولهم على درجات متدنية ولذلك فهم يتجنبون أي "صدام" من وجهة نظرهم مع أعضاء هيئة التدريس ويأتي ذلك في إطار ثقافة الخوف من كل ذي سلطة والمترسخة في العالم العربي وهو ما أكده (سورطي: ١٩٩٧م)[٦] في دراسته.

السؤال الثاني وينص على :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً للمتغيرات المستقلة للدراسة وهي

الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test for Independent Sample) للكشف عن الفروق بين المتغيرات وقد تم تجزيء السؤال السابق إلى أربعة أسئلة فرعية على النحو التالي:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير الجنس؟.

النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى كانت فيها الفروق لصالح الإناث مثل دراسة (الجابر:١٩٩٨م)[٢١] ودراسة (الشبول والزيود:٢٠٠٧م)[١١] ودراسة (الصاوي:١٩٩٢م)[٢٢] ودراسة (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] كما اختلفت عن نتائج دراسة (الطنبور:٢٠٠٣م)[١٨] التي لم تظهر أي فروق بين المجموعتين.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن المجتمع السعودي في المملكة بوجه عام وفي المنطقة

جدول ٨ : قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير الجنس

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	ذكور	٥٣٨	٢٧,١٤	٤,٦٥٨	٥,١٢٧	٠,٠٠
		إناث	٥٧٤	٢٥,٧٨	٤,١٩٠		
٢	حرية البحث العلمي	ذكور	٥٣٨	٢٨,٠٧	٥,٢٤٦	٢,٤٤٤	٠,٠١٥
		إناث	٥٧٤	٢٧,٣١	٥,٠٧٩		
٣	حرية التعبير عن الرأي	ذكور	٥٣٨	٢٦,٣٢	٥,١٦٢	٢,٥٤٨	٠,٠١١
		إناث	٥٧٤	٢٥,٥٥	٤,٩٢٧		
	الأداة ككل	ذكور	٥٣٨	٨١,٥٣	١٣,١١٢	٣,٨٧٠	٠,٠٠
		إناث	٥٧٤	٧٨,٦٤	١١,٧٧٠		

يشير الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل بين مجموعتي الذكور والإناث وذلك لصالح مجموعة الذكور حيث كانت قيمة (ت) ٣,٨٧٠ عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) كما كانت أيضاً الفروق لصالح الذكور في كل محور من محاور الاستبانة الثلاثة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (الداوود: ١٩٩٤م)[١٩] حيث كانت الفروق لصالح الذكور أيضاً، في حين تختلف تلك

الشرقية على وجه الخصوص هو مجتمع ذكوري تغلب عليه الثقافة الذكورية التي قد تعطي الحق للطالب الذكر بوجه عام في التعبير عن رأيه وفي توجيه النقد وإبداء ما يراه من آراء وملاحظات في حين قد ينظر إلى الطالبة أو المرأة التي تقوم بنفس تلك الممارسات على أنها تفتقد إلى الأدب أو الحياء كما أن مفهوم الحرية بوجه عام قد تكون له دلالات أو انطباعات سلبية إذا اقترن بالمرأة.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً في ضوء أن العدد الأكبر من أعضاء هيئة التدريس والعاملين والقيادات الجامعية هي من الذكور مما قد يساعد الطلاب الذكور على ممارسة

مزيد من الحرية الأكاديمية أكثر من الطالبات وتوضح أيضاً هذه النتيجة أن الحرية الأكاديمية تعد مطلباً ملحاً أكثر للطالبات اللاتي تعد الجامعة ربما النافذة الوحيدة للحرية بالنسبة لهن.

ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغير التخصص؟

وثقافية وسياسية وأن تلك المقررات التي يدرسونها تكون أكثر ارتباطاً بالواقع المعاش وبالمجتمع، كما أن تلك المقررات تتيح الفرصة أكثر أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم وربما اعتراضاتهم على بعض آراء أعضاء هيئة التدريس.

وتتفق تلك النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الشبول والزيود: ٢٠٠٧م)[11] في حين تختلف تلك النتيجة عن النتائج التي

جدول ٩ : قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير التخصص

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	أدبي	٧٥٩	٢٦,٧٦	٤,٥١٧	٣,٥٢٧	٠,٠٠
		علمي	٣٥٣	٢٥,٧٥	٤,٣٠١		
٢	حرية البحث العلمي	أدبي	٧٥٩	٢٧,٨٢	٥,١٩٧	١,٣٧٥	٠,١٦٩
		علمي	٣٥٣	٢٧,٣٧	٥,١١٠		
٣	حرية التعبير عن الرأي	أدبي	٧٥٩	٢٦,٥٢	٥,٠٧٧	٥,٨٣٣	٠,٠٠
		علمي	٣٥٣	٢٤,٦٥	٤,٧٦٩		
	الأداة ككل	أدبي	٧٥٩	٨١,١٠	١٢,٥٧٢	٤,١٧٤	٠,٠٠
		علمي	٣٥٣	٧٧,٧٦	١٢,٠٩٩		

يشير الجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل بين مجموعتي الأدبي والعلمي وذلك لصالح مجموعة الأدبي حيث كانت قيمة (ت) ٤,١٧٤ عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن الطلبة في التخصص الأدبي يتميزون عن زملائهم في التخصص العلمي بدراستهم لمقررات اجتماعية

توصلت إليها مجموعة أخرى من الدراسات لم تجد فروقاً بين المجموعتين مثل دراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[5] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[8] ودراسة (الداوود : ١٩٩٤م)[19] ودراسة (وطفة والشريع : ٢٠٠١م)[2].

ج. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير سنوات الدراسة بالكلية؟

جدول ١٠ : قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير سنوات الدراسة بالكلية

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	سنتين فأقل	٥٨٠	٢٦,٣٨	٤,٣٤٣	٠,٤٣٥	٠,٦٦٣
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٢٦,٥٠	٤,٦١٣		
٢	حرية البحث العلمي	سنتين فأقل	٥٨٠	٢٧,٧٠	٥,٠٤٤	٠,١٤٨	٠,٨٨٣
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٢٧,٦٥	٥,٣١٢		
٣	حرية التعبير عن الرأي	سنتين فأقل	٥٨٠	٢٥,٦٧	٥,٠٠٤	١,٧٤٣	٠,٠٨٢
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٢٦,٢٠	٥,١٠٠		
	الأداة ككل	سنتين فأقل	٥٨٠	٧٩,٧٥	١٢,٢٨٧	٠,٧٩٨	٠,٤٢٥
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٨٠,٣٥	١٢,٧٦٣		

يشير الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل تبعاً لمتغير السنوات التي قضاها الطلبة في الدراسة بالجامعة حيث كانت قيمة (ت) ٠,٧٩٨ وهي ليست دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.

وتتفق تلك النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الطنبور : ٢٠٠٦م)[١٨] ودراسة (الحجار :٢٠٠٣م)[٨] ودراسة و(طفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] والتي لم تجد فروقاً بين المجموعتين.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن الجامعة تطبق لوائحها وأنظمتها على جميع الطلبة على حد سواء بغض النظر عن عدد السنوات التي أمضوها بالإضافة إلى قصر الفترة التي يقضيها الطلبة في الدراسة الجامعية مقارنة بالتعليم العام قبل الجامعي بما لا يؤثر على تغيير نظرة الطلبة إلى درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية.

د. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغير المعدل التراكمي؟.

جدول ١١: قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	جيد فأقل	٥١٦	٢٦,٦٣	٤,٥٨٦	١,٣٧٧	٠,١٦٩
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٢٦,٢٦	٤,٣٦٩		
٢	حرية البحث العلمي	جيد فأقل	٥١٦	٢٧,٩٧	٥,١٧٠	١,٧٤٧	٠,٠٨١
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٢٧,٤٣	٥,١٦٤		
٣	حرية التعبير عن الرأي	جيد فأقل	٥١٦	٢٥,٧٦	٥,٢٩٤	١,٠٣٠	٠,٣٠٣
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٢٦,٠٧	٤,٨٣٨		
	الأداة ككل	جيد فأقل	٥١٦	٨٠,٣٦	١٣,٠١٧	٠,٧٩٧	٠,٤٢٥
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٧٩,٧٦	١,٠٦٨		

يشير الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين مجموعتي جيد فأقل وجيد جداً فأكثر حيث كانت قيمة (ت) ٠,٧٩٧ وهي ليست دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن الحرية الأكاديمية قيمة إنسانية مهمة وحق من حقوق الإنسان بشكل عام ولا ترتبط بالتقدير الذي يحصل عليه الطالب بقدر ما ترتبط بشعور الطالب بإنسانيته وتقدير الآخرين له.

وتختلف تلك النتيجة عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (حرب : ٢٠٠٧م)(٥) والتي وجدت فروقاً لصالح أصحاب التقديرين جيد جداً وممتاز.

ومن خلال العرض السابق يمكن إجمال نتائج الدراسة وتلخيصها فيما يلي:

بلغ المتوسط العام لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة من الطلبة قد جاء متوسطاً بشكل عام، وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للأداة ككل ١,٨٢ وبنسبة مئوية ٦١٪.

وقد احتل المحور الخاص بحرية التعبير عن الرأي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ١,٨٥ وبنسبة مئوية ٦٢٪، يليه المحور الخاص بحرية البحث العلمي بمتوسط حسابي ١,٨٤ وبنسبة مئوية ٦١,٣٪ ثم المحور الخاص بحرية الدراسة بمتوسط حسابي ١,٧٦ وبنسبة مئوية ٥٩٪.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل بين مجموعتي الذكور والإناث وذلك لصالح مجموعة الذكور وبين مجموعتي الأدبي والعلمي وذلك لصالح مجموعة الأدبي.

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل تبعاً لمتغير السنوات التي قضاها الطلبة في الدراسة بالجامعة وكذلك تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين مجموعتي جيد فأقل وجيد جداً.

توصيات البحث ومقترحاته

انطلاقا من الاستخلاصات التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل الدراسات السابقة في مجال الحرية الأكاديمية وما انتهت إليه الدراسة من نتائج من الإطار النظري للبحث الحالي وكذلك من خلال الإطار الميداني والذي تناول درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل، انطلاقاً مما سبق تقدم الدراسة التوصيات والمقترحات التالية:

- تشجيع الطلبة على ممارسة الحرية الأكاديمية في محاورها المختلفة وذلك من خلال الندوات واللقاءات التوعوية والمحاضرات التثقيفية.
- تضمين قيم الحرية والديمقراطية في محتوى المناهج والمقررات الجامعية التي يدرسها الطلبة.
- منح الطلبة مزيداً من الحرية في اختيار التخصص الدراسي الذي يناسبهم واختيار الأستاذ القائم بالتدريس وطرح عدد من المواد الدراسية ليختاروا منها ما يرغبون في دراسته.
- إشراك الطلبة في كل أركان العملية التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم بما يعزز لديهم قيم الحرية والديمقراطية.
- تدريب الطلبة على الحوار والمناقشة وممارستهما داخل قاعات الدراسة وخارجها مع الالتزام بالآداب والتقاليد العامة وأسس الحوار المتحضر.
- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم

ومقترحاتهم من خلال قنوات متعددة داخل الجامعة.

- بذل مزيد من الاهتمام من قبل الجامعة بالبحث العلمي وتوفير كل ما يحتاجه من دعم مادي ومعنوي حتى يتيح للطلبة ممارسة الحرية الأكاديمية من خلال ما يقومون به من أبحاث.
- وضع مزيد من التشريعات والقوانين وتطوير اللوائح الحالية من أجل التأكيد على الحرية الأكاديمية وعلى أنها حق أصيل لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
- منح مزيد من الدعم لأعضاء هيئة التدريس ليتمتعوا بالحرية الأكاديمية وبالتالي يعملون على تمكين الطلبة من ممارسة الحرية الأكاديمية بدورهم.
- حث أعضاء هيئة التدريس على توعية الطلبة بمفهوم الحرية الأكاديمية وأهمية ممارستهم لها داخل الجامعة.
- تكريس مفاهيم الحرية والديمقراطية من خلال ما يجري من ممارسات مختلفة في الجامعة سواء في التدريس أو البحث العلمي أو عند ممارسة الأنشطة.
- تخفيض أعداد الطلاب في القاعات الدراسية لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن منهم للتعبير عن الرأي وممارسة الحرية الأكاديمية.
- تقوية العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة وتنمية التفاعل الجيد بينهما حيث تضمن مثل تلك العلاقة الصحية توفير المناخ اللازم للحرية الأكاديمية.
- إزالة وتخفيف القيود المفروضة على أعضاء هيئة التدريس والطلبة في التعبير عن آرائهم سواء في موضوعات دراسية أو قضايا عامة بما لا يتعارض مع النظام العام وثقافة المجتمع وتقاليده.
- توفير مزيد من الحرية للطلبة بوجه عام وللطالبات بوجه خاص ليتمكنوا من التعبير عن أنفسهن وإتاحة الفرصة لهن للمشاركة بإبداء الرأي وفي ممارسة الدراسة والبحث بحرية أكبر.

بحوث مقترحة

يقترح البحث الحالي إجراء بحوث في المستقبل حول الموضوعات التالية:

- درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية الأخرى وفي الجامعات العربية في مختلف الدول العربية.
- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة الملك فيصل.
- واقع الفعاليات الديمقراطية في الجامعات السعودية والعربية.
- درجة ممارسة الطلبة لحرية التعبير في الجامعات العربية.
- العلاقة بين ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وبعض المتغيرات الأخرى التي لم تتناولها الدراسة الحالية.

المراجع

١. الزيدي، مفيد: التعليم العالي ومشكلات البحث العلمي: الحرية الأكاديمية نموذجاً. مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن، ٢٠٠٠م.
٢. وطفة، على والشريع، سعد" الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت، مؤتمر الديمقراطية والتربية في الوطن العربي المؤتمر الثالث لقسم أصول التربية، الكويت، ٢٠٠١م.
٣. التل، سعيد وآخرون: قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان،١٩٩٧م.
٤. سكران، محمد محمد: الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١م.
٥. حرب، رولا عبد الرحيم: تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية لممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٧م.
٦. سورطي، يزيد عيسى: الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، العدد ١٤، دولة الإمارات، ١٩٩٧م.
٧. وطفة، على أسعد: التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٨، ١٩٩٣م.
٨. الحجار، رائد حسين: واقع الممارسات الديمقراطية للتعليم من وجهة نظر الطلبة بجامعة الأقصى بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١١، العدد٢، ٢٠٠٣م.
٩. العاجز، فؤاد والأغا، عاطف: أسباب عزوف طلبة كليات التربية بالجامعة الإسلامية عن المشاركة الأكاديمية في قاعات الدرس، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلد٨، عدد١، غزة، فلسطين، ٢٠٠٠م.
١٠. الطويل، هاني: الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ١٩٩٩م.
١١. الشبول، محمد علي والزيود، محمد صايل: واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة قطر، العدد ١٢، ٢٠٠٧م.
١٢. جامعة الملك فيصل: جامعة الملك فيصل ١٣٩٥-١٤٢٢هـ توثيق مسيرة، مركز الترجمة والتأليف والنشر، الأحساء، ١٤٢٣هـ.
١٣- Taha-Thonure, Hanada: Academic Freedom in Arab Universities: Understanding, Practice and discrepancies. Lanham: University Press of America, 2003.
١٤- Bennich-Bjorkman, Li: Has Academic Freedom Survived? An interview study of the conditions for researchers in an era of paradigmatic change, Stockholm: National Agency for Higher Education, 2004.
١٥. النكلاوي، أحمد: أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي رؤية نقدية، مؤتمر الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، المؤتمر الثالث لقسم أصول التربية بجامعة الكويت، الكويت، ٢٠٠١م.
١٦. حمدان، دانا لطفي: العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. ٢٠٠٨م.
١٧. أبو حيمد، ندى عبد الرحمن: الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية دراسة

ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧م.

١٨. الطنبور، أيوب: الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة النجاح الوطنية وبيرزيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثرها بالمتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٣م.

١٩. الداود، سالم: ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن كما يراها الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، إربد، الأردن، ١٩٩٤م.

٢٠. حسين، حسناء عبد الرحمن: الديمقراطية الجامعية في لبنان - الحالة البحثية والتطبيقية ومجالات المتابعة، مكتبة معهد العلوم الاجتماعية الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٦م.

٢١. الجابر، منصور: تصورات طلبة المعاهد العليا لممارسة ديمقراطية التعليم في ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

٢٢. الصاوي، محمد وجيه: الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية في جامعة قطر، حولية كلية التربية، جامعة قطر، مجلد٩، عدد٩، ١٩٩٢م.

٢٣. The Columbia Electronic Encyclopedia: Sixth Edition, 2003. Retrieved April 14, 2009, from Answers.com Web site: http://www.answers.com/topic/academic-freedom

٢٤. محافظة، علي: الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية، بحث في على أومليل (محرر): الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية،: منتدى الفكر العربي، عمان الأردن، ١٩٩٤م.

٢٥. Encyclopedia of American History: Academic Freedom, 2006, Retrieved April 14, 2009, from Answers.com Web site: http://www.answers.com/topic/academic-freedom

٢٦. Wikipedia: Academic Freedom, 2008. Retrieved April 14, 2009, from Answers.com Web site: http://www.answers.com/topic/academic-freedom

٢٧. الفضل، منذر: إهدار الحريات الأكاديمية وهجرة العقول العراقية، جمعية الحقوقيين العراقيين، لندن، ٢٠٠١م.

٢٨. Allport , Carolyn: Thinking Globally, Acting Locally: lifelong learning and the implications for university staff. Journal of Higher Education Policy and Management, Vol.22, No.1, 2000.

٢٩. عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك فيصل: أعداد الطلاب المسجلين بكليات الجامعة، ١٤٣٠هـ.

٣٠. السوالمة، وفاء طه: تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٥م.

٣١. رحمة، أنطون حبيب: آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الكويت في ديمقراطية التدريس الجامعي، بحث ميداني، مجلة جامعة دمشق، مجلد ٢٠، عدد ٢، دمشق، سوريا، ٢٠٠٤م.

سيرورة إنتاج المعنى في السرد السينمائي
مقاربة نظرية

The Process of Meaning Productionn in Cinematographic Narration Theoretical Approach

د. سعيد عموري *

Dr. Said amori *

الملخص

إن موضوع إنتاج المعنى في السرد بعامة وفي السرد السينمائي بخاصة تحتاج إلى تأصيل وتحديد مفاهيم ومصطلحات خاصة بكل نص سردي تخضع لعملية تحويل إلى سرد سينمائي. بالتالي فالموضوع يتطلب تفصيل وتحديد مصطلحات الجنس الأدبي عبر تقييم مقاربة نظريه للغة السينمائية كمفهوم جديد ولمعجمها وأسلوب السرد السينمائي، وبالتالي توصيف سيرورة إنتاج المعنى انطلاقا من الرواية إلى الفيلم مرورا بالنص الوسيط (السيناريو) ويسعى البحث أن يتناول المجال المفهومي لأهم تلك المصطلحات وتوصيف سيرورة الإنتاج للمعنى من الرواية إلى الفيلم أو السرد السينمائي .

Abstract

The subject of meaning production in narration in general and in cinematographic narration in particular seeks to establish a sequence of specific terminology for each narrative text in order to be transformed to cinematographic narration. The subject under study requires an identification of the concepts integral to cinematographic language through an engagement with cinematic language ، cinematographic diction and narrative strategies . In this context the paper argues that the meaning production process includes a mechanism penetrating the prose text to reach the film-making dynamics after being filtered out through the scenario . In short the paper engages the meaning production process in order to introduce cinematographic terminology within a specific conceptual field taking into consideration contemporary theories in the field of cinema studies.

* جامعة عبدالرحمن ميرة بجاية، الجزائر.

* Abd Alrahman Mira Uniuersitye - Bejaia - Algeria.

مقدمة

في مقاربة لرؤية الدلالات التي تنتجها اللغة السردية عبر مراحلها (النص الروائي/السيناريو/الفيلم) تعتمد الدراسة على مجموعة أساسيات عبر أسئلة تتعلق بالدور الاتصالي للسينما. باعتبارها لغة اتصالية مكثفة الدلالات تشكّل خطاباً ورسالة؛ حيث يتعين على السينمائي كشف مفاتيح اللغة الجديدة للجمهور عبر مجموعة آليات تتميز بالجمع بين التقنية والتوظيف الدال، وإلا فالخلل سيلحق بالعملية الاتصالية وبالتالي يؤثر سلباً على الوظيفة الجمالية. ومنه فإن فهم اللغة أساسي لفهم الجوهر الفني للسينما.

كما تطرح المقاربة أيضاً سؤالاً يتعلق بطبيعة اللغة، وبالمجموعة المتكلمة بها أو البيئة اللغوية؛ أي بحدود الاستيعاب وفهم الحوارات، وبالتالي مراعاة التفريق بين العلامات اللغوية الاتفاقية أو الاصطلاحية conventionnel والصورية figuratif على أساس مراعاة وضعية المصطلحات في المجموعة اللغوية. كما تطرح المقاربة أيضاً مجموعة تعاريف للغة السينمائية، تنأى عن الجدال الحاصل بين نقاد السينما، حول حدود عناصرها وقابلية تسميتها باللغة، لأن مصطلح اللغة السينمائية يعتبر من أهم المصطلحات المعاصرة، نظراً لظهور النقد السينمائي الذي رافق مجال الصورة والفيلم وتكنولوجيا نقل المعلومات. ثم تتطرق المقاربة أيضاً لعلاقة الصورة باللغة، تمهيداً لمقولة اللغة السينمائية، وذلك من خلال مجموعة آراء أهمها آراء الناقد والسيميائي الفرنسي رولان بارث ١٩١٥ - ١٩٨٠ Roland Barthes في وظائف ملازمة الصورة للكتابة والتي يتطرق لها البحث في موضعها تحت عنصر الصورة والأيقونة.

بعد تبني المصطلح (اللغة السينمائية) تحاول المقاربة كشف العلامة اللغوية للسينما وكذلك توصيف علاقة الكلمة والصورة والأيقونة بالسينما، كمجال ذي أبعاد خاصة وذلك تحت إطار البحث في خصائص المعجم السينمائي، ومن ثم تحديد بعض خصائص هذه اللغة. وهنا يظهر بأن خاصية الانزياح في السرد السينمائي هي مجال التحليل اللغوي السيميائي على اعتبار أنها الخاصية الجمالية والفنية التي تتعلق بالجانب التأويلي عند المخرج وكذلك عند المتلقي والباحث السيميائي؛ لأن الانزياح في السرد السينمائي يشتغل في المساحة التي تكون اللغة السينمائية أحد طرفيها كدال وعلامة، ومن ثم يعمل على قياس درجة الانزياح عن الأصل. ومن هذا المنطلق تعتمد الدراسة على تحديد اللغة السينمائية من خلال مقاربة كيفيات قراءة السرد السينمائي المنبني على أسس التحليل وتقطيع المقاطع الدلالية المتكونة أساساً من فعالية وجماليات المونتاج. ولأنّ السرد تواصلي أساساً فقد اتجهت المقاربة إلى مقابلة خطاطة الدرس الألسني بخطاطة أخرى تعتمد على توظيف الصورة مكان الرسالة المكتوبة في شكل مقارنة لاستيضاح قسمة الصورة في تحقيق التواصل، وسيتم تفصيل ذلك تحت عنصر أسلوب السرد السينمائي.

تعالج هذه المقاربة أيضاً كيفية تشكّل المعنى أو الأنساق الدلالية عبر سيرورة إنتاج المعنى، وبخاصة بين الرواية والفيلم السينمائي، وتتطرق إلى مختلف وجهات النظر التي تطرقت للعلاقة بينهما عبر محاولة تأصيل مجال ومفهوم النص الوسيط (السيناريو) الفاعل في إنشاء وتوليد الأنساق الدلالية وأسلبة السرد الروائي بصبغة جديدة، تعتبر مرحلة انتقالية فارقة في سيرورة إنتاج المعنى، على اعتباره نصاً وسيطاً، اختلفت الآراء في تحديد هويته ومجاله التعريفي.

١. اللغة السينمائية

إن التشابه في الكلمات والاختلاف في المعنى بين مجموعتين يماثل التشابه الذي تعرفه السينما مع العالم بتفاوت في درجات التشابه، فيتعين على المشاهد -أولاً- فهم أنظمة التشفير وإدراكها كما يتعين على السينمائي تقريب عمليات الفهم بتركيب

اللغة الأيقونية ضمن الصورة العامة للغة الجديدة فتغدو صورة الفيلم مركبة من مجموعة لغات تخدم بعضها - كل لغة بخاصياتها - لتشكيل لغة أخرى متطورة من خصائصها الأساسية الانفتاح وغياب المعنى الحقيقي الذي يحفّز التأويل، ويظهر اللسان السينماتوغرافي "مثل تضعيف" آلي للواقع، أو تعدد آلي للأشكال، والرابط بين الدال والمدلول مفعّل أساساً بواسطة المشابهة وذلك في الصورة السمعية والبصرية»[١] ويتحقق ذلك في تحديد وضبط مصطلحات اللغة السينمائية وبخاصة الإيقونة والصورة

وبهذا فإن الوصول إلى مرحلة إنتاج جديدة انطلاقاً من تكثيف الدوال السينمائية، يمكن من وضع أحد الأسس لفهم السينما، وعندها فقط «سنقتنع بأنها ليست بأي حال استنساخاً تابعاً وآلياً للحياة بقدر ما هي إعادة تكوين حيوية وفعالة تنتظم فيها عناصر التشابه والتباين في عملية معرفة الحياة»[٢]. وعليه فإن تحديد مصطلحات سرد السينمائي وبخاصة مفهوم اللغة السينمائية أساسي في فهم سيرورة إنتاج المعنى في السرد.

١. مفهوم اللغة السينمائية

يعتبر مصطلح اللغة السينمائية من المصطلحات المعاصرة، نظراً لظهور النقد السينمائي الذي رافق مجال الصورة والفيلم وتكنولوجيا نقل المعلومات؛ حيث اعتمده الناقد (مارسيل مارتن) في كتابه اللغة السينمائية، وفيه عكس كل المظاهر التعبيرية التي قدمتها السينما في نصف قرنها الأول[٣]. ويدل المصطلح على كثافة وغنى اللغة الخاصة، على اعتبار أنها تتشكل من عناصر أيقونية (صُوَرية) متحركة، تشتغل في صنع الدلالة فيها، مجموعة آليات كاللون والتقطيع والوسط وزاوية الرؤية والعرض والتقديم، مع ما تتطلبه هذه الأبعاد من تموّقع معين للكاميرا في مكان ما خاص، هو في حد ذاته جزء من الدلالة، أضف إلى ذلك أن الصوت المصاحب للصورة، سيتم، بوصفه جزءا من المضمون، إكسابه هو الآخر مؤثرات صوتية خارجية متعددة الخواص الدلالية[٣].

٢. الصورة والأيقونة

إن الصورة هي البنية الأساسية في اللغة السينمائية ويقابلها في اللغة الفرنسية Icone [٤] وهي -كما وردت في Le Rober- إعادة إنتاج طبق الأصل، أو تمثيل مشابه لكائن أو شيء. ويحيل أصل المصطلح الاشتقاقي على فكرة النسخ والمشابهة والتمثيل والمحاكاة، ويعتمد عليها كأساس وعنصر لغوي قار في اللغة السينمائية؛ حيث تعتبر إعادة إنتاج للواقع من دون واسطة تشفير اعتباطية في غياب البعد الثالث Troisième dimension [٥].

أما في الاصطلاح السيميوطيقي فإن الصورة تنضوي تحت نوع أعم يطلق عليه مصطلح الإيقون (Icone)، «وهو يشمل العلامات التي تكون فيها العلاقة بين الدال والمرجع، وهو على المشابهة والتماثل»[٦] ولعل أول من قدم تعريفاً مرضياً لهذا المفهوم هو العالم السيميائي الأمريكي شارل ساندرس بيرس ١٩١٤- ١٨٣٩ (C.S.Peirce)، وذلك عبر مقارنته بمفهومين آخرين هما الرمز والقرينة (Symbole -indice). فإذا كانت العلاقة بين العلامة والمرجع اعتباطية في الرمز، ومعللة بواسطة المجاورة أو السببية في القرينة، وفي الإطار التنظيري لمفهوم العلامة السيميائية يقدم الفيلسوف والناقد الإيطالي امبرتو ايكو Umberto Eco (١٩٣٢) علاقة العلامة الايقونية بالموضوع المحال عليه بقوله «فإن ما يخصص العلامة الإيقونية هو شبهها النشوئي بالموضوع المحال عليه»[٦]، ولا يهم -في نظر بيرس- إن كانت هذه العلامة بصرية (صورة مثلاً) أو سمعية. إن الأمر يتعلق بتحديد مجال التعريف الذي تنتمي إليه الصورة، ومجموعة الأطروحات التي عرفتها اللسانيات والسيميائيات- على اختلافها- تعترف بمزية الصورة كلغة تظهر دلالتها ضمن نسق لغوي

من صنف آخر، أو من لغة بديلة أخرى (الإشارات وأنواع الإيماءات) ولكن ما هي العلاقة بين الصورة واللغة؟

تعتبر الصورة في شكلها البسيط إيقونة لا فنية؛ فلا تقبل التقسيم إلى وحدات منفصلة، أي إنها الوحدة الأصغر التي تؤسس للأنساق الدلالية من خلال التركيب أو عملية إسقاط الموضوع على المستوى، وهي العملية التي تتصل بالرؤية السيميائية للصورة ؛أي إن الخاصية السيميائية "تأتيها من بعض قواعد الإسقاط المستعملة لإسقاط موضوع ما على المستوى"(٢) بحيث تكون عملية الإسقاط مؤشراً على الرؤية السيميائية للصورة وآلية هامة للكشف عن النسق الدلالي المتشكل عنها.

على الخلاف من الدوال اللسانية تنتشر دوال الإيقونة عبر فضاء الصورة، بحيث تكون الانطلاقة والأساس في تحديد دلالة العلامة، انطلاقة اختيارية، ولا يخضع الخطاب البصري إلى قواعد تركيبية صارمة. وهذا ما لا نجده في الدال اللساني الذي يعتبر ذا طابع خطي (Linéaire) تظل قواعد النحو تتحكم فيه، ويحصل المعنى في الخطاب اللفظي بإعادة تركيب العناصر المفككة، في حين خطاب الصورة تركيبي، "لا يقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة، بحيث تبدو الصورة ككتلة تختزن في بنياتها دلالات لا تتجزأ، وهو ما يكسبها طاقة إبلاغية لا تضاهى"(٦). تقوم أيضاً العلامة اللسانية على الاعتباطية بين الدال والمرجع بينما تقوم الصورة على عنصر المشابهة والتمثيل وهذا ما يجعل النظام اللساني مشفراً بالغ التعقيد بينما الصورة تبدو نقلاً للواقع بكل طبيعيته.

لقد عرف هذا التعايش بين الصورة واللغة منذ ظهرت الكتابة، وشهدت العلاقة بينهما تلازماً، وتطورت بتطور أشكال التواصل، الاجتماعية وغيرها من المجالات وصارت اللغة ـ ممثلة في التعليق الكتابي أو الشفوي على الصور الاشهارية مثلاً ـ أكثر انتشارا في العصر الحديث، وصارت العلاقة بينهما أكثر جدلا منها في وقت آخر، من حيث القيمة التي تضيفها اللغة(كتابة أو مشافهة) إلى الصورة (ثابتة أو متحركة).

إنّ اقتران الكلمة أو القول بالصورة يعطي دلالة مميزة عن دلالتهما منفصلتين، إنها دلالة إضافية وموسعة؛ فـ "الصورة لا تقول شيئاً بلا كلمة" الفعل "والفعل يكون أكثر إثارة إذا كان مرئياً"(٧).

يطرح الناقد الفرنسي بارث وجهة نظره في هذه القضية، بالتأكيد على الوظيفة التي تؤديها الكتابة المصاحبة للصورة، وهي تتوزع –عنده- على وظيفتين:

وظيفة الترسيخ (Ancrage): الصورة متعددة الدلالات لا تقرب المعنى إلا من خلال النص اللغوي الذي يوجه إدراك المتلقي، بحيث يحدده مجاله التأويلي. "وأكثر ما تشيع هذه الوظيفة في الصور الثابتة كالصور الفوتوغرافية الصحفية والملصقات الإشهارية... الخ"(٦).

.وظيفة التدعيم (relais) : النص اللغوي يضيف دلالات جديدة للصورة "بحيث إن مدلولاتهما تتكامل وتنصهر في إطار وحدة أكبر قد تكون هي الحكاية في الشريط السينمائي مثلا، وتندر هذه الوظيفة في الصور الثابتة. لكنها شائعة في الصور المتحركة كالفيلم السينمائي والتلفزي والرسوم المتحركة.... الخ"(٦).

تتجاور الوظيفتان وتتناوبان في مختلف النصوص الثابتة والمتحركة، إلا أنهما يحققان الدلالة «فطغيان التدعيم على الترسيخ معناه أن المتلقي ملزم بمعرفة اللسان لإدراك فحوى الرسالة، في حين أن طغيان الترسيخ معناه أن الملفوظ قائم على الحشو، وأن جهل المتلقي باللغة قد لا يحرمه من استيعاب دلالة الصورة»(٦).

ما تزال العلاقة بين اللغة والصورة في جدل مستمر، نظراً لطغيان الإيقونة، وما زالت الدراسات الإيقونية – أسوة بالدراسات اللسانية – تسعى

جاهدة لبناء مناهجها وحديد مجالاتها المفهومية ومنظومتها المصطلحية. وإذا كانت اللغة السينمائية نظاماً يحقق التواصل، فإن العلامات السينمائية تعتبر علامات لغوية في الإطار العام الذي قدّمه عالم اللغة السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand De saussure صاحب المؤلف الرائد في اللسانيات الحديثة (محاضرات في الألسنية العامة) ١٩١٦ والذي يعرّف فيه النظام اللغوي بأنه "نظام تواصلي، ذو وظيفة اجتماعية"(٨)، يتكون من عناصر علاماتية تشترك مع السينما في خاصية الانفتاح الدلالي وقابلية التأويل. وباعتبار السينما لغة يعتبر محكيها سرداً، تصبح الصورة أو الإيقونة العمدة والأساس في معجمها lexique son وتؤدي دور الوحدات المعجمية (المفرداتية)، وعلاقة الدال بالمدلول في لغة السينما تختلف تماماً من حيث الدلالة نظراً لتنوع أشكال الدال وهو ما يفسر تجسيد الكلمة في الذهن بواسطة الصورة.

٣. خصائص المعجم السينمائي

يمكن تحديد بعض خصائص معجم اللغة السينمائية من خلال تقديم مقارنات بين معجم اللغة الإيقونية أي اللسان الخاص (السينمائي) وبين معجم اللسان الطبيعي؛ أو بين الكلمة والصورة كوحدة معجمية:

- الصورة في الفيلم وحدة بنيوية ذات منطق داخلي. إنها عالم من العلاقات الداخلية تحقق من خلال ترتيبها نسقاً خاصاً "يقوم على أساس الارتقاء من الحقيقة الفيزيائية المجردة إلى المعنى التام"(٩) وبواسطة تآزر الصور وفق منطق خاص، يتشكل بناء فني متكامل وليس مجرّد إطار شكلي.

- الكلمة في اللسان الطبيعي تحدّد موضوعاً أو زمرة groupe أي صنفاً من المواضيع.

- الكلمة في اللسان الخاص تصور مواضيع واقعية، أو هي لسان خاص بالوصف description أو لسان واصف أو اصطناعي métalangue، لأن المرء يظل بعيداً عن إدراك المجرّد، كلمة عصفور مثلاً أو غراب تعدّ كلمة، لكن العلامة الأيقونية لها، أكسبتها صفة ملموسة، ما يفسر صعوبة مهمة إيجاد لغة مجرّدة، منذ ظهور فن النحت والرسم. ولكن في التصوير الفوتوغرافي يظهر الأمر أكثر تميزاً في نقل المجرّد، لأن عدسة التصوير مجبرة على التقاط كل ما تراه، عكس الفنون الأخرى التي تختزل بعض التفصيلات مثل الرسم، الكاريكاتير. وهذا هو العامل الرئيس الذي يوفر إمكانية انتزاع العلامة السينمائية وفصلها عن دلالتها المادية المباشرة، وبالتالي تحويلها إلى علامة ذات مضمون أكثر شمولية. وبسبب اقتران الصورة بالتجريد«فقد أتيحت مساحة واسعة للمبدع لأن يولد صوراً تتخذ تسميات متعددة، مثل: الصورة البصرية والسمعية والذوقية والحركية والشمّية)(٩). ومن هنا فإن اللقطات أو مواضيع السينما تشكّل لغة مجازية. ويعمل المونتاج على خلق لغة جديدة بواسطة تقنياته الإبداعية؛ إذ يعتبر "المسئول على جعل السينما لغة أو نظاماً لسانياً خاصاً محدداً بسمات لسانية معينة" (١٠).

- تمتلك السينما كقصة، وسيلة التكرار التي تعد مألوفة في النص الكلمي، ونادرة في الرسم التصويري، وهي الخاصية المميزة والمثيرة، لأن التكرار في السينما، يُبعد الشيء عن دلالته المباشرة إلى دلالته المجازية.

- إن طبيعة السينما الفردية تجعل (وجهة النظر) Point de vue التي تكتسب أهمية خاصة عند التحويل السينمائي، من حيث كونها مبدأ لبناء النص "تبدو من الصنف الذي نراه في الرواية لا في ذلك الذي نراه في الرسم"(٢). والحوار الكلامي في السينما يعد عنصرا موازيا للحوار في العمل الروائي أو في المسرح. والقصة السردية في الرواية هي القصة السينمائية التي تبنى عبر تسلسل اللقطات السينمائية وترابطها. ويتولد المعنى من خلال الدلالة السمعية، بالتباينات

الصوتية الحوارية "إذ تحمّل الجمل الحوارية بإشارات ورموز ظاهرة مباشرة وأخرى سيجري الكشف عنها لاحقاً".[٩] وعليه فإن وجهة النظر في اللغة السينمائية تتكشف بعناصر دلالية غير لغوية، هي الدلالة السمعية والبصرية والحركية.

٢. خصائص اللغة السينمائية:

هذه الخصائص التالية تتصل بخصائص العلامات السيميائية ووظيفتها الاتصالية، التي تجعل من اللغة السينمائية تشكل أنساقاً دلالية منفتحة على سيرورة الإنتاج وتوالد الدلالة، عبر كيفية تحدد مجال الوحدة السيميائية وتعالقها بالوحدات المشابهة أو المعارضة لها. ويمكن إجمالها في العناصر التالية:

● إن كل صورة تُعرض على الشاشة تشكل علامة رمزية Symbolique، أو كنائية Métonymique، أو مجازية Métaphorique، وهذه الأشكال هي المنطلق في قراءة العلامة اللغوية قراءة سيميائية.

● إن تشكيل الوحدات السيميائية في لغة السينما، قد لا يظهر من خلال عناصر أو لقطات منفردة؛ وإنما تتكون الوحدة السيميائية من مجموعة لقطات أو سلسلة مصغرة (ماكروية)، ومن خلالها تتشكل وحدات سيميائية كبرى. وهنا تطرح مشكلة أساس في السينما وهي ربط وتأليف الوحدات الصغرى، بحيث تشكل وحدات دلالية متضمنة الكادر السينمائي، وتعرف العملية الدلالية هنا بـ(عملية التكوين) وتُعنى بوضع كل تفاصيل أو عناصر المنظر في علاقة متآلفة تشكل توازناً للمتفرج، وتسهم في خلق إحساسه الجمالي وجذب انتباهه. ويشمل التكوين «الشكل ومراعاة الخطوط المكونة للأشكال، والتوزيع المناسب للضوء والظل والألوان والتوزيع المتوازن للعناصر المرئية، والإيقاع. وكل ذلك يسهم في إحداث الأثر الدرامي للمشهد»[١١]. ونلاحظ هنا أن وظائفه متعلقة بالمتفرج أساساً، بحيث توفر له حالات التوازن الشعورية.

● إن العبارة المألوفة (السينما تخاطبنا) تشير إلى خاصية جد مهمة في السرد السينمائي وعلاقته بالعالم، وهي خاصية الانزياح؛ حيث يمثل المتفرج حلقة الوصل ما بين الإدراك الخارجي (أي العالم الواقعي) وبين الإدراك الجديد للعالم من خلال السينما. ومن ثم يتعين تحليل الأيقونة عبر مستويين، أولاً: بمقابلتها بمثيلاتها في الواقع، ثم بشبيهاتها في مستوى الإدراك الجديد.

● إن خاصية الانزياح في السرد السينمائي هي مجال التحليل اللغوي السيميائي. فعندما نأخذ مثلاً خطاباً ما، وليكن ملفوظ شخصية، ندرك أنه موجود قبلا، ولكن عند التركيب الأيقوني (إضاءة، صوت، صورة الشخصية..) تتشكل وحدة سيميائية للعلامة اللغوية، وينتج تأثير الفيلم بواسطة الصور الظاهرة على الشاشة والتي "ترتبط بالصور المخزونة في ذاكرة المشاهد، ومع ذلك الترابط أو الرصف تنشأ عواطف الدهشة أو البهجة أو الحزن"[٩]. فمن خلال الوحدات السيميائية المتشكلة، تنزاح الدلالة عن العالم الخارجي، بغض النظر عن صورة الانزياح (توافق أو تشويه..) التي تمثل صورة رسالة سميائية، في مستوى تحليل أعلى (سيميو-ثقافي).

لم تلق خاصية الأنزياح كامل القبول في وسط نقاد السينما والعاملين في حقلها فقد دعا مخرجان دانماركيان هما لارس تراير وتوماس فنتربيرغ في جمعية Dogma95 إلى نبذ عملية الانزياح والتشويه والإضافة والتزام المخرج بنقل الفيلم من غير تقنيات. والقصد من ذلك رسم العالم الواقعي بصورة حقيقية. وهي دعوة قيدت المخرج وقزمت رؤيته الفنية [١٢]

● عملية التدلال في السرد السينمائي تخضع منطقياً لسيرورة التطور التكنلوجي لآليات السينماتوغراف؛ لأن تطور الأخير يقدم دوالاً جديدة تعمل بفاعلية في عملية الانزياح. ويظهر ذلك جلياً من خلال تتبع مسيرة السينما، منذ السينما الصامتة التي لم تتقبل بسهولة فكرة الصوت

كآلية فنية للسينما، إذ اعتبره بعض المهتمين في ثلاثينيات القرن الماضي (ثرثرة زائدة للسينما)، إلى التطور المستمر والمتسارع لصناعة الصورة والكاميرا وتقنيات اللون والإضاءة التي تعتبر من المقاييس الفاصلة في تصنيف المخرجين.

- إن مستويات اللغة السينمائية (تصوير/ حركات/ صوت/ لون/ إضاءة/ كتابة...) يمكن أن تكون عناصر لغوية بالمعنى الحقيقي شريطة أن "تأخذ مكانتها في سياق النص، لا بصورة آلية بل مقرونة بدلالة معينة. ويمكن أن نستكشف من استخدامها أو رفض استخدامها ترتيباً، إيقاعاً، قابلاً للتمييز بسهولة"[٢].

- يشكّل تنوع عناصر اللغة السينمائية فاعلية جمالية فنية، وتكوّن مجموعة من العلامات المتكررة التي تقبل التمثيل في كل مستوى، الأمر الذي يمكّن الدارس من قراءتها قراءة سيميائية تعتمد على تقطيع الوحدات الكبرى إلى وحدات منفصلة؛ حيث «لا توجد وحدات منفصلة لا توجد علامات»[٢]. وهنا لا بد من محاولة تحديد أسلوب السرد السينمائي المنبني على أسس التحليل، وتقطيع المقاطع الدلالية المتكونة أساساً من فعالية وجماليات المونتاج.

٣. أسلوب السرد السينمائي

يمكن البدء في تحديد هوية السرد السينمائي، باعتماد أساس منطقي، يُعرّف لغة السرد على أنها تواصلية بالدرجة الأولى؛ وبالتالي فلا بد من مقابلة عملية الاتصال المعروفة في الدرس الألسني بخطاطة اتصال موازية لها في السينما، حيث خطاطة الدرس الألسني كما أوردها "رومان جاكوبسون" تقتضي – لتأمين عملية الاتصال – وجود مرسل، مرسل إليه، رسالة، والشكل التالي يوضح ذلك:

مرسل ←—— رسالة مكتوبة lettre ←—— مستقبل

مرسل ←—— صورة Image ←—— مستقبل

إنّ علاقات التشابه بين خطاطة الاتصال اللغوية ومثيلتها السينمائية تعرف بعض الاختلاف في تحليل وتقسيم بنيات الرسالة والصورة، إذ في الخطاطة الأولى تقسم الرسالة إلى وحدات منفصلة، تمثل علامات لغوية تتآلف في سلاسل مكروية عبر مستويات تركيبية مختلفة على صعيد اللسان والخطاب.

في الخطاطة الأولى، النص مشكّل من مجموعة علامات سابقة لوجود النص، أما في الخطاطة الثانية (السينما) فإن العلامة تكون متطابقة أو لاحقة للنص، مما يفسر وجود سيرورة مختلفة لإنتاج الدلالة في السرد السينمائي. ويتعلق أسلوب السرد السينمائي بالإدراك القبلي والبعدي، من خلال رؤية سيميائية للصورة في الفيلم ونظيرتها العلامة في النص، وكلاهما يشكل أساساً رسالة تكوّن أجزاؤها تفاعلاً، يكثّف دلالات الوحدة الإيقونية في مستوى أكبر، يدرج خارج إطار السينما، وليكن مثلاً سياقاً ثقافياً معيناً أو اتجاهات سينمائية في فترة ما.

وإذا كانت السينما الحديثة بخاصة، تعتبر الكلمة مكوناً إلزامياً للقص السينمائي، فيمكن هنا تعريف السينما بأنها "تركيب لاتجاهين سرديين، الأول صوري والثاني كلمي"[٢]. إننا أمام نمطين سرديين في السينما، يتداخلان أو يقتربان من بعضهما البعض، على الرغم من أنهما نظامان سيميائيان مختلفان تماماً، يمكن أن تؤدي فيه الكلمة وظيفة صورية.

إذا أغفلنا مثلاً ما يكتب عن فيلم ما (مقالات، كتب...) فإننا نرى في الفيلم إيقونات دالة عليه، مثل أن نرى شخصية تحمل كتاباً ما، فإن مدلول الإيقونة/الكتاب لا يقتصر فقط على هوية المؤلف والعنوان ودار النشر، بل يختزل مجموعة من الكلمات والنصوص في منحى أو في سياق أكبر من الفيلم. وبهذا يمكن القول إن الصورة- التي هي الأساس في السرد السينمائي-أشمل من الكلمة في سيرورة التدلال، والأمر نفسه مع الكلمة

المنطوقة أو الكلام الصوتي؛ إذ بإمكانه أن ينطبع بطابع الأيقونة إذا تماهى مع المؤثرات السينمائية الأخرى. ويصح العكس أيضاً، بالنسبة للصورة التي تكتسب خصائص وسمات العلامة الكلمية، من خلال ترجمة الكلمات إلى أشياء، أي تحديد المجرد وتجسيده، والتلاعب بالصور بحيث تعطي مجازات وكنايات.

يمكن أن نميز كذلك من بين خصائص أسلوب السرد السينمائي، خاصية الازدواجية النموذجية bilinguisme حيث يمكن لرسالة ما أن تنتقل في آن واحد بتفاعل مجموعة أيقونات عاملة في إنتاج الدلالة، وهذا ما نجده عند الممثل الذي يتتبع الخطاب المنطوق بإيقونات (إيماءات مثلاً)"[٢]. ودراسة التركيب السينمائي الفني أو المونتاج خاصية مميزة ضرورية في تحليل الخطابات الفيلمية. كما أن الخطابات المنطوقة والمكتوبة ضرورية في دراسة خطابات القصة أو السيناريو، والسرد السمعبصري تحكمه منظومة سردية دالة و"تحكم دلالاته وإحالاته الرمزية، فالترابطات البصرية عبر تقنية المونتاج تتيح احتمالات متعددة لتمثل النسق وإدراك بناه"[١٣]. وهو الأمر الذي بواسطة تفكيكه نقرأ سيرورة الدلالة من النص السردي الروائي إلى النص السردي الأيقوني/السينمائي.

٤. إنتاج المعنى في السينما ـ الدلالة السينمائية

قبل التطرق إلى عملية أو سيرورة إنتاج المعنى بين الفيلم وبين الفنون الأخرى، نتطرق إلى أهم وجهات النظر التي تطرقت إلى العلاقة بينه وبين الرواية كشكل أدبي وعالم كثيف الدلالات استقت منه السينما، وما تزال تعتبره أهم مصادر الحكي. فالعلاقة بينهما "وثيقة بدأت مع السنوات الأولى من ظهور السينما، عندما بدأت الأفلام تفكر وتعتمد على الكثير من الروايات العالمية، خاصة مع المخرج جورج ميليس"[١٤]؛ حيث عرفت مجموعة من الروايات العالمية من مختلف اللغات، ظهوراً سينمائياً، مثل (الجريمة والعقاب) لدستويفسكي، (الشيخ والبحر) لهمنغواي(أوليفر تويست) لديكنز. ومن الروايات العربية (عرس الزين) الطيب صالح، (الثلاثية) نجيب محفوظ، (الدار الكبيرة) محمد ديب،(العصا والعفيون) مولود معمري، (عمارة يعقوبيان)الأسواني، وغيرها كثير جداً من الروايات التي تحولت صياغتها إلى حكي مرئي. ويمكن تمييز ثلاث أهم وجهات النظر حول العلاقة بين الرواية والفيلم السينمائي:

أ. يؤكد أصحاب وجهة النظر الأولى على أن يكون الفيلم أميناً على كل تفاصيل الرواية، بمعنى أن الفيلم قراءة مرئية للرواية، ويطرح ذلك إشكالية طول الفيلم، حيث لا يحبذ أصحاب الاتجاه الاختصار والاختزال في أحداث الرواية لأنه إخلال بقصديتها، ويستشهدون بفيلم(هوى وكبرياء) للمؤلف جون أوستن. ويُعاب على أصحاب هذا الاتجاه إهمال خصوصية السينما وميزاتها الجمالية.

ب. تؤكد وجهة النظر هذه على خصوصية اللغة السينمائية التي تعتمد العلامة الايقونية، واستقلالها عن السرد الروائي الذي يعتمد على العلامة الكلمية. ويدافع أصحاب هذا الاتجاه عن المخرج الذي يعيش تجربته الشعورية المنعكسة في الصياغة الجديدة للرواية، ولا يرون ضرورة أن يكون الفيلم ترجمة لوجهة نظر شخص آخر، فللمخرج حق القراءة الذاتية وصياغة العنوان، مثل رواية (قلب الظلام) لجوزيف كونراد التي أعاد صياغتها الفيلمية فرانس فورد كوبولا، تحت عنوان آخر، هو (الرؤية الآن).

ج. تعتمد وجهة النظر هذه على الرؤية المعاصرة الداعية إلى وحدة الفنون وتلاحم أشكالها من أجل تقديم رؤية عاكسة للعصر، حيث تنعكس تناقضاته وتحولاته على أنواع وأشكال الفن. وتحاول هذه الرؤية الجمع بين الرؤيتين السابقتين من خلال التأكيد على أن تحويل الرواية إلى فيلم، يضيف

إلى عالمها إشارات جمالية بتفعيل أدواته وأساليبه المعتمدة على الصورة البصرية، كما ترى أن الفيلم يُعد واسطة جمالية من خلال القراءات المتعددة له التي تعتبر واسطة تلق أفضل وأسهل للرواية. إضافة إلى وجهات النظر السابقة المختلفة، في محاولة تأسيس حدود علاقة الفيلم السينمائي بالرواية، ارتفعت بعض الأصوات النقدية الداعية إلى ضرورة فصل السينما عن الأدب وعن الفنون جميعا، بصفتها ذات خصوصيات مختلفة. وهي الآن بصدد بحث أبجديات لغتها. ومن المؤسسين لهذا الاتجاه المخرج الروسي تاركوفسكي، والإيطالي فيديركو فيلليني، والفرنسي آلان رينيه، والسويدي انجمار برجمان والأسباني بيدرو المادوفار.

ولعل محاولات البحث في علاقة الرواية بالسينما تطرح إشكالية غاية في الأهمية، تتعلق بمدى التزام المخرج في صياغة الفيلم، بمحكي الرواية ومساحة التقارب في الرؤية الفنية، فقد يرى المؤلف أن الفيلم لا يعكس ما ذهب إليه في الرواية مثل ما حدث لرواية فرانز كافكا في (المسخ)، إذ لم يتقبل النقاد رؤية المخرج دوفراك السينمائية لها عام ١٩٧٥عندما جعل المسخ عبارة عن صرصور كبير، وهو ما لم يقصده كافكا. إلى جانب ذلك، فإن علاقة الرواية بالفيلم تطرح أيضاً قضية حرية التعبير وعلاقة السينما بالسلطة، وتطرح أسئلة حول هامش الحرية واستقلالية السينما في معالجة قضايا دينية سياسية وفكرية واجتماعية، وفتح ملفات الطابوهات والمحرمات. كما تطرح العلاقة أيضاً قضية اللغة من لغة الرواية إلى لغة يومية ومسؤولية اختيار التعابير الدالة.

إن سيرورة إنتاج المعنى لا بد أن تمر عبر قناة شكل فني خاص هو السيناريو الذي يعتبر النص الوسيط بين الشكل المروي والشكل الفيلمي؛ إذ تطرح إشكالية الانتماء والتعريف وإشكالية النوع الأدبي. وإذا كانت الشيفرات والعلامات في الرواية تتغلغل في شبكة المرويات، فإن شيفرات السيناريو تتغلغل في شبكة التعبير الظاهري المباشر بمعنى أن السيناريو (يقوم على سلسلة من آليات الإحالة من نسيج النص الروائي وشكله الثنائي (المقروء / المتخيل) الى شكله الثلاثي (المرئي / المسموع / المتحرك)، ونقصد بالمتحرك توفر عنصر الحركة من خلال حركة الشخصيات وحركات آلة التصوير الكثيرة والمتنوعة وحركات الأشياء داخل إطار الصورة"[١٢]. فالسيناريو إذن مرحلة جوهرية فاعلة في عملية التحويل، لذلك عندما سئل المخرج الشهير ألفرد ايتشكوك : هل هنالك معادلة مضمونة لنجاح الفيلم، أو سر نجاح الفيلم السينمائي أجاب: السيناريو ثم السيناريو ثم السيناريو. ولقد كانت أرقى تجليات الصورة المرئية مع الأفلام التي تمكنت من التفكيك المباشر للرواية، بمعنى الأعمال الروائية التي كانت أقرب إلى الصورة منها إلى التجريد "والأعمال الباطنية والضمنية والداخلية وروايات تيار الوعي والهواجس النفسية الداخلية"[١٣]. وبما أن السيناريو هو المعالجة السينمائية للموضوع «يستمد من قصة المؤلف، ويتم فيه تجزئة القصة إلى لقطات متسلسلة وعمل المناظر والحوار والموسيقى"[١٥]، فإنه يحاول الإبقاء على المعطيات النصية الأساس في النسيج الروائي أو روح النص، ولكنه يتجنب الانسياق وراء تداعيات الشخصيات مثلا، أو نقل جميع تفاصيل الحكي وإتباع متاهات السرد الروائي. إن السيناريو كنوع أدبي يعتمد على عنصر التحول الإيجابي، أي الإضافة إلى عالم الرواية بلباس صوري حركي. وبما أننا لسنا بصدد جمع الآراء والتعاريف للسيناريو أو للفيلم السينمائي، فإننا سنكتفي بالقدر الأساسي المتفق عليه، وذلك لمجانبة الإشكالية التي نعالجها والمتعلقة بسيرورة إنتاج المعنى في السرد السينمائي؛ لأن أشكال كتابة السيناريو تختلف من سيناريست لآخر، ومن لغة لأخرى، ليبقى المهم هو وساطته بين الرواية والفيلم، أي الشكل المتطور للرواية باتجاه الفيلم. وهو الذي يحدد أشكال

الإيقونات الدالة التي تحتفظ بقدر من المعنى النصي، وتفتح مجال قراءات علامية، من خلال تآلفها وانسجامها مع العناصر الأساسية الأخرى المكونة للدلالة السينمائية (الصورة/الصوت/الحركة). ولذلك فإننا في هذه الدراسة سنكتشف السيناريو، من خلال الفيلم – في غيابه من جهة، ومن جهة أخرى لالتصاقه الشديد بالفيلم، ولأنه "يصعب فصل شيفرة اللغة الفيلمية عن النص الفيلمي (السيناريو). ولا يمكن أن تؤسس تلك الشيفرة إلا من خلال النص فهو المهاد الأول لإطلاق الشيفرة"(١٦).

أما فيما يخص سيرورة إنتاج المعنى بين الفيلم وبين الرواية، فإن كل ما يخص حقل السينما لا بد من أن يمتلك دلالة، أي هناك رسالة ما عبر مجموعة من عناصر التدلال، مكثفة أحياناً وبسيطة أحياناً أخرى. وتتعلق قضية إنتاج المعنى في السينما، بقضية تحويل وصيغ تحويل نصوص من أشكال فنية، إلى أشكال فنية أخرى، في مستويات أجناسية مغايرة.

وبالتالي فلا بد من تتبع صيغ التحويلات بين الجنسين أو مجموعة الأجناس التي تعمل تحت مجهر التحويل، كتحويل رواية إلى مسرحية أو فيلم سينمائي. مع ضرورة الإشارة إلى أن صيغ التحقيق في الجنس التالي، قد تتمظهر بأدوات غير لغوية، وهو عينه الأمر الذي تستخدمه السينما، في تحويل عمل فني إلى صيغتها المميزة.

إن عملية التحويل تفترض وجود نصين أو خطابين – كأدنى حد – لكل خطاب آلياته في إنتاج الدلالة، حيث يتم التحويل بالحفاظ على الحد الأدنى للمعنى أو ما تداول عليه بروح النص – ولتكن مثلاً أحداث سردية كبرى أو أساسية – ويحول إلى صيغة أدبية جديدة (السينما) تمتلك بدورها آليات إنتاجها الخاصة، وهي عملية ترجمة أيضاً، أو ترجمة محاكاتية أو هي "إعادة شكل المختزل في شكل مفصل وإعادة إنتاج المؤثرات الدلالية-اللغة- في أشكال مادية منسجمة مع وسائل السينما"(١٧). ولكن السؤال الذي يفرض نفسه: هل كل النصوص قابلة للتحويل والتحقيق في صيغ غير لغوية وأشكال جديدة؟.

يطرح الناقد عبد اللطيف محفوظ –لأشكال التحقق الجديدة –شرط المواءمة بين النص الأصل وبين الشكل المتحقق؛ أي "التوافق الممكن بين شكل المادة الدلالية وشكل تمثيلها من قبل النص-المصدر وبين شكل المادة الدلالية وشكل تمثيلها من قبل النص-الهدف"(١٧). ويرى بأن عددا من النصوص الروائية لا تقبل التحويل إلى عمل سينمائي؛ لأنها لا تحقق شرط المواءمة، على الرغم من اشتراكهما في مادة دلالية واحدة وهي الحكاية. ويبرهن على ذلك بوجود متون حكائية يُعتمد في تقديمها على المظاهر البلاغية المبالغ فيها، فيتطلب تحويلها جهداً مضاعفاً في التأويل، ويتبع شرط المواءمة إجراءين أساسيين لصحة العملية، وهما التحويل والترجمة. أما التحويل فهو "نقل الصورة الدلالية متراكبة مع الصورة الشكلية المظهرة لها في النص-المصدر، وذلك باعتبار الصورة تجلياً ذهنياً مخصوصاً للعمل الأول في ذهن الذات القائمة بفعل التحويل"(١٧) بمعنى أن تكون الصورة الثانية وسيط إلزامي لحضور الصورة الأولى، أما الاختزال فهو الحصيلة الدلالية الناتجة عن سيرورة تدلالية تأويلية.

إنّ سيرورة إنتاج المعنى في السينما حلقات، لا تنتهي الواحدة في مستوى إلا لتؤسس لحلقة إنتاج في مستوى أعلى؛ أي أننا أمام مجال تعريف رياضي مفتوح من الطرفين. فإذا افترضنا خطاباً ما في سلسلة معينة، فلا بد لدراسة آليات الإنتاج الفاعلة في صنع المعنى الجديد، من أن نحدّد إحداثيات النقاط في معلم مسمّى مسبقاً. إن الأمر أشبه بالبحث عن تحديد هوية عناصر نصية (لسانية وأدبية) ضمن نسق دلالي، تتحكم فيه خصائص ومميزات الجنس الأدبي الذي يعتبر

المعلم في المستوى. لابد إذن من دراسة تأثير الوسائط الفاعلة في عملية التحويل من منظور سينمائي، ثم تحديد خصائصها، ومنها الانتقال في عملية المقارنة بين النمط الجديد (السينما) وبين عناصر نص المصدر، ولتكن الرواية مثلاً .

إذا كانت الرواية تحتاج لوصف شخصية ما إلى مساحة سردية - مجموعة صفحات مثلا- فإن السينما كوسيط بصري يتميز بخاصية الاختزال "والانتقال السريع بين الأحداث والأزمنة والأماكن والشخصيات واختزال بعض فصول الرواية"(١٨) تجمع أطراف المساحة السردية في إيقونة أو إيقونات واصفة مختزلة وموازية للوصف السردي.

إن طرق استخدام تقنيات السينما، أي المهارة الفنية في تشكيل المقطع، التركيب، المونتاج، يبرز قدرة الفيلم على تكوين وحدات ترابطية تهيئ حيثيات للمعنى، من أجل أن يولد أو ينتج شبكة من العلاقات داخل النظام وقواعد الصورة (المدلول). هذه الأخيرة تتشكل شروطها من وجود المعنى في سياق التعبير النصي (الدال)، وهو الذي يمكن أن نميز من خلاله المعنى الظاهر من المعنى الكامن في مستوى الشريط/الخطاب. ولأن دور السينما لا يمكن حصره في نقل الواقع أو انعكاسه بنسخ النص على الشاشة؛ فإن المونتاج والإخراج هما الفاصلان في عملية التحويل التي تحكم على النص الأصلي والنص المحوّل، أو الفيلم السينمائي الذي اكتسب بعداً جديداً من خلال الرؤية السينمائية للنص/ الرواية، وتعتبر آليات المونتاج تجسيداً "بطريقة ما لمشاغلة الذاكرة بين الواقع والمتخيل"(١٩). وقد شدد نقاد السينما على وجوب تجسيد هذه المشاغلة، من خلال رؤية إخراجية تقوم على فتح التيمات وكسر رتابة المتن الحكائي، وخلق حالات توقع عند الانتقال بين الوحدات الزمنية والمكانية والخروج من "صنمية الأداء والوظيفة إلى فعل حركي يقوم على تغيير الواقع داخل نسق الخطاب/ الشريط"(١٩).

ثم أن استعمال وتفعيل آليات السينما يضيف إلى المعنى في المتن الحكائي ويساعد على التكثيف والاختزال، وينجز وظائف التعبير، ويحقق التشاكل مع المفاهيم الأدبية في صنع الاستعارات والكنايات. وتكتسب الصورة بعداً حسياً، يعنى بانتقال التأثيرات من نظام إلى آخر؛ فاستعمال الضوء مثلًا لا يحيل دائماً على زمن ما وإنما يحيل على معنى ما أيضاً. وهذا الانتقال الذي فعّلته آليات السينما "يخلق لدينا إحساس بفنية الأنساق وقدرتها على التعبير بنفس الطاقة التي تمثلها الأنساق النصية في مواجهة التلقي من حيث تحميل الدلالة أو تشكيل المعنى المتواري بين السطور وجعلها فاعلة في رسم الملامح ذهنيا"(١٩).

ومما سبق فإن كل مشهد من مشاهد الفيلم يمثل لوحة نصية، يتمثل فيها البعد الفلسفي والتأويلي ويراعى فيه دور الإخراج، التأليف والتلقي. ولدراسة إنتاج المعنى ورصد سيرورة الإنتاج في السينما -تطبيقياً-نفترض السينما نقطة بدء، يليها الانطلاق من الانطباع البسيط الذي يتحقق عند بدء العرض إلى تشكل شخصية افتراضية (مكتملة) عند المتفرج بانتهاء العرض. وهذا التشكيل الأخير يعتبر إضافة لشخصية المتفرج، ولنقل إنها إضافة ثقافية مثلاً.

إن عملية رصد آليات الإنتاج وقراءتها كعلامات وتأويلها، تعتبر «هدف المعالجة السيميائية للفيلم السينمائي» غير أن العملية نظراً لخصوصية السينما كتحقق شامل لعناصر لغوية وغير لغوية، يستدعي معرفة بتقنيات وأدوات التحليل. ولقد وضع الناقد المتخصص يوري لوتمان مراحل تعلّم وفهم إنتاج المعنى كالتالي:

١. المعلومات التي تنطلق من الفيلم السينمائي، ليست فقط معلومات سينمائية؛ لأن أي جزء من الرسالة (الصورة) لا بد أن يرتبط بالواقع الخارجي، وهو أساس الدلالة عليها. فمثلا صورة سلاح يعتبر بالنسبة لغير العارفين به لغزاً، وهو

-لارتباطه بالواقع- يعتبر معلومة غير سينمائية، إذ يمكن لصورة فوتوغرافية مثلا أن تنقل نفس الرسالة.

إن الصورة هنا تمثل علامة لواقع ما، لعصر ما، الحرب مثلاً بالسيوف والخيول وطريقة اللباس تحيل مباشرة على العصر والبيئة. فالصورة في شكلها البسيط المنفصل لا تقدم دلالتها السيميائية إلا ضمن الإطار الجامع للعناصر الأيقونية التي تكوّن وحدة دلالية في لغة السينما. ويمكن القول إن وسائل اللغة السينمائية هي الوحيدة القادرة على إنتاج الدلالة السينمائية.

٢. يمثل الفيلم صورة لصراع إيديولوجي في زمن ما، ويرتبط بجوانب خارج حدود النص الفيلمي. فتغدو بذلك العناصر الخارج نصية عناصر دلالية يؤدي فيها الفيلم وظيفة اجتماعية، شريطة أن يكون تعبيراً صريحا للفن السينمائي أي "أن يخاطب المشاهد بلغة السينما وينقل إليه معلومة ما بوسائل تخص السينما وتميزها" (٢)

١. يتشكل أساس اللغة السينمائية من الإدراك البصري، فالرؤية البصرية هي القاعدة في تكوين الوعي الثقافي ورؤية العالم من خلال السينما؛ أي إنها أساس امتلاكنا السيميوثقافي للعالم Sémiotico-culturelle. ويشمل الإحساس البصري بالضرورة التمييز بين العالم خارج السينما ،أي الذي تصنعه وسائل الفنون الصوَرية،وبين تلك التي تصنعها السينما؛ فإذا افترضنها تحول شيء ما إلى صورة مرئية تجسدها مادة فنية ما، فإنها تتحول إلى علامة،وإدراك العلاقة اللاحقة لها— أي بعد التحويل -يفترض أنماط ثلاثة للتمييز المرئي:

٣-١. العودة إلى الواقع وإجراء مقارنة بين الصورة المرئية وبين الصورة الظاهرة وما يتعلق بها في الواقع، وهذه مجابهة ضرورية وإلزامية.

٣-٢. مقارنة الصورة المرئية بصورة أخرى مكونة من نفس العناصر؛ وهذا النمط يسمح بالتعرف على ماهيات متباينة Essences وبالتالي تصنيفها في أنظمة معينة، أو منهجتها Systématiser وخلق علاقة تبادلية أو تضايف corréler بينها وتحديد التشابه والتباين. وتعتبر الصورة هنا بنية كلية متماسكة ومؤلفة من مجموعة علامات تمييزية قابلة للمقارنة والمجابهة des marques différentielles .

٣-٣. مقارنة الصورة المرئية بنفسها في وحدة زمنية أخرى، الأمر الذي يختلف عن المقارنة السابقة، أي ليس بين صور وموضوعات مختلفة، وإنما بين تنويعات عن الموضوع ذاته. وهي القاعدة الأساسية للسيمياء في السينما؛ لأن دلالة العلامة تختلف بين بيئات تمظهرها.

على الرغم من أن الفيلم السينمائي اقتباس متن روائي بتقنيات وأدوات تفعّل عملية الاتصال والتدلال بين عناصر الرسالة، إلا أن السينما بفضل فعاليتها واستقلالها الفني أثرت على الرواية المعاصرة؛ فقد رأى النقاد أن الرواية استعارت من السينما الكتابة بالكاميرا أي كتابة النص بالاعتماد على الوصف السينمائي، فتصبح الرواية "مجموعة من الأحداث الموضوعية التي اختيرت بمهارة في نقل محايد للواقع ويتميز بكونه خاليا من التعليقات"(٢٠) ويسمى ذلك بعين الكاميرا، ومن تأثيرات السينما على الرواية المعاصرة استعارة الأخيرة لتقنيات المونتاج الذي أضاف لتقنياتها البنائية إمكانيات جمالية أخرى؛ حيث يتم وصل اللقطات السينمائية مع بعضها، وتسمى هذه العملية في بدايتها "بقطع اللقطات ولصقها، وتسمى في مرحلتها الأخيرة بضبط اللقطات من حيث طول كل منها ومكانها وتوقيتها"(٢٠) لتبقى تقنيات فاعلة استفادت منها الرواية المعاصرة في مسارها التجريبي.

خلاصة

إن انشطار علوم اللغة حديثاً إلى فروع وتخصصات كبيرة، جعل من تبني المصطلح اللغوي والنقدي يخضع لآليات صارمة وتقنيات دقيقة تمس كل مجال بعينه، الأمر الذي جعل من

الآليات المنهجية التطبيقية تبدو أكثر تعقيداً وأكثر حساسية في استعمال المفاهيم، ومع التطور المذهل للتقنية التكنلوجية اتسعت دائرة اللغة لاتساع دائرة الاتصال، وظهور بدائل تواصلية جديدة، وازدادت إشكالية تحديد المصطلح عندما قدّم السرد نفسه صورة مرئية في شكل جديد هو الفيلم السينمائي. وانطلاقاً من هذا الطرح تبرز مشكلة الدراسة الأساسية وهي محاولة تقديم إطار نظري للغة السينمائية من خلال البحث في الفروق بين السرد الروائي وشكله الجديد في الفيلم السينمائي.

قدّم ظهور السينما طرحاً جديداً يتعلق بضرورة تحديد مجال اشتغال السرد القصصي أو الروائي، وتحديد آلياته كعالم سردي ينتمي إلى عالم الكتابة، وينأى عنه لينفصل بلغته ومفاهيمه ومصطلحاته، ويشكل عالماً مستقلاً بحدود واضحة.

تؤكّد المقاربة على أنّ استقلالية السينما كفن، حرره من التبعية للرواية؛ فبعد أن طُرحت إشكالية الاقتباس وتحويل السرد الروائي إلى سرد سينمائي، أي بسيرورة خطية تتجه من الرواية إلى الفيلم، قدمت السينما نفسها ذات قدرة على إغناء السرد الروائي من خلال استفادة الأخير من تقنياتها وبخاصة في شكل المونتاج الذي نجده كثيراً في الروايات العربية والعالمية المعاصرة. الأمر الذي يدل على مدى تطور وخصوصية وفعالية أدوات السينما ومكانتها إلى جنب الفنون الأخرى.

إن لغة السرد السينمائي لغة شاملة، تشتغل الدلالة فيها ضمن نظرية العلامات أو السيميوطيقا فمن خلال الوحدات السيميائية المتشكلة، التي أضافت للعلامة اللغوية من عنديات التقنية السينمائية، تنزاح الدلالة عن العالم الخارجي، بغض النظر عن صورة الانزياح أو درجته أو موقفه من الأصل. كما تتميز لغة السرد السينمائي أيضاً بمعجم من أهم خصائصه التكثيف الدلالي لعلاماته على اعتبار الكلمة في اللسان الخاص تصور مواضيع واقعية، أو هي لسان خاص بالوصف مما يجعل العلامة فيه تبدو أكثر قابلية للانزياح الدلالي.

كما أن المعنى في السرد السينمائي يتوالد في سيرورة كثيفة الدلالات، تنطلق من السرد الروائي بهدف إخضاعه إلى عملية تحويل هي في الحقيقة عملية ترجمة؛ إذ إنها تحويل إلى صيغة أدبية جديدة (السينما) تمتلك بدورها آليات إنتاجها الخاصة، فهي ترجمة محاكاتية لأنها تعيد الأشكال الدلالية - اللغة - إلى أشكال مادية منسجمة مع وسائل السينما.

يقترح البحث على الأكاديميين في مجال النقد الأدبي تقييم دائرة البحث المخبري في مجال السيميوطيقا والعمل على إثرائه من خلال السعي إلى تأصيل مصطلحات السرد السينمائي وتوحيدها في الوطن العربي.

كما يقترح البحث كذلك تدعيم الدراسات والبحوث التي تعمل في مجالي النقد الأدبي والسينمائي لأنها إثراء للسرد الروائي العربي الذي يشهد -في ظل العولمة-مرحلة جديدة من الانفتاح على العالمية.

المراجع :

١. Aumont.J, Bergala.A, Esthétique du film, paris, Ed. Fernand Nathan, 1983.

٢. يوري لوتمان، مدخل إلى سيميائية الفيلم، ترجمة نبيل الدبس، وزارة الثقافة. سوريا، د.ط. ٢٠٠١.

٣. ليث عبد الكريم الربيعي، لغة السرد في الفيلم المعاصر. http://www.life-in-cinema.blogspot.com

٤. Al-L'assin :petit dictionnaire des termes des science du langage, Michel Quitout, Paris,L'harmattan,2000,p44

٥. Mahmoud Iberraken. Sémiologie du cinéma : Méthodes et analyses filmiques. Alger : OPU, 2006. P. 18

٦. محمد العماري، الصورة واللغة،، مقاربة سيميوطيقية http://membres.multimania.fr/abedjabri/n13_09omari.htm

٧. Patrick Lehingue, Le discours Giscardien,

discours et idéologie CURAP ? .UNIVERSITé DE picardie, France 1980

٨. Ferdinand de Saussure , cours de linguistique générale, éditions TALANTAKIT, Bejaia, . Algérie, 2002

٩. طاهر علوان، شعرية السرد السينمائي،، مجلة سينما. ص١٣١. http://dimension4future. blogspot.com/2007/09/blog-post.html

١٠. قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، دت، دط.

١١. الفيلم السينمائي، موسومة المقاتل http:// www.moqatel.com/openshare/Behoth/ Fenon-Elam/Founoun/sec052

١٢. حسام الحلوة، محطات من تاريخ مفهوم المخرج السينمائي ، مجلة الشرق الأوسط، عدد مايو ٢٠٠٤عدد٩٣١٣ http://www.aawsat. com/details.asp?section=25&article=236264 &issueno=9313

١٣. طاهر عبد مسلم، مشاهد - السيناريو من الشكل الأدبي - إلى النوع السينمائي AZZAMAN NEWSPAPER Issue 2180 ---- Date 4 / 8 /2005

١٤. عماد النويري، العلاقة بين الرواية والفيلم، http://cinematechhaddad.com/cinematech/ cinematech_special/cinematech_special_f. htm

١٥. المقبل، مدونات البوابة، ما المقصود بالسيناريو http://blogs.albawaba.com/ - almogbil/65426/2007/09/30/74701

١٦. طاهر عبد مسلم، أساليب السرد في الخطاب السينمائي ، جريدة (الزمان) - العدد ٢١٩٧- التاريخ ٢٥ / ٨ /٢٠٠٥ .

١٧. عبد اللطيف محفوظ، بعض آليات تحويل النص الروائي إلى شريط سينمائي www.elaqah.net/ vb/showthread.php?p=841. 22.04.2009

١٨. فراس عبد الجليل الشاروط، الرواية والسينما، مجلة الحوار المتمدن، عدد ٩٦٦ سبتمبر ٢٠٠٤. http://www.ahewar.org/quest/send. asp?aid=23910

١٩. عباس خلف علي/ النسق السردي السينمائي. http://www.adabfan.com/cinema/549.html

٢٠. فاطمة بدر، السرد السينمائي، الرواية والفنون المجاورة، http://almadapaper.net/paper.php?s ource=akbar&mlf=interpage&sid=16211

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 10 - Number 2

1432 Hijri - 2011 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. -

Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 10 Number 2

1432 Hijri - 2011

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد الحادي عشر - العدد الأول
١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات ودول مجلس التعاون الخليجي من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي. خاصة، والوطن العربي عامة.

٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قـواعـد النشـر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. يرسل البحث إلكترونياً على rshaward@emirates.net.ae ويمكن إرسال نسخة ورقية على ص.ب ١٧٠- عجمان
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الناشر، المدينة، الدولة، الطبعة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠ لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، ١٤٣٣هـ ٢٠١٢ م

الفصيح والعامي في الحوار القصصي والمسرحي

The classical and colloquial language in the narrative and dramatical dialogue

د. مصطفى عطية جمعة جودة *

Dr. Mostafa Ateia Jomaa *

ملخص

سعى الباحث إلى تتبع قضية العامية والفصحى تعميقا وتقويما. مع الأخذ في الحسبان ما تطرحه دراسات الفولكلور والأدب الشعبي. وما يبينه علم اللغة المعاصر. فهو طرح يهدف التأصيل والإحاطة. ومن ثم تناول القضية في انعكاساتها في الحوار المسرحي ثم القصصي. انطلاقا من منهج التأصيل والشمول في الإبداعات المسرحية والقصصية. ومن ثم الوصول إلى تصور إيجابي للقضية. ينظر إلى الإيجابي ليعززه. والسلبي ليطوره. دون نفي أو تجاهل.

لذا جاءت خطة البحث ساعية إلى تأصيل هذه الرؤية وتعميقها. عبر الاستعراض النظري لوجود العاميات العربية. وما تمتاز به العربية من مرونة وقدرة على البقاء والتطور. وهذا ما وضح في الإبداعات المسرحية والقصصية. وقد جاءت خطة الدراسة في ثلاثة مباحث.

المبحث الأول. ويتعرض لجملة تعريفات واصطلاحات تتصل بهذه القضية. متعرضة لتطور العربية. وتقعيدها. وموقف اللغويين القدامى من العامية. التي كانت عالقة على الألسنة إلا أن النظرة مصوبة بالاتهام دومًا لها. كما تطرق إلى رؤية علم اللغة المعاصر وفن الفولكلور لقضية العامية.

ثم جاء تناوله للقضية انطلاقا من سؤال محوري: هل العلاقة بين الفصحى والعامية علاقة صراع أم تحاور. وقد سعى الباحث إلى تتبع أصول الدعوة إلى العامية في العصر الحديث. مستعرضًا آراء أصحاب الدعوة سواء من العرب

Research Summary

The Researcher sought to track the issue of the vernacular and classical Arabic language, taking into account what folklore studies and popular literature present and what the contemporary linguistics show. It is a presentation that aims at rooting and briefing. Then, this issue and its effects on the theoretical and dramatical dialogue, through the comprehensive approach in the theatrical and narrative in innovation, was discussed. Therefore reaching a positive recognition towards the issue, improves the positive and develops the Negative, without ignoring or negation.

Through the theoretical presentation and existence of the Arabic dialects, and through the flexibility of Arabic language and its ability to survive and develop, this was explained in the theatrical and narrative innovation. The discussion plan tackled three sections. In the first section it discusses some definitions related to the issue, concerning the complexity and development of the Arabic language, and old linguists view about the colloquially. However the researcher also looked at the contemporary linguistics and the folklore approach to the colloquial language.

Second section dealt with the discussion of the reflection of the problem on the Arabic theatre whereas the third section highlights the issue of this problem in the Arabic narrative art.

The conclusion includes the summary of results of the study hoping that the study will open the discussion to this issue regarding the development of renewed linguistic reality.

* خبير مناهج، وزارة التربية والتعليم - دولة الكويت.

* Ministry of Education in Kuwait.

أم الأجانب. وتبيان مدى التطرف والاعتدال في تناول تلك القضية. فليست مجرد مواجهة بين أبيض وأسود. بقدر ما إن الدعوة للعامية تماست مع هم لغوي وحضاري. جعل منها دومًا قضية الساعة. ففرضت أسئلة. وفجرت فكرًا. قادت إلى تطورات في أبحاث اللغويين وأعمال الأدباء.

المبحث الثاني. وتناول انعكاس القضية على فن المسرح في الوطن العربي.

المبحث الثالث. واختص بانعكاس القضية على الفن القصصي في العالم العربي.

ثم الخاتمة وتشمل خلاصة نتائج الدراسة.

إن هذه الدراسة لا تسعى إلى طرح أجوبة حاسمة عن أسئلة معلوم مقدمًا أنها أسئلة إشكالية، تتصل ببعض القناعات الفكرية. التي قد لا تتزحزح نظريًا عن موقفها. إلا أن الواقع الأدبي واللغوي والمستجدات الإعلامية والحياتية،- بلاشك. ستسبب تأثيرات حيوية تتمثل في إعادة النظر في تلك القناعات. فربما يضيع وقت كثير في التحاور والنقاش النظري، بينما ما يحدث على أرض الواقع هو بمنأى عما تتعاوره العقول والأقلام.

مقدمة

إنها القضية القديمة الجديدة، الحاضرة الغائبة، ونعني بها الإشكالية بين اللغة الفصيحة وبين اللهجات العامية، والتي ارتبطت بأبعاد سياسية واجتماعية ودينية وحضارية ناهيك عن البعد اللغوي؛ والتي جعلت كل مختص يدلي بدلوه فيها، وما تزال تتعاورها الألسنة، وتتجاذبها الأقلام. إنها قضية تمس الوجود الحضاري والهوية للأمة، فلا يمكن أن نتناول قضايا العربية وصراعاتها مع العامية، أو بحث توظيف العامية في الإبداع الأدبي، دون التعمق في المرجعيات الفكرية والإيديلوجية لكل فريق، لأن اللهجات العامية ببساطة فروع أو أشكال منطوقة من اللغة الفصيحة، ولأن الدعوى للعامية- في جميع الأحوال - ليست تآمراً على الأمة، ولا سعياً لهدم بنائها، فيمكن النظر في هذه الدعوى بمنظور إيجابي، إبداعاً وممارسة، وبدلاً من التعامل السلبي مع الإبداعات العامية، يمكن أن يكون التعامل إيجابياً معها، بمعنى أن نمايز بين العامية المفرطة، والعامية المغرقة في المحلية، والعامية الفصيحة (التي تلامس الفصحى)، وعامية النخبة والفصحى البسيطة التي تلامس العامية وغير ذلك.

وهذا يعني المزيد من التطوير المنطوق، وتطعيمه بالفصيح، وتفصيح العامي منه، وهو ما يزيد من الحالة اللغوية العامة للأمة، ويجعل الاقتراب من الفصحى السهلة الميسرة ديدن الأدباء والإعلاميين والمبدعين، في نفس الوقت العكوف على دراسة الفولكلور والأدب الشعبي وغيره. وبالتالي لا نتفق مع الرأي القائل أنه «لا يمكن أن نخلط الفصحى بالعامية بدعوى أنها تمت إليها بصلة، فإن هذه لغة وتلك أخرى، فمن ضاق بالفصحى من هؤلاء الأفاقين، فلا عليه أن يستخدم عاميته في أحاديثه وكتاباته، غير أنه لن ينتزع منا شهادة بأن هذه العامية هي والفصحى سواء» (1)

وهو رأي يغار على العربية الفصيحة - أيَّ غيرة - ولكنه يتغافل عن ظواهر فصيحة صحيحة في العامية، ويجعل الأمر صراعاً لا حواراً بين العامية والفصحى، وبدلا من الوصول إلى لغة حية في الحياة اليومية والعلمية والإبداعية، تصبح المسألة سجالاً، وكأن العامية تهاون وعجز وتفريط وخيانة، في منظور هؤلاء، وكأن الفصحى تحجر وجمود ومستوى واحد في الخطاب عند المنادين بالعامية المتشبثين بها.

إنه من الصعب أن يتم تناول قضية الحوار في الأعمال القصصية والمسرحية، بمعزل عن سائر الأبعاد الأخرى المتقدمة، فينبغي تأصيل هذه الأبعاد، وتعميق طروحاتها بشكل موضوعي، ومن

ثم التطرق إلى غاية البحث في علاقة الفصيح والعامي بالحوار القصصي والمسرحي.

صحيح أن هذه القضية ليست بجديدة في البحث، ولكنها تطل من آن لآخر عندما نجد العامية طاغية، وعندما يزداد الحديث عن القطر / الأمة / اللغة، وليس الحديث عن الأمة العربية ولغتها الفصيحة.

ومن هنا، سعى الباحث إلى تتبع القضية لتأصيلها، مع الأخذ في الحسبان ما تطرحه دراسات الفولكلور والأدب الشعبي، وما يبينه علم اللغة المعاصر، فهو طرح بهدف التأصيل والإحاطة، ومن ثم تناول القضية في انعكاساتها في الحوار المسرحي ثم القصصي، انطلاقاً من منهج التأصيل والشمول في الإبداعات المسرحية والقصصية، ومن ثم الوصول إلى تصور إيجابي للقضية، ينظر إلى الإيجابي ليعززه، والسلبي ليطوره، دون نفي أو تجاهل.

لذا جاءت خطة البحث ساعية إلى تأصيل هذه الرؤية وتعميقها، عبر الاستعراض النظري لوجود العاميات العربية، وما تمتاز به العربية من مرونة وقدرة على البقاء والتطور، وهذا ما وضح في الإبداعات المسرحية والقصصية، وقد جاءت خطة الدراسة في ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: ويتعرض لجملة تعريفات واصطلاحات تتصل بهذه القضية، متعرضة لتطور العربية، وتقعيدها، وموقف اللغويين القدامى من العامية، التي كانت عالقة على الألسنة إلا أن النظرة مصوبة بالاتهام دومًا لها. كما تطرق إلى رؤية علم اللغة المعاصر وفن الفولكلور لقضية العامية.

ثم جاء تناوله للقضية انطلاقاً من سؤال محوري: هل العلاقة بين الفصحى والعامية علاقة صراع أم تحاور؟ وقد سعى الباحث إلى تتبع أصول الدعوة إلى العامية في العصر الحديث، مستعرضًا آراء أصحاب الدعوة سواء من العرب أم الأجانب، وتبيان مدى التطرف والاعتدال في تناول تلك القضية، فليست مجرد مواجهة بين أبيض وأسود، بقدر ما إن الدعوة للعامية تماست مع هم لغوي وحضاري، جعل منها دومًا قضية الساعة، ففرضت أسئلة، وفجرت فكرًا، قادت إلى تطورات في أبحاث اللغويين وأعمال الأدباء.

المبحث الثاني: وتناول انعكاس القضية على فن المسرح في الوطن العربي.

المبحث الثالث: واختص بانعكاس القضية على الفن القصصي في العالم العربي.

ثم الخاتمة وتشمل خلاصة نتائج الدراسة.

إن هذه الدراسة لا تسعى إلى طرح أجوبة حاسمة عن أسئلة معلوم مقدمًا أنها أسئلة إشكالية، تتصل ببعض القناعات الفكرية، التي قد لا تتزحزح نظريًا عن موقفها، إلا أن الواقع الأدبي واللغوي والمستجدات الإعلامية والحياتية - بلاشك - ستسبب تأثيرات حيوية تتمثل في إعادة النظر في تلك القناعات، فربما يضيع وقت كثير في التحاور والنقاش النظري، بينما ما يحدث على أرض الواقع هو بمنأى عما تتعاوره العقول والأقلام.

العامية والفصحى: تحاور أم تصارع؟

للغة في المجتمع الإنساني مستويات عدة وهي:

المستوى المعرفي، والمستوى البلاغي، والمستوى الأدبي، ومستوى في الطقوس الخاصة، وأخيرًا المستوى العام أو ما يسمى بالخطاب العادي، وهو ما تعتمد عليه اللغة لقياس صحتها وقوتها ؛ لأن الحديث اليومي حين يحسنه أفراد المجتمع، فيقترب أكثر من أصول وقواعد اللغة، فإنه ينشط اللغة، ويعيد إليها الشباب (٢).

وأي لغة في العالم تحيا مع ما يسمى بالازدواج اللغوي القهري، و«الذي يجعلها تحيا وتتعايش وتشعر وتتعامل بلغة يومية مرنة نامية ومتطورة مطاوعة، ثم هي تتعلم وتتدين وتحكم بلغة غير مكتوبة ومحددة، غير نامية، لا تطوع بها الألسنة

ولاتتعثر فيها الأقلام»[٣].

وهـذا مـا نـراه واضـحًا فيما يسمى باللغة العامية، والتي تعرف بأنها: «اللغة التي يتكلمها الشعب وهي في واقعها تشويه للغة الفصحى، لا سيما في البلدان العربية»[٤]

وإن كـان البعض يفضل أن يطلق عليها اصطلاح لهجة، وتعريفها اللغوي: «طرف اللسان أو جرس الكلام»[٥]، وأيضًا «لغة الإنسان التي جبل عليها فاعتادها، يقال فلان فصيح اللهجة أو صـادق اللهجة، (فـهـي) طريقة مـن طرق الأداء في اللغة وجرس الكلام»[٦] أما تعريفها الاصطلاحي فهي: «الطريقة التي يتلفظ بها المرء بمفردات لغة وعباراتها وطريقة إخراج الأصوات عند النطق بها، وهي طريقة تختلف باختلاف المناطق الجغرافية، حتى ضمن بلد واحد، فإن أناسًا يتكلمون لغة موحدة المفردات والتعابير والقواعد، يتلفظون بلغتهم المشتركة لهجات متباينة تباين انتماءاتهم الإقليمية، وذلك لتأثير البيئة الاجتماعية والثقافية على الإمالات الصوتية...، والفرع العامي المتحدر من اللغة الفصحى هو المعنى الكثير الشيوع في استعمال النقاد والباحثين في الأدب، فهم يقولون اللهجة المصرية واللبنانية والعراقية...، ويقصدون بكل واحدة منها اللغة الشائعة على ألسنة الشعب في كل من هذه الأقطار، فاللهجة في مفهومهم تعادل العامية»[٤]

وبالتالي فإن اصطلاح «لهجة» أدق من «اللغة العامية»، لأن اللهجة فرع من أصل، وهو اللغة الفصيحة، فهي ليست لغة مقابلة، بل الأمـر تفـاوت في النطق الـذي يخالف مـا درج عليه اصطلاح الفصاحة، والذي يعرف بأنه: «البيان، واللفظ الفصيح ما يدرك حسنه بالسمع»[٧]، وهو أيضًا: «سلامة الألفاظ من اللحن والإبهام وسوء التأليف»[٦]

فـهـنـاك عـوامـل عـديـدة وراء تـفـرع اللغة إلى لهجات، منها عوامل اجتماعية سياسية، واجتماعية نفسية، وجغرافية، وشعبية، وجسمية فسيولوجية[٨]

فمن المحال - في ضوء ما تقدم - أن تحتفظ اللغة بنفس حيويتها ونطقها الأصلي، فهذا ضد السنن اللغوية في الكون.

ويـبـدو مـنـبـع الاخـتـلاف بـين الـلـهـجـات في ناحيتين:

- الناحية الصوتية: حيث «تختلف الأصوات التي تتألف منها الكلمة الواحدة، وتختلف طريقة النطق بها تبعًا لاختلاف اللهجات».

- ناحية دلالة المفردات: ويقصد بها اختلاف «مـعـاني بعض الكلمات بـاخـتـلاف الجماعات الناطقة بها»[٨].

أمـا القواعد التي تحكم اللغة سواء فيما يتعلق بالبنية المورفولوجية أو ما يتعلق ببنية الـتـنـظـيـم، فـلا يـنـالـهـا الـكـثـير مـن التغيير، فاللهجات العامية المتفرعة عـن العربية في بلاد المغرب واليمن والحجاز، لا يوجد بينها إلا فروق ضئيلة في نظام تكوين الجملة وتغيير البنية وقـواعـد الاشتقاق والجـمـع والتأنيث والـوصـف والـنـسـب والتصغير...، أمـا الاختلاف بين الجانب الصوتي والدلالي فقد بلغ درجة كبيرة[٨].

إن «الحياة اللغوية تتضمن وجود لغة عليا مشتركة ولغات (لهجات) محلية للحياة اليومية خضوعًا للطبيعة الاجتماعية للحياة اللغوية، التي تقضي بوجود لغة للثقافة والفكر والفن، غير اللغة المستعملة في الحياة اليومية، وهذا ما فات أصحاب دعوى انتحال الشعر الجاهلي، وقد رابهم من أمره أنه قد ورد من (شعراء) قبائل مختلفة بلغة واحدة، لا تحمل أثر الاختلاف بين اللهجات»[٩]

لقد كانت العربية من المرونة بحيث استوعبت آلاف المصطلحات المستحدثة في المجال الشرعي

والعلمي واللغوي، كما أفسحت المجال لكثير من الألفاظ الأجنبية والتي تم تعريبها، وظهرت معاجم متخصصة لتفسير ما غمض[١٠]

الأدب والعامية

يتضح من سير الدعوات المتكررة إلى استخدام العامية*[١١] أنها لم تتطرق إلى الأدب القصصي والمسرحي، بل اتسمت بالعمومية، في كون السبيل إلى نهضة الأمم هو أن تحذو حذو اللغات الأوروبية في الاستقلال عن اللغة الأم، تدعيمًا للهوية الإقليمية. وهذا ما جعلها تصطدم بالجانب العقدي والقومي، وبالتالي ترفض في مهدها دائمًا، وهذا ما ردده أبرز دعاة العامية مثل: سلامة موسى ولويس عوض[١٢، ١٣] اللذين استخدما مصطلح «الجمود» في مواجهة الفصحى وهو الاصطلاح الذي يفترض أن الفصحى جامدة ثابتة معقدة، ويضفي المرونة والعصرنة والواقعية والحياتية على العامية، وهو أمر شديد التطرف، لأنه يضع الفصحى والعامية في كفتي ميزان، بإطلاق عام، دون توخي الموضوعية في الطرح، فالعاميات لا تتنافس مع الفصحى لأنها وليدة منها، والفصيحة ليست منعزلة عن الواقع بل هي جزء منه، ولا يحيا القص والمسرح، إلا حسب استيعاب الناس لها بلغة قريبة من فهمهم واستعمالهم، وإلا أقفلت الصحف، وجفت المطابع، وانزوى الكتّاب والأدباء.

إن العامية ليست تساهلاً في نطق الكلمات الفصيحة، بقدر ما هي مزيج من التداخلات اللغوية للعديد من اللغات القديمة والحديثة، والتي تتمايز بتمايز الموقع الجغرافي والظروف السياسية والاجتماعية للسكان.

والعامية ـ كمصطلح ـ فضفاضة في مدلولها المعبر عن لهجات الطبقات الاجتماعية والفئات في المجتمع الواحد، «فلغة المحادثة في البلد الواحد تتشعب إلى لهجات مختلفة تبعًا لاختلاف طبقات الناس وفئاتهم؛ فيكون – مثلاً – لهجة للطبقة الأرستقراطية وأخرى للجنود وثالثة للبحارة ورابعة للرياضيين... وهلم جرا، ويطلق المحدثون على هذا النوع من اللهجات اسم اللهجات الاجتماعية، تمييزًا لها عن اللهجات المحلية»[٨] وهي لا تتميز عن اللهجات المحلية بل هي فرع لها، ولكنه يختص بمفرداته وتعبيراته اللغوية التي تختلف عن باقي اللهجة المحلية، وقد «تذهب بعض اللهجات الاجتماعية بعيدًا في هذا الطريق، فيشتد انحرافها عن الأصل الذي تشعبت منه، وتتسع مسافة الخلف بينها وبين أخواتها»[٨].

ومن جانب آخر نؤكد: أن الأمر ليس كما يظن من أنه مجرد تثبيت للفصحى في مواجهة العامية، والانتصار لها في معركة لغوية، فهذا أمر سيعمل الإعلام والتعليم والتاريخ على مواجهته، وإنما السؤال: هل العامية شر مطلق وأذى مستطير كما ردد دعاتها؟

واقع الأمر أن الإشكالية ـ وبنظرة موضوعية ـ غير ذلك، فإذا كان دعاة العامية أسرفوا وتطرفوا، إلا أن الدعوة بها عدة عناصر ينبغي الاهتمام بها:

إن العامية تعبّر عن تطور لغوي للعربية الفصيحة، وهذا التطور لا يمكن أن نتغافله، فنحن لا نحيي فصحى قديمة بالية، بل نأخذ من الفصحى ما يتناسب فهمه مع العامية الحالية، وما يتردد على الألسنة منها.

تأسيسًا على النقطة السابقة، فإن العامية السائدة على الألسنة في الدول العربية، إنما هي معيار الكتاب في التعبير، فلن يعبر كاتب بلفظ

(*)انظر تفصيلا: جرجي بدران، تاريخ آداب اللغة العربية، م س، الجزء الثامن عشر، ص ٦١٨، مقال نشر في مجلة الهلال السنة الأولى، وأيضاً: د. محمد محمد حسين، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، الجزء الثاني (من قيام الحرب العالمية الأولى إلى قيام جامعة الدول العربية).

فصيح مأخوذ من معاجم قديمة، تحت دعوى إحياء الفصحى، بل يتخذ مما هو سهل فهمه، متداول فيما هو مدروس منتشر في الإعلام والصحافة لبنات في بناء جمله وعباراته.

إن دراسة العامية إنما تعبّر عن رصيد من التراث الشعبي، جرى إهماله قرونًا عديدة، تحت دعاوي النظرة المقدسة للعربية لغة القرآن، ونسي أصحاب تلك الدعاوي أن التراث الشعبي ما كان ينشأ إلا بلغة العامة، فالفلكلور «هو العلم الذي يدرس التراث الروحي (اللامادي) للشعب، وخاصة التراث الشفاهي ....، وذلك من أجل تفسير حياة الشعوب وثقافتها عبر التاريخ»، فمجال الفلكلور هو «إعادة بناء صورة التاريخ الروحي للإنسان...، كما يتضح في أصوات الشعب غير المصقولة»[١٤] والمقصود بأصوات الشعب غير المصقولة هو اللهجات العامية التي لا تخضع لمعايير الفصحى، لأن التراث الشعبي لا يصنعه فرد بعينه، بقدر ما يشارك الكثيرون في صياغته وتأليفه، فالأدب الشعبي في تعريفي أولي»[١٥] لأية أمة هو أدب عامتها التقليدي، الشفاهي، مجهول المؤلف، المتوارث جيلاً عن جيل» وهو أيضا: «أدب العامية سواء كان شفاهيا أو مكتوبا أو مطبوعا وسواء كان مجهول المؤلف أو معروفه متوارثاً أو غير متوارث»[١٥] وهذا تعريف أكثر رحابة، يحتضن الإبداعات العامية بكافة توجهاتها ومؤلفيها وأجيالها.

وفي جميع الأحوال، فإن الأدب الشعبي معبر عن الرؤى الفكرية لطبقات الشعبية المهمشة والفقيرة، عبر حقب التاريخ، فليس الأمر مجرد الوقوف على ألفاظ العوام ودراسة علاقتها بالفصحى، بل يمضي إلى دراسة نفسية الشعب، وهو يفيد كثيرًا في إيضاح جوانب من الحياة اللغوية والفكرية والاجتماعية التي تم تجاهلها عن عمد أو بغير عمد، من لدن دارسي الأدب العربي قديمًا، ومن لدن الكثير من المعاصرين في بدايات النهضة العلمية الحديثة.

لذا فإن التعريف المتبنى من منظمة اليونسكو في أحدث مؤتمراتها يؤكد أن «الفولكلور أو الثقافة التقليدية الشعبية هو جملة أعمال إبداع نابعة من مجتمع ثقافي وقائمة على التقاليد تعبر عنه جماعة أو أفراد معترف بأنهم يصورون تطلعات المجتمع وذلك بوصفه تعبيرًا عن الذاتية الثقافية والاجتماعية لذلك المجتمع، وتتناقل معاييره وقيمه شفهيًا أو عن طريق المحاكاة أو بغير ذلك من الطرق، وتضم أشكاله، فيما تضم، اللغة والأدب والموسيقى والرقص والألعاب والأساطير والطقوس والعادات والحرف والعمارة وغير ذلك من الفنون»(*) وبناءً على ما تقدم، فإن العامية والفصحى ينبغي أن لا يتصارعا بقدر ما يجب أن يتحاورا على صعيد الدراسة اللغوية والفولكلورية والأدبية والنقدية، بعيدًا عن الرفض والقبول الذي يقف بهما عند الحافة، دون رغبة التزحزح إلى المنتصف.

وعليه، فإن مفهوم العربية الفصيحة لا يقصد به المقياس القديم الجاهلي، فهذا من القضايا اللغوية التاريخية، وله قداسة راسخة وتقاليد عريقة، وهو يحكم مقدمات فصحانا الحديثة(*). وتُعرّف الفصحى الحديثة أو العربية المعاصرة بأنها: «لغة فصحى، مكتوبة، تستخدم في التعليم وفي العلم وفي الأدب وفي الصحافة وهي اللغة الرسمية المشتركة في العالم العربي اليوم» وتفصيل هذا التعريف يتمثل في كون العربية الفصيحة: ملتزمة بقواعد الفصحى المعروفة في كتب النحو وإن أصابها شيء من التغيير يقع غالبًا في النواحي الصرفية والدلالية.

(*) المجلة العربية للثقافة، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة نصف سنوية، السنة ١٨، العدد ٣٦، مارس ١٩٩٩، العدد خاص عن المأثور الشعبي في الوطن العربي ص ٢٨.

لغة مكتوبة في الأعم والأغلب وأشكالها المنطوقة في الغالب مصدرها مكتوب

لغة التعليم في معاهده المتعددة ولغة العلم بفروعه المختلفة، ولغة الأدب بفنونه ولغة الدولة بمؤسساتها المحلية والدولية، وهي اللغة التي يترجم منها وإليها، وهي لغة الصحف وبعض المواد الإذاعية والمرئية كنشرات الأخبار والتعليق عليها.

اللغة المشتركة التي يعدها لغتهم القومية ومظهر شخصيتهم ورمز استقلالهم ومن ثم فلها المكانة التي ترتفع بها فوق أي شكل لغوي آخر في المجتمع العربي.

متأثرة باللغات الأجنبية من حيث أنها تقترض بعض الألفاظ فتعرّبها، ومتأثرة بالعامية لأن بينهما رصيدًا مشتركًا من الألفاظ تعترف صياغاتها بكثير من الألفاظ الشائعة.

شكل لغوي يختاره المتعلم العربي تعلمًا، ويتفاوت مستعملوه في إتقانه تفاوتًا ظاهرًا ومن ثم فلا أحد يكتسبها في بيته أو يستعملها في الحياة العامة [١٦].

- إن الوضع السابق نشأ من اختصاص العربية المعاصرة بمجمل سمات، أهمها أنها :

لغة ديمقراطية: لا تخاطب الصغير بخطاب الكبير ولا الكبير بخطاب الصغير، حيث تتعدد فيها مستويات الخطاب والضمائر والدلالات اللفظية.

- سعة انتشارها ودخول عشرات الشعوب فيها عن طواعية، بسبب عامل الدين
- رحابتها في قبولها مئات المفردات من اللغات المعاصرة والقديمة [٢].

لقد تم هذا التطور من خلال اعتماد العمل في ثلاثة ميادين:

أولاً: تزويد اللغة

ويقصد به تزويد اللغة العربية بالكثير من الألفاظ الأجنبية عن طريق تعريبها وإدخالها ضمن قواعد العربية، وبخاصة ألفاظ العلوم والفنون فمن العبث الانفراد بوضع ألفاظ جديدة، إلا أن الخشية من أن تصبح العربية مجرد «قوالب وصيغ للألفاظ الأجنبية الهاجمة، على حين أن في الألفاظ العربية ما يؤدي كثيرًا من معاني هذه الألفاظ الأجنبية عينها»[١٧]. فالتعريب كمعنى اصطلاحي يتمثل في «إيجاد مقابلات عربية للألفاظ الأجنبية، لتعميم اللغة العربية واستخدامها في كل ميادين المعرفة البشرية . . . ، وبهذا يكون المفهوم قد اكتسى صبغة إنسانية شاملة تعنى بالفرد العربي وبمصيره الكوني»[١٨]، فكل اللغات تتداخل فيما بينها إلى حد معين، إلا أن المتكلم ليس أمامه إلا الحديث بلغة واحدة في نفس الوقت، وعند التعريب «يفرض جهاز الاستقبال قواعده الراسخة على لغة الإرسال التي يمكن أن يبقى جهازها التقعيدي دون مفعول على اللغة العربية»[١٨] ولا تقتصر الدعوة على ذلك، بل تتوسع في قبول الكلمات العامية، وذلك من خلال المجامع اللغوية مع مراعاة سهولة الألفاظ وموسيقية الحروف وخفة الصيغة على السمع.

وقد اتخذ مجمع اللغة العربية قرارًا بشأن التعامل مع الكلمات العامية، حيث قرر أن تتم دراسة الكلمات الشائعة على ألسنة الناس على أن يراعى أن تكون الكلمة مستساغة ولم يعرف عنها مرادف سابق غير صالح للاستعمال، بل ووافق المجلس على قبول السماع من المحدثين بشرط أن تدرس كل كلمة على حدة قبل إقرارها[١٩] .

ثانيًا: تبسيط اللغة

وذلك بالاقتصار من الألفاظ الكتابية على المألوف المأنوس، دون غوص على المهجور المجفو من الكلام، إلا ما تقتضيه ضرورة التعبير، عن معنى دقيق أو حقيقة جديدة لا يعبر عنها بلفظ متعارف[١٧].

فلا مانع لأي مستخدم للفصحى أن يصوغ جملاً عربية، تشابه جمل العرب في موقع

مفرداتها، وأبنية كلماتها ودلالة ألفاظها، وإن لم تكن تلك الجمل بعينها مما قاله العرب. فالعربية الفصحى تحمل في طبيعة تكوينها منهجاً عظيماً في القياس والاشتقاق والنحت والتعريب والبناء[1].

ثالثًا: تيسير النحو

وذلك بحذف ما لا يلائم التطور العصري للغة، فسيظل النحو أساس لغة الكتابة، حتى تتقارب لغة الكتابة مع الكلام.

وبالنظر إلى الميادين الثلاثة، فإن لغة الأدب ستستفيد الكثير من توسيع وتعميق العمل بما يتم إنجازه في هذا المضمار، فالكثير من كتّاب الأدب المسرحي والقصصي، يلجأون للعامية طمعًا في إضفاء المزيد من الواقعية على العمل، إلا أن ذلك ـ كما سنعرض فيما بعد ـ يختلف من العمل القصصي عنه في العمل المسرحي، وهذا يتم على درجات وحسب نوعية الجمهور المستقبل للعمل الأدبي.

لغة الحوار المسرحي

يعرّف الأدب المسرحي أنه «القصة المسرحة ذات الهدف، أو القصة التي ترمي إلى تقديم الحدث عن طريق الحركة، والتي تقدم هذا الحدث تقديمًا خاصًا يستوعبه القارئ أو المتفرج، ثم يخرج منه وقد حدث في نفسه شيئ ما أو قد خرج بشيء ما، هو ما قصد إليه المؤلف وما رمى إليه من وراء كلمته»[٢٠]، فهدف النص المسرحي المدون أن يُمثَّل أمام جمهور متعدد الشرائح الاجتماعية واللهجات والقناعات، فالمسرح كفن يتكون من: نص وممثل وجمهور وساحة أو خشبة للعرض، وتتداخل تكوينات أخرى في بنيته مثل الموسيقى والديكور وغيرهما.

إن العمل المسرحي يتكون من شقين: عمل المؤلف، وعملية التجسيد. وهكذا لا تكتمل حياة المسرح بلا نص مسرحي، ولا تكتمل حياة النص المسرحي بلا مسرح، فمن خصائص الأدب المسرحي أنه يحقق المتعة والمنفعة، وهذا يعبر عنه في مجال الدراسة المسرحية بكلمات اصطلاحية متعددة مثل: المسرحية والعرض أو النص والإخراج والتجسيد والممثل والخلق والتفسير[٢٠].

وتلك الاصطلاحات تمثل الرؤى المكملة للعرض المسرحي، والتي تعمل على إبرازه في صورته المنظورة النهائية.

«ففن المسرح ليس هو التمثيل ولا النص ولا المنظر ولا الرقص ولكنه يتكون من كل هذه العناصر التي تؤلف هذه الأشياء»[٢٠]

تلك الاعتبارات الأصولية التي يضعها كاتب المسرح نصب عينيه، شعوريًا أولا شعوريًا أثناء صياغته للمسرحية، فهو يعي تمامًا أنه «لا يستطيع أن يتحكم تحكمًا تامًا في عمله الفني كما يفعل كاتب القصة ـ مثلاً ـ لأنه مضطر أن يراعي اعتبارات خارجية كثيرة، منها الممثلون الذين يقومون بتمثيل مسرحية، ومنها الإمكانات المادية للإخراج ومنها المخرج نفسه الذي ـ كثيرًا ـ ما يحرص على أن يظهر اتجاهه الخاص في الإخراج ودون مراعاة (أحيانًا)لوجهة نظر المؤلف»[٢١].

ويأتي الجمهور كعنصر أساسي في وعي واعتبار المؤلف والممثل والمخرج، ولاشك أن العرض المسرحي لا يتخاطب مع قارئ فقط، وإن كانت توجد مسرحيات أعدت للقراءة والمتعة الذهنية فقط، ولكن يبقى هدف التمثيل أمام الجمهور أساس لا جدال فيه.

فلا يحيا المسرح الحياة الصحيحة إلا بوجود النظّارة الذين من أجلهم كتب النص وأخرج، بل إن النظارة هم الذين يحددون قدرة المسرحية ومصيرها، ولا يمكن أن تعرض المسرحية لذاتها بلا جمهور يرضى عنها أو يرفضها [٢١].

وفي الوقت نفسه، فإن الجمهور يصعب إرضاؤه لاعتبارات متعددة منها: تفاوت أفراده

الفكري، وتباين ميولهم ونزعاتهم ونفسياتهم، وهذا يطرح سؤال اللغة المسرحية، لغة الحوار التي ينبغي أن تكون واقعية مصقولة، تتواكب مع المستويات المختلفة لشخوص المسرحية[٢٢].

وهذا يقودنا إلى طرح سؤال: كيف يصاغ الحوار المسرحي؟

إن الحوار هو الأداة المسرحية الأولى التي يعتمد عليها المؤلف، فلا نصاً مسرحيًا دون حوار، وإن تدخلت الحركة الدرامية والمشهدية في إكمال بنية النص، ولكن يظل الحوار هو الركن الأساسي في البناء المسرحي، وذلك لاعتبارات عدة:

الحوار هو الأداة الرئيسية التي يبرهن بها الكاتب على مقدمته المنطقية، ويمضي به في الصراع الدرامي في المسرحية.

والصراع الصاعد هو الذي يهيئ حوارًا جيدًا صحيحًا، فإذا لم يقم على أساس مكين متين، فإنه يظل قلقًا مهزوزًا، فيجب أن يكشف لنا عن أساس المسرحية وما وراء موضوعها، أي يشف عن الأحداث المقبلة، عبر بنيته الحوارية واللفظية، بحيث يهيئ للمتلقي القدرة على توقع الفعل التالي من مثل هذه الشخصية أو تلك.

الحوار يكشف عن أبعاد الشخصيات في المسرحية، فيجب أن يكشف عن مقومات المتكلم الثلاثة أي أبعاد شخصيته: المادية أو الجسمانية والاجتماعية والنفسية. فنعرف منه ما هو، ويوحي إلينا بما عسى أن يصير إليه في المستقبل[٢٢].

ومادام الحوار المسرحي يعبّر عن شخصيات واقعية، فإن مشكلة الواقعية تطل برأسها بقوة، طارحة سؤال لغة الحوار ولهجته: هل يعبر الحوار المسرحي عن لغة الشخصية بكل مفرداتها اللفظية؟ حتى يجسدها الممثل ويتقمصها، مما يجعل الجمهور يتوحد ويقتنع بتلك الشخصية وبغيرها من الشخصيات، وبالتالي تحقق المسرحية نجاحًا في خلق حالة من الإيهام والتجاوب الفكري والنفسي من الجمهور مع الممثلين المعبرين عن النص.

فالممثل هو حجر الزاوية في أي فن مسرحي حقيقي فبدونه ماكان لكلمات المؤلف أن تجد لها ما ينطقها وينفخ فيها من روحه...، فالمسرح هو فن التمثيل أولاً وأخيرًا»[٢٤]، صحيح أنه توجد أساليب عديدة في التمثيل، تتصل بقدرة المؤلف على تجسيد الشخصية، وهي تنقسم إلى: مدارس الحرفية الخارجية (الإلقاء، الحركة، الإيماء)، ومدارس الحرفية الداخلية (الأفكار، المشاعر، الانفعالات)[٢٤]، إلا أن كل هذه الأساليب تكمل عمل النص الحواري الجيد، فإذا كان الحوار بعيدًا كل البعد عن طبيعة الشخصية المجسدة، كأن يتكلم الخادم بسيط التعليم بمفردات المثقف أو ينطق الحارس الريفي الساذج بكلمات أهل المدينة، ففي تلك الحالة يكون دور الممثل عبثيًا من الأساس.

هاتان العلاقتان بين المؤلف والجمهور، وبين الممثل والجمهور، تطرحان قضية الواقعية في الحوار المسرحي، ويقصد به: «أن يجري الحوار على ألسنة الشخوص سلسًا طبيعيًا حتى يحس المشاهد أن ما تقوله الشخصية المسرحية (الممثل) هو بالضبط ما يقوله نظراؤها في الحياة الحقيقية، وذلك ما امتازت به المدرسة الطبيعية ..»[٢٢]

إلا أن الواقعية كمصطلح لا يُلقَى على عواهنه، فالمسرح اليوم يحاكي الحياة بشكل عام، ولا يقلدها تقليدًا حرفيًا، والكاتب المسرحي يختار من الحياة الفسيحة ما تتحرك له نفسه، كما أن الواقعية تختلف من شخص لآخر، ومن مسرحية لأخرى، فليس الحوار مجرد مرآة لنقل حياة الشخصية وأجواء الواقع فقط، بل يسهم في دفع الصراع - كما أشرنا -، ثم يمتد تأثيره إلي تكوين الذائقة الجماهيرية والرقي بفكر وعواطف الجمهور، وبالتالي لا يصح أن يشتمل

الحوار المسرحي على المبتذل والسوقي والمنحط من اللفظ الشعبي، بل يجب أن ينتقي المؤلف من واقع الشخصية التي يعبر عنها لغة وسطى، لا تنحدر بذوق الجمهور ولا تصدمه بابتذالها، وفي الوقت ذاته ترتفع فوق حدود الشخصية (٢٢).

وتتفرع عن القضية السابقة إشكالية الحوار الجيد والذي يقصد به: «أنه فعل من الأفعال يزيد المدى النفسي عمقًا والحدث المسرحي تقدمًا للأمام، فلا ركود في لغة المسرح...، فالجملة الحوارية وضعت لتقال وتنطق، لا لتقرأ وتنظر»(٢٥) حتى لو كانت خطابية فإن هناك من المواقف الدرامية ما يحتاج إلى الخطابية ومنها ما يحتاج إلى الفصيح أو العامي، وهذا كله يشكل بنية الحوار المسرحي الجيد الحي، الذي يجعل الجمهور في حالة توقد دائم، ينتبه لكل كلمة، وكلما كانت العبارات بها قدر من البلاغة القولية التي تجعل المتلقي يتذوق جمالية جديدة في التعبير، بعيدًا عن الابتذال.

بناءً على ذلك: هل يكون الحوار المسرحي فصيحًا أم عاميًا ؟

منشأ هذا التساؤل هو الازدواج اللغوي الذي يجده مؤلف المسرح في الحياة أمامه، فهو بين نارين، نار الواقعية اللغوية (التعبير بالعامية) ونار السعي إلى السمو باللغة العربية عبر تفصيح الحوار، حتى ترتقي ذائقة الجمهور. ولأن الإجابة لن تكون بتفضيل حوار على آخر، بل سيكون الواقع التمثيلي والجماهيري هو الحكم في ذلك(٢٢).

فهناك من المسرحيات التي تتطلب لغة الحوار العامي، مثل :

- الأشكال الشعبية التمثيلية: والتي يقصد بها: العروض التمثيلية غير المباشرة والمباشرة التي شكلت جوهر النشاط التمثيلي خلال قرون عدة من القرن الثاني عشر وحتى القرن العشرين، وكما يقول (إدوارد أولورث) عن المسرح الشعبي بأنه في الأساس تمثيل مضحك وبذيء ومرتجل ويتكون من مجموعة بسيطة وموقف إجمالي وشخصيات وأعمال مستمدة من الحياة اليومية يتصرف فيها ممثلون هواة، يستخدمون الكلام والإيماء وحركات الوجه في حالة مشاركة فعالة بينهم وبين الجمهور (٢٦) ومن أمثلة هذا الفن المسرحي: عروض خيال الظل والتي بدأت مع عصر الدولة الفاطمية وقد شاهد صلاح الدين الأيوبي «باباته» أي تمثيلياته، وظل هذا الفن متواجدًا بمصر ـ وكان يسمونه فن المخايلة والعروض الظلية ـ طوال ثمانية قرون حتى أوائل القرن العشرين، أي صحب المسرح الأوروبي في تكوينه العصري المتخذ من أوروبا حتى أوائل القرن العشرين بل ربما إلى العام ١٩٣٠، فلم يكن سبب القضاء عليه هو المسرح، بل انقرض بفعل السينما *(٢٧)

ومن التمثيل المباشر ما لاحظه الرحالة الأوروبيون في مصر أثناء القرن الثامن والتاسع عشر من وجود فرق تمثيلية من مسلمين ومسيحيين ويهود وكانت تجوب حفلات الأفراح وأيام الموالد والأعياد وكانت بها سخرية مرة من الضرائب والديون، ومنها أيضًا عروض السامر الشعبي والتي اشتهرت بهجاء الحياة السياسية والاجتماعية في مصر، كما كانت تقام أشكال تمثيلية في دوار العمدة أو المضافة أو الديوانية أو جلسة الديوان عند كبير القوم في الريف العربي أو «الجعدة» عند البدو (٢٦)؛ فقد استمدت انتشارها من التصاقها بالواقع الشعبي ولهجته

(*) يراجع في ذلك، د. إبراهيم حمادة، خيال الظل وتمثيليات ابن دانيال، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط١، ١٩٦٣، ص ١٠، ١١ وما بعدهما، حيث قدّم أمثلة لتمثيليات ابن دانيال في القرن الثالث عشر ومنها: طيف الخيال وعجيب وغريب، المتيم والضائع اليتيم،...، وأوضح رسوخ قدم الحركة التمثيلية في مصر منذ قرون عديدة، وأن الناس في القرى والنجوع قد استقبلوه بحفاوة وحب وتجاوب.

بالطبع ومشكلاته. إن هذا النوع موجود بأشكال مختلفة في المجتمعات القبلية والريفية حتى الآن، كما نراه في أعمال الحواة الذين يقدمون مشاهد تمثيلية وفي فرق الغجر، وكلها لها دور في التسلية والترفيه، وتخاطب فئات شديدة البساطة في المجتمع بمفردات شديدة المحلية والعامية، ولو تم تطوير أشكال من هذه التمثيليات لقامت بدور هام في مجال التوعية بقضايا كثيرة، وخصوصًا أنه يتخلص من مشكلة المكان (خشبة وقاعة المسرح) ويكتفي بالساحات الواسعة، يتدخل الجمهور في العروض أحيانًا.

ولو انتقلنا إلى أشكال أخرى في الأقطار العربية سنجد أن الشيعة في العراق والشام كانوا يقومون بتمثيل قصة مقتل الحسين في ساحة واسعة، تضرب فيها الخيام، وتتشح النسوة بالسواد، حيث تصاحب بأناشيد دينية، تستبكي الناس ويطوف أحد الممثلين على الناس بقطعة قطن يلتقط فيها دموعهم ثم يقطرها في زجاجة تحفظ للاستشفاء. في هذا العرض تتحول المأساة الحسينية إلى قصة تعتاد كل سنة في ذكرى كربلاء، وهي تقدم بحوارية بسيطة عامية غالبًا [٢٨]. إن الحوار العامي يمثل ضرورة في هذه الأشكال الشعبية البسيطة، لأنها تخاطب العامة، وتصل إلى شرائح عديدة من الناس، وهي في نفس الوقت تحيي شكلاً من التراث الشعبي، والذي يرتبط في الوجدان، ومن المهم جمعه بنفس لغته العامية فهو وثيقة لغوية ونفسية للشعب في زمانه، وقد تقدم القول في أهمية الحفاظ على التراث الشعبي (الفلكلور) بنفس لغته، دون تغيير، فنحن لدينا «تراث قصصي ذو طبيعة مسرحية، يصدر عن خيال مسرحي، وفهم متميز لمطالب المشهد والموقف والشخصية... وسائر عناصر البناء المسرحي ..»[٢٨] كما أن الكشف عن مثل هذا التراث يؤدي إلى تحقيق خصوصية في البنية المسرحية [٢٨]، تفيد كتّابنا وباحثي الفلكلور، وقد استفاد عدد من شباب المسرحيين في مصر بالموروث المسرحي عندما تمرد البعض على مسرح العلبة ذي الستارة (تسمية المسرح الإيطالي) حيث قدمت عروض في مدينة بورسعيد المصرية في الهواء الطلق، ومسرح السيارة ومسرح الحديقة ومسرح الآثار على قاعدة تمثال ديليسبس ومسرح الصيادين في بحيرة المنزلة، وعلى بقايا الكبائن الخشبية التي أقامها الإفرنج أيام الاحتلال[٢٩]. و كانت النصوص باللهجة العامية لأنها تتناسب مع الجماهير الحاضرة، والتي تستطيع أن تشارك في النص بحوار أو تمثيل، وكان النص قابلاً للزيادة أو النقص فيه حسب الجمهور، وقد لاقت التجربة نجاحًا عظيمًا في الخمسينيات والستينيات [٢٩].

• المسرح الخيالي (المجلوب): ويقصد به: «العروض المسرحية المنتظمة والجماهيرية المقدمة أمام جمهور واسع، والتي بدأت مع البداية التاريخية للمسرح المصري الحديث مع نشاط جوق سليم النقاش العام ١٨٧٦ وهو الجوق الذي تفرعت عنه معظم الأجواق المسرحية مثل جوق يوسف الخياط وسليمان القرداحي وغيرهم، وهو يحمل سمات الرومانس أي الخيالي»[٢٦]، وإن كان البعض يسميه المسرح المجلوب نظرًا لتأثره الواضح بالمسرح الأوروبي حيث تفرع إلى ثلاثة ألوان: المسرحية الجادة والتي تعتمد على النص الأدبي وتتجه إلى محاولة رفع شأن الناس وتبصيرهم، والمسرحية الفكاهية الانتقادية ذات الأساس الشعبي التي تحمل تفرعات من الكوميديا، والمسرحية الغنائية واهية البناء المسرحي التي تتخذ حوادث قصة مسرحية مفتعلة لغناء فردي أو جماعي ورقص ومناظر أخرى مدهشة [٣٠].

وقد امتاز نص هذا اللون المسرحي بأنه مخلوط، حيث يختلط النثر بالشعر، وأضاف

الكتاب مواقف الغناء ليلاقي ذوق الجمهور، ومعظم النصوص كانت مترجمة أو مقتبسة عن المسارح الغربية أو موضوعًا، إلا أن هذا النص كان هيكلاً عظميًا يكسوه الممثلون الجديد كل يوم، وكان الجمهور يتدخل في العرض، ويفرض رأيه، وفي نفس الوقت أتاح للممثل هامشًا من الارتجال (فن الارتجال) وذلك لغياب النص التمثيلي[٢٦]، ويلحظ أن هذا اللون المسرحي كان حواره بالعامية، فالممثل يبرز مواهبه في الارتجال بهدف جذب الجمهور، ونظرًا لضعف العربية آنذاك (النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين)، فإن العامية كانت طاغية، بهدف جذب الجمهور وجعله يعيش في أجواء القص المسرحي، مع تخلل أبيات شعرية للعرض وغالبًا كانت بالعامية، وكانت العروض تهدف للمتعة والتسلية وبعض الحكم الحياتية المباشرة.

وهذا اللون قد انقرض مع عودة الفنان جورج أبيض من باريس، حيث درس أشكال المسرح، وبدأ في العام ١٩١٠ العمل بتكوين جوقة مسرحية عربية في مارس ١٩١٢، وسعى فيها إلى تقديم مسرح جاد بعيدًا عن الغناء والافتعال، وكانت مسرحياته باللغة العربية وإن كانت مترجمة، فقد قدم «أوديب» التي ترجمها فرح أنطون بالعربية الفصحى، ثم لويس الحادي عشر التي ترجمها إلياس فياض، وعطيل التي ترجمها مطران [٢٦]، وكان الحوار فيها بالفصحى اتساقًا مع أجوائها المترجمة والتاريخية.

لقد تلاشت ألوان مسرحية عدة من هذه الفترة وبقيت ألوان أخرى، فتلاشت النصوص المرتجلة العامية، وبقي الأوبريت الغنائي (العامي والفصيح)، وتطور المسرح الجاد، بظهور المؤلف الوطني كما سنشير فيما بعد، إلا أن الملاحظ في المسرحيات المترجمة أن صاحب الفرقة المسرحية، كان يحاول تقريبها من الجمهور عن طريق تمصير الأحداث، وإضافة مواقف غنائية، والقليل حاول أن يعتني بالناحية الأدبية في سبيل المحافظة على الأصل، ولكنه لم تكتب عناصر النجاح، وقد حاول البعض الجمع بين اللونين. ومن أشهر من قام بتمصير الأحداث وحصرها في نطاق الحياة الواقعية واتخاذ العامية لغة لها، الأديب محمد عثمان جلال في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، والذي اشترك مع يعقوب صنوع في هذا الأمر [٢١].

المسرح الاجتماعي والسياسي

ويرتكز على فلسفة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ويعرض من خلال الجدل والمأسسة واعتمال الفكر وشحذ الذهن والوجدان، فهو يحمل المبدع على أن يكون شاهد عصره، يستمد مادته من أوراقه الخضراء التي تمثل تجربة حية، كأن تكون عمالاً في مصانع أو مدرسين في معهد أو موظفين في ديوان، ومن ثنايا هذا الواقع يحدث التغيير الهادئ وينمو التطور الطبيعي، وتتحقق مصالح الإنسان دون فجوات بينه وبين مجتمعه. والهدف من هذا المسرح هو الإصلاح الاجتماعي سواء كانت المعالجة هزلية أو جدية (كوميدية وتراجيدية)[٢٢].

ويمثل إبراهيم رمزي تلك المرحلة التي تلت المسرح المنقول، وإذا كانت البدايات له كانت بمسرحيات تاريخية، إلا أنه قدم مسرحيات اجتماعية راقية، مثل «صرخة الطفل» في العام ١٩٢٣، وقد صيغت المسرحية بعربية فصحى جعلتها أبعد عن الجو الاجتماعي الذي تمثله، وكانت فصحى مأخوذة من صدر الإسلام، فلم تراعِ الفروق النفسية بين الشخصيات، فالمحامي يتحدث كالطبيب والاثنان يتحدثان كالمرأتين، ويواكبه في نفس الخط مؤلف مصري هو «محمد تيمور» الذي أخرج مسرحيات: العصفور في القفص مارس ١٩١٨، عبد الستار أفندي ديسمبر ١٩١٨، والهاوية ١٩٢١، وهي مسرحيات

ذات أسس أجنبية واضحة، فرنسية في الأغلب الأعم، ولكن تيمور أجاد تمصيرها وقربها قربًا شديدًا من الواقع المصري، وابتكر شخصيات وحوادث يعقل كثيرًا أن تدور في مصر، ثم امتاز على صديقه إبراهيم رمزي بإدارة حوار درامي قوي، استخدم له اللغة الدارجة المثقفة حين يكون الحديث لعامة المثقفين، واستعمل اللغة العامية القح حين يكون الحديث لعامة الناس [٣٠].

ثم يظهر مؤلف مصري كان له الدور الأكبر في دعم الحركة المسرحية في مصر والعالم العربي، وفي النهوض بالفن المسرحي أدبيًا وتمثيليًا وهو توفيق الحكيم، الذي أخرج أولى مسرحياته باسم «الضيف الثقيل» وهي مفقودة، إلا أنها كانت هجاءً دراميًا للاحتلال الذي كان يكتم على أنفاس البلاد إذ ذاك، وكانت مسرحيته «المرأة الجديدة» التي أخرجت في العام ١٩٢٣، غير أن أصولها الفرنسية لا تخفى على العين المدققة، رغم التمصير الجيد الذي قام به الحكيم[٣٠]. «لقد أراد الحكيم أن يتخذ الأسلوب خادمًا لأهداف أخرى غير مجرد الإمتاع، هذه الأهداف كما ظهرت واضحة للناس كانت قومية شعبية وإصلاحية في عودة الروح وفي عصفور الشرق وفي يوميات نائب في الأرياف وفي مسرح المجتمع»[٣٢]

كانت مسرحيات الحكيم متنوعة بين العامية والفصحى، وإن غلبت عليه الفصحى في نصوصها المنشورة، إلا أن هدفه الأساسي كان معالجة مشاكل المجتمع، وتقديم أفكار تقدمية للنهوض بالوعي الاجتماعي بين الناس، ومن مسرحيات الحكيم العامية: «لكل مجتهد نصيب» وقد صورت الفساد في المصالح الحكومية وأروقة الوزارات [٢٢].

وتمثل محاولات نعمان عاشور سبيل البحث عن الشخصية المصرية، وعن اللغة التي تعبر عنها وتسعى لإيجاد مسرح مصري فضلاً عن بلورة هذه الشخصية والقذف بها فوق خشبة المسرح، فاستبدل بالشخصيات المتحفية المستدعاة من التاريخ شخصيات واقعية نصادفها كل يوم في سيرنا في الطرقات. ونموذج لذلك مسرحية «الناس اللي تحت» نقطة تحول حيث قدمت رؤى اجتماعية قريبة من التكامل وكشفت عن معرفة واعية بتكوين المجتمع المصري، وتلتها مسرحيات «الناس اللي فوق»، «عيلة الدوغري»، وكان يعتمد على الحوار العامي الذي يعبر عن أعماق الشخصية المأخوذة من الواقع، وقد تلاءم الحوار مع طبيعة الشخصيات ومع نمو الأحداث فكان فاعلاً بدرجة كبيرة [٣١]، فالحوار العامي يناسب هذا اللون الاجتماعي، بحكم طبيعته في التعبير عن الواقع الاجتماعي والمعيشي، فلو تم اللجوء إلى الفصحى، فإنها ستخلق نوعًا من الانفصالية بين ما هو كائن على المسرح، وبين الواقع المعبرة عنه.

أما المسرحيات التي تتطلب الحوار الفصيح فهي مثل:

المسرحية التاريخية

وهي التي تستقي مادتها من التاريخ، حديثه وقديمه، وهي تجنح إلى التاريخ بغية تعليمه وتوضيح مواقفه، وفي سعي إلى إحياء الأمجاد، والاحتفاء ببطولات الخالدين لتجسيد هدف وطني أو قومي. وقد افتتح الحكيم وباكثير ومحمد فريد وجدي التاريخ اليوناني والمصري القديم، والعربي الأصيل[٢٢]. فاللغة الفصيحة هي الأنسب للتعبير عن هذا التوجه، مع مراعاة التنوع في مستويات استخدامها، فالفصحى المستخدمة في مسرحيات العصر الجاهلي تختلف قطعًا عن الفصحى المستخدمة في مسرحيات العصر المملوكي حيث شاعت العامية بوضوح.

المسرحية الدينية

وهي التي تعنى بالقيم والسيرة النبوية وملامح التاريخ الإسلامي، وعرض سيرة علماء

المسلمين، ويأتي توفيق الحكيم ممثلاً لهذا التيار في مسرحيته: «محمد رسول البشر» وقد اعتمد فيها على الأحاديث الصحيحة وكتب السيرة المعتمدة، وبالطبع فإن الفصحى هنا لابد أن تتجه إلى تبيان اللغة الفصيحة أيام المصطفى (صلى الله عليه وسلم) وقد كانت توجد مظاهر لغوية ولهجية متعددة، وعلى نفس النهج تأتي مسرحية «سليمان الحكيم» لنفس المؤلف والتي استعرض بها قصة نبي الله سليمان. وسار على نفس الدرب علي الجمبلاطي بمسرحيته «الجلاء في الإسلام»، وفؤاد الطوخي وعلي أحمد باكثير.

المسرحية الملحمية

ويعود المصطلح إلى المسرحي الشهير برتولد بريخت حيث قام بثورة عارمة في الدراما الحديثة لإرساء قواعد الملحمية، حيث امتدت ثورته إلى الجمهور لتشيع التاثير الإيحائي في نفس المشاهد، ومن ثم أوجد بعدًا رابعًا وهو المتفرج.

وتتوقف لغة الحوار في هذا اللون على نوعية الموضوع وجو الحياة التي يقدمها، فيكون الحوار فصيحًا إذا كانت المسرحية تسير في درب التاريخ مثل مسرحية «الراهب» للدكتور لويس عوض، ويكون عاميًا فيما تحتاج لذلك كما في مسرحية «أدهم الشرقاوي» لنبيل فاضل، حيث استقى مادتها من الموال الشعبي، وبالتالي فإن التراث الشعبي يشكل ركيزة أساسية في تكوينها، فباتت العامية ضرورة، بل ومعبرة عن جو التأييد الشعبي الذي حظي به شخص أدهم وبطولاته.

وتأتي مسرحية «الشبعانين» لأحمد سعيد، «والناس اللي فوق» لنعمان عاشور معبرتين عن تيار المعاصرة في هذا اللون، وبالتالي كان الحوار فيهما عاميًا [٢٢].

المسرحية الذهنية

وهي «تكتب للتثقيف عبر الحوار الذي يقرأ في أدب وفكر، حيث تجري فيها الأحداث داخل الذهن البشري» وقد كان هذا اللون ركيزة توفيق الحكيم الأساسية، كما في أعماله: «بجماليون»، «أوديب ملكًا»، «إيزيس». وفلسفة هذا اللون أن لكل إنسان مسرحه القائم في عقله الخاص، وسار على نفس الدرب: خليل هنداوي في مجموعته المسرحية «سارق النار»، وفتحي رضوان في مسرحيته «إله رغم أنفه»[٢٣].

ونخلص من هذا العرض إلى نتيجة مؤداها: إن تشكيل الحوار بالعامي أو الفصيح يتوقف على مضمون النص المقدم، فإذا كان المضمون يتصل بالواقع الشعبي والحياة البسيطة فإنه لابد وأن ينحو إلى العامي حتى يكون هناك لون من الواقعية، أما إذا كانت مسرحية تاريخية أو فكرية أو ذهنية أو دينية فإن الفصيحة أوجب لطبيعة العالم التي تعبر عنه.

ونقطة أخرى تضاف إلى ذلك وهي إن المسرحية العامية لا تجعل الحوار منصبًا بدرجة عامية واحدة، بل إن الدور التنويري واللغوي يبرز مع تطعيم الحوار بعبارات فصيحة وخاصة مع الشخصيات المثقفة والمتعلمة، كما أن هناك لونًا مسرحي يخاطب جمهورًا مثقفًا، ويعالج قضية فكرية بالأساس، فإن الحوار الفصيح أولى، ولو لزم الأمر تطعيمه ببعض العامية حسب الموقف فهذا لا شيء فيه، فالغاية في المسألة كلها هي الضرورة الفنية التي تسعى إلى إيصال رسالة النص وإنجاحه في إيجاد حالة الإيهام المبتغاة.

ونرى عددًا من المسرحيين يتبنى الفصيحة في معظم أعماله المنشورة، مثل توفيق الحكيم، حيث سعى فيما كتب إلى استعمال لغة فصيحة شديدة البساطة والسهولة، دون أن يخشى على الأفكار التي يستهدفها حين يضع هذه المسرحيات. إن الحوار عند «الحكيم» له فلسفة خاصة، ذلك أن الإيجاز والتركيز هما قوامه، وهو اتجاه أقرب إلى طبيعته المحبة للنظام فالفن عنده نظام والنظام عنده هو الاقتصاد أي البيان بلا زيادة أو نقصان. وبذلك اضطلع المسرحي بدور هام في

تعميم الفصيحة وجريانها على الألسنة، وهذا اتجاه جديد في الأدب العربي، فقد كان المقياس اللغوي الفصيح هو الحلى اللفظية والبلاغة التقليدية، وظل هذا الأمر واقعًا حتى عهود قريبة [٣٢]، وقد واكب هذا الدعوة إلى تبسيط اللغة والتعامل معها بإجرائية وتحديد دلالة اللفظ بوضوح، دون اللجوء إلى الترادف وتعديد المفردات الكثيرة التي تؤدي معنى واحدًا (راجع آراء محمود تيمور في المبحث الثاني)، وبالتالي لم يعد المتلقي يجد الفصحى في خطب الجمعة فقط ولا في دروس المطالعة في المدارس والكليات اللغوية والشرعية، بل اقتحمت أبا الفنون، وبات المتلقي يعيش في وحدة لغوية فصيحة ما بين المسرح والمدرسة والإعلام المرئي والمسموع والصحافة ... إلخ.

وسعى البعض في ضوء الاهتمام بالفصحى - إلى اختيار وجهًا وسطًا بين الفصحى والعامية، كما فعل فرح أنطون في مسرحيته «مصر الجديدة» حيث أجرى الحوار فصيحًا على ألسنة الطبقة العليا بينما جعل الطبقة الدنيا تتحدث بالعامية. وأيضاً محمد عثمان جلال في ترجمته لموليير، حيث قدم قالبًا لغويًا متجانسًا بين الفصيح والعامي، أما «إبراهيم رمزي» فإنه تناول القضية من وجهة أخرى، حيث عمل في مسرحه على التدرج بالجمهور في اللغة من العامي إلى العامي الفصيح إلى الفصيح، لأنه كان يرى أن الجمهور المصري لم يعتد إلا على الفوضى المتخيلة في الأداء التمثيلي فلابد من التدرج حتى يتذوق المسرح بكافة ألوانه وأشكاله. في حين لجأ أخوه محمود تيمور (عضو المجمع اللغوي) إلى وسطية من نوع آخر، حيث كان ينشر مسرحياته بالفصحى (كمتعة قرائية وذهنية ونص متداول) ثم يقوم بإعادة كتابتها بالعامية عند تمثيلها [٢٢].

إن المشكلة القائمة تتمثل في الهوة الكبيرة نسبيًا بين اللهجة والفصحى، ولكن مع ازدياد التعليم والإعلام، وتبسيط الفصحى ونشرها، فإن الهوة تتضاءل. ولابد أن نقرر أن استخدام ألفاظ اللهجة العامية يكسب المشهد المسرحي دلالات موضوعية وواقعية. وبالنظر ثانية إلى قضية الواقعية في الأدب، فإنها ليست واقعية اللغة فقط، بل هي واقعية النفس البشرية، ومن المتفق عليه أن الأدب لا يستنطق النفس البشرية، وإنما يستنطق لسان حالها [٢٣]، إلا أن هناك مشكلة تواجه أذهان بعض مسرحيينا العاملين في المسرح الكوميدي، وهي أن الضحك يتوقف على النكات والقفشات اللفظية العامية بالطبع، وهذا تصور خاطئ، فكوميديا الموقف هي الأداء المسرحي الناضج للضحك [٢٣].

أما عن التراجيديا فإن اتحاد الدراما بالحقيقة معناه: «اتحاد الفنان بالحياة، أو اتحاد المفكر بالفكر، فالمسرحية ليست مستودعًا للأفكار أو الحقائق، وإنما ترتبط الحقيقة فيها والفكرة بتجربة المؤلف، وإذا عرضنا جوهر الدراما وهو الصراع، كان تأكيدًا لحيوية المسرحية...، وعندما نترجم الدراما إلى الشكل الأدبي الخاص بها، وأعني الصورة الحوارية، يصبح الحوار وسيلة تتحرك بها كل المفردات نحو غايتها وليس فرصة لبسط الأفكار في صورة مجردة ...» [٢٤]

أما عن الجمهور المسرحي فإن «كثيرًا من الاضطراب الذي نجده اليوم بين كتاب المسرح ونقاده عندنا نابع من أننا لا نتصور صفات عقلية أو نفسية معينة للجمهور الذي يتجه إلى مسرحنا، أو أن هذه الصفات لم تتحدد بعد، فالمسرح الحديث لا يمكن فصله عن جمهور العصر الحديث...، أو عن إنسان العصر الحديث» [٢٥] وبالتالي، يجب أن يستحضر المؤلف والمخرج نوعية الجمهور الذي يتوجه إليه بالعمل، ومن ثم يحدد لغة حواره ومستواها.

لغة الحوار القصصي

تمثل القصة بأشكالها المتعددة (رواية، قصة قصيرة، سيرة ذاتية ...) رافداً إبداعياً أساسياً في الإبـداع الأدبـي الحـديـث والمعاصـر، وللفن القصصي جذور عميقة في الأدب العربي القديم في أشكاله السردية المختلفة. وجدير بالذكر أن الأشكال الروائية - غربية التوجه - استطاعت أن تستلهم الكثير من الأشكال السردية التراثية العربية، وتجاورت في فضائها الموروثات السردية بشكل مـبـدع[٣٦]. وقـد تميـز الـسـرد العربي المعاصر بتلاحمه مع المجتمع العربي، وانبعاثه من واقع المجتمع وقضاياه، وانعكس فيه مختلف التوجهات الفكرية والسياسية والاجتماعية، فبات مسجلاً لحياة الناس، وهمومهم. وأيضاً ألسنتهم ومنطوقاتهم اللغوية: فصيحة أو عامية، باختـلاف طبقات المجتمع وفئاته وطوائفه، وبعبارة أخرى فقد انعكس اللسان العربي اليومي في السرد، خاصة في الحوار السردي.

إن فن القصة بوصفه: «شكلاً فنياً متميزاً، يبدو في الأغلب الأعـم، أميل إلى تفضيل اللغة القـادرة على النهوض بمهمة التوصيل، لغة التواصل التلقائي، حيث تكون مهمة الكلمات أن تنهض - إلى حد كبير - بدور أداة نقل التجارب والأفكار إلى القارئ خلال العالم القصصي»[٢٧].

واللغة هي قوام القصة وبنيتها، وهـي أداة الأديب ووسيلته الأساسية في التصوير والتخييل والنـقـل. فهي تشتمل في القصة على بعدين: بعد الوصف السردي لـلأحداث والشخصيات والحركة ضمن الفضاء السردي، وبعد الحوار بين الشخصيات. وهذا عكس المسرح لأن اللغة الحوارية المسرحية جزء أساس في أداء المسرحية وعرضها جماهيرياً، ويتداخل - في الوقت ذاته - مع سائر الأجزاء المكونة في العمل المسرحي: الديكور، الموسيقى، أداء الممثلين ....، وإذا كان النص المسرحي مكتوباً فإن الحوار هو الأساس أو الوحيد في تقديم المسرحية مدونة.

وبالتالي، فإن التعامل مع الكلمات والعبارات يتم من منظور الدور أو الوظيفة التي تؤديها في الحوار فهي، «تكشف عما في ذهن الشخصية من أقوال أو معلومات ؛ تتعلق بما يجري بالفعل في عالم الرواية، كما أنها تنقل المعلومات والمواقف، بل تنقل الانفعالات والقيم من خلال المنظور الذي توجد عليه هذه الأشياء»[٣٧].

وحين يستخدم القاص اللغة في إبداعه، فهو واقع لا محالة في إسار اللغة السائدة المفهومة من أبناء المجتمع، ولا يقصد بذلك اللغة الدارجة، بل اللغة الفصيحة التي يعدها المتلقون لسان أدبهم وعلومهم وصحافتهم وفنونهم. إنه في الحقيقة يستخدم لـغـة الآخـريـن، وبـالأدق، مـا يفهمه الآخرون من هذه اللغة. فلن نجد أديبا في القرن العشرين أو الحادي والعشرين - مثلاً - يستخدم العربية السائدة في العصر العباسي الأدبي[٢٨]. وهذا ما يمكن أن نسميه «الإطار اللغوي العام» الـذي يتحرك في رحابه الأديـب، وهناك إطار خاص يتمثل في خصوصية الأديب في أسلوبه الذي يجعله يتميز عن غيره من الأدباء.

ومكمن الإشكالية في الحـوار بين الفصيح والعامية هو رؤية البعض أن الحوار العامي معبر عن لسان حال الشعب، ولسان الشخصية في السرد، وهذا ما يتطابق مع الواقعية اللغوية التي ترتكز على مطابقة المكتوب للمنطوق.

ومن أبرز من أيّد الحوار العامي في القصص، ونادى به الأديب محمد عفيفي، الذي نشر مقالا في مجلة القصة لعام ١٩٤٥م، أوضح فيه حججه، التي يمكن أن توجز في النقاط الآتيـة وفـق مـا ذكر[٣٩]:

«هـل الأدب إلا تصوير ؟ وهـل قلم الكاتب القاص إلا الكاميرا التي يوجهها إلى المنظر يريد تصويره ؟ وقـد يصح أن يضاف إلى الصورة شيء من الرتوش بشرط ألا يشوه ذلك حقيقتها

تشويها كليا».

وتلك هي الفلسفة التي انطلق منها، وقوامها أن القص تصوير لما هو واقع وكائن في الحياة العامة.

«ليست الأمة العربية وحدها الأمة ذات التاريخ واللغة، وإذا كانت الحياة والتطور الطبيعي قد قضيا أن يطرأ على هذا التاريخ وتلك اللغة ما طرأ، فليس من المعقول أن نظل نحن نعيش في ماض اندثر، ونهمل حاضرا قائما، وهذا شيء عرفته أمم الغرب منذ قديم».

لا يتعب كاتب القصة بالفصحى عندما يضطجع في بيته، ويجري الحوار على لسان الباشا والخادم والجاهل والفلاح والحضري، بألفاظ متشابهة فصيحة، ليس بها ما يميز ألفاظ ولغة الباشا من الخادم، والفلاح من الحضري، فهو يسترجع من ذاكرته ما حفظه من لغة العرب في كتب الأدب.

أما كاتب العامية يتفنن في حواراته، ويتعب وهو يخوض غمار الحياة؛ ليقف على اللهجات الخاصة بالأقاليم، والأساليب الخاصة بالطبقات، والمفردات الموافقة لكل حالة من حالات العاطفة والانفعال، وهذا يستلزم في الكاتب ملاحظة قوية وذاكرة واعية، وأذناً حساسة قادرة على تلقي لغة الحديث من منبعها وإعادة كتابتها بما يكون محاكاة صادقة للحياة.

ليست الكتابة بالعامية دليل عجز عن معرفة الفصحى، بل إن القادر على كتابة السرد (الوصف) بالفصحى، لن يعجز عن العامية، وذلك لأن كتابة الحوار بالفصحى، أسهل بكثير من كتابته بالعامية؛ إذ أن الفصحى هي لغة الكتب والكتب ميسورة لكل إنسان، في حين أن العامية لغة الحياة.

لقد تشبع الجمهور (المتلقون) بالفصحى، ولن يقوم القارئ فور قراءته لحوار أبطال القصة بالفصحى بتغيير عاميته التي درج عليها منذ ولادته والنطق بالفصيحة [٣٩].

وللرد على هذه الطروحات نبدأ بفلسفتها؛ ألا وهي أن الأدب تصوير للواقع.

فبالنظر إلى علاقة القاص بمجتمعه نلاحظ أنه يتأثر بالحياة الخارجية السائدة في بيئته القائمة، منها يستمد أفكاره وشخوصه وإسقاطاته، فهو في كل هذا «يعكس فهمه لمجتمعه، والأدب تصوير لهذا الفهم، ونقل له، أما أن ينقل الأديب حياة المجتمع أو أن يكون المرآة التي تعكس حياة هذا المجتمع ليتلقاها أو يراها المجتمع ذاته فعبث ليس من الأدب في شيء» [٣٩].

بناءً على تلك العلاقة فإن الأديب يسعى إلى أن تكون لغته أقرب واقعاً وتصويراً لمجتمعه، وأنسب في التعبير عن شخوصه وأحداث قصته، ولكنه لا ينقل الواقع نقلاً حرفياً، لأن الواقع مختلف في رؤية الأديب وفي أعماقه عما هو كائن، أما تصور أن القص كاميراً تصوب إلى موقف واقعي بعينه، فإنما هو تصور بعيد عن الواقع، فلو نقل الأديب رواية واقعية حدثت في خمس سنوات بكل حذافيرها، فهو محتاج إلى مجلدات كي يسجلها، كما أن المتلقين لا يعنيهم أن يشاهدوا واقعهم كما هو، وإنما يريدون رؤية هذا الواقع من خلال فكر الأديب ونظرته الناقدة أو المبشرة بحلم... إلخ.

أما الرأي القائل أن ما هو حادث للعربية من تغيرات على الألسنة، إنما هو تطور طبيعي لها، ولن يمكن الوقوف في وجه هذا التطور ؛ فهو قول صحيح من جهة من تطور النطق العامي للكلمات على الألسن، ولكنه يتجاهل أن العاميات ما هي إلا عربيات محرفة، وبالتالي فهي وثيقة الصلة بالعربية الأصيلة في مفرداتها وجملها، وقد تقدم في المبحث الأول القول في ذلك، وفي أن العاميات المعاصرة لم تختلف في صيغ جملها وفي تركيب الجملة ذاتها عن الفصيحة.

ومن ناحية أخرى فإن كان كاتب القصة مقيد بعاميته، و«حدود كل لغة عامية هي حدود العامة

أنفسهم، ونطاقها هو نطاقهم، فإذا احتجت إلى ما يجاور نطاق عربيتهم، ويرتفع عن طبقتهم، فإنه لا يسعك إلا أن تلجأ إلى لغة أوسع من لغتهم، وأغنى وأقدر ...»(*).

كما أنه بالفعل يمكن إحداث تطورات في نطق العامة للعربية، ولننظر إلى كم الألفاظ الفصيحة الشائعة على الألسن اليوم؛ بفعل التعليم والإعلام، وما كان شائعاً في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. وبالتالي فإن العاميات في تراجع لصالح لغة فصيحة سهلة بدأت تتضح رويداً رويداً، من خلال أجهزة الاتصال وما هو مقروء. فكاتب القصة وحوارها بالفصحى يضمن لنفسه مجالاً أرحب في التلقي على مستوى القطر الواحد والعالم العربي الممتد، وعلى مستوى الأجيال القادمة التي سيكون حظها بالفصحى أكثر بحكم تقدم التعليم بها.

وهي اللغة الخاصة التي هي كائنة في أية لغة لأن ثقافة «العلوم والآداب لا تستغني عن لغة خاصة، يلاحظ فيها طول الزمن وامتداد المكان، وتعاقب الأجيال، واللهجة الشعبية بطبيعتها لهجة موقوتة، موكولة بمطالب المعيشة اليومية، لا تيسر للعالم أن يكتب بها علومه ومعارفه»[٤٠].

وبالتالي لا يسع كاتب القصة والمسرحية إلا أن يساهم في عملية إثراء الحصيلة اللغوية على الألسن، وأيضاً في توظيف الألفاظ والتراكيب اللغوية من خلال إبداعه في السرد والحوار القصصيين. «فليس هناك طريقة لبعث الحياة أو الحيوية أو النشاط في العناصر اللغوية المكتسبة، خير من الممارسة الفعلية الدائمة للكلام، بمختلف نشاطاته وأشكاله وأوضاعه واستغلال كل الفرص التي تسمح بها الإمكانات الفردية الخاصة، وظروف الحياة الاجتماعية لتنفيذ هذه الممارسة، فالكلام هو المادة التي تتكون منها اللغة، وهو الوسيلة التي تحيا بها اللغة، ويتأصل وجودها، ويستمر وجودها»[٤١].

وحين يقرأ المتلقي فصيحاً، وبألفاظ مما درسها، فإن إحياء اللغة واستحضار مفرداتها، تتم بشكل مستمر وخصوصاً أن الحوار أكثر قدرة على تفعيل المكتسبات اللغوية، لأن المفردات والتراكيب اللغوية التي يتعلمها الإنسان أو يتلقنها أو يتلقاها من أي مصدر كان - مثلها مثل أي معلومات أخرى - تبقى طافية أو عائمة في ذهن الإنسان زمناً، كما تعوم ذرات المواد القابلة للترسب في حوض الماء، فإن وجد ما يثيرها ويحركها، بقيت طافية أو عائمة، فيسهل تناولها واستعمالها»[٤١].

أما الرأي القائل إن الفصحى طبقة واحدة في الحوار، فهو غير دقيق، فليست الفصحى كذلك، إلا إذا استعملها من هو قليل الموهبة، ضعيف التعبير بها، لا يجيد تنويع ألفاظها وتراكيبها اللغوية، فيلجأ إلى مستوى واحد من الحوار، وإلا فهناك عشرات من الكتّاب العرب الذين اتخذوا الفصحى وسيلة حوار قصصهم، دون أن يعد ذلك عيباً، بل وجدنا مستويات مختلفة من الحوار داخل العمل، بحيث كان الحوار معبراً صادقاً عن الشخصية، كأقرب ما يكون إلى حقيقة التصوير. إن المشكلة في تلك الدعوة، أن أصحابها يعدون الفصحى كياناً ثابتاً غير متطور، ويطلقون نعوت المرونة والواقعية على العامية وهذا افتئات واضح على الفصحى، وجعلها كلاً واحداً، في مستوى لغوي واحد.

فاللغة تنمو مع الإبداع، وتكتسب طاقات جديدة من خلال الروح اللغوية المتوهجة التي يضفيها الأديب على لغته. «إن حياة اللغة في داخل الأدب وخارجه، تقوم بوظيفة الاختيار والتحويل

(*) إبراهيم المازني، مقالة له بعنوان: العامية والفصحى، نشرت بمجلة الرسالة ١٩٣٨. ونصها في مصادر نقد الرواية...، م س، ٦٥ .

والتصحيح»[٤٢] وكتابة النصوص القصصية تساهم في ذلك.

فإذا كان التعليم للفرد في مختلف العلوم يتم بالفصحى، إذن «فليس بعلاج أن يتلقى الفصحى، ثم يعود إلى إلغائها لصالح لهجة نشأت... وقد عرفنا الذين يحلون المشكلة برأيهم في إلغاء الفصحى، ولكننا لا نعرف في الجانب الآخر أحداً يحل المشكلة بمحو العامية، أو إنكار صلاحها لأغراضها»[٤٠].

ودعوة كتابة الحوار القصصي بالعامية بها تناقض داخلي حيث يقبل أن يكتب السرد القصصي بالفصحى، ثم يكون الحوار بالعامية، وفي السرد يتفنن المبدع في كتابته بفصحى بليغة، ومع انتقال القارئ إلى العامية في الحوار فإن هناك صدمة لغوية يستشعرها تأخذه من ثنيات بلاغة الفصيحة إلى بساطة العامية بحجة الواقعية.

فهناك وهم كبير في تصور مفهوم الواقعية فهي ليست: «إهمالا لدقة الأسلوب وعمق دلالاته، في قرائن ما يساق من عبارات، وقد توهم كثير ممن يتصدون للنقد أن الواقعية تستلزم الابتذال في الصياغة ومجاراة الواقع»[٣٣].

إلا أنه يجب أن يكون الحوار الفصيح بلغة لا إغراب فيها، ولا افتعال، ودون السقوط في شرك تراكيب العامية، فكثير من الكتّاب يلجأون للعامية استسهالاً، نتيجة قلة اطلاعهم على أحدث ما يقره المجمع اللغوي من مفردات عامية أو مقابلة للمفردات الأجنبية، ولأن بنية الحوار الفصيح تستلزم تعباً في إيجاد التنويع اللغوي [٣٣].

وعلى صعيد آخر، فلا غضاضة في استعمال الكاتب العامية فيما يكتب، عبر تطعيم حواره بمفردات منها، قد لا يجد نظيراً دقيقاً لها في الفصحى، وإذا كانت المفردة من خصوصيات البيئة، فيحسن به أن يقدم شرحاً في الهامش، حتى يستوعبها القارئ الآخر في بيئة أخرى، لأننا نعلم أن سياق الحوار التقليدي (الفصيح) يقصر إلى حد ما عن تحقيق أهدافه فتأتي اللغة العامية البسيطة لتضفي جوا دافئاً على القصة، خاصة إذا كان الموقف اجتماعياً أو هزلياً أو مأساوياً[٣٧].

إن براعة الكاتب تظهر في استطاعته أن يطور حواره لينفذ إلى أعماق اجتماعية، بما يهيئه من طابع إيحائي للجمل والعبارات، مستعيناً في ذلك بدلالات اللغة الفصيحة، وتفاديه النقل العامي المجرد من الواقع، فالواقعية الحقيقية إنما تظهر في الأداء النفسي وليست بمجاراة الواقع[٤٣]. ولكن البعض يسرف في توظيف المفردات العامية فينقل إلى الحوار مفردات من الكلمات الأجنبية الشائعة على الألسنة، دون أن يجد ذهنه في إيجاد المقابل المفهوم لها في الفصيح، أو ـ لو استلزم الأمر ـ يتحاشى ذكر اللفظ الأجنبي في الحوار ويسرد اللفظ الفصيح المعبر عنه في السرد، كي يكون حواره متناغما [٤٣].

فصحيح أننا نحتاج إلى أن نرى اللغة برؤية أقرب مما هو متصور، وبشكل شامل وواضح، ولكننا نحتاج إلى أن نرى حركة اللغة والشعور بها في إطار أوسع يتجاوز المكان والبيئة الضيقة، بما تفرضه الخصوصية البيئية على العمل[٤٢].

ولا نستطيع القول إن هناك اتجاهات في القص تستلزم أن يكون الحوار بالفصحى، وإنما هناك كثير من الاتجاهات الروائية التي اتخذت الفصحى سبيلا في حواراتها.

فرواية السيرة الذاتية تعد «فن الذاكرة الأول لأنها الفن الذي تجتلي فيه الأنا حياتها، صراحة وعلى نحو مباشر، مسترجعة هذه الحياة في امتدادها الدال...» وصفة الذاتية هي صفة نابعة من طبيعة هذا المبدأ الإبداعي في حركته المحكومة بمنظور الذات التي تستعيد ماضيها كله أو بعضه في لحظة حاسمة من لحظات حياتها»[٣٦] ومن أشهر القصص المعبرة عن هذا اللون: الأيام

لطه حسين، وقد صيغت بالحوار الفصيح، ناقلة لنا أجواء من حياة الريف المصري في أعماق الصعيد، عبر ما يتصوره طفل فاقد البصر. ويأتي عمل الأديب عباس العقاد والمعنون بـ «أنا» كسيرة ذاتية، تتلاقى مع الأيام في «كون الأدبي لا ينفي التاريخي، والوظيفة الجمالية لا تتناقض والوظيفة الانفعالية في تعيين الذات التي لا تكف عن الإشارة إلى تاريخها الذي هو عام، وخاص في الوقت نفسه»(٣٦)

وكذلك الرواية التاريخية وهي «لا تعني بتقديم التاريخ للقارئ بالدرجة الأولى لأن وثائق التاريخ كفيلة بأداء هذه المهمة، وإنما تكمن قيمتها في مدى براعة الكاتب في استغلال الحدث التاريخي واعتماده إطاراً ينطلق منه لمعالجة قضية حية من قضايا مجتمعه الراهنة»(٤٤) كما في أعمال جرجي زيدان المسماة بروايات تاريخ الإسلام وأبرزها: ١٧ رمضان، العباسة أخت الرشيد، المملوك الشارد. وأيضا أعمال علي أحمد باكثير كما في روايتيه «وا إسلاماه»، «الثائر الأحمر». كذلك روايات عبد الحميد جودة السحار مثل: الملحمة الإسلامية الكبرى «عمر» في أجزاء، وسلسلة محمد رسول الله والذين معه. وحديثاً انضم جمال الغيطاني بأعماله المستلهمة التراث برؤية جديدة في نفس الاتجاه من خلال أعماله العديدة، مثل: الزيني بركات، رسالة في الصبابة والوجد، التجليات..إلخ. وأيضا رواية «عزازيل» ليوسف زيدان، وأعمال الروائية المصرية سلوى بكر التاريخية مثل: كوكو سودان كباشي. ورواية «واحة الغروب» لبهاء طاهر وغير ذلك.

وتتلامس الرواية الأسطورية، التي تستند إلى الأسطورة في أحداثها في هذا الاتجاه، وإن كانت تتميز عنها بكون الخيالي (الأسطوري) هو موضع الحدث، في حين أن الأحداث التاريخية التي وقعت بالفعل هو ما يميز الرواية التاريخية ومن أبرز الأعمال الأسطورية: رواية «أحلام شهرزاد» لطه حسين، و«آلام جحا» لمحمد فريد أبو حديد، وليالي ألف ليلة وليلة لنجيب محفوظ، وأيضا روايات إبراهيم الكوني مثل: ديوان النثر البري.

إن مجمل الإبداعات القصصية في الرواية التاريخية والأسطورية كانت فصيحة الحوار، سواء كانت هذه الروايات تتناول حقب التاريخ الإسلامي أو الفرعوني أو القبطي أو الفينيقي...، كما في أعمال نجيب محفوظ الفرعونية مثل عبث الأقدار، ورادوبيس... وكأن الفصحى تمثل القدرة على التعبير عن مواقف قصصية تاريخية، وبالرغم من أنها موجهة إلى قارئ معاصر، وهذا معناه أن العامية تنسحب تماماً في الإبداع الروائي التاريخي، وأنها تختص - كما يقول دعاتها - بالواقعية الآنية .

والسؤال الذي يطرح نفسه: هل الواقعية في الحدث والدراما تنطبق فقط على عصرنا ؟ أم أن مفهومها أشمل ويمتد إلى واقعية العمل الأدبي ذاته ؟ وهذا بالنظر إلى الواقع الذي تعبر عنه سواء كان تاريخياً أو معاصراً. إن مفهوم الواقعية يمتد إلى واقع العمل الأدبي ذاته، سواء كان تاريخياً أو معاصراً، فالمهم هو نجاح المبدع في خلق إيهام لدى القارئ أن ما يعرضه من أحداث درامية يتسق منطقياً مع ما كان يحدث آنذاك، ووفقا لما كان في هذا العصر من حياة يومية. وكما يقرر فنكلشتين فلسفة الواقعية بأنها: «لا تقتصر على رسم الشخصيات المعروفة والموضوعات المستمدة من الطبيعة، بل الفن الواقعي هو الذي يكشف في الوقت نفسه عن كل من فردية البشر وتشابههم مع جماهير البشر الأخرى ...، والفن الواقعي ينبه الناس إلى جمال الطبيعة كما ينبههم إلى جمال البشر؛ فهو يصور العلاقات الاجتماعية التي ينشغل بها الناس، ويصور القوى التي تسبب لهم الضرر، ويصور الروابط التي تؤلف بينهم»(٤٥).

وفي الرواية الوجدانية التحليلية (الاتجاه الرومانسي) التي يشتد «تركيز الكاتب على النفس البشرية بما تحمل من نوازع وعواطف، فيعمد إلى تتبعها والكشف عنها في مواقف الصراع المختلفة»(٤٤). ويمثل الأديب محمد عبد الحليم عبد الله هذا اللون بوضوح، فرواياته تقوم على استبطان الذات، والنفاذ إلى صميم الوجدان الإنساني وتحليل مشاعر الفرد، وقد اعتمد في كل أعماله على الحوار الفصيح والسرد الشاعري، في بوتقة رائعة من اللغة، تكاملت بالرغم من أن بيئة حدوثها متراوحة بين الريف والمدينة، إلا أن الحوار الفصيح كان متناسقا مع طبيعة السرد ومن أبرز أعمال هذا الأديب: «شجرة اللبلاب»، شمس الخريف»، «الوشاح الأبيض».

أما الرواية الاجتماعية فهي ترتبط بالواقع الاجتماعي بشكل أعمق وأوسع، فنجد أن القضية تباينت بين العامية والفصحى في هذا اللون، فالروايات والقصص الاجتماعية إذاً تصور مشكلات هذا الواقع وهمومه على مستوى طبقة اجتماعية كاملة وليس على مستوى الفرد، فالشخصية فيها لا تمثل فرداً يعيش أزمته الخاصة، وإنما هو أقرب إلى النموذج الاجتماعي الذي يحمل خصائص طبقته الاجتماعية بذاتها ويعبر عن أفكارها وقيمها... كما تظهر النزعات السياسية ومختلف المذاهب في هذا الاتجاه الروائي أيضاً، وكان من أبرز القصاصين والروائيين المعبرين عن هذا التيار: نجيب محفوظ وعبد الرحمن الشرقاوي، ويوسف إدريس(٤٤). فهم لم يتخذوا الفصحي في حوارهم السردي على الإطلاق، فمنهم من التزم بالحوار الفصيح منهجاً له مثل نجيب محفوظ في جلّ أعماله تقريباً، خاصة في ثلاثيته: بين القصرين، قصر الشوق، السكرية، التي صدرت تباعاً عامي ١٩٥٦، ١٩٥٧م، وهي تعبر عن مرحلة التغير الاجتماعي خلال سني القرن العشرين في حين اختلف عنه عبد الرحمن الشرقاوي على روايته «الأرض»، حيث يعلق د. شفيع السيد على هذه الرواية بقوله: «إن لغة الحوار قد جاءت بالعامية، بل بلهجة واحدة من لهجات هذه العامية، وهي لهجة أبناء الريف في قلب الدلتا، وكأنه يرى أن الواقعية هي واقعية الحدث والتعبير اللغوي معًا، ولا أريد أن أناقش هذه القضية القديمة المتجددة...، وحسبي أن أقول: إن الفن ليس تسجيلاً آلياً للطبيعة، أو محاكاة حرفية لظواهرها، إنما هو انتقاء واختيار، ومحاكاة لجوهر ما فيها بقصد إغنائها وإكمالها»(٤٤).

وكذلك الحال مع أعمال يوسف إدريس، فقد جاءت رواياته: الحرام، العيب، البيضاء... إلخ، بالحوار العامي، بل امتزجت العامية بالسرد نفسه، وكأنه يهدم آخر ما تبقى من موانع، فيجعل العامية هي العلامة الواضحة في سائر أعماله.

كذلك الأمر في القصص القصيرة، فكل كاتب يطبّق قناعاته فيما يكتبه في رواياته، فإذا كان نجيب محفوظ ملتزماً بالحوار الفصيح في قصصه القصيرة كما في مجموعاته القصصية: تحت المظلة، التنظيم السري ...، فإن يوسف إدريس جعل العامية نهجاً له في قصصه القصيرة كما في مجموعتيه: أرخص ليالي، العسكري الأسود، وغيرهما.

وهناك من راوح بين العامية والفصحى في الحوار مثل يوسف السباعي فكثير من رواياته يغلب عليه الحوار العامي، أما رواية «السقا مات» (١٩٥٢)، فقد اشتملت على تجربة فريدة: الحوار بالفصحى حتى منتصف الرواية، ثم بالعامية إلى آخرها، ويبدو أن طبعه بالكتابة بالعامية قد غلب على تطبعه بالفصحى، وبقيت الرواية شاهدة على ذلك. في حين التزم إحسان عبد القدوس في أعماله القصصية والروائية بالحوار العامي، وهو ناجح دائما في أخذ القارئ

بغلالة رقيقة تجعله يتقبل الحوار العامي المغرق في عاميته، وبما فيه من أخطاء لغوية وهجائية[٤٦].

وفي الرواية السياسية التي تتخذ «الصراع السياسي مذهباً وحركة موضوعاً لها ضمن خلفية اجتماعية واقعية»[٢٤]، وقد خاض غمارها الكثير من الروائيين مثل: نجيب محفوظ، إحسان عبد القدوس، ومن تلاهم من جيل الستينيات وأبرزهم صنع الله إبراهيم، في أعماله العديدة مثل: تلك الرائحة، بيروت بيروت، وردة، وإن غلب عليها البناء التسجيلي. وكذلك أعمال يوسف القعيد مثل: الحرب في بر مصر، شكاوى الفلاح الفصيح، يحدث في مصر الآن. وقد ظل نجيب محفوظ على التزامه بالحوار الفصيح، في حين لجأ جلّ كتّاب الرواية السياسية إلى الحوار العامي.

وإن كان الحوار العامي المفصّح مبرراً في ظل حرص الروائي على نقل تعبيرات الشارع والمثقفين بكل إيحاءاتها الدلالية والسياسية، ففي رواية «يحدث في مصر الآن» ليوسف القعيد، والتي اشتملت على حوار عامي شديد الرهافة، يقترب من الفصحى كثيراً[٢٤].

قد كان الإبداع القصصي ميداناً لتلاقي العامية والفصحى، وهو تحاور وصل إلى تصادم أحياناً، وتجاور في أحيان أخرى، وإن كانت القصة - عامة - تمايزت بفصحى في السرد (الوصف)، وتباين بين العامية والفصيح في الحوار، وهي ظاهرة تراوحت في توظيفها فنياً.

الخاتمة

في ضوء البحث المتقدم، يمكن أن نخرج بعدة نتائج:

إن كتابة الحوار بالفصحى قضية أمة، وليست مسألة آنية، ولابد أن يكون هذا الأمر في وعي الأديب: مسرحياً كان أو قاصاً.

إن الأعمال المدونة بالحوار الفصيح: مسرحيات أو روايات أو قصص، تجد حظها في الانتشار في أنحاء العالم العربي، وتظل مقروءة أجيالاً وأجيالاً، لأن الفصحى لغة الأمة المتوارثة، ولأن الفصحى تظل اللغة المشتركة بين أقاليم العربية، في حين تظل العاميات إقليمية محدودة: نطقاً وكتابةً وانتشاراً.

الأديب الجيد، المتمكن من لغته هو من يمتلك التعبير باستخدام الفصحى، ويستطيع أن يحقق مستويات حوار متعددة في كتاباته بفضل تمكنه من لغته، ونشير هنا إلى استسهال الكثير من الكتّاب التعبير بالعامية، ليغنيهم عن الإثراء اللغوي الذي تقتضيه الفصحى.

ضرورة الاطلاع على معاجم العربية عامة مهم للأديب ليرى الكثير من المفردات العامية ذات الأصل الفصيح، كذلك الاطلاع على ما تقره المجامع اللغوية من مفردات عامية ذات أصل فصيح، أو تعريب الأجنبي، وهذا يجعل الأديب في تحديث دائم للغته، ساعياً إلى الوصول إلى لغة قريبة من الأداء اليومي.

إن الالتزام بالحوار الفصيح أولى، خاصة في الأعمال التاريخية والدينية والأسطورية والمترجمات؛ لأن الفصحى هي الأنسب في التعبير عنها، وإن كان من الضروري دراسة الأديب للحياة اللغوية في العصر الذي يتناوله بقدر المستطاع، فإذا كان يكتب رواية عن الحياة في مصر أو الشام خلال القرن الرابع الهجري - مثلاً - فإن اللغة السائدة في ذلك العصر كانت مزيجاً من القبطية والعربية، على حين كانت العامية الركيكة هي السائدة في العصر المملوكي والعثماني وانعكست على الأدب المنتج في هذا العصر. نقول: من المهم أن تتحقق اللغة السائدة في العصر بقدر المستطاع، ولو بإشارات يسيرة، ولا يستغرق هذا الأمر الأديب، لأن هناك الكثير من المراجع اللغوية التي تتناول هذا الأمر بشكل تفصيلي.

يمكن أن نقرأ العامية في الحوار ضمن بنية

العمل ككل، وهذا يتوقف حسب النص، ومدى توفيق المؤلف في الكتابة بالعامية، وهذا يخرجنا من أحكام القيمة (مع أو ضد التجربة)، ولنا في أعمال عبد الرحمن منيف مثال على ذلك، كما في رواياته مدن الملح وأرض السواد، فالعامية موظفة بشكل عال، ومدونة بكتابة واضحة النطق، سهلة الفهم.

هناك ظاهرة مؤسفة في الأعمال المسرحية والقصصية، وهي كتابة الحوار باللغة المنطوقة كما هي، بكل ما فيها من أخطاء، وهذا يؤدي إلى سوء الفهم، وإلى محدودية الانتشار، ويمكن للأديب أن يكتب التعبير أو المفردة العامية كتابة أقرب إلى الوضوح، ليتسنى لقراء العربية أن يتفهموا عمله بشكل جيد.

ارتباطاً بالنقطة السابقة، فإن الأديب بمقدوره أن يكتب التعبير العامي أو المفردة العامية كما هي ضمن حوار فصيح، مادام يرى أنها تعبر عن أحاسيس وأفكار لم يجد في قاموسه ما يحل محلها، ويمكنه أن يضع هامشاً لشرح المفردة أو التعبير، مع تنصيص هذه المفردة ضمن حواره الفصيح.

أمعن الكثيرون في العامية المحلية، وسجلوا ذلك في أعمالهم بنفس اللهجة ولننظر إلى بعض الأعمال الروائية والمسرحية في مصر أو العراق أو الجزائر لنرى كم الإغراق في العامية: كتابة، وتعبيراً، دون التحسب إلى قراء المحيط العربي.

لا مانع من كتابة العمل المسرحي بالحوار الفصيح ونشره بهذا الشكل، ثم يترك الأمر للمؤلف مع فريق الإخراج والتمثيل في إعادة كتابة الحوار بالعامية المحلية أو لا. وهذا يجعل النص المسرحي نصاً أدبياً مقروءاً في المقام الأول، ويعطي المجال لانتشار النص وترجمته بشكل واضح، ويجعل من السهل تمثيله في أقطار العربية، وتكون معالجته بالعامية حسب لهجة كل قطر. ولعل تجربة مسرح توفيق الحكيم وسعد الله ونوس خير مثالين على ذلك.

هناك تجارب مهمة في تفصيح الحوار العامي، أو جعل الحوار الفصيح في أقرب مستوى مع العامية، وهي تحتاج إلى إلقاء المزيد من الضوء عليها في الدراسات النقدية التطبيقية.

إن العامية ليست متهمة دوماً، وإنما هي معبرة عن فكر الطبقات الشعبية المتعددة، وأيضاً يحمل الأدب الشعبي الكثير من توجهات الأمة وآلامها وأحلامها وقضاياها في مراحل تاريخية عدة. ومن المهم دراسة هذا الأدب والاعتراف به (وهو قائم بالفعل) ليكون ضمن التاريخ الأدبي للأمة العربية.

إن تبني الأدب الشعبي لا يعني أن يسير الأدب بشكل عام في درب العامية، وإنما تقدير أدباء العامية ودراسة إبداعاتهم، ضمن منظومة الأدب عامة.

إن الكتابة بالعامية ليست في دائرة الاتهام، بقدر ما تمليها ضرورات التلقي، ووسائل الإعلام، ولكن هناك فرقا بين العامية الراقية، والعامية المطعمة بالفصحى، وبين العامية المفرطة المغرقة في محليتها، والملوس الآن التباري في هذا الإغراق من الأدباء والمعدّين والفنانين والمذيعين، وهذا يؤدي إلى تهميش الفصحى وعيا ونطقا وممارسة وانتشاراً.

المراجع:

١. د. رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، دراسة: الفصحى وتحديات العصر، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٢م.

٢. د. إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، دون طبعة، دون تاريخ.

٣. أمين الخولي، مشكلات حياتنا اللغوية (الأعمال الكاملة) الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧م.

٤. حبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت، ١٩٨٤م.
٥. ابن منظور، لسان العرب، دط، دت، ج٣ المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.
٦. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج٢، ط٣، دار عمران، القاهرة، مصر.
٧. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، د ط، دت، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
٨. د. علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ط٤، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٧م.
٩. د. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، د ط، مايو ١٩٧١م.
١٠. جرجي زيدان تاريخ آداب اللغة العربية. (الأعمال الكاملة)، ج١٣، ط٢، دار الجيل للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٩٨٢م .
١١. د. محمد محمد حسين، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، الجزء الثاني (من قيام الحرب العالمية الأولى إلى قيام جامعة الدول العربية) المطبعة النموذجية، القاهرة ١٩٥٦م.
١٢. د. عبدالواحد علام، اتجاهات نقد الشعر في مصر في الفترة (١٩١٩ ـ ١٩٤٤)، مكتبة الشباب القاهرة، ١٩٨٩م.
١٣. محمود شاكر، أباطيل وأسمار، م س.
١٤. إيكة هولنكراس، قاموس مصطلحات الأثنولوجيا والفولكلور ، تر: د. محمد الجوهري، د. حسن الشامي، سلسلة ذاكرة الكتابة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ١٩٩٩م .
١٥. أحمد رشدي صالح، الأدب الشعبي، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢م.
١٦. د. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى اللغة، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٨م .
١٧. محمود تيمور، مشكلات اللغة العربية، ط١، المطبعة النموذجية، القاهرة، ١٩٥٦م.
١٨. د. محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.
١٩. د. محمد حسن عبد العزيز، الوضع اللغوي في العربية المعاصرة، ط١. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٢م.
٢٠. د. رشاد رشدي، نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، ١٩٧٥م.
٢١. د. علي الراعي، فن المسرحية، دار التحرير للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٥٩م.
٢٢. د. محمد الدالي، الأدب المسرحي المعاصر، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.
٢٣. لاجوس أجري، فن كتابة المسرحية، ترجمة: دريني خشبة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٢٤. صالح سليمان، سوسيولوجيا الرواية السياسية (يوسف القعيد نموذجا)، سلسلة دراسات أدبية، ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨م .
٢٥. د. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٧٧ .
٢٦. حمدي عبد العزيز، المسرح المصري الحديث، سلسلة كتابات نقدية، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة ١٩٩٨.
٢٧. د. إبراهيم حمادة، خيال الظل وتمثيليات ابن دانيال، ط١، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٣ .
٢٨. د. محمد حسن عبد الله، المسرح المحكي، تأصيل نظري ونصوص من التراث العربي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٠م .
٢٩. عبد الرحمن عرنوس، الظواهر المسرحية في المقهى بين الثقافة والترفيه، دراسة بمجلة

آفاق المسرح، الهيئة العامة لقصور، العدد ١٧، الثقافة، القاهرة، ٢٠٠١م.

٣٠. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، سلسلة عالم المعرفة، ط٢، الكويت، أغسطس١٩٩٩م.

٣١. د. محمد مبارك الصوري، المسرح الاجتماعي ذو الدعوة السياسية عند نعمان عاشور، المركز العربي للإعلام، د ط، الكويت، ١٩٨٥م.

٣٢. أحمد عبد الرحيم مصطفى، توفيق الحكيم (أفكاره وآثاره)، المطبعة النموذجية، القاهرة، ١٩٥٢م.

٣٣. د. محمد غنيمي هلال، قضايا معاصرة في الأدب والنقد، نهضة مصر للطباعة والنشر، د ط، د ت، القاهرة.

٣٤. د. عز الدين إسماعيل، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي المعاصر (دراسة مقارنة)، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٨م.

٣٥. د. شكري محمد عياد، الأدب في عالم متغير، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،١٩٧١م.

٣٦. د. جابر عصفور، زمن الرواية، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٣٧. روجر ب. بيكون، قراءة الرواية: مدخل إلى تقنيات التفسير، ترجمة: د. صلاح رزق، سلسلة آفاق الترجمة، ط٢، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٩م.

٣٨. د. عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه: دراسة ونقد، ط٢، دار النشر المصرية، القاهرة، ١٩٥٥م.

٣٩. د. أحمد إبراهيم الهواري، مصادر نقد الرواية في الأدب العربي الحديث في مصر، ط١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م .

٤٠. عباس العقاد، بحوث في اللغة والأدب، دار غريب للطباعة، القاهرة، د ط، دت.

٤١. د. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٦م .

٤٢. د. مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، سلسلة عالم المعرفة، ط١، الكويت، ١٩٩٥م.

٤٣. د. محمد غنيمي هلال، في النقد التطبيقي والمقارن، دار نهضة مصر، القاهرة، د ط، د ت.

٤٤. د. شفيع السيد، اتجاهات الرواية العربية في مصر، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٢م.

٤٥. سيدني فنكلشتين، الواقعية في الفن، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، ط٢، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٦م .

٤٦. يحيي حقي، خطوات في النقد، دار العروبة، القاهرة، د ط، د ت.

برنامج حاسوبي مقترح

لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم

Computer Program
For Translating Spoken and Written language into the unified Arab Sign language For the deaf

د. أحمد نبوي عيسى *
أ. حمزة زكريا عبد الله **

Dr. Ahmed Nabawy Esa *
Mr. Hamza Zaakria Abdullah **

ملخص

استهدفت الدراسة إعداد وتصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم باستخدام أساليب البرمجة الحديثة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لاستقراء مضامين العديد من الأدبيات التي تناولت التكنولوجيا المساندة للصم والبرامج الحاسوبية من السوفت وير SOFTWARE في مجال تعليم الصم وتنمية التواصل لديهم باستخدام لغة الإشارة، ودور البرامج الحاسوبية في تيسير وتلبية متطلبات الصم بمؤسسات المجتمع المحلي (الدوائر الحكومية - المستشفيات - شركات خطوط الطيران - المحاكم - المدارس)، كما أُعدت استبانة للتعرف على الآراء حول كفاءة البرنامج الفنية والبرمجية والتعليمية والمنهجية وتم تطبيقها على (٥٠) فرداً من مديري معاهد الصم ومدارس الدمج - مشرفين ومعلمي طلاب صم، و(٥٠) فرداً من الصم بالمرحلة الثانوية، و(٥٠) فرداً من أولياء أمور الطلاب الصم وبعض الموظفين بالدوائر الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة عن إعداد وتصميم البرنامج الحاسوبي المبتكر والفريد، أن استجابة أفراد الدراسة لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية تراوحت ما بين غالباً وأحيانا، وأن نسبة تحقق

Abstract

The study aimed at preparation and designing software to translate spoken and written language to sign language of the Arab unified for the Deaf using the methods of modern programming. The study followed the semi-empirical extrapolation of the contents of many of the literature dealing with technology and support for the deaf and software in the field of deaf education.

The development of communication using sign language.

The role of software to facilitate and meet the requirements of deaf institutions of the community (government departments, hospitals - airlines - the courts - the schools) was dealf with.

A questionnaire has also been prepared to identify views on the technical and programmatic, educational, and methodological efficiency. The program has been applied to (50) individuals ,directors of institutes for the deaf and mainstream schools - administrators and teachers of students of deaf, and (50) members of the Deaf high school, and (50) members of the parents of deaf students and some staff with government departments in Saudi Arabia. The results of the study for preparation and designing innovative and unique software showed, that the response of members for the study of the educational, artistic and

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسة التربوية للدورة السابعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

(*) قسم التربية الخاصة، الإعاقة السمعية، كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز.
(**) قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز

(•) Depart ment of special Education Faculty of Education - king Abdulaziz university.
(••) Department of Education Technology Faculty of Education - king-Abdulaziz university.

الكفاءة البرمجية والفنية بين ٩١٪ و٩٣٪ الكفاءة المنهجية للبرنامج بين ٩٠٪ و٩١٪، ونسبة تحقق التعليمية والتربوية الكلية للبرنامج الحاسوبي لتلبية احتياجات الصم بين ٨٠٪ و٨٨٪ وخلصت الدراسة إلى تفعيل دور البرنامج الحاسوبي، للتواصل المستقل عند الصم وتشجيع الإلمام بالقراءة والكتابة، وتوسيع فرص النجاح في التعليم.

programmatic and methodological efficiency of the program, ranged between often, and sometimes. The percentage of artistic and programmatic efficiency ranged between 91% and 93% methodological efficiency of the program ranged between 90% and 91% and the percentage of educational efficiency of the program software achieved to meet the needs of deaf ranged between 80% and 88% .The study activates the role of the software in independent communication of the deaf and to promote literacy, and expand the opportunities for success in education.

مقدمة

استخدام التكنولوجيا المساندة في التربية الخاصة حظي باهتمام متزايد منذ ١٩٩٠م، ولكن المثير للاهتمام هي أن الأبحاث أثبتت أنه رغم توفر أجهزة التكنولوجيا المساعدة في مجال التربية الخاص هناك بطء في استخدامها مع برامج التربية الخاصة للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة واحد من الأسباب ربما يرجع إلى أن المجال مازال في بدايته وارتبط استخدام أجهزة التكنولوجيا المساندة للأفراد المعاقين جسدياً وحسياً وذوي الاحتياجات الشديدة والمتوسطة. (Kelker & Holt, 2000)[1].

ولأن بحث التكنولوجيا أهم ما يتسم به العصر الحديث وتتدخل في كل المجالات حتى الإنسانية والتربوية منها، والاستخدام الواسع للتكنولوجيا المساندة أدى إلى تطور كبير وسريع في العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وفي طريقة أداء المعلم وإنجازات المتعلم والتي من شأنها أن تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وكفاءة، وتشمل التكنولوجيا المساندة البرمجيات التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكنهم من تأدية مهامهم الوظيفية أو القيام بأدوارهم الحياتية بغير مشقة أو حاجة لمرافق أو معين بشري (Bobbie, Azar, 2003)[2].

وفئة الصم من بين الفئات التي أولاها مجتمعنا العربي الاهتمام والرعاية في المجالات الطبية والوقائية والعلاجية ويسعى إلى تلبية احتياجاتها الأساسية في مجالات التعليم والاندماج الاجتماعي والمشاركة في الحياة العامة، وتعتبر لغة الإشارة بمثابة اللغة المرئية للاتصال بين الصم، وهي عبارة عن نظام متطور على مستوى عالٍ من الرموز التي ترى ولا تسمع، فهي لغة نشأت ونمت داخل مجتمع الصم ونظراً لاحتياجهم الشديد عن التعبير عن نفسهم والتواصل لقضاء حاجاتهم ومصالحهم، وأصبحت جزءً لا يتجزأ من تكوينهم، ولذلك فإنها هي الوسيلة الطبيعية للتواصل بين الصم ذاتهم والتواصل بينهم وبين العاديين فلغة الإشارة الآن فرضت نفسها كلغة رسمية، وأصبحت لا غنى عنها بالنسبة للتلاميذ الصم، ولمن يتعامل ويتواصل مع الصم، فأقرب الأفراد أو المعلمين إلى قلب التلميذ الأصم المعلم الذي يتقن لغة الإشارة. (عيسى، ٢٠٠١)[3].

ونظراً للتزايد المطرد لأعداد الصم داخل المجتمعات العربية والمحاولات المتعددة ببرامج التربية الخاصة في تعليمهم ودمجهم واستقطاب أكبر قدر منهم ذات الحاجة لاستخدام إشارات موحدة بالمؤسسات التعليمية لتيسير تعليم المناهج والمقررات الدراسية أسوة بالعاديين، الأمر الذي

يحتاج إلى تدخل من أولي الأمر والمتخصصين والباحثين في هذا المجال لتوحيد لغة الإشارة التعليمية والمتفق عليها بين المجتمعات، والاهتمام بدور التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في استخدام الحاسوب المغذى بالمعلومات الكثيرة للإشارية الموحدة في ترجمة اللغة المنطوقة، بحيث نصل إلى توافق واتفاق كبير محلياً وعالمياً لتلك الرموز التي يتم تشكيلها عن طريق تحريك الأذرع والأيدي في أوضاع مختلفة، ووضع مفاتيح إشارية رمزية لتعبيرات الوجه أثناء استخدام الإشارات والتي تدل على الإحساس بها ونوع العاطفة والمشاعر سواء الفرح أو الحزن أو الغضب، فهذه الحركات تحل محل الكلمات المنطوقة، فلغة الإشارة لغة قائمة بذاتها لأنها تؤدي معنى متكامل، وتحل العيون محل الأذن في استقبال الرسائل.

وهذا يساعد على إيجاد قنوات جيدة للاتصال الفكري والتي تربط بين مجتمع العاديين ومجتمع الصم ويحقق إستراتيجية التربية الخاصة التعليمية والإنسانية في تعليم ودمج الصم بالمجتمع، مما يؤدي إلى زيادة اهتمام التلاميذ الصم باكتساب المفاهيم العلمية بطريقة وظيفية والتي يقدمها ويقوم بتدريسها ذلك المعلم، وكلما زاد الاهتمام بزيادة دافعية التلاميذ الصم نحو التعلم كلما حدثت عملية التعلم. ولست مبالغاً في أن من يريد أن يقتحم عالم الصم ويتعرف عن قرب بالصم لابد من إتقان لغة التواصل معهم وهي لغة الإشارة الخاصة بهم، فالمعاق يحتاج إلى قدر كبير من الرعاية بشتى جوانبها سواء كانت صحية أو اجتماعية أو تربوية أو تأهيلية ويفضل أن تبدأ هذه الرعاية مبكراً وذلك حتى تخفف من المضاعفات والمشكلات التي تترتب على الإعاقة والتي تتراكم آثارها مع زيادة عمر الطفل، وبالإضافة إلى ذلك فإن تأخير تقديم المكافأة بجميع أشكالها يكون عديم الفائدة والجدوى لأنها لم تقدم خلال الفترة الحرجة للنمو النفسي بشكل عام. (كرم الدين، ١٩٩١) [٤].

فنمو قدرات التواصل للمعاقين سمعياً ضروري للنمو التعليمي، ولزيادة الخبرات الإنسانية. ومن ثم يجب التأكيد على الأهمية الأساسية للاتصال ونظام الاتصال التعليمي، لأن هذه هي الفرصة أمام الصم وضعاف السمع كي يتواجدوا في عالم الاتصال المناسب بناءً على أن تنمية الاتصال باستخدام لغة الإشارة للصم، وهذا يمثل أساس للنمو الإنساني والتعليمي بشتى أنواعه للتلاميذ الصم والاعتماد على برامج التعليم الفردية الموجودة لا يستطيع حل المشكلة النظامية التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع، والتقليل من تطبيق نظام عزل المعاقين سمعياً والاعتماد على الحاجات الفردية، وبالإضافة إلى برامج اتصال وتعليم جديدة لمساعدة الصم بطريقة فعالة، وهذه البرامج سوف تكون مؤثرة وموافقة لاحتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع. (عيسى، ٢٠٠١) [٣].

فقد أصبح من الضروري استغلال واستثمار الحاسوب وجميع التقنيات المساندة من أجهزة ووسائل تعليمية بإمكانياته الهائلة لتيسير عملية التعليم للصم، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طريقة تفكيرهم وتعلمهم واستيعابهم للمعلومات عن أقرانهم من الأسوياء ومع ظهور التقنيات المساندة والمخصصة لاحتياجات هذه الفئة بات من الممكن للصم الاستفادة من كامل طاقاتهم المعطلة، وتعد التقنيات المستخدمة أحد الجوانب المهمة في استراتيجيات التواصل الفعال كتعويض عن النقص الذي تُخلفه الإعاقة، لإنجاح عملية التواصل البشرى، وتحقيق التفاعل بين المكونات المختلفة للخبرة، فهناك اتفاق عام على أن ما يحرزه المعاق سمعياً من نجاحات من خطوة إلى خطوة أخرى يمكن أن يساعده على الانتقال إلى أشكال من التفكير ذات درجة تعقيد كبيرة، ولن يتم ذلك إلا من خلال استغلال التدريبات

اللغوية واللغة الخاصة بالأصم (لغة الإشارة) والوسائل البصرية فهي تمثل أهمية كبيرة، لأنها تؤدي إلى حفز فكر المعاق سمعياً واستثارته عن طريق التعرض وبصورة مباشرة لخبرات حياتية وأنشطة ترتبط جيداً بمعلومات مستمدة من المناهج الدراسية عموماً، وكما يمكن أن يوضع المعاقون سمعياً داخل مشكلات بسيطة مناسبة لطبيعة الإعاقة ومناسبة لمرحلتهم العمرية ودرجة ذكائهم، وتقديم حلول لتلك المشكلات بصورة تدريجية (الصفدي، ٢٠٠٣)[٥]، (الروسان، ٢٠٠٦)[٦].

وأشارت دراسة (العنزي، ٢٠١٠)[٧] والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد الأمل وبرامج الصم وضعاف السمع، أن أكثر طرق التواصل استخداماً من قبل معلمي الطلاب الصم هي لغة الإشارة وأبجدية الأصابع، مع عرض الكلمات مطبوعة في نفس الوقت. وقام كل من (المشهراوي، وكراز،٢٠٠٣)[٨] بالتعرف على المشكلات التي تواجه التلاميذ الصم من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، وكان من أهمها المشكلات التعليمية وتتركز معظمها حول طرق الاتصال والتواصل بلغة الإشارة وأشار (كراز، ٢٠٠٦)[٩] من خلال دراسة لتصور مقترح لعلاج المشكلات الخاصة بمهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظات غزة، أنه ينبغي تطوير مهارات الاتصال والتواصل اللفظي بين كل معلمي الصم في الضفة والقطاع من خلال دورات مماثلة لدورات لغة الإشارة المكثفة ودورات القاموس الإشاري العلمي الموحد والاستفادة من طاقات الصم فى تطوير طرق التواصل، واستخدام طرق الاتصال الشامل مع المعوقين سمعياً (الإشارة وأبجدية الأصابع والاتصال اللفظي والتدريب السمعي) .

وقد قام كل من بالمر وكولي (Parmer& Cawley, 1993)[١٠] بدراسة للتعرف على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ الصم في تعلم مادة العلوم في المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون نظاماً مشوهاً في التواصل وليس لغة الإشارة الخاصة بالصم مما يعيق التواصل ويقلل اهتمام الطلاب بالمادة ويخفض مستوى دافعيتهم نحو التعلم. وأشارت دراسة أندروس ودينجرد، وديفيل (Andrews&Winograd & DeVill,1994)[١١]، في دراسة لتنمية الفهم القرائي للصم من خلال ملخصات بلغة الإشارة الأمريكية، إلى ضرورة استعانة المعلمين بتسجيلات فيديو للغة الإشارة وأدبيات وقصص مزودة بترجمة إشارية للنصوص المطبوعة. وقد أشارت نتائج دراسة كانون (Cannon,2010)[١٢]، والتي تهدف إلى التعرف على تأثر برنامج تركيب الجملة أو العبارة المعتمد على الكمبيوتر في تطوير تركيب الجملة للطلاب الصم وضعاف السمع، وتحديد ما إذا كان استخدام وصلات اللغة والتدخل وتقييم تركيب الجملة Language Links (LL)

المنتج بواسطة أنظمة التعلم الممتاز بواسطة الحاسب كمهارة صفية تدعيمية إضافية تؤثر على طريقة تركيب الجملة في المشاركين الصم وضعاف السمع من مستخدمي لغة الإشارة الأمريكية (ASL) ولقد شارك في الدراسة ٢٩ طفلاً أصماً من خلال المدارس ولقد أوضحت النتائج أن الاستخدام اليومي لبرنامج التدخل وتقييم تركيب الجملة (LL) أدى إلى تحسن قدرة الطلاب الصم مستخدمي لغة الإشارة في تركيب الجملة في هذه الدراسة.

كما أكدت دراسة كيتنج وميرس (Keating& Mirus, 2003)[١٣] والتي هدفت إلى التعرف على تأثير التكنولوجيا على ممارسة اللغة والتفاعل بين الصم المستخدمين للكمبيوتر والانترنت باستخدام لغة الإشارة الأمريكية،

فقد أتاحت التكنولوجيا المساندة تسهيل التفاعل بواسطة الانترنت ونوع جديد من أماكن التقابل ومجالات العمل وتسهيلات لأنواع جديدة من العلاقات عبر الوقت والمكان، وهذا يوضح بعض الطرق التي يشكل فيها الانترنت ممارسة اللغة في مجتمع الصم مع الاهتمام بكيفية قيام الأدوات الجديدة كوسيط وتأثيرها على السلوك الإنساني شاملة اللغة وتنظيم التفاعل، هذا يشمل تطور ومشاركة الإرسال المصور للصور والفيديو بواسطة الكمبيوتر للنفس وللآخرين الإبداع وحل المشاكل في مواقع اتصال جديدة ناشئة وأعمال هيكلية لمشاركين جدد، للمرة الأولى يستطيع الأصم أن يتواصل مستخدما لغة يدوية مرئية في حالات كثيرة مستخدما اللغة الأصلية عبر الوقت والمكان هذا يجعل مجتمع الصم مجتمع فعال ومنتج للبحث داخل العلاقات بين التكنولوجيا الحديثة والممارسات التواصلية الجديدة (عبد السلام ١٩٩٣)(١٤)، و(كارول لاساسو (Lasasso،C.، 1999)(١٥)، إلى أن الأطفال المعاقين سمعياً يتأخرون في الاختبارات التي تتضمن الفهم الشفوي ويظهرون تأخراً في القدرة على الاتصال والتفاهم والتعليم اللغوي وانخفاض القدرة على المناقشة والمقارنة ويتأخرون عن زملائهم من ذوى السمع العادي.

مشكلة الدراسة

في ضوء الاستقصاء الأولي حول واقع استخدام الأساليب التقنية الحديثة في تيسير عملية التواصل مع الصم وتنمية اللغة لديهم والمساعدة على دمجهم الاجتماعي داخل مجتمع العاديين وجد أن هناك حاجة ماسة للفرد الأصم والمعلم والوالدين والمحيطين بالصم داخل المجتمع إلى وسيلة تيسر نقل المعلومات للتواصل وترجمة الأفكار بلغة الصم (لغة الإشارة) ليفهمها الأصم ومن ثم يستجيب بطريقة مناسبة للموقف ويتطور تحصيلياً ولغوياً فلا يصبح عالة على المحيطين به ويكون أكثر تواصلاً مع المجتمع.

وتتحدد مشكلة البحث في التساؤل التالي:

كيف يمكن بناء برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي الخاص بترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري معاهد الصم؟

٢. ما مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي الخاص بترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم من وجهة نظر الطلاب الصم؟

٣. ما مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي الخاص بترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم من وجهة نظر أولياء الأمور والموظفين بالدوائر الحكومية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلي :

تصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية البحث إلى اعتبارات تتعلق بالاتجاهات الحديثة لتطبيقات التكنولوجيا في عمليات التواصل والبرمجة الحاسوبية لابتكار برامج متطورة للترجمة المزدوجة وفريد من نوعه لترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة العربية المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة المتحركة لتلبية احتياجات المجتمع والصم وتعليمهم بحيث تعمل بيسر على الحاسب، وكنتيجة للتزايد المستمر في

أعداد المعاقين سمعياً، ومساعدة المعاق سمعياً على الحياة المستقلة الكريمة وتنمية قدراته على القراءة والكتابة، سعياً لتحقيق المشاركة الفعالة له في المجتمع، وتيسير طرق التعامل مع الصم داخل مؤسسات المجتمع المختلفة، ويمكن إجمال أهمية الدراسة فيما يلي :

١. تصميم وابتكار برنامج حاسوبي متطور يعزز الترجمة الفورية والتواصل المستقل للأشخاص الصم ويشجع على الإلمام بالقراءة والكتابة.

٢. الحصول على أداة تعزيز فهم اللغة المنطوقة لدى الأصم.

٣. المساعدة في حل مشكلات القراءة واللغة لدى الأصم.

٤. المساعدة على كسر الحاجز النفسي بين العاديين والتواصل مع الصم.

٥. تيسير عملية تعليم وتعلم الصم، وتوسيع فرص التقدم والنجاح في التعليم والتوظيف عند الصم.

٦. تساعد نتائج البحث المعلمين غير المتخصصين على التواصل مع زملائهم الصم وطلابهم الصم وخاصة ببرامج الدمج.

مصطلحات الدراسة

١. **المعاقون سمعياً**: هو مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع، فهو يشمل كل من الصم وضعاف السمع وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ والفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصي حالة من العمق والتي يطلق عليها الصمم. (اللقاني والقرشي، ١٩٩٩) (١٦).

ولفظ المعوق سمعياً يضم فئتي الصم (Deaf) وضعاف السمع (Hard of Hearing)

أ. ضعاف السمع

أن الطلاب ضعاف السمع هم الذين لديهم قصور في حاسة السمع بدرجة ما، وتتراوح درجة فقد السمع عندهم ما بين (٣٥ – ٧٠) ديسيبل، ويمكنهم الاستجابة للكلام المسموع إذا وقع في حدود قدرتهم السمعية باستخدام المعينات السمعية أو بدونها .ويحتاجون في تعليمهم إلى تدريبات وأساليب خاصة.(عيسى، ٢٠٠٦) (١٧).

ب. الطالب الأصم

هو الطفل الذي حرم حاسة السمع منذ ولادته أو هو الذي فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام أو هو الذي فقدها بمجرد تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة. (عيسى، ٢٠٠٦) (١٧).

٢. **البرنامج الحاسوبي**: هو برنامج حاسوبي يستخدم لغة الحاسب ومعلومات هائلة من لقطات الفيديو بلغة الإشارة الموحد للصم لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم.

٣. **هجاء الأصابع (Finger Spelling)**

عبارة عن إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية والأعداد بطريقة متفق عليها، ومن السهل تعلم لغة الأصابع حيث يمكن التعبير عن الأسماء أو الأفعال التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة ومع ذلك يمكن الجمع بين لغة الإشارة وهجاء الأصابع معاً لتكوين جملة مفيدة ذات معنى .

وهي طريقة تواصل تعتمد تمثيل الحروف الأبجدية وتستخدم غالباً في أسماء الأعلام أو الكلمات التي ليس لها إشارة متفق عليها .

ويذكر (اللقاني والقرشي، ١٩٩٩) (١٦) أن هجاء الأصابع (Finger Spelling) هو نظام يدوي يقوم على شكل الحروف الأبجدية للغة.

٤. **لغة الإشارة Sign language**

يعرف (عيسي،٢٠٠١) (٣) لغة الإشارة على أنها نظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس

الربط بين الإشارة والمعنى، وهي اللغة المفضلة لدى الأصم ويوجد أنواع كثيرة ومختلفة من لغة الإشارة، تغطي لغة الإشارة عدداً كبيراً من الموضوعات التي يمكن التعبير عنها بلغة الإشارة مثل العلاقات العائلية، العمليات العقلية، والمشاعر الانفعالية، والمهن، والنقود، والحركات الجسمية والمتضادات والاتجاهات والأفعال، والجوانب التربوية، والأثاث، والأقطار، والمدن والولايات، والحيوانات، والأعداد.

وهي إشارات ليس لها مدلول معين، يرتبط بشكل مباشر بمعنى الكلمة التي يتم التعبير عنها، وعندما تسأل الصم عن مدلولها قد لا تجد أحياناً أية إجابات شافية والبعض تمثل عنهم حركات أشارية تم الاتفاق عليها وتنقلت من جيل إلى جيل آخر ولا يملك إلا أن يستخدمها كما هي. ومن أمثلتها كلمة شهر، يوم، أسبوع، صديق، اتفاق، عمل، تعليم، معلم، مهم، غير مهم.

٥. التكنولوجيا المساندة لذوى الاحتياجات الخاصة:

التكنولوجيا المساندة هي مصطلح أو أداة أو نظام مطلوب تجارياً يستخدم لزيادة استمرار أو تطوير الفجوات الوظيفية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة (AT) هي خدمة تساعد الفرد المعاق مباشراً في اختيار واستخدام أو التعرف على جهاز التكنولوجيا المساعدة وتعد التكنولوجيا المساندة جزء مهم من نظام الدعم المتكامل الذي يحتاجه الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتعرّف التكنولوجيا المساندة (Assistive technology) على أنها الأدوات أو الأجهزة أو البرامج التي بإمكانها تحسين أداء ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان ذلك في التعليم أو العمل أو غير ذلك من كافة مناشط الحياة.

(Bobbie, Azar 2003) [٢] .

وتعرف التكنولوجيا المساندة (Assistive Technology) بأنها أي مادة أو قطعة، أو نظام منتج، أو شيء معدل أو مصنوع وفقاً للطلب بهدف زيادة الكفاءة العلمية والوظيفية لذوي الاحتياجات الخاصة. ويكاد يجمع المتخصصون في هذا المجال على هذا التعريف الذي يشير إلى أن مسمى التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة لا يقتصر فقط على التقنية بمفهومها، وإنما يقصد بها أي وسيلة تعليمية تساعد في تسهيل فهم المادة العلمية (AT) ويقسم بعض الباحثين التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى قسمين رئيسيين هما: التقنيات الإلكترونية (Electronic Tech) ومنها الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، والتلفزيون التعليمي، والفيديو، ومسجل الكاسيت. والتقنيات غير الإلكترونية (No Electro Tech) ومن أمثلتها السبورة، والكتاب، والصور، والمجسمات، واللوحات، والسبورة الطباشيرية وغيرها من الوسائل غير الكهربائية أو الإلكترونية. (Kelker & Holt, 2000) [١].

الإطار النظري والدراسات السابقة

المعوقون سمعياً

هو مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع، فهو يشمل كلاً من الصم وضعاف السمع، وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ والفقدان السمعي قد يتراوح مداه في الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من الشدة والتي يطلق عليها الصمم.

ومفهوم المعاق سمعياً يضم فئتي الصم (Deaf) وضعاف السمع (Hard of Hearing)

أ. مفهوم ضعاف السمع

يذكر (اللقانى والقرشى، ١٩٩٩) [١٦] أن الأطفال ضعاف السمع هم أولئك الذين يشكون

ضعفاً في السمع وفي قدرتهم على الاستجابة للكلام المسموع استجابة تدل على إدراكهم لما يدور حولهم، بشرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدرتهم السمعية.

ويعرف (التركي، ٢٠٠٥) (١٨) ضعف السمع بأنه فقدان سمعي يجعل الفرد يواجه صعوبات في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

٢. تعريف الطفل الأصم

يعرف (زيتون، ٢٠٠٣)(١٩) الأطفال الصم بأنهم "هم الذين ليس لديهم القدرة على السمع أو فهم لغة الحديث ولو بمساعدات خاصة للسمع".

ويرى (التركي، ٢٠٠٥) (١٨) أن الصمم عبارة عن "فقدان سمعي كامل يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها".

خصائص وطبيعة المعوقين سمعياً

يلخص الباحثان أهم خصائص المعوقين سمعياً من خلال ما أوضحته العديد من الدراسات السابقة فيما يلي:

١. الخصائص الجسمية للمعوقين سمعياً

أشارت دراسة هوبير (Hopper, 1989) (٢٠) إلى أن الطالب الأصم والطالب ضعيف السمع لا يختلفان عن الطالب العادي في الخصائص الجسمية، فكل منهما يمر بنفس مراحل النمو التي يمر بها الآخر، حيث إنه لا يوجد اختلاف واضح في الخصائص الجسمية بين الطالب العادي والطالب المعاق سمعياً.

٢. الخصائص العقلية والمعرفية للمعاقين سمعياً

يشبه الأداء العقلي للمعوق سمعياً في توزيعه وانتشاره ذكاء العاديين في حالة تطبيق مقاييس تقلل من الجانب اللفظي وتزيد من الجانب المصور غير اللفظي، وتتناسب طبيعة الإعاقة السمعية التي تتصف بنقص في المحصول اللغوي، وانخفاض قدرة المعوق سمعياً على تركيز الانتباه وكثرة نسيانه، وحاجته لتنوع الخبرات التعليمية القصيرة الجذابة وممارسة الأنشطة البيئية الشيقة، ووقت أطول لتكرار تعلم المفاهيم وتثبيتها في ذاكرته، وتباين سرعة تعلمه تبعاً لنسبة ذكائه وعتبة السمع لديه وتاريخ إصابته وظروفه الصحية والنفسية والاجتماعية، ولذا فهو بحاجة إلى تفريد التعلم والتعزيز المستمر، وتعديل بعض الأنشطة لتلاءم قدراته. (الخطيب ٢٠٠٢)(٢١)، (الزريقات ٢٠٠٩) (٢٢)، (الروسان، ٢٠٠٦)(٦)، (الدماطي ٢٠٠٢)(٢٣).

كما أجمل (عبد الفتاح، ١٩٨٦)(٢٤) و(الدماطي، ٢٠٠٢)(٢٣) بعض الخصائص العقلية والمعرفية للمعاق سمعياً واحتياجاته التربوية في التالي :

- محدودية حصيلته اللغوية، وحاجته إلى ربط الكلمات التي يتعلمها بمدلولاتها الحسية باستخدام وسائط تعليمية بصرية تعويضية .
- انخفاض قدرته على تركيز الانتباه وكثرة نسيانه، وحاجته لتنوع الخبرات التعليمية القصيرة الجذابة وممارسة الأنشطة البيئية الشيقة، ووقت أطول لتكرار تعلم المفاهيم وتثبيتها في ذاكرته.
- تباين سرعة تعلمه تبعاً لنسبة ذكائه وعتبة السمع لديه وتاريخ إصابته وظروفه الصحية والنفسية والاجتماعية، ولذا فهو بحاجة إلى تفريد التعلم والتعزيز المستمر، وتعديل بعض الأنشطة لتلاءم قدراته.

٣. الخصائص اللغوية للمعوقين سمعياً

أتفق (الروسان، ٢٠٠٦)(٦) مع (هالاهان، وكوفمان، ٢٠٠٨)(٢٥) إلى وجود ثلاثة آثار سلبية للصمم على النمو اللغوي وهي: لا يتلقى الطالب الأصم أي رد فعل سمعي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات، ولا يتلقى الطالب

الأصم أي تعزيز لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات، ولا يتمكن الطالب الأصم من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يقلدها، لذلك، فإن الإعاقة السمعية تؤثر بشكل مباشر وواضح على النمو اللغوي للقراءة .

٤. الخصائص الأكاديمية والتحصيلية للمعوقين سمعياً

أكد (الخطيب، والحديدي، ١٩٩٤)[٢٦] و(الزريقات، ٢٠٠٩)[٢٢] أن المعاق سمعياً يظهر قدراً من التأخر الدراسي يظهر عندما تكون المثيرات اللغوية مثل : معاني الفقرات والجمل، ولما كانت جوانب التحصيل الأكاديمي مرتبطة بالنمو اللغوي فمن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للأصم وبخاصة في مجال القراءة، والكتابة، والحساب، والعلوم، وجميع المواد التي يدرسها الأصم، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي كما أن اللغة وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي وبخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين.

٥. الخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية للمعوقين سمعياً

كما أشار (حنفي، ٢٠٠٣)[٢٧] إلى أن الطفل المعوق سمعياً يعاني مفهوم ذات منخفض، وأنه لا يتقبل إعاقته بنفس الطريقة التي يتقبل بها الآخرون إعاقاتهم، فهو دائم الشعور بإعاقته ويخجل منها، ولذا فهو كثيراً ما يعاني من الشعور بالخجل وفقدان الثقة بالنفس مما يحول بينه وبين استمرار علاقته بالآخرين، حيث إن أداءه وطريقة تصرفاته وحرمانه من استخدام اللغة يجعلونه يبدو غريباً ومختلفاً عن الآخرين إذا ما قورن بالطفل العادي، مما يؤثر على مفهوم الذات لدى الطفل المعاق سمعياً ويشجعه على الاتجاه نحو العزلة والابتعاد عن نظرات الاستغراب والدهشة أو الرثاء الذي يبديها الآخرون تجاهه.

أهمية استخدام لغة الإشارة في التواصل مع الصم

أشارت ريلي جودي ومكلينتر سيجو (Reilly.J & Seago.M، 1992)[٢٨] إلى أهمية استخدام لغة الإشارة كوسيلة من وسائل الاتصال مع التلاميذ المعاقين سمعياً وأنه من الضروري إتقان المعلم لها وتحديد إشارات الكلمات والمفاهيم أثناء الإعداد للدرس واستخدام تعبيرات إيماءات الوجه لتوضيح معنى.

كما أشارت كانبل باربرا (Barbara، 1969 Kannapell،)[٢٩] إلى أهمية استخدام لغة الإشارة والتواصل الكلي لتعليم التلاميذ المعاقين سمعياً من الصم وضعاف السمع من خلال عرض رسومات وصلت إلى ٤٦٠ إشارة يدوية للاستخدام في تعليم الطلاب الصم في المدارس الثانوية والكليات وتمثل الإشارات كلمات أو عبارات تتكون في العادة من عدة حروف تمثل أهمية في العديد من المواد الدراسية مثل العلوم والرياضيات والبيولوجي والكيمياء والفيزياء وعلم النفس والعلوم الإنسانية (مصطلحات عامة).

وتؤكد إليسا نيوبورت[٣٠](Elissa Newport,1984) أن للغة الإشارة أهمية كبرى في برامج تعليم الصم وإكسابهم اللغة. ويذكر ديفيد استيوارت واكاماتسو(Stewart. Akamatsu.1989)[٣٢] أن استخدام لغة الإشارة والتواصل الكلي في التواصل بين الصم وبعضهم والعاديين يؤدى إلى زيادة التوافق النفسي، ونمو الذات للأصم.كما أشار ديفيد ستيوارت(Stewart.D1989)[٣٢]، إلى ضرورة تنمية وسائل الاتصال لتحقيق الربط بين التلميذ المعاق سمعياً ومعلمه والمادة التعليمية المقدمة له، ولزيادة تطبيع المعاق سمعياً واندماجه في المجتمع أيضاً، بالإضافة إلى أن البرامج والاستراتيجيات الحديثة لتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع تتجه إلى التعرف على أفضل

الطرق لعرض محتوى المناهج المقدمة للتلميذ الأصم وضعيف السمع، وإلى عرض الكلمات والمفاهيم مقترنة بإشارتها الدالة عليها.

ويؤكد على ذلك جيل فيشر وليو Fisher) [٢٣]، & lee،1989) حيث يريان أن التعرف على الكلمة ومهمة الاحتفاظ المباشر بالكلمة عند الأطفال الصم واستخدامها في مواقف جديدة يتم عن طريق تقديم قائمة كلمات مطبوعة ومعها إشارة لكل كلمة، وقائمة كلمات فقط بدون إشارات. وهذا ما أشارت إليه النتائج من أن تحصيل التلاميذ في القائمة التي احتوت على كلمات وإشارتها كان أفضل من إنجاز التلاميذ وتحصيلهم في القائمة التي احتوت على الكلمات فقط. وفي محاولة التعرف على مقدار احتفاظ التلاميذ بالكلمة تم تقديم قائمة كلمات وإشارات وقائمة كلمات بدون إشارات وكانت النتيجة أن احتفاظ الصم بالكلمة كان أفضل بالنسبة للقائمة التي احتوت على الكلمات والإشارات.

ويتفق مع ما سبق ايتانو يوشيناجو (Yoshinaga،I.، 1993) [٢٤] حيث أوضح أهمية استخدام طرق التواصل الكلية في التواصل مع الأطفال المعاقين سمعياً لتبسيط التعلم وتزداد فترة احتفاظ الأصم بالمعلومات المقدمة له مقترنة بلغة الإشارة. كما تؤكد دراسة هارولد جونسون (Johnson،H.،1989) [٢٥] على أنواع استراتيجية لتقدير عملية الاتصال لمساعدة المختصين في وصفهم وفهمهم مشاكل عملية الاتصال بالنسبة للطلاب فاقدي السمع، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم يواجهون مشاكل تتعلق بالتكامل الاجتماعي والأكاديمي في المدرسة والتي كانت نتيجة لعدم كفاية الخدمات وعدم تفهم زملائهم لحاجات الاتصال عندهم واشتكى هؤلاء الطلاب من نوعية التعليم المقدم لهم ولكن شكواهم من الحياة الاجتماعية سواء كانت اجتماعية أو تعليمية تلعب دوراً أساساً في عملية التطبيع الاجتماعي لديهم ويرى الباحث أن هذه الدراسة تعكس واقع الطلاب الصم في مدارسنا.

كما أكدت دراسة ستينسون وآخرين (Stinson، et. al.، 2009) [٢٦] على أهمية طرق تقديم المعلومات التعليمية للمعوقين سمعياً، حيث أجروا دراستهم على عينة مكونة من ٤٨ طالباً من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية، و٤٨ طالباً من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية واستخدم معهم أساليب متنوعة من تقديم المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب تقديم المحاضرة الشفهية المدعمة بمترجم للغة الإشارة والمشفوع بالنسخة المطبوعة من المحاضرة من أنسب أساليب تقديم المعلومات عند الصم، كما أظهرت الدراسة أن المعاقين سمعياً يؤدون بكفاءة في اختبارات الاختيار من متعدد عن الاختبارات المقالية.

أما دراسة بيرنت وآخرين Berent) [٢٧] et. al.، 2007) فقد اهتمت باختيار فاعلية بعض النماذج التدريسية مع الطلاب الصم بالجامعة وخلصت إلى فاعلية النماذج البصرية في تعليم الطلاب الصم وأوصت بالبحث المستمر عن منهجيات مبتكرة تراعي استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الطلاب الصم للمواد الدراسية بلغتهم وهي لغة الإشارة.

أما عن أهمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب وتأثيرها على مفهوم الذات فقد أثبتت دراسة سيلفستير، وآخرون (Silvestre، et. al.،2007) [٢٨] أن الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الصم هي العنصر الفاعل في تكوين مفهوم ذات إيجابي لديهم، وعامل رئيسي من عوامل التعليم لديهم وأوصت بأهمية تعليم الطلاب العاديين للغة الإشارة مما يزيد من درجة التفاعل بينهم وبين الطلاب الصم مما ينعكس إيجابياً على الطلاب الصم.

كما أكدت دراسة استربروك وهوستون (Easterbrook &Huston ،2008)[٣٩] على أهمية تمتع الطالب الأصم المرشح للتعليم الجامعي بطلاقة قراءة الإشارة، وطلاقة القراءة الصامتة، وأكدت على أهمية التدريب عليها قبل الالتحاق بالجامعة مما يسهل على الطالب الأصم عملية التعلم.

ونلاحظ مما سبق نقصاً وقصوراً في البرامج المستخدمة لتنمية عمليات التواصل باستخدام طرق التواصل الطبيعية مع الصم وهي لغة الإشارة مع المعاقين سمعياً، وعدم قدرتها على تكوين صورة ذهنية للأشياء والأحداث في البيئة لعدم مناسبة طريقة التدريس وطرق التواصل لطبيعة الصم وعدم وجود المعلم المدرب الجيد على استخدام لغة الإشارة، وكذلك قلة المحصول اللغوي للمعاقين سمعياً لقلة البرامج التربوية المعدة لذلك والتي تتناسب وطبيعة الإعاقة، كما أن الاتجاهات الحديثة لتعليم الصم والتواصل معهم تعتمد على الأخذ بالطرق التكنولوجية الميسرة لعملية التواصل والتعليم.

التكنولوجيا المساندة ودورها في تيسير التواصل مع الصم

لقد أجريت في السنوات الأخيرة العديد من الدراسات في مجال استخدام الحاسب والتكنولوجيا المساندة المتطورة في التعليم لذوى الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع) وهي وإن اختلفت في طبيعة موضوع الدراسة إلا أنها اتفقت في مجملها على وجود مزايا ومبررات تؤكد الحاجة الماسة لاستخدام الحاسب في عناصر العملية التعليمية والتواصل بلغة الصم (لغة الإشارة).

فاستخدام الحاسب والتكنولوجيا المساندة تساعد الإثارة والتشويق للأصم تحفيزه على التعلم، خاصة وأن التلميذ الأصم يعتمد ويركز على البصر أكثر من باقي الحواس وبعض البرامج في مساعدة وتسهيل التواصل بين التلاميذ الصم والمعلم. كما أنه يساعد على نقل بعض الظواهر الحقيقية للتلاميذ الصم الذين يعتمدون على حاسة البصر أكثر، فتصميم برنامج يعالج هذه الظواهر ويسهل عملية التعلم بأقل وقت ممكن، وإيجاد بيئة تعليمية نشطة وحيوية (ACTIVE LEARNING) تحل محل التعليم السلبي (PASSIVE LEARNING) وذلك بإضافة عناصر التشويق وحب الاستزادة من العملية التعليمية والتربوية. (الخطيب، ٢٠٠٥)[٤٠]، (عفانة، الخزندار، الكحلوت، مهدي،٢٠٠٧) [٤١].

ومن الفوائد الهامة لاستخدام الحاسوب في التربية الخاصة،عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة (VISUAL CONCEPT) كلغة الإشارة للصم، والخرائط وأنواع الحيوانات والنباتات والصخور والرسوم البيانية بألوانها الطبيعية وبالبعد الثالث إذ إن تدريسها بالطرق التقليدية قد لا يحقق الهدف من دراستها. (زبيدة محمد، ٢٠٠٦) [٤٢].

وقد أشارت دراسة اليتكا(Luetka،2009) [٤٣] إلى ضرورة الأخذ بالتقنيات الحديثة والبرامج الحاسوبية في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعة واستثمار الانترنت في العملية التعليمية وذلك من خلال نتائج دراسة لتقييم فاعلية تعليم الصم عبر شبكة الانترنت بالجامعة على عينة مكونة من ١٠٨ من المتابعين للدورات بإحدى الجامعات عبر الانترنيت، أكد أكثر من ٦٥ ٪ منهم بأنهم لم يعرفوا طريقة أفضل منها.

ومن الدراسات التي عنيت بتحديد وإبراز دور مترجم الإشارة داخل مجتمع الصم في التعليم الجامعي دراسة شاو وربيرسون (Shaw & Roberson،2009)[٤٤] حيث خلصت إلى مجموعة من النتائج أهمها، الاهتمام بتوفير الترجمة للطلاب الصم بالمرحلة الجامعية،

ترجمة المناهج الدراسية الجامعية إلى لغة الإشارة، الاتفاق على آلية داخل قاعة الدراسة تسمح للعمل بترجمة الإشارة آلياً.

وعن أنسب الأساليب في تعليم الطلاب الصم يذكر ريتشاردسون (Richardson، 2001) [٤٥] إلى أن أسلوب التعلم عن بعد من أنسب الأساليب في تعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية حيث أنه مناسب لطبيعة الإعاقة ويوفر الوقت والجهد.

أما دراسة سليك وآخرين (Slike،et.al، 2008)[٤٦] فقد اهتمت بحصر التقنيات الحديثة المساعدة في تقديم الخدمة التعليمية الجيدة للطلاب الصم وضعاف السمع وأكدت على أهمية التوظيف الأمثل للبرامج الحاسوبية لمساعدة المعاق سمعياً في ترجمة اللغة المكتوبة وتعلم القراءة، استغلال الانترنت في تقديم دورات تعريفية بالصم، استغلال الانترنت في تقديم دورات ترفع من الكفاءة الشخصية والتعليمية للطلاب الصم، وحسن استغلال شرائط الفيديو في تعليم وتدريب المعاقين سمعياً، والتوظيف الأمثل لبرنامج البوربوينت .

وقد أشارت دراسة أرنست سوتنهوفد (Thoutenhoofd، 2010)[٤٧] أن المعرفة والعلوم قضية اجتماعية، حيث أن العلوم توصل كل ما هو جديد ومفيد للمجتمع فلغة الإشارة والعلوم والتكنولوجيا المستخدمة للصم توجه الانتباه على التداخل بين العلوم والتكنولوجيا والصمم، وتدعو إلى ارتباط اجتماعي جديد وهو مشاركة الصم في صنع المعرفة وذلك عن طريق وجود جهود لغوية إشارية يمكن أن تطور بطريقة مفيدة من التداخل بين العلوم والتكنولوجيا وخبرة الأصم.

كما تؤكد دراسة هاركينز وليترمان (Harkins & Loeterman،1995) [٤٨] أن استخدام التكنولوجيا له أكبر الأثر في تعليم الصم وأن الكمبيوتر والمواد المطبوعة المعدة بلغة الأصم (لغة الإشارة) لها أهمية كبرى في إعداد معلم الصم وفي التدريس للأصم ومنها أيضاً شرائط الفيديو والأقراص المرنة CD. ROM وحيث إنها تقدم مصادر مرئية جديدة لكل من الطالب والمدرس من حيث إنها تسمح للمدرس أن يتقدم جيداً في طرق الممارسة والتمارين في مساحات يمكن أن تثير التفكير الناقد ومهارات الاتصال الواسعة. هذا وقد أوضحت دراسة ليكنر وكارتر(Luckner & Carter. 2001) [٤٩] أن هناك حاجة ماسة إلى استخدام التكنولوجيا المتكاملة، وهناك حاجة مستمرة للاستراتيجيات التعليمية المطورة .

وعن تأثير الفيديو التعليمي لتعليم المعوقين سمعياً والتكنولوجيا المساندة أجرى ليلي مارك سونيت (Soniat،M.L.، 1993)[٥٠] دراسة أوضحت نتائجها إلى فاعلية التكنولوجيا المساندة في التواصل وتعليم الصم.

كما أجرى ديفيد باسنج وسيجال أيدن (Passing، D & Eden،S 2000) [٥١] دراسة استهدفت تنمية التفكير المرن للأطفال الصم وضعاف السمع بواسطة التكنولوجيا الحقيقية الفعالة، عن طريق التعرف على ما إذا كانت موضوعات ألعاب البعد الثالث المتكررة باستخدام التكنولوجيا الفاعلة، سوف يؤثر في الأطفال الصم وضعاف السمع أم لا وأشارت النتائج إلى أن هناك تنمية في التفكير المرن في المجموعة التجريبية أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فإن الأطفال الصم وضعاف السمع لم يحدث لهم أي تطور. وقد أجرى (درويش،١٩٩٩) [٥٢] دراسة هدفت إلى بناء برنامج للحاسب الآلي للتعليم والتدريب باستخدام لغة الإشارة الوصفية، وبناء برامج في الحاسب الآلي من شأنها تقديم الدعم اللازم للمختصين في تدريس التلاميذ الصم وأوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج على تجاوب الصم منخفضي التحصيل، وسهولة

استخدام البرنامج من قبل المعلمين، وسهولة وصول المعلومات إلى الصم دون الحاجة إلى شرح المعلم واكتساب لغة الإشارة.

كما سعت دراسة (مهندس، ٢٠٠٥) [٥٣] إلى محاولة استخدام التقنيات الحديثة من أجل تطوير نظام تواصل متكامل مع ذوي الإعاقة السمعية من مستخدمي لغة الإشارة العربية وذلك من خلال قفازات خفيفة يلبسها الشخص الأصم ومزودة بحساسات دقيقة موزعة على مختلف أجزاء القفاز وتقوم هذه القفازات بالتقاط حركة اليد والأصابع لدى تأدية كلمات لغة الإشارة وتحويلها إلى إشارات كهربائية ويتصل هذا القفاز بالحاسوب لتحويل الإشارات الكهربائية إلى كلمات منطوقة ومكتوبة ومن جهة أخرى يقوم الحاسوب المحمول بالتقاط كلام غير الأصم وتحليله ومنه ثم تحويله إلى لغة إشارات تظهر بشكل واضح على شاشة الحاسوب المحمول ليفهمها الأصم مما يخلق نظام تواصل متكامل مع غير الصم وكانت النتائج للدراسة مشجعة مما يشير بنجاح هذا المشروع الذي سوف يزيل كل العوائق أمام انضمام فئة الإعاقة السمعية إلى باقي فئات المجتمع بما يخدم المجتمع السعودي والعربي.

وأكدت دراسة (الصالح، ٢٠٠٥)[٥٤] على أهمية توظيف برامج البرمجيات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات الثقافة البصرية للمعاقين سمعياً لتحسين كفاءة التعلم البصري ولتحقيق هدف الدراسة .

وقد أشارت دراسة (طيبه،٢٠٠٤)[٥٥] من خلال مراجعة النتائج الأولية والتي تحققت بعد زراعة قوقعة الأذن الإلكترونية لدى المعاقين سمعياً ومقارنتها بمثيلاتها لدى الدول المتقدمة، أن البالغين قد حققوا نتائج باهرة وأفضل بكثير من التلاميذ نظراً لاكتسابهم اللغة قبل حدوث الإعاقة وقد كانت نتائج (٨) أطفال منهم ممتازة بكل مقاييس الفحص السمعي واللغوي بالإضافة إلى أنه كانت لديهم المقدرة على التحدث باستخدام جهاز الهاتف مباشرة.

مما أكدت دراسة جورنرس (Gourn - ris، 2000)[٥٦] على أهمية استخدام شبكات الانترنت في تنمية جوانب الاتصال الاجتماعي للصم عن طريق مقارنة أداء وتأثيرات الاتصال وجهاً لوجه والاتصال عبر وسيط مع الأفراد الصم على أداء بعض المهام كحل المشكلات بصورة تعاونية وذلك في مواقف تلقائية طبيعية واقعة تحت السيطرة.

كما أشارت دراسة روبينسون (Roebnson، 2001)[٥٧] إلى دمج الحاسبات والتقنية في برامج إعداد المعلمين الذين يدرسون التلاميذ الصم وضعاف السمع، وأوضحت النتائج أن استخدام التقنية من خلال الحاسب يقلل الملل والروتين أثناء التدريس، كما أنه يوفر الوقت للدارسين، ويزيد من إنتاجهم كما يوفر بيئة تعليمية أفضل، وأن العرض المرئي للمعلومات هو مفتاح التعليم الناجح للصم وضعاف السمع.

وقد أكدت دراسة (أبو ناجي، ٢٠٠٣)[٥٨] على أثر استخدام الحاسب كمستحدث تقني في تعليم العلوم على تحصيل التلاميذ الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، واشتملت عينة الدراسة على عدد من تلاميذ الصف الأول الثانوي من مدرسة الأمل بأسيوط، وتم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية تستخدم برنامج الحاسب في تعلم العلوم للتلاميذ الصم وضابطة تستخدم الطريقة التقليدية في تعلم العلوم لهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة على أن استخدام الحاسب الآلي ببعض وسائطه المتعددة كمستحدث تقني في تعليم التلاميذ الصم بالصف الأول الثانوي بمدارس الأمل أسهم في زيادة تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية لمحتوى الوحدة عن تلاميذ المجموعة الضابطة

والتي درست بالطريقة التقليدية، كما أوضحت أن الحاسب الآلي ساعد على تنمية الاتجاه نحوه.

ويرى لويز (Lewis، 1998)(٥٩) إن تطبيقات الكمبيوتر في مجال التربية الخاصة متنوعة وتعكس تنوع الحاجات التعليمية الخاصة المتباينة لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن التطبيقات المهمة للحاسوب في مجال التربية الخاصة، معالجة المعلومات والتعليم التفاعلي، برنامج الكمبيوتر ذات التصميم الجيد يزيد من دافعية الطلبة من ذوى الاحتياجات الخاصة ويزيد من درجة انتباههم، ويقدم تغذية راجعة، ويعتمد على مبدأ التعزيز الإيجابي، والتفاعل بين المستخدم المعوق والكمبيوتر يسهم في تطوير إحساس بالإنجاز الشخصي، والتواصل بذلك يؤثر استخدام البرامج الحاسوبية على زيادة عملية الاستقبال وبذلك يتحسن التواصل التعبيري، فتمثل إحدى أهم استخدامات الكمبيوتر في توظيفه كنظام تواصل إلكتروني، فاستخدام برامج الكمبيوتر ساعد الصم على استخدام الجوال ببرامج تترجم الصوت إلى كلام مقروء يمكنه من التواصل مع عادي السمع.

كما أوضحت دراسة كل من نيوكمر وبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum، 1991)(٦٠) ودراسة لينر(Lerner، 1993)(٦١) أن الأفراد الذين لديهم إعاقات في السمع وفي الكلام واللغة يواجهون صعوبة مع التواصل الشفوي من أكثر مشاكل التواصل شيوعاً والمرتبطة والتهجي السيئ ومهارات التنظيم السيئة وجودة الكتابة السيئة، والاستجابة المثالية لهذه المشاكل هي تدخل التكنولوجيا المساندة التي يمكن أن تمد هؤلاء الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية في عملية تعلم الكتابة والتواصل، وفي السنوات القلية الماضية كان هناك تغيرات كبيرة متعددة في خصائص السوفت وير التعليمية (برامج الكمبيوتر التعليمي للقراءة وبرامج لتيسير التواصل مع الصم) ومن أمثلة هذه البرامج برنامج icommunicator لترجمة الكلام المنطوق إلى لغة مكتوبة ثم إلى لغة إشارة تعبر عن دلالة ومعنى الكلمة المكتوبة.

وقد أشار (الشرايعة، ٢٠٠٥)(٦٢) أن التكنولوجيا المساندة العالمية وتطور البرمجيات أدى إلى إسهامات رائدة في تحويل اللغة المكتوبة أو المحكية الإنجليزية بواسطة الحاسوب ويساعد الصم على الاتصال دون الاعتماد على مهارة اللغة كاملة أو مترجمين متخصصين، ومن المشاريع المنجزة للصم مشروع Singing Av - tar والذي يستخدم التكنولوجيا الرقمية لتمكين الصم من استخدام الانترنت وغيره من الوسائط الرقمية ويستطيع المستخدم إدخال نص باللغة الإنجليزية أو فيديو ومشاهدة رموز لغة الإشارة على الشاشة ويمكن استخدام هذا المشروع كأداة لتطوير مهارات اللغة في الغرف الصفية وإيصال المعلومات من مواقع الانترنت للصم.

وقد قام أوننترا بوبراسرت ونيك سيركوني (Poobrasert، Cercone، 2009)(٦٣) بتصميم برنامج تدريبي متعدد الوسائط وتم تطويره اعتماداً على مناقشة مع معلمي الطلاب الصم في تايلند والذين يتلقوا تعليم تهجي الأصابع الأمريكي ولقد اتضح بالدليل أن التعليم باستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعليم – التعلم يمكن أن يكون فعال أكثر من الطرق التقليدية المعتمدة على الطباعة ويمكن أن يحل محل المعلم في بعض أشكال التعلم مثل تهجي الأصابع.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي وهو من المناهج المناسبة لإعداد أدوات الدراسة والبرنامج الحاسوبي المقترح.

عينة الدراسة

جدول ١: يوضح خصائص عينة الدراسة وعددها

م	النوعية	العدد
1	مديري معاهد الصم وبعض مدارس الدمج – معلمون ومشرفون طلاب صم	فرد 50
2	طلاب صم	طالب 50
3	أولياء أمور الطلاب الصم وموظفين بالدوائر الحكومية	فرد 50

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة لتصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم. قام الباحثان باستخدام الأدوات التالية:

الأداة الأولى: إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على احتياجات وتطلعات الطلاب الصم بالتعليم ومعلميهم من التكنولوجيا المساندة، عن طريق عرض مجموعة من الأسئلة المفتوحة للتعبير عن المشكلات الخاصة بتعلم لغة الإشارة وأهمية الترجمة بالنسبة للصم واحتياجها في أوقات مختلفة من اليوم، وكيفية مساعدة الأصم على تعلم القراءة والكتابة، ومساعدة المعلم غير المتخصص على التواصل بلغة الإشارة مع الأصم، وما هي الخصائص المناسبة لبرنامج حاسوبي مرن يساعد على ترجمة اللغة المنطوقة وهي لغة العلم إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة.

الأداة الثانية: تعتمد الدراسة الحالية على أداة رئيسية هي الاستبانة للتعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي في تلبية احتياجات الصم وضعاف السمع بالتعليم ومعلميهم من متابعة تعليم المواد الأكثر تخصص، وزيادة التواصل مع باقي أفراد المجتمع، المساعدة في الدمج الاجتماعي للمعاق سمعياً.

وقد مر بناء الاستبيان بمجموعة من الخطوات نذكرها على النحو التالي: (إعداد الباحثان).

خطوات بناء الاستبانة

- الإطلاع على الكتب والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية طرق التواصل وأساليب تيسير تعليم الصم، وخصائص المعوقين سمعياً، وخصائص البيئة التعليمة المناسبة، وطرق وأساليب التدريس المناسبة لهم، كذلك أهمية استخدام لغة الإشارة في تعليم المعاقين سمعياً القراءة والكتابة، والتواصل مع العاديين داخل المجتمع، ونوع التكنولوجيا المساندة المناسبة للصم.
- في ضوء الخطوات السابقة توصل الباحثان إلى مجموعة من المحاور والكفاءات اللازمة للبرنامج الحاسوبي المبتكر لترجمة اللغة المنطوقة إلى لغة مكتوبة ولغة إشارة للصم اللازمة لزيادة قدرة الطالب الأصم على التعلم والتحصيل، والتعلم الذاتي والتعلم عن بعد، والتواصل مع باقي أفراد المجتمع والمراسلة والبحث على الإنترنت. وهي المحاور التالية: (الكفاءة الفنية في إعداد البرنامج، الكفاءة البرمجية في إعداد البرنامج، الكفاءة التعليمية في إعداد البرنامج، الكفاءة المنهجية في إعداد البرنامج).
- قام الباحثان ببناء استبانة تتضمن مجموعة من العبارات شملت المحاور السابقة.

الصدق :Validity

لحساب صدق المحتوى Content Validity قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للاستبيان على مجموعة من المحكمين (٢٥ فرداً) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومعلمي العوق السمعي، وبعض مشرفي العوق السمعي، وبعض جمعيات ونوادي الصم، وبعض الأخصائيين النفسيين للمعوقين سمعياً، وبعض المعلمين المتدربين في مجال العوق السمعي، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من مختلف الزوايا من حيث سلامة الصياغة ووضوح العبارات والتعليمات، وفي إطار التعليقات التي حصل عليها الباحثان

تم تعديل الاستبيان ليصبح في صورته النهائية، كما تم حساب معامل الصدق الذاتي الذي بلغ (٠,٩١).

الثبات: Reliability

وقد تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق Test - ReTest بفاصل زمني ٣ أسابيع على عينة قدرها (٥٠ فرداً) وقد بلغت (٨٤,) على الاستبيان ككل وعلى محاور الاستبيان.

جدول٢: يوضح معاملات الثبات لمحاور الاستبيان باستخدام معامل الفاكرونباخ وكذلك معاملات الصدق الذاتي وهي معاملات ثبات عالية وبالتالي يمكن قبولها.

م	محاور الاستبيان	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
1	الكفاءة الفنية في إعداد البرنامج.	,83	,91
2	الكفاءة البرمجية في إعداد البرنامج.	,84	,91
3	الكفاءة التعليمية في إعداد البرنامج.	,84	,91
4	الكفاءة المنهجية في إعداد البرنامج .	,80	,91

أغراض الاستبيان

١. الكشف عن مواطن القوة والضعف بالبرنامج في تلبية احتياجات الصم ومعلميهم والمتعاملين معهم من أفراد المجتمع المحلي.

٢. تقديم معلومات أساسية عن كفاءة البرنامج الحاسوبي يستفيد منها المختصون.

* في ضوء الخطوات السابقة توصل الباحث إلى استبيان تحديد كفاءة البرنامج الحاسوبي المبتكر، ويتكون من ٤٠ مفردة يستطيع الباحث من خلال هذا الاستبيان التعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي كما يوضحها (ملحق ١).

الأداة الثالثة: البرنامج الحاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم

تعريف البرنامج

هو برنامج مبتكر ومتطور لتنمية مهارة الأصم في التواصل وتيسير تعلمهم من قبل المعلمين وفهم احتياجاتهم من المحيطين بمختلف مؤسسات الدولة لدى عينة من الطلاب الصم ومعلميهم بمدينة جدة.

الهدف العام للبرنامج

الهدف الرئيسي والمحوري للدراسة وبرنامجها هو تصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم.

أهداف البرنامج

١. يعزز برنامج المترجم الفوري التواصل المستقل للأشخاص الصم ويشجع على الإلمام بالقراءة والكتابة.

٢. يترجم في الوقت الحقيقي الكلام إلى نص والكلام إلى فيديو لغة إشارة .

٣. عبارة عن قاموس يمكن استخدامه بسهولة للحصول على التعاريف والمترادفات والمتضادات.

٥. يوفر للمستخدمين الصم والعاديين فرصاً لا مثيل لها في الفصول الدراسية، وبيئات الحياة اليومية.

٦. تعزيز فهم اللغة المنطوقة لدى الأصم.

٧. زيادة مهارات القراءة واللغة لدى الأصم.

٨. توسيع فرص التقدم والنجاح في التعليم والتوظيف عند الصم.

٩. يعمل البرنامج على تعزيز الاستقلال والثقة بالنفس للأصم.

١٠. بديلاً عن مترجمات غير متوفرة (إعدادات الفصول – الاتصالات اليومية – الاجتماعات المخصصة، الحالات الطارئة).

١١. يمكن المستخدم من الرد والاستجابة باستخدام لوحة مفاتيح الكمبيوتر، وتقديم

النص الذي يمكن قراءته

١٢. المساعدة على محو الأمية للأشخاص الصم، من خلال قاموس المرادفات الذي يسمح للمستخدم الحصول على تعريفات أو تنفيذ عمليات البحث على الإنترنت.
١٣. نشر ثقافة وعي الآخرين في التعامل الميسر مع فئات الصم المختلفة بمؤسسات الدولة والأماكن العامة.
١٤. مساعدة المعلمين غير المتخصصين على التواصل مع الصم .
١٥. مساعدة الأصم على تعلم القراءة والكتابة، والتعبير الكتابي والشفهي.
١٦. مساعدة الأصم على متابعة الأحداث العالمية في وسائل الإعلام المرئية.
١٧. كسر الحاجز النفسي بين العاديين والصم أثناء عملية التواصل.
١٨. هو أداة قوية لإعادة التأهيل في تعليم الصم.
١٩. يساعد الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الكلام ويمكن استخدام صوت الإخراج تعلم النطق الصحيح للكلمات.
٢٠. يساعد الأفراد الذين لديهم بقايا سمعية على فهم معنى الأصوات التي يسمعونها .
٢١. تحسين القدرة على الاستفادة من المواهب من الصم وعمل المزيد من المرونة في التواصل مع الموظفين الصم.

الفئات المستهدفة

١. المعلمون العاديون بمعاهد الأمل للصم وبمدارس الدمج.
٢. أولياء الأمور للطلاب الصم.
٣. الصم أنفسهم.
٤. المؤسسات الخدمية (الجامعات – المدارس – المطارات – الشركات – المستشفيات – الأحوال المدنية – التعليم عن بعد- ....).

خصائص ومحتوى البرنامج

١. الربط بين اللغة المنطوقة والإشارات الوصفية المعدة بالفيديو والكتابة باستخدام لغة الحاسب، بحيث تعرض عن طريق دمية 3D تترجم الإشارات المطلوبة، من خلال قاعدة بيانات مزود بها البرنامج (قاموس) .
٢. تحويل اللغة المنطوقة إلى لغة مكتوبة باللغة العربية.
٣. تحويل اللغة المكتوبة إلى لغة إشارة.
٤. استخدام نوع الخطوط الخاصة بالتهجي الإصبعي للتواصل مع الصم للحروف الهجائية وللأرقام الحسابية، وعرضها باستخدام لغة الحاسب لترجمة الأسماء والأرقام والأشياء التي ليس لها إشارة.

بناء البرنامج التدريبي

١. قام الباحثان بعمل مسح للأدبيات السابقة في مجال الدراسة شامل للدراسات والبحوث العربية والبرامج والكتب الأجنبية السابقة للاستفادة منها في إعداد البرنامج الحاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة إشارة للصم حيث وجد الباحثان أن معظم البرامج التدريبية والدراسات تشير إلى أهمية أخذ المعايير التالية بعين الاعتبار عند تصميم برنامج حاسوبي للترجمة للصم.
٢. قام الباحثان بعمل دراسة استطلاعية للتعرف على مشكلات التواصل مع الصم ومشكلات الصم في فهم اللغة المنطوقة، ومشكلات الصم في القراءة والوصول لمراحل تعليمية متقدمة مثل العاديين، واقتراحات المتخصصين وأولياء الأمور لزيادة دمج المعاق سمعياً بالمجتمع.

وقد تم استخلاص عدة نتائج من هذه العملية أهمها

- وجد أن الأصم يشعر بالملل عندما لا يستخدم المتحدث لغة الإشارة معه.
- عدم وجود العدد الكافي من الاختصاصيين لترجمة لغة الإشارة.

- ضعف المستوى العام للمعلم المتخصص لتيسير تكيف المحتوى وعرضه باللغة التي يفهمها الأصم وهي لغة الإشارة.
- ضعف عام في مستوى القراءة والكتابة للصم نتيجة لعدم فهم الأصم للكلمات والمفاهيم بالمنهج، ولعدم وجود طريقة تساعد الفرد الأصم على الاستذكار الذاتي.
- عدم وجود برامج حاسوبية عربية لترجمة اللغة المتحدثة إلى لغة الإشارة للصم.
- كره الصم لمجتمع العاديين نظراً لتجاهلهم لغته وعدم تلبية المجتمع لحاجاته لجهلهم بلغة الصم، وخاصة بالمؤسسات الخدمية لتلبية احتياجاته مثل (المستشفيات – أقسام الشرطة – المطارات – المحاكم).

قام الباحثان بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتربية الخاصة، وبعض مترجمي لغة الإشارة، وبعض الصم المتعلمين بالجمعيات والنوادي الخاصة بهم للتأكد من صدق المحتوى للبرنامج حيث أشار المحكمين إلى مجموعة من الملاحظات وقد تم أخذ ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار فيما يتعلق بإعداد وتنفيذ البرنامج، ومرونة البرنامج في التعامل معه من قبل الأصم، ومرونة البرنامج وقبوله لإدخال تعديلات عليه.

محتوى البرنامج

بعد أن أخذ الباحثان بملاحظات المحكمين تضمن البرنامج ما يلي :

استخدام الإشارات العربية الموحدة والمتفق عليها دولياً بين الدول العربية على صورة فيديو. (القاموس الإشارات العربي الموحد للصم، ٢٠٠١)[٦٤]، (القاموس الإشارات العربي للصم الجزء الثاني بقطر، ٢٠٠٦)[٦٥].

استخدام لغة الحاسب للبرمجة في إعداد برنامج سوفت وير لترجمة اللغة المنطوقة للمتحدث للغة مكتوبة ثم ترجمة اللغة المكتوبة للغة الإشارة، مستخدم كم كبير من المعلومات مغذى بها البرنامج.

الشكل النهائي لتصميم البرنامج بعد تنصيب البرنامج على جهاز الحاسب، تظهر نافذة مقسمة إلى أربعة أقسام:

١. جزء خاص باستقبال الكلام من المرسل المتحدث باللغة المنطوقة ومحول للغة مكتوبة.
٢. جزء خاص لعرض الكلمات المترجمة من اللغة المنطوقة إلى لغة الإشارة الدالة عليها بحيث يتم تظليل لكل كلمة يتم ترجمتها لإشارة.
٣. جزء خاص يسمح للمتعلم الأصم بالكتابة فيه وترجمة الكتابة للغة الإشارة، أو لكتابة الكلمات التي لا يفهمها فتحول لإشارات يفهمها.
٤. جزء خاص ببعض الأيقونات الخاصة بعمل البرنامج مثل أيقونة لإعدادات البرنامج، وأيقونة للبحث، وأخرى للتحكم بالصوت، أخرى للتواصل داخل شبكة، وأخرى للكتابة بالبرنامج.

إجراءات تنفيذ الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على كفاءة وشروط إعداد برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم، ومدى تلبية البرنامج لاحتياجات الصم والمجتمع، والتعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي (كفاءة تعليمية وتربوية ـ كفاءة فنية ـ كفاءة منهجية ـ كفاءة برمجية) وذلك عن طريق :

١. تحديد احتياجات البرنامج الحاسوبي الفنية من تجميع للمعلومات Data عن طريق جميع الإشارات العربية المتفق عليها والموحدة والمشهود لها بذلك من داخل القواميس (القاموس العربي الموحد، القاموس الموحد العربي القطري، وقاموس الشؤون

الاجتماعية المصري، إشارات الصم المعدلة داخل النوادي والتجمعات، ومن خلال بعض المترجمين العرب المشهود لهم بالكفاءة.

٢. تحديد مواصفات البرنامج البرمجية من خلال اختيار لغة البرمجة والتي تمكن من عمل Translations & Transformers لترجمة اللغة المنطوقة التي يغذى بها البرنامج من خلال الميك (الميكرفون) للتحول إلى لغة مكتوبة تظهر داخل إطار في تصميم البرنامج ثم تحول بالتزامن معها إلى لغة الإشارة، بذلك يتمكن الأصم من فهم المادة المسموعة وفهم المعلومات التي يقدمها المعلم ويستطيع فهم التعليمات بالطائرات والمحطات والمستشفيات والمؤسسات المختلفة ويمكن الآخرين العاديين من القدرة على توصيل المعلومة بيسر للأصم.

تطبيق الاستبانة

قام الباحثان بتطبيق الاستبيان والمقسم إلى مجموعة من المحاور التي تعبر عن كفاءة البرنامج الحاسوبي (التعليمية والتربوية – الفنية - المنهجية – البرمجية)، على عينة من (٥٠) فرداً من مديري معاهد الصم ومدارس الدمج - معلمون ومشرفون طلاب صم، و(٥٠) أصماً بالمرحلة الثانوية، و(٥٠) فرداً من أولياء أمور الطلاب الصم، وبعض الموظفين بالدوائر الحكومية بالمملكة العربية السعودية، ثم تفريغ الاستجابات، ومعالجة هذه البيانات، على كل محور من محاور الاستبانة وذلك من الإجابات على تساؤلات الاستبانة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أوضحت نتائج الدراسة :

أولاً: تصميم برنامج حاسوبي مبتكر ومطور لترجمة اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم، وهذا يتفق مع الاتجاهات العلمية لتوظيف التكنولوجيا المساندة في تلبية احتياجات الصم وتيسير التواصل معهم فالبرنامج يتميز بمجموعة فريدة من المميزات في التصميم مثل:

١. البرنامج يعزز التواصل المستقل للأشخاص الصم ويشجع على الإلمام بالقراءة والكتابة، ويقوم البرنامج بترجمة الكلام إلى نص والكلام إلى لغة إشارة. وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، ونئترا بوبراسرت ونيك سيركون (Poobr - sert, Cercone, 2009)[٦٣]، دراسة هاركينز ليترمان(Harkins&Loeterman,1995) [٤٨]، دراسة ليكنر وكارتر(Luckner& Carter, 2001)[٤٩].

٢. يعتبر البرنامج قاموس يمكن استخدامه بسهولة للحصول على التعاريف والمترادفات والمتضادات، ويساعد التوسع في استخدام البرنامج على توسيع فرص النجاح في التعليم والتوظيف عند الصم، ويعزز الاستقلال والثقة بالنفس للأصم، ويعتبر البرنامج بديل فوري عن مترجم غير متوفر، كما يعمل البرنامج على محو الأمية للصم، ونشر ثقافة وعي الآخرين في التعامل الميسر مع فئات الصم المختلفة بمؤسسات الدولة والأماكن العامة. وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من دراسة هاركينز ليترمان (Harkins & Loeterman, 1995)[٤٨]، دراسة ليكنرو كارتر (Luckner&Carter,2001)[٤٩]، (درويش،١٩٩٩)[٥٢]،(مهندس ،٢٠٠٥)[٥٣]، (الصالح ،٢٠٠٥)[٥٤].

٣. يمكن البرنامج الصم من متابعة الأحداث العالمية في وسائل الإعلام المرئية، وكسر الحاجز النفسي بين العاديين والصم أثناء عملية التواصل. وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من نيوكمر وبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum, 1991) [٦٠] ودراسة لينر

(Lerner، 1993)[٦١].

ثانياً: من خلال تطبيق الاستبيان على عينة قوامها ١٥٠ فرداً يمثلوا شريحة عريضة من مجتمع الصم والمجتمع المحلي، ويوضح الجدول٣: كفاءة البرنامج التعليمية والتربوية والفنية والمنهجية والبرمجية، حيث تمت الإجابة على تساؤلات البحث:

جدول ٣: يوضح الجدول مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري معاهد.

م		العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالباً	أحياناً	نادراً		
1	الكفاءة التعليمية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	يساعد البرنامج الأصم على التعلم الذاتي	ك	24	20	6	2.36	,71
			%	48	40	12		
		البرنامج يلبي احتياجات الصم والاندماج بالعاديين	ك	27	19	4	2.46	,64
			%	54	38	8		
		البرنامج ييسر على الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه	ك	29	19	2	2.54	,57
			%	58	38	4		
		البرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل	ك	28	19	3	2.46	,61
			%	56	38	6		
		يوفر البرنامج التفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي	ك	32	18		2.64	,48
			%	64	36	0		
		التقدم في البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم	ك	34	16		2.68	,47
			%	68	32	0		
		اختيارات البرنامج مناسبة	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة	ك	34	16		2.68	,47
			%	68	32	0		
		البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل	ك	26	18	5	2.44	,67
			%	52	36	10		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة، والكبيرة	ك	24	18	8	2.32	,74
			%	48	36	16		
		البرنامج يزيد دافعية المتعلم	ك	36	14		2.72	,45
			%	72	28	0		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة ، والكبيرة	ك	30	19	1	2.58	,53
			%	60	38	2		
		الدرجة الكلية		84.3%			32.90	3.09

م		العبارة	التكرار / النسبة	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			التكرار	درجة الموافقة				
2	الكفاءة الفنية للبرنامج الحاسوبي	البرنامج يتفاعل بالمستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.	ك	40	10		2.8	,40
			%	80	20	0		
		البرنامج يقدم تغذية راجعة	ك	35	14	1	2.68	,51
			%	70	28	2		
		مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد	ك	45	5		2.90	,30
			%	90	10	0		
		الترجمة سهلة المتابعة، وتلبي احتياجات المجتمع	ك	41	8	1	2.80	,45
			%	82	16	2		
		الإشارات تخلو من الأخطاء	ك	32	17	1	2.62	,53
			%	64	34	2		
		البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة ورؤية تفاصيلها	ك	34	16		2.68	,47
			%	68	32	0		
		المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يتمتع البرنامج بالمرونة	ك	43	7		2.86	,35
			%	86	14	0		
		يمكن اختيار شكل عارض حركة لغة الإشارة	ك	45	5	0	2.90	,30
			%	90	10	0		
		الدرجة الكلية	91.7%				1.22	24.76
3	الكفاءة البرمجية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	محتوى البرنامج يسمح بدراسته في أوقات مختلفة.	ك	44	6		2.88	,32
			%	88	12	0		
		يمكن للبرنامج استخدامه على الجوال	ك	39	7	4	2.70	,61
			%	78	14	78		
		يحتوى البرنامج على فقرات موضوعية محددة	ك	43	4	3	2.80	,53
			%	86	8	6		
		البرنامج قادر على التمييز بين المدخلات الخاطئة	ك	45	4	1	2.88	,38
			%	90	8	2		
		يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي	ك	44	6	0	2.88	,32
			%	88	12	0		
		يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وملحقاته المختلفة	ك	48	2		2.96	,19
			%	96	4	0		
		تنصيب البرنامج سهل	ك	47	3	0	2.94	,23
			%	94	6	0		
		يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكتروني وصفحات الويب	ك	27	18	5	2.44	,67
			%	54	36	10		
		يتقبل البرنامج التحديثات	ك	45	5	0	2.90	,30
			%	90	10	0		
		الدرجة الكلية	94.07%				1.12	25.40

م		العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالبا	أحيانا	نادرا		
4	الكفاءة المنهجية للبرنامج الحاسوبي	يتمتع البرنامج بوضوح تعليمات	ك	46	4		2.92	.27
			%	92	8	0		
		يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم	ك	41	5	4	2.74	.59
			%	82	10	8		
		البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار على حد سواء	ك	35	9	6	2.58	.70
			%	70	18	12		
		مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة	ك	37	7	5	2.64	.66
			%	74	14	10		
		يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج	ك	38	9	3	2.70	.58
			%	76	18	6		
		يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل	ك	44	5	1	2.86	.40
			%	88	10	2		
		يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية	ك	45	5	0	2.90	.30
			%	90	10	0		
		يمكن البرنامج المجتمع المحلي من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم	ك	39	11	0	2.78	.41
			%	78	22	0		
		أيقونات البرنامج تيسر عمل البرنامج وأداءه	ك	45	5	0	2.90	.30
			%	90	10	0		
		الدرجة الكلية	% 84.3				24.94	2.07

يوضح الجدول ٣ الإجابة على التساؤل الأول لكفاءة البرنامج الحاسوبي من خلال استجابة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين والمدراء لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية والتي تراوحت ما بين غالباً وأحيانا وبلغت أعلاها نسبة تحقق الكفاءة البرمجية٩٣٪ ونسبة تحقق الكفاءة المنهجية٩٣٪، ثم نسبة تحقق الكفاءة الفنية٩١٪، ونسبة تحقق الكفاءة التعليمية٨٤٪ وهذا يتفق مع العديد من للدراسات منها دراسة هاركينزو ليترمان (- Ha kins& Loeterman. 1995)[٤٨]، دراسة ليكنرو كارتر (Luckner&Carter.2001) [٤٩]، (درويش، ١٩٩٩)[٥٢]، (مهندس،٢٠٠٥) [٥٣]، (الصالح، ٢٠٠٥) [٥٤]، دراسة جورنرس (Gournaris، ٢٠٠٠)[٥٦]، روبينسون (Roebnson. 2001) [٥٧]، (نيوكمر وبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum.1991) [٦٠]. ودراسة، (لينر Lerner [٦١] ،1993)، (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، بوبراسرت وكيركون (Poobrasert. Cercone، 2009) [٦٣].

ويوضح الجدول (٤) مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية

والمنهجية في البرنامج الحاسوبي من وجهة نظر الطلاب الصم

الجدول٤: مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية
والمنهجية في البرنامج الحاسوبي من وجهة نظر الطلاب الصم

م		العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة %	غالباً	أحياناً	نادراً		
1	الكفاءة التعليمية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	يساعد البرنامج الأصم على التعلم الذاتي	ك	40	10	0	2.80	,40
			%	80	20	0		
		البرنامج يلبي احتياجات الصم والاندماج بالعاديين	ك	31	15	4	2.54	,64
			%	62	30	8		
		البرنامج ييسر على الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه	ك	29	19	2	2.54	,57
			%	58	38	4		
		البرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل	ك	32	15	3	2.58	,60
			%	64	30	6		
		يوفر البرنامج التفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي	ك	28	18	4	2.50	,64
			%	56	36	8		
		التقدم في البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم	ك	25	19	6	2.38	,69
			%	50	38	12		
		اختيارات البرنامج مناسبة	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة	ك	34	14	2	2.64	,56
			%	68	28	4		
		البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم	ك	39	11	0	2.78	,41
			%	78	22	0		
		يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل	ك	26	19	5	2.42	,67
			%	52	38	10		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة، والكبيرة.	ك	24	18	8	2.32	,74
			%	48	36	16		
		البرنامج يزيد دافعية المتعلم	ك	36	14		2.72	,45
			%	72	28	0		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة، والكبيرة	ك	30	19	1	2.58	,53
			%	60	38	2		
		الدرجة الكلية		85.35%			33,30	3,2

م		العبارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	الكفاءة الفنية للبرنامج الحاسوبي	البرنامج يتفاعل بالمستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.	ك	42	7	1	2.82	.43
			%	84	14	2		
		البرنامج يقدم تغذية راجعة	ك	35	14	1	2.68	.51
			%	70	28	2		
		مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد	ك	44	6		2.88	.32
			%	88	12	0		
		الترجمة سهلة المتابعة، وتلبي احتياجات المجتمع	ك	43	6	1	2.84	.42
			%	86	12	2		
		الإشارات تخلو من الأخطاء	ك	32	17	1	2.64	.52
			%	64	34	2		
		البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة ورؤية تفاصيلها	ك	34	14	2	2.64	.56
			%	68	28	4		
		المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو	ك	28	19	3	2.50	.61
			%	56	38	6		
		يتمتع البرنامج بالمرونة	ك	40	7	3	2.74	.56
			%	80	14	6		
		يمكن اختيار شكل عارض حركة لغة الإشارة	ك	44	4	2	2.84	.46
			%	88	8	4		
		الدرجة الكلية		91,37%			24,58	1,92
3	الكفاءة البرمجية للبرنامج الحاسوبي	محتوى البرنامج يسمح بدراسته في أوقات مختلفة	ك	40	6	4	2.72	.60
			%	80	12	8		
		يمكن للبرنامج استخدامه على الجوال	ك	39	7	4	2.66	.65
			%	78	14	8		
		يحتوى البرنامج علي فقرات موضوعية محددة	ك	43	4	3	2.80	.53
			%	86	8	6		
		البرنامج قادر على التمييز بين المدخلات الخاطئة	ك	40	5	5	2.68	.65
			%	80	10	10		
		يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي	ك	41	6	3	2.70	.58
			%	82	12	6		
		يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وملحقاته المختلفة	ك	44	5	1	2.86	.40
			%	88	10	2		
		تنصيب البرنامج سهل	ك	44	6	0	2.88	.32
			%	88	12	0		
		يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكتروني وصفحات الويب	ك	30	16	4	2.52	.64
			%	60	32	8		
		يتقبل البرنامج التحديثات	ك	40	7	3	2.74	.56
			%	80	14	6		
		الدرجة الكلية		90,96%			24,58	1,92

م		العبارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة: غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	الكفاءة المنهجية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	يتمتع البرنامج بوضوح التعليمات	ك	38	5	7	2.62	.72
			%	76	10	14		
		يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم	ك	41	5	4	2.74	.59
			%	82	10	8		
		البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار	ك	35	12	3	2.44	.78
			%	70	24	6		
		مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة	ك	26	9	15	2.22	.88
			%	52	18	30		
		يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج	ك	38	9	3	2.64	.59
			%	76	18	6		
		يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل	ك	31	15	3	2.58	.60
			%	62	30	6		
		يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية	ك	40	8	2	2.76	.51
			%	80	16	4		
		يمكن البرنامج المجتمع المحلي من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم	ك	39	11	0	2.78	.41
			%	78	22	0		
		أيقونات البرنامج تيسر عمل البرنامج وأداءه	ك	43	5	2	2.82	.48
			%	86	10	4		
		الدرجة الكلية		87,40%			23,60	3,9

يوضح الجدول (٤) الإجابة على السؤال الثاني حول كفاءة البرنامج الحاسوبي أن استجابة أفراد الدراسة من الطلاب الصم لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية والتي تراوحت ما بين غالباً وأحياناً وبلغت أعلاها نسبة تحقق الكفاءة الفنية ٩١٪ ونسبة تحقق الكفاءة البرمجية ٩١٪، ثم نسبة تحقق الكفاءة المنهجية٩٠٪، ونسبة تحقق الكفاءة التعليمية ٨٥٪ وهذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة ليكنرو كارتر (Luckner& Carter، 2001)[٤٩]، (الصالح، ٢٠٠٥)[٥٤]، دراسة جورنرس (Gournaris، 2000)[٥٦]، روبينسون، (Roebnson، 2001)[٥٧]، نيوكمروبيرينبوم (Newcomer &Barenbaum 1991)[٦٠] ودراسة لينر (Lerner، 1993)[٦١]، (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، بوبراسرت وكيركون (Poobrasert، Cercone، 2009)[٦٣].

جدول ٥: مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي
من وجهة نظر أولياء الأمور والموظفين بالدوائر الحكومية

م		العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: غالباً	درجة الموافقة: أحياناً	درجة الموافقة: نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الكفاءة التعليمية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	يساعد البرنامج الأصم على التعلم الذاتي	ك	30	14	6	2.48	.70
			%	60	28	12		
		يعمل البرنامج على تلبية احتياجات الصم والاندماج بالعاديين	ك	24	19	7	2.34	.71
			%	48	38	14		
		البرنامج ييسر على الطالب الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه	ك	29	19	2	2.54	.57
			%	58	38	4		
		البرنامج مرن وسهل الإضافة علية والتعديل	ك	30	19	1	2.58	.53
			%	60	38	2		
		يوفر البرنامج الفرصة للتفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي	ك	26	18	6	2.40	.69
			%	52	36	12		
		مقدار خطوة التقدم في البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم	ك	28	19	3	2.52	.64
			%	56	38	6		
		هناك تحكم مناسب في الاختيارات المقدمة من البرنامج	ك	34	16		2.50	.61
			%	68	32	0		
		يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة	ك	26	21	3	2.68	.47
			%	52	42	6		
		البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم	ك	26	18	5	2.46	.61
			%	52	36	10		
		يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل	ك	18	23	9	2.42	.67
			%	36	46	18		
		البرنامج يناسب المجموعات الكبيرة	ك	30	14	6	2.18	.71
			%	60	28	12		
		البرنامج يزيد من دافعية المتعلم	ك	30	19	1	2.48	.70
			%	60	38	2		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة	ك	30	14	6	2.58	.53
			%	60	28	12		
		الدرجة الكلية	80.4%				32.07	4.2

م	المجال	العبارة	التكرار النسبة	درجة الموافقة غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	الكفاءة الفنية للبرنامج الحاسوبي	البرنامج يتفاعل بالمستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.	ك	37	10	3	2.68	.58
			%	74	20	6		
		البرنامج يقدم تغذية راجعة	ك	33	14	3	2.60	.60
			%	66	28	6		
		مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد	ك	34	9	7	2.54	.73
			%	68	18	14		
		الترجمة سهلة المتابعة، وتلبي احتياجات المجتمع	ك	41	8	1	2.80	.45
			%	82	16	2		
		الإشارات تخلو من الأخطاء	ك	22	25	3	2.38	.60
			%	44	50	6		
		البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة ورؤية تفاصيلها	ك	28	19	3	2.50	.61
			%	56	38	6		
		المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو	ك	28	19	3	2.52	.61
			%	56	38	6		
		يتمتع البرنامج بالمرونة	ك	40	7	3	2.74	.56
			%	80	14	6		
		يمكن اختيار شكل عارض حركة لغة الإشارة	ك	37	12	1	2.72	.49
			%	74	24	2		
		الدرجة الكلية		88%			20.8	2.9
3	الكفاءة البرمجية للبرنامج الحاسوبي	محتوى البرنامج يسمح بدراسته في أوقات مختلفة.	ك	36	14		2.72	.45
			%	88	12	0		
		يمكن للبرنامج استخدامه على الجوال	ك	39	7	4	2.72	.57
			%	78	14	78		
		يحتوى البرنامج على فقرات موضوعية محددة	ك	39	8	3	2.72	.57
			%	78	16	6		
		البرنامج قادر على التمييز بين المدخلات الخاطئة	ك	37	11	2	2.7	.54
			%	74	22	4		
		يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي	ك	39	9	2	2.74	.52
			%	78	18	4		
		يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وملحقاته المختلفة	ك	39	11		2.48	.41
			%	78	22	0		
		تنصيب البرنامج سهل	ك	47	3	0	2.94	.23
			%	94	6	0		
		يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكترونى وصفحات الويب	ك	27	18	5	2.42	.67
			%	54	36	10		
		يتقبل البرنامج التحديثات	ك	45	5	0	2.90	.30
			%	90	10	0		
		الدرجة الكلية		91.23%			24.5	2.3

م		العبارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة: غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	الكفاءة المنهجية للبرنامج الحاسوبي	يتمتع البرنامج بوضوح تعليمات	ك	39	9	2	2.74	.52
			%	78	18	4		
		يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم	ك	48	2	0	2.96	.19
			%	96	4	0		
		البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار	ك	41	9		2.82	.38
			%	82	18	0		
		مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة	ك	37	7	5	2.64	.66
			%	74	14	10		
		يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج	ك	38	9	3	2.70	.58
			%	76	18	6		
		يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل	ك	34	9	6	2.56	.70
			%	68	18	12		
		يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية	ك	40	8	2	2.76	.51
			%	80	16	4		
		يمكن البرنامج المجتمع المحلي من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم	ك	39	11	0	2.78	.41
			%	78	22	0		
		أيقونات البرنامج تيسر عمل البرنامج وأداءه	ك	39	9	2	2.74	.52
			%	78	18	4		
		الدرجة الكلية		91.48%			24.9	2.7

يوضح الجدول السابق (٥) الإجابة على السؤال الثالث وأن استجابة أفراد الدراسة من أولياء الأمور وبعض موظفي الدوائر الحكومية لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية والتي تراوحت ما بين غالباً وأحياناً وبلغت أعلاها نسبة تحقق الكفاءة البرمجية والمنهجية ٩١٪ ونسبة تحقق الكفاءة الفنية ٨٨٪، ثم نسبة تحقق الكفاءة المنهجية٩٠٪، ونسبة تحقق الكفاءة التعليمية٨٠٪ وهذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة ليكنر وكارتر(Luckner&Carter.2001)[٤٩]، (الصالح، ٢٠٠٥) [٥٤]، دراسة جورنرس (Gournaris، 2000) [٥٦]، روبينسون (Roebnson، 2001)[٥٧]، نيوكمر وبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum، 1991)[٦٠] ودراسة لينر (Lerner، 1993)[٦١]، (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، بوبراسرت وكيركون (Poobrasert، Cercone، 2009) [٦٣].

تفسير النتائج

١. تشير نتائج الدراسة إلى إعداد وتصميم برنامج حاسوبي لتحويل وترجمة اللغة المنطوقة للغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم، وأن هذا البرنامج أدى إلى تلبية احتياجات شريحة عريضة مهمشة في المجتمع وهي فئة الصم، نظراً لاحتواء البرنامج على عدد هائل من الإشارات الدالة على الكلمات والعبارات

والتي تيسر على الأصم فهم كلام المتحدث له مباشراً أو فهم ما هو مكتوب من خلال استخدام هذا البرنامج، ولاستخدام لغات برمجة متطورة في تصميم البرنامج واستخدام أجهزة لتثبيت تردد الصوت للمتحدث، والأخذ بآراء المعلمين والصم في شروط إعداد البرنامج .وهذا يحاكي بعض البرامج العالمية في التواصل مع الصم مثل برنامج icommunicator لترجمة الكلام المنطوق إلى لغة مكتوبة ثم إلى لغة إشارة ويتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة كل من (الشرايعة، ٢٠٠٥) [٦٢]، أوننترا بويراسرت ونيك سيركول(Poobrasert، Cercone، 2009) [٦٣].

٢. من وجهة نظر أفراد العينة يحقق البرنامج اكبر نسبة اتفاق لكفاءته البرمجية والفنية والتي تراوحت بين ٩١٪ و٩٣٪ نظراً لندرة البرنامج من حيث التصميم البرمجي ولاستخدام تقنية حديثة للبرمجة لتحويل الصوت إلى نص مكتوب ثم إلى لغة إشارة متحركة الكفاءة، نظراً لمراعاة البرنامج لاحتياجات الصم، وإجراءات البرنامج مناسبة وتيسر على الطالب الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه، والبرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل، يقدم البرنامج الفرصة لتفريد عملية التعلم، هناك تحكم مناسب في الاختيارات المقدمة من البرنامج، البرنامج يقدم تغذية راجعة، ومساحة الشاشة مستغلة بشكل جيد، تسلسل عملية الترجمة سهل المتابعة، ويلبي احتياجات المجتمع في الوقت الراهن، يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وموارده وملحقاته المختلفة، تركيب (تنصيب) البرنامج مرن وسهل، يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج، يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل، أيقونات البرنامج تيسر عمل التعديلات بمظهر البرنامج وأداءه، ويعتبر البرنامج وسيلة مساندة للاستذكار في المنزل، ويلبي احتياجات الأصم في تعلم الكتابة والقراءة من خلال فهم دلالة ما يسمع وما هو مكتوب، كما يساعده البرنامج على القيام بالتعرف على دلالات بعض الكلمات والجمل من خلال كتابتها وطلب ترجمتها، بينما يرى بعض أفراد العينة ومنهم المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور وبعض الصم أن وجود بعض المشكلات التعليمية بالبرنامج الذي يحتاج معه للتطوير المستمر مثل وقد تراوحت نسبة الكفاءة التعليمية للبرنامج بين ٨٠٪ و٨٨٪ وذلك نظراً لعدم وجود قواعد متفق عليها للجملة الإشارية، وعدم وجود إشارات لبعض الكلمات المنطوقة الأمر الذي تم تعويضه باستخدام التهجي الإصبعي مع هذه الكلمات. وهذا يتفق مع ما طالبت به نتائج دراسات كل من (الخطيب ٢٠٠٢) [٢١]، (الزريقات ٢٠٠٩) [٢٢]، (الروسان، ٢٠٠٦) [٦]، (الدماطي ٢٠٠٢) [٢٣] و(هالاهان، وكوفمان، ٢٠٠٨) [٢٥] ريلي وسيجو (Reilly & Seago 1992) [٢٨]، استيوارت واكاماتسو (Stewart، Akamatsu، 1989) [٢٢]، ديفيد ستيوارت (Stewart 1989) [٢٢].

توصيات الدراسة

١. ضرورة تنفيذ مجموعة من البرامج التعليمية الحاسوبية لتعزيز التواصل المستقل للأشخاص الصم وتشجيع الإلمام بالقراءة والكتابة وقواعد اللغة العربية.
٢. نشر البرنامج لمساعدة الصم على تصفح الانترنت من خلال بعض محركات البحث العربية أو المعربة.
٣. تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كيفية استخدام البرنامج وتوظيفه في تعليم الصم.
٤. نشر واستخدام البرنامج في أغلب الدوائر الحكومية المتعاملة مع الصم في قضاء متطلباتهم اليومية والمطارات للإرشاد والتنبيه والحدائق والأماكن العامة.

٥. تفعيل استخدام البرنامج لمحو الأمية للصم، ونشر ثقافة وعي الآخرين في التعامل الميسر مع فئات الصم المختلفة بمؤسسات الدولة والأماكن العامة.

المراجع

١. Kelker.K.. & Holt.R. Family Guide to Assistive Technology. Federation for children with special needs. Boston. .MA.2000

٢. Bobbie.W. Azar.H... Can Assistive Technology Help Us to Not Leave Any Child Behind?. Preventing School Failure. ProQuest LLC.Washington. .Vol. 47. (4).2003. pg. 181

٣. عيسي، أحمد نبوي، استراتيجيه تدريسية مقترحة قائمة على الإشارة المصورة لزيادة كفاية تدريس خريطة من المفاهيم العلمية وتنمية ميول التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠٠١.

٤. كرم الدين، ليلى، قوائم الكلمات الأكثر انتشارا في أحاديث الأطفال من عمر عام حتى ستة أعوام. مطبوعات مركز توثيق وبحوث أدب الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١.

٥. الصفدي، عصام حمدي الإعاقة السمعية. دار اليازوي العلمية للطبع والنشر، عمان، الأردن،٢٠٠٣.

٦. الروسان، فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان. الأردن، ٢٠٠٦.

٧. العنزي، مبارك غياض محمد، واقع استخدام طرق التواصل في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود،٢٠١٠.

٨. المشهراوي، ابراهيم وكراز، باسم التعرف علي المشكلات التي تواجه التلاميذ الصم من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، مؤتمر الواقع والمأمول، الأردن، عمان، ٢٠٠٣.

٩. كراز، باسم عبد الرحمن حسن، تصور مقترح لعلاج المشكلات الخاصة بمهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظات غزة، كلية التربية جامعة عين شمس، كلية التربية. الأقصى،٢٠٠٦.

١٠. Parmer. R. S. & Cawley. J. F. Analysis of science textbook recommendations provided for students with learning disabilities. Exceptional Children. .VOL 59.1993. PP518-531

١١. Andrews. J.F.. Winograd. P..& DeVille G. Deaf children reading fables: using ASL summaries to improve reading comprehension. Lamar University. Beaumont. Texas.. American Annals of the deaf. Vol 139. .No 5 .1994. p 378 – 462

١٢. Cannon.J.E. Effectiveness of A Co - puter-Based Syntax Programming in the Morphosyntax of Students Who are Deaf/Hared of Hearing. The Department of Educational Psychology and Special Education. College of Education. Georgie state University. 2010..PP16- 102. http://digitalarchive.gsu.edu/epse-diss/63

١٣. Keating.E.. & Mirus. G. American Sign Language in virtual space: Interactions between deaf users of comput-

er-mediated video communication and the impact of technology on language practices. Language in Society، Department of Anthropology، University of Texas، Austin، Cambridge University، Vol 32،(5)،2003،P693 - 714.

١٤. عبد السلام، أحمد، أثر برنامج فيديو لمخارج الحروف وقراءة الشفاه في تسهيل تعليم الحروف الهجائية للتلاميذ المعاقين سمعيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان، ١٩٩٣.

١٥. Lasasso،C. Test Taking Skills:A Mis - ing Component of Deaf Students' Curriculum. American Annals of The Deaf. Vol 145،) 1 (،1999،PP 35 – 42.

١٦. اللقاني، أحمد والقرشي، أمير، مناهج الصم. (التخطيط والبناء والتنفيذ)، ط١، عالم الكتب، القاهرة،١٩٩٩.

١٧. عيسى، أحمد نبوي، فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦.

١٨. التركي، يوسف، تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع. المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠٠٥.

١٩. زيتون، كمال، التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة،عالم الكتب،القاهرة ،٢٠٠٣.

٢٠. Hopper،C. Self- Concept and M - tor Performance of Hearing Impaired Boys and Girls. Psyc Scan (LD – MR)، Vol 8، (3)، 1989 ،PP 45.

٢١. الخطيب، جمال، مقدمة في الإعاقة السمعية، ط٢، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٢.

٢٢. الزريقات، إبراهيم، الإعاقة السمعية، ط١، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٩.

٢٣. الدماطي، عبد الغفار، مراحل النمو العقلي المعرفي لدى عينة سعودية من التلاميذ الصم والعاديين (دراسة مقارنة طبقا لجان بياجيه). مجلة أكاديمية التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية، الرياض، العدد الأول، ص ص ٤١ – ١٠٤، ٢٠٠٢.

٢٤. عبد الفتاح، حسين، الطفل الأصم تعليمه وطرق التخاطب معه. القاهرة، الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، ص ٣٢، ١٩٨٦.

٢٥. هالاهان وكوفمان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة عادل الأشول، دار الفكر، عمان، الأردن، ٢٠٠٨.

٢٦. الخطيب، جمال والحديدي، مني، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، مطبعة المعرفة، الإمارات العربية ،١٩٩٤.

٢٧. حفني، على عبد النبي محمد، مدخل إلى الإعاقة السمعية. أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية،٢٠٠٣ .

٢٨. Reilly،J.، & Seago، M. Affective Prosody in American Sign Language. American Annals of The Deaf. Vol 80، (75)، 1992، PP 113 – 128.

٢٩. Barbara،K. Signs for Instructional Purposes. Gallaudet College Press in Washington، D. C. 1969،PP1-120.

٣٠. Newport،E. Constraints on Lear - ing Studies in the Acquisition of American Sign Language. papers and reports on Child Language، Vol 23، 1984،PP 1 – 22.

٣٢. Stewart، D. Particlation in Deaf

. sport. LD/MR.Vol l8، No 2،1989

Stewart،D.، & Akamatsu،T. The Coming of Age of American Sign language. .PsycScan،Vol l8،(2)،1989،P55

٣٣. Fisher،J.، & lee min،A. The Effectiv - ness of Graphic Representation of Sign in Developing Word Identification Skills for Hearing Impaired Beginning Readers. Special Education. .Vol 23،(2)،1989، PP151- 167

٣٤. Yoshinaga،I.،&Stredler،B. Learning to communicate: Babies with hearing impairments make their needs known. Colorado Boulder. Volta Review. .Psyc. Scan.VOl12 (1)،1992،P37

٣٥. Johnson،H. A Sociolinguistic A - sessment Scheme for the Communication Student. Psyc. Scan.Vol 8،(4)، .1989،P59

٣٦. Stinson،M.، Elliot،L.، Kelly،R.، Liu،Y. Deaf and Hard-of-Hearing Students' Memory of Lectures with Speech-to-Text and Interpreting/Note Taking Services، The Journal of Special Education. Vol. 43، (1)،2009، PP 52-65

٣٨. Silvestre، et. al.،. Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education، Vol 12، (1)،2007، pg. 38

٣٩. Easterbrooks،S. G Huston،S. The Signed Reading Fluency of Students Who Are Deaf/Hard of Hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Edu- .cation.Vol. 13، (1)،2008.PP 37- 55

٤٠. الخطيب، جمال: استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأرن، ٢٠٠٥م.

٤١. عفانة، عزة إسماعيل والخزندار، نائلة والكحلوت، نصر ومهدي، حسن، طرق تدريس الحاسوب، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٧.

٤٢. قرني، زبيدة محمد، فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الثاني والستون، الجزء الثاني، ٢٠٠٦.

٤٣. Luetk، B.، .Evaluating Deaf Education Web-Based Course Work. American Annals of the Deaf.، Vol. 154، (1)،2009، .PP 62-79

٤٤. Shaw،S.، Roberson،L. Service -Lear - ing: Recentering The Deaf Community in Interpreter Education. American Annals of the Deaf. Vol 154، (3)،2008، .PP 277- 284

٤٥. Richardson، The representation and attainment of students with a hearing loss at the Open University. Studies in Higher Education، Vol 26(3)، 2001، p 299

٤٦. Slike،S.، Berman،P.، Kline،T.، Rebilas،K، &BoschE. Providing Online Course Opportunities F0r Learners Who are Deaf، Hard of hearing، Or Hearing. American Annals of the Deaf. Washington،Vol 153، (3)،2008 ، PP 304 - 309

٤٧.- Thoutenhoofd .E. Science. Technologies. and Deafness An Introduction to Organized Knowledge as Social Problem. Sign Language Studies. Vol10. (2) ..2010.PP141 – 154

٤٨.- Harkins J.. &Loeterman. Instructioal Technology in Schools Educating Deaf. American Annals of The Deaf. .Vol141.No 2. 1995.PP 59 – 65

٤٩.- Luckner. J..Carter. K. Essential Copetencies for Teaching Students With Hearing Loss and Additional Disabilities. American Annals of The Deaf ..VOl 146.(1). 2001.PP 7 – 14

٥٠.- Soniat.L.M... The Effect of Instrutional Video and Simulation Gaming Actives in the Environmental Science Curriculum on Knowledge. Diss.Abs. inter. Vol 53. (12).1993. PP4194 – .4195

٥١.- Passing.D & Eden.S. Improving Fleibly Thinking in Deaf and Hearing Children With Veality Reality Technology. American Annals of The Deaf. .Vol 145. No 3.2000. PP 286 – 291

٥٢. درويش، هاني قاسم، تجربة معهد الكويت للأبحاث العلمية بناء وتطبيق نظام الحاسب الآلي لتعليم وتدريب الطلبة الصم باستخدام لغة الإشارة الوصفية. المؤتمر الثامن للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم وحقوق الأصم في القرن الحادي والعشرين في الفترة (٢٨ – ٣٠) نوفمبر، جامعة قطر، الدوحة، ١٩٩٩.

٥٣. مهندس، محمد أحمد، تطوير نظام تواصل متكامل مع الصم والمعوقين سمعياً، ندوة التعليم والتقنية المساعدة للمعوقين، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، (٢٠٠٥/٢/٩).

٥٤. الصالح، وفاء حمد، أهمية توظيف برامج الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات الثقافة البصرية للمعاقين سمعياً، ندوة التعليم والتقنية المساعدة للمعوقين، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، (٢٠٠٥/٢/٩).

٥٥. طيبة، خالد محمد: برنامج زراعة متوقعة الأذن الإلكترونية ـ النجاح والتحدي في الدول النامية، ندوة التعليم والتقنية المساعدة للمعوقين، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، ٢٠٠٥م.

٥٦. Gournaris.M.. Comparison of Face-to-Face and Video-Mediated Communication with Deaf Individuals. Gallaudet University. 800 Florida Avenue NE • Washington. DC20002-.3695. 2000

٥٧.- Robenson. Len. Integration of Coputers and Related Technologies 12-Into Deaf Education Teacher Preparation Programs. American Annals of .the deaf. Vol 146. No 1. 2001.p 60 – 66

٥٨. أبو ناجي، محمد سيد، أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجي في تعليم العلوم على تحصيل التلاميذ الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه. المجلة العلمية، مجلد ١٩ (١)، كلية التربية، جامعة أسيوط، (ص ص ١٩٨ – ٢٢٨)، ٢٠٠٣.

٥٩. Lewis. R. Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises. Journal of Learning Disabilities. Austin.Vol 31.

.(1),1998, PP 12 – 16

٦٠. Newcomer, P.L.,&Barenbum,E.M. The Written Composing Ability of Children with Learning Disabilities : A review of the Literature form 1980 – 1990 .Journal of Learning Disabilities ,,VOL 10, 1991,PP 578- 593

٦١. Lerner, J.w. Learning Disabilities (6 th .ed.). Boston: Houghton Mifflin1993

٦٢. الشرايعة، أحمد، الاختبار متعدد الوسائط لجميع ذوي الاحتياجات الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، عمان، الأردن، في الفترة ما بين ٢٦ – ٢٧ / ٤ / ٢٠٠٥م.

٦٣. Poobrasert,O.,& Cercone,N. Evaluation of Educational Multimedia Support System for Students with Deafness. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, ProQuest Education Journals,Vol 18, .(1),2009,PP 71- 90

٦٤. القاموس الإشارات العربي الموحد للصم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة برامج التربية، جامعة الدول العربية إدارة التنمية الاجتماعية، تونس، ٢٠٠١.

٦٥. القاموس الإشارات العربي للصم الجزء الثاني، المجلس العلى لشئون الأسرة، قطر،٢٠٠٦.

ملحق ١: استبيان للتعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي المصمم

م	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً
	الكفاءة التعليمية والتربوية			
1	أهداف البرنامج تتماشى مع أهداف موضوع الدراسة			
2	التصميم المنطقي للدراسة داخل البرنامج مناسب			
3	إجراءات البرنامج مناسبة وتيسير على الطالب الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه			
4	البرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل			
5	يوفر البرنامج الفرصة للتفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمى			
6	يقدم البرنامج الفرصة لتفريد عملية التعلم			
7	مقدار خطوة التقدم فى البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم			
8	هناك تحكم مناسب فى الاختيارات المقدمة من البرنامج			
9	يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة			
10	البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم			
11	يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل			
12	البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة ، والكبيرة			
13	البرنامج يزيد من دافعية المتعلم			
	الكفاءة الفنية			
1	البرنامج يتفاعل مع المستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.			
2	البرنامج يقدم تغذية راجعة			
3	مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد			
4	تسلسل عملية الترجمة سهل المتابعة، ويلبى احتياجات المجتمع في الوقت الراهن			
5	الإشارات تخلو من الغموض والأخطاء			
6	البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة المعروضة ورؤية تفاصيلها بسهولة			
7	المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو			
8	يتمتع البرنامج بالمرونة في استخدامه			
9	يمكن اختيار شكل عارض لغة الإشارة وسرعته بالحركة			
	الكفاءة البرمجية			
1	المحتوى العلمي للبرنامج مقسم وموزع بشكل يسمح بدراسته في أوقات مختلفة			
2	يستخدم البرنامج أي نوع من أنواع التعلم الإضافي أو المصاحب			
3	يحتوى البرنامج على فقرات موضوعية محددة			
4	البرنامج من الناحية الوظيفية قادر على التعلم والتمييز بين المدخلات الخاطئة			
5	يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي			
6	يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وموارده وملحقاته المختلفة			
7	تركيب (تنصيب) البرنامج مرن وسهل			
8	يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكترونى وصفحات الويب			
9	يتقبل البرنامج التعديلات والتحديث			
	الكفاءة المنهجية			
1	يتمتع البرنامج بوضوح تعليماته			
2	يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم			
3	البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار على حد سواء			
4	مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة			
5	يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج			
6	يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل			
7	يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية			
8	يمكن البرنامج الأشخاص بالمجتمع المحلى من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم			
9	أيقونات البرنامج تيسر عمل التعديلات بمظهر البرنامج وأداءه			

عقوبة المحرّض على الجريمة
في الفقه الإسلامي

The Punishment for the Person who is Accused of Inciting Murder in Islamic Jurisprudence

د. محمد علي سليم الهواري(*)

Dr. Mohamed Ali Al-Hawari (*)

ملخص

يبين البحث عقوبة المحرّض على الجريمة في الفقه الإسلامي، وقد تحدث المبحث الأول عن مفهوم التحريض على الجريمة مبيناً أنه حمل الغير على القيام بالجريمة بتوليدها في نفسه ودفعه إلى ارتكابها بأي وسيلة من وسائل التحريض، وتحدث عن الشروط الواجب توافرها لقيام جريمة التحريض، ثم عرض لأركان جريمة التحريض، وبين المقصود بالمحرّض على الجريمة والشروط الواجب توافرها فيه. وعن وسائل إثبات جريمة التحريض وبين أن الإثبات يكون بالإقرار، وبشهادة الشهود، وبالقرائن والأمارات المحتفة بالجريمة إذا قويت التهمة وبأقوال المسهمين في الجريمة.

أما المبحث الثاني فقد تحدث عن عقوبة المحرّض على الجريمة حيث بين موقف الفقهاء من المحرّض على الجريمة هل هو مباشر لها أو متسبب فيها، ثم عرض لعقوبة المحرّض مبيناً أنها تختلف بالنظر إلى الأثر المترتب على وقوع الجريمة.

أما المبحث الثالث فقد تحدث عن الظروف التي تؤثر على عقوبة المحرّض تشديداً، أو تخفيفاً، أو انعداماً، وبين أن هذه الظروف تؤثر على عقوبة المحرّض وحده ولا تتعدى إلى المحرَّض المباشر للجريمة.

Abstract

The research paper deals with the issue of punishment infliction for the person who is accused of inciting murder in Islamic jurisprudence. The first chapter reveals the meaning of incitement to murder showing that it means to encourage someone to acts of murder in a particular way and behavior. The chapter also presents the potential conditions behind the conviction of incitement to murder. It presents the chief elements of incitement as well. The chapter explains what is meant by the person who is accused of inciting murder and the surrounding relevant conditions.

It also presents methods of proving incitement. The chapter reveals that one way to prove the action of inciting murder is to confess, another way is to have the testimony of witnesses, a third one is to collect pieces of evidence of incitement to murder, and also to have the testimony of the accused person.

The Second chapter presents the infliction of punishment for the person who is accused of incitement. It exposes opinions of experts of jurisprudence on the accused, whether he/she forms that punishment differs according to the consequences of the crime.

The Third chapter touches upon the circumstances that affect the degree of punishment of the person who is accused of inciting murder. It also reveals that these circumstances affect the infliction of punishment of the person who incites alone excluding the person who is responsible for the direct incitement to murder.

(*) جامعة البلقاء التطبيقية، عمان - الأردن.

(*) AL Balqa Applied university - Amman - Jordan.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن سار على سنته إلى يوم الدين وبعد.

فإن نعمة الأمن في المجتمع من أعظم نعم الله تعالى على الإنسان، إذ بوجود الأمن تستقر أمور الناس في سائر شؤون حياتهم بحيث يقومون بأعمالهم وهم مطمئنون على أنفسهم، وأهليهم، وأموالهم، وسائر أعمالهم، وقد جاءت الشريعة بأحكام تحفظ هذا الأمن، وتوقع العقوبة على من يخل به، ويخيف الناس، حتى لا يضطرب المجتمع، وينتشر الفساد فيه.

وقد تحدث هذا البحث عن عقوبة المحرّض على الجريمة الذي يعمل في الخفاء على توليد الجريمة في نفس شخص آخر للقيام بها، ودفعه إلى ذلك بكل الوسائل التي تمكنه من القيام بها كالإغراء بالمال، أو الإكراه، أو استخدام النفوذ وغيرها، وفي هذا فساد كبير يلحق بالمجتمع ويهدد أمنه الذي يحتاج إليه لتطوره وازدهاره. وقد جاء هذا البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، على النحو التالي.

المبحث الأول: التحريض على الجريمة وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم التحريض على الجريمة

المطلب الثاني: الشروط الواجب توافرها لتحقق جريمة التحريض.

المطلب الثالث: أركان جريمة التحريض.

المطلب الرابع: تعريف المحرض والشروط الواجب توافرها فيه.

المطلب الخامس: إثبات التحريض على الجريمة.

المبحث الثاني: عقوبة المحرّض على جريمة التحريض، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: موقف الفقهاء من المحرّض.

المطلب الثاني: عقوبة المحرّض على الجريمة.

المبحث الثالث: الظروف المؤثرة في عقوبة المحرّض على الجريمة.

مشكلة البحث

تعد عقوبة المحرِّض على الجريمة من القضايا الصعبة نظراً للاختلاف في موقع المحرِّض على الجريمة هل هو مباشر لها، أو متسببٌ فيها، وهذا يؤثر في تحديد العقوبة المناسبة الواقعة على المحرِّض، ونظراً لأهمية هذه المسألة فقد تحدث البحث عن عقوبة المحرِّض على الجريمة بصورة تفصيلية من حيث طرق إثبات جريمة التحريض. وموقف الفقهاء من المحرِّض، والعقوبة الواقعة عليه، والظروف التي تؤثر في هذه العقوبة.

منهج البحث: وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، مع المحافظة على مستلزمات البحث الأخرى من تخريج الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، ورد الأقوال إلى قائليها، وغير ذلك مما يستلزمه البحث.

الدراسات السابقة: التحريض على الجريمة والعقوبة المترتبة على المحرِّض من الموضوعات المهمة في نظام العقوبات، ومع هذه الأهمية فإني لم أجد من تحدث عن هذه المسألة بصورة تفصيلية، فالفقهاء المسلمون القدامى تحدثوا عن التحريض وعقوبة المحرِّض عند حديثهم عن الاشتراك الجنائي في الحدود والقصاص دون تحديد لمفهوم التحريض والنص على عقوبة المحرض كما في تحديد عقوبة مرتكب الحد أو القتل.

وبالنسبة للعلماء المعاصرين فقد تحدث عبد القادر عودة رحمه الله عن التحريض عن الجريمة في كتابه (التشريع الجنائي الإسلامي) حيث عرف التحريض والشروط الواجب توافرها

فيه والعقوبة المترتبة على المحرِّض. وتحدث مصطفى إبراهيم الزلمي في كتابه (المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية) عن التحريض، فقد عرف التحريض، وذكر عدداً من وسائل تحقيقه، وتحدث شريف فوزي في كتابه (مبادئ التشريع الجنائي الإسلامي) عن التحريض، حيث عرف التحريض مبيناً عدداً من وسائله، وتحدث غيث الفاخري في كتابه (الاشتراك الجنائي في الفقه الإسلامي) عن التحريض ووسائله وعقوبة المحرِّض، ويعد ما كتبه عبد القادر عودة رحمه الله في موضوع التحريض أشمل مما كتبه مصطفى الزلمي، وشريف فوزي وغيث الفاخري، وقد رأى الباحث نظراً لأهمية موضوع عقوبة المحرِّض على الجريمة في الفقه الإسلامي أن يكتب في هذا الموضوع مبيناً من هو المحرِّض والشروط الواجب توافرها فيه، وكيفية إثبات التحريض، وموقع المحرِّض من الجريمة مباشر لها أو متسبب فيها، وعقوبة المحرِّض، والظروف التي تؤثر فيها.

المبحث الأول: التحريض على الجريمة

يتحدث هذا المبحث عن التحريض عن الجريمة، وطرق إثباتها على النحو التالي:

بين الفقهاء المسلمون أحكام التحريض على الجريمة عند حديثهم عن الاشتراك بالجريمة دون أن يعرِّفوا التحريض والمحرِّض، وأركان وشروط جريمة التحريض، مع أن كل ذلك متصور في أذهانهم لاهتمامهم بجرائم الحدود والقصاص الثابتة، ذات العقوبات المقدرة التي لا يملك أحدٌ تغييرها، أو تغليظها أو تخفيفها، أكثر من اهتمامهم بجرائم التعزير وتفصيلاتها والتي يعد التحريض على الجريمة جزءاً منها اعتماداً على أن قواعد الشريعة الإسلامية الخاصة بالعقاب كافية لمعالجة هذه الجرائم [1].

وما ذهب إليه الفقهاء صحيح، إلا أنه لا يمنع من وضع قواعد خاصة لكل جريمة من جرائم التعزير بحيث تؤخذ كل جريمة منفردة، ويحدد مفهومها، وشروطها، وأركانها، وعقوبة مرتكبها وكل ما يتعلق بها لأن ذلك يسهم في وضع العقوبة المناسبة لها دون ترك تقدير أمر العقوبة لرأي القاضي، ويعمل على استقرار القضاء،[2] ووجه ذلك أن وجود العقوبة المناسبة للجريمة دون تركها لاجتهاد القاضي الشخصي يمنع من تعدد العقوبة على الجريمة نفسها إذا وقعت فيما بعد، أو في أكثر من مكان في الدولة وبهذا يستقر القضاء.

ويتحدث هذا البحث عن عقوبة المحرِّض على الجريمة في الفقه الإسلامي، وتبيين هذه العقوبة يستلزم الحديث بصورة موجزة عن مفهوم التحريض على الجريمة، والمحرِّض، وأركان جريمة التحريض على الجريمة وشروطها، حتى يكون تقرير العقوبة صحيحاً لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، وفيما يأتي توضيح ذلك.

مفهوم التحريض على الجريمة

التحريض لغة: التحضيض، والندب، والحث، والأمر، يقال: حرضت فلاناً على كذا إذا أمرته به، والتحريض يكون على الخير كما في قوله تعالى: (وحرض المؤمنين عسى الله أن يكف بأس الذين كفروا) (النساء: ٨٤) والمعنى حضهم على الجهاد والقتال[3]، ويكون على الفساد، يقال: «حرض الشيء وأحرضه غيره إذا فسد وأفسده غيره[4]، ومن معاني التحريض في اللغة التحريش، وهو الإغراء وإلقاء العداوة بين القوم، والتأليب، يقال: ألب بينهم: أفسد»[5].

التحريض على الجريمة اصطلاحاً:

تعددت تعريفات التحريض على الجريمة ومن هذه التعريفات ما ذكره عبد القادر عودة حيث عرف التحريض بأنه (إغراء المجني عليه بارتكاب الجريمة).[1] ويعترض على هذا التعريف بما يلي:[2]

عرف التحريض بإحدى وسائله وقصره عليها مع إمكان وقوعه بوسائل أخرى، غير الإغراء مثل إعطاء النقود أو تقديم الهدية، أو بالتأثير على الفاعل بالتهديد، أو الحيلة، أو الخديعة، أو بإساءة الاستعمال في حكم الوظيفة.(٦)(٧)(٨)(٩).

قوله «المجني عليه» يحدث لبساً لعدم معرفة المقصود به هل هو من وقعت بحقه الجريمة، أو الذي وقع عليه فعل التحريض (المحرَّض).

وعرف شريف فوزي التحريض بأنه: «خلق فكرة الجريمة في ذهن الجاني، وإغراؤه على ارتكابها بحيث يمكن القول بأن الجريمة وقعت نتيجة التحريض»(١٠)، ويعترض عليه أنه عرف التحريض بإحدى وسائله وهي الإغراء، وهو بذلك يقصر التحريض على الإغراء علماً أن للتحريض وسائل أخرى كما بينت سابقاً، وإدخاله شروط التحريض في التعريف.(٢) وهو قوله: «إن الجريمة وقعت نتيجة التحريض».

وعرف محمد الهواري التحريض بأنه: «حمل الغير على القيام بالجريمة». وأرى إن ما ذهب إليه محمد الهواري هو الصحيح لأنه يتلافى الاعتراضات على التعريفين السابقين.(٢)

الشروط الواجب توافرها لتحقق جريمة التحريض

ويشترط لتحقق جريمة التحريض ما يلي:(٢)(١١)(١٢)(٣)

أن يكون التحريض مباشراً وذلك بدفع المحرّض الجاني صراحة لارتكاب الجريمة كأن يأمر الأب ولده بسرقة مال إنسان أو يكره شخص آخر على قتل إنسان، أو ضمنياً كاستئجار شخص للانتقام من شخص ما، فيأخذ التحريض هنا حكم المباشرة لأنه أنصب على تحقيق جريمة بعينها.

أن تقع الجريمة بناء على التحريض بحيث يكون هو الدافع إلى الجريمة. فإذا كان من وجه إليه التحريض سيقوم بهذه الجريمة وإن لم يُحرّض عليها فلا تتحقق جريمة التحريض.

توافر القصد الجنائي لدى المحرّض بتوجه إرادته مع علمه وإدراكه إلى دفع المحرَّض لارتكاب جريمة بعينها، وذلك بخلق التصميم الإجرامي لديه، كأن يأمر المحرّض صبياً لا يعلم خطر القتل بقتل شخص معين فيقتله الصبي، فالآمر في هذه الحالة مسؤول عن هذه الجريمة، لتحقق القصد الجنائي عنده، أما الأفكار الجرمية التي قد ترد على لسان أحدهم في حضور الآخرين ولا ترتفع إلى الخطورة الإجرامية فلا تعد من قبيل التحريض، لأنها لا تخلق التصميم الجرمي لديهم، أو لدى واحد منهم، ويمكن التعرف على القصد الجنائي لدى المحرِّض بالنظر إلى ما يحيط الجريمة من أدلة وملابسات من شأنها إظهار توجه إرادة المحرِّض إلى وقوع الجريمة التي حرض عليها.

أن يكون التحريض إيجابياً لأن جوهره خلق فكرة الجريمة لدى المحرَّض وحمله على ارتكابها كأن يستخدم المحرّض نفوذه على شخص لحمله على ارتكاب الجريمة كالأب على ابنه.

أركان جريمة التحريض

لكل جريمة أركانها التي تقوم عليها، وأركان جريمة التحريض هي:

١- الركن الشرعي: والمراد به النص الذي يحظر الجريمة ويعاقب عليها، وفي جريمة التحريض لا نجد نصاً بعينه على اعتبارها جريمة، إلا أن قواعد الشريعة الإسلامية تتسع لاستيعابها والأخذ بها(١)، ومن ذلك عموم الآيات والأحاديث التي أوجبت الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والبعد عن المعاصي، منها قوله تعالى: (ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر. وأولئك هم المفلحون) سورة آل عمران: الآية ١٠٤. وقوله تعالى: (كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر) سورة آل

عمران: الآية: ١١٠، وقوله تعالى (والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر) سورة التوبة: الآية ٧١. ومن الأحاديث النبوية الشريفة قوله صلى الله عليه وسلم: «من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان» [١٤] وقوله صلى الله عليه وسلم: «ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته، ويقتدون بأمره ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون ما لا يفعلون، ويفعلون ما لا يؤمرون فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل»[١٤]، وكذلك بعض الأدلة الجزئية التي يمكن الاستدلال بها على عدم مشروعية التحريض على الجريمة، وإن لم تكن نصاً في الموضوع، ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم «إن الشيطان قد أيس أن يعبده المصلون في جزيرة العرب، ولكن في التحريش بينهم»[١٤].

والمعنى أن الشيطان يئس أن يعبده أهل الجزيرة العربية، فسعى في الإفساد بينهم، بالخصومات والفتن، والشحناء، والحروب، ونحوها، بتوليدها في نفوس العباد، ودفعهم إلى ارتكابها[١٥] والتحريض على الجريمة يقوم على توليدها في نفس الشخص، فكان داخلاً في الفساد المنهي عنه في الشريعة الإسلامية، وهو معصية تخالف قواعد الشريعة الإسلامية، فهو حرام يستحق فاعله العقاب.

٢- الركن المادي: ويقصد به إتيان العمل المكون للجريمة، وهو في جريمة التحريض النشاط الإيجابي الذي يصدر عن المحرّض وذلك ببث فكرة الجريمة لدى الشخص المحرَّض، واقتناعه بها، ودفعه إلى ارتكابها.[١] [٦]

٣- الركن الأدبي: ويقصد به مسؤولية الجاني عن جريمته، وأساسها عصيان أوامر الشريعة، ويتحقق هذا الركن بتوافر عنصري العلم والإرادة لدى المحرّض، علمه بما تدل عليه العبارات التي يقولها وما يمكن أن تحدثه من تأثير على المحرَّض، وإرادة المحرّض المتوجهة إلى خلق التصميم لدى المحرَّض، وإقناعه بالقيام بالجريمة، وإذا انتفى عنصر منهما لم تتحقق جريمة التحريض.[١][٢][٦]

تعريف المحرِّض والشروط الواجب توافرها فيه

١. المحرِّض: هو: «إنسان يحمل الغير على ارتكاب الجريمة» بأي وسيلة تدفع الجاني (المحرَّض) إلى ارتكاب الجريمة يستوي في ذلك أن تكون الوسيلة إكراهاً، أو بدفع النقود، أو بالتغرير، أو استخدام النفوذ، أو إساءة الاستعمال في حكم الوظيفة.[٦][٧][٨][٩] . ويشترط في المحرِّض.

أن يكون متمتعاً بالأهلية، أي أن يكون بالغاً عاقلاً مختاراً غير مكره.

. أن يتوافر لديه القصد الجنائي، بأن تتوجه إرادته إلى تحقيق الجريمة التي يحرّض عليها.

٢. تعريف المحرَّض والشروط الواجب توافرها فيه:

عرفنا أن المحرِّض يعمل على خلق دوافع الجريمة عند إنسان آخر ليرتكبها، وبناء على ذلك فإن المحرَّض «إنسان حُمِلَ على ارتكاب الجريمة» ولا يشترط فيه ما يشترط في المحرِّض لأن المحرَّض الذي يرتكب الجريمة قد يكون صغيراً، أو مجنوناً، أو بالغاً، أو امرأة، ويرتكب الجريمة بسبب التحريض الواقع عليه فلا تكون إرادته متوجهة إلى تحقيق الجريمة ابتداء منه.

إثبات التحريض على الجريمة

إيقاع العقوبة على المحرّض تستلزم إثبات أنه قام بخلق التصميم الإجرامي عند المحرَّض، ويتحقق ذلك بوجود البينة الدالة على قيامه

بالتحريض على الجريمة إما بإقرار المحرّض، أو أن يشهد الشهود عليه لأنه يعمل بخفاء، وذكاء، ودهاء، سعياً منه لإبعاد الشبهة عنه، فلا يباشر أي عمل من أعمال الجريمة، ويعتمد أن لا يذكر عند القبض على المحرَّض، فيعمد إلى إبعاد نفسه عن مكان وقوع الجريمة، وإحضار من يشهد له بذلك، وفي هذه الحالة هل يمكن إثبات التحريض بالقرائن والإمارات المحتفة بالجريمة، وشهادة المسهمين فيها؟ والجواب عن ذلك ما يلي:

أولاً: اتفق الفقهاء على جواز الحكم بالقرائن والأمارات إذا قويت التهمة، فإن ضعفت فلا يحكم بها[*][16][*][17][18]، ومما جاء في ذلك ما ذكر ابن العربي: «على الناظر أن يلحظ الأمارات والعلامات إذا تعارضت، فما ترجح منها قضى بجانب الترجيح، وهو قوة التهمة[16][19][20][21]، ولا خلاف في الحكم بها»[20] ومن الأمثلة على ذلك رجم المرأة الحامل التي لا زوج لها ولا سيد عند المالكية[22][23] وأجاز جمهور العلماء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة لولي القتيل أن يحلف خمسين يميناً أن ذلك الرجل قتله وهي إيمان القسامة[24][25][26][27]، وجواز شهادة الشاهد على القتل الموجب للقصاص أنه قتله عمداً عدواناً محضاً وهو لم يقل قتلته عمداً والعمدية صفة قائمة بالقلب فجاز للشاهد أن يشهد بها اكتفاء بالقرينة الظاهرة[20].

وبناء على ذلك أرى جواز إثبات التحريض بالقرائن والأمارات إذا قويت التهمة، وذلك بإثبات وجود علاقة بين المحرّض والمحرَّض، مثل وجود إيصالات مالية دفعت للمحرَّض لأجل ارتكاب الجريمة قبل القيام بها بفترة من الزمن، أو بعد قيامه بالجريمة مباشرة أو بعد فترة من الزمن، أو أن يكون من دفع له هذا المال معروف بالفساد، أو له صحيفة سوابق في الإجرام لدى الجهات صاحبة الاختصاص، وغير ذلك من الوسائل التي تربط المحرّض بمن يدفعه لارتكاب الجريمة التي يدركها المختصون في مجال التحقيق الجنائي، خاصة ونحن أمام إنسان يعمل بالخفاء ويحرص كل الحرص على إبعاد نفسه عما يربطه بالجريمة.

ثانياً: إثبات التحريض بأقوال المسهمين في الجريمة

أجاز الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة إثبات الجريمة بأقوال المسهمين فيها، ومن ذلك ما جاء عند المالكية «...... ودفع ما بأيديهم لمن طلبه بعد الاستيفاء واليمين، أو بشهادة رجلين من الرفقة»[28]، وذكر الموّاق عن المدونة «تجوز على المحاربين شهادة من حاربوه إن كانوا عدولاً بقتل أو مال، ولا تقبل شهادة أحدهم في نفسه، وتقبل شهادة بعضهم على بعض».[29]

وجاء عند الشافعية «ولو شهد اثنان من الرفقة على المحارب لغيرهما، ولم يتعرض لأنفسهما في الشهادة قبلت شهادتهما، وليس على القاضي البحث عن كونهما من الرفقة أولاً، وأن بحث لم يلزمهما أن يجيبا».[26][30]

وسئل الإمام ابن تيمية عن جماعة اتهموا بقتيل فضربوا، واعترف واحد منهم بالعقوبة، هل يسري هذا الاعتراف على الآخرين؟ فأجاب: «إن أقر واحد عدل أنه قتله كان لوثاً، فلأولياء المقتول أن يحلفوا خمسين يميناً، ويستحقوا به الدم، وأما إذا أقر مكرهاً، ولم يتبين صدق إقراره، فهنا لا يترتب عليه حكم، ولا يؤخذ هو به ولا غيره».[31]

أقول: بناء على ما ذكره الفقهاء من قبول شهادة الرفقة في الجرائم الظاهرة فإني أرى جواز الأخذ بأقوال المسهمين في جريمة التحريض لأن الحاجة هنا أولى لأن جريمة التحريض على

---

[*](١٦) كل أمارة ظاهرة تقارن شيءخفياً فتدل عليه. وقوة التهمة ومنحضها يكون بالنظر إلى القرينة ذاتها فهي دليل قضائي يرجح معه العقل احتمالاً على آخر مستنداً فيه إلى علاقة وصلة يؤيدها الأمر المقارن المعتاد.

[*](١٧) الأمارة: العلامة الظاهرة، وهي التي يلتزم من العلم بها الظن بوجود المدلول ومثاله الغيم بالنسبة إلى المطر فإنه يلزم مع العلم به الظن بوجود المطر.

الجريمة تقع في الخفاء، وكل وسيلة مشروعة تؤدي إلى كشفها جائزة.

المبحث الثاني: عقوبة المحرّض على جريمة التحريض

موقف الفقهاء من المحرّض

إذا تحققت جريمة التحريض، واستوفت أركانها وشروطها، وتم إثباتها، استحق فاعلها العقوبة المترتبة على جريمته، وفيما يلي توضيح ذلك:

اختلف الفقهاء في عقوبة المحرّض على الجريمة تبعاً لنظرتهم إليه، هل هو مباشر للجريمة، أو شريك بالتسبب فيها، وقبل توضيح عقوبة المحرّض بناء على هذين الاتجاهين أبين الأسس ذات الصلة في تحديد عقوبة المحرّض على النحو التالي:

١- قاعدة العقاب في الإسلام أن العقوبات المقدرة تقع على المباشر للجريمة دون المتسبب فيها، وهذا يعني أن الشريك في جريمة حد أو قصاص، أياً كانت وسيلة الاشتراك عقوبته تعزيرية إذا لم يباشر الجريمة، لأن عدم مباشرته لها يعد شبهة دارئة للحد، ولأن حاله أخف جرماً، وأقل خطراً من المباشر للجريمة، فلم تستو عقوبتهما، ويستثنى من ذلك أن يكون فعل الشريك المتسبب يجعله في حكم المباشرة. كأن يكون المباشر أداة في يد الشريك، فيعاقب الشريك بعقوبة الحد أو القصاص.[1]

وقد توسع الإمام مالك في هذا المجال فذهب إلى اعتبار الشريك المتسبب شريكاً مباشراً أياً كانت وسيلة الاشتراك بشرط أن يحضر تنفيذ الجريمة، وأن ينفذها إذا امتنع غيره عن تنفيذها.[9][32]

ووفق ما ذهب إليه الإمام مالك يعاقب الشريك المتسبب بالعقوبة التي يستحقها المباشر سواء كانت حداً أو قصاصاً لأنه في حكم المباشر للجريمة.

ولا يظهر هذا الفرق في العقوبات المفوضة (التعزير) لأن الشريعة الإسلامية لا تفرق بين الجرائم التعزيرية، ولا تحدد لكل جريمة عقوبة بعينها، وتركت تقدير العقوبة للقاضي لاختيار العقوبة المناسبة للمجرم، والجريمة على حد سواء، وبناء على ذلك يمكن أن تزيد عقوبة الشريك المتسبب على الشريك المباشر، أو تساويها، أو تقل عنها، وفق تقدير القاضي بالنظر إلى ظروف كل من المتسبب والمباشر.[1][12][23][24]

٢- الفقهاء متفقون على قاعدة اجتماع السبب مع المباشرة وهي «إذا اجتمع المباشر والمتسبب أضيف الحكم إلى المباشر»[35][36][37] ومعنى القاعدة: أنه عند اجتماع فاعل الشيء بالذات، مع فاعل السبب الذي يفضي إلى وقوع الشيء، ولم يكن السبب يؤدي إلى النتيجة السيئة إذا لم يتبع بفعل فاعل آخر، فالحكم المترتب على الفعل يضاف إلى المباشر دون المتسبب، وهذا موطن اتفاق بين الفقهاء، ولكن الاختلاف بينهم عند التطبيق. وإذا نظرنا إلى اجتماع السبب مع المباشرة نجده لا يخرج عن واحدة من الآتية:[1][21][28][29]

أولاً: أن يغلب السبب المباشرة بإخراجها عن كونها عدواناً مع توليده إياها، أو أن يكون السبب مفضياً إلى مباشرة التلف، ففي هذه الحالة يترتب الحكم على المتسبب، ومن أمثلة ذلك ما لو تماسك شخصان، فأمسك أحدهما بلباس الآخر فسقط منه شيء فتلف، فالضمان على الممسك رغم كونه متسبباً، ومن سقط منه الشيء مباشراً، لأن السبب في هذه الحالة أفضى إلى التلف دون أن يتوسط بينهما فعل فاعل مختار.

ثانياً: أن تغلب المباشرة السبب، فتقطع عمله، ومثاله أن يرمي شخص آخر من شاهق فتلقاه رجل بسيف فقتله، فالقصاص على القاتل دون الملقي.

ثالثاً: أن يعتدل السبب والمباشرة، بأن يتساوى فعل المباشرة مع فعل السبب، وهذه الحالة موطن اختلاف بين الفقهاء في إيقاع العقوبة، فمن غلب منهم المباشرة أعطى حكم المباشرة، ومن غلب السبب أعطى حكمه.

ومثال ذلك الإكراه على القتل، فقد ذهب جمهور الفقهاء من المالكية(٢٢)(٢٥) والشافعية(٢) (٤٠) والحنابلة(٢٧)(٤١) إلى قتل المكرِه، والمكرَه، حيث يقتل المكرِه لتسببه في القتل بدفعه المكرَه إلى ارتكاب الجريمة، فهو كالآية في يده، فإن لم يكن كذلك يقتص من القاتل، ويقتل المكرَه لمباشرته القتل، لأن الإكراه لا يبيح قتل مسلم ظلماً، ولأنه قتل ظلماً لاستبقاء نفسه، وليست أولى في البقاء من المقتول.

وذهب أبو حنيفة(٢٤)(٤٢)(٤٣) إلى قتل المكرِه لأن المكرَه كالآلة في يد المكرِه، لأن الإكراه يولد داعية القتل في المكرَه، فيدفع عن نفسه بقتل من طلب إليه قتله.

وذهب زفر من الحنفية(٢٤)(٤٢)(٤٣)، إلى قتل المكرَه لمباشرته القتل، إذ الأصل أن الأفعال يؤاخذ بها فاعلها، إلا إذا سقط حكم فعله شرعاً، وأضيف إلى غيره، وهنا لم يسقط حكم فعله بل قرر، بدليل إثمه بالقتل الذي يقع على القاتل.

وذهب ابن حزم(٤٤) إلى قتل المكرِه والمكرَه إذا قام المكرَه بالجريمة اعتقاداً منه بوجوب طاعة الآمر (المكرِه) ولولا أمره لم يكن ليقتله، فهما في هذه الحال فاعلان للجريمة مباشران لها، ويقتل المكرَه وحده إذا قام بالجريمة طاعة للآمر باختياره لأنه أتى محرماً عليه إتيانه، والنصوص لم تبح للإنسان أن يدفع عن نفسه ظلماً بظلم غيره بالتعدي عليه فوجب عقابه.

٣- اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على عقوبة المحرّض تعزيراً إذا لم تقع الجريمة التي حرض عليها، لأن التحريض على الجريمة معصية بحد ذاتها، حرمتها الشريعة الإسلامية، لأنها تؤدي إلى ارتكاب ما حرمته الشريعة، وهو الجرائم، والقاعدة الأصولية تنص على أن ما أدى إلى محرم فهو محرم.(١) (٢٥) (٢٦) (٤٥)

أقول: بناء على ما سبق فإن المحرّض معاقب في كل الأحوال سواء اعتبرناه مباشراً أو متسبباً، وإن عقوبته متفاوتة حسب الجريمة التي يحرض على القيام بها وقد تصل عقوبته أحياناً إلى القتل كما لو أكره إنساناً على قتل آخر فقتله بناء على هذا الإكراه، وقد عرفنا سابقاً أن الإكراه واحد من وسائل التحريض على الجريمة، وتبينا رأي جمهور الفقهاء في عقوبة الإكراه على القتل.

عقوبة المحرّض على الجريمة

أتحدث في هذا المطلب عن أنواع التحريض، وعقوبة المحرض على الجريمة كما يلي:

أولاً: أنواع التحريض: للتحريض نوعان هما:(٢)(٦)(١٢)(٤٦)

التحريض الخاص: وهو الذي يوجه إلى شخص أو أشخاص معينين، كأمر أحدهم أن يقتل آخر.

التحريض العام: وهو الذي يوجه إلى جمهور أو جماعة غير محدودة دون تمييز بينهم لدفعهم لارتكاب جريمة معينة، مثل دعوة الناس لإتلاف الأموال العامة للدولة.

ويشترط لتحقق التحريض العام ما يلي: (٢)(٦)(١٢)(٤٦)

أن يكون موجهاً إلى جماعة غير محدودة من الناس.

أن يتم بإحدى وسائل العلانية المنصوص عليها وتحديدها أمرٌ اجتهادي للمجتهدين ضمن قواعد الشريعة الإسلامية.

أن ينصب على جريمة من الجرائم المعينة من الشريعة بالذات مثل إتلاف أموال الدولة.

أن يكون فعلاً أصلياً قائماً بذاته خاضعاً للعقاب ولو لم يكن له أي أثر.

ثانياً: عقوبة المحرّض على الجريمة

تختلف عقوبة المحرّض على الجريمة بالنظر إلى الأثر المترتب على تحريضه على الجريمة وفيما يلي توضيح ذلك:

١. وقوع الجريمة المحرَّض عليها

اتفق الفقهاء على معاقبة المحرّض إذا وقعت الجريمة التي حرّض عليها كما خطط لها، واختلفوا في مقدار العقوبة اللاحقة به نظراً لاختلافهم في موقع المحرّض من الجريمة، فالفقهاء الذين قالوا إن المحرّض مباشر للجريمة أوقعوا عليه عقوبة المباشر فإن كانت الجريمة التي حرّض عليها القتل عوقب بالقتل، وإن كانت الجريمة إتلاف مال إنسان فإن المحرّض يضمن المال المتلف وهكذا في كل جريمة تقع كما أراد المحرّض، ومن رأى أن المحرّض متسبب نظر في السبب، فإن كان أقوى من المباشرة أعطى السبب حكم المباشرة وعاقب المتسبب بعقوبة المباشر كالإكراه على القتل، والأمر به. والتحريض على إتلاف المال، أو سرقته، أو إتلاف عضو الإنسان، وإن كان السبب أضعف من المباشرة بحيث لا يكون له أثر في إحداث الجريمة فيعاقب المحرّض على ارتكابه معصية لا باعتباره شريكاً في الجريمة[٢٤][٢٥][٢٦][٢٧]

ويستدل لمعاقبة المحرّض على الجريمة عقوبة المباشر بما يلي:

١. فعل النبي صلى الله عليه وسلم في معاقبة المحرّضين، فقد حكم النبي صلى الله عليه وسلم بقتل حيي بن أخطب، وسلام بن مشكم، وابن أبي الحقيق، لأنهم كانوا يحرضون على قتل النبي صلى الله عليه وسلم، وكانوا يعينون قريشاً على حرب الرسول صلى الله عليه وسلم، وما كان قتلهم إلا لعظيم جنايتهم وخطرها، حيث كانوا يريدون إنهاء الإسلام، واستئصال المسلمين، لتكون لهم الكلمة والحظوة عند الناس.[٤٧][٤٨]

٢. معاقبة (الردء)(*) المعين[٤٩]، فقد ذهب فقهاء الحنفية[٥٠] والمالكية[٩][٢٥] والحنابلة[٢٧][٤١][٥١] إلى قتل الردء في الحرابة(**)، علماً أنه لم يباشر الجريمة لخطورته، حيث يعمد إلى مراقبة الطريق لتنبيه المحاربين إذا قدم من يمنعهم من ارتكاب الجريمة. وينضم إليهم عند عدم قدرتهم على إتمام الجريمة، وغير ذلك من الأمور التي تعين المحاربين على القيام بجريمتهم، ولولا هذا التعاون بينهم ما تحققت الجريمة، ولو لم يلحق الفقهاء الردء بالمباشر لأدى ذلك إلى انفتاح باب قطع الطريق، وفيه من الفساد الشيء الكبير، وهذا لا يجوز.

٣. ذهب الفقهاء إلى قتل من تكرر منه الفساد، ولم ينزجر بالحدود المقررة، وهذا من باب السياسة الشرعية، ومن ذلك ما جاء عند الحنفية "..... وللإمام قتله سياسة لأنه سعى في الأرض بالفساد"[٢٤][٤٣]، وجاء عند المالكية «...... وعندنا يجوز قتل الجاسوس المسلم إذا كان يتجسس للعدو..... وأما الداعية إلى البدعة، المفرق لجماعة المسلمين فإنه يستتاب، فإن تاب وإلا قتل»[٢٠]، وجاء عند الحنابلة «...... إذا كان المقصود دفع الفساد ولم يندفع إلا بالقتل قتل، وحينئذٍ فمن تكرر منه جنس الفساد، ولم يرتدع بالحدود المقدرة بل استمر على الفساد فهو كالصائل لا يندفع إلا بالقتل فيقتل»[٢٧].

٤. ورد عند الحنابلة ما يدل على تشديد العقوبة على المجرم ما نصه "والقوادة التي تفسد النساء والرجال تعزر تعزيراً بليغاً، وينبغي شهرة ذلك بحيث يستفيض في الناس، وقال الشيخ لولي الأمر صرف ضررها إما بحبسها، أو نقلها عن الجيران، دفعاً لمفسدتها". [٢٧][٢١]

٥. وسئل ابن تيمية عن امرأة قوادة تجمع الرجال والنساء، وقد ضربت، وحبست، ثم عادت تفعل ذلك، وقد لحق الجيران الضرر بها،

(*) الردء: المعين والمناصر.

(**) وذهب الشافعية إلى عدم قتل الردء في الحرابة وأنه يعاقب عقوبة تعزيزية لعدم مباشرته الحرابة، انظر المرجع رقم ٢٦.

فهل لولي الأمر نقلها من بينهم أم لا؟ فأجاب إن لولي الأمر كصاحب الشرطة أن يصرف ضررها بما يراه مصلحة، إما بحبسها وإما بنقلها عن الحرائر، وأما بغير ذلك مما يرى فيه المصلحة، وقد كان عمر ابن الخطاب يأمر العزاب أن لا تسكن بين المتأهلين، وأن لا يسكن المتأهل بين العزاب، وهكذا فعل المهاجرون لما قدموا المدينة على عهد النبي صلى الله عليه وسلم، ونفوا شاباً خافوا الفتنة به من المدينة المنورة إلى البصرة، وثبت في الصحيحين أن النبي صلى الله عليه وسلم نفى المخنثين، وأمر بنفيهم من البيوت خشية أن يفسد النساء، فالقوادة شر من هؤلاء والله يعذبها مع أصحابها.[١٤][٢٧][٣١][٤٧]

خلاصة: والمحرّض على الجريمة لا يقل خطراً عن هؤلاء، فهو يدعو إلى ارتكاب الحرام، وإفساد المجتمع بارتكاب الجرائم، عن طريق توليد الجريمة في نفوس الآخرين ودفعهم إلى ارتكابها، فهو بحاجة إلى عقوبة رادعة حتى وإن وصلت إلى عقوبة القصاص أو الحد، إذ لا يعقل أن نعاقب من يخطط للجريمة، ويدفع غيره لارتكابها بالوسائل التي تمكنه من ذلك، بعقوبة بسيطة لا تردعه، ولا تزجر غيره عن ارتكاب الجرائم، وليس هذا تشديداً في غير موضعه. بل هو أمر استلزمته رعاية مصالح الأفراد، والأمة من العبث والاستهتار، وبقاء المجتمع نقياً طاهراً. يقول ابن تيمية «..... وهؤلاء المعروفون بالفتن والفساد لولي الأمر أن يمسك منهم من عرف بذلك فيحبسه، وله أن ينقله على أرض أخرى ليكف بذلك عدوانه، وله أن يعزر أيضاً من ظهر منه الشر ليكف به شره وعدوانه، ففي العقوبات الجارية على سنن العدل والشرع ما يعصم الدماء والأموال، ويغني ولاة الأمور عن وضع جبايات تفسد العباد والبلاد، ومن اتهم بقتل وكان معروفا بالفجور فلولي الأمر عند طائفة من العلماء أن يعاقبه تعزيراً على فجوره، وتعزيراً له، وبهذا وأمثاله يحصل مقصود السياسة العادلة»[٣١].

٢. وقوع جريمة أخف من المحرَّض عليها

إذا قصد المحرّض جريمة بعينها، فأوقع المحرَّض جريمة أخف منها، كأن يحرض شخصاً على قتل آخر، فيقوم المحرَّض بإبانة عضو منه فقط، فعن أي الجريمتين يسأل المحرّض؟ ظاهر الحال أن المحرّض يعاقب على الجريمة الأخف، ولا يعاقب على التي حرض عليها لعدم وقوعها، وأرى أن يعاقب المحرّض عقوبة تعزيرية إضافة إلى عقوبته الأصلية تشديداً عليه في العقوبة حتى لا يرجع إلى مثلها، وإذا كان المحرّض معروفاً بالفساد، والتدبير والتخطيط للجرائم، والتحريض عليها، ولم يرتدع بالعقوبات الواقعة عليه فأرى أن يعاقب بالقتل كما بينت سابقاً وإن وقعت الجريمة أخف مما كان يخطط له المحرّض، ويشهد لذلك ما ذكره الفقهاء من قتل المشهور بالفساد إذا لم تردعه العقوبة.

ومما ورد في هذا المجال ما ذكره فقهاء المالكية «وندب لذي التدبير القتل، والبطش، والقطع، ولغيرهما، ولمن وقعت منه فلتة النفي والضرب»[٥١] وجاء في شرح هذه العبارة: إن كان المحارب ممن له الرأي والتدبير فوجه الاجتهاد فيه قتله أو صلبه، لأن القطع لا يدفع ضرره، وإن لم يكن المحارب له تدبير إنما يخيف بقوة جسمه قطع من خلاف، وإن لم يكن للمحارب تدبير، ولم يكن يخيف بقوة جسمه، وأخذ بحضرة خروجه أخذ فيه بأيسر ذلك وهو الضرب والنفي.[٢٥][٢٩] ووجه الربط بين المحرّض وصاحب الرأي والتدبير أن كليهما يخطط للجريمة ويدفع الآخرين لارتكابها.

٣. وقوع جريمة أشد من المحرَّض عليها

والمحرّض مسؤول عن الجريمة التي يرتكبها المحرَّض (المباشر للجريمة)، ولو كانت أشد من الجريمة التي أرادها في تحريضه، ما دامت نتيجة

محتملة لتحريضه، وكان يمكنه توقع حصولها عند تنفيذ الجريمة المقصودة، فمن حرض إنساناً على ضرب شخص معين، فضربه المحرَّض ضرباً أدى إلى وفاته، فالمحرّض مسؤول عن جريمة قتل شبه عمد، لأنه كان نتيجة محتملة الوقوع لتنفيذ جريمة الضرب، وكذا لو أبان المحرَّض طرفاً من المجني عليه، فالمحرّض مسؤول عن الإبانة لأنها نتيجة متوقعة للضرب، وإذا قام بالتحريض على سرقة آخر، فقام المحرَّض بضرب المسروق منه، فالمحرّض مسؤول عما يحدثه الضرب في المسروق منه، لأنه وإن لم يقصد إحداث جريمة الضرب، إلا أنه داخل في قصده الاحتمالي، لأن السارق قد يفاجأ أثناء السرقة بحضور المسروق منه، فيعمد إلى ضربه لإتمام السرقة، أو منعه من التصرف بأي فعل يؤدي إلى إمساكه، أو عدم تمكينه من السرقة وهذا أمر متوقع يعرفه المحرّض عند تحريضه على جريمة السرقة، فكان هذا سبباً لمساءلته.[1][24][25][26]

٤. وقوع جريمة خلاف المحرّض عليها

وإذا قصد المحرّض وقوع جريمة بعينها، فارتكب المحرَّض جريمة غيرها، فلا يعد المحرّض شريكاً في الجريمة، ويعاقب المحرَّض بصفته فاعلاً مباشراً للجريمة، ومثال ذلك أن يحرض شخص إنساناً على ضرب آخر، فيقوم المحرَّض بإتلاف محصوله الزراعي، أو إحراق منزله، ففي هذه الحالة لا يسأل المحرّض عن هذه الجريمة، ويسأل عن تحريضه، ويعاقب على ذلك، لأن التحريض بذاته جريمة تستوجب العقاب.[1]

٥. عدول المحرّض عن الجريمة

وإذا عدل المحرَّض عن تحريضه، ثم وقعت الجريمة، فيلزمه أن يثبت أنه أزال كل أثر لتحريضه في نفس المحرَّض (المباشر للجريمة)، وانه ارتكب الجريمة وهو غير متأثر بالتحريض، فإن أثبت ذلك انتفت عنه المسؤولية، لانتفاء رابطة السببية بين نشاط المحرّض، والجريمة المرتكبة لوقوعها لسبب آخر غير التحريض، فإن لم يقوِ المحرّض على إثبات إزالته لأثر التحريض في نفس المحرَّض، فإنه لا يعفى من العقاب، ويكون مسؤولاً عن الجريمة المرتكبة.[1][10]

المبحث الثالث: الظروف المؤثرة في عقوبة المحرّض على الجريمة

القاعدة العقابية في الشريعة الإسلامية تبين أن العقوبة التي تقع على مرتكب الجريمة تتأثر بظروفه الخاصة، والأصل في ذلك أن العقوبة المستحقة لكل من ارتكب جريمة تتأثر بصفة الفعل كأن يكون الجاني في حالة دفاع عن النفس، أو صفة الفاعل كالصغر أو الجنون، أو قصد الفاعل كأن يؤدب ولده، وهذا متفق عليه بين فقهاء الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة إلا أنهم يختلفون عند تطبيق هذه القاعدة على جرائم الحدود والقصاص، والواقع أن خلافهم ليس على تطبيق هذه القاعدة وإنما على تطبيق قاعدة درء الحدود بالشبهات، وهذا الخلاف محصور في الحالات التي يحتمل أن يكون فعل أحد المباشرين للجريمة هو الذي أدى إليها دون فعل الآخر كحالة القتل من مجنون وعاقل، وصبي وبالغ، وعمل الطبيب وعدوان الجاني، فمن رأى من الفقهاء أن هذه شبهة تدرأ العقوبة لم يعاقب الشريكين، لأن الشريك يتأثر بظروف شريكه سواء كانت هذه الظروف قائمة على صفة في الفعل أو الفاعل أو قصد الفاعل، ومن رأى من الفقهاء أن هذا الاشتراك ليس شبهة دارئة للحد عاقب كلاً من الشريكين حسب عقوبته الخاصة به.[1] [27] [40] [50].

وبناءً على ذلك هل يتأثر المحرّض على الجريمة بظروف شريكه فيها؟ والجواب عن ذلك يعتمد على معرفة موقع المحرّض من الجريمة هو مباشر لها أم متسبب فيها؟

١. أثر الظروف على عقوبة المحرّض باعتباره

مباشراً للجريمة

إذا تأثرت عقوبة أحد الشركاء لصفة في الفعل أو لصفة في الفاعل أو لقصد الفاعل فإن عقوبة الشريك الآخر الذي لم تتوفر له هذه الصفات لا تتأثر بفعل غيره أو صفته أو قصده، وبالنظر إلى عقوبة المحرّض نجد أن صفة الفاعل لا تنطبق عليه، لأن شرط المحرّض أن يكون متمتعاً بالأهلية، فلا يكون المحرّض صغيراً ولا مجنوناً وكذلك صفة الفعل لا تنطبق على المحرّض لأنه لم يباشر الجريمة وإنما قام على توليدها في نفس الجاني ودفعه إلى ارتكابها، ويبقى قصد الفاعل، وفي هذه الحال يمكن أن تتأثر عقوبة المحرّض، ومثال ذلك أن يحرّض شخص آخر على تأديب ولده، فلا يعد المحرّض مرتكباً للجريمة، لأنه لو باشر الفعل بنفسه لما عدّ مجرماً، وتكون مسؤولية المحرّض قاصرة على تعدي حد التأديب من قبل الجاني.(١)(١١)(٢٥)(٥٢)

٢. أثر الظروف على عقوبة المحرّض باعتباره متسبباً في الجريمة

قد تتأثر عقوبة المحرّض باعتباره متسبباً في الجريمة بظروف الجاني المباشر، وقد لا تتأثر بهذه الظروف، وقد عرفنا أن العقوبة تتأثر بصفة الفعل، وصفة الفاعل، وقصد الفاعل، وفيما يلي توضيح ذلك:

١. صفة الفعل:

أ. إذا ارتكب المباشر الجريمة التي قصدها المحرّض ينظر، فإن كانت الجريمة من جرائم التعزير فلكل منهما عقوبته، وإن كانت الجريمة من جرائم الحدود والقصاص فالأصل أن لكل عقوبته الخاصة، إلا أن هناك حالات يعطى المتسبب فيها حكم المباشر كما في حالة الإكراه على القتل، فإن المكرِه والمكرَه يقتلان، وبناء على ذلك يمكن القول بمعاقبة المحرّض وإن كان متسبباً بعقوبة المباشر درءاً لخطر المحرّض(٢٢)(٢٥)(٢٦)(٢٧).

ب. وإذا ارتكب المباشر جريمة غير التي حُرض على القيام بها فلا يعاقب المحرّض على هذه الجريمة إلا إذا كانت داخلة في قصده الاحتمالي.(١) (١٢) (٥٣).

٢. صفة الفاعل: وإذا كانت العقوبة قائمة على صفة في الفاعل فشددت على المباشر أو خففت، أو انعدمت لصفته، فإن المحرّض لا يتأثر بشيء من هذا لأن تشديد العقاب، وتخفيفه، وامتناعه يرجع لمعنى في الشريك المباشر لا يتوفر في المحرّض، فإن كان المباشر صبياً فلا عقاب له، ويعاقب المحرّض، وإذا كان المباشر معتاد الإجرام شددت عليه العقوبة دون المحرّض وهكذا.(١)

٣. قصد الفاعل: وإذا كانت العقوبة قائمة على قصد الفاعل يعاقب المحرّض بنفس عقوبة المباشر إذا لم يكن قصد المحرّض مخالفاً لقصد المباشر. ولا يعاقب المحرّض بعقوبة المباشر إذا كان قصد المحرّض يوجب عليه عقوبة أقل من عقوبة المباشر ومثال ذلك أن يحرض شخص آخر على إتلاف زرع إنسان فيقوم المحرّض (المباشر للجريمة) بقتل هذا الإنسان، فلا يعاقب المحرّض على الجريمة بعقوبة المباشر.(١)

٤. وإذا كانت هناك ظروف خاصة بالمحرّض تستدعي تغيير وصف الجريمة أو العقوبة فإنها تسري عليه وحده، فإن كان عائداً شددت عقوبته، ولا يتأثر المباشر بذلك، وإن كان للمحرّض الحق في إتيان الفعل فحرّض غيره عليه كأن يحرّض شخص آخر على تأديب ولده، فالفعل يعد جريمة بالنسبة للمباشر ولا يعد جريمة في حق المحرّض، والسبب في ذلك أن المحرّض لو باشر تأديب ولده بنفسه لما عُد مجرماً، وإذا زاد فعل المباشر على حد التأديب كانت مسؤولية المحرّض قاصرة على تعدي حد التأديب فقط.(١)

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن سار على نهجه إلى يوم الدين وبعد، فقد تحدث البحث عن عقوبة المحرّض على الجريمة وانتهى إلى النتائج التالية:

يعد التحريض على الجريمة جريمة قائمة بذاتها في الشريعة الإسلامية، لها أركانها وشروطها الخاصة بها.

المحرّض على الجريمة إنسان يحمل الغير على ارتكاب الجريمة بتوليدها في نفسه ودفعه إلى القيام بها بأي وسيلة من وسائل التحريض كالإكراه، والإغراء بالمال وغيرها من الوسائل.

إثبات التحريض على الجريمة يكون بوسائل الإثبات المعروفة في الشريعة الإسلامية وهي الإقرار والشهادة، ويجوز إثبات وقوع التحريض على الجريمة بالقرائن إذا قويت التهمة، وأقوال المسهمين في جريمة التحريض.

تختلف عقوبة المحرّض على الجريمة بالنظر إلى موقع المحرّض هل هو مباشر للجريمة أو متسبب فيها، وبالنظر إلى الأثر المترتب على الجريمة التي ارتكبت بناء على التحريض.

يجوز إيقاع عقوبة شديدة على المحرّض على الجريمة لأنه يمثل خطراً على أمن الأفراد والمجتمع، حتى تكون رادعة له وزاجرة لغيره.

تتأثر عقوبة المحرّض على الجريمة بظروفه الخاصة تشديداً أو تخفيفاً أو انعداماً ولا يتعدى ذلك إلى المحرّض (المباشر للجريمة).

وأختتم بحثي بالاقتراح التالي الذي أتوجه به إلى الأجهزة المختصة بنظام العقوبات وهو الآتي:

١. تصنيف الجرائم التعزيرية التي لا نص على عقوبتها في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، حسب خطورتها، وتأصيل كل جريمة بتبيين أركانها وشروطها وعقوبة مرتكبها، لأن ذلك يجعل الناس أكثر فهماً لهذه الجرائم والعقوبات المترتبة عليها، ويجعل عقوبتها غير خاضعة لاجتهاد القاضي الشخصي بحيث يؤدي ذلك كله إلى استقرار القضاء، علماً أن القوانين الوضعية تسير في هذا الاتجاه كما في مسألة التحريض على الجريمة.

المراجع

١. عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، ج١، ط٥، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ١٩٨٤.
٢. محمد علي الهواري، التحريض على الجريمة في الفقه الإسلامي، دراسات، مجلد رقم (٢٦)، علوم الشريعة والقانون، ملحق كانون الأول، ١٩٩٩، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٣. محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مجلد ٣، ج٥، ط٢، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٥٢م.
٤. أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة (حرَض)، ج٢، دار الفكر.
٥. محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة (حرَض)، ج٧، دار صادر، بيروت – لبنان، ١٩٨٧.
٦. كامل السعيد، شرح الأحكام العامة في قانون العقوبات، عمان – الأردن، ١٩٩٨.
٧. أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، الفتاوى الكبرى، تحقيق محمد عبد القادر عطا، ج٣، ط١، ١٩٨٧، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.
٨. محمد أمين الشهير بابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار، ج٦، ط٢، دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٩٦٦.
٩. محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج٦، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٦.
١٠. شريف فوزي، مبادئ التشريع الجنائي

الإسلامي، مكتبة الخدمات الحديثة، دار العلم للطباعة والنشر، جدة، السعودية، ١٩٨٩.
١١. عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة، المغني على مختصر الخرقي، ج٥، ج٧، ج٨، مكتبة الرياض الحديثة، السعودية، ١٩٨١م.
١٢. محمد سامي النبراوي، شرح الأحكام العامة لقانون العقوبات الليبي، الجامعة الليبية، ليبيا، بيروت، لبنان، ١٩٧٢.
١٣. محمد علي الحلبي، شرح قانون العقوبات الأردني، ط١، مكتبة بغدادي، عمان – الأردن، ١٩٩٣م.
١٤. مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم مع شرح النووي، ج٢، ج١٤، دار الفكر، بيروت – لبنان، ١٩٨١م.
١٥. يحيى بن شرف النووي، شرح النووي على صحيح مسلم، ج١٧، دار الفكر، بيروت – لبنان، ١٩٨١م.
١٦. مصطفى أحمد الزرقا، المدخل الفقهي العام، ج٢، ط٩، دار الفكر، نسخة صورة عن مطبعة طربين، دمشق، ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨م.
١٧. علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان، ١٩٩٢.
١٨. الحسن بن عبدالله العسكري، الفروق اللغوية، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ٢٠٠٠م.
١٩. علي بن خليل الطرابلسي، معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام، دار الفكر، بيروت، لبنان.
٢٠. محمد بن فرحون، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، ج٢، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٣٠١هـ.
٢١. عبدالرحمن بن رجب الحنبلي، القواعد، دار الفكر، بيروت، لبنان.
٢٢. محمد بن رشد القرطبي، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ج٢، ط٨، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ١٩٨٦.
٢٣. محمد بن أبي بكر المشهور بابن قيم الجوزية، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.
٢٤. محمد بن سليمان المعروف بـ(شيخ زادة)، مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر، ج٢، نسخة مصورة عن دار الطباعة العامرة، دار إحياء التراث العربي، ١٣١٧هـ.
٢٥. صالح عبدالسميع الآبي، جواهر الإكليل، شرح مختصر، خليل، ج٢، بيروت – لبنان.
٢٦. محمد الشربيني، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، ج٤، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.
٢٧. منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، كشاف القناع عن متن الإقناع، ج٥، ج٦، عالم الكتب، بيروت – لبنان، ١٩٨٣.
٢٨. خليل بن اسحق، مختصر خليل متن التاج والإكليل، ج٨، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٥.
٢٩. محمد بن يوسف المواق، التاج والإكليل لمختصر خليل، ج٨، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٥.
٣٠. يحيى بن شرف النووي، روضة الطالبين وعمدة المفتين، ج٧، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩٢.
٣١. أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، مجموع الفتاوى، ج ٣٤، ط١، الدار العربية، بيروت، لبنان، ١٣٩٨هـ.
٣٢. أحمد بن محمد الدردير، الشرح الكبير، ج٦، طبعة أولى، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ١٩٩٦.
٣٣. غيث محمود الفاخري، الاشتراك الجنائي في الفقه الإسلامي، ط١، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ١٩٩٣.

٣٤. مصطفى إبراهيم الزلمي، المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية، مطبعة أسعد، بغداد، العراق، ١٩٨١.
٣٥. سليم رستم باز، شرح المجلة، ج١، ط٣، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، ١٩٨٦.
٣٦. علي حيدر، درر الحكام شرح مجلة الأحكام، ج١، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٩٩١.
٣٧. محمد سعيد المحاسني، شرح مجلة الأحكام العدلية، مطبعة الترقي، دمشق، ١٩٢٧.
٣٨. أحمد بن محمد الحموي، غمز عيون البصائر شرح كتاب الأشباه والنظائر، ج١، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٥.
٣٩. عبد الرحمن السيوطي، الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٨٣.
٤٠. إبراهيم بن علي الشيرازي، المهذب في فقه الإمام الشافعي، ج٢، دار الفكر، بيروت، لبنان.
٤١. منصور بن يونس البهوتي، شرح منتهى الإرادات، ج٣، عالم الكتب، بيروت – لبنان.
٤٢. علي بن أبي بكر بن عبد الجليل المرغيناني، الهداية شرح بداية المبتدي، ج٣، المكتبة الإسلامية.
٤٣. عبدالله بن محمود بن مودود الحنفي، الاختيار لتعليل المختار، ج٢، ط٣، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ١٩٧٥.
٤٤. علي بن أحمد بن حزم، المحلى، ج٧، ج١١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٨٨.
٤٥. محمد بن علي الحصكفي، الدر المنتقى في شرح الملتقى، ج١، مطبوع بهامش مجمع الأنهر، نسخة مصورة عن دار الطباعة العامرة، دار إحياء التراث العربي، ١٣١٧هـ.
٤٦. أحمد علي المجذوب، التحريض على الجريمة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٧٠.
٤٧. محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري مع فتح الباري، ج٧، ج١٠، دار الفكر، بيروت – لبنان.
٤٨. أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج٧، دار الفكر، بيروت – لبنان.
٤٩. إبراهيم مصطفى، المعجم الوسيط، مادة (ردأ)، ج١، مجمع اللغة العربية، نسخة مصورة عن المكتبة الإسلامية، استانبول – تركيا.
٥٠. علاء الدين أبو بكر بن مسعود الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج٧، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٩٨٢م.
٥١. خليل بن إسحاق، مختصر خليل متن جواهر الإكليل، ج٢، دار الفكر، بيروت – لبنان.
٥٢. أحمد الطحطاوي، حاشية الطحطاوي على الدرر المختار، ج٤، دار العربية، بيروت، لبنان، ١٩٧٥.
٥٤. أحمد هبة، موجز أحكام الشريعة في التجريم والعقاب، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ١٩٨٥.

التغطية الشاملة لمفردات اللغة الإنجليزية وواقع التعليم

Rich Vocabulary Instruction and the Reality of Teaching English Department

Dr. Tharwat M. EL-Sakran*

د. ثروت محمد السكران*

Abstract

Much research has been conducted on vocabulary teaching and learning strategies. Some have covered several issues pertinent to vocabulary acquisition, whereas others focused on vocabulary teaching and learning activities. In some of these studies, the construct of **'rich vocabulary instruction'** has occupied a group of EFL specialists. However, no clear guidelines have been proposed regarding this matter in terms of how much word knowledge to give to EFL learners, and in what context. In this paper, the researcher argues, using Sperber and Wilson's (1986) **Relevance Theory,** and in particular the principles of 'contextual effects' and 'processing effort', that these two principles could be used as criteria for determining the quantity and quality of word knowledge to be imparted to EFL learners. The paper concludes with some proposed activities that the researcher has found useful in making teaching vocabulary relevant to students and instructors.

Key words:
Rich vocabulary instruction, Vocabulary teaching & learning, Relevance.

ملخص

تم إجــــراء الـعـديـد مـن الأبـحــاث حـول اسـتـراتيـجـيـات تعليم وتـعـلـم مـفـردات اللغة الإنجليـزيـة، فغطى بعضها عدة عوامـل ذات صلة باكتساب المفردات بينما ركز البعض الآخر على بعض الأنشطة التعليمية المساعدة في تعلم المفـردات وذلـك بالاستعانة بمفهوم التغطية الشاملة (الإثرائية) للمفردات اللغوية. ولكن يؤخذ على هـذه الـدراسـات أنهـا لم تعطي أي إرشادات فيما يخص كم المعلومات ذات الصلة بالمفردة المراد تعليمها للطلاب والتي لابد من تزويد المتعلمين بها حتى يمكن القول أنهم قد تعلموا المفردة. يتناول الباحث في هذه الورقة كيفية الاستعانة بنظرية الصلة لسبربر و ويلسون (١٩٨٦) كمحدد لنوع وكم المعلومات التى يجب تزويد الطلاب بها عند تعليمهم مفردات لغوية جديدة.

(*) American University of Sharjah. U. A. E.

(*) الجامعة الأمريكية بالشارقة ـ دولة الإمارات العربية المتحدة.

rning activities. In some

Introduction

Over the past three decades a substantial body of research has been produced on aspects related to vocabulary learning and teaching. These studies have covered various aspects of vocabulary teaching and learning at all levels of education and age. Some studies have dealt with vocabulary teaching methodology (e.g. Fisher et al. (2011); Boers et al. 2009; Mizumoto & Takeuchi 2009; Walters and Bozkurt 2009; Laufer and Girsal 2008; Webb 2007). Others have investigated vocabulary development and growth (e.g. Crossley et al. 2009; Manyak and Bauer 2009; Webb and Rodgers 2009; Schoonen and Verhallen 2008; Meara 2007). Another group of researchers have concerned themselves with word meanings and comprehension (e.g. Bolger et al. 2008; Cain 2007). Still, many researchers (Nation 2001, 2006; Nassaji 2004; McDonald 2008) have discussed in-depth vocabulary knowledge and how such knowledge augments the incremental process of vocabulary learning.

All of these studies, and many others, have indeed enlightened educators and researchers to various important issues specific to vocabulary teaching and learning. Yet, in spite of the great efforts exerted, the pioneering studies conducted, and the activities suggested in the field of vocabulary acquisition, teaching and learning, it is noticed that many, if not all studies, have overlooked an extremely important factor that has to do with the criteria used to determine the size of this 'in-depth vocabulary knowledge'. In other words, does it refer to word forms, different meanings (i.e. literal, metaphorical,, etc.), synonyms, antonyms, and syntactical information, or is it just covering the meaning of any given word(s). Until today there is still no agreement amongst researchers concerning the criteria to be used in determining the depth of word knowledge that should be transmitted to learners.

Background to the Study

The impetus for this study emanated from my teaching experience in teaching several English language skills and English/Arabic and Arabic/English translation courses to EFL students. I have observed that not a small majority of those students encounter difficulties in choosing the appropriate lexical item for the conveyance of the meaning(s) they intended to transmit. An example of this is what a student, once, said to me in class when seeking permission to leave before the end of the lecture:

Excuse me Prof., I want to leave because I have a **date** with the dentist.

This unusual use of the word **'date'** has caught my attention and made me think of justifications for it. Pondering on the matter, I very soon thought of TEFL teachers' methods of presenting and teaching new vocabulary items. Indeed, teachers in schools do not go beyond the 'monosemous' (i.e. the literal) meaning(s) of words, and this, very often, results in the students' use of the generic surface meaning of the word. It is the researcher's contention this lexical item, **'date'**, should have been presented to learners in the company of other lexical items relevant to it together with the contexts for its use. For example, if I were to teach this word to my students, I would definitely bring to their attention the word **'appointment'** because of the great relevance it bears on the word under discussion, a point that we will come back to later in the paper. Bringing into the discussion the word **'appointment'** will make learners aware of the denotations and connotations of these two words and, further, avoid them possible improper use in the future. It is these inappropriate uses of vocabulary items and many countless others that have indicated the need for this piece of research.

Objectives of the Study

It is the purpose of this study to introduce a framework that the present writer utilized and found useful in the decision-making process of how much word

knowledge to cover; in what context and when. This research uses the relevance-theoretic approach proposed by Sperber and Wilson (1986) in determining the amount of vocabulary knowledge that language instructors should impart to learners. Sperber and Wilson's 'relevance' will play a decisive role in helping language instructors, and of course, materials writers, to gauge the density of presenting and teaching vocabulary items to the educational levels and ages of the learners and act accordingly.

Aims of the research

This research provides a pragmatic approach predicated on the theoretical framework proposed by Sperber and Wilson (1986) in their Relevance Theory. It surveys Sperber and Wilson's relevance theory and demonstrates how it could be used as a framework to determine and gauge the type(s) and density of word knowledge to be presented to EFL learners.

Vocabulary and Relevance Theory

According to Sperber and Wilson (1986), relevance is seen '… as a property of inputs-external stimuli (sights, sounds, utterances) or internal representation (thoughts, memories, assumptions) - to cognitive process' (Ifantidou 2009:705). In light of this, any input that has positive cognitive effects becomes relevant when it interacts with other available assumptions to yield new assumptions. These new assumptions may confirm and strengthen already existing assumptions, may lead to revisions of some existing assumptions, or may contradict already available assumptions and lead to their being dismissed (Sperber and Wilson 1986:109).

That is, incoming information interacts with a context of existing assumptions or information in one of three ways, yielding the following types of contextual effects:

1. new contextual effects,
2. strengthening existing assumptions, and
3. contradicting and eliminating existing assumptions.

Also, for Sperber and Wilson the degree of relevance is entrenched in and calculated on the basis of the relationship between the degree and amount of cognitive effects (contextual implications) and the processing effort they require. That is, the greater the cognitive effects, the greater the relevance of an input. They also aptly argue that any act of ostensive communication (i.e. an utterance, a phrase, or a word) comes with a guarantee of 'optimal relevance' for the addressee (or in our case, the learner) and should be within the addressee' processing capabilities. This indicates that learners' educational stages and ages must be taken into account in the presentation and teaching of new vocabulary items. That is, the relevance of an utterance (in our case, a word or a phrase) depends not only on the positive cognitive effects achieved but also on the amount of mental (or 'processing') effort required.

Figure (1) below presents a portrait of the word knowledge that must be imparted and transmitted to learners of the English language. In this section, it will be demonstrated how the principles of relevance theory could be utilized to account for presenting and teaching vocabulary items in pragmatic/cognitive terms.

Figure 1:

Effective communication in English does not only require possessing a large proportion of vocabulary, but also requires choosing exactly the appropriate word or words that will accurately convey the intended meaning. A thorough understanding of the lexical items of the English language does not come about by chance. It requires the collaboration of all stakeholders: materials writers, teachers, students, educational policy makers, and students' parents. Unfortunately, at the time educators and researchers call for helping learners develop well-rounded vocabulary, it has been observed that a big majority of TEFL teachers still only provide students with very little word knowledge: Their main focus, most of the time, is

on the surface literal meaning of the words they come across in the students' prescribed textbook. Developing well-rounded vocabulary means covering all aspects (see chart above) that will guarantee comprehensive word knowledge. However, the amount of information to be given to students should be relevant to their age and mental abilities. In other words, the teaching of vocabulary can be fine-tuned to suit the age factor of the learners; that is, word details can be made more or less depending on the absorption power of the learner.

Take the following example. If I, for instance, were to teach the word 'claim', for instance, to ten-year-old non-native learners, I would only focus on four aspects of this word: phonological, semantic (literal meaning only), grammatical, and syntactic. However, for a secondary school learner, I would focus on all of the above mentioned aspects in addition to providing them with pragmatic and contrastive linguistic knowledge. In this latter case, I will stress more the pragmatic force of the word 'claim' as a verb and as a noun, in addition to the agentive noun 'claimant'. For instance, I may give the learners two different contexts for the verb 'claim' as follows:

The minister of transport in the United Arab Emirates claims that the ministry has assigned 2 billion Dirhams as incentives.

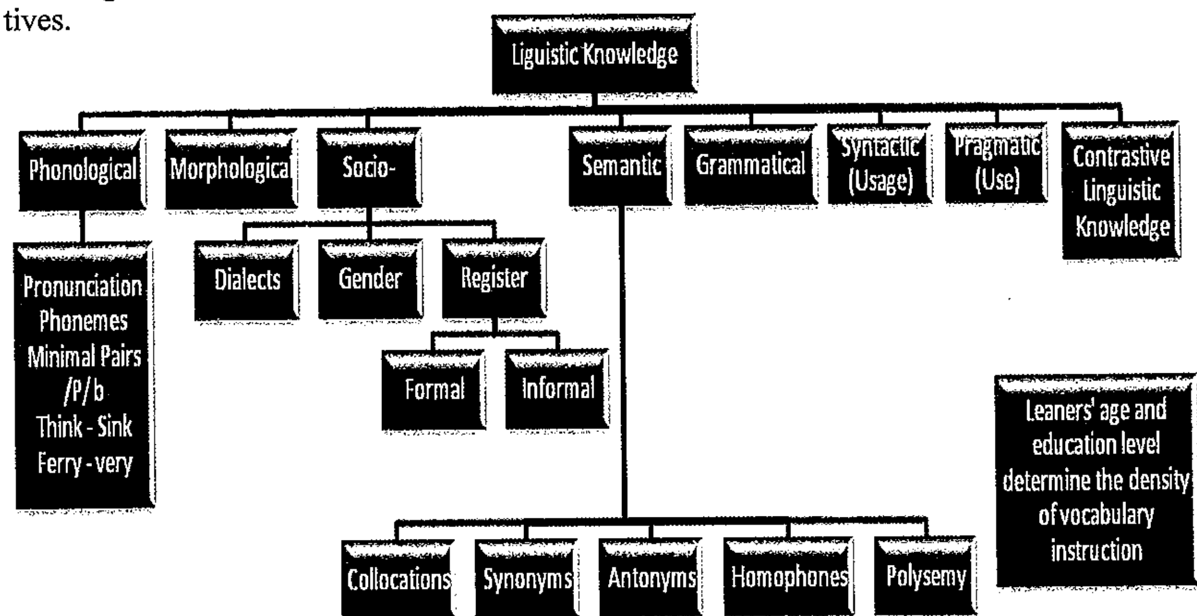
The eye witness claims that the taxi driver hit him on the head.

These two examples will be enough to illustrate the connotations associated with each use of the verb 'claim'. This sort of practice, besides facilitating 'contextual analysis'(Cain 2007), is in line with Sperber and Wilson's (1986) argument that:

A speaker who intends an utterance (a word or a phrase in our case) to be interpreted in a particular way must also expect the hearer to be able to supply a context which allows that interpretation to be recovered. A mismatch between the context envisaged by the speaker and the one actually used by the hearer may result in misunderstanding (p.16).

Another illustrative example is the following:

Let us suppose that a teacher encounters the word 'haste' in a lesson, s/he may decide to explain what it means (semantic details); tell the students the verb from it (grammar); draw their attention to the silent 't' (phonological information of the verb form); bring into the discussion a word, known to the learners, which is similar in pronunciation (e.g. paste), ask the learners for its antonym, and probably use it as a proverb in contexts such as the following:



More haste, less speed.
Haste makes waste.

Some teachers may even go further and give more information on the relevant words brought into the discussion, depending on how relevant they think this is. This approach can be fine-tuned to suit the age and mentality of the learners. In other words, language instructors can decide how many words to introduce in a class period, and how much information to give in terms of the time available and the age of the learners. They may also decide to hold back some of the details, if deemed above the level of the learners or of secondary relevance as they require too much processing effort.

This approach requires careful preparation and planning from teachers before they face the students. To get students motivated and more involved in the process, instructors may present some new words to students, say one day before class time, and ask them to consult a dictionary to collect as much information as possible concerning their meaning, synonyms, antonyms, equivalents in their mother tongue (L1). This way, instructors encourage learners to get involved in the learning process; especially there is evidence that EFL learners enjoy learning when they are immersed in the learning process (Muddiman and Frymier 2009). This approach mixes what Macdonald (2008) and Seal (cited in McDonald 2008) have labeled 'planned' and 'unplanned' vocabulary instruction. The 'planned' part represents the vocabulary introduced in the prescribed textbook and required to be taught by the teachers; whereas the 'unplanned' vocabulary instruction refers to any conscious attempt made by the instructors to bring into the discussion any other relevant words that have a relation with the word/words under focus. Laufer (1997:126); Folse (2008); Manyak and Bauer (2009) rightly argue that learning a new word entails having knowledge on their intrinsic properties; that is their intra-lexical factors. These are:

1. Word form
2. Word structure
3. Syntactic pattern
4.Meaning (referential, affective; (connotations) and pragmatic
5. Lexical relations of the word with other words, such as synonyms, antonyms, hyponyms
6. Common collocations

All researches on vocabulary teaching and learning agree that comprehensive vocabulary instruction should cover all of the above word properties to achieve full knowledge of vocabulary items. That is, if the learners are equipped with all of this linguistic information, it will help them absorb, master and appropriately use the words. In Nation's (2001:95) words, this will make newly introduced words "accessible vocabulary items".

It is very surprising for me when I teach freshmen and find that they do not know the verb from 'white'. Not less surprising is the students' unusual use of the word 'chest'. Indeed, the blame should go to the instructors who first introduced this word to Arab students. This particular word, when introduced to the students, should be presented in tandem with the word 'breast' for the following: The equivalent to these two words in Arabic are the words 'sadr' (breast and chest). It is used as a generic term to refer to the breast of a chicken, a woman, and a man. In addition, it is metaphorically used to mean the front of something. This makes Arab students liable to saying something such as the following erroneous sentence:

The man was in the breast/chest of the battle field.

Also, we should not be very surprised, and may be burst into laughing, when an Arab goes to a restaurant and orders a 'chicken chest'. Another relevant aspect of word knowledge may cover sociolinguistic information such as 'gender', 'formal'/'informal' and dialectal differences between varieties of English. Nowadays there are calls to sensitizing students to many language sensitive issues. Take, for example, the word 'policeman'. It

is advised, when covering this noun and many other similar nouns, to bring into the students' knowledge other related words such as 'police officer', 'cop' 'catch', etc., as these words will yield several contextual effects for the learners through introducing new contextual effects represented in the specific uses of each word and eliminating possible misuse in the future. The teacher could even go further and use any of the above mentioned words for the provision of other relevant information that may help correct wrong information the learners may have about these words. For instance, the word 'catch' could be used to bring into the students' attention the other lexical items that collocate with it, such as: cold, flu, disease, thief, fish, ball, etc. The teacher could also use these collocation examples as a basis for contrastive linguistic analyses between the learner's L1 and the English language, especially there is evidence to suggest that such information improves vocabulary learning and retention (Ali 2004; Laufer and Girsal 2008).

This suggests that it is very relevant to teach these two words together, and to draw the students' attention to the contrastive linguistic differences between English and Arabic. The provision of such information will help bring into the learners' attention new contextual effects that were not available before. Such information enriches students' knowledge and use of vocabulary and avoids them possible negative L1 transfer.

Here are some activities that TEFL teachers may utilize to bring relevance into the process of vocabulary teaching and help learners develop lifelong vocabulary learning:

1. Pick of the day/week/month
2. Vocabulary notebooks
3. Class wall magazines
4. Fill in the blanks vocabulary exercises and Multiple-choice questions (MCQs)
5. Link to learners' life experiences
6. Relate to other words
7. Assign dictionary tasks
8. Growing word
9. Seek equivalents in learners' mother tongue
10. Field Visits to shopping malls, etc.

The following section provides a summary of some of these activities.

1. Pick of the day/week/month

In this activity, the teachers encourage students to conduct a review at the end of the class time of the new word(s) and the other relevant words they have discussed. The same can be done at the end of the week and at the end of the month. Such an exercise will guarantee repeated exposure to the words learned and help the students retain them. There is no doubt that keeping vocabulary notebooks helps students keep a written record of the words and their characteristics. The evidence (Walters and Bozkurt 2009) suggests that vocabulary notebooks help students retain vocabulary items.

2. Class wall magazines

Activity 3, in addition to using newly learned words in writing stories or any other type of writing could also be used for drawing things with their names or a description underneath. This exercise should be relevant to some learners with drawing skills. Research (Boers et al. 2009) indicates that that using pictorial elements fosters recall of vocabulary items and enhances forming vivid mental representations of words; their signifiers, and meanings.

3. Link to learners' life experiences

In activity 5, teachers try to link the meaning or pronunciation of the new words to something in their environment. For example, if a teacher wants to teach the word 'sharp', either as a noun or as an adjective, s/he may relate it to something that students may have at home. An example of this is a sharp cassette recorder. Other relevant information in this context may be giving the verb, 'sharpen', and the noun, sharpner', from the word 'sharp. The teacher may also go beyond this and mention some other relevant lexical items that

may collocate with other forms of the word sharp such as 'sharp knife', 'sharp tongue', 'sharp memory', 'sharp pencil', etc.

4. Relate to other words

Here, teachers may relate the word 'thief' with the word 'rob'. This "word pairing" (Webb 2007) exercise will avail an opportunity for the learners to know the fine differences between the two words, which are notoriously confusing for learners of English.

5. Growing word

In activity 8, teachers may draw a tree diagram with the word (the superordinate) 'animal', and then ask students to list names of specific animals. In the last activity, the teacher may ask students to take their vocabulary notebooks and pay visits to some department stores/shopping centers and collect the names of utensils used in the kitchen (e.g. cutlery), or any other items. The teacher may also assign different categories of these to several groups of students. When the job is done, each group selects a representative to give a presentation on where they went and what they did. Such an exercise will give students a sense of relevance, achievement and satisfaction. It will also sensitize them to how important and relevant environmental surroundings are in learning the vocabulary of the English language, especially with the spreading use of English in traffic signs, in shopping males, airports, train stations, shop fronts, etc.

Conclusion

The researcher has been using the approach described here in teaching a course in English lexis and several other translation courses from English to Arabic and vice versa, and has found it very useful. Very noticeable qualitative improvements have been reflected in the students' writing, speaking, reading and translations. Yet, there was no follow up study to confirm or check the residual effects of using such an approach on the students' vocabulary retention. To sum up, speaking, writing, reading and listening in English depend on proper understanding of the different shades of word meanings, their various forms, their syntactic behavior, their collocates, register (formal/informal), etc., and any possible negative interference from the learners' L1. The relevance-theoretic based approach to' rich vocabulary instruction' (Chiu 2009; Manyak and Bauer 2009; Schmitt 2008) opens learners' eyes to all of these issues. To quote Bromley (2007:536) "the goal of vocabulary instruction should be to build students' independent word learning strategies that can empower them for lifelong learning". Inculcating such a skill in the students requires a hard working student, and a dedicated teacher who knows how to get students motivated, involved in their vocabulary learning process and keen to learn and further their learning. Vocabulary learning and the strategies used in teaching should be made relevant to the learners' ages and educational levels, the environment, the syllabus learning objectives. Finally, the researcher calls for total involvement of teachers in vocabulary materials and textbook writing. Also, instructors could be given methodological advice on ways of introducing and teaching new vocabulary items

References

1. Ali, A. M. (2004). A study of antonymous and synonymous couplings in Arabic with reference to translation. Babel, 50 (4), 346-360.
2. Boers, F., Piriz, A. M., Stengers, H. and Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms. Language Teaching Research 13 (4), 367-382.
3. Bromley, K. (2007) Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50 (7), 528-537.
4. Cain, K. (2007). Deriving word meanings from context: Does explanation facilitate contextual analysis. Journal of Research in Reading, 30 (4), 347-359.
5. Chiu, C. H. (2009). ESL learners'

semantic awareness of English words. Language Awareness, 18 (4), 294-309.
6. Crossley, S., Salsbury, T. and McNamara, D. (2009). Measuring L2 lexical growth using hypernymic relationships. Language Learning, 59 (2), 307-334.
7. Fisher, P. J., Blachowicz, C. L. Z., & Watts-Taffe, S. (2011). Vocabulary instruction: Three contemporary issues. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts (3rd ed.) (pp. 252-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
8. Folse, K. S. (2008). Six vocabulary activities for the English language classroom. English Teaching Forum, 3, 12-20.
9. Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some extra-lexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt, and M. McCarthy, (eds.). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: CUP.
10. Laufer, B. and Girsal, N. (2008), Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. Applied Linguistics, 29 (4), 694-716.
11. MaDonald, C. (2008). Unplanned vocabulary instruction in the adult EFL classroom. Asian EFL Journal, pp.29-44.
12. Manyak, P. and Bauer, E. B. (2009). English vocabulary instruction for English learners. The Reading Teacher, 63 (2), 174-176.
13. Meara, P. (2007). Growing vocabulary. EUROSLA, 7, 49-65.
14. Mizumoto, Atsushi and Takeuchi, Osamu. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. Language Teaching Research, 13 (4), 425-449.
15. Muddiman, A. and Frymier, A. B. (2009). What is relevant? Students' perceptions of relevance in college classrooms. Communication Studies, 60 (2), 130-146.
16. Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inference strategy use and success. Canadian Modern Language Review, 61 (1), 107-134.
17. Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Nation, I. S. P. (2006). How large vocabulary is needed for reading and listening?. Canadian Modern Language Review, 63 (1), 59-82.
19. Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning'. Language Teaching Research. 12 (3), 329-363.
20. Schoonen, R. and Verhallen, (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. Language Testing, 25 (2), 211-236.
21. Sperber, D. and Wilson, D. (1986). Relevance: Communication and Cognition. London: Basil Blackwell Ltd.
22. Webb, S (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. Language Teaching Research, 11(1), 63-81.
23. Walters, J and Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. Language Teaching Research, 13 (4), 403-423.
24. Webb, S. and Rodgers, M. (2009). Vocabulary demands of television programs. Language Learning,59 (2), 335-366.

Ajman Journal of Studies and Research
Refereed Periodical

Volume 11 - Number 1
1433 Hijri - 2012 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Please email your research paper to rshaward@emirates.net.ae and paper copy to P.O. Box 170 - Ajman, UAE
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with humanitarian and scientific issues in the UAE and the Arabian Gulf region in particular and the Arab world in general.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 11 Number 1

1433 Hijri - 2012

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد الحادي عشر - العدد الثاني
١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات ودول مجلس التعاون الخليجي من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي. خاصة، والوطن العربي عامة.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قــواعــد النشــر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.

٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.

٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.

٤. يرسل البحث إلكترونياً على rshaward@emirates.net.ae ويمكن إرسال نسخة ورقية على ص.ب ١٧٠- عجمان

٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.

٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:

الكــتــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الناشر، المدينة، الدولة، الطبعة، السنة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.

٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

١٠ لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.

١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، ١٤٣٣هـ ٢٠١٢ م

استراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد

A Proposed Educational Strategy for Increasing the Value Added by Using Knowledge Management at Public Schools in Irbid governorate in Jordan

د. رامي ابراهيم عبدالرحمن الشقران*
د. فواز محمد الفواز التميمي

Dr. Rami Ibrahem Al Shokran *
Dr. Fawaz Mohamed Tamimi

ملخص

هدفت الدراسة إلى اقتراح استراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمشرفين والمعلمين العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد والبالغ عددهم (٧٤٦٩) وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، اذ بلغ عددها (٦٨٨) موزعة على (٢١٧) مديراً و(٣٨٥) معلماً و(٨٦) مشرفاً تربوياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداتي الدراسة للكشف عن درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه بالمدارس، وواقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين والمعلمين بعد التأكد من صدقها وثباتها.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إدراك إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة أربد كانت متوسطة على جميع المجالات، (وقد تم تطوير مصفوفة لنوع القيمة المضافة المراد زيادتها باستخدام استراتيجية لإدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد)، كما تم اقتراح استراتيجية إدارية تربوية

Abstract

This study aimed at proposing an educational administration strategy to increase the value-added through using knowledge management at public schools in Irbid governorate. The study population consisted of (7469) principals, supervisors & teachers working at public schools. The sample was randomly selected & consisted of (688) person distributed as follows: (217) principals, (86) supervisors & (385) teachers.

To obtain data two instruments were constructed to reveal the realization degree of principals, supervisors & teachers to the concept of knowledge management & its use in schools, and to reveal the actual situation of knowledge management in private schools as perceived by them.

The study results indicated that the degree of realization of knowledge management and the degree of actual management of knowledge at the public schools in at Irbid governorate is moderate in all fields. An administrative & educational strategy has been proposed to increase the value-by using knowledge management at public schools in Irbid governorate.

Key words: administrative & educational strategy, the value-added, public schools, Irbid governorate.

(*) وزارة التربية والتعليم الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

(*) The Hashemite Kingdom of Jordan Ministry of Education.

لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها: تبني الاستراتيجية المقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد .

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية الإدارية والتربوية، القيمة المضافة، إدارة المعرفة، المدارس الحكومية، محافظة إربد.

١. المقدمة وخلفية الدراسة

نمت المعرفة وتطورت مع نمو الإنسانية وتقدمها، وفي كل العصور برز الحكماء والمفكرون الذين تحدثوا عن المعرفة وآثارها في بناء الحضارات وتقدم الأمم، فقد اعتبر المفكر والفيلسوف أفلاطون المعرفة أساساً من أسس بناء المدينة الفاضلة وذلك حين ذكر أن تلك المدينة لا بد أن يحكمها العلماء والحكماء في إشارة منه إلى أهمية المعرفة في بناء المجتمعات والحضارات. واستمرت المعرفة في التطور والنمو على مر العصور حتى تم الوصول إلى ما سمي بعصر الانفجار المعرفي والثورة المعرفية والمعلوماتية التي واكبت التقدم التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين، وأصبحت المعرفة تشكل اقتصاداً جديداً يقوم على جمع البيانات وتنقيحها وتحويلها إلى معرفة تتم حيازتها وتوليد معرفة جديدة منها.

وتواجه المنظمات في القرن الحالي بيئة مضطربة أصبح الثابت الوحيد فيها هو عدم الثبات وأصبح النجاح فيها يتطلب الإبداع المستدام والتغيير الفعال والتطور الشامل، حتى تتمكن المنظمة من تحقيق التفوق والتميز من حيث سرعة الاستجابة للتغيير وإدراك معنى الجودة والإلتزام والاستفادة من الموارد البشرية في إضافة القيمة، والعمل على إعادة تصميم جذري للأعمال الإدارية فيها لتحقيق تحسينات ملموسة في الكلفة والجودة والخدمة والسرعة، وهذا ما يسمى بإعادة هندسة العملية الإدارية في المنظمة (العلي وآخرون، ٢٠٠٦)[1].

ومن الجدير بالذكر أن الإدارة التقليدية، ومتغيرات المنافسة التقليدية وأدواتها لم تعد فاعلة في الارتقاء بالمنظمات في ظل عصر المعرفة وتكنولوجيا المعلومات الذي تعيشه هذه المنظمات، وأصبحت قوة المعرفة بالمقابل من أكثر موجودات المنظمة قيمة باعتبارها المورد الأهم والمصدر الاستراتيجي في بناء الميزه التنافسية للمنظمة، وباعتبارها أداة لإيجاد القيمة المضافة، تكمن أهميتها في سهولة الحصول عليها واستخدامها لتوليد معارف جديدة بتكلفة منخفضة أو بدون تكلفة إضافية أحياناً.

كما أصبحت المعرفة تشكل الأساس الذي يقود إلى الابتكار، إذ أصبحت تمثل الأصل وأحد أهم عوامل الإنتاج وستحظى بأولوية خاصة في الاقتصاد الجديد القائم على المعرفة، وتكمن أهميتها في كونها تشكل نوعاً جديداً من رأس المال القائم على الفكر والمعرفة وهو مورد يتجدد ويتطور باستمرار (الملكاوي ، ٢٠٠٧)[2].

وقد تحولت الكثير من المنظمات إلى منظمات المعرفة التي تقوم بانشطة توليد المعرفة واستقطابها ونقل وتوزيع هذه المعرفة وتطبيقها، كما أنها اعتمدت على المعرفة في تخطيط وتنفيذ مجمل أنشطتها وشكلت المعرفة جزءاً جوهرياً من منتجاتها وخدماتها، وقد برزت نتيجة لذلك التحول الحاجة إلى قيادة تلك المنظمات من خلال مفاهيم إداريـة حديثة تعمل على تحسين الأداء المنظمي وتجويده، وزيادة الكفاءة والفاعلية الإنتاجية من خلال توظيف المعرفة والمقدرات المعرفية والجوهرية التي تمتلكها.

ويعرف ويجز (Wiigs, 2002)[3] إدارة

المعرفة بأنها: تخطيط وتنظيم ورقابة وتنسيق وتوليف المعرفة وكافة الأمور المتعلقة برأس المال الفكري، والعمليات والمقدرات، والإمكانات الشخصية والتنظيمية، لتحقيق أكبر ما يمكن من التأثير الإيجابي في الميزة التنافسية التي تسعى إليها المنظمة، بالإضافة إلى العمل على إدامة المعرفة واستغلالها ونشرها واستثمارها وتوفير التسهيلات اللازمة لها مثل أفراد المعرفة والحاسبات والشبكات".

وتمثل إدارة المعرفة مجمل العمليات التي تساعد المنظمة على توليد المعرفة وتشخيصها وتنظيمها ونشرها وتشاركها وتطبيقها، وذلك من خلال تحويل البيانات والمعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة إلى معرفة داعمة للعمليات والأنشطة والخدمات الممارسة في المنظمة (الطويل، ٢٠٠٦)[٤].

كما تسعى إدارة المعرفة إلى تفعيل إمكانيات المنظمة في الابتكار والمقدرة على التعلم، إضافة إلى الاهتمام بالتفكير النقدي والعلاقات والمهارات والتعاون والمشاركة، وتدعم وتساند عمليات التعلم الفردي والجماعي، وتحفز التعاون بين الموارد البشرية في المنظمة وتشجع التشارك في الخبرة والتجارب، وتوظف التكنولوجيا لتيسير سبل الحصول على المعلومات وتسهيل شبكة الاتصالات الداخلية والخارجية (الملكاوي، ٢٠٠٧)[٢].

وترتكز إدارة المعرفة على إنشاء ثروة معرفية ومخزون معرفي يمثل سلاحاً تنافسياً للمنظمة، تجعل العمل المعرفي مسؤولية جميع الأفراد العاملين، الأمر الذي يسهم في تحول المنظمة إلى مراكز الإنتاج المعرفة والتعلم المستمر وهو ما يسمى المنظمة المتعلمة. وإذا كان التحول إلى إدارة المعرفة في المنظمات الاقتصادية والصناعية أصبح مهماً في عصر المعرفة، فإنه يصبح أكثر أهمية في المنظمات التربوية التي يمثل الإنسان فيها المحور المعرفي الأول بالنسبة لمجتمعه، وأحد الركائز الأساسية في تطوير المجتمع، إذ أن النظم التربوية ومنها المدارس تمثل مراكز إشعاع للمعرفة في المجتمع، وتعد مصدر ومنبع المعلومات والمعرفة في كل العصور، وهذا ما يجعل النظم التربوية مطالبة بالعمل على ابتكار وممارسة عمليات لإدارة المعرفة، تعمل من خلالها على تحقيق التميز والجودة في الأداء، وتعزز المقدرة على البحث والتعلم، كما تسهم هذه العمليات في تجويد مفاهيم ومضامين القيمة المضافة وتجسيدها، وذلك من خلال الاعتناء بديمومة تجويد المنتجات والمخرجات والخدمات التربوية المقدمة (الطويل، ٢٠٠٦)[٤].

وإن استخدام الطرق الجديدة من التفكير لتنفيذ مهمات الإدارة التعليمية في المدارس في عصر المعرفة والتي تشجع النقلة الجوهرية من الإدارة المبنية على أساس الدور، إلى الإدارة ذات الأهداف الموجهة للتحسين والتجويد التربوي وإضافة القيمة، تتطلب استراتيجية تربوية من أجل توظيف الموارد والاستفادة منها وفقاً لميزات واحتياجات هذه المدارس (Santo,2006)[٥].

لذلك وبناءً ما تقدم تبرز أهمية تبني استراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة في المدارس التي تسعى إلى تجويد ما يجري بداخلها من عمليات وما ينتج عنها من مخرجات وخدمات، ومنها المدارس في محافظة إربد والتي تشكل نسبة كبيرة من مجمل المدارس الحكومية في الأردن إذ يبلغ عددها في (٤٤٩) مدرسة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

وتمتلك هذه المدارس إمكانيات وموارد مادية وبشرية تسهل تطبيق استراتيجيات تربوية تسهم في تجويد التعليم وزيادة القيمة المضافة، مما يؤدي إلى تجويد مخرجاتها التربوية التي تمثل ركيزة أساسية في ارتقاء ونهوض مجتمعاتها، إذ يبلغ عدد الطلبة الدارسين في المدارس الحكومية في محافظة إربد (١٦٩١٠٧) يقوم على تعليمهم (١١٩٧٨) معلماً ومعلمة، وهي نسبة لا يستهان بها من مجمل أعداد الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في الأردن. وهذا ما سوّغ للباحث إقتراح استراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩) [٦].

٢. مشكلة وأسئلة الدراسة

تتمحور مشكلة هذه الدراسة حول تقديم استراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة إربد من خلال الإجابة عن الأسئلة الرئيسية التالية:

١. ما الاستراتيجية الإدارية التربوية المقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد؟

٢. ما درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد؟

٣. ما واقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة ؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إدارة المعرفة في المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة؟

٦. ما نوع القيمة المضافة المراد زيادتها في المدارس الحكومية باستخدام استراتيجية إدارة المعرفة ؟

٧. ما الاستراتيجية المقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد؟

٣. هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح استراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد .

٤. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في إمكانية الإستفادة من نتائجها في الجهات التالية :

١. المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وذلك من خلال إمكانية تطبيق الاستراتيجية المقترحة والإفادة من نتائجها.

٢. يتبنى أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن للاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة واتخاذ القرارات المناسبة لتفعيلها .

٣. الباحثون والمهتمون في هذا المجال.

٥. تعريف المصطلحات

المعرفة: هي معلومات قابلة للاستخدام في حل مشكلة معينة أو هي معلومات مفهومة، محللة، ومطبقة (نجم،٢٠٠٤)(٨). وإجرائياً هي المعلومات المقاسة بأدوات الدراسة والتي ستبنى عليها الاستراتيجية.

إدارة المعرفة: العمليات النظامية لإيجاد المعلومات وتنظيمها وتنقيحها، وعرضها بطريقة تحسن مقدرات الأفراد العاملين في المنظمة، وتساعد المنظمة، على الفهم العميق المستند إلى الخبرة وتنمي الموارد الفكرية، وتسهم في حل المشكلات والتعلم وعملية التخطيط الاستراتيجي وصناعة القرارات الرشيدة (الصباغ، ٢٠٠٦)(٩). وإجرائياً هي مجموعة عمليات المعرفة التي تدعم وتغذي مجمل العمليات والأنشطة في المنظمة.

القيمة المضافة: استراتيجية تحسن مستمر للأداء على كافة مستويات النظام، ومن خلال جميع أفراده، وفي كل مجالات المعرفة والبحث التي تشتمل عليها النظم التربوية المؤنسنة، والتي يخضع نوعية الأداء فيها لمدى استعداد مدخلاتها البشرية ورغباتها وقناعاتها واتجاهاتها وتوجيهها نحو الإستغراق والتفاني في متطلبات أدوارها، وسواء تعلق ذلك بمجال نموها المهني والأكاديمي، أم بمجال تفعيلها وتطبيقها لمخزوناتها المهنيه والمعرفيه (الطويل، ٢٠٠٦)(٤). وإجرائياً هي القيمه التي تزيد من واقع المخرجات والخدمات المخطط لها.

الاستراتيجية: خطة تتضمن السياسات والأهداف والعمليات الرئيسية في المنظمة والتي تؤدي إلى اختيار أفضل البدائل (Mintzperg, 1992)(١٠).

استراتيجية إدارة المعرفة: هي الاستراتيجية التي تعمل كخارطة طريق لاستقطاب وتكوين، وتخزين المعرفة والمشاركة فيها وتوزيعها لتحقيق قيمة مضافة من استثمار موارد المعرفة ورأس المال الفكري، وتعتبر هادياً للإدارة من أجل تصميم وتنفيذ برامج ومبادرات إدارة المعرفة في المنظمة (ياسين،٢٠٠٧)(١١). وإجرائيا تعرف الاستراتيجية بأنها رؤية شمولية إستشرافية تطور أنشطتها وعملياتها بناءً على الموارد البشرية والمعرفة المتاحة في المدارس وتعزز القدرة على التعلم وتوليد المعرفة الجديدة لتجويد منتجاتها ومخرجاتها التربوية وتزيد من القيمة المضافة.

٦. حدود الدراسة

شملت الدراسة الحدود التالية:

- الحدود المكانية والاجتماعية: اقتصرت هذه الدراسة على المدراء والمعلمين والمشرفين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والبالغ عددهم (٢٩٣) مديراً، و(٦٩٧١) معلماً، و(١٠٥) مشرفاً تربوياً.
- الحدود الزمنية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

٧. الأدب النظري

تعيش المنظمات في القرن الحالي مناخاً مليئاً بالمتغيرات والمستجدات في ظل ثقافة الانفتاح والتفجر المعرفي التي أفرزتها العولمة وثورة الاتصالات والتكنولوجيا، الأمر الذي جعل هذه المنظمات تعمل في ظل أجواء تنافسية لم تعد استراتيجيات وأنشطة الأداء التقليدية فيها كافية لبقائها أو تطورها والنهوض بها، وأصبحت هذه المنظمات مطالبة بامتلاك رؤية واضحة لتجويد أدائها ومنتجاتها والخدمات التي تقدمها، وابتكار قيمة لشبكة الأداء والخدمات تميزها وتحدد ملامحها وتحسن موقعها

التنافسي، وأصبح أحد التحولات الرئيسة على المستوى الاستراتيجي إعادة التفكير في القيمة لتشمل كلاً من القيمة الملموسة والقيمة المعرفية غير الملموسة، ومن هنا ظهر التفكير الجديد عن الأصول المعرفية ورأس المال المعرفي والأشكال غير المالية للقيمة.

نتيجة لذلك ظهرت العديد من الأنماط والمداخل الإدارية الحديثة التي ركزت على التخطيط لابتكار القيمة بأنواعها المختلفة وإدارتها في المنظمات،كما ظهر العديد من مقاييس الأداء التي ترتكز على ابتكار القيمة وإدارة وتقييم وقياس الأنشطة والعمليات التي تحققها، ومن هذه المقاييس مدخل سلسلة القيمة (Value Chain Approach)، وهو أحد الأنماط الإدارية الحديثة التي ترتكز على العمليات التي تنتج عنها القيمة، وقد طوّر هذا الأسلوب بورتر(Porter) المشار إليه في الغالبي، وإدريس (٢٠٠٧)[١٢]، كما أشار مخطط القيمة لجاك(Jack,2001)[١٣] إلى قياس الأداء الذي يرتكز على فلسفة أن الأداء وإدارته الفاعلة لا بد لها أن تقود عملية ابتكار القيمة التي تلبي احتياجات أصحاب المصالح في المنظمة.

أما الأنموذج المهم الآخر الذي يستخدم بصورة متزايدة فهو أنموذج القيمة المضافة، الذي يستند إلى أن لكل منظمة مفهومها الخاص بها للقيمة التي تسعى لإضافتها، لتصبح قادرة على المواكبة والمنافسة في ظل أجواء التغير والتجديد التي فرضها التقدم التكنولوجي والمعرفي، والذي أصبحت فيه قوة المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في ظل ثورة المعلومات وعصر المعلوماتية، إذ أصبحت المعرفة أكثر أهمية من مورد رأس المال وقوة العمل، كما أصبحت أداة لإيجاد القيمة المضافة تكمن أهميتها في كونها المورد الوحيد الذي لا يخضع لقانون التناقص ولا يعاني من مشكلة الندرة، وهي المورد الوحيد الوافر الذي يبنى بالتراكم ولا يتناقص بالاستخدام (العلي وآخرون، ٢٠٠٦)[١].

هذه التحولات الجوهرية للقيمة المضافة وارتباطها بالمعرفة، جعلت النظم التربوية تسعى لتطبيق مفاهيمها في تجويد وتحسين مخرجاتها وخدماتها التربوية، من خلال مجمل أنشطتها وعملياتها التي تعمل على ابتكار شبكة قيمة تشمل جميع مستويات الأداء تظهر بصورة نهائية في هذه المخرجات والخدمات، لا سيّما وأن النظم التربوية تأثرت كغيرها من النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بظاهرة العولمة، وما نتج عنها من تطورات معرفية وتكنولوجية هائلة شكلت تحدياً أمام هذه النظم تمثل الكيفية التي ستعد بها مخرجاتها التربوية، لتكون قادرة على المنافسة والمواكبة، في ظل عالم سريع التغير، إذ أضحى التعليم معياراً هاماً للتقدم والتطور في مختلف المجتمعات، وركيزة أساسية في تحديد مصير هذه المجتمعات.

وبرزت العديد من الدراسات التي بحثت في مفهوم القيمة المضافة في النظم التربوية وإمكانية تبنيها وتطبيقها، ففي دراسة هارفي (Harvey, 2004)[١٤] الذي عرف القيمة المضافة بأنها مقياس للجودة يقيس إلى أي درجة تعزز تجربة تعليمية المعرفة، ومقدرات ومهارات الطلبة، حتى يصبحوا متعلمين وطلاب معرفة مدى الحياة، ويعرفها بينيت Bennet, 2001 المشار إليه في هارفي بأنها مقدار التطور في معرفة مقدرات الطلبة نتيجة لتلقيهم التعليم في مؤسسة تعليمية بعينها. مما يتطلب قياس مقدرات الطلبة عند بدء التحاقهم بهذه المؤسسة، ومن ثم

قياس مقدرات ومهارات هؤلاء الطلبة عند نهاية العام الدراسي ولأعوام متتالية، ويمثل الفرق بين التقييمين القيمة المضافة، أي مقدار المعرفة والتعليم الذي قدمته المؤسسة التعليمية للطلبة.

وفي السنوات القليلة الماضية تبنت العديد من الولايات الأمريكية مثل ولاية تينسي وولاية شمال وجنوب كارولينا، وكذلك بعض المدن مثل مدينة دالاس وأوهايو القيمة المضافة كمفهوم جديد لقياس التعليم والتعلم في أمريكا، نظراً لأهمية تقييم القيمة المضافة في المدارس باعتباره أداة تشخيصية مهمة لقياس التطور المتحقق في الانجاز الأكاديمي للطلبة، كما يسهم نظام القيمة المضافة في المدارس وبشكل فاعل في مساعدة الطلبة والمعلمين على حد سواء (Educational Trust, 2007) [١٥].

والواقع أن هذا التأكيد على شمولية وتكاملية معايير القيمة المضافة في النظم التربوية، إضافة للأبعاد الجديدة لمفهوم القيمة المضافة في تعلم الطالب والتي تتمثل في درجة التطور في سلوك الطالب وقيمه واتجاهاته يعود للدور الرئيس الذي تلعبه هذه النظم وخاصة المدارس في تأهيل الفرد وبنائه باعتباره الركيزة الأساسية في الارتقاء بالمجتمع (Helen, 2000) [١٦]، خاصة وأن مجتمعاتنا في الغد ستكون قائمة على المعرفة وهيمنتها، حيث يعتبر التعليم أحد المصادر التي ستعزز التنافس في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة، كما أنه سيمثل أحد الوسائل لنقل المعرفة بطريقة منظمة، مما يستدعي حاجة النظم التربوية ومنها المدارس لأن تتجه نحو المعرفة بصورة أكثر شمولاً مما هي عليه في الوقت الحاضر، وستنمو البيئة النظمية التي يمارس فيها التعليم من حيث الحجم والوظيفة، بقدر ما تضيفه الثورة المعرفية والتكنولوجية من أبعاد جديدة لأهداف التربية والتعليم والتي حددتها اليونسكو في وثيقة "التعليم ذلك الكنز المكنون" إذ أصبحت أهداف التربية تشمل: التعليم للمعرفة، والتعليم للعمل، والتعليم للكينونة، والتعليم للمشاركة (خضر،٢٠٠٧) [١٧].

ويمكن القول بأن المدارس تحتاج إلى تطوير استراتيجية جديدة تعتمد على الإدارة الفعالة للمعلومات باستخدام التكنولوجيا، وتوظيف المعرفة الإنسانية وما تشتمل عليه من خبرات وحكمة في إطار عملي، وبناء فرق عمل محترفة (مجتمعات الممارسة) التي تقوم بتشخيص وتوليد المعرفة وتشاركها، وابتكار معرفة جديدة وتوظيفها للارتقاء بالأنشطة والعمليات، وتطوير البرامج وتحسين صنع القرارات التربوية التي تتم في المدارس لتحقيق الجودة والقيمة في المخرجات والخدمات التربوية المقدمة وهي ما يعرف باستراتيجية إدارة المعرفة (Lisa & Thad, 2003) [١٨].

ويساهم توظيف استراتيجية إدارة المعرفة في المدارس في دعم الإدارة التربوية التي تساهم في دعم العملية التعليمية – التعلمية، إتاحة الفرصة أمام المدارس للتطور من البيروقراطية إلى بيئة معرفية تربوية قادرة على المنافسة في ظل المجتمع العالمي المتجدد، إذ أن إدارة المعرفة استراتيجية يتم بواسطتها استخدام المعلومات المصنفة متعددة الأبعاد في سياقات وأنشطة مختلفة وتحويلها إلى معرفة ممارسة من خلال الأفراد.

وتساعد عملية تطوير استراتيجية إدارة المعرفة في المدارس القادة التربويين على إيجاد قيمة لتعلم الطلبة، وتحويل المدرسة إلى بيئة تعليمية ابتكاريه وتطورية قادرة على المواكبة ومواجهة المتطلبات والمستجدات، وهذا النمط الجديد يؤدي إلى التغيير في ممارسات التسيير إلى ممارسات التطوير

والتجديد (Petrides & Guiney 2002)[١٩].

وتتألف عناصر إدارة المعرفة الأساسية في المدرسة من الأفراد، والعمليات الممارسة، والتكنولوجيا الداعمة لهذه العمليات، ويعرف العلي وآخرون (٢٠٠٦)[١] إدارة المعرفة بأنها: "الاستراتيجيات والتراكيب التي تعظم الموارد الفكرية والمعلوماتية من خلال قيامها بعمليات شفافة وتكنولوجية تتعلق بإيجاد وجمع ومشاركة وإعادة تجميع واستخدام المعرفة، بهدف إيجاد قيمة جديدة من خلال تحسين الكفاءة والفاعلية الفردية والتعاون في عمليات المعرفة لزيادة الابتكار واتخاذ القرار".

هذا وتحتاج مدارس القرن الحالي إلى تبني مفاهيم إدارة المعرفة وتفعيلها في جميع ممارساتها الإدارية والتعليمية، عبر استراتيجية تربوية تبلور رؤية طويلة المدى لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، إذ يعرف (الخطيب، والمعايعة، ٢٠٠٦)[٢٠] الاستراتيجية: "بأنها خطة يتم من خلالها الإعداد الشامل للموارد في المؤسسة لتحقيق أهدافها، وتعتمدها المؤسسة كقاعدة لاتخاذ القرارات انطلاقاً من واقع تحديدها لرسالتها أو وظيفتها الحالية والمستقبلية".

وتستطيع هذه الاستراتيجية التنبؤ بالتغيير الذي سيحدث من خلال التحليل المستمر للأبعاد البيئية التي تعمل في ظلها المدرسة، مما يساعدها على استخدام إمكانياتها المتاحة استخداماً فعالاً يقودها لتحقيق أهدافها، من خلال إبتكار وتوليد معارف جديدة يتم توظيفها في مجمل البرامج والعمليات التربوية والتعليمية والإدارية، ويحقق الإرتقاء بالأداء الوظيفي والنشاطات التعليمية، وصولاً إلى تحقيق وزيادة القيمة المضافة في المنتجات والمخرجات والخدمات التربوية. كما تعد استراتيجية إدارة المعرفة بمثابة الدليل للقيادة التربوية لتصميم البرامج والسيناريوهات المقترحة وتنفيذها، إذ أنها تدعمها وتغذيها بالبيانات والمعلومات اللازمة لصناعة القرارات التربوية الرشيدة، كما أنها تساعد في استثمار وتوظيف موارد المعرفة المتوفرة في المدرسة من أجل تحسين وتطوير الاستراتيجية العامة في المدرسة.

وتوظف الاستراتيجية المؤملة إدارة المعرفة بالمفهوم الشامل للمعرفة، وهي المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة، من أجل تطوير وتحسين العمليات الإدارية والتعليمية في المدارس باتجاه القيمة المضافة، إذ تتم العمليات الإدارية في ظل إدارة المعرفة وفقاً لأسس وبيانات ومعلومات وحقائق علمية، وتحرص القيادة التربوية التي تتبنى هذه الاستراتيجية على التأهيل المعرفي والمهني للعاملين فيها باعتبارهم مصدراً رئيسياً لتحسين الأداء والارتقاء بالعملية التعليمية والإدارية، وتسعى إلى التحول من ممارسات التعليم المباشر القائم على التلقين والحفظ والاسترجاع، إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة قائمة على إكساب الطالب مهارات حل المشكلات ومهارات البحث والاستقصاء، واستخدام التفكير الناقد، ومهارات اكتساب المعرفة والتكنولوجية. كما تعمل هذه الاستراتيجية على قياس درجة رضا كل من العاملين والمستفيدين، وهم الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي من خلال عمليات تقييم وقياس الأداء المستندة إلى المعايير العلمية الدقيقة (Salles & Jones ,2002)[٢١].

وحتى يكتسب استراتيجية إدارة المعرفة النجاح لا بد من توفر مجموعة من العوامل من أهمها: تكامل وتناغم القيادة التربوية ومنظومة التعليم والتعلم وأنظمة التكنولوجيا في البيئة المدرسية، وبناء ثقافة تنظيمية قائمة

على قيم الثقة والصدق

والعمل بروح الفريق، وإيجاد مناخاً إيجابياً لتشارك المعرفة وتفعيل مجتمعات الممارسة، وتطوير المعرفة المرتبطة بأهداف المدرسة، وتقدير المعرفة التي يمتلكها الأفراد، والتركيز على العنصر البشري، وعدم التعامل مع التكنولوجيا كبديل له.

٨. الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة وهي القيمة المضافة، وإدارة المعرفة، واستراتيجيات إدارة المعرفة .

أولاً: الدراسات التي تتعلق بالقيمة المضافة

أجرت (أبو العلا، ٢٠٠٦)[٢٢] دراسة هدفت إلى التخطيط لاستخدام قياسات القيمة المضافة لتقييم فاعلية مدارس وكالة الغوث استناداً إلى الأدب النظري والواقع التقويمي الحالي لفاعلية هذه المدارس. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومشرفي مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن والبالغ عددهم (٦٥) مديراً ومشرفاً. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وضوح القيمة المضافة وطريقة قياسها لفاعلية المدرسة عند كل من المشرفين ومديري ومديرات المدارس، كما أظهرت أن تقييم الجانب المهاري والقيمي والسلوكي ليس ذو أهمية مقارنة تقييم الجانب المعرفي .

كما أجرى جونزالس Gonzales, 2006 دراسة هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين عن الإجراءات اللازمة لتفعيل نظام تينسي المهني في ولاية تينسي في الولايات المتحدة لتقييم القيمة المضافة ليصبح أداة مسؤولية فعالة، وقد تناولت عينة الدراسة أربعة صفوف لثمانية معلمين في مدارس في ولاية تينسي الأمريكية، وقد تم استخدام أسلوب مقارنة ثابت لتحليل بيانات كمية ووصفية تم جمعها من خلال الاستبانة حيث أظهرت نتائجها أن غياب نظام واضح لقياس فعالية تنسي لتقييم القيمة المضافة يقف عائقاً أمام فعالية البرنامج، ويفضل المعلمون تطبيق النظام على شكل مجموعات صغيرة أو فرق صفية أو مدرسية .

ثانيا: الدراسات التي تتعلق بادارة المعرفة

اجرى ثيتيثانانون وكلوثانونغ وراتشاثاني (Thitithananon & Kloewthanong & Ratchathani, 2007)[٢٣] دراسة بعنوان "إدارة المعرفة كأداة تطوير تعليمي أمثل: ما درجة جاهزية التعليم العالي في تايلاند لتطبيقها؟" هدفت هذه الدراسة التحليلية إلى تحديد مفاهيم إدارة المعرفة التي ترتبط بتطبيق ممارسات إدارة المعرفة في تطوير التعليم في النظام التربوي التايلندي، كما ناقشت فوائد وصعوبات إدارة المعرفة ومضامينها في البيئات المختلفة والعوامل المتعلقة بها. وقد خلصت الدراسة إلى وجود مزايا لتطبيق إدارة المعرفة في الأنظمة التعليمية فيما يتعلق بالبحث العلمي وتطوير المناهج، وخدمات الطلبة والخدمات الإدارية، والتخطيط الاستراتيجي.

كما أجرى تشينغ وهسو (Ching & Hsu، ٢٠٠٦)[٢٤] دراسة بعنوان: "دراسة إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية: الفوائد والصعوبات والاستراتيجيات"، وهدفت هذه الدراسة التحليلية إلى تفحص المواقف المفيدة والصعوبات التي تواجه إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية في تايوان واستراتيجيات تطبيقها. وقد توصلت الدراسة إلى أن المدارس التي تسعى لتطبيق إدارة المعرفة يجب أن تعمل على تطوير البنية التحتية المدرسية المتعلقة بأنظمة المعلومات، وتعزيز تشارك المعرفة بين العاملين، والعمل على بناء

نظام إدارة معرفة عملي، مع التأكيد على قيام المدارس بتعزيز الخبرات المهنية للمعلمين والتي تعد إحدى الاستراتيجيات الأساسية لتطبيق إدارة المعرفة، وأخيراً تبني إسترتيجيات لإدارة المعرفة ترتكز على الأبعاد التالية هي: الموارد البشرية، والبنية التحتية التكنولوجية، وآلية تشارك المعرفة، ونظام ضبط مؤسسي.

وقد بين (مجدل وهواري، ٢٠٠٥)[٢٥] في دراستهما بعنوان: "إدارة المعرفة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي: المفهوم والأساليب والاستراتيجيات" هدفت الدراسة التحليلية إلى مناقشة مفهوم إدارة المعرفة التنظيمية، وعناصرها، واستراتيجياتها، ودور ومهام مدير إدارة المعرفة التنظيمية، وبيان دور رأس المال الفكري باعتباره أهم موجودات المنظمة، وإيضاح المعرفة ستكون سمة المرحلة القادمة من الحضارة الإنسانية، كما ناقشت خصوصية إدارة المعرفة في قطاع التعليم العالي.

أما دراسة ايدج (Edge, 2005)[٢٦] التي جاءت بعنوان: "إدارة المعرفة كأداة للتجديد التعليمي على مستوى المنطقة التعليمية" فقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث في كيفية توظيف إدارة المعرفة، من قبل منطقة تورنتو في كندا، وذلك لتعزيز مشروع التثقيف وتحسين تعليم القراءة والكتابة في سن مبكر على نطاق المدارس استناداً إلى إطار إدارة المعرفة الذي وضعه نوناكا وتيكوتشي (Nonakg&Tekeuchi). حيث تم إجراء (٣٤) مقابله مع المعلمين والإداريين والمشرفين، العاملين في فريق إدارة مشروع التثقيف في السنوات المبكرة، حيث أظهرت النتائج أن منظمة تورنتو التعليمية استخدمت استراتيجية شاملة مصممة لبناء القدرة التعليمية والقيادية، من خلال استخدام الناشطين في مجال المعرفة داخل المدرسة، وبينت الدراسة كذلك أثر هذه الاستراتيجيات في التعلم والثقافة التنظيمية لدى المعلم والقائد على مستوى المنطقة .

وأجرى كذلك كلي (Keeley, 2004)[٢٧] دراسة بعنوان "فاعلية تطبيق إدارة المعرفة في تحسين التخطيط واتخاذ القرارات في مؤسسات التعليم العالي" وهدفت هذه الدراسة النوعية الوصفية لتحديد درجة فعالية تطبيق إدارة المعرفة في تحسين التخطيط وصناعة القرار في الأنواع المختلفة من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، كما تفحصت دور مهمة البحث المؤسسي كمحفز ومحرك معرفة أساسي في المنظمة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) موظفاً يعملون في المؤسسات التعليمية تم اختيارهم عشوائياً للمشاركة في هذه الدراسة. وأظهرت النتائج أن إدارة المعرفة مصدر الميزة التنافسية والتحسن العملي في المنظمة. كما بينت النتائج كذلك أن التعليم العالي ما زال متأخراً في إدارة المعرفة قياساً بالقطاع التجاري، وأن ممارسة إدارة المعرفة في التعليم العالي لم تأخذ الطابع الرسمي المستمر، كما هو الحال في الشركات.

ثالثا: الدراسات تتعلق بالاستراتيجيات واستراتيجيات إدارة المعرفة

أجرى وليام وجاكويس (William&Jacobs, 2006)[٢٨] دراسة بعنوان: "استراتيجيات مقترحة لتطبيق فكر ما بعد الحداثة من أجل تطوير التعليم الثانوي العام في الولايات المتحدة الأميركية"، وقد هدفت الدراسة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية تساهم في دمج أفكار ما بعد الحداثة في نظام المدارس الثانوية بهدف تطبيق برامج تربوية وتعليمية نوعية

تعمل على إحلال التغيير المطلوب لمواكبة التغيرات السريعة والمتتالية في النظام التعليمي. حيث ركزت هذه الدراسة على هذا النوع من التفكير على أنه طريقة مثلى لتطوير النظام التعليمي والمستقبلي، وبينت النتائج اقتراح مجموعة من الاستراتيجيات التربوية والتعليمية التي يمكن تبنيها في هذه المدارس ومنها: اتخاذ قرارات تعليمية فعالة تستند إلى معلومات ومعرفة منظمة وليس إلى بيانات عامة فقط، وممارسة نشاطات إدارية لا مركزية، ونشر ثقافة تشارك المعرفة من قبل القائد التربوي بين المعلمين، والعمل على تعزيز ثقافة العمل بروح الفريق، وتطوير وتشجيع البحث العلمي في المدارس لكل من الطلاب والمعلمين، وأخيراً إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب .

كما أجرى مكارثي (McCarthy, 2006)[٢٩] دراسة بعنوان: "تقييم استراتيجيات وعمليات إدارة المعرفة المستخدمة في التعليم العالي" والتي هدفت إلى التحقق من حيث أن إدارة المعرفة المستخدمة في التجارة والصناعة يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج أن تطور إدارة المعرفة كان ذو فائدة ملحوظة بالنسبة للعاملين في مؤسسات التعليم العالي، خاصة في مجال البحث العلمي. وكشفت النتائج عن عدم توفر الدعم اللازم لاستخدام إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، كما تم الوقوف على نقاط الضعف لأداء إدارة المعرفة في مواضع محددة خصوصاً في الجوانب التي تتطلب تشارك المعرفة بين الدوائر المختلفة .

وأجرى كوكوس وايليني (Coukos & Eleni, 2002)[٣٠] دراسة بعنوان: "إدارة المعرفة العمليات والاستراتيجيات المطبقة في جامعات الولايات المتحدة البحثية"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم استخدام إدارة المعرفة والاستراتيجيات التي تعزز من استخدامها في الجامعات البحثية في الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك دراسة العلاقة بين استخدام وكفاءة الاستراتيجيات وفعالية إدارة المعرفة، ووضع انموذج لفعالية إدارة المعرفة، وأخيراً تحديد عوامل النجاح لفعالية إدارة المعرفة. وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٢٨٥) مديراً في ٢٥٧ جامعة بحثية وأظهرت النتائج أن مستوى إدارة المعرفة في الجامعات أعلى من المتوسط على مقياس ليكرت الخماسي في استخدام الاستراتيجيات، وكانت التكنولوجيا أكثر الاستراتيجيات تطبيقاً، وكذلك أظهرت وجود فروق بين الجامعات الخاصة والحكومية فيما يتعلق باستخدام استراتيجية القيادة والعمل، في حين تركزت أكثر العوامل أهمية بالنسبة لفعالية إدارة المعرفة على التكنولوجيا واستراتيجيات القياس.

٩. الطريقة والإجراءات

تم استخدام الأسلوب المسحي التحليلي التطويري في هذه الدراسة والتي هدفت إلى تطوير استراتيجية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وعليه فإن الإجراءات التي تمت للتوصل إلى هذه الاستراتيجية تمت من خلال المراحل التالية:

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية لموضوع الدراسة والمتعلقة بالاستراتيجية .

وقد تم ذلك باستعراض المصادر والمراجع والإفادة من تقنية الإنترنت، واختيار ما يلائم من الأدب التربوي الذي تضمن مفاهيم ابتكار قيمة للأداء، ومفهوم القيمة المضافة في النظام التربوي، واستعراض بعض نماذج لتطبيقها في المدرسة، كما تم استعراض مفهوم وعمليات إدارة

المعرفة، وتوضيح مستويات المعرفة بتصنيفاتها المختلفة، وأخيراً تم التطرق إلى الاستراتيجية كنمط إداري مناسب لتطبيق إدارة المعرفة.

المرحلة الثانية: استنباط المتغيرات.

تم استنباط المتغيرات الاساسية اللازمة لبناء الاستراتيجية وتعريفها وتوضيح علاقتها مع بعضها البعض، من خلال تحليل الأدب النظري المتضمن مفاهيم ابتكار قيمة للأداء ومفهوم القيمة المضافة في النظام التربوي ونماذج لتطبيقها في المدرسة، إضافة إلى مفهوم وعمليات إدارة المعرفة، ومستويات المعرفة بتصنيفاتها المختلفة. وقد تضمنت هذه المتغيرات مجال توليد المعرفة وإدارة المعرفة في مجال تشارك المعرفة، وإدارة المعرفة في مجال تكنولوجيا المعلومات، وإدارة المعرفة في مجال الثقافة التنظيمية في المدرسة، وإدارة المعرفة في مجال القيادة .

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات المتعلقة بإدراك وواقع إدارة المعرفة من مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠. والجدول (١) يبين توزع مجتمع الدراسة حسب المسمى الوظيفي.

جدول ١: توزع مجتمع الدراسة حسب المسمى الوظيفي

الوظيفة	العدد
مديرون	٢٩٣
معلمون	٦٩٧١
مشرفون تربويون	١٠٥
المجموع	٧٤٦٩

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية. والجدول (٢) يبين توزّع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي.

جدول ٢: توزع أفراد عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي

الوظيفة	العدد
مديرون	٢١٧
معلمون	٣٨٥
مشرفون تربويون	٨٦
المجموع	٦٨٨

تم توزيع الاستبانات على جميع أفراد العينة، وقد تم استرداد (٥٤٧) استبانة أي ما نسبته (٧٩،٥٪) من مجموع الاستبانات الكلي، وهي موزعة كما في جدول (٣) حسب المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ومستوى المدرسة .

جدول ٣: توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ومستوى المدرسة

المؤهل العلمي	العدد	المسمى الوظيفي	العدد	مستوى المدرسة	العدد
دبلوم	٧١	معلم	٣٨٢	أساسية دنيا	٢١٨
بكالوريوس	٣٤٥	مدير	٩٨		
ماجستير	١١٩	مشرف تربوي	٦٧	أساسية عليا	١٣٣
دكتوراة	١٢	—	—	ثانوية	١٩٦

أولاً: تحديد مجالات الأداة

شملت الخطوة تحديد المجالات للأداة وتقدير درجة أهمية كل مجال، وذلك في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بإدارة المعرفة ومن ثم حددت المجالات التالية المتعارف عليها في هذه الأبيات وهي: توليد المعرفة، وإدارة المعرفة في مجال تشارك المعرفة، وإدارة المعرفة في مجال تطبيق المعرفة، وإدارة المعرفة في مجال تكنولوجيا المعلومات، وإدارة المعرفة في مجال الثقافة التنظيمية في المدرسة، وإدارة المعرفة في مجال القيادة، وقد تكونت الأداة بصورتها النهائية من (٤٣) فقرة .

ثانياً: صدق أداتي الدراسة

للتحقــق من صدق أداتي الدراسة أعتمدت طريقة صدق المحـتوى الظاهري، وتم عـــرض أداتي الدراسـة علـى (١٥) محكماً مــن أساتذة الجامعات الأردنية (تخصـص الإدارة التربوية وتكنولوجيا المعلومات، القياس والتقويم) لتعرف درجـــة ملائمة المـجالات والفـقرات التي تضمنتها، ودرجـة سلامتها اللغويـة، وطلب منهم الحكـم على كل فـقرة، وإجراء التعديـل المناسب.

ثالثـاً: ثبات أداتي الدراسة

تم إستخدام معامـل الإتســاق الداخلي كرونباخ ألفا لاسـتـخراج درجـة ثبات أداتي الدراســـة حسب الأبـعـاد المختلفـة، وقـد زادت معاملات الثبات عـن (٠,٩٠) وتـعد هــذه المعامـــلات مقبولة لأغراض الدراسة، والجـدولان (٤ و٥) يوضحان النتيجة .

جدول ٤ : معاملات الثبات لأبعاد أداة إدراك مفهوم إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة واستخدامه بالمدارس الحكومية حسب الإتساق الداخلي (كرونباخ الفا).

المجـــــالات	قيمة معاملات الثبات
مفهوم إدارة المعرفة في التدريس	٠,٩١
مفهوم إدارة المعرفة في استخدام تكنولوجيا المعلومات	٠,٩٣
مفهوم إدارة المعرفة في عملية صنع القرار	٠,٩٢

جـدول ٥: معاملات الثبات لأبعـاد أداة واقـع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية كما يراها المديرون والمعلمون والمشرفون حسب الإتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

المجـــالات	قيمة معاملات الثبات
توليد المعرفة	٠,٩٣
تشارك المعرفة	٠,٩٤
تطبيق المعرفة	٠,٩٣
تكنولوجيا المعلومات	٠,٩١
الثقافة التنظيمية في المدرسة	٠,٩٣
القيـادة	٠,٩٠

إجراءات تصحيح أداتي الدراسـة

تـم تقسيم إدراك إدارة المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه بالمدارس الحكومية وواقع إدارة المعرفة فيها إلى خمسة مستويات وفقاً لسلم ليكرت فقد أعطي البديل (كبيرة جـداً) خمس درجـات، والبديل (كـبيـرة) أربـع درجـات، والـبـديل (متوسطة) ثلاث درجات، والبديل (قليلة) درجتان، والبديل (قليلة جداً) درجة واحدة .

وقد ارتأى الباحث أن يعتمد ثلاثة مستويات لأغراض تفسير النتائج وذلك على النحو الآتي:

١. من (١ -٢,٣٣) ويقابله مستوى قليل.
٢. من (أكثر من ٢,٣٣ - ٣,٦٦) ويقابله مستوى متوسط.
٣. من (أكثر من ٣,٦٦ – ٥,٠٠) ويقابله مستوى كبير.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع المعلومات والبيانات عن طريق توزيع الأداة والتأكد من صدقها وثباتها، تم استخدام التحليل الإحـصـائـي المنـاسـب لجميع أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي :

ـ للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.

- وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية .

- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبار شفيه للمقارنات البعدية، وتحليل التباين الثلاثي (Three- Way ANOVA) .

- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) ، واختبار شفيه للمقارنات البعدية، وتحليل التباين الثلاثي (Three- Way ANOVA) .

المرحلة الرابعة

بناءً على نتائج الدراسة تم تطوير الاستراتيجية على النحو التالي:

- بناءً الاستراتيجية اعتماداً على الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة .
- استخراج الاختلاف بين الواقع والمأمول ضمن مجالات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية من خلال الاعتماد على نتائج الدراسة المسحية .
- الخلفية الأدبية للاستراتيجية .
- الشكل العام للاستراتيجية والمراحل التي تمر بها .
- تصديق الاستراتيجية.

المرحلة الخامسة

تقديم الاستراتيجية بشكلها النهائي للواقع العملي .

١٠. نتائج الدراسة

خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد ؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة قياس درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه في المدارس، وتم ترتيبها حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً، كما هو مبين في الجدول (٦) .

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة قياس درجة إدراك أفراد عينة الدراسة لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه في المدارس مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية تنازلياً.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	مفهوم إدارة المعرفة في التدريس	٣,٤٥	٠,٤٩	متوسطة
٢	٣	مفهوم إدارة المعرفة في عملية صنع القرار	٣,٢١	٠,٥٤	متوسطة
٣	٢	مفهوم إدارة المعرفة في استخدام تكنولوجيا المعلومات	٣,١٩	٠,٦١	متوسطة

ويتضح من الجدول (٦) أن مجال (مفهوم إدارة المعرفة في التدريس) جاء في المرتبة الأولى وحصل على متوسط حسابي (٣,٤٥)، وجاء مجال (مفهوم إدارة المعرفة في استخدام تكنولوجيا المعلومات) في المرتبة الثالثة وحصل على متوسط حسابي (٣,١٩). في حين جاء مجال (إدارة المعرفة في عملية صنع القرار) في المرتبة الثانية وحصل على متوسط حسابي (٣,٢١). ويتضح كذلك أن جميع هذه المجالات حصلت على درجة إدراك (متوسطة) .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما واقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون ؟" .

للإجابة عن هذا السؤال، تم إحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة قياس واقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين والمعلمين، وتم ترتيبها حسب متوسطاتها الحسابية تنازلياً. كما هو مبين في الجدول رقم (٧) .

والأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٧٦). ويتضح كذلك أن جميع المجالات حصلت على متوسطات حسابية بدرجة (متوسطة).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين في مديريات التربية والتعليم في

جدول ٧: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة قياس واقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية تنازلياً.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٦	القيادة	٣,٣١	٠,٦٩	متوسطة
٢	١	توليد المعرفة	٣,١٠	٠,٧٩	متوسطة
٣	٥	الثقافة التنظيمية في المدرسة	٣,٠٦	٠,٧٩	متوسطة
٤	٢	تشارك المعرفة	٣,٠٢	٠,٧٤	متوسطة
٥	٤	تكنولوجيا المعلومات	٢,٩٣	٠,٧٦	متوسطة
٦	٣	تطبيق المعرفة	٢,٧٦	٠,٩٠	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن مجال (القيادة) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣١)، وجاء مجال (توليد المعرفة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,١٠)، كما جاء مجال (الثقافة التنظيمية في المدرسة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وجاء مجال (تشارك المعرفة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٠٢)، وجاء مجال (تكنولوجيا المعلومات) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، في حين جاء مجال (تطبيق المعرفة) في المرتبة السادسة

محافظة إربد لمفهوم إدارة المعرفة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ومستوى المدرسة ؟"

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) للكشف عن أثر المتغيرات على اختلاف إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

جدول ٨: نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three- Way ANOVA) وأثر متغيرات المؤهل العلمي ومسمى الوظيفة ومستوى المدرسة على اختلاف إدراك أفراد عينة الدراسة لمفهوم إدارة المعرفة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	«ف»	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٠,٥٠٠	٣	٠,١٦٧	٠,٧٨٨	٠,٥٠١
المسمى الوظيفي	١,٣١٩	٢	٠,٦٦٠	٣,١٢٠	٠,٠٤٥
مستوى المدرسة	١,٢٩٣	٣	٠,٤٣١	٢,٠٣٩	٠,١٠٧
المؤهل العلمي • المسمى الوظيفي	١,٦٨٢	٦	٠,٢٨٠	١,٣٢٧	٠,٢٤٣
المؤهل العلمي • مستوى المدرسة	٢,٢١٩	٦	٠,٣٧٠	١,٧٥٠	٠,١٠٨
المسمى الوظيفي • مستوى المدرسة	٤,٢٢٤	٦	٠,٧٠٤	٣,٣٣١	٠,٠٠٣
المؤهل العلمي • المسمى الوظيفي • مستوى المدرسة	٢,٧٠٧	٧	٠,٣٨٧	١,٨٣٠	٠,٠٧٩

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ومستوى المدرسة) على اختلاف إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة، حيث بلغت مستوى الدلالة للمتغيرات مجتمعة (٠,٠٧٩). وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إدارة المعرفة في المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة ؟".

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) للكشف عن أثر المتغيرات على اختلاف واقع إدارة المعرفة في المدارس الخاصة من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين والمعلمين والجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

جدول ٩: نتائج إختبار تحليل التباين(Three- Way ANOVA) وأثر متغيرات المؤهل العلمي ومسمى الوظيفة ومستوى المدرسة على واقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	« ف»	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٤,٣٧٠	٣	١,٤٥٧	٣,٣١٢	٠,٠٢٠
المسمى الوظيفي	٠,١٧٧	٢	٠,٠٨٨	٠,٢٠١	٠,٨١٨
مستوى المدرسة	٣,٨٧٨	٣	١,٢٩٣	٢,٩٤٠	٠,٠٣٣
المؤهل العلمي • المسمى الوظيفي	٢,٨٩٦	٦	٠,٤٨٣	١,٠٩٨	٠,٣٦٣
المؤهل العلمي • مستوى المدرسة	٤,٧١٦	٦	٠,٧٨٦	١,٧٨٧	٠,١٠٠
المسمى الوظيفي • مستوى المدرسة	٥,٢١٨	٦	٠,٨٧٠	١,٩٧٨	٠,٠٦٧
المؤهل العلمي • المسمى الوظيفي • مستوى المدرسة	٣,٨٩٠	٧	٠,٠٥٥٦	١,٢٦٤	٠,٢٦٦

حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، مستوى المدرسة) على اختلاف واقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية من وجهة نظر كل من المديرين المشرفين والمعلمين حيث بلغت مستوى الدلالة للمتغيرات مجتمعة (٠,٢٦٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس : "ما نوع القيمة المضافة المراد زيادتها في المدارس الحكومية باستخدام استراتيجية لإدارة المعرفة فيها؟".

تمت الإجابة عن هذا السؤال اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة وما ورد فيهما من سمات مميزة للقيمة المضافة باعتبارها عنصراً جوهرياً ومؤشراً أساسياً إلى تحقيق المدرسة لأهدافها المنشودة في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي. كما أشار الأدب النظري والدراسات السابقة إلى المفاهيم الأخلاقية لإدارة المعرفة والدور المحوري الذي تلعبه في بناء ثقافة تنظيمية داعمة لعمليات تشخيص المعرفة وتوليدها وتخزينها وتشاركها وتطويرها وتطبيقها، ضمن نسيج كل نشاط وممارسة تربوية في المدارس الحكومية، مما يقود عملية زيادة القيمة المضافة في هذه المدارس. كما تمت الاجابة عن هذا السؤال من خلال الإطلاع على التوجه الحديث والرؤية التي تمتلكها الأردن ممثلة في وزارة التربية والتعليم من خلال برامج التعليم والتعلم المنشودة، والتي تضمنتها الاستراتيجية الوطنية للتعليم التي صدرت عام ٢٠٠٦ عن وزارة التربية والتعليم (الاستراتيجية الوطنية، ٢٠٠٦)[٣١]. ومن الجدير بالذكر أن القيمة المضافة المراد زيادتها من خلال تفعيل استراتيجية لادارة المعرفة في المدارس الحكومية

تنطلق من رؤى طموحة تقود هذه الاستراتيجية لتحقيق الغايات والأهداف التي تسعى النظم التربوية لتحقيقها، فالمدرسة لا بد أن تمتلك تصوراً ومنظوراً واضحاً للقيمة التي تسعى لزيادتها وذلك يتم عبر ثلاث مراحل هي:

١. ابتكار القيمة: ويعني التخطيط لتوليد قيمة مستقبلية تحدد ملامحها رؤية واضحة لمستوى المخرجات والخدمات التربوية المنشودة، يشمل الموارد البشرية.

٢. إدارة القيمة: وهذا يتطلب إعادة التصميم الجذري للعمليات الإدارية والتعليمية، وإبتكار أنشطة وممارسات في المدرسة تعتمد على الإستفادة من توظيف أنشطة وعمليات إدارة المعرفة، والتي تغذيها بالمعلومات والمعرفة اللازمة لتحقيق قيمة مضافة نوعية في مستويات الأداء ونوعية البرامج الأكاديمية والتربوية، والمخرجات والخدمات التربوية المقدمة.

٣. قياس القيمة: من خلال تطوير معايير ومؤشرات لقياس الإنجازات المتحققة واستخدام أدوات قياس وتقييم علمية دقيقة معتمدة وشاملة، ووضع منهجية للمتابعة والتقييم. ومن أجل تحديد نوع القيمة المضافة الشاملة المراد زيادتها في المدارس الحكومية إجرائياً تم تطوير مصفوفة بالاعتماد على أنموذج التميز في الأعمال Business Excellence Model الذي طوّره رسل (Russell ,1999)[٣٢] حيث يشمل هذا الأنموذج على تسعة محاور والتي تمثل المحاور الأكثر أهمية في استراتيجية الأعمال في المدرسة وهي: القيادة، وإدارة الموارد البشرية والسياسية، والاستراتيجية، العمليات، ورضا العاملين، ورضا المستفيدين، ورضا المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسية. وسيتم ربط هذه المحاور من خلال المصفوفة المطورة، بنوع القيمة المضافة، ومحركات القيمة التي تسهم في زيادة هذه القيمة في المدرسة التي تتمثل في: العمليات، والأنشطة، والموارد البشرية والفنية والمادية، أنشطة وعمليات استراتيجية إدارة المعرفة الداعمة لهذه المحركات.

المرحلة الرابعة: بناء الاستراتيجية اعتماداً على الأدب النظري ذي العلاقة، واسترشاداً بنتائج الدراسة المسحية ومن خلال الإجابة عن السؤال السادس: "ما الاستراتيجية المقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد؟"

وتسعى استراتيجية إدارة المعرفة إلى استثمار الموارد المعرفية، والمقدرات والجدارة الجوهرية بأسلوب كفؤ وفعال، وتوظيفها لهندسة هيكل تنظيمي شبكي يتسم بالمرونة في الأداء، وتوجيه الموارد المتاحة في المدرسة، ومواجهة التغيرات والمستجدات في البيئة التي تمارس فيها العمليات التربوية التعليمية التعلمية، واستثمار الفرص التنافسية لزيادة القيمة المضافة المستقبلية للقيادة التربوية، والموارد البشرية والعمليات والمخرجات والخدمات التربوية .

وتتكون استراتيجية إدارة المعرفة من خمس مراحل هي:

١. المرحلة الأولى: التخطيط للتخطيط.

يعد التخطيط الاستراتيجي مرتكزاً وموجهاً أساسياً في نجاح مراحل الاستراتيجية اللاحقة، إذ يعنى بالتخطيط لفهم عناصر إدارة المعرفة وتنظيمها وتوجيهها بصورة علمية فاعلة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية والاهداف التشغيلية. كما يعنى بالتخطيط لتعزيز المقدرة على إدارة الموجودات المعرفية، وتوجيه الموارد والقوى بما يضيف قيمة جديدة لمجمل الموارد والعمليات والمخرجات التربوية والخدمات التي تقدمها المدرسة.

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات الفرعية التالية :

أ. تشكيل فريق التخطيط: يتألف فريق التخطيط لإدارة المعرفة في المدرسة من مجموعة من المديرين والمشرفين والمعلمين والفنيين وذوي الاختصاص في المجتمع المحلي وخبراء خارجيين تتعاقد معهم المدرسة. ويتميز فريق التخطيط بإمتلاك أعضائه للقدرات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بالأدوار المطلوبة، ويعد فريق التخطيط لإدارة المعرفة النواة لمجتمع تطبيق المعرفة الذي سيقود قسم إدارة المعرفة في المدرسة عند بدء تفعيل الاستراتيجية .

ب. اختيار قائد الفريق: يتم اختيار قائد الفريق بطريقة التصويت حيث يشارك فيه أعضاء الفريق والإدارة العليا، ولا بد أن يمتلك قائد الفريق مجموعة من القدرات والمهارات .

ج. التخطيط لعقد الدورات التدريبية: يتم تأهيل فريق التخطيط على أيدي الخبراء الذين تعاقدت معهم المدرسة، والخبراء الذين يتم ترشيحهم من داخل المدرسة، من خلال عقد دورات تدريبية مكثفة، تشتمل على المبادئ والمفاهيم والآليات التي يحتاجها أعضاء الفريق أثناء قيامهم بعملية التخطيط .

د. تشخيص واقع المعرفة: تمثل قاعدة البيانات والمعلومات مرتكزاً أساسياً من مرتكزات التخطيط الفاعل. ومن هذا المنطلق، يقوم فريق التخطيط بتطوير إستمارة تشخيص المعرفة لفهم الوضع القائم للمعرفة الحالية في المدرسة.

هـ. التخطيط لإنشاء قسم إدارة المعرفة: وابرازه على الهيكل التنظيمي للمدرسة إذ ان استراتيجية إدارة المعرفة تنطلق من مفهوم مؤسسة المعرفة في المدرسة، من خلال عمليات وممارسات فضلى للمنظمة لاستثمار المقدرات الفكرية والمعرفية المتاحة، وتوظيفها في استراتيجية الأعمال في المدرسة.

و. نشر ثقافة إدارة المعرفة: تلعب الثقافة التنظيمية دوراً محورياً في تحديد نجاح أو إخفاق استراتيجية إدارة المعرفة في المدرسة، وفي هذه الخطوة يتم التخطيط لتغيير الثقافة التنظيمية، وتذليل العوائق أمام استخدام المعرفة والتشارك فيها عبر تطوير الأنماط الفكرية للموارد البشرية في المدرسة.

ز. التخطيط لبناء قاعدة تكنولوجية: تتكون من نظم وأدوات تكنولوجيا المعلومات والإتصالات المستخدمة، والشبكات الداخلية والخارجية، التي تخدم استراتيجية إدارة المعرفة في المدرسة، ووضع الخطط التشغيلية لتدريب المعنيين على استخدام هذه القاعدة التكنولوجية .

٢. المرحلة الثانية: تحليل الأبعاد البيئية

يهدف التحليل الاستراتيجي للأبعاد البيئية إلى تمكين المنظمة من فهم البيئة الداخلية، والخارجية التي تعمل فيها، وتحديد أفضل سبل الاستجابة للمتغيرات والمستجدات. ويعد أنموذج سوات Swot من أكثر النماذج شيوعاً في تحليل البيئة الداخلية، والخارجية، ويعتمد على تحليل نقاط القوة ونقاط الضعف، والفرص المتاحة التي يجب إقتناصها، والتهديدات التي يجب مواجهتها. ويتميز هذا الأنموذج الذي صممه كونتز ويرش Koontz & Weihirch بالوضوح والمرونة والعمق. ويقوم فريق التخطيط الإستراتيجي لإدارة المعرفة بإجراء تحليل للأبعاد البيئية الداخلية، والخارجية في المدرسة والذي يتضمن ما يأتي :

أ. الفرص المتاحة: من هذه الفرص المتاحة التوجه الداعم اعتماداً على السياسات العامة للتربية والتعليم في الأردن لتحقيق التغيير الشامل في الممارسات التربوية، وتطوير إدارة نظام التعليم لإعداد مخرجات تربوية تمتلك الكفايات والمهارات اللازمة للنجاح في ظل اقتصاد المعرفة.

ب. التهديد والمخاطر: ومنها التغيرات

المتسارعة للمعرفة المحلية والعالمية، والتطور المتلاحق لتكنولوجيا المعلومات، وضعف المقدرة على مواكبتها واستغلالها كمناهج إثرائية داعمة للمعرفة الرسمية التي تدرّس.

ج. نقاط القوة: منها دعم الإدارة العليا في المدرسة لخطط تطوير استراتيجية إدارة المعرفة، والالتزام بتنفيذها، وتقييمها.

د. نقاط الضعف: ومنها عدم توفر خريطة للمعرفة الحيوية المتوفرة في المدرسة في مختلف المجالات الوظيفية والإدارية، والتي تسهم في تحقيق أهداف المدرسة .

٣.المرحلة الثالثة: وضع استراتيجيات التخطيط وصياغتها إجرائياً.

وتشتمل مرحلة وضع استراتيجيات التخطيط على أربعة عناصر هي:

أ. الرؤية: وتعني إستشراف مستقبل المدرسة لما ستكون عليه في المستقبل اعتماداً على نتائج تقييم واقع المدرسة الحالي.

ب. الرسالة: توضح الرسالة المنهجية التي ستنفذ بها الأنشطة والعمليات، لتحقيق الأهداف.

ج. الأهداف: تعد الأهداف الاستراتيجية المنطلق ونقطة البدء في التخطيط لوضع البرامج وتنفيذها، ويتمثل الهدف الإستراتيجي لاستراتيجية إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في بناء نظام معرفي إداري تربوي شامل لإدارة المعرفة في المدرسة .

د. خطة العمل: في هذه المرحلة تبدأ المدرسة بترجمة عملية التخطيط، والأهداف الاستراتيجية والعامة إلى سناريوهات قابلة للتطبيق لتلبية احتياجات المدرسة وفقاً للإمكانيات والموارد المتاحة.

٤. المرحلة الرابعة: وضع البرامج وتنفيذها.

ويمكن تقسيم البرامج التي يتم وضعها وتنفيذها لتفعيل استراتيجية إدارة المعرفة بإتجاه زيادة القيمة المضافة في المدرسة على النحو الآتي:

- برنامج إنشاء القاعدة المعرفية في المدرسة.
- برنامج التطوير التكنولوجي ونظم المعلومات.
- برنامج البحث والتطوير التربوي.
- برنامج تطبيق المعرفة.
- برنامج التقويم والمتابعة.

٥. المرحلة الخامسة: تقييم الاستراتيجية وفاعليتها.

ويمكن إيراد العديد من الأساليب والمقاييس التي تستخدم للتعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة كما يلي:

- تحليل العمليات والمراجعة الدورية: يؤكد هذا المقياس على المراجعة الدورية لخطط العمل التي تضمنتها الاستراتيجية.
- مقياس الحوادث الحرجة: يتضمن وضع تقارير بجميع الحوادث والظروف الحرجة التي أثرت في تنفيذ الاستراتيجية، وتحليل أسباب إنحراف الأداء عن المسار المخطط له.
- مقياس المقارنات: يعتمد هذا المقياس على مقارنة الأداء الفعلي للاستراتيجية، ومقارنته بالمعايير الموضوعة للأداء المرغوب في كل مرحلة.
- بطاقة الأداء التراكمي للطالب: يتم تطوير هذه الأداة في قسم التطوير التكنولوجي وأنظمة المعلومات في قسم إدارة المعرفة، وهي أسلوب حديث يمكن تطويره لقياس درجة الإنجاز الكمي والنوعي للمهارات والكفايات التي ساهمت المدرسة في إضافتها للطالب، في ظل تطبيق استراتيجية لأدارة المعرفة.
- أسلوب ملف الإنجاز: يشتمل هذا الملف على مجموعة الإنجازات المهنية والأكاديمية والتكنولوجية التي قام بتنفيذها العاملون في المدرسة خلال العام الدراسي.
- أسلوب المسوح والاستبانات: يعتمد هذا

الأسلوب على تصميم أدوات مسح تقيس درجة رضا كل من الطلبة، والعاملين، وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي عن أداء الاستراتيجية والنتائج المتحققة.

وبذلك تكون مراحل بناء الاستراتيجية قد انتهت، ويوضح الشكل (١) مراحل بناء الاستراتيجية المقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة والشكل العام لها.

٦.المرحلة السادسة: تصديق الاستراتيجية

نظراً لكون منهج هذه الدراسة مسحياً تحليلياً تطويرياً وليس تجريبياً، تم عرض الاستراتيجية المقترحة على مجموعة من المحكمين لإبداء أي ملاحظات تتعلق بالخطوات والمراحل التي تمر بها الاستراتيجية، وترتيب الاستراتيجية من حيث الخطوات والإجراءات التي تمر بها، وسلامة الصياغة اللغوية، ودرجة مناسبتها لموضوع الاستراتيجية، والقياس والتقويم تعرف درجة ملائمة المجالات والفقرات التي تضمنتها. حيث تم تحكيمها من قبل عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية (تخصص الإدارة التربوية، وتكنولوجيا المعلومات) وتم اعتماد المخطط المقترح للاستراتيجية.

١١. مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامه في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد؟.

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة درجة متوسطة في جميع مجالات أداة الدراسة، وهذا مؤشر إلى أن غالبية العاملين في هذه المدارس تميل إلى امتلاك نماذج عقلية، وأنماط فكرية ومعرفيه تعزز وتبقي على المعرفة الراهنة في المدرسة، وتديرها بأساليب وأنماط الأداء التقليدية. كما أن هذه الدرجة قد تكون مؤشراً إلى أن الإدارة المدرسية لا تقوم بمتطلبات أدوارها المناطة بها بالشكل المطلوب في عصر التفجر المعرفي والتكنولوجي من دعم وتوجيه لتفكير مدخلاتها ومواردها البشرية باتجاه ابتكار وإنتاج المعرفة، واستيعاب عمليات إدارة المعرفة ودورها في زيادة القيمة المضافة في المدرسة، بل على العكس من ذلك فهي قد تلعب دوراً محورياً في توحيد الأنماط المعرفية الموجودة، وتدعم النمط المعرفي الذي ينسجم مع توجهاتها وأهدافها، إذ أن معيقات المعرفة أو محفزاتها في المدرسة ترتبط بشكل أساسي بالسياق الاجتماعي الثقافي السائد في المجتمع المحيط. والواقع أن هذه الدرجة لإدراك مفاهيم إدارة المعرفة لا تنسجم مع طبيعة المدارس التي تمثل قاعدة متينة للانطلاق نحو المعرفة في المجتمعات المتطورة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما واقع إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟

أظهرت النتائج أن درجة إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات كانت متوسطة، مما يمثل دلالة واضحة إلى سيادة النظام الخطي الهرمي في الممارسات الإدارية والتعليمية التي تتم داخل المدارس الحكومية، مما يدل على ضعف استغلال مكامن المعرفة والطاقات والمهارات المعرفية الموجودة في المدرسة استغلالاً فاعلاً باتجاه زيادة القيمة المضافة، إضافة إلى ضعف الثقافة التنظيمية التي تدعم عمليات وممارسات إدارة المعرفة. ويمكن القول أن التطور في إدارة المعرفة في هذه المدارس مازال بطيئاً على الرغم من امتلاك هذه المدارس لأبعاد بيئية داخلية وخارجية إلى حد ما تشجع وتحفز تبني مفاهيم وعمليات إدارة المعرفة فيها، واستغلالها كميزه تنافسية للمدرسة تعزز

من موقعها العلمي والتنافسي والاقتصادي في المجتمع، وكل ذلك يجعل هذه المدارس بحاجة لإعادة النظر والتفكير في استراتيجية ترفع من درجة ممارسة إدارة المعرفة، وتساعد في تفعيل دور المعرفة كرأس مال أساسي ومتجدد يعمل على تجديد وإضافة قيمة جديدة للمدارس الحكومية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك كل من المديرين والمشرفين والمعلمين في المدارس الحكومية في مديريات٢> التربية والتعليم في محافظة إربد لمفهوم إدارة المعرفة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ومستوى المدرسة؟".

أظهرت النتائج إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة إدراك مفهوم إدارة المعرفة واستخدامه في المدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع إدارة المدرسة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة. وقد يعزى ذلك إلى أن ثقافة إدارة المعرفة لا يتم نشرها وممارستها أو تنفيذ مفاهيمها وعملياتها بالدرجة المطلوبة في هذه المدارس، وذلك كما هو واضح من نتائج الإجابة عن السؤال الأول والثاني ولذلك لا توجد فروق في درجة إدراك أو واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة في هذه المدارس.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- تبني الاستراتيجية المقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.
- تبني الباحثين لهذه الاستراتيجية لتطبيقها في المجالات والمؤسسات التربوية المختلفة في الأردن.
- التحفيز المستمر من المدارس لاستخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في المدارس وتدريب العاملين على إستخدامها.
- عقد دورات تدريبية للعاملين في المدارس الحكومية لتثقيفهم في مجالات إدارة المعرفة وتطبيقها.

المراجع

١. عبد الستار العلي، وقنديلجي، عامر والعمري، غسان. المدخل إلى إدارة المعرفة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن، ٢٠٠٦.

٢. إبراهيم الملكاوي،. إدارة المعرفة الممارسات والمفاهيم. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. عمان، الأردن، ٢٠٠٧.

٣. Wiigs.K. Knowledge management, Foundation: Thinking About Thinking .Arlington: Schima Press. 2002.

٤. هاني الطويل، إبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها. دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٦.

٥. Santo,S. Knowledge management :An Imperative for Schools of Education, Techtrends.Vol.49(6). 2006.

٦. وزارة التربية والتعليم، إحصائية مديرية التربية والتعليم الخاص للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠)، قسم التخطيط، عمان، الأردن. ٢٠٠٩.

٨. عبود نجم، إدارة المعرفة المفاهيم الإستراتيجيات والعمليات. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٤.

٩. عادل الصباغ. إدارة المعرفة ودورها في إرساء مجتمع المعلومات www.algaseer.net. ٢٠٠٦.

١٠. Mintzberg.H. and James,B.Q. The Strategy and Process:Concepts & Context. New York: prentice-Hall. 1992

١١. سعد ياسين، إدارة المعرفة المفاهيم النظم التقنيات. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٧. .

١٢. طاهر الغالبي، وائل إدريس. الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل. دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٧.

١٣. Jack A. Value Mapping – A second Generation Performance Measurement solution. Business Excellence International Ltd. 2001. Andrew@thinkvalue .com

١٤. Harvey ,L. Analytic Quality Glossary .Quality research International. 2004. http://www.qualityresearchinternational.com.glossary.

١٥. Educational Trust. New Opportunities to Understand Teacher Effectiveness. 2007.

١٦. Helen ,F. Implementing Value Added Measures of School Effectiveness: Getting The Incentives. http://www.cpr.maxwellsgr.edu/efap/jerry.pdf. 2000.

١٧. محسن خضر، مجتمع المعرفة العربي عوائقة وآماله مجلة أفكار، ٢٠٠٧.

http://www.afkaronline.org.

١٨. Lisa A Petridis & Thad , R.N in Education .California University. Vol. 15(2), 2003.

١٩. Petrides,L.& Guiney ,S. Knowledge management for school leader: An Ecological Framework for Thinking Schools. Teacher College Columbia University.Vol.104(8), 2002.

٢٠. أحمد الخطيب، وعادل المعايعة. الإدارة الإبداعية للجامعات. عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ٢٠٠٦.

٢١. Sallis.E.& Jones .G. Knowledge Management in Education ,Stylus Publishing, Inc 22883 Quicksilver Drive Sterling.VA 201662012 U.S.A. 2002.

٢٢. ليلى أبو العلا، التخطيط لاستخدام قياسات القيمة المضافة لتقييم فعالية مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٦.

٢٣. Prayong, Th., Tasapong, K., Ubon Rajabhat,R. Knowledge Management is a Perfect Education Development Tool: Is Thailand's Higher Education Really Ready to Embrace It. Journal of Knowledge Management Practice .Vol.8 .(2). 2007.

٢٤. Ching - shan W.U & Hs - Chun H. A study of knowledge management in Elementary Schools: Advantageous situations, Difficulties & strategies. Article Written in Chinese. Vol.52(2) 2006.

٢٥. أحمد مجدل، ومعراج هواري. إدارة المعرفة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي: المفهوم والأساليب والاستراتيجيات. ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية. ٢٠٠٥.

٢٦. Edge, K. Knowledge management :processes & strategies as tool for District-level Instructional Renewal. University of Toronto (Canada). 2005.

٢٧. Keeley ,E.J. Institutional Research as the Catalyst for the Etent & Effectiveness Knowledge Management Practices in Organizations. North Central University. 2004.

٢٨. William, A ,Kritsonis & Jacobs Karen .D. National Strategies for Implementing Postmodern Thinking for Improving Secondary Education in Public Education in the United States of America .National of Educational Administration & Supervision Journal. vol.23.(4). 2006.

٢٩. Mccarthy, A.F. Knowledge management: Evaluating Strategies & Processes Used in Higher Education. Nova Southern University. 2006.

٣٠. Coukos.S, & Eleni, D. Knowledge management: Processes & Strategies Used in United States Research Universities. Florida Atlantic University .p 318. University of Toronto (Canada) 2002.

٣١. وزارة التربية والتعليم. الاستراتيجية الوطنية للتعليم، عمان، الاردن، ٢٠٠٦.

٣٢. Russell.S. Business Excellence Mode. Managing Service Quality Journal. Vol.12.(5) 1999.

لسان التبو (تدَكا)
الحلقة الوسطى بين الأفروآسيوية والنيلية الصحراوية
- دراسة تأثيلية -

Tedega, Tobou Language
Intermediate Stage between Afro-Asiatic and Nilo-Saharan Languages
(Etymological Study)

د. عبدالمنعم المحجوب*

Dr. A. Mahjoub*

ملخص

وتعتبر لهجات التبو عموماً موضوعاً إشكالياً من ناحية التصنيف خاصة وأنها غير مدوّنة بعد، بالرغم من محاولة نقحرة أبجديتها بالرسم اللاتيني الذي لا يبدو موفّقاً وتشوبه عدة نقائص أكوستيكية تتعلق بتوطين الملفوظيّة وأساليب الرّسم.

تنقسم قبائل التبو إلى فرعين رئيسين: تدا (ولهجة هذا الفرع تدعى تدكا) والثانية هي دزا (ولهجة هذا الفرع تدعى دزكا)، والفوارق بين اللهجتين ضئيلة لا تكاد تذكر، على مستوى المعجم وبناء الكلام، ولكن الثانية تتميز بمرونة أو إنسيابية تلفظية بحيث تكثر في تداولها ظواهر الإدغام والإحلال والوصل، في حين أن الأولى تتميز بوضوح نبّرها وقلّة إدغام حروفها، ويمكن نسبة الظواهر اللغوية في دزكا إلى التأثر بالبيئة الحضرية، بينما تدكا أقرب إلى العزلة عن المحيط المدني، ونستطيع مقاربتها بما للهجات البدوية من سمات وخصائص معروفة. إلا أن هذه السمات غير مؤثرة على تداول اللهجتين بين أبناء الفرعين، مع بعض صعوبة في استخدام الألفاظ المحليّة ذات المنشأ الإقليمي.

هذا البحث يعيد توطين لهجة تَدَكا في إطارها الأفروآسيوي، يبحث أولاً في إمكانية تحليل بنية المفردة التباوية من خلال نظرية المقاطع الجذرية السومرية، ثم ينتقل إلى المتشابهات

Abstract

Toubou language is classified under Nilo-Saharan family, but this classification has gone through various stages before settling in linguistic and comparative studies of African languages. Dialects of Toubou Language are generally problematic due to terms of classification especially that they are not written yet, despite the application of Latin alphabet that does not appear to be successful and has several shortcomings regarding the resettlement of acoustic methods.

Toubou are subdivided into two sections of two major tribes: Teda (and the dialect of this section is called Tedega) and the second is Deza (and the dialect of this section is called Dezega). Differences between the two dialects are negligible, and they have the same glossary. But the second is characterized by flexibility and streamlined with assimilation and substitution, while the first is characterized by its principal accent and lack of assimilation.

This research tries to resettle Tedega in its Afro-asiatic surroundings, looking first at the possibility of analyzing Tedega words according to the theory of Sumerian syllabic roots, then I mention shared radical synonyms between Tedega and Arabic.

The most important result of this research is that Tedega, in terms of etymology, is primitive language which

* رئيس تحرير مجلة لسان العرب رئيس حلقة اللسانيات الأفروآسيوية - ليبيا .

* Editor-in-chief of "Lisan al-'Arab" Magazine
President of the Afro-Asiatic linguistic group

المعجمية بينها وبين العربية.

وأهم خلاصات هذا البحث هي أن التباوية (كما تمثلها لهجة تدكًا) إنما هي، من ناحية التأصيل، لغة بدئية يعود تاريخ تشكّل معجمها إلى زمن ظهور المنظومة الأفروآسيوية، بينما حافظت، من ناحية التواصل، على الخصائص الصرفية النحوية المميزة للعائلة النيلية الصحراوية.

glossary may relate to the emergence of Afro-Asiatic languages in Middle East, while maintained on distinctive morphological and grammatical characteristics of the Nilo-Saharan family.

مقدمة

التبو قوم رعاة من قبائل الصحراء الأصلاء، وُجدوا حول سفوح جبال تبستي (سلسلة جبال تقع جنوب ليبيا وشمال تشاد) وفي شعابه، فكان موطنهم مرابع الكلأ على أطراف الحواضر والواحات، يقتفون أثر السواد فيحلّون بين الوديان، يقودون قطعان إبلهم، ويقيمون خيامهم حيث سنحت لهم المواسم والأنواء.

وهم – وإن تركّز وجودهم اليوم في تشاد والنيجر وليبيا – إلا أنهم كانوا بالأساس جوّالين في الصحراء الكبرى وأطراف بلاد السودان، دون أن يَعرِفوا – ودون أن يعرف أحد – على وجه التدقيق تاريخ ترحالهم ذاك، ومَدْوَنَة توطّنهم هذا**.

ولا يعرّف التبو أنفسهم بهذا الاسم، إذ يسمّون كلّ قبيلة منهم باسم عام هو أَرْبِي، وهي كلمة نلمح فيها بوضوح كلمة عَرَبِي، في صيغة محليّة شائعة في أفريقيا لكلمة عَرَبِي، وحرف العين يتلاشى عادةً في الألف في نطق التبو. أما كلمة تبو فإنني أرجّح دلالتها بمعنى: أهل الجبل، أو الذين يقطنون الجبل، وتتكوّن من:

– تُو: جبل، أو بالأحرى الجبل (معرّفاً) دلالة على تبستي.

– بو: موطن، سكنى. (كما في اسم المدينة الليبية «تازربو» وهي من «تَـزِرّ»: مدينة، و«بو»: الموطن. ويعنون بها: المدينة الكبرى، أو العاصمة).

لكننا نعثر في اللغة العربية أيضاً على كلمة ذات دلالة خاصة قد تحيلنا إلى سمة من السمات الاجتماعية القديمة لقبائل التبو، فكلمة «تبا» لا يخصصها معجم لسان العرب في رواية لابن الأعرابي إلا لمعنى يتيم: «غزا فغنم فسبى»، ولا يزيد عليه الزبيدي في معجم التاج إلا أنه جعل الكلمة تحت جذر «تبو». وقبائل التبو كانت معروفة على مدى القرون الوسطى وما قبلها بغزوها القبائل المجاورة وسعيها من أجل غنائم الحروب، كما أن بعضها شارك في تجارة الرقيق.

إننا لا نعثر في الكتابات التاريخية القديمة على إجابات شافية عن موطن قبائل التبو الأصلي، وقد نشأت عدة فرضيات لتفسير وجودها حول سفوح جبال تبستي. وهي فرضيات لا يمكن ترجيح واحدة منها دون الأخرى لغياب القرائن اللغوية والاجتماعية، كما أنها لا تصمد أمام ما تأكّد من صلة كانت قائمة متصلةً بين جنوب الجزيرة العربية وشرق أفريقيا، بما في ذلك (التأثير البيولوجي للشَبه في الجزيرة العربية على القرن الإفريقي [الذي] يُشعر به على شعوب هذه الجهة، مثل الصوماليين والإثيوبيين. لكن أيضاً – بدون شك – يُشعر به على التبو والفلان والصنكاي والهوسا.. الخ).

هذه القبائل.. تلك اللغة

تشكّل قبائل التبو مجتمعاً عشائرياً ينتشر في محيط اجتماعي متّصل يمتدّ من شرق السودان فجنوب ليبيا إلى شمال تشاد فالنيجر، إلا أنهم يتركزون على نحو واضح في شمال تشاد حول

** في ديمغرافيا ومواطن ترحال قبائل اتبو وتفريعاتهم القبلية انظر قائمة المراجع (٣، ٤، ٥).

جبال تبستي.

يقدّر عددهم في هذا المجال الصحراوي وشبه الصحراوي بحوالي ٣٠٠,٠٠٠، وجميعهم يدينون بالإسلام، بالرغم من الحملات الضارية التي تستهدفهم بالتنصير عن طريق الإرساليات المموّهة التي تتخذ اليوم من البعثات الإنسانية والاجتماعية والدراسية مدخلاً لتتوغّل بينهم.

عُرف التبو تاريخياً بأنهم بدو رحّل يمتهنون الرعي، وبالرغم من صلات المصاهرة والتحالف التي تجعل قبائل التبو كتلةً عشائرية متميّزة من ناحية التكوين الاجتماعي إلا أنهم ينقسمون تحت هذه المظلّة الاجتماعية الكبيرة إلى عدة وحدات بحسب ممتلكاتهم من المراعي وقطعانهم من الإبل والمواشي.

العرف والتكوين الاجتماعي

تحتكم قبائل التبو إلى دستور مكتوب يُعرف باسم كُتُبا، أو تُكي، أو تُكي تِدا، وضعه السلطان شاهاي بالاستناد إلى أحكام الشريعة الإسلامية، وهو ينظّم معظم المعاملات الضرورية لمجتمع التبو الرعوي.

وينقسم التبو إلى عشيرتين كبيرتين، ومن السائد اجتماعياً بين قبائل هاتين العشيرتين القول بانتمائهما إلى أصل واحد:

- تِدا: ويبلغ عدد أفرادها حوالي ٤٠ ألف شخص. وإلى عشيرة تِدا ينتسب الشيخ المجاهد مينا صالح الذي عرف بمشاركته في مقاومة الإستعمار الإيطالي، وقد قاد أفراد عشيرته إلى أن استشهد عند قلعة القاهرة في سبها. كما ينتسب إليها عثمان كولي، وهو شيخ مجاهد قام بدور كبير في مقارعة الاستعمار الفرنسي في النيجر، ويروي الأهالي كيف أنه استشهد بعد أن اضطرّ إلى التصدّى وحيداً لسرية كاملة من الجيش الفرنسي.

- دَزا: وهي العشيرة الأكبر، إذ يبلغ عدد أفرادها حوالي ٣٠٠ ألف شخص. ويمارسون التجارة بين قبائل الصحراء، بالإضافة إلى الرعي متنقلين وراء مواطن الكلأ والماء في جنوب الصحراء، حول سفوح تبستي في تشاد وفي النيجر.

وتعتمد قبائل التبو في تحديد مرجعيتها الاجتماعية على تداول المشيخة (السلطنة) بين القبائل المعروفة، والشيخ (السلطان) الذي يؤول إليه التحكيم يصبح مرجعاً لجميع القبائل، وإليه تعود من أجل الفصل بين النزاعات والاستشارة، فهو من الناحية الواقعية أقرب إلى القاضي، إذ لا يمارس غير ما ذكرنا من سلطات، ولا يتمّ استبدال السلطان إلا بعد وفاته، بينما يتوافق الجميع عادةً على تسمية خلفه في وقت مبكّر، فإذا انتقلت السلطنة إلى قبيلة أخرى يصبح شيخها سلطاناً لجميع القبائل وهكذا.

وينحصر تداول المشيخة بين ثلاث عائلات من قبيلة تمارة، هي:

- لاي دُكَا (أحفاد لاي).
- أرْدِي دُكَا (أحفاد أردي).
- أرَمِي دُكَا (أحفاد أرَمة).(*)

تدكَا وإشكاليات التدوين

ظهرت محاولات عدّة لكتابة اللسان التباوي بحروف لاتينية، لكنها لم تلق حظاً من الانتشار، لعدة أسباب أهمها يعود إلى أن النقحرة باعتماد الحروف اللاتينية إنما تنزع الألسنة الأفريقية من محيطها اللغوي والاجتماعي والتاريخي لتوطّنها قسراً في بيئة غريبةٍ عنها، وليس ذلك – آخر الأمر – سوى أداة من أدوات إحلال الثقافات الغربية ونشر نفوذها، في مقابل طمس الثقافات الأفريقية العربية الإسلامية، التي كوّنت حتى الآن ملامح هذه الكتلة التاريخية

* أثناء البدء في إعداد هذه الدراسة (٢٠١٠) كان سلطان التبو يدعى "دروا ماي بَرْكة كنمي" وهو من أردي دُكا. وقد تجاوز العقد السابع من عمره، وغالباً ما يتولى أخوه "شيدي بركه" مهامه.

الاجتماعية اللغوية لسكان الصحراء وشمال أفريقيا، مهما تنوّعت مسمياتها.

في الجدول التالي أقدّم بديلاً ينتمي إلى معتقد ولسان قبائل التبو، وهو يتوافق معهم في تلفّظهم للكلمات، وفي تمثّلهم للدلالات، وفي استلهام تراثهم ومعتقدهم، فالرسم القرآني للسان التبو لا بديل عنه، خاصة وأن هذه القبائل تدين بأكملها بالإسلام منذ القرن السابع.

العربية	التماشق	الكانوري	التدا	الرمز اللاتيني
أ	أ	أ	أ	a
ب	ب	ب	ب	b
		پ	پ	p
ت	ت	ت	ت	t
ث				✸
			□	*
ج	ج	ج	ج	j
ح				+
خ	خ			+, kh
د	د	د	د	d
ذ				◓
ر	ر	ر	ر	r
ز	ز		ز	z
س	س		س	s
ش	ش		ش	*
ص	ص		ص	✸
ض	ض		ض	◓
ط	ط			*
ظ	ظ			□
ع				□
غ	غ		غ	+
ف	ف	ف		f
ق	ق			q
ك	ك	ك	ك	k
گ	گ	گ	گ	g
ل	ل	ل	ل	l
م	م	م	م	m
ن	ن	ن	ن	n
هـ	هـ	هـ	هـ	h
و	و	و	و	w
ي	ي	ي	ي	y

وفي الصوائت القصيرة يتم التعبير عن الإمالة في بداية الكلمة بالحرف (ا) خالياً من الهمز، وهو يقابل e، ويُعبّر بالهمزة المفتوحة (أ) عن a، والهمزة المضمومة (أُ) عن u، والهمزة المكسورة (إ) عن i.

ونلاحظ أن التباوية تخلو من حرف الثاء والحاء والخاء والذال والطاء والظاء والعين والفاء والقاف. كما نلاحظ أن المفردات البادئة بحرف الفاء في العربية تبدأ في التباوية بحرف الهاء كما في هُكُرْ: فكر، هِنْجَلَهْ: فنجان. مثلما يتحوّل حرف الصاد إلى سين: كما في سبر: صبر، وحرف الطاء إلى تاء، كما في تري وهي محذوف: طريق.

أما الظاهرة التي أثبتناها في معظم ما ورد من أسماء، والأفعال في إفرادها (عزلها) عن السياق، فهي انتهاؤها بما يمكن أن نسمّيه هاء السكت (أو الوقف)، وهي هاء خفيفة جداً في تذوقها (بمنهج الخليل بن أحمد) تنتهي بها الكلمات المفردة، ولكنها لا تثبت في الوصل، (كما في يُزُّهْ: شمس، وهي متحوّلة من «يضيء»، وتنطق يُزُّ بدون الوقف على الهاء كما في قولنا: يُزُّ تُشُلُكُهْ: غروب الشمس).

تدكًا وإشكالية التصنيف .

تصنّف لغة التبو ضمن العائلة الصحراوية من المنظومة النيلية الصحراوية، وتنقسم إلى فرعين رئيسيين: تَدَكَا وهي لغة قبائل تَدَا، ودَزَكَا وهي لغة قبائل دَزا. وهي غير مدوّنة بعد.

وبالرغم من أن تصنيف لسان التبو يؤول به إلى العائلة النيلية الصحراوية، إلا أنني سعيت هنا إلى توظيف نفس المنهج الذي اتبعته في كتاب «ما قبل اللغة.. الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية» لأنجز ثلاثة اختبارات تطبيقية:

- الأول: إدراك مدى حقيقة التصنيف الشائع للسان التبو، وأساسه جداول لاندزبرغر في اللغات الأفريقية.
- الثاني: إدراك قدْر التأثر والتقارض الذي انخرط فيه هذا اللسان عبر أزمنة مختلفة، وتأصيل المعجم بمعالجة ما يمكن من مفردات لاكتشاف الأطوار التي مرّ بها، حتى استقرّ على النحو الذي نراه به الآن.
- الثالث: مقابلة المدَوّنَة اللغوية بنظيرها الاجتماعي التاريخي، ووضع ما تقود إليه هذه المقابلة من فرضيّات حول المسارات المجهولة لتوطّن قبائل التبو.

النشأة والتطور عبر التاريخ

أمكننا تمييز ثلاث مراحل تاريخية أساسية في لهجات التبو، بدلالات مفرداتها، كالآتي:

المرحلة الأولى: (... — القرن السابع).

المرحلة الثانية: (القرن السابع — أواخر القرن الثامن عشر).

المرحلة الثالثة: (القرن التاسع عشر — الوقت الحاضر).

١. المرحلة الأولى

وهي مرحلة ضاربة في القدم لا يُعرف على وجه التحديد متى بدأت، ويمكننا افتراض بدايتها منذ نهاية العصر الحجري الحديث الذي شهد حراكاً قبلياً قديماً في شمال إفريقيا والصحراء الكبرى، ففي هذه الأثناء توطّنت قبائل التبو جبالَ تبستي وما حولها؛ وتمتد هذه المرحلة — دون تغيير - حتى القرن السابع أي حتى بدايات الفتح الاسلامي لشمال أفريقيا.

وتتميز مفردات هذه المرحلة بأنها الأكثر قدماً، وتعود إلى ما نسمّيه مفردات الطبيعة (في مقابل مفردات الثقافة)، ونعثر في معجمها على جميع ما يتصل بالحياة اليومية البدائية من مسميات، خاصةً ما يتصل منها بالبيئة والمستعملات القديمة والقرابة وأنماط العيش الصحراوية كما عُرفت منذ القدم، ونجد فيها سجِلاً كاملاً للحياة البريّة التي نفترض أن التبو اندرجوا فيها منذ أزمنة ما قبل الميلاد.

ويمكن تمييز مقاطع جذرية أوليّة في مفردات هذه المرحلة، تعود في أغلبها إلى السومرية، وهي مقاطع أصليّة بدائية في لسان التبو تشكّلت في زمن ما منذ الألف الخامسة قبل الميلاد، وقد اكتشفنا من خلال دراسة عدد من المفردات الأصلية أن هذا اللسان ما زال يحتفظ بمفردات قديمة لم تتغيّر لفظاً ودلالة، الأمر الذي يتيح لنا افتراض مسارات هجرة مجهولة للمراحل الأولى من نشأة هذا اللسان تبدأ من سومر، أو — من ناحية أخرى — افتراض مسارات اتصال متناوبة بين شمال الجزيرة العربية وشرقها وصحرائها، سواء عبر باب المندب، أو صحراء سيناء، والاحتمالان مرجّحان بالقدر ذاته.

٢. المرحلة الثانية

وتمتد من الفتح الإسلامي بدخوله أفريقيا عبر مصر في القرن السابع، إلى القرن التاسع عشر. وفي هذه المرحلة اقترض التبو عدداً كبيراً من المفردات (أقدّره بعشرين بالمائة من معجمهم الحالي) من الألفاظ الإسلامية المعبّر بها عن العقيدة والإيمان والأحكام الشرعية ومفردات الثقافة ذات الارتباط بالمنشأ العربي الإسلامي. وقد خضعت هذه المفردات إلى صيغ التلفّظ المحلي التي اقتضاها غياب عدد من الحروف لديهم، مثل حرف الفاء (كما في هُكُر وأصلها فِكر)، وحرف القاف (كما في كُلّ كُلِهْ بمعنى: رعد وأصلها قلقلة).

ومن مفردات هذه المرحلة: صَلِّيّ: صلاة. أَلْهَرْ: وقت العصر، نِكَا: نكاح، زواج، هُكُرْ: فكر، تفكير، كُدْرُهْ : ثمن، تقدير.

٣. المرحلة الثالثة

وتمتد من القرن التاسع عشر إلى الوقت الحاضر، وقد تعرّض شمال أفريقيا والصحراء في هذه المرحلة إلى موجة متّصلة من الرحلات الاستشراقية التي مهّدت للغزو الأوروبي، الفرنسي على الأخص.

ونلاحظ في هذه المرحلة اقتراض لهجات التبو لعدد من المفردات الفرنسية والمفردات العربية الفصحى واللهجوية، فقد تسرّب إلى لسان التبو عدّة كلمات فرنسية، لكنها كلمات يمكن حصرها وعزلها لقلّتها، كما استمر تأثّر لسانهم بالمحيط العربي الذي أصبح أكثر حراكاً وتواصلاً.

ومعجم هذه المرحلة هو الأقلّ عدداً، ولكنه قابل بمرور الوقت لإضافة المزيد من المفردات، خاصة أسماء الأدوات الحديثة كما استقرّت في المعجم العربي الحديث الذي يمثل الآن مصدراً رئيساً للاقتراض. ومن مفردات هذه المرحلة بُنْدُكْ: بندقية، بَضَا: بضاعة. كَرَهَا: سيارة، وأصلها كرهبة كما في اللهجة الليبية، هِنْجَلَهْ: فنجان. ومن الكلمات الفرنسية تَشُمُسْ: قميص، وأصلها Chemise، بالرغم من أن أصل الكلمة الفرنسية عربيّ صريح؛ كُوِيَّار: ملعقة، وأصلها Cuillére، وهكذا.

ونلاحظ أن لسان التبو بفرعيه (تدكَا، دزكَا) اقترض عدداً من مفردات اللغات واللهجات الأفريقية مثل الهوسا، خاصة المفردات ذات الصلة بالزراعة وأسماء النباتات والأشجار، ويعود السبب – كما هو واضح – إلى أن القبائل التباوية لم تعرف الزراعة كنمط أساسي من أنماط الإنتاج إلا في فترات متأخرة من استقرارها حول سفوح جبال تبستي وفي الواحات القريبة منها، عندما لجأ التبو إلى التوطّن بدلاً عن أنماط عيشهم القديمة المتمثلة في الصيد وحماية القوافل وتجارة العبيد التي كانت تمثل مصدراً وحيداً لأبناء التبو يضمن لهم توفير أساسيات البقاء في بيئة معدمة تقريباً لا تتوفر على أدنى شروط الحياة.

تأثيل التدكَا من منظور تاريخ اللغات

كانت الخلاصة الرئيسة لكتابي «ما قبل اللغة.. الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية» هي إثبات وجود ما أسميته «حمولة لغوية بدئية تبدأ بالسومرية وتنتشر وفقاً لمسارات الانتشار المتحوّل لتشكّل المعجم الطبيعي لجميع لغات المنظومة الأفروآسيوية، بل وما اتصل بها من لغات مجاورة»، وقد جعلتُ العربية – كما نعرفها الآن، وكما هي في طبقاتها التاريخية – محوراً لهذا الانتشار.

في هذا الكتاب ذكرت «أن تتبّع المقطع السومري يشي بمسارات شتى هاجرت فيها المفردات، تبدّلت وتحوّرت، كَمَنَتْ وظهرت، اتصلت وانعزلت، إلى آخر ذلك من أشكال التأثر والتواصل. ولا يتوقف ذلك عند حدّ التشابهات والتماثلات الصوتيّة، التي يمكن العثور عليها كحمولة لغويّة بدئيّة في جميع لغات المنطقة، بل يتّصل أيضاً بتشكّلات بنيويّة أنتجت جزءًا مهمًّا من مفردات المعجم العربي بشكل خاص، والأفروآسيوي بشكل عام».(٢)

ولقد ارتأيت هنا أن أخضع هذا المنهج إلى ممارسة تطبيقية، لأرى مدى صحة ما ذهبت إليه في كتاب «ما قبل اللغة»، الذي اقتصر على العربية والمصرية القديمة، وكانت الخلاصة الرئيسة هي وجود وانتشار وتحوّل ما أشرت إليه من حمولة بدئية سومرية، كما ذكرت، في لغة تدكَا، الأمر الذي يثبته المسرد المقارن التالي، وبي ميلٌ إلى تعميم هذه الفرضية على جميع اللغات واللهجات التي جاورت أو اندرجت أو تأثّرت بالمنظومة الأفروآسيوية القديمة:

- (تدكا) أُرُهْ uruʰ : فوق؛ (سومرية) أرُو uru عالٍ.
- (ت) أمْبِرّي ᵃᵐbirry جراد؛ (س) بِرْ bir جراد.
- (ت) إمِّهْ immeʰ حجارة؛ (س) إمي imi طين، لوح طيني.
- (ت) بَارِهْ bāriʰ مزرعة؛ (س) بُرُو buru أشجار مثمرة.
- (ت) بُرُّهْ burruʰ صيف؛ (س) بُرُو buru14 كل موسم ساخن.
- (ت) پَهْ paʰ أقارب؛ (س) پَا pa أب، أخ.
- (ت) تُكْتى~ tukte حركة الراقص، تُتُكْتى~ tutukte يطقطق، يقرع؛ (س) تُكْ tuk ، تُكو tuku: عزفٌ، عزفَ.
- (ت) تُي tuyi كوع؛ (س) تي ti ضلع، جنب.
- (ت) دَايِهْ dayeʰ شرْب؛ (س) دِيدا dida جعة.
- (ت) دَارُه dāruʰ لحاف، وشاح؛ (س) دَرَا dàra وشاح، حزام.
- (ت) دِلي dili عازب، وحيد؛ (س) دِلي dili عازب، وحيد.
- (ت) سَنْكَا sanga فَصَلَ(نا)؛ (س) سَنْكَا saĝa قطَعَ.
- (ت) شكي ثلج، برَد؛ (س) شِكْ ثلج، برَد.
- (ت) شَيْ šay رَشَّ؛ (س) ~شي še7 أمطرَ(ت).
- (ت) ~شِيهْ šey مذاق، طعْم؛ (س) ~شي še6 طبَخَ.
- (ت) صُصْ u✱قفْ؛ (س) سِي si وقف.
- (ت) صُهْ uʰ✱رِجْل، قدم؛ (س) سُو su ابتعدَ، بعيد.
- (ت) ضَمَّاهْ ammaʰ ▬ بنت، إبنة؛ (س) دُمُو dumu ابن، ابنة، طفل.
- (ت) كَا ka لغة؛ (س) كَا ka فم ، كلام.
- (ت) كا ka لغة؛ (س) كُو gu صوت.
- (ت) كُهْ kuʰ فم؛ (س) كَ ka فم ، كلام.
- (ت) ~كيه key أرْسَلَ؛ (س) كِنْ kin رسالة.
- (ت) كُبِهْ gubeʰ صدْر؛ (س) كَبَا gaba صدْر.
- (ت) كِبِي gibi قبر، حفرة؛ (س) خُبْ ub+ عمق، جوف.
- (ت) كُدِهْ gudeʰ عطشان؛ (س) خَدَا ada+ جفَّ.
- (ت) كُرُو guru بعض، جزء، حصّة؛ (س) كُرُو guru قَسَّمَ، قَطَعَ، وزَّعَ.
- (ت) كُكُو gugu حمّى؛ (س) كَكْ gig مرض.
- (ت) كِنِهْ gineʰ لون، شكل؛ (س) كَنَا gana شكل.
- (ت) كُني guni حضر، مدينة؛ (س) نْكِنْ [كِنْ] ĝin استقرار، ثبات.
- (ت) كُهْ guh طعام، قدْر؛ (س) كُكْ gug خبيز.
- (ت) كُهْ guh طعام، قدْر؛ (س) كُو gu أكلَ.
- (ت) كُهْ guh حرب، خصام؛ (س) كُو gu5,7,8 ، gug9 حرب، خصام.
- (ت) كُو gu العنق مما يلي الحنجرة؛ (س) كُو gu عنق، قفا.
- (ت) نُكُو nugu نبات شوكي؛ (س) نُكْ nug نبات عطري.
- (ت) هُسُو husu سمكة؛ (س) خو u+ سمكة.
- (ت) هُضُو hu u شروق؛ (س) خُدْ úd+ صباح.

خلاصة هذه الأمثلة، وهي جزء من مسرد أشمل، هي أن لسان التبو بفرعيه، لسان بدائي قديم قِدَم توطّن الأقوام الأولى لشمال أفريقيا والصحراء، وقد توطّنت فيه المقاطع السومرية المفردة والمثنّاة كما هي، وإن أصابها بعض التغيّر في صيغ تلفّظها، لكن ذلك لم يخرج بها عن بنيتها الأساسية من حيث الصوامت المتطابقة أو المتشابهة ذات أحياز المشتركة أو المتوافقة.

وبينما نجد أن مثل هذه المقاطع المكوّنة للعربية الفصيحة في معظم معجمها(٢) قد تكوّنت بالإضافة والإلصاق فشكّلت الجذور الثلاثية المعروفة في المعجم العربي، في حين ظلّت على حالتها البدئية في لسان التبو، ولا يخفى أن السبب الرئيس وراء ذلك هو عزلة مجتمع التبو ووقوعه على طرف ناءٍ في مدارات الحراك

الرئيسة في الشرق الأدنى وشمال وشرق أفريقيا

ونأخذ بعين الاعتبار مسارين رئيسين هنا، فلسان التبو في تأصيله يعود وفقاً لما مرّ أعلاه إلى السومرية التي لا نستطيع الجزم حتى الآن بمسارات تنقلها وهجرتها لتتوطّن الصحراء، أما في تواصله فيعود إلى التقارض والتأثر عبر أزمنة مختلفة احتكّ فيها بألسنة الأقوام الإفريقية والعربية، ذلك يعني من ناحية أخرى أن هذا اللسان المصنّف ضمن الفرع الصحراوي من العائلة النيليّة الصحراوية يكتنز في معجمه ضميمةً من اللغات العروبية، بينما استقلّ من الناحية الصورفيّة (الصوتية الصرفية) بتأثير عزلته وانطوائه ليصطنع نسقه الصرفي.

مسرد مقارن بكلمات تباوية - عربية(*)

- (ت) **أبَا**: أب، والد.

- (ت) **إجَهْ**: ماء. (ع) **أجيج الماء**: صوت انصبابه. أجّ الماء: صار مرّاً. الأجاج: الماء المرّ المالح.

- (ت) **أدبِـي**: امـراة. (ع) امـرأة **دبَّـاء**: كثيرة الشعر.

- (ت) **أرْبِـي**: قبيلة الصيغة المحلية: عَرْبي (عَـرَبي). ويمكن مقارنتها بـالأرم (م ← ب): الشخص. الأرمة: القبيلة. وهي السومرية إرِمْ: رجل، جماعة، قبيلٌ.

- (ت) **أرُهْ**: تيْسٌ، ذكر الماعز. (ع) **الأروِيَـة، الأروِيَة**: أنثى التيس، ج. أرْوَى. السومرية أرْوَى: قربان من الماشية.

- (ت) **أرُهْ**: روح لفظ محلّي لكلمة الرّوح، لخلو لسان التبو من حرف الحاء.

- (ت) **أشهْ**: زادٌ، مؤونة. متحوّلة عن «عيش».

- (ت) **ألَهَرْ**: وقت العصر. متحوّلة من كلمة العصر.

(*) تم تأثيل الكلمات الواردة في "المسرد ابتاوي - العربي" بالاعتماد على لسان العرب" لابن منظور"، وتاج العروس" للزبيري.

- (ت) **أمْري**: رجل. (ع) **امرؤ**.

- (ت) **امْصُنُـو**: فتـى، شـاب. وتسبقها «ام» التعريف الحميرية، وهي جدّ شائعة الآن في لهجة فيفا جنوب الجزيرة، **الصنو**: الأخ الشقيق.

- (ت) **إمّي**: جبل، حجر، صخرة. (ع) **الأميم، الأميمة**: الحجارة.

- (ت) **أنْبَـا**: جـدوى، نفْع. متحولة عن «نفع» لعدم وجود حرفي الفاء والعين في لسان التبو.

- (ت) **بُـرْوَا**: غني. (ع) **الـبَرَهُ**: سِـمَـنُ المـرأة وبضاضتها. أبرَهُ الرجل: غلب الناس. البُراية: القوة. البُراية: الشحم واللحم (في صفة البعير).

- (ت) **بزُهْ**: فقر. بِزِضُهْ: فقير. (ع) **البزُ**: السَّلْب. أُخِذَ بَزَّةً: قسراً. بزَّ الشيء: انتزعه غصبه.

- (ت) **بِزْي**: قبّة، تلّة. (ع) **بسق**: علا وتمّ طوله. **الباسق** المرتفع في علوّه، ويخلو لسان التبو من حرف القاف الذي يعود همزةً أكثر الأحيان.

- (ت) **بُسَاهُو**: تراب. (ع) **بسَّ** الشيء: فتّته، وفي التنزيل: (وبُسّتِ الجبالُ بسا) أي فُتَّتْ فصارت أرضاً. وقيل نسفت وصارت كالدقيق. **البَسْبَس**: البرّ المقفر الواسع.

- (ت) **بِلِي**: نظيف. محذوف (ع) **بَلِيج**: مشرق وضيء.

- (ت) **بُهْ**: كبير، واسع. (ع) **البهو**: الواسع مِن الأرض الـذي ليس فيه جبال بين نشزين، وكل هواء أو فجوة فهو عند العرب بهوٌ.

- (ت) **تَبَهْ**: تبغ. متحولة من «تبغ».

- (ت) **تِبِي**: طعام، أكْل. (ع) **التَّبِيّ، التُّبِيّ**: ضرب من التمر، وقـد كـان التمر ومـازال من أسـاس طعامهم.

- (ت) **تَتْ**: مشى، ذهب. (ع) **تَأى**: سَبَقَ.

- (ت) **تُري**: دلو. (ع) **التُّرْفَة**: مِسْقاةٌ يُشرب بها. ويخلو لسان التبو من حرف الفاء الذي يبدل هاء أو يغيب في أكثر الأحيان.

- (ت) **تِـري**: جميل. (ع) **التّارّ**: الغلام الشّاب الممتلئ البدن. التّرّة: المرأة الحسناء. ترَّ الرجلُ:

امتلأ جسمه وتروّى عظمه.

- (ت) تُشَا (جَا)؛ شربَ. (ع) شأ، جأ: أمر للإبل بورود الماء.

- (ت) تُشَاك: جَرَى. (ع) شاهُ: سبقه. الشّأو: السبْق.

- (ت) تُشُبْ (جُبْ)؛ طعنَ. (ع) جَبَّ: قطعَ. الجُبَّأ: طرف قرن الثور. بجّ: طعن وشقّ.

- (ت) تُشُبُو (جُبُو)؛ أكلَ. (ع) جَأَبَ: كَسَبَ.

- (ت) تُشُرُك: خرجَ، ذهب. (ع) شَرَك الطريق: وضوحها واتساعها. الشُّرَكيّ: السَّير السريع.

- (ت) تُشرِي: بجانب. (ع) الشَّرِير: الجانب والناحية.

- (ت) تُلي: بلحة. (ع) التَّالُ: صغار النخل وفسيله. الواحدة: تالة.

- (ت) تَمَنُهْ: غالٍ. متحولة عن «ثمين».

- (ت) دُأيَهْ: دعاء. متحوّلة عن «دعاء».

- (ت) دُرُسُو: طويل ضخم. (ع) الدَّرواس: العظيم من الإبل، الغليظ العنق.

- (ت) دَهُو: رأس. (ع) الدَّهُو: العَقْلُ.

- (ت) زُنْدُهْ: سيء، لئيم. (ع) رجلٌ مزنَّد: لئيم، بخيل، سريع الغضب. زَنَدَ الرّجل: كذب. أو هي متحوّلة من «زنديق» لغياب حرف القاف في التباوية واستبداله بالألف أو هاء السكت.

- (ت) شِدَنُو: ذبابة. (ع) صَيْدَنٌ: ذباب. قال ابن منظور (مادة: شدن): الصَّيدَن نوع من الذباب يطنطن فوق العشب.

- (ت) شِنِي: قِربة. (ع) الشَّنُّ: القِربةُ، الشنُّ والشَّنَّةُ: القربة الخَلَق، وكلّ خَلَق من كلّ آنية صُنعت من جلد. ج. شِنان. تشنّنت القربة: أخلقَتْ.

- (ت) صُلِي: بيضة. (ع) الصُّلصُلُ: الطير، الفاختة. السُّلاء: من الطيور. وقريب منها الحمل على التشبيه من زِلَّة وهي الحجر الأملس المستدير.

- (ت) صَلِّيَ: صلاة. متحوّلة عن «صلاة».

- (ت) طاصُهْ: صحن. (ع) الطاس: الذي يُشرب فيه.

- (ت) طُهْ: عنق. متحوّلة عن طوق. (ع) الطَّوق: حلق يجعل في العنق.

- (ت) كُبَهْ: يد. متحوّلة من كفّ.

- (ت) كِدِهْ: طبل. (ع) الكدكدة: حكاية صوت شيء يُضرب على شيء صُلب.

- (ت) كِدِي: كلب. (ع) كَدِيَ الكلبُ: إذا نَشِبَ العظم في حلقه. الكَدُ: داء يصيب الجراء خاصةً.

- (ت) كُدِي: سحاب. (ع) أكْدَى المطرُ: قلَّ.

- (ت) كُرُهْ: قصير. (ع) أكْرَى: قصُرَ، نقَصَ، (وهي من الأضداد).

- (ت) كِزَنْ: مرض، عاهة. (ع) الكُزَازُ: داء يتولّد من شدّة البرْد. القَزَلُ: أسوأ العرَج.

- (ت) كِشِي بطن، بطن من قبيلة. كِشِي كَا: أمعاء. (ع) الكُشَّة، الكُشيَةُ: شحم يكون في بطن الضَّب.

- (ت) كُكَيَهْ: دجاجة. (ع) القُوَيْقَة: كناية عن البيضة. القاق، القوق: من طيور الماء. القَيْق، القَوْق: صوت الدجاجة.

- (ت) كُهْ: فم. (ع) كُهْ في وجهي: أشممني نَكْهَة فمك، وهي من مفردات الحديث. السومرية: كا، وهي مقطع جذري في كلمة: كلام. المصرية القديمة كا: رُوحٌ، لأن الروح في معتقدهم كانت تخرج من الفم.

- (ت) كِيا: سهل. (ع) الكَيْءُ، الكِيءُ، الكاءُ: الضعيف الفؤاد الجبان.

- (ت) كَالي: جيد، حسن، ثمين. (ع) الغالي: نقيض الرّخيص.

- (ت) كَبُرْ: كهف. هي من (ع) قبر، وبعض كهوفهم كانت تتّخذ قبوراً.

- (ت) كُلْ كُلِهْ: رعد. (ع) قلقل: صوّت. القلقلة: شدّة الصوت، وشدة اضطراب الشيء. منه: قلقلة الرّعد.

- (ت) كُنِي: مدينة، حضر. (ع) الكِنُّ: البيت. ج. أكنان وأكنّة.

- (ت) **لاشا**: وقت العشاء. متحولة عن العشاء.
- (ت) **لاوُ**: جنب. (ع) **ألوى** الرجل برأسه ولوى رأسه: أماله من جانب إلى جانب.
- (ت) **تَرضُو** (ج. تَـرْضَـا) بلد. (ع) **الأرض**: الكوكب الذي عليه البشر. ويُذهب بالأرض إلى الموضع والمكان.
- (ت) **لَمْ**: لوْم. متحوّلة عن «لوْم».
- (ت) **مّرْ**: مناسبة، حدث. (ع) **الأمر**: الحادثة.
- (ت) **مِدَهْ**: كلام. مِدِي: كلمة. (ع) **المَذْع**: الإخبار ببعض الأمر، أو قطعه والأخذ في غيره. المذّاع: الذي لا يكتم سراً.
- (ت) **مَشَهْ**: طعام، أكْل. متحوّلة من (ع) **«مشع»**، أو **«مشق»**. المشْع: ضرب من الأكل كأكلك القثّاء وغيره مما له جَرْس. المشْق: شدّة الأكل، **والمشق**: تناول القليل منه. مَشَقَت الإبل في الكلأ: أكلت أطايبه.
- (ت) **هُوِهْ**: قعر، قاع. (ع) **هوّة**.
- (ت) **وَرْدَهْ**: إبل واردة.
- (ت) **وُرِهْ**: عطش. (ع) الأوار: العطش.
- (ت) **يَرْكَهْ**: شِعب، شِق. (ع) **الرُّقِيّ**: الصعود. جبل لا **مَرْقَى** له: لا مصعد إليه. الرَّقوة: ما جتمع من الرمل على شفير الـوادي. **الـرَّقْـوُ، الـرَّقْـوَة**: الدِّعْصُ من الرمل، ويكون إلى جانب الأودية. **المرقاة**: الدرج.
- (ت) **يُرْمْ**: خروف. (ع) **أرمَت** السائمة المرعى: أتت عليه حتى لم تدع منه شيئًا.
- (ت) **يُـزُهْ**: شمس. متحوّلة مـن «ضـوء»، «يضيء».
- (ت) **يَلا**: أسرة، عائلة. (ع) **آلُ** الرجل: ذووه.

خلاصات واستشراف

● لسان قبائل التبو غير مدوّن بعد. وهو لسان بدائي قديم يمتح معجمه من مصدرين رئيسين هما: المقاطع السومرية المفردة والمثنّاة، والجذور العربية، مع تحوّر الكلم في صيغ محليّة للتلفّظ. ولعلّ هذا البحث هو أوّل محاولة في اللغة العربية لتدوين واستكشاف بنيته المعجمية والصّورفيّة (الصوتية الصرفية).

● يـتـكـوّن لـسـان الـتـبـو مـن ثـلاث مـراحـل أساسية، ومرحلة رابعة تشهد تكوّنها في الوقت الحاضر. الأولى: منذ النشأة حتى القرن السابع (الفتح الإسلامي لشمال أفريقيا)، الثانية: منذ القرن السابع حتى القرن الثامن عشر (الاجتياح الأوروبي)، الثالثة: منذ القرن الثامن عشر حتى الوقت الحاضر. أما المرحلة الرابعة والأخيرة فهي اندماج لسان التبو مع اللغة العربية اندماجاً كـامـلاً، لا يلغي المعجم الـتـبـاوي، ولكنه يحلّ تدريجياً كبديل عن صورفته.

● كتابة تدكَا (وكذلك دزكَا) بالرسم القرآني (الحـرف العربي النمطي) تعيد توطين لسان قبائل التبو في بيئته اللغوية (المنظومة العروبية الأفـروآسـيـويـة)، والاجتماعية (وحـدة أصول سكان شمال أفريقيا والصحراء)، والتاريخية (مـسـارات الحـراك الـكـبـرى)، والمعـتـقـديـة (الإسـلام)، ويـنـأى بـه عـن محـاولات التغريب والتنصير المتمثلة في محـاولات نقحرة هذا اللسان بحروف لاتينية(*).

● لا يمكن كتابة لسان التبو إلا بإثبات الحركات الأربـع الرئيسة (الفتحة، الضمة، الكسرة، الإمالة)، كما أن الإمالة تحقق أربع صيغ لا غنى عنها في التصويت وهي تقع بين إمالة الحركة وإمـالـة المـدّ: (إمـالـة الكسر القصيرة، إمالة الكسر الطويلة، إمالة الضم القصيرة، إمالة الضم الطويلة)، وفي مجموع هذه التصويتات السبعة ما يغني تماماً عن استخدام الصوائت Vowels المعتمدة في النقحرة اللاتينية.

● لكي ندقّق تلفّظ بعض الفونيمات المركّبة في لسان التبو علينا العودة بها إلى عناصرها. ĝ ، ŋ

(*) لعل أشهر محاولات نقرة اتباوية بالخط اللاتيني هو ما قام به القس الباحث مارك آحركمان، اوي تسمى بلكاندماي) أي الطموح، بلغة التبو في كتابة "حكم وأمثال للتبو".

مثلاً يجب أن تُقرأ نوناً مسكّنة يليها قاف يمانية محرّكة بحسب ورودهـا في الكلمة (نْـكَ، نْـكِ، نْكُ، نْك~)، دون اعتبارها حرفاً واحداً، ودون الحاجة إلى ابتداع رموز كتابيّة غريبة عن الرسم النمطي المعروف، كذلك الأمر بالنسبة للفونيم المركّب * الذي نعود به إلى نون مسكّنة يليها ياء محرّكة بحسب ورودها في الكلمة (نْيَ، نْيِ، نْيُ، نْي~).

● مـلاحـظـة خـتـامـيـة: لا ألمـس مـن خـلال دراستي النظرية أو الحقليّة أي مستقبل للسان التبو إلا باندماجه (أي بعَوْده) التدريجي في اللغة العربية، فاللغة العربية هي الآن المصدر الأم الذي استوعب أشكال التآثر والتقارض القديمة، وحافظ على فعاليته الاجتماعية وحقق لقبائل التبو كيانهم الاجتماعي منذ القرن السابع.

شكر وتنويه

كـان أسـاس المـادة المعجمية التي اعتمدت عليها في هـذا البحث جلسات متّصلة عقدتُها مـع المجـمـوعـة الـتـبـاويـة في حلقة اللسانيات الأفروآسيوية، وهم: عبدالله لبن محمد (قبيلة مَاضَنَا)، علي حسن كواكوا (قبيلة أضُبَيَّا)، رمـضـان الـلاكـي بـازن يَـلْـوَرْ (قبيلة أرْنَــا)، عبدالسلام عبدالله اللاهي (قبيلة هُكّتيَا)، محمد كلّكوري رمضان (قبيلة مَاضَنَا)، جمعة اللاي ميدي (قبيلة أهِـدَّه)، وقد كان لجهدهم المميّز أثر كبير في تثبيت صيغ التلفّظ وما يشوبها من سمات قبليّة ومحلية.

مراجع:

١. زيربو، النظريات المتعلقة بالأعراق وتاريخ أفريقيا. ضمن الموسوعة الأفريقية، ج١. اليونسكو، ١٩٨٠.

٢. عبدالمنعم المحجوب، ما قبل اللغة.. الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية، دار تانيت، المغرب العربي، ٢٠٠٨.

٣. Catherine Barooin, Tubu, The Teda and The Daza. Colombia University, The Rosen Publishing Group, New York.

٤. Gustav Nachtigal, Sahara and Sudan. (III) The Chad Basin and Bagirmi. Traslated by Allan G. B. Fisher and Humphrey J. Fisher.

٥. James S. Olson, The Peoples of Africa: An Ethnohistorical Dictionary, Greenwood Press, 1996.

٦. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت – لبنان، د. ت.

٧. الـزبـيـدي، تـاج الـعـروس. دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي – ليبيا، د.ت.

٨. كاندماي (مـارك أورتمـان) وآخـرون، حكم وأمثال للتبو، مؤسسة سِل (SIL)، انجامينا – تشاد، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٥.

الدلالات التربوية لملامح الإعجاز العلمي في السُنة النبوية (أحاديث الغضب أُنموذجًا)

Educational indication of the features of scientific miracle in sunnah "Words of anger as a model"

د . صالح بن علي أبو عرَّاد*

Dr. Saleh Bin Ali Abu Araad*

ملخص

يهدف البحث إلى تعرُف الدلالات التربوية لملامح الإعجاز العلمي في السنة النبوية (أحاديث الغضب أُنموذجًا) من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. ما مفهوم الإعجاز العلمي في السنة النبوية ؟

٢. ما مفهوم الغضب وأسبابه؟ وما آثاره السلبية؟

٣. ما الأحاديث النبوية التي تناولت موضوع الغضب ؟

٤. ما ملامح وأوجه الإعجاز العلمي في أحاديث الغضب ؟

٥. ما أبرز الدلالات التربوية لملامح الإعجاز في أحاديث الغضب ؟

وقد استخدم الباحث المنهج (الوصفي التحليلي) لمضامين الأحاديث النبوية التي بلغ عددها (اثنا عشر) حديثًا نبويًا شريفًا، إضافةً إلى استنباط الدلالات التربوية لملامح الإعجاز فيها. وقد خلُصت الدراسة إلى أن أبرز ملامح الإعجاز العلمي في هذه الأحاديث تتمثل في: السبق العلمي والمعرفي المُعجز لهذه الأحاديث، والإعجاز التربوي السلوكي لمضامينها، والإعجاز التربوي الجمالي، والإعجاز العلمي الوقائي، والإعجاز العلمي العلاجي، والإعجاز العلمي الإخباري، والإعجاز العلمي المُتمثل في تنوع التوجيهات النبوية الكريمة التي أرشد إليها النبي ﷺ في الوقاية من الغضب ومُعالجته.

أما أبرز الدلالات التربوية لأحاديث الغضب فتتمثل في: أن انفعال الغضب وإن كان فطريًا

Abstract

This research aims at knowing educational indications of the feature of scientific miracle in prophet sunnah " Words of anger as a model" through answering the following questions:

1- What is the concept of scientific miracle in the prophet Sunnah?
2- What is the concept of anger? What are its reason? What are its negative effects?
3- What are the prophet's words that handle the subject of anger?
4- What are the features and aspects of scientific miracle in the words of anger?
5- What are the most distinguished educational indications of the features of miracle in the words of anger?

The researcher used analytical descriptive curriculum of the content of prophetic words which number was 12 ones. Beside concluding educational indications of the feature of miracle in them..

The study concluded that the most distinguished scientific miracle in these words represented in: miracle scientific and cognitive lead for these words, behavioral educational miracle of its content , aesthetic educational miracle , preventive scientific miracle , treatment scientific miracle , news scientific miracle, and the scientific miracle represented in the numirity of noble prophetic directions taught to by the prophet to avoid anger and treat it.

As about the most distinguished

* [البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الاجتماعية للدورة السابعة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم].

* أستاذ التربية الإسلامية المشارك بكلية التربية في جامعة الملك خالد .

* Associate professor of Islamic Education college of education- King Khalid University

إلا أنه ليس لازمًا، وأن بإمكان الإنسان أن يقهر غضبه ويتحكم في انفعالاته من خلال تربية النفس على العديد من الإجراءات كالسكوت والتزام الصمت، والاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم، وتغيير الوضعية التي يكون الإنسان عليها، والإسراع إلى الوضوء أو الاغتسال، إلى غير ذلك مما يُعينه على عدم الاسترسال في الغضب، والحد منه، وتجنب مضاره ومساوئه. وقد اختُتم البحث بعددٍ من النتائج والتوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع البحث.

educational indications of the words of anger, they are represented in: the emotion of anger is inherently but it is not obligatory , human can invince his anger and control his emotions by educating himself some procedures as silence, seeking refuge with Allah from Satan the accursed , changing his situation , hurrying up to Ablution and bathing … etc. All these means helps him not to get carried a way and reduce anger , and avoid its abuses and disadvantage. The research concluded with some related results and recommendations.

مقدمة

الإسلام دين معجزٌ كله، فكتاب الله العظيم معجزٌ في لفظه ومعناه، وسوره وآياته، وحروفه وكلماته، وأسلوبه ونظمه، وتراكيبه وحركاته، ورسول الله ﷺ معجزٌ في قوله وعمله وتقريراته، وسُنته الطاهرة معجزةٌ في لفظها ومعناها ودلالاتها.

ويأتي من أوجه الإعجاز العلمي في السنة النبوية المُطهرّة تلك الباقة الرائعة من الأحاديث الشريفة التي صحّت عن النبي ﷺ في مختلف شؤون الحياة ومجالاتها الدينية والدنيوية، والتي يأتي من أبرزها ما جاء في شأن قضية (الغضب) الذي على الرغم من كونه طبعًا فطريًا ينتج عن مجموعة الانفعالات المختلفة عند الكائن الحي؛ إلا أنه غالبًا ما يؤدي بصاحبه إلى نوعٍ من الاستجابات الانفعالية الحادة التي قد يُصاحبها بعض الثوران والتوتر، ومن ثم تنعكس آثاره السلبية على الغاضب بصورةٍ يفقد معها القدرة على التحكُّم في أقواله وأفعاله وتصرفاته المختلفة التي ينتج عنها العديد من التغيُرات السلوكية والنفسية، الأمر الذي يجعل من الغضب أحد أكثر المشكلات شيوعًا بين الأفراد والمجتمعات سواءً أكانت في الماضي أم الحاضر.

وانطلاقًا من عناية التربية الإسلامية بدراسة الغضب كظاهرةٍ اجتماعيةٍ لها أسبابها الداعية لحدوثها، والآثار الناجمة عن انتشارها؛ فقد جاءت هذه الدراسة للتعرُّف على بعض ملامح قضية الإعجاز العلمي في السُنة النبوية من خلال دراسة وتحليل مضامين عددٍ من الأحاديث النبوية الشريفة ذات العلاقة بموضوع الغضب، واستنباط الدلالات التربوية لملامح الإعجاز فيها كأنموذج يمكن أن تتبلور أبعاده المختلفة ليكّون في مجموعه أبلغَ نظريةٍ تربويةٍ عرفتها البشرية في كيفية التعامل مع الغضب، والحث على تجنب دواعيه وأسبابه، والإرشاد إلى كيفية ضبطه والتحكّم فيه، والنصح بكظمه وعدم إنفاذه، وبذلك يمكن للفرد الوقاية منه والعمل على علاجه والقضاء عليه.

مشكلة الدراسة

انطلاقًا من أن "موضوع الإعجاز العلمي في السُنة الشريفة قد دعت الحاجة إليه، كما دعت إليها أحوال العصر؛ فإن الضرورة تُحتم تناول بعضًا من صور الإعجاز العلمي في السنة النبوية الشريفة التي يحتاج إليها المُسلم" (1).

وقد وعت التربية الإسلامية ما في أحاديث النبي ﷺ عن الغضب من إعجازٍ علميٍ فسعت إلى تقرير ذلك الإعجاز، والكشف عن دلالاته التربوية ما أمكن لها ذلك.

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدلالات التربوية لبعض ملامح الإعجاز العلمي في مجموعةٍ من أحاديث النبي ﷺ ذات العلاقة بموضوع الغضب، كأنموذج من صور الإعجاز العلمي في السُنة النبوية الشريفة على صاحبها أفضل الصلاة وأتم التسليم.

وتستطيع الدراسة تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مفهوم الإعجاز العلمي في السنة النبوية ؟
٢. ما مفهوم الغضب وأسبابه ؟ وما آثاره السلبية؟
٣. ما الأحاديث النبوية التي تناولت موضوع الغضب ؟
٤. ما ملامح وأوجه الإعجاز العلمي في أحاديث الغضب ؟
٥. ما أبرز الدلالات التربوية لملامح الإعجاز في أحاديث الغضب ؟

أهمية الدراسة

تعود أهمية الدراسة إلى أنها:

١. تتناول قضية الإعجاز العلمي في السُنة النبوية من خلال أحاديث النبي ﷺ ذات العلاقة بموضوع الغضب كأنموذج .

٢. تُبرز الدلالات التربوية في السُنة النبوية، خاصة ما يتعلق بالإعجاز العلمي في أقواله صلى الله عليه وسلم كأنموذج .

٣. تجمع بين الأصالة والمعاصرة ؛ فالأصالة لكون البحث يأتي في السنة النبوية، المصدر الثاني لكلٍ من التشريع والتربية الإسلامية. أما المعاصرة فتأتي من حيث الوقوف على ملامح الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية، والكشف عن الدلالات التربوية لهذا الإعجاز.

٤. تُعد من الدراسات التربوية القليلة التي تتناول الدلالات والمضامين التربوية في السنة النبوية المطهرة، وبخاصةٍ فيما يتعلق بأوجه وملامح الإعجاز العلمي لها.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرُّف أبرز الدلالات التربوية لبعض ملامح الإعجاز العلمي في الأحاديث النبوية الشريفة ذات العلاقة بموضوع الغضب .

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج (الوصفي التحليلي)، حيث تسعى إلى دراسة وتحليل مقاصد ومضامين مجموعةٍ من الأحاديث النبوية الشريفة في جوانبها الإعجازية المختلفة بشكلٍ عام، والعمل على استنباط الدلالات التربوية لتلك الملامح الإعجازية على وجه الخصوص.

إجراءات الدراسة

تسير إجراءات الدراسة في جانبين رئيسيين هما:

- الجانب النظري للدراسة، وفيه تتم الإجابة عن التساؤلات الثلاثة الأولى من أسئلة الدراسة، وهي: ما مفهوم الإعجاز العلمي في السنة النبوية؟ ما مفهوم الغضب، أسبابه، آثاره السلبية ؟ ما الأحاديث النبوية التي تناولت موضوع الغضب.
- الجانب التطبيقي للدراسة فيتناول الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس وهما: ما ملامح وأوجه الإعجاز العلمي في أحاديث الغضب ؟ ما أبرز الدلالات التربوية لملامح الإعجاز في أحاديث الغضب .

الجانب النظري

يمكن للباحث الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى من مشكلة الدراسة من خلال تناول الباحث للمحاور الآتية :

المحور الأول: مفهوم الإعجاز العلمي في السُنة النبوية

للتعرف إلى مفهوم الإعجاز العلمي في السنة النبوية يتناول الباحث ذلك من خلال التالي :

أولاً: تعريف الإعجاز لغةً واصطلاحًا

١. الإعجاز لغةً

ورد في لسان العرب مادة (عجز): "العجزُ نقيض الحزم، عجز عن الأمر يعجِزُ، وعجِز عجزًا فيهما؛ ورجلٌ عجِزٌ: عاجزٌ ... والمُعجِزة والمعجَزة: العجزُ. قال سيبويه: هو المُعجِز والمَعجَز لأنه مصدر ... والمُعجِزة من العجز: عدم القدرة.. قال الليث: أعجزني فلانٌ إذا عجَزتُ عن طلبه وإدراكه .. والمُعْجِزَة: واحدة مُعجِزات الأنبياء عليهم السلام .. "[٢].

ومما سبق يتبين أن الإعجاز مصدر (أعجز)، ويعني عدم القدرة على الإتيان بالشيء. وقد يُقصد بالإعجاز "ما يخرُج عن المألوف ويبعث على الإعجاب؛ فيُقال (معجزة العلم)، و(معجزة الفن) "[٣].

وللإعجاز في اللغة مُشتقاتٌ لُغويةٌ عديدة، ومعاني مُتباينة يأتي من أبرزها (المُعْجِزَة) بكسر الجيم، وهي " اسم فاعلٍ من الإعجاز، والإعجاز مصدرٌ للفعل (أعجز)".[٢].

٢. الإعجاز اصطلاحًا

أما في المعنى الاصطلاحي فيُقصد بالمُعجزة: " أمرٌ خارقٌ للعادة، مقرونٌ بالتحدي، سالمٌ عن المُعارضة ".[٥] والمقصود بالمُعْجِزَة: "ما أُعجِزَ به الخصم عند التحدي".[٣].

ثانيًا: تعريف السنة النبوية لغةً واصطلاحًا

١. السُنّة لغة

يُقصد بالسُنَّة في اللغة: "الطريقة مرضيةً كانت أو غير مرضيةً".[٦] ويُقصد بها: "الطريقة المحمودة المستقيمة، ولذلك قيل: فلانٌ من أهل السُنَّة؛ معناه من أهل الطريقة المستقيمة المحمودة ".[٣].

٢. السُنّة اصطلاحًا

يُقصد بالسُنّة النبويّة في الاصطلاح: "الطريقة المسلوكة في الدين من غير افتراضٍ ولا وجوب ".[٦].

وجاء في تعريف السُنَّة الاصطلاحي ".. وإذا أُطلقت في الشرع فإنما يُراد بها ما أمرَ به النبيُّ ﷺ، ونهى عنه، ونَدَب إليه قولاً وفعلاً مما لم ينطق به الكتاب العزيز ".[٢].

وتُعرَّف السُنة عند أهل الحديث بأنها: " كل ما أُثر (أو رُوي، أو صحَّ، ...إلخ) عن رسول الله ﷺ من قولٍ أو فعلٍ أوصفةٍ أو إقرارٍ سواءً كان قبل البعثة أو بعدها ".[٧].

كما أن المقصود بالسُنة في اصطلاح الأصوليين " ما نُقِل عن النبي ﷺ من قولٍ أو فعلٍ أو تقرير ".[٨].

ثالثًا: مفهوم الإعجاز العلمي في السنة النبوية المطهرة

جاء مفهوم الإعجاز العلمي بوصفه مصطلحًا مُركبًا من طرفين هما: (الإعجاز) و(العلمي)، ويُقصدُ به: " إخبار القرآن الكريم أو السُنة النبوية بحقيقةٍ أثبتها العلم التجريبي، وثبت عدم إمكانية إدراكها بالوسائل البشرية في زمن الرسول ﷺ، مما يظهر صدقه فيما أخبر به عن ربه سبحانه وتعالى، وهو من بابٌ من أبواب الإعجاز الغيبي ".[٩].

كما أنه قد يُقصد بمفهوم الإعجاز العلمي: "تأكيد الكشوف العلمية الحديثة الثابتة والمُستقرة للحقائق الواردة في القرآن الكريم والسُنة المُطهرة بأدلة تُفيد القطع واليقين باتفاق المُتخصصين ".[١٠].

ويخلُص الباحث إلى أن مفهوم الإعجاز العلمي في السُنة النبوية يتمثل في ما أخبرت به السُنة النبوية من الحقائق العلمية والمعرفية ذات العلاقة بمختلف جوانب الحياة المادية والمعنوية سواءً أكان ذلك الإخبار بصورةٍ مُباشرةٍ أم غير مُباشرة.

المحور الثاني: المقصود بالغضب، أسبابه، آثاره السلبية

يتناول الباحث المقصود من الغضب من

خلال تعريفه – لغةً واصطلاحًا – والتعرف إلى الأسباب المؤدية على حدوثه، ثم بيان الآثار السلبية للغضب على الفرد والمجتمع.

أولاً: مفهوم الغضب لغةً واصطلاحًا

١. الغضب في اللغة

الغضب في اللغة: " نقيض الرِّضا. وقد غضب عليه غضبًا ومغضبةً .. وغضب له: غضب على غيره من أجله .. قال ابن عرفة: الغضب من المخلوقين شيءٌ يُداخل قلوبهم، ومنه محمودٌ ومذموم، فالمذموم ما كان في غير الحق، والمحمود ما كان في جانب الدين والحق ؛ وأما غضب الله فهو إنكاره على من عصاه، فيُعاقبه .. ". (٢)

وقد أشارت المعاجم اللُغوية إلى أن من المعاني اللغوية للغضب ما يلي: " الغَضْبُ: الثور، والأسد ". (١١)

وقد علّق على هذا المعنى أحد الباحثين المختصين بقوله: " وإذا عُدنا إلى الاشتقاق اللُغوي نجد أن " الغضْب " بالتسكين يُطلق على الأسد والثور، مما يُشير إلى التصاق هذا الانفعال بتلك المخلوقات القوية أو المتوحشة ".(١٢)

٢. الغضب في الاصطلاح

على الرغم من شيوع مصطلح (الغضب Anger) وكونه معروفًا منذ القدم إلا أن الملاحظ أنه ليس هناك اتفاقٌ على تعريفٍ مُحدد له بين المهتمين في مختلف المجالات والميادين المعرفية، وهو ما سنعرض له فيما يلي :

يُعرّفه الجرجاني بقوله: "الغَضَبُ: تغيرٌ يحصل عند غليان دم القلب ليحصل عنه التشفي للصدر ". (٦)

ويرى (العيني) أن: الغضب مطبوعٌ في الإنسان لا يمكن إخراجه من جبلته ". (١٣).

وقد يُقصد بالغَضَب في الاصطلاح "ثورانٌ في النفس يحملها على الرغبة في البطش والانتقام"(١٤) .

ومن تعريفات الغضب الاصطلاحية أنه: "انفعالٌ عامٌ يوجد مع الإنسان طفلاً، وصبيًا، ومُراهقًا، وشابًا، ورجلاً، وشيخًا " (١٥).

وهنا لا بُد أن نُشير إلى أن هناك تعدُدٌ واضحٌ، واختلافٌ بيِّنٌ وملحوظٌ في آراء المختصين - ولاسيما في (علم النفس) - حول تعريف (الغضب) وبيان المقصود منه ؛ حيث إنهم يعدونه أحد الانفعالات الرئيسة عند الكائن الحي، والتي لا يُمكن تعريفها بدقة، وهو ما أشار إليه أحد الباحثين بقوله: " يُعد الغضب أحد الانفعالات الأساسية للإنسان والكائن الحي عمومًا، ورغم كثرة تناوله في مجال علم النفس ؛ إلا أن هذا المفهوم ظل لفترةٍ طويلة يعتريه الغموض والخلط بينه وبين المفاهيم الأُخرى المرتبطة به ". (١٦).

وعلى الرغم من ذلك الاختلاف، فإنه يمكن القول بأن المختصين في علم النفس يعُدون الغضب - على وجه العموم - إحدى الحالات الانفعالية الوجدانية التي يمكن أن تكون سلبيةً، ويمكن أن تكون إيجابية. وعلى هذا الأساس فإنه يمكن القول إن المقصود بالغضب يمكن أن يتمثل في كونه " حالةٌ شعوريةٌ يُصاحبها نشاطٌ جسميٌ وفسيولوجيٌ مُميز ". (١٦)

وقد يُعرّف الغضب بأنه: " انفعال يصدر عن الفرد حين التعرض إلى مواقف وأحداث مُعينة يتعرض فيها لإهانةٍ أو لومًا من شأنه أن يحط من قدره، وله رُدود فعل فسيولوجية وأُخرى جسمية"(١٧).

وهناك من يرى أن الغضب كحالة انفعالية يمكن أن يُعرَّف بأنه: " حالةٌ جسميةٌ نفسيةٌ ثائرة، أي يضطرب لها الإنسان كُله جسمًا ونفسًا. أو بأنه حالةٌ من الهياج العام تُفصحُ عن نفسها في شعور الفرد وجسمه وسلوكه، ولها القُدرة على حفزه على النشاط ". (١٨)

ومما سبق يمكن الخلوص إلى أن " الغضب من المفاهيم الصعبة التي لا يمكن تعريفها لأنه

يرتبط بالعديد من المُصطلحات والمفاهيم مثل: العدائية والعدوان والعنف ". (١٦).

إلا أن المعنى الذي يمكن الخلوص إليه يتمثل - من وجهة نظر الباحث - في كون الغضب انفعالٌ سلبيٌ، وطبعٌ فطريٌ عند الكائن الحي، يؤدي بصاحبه - في الغالب - إلى حالة من التوتر، والاضطراب، والثوران، والسُخط، والرغبة في الانتقام، وعدم القدرة على التحكم في الأقوال والأفعال.

ثانيًا: أسباب الغضب

مما لا شك فيه أن الغضب يُعد أمرًا طارئًا في حياة الإنسان ولاسيما أن "الأصل في حياتنا الهدوء والاستقرار، وكذا أسباب الغضب أمور طارئة تعترض حياة الناس، وتعترض الأُنس والأمن الذي يشعُرون به مع أنفسهم ومع من حولهم ". (١٩).

وانطلاقًا من ذلك فإن هناك العديد من الأسباب المختلفة التي تعمل منفردةً أو مجتمعةً وبدرجات متفاوتة على استثارة الغضب عند الإنسان، وقد اختُلف في تحديد دواعيها وأسبابها تبعًا لاختلاف الرؤى والتوجهات والتخصصات؛ فقد ألمح إليها أحد عُلماء الإسلام المتقدمين بقوله:

"والأسباب المهيجة للغضب هي: الزهو، والعُجب، والمزاح، والهزل، والهزء، والتعيير، والمُماراة، والمُضادة، والغدر، وشدة الحرص على فضول المال والجاه، وهي بأجمعها أخلاقٌ رديئةٌ مذمومةٌ شرعًا، ولا خلاص من الغضب مع بقاء هذه الأسباب؛ فلا بُد من إزالة هذه الأسباب بأضدادها ". ويُضيف قوله: " ومن أشد البواعث على الغضب عند أكثر الجُهال تسميتهم الغضب شجاعةً، ورجوليةً، وعزة نفس، وكبر همة. وتلقيبه [أي الغضب] بالألقاب المحمودة غباوةً وجهلاً حتى تميل النفس إليه وتستحسنه"(٢٠).

كما أن من الأسباب الجالبة للغضب الحيلولة دون حصول الإنسان على ما يرغب ويُحب، وهو ما أشار إليه أحد الباحثين بقوله: " يُحبُ الإنسان بعض الأشياء والأعمال ؛ فإذا سُلبت منه يغضب، وبعض هذه الأشياء ضروريٌ له وبعضها كمالي"(٢١).

ويأتي من أسباب الغضب ما قد يتعرض إليه الإنسان من أنواع التهديدات المختلفة، حيث "ينشأ الغضب عندما يستشعر المرء أن هناك تهديدًا لكيانه النفسي سواءً اتصل ذلك بذاته، أو مُعتقداته، أو مُمتلكاته، أو بيئته، أو غيرها". (٢٢).

كما أن من أسباب حصول الغضب ما قد يتعرض له الإنسان من الحالات والظروف الحياتية التي تحول دون تحقيق حاجاته ورغباته الضرورية ؛ حيث إن "الغضب ينتج من الإحباط، فعندما توجد عوائق تحول دون إشباع الفرد لحاجاته ورغباته يشعر بالغضب ". (١٦).

ومن أسباب الغضب ما قد يتكرر في مختلف مواقف الحياة اليومية، ومنها:

١. الشعور بالفشل والإحباط الذي يعوق الفرد عن إشباع حاجاته وتحقيق مطالبه.

٢. التعرض للإهانة أو السُخرية وما قد يتبع ذلك من الشعور بالظلم وعدم العدل في المعاملة.

٣. أساليب المعاملة الوالدية السلبية كالنبذ والإهمال والقسوة ونحو ذلك من الاتجاهات غير السويّة في المعاملة.

٤. الخلافات الأُسرية كالخصومات والمشاجرات بين الأبوين ولاسيما أمام الأبناء.

٥. الخبرات والصدمات المؤلمة في حياة الفرد كالأحداث المؤلمة والمصائب والتعرض للمخاطر.

٦. النمذجة الوالدية التي تدفع الأبناء إلى تقليد الآباء في التعبير الغاضب عن مشاعرهم وانفعالاتهم ". (١٦) [بتصرف].

وهكذا، تتنوع أسباب الغضب وتتعدّد وتختلف من حالة إلى أُخرى ومن ظرفٍ إلى آخر ؛ وما ذلك إلا نتيجةً "لاختلاف البيئة، واختلاف العصر، واختلاف التقاليد، واختلاف التربية، واختلاف العقيدة، إلخ ". [٢٣]

ثالثًا: الآثار السلبية للغضب

للغضب كثيرٌ من الآثار السلبية والمضار الكبيرة التي تمتد لتشمل جميع جوانب الحياة سواءً أكانت فرديةً، أو اجتماعيةً، أو جسميةً، أو نفسيةً، أو فكرية، والتي تؤكد جميعها أن الغضب مفتاح الشرور ؛ لأنه يجمع الشر كله، وهو ما أكدّه أحد عُلماء السلف بقوله: "إن الغضب جماع الشر، وإن التحرُّز (التوقي) منه جماع الخير"[٢٤].

وقد أشار أحد الباحثين إلى تنوع آثار الغضب وتعددها بقوله: "إن الغضب اضطرابٌ شديدٌ يشمل الفرد في موقفٍ من المواقف، ويؤدي إلى مجموعةٍ من المظاهر أو الأعراض منها: آثار فسيولوجية داخلية، وآثار بدنية خارجية، وآثار معرفية، وآثار وجدانية". [٢٢]

وفيما يلي عرض لبعض مضار الغضب وآثاره السلبية التي سيتم التطرق إليها فيما يلي:

١. الآثار السلبية الفردية

يتعرض الإنسان إلى العديد من المضار والآثار السلبية جراء انسياقه خلف انفعال الغضب وما يترتب عليه من توتر وانزعاج وغيظ وهياج، الأمر الذي يترتب عليه - في الغالب - أن يفقد الغاضب صوابه بصورةٍ لا يتمكن معها من التحكُّم في تصرفاته وأقواله، فيندفع إلى الصراخ، والتهديد، والوعيد، وربما التحطيم، ومحاولة الانتقام ممن أغضبه، وينطلق لسانه بكيل السباب والشتائم، وربما السُخرية والاستهزاء، والتلفظ بالألفاظ البذيئة وغير المؤدبة التي قد تُسبب له الحسرة والندامة فيما بعد، والتي قد تُسقطه من أعين الناس وتُفقده احترامهم، وإلى هذا المعنى يُشير أحد الكُتاب بقوله:

"الإنسان مخلوقٌ متميزٌ، فيه شيءٌ من الملائكة، وشيءٌ من الشياطين، وشيءٌ من البهائم والوحوش؛ فإذا عصف به الغضب، أوتر أعصابه، وألهبَ دمه، وشدَّ عضلاته، فلم يعد له أُمنيةً إلا أن يتمكن من خصمه فيعضُه بأسنانه، ويُنشُب فيه أظفاره، ويُطبقُ على عنقه بأصابعه، فيخنقُه خنقًا، ثم يدعسُه دَعسًا، غلبت عليه في هذه الحال الصفة الوحشية، فلم يبق بينه وبين النمر والفهد كبير فرق ". [٢٥].

ويأتي من أبرز آثار الغضب على الإنسان ما قد يقوم به الغاضب حين غضبه من بعض التصرفات الطائشة البعيدة عن الحكمة، والمُجانبة للصواب، والتي تنتج - في الغالب - عن ما يتعرض له الإنسان من" التوتر العضلي والعصبي العام، ولذلك كثيرًا ما يقوم الإنسان في حالة الغضب بالاعتداء على الغير سواءً باليد أو باللسان ". [٢٦].

وليس هذا فحسب، فإن من أبرز آثار الغضب على الإنسان أنه يدفعه دفعًا إلى القيام بالعديد من السلوكيات الخاطئة، والتصرفات السيئة، وربُما ارتكاب الجرائم المختلفة سواءً في حق نفسه أو في حق غيره، ولاسيما إذا كان الغضب مُتكررًا " فالأفراد ذوي الغضب الشديد والمُتكرر يحاولون غالبًا التعبير عن غضبهم بطُرقٍ غير ملائمة مثل: السب، والشتائم، وإصدار التعليقات المؤلمة، وبالتالي يكون هؤلاء الأفراد ذوي الغضب الشديد أقل ميلاً إلى التكيف ومواجهة المواقف والأحداث المؤلمة أو الضاغطة، ويكون لديهم تقدير الذات منخفضًا، ويميلون إلى تعاطي العقاقير والمخدرات ". [١٦]

٢. الآثار السلبية الاجتماعية

تمتد آثار الغضب ومضاره المختلفة لتتجاوز الإنسان الغاضب وتصل إلى المجتمع بكل من فيه وما فيه من الكائنات والمكونات، ولاسيما أنه

"من الرذائل الخُلقية التي إذا تحكّمت في نفوس الناس وتمكّنت من مجتمعاتهم كان لها أسوأ الأثر في حياتهم، ونتائج بشعةٍ في تمزيق روابط المودة بينهم ". (٢٧).

وترجع خطورة الغضب ومضاره الاجتماعية لكونه السبب الرئيس في إثارة البغضاء والكراهية بين أبناء المجتمع، وزرع الحقد والضغينة في نفوسهم، وهو عاملٌ قويٌ في قطع الصلات وحصول الفُرقة والشتات فيما بينهم؛ إذ إنه "يولّد الحقد في القلوب، وإضمار السوء للناس، وهذا ربما أدى إلى إيذاء المسلمين وهجرهم، ومزيد الشماتة بهم عند المصيبة، وهكذا تثور العداوة والبغضاء بين الأصدقاء، وتنقطع الصلة بين الأقرباء، فتفسد الحياة وتنهار المجتمعات"(١٤).

وتُشير إحدى الدراسات إلى أن مضار الغضب قد تتجاوز الإنسان الغاضب وتمتد بآثارها السلبية إلى من حوله وما حوله " فالغضب يُعد مشكلةً إذا كان يؤدي إلى عرقلة وتعطيل العمل، ويؤثر سلبًا على العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين، وعلى أداء الفرد وفاعليته؛ فلا شك أن الغضب الشديد والمُتكرر الحدوث يؤدي إلى ظهور مشاكل عدة في العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين من الزملاء في العمل، ومع أعضاء الأُسرة والأصدقاء وغيرهم ". (١٦).

٣ . الآثار السلبية الجسمية

أثبتت الكثير من الدراسات العلمية أن للغضب آثارًا سلبيةً ومضارًا مختلفةً على صحة وسلامة أعضاء الجسم عند الإنسان الغاضب، فقد أشارت إحدى الدراسات العلمية إلى أن من أبرز مظاهر الغضب على الجسم " العرق، الارتعاش، إطباق الفك، الحبو على الركبتين، اضطراب النبض، الصداع، ارتفاع ضغط الدم، احمرار الوجه وحرارته، تثبيت قبضة اليد وبرودتها، اضطراب المعدة، الرغبة في إيذاء الذات وإيذاء الآخرين، الكلام العالي والخارج، تدمير علاقات الصداقة، التدمير الجسمي للذات والآخرين، والبيئة المحيطة ". (٢٨).

وهناك من يُقسّم هذه المضار والآثار السلبية إلى قسمين أحدهما: المظاهر الداخلية، والآخر المظاهر الخارجية، ويُشير إلى ذلك بقوله: "وتبدو المظاهر الداخلية العضوية في سرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وسرعة التنفس، واضطراب عمل الجهاز الهضمي الذي قد يبدو في الإمساك الشديد أو الإسهال السريع. وفي تغيُر المقاومة الكهربائية للجسم، وفي جفاف الفم نتيجةً لانقباض الأوعية الدموية المُحيطة. وتبدو المظاهر الخارجية في الرعدة الشديدة التي تُصاحب الخوف أو الغضب، وفي الأرق واضطراب النوم .. وقد يستجيب الفرد لانفعالاته استجابةً صوتيةً عامةً فيصيح أو يصرخ أو يتأوه، أو ينطق بعباراتٍ لُغوية تدل على ألوان انفعالاته، وتُسفر عن ألمه الشديد"(٢٩).

كما أن للغضب مخاطر كبيرة ومُتعددة على صحة الجسم وسلامة أعضائه، ولاسيما القلب، وهو ما أورده أحد الباحثين بقوله: "ثبت علمياً أن الغضب كصورةٍ من صور الانفعال النفسي يؤثر على قلب الشخص الذي يغضب تأثيرًا يُماثل تمامًا تأثير العدْو أو الجري على القلب. وانفعال الغضب يزيد من عدد مرات انقباضه أو نبضاته في الدقيقة الواحدة، فيُضاعف بذلك كمية الدماء التي يدفعها القلب، أو التي تخرج منه إلى الأوعية الدموية مع كل واحدةٍ من هذه الانقباضات أو النبضات، وهذا بالتالي يُجهد القلب ". (١).

٤ . الآثار السلبية النفسية

للغضب مضارٌ عديدةٌ على الجانب النفسي عند الإنسان الغاضب، وتظهر في العادة على شكل انفعالاتٍ مصاحبة، وهو ما أشارت إليه إحدى الدراسات النفسية حيث "تتضمن العلامات

الانفعالية للغضب ظهور مشاعر وانفعالات أُخرى تحدث مع الغضب مثل الشعور بالخوف، والشعور بالذنب، وافتقاد الأمن، والشعور بالغيرة والنبذ". (١٦).

ومن المؤكد أن الآثار النفسية للغضب تزداد سوءًا عندما يكبت الإنسان غضبه في نفسه ولا يتمكن من التحكم الإيجابي فيه وحُسن التعامل معه؛ وهو ما أشارت إليه إحدى الدراسات النفسية التي تؤكد أن "الغضب المكبوت وغير المعبَّر عنه يميل إلى التراكم، ثم يظهر في شكل انفجار فيما بعد، وإذا استمر الغضب مُتراكمًا ومقموعًا أو مكبوتًا داخل الفرد فقد يؤدي ذلك إلى إصابة الفرد بالاضطرابات السيكوسوماتية". (١٦).

ويؤكد هذا المعنى أحد أساتذة علم النفس الذي يُبينّ مخاطر الغضب المكبوت على الغاضب بقوله: " والعض على الأنامل من مظاهر الغضب الكامن كما في قوله تعالى: ﴿إِذَا خَلَوْاْ عَضُّواْ عَلَيْكُمُ الأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُوتُواْ بِغَيْظِكُمْ﴾ (سورة آل عمران: الآية ١١٩)؛ فالغيظ بهذا المعنى غضبٌ كامنٌ لعجز الفرد عن التشفي، وعندما يشتد الغيظ ويُسفر عن حقدٍ دفينٍ فإنه يُصبح حُنقًا، وعندما تهدأ ثورته يتحول إلى سُخط". (٢٩).

وليس هذا فحسب، فإن المشاعر الوجدانية للإنسان تتأثر تأثُّرًا كبيرًا عند حصول الغضب "فينسى الغاضب أو يتناسى كل أنواع المشاعر الإيجابية التي كانت بينه وبين المغضوب [عليه] بسبب حضور المشاعر السلبية واشتعالها في نفس الغاضب، مما يؤدي إلى ظلام النفس وانكماشها، واستدعاء عواطف الكراهية والأسف والشعور بالظُّلم، وينقطع ويتصدّع التواصل بين الغاضب والمغضوب عليه". (١٩).

٥. الآثار السلبية العقلية والفكرية

هناك الكثير من الآثار والمضار والتأثيرات السيئة التي تؤثر سلبيًا على الجانب الفكري والعقلي عند الإنسان، ولاسيما أن "الانفعال عامةً والشديد منه خاصةً يتعارض مع التفكير السليم والسلوك الصحيح، فأقل الناس غضبًا أعقلهم، والغضب تحول العقل. وقد يقلب الانفعال – والغضبي منه خاصةً – على الإنسان فيُخرجُه عن سياسة العقل والشرع، ولا يُبقى للمرء معه بصيرةٌ أو نظرة أو فكرةٌ أو اختيار بل يُصيره صورة المضطر". (٢٠).

وهذا معناه أن الإنسان الغاضب يكون غير قادرٍ في حالة غضبه وشدة انفعاله على ضبط نفسه أو التحكّم في تصرفاته، وربما دعاه ذلك – في الغالب – إلى المواجهة أو الانتقام أو نحو ذلك من الأقوال البذيئة، أو الأفعال المذمومة التي تدل في مجموعها على فساد التفكير وسوء التصرف، وهو ما يُشير إليه أحد أساتذة علم النفس عند حديثه عن مظاهر الانفعالات بقوله:

"وتؤثر هذه المظاهر في حالة الفرد العقلية، فالحُزن مثلاً يؤدي إلى الاكتئاب وشرود البال وصعوبة تركيز الانتباه، والغضب الشديد يؤدي إلى إعاقة التفكير، واضطراب الوظائف العقلية العُليا". (٢٩).

ولأن سلوكيات الإنسان تكون نتيجةً لتفكيره وقدرته على اتخاذ القرار المناسب نحو المواقف المختلفة، فإن الغضب يُعد بمثابة العدو اللدود للتفكير السليم ولاسيما أنه "يؤثر سلبًا على تفكير الفرد وسُلوكه، ويظهر آثار ذلك في أنه يمكن أن يُعطِّل ويعوق تفكير الفرد وسلوكه، فالغضب عندما يكون في مستوىً مرتفع؛ فإنه يُشوه عملية الإدراك والتفكير لدى الفرد ويُسبب له ردود فعلٍ زائدة دون أن يأخذ الفرد الفرصة في تقويم ما لديه من خيارات، وبالتالي يندفع الفرد ويسلُك وفقًا لنزعاته ورغباته، وهذا ما يُشار إليه بأن هؤلاء الأفراد يسلكون دون تفكير". (١٦).

ومما سبق يمكن الخلوص إلى أن "الانفعال الشديد [والذي عادةً ما يكون الغضب أبرز

مظاهره] يُعطل التفكير، ويُصبح الإنسان غير قادرٍ على التفكير السليم أو إصدار القرارات السليمة، وبذلك يفقد الإنسان أهم وظائفه التي يتميز بها وهي الاتزان العقلي ". [٣١].

المحور الثالث: الأحاديث النبوية الواردة في الغضب

يتناول الباحث فيما يلي الأحاديث النبوية الصحيحة التي تحدثت عن موضوع الغضب والتي تُمثل أُنموذجًا للإعجاز العلمي في السنة النبوية، كما أنها تُمثل مجالاً لاستنباط الدلالات التربوية منها، وهو الهدف الرئيس لهذه الدراسة، وقد جاءت هذه الأحاديث النبوية على قسمين: الأول: ويتناول الأحاديث النبوية الصحيحة التي نصّت صراحةً على موضوع الغضب، بينما يتناول القسم الثاني الأحاديث النبوية الصحيحة التي جاءت ضمنيةً في معناها وتناولها لموضوع الغضب.

أولاً: الأحاديث النبوية الصحيحة التي نصّت صراحةً على موضوع الغضب

ويشمل هذا القسم تسعة أحاديث نبوية هي:

الحديث الأول: صحَّ عن أبـي هريرة رضي الله عنه، أن رجلاً قال للنبي : أوصني، قال: " لا تغضب "، فردَّد مرارًا، قال: " لا تغضب ". (البخاري، الحديث رقم ٦١١٦، ص ١٠٦٦).

الحديث الثاني: صحَّ في روايةٍ أُخرى عن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: علمني شيئًا ولا تُكثر عليَّ لعلي أعِيهُ. قال ﷺ : " لا تغضب "، فردد ذلك مرارًا، كل ذلك يقول: " لا تغضب ". (الترمذي، الحديث رقم ٢٠٢٠، ص ٤٥٧).

الحديث الثالث: صحَّ عن ابن عباس (رضي الله عنهما) أنه قال: قال رسول الله ﷺ : "علِّموا ويسروا ولا تعسروا، وإذا غضب أحدكم فليسكت". (البخاري في الأدب المفرد، الحديث رقم ٢٤٥، ص ٩٥).

الحديث الرابع: صحَّ عن أبي ذرٍ رضي الله عنه، قول رسول الله ﷺ : "إذا غضب أحدكم وهو قائمٌ فليجلس، فإن ذهب عنه الغضب وإلا فليضطجع". (أبوداود، ج٤، الحديث رقم ٤٧٨٢، ص ٢٤٩).

الحديث الخامس: صحّ عن أبي سعيد الخُدري رضي الله عنه مرفوعًا أن النبي ﷺ قال: " ألا وإن الغضب جمرةٌ في قلب ابن آدم، أما رأيتم إلى حُمرة عينيه وانتفاخ أوداجه، فمن أحس بشيءٍ من ذلك فليلصق بالأرض ". (الترمذي، ج ٤، الحديث رقم ٢١٩١، ص ٤٨٣).

الحديث السادس: عن عطية بن عروة السعدي رضي الله عنه، أنه قال: قال رسول الله ﷺ : "إن الغضب من الشيطان، وإن الشيطان خُلق من النار، وإنما تُطفأ النار بالماء، فإذا غضب أحدكم فليتوضأ ". (أبو داود، ج ٤، الحديث رقم ٤٧٨٤، ص ٢٤٩).

الحديث السابع: صحَّ عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن الرسول ﷺ قال: " ليس الشديدُ بالصُّرَعَة، إنَّما الشديدُ الذي يملكُ نفسهُ عند الغَضَب ". (البخاري، ص ١٠٦٦، الحديث رقم ٦١١٤).

الحديث الثامن: صحَّ عن عبد الله بن عمرو (رضي الله عنهما) أنه: سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم: ماذا يبعدني من غضب الله عز وجل؟ قال: "لا تغضب". (أحمد، ج ٢، الحديث رقم ٦٦٣٥، ص ١٧٥).

الحديث التاسع: صحَّ عن أبي الدرداء رضي الله عنه أنه قال: قلت: يا رسول الله دلني على عملٍ يُدخلني الجنة. قال: "لا تغضب ولك الجنة". (الطبراني، ج ٣، الحديث رقم ٢٣٧٤، ص ٨١)

ثانياً: الأحاديث النبوية الصحيحة الضمنية في معناها وتناولها لموضوع الغضب

ويشمل هذا القسم ثلاثة أحاديث نبوية جاءت بصيغة الحث على كظم الغيظ الذي يُعد أحد مؤشرات حدوث الغضب عند الإنسان، وهي:

الحديث الأول: عن ابن عباس (رضي الله عنهما) عن النبي ﷺ أنه قال: ".. وما من جرعة أحب إليَّ من جرعة غيظ يكظمها عبدٌ ؛ ما كظمها عبدٌ لله إلاَّ ملأ جوفه إيمانًا". (أحمد، ج ١، الحديث رقم ٣٠١٧، ص ٨٢٦).

الحديث الثاني: صحَّ عن معاذ بن أنس أن النبي ﷺ قال: "من كظم غيظًا وهو يقدر على أن يُنفذه، دعاه الله على رؤوس الخلائق يوم القيامة حتى يُخَيِّره في أي الحور شاء". (الترمذي، ج ٤، الحديث رقم ٢٤٩٣، ص ٦٥٦).

الحديث الثالث: صحَّ عن ابن عمر (رضي الله عنهما) أنه قال: قال رسول الله ﷺ : "ما من جُرعة أعظمَ أجرًا عند الله من جُرعة غيظ كَظَمَها عبدٌ ابتغاءَ وجهِ الله عز وجل". (ابن ماجة، الحديث رقم ٤١٨٩، ص ٦٩٦).

الجـانب التطبيقـــي

يتناول الجانب التطبيقي من هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس كما أشار الباحث في إجراءات الدراسة، وذلك من خلال المحورين التاليين:

المحور الرابع: ملامح من أوجه الإعجاز العلمي في أحاديث الغضب

ليس هناك من شكٍ في أن الهدي النبوي الكريم وما اشتمل عليه من أحاديث شريفة تشتمل على الكثير من أوجه الإعجاز العلمي الذي نطق به الفم الشريف في مختلف شؤون الحياة ومجرياتها، وفيما يلي تسليطٌ للضوء على مجموعة الأحاديث النبوية التي جاءت في شأن الغضب والمُشتملة على العديد من أوجه الإعجاز العلمي التي تتضح أبعادها وتتحدد معالمها بصورةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرة، ويأتي من أبرزها ما يلي:

١. السبق العلمي والمعرفي المُعجز الذي جاء به الهدي النبوي الكريم صريحًا واضحًا في أحاديث الغضب على وجه الخُصوص كوجهٍ من أوجه الإعجاز العلمي النبوي الذي لم يظهر ولم يعرفه الناس إلاَّ في العصر الحديث، وبعد أن تم الكشف عنه من خلال العديد من الدراسات العلمية الحديثة التي أُجريت في مختلف المجالات العلمية، والطبية، والنفسية، والتربوية، وغيرها من المجالات الأُخرى. ويتمثل هذا السبق العلمي والمعرفي في اشتمال هذه الأحاديث النبوية في مجموعها على الكثير من الحقائق العلمية والمعرفية التي لم تتمكن العلوم المكتسبة الحديثة من الوصول إلى معرفتها، وفهمها، وكشف أسرارها؛ إلا بعد قرونٍ عديدةٍ من إخبار النبي ﷺ بها في أحاديثه الشريفة.

٢. الإعجاز التربوي السلوكي المتضمن في دعوة الرسول ﷺ التربوية للإنسان المسلم إلى تدريب النفس البشرية على تغيير السلوك الخاطئ الذي غالبًا ما يقع فيه الإنسان الغاضب عند مواجهته لمختلف المُشكلات والمواقف اليومية، والتعود على السلوك السوي القويم المتسم بالهدوء والاتزان، والحرص على تجنب كل ما من شأنه حصول الانفعال وثوران النفس من خلال التدرُّب التدريجي على مواجهة تلك المواقف، وحُسن التعامل معها بهدوءٍ وروية ؛ وإلى هذا المعنى تُشير إحدى الدراسات العلمية النفسية التي تؤكد على أن " الغضب يُمثل ضعفًا في السلوك، وأنه يرتبط بجوانب ضعف متنوعةٍ مثل الأنوثة والطفولة والشيخوخة، ويُستدلُ على ذلك بأن ضبط النفس عند الغضب هو القوة"[٢٢].

٣. الإعجاز التربوي الجمالي الذي تدعو إليه السُنة النبوية المطهرة وتحث عليه من خلال الأحاديث النبوية الصريحة سواءً أكانت بصورةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرة اهتمامًا منها بالمحافظة على المظهر الشخصي القويم، والهيئة الجميلة السوية التي خلقه الله تعالى عليها فجاءت كما وصف الحق سبحانه في أحسن خلقةٍ وأجمل تكوين، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي

أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين: الآية ٤).

وفي ذلك إشارةٌ إلى أنه ينبغي على الإنسان أن يحرص على عدم تغيير خلقته السويَّة وهيئته المعتدلة، أو تشويهها سواءً أكان ذلك عن طريق الغضب أو غيره من الدواعي والأسباب التي تؤثر سلبيًا على هيئة الإنسان الجميلة، وتؤدي إلى اختلاف شكله السوي، ومظهره الحسن، وهو ما يُشير إليه أحد الكُتاب بقوله: " فالغضبان أول ما يجني على نفسه [إذ] تقبُح صورته، وتتشنج أعصابه، ويفحُش كلامه، ويزيد على من ظلمه انتقامه، وقل ما تراه إلا وهو شُعلةٌ من نار يأكل بعضه بعضًا، فصدره موغُورٌ، ورأسه مُلتهب، وعيناه شاخصتان إلى من أغضبه، وربما شَخَرَ ونَخر، فكان أُعجوبةً لمن يتعظ به، ويتعلم عليه فضيلة الحُلم والاحتمال ". (٢٢).

٤. الإعجاز العلمي الوقائي (القَبْلي) الذي دعت إليه توجيهات السُنة النبوية وحثت عليه، وهو ما يتضح من خلال ما جاءت به النصوص النبوية الصحيحة التي توجِّهُ، وتنصح، وتحث، وتُرشد، وتوصي الإنسان المسلم بتوقي الغضب ابتداءً، والاجتهاد في البُعد عنه من خلال تجنب الدواعي والأسباب التي قد توقع الإنسان فيه أو تجُره إليه، والتي تُربيّه في الجُملة على الكيفية الصحيحة لمستويات التعامل مع انفعال الغضب " فالمستوى الأول في التعامل مع انفعال الغضب [يكون] بالعمل على قطع أسبابه، وتدريب النفس على تخفيفه بالرياضة والتمرين والاكتساب، وهذا التوجيه النبوي يُعنى بالجانب الوقائي"(١٢).

٥. الإعجاز العلمي العلاجي الذي أرشد إليه الهدي التربوي النبوي المُبارك بصور مختلفة فيها تنوعٌ وتدرُّجٌ، وتتضح معالم هذا الإعجاز من خلال تعدُّد الخطوات العلاجية التي جاءت في مجموع هذه الأحاديث النبوية وتدرجها وتنوعها، وهو ما يُشير إليه أحد الباحثين المتخصصين بقوله: "وقد تم علاج انفعال الغضب على مستوياتٍ عدة من حيث الزمن، وعلى مستوياتٍ عدة من حيث الفعل، إلى جانب توظيف الغضب وتوجيهه لموضوعات مُعللة شرعًا أو عقلاً ... فمن حيث الزمن عولج الغضب قبل حدوثه، وأثناء حدوثه، وبعد حدوثه. ومن حيث الفعل عولج الغضب بالأفكار، والأفعال، والأقوال". (١٢).

٦. الإعجاز العلمي الإخباري الذي ورد على لسان النبي محمدٍ ﷺ في أحاديثه الثابتة عنه ﷺ حول موضوع الغضب وحقيقته، ومعرفة دواعيه، وبيان كيفية الوقاية منه، والتدرج في خطوات علاجه والتخلص من آثاره، منذ أكثر من أربعة عشر قرنًا من الزمان، في الوقت الذي يعلم الجميع أنه ﷺ كان (أُميًا)، فلم يعرف عنه ﷺ أنه كان قارئًا أو كاتبًا طول حياته؛ حتى أن القرآن الكريم وصفه بذلك في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ﴾ (سورة الأعراف: من الآية ١٥٧). وقوله تعالى: ﴿وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذاً لارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ﴾ (سورة العنكبوت: الآية ٤٨).

ومع ذلك كله، فقد أخبر هذا النبي الأمي ﷺ، في شأن الغضب بالكثير من الحقائق العلمية، والمعرفية، والنفسية، والطبية، وغيرها مما لم يُعرف بين الناس إلا مؤخرًا بعد تقدم العلوم والمعارف وتطور وسائلها وآلياتها؛ فكان ذلك بحق إعجازًا إخباريًا لا تزال الكثير من معالمه تُكشف وتتحقق يومًا بعد يوم.

ونخلص مما سبق إلى أن أحاديث المصطفى ﷺ التي تناولت قضية الغضب تحمل في طياتها العديد من أوجه وملامح الإعجاز العلمي الذي لم تُدركه البشرية، ولم يُكشف النقاب عنه، ولم يُعرف إلا في العصر الحديث، وبعد أن تطورّت مختلف العلوم البشرية، وأن هذه الملامح الإعجازية قد اشتملت في مجموعها على ما يُمكن أن يُمثل في مجموعه نظريةً تربويةً إسلاميةً

متكاملةً تتضح أبعادها من خلال تنوع التوجيهات النبوية الكريمة التي أرشد إليها النبي ﷺ في الوقاية من الغضب ومُعالجته، وفي ذلك ملمحٌ إعجازيٌ تربويٌ لكونه جاء مراعيًا لحال الإنسان الغاضب وظروفه الزمانية والمكانية ؛ فقد يكون الغاضب في حالٍ يمكنه معه البُعد المُبكر عن دواعي وأسباب الغضب فيتقيه ويكفى نفسه من الوقوع فيه، وقد يكون الغاضب في حالٍ يسمح له بتغيير وضعيته التي يكون عليها وقوفًا أو جلوسًا أو اضطجاعًا، وقد يكون في حالٍ يسمح له بالوضوء أو الاغتسال، وربما كان في حالٍ لا يمكنه معها سوى مجرد النطق بالاستعاذة وترديدها، وهكذا تتنوع التوجيهات بتنوع الحالات التي يكون عليها الإنسان الغاضب فيكون لكل مقامٍ ما يُناسبه من التوجيه والعلاج، الأمر الذي يحتاج إلى مزيدٍ من الدراسات والأبحاث العلمية التطبيقية في هذا الشأن.

المحور الخامس: أبرز الدلالات التربوية لملامح الإعجاز في أحاديث الغضب

يُقصد بالدلالات التربوية في هذا البحث مجموعة العلامات أو الإشارات أو المعاني التربوية التي يمكن استنباطها من النصوص الحديثية (عينة الدراسة)، ويأتي من أبرز الدلالات التربوية لمجموع الملامح الإعجازية في أحاديث الغضب ما يأتي :

١. أن انفعال الغضب وإن كان طبعًا فطريًا عند الإنسان ؛ إلا أنه ليس أمرًا لازمًا، ولا حتميًا، ولا مفروضًا عليه، حيث يمكن للإنسان ألاّ يغضب، وأن يتحكّم في غضبه، وأن يضبطه بضوابط مختلفة، فقد صحّ عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن رجلاً قال للنبي ﷺ : أوصني، قال: "لا تغضب"، فردَّد مراراً، قال: "لا تغضب". (البخاري، الحديث رقم ٦١١٦، ص ١٠٦٦).

كما صحَّ في روايةٍ أُخرى عن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: علمني شيئًا ولا تُكثر عليَّ لعلي أعِيهُ. قال ﷺ : " لا تغضب "، فردد ذلك مرارًا، كل ذلك يقول: "لا تغضب". (الترمذي، الحديث رقم ٢٠٢٠، ص ٤٥٧).

وهنا يمكن ملاحظة أن صيغة الأمر المباشر من الرسول ﷺ لمن طلبه الوصية بقوله: "لا تغضب"، وتكراره لذلك القول مرةً بعد مرة تؤكد هذا المعنى، وتُدلِّل على أن بإمكان الإنسان ألاّ يغضب، وأن يقي نفسه ويُربيها ويُعودها على اجتناب دواعي وأسباب الغضب، وهو ما أشار إليه أحد الباحثين النفسيين بقوله: "وهذا التوجيه النبوي يُعنى بالجانب الوقائي؛ إذ إنه لكي يتلافى الإنسان هذا الانفعال – بواطنه وظواهره وآثاره – عليه أن يتوقى في الدرجة الأولى الأسباب المُثيرة له، والبيئات المُمهدة والمُناسبة لحدوثه". (١٢).

٢. أن بإمكان الإنسان أن يقهر غضبه، وأن يكظم غيظه، ويكون ذلك بالهدوء والروية، وتعويد الإنسان الغاضب لنفسه – بالتدريب التدريجي – على عدم إنفاذ ما تدعوه إليه نفسه حال الغضب من الانفعال، والثوران، والهيجان، ونحو ذلك من السلوكيات والتصرفات الانفعالية السيئة قوليةً كانت أم فعلية.

وقد أشارت إلى هذا المعنى إحدى الدراسات النفسية التي أشارت إلى أن "استعداد الإنسان الذي يُدرّبُ بالرياضة والتمرين على التَخَفُف والتوقي من هذا الانفعال وآثاره أولى بتلافيه – مع الزمن – من غيره". (١٢).

والمعنى أن بإمكان الإنسان أن يتعلّم ويُدرِّبَ نفسه على تقويم وتهذيب غضبه، وهو ما تؤكده إحدى الدراسات العلمية التي أشارت إلى " أن الأفراد لا يولدون ولديهم أساليب معينة من التعبير عن الغضب؛ بل إن سلوك التعبير عن الغضب هو سلوكٌ مُتعلمٌ، يتعلمه الفرد في سياق تفاعله مع الآخرين في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وأن أساليب التعبير الملائمة للغضب

يمكن أيضًا تعلمها". (١٦).

وفي هذا دلالةٌ تربويةٌ على أن الإنسان يمكن أن يعمل على ترويض النفس وتربيتها بين الحين والآخر على التحلي بفضائل الأخلاق، وكريم السجايا، وحميد الصفات حتى تعتاد الحُلم والعفو والصفح، وتألف الصبر والتروي، وتتربى على عدم الاندفاع والتسرع في الرد والانتقام عند الغضب سواءً بالقول أو الفعل.

وهكذا مرةً بعد مرة يُصبح ذلك طبعًا وسجيةً عند الإنسان المسلم مقتديًا في ذلك بشخصية الرسول ﷺ، الذي كان يسبق حلمه غضبه، وعفوه عقوبته، وإلى ذلك يُشير أحد الكتّب بقوله: " فالمؤمن الذي يعلم فضل الحلم عند الله، ويُلاحظ الثواب العظيم الذي أعدَّه الله للحُلماء، لا بُد أن يجد في نفسه اندفاعًا قويًا لاكتساب فضيلة الحُلم، ولو على سبيل التكلف ومُغالبة النفس، وبعد التدرب خلال مدةٍ من الزمن – قد تطول أو لا تطول – فقد يُصبح الحلم سجيةً خُلقيةً مكتسبة، ولو لم يكن في الأصل طبعًا فطريًا". (٢٣).

٣. أن سكوت الإنسان الغاضب والتزامه للصمت، وامتناعه عن الكلام يُعد مما يُعين الإنسان الغاضب على عدم استرساله في غضبه، والحد منه، وتجنب مضاره ومساوئه، وهو ما حث عليه الهدي التربوي النبوي، فقد صحّ عن ابن عباس (رضي الله عنهما) أنه قال: قال رسول الله ﷺ: "علِّموا ويسروا ولا تعسروا، وإذا غضب أحدكم فليسكت". (البخاري في الأدب المفرد، الحديث رقم ٢٤٥، ص ٩٥).

وفي هذا التوجيه النبوي الكريم للغضبان بالسكوت وعدم الكلام دلالةٌ على إحدى الخطوات العملية السلوكية التي تُسهم إلى حدٍ ما في ضبط الغضب ومحاولة السيطرة عليه والتقليل من مخاطره ونتائجه السيئة، وإلى هذا المعنى يُشير أحد عُلماء السلف بقوله:

"وهذا دواءٌ عظيمٌ للغضب؛ لأن الغضبان يصدر منه في حال غضبه من القول ما يندم عليه في حال زوال غضبه كثيرًا من السباب وغيره، مما يعظُم ضرره، فإذا سكت زال هذا الشر كله عنه". (٢٤).

٤. أن يُبادر الإنسان الغاضب إذا لم يتمكن من السيطرة على نفسه بالسكوت التام إلى الاستعاذة اللفظية (القولية) بالله تعالى من الشيطان الرجيم، وأن يُكررها مرةً بعد مرة لما في ذلك من الاعتصام بعظمة الله تعالى، واللجوء إليه سبحانه، وفي ذلك تربيةٌ للإنسان على الاجتهاد في استحضار معنى هذه الاستعاذة في قرارة نفسه لما في ذلك من طرد للشيطان ودحره وإبطال مكره انطلاقًا من مبدأ العمل بالتوجيه القرآني الذي جاء في موضعين من القرآن الكريم، حيث يقول تعالى في الموضع الأول: ﴿وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة الأعراف: الآية رقم ٢٠٠). ويقول سبحانه في الموضع الثاني: ﴿وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (سورة فصلت: الآية رقم ٣٦).

يُضاف إلى ذلك ما في التلفظ بالاستعاذة وتكرارها من التزامٍ وعملٍ بالهدي التربوي النبوي الذي دلّنا عليه المصطفى ﷺ كوسيلةٍ فاعلةٍ وإيجابيةٍ لتسكين الغضب، وتهدئة ثورته في النفوس – بإذن الله تعالى –؛ فعن سليمان بن صُرَد أنه قال: استب رجلان عند النبي ﷺ، فجعل أحدهما تحمرُّ عيناه، وتنتفخُ أوداجه. فقال رسول الله ﷺ: " إني لأعرف كلمةً لو قالها هذا لذهب عنه الذي يجد، أعوذ بالله من الشيطان الرجيم ". (أبو داود، ج ٤، الحديث رقم ٤٧٨١، ص ٢٤٩).

ويُعلِّق أحد المختصين على أهمية تلفظ الغاضب بالاستعاذة، ودورها الفاعل في علاج المواقف الانفعالية بقوله: "ذلك أن الاستعاذة

تقطع على الشيطان طريقه، فلا يُغري بالاستمرار في انفعال الغضب، وبذلك يتمكّن الفرد من تحويل السلوك إلى شيءٍ مُخالف". [١٥].

وليس هذا فحسب، ففي تكرار الاستعاذة علاجٌ نفسيٌ مؤكدٌ للغاضب، ولاسيما أن الغضب لا يكون - في الغالب - إلاّ من الشيطان الذي يأمر بالسوء، وهو ما يُشير إليه أحد أساتذة علم النفس بقوله: " وإذا نظرنا إلى الإجراءات العملية قوليةً أو إجرائية نجد في مقدمتها الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم يُكررها الفرد لنفسه، وهي بلُغة علم النفس تعمل كاستجاباتٍ مُضادةٍ أقوى من استجابة الغضب، وتشتمل على جانب رفضٍ لهذا الدخيل (الغضب) على نفسه، وما يترتب عليه من أضرارٍ، وهي كلها من فعل الشيطان، واستعانةٌ بالله سبحانه وتعالى القادر على إذهاب كيد الشيطان ". [٢٢].

وقد يتبع لما سبق أن يُدرب الإنسان الغاضب نفسه على الانشغال بذكر الله سبحانه وتعالى ولاسيما عند الغضب والانفعال، لما في ذلك الذكر من إسهامٍ إيجابيٍ في حصول الطمأنينة والسكينة في النفوس مصداقًا لقوله تعالى: ﴿ ألا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴾ (سورة الرعد: من الآية ٢٨). ولما يترتب على ذلك من تذكير النفس الغاضبة بعظمة الله جل في عُلاه وقدرته، والحث على الخوف منه سبحانه، وبخاصة متى كان غضب الإنسان على من هو قادرٌ على عقابه والانتقام منه. وقد أشار إلى هذا المعنى أحد علماء السلف بقوله: "مكتوبٌ في الإنجيل: ابن آدم، اذكرني حين تغضب، أذكُرك حين أغضب، فلا أمحقك فيمن أمْحَق، وإذا ظُلمت فلا تنتصر، فإن نُصرتي لك خيرٌ من نُصرتك لنفسك". [٢٤].

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه يمكن القول: إن في إشغال الإنسان الغاضب لنفسه بالاستعاذة من الشيطان الرجيم وذكر الله تعالى تلبيةٌ نفسيةٌ لرغبته الفطرية في الكلام، وإشباع لحاجته إلى الرد اللفظي على من استثار غضبه، فجاءت هذه اللمحة الإعجازية التربوية النبوية التي تُلبي للإنسان هذه الرغبة في التلفظ ببعض الكلام لغرض التنفيس عن النفس؛ ولكنها لا تُطلق هذه الرغبة على عواهنها بل توظفها وتوجهها في الوقت نفسه لصالح الإنسان فتُشغله بذكر الله تعالى المطمئن للقلوب فتكون النتيجة أن "من اطمأن قلبه بذكر الله تعالى كان أبعد ما يكون عن الغضب ". [١٦].

وليس هذا فحسب "فالانفعال الشديد كالغضب المغلق والفزع سلوكٌ بدائيٌ غير ناضج، وهو أقرب إلى الشذوذ منه إلى السواء عندما يكون عنيفًا. ولذلك فإن الاستعاذة من الشيطان ومُمارسة التذكُّر [أي لأبعادها ومعانيها] تخفّضُ الانفعال، وتُعيد للعقل وظيفته، وتقطع على الشيطان طريقه للاستيلاء على عقل الإنسان وقدراته التحكُمية الضابطة ". [١٢].

٥. أن التغيير اليسير للوضعية أو الحالة التي يكون عليها الإنسان الغاضب تعمل إلى حد ما في تخفيف حدة الغضب والحيلولة دون تعاظم ضرره؛ حيث إن مجرد إشغال النفس بالتفكير في تغيير الحالة أو الوضعية التي يكون عليها وقوفًا أو جلوسًا، أو تغيير موضوع الحديث مثلاً، أو نحو ذلك من أنواع التغيير سيُسهم ولو جزئيًا في صرف اهتمام الغاضب، والتقليل من حدة غضبه وانفعاله، وهو ما يُشير إليه الحديث النبوي الشريف الذي صحَّ عن أبي ذرٍ رضي الله عنه، والذي يُخبر أن رسول الله ﷺ قال: "إذا غضب أحدكم وهو قائمٌ فليجلس، فإن ذهب عنه الغضب وإلا فليضطجع". (أبو داود، ج٤، الحديث رقم ٤٧٨٢، ص ٢٤٩)

وقد علّق أحد الباحثين النفسيين على ما نص عليه هذا الحديث الشريف من التوجيه النبوي الكريم بقوله: " وتغيير الوضعية أو الهيئة في حال

الغضب لإزالته وإذهابه يدخل فيه صورٌ كثيرة كالانشغال بمهنةٍ، أو قراءة، أو لعب، وكتغيير الاتجاه في الحديث والحركة. وما أشار إليه الحديث هو أيسرُها وأهمها وأنجحها في هذه المرحلة من الغضب – والله أعلم – ". [١٢]

وهنا يمكن ملاحظة أن في ما سبق دلالةً تربويةً تتمثل في أن الإنسان الغاضب عندما يكون واقفًا (على سبيل المثال)، يكون في حالة تهيؤٍ واستعداد لسرعة الانتقام أكثر مما لو كان جالسًا أو مُضطجعًا ؛ فجاء التوجيه النبوي الكريم داعيًا إلى تغيير الحالة أو الوضعية الجسمية التي يكون عليها الإنسان الغاضب منعًا لما قد يتوقع من ردة الفعل المباشرة له، وعلاجًا لها ؛ ولاسيما "أن القائم متهيئٌ للانتقام، والجالس دونه في ذلك، والمُضطجع أبعد عنه ". [٢٤]

وقد أكّد هذا المعنى أحد أساتذة علم النفس بقوله: "إن الجلوس أو الاضطجاع في حالة الغضب يؤديان إلى استرخاء البدن، مما يُساعد على مقاومة التوتر الذي أحدثه الغضب، ويؤدي ذلك في النهاية إلى تخفيف حدة انفعال الغضب تدريجيًا، ثم التخلص منه نهائيًا. كما أن الجلوس والاضطجاع يقاومان ميل الإنسان إلى العدوان، ويُساعد ذلك على مواجهة الموقف المُثير للغضب بالهدوء والحكمة، من غير تهورٍ واندفاع". [٢٦].

كما أن في تغيير الوضعية أو الهيئة التي يكون عليها الإنسان الغاضب سيعمل ولو جزئيًا على صرف انتباهه إلى ما يُبعده عن الغضب بوسيلةٍ أو بأخرى، ومن ثم يحول ذلك دون استمرار ثورةِ الغضب أو إنفاذها، وهو ما يؤكده أحد أساتذة علم النفس بقوله: "ومما يُساعد على التخلص من انفعال الغضب أيضًا تغيير حالة الإنسان النفسية، وتوجيه الانتباه إلى أمورٍ أُخرى بعيدًا عن الأمر الذي أثار الغضب، فيشتغل الإنسان بالتفكير فيه، وينصرف عن التفكير في الأمر الذي أثار الغضب". [٢٦].

٦. أن يعمل الإنسان الغاضب على الثبات في مكانه الذي هو فيه، والمعنى – كما يبدو – ألاّ يُكثر الغاضب من الحركة ذهابًا وإيابًا، أو التنقل من مكانٍ إلى آخر ونحو ذلك، لما صحّ عن أبي سعيد الخُدري رضي الله عنه مرفوعًا أن النبيﷺ قال: "ألا وإن الغضب جمرةٌ في قلب ابن آدم، أما رأيتم إلى حُمرة عينيه وانتفاخ أوداجه، فمن أحس بشيءٍ من ذلك فليلصق بالأرض". (الترمذي، ج ٤، الحديث رقم ٢١٩١، ص ٤٨٣).

ولعل المقصود بقوله ﷺ "فليلصق بالأرض"، يتمثل في التوجيه التربوي ببقاء الإنسان الغاضب في مكانه وثباته على الحالة التي يكون فيها قريبًا من الأرض، وعدم الحركة الكثيرة ولاسيما مع شدة الانفعال، وهو ما يُشير إليه أحد الكُتّاب المعاصرين بقوله: "نُلاحظ في هذا الحديث لونًا من ألوان العلاج لثورة الغضب، وصفه الرسول ﷺ ، ألا وهو اللصوق بالأرض، والغرض منه تجميد كُلَّ حركةٍ يمكن أن ينجم عنها آثارٌ غضبية مادية". [٣٣]

وقد أشار إلى هذا المعنى أحد الباحثين الذي أكّد على أهمية سكون الجسم عند شدة الانفعال، وفي ذلك يقول: "هذه الحقيقة الكونية وهي (سكون الجسم) بعد مُدةٍ قصيرةٍ من الانفعالات أثبتها القرآن الكريم منذ أربعة عشر قرنًا ضمن حقائقه العلمية الثابتة، والتي فطن إليها عُلماء النفس في العصر الحديث حيث ظهر لهم أهمية سكون الجسم بعد الانفعال وعودته إلى حالته الطبيعية، وأن الإنسان يمكنه أن يقوم بأنماط سلوكٍ أُخرى طبيعية". [١٥].

٧. أن يُبادر الإنسان الغاضب إلى خطوةٍ عمليةٍ إجرائية تتمثل في المُسارعة إلى الوضوء أو الاغتسال الذي – لا شك – أن له أثرًا فاعلاً وإيجابيًا في تهدئة ثورة الغضب والتقليل من حدة الانفعال التي من المعلوم أنها تتسبب في فوران دم الإنسان الغاضب وارتفاع حرارة جسمه ؛ فما

أن يتوضأ ويغسل أطرافه بالماء - ولاسيما البارد - حتى يعود إلى وضعه الطبيعي وتزول حرارة الغضب - بإذن الله تعالى -، وهو ما أرشد إليه الهدي النبوي الكريم في لمحةٍ إعجازيةٍ تربويةٍ رائعة، فعن عطية بن عروة السعدي أنه قال: قال رسول الله ﷺ : " إن الغضب من الشيطان، وإن الشيطان خُلق من النار، وإنما تُطفأ النار بالماء، فإذا غضب أحدكم فليتوضأ". (أبو داود، ج ٤، الحديث رقم ٤٧٨٤، ص ٢٤٩).

وقد عَلّق أحد المختصين في علم النفس على إحدى دلالات هذا الحديث النبوي الشريف بقوله: " ويُشير هذا الحديث إلى حقيقةٍ طبيةٍ معروفة ؛ فالماء البارد يُهدِّئ من فورة الدم الناشئة عن الانفعال، كما يُساعد على تخفيف حالة التوتر العضلي والعصبي. ولذلك كان الاستحمام يُستخدم في الماضي في العلاج النفسي". [٢٦].

وهذا يعني أن مبادرة الإنسان الغاضب للوضوء تُعد خطوةً علاجيةً يُعبّر عنها في علم النفس بمصطلح (الإطفاء) ويُقصد به " إطفاء الغضب بالماء ". [١٢].

وقد أكد هذا المعنى ما أشار إليه أحد الباحثين بقوله: "والوضوء هو الصورة الشرعية الشاملة والسريعة لاستعمال الماء في إسكات الغضب، وإخماد لهيبه؛ حيث يمر الماء على الجوارح المُتأثرة من الوجه والفم واليدين والرجلين، وهي الأعضاء المُستعدة للحركة والبطش. وهو نوعٌ من التبريد لتلك الحرارة بمُلامسة الماء ومُروره على بشرة الإنسان الفائرة ؛ حيث تُحس النفس ببرود وهدوءٍ تدريجيٍ يخف الغضب بعده ثم ينقطع"[١٢].

ومما سبق نرى أن ما أرشد إليه الهدي النبوي من مُسارعة الإنسان الغاضب إلى الوضوء تُمثل علاجًا سلوكيًا فاعلاً وإيجابيًا في تغيير طبيعة الموقف الذي يكون عليه الغاضب جسميًا ونفسيًا، وهو ما أكده باحثٌ آخر بقوله: "إن الوضوء يقوم بوظيفتين علاجيتين، الأولى جسمية والثانية نفسية، أما العضوية فلأن الغضب ينشأ عنه مظاهر فسيولوجية عضوية دالةٌ على تأثر أجهزة الجسم بالانفعال.. فالوضوء يقوم بإحداث هذا التوازن (بين حرارة الجسم وحرارة الجو الخارجي) وإعادته إلى حالته الطبيعية كما يقوم بتعويض الجسم عن طريق مسام الجلد عما أفرزه بواسطة العرق.

أما الوظيفة النفسية فلأنه تحولٌ من وضعٍ حادٍ إلى شعورٍ آخر تُسيطر عليه العاطفة الدينية؛ وذلك أن الوضوء مظهرٌ من مظاهر العبادة"[١٥].

٨. أن يجتهد الإنسان في محاولة التحكم في انفعالاته، والتعود على امتلاك النفس وضبطها عند الغضب كنوعٍ من التدريب على قوة الشخصية التي حث النبي ﷺ على بيان حقيقتها ومعناها، فقد صحّ عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن الرسول ﷺ قال: "ليس الشديدُ بالصُّرَعَة، إنَّما الشديدُ الذي يملكُ نفسهُ عند الغَضَب ". (البخاري، ص ١٠٦٦، الحديث رقم ٦١١٤).

ويُعلق على هذا الحديث أحد أساتذة علم النفس بقوله: "وفي هذا الحديث يُعلِّم الرسول ﷺ المسلمين معنىً جديدًا للقوة، وهو معنىً خُلُقيٌ نبيلٌ يختلف عن المعنى الذي كان سائدًا بين العرب في الجاهلية؛ فليست القوة هي قوة البدن، والقدرة على صرع الرجال والبطش بهم، وإنما القوة هي مُجاهدة النفس والتحكّم في انفعال الغضب، وعدم إنفاذه على الغير مع القدرة على ذلك". [٢٦].

ويؤكِّد هذا المعنى كاتبٌ آخر بقوله: "القوة الحقيقية [للشخصية الإنسانية] تكمُن في امتلاك النفس والسيطرة عليها عند فوران الغضب ". [٢٧].

وهذا فيه تربيةٌ للإنسان المسلم على مُجاهدة النفس، وضبطها، ومُغالبتها على عدم الغضب "لأن تعلُّم التحكّم في انفعال الغضب إنما يُقوّي

إرادة الإنسان على التحكُّم في جميع أهواء النفس وشهواتها، ويُمكِّن الإنسان في النهاية من أن يكون مالك نفسه وسيدها، وليس عبدًا لانفعالاته، وأهوائه وشهواته ". (٢٦).

٩. أن يستحضر الإنسان عظيم الثواب وجزيل الأجر الذي أعده الله سبحانه وتعالى في الدار الآخرة لمن مَلَك غضبه، وتحكَّم في انفعاله، وكظم غيظه مع قدرته على إنفاذه، ولاسيما أن المقصود بالغيظ "أشد الغضب، وكظم الغيظ هو الإمساك على ما في النفس من الغضب حتى لا يظهر له أثر". (٢٧)؛ فإذا تمكن الإنسان من استحضار ذلك المعنى وقت الغضب كان أقدر على تدريب نفسه وتربيتها على دفع الغضب ومنعه، وفي ذلك دلالةٌ تربويةٌ على أن الإنسان يمكن أن يعمل بشيءٍ من الجهد والتدريب على ترويض النفس وتربيتها بين الحين والآخر على التحلي بفضائل الأخلاق، وكريم السجايا، وحميد الصفات حتى تعتاد وتألف كظم الغيظ، والحُلم عند الغضب، والعفو والصفح عن الآخرين، وحتى تتدرب على الصبر والتروي، وتتربى على عدم الاندفاع والتسرع في الرد والانتقام عند الغضب سواءً بالقول أو الفعل.

وليس هذا فحسب؛ فإن مجموع الأحاديث النبوية الشريفة التي جاءت في فضيلة كظم الغيظ، وعدم إنفاذ الغضب مع القدرة عليه، تؤكد إحدى أهم الدلالات التربوية التي تحث الإنسان على تجنب الغضب والتوقي منه، وتُشجعه على ضرورة التحكم في انفعالات النفس الغاضبة، وعدم الاستجابة لها أو الاسترسال معها من خلال محاولة كظم الغيظ الذي يُقصد به: "إحداث مقاومة ذاتية داخلية تؤدي إلى إضعاف انفعال الغضب وتهدئته، وتمنع الإنسان من رد الفعل أو التشفي ". (١٢).

١٠. أن يتفكَّر الإنسان الغاضب ويتأمل فيما ينتج عن الغضب من المناظر المؤلمة، والنتائج المؤسفة، والعواقب الوخيمة التي تبدأ به قبل غيره، ورُبما تمتد إلى غيره ممن حوله، والتي - غالبًا ما تؤدي - إلى الندم والحسرة على ما كان من قولٍ جارحٍ، أو عملٍ أهوجٍ، أو سلوكٍ شائنٍ لا يتفق ولا يتناسب مع ما تمتاز به شخصية الإنسان المسلم من جميل الصفات وكريم الخصال؛ وبخاصةٍ أن "الاندفاع وراء الغضب يُفقد الإنسان الرّوية في الحُكم، والأناة في بحث الأمور بحثًا عقليًا من جميع جوانبها، وحينئذٍ يأتي بالخطأ ويحدث الظلم، ويجلب الإنسان على نفسه شرورًا كان في غنى عنها لو لم يندفع وراء ثورة الغضب". (٢٣).

وفي هذا الشأن يقول أحد علماء السلف في وصف بشاعة الشكل الظاهري الذي يبدو عليه الإنسان عند غضبه وانفعاله: "ومن آثار هذا الغضب في الظاهر تغير اللون، وشدة الرعدة في الأطراف، وخروج الأفعال عن الترتيب والنظام، واضطراب الحركة والكلام حتى يظهر الزبدُ على الأشداق، وتحمر الأحداق، وتنقلب المناخر، وتستحيل الخِلقة، ولو رأى الغضبان في حالة غضبه قبح صورته لسكن غضبه حياءً من قبح صورته واستحالة خِلقته وقُبح باطنه أعظم من قبح ظاهره، فإن الظاهر عنوان الباطن". (٢٠).

وهنا دلالةٌ تربويةٌ على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية وتتمثل في أن يتفكّر الإنسان في عظيم قدرة الله تعالى - ولاسيما عندما يغضب على من هو دونه وهو قادرٌ على الانتقام منه وإنفاذ غضبه عليه -، وأن يُخوف نفسه من عقاب الله سبحانه، وفي هذا المعنى يقول أحد عُلماء السلف في بيانه لعلاج الغضب: "أن يُخوف نفسه [أي الغاضب] من عقاب الله، وأن يقول [أي لنفسه]: قدرة الله عليَّ أعظم من قدرتي على هذا الإنسان؛ فلو أمضيتُ غضبي عليه لم آمن أن يُمضي الله غضبه عليَّ يوم القيامة". (٢٠).

كما أن على الإنسان الغاضب أن يتأمل في المواقف التربوية السلوكية الفاضلة التي كان يتحلى بها سلفُنا الصالح في هذا الشأن، فقد

صحَّ في كتاب (الأدب المفرد) عن أبي ليلى أنه قال: " خرج سلمان، فإذا علفُ دابته يتساقط من الآرى (أي الحبل الذي تُشد به الدابة في محبسها)، فقال لخادمه: لولا أني أخاف القصاص لأوجعتك". (البخاري، الحديث رقم ١٨٢، ص ٧٤).

ويخلص الباحث إلى أن هناك العديد من الملامح الإعجازية والدلالات التربوية التي اشتملت عليها أحاديث الغضب، والتي تُوضح في مجموعها الكيفية الصحيحة التي حث عليها، ونصح بها، ووجّه إليها الرسول ﷺ، لغرض الوقاية من انفعال الغضب والعمل على علاجه متى حصل، والتي يمكن أن نخلُص منها إلى نتيجةٍ تربويةٍ نهائية تتمثل في أن " تعلُم التحكُّم في انفعال الغضب إنما يُقوّي إرادة الإنسان على التحكُّم في جميع أهواء النفس وشهواتها، ويُمكِّن الإنسان في النهاية من أن يكون مالك نفسه وسيدها، وليس عبدًا لانفعالاته وأهوائه وشهواته". (٢٦).

النتائج والتوصيات

وختامًا، يعرض الباحث لأبرز النتائج التي توصل إليها من دراسته في جانبيها (النظري والتطبيقي)، وكذلك التوصيات التي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

أولاً: النتائج

١. كشفت الدراسة في الجانب النظري منها أن للغضب دواعي وأسبابًا متنوعةً تعمل منفردةً أو مجتمعة وبدرجات متفاوتة على استثارة الغضب عند الإنسان، وقد اختُلف في تحديد تلك الدواعي والأسباب تبعًا لاختلاف الرؤى والتوجهات والتخصصات.

٢. كشفت الدراسة أن للغضب آثارًا سلبيةً متنوعةً على الفرد والمجتمع، وقد أبرزتها الدراسة في الجانب النظري، مُشيرةً إلى أن هذه الآثار السلبية تشمل جميع جوانب الحياة سواءً أكانت فرديةً، أم اجتماعيةً، أم جسميةً، أم نفسيةً، أم فكرية.

٣. أن انفعال الغضب وإن كان فطريًا عند الإنسان، إلا أنه ليس أمرًا لازمًا ولا مفروضًا عليه، ومن ثم فإن بإمكان الإنسان الواعي أن يقهر غضبه، وأن يتحكم في انفعالاته ويضبطها من خلال تربية النفس وتعويدها على ذلك.

٤. أن بإمكان الإنسان أن يتعلّم (تدريجيًا) على التحكّم الإيجابي في انفعالاته، وترويض النفس وتدريبها مرةً بعد مرة على عدم إنفاذ ما يدعوه إليه الغضب من الثوران والهيجان ونحو ذلك من السلوكيات الانفعالية قوليةً كانت أم فعليةً، ويؤكد ذلك تكرار توجيه النبي صلى الله عليه وسلم لطالب الوصية منه بعدم الغضب .

٥. أن هناك عددًا من ملامح وأوجه الإعجاز العلمي في الأحاديث النبوية الشريفة ذات العلاقة بموضوع الغضب، ويمكن الإشارة إلى أبرز تلك الملامح فيما يلي: السبق العلمي والمعرفي، الإعجاز التربوي السلوكي، الإعجاز التربوي الجمالي، الإعجاز العلمي الوقائي، الإعجاز العلمي العلاجي، الإعجاز العلمي الإخباري.

٦. أن مجموعة الأحاديث النبوية الوارد ذكرها في الدراسة قد اهتمت بالإشارة إلى العديد من الوسائل التربوية الملائمة والمناسبة لعلاج الغضب في مختلف الحالات والظروف، ومن أبرز هذه الوسائل: السكوت والتزام الصمت، والاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم، وتغيير الوضعية التي يكون الإنسان عليها حال الغضب، والإسراع إلى الوضوء أو الاغتسال، إلى غير ذلك مما يُعين الإنسان على عدم الاسترسال في الغضب، والحد منه، وتجنب مضاره ومساوئه.

٧. أن السنة النبوية قد اشتملت على ما يُمكن أن يُمثل (نظريةً تربويةً إسلاميةً) متكاملة الأبعاد لغرض وقاية الأفراد وحماية المجتمعات من الآثار السلبية للغضب، ومن ثم العمل على

ضبطه وعلاجه والتصدي له .

٨. أن اهتمام السُنّة النبوية الإعجازي بانفعال الغضب قد راعى واحدًا من أهم المبادئ التربوية والمُتمثل في مبدأ الفروق الفردية، وهو ما تُؤكده مجموعة الأحاديث النبوية الصحيحة التي تحدثت وأرشدت إلى الكيفية التربوية التي ينبغي للإنسان المُسلم أن يتعامل بها ومن خلالها مع من حوله في حالة الغضب، فمن هذه الأحاديث ما جاء على شكل وصيةٍ عامةٍ، ومنها ما كان على شكل توجيهٍ سلوكيٍ معينٍ قبل حصول الغضب، وقد يكون هذا التوجيه السلوكي بعد حصول الغضب، كما أن من الأحاديث ما جاء على شكل فعلٍ مأمورٍ به، أو استحضارٍ لما سيترتب على ذلك الغضب من النتائج، إلى غير ذلك من التوجيهات والإرشادات التربوية النبوية الكثيرة في هذا الشأن .

ثانيًا: التوصيات

١. ضرورة العناية بدراسة المنهج التربوي النبوي الذي تتضمنه السنة النبوية الصحيحة، والعمل على الإفادة منه ومن توجيهاته ودروسه ومضامينه في كيفية التعامل مع الظواهر الاجتماعية المختلفة.

٢. ضرورة العناية بالجوانب التربوية للإعجاز العلمي في السنة النبوية من خلال:

أ . تضمين بعض المناهج التربوية مثل مقرر الحديث الشريف في مراحل التعليم المختلفة نماذج من جوانب الإعجاز العلمي في السنة النبوية بما يتناسب مع مستوى المرحلة الدراسية.

ب. تخصيص بعض الأنشطة التربوية الصفية واللاصفية لتسليط الضوء على بعض جوانب الإعجاز العلمي في السنة النبوية، وتعرُّف بعض دلالاتها التربوية، وإتاحة الفرصة للنقاش العلمي الإيجابي حول أبعادها ومضامينها .

ج. عقد بعض الدورات التدريبة والتوعوية للمعلمين في مختلف المراحل بمدارس التعليم العام لاكتساب أكبر قدر ممكن من المفاهيم والمهارات والمعلومات الجديدة في ميدان الإعجاز العلمي في السنة النبوية .

٣. تضمين مقررات الدراسة في المرحلة الجامعية مقررًا معنيًا بدراسة قضايا الإعجاز العلمي في السنة النبوية، ولاسيما طلاب الكليات العلمية والطبية .

٤. الاهتمام بإجراء الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بقضايا الإعجاز العلمي في السنة النبوية على وجه الخصوص، والتأكيد على الإفادة من نتائجها وتوصياتها في مختلف المجالات الحياتية.

٥. أن تهتم الهيئات المعنية بقضايا الإعجاز العلمي بتضمين (الجوانب التربوية للإعجاز العلمي) ضمن اهتماماتها البحثية، وهو ما يُمكن أن يتحقق من خلال الدعوة إلى تنظيم الندوات، والتشجيع على عقد اللقاءات، وتخصيص بعض الدراسات العلمية الإعجازية للمجال التربوي الذي تتضمنه السُنّة النبوية الصحيحة.

٦. إجراء بعض الدراسات ومنها:

أ. الدلالات التربوية للإعجاز العلمي في الطب النبوي.

ب. الدلالات التربوية للإعجاز العلمي في أحاديث سُنن الفطرة .

ج. التربية الإبداعية في السنة النبوية (دراسة تربوية) .

المراجع

- القرآن الكريم

١. محمد كامل عبد الصمد، الإعجاز العلمي في الإسلام (السُّنة النبوية). الدار المصرية اللبنانية. القاهرة، مصر، ط (٤)، (١٤١٧هـ).

٢. أبو الفضل بن منظور. (د. ت) لسان العرب. دار الفكر، بيروت، لبنان.

٣. فتحي عبد الفتاح الدّجني. الإعجاز النحوي

في القرآن الكريم. مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.
٤. عبد الكريم الخطيب. إعجاز القرآن الإعجاز في دراسات السابقين. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٤م.
٥. جلال الدين السيوطي الشافعي. (د. ت). الإتقان في علوم القرآن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
٦. الشريف علي بن محمد الجرجاني. كتاب التعريفات. دار الكتب العلمية، بيروت، ط (٣)، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.
٧. صديق عبد العظيم أبو حسن، ومحمد نبيل غنايم، دراسات في السُنة الشريفة. مكتبة الفلاح، الكويت، ط (٢)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
٨. مصطفى السباعي. السُنّة ومكانتها في التشريع الإسلامي. المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط (٤)، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
٩. عبد الله بن عبد العزيز المُصلح وعبد الجواد الصاوي. الإعجاز العلمي في القرآن والسُنَّة. مكة المكرمة: (منهج التدريس الجامعي). الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة. مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.
١٠. عبد المجيد الزنداني، وآخران، تأصيل الإعجاز العلمي في القرآن والسُنة. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، هيئة الإعجاز العلمي في القرآن والسُنة، . ١٤٢١هـ.
١١. محمد يعقوب الفيروزآبادي. القاموس المحيط. ضبط وتوثيق/ يوسف الشيخ محمد البقاعي. دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.
١٢. عبد العزيز بن محمد النغيمشي. الغضَب. ضمن سلسلة دراسات نفسية في ضوء الإسلام (سلسلة الدوافع والانفعالات)، الرقم (١). دار المسلم للنشر والتوزيع. الرياض، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م .
١٣. بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد العيني. (د. ت). عمدة القاري شرح صحيح البُخاري. ج (٢٢). دار الفكر، عمّان، الأردن.
١٤. مصطفى البغا، ومحي الدين مستو. الوافي في شرح الأربعين النووية. مكتبة دار التُراث. المدينة المنورة، ط (٧)، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
١٥. محمد السيد محمد الزعبلاوي. تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس. مكتبة التوبة. الرياض، ط (٢)، ١٤١٦هـ-١٩٩٩٦م.
١٦. طه عبد العظيم حسين. استراتيجيات إدارة الغضب والعُدوان. دار الفكر، عمّان، الأردن، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧.
١٧. علاء كفافي، ومايسة النيّال. الغضب في علاقته ببعض مُتغيرات الشخصية – دراسة لدى شرائح عُمرية مختلفة في المجتمع المصري والقطري. مجلة الإرشاد النفسي. العدد (٦). جامعة عين شمس، كلية التربية. القاهرة، ١٩٩٧م.
١٨. أحمد عزت راجح. أصول علم النفس. المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، ط (٩)، ١٩٧٣.
١٩. محمد نبيل كاظم. كيف نتحرر من نار الغضب ؟. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة. ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.
٢٠. أبو حامد محمد محمد الغزالي. (د. ت). إحياء علوم الدين. ج (٣). مكتبة عبد الوكيل الدروبي، دمشق – درويشيَّة.
٢١. حسن محمد الشرقاوي. (د. ت). نحو علم نفسٍ إسلامي. الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية.
٢٢. محمد محروس الشناوي. بحوث في التوجيه الإسلامي للإرشاد والعلاج النفسي. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة، ٢٠٠١م.

٢٣. حسن أيوب. (د .ت). السلوك الاجتماعي في الإسلام. دار الندوة الجديدة، بيروت.
٢٤. عبد الرحمن بن رجب الحنبلي. (١٣٩٣هـ). جامع العلوم والحكم، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط (٤)، ١٣٩٣هـ.
٢٥. علي الطنطاوي. تعريف موجز بدين الإسلام، دار المنارة، جدة. ١٤١٢هـ.
٢٦. محمد عثمان نجاتي. الحديث النبوي وعلم النفس، دار الشروق، القاهرة. ط (٥)، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٥م.
٢٧. عفيف عبد الفتاح طبّارة. روح الدين الإسلامي. دار العلم للملايين، بيروت، ط (٣٠)، ١٩٩٥.
٢٨. عبد الباسط متولي خضر. فعالية الإرشاد النفسي الديني والتدريب على المهارات الاجتماعية والدمج بينهما في خفض حدة الغضب لعينة من المُراهقين. مجلة كلية التربية. العدد ج (٣)، (٢٤). جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٢٩. فؤاد البهي السيد. (د. ت). الأُسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. دار الفكر العربي. القاهرة.
٣٠. أحمد محمد عامر. أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام. دار الشروق، جدة، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.
٣١. بدر عبد الرازق الماص. أخلاق المسلم وآدابه، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤١٨هـ.
٣٢. محمد بن سالم البيحاني. إصلاح المجتمع. دار القلم. بيروت، ١٤٠٣هـ.
٣٣. عبد الرحمن بن حسن حبنكه الميداني. الأخلاق الإسلامية وأسسها. ج٢، ط٢، دار القلم، دمشق، ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م.
٣٤. أبو حاتم محمد بن حبَّان البُستي. روضة العُقلاء ونُزهة الفُضلاء. شرح وتحقيق / محمد محي الدين عبد الحميد وآخران. دار الكتب العلمية، بيروت، (١٣٩٧هـ /١٩٧٧م).

الأزمة الاقتصادية العالمية الراهنة
أزمة مال أم أزمة نظام؟
The global economic crisis
Financial crisis or the system crisis?

أ. د. عبد الستار إبراهيم الهيتي*

Dr. Abdul Sattar Ibrahim Alhity*

ملخص

تم تقديم هذه الأزمة إلى العالم منذ بداياتها على أنها أزمة عجز مالي وقعت فيه بعض المصارف العالمية بسبب بعض السلوكيات الخاطئة لتلك المصارف والمؤسسات المالية، لكن نظرة متأنية مرتبطة بتاريخ تلك المؤسسات وطبيعتها وأنظمتها التمويلية والاستثمارية تثبت أن نقص الأموال وقلة السيولة وحدها ليست هي السبب الوحيد الذي كان وراء نشوء تلك الأزمة وتفاقمها، ولكن خللاً في أصل النظام الرأسمالي الذي يحكم العالم اليوم اقتصادياً واستثمارياً وتمويلياً هو الذي يقف وراء هذه الأزمة والأزمات الأخرى التي مر بها العالم على امتداد القرن الماضي وبدايات القرن الحالي .

في هذه الدراسة تم إثبات أن الأزمة العالمية الراهنة أزمة نظام اقتصادي في جميع أركانه ومفاصله، وليس أزمة عجز مالي، وتطلب ذلك الحديث عن الحرية الاقتصادية التي يقرها النظام الرأسمالي وانعدام الضوابط فيها، وعن الاقتصاد العيني والاقتصاد النقدي، وعن الاقتصاد الإسلامي وطروحاته في معالجة الأزمة الراهنة

توصلت هذه الدراسة إلى أن طبيعة النظام الرأسمالي الحر أنه "نظام أزمات ودورات" في مقابل ذلك قدمت صناعة الصيرفة الإسلامية العديد من الأدوات والصيغ التمويلية التي أصبحت جزءاً هاما من الكيان المصرفي العالمي، ممثلة بصيغ تمويل كالمشاركة والمضاربة والإجارة

Abstract

Since the beginning of the current global crisis early in 2008 made this crisis to the world as a financial crisis, and more precisely as a crisis fiscal deficit occurred when some international banks due to some wrong behaviors to those of banks and financial institutions, and fell apart after that of State and Government to meet the financial shortfall winning her through the provision of a range of assistance, grants and loans to avoid bankruptcy.

That lack of funds and lack of liquidity alone is not the only reason that was behind the emergence of the crisis and aggravation, but an imbalance in the origin of the capitalist system that governs the world today economically, investment and funding is behind this crisis and other crises that the world has undergone over the past century and the beginnings of this century.

In this study we will try to prove that the current global crisis an economic crisis in all corners and joints, not the crisis of a financial deficit.

Given the crisis the Islamic banking industry a golden opportunity to offer the world their business model a substitute for bank usury traditional; so that all the reasons that led to the financial crisis lies in the category of taboo in the basics of Islamic banking, which proves that if there was a commitment to the principles of Islamic banking what happened what happened.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الاقتصادية للدورة الثامنة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم].

* قسم الدراسات الإسلامية . جامعة البحرين.

* Associate Professor Department of Islamic Studies University of Bahrain

وعقود بيع المرابحة والسلم والاستصناع.. إلخ. وبذلك منحت هذه الأزمة صناعة الصيرفة الإسلامية فرصة ذهبية لتقدم للعالم نموذج أعمالها بديلاً عن المصرفية الربوية التقليدية.

مقدمة

منذ بداية الأزمة العالمية الراهنة أوائل عام ٢٠٠٨م قدمت هذه الأزمة إلى العالم على أنها أزمة مالية، وبتعبير أدق على أنها أزمة عجز مالي وقعت فيه بعض المصارف العالمية بسبب بعض السلوكيات الخاطئة لتلك المصارف والمؤسسات المالية، وتداعت إثر ذلك الدول والحكومات لسد النقص المالي الحاصل لها عن طريق تقديم جملة من المساعدات والمنح والقروض لتفادي إعلان إفلاسها .

لكن نظرة متأنية مرتبطة بتاريخ تلك المؤسسات وطبيعتها وأنظمتها التمويلية والاستثمارية تثبت أن نقص الأموال وقلة السيولة وحدها ليست هي السبب الوحيد الذي كان وراء نشوء تلك الأزمة وتفاقمها، ولكن خللاً في أصل النظام الرأسمالي الذي يحكم العالم اليوم اقتصادياً واستثمارياً وتمويلياً هو الذي يقف وراء هذه الأزمة والأزمات الأخرى التي مر بها العالم على امتداد القرن الماضي وبدايات القرن الحالي .

إن الواقع الاقتصادي والاستثماري الذي يمر به العالم اليوم يثبت أن درجة الأضرار والأخطار التي أصابت النشاط الاقتصادي العالمي برمته إنما يتناسب طرداً مع درجة حدة تطبيق النظام الرأسمالي فيه، ذلك النظام الذي شملت سياسته في الثمانينات من القرن الماضي فيما شملت القضاء على جملة من المعطيات الوقائية والتنظيمية التي تحد من غلواء النظام الرأسمالي، إذ تم القضاء على قوة النقابات العمالية، والتأمينات الصحية والاجتماعية، ورفع مجمل القيود على رؤوس الأموال، وتصعيد نفقات التسلح العسكري والحروب .

هذا كله يثبت بما لا يقبل الشك أن الأزمة الاقتصادية الراهنة التي يمر بها العالم إنما هي في الحقيقة أزمة نظام اقتصادي متكامل يمثله أصحاب رؤوس الأموال من مالكي المصارف المالية وشركات التأمين في الدرجة الأولى وأصحاب الحصص الكبرى في مختلف القطاعات الاقتصادية الأخرى، حيث تشير الإحصاءات أن ثروات أقل من ٥٪ من البشر تساوي اليوم ثروات أكثر من ٨٠٪ من «البشر» الآخرين. ما يثبت أنها أزمتهم التي يفهمونها بشكل مختلف عما تفهمها شعوب العالم الآخر، فهي لا تعني بأي حال من الأحوال إنقلاب أوضاعهم من الرفاهية إلى فقر مدقع، بل إن هذه الأزمة إنما تمثل في طبيعتها كثافة الأخطاء المتبعة في سياستهم الاقتصادية التي أدت إلى تناقص الأرباح من جهة، وإلى فقدان الثقة المتبادلة بينهم - أعني أصحاب رؤوس الأموال - ونقصد بالثقة هنا الثقة المالية التي تعني توقع عدم القدرة على تسديد ما يقرضه مصرف لمصرف آخر .

هذه المعطيات التي أشرنا إليها، ومعطيات أخرى نحاول الوقوف عندها في هذه الدراسة هي التي أدت إلى نشوء الأزمة الاقتصادية، وليس الأزمة المالية، بمعنى أدق عجز النظام الاقتصادي الرأسمالي للوفاء بمتطلبات السوق الذي أرهق بجملة من التعاملات الوهمية والرقمية التي جعلته اقتصاداً نقدياً فحسب يؤدي بالنتيجة إلى التضخم والبطالة وانحسار التنمية دون أي اعتبار للاقتصاد السلعي الذي يسعى إلى توفير فرص العمل وتحقيق برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وبناءً على ما تقدم فإننا سنحاول في هذه الدراسة إثبات أن الأزمة العالمية الراهنة أزمة نظام اقتصادي في جميع أركانه ومفاصله،

وليس أزمة عجز مالي ، ويتطلب ذلك توزيع هذه الدراسة إلى المباحث التالية :

المبحث الأول ـ الحرية الاقتصادية وانعدام الضوابط .

المبحث الثاني ـ الاقتصاد العيني والاقتصاد المالي .

المبحث الثالث ـ الأزمة الراهنة والاقتصاد الإسلامي.

الخاتمة ـ النتائج والتوصيات .

أملي أن أكون موفقا في عرض هذا الموضوع بما يتناسب مع أهميته، والله من وراء القصد ...

الحرية الاقتصادية وانعدام الضوابط

أقام الفكر الرأسمالي نظامه الاقتصادي ونظرياته على أساس منح مطلق الحرية الاقتصادية للأفراد، بحيث يتمتع الفرد في ظل نظريات هذا النظام بحرية كاملة في جميع مجالات العملية الاقتصادية ابتداءً بحرية الإنتاج وامتلاك أدواته، وعرض المنتجات للتبادل واختيار السعر الذي يراه ويختاره، ومروراً بصيغ الاستثمار والتمويل، وإنتهاءً بطبيعة الاستهلاك والسلع والخدمات التي يتم استهلاكها (فالفرد له حق في السير قدما في مهامه الاقتصادية من غير قيود أو إجراءات تحدده وتقيده كما له الحق في إنتاج السلع والخدمات التي تدر عليه الأرباح حتى لو كان هذا الإنتاج مما لا يتفق وصالح المجتمع بوجه عام [(١)].

واتفاقاً مع النزعة الفردية التي يقرها النظام الاقتصادي الرأسمالي فإنه يعتبر الباعث الفردي محركاً للنشاط الاقتصادي، حينما يسعى إلى استثمار أمواله طلباً للربح الذي يؤدى إلى خلق المنافسة بين أصحاب رؤوس الأموال، حيث لا يوجد هناك من يمنعه من اختيار نوع العمل، أو يتدخل في توجيه أعماله وتنظيمها، فالرأسمالي هو المحرك الأول والأخير للعمليات الاقتصادية بجميع جوانبها (ويتفرع من حرية النشاط الفردي في النظام الرأسمالي عدم وجود هيئة اقتصادية مركزية تخطط النواحي الاقتصادية المتباينة من إنتاج للثروة، إلى استهلاك، إلى توزيع، إلى إحصاء تام عن الأسعار و الأجور وما إلى ذلك[(١)].

فالحرية المطلقة سبب لتنمية الإنتاج عند الرأسماليين على أساس أن التنافس الحر في المذهب الرأسمالي كفيل بأن تستمر المشاريع الكبيرة ذات الكفاءة العالية التي تنتج سلعاً جيدة بتكاليف أقل، في مقابل اضمحلال المشاريع الصغيرة التي لا تملك نفس الكفاءة الإنتاجية بحيث تكون سلعها أقل جودة وأعلى تكلفة، وفى هذا فائدة للمجتمع، بحيث يؤدي بشكل طبيعي إلى ارتفاع الإنتاج .

وأخيراً تعتبر الحرية الاقتصادية عند الرأسماليين مقياساً للكرامة الإنسانية، باعتبارها أساساً لتحقيق الذات والحفاظ على تطلعات الأفراد ورغباتهم، فهي حق مقدس لهم[(٢)].

ونرى أن هذه الحرية ليست حرية كاملة، وهي بعيدة عن مجالات التطبيق العملي للأسباب الآتية :

١ ـ إن حرية الاستهلاك مكفولة بالطبع لمن لديه القوة الشرائية، وهذه القوة إنما تكون متركزة في أيدي القلة من الأغنياء دون الفقراء .

٢ ـ إن حرية الإدخار منوطة أيضاً بالطبقة الثرية، التي تتمكن بفضل ما لديها من أموال على إدخار القدر الذي تختاره من السلع والأموال .

٣ ـ يكمن خطر الحرية الرأسمالية في جانب الاستثمار أكثر من غيره، حيث إن الرأسمالي وهو يفكر في استثمار أمواله ليس له هم إلا زيادة الأرباح بأية وسيلة كانت، ولا يهمه أن تكون هذه الأرباح متفقة مع الأهداف الاجتماعية أو الإنسانية أو منافية لها، لأن هدفه مرتبط بجمع المال لأجل اللذة، ومن ثم استثمار هذه الأموال

في أي مجال من المجالات الاقتصادية مادام أنها تدر عليه أرباحاً وفوائد مادية .

والذي يتابع التاريخ الذي نشأت فيه هذه الأفكار الاقتصادية، يجد أن الدعوة إلى الحرية الفردية إنما كانت رد فعل لما عاناه المجتمع الأوروبي خلال فترة القرون الوسطى من ضغط وكبت من جانب الكنيسة(٣)، الأمر الذي أدى إلى انقسام المجتمع الرأسمالي إلى فئتين وطبقتين، طبقة متربعة على رأس المال وتتحكم في مصائر الناس والدولة، وطبقة أخرى بعيدة عن الحياة الاقتصادية والثروة، عليها أن تكدح وتعمل في خدمة تلك الطبقة الثرية المسيطرة(٤)، إذ أصبحت الحرية الاقتصادية المطلقة من أبرز مساوئ النظام الرأسمالي، لأنها لا تعير أي أهمية للأهداف الاجتماعية، ولا تقيم وزناً للغايات الإنسانية التي تعالج مصلحة المجموع، مما أدى إلى ظهور الاحتكارات الكبيرة .

ذلك أنه باسم الحرية تحكم بعض المنتجين في كثير من الموارد الاقتصادية، وباسم هذه الحرية احتفظ بعض المنتجين لنفسه بالأسرار الصناعية لإنتاج سلعة أو أكثر من السلع .

وباسم الحرية، تكاتف هؤلاء المنتجون وكوّنوا مؤسسات كبيرة، تضمن لهم السيطرة وتوجيه عوامل الإنتاج الوجهة التي يريدونها .

وباسم الحرية قام بعض المنتجين بتحديد الإنتاج لبعض السلع الصناعية الاحتكارية حتى يقل المعروض منها في الأسواق، مما يؤدي إلى ارتفاع أسعارها للحصول على أكبر قدر من الأرباح، غير مبالين بما يؤدي إليه ذلك من تعطيل الموارد وعدم توظيفها الوظيفة الطبيعية لها، مما يؤدي بالتالي إلى اختلال التوازن الاقتصادي داخل المجتمعات الرأسمالية(٢).

إن ما يلفت النظر في الأزمة الاقتصادية الراهنة أن درجة الأضرار والأخطار التي أصابت الدول والمؤسسات الاقتصادية فيها تتناسب طرداً مع درجة اعتماد الحرية وتطبيق نظام الرأسمالية فيها، فالأزمة بمنظورها الحقيقي على أرض الواقع هي أزمة أصحاب رؤوس الأموال الذين يملكون المصارف والمؤسسات التمويلية، وهي أزمة شركات التأمين التي تقوم بسداد القروض مقابل أقساط عندما يعجز المشترون عن دفع تلك الأقساط، لكن الذي حصل أن هذه الشركات نفسها أصبحت عاجزة عن سداد القروض التي أمنت عليها بفعل إنخفاض الأسعار المستقبلية للعقار، مما أدى إلى تعثرها وإعلان إفلاسها.

إن الحرية المطلقة التي يقرها نظام السوق الحر وانعدام الضوابط والمحددات في عمليات الاستثمار وبرامج التمويل هو الذي كان وراء جملة من الأزمات التي مر بها النظام المصرفي خلال السنوات القليلة الماضية، كما حصل مع جنوب شرق آسيا قبل سنوات، وكما حصل في الأزمة النقدية الأوروبية التي كانت من أبرز أسباب التعجيل في إنشاء منطقة اليورو الموحدة، وقد كان ذلك أيضاً وراء الأزمة العالمية الراهنة وما تبعها من أزمات متلاحقة، كأزمة اليونان المالية التي هزت دول منطقة اليورو، مع احتمال انتقالها إلى دول أوربية أخرى كالبرتغال وأسبانيا، كما تشير إلى ذلك تقارير الخبراء وتوقعاتهم(٥).

ونتيجة لهذه الحرية المطلقة في العملية الاقتصادية باتت صناعة السلع والخدمات وترويجها وتسويقها هدفاً بحد ذاته، أو جزءاً من هدف تحقيق مزيد من العائدات بأي وسيلة وأي ثمن، حتى ولو كان ذلك عن طريق الحروب واحتلال الدول واستغلال شعوبها، لتحقيق مزيد من الهيمنة المالية، من دون أي اعتبار للاحتياجات البشرية أو حرص على عدالة اجتماعية، حتى أصبحت قيمة الإنسان مرتبطة بكونه سلعة من السلع يتم التعامل معه على هذا الأساس المادي وليس على أساس قيمته الإنسانية،

الأمر الذي يؤكد أن هذه الأزمة التي يمر بها العالم اليوم إنما تمثل أزمة الفكر الذي صنعها والنظام الذي يقوم عليها، ولا يوجد هناك مؤشر على خطة إنقاذ حقيقية إلا بتصحيح تلك الأفكار وتعديل مساراتها .

إن المتابع لتأريخ الرأسمالية فكراً ونظاماً يجده حافلاً بالأزمات المالية وحالات الانهيارات الكبيرة، وإن ما حصل يوم ١٥ سبتمبر من العام ٢٠٠٨م عندما انخفض مؤشر داو جونز ب (٧٧٨) نقطة لم يكن الإخفاق أو الأزمة الأولى التي أصابت النظام الرأسمالي، فقد شهد "وول ستريت" الكثير من الأحداث المهمة في تاريخه، ففي سنة ١٩٠٧م حدث إنهيار كبير في البورصة، حيث انخفضت القيمة السوقية لأسهم بورصة نيويورك بسبب أزمة الفوائد البنكية، وفي عام ١٩٢٩م كان الانهيار الكبير عندما إنهار مؤشر "داو جونز الصناعي" وبورصة نيويورك، وتسبب في دخول الاقتصاد الأمريكي إلى أعظم كساد في تاريخه، وفي الأعوام ١٩٧٣ و١٩٧٤م إنهار سوق الأوراق المالية، وهو الانهيار الذي استمر بين يناير ١٩٧٣ وديسمبر ١٩٧٤، وأثر على جميع أسواق الأوراق المالية الرئيسة في العالم، ولا سيما المملكة المتحدة، كانت واحدة من أسوأ حالات الركود سوق الأوراق المالية في التاريخ الحديث، وفي عام ١٩٨٧م كان الانهيار الاقتصادي الذي تسبب أيضا في إنهيار مؤشر "داو جونز" بنسبة ٢٣٪ في يوم واحد وهو أكبر هبوط في تاريخ المؤشر[٦].

ويشير الدكتور حازم الببلاوي في محاولته لفهم الأزمة الحالية إلى ما كتبه بنجامين باربر في كتابه "الجهاد في مواجهة ماكوورلد" وهو الكتاب الذي أحدث ضجة كبيرة في أمريكا، وإلى ما كتبه راستون سول جون، حيث يرى أن أخطر ما شهده العالم خلال العقود الثلاثة الأخيرة، هو نجاح الإعلام الأمريكي الذي تُسيطر عليه الشركات بتصوير الاقتصاد على أنه قائد المجتمعات، وعلى أساس ذلك سادت الاحتكارات وانعدم التنافس وتوقفت الاقتصادات عن التطور وانهارت الاقتصادات المختلطة، وتشير الأرقام إلى حجم هذه السيطرة على الاقتصادات العالمية، فهناك الآن خمس شركات عملاقة تُسيطر على ٥٠٪ من الأسواق العالمية في مجالات صناعات الفضاء والمكونات الإلكترونية والسيارات والطائرات المدنية والفولاذ والالكترونيات، وهناك خمس شركات أخرى تسيطر على ٧٠ ٪ من السلع الاستهلاكية ذات الديمومة، وخمس شركات غيرها تهيمن على ٤٠٪ من النفط والعقول الإلكترونية الخاصة والإعلام، وكل هذه الأرقام تعني ببساطة أن السوق العالمي الموحّد ومعه القرية العالمية وحتى مفهوم الحضارة العالمية الواحدة، سيكون عمّا قريب "ملكية خاصة" لمجموعة من البشر قد لا يتجاوز عددهم عدد مجالس الإدارة في واحدة من الشركات الخمس المذكورة أعلاه[٧]، وهذا ببساطة يعني أن الاحتكارات وحدها هي التي تتحكم في مفاصل الإنتاج والاستثمار العالمي وهي التي تسيطر على رؤوس الأموال، وهو بدوره حول الطبقة البرجوازية الحاكمة إلى أوليجاركية[*] تجمع الريع، فالأوليجاركيون ليسوا من الروس فقط كما يقال كثيراً، بل هم المسيطرون في الولايات المتحدة وأوروبا واليابان .

إن هذه الأرقام والمعطيات التي أشرنا إلى جزء منها تثبت أن من طبيعة النظام الرأسمالي الحر أنه "نظام أزمات ودورات" وأن التوسع في الائتمان الذي يدعو إلى الحرية شبه المطلقة وغل يد الدولة إنما يقف وراء جميع الأزمات التي مر بها العالم على مدى قرن من الزمن، وأنه لم يعد هذا النظام قادراً على تصحيح نفسه بنفسه من خلال ما أطلقوا عليه اليد الخفية .

* الأوليجاركية هي حكومة الأقلية ذات الثراء المادي أو حكومة الإثراء.

ويرى الدكتور رضا عبد السلام أن هناك أربعة عوامل يفترض أنها تشكل الجذور الحقيقية للأزمة، تتمثل في تطبيق مبادئ الليبرالية الجديدة منذ منتصف الثمانيات وهو ما يطلق عليه (التحرير الاقتصادي والتجاري والمالي) واعتماد معيار الدولار في أغلب التعاملات المالية العالمية، وعدم التوازن في المبادلات الدولية تحت مظلة منظمة التجارة العالمية، وتصاعد حدة المشكلات الهيكلية للاقتصاد الأمريكي[٨]، ومرد هذه العوامل مجتمعة إنما يقوم على اعتماد الحرية المطلقة في الإنتاج والاستثمار والتمويل.

الحرية الاقتصادية في الاقتصاد الإسلامي

في مقابل ذلك كله فإن للحرية في الشريعة الإسلامية مجال واسع، فقد أفرد لها علماء الإسلام بحوثاً متعددة واهتموا بها اهتماماً كبيراً في جميع جوانبها - الاعتقادية والتفكيرية والقولية والعملية - حيث إن هذه الحريات الأربع محددة في نظام الاجتماع الإسلامي بما حددت به شريعة الإسلام أعمال الأمة في تصرفاتها الفردية والاجتماعية، وقد قامت هذه الحريات على أساس جلب المصالح للمسلمين ودفع المفاسد عنهم[٩].

وفي الجانب الاقتصادي اعترفت الشريعة الإسلامية بحرية التملك للأفراد عن طريق مبدأ الاستخلاف، حيث يعتبر الحائز للسلعة من المسلمين مستخلفاً فيها من قبل الله عز وجل على أساس أن الملكية في الإسلام وظيفة شرعية اجتماعية (مهمة استخلافية) تناط بالفرد أو بالمجموعة بحكم شرعي، وللمالك الأصيل الذي هو الله تعالى، ولنائبه - الدولة الإسلامية - الحق في تحديد هذه المهمة تحصيلاً وإنفاقاً: أي إنتاجاً وإدارة وتوزيعاً واستهلاكاً[١٠].

إن الشريعة الإسلامية باعتبارها المرجعية الفكرية للمذهب الاقتصادي الإسلامي تحترم هذا الحق وتأمر باحترامه، وتعدُّ الاعتداء على هذا الحق من المعاصي، وترتب عقوبات شرعية دنيوية وأخروية على المعتدين عليه[١١]، إلا أنه مع اعتراف الشريعة الإسلامية بحق الملكية وحق المالك في التصرف بملكه وفق مبدأ الاستخلاف، فإنها إلى جانب ذلك قيدت هذا الحق بواجبات وقيود مفصلة في كتب الفقه الإسلامي حتى تستقيم هذه المهمة الاستخلافية وتسير وفق الخطوط الرئيسية التي وضعها الإسلام لذلك، على أساس أن الاستخلاف هو الصيغة التي يمكن اعتمادها للملكية في الاقتصاد الإسلامي، بمعنى أن من يحاول الإخلال بشروط وقواعد هذه الوظيفة الشرعية فإنه يعرض نفسه لسحب هذا الحق منه ومنعه من الاستمرار في هذا الحق الشرعي الممنوح له.

لقد اعترف الإسلام بالحرية الفردية باعتباره دين الفطرة الإنسانية، فهو يعترف للفرد بشخصيته الإنسانية، وأنه ذات له طموح وله اختيار وله إرادة، ولا يمكن أن يتحقق هذا الطموح وهذا الاختيار وتلك الإرادة إلا بعد أن تتحقق له تلك الحرية، لكن الإسلام مع ذلك لم يترك هذه الحرية من غير قيود وضوابط، حتى لا يتحكم خطر النزعات الفردية في الفساد والتخريب حين يطلق لها العنان، بل نبه إلى هذه الضوابط في كثير من الأصول الشرعية في القرآن الكريم والسنة النبوية. وبهذا تكون الحرية والطموح والاختيار طاقات دافعة للذي هو أصلح ﴿وفي ذلك فليتنافس المتنافسون﴾ (المطففين، آية: ٢٦)، أما إذا انحرف الفرد عن أمر الله تعالى انقلب هذا النزوع الفردي إلى مدعاة للفساد، وهو مالا يرضاه الإسلام ولا تقره مبادئ الشريعة، لأنه يعتبر عندئذ قد مارس نشاطه في غير محله[١٢].

ومن هنا فإن التشريع الإسلامي أقر الأنشطة الاقتصادية، من خلال المزج بين أصلين أساسيين[١٣]:

١. الاعتراف بمواهب الفرد وحقه في ثمرات كسبه مادام أنه يكتسب من الحلال الطيب الذي لا إثم فيه ولا عدوان.

٢. تقرير حق المجتمع في كسب الفرد، ووجوب التكافل بين أفراد الأمة الواحدة، حيث جاء نظام الإسلام بالمزج بين هذين المبدأين بصورة من التوازن، بحيث لا يكون هناك خلل في جانب على حساب جانب آخر.

صيانة الحرية في الإسلام

من أهم المقومات التي اعتمدها الإسلام صون جميع الحريات حتى يشيع في حياة الفرد والجماعة الاطمئنان والراحة، ليتجهوا إلى أنشطتهم وقد عم الأمن في جميع نواحي حياتهم وقد أكد هذا المعنى حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع، إذ قال: (إن دماءكم وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام، كحرمة يومكم هذا، في بلدكم هذا، في شهركم هذا)[١٤]، وقد ركز الإسلام على حماية هذه الحرية وضمانها بكل تشريعاته التي أبقت هذه الحرية مصانة من العبث والتعدي، من خلال تحريم السرقة والاختلاس ومنع الغش في المعاملات والتطفيف وتحريم القمار والميسر والربا والاحتكار والرشوة[١٣].

وضع الإسلام للحرية الإقتصادية حدوداً وقواعد لحمايتها، بحيث لا يمكن تصور هذه الحرية إلا بعد الأخذ بنظر الاعتبار القيود الشرعية التي وضعها الإسلام.

ومن أهم هذه القواعد ما يأتي:

١ - الاكتمال العقلي

أوجب الإسلام عدم إعطاء حرية التصرف إلا لصاحب الأهلية الكاملة، فالشخص الذي عدت عليه عادية، كالسفه أو الجنون أو الغفلة، أو الذي لا يزال صغيراً يأمر الإسلام بتنصيب قيم عليه باعتباره قاصراً[١٥] لا يملك المؤهلات القانونية للتصرف المطلق، فقد خاطب القرآن الكريم الأمة باعتبارها صاحبة الحق في هذا المال وأن ملكية المال في الإسلام تعود إليها بقوله: ﴿ولا تؤتوا السفهاء أموالكم التي جعل الله لكم قياماً وارزقوهم فيها واكسوهم وقولوا لهم قولاً معروفا﴾ (النساء، آية: ٥). حتى إذا ما استقام أمرهم وحسن تصرفهم وكملت أهليتهم، فإنه في هذه الحالة يجوز لهم التصرف في أموالهم وحقوقهم ﴿فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم﴾ (النساء، آية: ٦).

٢ - التوسط بين الإسراف والتقتير

وهو الذي يمثل سياسة الوسط التي يمتاز بها المذهب الإسلامي عن بقية الأفكار والمدارس الإقتصادية الوضعية ﴿ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوما محسورا﴾ (الإسراء، آية: ٢٩).

٣. عدم الاكتناز والتعطيل

حرم الإسلام تعطيل الأموال عن وظيفتها وحرمان مجتمعه طيبات الحياة الدنيا ﴿والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب اليم﴾ (التوبة، آية: ٣٤)، ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم (اتجروا في أموال اليتامى لا تأكلها الزكاة)[١٦] وفي هذا الحديث دعوة إلى استثمار أموال اليتامى والمتاجرة فيها حتى لا تتناقص تدريجياً بسبب وجوب الزكاة فيها، التي تعد دافعاً أساسياً من دوافع الاستثمار والتنمية.

٤. تقييد حرية التصرف

وضع الإسلام جملة من الضوابط لتقييد حرية التصرف في الأموال، بحيث يتناسب ذلك مع المصلحة العامة، ومن تلك القيود أنه ليس من حق المالك أن يوصي بجميع أمواله، لأن الإسلام قصر هذه الوصية على الثلث مراعاة لحقوق الورثة من الأقارب والأرحام، فقد روي عن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه، قال: عادني رسول الله صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع من وجع

أشفيت منه على الموت، فقلت يا رسول الله بلغني ما ترى من الوجع وأنا ذو مال ولا يرثني إلا ابنة لي واحدة أفأ تصدق بثلثي مالي، قال لا، قلت أفأ تصدق بشطره، قال لا الثلث والثلث كثير[١٤].

وبهذا يجعل الإسلام الملكية وظيفة اجتماعية وفريضة شرعية، والسبيل الوحيد لتحقيق غاية هذه الوظيفة والفريضة هو فسح المجال لولي الأمر ممثلا بالدولة كي تمارس وظيفتها بصفتها سلطة مراقبة ومحددة للنشاطات الاقتصادية وفقاً لقواعد التشريع الإسلامي ومن غير خروج عن أهدافه وضوابطه، والمتتبع لمسار التشريع الإسلامي يجد أن مدى هذا التدخّل لم يأخذ نصيبه الأوفر في بداية تكوين الدولة الإسلامية خاصة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ، ويعود ذلك إلى سببين[١٧]، هما :

١. بساطة الحياة في ذلك العهد وضعف النشاط الاقتصادي حيث كان يقوم على الرعي والتجارة المحدودة البسيطة.

٢. قوة الوازع الديني ومراقبة المسلمين لله تعالى في جميع تصرفاتهم، ومن ثم سلامة الأنشطة الاقتصادية من أي نوع من السلبيات دون الحاجة إلى تدخّل من قبل الدولة بل تعدى الأمر بهم إلى أن يتنازل بعض منهم عن حقوقهم خوفاً من الوقوع في الشّبهات.

أما في عهد أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما، فقد توسعت رقعة الدولة الإسلامية واستجدت كثير من الأمور التي لم تكن واقعة زمن النبي صلى الله عليه وسلم مما دعا ولاة الأمور إلى التدخل لوضع الحلول المناسبة لها، لذلك نجد أن عهديهما يزخر بالتطبيقات العديدة في مجالات تدخّلات الدولة في الشؤون الاقتصادية، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

١ ـ ما فعله أبو بكر الصدّيق رضي الله عنه في محاربته مانعي الزكاة باعتبارهم قد امتنعوا عن أداء أهم موارد الدولة الإسلامية آنذاك[١٤].

٢ ـ ما قام به عمر بن الخطاب رضي الله عنه من إيقافه تنفيذ حد السرقة في عام المجاعة حيث قال: ما من أحد إلا وله في هذا المال حق، وقد قال بهذا الإمام أحمد والأوزاعي[١٨].

٣ ـ بيع عمر بن الخطاب رضي الله عنه السلع المحتكرة من غير رضا محتكريها بثمن المثل وتحديده أسعار بعض السلع منعاً للتحكّم والإضرار بالناس حيث أنه قال: احتكار الطعام في الحرم إلحاد فيه[١٩].

٤ ـ اعتماد العقوبة المالية تعزيراً إذا امتنع أصحاب رؤوس الأموال من أداء واجباتهم الشرعية في المال، فقد روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال (في كل إبل سائمة في كل أربعين بنت لبون، من أعطاها مؤتجراً فله أجرها، ومن منعها فإنا آخذوها وشطر إبله عزمة من عزمات ربنا لا يحل لآل محمد منها شيء)[٢٠]، وروي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال (إذا وجدتم الرجل قد غل احرقوا متاعه واضربوه)[٢١].

إن مبدأ تدخل الدولة في الشؤون الاقتصادية يعد أمراً منطقياً يتفق مع طبيعة الاستخلاف في كون الدولة أو الخليفة أو الإمام هي الجهة المناط بها تنظيم عملية الاستخلاف وإدارتها، حيث يعد هذا التدخل إحدى نتائج كون الملكية المطلقة لله تعالى، وأن البشر إنما هم مستخلفون فيها فقط، ويهدف الاقتصاد الإسلامي من هذا التدخل إلى أن يكون الأداة المحركة لمتطلبات العدالة الاجتماعية، من حيث أنه المعبر عن الأهداف التي أقرتها الشريعة بصورة عامة، ذلك أن مقتضيات هذه العدالة تختلف باختلاف الظروف الاقتصادية للمجتمع والأوضاع المادية التي تحيط به، فقد يكون القيام بعمل (ما) مضراً بالمجتمع في زمان ومكان محدد، ولكنه ليس كذلك في زمان أو مكان آخر، ولا يمكن تفصيل ذلك بصيغ دستورية ثابتة، وإنما يتم

تحديده وفقا لمبدأي التسخير والاستخلاف اللذان يعتبران صيغة من صيغ العبادة ويمثلان الأساس الفلسفي للاقتصاد الإسلامي.

هذا التدخل الذي يعتمده الاقتصاد الإسلامي هو الذي يتيح جانباً من الرقابة والمتابعة لمجمل الأنشطة الاقتصادية، وهو الذي يعمل على تخطيط مشروعات التنمية وحماية المواطن، وقد أثبتت الأزمة الراهنة أن ترويج مفاهيم "الأسواق الحرة والتجارة الحرة وآليات السوق والنظام التلقائي ومنع الدولة من التدخل ورفض التخطيط الاقتصادي وترك السوق يصحح تلقائيّا" هذه المفاهيم التي وصلت في بعض الدول والمؤسسات العلمية إلى مستوى القداسة إنهارت فجأة مع إنهيار أسواق المال وتحولت إلى بضاعة قابلة للنقاش والتفاوض والبيع، وربما قابلة لتخزينها في ملفات تاريخية وإيداعها في مستودعات إيديولوجية إلى جانب الكثير من النظريات التي تساقطت بفعل التقادم وتطور الزمن.

الاقتصاد العيني والاقتصاد المالي

مما لاشك فيه أن هناك فرقاً بين نوعين من الاقتصاد هما: الاقتصاد العيني والاقتصاد المالي، فالاقتصاد العيني هو الذي يتناول كل الموارد الحقيقية التي تشبع الحاجات بطريق مباشر (السلع الاستهلاكية أو بطريق غير مباشر (السلع الاستثمارية)، فالأصول العينية تشمل الثروات الطبيعية والمصانع والموارد البشرية، وكذلك السلع الاستهلاكية التي تشبع حاجات الإنسان مباشرة من مأكل وملبس وترفيه ومواصلات وتعليم وخدمات صحية، وهذا الاقتصاد العيني هو الثروة الحقيقية التي يتوقف عليها بقاء البشرية وتقدمها. أما الاقتصاد المالي فهو الذي يشمل حقوق الملكية، ورؤوس الأموال النقدية والمديونيات التي تثبت في الذمة، والأسهم والسندات وجميع أنواع الأوراق المالية والصكوك.

ورغم أن الاقتصاد العيني هو الأساس في تكوين الثروة الاقتصادية فإن هذا الاقتصاد لم يكن كافياً لتنظيم عمليات التبادل والاستثمار والتمويل، فهو بحاجة إلى أن يعتمد على أدوات مالية ونقدية تسهل عمليات التبادل والتمويل، وتتيح له فرصة التداول بسهولة ويسر، وبهذا ظهرت الحاجة إلى وسائل تسهل التعامل في الثروة العينية، فالأرض مثلاً ثروة عينية، ولكنها لا يمكن تداولها بذاتها، وإنما يتم استثمارها وتداولها عن طريق سندات الملكية التي تثبت ملكيتها لصاحبها، وهذه السندات إنما تمثل نوعاً من أنواع الاقتصاد المالي الذي بدونه لا يمكن استثمار أو تبادل الاقتصاد العيني، وهكذا أصبح التعامل يتم عن طريق الأصول المالية باعتبارها ممثلة للأصول العينية.

ومع تطور النشاط الاقتصادي على مدى التاريخ الإنساني أدرك المتعاملون في ذلك النشاط أن المقايضة ومبادلة السلع بعضها ببعض عملية مكلفة وفيها نوع من التعقيد وعدم المرونة، فكان لابد من اعتماد وسيلة لتسهيل عمليات التبادل والاستثمار، فكانت "النقود" التي هي أصل مالي تمثل حقاً غير مرتبط بسلعة معينة أو أصل عيني بذاته، وإنما هي بمثابة حق شامل يستوعب الاقتصاد العيني والسلعي كله، وهو ما يشير إليه علماء الاقتصاد في أن النقود تعد واسطة للتبادل، ومقياساً مشتركاً للقيمة، كما أنها تستخدم مستودعاً لقيم السلع، ومعياراً للمدفوعات الآجلة[٢٢]. وبهذا أصبحت النقود أصلاً مالياً يعطي صاحبه الحق في الحصول على ما يشاء من السلع والخدمات المعروضة في الاقتصاد العيني. فهذه النقود وإن لم تكن سلعة من السلع فإنها باعتبارها حقاً على الاقتصاد العيني تسمح بإشباع الحاجات الحقيقية بمبادلتها مع الأصول العينية (السلع) الأمر

الذي يجعل النقود أصلاً مالياً أو حقاً مترتباً على الأصول العينية، ووجودها والتعامل بها يساعد على سهولة التبادل والمعاملات في السلع العينية .

وإذا كانت هذه الأصول المالية قد ابتدأت على شكل حقوق ملكية لبعض الأصول أو دائنية على مدين، فإنها تطورت وأخذت فيما بعد أشكالاً متعددة، مثل الأسهم التي تصدرها الشركات المساهمة، والسندات والصكوك، والأوراق التجارية والمالية المختلفة، وقد ساعد على تنوع وتعدد هذه الأصول المالية تطور وانتشار الشركات وتداول ملكياتها من جهة، وظهور مؤسسات مالية قوية تصدر هذه الأصول باسمها، حيث تتمتع بثقة الجمهور مما أدى إلي زيادة تداول هذه الأسهم والسندات بين الجمهور، فكانت أسواق المال والبورصات التي يتم فيها تداول هذه الأصول المالية، وكانت المؤسسات المالية الوسيطة (وخاصة البنوك) التي تقدم التمويل المالي لعملائها، مما جعل الأصول المالية عنصراً أساسياً من عناصر النشاط الاقتصادي برمته، في الوقت الذي ابتدأت فيه واسطة للتبادل، ومقياساً مشتركاً للقيمة وحقاً مترتباً على الأصول العينية .

وبناءً على ذلك لعبت القطاعات المصرفية والمالية دوراً مهما في زيادة الأصول المالية المتداولة من خلال زيادة الثقة فيها، حتى انقطعت الصلة بين الاقتصاد المالي النقدي والاقتصاد السلعي العيني، وبذلك بدأت بوادر الأزمات الاقتصادية، لأن التوسع الهائل في إصدار أنواع متعددة من الأصول المالية والنقدية بشكل مستقل دون ارتباط بالاقتصاد السلعي العيني جعل للأسواق المالية استقلالاً كاملاً وأبعدها عن أصولها العينية، ومن هنا كانت الأزمات الاقتصادية السابقة، والأزمة الاقتصادية الراهنة، التي نجمت عن التوسع الكبير في الأصول المالية على نحو مستقل عما يحدث في الاقتصاد العيني، حيث أسرفت المؤسسات المالية والنقدية في إصدار الأصول المالية بأكثر من حاجة الاقتصاد العيني، وزاد بذلك عدد المدينين وتوسع حجم المخاطر بسبب العجز عن السداد[٧]، وبذلك تحول الاقتصاد العالمي المعاصر إلى اقتصاد مالي نقدي بدلا من اقتصاد سلعي عيني .

هذا التوسع المجنون والخطير في إصدار الأوراق المالية بمختلف أنواعها، والذي حوَّل الاقتصاد العالمي المعاصر إلى اقتصاد نقدي مالي فحسب في أغلب مفاصله، كان سبباً رئيسياً من أسباب هذه الأزمة الراهنة، ويمكن الإشارة هنا إلى مجموعة من العناصر التي تفسر هذا التوسع المجنون في إصدار الأصول المالية :

١ - التوسع في الإقراض وزيادة حجم المديونية. فالتوسع الكبير في القروض العقارية في السوق الأمريكي خاصة والأسواق العالمية عامة، أدى إلى إرتفاع كبير في أسعار العقارات بسبب الوفرة المالية المتحققة نتيجة القروض الكبيرة بحيث كانت تلك الأسعار وهمية خلقتها المضاربات بالأرقام وليست أسعاراً حقيقية تتناسب مع قيمة أصولها العينية، ومع تراجع النمو الاقتصادي تراجعت أسعار العقارات من جهة، وتوقف المقترضون عن سداد ديونهم للبنوك مع زيادة البطالة من جهة أخرى، وبالتالي وجدت البنوك أنها لا تستطيع بيع العقارات لاسترداد قيمة القروض، لأن قيمة هذه العقارات عادت إلى قيمتها الحقيقية، وأصبحت أقل كثيراً من قيمة القروض، مما أدى إلى انفجار هذه الفقاعة السعرية وحدوث الأزمة .

وتشير هذه التحليلات الاقتصادية إلى أن أبرز أسباب الأزمة المالية هو القروض الربوية التي كانت وراء أزمة الرهن العقاري، وأدى ذلك إلى عجز الناس عن تسديد القروض التي اشتروا بها منازلهم، فلجئوا للبيع وازدادت عروض البيوت المعروضة للبيع حتى بلغت أكثر من ثلاثة

ملايين، وبرزت مشكلة انعدام السيولة في البنوك لعدم استرداد الديون المترتبة على العقارات، لأن تلك الديون غير متناسبة مع القيمة الحقيقية للأصول العينية، فهي لا تعدو أن تكون أرقاماً وهمية على الورق لا وجود لها على أرض الواقع السلعي والعيني، فأدى ذلك إلى بيع الديون عن طريق توريقها، وتحويلها إلى سندات وتسويقها من خلال الأسواق العالمية، ونتج عن عمليات التوريق زيادة في معدلات عدم الوفاء بالديون، مما أدى إلى انخفاض قيمة تلك السندات المدعمة بالأصول العقارية بأكثر من ٧٠٪ .

إن السبب الحقيقي وراء هذه الأزمة المالية هو أن النظام المصرفي الذي يحكم العالم اليوم يقوم أساساً على نظام الفائدة أخذاً وعطاءً، ويعمل في إطار منظومة تجارة الديون شراءً وبيعاً ووساطةً، ومن الطبيعي أنه كلما إرتفع معدل الفائدة على الودائع كلما ارتفع معدل الفائدة على القروض الممنوحة للأفراد والشركات، ويكون المستفيد الوحيد هو البنوك والمصارف والوسطاء الماليون، أما العبء والظلم فيقع على المقترضين الذين يأخذون القروض لأغراض الاستهلاك أو لأغراض الإنتاج ويتحملون تبعات ارتفاع معدلات الفائدة.

في الوقت الذي يرى عدد من الاقتصاديين أن التنمية الحقيقية والاستخدام الرشيد لعوامل الإنتاج لا تتحقق إلا إذا كان سعر الفائدة يساوي صفراً، وهو ما قاله آدم سميث مؤسس النظام الرأسمالي، ويرى هؤلاء الاقتصاديين أن البديل هو نظام المشاركة في الربح والخسارة؛ لأنه يحقق الاستقرار والأمن، بالعكس من نظام الفائدة الذي يقود إلى تركز الأموال في يد فئة قليلة سوف تسيطر على الثروة .

وقد أشار القرآن الكريم والسنة النبوية إلى خطورة القروض الربوية وآثارها السيئة في كونها سبباً مباشراً من أسباب هلاك الأمم وانهيارها، وقد أثبتت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ذلك في أكثر من مناسبة، يقول الله تعالى: ﴿ يمحق الله الربا ويربي الصدقات والله لا يحب كل كفار أثيم﴾ (البقرة، آية ٢٧٦) ، ويقول تعالى: ﴿ وما آتيتم من ربا ليربو في أموال الناس فلا يربو عند الله وما آتيتم من زكاة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون﴾ (الروم، آية ٣٩) ، ويقول تعالى: ﴿يا أيها الذين أمنوا اتقوا الله وذروا ما بقي من الربا فإن لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله وإن تبتم فلكم رؤوس أموالكم لا تظلمون ولا تظلمون﴾ (البقرة، آية ٢٧٨ ـ ٢٧٩) وأخرج الحاكم عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم أن تشتري الثمرة حتى تطعم، وقال: (إذا ظهر الزنا والربا في قرية فقد أحلوا بأنفسهم عذاب الله)[٢١] وعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: لم يهلك أهل بلدة قط حتى يظهر فيهم الربا والزنا[٢٢]، إلى غير ذلك من النصوص التي تثبت أن الربا طريق لتفكك الأمم وهلاكها.

٢ ـ التوريق الذي يعني: قيام البنوك وشركات التمويل العقاري ببيع دين القروض المتجمعة لديها على العملاء الذين اشتروا العقارات إلى إحدى الشركات المتخصصة بمبلغ معجل أقل من قيمة الدين ، ثم تقوم شركة التوريق بإصدار سندات بقيمة هذه الديون بقيمة إسمية لكل سند وتطرحها للإكتتاب العام وبيعها للأفراد والمؤسسات، وبذلك تحصل شركة التمويل على سيولة وتكسب شركة التوريق الفرق بين قيمة القروض وبين ما دفعته لشرائها ويكسب حملة السندات الفوائد المترتبة عليها، وهكذا تتضخم الأصول المالية نقداً وسندات وأوراقاً مالية على الورق دون أن يكون لها غطاء في الأصول العينية الحقيقية، ومن هنا يمكن القول: إن التوريق بما ينتجه من تضخم لقيمة الديون وانتشار حملة السندات الدائنين وترتيب مديونيات متعددة

على نفس العقار هو أحد العناصر التي شكلت هذه الأزمة الراهنة.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن صيغة توريق الديون بالشكل التي تم ذكرها معاملة يحرمها الفقه الإسلامي ويمنع من تداولها، لأنها تعني بيع الدين لشركة التوريق بأقل من قيمته، وهذا يعنى أن تدفع الشركة أقل وتأخذ أكثر وهو عين الربا المحرم، كما أن تلك السندات التي يتم إصدارها تدر دخلاً عبارة عن فوائد وهى ربا، وعادة ما يتم تداول هذه السندات في أسواق المال والبورصات بالأجل أو على أقساط وهو من بيع الدين بالدين المنهي عنه شرعاً.

وقد جاء في ذلك عدة قرارات لمجامع الفقهية الإسلامية، منها قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي رقم ٩٢ لسنة ١٩٨٨م الذي جاء فيه (ولا يجوز بيع الدين المؤجل من غير المدين بنقد معجل من جنسه أو من غير جنسه لإفضائه إلى الربا، كما لا يجوز بيعه بنقد مؤجل من جنسه أو من غير جنسه لأنه من بيع الكالئ بالكالئ "أي المتأخر دفعه بالمتأخر قبضه" المنهي عنه شرعاً، ولا فرق في ذلك بين كون الدين ناشئاً عن قرض أو بيع آجل)[٢٤]، ومنها قرار مجمع الفقه الإسلامي، والذي جاء فيه (لا يجوز التعامل بالسندات الربوية إصداراً أو تداولاً أو بيعاً لاشتمالها على الفوائد الربوية ولا يجوز توريق الديون بحيث تكون قابلة للتداول في سوق ثانوية لأنه في معنى حسم الأوراق التجارية الذي يشتمل على بيع الدين لغير الدين على وجه يشتمل على الربا)[٢٥].

٣ ـ المشتقات المالية: وهي العقود التي تهدف إلى تبادل المخاطر بين المؤسسات المالية والمصرفية في نطاق ما اصطلح عليه بالهندسة المالية، وتشمل العقود المستقبلية، والاختيارات، وهي أدوات مالية تشتق قيمتها من قيمة أصول أخرى تأخذ غالباً شكل الأسهم والسندات والعملات والسلع الدولية .

فالعقود المستقبلية: تعني إبرام عقد بين بائع ومشترى على شراء سلعة أو أوراق مالية أو نقود بسعر معين على أن لا يتم تسليم الثمن أو المبيع عند التعاقد، وإنما يدفع كل من المشترى والبائع مبلغاً لهيئة السوق يمثل نسبة من الثمن في حدود التغيرات التي يتوقع أن تحدث في الأسعار، والغرض من إبرام هذه العقود ليس تسلم المعقود عليه أو الثمن بل المضاربة على فروق الأسعار، فالبائع يضارب على هبوط السعر في المستقبل وبالتالي يكسب الفرق، والمشتري يضارب على صعود السعر في المستقبل ليكسب الفرق، ولذلك فإنه لا يتم تسليم أو تسلم للصفقة ، فإذا انخفض السعر في المستقبل عن سعر التعاقد دفع المشترى الفرق للبائع والعكس صحيح ، والأمر لا يتوقف عند هذا الحد ولكن تصدر أدوات مالية بهذه العقود ويتم تداولها أي بيعها للغير، فهو في حقيقة الأمر لا يبيع السهم أو السند أو السلعة وإنما يبيع توقع ارتفاع أو انخفاض الأسعار لها[٢٦].

وهذا هو ما حدث على أرض الواقع وأدى إلى الأزمة العالمية، حيث تمت عقود مستقبلية على سندات التمويل العقاري وعلى أسهم البنوك المقرضة وشركات التمويل الأخرى على أمل ارتفاع أسعارها مستقبلاً، ولكن الذي حصل أنه لما لم يتم تسديد تلك القروض فقدت في السوق المالية، وسارع الجميع في تصفية معاملاتهم، فانهارت تلك المشتقات .

أما الاختيارات: فهي عبارة عن عقود يسمح بموجبها البائع للمشتري بيع أو شراء عملة أو سلعة دولية أو ورقة مالية بسعر محدد سلفاً في تاريخ مستقبلي مقابل تعهد مشترى الخيار بدفع مبلغ لاكتسابه حق الخيار[٢٦].

وتهدف هذه العقود إلى نقل مخاطر الأصول العينية والمالية من طرف لآخر، حيث يتم نقل تلك المخاطر من الوحدات المنتجة كالشركات

والمؤسسات التي لا ترغب في تحمل مخاطر الأسعار إلى الوحدات القادرة على تحمل هذه المخاطر، وهي المؤسسات المالية وبيوت السمسرة الكبيرة، وهي ما تسمى بعملية التحوط الذي يعني توقي الشركات والمؤسسات للمخاطر وتجنبها. ورغم هذا التحوط الذي يبدو لأول وهلة بالنسبة للجهة الناقلة إلا أن واقع الأمر يثبت أن المجازفة هي الغالبة على المشتقات، حيث تبلغ نسبة العقود المستخدمة بغرض المجازفة وفق الإحصائيات الرسمية أكثر من ٩٧٪ من إجمالي العقود، بينما تقتصر أغراض التحوط على أقل من ٣٪. فالمشتقات أدوات للمجازفة والرهان أكثر منها أدوات للتحوط[٢٧].

والمتابع للنشاطات التمويلية العالمية يجد أن القطاع المصرفي ومؤسسات الإئتمان والتمويل قد توسعت في تقديم الإقراض، وتوسعت أيضاً في ابتكار المشتقات المالية وتداولها، دون رقابة أو دراسة كافية لملاءة العملاء، وبعيداً عن رقابة البنوك المركزية، الأمر الذي جعل هذه المشتقات عنصراً من عناصر تحول الاقتصاد العالمي إلى الاقتصاد المالي والنقدي أكثر من كونه اقتصاد عينياً سلعياً.

وهذا يعني أن البنوك والمؤسسات التمويلية لم تكتف بالإقراض الأولي بضمان هذه العقارات، بل أصدرت موجة ثانية من الأصول المالية بضمان هذه الرهون العقارية، فالبنك يقدم محفظته من الرهونات العقارية كضمان للاقتراض الجديد من السوق عن طريق إصدار سندات أو أوراق مالية مضمونة بالمحفظة العقارية، وهكذا فإن العقار الواحد يعطي مالكه الحق في الاقتراض من البنك، ولكن البنك يعيد استخدام نفس العقار ضمن محفظة أكبر للاقتراض بموجبها من جديد من المؤسسات المالية الأخرى، وهذه هي المشتقات المالية، وتستمر العملية في موجة بعد موجة، بحيث يولد العقار طبقات متتابعة من الإقراض بأسماء المؤسسات المالية واحدة بعد الأخرى، هكذا أدى تركز الإقراض في قطاع واحد «العقارات» على زيادة المخاطر، وساعدت الأدوات المالية الجديدة «المشتقات» على تفاقم هذا الخطر بزيادة أحجام الإقراض موجة تلو الموجة[٧].

إن هذه التعاملات الوهمية تمثل شكلاً من أشكال المقامرة، وهي نوع من بيوع الغرر، لأنها مجهولة العاقبة، ولذلك فإن الاقتصاد الإسلامي يعتبرها محظورة ومحرمة، ويمنع تداولها، فهي غير جائزة شرعاً، حيث جاء في قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي (الطريقة الرابعة أن يكون العقد على تسلم سلعة موصوفة في الذمة في موعد آجل ودفع الثمن عند التسليم دون أن يتضمن العقد شرط أن ينتهي التسليم والتسلم الفعليين بل يمكن تصفيته بعقد معاكس، وهذا هو النوع الأكثر شيوعاً في أسواق السلع، وهذا العقد غير جائز شرعاً، وجاء في القرار أيضاً إن عقود الاختيارات كما تجرى اليوم في الأسواق المالية العالمية هي عقود مستحدثه لا تنطوي تحت أي عقد من العقود الشرعية المسماة، وبما أن المعقود عليه ليس مالاً ولا منفعة ولا حقاً مالياً يجوز الاعتياض عنه، فإنه عقد غير جائز شرعاً، وبما أن هذه العقود لا تجوز ابتداءً فلا يجوز تداولها)[٢٨].

٤ ـ نقص أو انعدام الرقابة أو الإشراف الكافي على المؤسسات المالية الوسيطة. ذلك أن تداول القروض العقارية في المصارف والأسواق العالمية دون رقابة ودون ضوابط يحمل مخاطر كبيرة، لأن تلك القروض غير المنضبطة تصبح بلا ضمان إذا انهارت أسعار السلع والعقارات، وهو ما حدث فعلاً وأدى إلى تفاقم هذه الأزمة.

إن الأزمة الحالية التي يعيشها العالم أثبتت ضعف الرقابة وانعدام الضوابط على الأسواق المالية التي تتعامل بنظام السوق الحر، وبالأخص

منها الأمريكية والغربية، ذلك أن انعدام الرقابة يدفع المسئولين في تلك البنوك لتحقيق أرباح بأقصى درجات المخاطرة، وهي ما نطلق عليها الأرباح الوهمية غير الحقيقية، الأمر الذي اضطر الحكومات الغربية إلى التدخل لتأميم عدد من شركات التمويل مثل "فريدي ماك وفاني ماي" وهما أكبر مؤسستين للإقراض العقاري في الولايات المتحدة، كما اضطرهم إلى تقديم خطط للإنقاذ المالي السريع .

ويعود سبب حدوث الأزمات الاقتصادية في الدول الرأسمالية إلى أن النظام الحر يرفض أن تتدخل الدولة للحد من نشاط الأفراد في الميدان الاقتصادي، فأصحاب رؤوس الأموال أحرار في كيفية استثمار أموالهم، وأصحاب الأعمال أحرار فيما ينتجون كماً ونوعاً، وهذا يعني فقدان المراقبة والتوجيه للأنشطة الاقتصادية .

لقد أقام الفكر الرأسمالي نظامه الاقتصادي ونظرياته على أساس منح مطلق الحرية الاقتصادية للأفراد، بحيث يتمتع الفرد في ظل نظريات هذا النظام بحرية كاملة في جميع مجالات العملية الاقتصادية إبتداء بحرية الإنتاج وامتلاك أدواته، وعرض المنتجات للتبادل واختيار السعر الذي يراه ويختاره (فالفرد له حق في السير قدماً في مهامه الاقتصادية من غير قيود أو إجراءات تحدده وتقيده كما له الحق في إنتاج السلع والخدمات التي تدر عليه الأرباح حتى لو كان هذا الإنتاج مما لا يتفق وصالح المجتمع بوجه عام)[1].

واتفاقاً مع النزعة الفردية التي يقرها النظام الاقتصادي الرأسمالي فإنه يعتبر الباعث الفردي محركاً للنشاط الاقتصادي، حينما يسعى إلى استثمار أمواله طلباً للربح الذي يؤدى إلى خلق المنافسة بين أصحاب رؤوس الأموال، حيث لا يوجد هناك من يمنعه من اختيار نوع العمل، أو يتدخل في توجيه أعماله وتنظيمها، فالرأسمالي هو المحرك الأول والأخير للعمليات الاقتصادية بجميع جوانبها (ويتفرع من حرية النشاط الفردي في النظام الرأسمالي عدم جود هيئة اقتصادية مركزية تخطط النواحي الاقتصادية المتباينة من إنتاج للثروة، إلى إستهلاك، إلى توزيع، إلى إحصاء تام عن الأسعار و الأجور وما إلى ذلك)[1].

والخلاصة أن هذه العناصر كلها تكاتفت على خلق هذه الأزمة الاقتصادية التي يمر العالم اليوم بها، فزيادة الإقراض والاقتراض بالفائدة، وتوريق الديون، واعتماد المشتقات المالية، ونقص الرقابة والإشراف، كانت كفيلة لإحداث هذه الأزمة العميقة، الأمر الذي يثبت أن الأزمة العالمية هي نتيجة للتوسع غير المنضبط في القطاع المالي العالمي الذي يقود دفته النظام الاقتصادي الرأسمالي، والسؤال اليوم هل يمكن لهذا النظام إصلاح برامجه في التمويل والاستثمار؟ أم أنه لابد من صياغة جديدة تعتمد شكلا آخر من أشكال الاستثمار والتمويل ؟ هذا ما ستتم الإجابة عليه في المبحث الثالث من هذه الورقة، إن شاء الله .

الأزمة الراهنة والاقتصاد الإسلامي

رغم تعدد وتنوع الأسباب التي أشار إليها الباحثون والمحللون على اختلاف مدارسهم ومرجعياتهم الفكرية والعقائدية، فإننا نرى أن أبرز تلك الأسباب التي تقف وراء هذه الأزمة تتمثل في حمى الإقراض الربوي، وانعدام الرقابة على الأسواق المالية من الناحية الاقتصادية وسنحاول هنا التعرف على البرامج والطروحات العملية التي يقدمها الاقتصاد الإسلامي في معالجة هذه السلبيات الرئيسية التي كانت وراء نشوء الأزمة الاقتصادية العالمية.

الاستثمار الإسلامي والقروض الربوية

لسنا بحاجة إلى تأكيد حرمة الربا في الشريعة الإسلامية، واعتبار ذلك كبيرة من الكبائر، فقد

كفانا عناء ذلك جملة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي وردت في هذا المجال، وبناءً على ذلك أجمع فقهاء المسلمين على اختلاف مذاهبهم ومدارسهم على حرمة هذه الصيغة من صيغ التعامل، لما فيها من ظلم واستغلال لطرف على حساب طرف آخر، فالإسلام أخضع صيغ الاستثمار لتشريعات تضبط القائم بهذا العمل (المستثمر) في سلوكه مع ماله، ومع نفسه، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ليكون سائراً في إطار العقيدة، فهو يمنع من الاستثمار على أساس الربا مراعياً في ذلك حق الجماعة، كما أنه ألغى أو أبطل المصلحة الفردية التي يمكن أن تتحقق للمرابي، مما يعني أن المنهج الإسلامي لعلاج الصراع الاجتماعي لا يرتبط بإلغاء ظاهرة الملكية الخاصة، وإنما يرتبط بترشيد استخدامها والتصرف فيها وطرق استثمارها، فهو يربط عمليات الاستثمار بالمصلحة العامة، ولا يربط ذلك بمقدار العائد النقدي من الاستثمار، مما يفيد أن الاستثمار من وجهة النظر الإسلامية إنما يكون أكثر ربحاً عندما يلبي الحاجات الضرورية التي يحتاجها المجتمع، وهذا هو المعيار الحقيقي للتنمية الاقتصادية التي تعني تحقيق نمو شامل لجميع أفراد المجتمع.

فرأس المال في الإسلام جامد لا يزيد ولا ينمو بنفسه، لأن النقود لا تلد نقوداً، ولكنه ينمو بإظهار العمل الإنساني فيه واختلاط الجهد البشري معه، وبناءً على هذه المفاهيم يرفض الاقتصاد الإسلامي أن تكون الفائدة هي عائد رأس المال، كما هو الحال في الاقتصاد الوضعي، ويأتي تحريم الربا - الفائدة - في الإسلام ليكون أساساً للتعاملات والأنشطة الاقتصادية على اختلافها وتنوعها - إنتاجاً وتوزيعاً وتبادلاً واستثماراً - لأنه يعمل على تعطيل الطاقات البشرية المنتجة، لأن المرابي الذي يجد المجال رحباً لإنماء ماله بالربا يسهل عليه الكسب الذي يؤمن له العيش، فيألف الكسل، ويمقت العمل، ولا يشتغل بشيء من الحرف والصناعات الشاقة، وذلك يفضي إلى انقطاع منافع الخلق، ومن المعلوم أن مصالح العالم لا تنتظم إلا بالتجارات والحرف والعمارات، كما يقول فقهاؤنا[٢٩].

وقد حصر الاقتصاد الإسلامي فرص الاستثمار بالإنتاج الفعلي نتيجة تحريم الاستثمار المالي المعتمد على الفائدة المحرمة شرعاً، وفي هذا توجيه مباشر للموارد إلى الاستثمار الحقيقي، وتحرير طاقات كبيرة كانت ستبدد في الاستثمار المالي.

إن جوهر العملية الاقتصادية في الاقتصاد الإسلامي تقوم على أساس المخاطرة المنضبطة والمحسوبة، فكلما كان رأس المال فاعلاً في عملية الإنتاج والاستثمار ويتحمل مخاطر الهلاك والتلف والخسارة كان ربحه ونماؤه مشروعاً ومباحاً، وكلما كان رأس المال غير فاعل وغير مشارك في العملية الاستثمارية، وهو مضمون في الذمة بعيداً عن الخسارة والمخاطرة كانت الزيادة فيه رباً محرماً ومحظوراً، الأمر الذي يثبت أن الاقتصاد الإسلامي اقتصاد إنتاجي استثماري تنموي يهدف إلى خلق السلعة وتوفيرها وتنميتها، وليس اقتصاداً تمويلاً يؤدي إلى التضخم، وفي هذا يقول ابن تيمية (وحرم الربا لأنه متضمن للظلم، فإنه أخذ فضل لا مقابل له، وتحريم الربا أشد من تحريم الميسر الذي هو القمار، لأن المرابي قد أخذ فضلاً محققاً من محتاج، وأما المقامر فقد يحصل له فضل، وقد لا يحصل له، وقد يقمر هذا هذا وقد يكون بالعكس)[٣٠]، مما يعني أن عائد رأس المال في الاقتصاد الإسلامي هو الربح المبني على المخاطرة المنضبطة، من خلال التفاعل الحقيقي في العملية الاستثمارية والمشاركة في صناعة السلع وتوفيرها، والمبني على الموازنة بين مصلحة طرفي المبادلة في العملية الاقتصادية، بما يحقق العدالة في توزيع

الدخول وتوظيفها .

وبناءً على هذه المفاهيم والمعطيات تتضح الوظيفة الأساسية للأموال في الإسلام، التي تتمثل في ضرورة توجيه تلك الأموال نحو الاستثمار المعتمد على الإنتاج وصناعة السلع والخدمات، والذي تتفاعل فيه الموارد الطبيعية ورأس المال مع الجهد البشري، وأن هذه الصيغة هي الصيغة المشروعة للحصول على الربح، مما يكون دافعاً أساسياً ومهماً للاستثمار كما يقرره الاقتصاد الإسلامي .

إن تجنب الربا (الإقراض بالفائدة) في جميع الأنشطة الاستثمارية، والاعتماد على مبدأ المشاركة في الربح والخسارة على أساس قاعدة (الغنم بالغرم) هو الكفيل بتحقيق برنامج استثماري عادل بعيد عن الظلم والاستغلال، لأن نظام الفائدة يمثل قمة الظلم الذي يأباه الإسلام، ذلك الظلم الذي يشمل ملايين البشر الذين يعانون من اختلال النظام النقدي وانخفاض قيمة النقود، نتيجة لارتفاع الأسعار والتضخم الذي يستشري ضرره، فيؤدي ذلك إلى نشوء الأزمات وتفاقم أخطارها .

ولأن الإسلام يمنع من تأجير النقود ويمنع من أخذ الفائدة عليه عن طريق تحريم الربا، الذي يتقاطع مع المفاهيم العقائدية والخلقية، فقد وضع الإسلام صيغاً تنظيمية لتنمية تلك الأموال بطريق مشروع، وجعل الفقه الإسلامي السبيل الوحيد لاستغلال الأموال في النشاطات الاقتصادية وتنميتها هي الشركات الإسلامية، لأنها تعمل على التفاعل بين الموارد الطبيعية والموارد البشرية .

إن من بين الأسباب التي أدت إلى هذه الأزمة المالية اعتماد فلسفة توريق الديون وتسييلها الذي توسع على الصعيد المصرفي الدولي، حتى أصبح ظاهرة مصرفية عالمية، ويهدف إلى تحويل القروض إلى أوراق مالية قابلة للتداول في الأسواق المالية كأداة مصرفية تؤمن السيولة وتوسع الائتمان .

ونرى أن عملية التوريق ليست أقل خطراً من الإقراض بفائدة، لأنها تعني وجود نقود وهمية من دون رصيد ولا قوة داعمة، كما نرى أن التوريق يشترك في الحرمة مع الربا الذي حرمه الإسلام، لأنه مخالف لمقاصد الشريعة وقواعد المبادلات فيها .

الرقابة في الاقتصاد الإسلامي

يعتمد الاقتصاد الإسلامي نظاماً خاصاً في الرقابة على مجمل العمليات والأنشطة الاقتصادية هو (نظام الحسبة) ولهذا النظام دور بارز في تنظيم الأسواق والإشراف على سير العمليات الاقتصادية فيها والرقابة عليها .

والحسبة: هي الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه والنهي عن المنكر إذا ظهر فعله[٢١]، وهي بذلك تعد جهاز الرقابة الإداري والاقتصادي في الاقتصاد الإسلامي. وقد ظهر هذا الجهاز منذ العهد النبوي ثم أخذ في التطور والنمو في الفترات التاريخية المتعاقبة .

أما وظيفة هذا الجهاز: فهي مراقبة الأسعار حتى لا يحدث فيها تلاعب أو غش في السلع، ومراقبة أصحاب المهن والصناعات على اختلاف أنواعها، والتدقيق في صحة الموازين والمكاييل ونحو ذلك من الاختصاصات التي تدخل في نطاق جهاز الرقابة الإدارية والاقتصادية .

وقد ظل مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في الرقابة على الأسواق أمراً مرعياً من قبل ولاة أمور المسلمين في جميع العصور التي كان حكم الإسلام فيها قائماً، ونظراً لخطورة هذا المنصب تولى أمر الإشراف عليه أئمة المسلمين أنفسهم، فقد وردت جملة من الآثار تشير إلى أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه كان أول من تولى هذه المهمة في الرقابة والمتابعة لسوق المدينة في عهده، كما ولى أم الشفاء الأنصارية على السوق، وروى

الإمام مالك أن عثمان بن عفان رضي الله عنه قام بهذه المهمة أيضا[٢٢].

وقد كان الإمام علي رضي الله عنه على علم بالتجارة وأحوالها، يظهر ذلك جلياً في الكتاب الذي وجهه إلى الأشتر النخعي بشأن التجار والصناع، فقد جاء فيه (واعلم أن في كثير منهم ضيقاً فاحشاً وشحاً قبيحاً واحتكاراً للمنافع وتحكماً في البياعات، وذلك باب مضرة للعامة وعيب على الولاة، فامنع من الاحتكار فإن رسول الله منع منه، وليكن البيع سمحاً بموازين عدل وأسعار لا تجحف بالفريقين من البائع والمبتاع، فمن قارف حكرة بعد نهيك إياه فنكل به وعاقبه من غير إسراف)[٢٣]، فقد أرشده بذلك إلى ممارسة مهمة الاحتساب من خلال محاربة الظواهر السلبية التي تنشأ في الأسواق والتشديد على ضرورة تطهير السوق من هذه الانحرافات تمشياً مع قواعد الاقتصاد الإسلامي.

وقد امتاز الاقتصاد الإسلامي باعتماد نظام الحسبة الذي يمثل الجهاز الرقابي إدارياً وتنظيمياً على الأسواق، من خلال تنظيم الأسواق وتحديد ضوابط المنافسة فيها وإقرار قواعد للتبادل تضمن العدالة والوضوح .

تنظيم الأسواق في الفقه الإسلامي

بحث الفقهاء شؤون الأسواق وأثبتوا حرية الدخول إليها لكل من يريد مزاولة البيع والشراء، واعتبروا المنع من دخولها أمراً مخالفاً لحرية العمل المكفول من قبل الشرع، يقول مفتي زادة (قد يريد بعض الظلمة من الدهاقنة وغيرهم بيع شيء له في السوق فيستعين بقضاة السوء، فيمنع الناس عن بيع مثله فيها تنفيقاً لسلعته وترويجاً لها، ولا يخف أن هذا ظلم صريح وعدوان قبيح كيف لا ؟ وأنه حجر لهم بغير سبب شرعي وتحكم عليهم بمنع ما أذن الله تعالى لهم فيه من تصرفهم في أموالهم ومضارة لهم)[٢٤].

وذكر ابن عابدين في حاشيته عدم جواز ما يقوم به بعض أهل الحرف والصناعات الذين يمنعون من أراد الاشتغال في حرفتهم وهو متقن لها أو يرغب في تعلمها فلا يحل لهم الحجر عليه[٢٥].

وكما أنه لا يجوز شرعاً منع الناس من دخول الأسواق ضماناً لحرية العمل فيها، كذلك لا يجوز أن يختص بالدخول إليها فئة معينة لأن ذلك يعود بالضرر على المستهلكين فقد ذكر المجيلدي أنه (كثيراً ما يخلون السوق لأمناء كل حرفة يوماً معلوماً، وقد شوهد في ذلك ضرر على العامة فينبغي زجرهم ونهيهم عن العود إليه فمن عاد إليه عوقب أشد العقوبة)[٢٦].

ويستنتج من هذه الضوابط أن السوق في الاقتصاد الإسلامي تنافسية، وأن حرية الدخول فيها والخروج منها مكفولة لأطراف التبادل الاقتصادي من منتجين ومستهلكين، مما يؤكد عدم مشروعية وضع أي قيود في وجه المنتجين ومشروعاتهم إذا أرادوا الدخول في أي فرع من فروع الإنتاج مادام يحقق ذلك مصلحة من المصالح العامة للأمة.

وقد منع الفقه الإسلامي من التعدي على الأموال، ويفسر ابن خلدون التعدي على أموال الناس بأنه: التسلط عليهم بشراء ما بين أيديهم بأبخس الأثمان وهو ما يعرف باحتكار الشراء، ثم فرض السلع عليهم بأرفع الأثمان وهو ما يعرف باحتكار البيع على وجه الغصب والإكراه عليهم في حالتي البيع والشراء[٢٧].

ودائماً ما تحصل مثل هذه الإجراءات من قبل أصحاب النفوذ والسلطة بحيث يستغلون نفوذهم لترويج سلع معينة وبخس سلع أخرى، ولا شك أن أسوء أحوال السوق هي أن يدخل الحاكم إليه بسلطته وسطوته فيستخدم سلطته من أجل ترويج بضاعته وتجارته. وقد حذر ابن خلدون في أكثر من موضع من مقدمته من هذه الحالة واعتبرها سبباً من أسباب كساد الأسواق

واختلالها.

ومن الأسس التي اعتمدها الإسلام في تنظيم الأسواق الدعوة إلى زيادة المعروض من السلع والبضائع التي يحتاج إليها الناس، ونهى عن الاحتكار وهو حبس السلع انتظاراً للغلاء وذلك بقصد تحقيق أقصى قدر من الأرباح، فقد حاربه الإسلام بمختلف أشكاله (لا يحتكر إلا خاطئ[٢٨] وذلك لما في الاحتكار من إهدار لحرية التجارة والصناعة وتحكم في الأسواق يستطيع معه المحتكر أن يفرض ما يشاء من أسعار على الناس فيرهقهم ويضرهم في معاشهم وكسبهم، إضافة إلى أنه يسد باب الفرص أمام الآخرين ليعملوا ويرتزقوا، ويقتل روح المنافسة التي تؤدي إلى إتقان المنتجات وجودتها .

إن مراعاة تلك الأسس والقواعد خلال التعامل في السوق الإسلامية يعمل على عدم تأثر تلك الأسواق بعوامل الانحراف التي تشكوا منها الأسواق اليوم، ذلك أن التوجيهات الإسلامية تضمن توفير التداول المجاني للمعلومات عن الأسعار وأحوال السوق لأنها جعلت إفشاء المعلومات الخاصة بالأسعار أمانة في عنق كل من علم بها إذا سُئل عنها، وأن غبن من لا يعلم السعر خيانة ومأثم، كما أعطت توجيهات الفقه الإسلامي الحق للمغبون في فسخ العقد ورد السلعة متى ما تحقق من وقوع الغبن في التعامل عن طريق تشريع حق الخيارات لكلا الطرفين لضمان العدل والوضوح في المعاملة .

إن الإسلام بتطهيره السوق من عوامل الإنحراف، وحرصه على حرية السوق، وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع، ومقاومته لكل سلطان يراد به الحصول على امتياز غير مشروع في السوق، إنما يعمل على تهيئة السوق ليقوم بدوره الذي حدده له الاقتصاد الإسلامي في تخصيص الموارد، وتقسيم العمل، وتحديد قيم المنتجات الاقتصادية وتوزيعها على جمهور المستهلكين .

إن حلم المفكرين من منظري المدارس الاقتصادية المعاصرة هو الوصول بالأسواق إلى مرحلة المنافسة التامة أو القرب من هذه المرحلة، بحيث لا يمكن لأي بائع أو مشتر التأثير على الأثمان أو التحكم فيها، وإن المتتبع للأسواق العالمية التي تعتمد في نشاطها الاقتصادي على نظريات تلك المدارس يجد أنها لا تزال غارقة في متاهات الاحتكار والتدليس وعدم الوضوح والغش والتغرير وغير ذلك من الممارسات التي تتقاطع مع المنافسة التامة .

إن مجمل الأدلة الشرعية تشير إلى تحديد مسؤولية ولي الأمر في التخطيط والتنظيم لعمليات الاستثمار، باعتبارها جزء من المهام الشرعية في رعاية مصالح المسلمين وتوفير ما يلزم لهم، وهو في حقيقته لا يخرج عن مفهوم توجيه أو تخطيط الاستثمار، فالأدلة الشرعية تثبت أن الإسلام يجعل من مسؤولية الحاكم ورئيس الدولة أن يضع البرامج التنموية، تخطيطا وتنظيما وإدارة، من أجل ضبط صيغ الاستثمار وأساليبه تبعا للواجبات والحقوق الشرعية المعتبرة .

الحل هو النموذج الإسلامي للمعاملات المالية والمصرفية

وفي مقابل هذا كله، فإن هذه الأزمة المالية أكدت نجاح البرامج والنظم والأدوات المالية الإسلامية التي جنبت البنوك والمؤسسات المالية التي تتعامل بصيغ وأحكام تعتمد على المضاربة السلعية، وليس على أساس المضاربة النقدية، الأمر الذي دفع كثيراً من الخبراء والمحللين في الدول الغربية للمطالبة بدراسة النهج الاقتصادي الإسلامي واستخلاص تجربته للإفادة منها والعمل بها .

إن الذي نريد أن نؤكده هنا: أن سبب المشكلة هو صراع بين برنامجين من برامج الاستثمار، برنامج يعتمد الإقراض والتمويل الربوي

بالفائدة، وبرنامج آخر يعتمد التمويل السلعي والإنتاجي من خلال أدوات التمويل الإسلامي.

فالمصارف والمؤسسات الإسلامية تسلك في تمويلها صيغا متعددة، أبرزها إصدار شهادات إيداع يتم تداولها في أسواق الأوراق المالية، وتحصل في نهاية كل عام على نصيب مما يتحقق من أرباح نتيجة استثمار أرصدتها في أنشطة إنتاجية حقيقية؛ ذلك أن الآلية التي تعمل بها المصارف الإسلامية ترفض كونها مؤسسة وسيطة بين المدخرين من جهة والمستثمرين من جهة أخرى، كما هو الحال في البنوك التجارية، وإنما هي مؤسسة وسيطة بين المدخرين الذين يريدون استثمار أموالهم بالمشاركة من خلال الاستثمار المباشر الذي يقوم به المصرف، أو من رجال الأعمال الذين يريدون تمويلاً لمشروعاتهم الاستثمارية على هذا الأساس، في حين لا تملك البنوك التقليدية التي تعمل بنظام الفائدة هذه الخاصية ولا تتمكن من القيام بمثل هذه النشاطات، وبهذا أثبتت التجربة الفعلية للمصارف الإسلامية قدرتها على تعبئة المدخرات الصغيرة جداً بالمقارنة بالبنوك التجارية، مما يجعلها أكثر قدرة على جذب المدخرات لأغراض الاستثمار، بحيث نجحت المصارف الإسلامية في استقطاب مدخرات أصحاب الدخول الصغيرة والمتوسطة ووجهت هذه الأموال إلى قنوات التوظيف الفعالة مما عزز القطاع المصرفي بشكل عام.

ومن خلال صيغ الاستثمار المتنوعة التي تعتمدها المصارف الإسلامية نجد أنها قدمت العديد من الأدوات والصيغ التمويلية التي أصبحت جزءاً هاماً من الكيان المصرفي العالمي ومكملاً للأدوات التقليدية المتعارف عليها بما يلبي احتياجات المتعاملين مع الأفراد والمنتجين والشركات على اختلافها، من خلال ما أفرزته صناعة الصيرفة الإسلامية من صيغ تمويل كالمشاركة والمضاربة والإجارة وعقود بيع المرابحة والسلم والاستصناع.. إلخ، وأنشأت نظماً إدخارية استناداً إلى صيغة المضاربة الشرعية سواء في صورة حسابات استثمار عامة أو استثمار مخصصة، وحرصت البنوك والمؤسسات المالية الإسلامية على مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة وتقديم خدماتها المصرفية وفق أحدث وسائل الاتصال المتقدمة وشبكات المعلومات المتطورة، والتي عززت من القطاع المصرفي بشكل عام.

وفي الوقت الذي تعرضت فيه الكثير من المصارف الربوية لخسائر فادحة وقلة السيولة نتيجة أزمة الرهن العقاري، وجدنا أن المصارف الإسلامية تحقق نمواً في الأرباح مع توفر سيولة مريحة لها، لأن المصارف الإسلامية لا تتعامل في توريق الديون ولا المشتقات المالية المسببة للأزمة لحرمتها الشرعية، وهذا لا يعني أنها بمنأى عن التأثر بهذه الأزمة العالمية، حيث إن المصارف الإسلامية لا تعمل في جزر منفصلة معزولة عن بقية العالم، بل هي جزء من المنظومة المالية العالمية تؤثر وتتأثر بما يجري في العالم. ولكن تأثرها لم يضعف السيولة فيها ولم يمنعها من تحقيق الأرباح.

وبناءً على هذه المفاهيم والمعطيات تتضح الوظيفة الأساسية للأموال في الإسلام، التي تتمثل في ضرورة توجيه تلك الأموال نحو الاستثمار المعتمد على الإنتاج وصناعة السلع والخدمات، والذي تتفاعل فيه الموارد الطبيعية ورأس المال مع الجهد البشري، وأن هذه الصيغة هي الصيغة المشروعة للحصول على الربح، مما يكون دافعاً أساسياً ومهماً للاستثمار كما يقرره الاقتصاد الإسلامي.

ولعل أبرز الآثار الإيجابية لهذه الأزمة على صناعة الصيرفة الإسلامية، هو إقرار العالم بصلابة الأسس التي تقوم عليها الصيرفة

الإسلامية وصحة القوانين التي تحكمها، وتوجه المفكرين الغربيين إلى اعتمادها، والدعوة إلى تبني المنهج الإسلامي في الأنشطة الاقتصادية والمالية، حيث كتب "بوفيس فانسون" رئيس تحرير مجلة "تشالنجر" كبرى الصحف الاقتصادية في أوروبا، كتب مقالاً افتتاحياً للجريدة في ١١ سبتمبر٢٠٠٨م بعنوان "البابا أو القرآن" جاء فيه: أظن أننا بحاجة أكثر في هذه الأزمة إلى قراءة القرآن بدلاً من الإنجيل لفهم ما يحدث لنا وبمصارفنا لأنه لو حاول القائمون على مصارفنا احترام ما ورد في القرآن من تعاليم وأحكام وطبقوها ما حل بنا ما حل من كوارث وأزمات وما وصل بنا الحال إلى هذا الوضع المزري لأن النقود لا تلد النقود(٣٩).

وفي هذا الإطار كتب رولان لاسكين رئيس تحرير صحيفة "لوجورنال د فينانس" الفرنسية مقالاً بعنوان" هل تأهلت وول ستريت لاعتناق مبادئ الشريعة الإسلامية ؟ طالب فيه بضرورة تطبيق الشريعة الإسلامية في المجال المالي والاقتصادي لوضع حد لهذه الأزمة التي تهز أسواق العالم من جراء التلاعب بقواعد التعامل والإفراط في المضاربات الوهمية غير المشروعة، وضرورة الإسراع بالبحث عن خيارات بديلة لإنقاذ الوضع، وكما قدم سلسلة من المقترحات في مقدمتها تطبيق مبادئ الشريعة الإسلامية برغم تعارضها مع التقاليد الغربية ومعتقداتها الدينية(٤٠).

وانسجاماً مع هذه الدعوات عجلت بفتح الكثير من الأسواق الأوربية التي كانت مغلقة أمام صناعة الصيرفة الإسلامية ومن أهمها السوق الفرنسية، حيث دعا مجلس الشيوخ الفرنسي إلى ضم النظام المصرفي الإسلامي للنظام المصرفي في فرنسا. وقال المجلس في تقرير أعدته لجنة تعنى بالشؤون المالية في المجلس إن النظام المصرفي الذي يعتمد على قواعد مستمدة من الشريعة الإسلامية مريح للجميع مسلمين وغير مسلمين(٤١).

وفي قمة رويترز للتمويل الإسلامي التي انعقدت في ٢ ـ ٤ فبراير من عام ٢٠٠٨م في العاصمة البحرينية المنامة نجت حملة الصكوك أو السندات الإسلامية من انعكاسات الأزمة، وأرجع دنكان سميث رئيس وحدة المعاملات الإسلامية في بنك المؤسسة العربية المصرفية نجاة المصارف الإسلامية من أزمة الرهن العقاري إلى "التزامها بتعاليم الشريعة الإسلامية في معاملاتها". وقد دفع هذا الأمر المسئولين بهونج كونج إلى طلب الاستشارات من خبراء الاقتصاد الإسلامي في ماليزيا(٤٢).

وبهذا منحت هذه الأزمة صناعة الصيرفة الإسلامية فرصة ذهبية لتقدم للعالم نموذج أعمالها بديلاً عن المصرفية الربوية التقليدية؛ ذلك إن جميع الأسباب التي أدت للأزمة المالية تقع في خانة المحرمات في أساسيات الصيرفة الإسلامية، مما يثبت أنه لو كان هناك التزام بالمبادئ المصرفية الإسلامية لما حصل ما حصل، وفي هذا الإطار دعا رئيس الوزراء الماليزي عبدالله بدوي المجتمع المالي الإسلامي إلى أن يثبت للسوق المالية العالمية أن نظام التمويل الإسلامي نظام قوي وبديل قابل للتطبيق بالنسبة للنظام التقليدي، وقال بدوي إن الأزمة المالية الحالية قد أتاحت فرصة لإثبات الطابع الفريد للتمويل الإسلامي، وبالتالي ينبغي اغتنام هذه الفرصة بحكمة ولباقة .

النتائج والتوصيات

يمكن تحديد أبرز النتائج والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة بما يلي :

١ . إن درجة الأضرار والأخطار التي أصابت الدول والمؤسسات الاقتصادية من جراء هذه الأزمة تتناسب طرداً مع درجة اعتماد الحرية وتطبيق نظام الرأسمالية فيها، فالأزمة

بمنظورها الحقيقي على أرض الواقع هي أزمة أصحاب رؤوس الأموال الذين يملكون المصارف والمؤسسات التمويلية، وهي أزمة شركات التأمين التي تقوم بسداد القروض مقابل أقساط عندما يعجز المشترون عن دفع تلك الأقساط، مما يعني أن الحرية المطلقة التي يقرها نظام السوق الحر وانعدام الضوابط والمحددات في عمليات الاستثمار وبرامج التمويل هو الذي كان وراء جملة من الأزمات التي مر بها النظام المصرفي خلال السنوات القليلة الماضية، كما حصل مع جنوب شرق آسيا قبل سنوات، وكما حصل في الأزمة النقدية الأوروبية التي كانت من أبرز أسباب التعجيل في إنشاء منطقة اليورو الموحدة، وقد كان ذلك أيضاً وراء الأزمة العالمية الراهنة وما تبعها من أزمات متلاحقة، كأزمة اليونان المالية التي هزت دول منطقة اليورو، مع احتمال انتقالها إلى دول أوربية أخرى كالبرتغال وأسبانيا، كما تشير إلى ذلك تقارير الخبراء وتوقعاتهم.

٢. إن جملة الأرقام والمعطيات التي أشرنا إلى جزء منها في هذه الدراسة تثبت أن من طبيعة النظام الرأسمالي الحر أنه "نظام أزمات ودورات" وأن التوسع في الائتمان الذي يدعو إلى الحرية شبه المطلقة وغل يد الدولة إنما يقف وراء جميع الأزمات التي مر بها العالم على مدى قرن من الزمن، وأنه لم يعد هذا النظام قادراً على تصحيح نفسه بنفسه من خلال ما أطلقوا عليه اليد الخفية.

٣. إن مبدأ تدخل الدولة في الشؤون الاقتصادية يعد أمراً منطقياً في الاقتصاد الإسلامي، حيث يهدف من هذا التدخل أن يكون الأداة المحركة لمتطلبات العدالة الاجتماعية، كما يهدف إلى تحقيق جانب من الرقابة والمتابعة لمجمل الأنشطة الاقتصادية، وهو الذي يعمل على تخطيط مشروعات التنمية وحماية المواطن، وقد أثبتت الأزمة الراهنة أن ترويج مفاهيم "الأسواق الحرة والتجارة الحرة وآليات السوق والنظام التلقائي ومنع الدولة من التدخل ورفض التخطيط الاقتصادي وترك السوق يصحح تلقائيّا" هذه المفاهيم التي وصلت في بعض الدول والمؤسسات العلمية إلى مستوى القداسة انهارت فجأة مع انهيار أسواق المال وتحولت إلى بضاعة قابلة للنقاش والتفاوض والبيع، وربما قابلة لتخزينها في ملفات تاريخية وإيداعها في مستودعات إيديولوجية إلى جانب الكثير من النظريات التي تساقطت بفعل التقادم وتطور الزمن.

٤. إن التوسع الهائل في إصدار أنواع متعددة من الأصول المالية والنقدية بشكل مستقل دون ارتباط بالاقتصاد السلعي العيني جعل للأسواق المالية استقلالاً كاملاً وأبعدها عن أصولها العينية، حيث أسرفت المؤسسات المالية والنقدية في إصدار الأصول المالية بأكثر من حاجة الاقتصاد العيني، وزاد بذلك عدد المدينين وتوسع حجم المخاطر بسبب العجز عن السداد، وبذلك تحول الاقتصاد العالمي المعاصر إلى اقتصاد مالي نقدي بدلاً من اقتصاد سلعي عيني، وكان ذلك سبباً رئيسياً من أسباب هذه الأزمة الراهنة.

٥. إن التوسع الكبير في القروض العقارية أدى إلى إرتفاع كبير في أسعار العقارات بسبب الوفرة المالية المتحققة نتيجة القروض الكبيرة، بحيث كانت تلك الأسعار وهمية خلقتها المضاربات بالأرقام وليست أسعارا حقيقية تتناسب مع قيمة أصولها العينية، ومع تراجع النمو الاقتصادي تراجعت أسعار العقارات من جهة، وتوقف المقترضون عن سداد ديونهم للبنوك مع زيادة البطالة من جهة أخرى، وبالتالي وجدت البنوك أنها لا تستطيع بيع العقارات لاسترداد قيمة القروض، لأن قيمة هذه العقارات عادت إلى قيمتها الحقيقية، وأصبحت أقل كثيراً من قيمة

القروض، مما أدى إلى انفجار هذه الفقاعة السعرية وحدوث الأزمة.

٦ . إن قيام البنوك وشركات التمويل العقاري ببيع دين القروض المتجمعة لديها على العملاء إلى إحدى الشركات المتخصصة بمبلغ معجل أقل من قيمة الدين، وقيام شركة التوريق بإصدار سندات بقيمة هذه الديون بقيمة أسمية لكل سند وطرحها للاكتتاب العام وبيعها للأفراد والمؤسسات، كل ذلك أدى إلى أن تتضخم الأصول المالية نقداً وسندات وأوراقاً مالية على الورق دون أن يكون لها غطاء في الأصول العينية الحقيقية، ومن هنا يمكن القول: إن التوريق بما ينتجه من تضخم لقيمة الديون وانتشار حملة السندات الدائنين وترتيب مديونيات متعددة على نفس العقار هو أحد العناصر التي شكلت هذه الأزمة الراهنة.

٧. إن المشتقات المالية التي تهدف إلى تبادل المخاطر بين المؤسسات المالية والمصرفية في نطاق ما اصطلح عليه بالهندسة المالية، والتي تشمل العقود المستقبلية التي لا يكون الغرض منها تسلم المعقود عليه، وإنما المضاربة على فروق الأسعار، وتشمل أيضاً الاختيارات التي تأخذ غالباً شكل الأسهم والسندات والعملات والسلع الدولية، مما يعني أن البنوك والمؤسسات التمويلية لم تكتف بالإقراض الأولي بضمان هذه العقارات، بل أصدرت موجة ثانية من الأصول المالية بضمان هذه الرهون العقارية، فالبنك يقدم محفظته من الرهونات العقارية كضمان للاقتراض الجديد من السوق عن طريق إصدار سندات أو أوراق مالية مضمونة بالمحفظة العقارية، وهكذا فإن العقار الواحد يعطي مالكه الحق في الاقتراض من البنك، ولكن البنك يعيد استخدام نفس العقار ضمن محفظة أكبر للاقتراض بموجبها من جديد من المؤسسات المالية الأخرى، وهذه هي المشتقات المالية، وتستمر العملية في موجة بعد موجة، بحيث يولد العقار طبقات متتابعة من الإقراض بأسماء المؤسسات المالية واحدة بعد الأخرى هكذا أدى تركز الإقراض في قطاع واحد «العقارات» على زيادة المخاطر، وساعدت الأدوات المالية الجديدة «المشتقات» على تفاقم هذا الخطر بزيادة أحجام الإقراض موجة تلو الموجة، والحقيقة أن هذه التعاملات الوهمية تمثل شكلاً من أشكال المقامرة، وهي نوع من بيوع الغرر، لأنها مجهولة العاقبة، ولذلك فإن الاقتصاد الإسلامي يعتبرها محظورة ومحرمة، ويمنع تداولها، فهي غير جائزة شرعاً.

٨ . إن الأزمة الحالية التي يعيشها العالم أثبتت ضعف الرقابة وانعدام الضوابط على الأسواق المالية التي تتعامل بنظام السوق الحر، وبالأخص منها الأمريكية والغربية، ذلك أن انعدام الرقابة يدفع المسئولين في تلك البنوك لتحقيق أرباح بأقصى درجات المخاطرة، وهي ما نطلق عليها الأرباح الوهمية غير الحقيقية، الأمر الذي اضطر الحكومات الغربية إلى التدخل لتأميم عدد من شركات التمويل مثل «فريدي ماك وفاني ماي» وهما أكبر مؤسستين للإقراض العقاري في الولايات المتحدة، كما اضطرهم إلى تقديم خطط للإنقاذ المالي السريع.

٩. إن رأس المال في الإسلام جامد لا يزيد ولا ينمو بنفسه، لأن النقود لا تلد نقوداً، ولكنه ينمو بإظهار العمل الإنساني فيه واختلاط الجهد البشري معه، وبناءً على هذه المفاهيم يرفض الاقتصاد الإسلامي أن تكون الفائدة هي عائد رأس المال، كما هو الحال في الاقتصاد الوضعي، ويأتي تحريم الربا - الفائدة - في الإسلام ليكون أساساً للتعاملات والأنشطة الاقتصادية على اختلافها وتنوعها - إنتاجاً وتوزيعاً وتبادلاً واستثماراً - لأنه يعمل على تعطيل الطاقات البشرية المنتجة، لأن المرابي الذي يجد المجال رحباً لإنماء ماله بالربا يسهل عليه الكسب الذي

يؤمن له العيش، فيألف الكسل، ويمقت العمل، ولا يشتغل بشيء من الحرف والصناعات الشاقة، وذلك يفضي إلى انقطاع منافع الخلق، ومن المعلوم أن مصالح العالم لا تنتظم إلا بالتجارات والحرف والعمارات، كما يقول فقهاؤنا .

١٠. إن جوهر العملية الاقتصادية في الاقتصاد الإسلامي تقوم على أساس المخاطرة المنضبطة والمحسوبة، فكلما كان رأس المال فاعلاً في عملية الإنتاج والاستثمار ويتحمل مخاطر الهلاك والتلف والخسارة كان ربحه ونماؤه مشروعاً ومباحاً، وكلما كان رأس المال غير فاعل وغير مشارك في العملية الاستثمارية، وهو مضمون في الذمة بعيداً عن الخسارة والمخاطرة كانت الزيادة فيه ربا محرماً ومحظوراً، الأمر الذي يثبت أن الاقتصاد الإسلامي اقتصاد إنتاجي استثماري تنموي يهدف إلى خلق السلعة وتوفيرها وتنميتها، وليس اقتصاداً تمويلاً يؤدي إلى التضخم، وبهذا تتضح الوظيفة الأساسية للأموال في الإسلام، التي تتمثل في ضرورة توجيه تلك الأموال نحو الاستثمار المعتمد على الإنتاج وصناعة السلع والخدمات والذي تتفاعل فيه الموارد الطبيعية ورأس المال مع الجهد البشري، وأن هذه الصيغة هي الصيغة المشروعة للحصول على الربح، مما يكون دافعاً أساسياً ومهما للاستثمار كما يقرره الاقتصاد الإسلامي .

١١. إن مراعاة الأسس والقواعد التي حددتها الشريعة الإسلامية في مجمل النشاط الاقتصادي والتبادلي يعمل على عدم تأثر تلك الأسواق بعوامل الانحراف التي تشكواً منها الأسواق اليوم، ذلك أن التوجيهات الإسلامية تضمن توفير التداول المجاني للمعلومات عن الأسعار وأحوال السوق لأنها جعلت إفشاء المعلومات الخاصة بالأسعار أمانة في عنق كل من علم بها إذا سُئل عنها، وأن غبن من لا يعلم السعر خيانة ومأثم، كل ذلك يثبت قيام الإسلام بتطهير السوق من عوامل الانحراف، وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع، ومقاومته لكل سلطان يراد به الحصول على امتياز غير مشروع في السوق .

١٢. إن الذي نريد أن نؤكده في هذه الدراسة أن سبب المشكلة هو صراع بين برنامجين من برامج الاستثمار، برنامج يعتمد الإقراض والتمويل الربوي بالفائدة، وبرنامج آخر يعتمد التمويل السلعي والإنتاجي من خلال أدوات التمويل الإسلامي .

فالمصارف والمؤسسات الإسلامية تسلك في تمويلها صيغاً متعددة، أبرزها إصدار شهادات إيداع يتم تداولها في أسواق الأوراق المالية، وتحصل في نهاية كل عام على نصيب مما يتحقق من أرباح نتيجة استثمار أرصدتها في أنشطة إنتاجية حقيقية؛ في حين لا تملك البنوك التقليدية التي تعمل بنظام الفائدة هذه الخاصية ولا تتمكن من القيام بمثل هذه النشاطات وبهذا أثبتت التجربة الفعلية للمصارف الإسلامية قدرتها على تعبئة المدخرات الصغيرة جداً بالمقارنة بالبنوك التجارية، مما يجعلها أكثر قدرة على جذب المدخرات لأغراض الاستثمار، بحيث نجحت المصارف الإسلامية في استقطاب مدخرات أصحاب الدخول الصغيرة والمتوسطة ووجهت هذه الأموال إلى قنوات التوظيف الفعالة مما عزز القطاع المصرفي بشكل عام .

١٣. قدمت صناعة الصيرفة الإسلامية العديد من الأدوات والصيغ التمويلية التي أصبحت جزءاً هاماً من الكيان المصرفي العالمي ومكملاً للأدوات التقليدية المتعارف عليها بما يلبي احتياجات المتعاملين مع الأفراد والمنتجين والشركات على اختلافها، من خلال ما أفرزته صناعة الصيرفة الإسلامية من صيغ تمويل كالمشاركة والمضاربة والإجارة وعقود بيع المرابحة والسلم والاستصناع.. الخ، وأنشأت نظماً إدخارية إستناداً إلى صيغة المضاربة الشرعية

سواء في صورة حسابات استثمار عامة أو استثمار مخصصة، وحرصت البنوك والمؤسسات المالية الإسلامية على مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة وتقديم خدماتها المصرفية وفق أحدث وسائل الاتصال المتقدمة وشبكات المعلومات المتطورة، والتي عززت من القطاع المصرفي بشكل عام.

١٤. في الوقت الذي تعرضت فيه الكثير من المصارف الربوية لخسائر فادحة وقلة السيولة نتيجة أزمة الرهن العقاري، وجدنا أن المصارف الإسلامية تحقق نمواً في الأرباح مع توفر سيولة مريحة لها، لأن المصارف الإسلامية لا تتعامل في توريق الديون ولا المشتقات المالية المسببة للأزمة لحرمتها الشرعية، وهذا لا يعني أنها بمنأى عن التأثر بهذه الأزمة العالمية، حيث إن المصارف الإسلامية لا تعمل في جزر منفصلة معزولة عن بقية العالم، بل هي جزء من المنظومة المالية العالمية تؤثر وتتأثر بما يجري في العالم. ولكن تأثرها لم يضعف السيولة فيها ولم يمنعها من تحقيق الأرباح .

وأخيراً،،، فقد منحت هذه الأزمة صناعة الصيرفة الإسلامية فرصة ذهبية لتقدم للعالم نموذج أعمالها بديلاً عن المصرفية الربوية التقليدية؛ ذلك إن جميع الأسباب التي أدت للأزمة المالية تقع في خانة المحرمات في أساسيات الصيرفة الإسلامية، مما يثبت أنه لو كان هناك التزام بالمبادئ المصرفية الإسلامية لما حصل ما حصل، وفي هذا الإطار دعا رئيس الوزراء الماليزي عبد الله بدوي المجتمع المالي الإسلامي إلى أن يثبت للسوق المالية العالمية أن نظام التمويل الإسلامي نظام قوي وبديل قابل للتطبيق بالنسبة للنظام التقليدي، وقال بدوي إن الأزمة المالية الحالية قد أتاحت فرصة لإثبات الطابع الفريد للتمويل الإسلامي، وبالتالي ينبغي اغتنام هذه الفرصة بحكمة ولباقة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين،،، حسبنا أننا اجتهدنا،،،، ومن الله التوفيق .

المراجع

١. صلاح الدين نامق، النظم الاقتصادية المعاصرة وتطبيقاتها، دار المعارف مصر ١٩٦٦م .

٢. أحمد دويدار، الديمقراطية الاقتصادية، مكتبة النهضة المصرية مصر، الطبعة الأولى ١٩٥٤م .

٣. أحمد محمد العسال، فتحي احمد عبد الكريم، النظام الاقتصادي في الإسلام ومبادئه وأهدافه، مكتبة وهبه مصر الطبعة الثالثة ١٤٠٠ هـ ١٩٨٠م .

٤ . صوفي حسن أبوطالب، مبادئ تاريخ القانون، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

٥. موقع مؤسسة دويتشه فيله الألمانية على الانترنيت www.dw-world.de/dw تحذيرات من امتداد أزمة اليونان المالية إلى دول أوروبية أخرى.

٦. موقع كنانة أون لاين على الانترنيت kenanaonline.com وول ستيرت تاريخ من الأزمات والفقاعات، صفاء النعيمي .

٧. موقع الدكتور حازم البيلاوي على الانترنيت www.hazembeblawi.com/Arabic، الأزمة المالية الحالية ـ محاولة للفهم، د.حازم البيلاوي، ونشرت في جريدة المصري المصرية بتاريخ ٤ / ١٠ / ٢٠٠٨م .

٨ . د. رضا عبد السلام، أزمة مالية أم أزمة رأسمالية؟ رسالة الأزمة للدول النامية، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي الرابع لأكاديمية شرطة دبي ١٥ ـ ١٧ مارس ٢٠٠٩ بعنوان (الجوانب القانونية والاقتصادية والأمنية للأزمة المالية الراهنة) المحور الاقتصادي.

٩. محمد الطاهر بن عاشور، أصول النظام

الاجتماعي في الإسلام، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، والشركة التونسية للتوزيع تونس، الطبعة الثانية.
١٠. د. فاضل عباس الحسب، في الفكر الاقتصادي الإسلامي، عالم المعرفة بيروت، الطبعة الثانية ١٩٨١م.
١١. عبد الكريم زيدان، مجموعة بحوث فقهية، مؤسسة الرسالة بيروت، مكتبة القدس، بغداد ١٣٩٦ هـ ١٩٧٦م.
١٢. الاشتراكية في المجتمع الإسلامي بين النظرية والتطبيق، مكتبة وهبة، مصر.
١٣. محمد الصادق عفيفي، المجتمع الإسلامي وفلسفته المالية والاقتصادية، مكتبة الخانجي، القاهرة ١٩٨٠م.
١٤. أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي بيروت.
١٥. محمد أبو زهرة، الأحوال الشخصية، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الثالثة ١٣٧٧هـ ـ ١٩٥٧م.
١٦. محمد بن عبدالرحمن بن عبدالرحيم المباركفوري، تحفة الأحوذي، دار الكتب العلمية بيروت.
١٧. محمد شوقي الفنجري، المذهب الاقتصادي في الإسلام، دار الفنون للطباعة والنشر، جدة السعودية، الطبعة الأولى ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م.
١٨. أبو محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، المغني لابن قدامة، دار الفكر بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٥هـ.
١٩. أبوالطيب محمد شمس الحق العظيم آبادي، عون المعبود شرح سنن أبي داود، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٥هـ.
٢٠. أبو بكر محمد بن إسحاق النيسابوري، صحيح ابن خزيمة، تحقيق د. محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي بيروت، ١٣٩٠ هـ ١٩٧٠م.
٢١. أبو عبدالله محمد بن عبد الله للحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين للحاكم، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م.
٢٢. بسام أبو خضير وعلي ربابعة وحسين بني هاني ونواف شطناوي، مدخل إلى علم الاقتصاد، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد الأردن، الطبعة الأولى ١٩٨٩م.
٢٣. علي بن أبي بكر الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد للهيثمي، دار الريان للكتاب ودار الكتاب العربي، القاهرة ـ بيروت، ١٤٠٧هـ.
٢٤. قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم ٩٢/١١/٤ في دورته الحادية عشر. نوفمبر ١٩٨٨م.
٢٥. قرار مجمع الفقه الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي في دورته السادسة المنعقدة في يناير ٢٠٠٣م.
٢٦. د. محمد عبد الحليم عمر، قراءة إسلامية في الأزمة المالية العالمية، ورقة مقدمة إلى ندوة الأزمة المالية العالمية من منظور إسلامي وتأثيرها على الاقتصادات العربية. مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، جامعة الأزهر، ١١ شوال ١٤٢٩هـ ١١ أكتوبر ٢٠٠٨م.
٢٧. الموقع العالمي للاقتصاد الإسلامي على للانترنيت isegs.com/forum/show-thread المشتقات المالية: أدوات للتحوط أم للمجازفة؟ د. سامي السويلم.
٢٨. قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم ٦٥/١/٧ في دورته السابعة في مايو ١٩٩٢م.
٢٩. أبو العباس أحمد بن حجر الهيثمي، الزواجر

عن اقتراف الكبائر، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت .
٣٠. أبوالعباس أحمد بن عبد الحليم الحراني، رسائل وفتاوى ابن تيمية في الفقه، جمع وترتيب عبد الرحمن محمد النجدي، مكتبة ابن تيمية، الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ .
٣١. محمد المبارك، آراء ابن تيمية في الدولة ومدى تدخلها في المجال الاقتصادي، دار الفكر بيروت، الطبعة الثالثة بيروت ١٩٧٠م .
٣٢. القاضي أبو الوليد سليمان بن خلف الباجي الاندلسي، المنتقى (شرح موطأ الإمام مالك) دار الكتاب العربي بيروت، طبعة مصورة عن الطبعة الأولى سنة ١٣٣٢هـ (مطبعة السعادة مصر) .
٣٣. ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه .
٣٤. د عبد السلام العبادي، الملكية في الشريعة الإسلامية طبيعتها ووظيفتها وقيودها، مكتبة الأقصى عمان الأردن الطبعة الأولى ١٩٧٥م.
٣٥. محمد أمين المشهور بابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار لابن عابدين، دار الفكر بيروت، الطبعة الثانية ١٣٨٦هـ .
٣٦. أحمد سعيد المجيليدي، التيسير في أحكام التسعير للمجيلدي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، الطبعة الثانية١٩٨١م .
٣٧. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة لابن خلدون، دار الرائد العربي بيروت، الطبعة الخامسة ١٩٨٢م .
٣٨.أبو بكر عبد الرزاق ابن همام الصنعاني، مصنف عبد الرزاق، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٢ هـ .
٣٩. شبكة اقتصاديات على الانترنيت www.4eqt.com/vb/thread44886.html كتاب غربيون: الشريعة الإسلامية تنقذ اقتصاد العالم .
٤٠. موقع الساحات العربية الحرة على الانترنيت al-hora.net/showthread.php، الساحة الإسلامية، هل تأهلت وول ستريت لاعتناق مبادئ الشريعة الإسلامية ؟ .
٤١. موقع الجزيرة على الانترنيت www.al-jazeera.net صفحة الاقتصاد والأعمال، الشيوخ الفرنسي يدعو للأخذ بالنظام المصرفي الإسلامي .
٤٢. موقع إسلام أون لاين www.islamonline.net ، أخبار وتحليلات، المصارف الإسلامية محصنة ضد الرهن العقاري.

دراسة بيئية طبية
لتقييم مستوى وعي مُعلمي ومُعلمات المدارس الابتدائية
للإجراءات الأولية الواجب إتخاذها تجاه الإصابات السنية الطارئة في إمارة عجمان

Knowledge and attitude of primary school teachers about the emergency management of dental trauma in the Emirate of Ajman

Dr. Raghad Hashim Assistant Professor*

د. رغد هاشم *

ملخص

تعد مشكلة سقوط الأطفال على أسنانهم أثناء اللعب من المشاكل الأكثر شيوعاً على مستوى العالم، وخصوصاً بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٨ – ١٠) سنوات. لقد أثبتت الدراسات العلمية مؤخراً بأن اتخاذ الإجراءات الفورية اللازمة عند تعرض الأطفال لمثل هذه الحوادث هو من أهم الأسباب التي سوف تحدد نجاح التدخلات الجراحية الطبية لاحقاً. لذلك فقد تم القيام بهذه الدراسة نظراً لعدم توفر المعلومات الكافية عن مستوى وعي مُعلمي ومُعلمات المدارس الابتدائية تجاه الإجراءات الأولية الواجب اتخاذها في مثل هذه الحالات وذلك لكونهم الفئة الأكثر تواجداً عند تعرض الأطفال لمثل هذه الحوادث في المدارس.

لقد تم اختيار عينة عشوائية من ١٦١ مُعلم ومُعلمة يعملون في مدارس إمارة عجمان. ومن خلال هذا الإستبيان اتضح بأن ٥٠٪ من المُعلمين والمُعلمات سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية حول الإسعافات الأولية، وللأسف ١٣٪ منهم فقط تذكرَ بأن هذه التدريبات قد تطرقت إلى الإجراءات الأولية الواجب اتخاذها بعد سقوط الأطفال على أسنانهم. وأكثر من ٧٥٪ من المُعلمين والمُعلمات اعتبروا أن اتخاذ الإجراءات الفورية اللازمة يُعد أمراً في غاية الأهمية. ومن المثير للانتباه أن أغلب المشاركين (٨٢٪) كانت

Abstract

Aim: To assess, by means of self administrated structured questionnaire, the level of knowledge of primary schools teachers in Ajman with regards to the immediate emergency management of dental trauma.

Material and methods: the questionnaire was sent to teachers in randomly selected primary schools in Ajman. A total of 161 teachers responded (response rate 84.4%).

Results: Ninety-one percent of the teachers were females, 51.6% in their thirties and 61.5% had university qualification. Fifty teachers have received formal first aid training, only thirteen of them recalled that they had received training on the management of dental trauma. Concerning the management of tooth fracture, 138 respondents (85.8%) gave the appropriate management for fractured tooth. Over 121 (75%) of the respondents indicated that was "very urgent" to seek professional assistance if a permanent tooth has been avulsed, but they had little knowledge on the correct media for transporting the avulsed tooth. Most teaches were unsatisfied with their level of knowledge for dental trauma and the majority were interested in having further education on the topic.

Conclusions: the findings revealed that the level of knowledge of management of dental trauma (especially tooth avulsion)

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال البحوث العلمية للدورة الثامنة بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم].

* أخصائية طب الأسنان الوقائي، رئيسة قسم النمو والتطور، كلية طب الأسنان– شبكة جامعة عجمان.

* Head of Growth and Development Department
Ajman University of Science and Technology,
College of Dentistry
Ajman, United Arab Emirates

لديهم رغبة في الالتحاق بدورات تدريبية إن تم تنظيمها من خلال المدارس لرفع مستوى الوعي لديهم.

أكدت هذه الدراسة وجود حاجة ماسة وضرورية لرفع مستوى الوعي بين المُعلمين والمُعلمات والذي بدوره سوف يُسهم في تقليل معاناة الأطفال الذين يتعرضون لمثل هذه الإصابات أثناء تواجدهم في المدارس، والتشجيع على القيام بمثل هذه الدورات بالتعاون مع وزارة الصحة – وإدارة طب الأسنان تحديداً – سوف يخدم أطفال المجتمع في دولة الإمارات العربية المتحدة.

among school teachers in Ajman is inadequate and education campaigns are necessary to improve their emergency management of dental injuries.

مقدمة

إن الإصابات السنية نتيجة للسقوط على الوجه أثناء اللعب شائعة جداً في مرحلة الطفولة. ولقد ثبت أنه عندما يبلغ الطفل سن المدرسة، فإن احتمالية الإصابة بالحوادث في البيئة المدرسية أمر وارد جداً. والإصابات السنية قد تكون طفيفة كإصابة رقائق المينا فقط أو قد تشتمل على ضرر بالوجه والفكين والتي قد تنطوي على إلحاق ضرر كبير بهياكل دعم الاسنان (١) (Carter et al.,1972)(٢) (O'Neil et al., 1989)

من المُسلم به اليوم أن نجاح علاج الأسنان المصدومة يعتمد اعتماداً كبيراً على سرعة تقديم العلاج المطلوب بعد وقوع الحادث مباشرةً (٣)(Anderson & Anderson، 2007) من قبل أولياء الأمور ومعلمي المدارس الذين كانوا حاضرين في موقع الحادث (Anderson، 1985) (٤)، خاصةً عند التعامل مع الأسنان التي قد خرجت كلياً من العظم الداعم لها (٣) (Anderson & Anderson, 2007) (Sae-Lim & Yuen, 1997) (٥).

لا توجد حالياً أي دراسة في دولة الأمارات العربية المتحدة وتحديداً في إمارة عجمان تبحث مدى معرفة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية حول الإجراءات الأولية الواجب اتخاذها في حالات إصابات الأسنان. وكان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم مستوى معرفة مجموعة من معلمي المدارس لأفضل السبل الواجب اتخاذها في حال وقوع مثل هذه الحوادث لأحد الأطفال أثناء تواجدهم في مكان الحادث والذي غالباً ما يكون في المدرسة. ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تسلط الضوء على موضوع حيوي وهام جداً لم يسبق التطرق إليه في المناهج الدراسية الخاصة لتدريب المعلمين بالمدارس الابتدائية حول كيفية إمدادهم ببعض المعلومات البسيطة والتي لها دور إيجابي وفعال لمساعدة هؤلاء الأطفال .

الأساليب

تم إعداد استبيان خاص لغرض هذه الدراسة مستنبط من استبيانات مستخدمة في دراسات سابقة من قبل باحثين عالمين (٥) (Sae-Lim & Yuen, 1997) (٦) (Raphael & Gregory, 1990) (٧) (Stokes et al., 1992) تم توزيع الاستبيان باللغة العربية بعد استخدام أسلوب الترجمة العكسية للتحقق من صحة الترجمة (مرفق نسخة مترجمة من الاستبيان في الملحق).

وقد تم تقسيم الاستبيان إلى ثلاثة أجزاء كماهو مبين في (الملحق). وتكّون الجزء الأول من ثمانية أسئلة على البيانات الشخصية والمهنية للمعلمين والمعلمات بما في ذلك السن والجنس ومستوى التعليم، والخبرة في مجال التدريس ومستوى الإلمام بالإسعافات الأولية. بينما تضمن الجزء الثاني على خمسة أسئلة، إثنان منهم على أساس حالتين افتراضية عن وقوع إصابات الأسنان؛ الحالة الأولى يصور حادث خفيف من

كسر لمادة المينا فقط، في حين سيناريو الحالة الثانية كان أكثر تعقيداً والذي يمثل خروج كامل للسن المصاب من العظم الداعم له. الجزء الأخير من الاستبيان تضمن مقياس لمدى رغبة المعلمين والمعلمات بالاشتراك في برامج التوعية العامة حول الإجراءات الواجب اتخاذها لحالات الطوارئ بالإضافة إلى تقييم أهمية السعي إلى تقديم إسعافات فورية لصدمات الأسنان عند حدوثها لدى الأطفال أثناء تواجدهم في المدارس.

لمساعدة المشاركين باختيار الأنسب من القرارات في الاستبيان، تم إعطائهم خيارات بديلة مشابهة لما قد يحدث للأطفال في المدارس. تم إدخال كافة الإجابات وتحليلها وقُدمت النتائج كنسبة مئوية من عدد المشاركين لكل سؤال، وحُللت باستخدام برنامج (SPSS). تم إجراء اختبار (chi-square) لقياس تأثير متغيرات مختلفة مثل العمر والجنس والخبرة في مجال التدريس والتدريب على الإسعافات الأولية في حالات الإصابات السنية الطارئة.

النتائج

للجزء الأول من الاستبيان

بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين استجابوا للاستبيان ١٦١، وكان معدل الاستجابة ٨٤,٤ ٪ وترد الخصائص الديموغرافية من المستطلعين في (الجدول ١) والذي يوضح بأن ٩١,٩ ٪ من المشاركين كانوا من الإناث، وكانت ٥١,٦٪ في الثلاثينات من العمر، وكان هناك تسعة وتسعون (٦١,٥ ٪) معلم ومعلمة يحملون المؤهل الجامعي.

بصفة عامة كان هناك ٥٠ معلم ومعلمة (٣١,١ ٪) ممن قد دخل دورة تدريبية في الإسعافات الأولية على الأقل مرة واحدة خلال مزاولتهم مهنة التدريس. ثلاثة عشر معلم/ معلمة فقط (٨,١ ٪) تم تدريبهم للتعامل مع حالات طوارئ الأسنان كجزء من تدريبهم على الإسعافات الأولية. فيما يتعلق بعدد الحالات التي سبق أن شاهدوها، فإن (الجدول ١) يوضح أن حوالي ربع عدد المعلمين (٢٤,٩ ٪) قد شاهد ما لا يقل عن حالة واحدة طوال فترة عملهم التدريسي.

وكانت الردود على الجزء الثاني من الاستبيان، الذي يتعامل مع الحالات الافتراضية، بالإضافة إلى الأسئلة الأخرى على النحو التالي (الجدول ٢):

الحالة الأولى: كسر بسيط لسن أمامي لطفل يبلغ من العمر ٩ سنوات، ٧١ (٤٤,١ ٪) ممن شملهم الاستطلاع يعرفون أن هذا السن هو سن دائمي. وفيما يتعلق بالإجراءات الفورية لمثل هذه الحالة، وقدم ٨٥,٨ ٪ الإجابة الصحيحة.

الحالة الثانية: خروج كامل للسن من العظم الداعم له لطفل عمره ١٢ عاماً، فيما يتعلق بالإجراءات الفورية في هذه الحالة، اختار ٦١,٥٪ من المعلمين الإجابة الخاطئة التي كانت تركز على وقف نزيف الفم وإرسال الطفل إلى البيت. في حين أجاب ٣١ فقط (١٩,٣ ٪) بشكل صحيح وهو إعادة السن إلى مكانه داخل العظم الداعم له.

وعندما سُئل المعلمين عن الحاجة إلى مساعدة طبيب الأسنان لمثل هذه الإصابة أجاب (٧٥,٢ ٪) بشكل صحيح من خلال السعي للحصول على الرعاية الطبية على الفور. وسُئل المعلمين والمعلمات عن ماهية وسيط التخزين في حالات السن الخارج خروج كامل عن العظم الداعم لحين أخذ الطفل إلى طبيب الأسنان؛ الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات ١٥٤ (٩٥,٧ ٪) اختار الجواب الخاطئ، سبعة فقط من المستطلعين (٤,٣ ٪) يعرفون بأن الحليب هو الوسيط الأمثل للتخزين.

كانت سنوات الخبرة في مجال التدريس،

التدريب على الإسعافات الأولية، وعدد حالات الصدمة التي شُهدت سابقاً من قبل المستجيبين للاستبيان مرتبطة ارتباطاً إحصائياً وثيقاً بطبيعة الإجراءات التي يجب اتخاذها في مثل هذه الحالات الطارئة.

الردود على الجزء الثاني من الاستبيان التي سلطت الضوء على تطوير المعرفة والرغبة في الحصول على مزيد من المعلومات حول هذا الموضوع وأهمية الحصول على الرعاية المباشرة للأسنان المصابة ترد في (الجدول ٣) والذي يوضح بأن ١٤١ (٨٧,٦ ٪) ممن شملهم الاستطلاع يعتقدون أن معلوماتهم حول ما يتعلق بالإسعافات الأولية للإصابات السنية محدودة جداً وغير كافية. ومن المثير للاهتمام ١٣٣ (٨٢,٦ ٪) من المعلمين يعتقد أنهم بحاجة للحصول على دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم وقابلياتهم لمساعدة الأطفال في المدارس في حالة تعرضهم لمثل هذه الحالات شائعة الحدوث. فيما يتعلق بأهمية التماس المساعدة الطبية الفورية للأسنان المتعرضة للصدمة، فالغالبية العظمى من المعلمين (٩٨,١ ٪) يعتقد أنه أمر مهم جداً.

المناقشة

كان معدل الاستجابة لهذا المسح الذي شمل معلمين ومعلمات من مدارس مختارة عشوائياً في إمارة عجمان عالي، حيث بلغ (٨٤,٤ ٪). وكان عمر المعلمين والمعلمات الذين شملهم الاستبيان من الفئة العمرية الشابة نسبياً، حيث إن معظمهم ٨٣ (٥١,٦ ٪) ضمن الفئة العمرية ما بين ٣٠-٣٩ عاما. وكانت نسبة الإناث ١٤٨ (٩١,٩ ٪) أعلى بكثير من نظرائهن من الرجال. معظم المعلمين/المعلمات ١٤١ (٨٧,٦ ٪) لديهم خبرة أكثر من ٣ سنوات في التدريس.

من الحقائق المقلقة في نتائج هذه الدراسة أن ٣١,١ ٪ فقط من المعلمين/المعلمات قد تلقوا تدريباً على الإسعافات الأولية على الأقل مرة واحدة فقط أثناء مزاولتهم مهنة التدريس، والباقي لم يسبق أن تلقوا أي تدريبات في هذا الخصوص. هذا هو على النقيض عن ما أوضحته دراسات أخرى قد أقيمت في هونغ كونغ وأنكلترا، حيث أن نسبة عالية من المعلمين قد تلقوا تدريبات على الإسعافات الأولية (Chan [٨] et al., 2001) [٩] (Hamilton, et al., 1997) ومع ذلك فإن نتائج دراستنا قريبة من ما لوحظ في الأردن (Al-Jundi، ٢٠٠٤)[١٠]. أظهرت الدراسة الحالية أن ٨,١ ٪ فقط من المعلمين/المعلمات قد تلقوا بعض التدريبات لما يجب عمله في حالات طوارئ الأسنان كجزء من منهاجهم الدراسي في مجال التربية البدنية مما يشير إلى ضرورة تدريب المعلمين/المعلمات وخاصةً الذين يقومون بتدريس مادة التربية الرياضية بصورة دورية في مجال الإسعافات الأولية بشكل صحيح، مع التركيز على ما يجب عمله في حالات الطوارئ المتعلقة بحوادث الأسنان حيث إن الإجراءات التي يجب القيام بها تعد بسيطة جداً وبأمكان المعلمين والمعلمات القيام بها، ولها أثر كبير على نجاح العلاجات التي سوف تقدم لاحقاً من قبل طبيب الأسنان.

حوالي ربع المستجيبين ٢٤,٩ ٪ كانوا قد شهدوا حالات الصدمات السنية في فترة تواجدهم بالمدارس، وكانت هذه النسبة مقاربة جداً لما أوضحته دراسات أخرى حول تواجد الآباء والأمهات والعاملين في المدارس التي أعلن عنها في دراسة أجريت في الأردن (Al-Jundi et al., 2005) [١١] وأخرى في إنكلترا (Hamilton et al., 1997) [٩].

قد صممت الحالتين الإفتراضيتين في الجزء الثاني من الاستبيان لاختبار معرفة المستجيبين العام لنوعين مختلفين من إصابات الأسنان. وقد تم اختيار الفئة العمرية للأطفال المصابين في الحالتين ما بين ٩-١٢ سنة بشكل متعمد، وذلك

لأن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين هاتين الفئتين هم أكثر عرضة للصدمات السنية حسب ما أوضحته الدراسات العلمية من قبل الباحثين في مجال طب الأسنان (Hareinen-Immonen et al., 1990) [١٢].

في الحالة الأولى، أقل من نصف (٤٤,١٪) ممن شملهم الاستطلاع تمكن من معرفة أن الأسنان القاطعة في الفك العلوي هي أسنان دائمية لدى الأطفال الذين هم بحدود ٩ سنوات من العمر. هذا يدل على أن المعرفة العامة لدى المستطلعين لم تكن كافية بهذا الخصوص. ومن المعروف أن معدل نجاح العلاجات للأسنان المصدومة يعتمد اعتماداً كبيراً على حجم الأذى الذي لحق بالسن، وعلى عمر المصاب (Anderson & Anderson, 2007)[٢]. من غير المعقول أن نتوقع من المعلمين/المعلمات في المدارس الابتدائية إجراء التشخيص المناسب. وهكذا كان هناك شعور بأن الرد الأنسب هو الأختيار "باء" في الاستبيان، الاتصال هاتفياً بأحد الوالدين وابلاغة بضرورة أخذ الطفل إلى طبيب الأسنان مباشرة، ومع ذلك ومن المتفق عليه أن مثل هذا الاتصال قد لا يكون ممكناً على الفور لعدم تمكن الأهل من الرد في حينه. فلذلك بالإمكان اعتبار إحالة الطفل المصاب إلى ممرضة المدرسة، بديلاً مقبولاً. مع آخذ هذه المعايير بنظر الاعتبار يمكننا القول بأن أكثر من ٨٥ ٪ من المعلمين أو المعلمات قد تصرفوا بشكل مناسب وهذه النتيجة أفضل مما أوضحته دراسات مماثلة أجريت في هونغ كونغ (Chan et al., 2001) [٨]، والنرويج (Skeie et al., 2010)[١٣].

بالنسبة للحالة الثانية، واحدة من أهم مستلزمات علاج حالات الخروج الكامل للسن عن العظم الداعم هو إعادة زرع السن في أقرب وقت ممكن، وحفظ خلايا اللثة قابلة للشفاء ولتزويد النسيج اللثي بالدم (Blomlof et al., 1983) [١٤]. وكان هذا أهم ما احتواه مضمون الأسئلة في الحالة الثانية. لسوء الحظ، فقط واحد وثلاثون من المعلمين/المعلمات (١٩,٣٪) اعتبر إرجاع السن إلى مكانه مرة أخرى في العظم الداعم أمر ضروري كأجراء أولي فوري. وهذا يوضح بان معظم المعلمين/المعلمات لم تكن لديهم الثقة الكافية للقيام بهذا الإجراء لإنقاذ السن، أما لعدم معرفتهم بطريقة القيام بمثل هذا الإجراء، أو قد يكون ذلك ناتجاً عن عوامل الحالة العاطفية للطفل في وقت وقوع الحادث، بالإضافة إلى ضرورة أخذ موافقة ولي أمر الطفل المصاب قبل القيام بذلك (Flores, 2007)[١٥].

يتفق معظم المعلمين والمعلمات (٧٥,٢ ٪) على الضرورة الملحة لالتماس المساعدة الطبية المهنية لإصابات الصدمات الشديدة للأسنان. وقد يُحدث التأخير في تقديم العلاج في مثل هذه الحالات إلى تعرض العلاجات اللاحقة للفشل. من الناحية المثالية، ينبغي أن يتم إعادة زراعة السن المفصول عن العظم الداعم في غضون نصف ساعة (Anderson, 1996)[١٦]. أو أن يتم الاحتفاظ بالسن المخلوع في وسط مناسب لحين إعادة زراعته، وفي هذه الحالة يجوز تمديد الفترة الزمنية خارج الفم لتصل إلى ٦ ساعات (Blomlof et al., 1983) [١٤].

التخزين الجاف للسن المفصول عن العظم الداعم تسبب أضراراً لا رجعة فيها لغشاء اللثة، مما يؤدي إلى فقدان الأسنان التي تم زراعتها على مر الزمن. ومع ذلك فإن تخزين الأسنان في الماء غير مستحسن لأن نفوذيته منخفضة جداً. في حين يُعتبر الحليب الوسط الأمثل للتخزين المؤقت قبل إعادة الزرع (Blomlof, 1981)[١٧] (Sigalal, 2004) [١٨]، لأن الحليب يحتوي على نفوذية جيدة جداً متوافقة مع المادة السنية من أجل إبقاء خلايا اللثة والرباط السني؛ للأسف لم يذكر سوى

٧ من المستطلعين (٤,٣ ٪) الحليب باعتباره الوسط الأفضل للتخزين. واقترح عدد كبير من المستطلعين (٣٦,٦ ٪) باستخدام "محلول مطهر" لحفظ ونقل الأسنان (ربما كانت نيتهم قتل الجراثيم على سطح جذر السن ولكنهم لا يدركون بإن ذلك سيقوم بإلحاق أضرار بالغة للسن في نفس الوقت). ويبدو أن هناك حاجة مُلحة لتثقيف العامة وتصحيح هذه المفاهيم الخاطئة من أجل الحصول على أفضل النتائج للعلاجات التي سوف يتم تقديمها لاحقاً لهؤلاء الاطفال.

أشار الجزء الثالث من الدراسة إلى أن المشاركين غير راضين على مستوى معلوماتهم حول هذه الحالات، وأوضحت الدراسة بأن لدى المشاركين الرغبة الكبيرة إلى معرفة المزيد حول ما يجب القيام به من إجراءات أولية لمثل هذه الحالات للمساهمة في الحفاظ على الصحة العامة للأطفال. وبالإمكان إشراك الهيئة التعليمية بذلك بتقديم دورات بسيطة لهم وعدم إقصار دورهم على التدريس فقط.

النتائج الحالية للكثير من الدراسات الدولية تشير إلى أن هناك ضعف واضح في مستوى معرفة المعلمين/المعلمات في التعامل مع هذا الموضوع (McIntyre et al. 2008)[١٩] (Al-Asfour et al 2008)[٢٠]. وبناءاً على ذلك، برز التركيز المتزايد في جميع أنحاء العالم على المؤسسات التعليمية بإضافة برنامج تعليمي لزيادة وعي المعلمين والمعلمات بهذا الخصوص. وحالياً أكثر من ثلث المعلمين/المعلمات تلقوا برامج توعوية وتثقيفية حول الصدمات السنية، على أساس الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة(McIntyre et al., 2008)[١٩] وفي إنكلترا وويلز (Blakytny et al., 2001)[٢١]. ووفقاً لدراسة حديثة في الأردن تم إدخال التدريبات على حالات الطوارئ وشملت صدمات الأسنان كجزء من الصحة المدرسية في برنامج التعليم الخاص في الأردن (Al-Jundi et al., 2005)[١١]. وعليه ينبغي بذل الجهود من خلال تدابير توعوية ووقائية لضمان معرفة موحدة حول الصدمات السنية. ويمكن على ضوء هذا تعديل المناهج الحالية الخاصة بالتثقيف الصحي في مدارس إمارة عجمان، لتتضمن برنامجاً خاصاً بالصدمات السنية مع غيرها من برامج التثقيف الصحي في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ وبالإمكان القيام بذلك بالتعاون مع أخصائي طب أسنان الأطفال العاملين في وزارة الصحة أو كليات طب الأسنان.

ونظراً إلى أن الأطفال الصغار يقضون جزءاً كبيراً من وقتهم في المدرسة، فلذلك إن أولياء الأمور والمعلمين/المعلمات على حد سواء أدوار مسؤولة في أنشطتهم اليومية والقضايا الصحية ذات الصلة، بما في ذلك الإجراءات الفورية الواجب اتخاذها في حالات الصدمات السنية ؛ ولذا فإن هناك حاجة ملحة لزيادة وعي المعلمين والمعلمات فضلاً عن إشراك الآباء والمُربين لما لديهم من دور حيوي في هذا الخصوص.

مراجع

١. Carter AP, Zoller G, Harlin VK, Johnson CJ. Dental injuries in Seattle's public school children – school year 1969-1970. J Public Health Dent. 1972.

٢. O'Neil DW, Clark MV, Lowe JW, Harrington MS. Oral trauma in children: a hospital survey. Oral Surg Oral Med Oral Pathol 1989.

٣. Andreasen JO, Andreason FM. Textbook and colour atlas of traumatic injuries to the teeth. 4th edn. Oxford: Blackwell Munksgaard; 2007.

٤. Andreasen JO. Challenges in clinical dental traumatology. Endod Dent Traumatol 1985.

٥. Sae-Lim V, Yuen KW. An evaluation of after-office-hour dental trauma

in Singapore. Endod Dent Traumatol 1997.

٦. Raphael SL, Gregory PJ. Parental awareness of the emergency management of avulsed teeth in children. Aust Dent J 1990.

٧. Stokes AN, Anderson HK, Cowan TM. Lay and professional knowledge of methods for emergency management of avulsed teeth. Endod Dent Traumatol. 1992.

٨. Chan AW, Wong TK, Cheung GS. Lay Knowledge of physical health education teachers about the emergency management of dental trauma in Hong Kong. Dent Traumatol 2001.

٩. Hamilton FA, Hill FJ, Holloway PJ. An investigation of dento-alveolar trauma and its treatment in an adolescent population. Part I: The prevalence and incidence of injuries and extent and adequacy of treatment received. Br Dent J 1997.

١٠. Al-Jundi SH. Type of treatment, prognosis, and estimation of time spent to manage dental trauma in late presentation cases at a dental teaching hospital: a longitudinal and retrospective study. Dent Traumatol 2004.

١١. Al-Jundi SH, Al-Waeili H, Khairalah K. Knowledge and attitude of Jordanian school health teachers with regareds to emergency management of dental trauma. Dent Traumatol 2005.

١٢. Hayrinen-Immonen R, Sane J, Perkki K, Malmstrom M. A six-year follow-up study of sports-related dental injuries in children and Adolescents Endod Dent Traumatol 1990.

١٣. Skeie MS, Audestad E, Bardsen A. Traumatic dental injuries- knowledge and awareness among present and prospective teachers in selected urban and rural areas of Norway. Dent Traumatol 2010.

١٤. Blomlof L, Lindskog S, Andersson L, Hedstrom K, Hammarstrom L. Storage of experimentally avulsed teeth in milk prior to replantation. J Dent Res 1983.

١٥. Flores MT, Andersson L, Andreasen JO, Bakland LK, Malmgren B, Barneet F et al. Guidelines for the management of traumatic dental injuries. II. Avulsion of permanent teeth. Dent Traumatol 2007.

١٦. Andreasen JO, Hjorting-Hansen E. Replantation of teeth I. Radiographic and clinical study of 110 human teeth replanted after accidental loss. Acta Odontol Scand 1996.

١٧. Blomlof L. Milk and saliva as possible storage media for traumatically exarticulated teeth prior to replantation. Swed Dent J Suppl 1981.

١٨. Sigalal E, Regan JD, Kramer PR, Witherspoon DE, Operman LA. Survival of human periodontal ligament cells in media proposal for transport of avulsed teeth. Dent Tramatol 2004.

١٩. McIntyre JD, Lee JY, Trope M, Vann WF .Elementary school staff knowledge about dental injuries. Dent Traumatol 2008.

٢٠. Al-Asfour A, Andersson L, Al-Jame Q. School teachers' knowledge of tooth avulsion and dental first aid before and after receiving information about avulsed teeth and replantation. Dent Traumatol 2008.

٢١. Blakytny C, Surbuts C, Thomas A, Hunter ML. Avulsed permanent incisors: knowledge and attitudes of primary school teachers with regard to emergency management. Int J Paediatr Dent 2001.

جدول١: الاستجابات إلى الجزء الأول: الخصائص الشخصية والمهنية للمُعلمين والمُعلمات.

التصنيف	العدد	(%)
الجنس		
ذكر	13	8.1
انثى	148	91.9
العمر		
٢٠-٢٩ سنة	51	31.7
٣٠-٣٩ سنة	83	51.6
٤٠-٤٩ سنة	25	15.5
اكبر من ٥٠ سنة	2	1.2
التحصيل العلمي		
دبلوم	50	31.1
جامعي	99	61.5
تعليم عالي	12	7.5
الخبرة العملية		
أقل من ٣ سنوات	20	12.4
٣-٦ سنوات	39	24.2
أكثر من ٦ سنوات	102	63.4
تدريب الإسعافات الأولية العام		
نعم	50	31.1
لا	111	68.3
تدريب الاسعافات الاولية لحوادث الاسنان		
نعم	13	8.1
لا	148	91.9
عدد الحالات التي صادفوها اثناء مزاولة المهنة		
لايوجد	116	72
١-٢ حالة	40	24.9
٣-٤ حالات	3	1.9
٥ حالات أو أكثر	2	1.2

جدول ٢ : نتائج الجزء الثاني من الاستبيان

نوع الحالة	الاختيار الخطأ [(العدد (٪)]		الاختيار الصحيح [(العدد(٪)]		غير متأكد [(العدد(٪)]	
السن المكسور						
نوع السن	٤٥	(28.0)	71	(44.1)	45	(28.0)
تقديم العلاج الأولي	٤	(2.5)	138	(85.8)	19	(11.8)
السن المفصول عن العظم الدائم						
تقديم العلاج الأولي	٩٩	(61.5)	31	(19.3)	31	(19.3)
سرعة المعالجة	٢٨	(23.6)	121	(75.2)	2	(1.2)
واسطة النقل	١٥٤	(95.7)	7	(4.3)	0	(0.0)

جدول٣: الجزء الثالث: تقييم المعرفة الذاتي للمعلمين والمعلمات، واستعدادهم لتلقي المزيد من التدريبات حول حوادث الصدمات السنية.

	العدد	(%)
تقييم مدى المعرفة الذاتي		
كافي	20	(12.4)
غير كافي	141	(87.6)
الحاجة إلى المزيد من التعليم		
نعم	133	(82.6)
لا	28	(17.4)
ضرورة تقديم العلاج الفوري لحالات الصدمات السنية		
نعم	158	(98.1)
لا	3	(1.9)

ملحق

نموذج الاستبيان

أعزائنا المُعلمين / المُعلمات المحترمين ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نظراً لشيوع الحالات الطارئة لسقوط أسنان الأطفال أثناء فترات اللعب في المدرسة، ومحاولةً لإيجاد أفضل السبل لعلاج هذه الحالات، يرجى التفضل بملأ الأستبيان المرفق للارتقاء بصحة الطفل في مجتمعنا.

١. الجنس

		ذكر		أنثى

٢. العمر

- ٢٠ – ٢٩ سنة
- ٣٠ – ٣٩ سنة
- ٤٠ – ٤٩ سنة
- ٥٠ سنة فما فوق

٣. المستوى التعليمي

- دبلوم
- جامعي
- تعليم عالي

٤. عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس

- أقل من ٣ سنوات
- ٣ – ٦ سنوات
- أكثر من ٦ سنوات

٥. هل سبق وان التحقتي بدورة للتدريب على الأسعافات الأولية؟

		نعم		لا

٦. إن كان الجواب نعم، هل تطرقت الدورة إلى الإسعافات الخاصة بحالات سقوط الطفل على أسنانه؟

		نعم		لا

٧. هل سبق وان سقط أحد أطفال فصلك على أسنانه؟

		نعم		لا

٨. إن كان الجواب نعم، كم عدد الحالات التي حدثت معك؟

- ١ – ٢ حالة
- ٣ – ٤ حالات
- أكثر من ذلك

٩. في حالة حصول حادث كالمذكور في السؤال السابق، من الواجب تحويل الطفل إلى الطبيب

- مباشرة
- بعد نصف ساعة
- في اليوم التالي
- ليس هناك داعي للتحويل
- لا أعرف

١٠. هل السن الذي سقط نتيجة للحادث يجب أن يحفظ في

- الماء
- الحليب
- الثلج
- محارم صحية
- وعاء بلاستك
- محلول معقم
- طرق أخرى؛ يرجى ذكرها
- لا أعرف

الأسئلة التالية هي نماذج لحالات شائعة الحدوث، يرجى التفضل بالإجابة عليها وفق ما تريه مناسباً لها (الرجاء اختيار جواب واحد فقط لكل سؤال)

١١. طفل عمره ٩ سنوات سقط في المدرسة على وجهه وكسر أحد أسنانه الأمامية العلوية، هل السن المكسور على الغالب سيكون

- سن دائمي
- سن لبني
- لا أعرف

١٢. ما يجب عمله كأسعافات أولية للسؤال السابق هو الأتي

أ. إرسال الطفل إلى ممرضة المدرسة مباشرةً.

ب. الاتصال بالأهل ونصحهم بإرسال الطفل إلى طبيب الأسنان.

ج. تهدئة الطفل وإرساله إلى الصف

د. لا أعرف مايجب فعله

١٣. طفل عمره ١٢ سنة، تلقى ضربة على وجهه أثناء اللعب، سقط أحد أسنانه الأمامية العلوية خارج فمه، ما يجب فعله في هذه الحالة هو

أ. إرجاع السن إلى مكانه في فم الطفل وإرساله إلى طبيب الأسنان مباشرة.

ب. يجب إيقاف نزيف الدم وإرسال الطفل إلى البيت.

ج. وضع السن في محلول وإرسال الطفل إلى طبيب الأسنان.

د. لا أعرف ما يجب فعله

١٤. هل تشعرين بأن معلوماتك بخصوص الأسعافات الأولية كافية؟

		نعم		لا

١٥. هل ترغبين في الحصول على دورة قصيرة للتدريب على ما يجب فعله في الحالات الطارئة كالمذكورة في هذا الأستبيان؟

		نعم		لا

١٦. هل تشعرين بأن للمُدرِسة دور أساسي في القيام بهذا النوع من الأسعافات إن لزم الأمر؟

		نعم		لا

Ajman Journal of Studies and Research
Refereed Periodical

Volume 11 - Number 2
1433 Hijri - 2012 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Please email your research paper to rshaward@emirates.net.ae and paper copy to P.O. Box 170 - Ajman, UAE
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. -

Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with humanitarian and scientific issues in the UAE and the Arabian Gulf region in particular and the Arab world in general.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 11 Number 2

1433 Hijri - 2012

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates

أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوى

The effectiveness of using self-explanations strategy in physical concepts achievement and its related problem solving at the first grade in the secondary

د. إيهاب جودة أحمد طلبة *

Dr./ Ehab Gouda Ahmed Tolba *

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوى قسمت إلى مجموعة تجريبية (٢٨) طالباً، ومجموعة ضابطة (٢٦) طالباً. ولقد استخدم الباحث اختبار تحصيلى في وحدتي الحركة وقوانين نيوتن في المستويات المعرفية (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب) ، واختبار حل المسائل الفيزيائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومستوياته المختلفة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، (٢) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار حل المسائل الفيزيائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، (٣) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيةبين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ودرجاتهم في اختبار حل المسائل المرتبطة به للمجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن استراتيجية التفسيرات الذاتية تمثل استراتيجية تعلم فعالة في اكتساب

Abstract

This study examined the effectiveness of using self-explanations strategy in physical concepts achievement and its related problem solving for the first year secondary students.

The sample of the research consisted of (54) students in the first grade of secondary stage, this sample was divided into two groups, i.e. experimental group (28) students, control group (26) students. The experimental group has studied through using self-explanations strategy and the control group has studied through the traditional method. The researcher has used the following instruments: scientific concepts achievement test (knowledge- comprehension-application- analysis- synthesis - evaluation) in Motion and Newton's Laws units and physical problem solving test.

The study had reached the following results:(1) There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the scientific concepts achievement test at the levels of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation and whole achievement in favour of the experimental group.(2) There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in physical problems solving test in favour of the experimental group.(3) There is a positive relation between physical concepts achievement and physical problem solving ,this rela-

(*) أستاذ م. مناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة.

(*) Specific-Education Faculty Mansoura University

كل من المعرفة المفاهيمية (الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات) والمعرفة الإجرائية (تطبيق المعرفة المفاهيمية في مجال معقد مثل مجال حل المسألة)، وتحقيق التكامل بينهما. وبناءً على هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

tion is statistically significant with experimental group studied by using self - explanations strategy.

The results provide empirical support for the Effectiveness of self- explanations strategy; that is, self-explanations can stimulate new inferences, insight, acquisition of conceptual knowledge (facts-concepts-laws-theories) and procedural knowledge (applying conceptual knowledge in complex field as physical problems solving field). Several recommendations were suggested in the light of the results.

مقدمة:

يعتمد تعلم محتوى المواد الدراسية بقوة في الفصول المدرسية على عملية تذكر الحقائق واستدعاؤها، وبسبب ذلك يحقق المتعلم غالباً مستويات سطحية من الفهم Shallow Understanding، وتضعف لديه المهارات الضرورية لتحقيق فهم عميق Deep Understanding لمحتوى هذه المواد. ولقد أظهرت العديد من أدبيات البحث أن تحقيق الفهم العميق يرتبط ببناء المناقشات والتفسيرات للظاهرة العلمية والتى غالباً ما تترك أو تعاق inhibit في ممارسات الفصل المدرسى أو في بيئة التعلم (Clelland, 2006)[١]، وأنه نادراً ما ينهمك المتعلم في مناقشة وتفسير أفكار الآخرين (Lemke,1990)[٢] (Hogan & Corey, 2001)[٣]، وبالتالى يختزل devalue تفكير المتعلم حول الظاهرة العلمية (Talsma, 2007)[٤]، ويمتلك صعوبة في وضع تفسيراته وتبريراته حول افتراضاته وإدعاءاته المرتبطة بظاهرة (Sadler، 2004)[٥]، وصعوبة في الاستخدام المناسب والملائم للدليل (Sandoval & Millwood, 2005)[٦] (Sandoval، 2003)[٧] وصعوبة في استخدام المبادئ العلمية لتفسير لماذا دليله يدعم إدعاءاته، (McNeill & Krajcik، 2008)[٨]، وصعوبة في ممارسة التفكير والتفسير reasoning and Explanation الذي يتيح له فهم كيف ولماذا تحدث الظاهرة.

ويرسخ منظور تدريس العلوم من فكرة أن العلم هو بناء من المناقشات ودراسة التفسيرات المتعددة للظاهرة الفيزيائية، وأنه يجب أن يصبح المتعلم قادرعلى توليد وتقييم الأدلة وبناء التفسيرات العلمية لهذه الأدلة للظاهرة العلمية حتى تزداد لديه القدرة على بناء التفسيرات والمناقشات حولها.

ولذلك تقترن التفسيرات ببناء الفهم (Ahn. et al.2003)[٩] (Gopnik، 2000)[١٠] (Dawes، 1999)[١١] فهى تساعد في التنبؤ والتحكم في المستقبل (Heit, 2000)[١٢]، وتدعم من عملية توجيه التفكير، وبشكل خاص، فالانهماك في بناء وتوليد التفسيرات يفيد كعملية من خلالها يمكن تحديد للاستدلالات أو القرارات inference or judgments أكثر ارتباطاً بالمهمة.

ويمثل تفسير الظاهرة جانب أساسى لما نعنيه بأداء أو ممارسة العلم، حيث يصيغ العلماء التفسيرات العلمية لبناء فهم كيف أو لماذا حدثت الظاهرة. ففى عملية بناء التفسيرات ينتج العلماء المناقشات والحجج للدفاع عن – أو تدعيم – الإدعاءات المعرفية المتعلقة بالظاهرة من خلال بناء الدليل (Lombrozo، 2006)[١٣].

ولهذ يوجد حالياً اهتمام وتأكيد متزايد في معايير تعليم العلوم يرتبط بضرورة أن يمارس ويولد المتعلم التفسيرات العلمية للظاهرة، وأن

يقيم هذه التفسيرات، فتوليد التفسيرات يؤدى إلى تغيير صورة العلم لدى المتعلم، ومن فهمه لطبيعته، ومن تعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية وبنية المعرفة (Bell & Linn، 2000)[١٤]، كما أن بناء التفسيرات العلمية عملية أساسية من الثقافة العلمية وذلك من منطلق أن العنصر الهام في بناء التفسيرات استخدام الدليل وتفسير الظاهرة في العلوم (National Research Council، 1996)[١٥].

وبالتالى ركزت معايير تعليم العلوم على أهمية بناء التفسيرات العلمية ذاتياً، حيث حددت خمس خصائص أساسية للمتعلم عندما يمارس التفسير الذاتى، وهى: ١. الانهماك في أسئلة ذات توجه علمى، ٢. إعطاء الأولوية لإثبات الاستجابة للأسئلة، ٣. صياغة التفسيرات من خلال الدليل، ٤. ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، ٥. نقل واستخدام التفسيرات في مواقف أخرى (National Research Council, 2000)[١٦].

وإذا كانت مهارات القرن ٢١ قد حددت في خمس مهارات أساسية وهى : ١. القابلية للتكيف adaptability، ٢. مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية / complex communication social skills، ٣. حل المسائل (المشكلات) غير الروتينية non – routine problem solving، ٤.إدارة الذات/نمو الذات/self- management/ self – development، ٥. التفكير thinking (Krajcik & McNeill ، 2009)[١٧] فإن بناء المتعلم للتفسيرات العلمية ذاتياً أثناء حل المشكلة يتيح له استخدام الدليل، والتكيف مع الظاهرة ومع المعرفة المتوافرة، كما يتيح له التواصل عندما يتطلب الأمر نقل هذه التفسيرات الذاتية للآخرين، بالإضافة إلى إدارة الذات عند التعامل مع المشكلة، ولذلك اعتبر التفسير الذاتي عملية هامة لتدعيم المتعلم في بناء مهارات القرن ٢١، وأن بناء التفسيرات ذاتياً للظاهرة العلمية يعد عملية أساسية ليست فقط للعلماء، بل أيضاً للطلاب لدورها الأساسى في تدعيم الأدلة حول الظاهرة والتفكير حولها. وهذا ما يؤكده البحث العلمى في أن انهماك المتعلم في بناء التفسيرات العلمية ذاتياً والتفكير حولها يمكن أن يساعده في تحسين فهمه للمحتوى المعرفى (Sandoval & Millwood، 2005)[٦].

ويشير (Chi et al.،1989)[١٨] إلى أن التفسير الذاتي هو مدخل للتعلم من خلاله يحاول أن يبنى المتعلم التفسيرات حول الأمثلة والمفاهيم والإجابة على التساؤلات واتخاذ القرار وغيرها من نواتج التعلم. ولتطوير هذه التفسيرات يجب أن يبني المتعلم الاستنتاجات ويفهم الشروط والنتائج، فعملية تفسير الفرد لما يتم تعلمه من مواد التعلم بنفسه اعتبر بأنه نشاط بنائى (Calin–Jageman & Ratner، 2005)[١٩]، وربما لو أعطى المتعلم هذه التفسيرات ببساطة مجهزة بداخل مادة التعلم، فإنه سيتعلم بدرجة أقل، فالتعلم من خلال التفسير الذاتي ينشأ من نشاط إنتاج التفسيرات، وهذا ما يجعلنا نشير إلى أن تعلم قوى قد يحدث بالفعل لو ولد المتعلم التفسيرات بنفسه، وذلك لتوافر فرضيتين أساسيتين وهما: ١. فرضية الانتباه Attentionحيث تتيح التفسيرات للمتعلم بأن يدفع انتباهاً أكثر نحوها، ٢. فرضية التوليد (الإنتاج) Generation لأن هذه التفسيرات تنتج وتتوالد من خلال ما يمتلكه المتعلم من معلومات عامة أو معرفة سابقة متوافرة في بنائه المعرفى (Chi، 2000)[١٨].

وهذا ما دعمته بحوث التفسير الذاتي من أنه عندما يتطلب من المتعلم توليد وتوضيح تفسيراته والتعبير لفظياً عن تفكيره أو فهمه فإن هذا يعزز من التعلم العميق (Tanner، 2009)[٢٠] (Calin-Jageman[١٩] (Kastens & Liben, 2007)[٢١]

Ratner, 2005) [22](Hausmann & Chi, 2002) فالتفسيرات الذاتية (Lin & Lehman، 1999) [23] تمثل أداة تعلم قوية، لكونها تتيح للمتعلم أن يفسر ويعبر عن تفكيره أثناء حل المشكلة بطريق تماثل تفكير الخبير expert-like reasoning ، كما أن قراءته للتفسيرات التي ولدها ذاتياً حول مادة التعلم تسمح له بأن يصيغ تغذية راجعة ملائمة (Chi et al.، 1994) [24] . وأرجعت البحوث ذلك إلى أن التفسير الذاتي يتيح للمتعلمى توليد الاستدلالات واستنتاج المعلومات التي تغيب وتفقد من محتوى التعلم.

وبشكل أكثر تحديداً تفترض هذه البحوث أن تأثير التفسير الذاتي هو في الحقيقة عملية ثنائية التأثير، في الأولى يولد المتعلم الاستدلالات لملء الفجوات والثغرات في مادة التعلم، وفي الثانية يصلح المتعلم النموذج العقلي لديه، بفرض أن المتعلم ينهمك في عملية التفسير الذاتي لو فهم وأدرك الانحراف بين ملديه من تمثيلات عقلية والنموذج المحمول عبر محتوى التعلم (DeLeeuw and Chi.، 2003) [18](Chi, 2000) [25].

وهذا ما جعل Chi يشير إلى أن التفسير الذاتي ليس مجرد عملية توليد الاستدلالات لملء الفجوات في المعرفة، ولكنه عملية إصلاح الفرد لنموذجه العقلى المرتبط بمجال التعلم (McNamara, 2004) [26] [27](Taboada & Guthrie 2006). وفى هذا السياق، فإن التفسير الذاتي يسهل من تحديد وإزالة المفاهيم الخاطئة في النموذج العقلي الذي يمتلكه، ومن تنقيح فهمه الحالي للمفاهيم عن طريق تعزيزه لأن يقارن فهمه غير الدقيق وغير الكامل بذلك المقدم في مادة التعلم، وبالتالي ينمو التعلم الجديد عندما يحاول المتعلم أن يختزل عدم الاتساقات بين أبنية معرفته الموجودة والمعلومات الجديدة (Griffin and Wiley، 2008) [28] .

ويوجد دليل أساسى يتمثل في أن كل الطلاب الذين تعلموا إنتاج التفسيرات الذاتية حققوا مكاسب تعلم قوية مقارنة بالطلاب الذين لا يؤدون هذه التفسيرات أو الذين زودوا بهذه التفسيرات بشكل مجهز (Aleven & Koeding er، 2002) [29] [30](de Bruin, et al., 2007) [31](Siegler [32](Wong et al., 2002) [33](Tajika, Nakatsu ;2002 & Nozaki، 2006) كمدعم تأثير التفسير الذاتى تحت مدى واسع من المهام تراوحت من قراءة النص (Chi et al.، 1994) [24] [34](Kintsch، 1994) إلى حل المسائل الفيزيائية (Chi et al.،1989) [35] إلى برمجة الكمبيوتر (Pirolli & Recker، 1994) [36] إلى التصميم التجريبى (Lin & Lehman، 1999) [23] إلى الحساب الاحتمالى (Große & Renkl، 2003) [37].،

وبشكل خاص فإن التفسير الذاتي يمكن أن يحسن من مهارات حل المسألة، وتوجد أدلة معطاة في أدبيات حل المسألة تشير إلى وجود مميزات أساسية لتوليد التفسيرات الذاتية أو المتوالدة ذاتياً، وهذا ما أكده البحث السابق من وجود ارتباطات إيجابية بين استخدام المتعلم للاستراتيجيات المحددة التي تساعده على التفسير الذاتي للمواد التعليمية وأدائه على مهام حل المشكلة المرتبطة به (Pirolli & Recker، 1994) [36].

وتوصل (Aleven and Koedinger، 2002) [29] إلى وجود تأثيرات إيجابية عند تحفيز التفسير الذاتي أثناء حل المسألة، وأنه يمكن تعزيز ممارسة حل المسألة بداخل بيئات التعلم بتحفيز المتعلمين ليفسروا ذاتياً مبادئ حل المسألة الأساسية، واستنتج (Rittle-Johnson، 2006) [38] أن المتعلم لديه قدرة على حل المسائل بعد تعلم توليد التفسيرات الذاتية مقارنة بالمتعلم الذي لم يولد هذه التفسيرات ذاتيا، بل يرى (Alibali، 1999) [39] أن التفسيرات الذاتية لها تأثيرات كبيرة على حل المسائل المعقدة

متجاوزة المسائل التي نشأ فيها التعلم.

عامة يظهر تأثير التفسير الذاتي "-self explanation"لكونه استراتيجية تعلم فعالة في اكتساب كل من المعرفة المفاهيمية (الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات) والمعرفة الإجرائية (تطبيق المعرفة المفاهيمية في مجال جديد مثل مجال حل المسألة)، تفوق فاعلية تفكير المتعلم بصوت عال (Wong et،al.2002) [٣٢] أو قراءته لمواد الدراسة مرتين (Chi et al.;1994)،[٢٤] أو تلقيه تغذية راجعة حول نتائج تعلمه :Aleven and Koedinger) [٢٩] (2002، الإضافة إلى أنه يحسن من الذاكرة تجاه الإجراءات والحقائق (Lombrozo، 2006) [١٣] (Amsterlaw and Wellman ، 2006) [٤٠] (Rittle-Johnson، 2006) [٣٨].

إلا أن معظم البحوث السابقة التي بحثت في فعالية التفسير الذاتي ركزت بدرجة كبيرة على التفسير الذاتي الذي يحدث عندما يدرس المتعلم محتوى مادة التعلم (المعرفة المفاهيمية)، وبدرجة أقل على التفسير الذاتي الذي يحدث عندما يتعامل مع حل المسائل(المعرفة الإجرائية) وبخاصة في مجال محدد مثل الفيزياء، وعدم الجمع بينهم(المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية)، ولهذا يسعى البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وبخاصة أن معظم الأدلة البحثية تدعم من وجود صعوبات في تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب وتمثل هذه الصعوبات المفاهيمية حواجز دائمة تعوق قدرتهم على حل المسائل الفيزيائية المرتبطة بها، كما أشارت إلى أن عدم قدرة الطلاب على حل المسائل الفيزيائية يعكس بدرجة كبيرة عدم بناء التصورات المفاهيمية وتشكيل المفاهيم العلمية المجردة بشكل عميق (Park & Lee،2004)[٤١] (Duke & Pritchard، 2001)[٤٢] (Gerace،2001)[٤٣].

مشكلة البحث

يوجد تأثير للتفسير الذاتي عندما يتعلم الفرد النصوص الفيزيائية وأثناء حله للمسائل غير المألوفة المرتبطة بها يتمثل في جودة إجاباته أو تفسيراته، فالتفسير الذاتي يعزز من قدرة المتعلم على ابتكار الاستدلالات بداخل النص وابتكار الحلول الجديدة للمسائل المعقدة، وهذا يعد بمثابة أحد الأهداف الأساسية للتعلم (National Research Council Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century، 2006)[٤٤].

ويؤكد الباحثين على قيمة وأهمية دمج استراتيجية التفسير الذاتي في تعليم محتوى مواد التعلم المختلفة، حيث تركز معظم الفصول الدراسية على التعلم القائم على الحفظ أو الممارسات التعليمية التقليدية، والتى تقود إلى معرفة سطحية، وتهمل التركيز على الفهم المفاهيمى العميق الذي يتطلب توليد المتعلم للاستدلالات، وبناء النماذج العقلية وحل المشكلات، والتفكير، وربط الأفكار بالمعرفة العامة لديه، وإصلاح الذات، (Graesser & Olde .2003)[٤٥].

وتعد استراتيجية التفسيرات الذاتية من أحد الاستراتيجيات التي تعتمد على الأسئلة والمناقشة والحوار والتفاوض، كما أنها تعد استراتيجية ما وراء معرفية فعالة يمكن أن تساعد المتعلم في تطوير فهم أعمق لمواد الدراسة وتحفيزه نحو القراءة والتعلم النشط (Schworm & Renkl، 2007)[٤٦].

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة عربية استخدمت استراتيجية التفسيرات الذاتية في تنمية المفاهيم الفيزيائية وحل

المسائل المرتبطة بها، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث الحالى في السؤال الرئيسى التالى: ما أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة به لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١. ما أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية على تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟.
٢. ما أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية على تنمية القدرة على حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟.
٣. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟.

تتحدد أهداف البحث الحالى وأهميته فى:

١. دراسة أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية في تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
٢. دراسة أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية في تنمية القدرة على حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى
٣. دراسة العلاقة بين تحصيل المفاهيم الفيزيائية (المعرفة المفاهيمية) وحل المسائل الفيزيائية (المعرفة الإجرائية).
٤. التأصيل النظري والتجريبى لاستراتيجية التفسيرات الذاتية مما يفيد في توجيه انتباه معلمى الفيزياء إلى ضرورة الاهتمام باستراتيجية التفسيرات الذاتية في تدريس الفيزياء.
٥. الاستجابة للاتجاهات العالمية الحديثة التي تنادى بضرورة استخدام استراتيجيات التدريس التي تتيح للمتعلم توليد التفسيرات الذاتية وإصلاح نماذجه العقلية.
٦. تدريب الطلاب على ممارسة التفسير الذاتي لمحتوى نصوص ومسائل الفيزياء من خلال ممارسة التحركات المتوافرة بداخل استراتيجية التفسيرات الذاتية.
٧. توجيه انتباه معلمي الفيزياء نحو ضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب على توليد التفسيرات ذاتياً لمحتوى النصوص والمسائل الفيزيائية.
٨. تقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية في تدريس وحدتى (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) يمكن الاستفادة منه في إعداد وحدات مماثلة في الفيزياء.

يحاول البحث الحالى اختبار صحة الفروض التالية:

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية (التى تدرس باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التى تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في تحصيل المفاهيم الفيزيائية بمستوياته المختلفة (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل – التركيب – التقويم - الاختبار ككل).
٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التى تدرس باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التى تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار حل المسائل الفيزيائية.
٣ـ توجد علاقة ارتباطية دالة بين تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل الفيزيائية المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

أدوات البحث

تتحدد أدوات البحث في:

١. اختبار تحصيلى في المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) بالصف الأول الثانوي في مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب - التقويم) من إعداد الباحث.

٢. اختبار حل المسائل الفيزيائية في وحدتى (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) بالصف الأول الثانوى من إعداد الباحث.

حدود البحث

اقتصر هذالبحث على:

١. عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القليوبية.

٢. تدريس وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) بمادة الفيزياء بالصف الأول الثانوي.

٣. قياس تحصيل المفاهيم الفيزيائية عند المستويات المعرفية (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) لمستويات بلوم في وحدتى .

٤. قياس قدرة المتعلم على حل المسائل الفيزيائية بوحدتى (الحركة وقوانين نيوتن للحركة).

مصطلحات البحث

١. استراتيجية التفسيرات الذاتية :Self-Explanations Strategy (SES)

استراتيجية التفسيرات الذاتية هى استراتيجية ما وراء معرفية فعالة يتم فيها توضيح وتفسير النص الفيزيائى والأمثلة المتضمنة بداخله، وخطوات حل المسائل الفيزيائية المرتبطة بهذه النصوص، بهدف مساعدة المتعلم على التعلم بدرجة عالية من الفهم، من خلال مجموعة من الإجراءات والتحركات تتمثل في ستة أشكال رئيسية وهي: الشكل الأول: تقديم موضوع التعلم (نص فيزيائى- حل مسألة فيزيائية)، والشكل الثاني: توليد المتعلم للأسئلة المرتبطة بموضوع التعلم، والشكل الثالث: توليد المتعلم الإجابات المختلفة المرتبطة بالأسئلة، والشكل الرابع: توليد المتعلم للتفسيرات المختلفة حول إجاباته وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة حول تفسيراته المختلفة، والشكل السادس: تحليل عملية التفسير.

٢. **المسألة الفيزيائية Physical problem Solving:**

موقف مشكل يقدم للمتعلم ولم يمر به من قبل ويتطلب حله استخدام مجموعة من الحقائق والمفاهيم والعلاقات والقوانين التي درسها من قبل وربطها بالمعطيات الواردة بالمسألة بغرض الوصول إلى الحل اللازم لها.

١. الأسس النظرية والتجريبية لاستراتيجية التفسيرات الذاتية:

- **مفهوم التفسيرات الذاتية Self-Explanations Concept:**

يرى (Chi et al., 1989)[٣٥] أن التفسير الذاتي هو مدخل للتعلم من خلاله يحاول المتعلم بناء التفسيرات حول الأمثلة والمفاهيم العلمية والإجابة على التساؤلات واتخاذ القرارات وغيرها من نواتج التعلم، وذلك من منطلق أن تفسير المادة التعليمية للذات يسهل من تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة الموجودة سابقاً لدى المتعلم (Chi، 2000)[١٨] كما يشير (Chi et al.، 1989) [٣٥] أيضاً إلى أن مصطلح التفسيرات المتوالدة ذاتييعبر عن التفسيرات المتوالدة عن طريق المتعلم، ويمثل شكل من أشكال الحديث الذاتي فيه ينهمك المتعلم في حوار شخصى متكرر iterative personal dialog أثناء التعامل مع مهمة التعلم (قراءة نص- حل

مشكلة)، ويساعد هذا الحوار المتعلم في تحديد حالات وأوضاع مهمة التعلم والتحركات المحتملة لتوليد الاستدلالات وملء الفجوات الحادثة في مهمة التعلم وبناء نموذج عقلي صحيح (De Leeuw and Chi 2003) [٢٥].

عامة التفسير الذاتي نشاط بنائى عام المجال a domain general constructive activity فيه ينهمك المتعلم في تعلم نشط ويؤكد على معالجة المتعلم لمادة التعلم بطريقة ذات مغزى حيث يراقب بشكل فعال عملية استخراج الفهم لديه. والميكانيزمات المعرفية الأساسية المتضمنة في هذه العملية تشتمل على توليد الاستدلالات لملء الفجوات بالمعلومات المفقودة، وتكامل المعلومات بداخل مادة التعلم، وتكامل المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ومراقبة وإصلاح المعرفة الخاطئة. وهكذا يمثل التفسير الذاتي متطلب معرفي بدليل أنه نشاط بنائي عميق (Roy & Chi،. 2005)[٤٧].

ب. الأهـداف والافتراضات الأساسية لاستراتيجية التفسيرات الذاتية Goals and Assumptions:

تنطلق استراتيجية التفسيرات الذاتية من مجموعة من الأهداف والافتراضات الأساسية وهي:

- الهدف من عملية التفسير الذاتي هو أن يشكل المتعلم فهمه للظاهرة العلمية وتحديد ما لا يفهمه، وما يُساء فهمه، ولذلك يظهر الأداء الفعال لعديد من الطلاب عندما يفسرون ذاتياً لتشكيل فهم واضح للظاهرة أو لملء الفجوات الحادثة في فهمهم (VanLehn،1996) [٤٨].
- التفسير الذاتي يفترض كنشاط تعلم قوى فيه يصبح المتعلم قادر على التعلم بنجاح من خلال النصوص التي تكون غير كاملة (ناقصة)، وبحيث تتضمن مواد التعلم أحياناً فجوات معلوماتيه أو أخطاء أو معلومات محذوفة informational gaps or omissions في كل أجزاء النص (Chi et al.،1994)[٢٤]، بالإضافة إلى وصف وتفسير خطوات الحل عند حل المسائل (Chi et al.، 1989)[٣٥]، (Hausmann & [٤٩] VanLehn، 2007)، كما أفترض أن التفسير الذاتي نشاط تعلم بنائى فيه يجرب المتعلم على نحو نشط ليبنى فهم تجاه مادة التعلم من خلال المعرفة العامة التي يمتلكها.
- يهدف تطبيق استراتيجية التفسير الذاتي مع النصوص والأمثلة العلمية إلى تعلم الطالب كيف يخطط ويصمم ويبني حل المشكلة المتضمن في النصوص والأمثلة بهدف اكتساب قدرات ما وراء المعرفة، بالإضافة إلى أنها تسهل من التفكير المنطقي والفهم اللغوي لهذه النصوص والأمثلة (Tobar et al.،2006)[٥٠].
- تهدف التفسيرات المتوالدة ذاتياً إلى تحسين دقة المراقبة monitoring accuracy لدى المتعلم تجاه ما يمتلكه من مستوى الفهم لمادة التعلم، وبالتالي يصبح فعالاً في تنظيم دراسته، وفي تنظيم جهوده المعرفية عند توليد التفسيرات العلمية لموضوع التعلم (Griffin [٢٨] and Wiley، 2008). ويرجع ذلك إلى أن التفسير الذاتي يزيد من اقتراب القارئ من أنماط محددة من التلميحات بداخل موضوع التعلم (مثل: قراءة نص علمي) والتي تعد مؤشرجيدللفهم على مستوى نموذج الموقف-situation-model level comprehension المتضمن في هذا الموقف (Chi، 2000)[١٨]، ولهذا يدعم التفسير الذاتي من التلميحات على مستوى الموقف للتنبؤ بالإنجاز المتطلب للفهم المفاهيمي (Wiley، [٥١] et al.، 2005)، ومن اقتراب القارئ من التمثيلات العقلية لموضوع التعلم (أو النص) (Thiede et al.، 2005)[٥٢].

ج. البناء النظرى لاستراتيجية التفسير الذاتي (ترتيب عناصر الاستراتيجية Syntax):

تمتلك استراتيجية التفسيرات الذاتية ستة أشكال رئيسية وهي: الشكل الأول: تقديم موضوع التعلم (نص فيزيائى- حل مسألة فيزيائية)، والشكل الثاني: توليد المتعلم للأسئلة المرتبطة بموضوع التعلم، والشكل الثالث: توليد المتعلم الإجابات المختلفة المرتبطة بالأسئلة، والشكل الرابع: توليد المتعلم للتفسيرات المختلفة حول إجاباته، والشكل الخامس: تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة حول تفسيراته المختلفة، والشكل السادس: تحليل عملية التفسير.

الشكل الأول: تقديم موضوع التعلم (نص فيزيائى ـ حل مسألة فيزيائية) معقد Phase One :Provide learning topic or Subject- Matter (Physical Text- Physical Problem Solving):

ويتطلب الشكل الأول أن يقدم المعلم موضوع التعلم للطلاب، وتأتي أهميته من أنه عندما يدرس الطلاب المواد التعليمية المشتملة على الكتب المدرسية والأمثلة والمخططات أو الرسوم البيانية، وغيرها من المواد التعليمية، فإنهم يبدءون في تفسيرها ذاتياً بناءً على معرفتهم السابقة أو على المحتوى المقروء سابق(Roy & Chi، 2005)،[٤٧] وهذا يتطلب ضرورة انتقاء واستخدام مدى من النصوص والمسائل الفيزيائية التي تتيح للمتعلم فيما بعد توليد عدد من الأسئلة حولها والإجابة عليها وتفسير هذه الإجابات فيما بعد.

وتقترح الدراسات أنه يمكن أن يتضاعف تأثير التفسير الذاتي إذا ما حفز المتعلم من خلال سياقات العالم الحقيقي أو الطبيعي، ومن خلال بيئات التعلم المعقدة، وأنه تزداد قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتفسيرات لمدة طويلة إذا ما تولدت في بيئات التعلم المحتوية على مواقف تعلم معقدة (مثل تعلم نصوص فيزيائية – أو حل مسائل فيزيائية (Renkl, 1997) [٥٣] (Chi et al.,1989)[٣٥].

الشكل الثانى: توليد المتعلم للأسئلة المرتبطة بموضوع التعلمPhase Two :Learner generate questions related to the subject of learning :

وفي هذا الشكل، بحث (King، 1994)[٥٤] تأثير توليد المتعلم للأسئلة الذاتية على المحتوى المقدم. وأظهرت النتائج أن تعليم الطالب كيف يطرح ويجيب على الأسئلة التفسيرية من نمط لماذا يمكن أن يوظف بنجاح في الفصول المدرسية. فتعليم الطالب كيف يولد الأسئلة التي تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة لديه، مثل أسئلة كيف ولماذا، وأسئلة الفهم المعقد "الاستدلالي، والتفسيري، وتوسيع المعرفة"، وتعليمه كيف يفسر الأفكار الجديدة بغيرها، وتعليمه كيف يسأل ويجيب على أسئلة الآخرين في مجموعات مناقشة النظير يمثل عناصر هامة في استراتيجية التفسير الذاتي. كما أكد (King، 1994)[٥٤] على أن استخدام الأسئلة ذات المستوى العالي كسقالات ينتج تفسيرات ذاتية ذات جودة عالية ويؤدي إلى تعلم أكثر فاعلية، فالفرد يتعلم على نحو فعال عندما يفسر أفكاره ويستجيب للأسئلة، وبخاصة عندما تكون إجاباته مزودة ببناء المعرفة التأملية (Roscoe & Chi، 2004) [٥٥] (Chi،1996) [٥٦].

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Clelland، 2006) [١] من أن تعليم المتعلم كيف يولد أسئلة التفسير الذاتي والإجابة عليها يؤدى إلى تحسين مهارات الفهم المرتبطة بقراءة النص وحل المسائل. ولهذا يرى Chi أن التفسير العميق المتضمن بناء المعرفة، والتفكير، والاستدلال، وأيضاً جودة التفسيرات المتوالدة عن طريق المتعلم تتوقف على قدرة المتعلم على التعبير لفظياً عن التفسيرات المتوالدة ذاتياً نتيجة الإجابة على أسئلة من نمط لماذا.

عامة استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير thought-provoking question أو أسئلة التفكير ذات الرتبة العليا (مثل : فسر لماذا.... ؟، أي من هذا يعد أفضل ......، ولماذا........؟، ماذا تعتقد أنه يحدث لو....؟) هى واحدة من التكنيكات التي تساعد المتعلم على توليد نوعية من التفسيرات الذاتية ذات جودة عالية عندما يعالج النص أو المسألة على نحو مستقل (Taboada & Guthrie، 2006)[٢٧].

الشكل الثالث: توليد المتعلم الإجابات المختلفة المرتبطة بالأسئلة: Phase Three Learner generates different answers related to questions:

وفي هذا الشكل يبدأ المتعلم في جمع المعلومات من النص المقروء وربطها بالمعلومات المتوافرة في عقله لبناء الإجابات الأكثر عمقاً حول الأسئلة المطروحة سابقاً. ويجب أن يفهم المتعلم أن التفسيرات ذات قيمة عندما يولد أسئلة البحث الجديدة المثمرة عن الظاهرة، وعندما يقدر الدليل المتاح تماماً المرتبط بالإجابة على هذه الأسئلة (Richard et al.، 2007). [٥٧] والإجابة على أسئلة التفسير الذاتي تتضمن توضيح فهم الطلاب للمفاهيم والمبادئ والدليل الذي يدعم ادعاءاته، والتفكير في ربط الدليل بالإدعاء (Moje, et al.، 2004)[٥٨](King، 1994)[٥٤].

وفي الحقيقة بعد توليد المتعلم للإجابات المختلفة المرتبطة بالأسئلة، يجب أن يشجع المعلم من استخدام المتعلم للملخصات والكلمات والمفاهيم الرئيسية، وهذا يمثل تحرك هام يقع بين مرحلة تقديم موضوع التعلم وقراءته ومرحلة توليد التفسيرات الذاتية، يتيح للمتعلم التغلب على التمثيلات السطحية ويجبره على الاقتراب فيما بعد من تشكيل نموذج الموقف أثناء عملية التفسير، كما أنه يعطى له تلميحات أكثر صدقاً لممارسة الفهم على المستوى الاستدلالى inference–level comprehension (Thiede et al.، 2005)[٥٢].

الشكل الرابع: توليد المتعلم للتفسيرات المختلفة حول إجاباته Phase Four: Learner generates different self–explanations about the answers:

وفي هذالشكل يجب أن يدرك المتعلم أنه قد توجد تفسيرات متعددة لنفس الظاهرة (أو الإجابات) (Richard et al.، 2007)، [٥٧] وتشير العديد من الدراسات أن التفسير يصبح كاملاً عندما يفسر المتعلم للآخرين إجاباته بهدف جعل الفكرة قابلة للفهم لديهم (Roy & Chi2005)[٤٧].

فعندما يفسر المتعلم محتوى مادة التعلم (نص- مسألة)، ويفسر الإجابات على الأسئلة المطروحة حوله في كلمات من عنده، فإنه من المحتمل أن يدفع انتباهاً أكثر نحو الخصائص الأساسية للمحتوى، مما يجعله يتعلم المعرفة على مستوى صحيح من العمومية، ويصبح المتعلم أكثر احتمالاً أن يكتشف ما يعرفه وما لا يعرفه، ويتقدم في بناء هذه المعرفة، ويصبح تعلمه عميق(Aleven et al.، 2004)[٥٩].

وتأتي أهمية هذا الشكل من كون التفسير الذاتي عملية معرفية موجهة ذاتياً يتطلب من المتعلم الاهتمام بما يسمعه ويقرأه وربطه بمعرفته السابقة لتشكيل مستوى عميق من الفهم (King، 1994)[٥٤] (Moje، et al.، 2004)، [٥٨] وتؤدي إلى تحسن في حل المشكلة وفى الإجابة على الأسئلة المطروحة حول معرفة المجال.

ويتحدد دور المعلم في مساعدة المتعلم على توليد التفسيرات العلمية العامة حول النصوص المقروءة وخطوات حل المشكلة في كلمات من عنده، والأسئلة المرتبطة بهما، وعلى أن يشغل (يوظف) المتعلم في شكل حوار(ديالوج) مفيد

ليساعده في تحسين التفسيرات التي لم تكن دقيقة بما فيه الكفاية (Conati &Van-Lehn، 2000)[٦٠] ويشار إلى هذه الحوارات هنا بحوارات بناءً المعرفة knowledge construction dia-logues ، والتي تتفق مع ضرورة استجابة المعلم لنمط الأخطاء الموجودة في تفسيرات المتعلم حول النص والأمثلة أو حل المشكلة، وإنتاج حوار فعال إلى حد ما. ويجب أن يعرف المعلم أنه ليس من الضرورى أن يبني القارئ بشكل حقيقي تفسيرات جيدة، وبخاصة في بداية ممارسة التفسيرات، فهو في حاجة فقط إلى أن يحاول ابتكار أي تفسيرات لكي تزيد من ظهور - أو الاقتراب من - تلميحات التنبؤ بالاستدلال.

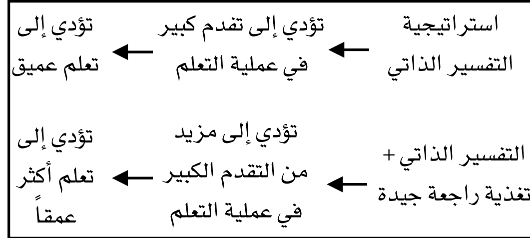
وفي الحقيقة يقترح تأثير التفسير الذاتي على دقة المراقبة أن المتعلم يحاول بناء التفسير- وليس إنتاج تفسيرات عالية الجودة -produc-tion of a high-quality explanation - والذى بدوره يؤدي إلى وجود تأثيرات لدقة المراقبة تتمثل في إنتاج تفسيرات عالية الجودة فيما بعد (Griffin and Wiley، 2008). [٢٨]

واتسق هذا مع نتائج الدراسات السابقة التي ترى أهمية تحفيز المعلم لطلابه على توليد التفسيرات الذاتية، فالمتعلم الذي حفز لأن يفسر ذاتياً الجمل في النص العلمى تعلم بدرجة أكبر مقارنة بالمتعلم الذي طلب منه إعادة صياغة الجمل (Hausmann et al.،2002) [٢٢] (Chi et al.،1989) [٣٥] كما يرى (McNamara، 2004) [٢٦] أن إعطاء المحفزات قبل وأثناء التفسير الذاتي يمكن أن يعزز من تأثير التفسير الذاتي.

الشكل الخامس: تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة حول تفسيراته المختلفة:Phase Five: Provide the learner feedback about the different self-explanations

وفي هذا الشكل، عندما يعطى للمتعلم تغذية راجعة مفصلة وهادفة حول تفسيراته الذاتية، فإنه يتقدم أكثر في عملية التعلم، ويصبح تعلمه أكثر عمقاً، كما يصبح أكثر احتمالاً لأن يكتشف ما يعرفه وما لا يعرفه، ويتقدم في بناء المعرفة، ويمكن التعبير عن ذلك على النحو التالي (Aleven et al.، 2004)[٥٩] :

شكل ١: العلاقة بين استراتيجية التنفيذ الذاتي والتغذية الراجعة والتعلم العميق



ويجب الإشارة هنا إلى أن تعليم المتعلم على ممارسة التفسير الذاتي أو التدريب على بناء تفسيرات جيدة مع وجود التغذية الراجعة تعد أساسية لتزيد من فهم المتعلم لذاته ولموضوع التعلم (McNamara، 2004)[٢٦](Chi، 2000)[١٨] ويــر (Aleven & Koedinger، 2002) [٢٩] أن التغذية الراجعة تعد مفيدة عندما تقدم بهدف تحديد دقة التفسيرات العلمية لدى المتعلم. وقد تتطلب التغذية الراجعة توجيه المتعلم نحو إعادة القراءة لموضوع التعلم وإعادة التفسير الذاتي له مما يؤدى إلى تحسين دقة المراقبة للفهم، وبخاصة في حالة النصوص الطويلة نسبياً والتى تحتاج إلى تفسير العلاقات السببية (أو المنطقية) المعقدة وتتطلب من القارئ توليد الاستدلالات وبناء نموذج الموقف (Griffin and Wiley، 2008) [٢٨].

ولقد وجد أنه عندما يعمل المتعلم مع معلم يحفزه على تفسير خطواته في كلمات من عنده، بدون تدقيق وفحص لتفسيراته، فإنه غالباً ما يهمل هذا التحفيز ويعطي تفسيرات غير جيدة، فالمتعلم يتعلم جيداً عندما يفسر ما لديه من كلمات ويستقبل تغذية راجعة عن تفسيراته (Conati & VanLehn, 2000). [٦٠] وعلى أية حال يتعلم الطلاب أفضل عندما يفسرون خطواتهم

بكلمات من عندهم (كلماتهم الخاصة) وعندما يتم مساعدتهم عن طريق المعلم (أو شخص خبير) ليزودهم بالتغذية الراجعة حول تفسيراتهم.

الشكل السادس: تحليل عملية التفسير Phase six: Analysis of The Explanations Process

وفى هذالشكل يطلب المعلم من المتعلم تحليل التفسيرات المتوالدة ذاتياً، بتحديد الأسئلة الأكثر فعالية، والأكثر خصوبة وإنتاجية في توليد التفسيرات الذاتية، وبناء نموذج موقف قوي حول موضوع التعلم، وتلك التي كانت على النقيض من ذلك. وأيضاً تحديد نمط التفسيرات التي لم يحصل عليها بنفسه – وحصل عليها من خلال المعلم في صورة تغذية راجعة – وتمثل مصدر هام لبناء الاستدلالات المختلفة، وتوليد نموذج موقف أكثر تماسكاً. ويمثل هذالشكل الأساس لبناء الوعي بعملية التفسيرات الذاتية ومحاولة تحسينها بشكل فعال.

ويوضح الجدول التالى بنية (خطوات أو مراحل) استراتيجية التفسيرات الذاتية التي استخدمها الباحث في التدريس والتعلم:

د. التفسيرات المتوالدة ذاتياً والفهم العميق Self-Explanations and Deeping Understanding :

فى نظرية الفهم لجلاسر وزمــلاؤه، تم التأكيد على أهمية الأسئلة من نمط لماذا،

جدول ١: بنية استراتيجية التفسيرات الذاتية

الشكل الأول: تقديم موضوع التعلم (نص فيزيائى – حل مسألة فيزيائية) معقد	الشكل الثانى: توليد المتعلم للأسئلة المرتبطة بموضوع التعلم
– انتقاء مدى من النصوص والمسائل الفيزيائية التى تتوافر فيها قدراً من الصعوبة. – تقديم هذه النصوص والمسائل الفيزيائية.	– تعليم المتعلم كيف يولد أسئلة التفسير الذاتي مثل أسئلة كيف ولماذا وأسئلة الفهم المعقد" الاستدلالي، والتفسيري، وتوسيع المعرفة". – توليد المتعلم أسئلة من نمط لماذا، والأسئلة المثيرة للتفكير حول موضوع التعلم و أسئلة التفكير ذات الرتبة العليا.
الشكل الثالث : توليد المتعلم الإجابات المختلفة المرتبطة بالأسئلة	الشكل الرابع: توليد المتعلم للتفسيرات المختلفة حول إجاباته
– يجمع المتعلم المعلومات من النص المقروء أو من معطيات المسألة – يربط المتعلم المعلومات بالمعرفة المتوافرة في بنائه المعرفي. – يطرح المتعلم الإجابات المختلفة حول الأسئلة. – يستخدم المتعلم الملخصات والكلمات والمفاهيم الرئيسية حول موضوع التعلم.	– يساعد المعلم الطالب فى توليد التفسيرات العلمية حول محتوى النص وخطوات الحل (تقديم نموذج للتفسير الذاتى). – تحفيز المتعلم على توليد التفسيرات الذاتية حول موضوع التعلم. – تفسير المتعلم لإجاباته على الأسئلة (تفسير محتوى التعلم). – يمارس المتعلم التفكير حول الأسباب الكامنة وراء مادة النص ووراء خطوات الحل. – يحدد المتعلم أجزاء النص أو خطوات حل المسألة التى تحتاج إلى مزيد من التفسيرات الذاتية.
الشكل الخامس : تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة حول تفسيراته المختلفة	الشكل السادس: تحليل عملية التفسير
– يقدم المعلم التغذية الراجعة حول التفسيرات المتوالدة ذاتياً من خلال المتعلم. – يقوم المتعلم بإعادة قراءة موضوع التعلم وإعادة التفسير الذاتى. – يولد المتعلم الاستدلالات ويبني نموذج موقف أكثر تماسكاً.	– يحدد المتعلم الأسئلة المتوالدة ذاتياً والأكثر فاعلية فى توليد التفسيرات الذاتية. – يحدد المتعلم الأسئلة المتوالدة ذاتياً والأقل فاعلية فى توليد التفسيرات الذاتية. – يحدد ويفسر المتعلم نمط التفسيرات الذاتية الأكثر خصوبة. – يحدد المتعلم نمط التفسيرات الذاتية التي لم يتم الحصول عليها.

أو أسئلة التفكير ذات الرتبة العليا فى الفهم (Graesser & Olde، 2003) [٦١] (Graesser et al. ، 2002) [٦٢]. وفى هذه النظرية، يبني القارئ المعنى المتعلق بموضوع التعلم (النص أو حل المشكلة) على مستويات متعددة تستخدم كأساس للتمييز بين التذكر والتعلم. ولقد أكد جلاسر وزملاؤه على أهمية أن يطرح المتعلم على نفسه أسئلة وأن يجيب عنها للحصول على معنى النص أو المشكلة الكامنة خلف الكلمات (المعنى السطحي)، أو الحصول على معنى النص أو المشكلة على المستوى الحرفي (قاعدة النص)، أو الحصول على معنى النص أو المشكلة على المستوى العميق (بناء نموذج عقلي). ويفسر جلاسر وزملاؤه أن طرح المتعلم أسئلة على نفسه تتناول الأسئلة الحقائقية أو أسئلة المستوى الأقل low-level, factual questions يحفز من المعالجة السطحية لدى المتعلم لأنه يركز جهده على تذكر الحقائق والأفكار (أي الترميز السطحى وقاعدة النص) أكثر من تعلم الأفكار الجديدة، وبالتالي تصبح تفسيراته للنص وللمشكلة بسيطة وتقف عند المستوى السطحى.

والمتعلم لكي يحقق مستويات عميقة من الفهم، فإنه يجب أن يكون قادراً على ربط الأفكار المتعددة بداخل وعبر أجزاء النص بالخلفية المعرفية لديه، وبخاصة المعرفة السابقة المرتبطة بموضوع مادة النص أو المشكلة (Graesser et al.، 2003) [٤٥] (Graesser ،et al.، 2002) [٦٢] ولمساعدة المتعلم على تحقيق فهم عميق، فإن المعلم في حاجة إلى أن يسأل، والمتعلم في حاجة إلى أن يتعلم كيف يطرح على نفسه أسئلة من نمط لماذا والتى تحفزه لأن يفسر بنشاط أفكار النص والمشكلة بنفسه حتى يشكل أو يصيغ نموذج الموقف (أو النموذج العقلى).

وفي الحقيقة يرتبط توليد التفسيرات ذاتياً والفهم العميق بشكلين محددين من أشكال استراتيجية التفسيرات الذاتية وهو شكل توليد المتعلم للأسئلة المرتبطة بموضوع التعلم وشكل تحليل عملية التفسير، كما هو موضح في شكل(٢).

هـ . أنواع التفسيرات المتوالدة ذاتياً Kinds of Self-Explanations:

- تفسيرات صادقة لموضوع التعلم valid explanations of the topic(text or problem solving)، وفيها يقدم المتعلم جمل ذات جودة عالية تحتوى على المعرفة الضمنية التي تربط أجزاء المعلومات بالنص المذكور بشكل صريح أو واضح، أو تحتوي على الاستدلالات التي تملأ الفجوات المعلوماتية (Chi، 2000) [١٨] .
- تفسيرات ناقصة أكثر من كونها خاطئة incomplete explanations than they are incorrect، فالمتعلم قد يذكر جمل وعبارات تفسيرية ناقصة تعبر عن موضوع التعلم، أو يذكر بيانات تفسيرية فيها تعميم زائد، أوقد يحذف شرط أو أكثر من شروط تفسير النص. ويجب أن يكون المعلم أو المتعلم قادراً على الاستجابة بذكاء لأنماط التفسيرات غير المكتملة (الناقصة).
- تفسيرات ضعيفة (أو التفسيرات المصاغة بشكل ضعيف) ill-formed explanations، وهي تمثل استدلالات غير صحيحة (مبهمة) أو عبارات استدلالية لا تنتمي لطبيعة محتوى موضوع التعلم.
- تفسيرات مجرد إعادة صياغة paraphrases لمحتوى مادة التعلم، وهى لا ترقى إلى مستوى التفسيرات العلمية، أي أن معظم الجمل التي يعطيها المتعلم ما هي إلا مجرد إعادة صياغة لما تم قراءته. لأن تقديم مواد التعلم وجعل الطالب يستجيب لها على نحو محدد، قد يشجع أو يسمح للمتعلم

بأن يبتكر الاستجابة بمعالجة معــرفية أقـل من المستوى العميق لمادة التعلم، وهذا ما يعرف بإعادة الصياغة لجـمل ذات جـودة أقـل (Roy & Chi,. 2005)[٤٧]. ولذلك يجب على المعلم أن يقدم مهام تعلم تحتوي المعلومات المقدمة فيها على معلومات مكانية غير لفظية ثم يطلب من المتعلم الاستجابة لها وتفسيرها على نحو لفظي (مثل إعطاء مسألة فيزيائية في شكل تخطيطى وتحويلها إلى صيغة لفظية وتفسيرها). وبالتالى فـإن تـحويل الـمعلومات الـمكانيـة المقدمة إلـى استجابات وتفسيرات لفظية متطلبة لا يمكن أن يحدث بـدون إجـراء معالجة عميقة للمعلومات. وهـذا يجعلنا نـرى أن طلب تحويل صيغة المعلومات (اللفظية المكتوبة إلى بيانية أو تخطيطية، والمكانية إلى لفظية مكتوبة) يعزز من نمط ما وراء المعرفة التي تقود إلى تحسين الأداء (Kastens and Liben، 2007)[٢١].

وفـى الحقيقة تـرتـبط أنــواع التفسيرات الـمتـوالـدة ذاتـيـاً بشكل مـحـدد مـن أشـكـال استراتيجية التفسيرات الذاتية وهو شكل توليد المتعلم للتفسيرات المختلفة حـول موضوع التعلم، كما هو موضح في شكل (٢).

و. التفسـيرات الذاتيــة وميكـانيزمات تـولـيد الاسـتدلال للمعرفــة الجـديـدة Self- Explanations and Inference-generating Mechanisms for New Knowledge:

تفترض وجهة النظر أن التفسير الذاتي يلعب دوراً هاماً في مـلء الفجوات الناقصة في مادة التعلم (النص أو حل المشكلة)، وأن نموذج النص المقروء أو المشكلة المقدمة للمتعلم والنموذج العقلي المتوافر لديه هما متشابهان في أن كل منهما يحتوي على عدد من الفجوات. فـإذا كـان التفسير الـذاتـي هو عملية توليد الاستدلالات لملء الفجوات أثناء تعلم مجال محدد، فـإن الفرد يحتاج إلـى أن يعالج نمط الميكانيزمات التي تستطيع توليد الاسـتـدلالات أثـنـاء عملية التفسير الـذاتـي. وبالتالي ما هو نمط الميكانيزم الاستدلالي الـذي يمكن أن يولد المعرفة الجديدة التي تسهل من تعلم المجال الجديد؟، وأهـم هذه الـميـكـانـيـزمـات مـا يـلـي (Chi، 1995)[٦٣]. **أولاً**: يمكن أن ينتج المتعلم الاستدلالات بتكامل الـمـعـلـومـات الـمـقـدمـة عـبـر الـجـمـل المختلفة بالنص (أو جمل المشكلة)، **ثانياً**: يمكن أن يولد المتعلم الاسـتـدلالات عـن طريق تكامل المعلومات المقدمة في جمل النص أو المشكلة مع المعرفة السابقة (المعرفة المرتبطة أو ذات العلاقة)، مستخدماً عمليات التناظر أو التشابه أو أى نوع من المقارنة لإحداث التكامل بينهما. وعندما تنفذ المقارنة، فإن الخصائص أو عمليات التنسيب أو الإرجاع يمكن أن تنفذ حول المعلومات الجديدة على أساس خصائص الكيان المشابه (المعرفة العامة)، **ثالثاً**: يمكن أن يولد المتعلم الاستدلالات باستخدام معاني الكلمات أو المفاهيم العلمية بداخل النص أو المشكلة للدلالة على مـا سيكون صادقا، ولـهـذا يمكن أن يتولد الاستنتاج مـن خلال معانى الكلمة أو المفهوم، **رابعاً**: يمكن أن يولد المتعلم الاستنتاج من خلال دمج أي من هذه الميكانيزمات الاستدلالية السابقة معاً، وذلك مثلاً بدمج الاستدلال الناتج من معاني الكلمة أو المفهوم مع الاستدلال الناتج من استخدام المعرفة السابقة العامة .

وفـي الحقيقة ترتبط أنــواع الاسـتـدلالات الناتجة من التفسيرات المتوالدة ذاتياً بأربعة مـن أشكال استراتيجية التفسيرات الذاتية وهـو شكل توليد المتعلم للأسئلة المرتبطة، وشكل توليد المتعلم للتفسيرات المختلفة حول إجاباته، وشكل توليد المتعلم للإجابات المختلفة المرتبطة بالأسئلة، وشكل تحليل

عملية التفسير، كما هو موضح في شكل (٢).

ز . تأثير التفسير الذاتي Self-Explanation Effect:

تفترض وجهة النظر الأولية (Chi،2000)[١٨] أن تأثير التفسير الذاتي هو في الحقيقة عملية ثنائية dual process، العملية الأولى تفترض أن المتعلم ينهمك في عملية التفسير الذاتي لو فهم وأدرك الانحراف بين ما لديه من تمثيلات عقلية والنموذج المحمول عبر النص أو عن طريق حلول الأمثلة والمسائل المرتبطة به. وتقترح أن كل متعلم يحتمل أن يبني نموذج عقلي بسيط (ساذج) يكون مميز في بعض الأحيان، لدرجة أنه يخصص تفسيراته الذاتية لنموذجه العقلي للتدليل عليه أو لتنقيحه ولتوسيعه، وفى العملية الثانية، يولد المتعلم الاستدلالات لملء الفجوات أثناء تعلم مجال محدد عن طريق الخبرة السابقة (المعرفة العامة) ، أو توليد الاستدلال من خلال التكامل بين جزئين أو عدة أجزاء من المعلومات بداخل النص، أو توليد الاستدلال عن طريق ربط المعلومات الجديدة في النص بالمعرفة السابقة ذات العلاقة بالمجال. وفي الحقيقة أن هاتين العمليتين يندرجان تحت عائلتين أساسيتين من الفروض تتناولان لماذا يحسن التفسير الذاتي التعلم أو الأداء، وهما:

العائلة الأولى من الفروض تقترح فكرة النموذج العقلى غير الكامل (أو الناقص)، فالمتعلم يأتي إلى موقف التعلم بنماذج عقلية مختلفة موجودة مسبقاً غير كاملة، أو يبني نماذج غير كاملة أثناء التعلم تعرف بالنموذج العقلي الأولي initial mental model ، وهي تشير أولياً إلى أن أغلبية الطلاب لديهم نماذج عقلية موجودة مسبقاً، وأغلبيتها خاطئة Flawed mental models. وهذه العائلة ترتكز حول مفهوم أن التفسير الذاتي يساعد المتعلم في تصحيح وإصلاح ومراجعة وتنقيح أو تنظيم معرفته وفهم نموذجه العقلى الموجود. وبالتالي فرؤية التفسير الذاتي كعملية إصلاح ذاتية، تتطلب دقة اكتشاف الصراعات والتناقضات، وأيضاً تقترح أن تحفيز الفرد لأن يفسر ذاتياً قد يحقق فائدتين إضافيتين وهما: ١. تشجيع المتعلم على توليد المحذوفات التي يفتقر إليها محتوى النصوص، ٢. تشجيع المتعلم على مقارنة نموذجه العقلى بالمعلومات القادمة من النص (وهذه الفائدة قريبة من عملية التفكير، وبالتالي يعطي فرص أكثر لملاحظة الصراعات أو التناقضات. ومن هنا فإن التفسيرات المتوالدة ذاتياً من المتعلم مع مهمة التعلم (قراءة نص-حل مسألة) تندرج في عائلة فروض التصحيح – الإصلاح – والتنقيح correct—repair—revise family of hypotheses (Chi،2000)[١٨] .

وفي العائلة الثانية من الفروض فإن التفسير الذاتي يساعد المتعلم على بناء شيء جديد، مثل بناء مخطط جديد، أو بناء نموذج موقف جديد، أو بناء ارتباطات جديدة بين المبادئ العلمية الموسعة والأداءات الإجرائية، وتطوير هذالبناء. فعلى سبيل المثال عندما طلب من المتعلم أن يفسر ذاتياً عند دراسة المسائل (المشكلات)، فإنه يبني ويطور مخطط مجرد جديد لحل المسألة (المشكلة)، ويتفق هذا مع رؤية أن التفسير الذاتي يبتكر فهم ثري للمسألة أو المشكلة (أى يبني نموذج مرتبط به)، مما يزيد من احتمالية استرجاع المتعلم المثال أو المشكلة (النموذج) ليستخدمه بفعالية أثناء حل المسائل المتشابهة، أيضاً يرى (Aleven & Koedinger،2002)[٢٩] أنه عند بناء نموذج عقلي جديد أثناء عملية التفسير الذاتي قد يحدث تكامل لأثنين من أنماط المعلومات، وهما: المعلومات البصرية والمعلومات اللفظية، أو يحدث دمج للمعرفة السابقة والجديدة معاً لبناء نموذج موقف

جديد يرتبط بمهمة التعلم (بمعنى عمل نموذج فيه يستطيع الفرد بناء الاستدلالات والتنبؤات) (Kintsch، 1994) [٣٤]، كما تعطي التفسيرات الذاتية الفرصة للمتعلم لبناء استخدام محدد للمعرفة المحددة المجال (فى مجال مثل الفيزياء) لتفسير الإجـراءات المستخدمة، وبالتالي بناء الارتباطات بين المبادئ العلمية الموسعة والتحركات أو الإجـراءات الفردية (Lin & Lehman ،1999)[٢٣]. ومن هنا فإن التفسيرات المتوالدة ذاتياً من المتعلم مع مهمة التعلم (قراءة نص-حل مسألة) تندرج في عائلة فروض البناء والتطوير-Construct Develop family of hypotheses.

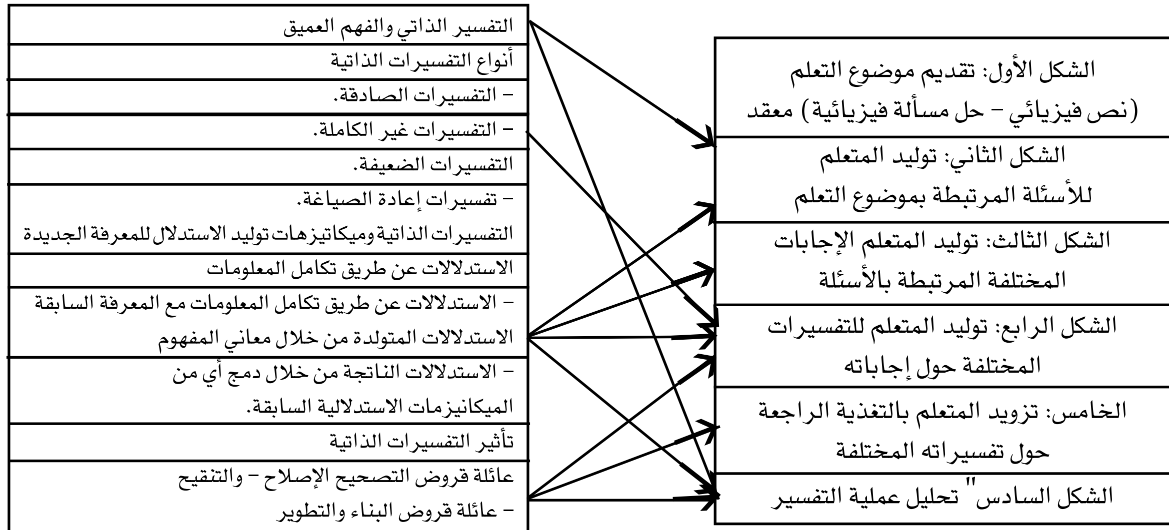
وفي الحقيقة يرتبط تأثير التفسيرات المتوالدة ذاتياً كعملية إصلاح وتنقيح أو توليد للتفسيرات الذاتية بثلاثة من أشكال استراتيجية التفسيرات الذاتية وهو شكل توليد المتعلم للتفسيرات المختلفة حول إجاباته، وشكل تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة حول تفسيراته المختلفة، وشكل تحليل عملية التفسير، كما هو موضح في شكل (٢).

١. إعداد وحدتى (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم لوحدتى (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) في الفيزياء بالصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية، ولقد اشتمل الدليل على المقدمة والأهداف العامة للوحدتين وخطوات التدريس وفقاً لاستراتيجية التفسيرات الذاتية، وخطة السير في كل درس من دروس الوحدتين، ولقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة (*).

٢. إعداد اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية:

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية في وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) في المستويات المعرفية (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب- التقويم) ولقد أعدت الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وأيضاً روعي التوازن في عدد الأسئلة بين المستويات المعرفية المختلفة. وتم عرض



شكل (٢): العلاقة بين استراتيجية التفسير الذاتي، والفهم العميق. وأنواع التفسيرات الذاتية، وميكانيزمات توليد الاستدلال للمعرفة الجديدة، وتأثير التفسير الذاتي

(*) ملحق (١) دليل المعلم وفقاً لاستراتيجية التفسيرات الذاتية في وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة).

الاختبار على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته، كما تم تجريبه على عينة من الطلاب عـدده(٢٦) طـالبـاً، وتـم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر- ريتشاروسون ٢١ (Kuder – Richardson K- R- 21) ، ولقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٦) وهو معامل ثبات عال لهذالاختبار، كذلك تم حساب معاملات التمييز التي تراوحت بين (٠,٢٥ - ٠,٧٦)، كما حسب زمن الأداء على الاختبار وبلغ (٧٥) دقيقة، وبلغ الاختبار في صورته النهائية (٥٠) مفردة. ويبين جدول (٢) مواصفات اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية في وحدتى (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) بمادة الفيزياء (*).

٣. إعداد اختبار حل المسائل الفيزيائية:

تم إعـداد اختبار حل المسائل الفيزيائية في وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة)، وتكون الاختبار من (٦) مسائل فيزيائية، يتطلب حلها توظيف المفاهيم الفيزيائية الـواردة في الوحدتين. ولمعرفة صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأى حول مـدى شموليته للمفاهيم الفيزيائية وإجـراء التعديلات الـلازمـة، ولقد حدد الباحث درجة واحـدة لكل خطوة يقوم بها الطالب بطريقة صحيحة، وصفر للخطوة المتروكة والخطأ، ولقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيقه على عينة التقنين المستخدمة في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية (٢٦) طالباً، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٧٢) مما

جدول ٢ : مواصفات اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية في وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة)

م	الموضوع	توزيع مفردات الاختبار على المستويات المعرفية						عدد الأسئلة	الأوزان النسبية
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
١	أنواع الحركة ومفهوم الحركة الإزاحة	٤	٦	١٦	-	-	-	٣	٦٪
2	السرعة و العجلة	١٨،١٠	١٤	١٩	-	٣	-	٥	١٠٪
٣	معادلات الحركة بعجلة منتظمة وعجلة السقوط الحر	٢٤	٢٢	٣٩	٢٩	١١	-	٥	١٠٪
٤	القانون الأول لنيوتن والقصور الذاتى لجسم	٣٢	١٧	٤٩،٤٥	٣١،٢٧	٧	٢٥	٨	١٦٪
٥	كمية الحركة الخطية ومفهوم القوة	٣٥	٣٨ ٤٢	٣٣	١٣	٢	-	٦	١٢٪
٦	القانون الثانى لنيوتن	٤٠	٨	٣٠	١٥	٥	-	٥	١٠٪
٧	الكتلة والوزن	٤٤	١٢	٣٧،١	٤٣	٢١	-	٦	١٢٪
٨	القانون الثالث لنيوتن	٢٨	٤٦	-	٩	٥٠	٢٣	٥	١٠٪
٩	الحركة فى دائرة	٤٨	٢٦	٤١	٢٠	٤٧	٣٦،٣٤	٧	١٤٪
	المجموع الكلى	١٠	١٠	١٠	٨	٨	٤	٥٠	١٠٠٪

(*) ملحق (٢) الصورة النهائية للاختبار التحصيلى في وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة).

يدل على تمتع الاختبار بدرجة ثبات ملائمة، كما تم أيضاً حساب زمن تطبيق الاختبار ولقد بلغ (٦٥) دقيقة (ملحق ٣) والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار حل المسائل الفيزيائية.

جدول ٣ : مواصفات اختبار حل المسائل الفيزيائية

المسائل الفيزيائية	المفاهيم والقوانين الفيزيائية المرتبطة بها	عدد القوانين المستخدمة	عدد خطوات الحل	درجة المسألة	الدرجة النهائية للاختبار	زمن تطبيق الاختبار	معامل ثبات الاختبار
المسألة الفيزيائية (١)	الإزاحة والسرعة	٢	٦	٨	٤٤	٦٥ دقيقة	٠,٧٢
المسألة الفيزيائية (٢)	معادلات الحركة بعجلة منتظمة وعجلة السقوط الحر	٢	٧	٩			
المسألة الفيزيائية (٣)	القانون الثانى لنيوتن	٢	٨	١٠			
المسألة الفيزيائية (٤)	كمية التحرك	١	٣	٤			
المسألة الفيزيائية (٥)	القانون الثالث لنيوتن	١	٤	٥			
المسألة الفيزيائية (٦)	الحركة فى دائرة	٢	٦	٨			

٤. عينة البحث

تم اختيار عينة البحث (٥٤) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، وتكونت عينة البحث في صورتها النهائية من فصلين [فصل يمثل المجموعة التجريبية(٢٨) طالباً وفصل يمثل المجموعة الضابطة (٢٦) طالباً.

٥. تطبيق أدوات البحث قبلياً

قام الباحث بتطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلى. اختبار حل المسائل الفيزيائية) على عينة البحث (٢٨ طالباً في المجموعة التجريبية، ٢٦ طالباً في المجموعة الضابطة) في العام الدراسى (٢٠٠٩-٢٠١٠). ويبين جدول (٤) نتائج التطبيق القبلى لأدوات البحـث.

يتبين من الجـدول السـابق أن الفـروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على أدوات البحث (الاختبار التحصيلى- اختبار حل المسائل الفيزيائية) غير دالة إحصائياً ، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل إجراء الدراسة التجريبية.

٦. التدريس لمجموعتى البحث

قام الباحث بتدريب أحد المعلمين ذوي الخبرة التدريسية على التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية، من خلال ثلاث جلسات قام الباحث فيها بتوضيح أشكال استراتيجية التفسيرات الذاتية وكيفية تنفيذ هذه الأشكال ودورها فى بناء الفهم نحو الظواهر الفيزيائية وذلك وفقاً لما جاء في دليل المعلم، ولقد سارت عملية التدريس بحيث يقوم المعلم بتدريس وحدتي (الحركة وقوانين

جدول ٤ : نتائج التطبيق القبلى لاختبار تحصيل المفاهيم واختبار حل المسائل الفيزيائية للمجموعتين التجريبية والضابطة

أدوات البحث	المجموعة	N	$\sum\chi$	χ	SD	t – test	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلى	التجريبية	٢٨	٣١٣	١١,١٨	١,٤٢	٠,٢٢	غير دالة
	الضابطة	٢٦	٢٩٣	١١,٢٧	٣,٠٢		
اختبار حل المسائل الفيزيائية	التجريبية	٢٨	٢٠٣	٧,٢٥	١,٥٣	٠,٦٢٥	غير دالة
	الضابطة	٢٦	١٨٢	٧,٠٠	١,٢		

نيوتن للحركة) وفقاً لتسلسل أشكال استراتيجية التفسيرات الذاتية الواردة في جدول (١) بالإطار النظري للبحث، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة للمعالجة التجريبية، ولقد تم التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة في نفس الظروف من حيث زمن التدريس وعدد الحصص.

٧. تطبيق أدوات البحث بعدياً

بعد الانتهاء من تدريس وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة) لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلى – اختبار حل المسائل الفيزيائية) بعدياً، وتم رصد نتائج هذا التطبيق.

فى ضوء مشكلة البحث الحالي جاءت النتائج على النحو التالى:

١. النتائج المتعلقة باختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه لتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) فـي تحصيل المفاهيم الفيزيائية بمستوياته المختلفة (التذكر- الفهم- التطبيق - التحليل – التركيب – التقويم - الاختبار ككل).

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومستوياته المختلفة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويؤكد هذه الفروق وجود حجم تأثير كبير للمعالجة التجريبية (استراتيجية التفسيرات الذاتية) يتمثل في ارتفاع قيمة (d)، مما يدل على الوثوق في وجود فروق بين المجموعتين في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية نتيجة المعالجة التجريبية. وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري الأول ويقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في تحصيل المفاهيم الفيزيائية بمستوياته المختلفة (التذكر- الفهم- التطبيق - التحليل – التركيب – التقويم - الاختبار ككل).

ويرجع ذلك إلـى أن استراتيجية التفسيرات الذاتية تسمح للمتعلم ببناء التفسيرات حول المفاهيم العلمية وبناء الفهم للمعلومات الجديدة بداخل النص، وتؤدى إلى تسهيل اكتساب المعرفة العميقة (Chi et al.، 1989)[٣٥]. وذلك من منطلق

جدول ٥: نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومستوياته الفرعية وقيمة حجم التأثير

مستويات الاختبار	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			t- test	η2	d	مقدار حجم التأثير
	∑X	X	SD	∑X	X	SD				
التذكر	٢٢٥	٨,٠٤	١,٥٣	١٨١	٦,٩٦	١,٣٩	*٢,٥٧١	٠,١١	٠,٧	متوسط
الفهم	٢١٦	٧,٧١	١,٠٨	١٥٢	٥,٨٥	١,٥٢	*٤,٨٩	٠,٣١	١,٢٦	كبير**
التطبيق	١٩٧	٧,٠٣	١,٣	١٢٤	٤,٧٧	١,٥	*٥,٧١	٠,٣٩	١,٥٩	كبير**
التحليل	١٥٠	٥,٣٥	١,١٩	٨٧	٣,٣٥	١,٠١	*٦,٢٥	٠,٤٣	١,٧٥	كبير**
التركيب	١٤٢	٥,٠٧	١,٢١	٥٥	٢,١١	١,١٤	*٨,٧	٠,٥٩٣	٢,٤٢	كبير**
التقويم	٦٣	2,25	٠,٨٨	١٠	٠,٣٨	٠,٥٧	*٨,٦٦٢	٠,٥٩	٢,٤١	كبير**
الاختبار ككل	٩٩٣	٣٥,٤٦	٤,٥٦	٦٠٩	٢٣,٤٢	٥,٧٩	*٨,١	٠,٥٥٧	٢,٢٤	كبير**

(*) دالة عند مستوى (٠,٠١).

أن تفسير المادة التعليمية للذات يسهل من تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة الموجودة سابقاً لدى المتعلم لتحقيق تمثيل عقلي أكثر اكتمالاً (Chi، 2000)[١٨]. وتؤكد هذه النتيجة أيضاً أن التفسير الذاتي يمثل نشاطاً لبناء المعرفة يتولد مباشرة من خلال الفرد نفسه.

وترتبط تلك النتيجة بالأهداف والافتراضات الأساسية لاستراتيجية التفسيرات الذاتية المتمثلة في أن الهدف من عملية التفسير الذاتي تشكيل المتعلم فهمه للظاهرة العلمية وتحديد درجة فهمه لها، وأن الأداء الفعال يظهر لديه عندما يفسر ذاتياً، لأنه يحدد الفجوات في فهم الظاهرة ويعمل على ملء هذه الفجوات وبالتالى يصيغ فهم واضح للظاهرة (VanLehn، 1996)[٤٨]. وأن التفسيرات المتوالدة ذاتياً تتيح له أيضاً أن يدفع انتباهاً أكثر نحو النص أو مادة التعلم ونحو التفسيرات ذاته(Roy & Chi،2005) [٤٧]. بالإضافة إلى ذلك فاستراتيجية التفسيرات الذاتية تسعى إلى تحسين دقة المراقبة لدى المتعلم تجاه ما يمتلكه من مستوى الفهم لمادة التعلم، مما يجعله فعالاً فى تنظيم دراسته لموضوع التعلم، وفى تنظيم جهوده المعرفية عند توليد التفسيرات العلمية (Griffin and Wiley، 2008)[٢٨]. ولذلك فالمتعلم في المجموعة التجريبية يراقب فهمه بالإضافة إلى انهماكه في بناء المعرفة (عن طريق التوسيع الاستدلالى) وهذا يتيح له تشخيص مشكلات الفهم ذاتياً بدقة والتغلب عليها.

أيضاً تزيد التفسيرات الذاتية من اقتراب المتعلم في المجموعة التجريبية من أنماط محددة من التلميحات المتوافرة بداخل موضوع التعلم (مثل: قراءة نص علمى) والتي تعد مؤشراً جيداً للفهم على مستوى نموذج الموقف situation - model - level comprehension المتضمن في هذا الموقف (Wiley، et al.، 2005) [٥١] (Chi، 2000)[١٨] كما تزيد من اقتراب القارئ من التمثيلات العقلية لموضوع التعلم أو النص (Thiede et al.، 2005)[٥٢].

وقد اتفقت تلك النتائج مع الدراسات التي استخدمت التفسيرات الذاتية في تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم (Schworm & Renkl 2007)[٤٦] [٣٨] (Rittle-Johnson, 2006) [١٩] (Calin-Jageman & Ratner, 2005)[٣٧](Große & Renkl, 2003) [٣٢] (Wong et al., 2002) [٢٩] (Aleven & Koedinger, 2002) [٦٤] (Pine & Messer, 2000) [٢٤] (Chi et al., 1994)

وتدعم تلك النتائج من منظور (Webb، 1989)[٦٥] الذي وجد أن توليد التفسيرات عامل ميسر للتعلم بالمقارنة باستقبال بعض التفسيرات التي قد يقدمها المعلم أثناء التدريس باستخدام الطريقة التقليدية. على الرغم من اتساق هذه النتائج مع المنظور البنائي عموماً، إلا أن هذه النتيجة تبنى بدرجة أكثر في سياق عملية الإصلاح الذي يمارسه المتعلم ذاتياً، حيث يستطيع المتعلم في ضوء استراتيجية التفسيرات الذاتية إصلاح ما يمتلكه من نماذج عقلية بدرجة أكثر فاعلية بالمقارنة من قيام المعلم بإصلاح نماذجه أثناء التدريس بالطريقة التقليدية. وبشكل عام، فالتعليم التقليدى يعد أقل فاعلية بالمقارنة بالتفسيرات الذاتية لأنه لا ينسج بداخله إصلاح المتعلم لنماذجه العقلية، كما أن المعلم لا يستطيع تشخيص ما يمتلكه المتعلم من نماذج عقلية بدقة (تشريح محتوى النموذج العقلى) (Chi، 1996) [٥٦] وهكذا فإن التفسيرات مفيدة جداً متى ولدها المتعلم بنفسه، لأنها تفيد في تحقيق هدف الإصلاح.

عامة يمكن إرجاع تفوق طلاب المجموعة التجريبية إلى أن استراتيجية التفسيرات الذاتية بما تحتويه من تحركات متمثلة في توليد المتعلم للأسئلة المرتبطة بموضوع التعلم، وتوليد

الإجابات المختلفة المرتبطة بهذه الأسئلة، وتوليد للتفسيرات المختلفة حول تلك الإجابات وحول موضوع التعلم، وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة حول تفسيراته المختلفة، وتحليل عملية التفسير، تتيح للمتعلم لأن يفسر بنشاط أفكار موضوع التعلم والمشكلة بنفسه حتى يشكل أو يصيغ نموذج الموقف (أو النموذج العقلي)، ويعيد إصلاح هذا النموذج ذاتياً، بالإضافة إلى تحقيق مستويات عميقة من التعلم والفهم تتجاوز بدرجة كبيرة مجرد تذكر الأفكار القائمة في موضوع التعلم، وبالتالي يصبح قادراً على أن يحلل ويخلق (أو يبتكر) معلومات النص، ويبني الاستدلالات المختلفة وهي عبارة عن تفسيرات ذاتية ذات جودة عالية high quality self-explanations.

ويتفق هذمع منظور(Vries، 2002) [٦٦] حيث يرى أن التفسير الذاتي يقدم العديد من فرص التعلم، فلكي يفسر المتعلم، فإنه يجب أن يستدخل ويوضح وينظم ويعيد بناء معرفته، وهي تساعده في اكتشاف وتصليح الفجوات في معرفته، أو البحث عن التناقضات بين المعرفة السابقة والمعرفة المتعلمة، أو اكتشاف الحاجة إلى المعلومات الإضافية extra information ، وكل هذا يمكن أن يحفز من فهم المفسر.

٢. النتائج المتعلقة باختبار حل المسائل الفيزيائية

ينص الفرض الثانى للدراسة على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التى تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار حل المسائل الفيزيائية.

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار حل المسائل الفيزيائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويؤكد هذالفرق وجود حجم تأثير كبير للمعالجة التجريبية (استراتيجية التفسيرات الذاتية) يتمثل في ارتفاع قيمة (d)، مميدل على الوثوق في وجود فرق بين المجموعتين في اختبار حل المسائل الفيزيائية نتيجة المعالجة التجريبية، وبالتالي رفض الفرض الصفرى الثاني ويقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار حل المسائل الفيزيائية.

ويعزى ذلك إلى أن استراتيجية التفسيرات الذاتية تمثل أداة تعلم قوية، تتيح للمتعلم أن يفسر ويعبر عن تفكيره أثناء حل المشكلة بطريق تماثل تفكير الخبير (Chi et al., 1994) [٢٤] وتتفق هذه النتيجة مع متوصل إليه (Rittle-Johnson،2006) [٣٨] من أنه يمكن تعزيز ممارسة حل المسألة بتحفيز المتعلم لأن يفسر ذاتياً مبادئ حل المسألة الأساسية، كما استنتج أن المتعلم تزداد لديه القدرة على حل المسائل بعد تعلم توليد التفسيرات الذاتية مقارنة بالمتعلم

جدول ٦: نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار حل المسائل الفيزيائية وقيمة حجم التأثير

مستويات الاختبار	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			t- test	η2	d	مقدار حجم التأثير
	X∑	X	SD	∑X	X	SD				
الاختبار ككل	١٠٠٧	٣٥,٩٦	٣,٤٩	٦٨٤	٢٦,٣١	٤,٢٩٦	٨,٧٧٤*	٠,٥٨٩	٢,٣٩	كبير**

(*) دالة عند مستوى (٠,٠١).
(**) أكبر من (٠,٨).

الذي لـم يولد هذه التفسـيرات ذاتياً (كما في المجموعـة الضابطـة)، كـما تتفق مع ما توصل إليـه (Alibali, 1999)[٣٩] من أن التفسيرات الذاتية لها تأثيرات كبيرة على حل المسائل المعقدة يتجاوز المسائل التي نشأ فيها التعلم [٤٤] (National Research Council Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century, 2006).

بالإضافة إلى ذلك فإن تطبيق استراتيجية التفسيرات الذاتية مع المسائل الفيزيائية يؤدي إلى تعلم الطالب كيف يخطط ويصمم ويبني حل المسألة، ويكتسب قدرات ما وراء المعرفة، كما تؤدى إلى تسهيل التفكير المنطقى والفهم اللغوي لهذه المسائل (Tobar et al.، 2006)[٥٠].

ويؤكد أيضاً (Chi et al., 1994) [٢٤] على أن المتعلم الذي يحفز ليفسر ذاتياً المسائل الفيزيائية يؤدي بدرجة جيدة ويتحسن الأداء لديه (كما في المجموعة التجريبية)، فالتفسير الذاتي يفترض كنشاط تعلم قوي فيه يصبح المتعلم قادراً على التعلم بنجاح من خلال حل المسائل المعقدة المتضمنة فجوات معلوماتية أو معلومات محذوفة في كل[٣]أجـزاء محـتوى المسألة (Chi et al.,1989) (Chi et al.، [٢٤] 1994)بالإضافة إلى أن استراتيجية التفسيرات الذاتيـة مـن خـلال تـحـرك توليد التفسيرات الذاتية حول المسألة أو حول الحلول المختلفة للمسألة يساعد في وصف وتفسير خطوات الحل عند حل المسائل، وبناء المعنى حول الناتج النهائي للمسألة. وتعرف هذه العملية بحوارات بناء التي فيها ينهمك المتعلم بشكل غير مباشر في التفكير حول الأسباب الكامنة وراء خطوات الحل والناتج النهائى للمسألة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الفهم لجلاسر وزملاؤه (Graesser & Olde، [٦١] 2003) (Graesser et al.،2002)[٦٢]، حيث ترى نظرية الفهم أن القارئ يبني المعنى المتعلق بموضوع التعلم (حل المسألة) على مستويات متعددة، تتمثل في بناء المعنى لمعطيات المسألة والكامن خلف الكلمات والمفاهيم (المعنى السطحي)، أو الحصول على معنى المسألة على المستوى الحرفي ببناء نموذج تمثيلي أو تخطيطي يعبر عن محتوى المسألة أي تحويل محتوى المسألة من الشكل اللفظى إلى شكل تخطيطي أو بصري (قاعدة النص)، أو الحصول على معنى المسألة على المستوى العميق بإحداث ربط بين محتوى المسألة والهدف المطلوب الوصول إليه (بناء نموذج عقلي).

وتتفق هذه النتيجة مع رؤية أن التفسيرات الذاتية تلعب دوراً هاماً في ملء الفجوات الناقصة في المسألة للوصول إلى الحل وأنها بمثابة عملية لتوليد الاستدلالات an inference-generating process لملء هذه الفجوات، ومنها الاستدلالات الناتجة من تكامل المعلومات المقدمة عبر الجمل المختلفة بالمسألة، والاستدلالات الناتجة عن طريق تكامل المعلومات المقدمة في جمل المسألة مع المعرفة السابقة (المعرفة المرتبطة أو ذات العلاقة)، مستخدماً عمليات التناظر أو التشابه أو أي نوع من المقارنة لإحداث التكامل بينه (Chi, 1995). [٦٣]

كما تتفق هـذه النتيجة أيضـاً مـع رؤيـة أن التفسيرات الذاتيـة بمثابة عملية تصحيح وإصلاح وتنقيح ذاتية، تشجع المتعلم على توليد المحذوفات التي يفتقر إليها محتوى المسألة والمتطلبة للحل، وعلـى أن يقـارن نموذجه العقلي بالمعلومات القادمة من المسألة (عملية التفكير)، مما يعطي له فرص أكثر لملاحظة الصراعات أو التناقضات، وبالتالي تصحيح وتنقيح نموذجه العقلي حول المسألة وبناء شيء جديد، مثل بناء مخطط مسألة جديدة، أو بناء نموذج موقف جديد، أو بناء ارتباطات جديدة

بين المبادئ العلمية الموسعة بداخل المسألة والأداءات الإجرائية المتطلبة لحلها، وتطوير هذا البناء (Chi،2000) [١٨] .

وتؤكد النتيجة الحالية من أنه عندما يطلب من المتعلم أن يفسر ذاتياً أثناء حل المسألة، فإنه يبنى ويطور مخطط مجرد جديد لحل المسألة، كما تؤكد أن التفسير الذاتي يبتكر فهم ثرى للمسألة (أى بناء نموذج مرتبط بها)، وبالتالي يزيد من احتمالية استرجاع المتعلم لحل المسألة (النموذج) ليستخدمه بفعالية أثناء حل المسائل المتشابهة.

٣. نتائج دراسة العلاقة بين اكتساب المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي

يبين جدول (٧) معامل الارتباط بين درجات كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ودرجاتهم في اختبار حل المسائل المرتبطة بها. يتضح من جدول (٧) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ودرجاتهم في اختبار حل المسائل المرتبطة به للمجموعة التجريبية (وهذا يشير إلى قبول الفرض الثالث)، إلا أن قيمة معامل الاغتراب للمجموعة التجريبية (٠,٦١) بجدول (٧) والتي تحدد مدى الثقة في الارتباط تدعم من وجود علاقة مؤكدة بين المتغيرين (تحصيل المفاهيم الفيزيائية – حل المسائل) حيث بلغت النسبة المئوية لقوة الثقة في هذا الارتباط (٣٩٪)، وهذا يظهر تأثير التفسير الذاتي لكونه استراتيجية تعلم فعالة في اكتساب كل من المعرفة المفاهيمية (الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات) والمعرفة الإجرائية (تطبيق المعرفة المفاهيمية في مجال جديد مثل مجال حل المسألة) (Wong et al. 2002) [٣٢] بالإضافة إلى أنه يحسن من الذاكرة تجاه الإجراءات والحقائق والمفاهيم والعلاقات والقوانين (Amsterlaw and Wellman، 2006) [٤٠] كما توجد أدلة معطاة في أدبيات حل المسألة تدعم من هذه النتيجة، وتشير إلى وجود مميزات أساسية لتوليد التفسيرات الذاتية self-generation explanation، تتمثل في وجود ارتباطات إيجابية بين استخدام المتعلم للإستراتيجيات المحددة التي تساعده على التفسير الذاتي للمواد التعليمية وأدائه على مهام حل المسائل المرتبطة به (Pirolli & Recker، 1994) [٣٦] (Chi et al.، 1989) [٣٥].

جدول ٧: **معامل الارتباط بين درجات تحصيل المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**

المجموعة	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الاغتراب	النسبة المئوية للثقة فى الارتباط
المجموعة التجريبية	٢٨	٠,٧٩	دال عند مستوى ٠,٠١	٠,٦١	٣٩٪
المجموعة الضابطة	٢٦	٠,٣٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٢	٨٪

ويمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء أن القدرة على حل المسائل الفيزيائية يتوقف على عملية توليد الاستدلالات لملء الفجوات في المعرفة المفاهيمية، وعلى عملية بناء وتطوير نموذج عقلي قوي حول المفاهيم العلمية المرتبطة بمجال محدد، وعلى عملية إصلاح الفرد لنموذجه العقلي، وكل هذا يتحقق من خلال التحركات المتوافرة في استراتيجية التفسيرات الذاتية.

يتضح من جدول (٧) أنه برغم وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم

الفيزيائية ودرجاتهم في اختبار حل المسائل، إلا أن قيمة معامل الاغتراب للمجموعة الضابطة (٠٫٩٢) بجدول (٧) تؤكد على عدم وجود علاقة مؤكدة بين المتغيرين (تحصيل المفاهيم الفيزيائية – حل المسائل) حيث انخفضت النسبة المئوية لقوة الثقة في هذا الارتباط (٨٪) مما يؤكد على عدم فعالية الطريقة التقليدية في تفعيل العلاقة بين اكتساب المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية. فالمتعلم في المجموعة الضابطة لا يحقق مستويات عميقة من الفهم، لعدم توافر الاستراتيجية التي تتيح له ربط الأفكار المتعددة بداخل وعبر أجزاء محتوى التعلم بالبناء المعرفي لديه، وبخاصة المعرفة السابقة المرتبطة بموضوع مادة التعلم أو المسألة (Graesser et al.، 2003)[٤٥] ولعدم تشجيع المتعلم لأن يطرح على نفسه أسئلة من نمط لماذا بحيث تحفزه على أن يفسر بنشاط أفكار التعلم والمسألة بنفسه ليشكل ويصيغ نموذج الموقف (أو النموذج العقلى)، وهذا ما يتوافر في تحركات استراتيجية التفسيرات الذاتية، والتي تتيح للمتعلم في المجموعة التجريبية الانهماك في معالجة نشطة تحقق له مستويات عميقة من التعلم والفهم تتجاوز بدرجة كبيرة مجرد تذكره الأفكار القائمة في محتوى التعلم، أو المسألة، وبالتالي يصبح قادراً على أن يحلل ويخلق (أو يبتكر) معلومات النص، ويبني الاستدلالات التي تساعده على أن يكامل ما يقرأه مع الأفكار المرتبطة الأخرى المتوافرة في بنائه المعرفى، ويصيغ ويصحح نموذج موقف ملائم، ثم يستخدم المتعلم عملية تخليق الأفكار وبناء الاستدلالات وصياغة وتصحيح نموذج الموقف في حل المسائل الفيزيائية المعقدة.

عامة يعطى التفسير الذاتي وظائف متعددة تتضمن التنبؤ بالحدث event prediction، والالتزام الشخصى assignment of personal ، والتشخيص بهدف الإصلاح diagnosis for repair، وتحديد الترابط السببي causal con-nectedness (Ram & Leake، 1991)[٦٧]. كما يزود التفسير المتعلم بالقدرة الأساسية على توسيع الفهم عندما يعالج مهمة التعلم المعقدة (مثل حل المسائل الفيزيائية)، وبالمثل يعطي التفسير تقديراً سببياً للتشوهات العقلية a causal accounting of mental anomalies المكتشفة أثناء مراقبة فهمه لمادة التعلم أو حله للمسائل الفيزيائية (Lopez de Mántaras, et al., 2006)[٦٨].

استنتاجات وتوصيات ومقترحات في ضوء البحث الحالي

لقد أفرز البحث ثلاثة استنتاجات هامة وهى:

١. تسمح استراتيجية التفسيرات الذاتية للمتعلم ببناء التفسيرات حول المفاهيم العلمية وبناء الفهم للمعلومات الجديدة وتسهيل اكتساب للمعرفة العميقة acquisition of deep knowl-edge، من منطلق أن تفسير المادة التعليمية (المعرفة المفاهيمية) للذات يسهل من تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة الموجودة سابقاً لدى المتعلم لتحقيق تمثيل عقلي أكثر اكتمالاً.

٢. تتيح استراتيجية التفسيرات الذاتية للمتعلم اكتساب قدرات ما وراء المعرفة، وتسهيل التفكير المنطقى المتطلب لحل المسائل الفيزيائية، وتحفز المتعلم لأن يفسر ذاتياً المسائل الفيزيائية واكتشاف الفجوات المعلوماتية أو المعلومات المحذوفة في كل أجزاء محتوى المسألة، ووصف وتفسير خطوات الحل عند حل المسائل، وبناء المعنى حول الناتج النهائي للمسألة من خلال عملية تعرف بحوارات بناء المعرفة knowledge construc-tion dialogues، التي فيها ينهمك المتعلم بشكل غير مباشر في التفكير حول الأسباب الكامنة وراء خطوات الحل والناتج النهائي للمسألة (المعرفة الإجرائية) .

٣. استراتيجية التفسيرات الذاتية تمثل استراتيجية تعلم فعالة في اكتساب كل من المعرفة المفاهيمية (الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات) والمعرفة الإجرائية (تطبيق المعرفة المفاهيمية في مجال معقد مثل مجال حل المسألة) procedural and declarative knowledge، وتحقيق التكامل بينهما، وبالتالى فهى تفعل من كفاءة الذاكرة العاملة تجاه الإجراءات والحقائق والمفاهيم والعلاقات والقوانين.

وفي ضوء متوصل إليه البحث الحالى من نتائج واستنتاجات يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. ضرورة إعداد أدلة لمعلم الفيزياء تساعده في تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية.
٢. توجيه نظر مخططي مناهج الفيزياء نحو أهمية استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية وممارسة المتعلم لهذه التفسيرات، وهذا يتطلب أن يصاغ نسيج ومحتوى خبرات مناهج الفيزياء بطريقة تتيح للمتعلم ممارسة هذه التفسيرات.
٣. ضرورة إثراء محتوى وبنية النصوص الفيزيائية لتتيح للمتعلم توليد التفسيرات الذاتية أثناء قراءة وتعلم هذه النصوص وإصلاح نموذجه العقلي حولها.
٤. ضرورة إعداد برامج ودورات تهدف إلى تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية في تدريس المفاهيم الفيزيائية، وعلى كيفية تصنيف التفسيرات الذاتية المتوالدة ذاتياً لدى الطلاب بهدف تطوير هذه التفسيرات وإصلاح النماذج العقلية لديهم حول الظاهرة الفيزيائية.

كما يقترح البحث الحالى مجموعة من البحوث المتطلبة في هذا المجال:

١. دراسة أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية في تنمية الفهم العميق وعمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٢. دراسة أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية في توليد الاستدلالات وتصحيح التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية.
٣. دراسة أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية (الوجدانية) للتفكير الابتكارى لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٤. دراسة التفاعل بين استراتيجية التفسيرات الذاتية وبنية النصوص الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل الفيزيائية.

المراجع References

1. Clelland, P. Improving comprehension of science content: Generating self-explanation questions and creating explanatory answers. Unpublished doctoral dissertation, Utah State University, Logan, Utah. 2006.
2. Lemke, J. Talking science: Language, learning and values. Norwood, NJ: Ablex. 1990.
3. Hogan, K. & Corey, C. Viewing Classrooms as Cultural Contexts for Fostering Scientific Literacy. Anthropology & Education Quarterly. 2001.
4. Talsma, V. Children learning science: Analysis of drawings from the science methods classroom (A work in progress). A paper presented at the Annual Meeting of the North-Central Association for Science Teacher Educators (NASTE), October 11-13, 2007, Madison, WI.

5. Sadler, T. Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. Journal of Research in Science Teaching, 2004.
6. Sandoval, W. and Millwood, K. The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. Cognition and Instruction, 2005.
7. Sandoval, W. Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. Journal of the Learning Sciences, 2003.
8. McNeill, K. and Krajcik, J. Inquiry and scientific explanations: Helping students use evidence and reasoning. In Luft, J., Bell, R. & Gess-Newsome, J. (Eds.). Science as inquiry in the secondary setting. (p. 121-134). Arlington, VA: National Science Teachers Association Press. 2008.
9. Ahn,W. et al. Understanding behavior it makes it more normal. Psychonomic Bulletin & Review, 2003.
10. Gopnik, A. Explanation as orgasm and the drive for causal knowledge: the function, evolution, and phenomenology of the theory formation system. In; F. Keil and R. Wilson, (eds). Explanation and Cognition, MIT Press. 2000.
11. Dawes, R. A message from psychologists to economists: mere predictability doesn't matter like it should (without a good story appended to it). Journal of Economic Behavior & Organization, 1999.
12. Heit, E. Properties of inductive reasoning. Psychonomic Bulletin & Review, 2000.
13. Lombrozo, T. The structure and function of Explanations. Trends in Cognitive Sciences. V.(10), No.(10), 2006.
14. Bell, P. and Linn, M. Scientific arguments as learning artifacts: designing for learning from the web with KIE. International Journal of Science Education, 2000.
15. National Research Council. National science education standards. Washington, DC: National Academy Press. 1996.
16. National Research Council. Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning. Washington DC, National Academy Press. 2000.
17. Krajcik, J. and McNeill, K. Designing instructional materials to support students in writing scientific explanations: Using evidence and reasoning across the middle school years. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Garden Grove, CA. 2009.
18. Chi, M. Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science (Vol. 5, pp. 161–238). Mahwah, NJ: Erlbaum. 2000.
19. Calin-Jageman, R. & Ratner, H. The role of encoding in the self explanation effect. Cognition and Instruction, 2005.
20. Tanner, K. Talking to Learn: Why Biology Students Should Be Talking in Classrooms and How to Make It Happen. CBE—Life Sciences Education. 2009,
21. Kastens, K. and Liben, L. Eliciting Self-Explanations Improves Children's Performance on a Field-Based Map Skills Task. Cognition And Instruction, 2007.
22. Hausmann, R. & Chi, M. Can a computer interface support self-

explaining? Cognitive Technology, 2002.
23. Lin, X. and Lehman, J. Supporting learning of variable control in a computer-based biology environment: Effects of prompting college students to reflect on their own thinking. Journal of Research in Science Teaching, 1999.
24. Chi, M. de Leeuw, N. Chiu, M. & LaVancher, C. Eliciting Self-Explanations Improves Understanding. Cognitive Science, 1994.
25. DeLeeuw, N. and Chi, M. Self-explanation: Enriching a situation model or repairing a domain model? In G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.), Intentional conceptual change (pp. 55–78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2003.
26. McNamara, D. SERT: Self-explanation reading training. Discourse Processes, 2004.
27. Taboada, A. and Guthrie, T. Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. Journal of Literacy Research, 2006.
28. Griffin ,T. and Wiley, J. Individual differences, rereading, and self-explanation: Concurrent processing and cue validity as constraints on metacomprehension accuracy. Memory & Cognition, 2008.
29. Aleven, V. and Koedinger, K. (2002). An effective metacognitive strategy: learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor. Cognitive Science, 2002.
30. de Bruin, A., Rikers, R., & Schmidt, H. The effect of self explanation and prediction on the development of principled understanding of chess in novices. Contemporary Educational Psychology, 2007.
31. Siegler, R. Microgenetic studies of self-explanation. In N. Garnott and J.Parziale (Eds.), Microdevelopment: A process-oriented perspective for studying development and learning (pp. 31 – 58). Cambridge, MA: Cambridge University Press. 2002.
32. Wong, R. et al. The effects of self-explanation training on students' problem solving in high-school mathematics. Learning & Instruction. 2002. (Footnotes).
33. Tajika, H., Nakatsu, N., and Nozaki, H. The effect of self-explanation on solving mathematical word problems. Bulletin of Educational Research and Curriculum Development of the Aichi University of Education, 2006.
34. Kintsch, W. Text comprehension, memory and learning. American Psychologist, 1994.
35. Chi, M., Bassok, M., Lewis, M., Reimann, P., & Glaser, R. Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. Cognitive Science, 1989.
36. Pirolli, P. and Recker, M. Learning strategies and transfer in the domain of programming. Cognition and Instruction, 1994.
37. Große, C. and Renkl, A. Example-based learning with multiple solution methods fosters understanding. In F. Schmalhofer, R. M. Young, and G. Katz (Eds.), Proceedings of the European cognitive science conference Mahwah, NJ: Erlbaum. 2003.
38. Rittle-Johnson, B. Promoting transfer: effects of self-explanation and direct instruction. Child Development, 2006.
39. Alibali, M. How children change their minds: Strategy change can be gradual or abrupt. Developmental

Cambridge handbook of multimedia learning Cambridge: Cambridge University Press. 2005.
48. VanLehn, K. Cognitive Skill Acquisition. Annual Review of Psychology, 1996.
49. Hausmann, R. & VanLehn, K. Explaining self-explaining: A contrast between content and generation. In R. Luckin, K. R. Koedinger & J. Greer (Eds.), Artificial intelligence in education: Building technology rich learning contexts that work. Amsterdam: IOS Press. 2007.
50. Tobar et al. An explanation tool to support learning of basic programming. 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October San Diego, CA. 2006.
51. Wiley, J., Griffin, T. D., and Thiede, K. W. Putting the comprehension in metacomprehension. Journal of General Psychology, 2005.
52. Thiede, K., Dunlosky, J., Griffin, T., and Wiley, J. Understanding the delayed keyword effect on metacomprehension accuracy. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 2005.
53. Renkl, A. Learning from worked-out examples: A study on individual differences. Cognitive Science, 1997.
54. King, A. Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. American Educational Research Journal, 1994.
55. Roscoe, R. and Chi, M.T.H. The influence of the tutee in learning by peer tutoring. In the Twenty-sixth Cognitive Science Proceedings. *citeseerx.ist.psu.edu.* 2004.
56. Chi, M. Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. Applied Cognitive Psychology, 1999.
40. Amsterlaw, J. and Wellman, H. Theories of mind in transition: a microgenetic study of the development of false belief understanding. Journal of Cognition and Development, 2006.
41. Park, J., & Lee, L. Analysing cognitive or non-cognitive factors involved in the process of physics problem-solving in an everyday context. International Journal of Science Education, 2004.
42. Duke, P., & Pritchard, D. E. Inductive influence of related quantitative and conceptual problems. Proceedings of Physics Education Research Conference, Rochester, New York, July 2001.
43. Gerace, W. J. Problem solving and conceptual understanding. Proceedings of physics Education Research Conference, Rochester, New York, July 2001.
44. National Research Council Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century. Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future. Washington, DC: National Academy Press. 2006.
45. Graesser, A. et al., What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), Rethinking reading comprehension New York: Guilford Press. 2003.
46. Schworm, S. and Renkl, A. Learning argumentation skills through the use of prompts for self-explaining examples. Journal of Educational Psychology, 2007.
47. Roy, M. and Chi, M The self-explanation principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), The

ology, 1996.
57. Richard, A. et al., Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8, National Academies Press. Washington, D.C. www.nap.edu. 2007.
58. Moje, E. et al., Explaining explanations: Developing scientific literacy in middle school project-based science reforms. In D. S. Strickland & D. E. Alvermann (Eds.), Bridging the literacy achievement gap grades 4-12 NY: Teachers College Press. 2004.
59. Aleven, V.,Ogan, A., Popescu, O. Torrey, C. and Koedinger, K. Evaluating the Effectiveness of a Tutorial Dialogue System for Self-Explanation. In J. C. Lester, R. M. Vicario, & F. Paraguaçu (Eds.), Proceedings of Seventh International Conference on Intelligent Tutoring Systems, ITS 2004. Berlin: Springer Verlag.
60. Conati, C. & VanLehn, K. Toward computer-based support of meta-cognitive skills: a computational framework to coach self-explanation. International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2000.
61. Graesser, A. & Olde, B. How does one know whether a person understands a device? The quality of the questions and the person asks when the device breaks down. Journal of Education Psychology, 2003.
62. Graesser, A., León, J. & Otero, J. Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. Otero, J. A. León, & A. C. Graesser (Eds.), Psychology of comprehension of science reading. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2002.
63. Chi, M.T. Self-explaining: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), Advances in Instructional Psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1995.
64. Pine, K. and Messer, D. The effect of explaining another's actions on children's implicit theories of balance. Cognition and Instruction, 2000.
65. Webb, N. Peer interaction and learning in small groups. In Webb, N. (Ed.) Peer interaction, problem-solving, and cognition: Multidisciplinary perspectives. [Special Issue] International Journal of Education Research, 1989.
66. Vries, E. Computer-Mediated Epistemic Dialogue: Explanation and Argumentation as Vehicles for Understanding Scientific Notions. The Journal of The Learning Sciences, 2002.
67. Ram, A. and Leake, D. Evaluation of explanatory hypotheses. In Proceedings of the Thirteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society .Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1991.
68. Lopez de Mántaras, R., et al., Retrieval, reuse and retention in case-based reasoning. Knowledge Engineering Review, 2006.

دراسة بيئية طبية لصحة الفم والأسنان لدى النساء الحوامل في دولة الإمارات العربية المتحدة

Self- reported oral health, oral hygiene habits and dental service utilization among pregnant woman in United Arab Emirates

د. رغـد هـاشـم *

Dr. Raghad Hashim *

ملخص

كان الهدف من هذه الدراسة هو قياس لمدى معرفة النساء الحوامل الزائرات لقسم الحوامل والولادة في مستشفيات دولة الإمارات العربية المتحدة لأهمية صحة الفم والأسنان، وتقييم معدل استخدامهن للخدمات الطبية المتعلقة بطب الأسنان تحديداً. وفقاً لما اثبتته الدراسات العلمية الحديثة بأن هناك علاقة مباشرة بين الحمل وصحة الفم والأسنان. ويُقدر أن أمراض اللثة لدى الحوامل قد تكون السبب في الكثير من حالات المواليد الخُدج كما تُؤدي إلى إنخفاض الوزن عند الولادة لدى الرضع. فمن الواضح أن صحة الفم والعناية بالأسنان للمرأة الحامل مسألة في غاية الأهمية للأم والطفل على حد سواء. فلذا تم القيام بهذه الدراسة نظراً لعدم توفر المعلومات الكافية فيما يتعلق بصحة الفم والأسنان لدى النساء الحوامل في دولة الإمارات العربية المتحدة.

لقد تم اختيار عينة عشوائية من ٨٠٠ إمرأة حامل من ثلاثة مراكز للأمومة والطفولة من مناطق جغرافية مختلفة من دولة الإمارات العربية المتحدة، خلال الفترة من يناير- مارس ٢٠١٠م.

لقد كان معدل الاستجابة لهذا الإستبيان ٩٣,٧ ٪ (لعدد ٧٥٠ إمرأة). كـان أقـل من ربع النساء الحوامل المشاركات في الأشهر الثلاثة الأولى من حملهن. يَعتقد ما يقرب من ربع

(*) أخصائية طب الأسنان الوقائي ، رئيسة قسم النمو والتطور - كلية طب الأسنان- شبكة جامعة عجمان.

(البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الطب والصحة للدورة التاسعة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم).

Abstract

Aim: The aim of this study was to describe self-reported oral health, oral hygiene habits, and frequency of visits to a dentist among pregnant women visiting maternity hospitals in the United Arab Emirates.

Material and methods: A cross-sectional study with an anonymous structured questionnaires were distributed to 800 pregnant women who were chosen at random from attendants of three maternity and child health centers from various geographical areas of UAE, during January - March 2010.

Results: The response rate was 93.7% (n=750). Less than quarter of the participated pregnant women were in their first trimester. Almost a quarter 23.5% of the women believed that they had periodontal problem currently, while 46.3% reported having carious teeth. More than forty four percent reported having dental pain, and about forty percent woman felt that her oral health was poor. About sixty percent reported having heard about the possible connection between pregnancy and the oral health. About ninety-four percent of the women were brushing their teeth at least once a day. More than half of the woman 58.3% visited the dentist during their most recent pregnancy, mostly for dental pain.

Conclusions: A large proportion of the pregnant woman in this study had oral health problems; however, more than forty percent of those women had not

(*) Assistant Professor, Head of Growth and Development Department.College of Dentistry, Ajman University of Science & Technology

visited a dentist during their pregnancy and the majority of those utilized dental services when they have dental pain only. To provide better oral health care, more knowledge needs to be made available to the pregnant woman and the medical community.

النساء المشاركات ٢٣,٥٪ بأنهن يعانين من مشاكل في اللثة في الوقت الحالي، بينما ٤٦,٣٪ منهن أفدن بأن لديهن تسوس في الاسنان. وذكرت أكثر من ٤٤٪ من النساء المشاركات بأنهن يعانين من آلام الأسنان ، ونحو ٤٠ ٪ من النساء يشعُرن بأن صحتهن الفموية غير سليمة. وذكرت حوالي ٦٠٪ من المشاركات بأنهن يعلمن ان هناك صلة محتملة بين الحمل وصحة الفم. كان حوالي ٩٤ ٪ من النساء يقمن بتنظيف أسنانهن على الأقل مرة واحدة في اليوم. أكثر من نصف النساء الحوامل ٥٨,٣ ٪ قُمن بزيارة طبيب الأسنان خلال فترة حملهن الأخير ، وكان سبب الزيارة في الغالب وجود ألم في الأسنان.

لقد استنتجنا بأن نسبة كبيرة من النساء الحوامل في دولة الأمارات العربية المتحدة يُعانين من مشاكل صحية في الفم، إلا أن أكثر من ٤٠٪ من هؤلاء النساء لم يقُمن بزيارة طبيب الأسنان أثناء فترة الحمل، والأغلبية يستخدمن خدمات طب الأسنان عندما يعانين من ألم الأسنان فقط . ولذلك ينبغي بذل الجهود لتوعية النساء الحوامل بأهمية صحة الفم والأسنان بشكل خاص عن طريق البرامج الوقائية والتوعوية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إشراك وزارة الصحة وتحديداً أقسام طب الأسنان في هذه البرامج للإرتقاء بصحة المجتمع.

مقدمة

الحمل مرحلة معقدة تنطوي على الكثير من التغيرات الجسدية والهرمونية التي يكون لها تأثير كبير على جسم المرأة ككل بما في ذلك تجويف الفم. إن من أهم مشاكل الفم التي تعاني منها النساء الحوامل هي إلتهاب اللثة والعظم الداعم لها[١]. يُقدر أن نسبة حدوث التهاب اللثة عند النساء الحوامل تتراوح بين ٣٦ إلى ١٠٠٪ [٣،٢]. يمكن أن تؤدي التغيرات الهرمونية المرتبطة بالحمل إلى تفاقم المشاكل المتعلقة باللثة[٥،٤]. ويُقدر أن أمراض اللثة لدى الأم قد يسبب أكثر من ١٨ ٪ من حالات المواليد الخُدج كما يؤدي إلى انخفاض الوزن عند الولادة لدى الرضع[٦]. وبالتالي، فمن الواضح أن صحة الفم والعناية بالأسنان للمرأة الحامل مسألة في غاية الأهمية للأم والطفل على حد سواء.

إن البكتيريا المسؤولة عن أمراض اللثة قادرة على إنتاج مجموعة متنوعة من الوسائط إلتهابية الاختصاصات، مثل البروستاجلاندين والإنتيرليوكنس [٧،٦،١]. وأوضحت الدراسات بأن زيادة إنتاج هذه البكتريا لدى النساء اللواتي يعانين من مرض اللثة الحاد يُساعد على تحريض حدوث الولادات قبل أوانها[١٠،٩،٨] .

الممارسات الجيدة لنظافة الفم تُساهم بشكل كبير في تقليل أمراض اللثة خلال فترة الحمل[١١،٥]. لذلك ينصح جميع النساء وجوب إجراء فحص الأسنان دوري على الأقل مرة واحدة خلال فترة الحمل [١٢]. ومع ذلك فإن العديد من النساء في عدد من البلدان لا يقومون بزيارة طبيب الأسنان أثناء الحمل [١٣، ١٤، ١٥]. ولخص معظم العلماء والباحثين بإمكانية الحد من مشاكل اللثة خلال فترة الحمل إلى حد كبير إذا تم الحفاظ على الصحة الفموية. وأشادت الكثير من الأدلة بأن أطباء الأسنان لهم دوراً كبيراً في تقديم التثقيف الصحي للنساء الحوامل والذي بدوره سوف يُقلل من حالات التهاب اللثة[١٦].

كان الهدف من هذه الدراسة تحديد مدى إلمام النساء الحوامل لأهمية صحة وعادات نظافة الفم وتأثيرها على سير الحمل، وكذلك

معرفة معدل الزيارات الواجب القيام بها إلى طبيب الأسنان بين النساء الحوامل.

الأساليب

في هذه الدراسة البيئية الطبية تم توزيع استبيانات إلى ٨٠٠ إمرأة حامل واللذين أُخترن عشوائياً عن طريق الحاسوب من ثلاثة أقسام للحوامل والولادة من كل من إمارتي الشارقة وعجمان في دولة الإمارات العربية المتحدة.

تم تصميم الاستبيان من قبل المؤلف باللغة الإنكليزية ومن ثم تُرجمت إلى اللغة العربية ، وتم التحقق من دقة الترجمة عن طريق الترجمة العكسية. وشمل الاستبيان ١٧ سؤالاً في أربعة أقسام. القسم الأول شمل سبعة أسئلة عن العمر والجنسية والمستوى التعليمي والحالة الوظيفية ومرحلة الحمل. بينما تناولت أسئلة القسم الثاني العادات الصحية للحفاظ على نظافة الفم. وشمل القسم الثالث أربعة أسئلة حول وجود آلام الأسنان أو مشاكل اللثة والتسوس، وكذلك معدل رضا النساء الحوامل عن صحة الفم لديهن. وشمل القسم الرابع سؤالين تناولت مدى معرفة وجود علاقة بين صحة الفم والحمل.

في هذه الدراسة تم الحصول على موافقة شفهية من قبل جميع النساء الحوامل المشاركات، وكذلك مديري المراكز الصحية قبل المشاركة. دخل جميع النساء في هذه الدراسة تطوعياً بعد أن تم شرح الغرض منها وأهدافها. وتم توزيع الاستبيان من بداية يناير حتى نهاية مارس ٢٠١٠. ولم يستغرق أمر ملء الإستبيانات من قبل غالبية المشاركات أكثر من خمس إلى عشر دقائق قبل تسليمها للممرضات العاملات في المركز الصحي. ثم تم إدخال كافة البيانات وتحليلها، باستخدام برنامج SPSS الإحصائي وتُرجمت النتائج بالأرقام والنسبة المئوية للمشاركات. وتم استخدام اختبار Chi-square لتقييم الاختلافات بين المتغيرات المختلفة.

النتائج

في الدراسة الحالية، تم تعبئة ٧٥٠ من الاستبيانات الموزعة بشكل صحيح من أصل ٨٠٠ . وعليه تعتبر عينة الدراسة مؤلفة من ٧٥٠ سيدة حامل. كان متوسط عمر النساء الحوامل المشاركات ٢٥ سنة. ويبين الجدول رقم (١) بأن ٦٠,٨ ٪ من هؤلاء النساء من العرب وحوالي ثلث المشاركات ٣٤,١ ٪ يحملن شهادات جامعية. وأظهرت الدراسة أيضاً أن غالبية المشاركات ٧٢,١ ٪ ربات بيوت. كان أقل من ربع النساء الحوامل المشاركات في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل. كما شكلت الأمهات اللواتي لديهن طفلين أو أكثر ٦٥,٢ ٪ من هذه العينة.

وذكرت حوالي ٩٤ ٪ من المشاركات بأنهن يقمن بتنظيف أسنانهن يومياً، في حين أن حوالي ٤٠ ٪ من المشاركات ذكرن بأنهن يقمن باستخدام الوسائل الأخرى مثل استخدام الخيط الطبي لتنظيف الأسنان وغسول الفم والسواك كما هو موضح في الجدول رقم (٢). وذكرت ما يقرب من ربع النساء المشاركات ٢٣,٥ ٪ بأنهن يعانين من مشاكل اللثة ، بينما ٤٦,٣ ٪ أفادوا بأن لديهن تسوس بالأسنان . كما ذكر أكثر من ٤٤ ٪ منهن بشعورهن بآلام الأسنان أثناء فترة الحمل، وكان نحو ٤٠٪ منهن غير راضين عن الحالة الصحية للفم والأسنان لديهن كما موضح في الجدول رقم(٣).

يُبين الجدول رقم (٤) مدى معرفة الأمهات لوجود علاقة محتملة بين الحمل وصحة الفم. حيث ذكر حوالي ٦٠ ٪ من المشاركات بأن لديهن معرفة مُسبقة عن وجود صلة محتملة بين الحمل وصحة الفم. حيث أفاد أكثر من نصف النساء المشاركات ٥٨,٣ ٪ بأنهن قمن بزيارة لطبيب الأسنان خلال حملهن الأخير كما موضح في الجدول رقم (٥). بين الأمهات الذين أفادوا بأنهن قمن بمثل هذه الزيارات لطبيب الأسنان

أثناء الحمل ٣٢,٨ ٪ كان السبب الرئيسي للزيارة هو ألم الأسنان. من خلال عمل التحليل الأكثر تعقيداً إحصائياً إتضح كما هو مبين في الجدول رقم (٦) بأن العوامل التي ترتبط بشكل كبير بالحفاظ على نظافة الفم هي: المرأة الأكثر تعليماً، والتي لا تعاني من مشاكل في اللثة أو تسوس في الأسنان، وأوضحت الدراسة بأن النساء اللواتي لا يعانين حالياً من أي ألم في الأسنان ويقمن بزيارات منتظمة لطبيب الأسنان هنَّ أكثر رضى عن حالة صحتهم الفموية .

المناقشة

أمراض اللثة هي من الأمراض الصامتة التي لديها فترات تفاقم وهدوء التي غالباً ما يتم تشخيصها في مرحلة متقدمة من المرض. فلذلك تعتبر المعرفة والوعي لأمراض اللثة من أهم أسباب الوقاية منها [١٧]. ويجب أن تُعطى اهتماماً أكبر لدى المرأة الحامل لاحتمالية إصابتها بأمراض اللثة أكثر بالمقارنة مع غير الحوامل [١٧]. النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية أظهرت بأن النساء الحوامل اللواتي يولون اهتمام أكبر لنظافة الفم ويقمن بزيارات دورية لطبيب الأسنان أثناء فترة حملهن ، هن أكثر رضى عن حالة صحتهن الفموية.

تُعد هذه الدراسة بأنها أول دراسة أجريت في دولة الإمارات العربية المتحدة لتقييم مستوى الوعي بين النساء الحوامل والبحث في علاقة ذلك بالمتغيرات الاجتماعية والديمغرافية. كانت الغالبية العظمى من المشاركات اللواتي شملتهن الدراسة يقمن بتنظيف أسنانهن بالفرشاة يومياً. وهو ما يتفق مع دراسة أخرى من الكويت[١٨]. الحفاظ على نظافة الفم بشكل جيد قبل وأثناء الحمل أمر حيوي لمنع التهاب اللثة. وتهدف الوقاية والعلاج من أمراض اللثة إلى التحكم في فعالية البكتيريا[١٩]. ويمكن لأطباء الأسنان أن يكون لهم دوراً كبيراً وفعالاً في تقليل حدوث أمراض اللثة لدى النساء الحوامل من خلال تقديم الإرشادات الطبية لهن بشكل خاص نظراً لكونهن الأكثر عرضة للإصابة.

وكان أكثر من نصف النساء المشاركات ٦١٪ قد قُمن بزيارة طبيب الأسنان أثناء فترة الحمل الحالي. أظهرت الدراسات بأن ٤٩٪ من النساء الحوامل في ألمانيا زرن طبيب الأسنان في عام ١٩٩٠م خلال فترة الحمل [١٣]، ونفس الشيء حصل في المملكة المتحدة، في حين أن ٣٥-٤٣ ٪ من النساء الحوامل قُمن بزيارة طبيب الأسنان في الولايات المتحدة [١٥،١٤]، وبنسبة ٩٠٪ في الدنمارك[٢٠]، و٥٠ ٪ في دولة الكويت[١٨].

في دراسة أجريت في ألمانيا، أفاد ٨٤ ٪ من النساء الحوامل بأنهن يقُمن بزيارة طبيب الأسنان في حالة وجود مشاكل لديهم [١٣]. ونادراً ما يسعون لعمل مواعيد زيارة للفحص فقط، وهذا يتفق مع ماتوصلت إليه دراستنا هذه وهي بأن ١٤,٣ ٪ فقط من النساء الحوامل في دولة الإمارات العربية المتحدة يقُمن بزيارة طبيب الأسنان لغرض الفحص فقط . وكانت نتائج دراسة مشابهة أُجريت في الولايات المتحدة الامريكية مماثلة لما توصلنا إليه [١٤]. وفي المملكة المتحدة، أثبتت الدراسات بأن ٣٩٪ من النساء الحوامل لم يقمن بزيارة طبيب الأسنان خلال فترة الحمل على الرغم من خدمات طب الأسنان مجانية للنساء الحوامل[٢١]. وكان هناك أسباب عديدة لعدم القيام بزيارة طبيب الأسنان، منها الشعور بأن هذا الأمر ليس ضرورياً، وكذلك الخوف من أطباء الأسنان.

في عام ٢٠٠٤ أصدرت الأكاديمية الأميركية المختصة بأمراض اللثة (AAP) بيان حول العناية بالأسنان للنساء الحوامل. وأوصت الأكاديمية الأميركية بأن على جميع النساء الحوامل حالياً أو اللواتي يُخططن للحمل يجب أن يتلقين فحصاً دورياً وقائياً. كما اقترحوا أن

يتم الانتهاء من كافة الحشوات اللازمة في وقت مبكر من الربع الثاني من الحمل، وأنه ينبغي فوراً أن يتم علاج أي نوع من الالتهابات السنية بغض النظر عن مرحلة الحمل لإزالة أي مصدراً محتملاً للعدوى التي يمكن أن تكون ضارة للأم والطفل [٢٢]. في عام ٢٠٠٦ أكدت هذه الأكاديمية بأن معالجة التهاب اللثة عند النساء الحوامل هي آمنة، وينبغي القيام بها لتحسين صحة الفم والأسنان للمرأة[٢٣].

شهدت نسبة كبيرة من النساء المشاركات في هذه الدراسة بأنهن عانين ألماً بالأسنان أثناء فترة الحمل، واعتقد مايقرب من ربع النساء المشاركات بأن لديهن مشاكل في اللثة في الوقت الراهن تحديداً.

وأبرزت هذه الدراسة محدودية معرفة النساء الحوامل عن وجود الصلة المباشرة بين الحمل وصحة الفم والأسنان، وكان ذلك واضحاً بين النساء غير المتعلمات. ويمكن تفسير هذا الأمر بأن النساء المتعلمات على ما يبدو أكثر قدرة على إدراك وفهم المعلومات الصحيحة من النساء الأخريات.

إن مراكز رعاية الأمومة والطفولة منتشرة في جميع أنحاء الإمارات العربية المتحدة، وهي تركز على رعاية النساء الحوامل للفترة ما قبل وبعد الولادة وكذلك أطفالهن الرضع. وهذا يساهم في جعل هذه المراكز مصدراً مفيداً جداً لنشر المعلومات لقطاع كبير من المجتمع. ولتوفير أفضل رعاية صحية فإن المزيد من المعرفة يجب أن تُتاح للعاملين في القطاع الطبي. هناك عدد قليل من الدراسات التي أقيمت لتحديد ما إذا كان العاملين في الحقل الطبي لديهم المعرفة الطبية الكافية لرفع مستوى وعي المرضى لأهمية الصحة الفموية تحديداً. في دراسة أجريت مؤخراً في ولاية كارولينا الشمالية الأمريكية، حيث شملت هذه الدراسة ٥٠٤ شخصاً من الممرضات ومساعدي الأطباء والقابلات المأذونات لتقييم مستوى المعرفة لديهم بخصوص صحة الفم وأمراض اللثة، ومدى علاقتها بالنتائج السلبية للحمل. وأفاد ٦٣ ٪ من هؤلاء المشاركين بأنهم يقومون بفحص الفم خلال الزيارة الأولى للكشف عن أي مشاكل فموية إن وجدت. واتفق الجميع على أنهم بحاجة لزيادة معرفتهم بهذا الخصوص. ورأى ٩٥ ٪ من المشاركين أن هناك حاجة إلى تظافر الجهود بين مقدمي الرعاية الصحية للحوامل وأطباء الأسنان ، والذي من شأنه أن يقلل خطر النتائج السلبية للحمل [٢٤]. يبدو جلياً من خلال عدم توفر الدراسات الكافية حول المعرفة الصحية بالفم في المجتمع الطبي، فإن هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الدراسات للارتقاء بالخدمات الصحية حتى نتمكن من تحقيق أفضل النتائج.

إن للأم دور كبير وفعال في نقل وإظهار العادات الصحية لأطفالهم[٢٥]، فلذا ينبغي أن تكون النساء الحوامل الفئة المستهدفة للتثقيف الصحي للارتقاء بصحة الفم. أظهرت الدراسة الحالية أن الأمهات الحاصلات على شهادات جامعية يقمن بالاعتناء بأسنانهن أكثر من اللواتي لا يحملن مؤهلاً جامعياً، وهذا ما يتفق مع دراسات سابقة [١٨،٢٦]. من الجدير بالذكر بأن الممرضات العاملات في ردهات الحوامل والولادة يُمكن أن يلعبن دوراً رئيسياً في توفير المعلومات المتعلقة بالصحة الفموية للنساء أثناء فترة الحمل. فمن المستحسن أن يتم توفير برامج وقائية فعالة للأسنان وصحة الفم خلال فترة الحمل للحد من المخاطر المحتملة لأمراض اللثة على المرأة الحامل وذريتها[٢٧].

الاستنتاج

في هذه الدراسة، أفادت نسبة كبيرة من النساء الحوامل في دولة الإمارات العربية

المتحدة بأنهن يعانين من مشاكل الأسنان واللثة؛ ومع ذلك فإن أكثر من ٤٠ ٪ من هؤلاء النساء لم يقمن بزيارة طبيب الأسنان أثناء الحمل، وكانت غالبية زياراتهن إن وجدت إلى عيادة الأسنان فقط عند شعورهن بآلام الأسنان. ولذلك ينبغي بذل الجهود لتوعية النساء الحوامل بأهمية صحة الفم والأسنان بشكل خاص عن طريق البرامج الوقائية والتوعوية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إشراك وزارة الصحة وتحديداً أقسام طب الأسنان في هذه البرامج للارتقاء بصحة المجتمع.

المصادر

1. Gajendra S, Kumar JV. Oral health and pregnancy: a review. *NY State Dent J*. 2004; **70**:40-44.
2. Jensen J, Lilijmark W. Bloomquist C. The effect of female sex hormones on subgingival plaque. *J Periodontol.* 1981; **52**: 599-602.
3. Ferris GM. Alteration in female sex hormones: their effect on oral tissues and dental treatment. *Compendium* 1993; **14**: 1558-1570.
4. Zachariasen RD. The effect of elevated ovarian hormones on periodontal health: oral contraceptive and pregnancy. *Women Health* 1993; **20**: 21-30.
5. Raber-Durlacher JE, Van Steenbergen TJ, Van der Velden U, de Graft J, Abraham-Inpijin L. Experimental gingivitis during pregnancy and post-partum: clinical, endocrinological, and microbiological aspects. *J Clin Periodontol*. 1994; **21**: 549-558.
6. Offenbacher S, Katz V, Fetik G, Collins J, Boyd D, Maynor G, et al. Periodontal infection as a possible risk factor for preterm low birth weight. *J Periodontol*. 1996; **67**:1103-1113.
7. Madianos PN, Lieff S, Murtha AP, Boggess KA, et al. Maternal periodontitis and prematurity. Part II: maternal infection and fetal exposure. *Ann Periodontol*. 2001; **6**: 175-82.
8. Lopez NJ, Smith PC, Gutierrez J. Periodontal therapy may reduce the risk of preterm low birth weight in women with periodontal disease: a randomized controlled trial. *J Periodontol*. 2002; **73**: 911-24.
9. Jeffcoat MK, Hauth JC, Geurs NC, Reddy MS, Cliver SP, Hodgkins PM, et al. Periodontal disease and preterm birth: results of a pilot intervention study. *J Periodontol.* 2003; **74**: 1214-8.
10. Michalowicz BS, Hodges JS, DiAngelis AJ, Lupo VR, Novak MJ, Ferguson JE, et al. Treatment of periodontal disease and the risk of preterm birth. *N Engl J Med*. 2006; **355**: 1885-1894.
11. Gibbs RS. The relationship between infections and adverse pregnancy outcomes: an overview. *Ann Periodontol* 2001; **6**: 153-163.
12. Lieff S, Boggess KA, Murtha AP, Jared H, et al. The oral conditions and pregnancy study: Periodontal status of a cohort of pregnant women. *J. Periodontal* 2004; **75:** 116-126.
13. Gunay H, Goepel K, Stock KH, Schneller T. Position of health education knowledge concerning pregnancy. *Oralprophylaxe* 1991; **13**: 4-7 (in German)
14. Mangskau KA, Arrindell B. Pregnancy and oral health: utilization of the oral health care system by pregnant women in North Dakota. *Northwest Dent.* 1996; **75:** 823-828.
15. Gaffield ML, Gilbert BJ, Malvit DM, Romaguera R. Oral health during pregnancy: an analysis of information collected by the pregnancy risk assessment monitoring system. *J Am Dent Assoc.* 2001; **132**: 1009-1016.
16. Zachariasen RD. Pregnancy gingivitis. *J Gt Houst Dent Soc*. 1997; **69**: 10-12.
17. Offenbacher S, Lieff S, Boggess KA et al. Maternal periodontitis and prematurity. Part I: Obstetric outcome of prematurity and growth

restriction. *Ann Periodontol*. 2001; **6(1)**: 164-174.

18. Honkala S, Al-Ansari J. Self-reported oral health, oral hygiene habits, and dental attendance of pregnant women in Kuwait. *J. Clin Periodontol* 2005; **32**: 809-814.
19. Jeffcoat MK. Prevention of periodontal diseases in adults: strategies for the future. *Prev Med*. 1994; **23**(5): 704-708.
20. Christensen LB, Jensen D, Peterson P. Self-reported gingival conditions and self-care in the oral health of Danish women during pregnancy. *J. Clin Periodontol* 2003; **30**: 949-953.
21. Rogers SN. Dental attendance in a sample of pregnant women in Birmingham, UK. *Community Dent Health* 1991; **8**: 361-369.
22. American Academy of Periodontology. American Academy of Periodontology statement regarding periodontal management of the pregnant patient. *J Periodontol*. 2004; **75**(3): 495.
23. American Academy of Periodontology Statement on Periodontal Disease and Preterm Low Birth weight [*homepage on the Internet*]. Chicago, (IL): American Academy of Periodotnology. Available from: www.perio.org/consumer/neim-statement.htm
24. Thomas KM, Jared HL, Boggess K, Lee J, Moos M, Wilder RS. Parental care providers' oral health and pregnancy knowledge behaviors. *J Dent Res.* 2008; **87**: Spec Iss A.
25. Blinkhorn AS. Dental Preventive advice for pregnant and nursing mothers – sociological implications. *Int Dent J* 1981; **31**: 14-22.
26. Behbehani JM, Shah NM. Oral health in Kuwait before the Gulf War. *Med Princ Pract*. 2002; **11** Suppl 1:36-43.
27. Maria P. Women's health. In: Darby M, Walsh M, eds. *Dental Hygiene Theory and Practice*, 2nd edn. W.B. Saundcrs Co. Philadelphia. 2003: 935-938.

جدول رقم ١ : خصائص النساء الحوامل المشاركات في الدراسة

الخصائص	العدد	(٪)
الفئة العمرية		
١٨ – ٢٤	٢٧٤	٣٦,٥
٢٥ – ٢٩	٢٤٤	٣٢,٥
≥ ٣٠	٢٣٢	٣٠,٩
العِرق		
عرب	٤٥٦	٦٠,٨
غير عرب	٢٩٤	٣٩,٢
المستوى التعليمي		
ابتدائي	١١٢	١٤,٩
ثانوي	١١١	١٤,٨
دبلوم	٢٧١	٣٦,١
جامعي	٢٥٦	٣٤,١
الحالة الوظيفية		
ربة بيت	٥٤١	٧٢,١
موظفة	٢٠٩	٢٧,٩
مرحلة الحمل		
١ – ٣ أشهر	١٧٨	٢٣,٧
٤ – ٦ أشهر	٢١٨	٢٩,١
٧ – ٩ أشهر	٣٥٤	٤٧,٢
عدد حالات الحمل السابقة		
واحدة فقط	٢٦١	٣٤,٨
أكثر من واحدة	٤٨٩	٦٥,٢

جدول رقم ٢ : معدل توزيع المشاركات وفقاً لخصائص عادات العناية بالف

الخصائص	العدد	(٪)
تفريش الأسنان		
كلا	٤٤	(٥,٩)
نعم	٧٠٦	(٩٤,١)
عدد مرات التفريش / يوم		
مرة واحدة	٢٠٧	(٢٧,٦)
مرتين	٣٣٦	(٤٤,٨)
ثلاث مرات أو أكثر	١٦٣	(٢١,٧)
إستخدام طرق اخرى للتنظيف		
كلا	٤٤٣	(٥٩,١)
نعم		
خيط طبي	١٢١	(١٦,١)
مسواك	٩١	(١٢,١)
غسول للفم	٩٥	(١٢,٧)

جدول رقم ٣ : توقعات الحوامل لصحة الفم لديهم

السـؤال	العدد	(٪)
هل لديك أي مشاكل باللثة؟		
كلا	٤٩٠	(٦٥,٣)
نعم	١٧٦	(٢٣,٥)
لا أعلم	٨٤	(١١,٢)
هل لديك أي تسوس بالأسنان؟		
كلا	٣٦٣	(٤٨,٤)
نعم	٣٤٧	(٤٦,٣)
لا أعلم	٤٠	(٥,٣)
هل لديك أي ألم بالفم أو الأسنان؟		
كلا	(٥٥,٢)	٤١٤
نعم	(٤٤,٨)	٣٣٦
هل أنتِ راضية عن صحة الفم لديكِ؟		
كلا	(٤٠,٣)	٣٠٢
نعم	(٥٩,٧)	٤٤٨

جدول رقم ٤ : مقياس لمعرفة المشاركات لصحة الفم

بيان المعرفة	(٪)	
	نعم	كلا
هل سبق ان سمعتِ بوجود علاقة بين صحـة الفـم والحمل؟	٦٠,٩	٣٩,١
هل تؤمنين بالمقولة «مع كل حمل تخسر الأم أحد أسنانها»؟	٤٤,٤	٥٥,٦

جدول رقم ٥ : إستخدامات الخدمات الصحية لدى الحوامل.

خدمات رعاية طب الأسنان	العدد	(٪)
قمن بزيارة لطبيب الأسنان أثناء فترة الحمل		
نعم	٤٣٧	٥٨,٣
كلا	٣١٣	٤١,٧
سبب زيارة طبيب الأسنان		
للفحص فقط	١٠٨	١٤,٤
لوجود ألم	٢٤٦	٣٢,٨
لأسباب أخرى	٨٣	١١,١

جدول رقم ٦ : المتغيرات التي أوضحت بأن هناك علاقة مباشرة مع تفريش الأسنان

الخصائص	العدد	(٪)	القيمة الأحتمالية
المستوى التعليمي			
ابتدائي	٩٤	(١٢,٥)	٠.٠٠١ >
ثانوي	١٠٧	(١٤,٣)	
دبلوم	٢٥١	(٣٣,٥)	
جامعي	٢٦٠	(٣٤,٧)	
هل لديك أي مشاكل باللثة؟			
كلا	٤٨٢	(٦٤,٤)	٠,٠٠١>
نعم	١٥٧	(٢١,٠)	
لاأعلم	٧٢	(٩,٦)	
هل لديك أي تسوس بالأسنان؟			
كلا	٣٥٦	(٤٧,٦)	٠,٠٠١>
نعم	٣١٧	(٤٢,٣)	
لاأعلم	٣٩	(٥,٢)	
هل لديك أي ألم بالفم أو الأسنان؟			
كلا	٤٠٤	(٥٣,٩)	٠,٠٠١>
نعم	٣٠٨	(٤,١)	
هل أنتِ راضية عن صحة الفم لديكِ؟			
كلا	٢٧٥	(٣٦,٧)	٠,٠٠١>
نعم	٤٣٧	(٥٨,٣)	
هل قمتِ بزيارة لطبيب الأسنان أثناء فترة الحمل؟			
كلا	٢٩٧	(٣٩,٦)	٠,٠٠١>
للفحص فقط	١٠٧	(١٤,٣)	
في حالة الألم فقط	١٩٥	(٢٦,٠)	
لأسباب أخرى	١١٣	(١٥,٠)	

التوجيه التربوي في الخطاب القرآني: لبني إسرائيل "دراسة موضوعية"

Educational trends in the Holy Qur'an to "Bani" of Israel

د. صلاح الدين إبراهيم حماد *

Dr. Salahuaddin Ibrahim Hammad *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التوجيه التربوي في الخطاب القرآني من خلال بيان ماهيته، والأهمية الشرعية والتربوية له وطبيعته وخصائصه.

وقد سلطت الدراسة الضوء على مجالات التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل من خلال وجوه عدة، منها ما يحدثنا عن تاريخهم القديم لنأخذ العبرة، ومنها ما تناول ذلك في معرض ذكر الأنبياء والرسل الذين أرسلوا إليهم والتوراة التي أنزلت على موسى عليه السلام.

ثم تطرقت للحديث عن أساليب التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل الذي يأتي في معرض المدح والذم لهم لاستخلاص العظات والدروس. ويعد الإنجاز التربوي من هذه الدروس وخصوصاً في الخطاب القرآني لبني إسرائيل لأخذ العبرة والعظة من هذه الدروس وحفز الهمم لمواجهة التحديات الصهيونية، كذلك يجب الاستفادة من ذلك في ميلاد فكر تربوي إسلامي معاصر يواجه المتغيرات المتلاحقة التي تعصف بقيم وأخلاق المجتمع الإسلامي.

Abstract

The aim of this study was to shed light on the frame of reference in the Speech of the Holy Qur'an through the statement of meaning of Qura'nic statment and the importance of legitimacy and its educational nature and characteristics.

The research tries to show educational guidance in the Holy Qur'an to Bani Israel, adding to those launched through a number of respects some of which tell us about their ancient history we should learn, including those addressed in the gallery said the Prophets and Messengers who were sent to them, as well as the Torah which was revealed to Moses (peace be upon him).

The study indicated that there are methods of educational guidance in the Holy Qur'an to Bani Israel, which comes in the course of praise and slander them to extract the sermons and lessons.

مقدمة

التوجيه التربوي في الخطاب القرآني للإنسان هو موضوع العملية التربوية ونقطه البداية والغاية منها اهتمام الإسلام بتربيته وتوجيهه اهتماماً كبيراً، فقد كان التوجيه العقدي الأول الصادر عن كل الرسل لأقوامهم ﴿ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ (الأعراف: ٥٩) وكذلك

(*) كلية التربية - جامعة الأقصى. غزة - فلسطين

(*) College of Education - Ail Aqsa University Gaza - Palestine.

التوجيه الفكري ﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ (العنكبوت: ٢٠). وكان توجيه لوط الأخلاقي ولوطاً إذ قال لقومه ﴿ أَتَأْتُونَ الْفَاحِشَةَ مَا سَبَقَكُمْ بِهَا مِنْ أَحَدٍ مِنَ الْعَالَمِينَ﴾ (الأعراف:٨٠) وكان توجيه شعيب الاجتماعي ﴿ فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ (الأعراف:٨٥). ويجد المتأمل في التوجيهات التربوية للخطاب القرآني منهجاً للتربية والتوجيه قائماً على العلم والمعرفة المطلقة بالنفس الإنسانية ومساربها الظاهرة والخفية من جميع جوانبها (حماد، ٢٠٠٩)[١] .

ويعبر عن رسالة إنسانية تنطلق من الفهم الواعي للنفس البشرية في الوقاية والعلاج والتنمية وتتعاظم الحاجة إلى مثل هذا المنهج وإلى مثل هذا التوجيه عند الحديث عن قصص بني إسرائيل التي تناولت حيزاً كبيراً من قصص القرآن الكريم لحكمة بالغة (الزرقاني، ١٩٤٣)[٢] ودروس تربوية مستفادة نأخذ منها العبر والعظات، ومن أجل ذلك نجد علماء المسلمين أولوا عنايتهم للديانة اليهودية. وكتبوا عنها من حيث المعتقدات، والعبادات، والتشريعات، وبينوا انحرافها، وملامح الانحراف فيها، وتأثرها بالديانات الوثنية في أزمنة متعددة، وبتصفح كتاب الله نجد أن الحق جل جلاله قد خاطب اليهود أحياناً ببني إسرائيل وتارة خاطبهم باليهود والقرآن الكريم في كل تسمية خاطبهم فيها لحكمة عظيمه ودروس تربوية مستفادة أحببت أن أقف على جانب من معانيها وتوجيهاتها في الخطاب القرآني لبني إسرائيل لاستخلاص العبر والعظات ومن أجل ذلك كله أحببت الكتابة في هذا الموضوع وسقت الشواهد من التوجيهات التربوية في الخطاب القرآني، وقد استعنت بكتب التفسير لفهم الآيات وأوردت أقوال العلماء والباحثين المتخصصين في هذا الشأن – ولم أغفل الاستشهاد بالعهد القديم فيما يوافق نص التنزيل حتى تستبين الفروق بين الأسماء والتوجيه التربوي ولقرب الباحث من العملية التربوية بحكم عمله أستاذاً جامعياً لاحظ أن غياب مثل هذه الدراسات يعيق الجهود ويؤخر السعي الحثيث الجاد لإدارة التربية الإسلامية ودورها في إعداد الإنسان الصالح للدنيا والآخرة من خلال خطابها التربوي .

هذا ما دفع الباحث إلى تناول هذا الموضوع لتسليط الضوء على جانب من جوانب التوجيهات التربوية في الخطاب القرآني لبني إسرائيل وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد المشكلة في أسئلة ستجيب عنها الدراسة .

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

س١: ما معالم التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل .

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

أ. ما مفهوم التوجيه التربوي في الإسلام ؟

ب. ما الأسس التي يقوم عليها ؟

ج. ما صيغ التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل ؟

د. ما مقومات التوجيه التربوي من خلال الخطاب القرآني لبني إسرائيل ؟

هـ. ما أساليب التوجيه التربوي من خلال الخطاب القرآني لبني إسرائيل .

أهداف الدراسة

١. تسليط الضوء على مفهوم التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل وأسسه التي يقوم عليها .

٢. تحديد صيغ التوجيه التربوي من خلال الخطاب القرآني لبني إسرائيل كما جاء في القرآن الكريم.

٣. بيان مقومات التوجيه التربوي من خلال الخطاب القرآني لبني إسرائيل كما جاء في القرآن الكريم .
٤. بيان أساليب التوجيه التربوي من خلال الخطاب القرآني لبني إسرائيل كما جاء في القرآن الكريم .

أهمية الدراسة

١. توجيه الأنظار إلى التوجيه التربوي باعتباره محوراً أساسياً في العملية التربوية.
٢. الوقوف على جانب من جوانب الخطاب القرآني الموجه لبني إسرائيل الذي يجسد إحدى صور الإعلام التربوي.
٣. تتجسد أهمية هذه الدراسة كونها تتناول مقومات التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل .
٤. هذا البحث محاولة للإسهام في تأصيل التوجيه التربوي من منظور إسلامي.
٥. قد يستفيد من نتائج هذا البحث واضعوا برامج التوجيه التربوي وأصحاب الاهتمام بالشئون الإسرائيلية .

حدود الدراسة

تدور الدراسة حول التوجيهات التربوية في آيات القرآن الكريم التي تتناول خطاب بني إسرائيل والدراسة محاولة لفهم الآيات فهماً تربوياً لاستخراج التوجيه التربوي منها.

منهج الدراسة

استخدم الباحث منهجاً استقرائياً استنباطياً تحليلياً يستند بالدرجة الأولى إلى تحليل النصوص القرآنية وتفسيرها وترتيبها وهو أيضاً لا يغفل الأحداث التاريخية باعتبارها مادة علمية للبحث ، وبتحليل النصوص والأحداث التاريخية يصل إلى النتائج والاستنباطات .

مصطلحات الدراسة

التوجيه لغة: ورد في القرآن الكريم ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا﴾ (الروم:٣٠) أي اتبع الدين القيم ويقال خرج القوم فوجهوا للناس الطريقة توجيهاً إذا وطؤوه وسلكوه حتى استبان أثر الطريقة لمن يسلكه (ابن منظور ، ١٣)[٣].

التوجيه التربوي إصطلاحاً: "هو ترشيد الدارسين على نحو يؤدي إلى التكيف مع الدراسة والتفوق فيها " (يالجن ١٩٩٩م)[٤] .

ويعرف الباحث التوجيه التربوي إجرائياً

بأنه تلك العملية التي تتم بمجموعة من التوجيهات القولية والعملية سعياً على إعداد الإنسان الصالح للدنيا والآخرة في ضوء أهداف وغايات عقيدة التوحيد .

ويعرف الباحث الخطاب التربوي القرآني إجرائياً

بأنه الخطاب التربوي الذي ورد في القرآن الكريم موجهاً لأقوامهم بإحدى صيغ الخطاب متضمناً الحوار بينهم كما جاء في القرآن الكريم عنهم.

الدراسات السابقة

استطاع الباحث في حدود اطلاعه أن يعثر على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة وسيقدم الباحث عرضاً موجزاً لبعض هذه الدراسات ذات الصلة بهدف الاستفادة منها في توجيه مسار الدراسة وفقاً للآتي:

١. دراسة الفرجاني ١٩٨٧ بعنوان: ملامح البيان القرآني في تبليغ الرسائل التعليمية

هدفت الدراسة بيان الاستنباط في أساليب تقديم الرسائل التعليمية اللفظية وغير اللفظية وأبعادهما باعتبارهما أساس الاتصال في الوسائل التعليمية .

وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يأتي :

أ . ضرورة استخدام اللغتين اللفظية وغير

اللفظية في التعلم لأن طبيعة المواقف التعليمية هي التي تحدد كلاً منهما لتصميم الرسالة التعليمية .

ب . اللغة اللفظية تتطلب العديد من المهارات التعليمية المتنوعة واللغة غير اللفظية: التي تأخذ أشكالاً متعددة من التجارب كالعروض العملية والإشارات والرحلات التعليمية.

٢. دراسة نابلسي (١٩٩٤) بعنوان نظرات في وصية لقمان ومنهج التربية في القرآن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوجيهات التربوية في وصية لقمان والتعريف بمنهج التربية النابع من القرآن، وجاءت الدراسة على شكل كتاب في بابين :

الباب الأول: نظرات في وصية لقمان، قسمه إلى أربعة فصول: الأول: تناول فيه الكلمة والتأثير النفسي، والفصل الثاني: المسئولية الأبوية، والثالث: منهج التربية الإسلامية في البيت ، والرابع: أسس البناء في وصية لقمان .

أما الباب الثاني: فقسمه إلى أربعة فصول أيضاً، الأول: مبادئ التربية في القرآن الكريم والثاني: أسلوب التربية في القرآن الكريم، والثالث: نماذج قرآنية ونبويه في التربية، والرابع: نصيحة وتحذير، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

١. أن لقمان قد وضع أسس التربية لولده، حيث بدأ بالأساس العقدي ثم الأسري ثم الاجتماعي ثم أساس المراقبة لله تعالى، ثم الأساس التعبدي.

٢. أن القران منهج متميز في تربية الذات الإنسانية وبناءها وإعدادها .

٣. دراسة يالجن ، ١٩٩٩: بعنوان: أساسيات التوجيه والإرشاد في التربية الإسلامية.

هدفت الدراسة تعريف الدارسين بمنطلقات التربية الإسلامية ، مفهومها وأهميتها وأبعادها وميادينها وخصائصها وتعريف الدارسين بالتوجيه والإرشاد في التربية الإسلامية وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

١. يقوم التوجيه والإرشاد التربوي في الإسلام على الأسس العقائدية والخلقية والأدبية والتعبدية والعلمية الثابتة على أساس نظرية المعرفة الإسلامية .

٢. يستهدف التوجيه والإرشاد التربوي الانطلاق بكل الطاقات للإسهام في ازدهار الأمة وتقدمها .

٣. يستخدم التوجيه التربوي في الإسلام كل الحوافز والطاقات المادية والمعنوية لمواجهة صعوبات التعليم والتعلم بصبر ومثابرة وجد واجتهاد .

٤. دراسة حماد، صلاح الدين ٢٠٠١: بعنوان فلسفة التربية الصهيونية ومعالمها

١. هدفت الدراسة إلى الكشف عن فلسفة التربية الصهيونية كما جاءت في مناهج التعليم الأساسي في إسرائيل والمناخ .

٢. إبراز دور هذه الفلسفة في توجيه فكرهم التربوي المعاصر .

٣. الكشف عن العلاقة ما بين السلوك اليهودي ومعالم هذه الفلسفة التي تجسدت في سلوك الشخصيات القيادية الصهيونية .

وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها الآتي:

١. العلاقة الوثيقة ما بين أهداف التعليم الإسرائيلي من جهة، وبين أهداف الحركة الصهيونية وحاجات المجتمع الإسرائيلي من جهة أخرى .

٢. كشفت الدراسة عن دور الفلسفة الصهيونية في توجيه الفكر التربوي الصهيوني المعاصر في إسرائيل .

٣. أن اليهود قد تمكنوا من خلال فلسفة التربية الصهيونية من تحقيق أهدافهم في بناء دولة

يهودية وتزوير التاريخ واختلاس الأرض .

التعليق على الدراسات السابقة

أوجه الاتفاق

١. اتفقت الدراسات السابقة على أن القرآن الكريم هو المصدر الأول الغني بالمضامين والجوانب التربوية .
٢. التقت الدراسات السابقة على ضرورة العودة للقرآن الكريم ودراسته دراسة تربوية لاستمداد قيم وتعاليم وتصورات التربية الإسلامية من الخطاب القرآني .
٣. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (يالجن ١٩٨٢) في البحث في التوجيه التربوي بالخطاب القرآني .
٤. التقت الدراسة الحالية في بعض جوانبها مع دراسة الفرجاني ١٩٨٧ ونابلسي ١٩٩٤ في تناول بعض أساليب التربية في القرآن.
٥. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حماد، ٢٠٠١ للبحث في بعض القضايا الخاصة بالتربية اليهودية .

أوجه الاختلاف

١. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في تناولها التوجهات التربوية في الخطاب القرآني لبني إسرائيل .
٢. اختلفت الدراسة الحالية في طريقة تناولها للموضوع عن الدراسات السابقة .

أفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

١. التعرف إلى واقع البحث التربوي الإسلامي .
٢. الوقوف من خلال الدراسات السابقة على مناهج متعددة في كيفية استنباط التوجيهات مما أفاده في كيفية استخراج التوجيهات التربوية في اختيار منهج الدراسة .

وتميزت الدراسة بما يلي:

١. تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تتناول جوانب التوجيه التربوي من خلال الخطاب القرآني لبني إسرائيل كما جاء في القرآن الكريم .
٢. تبحث الدراسة أساليب التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل .

خطوات الدراسة

تسير الدراسة وفق الخطوات التالية

- أولاً: التقديم ومشكلة الدراسة وأهميتها وحدودها ومنهجيتها ومصطلحاتها والدراسات السابقة .
- ثانياً: الإطار المرجعي للتوجيه التربوي في الخطاب القرآني ماهيته ، والأهمية الشرعية والتربوية له وطبيعته وخصائصه.
- ثالثاً: مجالات التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل محددة من خلال نص التنزيل.
- رابعاً: أساليب التوجيه التربوي وصيغه في الخطاب القرآني لبني إسرائيل .
- خامساً: النتائج والتوصيات والمقترحات.

أولاً: التوجيه التربوي في الخطاب القرآني

المتأمل في آيات الذكر الحكيم يجد بأن التوجيه التربوي عملية ملازمة للإنسان قد بدأت في السماء قبل الأرض ﴿ وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلاَ مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنْ الظَّالِمِينَ﴾ (البقرة:٣٥).

ومنذ هبوط الإنسان إلى الأرض تواصلت مسيرة التوجيه والتربية والتعليم وهي مستمرة باستمرار الإنسان إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها لإعداد الإنسان لحياتي الدنيا والآخرة لذلك فهو بحاجة إلى التوجيه طفلاً وشاباً وشيخاً في جميع مناحي الحياة الإنسانية وخصوصاً في ظل الانفجار المعرفي والمذاهب والفلسفات التربوية المتناقضة، كما أن التوجيه حاجة إنسانية وحضارية، وتربوية من اجل التطوير، والإصلاح المنشود في ضوء ذلك، لا يقبل الفكر الإسلامي ، أن يتلقى المسلم تصوراته

ولا أفكاره من غير مصادره الأصلية لا في بناء المجتمع الإنساني بداية ولا في عملية توجيهه وإصلاح واقعه الاجتماعي لذلك فمن الطبيعي أن يكون للتوجيه التربوي في الفكر الإسلامي مفهوم متميز وواسع ينبع من منظور الخطاب التربوي القرآني لتوجيه هذا الإنسان لما خلق له وإعداده لحياتي الدنيا والآخرة.

مفهوم التوجيه في الإسلام

مفهوم التوجيه لغة

جاء في المعجم الوسيط: وجه انقاد واتبع، وجه فلاناً في حاجة: أرسله وجه الشيء: وقيل وجه فلاناً: جعله يتجه اتجاهاً معيناً (أنيس، ط٢) (٥)

وقد ورد في القرآن: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا﴾ (الروم: ٣٠) أي اتبع الدين القيم. وجاء ﴿إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفًا مسلماً وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ (الأنعام:٧٩) أي أن ترسل صاحبك في وجه معين من الطريق (الرازي، ١٩٨٤)(٦) وبتتبع المعاني اللغوية للتوجيه يتضح في كل هذه المعاني أنها تدور حول إقامة الشيء وتعديله وسوق الشيء، والانقياد والاتباع وتدبير الأمر ووضع كل شيء موضعه، ويرى الباحث إن معنى التوجيه يكمن في ارتباط معنى التوجيه باختيار الوجهة الصحيحة ووضع كل شيء موضعه، وهذا يحمل من معاني الحكمة الكثير.

مفهوم التوجيه اصطلاحاً

قد يرى بعض الباحثين بأن التوجيه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للإفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم (مرسي، ١٩٧٦)(٧) وعرفه آخرون بأنه مجموعة التوجيهات المنظمة والمتعلقة بتطبيقات التربية الإسلامية حسب نهج الإسلام في بناء الأجيال المسلمة (يالجن، ١٩٩٩) (٤)

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نخلص بأن التوجيه التربوي هو فلسفة التكوين التي تتضمن المفاهيم والنظم والتوجيهات التي تهدف لإعداد الإنسان لحياتي الدنيا والآخرة في ضوء أهداف وغايات الخطاب القرآني.

وعلى هذا فهو عملية منهجية شاملة نظرية وتطبيقية في ضوء نظام من القيم والمبادئ والأساليب التي تهدف إلى إعداد الإنسان المستخلف وتوجيهه نحو أسباب السعادة في الدارين.

علاقة التوجيه بالتربية

هي علاقة تبادلية تكاملية لشيئين متلازمين يكثر استخدامهما في الأوساط التربوية والإشارة إلى أحدهما هي أشارة إلى الآخر وقد "درج استخدام التوجيه والتربية كمترادفين في كثير من المؤلفات واعتبار العمليتان تهدفان إلى توجيه وإرشاد الأفراد في حياتهم (خليل، ١٩٨٨)(٨) ويشير مرسي إلى أن التوجيه لا يبرز ولا يعلن عن وجوده إلا عندما يتعاون الفرد مع من يساعده في تحديد أهدافه واختيار الوسائل التي تؤدي إلى تحقيقها (مرسي، ١٩٧٦)(٧) وقد خلص الباحث إلى أن وجهات النظر المتعددة حول مفهوم التوجيه والتربية: تتجسد في عملية قصدية تهدف إلى تغير مقصود في سلوك الفرد والجماعة لحل مشكلة أو التكيف مع حالة النجاح والسعادة إلى الأفضل نظراً للمكانة البارزة للتوجيه التربوي في الخطاب القرآني الذي ينبع من تلاحم العقيدة والتربية لما لهما من أهمية شرعية وتربوية سنواصل معها رحلة القلم.

الأهمية الشرعية **للتوجيه** في الخطاب القرآني:

تتجسد الأهمية الشرعية للتوجيه في الخطاب القرآني في تكريم الله للإنسان وتفضيله على

سائر المخلوقات، فاستحق بذلك أن يكون المحور الأساسي للحياة كحاجته للهدى والنور الذي يخرجه من هذه الظلمات مقدم على كل الحاجات (الزنداني، ١٩٨٣)(٩) كما اقتضت حكمة الله تعالى بعباده أن يصطفى بمحض فضله وكرمه رسلاً في كل أمة ليبينوا للناس طريق الخير وسبل السعادة في الدارين فيدعوهم إلى عبادة الله وحده ويحذروهم من عبادة غيره ويأمروهم بمكارم الأخلاق وينهونهم عن قبيحها " ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولاً أَنْ اُعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ﴾ (النحل: ٣٦) وقد عكس الخطاب القرآني إلى البشرية كلها مؤمنها وكافرها، مهتديها وضالها قيمه الخالدة كما حددها رب الناس لهؤلاء الناس بصور مختلفة مستخدماً الأمر والنهي المباشر تارة والحث تارة أخرى ومستخدماً التصريح تارة والتلميح تارة أخرى، ومستخدماً في كل الحالات المخاطب وحالته النفسية والعقلية ومستوى تفكيره (طهطاوي، ١٩٩٦)(١٠) ويندرج تحت الخطاب الوصايا والمواعظ والنصائح والإرشادات والتأديبات والهدايات والموجهات ، فلقد كانت أول التوجيهات الإلهية وأول وصايا في تاريخ البشرية وصية الله سبحانه وتعالى لآدم وحواء في الجنة (حماد ، ٢٠٠٩)(١) كما في قوله تعالى: ﴿وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلاَ مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنْ الظَّالِمِينَ﴾ (البقرة :٣٥) واستكمالاً لعناية الله ورحمته فقد اشتملت أول آية الخطاب القرآني في الحث على القراءة كما في قوله تعالى ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (العلق:١). توجيهاً وإرشاداً يمثل المنهج الإسلامي في التربية (حماد، ٢٠٠٢)(١١).

وتتضح أهمية التوجيه في الخطاب القرآني من اعتبار الدين النصيحة مصداقاً للهدي النبوي "الدين النصيحة قلنا لمن قال لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم" (مسلم،ج١: ٧٤) ولا يكتفي المنهـج التربوي الإسـلامي بتقرير حق التوجيه، بل يأمر ويرغب في الانتظام إلى سلك التوجيه والحث عليه من أجل توفير هذا الحق وإقامته، فقد جاء في الهدي القرآني: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنْكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمْ الْمُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران:١٠٤).

كما جاء في الهدى النبوي " إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرضيين حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير" (الترمذي، ج٥: ٥٠) وهناك نظام الحسبة في الخطاب القرآني القائم على مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والذي يعني قيام جهاز التوجيه التربوي ولكن ليس بالمعنى الضيق الذي يخص التربية والتعليم بل هو الذي يشمل كل مجالات الحياة العقدية والفكرية والأخلاقية والاجتماعية فهو أوسع أثراً وأكثر شمولاً وأكبر غاية (حماد وأحمد ، ٢٠٠٨)(١٢)

الأهمية التربوية للتوجيه في الخطاب القرآني

تتركز الأهمية التربوية للتوجيه التربوي في الخطاب القرآني في نقل الخبرات الإنسانية إلى النشء مع بعث القدرة للحصول على خبرات جديدة، كالصدق بدل الكذب، والأمل بدل اليأس، لأن التربية في جوهرها عملية قيمية تسير في إطار منظومة القيم التي تعمل على تشكيل الشخصية وضبط السلوك من خلال الخطاب القرآني الذي يعبر عن روح القيم الإسلامية من جهة ويعمل على تحقيقها من جهة أخرى ومما لا شك فيه أن للقيم دوراً كبيراً في توجيه سلوك الأفراد وأفكارهم واتجاهاتهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه من أشكال السلوك (أبو العينين ومصطفى، ١٩٨٨)(٨) فالقيم في الخطاب القرآني هي أساس البناء التربوي لذا فلا بد من حدوث توجه من الفرد إليها حتى

تتم وظيفة التوجيه فعلاً ومعنى هذا أنه لابد من وجود وعي بالقيمة أو الشعور بأهميتها (أبو العينين ومصطفى ، ١٩٨٨)[٨] وعلى هذا فالأهمية التربوية للخطاب القرآني تتجسد في كونها المنظومة التربوية التي تقدم فيها القيم من أجل غرسها وتنميتها باعتبارها مادة القيم التي ترسم التوجيهات (منصور ، ٢٠٠٢)[١٣].

ويرى الباحث بأن الأهمية التربوية للخطاب القرآني تقوم على وجود نسق قيمي ملازم لعملية التوجيه وإلا لماذا نوجه ؟

لأن طبيعة التوجيه التربوي في الخطاب القرآني سلك في الدعوة المنهج المرحلي في محاربة الرذيلة التي تأصلت في النفوس من خلال التوجيه التربوي في الخطاب القرآني الذي يجسد رسالة توجيه وإصلاح لحركة الحياة وفقاً لمهمة الخلافة عن الله في الأرض ووفقاً لصلة قرآن الأرض بالسماء أيضاً لرد الإنسانية تباعاً إلى المسار الصحيح حيث أعتبر الخطاب القرآني أن أي حياد عن هذه المهمة أو خرق لها أو جحود يعتبر فساداً في الأرض وخروجاً عن النظام الذي أقره الناموس الإلهي في الخطاب القرآني كقوله تعالى ﴿وَلاَ تُفْسِدُوا فِي الأَرْضِ بَعْدَ إِصْلاَحِهَا﴾ (الأعراف:٥٦).

فقد بلغ جميع الأنبياء والمرسلين رسالة واحدة عبر الخطاب القرآني هي رسالة الحق والتوحيد، التي تنبع منها الحكم والنصائح والمواعظ التي تنير الدرب للبشرية لتخرجهم من عبادة العباد إلى عبادة الله وحده على مر الأحقاب والعصور.

ويلاحظ أن التوجيه التربوي في الخطاب القرآني ينقسم إلى قسمين توجيه مباشر ويحمل الأمر والنهي والوعظ والإرشاد والنصح مثل ﴿اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُمْ بَيِّنَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلاَ تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلاَ تُفْسِدُوا فِي الأَرْضِ بَعْدَ إِصْلاَحِهَا﴾ (الأعراف :٨٥).

وتوجيه غير مباشر يعتمد على القدوة والمحاكاة والقصة كالاقتداء بالرسل الكرام من خلال قصص القرآن الكريم ، وتدور الأساليب مع هذين القسمين وجوداً وعدماً (منصور، ٢٠٠٢)[١٣].

والتوجيه التربوي في الخطاب القرآني ذو جانبين، أحدهما يتضمن وجوب الالتزام وهو التشريع والآخر يتضمن سلوك التطوع في نطاق ما بعد الإلزام ، وذلك اعتماداً على القيم التي تحملها التوجيهات التي تتضمن نوعين من القيم تتمثل في الآتي :

أ. القيم الإلزامية: وهي قيم ذات طابع إلزامي يلزم الإسلام بها أفراده ويرعى تنفيذها بقوة وحزم.

ب. القيم التفضيلية: هي قيم يشجع الإسلام الأفراد على الاقتداء بها والسير تبعاً لها مثل الإحسان، الإيثار، التضحية والآداب كالمجاملات وغير ذلك (أبو العينين ومصطفى، ١٩٨٨)[٨] ويكون التوجيه فيها نصحاً يقترب من المشورة التي تأخذ شكل الاقتراح .

وتأتي القيم المتعلقة بالعبادات والأسرة والعدل والشورى.. إلخ ، ملزمة ثابتة لا مجال للاجتهاد فيها أما ما عداها فجاء في صورة قواعد عامة ومبادئ أساسية لأنها متطورة (الشيباني ، ١٩٨٨)[١٤] .

أي أن التوجيه التربوي في الإسلام يقوم على الإلزام لأنه " لا قيمة لأي مبادئ وقواعد خلقية إذا لم تتضمن إلزام الناس باتباعها والالتزام بتنفيذها والعمل بمقتضاها (يالجن، ١٩٨٧)[١٥].

فهو ليس تحكيماً ولكنه الإلزام المصحوب بالإرشاد ودعوة الإنسان لإعمال عقله لأن التعقل هو الذي يدفع إلى الالتزام بتعاليم السماء والترقي في هديها. (زهران ، ١٩٨٠)[١٦].

وفي ضوء ما سبق يؤكد الباحث على أن التوجيهات المختلفة واجبة الإتباع في جميع جوانبها في العقيدة والمعاملات والأخلاق .

ويقرر زهران "أن من أهم مبادئ التوجيه حق الفرد في تقرير مصيره " (البهي ، ١٩٧٣) [١٧] .

وهذا يقتضي الوجوب والطاعة ورفض الإنسان للتوجيهات والنصائح الإلهية يدخله في دائرة العصيان التي اختارها هو بمحض إرادته ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (النور: ٦٣) إلى جانب أن التوجيهات تعبر في كثير من جوانبها عن قيم جماعية (قطب ، ١٩٨٣) [١٨] والقيم الجماعية لا تتحقق بالإرشاد بل بالإلزام. في ضوء حرية نسبية يحددها المنهج الإسلامي في كل الميادين حتى في اختيار الدين الذي يريد ﴿لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الغَيِّ﴾ (البقرة : ٢٥٦) ، مع المطالبة الشديدة بالالتزام إلا أن هناك حرية اختيار تمثل ابتلاء الإنسان كما في قوله تعالى ﴿لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ﴾ (المائدة: ٤٨) .

ولقد كان من سياسة الخطاب القرآني الإصلاح واستثمار الحاجات والدوافع النفسية استثماراً صالحاً بعد تهذيبها ، فالدافع للتقليد والمحاكاة نأى به عن القدوة السيئة ، وذهب به إلى الأسوة الطيبة ، والدافع للبقاء والعلو ، نأى به عن الظلم والبغي ، وذهب به إلى الدفاع عن النفس والعرض والدين ، وهكذا دخل الخطاب القرآني على الناس من هذا الباب فقادهم من دوافعهم حتى ناط أوامره بمصالحهم ونواهيه بمفاسدهم (قطب ، ١٩٨٣) [١٨] .

ومما لا شك فيه أن التوجيهات الإلهية في خطاب الرسل من عبادة وتوحيد وأخلاق وأمانة هي أصولاً وليست فروعاً وهذا يعني صلاحيتها لكل زمان ومكان وتختلف عن التوجيهات الوقتية صلاحيتها المرتبطة بالزمان والمكان ولقد أشار معلم البشرية صلى الله عليه وسلم إلى ذلك بقوله " الأنبياء إخوة لعلات دينهم واحد وأمهاتهم شتى" (ابن حنبل ، ج٢) [١٩] .

ويرى الباحث أن هناك اختلافاً بين القول بخلود التوجيهات والقول بخلود الشرائع السابقة وذلك لأن الشرائع ملزمة لكل أمة والتوجيهات قد تضمن مبادئ كلية وقد تتضمن قيماً تفصيلية غير ملزمة مثل: ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا﴾ (البقرة /٢٤٥) هي توجيه للقرض الحسن ومع ذلك فهو غير ملزم .

وعلى هذا فالتوجيهات في الخطاب القرآني للرسل هي الجانب الخالد من التشريع، فهي تجسد منهج التوحيد والأخلاق الذي جاء به الرسل جميعاً مع أن كل رسالة كانت موقوتة بعصر معين والتوجيهات في جوهرها وأصولها الاعتقادية ثابتة لأنها كلمات الله الباقية في السماء والأرض (الشيباني، ١٩٨٨) [١٤] ﴿فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الأَرْضِ﴾(التوبة: ٣٤).

كما يتنوع التوجيه التربوي في الخطاب القرآني فيشمل جميع جوانب الحياة الإنسانية في صبغة تكاملية للوصول إلى قناعات راسخة في تصحيح المفاهيم التي جاءت على لسان الرسل في الخطاب القرآني نوح وهود وصالح ﴿اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ (الأعراف: ٥٩، ٦٥، ٧٣) وإبراهيم عليه السلام ﴿اعْبُدُوا اللَّهَ وَاتَّقُوهُ﴾ (الأعراف: ١٦) كما أن فيه التوجيه الوقائي البنائي وهو الذي يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء والوقاية وتقديم البدائل الصحيحة (معمر ، ٢٠٠١) [٢٠] فهو لا يكتفي بالإشارة إلى الخطأ ويمثله من خطاب نوح وهود وصالح ولوط وشعيب ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُونِ﴾ (الشعراء: ١٠٨، ١٢٦ ، ١٣١ ، ١٤٤، ١٥٠، ١٥٣ ، ١٧٩) .

وكذلك فإن فيه التوجيه الإبداعي ويشير

عبد السلام إلى أن التوجيه لا يقتصر فقط على المواقف السيئة ولكنه يكون متاحاً أيضاً للشباب السوي حتى يستطيعوا التعامل مع مشكلات نموهم العادية من أجل الارتقاء بالفرد إلى أكبر درجة ممكنة (عبد السلام ، ١٩٨٧) (٢١).

ويتضح ذلك من خلال الخطاب القرآني على لسان إبراهيم عليه السلام ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ (العنكبوت: ٢٠) .

فالدعوة للسير في الأرض هي دعوة للاكتشاف والتأمل وإعمال النظر والتفكر وإطلاق الطاقات لتخريج نوع من البشر يستمرون في قراءة دائمة لآيات الآفاق لتسليط الضوء على ما يتمتع به التوجيه التربوي في الخطاب القرآني من خصائص سنواصل معها رحلة القلم.

خصائص التوجيه التربوي في الخطاب القرآني

١. الربانية

فالتوجيه التربوي في الخطاب القرآني رباني المصدر من لدن عليم خبير ﴿وَكَذَلِكَ أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا﴾ (طه: ١١٣) فهو وحي وتكليف من الله وليس من صنع البشر فجاء خالداً لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، منزلاً من حكيم هاد .

٢. ثبات الأسس

تتميز التوجيهات التربوية بالثبات والخلود لأنها صالحة لكل زمان ومكان، قال تعالى ﴿لاَ تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ﴾(يونس :٦٤).

٣. الوضوح

تتسم التوجيهات التربوية في الخطاب القرآني بالبساطة وعدم التكلف وبما يتناسب مع الفطرة الإنسانية قال تعالى ﴿اُعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوت﴾ (النحل: ٣٦).

٤. الشمول

تتميز التوجيهات التربوية بالشمول لجميع جوانب الحياة الإنسانية بهدف إصلاح شأن الإنسان والارتقاء به من خلال الدعوة للإصلاح لقوله تعالى ﴿وَأَصْلِحْ وَلاَ تَتَّبِعْ سَبِيلَ الْمُفْسِدِينَ﴾ (الأعراف: ١٤٢) وشموله في التوجيه للفرد والجماعة مراعيا مصلحة الطرفين ولا تعارض بينهما، كما ورد في ألفاظه " اعبدوا، أوفوا، أتأكلون: ...

٥. التوازن

راعت التوجيهات التربوية في الخطاب القرآني التوازن بين حاجات الدنيا والآخرة، قال تعالى ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلاَ تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾ .(القصص: ٧٧) .

٦. الواقعية

تعامل التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بواقعية مع النفس البشرية مراعياً دوافعها وحاجاتها في حدود قدراته وطاقاته لذلك تأمره بالتقوى لقوله تعالى ﴿لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا﴾ (البقرة: ٢٨٦) .

وكما جاء في الهدي القرآني﴿ فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ ﴾ (التغابن: ١٦).

٧. التطبيق العملي

يجسد التوجيه التربوي في الخطاب القرآني التطبيق العملي في الحث على العمل الصالح الهادف المبني على علم (عبد السلام، ١٩٨٧)(٢١) قال تعالى ﴿وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ﴾ (هود: ٨٨). وكما جاء في الهدي القرآني، قال تعالى ﴿لِمَ تَقُولُونَ مَا لاَ تَفْعَلُونَ﴾ (الصف:٢)

٨ . الاستمرارية

قد عزز المنهج التربوي في الخطاب القرآني الاستمرارية في الدعوة لكل من يحتاج إليها الصغير والكبير- الفرد – والمجتمع ويتضح ذلك في نصح إبراهيم عليه السلام لأبيه ونوح عليه السلام لإبنه ودعوته لقومه ليلاً ونهاراً قال تعالى: "﴿ثُمَّ إِنِّي دَعَوْتُهُمْ جِهَارًا، ثُمَّ إِنِّي

أَعْلَنتُ لَهُمْ وَأَسْرَرْتُ لَهُمْ إِسْرَارًا﴾ (نوح :٩-١٠) (الخطيب ، ١٩٨١)[٢٢] قال تعالى: ﴿يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا﴾ (مريم: ٤٣).

مجالات التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل

يرتكز التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل على أصول عقائدية وتهذيبية وتشريعية تتلاقى جميعاً في منهج تكاملي يصلح من شأن الإنسان ويعمل على إسعاده في الدنيا والآخرة (القرطبي، ١٩٩٩)[٢٣].

وقد تبين من خلال البحث في الآيات القرآنية ورود الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل في مجالات عدة تناولت الأدب التربوي في تاريخهم القديم ومنها ما تناول الجانب الأخلاقي والفكري والاجتماعي أو غيره في معرض ذكر الأنبياء والرسل الذين أرسلوا إليهم، والتوراة التي أنزلت على موسى عليه السلام . (الرازي ، ج ٥١)[٦] .

وفي مجال آخر يرد التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل عندما يحدثنا الحق عن التشريعات التي شرعها لهم (عاشور ، ج١)[٢٤] .

وقد ورد أيضاً التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل لليهود في زمن رسول الله صلى الله عليه وسلم في أحوال مختلفة، لكل مجال منها جانبه التطبيقي التربوي الذي نسلط عليه الضوء في حينه .

أولاً: الأدب التربوي في تاريخهم القديم من خلال نص التنزيل .

يرد الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل على وجوه عدة يجدر بنا قبل الخوض في الحديث عنها أن نسلط الضوء على تعريف معنى إسرائيل.

تعريف إسرائيل

إسرائيل اسم أعجمي ، ولذلك لم ينصرف (ابن منظور، ج ١٣)[٣] وقد ورد له عدة معاني منها ما حدثنا عنه ابن عباس بقوله: إسرا بالعبرانية هو عبد، وإيل هو الله وقيل إسرا هو صفوة ، وإيل هو الله ، وقيل إسرا من الشد، فكان إسرائيل الذي شده الله وأتقن خلقه، ذكره المهدوي، وقال السهيلي: سمي إسرائيل لأنه أسرى ذات ليلة حين هاجر إلى الله تعالى؛ فسمي إسرائيل أي أسرى إلى الله وعلى هذا ، فيكون بعض الإسم عبرانياً، وبعضه موافقاً للعرب .

وقال القفال أن "إسرا" بالعبرانية بمعنى إنسان فكأنه قيل رجل الله "(بطرس وآخرون، ٢٢)[٢٥] وجاء في قاموس الكتاب المقدس أنها كلمة عبرية معناها "يجاهد مع الله "أو الله يصارع (الكتاب المقدس: ٣٢).

وسبب التسمية أن الملاك أطلق عليه هذا الاسم حين صارعه حتى مطلع الفجر ، والذي ظهر من خلال التوراة أن يعقوب صارع الإله الملك (الكتاب المقدس ، ٢٥: ٢٩).

يقول الدكتور عبد الوهاب المسيري: إن يسرائيل كلمة عبرية قديمة غامضة المعنى يمكن تقسيمها إلى "يسرا" أي الذي يحترب، أو يصارع (وإيل) هو الأصل السامي لكلمة "إله"، والكلمة تعني حرفياً الذي يصارع الإله (أو جند الإله إيل) وفي كل التفسيرات لها معنيان أساسيان، هما معنى الصراع والحرب ومعنى القداسة (المسيري ، ١٩٩٩م)[٢٦] وقد اكتسب يعقوب هذا الاسم بعد أن صارع الإله في حادثة غامضة لا يفهم مكنونها أو دلالتها والقصة متأثرة بعناصر الملحمة الأكادية ، حيث يكتسب البطل بصراعه المادي مع الإله، صفات تجعله فوق البشر ، وتكسبه بانتصاره على الإله وهذا يشبه وقائع مماثلة في الأساطير اليونانية (عاشور ، ج ١)[٢٤].

وكان ينبغي على الدكتور المسيري أن يعلق على سبب هذه التسمية ويردها خاصة بعد أن

بين أنها مقتبسة من الوثنيات، ومن ثم يرجح التسميات الأخرى، لأن كلمة إسرائيل عبرانية من أصل سامي كما ذكر، ولما كانت كلمة إيل تعني "إله" فلا يستبعد بعد ذلك أن تكون كلمة إسرا، أو يسرا موحية بمعنى العبودية والأسر ولذلك يقول ابن عباس: إن إسرائيل كقولك عبد الله (عاشور، ج١)(٢٤) .

ويقول ابن عاشور هذا يدل على أن إسرا في هذا الاسم راجع إلى معنى الأسر في الحرب كما هو في العربية (عاشور ، ١٢٠)(٢٤)، ومن جهة أخرى نجد التناقض في التوراة المحرفة عندما تعرضت لسبب هذه التسمية ففي حين جاء في (التكوين) أن سبب التسمية صراع يعقوب عليه السلام مع الإله، وفي موضع آخر (بطرس وآخرون ، ٣٢)(٢٥) ما يخالف ذلك بقوله له لا يدعي اسمك فيما بعد يعقوب بل يكون اسمك إسرائيل فدعا اسمه إسرائيل، وفي هذا تناقض واضح لأن التسمية تكون في واقعة واحدة ويمتنع عقلاً أن يسميه الله إسرائيل ثم يخاطبه مرة أخرى ويسميه بهذا الاسم ، اللهم إلا إذا كان قد نسي أنه سماه في المرة الأولى، وهذا مقبول في دينهم لأنهم يصفون الله بصفات بشرية .

أما في ضوء ما ورد في أدبيات الفكر الإسلامي فان إسرائيل هو يعقوب عليه السلام (قطب، ١٩٨٣)(١٨) بدليل ما رواه أبو داود الطيالسي عن شهر بن حوشب ، قال حدثني عبد الله بن عباس قال: قد حضرت عصابة من اليهود يوماً على النبي صلى الله عليه وسلم فقال لهم " أنشدكم بالله الذي انزل التوراة على موسى هل تعلمون أن إسرائيل يعقوب مرض مرضاً شديداً، وطال سقمه منه، فنذر الله عز وجل نذراً لئن شفاه من سقمه ليحرمن أحب الشراب إليه ألبان الإبل وأحب الطعام إليه لحم الإبل) قالوا اللهم نعم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم أشهد عليهم" .

قال الرازي اتفق المفسرون على أن إسرائيل هو يعقوب بن اسحاق بن إبراهيم عليه السلام (الرازي ، ١٤٢٠هـ)(٦).

أما في العهد القديم فتطلق هذه التسمية على يعقوب عليه السلام وعلى نسله فتستخدم كمرادف لبني إسرائيل ، وتطلق على العشرة الأسباط الذين انشقوا وانفصلوا عن يهوذا وبنيامين. (بطرس وآخرون ، ١٩٨١)(٢٥) .

والذي يظهر أن اسم إسرائيل أطلق أول الأمر على يعقوب عليه السلام بنص حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم بعد ذلك أطلق هذا الاسم على الكيان الصهيوني في فلسطين المحتلة .

أما بخصوص ما ورد في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل هذا ما سنواصل معه رحلة القلم.

التوجيه التربوي في الخطاب القرآني

لقد جاءت التوجيهات التربوية في الخطاب القرآني عن بني إسرائيل على وجوه عدة.

- أولاً: يرد التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل حتى يحدثنا عن تاريخهم القديم لنأخذ العبرة والعظة التي نستمد من التعاليم القرآنية قيمتها بصفة عامة من حيث أنها موجهة إلى من يملك من الناس عقلاً راجحاً – فهو قادر على أن يتعلم ويتأمل ويتعمق في نذير القرآن الذي يعتبر أول إمارات الحياة والبصيرة والتعقل دون تسويغ آخر سوى ما ينتج من المبدأ الأخلاقي الذي نرجع إليه من خلال التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل لنقف على تلك الأدبيات من خلال الوقوف على التوجيهات التربوية في تلك النصوص.

في ضوء ما سبق نرى بأن هذه التسمية تسموا بها قديماً حين كانوا في مصر ﴿فَأْتِيَاهُ فَقُولاَ إِنَّا رَسُولاَ رَبِّكَ فَأَرْسِلْ مَعَنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ وَلاَ تُعَذِّبْهُمْ

قَدْ جِئْنَاكَ بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكَ وَالسَّلَامُ عَلَى مَنِ اتَّبَعَ الْهُدَى﴾ (طه: ٤٧).، ﴿وَلَمَّا وَقَعَ عَلَيْهِمُ الرِّجْزُ قَالُوا يَا مُوسَى ادْعُ لَنَا رَبَّكَ بِمَا عَهِدَ عِنْدَكَ لَئِنْ كَشَفْتَ عَنَّا الرِّجْزَ لَنُؤْمِنَنَّ لَكَ وَلَنُرْسِلَنَّ مَعَكَ بَنِي إِسْرَائِيلَ﴾ (الأعراف: ١٣٤)، وظل بنو إسرائيل يعرفون بها في محنتهم، وفرارهم من فرعون وملئه، وبعد أن أورثوا مشارق الأرض، ومغاربها ﴿وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنَتْ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ (يونس: ٩٠)، ﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ الْحُسْنَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ﴾ (الأعراف: ١٣٧). وحتى حين تبوؤوا مكانة عالية، وحياة هنيئة رغيدة ﴿كَذَلِكَ وَأَوْرَثْنَاهَا بَنِي إِسْرَائِيلَ﴾ (الشعراء: ٥٩).

﴿وَلَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ فَمَا اخْتَلَفُوا حَتَّى جَاءَهُمُ الْعِلْمُ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ (يونس: ٩٣).

واستمرت هذه التسمية بعد موسى عليه السلام، ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الْمَلَإِ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ مِنْ بَعْدِ مُوسَى إِذْ قَالُوا لِنَبِيٍّ لَهُمُ ابْعَثْ لَنَا مَلِكًا نُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ قَالَ هَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ أَلَّا تُقَاتِلُوا قَالُوا وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَدْ أُخْرِجْنَا مِنْ دِيَارِنَا وَأَبْنَائِنَا فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾ (البقرة: ٢٤٦)، وظلت هذه التسمية ملازمة لهم حتى حين فسادهم، وعلوهم في الأرض بغير الحق، ﴿وَقَضَيْنَا إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ فِي الْكِتَابِ لَتُفْسِدُنَّ فِي الْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ وَلَتَعْلُنَّ عُلُوًّا كَبِيرًا﴾ (الإسراء: ٤)، وظلت هذه التسمية مستعملة في زمن عيسى عليه السلام ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا أَنْصَارَ اللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنْصَارُ اللَّهِ فَآمَنَتْ طَائِفَةٌ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَكَفَرَتْ طَائِفَةٌ فَأَيَّدْنَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَى عَدُوِّهِمْ فَأَصْبَحُوا ظَاهِرِينَ﴾ (الصف: ١٤).

- ثانياً: يرد التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل في معرض ذكر الأنبياء والرسل الذي أرسلوا إليهم والتوراة التي أنزلت على موسى عليه السلام.

أرسل الله لهم رسلاً فكذبوا بعضهم وقتلوا بعضهم الآخر ﴿لَقَدْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَأَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ رُسُلًا كُلَّمَا جَاءَهُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُهُمْ فَرِيقًا كَذَّبُوا وَفَرِيقًا يَقْتُلُونَ﴾ (المائدة: ٧٠).

أولئك الرسل الذين كذب بعضهم وقتل بعضهم الآخر اختارهم الله ليكونوا سفراء بينه وبين بني إسرائيل واصطفاهم لحمل الأمانة وتبليغ الدعوة والرسالة ﴿وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ وَإِقَامَ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاةِ وَكَانُوا لَنَا عَابِدِينَ﴾ (الأنبياء: ٧٣).

واقتضت حكمته أن يجعلهم أكمل البشر خلقاً وأفضلهم علماً وأشرفهم نسباً ليكونوا حملة مشعل الهداية والإصلاح لبني إسرائيل وما كان ذلك إلا بالاختيار والإعداد والتربية ولقد أشار التوجيه التربوي في الخطاب القرآني إلى ضرورة اختيار الموجهين وإعدادهم في حديثه عن إبراهيم عليه السلام ﴿اجْتَبَاهُ وَهَدَاهُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ (النحل: ١٢١).

وكذلك أرسل الله لهم عيسى عليه السلام رسولاً بعثه الله لبني إسرائيل، وعلى هذا فرسالته خاصة ببني إسرائيل، وليست عامة ﴿وَرَسُولًا إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنِّي قَدْ جِئْتُكُمْ بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ أَنِّي أَخْلُقُ لَكُمْ مِنَ الطِّينِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ فَأَنْفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُبْرِئُ الْأَكْمَهَ وَالْأَبْرَصَ وَأُحْيِي الْمَوْتَى بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا

تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ (آل عمران: ٤٩). ﴿وَإِذْ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ فَلَمَّا جَاءَهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا هَذَا سِحْرٌ مُبِينٌ﴾ (الصف :٦).

ولذلك نجد أنبياء بني إسرائيل – عليهم السلام – يستخدمون هذه التسمية قي مخاطبة أقوامهم ، أو حين الحديث عنهم: فعندما أنزل الله عز وجل التوراة على موسى عليه السلام، وفيها نور وهداية لهم قال تعالى ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْهُدَى وَأَوْرَثْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ الْكِتَابَ﴾ (غافر: ٥٣).

كذا هارون عليه السلام ﴿قَالَ يَابنَ أُمَّ لاَ تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلاَ بِرَأْسِي إِنِّي خَشِيتُ أَنْ تَقُولَ فَرَّقْتَ بَيْنَ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَلَمْ تَرْقُبْ قَوْلِي﴾ (طه: ٩٤)، وبهذه التسمية خاطب عيسى عليه السلام قومه، حين دعاهم إلى عبادة الواحد الأحد .

وبهذه التسمية لعن أنبياء بني إسرائيل الذين كفروا من قومهم ، ﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُودَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ (المائدة: ٧٨).

• ثالثاً: يرد الخطاب القرآني بصيغة (بني إسرائيل) عندما يحدثنا الحق في محكم التنزيل عن التشريعات التي شرعها لهم: ليذكرهم بحدود الله ونعمه عليهم .

فقد ورد هذا الاسم عند ذكر أخذ العهود، والمواثيق منهم، ﴿وَلَقَدْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا وَقَالَ اللَّهُ إِنِّي مَعَكُمْ لَئِنْ أَقَمْتُمُ الصَّلَاةَ وَآتَيْتُمُ الزَّكَاةَ وَآمَنْتُمْ بِرُسُلِي وَعَزَّرْتُمُوهُمْ وَأَقْرَضْتُمُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا لَأُكَفِّرَنَّ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَلَأُدْخِلَنَّكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ فَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ مِنْكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ﴾ (المائدة :١٢) .

ثم ورد هذا الاسم أيضاً عند ذكر تشريع القصاص كما في قوله تعالى ﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ﴾ (المائدة: ٣٢).

• رابعاً: ويرد هذا الاسم في معرض بيان أن هذا القرآن يبين الحق الذي اختلف فيه بنو إسرائيل ﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَقُصُّ عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَكْثَرَ الَّذِي هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ (النمل: ٧٦).

بهذا فقد اشتمل التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل على إشارات تربوية لبيان أهمية الانتباه في التوجيه والتعليم واكتساب المعرفة ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ (ق: ٣٧).

• خامساً: كما ورد التوجيه التربوي في الخطاب القرآني بصيغة بني إسرائيل لليهود في زمن المصطفى صلى الله عليه وسلم في المواقف التالية :

يطلق على الذين أسلموا منهم واتبعوا الحق وآمنوا بمبعثه وصفاته صلى الله عليه وسلم ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كَانَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَكَفَرْتُمْ بِهِ وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى مِثْلِهِ فَآمَنَ وَاسْتَكْبَرْتُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (الأحقاف: ١٠).

ويطلق عليهم حين يذكرهم بسالف نعم الله على آبائهم وأسلافهم وما كان فضلهم به من إرسال الرسل منهم ، وإنزال الكتب عليهم، وتفضيلهم على سائر الأمم ، من أهل زمانهم ، ليحثهم على الإيمان من خلال تذكيرهم بما أنعم عليهم في مواضع عدة كما في قوله تعالى في نص التنزيل الآتي :

أ. ﴿يَا قَوْمِ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَعَلَ فِيكُمْ أَنْبِيَاءَ وَجَعَلَكُمْ مُلُوكًا﴾ (المائدة: ٢٠) يوجه المولى عز وجل النداء إلى بني إسرائيل ويمن

عليهم ويذكرهم بأنه منحهم الحرية والنعم والملك بعد أن استكانوا للعبودية والذل .

ب. ﴿يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَنِّي فَضَّلْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ (البقرة: ٤٧) ، يقرر الخطاب لبني إسرائيل بطريقة النداء مماثلاً لما وقع في خطابهم الأول بقصد التأكيد للاهتمام بهذا الخطاب وما يترتب عليه، فإن الخطاب الأول قصد داعية لامتثال ما يرد إليهم من الله من أمر ونهي للوقوف عند حدوده تعالى .

ج. ﴿يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَنِّي فَضَّلْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ (البقرة: ١٢٢) يتكرر نداء بني إسرائيل في آيات الذكر الحكيم مرة أخرى للتنبيه، والتذكير – والتأكيد – والإنذار والحث على اتباع الرسول النبي الأمي محمد صلى الله عليه وسلم الذي يجدون صفته في كتبهم: محذرهم من كتمان هذا أو كتمان ما أنعم به عليهم وأمرهم أن يذكروا نعم الله عليهم من النعم الدنيوية والدينية ويطلق على اليهود هذه التسمية حين يذكرهم بسالف نعمه على آبائهم وأسلافهم وما كان فضلهم به، ليحذرهم من مغبة الإعراض عن دلائل الله تعالى لأن عقابه شديد (ابن منظور، ج ١)[٣] كما ورد في نص التنزيل بقوله تعالى ﴿ سَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ كَمْ آتَيْنَاهُمْ مِنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ وَمَنْ يُبَدِّلْ نِعْمَةَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُ فَإِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (البقرة: ٢١١).

ومعنى الآية سل هؤلاء الحاضرين أنا لما أتينا أسلافهم آيات بينات وأنكروها، استوجبوا العقاب من الله تعالى، وذلك تنبيه لهؤلاء الحاضرين على أنهم لو زلوا عن آيات الله لوقعوا في العذاب كما وقع أولئك المتقدمون فيه والمقصود من ذكر هذه الحكاية أن يعتبروا بغيرهم (أبو دف ، والأغا، ٢٠٠١)[٢٧].

لأخذ العظة والعبرة من خلال أساليب التوجيه التربوي التي سنواصل معها رحلة القلم:

أساليب التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل

يعرف الأسلوب لغة: الطريق ، ويقال سلكت أسلوب فلان في كذا: طريقته ومذهبه وقيل الأسلوب: الطريق والوجه (ابن حبان، ١٩٩٣)[٢٨] .

ويعرفه النحلاوي بأنه نمط راق من السلوك المنظم يتكرر مع تكرار المواقف التعليمية والتربوية (النحلاوي ، ١٩٨٩)[٢٩] ويهدف تكراره إلى تحقيق التعلم أو تحقيق جانب مقصود من التربية أو هدف تربوي معين بأفضل أداء وأبلغ تأثير للوصول إلى أفضل النتائج من غير جهد ضائع أو أثر ضار (الندوي، ١٩٨١)[٣٠] .

وفي ضوء ما سبق يمكن إجمال أساليب التوجيه التربوي على سبيل المثال لا الحصر التي أمكن اشتقاقها من خلال الخطاب القراني لبني إسرائيل على النحو الآتي :

١. القدوة

يكتسب التوجيه القدوة أهميته من خلال كونه يقدم نموذجا سلوكياً عملياً يوفر الجهد والوقت على المعلم ويتبع الفرص للمتعلم لاكتساب خبرات جديدة (يالجن ، ١٩٨٧)[١٥].

كما ورد على لسان موسى عليه السلام ﴿اخْلُفْنِي فِي قَوْمِي وَأَصْلِحْ وَلاَ تَتَّبِعْ سَبِيلَ الْمُفْسِدِينَ﴾ (الأعراف :١٤٢).

فالقدوة من أهم العوامل المؤثرة في التربية لأنها تمثل نموذجاً للكمال والنجاح والشهرة .

والقدوة نوعان: قدوة مطلقة: معصومة متمثلة في الرسل. وقدوة مقيدة: كما هي في الصالحين والأتقياء والمربين وهي ذات تأثير عميق في النفس .

٢. أسلوب النداء الاقناعي

أنه نداء إقناعي مصحوب بالتودد وإثارة العاطفة كما ورد على لسان هارون لموسى عليهما

السلام ﴿يَبْنَؤُمَّ لاَ تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلاَ بِرَأْسِي﴾ (طه: ٩٤).

وكما ورد في خطاب إبراهيم عليه السلام لأباه قائلاً يا أبت أربع مرات ، وفي هذا دلالة على الأدب والتوقير وتوظيف البعد الإنساني الذي يشكل بعداً هاماً بشخصية الموجه والمدعو فهو ابن وأب وصديق وقريب ومواطن وإنسان .

ولا ينبغي للداعية أن يغفل هذا الجانب وإلا فانه يسيء لنفسه وإلى دعوته . (زكريا ،١٩٩٧)[٣١].

٣. توجيه الانتباه

يشير التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل على إثارة الانتباه إلى خطأ ليصحوا من ضلالتهم، قال تعالى: ﴿يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِي الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَنِّي فَضَّلْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ (البقرة: ٤٧).

وهذا نداء التنبيه والإنذار والتذكير ههنا للتأكيد على إتباع الرسول النبي الأمي الذين يجدون صفته في كتبهم نعته وصفته وأمره وأمته وحذرهم من كتمان هذا وكتمان ما أنعم به عليهم، (ابن كثير ، ٢٠٠٠م) [*].

وفي هذا تهيئة لزيادة الانتباه والإثارة والانفعال والتكرار وفي ذلك دلالة على أهميته لأنه تكرار موجه من خلاله تعرض الحقائق التربوية السليمة لبناء المفهوم والقناعة لدى تلك الأقوام .

٤. أسلوب التوجيه بالحوار

قد استخدم الخطاب القرآني هذا الأسلوب في الحوار بين الرسل وأقوامهم، ومثال ذلك حوار الأنبياء عليهم السلام مع بني إسرائيل عبر الخطاب التربوي القرآني المنطقي الهادئ المصحوب بالنداء الإقناعي قال تعالى: ﴿سَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ كَمْ آتَيْنَاهُمْ مِنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ وَمَنْ يُبَدِّلْ نِعْمَةَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُ فَإِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (البقرة: ٢١١).

ويؤكد بعض الباحثين على أن الحوار كان ولا زال من أنجح الأساليب والوسائل في التوجيه والتربية التعليم (الزمخشري ، ١٩٩٥)[٣٢] .

٥. أسلوب التوجيه بالتوبة والاستغفار

أن التوبة والاستغفار أسلوب هام في التعليم والتربية وينفرد الفكر الإسلامي في فتح هذا الباب الواسع للمسلم ويجعله مفتوحاً إلى نهاية العمر (حماد، ٢٠٠٩)[١] .

ويشير التوجيه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل إلى أساليب تغير الذات وذلك بالاستعانة بالله، فقد جاء على لسان موسى عليه السلام لقومه" ﴿اسْتَعِينُوا بِاللَّهِ وَاصْبِرُوا﴾ (الأعراف : الآية ١٢٨) ويشير على الاستعانة بالله وطلب العون منه كأسلوب هام من أساليب تغيير الذات إلى جانب تنمية الإرادة ورقابة الضمير ومصاحبة الأخيار واتخاذ القدوة والممارسة المستمرة فالله سوف يعين من طلب منه العون والهداية والرشاد. (يالجن ، ١٩٨٧) [١٥].

كما ورد التوجيه بالتعريض كما في قوله تعالى على لسان موسى عليه السلام [١٢٧] ﴿ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ﴾ (البقرة : ٦٧).

وهذا أسلوب تعريض يبلغ فيه غرضه من إلزامهم الحجة وتبكيتهم، وفي هذا دفعاً لهم إلى إجادة الأدب والتوبة والاستغفار، قال تعالى عن موسى عليه السلام ﴿سُبْحَانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (الأعراف: ١٤٣) وبهذا التوجيه التربوي جاء القرآن مؤيداً هذا الأسلوب للتقويم .

٦. أسلوب التوجيه ببيان الخطأ وإصلاحه

كما ورد في الحوار بين موسى عليه السلام وقومه ﴿قَالُوا يَا مُوسَى اجْعَل لَنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ قَالَ إِنَّكُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ﴾ (الأعراف : ١٣٨).

فموسى عليه السلام قد وجه قومه للإله الحق عندما انحرف فكرهم فقد وجههم إلى خطئهم وقام بتصحيح مفهوم الإله عندهم "فورا لأن

(*) تفسير ابن كثير ، ٢٠٠٠ .

التأخر في عملية التوجيه قد يضعف ويقلل تأثيرها على النفس الإنسانية" (عبدالحميد ١٩٧٦)[٧].

٧. **أسلوب التذكير بالنعم**

كما جاء علي لسان موسى لقومه ﴿يَا قَوْمِ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَعَلَ فِيكُمْ أَنْبِيَاءَ وَجَعَلَكُمْ مُلُوكًا﴾ (المائدة: ٢٠).

فلقد أمتن عليهم وذكرهم بأنه منحهم الحرية والنعم والملك بعد أن استكانوا للعبودية والذل.

وفي ضوء ما سبق من خلال التوجيهات التربوية في الخطاب القرآني يمكن الوقوف على الآتي:

١. نخلص إلى أن تجربة بني إسرائيل الإيمانية هي تجربة إيمانية حسية علاقتها بالغيب الإلهي هي علاقة مباشرة ومحسوسة تجسدت في وحي الله تعالى لموسى عليه السلام بصوت مسموع ترافقه المعجزات الحسية في صالح قومه، وفي التعامل معهم من شق البحر، على تشقق الصخر بضربه بعصاه لينفجر منها الماء، وتظليلهم بالغمام لحمايتهم من حرارة الشمس، وإنزال المن والسلوى عليهم طعاماً جاهزاً إلى منحهم الأرض المقدسة موطناً لهم بديلاً عن مصر التي استعبدوا واستذلوا فيها.

   وكذلك تسليط آيات حسية على أعدائهم من الطوفان والجراد والقمل والدم والضفادع والقحط، آيات حسية مفصلات وحصر الخطاب الإلهي فيهم.

٢. تأتي التوراة بعهد وتشريعات ووصايا عشر وتكون الحاكمية المطلقة على هذا الشعب كله فلا اجتهاد ولا تصرف بشري ولا استخلاف، بل كلما مات نبي أو قتل خلفه نبي آخر لينقل تعليمات الله المباشرة إلى بني إسرائيل وينقل طلبات الشعب إليه جل شأنه فهي منظومة حسية تهيمن عليها الإرادة الإلهية بشكل ظاهر.

٣. قد بين من خلال نص التنزيل الخاص ببني إسرائيل بأنه قد تم نسخ الخطاب الحصري الخاص بهم بخطاب عالمي كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا﴾ (الأعراف :١٥٨).

٤. وبهذا نسخت الحاكمية الالهية بحاكمية الاستخلاف القائمة على حاكمية الكتاب بقراءة وفهم وتدبر بشريين.

نتائج البحث وتوصياته

في ختام هذا البحث يمكننا أن نخلص إلى النتائج التالية:

١. إسرائيل اسم عبري معناه "عبد الله" أطلق على سيدنا يعقوب عليه السلام، وفي العهد القديم أطلق هذا الاسم على بني إسرائيل وعلى الأسباط العشرة من بني إسرائيل الذين انفصلوا عن يهوذا وبنيامين.

٢. بنو إسرائيل من سلالة نبي الله يعقوب عليه السلام أطلق هذا الاسم عليهم حيث مقامهم في مصر وقد خصهم الله بخصائص وفضلهم على العالمين في حقبة زمنية، وأرسل لهم رسلاً.

٣. تسمى بنو إسرائيل باليهود في القرون المتأخرة وهو اسم أطلقه عليهم شعوب بلاد الرافدين وذلك بقلب الذال دالاً في كلمة "يهوذا" وأخذ هذا الاسم منحى عقدياً، وسياسياً وعنصرياً خطيراً بعد سبي بابل.

٤. من الأسماء التي أطلقت على بني إسرائيل العبريون، ولا نجد ذكر لهذا الاسم في الكتاب العزيز، وقد يرجع ذلك إلى أن هذا الاسم أطلقه أهل فلسطين على إبراهيم عليه السلام.

٥. جاء الخطاب بصيغة بني إسرائيل عندما يحدثنا الحق في محكم آيات التنزيل عن التشريعات التي شرعها لهم ليذكرهم بحدود الله ونعمه عليهم.

٦. يتكرر نداء بني إسرائيل في آيات الذكر الحكيم مرة أخرى للتنبيه والتذكير والتأكيد والإنذار والحث على إتباع الرسول الأمي محمد صلى الله عليه وسلم، الذين يجدون صفته في كتبهم محذرهم من كتمان هذا أو كتمان ما أنعم به عليهم.
٧. خطاب القرآن ، لهم بهذا الاسم في زمن رسول الله صلى الله عليه وسلم يأتي في حالتين :
الأولى: يطلق على الذين اسلموا منهم واتبعوا الحق .
والثانية: يطلق عليهم حين يذكرهم بالنعم التي أنعم الله بها على أسلافهم ليحثهم على الإيمان.
٨. أن دولة إسرائيل الحالية قائمة على أساس ديني فإسرائيل هو الاسم الثاني لبني يعقوب عليه السلام وعلى هذا يكون عداء إسرائيل للمسلمين قائم على أساس ديني.
٩. وتأتي التوراة بعهد وتشريعات ووصايا عشر وتكون الحاكمية المطلقة على هذا الشعب كله فلا اجتهاد ولا تصرف بشري ولا استخلاف، بل كلما مات نبي أو قتل خلفه نبي آخر لينقل تعليمات الله المباشرة إلى بني إسرائيل وينقل طلبات الشعب إليه جل شأنه فهي منظومة حسية تهيمن عليها الإرادة الإلهية بشكل ظاهر، وعلى هذا فبنوا إسرائيل الذين عاشوا في مصر الفرعونية وبعث فيهم رسول الله موسى عليه السلام لينقذهم من ذل العبودية وليجاوز بهم البحر بمعجزة خارقة تقودهم للاستقرار في الأرض المقدسة فيقيموا النموذج الذي يبرز الفروق الهائلة بين العبودية للعبيد، والعبودية لله تعالى قد أصيبت تجربتهم بإخفاقات هائلة انتهت بالفشل التام واستبدلت بهم أمة النبي محمد صلى الله عليه وسلم كما في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا﴾ (فاطر: ٣٢) وبهذا تم الاصطفاء إلى أمة خاتم الأنبياء والمرسلين ..التي حملت هذه الأمانة لتبليغها إلا أن هذه الأمة مرت بأطوار اتفقت في أحيان مع أطوار تجربة بني إسرائيل واختلفت في أحيان أخرى ولكنها انتهت إلى حال التشرذم والتفسخ الحالي الذي وصلت إليه بنو إسرائيل عندما خاطبهم النداء القرآني باليهود والذين هادوا في مواضع أخرى .

وهذا غيض من فيض مما ذكر على سبيل المثال لا الحصر في التوجيه التربوي للخطاب القرآني لبني إسرائيل من خلال نص التنزيل الذي أمكننا تسليط الضوء على أهمية التأصيل فيه للوقوف على التوصيات الآتية :

التوصيات

في إطار ما سبق يمكننا أن نوصي بالاتي :
١. يجب الاستفادة من الانجاز التربوي الذي يسلط الضوء على الاتجاه التربوي في الخطاب القرآني لبني إسرائيل لأخذ العبرة والعظة من هذه الدروس وحفز الهمم لمواجهة التحديات الصهيونية.
٢. الإفادة من ذلك في ميلاد فكر تربوي إسلامي معاصر يواجه المتغيرات المتلاحقة التي تعصف بقيم وأخلاق المجتمع الإسلامي.
٣. نوصي باحثين آخرين للاهتمام بمثل هذه الدراسات لتعم الفائدة.

المراجع

١. صلاح الدين إبراهيم حماد وآخرون، نحو تربية إسلامية ، ط الثانية ، مكتبة المكتبة غزة (٢٠٠٩) .
٢. محمد عبد العظيم الزرقاني ، مناهل العرفان، ج ٢ مكة المكرمة ، (١٩٤٣) .
٣، جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور، (د. ت) لسان العرب دار صادر ح ٣١ – بيروت.
٤. مقداد يا لجن: دار عالم الكتب ، الرياض (١٩٩٩) .

٥. إبراهيم أنيس وآخرون (د .ت) المعجم الوسيط ، ط ٢ .
٦. فخر الدين الرازي ، التفسير الكبير ، دار الفكر ج ٧: بيروت (١٩٨٤).
٧. سيد عبد الحميد مرسي ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني مكتبة الخالجي – القاهرة (١٩٧٦).
٨. على خليل مصطفي ، أبو العينين ، القيم الإسلامية والتربية ، مكتبة إبراهيم حلبي ، المدينة المنورة (١٩٨٨) .
٩. عبد المجيد عزيز الزنداني ، طريقة الإيمان ، ط ٣ ، دار القرآن الكريم ، بيروت (١٩٨٣).
١٠. سيد أحمد طهطاوي ، القيم التربوية في القصص القرآني رسالة ماجستير منشورة ، دار الفكر العربي ، القاهرة (١٩٩٦).
١١. صلاح الدين إبراهيم حماد ، مفهوم التربية وأهدافها عند الخليفة الراشد عمر بن الخطاب ، الرسالة ط ١ ، مكتبة المكتبة غزة – فلسطين .
١٢. صلاح الدين حماد وأحمد حماد ، مدخل إلى الإعلام الإسلامي ، الناشر مكتبة المكتبة، غزة – فلسطين ٢٠٠٨.
١٣. منصور مصطفي يوسف، التوجيهات التربوية من خلال خطاب الرسل لأقوامهم في القرآن الكريم – رسالة ماجستير غير منشورة ٢٠٠٢.
١٤. عمر محمد القومي الشيباني ، فلسفة التربية الإسلامية ، الدار العربية للكتاب (١٩٨٨).
١٥. مقداد يالجن: دور التربية الإسلامية الحضارية في مواجهة التحديات والغزو والحضاري وقائع ندوة التحديات الحضارية والغزو والثقافي لدول الخليج العربي في الفترة ١ – ٣ شعبان ١٤٠٥ هـ الموافق ٢١-٣ ، أبريل ١٩٨٥ م مسقط (١٩٨٧).
١٦. حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ط ٥ ، عالم الكتب ، القاهرة (١٩٨٠).
١٧. محمد ، البهي ، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي ، دار الفكر بيروت (١٩٧٣).
١٨. سيد قطب ، في ظلال القرآن ، ط ، ١٠ دار الشروق بيروت (١٩٨٣).
١٩. أحمد أبو عبد الله الشيباني (د – ت) مسند أحمد ، ابن حنبل ، مؤسسة قرطبة ، مصر ، ج ٢.
٢٠. حمدي سلمان معمر ، التربية الوقائية في الإسلام رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة الأقصى غزة – فلسطين ٢٠٠١.
٢١. فاروق سيد عبد السلام في التوجيه والإرشاد الطلابي ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة (١٩٨٧).
٢٢. عمر عودة الخطيب ، لمحات في الثقافة ، الإسلامية ، ط ٧ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت (١٩٨١).
٢٣. أبو مروان بن حيان القرطبي ، الجامع الأحكام القرآن ج ٤ .
٢٤. محمد بن طاهر عاشور ، تفسير التحرير والتنوير تونس ، دار سحنون للنشر والتوزيع، ج ١ .
٢٥. عبد الملك بطرس وآخرون قاموس الكتاب المقدس بيروت ، مكتبة المشعل ، ط ، ٢ ، (١٩٨١).
٢٦. عبد الوهاب محمد المسيري ، موسوعة اليهود واليهودية ، القاهرة ، دار الشروق ط أولى ، القاهرة (١٩٩٩).
٢٧. محمود أبو دف وآخرون: التلوث الثقافي لدى الشباب في المجتمع الفلسطيني ودور التربية في مواجهته ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد ٩ ، العدد ،٢: غزة – فلسطين ، ٢٠٠١.
٢٨. محمد بن أحمد أبو حاتم التميمي ، صحيح

ابن حبان ، ت سعيب الأرنئوط ، ط م ح ٤ كتاب الصلاة، مؤسسة الرسالة بيروت (١٩٩٣).
٢٩. عبد الرحمن النحلاوي ، من أساليب التربية الإسلامية ، التربية بالآيات ، دار الفكر دمشق (١٩٨٩).
٣٠. أبو الحسن الندوى ، رجال الفكر والدعوة في الإسلام ، ط: ٦ – درا القلم ، الكويت (١٩٨١).
٣١. عبد المرض زكريا، الحوار ورسم الشخصية في القصص القرآني مكنية زهراء الشرق ، القاهرة (١٩٩٧).
٣٢. الأمام أبو القاسم الزمخشري، الكشاف في التفسير، دار الكتب العلمية، بيروت (١٩٩٥).

«آليات مهنة الخدمة الاجتماعية في تنمية الوعي المروري للشباب الجامعي»

بحث ميداني مطبق على طلبة جامعة السلطان قابوس

Mechanisms of Social Work in Developing Traffic Awareness among University Students: Applied Research at Sultan Qaboos University

أ.د. محمود محمود عرفان *
د. عماد فاروق محمد صالح**

ملخص

تسبب الحوادث المرورية في مختلف دول العالم استنزاف كم هائل من الموارد البشرية والمادية التي تعيق التنمية وتحد منها، وتمثل هاجسًا أمنيًا للقادة والمسئولين عن المجالات الأمنية والصحية والاقتصادية في تلك الدول، ولما كان العنصر البشري هو المسئول الأول عن وقوع هذه الحوادث؛ من خلال ما يأتي به من سلوكيات مرورية سلبية؛ فقد رأى الباحثان وجوب قيام مهنة الخدمة الاجتماعية بالتدخل للمساعدة على رفع درجة الوعي المروري لتعديل تلك السلوكيات، من خلال ما تطرحه من آليات، وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتجسد في محاولة الوقوف على مدى الوعي المروري لدى الشباب الجامعي. ويهدف البحث إلى "الوقوف على مستوى الوعي المروري لطلاب الجامعة، كما تضمن مفهومي الوعي المروري والحادثة المرورية، ويعد هذا البحث من البحوث الوصفية، متبعاً المنهج الوصفي والذي يتم تطبيقه من خلال منهج المسح الاجتماعي بالعينة العشوائية من طلاب جامعة السلطان قابوس، وقد توصلت النتائج إلى الإجابة عن تساؤلات البحث والوقوف على مستوى الوعي المروري للمبحوثين، ووضع بعض التوصيات العامة والخاصة بمهنة الخدمة الاجتماعية وآلية تنفيذها بما يضمن تنمية الوعي المروي؛ وبالتالي المواجهة الفعالة لمشكلة الحوادث المرورية.

Dr. Emad Farouk Mohamed Saleh *
Dr. Mahmoud Mahmoud Erfan **

Abstract

Cause of traffic accidents in various countries around the world drain a huge amount of human and material resources that not only hinder the process of socio-economic development, but also represent a security concern for leaders and those responsible for the security, health and economic spheres in those countries. Since the human factor is primarily responsible for the occurrence of such accidents through negative traffic behaviours, it is in the opinion of the researchers the social work profession, through its mechanisms, should intervene to help in raising traffic awareness with a view to modifying those behaviours. Therefore the problem of the current research is embodied in an attempt to identify the level of traffic awareness among university students, by focusing on the two concepts of "traffic awareness" and "traffic incident". The research is descriptive and based on a social survey of a random sample selected from the students of Sultan Qaboos University. The research results show the level of traffic awareness among respondents and suggest recommendations for its development to ensure effective response to the problem of traffic accidents.

(*) أستاذ العمل الاجتماعي - جامعة السلطان قابوس.
(**) أستاذ العمل الاجتماعي المساعد - جامعة السلطان قابوس.

(*) Professor of Social Work - Sultan Qaboos University.
(**)Assisrant Professor of Social Work - Sultan Qaboos University.

مشكلة البحث

يُعد المجتمع العماني أحد المجتمعات التي تأخذ بأسباب التنمية المستدامة بكل جوانبها وأركانها، وأهمها العنصر البشرى، الذي ينظر إليه على أنه أثمن ما تملك الأمم والشعوب؛ لذا فإن الاهتمام ببنائه وتنميته أصبح ضرورة حتمية لتقدم المجتمع ورقيه، وأساساً لا غنى عنه لنهضته وتطوره، ومن هنا فإن كل دولة في سعيها نحو النهوض والنمو والارتقاء تعمل جاهدة على وضع أنسب السياسات والخطط العلمية وصياغتها لبناء مواردها البشرية وتنميتها؛ بحيث يقل الفاقد ويتعاظم العائد منها، خاصة وأن الإنسان وسيلة التنمية وغايتها.

وتواجه عملية التنمية بصفة عامة مجموعة من المعوقات التي تحد من انطلاقها وتحقيقها للأهداف التي تسعى إليها، وتتعاظم هذه المعوقات إذا ما ارتبطت بالعنصر البشري الذي هو المحرك الأول لهذه العملية، إذ إن فقدان العنصر البشري أو عجزه عن المشاركة في هذه العملية إنما يُعد من أهم المعوقات التي تحد من قدرة المجتمع على السعى الدؤوب لتحقيق أهدافه والانتقال من مستوى اجتماعي اقتصادي معين إلى آخر يفضله.

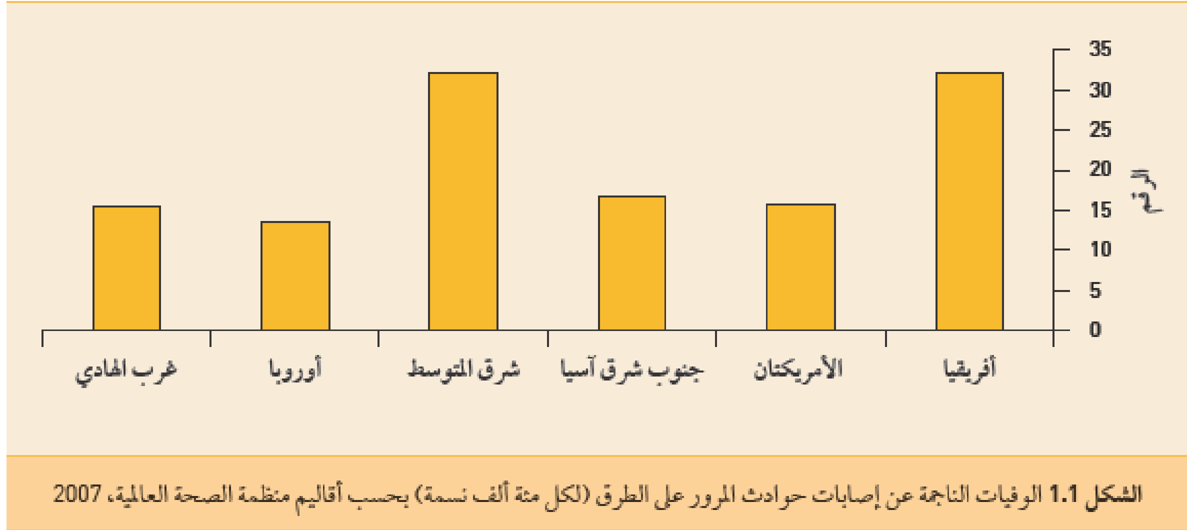
وتسبب الحوادث المرورية في مختلف دول العالم استنزاف كم هائل من الموارد البشرية والمادية التي تعوق التنمية وتحد منها، وتمثل هاجسًا أمنيًّا للقادة والمسئولين عن المجالات الأمنية والصحية والاقتصادية في تلك الدول.

وتشير الإحصاءات إلى أن حوالي ١,٢ مليون شخص يموتون بسبب هذه الحوادث سنويًّا، ويصل عدد الإصابات إلى ما بين ٣٠ إلى ٥٠ مليون إصابة، مخلفة نسبة من العجز والقصورتبلغ ٣٠٪ من عدد المصابين، ويعيش أكثر من نسبة ٨٠ ٪ منهم في الدول النامية رغم أنها لا تملك أكثر من ٢٠ ٪ من عدد المركبات على مستوى العالم. وتبلغ تكلفة حوادث السير في البلدان النامية من ٧٠ إلى ١٠٠ مليار دولاراً سنويًّا وهذا يفوق قيمة المساعدات الخارجية التي تتلقاها من الدول المتقدمة. وتؤكد الإحصاءات على استقبال المستشفيات إلى ما يقرب من ٧٠ مليون مصاب نتيجة تعرضهم لحادث مروري يشغلون ٢٥٪ من أسرة هذه المستشفيات. وبالمقارنة المتعلقة بعدد الوفيات الناتج عن حوادث الطرق نجد أن هناك زيادة ملحوظة في دول الشرق الأوسط خلال السنوات العشر الأخيرة؛ حيث زاد العدد بسبب تلك الحوادث بنسبة ٢٠ ٪ خلال تلك السنوات العشر في حين نقص في الدول المتقدمة بنسبة ١٠- ٥٠ ٪ في نفس الفترة.(الوحدة: ٢٠٠٦)[(١)].

وتشكل إصابات حوادث الطرق على الصعيد العالمي السبب الرئيسي لوفاة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ أعوام و٢٤عاماً. وفي كل سنة يتوفى على الطرق نحو ٤٠٠.٠٠٠ شخص دون سن الـ ٢٥ في جميع أنحاء العالم وبمتوسط يبلغ ١٠٤٩ وفاة في اليوم. وتحدث معظم الوفيات في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل وفي أوساط أكثر الفئات تعرضاً من مستخدمي الطرق مثل المشاة وراكبي الدرجات الهوائية والدراجات النارية ومستخدمي وسائط النقل العمومية. (منظمة الصحة العالمية: ٢٠٠٩) [(٢)].

وتحتل منطقة الشرق الأوسط والصحراء الأفريقية مكانة متقدمة في ترتيب الدول الأكثر تعرضاً لحوادث الطرق، وفي هذا الإطار أشارت دراسة "Monica Ruiz-Casares\" إلى أن معدل وفيات الأطفال في الصحراء الإفريقية الكبرى قد بلغ معدلات عالية جدًا (٥٣,١ لكل ١٠٠,٠٠٠ من السكان) وهي الأعلى عالمياً، واحتلت حوادث الطرق المرتبة الأولى من حيث التأثير في إحداث هذه الوفيات، كما أفادت أيضاً إلى ارتفاع معدلات وفيات الأطفال نتيجة الحوادث المرورية في الدول ذات الدخل المنخفض عنها في الدول ذات الدخل المرتفع. (Monica Ruiz:٢٠٠٩) [(٣)].

رسم بياني رقم (١) يبين الوفيات الناجمة عن إصابات حوادث المرور



الشكل 1.1 الوفيات الناجمة عن إصابات حوادث المرور على الطرق (لكل مئة ألف نسمة) بحسب أقاليم منظمة الصحة العالمية، 2007

المصدر: التقرير العالمي حول وضع السلامة على الطرق «آن الوقت للعمل»، جنيف، منظمة الصحة العالمية، 2009

وأشار تقرير منظمة الصحة العالمية فيما يتعلق بإحصائيات حوادث المرور إلى أن المنطقة العربية تحتل المرتبة الأولى مع الدول الإفريقية، والتي تصل فيها نسبة حوادث المرور ما بين ١٩ إلى ٢٨٪ من كل ١٠٠ ألف من السكان. وبإدماج نسبة وفيات حوادث المرور التي لا يتم الإبلاغ عنها، ويُعدّ تقرير منظمة الصحة العالمية أن نسبة الوفيات الناجمة عن حوادث المرور في المنطقة العربية قدرت في العام ٢٠٠٠ بحوالي ١٩,٢٪ بالنسبة لكل مائة ألف ساكن، ويتوقع التقرير أن ترتفع هذه النسبة في عام ٢٠٢٠ إلى حدود ٢٢,٣٪.

وبإلقاء الضوء على دول مجلس التعاون الخليجي كجزء من المنطقة العربية، فإن تعداد سكانها مجتمعه وفق إحصاءات عام ٢٠٠٧ بلغ ٣٩ مليون نسمة تقريباً، ووصلت أعداد المركبات فيها ١٤ مليون مركبة، أعلاها في المملكة العربية السعودية تلاها الكويت ثم الإمارات ثم عمان ثم قطر ثم البحرين وقد خلفت هذه المركبات وراءها نحو ٨٩٩٠ قتيلاً و٤٥ ألف مصاب.

كما أن وتيرة النمو السكاني ونمو المركبات سيواصلان الصعود، فمن المتوقع أن يبلغ نمو المركبات في عام ٢٠٢٠ مقارنة بعام ٢٠٠٧، درجة كبيرة حيث ستزيد بنسبة ٨٦٪ في الكويت و ٧٤٪ في الإمارات، و ٤٩٪ في البحرين، ٤٨٪ في قطر، ٢٥٪ في عمان، أي أنها ستزيد في مجملها في دول المجلس بمقدار الثلثين، وحيث أن المدن لا يمكنها التوسع المنتظم بما يتلاءم وهذه الزيادات فإن الواقع يفرض التخطيط والاستعداد لها، كما أن الاستنتاجات الرياضية تظهر أن حوادث الطرق في دول المجلس ستواصل صعودها، إذ من المتوقع أن يفوق ١٢ ألف قتيل بحلول عام ٢٠٢٠م. (المدني، ٢٠٠٠) [٤].

وقد وجد أن الحوادث المرورية تُعدّ السبب الرئيس الثاني للوفيات في الدول النامية، خاصة بين الفئات العمرية (٥ — ٤٠) سنة، وقد قدر عدد الذين يموتون سنويًّا من جراء الحوادث المرورية بما يقارب ٣٠٠،٠٠٠ ألف شخص بالإضافة إلى عدد ١٥١ مليون شخص سنويًّا جرحى ومصابين في حوادث الطرق، وترتفع أضعافًا معدلات الوفيات والإصابات بالسيارات في الدول النامية عنها في الدول الصناعية والمتقدمة. (شرطة عمان السلطانية، ٢٠١١) [٥]. وتقدر حجم الخسائر السنوية الناجمة عن الحوادث المرورية

في العالم بأكثر من ١٠٠ بليون دولار، بينما تقدر في دول مجلس التعاون الخليجي بأكثر من بليون دولار، ويشمل هذا الرقم ما يتم إنفاقه على تكاليف العلاج، وطرق الوقاية ببث الوعي للتنبيه بالسلامة المرورية، إلا أن هناك بُعدًا إنسانيًّا ومعاناة جسيمة ونفسية تخل بالأوضاع المعيشية بالنسبة للمتضررين بها وذويهم.

ولقد كان للنمو الملحوظ الذي شهده المجتمع العماني خلال العقود الأربعة الماضية أثر إيجابي كبير في كافة قطاعات الحياة، ولاسيما قطاع الطرق والنقل والمواصلات، وكان لهذا النمو المتسارع كثير من الآثار الإيجابية التي انعكست على حال المواطنين ومعيشتهم، إلا أن من بين الانعكاسات السلبية لهذا النمو تلك التي تمثلت في ارتفاع متوسط الدخول وزيادة قدرة جميع الفئات على شراء السيارات بكافة أنواعها وأشكالها، مما أدى إلى ازدحام الطرق وتكدسها، الأمر الذي هيّأ وسطًا مناسبًا لازدياد معدلات الحوادث المرورية بشكل كبير.

وتشير الإحصاءات المتعلقة بالحوادث المرورية بسلطنة عمان في المدة من ١٩٩٩ إلى ٢٠٠٩ أن هذه الحوادث بلغت ذروتها في عام ٢٠٠٣ حيث تم تسجيل ١٣١٠١ حادث، خلف ٤٩٩ متوفى و ٩٦٢٥ مصاب، وأقلها في عام ٢٠٠٩ حيث تم تسجيل ٧٢٥٣ حادث مروري، إلا أن عدد المتوفين بلغ ٩٥٣ متوفى، وعدد المصابين بلغ ٩٧٨٣ مصاب، أي أن انخفاض عدد الحوادث لم يتبعه انخفاض ملحوظ في عدد الوفيات والإصابات، مما يعكس شدة هذه الحوادث وفظاعة تأثيراتها السلبية، وبتحليل مزيد من الإحصاءات اتضح أن نسبة المتوفين جراء هذه الحوادث من الشباب هي النسبة الأكبر إذ قدرت نسبة المتوفين في المرحلة العمرية (٢١-٤١) بـ ٥٦٪ ونسبة المصابون ٥٦٪ أيضًا، وهذا يعكس الخسارة الكبيرة التي يتعرض لها المجتمع العماني المتمثلة في فقدان هذا العدد الكبير ممن هم في سن العمل والإنتاج، ناهيك عن التكلفة المعنوية والاجتماعية والمادية التي يُحتاج إليها لإعادة تأهيل المصابين وأسرهم وكذلك لرعاية أسر المتوفين وأبنائهم.(شرطة عمان السلطانية، ٢٠١٠)(٥). ويتفق مع الإحصاءات السابقة للشرطة ما أكدت عليه دراسة (البكرى) على أن نسبة الضحايا من الشباب (إصابات – وفيات) بلغت ٤٠٪ من ضحايا الحوادث المرورية في دولة الإمارات العربية المتحدة وشددت على ضرورة النهوض بمستوى برامج التوعية المرورية حتى تؤثر تأثيراً إيجابياً في التقليل من الحوادث المرورية. (علاء البكرى: ٢٠٠١م) (٦).

" وتتوافق دراسة (الشهرانى) مع التوجه السابق في تأكيدها على أن فئة الشباب بخاصة من المبتدئين في قيادة المركبات من أخطر الفئات وأكثرها هشاشة ووقوعاً في السلوكيات المرورية السلبية والتعود عليها مما يرسخ هذه السلوكيات. (الشهرانى:٢٠٠٣م)(٧).

وتُعد السلامة على الطرق ضرورة ومطلبًا عامًّا وشعبيًا، كما أنها مسئولية مجتمعية في المقام الأول تفرض تكاتفاً بين الدولة – بكافة مؤسساتها وهيئاتها الحكومية - من جهة ومنظمات المجتمع المدنى من جهة أخرى، وكان للفكر السامى لحضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم – حفظه الله ورعاه – أثره في لفت الانتباه العالمى لمشكلة حوادث الطرق، في ١٤ أبريل ٢٠٠٤م، من خلال المبادرة العُمانية للسلامة على الطرق التي قدمت للجمعية العامة للأمم المتحدة، فتلقاها العالم بما تستحقه من الإجلال والعناية، في سبق حضاري تحرزه السلطنة تأصيلاً لحقوق الإنسان.

وتنفيذاً للأمر السامي الذي تفضل به "حفظه الله" في الثامن عشر من أكتوبر ٢٠٠٩، خلال لقاء جلالته بمشايخ ورشداء وأعيان ووجهاء ولايات منطقة الباطنة ومحافظة مسندم

بالمخيم السلطاني بسيح المكارم بولاية صحار وما ضمنه جلالته ـ أيده الله ـ من نصح كريم وما تجلى من دلالات كبيرة وما أسداه عبرها من توجيهات سامية بأهمية تحمل كافة شرائح المجتمع مسؤوليتها وأن تعمل للتصدي والحد من حوادث المرور لما ينجم عنها من مآسٍ اجتماعية وآثار اقتصادية سلبية، ولقد كان للكلمة الكريمة صدى كبير لدى المواطنين والمقيمين على أرض السلطنة، وأثر بالغ واهتمام من قبل كافة الجهات والمؤسسات والأفراد، بموضوع السلامة المرورية على الطريق، وتلبية لهذا الأمر تم عقد ندوة كبرى في ١٥ مارس ٢٠١٠بعنوان "السلامة المرورية: نعم للحد من حوادث المرور" ، تلك التي لفتت الأنظار إلى فداحة الكوارث المميتة التي يتعرض لها المجتمع العماني بسبب الحوادث المرورية، وكان من بين توصياتها المهمة تبني المؤسسات العلمية والأكاديمية والبحثية، المزيد من الدراسات والبحوث العلمية في مجال السلامة المرورية، وتشجيع الدعم المناسب وتقديمه للمهتمين والدارسين في القضايا المرورية (جريدة عمان: ٢٠١٠م) [٨]، حيث إن أي محاولة لتحقيق السلامة على الطرق يجب أن تأخذ في اعتبارها نتائج الدراسات والبحوث العلمية التي تهتم بها، وفى هذا الصدد تؤكد العديد من الدراسات على أن "السلامة على الطرق تتكون من ثلاثة عناصر: هي الإنسان والطريق والسيارة، كما تشير إلى أن نحو ٨٥- ٩٠٪ من هذه الحوادث تقع نتيجة أخطاء بشرية، أي عن سلوك ارتكبه السائق عن قصد أو غير قصد، وقد تساهم عوامل أخرى تتعلق بالسائق في زيادة الحوادث مثل: المعاناة من الإجهاد أو الضغط النفسي أو المرض العضوي أو عدم استخدام نظارة طبية بالرغم من حاجته لها أو بسبب تعاطى المسكرات". (أبا حسين، ٢٠٠٧)[٩]، وتأتي إحصاءات شرطة عمان السلطانية متماشية في نفس الإطار إذ احتلت أسباب وقوع الحوادث المرورية والتى يمكن إرجاعها إلى العنصر البشري المراتب الأولى وقد جاءت وفق الترتيب التالي: السرعة – سوء التصرف- الإهمال – التجاوز – عدم ترك مسافة الأمان – السكر – التوقف المفاجئ وهي كلها أسباب تتعلق بالعنصر البشري بينما الأسباب المتعلقة بدور الطريق أو المركبة أو الطقس في وقوع الحوادث قد جاءت في ترتيب متأخر جدًا.(شرطة عمان السلطانية: ٢٠١٠م) [١٠].

ووفق ما ذُكر سابقاً فإن العنصر البشري يُعد المتسبب الأول في وقوع الحوادث المرورية، يتفق ذلك مع ما أكده " الموصلي" في دراسته على أن العنصر البشري يتسبب في أكثر من ٨٥٪ من الحوادث المرورية (الموصلي: ١٩٩٦) [١١]، وهو الأكثر تضرراً من وقوعها، وبالتالي فإن أي محاولة لخفض معدل الحوادث المروية وتقليل الآثار المترتبة عليها يجب أن تركز عليه في المقام الأول، إذ ينظر إلى العنصر البشري في أي مجتمع على أنه محور اهتمام المجتمع بكافة مهنه وتخصصاته، ومهنة الخدمة الاجتماعية - بوصفها إحدى المهن الإنسانية التي اتخذت من الإنسان محوراً لتوجهاتها وتدخلاتها المهنية؛ بغرض مساعدته على التخلص من مشكلاته وتنمية قدراته وإمكانياته باستمرار- لا تغفل الدور الوقائي الذي يهدف إلى مساعدة الإنسان على الوقاية من كثير من المشكلات، ملزمة بالنظر إلى الحوادث المرورية بوصفها مشكلة من أخطر المشكلات التي تواجه المجتمعات في الآونة الحالية، ومطالبة بوضع آليات للتعامل مع هذه المشكلة؛ إذ إن ذلك يُعد من أهم أولوياتها التي يجب أن تسعى إلى تحقيقها. إن ما يجعل مهنة الخدمة الاجتماعية أكثر تفرداً هو استهدافها تغيير البيئة، حيث تسعى إلى التأثير في النسق

المستهدف للتغيير (فرد – أسرة – مجتمع). ويمكن أن يمتد تأثيرها ليشمل الأنساق المجتمعية الأخرى المرتبطة بالمشكلة التي تسعى إلى مواجهتها. (حسين سليمان: ٢٠٠٥) [١٢].

وكما تأكد سابقاً فإن العنصر البشري يُعد المسئول الأول عن وقوع الحوادث المرورية في سلطنة عمان، (شرطة عمان السلطانية:٢٠١٠) [١٠]، والأكثر تضرراً منها، وتحديداً فئة الشباب بصفة عامة، والشباب الجامعى على وجه الخصوص، وهذا يتماشى مع ما أكدته دراسة " فاروق" على أن الحوادث المرورية كانت سبباً مهمًا من بين الأسباب التي أدت إلى إحداث الإعاقة بين الطلاب المعوقين بالجامعات؛ إذ بلغت نسبة الإعاقات الناتجة عن تلك الحوادث ١٣,٨٪، من بين الطلاب المعوقين بالجامعة. (عماد فاروق:٢٠١٠م)[١٣]، ولما كان العنصر البشري هو المسئول الأول عن وقوع هذه الحوادث؛ من خلال ما يأتي به من سلوكيات مرورية سلبية؛ فقد رأى الباحثان وجوب قيام مهنة الخدمة الاجتماعية بالتدخل للمساعدة على رفع درجة الوعي المروري لتعديل تلك السلوكيات – من خلال ما تطرحه من آليات – وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتجسد في محاولة الوقوف على مدى الوعي المروري لدى الشباب الجامعي.

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في «الوقوف على مستوى الوعي المروري لطلاب الجامعة»، ولتحقيق هذا الهدف تم تجزئته إلى الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على مستوى المعارف المرورية لطلاب الجامعة.
٢. التعرف على مستوى اتجاهات الطلاب نحو الالتزام بالمعارف المرورية.
٣. التعرف على مستوى التزام الطلاب بتطبيق المعارف المرورية .
٤. التعرف على مقترحات الطلاب للتقليل من الحوادث المرورية.
٥. تحديد آليات مهنة الخدمة الاجتماعية لتنمية الوعي المروري لطلاب الجامعة.

تساؤلات البحث

يسعى البحث إلى الإجابة على التساؤل المحوري الذي يتمثل في «ما مدى الوعي المروري لطلاب الجامعة؟»، وينبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى المعارف المرورية لدى الطلاب؟
٢. ما مستوى اتجاهات الطلاب نحو الالتزام بالمعارف المرورية؟
٣. ما مستوى التزام الطلاب بتطبيق المعارف المرورية ؟
٤. ما مقترحات الطلاب للتقليل من الحوادث المرورية؟
٥. ما آليات مهنة الخدمة الاجتماعية لتنمية الوعي المروري لطلاب الجامعة؟

المفاهيم الرئيسة للبحث

١. مفهوم الوعي المروري

يُعد الوعي أحد المفاهيم الأساسية المطروحة في العديد من العلوم الإنسانية، ويعرفه مجمع اللغة العربية لغوياً «بأنه الإدراك والإحاطة، ووعاه توعية، أكسبه القدرة على الفهم والإدراك، ووعى الحديث: حفظه وفهمه وقبله، ووعى الأمر أدركه على حقيقته، ويعني أيضاً الفهم وسلامة الإدراك»،(مجمع اللغة العربية: ١٩٨٠م) [١٤]، كما يعرفه «بدوي» بأنه إدراك المرء لذاته ولما يحيط به إدراكاً مباشراً، وهو أساس كل معرفة ويمكن إرجاع مظاهر الشعور إلى: الإدراك والمعرفة والوجدان والنزوع والإرادة (بدوى: ١٩٧٧م)[١٥]. كما يمكن وصفه بأنه العملية التي تساعد الفرد والجماعة لكي يصبحا على وعي وأكثر فهمًا لواقعهم الاجتماعي وأسبابه وفكرتهم حول اهتماماتهم الخاصة (Barker ١٩٨٧)[١٦].

إن وعي الأفراد لأنفسهم ومجتمعهم ليس له مستوى واحد وإنما يدرك كل فرد ذاته وما حوله بدرجات متفاوته من الوضوح والتعقيد، ويمكن تصور أن هناك متصلاً بدايته أدنى درجة للفرد للوعي الناضج، ونهايته هي الإدراك لذاته ولمجتمعه والقوى المؤثرة فيه ثم المبادرة والمشاركة الفاعلة في تقرير مصيره وفى ضوء إدراك الفرد لنفسه ومجتمعه تتحدد مكانته على هذا المتصل.

لذا فإن تنمية الوعي وتطويره بين سكان المجتمع أمراً ضرورياً، وذلك بهدف إيجاد الرغبة فى العمل المشترك لمواجهة مشكلات مجتمعهم، وزيادة حجم المعرفة والفهم والقدرة على مواجهة الحقائق المرتبطة بالمشكلات التى يعيشونها، ويتعلق ذلك الهدف في معظم الأحيان بتكوين اتجاهات جديدة أو تعديل بعض الاتجاهات السائدة، وحث أفراد المجتمع وجماعاته على مواجهة السلبية واللامبالاة التي تصبح مناخًا نسعى إلى تحقيقه بين السكان، كما أنه أيضاً أداة ووسيلة تمكننا من إنجاز التغيير المنشود (خليفة: ١٩٩٢م) (١٧).

أما مفهوم الوعي المروري فقد تباينت الرؤى تجاهه من الباحثين الذي تناولوه في دراساتهم وبحوثهم التربوية والاجتماعية، ويفسر ذلك لاختلاف مضمونه من مجتمع إلى آخر، ومن مدة إلى أخرى داخل المجتمع الواحد، وفقاً لمعطيات الواقع المروري، ويعرفه "خضور" «بأنه تبسيط المفاهيم الأخلاقية والنظم والتعليمات ذات العلاقة بكيفية استخدام المركبة والطريق ووضع المنبهات الضرورية والأساليب التي تجعل الالتزام بها بصورة ذاتية". (خضور: ٢٠٠٧م) (١٨).

بينما يراه "الخلف" بأنه "الإلمام بمعلومات أساسية مرتبطة بمواقف يتعرض لها المشاة والسائقين أثناء السير أو في المواقف الطارئة والحوادث" (الخلف، ٢٠٠٥م) (١٩)، ويعرفه "ياسين" على أنه «المعلومات المرورية كما يدركها الأفراد وقد يطلق عليه الثقافة المرورية ويربط ذلك بأهداف نظرية وعملية عن التعليمات المرورية التي تضمن السلامة على الطريق سواء للمشاة أو السائقين أو المركبات»، ويلحظ أن المفهوم الشامل للوعي المروري قد تعرض للمكونات الثلاثة للوعي بمفهومه العام (المعرفي، الوجداني، المهاري) بينما لا تُلحظ هذه المكونات في غيره من التعريفات للوعي المروري. كما يُلحظ كذلك أن جميع التعريفات ركزت على ثلاثة جوانب مرتبطة بالوعي المروري وهي سائقي المركبات، والمركبات، والمشاة. ولكي يتحقق الوعي المروري يشترط أن يتضمن الآتي:

١. وعي واقع الأطراف المختلفة المعنية بالمسألة المرورية (السائقون، والمشاة، ورجال وصانعو المركبات، ومهندسو الطرق ...الخ

٢. وعي بالآثار المتُعددة لمشكلة المرور (النفسية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية).

٣. وعي الجهات المعنية بمواجهة المشكلة المرورية، وطبيعة الأدوار التي يجب أن تؤديها لمواجهة هذه المشكلة وحلها أو التخفيف من آثارها. (خضور ٢٠٠٧م) (١٨).

ويلاحظ من هذه الاشتراطات أن الوعي المروري لا يقتصر على الطريق والالتزام بالقواعد المرورية المتعلقة به فقط، بل يتُعدى ذلك ليشمل الوعي بالآثار المترتبة عليها، لما لهذا الأمر من أهمية يمكن أن تسهم في التقليل من الحوادث المرورية؛ إذ إن إحساس الفرد بخطورة هذه القضية يجعله أكثر حرصاً على تجنبها والابتعاد عن مسبباتها.

يتضح مما سبق أن مفهوم الوعي المروري قد حظي باهتمام واسع من قبل الباحثين الذين حاولوا توضيح رؤيتهم تجاهه كمفهوم يعني بسلامة الأفراد، سواء كانوا داخل المركبات

أو خارجها (مشاة)، وكل ذلك سعيا لإيجاد حلول عملية وواقعية للحد من خطر الحوادث المرورية وتحقيق السلامة على الطرق، كما نستنج أن التعريفات التي تناولت الوعي المروري لم تخرج عن نطاق المكونات الثلاثة (المعرفي، والوجداني، والسلوكي) للوعي بمفهومه العام، وكذلك الجوانب الثلاثة للوعي المروري (العنصر البشري والسيارة والطريق) وكل ما يتعلق بها من قواعد مرورية تنظمها، كما أصبح نشر الوعي المروري لدى جميع المواطنين ضرورة ملحة وذلك لتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم بالإقناع عن طريق تقديم المعلومات السليمة التي تساعد على تكوين رأى صائب وخلق قابلية للاستعداد والتقيد الطوعي لقواعد وأنظمة المرور وذلك لتحقيق الأمن والسلامة في استعمال الطريق." (بيان: ٢٠١٠) [٥]. وفى ضوء ما سبق عرضه يمكن وضع المفهوم الإجرائي التالي للوعي المروري :

أ. إلمام الفرد بمجموعة من المعارف التي تتعلق بالجانب المروري

ب. تتركز هذه المعارف بالطرق والمركبات والعنصر البشري والقواعد التي تنظمها.

ج. قدرة الفرد على فهم علاقة هذه الجوانب المعرفية ببعضها وإدراكها.

د. الاقتناع بهذه الجوانب المعرفية وتكوين اتجاه إيجابي نحوها.

هـ. الالتزام السلوكي بتطبيق هذه المعارف بشكل سليم.

و. الالتزام بتطبيق هذه المعارف المرورية يُمكن من تجنب وقوع الحوادث المرورية.

٢. مفهوم الحادثة المرورية

تُعرف الحوادث المرورية بأنها :الحوادث التي تحدث في الطرق عند اصطدام سيارة بأخرى أو إنسان أو حيوانات أو اصطدامها في منشأة أو أشياء أخرى، وينتج عن هذه الحوادث خسائر مادية أو إصابات بشرية أو قتلى. كما تعرف أيضًا: بأنها حدث اعتراضي يحدث بدون تخطيط مسبق من قبل سيارة (مركبة) واحدة أو أكثر مع سيارات (مركبات) أخرى أو منشأة أو حيوانات أو أجسام على طريق عام أو خاص وعادة ما ينتج عن الحادث المروري تلفيات تتفاوت من طفيفة بالممتلكات و المركبات أو جسيمة تؤدي إلى الوفاة أو الإعاقة المستديمة، وتسبب هذه الحوادث أيضاً العديد من الإصابات البالغة. (http: // ar.wikipedia. org / wiki) [٢١]، كما تعرف اللجنة الاقتصادية التابعة للأمم المتحدة بأوربا United Nations Economic commission for Europe الحادث المروري "بأنه التصادم الذي يقع بطريق عام مفتوح ينتج عنه إصابة شخص أو أكثر أو وفاتهم وتسببه عربة على الأقل في حالة تنقل " ويتسع هذا التعريف ليشمل التصادمات بين العربات وبعضها وبين العربات والمشاة وبين العربات والحيوانات أو الموانع والحواجز، إضافة إلى الحوادث الخاصة بالعربات لوحدها كالانقلاب وغيره، كما يمكن وصف الاصطدام بين عدة وسائل حادثاً واحداً عند وقوعها متزامنة وفى نفس الوقت. (عيسى: ٢٠٠٨) [٢٢].

ويُعد الحادث المروري بسيطاً إذا اقتصرت أضراره على المركبة دون أن تنتج عنه وفيات أو إصابات بشرية أو أضرار مادية بالممتلكات العامة أو الممتلكات الخاصة بغير أطراف الحادث. (الحارثي:٢٠١٠)[٢٣]. وفى إطار ما سبق يمكن وضع المفهوم الإجرائي التالي للحادثة المرورية:

أ. حادث تكون السيارة فيه فاعلاً رئيسياً.

ب. يكون نتيجة لانقلاب أو تصادم سيارة أو سيارتين أو أكثر.

ج. يحدث في أثناء السير في الطرق العامة أو الفرعية أو الخاصة.

د. قد يكون نتيجة لتصادم سيارة بجسم

متحرك أو ثابت (إنسان- حيوان – منزل أو عقار، أو منشأة أو مانع طبيعي أو صناعي... الخ.).

د. ينتج عن هذا الاصطدام خسائر مادية أو إصابات بشرية أو إعاقات أو وفيات.

هـ. في حال اقتصار التلفيات على السيارة المتسببة في الحادث فقط يُعد حادثاً بسيطاً.

أهمية البحث

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في مسه لمشكلة واقعية، ترتبط ارتباطا مباشراً بحياة الإنسان ومستقبله، ألا وهي مشكلة الحوادث المرورية وما ينتج عنها من وفيات وإعاقات مختلفة تتدرج من المستوى البسيط إلى المستوى المتقدم، مما يؤثر على قدرة المصاب على العمل والإنتاج، هذا بالإضافة إلى تأثير تلك الحوادث على مختلف مناشط الحياة النفسية والاجتماعية والأسرية والاقتصادية للمصاب ولأسرته.

كما يمتد تأثير تلك الحوادث المرورية إلى المستوى الاقتصادي للمجتمع ككل، حيث تتضاءل الفئة المنتجة القادرة على العمل والإنتاج وتتزايد معدلات الإعالة في المجتمع.

وبالتالي يتوقع الباحثان تزايد الأهمية التطبيقية للبحث من خلال الأثر الإيجابي لتطبيق التوصيات التي سيتوصل إليها وما سيتبعها من انخفاض ملحوظ في معدلات وقوع الحوادث المرورية؛ من خلال رفع درجة الوعي المروري للمجتمع بصفة عامة وللشباب بصفة خاصة.

كما يمكن أن نضيف أن الأهمية العلمية للبحث الحالي تتمثل في مساعدة مهنة الخدمة الاجتماعية على أداء دوراً محورياً في مجال جديد من مجالات الممارسة؛ تتمكن من خلاله من مساعدة المجتمعات ذات المعدلات المرتفعة من الحوادث المرورية على تخفيض هذه المعدلات؛ من خلال ما تسهم به المهنة وباحثيها من دراسات وبحوث وبرامج مهنية للتدخل في هذا المجال.

الإجراءات المنهجية للبحث

١. نوع البحث: ينتمي هذا البحث إلى نمط البحوث الوصفية، تلك التي تستهدف تقرير خصائص ظاهرة معينة، أو موقفًا تغلب عليه صفة التحديد. والوصف ينصب على الجوانب الكيفية والجوانب الكمية معًا، غير أن الباحثين يبدآن بتقرير الجوانب الكيفية ووصفها، فإذا توافرت المقاييس والوسائل الإحصائية كان من الممكن تحديد خصائص الظاهرة تحديدًا كميًا. (السروجي وآخرون٢٠٠١) [٢٤] ويُعد هذا البحث من البحوث التي تحاول وصف الواقع الحاضر للوعي المروري لطلاب الجامعة.

٢. المنهج المستخدم: يُعد المنهج الوصفي هو المنهج العام الذي يوجه البحث الحالي، والذي يتم تطبيقه واقعيًا من خلال منهج المسح الاجتماعي بالعينة، لعينة عشوائية من طلاب جامعة السلطان قابوس، من مختلف كليات الجامعة، وقد تم تطبيق أداة جمع البيانات معهم في الفصل الدراسي خريف ٢٠١٠.

٣. أداة جمع البيانات: اعتمد الباحثان في جمع البيانات الميدانية على تصميم مقياس لقياس الوعي المروري لطلاب الجامعة، تكون من خمسة أبعاد، بالإضافة إلى الجزء الخاص بالبيانات الأولية، وقد اختص البُعد الأول بقياس المعارف المرورية للطلاب وتكون من (٤٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، والبُعد الثاني تضمن عبارات لقياس الاتجاه وبلغ عددها (٢٣) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية، والبُعد الثالث تضمن عبارات لقياس السلوك المروري بلغ عددها (٥١) عبارة موزعة على خمسة أبعاد فرعية، واختتم المقياس بسؤال مفتوح حول مقترحات المبحوثين للحد من الحوادث المرورية.

٤. الصدق: تم عرض الأداة على عدد من

المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم الاجتماع والعمل الاجتماعي بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس، حيث بلغ عددهم (١١) محكمًا، وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات والتغييرات المقترحة من قبل المحكمين، والتي رأيا أهمية إجرائها لتجويد البحث، وتم حذف العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر. ويفيد هذا النوع من الصدق في صياغة المقياس في صورته التمهيدية، بالإضافة إلى الاستفادة من المحكمين وأصحاب الخبرة الذين يبدون آراءهم في المقياس (عبدالمجيد٢٠٠٦) [٢٥].

٥. الثبات: تم استخدام اختبار T-Test للتأكد من ثبات الأداة عن طريق إجراء تطبيق المقياس على مجموعة من المبحوثين قوامها خمسة عشر مبحوثاً، على فترتين يفصل بينهما فاصل زمني مقداره خمسة عشر يوماً، وذلك للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة معنوية بينهما، وقد أفادت نتائج تطبيق الاختبار أن قيمة المعنوية (٠,١٥٣) وهى قيمة أكبر من (٠،٠٥) وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين القياسين مما يؤكد على ثبات أداة جمع البيانات.

الإحصائية المستخدمة في هذا البحث باستخدام برنامج SPSS. Win الإصدار رقم ١٧.

٧. أساليب التحليل: اعتمد الباحثان على المزاوجة بين أسلوبي التحليل الكمي والكيفي، كما أعقب التحليلات الكمية تفسيرات كيفية تبينها وتوضحها، فالأرقام المجردة لا تعني شيئًا إلا من خلال تفسيرها في ضوء دلالتها السوسيولوجية.

مجالات البحث

أ. المجال البشري: تمثل المجال البشري للبحث في عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس، وقد خصص الباحثان جزءًا لاحقًا في البحث لتقديم وصف دقيق للعينة.

- إطار المعاينة: ضم إطار المعاينة جميع طلاب جامعة السلطان قابوس(الذكور والإناث) في جميع كليات الجامعة والذين لديهم القدرة على قيادة السيارات، الحاصلين منهم على رخصة قيادة أو الذين لم يحصلوا.
- عينة البحث: للوصول إلى تحديد دقيق للعينة، تم حصر جميع الطلاب المسجلين في مقرر «المجتمع العُماني المعاصر» كمتطلب جامعة، فبلغ عددهم ١٥٥٠ طالبًا، وذلك للأسباب التالية:

جدول رقم ١ : تطبيق اختبار T- Test للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي والبعدي

إجمالي المقياس	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	مستوى المعنوية	درجة الحرية	قيمة T	المعنوية	القرار
القبلي	٢٧٩,٨٠٠	٩,٦٠٠٠	٠,٩٥	٢٨	١,٤٦٩	٠,١٥٣	لا توجد فروق
البُعدي	٢٨٩,٤٠٠						

٦. الاتساق الداخلي للأداة: تم قياس الاتساق الداخلي Reliability Coefficient للمحاور المتعلقة بقياس الوعي المروري، وذلك بحساب معامل "كرونباخ ألفا" للعينة الأساسية للبحث والتي بلغت (٢١٢) مبحوثًا، فكانت قيمة ألفا له (٠,٨٩٧). وهذه النتيجة تُعد مؤشرًا قويًا على الاتساق الداخلي للأداة. وقد قام الباحثان بنفسيهما بتنفيذ التحليل وتطبيق الاختبارات

١. يبلغ عدد هؤلاء الطلاب ١٠٪ تقريباً من إجمالي طلاب الجامعة.

٢. تضم طلاباً من جميع الكليات المكونة للجامعة.

٣. تضم طلاباً من الذكور والإناث، ومن مختلف السنوات الدراسية.

٤. تضم طلاباً من مختلف محافظات ومناطق وولايات السلطنة.

وتم الاتفاق على أن تضم العينة كل الطلاب الذين تتوافر لديهم القدرة على قيادة السيارة، سواء الحاصلين منهم على رخصة أو الذين لم يحصلوا، وتم تطبيق المسح الاجتماع الشامل على كل من ينطبق عليهم هذا الشرط، وقد تلقى الباحثان مساعدة من بعض الزملاء في جمع البيانات الميدانية في أثناء الفصل الدراسي خريف ٢٠١٠م، حيث تم توضيح فكرة البحث لهم وللمبحوثين، ثم توزيع أداة جمع البيانات وانتظار المردود، الذي تمثل في عدد (٢٢١) مفردة فقط، استبعد الباحثان منها (٩) استمارات؛ لعدم اكتمال بياناتها، ومن ثَّم يُعد الباحثان ما تبقى من استمارات صحيحة بمثابة العينة الفعلية للبحث والتي بلغت (٢١٢) مفردة.

ب، المجال المكاني: تم اختيار جامعة السلطان قابوس، لتكون مجالاً مكانياً لإجراء البحث، وذلك لعدة أسباب منها: زيادة معدل وقوع الحوادث المرورية بالمجتمع العماني، وملاحظة امتلاك نسبة كبيرة من الطلاب لسيارات خاصة، وكذلك كثرة رسائل البريد الإلكترونية التي تحمل نعياً من إدارة الجامعة لطلاب لقوا مصرعهم في حوادث مرورية متكررة، أو الدعوة للتبرع بالدم من أجل إنقاذ المصابين في مثل تلك الحوادث.

ج. المجال الزمني: تم جمع بيانات هذا البحث في الفترة من بداية شهر أكتوبر حتى نهاية شهر ديسمبر ٢٠١٠.

تحليل المعطيات الميدانية

١. تحليل البيانات الأولية ووصف العينة.

أ. وصف مجتمع البحث طبقًا للنوع وفئات العمر.

يستهل الباحثان تحليل البيانات الميدانية بإلقاء نظرة تحليلية سريعة على ما تتضمنه بعض الجداول المتعلقة بوصف العينة، إذ يتعلق الجدول رقم (٣) بتبيان توزيع المبحوثين من الذكور والإناث طبقاً للفئات العمرية، حيث تشير البيانات إلى تمثيل الذكور في العينة بنسبة ٧٣,٦٪ والإناث بنسبة ٢٦,٤٪، وجاء متوسط العمر للمبحوثين ٧٢, ٢٠ سنة، موزعين على ثلاث فئات عمرية، حيث وقع معظمهم في الفئة العمرية (من ٢٠ إلى أقل من ٢٣ سنة) وبنسبة ٥١,٩٪، ثم أتت الفئة العمرية (أقل من ٢٠ سنة) في الترتيب الثانى بنسبة ٤٣,٤٪، ثم احتلت الفئة العمرية (٢٣ سنة فأكثر) الترتيب الأخير، ويعتبر توزيع المبحوثين على الفئات العمرية السابقة توزيعاً طبيعيا، حيث لا ينتمى إلى هذه الفئة الأخيرة إلا بعض طلاب كليات الطب والهندسة والطلاب الواقعين تحت الملاحظة اللأكاديمية.

جدول ٢ : يبين توزيع المبحوثين طبقا للنوع والفئة العمرية

النوع / السن	النوع				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
أقل من ٢٠	٥٨	٪٢٧,٤	٣٤	٪١٦,٠	٩٢	٪٤٣,٤
من ٢٠ إلى أقل ٢٣	٩٠	٪٤٢,٥	٢٠	٪٩,٤	١١٠	٪٥١,٩
٢٣ سنة فأكثر	٨	٪٣,٨	٢	٪٩	١٠	٪٤,٧
المجموع	١٥٦	٪٧٣,٦	٥٦	٪٢٦,٤	٢١٢	٪١٠٠,٠

جدول رقم ٣: يبين توزيع المبحوثين وفقا لطبيعة الدراسة ومحل الإقامة

طبيعة الدراسة	محل الإقامة						المجموع	
	بادية		قرية		مدينة			
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
علوم إنسانية	١٨	٪٨,٥	٦٢	٪٢٩,٢	٥٢	٪٢٤,٥	١٣٢	٪٦٢,٣
علوم طبيعية	٨	٪٣,٨	٤٠	٪١٨,٩	٣٢	٪١٥,١	٨٠	٪٣٧,٧
المجموع	٢٦	٪١٢,٣	١٠٢	٪٤٨,١	٨٤	٪٣٩,٦	٢١٢	٪١٠٠,٠

ب. وصف مجتمع البحث وفقا لطبيعة الدراسة ومحل الإقامة

اشتملت العينة على طلاب من مختلف كليات الجامعة، تم تصنيفهم إلى فئتين: الفئة الأولى تضم الكليات ذات الطبيعة الإنسانية (وتضمنت طلاب كليات الآداب والتربية والحقوق والتجارة والاقتصاد) وكانت نسبتهم ٦٢,٣٪، موزعين طبقاً لمحل الإقامة على: البادية بنسبة ٨,٥٪، والقرى بنسبة ٢٩,٢٪، و المدن بنسبة ٢٤,٥٪، بينما تضمنت الفئة الثانية كليات العلوم الطبيعية (وتضم كليات الطب والهندسة والعلوم والعلوم الزراعية والتمريض) بنسبة ٣٧,٧٪ موزعين طبقاً لمحل إقامتهم على: البادية بنسبة ٣,٨٪، والقرى بنسبة ١٨,٩٪، والمدينة بنسبة ١٥,١٪.

د. وصف مجتمع البحث وفقاً للحصول على رخصة القيادة ومحل الإقامة الدائم

تتعلق البيانات الواردة بالجدول رقم (٤) بتوزيع المبحوثين وفقاً لمحل الإقامة والحصول على رخصة لقيادة السيارة، وقد جاء توزيع العينة بطريقة تدلل على حرص سكان البادية على استخراج رخصة القيادة قبل الممارسة الفعلية لها، أي وجود احتمال لظهور فروق ذات دلالة معنوية يحدثها محل الإقامة في التأثير على الأفراد لاستخراج رخصة قبل القيام بقيادة السيارة فعلياً، وللتأكد من وجود هذه الفروق تم استخدام معامل الـ ANOVA الذي بين وجود فروق معنوية بين المبحوثين من القرى والبادية، حيث بلغت قيمة F (٣,٠٣٤) وعند درجات حرية (٢) ومستوى معنوية (٠,٩٥) بلغت قيمة المعنوية (٠,٠١٥)، وباستخدام اختبار (Post Hoc Tests LSD) للتعرف على وجهة هذه الفروق، وجد أنها تتجه لصالح المتوسط الأكبر الذي هو متوسط المقيمين بالقرية في مقابل المقيمين بالبادية، وبمعنى أكثر وضوحًا يؤكد التحليل السابق على أن كثيراً من المقيمين في المناطق القروية لا يهتمون باستخراج رخص القيادة قبل ممارسة القيادة فعليا، بينما يهتم المبحوثون من البادية باستخراجها؛ وقد يفسر ذلك في ضوء حاجة البدويين المستمرة إلى الذهاب إلى المدن للتسوق وشراء احتياجاتهم وبالتالي فإن رخصة القيادة تحميهم من الوقوع تحت طائلة القانون، في حين أن القرى وكثيرا من المناطق الريفية تتوافر فيها بعض المحلات والأسواق التجارية الصغيرة التي تغنى أهلها عن الذهاب إلى المدن في كثير من الأحيان وبالتالي تقلل من الاحتكاك بالشرطة والتعرض لمخالفتها، كما كشفت نتائج تطبيق الاختبار السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المقيمين بالقرى والمقيمين بالمدن في هذا الشأن، ويؤكد التحليل السابق على مدى الحاجة إلى نشر الوعي المروري بين أبناء المناطق الريفية لتغيير اتجاهاتهم نحو ضرورة الحصول على رخصة القيادة قبل البدء الفعلي في ممارستها.

جدول ٤: يبين توزيع المبحوثين وفقا لمحل الإقامة والحصول على رخصة القيادة

الرخصة محل الإقامة	الحصول على رخصة قيادة مركبة				المجموع	
	نعم		لا			
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
بادية	٢٤	١١,٣٪	٢	٩٪	٢٦	١٢,٣٪
قرية	٧٠	٣٣,٠٪	٣٢	١٥,١٪	١٠٢	٤٨,١٪
مدينة	٦٢	٢٩,٢٪	٢٢	١٠,٤٪	٨٤	٣٩,٦٪
المجموع	١٥٦	٧٣,٦٪	٥٦	٢٦,٤٪	٢١٢	١٠٠,٠٪

جدول ٥ : يبين نتائج تطبيق اختبار (Post Hoc Tests LSD) للتعرف على الفروق التي يحدثها محل الإقامة على اهتمام المبحوثين باستخراج رخصة القيادة

(I) الإقامة مكان الدائم	(J) الإقامة مكان الدائم	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
desert	village	-٫٢٣٦٨٠*	٫٠٩٦١٧	٫٠١٥	-٫٤٢٦٤	-٫٠٤٧٢
	city	-٫١٨٤٩٨	٫٠٩٨٢٤	٫٠٦١	-٫٣٧٨٦	٫٠٠٨٧
village	desert	٫٢٣٦٨٠*	٫٠٩٦١٧	٫٠١٥	٫٤٧٢	٫٤٢٦٤
	city	٫٠٥١٨٢	٫٠٦٤٤٩	٫٤٢٣	-٫٠٧٥٣	٫١٧٩٠
city	desert	٫١٨٤٩٨	٫٠٩٨٢٤	٫٠٦١	-٫٠٠٨٧	٫٣٧٨٦
	village	-٫٠٥١٨٢	٫٠٦٤٤٩	٫٤٢٣	-٫١٧٩٠	٫٧٥٣

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

هـ. وصف مجتمع البحث وفقاً لطرق حصولهم على رخصة القيادة

لقد أظهرت المعطيات الميدانية أن نسبة الذين يحملون رخصة للقيادة بلغت ٧٣,٦٪ من إجمالي العينة (١٥٦ مبحوث)، في حين أكد ٢٦,٤٪ منهم بأنهم يقودون بدون رخصة، وللتعرف على الطرق والأساليب التدريبية التي اتبعها المبحوثون للحصول على الرخصة يمكن استنتاج ذلك من الجدول رقم (٦).

جدول ٦: يوضح طرق التدريب للحصول على رخصة القيادة

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
التحقت بمدرسة للتدريب على السياقة	١٠٨	٥٠,٩
دربني أحد أفراد أسرتي	٣٢	١٥,١
دربني أحد أصدقائي	٢٠	٩,٤
بالاجتهاد الشخصي	٢٦	١٢,٣
عند مدرب معتمد	٦	٢,٨

(*) (يسمح للمبحوث باختيار أكثر من استجابة) ن = ١٥٦ .

يتبين لنا أن نسبة ٥٣,٧٪ من المبحوثين أكدوا حصولهم على التدريب والتعليم من خلال أشخاص مؤهلين لهذه الوظيفة (٥٠,٩٪ من خلال الالتحاق بمدرسة متخصصة، و٢,٨٪ تدربوا عند مدرب معتمد) بينما أفاد ما يقرب من ٤٦,٣٪ بتلقي التدريب من خلال الأصدقاء أو الأقارب أو الاعتماد على الاجتهاد الشخصي، وهذا يعني أن عملية التعليم والتدريب لم تتم بالكيفية والمستوى المطلوب؛ الأمر الذي يجعلنا نتشكك بقدر كبير في قدرة هذه النوعية من السائقين على تجنب التسبب في الحوادث المرورية.

ومن اللافت للنظر تأكيد نسبة ١٢,٣٪ من المبحوثين على الاجتهاد الشخصي بالاعتماد على ذواتهم لتعلم قيادة السيارة، ولم يلتحقوا بمدارس التدريب والتعليم، ولم يتدربوا تحت إشراف مدرب معتمد، تلاها من حيث الأهمية نسبة تقدر بـ٩,٤٪ اعتمدت على قيام أحد الأصدقاء بتدريبها، ثم نسبة ١٥,١٪ أكدت على التدريب عن طريق أحد أفراد الأسرة.

وبنظرة مجمعة للنسب السابقة نستطيع القول أن نسبة تتعدى ٤٦٪ تعلمت قيادة السيارات تحت إشراف أفراد غير مختصين وغير مؤهلين للقيام بعملية التدريب والتعليم، أي أن ما يقرب من نصف المبحوثين معرضون للتسبب في وقوع الحوادث المرورية. وللتعرف على مدى وجود فروق بين محل الإقامة والطرق التي يتبعها المبحوثون في التدريب والاستعداد للحصول على رخصة القيادة؛ تم تطبيق اختبار الـ ANOVA وقد بينت نتائجه عدم وجود فروق أحدثها محل الإقامة (كمتغير مستقل) في الطرق التي اتبعها المبحوثون للحصول على رخصة القيادة (كمتغير تابع)- في كافة الطرق والأساليب الموضحة بالجدول السابق - إلا فيما يتعلق باعتماد المبحوثين على أحد أفراد الأسرة في عملية التدريب، إذ بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية عند درجات حرية (٢) ومستوى معنوية ٠,٩٥، إذ بلغت قيمة F (٩,٤٣١) ودرجة المعنوية (٠,٠٠) وكما هو معلوم أن تفسير الفروق يكون في صالح المتوسط الأكبر، ويبين الجدول رقم (٨) مزيداً من التحليل من خلال استخدام Post (Hoc Tests LSD) الذي بين ميل هذه الفروق لصالح المبحوثين المقيمين بالمدينة، بمعنى أن المقيمين بالمدينة هم الأكثر اعتمادا على أفراد الأسرة في التدريب على القيادة والاستعداد للحصول على الرخصة.

و. وصف مجتمع البحث وفقاً للقيادة بدون رخصة:

لقد أفادت النتائج الميدانية أن نسبة١,٨٢٪ من إجمالي المبحوثين (١٧٤ مبحوث)، أكدوا على أن فرصاً سنحت لهم لقيادة السيارة قبل استخراج الرخصة، وهذه تُعد إحدى النتائج المهمة التي يبرزها البحث، حيث أن غالبية المبحوثين تقريباً سبق لهم أن قادوا سياراتهم بدون أن يتموا تدريبهم الذي يمكنهم من إتقان القيادة، وكما هو جلي أن القيادة قبل الحصول على الرخصة لا تكون في المستوى الذي يُمكن السائق من تجنب الحوادث المرورية، ويعتقد الباحثان أن خلال تلك الفترة يمكن أن تقع المزيد من الحوادث المرورية، وأما عن كيفية حدوث ذلك فيمكن استيضاحه من الجدول رقم(٨).

جدول ٧ : يوضح الفروق التي يحدثها محل الإقامة في الاعتماد على أفراد الأسرة في عملية التدريب

مكان (I) الدائم الإقامة	مكان (J) الدائم الإقامة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
بادية	قرية	-و٠٠٤٥٢-	و٠٧٥٨٦	و٩٥٢	-و١٥٤١-	و١٤٥٠
	مدينة	و٢٠٦٩٦ *	و٠٧٧٥٠	و٠٠٨	و٠٥٤٢	و٣٥٩٧
قرية	بادية	و٠٠٤٥٢	و٠٧٥٨٦	و٩٥٢	-و١٤٥٠ -	و١٥٤١
	مدينة	و٢١١٤٨	و٠٥٠٨٨	و٠٠٠	و١١١٢	و٣١١٨
مدينة	بادية	×-و٢٠٦٩٦ * -	و٠٧٧٥٠	و٠٠٨	-و٣٥٩٧-	-و٠٥٤٢ -
	قرية	×-و٢١١٤٨ * -	و٥٠٨٨	و٠٠٠	-و٣١١٨ -	-و١١١٢-

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

جدول ٨ : يوضح سُبل قيادة السيارة
قبل الحصول على رخصة القيادة

(يسمح للمبحوث باختيار أكثر من استجابة) ن = ١٧٤.		
الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
أخذت سيارة الأسرة بعلمهم	١٣٢	٦٢,٣
أخذت سيارة الأسرة بدون علمهم	٤٤	٢٠,٣
أخذت سيارة أحد الأصدقاء أو الأقارب	٤٦	٢١,٧
استأجرت سيارة من أحد المكاتب	٤	١.٩
أخرى	٦	٢,٨

تظهر النتائج الواردة بالجدول قيام نسبة كبيرة من العينة تقدر بـ ٦٢,٣٪ باستخدام سيارات الأسرة للتدريب على القيادة بعلم الأسرة، وهذا يوضح مدى تساهل الأسرة مع أبنائها في قيادة السيارة دون وجود مدرب متخصص في ذلك، الأمر الذى يعكس دلائل على

نسبة ٢٠,٣٪ أكدت على قيامها بأخذ سيارات الأسرة للتدريب وتعلم السياقة عليها بدون علم الأسرة، وهذا يؤكد على عدم وجود ضوابط تمنع الأبناء من استخدام سيارات الأسرة بدون علمها. كما أفادت نسبة ٢,٨٪ بإجابات أخرى تمثلت في (قيادة سيارات الآخرين بعد إيهامهم بالقدرة على القيادة)، وفى الترتيب الأخير أكدت نسبة ١,٩٪ أنهم استأجروا سيارات للتدريب عليها من أحد مكاتب تأجير السيارات، وهذا لا يمكن أن يفسر في ضوء تساهل هذه المكاتب، ولكن قد يتحايل الراغب في تعلم القيادة على هذه المكاتب باصطحاب أحد الأصدقاء أو الأقارب الذي لديه رخصة قيادة لاستئجار السيارة، ثم يبدأ التعلم والتدريب عليها بعد ذلك.

جدول ٩ : يوضح تأثير محل الإقامة في قيادة السيارات بدون رخصة

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
أخذت سيارة الأسرة بعلمهم	Between Groups	٢,١٨٠	٢	١,٠٩٠	٤,٧٨٣	,٠٠٩
	Within Groups	٤٧,٦٣١	٢٠٩	,٢٢٨		
	Total	٤٩,٨١١	٢١١			
أخذت سيارة الأسرة بدون علمهم	Between Groups	٢,٠٩٢	٢	١,٠٤٦	٦,٦٧٠	,٠٠٢
	Within Groups	٣٢,٧٧٦	٢٠٩	,١٥٧		
	Total	٣٤,٨٦٨	٢١١			
استأجرت سيارة من أحد المكاتب	Between Groups	,١١٥	٢	,٠٥٨	٣,١٥٥	,٠٤٥
	Within Groups	٣,٨١٠	٢٠٩	,٠١٨		
	Total	٣,٩٢٥	٢١١			

يتوقع معه حدوث انعكاسات سلبية مستقبلية. وفي نفس الاتجاه يتساهل الأصدقاء والأقارب مع راغبي تعلم القيادة بإعطائهم السيارات للتدريب عليها، إذ أكد على ذلك نسبة ٢١,٧٪، تلا ذلك

ولمزيد من التحليل قام الباحثان بتطبيق معامل الـ ANOVA للتعرف على الفروق التي يحدثها اختلاف محل الإقامة على قيادة السيارات قبل الحصول على رخصة القيادة،

حيث تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المبحوثين نتيجة اختلاف محل الإقامة. وبمزيد من التحليل اتضح أن هذه الفروق تميل في صالح المبحوثين من المدن والقرى عن المبحوثين في البادية، وهذا يمكن تفسيره في ضوء قوة تأثير وسائل الضبط الاجتماعي في البادية عنها في المدينة أو القرية، تلك التي تحد من قيام المبحوثين بأي تصرفات فردية دون الرجوع إلى الأسرة، خاصة في محاولات أخذ السيارات للتدريب والتعليم عليها، سواء تم ذلك بعلم الأسرة أو بدون علمها، أما ما يتعلق بمكاتب استئجار السيارات فتفسر الفروق في ضوء عدم توافرها بالبادية.

ي. وصف مجتمع البحث وفقاً لاحتياجاتهم المعرفية

فيما يتعلق بالاحتياجات المعرفية للمبحوثين – التي تمكنهم من تجنب الحوادث المرورية- أوضحت النتائج أن نسبة ٥٥٪ من المبحوثين يؤكدون على حاجتهم إلى معلومات مرورية تمكنهم من تجنب الحوادث، ويكشف الجدول رقم (١٠) ماهية هذه الاحتياجات المعرفية.

جدول ١٠: يوضح نوعية احتياجات المبحوثين من المعارف المرورية لتجنب الحوادث

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
معلومات خاصة بالسيارات وإصلاحها	٥٨	٢٧,٤
معلومات خاصة بالطرق	٤٦	٢١,٧
معلومات خاصة بالإرشادات المرورية	٤٢	١٩,٨

(يسمح للمبحوث باختيار أكثر من استجابة) ن =١١٦.

تُعد الاحتياجات المعرفية المتعلقة بصيانة السيارات وإصلاحها أهم احتياجات المبحوثين، حيث أكدت نسبة ٢٧,٤٪ منهم على ذلك، وتُعد هذه النتيجة منطقية ومفسرة لنتيجة سابقة كشفت عن أن ٨٢,١٪ من المبحوثين قادوا السيارات دون الحصول على تدريب معتمد يؤهلهم للحصول على رخصة القيادة، وبالتالي كان لديهم نقص معرفي متعلق بصيانة السيارة، وكيفية التعامل معها وقت الأزمة، كما أشارت نسبة ٢١,٧٪ إلى احتياجهم إلى معلومات تتعلق بالطرق، ونسبة ١٩,٨٪ أكدت على حاجتهم إلى معلومات خاصة بالإرشادات المرورية.

ح. التعرض للحوادث المرورية وأسباب وقوعها

تحتل سلطنة عمان مرتبة متقدمة بين أكثر الدول تعرضاً للحوادث المرورية، وتتفق النتائج الميدانية مع ما سبق ذكره، حيث أكد معظم المبحوثين بنسبة ٨٤,٩ ٪ أنهم قد سبق أن تعرضوا أو شاهدوا حوادث مرورية على الطرقات، وبالاستفسار عن رؤيتهم لأسباب وقوع هذه الحوادث أفادوا باستجابات متعددة ومتنوعة يوضحها الجدول اللاحق.

جدول ١١: يوضح أسباب وقوع الحوادث المرورية من وجهة نظر المبحوثين

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
خطأ بشرى يرجع إلى قائد السيارة	١٤٢	٦٧,٠٠	١
خطأ بشرى يرجع إلى المشاة	٢٢	١٠,٤	٤
خطأ في تصميم الطريق.	٣٤	١٦,٠٠	٢
قصور في درجة أمان السيارة وإمكانياتها	٢٤	١١,٣	٣
الظروف الجوية والمناخية.	٢٠	٩,٤	٥

(يسمح للمبحوث باختيار أكثر من استجابة) ن =١١٦.

تُعد الأخطاء البشرية المسبب الأول للحوادث المرورية حيث أتت في الترتيب الأول بنسبة ٦٧,٠٠٪، وهذا ما تؤكد عليه كل من إحصاءات الشرطة (شرطة عمان السلطانية:٢٠١٠م)(١٠)، وكذلك دراسة الموصلي (الموصلي:١٩٩٦) (١١)، وكذلك تتفق مع النتائج السابقة التي أكدت على الاحتياجات المعرفية المرورية للمبحوثين، وتلا ذلك مباشرة الأخطاء في تصميم الطرق بنسبة ١٦,٠٠٪ ، حيث عبر المبحوثون في اقتراحاتهم عن مدى حاجة الطرق إلى عمليات المراجعة والصيانة المستمرة إذ إن بعضها يعانى من وجود رمال أو حجارة متناثرة أو معوقات تعوق المرور بشكل آمن، أو انحناءات مفاجئة فى بعض الطرق وانعدام الإضاءة ليلاً في بعضها ....الخ، وهذا يتطلب إجراء مراجعة دورية ومستمرة، وعد المبحوثون أن القصور في درجة أمان السيارة يأتي في الترتيب الثالث من حيث الأسباب المؤدية لوقوع الحوادث، وأوضحوا في مقترحاتهم وجوب التدقيق في فحص السيارات القديمة قبل الترخيص لها، ثم أتت الظروف الجوية والمناخية في الترتيب الأخير وذلك بنسبة ٩,٤٪، حيث يُقدم بعض الشباب على القيادة في وقت الأمطار وأثناء نزول السيول دون الاكتراث بالمخاطر الناتجة لذلك.

٢. نتائج الإجابة على تساؤلات البحث

يُعد وعي الإنسان بمكونات المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، والمعرفة المرورية من أهم الدوافع الأساسية لتكوين اتجاه إيجابي نحوهما مما ينعكس في التقليل من وقوع الحوادث، وهو عملية تساعد الفرد والجماعة لكي يصبحا أكثر وعياً وفهمًا لواقعهم الاجتماعي وأسبابه، كما أن وعي الأفراد لأنفسهم ومجتمعهم ليس له مستوى واحد، وإنما يدرك كل فرد ذاته وما حوله بدرجات متفاوتة من الوضوح والتعقيد، ويمكن تصور أن هناك متصلاً بدايته أدنى درجة للوعي الناضج، ونهايته هي الإدراك التام لذاته ولمجتمعه والقوى المؤثرة فيه، ثم المبادرة والمشاركة الفاعلة في تقرير مصيره، وفي ضوء إدراك الفرد لنفسه ومجتمعه يتحدد مكانه على هذا المتصل.

وتُعد عملية تنمية الوعي المروري بين طلاب الجامعة أمرًا ضروريًا بهدف زيادة المعرفة والفهم والقدرة على مواجهة الحقائق المرتبطة بالمشكلات المرورية، ويتعلق ذلك الهدف في معظم الأحيان بتكوين اتجاهات جديدة أو تعديل بعض الاتجاهات السلبية السائدة، ويسهم في تقوية شعورهم بالمسئولية الاجتماعية تجاه مجتمعهم، والوقوف على مشكلات مجتمعهم وأسبابها، والإمكانيات (المادية – البشرية – الفنية) المتوافرة داخل مجتمعهم واللازمة لتنميته، ولأهمية الوعي كمتطلب أساسي لإحداث تغيير مقصود فى أفراد المجتمع فقد صاغ الباحثان ثلاثة أبعاد لقياس الوعي المروري تمثلت في: بُعد المعارف، وبُعد الاتجاهات، والبُعد السلوكي.

الإجابة على التساؤل الأول المتعلق بالمعارف المرورية لطلاب الجامعة

تُعد المعارف أحد أهم عناصر تشكيل الوعي المروري لطلاب الجامعة، ومن ثم الرغبة في الاندماج، والمشاركة في تعزيز دورهم المجتمعي. ويتوقف نوع الاندماج والمشاركة في التوعية المرورية على نوعية المعارف التي يمتلكها الطلاب من حيث كونها إيجابية أم سلبية حيال القواعد المرورية بشكل عام، ولأهمية ذلك تم تحليل النتائج المتعلقة بتبيان مستوى إلمام المبحوثين بالمعارف المرورية، والتي تم تجزئتها إلى مجموعة من الأبعاد الفرعية تلك التي تمثلت في معارف متعلقة بـ: قواعد المرور، والاستعمال الصحيح للسيارة، ومخاطر الطريق، والسلامة الشخصية، والمعرفة بالآثار المترتبة على حوادث المرور.

البعد الفرعي الأول: المعارف المتعلقة بقواعد المرور

تُعد المعارف المتعلقة بقواعد المرور من الأمور المهمة التي تسهم في تقليل معدل وقوع الحوادث المرورية، لذا فمن الضروري أن يُلم الراغب في استخراج رخصة القيادة بمعلومات مرورية عدة كتلك التي تتعلق بإشارات المرور، ومضمون كافة اللافتات والإرشادات المرورية، والقواعد الأساسية للقيادة، ومعرفته بمسئوليته ودوره في إبلاغ الشرطة عن قائدي السيارات المتهورين. عن قادة السيارات المتهورين في الترتيب الأخير مما يلزم تقوية الشعور بالمسئولية لديهم تجاه هذا الجانب، وبالرغم من وجود هذه المعارف الإيجابية، إلا أن التحليل يظهر نقص في معارف الطلاب حول ضرورة إبلاغ الشرطة عن قائدي السيارات المتهورين، وكذلك معرفتهم بمضمون كافة اللافتات والإرشادات المرورية. وهنا يتضح لنا مدى الحاجة إلى الجهود التوعوية التي يمكن أن يسهم فيها الأخصائيون الاجتماعيون في كافة المجالات ولاسيما المجال التعليمي – عمادة

جدول ١٢: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لا ستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بمعارفهم بالقواعد المرورية

العبـــارة	أعرف		إلى حد ما		لا أعرف		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أعرف إشارات المرور	١٩٢	٩٠,٦	١٨	٨,٥	٢	٠,٩	٢,٩١٣	١
أعرف أن السرعة المفرطة سببا رئيسيا للحوادث	١٨٢	٨٥,٨	٢٢	١٠,٤	٨	٣,٨	٢,٨٣٨	٢
أعرف القواعد الأساسية للقيادة	١٦٠	٧٥,٥	٥٠	٢٣,٦	٢	٠,٩	٢,٧٦٩	٣
.أعلم بوجود مدارس متخصصة لتعليم السياقة	١٦٦	٧٨,٣	٣٠	١٤,٢	١٦	٧,٥	٢,٧٣٥	٤
بصفة عامة أعرف القواعد المرورية	١٣٦	٦٤,٢	٧٢	٣٤,٠	٤	١,٩	٢,٦٥٣	٥
أعرف مضمون كافة اللافتات والارشادات المرورية	٨٦	٤٠,٦	١١٦	٥٤,٧	١٠	٤,٧	٢,٣٩١	٦
أدرك ضرورة إبلاغ الشرطة عن قائدى السيارات المتهورين	٨٨	٤١,٥	٩٠	٤٢,٥	٣٤	١٦	٢,٢٨٥	٧
القوة النسبية : ٨٧,٦٪ *	المتوسط الحسابي = ١٨.٤١٤				الانحراف المعياري ١.٨٣٣			

تشير قراءة الجدول رقم (١٢) إلى ارتفاع مستوى معارف طلاب الجامعة بالقواعد المرورية لدرجة توصف بالقوية جداً، إذ بلغت درجة القوة النسبية للبعد ٨٧,٦٪، وبمتوسط حسابي قدره ١٨,٤١٤، وانحراف معياري بلغ ١,٨٣٣، وقد جاءت المعرفة بالقواعد المرورية وفق الترتيب المطروح، حيث تم ترتيب العبارات وفق متوسطات الأوزان المرجحة لها، إذ بلغت أعلى درجة معرفة في معرفتهم بإشارات المرور؛ وقد يعزى ذلك لتضمين بعض المقررات الدراسية فى المراحل التعليمية بمعلومات عن إشارات المرور، ثم المعرفة بدور السرعة المفرطة كسبب رئيس للحوادث، وهكذا حتى جاءت المعرفة بالمسئولية عن إبلاغ الشرطة شئون الطلاب على سبيل المثال - من خلال الوسائل التي يمتلكونها: المحاضرات، الندوات، المؤتمرات، الكتيبات، المنشورات..... وغيرها، في النهوض بوعي الطلاب في كافة النقاط التي احتلت الترتيب المتأخر في الجدول، وخاصة التي تتعلق بمعرفة الطالب لدوره وتحمله مسئوليته في إبلاغ الشرطة عن أي تهور من جانب بعض السيارات التي يقودها أُناس يتصفون بالتهور وعدم تحمل المسئولية أثناء القيادة.

البعد الفرعي الثاني: المعارف المتعلقة بفحص وصيانة السيارة

تُعد المركبة أداة للنقل ولكنها في بعض الأحيان قد تكون أداة للقتل إذا أساء الإنسان استخدامها أو أهمل في صيانتها، لذلك من الضروري فحص

(*) ملحق (٢) الصورة النهائية للاختبار التحصيلى في وحدتي (الحركة وقوانين نيوتن للحركة).

السيارة دائما والتأكد من كفاية مستوى الزيت والماء والبطارية وسلامة الإطارات وصلاحيتها بالإضافة إلى مكابح المركبة وصلاحية الإضاءة وإشارات تغيير الاتجاه وسلامة المرايا الجانبية والداخلية وغيرها.

حيث أن من أول ما يلفت نظر قائد السيارة النظر للإطارات، وتوافقاً مع ارتفاع مستوى معارف المبحوثين بالنتيجة السابقة، جاءت معرفتهم بضرورة فحص إطارات السيارة مرة واحدة كل شهر في الترتيب الثاني بمتوسط وزن

جدول ١٣: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بمعارفهم المتعلقة بمعرفة فحص وصيانة السيارة

العبـــارة	أعرف		إلى حد ما		لا أعرف		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	%	ك	٪		
لدي معلومات عن كيفية فحص إطارات السيارة.	١٧٠	٨٠,٢	٣٦	١٧,٠	٦	٢,٨	٢,٨١٧	١
أعرف ضرورة فحص إطارات السيارة مرة واحدة كل شهر.	١٤٢	٦٧,٠	٥٦	٢٦,٤	١٤	٦,٦	٢,٦٦٤	٢
أعرف أن الإطارات المتآكلة تقلل من كفاءة الأداء.	١٠٢	٤٨,١	٨٠	٣٧,٧	٣٠	١٤,٢	٢,٤٢٨	٣
أعرف أن الإطارات التي تقل بها نسبة الهواء عن المستوى المطلوب تقلل من القدرة على التحكم في السيارة	٨٦	٤٠,٦	٨٦	٤٠,٦	٤٠	١٨,٩	٢,٣٠٥	٤
أعرف أن الإطارات التي تزيد بها نسبة الهواء عن المستوى المطلوب تقلل من ثبات السيارة.	٩٢	١٤,٣	٦٤	٣٠,٢	٥٦	٢٦,٤	٢,٢٨٥	٥
أعرف المؤشرات الدالة على مدى تآكل وجه إطار السيارة.	٥٤	٢٥,٥	١٠٠	٤٧,٢	٥٨	٢٧,٤	٢,٠٩٦	٦
لدى معلومات عن كيفية فحص مكابح السيارة.	٤٢	١٩,٨	١٠٢	٤٨,١	٦٨	٣٢,١	١,٩٨٩	٧
لدى معلومات عن كيفية فحص موتور السيارة	٤٠	١٨,٩	٩٢	٤٣,٤	٨٠	٣٧,٧	١,٩٢٢	٨
القوة النسبية : ١,٧٤٪	المتوسط الحسابي: ١٧,٧٧٠				الانحراف المعياري: ٣,٦٣٢			

من استقراء النتائج المبينة بالجدول السابق والتي تتعلق بمعارف طلاب الجامعة بالاستخدام الصحيح للسيارة يمكن وصف هذه المعارف بالقوية؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد:١,٧٤٪، وبمتوسط حسابي قدره ١٧,٧٧٠، وانحراف معياري بلغ ٣,٦٣٢، وقد تم ترتيب هذه المعارف وفق متوسطات الأوزان المرجحة لها، وقد جاء الترتيب وفق ما هو مطروح بالجدول رقم (١٣)، في المقدمة أتت معرفة المبحوثين بكيفية فحص إطارات السيارة بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٨١٧، وتُعد هذه النتيجة أمراً منطقياً

مرجح قدره ٢,٦٦٤، ثم جاءت في الترتيب الثالث العبارة التي تؤكد معرفة المبحوثين بأن الإطارات المتآكلة تقلل من كفاءة أداء السيارة وذلك بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٤٢٨ وتقاربت متوسطات الأوزان المرجحة المتعلقة باستجابات المبحوثين حول معرفتهم بأن الإطارات التي تقل بها نسبة الهواء عن المستوى المطلوب تقلل من القدرة على التحكم في السيارة، أو معرفتهم أن الإطارات التي تزيد بها نسبة الهواء عن المستوى المطلوب تقلل من ثبات السيارة، وبالرغم من وجود هذه المعارف الإيجابية التي يجب التأكيد

عليها، إلا أن البيانات أوضحت نقص المعارف المرتبطة بكيفية فحص موتور السيارة، وكيفية فحص مكابح السيارة، أو معرفتهم بالمؤشرات الدالة على تآكل وجه إطار السيارة، لذا يجب تزويد المقبلين على استخراج رخص القيادة بالمعلومات والمعارف الكافية المتعلقة بأهمية وكيفية فحص السيارة قبل استخدامها حتى يمكن التقليل من معدلات وقوع الحوادث المرورية.

البعد الفرعي الثالث: المعارف المتعلقة بمخاطر الطريق

تخضع الطرق عند إنشائها لمواصفات ومتطلبات فنية وهندسية معينة متفق عليها عالمياً، وأن كل عنصر منها له تأثير على السلامة المرورية، فمثلاً المواد المستخدمة في تعبيد الطرق يجب أن تكون ذات مواصفات تتلاءم مع كثافة المرور وأوزان المركبات وحمولتها المتوقعة، ويجب أن تتضمن مختلف أنواع العلامات والمواصفات المرورية التي تساعد على القيادة بأمان، ومن أهم عيوب الطرق الشائعة: (المنعطفات والمنحنيات المفاجئة، وعدم وجود إنارة كافية عليها، وعدم وجود أو وضوح إشارات السير، وعيوب في الإسفلت، والعيوب غير الفنية للطريق والأخطار الناجمة عنها).

أكدت النتائج الواردة في الجدول رقم (١٤) على وجود معارف إيجابية قوية جداً للمبحوثين فيما يتعلق بالمعرفة بمخاطر الطرق، حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد: ٨٨,٩٪، وبمتوسط حسابي قدره ٢٦,٦٩٨، وانحراف معياري بلغ ٢,٤٢٠، وقد تم ترتيب العبارات المكونة لهذا البُعد وفق متوسطات أوزانها المرجحة، حيث جاءت: معرفتهم بأهمية وجود اللافتات الإرشادية للمرور في الترتيب الأول بمتوسط وزن

جدول ١٤: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بالمعارف المتعلقة بمخاطر الطريق

العبــارة	أعرف		إلى حد ما		لا أعرف		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
.أعرف أهمية اللافتات الإرشادية للمرور	١٩٢	٩٠,٦	٢٠	٩,٤	٠	٠	٢,٩١٤	١
أدرك أماكن عبور المشاة	١٦٨	٧٩,٢	٤٢	١٩,٨	٢	٩	٢,٨٠٤	٢
أعلم أن إزالة الاحجار والعوائق من الطريق أمراً واجباً.	١٧٦	٨٣,٠	٢٦	١٢,٣	١٠	٤,٧	٢,٨٠٠	٣
كثرة التقاطعات في بعض الأحياء تؤدي إلى الحوادث	١٦٦	٨٧,٣	٤٠	١٨,٩	٦	٢,٨	٢,٧٧٦	٤
أدرك أهمية وجود موانع للحيوانات والرمال الزاحفة على الطرق	١٦٢	٧٦,٤	٤٦	٢١,٧	٤	١,٩	٢,٧٦٦	٥
أعلم أن أخطاء الطريق سبب رئيسي للحوادث	١٥٤	٧٢,٦	٤٨	٢٢,٦	١٠	٤,٧	٢,٧٠٨	٦
أدرك أن تصميم بعض الدورانات بطريقة خاطئة تسبب الحوادث	١٤٢	٦٧,٠	٦٤	٣٠,٢	٦	٢,٨	٢,٦٦٩	٧
أدرك أن تصميم مطالع الجسور بشكل غير مناسب يؤدى للحوادث	١٢٨	٦٠,٤	٧٤	٣٤,٩	١٠	٤,٧	٢,٥٨٤	٨
أدرك ضرورة إبلاغ الشرطة عن عوائق في الطرق.	١٢٠	٥٦,٦	٧٦	٣٥,٨	١٦	٧,٥	٢,٥١٨	٩
ألم بمعالم الطرق وتفاصيلها قبل القيادة عليها.	٨٤	٣٩,٦	١٢٠	٥٦,٦	٨	٣,٨	٢,٣٧٣	١٠
القوة النسبية : ٨٨,٩٪	المتوسط الحسابي: ٢٦,٦٩٨				الانحراف المعياري: ٢,٤٢٠			

مرجح قدره ٢,٩١٤ والتي تُعد ضرورية للتقليل من مخاطر الطرق والعوامل المؤدية للحوادث، ثم المعارف المتعلقة بأماكن عبور المشاة في الترتيب الثاني بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٨٠٤، إذ يعتبر المشاة وعبورهم أحد العوامل الأساسية المؤدية للحوادث، وتوافقاً مع ارتفاع مستوى معارف المبحوثين بأهمية وجود اللافتات الإرشادية للمرور، جاءت المعرفة بأهمية إزالة الأحجار والعوائق من الطرق بوصفها أمراً واجباً في الترتيب الثالث بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٨٠٠، ويمكن تفسير ذلك في ضوء إدراك المبحوثين لما جاء في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم "عن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي قال ((الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبه أعلاها قول لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياءُ شعبةٌ من الإيمان)) متفق عليه وأخرجه البخاري - رحمه الله- برقم (٢٦٣١)" (صحيح البخاري)، وفى الترتيب الرابع جاءت معرفتهم بخطورة كثرة التقاطعات في بعض الطرق والأحياء، والتي يمكن أن تؤدى إلى الحوادث، ثم المعرفة بأهمية وجود موانع للحيوانات والرمال الزاحفة على الطرق، وهكذا يمكن الاطلاع على الجدول السابق للتعرف على باقي ترتيب العبارات المكونة للبعد، وبالرغم من وجود هذه المعارف الإيجابية للعينة التي يجب التأكيد عليها، إلا أنه جاء في سلم اهتمامهم سعيهم لتحصيل المعارف المرتبطة بمعالم الطرق وتفاصيلها قبل قيادة السيارة، وقد يفسر ذلك بنقص المعلومات والكتيبات عن الطرق والخدمات الموجودة عليها بما لها من أهمية على القيادة الآمنة على الطرق، وكذلك إدراكهم ضرورة إبلاغ الشرطة عن عوائق في الطرق، ثم إدراكهم أن تصميم مطالع الجسور بشكل غير مناسب يتسبب في الحوادث، ويتفق معها إدراكهم أن تصميم بعض الدورانات بطريقة خاطئة تسبب الحوادث.

البعد الفرعي الرابع: المعارف المتعلقة بالسلامة الشخصية

يتبين من نتائج الجدول رقم (١٥) وجود معارف إيجابية قوية جداً تتعلق بمعرفة المبحوثين

جدول ١٥: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
لاستجابات مجتمع البحث على البُعد الخاص بمعارفهم المتعلقة بالسلامة الشخصية

العبـــارة	أعرف		إلى حد ما		لا أعرف		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أعرف أن القيادة تحت تأثير المخدر تؤدى إلى الحوادث	١٩٦	٩٢,٥	١٤	٦,٦	٢	,٩	٢,٩٢٦	١
أعرف أن شرب المشروبات الروحية يتسبب في الحوادث	١٩٠	٨٩,٦	٢٢	١٠,٤	٠	٠	٢,٩٠٢	٢
أعلم أن كسر إشارات المرور يعرضنى والآخرين للخطر	١٨٤	٨٦,٨	٢٨	١٣,٢	٠	٠	٢,٨٨٣	٣
أعرف خطورة القراءة أو الكتابة (رسائل SMS)	١٨٦	٨٧,٧	١٨	٨,٥	٨	٣,٨	٢,٨٦٠	٤
أعرف أن استعمال النقال أثناء القيادة يؤثر فى القدرة على (تقدير المسافات والالتزام بالمسار والحفاظ على السرعة المناسبة).	١٧٠	٨٠,٢	٣٤	١٦,٠	٨	٣,٨	٢,٧٨٩	٥
أدرك خطورة عدم الالتزام بالسرعة المقررة	١٦٠	٧٥,٥	٢٨	١٣,٢	٢٤	١١,٣	٢,٦٧٢	٦
أعرف أن لبعض الأدوية الطبية أثر على تركيزى أثناء القيادة.	١٤٦	٦٨,٩	٥٤	٢٥,٥	١٢	٥,٧	٢,٦٦٩	٧
أعرف أن الركاب الذين لا يستخدمون حزام الأمان يعرضون أنفسهم للموت عند وقوع حادث	١٣٠	٦١,٣	٧٤	٣٤,٩	٨	٣,٨	٢,٦١٣	٨
أعرف أن استعمال مقاعد الأطفال ينقذ حياتهم	١٢٦	٥٩,٤	٧٢	٣٤,٠	١٤	٦,٦	٢,٥٤٨	٩
أدرك أن صوت الكاسيت المرتفع يؤثر سلبياً على القيادة	١٢٠	٥٦,٦	٦٤	٣٠,٢	٢٨	١٣.٢	٢,٤٥٧	١٠
أعرف أن استخدام حزام الأمان يزيد من فرص النجاة بنسبة ٦٠٪ عند التعرض لحادث.	١٠٤	٤٩,١	٨٠	٣٧,٧	٢٨	١٣,٢	٢,٣٩٢	١١
أدرك أن التأمين على السيارات يجعل الشباب غير خائفين من الحوادث	٨٦	٤٠,٦	٩٦	٤٥,٣	٣٠	١٤,٢	٢,٢٩٣	١٢
لدى معلومات عن كيفية استخدام طفاية الحريق.	٧٤	٣٤,٩	٩٠	٤٢,٥	٤٨	٢٢,٦	٢,١٦٢	١٣
لدى معلومات عن كيفية فحص طفاية الحريق	٤٢	١٩,٨	٨٦	٤٠,٦	٨٤	٣٩,٦	١,٨٣٩	١٤
القوة النسبية : ٨٥٪	المتوسط الحسابي: ٣٥,٦٤١				الانحراف المعياري: ٣,٦٤٥			

بإجراءات السلامة الشخصية؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد ٨٥٪، وبمتوسط حسابي قدره ٣٥,٦٤١، وانحراف معياري بلغ ٣,٦٤٥، وقد جاء ترتيب العبارات وفق متوسط الأوزان المرجحة لها كما ورد بالجدول، حيث جاء في الترتيب الأول معرفة المبحوثين بخطورة القيادة تحت تأثير المخدر، ثم معرفتهم بخطورة تناول مشروبات روحية، حيث أن الحالة الاجتماعية والنفسية السيئة للسائق تؤثر تأثيراً سلبياً على قيادته فالإرهاق البدني والمشاكل الاجتماعية وتعاطي المخدر تتسبب في تفكير السائق وشرود ذهنه مما يتسبب في وقوع الحادث، وهكذا يمكن الاطلاع على الترتيب الوارد بالجدول السابق.

وتُعد السرعة الزائدة(*) من أكثر الأسباب شيوعاً في الحوادث المرورية وتتسبب في ٢٤٪ من الحوادث تقريباً، وتتمثل مخاطر السرعة الزائدة في عدم السيطرة على المركبة في أثناء ظهور أي أمر مفاجئ على الطريق وتدهور وانزلاق المركبة خاصة عند التقاطعات والانحناءات وتغير الأحوال الجوية، وهذا ما أكدت عليه نسبة كبيرة من المبحوثين بأن لديهم إدراك لخطورة عدم الالتزام بالسرعة المقررة، أو كسر إشارات المرور، ويتوافق معها معرفتهم بخطورة القراءة أو الكتابة (رسائل SMS)، أو خطورة استعمال النقال فى أثناء القيادة بما يؤثر فى قدرتهم على (تقدير المسافات والالتزام بالمسار والحفاظ على السرعة المناسبة)، إذ يعتبر الانشغال أثناء قيادة المركبة من الأسباب المؤدية إلى حوادث السير؛ لأن السائق يفقد تماماً التركيز المطلوب، ومن الملاحظ أن بعض السائقين الذين يقومون ببعض العادات كإلقاء التحية والسلام والمشاركة في الحديث والتحدث بالهاتف وتناول الوجبات السريعة والمرطبات أثناء القيادة يقلل من كفاءاتهم في القيادة.

كما يشكل الأطفال داخل السيارة مصدراً رئيساً للخطر إذا تركوا يلعبون ويعبثون بمحتويات السيارة أو بأجزائها المختلفة، فقد يعرضون حياتهم للخطر إذا قاموا بفتح الأبواب أو إخراج أيديهم أو رؤوسهم من نوافذها، وقد يشتتون انتباه وتركيز السائق بحركاتهم أو صراخهم؛ مما يؤدي إلى وقوع الحادث، وفي هذا السياق أكدت نسبة كبيرة على معرفتهم بأن استعمال مقاعد الأطفال ينقذ حياتهم، وكذلك معرفتهم بضرورة استخدام جميع الركاب لحزام الأمان، وبالرغم من وجود هذه المعارف الإيجابية للمبحوثين؛ إلا أنهم يفتقدون بعض المعلومات حول كيفية فحص طفاية الحريق، أو كيفية استخدامها، وعدم إدراكهم للخطورة الحقيقية التي يحدثها صوت الكاسيت المرتفع وأثره السلبي على القيادة، أو معرفتهم أن استخدام حزام الأمان يزيد من فرص النجاة بنسبة ٦٠٪ عند التعرض لحادث، كما أكدوا على عدم خوفهم من التعرض للحوادث ما دامت السيارة مؤمن عليها.

البعد الفرعي الخامس: المعرفة بالآثار الاجتماعية والاقتصادية للحوادث المرورية

تثير الحوادث المرورية هاجساً وقلقاً لمعظم أفراد المجتمع، لدرجة أنها أصبحت واحدة من أهم المشكلات التي تستنزف القوى البشرية والموارد المادية للمجتمعات، ومصدر خطورتها في أنها تستهدف المجتمعات في أهم مقومات الحياة لديها ألا وهو الإنسان وما تسببه له من مشكلات نفسية واجتماعية وصحية، بالإضافة إلى الخسائر المادية الهائلة؛ الأمر الذي يستوجب تضافر كافة الجهود للسعي الدءوب لطرح المقترحات والوصول إلى الحلول ووضعها موضع التنفيذ حتى تتمكن المجتمعات من التعامل الإيجابي مع هذه الكارثة والحد من خطورتها ومعالجة أسبابها والتخفيف من آثارها السلبية.

(*) يقصد بالسرعة زيادة الكيلو مترات التي تقطعها السيارة في فترة معينة مقارنة بما هو مقرر في اللوائح المرورية الموضوعة على جانب الطريق.

وتتعاظم الآثار السلبية للحوادث المرورية على الأسرة من كافة النواحي السابق الإشارة إليها، فرب الأسرة الذي يتعرض لحادث ينتج عنه إعاقة أو وفاة يترك وراءه أيتاماً وأرملة في حاجة إلى من يدبر احتياجاتهم المادية والمعنوية، مما ينعكس سلبياً عليهم، وقد يكونون عرضة للانحراف والتشرد إذا لم يقف المجتمع والدولة بجانبهم.

٢,٦٠٩ ، حيث إن للحوادث آثاراً اقتصادية على الفرد والمجتمع، إذ إنه في حالة وقوع الحادثة المرورية تتحمل شركات التأمين فاتورة إصلاح السيارات المؤمن عليها، وقد يعتقد بعض الناس أن الخسارة هنا تتحملها شركات التأمين وحدها، إلا أن الواقع يبين أن الشركات لا تخسر شيئاً، فكلما تزايدت معدلات وقوع الحوادث ارتفعت قيمة التأمين المطلوب على السيارات، أي أن القيمة التأمينية التي يدفعها المالك في تزايد،

جدول ١٦: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بالمعرفة بآثار الحوادث على الأسرة والمجتمع.

العبـــارة	أعرف		إلى حد ما		لا أعرف		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أدرك أثر الحوادث المرورية على أسر المصابين والمتوفين	١٨٨	٨٨,٧	١٨	٨,٥	٦	٢,٨	٢,٨٧٩	١
أدرك الأثر النفسى للحوادث المرورية على المصابين	١٧٦	٨٣,٠	٣٢	١٥,١	٤	١,٩	٢,٨٣٧	٢
أدرك أثر الحوادث المرورية على الاقتصاد الوطنى.	١٣٨	٦٥,١	١٣٨	٦٥,١	٢٢	١٠,٤	٢,٦٠٩	٣
أعرف أن نسبة وفيات الركاب الذين لا يستخدمون حزام الأمان في المقاعد الخلفية تزداد بنسبة ثلاثة أضعاف عن الذين يستخدمونه.	٧٠	٣٣,٠	٧٤	٣٤.٩	٦٨	٣٢,١	٢,٠٩٠	٤
أعرف أن الاصطدام على سرعة 8 كم يؤدى إلى وفاة الطفل غير الجالس على حافظة حماية الأطفال.	٤٠	١٨,٩	٧٢	٣٤,٠	١٠٠	٤٧,٢	١,٧٩١	٥
القوة النسبية : ٧٤,٠٠٪	المتوسط الحسابي: ١,٩٤٣				الانحراف المعياري: ١,٧٧٨			

تظهر البيانات الواردة بالجدول رقم (١٦) وجود معارف قوية لدى المبحوثين بالآثار الاجتماعية والاقتصادية للحوادث المرورية على الأسرة والمجتمع، حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد: ٧٤٪، ومتوسطه الحسابي ١,٩٤٣، وانحرافه المعياري ١,٧٧٨، وقد أتت هذه المعارف مرتبة تنازلياً وفق الترتيب التالي: المعارف بأثر الحوادث المرورية على أسر المصابين والمتوفين في الترتيب الأول بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٨٧٩، ثم المعرفة بالآثار النفسية السلبية للحوادث المرورية على المصابين في الترتيب الثاني بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٨٣٧، ثم جاء في الترتيب الثالث إدراك آثر الحوادث المرورية على الاقتصاد الوطني بمتوسط وزن مرجح قدره

كما يعد تقدير تكلفة الحوادث المرورية والفاقد الاقتصادي منها خطوة مهمة نحو تحديد الآثار المترتبة على حوادث المرور في أي بلد، ومدى تأثير ذلك على الناتج المحلي، كما أنها مطلب ضروري في ترتيب أولويات تحسينات السلامة المرورية وقياس فعالية الحلول المقترحة لهذه التحسينات وقياس جدواها الاقتصادية، ومن الآثار الاقتصادية خسائر مادية ناتجة عن: إتلاف الممتلكات، والمصاريف العلاجية، وضياع وقت العمل بسبب خروج المتوفى أو المصاب خارج دائرة العمل والإنتاج، والانقطاع عن العمل مما يترتب عليه من صرف راتب ضماني للمصابين من الحوادث، والمساعدات التي تقدمها الدولة لأسر المتضررين من الحوادث مما يؤثر على

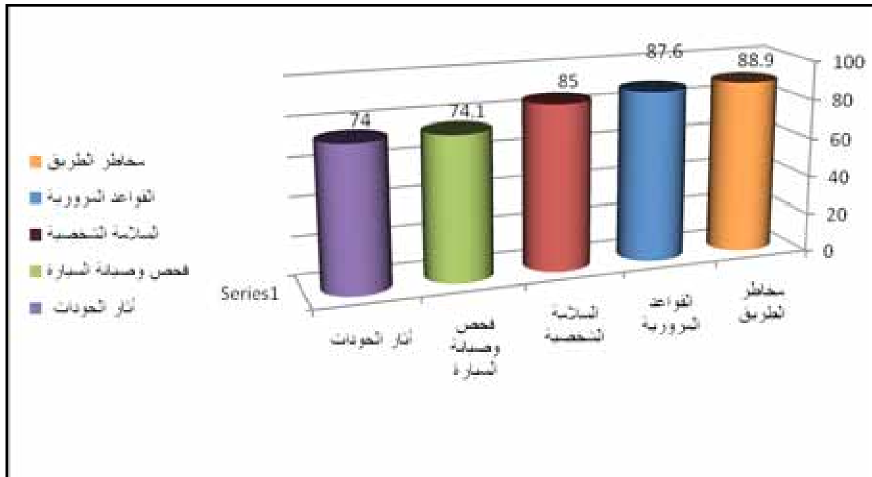
الميزانية العامة للدولة، وزيادة تكلفة إصلاح السيارات على الأفراد، وتأخر المشاريع الإنمائية في الدولة، والتكلفة المالية المترتبة على التخلص من المركبات التالفة، وتكلفة استيراد سيارات جديدة.

وعلى الرغم من وجود هذه المعارف الإيجابية للمبحوثين؛ فإن معرفتهم بأن الاصطدام على سرعة ٨ كم يؤدي إلى وفاة الطفل غير الجالس على حافظة حماية الأطفال جاءت في أخر سلم المعارف، تلاها في الترتيب المعرفة بأن نسبة وفيات الركاب الذين لا يستخدمون حزام الأمان في المقاعد الخلفية تزداد بنسبة ثلاثة أضعاف عن الذين يستخدمونه.

ملخص تحليل بُعد المعارف المرورية

يتضح من تحليل بُعد المعارف المرورية أن درجة القوة النسبية الإجمالية له بلغت ٨٣,٧٪، ومتوسطه الحسابي قدر بـ ١١٠,٤٦٢ وبانحراف معياري قدره ٩,٤٨١، وعلى الرغم من ارتفاع مستوى المعارف المرورية لدى المبحوثين فإن ذلك لا يعد كافياً لتقليل معدلات وقوع الحوادث المرورية، فالمعرفة وحدها لا تكفي إلا إذا كونت اتجاهاً إيجابياً نحوها نتيجة الثقة بها ومن ثم تؤدي إلى الالتزام بها والقدرة على تطبيقها، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه إحدى الدراسات السابقة، التي أكدت على أن فئة الشباب تمتلك الكثير من المعارف والثقافة المرورية إلا أن المخزون المعرفي لديهم لم يصل إلى القدر الذي يجعلهم يدركون حجم المشكلة المرورية بوصفها قضية اجتماعية.(الشهرانى:٢٠٠٣م) (٧).

ولمزيد من التفصيل سعى الباحثان إلى ترتيب الأبعاد الفرعية المكونة لبُعد المعارف المرورية حيث جاءت وفق الترتيب التالي: بُعد المعارف المتعلقة بمخاطر الطريق في الترتيب الأول، ثم في الترتيب الثاني بُعد المعارف المتعلقة بالقواعد المرورية، وجاء في الترتيب الثالث بُعد المعارف المتعلقة بالسلامة الشخصية، ثم في الترتيب الرابع البُعد الخاص بالمعارف المتعلقة بالاستخدام الصحيح للسيارة، وفى الترتيب الأخير بُعد المعارف المتعلقة بالآثار الاجتماعية والاقتصادية للحوادث المرورية على الأسرة والمجتمع، لقد تمثل الهدف من الوصول إلى الترتيب المعروض في مساعدة مُخططي ومُعدي البرامج المرورية التوعوية في الوقوف على الجوانب المعرفية التي تتطلب التركيز عليها بدرجات أكثر من غيرها، وبقراءة أخرى، فإن هذه البرامج يجب أن تُولى اهتماماً وتركيزا أكثر للبُعد الفرعي الأخير في الترتيب، ثم يتدرج الاهتمام ليصل إلى البُعد الذي يسبقه ترتيباً، وهكذا وصولاً إلى الترتيب الأول، والرسم البياني رقم(٢) يوضح ترتيب الأبعاد الفرعية وفق درجة قوتها النسبية.



رسم بياني رقم (٢) يبين ترتيب الأبعاد الفرعية المكونة لبُعد المعارف المرورية وفقا لقوتها النسبية

الإجابة عن التساؤل الثاني المتعلق بالاتجاه نحو تطبيق المعارف المرورية

يعرف الاتجاه على أنه حالة من الاستعداد النفسي للاستجابة بطريقة معينة نحو مثير مُعين.(أحمد:٢٠٠٢)[٢٦]، ويتشكل الاتجاه نحو الالتزام بتطبيق القواعد المرورية أثناء قيادة السيارة بناء على المعارف المرورية المدركة، وهذا ما تم مناقشته في البُعد الأول، والذي أشارت نتائجه إلى ارتفاع حصيلة المعارف المرورية لدى المبحوثين، إلا أن المعرفة في حد ذاتها ليست السبيل الوحيد إلى ترشيد السلوك المروري، فلابد أن يكون لها تأثير وجداني سيكولوجي يضع المبحوثين في حالة نفسية تجعلهم مستعدين للاستجابة بطريقة إيجابية نحو هذه المعارف أثناء القيادة، وهذا ما يطلق عليه الاتجاه، وقد تكون البعد الرئيسي الخاص بالاتجاه من أربعة أبعاد فرعية تمثلت في: الاتجاه نحو تطبيق القواعد المرورية، والاستعمال الصحيح للسيارة، والتعامل السليم مع مخاطر الطريق، والحرص على اتباع وسائل السلامة الشخصية وتبين الجداول التالية النتائج المتعلقة بهذه الأبعاد.

البعد الفرعي الأول: الاتجاه نحو تطبيق القواعد المرورية

تبين النتائج الواردة بالجدول رقم (١٧) وجود اتجاه قوي لدى المبحوثين نحو تطبيق القواعد المرورية؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد٥, ٧٧٪، وبمتوسط حسابي قدره ١٨,٦٣٢، وانحراف معياري قدره ٢,٥٢٨، وقد تم ترتيب استجابات المبحوثين على العبارات المكونة لهذا البعد الفرعي ترتيباً تنازلياً كما هو معروض بالجدول وفق متوسطات الأوزان المرجحة لها، وقد جاءت العبارة الخاصة باستخدام إشارات تغيير الاتجاه في الترتيب الأول بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٨٨٣، ثم أتت العبارة الخاصة باستخدام حزام الأمان في الترتيب الثاني بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٨٣٠، ثم في الترتيب الثالث استعمال الهاتف النقال أثناء القيادة بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٧٩٣، وهكذا يمكن استعراض هذا الترتيب، والمدقق في هذه النتائج يستطيع استيضاح العبارات التي تحتاج إلى مناقشة وبحث وتحليل مع المبحوثين؛ حتى يمكن مساعدتهم على تغيير اتجاههم نحوها وإدراك

جدول ١٧: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بالاتجاه نحو تطبيق القواعد المرورية

العبـارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
إعطاء الإشارة قبل الانعطاف بالسيارة أمر ضرورى.	١٨٤	٨٦,٨	٢٦	١٢,٣	٢	.٩	٢,٨٨٣	١
الحرص على استخدام حزام الأمان يقلل من أخطار الحوادث	١٧٤	٨٢,١	٣٤	١٦,٠	٤	١,٩	٢,٨٣٠	٢
استعمال الهاتف النقال أثناء القيادة يسبب الحوادث	١٧٠	٨٠,٢	٣٤	١٦,٠	٨	٣,٨	٢,٧٩٣	٣
الحصول على رخصة القيادة بأى وسيلة	١١٦	٥٤,٧	٥٦	٢٦,٤	٤٠	١٨,٩	٢,٤٠٧	٤
صوت الكاسيت المرتفع يضفى متعة على القيادة	٩٠	٤٢,٥	٧٢	٣٤,٠	٥٠	٢٣,٦	٢,٢٥٣	٥
يعجبنى آلات التنبيه ذات الصوت المرتفع	٨٦	٤٠,٦	٦٦	٣١,١	٦٠	٢٨,٣	٢,١٧١	٦
أفضل الاحتفاظ بنسخة من قانون المرور.	٦٤	٣٠,٢	٨٢	٣٨,٧	٦٦	٣١,١	٢,٠٤٠	٧
أرغب في عمل « المخفى» أو (زيرو زيرو) فى سيارتى	٢٤	١١,٣	٦٨	٣٢,١	١٢٠	٥٦,٦	١,٥٩٣	٨
القوة النسبية :٧٧,٥ ٪	المتوسط الحسابي: ١٨,٦٣٢				الانحراف المعيارى: ٢,٥٢٨			

أهمية الالتزام بها، وخاصة العبارات التي تبدأ من الترتيب الخامس وحتى الثامن، تلك العبارات التي بينت ضعفاً ملحوظاً في الاتجاه لدى المبحوثين، إن النتائج السابقة تؤكد على ضرورة التركيز والعمل على مساعدة الشباب على تغيير بعض اتجاهاتهم واستبدالها باتجاهات إيجابية، ويرى الباحثان أن هذا يمكن أن يتم من خلال جماعات المناقشة والحوار والحملات الإعلامية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات السلبية التي يتبناها المبحوثون.

البعد الفرعي الثاني: الاتجاه نحو الاهتمام بفحص وصيانة السيارة

تدلل النتائج الواردة بالجدول رقم (١٨) على وجود اتجاه قوي جداً لدى المبحوثين نحو فحص وصيانة السيارة؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد ٨٤,٥٪ وبمتوسط حسابي قدره ١٢,٦٨٨، وانحراف معياري بلغ ١,٥٦٦، وقد تم ترتيب العبارات المكونة لهذا البعد ترتيباً تنازلياً وفق متوسط الأوزان المرجحة لها، حيث أظهر المبحوثون اتجاهاً قوياً جداً نحو وجوب التأكد من مستوى الماء في جهاز تبريد السيارة بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,١٨٢ مما جعلها تحتل الترتيب الأول، ثم ضرورة فحص إطارات السيارة قبل التحرك في الترتيب الثاني بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٧٩٣. وهكذا يمكن متابعة الترتيب الوارد بالجدول، إلا أن ما يجب التركيز

جدول ١٨ : يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص باتجاهاتهم نحو الاهتمام بفحص وصيانة السيارة

العبـــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
التأكد من مستوى الماء في جهاز تبريد السيارة شيء مهم	١٧٢	٨١,١	٣٦	١٧,٠	٤	١,٩	٢,٨١٢	١
فحص إطارات السيارة ضروري قبل كل تحرك	١٧٠	٨٠,٢	٣٦	١٧,٠	٦	٢,٨	٢,٧٩٣	٢
إصلاح الأعطال التافهة في السيارة غير ضروري	٩٦	٤٥,٣	٦٨	٣٢,١	٤٨	٢٢,٦	٢,٦٦٢	٣
أفضل إصلاح السيارة في الجراجات لأنه أسرع	٩٠	٤٢,٥	٩٠	٤٢,٥	٣٢	١٥,١	٢,٣٣٤	٤
أفضل إصلاح السيارة في الجراجات لأنه أقل تكلفة	٨٠	٣٧,٧	٩٨	٤٦,٢	٣٤	١٦,٠	٢,٢٧٨	٥
القوة النسبية : ٨٤,٥٪	المتوسط الحسابي: ١٢,٦٨٨				الانحراف المعياري: ١,٥٦٦			

جدول ١٩: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص باتجاهاتهم نحو التعامل السليم مع مخاطر الطريق

العبـــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
الالتزام بالسرعة المحددة للطريق شيء هام.	١٥٦	٧٣,٦	٤٨	٢٢,٦	٨	٣,٨	٢,٧٤١	١
أميل إلى ترك مسافات قانونية بين السيارات المشاركة في الطريق.	١٥٢	٧١,٧	٥٤	٢٥,٥	٦	٢,٨	٢,٧١٩	٢
أميل إلى إزالة الأحجار والعوائق من الطريق.	١٣٢	٦٢,٣	٧٢	٣٤,٠	٨	٣,٨	٢,٦١٤	٣
إبلاغ الشرطة عند وجود قطع أو كسر في الطريق أمر ضروري.	١٢٨	٦٠,٤	٥٨	٢٧,٤	٢٦	١٢,٣	٢,٥٤٢	٤
من الضروري إبلاغ الشرطة عند رؤية سيارات تخالف قانون المرور .	٦٨	٣٢,١	١٠٢	٤٨,١	٤٢	١٩,٨	٢,١٨٩	٥
القوة النسبية : ٨٣,٦٪	المتوسط الحسابي: ١٢,٥٧٥				الانحراف المعياري= ١,٧٠٨			

عليه تلك العبارات التي أتت في نهاية سلم الترتيب، وخاصة التي تتعلق بعدم ضرورة إصلاح الأعطال التافهة، وكذلك تفضيلهم إصلاح الأعطال في الجراجات؛ لأنها أسرع وأقل كُلفة، هذا وقد لا تتفق نتائج هذا الجدول مع نتائج الجدول رقم (١٤) الخاص بمعارف المبحوثين نحو فحص السيارة قبل الاستخدام حيث جاءت في بعد المعرفة نحو استخدام السيارة في نهاية سلم اهتمام المبحوثين.

البعد الفرعي الثالث: الاتجاه نحو التعامل السليم مع مخاطر الطريق

تشير نتائج الجدول رقم (١٩) إلى وجود اتجاه قوى جداً لدى المبحوثين نحو التعامل السليم مع مخاطر الطريق؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد ٨٣,٦٪، وبمتوسط حسابي قدره ١٢,٥٧٥، وانحراف معياري بلغ ١,٧٠٨، وقد تبنى المبحوثون اتجاهاً قوياً جداً نحو ضرورة الالتزام بالسرعة المحددة للطريق حيث جاءت في الترتيب الأول وذلك بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٧٤١، ثم الميل إلى ترك المسافات القانونية أثناء السير في الترتيب الثاني بمتوسط وزن مرجح ٢,٧١٩، ، وكان من الأمور الإيجابية أيضاً اتجاههم نحو إزالة الأحجار والعوائق من الطريق وبمتوسط وزن مرجح ٢,٦١٤، وعلى الرغم من وجود هذا الاتجاه القوي فإن نسبة كبيرة من المبحوثين أفادت بأنه ليس من الضروري إبلاغ الشرطة عند رؤية سيارات تخالف قانون المرور، أو عدم اكتراثهم بإبلاغ الشرطة عند وجود قطع أو كسر في الطريق وهذا قد يفسر مدى اللامبالاة (الأنا مالية) عند نسبة من الشباب لا يمكن إهمالها تجاه هذه الأمور المهمة، لذا فمن المهم توجيه الشباب وتشجيعهم لمساعدة جهاز الشرطة للقيام بمهامه.

البعد الفرعي الرابع: الاتجاه نحو الحرص على السلامة الشخصية

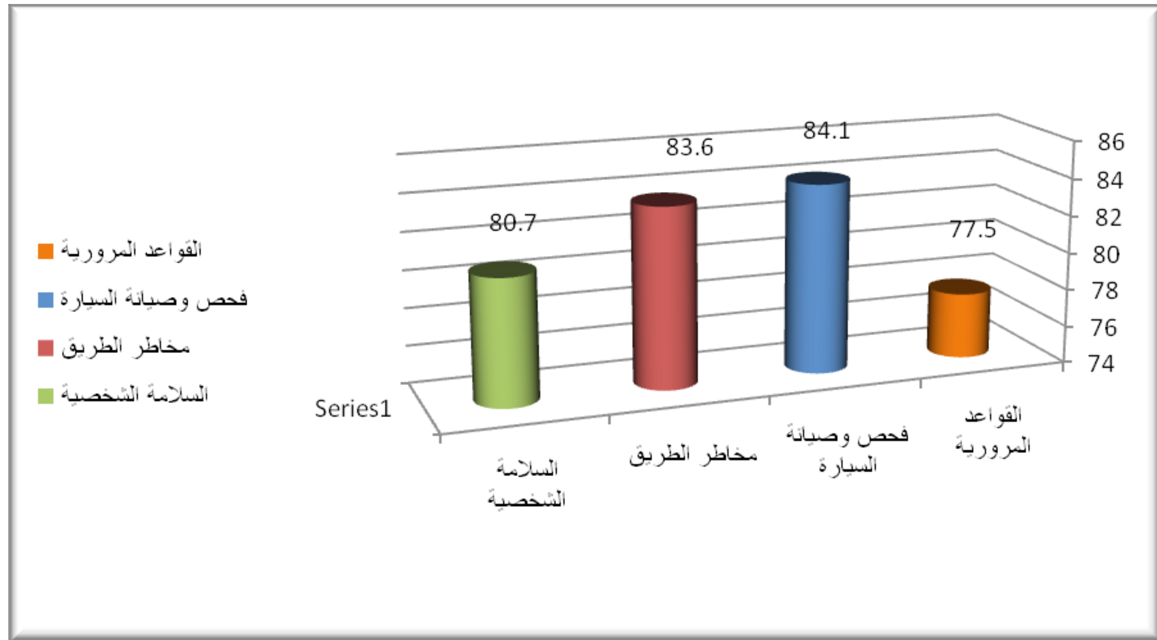
يتضح من تحليل الجدول رقم (٢٠) وجود اتجاه قوى جداً لدى المبحوثين نحو الحرص على تطبيق إجراءات السلامة الشخصية؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد ٨٠,٧٪، وبمتوسط حسابي قدره ١٤,٥٢٨، وانحراف معياري بلغ ٢,٤٧٩، وقد تم ترتيب العبارات المكونة للبعد ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطات أوزانها المرجحة، وقد جاء تفضيل المبحوثين لشراء قطع الغيار من الوكالة المختصة في الترتيب الأول بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٦٦٤، ثم الميل إلى تقليل السرعة عند وجود راكبي الدراجات الهوائية في الترتيب الثاني إذ بلغ متوسط وزنها المرجح ٢,٦٣٤، تلا ذلك إحساسهم بالمسؤولية نحو توقع

جدول ٢٠ : يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص باتجاهاتهم نحو الحرص على تطبيق إجراءات السلامة الشخصية

العبـــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أفضل شراء قطع الغيار من الوكالة المختصة	١٤٦	٦٨,٩	٥٤	٢٥,٥	١٢	٥,٧	٢,٦٦٤	١
أميل إلى تقليل السرعة عندما يشاركنى في الشارع راكبى الدراجات الهوائية.	١٣٦	٦٤,٢	٦٨	٣٢,١	٨	٣,٨	٢,٦٣٤	٢
توقع أخطاء الآخرين أثناء القيادة ليس من مسئوليتى	١٣٢	٦٢,٣	٤٠	١٨,٩	٤٠	١٨,٩	٢,٥٢٢	٣
أنا مسئول فقط عن سيارتى عند السير في الشارع	١١٦	٥٤,٧	٤٨	٢٢,٦	٤٨	٢٢,٦	٢,٤١٦	٤
لدى ميل لأن أظهر مهارتى في القيادة أمام زملائى	١١٠	٥١,٩	٥٤	٢٥,٥	٤٨	٢٢,٦	٢,٣٩٣	٥
أشعر بالسرور عند قيامى بالتخميس والتفحيط	٩٤	٤٤,٣	٧٦	٣٥,٨	٤٢	١٩,٨	٢,٣١٧	٦
القوة النسبية : ٨٠,٧٪			المتوسط الحسابي: ١٤,٥٢٨			الانحراف المعياري: ٢,٤٧٩		

أخطاء الآخرين أثناء القيادة إذ بلغ متوسط وزنها المرجح ٢,٥٢٢ ، وعلى الرغم من قوة هذا الاتجاه فإن نسبة كبيرة من المبحوثين أعربوا أن هناك فارقاً في درجة القوة النسبية بينهما والفارق كان لصالح البعد الخاص بالمعارف المرورية الذي بلغت درجة قوته النسبية ٨٣,٧٪

رسم بياني رقم (٣) يبين ترتيب القوة النسبية للأبعاد الفرعية لبعد الاتجاه نحو تطبيق المعارف المرورية



عن استعدادهم للشعور بالسعادة والسرور عند قيامهم بالتخميس والتفحيط، وميلهم لإظهار مهارتهم في القيادة أمام زملائهم مما قد يسهم في زيادة الحوادث.

ملخص تحليل بُعد الاتجاه نحو تطبيق المعارف المرورية

لقد بينت نتائج التحليل المتعلقة بالبُعد الخاص بالاتجاه نحو تطبيق المعارف المرورية أن درجة قوته النسبية الإجمالية بلغت ٨٠,٦٪ ومتوسطه الحسابي بلغ ٥٨,٠١٨، وانحرافه المعياري قدره ٥,٥٩٩، وعلى الرغم من وجود هذا الاتجاه القوى جداً نحو الالتزام بتطبيق المعارف المرورية، فإن ذلك لا يُعد كافياً لتقليل معدلات وقوع الحوادث المرورية، فالرغبة والاستعداد وحدهما ليسا كافيين للحد من وقوع الحوادث المرورية إلا إذا اقترنت بسلوك فعلى، لكن ما نلحظه من تحليل البعدين السابقين نجد في مقابل بعد الاتجاه نحو تطبيقها الذي بلغت درجة قوته النسبية ٨٠,٦٪.

أما ما يتعلق بترتيب الأبعاد الفرعية المكونة للاتجاه فقد جاء في الترتيب الأول بعد الاتجاه نحو الاستخدام الصحيح للسيارة، ثم في الترتيب الثاني الاتجاه نحو التعامل السليم مع مخاطر الطريق، وفي الترتيب الثالث الاتجاه للحرص على السلامة الشخصية، ثم جاء في الترتيب الأخير الاتجاه نحو تطبيق القواعد المرورية. وبالمقارنة بين ترتيب القوة النسبية للبعد الأول الخاص بالمعارف، والبُعد الثاني الخاص بالاتجاه، يتضح أنه على الرغم من وجود معارف قوية جداً فإن الاتجاه لم يكن منسجماً بنفس القوة والدرجة والنوعية معها، والرسم البياني التالي يوضح ترتيب الأبعاد الفرعية للاتجاه.

الإجابة عن التساؤل الثالث المتعلق بالسلوك المروري لطلاب الجامعة

يُعد السلوك الترجمة الحقيقية للمعارف والمعلومات التي تم استقبالها وترسيخها من خلال وسائل وطرق عدة: من خلال القراءة أو من خلال المشاهدة أو الاستماع أو التدريب، وكذلك تُعد تطبيقاً فعلياً للاتجاه الذي تكون وتم تبنيه من قبل الفرد، ولكن الواقع يبين أنه ليس من الضروري أن يأتي سلوك الفرد متسقاً مع معارفه ومعلوماته في كل الأحوال، فقد يكتسب الفرد معلومات ويأتي سلوكه مخالفاً لها، ولأهمية السلوك المروري للمبحوثين فقد صاغ الباحثان هذا البعد من خلال أربعة أبعاد فرعية حاولت قياس السلوك المروري لطلاب الجامعة الذين يمتلكون رخصة قيادة أو يقودون بدون رخصة، وهذا ما تبينه النتائج التالية.

البعد الفرعي الأول: التطبيق الفعلي للقواعد المرورية

تشير قراءة نتائج الجدول رقم (٢١) إلى وجود سلوك إيجابي قوى لدى المبحوثين فيما يتعلق بتطبيقهم الفعلي للقواعد المرورية، حيث بلغت درجة القوة النسبية لهذا البعد الفرعي ٧٢,٧٪، وبمتوسط حسابي قدره ٢٨,٦٨٨، وانحراف معياري بلغ ٣,٨٥١، وقد تم ترتيب العبارات المكونة لهذا البعد ترتيباً تنازلياً وفق متوسطات أوزانها المرجحة، حيث جاءت العبارة الخاصة بالحرص على ترك مسافة قانونية بين السيارات أثناء السير في الترتيب الأول بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٧٣٠، جاء بعدها مباشرة العبارة الخاصة باستخدام الإشارات عند التحول من حارة إلى أخرى بمتوسط وزن مرجح بلغ ٢,٧٢٧ وفي الترتيب الثالث جاء التزام المبحوثين بالحدود القانونية للسرعة أثناء الساعات المتأخرة من الليل والصباح الباكر بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٥٥٥، وهكذا يمكن مطالعة الترتيب الوارد بالجدول، وتماشيا معه

جدول ٢١ : يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بتطبيقهم للقواعد المرورية

العبـــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أحرص على ترك مسافة قانونية بين السيارات أثناء السير	١٥٨	٧٤,٥	٤٦	٢١,٧	٨	٣,٨	٢,٧٣٠	١
أستخدم الإشارات بصفة دائمة عند الانتقال من حارة إلى أخرى	١٥٤	٧٢,٦	٥٢	٢٤,٥	٦	٢,٨	٢,٧٢٧	٢
أراعى الحدود القانونية للسرعة في الساعات المتأخرة من الليل	١١٨	٥٥,٧	٨٦	٤٠,٦	٨	٣,٨	٢,٥٥٥	٣
أحمل مثلث عاكس في حقيبة السيارة	٩٨	٤٦,٢	٩٦	٤٥,٣	١٨	٨,٥	٢,٤١٩	٤
أحمل حقيبة إسعافات أولية في السيارة بشكل دائم.	٩٤	٤٤,٣	٧٦	٣٥,٨	٤٢	١٩,٨	٢,٣٠٠	٥
أحرص على متابعة تعليمات المرور من راديو السيارة دائما	٨٤	٣٩,٦	٨٦	٤٠,٦	٤٢	١٩,٨	٢,٢٦٤	٦
أقرأ قانون المرور وتُعديلاته بشكل دائم	٨٢	٣٨,٧	٨٨	٤١,٥	٤٢	١٩,٨	٢,٢٢٥	٧
أرفع صوت الكاسيت دائما أثناء القيادة	٨٨	٤١,٥	٦٨	٣٢,١	٥٦	٢٦,٤	٢,١٩٩	٨
أدخل تُعديلات وإضافات لجعل سيارتي شبابية	٥٤	٢٥,٥	٩٠	٤٢,٥	٦٨	٣٢,١	١,٩٩١	٩
أستعمل آلة التنبيه باستمرار	٥٠	٢٣,٦	١٠٠	٤٧,٢	٦٢	٢٩,٢	١,٩٨٣	١٠
أكتب بعض الرسائل السريعة SMS أثناء القيادة.	٤٠	١٨,٩	١٠٤	٤٩,١	٦٨	٣٢,١	١,٨٦٥	١١
أتحدث في النقال أثناء القيادة دون استخدام سماعة أذن	٥٠	٢٣,٦	٦٤	٣٠,٢	٩٨	٤٦,٢	١,٨٠٣	١٢
أتجاوز السرعة المقررة عندما أكون متعجلاً	٣٦	١٧,٠	٨٤	٣٩,٦	٩٢	٤٣,٤	١,٧٩٧	١٣
القوة النسبية : ٧٢,٧٪			المتوسط الحسابي: ٢٨,٦٨٨			الانحراف المعياري: ٣,٨٥١		

توجد عدة مؤشرات تدلل على التزام المبحوثين بتطبيق القواعد المرورية كالحرص على وجود مثلث عاكس في حقيبة السيارة، وكذلك الالتزام بحمل حقيبة إسعافات أولية في سياراتهم بشكل دائم، والقراءة المستمرة لقانون المرور وتُعديلاته، وبالرغم من وجود هذه السلوكيات الإيجابية لهم والتي تم التأكيد عليها؛ إلا أن نسبة كبيرة منهم يتجاوزون السرعة المقررة عندما يكونوا متعجلين الأمر الذي يمكن أن يعرضهم والآخرين للخطر، الصغير الذي لا يعي خطورة المخالفات المرورية، وبعضهم يقود السيارة وعمره عشر سنوات أو أقل ومثل هؤلاء لا يقدرون عادة الأخطار الجسيمة التي تترتب على سياقة السيارة بشكل متهور، فمثل هؤلاء الأطفال سرعان ما يقلدون غيرهم ويسيئون استخدام السيارة.

البعد الفرعي الثاني: الصيانة المستمرة للسيارة

جدول رقم (٢٢) يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص باستخدامهم بالاهتمام بالصيانة المستمرة للسيارة

العبـــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أغير إطارات السيارة عند الحاجة	١٤٤	٦٧,٩	٥٢	٢٤,٥	١٦	٧,٥	٢,٦٤٢	١
أستبدل قطع الغيار التالفة بأخرى من الوكالة المختصة.	١٤٠	٦٦,٠	٥٦	٢٦,٤	١٦	٧,٥	٢,٦٢٦	٢
أفحص إطارات السيارة قبل قيادتها.	١١٨	٥٥,٧	٧٨	٣٦,٨	١٦	٧,٥	٢,٥٣٢	٣
أختبر الفرامل قبل السير بالشارع.	١١٦	٥٤,٧	٨٠	٣٧,٧	١٦	٧,٥	٢,٥٣٠	٤
أشترى إطارات مستعملة لإحلالها محل الإطارات القديمة	١١٨	٥٥,٧	٥٦	٢٦,٤	٣٨	١٧,٩	٢,٣٩٠	٥
أطمئن على سلامة الاطار الاحتياطى وصلاحيته للعمل	٨٦	٤٠,٦	٩٢	٤٣,٤	٣٤	١٦,٠	٢,٣١٥	٦
أفحص ماسحات السيارة باستمرار	٨٨	٤١,٥	٨٤	٣٩,٦	٤٠	١٨,٩	٢,٣٠٨	٧
أجرى صيانة دورية بشكل مستمر على السيارة.	٧٢	٣٤,٠	١٠٦	٥٠,٠	٣٤	١٦,٠	٢,٢٤٣	٨
القوة النسبية : ٧٩,٨٪	المتوسط الحسابي: ١٩,٣١٧				الانحراف المعياري: ٢,٨٢٦			

وكذلك استعمال الهاتف النقال أثناء القيادة دون استخدام سماعة أذن، وكذلك كتابة الرسائل النصية SMS، مما يفقدهم التركيز المطلوب الذي يكون سبباً في وقوع الحوادث.

كما تشير النتائج إلى مخالفة المبحوثين للقواعد المرورية باستعمالهم لآلة التنبيه باستمرار، وإدخالهم تعديلات وإضافات لجعل سيارتهم شبابية، وقد يفسر ذلك بعدم اهتمام الرقابة المرورية بهذا الجانب، ولضعف الرقابة الأسرية فبعض الآباء ينتهي دوره بشراء السيارة، فلا يكلف نفسه متابعة ومراقبة سلوك أبنه ومنعه من سياقه السيارة إذا أساء استخدامها، ومن جانب آخر يقوم بعض الآباء بشراء سيارة لولده

تؤكد النتائج الواردة بالجدول رقم (٢٢) على وجود سلوك إيجابي قوي لدى المبحوثين نحو الصيانة المستمرة للسيارة؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية لهذا البعد ٧٩,٨٪، وبمتوسط حسابي قدره ١٩,٣١٧، وانحراف معياري بلغ ٢,٨٢٦، وقد تم ترتيب العبارات المؤكدة للصيانة المستمرة للسيارة ترتيباً تنازلياً وفق متوسطات أوزانها المرجحة، حيث أتت العبارة الخاصة بالحرص على تغيير إطارات السيارة عند الحاجة في الترتيب الأول بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٦٤٢، ثم في الترتيب الثاني حرص المبحوثين على استبدال قطع الغيار التالفة بأخرى من الوكالة المختصة بمتوسط وزن مرجح

بلغ ٢,٦٢٦ وهذا ما يؤكد المحافظة على المركبة وصيانتها؛ إذ أن عيوب المركبة يمكن أن تتسبب بدرجة كبيرة في وقوع الحوادث المرورية، وفي الترتيب الثالث جاء اهتمام المبحوثين بفحص الإطارات، إذ بلغ متوسط الوزن المرجح ٢,٥٣٢؛ وذلك يظهر أهمية إطارات السيارات في تقليل معدل وقوع الحوادث والمساعدة في القيادة الآمنة للسيارة، وإذا كانت سلامة الإطارات مهمة للتقليل من الحوادث فإن صيانة فرامل السيارة مهمة أيضاً، حيث أتت في الترتيب الرابع بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٥٣٠. وعلى الرغم من وجود هذه السلوكيات الإيجابية للمبحوثين؛ فإن كثيراً منهم لا يهتمون بإجراء صيانة دورية على السيارة، أو يهتمون بفحص ماسحات السيارة باستمرار، أو الاطمئنان على سلامة الإطار الاحتياطي وصلاحيته للعمل، أو فى استبدالهم لإطارات سياراتهم التالفة بأخرى مستعملة، حيث احتلت هذه العبارات ترتيباً متأخرًا في الجدول السابق.

البعد الفرعي الثالث: تجنب مخاطر الطريق

تؤكد النتائج الواردة بالجدول رقم (٢٣) على وجود سلوك إيجابي قوى لدى المبحوثين نحو كيفية تجنب مخاطر الطريق، حيث بلغت درجة القوة النسبية لهذا البعد ٨٢,٣٪، وبمتوسط حسابي قدره ٢٤,٦٨٨، وانحراف معياري قدره ٢,٩٧٩. وهذا يعنى وجود حرص من جانب كثير من المبحوثين للتعامل بايجابية مع العوامل التي تسبب المخاطر على الطرقات، إلا أن نسبة منهم ليست بالقليلة أكدت الإتيان بكثير من السلوكيات السلبية التي يمكن أن تتسبب في وقوع الحوادث، والمطلع على الجدول السابق يلحظ أنه تم ترتيب البيانات ترتيبا تنازليا وفق متوسطات أوزانها المرجحة، حيث أكد المبحوثون تهدئتهم للسير عند الاقتراب من أماكن عبور المشاة أو دخول الميادين إذ جاءت في الترتيب الأول بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٧٧٦، وكذلك الحرص على قطع الإشارة الصفراء بسرعة؛ الأمر الذي يعرضهم والآخرين للخطر، وقد بلغ متوسط الوزن المرجح لها ٢,٦٧٩ وجاءت في الترتيب

جدول رقم ٢٣: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بكيفية تجنب مخاطر الطريق

العبــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أهدئ السير عند الاقتراب من أماكن عبور المشاة أو دخول دوارات الميادين	١٠	٤,٧	٥٤	٢٥,٥	١٤٨	٦٩,٨	٢,٧٧٦٥	١
أقطع الإشارة الصفراء بسرعة.	٣٠	١٤,٢	٩٠	٤٢,٥	٩٢	٤٣,٤	٢,٦٧٩٨	٢
استخدم حارة الطوارئ عندما يكون الطريق مزدحما.	٧٦	٣٥,٨	٦٦	٣١,١	٧٠	٣٣,٠	٢,٦٧٩٤	٣
أتوقف تماما عند الخروج من الشارع الفرعي.	٨٨	٤١,٥	٩٠	٤٢,٥	٣٤	١٦,٠	٢,٦٧٣٧	٤
أحرص على الوقوف في الأماكن المخصصة لانتظار السيارات	١٤٦	٦٨,٩	٥٦	٢٦,٤	١٠	٤,٧	٢,٦٠٧٩	٥
أحرص على استخدام المرايا عند الانتقال من طريق إلى آخر.	١٤	٦,٦	٢٦	١٢,٣	١٧٢	٨١,١	٢,٤٤٨٢	٦
أزيل بعض العوائق أو الأحجار من الطريق.	١٢٦	٥٩,٤	٧٤	٣٤,٩	١٢	٥,٧	٢,٣٣٤٠	٧
استخدام الأنوار العالية دائما عند الاقتراب من السيارات القادمة.	٢٦	١٢,٣	٤٠	١٨,٩	١٤٦	٦٨,٩	٢,٢٩٠٠	٨
أتجاوز السيارات من الجهة اليمنى عندما أكون متاخراً	٤٤	٢٠,٨	٤٠	١٨,٩	١٢٨	٦٠,٤	٢,٠٠٩٢	٩
أسلك المسار الخطأ عند الاقتراب من الدوار أو من تقاطعات الطرق	١٤	٦,٦	٥٠	٢٣,٦	١٤٨	٦٩,٨	٢,٠٠٩٢	١٠
القوة النسبية ٨٢,٣٪	المتوسط الحسابي ٢٤,٦٨٨٧				الانحراف المعيارى ٢,٩٧٩٧٥			

الثاني، وهكذا يمكن ملاحظة الترتيب المطروح لاستبانة كثير من السلوكيات السلبية التي يمكن أن تسبب الحوادث المرورية. إن النتائج السابقة – والتي تخص النسبة غير القليلة التي أكدت على سلوكياتها السلبية - يمكن تفسيرها في ضوء المرحلة العمرية التي يعيشها المبحوثون – مرحلة الشباب – تلك المرحلة التي تتسم ببعض الصفات منها الرغبة في إثبات الذات وحب الظهور والتعجل والاندفاع والتهور، وعدم إدراك عواقب السلوكيات السلبية. كما يرى الباحثان أن بعض عمليات التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا العربية لا تقدم لأبنائها الضوابط الاجتماعية التي توجه سلوكياتهم بطريقة صحيحة في كثير من المواقف، وبصفة خاصة ما يتعلق باتخاذ القرارات أثناء قيادة السيارات ومراعاة حقوق الأخرين في الطريق.

البعد الفرعي الرابع: السلوك الشخصي أثناء القيادة

تبين النتائج الواردة بالجدول رقم (٢٤) وجود سلوك إيجابي قوي لدى المبحوثين نحو الالتزام الشخصي أثناء القيادة، حيث بلغت درجة القوة النسبية لهذا البعد ٧٥,٥٪، وبمتوسط حسابي قدره ٢٩,٨٨٢، وانحراف معياري قدره ٤,٣٧٤ وباستقراء هذه النتائج يمكن التأكيد على أن القوة النسبية السلبية المعاكسة بلغت ٢٤,٥٪ وهي نسبة ليست بالقليلة ولا يمكن إهمالها الأمر الذي يتطلب التركيز في مساعدة الشباب على كيفية مساعدتهم على تغيير السلوكيات المرورية السلبية واستبدالها بسلوكيات إيجابية، وهكذا يمكن تتبع الترتيب المعروض بالجدول للتعرف على السلوكيات السلبية التي أتى المبحوثون بها لتحديد كيفية مساعدتهم على تغييرها.

ويرى الباحثان أن من بين الأسباب التي تؤدي إلى عدم الالتزام السلوكي الشخصي لكثير من

جدول ٢٤ : يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بالسلوك الشخصي عند قيادة السيارة

العبـــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أفسح الطريق لسيارات الطوارئ (الاسعاف – الشرطة- الدفاع المدنى)	١٨٤	٨٦,٨	٢٢	١٠,٤	٦	٢,٨	٢,٨٥٩	١
أدخن أثناء القيادة	١٧٨	٨٤,٠	٢٤	١١,٣	١٠	٤,٧	٢,٨٤٢	٢
زودت سيارتى بإضاءات إضافية أتحدى بها السيارات المقابلة	١٧٠	٨٠,٢	٢٢	١٠,٤	٢٠	٩,٤	٢,٧٧٥	٣
أستخدم آلة التنبيه لإرباك قائدي السيارات.	١٥٦	٧٣,٦	٤٠	١٨,٩	١٦	٧,٥	٢,٧٠١	٤
أتناول المهدئات أو المنبهات أثناء قيادتى للسيارة.	١٥٢	٧١,٧	٣٤	١٦,٠	٢٦	١٢,٣	٢,٦٦٥	٥
أعاقب بعض السائقين أثناء القيادة لتجاوزهم سيارتى.	١٣٦	٦٤,٢	٤٨	٢٢,٦	٢٨	١٣,٢	٢,٥٧١	٦
أتسابق في الطريق مع بعض الزملاء كنوع من التسلية	١٣٢	٦٢,٣	٤٤	٢٠,٨	٣٦	١٧,٠	٢,٥٣٦	٧
أظهر مهارتى في القيادة أمام زملائى	١١٢	٥٢,٨	٦٨	٣٢,١	٣٢	١٥,١	٢,٤٥٧	٨
أضغط على السيارة التي أمامي لتفسح لى الطريق.	٧٨	٣٦,٨	٨٠	٣٧,٧	٥٤	٢٥,٥	٢,١٩٥	٩
أتناول بعض المأكولات والمشروبات أثناء القيادة	٥٢	٢٤,٥	١٠٤	٤٩,١	٥٦	٢٦,٤	٢,٠٣٨	١٠
ألتزم بالقواعد المرورية عند رؤية سيارات الشرطة.	٢٦	١٢,٣	٧٤	٣٤,٩	١١٢	٥٢,٨	١,٦٢٨	١١
أقلل سرعة السيارة عن الاقتراب من الرادارات.	١٨	٨,٥	٧٢	٣٤,٠	١٢٢	٥٧,٥	١,٥٣٤	١٢
أقود السيارة رغم شعورى بالإجهاد أو الانفعال	٠	٠	٩٠	٤٢,٥	١٢٢	٥٧,٥	١,٤٣٥	١٣
القوة النسبية: ٧٥,٥٪	المتوسط الحسابى: ٢٩,٨٨٢				الانحراف المعياري: ٤,٣٧٤			

المبحوثين أثناء القيادة؛ ضعف العقوبات المتوقع تطبيقها عليهم في حال مخالفتهم، من قبل الشرطة، بالإضافة إلى وجود تشديد في تطبيق عقوبات معينة وتهاون في تطبيق أخرى قد تكون أشد خطراً وضرراً من الأولى.

المقاعد المخصصة لهم بمتوسط وزن مرجح ٢,٣٧٢.

ويُعد حزام الأمان من وسائل الأمان التي أكدت عليها جميع المواثيق المرورية، إلا أن ترتيب العبارة المبينة له احتلت الترتيب الثالث، وفى

جدول ٢٥: يوضح القوة النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين على البُعد الخاص بوسائل الأمان عند قيادة السيارة

العبـــارة	أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		متوسط الوزن	ت
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
أضبط السرعة بحيث تناسب طبيعة الطرق وحركة المرور وحالة الطقس.	١١٤	٥٣,٨	٨٦	٤٠,٦	١٢	٥,٧	٢,٥٥٦	١
أهتم بتثبيت الأطفال فى المقاعد المخصصة لهم.	٨٦	٤٠,٦	٩٨	٤٦,٢	٢٨	١٣,٢	٢,٣٧٢	٢
أواظب على ربط حزام الأمان في كل رحلة أقوم بها مهما كانت قصيرة.	٧٨	٣٦,٨	١٠٤	٤٩,١	٣٠	١٤,٢	٢,٣٢٤	٣
أصر على أن يربط كل راكب في السيارة حزام الأمان.	٧٨	٣٦,٨	١٠٠	٤٧,٢	٣٤	١٦,٠	٢,٣١٣	٤
أضبط وسادة حماية الرأس عندما أستقل السيارة.	٥٢	٢٤,٥	٨٨	٤١,٥	٧٢	٣٤,٠	٢,٠٢٧	٥
أستخدم فرش مقاوم للحريق.	٥٦	٢٦,٤	٧٨	٣٦,٨	٧٨	٣٦,٨	٢,٠٠٦	٦
أتأكد من صلاحية طفاية الحريق باستمرار	٥٢	٢٤,٥	٨٢	٣٨,٧	٧٨	٣٦,٨	١,٩٩٠	٧
أطفئ دوران المحرك عند تعبئة الوقود باستمرار	٤٨	٢٢,٦	٩٢	٤٣,٤	٧٢	٣٤,٠	١,٩٧٨	٨
القوة النسبية : ٦٩,٨٪			المتوسط الحسابي: ١٧,٠١٨			الانحراف المعياري: ٣,٧٠٠		

البعد الفرعي الخامس: اتباع وسائل الأمان

تشير قراءة نتائج الجدول السابق إلى وجود سلوك إيجابي متوسط للعينة مجتمع الدراسة نحو إتباعهم وسائل الأمان عند قيادة السيارة؛ حيث بلغت درجة القوة النسبية للبعد: ٦٩,٨٪ ومتوسطه الحسابي ١٧,٠١٨ وانحرافه المعياري ٣,٧٠٠ ومن هذه النتائج يمكن استنتاج أن القوة السلبية المعاكسة بلغت ٣٠,٢٪ وهى نسبة لا يمكن الاستهانة بها، وقد تم ترتيب العبارات الواردة بالجدول السابق ترتيباً تنازلياً وفق متوسطات أوزانها المرجحة، وقد بين الترتيب أن الحرص على ضبط سرعة السيارة لتناسب طبيعة الطرق وحركة المرور وحالة الطقس جاء في الترتيب الأول بمتوسط وزن مرجح قدره ٢,٥٥٦ ، تلا ذلك الاهتمام بتثبيت الأطفال في

الترتيب الرابع أتى اهتمام المبحوثين باستخدام مرافقيهم لأحزمة الأمان، ثم المواظبة على ضبط وسادة حماية الرأس عند القيادة في الترتيب الخامس؛ وهكذا يمكن الاطلاع على النتائج لاستبيان السلوكيات السلبية والتعرف على النسب المئوية التي تؤكد عليها، ومن هذه السلوكيات التي يمكن وصفها بالخطيرة وجود نسبة كبيرة من المبحوثين لا تهتم بإطفاء دوران المحرك عند تعبئة الوقود، وكذلك عدم التأكد بصفة مستمرة من صلاحية طفاية الحريق، أو الحرص على استخدام فرش مقاوم للحريق.

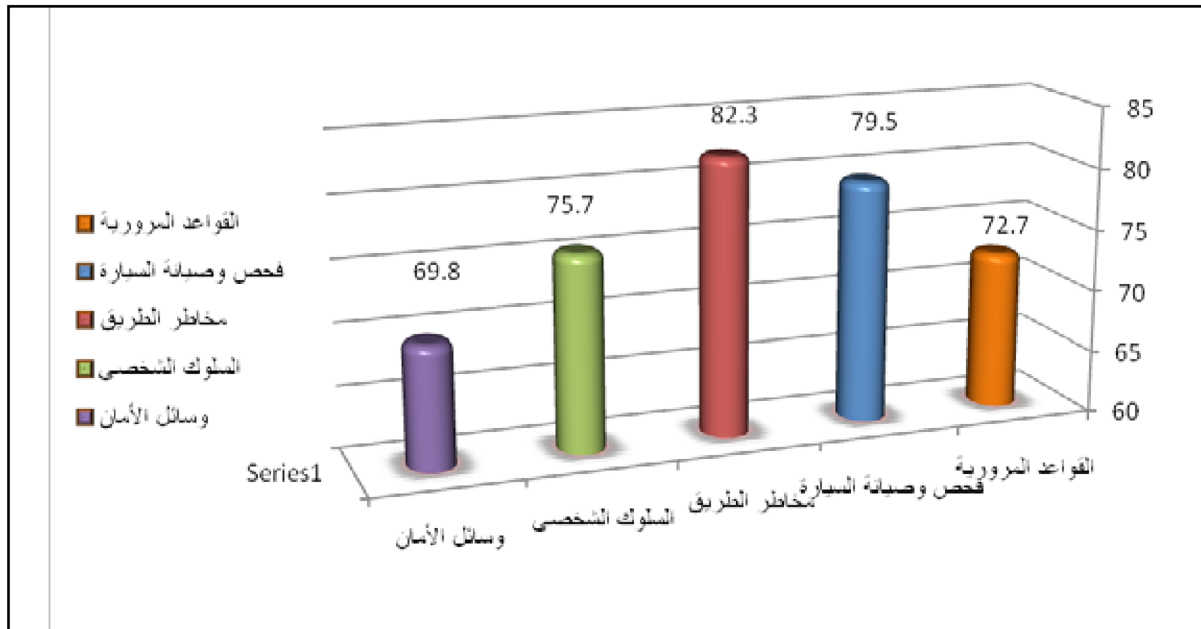
ملخص تحليل بُعد السلوك المروري لطلاب الجامعة.

يتضح من تحليل البُعد الخاص بالسلوك المروري أن درجة القوة النسبية الإجمالية له بلغت

٧٧,٥٪، كما بلغ متوسطه الحسابي ١١٨,٥٠٩، وانحرافه المعياري ١٢,٤٤٣، وقد تم ترتيب الأبعاد الفرعية المكونة له كما يلي: في الترتيب الأول بُعد تجنب مخاطر الطريق، ثم في الترتيب الثاني بُعد الفحص والصيانة المستمرة للسيارة، وجاء في الترتيب الثالث بعد السلوك الشخصي، وفى الترتيب الرابع بعد التطبيق الفعلي للقواعد المرورية، ثم جاء في الترتيب الخامس بعد اتباع وسائل الأمان، وهذا ما يوضحه الرسم البياني التالي:

٧٩,٧٪، وهي درجة توصف بالجيدة فقط - وفق معيار القياس الذي تمت الإشارة إليه في بداية التحليل- كما بلغ المتوسط الحسابي له ٢٨٦,٩٩٠، وانحرافه المعياري بلغ ٢١,٤٠٩، وقد أظهرت التحليلات السابقة وجود ارتفاع في القوة النسبية لبُعد المعارف المرورية لدى الطلاب حيث بلغت ٨٣,٧٪، إلا أن هذا الارتفاع صاحبه انخفاض ملحوظ في القوة النسبية للاتجاه نحو تطبيق هذه المعارف حيث بلغت ٨٠,٦٪.، وعلى نفس الوتيرة المنخفضة جاءت

رسم بياني رقم (٤) يبين ترتيب القوة النسبية للأبعاد الفرعية لبعد السلوك المروي



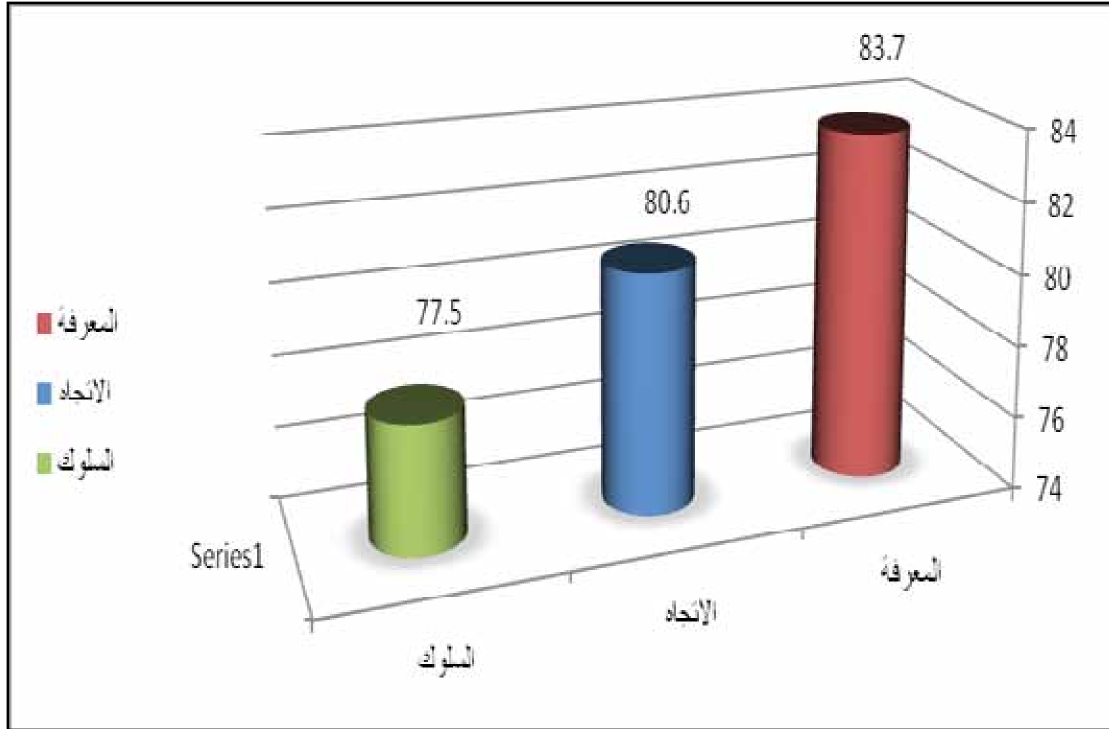
وتوصف القوة النسبية لهذا البعد بالقوية (الجيدة)، إلا أنها تبين الدرجة السلبية المعاكسة التي تصل إلى ٢٢,٥٪، وهذا يعني أن ٢٢,٥٪ من السلوكيات المرورية للمبحوثين في الأساس سلوكيات سلبية تتطلب التركيز عليها لمساعدة الشباب على التخلص منها واستبدالها بسلوكيات إيجابية بديلة.

ملخص تحليل الوعي المروري لطلاب الجامعة

بلغت درجة القوة النسبية للوعي المروي للطلاب (المعرفة - الاتجاه - السلوك)

درجة القوة النسبية للسلوك المروى حيث بلغت ٧٧,٥٪، ويرى الباحثان أن هذه النتائج يمكن قبولها، فعادة يمتلك الناس من المعارف الكثير إلا أنه ليس بالضرورة التسليم بصحتها، ومن ثم ليس كل ما يعرفه المرء يمكن أن يطبقه ويوظفه. والرسم البياني التالي يبين الفروق في درجة القوة النسبية بين أبعاد المقياس.

رسم بياني رقم (٥) يبين درجة القوة النسبية لأبعاد مقياس الوعي المروري



إن درجة الانخفاض في القوة النسبية للأبعاد الثلاثة المكونة للوعي (المعرفة – الاتجاه – السلوك) وكذلك الانخفاض المتبوع في الدرجة الكلية للوعي المروي وعدم وصولها إلى مستوى ١٠٠٪ إنما تمثل الحدود التي تتيح الفرصة لوقوع الحوادث، وبالتالي فإننا نعتقد أنه كلما حاولنا أن نقترب بهذه الدرجات من الدرجة الكلية انخفضت معدلات وقوع الحوادث المرورية، وكلما تناقصت الدرجة الفعلية للوعي المروري توقعنا ارتفاع معدلات وقوع هذه الحوادث.

كما قام الباحثان باستخدام بعض المعاملات الإحصائية للتعرف على الفروق في درجة استجابة المبحوثين على مقياس الوعي المروري والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

تبين من استخدام اختبار T-Test عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الذكور والإناث في درجة الوعي المروري.

تبين من استخدام اختبار T-Test وجود فروق ذات دلالة معنوية بين طلاب كلية العلوم الطبيعية وطلاب كليات العلوم الإنسانية، حيث بلغت قيمة T المحسوبة ٢,٢٧٧، وقيمة Sig. (tailed-٢) ٠,٠٢٤ عند درجات حرية ٢٠١، وكان الفارق في صالح طلاب كليات العلوم الطبيعية، أي أن مستوى وعي طلاب كليات العلوم الطبيعية أعلى من مستوى وعي طلاب كليات العلوم الإنسانية.

لم يكشف استخدام معامل الـ ANOVA عن وجود أي فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الوعي المروري بين الطلاب وفقاً لمحل الإقامة (بادية - ريف – المدينة)، حيث بلغت قيمة F المحسوبة ١,٥٢٠، وقيمة المعنوية ١,٥٢٠ عند درجات حرية ٢.

نتائج الإجابة عن التساؤل الرابع والذي يتعلق بمقترحات المبحوثين لتقليل وقوع الحوادث المرورية

لقد احتوت أداة جمع البيانات على سؤال مفتوح حاول الباحثان من خلاله استشراف وجهة نظر المبحوثين حول بعض المقترحات

التي يمكن أن تحد أو تخفض من معدلات وقوع الحوادث المرورية، وقد خلصت نتائج التحليل الكيفي لاستجاباتهم إلى العديد من المقترحات، التي حازت على درجة اتفاق عالية منهم، وقد تمثلت فيما يلي:

مقترحات خاصة بقائد السيارة

- الانتباه في الطريق.
- تقليل السرعة.
- الالتزام بإتباع قوانين المرور، وتوقع أخطاء الآخرين.
- أخذ قسط من الراحة قبل القيادة لمسافات طويلة.
- عدم استخدام الهاتف النقال أثناء القيادة.
- عدم السماح بقيادة الحافلات والمركبات الكبيرة إلا بعد إجراء اختبارات خاصة تؤكد التمكن من قيادة هذه النوعية من المركبات.

بالنسبة للطريق

- تقليل التقاطعات في الطرق الرئيسية.
- ازدواج الطرق وزيادة سعتها.
- زيادة أجهزة مراقبة السرعة الثابتة والمتحركة، ومراعاة وضع الرادارات المتحركة بين الرادارات الثابتة.
- وضع إشارات ضوئية في أماكن عبور المشاة.
- وضع كاميرات تصوير في الإشارات المرورية ذات الأهمية.
- صيانة وإصلاح الطرق الرئيسية والخطوط السريعة الموصلة بين المناطق والولايات .
- تجديد الخطوط الإرشادية باستمرار وكذلك الاهتمام بإضاءة الطرق.
- الاهتمام بتنفيذ جسور وأنفاق للمشاة بطريقة تشجع المشاة على استخدامها.

بالنسبة للمركبة

- الفحص الدوري للمركبة.
- الفحص الدقيق للمركبات التي تعرضت لحادثة مرورية بعد إصلاحها حتى وإن كانت المركبة حديثة الصنع.
- فحص السيارات بعد مرور ثلاث سنوات بشكل دوري من قبل المرور وليس بعد مرور عشر سنوات على سنة الصنع.
- التحكم في عداد السيارات عالية السرعة وخاصة عند ترخيصها لمن هم أقل من ٣٠ سنة.

بالنسبة للمشاة

- الانتباه قبل العبور.
- التقيد بإشارات المرور الخاصة بالمشاة.
- التزام المشاة بعبور الطرق من خلال الجسور والأنفاق والأماكن المخصصة لهم.

بالنسبة للشرطة

- تطبيق قواعد المرور على الجميع ومعاقبة المخالفين دون استثناء.
- تأهيل ضباط الشرطة فنياً للتعامل مع الحوادث المرورية بطريقة صحيحة.
- تكثيف أفراد الشرطة السرية في الطريق لضبط المخالفين.
- متابعة الشباب الذين يتسابقون في الطرق العامة وتعقبهم.
- التشدد في الفحوصات الطبية عند تجديد رخص القيادة لمن تعدوا الستين.
- التشدد في تجديد رخص القيادة للمخالفين باستمرار من سائقي الهيئات الحكومية ومطالبة هيئاتهم بتوقيع جزاءات إدارية عليهم.
- إرسال رسالة SMS لقائد السيارة المتجاوز للسرعة المقررة.
- تخصيص أحد أفراد الشرطة لتنظيم عبور المشاة في الأماكن المخصصة لهم وقت الذروة.
- اتباع نظام نقاط المخالفات وتطبيقه عند تجديد الرخصة.
- تطبيق خدمة الإسعاف الطائر لنقل ضحايا

الحوادث.

- عدم وقوف سيارات الشرطة بالقرب من الدورات لعدم حجب الرؤية عن السيارات القادمة من الاتجاهات الأخرى.
- إعادة تصميم رخصة القيادة بالطريقة التي تسمح بتسجيل المخالفات عليها، وأخذ ذلك في الاعتبار عند تجديدها.

النتائج العامة للبحث

بلغت نسبة الذكور ٧٣,٦٪ من العينة ، ونسبة الإناث ٢٦,٤٪ وبلغ متوسط عمر المبحوثين ٢٠,٧٢ سنة.

تضمنت العينة طلاباً من الكليات ذات الطبيعة الإنسانية بنسبة ٦٢,٣٪. بينما بلغت نسبة طلاب كليات العلوم الطبيعية ٣٧,٧٪.

بلغت نسبة المبحوثين من سكان الريف ٤٨,١٪، ومن المدينة ٣٩,٦٪، ومن البادية ١٢,٣٪.

بلغت نسبة المبحوثين الذين يحملون رخصة للقيادة ٧٣,٦٪ ، والذين يقودون بدون رخصة كانت نسبتهم ٢٦,٤٪

أكدت نسبة ٥٣,٧٪ من المبحوثين حصولهم على التدريب والتعليم من خلال أشخاص مؤهلين لهذه الوظيفة، بينما أفاد ٤٦,٣٪ بتلقي التدريب من خلال الأصدقاء أو الأقارب أو الاعتماد على الاجتهاد الشخصي.

أكدت نسبة كبيرة من العينة تقدر بـ ٦٢,٣٪ باستخدام سيارات الأسرة للتدريب على القيادة بعلم الأسرة، في حين أكدت نسبة ٢٠,٣٪ على أخذ سيارات الأسرة للتدريب على القيادة بدون علمها.

يتساهل الأصدقاء والأقارب مع راغبى تعلم القيادة بإعطائهم سياراتهم للتدريب عليها، إذ أكد على ذلك نسبة ٢١,٧٪.

الاحتياجات المعرفية للمبحوثين: أكدت نسبة ٥٥٪ من المبحوثين على حاجتهم إلى معلومات مرورية تمثلت هذه المعلومات في: صيانة السيارات وإصلاحها بنسبة ٢٧,٤٪، ومعلومات تتعلق بالطرق بنسبة ٢١,٧٪، ومعلومات خاصة بالإرشادات المرورية نسبة ١٩,٨٪.

أكد معظم المبحوثين بنسبة ٨٤,٩ ٪ أنهم قد سبق أن تعرضوا أو شاهدوا حوادث مرورية على الطرقات المرورية.

أكد المبحوثون على أن الأخطاء البشرية تُعد المسبب الأول للحوادث المرورية حيث أتت في الترتيب الأول بنسبة ٦٧,٠٠٪. تلا ذلك في الترتيب الثاني الأخطاء في تصميم الطرق بنسبة ١٦,٠٠٪، ثم في الترتيب الثالث القصور في درجة أمان السيارة وإمكانياتها بنسبة ١١,٣٪، ثم الخطأ البشري الذي يعود إلى المشاة بنسبة ١٠,٤٪، والظروف الجوية والمناخية بنسبة ٩,٤٪

بلغت درجة القوة النسبية الإجمالية لبُعد المعارف المرورية ٨٣,٧٪، وتُعد درجة جيدة جدا، بمتوسط حسابي ١١٠,٤٦٢ وانحراف معياري ٩,٤٨١، وقد جاء ترتيب الأبعاد الفرعية لهذا البُعد وفق الترتيب التالي:

- بُعد المعارف المتعلقة بمخاطر الطريق.
- بُعد المعارف المتعلقة بالقواعد المرورية.
- بُعد المعارف المتعلقة بالسلامة الشخصية.
- بُعد المعارف المتعلقة بالاستخدام الصحيح للسيارة.
- بُعد المعارف المتعلقة بالآثار الاجتماعية والاقتصادية للحوادث المرورية على الأسرة والمجتمع.

بلغت درجة القوة النسبية الإجمالية للبُعد المتعلق بالاتجاه نحو تطبيق المعارف المرورية ٨٠,٦٪، وتُعد درجة جيدة جداً ـ لكنها أقل في القوة النسبية من درجة القوة النسبية لبُعد المعارف المرورية – كما بلغ متوسطه الحسابي ٥٨,٠١٨ وانحرافه معياري ٥,٥٩٩، وقد جاء ترتيب الأبعاد الفرعية لهذا البُعد وفق الترتيب التالي:

- بُعد الاتجاه نحو الاستخدام الصحيح للسيارة.
- بُعد الاتجاه نحو التعامل السليم مع مخاطر الطريق.
- بُعد الاتجاه للحرص على السلامة الشخصية.
- بُعد الاتجاه نحو تطبيق القواعد المرورية.

بلغت درجة القوة النسبية الإجمالية للبُعد المتعلق بالسلوك المروري ٧٧,٥٪، وتُعد درجة جيدة فقط وهى أقل في قوتها النسبية من قوة البعدين السابقين ، كما بلغ متوسطه الحسابي ١١٨,٥٠٩ وانحرافه معياري ١٢,٤٤٣. وقد جاء ترتيب الأبعاد الفرعية لهذا البُعد وفق الترتيب التالي:

- بُعد تجنب مخاطر الطريق.
- بُعد الفحص والصيانة المستمرة للسيارة.
- بُعد السلوك الشخصي.
- بُعد التطبيق الفعلي للقواعد المرورية.
- بُعد إتباع وسائل الأمان.

تبين من استخدام اختبار T-Test عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الذكور والإناث في درجة الوعي المروري.

لم يكشف استخدام معامل الـ ANOVA عن وجود أي فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الوعي المروري بين الطلاب وفقاً لمحل الإقامة (بادية - ريف – المدينة).

تبين من استخدام اختبار T-Test وجود فروق ذات دلالة معنوية بين طلاب كلية العلوم الطبيعية وطلاب كليات العلوم الإنسانية، وكان الفارق في صالح طلاب كليات العلوم الطبيعية.

– مقترحات التقليل من الحوادث المرورية: قدم البحث الحالي مجموعة من المقترحات لتقليل معدلات وقوع الحوادث المرورية، وذلك بناء على تحليل استجابات المبحوثين، وقد تم تصنيفها إلى مقترحات خاصة بقائد السيارة، والطريق والمركبة والمشاة والشرطة.

توصيات البحث وآليات التنفيذ

إن الاعتقاد بأن مواجهة مشكلة الحوادث المروية من خلال التركيز على تزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف المرورية فقط هو اعتقاد غير سليم، فزيادة الوعي المروري للأفراد تقتضي تزويدهم بالمعارف والمعلومات المرورية ومناقشتها معهم حتى يتثبتوا من صحتها ويدركوا جدوى تطبيقها، وهذا ما يسمى بالاتجاه، وهذه الخطوة بمثابة القنطرة التي يبنى عليها السلوك المروري للأفراد، تلك هي المسلمة التي خلصنا إليها من خلال بحثنا الحالي، وبالتالي فإن أي جهد يبذل لتوعية المواطنين يجب أن ينطلق من خلال الإيمان بالمسلمة السابقة

بالإضافة إلى ما سبق فإن مشكلة الحوادث المرورية وصلت إلى درجة من التعقيد يستحيل معها المواجهة من خلال إدارات المرور والشرطة بشكل منفرد، وأن تصور قدرة جهاز الشرطة على مواجهة المشكلة منفرداً إنما هو قمة الخطأ الذي وقعت فيه حكومات كثير من الدول التي تعاني من تلك المشكلة، كما خلصت نتائج البحث الحالي إلى وجوب تكاتف جهات عدة في عملية المواجهة والتصدي، فالقطاعات المجتمعية الفاعلة في المجتمع يمكنها الإسهام بفاعلية في إحداث نقلة نوعية في هذا الخصوص؛ لذا فقد صيغت التوصيات التالية بطريقة توضح آليات تنفيذها من خلال علاقة متشابكة بين مؤسسات وقطاعات مجتمعية عدة، وكان من أهم التوصيات التي يقدمها البحث هي التوصية التالية:

١. التكامل في المواجهة المجتمعية للحوادث المرورية: حيث أن عمل كل جهة بشكل منفرد يؤدي إلى ضياع الجهود وتضاربها وفقدان جدواها المتوقعة، فالتكامل بين جميع مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية والخاصة والتنسيق فيما بينها من خلال جهة متخصصة مهمتها الأولى تتمثل في تفعيل الدور المجتمعي المتكامل

لمواجهة الحوادث والمشكلات المرورية هو السبيل الحقيقي والجاد للمواجهة.

آلية التنفيذ: إنشاء المجلس الأعلى للسلامة المرورية وتأمين الطرق؛ والذي تكون مهمته الأولى العمل على تبني المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته وقطاعاته وجماعاته وأفراده للحوادث المرورية كقضية اجتماعية اقتصادية أمنية خطيرة، ويضم في عضويته ممثلين عن: الوزارات والهيئات الحكومية المعنية (الشرطة، التعليم، الصحة، الشئون القانونية..... إلخ)، وممثلين عن منظمات المجتمع المدني، وممثلين عن شركات القطاع الخاص، وبعض القيادات الشعبية، كما يتضمن في عضويته بعض الخبراء والمستشارين، وتكون له صلاحية التواصل والتنسيق والتخطيط مع كافة الجهات المعنية بمواجهة هذه المشكلة.

توصيات متعلقة بقطاع الإعلام:

التوعية الإعلامية المستمرة بالآثار السلبية للحوادث المرورية في الفرد والأسرة والمجتمع وعلى الاقتصاد الوطني.

- آلية التنفيذ: عن طريق تخصيص برامج إذاعية وتلفزيونية تستضيف المختصين لإلقاء الضوء على هذه الآثار وإتاحة الفرصة للمواطنين للمشاركة في تحديدها ومناقشتها، كما تتضمن نشر إحصاءات شهرية بأعداد الحوادث والمصابين والمتوفين بها والخسائر الناجمة، ويجب أن تشترك دوائر العلاقات العامة والإعلام والتوعية في كافة الوزارات والهيئات الحكومية في توعية موظفيها والمستفيدين من خدماتها والمتواصلين معها بشكل مباشر.

توصيات متعلقة بمنظمات المجتمع المدني:

١. إعداد حملات توعية: تستهدف الأسر لتوعيتها بضرورة مساعدة الأبناء على اتباع طرق سليمة في عملية التدريب على القيادة، والاهتمام بتوعيتهم بكيفية تجنب وقوع الحوادث والمخاطر والآثار الناجمة عنها.

- آلية التنفيذ: من خلال برامج (ندوات – اجتماعات – نشرات توعية – محاضرات.. الخ) تقدم عن طريق مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية كجمعية المرأة العمانية والجمعيات الخيرية، وفرق العمل التطوعية..... الخ.

٢. حملا ت توعية: تستهدف المقيمين بالريف والبادية لتوعيتهم بأهمية الحصول على رخصة للقيادة.

- آلية التنفيذ: استثمار مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية والخيرية في القيام بالتوعية المباشرة للمقيمين بالمناطق الصحراوية لتوعيتهم وإقناعهم بوجوب الحصول على رخصة القيادة قبل القيام بالقيادة الفعلية، وتوفير كتيبات ومعلومات عن الطرق والخدمات الموجودة وإتاحتها للمواطنين.

٣. خدمة الإسعاف الطائر: سرعة العمل على توفير التمويل الكافي لتطبيق خدمة الإسعاف الطائر وخاصة في الحوادث التي تقع في الأماكن المزدحمة والبعيدة.

- آلية التنفيذ: من خلال إنشاء صندوق تمويل أهلي – تبرعات – هبات – وقف..... الخ، خاص بهذا المشروع، تتشارك فيه المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني بما فيها الجمعيات الأهلية والتطوعية وشركات القطاع الخاص، والهيئة العمانية للأعمال الخيرية والأفراد الراغبين في التبرع ودعم مثل هذه الأفكار.

توصيات متعلقة بالشرطة وإدارات المرور:

١. وجوب التأكد من إلمام المدربين المعتمدين والمؤهلين للتدريب على قيادة السيارات بالمعلومات والمعارف التي تمكنهم من تدريب الراغبين في الحصول على رخصة على كيفية اكتشاف الأعطال وتحديد درجة خطورتها وكيفية التعامل

معها قبل حدوث المشكلة.

- آلية التنفيذ: تنظيم دوائر المرور لدورات تدريبية لإعداد مدربي السياقة، وعدم منح الترخيص للمتقدم للعمل كمدرب إلا بعد التأكد من قدرته على إتمام التدريب بكفاءة واقتدار.

٢. تنفيذ دورات تدريبية أو محاضرات للمتقدمين لاستخراج رخصة القيادة لتعريفهم بأخلاقيات القيادة وما يجب الالتزام به، كما يجب أن تتضمن اختبارات الحصول على رخصة القيادة اختباراً فنياً، يُسأل فيه المتقدم عن بعض المعلومات الفنية المتعلقة باكتشاف الأعطال، وكيفية التعامل معها، والقيام ببعض الأعمال المتعلقة بصيانة السيارة.

- آلية التنفيذ: عن طريق وحدات المرور فى أثناء إجراء الاختبارات الخاصة بالرخصة، وبالتالي يلزم تأهيل القائمين على إجراء مثل هذه الاختبارات تأهيلاً مناسباً.

٣. عدم الموافقة على استخراج رخصة القيادة إلا من خلال التدريب في مدرسة للتعليم أو عند مدرب معتمد على قدر كبير من التأهيل والتدريب، تم اختباره وثبتت صلاحيته للقيام بالتدريب.

- آلية التنفيذ: وضع شروط دقيقة للتصريح للأشخاص الذين يرغبون في تحمل مسئولية التدريب على القيادة، وإنشاء مدرسة لتدريب المدربين أنفسهم وتأهيلهم بشكل علمي وجاد للعمل كمدرب معتمد، وعدم السماح للمدارس بإسناد مسئولية التدريب والتعليم إلا للمدربين الذين يجتازون بنجاح البرنامج التأهيلي والتدريبي في تلك المدرسة التابعة للمرور.

٤. ضرورة توجيه المواطنين وتشجيعهم على مساعدة جهاز الشرطة بالإبلاغ عن السيارات المخالفة أو وجود قطع في الطريق، وتشديد العقوبة على المتسابقين في الطرق.

- آلية التنفيذ: تيسير إجراءات الاتصال والإبلاغ، وضمان سرية بيانات المتصل.

٥. إدخال تعديلات على قانون المرور بما يتماشى والتطور العمراني والاجتماعي.

توصيات متعلقة بالقطاع التعليمي والجامعي:

١. تفعيل دور مؤسسات التعليم في عملية المواجهة المجتمعية لمشكلة الحوادث المرورية.

- آليات التنفيذ

- إدخال تعاليم سلامة المرور في مقررات المرحلة المتوسطة في التعليم العام، والعمل على إيجاد توعية مرورية حقيقية بين الفئات المستهدفة من بين فئات المجتمع، وتعويد الأطفال على احترام قواعد المرور والعمل بها.
- تخصيص كل مدرسة أسبوعًا على مدار العام يسمى أسبوع المرور، ويتم ذلك من خلال استضافة مسئولين بالمرور وتخطيط الطرق، ومختصون في الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع، والإعلام.... إلخ، ويتم تنفيذ العديد من الفعاليات المتنوعة في ذلك الأسبوع، وإتاحة الفرصة للتنافس بين المدارس بالولايات والمناطق المختلفة من خلال المسابقات المتعلقة بذلك.
- إتاحة الفرصة لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الثانوي العام) وطلاب الجامعة للحصول على تدريب - إلزامي أو اختياري - لتنظيم المرور فعلياً في الشارع فى أثناء الإجازة الصيفية.

٢. تفعيل دور الجامعة في عملية المواجهة من خلال المبادرات المجتمعية داخل الجامعة وخارجها بالمجتمع المحلى.

آليات التنفيذ:

- استثمار إمكانات وطاقات الجماعات الطلابية المتعددة في الجامعة وكلياتها المختلفة، من خلال الفعاليات المتعددة التي تهتم بالمواجهة المجتمعية لهذه المشكلة.
- تخصيص كل كلية أسبوعًا في العام للاحتفال بأسبوع المرور، ويتم فيه استضافة

مسئولين بالمرور وتخطيط الطرق ومختصون في الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع، والإعلام.... إلخ، كما يتم تنفيذ العديد من الفعاليات المتنوعة في ذلك الأسبوع، وإتاحة الفرصة للتنافس بين الكليات المختلفة من خلال المسابقات المتعلقة بذلك.

- اهتمام الجامعة بتشجيع الطلاب في جميع المراحل (بكالوريوس – ماجستير – دكتوراه)، وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية على تخصيص جزء من مجهودهم البحثي للمعالجة العلمية لمشكلة الحوادث المرورية.

توصيات متعلقة بوزارة النقل:

١. الصيانة الدورية للطرق باستمرار، وضرورة وجود موانع للحيوانات والرمال الزاحفة على الطرق.

– آلية التنفيذ: وضع برامج خاصة لتسييج جوانب الطرقات العامة ذات التجمعات السكانية أو الطرق المخترقة لتجمعات ومراعي الحيوانات، ودراسة أماكن تواجدها ومحاولة التحكم في إبعادها عن الطرقات، مع وضع أنظمة خاصة وإشارات تنبيهيه تحذر السائقين عند الدخول لتلك المناطق.

٢. دراسة المواقع التي تكثر فيها الحوادث ومحاولة تحليلها جيداً لتلافي الأخطاء التصميمية.

– آلية التنفيذ: عن طريق التنسيق مع شرطة المرور والاستعانة بالخبراء والمختصين في عمليات الدراسة الهندسية والتحليل الفني وعدم الاعتماد على أفراد غير مؤهلين لدراسة التقارير الفنية وكتابتها المتعلقة بذلك.

توصيات متعلقة بمؤسسات القطاع الخاص والبنوك:

١. إلزام شركات استيراد السيارات والإطارات بضرورة مراعاة الجانب الفني والتقني بما يتمشى مع مناخ المجتمع العماني.

– آلية التنفيذ: من خلال سن التشريعات التي تفرض على الشركات المستوردة للسيارات وقطع الغيار الالتزام بمواصفات عالية تناسب طبيعة الجو والمناخ بالمجتمع العماني، الحد من بيع قطع الغيار المقلدة، وتجريم بيع الإطارات المستعملة، وتشجيع ثقافة النقل الجماعي، والحد من الإغراءات التي تقدمها شركات السيارات كوسائل تسويقية.

٢. تنمية المسئولية الاجتماعية للقطاع الخاص في مواجهة مشكلة الحوادث المرورية.

– آلية التنفيذ: من خلال دعم المبادرات المجتمعية والفعاليات المتنوعة – التي تحتاج الدعم المالي والرعاية – لتوعية المواطنين بالحوادث المرورية وكيفية الحد منها وإدراك مخاطرها وآثارها على الفرد والأسرة والمجتمع.

آليات مهنة الخدمة الاجتماعية في تنمية الوعي المروري

في ختام صياغة التقرير النهائي للبحث، رأى الباحثان وجوب طرح مجموعة من الآليات الخاصة بمهنة الخدمة الاجتماعية، تلك التي أفرزتها مناقشة النتائج الميدانية، ويتوقع من اتباع هذه الآليات الارتقاء بالدور المهني الممارس للأخصائي الاجتماعي على مستوى الوحدات القاعدية والمركزية، والتي من بينها المدارس والجامعات ومؤسسات المجتمع المدني بما تتضمنه من جمعيات أهلية ومنظمات غير حكومية متعددة ومتنوعة، وإدارات الشرطة والمرور ودوائر العلاقات العامة بمختلف الهيئات والوزارات المعنية.......إلخ.

وإيماناً بتعدد الأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي، فالبحث يطرح مجموعة من الآليات التي تتميز بتناولها الجوانب: الوقائية والتنموية العلاجية، وانطلاقاً من الجامعة بوصفها مجال عمل الباحثين ومصدر الفئة المستهدفة بالبحث، سوف يقدم البحث الآليات المنطلقة من تبني

المدخل التكاملي في الخدمة الاجتماعية ذلك الذي يعتمد على طرقها الثلاث (العمل مع الأفراد – العمل مع الجماعات- تنظيم المجتمع):

١. آليات ذات طابع وقائي تنموي:

- مساعدة الجماعات الطلابية على تصميم فعاليات متنوعة وتنفيذها، تهتم بتوعية الطلاب بالآثار السلبية للحوادث المرورية على الأسرة والمجتمع وعلى الاقتصاد الوطني.
- مساعدة الجماعات الطلابية على تصميم فعاليات وتنفيذها، ذات طابع توعوي بهدف رفع مستوى الوعي المرورية.
- فتح قنوات الاتصال مع المؤسسات والهيئات المعنية كدوائر المرور والشرطة والإعلام والصحة وغيرها من المؤسسات؛ بهدف التنسيق لمساعدة الطلاب على عقد حلقات نقاشية جادة حول كيفية الحد من الحوادث المرورية وتلافى آثارها.
- مساعدة الجماعات الطلابية على وضع برامج وأنشطة وفعاليات وتصميمها ثم تقديمها خارج الجامعة من خلال التنسيق مع بعض مؤسسات المجتمع المحلي بهدف تنمية الوعي المروري للمواطنين.
- تنظيم دورات تدريبية لتدريب طلاب الجامعة على عملية تنظيم المرور، حتى يتمكنوا من التطوع في أثناء الإجازة الصيفية؛ لمساعدة رجال الشرطة والمرور على تنظيم حركة السير في الأماكن ذات الكثافة المرورية العالية.
- تنظيم دورات تدريبية للطلاب في مجال الإسعافات الأولية حتى يتمكنوا من التصرف بطريقة صحيحة في حال وقوع أية حوادث مرورية أو غيرها.
- الاستفادة من وسائط الاتصال الإلكتروني المتاحة بالجامعة للتواصل مع الطلاب؛ بهدف تزويدهم ببعض المعلومات والمعارف لتنمية وعيهم المروري، وكذلك لتبليغهم بالفعاليات المقترحة من حيث أهدافها وموعدها ومكان إقامتها.
- تنفيذ البحوث والدراسات العلمية في مجال تنمية الوعي المروري والحد من الحوادث المرورية، وإعلان نتائجها ومناقشتها مع الطلاب والمهتمين.
- تشجيع طلاب الجامعة على المشاركة تنظيم حملات التبرع بالدم بصفة مستمرة.

٢. آليات ذات طابع علاجي:

- مساعدة الطلاب على تكوين مجموعات تطوعية للدعم المعنوي والنفسي والاجتماعي مهمتها تتمثل في دعم أسر المصابين والمتوفين جراء الحوادث المرورية، وإرشادهم إلى أماكن الحصول على المساعدات المتنوعة.
- التنسيق مع الجمعيات الأهلية وفرق العمل التطوعية لضمان حصول الطلاب المصابين وأسر المتوفين منهم على مساعدات تقدم من خلال هذه الجمعيات.
- الاهتمام بالطلاب المصابين نتيجة الحوادث المرورية، ودراسة حالاتهم وذلك بهدف مساعدتهم على التكيف مع المناخ الجامعي في مرحلة ما بعد الحادث.
- المساعدة على تأهيل الطلاب المصابين في الحوادث المرورية نفسياً واجتماعياً، والتنسيق مع المؤسسات المختصة في حال الحاجة إلى تأهيل بدني وجسمي؛ وذلك لمساعدتهم على التعامل بقدر مقبول من الفعالية مع الوضع الدراسي في مرحلة ما بعد الحادث.
- التفكير في مساعدة الطلاب على اقتراح برامج من شأنها التخفيف من التأثيرات السلبية لحوادث المرور على أسر المصابين والمتوفين.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في جمعيات وفرق العمل التطوعية التي تهتم بتقديم مساعدات عينية ومادية لأسر المصابين والمتوفين في الحوادث المرورية.

مراجع البحث:

١. الوحدة: جريدة يومية سياسية تصدر عن مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، 4/9/2006. http:// wehda.alwehda.gov.sy/: 16/1/2011, 10:42pm).

٢. منظمة الصحة العالمية: "أعمال مُنَظّمَة الصِّحة العَالميّة في إقليم شرق المتوسط»، التقرير السنوي للمدير الإقليمي، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، ٣١ديسمبر إلى ١ يناير ٢٠٠٩.

٣. Mónica Ruiz : Unintentional Childhood Injuries in Sub-Saharan Africa: An Overview of Risk and Protective Factors, Journal of Health Care for the Poor and Underserved, Volume 20, Number 4, The Johns Hopkins University Press, 2009.

٤. هاشم محمد نور المدني: التجارب العالمية في التخطيط المروري، في التجارب العربية والدولية في تنظيم المرور، الطبعة الأولى، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض ،٢٠١٠م.

٥. شرطة عمان السلطانية: الحوادث المرورية، بدء ظهورها وازدياد عددها"، نقلا من الموقع الالكتروني التالي: (http://www.traffic. gov.om/traffic/ 21/1/2011, 8:43pm).

٦. علاء عبد الرحمن البكري: أسباب وقوع حوادث مرور الأطفال وسبل الوقاية منها، مجلة الشرطة للدراسات والثقافة الشرطية، ٢٠٠١.

٧. سعد بن على الشهراني: اتجاهات الشباب نحو مشكلة المرور، دراسة مسحية على طلاب التعليم الثانوي بالرياض، العدد ٣٥، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠٠٣.

٨. جريدة عمان: جريدة يومية سياسية، مسقط، سلطنة عمان،(http://main.omandaily. om/ 21/1/2011، 10:40pm)

٩. ندا على أبا حسين وأحمد قاسم الزبير: معارف السائقين بالقواعد المنظمة للمرور وسلوكهم في المنطقة الشرقية للمملكة العربية السعودية، المجلد الثالث عشر، العدد ٢، المجلة الصحية لشرق المتوسط، منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٧.

١٠. شرطة عمان السلطانية: حقائق وأرقام، نشرة صادرة عن الإدارة العامة للمرور، أسبوع مرور مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠١٠.

١١. فاروق الموصولي: التوعية المرورية وأثرها في تنظيم المرور، دراسة مقدمة إلى ندوة تنظيم المرور والنقل في المدن العربية، مطابع المعهد العربي لإنماء المدن، بورسعيد، مصر،١- ٥ ديسمبر١٩٩١.

١٢. حسين حسن سليمان وآخرون: الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٥.

١٣. عماد فاروق صالح: دور الجامعة في مساعدة الطلاب المعوقين على الاندماج الاجتماعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، عدد ٢٩، جامعة حلوان، مصر، اكتوبر٢٠١٠.

١٤. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٠م.

١٥، أحمد زكى بدوى:معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٧٧م.

١٦. Robert L. Barker: The Social Work Dictionary, N.Y, N.A.S.W, 1987.

١٧. محروس محمود خليفة: ممارسة الخدمة الاجتماعية دراسات في التغيير المخطط، الكتاب الثاني، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٢م.

١٨. أديب محمد خضور: حملات التوعية المرورية العربية، العدد ٤١٦، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠٠٧م.

١٩. عبد الله حامد عبد الله الخلف: دور أفلام التوعية المرورية في رفع مستوى الوعي المروري، دراسة شبه تجريبية على طلاب الرحلة

الثانوية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض ، ٢٠٠٥م.

٢٠. محمد سعد الدين بيان: التربية المرورية مدخل في إعداد المعلم، الطبعة الأولى، جامعة نايف للعلوم الأمنية،، الرياض ، ٢٠١٠م.

٢١. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، http://ar.wikipedia.org/wiki/ (13\1\2011, 11:00 pm)

٢٢. محسن بن العجمي عيسى: السلامة المرورية "الواقع والتطلعات"، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠٠٨م. نقلا عن:
-Le fichier national des accidents corporels de la circulation routière en France (JEAN CHAPELON secrétaire général et FABRICE LOONES chargée d_étude) observatoire national interministériel de sécurité routière

٢٣. عبد الله بن على الحارثي: العين الساهرة، العدد ١٢٣، مجلة دورية أمنية تصدرها إدارة العلاقات العامة، شرطة عمان السلطانية، مايو ٢٠١٠.

٢٤. طلعت مصطفى السروجي وآخرون: مداخل منهجية في بحوث الخدمة الاجتماعية، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، جامعة حلوان، القاهرة، ٢٠٠١.

٢٥. هشام سيد عبد المجيد: البحث في الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٦.

٢٦. محمد شمس الدين أحمد: العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعة، جامعة حلوان، القاهرة ، ٢٠٠٢.

دور وسائل الإعلام الجديد في تفعيل الشراكة المجتمعية لمواجهة الجريمة (دراسة حالة دولة الإمارات العربية المتحدة)

The Role of New Media in Activate the Commuinty Participation in Fighting Crimes: U.A.E Case Study *

أ. أحمد مـحمد أبو زيد *

Mr. Ahmed M. Abizaid *

ملخص تنفيذي

من الممكن أن تساهم وسائل الإعلام الجديد، المتمثلة في أدوات مثل الفيسبوك، تويتر، والويكي وغيرها من وسائل التواصل الاجتماعي في تدعيم المشاركة المجتمعية للمواطنين خاصة في مجال مكافحة الجريمة. حيث يجادل الباحث بأن هذه الوسائل الالكترونية المستحدثة بما لديها من قدرات تعبئوية وقدرة على التواصل والتنسيق بين كافة الجماعات والأفراد داخل المجتمعات المحلية والوطنية يمكن عبر طرح عدد من المبادرات والاقتراحات والاستراتيجيات البديلة، والتنسيق بين الأجهزة الوطنية المختصة بمسألة مثل مكافحة الجريمة في المجتمع (الشرطة، وزارة العدل، وزارة الشئون الاجتماعية ووزارة الداخلية) من شأنه رفع مستوى الدفاع والوقائية من وقوع الجريمة والقدرة على منعها والحد منها عبر هذه الوسائل وتطبيقاتها في المجتمع.

هذه دراسة نظرية بالأساس تحاول تقديم إطار نظري ومفاهيمي لما هو المقصود بالشراكة المجتمعية، وما هي وسائل الإعلام الجديدة New Media Tools وكيف يمكن لهذه الوسائل مساعدة الدولة على تحقيق مآربها وأهدافها في مجالات مثل الأمن والاستقرار ومكافحة الجريمة. ومن جانب أخر، كيف السبيل للمزج بين توظيف وسائل الإعلام الجديد في تدعيم دور الشراكة المجتمعية في تحقيق الأهداف الإستراتيجية في مجال مكافحة الجريمة.

(*) مدير الأبحاث، المعهد الدولي للدبلوماسية الثقافية IICD دبي – الإمارات العربية المتحدة.
(البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الاجتماعية للدورة الثامنة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم).

Abstract

New media tools like facebook, twitter, blogs and wiki could contribute in strengthening community participation and citizens' engagement in fighting and preventing crimes. I argue that these new developed electronic and cyber means, with its developed capabilities of mobilization and recruitment and to communicate and coordinate between groups and individuals within national and subnational communities, can improve the country efforts to prevent and fighting crimes through number of initiatives, proposals and alternative strategies and coordination between the institutions and authorities bodies (police, ministry of Justice, ministry of social affairs and ministry of the interior) would raise the level of defense and the ability to prevent and reduce crimes occurrence, by applied these tools in to real life.

This is a theoretical study, trying to provide a cognitive and conceptual framework of what is community partnership means, what are the new media, and how these tools can help the state to achieve their ends in areas like security, stability, and fighting crimes. On the other hand, how to mix or employ new media tools in strengthening the role of strategic community partnership in fighting crime.

We will try to addresses how U.A.E. government takes the advantage of its high technological capacity and employed it in strengthening the scale of

(*) Director of Research International Institue for Cultural Diplomacy, IICD. Dubai, U.A.E.

ثم يتناول الباحث عبر هذا البحث مسألة كيف يمكن الاستفادة من القدرات العالية لوسائل الاعلام الجديد في دولة الإمارات العربية المتحدة وتوظيفها في تدعيم حجم المشاركة المجتمعية للمواطنين الإماراتيين في مجال مكافحة الجريمة داخل المجتمع الإماراتي. وذلك عبر عرض وتحليل أوضاعها في دولة الإمارات العربية المتحدة، ثم طرح البدائل والتوصيات التي من الممكن أن تساهم في تعزيز قدرة المؤسسات الوطنية المختصة في مجال مكافحة الجريمة داخل مجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة، بصورة تجعله أكثر أمناً واستقراراً.

مقدمة

لن تنعدم المفاجآت والتحديات التي تنجبها العولمة والتطور الذي تشهده وسائل الإعلام والاتصال وتفاجئ بها الدول. لقد كانت أكثر العوامل تأثيراً على الدول طوال التاريخ الإنساني هو التطور العلمي والتكنولوجي الذي ينتجه العقل البشري. وثورة المعلومات والاتصالات التي نعيش أوجها حاليًا لن تكن آخر المفاجآت أو العقبات التي تواجهه الدول القومية.

وكما تغلبت الدول على التأثيرات والتغيرات التي أحدثتها التطورات العلمية خلال الثورات الصناعية الثلاثة منذ القرن الثامن عشر، عبر امتصاصها وتوظيف هذه التطورات والتغييرات في تحقيق وتعظيم حجم نفوذها وتحكمها وسيطرتها على مجتمعها، فإنها كذلك، بالتدريج، ستتمكن في المستقبل من استيعاب وتدجين هذه الثورة الجديدة، على الرغم من قدرتها الهائلة على إذابة أي أثر للحدود القومية والجغرافية التي أوجدتها الدول القومية منذ ويستفاليا.

إن التطور الذي نعيش فيه الآن من تقدم تكنولوجي رهيب، ووجود شبكات كثيفة ومعقدة من الارتباط والاعتماد المتبادل

community participation and Emirates citizens' role in fight crime within the Emirati community. Through display and analyze the new media conditions and their situation in the United Arab Emirates, we will be able to put forward alternatives and recommendations that could contribute to strengthening the capacity of national competent institutions in the field of combating crime within the United Arab Emirates, that can make it more stable and secure.

بين الدول والمجتمعات والأفراد عبر امتداد البسيطة كما له من نتائج إيجابية عظيمة، فإن له آثارًا كارثية. لعل من أهمها الجريمة المنظمة العابرة للحدود، الجرائم الالكترونية وتغيير النظم Regime Change عن طريق توظيف وسائل الإعلام والاتصال الحديثة في تعبئة الجماهير وتهييج الرأي العام (المحلي والعالمي) على بعض الحكومات لصالح بعض جماعات المصالح الطائفية أو العرقية على حساب السكان الأصليين للدول، إلى جانب تراجع شعبية الحكومات وتزايد الشعور بعدم الثقة فيها وفي القائمين على العملية السياسية وهو التهديد القديم (نوعاً) والجديد (كيفاً). والحكومات في ظل الدفاع الكوني عن الحريات وحقوق الإنسان تجد نفسها بين كفي رحى. فهي من جانب تعلم أن بعض الجماعات تقوم باستغلال وسائل التكنولوجيا الحديثة (خاصة الإعلامية منها) في ممارسة أنشطة مخالفة للقانون وتهدد أمنها واستقرارها (وأحيانا كثيرة وجودها وبقائها ذاته).

ومن جانب آخر، فإن تذرع بعض القوى الدولية بحماية حقوق الإنسان والدفاع عن الحريات العامة، تقييد مساعي هذه الدول الساعية إلى حفظ الأمن والاستقرار ومكافحة الجريمة على أراضيها. والحل للخروج من هذه المعضلة – كما نجادل هنا – هو تطويع هذه

الوسائل المستحدثة وتوظيفها بصورة مضادة Counter-uses لتحقيق أهدافها ومصالحها. فالأيدي التي لا تستطيع أن تقطعها.. قبلها، كما يقول المثل العربي الشهير.

والحديث عن الإعلام الأمني وإن بدا موضوعاً محدداً في ظاهره، إلا أنه في الحقيقة متعدد ومتداخل الأبعاد، فهو يعني التعرض لمفهوم الأمن وما شهده هذا المفهوم من تطور، لعل من أهمها الانتقال من المفهوم التقليدي للأمن والذي يعني أساساً أمن الدولة وحماية حدودها، إلى المفهوم المجتمعي والإنساني له. وأيضاً التعرض لمفهوم الإعلام وما شهده من تطور نتيجة تطور المجتمع الإنساني، وتطور الأفكار والفلسفات. كما يعني البحث في مفهوم الإعلام الأمني باعتباره مفهوم واسع، وأنه لا مجال للحديث عن الأمن في ظل غياب إعلام موجه. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة والبحث في تطور الإعلام الأمني ودوره في مواجهة الجريمة وتحقيق الشعور بالأمن.

وفي ظل الأوضاع الراهنة التي نحيا فيها كبشر ومجتمعات عربية، لن تنعدم المفاجآت والتحديات التي تنجبها العولمة والتطور الذي تشهده وسائل الإعلام والاتصال وتفاجئ بها الدول. لقد كانت أكثر العوامل تأثيراً على الدول طوال التاريخ الإنساني هو التطور العلمي والتكنولوجي الذي ينتجه العقل البشري. وثورة المعلومات والاتصالات التي نعيش أوجها حاليًا لن تكن آخر المفاجآت أو العقبات التي تواجهها الدول القومية. وكما تغلبت الدول على التأثيرات والتغيرات التي أحدثتها التطورات العلمية خلال الثورات الصناعية الثلاثة منذ القرن الثامن عشر، عبر امتصاصها وتوظيف هذه التطورات والتغييرات في تحقيق وتعظيم حجم نفوذها وتحكمها وسيطرتها على مجتمعها، فإنها كذلك – بالتدريج – ستتمكن في المستقبل من استيعاب وتدجين هذه الثورة الصناعية الجديدة، على الرغم من قدرتها الهائلة على إذابة أي أثر للحدود القومية والجغرافية والسيادية التي أوجدتها الدول القومية منذ ويستفاليا.

لقد كانت إحدى وسائل الإعلام الجديد السبب في وقوع أزمة سياسية (محدودة) بين دولتي المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة والمجتمع الدولي، عندما فرضت قيوداً على استخدام تقنيات الهاتف المحمول البلاكبيري Black Berry نتيجة قيام أحد المواطنين الإماراتيين باستخدام إحدى التقنيات الشبكية التي توفرها هذه الوسيلة في إنشاء صفحة تعارف اجتماعي تدعو إلى محاربة ارتفاع الأسعار ومكافحة الفساد في الدولة. وهو ما رأت فيه الأجهزة المعنية تهديداً لأمن الدولة واستقرارها وتشويها لسمعتها الخارجية. وهو ما أثار استهجان المجتمع الدولي (الغربي بالذات) ضد دولة الإمارات العربية، التي ينظر إليها عالمياً كأحد أكثر الدول تقدماً وحداثة. وهو ما وجب علينا إلقاء مزيداً من الضوء على هذه الظواهر.

هذه دراسة نظرية بالأساس، تحاول تقديم إطار نظري ومفاهيمي لما هو المقصود بالإعلام الأمني والشراكة المجتمعية، وما هي وسائل الإعلام الجديدة، وكيف يمكن لهذه الوسائل مساعدة الدولة على تحقيق مآربها وأهدافها في مجالات مثل الأمن والاستقرار ومكافحة الجريمة، ومن جانب آخر، كيف السبيل للمزج بين توظيف وسائل الإعلام الجديد في تدعيم دور الشراكة المجتمعية في تحقيق الأهداف الاستراتيجية في مجال مكافحة الجريمة.

مشكلة الدراسة

في ظل تواجدها في عالم شبكي Cyber ومتعولم Globalize، فإن المؤسسات الحكومية الرسمية المعنية بالأمن والاستقرار ومكافحة الجريمة تجد صعوبة شديدة في مواءمة ومواكبة

التطورات والتحولات التي أحدثتها العولمة وثورة الاتصالات والمعلومات، وهو ما يحد من قدراتها على مواجهة التحديات والتهديدات التي انبثقت من رحم الفضاء الافتراضي (أجهزة الكمبيوتر وشبكة الانترنت) وتطبيقات التطور الذي شهدته وسائل الإعلام خلال العقد الأخير من القرن العشرين ومطلع القرن الجديد. وهو ما دعا الكثير من حكومات العالم إلى تحديث استراتيجياتها وأساليب عملها وإداراتها للأزمات من أجل مواكبة هذه الثورة التكنولوجية الغير مسبوقة (نوعياً وكيفياً)، ومن هنا تتحدد المشكلة البحثية في الكشف عن الإمكانات التي تمتلكها وسائل الإعلام الجديد من أجل دعم الشراكة المجتمعية لمواجهة الجريمة، انطلاقًا من السمات الخاصة التي تتمتع بها هذه الوسائل، ومن بعض التجارب الواقعية في استخدامها لأغراض الأمن، من أجل إطلاق مبادرة تحفز المواطن على تحمل مسؤوليته إزاء استقرار مجتمعه باستخدام تحظى بالانتشار وتمتلك أدوات تتيح مساحات واسعة من التجديد والابتكار.

تساؤلات الدراسة

حاولت الدراسة تقديم إجابات وافية على بعض التساؤلات التي جالت في أذهان الباحثين القائمين على إعدادها. حيث اشترك الباحثان في تحديد عدد من التساؤلات المحورية في سبيلهم لتحديد الإطار التصوري للبحث. إلا إنه كان هناك ثلاثة أسئلة جوهرية اتفقنا على طرحها، وحاولنا تقديم أجوبة عليها عبر امتداد صفحات الدراسة، كما يلي:

١. ما المقصود بالشراكة المجتمعية؟ وكيف يمكن أن تساهم في خدمة وتحقيق الأهداف العامة التي تسعى إليها مؤسسات الدولة؟.
٢. ما هي وسائل الإعلام الجديدة، وما هي التأثيرات والتغييرات التي أحدثتها في المجتمعات البشرية، وكيف يمكنها أن تقوم بدور مزدوج بالمساهمة في إعاقة الدولة ومؤسساتها عن أداء واجباتها، أو مساعدتها في إنجاز أهدافها وآمالها، أو تسهيلها؟.
٣. ما هي الآلية أو التصور المقترح (الاستراتيجية) للمزج بين الشراكة المجتمعية ووسائل الإعلام الجديد وتوظيفهما لتحقيق مساعي المؤسسات الأمنية الرامية إلى مكافحة الجريمة؟

فرضية الدراسة

طرحت الدراسة فرضية رئيسية مؤداها "على الرغم من التجاهل والاستخفاف الذي قد توليه المؤسسات الرسمية لوسائل الإعلام الجديد، فإن هذه الوسائل تمتلك قدرات يمكن استثمارها لتحسين قدرات هذه المؤسسات وتدعيم جهودها الرامية إلى مكافحة الجريمة". وقد أثبت الباحثان صحة هذه الفرضية في الجزء الثالث من الدراسة. حيث أوردا أمثلة كثيرة تدعم المقولة الرئيسية للبحث التي تجادل بأن: "لوسائل الإعلام الجديد دورًا متزايدًا في التأثير على مجالات الحياة العامة في أي مجتمع بشري".

الهدف من الدراسة

تسعى الدراسة من خلال دراسة العلاقة بين الأمن والإعلام الجديد (كالانترنت وتطبيقاته) وكيفية استغلالها في الحفاظ على الأمن والاستقرار المحلي والوطني إلى تحقيق الاهداف التالية:

- البحث في مفهومي الأمن، والإعلام، والوصول إلى ضرورة وجود استراتيجية إعلامية خاصة بالمؤسسة الأمنية.
- محاولة تبديد الفهم الخاطئ الخاص بالتباس العلاقة ما بين الأمن والإعلام.
- العمل على ربط المجتمع بالمؤسسات الأمنية الوطنية من خلال تعميق حجم المشاركة المجتمعية من جانب المواطنين والافراد.

- من خلال الدراسة الميدانية، نهدف إلى الوقوف على حقيقة دور البرامج الإعلامية الأمنية في زيادة الوعي الأمني لدى المعنيين بالأمن؟

تقسيم الدراسة

تنقسم هذه الدراسة إلى أربعة أجزاء. الجزء الأول يتعامل مع موضوع الشراكة المجتمعية، وما هو المقصود بهذا المفهوم؟ وما هي أجزاؤه؟ ومن هم أطرافها؟ وكيف تساهم في خدمة المجتمع ورخائه؟ أما في الجزء الثاني سنتناول فيه العلاقة بين الأمن ووسائل الإعلام الحديثة، أو ما يعرف بمفهوم «الأمن الإعلامي». من حيث ماهيته، وسائله، آلياته ... إلخ. الجزء الثالث تناولنا فيه بالتحليل ظاهرة وسائل الإعلام الجديد، من حيث ماهيتها، طبيعتها، اختلافها وتميزها عن وسائل الإعلام الكلاسيكية مثل الراديو التليفزيون، ومدى انتشارها وتأثيرها الذي تمارسه في المجتمع العالمي والمحلي لكل دولة.

في الجزء الرابع أوردنا نماذج ودراسات حالة لتوضيح مدى الدور والتأثير الذي لعبته وسائل الإعلام الجديد في الكثير من الدول والمجتمعات في مجالات الحراك والتحول الاجتماعي Social Mobilization، مكافحة الفساد، ومكافحة الجريمة، التأثير على صناع القرار السياسي والمساهمة في تشكيل المشهد العام في الكثير من الدول، وتقييم مدى تأثير هذه الوسائل وتقييم هذا الدور. مع إلقاء الضوء على بعض التجارب العربية والدولية.

في الجزء الأخير حاولنا وضع استراتيجية عامة لتوسيع حجم مساهمة وسائل الإعلام الجديد في توسيع نطاق الشراكة المجتمعية في مجال مكافحة الجريمة، ووضحنا ما هي النتائج المتوقع جنيها إذا وافقت المؤسسات الأمنية الوطنية في تبني وتنفيذ مثل هذه الاستراتيجية.

الشراكة المجتمعية Community Participation

أولاً . تعريف الشراكة المجتمعية

مثل أي مفهوم اجتماعي – تتعدد التعريفات التي تقدم لتحديده – فقد وجدنا خلال مسحنا للأدبيات العلمية التي تطرقت لهذه الظاهرة الاجتماعية (الشراكة المجتمعية) عدة تعريفات، منها على سبيل المثال :

- يقصد بالشراكة المجتمعية بصفة عامة إنها «الإسهامات والمبادرات للأفراد والجماعة سواء مادية أو عينية «كما يمكن تحديدها أيضاً بأنها "مسئولية اجتماعية لتعبئة الموارد البشرية غير المستغلة ووسيلة للفهم والتفاعل المتبادل لجهود وموارد كل أطراف المجتمع والتنسيق بينها من أجل تحقيق الصالح العام في المجالات المختلفة في المجتمع".
- الشراكة المجتمعية هي تلك "الإسهامات المادية أو المعنوية التي يقدمها المواطنون – سواءً كانوا أفراداً أو جماعات تطوعية – بصورة تؤدي لتحقيق تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه" [(١)].
- هي «مجمل الأعمال التي يقوم بها أعضاء المجتمع بصورة تطوعية واختيارية من أنشطة، بالتعاون والتنسيق مع باقي القوى المجتمعية الغير حكومية، لخدمة مجتمعهم في كافة مجالاته السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية لصالح مجتمعهم ولتطويره وتحسين أداء مؤسساته العامة"[(٢)].

ويمكن تعميق تأثير صور الشراكة المجتمعية في مجال مكافحة الجريمة في أي مجتمع عن طريق قيام المؤسسات الحكومية والرسمية (الشريك الأصلي) بالقيام بوضع معايير نموذجية لكل من الصور السابقة، يؤدي الالتزام بها إلى إنجاح الشراكة المجتمعية في ما تسعى

إلى تحقيقه، وهو ما اتفق على تعريفه بـ "الشرطة المجتمعية Community Policing" (٣).

هناك صوراً عديدة للشراكة المجتمعية يمكن أن تستوعب جهود ومساهمات الأفراد وجمعيات المجتمع المدني والمنظمات الأهلية، من أجل مساندة وتدعيم الجهود والسياسات والمساعي التي تحاول بها الحكومات الوطنية تحقيق أعلى معدلات للتنمية والمساهمة في إقامة مجتمع عادل ومستقر، يحارب فيه الفساد والجريمة بكل أشكالها. ولعل من أهم تلك الصور ما يلي:

- الشراكة المجتمعية للمواطنين من خلال ممارسة حقوقهم السياسية، وحرصهم على المشاركة والإدلاء بأصواتهم في الانتخابات النيابية والمحلية والنقابية، وذلك من أجل تفعيل دورهم في تشكيل المشهد السياسي العام للبلاد، واختبار مدى قدرة ممثليهم النيابيين على صنع القرارات اللازمة لمواجهة مشاكل حياتهم اليومية، وتلبية احتياجاتهم والارتقاء بمستوى أداء الخدمات المقدمة لهم.
- الشراكة المجتمعية لأفراد المجتمع في مجال مكافحة الفساد والجريمة. حيث يجب أن يتوافر هناك مجالات لتظفير التعاون بين المؤسسات الأمنية والدفاعية الرسمية مع جهود الأفراد والجماعات والمؤسسات الأهلية في مجال مكافحة الجرائم. فمهما كانت قدرات المؤسسات الوطنية قوية، فإنها بدون تعاون المجتمع معها تظل مقيدة ونسبية التأثير. ويمكن للمواطنين المشاركة في مكافحة الجريمة والفساد عن طريق مراقبة الأعمال والطرقات وتتبع مدى التزام أطراف المجتمع الأخرى بالقانون وبالنظام العام والتأكيد والحرص على عدم انتهاكهم لهذه الحدود. والقيام بالإبلاغ والتعاون مع المؤسسات الأمنية والرقابية الرسمية في مواجهة أية صور من صورة الجريمة والفساد – مهما كان حجمه وصوره والقائمين عليه.
- الشراكة المجتمعية لأفراد المجتمع (من مستهلكي السلع) في مواجهة جشع التجار المستغلين الذين يعمدون إلى احتكار السلع الضرورية، ورفع أسعارها بنسب متزايدة وغير مبررة وغير شرعية، وذلك من خلال عدم قبولهم شراء تلك السلع مرتفعة الأسعار، والعمل على ترشيد الاستهلاك كوسيلة لضبط الأسعار في الأسواق. والإبلاغ عن التجار الذين يخالفون التسعيرات التي تحددها الحكومة.
- الشراكة المجتمعية للمواطنين في الحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث، لارتباط البيئة بالصحة العامة للمواطنين، وذلك من خلال الالتزام بالنظافة وعدم إلقاء القمامة في الشوارع والطرقات، ومنع حرقها لتجنب تلوث الهواء، وكذا الحرص على عدم تلويث المياه وإهدارها وغيرها من السلوكيات الشائعة السلبية في هذا المجال (٤).
- الشراكة المجتمعية لكل أفراد المنظمات في المدرسة والمستشفى والمصنع والجمعيات الأهلية والنقابات المهنية والعمالية والمنظمات غير الحكومية، وذلك من خلال حث أعضائها على بذل الجهود المخلصة في عملية التنمية، والمشاركة في تقديم خدمات الرعاية الصحية والتعليمية والمساعدات الاجتماعية على مستوى المجتمع المحلي المحيط بهم.
- الشراكة المجتمعية لرجال الدين وقادة الفكر والعلماء والكتاب من خلال عرض خلاصة تجاربهم للأجيال الصاعدة من الشباب في وسائل الإعلام المختلفة لغرس القيم التربوية الأصيلة لدى الأبناء، والمساهمة في تنشئة جيل جديد من الشباب يقوم بدور

فعال في بناء الوطن [٥].

ثانيًا : أطراف الشراكة المجتمعية

لا تتوقف الشراكة المجتمعية على الأفراد فقط، لكنها تتضمن كذلك العديد من المؤسسات والجماعات الوطنية وجمعيات العمل الأهلي ومنظمات المجتمع المدني وغيرها من التنظيمات الشعبية والمبادرات الفردية الساعية للانغماس في الحياة العامة وتحقيق الصالح العام [٦،٧].

١. الآباء وأولياء الأمور: يستمد الآباء وأولياء الأمور أهميتهم ومسئولياتهم في التنشئة الاجتماعية والشراكة المجتمعية من كونهم أكثر أفراد المجتمع تأثراً بالتحولات والتغيرات التي يشهدها المجتمع (بالحسن أو بالسوء) خاصة في مجال الجريمة والتعليم. حيث يحرص هؤلاء على الانغماس قدر الإمكان في أية جهود حكومية ومجتمعية تعمل على مكافحة الجريمة وتطوير التعليم وتحسين مستوى المعيشة، سواء من خلال عضويتهم في مجلس الأمناء والآباء أو المعلمين. التي تقوم بمهمة طرح البدائل والخيارات الداعية لإصلاح الأوضاع الاجتماعية وتحقيق الصالح العام – خاصة في مجالات التعليم ومكافحة الجريمة.

٢. المجالس الشعبية المحلية: المجالس الشعبية المحلية بالمحافظات والمدن والأحياء والقرى هي أجهزة شعبية منتخبة من قبل المواطنين، بغرض المشاركة في الحياة العامة والعمل على تحقيق وتلبية مطالب واحتياجات المجتمع المحلي الذي تتواجد في حدوده. ومساعدة باقي مؤسسات الدولة في إنجاز وتحقيق استراتيجياتها وأهدافها التي رسمتها الدولة.

٣. مؤسسات المجتمع المدني: يكتسب المجتمع المدني قوته من أنه يضم مجموعة مؤسسات تستطيع أن تخلق مناخاً للتعاون والمشاركة بفاعلية مع المتغيرات الجارية في السياق المحلى المجتمعي. ويشمل هذا القطاع على مجموعة متنوعة من المؤسسات والتنظيمات الشرعية كالنقابات العمالية والمهنية وجمعيات رجال الأعمال والغرف التجارية والصناعية ومنظمات حقوق الإنسان والجمعيات الأهلية وكذلك الأحزاب السياسية.

٤. الجمعيات الأهلية: حيث يعتمد النشاط الأهلي على الجهود التطوعية للأفراد والجماعات، التي تعمل على مواجهة التحديات والمخاطر التي تواجه الجماهير، ومحاولة تلبية وتوفير حاجات الجماهير وحل مشاكلهم بالطرق الذاتية، دون انتظار تدخل الدولة.

٥. الأحزاب السياسية: يعرف الحزب السياسي بأنه «تجمع سياسي معين يضم بعض الأفراد الذين ينتمون لفكرة/عقيدة/أيديولوجية/ مصلحة مشتركة تهدف للوصول للحكم أو المشاركة في عملية إدارة شئون الدولة عن طريق الانتخابات. ويعتبر ذلك هو الهدف الرئيسي للأحزاب، ولكن تلعب الأحزاب السياسية دوراً عظيماً في تدعيم وتوسيع حجم الشراكة المجتمعية وذلك عن طريق السعي نحو ضمان الحريات العامة، توسيع قاعدة المشاركة السياسية وتشكيل الرأي العام، التنشئة السياسية، ضمان الرقابة الشعبية على أعمال المؤسسات الحكومية.. إلخ.

٦. النقابات المهنية: تعتبر النقابات المهنية إحدى القنوات الوسيطة بين الحكومات والشعوب. وهي منظمات شرعية تهدف إلى حماية ورعاية مصالح أصحاب بعض المهن وتدعيم مكانتهم وحجم أسهامهم وانغماسهم في الحياة العامة والشراكة المجتمعية بما

قد يسهم رفع الكفاءات المهنية للأعضاء، والعمل على تلبية احتياجات المجتمع المساهمة في حل مشكلاته.

٧. جمعيات رجال الأعمال: يستمد رجال الأعمال قوتهم من خلال امتلاكهم القوة الاقتصادية للمال وقدرتهم على تقديم التبرعات المالية والعينية لطلاب محدودي الدخل والمساهمة في تنفيذ بعض الأنشطة التي تقوم بها بعض التجمعات والمساهمات الفردية والمجتمعية ذات النفع العام والداعية لتحقيق الصالح العام والدفاع عن القيم المجتمعية.

ثالثًا : صور الشراكة المجتمعية

يمكن تحديد صور الشراكة المجتمعية داخل أية دولة في الشراكة مع الأسر وأولياء الأمور، وخدمة المجتمع وتعبئة موارد المجتمع المحلي، والعمل التطوعي، وأخيرًا العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع [٨].

١. الشراكة مع الأسر وأولياء الأمور

إذا أرادت المؤسسات الوطنية – الحكومية تعزيز الدور الذي تمارسه الأسر (نواة المجتمع) في حماية الدولة ومجتمعها فيتوجب عليها القيام ببعض الخطوات مثل [٩]:

- إشراك الأسر وأولياء الأمور (كمواطنين) في عملية صنع القرار العام، وتوسيع نطاق إسهامهم بشكل فعال في رسم وتشكيل الرؤية المستقبلية لدولتهم ودورهم في تنفيذ برامجها المختلفة، خاصة تلك المرتبطة بالشباب والأطفال مثل مكافحة الجريمة والعنف الأسري وتعاطي المخدرات.
- تيسير سبل اتصال الأسر وأولياء الأمور وأفراد المجتمع بصناع القرار والمسئولين.
- الإعلام الكافي للأسر ولأولياء الأمور بالعمليات والاستراتيجيات الأمنية التي تسعى المؤسسات الوطنية لتحقيقها.
- السماح للأسر ولأولياء الأمور بالتعبير عن آرائهم في الأداء الحكومي والخدمات المقدمة لهم.

٢. خدمة المجتمع

من واجب المواطنين المساهمة في خدمة مجتمعهم – جنباً إلى جنب مع المؤسسات الرسمية – ذلك إن هم أرادوا تحسين مستوى معيشتهم ورفاهيتهم وإشباع احتياجاتهم وتوفير متطلباتهم. ويتوجب على المؤسسات الحكومية الرسمية العمل على تذليل الصعاب والمعوقات التي تعطل انغماس المواطنين ومشاركتهم في الخدمة المجتمعية، ويمكن بداية القيام ببعض الخطوات التالية [١٠]:

- القيام بدراسة احتياجات المجتمع من قبل المؤسسات الرسمية المعنية ووضع خطط الشراكة المجتمعية.
- استخدام إمكانيات وموارد المؤسسات الحكومية في تقديم خدمات وأنشطة اجتماعية تشجع المواطنين على الانغماس في الشأن العام.
- مشاركة المؤسسات الحكومية في تنفيذ بعض البرامج والمشروعات ذات غرض النفع العام في المجتمع.

٣. تعبئة موارد المجتمع

إحدى الوظائف الرئيسية للدولة كما هو معلوم في علم السياسة ونظم الحكم هو قيامها – بل واحتكارها – بتعبئة وتجميع موارد الدولة وتسخيرها لصالح تحقيق الأهداف والمصالح الوطنية التي تبلورها السياسات العامة التي يصوغها صناع القرار في الدولة. حيث يتوقف مدى نجاح الدولة واستقرارها وتقدمها ونموها الاقتصادي وتطورها الاجتماعي على مدى نجاحها في استغلال وتعبئة مواردها القومية (وعلى رأسها مواردها البشرية) في تحقيق أهدافها القومية [١١]. ومن الممكن للمواطنين تحسين وتدعيم درجة أداء الدولة عن طريق

قيامهم بتعبئة مواردهم الخاصة (الغير حكومية) وتسخيرها في المساهمة في تحقيق المصالح الوطنية والنفع العام. ويمكن تدعيم الشراكة المجتمعية في الكثير من المجالات العامة عن طريق التظافر والتلاحم بين الموارد الحكومية الرسمية والموارد الشعبية الغير رسمية) وذلك عن طريق اقتراح التالي:

- استخدام المؤسسات الحكومية للموارد المتاحة في المجتمع لتنفيذ برامجها الاجتماعية.
- تقديم المجتمع المحلى والشركات ورجال الأعمال الدعم المادي للمؤسسات الرسمية لتدعيمها وتقوية قدرتها على إنجاز مساعيها وبرامجها المستقبلية.

٤.العمل التطوعي

العمل التطوعي دليل على الشعور العام بالمسئولية من جانب المواطنين. فعندما يقوم المواطن بأداء خدمة مجتمعية دون أجر أو أجبار أو قسر من جانب أحد المؤسسات الرسمية فإن ذلك يعتبر بمثابة تقاسم المواطنين وتحملهم لمسئولياتهم تجاه مجتمعهم وحرصهم على الصالح العام. وتخفيفاً للعبء الذي يقع على كاهل الحكومات الوطنية، التي يمنعها تنوع وتعدد وتشابك المهام والوظائف المنوط بها تنفيذها، وزيادة الأعباء التي تتكبدها وتتحملها نتيجة الارتفاع المطرد في عدد السكان – الذي يتزامن من قلة الموارد والإمكانيات المتاحة للدولة لتلبية الاحتياجات الأساسية للمواطنين.

ويتوقف مستوى العمل التطوعي، الذي هو أحد أهم صور الشراكة المجتمعية، في أية دولة على مدى الإحساس الشعبي من قبل المواطنين بقيام الحكومات الوطنية وجديتها وحرصها على تحقيق الصالح العام وتحسين مستوى المعيشة والاهتمام بحقوق الإنسان. بمعنى، إنه كلما شعر المواطن بحرص الحكومة الوطنية على تحسين ظروفه المعيشية والحياتية، و عملها واجتهادها في بناء الدولة وتحسين أحوالهم كلما كان ذلك عاملاً مساعداً على تشجيعهم وتحفيزهم على الانخراط في العمل العام والتطوع. ومن الممكن أن تساهم المؤسسات الحكومية الرسمية – إلى جنب قيامها بمهامها ووظائفها على أحسن حال – في زيادة معدلات هذا الانغماس عن طريق اتباع بعض الاستراتيجيات التالية:

- تنفيذ برامج واستراتيجيات تروج وتحفز على الانغماس في العمل التطوعي.
- إيجاد برامج لتأهيل المتطوعين للمشاركة في المشروعات الرسمية التي تتبناها المؤسسات الرسمية.
- توافر آليات لتنظيم تطوع الشباب وغيرهم من المواطنين لدعم الأنشطة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات الرسمية.

٥.العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع

العلاقات بين الدولة والمجتمع State-Society Relations ليست أحادية الاتجاه، ولكنها علاقة تغذية عكسية Feedback. أي أن القرارات والسياسات التي تتخذها الحكومات وتريد تطبيقها وتنفيذها على المواطنين الذين يخضعون لقانونها ولسيادتها يتم استيعابها وتحقيقها وتنقيحها ونقدها من جانب المواطنين، الذين يحددون مدى ملائمة وجاهزية هذه السياسات وإسهامها في تحقيق وتلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم، وذلك عن طريق مخاطبة صناع القرار (الممثلين النيابيين) المساهمة في دعم أو تغيير صناع القرار (الانتخابات العامة) حسب نجاح أو فشل هذه السياسات والقرارات (مدخلات) في تحقيق متطلبات العامة (مخرجات) [١٢].

والدولة إن هي قطعت قنوات الاتصال بينها وبين مجتمعها فإنها ستواجه وضع غريب من

الانعزالية عن الحياة العامة ومجريات الأمور في المجتمع بصورة تجعلها غير قادرة على تحديد المتطلبات والاحتياجات التي يريدها المجتمع والمواطنون، وعلى أساسها يتم وضع التصورات السياسية والاستراتيجية التي تقوم عليها السياسات الحكومية. ومن جانب آخر، فإن المواطن إن شعر بأن الحكومات تتجاهله ولا تبالي بمطالبه واحتياجاته فإن ذلك سيكون سبباً لبزوغ أزمات سياسية واجتماعية عديدة مثل الاغتراب السياسي، أزمة المشاركة السياسية.. وغيرها. وعليه، فيجب أن تكون قنوات الاتصال بين الطرفين (الشعب والحكومة) مفتوحة ونقية. ويقع عبء تحقيق ذلك بالأساس على كاهل الحكومات، باعتبارها الممثل الشرعي الوحيد الذي يحتكر ممارسة القوة السياسية داخل حدود الدولة. ويمكن للحكومة القيام بذلك عن طريق:

- تبني المؤسسات الرسمية استراتيجيات وإجراءات تشجع التواصل بين جميع العاملين فيها وتضمن استمراره.
- قيام المؤسسات الرسمية بتدعيم الاتصال بشكل دوري مع باقي المؤسسات الاجتماعية والقطاعات الشعبية الموجودة في المجتمع.
- تبني المؤسسات الرسمية استراتيجيات وسياسات تصوغ إجراءات تشجع وتضمن التواصل مع وسائل الإعلام بما يحقق الشفافية في أدائها ، ويعزز ثقة المواطنين فيها وفي أدائها.

الخلاصة.. أنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها الحكومات الوطنية خلال السنوات الماضية من أجل إحداث النمو الاقتصادي والاجتماعي ومكافحة الجرائم والفساد في جميع المجالات، إلا أن الدارس والمتتبع لجهود التنمية في كثير من بلدان العالم يتأكد له أن الحكومات في أي دولة من تلك الدول لم تستطع أن تتحمل وحدها أعباء التنمية الشاملة. بل وجب عليها أن تشرك المجتمع المدني والمواطنين في تحمل الأعباء Burdens-sharing في عملية التنمية ومكافحة الفساد والجريمة.

هناك بلا شك علاقة قوية بين الانتماء للوطن والشراكة المجتمعية الفعالة من قبل جميع أفراد المجتمع. وذلك لأن حب الانتماء للوطن هو أن يشعر كل مواطن أنه جزء لا يتجزأ من كيان وطنه، وأهدافه وآماله، وهو ما يحفزه ويشجعه ويحرضه على القيام بدور فعال في بناء وطنه وحمايته، كمسئولية وواجب عليه تجاه وطنه.

تلك هي بعض صور الشراكة المجتمعية ـ وغيرها كثير ـ والتي تؤكد أن دعمها أصبح ضرورة مهمة وملحة تقتضيها مصلحة الوطن، فهي تعبير صادق عن حب الانتماء للوطن، حيث يرتبط الفرد بالوطن من خلال أهداف محددة، وآمال مشتركة، وبرامج طموح يلعب فيها العمل الجماعي والتطوعي دوراً مهما في الشراكة المجتمعية الفعالة لإحداث التنمية الشاملة ويساهم في تقوية مناعة وحصانة مجتمعه في مواجهة العواصف العاتية التي تفرضها عليه وجودها في عالم متعولم ومرتبطة أطرافها بصورة لم تسبق لها مثيل في التاريخ البشري من قبل.

الإعلام الجديد.. الوسائل والتأثير

المقصود بوسائل الإعلام الجديد New Media ببساطة وسائل الإعلام الرقمية Digital الشبكية Networkable (من شبكة الاتصال) وتفاعلية، وذلك لتفريقها عن وسائل الإعلام الكلاسيكية (الورقية).

أولاً: مفهوم الإعلام الجديد

ظهرت وسائل الإعلام الجديد كمصطلح واسع النطاق في الجزء الأخير من القرن العشرين

ليشمل دمج وسائل الإعلام التقليدية مثل الأفلام والصور والموسيقى والكلمة المنطوقة والمكتوبة، مع القدرة التفاعلية للكمبيوتر وتكنولوجيا الاتصالات وتمكين المستهلك والأهم من أجهزة الإنترنت. وهي تطبيقات الثورة العلمية التي شهدتها مجالات الاتصالات والإعلام منذ ثمانينات القرن العشرين (شبكة المعلومات العالمية العنقودية–الانترنت). حيث ساهمت الثورة التي شهدها العالم في وسائل المواصلات والاتصالات في التغلب على عقبة الحيز الجغرافي والحدود السياسية بين الدول والمجتمعات الذي كان بمثابة المعوق الرئيس للوصول إلى المعلومات في نشرها وتداولها، وهو ما ساعد على إحداث تغيير بنيوي في نوعية (في الكم والكيف) ووسائل الإعلام والاتصال العالمي. وبالتالي في نوعية تأثيرها وتفاعلها مع المجتمعات التي تتواجد بها. فبفضل هذه التقنيات التي استحدثتها وسائل الإعلام الجديد يمكن لأي فرد يمتلك جهاز كمبيوتر أو لديه فرصة للوصول والولوج إلى شبكة المعلومات (الإنترنت) الحصول على الخدمات التي توفرها هذه الوسائل في أي وقت وفي أي مكان، بل وتشكيل البيئة المحيطة به ونشر أفكاره ومعتقداته عبر امتداد البسيطة. وكذلك فإن سمة التفاعلية (إدراج تعليقات المستخدمين على محتوى المادة المنشورة) تساهم في إثراء المشاركة وتوسيع نطاقها وجذب انتباه المجتمع حول محتواها [١٣].

قدم عدد من العلماء العديد من التعريفات لما هو المقصود بوسائل الإعلام الجديد. فقد أدرج عالمي المعلومات والاتصالات ورديرب فروين ومونتفورت (Wardrip-Fruin and Montfort) في بحثهما عن الميديا الجديدة، ما يقارب من ثمانية تعريفات لهذه الظاهرة المستحدثة، منها على سبيل المثال [١٤]:

وسائل الإعلام الجديد ليست إحدى صور الثقافة الشبكية — Cyber culture التي تعني دراسة الظواهر الاجتماعية المختلفة المرتبطة بشبكة الانترنت وشبكة الاتصالات (مثل المدونات والألعاب الشبكية) فوسائل الإعلام الجديد تهتم أكثر بالظواهر والنماذج الثقافية والمعرفية (التليفزيونات الرقمية والهواتف الذكية iPhone).

- وسائل الإعلام الجديد باعتبارها تكنولوجيا تستخدم كمنصة لتوزيع المعلومات - فوسائط الإعلام الجديدة هي القطع الثقافية التي تستخدم التكنولوجيا الرقمية للتوزيع والعرض على سبيل المثال لا الحصر، فإن شبكة الإنترنت، المواقع الإلكترونية، الوسائط المتعددة وغيرها مما يطلق عليها الآن وسائل إعلام "جديدة" لن تظل كذلك في المستقبل. حيث سيعاد النظر إليها وتطويرها كل عدة سنوات، إذ سيتم توزيع معظم أشكال الثقافة من خلال أجهزة الكمبيوتر.
- وسائل الإعلام الجديد كبيانات رقمية يتم السيطرة عليها من قبل برمجيات معينة. حيث تقوم لغة وسائل الإعلام الجديد على افتراض مؤداه أن "جميع المواضع الثقافية التي تعتمد على التمثيل الرقمي، يتم تسليمها وتوزيعها على الحاسوبات لا تشترك في العديد من الصفات المشتركة، يمكن التلاعب بهذه البيانات الرقمية من قبل برمجيات مثل أي بيانات أخرى. بل والقيام بإنتاج عدد نسخ من نفس المواضيع.
- وسائل الإعلام الجديد كمزيج بين الثقافة الكلاسيكية واتفاقيات البرمجيات القائمة. فهذه الوسائل يمكنها اليوم كمزيج بين الاتفاقيات الثقافية القديمة. على سبيل المثال في مجال السينما، فيمكن استخدام

البرمجيات في بعض مناطق الإنتاج، وفي حالات أخرى يتم إنشاؤها باستخدام الرسوم المتحركة الكمبيوتر.

وسائل الإعلام الجديد باعتبارها تطبيقات سريعة من الخوارزميات التي كان يتم تنفيذها في السابق يدوياً أو من خلال تقنيات أخرى – فالحاسبات الآلية الحالية تعتبر وسيلة ضخمة وهائلة السرعة مما كانت عليه التقنيات اليدوية سابقاً. على سبيل المثال الآلات الحاسبة، التي تقوم بإجراء العمليات الحسابية بوتيرة مسرعة بشكل كبير لم يكن من الممكن القيام بها في السابق. مثل هذه التطبيقات تجعل من الممكن أيضاً للعديد من الأشكال الجديدة من الفنون وسائل الإعلام (مثل الوسائط المتعددة التفاعلية وألعاب الكمبيوتر) تقوم بمهام لم يكن لها أن تقوم بها في الماضي. ولكن ذلك لا يجب أن يُنسينا سماتها الجوهرية الأخرى، كونها أداة يتم التحكم بها شبكياً Cybernetic Control.

هذه الوسائل الجديدة ليست برامج تلفزيونية، أفلام روائية، ومجلات، كتب، أو المنشورات الورقية أو غيرها من الوسائل الإعلامية التقليدية، وإنما هي وسائل مثل شبكة الإنترنت، المواقع الإلكترونية، والوسائط المتعددة الكمبيوتر، وألعاب الكمبيوتر والأقراص المدمجة، وأقراص الفيديو الرقمية، البريد الإلكتروني E. Mail، المدونات Blogs، التجمعات الافتراضية Virtual Meeting، المنتديات الإلكترونية Forums وغيرها من الوسائل التي تحتوي على التكنولوجيات التي تمكن من التفاعل الرقمي -- مثل الرسومات البيانية الموجودة على شبكة الإنترنت وتحتوي على وصلات للوصول إلى مصدرها أو تحميلها والاحتفاظ بها على الكمبيوتر الشخصي للمستخدم (١٥). حيث ساهمت الثورة الصناعية الرابعة التي شهدتها وسائل المواصلات والاتصالات في إيجاد مجموعة من الأدوات والوسائل التي من خلالها تستطيع العامة المشاركة المجتمعية في المجال العام وممارسة مهام مثل دعم وتعزيز الممارسة الديمقراطية وقيم الحرية والتعددية داخل المجتمع (١٦).

وما يميز وسائل الإعلام الجديد عن وسائل الإعلام التقليدية ليست رقمية المحتوى بقدر الطبيعة الديناميكية للمحتوى (أي علاقتها التفاعلية مع المستهلك). ويعتبر موقع الفيس بوك هو أحد أشهر وسائل الإعلام الجديد، حيث ضم مشاركين ومساهمين في أقل من ستة أعوام، عندما دشن مارك زوكربيرج الطالب ذو العشرون ربيعاً في جامعة هارفارد المرموقة في عام ٢٠٠٤، ما يزيد عن ٣٥٠ مليون مشترك (أي حوالي ١ من كل ٢٠ إنسان على مستوى الأرض يمتلك حساباً على الفيس بوك). وهناك أيضا الموسوعة الإلكترونية الحرة (ويكيبيديا) التي تعتبر واحدة من أفضل الأمثلة على ظاهرة وسائل الإعلام الجديد، والتي تبث خدماتها بما يقرب من ستون لغة مختلفة. هذه الموسوعة الحرة تجمع بين نص الإنترنت الرقمي والتفاعلية في ذات الوقت. حيث يمكن للمستخدم أو المتصفح لها الوصول إليها وإلى الصور والفيديوهات وملفات التحميل مع وصلات على شبكة الإنترنت. فهذه الموسوعة مبنية بالأساس على المشاركة الخلاقة للمساهمين، وهي في ذات الوقت تسمح بالتفاعل بين المساهمين (المنتجين) والمتصفحين (المستهلكين) عن طريق التغذية العكسية التفاعلية (المرتدة) من المستخدمين وتشكيل مجتمع مشارك من رؤساء تحرير والجهات المانحة والمتصفحين.

منذ أواخر تسعينات القرن العشرين وما بعدها لن تصبح وسائل الإعلام مجرد أداة لجمع وتخزين واسترجاع المعلومات أو أداة للمشاركة الجماهيرية (الراديو، التليفزيون، والصحف)

بقدر ما ستصبح وسائل جماهيرية واسعة التأثير ذات سمة تفاعلية. بمعني، أن وسائل الإعلام الجديد هي تلك التقنيات الاتصالية والإعلامية التي تضمن اندماجاً فعالاً بين ثلاثة أنواع من التكنولوجيا. تكنولوجيا تحويل المعلومات Information Transformation التي توفر أدوات لجمع وتخزين واسترجاع كميات ضخمة من المعلومات، وتكنولوجيا المشاركة الجماهيرية Mass Participation التي سادت في وسائل الإعلام التقليدية، حيث يتم نقل المعلومات من مصدر مركزي واحد إلى مئات أو ملايين الأشخاص، والتكنولوجيا التفاعلية Interactivity التي تسمح بتدفق الاتصال الأفقي بين الأفراد والجماعات.

ثانيًا : وسائل الإعلام الجديد

١. مواقع الإنترنت: عبارة عن صفحات الكترونية موجودة على خادم الكتروني يقوم ببث معلومات وخدمات عامة للمتصفحين لشبكة الإنترنت على مستوى العالم. حيث تدشن الأحزاب السياسية والمنظمات مواقع خاصة بها تعبر فيها عن اتجاهاتها وآرائها، هذا إلى جانب مواقع السياسيين والشخصيات العامة أو جماعات الاحتجاج الاجتماعي والسياسي.

٢. البريد الإلكتروني والمجموعات البريدية: عنوان إلكتروني للأفراد يقومون خلاله بالتسجيل في إحدى المواقع التي تقدم مثل هذه الخدمات، وهي خدمة يتم من خلالها استقبال وإرسال رسائل شخصية ورسمية والدعاوي والإعلانات والأخبار والمعلومات وغيرها من صور البريد. حيث تستخدم هذه الوسيلة في نقل الأفكار والآراء بين الأشخاص والتواصل السياسي بين المرشحين والناخبين، أو بين القادة السياسيين والجماهير. حيث يتم إنشاء مواقع خاصة برؤساء الدول والزعماء وبها خدمة البريد الإلكتروني الخاص بهم أو برؤساء الأحزاب السياسية أو بغيرهم من قادة الرأي العام.

٣. المدونات: يعرف قاموس أكسفورد المدونة علي أنها "موقع إلكتروني يتم تحديثه باستمرار، ويشتمل على ملاحظات شخصية ومقتطفات من مصادر أخرى، وعادة ما تدار بواسطة شخص واحد، وتتضمن روابط لغيرها من المواقع، فهي بمثابة صحيفة أو مذكرة إلكترونية، والتي تتيح لصاحبها نشر مقالات وصور يعبر فيها عن رؤاه الخاصة إلى جانب تلقي تعليقات الناس عليها". وتعرفها الموسوعة الإلكترونية ويكيبديا (Wikipedia) على إنها "موقع على الإنترنت يديره شخص ويقوم من خلاله بإدراج التعقيبات وتقارير عن الأحداث متسلسلة زمنيًا إلى جانب إمكانية إدراج صور أو مقاطع فيديو، ويستطيع مستخدمو الإنترنت الإطلاع على هذه الصفحة والتعقيب عليها" (١٧).

وتعد المدونات إحدى أدوات وسائل الإعلام الجديد التي اكتسبت أهمية متزايدة في تشكيل مجتمع معلومات قائم على الديمقراطية، إذ أصبحت أشبه بصفحة رأي متجددة يتكلم الناس من خلالها بحرية ويتناولون موضوعات مهمة، ما يكسر الحاجز النفسي وحاجز الخوف لدى المواطنين من التعبير عن الرأي لاسيما مع إمكانية التخفي عبر الانترنت بالكتابة تحت اسم مستعار، كما أنها تدعم لامركزية العمل السياسي، ومفاهيم العالمية والتواصل والتفاعل الإنساني دون اكتراث بحواجز الزمن أو حدود المكان (١٨). وهو ما يساعد الأفراد على مناقشة الأوضاع السيئة وتتبع حالات الفساد وعدم الانضباط وغيرها من السلوكيات محل الاختلاف في المجتمع، وإلقاء الضوء عليها في محاولة لجذب انتباه المجتمع وصناع القرار لها ومحاولة الوصول لحلول لها. خاصة إذا

علمنا حجم الإقبال والتزايد الكبير في أعداد المدونات ومريديها ومتابعيها في أغلب الدول.

ومثلما كان الإنترنت وسيلة أتاحت للمنظمات والهيئات غير الإعلامية ممارسة النشاط الصحفي، فقد فعل الشيء نفسه بالنسبة للأفراد والهواة من خلال المدونات، وأصبح بمقدور أي شخص سواء كان صحفياً أم لا، أن ينشئ موقعاً صحفياً ويبث خلاله التقارير والأخبار والمعلومات والمقابلات الصحفية وبث لقطات بالصوت والصورة من مواقع الأحداث، والأمر نفسه بالنسبة لأي مجموعة من مستخدمي الشبكة الذين يتشاركون في نفس الاهتمامات والأهداف والتخصصات (١٩).

٤. التجمعات الافتراضية: عبارة عن مواقع إلكترونية على شبكة الإنترنت تمثل نقطة التقاء لمجموعة من الأشخاص يجمعهم اهتمام مشترك إزاء قضية ما، يتواصلون معاً من خلالها باستخدام نظم القوائم البريدية أو التراسل الفوري والمحادثة والحوارات المطولة. فالواقع الافتراضي Virtual Reality هو الانغماس في بيئة أوجدتها أدوات الحاسب الإلكتروني الجرافيكية والفيديو الرقمي التي تتيح للمستخدم قدراً من التفاعلية مع المستخدمين الآخرين (٢٠).

٥. المنتديات: عبارة عن برمجيات يتم تركيبها على مواقع الإنترنت تكون إما مختصة بتناول موضوع معين أو عدة موضوعات عامة (كالفن والسياسة أو الأدب والتاريخ وغيرها) لتسمح بتلقي مساهمات وأفكار وآراء من قبل أي شخص يسجل نفسه في المنتدى بعد أن يستوفي شروط التسجيل، وعرضها على المشاركين الآخرين في اللحظة نفسها، ثم إتاحة الفرصة لكل المشتركين الآخرين لقراءة المساهمة فوراً والرد عليها في اللحظة ذاتها، سواء بالاتفاق أو الاختلاف أو بالدفاع أو الهجوم.

٦. التصويت التليفوني Phone Voting: عبارة عن برامج لقياس الرأي العام عن طريق اتصال الأفراد ومشاركتهم في أحد البرامج التليفزيونية أو في إجراء استطلاعات الرأي عبر الهاتف.

٧. استطلاعات الرأي الإلكترونية E. Poll: عبارة عن برنامج يتم تحميله Uploaded على إحدى صفحات الموقع الإلكتروني الغرض منه إما لاستطلاع رأي زوار الموقع تجاه موقف معين أو قضية ما، متمثلاً في تساؤل واحد وسريع أو استمارة استبيان كاملة.

٨. التصويت الإلكتروني E. Voting: استخدام الإنترنت والهاتف المحمول والثابت في عملية التصويت في الانتخابات إلى جانب إعداد الجداول الانتخابية وقواعد بيانات الناخبين وتنقيتها وفرزها وإعلان النتائج بصورة إلكترونية كاملة. وهذا النوع مازال محدود الاستخدام في بلدان مثل الولايات المتحدة وكندا وبريطانيا وبعض الدول الأسكندفانية.

٩. مواقع التوقيعات الإلكترونية: تتيح هذه المواقع فرصة التسجيل والتوقيع لعدد كبير من الأفراد الذين يطالبون بتغيير سياسة معينة حيث تستند إلى كم التوقيعات التي يتم جمعها والتي تعد نوعًا من المعارضة السلمية. وهي إحدى أهم آليات الضغط السياسي التي تستخدمها جماعات الضغط (اللوبي) الأمريكية على أعضاء الكونجرس الأمريكي.

١٠. خدمة الرسائل القصيرة Short Massages Services (SMS) والهاتف المحمول: حيث يتم استخدام تطبيقات الهاتف المحمول (خدمة الرسائل القصيرة) في أغراض إخبارية وإعلامية، والأهم في أغراض التعبئة السياسية والاطلاع على أخبار

الانتخابات، وخاصة مع اندماج خدمات الإنترنت والتحويلات المالية والخدمات التليفزيونية والإذاعية كإحدى تطبيقات الهاتف المحمول. .

ثالثًا: الإعلام الجديد والمجتمع.. بين المشاركة والاغتراب

لعل من أهم التحولات التي أوجدتها وسائل الإعلام الجديد New Media عبر امتداد البسيطة هي إقامتها لمجتمع غني بالمعلومات، يستطيع فيه المواطنون الوصول بسهولة إلى تشكيلة واسعة من المواد عبر مصادر متنوعة، وتدعيم قدرتهم على مناقشة مختلف القضايا والتعبير عن رأيهم بيسر وبحرية من خلال وسائل اتصال تفاعلية، وهو ما ساهم بالتأكيد في زيادة مستويات وحدود المشاركة السياسية وتفعيل النقاش العام والمحاسبة [٢١]. على الرغم من كونها عبارة تأملات ذاتية تتسم بالركاكة الأسلوبية والفقر المضموني – كما يجادل السيد ياسين [٢٢]. أو لمحدودية تأثيرها على المجال العام والحياة العامة لصغر حجم الأفراد الذين يستخدمون الانترنت أو يمتلكون جهاز كمبيوتر في الوطن العربي [٢٣]. أو حتى تقييد طبيعة المجتمع لدور هذه الوسائل، حيث تساهم خصائص المجتمع في إعادة تشكيل التكنولوجيا بل قد تحولها لأداة قمع، من منطلق أن الإنترنت وحده لن يحقق أي تغيير حال سيطرة القهر السياسي والتخلف الاجتماعي والجمود الثقافي والفقر الاقتصادي. وهو ما يجعل الإنترنت مجرد أداة، يعتمد تأثيرها على طبيعة وخصائص المجتمع في كيفية نشرها وتوظيفها[٢٤]. وإن كان كل ذلك لا يقلل من أهميته في تحسس وقياس الانطباعات والاتجاهات العامة إزاء السياسات الحكومية والقضايا اليومية. لقد اكتسبت وسائل الإعلام الجديد وعلى رأسها الانترنت أهمية متزايدة في العصر الحديث، وموقع مثل جوجل أصبح بمثابة كنيسة للأفراد وللمؤسسات – The Church of Google كما يذهب نيكولاس كار [٢٥].

بيد أن هذه الوسائل وكما كانت وسيلة لتفعيل المشاركة، إلا أن مخاوف أخرى ظهرت بشأن دفعها الأفراد للعزوف عن الواقع الفعلي والانخراط في واقع افتراضي يرونه أكثر إثارة وأقل تكلفة وخطورة، مما قد يدفع بهم إلى حالة من الاغتراب السياسي الذي يعرفه Samuel Long على أنه "شعور الفرد بعدم الرضا أو عدم الارتياح للقيادة السياسية والرغبة في الابتعاد عنها وعن التوجهات السياسية الحكومية وعن النظام السياسي كله". وهو الشعور الذي ينعكس في التذمر إزاء القرارات الصادرة عن هذا النظام، وعدم الثقة في القائمين والعاملين في العملية السياسية [٢٦]. حيث جادل الدكتور عبدالهادي الجوهري بأن الاغتراب هو شعور الفرد بأن المجتمع والسلطة لا يشعران به ولا تهتم بأمره، وبأنه لا قيمة له في هذا المجتمع، بما يؤدي إلى تقليل الفرد من أهدافه وفقدانه الحماس والدافع للمشاركة الفعالة في المجال العام والحياة السياسية [٢٧]. مثل هذا الشعور يؤدي لزيادة الشعور بالتناقض القائم بين الذات ومؤسسات النظام السياسي من جانب، وبين الأفراد والقائمين بعملية صنع القرار، بل وبالعملية السياسية بمجملها [٢٨].

رابعًا: وسائل الإعلام الجديد كأداة للتغيير الاجتماعي

منذ منتصف التسعينات وبعد الانتشار الواسع لوسائل الإعلام الجديد (خاصة في العالم الغربي) بدأ استخدام وسائط الإعلام الجديد على نطاق واسع من الحركات الاجتماعية لأغراض مثل التوعية وتوسيع نطاق الشراكة المجتمعية من جانب المواطنين، وتنظيم وتبادل المنتجات الثقافية والتواصل

الاجتماعي والتعبئة السياسية. وكان أكثر الأمثلة وضوحاً على استغلال وسائل الإعلام الجديد كأداة للتغيير الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية في دولاً لاتينية مثل المكسيك والأرجنتين. ففي المكسيك كان لوسائل الإعلام الاجتماعية تاريخ ثري في التعبئة العامة والشراكة المجتمعية. فجماعة مثل جيش زاباتا للتحرير الوطني في ولاية تشياباس، الحركة الاجتماعية الرئيسية في المكسيك وسعت نطاق الاعتراف بها على نطاق واسع بفضل توظيفها واستخدامها وسائل الإعلام الجديد بشكل فعال [٢٩]. وهناك مثال آخر أكثر وضوحاً لتبيان مدى تأثير وسائل الإعلام الجديد على الحياة السياسية – بل وعلى السياسة الدولية – عندما تم تنظيم تظاهرة ضخمة للغاية أمام مقر انعقاد المؤتمر الوزاري لمنظمة التجارة العالمية WTO في العام ١٩٩٩ وما بعدها عن طريق استخدام التقنيات الجديدة كأداة للتغيير الاجتماعي – وبالأساس وسائل الإعلام لتنظيم العمل الأصلي، والتواصل مع المشاركين وتثقيفهم وتوعيتهم وحثهم على المشاركة وتوسيع نطاق تأثير العامة في الحياة السياسية. هناك أيضاً العديد من المكونات الجديدة من وسائل الإعلام التي يستخدمها الناشطين كأدوات للتغيير الاجتماعي وكأساليب في مكافحة الجريمة والفساد ولم يتم مناقشتها على نطاق واسع من قبل الأكاديميين.

بصورة عامة فقد تصدر الرغبة في التواصل والتعارف على أصدقاء جدد، ثم الرغبة في التعامل مع وسائل الإعلام، التعبير عن آرائهم، التواصل مع آخرين، تشارك الخبرات، وأخيرًا جذب زبائن جدد لأعمالهم. كدوافع رئيسية وصور استخدام تطبيقات الإعلام الجديد. حيث جاءت الموضوعات الشخصية في المرتبة الأولى بنسبة ٤٥٪ يليها الموضوعات التكنولوجية ٤١٪ ثم السياسية ٣٢٪ ثم الخبرية ٣٠٪ وغيرها [٣٠].

فكما أستغل الشباب والحركات الاجتماعية الجادة وسائل الإعلام الجديد (وعلى رأسها المدونات وخدمات البلاكبيري والفيس بوك) في موضوعات ذات اهتمام عام (بل وعالمي) فقد تم استغلال وسائل الإعلام الجديد أيضاً من قبل حركات اجتماعية أقل جدية وراديكالية مثل حملة "أحضان بالمجان Free Hugs" التي أستخدم القائمين عليها (شباب أمريكي) في سبيلهم لنشر فكرة إنسانية بسيطة، تدعو للحب والتقارب بين الناس، عن طريق عناق الآخرين بدون مناسبة، مواقع الانترنت، المدونات، وأفلام الفيديو على الإنترنت لعَرْض فعالية الحركةَ بنفسها. حيث ساعدت العولمة – كإحدى أهم وأخطر الظواهر الاجتماعية الحديثة – وتطبيقاتها مثل استخدام وسائل الإعلام الجديد، التي مازالت في تزايد مستمر، خاصة في أعداد المدونات، في إكساب هذه الممارسات ووجهات النظر أن يكُونا واسعي الانتشار وأكثرَ اكتساَباً لاهتمام الرأي العامَ، وتوسيع نطاق تأثيرها ونفوذها في كشف وتعرية أخطاء المجتمع.

ومن أشهر الأمثلة العربية على تأثير وسائل الإعلام الجديد هو موقع الفيس بوك، الذي يعتبر حسب رأي أحد الخبراء الموقع الإلكتروني الأكثر شعبية بين المصريين، حيث يوجد داخله حوالي ٢,٥ مليون مشترك [٣١]. تجربة المدونين المصريين، الذين جذبوا الانتباه إليهم (محلياً ودولياً) بصورة شديدة خلال العامين الماضيين، بنقدهم العنيف للأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية المصرية، بصورة أضطر معها النظام السياسي المصري إلى إلقاء القبض على الكثير من المدونين المصريين للحد من تأثير كتاباتهم ومشاركتهم المجتمعية – التي تلقى اهتماماً كبيراً من جانب وسائل الإعلام الكلاسيكية (كالصحافة المطبوعة والقنوات

الفضائية) التي تتولي توزيعها ونشرها على أكبر نطاق ممكن، عن طريق اقتباس محتوياتها ونشرها في الصحف الورقية. وهو ما دعم من مكانة ونفوذ وتأثير هذه المدونات.

من جانب آخر، فقد أثبتت التجربة المصرية بالذات (واللبنانية إلى حد ما) في استغلال واستخدام وسائل الإعلام الجديد (خاصة المدونات ومواقع التعارف والتواصل الاجتماعي مثل Facebook) إنها من الممكن أن تصبح أداة تعبئة سياسية جبارة، حيث اجتذبت هذه الوسائل تابعين ومناصرين عجزت الأحزاب السياسية التقليدية (الحاكمة والمعارضة) في حشدها. فعلى سبيل المثال فقد حشدت صفحة الدكتور محمد البرادعي كمرشح للرئاسة في مصر حوالي ٢٤٧ ألف مساهم في أقل من ثلاثة أشهر بعد إنشائها [٣٢] وكذلك الصفحة الخاصة بالشاب خالد سعيد (كلنا خالد) الذي تم قتله وتعذيبه على أيدي قوات الشرطة المصرية بمدينة الإسكندرية في شهر يونيو ٢٠١٠ في اجتذاب ما يزيد عن ربع من مليون مساهم. وهو الأمر الذي كان من نتائجه إصدار الاتحاد الأوروبي (تحديداً المنظمة الأوروبية لمراقبة حقوق الإنسان) تقريراً يطالب مصر بضرورة إعادة التحقيق في حادثة مقتل هذا الشاب، والتخلي عن استخدام العنف بصورة منهجية في التعامل مع المواطنين المصريين.

وفي دول الخليج العربي كانت أحدى وسائل الإعلام الجديد السبب في وقوع أزمة سياسية (محدودة) بين دولتي المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة والمجتمع الدولي، عندما فرضت قيوداً على استخدام تقنيات الهاتف المحمول البلاكبيري BlackBerry نتيجة قيام أحد المواطنين الإماراتيين باستخدام إحدى التقنيات الشبكية التي توفرها هذه الوسيلة في إنشاء صفحة تعارف اجتماعي تدعو إلى محاربة ارتفاع الأسعار ومكافحة الفساد في الدولة. وهو ما رأت فيه الأجهزة المعنية تهديداً لأمن الدولة واستقرارها وتشويها لسمعتها الخارجية. وهو ما أثار استهجان المجتمع الدولي (الغربي بالذات) ضد دولة الإمارات العربية المتحدة – التي ينظر إليها عالمياً كأحد أكثر الدول تقدماً وحداثة.

لقد لعبت وسائل الإعلام الجديد دوراً حيوياً في إنارة الرأي العام العالمي بخصوص قضايا تهم البشرية جمعاء. لقد فضحت مدونات إلكترونية الممارسات التي انتهجتها إدارة الرئيس جورج بوش الابن في تضليل الرأي العام الأميركي بخصوص الحقائق عن حرب العراق وتبريرها والخراب التي أحدثته في واحدة من أعرق الحضارات البشرية. حيث لاقت مدونة «سلام باكس Salam Pax التي أنشأها شخص مجهول، عرّف نفسه بأنه مهندس معماري في نهاية العقد الثاني من عمره ويقيم في بغداد، وبدأ في الكتابة على مدونته (www.dearraed.blogspot.com) منذ ٤ سبتمبر ٢٠٠٢، انتشاراً واسعًا ولاسيما عقب بدء الحرب حيث بلغ عدد زائري المدونة في مارس ٢٠٠٣ نحو ٩١ ألف شخص. فقد كتب باكس تقارير منتظمة حول آثار القصف على بغداد، مسجلاً ملاحظاته الشخصية وتعليقاته بأسلوب إنساني يجمع بين العاطفة والتعقيب السياسي وهو ما جذب الآلاف لقراءة يومياته عن الحرب في ظل تواطؤ وسائل الإعلام الكلاسيكية وتبنيها لوجهات النظر الأمريكية الرسمية [٣٣].

وخلال الحرب الإسرائيلية – اللبنانية (صيف ٢٠٠٦) استطاعت مدونات مثل العربي الغاضب (www.angryarab.blogspot.com) وتدوين بيروت (www.bloggingbeirut.com) أن تنشر صور الضحايا وفظائع القصف، لتنقلها عنهم وكالات وشبكات الأنباء العالمية [٣٤]. كما

أنها قدمت معالجة مختلفة عما تقدمه وسائل الإعلام اللبنانية التقليدية، حتى باتت الوسيلة الأفضل للكثيرين من خارج لبنان لمتابعة وفهم الصراع الدائر بين إسرائيل وحزب الله، إلى جانب كونها وسيلة للمناقشة وتشارك الخبرات بين اللبنانيين حول الحرب [٣٥].

وساهمت مدونات تابعة لحركات حماية البيئة في التوعية بالمخاطر الناجمة عن التغير المناخي، وسمحت لنا مدونات صينية برصد حجم التعتيم والقمع والسيطرة الحكومية في الصين وروسيا على حرية تداول المعلومات ونشرها. من جانب آخر، فقد لعبت وسائل الإعلام الجديد دورًا ارتكازيًا في توسيع نطاق الشراكة المجتمعية في بلدان مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، عن طريق تدشينها لحملات سياسية على شبكة الإنترنت، منذ عهد الرئيس كلينتون وصولاً لحملة الرئيس أوباما . إن وسائل الإعلام الجديد في ظل العولمة التي يحيا فيها البشر الآن أصبحت بمثابة السبيل الرئيسي للحراك الاجتماعي والسياسي. يتوقف مدى نفوذها ونجاحها في إحداث هذا الحراك والتغير الاجتماعي على مدى ديمقراطية وحداثة النظم السياسية والاجتماعية. فمازالت السياسة هي المحدد الرئيسي لكافة التفاعلات البشرية.

وعلى الرغم من تنوع المجالات التي تناقشها وسائل الإعلام الجديد من الجنس إلى السياسة وتباين الاتجاهات بشأن تأثيرها، إلا أن ما لا يمكن إغفاله أنها جعلت العملية السياسية أكثر انفتاحاً، وأعطت الأفراد والحركات الاجتماعية فرصة عظيمة لتوسيع نطاق مشاركتهم المجتمعية، وعلى فرص ومجال أكبر للتعبير عن آرائهم إزاء القضايا المهمة، الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

حيث تمتاز وسائل الإعلام الجديد بالعديد من الخصائص التي لا تتوافر لباقي وسائل الإعلام الكلاسيكية، بما يجعلها أكثر قدرة وتطوراً على مواكبة الأحداث ومخاطبة أفراد المجتمع. فهي ليست كلها ذات مضمون سياسي، إلا أنها توفر فرصة للتعبير السياسي غير التقليدي. فهذه الوسائل تمتاز بـ (١) أسرع وتقدم بأساليب غير تقليدية وبصورة عادة ما تكون فورية. (٢) إنها تتطلب القليل من الالتزامات بشأن الوقت والتكاليف أو الانتماء لمنظمات معينة. (٣) سهولة المشاركة بها، فالفرد يستطيع التعبير عن نفسه في الوقت والمكان الذي يختاره، على خلاف الانتخابات أو تنظيم المظاهرات، مادام يمتلك جهاز لديه القدرة على الاتصال بشبكة الانترنت.

كذلك تتميز هذه الوسائل بامتلاك العديد من المميزات والخواص لا تمتلكها وسائل الإعلام الكلاسيكية، تساعد في تدعيم وتوسيع نطاق الشراكة المجتمعية للأفراد وللحركات الاجتماعية. حيث إنها في رأي البعض تعتبر أداة فعالة في تجديد العلاقة بين المواطنين والسياسيين وتعزيز الاتصال السياسي بينهما، وتدعم قيم المحاسبة والشفافية. هذه الميزات هي:

- تقليل المسافة بين إنتاج وتلقي الرسالة، بما يولد نمطًا اتصالياً غير وسائطي.
- تعزيز الحوار التفاعلي بتمكين المتلقي من إبداء استجابة مباشرة على مضمونها.
- إتاحة الفرصة لمنتج الرسالة في عرض تعليقات المتلقين وتعديل مضمون رسالته وفقاً لها.
- طرح أشكال جديدة من مفاهيم القاعدة الشعبية والصحافة التشاركية، إذ أنها تتيح لأي شخص أن يقدم الخبر أو يعلق عليه.

الأمن ووسائل الإعلام .. الوسائل والتأثير

مفهوم الإعلام والإعلام الأمني

مع حدوث التغيير الجذري والعميق في

مفهوم المسؤولية الأمنية، بحيث لم تعد تقتصر على الجهات الأمنية بل أصبح الأمن مسؤولية تضامنية تشارك فيها مختلف الجهات الرسمية والخاصة في المجتمع. بات من الضروري إيجاد وسائل اتصال لتعزيز وترسيخ تلك المسؤولية الأمنية، ومن هنا نشأ الارتباط العضوي بين القوة والاتصال في وقتنا الحالي. حيث تمثل الأجهزة الأمنية القوة، ووسائل الإعلام (الكلاسكية والجديدة) هي وسيلة الاتصال والتواصل، فكانت الحاجة إلى الإعلام لتعزيز دور الأمن، تلك الحاجة التكاملية الشرطية بينهما. والتي بات عندها تحديد المفاهيم بين الإعلام والإعلام الأمني أمراً ضرورياً.

ومع الاعتراف بأهمية الدراسات السابقة في هذا المجال والتي لا يتسع المجال لحصرها هنا، فإن الحاجة تبدو ماسة لدراسة العلاقة بين الأمن والإعلام، والوصول إلى مفهوم محدد للعمل الإعلامي الأمني يبرز الجهود الأمنية خاصة في ظل التحديات الراهنة، سواء في الدول العربية أو الخليجية، أو العالمية.

أولاً: مفهوم الإعلام لغة واصطلاح

يعود أصل كلمة إعلام "Information" إلى الكلمة اللاتينية "Informato" ومعناها الإخبار والتوضيح والشرح. فهي كلمة لاتينية، أما في اللغة العربية [٣٦] فإن الإعلام (لغوياً) من المصدر أعلمه إعلاماً مثل أبلغه إبلاغاً أو أخبره أخباراً وفي لسان العرب: أعلمت بمعنى أذنت، والتبليغ والإبلاغ بمعنى الإيصال، وبلغت القوم إبلاغاً أي وصلتهم ما هو مطلوب إيصاله / والبلاغ ما يوصل الفرد وبلغه . فالإعلام لغوياً هو الإبلاغ برسالة معينة بين المرسل والمستقبل أي المتكلم والمخاطب [٣٧]. أو هو فن نقل المعلومات والآراء والاتجاهات من شخص إلى آخر.

ويرجع تداخل مفهوم الإعلام في الكثير من مجالات النشاط الإنساني إلى تعدد التعاريف والمصطلحات، ومن هذه التعاريف:

- هو تلك العملية التي يترتب عليها نشر الأخبار والمعلومات الدقيقة التي ترتكز على الصدق والصراحة ومخاطبة عقول الجماهير وعواطفهم السامية، والارتقاء بمستوى الرأي، ويقوم الإعلام على التنوير والتثقيف، مستخدماً أسلوب الشرح والتفسير والجدل المنطقي.
- هو التعبير الموضوعي عن عقلية الجماهير وروحهم وميولهم واتجاهاتهم في الوقت نفسه.
- الإعلام هو تزويد الناس بالأخبار والمعلومات والحقائق الثابتة التي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعة من الوقائع أو مشكلة من المشكلات بحيث يعبر هذا الرأي تعبيراً موضوعياً عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم، وهو في نفس الوقت التعبير الموضوعي عن عقلية الجماهير وروحهم وميولهم واتجاهاتهم [٣٨].
- أما الشيخ سليمان الصباح فعرفه بأنه "عمليتين تكملان بعضهما البعض، فهو يدل على عملية استقاء أو استخراج المعلومات والحصول عليها من جهة أخرى يعني الكيفية التي بواسطتها تبث المعلومات، وهاتان العمليتان لا يمكن أن تتما إلا بواسطة أجهزة الإعلام وهي مجموعة الأجهزة التي تستقبل وتبث هذه المعلومات" [٣٩].
- أيضاً عُرف الإعلام بأنه "الوسيلة الرئيسية التي تقوم بالاتصال بين البشر من خلال أهداف محددة، توضع على طريق تخطيط متقن بغرض التعريف بما يجرى داخل أو خارج الوطن الواحد، بواسطة الأخبار والأنباء المختلفة الأنواع والتعليم والترفية والإقناع وغير ذلك، حتى يصبح الأفراد مشاركين فعليين في عملية الاتصال، تحقيقاً

وإشباعاً لرغباتهم في فهم ما يحيط بهم من ظواهر وتعلم مهارات وفنيات جديدة لم يكونوا يعرفونها من قبل، يضاف إلى هذا الاستماع والترفيه هروباً من مشاكل ومتاعب العصر وتحصيلاً لمعلومات متباينة تساعد على تعرف شؤون الحياة [٣٨].

بالرغم من اختلاف وتعدد التعاريف، إلا أننا نرى أنها في أغلبها اتفاق على كون الإعلام هو "الإخبار بالحقائق ومحاولة الاقتناع، وذلك بالاستعانة بالحقائق والأرقام". ويعتبر الإعلام قديم قدم المجتمعات البشرية. فمنذ أن وجد الإنسان على هذا الكوكب استخدم بعض الحركات والرموز والإشارات والإيماءات والأصوات المقتبسة من الحيوانات كشكل من أشكال الإعلام قبل أن يهتدي الإنسان إلى اللغة[٤٠].

ولا شك أن الاتصال قد بدأ بناءً على حاجة غريزية استشعرها الإنسان الأول وانتهت إلى أن تكون حاجة اجتماعية مكتسبة واعية وهادفة. فالصراع من أجل البقاء وهو الذي دفع بالغريزة أولاً، والوعي المكتسب إلى الاتصال بأعضاء جنسه ثانياً، من أجل التجمع والتكاتف والتعاون في السراء والضراء داخل وحدة بشرية بدأ كجماعة صغيرة غير منظمة لتصبح أكثر تنظيماً وتعرف بما يسمى المجتمع يمتاز بالتنظيم الدقيق وبتقسيم متوافر للعمل فيه [٤١].

وللإعلام عناصر أربعة هي

١. عنصر المرسل (Sender) or (Encoder).
٢. عنصر المستقبل (Receiver) or (Decoder).
٣. عنصر الأداة أو الوسيلة (Channel) or (Technique).
٤. التغذية العكسية (feedback).

والمرسل هو صاحب الرسالة الإعلامية أو الجهة التي تصدر عنها هذه الرسالة سواء كانت الحكومة أو الهيئة أو الشركة أو فرد أو جماعة. أما المستقبل فهو من توجه إليه الرسالة الإعلامية سواء كان فرد أو جماعة. والأداة أو الوسيلة هي ما تؤدي به الرسالة الإعلامية سواء كانت هذه الأداة وكالة أبناء، إذاعة، تليفزيون، صحيفة، انترنت وغيرها من الوسائل الإعلامية المعروضة، والتغذية العكسية هي التي تعبر عن ردة فعل المستقبل وتفاعله مع الرسالة الإعلامية وتكشف للمرسل مدى تأثير هذه الرسالة في المستقبل.

وكل عملية إعلامية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة الاتصال فما دام هناك إعلام فهناك بالضرورة عملية اتصال وتتكون عملية الاتصال من عناصر هي: المرسل، الرسالة، قناة الإرسال، المستقبل وتدرج عملية الاتصال بما يسمى (يرجع الصدى) أو التغذية العكسية (Feed Back) أو رجع الصدى، وذلك حسب المعادلة التي وضعها عالم السياسة الأمريكي هارولد لازويل سنة ١٩٤٧ (Harold Laswell) والمتمثلة في: (من يقول ماذا، ولمن، وبأي وسيلة، وما النتائج المترتبة عن ذلك؟) وحسب هذا المنظور فإن المرسل، تمشياً مع الهدف الذى يريد الوصول إليه يكون رسالة من شأنها التأثير في الآخرين. وتسير الرسالة داخل قناة ثم يتلقاها المستقبل بحيث تؤثر فيه أما بالسلب أو الإيجاب". (المرسل، القناة، الرسالة، المستقبل).

ويمكن تحديد أهم قنوات الاتصال في مجال الإعلام في قنوات أساسية أربعة هي:

١. وسائل الإعلام المطبوعة أو ما يسمى بالإعلام المقروء: كان لاختراع المطبعة على يد الألماني جوتنبرج عام ١٤٤٠م السبق في إحداث ثورة في الاتصال، لما كان لها من دور كبير في إيصال المعرفة والثقافة والفكر، فاختراع المطبعة بمثابة ثورة حقيقية

والفاصل الحقيقي بين العصور القديمة والعصور الحديثة، فأصبحت النشرات الصحفية أكثر انتشاراً بعد اختراعها.

٢. وسائل الإعلام المسموعة والمرئية : وتشمل.

أ. الإعلام المسموع: (الإذاعة) تتسم بدرجة عالية من التأثير خاصة بالمجتمعات القليلة الحظ في التعليم والهجاء فهي لا تحتاج إلى المقدرة على القراءة.

ب. الإعلام المرئي (التليفزيون والسينما والمسرح) : وهي أكثر الوسائل الإعلامية أثراً، لاعتمادها على الصوت والصورة أي حاستي السمع والبصر في آن واحد. وتعتبر سلاحاً ذو حدين، بوصفها أسرع وسائل الاتصال لكافة أفراد المجتمع.

٣. الإعلام الإلكتروني الجديد (New Media): وهو استخدام التقنيات الحديثة (الانترنت) في نقل ونشر المعلومات والرسائل الإلكترونية عبر وسائط مختلفة، وفي أسرع وقت. وسيكون هذا النوع من وسائل الإعلام إحدى خطوط التشديد للباحث خلال هذه الدراسة – نظراً لتزايد وخطورة الدور الذي بات يمثله في المجتمع على مجمل المنظومة الأمنية في الدولة.

٤. وسائل الاتصال المباشر أو الشخصي: هذه الوسيلة تجبر الشخص إلى الاستماع إلى من يحدثهم فهي ليست كالصحف والتلفاز التي لا نعيرها اهتماماً إلا للمواضيع التي نريدها، وأمثلة هذه الوسيلة أنشطة الإعلام في مجال الندوات أو المؤتمرات أو المحاضرات والدورات والأحاديث في المناسبات الخاصة(٤٠).

وظائف وسائل الإعلام

تطرقنا إلى بعض مهام الإعلام من خلال تعاريف عدة، في أن الإعلام يقوم بنشر وتقديم المعلومات، وإيصال الأخبار وتعريف الجمهور بالوقائع والأحداث، أما أهم وظائفه كما أورده باحثان بريطانيان فهي كالتالي:

١. وظيفة المراقب (The Watcher Function): والمقصود هنا المشاركة بالمعلومات مع الجمهور حول الحوادث والمشكلات المهمة.

٢. وظيفة المعلم (The Teacher Function): وهي تقوم بتزويد الجمهور بكل ما هو تثقيفي وتعليمي ومفيد، والمستحدث في العلوم والمعارف والاختراعات والاكتشافات.

٣. وظيفة الحوار (The Forum Function): وهى وظيفة تقوم على تدعيم وتعزيز الأفكار والفعاليات.

أما (لازويل) حدد الإعلام في ثلاثة وظائف هي :

١. مراقبة البيئة (Surveillance of the Environment) : أي جمع الأخبار والمعلومات عن البيئة العامة داخل المجتمع، وتوزيع تلك المعلومات، أي الجانب الإخباري من نشاط الاتصال الجماهيري.

٢. التنسيق وتوضيح المعلومات : وكيف يجب على الجمهور أن يستجيب (Coordinating the Interpretation of Information)

٣. نقل الموروث الاجتماعي : (Transmission of the social Heritage)

نقل الموروث من المعلومات والقيم، وكذلك المساهمة في التنشئة الاجتماعية، والحث على التمسك بالقيم الأصيلة وتعزيز نقله إلى الأجيال القادمة.

وهناك من خبراء الإعلام - ومنهم (رايت) - الذي أضاف وظيفة رابعة وهي المتعة والترفيه (Entertainment)، فمع المدنية والتطور العلمي والتكنولوجي توفرت فرص أكبر للفراغ الذي سارعت وسائل الإعلام في ملئها (٤٢).

ثانياً: العلاقة بين الإعلام والأمن والاحتياجات المتبادلة

لأهمية وسائل الإعلام في عملية تغيير الاتجاهات والمواقف والميول، تسعى كثير من الحكومات لاستخدام هذه الوسائل من أجل تغيير الاتجاهات على الصعيدين الداخلي والخارجي، وكذلك من أجل توجيه الرأي العام – في بعض الأحيان – لتأييد أفكارها وخططها وتوجهاتها(٤٣). كما يلعب دوراً مهماً في شرح وتفسير القوانين والأنظمة المعمول بها.

والعلاقة بين الإعلام والأمن علاقة تكاملية، فهي الركيزة الأساسية لدعم وتنمية الحس الأمني والوقائي وأيضاً هي من أفضل الطرق لاطلاع الجمهور على آخر المستجدات في الدولة. إذاً فالعملية تكاملية ترابطية لا يمكن الفصل وتحديد أدوار كل طرف منها ويردد الكثيرون «أن موقع الأمن الأساسي هو فكر الإنسان ولا يمكننا تأمين هذا الفكر إلا عن طريق التوعية العريضة المتعمقة والمتمثلة في الإعلام بكل وسائله في وقتنا الحاضر» (٤٤).

وتمثل المصداقية أهم عوامل نجاح الإعلام الأمني، فنقل الحقائق إلى الرأي العام عبر الرسالة الإعلامية الواضحة والموجهة تحفظ للمؤسسة الأمنية هيبتها ووقارها، كما تكسب الجهاز الإعلامي مصداقيته (٤٥).

وعلى الرغم من ضرورة كل من الإعلام والشرطة والاحتياج المتبادل لهما، إلا أنهما لازالا في خلاف في دول كثيرة، فمن أهم اهتمامات الصحافة في شتى أنحاء العالم هو معرفة ما يجري داخل المجتمع، والحوادث التي تقع والإجراءات المتخذة لكشفها، وفي المقابل ترى أجهزة الشرطة والعدالة الجنائية أن الإعلام يتدخل في واجباتها ويعرقل مهامها، فتقوم بحجب المعلومات عنه، إلا ما لا يضر بالتحقيق، ومن هنا توترت العلاقة بين الشرطة والإعلام. ويعزى أسباب الخلاف والعلاقة السيئة بين الشرطة والأجهزة الإعلامية في بعض الدراسات الميدانية في الوطن العربي إلى:

- عدم تدريب رجال الشرطة على التعامل مع وسائل الإعلام.
- نقص الوعي لدى رجال الشرطة وكذلك التوجيه السديد في مجال علاقتهم بالإعلام.
- يميل رجال الشرطة إلى فرض رقابة على الأنباء، وعدم تقديرهم لحرص الجمهور على معرفة الحقائق.
- رجال الشرطة لا يقبلون النقد ويتحسسون من تناول الإعلام لمظاهر التقصير والفشل في الأجهزة الفنية.
- يتجنب رجال الشرطة مراسلي وسائل الإعلام في حالة عدم سير الإحداث في صالح الشرطة.
- عادة ما يحول رجال لشرطة بين رجال الإعلام وبين التواجد في مسرح الجريمة وخاصة في الجرائم التي تتطلب من الإعلاميين متابعة ميدانية للحدث.
- تتجه بعض إدارات الشرطة إلى التميز بين وسائل الإعلام فتؤثر بعضها بالأنباء الهامة بينما تحجمها عن البعض الآخر مما يولد مشاعر الاستياء والسخط والغضب (٤٦).
- هذه الدراسات تضع الثقل واللوم الكبير على عاتق الأجهزة الأمنية، متجاهلة دور الإعلام في خلق مثل هذه العلاقة ودوره في تشكيل الخلاف. ولكن بعد فترة أدركت كل من المؤسسيتين حاجة كل منهما للآخر.

فالجمهور هو الأساس في منع الجريمة وعامل مهم في كشفها وتقديم المعلومات عن الجرائم والمجرمين وبالتالي الإعلام أداة مهمة لكسب ثقة الجمهور. أما وسائل الإعلام فقد كانت بحاجة شديدة إلى الشرطة لأن أهم القضايا التي تمس المجتمع تتعامل مع الشرطة، فأكثر الأخبار والموضوعات الإعلامية إثارة هي تلك

التي تتعلق بالحوادث والجرائم، مع تطور الزمن وجدت المؤسستان الشرطة والصحافة مجالات تعاون بينهما على الرغم من الاختلاف في المقاصد والغايات وتضاد في الفلسفة والرؤى والتنازع حول الأسبقيات [٤٢].

وسائل الإعلام الجديد ومكافحة الجريمة تجارب واقعية

إلى جانب وظائفها السياسية العديدة التي سبقت الإشارة إليها، فإن وسائل الإعلام الجديد يمكن أن تساهم في حفز الشراكة المجتمعية في مجال مكافحة الجريمة عن طريق رفع الوعي في البيئة المحيطة بها ومن حولها، وتوضيح احتياجات المجتمع المحلي، ودراسة الظواهر الاجتماعية التي يعانى منها المجتمع المحلى مع تقديم مقترحات لمواجهتها، إلى جانب المساهمة في تحسين الظروف البيئية داخل المجتمع الموجودة فيه، والتنسيق مع الجهات غير الحكومية بما يضمن مساهمة فعالة وخدمة مجتمعية سليمة، والمساهمة في تقويم العملية الأمنية والدفاعية ورفع مستواها، وتقويم أداء القائمين على مجال مكافحة الجريمة، وتحديد مصادر العجز والمقيدات أمامه وبالإضافة إلى المشاركة في وضع المستويات المعيارية لمختلف جوانب العملية الأمنية، وتوفير الدعم المعنوي والمادي وقت الأزمات، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات.

فعلى الرغم من التأثيرات السلبية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ذات الصلة بالأمن والاستقرار الاجتماعي، وفي ظل مناخ الحرية التي ينعم بها الأفراد في نشر التعليقات وشن الحملات وتوجيه الدعوات إلى آلاف الأفراد عبر الشبكة العنكبوتية، وهو ما يتعارض في بعض الأحيان مع متطلبات السلم الاجتماعي، إلا أن العديد من الدول شهدت تجارب متنوعة لاستخدام وسائل الإعلام الجديد في أغراض الأمن ومكافحة الجريمة، وهو ما أتى في مجمله بشكل حملات ومبادرات لمكافحة ظاهرة معينة، أو للتعبير عن موقف ما أو لحث الجماهير على مساعدة الشرطة في الإدلاء بمعلومات تساعد في ضبط المجرمين وتعقبهم.

فقد شهدت المملكة العربية السعودية تجربة مميزة لاستخدام وسائل الإعلام الجديد في تفعيل الشراكة المجتمعية من أجل مكافحة العنف والجريمة، وذلك عقب أحداث الشغب التي شهدتها منطقة الخُبُر خلال احتفالات اليوم الوطني التاسع والسبعين للمملكة يوم ٢٣ سبتمبر ٢٠٠٩. فعقب الأحداث مباشرة قامت شبكة الخُبر نت الإلكترونية (http://www.alkhobr.net) بالتعاون مع بعض الفرق التطوعية المتخصصة في منطقة الخبر بإطلاق "حملة الخُبر.. نريد حلاً". حيث أنشأت موقعاً إلكترونيًا للحملة على الرابط (http://www.alkhobr.net/mnajlalkhobr) وأنشأت لها صفحة على موقع فيس بوك Facebook، كما نشرت مقاطع فيديو لما تقوم به من أعمال على اليوتيوب Youtube [٤٧]. بالإضافة إلى صور لشعارات الحملة على موقع فليكر Flicker [٤٨] لمخاطبة قطاع عريض من الشباب السعودي المستخدم لهذه الوسائل.

ولم تتوقف الحملة عند هذا الحد وإنما تم إطلاق المرحلة الثانية منها في يوم ٢١ أغسطس ٢٠١٠ تحت شعار "وطني.. مسؤوليتي" بهدف نشر الوعي الحضاري بأهمية اليوم الوطني للسعوديين، وكيفية الاحتفال به بأسلوب راقي ينأى عن التخريب والإضرار بمصالح الآخرين. حيث تم تدشين موقع إلكتروني للحملة على الرابط (http://www.alkhobr.net/wa٦ne) ومجموعة للحملة على موقع فيس بوك والتي قد بلغ عدد المنضمين لها ٤٢٢٤ عضو (حتى يوم ١٢ سبتمبر ٢٠١٠) [٤٩].

وقد بدأت حملة "وطني.. مسؤوليتي" فعالياتها قبل عشرين يوماً من العيد الوطني للملكة، بهدف نشر الوعي بأهمية الاحتفال بشكل حضاري، وتوضيح المسؤولية التي تقع على عاتق كل مواطن في هذا الشأن، وذلك عبر النشر والتوعية عبر البريد الإلكتروني والمنتديات والشبكات الاجتماعية و الالتقاء بالشباب في أماكن تجمعاتهم.

وقد ساعد استخدام الإنترنت ومواقع شبكات التعارف والتواصل الاجتماعي (مثل الفيس بوك) في تدعيم التواصل مع الشباب السعودي بشأن الحملة وأهدافها، وتشجيعه على المشاركة فيها، هذا إلى جانب إثارة العديد من القضايا وطرحها للنقاش، سواء ما يتعلق بشكل الحملة وشعاراتها أو مقترحات الزوار لتفعيلها، وهو ما زادها قوة وثراء وتفاعلية. ولم يقتصر الأمر عند هذه الحملة بمرحلتيها الأولى والثانية، وإنما شهدت شبكة الإنترنت إطلاق حملات أخرى مثل "حتى إحنا سعوديين" والتي شنها مجموعة من الشباب السعودي في أكتوبر ٢٠٠٩، للاعتذار عن أعمال التخريب التي لحقت بأصحاب المحال وسكان الخُبر. حيث قاموا بالذهاب للمناطق المتضررة وهم يلبسون قمصاناً موحدة طبع عليها باللون الأخضر باللغة العربية والانجليزية «حتى نحن سعوديين» وقاموا بتوزيع الحلوى وتجميع أصحاب المحال المتضررة وتوجيه بطاقات اعتذار لهم تحمل عبارة " نحن آسفون: ما حدث قد آلمنا كثيرًا.. ونؤكد أنه لا يمثل الشباب السعودي .. شكرًا لوجودكم بيننا " (٥٠). واستخدمت الحملة وسائل الإعلام الجديد ببث مقاطع فيديو للقاءاتهم في المناطق المتضررة على موقع يوتيوب وبلغ عدد مشاهدي المقاطع أكثر من ٣١ ألف مشاهد خلال بضعة أيام من وضعه على الموقع (٥١). كما أسست الحملة صفحة على الفيس بوك بنفس الاسم "حتى إحنا سعوديين" أنضم إليها ١٥٧٩ عضو (حتى ١٢ سبتمبر ٢٠١٠) (٥٢).

ولم تتوقف حملة «حتى إحنا سعوديين» هي الأخرى عند حدود أحداث الخبُر عام ٢٠٠٩، وإنما باتت صفحتها على الفيس بوك مجالاً للعديد من المبادرات الشبابية الأخرى التي أثارتها المقالات Notes التي يكتبها شباب الحملة وتثار النقاشات حولها، والتي تسعى لدعم العمل التطوعي والتوعوي بالمجتمع السعودي.

وقد تميزت هذه الحملات الرامية لمكافحة الشغب في السعودية بأنها جاءت تلقائية وسريعة وشعبية، لتخاطب قطاع عريض من الشباب عبر وسائل يستخدمها بكثافة، بما يعمل على احتواء من يقومون بأعمال التخريب من منظور تربوي وتوعوي، بما يتكامل مع منظور الحظر والوقاية الأمنية. إلى جانب هذه الحملات التي اطلعت بدور توعوي وإرشادي، انطلقت مجموعات أخرى على موقع الفيس بوك أثارت النقاش حول قضايا الشغب وتأثيراته على أمن الشارع السعودي، والاحتجاج على أي أعمال تخريبية تطول الممتلكات العامة أو الخاصة، ومنها مجموعة "يوم وطني بلا همج" التي تضم ٢٥٠ عضواً (٥٣) ومجموعة «لا مزيد من الشغب والتخريب في اليوم الوطني» وتضم ٧٧٠ عضواً (٥٤). وهي المجموعات التي قامت بنشر المعلومات وتداولها حول أعمال الشغب وجهود مكافحتها، كما ناقشت العديد من الموضوعات الخاصة بالأم.

وقد شهدت مملكة البحرين العديد من التجارب مشابهة، بظهور مجموعات على الشبكات الاجتماعية لمكافحة الانحراف والجريمة من خلال توعية الشباب واحتواء طاقاتهم، مثل برنامج «إحياء بحرين» والذي ينطلق من خلال صفحة على موقع الفيس بوك، تضم في عضويتها ٢٨٩ شخص (٥٥). ويعرف

البرنامج نفسه بأنه مبادرة اجتماعية تطوعية مهمتها إحداث تغيير إيجابي في الأسلوب المعيشي للشباب في مملكة البحرين، عن طريق إعداد وتنفيذ برامج ومشاريع متاحة للجميع تتعامل مع الشباب بشكل مباشر بهدف دحر العادات الضارة و تشجيع العادات الإيجابية. ويحدد البرنامج أهدافه في مكافحة التدخين، شرب الكحول، تعاطي المخدرات، الاعتداء الجنسي، العنف الجسدي، السرقة و غيرها من الجرائم. إلى جانب تشجيع الإنتاجية، تعميق الإحساس بالمسؤولية، الثقة بالنفس، الطموح، وضوح الأهداف، الدعوة لاحترام النفس والغير.

وإلى جانب هذا البرنامج، الذي يعد خطوة تطوعية لمكافحة الجريمة من خلال مبادرة شابة متميزة، ظهرت مجموعات عديدة لمكافحة الشغب في المملكة، مثل «الخوانة الحقيقيون» على الفيس بوك، والتي تحدد هدفها في مكافحة تخريب وتكسير ممتلكات المملكة، وتشويه من منظر وسمعة مملكة البحرين (٥٦).

وبخلاف هذه التجارب الخاصة بدول معينة، يمكن العثور على عشرات المجموعات والحملات على الشبكات الاجتماعية التي ترمي إلى مكافحة العنف والجريمة. فعند البحث على موقع الفيس بوك - على سبيل المثال - يمكن العثور على ٧٤ مجموعة باللغة العربية لمكافحة التحرش الجنسي، و١٦٣ لمكافحة الفساد، و١٠٤ لمكافحة الطائفية، و١٦٣ لمكافحة العنف.

وبخلاف الدور الذي تؤديه الشبكات الاجتماعية في هذا الإطار، فقد قام مجتمع التدوين العربي بالعديد من الحملات الناجحة لمكافحة الجرائم، ففي مصر على سبيل المثال، قام المدونون بدور كبير في مكافحة التحرش الجنسي بالفتيات في الشارع، وشنوا حملة كبيرة نشروا خلالها مقاطع فيديو توثق مثل هذه الجرائم في مناسبات مختلفة، وهو ما دفع وسائل الإعلام التقليدي إلى مناقشته أيضًا رغم حساسيته الأخلاقية والأمنية التي أبعدته طويلاً عن الأضواء (٥٦).

كما قام مدونون باستخدام مدوناتهم والشبكات الاجتماعية التي ينتمون إليها بشن حملات مشابهة، استخدمت خلالها أساليب بسيطة ومرحة للتفاعل مع الشباب في هذا الشأن، مثل حملة «هعيد وهفرفش بس مش هتحرش» التي أطلقها المدون المصري «محمد حمدي» صاحب مدونة «دماغي» (http://www.demaghy.blogspot.com). والذي أطلق الحملة من مدونته ومجموعة أنشأها على الفيس بوك، حيث قامت مدونات عديدة مثل "قوس قزح" و"امرأة بعقل رجل" وغيرها، بكتابة تدوين تدعو فيها لمواجهة التحرش بالفتيات في الشارع ولاسيما في فترات الأعياد. هذا إلى جانب نشاط الحملة على صفحتها بالفيس بوك، والتي أعلنت قيامها بالتنسيق مع شيوخ المساجد الكبرى لتوعية الشباب بعدم التحرش، وكذلك مع قنوات فضائية عربية مثل "دريم" وأجنبية مثل "بي بي سي عربي" للترويج للحملة ومساندتها (٥٧). كما أطلق المدونون حملة بعنوان «كلنا ليلى» لفضح التحرش الجنسي، قامت فكرتها على أن يقوم المدونون الإناث بتسجيل شهادتهن عن حوادث التحرشات الجنسية اللواتي تعرضن لها، بيد أن الفكرة تطورت وباتت الحملة التي انطلقت في سبتمبر ٢٠٠٦ كحملة لطرح ومناقشة المشكلات التي تواجهها المرأة العربية بشكل عام (٥٨).

ومن أجل مكافحة الطائفية، قاد عدد من شباب المدونين مبادرة ضد التعصب الطائفي بعد أحداث كنيسة مار جرجس بالإسكندرية في أكتوبر ٢٠٠٥. حيث دشنوا مدونة وأطلقوا بياناً دعوا فيه إلى المصالحة والمصارحة بين المسلمين والمسيحيين في مصر، ونشر روح المودة والتسامح واحترام

الآخر، ودعوا كل من يرغب إلى التوقيع معهم في المدونة (٥٩).

وعلى صعيد مكافحة الفساد، كون عدد من المدونين حملة "شايفنكم" (http://shayfeen.blogspot.com) والتي تضم مدونات مثل "جيفارا" "منال وعلاء"، "تواصل"، "الكلمة"، "كراكيب"، "جار القمر" وغيرها. وهي حملة شعبية لمكافحة الفساد، تسجل على موقعها شهادات بشأن حوادث فساد فردية أو عامة. كما توجه بيانات للمسؤولين. وتمنح جوائز لأفضل صحفي أو موقع يحارب الفساد. وتعرف الحملة نفسها بأنها "حركة شعبية لمراقبة الانتخابات، همنا إننا نراقب و نشوف أي مخالفات أو فساد في البلد وعايزينكم تساعدونا وتبقوا معانا وتسندونا" (٦٠).

كما تم إنشاء مبادرة في اليمن على موقع فيس بوك بعنوان "بنبسركم" والتي تم إطلاقها في فبراير ٢٠١٠. وتعرف نفسها بأنها مبادرة أنشأها مجموعة من النشطاء الشباب في اليمن مطلع عام ٢٠١٠ بهدف مناهضة الفساد، تكونت كمجموعة في موقع الفيس بوك وتعمل على التوعية بأخطار الفساد وتطمح إلى أن تتطور إلى عمل مؤسسي منظم (٦١).

وقد أنضم لهذه المبادرة على الفيس بوك أكثر من خمسة آلاف عضو. وهي تعتمد في توعيتها بأضرار وخطورة الفساد على عدد من الوسائل كالرسوم الكاريكاتيرية والتصاميم المعبرة، وطرح عدد من الاستفتاءات المبسطة عن الفساد. كما تتيح الفرصة للأعضاء أن يشاركوا بآرائهم المختلفة حول الفساد وكيفية الحد منه، ونشر الصور التي يلتقطونها لمشاهد من مظاهر الفساد التي يشاهدونها على أرض الواقع في المرافق الحكومية والشوارع والأماكن العامة، كما تقوم المجموعة بعرض الأخبار المتعلقة بالفساد والمنشورة في المواقع الصحفية والإخبارية اليمنية (٦٢). وقد شكلت المبادرة فيما بعد هيئة إدارية وأصبح لها كيان فعلي منظم. كما أنشأت موقع إلكتروني على الرابط (http://www.binibserkom.org) والذي يضم لافتات ومعلومات عن الحملة ونشاطاتها وغيرها.

وفي المملكة المغربية، وعقب التفجيرات الإرهابية التي شهدتها مدينة الدار البيضاء في ١١ مارس ٢٠٠٧ أطلق ثلاثة مدونون – منهم الصحفي والمدون «خالد البرحلي» – حملة «مدونون ضد الإرهاب» التي اتخذت لها شعار «وطن يقول لا للإرهاب». دعا من خلالها كافة المدونين لفتح نقاش إلكتروني واسع حول أسباب الإرهاب وسبل مواجهته، وحثهم على الدفاع عن صورة الإسلام وعدم ربطه بالإرهاب. وجعلت الحملة يوم ١٦ مايو يوم للتدوين ضد الإرهاب وشارك فيه العديد من المدونين (٦٣).

وعلى صعيد متصل، ناقش المدونون العرب الأوضاع الأمنية في الشارع والظواهر الأمنية السلبية التي يعاني منها، مثل البلطجة، وقد قامت دورية "وصلة" الصادرة عن الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، والمعنية بمتابعة كتابات المدونين العرب بتخصيص عددها الرابع الصادر في يوليو ٢٠١٠ لهذا الموضوع. حيث صدر العدد تحت عنوان «يللا نبلطج كلنا: كتابات المدونين عن البلطجة في العالم العربي» (٦٤).

ولم يقتصر استخدام الإعلام الجديد في مكافحة التهديدات الإجرامية على المبادرات الشعبية في هذا الشأن، وإنما امتد الأمر إلى تطوير منهجية وأسلوب أجهزة البحث والتحري لتستعين بالأدوات التي أتاحتها التكنولوجيا الحديثة في جمع المعلومات والكشف عن ذوي النشاطات الإجرامية، عن طريق دعوة مرتادي هذه المواقع للإدلاء بأي معلومات يعرفونها عن

أشخاص يتم الإعلان عنهم، سواء التقوا بهم عبر هذه المواقع أو يعرفونهم في الواقع. ففي ٥ يوليو ٢٠١٠ نشر الإنتربول (منظمة الشرطة الجنائية الدولية) صور ٢٦ من المطلوبين في مواقع الدردشة ومواقع التلاقي الاجتماعي في حملة تستهدف القبض على ٤٥٠ مطلوباً للعدالة في ٢٩ دولة ممن ارتكبوا جرائم خطيرة مثل القتل والاستغلال الجنسي للأطفال والاغتصاب والاتجار بالمخدرات وغسل الأموال، تواصلاً لجهوده في الاعتماد على الجمهور للقبض على المطلوبين والتي أثمرت عن توقيف أكثر من ١٠٠شخص أو تحديد مكان وجودهم في العالم أجمع [٦٥]. وهي الحملة التي تحمل اسم "إنفرا ريد Infra-Red". وحددت المبادرة عناوين التبليغ التي يجب إرسال المعلومات عبرها وهي (www.csiworld.org) وعلى البريد الإلكتروني (fugitive@interpol.int) [٦٦].

وفي الفلبين استطاعت الشرطة القبض على متهم بعدة جرائم قتل، بعدما تعرف عليه بعض الشهود من خلال صورته الشخصية على حسابه بموقع الفيس بوك، ما دفع الشرطة للالتفات لأهمية الموقع في توفير بيانات شخصية عن المتهم الذي بادر إلى إغلاق حسابه الشخصي، إلا أنه بالتعاون بين الشرطة والمواطنين من رواد الموقع، تم جمع معلومات عن المتهم وأصدقائه وعائلته، ما أسفر في النهاية عن القبض عليه[٦٧].

وإلى جانب هذا الأسلوب القائم على التعاون الطوعي والمعلن بين مستخدمي هذه المواقع والجهات الأمنية، فقد اتبعت أجهزة الأمن في بعض الدول أساليب سرية وغير معلنة لجمع المعلومات وتعقب المجرمين، بعدما كشفت الأحداث أن المجرمين ومثيري الشغب والعنف يستخدمون هذه المواقع أيضاً.

فقد اتبعت بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية أسلوب الرقابة والتتبع لضبط المجرمين عبر هذه الوسائل. حيث استطاعت المباحث الفيدرالية الأمريكية تتبع وتحديد هوية أعضاء «منظمة لوكاس Locus» المتورطة في اختراق حسابات أموال بنكي "بنك أوف أمريكا" و"وينز بارجوو" بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠٠٩، من خلال مراقبة أعضاء المنظمة لمدة عام كامل. حيث سجلت أحاديث هاتفية بينهم وأحاديث عبر الإنترنت ومواقع الفيس بوك وماى سبيس وهيس وغيرها من المواقع. وهو ما انتهى بالقبض على عناصرها [٦٨].

كما قام عملاء سريين لمكتب التحقيقات الفيدرالية FBI ووكالات أمنية أخرى بإنشاء صفحات على مواقع ماي سبيس وفيس بوك، للوصول لبعض المطلوبين والمشتبه فيهم واعتقالهم، وأعلن مساعد نائب مدير الاستخبارات الوطنية NIC " مايكل ويرثمور" أنهم يتابعون كل خطوة في الفيس بوك واليوتيوب، بعدما أظهرت التقارير التي ترصدها وكالة الاستخبارات الأمريكية، أن غالبية المؤامرات العدوانية حصل تخطيطها عن طريق الإنترنت بشتى وسائله، إما عن طريق البريد الإلكتروني، أو المحادثات أو غيرها من وسائل الإنترنت الحديثة، حتى أن الوكالة أنشأت قطاعاً خاصاً للتجسس على الشبكات الاجتماعية [٦٩].

ولعل هذا الأمر عادة ما يثير إشكاليات بشأن العلاقة بين الأمن والحريات العامة والشخصية وحرية التعبير، وهو ما أثار تساؤلات عديدة في العالم أجمع بشأن السماح للأجهزة الأمنية بالاطلاع على المراسلات الإلكترونية للأشخاص ومراقبة الاتصالات الهاتفية في ظل تنامي المخاطر الإرهابية والإجرامية التي تستخدم الوسائل ذاتها، ما أفرز علاقة تصارعية بين حق الفرد في الخصوصية والدواعي الأمنية.

ولا تعد هذه الإشكالية قاصرة على دول

بعينها، وإنما مثلت أزمة في العديد من الدول التي تعد إمبراطوريات للحرية حول العالم، مثل الولايات المتحدة الأمريكية التي أصدرت عدة قوانين على غرار قانون "باتريوت" الذي تم إقراره عقب أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١، وأعطى السلطات التنفيذية صلاحيات واسعة للتنصت على المكالمات ومراقبة البريد الإلكتروني، ما خلق تناقضاً غير مبرر حال معارضة واشنطن لاتخاذ دول أخرى الإجراء ذاته لحماية أمنها، ولاسيما الدول التي تقع في مناطق حساسة من العالم وتحيط بها العديد من الصراعات أو تعاني من مهددات داخلية ناتجة عن إختلالات ديموغرافية أو خصوصيات فرضتها تركيبة المجتمع السكانية، مثل ما تقوم به دول مجلس التعاون الخليجي على سبيل المثال. التي فرضت عليها طبيعة وبنية الهرم السكاني وصور توازن القوى العالمي والإقليمي اتخاذ العديد من الإجراءات الاحترازية من الدفاع عن الأمن الوطني والاستقرار. وهو ما تراه بعض الدول الغربية انتهاكاً وتعدياً على الحريات العامة للمواطنين. وهي الانتقادات التي لا تعيرها الدول الخليجية بالاً. فالأمن والاستقرار الوطني فوق كل شيء، واستقرار البلاد وأمن مواطنيها يخولها اتخاذ كافة الإجراءات التي ترى فيها أنها تدعم وتثبت دعائم الأمن الوطني لها. عملاً بمبدأ أن الأمن الوطني شأن داخلي، لا يحق لأي طرف خارجي التدخل فيه.

نحو استراتيجية لتفعيل دور الإعلام الجديد في دعم الشراكة المجتمعية لمكافحة الجريمة (دراسة حالة دولة الإمارات العربية المتحدة)

قد يكون أمرًا مستغرباً أن نتحدث عن علاقة تعاون ما بين وسائل الإعلام (الكلاسيكي والجديد) وخصوصاً البرامج التليفزيونية ووسائل المحتوى المنتج بواسطة المستخدم والأجهزة الأمنية الرسمية. إذ أن الانطباع السائد بشأن هذه العلاقة تسوده مفاهيم الرقابة والملاحقة بين من يطلق عليهم "نشطاء الإنترنت" الذين يستخدمون مواقع الشبكات الاجتماعية والمدونات ومواقع تشارك الصور والفيديو والملفات في حشد الجماهير لتنظيم المظاهرات المعارضة وشن الحملات التي قد لا تخلو من عنف وتخريب، وهو ما تراه المؤسسات الأمنية أحد أسباب تكدير الأمن العام. وبين الاتهام بالعمالة والتخابر وخيانة العمل الوطني بالتعامل مع الأجهزة الأمنية، وكأن الأمن الوطني ورجاله ومؤسساته أصبح كالعدو الخارجي. وكلا النظرتين خاطئتين. بيد أن الحقيقة تؤكد أن علاقة من التعاون قد تنشأ بين الجانبين عبر فكر جديد ورؤى غير تقليدية ترمي إلى تفعيل استخدام وسائل جديدة في دعم العلاقة بين مؤسسات الأمن والمواطنين (أفراد ومنظمات) من أجل حشد الجهود العامة خلف مكافحة الجريمة وحماية الشباب الجنوح لأعمال التخريب والحيلولة دون استقطابهم من جانب العديد من الجماعات (غير الوطنية) التي تجد في بيئة الإعلام الجديد والحرية مجالاً نشطا ونافذة واسعة لتجنيد المزيد من الكوادر، لتحقيق أهدافها التي قد تتعارض مع المصالح الوطنية العليا.

ونحن في هذا الإطار، نسعى إلى تقديم استراتيجية لتفعيل دور وسائل الإعلام الجديد في تفعيل الشراكة المجتمعية لمواجهة الجريمة، تطرح أبعاداً جديدة لاستراتيجيات الإعلام الأمني بما يعمل على تجديدها وإثرائها بما تتمتع به هذه الوسائل من مميزات فريدة. انطلاقا من التجارب السابقة التي أثبتت جدوى استخدامها في هذا الشأن. وهو الاستخدام الذي ينقصه التفعيل والتنظيم عبر مبادرة تعتمد على طرق (غير تقليدية أو غير نظامية Asymmetric) تتلاءم مع جدة وحداثة ما تقوم عليه من وسائل.

وهي الاستراتيجية التي يمكن تحديد أبعادها الرئيسية من خلال طرح المبادئ العامة التي تقوم عليها، والأهداف التي تسعى لتحقيقها وإنجازها، ثم الأدوات التي ستستخدمها، انتهاءً بمقترحات لمجموعة من المشروعات الأولية التي يمكن أن تكون نواة لانطلاقها.

المبادئ العامة

عند الحديث عن مبادرة تجمع ثلاثية متباينة (المواطن والأمن ووسائل الإعلام الجديد) ينبغي التطرق لمجموعة من المبادئ التي تراعي الخصوصية التكنولوجية والثقافية التي تطرحها هذه الوسائل عند التعامل معها، واستثمار قدراتها لأنشطة وأهداف منظمة.

١. المبدأ الأول: شراكة بلا أوراق

إن مواجهة العنف والجريمة لا تقع فقط على كاهل الأجهزة الأمنية فحسب، وإنما هي مسؤولية مجتمعية تتطلب تكاتف الجميع من أجل ترسيخ الوعي العام بضرورة التصدي له، وأن يصبح احترام القانون والقائمين على تنفيذه قيمة مجتمعية، وهو ما يقع جانب كبير من مسؤولية تحقيقه على كاهل الجماعات السياسية وكل قوى المجتمع الأهلي، وكذلك أجهزة الإعلام المختلفة. وهي المؤسسات التي تجد منافذ للتعاون والشراكة عبر أشكال رسمية ومنظمة من التنسيق، إلا أنها قد تغفل في كثير من الأحيان عامة المواطنين، الذين يعتبروا الهدف الرئيسي لخطط حماية الأمن، وكذلك الشريك الأكبر في تطبيقها. وهي المشاركة التي لن تتحقق سوى عبر التواصل مع أفراده عبر قنوات تتمتع بقدر كبير من الحميمية والشعبية والانتشار ومسايرة روح العصر، وهو ما يتحقق إلى حد كبير في وسائل الإعلام الجديد.

فالشراكة في هذه المبادرة لا تتخذ شكلاً تقليدياً، قوامه توقيع مذكرات التفاهم والتعاون، وإنما هي إجراءات بناء ثقة يتم اكتسابه بين طرفي الشراكة (مؤسسات الأمن والمواطنين) عبر عدة إجراءات متكاملة، قوامها اعتماد قيم مثل الشفافية من أجل كسب ثقة هذا الجمهور للمشاركة والتفاعل، وتأكيد الرغبة في الاستماع لما يقوله من شكاوى وأفكار واقتراحات، وإظهار الاهتمام بها وبأنها محل تقدير وتنفيذ، بما يدفعها للتعاون (طوعياً) من أجل تحقيق أهداف كان هو شريكًا في صناعتها. فوسائل الإعلام الجديد تكتسب قوتها من تلقائيتها وعفويتها، وهو ما يتناقض مع أساليب التفكير (الأمني والرسمي) التقليدية القائمة على توزيع المهام وإصدار التعليمات... إلخ. وإنما الأمر يتم بفتح باب التفاعل والحوار (دون قيود وبجدية) مع فئة عريضة من المجتمع أغلبها من الشباب، تستخدم هذه الوسائل وتهتم بها وتعتبرها مصدر من مصادر معلوماتها.

٢. المبدأ الثاني: نحن هنا من أجل سماع صوتك

ظلت العلاقة بين الإعلام والجمهور سنين طويلة منحصرة في علاقة أحادية الاتجاه (ما بين مرسل ومستقبل وبينهما رسالة) وبالكاد رد فعل محدود ومتأخر للغاية في شكل رسائل بريد أو اتصالات هاتفية عديمة الجدوى. ومع ظهور وسائل جديدة مثل شبكة الانترنت والتلفزيون الكابلي التفاعلي ومؤتمرات الفيديو، بات هذا النموذج يتحول إلى علاقة تفاعلية في اتجاهين Two–Way Communication، بل بأسلوب تفاعل الجماعات مع جماعات أخرى Many-to-Many Communication. فعند إطلاق مبادرة تتخذ من أدوات تتيح للمستخدم User أن يتحول لمنتج Producer، ينبغي التفكير بأسلوب غير تقليدي (Out–box thinking) يخرج بنا من عباءة النماذج التقليدية للاتصال الجماهيري، إلى آفاق الاتصال التفاعلي Interactive Communication، والذي لا يتكون من مجرد

برمجيات صماء فقط وإنما هو نمط حياة جديد (New Life Style) يحمل منظومة من القيم وليدة تدعم من الحوار والتفاعل والاستماع للآخرين.

فوسائل الإعلام الجديد وسائل ديمقراطية بطبيعتها، اكتسبت رونقها وشعبيتها ونفوذها الهائل من شعور كل فرد بأنه قادر على أن يقول ما يشاء، وأن يبدي رأيه أيضاً فيما يكتبه الآخرين، ما يعني أن التعامل مع هذه الوسائل ينبغي أن يكون بفكر مختلف ينأى عن التوجيه والحظر، ويقبل بسماع النقد، ويسارع إلى تبني الجديد من الأفكار.

٣. المبدأ الثالث: تكلم بتلقائية.. فأنت الآن تخاطب الشباب

تتيح وسائل الإعلام الجديد القدرة على مخاطبة طيف واسع من أفراد المجتمع بشكل تفاعلي غير تقليدي، ولاسيما فئة الشباب الذين يعتبروا الأكثر استخداما لهذا النوع من الوسائل، وكذلك الأكثر استهدافا من جانب الجماعات الإجرامية، وكذلك الأكثر قابلية للتفاعل والمشاركة. والذين هم في ذات الوقت أكبر الشرائح العمرية حجماً في الهرم السكاني الإمارات العربية المتحدة وأغلب جيرانها (*).

فمواقع الإعلام الجديد تحظى بشعبية واسعة حول العالم، وهو ما يظهر في التصنيف الذي يضعه موقع (Alexa.com) والمعني بترتيب مواقع الإنترنت وفق شعبيتها على المستويين العالمي والوطني، وهو ما يتم تحديثه يومياً. ففي يوم ١٠ سبتمبر ٢٠١٠، صنف Alexa خمسة مواقع من مواقع الإعلام الجديد ضمن أكثر عشرة مواقع شعبية حول العالم. حيث جاء موقع Facebook في المرتبة الثانية، وجاء موقع Youtube في المرتبة الثالثة، والموسوعة الحرة Wikipedia في المرتبة السابعة، وموقع المدونات الإلكترونية Blogger في المرتبة الثامنة، وموقع التواصل الاجتماعي Twitter في المرتبة التاسعة [٧٠].

ولم يختلف الأمر على مستوى دولة الإمارات، إذ صنف موقع Alexa خمسة مواقع من مواقع الإعلام الجديد ضمن أكثر عشرة مواقع شعبية في المملكة. جاء موقع Facebook في المرتبة الثانية وYoutube رابعاً وBlogger في المرتبة السابعة، وMaktoob في المرتبة الثامنة، ومنتديات الإمارات في المرتبة العاشرة [٧١].

وتظهر العديد من الدراسات أن الشباب هم الأكثر استخداما للإنترنت بشكل عام، ولهذه المواقع على وجه الخصوص، وهو ما يتأكد بالنظر للإحصاءات التفصيلية لهذه المواقع. فعلى مستوى الولايات المتحدة ـ على سبيل المثال ـ والتي تعد أكبر مستخدم لشبكات ومواقع الإعلام الجديد، أجرى موقع Pingdom لأبحاث التكنولوجيا والإنترنت مسحًا لـ ١٩ شبكة اجتماعية مختلفة، لمعرفة التوزيع العمري لمستخدميها، وقد تفاوتت نسبة الشباب بين الشبكات التي خضعت للمسح إلا أنهم في العموم مثلوا النسبة الأكبر من المستخدمين حيث كانت نسبة من تقل أعمارهم عن ٣٥ عامًا ٤٢٪ من إجمالي المستخدمين، وهي النسبة التي ترتفع إلى ٦٧٪ إذا أضفنا لها من تتراوح أعمارهم بين ٣٥ و٤٤ عاماً [٧٢]. انظر الشكل رقم (١) .

وفي دولة الإمارات، وبالنسبة لموقع الفيس بوك الذي يعد الأكبر استخداماً ـ كما سبق التوضيح ـ يتركز ٦٥٪ من إجمالي مستخدمي الموقع البالغ عـددهم حوالي ٣٥٠ ألف مستخدم، في الفئة العمرية ما بين ١٨ و٣٤ عاماً [٧٣] أنظر الشكل رقم (٢) . كـما تمثل الفئة العمرية من ١٨ إلى ٢٤ الأكـثر استخداماً لموقع (www. MySpace.com) .

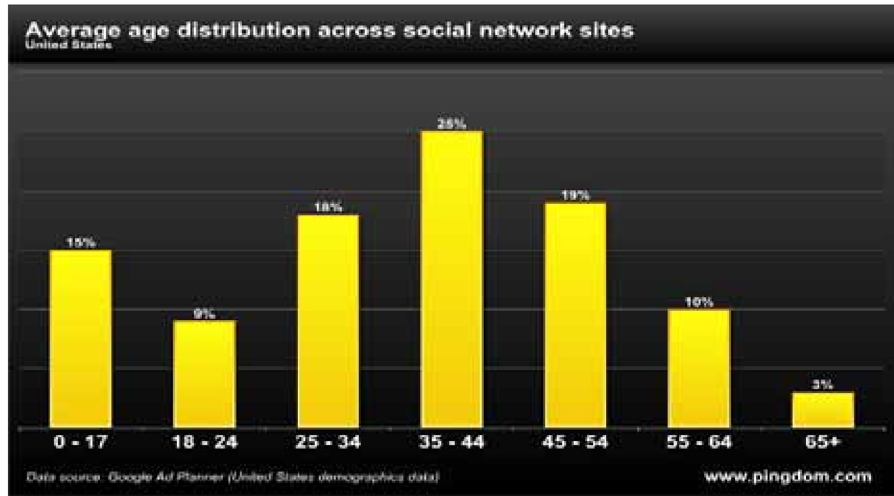
حيث تبلغ نسبة الزيادة السنوية في أعداد

(*) طبقاً لتقرير التنمية العربية فإن أكثر من نصف الشعب البحريني من الشباب (١٥ ــ ٤٥ سنة).

إقناع هذا الجمهور بهدف المادة وأهميتها من أجل حفزهم على الإسهام في نشرها وتداولها والإضافة إليها. وهذا يختلف كثيراً عن الإعلام التقليدي الذي يقوم ببث مادة مكتملة وليست بحاجة لإضافة المتلقي، الذي يقتصر دوره على المشاهدة أو القراءة أو الاستماع، وتحويل المؤشر أو الامتناع عن قراءة الجريدة حال اعتراضه على المحتوى، أو بالكاد يرسل خطابًا للمحرر لا يقرأه سوى الأخير الذي يعبأ أو لا يعبأ بما يتلقاه.

ومن أجل اجتذاب هذا الجمهور، لابد أن تكون المادة المنشورة قادرة على إقناعه شكلاً وموضوعًا بأهمية دوره، وأن ما يكتبه هو محل اهتمام وتطبيق، وما يقرأه يعبر عن الواقع بصدق وشفافية، ولا يختلف عما يعيشه في المنزل أو الشارع، وأنه يقابل في تلك الساحة من يعرفهم من أصدقاء وأقارب يشاركونه الرأي ويعبرون بصدق عن آرائهم. وفي هذا الإطار تظهر أهمية التعريف بالحملات والمشروعات التي تنطلق

شكل رقم (١) التوزيع العمري لمستخدمي الشبكات الاجتماعية في الولايات المتحدة حسب موقع Alexa.com

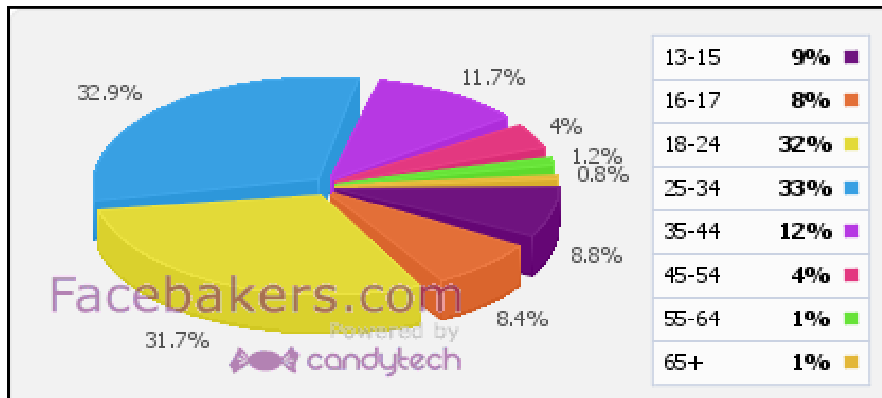


المستخدمين من هذه الفئة ٢٣٪ [٧٤]. وتتمتع المدونات أيضاً بتواجد قوي بين أوساط الشباب فقد أجرى موقع (www.technorati.com) وهو موقع عالمي يهتم باتجاهات وإحصاءات التدوين حول العالم، مسحاً سنوياً لقياس نمو واتجاهات التدوين في العالم، في الفترة من ٤ إلى ٢٣ سبتمبر ٢٠٠٩ شمل ٢٨٢٨ مدوناً ينتمون لـ ٥٠ دولة حول العالم، وتم نشره يوم ١٩ أكتوبر ٢٠٠٩ ، وقد وجد المسح أن ٦٠٪ من المدونين ينتمون للفئة العمرية من ١٨ إلى ٤٤ عاما [٧٥]. انظر الشكل رقم شكل رقم(٢).

٤. المبدأ الرابع: نحن بحاجة إلى جمهور مشارك ومتفاعل

يعد الجمهور المشارك والمتفاعل هو العماد الرئيسي لوسائل الإعلام الجديد. وهذه المشاركة وذلك التفاعل ليس له أي وسيلة سوى الإقناع.

شكل رقم (٢) التوزيع العمري لمستخدمي الفيس بوك في الإمارات (سبتمبر ٢٠١٠) *



(*) Facebook Statistics Bahrain, (5 Sep, 2010). Available at: http://www.facebakers.com/countries-with-facebook/UAE/

باستخدام وسائل الإعلام الجديد عن طريق هذه الوسائل نفسها، بنشر الروابط الخاصة بها على المواقع ذات الاهتمام المشابه، أو التي يقبل عليها الشباب المستهدف التواصل معه، دعوة مجموعات أخرى للمشاركة (كوزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المدني) ودعوة مدونين للمشاركة وكتابة تدوين مساندة للحملة أو المشروع، وغيرها من الأشكال المبتكرة هذا بخلاف عقد الندوات واللقاءات مع المدونين وشباب الصحفيين وشباب الجامعات، بما يسهم في الوصول مباشرة للجمهور المستهدف.

٥. المبدأ الخامس: الإعلام الجديد ديمقراطي ولكنه بحاجة إلى المتابعة

يمنح الطابع المفتوح للإضافة والتحرير داخل المادة الإعلامية المنشورة مساحة أمام كل شخص وأي شخص في كتابة ما يشاء دون رقابة، فهناك من يكتب في موضوعات خارج نطاق النقاش وموضوعه، وهناك من يضيفون تعليقات وألفاظ خارجة ويعبرون عن آرائهم بطرق غير لائقة، وهناك من يدخلون لتخريب المحتوى بالحذف مثلاً في المواقع التي تتيح ذلك مثل الويكيز Wikis أو يضيفون صوراً ومقاطع فيديو مسيئة، أو يكذب ويقول أشياء وأحداث وأخبار غير حقيقية، وهو ما يحتاج في مجمله إلى متابعة منعاً لانحراف المادة عن هدفها أو تخريبها.

وقد أتاحت تكنولوجيا الإعلام الجديد وسائل للمتابعة كما أتاحت وسائل للمشاركة الديمقراطية في إنتاج المحتوى، فيستطيع القائم على الموقع أو الشبكة أن يحذف المضامين المسيئة أو يمنع أعضاء من الدخول أو يحذف عضوية آخرين، بهدف حماية بنية الموقع ومضامينه وكذلك لمنع الهجمات التكنولوجية على الموقع مثل محاولات القرصنة والتخريب الإلكترونية. إلا أن التكنولوجيا الجديدة راعت قيم التشارك التي قامت عليها في عمليات المتابعة أيضًا منعاً لتحولها إلى عملية رقابية من جانب واحد، لتتحول إلى عملية تشاركية يساهم فيها الجميع.. فنحن جميعاً شركاء في إنتاج المادة وشركاء في متابعتها أيضاً.

فأي مستخدم يستطيع أن يبلغ عن المضامين المسيئة Abuse Content أو التعليقات غير اللائقة، عن طريق روابط مضافة تحت كل مادة منشورة، هذا بخلاف التزام الجميع طواعية بلوائح وشروط الاستخدام التي تمثل قانون داخلي للمشاركة في التكنولوجيا الجديدة. ولعل تلك التكنيكات بخلاف دورها في الحفاظ على الطابع الجمعي الديمقراطي للمواد المنشورة عبر وسائل الإعلام الجديد إلا أنها تتناسب أيضا مع ضخامة المادة المنشورة عبر تلك الوسائل وسرعة نموها وتغيرها، والتي يصعب على مجموعة أفراد أو حتى مؤسسة متابعتها.

٦. المبدأ السادس: نحن بحاجة إلى الأفكار أكثر من حاجتنا للأموال

من مميزات الإعلام الجديد أنه قليل التكلفة ومجاني في أغلب ما يتيحه، فأي شخص أو منظمة ليس بحاجة إلى دفع أية مبالغ لإنشاء حساب على شبكة اجتماعية أو مدونة أو غيرها من الوسائل التي تستضيفها مواقع عالمية تتيح هذه الخدمات بلا مقابل. وحتى التكلفة المادية لأدوات التعامل مع التكنولوجيا الجديدة مثل الحاسوب ووصلات الإنترنت باتت تكلفتها في انخفاض حاد مع مرور الوقت، حتى أن موقع Intac أجرى مقارنة لتطور تكلفة التكنولوجيا عبر الزمن، أظهرت أن هذه التكلفة في انخفاض متواتر، رغم ارتفاع كفاءة وتقنية هذه الأدوات(٧٦).

من جانب أخر، فإن هذه المواقع توفر لمستخدميها فرصة التلاقي وتبادل المعلومات

والآراء والهموم، فتجد بها الملفات الشخصية وألبومات الصور وغرف الدردشة والإعلانات وتبادل الآراء، ولا يتطلب الانضمام لها جهدًا يذكر، إذ يكفي من يريد استخدامها التسجيل في إحداها أو قبول دعوة أحد مستخدميها ثم اختيار المجموعة التي يرغب في التواصل معها [٧٧]. فإعداد مبادرة لاستخدام الإعلام الجديد في حفز المواطنين على التعاون مع الشرطة لمواجهة الجريمة، لا يحتاج إلى أموال كثيفة بقدر ما يحتاج إلى عقول وخبرات، تحدد المطلوب وتقترح أساليب جديدة ومبتكرة قادرة على استثمار ما تتيحه هذه الأدوات من قدرات متنوعة، وما تتمتع به من انتشار هائل، وإمكانات عالية المرونة، وهو ما يجعلها صالحة للاستخدام في أغراض عديدة تخرج بها عن هدف ابتكارها الأول والمتمثل في تعزيز التواصل الاجتماعي والشخصي، وباستخدام وسائط نصية وصوتية وصورية ثابتة ومتحركة، في مزيج جذاب.

الأهداف

تسعى الاستراتيجية المقترحة لتحقيق العديد من الأهداف التي تصب في مصلحة حماية الأمن ومكافحة كافة أشكال الجريمة، حيث تسعى المبادرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تجديد دماء الذراع الإعلامية للمؤسسات الأمنية، عبر وسائل جديدة تحمل ثقافة مختلفة وأساليب مبتكرة وقيماً تدعم دور الفرد ومسؤولياته، وهو ما يعد شرطًا أساسيًا لنجاح أي شراكة نبتغي إقامتها لحماية الأمن العام.

٢. كسر حاجز الصمت بين المؤسسات الأمنية الوطنية والمواطنين، وذلك عن طريق تغيير الصورة النمطية للعلاقة بينهما، من علاقة يحكمها ويحركها الخوف والارتياب والتشكك، إلى علاقة يسودها التعاون والشعور برغبة هذه المؤسسات في الاستماع إلى من تسعى لخدمتهم وإلى من أمانهم واستقرار حياتهم هو غايتها.

٣. فتح نافذة عريضة ومباشرة للتعرف على أفكار المواطنين ومخاوفهم وما تداولونه من أخبار ومعلومات، وتصحيح الزائف والمغلوط منها بمجرد ظهوره، وهو ما سيحقق مكسباً هائلاً بشأن القضاء على الشائعات في مهدها، وبالتالي القضاء على أحد أهم مسببات عدم الاستقرار وتهديد الأمن الرئيسية.

٤. تكوين رأي عام واع ومستنير، يدرك مخاطر الجريمة، ويعي دور كل فرد في مواجهتها، من خلال عملية تشاركية ثنائية الاتجاه تختلف عن العملية الإعلامية التقليدية أحادية الاتجاه والتي تسودها قيم التوجيه وليس قيم التفاعل. بمعنى اعتماد هذه المبادرة على التغذية العكسية Feedback. أي طرح المبادرات والمساهمات وعرضه على المواطنين، وتقييم مردودها ورؤيتهم لها، ثم القيام بتعديل وتطوير أسلوب التعامل مع الأزمات والمشاكل التي تواجهها هذه المؤسسات بناءاً على الانتقادات والنتائج التي تلقتها من المواطنين.

٥. إكساب أبعاد جديدة للحملات الشرطية والأنشطة التوعوية التقليدية التي تنظمها المؤسسات المسؤولة، بزيادة فاعليتها وحيويتها عبر استخدام وسائل تتسم بالتفاعلية والفورية والانتشار الواسع وجاذبية الشكل والأسلوب. فهذه الوسائل الجديدة أعطت الشرطة أفضلية ليس فقط التواجد في كل شارع أو ميدان، وإنما في غرفة نوم ومجلس كل مواطن يمتلك جهاز حاسب آلي. وهو ما سيعمق من نفوذ وقدرة المؤسسات الأمنية ويزيد من قدرتها على تنفيذ والترويج لخططها ومساعيها للقضاء على كافة أشكال مخالفة القانون بصورة غير مسبوقة.

٦. توسيع دائرة الحوار المجتمعي حول أسباب الجرائم وأنواعها وسبل معالجتها، بما يولد ملايين الأفكار الجديدة، ويغرس روح المسؤولية، ويعمل على تحسين أداء السلطات الأمنية بدعم آدائها بآلاف الأفكار والمعلومات، التي يولدها التفاعل والتواصل مع الجماهير. وهو ما قد تستفيد منه هذه الأجهزة والمؤسسات الأمنية منها عن طريق إخضاع هذه المقترحات والمبادرات الفردية والمجتمعية للدراسة والتطوير من خلال إدارات البحث والتطوير R & D التابعة لوزارة الداخلية.

٧. زيادة كفاءة الأجهزة الأمنية في البحث والتحري عن طريق وسائل غير تقليدية تمثل مستودعات هائلة للمعلومات عن الشخصيات والأماكن والفعاليات.

٨. الترويج والتأكيد على الطابع الإنساني للعمل الشرطي والذي يستهدف في الأساس حماية المجتمع، من قبل أفراد هم مواطنين وأعضاء فيه مكلفون بواجبات ومسؤوليات حفاظًا على أرواح ومصالح من حولهم ويرتبطون بهم بعلاقات إنسانية واجتماعية متشابكة، ما يعني في النهاية وحدة الهدف والمصلحة. وسيادة النظرة الإيجابية ويعمق من إجراءات بناء الثقة بين المواطنين ورجال الشرطة.

٩. درء قيم السلبية واللامبالاة ودعم قيم المشاركة والتفاعل، عبر تأكيد الدور التضامني لجميع أفراد المجتمع في مواجهة المخاطر الأمنية التي تتهدده.

١٠. دعم أواصر الثقة بين المواطن والجهات الأمنية، وتنقية الصورة الذهنية العامة من الأفكار المسبقة والأنماط التقليدية لصورة الشرطي وعلاقته بالمواطنين. بمعنى أن المواطن لن يتحول من كونه مشبهاً فيه أو صاحب شكوى فقط، ولكنه سيصبح من الآن وصاعداً مصدر عون ومساعدة للشرطة. وهو ما يسمى بالشرطة المجتمعية.

١١. دعم الجانب الاجتماعي في حل المشكلات الأمنية عبر توطيد أساليب الاحتواء المجتمعي للظواهر السلبية بما يعمل على علاجها من داخل الأسرة ومؤسسات التنشئة ووسائل الإعلام التي يتفاعل معها الشباب وتجتذبه للتعامل معها. وهو ما سيساهم في تخفيف الأعباء عن كاهل الأجهزة الأمنية ويجعلها تلتفت إلى معالجة مشاكل أمنية أكثر تعقيداً وتركيباً من باقي المشاكل، مثل مواجهة أساليب التجسس الخارجي، التخابر مع جهات أمنية للأضرار بمصالح الوطن، وغيرها من المشاكل التي تخرج من نطاق الشرطة إلى نطاق الأمن القومي.

الأدوات والوسائل

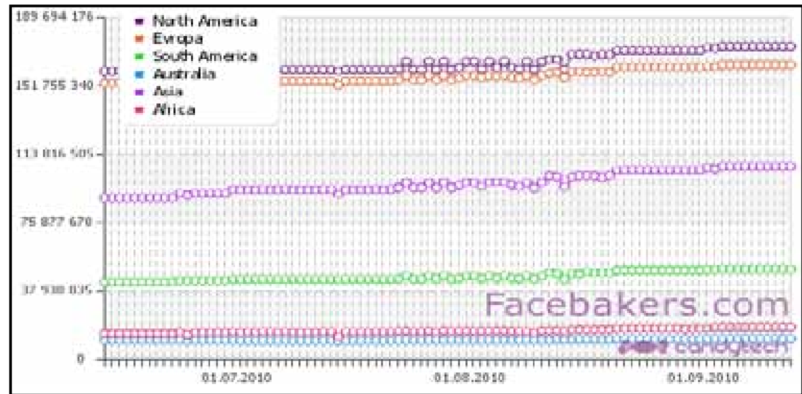
تعتمد الاستراتيجية المطروحة بشكل أساسي على الأدوات الجديدة التي تتيحها شبكة الإنترنت، والمتمثلة فيما يسمى مواقع المحتوى المنتج بواسطة المستخدم (User-Generated Content UGC), والتي تزيد من دور الفرد كمنتج للمضمون ومحل تداول له وتفاعل متعدد الاتجاهات بشأنه. وتشهد هذه الوسائل معدلات نمو هائلة سواء من حيث حجم المضمون أو أعداد المستخدمين، سواء على مستوى العالم أو على مستوى الدول – كما سلف الذكر. أما عن الوسائل الأدوات التي يمكن أن تساهم في تحقيق هذه الاستراتيجية فيمكن إجمالها في ما يلي:

الشبكات الاجتماعية Social Networks

يعد موقع Facebook هو أكثر الشبكات الاجتماعية انتشاراً على الإطلاق. حيث يبلغ عدد مستخدميه ٥٠٠ مليون مستخدم نشط حول العالم. يقضون حوالي ٧٠٠ ألف مليون دقيقة في تصفحه شهرياً، ويتفاعلون مع ٩٠٠ مليون

موضوع سواء صفحات Pages أو أحداث Events أو مجموعات Groups يستضيفها الموقع. ويتشاركون ٣٠ ألف مليون محتوى (روابط، أخبار، تدوين، صور ... ألخ) شهرياً[٧٨]. ويمثل مستخدمو الموقع ٧,٢٩٪ من سكان العالم وحوالي ٢٧,٧٪ من إجمالي مستخدمي الإنترنت حول العالم[٧٩]. أما مستوى استخدام الموقع على مستوى الدول، تعد الولايات المتحدة هي أكبر مستخدم للموقع بإجمالي ١٣٣ مليون و٩٢٥ ألف و٣٨٠ مستخدم، يليها بريطانيا ٢٨ مليون و٣ آلاف و٥٠٠ مستخدم، ثم أندونيسيا ٢٧ مليون و٨٠٠ ألف و١٦٠ مستخدم، ثم تركيا ٢٣ مليون و٨٣٣ ألف و١٤٠ مستخدم، ثم فرنسا ١٩ مليون و ٢٨٤ ألف و٤٢٠ مستخدم[٨٠]. انظر شكل رقم(٣).

شكل رقم (٣) توزيع مستخدمي الفيس بوك على قارات العالم. سبتمبر ٢٠١٠



وعلى مستوى مملكة البحرين، ووفق إحصاءات سبتمبر ٢٠١٠، بلغ عدد مستخدمي صفحة موقع فيس بوك ٢٣٧ ألف و٥٠٠ مستخدم، منهم ١٣٣ ألف و١٠٠ ذكور، و٩٩ ألف و٢٢٠ إناث[٨١] (انظر الشكل رقم ٤). شكل رقم (٤)

ولا يقتصر هذا الانتشار الواسع على موقع Facebook وحده وإنما يمتد لغيره من مواقع التواصل الاجتماعي الآخذة في الانتشار، والتي يعد أبرزها:

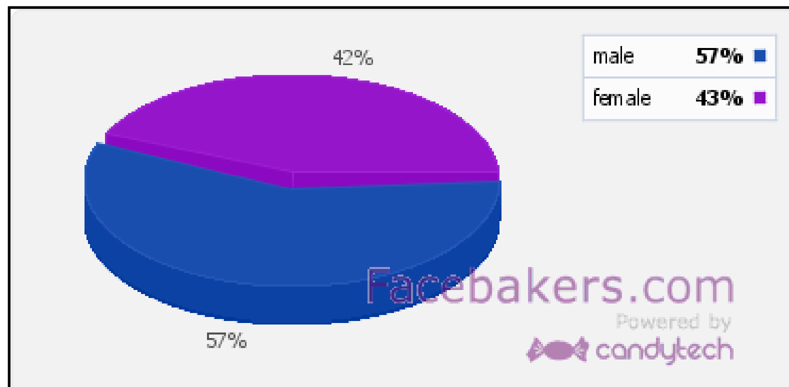
Twitter.com: موقع أمريكي أسسه جاك دورسي وبيز ستون وإيفان وليامز عام ٢٠٠٦[٨٢]. ويبلغ عدد مستخدميه ١٤٥ مليون شخص، يدرجون ٧٠ مليون إدراج جديد (تويت) يومياً، ويزدادون بمعدل ٣٠٠ ألف حساب جديد يوميًا[٨٣].

MySpace.com: موقع تأسس عام ٢٠٠٤، ويبلغ عدد مستخدميه ١٢٢ مليون مستخدم نشط شهريًا، بمعدل ١٠٠ ألف تسجيل جديد كل يوم، ينتمون إلى ٢٩ منطقة حول العالم ويتحدثون ١٥ لغة مختلفة، يقضون ٨,٢ ألف مليون دقيقة في تصفح الموقع حيث يشاهدون ١٣,٦ ألف مليون صفحة ويقومون بنحو ٤٦ مليون نشاط وتحديث على الشبكة كل يوم[٨٤].

LinkedIn.com : وهو موقع أمريكي أسسه "ريد هوفمان" عام ٢٠٠٣، ويبلغ عدد أعضائه ٧٥ مليون عضوًا في أغسطس ٢٠١٠، ينتمون إلى ٢٠٠ دولة حول العالم، ويزدادون بمعدل عضو جديد كل ثانية تقريبا[٨٥].

مواقع تشارك الفيديو

شكل رقم (٤) التوزيع النوعي لمستخدمي فيس بوك بالإمارات العربية المتحدة *



(*) Facebook Statistics Bahrain, (5 Sep. 2010) Available at: http://www.facebakers.com/countries-with-facebook/UAE/

Photo & Video Sharing

تشهد هذه المواقع هي الأخرى انتشاراً واسعاً حول العالم، كما أنها تتيح ذات الإمكانات المتعلقة بإنتاج المادة الإعلامية ونشرها وتداولها عبر المستخدم. وتعد أشهر مواقع تشارك الفيديو على الإطلاق هو موقع يوتيوب Youtube.com. الذي تأسس عام ٢٠٠٥، حيث يستضيف ٢ مليون ساعة من مقاطع الفيديو تمثل ٤٣٪ من إجمالي الفيديو الذي يشاهده متصفحي الإنترنت. ويبلغ زواره شهرياً حوالي ١٤٤ مليون شخص، يقضي كل منهم في المتوسط ١٥ دقيقة يومياً على الموقع، ليبلغ متوسط مشاهداته ١٠٠ مقطع شهرياً(٨٦). ويبلغ إجمالي ما يشاهده زوار الموقع يومياً ألفي مليون مقطع فيديو، ويبلغ متوسط التحميل عليه Upload حوالي ٢٤ ساعة من الفيديوهات كل دقيقة، وهو يعني أن التحميل من الموقع خلال ستين يوم يفوق إجمالي عدد ساعات بث أكبر ثلاث شبكات تلفزيونية أمريكية (NBC، ABC، CBS) مجتمعة خلال ست سنوات (٨٧).

هناك أيضا موقع فليكر (flickr.com) الذي يعد أشهر مواقع تشارك الصور Images. ويستضيف أكثر من أربعة آلاف مليون صورة (٨٨)، ويتم استخدامه لأغراض التواصل الاجتماعي، وكذلك لأغراض الدعاية السياسية والتسويق والثقافة وغيرها، سواء من خلال الحسابات الشخصية أو المجموعات التي يستضيفها الموقع.

١. المدونات Blogs

لقد شهدت المدونات كأحد أهم وسائل الإعلام الجديد انتشاراً مأهولاً منذ ظهورها حتى الآن، إذ بلغ إجمالي عددها حتى شهر أكتوبر ٢٠٠٤ لحوالي ٤ ملايين مدونة، بمعدل نمو يومي بلغ ١٢ ألف مدونة جديدة، و٤٠٠ ألف تدوينة جديدة كل يوم (٨٩). وفي شهر مارس ٢٠٠٥، بلغ عدد المدونات لحوالي ٧,٨ مليون مدونة، فقد نمت بمعدل ٣٥ ألف مدونة جديدة، و٥٠٠ ألف تدوينة جديدة كل يوم (٨٩). وقد أرتفع هذا الرقم إلى ٦٠ مليون مدونة في شهر نوفمبر ٢٠٠٦، تتزايد بمعدل يفوق ١٧٥٠٠٠ مدونة جديدة كل يوم، ما يعني ظهور ١٨ مدونة جديدة كل ثانية. وفي عام ٢٠٠٨ بلغ عدد المدونات حول العالم لحوالي ٧٠ مليون مدونة، بمعدل نمو بلغ ١٢٠ ألف مدونة يومياً بعدما كان ١٢ ألف مدونة يومياً في أكتوبر ٢٠٠٤، أي بزيادة بلغت عشرة أضعاف تقريباً، بما يعادل ٨٤ مدونة يتم إطلاقها في الدقيقة الواحدة، بمعدل ١,٤ مدونة كل ثانية. كما زاد عدد التدوينات عالميًا من ٤٠٠ ألف تدوينة يومياً في أكتوبر ٢٠٠٤ إلى ١,٤ مليون تدوينة في أبريل ٢٠٠٧، بزيادة تقدر بـ ٢٥٠٪ (٨٩). وفي شهر أكتوبر ٢٠٠٩ بلغ عدد المدونات حول العالم ١٣٣ مليون مدونة وفق موقعي (www.techonorati.com) وموقع (www.thefuturebuzz.com).

وفي يوم ٦ سبتمبر ٢٠١٠ سجل موقع (www.blogpulse.com) والذي يرصد نمو فضاء التدوين دقيقة بدقيقة، وجود ١٤٦ مليون و٤٤ ألف و٦٠٦ مدونة حول العالم، فيما بلغت عدد المدونات الجديدة التي تم إنشاءها خلال الأربع وعشرين ساعة السابقة على هذا التاريخ ٥٧ ألف و٤٦٢ مدونة جديدة، إلى جانب ٩٥٥ ألف و٨٢٧ تدوينة جديدة قام بكتابتها المدونين على مدوناتهم خلال نفس المدة (٩٠).

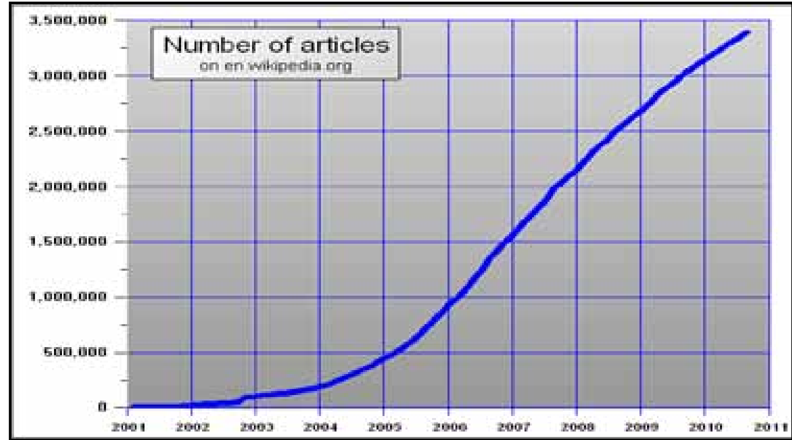
٢. الويكيز Wikis

تتيح الويكيز (الموسوعة الإلكترونية الحرة) لكافة المستخدمين خيار الإضافة والتحرير في المحتوى الجديد، بما يعني تشارك الآلاف أو ربما الملايين في إنتاج مضمون تشاركي واحد، مع توافر إمكانات هائلة للتحكم في المضمون

من جانب القائمين عليه لمراجعة المضمون والحفاظ على سرعة الموقع وكفاءته. وهناك مواقع توفر إمكانية أن يقيم الشخص ويكي خاصة به مثل (www.wiki.com).

ويعد أشهر الويكيز على الإطلاق موسوعة ويكبيديا (www.wikipedia.org) وهي موسوعة تم تأسيسها عام ٢٠٠١، ويستطيع أي مستخدم للإنترنت أن يعدل ويضيف إليها، متبعاً قائمة من التعليمات الإرشادية المتعلقة بأسلوب التحرير في الموسوعة وآدابه. ويساهم في الموسوعة ٩١ ألف مستخدم نشط يعملون على أكثر من ٦ مليون مقال، منها ٣ ملايين و٤٠٧ ألف و٤٩٩ مقال باللغة الإنجليزية، و١٣٣ ألف و٧٥٢ باللغة العربية، والباقي بلغات أخرى يبلغ عددها ٢٦٨ لغة[٩١]. انظر الشكل رقم (٥).

شكل رقم (٥) تطور أعداد المقالات المكتوبة باللغة الإنجليزية بموسوعة ويكيبديا بين يناير ٢٠٠١ ويوليو ٢٠١٠

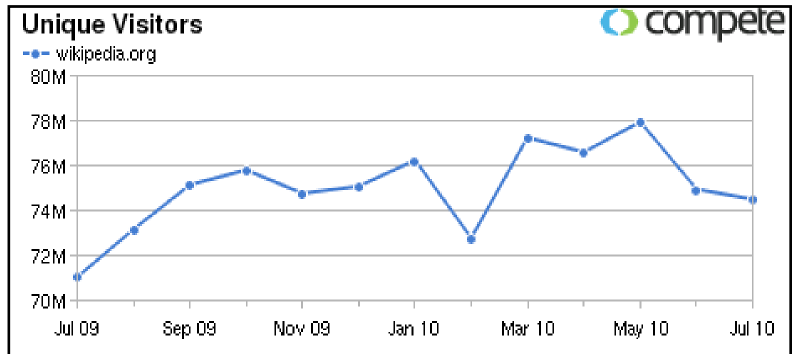


وتجتذب الموسوعة ٧٨ مليون زائر شهريًا، ويبلغ عدد المستخدمين المسجلين بها ١٣ مليون و٢٢ ألف و٥٩ مستخدم، هذا بخلاف المستخدمين الذين يقومون بالإطلاع على المضامين المنشورة دون تسجيل، سواء باستخدام روابط التصنيفات الموضوعية المتاحة على الصفحة الرئيسية، أو استخدام صندوق البحث[٩١]. انظر شكل رقم (٦).

١. المنتديات Forums

وهي ساحات نقاش إلكترونية تتيح لأعضائها تبادل الآراء والمعلومات بشأن أي موضوع بغض النظر عن نوعه، وبدون تكلفة تذكر سوى التسجيل في المنتدى عبر خطوات بسيطة ومجانية. وتشهد هذه الوسيلة هي الأخرى انتشاراً كبيراً في العالم وفي الدول العربية خاصة. إذ يسجل دليل نســناس للمواقع العــربية (ac.nesnas.com) والذي يعد من أكبر الأدلة، عدداً هائلاً من المنتديات العربية بلغ عددها ١٦٨٨ منتدى. منقسمة إلى ١٨١ منتدى مخصص لسكان مدن أو دولة بعينها، ٤٥ منتدى سياسي، ٦٥ منتديات النقاش الجادة، ٩٤ منتديات التسلية والترفيه، ٥٣ منتديات إسلامية، ٣٢ منتديات نسائية، ٩٦ منتديات الأسرة والمجتمع، ٥٠ منتديات تعليمية، ٣٦ منتديات اقتصادية، ١٢٩ منتديات أدبية، ٣٤ منتديات طبية، ٧٢ منتديات رياضية، ١٣٧ منتديات الكمبيوتر والبرامج، ٣٢ منتديات شخصية، ١٨ منتديات الأدلة، ٢٩ منتديات الاتصالات، ٨١ منتديات تطوير المواقع، ٢٤ منتديات الألعاب، ١٦ منتديات الصوتيات والمرئيات، ٤٦٤ منتديات عامة ومتنوعة[٩٢].

شكل رقم (٦) تطور أعداد زائري موسوعة ويكيبديا بين يوليو ٢٠٠٩ ويوليو ٢٠١٠



يتضح من هذا الطيف الواسع لأنواع المنتديات العربية، مساحة النقاش الواسعة التي تتيحها هذه الوسيلة، والانتشار الواسع الذي تحظى به. فمنتدى الساحة العربية، على سبيل المثال، يبلغ معدل الموضوعات الجديدة به يومياً ٤٨ موضوعاً، ومعدل الردود ٤٠٥ رداً، ومعدل القراءات ١٧٣٨٤٣ (٩٣).

ولا يختلف الأمر بالنسبة لدولة الإمارات، حيث أحصي حوالي ٥٣٠ منتدى إماراتي متنوع. ما يعني وجود منتدى واحد لكل ٦٥٠ مستخدم للإنترنت في الدولة. وهي نسبة مرتفعة إلى حد كبير، وتوضح مدى قدرة هذه الوسائل على حشد الجماهير والمواطنين وشد انتباههم.

مشروعات مقترحة

بخلاف المزايا التي قد توفرها وسائل الإعلام الجديد للجهات الأمنية كمصادر للتعقب والتحري والضبط ـ كما سبق التوضيح ـ وبغض النظر عن الإشكالات الحقوقية التي تثيرها هذه النقطة، إلا أن مقترحات عديدة يمكن أن تكون نواة لمشروعات أولية يمكن أن تكون نواة لانطلاق مبادرة لاستخدام الإعلام الجديد في تدعيم الشراكة المجتمعية لمواجهة الجريمة وكذلك رعاية ضحاياها.

فإلى جانب أهمية استخدام وسائل الإعلام الجديد كأدوات مكملة للأساليب التقليدية التي تقوم بعمليات التوعية وفعاليات الشراكة المجتمعية في حفظ الأمن ومطاردة المجرمين والعمل على مكافحتها بالطرق المادية التقليدية، فإن هذه الوسائل يمكن أن تلعب دور "الشرطة المجتمعية". وذلك عن طريق توجيه الدعوات ونشر المعلومات ومقاطع الفيديو والصور عبر هذه القنوات الجديدة للحد واحتواء الجريمة بكافة صورها، إلى جانب الوسائل التقليدية المباشرة مثل الندوات والمحاضرات، والجماهيرية مثل الصحافة المقروءة والتليفزيون. ويمكن طرح مجموعة من المقترحات كمشروعات تنطلق بالأساس من فضاء الإعلام الجديد، يتولى تنفيذها المؤسسات الأمنية الوطنية (متمثلة في وزارة الداخلية وباقي المؤسسات المختصة والمعنية) وتستهدف رواده من قطاعات المجتمع المختلفة ولاسيما الشباب، خاصة في مجال مكافحة الجريمة، والتي يمكننا ذكر بعض منها، كالتالي:

١. الموسوعة الأمنية الشعبية «بولي ويكي "Poli Wiki

تقوم فكرة هذه الويكي المقترحة على إنشاء موسوعة كبيرة يقوم بتحريرها وتحديثها المواطنين أنفسهم، حول معلوماتهم عن النظم الأمنية في الدول المختلفة، سواء التي قرؤوها في كتب أو مواقع إلكترونية، أو اطلعوا عليها بحكم دراستهم أو عايشوها بحكم إقامتهم في الخارج، أو تعرفوا عليها من آخرين أو أصدقائهم الأجانب، هذا إلى جانب إثارة النقاش حول هذه الموضوعات وإمكانية تطبيقها داخل البلاد.

ولا يقتصر الهدف من هذه الفكرة على توفير المعلومات، وإنما يمتد إلى فتح حوار جماهيري مفتوح حول تجارب أمنية مختلفة تعرض لها المستخدمين أنفسهم، وطرحها للنقاش المجتمعي المفتوح، بما قد يولد آلاف الأفكار الجديدة لتطوير المنظومة الأمنية، والتي يمكن لأجهزة الأمن فيما بعد تبنيها وإعلانها مشروعًا قوميًا للتطوير، جاءت فكرته من الناس أنفسهم، وتستعين بهم أيضًا من أجل تنفيذه، بما يحقق أعلى درجات الديمقراطية في الطرح والتنفيذ، ويثير حالة من الحماس العام لتبني المشروع. ومن الممكن أن تساهم المؤسسات الأمنية في هذه الموسوعة سواء بتبني فكرة إنشائها، أو الإشراف على تحريرها، وتقديم أجوبة عن التساؤلات التي يطرحها المتصفحين والمشاركين والمنضمين لعضوية هذه الموسوعة.

ولم يقترح الباحثان أن يكون موضوع هذه

الفكرة تجارب المواطنين داخل الشارع المحلي، منعاً لدخول اعتبارات سياسية وشخصية في عمليات التحرير والإضافة، وبما يفتح دوائر أوسع للنقاش الأمني تخرج بالمواطنين المشاركين من الدائرة المحلية الضيقة. ومن جانب آخر، سيساهم إثارة النقاش حول هذه التجارب وإمكانية تطبيقها في تفنيد الأفكار التي يطرحها المواطنين من جانب مواطنين آخرين، ما يعني تفعيل آلية فرز ذاتي للأفكار المطروحة قبل تحولها إلى أفكار مشتركة ومتفق عليها صالحة لأن تكون نواة لمشروعات يمكن تنفيذها.

طريقة العمل: يمكن تقسيم هذه الويكي إلى أقسام يناقش كل قسم فرع أمني معين مثل (الأمن المحلي، الإرهاب، أمن المطارات، الحراسة الشخصية، المرور، الجمارك ... وغيرها). بحيث يستطيع كل مشترك أن يضيف ما يرغب به من معلومات في القسم الذي يريده، أخذًا في الاعتبار وجود عدد هائل من الروابط المرتبطة بالكلمات أو الموضوعات والتي يمكن من خلالها المتصفح أن ينتقل من صفحة لأخرى بسهولة، لتتداخل وتتشابك مع بعضها البعض من خلال روابط فائقة عديدة، تجعل الفرد قادر على الحصول على أي معلومة من خلال النقر على الكلمة المفعلة. والعمل على إيجاد طريقة فورية للاستجابة على أي بلاغ أو شكوى يواجهها المواطنون أو تعرضوا لها - كرقم هاتف مجاني أو خدمة SMS.

كما يمكن إضافة بند مناقشات Discussions لفتح حوار حول القضايا محل التناول داخل الويكي، وطرح مقترحات الزائرين المختلفة، هذا إلى جانب بعض التقنيات الأخرى مثل خدمات التغذية الفورية RSS، والقوائم البريدية Mail List، والمراسلة عبر البريد الإلكتروني، بما يدعم التواصل بين المشاركين والموقع.

أسلوب الإدارة والمتابعة: يمكن ابتكار أسلوب للإدارة يجمع بين المؤسستين الرسمية والمدنية في إدارة الموقع، بحيث يمكن تشكيل مجلس لإدارته يجمع أعضاء من الجمعيات المدنية والنشطاء المحليين إلى جانب دور رسمي، ويفضل أن يكون محدوداً في أمور التمويل، وتبني المشروعات النهائية.

أما بالنسبة لأسلوب متابعة المضمون المنشور فيمكن وضع قواعد للنشر والكتابة، مثل وضع مصادر المعلومات الموجودة أو روابط المواقع المنقولة عنها، والالتزام بالكتابة باللغة العربية أو أية لغة أخرى، والالتزام بعدم تخريب ما يكتبه الآخرين، وعدم إضافة مضامين غير لائقة وغيرها من القواعد التي توضع في لائحة الاستخدام لتكون بمثابة لائحة داخلية منظمة يلتزم بها المتصفحون طواعية، كما يمكن لأي متصفح أن يبلغ عن أي تعليق أو إضافة منافية لهذه القواعد أو لغيرها من القواعد العامة عبر وضع رابط Abuse Content، ما يعني حذف المضمون المبلغ عنه فعلاً حال وصول عدد البلاغات إلى حد معين، مع إمكانية منع دخول المستخدم نفسه حال وصول البلاغات إلى عدد أكبر يتم تحديده وفق قواعد النشر بالويكي. هذا إلى جانب ما تتيحه تقنيات تصميم المواقع من تحكم هائل في المضمون، بحيث يمكن منع عمليات الاختراق والقرصنة، وحماية البنية التقنية والمضمونية للموقع، وغيرها من المهام التي تقع على عاتق إدارة الموقع.

٢. مواد مصورة: "كنت ضحية.. فهل تساعدني؟"

تستهدف هذه الفكرة تغيير الصورة النمطية لضحايا بعض الجرائم مثل تعاطي المخدرات، والاغتصاب، والتحرش... وغيرها من الجرائم التي لا زال المجتمع العربي يتعامل مع ضحاياها بمنظور إدانة أكثر من التعاطف والمساعدة.

وكذلك تغيير تعامل المجتمع مع المجرمين الذين يقضون مدتهم ويواجهون صعوبات في الاندماج بالمجتمع بعد ذلك، بسبب تاريخهم الإجرامي.

طريقة العمل: يتركز المشروع المقترح في مجموعة من المواد المصورة التي تناقش هذه القضايا في قالب درامي وإنساني، أو تعرض قصص حقيقية يحكي فيها أبطالها تجاربهم والمعاناة التي يعانونها بسبب نظرة المجتمع الدونية لهم، مع نشر هذه المقاطع المصورة على مواقع تشارك الفيديو Video Sharing والشبكات الاجتماعية والمنتديات الشبابية، وهي المواقع التي تتيح لمشاهدي هذه المواد التعقيب عليها وإبداء آرائهم فيها واقتراحاتهم بشأنها، كما يمكن إقناع مجموعة من المدونين بكتابة تدوين بخصوص الموضوع (كمثال على التعاون بين المؤسسات الرسمية والمواطنين لخدمة الصالح العام) وهو ما قد يتكامل في مجمله مع حملات توعية تقوم بها المؤسسات الثقافية والمؤسسات الاجتماعية عبر الندوات واللقاءات الجماهيرية ووسائل الإعلام التقليدية (الإذاعة والتلفزيون).

أسلوب الإدارة والمتابعة: يمكن أن يتم إنتاج هذه المواد بالتعاون بين الجهات الأمنية ودور الإيواء وجمعيات رعاية السجناء والمفرج عنهم، بالاستعانة بمتخصصين في الإعداد الدرامي. آخذين في الاعتبار أهمية متابعة النقاشات التي تثيرها المواد المعروضة وتسجيل الاتجاهات العامة لها، لأخذها في الحسبان عند إعداد خطط التوعية العامة. وقياس رد الفعل الشعبي واتجاهات الرأي العام عن مثل هذه المبادرات ومدى تعاطفه أو رفضه لها. وذلك لتحديد مدى النجاح أو الفشل في الاستراتيجيات المتبعة.

٣. مدونون ضد الشغب

الهدف من هذا المقترح العمل على رعاية وتدعيم شن حملة شبابية من نشطاء الإنترنت لمواجهة أعمال الجريمة والشغب والتخريب، التوعية بقيم وقواعد التظاهر والاحتجاج السلمي، واحترام حقوق وحريات الآخرين. وإظهار تجارب الدول المختلفة وخصوصاً الديمقراطيات الغربية في هذا المجال.

طريقة العمل: إقناع مجموعة من شباب المدونين بتبني فكرة الحملة، وإظهار عدم تناقضها مع الحقوق القانونية للاحتجاج والتظاهر أو محاولة من المؤسسات الأمنية لتقويض الحريات العامة وتدجين المعارضة الوطنية (عملاً بالمبدأ الخالد للحرية الاجتماعية القائل "أنت حر ما لم تضر") وإنما هي حملة توعية للوصول إلى مدونة سلوك للتظاهر في الشارع. وقد يتكامل مع ذلك إطلاق مجموعات تتكامل مع ذلك على الشبكات الاجتماعية والمنتديات الشبابية. والحرص على التأكيد على الطابع الوطني ولخدمة البلاد والمواطنين لهذه المبادرة. ومن الممكن اقتراح قيام أحد الأمراء أو السيد وزير الخارجية بالمبادرة وإنشاء مثل هذه المدونات، وإقامة حوار مفتوح وحي (مؤتمر مصور Video Conference) مع شباب الانترنت، حول شكاويهم ومقترحاتهم حول الحالة الأمنية وكيف يمكن تحقيق الأمن الشخصي والاجتماعي للمواطنين ومكافحة الجريمة دون إضرارهم.

أسلوب الإدارة والمتابعة: يقتصر إدارة هذه الحملة على المدونين أنفسهم الذين سيقومون بكتابة التدوينات، وتنظيم الفعاليات المختلفة، إلا أن دوراً يمكن أن تضطلع به مؤسسات المجتمع المدني في دعوة وإقناع المدونين بالحملة وأهدافها، ومساعدتهم في تنظيم فعالياتها. كذلك من الممكن دعوة بعض صغار الضباط (شباب الضباط) بالمشاركة والانغماس والتفاعل في مثل هذه الفعاليات – وهو ما

سيساهم في خلق جيل من القيادات الأمنية على قدر على من القدرات التكنولوجية وعلى اتصال حي ومباشر مع فئات مجتمعية فعالة، ولديها حث نحو خدمة مجتمعاتهم. وهو الأمر الذي سيساهم في رفع قدرات ومستوى هؤلاء الضباط على فهم الواقع الاجتماعي المحيط ببيئات العمل الخاصة بهم، وبالتالي زيادة قدرتهم على مواجهة الجرائم والأزمات التي يواجهونها أثناء تأدية عملهم الرسمي.

٤. حملة "أبي رجل شرطة"

تقوم فكرة هذه الحملة على إظهار الجانب الإنساني والاجتماعي لرجال الشرطة، وحرصهم على توفير الأمن في الشارع من منطلق انتماءهم الوطني، وأهمية مساعدتهم في أداء واجبهم ومسؤولياتهم، وأهمية دور كل مواطن في مساندتهم لأداء هذا الدور.

طريقة العمل: يمكن أن تنطلق هذه الحملة من خلال استخدام مزيج من الأدوات والوسائل الإلكترونية الجديدة، بحيث يمكن إنشاء صفحات لها على مواقع الشبكات الاجتماعية ودعوة المواطنين لتسجيل آرائهم وتجاربهم الإنسانية مع رجال الشرطة، إلى جانب تسجيل تجارب شرطية واقعية في نجدة المصابين وضحايا الحوادث وتوضيح المعاناة التي يكابدونها وعرضها كمقاطع فيديو في المنتديات ومواقع تشارك الفيديو، وغيرها من الأساليب التي قد تتكامل مع الأساليب التقليدية في تنظيم الحملات الميدانية واللقاءات العامة.

أسلوب الإدارة والمتابعة: يمكن أن تطلع الجهات الأمنية بهذه الحملة من حيث إعداد المواد اللازمة ونشرها، في إطار من التنسيق والتعاون مع بعض مؤسسات المجتمع المدني المعنية بالشباب والمجتمع، كما يمكن تحفيز نشطاء الإنترنت على تبني أهداف الحملة والترويج لها.

خاتمة الدراسة

لقد سعت هذه الدراسة إلى فتح نوافذ جديدة أمام تواصل مطلوب وضروري بين أجهزة الأمن والمواطنين، من أجل حماية استقرار المجتمع كهدف مشترك لابد من تحقيقه في إطار من المسؤولية الجماعية، وهو التواصل الذي طرح الباحثان استراتيجية من أجل تحقيقه عبر قنوات وأساليب غير تقليدية تتمتع بجاذبية وانتشار واسع، وهي وسائل الإعلام الجديد.

فمواقع الشبكات الاجتماعية ومواقع تشارك الصور والفيديو والمدونات وغيرها من الوسائل التي تقوم على التفاعل وتحويل المستخدم إلى منتج للمادة قادر على الإضافة والتعقيب والمناقشة والتداول، تمتلك قدرات عديدة يمكن استثمارها في طرح مبادرات تعمل على تجديد دماء الاستراتيجيات الأمنية عبر وسائل جديدة تحمل ثقافة مختلفة وأساليب مبتكرة وقيماً تدعم دور الفرد ومسؤولياته، وتكسر حاجز الصمت بين المؤسسات الأمنية الوطنية والمواطنين، ما يفتح نافذة عريضة ومباشرة للتعرف على أفكار المواطنين ومخاوفهم وما تداولونه من أخبار ومعلومات، وتصحيح الزائف والمغلوط منها بمجرد ظهوره، من أجل تكوين رأي عام واع ومستنير، يدرك مخاطر الجريمة، ويعي دور كل فرد في مواجهتها، من خلال عملية تشاركية ثنائية الاتجاه تختلف عن العملية الإعلامية التقليدية أحادية الاتجاه والتي تسودها قيم التوجيه وليس قيم التفاعل، الأمر الذي يوسع دائرة الحوار المجتمعي حول أسباب الجرائم وأنواعها وسبل معالجتها، ويدرأ قيم السلبية واللامبالاة عبر تأكيد الدور التضامني لجميع أفراد المجتمع في مواجهة المخاطر الأمنية التي تتهدده.

وقد انتهى الباحث إلى وضع مجموعة من المقترحات لمبادرات إعلامية أمنية تعتمد على

وسائل الإعلام الجديد من أجل تدعيم الشراكة المجتمعية لمكافحة الجريمة، وهي المقترحات التي لا يعدو كل منها أن يكون مجرد فكرة تحتاج إلى تخطيط وترتيب وتمويل وجهود لإطلاقها وتحويلها إلى مشروع قائم، يدعم ويفعِّل من مشاركة المواطنين وانغماسهم في فعاليات لمكافحة الجريمة والعنف. وبالطبع، فإن هذه الأفكار لا تعدو أن تكون سوى نماذج وأمثلة لما يمكن أن تقوم به هذه الوسائل، وهو ما يمكن أن يساهم في ابتكار المزيد منها. آخذين في الحسبان اعتبارات التداخل والتكامل الواجب مراعاتها بين استخدام وسائل الإعلام التقليدية والجديدة في مخاطبة الجماهير من أجل تفعيل حجم مشاركتهم المجتمعية وتحسينها في مجال مواجهة الجريمة.

المراجع

١. J. Norman Reid: "Community Participation: How People Power Brings Sustainable Benefits to Communities". (Washington: USDA Rural Development; Office of Community Development, June 2000).

٢. David Wilcox: "Community Participation and Empowerment: Putting Theory into Practice". (York; UK: Joseph Rowntree Foundation: August 1994). Available at: (http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/h4.pdf).

٣. Jack Green and Stephen Mastrosfski (eds.): "Community Policing: Rhetoric or Reality?". (New York: Praeger, 1988). Jerome Skolnick and David Bayley: "Community Policing: Issues and Practices Around the World". (Washington D. C.: National Institute of Justice, 1988).

٤. David Zakus and Catherine Lysack: "Revisiting Community Participation". Health Policy and Planning, Vol. 13, No. 1 (1998), pp. 1-12.

٥. Desmond Connor: "Constructive Citizen Participation: A Resource Book". (Victoria; British Columbia: Connor Development Services, 1981).

٦. Wendy Sarkissian and Donald Perlgut (eds.): "The Community Participation Handbook". (Sydney: Impacts Press, 1994).

٧. Carson, Lyn and Katharine Gelver: "Ideas for Community Consultation: A Discussion on Principles and Procedures for Making Consultation Work". (Sydney; New South Wales Department of Urban Affairs and Planning, February 2001).

٨. Richard Munt: "Building Community Participation". Stronger Families Learning Exchange Bulletin, No. 2 (Spring/Summer 2002), pp. 3-5.

٩. Roger Hart: "Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care". (London: Earthscan; Earthscan Publications, 1997).

١٠. فهد بن سليمان القرطون: "أثر المدرسة في تفعيل دور طلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الإرهاب". الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٨.

١١. حسين رمزي كاظم: «المشاركة المجتمعية الفعالة «. جريدة الأهرام، ١٠ مايو ٢٠١٠.

١٢. David Easton:"The Political System". (New York: Alfred Knopf, 1971). Gabriel Almond: "Developmental Approach".

١٣. Wikipedia (the free encyclopedia): "New Media". Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/New_media#cite_ref-0

١٤. Noah Wardrip-Fruin Nick Montfort (eds.): "The New Media Reader", pp. 16-23. (Cambridge; MA, MIT Press, 2001).

١٥. Lev Manovich: "New Media : From Borges to HTML", in Noah Wardrip-Fruin and Nick Montfort (eds.): "The New Media Reader", op, cit.

١٦. عادل عبدالصادق: "الديمقراطية الرقمية نمط جديد للممارسة السياسية". مجلة الديمقراطية (مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية) المجلد، ٣، العدد ٣٤ (أبريل ٢٠٠٩).

Blog Definition: "Oxford Dictionary". Available at: (http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0085190#m_en_gb0085190). Blog Definition: "Wikipedia: the free encyclopedia". Available at: (http://en.wikipedia.org/wiki/Blog).

١٨. شريف درويش اللبان: "الصحافة

الإلكترونية: دراسات في التفاعلية وتصميم المواقع". الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٥. ولنفس المؤلف: "تكنولوجيا الاتصال والمجتمع: القضايا والإشكاليات" دار العالم العربي، القاهرة ٢٠٠٩.

١٩. فيصل أبو عيشة: "الإعلام الإلكتروني". دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن ٢٠١٠.

٢٠. Martin Lister (et. al.): "New Media: A Critical Introduction", op, cit. p. 36.

٢١. Dominic Wring and Ivan Horrocks: "Virtual Hype? The Transformation of Political Parties?" In: Barrie Axford and Richard Huggins (eds.): "New Media and Politics". (CA; Beverly Hills: Sage Publications, 2001),

٢٢. السيد يسين: "مدونون مغتربون". الأهرام، ١٩ يوليو ٢٠٠٨.

٢٣. السيد يسين: «مدونون سياسيون يبحثون عن اليقين». الأهرام، ٢٦ يونيو ٢٠٠٨.

٢٤. أحمد محمد صالح: "الإنترنت في مواجهة النظم الاستبدادية". البديل (القاهرة)، ١١ يونيو ٢٠٠٨.

٢٥. Nicholas Carr: "The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains". (New York: W. W. Norton, 2010), pp. 149-176.

٢٦. Samuel Long: "Concise Encyclopedia of Psychology". (New York: Free Press, 1987), pp 45 –47.

٢٧. عبدالهادي الجوهري وآخرون: "دراسات في علم الاجتماع السياسي". (أسيوط: مكتبة الطليعة أسيوط، ١٩٧٩).

٢٨. عبد الخبير عطا: "مقدمة في العلوم السياسية". أسيوط: قسم العلوم السياسية والإدارة العامة، كلية التجارة ٢٠٠٦. سعد إبراهيم جمعة: "الشباب والمشاركة السياسية". دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة ١٩٨٤.

٢٩. Chris Atton: "Reshaping Social Movement Media for A New Millennium". Social Movement Studies, Vol. 2 No. 1 (April 2003), pp. 3-15.

٣٠. Breakdown of the Blogosphere, Available at: (http://www.intac.net/breakdown-of-the-blogosphere/).

٣١. For more information see : (http://www.facebook.com/networks/67109239/Egypt/).

٣٢. أنظر صفحة البرادعى رئيسا ''Elbaradei for Presidency of Egypt: 2011'' على الفيس بوك: http://www.facebook.com/group.php?gid=123551066565

٣٣. تشارلس بيللر: "سلام باكس: شاهد عيان على شبكة الإنترنت يضفي وجهاً إنسانياً على ما يجري في بغداد"، الشرق الأوسط نقلاً عن لوس أنجلوس تايمز (٢ أبريل ٢٠٠٣). (http://www.aawsat.com/details.asp?section=39&article=163289&issueno=8891).

٣٤. Will Ward, "Uneasy bedfellows: Bloggers and mainstream media report the Lebanon conflict", Arab Media & Society, Issue 1, (Spring 2007). Available at: (http://www.arabmediasociety.com/topics/index.php?t_article=52).

٣٥. Sune Haugbolle, «From A-lists to webtifadas: Developments in the Lebanese blogosphere 2005-2006». Arab Media & Society, Issue 1, Spring 2007, Available at: (http://www.arabmediasociety.com/topics/index.php?t_article=92).

٣٦. محمد خليفة المعلا: "الإعلام الشرطي بدولة الإمارات العربية المتحدة". (شرطة الشارقة. مركز البحوث والدراسات، الشارقة ١٩٩٩).

٣٧. عبد المجيد بن أحمد: "من أجل عمل تكاملي بين وسائل الإعلام وعلماء النفس من أجل رسالة إعلامية وقائية فعالة". أوراق عمل الندوة السادسة والثلاثون الشباب والدور الإعلامي الوقائي، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، ١٩٩٨.

٣٨. محمد جمال الفار: "المعجم الإعلامي". دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦، عمان الأردن ٢٠٠٦.

٣٩. سليمان داود الصباح: "السبل الكفيلة بتوثيق العلاقة بين الإعلام والأمن، علاقة الإعلام بالمسائل الأمنية في المجتمع العربي". أبحاث الحلقة العلمية التاسعة ١٣، ١٥ إبريل ١٩٨٧م، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض ١٩٨٨.
٤٠. منال طلعت محمود: "مدخل إلى علم الاتصال". المكتب الجامعي الحديث، الأسكندرية، مصر ٢٠٠٢.
٤١. اسكندر الديك وآخرون: "دور الاتصال والإعلام في التنمية الشاملة". المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، العين ١٩٩٣.
٤٢. أكرم عبدالرزاق جاسم المشهداني، واقع العلاقة بين الشرطة والإعلام، الفكر الشرطي (الشارقة) المجلد ١٥، العدد ٣ (أكتوبر ٢٠٠٦).
٤٣. زهير توفيق حسن صفو: "دور وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات وتغييرها". الفكر الشرطي، المجلد ٨، العدد ٣ ، ١٩٩٩.
٤٤. عبدالله شقرون: "واقع العلاقة بين الإعلام والأمن في الوطن العربي". المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض ٢٠٠٢.
٤٥. صلاح خضور، الإقناع الجماهيري وأهميته في تعزيز دور الإعلام الأمني، الفكر الشرطي، المجلد ١٠، العدد ٢ ، ٢٠٠١.
٤٦. محمد خليفة المعلا: "الإعلام الشرطي بدولة الإمارات العربية المتحدة". شرطة الشارقة، مركز البحوث والدراسات، ١٩٩٩.
٤٧ (http://www.youtube.com/watch?v=Nn2gdmqnSnE).
٤٨ (www.flickr.com/photos/asooma_khalid/3969030586).
٤٩. حملة "وطني.. مسؤوليتي "الرابط الالكتروني: http://www.facebook com/group.
٥٠. للإطلاع على بطاقة الاعتذار، http://www.facebook.com/#!/group.php?gid=161186354281&ref=search
٥١. جريدة الرياض: «شباب سعوديون يقومون بحملة اعتذار عن الأعمال التخريبية في الخبر». ٢١ أكتوبر ٢٠٠٩.
٥٢. صفحة حملة "حتى إحنا سعوديين" http://www.facebook.com/#!/group.php?gid=161186354281&ref=search
٥٣. صفحة مجموعة "يوم وطني بلا همج" http://www.facebook.com/group.php?gid=137630029334&ref=search#!/group.php?gid=137630029334&v=wall&ref=search
٥٤. صفحة مجموعة "لا مزيد من الشغب والتخريب في اليوم الوطني" http://www.facebook.com/group.php?gid=136773435815&ref=search
٥٥. صفحة برنامج "إحياء – بحرين" http://www.facebook.com/group.php?gid=89811654392&ref=search#!/group.php?gid=89811654392&v=info&ref=search
٥٦. عمرو مجدي: «عن الإنترنت وحقوق الإنسان وقضايا الدعم المتبادل: نماذج وخبرات ". ورقة مقدمة لورشة عمل الإنترنت وحقوق الإنسان: آليات الدعم المتبادل ". (القاهرة: الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، ٢٠ ـ ٢١ فبراير ٢٠٠٨). نص الدراسة متاح على الرابط الالكتروني التالي: (http://www.openarab.net/ar/node/558).
٥٧. صفحة الحملة على الفيس بوك، راجع الرابط الالكتروني التالي: http://www.facebook.com/group.php?gid=158203229767&ref=search
٥٨. موقع الحملة، راجع الرابط الالكتروني التالي: http://kolenalaila.com
٥٩. أحمد ناجي: «العلاقة بين الصحافة التقليدية والإعلام الالكتروني: تكامل أم تنافس؟!

«ورقة مقدمة لورشة عمل» الإنترنت وحقوق الإنسان: آليات الدعم المتبادل». (القاهرة: الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، ٢٠ ـ ٢١ فبراير ٢٠٠٨). نص الدراسة متاح على الرابط الالكتروني التالي: http://www.openarab.net/ar/node/551

٦٠. موقع الحملة http://shayfeen.blogspot.com

٦١. صفحة حملة «بنبصركم» http://www.facebook.com/group.php?gid=285731026229

٦٢. نبأ نيوز: « بنبسركم: حملة على الفيس بوك لمكافحة الفساد تحقق رواجاً ». ١٥ يوليو ٢٠١٠.

٦٣. http://beladi2.jeeran.com/archive/2007/4/

٦٤. أعداد مجلة « وصلة» راجع الرابط الإلكتروني التالي: http://wasla.anhri.net

٦٥. آربيان بيزنس: «الانتربول يطلق حملة على الإنترنت لاعتقال أخطر المجرمين». ٥ يوليو ٢٠١٠. http://www.arabianbusiness.com/arabic/592169

٦٦. (http://www.interpol.int/Public/Wanted/InfraRed/Default.asp)

٦٧. شبكة النبأ المعلوماتية: «الفيس بوك يتجاوز إطار الشبكات الاجتماعية: من العالم الافتراضي إلى موقع تواصل دولي». (٢٨ أغسطس ٢٠١٠) http://www.annabaa.org/nbanews/2010/08/312.htm

٦٨. جريدة الشروق: "نص التحقيقات في اتهام ٥٣ مصرياً وأمريكياً باختراق حسابات البنوك الأمريكية". (١ مارس ٢٠١٠). http://www.shorouknews.com/ContentData.aspx?id=187520

٦٩. إيلاف: "معركة إلكترونية تشتعل بين الجماعات المتشددة والـ FBI". (١٨ مارس ٢٠١٠). http://www.elaph.com/Web/technology/2010/3/543556.html

٧٠. Top Sites: The top 500 sites on the web (10 Sep. 2010). Available at: www.alexa.com/topsites

٧١. Top Sites In UAE (10 Sep. 2010). Available at: http://www.alexa.com/topsites/countries/UAE

٧٢. Pingdom, "Study: Ages of social network users". (16 Feb. 2010). Available at: http://royal.pingdom.com/2010/02/16/study-ages-of-social-network-users/

٧٣. Facebook Statistics (Bahrain). Available at: http://www.facebakers.com/countries-with-facebook/BH/, 5 Sep. 2010.

٧٤. MySpace Fact Sheet, Available at: www.myspace.com/pressroom?url=/fact+sheet/, 12 Sep. 2010.

٧٥. "State of the Blogosphere 2009". (19 Oct, 2009), Available at: http://technorati.com/blogging/feature/state-of-the-blogosphere-2009/

٧٦. Intac: "The cost of Technology". Available at:http://www.intac.net/the-cost-of-technology/

٧٧. الجزيرة نت،: «نيو ميديا.. شبكات اجتماعية على الإنترنت ». (٢٨ يونيو ٢٠٠٩). متاح على الرابط الالكتروني التالي: http://www.aljazeera.net/NR/exeres/BACB8BB5-EB5A-45D1-8809-E4F33CC8F388.htm

٧٨. Facebook Statistics (5 Sep, 2010). Available at: (www.facebook.com/press/info.php?statistics).

٧٩. سليمان الشهري: « إمبراطورية وكهانوت الفيس بوك ». مجلة عالم التقنية (٣١ يوليو ٢٠١٠).

٨٠. Top 5 countries on Facebook (12 Sep, 2010). Available at: (http://www.facebakers.com/).

٨١. Facebook Statistics Bahrain (5 Sep. 2010). Available at: (http://www.facebakers.com/countries-with-facebook/BH/).

٨٢. الجزيرة نت: « مؤسسو موقع تويتر». (٣٠ يونيو ٢٠٠٩).

٨٣. «The Latest Stunning Stats on Twitter,

Youtube, Photos, & Apps». (20 Aug, 2010). Available at: (http://www.digitalmusicnews.com/stories/082010stunningstats).

٨٤. MySpace fact sheet, Available at: (http://www.myspace.com/pressroom?url=/fact+sheet/, Retrieved in: 6 Sep. 2010).

٨٥. See for Example: (http://press.linkedin.com/faq).

٨٦. “Social Media Marketing with Youtube: Why?”. (23 Aug. 2010). Available at: (http://www.youtube.com/user/BLASTmediaPR?feature=pyv&ad=5845968518&kw=social%20media#p/u/0/lFTHOkCj0-I).

٨٧. “YouTube Fact Sheet”. Available at: (http://www.youtube.com/t/fact_sheet).

٨٨. Vince Golangc: “Very Interesting Social Media Statistics: Facebook, Twitter, Flickr, Linkedin etc…”. (2 Feb. 2010). Available at: (http://www.vincegolangco.com/motivational/very-interesting-social-media-statistics-facebook-twitter-flickr-linkedin-etc/).

٨٩. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء المصري: « المدونات المصرية: فضاء اجتماعي جديد». سلسلة تقارير معلوماتية، عدد ١٧ (مايو ٢٠٠٨).

٩٠. Blogpulse Stats, Available at: (http://www.blogpulse.com).

٩١. معلومات حول موسوعة ويكيبديا متاح على الرابط: http://ar.wikipedia.org/wiki

٩٢. دليل نسناس: أول دليل عربي للمواقع العربية، دليل المنتديات وساحات النقاش. (١٠ سبتمبر ٢٠١٠). متاح على الرابط الإلكتروني التالي: (http://ac.nesnas.com/forum).

٩٣. إحصاءات منتدى الساحة العربية. www.alsaha.com

القيادة الإدارية في المكتبات العامة بمنطقة القاهرة الكبرى
دراسة ميدانية
Administrative leadership in public libraries in the Greater Cairo area: A Field Study

د. محمد إبراهيم حسن محمد *

Dr.Mohammed Ibrahiem Hassan Mohammed*

ملخص

تسعى الدراسة إلى الوقوف على اتجاهات قادة ومديرى المكتبات العامة فى منطقة القاهرة الكبرى نحو القيادة الإدارية بكل ما يرتبط بها من إيجابيات وسلبيات بوصفها الوظيفة المفتاحية لسائر الأنشطة المكتبية من خلال التعرف على الخصائص الديموجرافية لمديري هذه الفئة من المكتبات، وكذا اتجاهاتهم نحو القيادة، وأنماط القيادة التى يطبقونها، و خصائص الممارسات الإدارية التى يتم انتهاجها، و القيم التى يحرصون على إرسائها ، والفوائد المهنية التى يحصلونها من حضور البرامج التدريبية.

وتغطي الدراسة (٢٣) مكتبة عامة تقع فى (٥) محافظات هي: القاهرة، والجيزة، والقليوبية، وحلوان، و٦ أكتوبر (منطقة القاهرة الكبرى). ، وكانت نسبة استجابة هذه المكتبات فى الترحيب بالإجابة على أسئلة قائمة المراجعة ٦٣,٨٩٪.. وقد عمد الباحث إلى إجراء المقابلات الشخصية مع من يشغلون المناصب القيادية بالمكتبات التى شملتها الدراسة وهى مناصب: المدير، ونائب المدير، ورؤساء الأقسام، وبلغ إجمالى عددهم ٣٤ مبحوثاً. وتعد هذه الدراسة من نوعية الدراسات التى تعتمد على منهج البحث الميدانى فى المقام الأول، ومن أجل ذلك فقد اعتمد الباحث على عدد من الأدوات هى: تحليل المضمون، وقائمة المراجعة، والمقابلة الشخصية.

وتنقسم النتائج التي تم التوصل إليها

Abstract

The study seeks to identify the trends of the leaders and managers of public libraries in the Greater Cairo area towards the administrative leadership of all the associated pros and cons as a function tagged for other activities office by identifying the demographic characteristics of the managers of this kind of libraries, as well as their attitudes towards leadership, leadership patterns, how they apply mechanisms, and the characteristics of management practices that are pursued, and the values that are keen to be in place, and professional benefits that are collected from attending training programs.

The study covers (23) public library located in (5) governorates: Cairo, Giza, and Qalyubia, Helwan and 6 October (Greater Cairo area). the proportion of the libraries which responsed to answer checklist questions reached 63.89%. The researcher conducted personal interviews with those who occupy positions of leadership in the surveyed libraries. These positions included: director, deputy director, department heads, and their number totaled 34 respondents. the study based on field research methodology in the first place, and for that, the researcher adopted a number of tools like: content analysis, checklist, and a personal interview.

The results divided into two main sections: a special section about demographic information (personal informa-

(البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الإدارية للدورة التاسعة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافية والعلوم.)

(*) كلية العلوم الاجتماعية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية.

(*) Faculty of Social Sciences - Umm Alqura University Makkah - Saudi Arabia.

من خلال الدراسة الميدانية إلى قسمين رئيسيين: قسم خاص بالمعلومات الديموجرافية (الشخصية عن المبحوثين)، وتشمل النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل التعليمي، والتخصص الموضوعي، والمستوى الإداري، وسنوات الخدمة، في حين يشمل القسم الثاني النتائج الخاصة بتحليل آراء واتجاهات المبحوثين من خلال إجاباتهم عن الأسئلة التي شملتها قائمة المراجعة، والبالغ عددها (١٥) سؤال. وتنتهي الدراسة ببعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها الارتقاء بالقيادة الإدارية في المكتبات ومؤسسات المعلومات العربية بشكل عام.

الكلمات الدالة: إدارة المكتبات ومراكز المعلومات - المكتبات العامة – القيادة الإدارية – مؤسسات المعلومات

تمهيد

مع بزوغ ظاهرة العولمة The Globalization، أصبح من الضرورى أن تسعى المؤسسات بمختلف أنواعها وأشكالها، الكبير منها والصغير، الربحى منها والخدمى إلى مواكبة التغيرات والتطورات الجارية، ولم تكن المكتبات بطبيعة الحال بمنأى عن هذه المتغيرات المتلاحقة، وتعد القيادة Leadership أكثر العوامل قدرة على حسم عملية التوافق والتكيف على نحو يكسب المكتبات التدابير التي يمكن من خلالها مواكبة التغييرات التي يشهدها العالم، ومن الاضطرابات العاصفة التي يشهدها مجتمع المكتبات على المستوى العالمى: تناقص أعداد المتقدمين لشغل الوظائف القيادية، وتزايد الحاجة إلى تنمية الكفاءات والمهارات المهنية والإدارية، ومواجهة ضغوط غير مسبوقة من جانب الهيئات الممولة للأنشطة المكتبية، وتغير ملامح القوى العاملة استجابة لمتطلبات سوق العمل... إلخ.

tion), and include the gender, age, marital status, qualified educational, subject specialization administrative level, and years of service, while the Second Section included Results which analyze the views and attitudes of the respondents through their answers to the questions included in the checklist, which included (15) questions. The study concludes with some suggestions and recommendations that will improve the administrative leadership in libraries and information institutions Arabic.

Key words: management of libraries and information centers - public libraries - the administrative leadership - information institutions

ويُقِّر وينستون ونيلى Winston& Neely بإنه لكي تتمكن المكتبات العامة من مواجهة القضايا والتحديات المتنوعة في الوقت الراهن وفي المستقبل، تحتاج هذه الفئة من المكتبات إلى قيادات فعَّالة تعينها على تنمية الرؤى Vision وتطويرها، وتحديد الأولويات، والتعامل مع المنافسين بكفاءة، وتقديم خدمات المعلومات على نحو يتناسب مع التزايد المطرد في استخدام المستفيدين لتكنولوجيا المعلومات[١]، وهذا المعنى هو نفسه ما أكد عليه جلوجوف حين أشار إلى أن المكتبات العامة تحتاج إلى قيادات مختلفة عن تلك المناصب الإدارية التقليدية المتعارف عليها، فهذا هو العنصر الأساسى لتحقيق النجاح في المستقبل. ويعتقد جلوجوف بأن ثقافة التغيير يجب أن تبدأ بدعم الشراكة والتعاون كفكر عام يسود المكتبة، وبالتسليم بما أحدثته التكنولوجيا في المستويات الإدارية العليا. ويقترح جلوجوف أيضاً بأن على قادة المكتبات تقديم الإبداعات الفنية غير المسبوقة خلال عملية التكيف المؤسساتى Organizational Adaptability لتنشيط دور المكتبات في مجتمع المعلومات[٢].

أهداف الدراسة وتساؤلاتها

تواجه المكتبات العامة في مصر خلال السنوات القليلة القادمة تحديات جامحة، ويرجع السبب في ذلك إلى عدة أسباب منها:

١ . تعاظم الدور الذى يتعين على المكتبات العامة أن تضطلع به لتحويل المجتمعات المحلية نحو مجتمع المعلومات.

٢. اهتمام المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) بالمكتبات العامة نظراً لقدرتها على إرساء قيم: التسامح، والتعايش السلمي، والتنوع الثقافى، وهذا ما انطوى عليه بيان اجتماع الجمعية العمومية رقم (٣٣) المنعقد عام ٢٠٠٤.

٣ . اندماج عدد من المكتبات العامة في كيانات إدارية أكبر بسبب الاتجاه نحو الحد من الهيئات الحكومية التابعة للإدارات المحلية.

٤ . تقلص الميزانيات السنوية التي تخصص لدعم تقنيات المكتبات العامة وأنشطتها، في الوقت الذى تتزايد فيه الحاجة إلى زيادة أعددا المكتبات العامة.

٥ . يقع على عاتق قادة ومديري الخدمات المكتبات العامة مسئولية كبيرة في اضطلاع المكتبات العامة بدورها في النهوض بالمجتمعات ثقافياً، وإعلامياً، وفنياً، ... إلخ في ظل سياقات إدارية لا تتسم بالاستقرار.

وتسعى الدراسة إلى الوقوف على اتجاهات قادة ومديري المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى نحو القيادة الإدارية بكل ما يرتبط بها من إيجابيات وسلبيات بوصفها الوظيفة المفتاحية لسائر الأنشطة المكتبية.

ويحاول الباحث تحقيق الهدف من الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

١ . ما الخصائص الديموجرافية التي يتسم بها مديرو المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى؟

٢ . ما اتجاهات مديري المكتبات العامة بمنطقة القاهرة الكبرى نحو القيادة؟

٣ . ما أنماط القيادة التي يطبقها مديرو المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى؟

٤. ما خصائص الممارسات الإدارية التي ينهجها قادة المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى؟

٥. ما القيم التي يحرص على إرسائها قادة المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى؟

٦ . ما الفوائد المهنية التي يحصلها قادة المكتبات العامة من حضور البرامج التدريبية؟

حدود الدراسة ومجالها

تغطي الدراسة (٢٣) مكتبة عامة تقع في (٤) محافظات هي: القاهرة، والجيزة، والقليوبية، (منطقة القاهرة الكبرى). أنظر الجدول (١) الخاص بأسماء المكتبات التي شملتها الدراسة، وقد عمد الباحث إلى إجراء المقابلات الشخصية مع من يشغلون المناصب القيادية بالمكتبات التي شملتها الدراسة وهي مناصب: المدير، ونائب المدير، ورؤساء الأقسام، وبلغ إجمالى عددهم ٣٤ مبحوثاً.

مراحل الدراسة وخطواتها

مرَّت الدراسة بمجموعة من الخطوات حتى وصلت إلى الصورة النهائية التي تظهر عليها الآن، ويمكن توضيح هذه الخطوات على النحو التالى:

١ . الخطوات المبدئية

اشتملت هذه الخطوات على المراحل الأولية من الدراسة، والتي تكونت من إعداد دراسة مبدئية لمراجعة الإنتاج الفكري في أدب الموضوع، وإجراء مجموعة من المقابلات الشخصية مع مديري وقادة المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى، إضافةً إلى بعض المقابلات الشخصية مع بعض أساتذة

المكتبات والمعلومات وأساتذة العلوم الإدارية والسلوكية.

٢ . جمع المادة العلمية وتحليل البيانات

اشتملت هذه المرحلة على مجموعة من العناصر جاءت على النحو التالى:

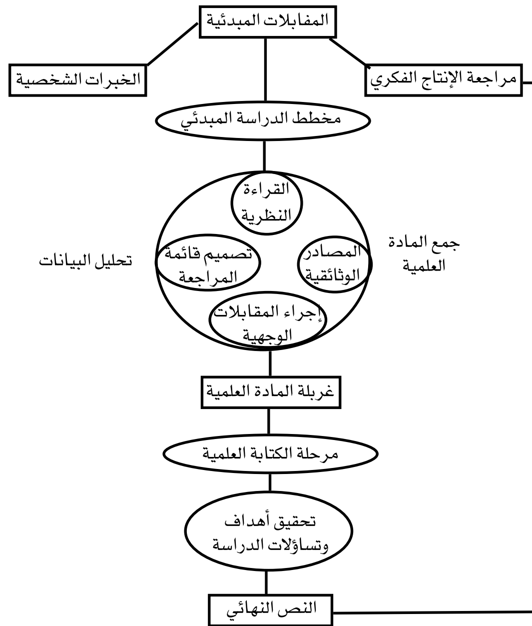
- جمع المصادر الوثائقية للدراسة من أطروحات ومقالات علمية وبحوث مؤتمرات.
- القراءة النظرية في أدب الموضوع لتكوين الخلفية النظرية للدراسة والتى تتمثل في الإلمام بموضوع القيادة الإدارية وتطبيقاتها في المكتبات ومرافق المعلومات.
- تصميم قائمة المراجعة المحكمة التي اعتمدت عليها الدراسة، بحيث قام الباحث بصياغة التساؤلات التي رأى أنه من الضرورى استيفاء المعلومات الخاصة بها، وقد تطلب إجراء تعديلات عديدة على هذه القائمة، وتنقيحها مرات عديدة.
- إجراء المقابلات الشخصية المتعمقة مع مديري وقادة الخدمات المكتبية العامة في منطقة القاهرة الكبرى.

٣ . غربلة المادة العلمية

قام الباحث في هذه المرحلة بغربلة كلا النوعين من المادة العلمية (النظرية والتطبيقية)، وتحديد أهم وأشمل البيانات التي تثرى الدراسة، فكان لابد من انتقاء المادة العلمية الغزيرة وفرزها وتبويبها وفقاً لأقسام الدراسة، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة كانت من أهم الصعوبات التي واجهت الباحث.

٤ . مرحلة الكتابة

بدأت مرحلة الكتابة الفعلية في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها حتى خرجت الدراسة في شكلها النهائي. ويوضح الشكل(١) خريطة تدفق مراحل الدراسة.



شكل (١) : تدفق مراحل الدراسة

المنهج المتبع وأدوات جمع البيانات

تعد هذه الدراسة من نوعية الدراسات التي تعتمد على منهج البحث الميدانى في المقام الأول، ومن أجل ذلك فقد اعتمد الباحث على عدد من الأدوات هي:

تحليل المضمون

يعتبر تحليل المحتوى أو المضمون من أدوات المادة العلمية التي استند إليها الباحث، حيث يمثل تحليل مضمون الدراسات السابقة الأجنبية المتاحة وسيلة أساسية لتكوين خلفية الباحث في موضوع القيادة الإدارية في مهنة المكتبات، والوقوف على الاتجاهات العالمية في هذا الصدد من ناحية، والإفادة في تصميم قائمة المراجعة التي اعتمدت عليها المقابلات المقننة من ناحية أخرى.

قائمة المراجعة

قام الباحث بتصميم قائمة مراجعة تغطي مجموعة من النقاط تتداعى تداعياً منطقياً، بحيث تندرج الموضوعات الدقيقة من الموضوعات العامة، وقد انطوت القائمة على (٢٤) عنصراً أساسياً.

المقابلة الشخصية المقننة

كانت المقابلة الشخصية المقننة المتعمقة In Depth face-to-face Interview مع مديري المكتبات العامة ونوابهم وبعض رؤساء الأقسام في المكتبات العامة الكبيرة مثل: مكتبة القاهرة الكبرى، ومكتبة مبارك العامة هي العمود الفقري للدراسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الوقوف على آراء واتجاهات مديري المكتبات نحو القيادة بصفة عامة لا يزال يعتمد على أحد وسيلتين هما: المقابلات الشخصية المقننة أو غير المقننة (الأعـداد الصغيرة)، والاستبانات في حالة الأعداد الكبيرة أو المتباعدة جغرافياً.

عينة الدراسة

نظراً لصعوبة التغطية الحصرية لجميع المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى والتى أصبحت موزعة على أربع محافظات (محافظة القاهرة، محافظة الجيزة، محافظة القليوبية، محافظة٦ أكتوبر) لجأ الباحث إلى انتخاب عينة من المكتبات العامة.

واعتمد الباحث على دليل المكتبات[٣] الذى أعدَّه مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء المصرى في إصدارته الأخيرة المتاحة على شبكة الإنترنت في حصر المكتبات العامة الموجودة في منطقة القاهرة الكبرى حيث وصل عددها ٧١ مكتبة عامة من إجمالي ٤١٥ مكتبة أدرجت في هذا الدليل بنسبة ١٢, ١٧٪، وقد حدد الباحث بعض الشروط لكي تدخل المكتبة ضمن عينة الدراسة هي:

١ . أن تكون المكتبة مصنفة كمكتبة عامة.

٢. أن تشتمل المكتبة على عدد من العاملين لا يقل عن خمسة.

٣ . أن تكون المكتبة واقعة في إحدى المحافظات التي تدخل ضمن اقليم القاهرة الكبرى.

٤ . أن يكون لمدير المكتبة قدر من الاستقلال فيما يتعلق ببعض المسئوليات الإدارية مثل: التحكم في التنظيم الإدارى، وتوزيع المقتنيات والمصادر، وإدارة الموارد المالية، وتوظيف العاملين.

ومهما يكن من أمر، فقد اختار الباحث عينة عشوائية من المكتبات العامة التي تنطبق عليها الشروط المشار إليها، ومن ثم فقد طرق الباحث أبواب ٣٦ مكتبة عامة، وكانت نسبة استجابة هذه المكتبات في الترحيب بعقد المقابلة الشخصية والإجابة على أسئلة قائمة المراجعة ٦٣,٨٩٪، حيث بلغ عدد المكتبات العامة التي رحبت بالإجابة على الأسئلة ٢٣ مكتبة عامة (انظر جدول (١) الخاص بأسماء المكتبات العامة التي تعاونت في إجراء الدراسة).

هذا وقد عقد الباحث المقابلات المقننة مع ٣٤ مسئولاً عن الخدمة المكتبية العامة طالما أنه يشغل منصباً قيادياً (مدير، نائب مدير، رئيس قسم)، ويعني هذا أنه تم عقد أكثر من مقابلة شخصية داخل بعض المكتبات، ونشير هنا إلى أن تمثيل رؤساء الأقسام كان ضئيلاً وقاصراً على رؤساء الأقسام في المكتبات العامة الكبيرة.

جدول ١ : المكتبات التي شملتها الدراسة

م	اسم المكتبة	الجهة	المحافظة
١	المكتبة العامة ببيت ثقافة الحبانية	الدرب الأحمر	القاهرة
٢	المكتبة العامة ببيت ثقافة نادى النصر ومكتبة الطفل	مدينة نصر	القاهرة
٣	المكتبة العامة بقصر ثقافة ١٥مايو	١٥ مايو	القاهرة
٤	المكتبة العامة بقصر ثقافة روض الفرج	روض الفرج	القاهرة
٥	مكتبة البحر الأعظم	المنيب	الجيزة
٦	مكتبة خالد بن الوليد العامة	الكيت كات	الجيزة
٧	مكتبة شبرا الخيمة العامة	شبرا الخيمة	القليوبية
٨	مكتبة أحباء مصر العامة	مدينة نصر	القاهرة
٩	مكتبة المركز الثقافى العامة (جمعية الرعاية المتكاملة)	مصر الجديدة	القاهرة
١٠	مكتبة المعادى العامة	المعادى	القاهرة
١١	مكتبة بيت ثقافة الشرابية	الشرابية	القاهرة

١٢	مكتبة شبرا العامة	شبرا	القاهرة
١٣	مكتبة قصر ثقافة الريحاني	حدائق القبة	القاهرة
١٤	مكتبة حلوان للطفل (جمعية الرعاية المتكاملة)	حلوان	القاهرة
١٥	مكتبة قصر ثقافة مصر الجديدة	مصر الجديدة	القاهرة
١٦	مكتبة مركز شباب الجزيرة	التحرير	القاهرة
١٧	مكتبة مركز شباب الزاوية الحمراء	شبرا	القاهرة
١٨	مكتبة مركز شباب حلمية الزيتون	حلمية الزيتون	القاهرة
١٩	مكتبة مركز شباب شرق حلوان	حلوان	القاهرة
٢٠	مكتبة مركز الحضارة الإسلامية (فرع مكتبة القاهرة الكبرى)	القلعة	القاهرة
٢١	مكتبة سوزان مبارك العامة	العجوزة والدقي	الجيزة
٢٢	مكتبة مبارك العامة بالجيزة	الأورمان	الجيزة
٢٣	مكتبة القاهرة الكبرى	الزمالك	القاهرة

الدراسات السابقة

لم يظهر مفهوم القيادة أو النظريات المرتبطة بها في الإنتاج الفكرى المتخصص في المكتبات والمعلومات إلا مع بداية حقبة الثمانينات من القرن العشرين، ويؤكد ذلك ما انتهى إليه دون ريجز Don Riggs من دراسته التي تناولت القيادة في المكتبات، حيث خلص إلى أن المداخل الكشفية عن القادة والقيادة في الإنتاج الفكري المكتبي فيما بين عامي ١٩٧٥و ١٩٨١ كانت قليلة جداً، وأن هذه المصطلحات كانت تستبدل بمصطلحات أخرى مثل: "الإدراة Administration"، و"مهنة المكتبات Librarianship"، والسلوك المؤسساتى Organizational Behavior"، و"الشـــخصية Personnel"، و«إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management» (٤).

فى حين كانت القيادة رأساً موضوعياً في الكشافات الرئيسية لتخصصات أخرى مثل: المالية، والمحاسبة، والتمريض، وتشير هذه الحقيقة إلى أن افتقاد «القيادة» كرأس موضوع لا يرجع إلى تأخر الإتاحة فحسب، ولكن يرجع أيضاً إلى أن القيادة كمفهوم في مهنة المكتبات لم تكن لتملك المسوغ الأدبى الذى يؤهله لأن يصبح مدخلاً موضوعياً، إضافةً إلى أنه لم ينطو على ما يجعله مميزاً عن المفاهيم والمصطلحات الإدارية الأخرى المستخدمة والمتداولة في المكتبات(٥).

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث لم يعثر على أي عمل عربى يتناول موضوع القيادة المكتبية Library Leadership باستثناء بعض الكتب التي تعرج في وريقات قليلة على الموضوع خلال تناولها لموضوع الإدارة في المكتبات ومراكز المعلومات، أو نظم المعلومات الإدارية، ونذكر منها عمل شريف شاهين(٦)، وهند عبد الرحمن آل عروان(٧)، وقد يرجع السبب في هذا إلى حداثة الموضوع في تخصص المكتبات والمعلومات، إذ لم يظهر المصطلح الدال عليه في الإنتاج الفكرى الغربى إلا مع مطلع الثمانينات من القرن العشرين، ولعل هذا هو ما يكسب الدراسة الحالية قدراً من الأهمية، نظراً لتطرقها لأحد الموضوعات الحديثة عالمياً والمهملة عربياً، وفي ضوء ما تقدم قد يكون من المفيد أن نعرض لأبرز الإنتاج الفكري الأجنبي في مجال قيادة المكتبات.

وقدم سيتوارت جيمس Stuart James في عام ١٩٩٤(٨) مقالة عرض خلالها بإيجاز لنحو عشرين كتاباً يتناول كل منها أحد جوانب الإدارة بهدف دراسة التأهيل الإدارى طبقاً لنهج س. كاميرون في الحصول على ماجستير إدارة الأعمالS. Cameron›s the MBA Handbook، ويعمد هذا الدليل الإرشادى إلى تقديم نصائح عملية لتطبيقات إدارة الأعمال المرتبطة بمدير المكتبة، والتعريف بالأساليب التي يمكن الإفادة منها في تطوير الخدمات المكتبية، وتنمية المهارات الشخصية للمديرين بما يؤهلهم للتغلب على العوائق التي تعترض

عملهم.

وفي دراسة مثيلة قام ريتشارد بارتر Richard Barter(٩)(١٠) بتحليل أربعة كتب أعدَّها توم بيترز Tom Peters هي: في البحث عن التفوق In Search of Excellence، والإرتقاء على الفوضى Thriving on Chaos، وإدارة التحرير Liberation Management، والتحفيز على التفوقA Passion Excellence . وجاء تركيز الكاتب على تلك الكتب الأربعة لكونها تعد من الإسهامات العصرية في مجال الإدارة من ناحية، ولأنها تطبق الاتجاهات الحديثة في إدارة المكتبات وخدمات المعلومات على نماذج من بريطانيا، وأمريكا الشمالية، وأستراليا، وركز ريتشارد بارتر في تناوله للكتب المشار إليها على موضوعات: الإبداعية، وتوظيف القوى العاملة في المكتبات ومرافق المعلومات، والقيادة الحيوية، وتلبية احتياجات العملاء.

وقدمت بروس دانيالز Bruce Daniels(١١) مديرة المكتبة العامة بمقاطعة أونونداجا بولاية نيويورك عام ١٩٩٦ ورقة بحثت خلالها الأولويات التي ينبغي أن تركز عليها مكتبات نيويورك، وعرضت الكاتبة لمعادلة تلخص عوامل نجاح مهنة المكتبات في تبؤ مركز قيادي في المجتمع المحيط، حيث ذكرت أن: القيادة المكتبية الرشيدة + التعاون الفعَّال + تفويض السلطة للمكتبات المحلية = نجاح مهنة المكتبات.

ومن جهة أخرى أعدَّ موريس لاينMaurice Line(١٢) مقالاً تناول فيه الدوافع التي تحث العاملين على اعتلاء المناصب القيادية، وأن لجان اختيار القيادات أحياناً ما تتسبب في اختيار رؤساء وقادة المكتبات الذين لا يتوافر بهم معايير الكفاءة الإدارية، وعرض الكاتب لأنماط كاريكايترية لشخصيات بعض الرؤساء، وأوضح موريس أن العاملين في المكتبات عادة ما يدركون معايير الجودة التي ينبغى توافرها في المدير المثالي غير أنهم يدركون أيضاً أن بعض هذه المعايير قد لا يتوافر في كثير من الأحيان، وخلصت المقالة إلى أنه لا يتعين اللجوء إلى عزل الرؤساء من مناصبهم كأحد الحلول السهلة، فبدلاً من ذلك يمكن أقناع هؤلاء الرؤساء بأنهم يفتقرون إلى بعض السمات، فمما لا شك فيه أن من شأن ذلك أن يعمل على تغيير سلوكياتهم تدريجياً.

وناقشت تاتيانا إرشوفا Tatiana Ershova في عام ١٩٩٨(١٣) المشكلات التي تواجه مديري المكتبات الروسية لقضايا عصر المعلومات وعلاقة ذلك بما شهدته المكتبات الروسية من تحول جذري من الدكتاتورية إلى الديمقراطية، وحاولت الكاتبة التي تشغل منصب نائب رئيس معهد مجتمع المعلومات الروسي The Russian Information Society Institute مساعدة مديري المكتبات على تنظيم أسس عملية التحول من خلال إيجاد بعض الحلول للمشكلات المرتبطة بموضوعات إعداد العاملين لإجراء التغييرات بشكل إبداعي، ومراعاة بعض جوانب الإختلافات بين القادة والمديرين، ودعم الإدارة الذاتية (اللامركزية) من خلال ثقافة إدارية جديدة قوامها الاعتماد على شبكة الإنترنت.

وحدد كاربين ربورت Karpin Report(١٤) في كتابه المسمى بـ "أمة مغامرة Enlerprising Nation" خمسة مناحي للتغيرات التي ينبغي أن تطرأ على المهارات القيادية والإدارية في مهنة المكتبات في أستراليا خلال حقبة التسعينات من القرن العشرين، وأما التغييرات المقترحة فقد تمثلت في: بناء ثقافة إيجابية جريئة، وتطوير قطاع التدريب المهني، وتحقيق أقصى إفادة محتملة من التنوع الثقافي والاجتماعي والسلالي للعاملين بالمكتبات، وتنمية العمليات والممارسات الإدراية، وتطبيق الممارسات المثلى أو النموذجية.

وفي عام ٢٠٠٠ كتبت جيرد بول Gerd Paul[١٥] تقريراً رصدت فيه أثر التفاعل بين المديرين والمرؤوسين على أداء وإبداع الجماعات في إنجاز الوظائف المنوط بها تنفيذها، حيث ركزت الدراسة على الاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية وما يمكن أن تحدثه من تأثير على الوظائف، وبعد دراستها لموضوعات: الاتصال، والمشاركة، والاستقلالية، والصراع، والتحفيز، والتعاون بوصفها قوى إجتماعية مؤثرة في الأنشطة المكتبية التي تتم بمكتبات البحث، خرجت بنتيجة مؤداها أن بيئة العمل مؤشر دال على إحداث نوع من التفاعل بين العاملين من ناحية، ومؤشر على سلوكيات المديرين في إتاحة قدر من التفاعل الإجتماعى داخل المكتبات من ناحية أخرى، وإنتهت الدراسة إلى أن تحقيق الكفاءة الإدارية يتوقف على المزج بين الخبرات الفنية، والإدارية والاجتماعية.

ومن خلال نقدهم لكتاب اليزابيث الأولى Elizabeth ICEO الذى ألفَّه أكسيلورد Axclord، قدم مايكل تيرى وماري هانسن Michael Tyree& Mary Hansen عام ٢٠٠١[١٦] عدداً من الدروس الاستراتيجية التي من شأنها أن تعين المكتبيين والمديرين الماليين على وجه التحديد على الحفاظ على وظائفهم أثناء الأزمات المالية التي قد يتعرضون لها، وذلك من خلال استلهام النزعة القيادية التي اتسمت بها اليزابيث الأولى بهدف استخلاص ما يتوافق ويدعم النمط القيادي لإدارة المكتبات.

وقام أول بورس وكارل جوهانسن Ole Pors& Carl Johannsen[١٧] بالتعاون مع اتحاد المكتبيين الدنماركى في عام ٢٠٠٢ بتنفيذ دراسة مسحية شاملة لمديرى المكتبات الدنماركية، وركزت الدراسة المسحية على الموضوعات المرتبطة بالقيادة المثالية وعلاقتها بالرضا الوظيفى الذي يعد الموضوع الرئيسي لمعظم نظريات التحفيز، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الرضا الوظيفى لمديرى المكتبات وبعض العوامل الجوهرية والعرضية.

وعرض روبرت هوبك Robert Houbeck[١٨] لخلاصة تجربته الشخصية كمدير مكتبة لإجمالى المصادر التي يمكن الإفادة منها في دعم التمويل المالى للمكتبات الجماعية من خلال القيادة الواعية، وتتمثل هذه المصادر فى: إتاحة الوصول إلى المعرفة الأكاديمية، والكوادر المهنية القادرة على تغيير الإدارة وتطويرها، وأدوات التقييم التي يُعتمد عليها في عملية الاختيار، والنجاح التراكمي في إدارة المشروعات التعاونية.

وحاولت سارة لونج Sarah Long[١٩] استكشاف مفهوم "تقديم المشورة Mentoring" وما يمكن أن يتيحه القادة من فرص لتبادل الآراء ومشاركة زملاء المهنة التجارب، والخبرات، والحماس بهدف الارتقاء بالسمات القيادية لمديرى المكتبات، وأوضحت الدراسة أن تقديم المشورة يكفل تحقيق فوائد منها: تبادل الخبرات، وإدارة الوقت واستثماره، والمساهمة في تطوير معارف قادة المستقبل ومهاراتهم، وتنطوي هذه المقالة على بعض النصائح الموجهة لكلا الطرفين: المستشارين، ومتلقى الإستشارات الفنية.

وأعدَّ أول بورس، وكارل جوهانسن Ole Pors& Carl Johannsen[٢٠] في عام ٢٠٠٣ دراسة مسحية للوقوف على أثر التوجه الدولي لدى اختصاصي المكتبات ومديري مرافق المعلومات في الدنمارك على الكفاءة المهنية فقد قام الباحثان بتوزيع عينة الدراسة إلى أربع مجموعات: مجموعة الحاصلين على مؤهل دولي ويعملون في مكتبات صغيرة، ومجموعة الحاصلين على مؤهل محلي ويعملون في مكتبات

صغيرة، ومجموعة الحاصلين على مؤهل دولي ويعملون في مكتبات كبيرة، ومجموعة الحاصلين على مؤهل محلي ويعملون في مكتبات كبيرة، وخلصت الدراسة إلى أن نمط القيادة الإسكندنافية الذي يدعم التنوع الثقافي باعتباره من السمات الإيجابية هو السائد بين مديري المكتبات الدنماركيين، إضافةً إلى أن المكتبيين الحاصلين على مؤهلات عالمية تختلف اتجاهاتهم عن نظرائهم الحاصلين على مؤهلات محلية فيما يتعلق بالدور الذى يتعين على المكتبات أن تضطلع به في المجتمعات التي تخدمها.

وناقشت بيتى تورك Betty Turock[٢١] موضوع التنوع في عناصر القوى العاملة في مهنة المكتبات بعامة وتنوع القادة والرؤساء بخاصة. لقد أوضحت المعلومات عن طلاب مرحلة الماجستير في تخصص المكتبات والمعلومات في الولايات المتحدة الأمريكية انخفاض معدلات التنوع السلالي للطلاب خلال القرن الواحد والعشرين، وحاولت الدراسة التنبؤ بما سيؤول إليه التنوع السلالي في مهنة المكتبات في المستقبل من خلال أربعة مباحث هي: مناقشة الإتجاه الذي يدعو إلى المساواة بين جميع الفئات دون تمييز عرقي، وتناولٍ البعد التاريخى للقيادة عبر الأزمنة والذي دائماً ما كان يتحيز ضد الأقليات، واستقراء العوامل التي تؤثر في عمليات دمج جماعات الأقليات فيٍ الأغلبية السائدة في المجتمع الأمريكى، وأخيراً مناقشة التعاون فيما بين الدارسين والممارسين كوسيلة أساسية لزيادة معدلات التنوع السلالي في البرامج التعليمية من ناحية، وفي المناصب القيادية (المهنية) من ناحية أخرى، وانتهت الدراسة إلى صياغة برنامج عالمي يراعي بعض قيم العدل والمساواة والتنوع بين قادة المكتبات الأمريكية.

وفي دراسة أخرى عن القيادة الإدارية في المكتبات الدنماركية، قام أول بورس وكارل جوهانسن Ole Pors& Carl Johannsen[٢٢] بإجراء دراسة مسحية موسعة على مديري المكتبات، غير أنهما ركزا في هذه الدراسة على موضوعات مختلفة عن سابقتها، فتناولا الوظائف القيادية للمديرين، وقدرة المديرين على إدراك التحديات المستقبلية، والاحتياجات التعليمية التي يسعون لتلبيتها، ومدى قدرة هؤلاء المديرين على توظيف الوسائل والأساليب القيادية المختلفة، وانتهت الدراسة إلى أن قادة المكتبات الدنماركية إنما يتجهون إلى ممارسة الإدراة المبنية على الإعلاء من شأن بعض القيم Value- based Management، وأنهم يملكون القدرة غير المحدودة على حمل مرؤوسيهم على التغيير لتفعيل القيم المستقرة في بيئة العمل الدنماركية.

وبحث أول بورس، وبات ديكسون، وهيزر روبسون Ole Pors; Pat Dixon; and Heather Robson [٢٣] في عام ٢٠٠٤ العوامل التي من شأنها التأثير على استخدام أدوات قياس الجودة في المكتبات، من خلال استقصاء موسع شمل ٤١١ مدير مكتبة في الدنمارك، و ٢٣٧ مدير مكتبة في المملكة المتحدة، وشملت الدراسة عناصر قياس متعددة منها: الفعالية، والراتب، والتفويض، والتطوير، والمرونة، والتحفيز، والتقييم.

وانتهى كارل جوهانسن Carl Johannsen[٢٤] في الدراسة المسحية التي أجراها على المكتبات العامة الدنماركية التي تقدم خدمات مرسمة من ناحية، والمؤسسات العامة الخدمية الأخرى من ناحية أخرى إلى وجود أوجه عديدة للتشابه تكاد تصل إلى حد التطابق بين كلا النوعين من المؤسسات، لا سيمًّا ما يتعلق منها بتقديم الخدمات المرسمة وما يرتبط بذلك من تغير

في السلوكيات والقيم.

وبرغم عدم توصل جون كولن John Cullen[٢٥] لنتائج ذات بال من خلال دراسته التي أجراها على متطلبات التنمية الإدارية للعاملين التي يفرضها سوق العمل في مجال خدمات المكتبات والمعلومات، إلا أنه لفت الأنظار إلى عدد من الحقائق منها: أن الإعلان عن الوظائف الإدارية في المهنة غالباً ما يعكس الاهتمام بالتنمية المهنية على حساب التنمية الإدارية، وفي نهاية الدراسة صاغ الباحث عدداً من التساؤلات البحثية المستقبلية في موضوع التنمية الإدراية للعاملين في المكتبات لا سيَّما القادة والمديرين.

وتعرضت فلورنس ماسون ولولا ويزربي Florence Mason& Louella Wetherbee[٢٦] على نحو من التفصيل لبرامج تطوير الأداء القيادي للمكتبيين المبتدئين ومتوسطي الخبرة في العمل المكتبى، حيث أشارت الباحثتان إلى أن معظم البرامج المشار إليها يوظف أساليب تدريبية مختلفة تركز على موضوعات أساسية مثل: أنماط القيادة، واستكشاف الذات، وبناء المهارات، وأكدت الدراسة على أنه برغم تزايد أعداد هذه البرامج، إلا أن تحليل مخرجاتها وتقييم نتائج هذا التحليل لا يزال موضع بحث وتطوير، ذلك أن الأساليب المتبعة في القياس مثل: التقارير الشخصية التي يكتبها المتدربون، وتصميم الجماعات الضابطة، والتقييم الممتد عبر فترات زمنية طويلة لم تثبت كفاءتها حتى الآن، الأمر الذى يبعث على ضرورة البحث عن أسلوب قياس مثالى.

وقدم مارك وينستون Mark Winston[٢٧] في عام ٢٠٠٥ رؤية شاملة وتحليلاً نقدياً لقضايا القيادة الأخلاقية في ظل التغييرات الجذرية التي يشهدها من جهة والمؤسسات والأفراد من جهة أخرى، حيث تزايد في العقود الأخيرة الاهتمام بتعليم القيم المهنية التي يرتكز عليها تقديم خدمات المعلومات، كما تطرق الباحث إلى قدرة الأفراد على اتخاذ القرار وعلاقة ذلك بخلفياتهم التعليمية التي تدعم المبادئ الأخلاقية وتقر بضرورة تفعيلها، وانتهت الدراسة إلى وجود تحديات قوية ترتبط بتعليم مادة المستقبل مثل: إرساء المبادئ الأخلاقية في ظل التنافس المتصاعد بين المديرين المحترفين مهنياً للحصول على الحوافز المتنوعة، وتعقد الأخلاقيات التي يبنى عليها عمليات اتخاذ القرار، والأساس المعرفى الذي يستند إليه اتخاذ القرار، وأوصى الباحث في خاتمة الدراسة بأنه لكي يتم إعداد طلاب دراسات عليا قادرين على الاضطلاع بالقيادة على نحوٍ يراعي القيم الأخلاقية الراسخة في مؤسسات المكتبات والمعلومات يتعين مراعاة كلا البعدين: العقائدي (الأخلاقى) Thoughtful، والمعلوماتى Informed.

ولقياس مدى التوافق والاختلاف في اتجاهات مديري المكتبات العامة في الدنمارك نحو البيئة المحيطة، ومعلوماتهم عن الأدوات والأساليب الإدارية، ومدى إدراكهم للاحتياجات التدريبية المستقبلية، قام أول بورس Ole Pors[٢٨] بإجراء دراستين مسحيتين عقدت الأولى عام ٢٠٠١، والأخرى عام ٢٠٠٤، وأسفرت نتائج الدراسة التي عمدت إلى إجراء مقارنة بين المسحين: الأول والثاني عن وجود تغيرات محدودة في اتجاهات وآراء المديرين المبحوثين، ومن أهم هذه التغييرات وجود تزايد ملحوظ في الوعي بأهمية الوظائف التي يشغلها المديرون من حيث كونها وظائف قيادية، وأكدت الدراسة على أن القيادة المحترفة إنما ترتبط بالاتجاهات العقلية التي يتبناها الفرد بما يعكس رؤيته للوظيفة التي يؤدي مهامها، إضافةً إلى أن الإحتراف المهنى Professionalisation يعتمد بدوره على البرامج

التعليمية الشاملة التي يتم تأهيل المديرين من خلالها في قطاع الخدمات المكتبية.

وتناول مارك وينستون وسوزان كوين Mark Winston& Susan Quinn[٢٩] الدور القيادى للمكتبيين والمكتبات وعلاقته بالأزمات والتغييرات الاجتماعية التي تشهدها المجتمعات من خلال استقراء الإنتاج الفكري المتخصص في المكتبات والمعلومات، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن تناول موضوع القيادة في الدوريات العلمية المحكمة، يكشف عن وجود أوجه قصور تتلخص في العجز عن تحديد المهام القيادية، وبالتالي فلا تزال هناك حاجة إلى مزيد من البحث والكتابات التي تعمل على توثيق النماذج الفعلية للقيادة الإدراية في المكتبات، وليس ذلك النوع من الكتابات النظرية التي يزخر بها الإنتاج الفكري المتخصص في الماضى والحاضر.

وسعى جون مولينز ومارجريت لاينهان John Mullins& Margaret Linehan[٣٠] إلى التعرف على تأثير قادة ومديرى المكتبات العامة على مرؤوسيهم في أيرلندا، والمملكة المتحدة، والساحل الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة الدراسة ٣٠ مدير مكتبة ممن ينتمون إلى مستويات الإدارة العليا، واعتمدت الدراسة على قائمة مراجعة كأداة أساسية لإجراء المقابلات الشخصية المستفيضة In-depth face- to Face Interviews وانتهت الدارسة إلى أن المرؤوسين يتأثرون بنماذج القادة أو الرؤساء إلى حدٍ كبير، وأن التعاون بين كلٍ من القادة والمرؤوسين لهو أمرٌ ضروري لتحقيقٍ الأهداف وتحويلها إلى واقع ملموس.

وتؤكد كانوال أمين Kanwal Ameen[٣١] من خلال الورقة التي عرضتها في المؤتمر الآسيوى الباسيفيكي عن تعليم المكتبات والمعلومات والتطبيقات المهنية، المنعقد في جامعة نانيانج التكنولوجية Nanyang Technological University في سنغافورة عام ٢٠٠٦، على أن إعداد برنامج متخصص في القيادة يوجه لمديري المكتبات، يتطلب تأسيس جمعيات مهنية متخصصة في المكتبات والمعلومات على المستويين الوطني والإقليمي تضع في حسبانها أهمية مثل هذا البرنامج فيما تصيغه من خطط للتعليم المستمر، وناقشت الباحثة التحديات التي تواجه إعداد المهنيين في تخصص المعلومات للمهام القيادية في باكستان، وأشارت إلى أن القيادة الإدارية في المكتبات تعد من المجالات البكر التي لم تُستكشف لأعلى مستوى البرامج الأكاديمية ولا على مستوى الإنتاج الفكري المتخصص في باكستان، ورصدت كانوال بعض التحديات التي تواجه قيادة المكتبات في باكستان وكان من أبرزها:

١ . عدم اشتراك الخبراء والمتخصصين في تحديد متطلبات تطوير القيادة المكتبية.
٢ . عدم وجود قائمة معيارية بالسمات القيادية التي تصلح للتطبيق على قادة المكتبات.
٣ . الافتقار إلى إقامة حوار مفتوح بين المنشغلين بمهنة المكتبات بجميع فئاتها للوقوف على التحديات التي تعترض إعداد القيادات.
٤ . الغموض الذي يكتنف خطط التنمية القيادية في المكتبات على مستوى باكستان، بحيث يحتاج الأمر إلى تحديد جوانب القوة والضعف في هذه الخطط.

وناقش سجاد الرحمن Sajjad ur Rehman[٣٢] في عام ٢٠٠٧ مهام القيادة في الوظائف التي ترتبط بإدارة المعرفة والمعلومات في جميع أنحاء العالم، واقترح في دراسته التي أجراها بضرورة السعى إلى استكشاف الكفاءات الإدارية والتنفيذية التي تؤهل العاملين في المكتبات ومرافق المعلومات لأن يصبحوا قادة حقيقيين ممن يفرضون أنفسهم على سوق العمل

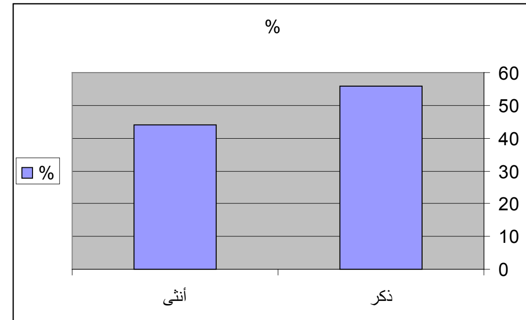
التنافسى.

نتائج الدراسة

ونتناول فيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية التي أجراها الباحث، والتي استطلع فيها آراء واتجاهات قادة المكتبات العامة بمنطقة القاهرة الكبرى تجاه القيادة الإدارية باعتبارها أساس لجميع الأنشطة المكتبية التي يتم ممارستها في المهنة. وتنقسم النتائج إلى قسمين رئيسيين: قسم خاص بالمعلومات الديموجرافية (الشخصية عن المبحوثين)، وتشمل النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل التعليمي، والتخصص الموضوعي، والمستوى الإداري، وسنوات الخدمة، في حين يشمل القسم الثانى النتائج الخاصة بتحليل آراء واتجاهات المبحوثين من خلال إجاباتهم عن الأسئلة التي شملتها قائمة المراجعة، والبالغ عددها (١٥) سؤال.

أولاً: المعلومات الديموجرافية (الشخصية)

١. النوع



شكل (٢): توزيع مديري المكتبات العامة وفقاً للنوع

بلغ عدد الذكور من بين الأفراد الذين شملتهم الدراسة الميدانية ١٩ مديراً بنسبة مئوية قدرها ٥٥,٨٨٪ من إجمالي مديري المكتبات العامة الذين أجريت عليهم الدراسة البالغ عددهم ٣٤ مديراً، في حين بلغ عدد الإناث في نفس العينة ١٥ مديرة بنسبة ٤٤,١٢٪، ويتعارض هذا مع ما ذهب إليه نيلز أول بورس وكارل جوستاف جوهانسن Niels Ole Pors& Carl Gustav Johannsen في دراستيهما عن الدوافع المؤثرة في سلوكيات مديري المكتبات الدنماركية، حيث خلصت الدراسة إلى أن المكتبات لا تختلف عن غيرها من المؤسسات العامة الأخرى في العديد من الخصائص ومن بينها تفوق نسبة القادة والمديرين الإناث على نسبة الذكور[٣٣].

٢. العمر

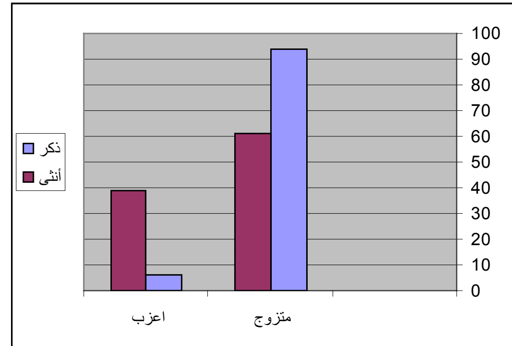
جدول (٢): توزيع مديري المكتبات العامة وفقاً للعمر

الفئة العمرية	ذكر		أنثى		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
أقل من ٢٩	١	٦,٢٥	٢	١١,١١	٣	٨,٨٢
٣٠ – ٣٩	٢	١٢,٥٠	٢	١١,١١	٤	١١,٧٧
٤٠ – ٤٩	٧	٤٣,٧٥	٧	٣٨,٨٩	١٤	٤١,١٨
٥٠ – ٥٩	٤	٢٥,٠٠	٧	٣٨,٨٩	١١	٣٢,٣٥
أكبر من ٦٠	٢	١٢,٥٠	–	–	٢	٥,٨٨
الإجمالى	١٦	١٠٠	١٨	١٠٠	٣٤	١٠٠

يوضح الجدول (٢) أن أعمار مديري المكتبات العامة في منطقة القاهرة تنتمي إلى خمس فئات، يأتي في مقدمتها الفئة العمرية (٤٠ – ٤٩) حيث ينتمى إلى هذه الفئة ١٤ مديراً بنسبة مئوية قدرها ٤١,١٨ من إجمالي عدد المبحوثين في العينة البالغ عددهم ٣٤ مديراً، ثم يليهم أولئك الذين ينتمون للفئة العمرية (٥٠ – ٥٩) وبلغ عددهم ١١ مديراً بنسبة ٣٢,٣٥٪، ثم يأتى أصحاب الفئة التي تمتد من ٣٠ إلى ٣٩ عاماً، وبلغ عددهم ٤ مديرين بنسبة قدرها ١١,٧٧٪، ثم يلي هذه الفئة المديرون الذين ينتمون للفئة العمرية أقل من ٢٩ عاماً، حيث وصل عددهم ٣ مديرين بنسبة مئوية بلغت ٨,٨٢٪، وأخيراً يأتي من هم فوق سن الستين وبلغ عددهم إثنين بنسبة ٥,٨٨٪، ويعد هذا مؤشراً على تولي المناصب القيادية عددٌ من القيادات الشابة، إلاَّ أنه لا يزال هناك

تحيز للفئات العمرية المتقدمة في شغل هذه المناصب.

٣. الحالة الإجتماعية



شكل ٣: توزيع مديري المكتبات العامة وفقاً للحالة الإجتماعية

تختلف الآراء حول تأثير الحالة الاجتماعية (متزوج / أعزب/ أرمل) على أداء القائد أو المدير لا سيمَّا في مجال الخدمات العامة التي تدخل المكتبات في إطارها، فهناك من يرى أن الشخص غير المتزوج قد يكون غير سوى في بعض السلوكيات التي يمكن تلخيصها في العصبية المفرطة أو الاستهتار وعدم التعامل مع الأمور بشيء من الروية والحكمة، وفي الوقت ذاته يرى البعض أن المناصب القيادية تتأثر أحياناً بالأعباء الأسرية للشخص المتزوج، إلا أن نتائج الدراسة الميدانية خلصت إلى أن عدد المتزوجين يفوق عدد غير المتزوجين، إذ بلغ عدد المتزوجين ٢٦ مديراً بنسبة ٧٦,٤٧٪، في حين كان غير المتزوجين ٨ مديرين بنسبة مئوية بلغت ٢٣,٥٣٪. ومن الملاحظ أن النسبة الأكبر من بين غير المتزوجين كانت من نصيب الإناث حيث وصل عددهن ٧ مديرات بنسبة ٨٧,٥٪ من إجمالى عدد المديرين غير المتزوجين، وهذه النسبة تتوافق مع التركيبة الديموجرافية للمجتمع المصرىبصفة عامة.

٤. المؤهل التعليمى

جدول (٣) توزيع مديري المكتبات العامة وفقاً للمؤهل التعليمى

المؤهل التعليمى	ذكور		إناث		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
الدراسات العليا	٦	٣٧,٥٠	٣	١٦,٧٦	٩	٢٦,٤٧
الدرجة الجامعية الأولى	٩	٥٦,٢٥	١٣	٧٢,٢٢	٢٢	٦٤,٧١
متوسط – فوق المتوسط	١	٦,٢٥	٢	١١,١١	٣	٨,٨٢
الإجمالى	١٦	١٠٠	١٨	١٠٠	٣٤	١٠٠

مما لا شك فيه أن المهارات القيادية لمديري المكتبات العامة لابد وأن تتأثر بالمستوى التعليمي، ويوضح الجدول (٣) أن عدد الحاصلين على درجة جامعية أولى (ليسانس/ بكالوريوس) بلغ ٢٢ مديراً بنسبة ٦٤,٧١٪، ثم يأتى الحاصلون على شهادات عليا حيث بلغ عددهم ٩ مديرين بنسبة ٢٦,٤٧٪، في حين وصل عدد الحاصلين على مؤهلات متوسطة أو فوق متوسطة ٣ مديرين بنسبة مئوية قدرية ٨,٨٢٪ (٢ دبلوم تجارى+ ١ معهد إدارة فوق المتوسط).



شكل٤ : مستويات الدراسات العليا التي حصلها مديرو المكتبات العامة

وبتحليل علاقة النوع بالمؤهل التعليمى على مستوى الدراسات العليا لعينة الدراسة، يتبين

أن الحاصلين على درجات الماجستير، وهي أعلى مؤهل تعليمي حصل عليه المديرون عينة الدراسة، كانت من نصيب الإناث وبلغ عددها درجتين أو شهادتين بنسبة ٢٢,٢٢٪ من إجمالي حالات الدراسات العليا، في حين يتفوق الذكور من حيث حصولهم على درجة الدبلوم العالى، حيث بلغ عددهم ٤ مديرين بنسبة ٨٠٪ من إجمالى عينة الدراسة الحاصلين على دبلومات عالية البالغ عددهم ٥ مديرين، إضافةً إلى ذلك يوجد إثنان من المديرين الحاصلين على تمهيدى الماجستير وهما من الذكور، وبلغت نسبتهم ٢٢,٢٢٪ من إجمالي عينة الدراسة الحاصلين على شهادات عليا وعددهم ٩ .

٥. التخصص الموضوعى

وأما عن الخلفيات التخصصية لمديرى المكتبات العامة الذين شملتهم الدراسة فكانت درجات الماجستير التي تم رصدها في تخصصين هما: الدراسات النفسية والاجتماعية، ودراسات السينما، وعلى مستوى تمهيدي الماجستير والدبلوم العالي فكانا في تخصص المكتبات والمعلومات، وقد رصد الباحث حالة واحدة حاصلة على زمالة كلية الحرب العليا (علوم عسكرية)، وأخرى حاصلة على دبلوم إدارة الأعمال من الجامعة الأمريكية.

ونشير هنا إلى جمع بعض المديرين لأكثر من تخصص في نفس المستوى التعليمى، وبصفة خاصة الجمع بين بكالوريوس العلوم العسكرية وبكالوريوس التجارة، وتقتصر هذه الظاهرة على خريجى الكليات العسكرية الذين يعملون بالقوات المسلحة، ثم يتولون بعد التقاعد من الخدمة العسكرية مناصب عامة كمديري بعض المكتبات لا سيَّما العامة منها وينتشر هذا النمط في مكتبات جمعية الرعاية المتكاملة.

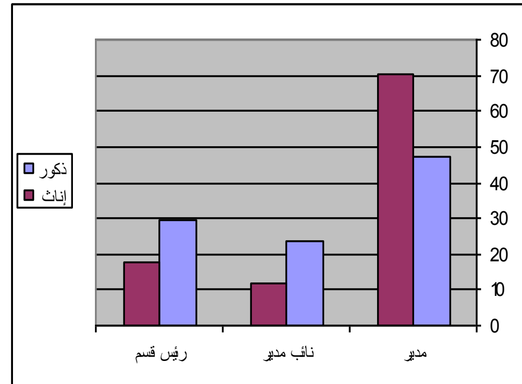
ومن ناحية أخرى وجد الباحث من بين عينة الدراسة من يجمع بين أكثر من مستوى تعليمي في أكثر من تخصص وهي بلا شك ظاهرة إيجابية محمودة، ومن أمثلة هذا النمط الجمع بين بكالوريوس هندسة ودبلوم متخصص في المكتبات والمعلومات، وبكالوريوس العلوم العسكرية والدبلوم المتخصص في المكتبات والمعلومات.

جدول (٤): التخصصات الموضوعية لمديرى المكتبات العامة

الدرجة الجامعية الأولى		ذكور ع	ذكور ٪	إناث ع	إناث ٪	الإجمالى ع	الإجمالى ٪	
آداب	مكتبات ومعلومات	٨	٥٠,٠٠	٣	٢٠,٠٠	١١	٣٥,٤٨	١١
	اجتماع	١	٦,٢٥	١	٦,٦٧	٢	٦,٤٥	
	انجليزى	١	٦,٢٥	–	–	١	٣,٢٣	
	تاريخ	–	–	٣	٢٠,٠٠	٣	٩,٦٨	١٠
	علم نفس	–	–	٢	١٣,٣١	٢	٦,٤٥	
	لغات شرقية	–	–	١	٦,٦٧	١	٣,٢٣	
	يونانى ولاتينى	–	–	١	٦,٦٧	١	٣,٢٣	
تخصصات أخرى	اعلام	١	٦,٢٥	–	–	١	٣,٢٣	
	تجارة	١	٦,٢٥	١	٦,٦٧	٢	٦,٤٥	
	حقوق	–	–	١	٦,٦٧	١	٣,٢٣	٩
	زراعة	–	–	١	٦,٦٧	١	٣,٢٣	
	السينما	–	–	١	٦,٦٧	١	٣,٢٣	
	علوم عسكرية	٣	١٨,٧٥	–	–	٣	٩,٦٨	
	هندسة	١	٦,٢٥	–	–	١	٣,٢٣	
الاجمالى		١٦	١٠٠	١٥	١٠٠	٣١	١٠٠	

وقد لاحظ الباحث أن الحاصلين على مؤهلات علمية دون المرحلة الجامعية الأولى يتولون إدارة مكتبات مراكز شباب: الحبانية، والزاوية الحمراء، والشرابية.

٦ . المستوى الإدارى



شكل ٥ : المستويات الإدارية لمديرى المكتبات العامة

يتبين من الشكل (٥) أن عدد من يشغلون منصب مدير مكتبة هو الغالب على العينة، إذا بلغ عددهم ٢٠ مديراً بنسبة ٥٨,٨٢٪ من إجمالى أفراد العينة البالغ عددها ٣٤ مديراً، ثم يليهم رؤساء الأقسام وبلغ عددهم ٨ مديرين بنسبة ٢٣,٥٣٪، ثم يليهم نواب المديرين وبلغ عددهم ٦ مديرين بنسبة قدرها ١٧,٦٥٪

٧. سنوات الخدمة في المنصب الإدارى

جدول ٥ : توزيع مديري

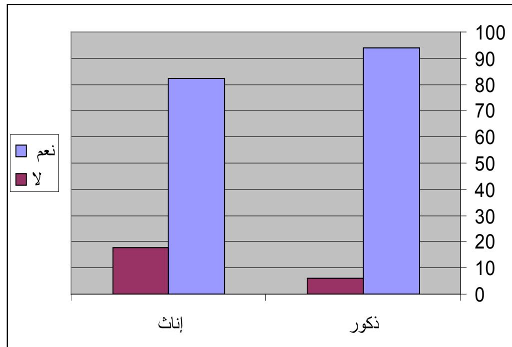
المكتبات العامة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخدمة	ذكور		إناث		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
أقل من ٥	٦	٣٥,٢٩	١	٥,٨٨	٧	٢٠,٥٩
٥- ١٠	٢	١١,٧٧	٢	١١,٧٧	٤	١١,٧٧
١٠-١٥	٦	٣٥,٢٩	٦	٣٥,٢٩	١٢	٣٥,٢٩
أكثر من ١٥	٣	١٧,٦٥	٨	٤٧,٠٦	١١	٣٢,٣٥
الإجمالى	١٧	١٠٠	١٧	١٠٠	٣٤	١٠٠

عند توزيع عينة الدراسة طبقاً لسنوات الخبرة والخدمة في الوظيفة القيادية (مدير/ نائب/ مدير/ رئيس قسم)، تبين أن أعلى نسبة مئوية كانت من نصيب من شغلوا المنصب مدة تتراوح بين ١٠، و١٥ عاماً، حيث بلغت نسبتهم ٣٥,٢٩٪ وكان عددهم ١٢مديراً، وقد تبعتهم نسبة من شغلوا المنصب فترة تزيد على ١٥ عاماً وكانت نسبتهم ٣٢,٣٥٪ وبلغ عددهم ١١ مديراً، ثم جاء من شغلوا المنصب فترة أقل من خمسة أعوام وبلغ عددهم ٧ مديرين بنسبة ٢٠,٥٩٪، وأخيراً جاء من شغلوا المنصب فترة تتراوح بين ٥، و ١٠ أعوام وبلغ عددهم ٤ مديرين بنسبة ١١,٧٧٪. ويدل ارتفاع نسبة من شغلوا مناصبهم فترات زمنية طويلة إلى الإستقرار الإدارى الذي تنعم به المكتبات التي يعملون بها.

ثانياً: إتجاهات وآراء المديرين نحو القيادة الإدارية

١. هل تتفق مع العبارة التالية: «تتصدر القيادة مختلف العناصر التي تدعم نجاح العمل المؤسساتى في المكتبات بشكل عام»؟



شكل (٦): اتجاهات مديري المكتبات العامة نحو القيادة بوصفها الوظيفة المفتاحية لسائر الأنشطة المكتبية

يرى ٣٠ مديراً بنسبة ٨٨,٢٤٪ من إجمالى من شملتهم الدراسة ٣٤ مديراً أن القيادة هي أهم الوظائف الإدارية بالمكتبة، ففي ضوئها يتوقف نجاح المكتبة في إنجاز أهدافها، في حين لا يتفق أربعة منهم بنسبة ١١,٧٦٪ مع هذا الرأى.

٢. كيف تصف نمط قيادتك للمكتبة؟

جدول ٦ : أنماط القيادة التي يطبقها مديرو المكتبات العامة

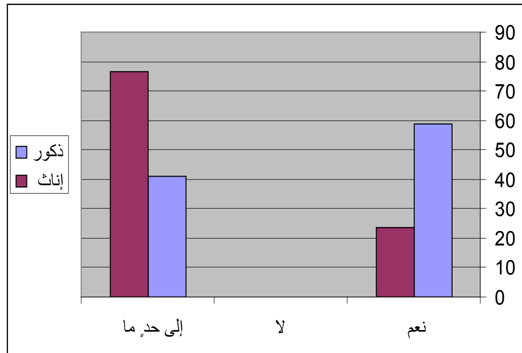
السؤال (٢)	ذكور		إناث		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
أستخدم – الحوار والتعاون وأدعم الاحترام المتبادل	١٦	٢٩,٦٣	١٧	٣٥,٤٢	٣٣	٣٢,٣٥
أستخدم – التحفيز	١١	٢٠,٣٧	١٠	٢٠,٨٣	٢١	٢٠,٥٩
أعتمد – على ارساء القيم	٦	١١,١١	٣	٦,٢٥	٩	٨,٨٢
أفعِّل – القوانين واللوائح	٨	١٤,٨٢	٦	١٢,٥	١٤	١٣,٧٣
أصدر – الأوامر	٣	٥,٥٦	٣	٦,٢٥	٦	٥,٨٨
– أستخدم سلطاتى في الأشراف والتوجية	١٠	١٨,٥٢	٩	١٨,٧٥	١٩	١٨,٦٣
الإجمالى	٥٤	١٠٠	٤٨	١٠٠	١٠٢	١٠٠

تؤثر العوامل الاجتماعية والنفسية تأثيراً غير محدود في الاحتفاظ بالمهنيين المحترفين وفي بيئة العمل برمتها، وهذا هو ما أكدت عليه دراسات كل من: ديلويت وتاتش Deloitte& Touche في عام ٢٠٠١، وبورس وجوهانسن Pors& Johannsen في عام ٢٠٠٢[٢٤]، وأشارت هذه الدراسات إلى أن العوامل المؤثرة ترتبط بـ:

- مقدار الحرية المتاحة لتنظيم العمل.
- التفويض.
- توزيع (اللامركزية) سلطة اتخاذ القرار في المكتبة.
- الفرص المتاحة لتنمية الكفاءات والمهارات.
- فرص التنمية الشخصية.

وقد توصلت الدراسة الميدانية إلى أن أنماط القيادة التي يؤيدها مديرو المكتبات العامة في منطقة القاهرة تركزت في ستة أنماط هي على الترتيب: أستخدام الحوار والتعاون ودعم الاحترام المتبادل بنسبة ٣٢,٣٥٪ من إجمالي اختيارات أفراد العينة البالغ عددها ١٠٥ اختيار (لاحظ اختيار المبحوثين لأكثر من نمط يتوافق مع أسلوب إدارتهم للمكتبة)، ثم استخدام التحفيز المادي والمعنوي بنسبة ٢٠,٥٩٪، ثم استخدام سلطة المدير في الإشراف والتوجيه بنسبة ١٨,٦٣٪، ثم تفعيل القوانين واللوائح بنسبة ١٣,٧٣٪، ثم الاعتماد على إرساء القيم بنسبة ٨,٨٢٪، وأخيراً إصدار الأوامر دون نقاش بنسبة ٥,٨٨٪، ويوضح ذلك أن النسبة الغالبة من المديرين يدعم مبدأ الحرية الذي هو مفتاح مختلف الفرص التي يمكن أن تكون عوامل جاذبة للكفاءات البشرية المتميزة.

٣ . هل ترى نفسك نموذجاً يحتذي به مرؤوسوك؟



شكل ٧ : القيادة الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفى

تبين أحدث الدراسات الخاصة بعدم الرضا الوظيفي بين العاملين في المكتبات أن أكثر من ٢٥٪ من قوة العمل الأساسية تترك وظائفها قبل انقضاء ثلاث سنوات على شغل الوظائف، ويرجع السبب الرئيسي في ذلك السلوك إلى الشعور بعدم الرضا الذي يدفع بالعاملين إلى التفكير في الانتقال من وظيفة لأخرى، على أن هذا

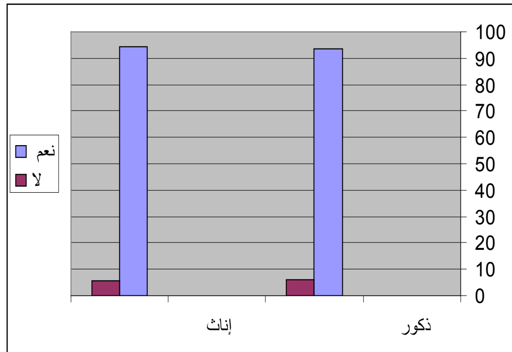
يعد من الأمور التي تستقطع أجزاء كبيرة من موارد المكتبة بسبب ما يتم إنفاقه على أساليب استقطاب العاملين الجدد، وتشير الدراسات إلى أن عدم الثقة بالنفس على المستوى القيادي وعدم القدرة على الإدارة هما من أهم الأسباب التي تجعل العاملين بالمكتبات يغادرون وظائفهم قبل مرور ثلاث سنوات(٣٥)، وقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة المديرين الذين يرون أنفسهم نموذجاً يحتذى به العاملون الذين يعملون تحت قيادته ١٨, ٤١٪ من إجمالي مفردات العينة البالغ عددها ٣٤ مديراً، أما نسبة المبحوثين الذين يرون أنهم نموذج يُحتذى به إلى حدٍ ما فقد بلغت نسبتهم ٨٢, ٥٨٪، في حين لم يذكر أيٌّ من المبحوثين أنه لا يعد مثالياً لأن يحتذى به العاملون.

٤ . إذا كانت الإجابة بنعم في السؤال (٣)، كيف يؤثر قيامك بالدور النموذجى في سلوكياتك الشخصية؟

نعرض فيما يلى لبعض الإجابات التي ذكرها المبحوثين للإجابة على هذا السؤال:

- على مدى سنوات عمرى القيادية ارتقت شخصيتى من حيث الألفاظ التي استخدمها في تعاملاتى مع الزملاء، حيث أصبحت أتعامل معهم بشكل ودي وليس رسمي، وأصبحت أسلك سلوكيات تليق بي كنموذج يُحتذى.
- أؤيد العمل بروح الفريق (الجماعة)، وأعامل مجموعة العاملين بالمكتبة معاملة تقوم على الاحترام المتبادل.
- أحاول باستمرار أن أكون قدوة حسنة للمرؤوسين وهذا لا يمنع من الحزم في بعض المواقف والأمور التي تحتاج إلى ذلك.
- أتعامل مع فريق العمل بالمكتبة بروح الفريق، وأقوم بإصدار الأوامر والتوجيهات بطريقة غير مباشرة وأحاول جاهداً أن أكون قدوة لباقى العاملين.
- أشرف على تنفيذ أداء العاملين لواجباتهم، وأساعد في القيام ببعض الأعمال، واستخدام الحوار المتبادل مع العاملين للوصول إلى أفضل الحلول، وأتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- ألتزم بمواعيد العمل وساعات الخدمة، وأسعى إلى متابعة التطورات الفنية والتكنولوجية، وأسعى كذلك إلى استخدام النظم والخدمات التي تحقق أهداف المكتبة، وأعمل على تحقيق التوازن في استخدام الثواب والعقاب، وأجعل المستفيدين حجر الزاوية لجميع الأنشطة التي تتم داخل المكتبة.
- أرى في تطبيق اللوائح والقوانين وسيلة مهمة تؤثر في إنتاجية العاملين بصورة إيجابية، وأسعى إلى تلقي برامج تدريبية بصفة منتظمة.
- أسعى جاهداً إلى الحفاظ على مقتنيات المكتبة مهما كانت بسيطة، وأجعل العاملين يشعرون بأهمية الوقت وعدم إهداره.

٥ . هل تحتمل/ تشجع على الإختلاف في وجهات النظر؟



شكل ٨ : إتجاهات مديري المكتبات العامة نحو التشجيع على الإختلاف في وجهات النظر

يوضح الشكل (٨) أن عدد المبحوثين الذين يشجعون على الإختلاف في وجهات النظر (الديمقراطية) بلغ ٣٢ بنسبة مئوية قدرها ١٢, ٩٤٪، في حين وصل عدد من لا يحتملون اختلاف في الرؤى مع المرؤوسين إثنان فقط بنسبة ٨٨, ٥٪.

٦ . أى القيم التالية ترى أنها مهمة بالنسبة لقيادة المكتبات العامة؟

جدول ٧ : القيم التي يرى مديرو المكتبات العامة أنها ضرورية للقيادة

السؤال (٦)	ذكور		إناث		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
القدرة على الإبداع	١٧	٢٢,٦٧	١٢	١٧,٦٥	٢٩	٢٠,٢٨
استقلالية الشخصية	٥	٦,٦٦	٢	٢,٩٤	٧	٤,٨٩
تحمل المسئولية تجاه المجتمع	١٤	١٨,٦٧	١٥	٢٢,٠٧	٢٩	٢٠,٢٨
مراعاة الاحتياجات الفردية للمستفيدين	٤	٥,٣٣	٩	١٣,٢٤	١٣	٩,٠٩
منح العاملين فرص متساوية	٦	٨,٠٠	٧	١٠,٢٩	١٣	٩,٠٩
القدرة على الاستمرار	٩	١٢,٠٠	٥	٧,٣٥	١٤	٩,٧٩
دعم ديمقراطية المستفيدين	٢	٢,٦٧	٤	٥,٨٨	٦	٤,٢٠
الالتزام بالقوانين واللوائح	٨	١٠,٦٧	٧	١٠,٢٩	١٥	١٠,٤٩
الكفاءة	١٠	١٣,٣٣	٧	١٠,٢٩	١٧	١١,٨٩
الإجمالى	٧٥	١٠٠	٦٨	١٠٠	١٤٣	١٠٠

يشير الجدول (٧) إلى أن القيم التي يعتقد مديرو المكتبات العامة بأنها ضرورية للقيادة هي على الترتيب: قيمتا: القدرة على الإبداع، والقدرة على تحمل المسئولية تجاه المجتمع بنسبة ٢٠,٢٨٪ لكل منهما من إجمالى اختيارات عينة الدراسة البالغ عددها ١٤٣ اختيار (اتيح لكل مبحوث فرصة اختيار أكثر من قيمة)، ثم الكفاءة بنسبة ١١,٨٩٪، ثم الإلتزام بالقوانين واللوائح بنسبة ١٠,٤٩٪، ثم قيم مراعاة احتياجات المستفيدين الفردية، والمساواة بين العاملين، والقدرة على الإستمرار بنسبة ٩,٠٩٪ لكل منهم، ثم قيمتا: استقلالية الشخصية، ودعم ديمقراطية المستفيدين بنسبة ٤,٢٠٪ لكل منهما، وينطبق هذا مع ما ذهب إليه توم بيترز Tom Peters، حيث اعتبر الإبداع الوسيلة الأساسية لمواجهة التغيير[٣٦].

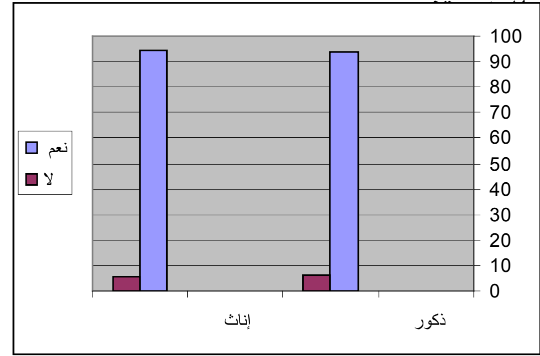
٧ . ما الأساليب الإدارية التي تتبعها في قيادتك المكتبة؟

جدول ٨ : الأساليب المتبعة في قيادة المكتبات العامة

السؤال (٧)	ذكور		إناث		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
الخطط السنوية والتقييم النهائى	١٤	٢٥,٩٣	١٤	٢٥,٩٣	٢٨	٢٥,٩٣
الإدارة بالإهداف	٦	١١,١١	٤	٧,٤١	١٠	٩,٢٦
دراسات المستفيدين	٧	١٢,٩٦	٧	١٢,٩٦	١٤	١٢,٩٦
التخطيط الاستراتيجى	٦	١١,١١	٥	٩,٢٦	١١	١٠,١٩
تقييم الأداء اعتماداً على الرواتب	١	١,٨٥	١	١,٨٥	٢	١,٨٥
نظم الجودة	٦	١١,١١	٣	٥,٥٦	٩	٨,٣٣
تقييم العاملين	١١	٢٠,٣٧	١٣	٢٤,٠٧	٢٤	٢٢,٢٢
إدارة المعرفة	٣	٥,٥٦	٧	١٢,٩٦	١٠	٩,٢٦
الإجمالى	٥٤	١٠٠	٥٤	١٠٠	١٠٨	١٠٠

عند استطلاع آراء مديري المكتبات العامة بمنطقة القاهرة الكبرى عن الأساليب الإدارية التي تتبعها في قيادتك للمكتبة، تبين أن أكثر الأساليب المتبعة هي الخطط السنوية والتقييم النهائي بنسبة ٢٥,٩٣٪، ثم يليها أسلوب تقييم العاملين بنسبة ٢٢,٢٢٪، ثم دراسات المستفيدين بنسبة ١٢,٩٦٪، ثم التخطيط الإستراتيجى بنسبة ١٠,١٩٪، ثم كل من الإدارة بالأهداف، وإدارة المعرفة بنسبة ٩,٢٦٪ لكل منهما، ثم نظم الجودة بنسبة ٨,٣٣٪، ثم تقييم الأداء اعتماداً على الرواتب بنسبة ١,٨٥٪.

٨ . **هل تعقد اجتماعات رسمية مع العاملين**



شكل ٩ : التواصل الإدارى بين القادة والمرؤوسين من خلال الاجتماعات

يوضح الشكل (٩) أن نسبة ٩٤,١٢٪من إجمالى عينة الدراسة يعقدون اجتماعات مع مرؤوسيهم في مقابل نسبة ٥,٨٨ ٪ من المديرين لا يعقدون اجتماعات مع العاملين بالمكتبات العامة التي يديرونها، وهذا مؤشر قوى يدل على التواصل بين معظم المديرين والمرؤوسين الذين يعملون تحت قيادتهم.

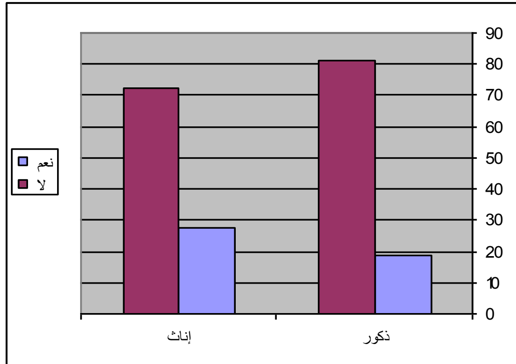
٩ . **إذا كانت الإجابة بنعم في السؤال (٨)، فما تواتر إنعقاد هذه الإجتماعات؟**

جدول ٩ : تواتر انعقاد الإجتماعات بين العاملين وقيادات المكتبات العامة

السؤال (٩)	ذكور		إناث		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
أسبوعياً	٢	١١,١١	٣	١٢,٠٠	٥	١١,٦٣
مرة كل أسبوعين	١	٥,٥٦	٢	٨,٠٠	٣	٦,٩٨
شهرياً	٨	٤٤,٤٤	٩	٣٦,٠٠	١٧	٣٩,٥٣
عند الضرورة	٧	٣٨,٨٩	١١	٤٤,٠٠	١٨	٤١,٨٩
الإجمالى	١٨	١٠٠	٢٥	١٠٠	٤٣	١٠٠

جاء الانعقاد الطارئ للاجتماعات بين قادة ومديري المكتبات العامة والعاملين في المرتبة الأولى بنسبة ٤١,٨٦٪ من إجمالي الاختيارات البالغ عددها ٤٣ اختياراً (اتيح للمبحوثين اختيار أكثر من اختيار)، ثم الانعقاد الشهرى للاجتماعات بنسبة ٣٩,٥٣٪، ثم الإنعقاد الأسبوعى بنسبة ١١,٦٣٪، ثم الانعقاد مرة كل أسبوعين بنسبة ٦,٩٨٪.

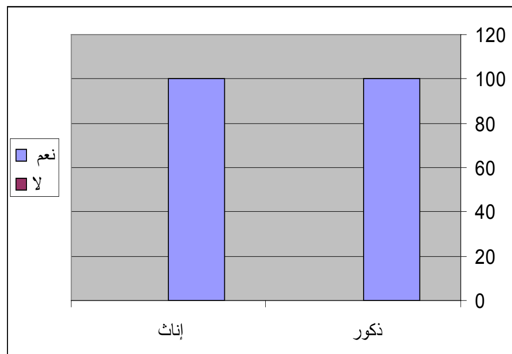
١٠. **هل تحول قوة واستقلالية القائد دون الاستجابة للنقد الإيجابى من جانب العاملين (Feedback)؟**



شكل ١٣ : تقبل مديري المكتبات العامة تجاه نقد العاملين

يرى ٧٦٪ من إجمالى مديري المكتبات العامة أن استقلالية شخصية القائد أو المدير لا تتعارض مع الاستجابة للنقد الإيجابي من جانب العاملين، في حين يرى ٢٣,٥٣٪ أن هذا إنما يعني عدم استقلالية شخصية القائد.

١١. **هل يتعين على القادة أن يتواصلوا مع الخطوط الأمامية للعاملين (صغار العاملين Front Line) لتحقيق التواصل الإدارى داخل المكتبة؟**



شكل ١١ : آراء مديري المكتبات العامة تجاه التواصل مع صغار العاملين

أجمع مديرو المكتبات العامة على ضرورة التواصل مع الخطوط الأمامية للعاملين (صغار العاملين) لتحقيق التواصل الإداري داخل المكتبة بنسبة ١٠٠٪.

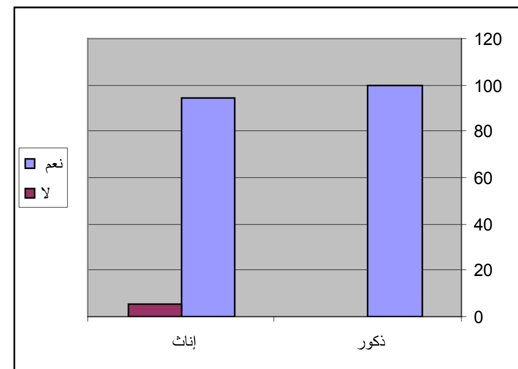
١٢ . هل تنيب رؤساء الأقسام في التحدث إلى وسائل الإعلام؟

جدول ١٠ : تفويض نواب المديرين في البحوث لوسائل الإعلام

السؤال (١٢)	ذكور		إناث		الإجمالى	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪
نعم	٨	٥٠,٠٠	٨	٤٤,٤٤	١٦	٤٧,٠٦
لا	٢	١٢,٥	٤	٢٢,٢٢	٦	١٧,٦٥
فى بعض الإحيان	٦	٣٧,٥	٦	٣٣,٣٤	١٢	٣٥,٢٩
الإجمالى	١٦	١٠٠	١٨	١٠٠	٣٤	١٠٠

فيما يتعلق بأسلوب تفويض بعض السلطات مثل تفويض نواب المديرين في الدعاية والتحدث لوسائل الإعلام، تبين أن غالبية مديري المكتبات العامة ممن شملتهم الدراسة يفوضون نوابهم في هذه المهمة وبلغ عددهم ١٦ مديراً بنسبة ٤٧,٠٦٪، في حين بلغ عدد من لا يتبعون هذا الأسلوب ٦ مديرين بنسبة ١٧,٦٥٪، أما الذين ذكروا أنهم يتبعون هذا الأسلوب في بعض الأحيان فقد وصل عددهم ١٢ مديراً بنسبة ٣٥,٢٩٪.

١٣. هل تشجع جميع رؤساء الأقسام على المشاركة في صياغة سياسات العمل بالمكتبة؟



شكل ١٢ : تشجيع القادة رؤساء الأقسام للمشاركة في وضع السياسات

وبالنسبة لإشراك قادة المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى رؤساء الأقسام في وضع وصياغة السياسات الخاصة بالعمل، فقد ذكرت الأغلبية بأنهم يشجعون هؤلاء الرؤساء على المشاركة في التخطيط للعمل وبلغت نسبتهم المئوية ٩٧,٠٦٪، في حين أجابت حالة واحدة بنسبة ٢,٩٤٪ أنها تنفرد بصياغة السياسات.

١٤. من وجهة نظرك، ما التأثير الذى أحدثته الميكنة في القيادة المكتبية؟

اشتملت آراء واتجاهات مديري المكتبات العامة الذين تضمنتهم الدراسة على أفكار ومفاهيم مختلفة تعكس الواقع الفعلى لما هو موجود بالفعل على أرض الواقع، وفيما يلي سرد لبعض هذه الآراء:

- سهلت القيام بالأعمال الروتينية التي يضطلع بها المدير.
- كان للميكنة تأثير إيجابي من حيث إتاحة الفرصة للإطلاع على أحدث التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات وأساليب الإدارة الحديثة.
- أتاحت الميكنة إنجاز الأعمال بسرعة ودقة والتعرف على الأساليب الحديثة في القيادة المكتبية عن طريق الإنترنت.
- لقد ساهمت الميكنة في إعداد التقارير بدقة، وأتاحت الفرصة أمام المديرين للإبداع والأبتكار.
- أعتقد أن الميكنة قد أحدثت تأثيراً أيجابياً في مجتمع المكتبات المصرى في مجال تقديم الخدمات، إلا أن تأثيرها في مجال الإدارة كان ولايزال محدوداً.
- يجري الآن تحسيب الأنشطة المكتبية وعند الإنتهاء من إجراءات التطوير يمكن الحكم على التجربة.
- تحقيق التواصل مع العاملين (المرؤوسين) وتيسير تداول المعلومات.

- أرى أن دور الميكنة في مجال القيادة المكتبية ينحصر في تيسير الاتصال اللحظي المباشر مع المرؤوسين بما يحول دون حدوث التباس في المفاهيم المستخدمة.
- لا يوجد أثر فعلى للميكنة على القيادة سوى في مجال المراسلات الرسمية مع المؤسسة الأم التي تتبعها المكتبة.
- تعطي الميكنة صورة واقعية عن العمل داخل المكتبة للقائد أو المديرين من خلال توفير إحصاءات دقيقة.

١٥ . ما الفوائد المهنية التي يمكن أن يحصلها قادة المكتبات العامة من حضور البرامج التدريبية؟

يشير نيلز أول بورس Niels Ole Pors(٣٧) في الدراسة التي أجراها على مديري وقادة المكتبات الدنماركية إلى أن الإناث يملن إلى الحصول على برامج تنمية مهنية بصورة تفوق الذكور برغم حصولهن على قدر مساوٍ للذكور فيما يتعلق بالتعليم الرسمي، وقام الباحث بتصنيف تعليقات المبحوثين الذين شملتهم الدراسة فيما يتعلق بالفوائد التي يحَّصلها المشاركون في البرامج المهنية المختلفة لاسيمَّا تلك البرامج التي تركز على قيادة وإدارة المكتبات في عدة نقاط، ونعرض فيما يأتي لبعض هذه التعليقات.

الخبراء والمستشارون

- أراها فرصاً لاكتساب الخبرات والمعارف التي لم أتلقاها طوال حياتى المهنية.
- إن الاستماع والتحدث مع المستشارين والخبراء يعد إلهاماً حقيقياً، ويمد المتدرب برؤى جديدة، ويجدد الحافز والحماس.
- يقدم المستشارين والخبراء خبرات ذات قيمة عالية على المستويين الشخصى والجماعى.

تفاعل المشاركين

- إتاحة الفرصة لقضاء وقت مفيد مع الأعضاء الآخرين المشتغلين بالمهنة، حيث يتم التفاعل من خلال مناقشة الموضوعات والقضايا والاتجاهات والمقارنة بينها.
- إتاحة الفرصة لإقامة شبكة معلومات مشتركة قوامها الزملاء الذين يمتلكون خبرات متنوعة.

إدراك الذات

- تحقيق فهم أفضل لذاتي، وسلوكياتي، وردود أفعالي، وإعادة النظر في الأهداف الشخصية.
- تحقيق مستوى أعلى من الثقة بالنفس، وعدم الاكتراث بالخوف من كراهية الآخرين، لأن الاهتمام بذلك يؤدي إلى تقهقر الأداء.
- تمحيص القدرات الشخصية، ومن ثم تحديد الاتجاه المهني الصحيح الذي يتعين سلوكه، ويؤدي ذلك إلى مزيد من الثقة في القرارات التي يتم اتخاذها.

إدارة مستقبل المهنة

- التحفيز على الاستمرار في المهنة والارتقاء في المناصب والحصول على وظائف جديدة.
- مساعدة المتدرب على اكتشاف إنجازات جديدة يستطيع إنجازها.
- إن الاضطلاع بمهام قيادية يمنح المدير درجات عالية بما يدفع المتدرب للسعي للحصول على مناصب قيادية جديدة كتبؤ المجالس واللجان في الجمعيات المهنية.

الرؤية

- التركيز على الرسالة الأساسية والأهداف الكبرى وعدم الإنشغال بالأعمال الروتينية.
- التدريب على العمل في مستويات مختلفة طبقاً للسياسات المعتمدة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال فهم الصورة الكلية للمنظمة.
- إلقاء نظرة على المستقبل، والوقوف على ماهية الاتجاه الذي تسير الأمور نحوه، وعدم الاقتصار على الحلول المؤقتة.

الثقة بالنفس

- تزايد الثقة بالنفس مما يؤدي إلى تحسين القدرات القيادية.
- تحقيق مزيد من الثقة في القدرات القيادية من خلال استيعاب اهتمامات الآخرين ومن ثم قيادتهم بطرق مبتكرة.
- تحقيق مزيد من الثقة من خلال الحصول على ردود أفعال العاملين التي تعكس الصعوبات التي تبحث عن حلول.

القدرة على المجازفة

- الاعتقاد بوجود فرص عديدة لإثبات الذات واختبار القدرات القيادية.
- الاعتقاد بأن التقدم والارتقاء لا يتسنى إلا من خلال اجتياز العقبات التي هي جزء لا يتجزأ من بيئة العمل.
- البحث عن الفرص المهنية خارج النطاقات التقليدية (جغرافيا، أو تخصص موضوعي آخر).

صياغة الأهداف

- تزايد الثقة الذي يدفع القائد إلى البحث عن الوظائف التي تنتمي إلى المستويات المهنية العليا.
- تغيير السلوكيات القيادية من خلال المساهمات الفعَّالة في فرق العمل وفرق المديرين.

التكيف مع التغيير

- إكساب المتدرب القدرة على إبداء المقترحات التي تؤدى إلى التغيير والتطوير، أو إعادة النظر في الإجراءات التي تتم في الوقت الحالي واقتراح ما ينبغي أن تكون عليه مستقبلاً.

خاتمة

ليس هناك شك في أن مفاهيم القيادة والتدريب القيادي قد انتشرت وذاعت في مهنة المكتبات بشكل واضح، ونظرًا للتغييرات المهنية الجوهرية التي شهدتها المكتبات والتي ألقت بظلالها على القيادات المكتبية في جميع مستوياتها، أصبح التدريب على القيادة يقدم من خلال المكتبات، والجمعيات المهنية، ومؤسسات الدولة المعنية بمهنة المكتبات إلى جانب المؤسسات الأكاديمية والمؤسسات غير الربحية.

وبإمعان النظر في مستقبل مهنة المكتبات نجد أن هناك عددًا من التغييرات الحتمية حدوثها خلال العقد القادم، وأحد هذه التغييرات هو التنبؤ بوجود عدد كبير من المكتبيين الذين سوف يبلغون سن التقاعد، ومما لا شك فيه أن المكتبات سوف تخسر هذا العدد الكبير من قادة المكتبات، وبالتالي يتعين على المكتبات وجمعياتها المهنية الاستمرار في تقديم التدريب القيادي في حالة عدم وجود كوادر قيادية جديدة تتحمل المسئولية، كما أن القوى العاملة في جميع أنواع المكتبات تكشف عن تنوع واضح في الجنسيات والأعراق والثقافات، غير أن برامج إعداد القادة التي تهتم بإعداد القيادات المكتبية التي تنتمي إلى سلالات عرقية مختلفة تتسم بالندرة، ومع ذلك فإن السير في هذا الاتجاه ينمو بشكل مطرد.

ويرى الباحثون أنه من الضروري انتهاء مدارس المكتبات أو المؤسسات المهنية المختلفة من وضع أجندة للبحوث في مجال التدريب القيادي خلال السنوات العشر القادمة، ومن شأن هذه الأجندة الخروج بمجموعة من الأدوات التي تساعد في قياس القيادة المكتبية بفاعلية، والخطوة الأساسية في هذا الاتجاه هي توحيد قائمة المهارات والكفاءات المطلوبة لكل مستوى إداري في المكتبة، والخطوة التالية هي تطوير هذه الكفاءات في التدريب المكتبي بجميع مستوياته.

هذا، وتخضع غالبية برامج التدريب القيادي في الوقت الراهن للتطوير الذى يهدف إلى تطوير

المهنة بواسطة المهنيين أنفسهم. وتتعرض هذه البرامج لجوانب شخصية ولمستويات مهنية مختلفة، وتسعى تلك المعاهد في الوقت الحالي إلى الاستثمار في مجال تدريب المكتبيين على القيادة على نحو لا يكاد يقدم من خلال البرامج الأكاديمية التي تقدمها مدارس وكليات المكتبات وعلم المعلومات، حيث لا تزال البرامج الأكاديمية التي تحمل عنوان "القيادة في المكتبات" قليلة نوعًا ما.

ومن الواضح أيضًا أن قائمة المهارات القيادية للمكتبيين لا تتوافق مع ما هو مطلوب توافره في القادة الذين ينتمون للمجالات المهنية الأخرى. وفي الواقع، إن الاختلاف لا يزال قائمًا فيما يتعلق بالأفكار المرتبطة بالمهارات القيادية المناسبة للعمل في المكتبات والتي يُطلق عليها الكفاءات، وبالرغم من الجهود المختلفة التي توافرت عليها المؤسسات بمختلف أنواعها، لا يزال المجال يحتاج إلى تحديد للكفاءات المطلوبة لكل مستوى إداري في المهنة على حدة. إن عدم الاتفاق على مجموعة أساسية من الكفاءات يعني أنه على الرغم من أن البرامج التدريبية غالبًا ما تثري وتفيد الأفراد المشاركين، فليس ثمة طريقة أكيدة لتحديد ما إذا كانت غالبية المهارات الفعَّالة يتم إيصالها للقادة وتدريبهم عليها أم لا، فلا تزال الحاجة ملحة لبذل جهد أكبر لصياغة قائمة من الكفاءات القياسية للمكتبيين، ويمكن أن تكون هذه هي نقطة الانطلاق التي يبدأ منها مخططو البرامج عند وضع برامج للتدريب القيادي للمكتبيين.

وبمراجعة الإنتاج الفكري في مجال القيادة والتدريب القيادي، يتضح أنه بالرغم من أن العديد من برامج التدريب تم تصميمها وتنفيذها بنجاح، فإن أساليب التقييم المستخدمة في قياس نجاح هذه البرامج- في معظم الحالات- لم تقدم نتائج يقينية عن نجاح البرامج أو فشلها في تحقيق أهدافها، وتحتاج غالبية أساليب التقييم إلى قياس أهداف قصيرة الأجل كتلك التي تركز على التقييم الذاتي لرضاء المتدرب عن إشباع احتياجاته التي كان يتوقع الحصول عليها، ومن ثم فإنه يتعين على مصممي البرامج التدريبية أن يطوِّروا في المستقبل من أساليب التقييم، بحيث تكون قادرة على قياس الإنتاجية الاقتصادية للقادة وقدراتهم على تحقيق عائدٍ ماديٍ عالٍ لمكتباتهم.

ويعتقد الباحثون أن تطوير أساليب التقييم ينطوي على سبيلين: أما الأول فمن خلال حرص مصممي التقنيات على اتباع المنهج التجريبي الذى يعتمد على استخدام جماعات ضابطة من المتدربين والتي يمكن أن توضح الفروق والاختلافات مع الجماعات المستهدفة، وأما السبيل الثاني فمن خلال البحث طويل الأجل لتحديد التغييرات التي تطرأ على المشاركين خلال خمس سنوات أو أكثر، وتعتبر هاتان الخطوتان أساسيتين لتطوير أساليب التقييم وتحقيق استيعاب أفضل لما يجب القيام به وما لايجب القيام به في التدريب القيادي، وربما كانت الخطوة الثالثة وضع تعريف موحد لمصطلح القيادة بين المكتبيين.

وفيما يلي بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها الارتقاء بالقيادة الإدارية في المكتبات ومؤسسات المعلومات العربية:

أولاً: توصيات عامة

١. يتعين على المكتبات بفئاتها المختلفة لاسيما المكتبات الوطنية والجامعية والعامة التعاون مع الأقسام العلمية المتخصصة في دراسات المكتبات والمعلومات، والدخول معها في حوار تفاعلي جديد يهدف إلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتطوير القيادات المكتبية ودعم مهاراتها.

٢. من الضروري أن يضطلع القائمون على

المهنة على الصعيد العربي بصياغة تعريف جامع مانع يحدد المهام القيادية التي يمارسها المكتبيون، إضافةً إلى تقديم الفرص التي من شأنها أن تساعد المكتبيين على اكتساب المعارف والمهارات الأساسية، التي تجعلهم أكثر إدراكًا للبيئات التي يعمل في إطارها القادة والمديرون.

٣. ينبغي أن تدعم الجمعيات المهنية جهود المكتبات الرامية إلى إيجاد وسائل إضافية لجذب القادة المؤهلين علميًا ومهاريًا للعمل بالمكتبات.

٤. يمثل الإناث النسبة الغالبة من بين إجمالي العاملين في مهنة المكتبات بوجه عام، ومع ذلك فقد لاحظ الباحث في إحدى الدراسات الميدانية، التي اضطلع بها على عينة من المكتبات العامة في منطقة القاهرة الكبرى – قلة نسبة من يشغلن منهن مناصب قيادية، ومن ثم فإنه يوصي بتمكين الإناث من تبوُّء المناصب القيادية في المكتبات ومؤسسات المعلومات العربية بشكل عام والمكتبات العامة بشكل خاص.

ثانيًا: توصيات في مجال التعليم

١. ضرورة البدء في تصميم برنامج تعليمي متخصص في موضوع القيادة المكتبية على المستوى الماجستير أو الدكتوراه بأقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية والعربية بنظام الساعات المعتمدة Credit Hours، وقد يكون من المناسب أيضًا أن يضطلع بتنفيذ هذا البرنامج إحدى الجهات المنبثقة من جامعة الدول العربية، ولتكن المنظمة العربية للتنمية الإدارية مثلاً، على نحوٍ يمكِّن من تنفيذ البرنامج بشكلٍ مرحلي في بعضِ أقسام المكتبات والمعلوماتٍ بالجامعات العربية، على غرار برنامج الماجستير الإسكندنافي المتخصص في إعداد القيادات المكتبية.

٢. ضرورة اضطلاع أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية والعربية بإتاحة أحد برامج أو مقررات تعلم أساليب قيادة المكتبات وفنون إدارتها، من خلال الاتصال عن بُعد (التعلم عن بُعد)، وذلك حتى تُتاح الفرصة لمن لا يتوافر لهم الوقت الكافي لتطوير الذات في مقر العمل وبدون الحاجة إلى الذهاب إلى مواقع الفصول الدراسية.

٣. يتعين على الجمعيات المهنية وغيرها من الهيئات الراعية لمهنة المكتبات والمعلومات أن تدعم المكتبيين الطموحين الذين يتطلعون إلى تبوُّء المناصب الإدارية العليا، من خلال إتاحة الفرص المتنوعة التي تعينهم على تحقيق ذلك، ويمكن لمثل هذه الفرص أن تتخذ صورًا مختلفة مثل: الزمالات Fellowships، والمهمات العلمية Scholarships، وإتاحة التفرغ للحصول على درجات علمية (دبلوم عال - ماجستير- دكتوراه)، ومنح التعليم المستمر، والتدريب في معاهد تأهيل القادة، وعقد ورش العمل Workshops التي تعتمد على أسلوب العصف الذهني للقادة والمديرين الحاضرين فيما يُعرف بـ Internships Programs.

ثالثًا: توصيات في مجال التدريب

١. قد يكون من المفيد الشروع في إنشاء معاهد متخصصة في إعداد قادة المكتبات وتأهيلهم، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية التي يوجد بها ما يزيد على ٧٠ معهدًا متخصصًا في تأهيل المكتبيين لتبوء المناصب القيادية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن مثل هذه النوعية من المعاهد لا يوجد لها مثيل في الدول العربية عامة، إذ إن تدريب المكتبيين في جميع المستويات يعتمد على البرامج التي تقدمها معاهد التدريب الحكومية العامة.

٢. يجب تقييم برامج تدريب المكتبيين على القيادة بشكل دوري بحيث تتواكب مع الأحداث والاتجاهات الحديثة الجارية على مستوى العالم.

٣. يجب اضطلاع أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات العربية بتصميم مقياس معياري

يناسب إجراءات تقييم مديري المكتبات خلال البرامج المهنية الموجهة لتطوير الأداء القيادي للمكتبيين بوجه عام، وقد يكون من المفيد هنا الاستفادة بطريقة أو بأخرى من المقاييس العالمية لاسيما المقياس الذي صممه ستيفن كوفي Steven Covey، والذي يشتمل على محاور يصل إجمالي درجاتها ٣٦٠ درجة.

٤. ضرورة التفكير في إصدار دورية متخصصة بعنوان: القيادة في المكتبات، وذلك لنشر الكتابات والمقالات والبحوث التي تتناول موضوع القيادة في المكتبات ومؤسسات المعلومات، حتى تكون منفذًا لا يتيح للأكاديميين وحدهم القدرة على بث نتائج الدراسات المتخصصة في هذا الصدد فحسب، بل تكون منفذًا يتيح الفرصة للمديريين وقادة المكتبات في مختلف المستويات، ليقوموا بعرض تجاربهم وخبراتهم العملية أيضًا.

٥. قد يكون من المناسب عرض مؤتمر سنوي (أو ندوة، أو دائرة مستديرة، أو اجتماع دوري، أو ورشة عمل، ... إلخ) في موضوع القيادة في المكتبات ومؤسسات المعلومات، على أن يتولى الإعداد والتحضير له دار الكتب والوثائق القومية، أو مكتبة الاسكندرية (أو المكتبة الوطنية في كل دولة عربية) بالتعاون مع الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات (أو الجمعية المهنية المعنية في كل دولة عربية)، لمناقشة القضايا الجارية، والاتجاهات الحديثة.

٦. يمكن للمكتبة الوطنية، والمكتبات العامة الكبيرة، والجمعيات المهنية المعنية أن تعقد سلسلة من الدورات المهنية قصيرة الأجل حول المهارات السياسية، والمهارات القيادية لمديري المكتبات المعروفة بـ Soft Skills .

رابعًا: توصيات في مجال استثمار التكنولوجيا

١. ينبغي على الجمعيات المهنية أن تستثمر تدابير الاتصال الإلكتروني على نحو يدعم مهارات القيادات المكتبية، ويزيد من فرص النقاش المثمر والبناء بين زملاء المهنة، لاسيما من يشغلون المناصب القيادية منهم، وذلك من خلال: منتديات الويب Web Logs، ورسائل البريد الإكتروني، وجماعات الاهتمامات المشتركة ... إلخ.

٢. من المفيد إنشاء قائمة نقاش بريدية E-Mail Discussion List تُخصص لتفعيل التواصل بين مديري المكتبات ومن في مستواهم على الصعيد المصري أو العربي (يطلق قاموس ODLIS على هذه القوائم مصطلح LISTSERV وهو البرنامج الذي يتولى إدارة القائمة البريدية وفقًا لأي نظام من أنظمة التشغيل المتوافقة كنظام تشغيل ويندوز مثلاً، ويتم تصميمه ليعمل على التعامل مع الرسائل البريدية المتسلمة من المشاركين وتحديث مساهماتهم).

٣. يُقترح إنشاء نادي مجلة عربي Journal Club على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، لبناء تجمع رسمي أو غير رسمي يهتم بمناقشة مقالات المجلات العلمية المنشورة حديثًا في موضوع القيادة الإدارية في المكتبات ومؤسسات المعلومات، لما لذلك من دور مهم في دعم التعلم المستمر لمديري المكتبات وقادتها.

٤. يمكن للمكتبات العربية بجميع فئاتها وأنواعها أن تعمد إلى إنشاء متصفحات تتبعية Pathfinders، تكون بمثابة ببليوجرافية موضوعية متخصصة تصمم لمساعدة مديري المكتبات وغيرهم من المهتميين بموضوع القيادة المكتبية في الوصول إلى مختلف المصادر التي تغطي هذا الموضوع بشكل محكم ودقيق.

المراجع

١. Winston, M.D. & Neely, I. y. Leadership Development and Public Libraries.- Public Library Quarterly.- Vol. 19, No.3.

٢. Glogoff, S. Information Technology in The Virtual Library: Leadership in

Times of Change.- Journal of Library Administration.- Vol. 32, No.3/4 (2001).

٣. دليل المكتبات العامة والمتخصصة والأكاديمية/ مركز المعلومات ودعم إتخاذ القرار بمجلس الوزراء المصرى. متاح في http://www.egyptlib.net.eg/Site/> <LibraryResult.aspx تاريخ الاتاحة: ٢٠٠٨/٢/٥

٤. Riggs, Donald E. Chapter 4. Visionary Leadership. In: Mech, Terrence R.& Mc Cabe, Gerard B. (Eds), Leadership and Academic Librarians.- Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1998.

٥. Loc. Cit.

٦. شريف كامل شاهين. نظم المعلومات الإدارية للمكتبات ومراكز المعلومات: المفاهيم والتطبيقات.- دار المريخ للنشر، الرياض. ١٩٩٤.

٧. هند عبد الرحمن آل عروان. الإدارة العلمية للمكتبات ومراكز المعلومات ومدى تطبيقها في الأقسام النسائية بمؤسسات التعليم العالى في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض. (مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية. السلسلة الأولى؛ ٣٧)

٨. James, Stuart. The Manager and The Library: A Review of Some General and Industrial Management Books and their Relevance to Library Management.- Library Review.- Vol. 43, No. 1 (1994).

٩. Barter, Richard F. In Search of Excellence in Libraries: The Management Writings. Of Tom Peters and their Implications for Library and Information Services.- Library Management.- Vol. 15, No.8 (1994).

١٠. قام المؤلف الذى يشغل منصب مدير مكتبة المدرسة الأمريكية في لاس بالميس Las Palmes بأسبانيا بإنجاز هذه الورقة ضمن متطلبات برنامج جامعة ويلز للحصول على ماجستير المكتبات عن بعد.

١١. Daniels, Bruce E. State Libraries: Architects for The Information Highway.- The Bottom Line: Managing Library Finances.- Vol. 9, No. 1 (1996).

١٢. Line, Maurice B. But What can be Done about our Bosses?.- Library Management.- Vol. 17, No.3 (1996).

١٣. Ershova, Tatiana. The Information Society: A New Challenge for Management . - Library Management.- Vol. 19 No.5 (1998).

١٤. Roshester, Maxine & Nicholson, Fay. Management Changes Facing Librarianship in Australia.- Library Management.- Vol. 19, No. 5 (1998).

١٥. Paul, Gerd. Mobilizing the Potential for Initiative and Innovation by Means of Socially Competent Management: Results form Research Libraries in Berlin .- Library Management.- Vol. 21, No. 2 (2000).

١٦. Tyree, Michael& Hansen, Mary Jo. Reasons, Not Excuses: Lessons from Elizabeth ICEO on Leading, Not Managing Libraries- The Bottom Lime: Managing Library Finances.- Vol. 14, No. 4 (2001).

١٧. Pors, Niels Ole & Johannsen, Carl Gustav. Job Satisfaction and Strategies among Library Directors.- Op. Cit.

١٨. Houbeck Jr, Robert L. Leveraging our Assets: The Academic Library and Campus Leadership.- The Bottom Line: Managing Library Finances.- Vol. 15, No. 2 (2002).

١٩. Long, Sarah. Mentoring: A Personal Reflection.- New Library World.- Vol. 103, No. 3 (2002).

٢٠. Pors, Niels Ole & Johannsen, Carl Gustave. Attitudes towards Internationalization in the Library Sector: The Case of Danish Librarians

and Library Managers.- New Library World.- Vol. 104, No. 7/8 (2003).

٢١. Turock, Betty J. Developing Professional Leaders.- New Library World.- Vol 104, No 11/12/(2003).

٢٢. Pors, Niels Ole & Johannsen, Carl Johannsen Library Directors Under Cross- Pressure between New Public Management and Value – based Management.- Library Management.- Vol. 24, No. 1/2 (2003).

٢٣. Pors, Niels Ole; Dixon, Pat; Robson, Heather. The Employment of Quality Measures in Libraries: Cultural Differences, Institutional Imperatives and Managerial Profiles.- Performance Measurement and Metrics.- Vol. 5, No. 1 (2004).

٢٤. Johannsen, Carl Gustav. Managing Fee-based Public Library Services: Values and Practices.- Library Management.- Vol. 25, No. 6/7 (2004).

٢٥. Cullen, John. LIS. Labour Market Research: Implications for Management Development.- Library Management.- Vol. 25, No. 3 (2004).

٢٦. Mason, Florence M. & Wetherbee, Louella V. Learning to Lead: An Analysis of Current Training Programs for Library Leadership.- Library Trends.- Vol. 53, No.1 (Summer 2004).

٢٧. Winston, Murk. Ethical Leadership: Professional Challenges and Role. - New Library World.- Vol. 106, No. 5/6 (2005).

٢٨. Pors, Niels Ole. Changing Perceptions and Attitudes among Danish Library Managers and Directors: the Influence of Environmental Factors.- New Library World.- Vol. 106, No. 3/4 (2005).

٢٩. Winston, Mark E. & Quinn, Susan. Library Leadership in Times of Crisis and Change.- New Library World.- Vol. 106, No. 9/10 (2005).

٣٠. Mullins, John & Linehan, Margaret. Op. Cit.

٣١. Ameen, Kanwal. Challenges of Preparing LIS Professional for Leadership Role in Pakistan, In: Proceedings of Asia – Pacific Conference on Library and Information Education& Practice (A-LIEP).- Singapore: Nanyang Technological University, 2006

٣٢. Ur Rehman, Sajjad. Analyzing Job Market of The Kuwaiti Corporate Sector for Developing Information and Knowledge Professional.- IALAM.- No.1 (2007).

٣٣. Pors, Niels Ole & Johannsen, Carl Gustav. Job Satisfaction and Motivational Strategies among Library Directors.- New Library World.- Vol. 103, No. 6 (2002).

٣٤. Loc. Cit.

٣٥. Loc. Cit

٣٦. Parter, Richard F. In Search of Excellence in Libraries: The Management Writings of Tom Peters and their Implications for Library and Information Services.- Library Management.- Vol. 15, No. 8 (1994).

٣٧. Pors, Niels Ole. Changing Perceptions and Attitudes among Danish Library Managers and Directors: The Influence of Environmental Factors.- New Library World. - Vol. 106, No. 3/4 (2005).

التعلم المزيج مقابل التعليم الاعتيادي: دراسة مقارنة بين تحصيل الطلبة المعلمين لمفاهيم الإحصاء والاحتمال في الجامعة العربية المفتوحة وجامعة الزيتونة الأردنية

Blended Learning vs. Ordinary Teaching: A Comparative Study of the Achievement of Arab Open University and Zaytoona Private University Pre-service Teachers with Regard to Concepts of Probability and Statistics

د. مفيد أحمد أبوموسى *

د. زياد محمد النمراوي**

ملخص

هدفت الدراسة إلى مقارنة تحصيل الطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كل من جامعة الزيتونة الأردنية والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في موضوع الإحصاء والاحتمال. ولتحقيق غرض الدراسة تم تدريس طلبة جامعة الزيتونة موضوع الإحصاء والاحتمال بالطريقة المأثورة (الاعتيادية) المعتمدة بشكل أساس على حضور المحاضرات والتدريس بشكل مباشر. في حين تم تدريس طلبة الجامعة العربية المفتوحة بنموذج تدريسي قائم على التعلم المزيج (Blended Learning). تم تطبيق الدراسة في العام الجامعي ٢٠١٠-٢٠١١ حيث بلغ عدد الطلبة المشاركين في الدراسة ١٤٨ طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات التحصيل البعدي باختلاف مجموعتي الدراسة. وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المقارنة وتبني نموذج التعلم المزيج كمرحلة انتقالية نحو تعلم المستقبل.

الكلمات المفتاحية: التعلم المزيج، التعلم المفتوح، المعلمين قبل الخدمة، مفاهيم الإحصاء والاحتمال.

Dr. Mofeed Ahmad Abu Mosa*

Dr. Ziad Nemrawi**

Abstract

This study aimed at comparing the achievement of statistical and probabilty concepts among pre-service teachers. 148 students participated in the study. These students were from Al-Zaytona university and Arab Open University (AOU). Al-Zaytona students were taught by lecturing. Where, AOU students were taought by a Blended Learning model. The study was carried out in 2010-2011 academic year. The results show no significant difference between the two groups.

Key words: Blended Learning, pre-service teachers, statistical and probabilty concepts.

مقدمة

يواجه العالم مجموعة من التحولات والتحديات السريعة والمتلاحقة، والتي تتمثل في التقدم العلمي والثورة التكنولوجية وثورة

(*) الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن.

(**) جامعة الزيتونة الاردنية.

(*) Arab Open University - Jordan.

(**) Al. Zaytoonah University of Jordan.

الاتصالات والمعلومات والتي تسببت في تضاعف المعرفة الإنسانية، وفي مقدمتها المعرفة العلمية والتكنولوجية في فترات زمنية قصيرة جداً، ومن بين ما نال الاهتمام والعناية هو تقنيات التعلم وتكنولوجيا التعليم.

لقد كان ينظر إلى المنهاج قديمًا على أنه المادة الدراسية، فالكتاب هو المنهاج، وما على الطالب إلا أن يقوم بحفظ المادة لينتقل إلى الصفوف الأخرى. ومن ثم تطور مفهوم المنهاج فأصبح عبارة عن خبرات تعليمية تم التخطيط لها مسبقًا، ولعل مفهوم المنهاج أشمل من موضوع الخبرات فقد يضم المنهاج جميع جوانب التعلم لدى الطالب التي تم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية، وهذا التعريف الشامل يتضمن الأهداف التربوية، وجميع الخبرات التعليمية بما فيها الأنشطة التعليمية التي تتم تحت إشراف المدرسة وتوجهها لتحقيق أهداف منشودة، وأخيرًا تقويم ما تعلمه الطلبة خلال مرورهم بهذه الخبرات. ومع ظهور التكنولوجيا الحديثة بدأ ينظر إلى المنهاج على أنه نظام حيث يرى (بوشامب، كما ورد في سعادة ١٩٩٥) «أن المنهاج كنظام له ثلاثة عناصر رئيسة، وهي المدخلات والعمليات والمخرجات (سعادة، ١٩٩٥)[١].

إن الأدوات التكنولوجية سواء كانت بدائية أولية (مثل اللوحات الوبرية وأجهزة العرض العلوي ولوحات الجيوب وغيرها) أو كانت أجهزة تقنية عالية متطورة (الفيديو كونفرنس، وسائط الاتصال الحديثة، مواقع إدارة التعلم، الوسائط النقالة) ما هي إلا وسائط تساعد كلاً من المعلم والطالب على توفير الفرص وإتاحة المناخ والأسباب المناسبة للابتكار والتجديد ولكنها لا تقوم بذلك بنفسها. وتتفق هذه الوظيفة للتكنولوجيا مع التوجه الحديث في المناهج بشكل عام؛ فعندما تتوفر الأدوات التكنولوجية فإنها تساعد الطلاب على التركيز والفهم والقدرة على حل المشكلات وبالتالي فهي تسهل عملية تعلم وتعليم الرياضيات؛ إذ يجب استخدام التكنولوجيا بتوسع وإحساس بالمسؤولية بهدف إثراء تعلم الطلاب للرياضيات. كما تساعد التكنولوجيا في تطوير عمليات الاستقصاء والبحث من خلال توفير وسائل تظهر الأفكار الرياضية من منظورات متعددة كما توفر فرصة للتركيز وذلك حينما يقوم الطلاب بالحوار مع بعضهم ومع المعلم حول الأشياء التي تظهر على الشاشة.

يمكن للمعلم استخدام التكنولوجيا في انجاز المهام الرياضية والتي تزيد من فاعلية التدريس لكنها ليست بديلة عن دور المعلم؛ إذ أن المعلم صاحب القرار في تحديد إجابة أسئلة كيف ومتى تستخدم التكنولوجيا لإنجاز المهمات الرياضية في الغرفة الصفية، وهو من يقرر فيما إذا كان استخدام التكنولوجيا في المواقف المختلفة مناسبا أم لا. كما أن استخدام الأدوات التكنولوجية تمكن الطلاب بأن يجدوا الوقت الكافي للتفكير بالمسائل الرياضية وتمكنهم من التوصل إلى التعميمات الرياضية ومحاكاة الواقع وابتكار نماذج ديناميكية من خلال استخدامهم لأدوات التكنولوجيا والتي تعرف بإسم البرمجيات الديناميكية من مثل برمجية[*] Geogebra وغيرها من البرمجيات المماثلة، وإن تعلم الطلبة للرياضيات من خلال مثل تلك الأدوات التكنولوجية يمكنهم من نمذجة المواقف الرياضية وتساعدهم على حل مشكلات معقدة لم تكن متاحة من قبل، وتساعد في ربط المعرفة الاجرائية بالمعرفة المفاهيمية. إن التوجه الحديث يدعم ويدعو إلى استخدام تكنولوجيا الحاسبات والحواسيب في إجراء عمليات وخوارزميات وإنشاءات هندسية مع

(*) www.geogebra.org.

الاعتقاد الجازم بأن ذلك الاستخدام للتكنولوجيا ليس بديلاً للحدس والفهم (NCTM, 2000)[٢].

اهتمت مناهج الرياضيات الحديثة بموضوع الإحصاء والاحتمال إذ اعتبر كأحد المواضيع الأساسية في مناهج الرياضيات من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر(NCTM, 2000) [٢]، (وثيقة المناهج الأردنية، ٢٠٠٤) [٣]. وعمدت برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة إلى تضمين هذا الموضوع ضمن مقرراتها. ويعود هذا الاهتمام إلى العديد من الأسباب منها: أن موضوع الإحصاء والاحتمال يتضمن بناء وتكوين الاسئلة التي تساعد الطلبة على جمع البيانات حول موضوع معين ومن ثم العمل على تنظيم تلك البيانات وتبوبها وعرضها بطرق مختلفة بهدف الاجابة عن أسئلة مختلفة. كما تمكنهم من اختيار واستخدام الطريقة الأنسب لتحليل البيانات والخروج بمعلومات ذات معنى حول القضية المطروحة. إن موضوع الإحصاء والاحتمال يسهم بشكل كبير في تمكين الطلبة من فهم الواقع المحيط بهم من خلال تعلمهم بناء التوقعات والاستنتاجات من خلال قاعدة بيانات وليس من خلال الحدس والتخمين فقط (Focal Points, 2006) [٤].

لعل موضوع الإحصاء من أكثر الموضوعات ارتباطاً بالواقع؛ فيمكن للمعلم أن يوجه الطلبة إلى دراسة العلاقة بين تحصيل الطالب في الثانوية العامة وتحصيله في السنة الأولى من الجامعة، فيعمل الطالب على تصميم أداة لجمع البيانات، ومن ثم ينظم تلك البيانات، ويعرضها بصورة جداول ورسوم بيانية ويطرح أسئلة متنوعة ذات علاقة بالموضوع، ومن ثم يحصل على إجابات من خلال البيانات التي جمعها. ولا يكتفى بذلك بل يتعداه إلى إمكانية استنتاج قاعدة عامة تربط بين المتغيرين. ولعل موضوع الإحصاء من الموضوعات التي يمكن أن تظهر الارتباط بين موضوعات الرياضيات المختلفة كالحساب والجبر والهندسة بصورة طبيعية وذات ارتباط بالواقع. إن استخدام تكنولوجيا الحاسوب كبرمجية الأكسل (Excel) أو برامج الإحصاء من مثل (SPSS[*] or SPWA[**]) في سياق الإحصاء قد ييسر الأعمال الروتينية المتعلقة بجمع البيانات وتبويبها ويسهل الوصول إلى استنتاجات رياضية ذات علاقة بالمشكلة المطروحة وذلك من خلال تعلم الطلبة العديد من برمجيات الحاسوب المساعدة.

الخلفية النظرية

يقوم نظام التعليم المفتوح على مبدأ أساس يتمثل في المرونة في استيعاب قاعدة واسعة من الراغبين في متابعة تحصيلهم الجامعي، مما يوفر فرصا كثيرة تتاح للمؤهلين منهم. ويعود التوجه إلى مثل هذا التعليم إلى قلة القيود المفروضة على القبول بالتعليم المفتوح مقارنة بالمؤسسات التعليمية الاعتيادية (Reeves، 2009)[٥]. والدراسة وفق نظام التعليم المفتوح تأخذ أشكالاً متنوعة، ومن أكثر تلك الأشكال شيوعاً نهج التعلم المزيج. يتمحور التعلم المزيج بشكل كبير على التدريس المباشر، إلى جانب غيرها من أشكال الدعم مثل التعليم عبر الإنترنت، والمزج مع مكونات متنوعة أخرى تهدف إلى توفير بيئة مناسبة لدعم التعلم والتعليم. (Reeves، 2009)[٥].

ولعل من متطلبات التعلم المزيج أن تعمل المؤسسة التعليمية على توفير العديد من أحدث وأنسب الوسائل التعليمية المتنوعة لطلابها بما في ذلك المواد المطبوعة، والأشرطة السمعية، وأشرطة الفيديو، والأقراص المدمجة، والمناهج عبر الإنترنت.

تعد الجامعة العربية المفتوحة من المؤسسات التعليمية التي تقوم فلسفة نظام التعليم المفتوح

(*) Statistical Package for Social Sciences.

(**) Productive Analytic SoftWare

على نهج التعلم المزيج المستقل الذي يخضع للإشراف العلمي المباشر على الدارسين. فالطالب المسجل في مقرر من المقررات يتسلم حقيبة تعليمية تحتوي على مواد مطبوعة، ووسائل سمعية بصرية (أشرطة الفيديو والكاسيت)، وفي بعض الأحيان أقراصا مدمجة. وتشمل المواد المطبوعة المحتوى الشامل من القراءات وجدولاً زمنياً للمهام المطلوب القيام بها أثناء الفصل الدراسي. وأحياناً قد لا تتوفر المواد السمعية والبصرية من خلال أشرطة بل تنشر على موقع إدارة التعلم الخاص بالجامعة ويمكن للطالب أن يرجع إليها عند الحاجة. كما أن المشاريع المتعلقة بمواضيع محددة تتم برمجتها وتوزيعها على مدة الفصل الدراسي من أجل قياس ورصد التقدم الذي يحرزه الطالب. وفي نهاية كل فصل يعقد الامتحان النهائي لكل مقرر وتتوزع الدرجات الإجمالية للمقرر على الامتحان النهائي والأنشطة الأخرى بنسب مختلفة. وتعقد الامتحانات النهائية في جميع فروع الجامعة في نفس التاريخ والتوقيت حيث يتم التحكم فيها مركزيا. (http://arabou.edu.kw, 2011).

يمكن النظر إلى التعلم المزيج (Blended Learning) على أنه شكل من أشكال التعلم الإلكتروني ولعل هذا النوع من التعلم ليس مفهومًا جديدًا بل له جذور قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرق التعلم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، وتستخدم له مصطلحات، مثل: التعلم المزيج (Blended Learning)، والتعلم الهجين (Hybrid learning)، والتعلم المختلط (Mixed Learning) (Orey,2002)[٦]، وهو بالتالي قد يتنوع بشكل كبير جدًا، لأن حدوث التعلم من خلاله يعتمد على عناصر متعددة، منها على سبيل المثال: الخبرة، والسياق، والطلبة، وأهداف التعلم، والمصادر.

وهذا يعني أنه ليس هناك استراتيجية واحدة للمزج، ولعل هذا التنوع يدعو للبحث عن مكامن القوة في التعلم المزيج ومحاولة الوصول إلى الاتقان في دمج عناصر مختلفة بشكل ملائم وعملي.

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت تعريف التعلم المزيج دريسكول (Driscoll, 2002)[٧]، وساين (Singh, 2003)[٨] وبيرسن (Bersin, 2004)[٩] حيث أشارت إلى أن هناك أربعة معانٍ مختلفة للتعلم المزيج، وهي:

١. المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدف تربوي، مثل: (الصفوف الافتراضية المباشرة، والتدريس المعتمد على السرعة الذاتية، والتعلم التعاوني، وبرامج تحرير الفيديو، وتحرير الصوت، وتحرير النصوص).
٢. مزج طرق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة مثل: (البنائية، السلوكية، المعرفية) لإنتاج تعلم مثالي مع أو بدون استخدام التقنية.
٣. مزج أي شكل من أشكال التقنية، مثال على ذلك: (شريط الفيديو، CD، التدريب المعتمد على الويب، أفلام) مع التدريس من قبل المدرس وجهًا لوجه.
٤. مزج التقنية في التدريس مع مهمات عمل حقيقية لعمل إبداعات فعلية تؤثّر على الانسجام بين التعلم والعمل.
٥. وهناك من يعرف التعلم المزيج بأنه التعلم الذي يوظف (٣٠٪ - ٧٥٪) من أنشطته للتطبيق عبر الإنترنت، ويخفض فيه وقت التعلم التقليدي في الصفوف الدراسية. (New Jersey Institute of Technology 2005)[١٠] في حين ترى المجموعة الاستشارية للتعلم المرن (Flexible Learning Advisory Group, 2004)[١١] أن التعلم المزيج

هو: طرق التعلم التي تدمج التعلم الإلكتروني بأشكال مختلفة من التعلم المرن، والأشكال الأكثر تقليدية من التعلم.

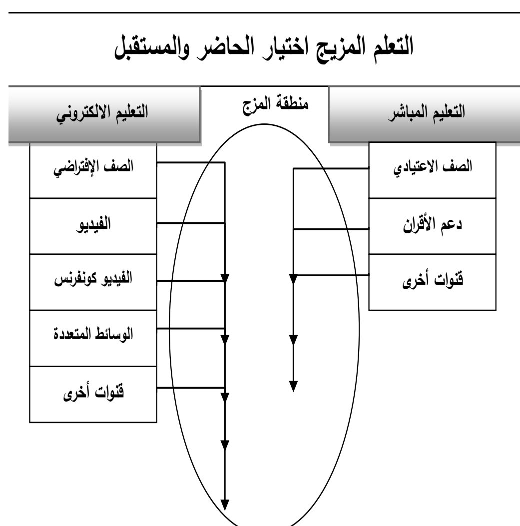
ولعل المفهوم الذي تتبناه هذه الدراسة للتعلم المزيج هو ذلك المفهوم الذي يمزج بين التعليم التقليدي المعتمد على العرض المباشر، والتدريس وجها لوجه من جهة، واستخدام التقنية بأشكالها المتنوعة من جهة أخرى. ويمكن الاستنتاج بأن هذا المنحى لا ينتج شكلاً واحداً ثابتاً للتعلم المزيج، فقد تختلف نسب المزج والأدوات التقنية المستخدمة.

وعطفاً على ما سبق فإن التعلم المزيج هو التعلم الذي يمزج بين كل من:

١. التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي
٢. التعلم المبني على الاتصال بشبكة الإنترنت والتعلم وجهًا لوجه.
٣. التعلم القائم على الاتصال المتزامن والتعلم القائم على الاتصال اللامتزامن

ولعل سبب اختيار الباحثين لهذا النموذج التدريسي دون سواه يعود لعدة أسباب منها: ملائمة هذا النموذج لظروف وحاجات طلبة الجامعة العربية المفتوحة، ولما يتمتع به هذا النموذج من المرونة والانفتاح في عرض المحتوى المعرفي ويتيح للطلبة التفاعل مع المعلم من جهة ومع بعضهم البعض من جهة أخرى. كما أن هذا النموذج التدريسي موضع تجريب واختبار من قبل أصحاب القرار في الجامعة العربية المفتوحة مما يوجب القيام بأبحاث علمية لاختباره للتأكد من مدى ملائمته لنظام التعليم المفتوح بشكل عام وملائمته للظروف الخاصة بالجامعة العربية المفتوحة على وجه الخصوص.

وقد خلص الباحثان إلى تصور مفاهيمي للتعلم المزيج تم توضيحه في الشكل (١).



شكل ١: مخطط مفاهيمي يوضح التدريس وفق التعلم المزيج

الدراسات السابقة

أجريت دراسات عديدة تناولت التعلم المزيج فعلى سبيل المثال:

دراسة شملخ (شملخ، ٢٠١٠)[١٢] حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلُم المؤَّلفَ (التعلم المزيج) على التحصيل في العلوم والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. وقد خلصت الدراسة لوجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05,0 >α) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية (التعلُم المؤَّلفَ) ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة (التعلُم التقليدي). وكذلك لوجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05,0 >α) بين متوسط دافعية المجموعة التجريبية نحو تعلم العلوم ومتوسط دافعية طالبات المجموعة الضابطة نحو تعلم العلوم.

وفي دراسة لأبوموسى (أبوموسى، ٢٠٠٨)[١٣] اختبر خلالها أثر التعلم المزيج في تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب وقد خلصت الدراسة إلى فاعلية التعلم المزيج في زيادة التحصيل وتكوين اتجاهات إيجابية للطلبة

نحو التعلم، وقد أوضحت الدراسة أن استخدام هذا النموذج يتطلب وقتاً وجهداً من المدرس لإعداد المادة التعليمية.

وفي دراسة وادسورث وآخرن (Wadsworth & others, 2007)[١٤] هدفت إلى مقارنة العديد من استراتيجيات التدريس، ومن ضمن تلك الاستراتيجيات استراتيجية قائمة على التعلم الإلكتروني. كما استقصت الدراسة العلاقة بين طريقة التدريس والدافعية للإنجاز والكفاية الشخصية والتحصيل. طبقت الدراسة على ٨٩ طالباً وطالبةً يدرسون مقرر رياضيات على المستوى الجامعي. أظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلاب الذين درسوا بالتعلم الإلكتروني كانوا أفضل تحصيلاً من الطلبة الذين درسوا بالاستراتيجيات الأخرى، كما أظهر النتائج وجود علاقة قوية بين استراتجية التدريس الإلكتروني والدافعية للانجاز والكفاية الشخصية. ولعل من العقبات التي واجهت الاستراتيجية القائمة على التعلم الإلكتروني زيادة الجهد على المدرس في اعداد المحتوى المعرفي الإلكتروني.

وفي دراسة لأيفرنج (Irving, 2006)[١٥] تناول فيها أهمية التقييم بنوعية البنائي والختامي كجزء أساس من العملية التعلمية التعليمية، ولعل رغبة التربويين وصانعي القرارات التربوية وأولياء الأمور في تعظم تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم بشكل خاص دفع الباحث إلى دراسة الأثر والكيفية التي توظف فيها تكنولوجيا الحاسوب وبعض الاستراتيجيات التدريسية القائمة عليه في تحقيق النتاجات التعليمية وفي تقييم العملية التدريسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرمجيات الحاسوبية المعدة للاختبارات في تقديم أدلة ذات معنى عن تحصيل الطلاب في الرياضيات والعلوم كما قدمت معلومات مهمة حول استراتيجيات التدريس بشكل عام وتلك القائمة على التكنولوجيا بشكل خاص. حيث تبين أن الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التكنولوجيا ذات فاعلية أكبر في زيادة تحصيل الطلاب.

وفي دراسة لترنهولم (Trenholm, 2006)[١٦] حاول من خلالها معالجة مشكلة ضعف التحصيل في الرياضيات لدى طلبة كلية مجتمع. وقد أكدت الدراسة على أن توظيف استراتيجيات تدريسية قائمة على استخدام التكنولوجيا بشكل عام وتكنولوجيا الحاسوب بشكل خاص قد أسهمت بشكل كبير في رفع تحصيل الطلبة في الرياضيات. كما أظهرت الدراسة أن الطلبة يحتفظون بالمفاهيم الرياضية التي تعلموها من خلال التكنولوجيا لمدة أطول من تلك المفاهيم التي لم تدرس باستخدامها.

وفي دراسة للطوالبة (الطوالبة، ٢٠٠٦)[١٧] اختبر فيها أثر استخدام برمجية تعليمية من نمط التدريس الخصوصي في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام البرمجية التعليمية في التحصيل، وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتبنى نمط التعلم المزيج في التدريس.

وتوصلت دراسة معهد نيوجيرسي للتكنولوجيا (New Jersey Institute of Technology، 2005)[١٧] إلى أن دمج أفضل ميزات التعلم وجهًا لوجه مع خيارات التعلم على الإنترنت تؤدي إلى التعلم النشط، والمستقل، وكذلك إلى التقليل من وقت الجلوس - غير المحبذ - عند الطلبة على مقاعد الصفوف.

وتوصلت دراسة روفاي وجوردن (Rovai and Jordan, 2004)[١٨] إلى أن الدروس المزيجة تنتج إحساسًا مجتمعيًّا أقوى لدى الطلبة عند مقارنتهم مع الطلبة الذين يتلقون التعلم من

خلال التعلم الاعتيادي فقط أو مع الطلبة الذين يتلقون التعلم عبر التعلم الإلكتروني الكامل.

بينما أوضحت نتائج دراسة كوليس (Collis, 2003)[١٩] إلى سهولة وصول الطلبة إلى التعلم من خلال التعلم المزيج وبالذات الطلبة الذين لا يستطيعون الوصول إلى الغرف الصفية التقليدية لأسباب متعددة قد يكون منها: طلبة المناطق الريفية والتجمعات الصغيرة، وطلبة المنازل الذين يتلقون تعليمهم في منازلهم من خلال آبائهم، وقد تكون هناك بعض المواضيع التي لا يستطيع آباؤهم تعليمهم إياها، وكذلك الطلبة المعاقين ونزلاء المستشفيات، والطلبة المفصولين من الدراسة أو المطرودين والذين لا يستطيعون دخول الغرف الصفية حتى لا يصبحوا متخلفين أكاديميًا عن زملائهم.

وأشارت دراسة آيرونز ووادوبس (Irons,2002)[٢٠] (Waddoups,2003)[٢١] إلى أن التعلم المزيج قد أدى إلى تقليل تكلفة التعلم بشكل عام. وفي دراسة جوب (Job,2003)[٢٢] والتي قام من خلالها بمقارنة مجموعات ثلاث: مجموعة ضابطة لم تتلق أي تعليم ومجموعة تلقت التعليم الإلكترونيّ الكامل، ومجموعة تلقت التعليم باستراتيجية التعلم المزيج فقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم المزيج قد أظهر زيادة في سرعة الأداء على المهمات بنسبة ٤١٪، وزيادة في دقة الأداء بنسبة ٣٠٪ على المجموعات الأخرى، واتفقت دراسة (Thomson, 2003)[٢٣] مع دراسة جوب في أن التعلم المزيج يؤدي إلى زيادة في سرعة الأداء على المهمات.

وأشارت دراسة رووني (Rooney, 2003)[٢٤] التي أجراها حول رأي المعلمين في استخدام التعلم المزيج في تدريب المعلمين، إلى أنه قد أدى إلى المحافظة على إيصال أحدث المعلومات للمعلمين، وإلى أنه قد أدى إلى التقليل من كلفة التنقل من قبل المعلمين للحصول على المعلومات وعلى الدورات التدريبية، وكذلك فقد أدى إلى تقليل أوقات الابتعاد عن العائلة، وخسارة مصادر أماكن العمل. وفي التقرير الذي أصدرته مؤسسة سبارو (Sparrow, 2003)[٢٥] -وتمت الإجابة عليه عبر الإنترنت- حول المبررات التي تدفع لتطوير التعلم المزيج واستخدام هذه الاستراتيجية في التعليم والتدريب، كانت الإجابات على النحو الآتي: القدرة على مطابقة أساليب التعلم (٨٠٪). الحلول المضبوطة بشكل منفرد (٧٠٪). تحسين نسبة التعلم (٦٢٪). استغلال الاستثمارات التي وقعت في مصادر التدريب الصالحة للاستخدام مرة أخرى (٥٩٪). تقليل الوقت المخصص على الأحداث في الغرف الصفية (٥٧٪).

وعليه يمكن تلخيص مزايا التعلم المزيج بالنقاط التالية:

- يزيد من فرص تعلم الطلبة وتفاعلهم وتحصيلهم ودافعيتهم نحو التعلم واحتفاظهم بما تعلموه.
- يقلل كلفة التعليم بشكل عام على المدى الطويل.
- يسهل وصول الطلبة إلى المعلومة ويزيد من سرعة التعلم.
- الأنسب في ضوء التحول الرقمي الحالي.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الاستراتيجيات المختلفة التي اتبعت في الدراسات السابقة، حيث قادت هذه المراجعة إلى بناء نموذج تدريسي جديد يتناسب والمعطيات الواقعية في نظام التعليم المفتوح الذي تتبناه الجامعة العربية المفتوحة.

ولعل مما يجدر الإشارة إليه أن تبني مثل هذا النموذج التدريسي في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن قد يواجه العديد من العقبات منها:

- الكلفة المادية المرتفعة نسبياً في توفير خدمة الإنترنت بالنسبة للطلبة في بعض

المناطق خصوصا الريفية والبدوية منها.

- حاجة مثل هذا النموذج لفريق عمل متكامل من مصممي التدريس والتقنيين لإنتاج الوسائط المتعددة التي تعين على تطبيق النموذج.
- حاجة هذا النموذج للتطوير المستمر ليناسب حاجات وخصائص الطلبة المختلفة.

وقد رصد الباحثان من خلال التجربة العملية النقاط السابقة وغيرها من النقاط التي سيتم معالجتها لاحقا وتقديم توصيات لحلها.

مشكلة الدراسة

أجرى الباحثان العديد من النقاشات للمقارنة بين نظام التعليم الجامعي المأثور (الاعتيادي) والقائم على أسلوب المحاضرة، ونظام التعلم المفتوح القائم على التعلم المزيج كأسلوب تدريسي. فمن احساس الباحثان بالحاجة إلى المزيد من المعرفة حول هذه القضية. ومحاولة منهم للوقوف على الفروق في تحصيل الطلبة المعلمين الذين يدرسون بالنظام المأثور (الاعتيادي) ونظام التعليم المفتوح القائم على التعلم المزيج، ومن خلال متابعات الباحثان شعر كلاهما أن هناك مللاً ونفوراً لدى الطلبة من الجلوس والاستماع للمدرس، وإن تكرار هذا الأسلوب قد يؤدي إلى توليد اتجاهات سلبية نحو تعلم الرياضيات. وعليه فإن استخدام الوسائل التكنولوجية قد يسهم في حل مشكلة ضعف التحصيل وقد يولد لدى الطلبة المعلمين اتجاهات ايجابية نحو تجاه طريقة التدريس. ولعل القضية الأبرز في النقاش تركزت حول الفروق في عدد الساعات الفعلية المخصصة للتدريس في كلا النظامين؛ ففي النظام المأثور (الاعتيادي) يحضر الطالب ٣ ساعات أسبوعاً وجهاً لوجه، في مقابل أن طالب النظام المفتوح يحضر ساعة واحدة أسبوعياً وجها لوجه، ويعوض ما تبقى من الساعات بالدراسة الذاتية والتعلم عبر موقع إدارة التعلم. فهل يتساوى تحصيل الطلبة في كلا النظامين؟

انبثق عن الاحساس بإمكانية وجود فروق في تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالنظام المأثور (الاعتيادي) ونظام التعليم المفتوح القائم على التعلم المزيج الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد فروق في تحصيل الطلبة المعلمين لمفاهيم الإحصاء والاحتمال بين الطلبة الذين يدرسون وفق نظام التعليم المأثور (الاعتيادي) والطلبة الذين يدرسون وفق استراتيجة التعلم المزيج؟

٢. ما اتجاهات الطلبة المعلمين والذين درسوا مفاهيم الإحصاء والاحتمال نحو طريقة التدريس (التعلم المزيج)؟

وقد تم استخلاص الفرضيات الإحصائية التالية:

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(a < 0.05)$ بين متوسطات تحصيل الطلبة المعلمين لمفاهيم الإحصاء والاحتمال يعزى لطريقة التدريس (اعتيادية، التعلم المزيج)
- لا تختلف اتجاهات الطلبة المعلمين نحو طريقة التدريس (الذين درسوا مفاهيم الإحصاء والاحتمال بطريقة التعلم المزيج) عن ١٠٠.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على مقارنة تحصيل الطلبة المعلمين الذين يدرسون مقرر الرياضيات في كل من جامعة الزيتونة الأردنية والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في العام الجامعي ٢٠١٠ – ٢٠١١.

أهمية الدراسة

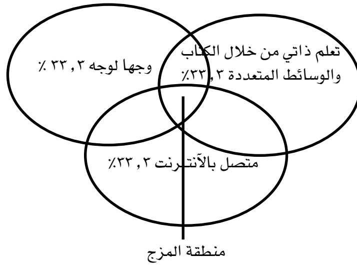
تعدّ الدراسة الحالية من الدراسات التي تبحث في موضوع المقارنة بين التعليم المأثور (الاعتيادي) والتعليم المفتوح القائم على التعلم المزيج وتختبر الفروق في التحصيل بين طلبة

النظامين في موضوع الإحصاء والاحتمال. ولعل أهمية الدراسة الحالية تبرز من خلال تسليطها الضوء على مفهوم التعليم المفتوح القائم على التعلم المزيج مما قد يسهم في إثراء الأدب التربوي المتعلق بالموضوع ويساعد القائمين على مؤسسات التعليم العالي في الأردن والدول العربية على التوجه نحو التعلم المزيج كنموذج تدريسي يواكب التطورات الحادثة والمتسارعة في تقنيات التعليم. كما تبرز أهمية الدراسة أيضاً من خلال محاولتها الوقوف على مدى فاعلية النظام المفتوح في تحقيق النتاجات التعليمية الخاصة بموضوع معرفي مثل الرياضيات من خلال تقديمها لنموذج من نماذج التعلم المزيج ومحاولتها استكشاف مدى ملائمة مثل هذا النموذج في تعلم الطلبة المعلمين للرياضيات.

التعريفات الإجرائية

التعلم المزيج: نوع من أنواع التعلم يمزج بين التعليم الاعتيادي المعتمد على العرض المباشر، والتدريس وجــهاً لوجه من جهة، واستخدام التقنية بأشكالها المتنوعة من جهة أخرى بنسب يحددها المعلم. وتم توظيف نموذج قائم على التعلم المزيج يتلخص بتوظيف طرق ثلاث، وهي: (وهذا هو النموذج الذي اعتمد في تدريس طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن).

- وجهًا لوجه (Offline) (face–to–face & work–based).
- غير متصلة (عمل فردي) (Offline) (Individual work) الكتاب المقرر والوسائط المتعددة التعليمية.
- متصلة بالإنترنت ووسائط التفاعل Online & interactive media مثل: المحاكاة، التدريس الإلكتروني، التدريب الإلكتروني، المراقبة الإلكترونية، البريد الإلكتروني، الفيديو كونفرنس).والشكل (٢) يوضح نسب المزج المستخدمة في هذا النموذج.



شكل ٢: نسب المزج المستخدمة في النموذج التدريسي لطلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الإردن

التعليم المأثور (الاعتيادي): هو تعليم مباشر قائم على العرض المباشر كأسلوب أساس في تقديم المعلومة ونقل المعرفة. ويكون المدرس (المحاضر) محور النشاط.

نظام إدارة التعلم LMS (*): برنامج Software صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقيم التدريب والتعلم والتعليم وجميع أنشطة التعلم في المؤسسات التعليمية، وهو حل استراتيجي للتخطيط والتدريب وإدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة بما في ذلك البث الحي online أو القاعات التخيلية virtual classroom أو المقررات الموجهة من قبل المدرسين أو المدربين. وهذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة ومعزولة عن بعضها تصبح تعمل وفق نظام مترابط يسهم في رفع مستوى التعلم والتعليم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من (١٤٨) طالباً وطالبة من تخصص التربية، موزعين إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تضم (٦٨) طالباً وطالبة من جامعة الزيتونة الأردنية ويدرس هؤلاء الطلبة بالطريقة المأثورة (الاعتيادية) من خلال حضور محاضرات بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً. والمجموعة الثانية تضم (٨٠) طالباً وطالبة من الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن ويدرس هؤلاء الطلبة بطريقة التعلم المزيج. وقد

(*) Learning Management System.

تم اختيار الطلاب في كلا المجموعتين بناءً على تسجيلهم لمقرر الرياضيات الخاص ببرنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كلا الجامعتين في العام الجامعي ٢٠١٠- ٢٠١١.

الطريقة والإجراءات

للإجابة عن فرضيات الدراسة والتوصل إلى النتائج فقد تمت الإجراءات التالية:

أولاً: منهجية الدراسة: استخدم تصميم شبه تجريبي للمقارنة بين متوسطات تحصيل الطلبة في مقرر الرياضيات، وبالتحديد وحدة الإحصاء والاحتمال بين أولئك الذين يدرسون بنظام التعليم المفتوح القائم على التعلم المزيج والطلبة الذين يدرسون بنظام التعليم المأثور (الاعتيادي). ويمكن توضيح ذلك التصميم بالرموز كما يلي:

خ$_{1}$ م$_{1}$ خ$_{2}$

خ$_{1}$ م$_{2}$ خ$_{2}$

خ$_{1}$: اختبار قبلي

خ$_{2}$: اختبار بعدي

م$_{1}$: المعالجة الأولى (التدريس بطريقة التعلم المزيج)

م$_{2}$: المعالجة الثانية (التدريس بالطريقة المأثورة (الاعتيادية)).

ثانياً: أدوات الدراسة:

استخدم اختبار تحصيلي مكونا من ٢٠ فقرة تتعلق بالمفاهيم والمهارات والتعميمات الأساسية لموضوع الإحصاء والاحتمال. علما بأن جميع فقرات الاختبار تتطلب إكمال الفراغ بإجابة قصيرة. رصدت علامة واحدة كوزن لكل فقرة. وعليه تكون الدرجة النهائية للاختبار من ٢٠.

صدق الأدوات

استخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات وهي اختبار تحصيلي لجمع بيانات حول تحصيل الطلبة في الإحصاء والاحتمال واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم المزيج، وقد تم التأكد من صدق الأدوات بطريقتين: صدق البناء والصدق الظاهري (صدق المحكمين) والخطوات التالية توضح الإجراءات التي اتبعت وهي:

١. تحليل محتوى وحدة الإحصاء والاحتمال التي تم تناولها في هذه الدراسة.
٢. بناء جدول مواصفات للتأكد من شمول وموضوعية الفقرات الاختبارية.
٣. عرض الاختبار بصورته الأولية على ثلاثة محكمين مختصين بالرياضيات التربوية وقد تم تعديل الفقرات بناءً على اقتراحاتهم. راجع الملحق (١).
٤. بناء فقرات استبانة الاتجاهات من خلال الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بالاتجاهات نحو طرق تدريس الرياضيات والاتجاهات نحو توظيف التكنولوجيا في التدريس.
٥. عرض الاستبانة بصورتها الأولية (٤٠ فقرة من نوع ليكرت خماسي) على ثلاثة محكمين (نفس المحكمين للاختبار) وقد تم اختصار الاستبانة إلى (٢٨) فقرة بناءً على اقتراحاتهم. وعليه اعتبرت العلامة ١١٢ نقطة قطع للحكم على التوجه الإيجابي نحو طريقة التدريس. (حيث أن العلامة ٣ تمثل توجهاً محايداً نحو طريقة التدريس في حين أن العلامة ٤ تعد توجهاً إيجابياً وعليه فإن ٤× ٢٨ = ١١٢ تمثل نقطة القطع للتوجه الإيجابي) راجع ملحق (٢).

ثبات الأدوات

تم التأكد من ثبات الأدوات بطريقتين: أولهما استخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا والطريقة الثانية طريقة الإعادة وحساب معامل الارتباط.

١. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 20 طالباً في الفصل الصيفي للعام الجامعي

2009- 2010 من طلبة الجامعة العربية المفتوحة وطلبة جامعة الزيتونة الأردنية لحساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وقد وجد أن قيمة ذلك المعامل حوالي (79%) وقد اعتبرت تلك النسبة مقبولة لأغراض البحث.

٢. تم اعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد شهر من تطبيقه أول مرة وحسب معامل الارتباط بين علامات الطلبة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقد بلغت قيمة معامل الارتباط حوالي 85%. وقد اعتبر هذا المعامل مقبولاً لأغراض الدراسة.

٣. تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 20 طالباً في الفصل الصيفي للعام الجامعي 2009 – 2010 من طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن لحساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وقد كانت قيمة ذلك المعامل حوالي (85%) وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث.

٤. تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة الاستطلاعية بعد شهر من تطبيقها أول مرة وحسب معامل الارتباط بين استجابات الطلبة في الحالتين وقد بلغت قيمة معامل الارتباط حوالي 87 % وقد اعتبرت هذه النسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ثالثا: الإجراءات

تم اتباع الخطوات التالية لإجراء الدراسة:

١. اعداد أداة الدراسة (اختبار تحصيلي في وحدة الإحصاء والاحتمال).
٢. التأكد من صدق وثبات الاختبار.
٣. حصر الطلبة المسجلين في مقرر الرياضيات في كلا الجامعتين في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.
٤. إجراء الاختبار القبلي وذلك قبل البدء بتدريس الوحدة معتمدين بذلك أن الطلبة قد درسوا موضوعات الوحدة في المرحلة الثانوية قبل دخولهم إلى الجامعة. وللتأكد من تكافوء المجموعتين قبل البدء بالدراسة.
٥. تدريس مفاهيم ومهارات وتعميمات وحدة الإحصاء والاحتمال لمدة شهر ونصف لكلا المجموعتين. حيث درس طلبة الجامعة العربية المفتوحة بطريقة التعلم المزيج وطلبة جامعة الزيتونة بالطريقة الاعتيادية والذي يمكن تفصيله بما يلي:

إن النموذج التدريسي القائم على التعلم المزيج والذي طبق في هذه الدراسة قائم على تصميم وإنتاج وسائط متعددة تعليمية وبالتحديد هي:

- تسجيلات فيديو تشرح بالتفصيل المفاهيم والمهارات والتعميمات الواردة في وحدة الإحصاء والاحتمال وقد استخدم اللوح التفاعلي StarBoard وبرمجية Camtasia Studio لتلك الغاية.
- بناء العديد من الاختبارات الإلكترونية باستخدام Moodle وبرمجية Quiz Creator
- تصميم وانتاج بعض الفلاشات التي تعمل كوسائط مساعدة على التعلم
- إثراء الشروح بالعديد من أوراق العمل الورقية والإلكترونية للمزيد من التدريب
- استخدام برمجية الفيديو كونفرنس Dim-dim للتواصل المتزامن مع الطلبة لمناقشة الصعوبات التي يواجهونها أثناء دراسة وحدة الإحصاء والاحتمال.
- إرشاد الطلبة إلى دورة التعلم المبني عليها النموذج والتي تتمثل بالخطوات التالية:
- الخطوة الأولى: التحضير للمحاضرة من خلال مشاهدة الفيديو.
- الخطوة الثانية: حضور المحاضرة وجها لوجه مع المدرس.
- الخطوة الثالثة: التدرب من خلال الفلاشات المتوفرة على موقع إدارة التعلم.
- الخطوة الرابعة: التدرب من خلال حل ورقة من أوراق العمل سواء كانت الالكترونية أو الورقية والمتوفرة على موقع إدارة التعلم.

- الخطوة الخامسة: التدرب من خلال الاختبارات الإلكترونية المتوفرة على موقع إدارة التعلم.
- الخطوة السادسة: الاستعانة بمنتدى الحوار الخاص بالمقرر والفيديو كونفرس للحصول على مساعدة إضافية في حال لم يتقن الطالب بعض المهارات أو أعجم عليه بعض المفاهيم.
- الخطوة السابعة: الانتقال إلى الجزء التالي من الموضوع.

٦. إجـراء اختبار بعد الانتهاء مباشرة من تدريس الوحدة لكلا المجموعتين وتصحيح الاختبار ومقارنة النتائج.
٧. يجدر بالذكر أن نفس الاختبار تم استخدامه في المرتين (قبلي، بعدي).
٨. إجراء اختبار بعد الانتهاء مباشرة من تدريس الوحدة لكلا المجموعتين وتصحيح الاختبار ومقارنة النتائج.
٩. تحليل النتائج باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS (**) PASW (*) or الإصدار السابع عشر والخروج بالنتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

استخدمت الحزمة الإحصائيةPASW or SPSS الإصدار السابع عشر لإجراء التحليل الكمي للبيانات، وللإجابة عن الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة المعلمين لمفاهيم الإحصاء والاحتمال يعزى لطريقة التدريس (اعتيادية، التعلم المزيج)

وقد ظهرت النتائج التالية:

جدول ١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي	جامعة الزيتونة	٦٨	٣,٣٨٢٤	٢,٠١٥٠٩
	الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن	٨٠	٣,٣٠٠٠	٢,١٥٤٧٧

يظهر الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي لأفراد عينة الدراسة ويظهر من الجدول تدني متوسط التحصيل لكلا المجموعتين بالرغم من أن الطلبة قد درسوا نفس مفردات مقرر الإحصاء والاحتمال في المرحلة الثانوية. وقد يشير ذلك إلى الضعف التحصيلي عند الطلبة في هذا الموضوع، وقد يشير أيضا إلى عدم مناسبة طرق التدريس المتبعة في المرحلة الثانوية والتي تعتمد بشكل أساس على الاستظهار والتلقين. كما يظهر من خلال الجدول (١) وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية لاختبار القبلي بين مجموعتي الدراسة، وللتحقق فيما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة احصائية أم أنه فرق عشوائي فقد تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ويظهر الجدول (٢) تلك النتائج.

(*) Productive Analytic SoftWare
(*) Statistical Package for the Social Sciences

جدول ٢ : اختبار «ت» لعينتين مستقلتين

		اختبار ليفينز Levene's للتأكد من تجانس التباين للمجموعتين		اختبار «ت»		
		«قيمة « ف	الدلالة	قيمة «ت» المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة
الاختبار القبلي	بافتراض تجانس المجموعتين	٠,٤٤٢	٠,٥٠٧	٠,٢٣٩	١٤٦	٠,٨١٢
	بافتراض عدم تجانس المجموعتين			٠,٢٤٠	١٤٤,٦٤٦	٠,٨١١

يظهر الجدول (٢) اختبار ليفينز والخاص بالتأكد من تجانس التباين بين مجموعتي الدراسة ولعل البيانات في الجدول السابق تظهر أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تباين مجموعتي الدراسة مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل قبل البدء بتدريس موضوعات وحدة الإحصاء والاحتمال. كما يظهر اختبار «ت» أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل مجموعتي الدراسة مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل البدء بالتدريس. لعل المعلومات السابقة تدعم عدم حاجة الباحثين إلى إعادة توزيع أفراد الدراسة أو إجراء أي تعديل على الاختيار لهم.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار البعدي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار البعدي	جامعة الزيتونة الأردنية	٦٨	١٢,٢٧٩٤	٢,٤٣٠١٩
	الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن	٨٠	١٢,٨٠٠٠	٢,٤٩٧٥٩
	المجموع	١٤٨	١٢,٥٦٠٨	٢,٤٧٢٢٣

يظهر الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة وذلك بعد الانتهاء من تدريس وحدة الإحصاء والاحتمال، يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة أفراد الدراسة قد ارتفعت بشكل كبير مقارنة بمتوسط العلامات على الاختبار القبلي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (شملخ،2010)[١٢] و(دراسة أبوموسى، 2008)[١٣]، و(الطوالبة، 2006)[١٧] ودراسة (Trenholm،2006)[١٦](Collis،2003)[١٩] وقد يعزى ذلك إلى حداثة المعلومات التي تلقاها الطلبة، وحرص الطلبة في الحصول على علامات عالية في المقرر، وطريقة التدريس المتبعة. ويظهر من الجدول أيضا وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة جامعة الزيتونة الأردنية حوالي (١٢,٢٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن حوالي (١٢,٨). وللتأكد فيما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة احصائية، فقد استخدم تحليل التباين المصاحب، ويبرر استخدام هذا النوع من التحليل لضبط أثر الاختبار القبلي، فقد يكون هناك أثر للاختبار القبلي على التحصيل البعدي للطلبة.

جدول ٤ : تحليل التباين المصاحب للاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
النموذج المعدل	٣٥٧,٩٩٧a	٢	١٧٨,٩٩٩	٤٨,٠٢٤	٠,٠٠٠
التقاطع	٤١٨٠,٢٤٨	١	٤١٨٠,٢٤٨	١١٢١,٥٢٨	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	٣٤٨,٠٣٥	١	٣٤٨,٠٣٥	٩٣,٣٧٥	٠,٠٠٠
المجموعات	١٢,٤١٩	١	١٢,٤١٩	٣,٣٣٢	٠,٠٧٠
الخطأ	٥٤٠,٤٥٦	١٤٥	٣,٧٢٧		
المجموع	٢٤٢٤٩,٠٠٠	١٤٨			
المجموع المعدل	٨٩٨,٤٥٣	١٤٧			

a. R Squared = 0,398 (Adjusted R Squared = 0,390)

يظهر الجدول(٤) عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط التحصيل البعدي لمجموعتي الدراسة يعزى لطريقة التدريس. وبلغة أخرى فإن الفرق بين متوسطي العلامات في النظام الاعتيادي والنظامٍ المفتوح القائم على التعلم المزيج ليس جوهرياً. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما أظهرته بعض الدراسات السابقة من مثل: (شملخ،٢٠١٠)[١٢] و(أبوموسى،٢٠٠٨)[١٣] (Wadsworth & others, 2007)[١٤]؛ حيث أظهرت تلك الدراسات أثراً إيجابياً لطريقة التعليم المزيج مقابل التعليم الاعتيادي ولصالح التعليم المزيج. كما يظهر في الجدول أن قيمة التباين المفسر R^2 قد بلغت حوالي ٤٠٪ وهذا يعني أن التباين في تحصيل الطلبة في كلا المجموعتين يمكن أن يعزى إلى طريقة التدريس في حين أن ٦٠٪ من ذلك التباين قد يعزى لمتغيرات أخرى من مثل الفئة العمرية والتعلم السابق وغيرها من المتغيرات التي يمكن تناولها في دراسات لاحقة. ويجدر بالذكر بأن متوسط أعمار طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن حوالي ٣٠ سنة في حين أن متوسط أعمار طلبة جامعة الزيتونة الأردنية حوالي ٢٠ سنة، كما أن معظم طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن من العاملين (موظفين أو مدرسين أو ربات بيوت) في حين أن طلبة جامعة الزيتونة الأردنية حديثي تخرج ولا يتحملون مسؤوليات اجتماعية كتلك التي يتحملها طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن. ولعل وجود مثل هذا الاختلاف في خصائص الطلبة في كلا الجامعتين قد يفسر عدم تفوق الطريقة التدريسية القائمة على التعلم المزيج مقابل الطريقة التدريسية القائمة على التعلم الاعتيادي.

كما تشير النتائج إلى أن كلا الطريقتين (المحاضرة، التعلم المزيج) أدتا إلى تطوير وتحسين تعلم الطلبة لموضوع الإحصاء والاحتمال، فحاجة طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن الذين يمكن وصفهم بأنهم من المتقدمين في العمر مقارنة بطلبة جامعة الزيتونة بحاجة للمزيد من الوقت والجهد للاستيعاب واستذكار المعرفة التي يتعلمونها، في حين أن هؤلاء الطلبة يمتلكون دافعية عالية نحو الإنجاز ورغبة في تحقيق ذواتهم. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة (شملخ،٢٠١٠)[١٢] و(أبوموسى،٢٠٠٨)[١٣] ودراسة (الطوالبة، ٢٠٠٦)[١٧] ودراسة (Trenholm, 2006)[١٦] و(Collis, 2003)[١٩]

ولعله يمكن القول بأن الفارق بين طريقتي التدريس كان ضئيلا وغير ملموس. مما يعني أن لكلا الطريقتين ميزات إيجابية. وعليه يمكن القول أن الطريقة التدريسية التي تستخدم بحكمة وبفاعلية أكثر تؤدي إلى نتائج إيجابية، كما يمكن الاستنتاج أن التعلم المزيج يعد بديلاً ناجحاً لطريقة التعلم الاعتيادية مما له من ميزات أخرى حددتها دراسات سابقة.

ولعل هذه النتيجة تشير إلى أهمية تفعيل التعلم المزيج أنه أحد الحلول المنطقية نحو تطوير التعليم العالي في الأردن نحو التعلم الإلكتروني خصوصاً وأن عالم اليوم يشهد تطوراً تكنولوجياً متسارعاً مما يستوجب تحولاً تدريجياً نحو تعلم المستقبل والقائم بشكل أساس على

جعل الطالب محوراً للعملية التعلمية التعليمية وتسليحه بالأدوات والوسائط التي تمكنه من تحمل مسؤولية تعلمه.

وللإجابة عن الفرضية الثانية: لا تختلف اتجاهات الطلبة المعلمين نحو طريقة التدريس (الذين درسوا مفاهيم الإحصاء والاحتمال بطريقة التعلم المزيج).

يوضح الجدول (٥) والجدول (٦) البيانات الوصفية لمقياس الاتجاهات واختبار (ت) لعينة واحدة للحكم على اتجاهات الطلبة نحو طريقة التعلم المزيج.

جدول ٥ : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومتوسط الخطأ المعياري لمقياس الاتجاهات

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
الاتجاهات	٨٠	١٣٠,٦٠٠٠	٤,٧٠٢٨١	٠٠,٥٢٥٧٩

جدول ٦ : اختبار «ت» لعينة واحدة

الاتجاهات	نقطة القطع = ١١٢			
	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (2-tailed)	متوسط الفروق
	٣٥,٣٧٥	٧٩	٠,٠٠٠	١٨,٦٠٠٠٠

تظهر النتائج في الجدول (٥) والجدول (٦) أن طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن والذين درسوا موضوع الإحصاء والاحتمال بطريقة التعلم المزيج يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو طريقة التدريس. وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة من مثل (شملخ،٢٠١٠)[١٢] و(أبوموسى، ٢٠٠٨)[١٣]، و(الطوالبة، ٢٠٠٦)[١٧] و(Trenholm, 2006)[١٦] و(Collis, 2003)[١٩] وهذه النتيجة تعزز التوجه نحو التعلم المزيج كطريقة تدريسية يمكنها أن تنقل التعليم العالي من صورته المعتادة إلى صورة أكثر تطوراً وتوجهاً نحو استخدام التقنية الحديثة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن صياغة جملة من التوصيات تتلخص بالنقاط التالية:

- تبني النموذج التدريسي المستخدم في هذه الدراسة في جميع فروع الجامعة العربية المفتوحة مع العمل على تطويره ليصبح أكثر فاعلية.
- زيادة نسبة التفاعل بين الطلبة والمعلم من جهة وزيادة نسبة التفاعل بين الطلبة أنفسهم مما قد يؤدي إلى نموذج أكثر فاعلية.
- ضرورة إنشاء وحدة لتطوير المقررات الدراسية في الجامعات التي تتبنى نظام التعليم المفتوح بشكل عام والجامعة العربية المفتوحة بشكل خاص؛ بحيث يتم إعادة إنتاج المقررات الدراسية بصورة تتلاءم مع نموذج من نماذج التعلم المزيج، وهذا يتطلب بناء وحدة إنتاج للوسائط المتعددة التعليمية وتسجيل المحاضرات وغيرها من متطلبات إعداد المقررات.
- إجراء المزيد من الأبحاث العلمية الكمية والنوعية تهدف إلى مقارنة نماذج مختلفة من التعلم المزيج والوقوف على الثغرات التي تتضمنها والوصول إلى نموذج أمثل من تلك النماذج يمكن تطبيقة في الجامعات التي تتبنى التعليم المفتوح.

خاتمة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن القول بأن اعتماد نماذج التعلم المزيج قد يمثل مرحلة انتقالية من التعلم الاعتيادي المأثور إلى التعلم الإلكتروني الكامل. ولعل ما يدعم هذا التوجه التطور المتسارع في التقنيات التكنولوجية ورخص أسعارها النسبي وانتشار الإنترنت في كل مكان. مما قد يسهم في حل العديد من المشكلات التي تعاني منها مؤسسات

التعليم العالي حالياً.

المراجع

١. جودة سعادة؛ عبد العليم إبراهيم، المنهاج المدرسي الفعال. عمان الأردن، دار عمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٥.

٢. National Council for Teachers of Mathematics (NCTM). Principles and Standards For School Mathematics. Reston, VA: Author. Printed in USA. 2000.

٣. وثيقة المناهج الأردنية، وزارة التربية والتعليم الأردنية. الإطار العام للمناهج والتقويم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن ٢٠٠٤.

٤. Focal Points, National Council for Teachers of Mathematics, Focal Points. Reston, VA: Author. Printed in USA. 2006.

٥. Reeves, Tolley the satisfaction of commnity college students regarding distance education versus traditional education. Pro Quest Dissertations and theses (PQDT). 2009.

٦. Orey, M. Definition of Blended Learning. University of Georgia. Retrieved February 21, 2003, from the World Wide Web: http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning. 2002.

٧. Driscoll, Maraget. (March 2002). "Blended Learning: Let's get beyond the hype." Learning and Training Innovations Newsline. Retrieved Oct 5, 2005 from: http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=11755.

٨. Singh, Harvey. (Nov-Dec, 2003). "Building effective blended learning programs." Educational Technology. v43 no6 pp51-54. Retrieved Oct 5, 2005 from http://www.bookstoread.com/framework/blended-learning.pdf.

٩. Bersin, Josh. "The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and lessons Learned. Retrieved October 2, 2005 from http://media.wiley.com/product_data/ 2004.

١٠. New Jersey Institute of Technology (2005). (2005). Hybrid Learning. Retrieved Sept 22, 2005 from http://media.njit.edu/hybrid/. 2005.

١١. Flexible Learning Advisory Group 2004, Australian Flexible Learning Framework for the National Vocational Education & Training System 2005-2007, Australian Flexible Learning Framework. At: http:// flexiblelearning.net.au/guides/international.html.

١٢. فاطمة عبدالكريم شملخ. أثر استخدام استراتيجية التعلُم المؤَّلفَ في تحصيل طلبة الصف الثامن ودافعيتهم نحو تعلم العلوم، الجامعة الهاشمية، رسالة ماجستير غير منشورة. ٢٠١٠ .

١٣. مفيد أحمد أبوموسى، أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. المؤتمر الدولي لتقنيات التعليم (٢٠٠٨)(ICOET 2008)، جامعة السلطان قابوس، عمان، مسقط، في الفترة من ٢/٣/ ٢٠٠٨ إلى ٢٠٠٨/٣/٥.

١٤. Wadsworth, Leigh M.; Husman, Jenefer; Duggan, Mary Anne; Pennington, M. Nan (2007). Online Mathematics Achievement: Effects of Learning Strategies and Self-Efficacy. Journal of Developmental Education, Spring2007, Vol. 30 Issue 3,

١٥. Irving, Karen E.(2006). The Impact of Educational Technology on Student Achievement: Assessment of and for Learning. Science Educator, Spring2006, Vol. 15 Issue 1, 2006.

١٦. Trenholm, Sven, A Study on the Efficacy of Computer-Mediated Developmental Math Instruction for Traditional Community College Students. Research & Teaching in Developmental Education, Spring2006, Vol. 22 Issue 2. 2006.

١٧. محمد طوالبة، أثر استخدام برمجية تعليمية من نمط التدريس الخصوصي في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢ (٢)، ٢٠٠٦ .

١٨. Rovai, Alfred P. and Jordan, Hope M. (Aug 2004). «Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses.» International Review of Research in Open and Distance Learning. Retrieved Sept 27, 2005 from http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovai-jordan.html.

١٩. Collis, B. Course redesign for blended learning: modern optics for technical profession-

als. International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 13(1/2), 22-38. 2003.
٢٠. Irons, L., Keel, Robert, Bielema, Cheryl. Blended Learning and Learner Satisfaction: Keys to User Acceptance? USDLA Journal, 16(12). 2002.
٢١. Waddoups, G., Hatch, Gary, Butterworth, Samantha. Blended Teaching and Learning in a First-Year Composition Course. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 2003.
٢٢. Job, T. The Next Generation of Corporate Learning. Training and Development, 57(6), 2003.
٢٣. Thomson, I. Thomson job impact study: The next generation of corporate learning. Thompson, Inc. Retrieved July 7, 2003, from the World Wide Web: http://www.netg.com/DemosAndDownloads/ Downloads/JobImpact.pdf. 2003.
٢٤. Rooney, J. E. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. Association Managment, 2003.
٢٥. Sparrow, S. (November, 2003). Blended Learning Makes Mark. Training Magazine, Vol. 12.

الملحق (١) : الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

الدرجات: ١

التباين للبيانات السابقة (مقربا لأقرب منزلة عشرية) يساوي ٥ ، ٤ ، ١٠ ، ٦ ، ٥

إجابة:

Question ٢

الدرجات: ١

الانحراف المعياري للقيم التالية: ٥،٥،٥،٥،٥ يساوي

إجابة

uestion ٣

الدرجات: ١

صف عدد طلبته (٢٥) طالبا فإذا كان عدد الطلبة الذين يفضلون السباحة = ١٨ طالبا، وعدد الطلبة الذين يفضلون كرة القدم = ١٧ طالبا، اختير طالب عشوائيا فما احتمال أن يكون من الذين يفضلون السباحة وكرة القدم معا (علما بأنه لا يوجد طالب في الصف لا يفضل أي من الرياضتين)

إجابة:

Question ٤

الدرجات: ١

في تجربة رمي حجر نرد مرتين فإن احتمال أن يكون مجموع العددين أكبر من ٩ يساوي (جد الناتج مقربا لأقرب منزلتين عشريتين)

إجابة:

Question ٥

الدرجات: ١

إذا كان احتمال عدم ظهور الحادث ح يساوي ٠,٤ وكان عدد عناصر الحادث ح = ١٨ حيث ح حادث في الفضاء العيني، فإن عدد عناصر الفضاء العيني يساوي

إجابة:

Question ٦

الدرجات: ١

الفئة	التكرار (ت)
٥ - ٩	٦
١٠ - ١٤	١٠
١٥ - ١٩	٤

الجدول التكراري يمثل علامات طلبة في اختبار الرياضيات معتمدا على الجدول فإن التباين يساوي

إجابة:

Question ٧

الدرجات: ١

إذا كان $ح_1$، $ح_2$ حادثين مستقلين، وكان $ل(ح_1) = 0.5$ $ل(ح_2) = 0.3$ فإن $ل(ح_1 - ح_2)$ = ...

إجابة:

Question ٨

الدرجات: ١

يحتوي صندوق على (٣) كرات حمراء اللون و(٢) كرة بيضاء اللون ما احتمال سحب ثلاث كرات حمراء اللون علما بأن السحب للكرات معا دون ارجاع.

إجابة:

Question ٩

الدرجات: ١

٥ ، ٤ ، ١٠ ، ٦ ، ٥

الوسيط للبيانات السابقة يساوي

إجابة:

Question ١٠

الدرجات: ١

إذا كان ح١ ، ح٢ حادثين مستقلين وكان ل (ح١) =٠,٣ ، ل (ح٢) =٠,٤ فإن ل (ح١ اتحاد ح٢) =

إجابة:

Question ١١

الدرجات: ١

الفئة	التكرار (ت)
٥ - ٩	٦
١٠ - ١٤	١٠
١٥ - ١٩	٤

الجدول التكراري يمثل علامات طلبة في اختبار الرياضيات معتمدا على الجدول فإن الوسط الحسابي يساوي

إجابة:

Question ١٢

الدرجات: ١

الفئة	التكرار (ت)
٥ - ٩	٦
١٠ - ١٤	١٠
١٥ - ١٩	٤

الجدول التكراري يمثل علامات طلبة في اختبار الرياضيات معتمدا على الجدول فإن الحد الأعلى الفعلي للفئة الأخيرة يساوي

إجابة:

Question ١٣

الدرجات: ١

الفئة	التكرار (ت)
٥ - ٩	٦
١٠ - ١٤	١٠
١٥ - ١٩	٤

الجدول التكراري يمثل علامات طلبة في اختبار الرياضيات معتمدا على الجدول فإن الانحراف المعياري يساوي

إجابة:

Question ١٤

الدرجات: ١

٥ ، ٤ ، ١٠ ، ٦ ، ٥

الانحراف المعياري للبيانات السابقة (مقربا لأقرب منزلتين عشريتين)يساوي

إجابة:

Question ١٥

الدرجات: ١

الفئة	التكرار (ت)
٥ - ٩	٦
١٠ - ١٤	١٠
١٥ - ١٩	٤

الجدول التكراري يمثل علامات طلبة في اختبار الرياضيات معتمدا على الجدول فإن مركز الفئة الثانية (١٠ - ١٤) يساوي

إجابة:

Question ١٦

الدرجات: ١

٥ ، ٤ ، ١٠ ، ٦ ، ٥

المنوال للبيانات السابقة يساوي

إجابة:

Question ١٧

الدرجات: ١

٥ ، ٤ ، ١٠ ، ٦ ، ٥

الوسيط للبيانات السابقة يساوي

إجابة:

Question ١٨

الدرجات: ١

٥ ، ٤ ، ١٠ ، ٦ ، ٥

الوسط الحسابي للبيانات السابقة يساوي

إجابة:

Question ١٩

الدرجات: ١

يحتوي صندوق على تسع كرات حمراء اللون فإذا تم سحب أربع كرات على التوالي دون إرجاع وكانت الكرة الأولى حمراء والثانية حمراء والثالثة حمراء فما إحتمال أن تكون الرابعة زرقاء

إجابة:

Question ٢٠

الدرجات: ١

ما احتمال الحصول على عدد أولي عند رمي حجر نرد مرة واحدة

إجابة:

الملحق (٢): مقياس اتجاهات الطلبة نحو استراتيجية التعلم المزيج في مقرر الرياضيات

م	نص الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
		٥	٤	٣	٢	١
١	أرى أن يستخدم التعلم المزيج كاستراتيجية في تدريس الرياضيات.					
٢	أرى أنه لا فرق بين استخدام استراتيجية التعلم المزيج وعدم استخدامها في تدريس الرياضيات.					
٣	أرى أن استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تدريس الرياضيات معيق لتعلمها.					
٤	لا أشعر بالحرج عندما أتعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المزيج.					
٥	أحبذ تعلم المفاهيم والمهارات الخاصة بالرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المزيج.					
٦	أشعر أن استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تعلم الرياضيات مضيعة للوقت.					
٧	أرى أن استخدام استراتيجية التعلم المزيجت حسن تعلمي للرياضيات					
٨	يكسبني تعلم مقرر الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المزيج مهارة الترتيب.					
٩	يكسبني تعلم مقرر الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المزيج مهارة تنظيم الوقت.					
١٠	أجد صعوبة في فهم مقرر الرياضيات من خلال استراتيجية التعلم المزيج.					
١١	أحس أنني لا أستطيع فهم الرياضيات جيدا باستخدام استراتيجية التعلم المزيج.					
١٢	أشعر أن استخدام استراتيجة التعلم المزيج عملية مثيرة.					
١٣	أرى أنه يجب إقرار استراتيجية التعلم المزيج في الجامعة لتدريس معظم المقررات.					
١٤	أشعر بالخوف والرهبة من استخدام الحاسوب في تعلم الرياضيات.					
١٥	أستمتع عند توظيف الحاسوب في تعلم مقرر الرياضيات.					
١٦	استخدام الحاسوب في تعلم الرياضيات يعودني النسيان.					
١٧	أشعر بثقة بالنفس عند تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المزيج.					
١٨	أشعر بالتعب أثناء تعلم الرياضيات من خلال الحاسوب.					
١٩	أشعر أن الوقت يمضي سريعا عند تعلم الرياضيات من خلال الحاسوب.					
٢٠	أفضل عدم استخدام الحاسوب في تعلم الرياضيات.					
٢١	أفكر في شراء حاسوب شخصي إن توافرت الإمكانات المادية.					
٢٢	أشعر بالوحدة والانعزالية عند العمل بالحاسوب.					
٢٣	أشعر أن تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المزيج يتطلب مني جهدا يفوق طاقتي.					
٢٤	تعلم الرياضيات بالحاسوب يضعف العلاقة بيني وبين معلمي.					
٢٥	لا أفضل تعلم الرياضيات باستخدام الحاسوب لأنها تحد من قدرتي على الابداع.					
٢٦	أرى أن تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية التعلم المزيج يضعف شخصيتي.					
٢٧	أرى أن هناك تباينا بين ما يدرس باستخدام استراتيجية التعلم المزيج وبين الاختبارات التي أقدمها في الرياضيات.					
٢٨	أرى أن استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تدريس الرياضيات أفضل من طريقة المحاضرة.					

عزيزي الدارس: من خلال تجربتك في مساق الرياضيات أرجو أن تسجل انطباعاتك وآرائك التي لم تشملها فقرات الاستبانة السابقة مضمنا أهم المعيقات التي واجهتك في دراستك للمقرر، وأهم المحفزات.

كفايات الترجمة: دراسة ميدانية

Translation Competencies: An Empirical Study

د. عبد المحسن عايض القحطاني *

Dr. Abdulmuhsen Ayedh Alqahtani *

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع كفايات الترجمة لدى المترجمين العاملين في حقل الترجمة الخاصة بدولة الكويت. وقد مهدت الدراسة بمقدمة نظرية عكست أهم المفاهيم والنماذج ذات الصلة بموضوع كفايات الترجمة. ولتحقق هدف الدراسة، وظف المنهج الكمي من خلال استبانة استندت في تصميمها على مقومات البرنامج الأوروبي للترجمة (EMT) وطبقت على عينة من مجتمع الدراسة (ن = ٣٣). وقد خلصت الدراسة إلى أن: (أ) تصورات العينة لأهمية كفايات الترجمة مرتفع؛ في حين (ب) تصورات العينة حول واقع كفايات الترجمة سلبي بحيث يشير أن انخفاض امتلاك تلك الكفايات لدى المترجمين. وقد خرجت الدراسة بتوصيات من أهمها تمهين صناعة الترجمة (Profession-alism) بحيث لا يمارسها إلا من يملك ترخيصاً مهنياً يسمح له بممارسة مهنة الترجمة.

Abstract

The current study aims at exploring the state of translation competencies amongst private translators in Kuwait. The study was paved with a theoretical background reflecting main relevant concepts and models. The quantitative approach was adopted to achieve the study objectives, using a survey designed according to the European Master's in Translation dimensions, and distributed among a sample 33 translators. The findings showed that: (a) the sample translators' perceptions of translation competence were highly positive; while (b) their perceptions of the current state of these competencies among translators is Kuwait were negative. The study concluded with some relevant recommendation, the most important of which is that translation industry should undergo translation professionalism premises where only those who hold a professional license can practice translation business.

مقدمة

ركزت معظم الدراسات حول الترجمة، وتحديداً الدراسات العربية، أبحاثها حول الجوانب اللغوية للترجمة وإعداد المترجم (القحطاني، ٢٠٠٩)[١]. لكن يظل من المنطقي أن نبحث ونفهم مدلولات أخرى للترجمة تساهم في إعداد المترجم المحترف ذلك أن المترجم إنما يمارس مهنة، شأنها شأن أية مهنة أخرى، تخضع لعوامل السوق كما تخضع لعوامل اللغة (Stanfield, Scott & Kenyon, 1992)[٢]. ولقد تنبه الباحثون والمؤسسات ذات الصلة

(*) كلية التربية – جامعة الكويت.

(*) College of Education – Kuwait University.

بمهنة الترجمة حول العالم، وتحديداً، في أوروبا إلى أهمية ذلك الموضوع، وصاغوا مقاربات لكفايات الترجمة تجعل منها صناعة وحرفة تعيش وتتعايش مع منطق السوق. ونحن في العالم العربي أحوج ما نكون لتطوير رؤانا حول الترجمة بالاستفادة بما عند الآخرين. وتأتي هذه الدراسة في هذا السياق من حيث أنها تقدم بحثاً ميدانياً مستمداً من المقاربات الأوروبية بهذا الخصوص خدمة للعربية.

مشكلة الدراسة

لم تعد البحوث العالمية حول دراسات الترجمة محصورة في الجوانب اللغوية (Linguistic Components)، بل توسعت في المفهوم ليشمل جوانب أخرى لا تقل أهمية، وهي الجوانب غير اللغوية (Non-linguistic Components). ولقد سبق للباحث الحالي أن قام بدراسات حول الترجمة تركزت جميعها حول الجوانب اللغوية فيها (للتوسع انظر مثلاً، (القحطاني، 2009)؛[١] (Alqahtani & Aljidy 2011)[٤] (Bell،1991)[٣]، مما جعله يتساءل في أثناء إعداد تلك الدراسات: هل دراسات الترجمة يجب أن تحصر نفسها في الجوانب اللغوية؟ أليست الترجمة مهنة واستثمار تستحق أن نبحث في جوانب أخرى لها تساهم بفعالية في إعداد المترجم المحترف كما يكون الإعداد لباقي المهن القائمة على المهارات والكفايات؟ اجتمعت بصديق لي كان يدرس في جامعة ليفربول في المملكة المتحدة في العقد التاسع من القرن الميلادي الماضي، وحدثني أن كلية الطب في ليفربول في حينها قد خفضت من الكم المعرفي، ولم تلغه، في بعض المواد العلمية التي ليست وثيقة الصلة بمهنة الطبيب وركزت على موضوعات لها الأهمية ذاتها في إعداد الطبيب كمهارات الاتصال؛ وجعلت الجامعة بقاء الطالب من عدمه مرتبط بتلك المقررات الجديدة كما هو الحال مع المقررات الطبية. يضاف لذلك أن غالبية دراسات الترجمة في العالم العربي قد ركزت أهدافها على المستوى النظري بحيث اكتفت بمراجعة نظرية لما سطر في هذا الخصوص، في مقابل قلة منها استكشفت رأي أهل الاختصاص والعاملين في الميدان. وعليه، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الآتي:

١. استقصاء تصورات المترجمين في الميدان لأهمية كفايات الترجمة للمترجم.

٢. التعرف على آراء المترجمين في الميدان لواقع كفايات الترجمة في دولة الكويت.

٣. تحليل تجربة الاتحاد الأوروبي (EU) في حقل الترجمة باعتبار أنه من المنظمات المهمة في هذا الميدان على مستوى التمهين والتوظيف والتطوير. وللاتحاد الأوروبي برنامج يعرف بالماجستير الأوروبي للترجمة (Euro-pean Master›s in Translation- EMT) وضعه باحثون متمرسون في هذا الميدان. وهو يشكل مرجعية خاصة في الترجمة (Reference Framework) لمعظم برامج الترجمة في دول الاتحاد الأوروبي في موضوعات كفايات الترجمة وبرامجها. وسوف تستعرض الدراسة تعريفات ومقاربات أخرى ذات صلة بتحديد مكونات تلك الكفايات ونماذجها.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من حيث أنها تحاول مواكبة مستجدات دراسات الترجمة ورفدها دراسات الترجمة للغة العربية بموضوع يجمع آليات البحث في العلوم الاجتماعية. والمأمول أن تكون هذه الدراسة مقدمة لدراسات أعمق وأن تكون نتائجها بين راسمي السياسات التعليمية ومصممي برامج الترجمة في المؤسسات الجامعية للنهوض بها.

تقسيم الدراسة

تنقسم الدراسة الحالية إلى قسمين:

١. قسم نظري يستعرض أهم المفاهيم ذات الصلة بكفايات الترجمة، وتحديدا مفهوم برنامج الاتحاد الأوروبي (EMT).

٢. قسم ميداني يحتوي على دراسة ميدانية كمية حول كفايات الترجمة (في ضوء معايير EMT) بحسب تصورات الأكاديميين والمترجمين في الميدان.

القسم الأول: المفاهيم النظرية لكفايات الترجمة

مفهوم كفايات الترجمة

للباحثين مصطلحات مختلفة حين الحديث عن كفايات الترجمة. فالبعض يسميها كفايات النقل (Transfer Competence)، والبعض الآخر يسميها قدرة الترجمة (Translation Ability)، وأحياناً تسمى الأداء في الترجمة (Translation Performance)، وقد تسمى مهارة الترجمة (Translation skill) (للتوسع انظر، Campbell، 1998)،[٥] (Chesterman 1997) [٦] (Colina، 2003) [٧] (Dimitrova، 2005) [٨] (Neubert، 2000) [٩] (Orozco&Albir،2002)[١٠] (Shreve،1997)[١١] ولكن الدراسة الحالية ارتأت استخدام مصطلح كفايات الترجمة لسببين:

أ. تشير الكفاية إلى المعرفة الخبيرة في مجال محدد (Orozco، 2000) [١٠] (Orozco & Albir، 2002) [١٢].

ب. أن عدداً من الباحثين في دراسات الترجمة يرى بأن كفايات الترجمة هي نوع متخصص من كفايات الاتصال (الذي تطور ضمن دراسات علم اللغة الاجتماعي على يد Hymes في عام ١٩٧١. وهذا ما حدث بالفعل، فقد استمدت كفايات الترجمة كينونتها من مجال كفايات الاتصال من حيث المكونات والأطر والنماذج التطبيقية (Angelelli, 2009) [١٣] (PACTE 2005)[١٦] (PACTE,2003) [١٥] (Beeby, 2000) [١٤]

وقد انسحب هذا التباين النسبي في الاصطلاح حول مفهوم كفايات الترجمة على تعريف كفايات الترجمة، على أنه لا تعريف مجمع عليه من قبل كل الباحثين أو معظمهم (Arango-Keeth & Koby, 2003) [١٧]. فبعض الباحثين عرفها بأنها القدرة على معرفة كيف تترجم، في حين أن آخرين عرفوها بأنها المعرفة الضرورية للترجمة السليمة، على أن الأخير يؤكد على مفهوم جودة الترجمة (Arango-Keeth & Koby، 2003) [١٧] (Orozco & Albir، 2002) [١٠].

وعرفها آخرون بأنها مجموع المعرفة والمهارات اللازمتين للترجمة (Beeby, 2000)[١٤]. وعرفها آخرون بأنها مركب يشمل المعرفة التقريرية (Declarative Language) والمعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge) من حيث أن كفايات الترجمة هي ما يحتاج المترجم لمعرفته وكيفية أدائه لكي يترجم (Arango-Keeth & Koby, 2003)[١٧]. لكن يظل التعريف الذي صاغه (Orozco & Albir، 2002 Wills) [١٠] هو تعريف معلمٌ أكثر من غيره في هذا الخصوص؛ فهو يرى أن كفايات الترجمة هي كفايات المترجم في اللغتين من خلال فهم سياق تداول النص (Text-pragmatic) في اللغتين بحيث يمكن أن يدمجهما في مستوى عال من الصحة اللغوية؛ وقد يضاف في سياق التعريف ذاته بعد القارئ المستهدف باعتباره مكوناً لكفايات الترجمة (Pym، 1992) [١٨].

لكن الملاحظ على تعريفات كفايات الترجمة المشار إليها إجمالاً أعلاه تأخذ بالمكون اللغوي حين تضع حدوداً ورسوماً لتعريف كفايات الترجمة؛ فهي في نظرهم عملية لغوية صرفة في المقام الأول. وهذا مما حدا ببعض الباحثين، مستفيدين مما بدأه Wills، في تعريف كفايات الترجمة من جوانب

أخرى، وتحديداً جانبها الاتصالي، حيث عرفوها بأنها كفايات متداخلة لغوياً وثقافياً بحيث تلقى القبول لدى الثقافتين- المترجم منها والمترجم إليها (Kiraly, 2000)(١٩). وهذا البعد الاتصالي في تعريف كفايات الترجمة قد مهد السبيل لتعريفها بأنها عملية تفاعل اجتماعي كما ورد في تعريف (Kiraly 2003) (٢٠) لها. لكن Kiraly قد تخطى حدود التعريف الاجتماعي ليضيف بعد الإبداع (Creativity) والحدس (Intuition)؛ فكفايات الترجمة عنده هي كفايات المترجم وعلمية الترجمة.

ولأن تعريف كفايات الترجمة أمر ضروري ذلك أن تعريفها يستتبعه سياسات تتعلق بتعليم الترجمة وممارستها، فقد وضع فريق (PACTE 2005) (١٦) تعريفاً لكفايات الترجمة؛ و PACTE هي مجموعة من الباحثين أطلقت على نفسها اسم Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation أي عملية اكتساب كفايات وتقييم الترجمة. فقد عرفوا كفايات الترجمة بأنها النظام المعرفي الأساسي الذي تحتاجه الترجمة. وهذا التعريف له ثلاثة أوجه للقوة. أولاً: هو يعبر عن معرفة خبيرة (Expert Knowledge)؛ فالمترجم بحسب تعبير (Presas 2000) (٢١)، أحد أعضاء فريق PACTE، يملك سيطرة على اللغتين بحيث يسيطر على استقبال النص الأصل وإنتاج النص الهدف، وهذه المعرفة الخبيرة ليست متاحة لغير المترجم ذي الكفايات. ثانياً: أن هذا التعريف نظر للكفايات باعتبارها معرفة إجرائية في معظمها. ثالثا: أنه يفترض كفايات متداخلة تشكل في مجموعها كفايات الترجمة كما وضحه النموذج الذي طرحته PACTE (كما سنرى لاحقاً). لكن لو استقرأت الكتابات حول دلالة كفايات الترجمة كما تصورها الباحثون وعرفوها، فسوف نرى أنها قد احتوت على المظاهر الآتية:

١. أنها معرفة ومهارة

٢. أنها ذات طبيعة اتصالية يكون فيها المترجم (المرسل) متحسساً لقراء الترجمة ونقادها (المستقبل).

٣. أنها ذات طبيعة اجتماعية.

٤. أنها ذات مكون لغوي.

٥. أنها ذات طبيعة معرفية (Cognitive).

مكونات كفايات الترجمة

في هذا القسم سوف نستعرض أهم الآراء لمكونات كفايات الترجمة. وقد تطورت تلك التصورات حول مكونات كفايات الترجمة مع تطور دراسات الترجمة عموما (Toury, 1995) (٢١). وفيما يلي استعراض زمني لتلك التصورات، ابتداءً بالتصورات التي عرضت مكونات كفايات الترجمة على أنها قدرات ثم نعرج للحديث عن تلك التي تصورها على أنها أنواع للمعرفة.

ومن التصورات المهمة حول تلك المكونات باعتبارها كفايات، تصورات Wills وكلاً من و(Nord Roberts)(٢٢) (Kelly، 2005). وعلى أن تصوراتهم تنصب جميعها حول المكون اللغوي والاتصالي لكفايات الترجمة، إلا أن Roberts و Nord أضافا كفايات أخرى؛ فقد اتفقا على مكون مهارات البحث التي يتوجب على المترجم المحترف امتلاكها (Gile, 2009) (٢٤) لكن أضاف Roberts مكونين آخرين هما معرفة الحقل العلمي الذي يترجم فيه، واستخدام التكنولوجيا وسيلةً معينةً في الترجمة في حين أن Nord أضاف مكون قدرة المترجم على تقييم عمله (Kelly, 2005)(٢٣).

أما من يرى أن مكونات تلك الكفايات هي أنواع للمعرفة وليست قدرات فقد ابتدأوا بما ذكره (Malliot 1981). فهو يرى أن هناك أربعة أنواع للمعرفة تشكل في مجموعها كفايات الترجمة: المعرفة باللغة المصدر، والمعرفة باللغة

الهدف، والمعرفة بحقل الترجمة، والمعرفة بتقنيات الترجمة. ثم جاء (Gile 2009) [٢٤] وبنى على ما بدأه Malliot وأكد على المعرفة التقريرية والإجرائية للترجمة. إلا أنه يرى أن المعرفة التقريرية للترجمة هي ذات علاقة بسوق العمل والعملاء وتوقعاتهم وطبيعة العلاقة بين المترجم والعميل أدوات الترجمة ومصادر المعلومات، في حين أن المعرفة الإجرائية هي ذات صلة باتخاذ القرار واستراتيجيات حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا.

نماذج كفايات الترجمة

سوف يتناول هذا القسم أهم النماذج التي طرحها الباحثون حول كفايات الترجمة. ويقصد بالنموذج التصور الذي يضعه الباحث لمكونات الموضوع بحيث يقدم تصوراً لشكل العلاقة بين تلك المكونات. والنموذج من الأهمية بمكان بحيث يشكل تمثيلاً للنظرية على هيئة حدود ورسوم يمكن الاستفادة منها في وضع لبنات العمل الميداني ذي الصلة بالترجمة كتصميم البرامج الدراسية أو تطوير المواد التعليمية أو تخطيط البرامج التدريبية أو وضع سياسات متعلقة بسوق العمل وممارسة مهنة الترجمة.

ولقد تطورت نماذج كفايات الترجمة مع تطور مفهوم الترجمة ذاتها. فأول النماذج ظهوراً هي النماذج اللغوية، ثم تلتها نماذج أكثر شمولية بحيث احتوت على مكونات غير لغوية [٢٤](Neubert & Shreve [٢٥] (Gile، 2009) [٢٦](Nord،1991).[٢٧](Vienne،1998)(1991 ثم خرجت نماذج دمجت بين الأمرين وتناولت كفايات الترجمة تناولاً يتضح منه أن كفايات الترجمة متعددة ولها طبيعة تداخلية فيما بينها بحيث تتكامل وتتفاعل مع بعضها البعض [١٥] (PACTE، 2003) [٢٨] (Cao، 1996) (PACTE، 2003) [١٦] وفيما يلي استعراض لأهم النماذج ذات الصلة بكفايات الترجمة تحقيقا لأهداف البحث.

نموذج Cao (١٩٩٦):

أول نموذج نستعرضه هو نموذج Cao (١٩٩٦)، علماً بأنه فضل استخدام مصطلح الكفاءة في الترجمة (Translation Proficiency) للدلالة على كفايات الترجمة. ويقوم النموذج على مقاربتين أحداهما في الترجمة والأخرى في الاتصال:

أ. مقاربة (Snell-Hornby 1988)[٢٩] للترجمة والمعروفة بالمقاربة التكاملية للترجمة (Integrated Approach to Translation).

ب. مقاربة (Bachman 1991) [٣٠] والمعروفة بالمقاربة الاتصالية في الكفاءة اللغوية Communicative Approach to Language) (Proficiency الذي وظفه باحثو علم اللسانيات التطبيقية في دراساتهم. ويحوي نموذج Cao على ثلاث كفايات رئيسة:

١. كفاية اللغة (Translational Language Competence):

وهي كفاية ضرورية لأن الترجمة ذات طبيعة لغوية في المقام الأول؛ وهي تحوي كفايتين:

أولاً: كفاية تنظيم النص (Organizational) والتي تحوي كفايتين فرعيتين: (أ) كفاية النحو (Grammatical) والتي تعني بالمفردات والصرف والنحو؛ و (ب) وكفاية النص (Textual) والتي تهتم بالجوانب البلاغية والوحدة الموضوعية للنص.

ثانياً: كفاية تداول النص (Pragmatic) والتي تحوي أيضاً كفايتين فرعيتين: (أ) الكفاية اللغوية الاجتماعية (Sociolinguistic) والتي تركز على معرفة التعدد اللغوي في داخل اللغة الواحدة والمدلولات اللغوية لذلك التعدد وأوجه الاستعارة والكناية فيها؛ و(ب) كفاية مقتضى مقام النص (Illocutionary) والتي تراعي وظائف اللغة التصورية والخيالية أو تلك المبنية

على تجارب الناطقين باللغة. وقد شدد على أن كفايات اللغة ينبغي أن تكون قريبة من الناطقين باللغة حتى يكون فهم النص الأصل صحيحاً ويكون فهم النص الهدف بالدرجة ذاتها (Gile، 2009) [٢٤].

٢. كفاية البنى المعرفية (Translational Knowledge Competence):

وهي كفاية تتعلق بالقدرة على تواصل المترجم عبر اللغات والثقافات. وهذه الكفاية تحوي ثلاثة أنواع من المعرفة مستقاة من تصنيف (Snell-Hornby 1988) [٢٩] لأنواع الترجمة: (أ) المعرفة المتخصصة أي معرفة الحقل الذي يترجم فيه (Special Knowledge) كالحقل الطبي أو الأدبي مثلاً؛ (ب) المعرفة العامة (General Knowledge) أي الثقافة العامة؛ (ج) المعرفة الأدبية (Literary Knowledge) أي معرفة الأدب والثقافة.

٣. كفاية استراتيجيات الترجمة (Translational Strategic Competence):

وهي كفاية تتعلق بتنفيذ الكفايتين السابقتين. أي أن هذه الكفاية تتعلق بتنظيم عمل الترجمة وتخطيطه وتقييمه.

ويعتبر نموذج Cao منظماً ومفصلاً. فهو يوضح كيف يمكن أن تتفاعل تلك العناصر المكونة لكفايات الترجمة مع بعضها البعض. ومن بين كل من سبقوه، فقد أضاف Cao كفاية استراتيجيات الترجمة بحيث تسمح للمترجم بأن يضبط عملية الترجمة وتوظيف الكفايتين الأخريين توظيفاً صحيحاً. وكذلك، فإن مفهوم السياق (Context) في نموذج Cao يختلف عن سابقيه من حيث أنه رُبطَ ربطاً مباشراً مع كفاية استراتيجيات الترجمة.

نموذج PACTE (عملية اكتساب كفايات وتقيم الترجمة) (2003)

يعتبر هذا النموذج من النماذج التي اعتمدت أيضا على مفهوم الكفاءة الاتصالية والتي تتميز بشمولية الطرح. فهذا النموذج قد احتوى على عناصر متعددة، نظرية ومهنية، مستقاة من نماذج مختلفة بما فيها نموذج (Cao 1996). أي أن هذا النموذج متأخر عن غيره من النماذج وحوى ما تقدمه (Bachman، 1991)[٣٠] (Gile، 2009) [٢٤] (Cao، 1996) [٢٨] (Nord، 1991) [٢٦] (Neubert، 2000) [٩] (Vienne، 1998) [٢٧] ويمثل نموذج PACTE (٢٠٠٣) النموذج الأحدث للفريق المختص بوضعه والذي بدأ بوضع نموذج لكفايات الترجمة في ١٩٩٨ وأخذ يعدل عليه ويطوره، اعتمادا على دراسات ميدانية هدفت إلى الكشف عن سلوك المترجم أثناء عملية الترجمة (PACTE، 2003) [١٥] (PACTE، 2005) [١٦] (PACTE، 2000) [٣٢] وهذه نقطة قوة تحسب لهذا النموذج بحيث لا يمكن إغفالها. ويتكون النموذج الحالي من الكفايات الآتية:

١. كفاية الثنائية اللغوية (Bilingual sub-competence):

وتتكون هذه الكفاية في الأساس من المعرفة الإجرائية وضبط التداخل اللغوي (Controlling Interference). وتضم هذه الكفاية خمسة أنواع من المعرفة اللغوية: المعرفة التداولية (pragmatic)، معرفة اجتماعية - لغوية (Socio-linguistic)، ومعرفة نصية معجمية نحوية (Textual & Lexical-grammatical).

٢. كفاية ما وراء اللغة (Extra-linguistic Competence):

وهذه الكفاية بعكس سابقتها؛ فهي تتعلق أساساً بالمعرفة التقريرية. وتحتوي هذه الكفاية على ثلاثة عناصر: المعرفة الموسوعية وهي تتصل بالثقافة العامة (Encyclopedic Knowledge)؛ والمعرفة الموضوعية (Thematic Knowledge) وهي تتصل

بالثقافة المتخصصة في حقل من حقول المعرفة؛ والمعرفة ثنائية الثقافة (Bicultural Knowledge) وهي تتصل بمعرفة السياق الثقافي للغتين اللتين تخضعان لعملية الترجمة.

٣. كفاية معرفة الترجمة (Translation Knowledge):

تتعلق هذه الكفاية بالأساس بالمعرفة التقريرية كما هو الحال مع الكفاية السابقة. وتتضمن هذه الكفاية: (أ) المعرفة بالمبادئ الضرورية للترجمة: العمليات والوسائل والإجراءات (PACTE، 2005)[١٦]؛ و (ب) المعرفة بمهنة الترجمة من حيث معرفة نوع العملاء الذين يطلبون خدمة الترجمة ومن حيث معرفة إعداد العمل المترجم وتقديمه.

٤. كفاية التكنولوجيا الخاصة بالترجمة (Instrumental Competence):

تتصل هذه الكفاية إجمالاً باستخدام تكنولوجيا المعلومات والتوثيق في الترجمة.

٥. الكفاية الاستراتيجية:

تقع هذه الكفاية في قلب النموذج وتؤثر في الكفايات الأخرى من حيث أنها تربط بينها وتسهل التنقل خلالها. وطبقاً لنموذج (PACTE، 2005)، فإن هذه الكفاية تمكن من الآتي:

أ. التخطيط لمشروع عملية الترجمة.

ب. تقييم عملية الترجمة ونتائجها المرحلية.

ج. تفعيل الكفايات الأخرى من خلال تكاملها مع بعضها البعض.

د. تعويض أوجه القصور وتحديد المشكلات أثناء عملية الترجمة وتوظيف الإجراءات المطلوبة لحلها. وهنا يختلف نموذج PACTE عن نموذج Cao من حيث أن Cao ركز على عنصر السياق في أن PACTE اهتم بعنصر حل المشكلات.

٦. الكفاية النفسجسمية (Psycho-physiological Competence):

وتشمل هذه الكفاية المظاهر المعرفية مثل التذكر والانتباه والمظاهر السلوكية مثل الإصرار والبصيرة. ويضاف لهذه الكفاية آليات التوافق الحركي-النفسي المصاحب للمظاهر المعرفية والسلوكية. وهذه الكفاية هي مما انفرد به نموذج PACTE عن غيره من النماذج من حيث إفرادها بوضوح عن غيرها.

نموذج (Angelelli 2009)

اهتم نموذج (Angelelli 2009) بتعريف ماهية كفاية الترجمة الاتصالية (Communicative Translation Competence) بهدف تقييم قدرة الترجمة لدى المترجم. وهو بهذا الأمر يختلف عن نموذج PACTE الذي هدف إلى بناء نموذج لشرح كيفية اكتساب كفاية الترجمة. ومن حيث الجملة، فإن نموذج Angelelli متمم لما سبقه من نماذج؛ وهو يحوي أربع عناصر:

١. كفاية اللغة: وهي كفاية تتعلق بمعرفة النحو والصرف ودلالات الألفاظ.

٢. كفاية النص: وهي تتعلق بمعرفة جوانب البلاغة والوحدة الموضوعية في النص الأصل والنص الهدف.

٣. كفاية سياق النص: وهي تتعلق بالكلام الإنشائي والخبري وعلاقته بالمقام الذي صدر فيه المقال.

٤. كفاية الاستراتيجية: وهي شبيهة للكفاية الاستراتيجية لنموذج PACTE أعلاه. فكفاية الاستراتيجية هنا تشير إلى توظيف أدوات الترجمة توظيفاً متكاملاً ومتفاعلاً، ولكن Angelelli أضافت عناصر استراتيجية تتعلق بالتعامل مع العملاء وفريق العمل الذي يعمل معه المترجم (Arango-Keeth & Koby، 2003)[١٧] (Fraser، 2000)[٣٢].

نلاحظ من النماذج الثلاثة أعلاه أن كفاية اللغة كانت هي الكفاية التي وردت في النماذج كلها. ثم تأتي في المرتبة الثانية كفاية المعرفة التخصصية بالموضوع قيد الترجمة. ولم تغفل نماذج كفايات الترجمة موضوع الموقف في عملية الترجمة وما يصاحب ذلك من متغيرات. لذلك، فقد أشارت دراسات سابقة إلى أن أهم كفاية للمترجم هي الكفاية الاستراتيجية والتي من خلالها يستطيع المترجم أن يدمج كل الكفايات للتفاعل فيما بينها ويتخذ القرارات المناسبة في ضوء ذلك (Angelelli، 2009)[١٣] (Cao، 1996)[٢٨] (PACTE، 2003)[١٥] (PACTE، 2005)[١٦] لكن يظل نموذج PACTE هو النموذج الأكثر شمولية مما عداه والأكثر تمثيلاً لمفهوم كفايات الترجمة، إضافة إلى كونه النموذج الذي خضع للدراسات الميدانية أكثر من مرة وأعيدت صياغته تبعاً لذلك.

الماجستير الأوروبي للترجمة (European Master,s in Translation- EMT)

يجدر بنا ونحن نستعرض نماذج كفايات الترجمة أن نتطرق لتجربة مهمة في هذا الإطار ونفرد لها عنواناً فرعياً خاصاً بها. إنها تجربة الاتحاد الأوروبي. ويمثل هذا النموذج استجابة لحاجات الاتحاد الأوروبي في مجال الترجمة الذي يعتبر من المجالات المهمة والحيوية في مؤسسات الاتحاد الأوروبي التي تحتاج لمترجمين مؤهلين لأداء أعمالها على الوجه الأكمل. وقد سعى الاتحاد الأوروبي منذ البداية إلى توفير معايير موحدة لصناعة الترجمة، وتحديداً في مجال تدريس وتأهيل وتدريب المترجمين. وهذه الخطوة لها أسباب مهمة، منها (للتوسع انظر، EMT Expert Group, 2009)[٣٣]:

١. يلعب المترجمون دوراً أساسياً في تسهيل أشكال التبادل والتكامل على خارطة التنوع اللغوي في القارة الأوروبية. وسيساهم تطبيق معايير موحدة في فهم أفضل لذلك التنوع الذي يشكل مظهراً رئيساً من مظاهر العمل في مؤسسات الاتحاد.

٢. الاتحاد الأوروبي من المنظمات التي تستقطب عدداً كبيراً من المترجمين؛ فهي سوق عمل مهم للمترجمين. فطاقم المترجمين المعينين بواقع داوم كامل (Full-time) في الاتحاد الأوروبي قد بلغ تقريباً ٦٠٠٠ مترجماً للترجمة التحريرية والفورية، كل ذلك عدا المترجمين غير المتفرغين (Freelancers) والذين يتعاونون معهم الاتحاد الأوروبي حين الحاجة (EMT Expert Group، 2009)[٣٣] (DGT، 2009)[٣٤] ولا يفوت التنويه أن اللغات التي يتعامل بها الاتحاد الأوروبي قد ارتفعت من ١١ لغة في ٢٠٠٤ إلى ٢٣ لغة في ٢٠٠٧. ومن شأن تلك المعايير الموحدة تسهيل عملية استقطاب المترجمين واختيارهم وتوظيفهم في مؤسسات الاتحاد الأوروبي. ولا شك أن هذا الأمر سينظم واقع صناعة الترجمة والذي يتغير بوتيرة متسارعة من حيث الممارسات المهنية ومن حيث جودة المعايير.

٣. ضبط جودة البرامج الدراسية في الترجمة أو تطوير الموجود منها، خصوصاً بعد تزايد العدد المعروض كماً ونوعاً من برامج التعليم الجامعي وبرامج التنمية المهنية ذات الصلة بالترجمة، كل ذلك حفاظاً على المستوى المطلوب.

واستجابة للأسباب أعلاه، وتحديداً السبب الثالث، فقد شكلت الإدارة العامة للترجمة (Directorate-General for Translation- DGT) في الاتحاد الأوروبي (وهو مكتب لخدمات الترجمة الخاصة بالاتحاد) مجموعات للعمل على إعداد مشروع الماجستير الأوروبي في الترجمة. والهدف من هذا البرنامج كما قيل سابقاً هو أن يكون مرجعية لبرامج التدريس

والتأهيل والتدريب في الترجمة. وقد أريد أن يكون لهذا المشروع هدفان رئيسيان (DGT, 2009) [٣٤]:

أ. وصف مجمل لجنس (Generic Description) المهمات والكفايات الواجب توافرها للمترجمين للتوافق مع احتياجات صناعة الترجمة عموماً، والهيئات العامة كالهيئات التابعة للاتحاد الأوروبي على وجه الخصوص.

ب. وضع مسودة لنموذج منهجي أوروبي يتناول متطلبات صناعة الترجمة وإعداد المترجمين لكي تنهض بجودة صناعة الترجمة؛ والأخذ بعين الاعتبار بيئة العمل وما يصاحب ذلك من ضغوط مهنية قد تفوق بيئات عمل أخرى.

ومن أحد المجموعات التي شكلت هي مجموعة خبراء الماجستير الأوروبي في الترجمة (EMT Expert Group). وتضم هذه المجموعة متخصصين معتد بهم من جامعات في الدول الأعضاء في الاتحاد، وهدفها هو تصميم منهج تعليمي نموذجي بهذا الخصوص. وقد صاحب عمل الفريق عقد لقاءات لمناقشة قضية تمهين الترجمة من حيث المنهج التعليمي وتصورات أرباب العمل. واستجابة لهذا الجهد المبذول فقد تشكلت شبكة تضم عدة جامعات تطوعت لتطبيق معايير الماجستير الأوروبي للترجمة على برامج الترجمة لديها (DGT, 2009). وقد أخرجت مجموعة الخبراء للشبكة وثيقتين مهمتين بهذا الخصوص: (أ) قائمة بالكفايات التي يجب أن يكتسبها الأفراد بنهاية البرامج الدراسية والتدريبية المتوافقة مع برنامج الماجستير الأوروبي؛ و (ب) معايير القبول في البرامج الدراسية والتدريبية. وأي جامعة تتقدم للانضمام للشبكة يجب أن تقدم إثباتا بأنها تتوافق مع تلك المتطلبات. وقد قبلت ٣٤ جامعة من أصل ٩٣ جامعة تقدمت للانضمام للشبكة ويحق لها استخدام الشعار الخاص بالبرنامج الأوروبي للترجمة. وكذلك يحق لتلك الجامعات التعاون الوثيق مع الجامعات الأخرى في الشبكة وكذلك مع مؤسسات الاتحاد الأوروبي.

وقد عرفت مجموعة الخبراء للماجستير الأوروبـي للترجمة (٢٠٠٩) الكفايات بأنها مركب من الاستعدادات والمعارف والسلوكيات وكيفيات الأداء بحيث يستطيع المترجم القيام بمهمات الترجمة في ظروف متنوعة. ويحوي هذا التعريف كما هو واضح على نوعي المعرفة التقريرية والإجرائية، ويؤكد كذلك على دور السياق، وهو ما أكده (Cao 1996). وينضاف لهذا التعريف ميزة أخرى وهو أن هذه المركب يتطلب اعتماد المجتمع المهني للمترجمين (Professional Communities) حول امتلاك مترجم ما لذلك المركب أم لا. ويوضح جدول ١ أدناه الكفايات التي اقترحتها مجموعة الخبراء تلك (مع الإشارة إلى ما يتوافق مع تلك الكفايات من نماذج أو نتائج دراسات توصل إليها باحثون آخرون).

جدول١: كفايات الترجمة بحسب الماجستير الأوروبي للترجمة (EMT)

نوع الكفاية	مكونات الكفاية	نماذج أو دراسات ذات صلة
كفاية تقديم خدمات الترجمة	محور التواصل مع الأفراد:	
	– الوعي بالدور الاجتماعي للمترجم	Cao, 1996; Kiraly, 2003; Neubert& Shreve, 1992
	– معرفة احتياجات السوق والتسويق للعملاء المحتملين	Gile, 2009; PACTE, 2003, 2005
	– التفاوض مع العملاء واستيضاح متطلباتهم	
	– تقدير تكلفة الخدمة المقدمة	
	– إدارة الوقت ومظاهر ضغوط العمل والتطوير المهني	

	- العمل في فرق	Arango-Keeth&Koby, 2003
	- التقييم الذاتي	Nord, 1991; PACTE, 2003, 2005
كفاية تقديم خدمات الترجمة	- الوعي بمعايير تقديم خدمات الترجمة	PACTE, 2003; 2005
	- مراعاة أخلاقيات المهنة	
	محور انتاج الترجمة:	
	- إخراج نص مترجم يتوافق مع توقعات العميل وهدف الترجمة وسياقها	Cao, 1996; Nord, 1991, 1997
	- معرفة استراتيجيات الترجمة وحلول مشاكلها	Cao, 1996; Gile, 2009; Hansen, 1997; PACTE, 2003, 2005
	- الاحتفاظ بمعايير الجودة	
	- أن يقدم المترجم مسوغات قراراته للعملاء	Vienne, 1998
	- استخدام مهارات ما وراء اللغة	Gile, 2009; PACTE, 2003
	- مراجعة وتدقيق الوثائق	
كفاية اللغة	فهم التراكيب - النحوية والمعجمية والاصطلاحية وأشكال الخطوط في اللغات العاملة	Cao, 1996; PACTE, 2003, 2005
	استخدام ما - تواضع عليه أهل اللغة واصطلح عليه	Cao, 1996
	مراعاة التغيرات - التي تطرأ على اللغات	Neubert, 2000
	المحور اللغوي الاجتماعي:	

	تحديد المدلول - الوظيفي والدلالي للتعدد اللغوي	Cao, 1996; PACTE, 2003, 2005
	- استكشاف مبادئ التفاعل في البيئة اللغوية	
	- استخدام سجل للتعبير اللغوي يتناسب مع كل موضوع للترجمة	
	محور النص:	
	- تحديد العناصر الثقافية ومقارنتها	Cao, 1996; Neubert, 2000
	- الإقرار بوجود عناصر ضمنية في النص من إحالات وتداخلات بين النصوص	
	- تحليل الوحدة الموضوعية للنص	Cao, 1996; Gile, 2009; Neubert, 2000; PACTE, 2003,2005
كفاية التنقيب عن المعلومة	- إعادة انتاج النص طبقا للمواصفات الخاصة بنوع ما من اللغة والأساليب البلاغية	Cao, 1996; Gile, 2009; Neubert, 2000; PACTE, 2003, 2005
	- المراجعة الإنشائية للمسودات الأولى للنص المترجم	
	- تحديد مشكلات الاستيعاب التي يواجهها المترجم ووضع استراتيجيات مناسبة لحلها	PACTE, 2003; 2005
	- تحديد الاحتياجات من المعلومات والتوثيق	
	- معالجة المعلومات المطلوبة لمهمة الترجمة	

	- تطوير استراتيجيات للبحث الوثائقي والتكنولوجي (متضمنا التواصل مع الخبراء)	Gile, 2009; Neubert, 2000, Nord, 1991; PACTE, 2003, 2005; Roberts, 1984; Vienne, 1998
	- الاستخدام الفعال للأدوات التكنولوجية للتنقيب عن المعلومات	PACTE, 2003; 2005
	- التقييم الناقد لموثوقية المصادر	
	- الأرشفة المستندية	
الكفاية الموضوعية	- الحصول على معلومات تحسن من فهم النص قيد الترجمة	Neubert, 2000; Roberts, 1984
	- الاستزادة من المعرفة التخصصية في موضوعات الترجمة من حيث المفاهيم والمصطلحات وغير ذلك	Cao, 1996; Gile, 2009; Neubert, 2000; Nord, 1991; PACTE, 2003, 2005; Roberts, 1984
	- امتلاك روح الاستشكاف والتحليل والتلخيص	Neubert, 2000
كفاية التكنولوجيا	- الاستخدام الفعال والسريع للبرمجيات المعينة في التصحيح اللغوي والترجمة والمصطلح والبحث المستندي وغير ذلك	PACTE, 2003; 2005; Roberts, 1984
	- التكيف مع الأدوات التكنولوجية المستحدثة وإجادة استخدامها	Gile, 2009
	- إخراج النص المترجم باشكال مختلفة ولأدوات إعلامية مختلفة	Gile, 2009
	- إنشاء وإدارة الملفات وقواعد البيانات	
	- إدراك إمكانات ومحدودية الترجمة الآلية	

ويبدو من جدول ١ أعلاه، فإن هذا النموذج قد استفاد مما سبق من بحوث ودراسات سبقته حول موضوع كفايات الترجمة ومكوناتها، وتحديداً نموذجي PACTE و Cao؛ وهذه ميزة الشمولية في النموذج، بحيث يتخطى حدود الكفايات اللغوية ليشمل غيرها. وعليه، فهذا النموذج له ميزة تفوق غيره من حيث احتوائه على العناصر الحيوية ووضعها في مجموعات متناسقة، مع أن هذا لا ينفي وجود تداخل بينها، لكنه تداخل لا يؤثر على رؤية النموذج وتماسكه. ويضاف لذلك أن هذا النموذج مرتبط بسوق العمل ومتطلباته (Practical and Market-oriented).

مشكلة الدراسة

ليس هناك دراسة ميدانية عن واقع سوق الترجمة في الكويت. لكن من ملاحظات الباحث الحالي هو أن هذا السوق عليه إقبال وطلب من مختلف أطياف العملاء ولأغراض شتى: باحثين، وطلبة، ومؤسسات. لكن من خلال اطلاع الباحث على ما يعرض عليه من نصوص مترجمة، وجد أن هناك تفاوتاً بين نوعية الخدمة المقدمة والمنتج النهائي لتلك الخدمة من حيث جودة النصوص المترجمة؛ وبالمعايشة لواقع من يحتاجون الترجمة فإن هناك تفاوتاً للكيفية التي تتعامل بها هذا السوق مع العملاء. هذا الإحساس بالمشكلة هو ما دفع بالباحث الحالي لأن يقدم دراسة وصفية لما يجري. ومن خلال البحث في النظريات والنماذج التي طرحها الباحثون في حقل دراسات الترجمة، وجد الباحث الحالي أن نموذج EMT يشكل مدخلاً منهجياً مناسباً لدراسة ظاهرة واقع خدمات الترجمة في دولة

الكويت. وعليه، فإن الدراسة الحالية تبحث في التساؤل الآتي:

ما هو واقع خدمة الترجمة في دولة الكويت وفق تصورات المترجمين في سوق الترجمة؟

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الكمي الوصفي. وهو منهج يتناسب وأهداف الدراسة الحالية بحيث يساعد على وصف الظاهرة وتكميمها، ومن ثم الخروج بنتائج قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة الأصلي.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من المترجمين العاملين في سوق الترجمة بدولة الكويت. وليس هناك إحصائية بالحجم الكلي لذلك المجتمع حيث لا توجد أنظمة أو لوائح واضحة تنظم ممارسة هذه المهنة وتقيد العاملين بها؛ والعاملين فيها قد يكونو معينين لدى مكتب ترجمة ما أو غير مسجلين لدى مكتب ترجمة بعينه (أي Freelancers). وقد أخذت عينة عشوائية من ذلك المجتمع بحيث تمثل مجتمع الدراسة الكلي (ن = ٣٣). والعدد ٣٣ هو عدد إحصائياً مقبول لتعميم النتائج (Leedy & Ormrod، zz)[٣٥].

أداة الدراسة والإجراءات

أداة الدراسة الحالية عبارة عن استبانة صممت في ضوء الكفايات التي ضمنها نموذج EMT. وقد اختير نموذج EMT لسببين: (أ) هو أحدث النماذج المقترحة؛ و (ب) الكفايات المتضمنة ذات طابع تطبيقي أكثر من كونها تجريدية. وقد وزعت الاستبانة على المترجمين من خلال مكاتب الترجمة واستلمها الباحث الحالي من المكاتب.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة على تساؤل الدراسة فقد استخدم الإحصاء الوصفي من خلال قيم المتوسطات والانحراف المعياري. ويشير جدول ٢ إلى النتائج المتحصل عليها.

جدول ٢: نتائج الإحصاء الوصفي لتصور المترجمين حول أهمية كفايات الترجمة وفق نموذج EMT

الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفاية تقديم خدمات الترجمة	3.41	0.7
محور التواصل مع الأفراد	3.40	0.8
محور انتاج الترجمة	3.42	0.6
كفاية اللغة	3.30	0.8
كفاية التداخل الثقافي	3.50	0.8
المحور اللغوي الاجتماعي	3.60	0.9
محور النص	3.50	0.8
كفاية التنقيب عن المعلومة	3.75	0.4
الكفاية الموضوعية	3.64	0.7
كفاية التكنولوجيا	3.10	0.9

يوضح جدول ٢ تصورات المترجمين في الميدان لأهمية كفايات الترجمة حسبما عرضت عليهم في ضوء نموذج EMT؛ وباستقراء القيم الحسابية الواردة في الجدول نلاحظ الآتي:

١. أن قيم الإنحراف المعياري ليست مرتفعة. وهذا مؤشر جيد على أن أفراد العينة متجانسون في تصوراتهم؛ وهذا التجانس يبعث على الاطمئنان بتعميم النتائج.

٢. يرى أفراد العينة أن تلك الكفايات كلها من الأهمية بمكان وأن الاختلاف بين أهمية وأخرى ليس كبيراً كما يتراءى من القراءة الظاهرية لقيم المتوسطات الحسابية.

٣. بالنظر تنازلياً للجدول نرى أن كفاية التنقيب عن المعلومة هي الكفاية التي حازت على أعلى درجة وأقل درجة انحراف أيضاً. وهذا مؤشر على أن تلك الكفاية هي التي يرى المترجمون في الميدان أنها جديرة بالاهتمام في المقام الأول؛ وهذا الأمر من المنطقية بمكان وذلك أن المترجم المحترف هو باحث

عن المعلومة، لغوية كانت أو غيرها، حتى تكون ترجمته ترجمة محترفة. وأتى في المقام الأخير، وهذا لا يقلل من أهميتها بدليل قيمة متوسطها الحسابي، كفاية اللغة. ولعل هذا عائد إلى أن المترجم المحترف يرى أن كفاية اللغة هي من مسلمات عمل المترجم. ويجدر بنا التأكيد هنا على أن عملية الترجمة تتجاوز في حدودها التقابل اللغوي أو الصحة اللغوية (وهو أمر لا تفريط فيه البتة) إلى أمر آخر أعمق وأدق وهو أن المترجم باحث وشريك للكاتب والقارئ في الوقت ذاته. لكن ما هو واقع ممارسة تلك الكفايات في سوق صناعة الترجمة بدولة الكويت؟ تشير النتائج في جدول ٣ إلى تصورات أفراد العينة لذلك الواقع.

جدول ٣: نتائج الإحصاء الوصفي لتصور المترجمين حول واقع كفايات الترجمة وفق نموذج EMT

الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفاية تقديم خدمات الترجمة	1.22	0.8
محور التواصل مع الأفراد	1.81	0.5
محور انتاج الترجمة	1.72	0.6
كفاية اللغة	2.30	1.0
كفاية التداخل الثقافي	1.91	0.2
المحور اللغوي الاجتماعي	1.92	0.2
محور النص	1.90	0.7
كفاية التنقيب عن المعلومة	1.40	0.9
الكفاية الموضوعية	1.63	0.4
كفاية التكنولوجيا	2.98	0.3

يوضح جدول ٣ تصورات المترجمين في الميدان لواقع كفايات الترجمة حسبما عرضت عليهم في ضوء نموذج EMT؛ وباستقراء القيم الحسابية الواردة في الجدول نلاحظ الآتي:

١. أن قيم الانحراف المعياري ليست مرتفعة. وهذا مؤشر جيد على أن أفراد العينة متجانسون في تصوراتهم؛ وهذا التجانس يبعث على الاطمئنان بتعميم النتائج.

٢. يرى أفراد العينة أن تلك الكفايات، وباستثناء كفايتي اللغة والتكنولوجيا، منخفضة لدى المترجمين في الميدان. وبحسب ما تشير به قيم المتوسطات الحسابية، فإن هذا مؤشر ليس بجيد على مستوى عملية الترجمة الميدان. بل إن حتى كفايتي اللغة والتكنولوجيا ليستا بالمستوى المأمول، وتحديداً حين نعلم أن معظم البرامج الجامعية للترجمة واللغات تعتمد المقاربة اللغوية في تصميم برامجها والمحتوى العلمي للمقررات الدراسية في تلك البرامج. أي أنه يبدو أن تلك البرامج الدراسية لم تتمكن من إعداد المترجم الإعداد اللغوي المفترض.

٣. بالنظر تصاعدياً للجدول نرى أن كفاية التنقيب عن المعلومة هي الكفاية التي حازت على أقل درجة وأقل درجة انحراف أيضاً. ومما يبعث على الدهشة أن هذه الكفاية هي الكفاية التي يرى المترجمون على أنها أهم كفاية (انظر جدول ٢) في حين يرون في الوقت ذاته أنها أقل الكفايات تطبيقا على أرض الواقع (انظر جدول ٣). وهذا يؤكد مرة أخرى على أن هذه الكفاية هي بمثابة الكفاية الأم ذلك أن المترجم الباحث هو الذي يتطور مع الزمن وعلى مختلف الأصعدة.

الخاتمة والتوصيات

هدفت الدراسة إلى أمرين: (أ) تقديم عرض موجز لأهم نماذج كفايات الترجمة؛ و (ب) تقديم دراسة ميدانية وصفية عن واقع صناعة الترجمة بدولة الكويت في ضوء النموذج الأوروبي لكفايات الترجمة. وقد خرجت الدراسة الميدانية بنتيجتين:

١. أن كفايات الترجمة كلها مهمة لا سيما كفاية التنقيب عن المعلومة.

٢. واقع ممارسة تلك الكفايات من قبل المترجمين في الكويت ليس بالمستوى المطلوب لا سيما مهارة التنقيب عن المعلومة. ويمكننا

مما سبق استخلاص الآتي:

١. التنقيب عن المعلومة هو انعكاس لأحد أدورا المترجم الرئيسة- البحث. فالمترجم الباحث هو المترجم الذي يمتهن الترجمة وليس دخيلاً عليها. فالعملاء الذين يطلبون خدمة الترجمة يبحثون عن مترجم شريك لهم في نقل المعلومة وليس نقل الألفاظ من لغة لأخرى فحسب.

٢. كفايات الترجمة متعددة ومتماسكة (لغوية وغير لغوية) بحيث لا يمكن لأي فرد أن يدعي أنه مترجم ما لم يكن بالفعل ممسكاً بزمام تلك الكفايات حتى يؤدي عمله على أكمل وجه.

وفي ضوء ما تقدم، يمكننا الخروج بالتوصيات الآتية:

١. لا بد وأن تصدر تشريعات لتمهين مهنة الترجمة (Professionalizing Translation) بحيث تصبح مهنة لا يمارسها إلا من لديه ترخيص وتصريح (License) للممارستها وذلك بعد التأكد من أنه مستوف لشروطها وملم بكفاياتها.

٢. إعادة النظر في البرامج الدراسية والتدريبية المتعلقة بالترجمة والمقدمة من المؤسسات التعليمية والتدريبية. فلم يعد بالإمكان القول أن الاقتصار على المكون اللغوي في تلك البرامج كاف لإعداد المترجم المؤهل.

المراجع

١. القحطاني، عبد المحسن عايض. ترجمة تخصصية أم تخصص ترجمة. المجلة العربية للدراسات اللغوية، ٢٦/٢٧، ٢٠٠٩.

٢. Stanfield, C., Scott, M., & Kenyon, M. (1992). The measurement of translation ability. Modern Language Journal, 76, 455-467.

٣. Bell, R. (1991). Translation and translating: Theory and practice. London: Longman.

٤. Alqahtani, A., & Aljidy, A. (2011). Reading texts in translation classes: Discourse analysis perspectives. Theory and Practice in Language Studies, 11.

٥. Campbell, S. (1998). Translation into second language. London: Longman.

٦. Chesterman, A. (1997). Memes of translation. Amsterdam: John Benjamins.

٧. Colina, S. (2003). Towards an empirically-based translation pedagogy. In Baer, B., & Koby, G. (eds.), Beyond the ivory tower: Rethinking translation Pedagogy (pp. 29-59). Amsterdam: John Benjamins.

٨. Dimitrova, B. (2005). Expertise and explicitation in the translation Process. Amsterdam: John Benjamins.

٩. Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In Schäffiner, C., & Adab, B. (eds.), Developing translation competence (pp. 3-18). Amsterdam: John Benjamins.

١٠. Orozco, M., & Albir, H. (2002). Measuring translation competence acquisition. Meta: Translator's Journl, 47, 375-402.

١١. Shreve, G. (1997). Cognition and the evolution of translation competence. In Danks, J., Shreve, G., Fountain, S., & McBeath, M. (eds.), Cognitive processes in translation and interpreting (pp. 120-136). CA: Sage.

١٢. Orozco, M. (2000). Building a measuring instrument for acquisition of translation competence in trainee translators. In Schäffiner, C., & Adab, B. (eds.), Developing translation competence (pp. 199-214). Amsterdam: John Benjamins.

١٣. Angelelli, C. (2009). Using a rubric to assess translation ability: Defining the construct. In Angelilli, C., & Jacobson, H. (eds.), Testing and assessment in translation and interpreting studies. Amsterdam: John Benjamins.

١٤. Beeby, A. (2000). Evaluating the development of translation competence. In Schäffiner, C., & Adab, B. (eds.), Developing translation competence (pp. 185-198). Amsterdam: John Benjamins.

١٥. PACTE (2003). Building a translation competence model. In Alves, F. (ed.), Triangulation translation: Perspectives in process oriented research (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.

١٦. PACTE (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. Meta, 50, 609-618.

١٧. Arango-Keeth, F, & Koby, G. (2000).. Translation training evaluation and the needs of industry quality assessment. In Baer, B., & Koby, G. (eds.), Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy. Amsterdam: John Benjamins.

١٨. Pym, A. (1992). Translation and text transfer. Frankfurt am Main: Lang.

١٩. Kiraly, D. (2000). A social constructivist approach to translator education: Empowering the translator. Manchester: St. Jerome.

٢٠. Kiraly, D. (2003). From instruction to collaborative construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? In Baer, B., Koby, G. (eds.), Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy (pp. 3-27). Amsterdam: John Benjamins.

٢١. Presas, M. (2000). Bilingual competence and translation competence. In Schäffiner, C., & Adab, B. (eds.), Developing translation competence (pp. 19-32). Amsterdam: John Benjamins.

٢٢. Toury, G. (1995). Descriptive translation studies and beyond. Amsterdam: John Benjamins.

٢٣. Kelly, D. (2005). A handbook for translator trainers. Manchester: St Jerome.

٢٤. Gile, D. (2009). Basic concepts and models for interprets and translators. Amsterdam: John Benjamins.

٢٥. Neubert, A., & Shreve, G. (1992). Translation as a text. OH: Kent State University Press.

٢٦. Nord, C. (1991). Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi.

٢٧. Vienne, J. (1998). Teaching what they didn't learn as language students. In Malmkjaer, K. (ed.), Translation and Language Teaching/ Language Teaching and Translation (pp. 111-116). Manchester: St Jerome.

٢٨. Cao, D. (1996). A model of translation proficiency. Target, 4, 231-238.

٢٩. Snell-Hornby, M. (1988). Translation studies: An integrated approach. Amsterdam: John Benjamins.

٣٠. Bachman, L. (1991). Fundamentals considerations in language testing (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

٣١، PACTE (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in research project. In Beeby, A., Ensinger, D., & Presas, M. (eds.), Investigating translation (pp. 99-106). Amsterdam: John Benjamins.

٣٢. Fraser, J. (2000). What do real translators do? Developing the use of TAPs from professional translators. In Tirkkonen-Condit, S., & Jääskeläinen, R. (eds.), Tapping and mapping the processes of translation and interpreting: Outlooks on empirical research (pp. 111-120). Amsterdam: John Benjamins.

٣٣. EMT Expert Group (2009). Competencies for professional translators, experts in multilingual and multidimensional communication. Retrieved 23/8/2011 from http://ec.europe.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competencies_translators_en.pdf .

٣٤. Directorate-General for Translation (DGT) (2009). European masters in translation (EMT) strategy. Retrieved 1/9/2011 from http://ec.europe.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm.

٣٥. Leedy, P., & Ormrod, J. (2005). Practical research- Planning and designing (8thed.). NJ: Pearson.

٣٦. Hansen, G. (1997). Success in translation. Perspectives: Studies in Translatology, 2, 201-210.

٣٧. Nord, C. (1997). Translating as a purposeful activity. Manchester: St. Jerome.

التربية المائية في المنهج الإسلامي وآثار تطبيقها في معالجة مشكلة المياه

Aquaculture in the Islamic curriculum and its effects applied to address the problem of water.

أ. عمر بن العربي أمنشار*

Mr. Omar Al Arabi Amenchar*

ملخص

أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة بيان التربية المائية في المنهج الإسلامي، من حيث المفهوم، والأسس، والأهداف، والآثار الخيرة المترتبة على تطبيقها في معالجة مشكلة المياه.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

محتويات الدراسة: اشتملت الدراسة على مقدمة، وأربعة فصول وخاتمة، خُصصت المقدمة لأدبيات البحث، والفصل الأول لمفهوم التربية المائية في المنهج الإسلامي، والفصل الثاني لأسس التربية المائية في المنهج الإسلامي، والفصل الثالث لأهداف التربية المائية في المنهج الإسلامي، والفصل الرابع لآثار تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في معالجة مشكلة المياه، كما شملت الخاتمة على ملخص نتائج الدراسة، والتوصيات، والمقترحات .

أهم النتائج: للتربية المائية في المنهج الإسلامي بعناصرها المختلفة (المفهوم، والأسس، والأهداف) آثار خيرة في معالجة مشكلة المياه، مما يؤكد على أهميتها والحاجة الملحة لتطبيقها .

أهم التوصيات

١. ضرورة تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في المحضن الأسري.
٢. ضرورة تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في الوسط المدرسي.
٣. ضرورة تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في المجتمع بمكوناته المختلفة .

Abstract

Objective of the study:

The study aimed to represent aquaculture in the Islamic curriculum, in terms if concept, foundations, goals and the benevolent effects of its application in addressing the problems of water.

Study methodology: descriptive analytical method.

The contents of the study:

The study included an introduction, four chapters and a conclusion, the introduction is dedicated for the literature of the study, the first chapter for the concept of aquaculture in the Islamic curriculum, the second chapter of the foundations of aquaculture in the Islamic curriculum, the third chapter for the objectives of aquaculture in the Islamic curriculum, the fourth chapter for the effects of the application of aquaculture in the Islamic approach in addressing the problems of water and the conclusion included a summary of study results, recommendations and proposals.

The most important results:

Aquaculture in the Islamic curriculum with its various elements (the concepts, the foundations, and the goals) sparked the finest in addressing the problem of water, which emphasizes the importance and urgent need to apply them.

Main recommendations:

Aquaculture should be applied in the Islamic curriculum in family incubator.

Aquaculture should be applied in the Islamic curriculum in school.

Aquaculture should be applied in the Islamic curriculum in various components of society.

The most important proposed studies:

Studies on the calendar in aquaculture courses.

A study in aquaculture through Sahih Imam Albukhari and other books of Sunnah.

A study on the responsibility of education departments in the application of aquaculture in the Islamic curriculum.

(*) (البحث الفائز بالمركز الأول في علوم البيئة للثورة الثامنة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم).

(*) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ـ المملكة العربية السعودية.

(*) The Islamic University of Medina -Saudi Arabia.

أهم الدراسات المقترحة

١. دراسات عن تقويم التربية المائية في المقررات الدراسية .

٢. دراسة عن التربية المائية من خلال صحيح الإمام البخاري، وكتب السنة الأخرى .

٣. دراسة عن مسؤولية وسائط التربية في تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

جعل الله الحياة متوقفة على عنصر كوني حيوي هام، هو الماء، فالحياة الإنسانية والحيوانية والنباتية، وكثير من المسخرات الكونية للإنسان، لا يمكن أن تستقيم إلا بالماء، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ﴾ (سورة الأنبياء: آية ٣٠).

ولأهمية الماء في الحياة فقد عُنيت التربية الإسلامية به والمتمثلة في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المبُينة لأهمية الماء، والتنويه بقيمته في الحياة، وتذكير البشرية بنعم الله عليها من خلاله، مما يؤثر إيجابياً في السلوك الإنساني نحو الماء، من حيث الوعيُ بأهميته ووظائفه الحيوية، ومخاطر إفساده أو تلويثه، ومن حيث حبُّه والتعلق به، وكذلك المهارة في التعامل معه استثماراً واستخداماً مما يؤدي بالتالي إلى تكوُّن قيم متداخلة معرفية ووجدانية ومهارية نحو الماء تؤثر في السلوك الإنساني من حيث حفظ الماء والمحافظة عليه. وبما أن التربية الإسلامية استهدفت في مجال التعامل مع الماء الجانب المعرفي، والوجداني، والمهاري، من الجوانب الإنسانية لبناء السلوك المستقيم السوي مع الماء وتعديل السلوك نحوه، وذلك عبر أساليب تربوية مُقْنِعة مؤثرة، كان تفريع (التربية المائية) من الأصول التربوية الإسلامية مقبولاً ومبرراً، وهو كذلك فرع من فروع التربية البيئية .

وهو فرع ذو أهمية في الحياة العلمية والعملية السلوكية الإنسانية، إذ البشرية في العصر الحاضر، والذي تميز بظهور المشكلات البيئية المتصلة بالتلوث، وشح المياه، وفقدان الأمن الغذائي والمائي[1]، هي في أمس الحاجة إلى برامج (التربية المائية)لبناء سلوك مائي قائم على الاحترام، والاستثمار النافع والتعامل الأخلاقي المسئول، وخصوصاً من المنظور الإسلامي، فالله سبحانه وتعالى أعلم بمصالح العباد، وأرحم بهم من أنفسهم، والتربية المائية في المنهج الإسلامي تتجلى في مجموعة من النصوص القرآنية والحديثية ذات أبعاد تربوية متعددة، شكلت وحدة معرفية متكاملة ذات قابلية للتطبيق مؤثّرة مقنعة، هي (التربية المائية) . ومن خلال تلمس الباحث للحاجة الملحة للتربية المائية من المنظور الإسلامي جاءت فكرة هذه الدراسة لتوضح الرؤية الإسلامية العميقة للتربية المائية، ومدى أهميتها في معالجة مشكلة المياه، سواء على مستوى العالم الإسلامي أو العالم أجمع، فالهداية الإسلامية في كل المجالات تتقصد البشرية جمعاء، وهي للناس كافة، بغض النظر عن الفوارق الزمنية والمكانية، والثقافية والحضارية، والعرقية، كما يدل على ذلك عموم قوله سبحانه: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ (سورة الإسراء، آية: ٩). وقوله سبحانه: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ (سورة الأنبياء: آية ١٠٧).

مشكلة الدراسة

يعد الماء أهم عنصر في الحياة، فإذا كانت الروح هو أساس الحياة الغيبي فإن الماء هو

أساس الحياة الملموس. وإن حسن التعامل مع الماء، أو سوء التعامل معه ليؤثر في حياة الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فالأمن المائي يؤدي بالتالي إلى الأمن الإنساني في مجالاته المختلفة، وانعدام الأمن المائي مؤشر خطير على انعدام الأمن في الجوانب الإنسانية المختلفة كذلك.

ومع هذه الأهمية المصيرية للماء فإن البشرية في العصر الحاضر أصبحت مهدَّدة بمخاطرَ ذات علاقات مائية، مثل الحروب المائية المحتَمَلة،(٢) والتلوث المائي وشح المياه (٣)، وانعدام الاستثمار النافع في الماء وغيرها.

وإذا تعددت العوامل المساهمة في إحداث تلك الظواهر والمشكلات فإن السلوك الإنساني يعتبر العامل الأهم في إحداث وخلق المشكلات المائية(٤) نتيجة التصرف غير المسئول مع البيئة وخصوصاً الماء، وعدم الأخذ بالتوجيهات التربوية الإسلامية التي تحث على حب الماء، وعبادة الله به، والاستدلال به على الربوبية، وشكر الله عليه، والعمل على حفظه، والمحافظة عليه واستثماره الاستثمار الأمثل النافع.

كما أن المحاولات البشرية للعناية بالتعليم والتربية المائية لا تزال في مستويات متدنية(*)، ولا ترقى إلى مستوى حجم المشكلة التي تحتاج إلى برامج تربوية تعليمية تعلمية أقوى في مجال المياه.

(*) وقد عملت اليونسكو إلى إنشاء معهد اليونسكو للتعليم في مجال المياه في عام ٢٠٠٣. وهو يتولى تنفيذ بحوث وأنشطة في ميدان التعليم وبناء القدرات في مجالات المياه والبيئة. كما أنه يواصل العمل الذي بدأ في عام ١٩٥٧، عندما قدَّم دورة دراسية للحصول على شهادة دراسات عليا في موضوع الهندسة الهيدرولوجية للمهنيين العاملين في البلدان النامية.

ويوجد مقر المركز في دلفت، هولندا، وهو المعهد الوحيد الذي يمنح درجة الماجستير في علوم المياه. (ينظر: موقع اليونسكوwww.unesco.org/ar/ihe).

ومن هنا تلمس الباحث الحاجة الماسة لدراسة تظهر المبادئ الأساسية للتربية المائية في المنهج الإسلامي، وأهميتها في المشاريع التربوية المائية، فتولدت لديه فكرة (التربية المائية في المنهج الإسلامي وآثار تطبيقها في معالجة مشكلة المياه) حيث يأمل الباحث من خلالها المساهمة في وضع مشروع تربوي مائي إسلامي تستفيد منه أمة الإسلام، والبشرية جمعاء، ومن الله وحده نستمد العون والتوفيق.

تساؤلات الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على تساؤلين محوريين هما:

أولاً: ما التربية المائية في المنهج الإسلامي؟

وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مفهوم وأهمية التربية المائية في المنهج الإسلامي. ؟
٢. ما أسس التربية المائية في المنهج الإسلامي؟
٣. ما أهداف التربية المائية في المنهج الإسلامي؟

ثانياً: ما أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في معالجة مشكلة المياه؟

وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في الاستثمار الأمثل للماء؟
٢. ما أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في ترشيد استهلاك المياه. ؟
٣. ما أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في حماية الماء من التلوث.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تنبثق أهمية هذه الدراسة ومبرراتها من خلال النقاط التالية:

١. أهمية تأصيل المشاريع التربوية المائية تأصيلا إسلاميا يتفق والفطرة التكوينية للإنسان القائمة على عنصري الروح والمادة، وذلك من خلال إبراز التربية المائية في المنهج الإسلامي.

٢. أهمية التربية المائية في المنهج الإسلامي في الحفاظ على الأمن البشري .
٣. أهمية التربية المائية في المنهج الإسلامي في تكوين وغرس القيم المائية النافعة .
٤. أهمية التربية المائية في المنهج الإسلامي في حسن إدارة المياه استثماراً، وحفظاً، وحماية.
٥. أهمية التربية المائية في المنهج الإسلامي في معالجة مشكلة المياه معالجة واقعية شاملة .
٦. القوة التأثيرية والإقناعية للتربية المائية في المنهج الإسلامي في مجال بناء القيم المائية وغرسها، وتعديل السلوك الإنساني تجاه الماء وفق مقتضياتها.
٧. أهمية البعد العقدي للتربية المائية في المنهج الإسلامي في التأثير على المجتمعات الإسلامية، مما يؤدي إلى التعامل الحسن مع الماء من منطلق ذاتي نابع من الضمير، وامتثال أوامر الله ونواهيه .
٨. أهمية الأساس التشريعي والخلقي للتربية المائية في المنهج الإسلامي، فهي تجعل الإنسان في تعامله مع الماء في قلب المسؤولية، مع ما تستلزمه من إلزام وجزاء، مما يخلق تعاملا بيئياً مائياً مسئولاً.
٩. تعد الدراسة الحالية استجابة لتوصيات المؤتمرات والندوات والبحوث العلمية التي أجريت في مجال التربية المائية على المستوى العالمي أو الإقليمي أو المحلى، والتي تؤكد على أهمية المحافظة على المياه وترشيد استهلاكها، وذلك بتفعيل دور التربية في مواجهة قضايا ومشكلات المياه.(*)

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:
١. الوقوف على مفهوم التربية المائية وأهميتها في المنهج الإسلامي.
٢. بيان أسس التربية المائية في المنهج الإسلامي.
٣. إبراز أهداف التربية المائية في المنهج الإسلامي .
٤. بيان أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في معالجة مشكلة المياه .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الماء المستخدم في الشرب والزراعة والطهارة والصناعة وما يؤثر فيه تأثيراً مباشراً. كما اقتصرت الدراسة على التربية المائية من خلال نصوص القرآن والسنة، ولم يتعرض للتربية المائية في الأديان والمذاهب، إلا إذا اقتضت الحاجة الاستفادة من البحث الغربي لمسألة المياه.

(*) ومنها على سبيل المثال:
١ - مؤتمر المياه العالمي الثالث عشر، ٢٥ إلى ٢٨ أغسطس/آب ٢٠٠٨ — فرنسا.
٢- مؤتمر الجمعية الدولية للمياه IWA الرابع للخبراء، ١٦ إلى ١٨ يوليو/تموز ٢٠٠٨ — بيركلي، كاليفورنيا، الولايات المتحدة .
٣- المؤتمر الأول لاستصلاح وإعادة استخدام المياه العادمة في مجال إدارة الطلب على المياه في فلسطين — ٢ و٣ أبريل/نيسان ٢٠٠٨ بالضفة الغربية .
٤- المؤتمر الإقليمي للجمعية الدولية للمياه عن تقنيات الأغشية في معالجة المياه، ٢ إلى ٤ يونيو/حزيران ٢٠٠٨ في موسكو .
٥- برنامج التدريب الدولي المتقدم الخاص بالإدارة المتكاملة للموارد المائية.١١ أغسطس/آب إلى ٢ سبتمبر/أيلول ٢٠٠٨ — السويد .
٦- منتدى المياه الخامس باسطنبول في الفترة من ١٦-٢٢ مارس ٢٠٠٩ .
٧- المؤتمر الدولي الثاني للمياه.. القيم والحقوق في الفترة من ١٣ إلى ١٥ أبريل/نيسان ٢٠٠٩. فلسطين .
٨ □ ٢٠٠٩ للمياه الجوفية التي عقدت بتوسان- أريزونا- الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩-٢٠٠٩/٤/٢٣م .
٩- المؤتمر الدولي تحت عنوان "استخدام تقنية الفضاء في إدارة المياه" الذي عقد (تحت رعاية هيئة الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو والمملكة العربية السعودية) بالرياض، المملكة العربية السعودية في الفترة من ١٢-١٦ ابريل ٢٠٠٨م .
١٠- المؤتمر الثامن للمياه في الخليج الذي عقد بالمنامة - البحرين ٢٠٠٨م. وغيرها من المؤتمرات .

منهج الدراسة

إن هذه الدراسة إظهار وتجميع وترتيب لحقائق ثابتة، وليست للتأكد من فروض محتملة شأنها في ذلك شأن أغلب الدراسات النظرية، ولذا سوف يستخدم الباحث (إن شاء الله) المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي، وهو: (الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة)(٥) وذلك لتحليل نصوص الكتاب والسنة الواردة في التربية المائية وترتيبها وتنظيمها موضوعياً في نفس المجال وبيان علاقتها (تأثيراً وتأثراً) بالسلوك الإنساني نحو الماء. مع الأخذ بعين الاعتبار الإجراءات التالية :

١. عزو الآيات لسورها من القرآن الكريم.
٢. عزو الأحاديث إلى مصادرها مع التخريج المختصر، وبيان حكمها إن كانت في غير الصحيحين.
٣. اتبع في توثيق مادة الدراسة في الحاشية طريقة: منظمة اللغة الحديثة، والمعروفة اختصاراً بـ (MLA) Modern Language Association.(*)

مصطلحات الدراسة

أهم مصطلح في الدراسة هو التربية المائية، والتربية المائية هي: (التربية التي تسعى إلى تحسين علاقة أفراد المجتمع بموارد المياه، وذلك بتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المكونة لسلوكيات المحافظة على المياه، والمساعدة على الاستفادة منها وتنمية مواردها)(**)

والتربية المائية في المنهج الإسلامي: (إعداد الإنسان في جميع مراحل نموه بتنمية جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية لتحسين سلوكه تجاه المياه وفق الأسس الشرعية والتصور الإسلامي للكون والحياة) .

الدراسات السابقة

لم يقف الباحث (وفي حدود علمه) على دراسات عن التربية المائية في المنهج الإسلامي سواء في الجانب النظري أو التطبيقي، ولكن هناك دراسات عن التربية المائية، و الماء عموماً، والتربية البيئية، والتغذية تتناول في مناقشاتها الجانب المائي تربوياً، ومن تلك الدراسات :

١. دراسة وليد محمد خليفة بعنوان: (فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم المائية والوعي المائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي) (***)
وقد استهدف الباحث فيها:
- إعداد قائمة بالمفاهيم المائية التي ينبغي أن يكتسبها تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- إعداد وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم المائية والوعي المائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية بعض المفاهيم المائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي المائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مستخدماً المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة مع وجود قياس قبلي وبعدي لاختبار تحصيل المفاهيم المائية ومقياس الوعي المائي.

وقد توصل إلى نتائج من أهمها:
- للوحدة المقترحة فاعلية في تنمية المفاهيم

(*) للتوسع حول تفاصيل هذه الطريقة، ينظر: دليل جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وموقع :منديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات، http://www.alyaseer.net.

(**) موقع: ويكبيديا الموسوعة الحرة. http://ar.wikipedia.org تاريخ الدخول: ٢٠١٠/١٢/٣ م .

(***) رسالة ماجستير بكلية التربية بسوهاج – مصر– ٢٠٠٦م.

المائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، تبلغ (١,٣١) حسب معادلة (بليك) للكسب المعدل.

- للوحدة المقترحة فاعلية في تنمية الوعي المائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، تبلغ (١,٢٩) حسب معادلة (بليك) للكسب المعدل.

٢. دراسة خالد عبد اللطيف محمد عمران، بعنوان: (فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية المائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي)(*)

والتي استهدف من خلالها إعداد وتصميم برنامج قائم على المدخل القصصي يهدف إلى تحقيق بعض أهداف التربية المائية (تنمية المفاهيم المائية والتنور المائي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعرفة فاعليته في تحقيق تلك الأهداف.

متبعاً لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي لتحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية في الثلاث الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس)، واستخراج المفاهيم المائية المتضمنة بها والإفادة منها في إعداد قائمة المفاهيم المائية، كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث، حيث قام الباحث بدراسة فاعلية البرنامج المقترح (متغير مستقل) على تنمية المفاهيم المائية والتنور المائي (متغيرات تابعة) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وتوصل إلى نتائج من أهمها :

- أن البرنامج المقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم المائية، القائم على المدخل القصصي قد أدى إلى ارتفاع مستوى تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم المائية (مجموعة البحث) في مستويات (التذكر والفهم والتطبيق)، وفي الاختبار ككل.

- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس التنور المائي لصالح التطبيق البعدي.

والفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة أن الدراسة الحالية دراسة نظرية قائمة على التصور الإسلامي للتربية المائية، ومبادئها العامة، أما دراسة الباحثين فهي دراسات تطبيقية، طبقت دراسة خليفة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة عمران على تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٣. دراسة ياسين محمد الغادي بعنوان: (حكم الاستمطار في الإسلام)(**)

استهدف الباحث بها معرفة الحكم الفقهي لعملية الاستمطار الآلية من خلال: محطات الاستمطار الأرضية لشحن السحب في الجو، والاستمطار الجوي من خلال طائرات الاستمطار .

مستخدماً المنهج الوصفي لاستنباط الحكم الفقهي من النصوص الشرعية، وتوصل إلى جواز الاستمطار الآلي بضوابط شرعية معينة، من أهمها عدم التلويث والضرر .

وهي دراسة فقهية، ودراسة الباحث دراسة تربوية.

وقد استفاد الباحث من مجموع الدراسات في بعض مراجع الدراسة .

(*) بحث منشور في المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج: العدد (٢٤) ص ١٤٢ - ٢٢٠ . مصر.

(**) بحث منشور في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة الكويت، العدد (٢٥) ذو الحجة ١٤٢٣ هـ ـ مارس ٢٠٠٣م.

خطة الدراسة .

أولاً: مفهوم التربية المائية في المنهج الإسلامي وأهميتها .

١. التعريف العلمي للماء .

٢. مفهوم التربية .

٣. مفهوم التربية المائية .

٤. مفهوم التربية المائية في المنهج الإسلامي.

٥. أهمية التربية المائية في المنهج الإسلامي.

ثانياً: أسس التربية المائية في المنهج الإسلامي.

١. الأساس العقدي .

٢. الأساس التشريعي .

٣. الأساس الخلقي .

ثالثاً: أهداف التربية المائية في المنهج الإسلامي .

١. الأهداف المعرفية .

٢. الأهداف الوجدانية .

٣. الأهداف المهارية .

رابعاً: أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في علاج مشكلة المياه .

١. أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في الاستثمار الأمثل للماء .

٢. أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في ترشيد استهلاك المياه .

٣. أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في حماية الماء من التلوث .

الخاتمة

- ملخص نتائج الدراسة .
- توصيات الدراسة .
- مقترحات الدراسة .

أولاً: مفهوم التربية المائية في المنهج الإسلامي وأهميتها

١. التعريف العلمي للماء

الماء مركب كيميائي مكون من ذرتي هيدروجين والأكسجين. ينتشر الماء على الأرض بحالاته المختلفة، السائلة والصلبة والغازية. وفي الحالة السائلة يكون شفافاً بلا لون، وبلا طعم، أو رائحة. كما أن ٧٠٪ من سطح الأرض مغطىً بالماء، ويعتبر العلماء الماء أساس الحياة على أي كوكب. ويسمى الماء علمياً بأكسيد الهيدروجين[٦].

ويشير بعض العلماء إلى أن الماء بدأ تكوينه على الأرض منذ حوالي ١٣ بليون سنة، أي منذ بدايات تشكيل الكرة الأرضية [٦]

والإسلام يؤرخ لظهور الماء بمعيار الخلق الإلهي للكون والأرض، وهناك آية تدل على أن الماء سبق المخلوقات كلها قال تعالى: ﴿وهو الذي خلق السماوات والأرض في ستة أيام ـ وكان عرشه على الماء ـ ليبلوكم أيكم أحسن عملاً﴾. (هود: آية ٧) قال المفسرون: (هذا بدء خلقه قبل أن يخلق السماء والأرض). [٧]

وتتكون المياه على سطح الأرض من خلال عمليات عدة بتقدير الخالق سبحانه، ومنها:

- أشعة الشمس الساقطة على البحار والأنهار والبحيرات والتي تتبخر لتنتج المياه [٦].

وإلى هذا يشير قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا × وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا﴾ (النبأ: آية ١٣ – ١٤).

قال سيد قطب – رحمه الله –: (وهو الشمس المضيئة الباعثة للحرارة التي تعيش عليها الأرض وما فيها من الأحياء. والتي تؤثر كذلك في تكوين السحائب بتبخير المياه من المحيط الواسع في الأرض ورفعها إلى طبقات الجو العليا وهي المعصرات: ﴿وَأَنْزَلْنا مِنَ الْمُعْصِرات ماءً ثَجَّاجاً﴾.. حين تعصر فتخر ويتساقط ما فيها من الماء. ومن يعصرها؟ قد تكون هي الرياح. وقد يكون هو التفريغ الكهربائي في طبقات الجو. ومن وراء هذه وتلك يد القدرة التي تودع الكون هذه المؤثرات! وفي السراج توقد وحرارة وضوء.. وهو ما يتوافر في الشمس. فاختيار كلمة

«سراج» دقيق كل الدقة ومختار.

ومن السراج الوهاج وما يسكبه من أشعة فيها ضوء وحرارة، ومن المعصرات وما يعتصر منها من ماء ثجاج، ينصب دفعة بعد دفعة كلما وقع التفريغ الكهربائي مرة بعد مرة، وهو الثجاج، من هذا الماء مع هذا الإشعاع يخرج الحب والنبات الذي يؤكل هو ذاته، والجنات الألفاف الكثيفة الكثيرة الأشجار الملتفة الأغصان)[٨].

- الرياح: قال تعالى ﴿اللَّهُ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَيَبْسُطُهُ فِي السَّمَاءِ كَيْفَ يَشَاءُ وَيَجْعَلُهُ كِسَفًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ فَإِذَا أَصَابَ بِهِ مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ إِذَا هُمْ يَسْتَبْشِرُونَ﴾ (الروم، آية: ٤٨).
- الجبال: وذلك بفعل اصطدام السحب بقمم الجبال الباردة، فتتحول إلى أمطار[٦] قال تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ شَامِخَاتٍ وَأَسْقَيْنَاكُمْ مَاءً فُرَاتًا﴾ (المرسلات، آية: ٢٧).

قال سيد قطب ـ رحمه الله ـ: (ألم نجعل الأرض كفاتا تحتضن بنيها أحياء وأمواتا. «وَجَعَلْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ شَامِخَاتٍ» ثابتات سامقات، تتجمع على قممها السحب، وتنحدر عنها مساقط الماء العذب)[٨].

- البراكين .
- الينابيع[٦].

٢. مفهوم التربية.

التربية بالمفهوم التجريدي العام هي: (بلوغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً) [٩].

وأما في الاصطلاح فهناك اختلافات عدة تبعاً للمرجعيات القيمية لدى البشرية، ومن ثم يمكن تقسيم تلك المفاهيم إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: التربية لدى الغربيين .

وقد اختلف الغربيون عبر القرون في فهم التربية وظيفةً وأهدافاً، ويمكن تقسيم تلك الاختلافات إلى المجموعات الفلسفية التالية :

- التربية وسائل لإعداد الطفل وتنشئته وتكوينه على النحو المراد، إما عن طريق التدريب والتنشئة على الأسس العلمية كما يراها أفلاطون، أو عن طريق الاعتياد على المبادئ كما يراها أرسطو وجان جاك روسو.
- التركيز على الهدف الخارجي للتربية. (الاتجاه الاجتماعي) .

ومن أنصار هذا الاتجاه دوركهايم الذي يقول: (التربية تكوين الطفل تكويناً اجتماعياً)[١١].

- التربية من أجل الذات. (الاتجاه الذاتي). ومن أنصار هذا الاتجاه هربارت حيث يقول: (التربية تكوين الفرد من أجل ذاته ...)[١١].
- المفهوم الشمولي للتربية: ومن أنصار هذا الاتجاه هربارت سبنسر والذي يقول: (هي الإعداد للحياة الكاملة)[١٢].

وأعم من هذا تعريف جون ديوي الذي يرى أن التربية هي: (الحياة نفسها وليس إعداداً للحياة)[١٢].

وهذه الاتجاهات كلها يغلب عليها الطابع المادي، ولذا فالكمال الذي أشار إليه سبنسر هو الكمال المادي .

القسم الثاني: التربية لدى المسلمين.

هناك اختلافات تنوعية وليست جوهرية في تعريف التربية لدى المسلمين، وعلى العموم فإن التربية لدى المسلمين تأخذ بعين الاعتبار الجانبين المهمين في حياة الإنسان (المادة والروح) مسترشدين بقوله تعالى في تكوين الإنسان ﴿وإذا قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾ (ص، آية: ٧١- ٢٧).

ومن ثم فالتربية عند المسلمين هي: (إعداد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها

الإسلام)[١٠].

وليتفق التعريف مع عالمية التربية الإسلامية يمكن أن يقال: (إعداد الإنسان) بدل (إعداد المسلم).

٣. مفهوم التربية المائية

التربية المائية بالمفهوم العام هي: (جهد تربوي مستمر يسعى إلى اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والاهتمامات التي تسهم في حل المشكلات المائية القائمة والحد من حدوث مشكلات مائية في المستقبل)[١٢].

أو هي: (التربية التي تسعى إلى تحسين علاقة أفراد المجتمع بموارد المياه، وذلك بتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المكونة لسلوكيات المحافظة على المياه، والمساعدة على الاستفادة منها وتنمية مواردها)[١٣].

٤. مفهوم التربية المائية في المنهج الإسلامي.

من خلال تعريف التربية في الإسلام، واسترشاداً بالمفهوم العام للتربية المائية يمكن تعريف التربية المائية بالمفهوم الإسلامي بأنها: إعداد الإنسان في جميع مراحل نموه بتنمية جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية لتحسين سلوكه تجاه المياه وفق الأسس الشرعية والتصور الإسلامي للكون والحياة.

فالإعداد: يعني التدرج والوفاء بشروط العملية التربوية.

وفي جميع مراحل نموه: يعني الاستمرارية والشمول التربوي. واستهداف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية: يعني مرتكزات التربية الرئيسة في تعديل السلوك.

ووفق الأسس الشرعية والتصور الإسلامي للكون والحياة: يصبغ هذه التربية بالصبغة الإسلامية، ويميزه عن التربية المائية في المفاهيم الغربية القائمة على المادة، والمصالح العاجلة المتقلبة.

٥. أهمية التربية المائية في المنهج الإسلامي.

تتضح أهمية التربية في المنهج الإسلامي في النقاط التالية:

- الاستمرارية والثبات. وذلك لأن المبادئ والأسس العامة للتربية المائية في المنهج الإسلامي لا تتغير بالمتغيرات الزمنية والمكانية، مما يعطي فرصة تطبيقها في مختلف الأعصار والأمصار.
- القوة التأثيرية. التربية المائية في المنهج الإسلامي تربية ربانية، والتربية الربانية لها صفة القداسة لدى المسلمين، والالتزام بها جزء من الالتزام بالإسلام وتوجيهاته، قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُبِينًا﴾ (الأحزاب، آية: ٣٦).
- عمق الآثار ورسوخها. من خلال الأسس العامة للتربية المائية في المنهج الإسلامي، فإن الالتزام بتوجيهات التربية المائية سلوك ملزم، وذلك بناءً على ربانية تلك التربية، ومن ثم فإن نتائجها الإيجابية الخيرة مضمونة، فالله سبحانه وتعالى لا يأمر ولا ينهى إلا بما يحقق مصالح العباد في العاجل والآجل. قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ اقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوِ اخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا × وَإِذًا لَآتَيْنَاهُمْ مِنْ لَدُنَّا أَجْرًا عَظِيمًا × وَلَهَدَيْنَاهُمْ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا﴾ (النساء، آية: ٦٦ – ٦٨).

ثانياً: أسس التربية المائية في الإسلام

تمثل هذه الأسس المبادئ الفكرية العامة التي تنطلق منها التربية البيئية في المنهج الإسلامي، وهي إجمالاً:

١. الأساس العقدي. ويتلخص هذا الأساس في النقاط التالية:

- الماء خلق الله: خلقه الله لينتفع به العباد، وتستقيم حياتهم به، ولا دخل للعنصر البشري في خلقه أو صناعته، إلا ما يتعلق بتطويره واستثماره، قال تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ أَأَنْتُمْ أَنْزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنْزِلُونَ لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَاهُ أُجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ﴾ (الواقعة، آية: ٦٨ - ٧٠).

والدلالة السلوكية التربوية في خلق الله للماء أن الإنسان مستخلف في هذا الماء، ووظيفته الاستفادة منه، وعدم إهداره وإفساده، وحسن التعامل معه استفادةً وحفظاً ومحافظة.

- الماء نعمة من الله. أنعم الله بها على عباده، ومخلوقاته ذوات الأرواح والحياة، كالإنسان، والحيوان، والنبات، والتربة، قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَى إِنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (فصلت، آية: ٣٩).

خاشعة: أي: هامدة لا نبات فيها، بل هي ميتة[١٤].

ومن الدلالات التربوية لهذا الجانب: استشعار العظمة الربانية ورحمته للمخلوقات بهذا العنصر الحيوي، ومن ثم المحافظة عليه، وإدراك مدى أهميته لحياتنا وحياة الكوكب الذي نسكنه.

- الماء من دلائل الربوبية: الماء مخلوق عجيب يدل على قدرة الله المطلقة، وعظمته المتفردة، الدالة على ربوبيته ووحدانيته، حيث جعل حياة الكوكب الأرضي كله متوقفة عليه، والأحياء كلها مخلوقة منه، وجعل خلقه أي خلق الماء من خصائصه، حيث لا يستطيع أحد تكوين الماء وإيجاده، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ﴾ (النور، آية:٤٥) وقال سبحانه: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ﴾ (لقمان، آية: ١٠) وقال سبحانه: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ﴾ (الملك، آية: ٣٠). وإذا دل الماء على ربوبية الخالق سبحانه فهو دليل على أنه وحده المستحق للعبودية، لأن توحيد الربوبية يستلزم توحيد الألوهية[١٥]، قال تعالى: ﴿أَمَّنْ خَلَقَ السَّماوات وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّماء ماءً فَأَنْبَتْنا به حَدائقَ ذاتَ بَهْجَة ما كانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبتُوا شَجَرَها أَإِلهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدلُونَ﴾ (النمل، آية: ٦٠).

والدلالة التربوية لهذه الآيات: تعظيم رب العالمين، والإيمان به إيماناً جازماً، وتحقيق العبودية له، فالماء من الأدلة القاطعة على ربوبيته واستحقاقه الاستحقاق المطلق للعبودية، ومن ثم التعامل الحسن مع هذا الدليل القائم الدال على ربوبية الخالق سبحانه.

- عرش الرحمن على الماء. قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذي خَلَقَ السَّمَاوَات وَالْأَرْضَ في ستَّة أَيَّام وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاء ليَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَلَئن قُلْتَ إنَّكُم مَّبْعُوثُونَ من بَعْد الْمَوْت لَيَقُولَنَّ الَّذينَ كَفَرُوا إنْ هَذا إلَّا سحْرٌ مُّبينٌ﴾ (هود، آية: ٧).

قال الإمام ابن كثير ـ رحمه الله ـ (يخبر تعالى عن قدرته على كل شيء، وأنه خلق السموات والأرض في ستة أيام، وأن عرشه كان على الماء قبل ذلك)[١٤].

وهذا يدل على تعظيم الله للماء، وأنه أول المخلوقات، وعرش الرحمن عليه قبل أن يخلق الكون، كما في صحيح مسلم عن عبد الله بن عمرو بن العاص قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (كتب الله مقادير الخلائق

قبل أن يخلق السموات والأرض بخمسين ألف سنة، قال: وعرشه على الماء)[16].

ومن الدلالات التربوية التي تؤسس على هذا الأصل: حسن التعامل مع الماء، فإذا كان الله كرمه وأعظمه وهو غني سبحانه وتعالى عنه، فالمخلوق الضعيف ذو الحاجة الضرورية للماء أولى باحترامه وتقديره وتكريمه، وعبادة الله من خلاله .

- البعد الأخروي: حيث يستدل بالماء ووظائفه على قدرة الخالق سبحانه على البعث والنشور يوم القيامة، قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ حَتَّى إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَنْزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ كَذَلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَى لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾. (الأعراف، آية: ٥٧).

ومن الدلالات التربوية لهذا البعد: الإيمان الجازم بالبعث والنشور والاستعداد له بالعمل الصالح، والتعامل الحسن مع الماء، فكما أنه دليل عل قدرة الله في الخلق، فهو دليل على قدرة الله في إعادة الخلق بعد الممات، مما يُكوِّن سلوكاً حسناً في التعامل مع الماء، ويولد الخلق الفضيل القائم على التواضع والرحمة، والرفق واللين .

- التحذير من العقوبة الربانية بالماء. فالماء الذي تتوقف عليه حياة كل المخلوقات، ربما جعله الله عقاباً للعصاة والمتمردين عل منهج الله، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا فَأَخَذَهُمُ الطُّوفَانُ وَهُمْ ظَالِمُونَ﴾ (العنكبوت، آية: ١٤).

١. وغير ذلك من الآيات، وهذا يربي في البشرية الطاعة لله والاستجابة لأمره، وشكر الله على نعمه، ومنها: الماء .

٢. الأساس التشريعي:

ومن عناصر الأساس التشريعي ما يلي :

- الماء حق مشاع : خلق الله الماء لكل المخلوقات الحية، وهي مكونة منه، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ﴾ (الأنبياء، آية: ٣٠) وقال سبحانه: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (النور، آية:٤٥).

ومن ثم فليس من حق أي إنسان التصرف في الماء بالهوى والإفساد، فالواجب نحو الحق العام الحفظ والحماية، والاستثمار النافع، وبناءً على هذا الأصل فإن الإنسان ملزم بالحفاظ على الثروة المائية، ومسئول عنه، ويجازى على تعامله مع الماء حفظ أم ضيع .

- الإلزام والمسؤولية والجزاء في التعامل المائي سلبياً أو إيجابياً:

بناءً على الأصل السابق فإن الإنسان بين مكونات تكليفية ثلاث نحو الماء، وهي الإلزام والمسئولية والجزاء .

فالإلزام يعني: (أمر بالفضيلة الخُلُقية بمعنى وضع تشريع خُلُقي، وتكليف الإنسان الأخذ به والعمل بمقتضاه، مع مسؤوليته على هذا التكليف، وجزاء متوافق مع موقفه منه[17].

وبناء على هذا التعريف فالإلزام الخلقي أمر رباني، ويقابله نهي رباني عن سلوك خُلُقي معين. ومن ثم فإن الماء الذي سخره الله للإنسان يجب أن يستفاد منه وفق التوجيهات الربانية، والمحافظة عليه من التلوث والضياع؛ لأن به تتحقق مصالح العباد، والمخلوقات الكونية الحية، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا

منَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ﴾ (الأنبياء، آية: ٣٠).

فإذا كانت الحياة متوقفة على الماء فإن الإنسان ملزم تكليفا وتربية بالحفاظ عليه .

ويقول سبحانه كذلك: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (الأعراف، آية: ٣١).

ولعل الآية الكريمة تتناول الإسراف في الاستهلاك بشكل عام، ويشمل الإسراف في الماء من باب الأولى، (فالتربية النبوية تنبه إلى أن الإسراف يشمل كل استهلاك أيا كان نوعه ومادته حتى إسراف الماء في الوضوء) [١٨].

وقد روى الإمام ابن ماجه أن النبي صلى الله عليه وسلم مر بسعد بن أبي وقاص وهو يتوضأ فقال له: ما هذا السرف؟. فقال: أوفي الماء إسراف؟ قال نعم، وإن كنت على نهر جار[١٩] وقال صلى الله عليه وسلم: (اتقوا الْمَلَاعِنَ الثَّلَاثَةَ الْبَرَازَ فِي الْمَوَارِدِ وَقَارِعَةِ الطَّرِيقِ وَالظِّلِّ)[٢٠].

وأما المسئولية في المفهوم العام فتعني: (كون الفرد مكلفاً بأن يقوم ببعض الأشياء وبأن يقدم عليها حساباً إلى زيد من الناس). وهذه المسؤولية متولدة من الإلزام، وهي نفسها نوع خاص من الإلزام [٢٠].

والمسؤولية الخلقية: (تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العملية السلوكية والخلقية الإيجابية والسلبية أمام الله في الدرجة الأولى وأمام ضميره في الدرجة الثانية وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة)[١٠].

وهذا يستلزم وجود الجهة التي تحمّل الإنسان المسؤولية، تجاه ما التزم به، وفي التربية الأخلاقية الإسلامية فالمحُمّل للمسؤولية هو الله سبحانه وتعالى على ما تقرر في الإلزام. قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ (الأحزاب، آية: ٧٢) والأمانة هنا كما قال المفسرون تعم جميع وظائف الدين [٢١].

والمسئولية نحو الماء تتلخص في تحمل الإنسان أمانة الحفاظ على الماء واستعداده لتحمل الجزاء على تصرفاته السلوكية نحو الماء سلبياً كان أم ايجابياً، فمن أحسن فجزاؤه ثوابي، مادياً أو معنوياً، دنيوياً وأخروياً، ومن أساء فجزاؤه العقوبة في العاجل والآجل .

وهذه المسئولية ترتقي بالإنسان نحو المستوى المطلوب في التعامل الحسن مع الماء .

والجزاء هو الوحدة الأخيرة في ثالوث الإلزام والمسؤولية والجزاء، فعندما نُدعى لسلوك معين ونستجيب بنَعَم فذلك إلزام والتزام، وبمجرد ما نستجيب أو نرفض نتحمل المسؤولية، وأخيراً وعلى إثر هذه الاستجابة يقوِّم الداعي أو الملزِم أو القانون موقفنا حياله فيجازيه[٢٢] .

ونسبة الجزاء للخلُق ذو زاويتين: جزاء على خلق امتثالاً أو رفضاً، وجزاء بخلق يكتسبه الإنسان من التزاماته، والقيام بمسؤولياته.وفي كلتا الزاويتين فإنه الجزاء الخلقي ذو أثر واضح في التربية المائية من حيث:

- العقوبة القانونية للمفسد في الماء .
- يُكَوِّن في الإنسان دافعا ذاتياً نابعاً من ضميره في الحفاظ على البيئة المائية، ويستحضر الجزاء الأخروي للإفساد في الأرض، ويأخذ بعين الاعتبار حقوق الآخرين في البيئة المائية التي يلوثها والاقتصاص الأكيد منهم في الآخرة، ويستحضر قول النبي صلى الله عليه وسلم: (مَنْ كَانَتْ عِنْدَهُ مَظْلَمَةٌ لأَخيه فَلْيَتَحَلَّلْهُ منْهَا فَإِنَّهُ لَيْسَ ثَمَّ دينَارٌ وَلَا دِرْهَمٌ منْ قَبْل أَنْ يُؤْخَذَ لأَخيه منْ حَسَنَاته فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ حَسَنَاتٌ أُخذَ منْ سَيِّئَات أَخيه فَطُرحَتْ عَلَيْه)[٢٣] وهذا في الشخص الواحد فكيف بمن يدمر بيئة مائية لعدد

من البشر ربما يعدون بالآلاف والملايين، ولكل المخلوقات، إذ الماء حق الأحياء كلها، أليس هذا من الدوافع المهمة للحفاظ على بيئة البشرية.؟ كما أنه سبحانه وتعالى وعد المحافظين على البيئة بجزائهم الأكيد في الآخرة، إذا ما كانوا مؤمنين مسبقاً فقال تعالى: ﴿تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾ (القصص، آية: ٨٣).

ومن عموم العلو والإفساد في الأرض: تلويث البيئة المائية وتهديد حياة الملايين من البشرية، وعموم المخلوقات ذات الأرواح.

٣. الأساس الخلقي: ويعتمد الأساس الخلقي للتربية المائية في المنهج الإسلامي على عنصرين:

- التعامل الحسن مع الماء. من حيث الاستثمار الأمثل، وترشيد الاستهلاك، قال تعالى: ﴿يَابَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (الأعراف، آية: ٣١) وجاء أعرابي إلى النبي صلى الله عليه وسلم فسأله عن الوضوء فأراه ثلاثا ثلاثا ثم قال: (هذا الوضوء فمن زاد على هذا فقد أساء وتعدى وظلم)[١٩].

والمفهوم المخالف أن الاقتصاد في استهلاك المياه إحسان، واعتدال، وعدل، وهي قيم مهمة في التربية المائية، ينبغي تشربها وتطبيقها في واقع السلوك.

وفي جانب حماية الماء من التلوث، يقول صلى الله عليه وسلم: (لا يبولن أحدكم في الماء الدائم...)[٢٣] ويقول أيضاً صلى الله عليه وسلم: (اتقوا الْمَلَاعِنَ الثَّلَاثَةَ الْبَرَازَ فِي الْمَوَارِدِ وَقَارِعَةِ الطَّرِيقِ وَالظِّلِّ)[*]

- التعامل الحسن من خلال الماء. بما أن الماء حق مشاع لكل مخلوقات الله الحية في الكون، فإنه ينبغي الإحسان نحو المخلوقات من خلاله، وخصوصا في أوقات الحاجة والضرورة، يقول صلى الله عليه وسلم: (الْمُسْلِمُونَ شُرَكَاءُ فِي ثَلَاثٍ فِي الْمَاءِ والكلأ وَالنَّارِ وَثَمَنُهُ حَرَامٌ)[١٩]

وفي رواية: (ثَلَاثٌ لَا يُمْنَعْنَ الْمَاءُ وَالْكَلَأُ وَالنَّارُ)[١٩] وفي رواية: (الناس شركاء في ثلاث في الماء والكلأ والنار)[٢٤]

فهذه روايات استوعبت الأجناس البشرية كلها في تقرير حقهم المائي، فخص المسلمون، ثم عموم الناس، ولعل الرواية الثانية (ثلاثة لا يمنعن) استوعبت المخلوقات كلها.

وقد حثت التربية الإسلامية على بذل الماء وعدم منعه، وفضل الإحسان به، قال (صلى الله عليه وسلم): (لَا تَمْنَعُوا فَضْلَ الْمَاءِ لِتَمْنَعُوا به فَضْلَ الكلأ)[٢٣] وفي صحيح الإمام البخاري أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (بَيْنَمَا كَلْبٌ يُطِيفُ بِرَكِيَّةٍ كَادَ يَقْتُلُهُ الْعَطَشُ إِذْ رَأَتْهُ بَغِيٌّ مِنْ بَغَايَا بَنِي إِسْرَائِيلَ فَنَزَعَتْ مُوقَهَا فَسَقَتْهُ فَغُفِرَ لَهَا بِهِ)[٢٣]

ومن الدلالات التربوية لهذه الأحاديث: حفر الآبار، وتسيير العيون، وتشييد السدود، وتحلية المياه، أي الإدارة المائية الرشيدة، توفيراً، وحماية.

ثالثاً: أهداف التربية المائية في المنهج الإسلامي

تستهدف التربية المائية بالجملة بناء الإنسان الصالح المحافظ على الماء، المُقَدِّر لأهميته، القادر على استثماره الاستثمار الأمثل، والعمل على حل مشكلاته، وذلك عبر بناء الجوانب الثلاثة المهمة في حياة الإنسان الشخصية والاجتماعية، وهي كالتالي:

١. الأهداف المعرفية: وهي تلك الأهداف التي تستهدف العقل البشري، وتنويره بالعلم النافع، ومعرفة آيات الله المشهودة والمقروءة،

(*) سبق تخريجه.

ليصبح الإنسان فاهماً فلسفة الوجود والكون والحياة، ومدركا العلاقات الرابطة بينها. والأهداف المتوخاة في هذا الجانب :

- فهم العلاقة بين البيئة المائية والإنسان.
- فهم العلاقة بين البيئة المائية وكل مخلوقات الله في الكون .
- فهم البعد الديني في العلاقات البيئية المائية والإنسانية.
- فهم الاستثمار المائي الأمثل .
- فهم أهمية توفير المياه، وحسن استخدامها والمحافظة عليها من التلوث، أو الإهدار.
- إدراك مفاهيم وأبعاد الضرر البيئي المائي، وبالتالي استثمار البيئة استثماراً نافعاً للجميع وصيانتها من الدمار .

ومن الآيات الدالة على هذه الأهداف قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ × قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ × قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ (البقرة، آية: ٣١- ٣٣).

ومما يدخل في علم الأسماء التي تعلمها الإنسان من عند الله (المياه) ومعرفة الأشياء تقتضي معرفة وظيفتها في البيئة المحيطة بالإنسان، (١٨) وعلاقة الإنسان بها تأثراً وتأثيراً. وقد بينت التربية المائية في القرآن الكريم جوانب من هذه الوظائف والعلاقات في عدة آيات، منها: قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ حَتَّى إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَنْزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ كَذَلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَى لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (الأعراف، آية ٥٧).

وهنا مصادر المياه، ووظائفها وأهميتها في الحياة، وقال سبحانه: ﴿وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ مِنَ الْمَاءِ بَشَرًا فَجَعَلَهُ نَسَبًا وَصِهْرًا وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا﴾ (الفرقان، آية: ٥٤).

وهنا العلاقة بين المياه والإنسان. وغير ذلك من الآيات .

٢. الأهداف الوجدانية: ويُعنى في هذه الدراسة بالأهداف الوجدانية الجانب النفسي بوجه عام، وهي التي تتعلق بالحب والتقبل، ومن هنا فإن التربية المائية الإسلامية تسعى إلى:

- أن يصبح الإنسان محباً للماء، متقبلاً له مدافعاً عنه.
- أن يصبح الإنسان دائم الشكر لله على نعمة الماء، وإدراك عظمة الخالق من خلاله .
- تكوين وغرس القيم المائية، وهي :

أ . **قيم المحافظة**: وتختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو المحافظة على الماء وتشمل:

- المحافظة على نظافة الثروة المائية .
- المحافظة على رعاية الثروات النباتية، لعلاقتها بالمياه .
- المحافظة على رعاية الثروات الحيوانية، لعلاقتها بالمياه .
- المحافظة على الصحة البدنية، من خلال الماء .

ب. **قيم الاستغلال**: وهي تلك القيم التي تختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو الاستغلال الجيد للماء. وتتضمن عدم الإسراف، وعدم التبذير، والبعد عن الترف، والاعتدال والتوازن في كل شيء، حيث يدعو الإسلام إلى الاعتدال في استهلاك الموارد المائية بحيث تكفي ضرورته وحاجاته، بدون إفراط أو تفريط .

ج. **قيم التكيف والاعتقاد**: وهي تلك القيم التي تختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو التكيف مع بيئتهم، ونحو تصحيح معتقداتهم السلبية تجاهها وتشمل الآتي: التكيف مع التغيرات الطبيعية مثل (قسوة الظروف المناخية، طبيعة الأرض) وكذلك الابتعاد عن المعتقدات الإلحادية

في نسبة الفعل البيئي للطبيعة، والخرافية مثل (التعاويذ والتمائم والتبرك بالعيون، والآبار ونحوها .

د. قيم جمالية: وهي تلك القيم التي تختص بتوجيه سلوك الإنسان نحو التذوق الجمالي لمكونات البيئة التي تتأثر بالماء. قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾ (الحج، آية:٥).

وتبين هذه الآيات عظيم صنعه وروعة وجمال الصنعة وعظمة الصانع سبحانه وتعالى، الذي خلق كل شيء جميل من الماء. [٢٥]

٣. **الأهداف المهارية:** والأهداف المهارية تُعنى ببناء الجانب العملي والمهني لدى الإنسان، والهدف الوجداني والمعرفي يؤديان إلى مهارة يمتلكها المرء في مجال معين. والأهداف المتوخاة في هذا الجانب :

- امتلاك مهارة الاستثمار النافع للماء .
- امتلاك مهارة توفير المياه، وحفظه .
- امتلاك مهارة الموازنة بين المصالح والمفاسد في استخدام الماء .
- امتلاك مهارة الحفاظ على الماء .
- امتلاك مهارة معالجة المشكلات المائية بشكل عاجل .

ومن الآيات الدالة على هذه الأهداف المهارية قوله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾. (الأعراف، آية: ٣١) ومن السنة النبوية الشريفة ما ورد أن أعرابياً جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم فسأله عن الوضوء فأراه ثلاثاً ثلاثاً ثم قال: (**هذا الوضوء فمن زاد على هذا فقد أساء وتعدى وظلم**)[*]

رابعاً: أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في علاج مشكلة المياه

التربية المائية في المنهج الإسلامي تربية ربانية، وتربية الله للبشرية هي التربية الكفيلة بتحقيق مصالح العباد، ودرء المفاسد عنهم، كما أنها التربية الصالحة لكل زمان ومكان، وتطبيق التربية المائية بهذه الخصائص المهمة سواء في الأسرة، أو المدرسة، ومحاضن التربية المختلفة، والمجتمع بشكل عام لها آثار إيجابية عظيمة الفائدة والنفع يمكن إجمالها في العناصر التالية :

١. أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في الاستثمار الأمثل للماء

تؤثر التربية المائية في المنهج الإسلامي في الاستثمار الأمثل للماء من خلال المعطيات التالية :

- حفظ المياه، وتوفيرها، وذلك لأن الماء مصدر حياة الكائنات الحية، كما أرشد إلى ذلك قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقاً فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ﴾ (الأنبياء، آية: ٣٠).
- العمل على توفير المياه بكل الوسائل النافعة، مثل: حفر الآبار، وإجراء العيون، وجمع الماء في السدود، والاستمطار بالطرق الحديثة، بمحطات الاستمطار، والاستمطار الجوي، وتحلية مياه البحار، وهذا ما ترشد إليه الآيات الدالة على أهمية الماء والتي سبق ذكرها .
- الاستفادة الجماعية للمياه، وعدم احتكاره، سواء على المستوى المجتمعي أو الدولي، وهذا ما ترشد إليه الآيات الواردة في ضرورة المياه

(*) سبق تخريجه.

للحياة، وأكده قوله (صلى الله عليه وسلم): (الناس شركاء في ثلاث في الماء والكلأ والنار)(*)

- استثمار الماء فيما خلق له كالزراعة، والطهارة، وتحقيق الصحة العامة .قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء لَكُمْ مِنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ × يُنْبِتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (النحل، آية: ١٠ - ١١).

٢. أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في ترشيد استهلاك المياه .

وتغرس التربية المائية في المنهج الإسلامي في النفوس قيم ترشيد استهلاك المياه، وذلك من خلال: الاقتصاد في استهلاك المياه، وعدم الإسراف فيه وإهداره، ويشمل المجالات التالية :

- الاقتصاد في استخدام الماء في المعاملات، قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (الأعراف، آية: ٣١). وروى الإمام ابن ماجه أن النبي صلى الله عليه وسلم مر بسعد بن أبي وقاص وهو يتوضأ فقال له: ما هذا السرف ؟. فقال: أوفي الماء إسراف؟ قال نعم، وإن كنت على نهر جار (**)

- في العبادات: وقد تقدم في ذلك الحديث السابق، وكذلك ما ورد أن أعرابيا جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم فسأله عن الوضوء فأراه ثلاثا ثلاثا ثم قال: (هذا الوضوء فمن زاد على هذا فقد أساء وتعدى وظلم)(***)

وإذا كانت التربية النبوية أرشدت إلى ترشيد استهلاك المياه في جانب العبادات، فهو أولى في جانب المعاملات حيث، تعرض المياه للإهدار من باب الأولى .

٣. أثر تطبيق التربية المائية في المنهج الإسلامي في حماية الماء من التلوث

والتربية المائية في المنهج الإسلامي تستهدف بناء سلوك إنساني مسئول نحو الماء، قائم على حمايته من التلوث، في المجالات التالية :

- مصادر المياه: ويرشد لذلك قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا × وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا﴾ (النبأ، آية: ١٣- ١٤) وهذا ذو دلالة تربوية فهي توجه إلى حماية طبقة الأزون من أشعة الشمس وعدم التسبب في خرقها مما يؤدي إلا ما يسمى بالاحتباس الحراري. فقد عدت مركبات الكلور وفلور وكاربونات(****) مسئولة عن الثقب في طبقة الأزون، والتي تنتجها: صناعات عديدة، أهمها: علب الرش، والسوائل المستعملة في الثلاجات، ومكيفات الهواء، وطائرات النقل الضخمة، وتجارب الأسلحة النووية، وغيرها،(٢٦) ويعتقد العلماء بأن تسارع رقعة الثقب الأوزوني من شأنه أن يؤدي إلى اختلالات عالمية ضارة بمناخ الأرض، علما بأن مركبات (الكلور وفلور وكاربونات) هي ضمن غازات الاحتباس الحراري .(٢٦)

- قنوات المياه: ومن أهم قنوات المياه هطول الأمطار عبر الجو، قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ حَتَّى إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَنْزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ كَذَلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَى لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (الأعراف، آية: ٥٧).

وهذا ذو دلالة تربوية توجه نحو الحفاظ على نقاوة السحب من الغازات، والغبار المضر الناشئ عن الصناعات الإنسانية. وقد أكد علماء البيئة أن وسائل النقل كالسيارات، والقطارات،

(*) سبق تخريجه.

(**) سبق تخريجه.

(***) سبق تخريجه.

(****) مركبات كيميائية تستخدم في الثلاجات والمكيفات. وفي عوازل الوغوة البلاستيكية موقع مدرسة إدكو الثانوية http://edko-secboy.ace.st تاريخ الدخول ٤/ ١٢/ ٢٠١٠.

والطائرات العاملة بالوقود الأحفوري(*)، والصناعات الكيميائية، وصناعة البترول، والإسمنت، والحديد، والصلب، ومحطات القوى الكهربائية العاملة بالوقود الأحفوري، وعمليات التخلص من النفايات البشرية والصناعية من أهم ملوثات الجو، (٣) مما يؤدي إلى نزول مطر ملوث، فيهدد حياة الإنسان، والكائنات الحية المختلفة.

• المياه الجوفية: والمياه الجوفية هي المياه الموجودة في مسام الصخور وترسيبات المناطق المتشعبة، والتي تشمل مياه التربة، والمياه العميقة. وتعتبر مياه الأمطار المصدر الرئيسي لتلك المياه، (٦) وأشار القرآن الكريم إلى المياه الجوفية في قوله سبحانه: ﴿وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ﴾ (القمر، آية: ١٢).

قال الإمام الطبري ـ رحمه الله ـ (يقول تعالى ذكره: فالتقى ماء السماء وماء الأرض على أمر قد قدره الله وقضاه. كما حدثنا ابن حميد، قال: ثنا مهران، عن سفيان (فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ) قال: ماء السماء وماء الأرض)(٧).

وقال السمعاني: (أي فتحنا عيون الأرض بالماء)(٢٧).

وقوله سبحانه: ﴿وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّاهُ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّا عَلَى ذَهَابٍ بِهِ لَقَادِرُونَ﴾ (المؤمنون، آية: ١٨).

وهذه الآيات تحمل دلالات تربوية للحفاظ على مصادر المياه، وقنواتها من التلوث، فالماء أنزله الله صالحا نقياً طهوراً، قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُورًا﴾ (الفرقان، آية: ٤٨).

(*) الوقود الأحفوري هو وقود يتم استعماله لإنتاج الطاقة الأحفورية. ويستخرج الوقود الأحفوري من المواد الأحفورية كالفحم الحجري، الفحم النفطي الأسود، الغاز الطبيعي، ومن البترول. موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة: http:// ar.wikipedia.org.

فوجب الإبقاء عليه كذلك كما أنزله الله ليتحقق الانتفاع به في الحياة العامة.

قال حقي: (ثم في توصيف الماء بالطهور مع أن وصف الطهارة لا دخل له في ترتيب الأحياء والسقي على إنزال الماء إشعار بالنعمة فيه لأن وصف الطهارة نعمة زائدة على إنزال ذات الماء وتتميم للمنة المستفادة من قوله لنحيى به ونسقيه فإن الماء الطهور أهنأ وأنفع مما خالطه ما يزيل طهوريته وتنبيه على أن ظواهرهم لما كانت مما ينبغي أن يطهروها كانت بواطنهم بذلك أولى لأن باطن الشيء أولى بالحفظ عن التلوث من ظاهره)(٢٨).

الخاتمة

ختم الله لنا بالسعادة، وجعلنا من أهل الحسنى والزيادة.

وبعد؛ فهذه خاتمة الدراسة تشتمل على ملخص نتائجها، والتوصيات، والمقترحات، كالتالي:

أولاً: ملخص نتائج الدراسة

توصل الباحث ف هذه الدراسة لعدة نتائج يمكن تلخيصها واختصارها في الآتي:

١. عُنيت التربية المائية الإسلامية ببناء السلوك الخير مع الماء، واستهدفت في تربية الإنسان تكوين جانب سلوكي بيئي مائي في قيمه الأخلاقية.
٢. التربية المائية في الإسلام لها مفهومها الخاص الشامل لعنصري الروح والمادة، وتنطلق من أسس العقيدة، والتشريع، والأخلاق، وتستهدف الإنسان في مجاله المعرفي والوجداني والمهاري، لتكوين الإنسان الصالح ذي التعامل الخير مع الماء، ولها آثار ايجابية في معالجة مشكلة المياه.
٣. يمكن الاستفادة من التربية المائية الإسلامية في التكوين التربوي المائي.
٤. للتربية المائية في المنهج الإسلامي بكل

عناصرها (المفهوم، والأسس، والأهداف) آثار في معالجة مشكلة المياه، تتلخص في تكليف الإنسان بالاستثمار الأمثل للماء، والمحافظة عليه، وتحمل الإنسان لمسؤولية هذا التكليف، وانتظاره الجزاء عليه عاجلاً أم آجلاً.

٥. تربط التربية المائية في المنهج الإسلامي بين المحافظة على البيئة وسعادة البشرية جمعاء في الدنيا والآخرة.

٦. للتربية المائية في المنهج الإسلامي بُعد أخروي أعمق من الأبعاد المادية العاجلة، مما يدفع نحو الحفاظ على البيئة المائية بسلوك ذاتي ضميري أكثر عمقاً وشمولية.

ثانياً: توصيات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة التي لخصها الباحث في ست فقرات، يمكن التوصية بالآتي :

١. على مستوى الأسرة:

- إدماج الجانب المائي في برامج تربية الأبناء، وتعهد هذا الجانب باستمرار.
- الاستعانة بالوسائل المعينة في ترسيخ التربية المائية في الأبناء، واستثمار أقرب وأحب الوسائل لدى الطفل، فمثلاً تؤخذ تفاحة، ويبين للطفل بلغة ميسرة، من أين تكونت التفاحة، وما العناصر الغذائية الموجودة فيها، وما أثر التراب والماء والهواء وأشعة الشمس فيها، وقيمتها الغذائية. ثم يبين له أن تلويث البيئة يفقد التفاحة قيمتها الغذائية، بل ربما حولها لغذاء مسموم، فمثل هذه الأساليب ترسخ في الطفل حب البيئة ومكوناتها، والممارسة العملية في الحفاظ على نظافتها ونقائها.
- أن يتعامل الأبوان مع المياه بإيجابية، فلا يسرفان، ولا يلوثان، حتى يكونا قدوة لأبنائهم .
- أن لا يمل الأبوان من النصح والإرشاد إلى مواطن الخلل في قضايا المياه، وأن يوجها الأبناء إلى معرفة مصادر تلوث المياه، وسبل التصدي لذلك .
- أن يغرس الأبوان في نفوس الأبناء قيمة النظافة في كل شيء، ومنها نظافة الماء حيثما وجد.
- أن يُذَكِر الآباء الأبناء بأن الإنسان هو مشكلة الماء، ذلك أن الإنسان قد انحرف عن المنهج السليم في التعامل مع الماء، فأسرف ولوث واستنزف، ولن يكون هناك حل لقضايا الماء إلا من خلال الإنسان نفسه .
- أن يشرك الأبوان الأبناء في عمليات تنظيف خزانات مياه الشرب وتعقيم المياه، ولو كان ذلك من خلال المشاهدة، إن تعذر ممارسة الفعل عملياً.
- أن يشرك الآباء الأبناء في عمليات تفقد شبكة المياه المنزلية وفحص العدادات ومراقبة التسرب ومعالجته .
- أن يشرك الأبوان الأبناء في عملية إبلاغ سلطة المياه عن أي تسرب للمياه من شبكة المياه الرئيسية .
- تقليل حجم خزان المرحاض، بوضع زجاجة ماء ممتلئة ومغلقة سعة لتر داخل الخزان، وإعلام الأبناء عن الحكمة من ذلك.
- استخدام الدلو (٢٠ لتراً) لغسل السيارة، بدلاً من الخرطوم .
- العمل مع الأبناء في ري حديقة المنزل بالتقطير.

٢. على مستوى المدرسة

- تقرير مادة مستقلة في كل المراحل الدراسية، مشتملة على البرامج التربوية اللازمة، (الكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، المنهاج، الاختبارات) باسم: (التربية المائية).
- دمج التربية المائية في مختلف المقررات

الدراسية، وخصوصاً مواد: التربية الإسلامية، واللغات، والعلوم، وكل المواد القابلة لتحمل المضامين التربوية المائية .

- إنشاء نشيد بيئي تفتح به الدراسة في المدارس الابتدائية يتضمن التربية المائية .
- توظيف النشاط المدرسي في التربية المائية.
- العناية بإنشاء مدارس بيئية، أي بين مكونات بيئية متعددة، كالأشجار، والماء، وبعض الحيوانات البرية والبحرية، والعمل على تزويد المدارس بذلك. وتوظيفه في غرس التربية المضامين التربوية المائية .
- العناية (وفي إطار النشاط المدرسي) بمسابقات بيئية مائية تعنى بالإبداع في المجال المائي، وربط ذلك بالتربية المائية في المنظور الإسلامي .

٣. **على مستوى المسجد**

- توظيف حلقات تحفيظ القرآن الكريم في غرس القيم المائية في المتعلمين وفق منهجية تربوية علمية يشرف عليها التربويون المتخصصون.
- توظيف خطبة الجمعة في غرس القيم المائية ونشر ثقافة الوعي المائي من المنظور الإسلامي .
- عناية إمام المسجد باختيار الآيات المعنية بالبيئة، ليترسخ في المصلين الوعي المائي، والخلق البيئي القرآني بصفة عامة .

٤. **على مستوى المجتمع**

- توظيف الإعلام بكل مستوياته في تكوين الوعي المائي من المنظور الإسلامي لدى المستقبلين (الجماهير والرأي العام).
- التعاون بين مؤسسات المجتمع المدني في نشر وترسيخ الثقافة المائية من المنظور الإسلامي، كل على حسب اختصاصاته وطاقاته.
- إنشاء قناة بيئة، باسم (البيئية)، تعنى بشؤون البيئة، أو (المائية) تعنى بشؤون الماء وتوظيفها لترسيخ القيم البيئية والمائية من المنظور الإسلامي .
- إنشاء فروع وأقسام تعنى بالتربية المائية في المنظمات الإسلامية، كمنظمة المؤتمر الإسلامي، ورابطة العالم الإسلامي، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو).

٥. **على المستوى الدولي والحضاري:**

- دعوة المنظمات الإسلامية الحكومية وغير الحكومية إلى عقد مزيد من المؤتمرات والندوات حول قضية المياه وربطها بالموقف الإسلامي.
- إنشاء جهاز أمني بيئي باسم (الشرطة البيئية) مهمتها مراقبة المخالفات البيئية، وخصوصاً ما يتعلق بالماء .

دراسات مقترحة:

في ظل ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها، والحاجة الماسة إلى مزيد من الدراسات التربوية والاجتماعية في الجانب المائي يقترح الباحث دراسات مكملة لجوانب الدراسة الحالية، ومنها:

أ. دراسات تقويمية لأبعاد التربية المائية في المقررات الدراسية بالدول العربية والإسلامية، ومدى انسجامها مع التربية المائية في المنهج الإسلامي .

ب. دراسات عن أثرِ أخلاق إيجابية معينة في المحافظة على المياه .

ج. دراسة عن خصائص التربية المائية في المنظور الإسلامي .

د. دراسة عن أساليب التربية المائية من المنظور الإسلامي .

هـ. دراسة من مسؤولية وسائط التربية في تحقيق التربية المائية من المنظور الإسلامي .

و. دراسة عن العلاقة بين السلوك الإنساني وأثره في البيئة المائية من خلال القرآن الكريم.

ز. التربية المائية من خلال صحيح الإمام البخاري.

ح. التربية المائية في كتب السنن، والجوامع والمساند الأخرى.

المراجع

١. محمد يونس، معالم المنهج الإسلامي لحماية البيئة، مجلة الإسلام اليوم الصادرة من الاسيسكو، العدد ٢٠ ، ٢٠٠٣م.

٢. إبراهيم سليمان عيسى، أزمة المياه في العالم العربي - المشكلة والحلول الممكنة-، ط الأولى، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ١٩٩٩م.

٣. محمد عبدو العودات، وعبد الله بن يحيى باصهي، التلوث وحماية البيئة، ط الثالثة، النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٨هـ.

٤. علي حسن موسى، التغيرات المناخية، ط الثانية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م.

٥. حلمي محمد فودة، وعبد الرحمن صالح عبد الله المرشد في كتابة الأبحاث، ط٦، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٢م.

٦. عبد الفتاح صديق عبد الله، وآخرون، جغرافية الموارد المائية المعاصرة، ط الثانية، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٠هـ- ٢٠٠٩م.

٧. الطبري، محمد بن جرير، جامع البيات في تأويل آي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط الأولى، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، القاهرة، مصر، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م.

٨. سيد قطب، في ظلال القرآن، ط ١٧، دار الشروق، بيروت، لبنان، القاهرة، مصر، ١٤١٢هـ.

٩. البيضاوي، ناصر الدين، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ط دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٣٧٩هـ.

١٠. مقداد يالجن، علم الأخلاق الإسلامية، ط الثانية، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

١١. رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،١٩٦٧ م.

١٢. عمر محمد التومي الشيباني، تطور الأفكار والنظريات التربوية، ط الثانية، الدار العربية للكتاب، ليبيا-تونس، ١٩٧٧م.

١٣. موقع: ويكبيديا الموسوعة الحرة. http://ar.wikipedia.org.

١٤. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تقديم عبد القادر الأرنئوط، ط الثانية، مكتبة الفيحاء – مكتبة دار السلام، دمشق، سوريا، – الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م.

١٥. عبد المحسن حمد العباد، شرح حديث جبريل في تعليم الدين، ط الأولى، مطبعة سفير، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

١٦. مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، ط الثانية، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.

١٧. عبد الله بن محمد العمرو، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية (مسكويه وابن القيم نموذجا)، ط الأولى، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م.

١٨. عبد المجيد الطريبق، منظور الإسلام إلى المحافظة على البيئة، ط الأولى، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب،

الرباط، المملكة المغربية، ٢٠٠٧م .
١٩. القز ويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد، السنن، حكم على أحاديثه الألباني، ط الأولى، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م.
٢٠. أبو داوود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داوود، إشراف ومراجعة صالح بن عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم آل الشيخ، ط الأولى، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
٢١. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق عبد الرحمن اللويحق، ط الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.
٢٢. محمد عبد الله دراز، دستور الأخلاق في القرآن، تعريب عبد الصبور شاهين، ط الثامنة، دار البحوث العلمية، ومؤسسة الرسالة، الكويت، و بيروت، لبنان، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م.
٢٣. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، ط الثانية، مكتبة دار السلام، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م .
٢٤. الهيثمي، نور الدين علي بن سليمان بن أبي بكر، بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث، تحقيق: حسين أحمد صالح الباكري، ط الأولى، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ١٤١٣هـ- ١٩٩٢م .
٢٥. عزيزة محمود، القيم البيئية في الإسلام ودور التربية الإسلامية في تنميتها، (رسالة ماجستير). المدينة المنورة: جامعة الملك عبدالعزيز- كلية التربية، ١٩٩١م.
٢٦. علياء حاتوغ، ومحمد حمدان أبو دية، علم البيئة، ط الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن - رام الله، فلسطين، ٢٠٠٤ م .
٢٧. السمعاني، منصور بن محمد، تفسير القرآن، ط الأولى، دار الوطن، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م.
٢٨. إسماعيل حقي، روح البيان، ط دار الفكر، بيروت، لبنان، (بدون تفاصيل أخرى).

الخطبة في دولة الإمارات بين التشريع الإسلامي والقانون والتقاليد

Engagement and its Islamic, legal, and traditional perspectives in UAE.

د. محمد نور العلي *

Dr. Mohammad Nour Al-Ali*

ملخص

هذا البحث يتناول خطبة النساء في دولة الإمارات من منظور التشريع الإسلامي والقانون المعمول به في الدولة والعادات والتقاليد عن الآباء والأجداد, وهو دراسة موضوعية منهجية وبحث ميداني تضمن المقدمة والمبحث التمهيدي وثلاثة مباحث وخاتمة ، ثم المصادر والمراجع المعتمدة ، ثم الفهارس ، ثم ثبت الموضوعات

أما المقدمة فقد تضمنت الاستفتاح وأهمية الموضوع وسبب اختياره والمنهج المتبع وأبرز المصادر في البحث.

والمبحث التمهيدي فيه مبحثان الأول : الخطبة في اللغة والاصطلاح . بينت فيه معنى الخطبة عند العرب والفوارق اللغوية

ثم أوضحت معنى الخطبة عند الفقهاء وما يترتب عليها والفوارق بينها وبين العقد ، ثم في المبحث الثاني بينت معنى الأسرة ومدلولاتها.

ومطابقة معناها اللغوي للقرآن والسنة النبوية ، أما المبحث الأول: فقد تضمن مشروعية الخطبة في القرآن والسنة وأفعال الصحابة وفي المبحث الثاني تضمن العادات والتقاليد لدى الشعب الإماراتي في الخطبة وتقييمها من منظور إسلامي ، وهي على عدة جوانب :

الأول : أن معيار الاختيار قائم على الدين والأخلاق والسمعة الطيبة الثاني : دور الخاطبة . الثالث : زواج الأقارب . و الرابع : أن الفتاة لا تستشار في خطبتها وليس لها حق الاعتراض. ومقارنتها بالحاضر, ومن ثم تعرضت في هذا المبحث إلى ما يتعلق بسن الخطوبة بين الماضي والحاضر ، وكان الحديث قد تناول في المبحث الثاني مشروعية النظر وضوابطه الشرعية وبينت فيه رؤية المجتمع إلى ذلك بين الماضي والحاضر ، وفي المبحث الثالث كان الحديث عن آثار الخطبة وما يترتب عليها حين العدول عنها وما يتعلق بالمهر والهدايا في ذلك وفي كل ذلك نتعرض إلى القانون المعمول به في دولة الإمارات بشأن الخطبة والزواج ثم كانت الخاتمة وتضمنت أهم النتائج والتوصيات.

Abstrac

This research is intended for female's engagement in UAE in terms of Islamic rules, applicable laws, and conventions followed by ancestors. It is both objective and methodological study as well as practical research. It included introduction, prelude, three areas of study, and a conclusion. In addition to approved references and sources and indexes.

The introduction includes the opening, the importance of the subject matter, the reason behind selecting such a subject matter, the approach followed, and the research sources

The prelude is consisted of two chapters: first, Management in terms of linguistic dimension in which I explained the meaning of engagement and the linguistic differences in Arabic culture, then I explained the meaning of engagement as it is seen by Islamic scholars, and its conclusions and the differences between engagement and marriage contraction. Second, I explained the essence of family and its connotation, and the corresponding meaning to Holy Qur'an and the Prophetic norms.

The first area of study includes the legitimacy of engagement as reflected in Holy Qur'an, Prophetic norms, and Companions' deeds.

The second area of study includes The Emarati conventions and traditions of engagement, and the assessment from Islamic perspective. They have several aspects. The first aspect is that the criterion of selection is based on religion, morals, and good reputation. The second aspect is the role of matchmaker. The third aspect is endogamy. The forth aspect is that the girl is not consulted nor has the right for disapproval. Then I moved on to discuss the age by which girls got engaged. It includes also the legitimacy of sight and its rightful rules, explaining the society vision in the past and present.

The third area of study was about the engagement results and the consequences of retreat with reference to dowry and awards. The applicable laws in UAE are reviewed in the light of the above mentioned discussions.

Eventually, the conclusion includes the key results, recommendations, references, and conceptual indexes.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الشرعية والقانونية للدورة الثامنة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* باحث في الهيئة العامة للشؤون الاسلامية والاوقاف–أم القيوين–الإمارات

***A researcher in General Authority of Islamic Affairs and Endowment – Um Alquwain - U.A.E**

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، الحمد لله رب العالمين , والصلاة والسلام على أشرف المرسلين, سيدنا ونبينا محمد صلى الله عليه وسلم المبعوث رحمة للعالمين ، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد :

للموضوع أهميته حيث يتناول أحكام الخطبة في الفقه الإسلامي ، وما عليه العمل في قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات ، وإرجاع الناس إلى ماضيهم وتراثهم ، وهذا من الأهمية بمكان لأن الحاضر امتداد للماضي ، ومن ثم مقارنة وتقييم هذه العادات والتقاليد في ضوء التشريع الإسلامي .

يتأتى سبب الاختيار من أهمية الموضوع كما أشرنا .إضافة إلى أنه لم يبحث كدراسة مستقلة حديثة حول الخطبة في تاريخ الإمارات المعاصر، حيث أكد لي هذا الأمر كل من مركز جمعة الماجد وصندوق الزواج ومركز الإمارات للدراسات والبحوث ، ونتيجة لهذه الدراسة يطلع المرء على تراثه وما اختاره قانون بلاده . وتكون هذه الدراسة وهذا البحث المتواضع مرجعاً للدراسات المرجوة .

لعل أهم ما يميز منهجي في هذا البحث أني جمعت بين منهجية البحث وبين الدراسة الميدانية، حيث قمت بزيارة ما تيسر لي من هيئات ومراكز ومحاكم وغيرها مستقياً منهم المعلومة التي تفيد البحث ، متبعاً الدقة والتحري في نقل المعلومة وعزوها إلى مصادرها، إضافة إلى تخريج الآيات والأحاديث تخريجاً منهجياً ، وإن كان الحديث في غير الصحيحين أشرت إلى حكم أهل الحديث حوله، شارحاً ومبيناً الغريب منه ، معلقاً على ما يحتاجه من تعليق .

خطة البحث

وقد قمت بتقسيم هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة تتضمن أهم النتائج والتوصيات ، ثم المراجع المعتمدة .

الخِطبة في اللغة والاصطلاح

الخِطبة في اللغة

قال ابن منظور : الخِطْبة مَصْدر بِمَنْزِلة الخَطْب، والعرب تقول: فلان خِطْبُ فلانة : إذا كان يَخْطُبها. ويقول الخاطِب: خِطْبٌ فيقول المَخْطُوب إليهم: نِكْحٌ ، وهِي كَلِمَةٌ كانتِ العرب تتزوَّجُ بها. وكانت امرأَةٌ من العرب يُقَالَ لهَا: أُمُّ خارجِةَ، يُضْرَبُ بِهَا المَثَل، فيقال: أَسْرَعُ مِنْ نِكاحِ أُمِّ خَارِجَةَ. وَكَانَ الخاطِب يَقُومُ عَلَى بَابِ خِبائِها فَيَقُولُ: خِطْبٌ فَتَقُولُ: نِكْحٌ وخُطْبٌ فَيُقَالُ: نُكْحٌ . وتقول العرب :واخْتَطَب القومُ فُلاناً إِذَا دَعَوْه إِلَى تَزْوِيج صاحبَتِهِم(١).

وذكر أبو محمد الحريري : وَمن أوهامهم أَنهم لَا يفرقون بَين الْخُطْبَة (بِضَم الْخَاء) وَالْخِطْبَة (بخفضها) ، فَالْأُولى من قَوْلك: خطب الرجل على الْمِنْبَر يخْطب خُطْبَة، وَالْجمع خُطَب، وَهُوَ اسْم كَلَام الخطباء. وَالثَّانِية من قَوْلك: خطب الرجل الْمَرْأَة إِلَى ذويها، يخطبها خِطْبَة وخطيبى، أَي رغب فِي الاقتران بهَا، وَالْجمع خُطّاب(٢).

الخطبة في الاصطلاح الفقهي

لا تختلف الخِطبة في الاصطلاح الفقهي عن المعنى اللغوي ، وقد عرفها الفقهاء بقولهم " هي الْتِمَاسُ النِّكَاحِ من جهة المخطوبة "(٣،٤).

وأفاد ابن الأثير : أن الخطبة أَنْ يَخْطُبَ الرَّجُلُ الْمَرْأَةَ فتركَنَ إِلَيْهِ ويَتَّفِقا عَلَى صَداق مَعْلُومٍ وَيَتراضَيا، وَلَمْ يَبْقَ إِلَّا العَقْدُ(٥).

وبناء على تعريف الفقهاء للخِطبة يتضح لنا : أنها ليست عقداً شرعياً ، ومن ثَمّ لا يترتب عليها شيء من الالتزامات، إنما هي وعد بالزواج ، وقد جاء في حاشية البجيرمي في الفقه الشافعي: وَالظَّاهِرُ أَنَّ الْخِطْبَةَ لَيْسَتْ بِعَقْدٍ شَرْعِيٍّ وَإِنْ تُخُيِّلَ كَوْنُهَا عَقْدًا فَلَيْسَ بِلَازِمٍ بَلْ جَائِزٌ مِنْ الْجَانِبَيْنِ قَطْعًا(٦).

وبالتالي لا يُكْرَه لِلْوَلِيِّ الرُّجُوعُ عَنْ الْإِجَابَةِ، إذَا رَأَى الْمَصْلَحَةَ لَهَا فِي ذَلِكَ؛ لِأَنَّ الْحَقَّ لَهَا، وَهُوَ نَائِبٌ عَنْهَا فِي النَّظَرِ لَهَا، فَلَمْ يُكْرَهْ لَهُ الرُّجُوعُ الَّذِي رَأَى الْمَصْلَحَةَ فِيهِ، وَلَا يُكْرَه لَهَا أَيْضًا الرُّجُوعُ إذَا كَرِهَتْ الْخَاطِبَ ، فَكَانَ لَهَا الِاحْتِيَاطُ لِنَفْسِهَا، وَالنَّظَرُ فِي حَظِّهَا. وَإِنْ رَجَعَا عَنْ ذَلِكَ لِغَيْرِ غَرَضٍ، كُرِهَ؛ لِمَا فِيهِ مِنْ إخْلَافِ الْوَعْدِ، وَالرُّجُوعِ عَنْ الْقَوْلِ، وَلَمْ يُحَرَّمْ؛ لِأَنَّ الْحَقَّ بَعْدُ لَمْ يَلْزَمْهُمَا، كَمَنْ سَاوَمَ بِسِلْعَتِهِ، ثُمَّ بَدَا لَهُ أَنْ لَا يَبِيعَهَا(٧).

وجاء في مواهب الجليل في الفقه المالكي , وذلك ضمن تساؤل : هَلْ لِمَنْ رَكَنَتْ لَهُ امْرَأَةٌ وَانْقَطَعَ عَنْهَا الْخُطَّابُ لِرُكُونِهَا إلَيْهِ أَنْ يَتْرُكَهَا، أَوْ يُكْرَهُ؟ وَالظَّاهِرُ أَنَّهُ يُكْرَهُ؛ خَوْفَ اخْتِلَافِ الْوَعْدِ (٨) وهذا يفيد أن الخطبة مجرد وعد لا غير .

وهذا الذي اعتمده قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات العربية المتحدة حيث نصت المادة(١٧) رقم (١) أن الخطبة طلب التزوج والوعد به ولا يعد ذلك نكاحاً .

ونصت المادة(١٨) رقم (١) أن لكل من الطرفين العدول عن الخطبة *.

وبناءً عليه يمكن استخلاص الفرق بين الخطبة والعقد في الأمور التالية :

- عقد النكاح له أركان وشروط لا يصح إلا بتوافرها ، بينما لا يشترط للخطبة هذه الشروط ولا تلك الأركان .
- عقد النكاح ملزم للطرفين . بينما الخطبة غير ملزمة ، ومن ثم لا يترتب عليها شيء .
- عقد النكاح لا ينحل إلا بطلاق أو فسخ أو خلع ، بينما لا يحتاج فسخ الخطبة إلى شيء من ذلك .
- عقد النكاح يحل به الاستمتاع بين طرفي العقد (الزوج والزوجة) بينما تظل المخطوبة أجنبية على خاطبها ، ومن ثم لا يحل له الاستمتاع أو الخلوة بها .
- الزوجة في عقد النكاح يحرم العقد عليها من رجل آخر ، ويبطل العقد لو حصل , بينما يكره خطبة المخطوبة الراكنة إلى خاطبها ولا يبطل العقد عليها .
- الافتراق بطلاق المعقود عليها يوجب المهر إن كان بعد الدخول ، ويوجب نصفه إن كان قبل الدخول ، بينما لا يجب على الخاطب أي تعويض مقدر لمجرد فسخ الخطبة [٩].

وقد نصت المادة(١٩) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

" أن الزواج عقد يفيد حل استمتاع أحد الزوجين بالآخر شرعاً, غايته الإحصان وإنشاء أسرة مستقرة برعاية الزوج , على أسس تكفل لهما تحمل أعبائها بمودة ورحمة "*.

وبهذا يتبين الفرق بين الخطبة وبين عقد الزواج في قانون دولة الإمارات العربية المتحدة .

الأسرة ومدلولاتها

لابد للأسرة أن تمر بمراحل لتأسيسها وتكوينها ، وإن أولى مراحلها تمر عن طريق الخطوبة وحسن الاختيار، ولذلك كان لا بد من الإشارة إلى مدلولاتها وإشاراتها ومفهومها سواء في اللغة أو عند علماء الاجتماع والإرشاد الأسري .

الأسرة ومدلولاتها اللغوية

من أهم معاني الأسرة في اللغة العربية " الدرْع الحصينة وَأهل الرجل وعشيرته وَالْجَمَاعَة يربطها أَمر مُشْتَرك[١٠].

وفي هذه المعاني إشارة إلى أن المرء ذكراً كان أو أنثى يتقوى ويحتمي بأقاربه كما يحتمي المحارب بالدرع ، وقد أشار ابن الأثير إلى هذا المعنى حيث قال " والأُسْرَة عَشِيرَةُ الرَّجل وأَهْلُ بَيْتِهِ لِأَنَّهُ يَتَقَوى بِهِمْ[٥].

مطابقة القرآن والسنة للمعنى اللغوي

لقد أشار القرآن الكريم إلى هذا المعنى في سياق حديثه عن نبيه شعيب عليه السلام حيث قال حكاية عن قومه {قَالُواْ يَا شُعَيْبُ مَا نَفْقَهُ كَثِيراً مِّمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَاكَ فِينَا ضَعِيفاً وَلَوْلاَ رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ وَمَا أَنتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ }(هود:٩١).

قال القرطبي في تفسيره " وَرَهْطُ الرَّجُلِ عَشِيرَتُهُ الَّذِي يَسْتَنِدُ إِلَيْهِمْ وَيَتَقَوَّى بِهِمْ، وَمِنْهُ الرَّاهِطَاءُ لِجُحْرِ الْيَرْبُوعِ، لِأَنَّهُ يَتَوَثَّقُ بِهِ وَيَخْبَأُ فِيهِ وَلَدَهُ[١١].

وأشارت السنة النبوية إلى هذا المعنى أيضا بوضوح , فقد أخرج الترمذي بإسناد حسن من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " ضمن حديث جاء فيه :

" قَالَ وَرَحْمَةُ اللَّهِ عَلَى لُوطٍ إِنْ كَانَ لَيَأْوِي إِلَى رُكْنٍ شَدِيدٍ، إِذْ قَالَ: {قَالَ لَوْ أَنَّ لِي بِكُمْ قُوَّةً أَوْ آوِي إِلَى رُكْنٍ شَدِيدٍ}(هود:٨٠) فَمَا بَعَثَ اللَّهُ مِنْ بَعْدِهِ نَبِيًّا إِلَّا فِي ذِرْوَةٍ مِنْ قَوْمِهِ " وفي رواية قَالَ: «مَا بَعَثَ اللَّهُ بَعْدَهُ نَبِيًّا إِلَّا فِي ثَرْوَةٍ مِنْ قَوْمِهِ» والثَّرْوَةُ: الكَثْرَةُ وَالمَنَعَةُ[١٢].

---

* قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات . قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

وبناءً على هذا المعنى فإن الأسرة عماد المجتمع، وقاعدة الحياة الإنسانية، وأنها إذا أسست على دعائم راسخة من الدين والخلق والترابط الحميم، فإنها ستكون لبنة قوية في بنيان الأمة، أوخلية حية في جسم المجتمع، ومن ثم كان صلاح الأسرة هو السبيل لصلاح الأمة، وكان فسادها أو انحلالها مناط فساد المجتمع أو انهياره.ولأهمية الأسرة البالغة كان الاهتمام الكبير الذي أولته التشريعات الإلهية والقوانين الوضعية لها، لا سيما الشريعة الإسلامية التي بعث بها خاتم النبيين محمد صلى الله عليه وسلم للناس كافة . فقد قرر الإسلام المبادئ والقواعد التي تؤسس عليها الأسرة، والتي تكفل لها حياة فاضلة تقوم على معاني المودة والرحمة والسكن والوئام والسلام، قال الله تعالى :**{وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }**(الروم :٢١).

وظلت الأسرة المسلمة عبر مراحل التاريخ الإسلامي تتمتع بقسط وافر من القيم الإسلامية، قيم الترابط والتراحم والتعاطف والتآلف والتكافل، وقيم الإحسان والتعاون على البر والتقوى، قيم احترام الكبير والعطف على الصغير، قيم الإيثار والمحبة والكلمة الطيبة، وصلة الرحم، ومن ثم كان لها دورها الفاعل في حياة الأمة والمجتمع , وكان لها القيادة والريادة والسبق الحضاري الذي أنار للغرب طريق العلم والتقدم .

وبناءً على هذا أكد دستور دولة الإمارات : **أن الأسرة هي أساس المجتمع, وأن قوامها الدين والأخلاق وحب الوطن**[١٣].

ومن ثم لا بد أن تكون البداية صحيحة ، وتكمن هذه البداية عند الخطوبة وما يتعلق بها ، فهي مقدمة لنتيجة ، وأساسٌ لبناء.

مشروعية الخِطبة

الخطبة في الكتاب والسنة وأفعال الصحابة

الخطبة في القرآن الكريم

ليس هناك ذكر للخطبة في القرآن الكريم سوى موضع واحد وذلك في سياق التعريض بها في حال كانت المرأة معتدة من وفاة ، قال الله تعالى :

{وَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُم بِهِ مِنْ خِطْبَةِ النِّسَاء أَوْ أَكْنَنتُمْ فِي أَنفُسِكُمْ عَلِمَ اللّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَـكِن لاَّ تُوَاعِدُوهُنَّ سِرّاً إِلاَّ أَن تَقُولُواْ قَوْلاً مَّعْرُوفاً وَلاَ تَعْزِمُواْ عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّىَ يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ }(البقرة :٢٣٥).

دلالات الآية الكريمة

قال القرطبي رحمه الله تعالى : قَوْلُهُ تَعَالَى: (وَلا جُناحَ) أَيْ لَا إِثْمَ، وَالْجُنَاحُ الْإِثْمُ، وَهُوَ أَصَحُّ فِي الشَّرْعِ. وَقِيلَ: بَلْ هُوَ الْأَمْرُ الشَّاقُّ، وَهُوَ أَصَحُّ فِي اللُّغَةِ. وَقَوْلُهُ (عَلَيْكُمْ فِيما عَرَّضْتُمْ) الْمُخَاطَبَةُ لِجَمِيعِ النَّاسِ، وَالْمُرَادُ بِحُكْمِهَا هُوَ الرَّجُلُ الَّذِي فِي نَفْسِهِ تزوج معتدة لَا وِزْرَ عَلَيْكُمْ فِي التَّعْرِيضِ بِالْخِطْبَةِ فِي عِدَّةِ الْوَفَاةِ. وَالتَّعْرِيضُ: ضِدُّ التَّصْرِيحِ، وَهُوَ إِفْهَامُ الْمَعْنَى بِالشَّيْءِ الْمُحْتَمَلِ لَهُ وَلِغَيْرِهِ وَهُوَ مِنْ عُرْضِ الشَّيْءِ وَهُوَ جَانِبُهُ، كَأَنَّهُ يَحُومُ بِهِ عَلَى الشَّيْءِ وَلَا يُظْهِرُهُ. وَقِيلَ: هُوَ مِنْ قَوْلِكَ عَرَّضْتُ الرَّجُلَ، أَيْ أَهْدَيْتُ إِلَيْهِ تُحْفَةً. فالْمُعَرِّضُ بِالْكَلَامِ يُوصِلُ إِلَى صَاحِبِهِ كَلَامًا يُفْهَمُ مَعْنَاهُ.

وَرُوِيَ فِي تَفْسِيرِ التَّعْرِيضِ أَلْفَاظٌ كَثِيرَةٌ: جِمَاعُهَا يَرْجِعُ إِلَى قِسْمَيْنِ:

الْأَوَّلُ: أَنْ يَذْكُرَهَا لِوَلِيِّهَا يَقُولُ لَهُ لَا تَسْبِقْنِي بِهَا.

وَالثَّانِي: أَنْ يُشِيرَ بِذَلِكَ إِلَيْهَا دُونَ وَاسِطَةٍ، فَيَقُولُ لَهَا: إِنِّي أُرِيدُ التَّزْوِيجَ، أَوْ إِنَّكِ لَجَمِيلَةٌ، إِنَّكِ لَصَالِحَةٌ، إِنَّ اللَّهَ لَسَائِقٌ إِلَيْكِ خَيْرًا، إِنِّي فِيكِ لَرَاغِبٌ، وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْكِ! إِنَّكِ لَنَافِقَةٌ ، وَإِنَّ حَاجَتِي فِي النِّسَاءِ، وَإِنْ يُقَدِّرِ اللَّهُ أَمْرًا يَكُنْ. هَذَا هُوَ تَمْثِيلُ مَالِكٍ.

وَقَالَ ابْنُ عَبَّاس رضي الله عنهما: لَا بَأْسَ أَنْ يَقُولَ: لَا تَسْبِقِينِي بِنَفْسِكِ.

وَجَائِزٌ أَنْ يَمْدَحَ نَفْسَهُ وَيَذْكُرَ مَآثِرَهُ عَلَى وَجْهِ التَّعْرِيضِ بِالزَّوَاجِ،وَقَدْ فَعَلَهُ أَبُو جَعْفَرٍ مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيِّ بْنِ حُسَيْنٍ :

قَالَتْ سُكَيْنَةُ بِنْتُ حَنْظَلَةَ : اسْتَأْذَنَ عَلَيَّ مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيٍّ وَلَمْ تَنْقَضِ عِدَّتِي مِنْ مَهْلِكِ زَوْجِي فَقَالَ: قَدْ عَرَفْتِ قَرَابَتِي مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقَرَابَتِي مِنْ عَلِيٍّ وَمَوْضِعِي فِي الْعَرَبِ. قُلْتُ غَفَرَ اللَّهُ لَكَ يَا أَبَا جَعْفَرٍ! إِنَّكَ رَجُلٌ يُؤْخَذُ عَنْكَ تَخْطُبُنِي فِي عِدَّتِي! قَالَ: إِنَّمَا أَخْبَرْتُكِ بِقَرَابَتِي مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَمِنْ عَلِيٍّ. وَقَدْ دَخَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ على أُمِّ سَلَمَةَ وَهِيَ مُتَأَيِّمَةٌ مِنْ أَبِي سَلَمَةَ فَقَالَ:" لَقَدْ عَلِمْتِ أَنِّي رَسُولُ اللَّهِ وَخِيَرَتُهُ وَمَوْضِعِي فِي قَوْمِي" كَانَتْ تِلْكَ خِطْبَةً، أَخْرَجَهُ الدَّارَقُطْنِيُّ[١٤،١١].

الأحكام الشرعية المستفادة من الآية الكريمة

هذه الآية الكريمة هي من آيات الأحكام في القرآن ، وسيكون فيها الكلام مفصلاً في مطلب " الخطبة بين الحل والحرمة" من هذا البحث ، ولذلك سأكتفي تعقيباً على هذه الآية بما قال القرطبي في تفسيره :

قَالَ ابْنُ عَطِيَّةَ:" أَجْمَعَتِ الْأُمَّةُ عَلَى أَنَّ الْكَلَامَ مَعَ الْمُعْتَدَّةِ بِمَا هُوَ نَصٌّ فِي تَزَوُّجِهَا وَتَنْبِيهٌ عَلَيْهِ لَا يَجُوزُ، وَكَذَلِكَ أَجْمَعَتِ الْأُمَّةُ عَلَى أَنَّ الْكَلَامَ مَعَهَا بِمَا هُوَ رَفَثٌ وَذِكْرُ جِمَاعٍ أَوْ تَحْرِيضٌ عَلَيْهِ لَا يَجُوزُ، وَكَذَلِكَ ما أشبهه، وجوز ما عدا ذلك[١١]

الخطبة في السنة النبوية

أما ما يتعلق بمشروعيتها من خلال السنة المطهرة فهي من جوانب عديدة :

أولاً : ما يتعلق بفعل النبي صلى الله عليه وسلم لها ، لنفسه ولغيره. وفي هذا الجانب أحاديث عديدة .نذكر بعضها :

أ. خطبته صلى الله عليه وسلم لنفسه – خطبة عائشة رضي الله عنها :

أخرج البخاري من حديث عُرْوَةَ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَطَبَ عَائِشَةَ إِلَى أَبِي بَكْرٍ، فَقَالَ لَهُ أَبُو بَكْرٍ: إِنَّمَا أَنَا أَخُوكَ، فَقَالَ: «أَنْتَ أَخِي فِي دِينِ اللَّهِ وَكِتَابِهِ، وَهِيَ لِي حَلاَلٌ»[١٥]

ونشير في تعقيب على الحديث: أن الحافظ ابن حجر في شرحه له أورد اعتراضاً أفاد به الحافظ مغلطاي حول مباشرة النبي صلى الله عليه وسلم لخطبة عائشة من أبيها أبي بكر رضي الله عنه حيث قال : فَالنَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَا بَاشر الْخطْبَة بِنَفسِهِ كَمَا أخرجه ابن أَبِي عَاصِمٍ مِنْ طَرِيقِ يَحْيَى بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ حَاطِبٍ عَنْ عَائِشَةَ رضي الله عنها:

أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَرْسَلَ خَوْلَةَ بِنْتَ حَكِيمٍ إِلَى أَبِي بَكْرٍ يَخْطُبُ عَائِشَةَ فَقَالَ لَهَا أَبُو بَكْرٍ وَهَلْ تَصْلُحُ لَهُ إِنَّمَا هِيَ بِنْتُ أَخِيهِ , فَرَجَعَتْ فَذَكَرَت ذَلِكَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ , فَقَالَ لَهَا ارْجِعِي فَقُولِي لَهُ أَنْتَ أَخِي فِي الْإِسْلَامِ وَابْنَتُكَ تَصْلُحُ لِي , فَأَتَيتُ أَبَا بَكْرٍ فَذَكَرْتُ ذَلِكَ لَهُ فَقَالَ : ادْعِي رَسُول اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَجَاءَ فَأَنْكَحَهُ " [١٦].

وأجاب الحافظ ابن حجر على هذا الاعتراض بقوله : وَالْجَوَابُ عَنِ اعْتِرَاضِهِ بِالْمُبَاشَرَةِ : إِمْكَانُ الْجَمْعِ بِأَنَّهُ خَاطَبَ بذلك بعد أن راسله[١٥].

خطبة أم هانئ رضي الله عنها

أخرج مسلم من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، خَطَبَ أُمَّ هَانِئٍ، بِنْتَ أَبِي طَالِبٍ فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنِّي قَدْ كَبِرْتُ، وَلِي عِيَالٌ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «خَيْرُ نِسَاءٍ رَكِبْنَ» ثُمَّ ذَكَرَ بِمِثْلِ حَدِيثِ يُونُسَ غَيْرَ أَنَّهُ قَالَ «أَحْنَاهُ عَلَى وَلَدٍ فِي صِغَرِهِ»[١٧].

وحديث يونس أخرجه مسلم قبله، عَنِ ابْنِ شِهَابٍ، حَدَّثَنِي سَعِيدُ بْنُ الْمُسَيِّبِ، أَنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يَقُولُ: «نِسَاءُ قُرَيْشٍ خَيْرُ نِسَاءٍ رَكِبْنَ الْإِبِلَ، أَحْنَاهُ عَلَى طِفْلٍ، وَأَرْعَاهُ عَلَى زَوْجٍ فِي ذَاتِ يَدِهِ» قَالَ: يَقُولُ أَبُو هُرَيْرَةَ عَلَى إِثْرِ ذَلِكَ: وَلَمْ تَرْكَبْ مَرْيَمُ بِنْتُ عِمْرَانَ بَعِيرًا قَطُّ .

خطبة أم سلمة رضي الله عنها

أخرج أحمد من حديث عُمَرَ بْنِ أَبِي سَلَمَةَ عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ، **أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَطَبَ أُمَّ سَلَمَةَ، فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنَّهُ لَيْسَ أَحَدٌ مِنْ أَوْلِيَائِي، تعْنِي شَاهد ، فَقَالَ: " إِنَّهُ لَيْسَ أَحَدٌ مِنْ أَوْلِيَائِكِ شَاهِدٌ وَلَا غَائِبٌ يَكْرَهُ ذَلِكَ " فَقَالَتْ: يَا عُمَرُ زَوِّجِ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَتَزَوَّجَهَا النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ**[١٨].

التعليق : نشير فيه إلى أن المقصود بقولها" يا عمر زوج النبي صلى الله عليه وسلم " هو عمر ابنها" ومما يشار إليه : أَنَّ عُمَرَ كَانَ لَهُ مِنْ الْعُمُرِ يَوْمَ تَزَوَّجَهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ثَلَاث سِنِينَ، فَكَيْفَ يُقَالُ لِمِثْلِ هَذَا: زَوِّجْ؟ وَبَيَانُهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ تَزَوَّجَهَا فِي سَنَةِ أَرْبَعٍ، وَمَاتَ عليه السلام، وَلِعُمَرَ تِسْعُ سِنِينَ، فَعَلَى هَذَا يُحْمَلُ قَوْلُهَا لِعُمَرَ: قُمْ فَزَوِّجْ، عَلَى الْمُدَاعَبَةِ لِلصَّغِيرِ، وَلَوْ صَحَّ أَنَّ الصَّغِيرَ زَوَّجَهَا، فَلِأَنَّهُ عليه السلام لَا يَحْتَاجُ إلَى وَلِيٍّ، لِأَنَّهُ مَقْطُوعٌ بِكَفَاءَتِهِ[١٩].

خطبته صلى الله عليه وسلم لغيره : خطبته صلى الله عليه وسلم لجليبيب

أخرج أحمد من حديث أنس قَالَ: **خَطَبَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى جُلَيْبِيبٍ امْرَأَةً مِنَ الْأَنْصَارِ إِلَى أَبِيهَا، فَقَالَ: حَتَّى أَسْتَأْمِرَ أُمَّهَا، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " فَنَعَمْ إِذًا " قَالَ: فَانْطَلَقَ الرَّجُلُ إِلَى امْرَأَتِهِ فَذَكَرَ ذَلِكَ لَهَا، فَقَالَتْ: لَهَا اللهُ إِذًا، مَا وَجَدَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَّا جُلَيْبِيبًا وَقَدْ مَنَعْنَاهَا مِنْ فُلَانٍ وَفُلَانٍ؟ قَالَ: وَالْجَارِيَةُ فِي سِتْرِهَا تَسْتَمِعُ. قَالَ:**

فَانْطَلَقَ الرَّجُلُ يُرِيدُ أَنْ يُخْبِرَ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِذَلِكَ، فَقَالَتِ الْجَارِيَةُ: أَتُرِيدُونَ أَنْ تَرُدُّوا عَلَى رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَمْرَهُ؟ إِنْ كَانَ قَدْ رَضِيَهُ لَكُمْ، فَأَنْكِحُوهُ قَالَ: فَكَأَنَّهَا جَلَّتْ عَنْ أَبَوَيْهَا، وَقَالَا: صَدَقْتِ. فَذَهَبَ أَبُوهَا إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: إِنْ كُنْتَ قَدْ رَضِيتَهُ فَقَدْ رَضِينَاهُ. قَالَ: فَإِنِّي قَدْ رَضِيتُهُ. فَزَوَّجَهَا، ثُمَّ فُزِّعَ أَهْلُ الْمَدِينَةِ، فَرَكِبَ جُلَيْبِيبٌ فَوَجَدُوهُ قَدْ قُتِلَ، وَحَوْلَهُ نَاسٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَدْ قَتَلَهُمْ، قَالَ أَنَسٌ: فَلَقَدْ رَأَيْتُهَا وَإِنَّهَا لَمِنْ أَنْفَقِ ثَيِّبٍ فِي الْمَدِينَةِ " (١٨).

ثانياً :ما يتعلق بها من حيث سنته القولية ،وفي هذا الجانب أحاديث عديدة نذكر بعضها:

أ. ما جاء في الحث على تزويج صاحب الدين والخلق

أخرج الترمذي من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**إِذَا خَطَبَ إِلَيْكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ وَخُلُقَهُ فَزَوِّجُوهُ، إِلَّا تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الأَرْضِ، وَفَسَادٌ عَرِيضٌ**» (١٢).

ب. الحث على النظر إلى المرأة لمن يريد تزويجها

أخرج أبو داود من حديث جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**إِذَا خَطَبَ أَحَدُكُمُ الْمَرْأَةَ، فَإِنِ اسْتَطَاعَ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى مَا يَدْعُوهُ إِلَى نِكَاحِهَا فَلْيَفْعَلْ**»(٢٠).

ج. من بركة المرأة تيسير خطبتها

أخرج أحمد من حديث عائشة رضي الله عنها أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " **إِنَّ مِنْ يُمْنِ الْمَرْأَةِ تَيْسِيرَ خِطْبَتِهَا، وَتَيْسِيرَ صَدَاقِهَا، وَتَيْسِيرَ رَحِمِهَا** "(١٨).

ثالثاً : ما يتعلق بها من أفعال الصحابة

أما ما يتعلق بأفعال الصحابة وذلك في شأن الخطبة فهي كثيرة, وفي هذا الجانب أحاديث عديدة نذكر بعضها :

أ. خطبة معاوية لأم الدرداء

قال البوصيري:أخرج أَبُو يَعْلَى الْمَوْصِلِيُّ من طريق أبي المليح، قال عُدْتُ مَيْمُونَ بن مِهْرَانَ قَالَ: **خَطَبَ مُعَاوِيَةُ أُمَّ الدَّرْدَاءِ فَأَبَتْ أَنْ تتزوجه، قَالَتْ: سَمِعْتُ أَبَا الدَّرْدَاءِ يَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: الْمَرْأَةُ لِآخِرِ أَزْوَاجِهَا، وَلَسْتُ أُرِيدُ بِأَبِي الدَّرْدَاءِ بَدَلًا**(٢١) *.

ب. خطبة المغيرة بن شعبة

أخرج الترمذي من حديث المُغِيرَةِ بْنِ شُعْبَةَ، أَنَّهُ خَطَبَ امْرَأَةً، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**انْظُرْ إِلَيْهَا، فَإِنَّهُ أَحْرَى أَنْ يُؤْدَمَ بَيْنَكُمَا**» وَفِي البَابِ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ مَسْلَمَةَ، وَجَابِرٍ، وَأَبِي حُمَيْدٍ، وَأَبِي هُرَيْرَةَ، وَأَنَسٍ. قال الترمذي : «هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ»**

ج. خطبة عمر بن الخطاب : أمّ كلثوم بنت علي

أخرج الضياء من حديث الْمُسْتَظِلِّ بْنِ حُصَيْنٍ **أَنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ خَطَبَ إِلَى عَلِيٍّ ابْنَتَهُ فَاعْتَلَّ عَلَيْهِ بِصِغَرِهَا فَقَالَ إِنِّي أَعْدَدْتُهَا لابْنِ أَخِي جَعْفَرٍ قَالَ عُمَرُ: إِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: كُلُّ سَبَبٍ وَنَسَبٍ يُقْطَعُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ غَيْرَ سببي ونسبي*****

التعليق : نشير فيه إلى أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يُقِرّ علياً على خطبته

*البوصيري : هَذَا إِسْنَادٌ رِجَالُهُ ثِقَاتٌ.

ولا بد أن نشير تعقيبا على هذا الحديث أنه عورض بحديثي أم سلمة وأم حبيبة : أن المرأة تخير فتختارأحسن أزواجها خلقا .فقدأخرج الطبراني في الكبير ج٢٣, حديث(٨٧٠), ص٣٦٧ ضمن حديث طويل عن أم سلمة وفيه " قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ: الْمَرْأَةُ مِنَّا تَتَزَوَّجُ الزَّوْجَيْنِ وَالثَّلَاثَةَ وَالْأَرْبَعَةَ ثُمَّ تَمُوتُ فَتَدْخُلُ الْجَنَّةَ وَيَدْخُلُونَ مَعَهَا مَنْ يَكُونُ زَوْجُهَا؟، قَالَ: " يَا أُمَّ سَلَمَةَ إِنَّهَا تُخَيَّرُ فَتَخْتَارُ أَحْسَنَهُمْ خُلُقًا فَتَقُولُ: أَيْ رَبِّ إِنَّ هَذَا كَانَ أَحْسَنَهُمْ مَعِي خُلُقًا فِي دَارِ الدُّنْيَا فَزَوِّجْنِيهِ، يَا أُمَّ سَلَمَةَ ذَهَبَ حُسْنُ الْخُلُقِ بِخَيْرِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ " وأورده الهيثمي في مجمعه برقم ١٣٩٦١وعزاه إلى الطبراني وقال : وَفِيهِ سُلَيْمَانُ بْنُ أَبِي كَرِيمَةَ ضَعَّفَهُ أَبُو حَاتِمٍ وَابْنُ عَدِيٍّ .

وحيث أنس قال قالت أم حبيبة يَا رَسُولَ اللَّهِ، الْمَرْأَةُ يَكُونُ لَهَا زَوْجَانِ ثُمَّ تَمُوتُ، فَتَدْخُلُ الْجَنَّةَ هِيَ وَزَوْجَاهَا، لِأَيِّهِمَا تَكُونُ لِلْأَوَّلِ أَوْ لِلْآخَرِ؟ قَالَ: " تُخَيَّرُ أَحْسَنُهُمَا خُلُقًا كَانَ مَعَهَا فِي الدُّنْيَا يَكُونُ زَوْجَهَا فِي الْجَنَّةِ، يَا أُمَّ حَبِيبَةَ، ذَهَبَ حُسْنُ الْخُلُقِ بِخَيْرِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ» ". أورده في مجمعه في كتاب حسن الخلق برقم ١٢٦٨٥ . وعزاه إلى الطبراني والبزار باختصار , وقال : وَفِيهِ عُبَيْدُ بْنُ إِسْحَاقَ وَهُوَ مَتْرُوكٌ .

وبمقتضى الترجيح بين الأدلة من حيث السند قوة وضعفا يكون الراجح أنها لآخر أزواجها , وقد أشار إلى ذلك العجلوني في كشفه برقم ٢٧٠٧ حيث قال : وهذا هو الصحيح , وقيل لأحسنهم خلقا , وقيل تخير . ويمكن الجمع بين الأحاديث بأنها تكون لآخر أزواجها إذا تساووا في الخلق وإلا فتختار أحسنهم خلقا؟

***سنن الترمذي**. ج٣, كتاب النكاح, باب ما جاء في النظر إلى المخطوبة, حديث(١٠٨٧),ص ٣٨٩.

*** قال الضياء عقبه : (إِسْنَاده حسن) أقول : للحديث شواهد كثيرة يرتقي بها إلى درجة الصحيح .والسبب هنا : الوصلة والمودة وكل ما يتوصل به إلى الشيء عنك فهو سبب وقيل السبب يكون بالتزويج, والنسب بالولادة. انظر : المُناوي, عبد الرؤوف بن علي القاهري(١٠٣١هـ), **فيض القدير** . رقم ٦٣٠٩ .

فقد أخرج البخاري من حديث المِسْوَر بن مَخْرَمَةَ، قَالَ: **إِنَّ عَلِيًّا خَطَبَ بِنْتَ أَبِي جَهْلٍ* فَسَمِعَتْ بِذَلِكَ فَاطِمَةُ , فَأَتَتْ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَتْ: يَزْعُمُ قَوْمُكَ أَنَّكَ لاَ تَغْضَبُ لِبَنَاتِكَ، وَهَذَا عَلِيٌّ نَاكِحٌ بِنْتَ أَبِي جَهْلٍ، فَقَامَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَسَمِعْتُهُ حِينَ تَشَهَّدَ، يَقُولُ: «أَمَّا بَعْدُ أَنْكَحْتُ أَبَا العَاصِ بْنَ الرَّبِيعِ، فَحَدَّثَنِي وَصَدَقَنِي، وَإِنَّ فَاطِمَةَ بَضْعَةٌ مِنِّي وَإِنِّي أَكْرَهُ أَنْ يَسُوءَهَا، وَاللَّهِ لاَ تَجْتَمِعُ بِنْتُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبِنْتُ عَدُوِّ اللَّهِ، عِنْدَ رَجُلٍ وَاحِدٍ» فَتَرَكَ عَلِيٌّ الخِطْبَةَ****

وعند مسلم بقريب منه, وعنده " **«إِنَّ فَاطِمَةَ مِنِّي، وَإِنِّي أَتَخَوَّفُ أَنْ تُفْتَنَ فِي دِينِهَا» قَالَ ثُمَّ ذَكَرَ صِهْرًا لَهُ مِنْ بَنِي عَبْدِ شَمْسٍ، فَأَثْنَى عَلَيْهِ فِي مُصَاهَرَتِهِ إِيَّاهُ فَأَحْسَنَ، قَالَ «حَدَّثَنِي فَصَدَقَنِي، وَوَعَدَنِي فَأَوْفَى لِي، وَإِنِّي لَسْتُ أُحَرِّمُ حَلَالًا وَلَا أُحِلُّ حَرَامًا، وَلَكِنْ وَاللهِ لَا تَجْتَمِعُ بِنْتُ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبِنْتُ عَدُوِّ اللهِ مَكَانًا وَاحِدًا أَبَدًا»**(١٧).

شرح المشكل

قال النووي في شرحه لحديث مسلم : قال العلماء : نَهَى عَنِ الْجَمْعِ بَيْنَهُمَا لِعِلَّتَيْنِ مَنْصُوصَتَيْنِ ، إِحْدَاهُمَا : أَنَّ ذَلِكَ يُؤَدِّي إِلَى أَذَى فَاطِمَةَ فَيَتَأَذَّى حِينَئِذٍ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَيَهْلِكُ مَنْ آذَاهُ ، فَنَهَى عَنْ ذَلِكَ لِكَمَالِ شَفَقَتِهِ عَلَى عَلِيٍّ وَعَلَى فَاطِمَةَ وَالثَّانِيَةُ : خَوْفُ الْفِتْنَةِ عَلَيْهَا بِسَبَبِ الْغَيْرَةِ , وَقِيلَ لَيْسَ الْمُرَادُ بِهِ النَّهْيَ عَنْ جَمْعِهِمَا بَلْ مَعْنَاهُ أُعْلِمَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ أَنَّهُمَا لَا تَجْتَمِعَانِ ، وَيُحْتَمَلُ أن المراد تحريم جمعهما ، ويكون مَعْنَى " **لَا أُحَرِّمُ حَلَالًا**" أَيْ لَا أَقُولُ شَيْئًا يُخَالِفُ حُكْمَ اللَّهِ وَيَكُونُ مِنْ جُمْلَةِ مُحَرَّمَاتِ النِّكَاحِ الْجَمْعُ بَيْنَ بنت نبي اللَّهِ وَبِنْتِ عَدُوِّ اللَّهِ(١٧).

وقال ابن حجر في الفتح

لَعَلَّهُ كَانَ شَرَطَ عَلَى نَفْسِهِ أَنْ لَا يَتَزَوَّجَ عَلَيها , فَهُوَ مَحْمُولٌ عَلَى أَنَّ عَلِيًّا نَسِيَ ذَلِكَ الشَّرْطَ فَلِذَلِكَ أَقْدَمَ عَلَى الْخِطْبَةِ , أَوْ لَمْ يَقَعْ عَلَيْهِ شَرْطٌ إِذْ لَمْ يُصَرِّحْ بِالشَّرْطِ لَكِنْ كَانَ يَنْبَغِي لَهُ أَنْ يُرَاعِيَ هَذَا الْقَدْرَ فَلِذَلِكَ وَقَعَتِ الْمُعَاتَبَةُ، وَلَعَلَّهُ إِنَّمَا جَهَرَ بِمُعَاتَبَةِ عَلِيٍّ مُبَالَغَةً فِي رِضَا فَاطِمَةَ رضي الله عنها ، وَكَانَتْ هَذِهِ الْوَاقِعَةُ بَعْدَ فَتْحِ مَكَّةَ وَلَمْ يَكُنْ حِينَئِذٍ تَأَخَّرَ مِنْ بَنَاتِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ غَيْرُهَا وَكَانَتْ أُصِيبَتْ بَعْدَ أُمِّهَا بِإِخْوَتِهَا فَكَانَ إِدْخَالُ الْغَيْرَةِ عَلَيْهَا مِمَّا يَزِيدُ حُزْنَهَا(١٥).

العادات والتقييم من منظور إسلامي

نقف هنا على أهم العادات والتقاليد لأبناء الإمارات في شأن الخطبة , ومن ثم تقييمها من منظور الشرع الحنيف .

العادات والتقاليد في شأن الخطبة

لقد تناول هذا الجانب عدداً من كتّاب الإمارات ومفكريهم حيث أرخوا لأبناء وطنهم تراث الآباء والأجداد سواء حول الخطبة والزواج ، أو سوى ذلك في سائر شؤون حياتهم وما يتعلق بها .

أما ما يتعلق بشأن الخطبة فقد ذكروا : أن الزواج في مجتمع الإمارات له تقاليد وقيم مستمدة عن العادات العربية الأصيلة, والمفاهيم الإسلامية السمحة، وحينما يعقد الأهل النية على تزويج ولدهم فإنهم يبحثون له عن فتاة تنتمي إلى أسرة كريمة وقورة تتحلى بصفات الدين والأخلاق الحميدة والسمعة الطيبة، وكانت مهمة البحث عن الفتاة المنشودة تقع على كاهل " الخاطبة " وهي امرأة ذات عقل وفكر ولباقة , لديها القدرة على تقييم الفتاة وتحلي أسرتها بالصفات التي كان المجتمع ولا يزال يعطيها اعتباراً خاصاً ، وفي حال الاستعانة بها فإنها تقوم بزيارة ودية لبيت أهل البنت، وقد تشاهد الفتاة على حين غفلة لأنه من العسير الالتقاء بالبنت حين دخول امرأة أجنبية إلى بيت أهلها ، وإذا رجعت أبلغت كل ما رأته لأهل العريس, وعلى ضوء ذلك يتخذون قرارهم .وقد لا يكون للخاطبة أي دور، إذا كان الزواج بين الأقارب، فقد حرص الناس سابقاً على مصاهرة الأقارب ، وذلك زيادة في الترابط الأسري وتماسك العائلة (٢٣).

---

* هي جُوَيْرِيَةُ بِنْتُ أَبِي جَهْلٍ المخزومية. ومن خلال الروايات يتبين أنها لم تك مسلمة يوم فتح مكة وهي التي قالت عند سماعها أذان بلال على ظهر الكعبة : لقد أكْرم اللَّهِ أبي حِين لم يشْهد نهيق بِلَال على ظهر الْكَعْبَة . انظر : ابن الوردي , عمر بن المظفر . تاريخ ابن الوردي . ج, ١٢٤ . قال ابن حبان في الثقات ٦٦/٣ أسلمت وَحسن إسْلَامهَا سَمِعت النَّبِي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُول خير النَّاس قَرْنِي. أقول : ويبدو أن خطبة علي لها كان بعد إسلامها لأن عليا لما خطبها وشق ذلك على فاطمة قَالَ عَتَّاب بن أُسَيد: أَنَا أُرِيحُكُمْ مِنْهَا فَتَزَوَّجَهَا, وكان أميرا على مكة في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم , علما أن إمارته كانت بعد فتح مكة . انظر : السهيلي , الروض الأنف. ٧, ص ٢٣٦ .

** البخاري, **صحيح البخاري**. كتاب المناقب, باب ذكر أصهار النبي صلى الله عليه وسلم, ج٥, حديث(٣٧٢٩), ص ٢٢ . مصدر سابق .

ويضيف الكاتب عبد الله عبد الرحمن : وإن رجعت الخاطبة وأبلغت بما رأت ، فإن رغبوا في خطبة البنت أرسلوا عدة رجال من كبار السن المعروفين ليعرضوا على أبيها ما جاؤوا من أجله ، فيرحب بهم ثم يعدهم برد الجواب، فإذا رجعوا من عنده شاور أهل بيته وفي مقدمتهم أم البنت, وربما انفرد برأيه في الرد أو القبول ، رضيت الأم أو أبت ، والفتاة ليس لها حق الاعتراض ولا تستشار أبداً، فرأيها عند أبيها الذي يملك زمام أمرها دائماً.

ويضيف الكاتب : وعند الرغبة في عدم تزويجهم يلتمس عذراً لحسن التخلص منهم، أما عند الموافقة فإن الأب لا يضع شروطاً ، مكتفياً بحسن سيرة " العريس" وأصله وقبيلته، حيث تشكل لديهم أهمية أكبر من المال ، وبعض القبائل تستشير شيخ القبيلة *

التقييم من منظور إسلامي

من خلال هذا السبر وهذه المعرفة للتراث الإماراتي بشأن الخطبة نستطيع الوقوف على عدة جوانب ومن ثم تقييمها على ضوء الشرع الحنيف .

أولاً : أن معيار الاختيار قائم على الدين والأخلاق والسمعة الطيبة

هذا الجانب عند أبناء الإمارات لا شك ملائمٌ ومطابق لمنهج الدين الحنيف ، حيث رغّب الإسلام المرأة ووليها في اختيار صاحب الدين والخلق الكريم ، وجعل من الواجب على الأولياء النظر إلى ما فيه خير المرأة وسعادتها في دينها ودنياها ، ولذا عليهم عدم المنع إذا كان الخاطب كفؤاً مستقيما صاحب دين وخلق ،لأن الدين والخلق هما الأساس الذي به صلاح الدين وسعادة الدنيا، وهذا يشمل الرجل والمرأة من حيث الاختيار. وهذا الجانب كُتِبَ فيه الكثير حقيقة.

ثانياً : دور الخاطبة في عملية الزواج

هذا الجانب له أصله في السنة النبوية ، وكما تقدم أن النبي صلى الله عليه وسلم أرسل خولة بنت حكيم إلى أبي بكر يخطب عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها.

وأخرج أحمد من حديث أنس **أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَرْسَلَ أُمَّ سُلَيْمٍ تَنْظُرُ إِلَى جَارِيَةٍ، فَقَالَ: " شُمِّي عَوَارِضَهَا، وَانْظُرِي إِلَى عُرْقُوبَيْهَا "**(١٨).

وعند الحاكم من حديث أنس **أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَرَادَ أَنْ يَتَزَوَّجَ امْرَأَةً، فَبَعَثَ امْرَأَةً لِتَنْظُرَ إِلَيْهَا، فَقَالَ: «شُمِّي عَوَارِضَهَا، وَانْظُرِي إِلَى عُرْقُوبَيْهَا» قَالَ: فَجَاءَتْ إِلَيْهِمْ فَقَالُوا: أَلَا نُغَدِّيكِ يَا أُمَّ فُلَانٍ؟ فَقَالَتْ: لَا آكُلُ إِلَّا مِنْ طَعَامٍ جَاءَتْ بِهِ فُلَانَةٌ قَالَ: فَصَعِدت فِي رَفٍّ لَهُمْ فَنَظَرَتْ إِلَى عُرْقُوبَيْهَا، ثُمَّ قَالَتْ: أَفْلِينِي يَا بُنَيَّةُ، قَالَ: فَجَعَلَتْ تُفْلِيهَا وَهِيَ تَشُمُّ عَوَارِضَهَا، قَالَ: فَجَاءَتْ فَأَخْبَرَتْ**(٢٤)** .

ولدى زيارتي لوزارةِ الشؤون الاجتماعية في دبي: توجهتُ إلى الأستاذة ناعمة خلفان الشامسي : هل لا زالت الخاطبة لها دور في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

فأجابت : أن الخاطبة هي الوسيطة ، وأغلب الأحيان تكون من طرف الزوج ، وأيضاً تكون من طرف الزوجة . وفي السابق يكون عملها في أغلبه تطوعياً ولكن الأهل يكرمونها إما نقداً أو عيناً ، وهي غالباً من نفس الحي ولكنها تتميز بعلاقاتها الاجتماعية ومعرفة الناس .

---

* عبد الله عبد الرحمن, **دراسة عن عادات وتقاليد الزواج في الإمارات قديما**.تراث, العدد٢٧, فبراير ٢٠١٠, ص ٢٦ , (سلسلة مقالات عن دولة الإمارات منشورة في الدوريات " التراث الشعبي ") مجلد رقم (١/١٩) إصدار: ٢٠٠٣م .

** والعَوَارِض:الأسْنانُ الَّتِي فِي عُرْض الفَمِ، وَهِيَ مَا بَيْن الثَّنايا والأضْراس، واحدُها عَارِض، أمرَهَا بِذَلِكَ لاختبار نَكْهَتَها. انظر : ابن الأثير, **النهاية** . مادة " عرض " والعرقوب :َهُوَ الوَتَرُ الَّذِي خَلْفَ الكَعْبَين بَيْنَ مَفْصِل القَدَم والسَّاق مِنْ ذَوات الأَرْبع، وَهُوَ مِنَ الْإِنْسَانِ فُوَيْقَ العَقِب. **النهاية** . مادة " عرقب . مصدر سابق .

أما في وقتنا الحاضر فهناك لا زال أمر الخاطبة موجوداً في المجتمع ولكن هناك خاطبة جيدة وهناك خاطبة ربحية وهناك الخاطبة الوهمية سواء كانت الخاطبة هذه امرأة أو رجلاً حتى. وأن هناك حالة أُخْبرتُ وأُعلمتُ بها : أن رجلاً قام بدور الخاطبة حيث أخذ المال من الخاطب وأراه فتاة ما ، وبعد مدة اختفى واختفت الفتاة.

ثم تتابع الشامسي حديثها فتقول : وبناء على ذلك تم في وزارة الشؤون الاجتماعية : استحداث رخصة مكاتب شؤون الأسرة المتمثلة في شقين :

الأول : مكاتب استشارية أسرية ، الثاني : مكاتب لتسهيل الزيجات

وذلك وفق شروط ومعايير خاصة لصاحب الرخصة وذلك في حدود العادات والتقاليد بما يحفظ كرامة الرجل والمرأة*

ثالثاً : زواج الأقارب

هذا الجانب يكثر في بعض المجتمعات وخاصة الريفية والبدوية منها ، وليس المجتمع الإماراتي عن ذلك ببعيد ،لا سيما في الماضي كما هو المعهود والمستقى من أخبار المتقدمين بالسن وكما تؤكده الدراسات في هذا الجانب ، ولعل العوامل المؤثرة في زواج الأقارب ترجع إلى أمور عديدة : منها العادات والتقاليد ، وأن القريبة أصبر على حياة زوجها حيث تعرف ظروفه ووضعه وحاله .

ولقد نقل عن الأصمعي عن رجل قوله " **بنات العم أصبر والغرائب أنجب**"(٢٥). إضافة إلى زيادة الترابط الأسري وتماسك العائلة ، ولقد شبه النبي صلى الله عليه وسلم الناكح في قومه كمن يزرع عشبا في داره ، حيث قال صلى الله عليه وسلم " **الناكح في قومه كالمعشب في داره** " (٢٦)**.

وبالرغم من هذه النظرة الإيجابية لزواج الأقارب لدى المجتمع الإماراتي، إلا أن أهل الفقه قد نصحوا بالابتعاد عن زواج قريبة القرابة لأسباب ومبررات قد أوضحوها وبينوها:

فقد ذكر البجيرمي: ويسن أن يتزوج بكراً

.. غَيْرَ ذَاتِ قَرَابَةٍ قَرِيبَةٍ بِأَنْ تَكُونَ أَجْنَبِيَّةً، أَوْ ذَاتَ قَرَابَةٍ بَعِيدَةٍ لِضَعْفِ الشَّهْوَةِ فِي الْقَرِيبَةِ فَيَجِيءُ الْوَلَدُ نَحِيفًا(٦).

وقال الضياء المقدسي : ويختار الأجنبية فإن ولدها أنجب ، ولهذا يقال أغربوا لا تضووا، يعني انكحوا الغراب كي لا تضعف أولادكم, ولأنه لا يؤمن العداوة في النكاح وإفضاؤه إلى الطلاق، وإذا كان في قرابة أفضى إلى قطيعة الرحم المأمور بصلتها(٧).

إضافة إلى ذلك : أن بعض الأمراض ومنها" الثلاسيميا الصغرى " ويأتي خطر هذا المرض بأنه إذا ما تزوج حامله من آخر هو حامل له أيضا " وتكثر عند الأقارب" ومن ثم تأتي نسبة من الأولاد مصابين بهذا المرض***

وبناءً على هذا ابتعد الكثير عن زواج الأقارب ، لكن هناك نسبة لا بأس بها ظلت عليه في المجتمع الإماراتي . لا سيما وأن هناك الفحص الطبي قبل الزواج معمول به في دولة الإمارات.

رابعاً : أن الفتاة لا تستشار في خطبتها وليس لها حق الاعتراض.

هذا الجانب ما تؤكده الدراسات حول التراث الإماراتي ، وما يؤكده الباحثون والمفكرون وكبار السن من أبناء الإمارات مراعاة للعادات والتقاليد المتبعة، وقد أكدت الدكتورة موزة غباش في دراسة لها حول حق الاختيار : أنه قد يبدو من النظرة العامة لحقوق المرأة في مجتمع الإمارات أنها قد توفر لها ذلك القدر من حرية الاختيار في كل شؤون حياتها، ولكن برصد متعمق للواقع المعاش يتضح أن مجتمعنا لم يتخلص بعد من بقايا المعوقات التي تمنع سيادة هذه الحقوق ، بعضها ما زال من بقايا ذلك الجانب السلبي من تراثنا الاجتماعي مثل : الإقرار بحق الفتاة في اختيار الزوج ، حيث ظل هذا الحق ملكاً للأب، فهو الذي يقرر الموافقة على زوج ابنته وهو الذي يرفض تحجيرا وصرامة للنسق القرابي القبلي السائد(٢٧).

---

* الأستاذة ناعمة خلفان الشامسي :(هي رئيس قسم التمكين الأسري في إدارة التنمية الأسرية) في وزارة الشؤون الاجتماعية في دبي .

**والحديث أورده الهيثمي في مجمع الزوائد في تزويج الأقارب برقم ٧٣٥٤ وعزاه إلى الطبراني وقال : فيه أيوب بن سليمان بن حذلم ، ولم أجد من ذكره هو ولا أبوه , وبقية رجاله ثقات . وأورده الضياء في المختارة برقم ٨٤٢ وقال إسناده حسن .

*** مستشفى أم القيوين, الإمارات .

وتعقيبا على هذه الدراسة المهمة :

أنه بحكم العلاقات الاجتماعية لدولة الإمارات هناك تغير في هذا الجانب حيث أصبح للفتاة رأيها في هذا الأمر وخاصة أنه يخصها قبل غيرها ، وقد أكدت لي الأستاذة ناعمة الشامسي – رئيس قسم التمكين الأسري : أن الخاطب إذا كان كفؤا فإن الأب يستشير زوجته وابنته ومن ثم تلجآن إلى الاستخارة ، مضيفة : أن بعض الآباء المتسلطين ربما يقومون بإقناع الفتاة بأسلوبهم الخاص في حال رفضها ، وإنني لم تصادفني حالة إجبار .

وأكد لي الأستاذ راشد عبيد الكشف : أن عملية الخطبة هي أولى عمليات الترابط الأسري ، ويتم اللقاء بين الأبوين بعد ترتيبات مسبقة ومداولات بين الأمهات وأخوات العريس الذي وافق على اختيار هذه الفتاة واقتناعه بعائلتها من أجل الزواج وتكوين أسرة إماراتية مترابطة حسب ما وضعت لها من أنظمة قانونية لا تخالف الشرع، وحددها رئيس الدولة الراحل الشيخ زايد رحمه الله وطيب ثراه في تحديد المهر والتقليل من مصاريف الزواج وعدم الإسراف وإرهاق الزوج بتكاليف الزواج ، وأن الفتاة يكون عندها خبر مسبق بأن فلاناً يريد الخطبة منها للزواج فتعطي الموافقة المسبقة لوليها ومن ثم تبدأ ترتيبات الخطبة وفي حال رفضت الفتاة تلغى الترتيبات*

ومن خلال هذه الشهادات وغيرها من أبناء الإمارات يتبين لنا أن الفتاة الإماراتية أخذت بحظ وافر في حق الاختيار، وأنه لا بد من رضاها في تثبيت عقد زواجها وسماع موافقتها لدى القاضي أو من خولهم القاضي لهذا السماع من الشهود وتوقيعها على العقد تأكداً من موافقتها .

وقد نص قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات في المادة (٣٩)

(أنه يتولى ولي المرأة البالغة عقد زواجها برضاها , ويوقعها المأذون على العقد)**

الخطبة بين الاستحباب والمنع

الخطبة مقدمة للزواج ، والأصل فيها الاستحباب[٢٨] ما لم يوجد مانع من موانعها، وهي ثلاثة: **المانع الأول** : ألا تكون المخطوبة محرمة على الخاطب بسبب من أسباب التحريم المؤبد كأمه وأخته وخالته وعمته، وسبب هذا التحريم وصف لازم غير قابل للزوال ، أو التحريم المؤقت كزوجة الغير أو المرتدة أو المشركة، وهذا الوصف غير لازم وهو قابل للزوال ، ومن ثم يجوز له أن يتقدم للخطبة إذا زال هذا الوصف . وهذا واضح لذي عينين .

وقد نصت المادة (١٧) رقم (٢) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :(تمنع خطبة المرأة المحرمة ولو كان التحريم مؤقتا) **

المانع الثاني : ألا تكون معتدة ، والاعتداد إما من وفاة أو طلاق ، ولكلٍ حكمه عند الفقهاء . **المعتدة من الوفاة** : وهذه لا يجوز التصريح بخطبتها اتفاقاً ، بيد أن التعريض يجوز باتفاق .وقد ذكر القرطبي أن ابن عطية ادعى إجماع الأمة على ذلك[١١].

النصوص الفقهية

قال الكاساني " وهو حنفي المذهب " : لَا يَجُوزُ لِلْأَجْنَبِيِّ خِطْبَةُ الْمُعْتَدَّةِ من وفاة زوجها صَرِيحًا لِأَنَّ النِّكَاحَ حَالَ قِيَامِ الْعِدَّةِ قَائِمٌ مِنْ كُلِّ وَجْهٍ لِقِيَامِ بَعْضِ آثَارِهِ, وَلِأَنَّ التَّصْرِيحَ بِالْخِطْبَةِ حَالَ قِيَامِ النِّكَاحِ رتع حَوْلَ الْحِمَى.وَأَمَّا التَّعْرِيضُ لَا بَأْسَ بِهِ فِي عِدَّةِ الْوَفَاةِ[٢٩].

*الأستاذ راشد عبيد الكشف : (هو عضو مجلس إدارة صندوق الزواج) وعضو مجلس الوطني الاتحادي سابقا , ومدير الديوان الأميري في أم القيوين سابقا .

** قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

وقال الشيخ الدردير" وهو مالكي المذهب " : (وَجَازَ) لِخَاطِبٍ (تَعْرِيضٌ) فِي عِدَّةٍ مُتَوَفًّى عَنْهَا ؛ وَهُوَ ضِدُّ التَّصْرِيحِ(٥).

وملخص المذهب الشافعي : أن المعتدة مِنْ وَفَاةِ زَوْجٍ حَرُم أَنْ يُصَرِّحَ أَحَدٌ بِخِطْبَتِهَا لِقَوْلِهِ تَعَالَى: {وَلاَ تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الكِتَابَ أَجَلَهُ}(البقرة:٢٣٥) وَلِأَنَّ فِي الْمَرْأَةِ مِنْ غَلَبَةِ الشَّهْوَةِ*وَالرَّغْبَةِ فِي الْأَزْوَاجِ مَا ربما يبعثهاعَلَى الْإِخْبَارِ بِانْقِضَاءِ الْعِدَّةِ قَبْلَ أَوَانِهَا.

فَأَمَّا التَّعْرِيضُ بِخِطْبَتِهَا فِي الْعِدَّةِ بِمَا يُخَالِفُ التَّصْرِيحَ مِنَ الْقَوْلِ الْمُحْتَمَلِ فَجَائِزٌ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: **{وَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُمْ بِهِ مِنْ خِطْبَةِ النِّسَاءِ أَوْ أَكْنَنْتُمْ فِي أَنْفُسِكُمْ}** (البقرة :٢٣٥)

وملخص المذهب الحنبلي بنحو الشافعي إضافة إلى أنها لَا يُؤْمَنُ أَنْ يَحْمِلَهَا الْحِرْصُ على الزواج عَلَى الْإِخْبَارِ بِانقِضَاءِ عِدَّتِهَا قَبْلَ انْقِضَائِهَا، وَالتَّعْرِيضُ بِخِلَافِهِ(٣١).

وبعد هذه النقولات وملخص المذاهب لهذه المسألة يتبين لنا أن المعتدة لوفاة يحرم التصريح بخطبتها دون التعريض. بإجماع المذاهب الأربعة ، خشية أن تخبر بانقضاء عدتها رغبة بالزواج .

وقد نصت المادة (١٧) رقم (٢) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(ويجوز التعريض بخطبة معتدة الوفاة)**

المعتدة من الطلاق

وهي إما من طلاق رجعي أو بائن .وإن محكم القول : أن المعتدة من طلاق رجعي لا خلاف بين الفقهاء أنه لا يجوز أن تخطب لا تصريحاً ولا تعريضاً، لأن النكاح لا زال قائماً، حتى يجوز للزوج إعادتها بدون عقد جديد(٣،٧،٢٩،٣٠).

وأما المطلقة بائناً : فقد اتفق الفقهاء على عدم جواز خطبتها تصريحاً، واختلفوا بطريق التعريض.

وذهب الجمهور(٦،٧،٣٠) عدا الحنفية : إلى جواز خطبة المطلقة بائناً أثناء عدتها تعريضاً ، أما هم فعندهم المنع . مستدلين أَنَّهُ لَا يَجُوزُ لِلْمُعْتَدَّةِ مِنْ طَلَاقٍ : الْخُرُوجُ مِنْ مَنْزِلِهَا أَصْلًا بِاللَّيْلِ وَلَا بِالنَّهَارِ فَلَا يُمْكِنُ التَّعْرِيضُ عَلَى وَجْهٍ لَا يَقِفُ عَلَيْهِ النَّاسُ، وَالْإِظْهَارُ بِذَلِكَ بِالْحُضُورِ إلَى بَيْتِ زَوْجِهَا قَبِيحٌ.وأَنَّ تَعْرِيضَ الْمُطَلَّقَةِ اكْتِسَابُ عَدَاوَةٍ وَبُغْضٍ فِيمَا بَيْنَهَا وَبَيْنَ زَوْجِهَا إذْ الْعِدَّةُ مِنْ حَقِّهِ بِدَلِيلِ أَنَّهُ إذَا لَمْ يَدْخُلْ بِهَا لَا تَجِبُ الْعِدَّةُ (٢٩).

المانع الثالث : أن لا تكون مخطوبة لغيره

وهذا المنع ديانة لا قضاء ، بمعنى أن الخاطب الثاني يأثم ديانة لا قضاء إذا خطب مخطوبة غيره ، وقد سكنت وركنت إلى خاطبها ، لما فيه إيذاء وإساءة إلى الخاطب الأول ، وهذا ما ذهب إليه الجمهور عدا المالكية ففي المذهب روايات .

التفصيل :

مذهب الجمهور " الأحناف والشافعية والحنابلة "

قال السرخسي وهو حنفي المذهب : كَمَا وَرَدَ الشَّرْعُ بِالنَّهْيِ عَنْ أَنْ يَخْطُبَ عَلَى خِطْبَةِ غَيْرِهِ، وَلَوْ فَعَلَ جَازَ ؛ لِأَنَّ هَذَا النَّهْيَ؛ لِنَوْعٍ مِنْ الْمُرُوءَةِ فَلَا يَمْنَعُ جَوَازَ الْمَنْهِيِّ عَنْهُ (٣٢).

وملخص المذهب الشافعي : أنها إن صرح له بالإجابة، لم يجز لغيره أن يخطبها إلا أن يأذن له الخاطب الأول؛ لما روى ابن عمر أنه كان يقول «**نَهَى النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ يَبِيعَ بَعْضُكُمْ عَلَى بَيْعِ بَعْضٍ، وَلاَ يَخْطُبَ الرَّجُلُ عَلَى خِطْبَةِ أَخِيهِ، حَتَّى يَتْرُكَ الخَاطِبُ قَبْلَهُ أَوْ يَأْذَنَ لَهُ الخَاطِبُ**»(١٥). ولأن في ذلك إضرارًا بالأول؛ لأنها ربما مالت إلى الثاني وتركت الأول . وإن لم تصرح له بالرد، بأن سكتت عنه أو لم توافق أصلاً حل لكل أحد خطبتها لما روت فاطمة بنت قيس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا ، وفيه :

---

*نشير إلى أن غلبة الشهوة عند النساء جاءت عبر روايات ضعيفة , فقد أخرج البيهقي في الشعب في الحياء بفصوله برقم ٧٣٤٢ من حديث أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعا " **فُضّلت المرأة على الرجل بتسعة وتسعين جزءا من اللذة ولكن الله عز وجل ألقى عليهن الحياء** " وساقه من طريق ابن لهيعة عن أسامة بن زيد الليثي أن أبا داود مولى بني محمد الزهري حدثنه عنه به. وعبد الله بن لهيعة صدوق اختلط , وأسامة الليثي صدوق يهم كما في التقريب, وأبو داود مولى أبي مكمل. روى عن أبي هريرة رضي الله عنه , قال البخاري منكر الحديث. انظر : الذهبي, **ميزان الاعتدال** ٣٦٣/٧ رقم ٤١٢ , **واللسان** ٤٣/٧ رقم٤١١ .وقد أورد الذهبي حديثه في الميزان في ترجمته واعتبره من منكراته وأقره ابن حجر في لسانه. وله شواهد منكرة . وذكر ابن القيم في **بدائع الفوائد** ٤١/٤ فائدة: قال ابن عقيل: قولهم " شهوة المرأة تزيد على شهوة الرجل بسبعة أجزاء " فلو كان كذلك ما جعل للرجل أن يتزوج بأربع ويتسرى بما شاء من الإماء, وضيق على المرأة وجعل لها من القسم الربع , وحاشا حكمته أن تضيق على الأحرج وتوسع على من دونه في الحرج " أقول: ويضاف أيضا فإن المرأة باستطاعتها الصبر عن الجماع مدة الحيض و النفساء و الإيلاء, وتوقيت عمر للناس في مغازيهم خير دليل على ذلك مما يدلل على أن شهوة الرجال أقوى منها عند النساء, ومما يخشى منه أن أعداء الإسلام يستغلون هذه الأحاديث المنكرة ومنها هذا الحديث لترويج فكرة الانحراف عند النساء بحجة أن الله أودعهن هذه الطاقة الجنسية العنيفة .

**قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

فلما انقضت عدتي أتيته فأخبرته وقلت له: إن معاوية وأبا جهم ـ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا خطباني، فقال النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: أما معاوية: فصعلوك لا مال لـه، وأما أبو جهم: فلا يضع العصا عن عاتقه* ، ولكن أدلك على من هو خير لك منهما ". قلت: من يا رسول الله؟ قال " أسامة بن زيد ، فنكحته فكان منه خير كثير واغتبطت به»**

قال الشافعي رَحِمَهُ اللَّهُ (ولم تكن فاطمة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أذنت في نكاحها من معاوية ولا من أبي الجهم رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُما، وإنما كانت تستشير النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، ومعلوم أن الرجلين إذا خطبا امرأة.. خطبها أحدهما بعد الآخر، فلم ينكر النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ على الآخر منهما، ثم خطبها النبي – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – لثالث بعدهما، فدل على جوازه)[٣٣].

وملخص المذهب الحنبلي بنحو المذهب الشافعي ، قال ابن قدامة : وَلَا يَخْلُو حَالُ الْمَخْطُوبَةِ مِنْ ثَلَاثَةِ أَقْسَامٍ: أَحَدُهَا: أَنْ تَسْكُنَ إلَى الْخَاطِبِ لَهَا، فَتُجِيبَهُ، أَوْ تَأْذَنَ لِوَلِيِّهَا فِي إجَابَتِهِ أَوْ تَزْوِيجِهِ، فَهَذِهِ يَحْرُمُ عَلَى غَيْرِ خَاطِبِهَا خِطْبَتُهَا؛ لِحديث ابن عمر، وَلِأَنَّ فِي ذَلِكَ إفْسَادًا عَلَى الْخَاطِبِ الْأَوَّلِ، وَإِيقَاعَ الْعَدَاوَةِ بَيْنَ النَّاسِ، وَلِذَلِكَ لَا نَعْلَمُ فِي هَذَا خِلَافًا بَيْنَ أَهْلِ الْعِلْمِ[٧].

المذهب المالكي :

قال ابن رشد : فَأَمَّا الْخِطْبَةُ عَلَى الْخِطْبَةِ فَإِنَّ النَّهْيَ فِي ذَلِكَ ثَابِتٌ عَنِ النَّبِيِّ – عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ –. وَاخْتَلَفُوا هَلْ يَدُلُّ ذَلِكَ عَلَى فَسَادِ الْمَنْهِيِّ عَنْهُ؟ أَوْ لَا يَدُلُّ؟ وَإِنْ كَانَ يَدُلُّ فَفِي أَيِّ حَالَةٍ يَدُلُّ؟ [٣٤].

وأفاد ابن عبد البر : فإن سكنت إليه وركنت نحوه لم يجز لغيره أن يخطبها حتى يعدل عنها ذلك أو يتركها، فإذا فعل جاز لغيره أن يخطبها، ومن خطب امرأة على خطبة أخيه بعد الركون والميل وتمام القول بينهما وعقد على ذلك نكاحه وطلب ذلك الأول الذي ركن إليه وأذن فيه فسخ نكاح الثاني قبل الدخول وبعده كما لو تزوج زوجة غيره ، روي ذلك عن مالك وقال به بعض أصحابه إنه يفسخ نكاحه قبل الدخول استحباباً لأنه تعدى ما ندب إليه وبئس ما صنع ، فإن دخل بها مضى النكاح ولم يفسخ لأنها امرأة لم يعقد عليها غيره ، وهذا هو تحصيل مذهب مالك والمأخوذ به [٣٥].

وبعد ذكر هذه النقولات وملخص المذاهب الأربعة يتبين لنا أن الجمهور عدا المالكية على أن المنع من خطبة المخطوبة بتصريح, هو ديانة لا قضاء، لما فيها ضرر على الخاطب الأول ، وعند المالكية أقوال في المذهب .

سن الخطوبة بين الماضي والحاضر

في هذا المطلب إشارة إلى أن الفقهاء لم يشترطوا سناً معيناً للخطوبة ، ومن ثم ليس هناك تحديد لهذا الأمر، عملاً بالآثار المروية ، ومنها خطبة عائشة رضي الله عنها كما تقدم وبناءً على ذلك لم ينص قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات على سن معين في الخطوبة ، وأما ما يتعلق بالتوثيق لعقد الزواج فقد ورد في المادة (٣٠) رقم (٢) من القانون :(**لا يتجوز من بلغ ولم يكمل الثامنة عشرة من عمره إلا بإذن القاضي وبعد التحقق من المصلحة**)***

ومما ينبغي على الخاطب ، أن يكون قريباً من سن من يخطبها، لأن فارق السن الكبير في الزواج تنتج عنه مساوئ كثيرة لعدم التكافؤ بين الرجل والمرأة عقلياً وفكرياً وغريزياً وتقييماً للأمور ولذلك نصح الفقهاء بعدم تزويج الشابة للشيخ الكبير ، وأن يزوجها وليها للكفؤ المناسب [٣٦].

---

*__قوله " عن عاتقه__ " العاتق : موضع الرداء من المنكب أو ما بين المنكب والعنق , وقد يؤنث . **ترتيب القاموس** مادة " عتق " **قوله " لا يضع عصاه** " فيه تأويلان والأول : كثير الأسفار , والثاني : كثير الضرب للنساء , صححه النووي مستدلا بحديث مسلم بعده " أنه ضراب للنساء " ٥/ ٣٥٧ **والصُّعْلُوك:** الْفَقِيرُ الَّذِي لَا مَالَ لَهُ، زَادَ الأَزهري: وَلَا اعْتِمَادَ. وَقَدْ تَصَعْلَكَ الرجل إذا كان كذلك , (وقد فسره الحديث) . لسان العرب , مادة " صعلك "

**صحيح مسلم . ج٥, كتاب الطلاق باب المطلقة ثلاثا لا نفقة لها, حديث(١٤٨٠) ص٣٥٣ .

*** قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات , قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

ولقد نصت المادة (٢١) رقم (٢) من مشروع قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(إذا كان الخاطبان غير متناسبين سناً بأن كانت سن الخاطب ضعف سن المخطوبة أو أكثر فلا يعقد الزواج إلا بموافقة الخاطبين وعلمهما , ويعد إذن القاضي , وللقاضي أن لا يأذن به ما لم تكن مصلحة في هذا الزواج)*

ومما يشار إليه : أن صندوق الزواج اشترط للتقدم لمنحة الزواج لعام (٢٠١١ م.)عدة شروط ومنها: ألا يقل عمر المتقدم عن (٢١)عاماً ميلادياً، وعمر الزوجة عن(١٨)عاماً ميلادياً عند عقد القران " وقد أكدت لي الأستاذة حبيبة عيسى الحوسني : أن هذه المنحة متوافقة مع دراسات تبين بمقتضاها مناسبة هذا السن في الزواج حيث هناك تحمل للمسؤولية في هذا الجانب**

مقدمات الزواج

مشروعية النظر وضوابطه الموضوعية

إن النظر المنضبط بضوابط الشرع هو أمر بغاية الأهمية ، ليكون الشاب والفتاة على علم مما يقدما عليه، حتى يتم الوفاق والوئام بين الزوجين في أمر أجمع عليه أئمة الدين.

قال ابن قدامة : لَا نَعْلَمُ بَيْنَ أَهْلِ الْعِلْمِ خِلَافًا فِي إبَاحَةِ النَّظَرِ إلَى الْمَرْأَةِ لِمَنْ أَرَادَ نِكَاحَهَا وَفِي هَذَا أَحَادِيثُ كَثِيرَةٌ ؛ وَلِأَنَّ النِّكَاحَ عَقْدٌ يَقْتَضِي التَّمْلِيكَ، فَكَانَ لِلْعَاقِدِ النَّظَرُ إلَى الْمَعْقُودِ عَلَيْهِ(٧).

وهذه الرؤية قبل إجراء العقد من الضروريات الملحة لأن عقد الزواج ليس كسائر العقود يخضع لخيار الرؤية، فمن تزوج بغير رؤية فليس له الخيار إذا رأى(٣٧) ولذلك استحب النظر إذا ألقى الله في قلبه خطبة امرأة بعينها وعزم على خطبتها،ومن ثم كان بعض الصالحين لا ينكحون كرائمهم إلّا بعد النظر احترازا من الغرور، قال الأعمش: كل تزويج يقع على غير نظر فآخره همّ وغمّ(٣٨).

مشروعية النظر

أما مشروعيته : فالأصل فيه **أن المُغِيرَةِ بْنِ شُعْبَةَ، خَطَبَ امْرَأَةً، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «انْظُرْ إِلَيْهَا، فَإِنَّهُ أَحْرَى أَنْ يُؤْدَمَ بَيْنَكُمَا»**

وعن جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: **«إِذَا خَطَبَ أَحَدُكُمُ الْمَرْأَةَ، فَإِنِ اسْتَطَاعَ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى مَا يَدْعُوهُ إِلَى نِكَاحِهَا فَلْيَفْعَلْ»** ، **قَالَ: فَخَطَبْتُ جَارِيَةً فَكُنْتُ أَتَخَبَّأُ لَهَا حَتَّى رَأَيْتُ مِنْهَا مَا دَعَانِي إِلَى نِكَاحِهَا وَتَزَوُّجِهَا فَتَزَوَّجْتُهَا.**

وقد ترجم البخاري في النكاح " باب النظر إلى المرأة قبل التزويج " وأورد فيه حديثين :

الأول: حديث عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قَالَتْ: قَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " رَأَيْتُكِ فِي المَنَامِ يَجِيءُ بِكِ المَلَكُ فِي سَرَقَةٍ مِنْ حَرِيرٍ، فَقَالَ لِي: هَذِهِ امْرَأَتُكَ، فَكَشَفْتُ عَنْ وَجْهِكِ الثَّوْبَ فَإِذَا أَنْتِ هِيَ، فَقُلْتُ: إِنْ يَكُ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ يُمْضِهِ "(١٥).

والثاني : **حديث سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ، أَنَّ امْرَأَةً جَاءَتْ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَتْ يَا رَسُولَ اللَّهِ، جِئْتُ لِأَهَبَ لَكَ نَفْسِي، فَنَظَرَ إِلَيْهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَصَعَّدَ النَّظَرَ إِلَيْهَا وَصَوَّبَهُ، ثُمَّ طَأْطَأَ رَأْسَهُ، فَلَمَّا رَأَتِ المَرْأَةُ أَنَّهُ لَمْ يَقْضِ فِيهَا شَيْئًا جَلَسَتْ، فَقَامَ رَجُلٌ مِنْ أَصْحَابِهِ، فَقَالَ: أَيْ رَسُولَ اللَّهِ، إِنْ لَمْ تَكُنْ لَكَ بِهَا حَاجَةٌ فَزَوِّجْنِيهَا** .. وذكر الحديث(١٥) .

قال الحافظ ابن حجر في شرحه " الفتح " اسْتَنْبَطَ الْبُخَارِيُّ جَوَازَ ذَلِكَ مِنْ حَدِيثَيِ الْبَابِ لِكَوْنِ التَّصْرِيحُ الْوَارِدُ فِي ذَلِكَ لَيْسَ عَلَى شَرْطِهِ ، وَقَدْ وَرَدَ ذَلِكَ فِي أَحَادِيثَ أَصَحُّهَا **حَدِيثُ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ رَجُلٌ إِنَّهُ تَزَوَّجَ امْرَأَةً مِنَ الْأَنْصَارِ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَظَرْتَ إِلَيْهَا ؟ قَالَ لَا , قَالَ فَاذْهَبْ فَانْظُرْ إِلَيْهَا فَإِنَّ فِي أَعْيُنِ الْأَنْصَارِ شَيْئًا*****

---

*قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات , قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

**الأستاذة حبيبة عيسى الحوسني : (هي مدير عام صندوق الزواج بالإنابة) أبو ظبي.

*** **صحيح مسلم**. ج٢, كتاب النكاح, باب ندب النظر إلى وجه المرأة وكفيها لمن يريد تزوجها, حديث(١٤٢٤), ص١٠٤٠ .

قال النووي في معرض شرحه للحديث : قوله" **في أعين الأنصار شيئا**" قِيلَ الْمُرَادُ صِغَرٌ وَقِيلَ زُرْقَةٌ ، وَفِي هَذَا دَلَالَةٌ لِجَوَازِ ذِكْرِ مِثْلِ هَذَا لِلنَّصِيحَةِ وَفِيهِ اسْتِحْبَابُ النَّظَرِ إِلَى وَجْهِ مَنْ يُرِيدُ تَزَوُّجَهَا، وَهُوَ مَذْهَبُنَا وَمَذْهَبُ مَالِكٍ وَأَبِي حَنِيفَةَ وَسَائِرِ الْكُوفِيِّينَ وَأَحْمَدَ وَجَمَاهِيرِ الْعُلَمَاءِ ، وَحَكَى الْقَاضِي عَنْ قَوْمٍ كَرَاهَتَهُ وَهَذَا خَطَأٌ مُخَالِفٌ لِصَرِيحِ هَذَا الْحَدِيثِ وَمُخَالِفٌ لِإِجْمَاعِ الْأُمَّةِ عَلَى جَوَازِ النَّظَرِ لِلْحَاجَةِ عِنْدَ الْبَيْعِ وَالشِّرَاءِ وَالشَّهَادَةِ وَنَحْوِهَا.

ضوابطه الموضوعية

لقد ندب الشرع الحنيف إلى هذه الرؤية وجعلها مباحة مراعاة لأسباب الألفة ، غير أنه ضبطها بضوابط وقيدها بقيود حفاظاً على كرامة الأعراض وصيانتها من الأذى ، لأن كرام الناس لا يتحملون هذا في بناتهم وأخواتهم، وتتلخص هذه الضوابط والقيود فيما يلي :

أولاً: أن يعلم الخاطب أو يغلب على ظنه أنه يجاب إلى خطبته ، إذا قصد نكاحها ورجا رجاءً ظاهراً إلى موافقتها أو موافقة وليها إذا كانت بكراً ، وإلا حرم عليه النظر . يقول الدردير في شرحه " وَكُرِهَ اسْتِغْفَالُهَا ، وَمَحَلُّ كَرَاهَةِ الِاسْتِغْفَالِ إنْ كَانَ يَعْلَمُ أَنَّهُ لَوْ سَأَلَهَا فِي النَّظَرِ لِمَا ذُكِرَ تُجِيبُهُ إنْ كَانَتْ غَيْرَ مُجْبَرَةٍ أَوْ إذَا سَأَلَ وَلِيَّهَا يُجِيبُهُ لِذَلِكَ إذَا كَانَتْ مُجْبَرَةً أَوْ جَهِلَ الْحَالَ، وَأَمَّا إذَا عَلِمَ عَدَمَ الْإِجَابَةِ حَرُمَ النَّظَرُ كَمَا قَالَ ابْنُ الْقَطَّانِ إنْ خَشِيَ فِتْنَةً وَإِلَّا كُرِهَ [٣٩،٣٠،٦].

ثانيا : يستحب أن يكون النظر قبل الخطبة وبعد العزم على النكاح .

وعلة هذا الاستحباب : أن النظر قَبْلَ الْعَزْمِ لَا حَاجَةَ إلَيْهِ وَبَعْدَ الْخِطْبَةِ قَدْ يُفْضِي الْحَالُ إلَى التَّرْكِ فَيَشُقُّ عَلَيْهَا[٤٠،٦].

وبناءً عليه نقول : إن الفقهاء قيدوا النظر بأمرين اثنين وهما : أن وقته قبل الخطبة ، وبعد العزم على النكاح ، وعللوا ذلك بأنه لو كان بعد الخطبة قد يفضي ذلك إلى الترك في حال كرهها أو لم تعجبه ، وهذا فيه مشقة على الفتاة ، ولو كان قبل العزم فهذا لا حاجة فيه .

ثالثاً : أن النظر مقيد بالوجه والكفين عند الجمهور.

لقد اتفق الفقهاء أن يكون النظر للوجه والكفين ، ورأوا أن الحكمة في الاقتصاد على ذلك أن في الوجه ما يستدل به على الجمال، وفي اليدين ما يستدل به على خصب البدن[٣٩،٦،٤]

ولقد قاس الإمام مالك على جواز كشفهما في الحج عند الأكثر ، ولآية **{ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا }**(النور:٣١) وقيدهما أيضا بالوجه والكفين[٣٤].

وذهب أبو حنيفة في رواية إلى إباحة النظر إلى القدمين أيضاً ، وعن أبي يوسف صاحبه : إباحة النظر إلى الذراعين ، لأنه يبدو منها عادة[٤١].

وذهب أحمد إلى إباحة النظر إلى ما يدعوه للزواج بها من كف أو قدم أو رقبة أو نحوه مما يظهر منها غالباً ، وَوَجْهُ جَوَازِه، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – لَمَّا أَذِنَ فِي النَّظَرِ إلَيْهَا مِنْ غَيْرِ عِلْمِهَا، عُلِمَ أَنَّهُ أَذِنَ فِي النَّظَرِ إلَى جَمِيعِ مَا يَظْهَرُ عَادَةً إذْ لَا يُمْكِنُ إفْرَادُ الْوَجْهِ بِالنَّظَرِ مَعَ مُشَارَكَةِ غَيْرِهِ لَهُ فِي الظُّهُورِ؛ وَلِأَنَّهُ يَظْهَرُ غَالِبًا، فَأُبِيحَ النَّظَرُ إلَيْهِ كَالْوَجْهِ[٧].

ومما يشار إليه أن النظر لا يشترط فيه رضاء الفتاة أو وليها اكْتِفَاءً بِإِذْنِ الشَّارِعِ، فَإِنْ لَمْ تُعْجِبْهُ سَكَتَ، وَلَا يَقُولُ: لَا أُرِيدُهَا؛ لِأَنَّهُ إيذَاءٌ (وَلَهُ تَكْرِيرُ نَظَرِهِ) إنْ احْتَاجَ إلَيْهِ لِيَتَبَيَّنَ هَيْئَتَهَا فَلَا يَنْدَمَ بَعْدَ النِّكَاحِ؛ إذْ لَا يَحْصُلُ الْغَرَضُ غَالِبًا بِأَوَّلِ نَظْرَةٍ. قَالَ الزَّرْكَشِيُّ: وَلَمْ يَتَعَرَّضُوا لِضَبْطِ التَّكْرَارِ، وَيُحْتَمَلُ تَقْدِيرُهُ بِثَلَاثٍ لِحُصُولِ الْمَعْرِفَةِ بِهَا غَالِبًا، وَفِي حَدِيثِ عَائِشَةَ – رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهَا –: «أُرِيتُك فِي ثَلَاثِ لَيَالٍ» وَالْأَوْلَى أَنْ يُضْبَطَ بِالْحَاجَةِ[٤٢].

نظر المخطوبة لخاطبها

هذا من باب التكريم للمرأة حيث أبيح لها ما أبيح للرجل من النظر للاشتراك في العلة وهي " أحرى أن يؤدم بينهما " بل إن الفتاة بحاجة إلى هذا الأمر ربما أكثر من الرجل ، وأنها يعجبها منه ما يعجبه منها . وفي هذا الأمر يقول ابن عابدين : يَحِلُّ لَهَا أَنْ تَنْظُرَ لِلْخَاطِبِ لِلِاشْتِرَاكِ فِي الْعِلَّةِ الْمَذْكُورَةِ فِي الْحَدِيثِ السَّابِقِ، بَلْ هِيَ أَوْلَى مِنْهُ فِي ذَلِكَ لِأَنَّهُ يُمْكِنُهُ مُفَارَقَةُ مَنْ لَا يَرْضَاهَا بِخِلَافِهَا[٣٦].

ويقول فقهاء الشافعية : ويجوز للمرأة إذا أرادت أن تتزوج برجل أن تنظر إليه لأنه يعجبها منه ما يعجبه منها، ولهذا قال عمر رضي الله عنه:

(لا تزوجوا بناتكم من الرجل الدميم فإنه يعجبهن منهم ما يعجبهم منهن)[٤٣]*.

وبمثله قال الحنابلة[٤٤].

وختاماً لهذا المطلب نشير: إلى أنه لا خلاف بين الفقهاء أن هذه الرؤية الشرعية هي استثناء ، وقد أبيحت للحاجة والضرورة ومن ثم لا يجوز مس المخطوبة ولا لمسها حيث لا ضرورة لذلك ولا حاجة إليه ، وكذلك لا خلاف بينهم أن هذه الرؤية لا يَجُوزُ لَهُ الْخَلْوَةُ من خلالها؛ لِأَنَّهَا مُحَرَّمَةٌ وَلَمْ يَرِدْ الشَّرْعُ بِغَيْرِ النَّظَرِ، فَبَقِيَتْ عَلَى التَّحْرِيمِ؛ وَلِأَنَّهُ لَا يُؤْمَنُ مَعَ الْخَلْوَةِ مُوَاقَعَةُ الْمَحْظُورِ، بل لا بد من وجود محرم[٣٦،٧].

العادات في النظر وموقف الشرع منها

نستطيع القول أن الناس في قضية النظر للفتاة قبل الخطبة وبعد العزم على الزواج ينقسمون إلى أقسام ثلاثة :

القسم الأول : قوم أباحوا للخاطب عدا النظر إلى مخطوبته: الخلوة بها والخروج معها بحجة دراسة كل منهما للآخر عقلاً وثقافةً وأخلاقاً وما شابه ذلك .وهذا مخالف للتشريع الإسلامي ، لما يترتب عليه من أمور خطيرة تتعرض لها الفتاة إحداها : إغواء الشيطان ، فكم من مصيبة تعرضت لها الفتاة من جراء هذا الاختلاط ورجعت تجر ذيول الخيبة والندامة في حين ولات ساعة مندم.

ثانيها : تعريض سمعتها للخطر والقيل والقال .

القسم الثاني : قوم على طرفي نقيض من القسم الأول ، فلم يبيحوا النظر مطلقاً سواء قبل الخطبة أو بعدها ، وهذا يكثر في المجتمعات البدوية والريفية ، وذلك لأجل العادات والتقاليد أو التعالي .

وهذا القسم يتنافى مع روح التعاليم الإسلامية السمحة كما تقدم معنا في مشروعية النظر وضوابطه الموضوعية . ومن ثم يتم الزواج بين اثنين قد لا يؤدم بينهما .

ومما يشار إليه أن المجتمع الإماراتي كان يميل إلى هذا القسم كما جاء في الدراسات للتراث القديم(**أن الفتاة المخطوبة لا ترى خطيبها , وكذلك هو لا يراها, بل إنه يكتفي بما سمع عنها من أمه أو أقاربه , فإن كان من أهل القرية فربما يرى مخطوبته عند العين أو الفلج ، ولكنه لا يرى وجهها لأنه مغطى بالغشوة ، وتكون بصحبة أمها أو إحدى قريباتها**)[٢٤].

وقد توجهت إلى الأستاذة ناعمة الشامسي (رئيس قسم التمكين الأسري): هل لا زال الأمر كذلك في المجتمع الإماراتي ؟

فأجابت : بأنه قد أصبح للفتاة المخطوبة دور كبير بما يخصها في أمر زواجها ، وذلك أن المجتمع أعطى للمرأة مكانتها وحيث فقهت هي أيضاً أن النظرة وسواها من حقها ومن شأنها، وبالتالي فهناك تقدم كبير في هذا الشأن وتفهم من قبل الأهل أيضاً وخاصة من جهة الأب .

ولكن هذا لا يعني أن كل المجتمع الإماراتي بات على هذا المنهج حيث هناك بعض الأسر التي تنتسب إلى بعض القبائل وخاصة " البدو "فإنهم يتحرجون من هذا الأمر.

وأفادت الأستاذة الشامسي : أن هناك حالة أُخبرت عنها من قبل والدة العروس : أن شابا تقدم للزواج من ابنتها وتمت الموافقة دون النظرة الشرعية إلى وقت الدخول والزواج ، والشاب ليس من القبيلة إنما من المعارف ، ثم أضافت تعقيبا على ما ذكر : ويتم هذا الأمر في ظل رضا المخطوبة ووالدتها تماشياً مع الأب في عاداته وتقاليده .

---

*وأثر عمر : أخرجه عبد الرزاق في المصنف بنحوه برقم (١٠٣٣٩)عَنِ الثَّوْرِيِّ، عَنْ هِشَامٍ، عَنْ عُرْوَةَ، أَنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ قَالَ: « **يَعْمَدُ أَحَدُكُمْ إِلَى بِنْتِهِ فَيُزَوِّجُهَا الْقَبِيحَ، إِنَّهُنَّ يُحْبِبْنَ مَا تُحِبُّونَ» ،قال : يَعْنِي: إِذَا زَوَّجَهَا الدَّمِيمَ كَرِهَتْ فِي ذَلِكَ مَا يَكْرَهُ، وَعَصَتِ اللَّهَ فِيهِ**"

وهذا الأثر رجاله ثقات . غير أنه منقطع لأن عروة بن الزبير لم يدرك عمر بن الخطاب , بل كان مولده في أوائل خلافة عثمان رضي الله عنه. كما في التقريب للحافظ ابن حجر , وكل روايات هذا الأثر التي عثرت عليها جاءت من طريق عروة عن أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه .وهشام : هو هشام بن عروة .

وأفاد الأستاذ راشد الكشف (عضو مجلس إدارة صندوق الزواج): أن هناك من الأسر الإماراتية من يتحرج من هذه النظرة ولكن البعض ومن منطلق الشرع والالتزام به يحددون جلسة تعارف محاطة بالأهل في حال طلب العريس أن ينظر إلى مخطوبته ، وهذه حقيقة بدأ البعض يطبقها.

وأكد لي الدكتور عبد الله الأنصاري : أن في القديم لا يسمحون بهذا الأمر وحتى إلى تاريخ قريب ، لكن في الوقت الحالي وبما أن هناك تنوعاً في الثقافات لدى شعب الإمارات ، وبناءً عليه فإن البعض يسمح بهذه النظرة الشرعية ، والبعض الآخر لا يسمح ، علماً أن أشدهم تشدداً في هذا الجانب هم " قبائل البدو" من أبناء الإمارات*

القسم الثالث : قوم عرفوا حكم الإسلام في هذا الجانب المهم في حياة الشاب والفتاة ، حيث هناك نظرة شرعية لكل منهما للآخر بالضوابط المشار إليها في مشروعية النظر وضوابطه الموضوعية .

آثار الخطـــوية

العدول عن الخطبة وما يتعلق بالمهر

هذا المطلب يتناول الخروج من العزم على الزواج والتحلل منه والعدول عنه ، وهو حق لكلا الطرفين إذا كان لغرض صحيح ، وليس لأحد من سبيل عليهما . وقد تقدم معرفته في تعريف الخطبة في الاصطلاح الفقهي .

والذي ينبغي بحثه في هذا المطلب : أن الخطبة إذا انتهت بالعدول وكان الخاطب قد دفع مهرا إلى المخطوبة أو إلى وليها على أساس إتمام العقد ، فهل له الحق في استرداده؟

والجواب : نعم . لأن المهر هو العوض الواجب بعقد نكاح أو ما ألحق به ، وهنا لم يوجد استيفاء المقصود فلم يستقر العوض ، وبذلك يبقى المهر حقاً خالصاً للخاطب .

وقد أشار الأحناف إلى هذا بالتفصيل وجاء في حاشية ابن عابدين ما نصه: و إن خَطَبَ بِنْتَ رَجُلٍ وَبَعَثَ إلَيْهَا أَشْيَاءَ وَلَمْ يُزَوِّجْهَا أَبُوهَا فَمَا بَعَثَ لِلْمَهْرِ يُسْتَرَدُّ عَيْنُهُ قَائِمًا) فَقَطْ وَإِنْ تَغَيَّرَ بِالِاسْتِعْمَالِ (أَوْ قِيمَتُهُ هَالِكًا) لِأَنَّهُ مُعَاوَضَةٌ وَلَمْ تَتِمَّ فَجَازَ الِاسْتِرْدَادُ[٣٦،٤١].

وقد نصت المادة (١٨) رقم (٢)من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(إذا عدل أحد الطرفين عن الخطبة ، أو مات يسترد المهر الذي أداه عينا أو قيمته يوم القبض إن تعذر رده عينا)

وفي رقم (٣) :

(إذا اشترت المخطوبة بمقدار مهرها أو ببعضه جهازاً ثم عدل الخاطب , فلها الخيار بين إعادة المهر أو تسليم ما يساويه من الجهاز وقت الشراء).

وفي رقم (٤):

(ويعتبر من المهر الهدايا التي جرى العرف باعتبارها منه)**

العدول عنها وما يتعلق بالهدايا

هذا المطلب يتناول العدول عن الخطبة وهناك هدايا متبادلة بين الخاطبين كما هي العادة أو بين الخاطب وأهل مخطوبته أو بينها وبين أهل خاطبها تعبيراً عن المودة وحصولاً للألفة .

المذهب الحنفي :

يرى أن ما قدمه الخاطب بمعنى الهبة ، وبالتالي له أن يرجع عن هبته ما دامت باقية ، قال ابن عابدين (وَكَذَا) يَسْتَرِدُّ (مَا بَعَثَ هَدِيَّةً وَهُوَ قَائِمٌ دُونَ الْهَالِكِ وَالْمُسْتَهْلَكِ) لِأَنَّهُ فِي مَعْنَى الْهِبَةِ[٣٦].

المذهب المالكي :

يرى إنْ كَانَ الرُّجُوعُ مِنْ جِهَتِهِ فَلَا رُجُوعَ لَهُ قَوْلًا وَاحِدًا, وإن كان من جهتها فله أن يسترد هداياه أو قيمتها في حال تلفها أو استهلاكها ، لِأَنَّ الَّذِي أَعْطَى لِأَجْلِهِ لَمْ يَتِمَّ . وهذا من باب العدل ، وَهَذَا حَيْثُ لَا عُرْفَ وَلَا شَرْطَ وَإِلَّا عُمِلَ بِهِ[٤٠،٣٠].

* الدكتور عبد الله محمد الأنصاري(هو مستشار مركز مودة الأسري في جمعية أم المؤمنين) عجمان.

** قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

المذهب الشافعي :

يرى إن دَفَعَ الْخَاطِبُ بِنَفْسِهِ أَوْ وَكِيلِهِ أَوْ وَلِيِّهِ شَيْئًا مِنْ مَأْكُولٍ أَوْ مَشْرُوبٍ أَوْ نَقْدٍ أَوْ مَلْبُوسٍ لِمَخْطُوبَتِهِ أَوْ وَلِيِّهَا ثُمَّ حَصَلَ إعْرَاضٌ مِنْ الْجَانِبَيْنِ أَوْ مِنْ أَحَدِهِمَا أَوْ مَوْتٌ لَهُمَا أَوْ لِأَحَدِهِمَا رَجَعَ الدَّافِعُ أَوْ وَارِثُهُ بِجَمِيعِ مَا دَفَعَهُ إنْ كَانَ قَبْلَ الْعَقْدِ مُطْلَقًا[٦].

المذهب الحنبلي :

يرى أن مَا أَهْدَاهُ الزَّوْجُ مِنْ هَدِيَّةٍ قَبْلَ الْعَقْدِ، وقد وَعَدُوهُ بأن يزوجوه، وَلَمْ يَفُوا رَجَعَ بِهَا ، لِأَنَّهُ بَذَلَهَا فِي نَظِيرِ النِّكَاحِ وَلَمْ يَسْلَمْ لَهُ ،وَيُتَّجَهُ : أَنَّ مَا كَانَ مِنْ هَدِيَّةٍ أَهْدَاهَا الْخَاطِبُ بَعْدَ الْعَقْدِ فَهُوَ الَّذِي يُرَدُّ بِحُصُول الْفُرْقَةِ، أَمَّا مَا كَانَ قَدْ أُهْدِيَ قَبْل الْعَقْدِ فَلاَ يُرَدُّ؛ لِأَنَّهُ تَقَرَّرَ بِالْعَقْدِ. وَتَثْبُتُ الْهَدِيَّةُ لِلزَّوْجَةِ مَعَ فَسْخٍ لِلنِّكَاحِ بسببه لِأَنَّ زَوَال الْعَقْدِ لَيْسَ مِنْ قِبَلِهَا[٤٥،٤٦].

وقد نصت المادة (١٨) رقم (٥) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(إذا عدل أحد الطرفين عن الخطبة وليس ثمة شرط أو عرف ، فإن كان بغير مقتض فلا حق له في استرداد شيء مما أهداه للآخر ، وللآخر استرداد ما أهداه)

وفي رقم (٦) : (إذا كان العدول بمقتضى فله أن يسترد ما أهداه إن كان قائما أو قيمته يوم القبض إن كان هالكاً أو مستهلكا ، وليس للآخر أن يسترد)

وفي رقم (٧) : (إذا انتهت الخطبة بعدول من الطرفين استرد كل منهما ما أهداه للآخر إن كان قائماً)

وفي رقم (٨): (إذا انتهت الخطبة بالوفاة أو بسبب لا يد لأحد الطرفين فيه ، أو بعارض حال دون الزواج , فلا يسترد شيء من الهدايا)*

النتائج

بعد الانتهاء من هذا البحث بعون من الله تعالى كان لا بد أن نشير إلى أهم النتائج :

١. أن الخطبة ليس بعقد شرعي إنما هي وعد بالزواج .

٢. أن لكل من الخاطب والمخطوبة العدول عن الخطبة .

٣. أن مشروعية الخطبة مستمدة من القرآن والسنة وأفعال الصحابة .

٤. الأصل في الخطبة الاستحباب ما لم يوجد مانع من موانعها .

٥. مشروعية النظر وذلك قبل الخطبة وبعد العزم على الزواج .

٦. تنوع الثقافات قد تؤثر على قضية النظر للمخطوبة من خاطبها .

٧. المجتمع الإماراتي له تقاليده وعاداته في الخطبة وفي الزواج .

٨. القانون الإماراتي في الخطبة والزواج مستمد من التشريع الإسلامي .

---

*قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

التوصيات

- أن تتظافر الجهود من الجهات المعنية وتقوم بدراسات مكثفة واستبيانات حول قضية الخطبة وما يتعلق بها في دولة الإمارات ، ومن ثم مقارنة الحاضر بالماضي ، وهذا الأمر يحتاج إلى عمل جماعي وجهد مؤسسي .
- كما أوصي بالمنهجية والدقة والتحري في أي بحث يقوم به الباحث وأن يدعّم بدراسات ميدانية إن كان من الأبحاث الاجتماعية .

مراجـــــع

١. ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري (–٧١١هـ), **لسان العرب.** ط٣، دار صادر، بيروت, لبنان، ١٤١٤هـ.
٢. أبو محمد الحريري البصري ، القاسم بن علي بن محمد بن عثمان، (_٥١٦هـ) **درة الغواص.** تحقيق: عرفات مطرجي،ج١ ط١، مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت، لبنان، ١٤١/١٩٩٨م.
٣. الدمياطي ، أبو بكر (المشهور بالبكري)، (– بعد ١٣٠٢هـ)، **إعانة الطالبين**.ج٣ ، ط١، دار الفكر للطباعة ، ١٤١٨ هـ ١٩٩٧م
٤. أحمد بن غانم المالكي (– ١١٢٦هـ) **الفواكه الدواني.** ج٢ ، دار الفكر، ١٤١٥هـ – ١٩٩٥م.
٥. ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن الشيباني الجزري (– ٦٠٦هـ), **النهاية في غريب الحديث والأثر ج٢.** المكتبة العلمية، بيروت، لبنان ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.
٦. سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرَمِيّ المصري الشافعي (– ١٢٢١هـ), **حاشية البجيرمي على شرح المنهج**.ج٣ ، مطبعة الحلبي, القاهرة، مصر ١٣٦٩هـ – ١٩٥٠م.
٧. ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد الجماعيلي المقدسي ، (– ٦٢٠هـ), **المغني**.ج٧ ، مكتبة القاهرة ، القاهرة مصر ١٣٨٨ هـ / ١٩٦٨م.
٨. شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، المعروف بالحطاب الرُّعيني المالكي (–٩٥٤هـ), **مواهب الجليل في شرح مختصر خليل.** ج٣ ، ط٣ ، دار الفكر ١٤١٢هـ.
٩. أحمد فراج حسين، **أحكام الزواج في الشريعة الإسلامية.** الدار الجامعية، بيروت ، لبنان ١٩٨٨م.
١٠. مجمع اللغة العربية ، **المعجم الوسيط** . دار الدعوة، القاهرة، مصر
١١. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي (–٦٧١هـ) **الجامع لأحكام القرآن= تفسير القرطبي.** تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ج٩، ط٢، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ١٣٨٤هـ /١٩٦٤ م.
١٢. الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة الترمذي (– ٢٧٩هـ) **سنن الترمذي.** تحقيق وتعليق أحمد محمد شاكر ، ج ٥ ، ط٢ شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة ، مصر، ١٣٩٥ هـ /١٩٧٥ م.
١٣. الصابوني، عبد الرحمن .**أحكام الزواج في الفقه الإسلامي وما عليه العمل في دولة الإمارات.** ط٢، دار القلم دبي، الإمارات ، ٢٠٠٠م .
١٤. الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر البغدادي الدارقطني (– ٣٨٥هـ), **سنن الدارقطني.** حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الارنؤوط ، ج٤، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٤.
١٥. البخاري، محمد بن إسماعيل (–٢٥٦هـ), **صحيح البخاري.** تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر،ج٧ ، ط١، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) ١٤٢٢هـ.
١٦. ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو بن الضحاك بن مخلد الشيباني (– ٢٨٧هـ), **الآحاد والمثاني. ج٥** ، ط١، دار الراية، الرياض، المملكة العربية السعودية ،١٤١١هـ،١٩٩١م.
١٧. مسلم بن الحجاج، القشيري النيسابوري (– ٢٦١هـ) **الصحيح.** تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ج٤، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

١٨. أحمد بن حنبل(– ٢٤١هـ) **المسند**. تحقيق شعيب الأرنؤوط ،ج٤٤ ، ط١، مؤسسة الرسالة ١٤٢١ هـ –٢٠٠١م.
١٩. الزيلعي، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن محمد الزيلعي (– ٧٦٢هـ) **نصب الراية لأحاديث الهداية** مع حاشيته بغية الألمعي في تخريج الزيلعي. ج٤ط١, مؤسسة الريان، بيروت, لبنان ١٤١٨هـ/١٩٩٧م,
٢٠. أبو داود ، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (– ٢٧٥هـ) **السنن**. ج٢ تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، لبنان.
٢١. البوصيري، أحمد بن أبي بكر البوصيري الكناني الشافعي (– ٨٤٠هـ) **إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة**. ج٤، ط١، دار الوطن للنشر، الرياض، السعودية، ١٤٢٠ هـ – ١٩٩٩ م,
٢٢. ضياء الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الواحد المقدسي (– ٦٤٣هـ) **الأحاديث المختارة**. ج، ١ط٣, دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان ١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠ م.
٢٣. محمد الخزرجي، **العادات والتقاليد في دولة الإمارات**. المطبعة العصرية، أبو ظبي ، الإمارات (طبع على نفقة الشيخ زايد رحمه الله تعالى)
٢٤. الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (– ٤٠٥هـ) **المستدرك على الصحيحين**. ط١، دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان ١٤١١ هـ– ١٩٩٠م
٢٥. ابن قتيبة، عبد الله بن محمد بن مسلم الدينوري(–٢٧٦هـ) **عيون الأخبار**. دار الكتاب العربي، بيروت ، لبنان ١٣٤٣هـ.
٢٦. الطبراني، سليمان بن أحمد اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (– ٣٦٠هـ) **المعجم الكبير**. ج١، ط٢، مكتبة ابن تيمية القاهرة ، مصر.
٢٧. موزة غباش، **دراسات في التراث الشعبي لمجتمع الإمارات**. المركز الوطني للدراسات، بيروت ، لبنان، ١٩٩٦ م.
٢٨. القرافي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي الشهير بالقرافي (– ٦٨٤هـ) **الذخيرة**.ج٤ ، ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان ، ١٩٩٤م.
٢٩. علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (– ٥٨٧هـ) **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**. ط٢، دار الكتب العلمية ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.
٣٠. محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي (– ١٢٣٠هـ) **حاشية الدسوقي على الشرح الكبير**. ج٢ ، دار الفكر.
٣١. أبو الحسن علي بن محمد البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (– ٤٥٠هـ) **الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني**. ج ٩ ، ط١, دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان١٤١٩هـ ،١٩٩٩م.
٣٢. السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (– ٤٨٣هـ) **المبسوط** ، ج٥ ، دار المعرفة – بيروت، لبنان ١٤١٤هـ–١٩٩٣م.
٣٣. العمراني، أبو الحسين يحيى بن أبي الخير اليمني الشافعي (–٥٥٨هـ), **البيان في مذهب الإمام الشافعي**. ج٩، ط١، دار المنهاج – جدة، السعودية، ١٤٢١ هـ– ٢٠٠٠ م .
٣٤. ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (– ٥٩٥هـ) **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**. ج٣ دار الحديث – القاهرة، مصر، ١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤ م.
٣٥. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (– ٤٦٣هـ) **الكافي في فقه أهل المدينة**.ج٢، ط٢، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٠هـ –. ١٩٨٠م.
٣٦. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (– ١٢٥٢هـ) **رد المحتار على الدر المختار** " **الحاشية**" ج٣، ط٢، دار الفكر، بيروت ، لبنان، ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م.
٣٧. ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم، المعروف بابن نجيم المصري(–٩٧٠هـ) **الْأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ عَلَى مَذْهَبِ أَبِيْ حَنِيْفَةَ النُّعْمَانِ**. ط١, دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ١٤١٩ هـ – ١٩٩٩ م.
٣٨. محمد بن عفيفي الباجوري، المعروف بالشيخ الخضري (– ١٣٤٥هـ) **نور اليقين في سيرة سيد المرسلين**. ط٢, دار الفيحاء دمشق ، سوريا ، ١٤٢٥ هـ .

٣٩. ابن مفلح، إبراهيم بن محمد أبو إسحاق، برهان الدين (– ٨٨٤هـ) **المبدع في شرح المقنع**. ج٦ ، ط١ ، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان ، ١٤١٨ هـ – ١٩٩٧ م.
٤٠. علاء الدين علي بن سليمان المرداوي (– ٨٨٥هـ) **الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف**. ج٨ ، دار إحياء التراث العربي.
٤١. عبد الرحمن بن محمد المدعو بشيخي زاده، يعرف بداماد أفندي (– ١٠٧٨هـ) **مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر ، ج٢** دار إحياء التراث العربي.
٤٢. شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (– ٩٧٧هـ)، **مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج**. ج٤ ط١ ، دار الكتب العلمية ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م.
٤٣. النووي ، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ) **المجموع شرح المهذب** ((مع تكملة السبكي والمطيعي)) ج١٦، دار الفكر.
٤٤. موسى بن أحمد الحجاوي المقدسي، (– ٩٦٨هـ)، **الإقناع في فقه الإمام أحمد** . ج٣ ، دار المعرفة بيروت ، لبنان.
٤٥. منصور بن يونس البهوتى الحنبلى (– ١٠٥١هـ)، **كشاف القناع عن متن الإقناع**. ج٥ ، دار الكتب العلمية .
٤٦. **الموسوعة الفقهية الكويتية**. رقم ٣٩

المنهج السياقي ودلالة النص

دراسة أسلوبية في نهايات الآيات القرآنية

Context approach and the text significance
Pattern study in the ends of Qura nic verses

Prof. Dr. Azza Gadou*

أ.د. عزة محمد جدّوع*

ملخص

يتناول موضوع البحث دراسة نهايات الآيات القرآنية دراسة أسلوبية وفق المنهج السياقي، ولعل ما يهدف إليه في هذه الدراسة هو إبراز دور السياق في نهايات الآيات بوصفه مؤسسا للدلالة، وكاشفاً عنها، وذلك من خلال توضيح مناسبة النهايات لسياق آياتها، وتعالقها بمضمونها، وكذا تجلية دور السياق في تشكيل الدلالة في تراكيب النهايات، والكشف عن إمكاناتها الأسلوبية التي تكتنز بها، وملامحها الدلالية التي تنطوي عليها؛ مما يدل على أن نهايات الآيات تمثل مراكز الثقل الدلالية في النص القرآني .

وقد حاولت الدراسة عبر المنهج السياقي أن تستجلي مظاهر الإعجاز البلاغي للنص القرآني في نهايات الآيات من خلال مبحثين يسبقهما تمهيد، يتناول السياق ومفهومه في التراث العربي، وفي النظرية اللغوية الحديثة، وأنواعه، وأهميته، وجاء المبحث الأول عارضاً للتعالق السياقي بين النهايات وآياتها التي وردت بها من حيث : تعريف النهاية أو الفاصلة وأنواعها، والفرق بينها وبين القافية، ونظامها بين الوحدة والتنوع في إطار سياقها، وائتلافها مع سياق آياتها، أما المبحث الثاني، فخصص لدراسة السياق ودوره في تشكيل الدلالة في نهايات الآيات من حيث التقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والخروج عن مقتضى الظاهر، والتكرار والانفراد

وقد خلصت الدراسة إلى أن النهايات جاءت متماسكة ومنسجمة مع السياق دلالياً وإيقاعياً، وأن تشكيلها الأسلوبي وحركتها التركيبية إنما جاء تبعا للسياقات التي تقع فيها بحسب مقتضياتها البنائية، وما تفرزه من نواتج دلالية وجمالية مستهدفة، فالسياق نظام بنائي لإنجاز النص وفهمه في آن، مما يدل على قوة إحكام نهايات الآيات وتعاضدها شكلاً ومضموناً، وتماسك البيان القرآني من خارجه ومن داخله بما تقتضيه طبيعة المعنى، وتتطلبه خصوصية السياق .

Abstract

The research addresses the study of the ends of the Quranic verses according to the sequence approach, and the aim of this study may be to highlight the role of the context sequencing in the ends of verses describing it as the significant promoter revealing it. And this is by clarifying the appropriate endings to the context of the verses, and its correlation, as well as shed light on the role of context in the formation of significance in the structures of endings, and the detection of the pattern potential and significant features inside them suggesting that the ends of the verses are the basic significant centers in the Quranic text .

Through the context approach, the study tried to clarify the miraculous rhetorical aspects of the Quranic verse at the end of the verses through two sections preceded by a preface that addresses the context and its concept in the Arab heritage and in the linguistic modern theory, types, and its importance.

The first topic shows the correlation between the verses and its ends which appeared in it in terms of: The definition of the end or interval and its types, the difference between them and the rhyme, and its regularity between unity and diversity in the context, and its coalition with the context verses, while the second section was specified to study the context and its role in the formation of significance for the ends of verses in terms of advance and delay, deletion and expansion and exit from the appropriate appearance, repetition and monopoly.

The study concluded that the endings were coherent and consistent with the context significantly and rhythmically, and its pattern formation and structure but came depending on the contexts where they are located, according to its structural requirements and what it produces from significant and great targeted outputs

So the context is a constructing system to complete the text and understand it at the same time , which indicates the power of the verse ends tightening and its cohesion in the form and content , and the coherence of the Quranic statement from outside and inside, as required by both the nature of meaning and the context privacy

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال النقد الأدبي للدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ البلاغة والنقد الأدبي – كلية الآداب – جامعة الملك فيصل

*Professor of Rhetoric and Literary Criticism - Faculty of Arts - King Faisal University

مقدمة

إن موضوع البحث من الموضوعات التي امتزجت فيها أصالة التراث بالبحث المعاصر في مجال دراسة السياق والدلالة، إذ يعد المنهج السياقي أو النظرية السياقية، من المناهج التي تسهم في فهم النص فهما متكاملاً، وترشد إلى معرفة مراد مبدعه، ومقاصده العليا بقرائن لفظية ومعنوية؛ ما يؤدي إلى وضع النص في إطاره العام الذي نزل لمعالجته .

ومن ثم يكون للسياق قيمته سواء من حيث بناء النص أو تفسيره؛ لأنه مؤسس للدلالة، وكاشف عنها؛ بمعنى أنه نظام بنائي لإنجاز النص أو الخطاب وفهمه في آن، ونتيجة لذلك أصبح السياق يمثل أساساً يُرتكز عليه عند إجراء أية عملية تحليلية للصياغة؛ للكشف عن تجليات الإبداع في النص، ومحاولة فهمه وتفسيره، وسَبْر أغواره .

وبناءً على ذلك جاء هذا البحث؛ لينهض بدراسة النهايات التي ختمت بها الآيات القرآنية دراسة أسلوبية في ضوء المنهج السياقي، مستهدفاً إبراز مناسبة النهايات لسياق آياتها وتعالقها بمضمونها، وكذا تجلية دور السياق في تشكيل الدلالة في تراكيب النهايات، والكشف عن إمكاناتها الأسلوبية التي تكتنز بها، وملامحها الدلالية التي تنطوي عليها؛ ما يدل على أن نهايات الآيات تمثل مراكز الثقل الدلالية في النص القرآني .

واقتضت طبيعة الموضوع أن ينبني منهج البحث على مبحثين يسبقهما تمهيد، يتناول السياق ومفهومه في التراث العربي، وفي النظرية اللغوية الحديثة، وأنواعه، وأهميته، وجاء المبحث الأول عارضا للتعالق السياقي بين النهايات وآياتها التي وردت بها من حيث : تعريف النهاية أو الفاصلة وأنواعها، والفرق بينها وبين القافية، ونظامها بين الوحدة والتنوع في إطار سياقها، وائتلافها مع سياق آيتها، أما المبحث الثاني، فخصص لدراسة السياق ودوره في تشكيل الدلالة في نهايات الآيات من حيث التقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والخروج عن مقتضى الظاهر، والتكرار والانفراد .

وقد تجلى من خلال البحث أن الناتج الدلالي للسياق يعد أقوى البواعث على تشكيل الصياغة، وتحريك الدوال في نهايات الآي، وأن الاتساق بين نهايات الآيات، يغلب أن يكون متمماً للناتج الدلالي المستهدف، وثمرة له؛ ليسهم بجرسه الموسيقي في تقوية جانب الإيقاع والانسجام الصوتي المتناسب مع المضمون المراد بثه للمتلقي، حتى يرسخ في ذهنه، ويجعل التلقي مصحوباً باللذة والمتعة؛ ما يدفع إلى الرغبة في المزيد من التلقي المشبع والممتع .

الأمر الذي يدل على قوة إحكام نهايات الآيات وتعاضدها شكلاً ومضموناً، وتماسك البيان القرآني من خارجه ومن داخله بما تقتضيه طبيعة المعنى، وتتطلبه خصوصية السياق .

ولعل هذا البحث يكون قد أصاب محزَّه، وآتى أُكله، وأسهم في تقديم ما يفيد في مجال الدراسات القرآنية، مع حرصه على أن يغلب عليه الجانب التطبيقي، الذي يتخذ من النصوص القرآنية منطلقاً ومرتكزاً للدراسة، إلى جانب الجمع بين طرائق البلاغة التراثية، والمناهج الأسلوبية المعاصرة بتقنياتها الفنية، ومحاولة مد الجسور بينهما؛ خدمة لكتاب الله، وتجلية لخصائص نظمه، وسمات بلاغته .

يعد السياق من المصطلحات العصية على التحديد الدقيق، وقبل أن نشرع في تحديد مفهومه بوصفه مصطلحا، نذكر معناه من الناحية اللغوية، فهو مصدر من : ساق يسوق سوقا وسياقا، وجاء في لسان العرب : " ساقَ الإبلَ وغيرَها يَسُوقها سَوْقاً وسِياقاً، وهو سائقٌ وسَوَّاق، شدِّد للمبالغة...

وقد انْساقَت وتَساوَقَت الإبلُ تَساوُقاً إذا تتابعت، وكذلك تقاوَدَت فهي مُتقاوِدة ومُتَساوِقة... والمُساوَقة: المُتابعة كأَنّ بعضَها يسوق بعضاً." (1)

وهذه الدلالة الحسية للسياق انتقلت إلى معنى مجازي أشار إليه الزمخشري في قوله :" ومن المجاز... هو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك يُساق الحديث، وهذا الكلام مساقه إلى كذا، وجئتك بالحديث على سوقه : على سرده " (2)، وبذلك يكون سياق الكلام : تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه .

أما المفهوم الاصطلاحي للسياق، فقلما نجد له تعريفاً محدداً، بل هو من المصطلحات التي يصعب تحديدها على نحو جامع مانعٍ، وقد عني به الدرس اللغوي والبلاغي، وأولاه العلماء قدامى ومحدثون جلَّ اهتمامهم، وإن كانت غالبيتهم اتجهت إلى تعرُّف خصائصه، وفهم عناصره، وبيان أثرها في تحديد المعنى ومراد المتكلم، ولم تقف كثيراً أمام التباس التعريف الاصطلاحي .

ويتلخص مفهوم السياق لدى علمائنا المتقدمين في أنه يراد به الغرض، وهو مقصود المتكلم من إيراد الكلام، كما يراد به الظروف والمواقف والأحداث التي ورد فيها النص أو نزل أو قيل بشأنها، كذا يقصد به ما يعرف الآن بالسياق اللغوي، وهو ما يسبق أو يلحق بالكلام موضع النظر والتحليل . (3)

فإذا نظرنا إلى أولئك العلماء بمختلف مشاربهم من لغويين وبلاغيين ومفسرين وأصوليين، فإننا نلحظ اهتمامهم الكبير بالسياق وإدراكهم لدوره الرئيس في فهم النص واستيعابه ووعيه، ومدى اتكائهم عليه في تحليل النصوص، والتماس دلالاتها؛ فكان عند المفسرين يمثل حجر الزاوية في توجيه دلالات الآيات، وأصلاً من أصول التفسير، كما اعتمد عليه الفقهاء والأصوليون في بيان معاني النصوص الشرعية واستخراج الأحكام منها، كما فهموا أثر القرائن السياقية لفظية كانت أو مقامية في تحديد دلالة النص . (4)

ولعل الإمام الشافعي كان أول من استعمل مصطلح السياق استعمالاً دقيقاً، دون أن يعرّفه، وإنما نبه إلى دوره في تحديد دلالات الألفاظ القرآنية، وتفصيل مجملها، وتخصيص عامها، وعقد باباً في كتابه " الرسالة " أسماه " باب الصنف يبين سياقه معناه " أي القرآن . (5)

كما نلتمس إشارات عديدة إلى السياق هنا وهناك لدى اللغويين والنحويين تدل على معرفتهم به وتعويلهم عليه، تعد أقدمها إشارات الخليل وسيبويه وابن جني وسواهم، (6) كما حوت كتب النحو إشارات عميقة إلى الترابط في سياق الجملة أو الجمل، كما أن حديثهم عن الوقف والمناسبة والإدغام، وكراهية توالي الأمثال، والإعلال والإبدال وغيرها، هي ما يطلق عليها في العصر الحديث بالفواصل الصوتية أو تسمى الظواهر الموقعية أو المعالم السياقية؛ وبواسطة هذه الظواهر يعد الكلام المسموع أكثر تنوعاً من الكلام المكتوب؛ مما يعني وعيهم بسياق النص، وإن لم يشيروا إليه بلفظه صراحة . (8،7)

وكانت أوضح الإشارات، وأوفر النصوص التي تناولت السياق لدى البلاغيين والنقاد فيما عبروا عنه أصدق تعبير في تعريفهم لبلاغة الكلام الذي أفاضت في تناوله مؤلفاتهم، وهو :" لكل مقام مقال" و" مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته " وقد وحدوا بين مصطلحي الحال

والمقام، إذ يستخدمان مترادفين، وهي الهيئة التي يكون عليها السامع أو المتكلم، بيد أنها انصرفت بعد ذلك إلى رصد المقامات والأحوال مع ما يناسبها من التراكيب في شكل يتتبع تلك المقامات والتراكيب.

وقد طبق أولئك العلماء ذلك عمليًا في أحكامهم البلاغية على النصوص التي تناولوها بالشرح والتحليل، كما عرضوا للعوامل الخارجية التي تلف بيئة النص وتحيط به، وغير ذلك مما له صلة بالسياق الاجتماعي؛ وبذلك يكون (الحال) وصف عام يشمل لديهم حال الكلام (مقاماته) وحال المتكلم، وحال المستمع، والفكرة والغرض الذي تعبر عنه اللغة؛ إذ اللغة –كما يقول ابن جني – أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

وتعد " نظرية النظم " عند عبد القاهر الجرجاني التطبيق العملي للدراسات السياقية في التراث العربي؛ إذ هي تقوم على مراعاة السياق الذي يرد فيه الكلام، مع إدراك العلاقات القائمة بين الألفاظ في التركيب، فالنظم عنده عملية عقلية تظهر آثارها في تنسيق الكلمات في تتابع مفضٍ إلى معنى بيِّن قصده المتكلم، على أن يشمل هذا التتابع المفردات والجمل والتراكيب المترابطة لأداء المعنى في النص، وبذلك ربط عبد القاهر الكلام بمقام استعماله وسياقه اللغوي(9).

الأمر الذي يبرز دور هذا العالم التأصيلي في معالجته لموضوع السياق، والغاية العملية التي يرمي إليها من أجل العناية به، فضلاً عن تأثيره البالغ في جلّ المؤلفات البلاغية والنقدية من بعده في تناولها المفصّل لهذا الموضوع الذي نما وترعرع في ميدان الدراسات الأسلوبية الحديثة التي طبعته بطابع علمي، ضمن أُطر دقيقة وواضحة .

وهكذا تواترت الإشارات والنصوص التي تدل على وعي العلماء العرب بأهمية السياق في تحديد المعنى، ودوره البارز في توجيه دلالات العلاقات اللغوية، ولا سيما في النص القرآني، بيد أن الغالبية منهم لم تعتد به مصطلحاً قائماً بذاته في علومها، ولم تنص على تعريف اصطلاحي معين له، وإنما نصت على أهميته وبعض آثاره، وغلب على دراساتها السياقية جانب التطبيق أكثر من التنظير، ووضع الأسس لتقعيد النظرية السياقية وتوضيح تفصيلاتها وفق أسس علمية واضحة، وهو ما نهضت به الدراسات الحديثة .

أما مفهوم السياق في دراسات العلماء المعاصرين من الأسلوبيين والسياقيين، فيتمثل في ضم الكلمات بعضها إلى بعض، وترابط أجزائها واتصالها أو تتابعها، وما توحيه من معنى، وهي مجتمعة في النص أو الحدث، أو هو مجموعة العلاقات اللغوية والبيانية والنفسية وغيرها القائمة بين الألفاظ والمعاني، أو العبارات والجمل في إطار النص، وقد استعملوا لفظ " السياق " مقابلاً للمصطلح الإنجليزي ***(Context)*** الذي يطلق ويراد به:" المحيط اللغوي الذي تقع فيه الوحدة اللغوية سواءٌ أكانت كلمة أو جملة في إطار من العناصر اللغوية أو غير اللغوية"(10).

ويرى هايدي ***(M.Hallidag)*** أن السياق : " هو النص الآخر أو النص المصاحب للنص الظاهر، وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثيل اللغوي ببيئته الخارجية " (11).

وقد أولى اللسانيون المعاصرون اهتماماً بالغاً بالسياق أو ما يسمى المنهج السياقي، وخطوا به خطوات واسعة، وفق إجراءات منهجية دقيقة، وسار البحث فيه مقصوداً لذاته، ويعد فيرث ***(J.R.Firth)*** رائد هذا الاتجاه الذي تبلور فيما عرف باسم النظرية السياقية ***(contextual theory)***، إذ أكد في نظريته أن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية؛ أي : وضعها في سياقات مختلفة، فالمعنى عنده يفسر بوصفه وظيفة في السياق؛ أي : يتحدد معنى الكلمة وفق السياقات التي ترد فيها، وبذلك تُعد نظرية السياق

واحدة من نتائج البحث الدلالي التي تعد خطوة مهمة على طريق المنهج التحليلي للخطاب [12]، وقد عد ستيفن أولمان ***(Stephen Ullmann)*** النظرية السياقية التي ساقها "فيرث" – إذا طبقت بحكمة – حجر الأساس في علم المعنى [13] .

ويرتكز مفهوم السياق في هذه النظرية على بعدين : بعد داخلي، وآخر خارجي، فالبعد الداخلي يتعلق باللغة وتراكيبها، والبعد الخارجي يتمثل في الظروف والمواقف المحيطة بالنص، وذلك ما أكسبته النظرية السياقية للدرس اللغوي حين أصبح تناول المعنى تناولاً لهذين الجانبين : اللغوي وغير اللغوي.[14]

ومن حيث سياق المقال أو السياق اللغوي ***(context linguistic)***، فهو يتمثل في البيئة اللغوية للتركيب المراد تحليله، ويشتمل على العناصر اللغوية التي يحتويها النص التي تفيد الكشف عن المعنى الوظيفي لها، ورفع حالات الالتباس عنها وهي : الصوتية والنحوية والمعجمية والدلالية، إنه سياق ينبثق من داخل النص، ولا يخرج عن حدود العبارة اللغوية بكينونتها النصية، ويكمن دوره في إعطاء الكلمة أو الجملة معناها الخاص في النص، وإزالة الغموض الذي يكتنفها، وإبعاد المعاني الأخر التي تحتملها في سياق آخر، مع إضفاء – في الوقت نفسه – صفة الجمال عليها .

فالسياق يتضمن من القرائن النصية (اللفظية والمعنوية) ما يرشد إلى المراد من الخطاب، وبذلك يكون السياق اللغوي نتاجاً طبيعياً؛ لترابط الأصوات فيما بينها لتوليد الكلمات، والكلمات لتشكيل الجمل، والجمل لتكوين النص وبنائه اللغوي؛ وبذلك تكون القرائن المعتبرة لمعرفة الدلالة راجعة إلى النظم والتراكيب النحوية مع اعتبار قواعد دلالات الألفاظ، وهذا يعني تماسك النص اللغوي في إطار الدلالة .

أما السياق غير اللغوي أو سياق الحال أو المقام أوالموقف ***(context of situation)*** ، فيقصد به العناصر غير اللغوية المصاحبة للنص، والمحيطة بالعملية اللغوية، وكل ما يتصل منها بالظروف والأحوال والمعطيات الاجتماعية والثقافية والشخوص (المخاطِب والمخاطَب)، والزمان والمكان وما إلى ذلك .كما يدخل فيه ما سماه المفسرون : أسباب النزول للآيات القرآنية، وأطلق بعضهم عليه اسم " السياق التاريخي " . أما البلاغيون والنقاد فقد عبروا عن سياق الحال أو المقام بقولهم : " لكل مقام مقال "كما يندرج ضمنه " مراعاة حال المخاطب " و " غرض المتكلم " [16،15]، وعند مراعاة مقتضيات السياق الخارجي، فإنه يؤدي دوره المطلوب في التأثير، وإثارة الانفعال؛ لاتحاد الموقف المناسب من النص أو الخطاب مع المعنى المراد نقله إلى السامع أو المتلقي .

ومن المؤكد أن العلاقة بين السياقين (اللغوي) و (غير اللغوي) علاقة تقوم على التكاملية؛ إذ لا تتم عملية التفسير أو التحليل للنص إلا بمراعاة المزج بين مكونات النص اللغوية وصفاتها القاعدية، وبين السياقات الخارجية المحيطة بها؛ لأن التفسير بالسياق يتطلب فهم النص اللغوي متأطراً بمحيطه الخارجي (السياق غير اللغوي)، غير أن السياق اللغوي الداخلي يخضع نسبيا للمعيارية والمنطق العقلي، إلى جانب الذوق، في حين أن السياق غير اللغوي الخارجي، لا يخضع لمعيار أو قانون محدد يحكمه؛ لأن كل ما يحيط بالنص يعد سياقاً له، إذ إن النص عبارة عن :" حدث تواصلي يلزم لكونه نصاً أن تتوفر له سبعة معايير للنصية، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير، وهي : الاتساق، والانسجام، والقصدية، والمقبولية، والإعلامية، والمقامية، والتناص"[18،17].

وإذا كان الخطاب يمثل رسالة هادفة تحتاج إلى مرسل ومتلقٍ وسياق، وتحقيق التواصل والتأثير في المتلقي سامعاً كان أم قارئاً، فإن السياق

بنوعيه الداخلي والخارجي يشتمل على عناصر الخطاب الرئيسة : المرسِل، الرسالة، المستقبل، فسياق المرسِل يكمن في الظروف المحيطة به، في أثناء عملية إنشاء الخطاب، التي تؤثر فيه، وسياق الرسالة يتمثل في الإطار والموضوع الذي صيغت فيه، ويندرج تحت سياقه الجنس الأدبي الذي تنتمي إليه الرسالة، ثم السياق اللغوي، فالحضاري العام، أما سياق المتلقي فيتضمن المواقف الذاتية، والاستعدادات النفسية، والرؤية الخاصة التي ينطلق منها في فهمه النصوص أثناء ممارسته عملية القراءة.

وهكذا يتبين أن السياق – في ضوء الدراسات السياقية لدى العلماء القدامى والمحدثين – يمتد على مساحة واسعة من الركائز تشتمل على العناصر اللغوية التي يحتويها النص، كما تشتمل على المقام بظروفه وأحواله وسائر عناصره غير اللغوية المصاحبة للنص والمحيطة به؛ مما يجعل السياق يمثل أهمية كبرى في الدراسات الأسلوبية من حيث دوره البارز في الكشف عن دلالات الأبنية اللغوية التركيبية بصورة دقيقة، فلا ينصرف الذهن إلى سواها من الدلالات التي يمكن أن تتضمنها أو تؤديها؛ ولهذا كان السياق هو الأساس الذي يُحكم من خلاله على المعنى المقصود إذا كان هو الأصلي أو المجازي، وعن ازدواجية المعنى للكلمة الواحدة، كما أنه يدل عند غياب القرينة اللفظية على أن المقصود هذا المعنى دون ذاك، إذ يكون كلاهما محتملاً، وبذلك فهو يعالج الغموض الذي قد يعتري بعض الدلالات .

وعلى هذا النحو يكون المنهج السياقي من أفضل المناهج التي تسهم في فهم النص فهما متكاملا، يؤدي إلى وضعه في إطاره العام الذي يتجلى في مستوياته اللغوية المتعددة التي ترشد إلى فهم مراد المتكلم، ومقاصده العليا من خلال قرائن نصية : لفظية ومعنوية، وقد عوَّل كثير من الباحثين على هذا المنهج في دراساتهم المستقلة للآيات القرآنية فهماً وتحليلاً؛ لذا يحاول هذا البحث أن يتخذ المنهج السياقي وسيلة لدراسة بعض نهايات الآيات القرآنية دراسة أسلوبية؛ بغية الكشف عن بعض وجوه الإعجاز البياني والأسلوبي المتعددة في القرآن العظيم .

التعالق السياقي بين النهايات وآياتها

ماهية نهاية الآية وأنواعها :

تسمى نهايات الآيات القرآنية فواصل، وتعرف الفاصلة وفق الاصطلاح بأنها : لفظ آخر الآية، ينتهي بصوت قد يتكرر محدثاً إيقاعاً مؤثراً في صورة السجع، وبذلك تكون الفواصل هي الكلمات التي تقع في نهايات الآيات، و تجعل كل منها إزاء الأخرى، وتوضع بعدها علامة الفصل بين آية وآية [20،19] .

أما تسميتها فواصل، فلأنه ينفصل عندها الكلامان، وذلك أن آخر الآية فصل بينها وبين ما بعدها، وقد تكون التسمية مأخوذة من قوله تعالى:﴿ كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ﴿٣﴾ ﴾ (فصلت) ، وقوله تعالى :﴿ الٓرۚ كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴿١﴾ ﴾ (هود) .

ولا يجوز تسميتها قوافي؛ لأن الله ﷻ نفى عن القرآن اسم الشعر، ومن ثم وجب نفي القافية عنه أيضا، لأنها منه؛ فاستبعد تسميتها بالقوافي تكريماً للقرآن بأن يقاس على منظوم كلام البشر، ويبدو أن مما تواضع عليه جمهور علماء البلاغة والتفسير هو : أن نهاية بيت الشعر تسمى قافية، ونهاية جملة النثر تسمى سجعًا، ونهاية الآية القرآنية تسمى فاصلة .

وقد أكد الرماني في تعريفه للفاصلة سموها واختلافها عن الأسجاع في قوله :" إن الفواصل حروف متشاكلة في المقاطع، توجب حسن إفهام المعاني، والفواصل بلاغة، والأسجاع عيب، ذلك لأن الفواصل تابعة للمعاني، وأما الأسجاع فالمعاني تابعة لها " [21]، كما دفع الزمخشري تهمة السجع عن القرآن من خلال مفردات نظرية النظم، حيث يقول :" لا تحسبن المحافظة على الفواصل لمجردها، إلا مع بقاء المعنى على سردها على

المنهج الذي يقتضيه حسن النظم والتئامه، كما لا يحسن تخير الألفاظ الموثقة في السجع، السلسة على اللسان إلا مع مجيئها منقادة للمعاني الصحيحة المنتظمة، فأما أن تهمل المعاني، ويهتم بتحسين اللفظ وحده غير منظور فيه إلى مؤداه على بال، فليس من البلاغة " [2].

أما الفاصلة من حيث أنواعها، فتأتي بحسب الروي على نوعين : متماثلة، وهي التي تمثل حروف رويها، سواءً في الحرف الأخير كقوله تعالى: ﴿ مَآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لِتَشْقَىٰٓ (٢) إِلَّا تَذْكِرَةً لِّمَن يَخْشَىٰ (٣) تَنزِيلًا مِّمَّنْ خَلَقَ ٱلْأَرْضَ وَٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلْعُلَى (٤) ٱلرَّحْمَٰنُ عَلَى ٱلْعَرْشِ ٱسْتَوَىٰ (٥) ﴾ (طه) ، أوفي الحرفين الأخيرين كقوله تعالى : ﴿ أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ (١) وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ (٢) ٱلَّذِىٓ أَنقَضَ ظَهْرَكَ (٣) وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ (٤) ﴾ (الشرح) ، أو في الأحرف الثلاثة الأخيرة كقوله تعالى: ﴿ مَآ أَنتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ (٢) وَإِنَّ لَكَ لَأَجْرًا غَيْرَ مَمْنُونٍ (٣) ﴾ (القلم) ، أو في الأحرف الأربعة الأخيرة كقوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ إِذَا مَسَّهُمْ طَٰٓئِفٌ مِّنَ ٱلشَّيْطَٰنِ تَذَكَّرُوا۟ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ (٢٠١) وَإِخْوَٰنُهُمْ يَمُدُّونَهُمْ فِى ٱلْغَىِّ ثُمَّ لَا يُقْصِرُونَ (٢٠٢) ﴾ (الأعراف).

وقد جاءت الفواصل المتماثلة أو الموحدة على نسق واحد من أول السورة حتى آخرها في إحدى عشرة سورة هي: القمر، والأعلى، والشمس، والليل، والقدر، والعصر، و الهمزة، و الفيل، والكوثر، والإخلاص، والناس، وفيها جميعاً يتجلى الإيقاع الصوتي والدلالي بأبهى صوره، وأروع مظاهره، ولنأخذ سورة القمر على سبيل المثال، ففواصلها جاءت كلها على حرف واحد هو حرف (الراء) مسبوقاً بحرف متحرك، وربما يكون مرجع ذلك أنها تتناول موضوعاً واحداً، وأن كثيراً من كلمات فواصلها لم يأت ذكره في سورة سواها مثل : (مزدجر . نكر. منتشر. منهمر . دسر . مدكر . مستمر . منقعر . سعر. أشر . محتضر .المحتظر . منتصر . الدبر . مستطر. نهر).

والنوع الثاني من الفاصلة هو المتقاربة، وهي التي تقاربت حروف رويها، كتقارب الميم مع النون، وتقارب الدال مع الباء، كما في سور :الفاتحة، ويونس، والمؤمنون، والدخان، وق، والقلم، والماعون، والمطففون، والتين . ومن أمثلة تقارب الميم مع النون قوله تعالى : ﴿ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ (٣) مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ (٤) ﴾ الفاتحة، ومن أمثلة تقارب الدال مع الباء قوله تعالى : ﴿ قٓ ۚ وَٱلْقُرْءَانِ ٱلْمَجِيدِ (١) بَلْ عَجِبُوٓا۟ أَن جَآءَهُم مُّنذِرٌ مِّنْهُمْ فَقَالَ ٱلْكَٰفِرُونَ هَٰذَا شَىْءٌ عَجِيبٌ (٢) ﴾ ق.

وفي ذلك يقول ابن عاشور : " الفواصل هي الكلمات التي تتماثل في أواخر حروفها أو تتقارب، مع تماثل أو تقارب صيغ النطق بها، وتكرر في السورة تكراراً يؤذن بأن تماثلها أو تقاربها مقصود من النظم في آيات كثيرة متماثلة، تكثر وتقل، وأكثرها قريب من الأسجاع في الكلام المسجوع، والعبرة فيها بتماثل صيغ الكلمات من حركات وسكون، وهي أكثر شبها بالتزام ما لايلزم في القوافي، وأكثرها جار على أسلوب الأسجاع " [22].

الفاصلة والقافية

والفاصلة في موقعها من الآية بمنزلة القافية من البيت الشعري، بيد أن ثمة فروقاً بين الفاصلة والقافية، فالقافية في الشعر العربي تحدد الدفقة الشعورية لدى الشاعر، وتعد الحد الذي يقف عنده النفس الشعري تأهباً لنفس آخر، وقد كانت قبل ظهور شعر التفعيلة، تسمى بأهم حرف من حروفها الذي هو حرف الروي مثل : لامية الشنفري، وسينية البحتري، والشاعر يلتزم هذه القافية المتماثلة أو الروي الموحد من أول القصيدة حتى آخرها .

أما الفاصلة في القرآن فلا تلتزم شيئًا من ذلك، إذ تمتاز بالحرية من كل قيد، مما تفرضه الصنعة على الوزن والقافية، كما أنها تشتمل على معان كثيفة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسائر مفردات الآية، كذلك تمثل الفاصلة نهاية التوتر النفسي الذي يسيطر على القارئ بسبب المعاني الإلهية المعجزة، وهذا ما عده سيد قطب ضرباً من التناسق الفني جمع به النظم القرآني"بين مزايا النثر والشعر جميعاً، فقد أعفى التعبير من قيود القافية الموحدة والتفعيلات التامة؛ فنال بذلك حرية التعبير الكاملة عن جميع أغراضه العامة . وأخذ في الوقت ذاته الموسيقى الداخلية، والفواصل المتقاربة في الوزن التي تغني عن التفاعيل، والمتقفية المتقاربة التي تغني عن القوافي، وضم ذلك إلى الخصائص التي ذكرنا فنشأ(سبق) النثر والنظم جميعاً"[23]

ويتكرر القالب الصوتي للفواصل ترديداً وتنغيماً دون أن يؤدي إلى رتابة في الإيقاع، إذ يأتي التنويع تبعاً للسياق، وحفظا على انتباه القارئ، وتنشيطًا لذهنه ." فالقرآن الكريم حين يلجأ إلى كسر هذه الرتابة، يثري التعبير بأنغام موسيقية متنوعة، تنحدر فيها موجات النغم، وتتنوع أصداؤه، وتتصاعد درجاته باستعمال وسيلتين : المراوحة : آية طويلة، فقصيرة، فطويلة، وهكذا المراوحة بين القرائن في الكم الموسيقي .التصاعد النغمي : البدء بالفواصل القصيرة، وإتباعها بفواصل أطول، فأطول "[24]

ولذلك يقول الدكتور أحمد بدوي :" فإنك لتجد أن الفاصلة القرآنية كالقافية الشعرية، وتزيد الفاصلة على نظيرتها بشحنة المعنى، وَوَفْرة النَّغَم، والسعة في الحركة ". [25]

ومن هنا كان نظم القرآن متفرداً في أسلوبه الخاص به الذي لم يسبق إليه، ولم يُلحق فيه، ليس شعراً، وليس نثراً، وإنما هو آيات مفصلة لها طابعها الخاص في الاتصال والانفصال، وفي الطول، وفي القصر ،وفيما يظهر من الائتلاف والاختلاف .

السياق ونظام الفواصل بين الوحدة والتنوع

ينطوي بناء الفواصل في سور القرآن – غالباً – على المغايرة والتنوع مراعاة للمعاني وما يستدعيه الموقف والسياق، وهو نظام لا حدود له، ويتعذر ضبطه في قواعد محددة، إنه ضرب من الإيقاع بالغ الروعة والتفرد، حتى لتوشك كل سورة من سوره أن تنفرد بنظام خاص من هذا الإيقاع لا تشاركها فيه سورة أخرى، ونماذجه كثيرة ومتنوعة نذكر منها - تمثيلاً لا حصراً - سورة العاديات، والمرسلات :

ففي سورة العاديات يتوالى تغير الفواصل على عدة مقاطع أو فقرات، وهو تغير بسيط، وكثير في القرآن، حيث نجد أن المقطع الأول ينتهي بالحاء المفتوحة، والثاني ينتهي بالعين المفتوحة، والثالث ينتهي بالدال المضمومة المسبوقة بالواو أوالياء، والأخير ينتهي بالراء المكسورة، على نحو ما نرى في قوله تعالى:﴿ وَٱلْعَـٰدِيَـٰتِ ضَبْحًا ﴿١﴾ فَٱلْمُورِيَـٰتِ قَدْحًا ﴿٢﴾ فَٱلْمُغِيرَٰتِ صُبْحًا ﴿٣﴾ فَأَثَرْنَ بِهِۦ نَقْعًا ﴿٤﴾ فَوَسَطْنَ بِهِۦ جَمْعًا ﴿٥﴾ إِنَّ ٱلْإِنسَـٰنَ لِرَبِّهِۦ لَكَنُودٌ ﴿٦﴾ وَإِنَّهُۥ عَلَىٰ ذَٰلِكَ لَشَهِيدٌ ﴿٧﴾ وَإِنَّهُۥ لِحُبِّ ٱلْخَيْرِ لَشَدِيدٌ ﴿٨﴾ ۞ أَفَلَا يَعْلَمُ إِذَا بُعْثِرَ مَا فِى ٱلْقُبُورِ ﴿٩﴾ وَحُصِّلَ مَا فِى ٱلصُّدُورِ ﴿١٠﴾ إِنَّ رَبَّهُم بِهِمْ يَوْمَئِذٍ لَّخَبِيرٌۢ ﴿١١﴾ ﴾ (العاديات).

أما سورة المرسلات فيمضي إيقاع الفواصل فيها على نسق مختلف، حيث يتسع تغير حرف الروي في فواصلها، ويتباين كثيراً، فيشمل ثمانية حروف هي : الفاء، والراء، والقاف، والعين، والتاء، واللام، والنون، والباء، فضلاً عن هذا تتكرر فيها لازمة عشر مرات هي آية﴿ وَيْلٌ

﴿ يَوۡمَئِذٖ لِّلۡمُكَذِّبِينَ ﴾، ولكن لم تختم بها السورة .

ويجري بناء الفاصلة في السورة أيضاً في عدد من آياتها على نسق قد يستمر آيتين أو ثلاثاً أو أكثر، ثم ما يلبث أن يتحول عنه إلى نسق آخر لا يُلتزم فيه عدد محدد من الآيات كذلك، وقد يأتي فيه بفاصلة واحدة مختلفة في نسقها عن سابقتها ولاحقتها، كما أنه قد يأتي بفاصلة جديدة تعود إلى نمطها الأول، وقد لا تعود ... وعلى هذا النحو يسير نظام الفاصلة في تغيره وتباينه على امتداد السورة تغيّراً يتعذر ضبطه في قواعد محددة؛ لأن الفاصلة في النظم القرآني تجري في نسقها بما يناسب سياق المعنى الذي تساق إليه أو يقتضيه، وبما يحقق الغرض المقصود من مجيئها، وكل آية تنادي على فاصلتها، بيد أن الفاصلة ليست معجزة بمفردها دون موقعها من آيتها التي تتصل بها .

و لا شك أن اتفاق الفاصلة في النص القرآني أو تغيرها يكمن وراءه في الحالتين إعجاز بياني لا ينفد، قد يهتدي إليه العلماء وقد يخفى عليهم سره؛ ولذا ترى الدكتورة عائشة عبد الرحمن أن مقتضى الإعجاز "أنه ما من فاصلة قرآنية إلا يقتضي لفظها في سياقه دلالة معنوية لا يؤديها لفظ سواه، قد نتدبره فنهتدي إلى سره البياني، وقد يغيب عنا فنقر بالقصور عن إدراكه، ثم تضيف بعد ذلك بأنها لا تهوّن من قيمة التآلف اللفظي والإيقاع الصوتي لهذا النسق الباهر الذي تتجلى فيه فنية البلاغة ...فالبلاغة من حيث هي فن القول لا تفصل بين جوهر المعنى، وبين أسلوب أدائه، ولا تعتد بمعان جليلة تقصر الألفاظ عن التعبير البليغ عنها، كما لاتعتد بألفاظ جميلة تضيع المعنى، أو تجور عليه ليسلم لها زخرف بديعي .

وهذا هو الحد الفاصل بين فنية البلاغة كما تجلوها الفواصل القرآنية بدلالتها المعنوية المرهفة، ونسقها الفريد في إيقاعها الباهر، وبين ما تقدمه الصنعة البديعية من زخرف لفظي يُكره الكلمات على أن تجيء في مواضعها ". (26)

و قد حاول من قبل سيد قطب اكتشاف السر الكامن وراء تغير الفواصل في السورة الواحدة في قوله :"فقد لاحظنا في مرات كثيرة أن الفاصلة والقافية، لا تتغيران لمجرد التنويع .وقد تبين لنا في بعض المواضع سر هذا التغير، وخفي علينا السر في مواضع أخرى، فلم نرد أن نتمحل له؛ لنثبت أنه ظاهرة عامة كالتصوير، والتخييل، والتجسيم، والإيقاع.(23)

و من المواضع التي ذكرها دليلاً على أن تغير الفاصلة ليس لمجرد التنويع، وإنما يعنى شيئًا خاصاً، ما جاء في سورة مريم : فالسورة تبدأ بقصة زكريا ويحيى وتليها قصة مريم وعيسى، وتسير الفاصلة والقافية هكذا ﴿ ذِكۡرُ رَحۡمَتِ رَبِّكَ عَبۡدَهُۥ زَكَرِيَّآ ﴿٢﴾ إِذۡ نَادَىٰ رَبَّهُۥ نِدَآءً خَفِيّٗا ﴿٣﴾ قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ ٱلۡعَظۡمُ مِنِّي وَٱشۡتَعَلَ ٱلرَّأۡسُ شَيۡبٗا وَلَمۡ أَكُنۢ بِدُعَآئِكَ رَبِّ شَقِيّٗا ﴿٤﴾ ﴾ (مـــــريم) إلخ ﴿ فَٱتَّخَذَتۡ مِن دُونِهِمۡ حِجَابٗا فَأَرۡسَلۡنَآ إِلَيۡهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرٗا سَوِيّٗا ﴿١٧﴾ قَالَتۡ إِنِّيٓ أَعُوذُ بِٱلرَّحۡمَٰنِ مِنكَ إِن كُنتَ تَقِيّٗا ﴿١٨﴾ ﴾ (مريم) إلخ .

إلى أن تنتهي القصتان على روي واحد . وفجأة يتغير هذا النسق بعد آخر فقرة فى قصة عيسى على النحو التالي: ﴿ قَالَ إِنِّي عَبۡدُ ٱللَّهِ ءَاتَىٰنِيَ ٱلۡكِتَٰبَ وَجَعَلَنِي نَبِيّٗا ﴿٣٠﴾ وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيۡنَ مَا كُنتُ وَأَوۡصَٰنِي بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ مَا دُمۡتُ حَيّٗا ﴿٣١﴾ وَبَرَّۢا بِوَٰلِدَتِي وَلَمۡ يَجۡعَلۡنِي جَبَّارٗا شَقِيّٗا ﴿٣٢﴾ وَٱلسَّلَٰمُ عَلَيَّ يَوۡمَ وُلِدتُّ وَيَوۡمَ أَمُوتُ وَيَوۡمَ أُبۡعَثُ حَيّٗا ﴿٣٣﴾ ذَٰلِكَ عِيسَى ٱبۡنُ مَرۡيَمَۖ قَوۡلَ ٱلۡحَقِّ ٱلَّذِي فِيهِ يَمۡتَرُونَ ﴿٣٤﴾ مَا كَانَ لِلَّهِ أَن يَتَّخِذَ مِن وَلَدٖۖ سُبۡحَٰنَهُۥٓۚ إِذَا قَضَىٰٓ أَمۡرٗا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴿٣٥﴾ وَإِنَّ ٱللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمۡ فَٱعۡبُدُوهُۚ هَٰذَا صِرَٰطٞ مُّسۡتَقِيمٞ ﴿٣٦﴾ فَٱخۡتَلَفَ ٱلۡأَحۡزَابُ مِنۢ بَيۡنِهِمۡۖ فَوَيۡلٞ لِّلَّذِينَ كَفَرُواْ مِن مَّشۡهَدِ يَوۡمٍ عَظِيمٍ ﴿٣٧﴾ ﴾ (مريم) إلخ .

و يعلق سيد قطب بقوله " وهكذا يتغير نظام الفاصلة فتطول، ويتغير نظام القافية فتصبح بحرف النون أو بحرف الميم وقبلها مد طويل، وكأنما هو في هذه الآيات الأخيرة يصدر حكماً بعد نهاية القصة، مستمداً منها . ولهجة الحكم تقتضي أسلوباً موسيقياً غير أسلوب الاستعراض. وتقتضي إيقاعاً قوياً رصيناً، بدل إيقاع القصة المسترسل، وكأنما لهذا السبب كان التغيير ".[23]

وقد يختلف موضوعا الكلام وتأتي الفاصلتان متفقتين في الموضعين؛ لأن الغرض من الكلامين واحد، هو أدب الاستئذان، والسياق في الموضعين واضحاً؛ لأن المعنى يدل على أن الله عليم بما في صلاحهم، حكيم فيما شرعه لهم، يقول سبحانه وتعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسْتَـْٔذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُمْ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُواْ ٱلْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَـٰثَ مَرَّٰتٍۢ ۚ مِّن قَبْلِ صَلَوٰةِ ٱلْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعْدِ صَلَوٰةِ ٱلْعِشَآءِ ۚ ثَلَـٰثُ عَوْرَٰتٍۢ لَّكُمْ ۚ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌۢ بَعْدَهُنَّ ۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍۢ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٥٨﴾ وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَـٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُواْ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَـٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٥٩﴾ ﴾ (النـور) .

ويدل تكرار الفاصلتين بألفاظ واحدة على تأكيد الإنذار من المخالفة والمبالغة في امتثال المكلفين بما أرشدوا إليه .

السياق وائتلاف الفاصلة

تشكل الفاصلة مظهراً من مظاهر الإعجاز الأسلوبي في النظم القرآني؛ لما تقوم به من دور في الإحكام الفكري في آيها وتشكيل خطابها بما يتطلبه معناها، ويستدعيه الموقف والسياق، فهي تضفي على معناها قيمة صوتية وقيمة دلالية بالغة الأهمية؛ مما يسهم في إحكام بنائها على أوثق وجوه الإحكام؛ ومن ثم يتسم الإحكام في الفاصلة بوظيفتين في الشكل والمضمون : وظيفة رئيسة معنوية يحتمها السياق، ووظيفة أخرى لفظية تتصل بجمال الإيقاع.

ونتيجة لذلك لا يجوز القول بأن الفاصلة جاءت لتتفق مع رؤوس الآي الأخرى فحسب، دون الانتباه إلى الغرض المعنوي الذي يتطلبه السياق، كما نظر بعض البلاغيين والمفسرين إلى النسق القرآني للفاصلة من الوجهة الشكلية الموسيقية فحسب، وهي نظرة أحادية الجانب؛ إذ يعللون للجانب الموسيقي بأنه جاء قصدًا، لرعاية الفاصلة، فقد يقدم القرآن أو يؤخر أو يحذف أو يزيد حرفًا على الكلمة، أو يؤثر لفظة على أخرى في معناها، أو يعدل عن صيغة إلى أخرى ... إلى غير ذلك لمراعاة الفاصلة أو مراعاة حسن النظم السجعي أو الفضيلة السجعية، أو بتعبير الفراء : لمشاكلة المقاطع، ورءوس الآيات، وكأنه نزل على ما يستحب العرب من موافقة المقاطع.[29،28،27]

وهذا الإيقاع في الفواصل القرآنية بالغ الروعة والتفرد والإعجاز في المواضع التي وقع فيها؛ لأنه ينبع أساسًا من ملاءمة نهايات الآيات لمعناها، فسياق المعنى هو الذي يفرض هذه اللفظة أو تلك، أو يأتي بالإيقاع الموسيقي السريع في بعض الآيات، بينما يأتي بالإيقاع البطيء في الأخرى، أو المعتدل في غير ذلك . فالقرآن الكريم يهتم بانسجام الشكل والمضمون، فتأتي اللفظة لتؤدي معنى في السياق، وتؤدي في الوقت نفسه تناسباً في الإيقاع، دون أن يطغى هذا على ذاك، أو يخضع النظم لأحد الأمرين، أو للضرورات، فألفاظ الفاصلة تسابق معانيها، ومعانيها تسابق ألفاظها في التوجه إلى الغرض المنشود من السياق في سلاسة وانسجام لا مثيل لهما، وتلك ميزة فنية في الأسلوب القرآني، وهنا يكمن السر في إعجازه البياني؛ لأنه نسيج وحده، وصورة ذاته .

والحقيقة أن الوحدة السياقية بعلاقاتها تنتظم آيات النظم القرآني المعجز، إذ تأتي كل آية داخل السورة مستقرة في سياقها؛ لوجود رابط عام يربطها بما قبلها وبما بعدها بحيث يجعلها تنتظم داخل سياق يعلل وجودها بين ما جاورها من آيات، وأيضاً الآية يربطها سياق واحد من بدايتها إلى نهايتها؛ فتأتي نسيجاً كاملاً مترابطاً شكلا ومضمونا؛ ومن هنا فإن سياق الموضوعات القرآنية هو الذي يتحكم في وجود الفاصلة أو قربها أو بعدها، بل يتحكم في طول الآية أو قصرها؛ وبذلك يشكل الترابط السياقي نهجاً واضحاً في الأسلوب القرآني، إذ هو السبيل الذي به تُعرف أغراض الآيات وأسرارها البلاغية والجمالية الدقيقة.

وتتجلى في الفواصل القرآنية على نحو معجز العلاقات السياقية، إذ تتميز معاني الفواصل بقوة الارتباط الدلالي بما قبلها من كلام، وقوة عطف الكلام عليها، حتى تكون معاً كالجملة الواحدة متسقة المعاني، منتظمة المباني، يربط بينها رابط عام أو خاص، ويسري فيها روح واحد، ونغم واحد ينحدر إلى الأسماع انحدارا، إذ يأتي ما قبلها يمهد لها تمهيدا تغدو به متمكنة في مكانها، مستقرة في قرارها، مطمئنة في موضعها، غير نافرة ولا قلقة، متعلقا معناها بمعنى الكلام كله تعلقا تاما، بحيث لو حذفت اختل المعنى، واضطرب فهمه، واستغلق بيانه، ولو سكت عنها لاستطاع السامع الحصيف الثاقب الفطنة أن يختمه بها انسياقا مع الطبع والذوق السليم، ولو بدل بها غيرها، لأدرك أن كلاما غريبا ينقصه التناسب حل محلها؛ فأنكر ذلك سمعه وضاق به صدره .[19]

ومما يؤكد تعالق الفواصل فكريا بآياتها، فتكون تتويجاً لما يسبقها من كلام، ما جاء في الخبر الذي أخرجه ابن أبي حاتم عن طريق الشعبي عن زيد بن ثابت، قال: أملى عليَّ رسول الله ﷺ هذه ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن سُلَـٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَـٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَـٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَـٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَـٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ﴾ المؤمنون، فقال معاذ بن جبل : " فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَـٰلِقِينَ " فضحك رسول الله ﷺ فقال له معاذ: مم ضحكت يارسول الله ؟ قال: بها ختمت.[20]

وتأكيداً لهذا الارتباط الدلالي للفاصلة بسياق آيتها، وأن مجيئها كان ليؤدي معنى في السياق، لا تؤديه لفظة سواها، ولو كانت تلك اللفظة تؤدي إيقاعها ذاته، ما ترويه لنا الأخبار عن الأعرابي بفطنته وحسه اللغوي العالي بأساليب العربية، وذلك حين سمع أحد الصحابة -في عهد عمر بن الخطاب ﷺ -يقرأ خطأ بما لا يتناسب مع المعنى "غفور رحيم " بدلا من " عزيز حكيم " في قوله تعالى من سورة البقرة :﴿ فَإِن زَلَلْتُم مِّنۢ بَعْدِ مَا جَآءَتْكُمُ ٱلْبَيِّنَـٰتُ فَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٠٩﴾ ﴾ (البقرة) ، فقال الأعرابي : "إن كان هذا كلام الله فلا؛ فالحكيم لا يذكر الغفران عند الزلل؛ لأنه إغراء عليه . فعاد الصحابي إلى الآية، فوجد نفسه على خطأ، وصدق الأعرابي إذ لا معنى للغفران والرحمة، بعد وضوح الحق وقيام الحجة على الجاحد [20]؛ مما يؤكد أن الاتساق السياقي بين الفواصل إنما هو ثمرة للناتج الدلالي المستهدف، ولم يكن لرعاية الفاصلة على حساب المعنى والسياق .

وهناك نماذج قرآنية متعددة ومتنوعة تدل بوضوح على تمكن الفاصلة في آيتها تمكناً يصل إلى أقصى غاياته، كما يتجلى فيها قوة تعلقها بسياقها تعلقاً تاماً، ومن ذلك ما جاء في وصف أعجاز النخل مرة بالتذكير بلفظة: ﴿ مُّنقَعِرٍ ﴾ في سورة القمر في قوله تعالى : ﴿ تَنزِعُ ٱلنَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ ﴿٢٠﴾ ﴾ ومرة بالتأنيث بلفظة﴿ خَاوِيَةٍ ﴾ في سورة الحاقة في قوله تعالى : ﴿ سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَـٰنِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى ٱلْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَىٰ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ ﴿٧﴾ ﴾ ، مع أن اللفظتين في الآيتين وصف للنخل، والمقصود من التشبيه فيهما واحد، وهم قوم عاد .

والنخل اسم جنس يذكر ويؤنث، فإذا وُصِف جاز في صفته التذكير حملاً على اللفظ، والتأنيث حملاً على المعنى، وقصد في الآيتين جنس النخل في التذكير، وأُريدت جماعته في التأنيث، وقد جاءت كل فاصلة منها مناسبة للمرحلة الزمنية من العقاب، حيث الغرض منها هو الإخبار عن الكيفية التي تم فيها إهلاك قوم عاد، وأن إهلاكهم تم على مرحلتين، تحدثت آيات القمر عن المرحلة الأولى منها، وعرضت آيات الحاقة للمرحلة الثانية .

وقد تبين أن الغرض من تشبيه قوم عاد بأعجاز النخل المنقعر، هو أنهم اجتثوا من جذورهم، كما يجتث النخل من جذوره؛ فلم يبق لهم أثر، ودل على ذلك الفعل ﴿ تَنزِعُ ﴾ ، كما تبين أن الغرض من تشبيههم بأعجاز النخل الخاوية، هو الإخبار عن إهلاكهم والتخلص منهم نهائياً،

وخواء منازلهم، وهذه المرحلة لا تتم إلا بعد التمهيد لها بما حدث في المرحلة الأولى في سورة القمر؛ ومن ثم ناسبت كل فاصلة منها مرحلة زمنية من العقاب، وهو ما يوضح تمكن كل فاصلة منها بسياق بآيتها.

ومن الشواهد التي يتجلى فيها الاختيار الدقيق لمفردة الفاصلة وانسجامها مع سياق آيتها، وهو ما يدل على العلاقة السياقية الوثيقة التي تربط بينهما، ما ورد في قوله تعالى :﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ لِتَهْتَدُوا۟ بِهَا فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٩٧﴾ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ﴿٩٨﴾ ﴾ (الأنعام) .

وعلى الرغم من أن الفاصلتين من حقل دلالي واحد لصلتهما بالعمليات الذهنية، فإن هناك اعتبارات تتعلق بجزئيات النظم وتماسكه، قد روعيت في اختيار كل فاصلة منها لتناسب السياق الذي وردت فيه، وهو ما وضحه الزمخشري في قوله : " فإن قلتَ : لم قيل : "يعلمون" مع ذكر النجوم، و"يفقهون" مع ذكر إنشاء بني آدم ؟ قلتُ :كان إنشاء الإنس من نفس واحدة، وتصريفُهم بين أحوال مختلفة ألطف وأدقّ صَنْعةً وتدبيراً، فكان ذكر الفِقه الذي هو استعمالُ فِطنة وتدقيقُ نظر مطابقاً له "(2).

وقد كشف ابن أبي الإصبع من خلال نظرة دقيقة ثاقبة، وتذوق بلاغي رفيع عن العلاقات الوثيقة التي تربط الفاصلة بسياقها التي سيقت من أجله في قوله تعالى : ﴿ إِنَّ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّلْمُؤْمِنِينَ ﴿٣﴾ وَفِى خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِن دَآبَّةٍ ءَايَٰتٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴿٤﴾ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن رِّزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ ءَايَٰتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٥﴾ ﴾ (الجاثية) .

يقول :" فالبلاغة تقتضي أن تكون فاصلة الآية الأولى : ﴿ لِّلْمُؤْمِنِينَ ﴾، لأنه سبحانه ذكر العالَم بجملته، حيث قال : السموات والأرض، ومعرفة ما في العالم من الآيات الدالة على أن المخترع له عليم حكيم، وإن دلّ على وجود صانع مختار فدلالتها على صفاته، لتقدُّم الموصوف وجوداً واعتقاداً على الصفات، وكذلك قوله في الآية الثانية : ﴿ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴾، فإن نفس الإنسان وتدبّر خلق الحيوان، أقرب إليه من الأول، وتفكُّره في ذلك مما يزيده يقيناً في معتقده الأول .

وكذلك معرفة جزئيات العالم من اختلاف الليل والنهار، وإنزال الرزق من السماء، وإحياء الأرض بعد موتها، وتصريف الرياح، تقتضي رجاحة العقل ورصانته؛ ليعلم أن من صنع هذه الجزئيات هو الذي صنع العالم، التي هي أحسن منه، وعوارضُ عنه، ولا يجوز أن يكون بعضها صنع بعضاً بعد قيام البرهان على أن للعالم الكلي صانعاً مختاراً؛ فلذلك اقتضت البلاغة أن تكون فاصلة الآية الثالثة : ﴿ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾وإن احتيج للعقل في الجميع، إلا أن ذكره ههنا أمس بالمعنى من الأول، إذ بعض من يعتقد صانعاً للعالم ربما قال: إن بعض هذه الآثار يصنع بعضاً؛ فلا بد إذاً من التدبر بدقيق الفكر وراجح العقل" (30).

ومن الفواصل التي يتجلى فيها التوغل الدلالي ورسم المشاهد، فتضيف في سياق الآية معنىً جديداً له قوة تأثير وإقناع في نفس المتلقي، ما جاء في قوله تعالى : ﴿ يُصْهَرُ بِهِۦ مَا فِى بُطُونِهِمْ وَٱلْجُلُودُ ﴿٢٠﴾ ﴾ (الحج) .

فقد جاءت مفردة الفاصلة ﴿ وَٱلْجُلُودُ ﴾ مؤخرة ومعطوفة على ﴿ مَا ﴾؛ لتعبر عن الإحساس بشدة النار التي تصهر، كما تدل على الفروج وما يتصل بها من زنا وقبائح، وأن الوقوف على هذه الفاصلة، يبعث في روع الإنسان رهبة وفزعا شديدين، إضافة إلى ذلك فإن الجلد – كما تبين البحوث العلمية – مستقل بمراكز الإحساس، ولا يتلقّى الإحساس من الباطن، وأن إحساسات الألم والحرارة والبرودة تكون أشد ألما على الجلد، وهذا يدل على أن الآية تبين اشتمال العذاب على إيلام الداخل، وهو البطون، والخارج، وهو الجلود (31)، وقد أشار أبو السعود في تفسيره إلى أهمية معنى الجلود في الإشعار بقوة شدة الحرارة، وأن ملابسة تأثيرها في الظاهر أقوى من تأثيرها في الباطن . (32)

ومن قبيل التوغل الدلالي للفاصلة الذي يضيف في السياق معنى جديداً قوله تعالى : ﴿ فَأَنذَرْتُكُمْ نَارًا تَلَظَّىٰ ﴿١٤﴾ ﴾ (الليل) .

فالفاصلة ﴿ تَلَظَّىٰ ﴾، أي تتوهج وتتوقد، وقد أضافت في سياق الآية معنى جديدا يدل على شدة النار واستدامتها وقوة فاعليتها، إلى جانب أن هذه الصفات الحسية المرئية قد جاءت لتكمل عناصر السورة؛ ليكون لها تأثير بالغ في نفسية المتلقي .

وعلى هذا النحو يتضح تمكن الفاصلة في مكانها، وبعدها عن التكلف والقلق، وأن جمالها جاء بين مناسبتها لما قبلها بما يؤثر في توضيح المعنى وتمكينه، وبين إضافتها في النص معان جديدة تزيد من قوة التأثير والإقناع، إلى جانب إحكام الصورة الفنية، بيد أننا لا يمكن أن نغفل أو نقلل من الإعجاز الموسيقي الذي يؤديه الاتساق بين فواصل الآيات من تنغيم صوتي يزيد الأسلوب رونقاً وجمالاً وتأثيراً في نفس المتلقي، وما يضفيه من أثر عميق في توضيح المعنى وتمكينه، وهي فوائد لا يمكن إغفالها أو التقليل من جدواها، أما الذي نرفضه ونعارضه فهو أن يصبح مراعاة الفاصلة مقصودًا لذاته، وهدفاً يسعى إليه على حساب المعنى المراد من سياق النص القرآني؛ فالتناسب الشكلي بين الفواصل ليس أحد الغايات الذي يقصد لذاته في البيان القرآني .

ومجمل الأمر أنه تتكشف للناظر في القرآن – كما يقول سيد قطب – آفاقٌ وراء آفاق من التناسق والاتساق : فمن نظم فصيح إلى سرد عذب إلى معنى مترابط إلى نسق متسلسل إلى لفظ معبر إلى تعبير مصوّر إلى تصوير مشخّص إلى تخييل مجسّم إلى موسيقى منغمة إلى اتساق الأجزاء إلى تناسق في الإطار إلى توافق في الموسيقى إلى افتنان في الإخراج ... وبهذا كله يتم الإبداع ويتحقق الإعجاز ". [23]

السياق وتشكيل الدلالة في نهايات الآيات

يعتمد السياق على الأسلوب؛ لأنه يمثل الإطار الذي يعبر به المبدع، ويتخذه طريقاً للأداء، وفيه ترتبط الدوال بمدلولاتها؛ إذ تنتظم السياق عناصر النص ووحداته اللغوية بأصواتها ومفرداتها وتراكيبها؛ ولذلك تسهم فاعلية السياق في تشكيل الأسلوب؛ فتجعل الكلمة تجاوز بعدها المعجمي لصالح دلالات جديدة، فإذا لم يكن للكلمة في ذاتها طاقة تتعدد بها دلالتها، أو تختلف، وهي في حالة انفرادها؛ فإنها حين تجتمع إلى كلام آخر وتنتظم معه، تنطلق منها طاقات، وتنكشف منها أو تختفي جوانب لم يكن في المستطاع أن تنكشف أو تختفي وهي مفردة، الأمر الذي لا يسمح لها إلا أن تكون على حال واحدة أبدا؛[33] وبذلك توجد الكلمة في كل مرة تستعمل فيها في جو يحدد معناها تحديداً مؤقتاً، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوعة التي بوسعها أن تدل عليه .[34]

ويشكل التركيب الإطار الذي تنتظم فيه المفردات داخل الجمل، وتتصل طبيعته – كما يذكر الدكتور محمد عبد المطلب [35] – باللغة والنظام الذي يحكمها، ونظام مفرداتها الذي له أصول في تجاور بعض المفردات، وارتباطها بموضع معين في الصياغة، ثم ارتباطها بسياق محدد ترد فيه، ولكن عندما يقدم المبدع عملاً فنياً، فإنه لا يحافظ على كل ذلك، وإنما يحاول تجاوزه لخلق مستويات في الأداء ترتبط به وتنم عليه . وقد لاحظ القدماء ذلك من خلال مقولتهم الدقيقة : " لكل مقام مقال، ولكل كلمة مع صاحبها مقام " وكان ذلك وراء أروع مباحثهم حول الصياغة وربطها بسياقات محددة تحسن فيها وتجود .

وإذا كانت اللغة تمثل نظاماً يتصل بالأنسقة الخاصة، وتخضع لاعتبارات تتحكم في علاقاتها، فإن سياق المقام يمثل عنصراً أساساً في الدلالة؛ لأن الصياغة تأخذ معه أشكالاً متمايزة في حركتها التركيبية، حيث تمتد هذه الحركة في شكل أفقي أحياناً، ورأسي أحياناً أخرى، وقد تأخذ عمقاً موضعياً أحياناً ثالثة . وقد يكون للتركيب أثره الدلالي من خلال حضور بعض عناصره أو غيابها، وقد يكون الغياب أكثر إفرازاً للدلالة من الحضور، كما أن طبيعة التحول التي تطرأ على خصائص الجزئيات تترك – هي الأخرى – علامات دلالية ذات أهمية بالغة . وهذا كله يمثل الأبعاد الرئيسة لعناصر التركيب في الصياغة الفنية.[35]

ومن ثم فإن طاقة الإيحاء بالمعاني الثواني أو المعاني الإضافية تُستهدف بتجاوز المألوف من التراكيب اللغوية، بل إن أبواب المعاني تقوم أساساً على العدول في اللغة عن مستوى استخدامها المألوف؛ لخدمة الدلالات الخاصة التي يأتي بها التوظيف المتفرد للغة؛ إذ يمنحها السياق أبعادًا دلالية وجمالية ترتبط بظاهرة العدول باعتبارها إجراءات أسلوبية تستهدف وضع الوحدات اللغوية في سياقات مختلفة؛ وعلى هذا فإن معنى الكلمة يتشكل تشكيلاً جديدًا تبعًا للسياقات التي تقع فيها؛ إذ عن طريقها تكتسب قيمتها في ظل بنيتها الأسلوبية .

ويعد القرآن الكريم ظاهرة عدول كبرى في الفكر والفن، حيث يحفل التعبير القرآني في الفواصل بإمكانات أسلوبية متمايزة في حركتها التركيبية؛ لتحقيق التأثير بإمكاناتها الجمالية التي تختص بمستوى الإبداع في اللغة، وفيها تتجلى أسرار التعبير الدالة على البيان المعجز من خلال ما تضفيه على آياتها من قيمة دلالية وإيقاعية، لمجيئها متمكنة في موضعها المناسب؛ لتكمل معنى الآية التي وردت بها، مع الانسجام بين مضمونها وشكلها بما يتطلبه سياقها ويقتضيه، فكان لها تأثيرها المباشر على الجملة القرآنية، ومن الجوانب التي تتميز بها بلاغة البناء التركيبي للفواصل القرآنية، وما لها من أثر دلالي في السياق: التقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والخروج عن مقتضى الظاهر وغيرها من مظاهر بناء التراكيب التي ترتبط بالسياق، وهو الذي يربط بين عناصرها أيضا؛ إذ إن انتظام التركيب يؤدي إلى وضوح الدلالة .

التقديم والتأخير والسياق

يمثل التقديم والتأخير مظهراً من مظاهر الخروج عن النسق، والابتعاد عن السنن النمطية للأسلوب؛ لتجسيد أغراض فنية مقصودة سياقياً لا تكون بغيره؛ ولهذا يتصل بالبلاغة وثيق الاتصال، كما أنه يفصح عن مدى مرونة الاستعمال اللغوي الذي يفسح مجالاً رحباً من الخيارات والبدائل بما يوفر من قيم فنية ما كان للخطاب أن يفيد منها لولا عدوله عن الأنماط المعيارية .

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب دوراناً في الفواصل القرآنية، وقد تجلى أثر هذا المنزع البلاغي الأصيل فيما يضفيه على سياق الفواصل من دقة وإعجاز، وعلى أسلوبها من روعة وجمال، وعلى المتلقي – في ذات الوقت – من لذة ومتعة لا حد لها؛ لأن فاعلية التشكيل اللغوي داخل السياق تتوقف على مدى قدرة هذا التشكيل على إثارة المتلقي؛ لإيجاد العلاقات المتداخلة بين الوحدات اللغوية؛ فالعدول عن النسق والخروج عن المألوف، يكون أكثر تعبيرية وفنية في تقرير المعنى وترسيخه، وأشد تأثيراً في المتلقي . والتقديم والتأخير من المباحث التي أولاها علماء البلاغة القدامى، والدارسون المحدثون اهتمامًا بالغًا بما يشف عن وعيهم العميق بأسراره البلاغية الدقيقة التي تحتاج إلى إمعان نظر، وفضل تأمل، ومعرفة وفهم كبيرين بأسرار العربية وأساليبها؛ ولذا أخذوا ينظرون بتقدير كبير إلى جماليات التقديم والتأخير؛ فقد وصفه عبد القاهر بأنه:" باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتر لك عن بديعه، ويفضي إلى لطيفه، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر، فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدم فيه شيء، وحُوّل اللفظ عن مكانه إلى مكان " (9) . وهذا الأسلوب يكتسب قيمته الفنية بحسب توظيفه داخل السياق، إذ إن طاقات الإيحاء ومستويات الدلالة تتماوج مع حركة اللفظ من ناحية تقدمه أو تأخره وفق حركة المعنى في السياق، وحالة استقراره في النص؛ وبذلك ترتبط بلاغته بأثرها الفني على المعنى، وقد ورد هذا الأسلوب كثيراً في الفواصل القرآنية، وكان دليلاً على دقة اختيار الإعجاز البياني الخالد للفاصلة، من حيث موقعها من الآية، وتوافقها مع مضمونها، واتصالها الوثيق بسياقها، وتعلقها أيضاً بما قبلها أو بعدها من سياق الفواصل، فضلاً عن توافقها مع الإيقاع العام للآيات السابقة واللاحقة؛ ومن ثم كان اختيارها دون غيرها؛ تحقيقا لنواتج دلالية و جمالية .

ومن الصور الرائعة للتقديم والتأخير على سبيل المثال قوله تعالى في سورة الليل﴿ إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَىٰ ﴿١٢﴾ وَإِنَّ لَنَا لَلْآخِرَةَ وَالْأُولَىٰ ﴿١٣﴾ ﴾ (الليل) فالآية عدلت هنا عما هو متعارف عليه من تقديم الأولى على الآخرة، في حين قدمت الأولى على الآخرة في سورة القصص في قوله تعالى :

﴿ وَهُوَ اللَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ لَهُ الْحَمْدُ فِي الْأُولَىٰ وَالْآخِرَةِ ۖ وَلَهُ الْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿٧٠﴾ ﴾ (القصص) .

وليست رعاية الفاصلة هي التي دعت إلى تقديم لفظة الآخرة في هذه الآية، وتأخيرها في سورة القصص، وإنما هو سياق المعنى المراد هو الذي استدعى كل هذا، ثم جاء الإيقاع الموسيقي متماً للمعنى، وتابعاً له، وليس مقصوداً في ذاته، فقد وردت آية الليل في سياق الإخبار عمن يبطره غناه، ويفتنه ماله، فيغفل عن مآله الأخروي الذي لا يغني فيه المال فتيلاً: ﴿ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ ﴿٨﴾ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ ﴿٩﴾ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ ﴿١٠﴾ وَمَا يُغْنِي عَنْهُ مَالُهُ إِذَا تَرَدَّىٰ ﴿١١﴾ إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَىٰ ﴿١٢﴾ وَإِنَّ لَنَا لَلْآخِرَةَ وَالْأُولَىٰ ﴿١٣﴾ ﴾ (الليل) ، فجاء السياق هنا لمواجهة الغفلة عن الآخرة، افتتاناً وتعلقاً بالأولى وهي الدنيا الزائلة، و لزم ذلك تقديم الآخرة على الأولى – فضلاً عن مراعاة الفاصلة – لبيان أساس تلك الغفلة، وإعلام المفتونين بالدنيا أن مصيرهم الأخروي هو الأسمى و الأبقى والأولى بالاهتمام .

كذلك جاء تقديم الآخرة على الأولى في سورة النجم؛ ليحقق تناسب الفاصلة تعبيريًا مع ما تقتضيه طبيعة المعنى وتتطلبه خصوصية السياق، وإيقاعيًا في الوقت نفسه، وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَلِلَّهِ الْآخِرَةُ وَالْأُولَىٰ ﴿٢٥﴾ ﴾ (النجم) ، وذلك في سياق الإخبار عن هؤلاء الذين يتوهمون أن الآلهة التي أشركوا بعبادتها سوف تشفع لهم في الآخرة، فجاء سياق الآية ليواجه ضلال هؤلاء الواهمين الغافلين عن مآلهم الأخروي المحتوم تعلقاً بالدنيا وزينتها الزائلة ﴿ إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ ۚ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ ۖ وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمُ الْهُدَىٰ ﴿٢٣﴾ أَمْ لِلْإِنْسَانِ مَا تَمَنَّىٰ ﴿٢٤﴾ فَلِلَّهِ الْآخِرَةُ وَالْأُولَىٰ ﴿٢٥﴾ ۞ وَكَمْ مِنْ مَلَكٍ فِي السَّمَاوَاتِ لَا تُغْنِي شَفَاعَتُهُمْ شَيْئًا إِلَّا مِنْ بَعْدِ أَنْ يَأْذَنَ اللَّهُ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَرْضَىٰ ﴿٢٦﴾ ﴾ (النجم) .

ولعلنا - في ضوء ذلك – ندرك أن السياق هو الذي يحدد تقديم هذه اللفظة في موضع، وتأخيرها في موضع آخر، حسب المعنى المراد الاهتمام به، أو التركيز عليه، وليس القصد رعاية الفاصلة فحسب، ولذلك تقول الدكتورة عائشة عبد الرحمن : " ليس القصد إلى رعاية الفاصلة، هو وحده الذي اقتضى تقديم الآخرة هنا على الأولى، وإنما اقتضاه المعنى أولاً، في سياق البشرى والوعيد، إذ الآخرة خير وأبقى، وعذابها أكبر وأشد وأخزى : وبهذا الملحظ البياني قدمت الآخرة على الأولى في سياق البشرى للمصطفى عليه الصلاة والسلام في قوله تعالى﴿ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَكَ مِنَ الْأُولَىٰ ﴿٤﴾ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ ﴿٥﴾ ﴾ (الضحى)[26]، ويذهب ابن عاشور في تقديم الآخرة على الأولى إلى أنه :"إنما قدمت الآخرة للاهتمام بها، والتنبيه إلى أنها التي يجب أن يكون اعتناء المؤمنين بها؛ لأن الخطاب في هذه الآية للرسول ﷺ والمسلمين مع ما في التقديم من الرعاية للفاصلة ." [22]

ومن صور التقديم والتأخير في الفواصل القرآنية أيضاً، تقديم المفعول، وتأخير الفاعل في قوله تعالى :﴿ وَلَقَدْ جَاءَ آلَ فِرْعَوْنَ النُّذُرُ ﴾ (القمر). المقدم في الآية هم ﴿ آلَ فِرْعَوْنَ ﴾ (الواقعة) مفعولاً به على عامله﴿ النُّذُرُ ﴾ الواقع فاعلاً، الذي تأخر عن موضعه الطبيعي بعد الفعل ﴿ جَاءَ ﴾ مباشرة؛ وذلك لملحظ معنوي بلاغي دقيق، هو الاهتمام بالمقدم على المتأخر، والتركيز عليه؛ إذ إن من الأسس التي بني عليها

ترتيب المتعلقات أن يقدم منها ما هو أوثق صلة بغرض الكلام وسياقاته، وما كان لهذا الناتج المعنوي أن يتحقق لو جاء المفعول به في موقعه الأصلي، وغدت الصياغة "ولقد جاء النذر آل فرعون" . هذا فضلاً عن الناتج اللفظي بإيقاعه المجلجل الذي حققه تأخير الفاعل ﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾ وهو اطراد الاتساق بين فواصل السورة كلها .

ومما تجدر ملاحظته أن لكلمة الفاصلة ﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾ التي جاءت في فواصل السورة بلفظها إحدى عشرة مرة، خصوصية في البيان مبنى ومعنى، ودلالة على ما تساق السورة إليه، وتقام لتصويره في القلوب، وذلك ما تحسه من ثقل الضمة لتواليها –كما أشار الرافعي في معرض تناوله للآية ٤٦من نفس السورة – على "النون" و "الذال" معاً، إضافة إلى ذلك جسأة حرف" الذال " وصلابته وخشونته ونبوه في اللسان، وخاصة إذا جاء فاصلة للكلام، فكل ذلك مما يكشف عنه، ويفصح عن موضعه الثقل فيه، لكنه جاء في هذه الآية على العكس من ذلك ...ثم قال الرافعي : أعجب لهذه الغنّة التي سبقت "الذال " في﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾.[36]

وهكذا نرى العناية بالخصوصية في الدلالة على ما تساق السورة إليه من أغراض ومقاصد، والعناية بالقيم الصوتية في نظمها وبنائها؛ مما يمنحها مزيداً من التوازي والتماثل والتناسب مع بقية فواصل السورة؛ الأمر الذي يدل على وثيق الاعتلاق بين الصورة الصوتية للفاصلة وما هو مكنون فيها من دلالات ومعان، بما يتطلبه السياق ويقتضيه؛ فيتحقق لنظم السورة التناسب والتآخي بين معانيها المتعقلة، والتناغم والتناغي بين القيم الصوتية المتمثلة في جرسها وإيقاعاتها . ومن هذا القبيل أيضاً تقديم المفعول على الفاعل في قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَى ٱلْكِتَٰبَ وَقَفَّيْنَا مِنۢ بَعْدِهِۦ بِٱلرُّسُلِ ۖ وَءَاتَيْنَا عِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَأَيَّدْنَٰهُ بِرُوحِ ٱلْقُدُسِ ۗ أَفَكُلَّمَا جَآءَكُمْ رَسُولٌۢ بِمَا لَا تَهْوَىٰٓ أَنفُسُكُمُ ٱسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ ﴿٨٧﴾ ﴾ (البقرة) ، حيث نجد أن مفعولي الفعلين(كَذَّبْتُمْ)، (تَقْتُلُونَ) قدم عليهما؛ لأهمية المقدم في الآية والعناية به، وهم الأنبياء الذين أرسلوا إلى بني إسرائيل، وكانوا عرضة للتكذيب والقتل، وهذا الناتج المعنوي للتقديم، يتعلق به ناتج لفظي يتممه ويتبعه، حققه تأخير الفعل والفاعل(تَقْتُلُونَ) وهو النسق الإيقاعي الجمالي المطرد الذي جاء نتيجة للتوافق الصوتي للفاصلة مع الإيقاع العام للفواصل السابقة، وهي ثنتان وثلاثون فاصلة (٥٥ : ٨٦) واللاحقة وهي ست عشرة فاصلة (٨٨ : ١٠٣) وكانت جميعها بحرف النون الذي يعد من أهم حروف الترنم في العربية، بما يحققه من وقع نغمي، ووضوح سمعي خاصة في حالة الوقف عليه، ومن ثم كان أكثر الحروف العربية استعمالاً في الفواصل القرآنية،حيث بلغ ما ختم بها أكثر من نصف الآيات القرآنية تقريباً.

ومن أجل ذلك عدلت الصياغة القرآنية في الآية إلى استخدام صيغة المضارع (تَقْتُلُونَ) في الفاصلة بدلاً من صيغة الماضي الذي جاء به الفعل (كَذَّبْتُمْ) الذي كان من المتوقع أن يأتي مجانساً له بصيغة الماضي لا المضارع، ولكن الفاصلة كسرت هذا التوقع؛ حرصاً على أمرين : معنوي هو: استحضار الحالة الفظيعة في النفوس، وتصويرها في القلوب، وهي حالة قتلهم رسلهم، والإيحاء بدوام التجدد والاستمرار في صنيعهم هذا، وآخر لفظي هو : تعاقب الفاصلة النونية المسبوقة بالمد؛ ليتحقق الإيقاع بالمد والترنم الذي يشيع مناخاً صوتياً يساعد على ترسيخ المعاني في الأذهان، ويؤثر تأثيراً فاعلاً في حيوية التلقي بإشباع رغبة المتلقي في طلب المزيد من ذلك التلقي الممتع الذي يرضي حاجاته الجمالية .

وعلى هذا النحو اعتمدت شواهد كثيرة على بناء التقديم والتأخير في الفواصل القرآنية، وعُدِلَ فيها عن الماضي إلى المضارع لغرض بلاغي؛ لأن المضارع يوضح الحال التي يقع فيها، ويستحضر تلك الصورة، حتى كأن السامع يعاينها ويشاهدها، وليس كذلك في الفعل الماضي .

وبذلك دلت دراسة صور التقديم والتأخير في الفواصل القرآنية على أن ناتجها المستهدف كان دلالياً ولفظياً معاً، بيد أن ناتجها الدلالي كان له الدور الأكبر، والباعث الأقوى في توجيه ورودها؛ لأن سياق المعنى هو الأساس في النظم القرآني، سواء كان في الفاصلة، أو في غير الفاصلة،

كما أن النسق الجمالي للاتساق الصوتي بين فواصل الآي بإيقاعه المتتابع في شكل منسجم ومتناسب، كان نتيجة طبيعية لهذا الناتج الدلالي، وثمرة يانعة من ثماره المتعددة، بالإضافة إلى دوره البارز في حيوية التلقي، وما يخلفه في روح المتلقي من شعور بالإشباع والمتعة، وكذلك في جعل المعنى أكثر رسوخاً في الأذهان، ولم تكن رعاية الفاصلة هي الموجهة الوحيدة على عملية التحريك الأفقي للدوال بالتقديم والتأخير؛ إذ إن من تمام الإعجاز أن يجتمع الأمران معاً .

الحذف والسياق

يشكل الحذف أيضاً عدولاً عن نمطية التركيب، وهو ظاهرة لغوية من أدق موضوعات البلاغة مسلكاً، وأدعاها لإعمال الفكر بما تضفيه من فجوات دلالية تُعرف بالمسكوت عنه من القول الذي يتولى المتلقي ملأه؛ وفي ذلك دفع غير مباشر للمتلقي ليسهم في تصور المعنى، والوقوف على ما يمكن أن ينتجه العدول من ظلال دلالية .

وهذه الظاهرة تنطوي - غالباً - على خصوصيات يكون مبناها على إثارة الحس والشعور، ويعول فيها على الذوق وسعة أفق الخيال، وتلك الخصوصيات تختلف بحسب السياق الوارد فيه الكلام، وقد أشار عبد القاهر الجرجاني إلى شيء من هذا في قوله: " هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تبن ْ، وهذه جملة قد تنكرها حتى تخبر، وتدفعها حتى تنظر ".[9]

وسماه ابن جني " شجاعة العربية"، وقال : " قد حذفت العربية الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه وإلا كان فيه ضرب من تكلف علم الغيب في معرفته " [6]، وهذا معناه أن جماليات الحذف تتأسس تبعاً لنظرية لغوية مهمة تظل تشكل مرجعية عند الحديث عن العدول وظواهره في مختلف التراكيب، وهي نظرية " أمن اللبس "، إذ يكون للحذف قرائن عدة منها : دلالة الحال، ودلالة المقال، ودلالة العقل وغيرها من الدلالات.

ومن الفواصل القرآنية التي جاء فيها الحذف مرتبطاً بالنص ارتباطاً عضوياً، وكان مجيئه مراعاة لسياق المعنى الذي ورد فيه، فضلاً عن مراعاة الفاصلة، فكان دوره في بناء النظم القرآني من ناحيتيه : الجمالية والدلالية معاً، وذلك في قوله تعالى على لسان سيدنا إبراهيم عليه السلام

﴿ قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ﴿٧٢﴾ أَوْ يَنفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ ﴿٧٣﴾ ﴾ الشعراء، والمحذوف في الآية هو المفعول به في الفاصلة ﴿يَضُرُّونَ ﴾ في حين ورد ذكره في المعطوف عليه قبلها ﴿ يَسْمَعُونَكُمْ ﴾ والحذف هنا له دلالة معنوية، ودلالة جمالية أيضاً، ولاشك أنه لو ذكر المفعول به لم تنسجم الفاصلة مع فواصل الآي، ولكن الحذف اقتضاه سياق المعنى أيضاً، فقد ذكر مفعول النفع فقال : ﴿يَنفَعُونَكُمْ ﴾ لأنهم يريدون النفع لأنفسهم . وأطلق الضر ﴿يَضُرُّونَ﴾ لسببين : الأول, أن الإنسان لا يريد الضر لنفسه، وإنما يريده لعدوه , والآخر, أن الإنسان يخشى ممن يستطيع أن يُلحق به الضر .

فأنت ترى أن النفع موطن تخصيص، والضر موضع إطلاق، فخص النفع وأطلق الضر . والمعنى أن هذه الآلهة لا تتمكن من الإضرار بعدوكم، كما أنها لا تستطيع أن تضركم، فلماذا تعبدونها ؟ ولو ذكر المفعول به، فقال : " أو يضرونكم " لما أفاد هذين المعنيين . فانظر كيف أن الإطلاق في الضر اقتضاه المعنى علاوة على الفاصلة " . [37]

ومثله أيضاً ما جاء في سورة الضحى وبرز فيه جلياً تأثير الفاصلة جمالياً ودلالياً في سياق السورة، وذلك في قوله تعالى : ﴿ وَالضُّحَىٰ ﴿١﴾ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ ﴿٢﴾ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ﴿٣﴾ ﴾ (الضحى)، فقد حذف المفعول به (كاف الخطاب) من الفعل ﴿ قَلَىٰ ﴾ ويرى بعض

المفسرين أن الحذف هنا رعاية للفاصلة، وأن البلاغة تقتضيه استغناء عن المحذوف بذكره من قبل في﴿ مَا وَدَّعَكَ ﴾ وهو اختصار يقع من إيجاز الحذف فى أفضل منازله، ولكن الحذف هنا له شأن آخر غير ما ذكره المفسرون، وهو التكريم للرسول ﷺ والتقدير لمنزلته، والترفع عن ذكر ما يشينه، بدليل أن البيان القرآني ذكر قبلها﴿ رَبُّكَ ﴾ التي فيها خصوصية تحمل معنى الطمأنة لرسوله الكريم الذي يرعاه؛ ولا يودعه أو يتركه أبداً.

وقد أشارت الدكتورة عائشة عبد الرحمن إلى سر هذا الحذف في قولها :"السر في حذف الكاف من﴿ قَلَىٰ ﴾ في هذا النموذج الرائع لأدب الخطاب فى التنزيل الحكيم تقتضيه حساسية مرهفة بالغة الدقة واللطف، وهي تحاشي خطابه تعالى رسوله المصطفى، في موقف الإيناس، بصريح القول : وما قلاك؛ لما في القّلى من حسّ الطرد والإبعاد وشدة البغض .وأما التوديع فلا شيء فيه من ذلك، بل لعل الحس اللغوى فيه يُؤذن بأنه لا يكون وداع إلا بين الأحباب، كما لا يكون توديع إلا مع رجاء العودة وأمل اللقاء، وحذفت كاف الخطاب في الفواصل بعدها؛ لأن السياق بعد ذلك أغنى عنها، ومتى أعطى السياق الدلالة المرادة مستغنيا عن الكاف، فإن ذكرها يكون من الفضول والحشو المنزه عنها أعلى بياناً. [26]
ويتناول سيد قطب سورة الضحى من حيث ما تحقق فيها من إبداع معجز في اختيار الإيقاع الموسيقى المناسب للصورة ومشهد السياق، يقول :" لقد أطلق التعبير جواً من الحنان اللطيف، والرحمة الوديعة، والرضاء الشامل، والشجى الشفيف: ﴿ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ﴿٣﴾ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ ﴿٤﴾ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ ﴿٥﴾ ﴾ ثم ﴿ أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ ﴿٦﴾ وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ ﴿٧﴾ وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَىٰ ﴿٨﴾ ﴾ ذلك الحنان، وتلك الرحمة، وذاك الرضاء، وهذا الشجى تنسرب كلها من خلال النظم اللطيف العبارة، الرقيق اللفظ؛ ومن هذه الموسيقى السارية في التعبير، الموسيقى الرتيبة الحركات، الوئيدة الخطوات، الرقيقة الأصداء، الشجية الإيقاع .
فلما أراد إطاراً لهذا الحنان اللطيف، ولهذه الرحمة الوديعة، ولهذا الرضى الشامل، ولهذا الشجى الشفيف، جعل الإطار من الضحى الرائق، ومن الليل الساجي. أصفى آنين من آونة الليل والنهار، وأشف آنين تسرى فيهما التأملات. و ساقهما فى اللفظ المناسب، فالليل هو ﴿ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ ﴾ لا الليل على إطلاقه بوحشته وظلامه، الليل الساجى الذى يرق ويصفو، وتغشاه سحابة رقيقة من الشجى الشفيف، كجو اليتم والعيلة، ثم ينكشف ويُجلى، ويعقبه الضحى الرائق، مع ﴿ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ﴿٣﴾ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ ﴿٤﴾ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ ﴿٥﴾ ﴾ فتلتئم ألوان الصورة مع ألوان الإطار، ويتم التناسق والاتساق .[23]
ويكثر الحذف في الفواصل القرآنية، لما ينطوي عليه – إلى جانب الإيجاز في العبارة – من قيمة فنية تلائم طبيعة الموقف الذي سيق فيه الكلام على نحو ما يظهر في سورة الفجر من قوله تعالى : ﴿ وَالْفَجْرِ ﴿١﴾ وَلَيَالٍ عَشْرٍ ﴿٢﴾ وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ ﴿٣﴾ وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ ﴿٤﴾ ﴾،

ووقع الحذف هنا للياء في فاصلة ﴿ يَسْرِ ﴾ لدلالة سياقية، وهي دلالة اللفظ على معناه، فالليل حين يسري ينتقص منه، فجاء النقص في اللفظ؛ ليناسب النقص في المعنى، أي سرعة حدوث سريان الليل وذهابه، وفي هذا ما فيه من الدلالة على قدرة الله وعظمته في فعل ذلك، وأيضا جاء الحذف لدلالة لفظية جمالية، وهي تواتر فاصلة الراء المكسورة في آيتين قبلها، وآية بعدها في انسجام وتناسب تام؛ مما أشاع مناخاً صوتياً، أسهم في ترسيخ المعاني في الأذهان، وترك شعوراً في روح المتلقي بالرغبة في مزيد من التلقي المشبع والممتع.

ومنه أيضاً حذف حرف في قوله تعالى :﴿ يَا أُخْتَ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكِ بَغِيًّا ﴿٢٨﴾ ﴾ (مريم)، وجاء حذف الحرف في فاصلة ﴿ بَغِيًّا ﴾ بدلاً من "بغية"؛ لهدف دلالي حرص سياق الآية على إبرازه، وهو بيان طهر أم مريم عليها السلام، وحرصها على

العفة وعدم الوقوع في الفاحشة، كما جاء الحذف لهدف لفظي، وهو العناية بالبعد الصوتي في تماثل الفواصل قبلها وبعدها على نحو ممتد في السورة، فتلاحم الإيقاع بالإيقاع، مما أثر تأثيراً فاعلاً في نفسية المتلقي، وجعل المعنى أكثر تمكيناً في ذهنه .

وقد أشار الدكتور محمد أبو موسى إلى أن العلة في حذف الحرف في الآيتين هو دليل على شيء في المعنى أي دلالة اللفظ على معناه، وليس كما ذكر الأخفش من أن العرب إذا عدلت بالشيء عن معناه، نقصت حروفه، يقول : " وواضح أن الذي ذكره الأخفش في هذا، ليس قاعدة، وإنما هو تصرف قد يكون منه في مثل هذا الذي ذكره، وكم من كلمات عدل بها القوم عن معناها، وبقيت في لسانهم، كما كانت قبل أن يُعدل بها، وصور المجاز كثيرة وكلها عادل عن المعنى" .[38]

ومن هذا القبيل أيضاً حذف ياء المتكلم في عدد من فواصل سورة الشعراء في قوله تعالى : ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَنِى فَهُوَ يَهْدِينِ ﴿٧٨﴾ وَٱلَّذِى هُوَ يُطْعِمُنِى وَيَسْقِينِ ﴿٧٩﴾ وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ ﴿٨٠﴾ وَٱلَّذِى يُمِيتُنِى ثُمَّ يُحْيِينِ ﴿٨١﴾ ﴾ .

ووقع الحذف هنا في الفواصل للإيجاز في اللفظ، والإسراع إلى ما يتعلق به الغرض المقصود من السياق في حديث إبراهيم عليه السلام ، وهو التركيز على ذكر صفات خالقه عز وجل، والثناء عليه بما هو أهل له، وهذا هو الداعي الدلالي للسياق، أما اللفظي له فهو الاتساق بين فواصل الآيات، وما له من تأثير بالغ في نفسية المتلقي، وتمكين المعنى في ذهنه .

وعلى هذا النحو من الإعجاز البياني الرائع يمضي الحذف في مواضعه الكثيرة التي تحفل بها الفواصل القرآنية؛ لبواعث سياقية تجمع بين الدلالة والإيقاع، ولم يكن وروده قصداً لرعاية الفاصلة، وتماثل رؤوس الآيات فحسب، كما ظن ذلك بعض المفسرين والبلاغيين واللغويين قدامى ومحدثين.

أحرف الزيادة والسياق

ولعل من أهم الإمكانات الأسلوبية التي تفتح مجالاً واسعاً لمعرفة دور السياق في بناء الفاصلة القرآنية هو العدول بزيادة حرف في تركيبها لدواعٍ سياقية دلالية وإيقاعية، فالحرف الزائد يأتي لتكون له فائدة مزدوجة يحققها لفظية ومعنوية حسب متطلبات السياق.

ومن أبرز صورها زيادة" هاء السكت " في الفاصلة للمواءمة بين النص والموقف الذي يعبر عنه، والسياق الذي يساق فيه كما في قوله تعالى:

﴿ فَأَمَّا مَنْ أُوتِىَ كِتَٰبَهُۥ بِيَمِينِهِۦ فَيَقُولُ هَآؤُمُ ٱقْرَءُوا۟ كِتَٰبِيَهْ ﴿١٩﴾ إِنِّى ظَنَنتُ أَنِّى مُلَٰقٍ حِسَابِيَهْ ﴿٢٠﴾ فَهُوَ فِى عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ ﴿٢١﴾ فِى جَنَّةٍ عَالِيَةٍ ﴿٢٢﴾ قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ ﴿٢٣﴾ كُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ هَنِيٓـًٔۢا بِمَآ أَسْلَفْتُمْ فِى ٱلْأَيَّامِ ٱلْخَالِيَةِ ﴿٢٤﴾ وَأَمَّا مَنْ أُوتِىَ كِتَٰبَهُۥ بِشِمَالِهِۦ فَيَقُولُ يَٰلَيْتَنِى لَمْ أُوتَ كِتَٰبِيَهْ ﴿٢٥﴾ وَلَمْ أَدْرِ مَا حِسَابِيَهْ ﴿٢٦﴾ يَٰلَيْتَهَا كَانَتِ ٱلْقَاضِيَةَ ﴿٢٧﴾ مَآ أَغْنَىٰ عَنِّى مَالِيَهْ ۜ ﴿٢٨﴾ هَلَكَ عَنِّى سُلْطَٰنِيَهْ ﴿٢٩﴾ ﴾ (الحاقة) .

فجاءت "هاء السكت " في الآيات الكريمة؛ لتصور الحالة التي يكون عليها الناس في يوم القيامة، ما بين التفاؤل حيناً، والتشاؤم حيناً آخر، والتأرجح بين اليأس والرجاء، وأخيراً بين البشارة والبهجة والفرحة لمن أوتي كتابه بيمينه، وعاين ما أُعد له في الجنة، وبين الحسرة والألم لمن أوتي كتابه بشماله، وشاهد ما أُعد له في النار من عذاب أليم، ولم يغن عنه ماله وملكه وسلطانه .

ومن أجل جلاء المعنى وتوضيحه، لمناسبة السياق الذي سيقت فيه الهاء، واستحضار الموقف وبيان حالة الناس في سياق التنبيه والإنذار، قصدت الآيات زيادة الهاء في هذا السياق؛ لتضيف معنى زائداً في المبالغة في السرور والفرح، لمن وفقه الله وجاءته البشارة، وفي المبالغة في الحزن والألم والعناء والتعب لمن أخفق في عمله، وارتد حسيراً، وكانت زيادتها تحقيقا لنواتج دلالية في المقام الأول، وما ترتب عليها من الاتساق بين فواصل الآي في شكل منسجم ومتناسب، وهو ناتج لفظي له أثره الفاعل في روح المتلقي بما يشيع من مناخ صوتي يشبع حاجته الجمالية، ويسهم في ترسيخ المعنى في الأذهان؛ لأن الملفوظات المتماثلة، لا يتأتى تحديد معناها بدقة، إلا إذا عرفنا السياق الذي وردت فيه.[39]

وما كان لهذين الناتجين : الدلالي واللفظي أن يتحققا إلا بزيادة الهاء في تلك الفواصل من الآيات؛ ومن أجل ذلك عدلت الصياغة القرآنية في

هذا السياق إلى استخدام الصيغة مزيدة بالهاء في فواصل الآيات حسبما قصدت إليه، ويجوز في اللغة الفتح في (كتابيه) لمن فتح الياء، ويجوز فيها السكون (كتابي) لمن سكّن الياء.

ومنه أيضا زيادة " ألف الإطلاق " التي جاءت بناءً على ما يتطلبه سياق الكلام في الفواصل القرآنية في سورة الأحزاب من قوله تعالى :

﴿ إِذْ جَآءُوكُم مِّن فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ ٱلْأَبْصَـٰرُ وَبَلَغَتِ ٱلْقُلُوبُ ٱلْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِٱللَّهِ ٱلظُّنُونَا۠ ﴿١٠﴾ ﴾ ،

﴿ يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِى ٱلنَّارِ يَقُولُونَ يَـٰلَيْتَنَآ أَطَعْنَا ٱللَّهَ وَأَطَعْنَا ٱلرَّسُولَا۠ ﴿٦٦﴾ ﴾ ﴿ وَقَالُوا۟ رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا فَأَضَلُّونَا ٱلسَّبِيلَا۠ ﴿٦٧﴾ ﴾.

وزيادة ألف الإطلاق أو المد في الفواصل﴿ ٱلظُّنُونَا۠ ﴾، ﴿ ٱلرَّسُولَا۠ ﴾، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾، هي زيادة مقصودة؛ لغرض بلاغي وجمالي؛ لمناسبة السياق في كل آية؛ لأن زيادة المبنى هنا تؤدي أيضاً إلى زيادة المعنى المقصود من المولى ﷻ، وقد فطن ابن جني للعلاقة بين طول الصوت أو قصره والمعنى الذي سيق من أجله وذلك في ثنايا توجيه قراءة قوله تعالى ﴿ يَـٰحَسْرَةً عَلَى ٱلْعِبَادِ ۚ مَا يَأْتِيهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا كَانُوا۟ بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾ (يس) ، بالسكون في لفظة ﴿ يَـٰحَسْرَةً ﴾، يقول : " إن الأصوات تابعة للمعاني، فمتى قويت قويت، ومتى ضعفت ضعفت، ويكفيك من ذلك قولهم : قطع وقطّع وكسر وكسَّر، زادوا في الصوت لزيادة المعنى، واقتصدوا فيه لاقتصادهم فيه " . [36]

ويتجلى ذلك بوضوح في ضوء السياق الذي وردت فيه هذه الفواصل، فإذا نظرنا إلى فاصلة ﴿ ٱلظُّنُونَا۠ ﴾، نراها تصور الحالة التي كان عليها المؤمنون من فزع وهلع، وهم في هذا الموقف العصيب الذي صورته الآية؛ فكان إطلاق الصوت وامتداده بالألف فيها، مجسداً بامتداد بنيته الصوتية كثرة الظنون وامتدادها وتشعبها، وقوة سيطرتها وتمكنها في نفوسهم في هذا الموقف الرهيب الذي زاغت فيه أبصارهم، وبلغت قلوبهم الحناجر، وظنوا كل الظن، وما كانت الفاصلة تؤدي دورها السياقي المنوط بها دلاليًا وجماليًا في تجسيد هذا الموقف إلا بهذه الزيادة .

وما يقال هنا، يقال أيضاً في فاصلتي ﴿ ٱلرَّسُولَا۠ ﴾، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾، حيث جاء المد بالألف في الفاصلتين مناسباً؛ لتصوير حال أهل النار يوم القيامة، وهم يعذبون فيها، وتتعالى صرخاتهم وتمتد من شدة الهول والعذاب؛ مما يتطلب التعبير عنه بامتداد الصوت في الفاصلتين؛ ليجسد بامتداده حالهم، وهم يصطرخون في النار بآهات الحسرة الوالهة التي تنبعث من حناجرهم المكتظة بالصراخ؛ لاتباعهم طريق الضلال، وانحرافهم عن سبيل الحق.

وإلى جانب ذلك جاءت في السورة نفسها فاصلة، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾ بدون ألف الإطلاق؛ مما يدل على أن التناسب الشكلي بين الفواصل ليس الغاية التي تقصد لذاتها في البيان القرآني، وذلك في قوله تعالى :﴿ وَٱللَّهُ يَقُولُ ٱلْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِى ٱلسَّبِيلَ ﴿٤﴾ ﴾ .

وقد تناول الدكتور فاضل السامرائي في ضوء سياق المقام الفرق بين المد بالألف في الفاصلتين ﴿ ٱلرَّسُولَا۠ ﴾، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾، و عدمه في الفاصلة﴿ ٱلسَّبِيلَ ﴾، بقوله : " إن آيتي المد هما من قول أهل النار، وهم يصطرخون فيها، ويمدون أصواتهم بالبكاء، كما أخبر عنهم ربنا بقوله من سورة فاطر : ﴿ وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَآ أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَـٰلِحًا غَيْرَ ٱلَّذِى كُنَّا نَعْمَلُ ۚ ﴾، فالمقام مقام صراخ، ومد للصوت، فناسب المد . في حين أن الآية الأخرى ليست كذلك، وإنما هي قول الله مقررا حقيقة عقلية معلومة، فالمقام لا يقتضي المد هاهنا بخلاف ذلك . " [37]

وقد اختلف القراء في قراءة هذه الفواصل، فقرأها حمزة وأبو عمرو بحذف الألف في حالي الوصل والوقف، وقرأها ابن كثير وحفص والنسائي بزيادتها في حال الوقف فقط، وقرأها الباقون بزيادتها في الحالين . [40]

بيد أن أستاذنا الدكتور تمام حسان يرى أن الألف الزائدة في هذه الآيات إنما جاءت لرعاية الفاصلة، وأنها ألف إبدال وليست ألف إطلاق، وأن مقتضى رعاية الفاصلة في القرآن الكريم تجاوز ما هو جائز لدى علماء النحو في العربية، إلى ما لا تبيحه القواعد المستنبطة من كلام الفصحاء، يقول : " فمن المقرر في القواعد أن الألف تنوب عن التنوين الذي بعد الفتحة عند الوقف، كما سبق في قوله تعالى من سورة النساء(آية 46، آية 155) ﴿ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ ولأن التنوين الذي نابت عنه الألف لا يجتمع مع أداة التعريف (ال) خلت النصوص العربية من الجمع بينهما حتى في قوافي الشعر؛ لأن الألف التي تجامع (ال) في قوافي الشعر ألف إطلاق وليست ألف إبدال أو تعويض، ومع ذلك تأتي ألف الإبدال في القرآن في كلمات اقترنت بأداة التعريف، وكانت الألف في هذه الآية لرعاية الفاصلة كما في قوله تعالى من سورة الأحزاب في الآيات : (10، 66، 67) "[15].

وليس في خروج هذه الآيات انتقاص من فصاحتها، فاللغة العربية –كما يقول أستاذنا الدكتور تمام حسان - أوسع من النحو العربي، لأن النحو قواعد أنيط بها تنظيم ما اطرد من اللغة، ثم يبقى بعد ذلك جزء من اللغة لا يخضع لقواعد النحو بسبب عدم اطراده، وهو جزء من اللغة يتساوى مع المطرد في الفصاحة، فمن قواعد الأصول عند النحاة قاعدة تقول : " الشذوذ لا ينافي الفصاحة " ولقد نزل القرآن بلسان عربي مبين (لا بنحو عربي متين)، وهكذا امتدت تراكيبه على رحابة اللغة، ولم تنحبس في بوتقة القواعد النحوية، فالقرآن يهيمن على اللغة كلها ما أطرد منها، وما لم يطرد ". [15]

الخروج عن مقتضى الظاهر والسياق

يعد الخروج عن مقتضى الظاهر صورة من صور العدول عن النسق اللغوي، وهو من الإمكانات الأسلوبية التي تشكل تجاوزاً للرتابة، وكسراً لنمطية التركيب؛ لإبراز المعنى المراد بيانه في السياق المعدول إليه، وهو يمثل ظاهرة بارزة في القرآن الكريم فكراً وفناً؛ ولذا جاءت الفواصل القرآنية تحفل بتلك الظاهرة التي تكسب التعبير جمالاً وإيحاءً بما يتلاءم والسياق عن طريق العدول عما هو مألوف في اللغة؛ ، كما أن طبيعة هذا التحول والعدول اللغوي تتحدد بمستويين هما : المعنى وبناء الجملة؛ لذا يأتي هذا اللون بمنزلة المنبه البلاغي الذي يحمل المتلقي على التأني والتأمل وإعمال الفكر؛ لمعرفة الهدف منه، لا سيما أنه صادر من حكيم خبير.

ومن أمثلة العدول في اللفظ إيثار استخدام الفاصلة للفظة (ضِيزَى) على الرغم من غرابتها عن مألوف الاستعمال بالقياس إلى ما يؤدي معناها في وصف القسمة كجائرة أو ظالمة، فلم ترد في القرآن الكريم كله إلا في هذا الموضع في قوله تعالى : ﴿ أَفَرَءَيْتُمُ ٱللَّٰتَ وَٱلْعُزَّىٰ ﴿١٩﴾ وَمَنَوٰةَ ٱلثَّالِثَةَ ٱلْأُخْرَىٰٓ ﴿٢٠﴾ أَلَكُمُ ٱلذَّكَرُ وَلَهُ ٱلْأُنثَىٰ ﴿٢١﴾ تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَىٰٓ ﴿٢٢﴾ ﴾ النجم.

وعلل ابن الأثير لإيثار مجيء ﴿ ضِيزَىٰٓ ﴾ فاصلة للآية، إلى تشكيلها الصوتي الخاص، مراعاة لتعاقب نسق الإيقاع على الحرف المسجوع الذي وردت عليه فواصل السورة؛ ليتم لها الإيقاع الحسن والانسجام الموسيقي، فيقول رداً على من طعن في فصاحتها: "اعلم أن لاستعمال الألفاظ أسراراً لم تقف عليها .. وهذه اللفظة التي أنكرتها وهي لفظة ﴿ ضِيزَىٰٓ ﴾ فإنها في موضعها لا يسد غيرها مسدها، ألا ترى أن السورة كلها التي هي سورة النجم مسجوعة على حرف الياء .. فجاءت اللفظة على الحرف المسجوع التي جاءت السورة جميعها عليه، وغيرها لا يسد مسدها في مكانها ". [41]

وإذا كان ابن الأثير أرجع إيثار هذه اللفظة إلى أثرها الإيقاعي، فإن النظر إليها من ناحيتي الشكل الخارجي والمضمون والداخلي، وفي ضوء خصوصية السياق التي وردت فيه، يجعلنا ندرك أن سر الإعجاز في إيثار صيغتها الغريبة الثقيلة على اللسان هو مناسبتها لغرابة تلك القسمة التي تصفها وتنكرها وتنفر منها، فالتآلف تام بين العبارة القرآنية، والمعنى الذي يراد بيانه وتوضيحه، فالألفاظ والمعاني في النظم القرآني يُلائم بعضها

بعضاً، وهي كلها متوجهة إلى الغرض المنشود .

وتناولها الرافعي تناولاً دقيقاً شاملاً في قوله :" وفي القرآن لفظة هي أغرب ما فيه وما حسنت في كلام قط إلا في موضعها، وهي كلمة ﴿ ضِيزَىٰ ﴾، ومع ذلك فإن حسنها في نظم الكلام من أغرب الحسن وأعجبه، ولو أدرت اللغة عليها ما صلح لهذا الموضع غيرها، فإن السورة التي هي منها – وهي سورة النجم – مفصلة كلها على هذا الحرف، فجاءت الكلمة فاصلة من الفواصل. ثم هي في معرض الإنكار على العرب، إذ وردت في ذكر الأصنام، وزعمهم في قسمة الأولاد، فإنهم جعلوا الملائكة والأصنام بنات الله مع وأدهم البنات، فقال تعالى: ﴿ أَلَكُمُ ٱلذَّكَرُ وَلَهُ ٱلْأُنثَىٰ ﴿٢١﴾ تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَىٰ ﴿٢٢﴾ ﴾ النجم، فكانت غرابة اللفظ أشد الأشياء ملاءمة لغرابة هذه القسمة التي أنكرها، وكانت الجملة كلها تـصور في هيئة النطق بها الإنكار في الأولى، والتهكم في الأخرى، وكان هذا التصوير أبلغ ما في البلاغة خاصة في اللفظة الغريبة التي تمكنت في موضعها من الفاصلة، ووصفت حال المتهكم في إنكاره من إمالة اليد والرأس بهذين المدّين فيها إلى الأسفل والأعلى، وجمعت – إلى ذلك– غرابة الإنكار بغرابتها اللفظية .

والعرب يعرفون هذا الضرب من الكلام، وله نظائر في لغتهم، وكم من لفظة غريبة عندهم لا تحسن إلا في موضعها، ولا يكون حسنها – على غرابتها – إلا أنها تؤكد المعنى الذي سيقت إليه بلفظها وهيئة نطقها، فكان في تأليف حروفها معنى حسياً، وفي تأليف أصواتها معنى في النفس ". [36]

كما أشارت الدكتورة عائشة عبد الرحمن إلى ملاءمة لفظة ﴿ ضِيزَىٰ ﴾ بمادتها المعجمية لطقوس هذا الجو الوثني، فتقول : " وكل ماألمحه فيها – على بعد – أن يكون فيها مع الجور حس مادتها فيما يلوك عبدة الأوثان، منقولة من ضاز التمرة لاكها في فمه " [26].

ومن هذا القبيل أيضاً ما جاء في سورة الهمزة من العدول في الفاصلة عن لفظ القلوب إلى الأفئدة في قوله تعالى: ﴿ نَارُ ٱللَّهِ ٱلْمُوقَدَةُ ﴿٦﴾ ٱلَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى ٱلْأَفْـِٔدَةِ ﴿٧﴾ إِنَّهَا عَلَيْهِم مُّؤْصَدَةٌ ﴿٨﴾ فِي عَمَدٍ مُّمَدَّدَةٍ ﴿٩﴾ ﴾؛ وهذا العدول مع نسقه اللفظي وإيقاعه الصوتي، له دلالته المعنوية والبيانية التي تكمن في تخليص الأفئدة من حس العضوية التي يحتملها لفظ القلوب، فيما ألفه العرب من لغتهم؛ لأن الأفئدة والقلوب في حس العربية المرهف – كما تقول الدكتورة عائشة عبد الرحمن - لا تترادف ليقال فيها برعاية الفاصلة، بل يطلق القلب بدلالة عامة على الجهاز العضوي من أجهزة الجسم، وعلى موضع الشعور والأهواء والعقيدة والوجدان .

وأما الفؤاد فلا يطلق إلا بدلالة خاصة على المعنوي دون العضوي . ونحن نعرف مثلاً جراحة القلب، وأما جراحة الفؤاد فلا تدخل في نطاق الطب البشري .

ونحن نأكل القلب كما نأكل الكبد والكلى، أما الفؤاد فليس مما يؤكل أو يباع . كما نعرف قلوباً للبشر والحيوان الأعجم على اختلاف فصائله، أما الفؤاد فللإنسان لا غير ... وبهذه الخصوصية في الدلالة المعنوية للفؤاد جاء اللفظ مفرداً وجمعاً، ست عشرة مرة في القرآن الكريم، ليس فيها ما يحمل على معنى الجارحة [26] .

وكذلك عدل سياق المعنى في الفاصلة عن لفظة (مغلقة) إلى ﴿ مُّؤْصَدَةٌ ﴾؛ لدلالة الإيصاد على شدة الإحكام وقوة الإغلاق والتحصين، فالوصيد هو البيت الحصين الذي يُتخذ من الحجارة في الجبال، وفضلا عن الرافد الدلالي، هناك التآلف اللفظي والإيقاع الصوتي الباهر بنسقه الفريد بين الفواصل السابقة واللاحقة، الذي كان ثمرة للمستهدف الدلالي، فجرس الكلمة رافد رئيس من روافد الدلالة على معناها؛ مما يؤثر تأثيراً

فاعلاً في نفسية المتلقي، ويجعل المعنى أكثر رسوخاً في ذاكرته .

وفي سورة الهمزة ملحظ آخر دقيق نرصده من خلال الوقوف على القاعدة اللغوية المعروفة أن الاسم الظاهر أقوى من الضمير، وهو ما يتجلى واضحاً في النظم القرآني في سورتي الهمزة والقارعة.

ففي سورة الهمزة لم يقل سبحانه (وما أدراك ما هي) بعد قوله﴿ كَلَّا لَيُنۢبَذَنَّ فِى ٱلْحُطَمَةِ ﴿٤﴾ ﴾ بل قال:﴿ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْحُطَمَةُ ﴾، أما في سورة القارعة فلم يقل سبحانه (وما أدراك ما الهاوية) بعد قوله: ﴿ فَأُمُّهُۥ هَاوِيَةٌ ﴾ بل قال : ﴿ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا هِيَهْ ﴾ فجاء الاسم الظاهر مع ﴿ٱلْحُطَمَةُ ﴾في سورة الهمزة، وجاء الضمير مع ﴿هَاوِيَةٌ ﴾ في سورة القارعة؛ وبناء على ذلك، وبموجب القاعدة اللغوية : أن الاسم الظاهر أقوى من الضمير، جاء وصف النار في سورة الهمزة وصفاً هائلاً ومرعباً من الشدة، وبإيقاع صوتي عال، ومتلاحق، وبتنسيق متوازن .(الْمُوقَدَةُ، الْأَفْئِدَةِ، مُّؤْصَدَةٌ، مُّمَدَّدَةٍ)، على هذا النحو من الوصف : ﴿وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْحُطَمَةُ ﴿٥﴾ نَارُ ٱللَّهِ ٱلْمُوقَدَةُ ﴿٦﴾ ٱلَّتِى تَطَّلِعُ عَلَى ٱلْأَفْـِٔدَةِ ﴿٧﴾ إِنَّهَا عَلَيْهِم مُّؤْصَدَةٌ ﴿٨﴾ فِى عَمَدٍ مُّمَدَّدَةٍۭ ﴿٩﴾ ﴾ (الهمزة) .

أما وصف النار في سورة القارعة، فليس كذلك، بل جاء على هذا النحو﴿ نَارٌ حَامِيَةٌۢ ﴿١١﴾ ﴾، وهكذا جاء وصف النار في سورة الهمزة أشد وأقوى من وصفها في القارعة؛ لأن الضمير جاء مع الهاوية، والاسم الظاهر جاء مع الحطمة، كما نلحظ أيضاً أن المبتدأ قد حذف في قوله تعالى : ﴿ نَارٌ حَامِيَةٌۢ ﴾ لعدم الحاجة إلى ذكره لشدة وضوحه، وأيضاً للإسراع إلى ذكر النار بعد أن تشّوق المتلقي إلى ما يوضح الجواب عن الاستفهام .

أما العدول عن صيغة إلى أخرى، على سبيل المجاز العقلي , فهو صورة من صور التوسع اللغوي الذي استخدمه العرب في كلامهم نثراً و شعراً , ويمثل ظاهرة أسلوبية تتكرر في الفواصل القرآنية، ومن أمثلته العدول عن صيغة (اسم المفعول) إلى صيغة (اسم الفاعل) للتعبير عنه بما يتطلبه السياق , وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُۥ ﴿٦﴾ فَهُوَ فِى عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ ﴿٧﴾ (القارعة) ، وعبر الأسلوب القرآني بقوله : ﴿رَّاضِيَةٍ ﴾ عن (مرضية) لدلالة معنوية، وهي المبالغة في الرضى بعيشة الجنة في الآخرة، وأيضا لدلالة لفظية جمالية هي اتساق الفاصلة مع فاصلتين بعدها هما : ﴿هَاوِيَةٌ ﴾ و ﴿حَامِيَةٌۢ ﴾؛ ولذلك جاء العدول في سياق الآية لأسبابه الموجبة له، وأهدافه الإيحائية فيه، ودلالته المستخرجة منه، وقد تجلى ذلك واضحا في مستوى المعنى ومستوى بناء الجملة أيضاً .

ومن ذلك أيضاً ما جاء في سورة الطارق من قوله تعالى : ﴿ خُلِقَ مِن مَّآءٍ دَافِقٍ ﴿٦﴾ ﴾، فآثر استخدام ﴿دَافِقٍ ﴾ بدلا من (مدفوق)لأن الماء لا يخرج دافقاً بل مدفوقاً أي سريعاً، ويقول الفراء في ذلك : " أهل الحجاز أفعل لهذا من غيرهم، أن يجعلوا المفعول فاعلاً إذا كان في مذهب نعت، كقول العرب : هذا سر كاتم، وهم ناصب، وليل نائم، وعيشة راضية، وأعان على ذلك أنها توافق رؤوس الآيات التي هن معهن" . [29]

أما العدول عن صيغة (اسم الفاعل) للتعبير عن(اسم المفعول) ففي قوله تعالى: ﴿ جَنَّٰتِ عَدْنٍ ٱلَّتِى وَعَدَ ٱلرَّحْمَٰنُ عِبَادَهُۥ بِٱلْغَيْبِ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ وَعْدُهُۥ مَأْتِيًّا ﴿٦١﴾ ﴾مريم، فقد عبر بقوله﴿ مَأْتِيًّا ﴾عن (آتيا) لباعث دلالي هو جعل الوعد علماً مأتياً يتوافد عليه الناس من كل حدب وصوب، وهذا فيه من الدلالة مافيه من التعظيم والتقدير لذلك الوعد الذي أصبح مأتياً من الناس، وليس آتياً . كما نلحظ أيضا الدلالة اللفظية للفاصلة ﴿ مَأْتِيًّا ﴾ وما حققته من اتساق بين الفواصل المنتهية بحرف مد مسبوق بياء مشددة في أربع عشرة آية من السورة، ومن هنا يبدو واضحا في الآية أن سبب العدول هو التنبيه إلى أهمية الفاصلة المعدول بها .

ويقول الفراء عندما تناول هذه الآية :" ولم يقل: (آتياً)، وكل ما أتاك، فأنت تأتيه، ألا ترى أنك تقول : أتيت على خمسين سنة، وأتت عليَّ خمسون سنة، وكل ذلك صواب " . [29]

وجاء على شاكلته أيضاً قوله تعالى:﴿ وَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْأَخِرَةِ حِجَابًا مَّسْتُورًا ﴿٤٥﴾ ﴾ (الإسراء)

كما عدلت الصياغة القرآنية عن التعبير بصيغة (المثنى) إلى صيغة(المفرد) : ﴿ إِنَّا قَدْ أُوحِىَ إِلَيْنَآ أَنَّ ٱلْعَذَابَ عَلَىٰ مَن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ ﴿٤٨﴾ قَالَ فَمَن رَّبُّكُمَا يَٰمُوسَىٰ ﴿٤٩﴾ ﴾ (طـه) ، فجاء التعبير في الآية بصيغة المفرد (مُوسَى) على الرغم من أنه للاثنين (موسى وهارون)، وذلك لعلة دلالية هي أن موسى وحده هو الذي يمثل في السياق محور الحديث مع فرعون، وليس هارون وموسى معاً [42]، أو أن موسى وهارون – كما يرى السيوطي – لا يغني أحدهما عن الآخر فعبر عنهما بصيغة المفرد [20] .

ومنه ما جاء في قوله تعالى: ﴿ فَقُلْنَا يَٰٓـَٔادَمُ إِنَّ هَٰذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ ٱلْجَنَّةِ فَتَشْقَىٰٓ ﴿١١٧﴾ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ ﴿١١٨﴾ ﴾ (طه)، فعدلت الآية في التعبير عن آدم وحواء بصيغة المثنى (فتشقيا) إلى صيغة المفرد ﴿ فَتَشْقَىٰٓ ﴾لأن سياق الآيات يدل على أن المقصود بالخطاب في معظمها هو آدم عليه السلام وليست حواء؛ لأن آدم هو المنوط بالتكليف، وهو ما نتلمسه من هدف العدول في سياق الآيات؛ ولذلك جاءت الأفعال بصيغة المفرد في الآيات كلها : (فَتَشْقَى، تَجُوعَ، تَعْرَى، تَظْمَأُ، تَضْحَى) .

يقول الزمخشري في ذلك : " إنما أُسند إلى آدم وحده فعل الشقاء دون حواء بعد إشراكهما في الخروج؛ لأن في ضمن شقاء الرجل، وهو قيِّمُ أهله، وأميرهم، شقاءهم . كما أن في ضمن سعادته سعادتهم، فاختصر الكلام باسناده إليه دونها، مع المحافظة على الفاصلة ... أو أُريد بالشقاء التعب في طلب القوت وذلك معصوب برأس الرجل، وهو راجع إليه، ورُوي أنه أُهبط إلى آدم ثور أحمر فكان يحرث عليه، ويمسح العرق من جبينه " . [2]

ومن العدول عن صيغة(الجمع) إلى صيغة (المفرد) في قوله تعالى : ﴿ وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَٱجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا ﴿٧٤﴾ ﴾ الفرقان ، فعدلت الآية عن التعبير بالجمع (أئمة) إلى التعبير بالمفرد ﴿ إِمَامًا ﴾؛ لأن المراد هنا العموم من الأبناء : الذكور والإناث معا؛ فكانت صيغة المفرد أنسب لدلالتها على العموم والشمول من صيغة الجمع التي قد توهم بأن المراد بالإمامة هنا إمامة المذكر فقط دون المؤنث من الذرية، وبناءً على ذلك تظهر أهمية الفاصلة المعدول بها.

ويحفل الأسلوب القرآني بأمثلة كثيرة من العدول عن الجمع إلى المفرد والعكس على سبيل التغليب، كما عرف العرب هذا اللون في كلامهم في النثر والشعر .

وعلى هذا النحو جاءت ظاهرة العدول في ألفاظ الفواصل القرآنية وصيغها؛ لتلفت إليها انتباه المتلقي، وتثير في نفسه تساؤلاً عن سر هذا العدول وما يراد به، وتدعوه إلى التدبر والتأمل؛ لكشف دلالاته، والوقوف على حقيقتها .

التكرار الأسلوبي والسياق

التكرار خصيصة من خصائص اللغة، وسنة من سنن العرب، وهو وسيلة من الوسائل اللغوية التي تؤدي دوراً تعبيرياً واضحاً، حيث يتم فيه الاتصال بين الشكل الخارجي، والمضمون الداخلي؛ إذ هو – كما يقول ابن الأثير – دلالة اللفظ على المعنى مرددا .[41] حيث يقوم – في حقيقته

- على الإلحاح على جهة مهمة في العبارة، وتسليط الضوء عليها، والعناية بها أكثر من سواها؛ مما يكشف عن اهتمام المتكلم بها . ويرجع السر في ذلك إلى أن " المعاني من ناحية أوسع مدى من الألفاظ، وهذا يستدعي إعادة الألفاظ على أوجه مختلفة من الهيئات، أو الدلالة المجازية، والرمزية؛ لاستيفاء المعاني، كما أنها – من ناحية أخرى – متكررة في الحديث الواحد عن قصد التأكيد ".[43] هذا بالإضافة إلى الباعث النفسي المتمثل في إعادة ما وقع في القلب، ولصق بالنفس، فاتجهت إليه عناية المبدع .

وقريب من هذا المفهوم ما أشار إليه ابن جني في " باب في الاحتياط " فقال :" اعلم أن العرب إذا أرادت المعنى مكنته، واحتاطت له، فمن ذلك : التوكيد، وهو على ضربين : أحدهما : تكرير الأول بلفظه ... والثاني:تكرير الأول بمعناه : وهو على ضربين : أحدهما للإحاطة والعموم، والآخر للتثبيت والتمكين ".[6]

وكان للفاصلة القرآنية حظ وافر من هذه الإمكانات الأسلوبية التي لها دلالاتها الفنية، ولها بواعثها ومقتضياتها السياقية في المواضع التي وردت بها، ولا يسبر غورها إلا الفكر المتأمل والذوق الشفاف، أما من حيث طبيعة عمل التكرار وفائدته في الفواصل، فإنه يفيد توكيد المعنى وتوضيحه، وتقويته، أو استغراق تفاصيله وأجزائه، كما يسهم في تقوية جانب الإيقاع والانسجام الصوتي، إلى جانب ما يضيفه على اللفظ المكرر من العناية، والدعوة إلى الاهتمام به، والتنبه له، فأثر التكرار راجع إلى أنه يزيد المكرر تميزاً عن غيره، ولذلك كان له دوره التأثيري البالغ على المتلقي من خلال الإلحاح عليه سمعياً وذهنياً بتكرار الدال والمدلول، أو تكرار المدلول، واختلاف الدال .

فالتكرار مثير للانتباه، وداع للاهتمام بالشيء المكرر، ومن ثم يتولد التفاعل النفسي والمشاركة الوجدانية من قبل المتلقي نحو المبدع المكـرِّر؛ فالمتلقي بوصفه أحد طرفي الاتصال، يهيمن على الخطاب بدرجة كبيرة، ولكنها هيمنة مقصودة من قبل المبدع، إذ لم يلغ حضوره القوي، قصد المبدع إلى إثارة أشواقه، وإشباع حاجاته الجمالية .

ومن نماذج الفواصل التي تكررت بلفظها على امتداد القرآن الكريم نختار فاصلة ﴿ أَحَدًا ﴾ التي تكررت ثماني مرات في سورة الكهف في أواخر آياتها : (19، 22، 26، 38، 42، 47، 49، 110)،وأخذ تكرارها طبيعة تراكمية تعمل على تكثيف الدلالة، فكان معناها واحداً في جل مواضعها التي وردت بها، ولم يخرج عن سياقين اثنين، كل منهما متماثل مع نفسه على هذا النحو :

الأول : ﴿ فَلَمْ نُغَادِرْ مِنْهُمْ أَحَدًا ﴿٤٧﴾ ﴾، ﴿ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴿٤٩﴾ ﴾ .

الثاني :﴿ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِۦٓ أَحَدًا ﴿٢٦﴾ ﴾، ﴿ يَٰلَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّيٓ أَحَدًا ﴿٤٢﴾ ﴾، ﴿ وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِۦٓ أَحَدًا ﴿١١٠﴾ ﴾ .

إن فاصلة ﴿ أَحَدًا ﴾ تغتني بوفرة روي الدال في فواصل السورة، ومن تكرارها بالذات، ثم باتساقها مع الموضوع العام للسور المكية وهو (عقيدة التوحيد)، ومع موضوع سورة الكهف الخاص : (تصحيح العقيدة) . وما التصحيح غير إخلاص التوحيد، ونبذ الشرك .وإذا تذكرنا أن آخر كلمة أو فاصلة في السورة هي لفظة ﴿ أَحَدًا ﴾ أيضاً، أدركنا مدى الدلالات المعنوية و الجمالية التي تشع من تكرار هذه الفاصلة، ومن المواقع التي تشغلها في ثنايا السورة وفي ختامها، وذلك فضلا عن دورها بختم السورة، بمثل ما بدأت : إثباتاً للوحي، وتنزيهاً لله عن الشريك*

*http://www.hasnawi.net.

وفضلاً عن الفوائد الدلالية التي حققها تكرار فاصلة ﴿أَحَدًا﴾، هناك فوائد لفظية جمالية، جاءت من تكرار حرف الدال الملتزم حركة الفتح في تسعة وعشرين فاصلة من عشر فواصل بعد المئة، وهي مجموع فواصل السورة وكان ترتيبه إحصائياً الأول في السورة؛ مما أثرى الإيقاع الصوتي في السورة كلها التي التزمت حركة الفتح باضطراد .

كما تكررت فاصلة ﴿أَحَدًا﴾ في خمسة مواضع أخرى من سورة الجن، في نهايات آياتها : (2،7، 18، 20، 26)،وكان تكرارها أيضاً في مواضعها حسب المعنى المراد من الله ﷻ، إلى جانب الفوائد اللفظية التي حققها تكرار الفاصلة .

ومن الفواصل التي تكررت ﴿رَشَدًا﴾، حيث وردت في سورة الكهف مرتين بفتح الراء ومرة بضمها في نهايات آياتها :﴿وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا ﴿١٠﴾﴾، ﴿عَسَىٰٓ أَن يَهْدِيَنِ رَبِّى لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا ﴿٢٤﴾﴾ ، ﴿عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴿٦٦﴾﴾

وتكررت في سورة الجن ثلاث مرات في أواخر آياتها :﴿أَمْ أَرَادَ بِهِمْ رَبُّهُمْ رَشَدًا ﴿١٠﴾﴾، ﴿فَمَنْ أَسْلَمَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ تَحَرَّوْا۟ رَشَدًا ﴿١٤﴾﴾، ﴿قُلْ إِنِّى لَآ أَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا رَشَدًا ﴿٢١﴾﴾ .

وجاء في تفسير الزمخشري لقوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴿٦٦﴾﴾ (الكهف) : ﴿رُشْدًا﴾ قرىء: «بفتحتين» و «بضمة وسكون» أي: علما ذا رشد، أرشد به في ديني. فإن قلت: أما دلت حاجته إلى التعلم من آخر في عهده أنه -كما قيل - موسى بن ميشا، لا موسى بن عمران؛ لأنّ النبي يجب أن يكون أعلم أهل زمانه وإمامهم المرجوع إليه في أبواب الدين؟ قلت: لا غضاضة بالنبي في أخذ العلم من نبيّ مثله: وإنما يغض منه أن يأخذه ممن دونه.

وقوله تعالى:﴿وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا﴾ أي : وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا الذي نحن عليه من مفارقة الكفار ﴿رَشَدًا﴾ حتى نكون بسببه راشدين مهتدين، أو اجعل أمرنا رشداً كله".[(2)]

ويتفق جمهور أهل اللغة على أن الفتح والضم في (الرشد) لغتان :كالبُخْل والبَخَل، والسُّقْم والسَّقَم، والحُزْنِ والحَزَن .

وجاء في لسان العرب :رَشَد الإنسان، بالفتح، يَرْشُد رُشْداً، بالضم، ورَشِد، بالكسر، يَرْشَد رَشَداً ورَشاداً، فهو راشِد ورَشيد، وهو نقيض الضلال، إذا أَصاب وجه الأَمر والطريق.

ومن أمثلة تكرار الفاصلة بلفظها تكرار فاصلة ﴿ٱلنُّذُرُ﴾ حيث جاءت في القرآن أربع عشرة مرة،كان لسورة القمر منها إحدى عشرة مرة، تكررت في نهايات آياتها:(5، 16، 18، 21، 23، 30، 33، 36، 37، 39، 41).

وثمة مظهر آخر من مظاهر تكرار الفاصلة نجده في سورة القمر أيضاً هو تكرار اللازمة ﴿فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِى وَنُذُرِ﴾ أربع مرات، وجاءت في كل موضع منها مصاحبة لقصة، بهدف لفت الأنظار إليها وتشويق المتلقي، والتهويل من شأنها، فجاءت مع قصة نوح، وعاد، و ثمود، إلى جانب ذلك تكررت لازمة ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ أربع مرات في آياتها :(17،22،32،40)؛ دلالة على الدعوة للتأمل في القصص القرآني .

الأمر الذي يدل على أن المعنى المراد من الله ﷻ هو الذي استدعى هذا التكرار؛ و جعل لتكرار كلمة ﴿ٱلنُّذُرُ﴾ وتكرار اللازمتين مبنى ومعنى وخصوصية في الدلالة على ما تساق إليه السورة .

ومن تكرار اللازمة في الفواصل القرآنية قوله تعالى : ﴿ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ (الرحمن) ، حيث تكررت إحدى وثلاثين مرة في سورة الرحمن، وتعد من أكثر صور التكرار في القرآن الكريم، وكان تكرارها في موضعه؛ لتفيد معنى أراده الله ﷻ في سياقها الذي تساق فيه، وكان توظيفها دلالياً بلاغياً ولفظياً جماليا بالغ الروعة والدقة، حيث ذكرت عقب كل نعمة أسداها الله للإنس والجن .

ومن هنا كان تكرار الفاصلة في الرحمن يفيد تعداد النعم والفصل بين كل نعمة وأخرى لأن الله ﷻ عدد في السورة نعماءه وذكر عباده بآلائه . ونبههم على قدرها وقدرته عليها ولطفه فيها . وجعلها فاصلة بين كل نعمة لتعرف موضع ما أسداه إليهم منها . ثم فيها إلى ذلك معنى التبكيت والتقريع والتوبيخ؛ لأن تعداد النعم والآلاء من الرحمن تبكيت لمن أنكرها كما يبكت منكر أيادي المنعم عليه من الناس بتعديدها .

كما ورد تكرار هذه اللازمة أيضاً بعد الوعيد والتهديد، وبيان مآل الضالين، وذلك حرصاً على حث الإنسان على الابتعاد عن الوقوع فيما وقع فيه هؤلاء المذنبون، حتى لا يكون مصيره مصيرهم، وفي هذا دفع للشر، وجلب للنعم التي هي نتيجة طبيعية لدفعه، ولذلك جاءت الآيات في سورة الرحمن على هذا النحو :

﴿ يُرْسَلُ عَلَيْكُمَا شُوَاظٌ مِّن نَّارٍ وَنُحَاسٌ فَلَا تَنتَصِرَانِ ﴿٣٥﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴿٣٦﴾ ﴾ ، ﴿ يُعْرَفُ ٱلْمُجْرِمُونَ بِسِيمَٰهُمْ فَيُؤْخَذُ بِٱلنَّوَٰصِى وَٱلْأَقْدَامِ ﴿٤١﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴿٤٢﴾ ﴾، ﴿ هَٰذِهِۦ جَهَنَّمُ ٱلَّتِى يُكَذِّبُ بِهَا ٱلْمُجْرِمُونَ ﴿٤٣﴾ يَطُوفُونَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ حَمِيمٍ ءَانٍ ﴿٤٤﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴿٤٥﴾ ﴾.

ومن مظاهر التكرار في الفواصل، تكرار صيغ المبالغة، لا سيما ما كان منها من أسماء الله الحسنى، حيث بلغ ما ختم بها أكثر من خمسمائة آية، وقد ألقت هذه الصيغ الكثير بظلالها الدلالية والجمالية على مضمون الآيات التي وردت بها، وفي كل هذا كان المعنى المراد الذي يتطلبه السياق هو المقصود أساساً، وليس مراعاة الفاصلة .

واستعملت كثيراً صيغة (رحيم) في الفواصل، وجاءت غالباً مسبوقة بصيغة (غفور)، حيث ورد (الغفور والرحيم) متجاورين في اثنين وسبعين موضعاً في نهايات الآيات، وهو أعلى تجاور بين اسمين من أسمائه الحسنى في القرآن الكريم على الإطلاق؛ مما يبعث في النفس شعوراً بالطمأنينة وأنساً وارتياحاً؛ لأن اجتماعهما غاية ما يرجوه العبد في دنياه وآخرته.

وقد تكررت سبع مرات في كل من سورتي البقرة والنساء – تمثيلاً لا حصراً -،ففي سورة البقرة جاءت في نهايات آياتها:(143، 173، 182، 192، 199، 218، 226) و في سورة النساء جاءت في نهايات آياتها : (23، 96، 100، 106، 110، 129، 152).

ومن أمثلتها قوله تعالى : ﴿ فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٢٢٦﴾ ﴾ البقرة، ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴿١٥٢﴾ ﴾ (النساء) .

وتكررت صيغة (غفور) في تسعين موضعاً في نهايات الآيات، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا ﴿٩٩﴾ ﴾ (النساء) .

أما صيغة (غفار) فجاءت أربع مرات في السور : ص آية (66)، الزمر آية (5)، غافر آية (42)، نوح آية (10) .

وعلى الرغم من أن صيغتي المبالغة (غفور)، و(غفار) تشتركان معاً في أصل المعنى، وهو الفعل (غفر)، وتدلان على ستر الذنوب، فإنه لا يمكن استبدال أي منهما بالأخرى؛ لأن كل عدول عن صيغة إلى أخرى يصحبه عدول عن معنى إلى آخر؛ إذ إن حاجة السياق بعناصره المتنوعة، تحدد بدقة متناهية المختار منهما؛ فالسياق هو أكبر القرائن وأهمها، فضلا عن هذا فإن أسماء الله الحسنى، وإن كانت متقاربة في المعنى، فليست مترادفة؛ لأنها لا تراد لحروفها، بل لمعانيها .

ويفرق الإمام الغزالي بين استخدام النص القرآني للصيغ "غفور" و " غفار" و "غافر"، وذلك في كتابه " المقصد الأسنى في شرح أسماء الله الحسنى " , فيذكر أن الغافر يدل على أصل المغفرة فقط، والغفور يدل على كثرة المغفرة بالإضافة إلى كثرة الذنوب، حتى إن من لا يغفر إلا نوعاً واحداً من الذنوب، قد لا يقال له غفور، والغفار يشير إلى كثرة على سبيل التكرار، أي يغفر الذنوب مرة بعد أخرى، حتى إن من يغفر جميع الذنوب، أول مرة ولا يغفر للعائد إلى الذنب مرة بعد أخرى، لم يستحق اسم الغفار .

وقد يقترن الترغيب بالغفور الرحيم بالترهيب بالعقاب السريع؛ ليحدث نوعاً من التوازن، بحيث لا يطغى فيه جانب على آخر؛ ليظل الترغيب مؤنسا للنفوس، مطمئنا لها، وفي الوقت نفسه يظل الترهيب دافعاً للعمل، وشاحذاً للهمم؛ ومن ثم لا يفتأ الإنسان في سعيه يتقلب بين الخوف والرجاء مدى حياته الدنيوية؛ ليحقق ما يؤدي إليه هذا النهج من نجاة، وهذا الجمع جاء كثيراً في القرآن الكريم على طريقة التقابل، ومنه قوله تعالى : ﴿ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلْعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿١٦٥﴾ ﴾ الأنعام، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ لَسَرِيعُ ٱلْعِقَابِ ۖ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿١٦٧﴾ ﴾ (الأعراف) .

ويعلل ابن عاشور ذلك الاقتران بين الترهيب والترغيب في قوله: " أطنبت آيات الوعيد بأفنانها إطنابا يبلغ في نفوس سامعيها أي مبلغ من الرعب والخوف على رغم تظاهرهم بقلة الاهتمام بها، وقد يبلغ بهم وقعها مبلغ اليأس من سعي ينجيهم من وعيدها، فأعقبها الله ببعث الرجاء في نفوسهم للخروج إلى ساحل النجاة، إذا أرادوها على عادة هذا الكتاب المجيد من مداواة النفوس بمزيج الترغيب والترهيب " (22) .

وقد تتكرر صيغة المبالغة "فعيل" ومعها الآية كاملة كما في قوله تعالى : ﴿ وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (الشعراء) ، حيث تكررت في ثمانية مواضع موزعة على امتداد السورة، وكانت فاصلة للقصص السبع التي وردت بها، وتفضي جميعها إلى مضمون واحد، حيث تشير إلى أن بداية قصص الأنبياء والرسل جميعها واحدة، وذات هدف واحد، وتأتي نهايتها كذلك واحدة، وهو هلاك المعاندين المكذبين، وإن اختلفت طريقة العقاب في كل مرة، وفي ذلك مواساة للنبي محمد ﷺ وإيناس له، حين أعرضت عنه قريش .

ويعلل الزمخشري لتكرير هذه الآية في قوله : " فإن قلت : كيف كرر في هذه السورة أول كل قصة ما كرر ؟ قلت : كل قصة منها كتنزيل برأسه، وفيها من الاعتبار مثل ما في غيرها، فكانت كل واحدة منها تدلي بحق في أن تفتتح بما افتتحت به صاحبتها، وأن تختتم بما اختتمت به، ولأن في التكرير تقريراً للمعاني في الأنفس، وتثبيتا لها في الصدور، ألا ترى أنه لا طريق إلى تحفظ العلوم إلا ترديد ما يراد تحفظه منها، وكلما زاد ترديده كان أمكن له في القلب، وأرسخ في الفهم، وأثبت للذكر، وأبعد للنسيان، ولأن هذه القصص طرقت آذان وقر عن الإنصات للحق، وقلوب غلف عن تدبره، فكوثرت بالوعظ والتذكير، وروجعت بالترديد والتكرير لعل ذلك يفتح أذنا، أو يفتق ذهنا، أو يصقل عقلا طال عهده بالصقل، أو يجلو فهما قد غطى عليه تراكم الصدأ ".(2)

ومن قبيل هذا التكرار أيضاً قوله تعالى : ﴿ فَسَبِّحْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلْعَظِيمِ ﴾ حيث تكررت مرتين في سورة الواقعة في الآيتين : 96،74 .

وبذلك يتضح أن التكرار في الفواصل يشكل ظاهرة أسلوبية تحركت في النص القرآني وفق نسق معين، ونظام محكم دقيق، يتعلق بمعنى الفاصلة ودلالتها من جهة، وبالسياق العام الذي وردت فيه من جهة أخرى، فكان ورودها مناسبا للمعنى والحركة الذهنية التي ينتجها السياق، كما كان لهذا التكرار دور في البعد الصوتي الذي يسهم في تمكين المعنى، وتقبله لدى المتلقي، لكن دون أن يطغى على المعنى المراد منه؛ فالتكرار يعمل على المستويين : الخارجي والداخلي .

الانفراد والسياق

وعلى العكس من التكرار في الفواصل، فقد تأتي أحياناً فاصلة ليس في السورة واحدة على نمطها، فلا تتماثل حروف رويها، ولا تتقارب، وإنما تكون منفردة، وهي قليلة أو نادرة؛ لأن الانفراد يكسر السياق العام، ويستدعي مسوغاً دلالياً لذلك، وهذا دليل قاطع على أنه لا يراد بالفاصلة

القرآنية مراعاة الشكل، وإنما يراد المعنى الذي يقصده السياق ويستدعيه لهدف بلاغي، كما في سورة طه، حيث جاءت الفاصلة القرآنية في الآية: ﴿ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ بِجُنُودِهِۦ فَغَشِيَهُم مِّنَ ٱلْيَمِّ مَا غَشِيَهُمْ ﴿٧٨﴾ ﴾، مغايرة لسائر الفواصل في آيات السورة؛ لأن هذا الانفراد الواضح للفاصلة ﴿ غَشِيَهُمْ ﴾ الذي يكسر السياق العام للسورة استدعاه هدف دلالي، هو إبراز حادثة الغرق لفرعون وجنوده، مع التهويل في غموض ما حصل لهم للترهيب، وذلك بجعل الغشيان نفسه كلمة الفاصلة ﴿ مَا غَشِيَهُمْ ﴾ التي هي آخر ما في الآية؛ حتى يكون وقعها أشد تنبيهاً وتأثيراً في نفس المتلقي وسمعه، إضافة إلى ذلك فإن ثمة علاقة لفظية ومعنوية واضحة تربط الفاصلة بسياقها الذي وردت فيه :

﴿ فَغَشِيَهُم .. مَا غَشِيَهُمْ ﴾؛ وبذلك تطلب السياق أن تأتي الفاصلة مباينة لبقية فواصل السورة .*

وكذلك قوله تعالى في سورة الضحى: ﴿ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ ﴿١١﴾ ﴾ جاءت فاصلة الآية التي ختمت بها منفردة عن بقية فواصل السورة؛ وذلك لأن السياق اقتضى أن يكون التحدث بالنعمة آخر آية في السورة بعد الآيات السابقة التي تذكر وقوع النعم، وليس قبل ذلك؛ ومن ثم جاءت الآية في أنسب ترتيب لها في سياق السورة، كما أن سياق الآية تطلب أن تكون الفاصلة ﴿ فَحَدِّثْ ﴾ وليس (أخبر)؛ لأن النعمة، وهي تشمل نعمتي الدين والدنيا، يجب المداومة على التحدث بها، وإظهارها، والتبليغ عنها، وتكرار ذلك وإشاعته أكثر من مرة، وليس الإخبار عنها فحسب؛ لأن الإخبار لا يقتضي التكرار، بل يكفي فيه الإخبار مرة واحدة، وهذا لا يناسب سياق الآية الذي يدعو إلى أن يتكرر التحدث عن النعم؛ وبناءً على ذلك عدلت الصياغة القرآنية عن (فأخبر) إلى ﴿ فَحَدِّثْ ﴾ وكسرت السياق العام للسورة؛ تحقيقاً للغرض المقصود من مجيئها، وكأن الآية تنادي على تلك الفاصلة التي لا يؤديها لفظ سواها .

وعلى هذا النحو يتضح أن السياق يشكل أكبر القرائن في تفسير النص القرآني؛ لأن اللغة في حقيقتها استعمال، والاستعمال سياق وتراكيب، كما أن السياق وحده هو الذي يشكل معنى المفردة تشكيلاً جديداً في ظل بنيتها التركيبية؛ ومن ثم فإن أية عملية تحليلية للنصوص وصياغتها يجب أن تتم في إطار سياقها؛ لأن التراكيب تصاغ في ضوء الموضوع الذي يعالجه النص .

* http://www.lamasaat.8m.com

المراجع

1. ابن منظور : لسان العرب – دار الكتب العلمية – بيروت – ط1 2003م.
2. الزمخشري :
   - أساس البلاغة دار المعرفة – بيروت – 2003م د.ت
   - الكشاف – دار إحياء التراث العربي–بيروت – ط2 – 1421هـ
3. ردة الله الطلحي : دلالة السياق – جامعة أم القرى– معهد البحوث العلمية –مكة المكرمة – ط1 – 1424هـ
4. محمد يوسف حبلص : البحث الدلالي عند الأصوليين –عالم الكتب – القاهرة– ط1 – 1991م.
5. الشافعي : الرسالة ، تحقيق : أحمد شاكر – المكتبة العلمية – القاهرة د.ت.
6. ابن جني :
   - الخصائص تحقيق: محمد علي النجار – دار الكتاب المصري – القاهرة 1955م.
   - المحتسب تحقيق : علي النجدي ناصف وآخرون – المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – القاهرة 1969م
7. عواطف كنوش المصطفى : الدلالة السياقية عند اللغويين – دار السياب – لندن– ط1 – 2007م.
8. مصطفى النحاس : الفواصل الصوتية في الكلام وأثرها على المواقع النحوية دراسة للوقف والسكت المجلة العربية للعلوم الإنسانية – ع24–1986م.
9. عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز تحقيق : محمود شاكر – مطبعة المدني – القاهرة د. ت.
10. Conrad, Klenines : Worterbuch, Sprachwissenschftlicher Termini Leipzig, 1978
11. يوسف نور عوض : علم النص ونظرية الترجمة دار الثقافة للنشر والتوزيع – مكة المكرمة 1989م.
12. أحمد مختار عمر : علم الدلالة – عالم الكتب – القاهرة – ط1 – 1993.
13. ستيفن أولمن : دور الكلمة في اللغة ترجمة : د.كمال محمد بشر – مكتبة الشباب 1988م.
14. حلمي خليل : الكلمة .. دراسة لغوية معجمية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب –الإسكندرية 1980م.
15. تمام حسان :

    اللغة العربية .. مبناها ومعناها ، الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة 1973م.

    البيان في روائع القرآن – عالم الكتب – القاهرة – ط2 – 2000 م.
16. هدسون : علم اللغة الاجتماعي – ترجمة : محمد عبد الغني عياد – دار الشؤون الثقافية – بغداد – ط1 – 1987م .
17. دومينيك مانغونو : المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ، ترجمة : محمد يحياتن – الدار العربية للعلوم – الجزائر 2008م
18. روبرت دي بوجراند : النص والخطاب والإجراء – ترجمة : د. تمام حسان – عالم الكتب – القاهرة – ط1 – 1998م.
19. الزركشي : البرهان في علوم القرآن – تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم – دار التراث – القاهرة – ط2– د.ت.
20. السيوطي :
    - الإتقان في علوم القرآن– تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم – دار التراث – القاهرة –ط3 – 1985م .
    - عقود الجمان في المعاني والبيان– مطبعة مصطفى البابي الحلبي– القاهرة – ط2– د.ت.

21. الرماني: النكت في إعجاز القرآن – تحقيق : محمد خلف الله أحمد – ومحمد زغلول سلام – دار المعارف– ط4 – 1976م.
22. محمد الطاهر بن عاشور : التحرير والتنوير ، دار سحنون – تونس 1997م .
23. سيد قطب : التصوير الفني في القرآن – دار الشروق – ط16 – 2002م .
24. أحمد محمود نحلة : لغة القرآن الكريم في جزء عم – دار النهضة العربية – بيروت – ط1– 1981م .
25. أحمد بدوي : من بلاغة القرآن– دار نهضة مصر – القاهرة – ط3 – 1950م.
26. عائشة عبد الرحمن : الإعجاز البيانى للقرآن ومسائل ابن رزق دراسة قرآنية لغوية بيانية– دار المعارف – القاهرة – ط2– 1984م.
27. أبو عبيدة : مجاز القرآن– تحقيق : فؤاد سزكين – مكتبة الخانجي – ط1 – 1962م.
28. العكبري : إملاء ما منّ به الرحمن– تحقيق إبراهيم عطوة عوض – مطبعة عيسى البابي الحلبي– ط1– 1961م. .
29. الفراء: معاني القرآن– تحقيق : محمد علي النجار، أحمد يوسف نجاتي – عالم الكتب – بيروت – ط3 – 1983م .
30. ابن أبي الإصبع : تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن ، تحقيق : د.حفني محمد شرف – المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – القاهرة 1963م
31. أحمد ياسوف : دراسات فنية في القرآن الكريم – دار المكتبي – دمشق – ط2 – 2006م
32. أبو السعود العمادي : إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم – دار إحياء التراث العربي – بيروت – ط1 – د.ت
33. عبد الكريم الخطيب : الإعجاز في دراسات السابقين – دار المعرفة – بيروت – ط2 – 1975م.
34. فندريس : اللغة ترجمة : محمد القصاص، وعبد الحميد الدواخلي – الأنجلو المصرية – القاهرة 1950م.
35. محمد عبد المطلب :
- البلاغة العربية قراءة أخرى– لونجمان –القاهرة – ط1 – 1997م.
- بناء الأسلوب في شعر الحداثة– دار المعارف – القاهرة – ط2 – 1995م.
- جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان– القاهرة 1995م .
36. مصطفى صادق الرافعي : إعجاز القرآن– المكتبة التجارية – القاهرة – ط8 – 1965م.
37. فاضل السامرائي :
- التعبير القرآني .. دراسة بيانية في الأسلوب القرآني ، دار عماد – عمان 2002 م.
- بلاغة الكلمة في التعبير القرآني – دار عماد – عمان – ط1 – 1999م .
38. محمد محمد أبو موسى : دلالات التراكيب – مكتبة وهبة – القاهرة –ط2 – 1987م .
39. علي آيت أوشان : السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة– مطبعة النجاح – الدار البيضاء – ط1 – 2000م.
40. الداني : التيسير في القراءات السبع– دار الكتاب العربي – بيروت – ط2– 1984 م.
41. ابن الأثير : المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر–تحقيق د. أحمد الحوفي، د. بدوي طبانه – نهضة مصر – القاهرة – ط1 – د.ت
42. محمود عبد العظيم صفا : أسلوب التغليب في القرآن الكريم ، مطبعة الأمانة – القاهرة 1983 م.
43. عز الدين علي السيد : التكرير بين المثير والتأثير– عالم الكتب –بيروت – ط2 – 1986م .

حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات في ضوء بعض المتغيرات

The Needs of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Jordan According to Their Mothers in The Light of Some Variables

*رامي طشطوش
**أحمد علي شديفات

Dr.Rami Abdallah Tashtoush*
Ahmed Ali Shdifat**

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات، والتعرف على الفروق بين الحاجات تبعاً لمتغيرات: عمر الطفل، وجنس الطفل، ونوع الاضطراب. بلغ عدد أفراد الدراسة (100) أم لطفل من أطفال اضطراب طيف التوحد في مدينتي عمان وإربد.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة لقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد تكون من (75) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة، تضمنت الحاجات في المجال الاجتماعي، والحاجات في المجال الأكاديمي، والحاجات في المجال السلوكي، والحاجات في المجال التواصلي، والحاجات في المجال التكيفي، تتوافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الثلاثي (Three–way ANOVA)، واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الأمهات الكلي لحاجات أبنائهن على الأبعاد الخمسة جاءت مرتفعة، وقد جاءت الحاجات مرتبة ترتيبا تنازلياً على النحو الأتي: المجال السلوكي، يليها المجال التواصلي، ثم المجال الاجتماعي، والمجال التكيفي، فالمجال الأكاديمي.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحاجات أطفال طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات يعزى لنوع الاضطراب ولصالح التوحد التقليدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لحاجات أطفال طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات يعزى لاختلاف الجنس ولصالح الإناث. وكذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحاجات أطفال طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات يعزى لمتغير عمر الطفل، ولصالح عمر من خمسة سنوات فأقل.

الكلمات المفتاحية: (اضطراب طيف التوحد، الحاجات، الأمهات، الأطفال).

Abstract

The present study aims toidentify the most important communicative, social, academic, adaptive and behavioral needs for children with autism spectrum disorder (ASD) in Jordan according to their mothers, and to find out the differences between the needs depending on the variables: child's age, child's gender, and the type of disorder. The study sample consisted of (100) autism spectrum disorder child's mother, in the cities of Amman and Irbid.

To achieve the objective of the study, a scale of needs was constructed, consisted of (75) items distributed on five key dimensions, which included: needs in the social field, academic field, behavioral field, communicative field, and adaptive field, which meets the requirements of appropriate validity and reliability. The data was processed statistically by calculating the averages, standard deviations, Three–way ANOVA, and MANOVA.

The results showed that the estimate of mothers overall needs of their children on five dimensions was high, and they rated the domains of needs in terms as follows: academic needs, followed by the communicative needs, then the social needs, then the adaptive needs, then the academic needs.

In addition, the study showed a statistical significant differences to the needs of children's with autism spectrum disorder according to their mothers due to the type of disorder in favor of traditional autism. And there were a statistical significant differences to the needs of children's with autism spectrum disorder according to their mothers due to variable of gender in favor of females. And the study also showed a statistical significant differences to the needs of children with autism spectrum disorder according to their mothers due to variable of child's age in favor of five years or less.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), Needs, Mothers, Children.

*جامعة اليرموك – إربد – الأردن
**وزارة الصحة الأردنية.

*Yarmouk University- Irbid – Jordan
**The Jordanian Ministry of Health

مقدمة

يعد اضطراب التوحد واحداً من أهم الإعاقات التطوريّة التي يكون للأسرة – وبخاصة الوالدين– دوراً كبيراً في رعايتها من حيث الكشف المبكر، وتقييم الحاجات الفعلية، والمشاركة في البرامج التربوية والتأهيلية الموجهة لها. وهي كذلك من أكثر الإعاقات التطوريّة صعوبة بالنسبة للطفل ولوالديه والعائلة جميعها، وتنبع هذه الصعوبة من غموض هذه الإعاقة، مع شدّة وغرابة أنماط السلوك الناتج عنها، وتطابق بعض صفاتها مع بعض الإعاقات الأخرى، إضافة إلى ذلك فإن إعاقة اضطراب طيف التوحّد تعتبر من الإعاقات الدائمة، وتتطلب مراقبة مستمرة وإشرافاً دائماً من أفراد العائلة وخاصةً الوالدين، مما يزيد من الأعباء الملقاة على عاتقهم[1].

وأول من تعرف إلى هذا الاضطراب الطبيب النفسي ليوكانر (LeoKanner) عام 1943، وأطلق عليه اسم (Autism)، وهي كلمة يونانية ومعناها الانعزال والانغلاق على الذات، وأشار إلى أن هناك أربعة مظاهر تميز الطفل التوحدي من غيره وهي: الانغلاق على النفس في فترة الحضانة أو الطفولة المبكرة، والضعف في التواصل والتفاعل الاجتماعي بما فيها العلاقة مع أفراد العائلة، وغياب أو ضعف اللغة أو الاتصال، وأخيراً الإصرار والاستمرار على سلوكيات ثابتة أو على نمط روتيني لا يتغيّر [2]

ويعرف اضطراب التوحد على أنه: اضطراب نمائي عام، يتصف بظهور قصور نوعي في العلاقات الاجتماعية، وعجز معرفي واضطرابات في التواصل واللغة، وتكون إثارة ذاتية غير اعتيادية وذات سلوكيات نمطية وطقوسية، على أن تظهر هذه الخصائص وتشخص قبل سن الثالثة من العمر [3].

ويعرف الفوزان[4] اضطراب طيف التوحد بأنه خلل وظيفي في المخ لم يتوصل العلم بعد لتحديد أسبابه، يظهر خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، ويمتاز بقصور وتأخر في النمو الاجتماعي والإدراكي والتواصل مع الآخرين، ويلاحظ أن الطفل المصاب بالتوحد يكون طبيعياً عند الولادة وليس لديه أية إعاقة جسدية أو خلقية، وتبدأ المشكلة بملاحظة الضعف في التواصل لدى الطفل، ثم يتجدد لاحقاً بعدم القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية وميلُه للعزلة مع ظهور مشاكل في اللغة (إن وجدت)، ومحدودية في فهم الأفكار، ولكنه يختلف عن الأطفال المتخلفين عقلياً بأن بعض المصابين لديهم قدرات ومهارات فائقة، قد تبرز في المسائل الرياضية والموسيقى والمهارات الدقيقة، ويتفوق عليه الطفل المتخلف عقلياً في الناحية الاجتماعية, ويتم تشخيص إعاقة التوحّد عادة بالعديد من الصفات من أهمها، العزلة والانغلاق على النفس، والصعوبة والعجز في تكوين العلاقات الاجتماعية، والضعف في التواصل حتى بوجود اللغة في بعض الحالات، والفشل في طلب المساعدة من الآخرين

أما سميث فيرى أن أطفال اضطراب التوحد هم أطفال يعانون من قصور نوعي في التواصل، وعجز في إقامة التفاعلات الاجتماعية، ويظهرون سلوكيات وأنشطة واهتمامات مقيدة، على أن يشخصوا دون سن الثالثة من العمر[5] ويضيف هوبسون [6] أن الأطفال التوحديين هم أطفال يعانون من صعوبات في إدراك الحالات الانفعالية للآخرين، بالإضافة إلى مشكلات شديدة في التعبير عن الانفعالات، ونقص واضح في الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية، وقصور في تكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، وكذلك فشل في القيام بالإيماءات والتلميحات الاجتماعية مثل إيماءات وملامح الوجه في حالات الغضب والرضا.

وتعتبر محكات الدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع والمعدل عام (2000) الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية (DSM-IV-TR, 2000)[7] من أفضل المحكات في تشخيص التوحد، وهذه المحكات هي:

أولاً: يشترط في تحديد اضطراب التوحد أن تتطابق ستة أعراض على الأقل بحيث توزع كما يلي: عرضان من المجموعة الأولى، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثانية، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثالثة.

المجموعة الأولى: وجود قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي تظهر على الأقل في اثنين مما يأتي: قصور حاد في استخدام أنماط السلوكيات غير اللفظية المتعددة (مثل: التواصل البصري مع الآخرين، وتعبيرات الوجه، ووضع الجسم

وإيماءاته)، وفشل الطفل في إقامة علاقات مع الأقران تتناسب ومستوى نموه العقلي، وقصور في البحث العفوي (التلقائي) لمشاركة الآخرين الأفراح والاهتمامات، والإنجازات (مثل القصور في الإشارة إلى الأشياء المثيرة للاهتمام)، والافتقار إلى التبادل الاجتماعي والانفعالي (تبادل العواطف، والمشاعر، والاهتمامات الاجتماعية).

المجموعة الثانية: وجود جوانب قصور نوعية في التواصل تظهر في واحدة على الأقل مما يأتي: الاستخدام النمطي أو الترددي للغة، ونقص اللعب التخيلي التلقائي أو اللعب الاجتماعي المناسب للمستوى النمائي، وتأخر أو نقص كلي في نمو لغة الحديث (لا تكون مصحوبة بمحاولة التعويض بطرق تواصل بديلة كالإيماءات)، وقصور حاد في القدرة على المبادرة، أو الاحتفاظ بالمحادثة مع الآخرين لدى الأطفال الذين يملكون حصيلة لغوية جيدة.

المجموعة الثالثة: نماذج سلوك واهتمامات وأنشطة نمطية تتكرر بصفة حصرية تظهر في واحدة على الأقل مما يأتي: الانشغال المستمر بأجزاء الأشياء، والتشبث بروتين محدد وطقوس محددة، وممارسة حركات نمطية متكررة (كالتصفيق ورفرفة اليدين، تدوير اليدين).

ثانياً: ظهور أداء وظيفي غير عادي في واحدة مما يأتي قبل سن الثلاث سنوات: التفاعل الاجتماعي، واللعب الرمزي أو التخيلي، واللغة كأداة للتواصل الاجتماعي [8].

يلاحظ مما سبق أن اضطراب التوحد اضطراب عصبي بيولوجي يؤثر في مجالات عدة من حياة الطفل، فهو يؤثر في التفاعل الاجتماعي والجانب السلوكي والحركي، وكذلك يظهر أطفال هذا الاضطراب مشكلات كبيرة في الجانب التواصلي سواء اللفظي أو غير اللفظي، وقصور واضح في اللغة واستخدام الضمائر، ويعانون من ممارسة طقوس نمطية وروتينية معينة، على أن تظهر هذه الخصائص في الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل. وهذا يشير وبدرجة كبيرة إلى الحاجة الماسة إلى إعداد برامج تهدف إلى تحسين مستوى أداء هؤلاء الأطفال في مختلف المجالات، وحيث أن أي جهد يبذل في رعاية هذه الفئة من الأطفال، سواء أكان جهداً علاجياً أو تعليمياً أو تدريبياً أو إرشادياً، يعد جهداً منقوصاً محدود الفائدة ما لم يصاحبه تدخلاً موازياً مكمّلاً له على مستوى أسرته، ذلك أنه لا يمكن لعلاج الطفل أن يكتمل أو ينجح إلا إذا وضعنا في الحسبان تلك العوامل التي ترتبط بالأسرة، والعلاقات الأسرية واتجاه الآباء نحو الإعاقة ودرجة تقبلهم لوجود حالة إعاقة داخل الأسرة وأثرها في حياة الآخرين وتأثيرها في حياة الأسرة بوجه عام.

ويواجه الأطفال ذوو اضطراب التوحد مشكلات في المهارات التواصلية والاجتماعية، ومحدودية في الاهتمامات وفي القدرة على الانتباه مما يعيقهم عن التعلم، الأمر الذي يؤثر سلباً في حياة أسرهم.[9]

وقد حظي موضوع تحديد حاجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد على وجه التحديد بأهمية خاصة؛ لضمان جودة الخدمات التربوية النوعية المستندة إلى الأدلة الإمبريقية–التجريبية المقدمة لخدمة الأطفال ذوي اضطراب التوحد[10]. إذ تتطلب الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال نوعاً مكثفاً من استراتيجيات التدخل يقدمها معلمون وأخصائيون على درجة عالية من الكفاءة والتأهيل[12,11].

وتأتي أهمية استقصاء الحاجات التدريبية الاجتماعية والتواصلية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب التوحد لثلاث أسباب رئيسة، أولاً: زيادة نسبة انتشار الأطفال الذين يتم تشخيصهم ضمن اضطراب طيف التوحد[13]؛ حيث يقع اضطراب التوحد في المرتبة السادسة ضمن الإعاقات الشائعة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ تقدر نسبة انتشاره بالمتوسط بين حالة واحدة ضمن كل مئة وخمسين حالة لدى الأطفال في عمر ثماني سنوات حالة واحدة ضمن كل مئة وعشر حالات[14]، وبالمحصلة أثرت هذه الزيادة في عدد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل كبير في الأنظمة التربوية التي تعنى بهذه الفئات[15].

ثانياً: على الرغم من استمرار جهود الباحثين والأطباء في مجال التوحد، يواجه المعلمون العاملون مع هذه الفئة من الأطفال جملة من التحديات في تلبية احتياجاتهم التعليمية ضمن المدارس والمؤسسات التعليمية العادية والخاصة مما

يقتضي تزويد المعلمين بالحاجات التدريبية الاجتماعية والتواصلية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، لتقديم المستويات المطلوبة من التدخلات العلاجية لتعليم هؤلاء الأطفال؛ حيث أن غالبية الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات سلوكية واضحة تتعارض مع خبراتهم التعليمية، الأمر الذي يتطلب توافر معلمين تلقوا تدريباً مناسباً في التدخلات السلوكية الإيجابية الداعمة لطلبتهم [16].

ثالثاً: تأكيد التشريعات والقوانين في هذا المجال على ضرورة تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد في بيئات تعليمية أقل تقييداً، وباستخدام استراتيجيات تعليمية مستندة إلى نتائج البحث العلمي الرصين، بالإضافة إلى أهمية وضرورة أن يمتلك المعلمين والآباء الكفايات والمهارات التي تؤهلهم لاستخدام استراتيجيات التدخل الفعالة؛ مما تطلب تغيير سياسات الأنظمة التربوية وتعليماتها وتطويرها [17]، ومن أبرز تلك القوانين: قانون عدم استبعاد أي طفل من التعليم No Child Left Behind (NCLB)، وقانون تعليم الأفراد المعوقين Individual with Disabilities Education Act (IDEA) [18].

ومن الجدير بالذكر أن مصطلح اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) مصطلح شمولي يندرج تحته تصنيف لمجموعة من الاضطرابات النمائية، والتي تتمايز وتختلف عن بعضها بعضاً بحسب شدة ظهور أعراض اضطرابات تشمل التواصل اللفظي وغير اللفظي، وكذلك مظاهر العجز الاجتماعي والاختلالات السلوكية عند الطفل المصاب، ويمكن تصنيفها إلى الأنواع الرئيسية التالية: اضطراب التوحد (التوحد التقليدي) Autistic Disorder، ومتلازمة أسبيرجر Asperger Syndrome، ومتلازمة ريت Rett Syndrome، والاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (التوحد غير النمطي) Pervasive Development Disorder-Not Otherwise Specified: PDD-NOS، واضطراب الانتكاس الطفولي Childhood Disintegrative Disorder [19]. وقد ركز الباحثان في هذه الدراسة على تحديد أهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفال التوحد التقليدي والاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (غير النمطي) من وجهة نظر أمهاتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من أن لكل طفل توحدي حاجاته الفريدة التي يتميز بها عن أقرانه، إلا أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يشتركون عموماً في مجموعة من الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية، والتي ترتبط وبشكل مباشر بالمشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال والتي تؤثر على استقرار وتوازن الأسرة وبالتالي لا بد من طرحها والوقوف عليها، وحيث إن المعلمين والمختصين في الغالب هم من يحددون تلك الحاجات ويقومون بالاستجابة إليها؛ نجد في كثير من الأحيان أن أهالي أولئك الأطفال يجدون بأن حاجات أبنائهم تختلف عن تلك الحاجات التي يرونها هم ولو على صعيد أولوياتها، وتماشياً مع تطور التشريعات والقوانين التي تنص على ضرورة مشاركة الأسرة وبخاصة الوالدين في بناء البرامج التربوية الخاصة بأطفالهم، والمشاركة في تحديد الحاجات الفعلية لأطفالهم، حاولت هذه الدراسة استقصاء الأبعاد الرئيسية لتلك الحاجات وأولوياتها من وجهة نظر الأمهات، وفيما إذا كانت تختلف تبعاً لمتغيرات نوع اضطراب التوحد لدى الأطفال، وعمر الطفل وجنسه. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

- السؤال الأول: ما تقديرات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد لأهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفالهن؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الأمهات لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، تبعاً للمتغيرات الآتية: نوع الاضطراب، جنس الطفل، وعمر الطفل؟

أهميّة الدراسة

يعد اضطراب طيف التوحد من الإعاقات التطورية الدائمة، والتي تحتاج إلى مراقبة مستمرة وإشرافاً دائماً نتيجة شدة وغرابة أنماط السلوك الصادرة عن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب. ولأن هذه الفئة من الإعاقات تحتاج إلى برامج تدريبية وعلاجية متخصصة تلعب الأسرة وبخاصة الوالدين دوراً كبيراً في إنجاحها وتقييم فاعليتها، وباعتبار أن العلاقة بين الأسرة – الشيء الثابت في حياة الطفل والرحم الاجتماعي له – وبين الأخصائيين في ميدان تقديم الخدمة، أساساً قوياً في تحسين نوع وكم الخدمات المقدمة للطفل التوحدي، وتحقيقاً واقعياً لمفهوم الرعاية الشمولية والتي تهدف إلى تلبية جميع حاجات الطفل التوحدي في المجالات المختلفة، جاءت فكرة هذه الدراسة التي انبثقت من خلال اطلاع الباحث على مجموعه كبيرة من البرامج التدريبية والعلاجية الموجهة لتحسين مظاهر العجز لدى الأطفال التوحديين في مختلف المجالات الاجتماعية والسلوكية والتواصلية وغيرها، وملاحظة أن معظم هذه البرامج والدراسات أغفلت وبشكل كبير دور الأسرة وبخاصة الوالدين في تقييم المجالات المهمة من وجهة نظرهم، والتي تحتاج التركيز عليها في البرامج التدريبية والعلاجية، وكذلك فعالية هذه البرامج بعد تطبيقها على أرض الواقع، وهذا بدوره أدى إلى نوع من الإشكالية التعاونية وفتور في العلاقة بين أولياء الأمور والمختصين.

وبناءً على ما سبق تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

- تقديم مرجعاً واقعيّاً لأهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات.
- تمكين الأمهات من التعبير عن حاجاتهن واقتراحاتهن المرتبطة بمظاهر أطفالهن التوحديين.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء برامج تربويّة وتدريبيّة متخصصة تتوافق مع واقع حاجات هذه الفئة من الأطفال.
- إثراء المكتبة العربية بمقياس لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في المجالات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية من وجهة نظر أمهات هؤلاء الأطفال.
- تعتبر هذه الدراسة – وفي حدود علم الباحث – أول دراسة في مجال تحديد حاجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اضطراب التوحد (التوحد الكلاسيكي): تبنى الباحثان تعريف الجمعية الأمريكية لاضطراب التوحد (Autism Society Of America-ASA, 2004)* الذي يعتبر من أكثر التعريفات قبولاً لدى المختصين، وينص على أن اضطراب التوحّد عبارة عن المظاهر المرضيّة الأساسيّة التي تظهر قبل أن يصل عمر الطفل إلى 30 شهراً، ويتضمّن ما يلي: اضطراب في سرعة أو تتابع النمو، واضطراب في الاستجابات الحسيّة للمثيرات، واضطراب في الكلام واللغة والمعرفة، واضطراب في التعلّق أو الانتماء للناس والأحداث والموضوعات.

وإجرائياً يعرف أطفال اضطراب التوحد في الدراسة بأنهم: الأطفال الذين تم تشخيصهم بشكل رسمي باضطراب التوحد من قبل مراكز التشخيص المعتمدة لدى وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة، والمسجلين في مراكز التربية الخاصة في مدينتي عمان ومدينة إربد.

الاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (غير النمطي) : هو نوع من الاضطرابات النمائية الشاملة، ويظهر المصابون بهذا المرض بعض ملامح التوحد وليس جميعها، ويواجه أطفال هذا الاضطراب صعوبات على صعيد التفاعلات الاجتماعية والتواصل اللغوي وغير اللغوي ومشاكل في اللعب التخيلي والسلوكات التكرارية،

* Autism society of America, (2004). http://www.autism-society.org.

إلا أن هذه الأعراض تكون أقل شدة من الأعراض في باقي أنواع اضطرابات التوحد الأخرى، وتظل عندهم قدرة على التفاعل الاجتماعي بدرجة تحول دون تشخيصهم بالتوحد الكلاسيكي النمطي، وهو يمثل الاضطراب الأكثر تشخيصاً بين الاضطرابات النمائية [20].

وإجرائياً يعرف أطفال الاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (التوحد غير النمطي) في الدراسة بأنهم: الأطفال الذين تم تشخيصهم بشكل رسمي بهذا الاضطراب من قبل مراكز التشخيص المعتمدة لدى وزاراتي التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة، والمسجلين في مراكز التربية الخاصة في مدينتي عمان وإربد.

الحاجات: وهي مجموعة من المتطلبات التي يجب توفيرها للفرد وتتعلق بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه في المجالات المختلفة [21].

وإجرائياً تعرف على أنها العلامة الكلية للمفحوص على مقياس الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية والمعد من قبل الباحثان لهذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة في الآتي:

- أمهات أطفال اضطراب التوحد ومتلازمة أسبرجر المسجلين في مراكز التوحد في مدينتي عمان وإربد؛ حيث تعود قلة عدد الأمهات المشاركات في الدراسة إلى قلة عدد الأطفال ذوي اضطراب التوحد المخدومين في تلك المراكز، وقلة نسبة انتشار هذه الفئة عموماً مقارنة مع الفئات الأخرى للتربية الخاصة.
- دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها (قائمة حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات).

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثان على الأدب السابق المتعلق بموضوع حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد، في مختلف المجالات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية، لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع سواء على الصعيد العربي أو الصعيد العالمي، وفيما يلي عرض لما توصل إليه الباحثان من هذه الدراسات:

الدراسة التي أجرتها السعد [22] للتعرف إلى أهم الحاجات التدريبية للأطفال التوحديين في دولة الكويت ومدينة جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين، وتقدير الوالدين لهذه الأهمية. تكونت عينة الدراسة من (92) والد لطفل توحدي. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الاحتياجات والتي تم قياسها من خلال مقياس أعدته الباحثة لهذا الغرض هي مهمة بالنسبة للأطفال التوحديين من وجهة نظر أبائهم، مع التفاوت في تقدير هذه الأهمية وبحسب متغيرات الدراسة، وجاء في أعلى سلم الحاجات لهؤلاء الأطفال من وجهة نظر أبائهم التدريب على السلوك المناسب في المواقف المتعددة، وكذلك التدريب على استخدام وسيلة تواصل مناسبة مع الاخرين سواء لفظية أو غير لفظية.

وهدفت دراسة قام بها كل من يونج وبريور وباتسون [23] إلى تقييم الأنماط السلوكية غير الطبيعية لدى الأطفال التوحديين، وقد اشتملت الدراسة (173) أباً لأطفال توحديين قاموا بملىء استمارة صممت من قبل الباحثين هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي يعاني منها أطفالهم التوحديين، وقد حدد الآباء المشكلات التي تواجه أطفالهم على الترتيب الآتي: عيوب في الإدراك الاجتماعي، مشكلات تواصلية، أنماط سلوكية غير اعتيادية أو غير مألوفة، صعوبات حركية.

وهدفت دراسة الزهراني [24] إلى تحديد أهم المشكلات السلوكية للأطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (85) معلماً ومعلمة موزعين على (20) مركز من مراكز التربية الخاصة في مدينتي الرياض وعرعر. وقد جاءت النتائج لتشير إلى أن أهم المشكلات السلوكية تمثلت في الضعف الشديد في التفاعل الاجتماعي والعاطفي ومن ثم المشكلات السلوكية المتعلقة بالسلوك النمطي لدى الطفل التوحدي وأخيراً المشكلات السلوكية المتعلقة بالاستجابات غير المناسبة للمثيرات الحسية المختلفة.

أما دراسة توتشر [25] فقد هدفت إلى تقييم الحاجات الفعلية لأطفال اضطراب التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من 73 طفل توحدي (50 ذكر و23 أنثى). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس مصمم من قبل الباحث مكون من 65 فقرة موزعة على أبعاد رئيسية ثلاثة هي: الحاجات السلوكية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات التواصلية، تم تعبئة المقياس من قبل معلمي هؤلاء الأطفال. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى تلتها الحاجات في المجال الاجتماعي ومن ثم الحاجات في الجانب التواصلي، وكذلك أظهرت النتائج أن أطفال التوحد يحتاجون إلى برامج علاجية وتأهيلية في هذه المجالات الثلاثة.

ضمن الآطار ذاته أجرت الأحمد [26] دراسة هدفت التعرف إلى طبيعة الاحتياجات التدريبية والتأهيلية للأطفال التوحديين من وجهة نظر الآباء والمختصين وأولوياتها. تكونت عينة الدراسة من (30) أب و (40) معلم. استخدم مقياس للتعرف على أهم الحاجات التدريبية والتأهيلية للأطفال التوحديين صمم من قبل الباحث تكون من 50 فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة (اجتماعية، تواصلية لغوية، تواصلية غير لغوية، سلوكية، تكيفية، تعليمية). جاءت نتائج استجابات الآباء والمعلمين بالمستوى المرتفع على الحاجات الاجتماعية والسلوكية والتواصلية غير اللغوية، وبالمستوى المتوسط على بقية الحاجات.

كما هدفت دراسة الزريقات والإمام [27] إلى التعرّف على مستوى الأداء النفسي والتربوي لدى عينة من الأطفال التوحديين في المراكز المتخصصة في تشخيص وعلاج أطفال التوحد في مدينة عمان بالأردن. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تصميم اختبار التقييم النفسي والتربوي للأطفال التوحديين والذي اشتمل على 87 فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسة هي: المعرفي، الاجتماعي، السلوكي، التواصلي، الحركي، والأنشطة والاهتمامات. تكونت عينة الدراسة من40 طفلاً توحدياً تم اختيارهم من أربعة مراكز متخصصة في مدينة عمان. واستخدم الباحثان اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي في الإجابة على أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن أداء أفراد الدراسة في المجمل كان ضعيفاً على أبعاد الأداة المستخدمة، وقد جاءت الأبعاد وفقاً لمتوسطاتها كالأتي: السلوكي، الاجتماعي، التواصلي، الحركي، والأنشطة والاهتمامات .

وفي دراسة لاريس وماجلي [28] والتي هدفت إلى المقارنة بين المهارات الاجتماعية والسلوكية والتكيفية لعينة من الأطفال التوحديين، حيث قاما بتقييم 29 طفلاً توحدياً باستخدام الملف النمائي (Developmental Profile). أشارت النتائج إلى أن الأطفال التوحديين يواجهون صعوبات بدرجة شديدة في مجالات المهارات السلوكية والاجتماعية، وبدرجة متوسطة في المهارات التكيفية.

كما أجرى شبيب [29] دراسة هدفت التعرف إلى الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال التوحديين من وجهة نظر الآباء. تكونت عينة الدراسة من طفلين توحديين وأستخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة للوصول إلى أهم خصائص الأطفال التوحديين من وجهة نظر أبائهم. أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الخصائص الاجتماعية تمثلت في البرود العاطفي الشديد تجاه الوالدين وكذلك عدم القدرة على تكوين صداقات مع الأقران والصعوبة الكبيرة في التعبير عن الانفعالات في المواقف المختلفة، أما أهم الخصائص النفسية فتمثلت في الانزعاج الكبير التي يظهرها الطفل عند محاولة تغيير روتين أو ترتيب البيئة التي تعود عليها، وبالنسبة إلى أهم الخصائص العقلية فتمثلت في الضعف الشديد في اكتساب المهارات المعرفية الأساسية.

أما دراسة بروين [30] والتي قام من خلالها باستقصاء حاجات أسر أطفال اضطراب طيف التوحد في عمر المدرسة والمرتبطة بخصائصهم وحاجاتهم التي تحتاج إلى معالجة وتدريب لتحسين مستوى الأداء فيها. تكونت عينت الدراسة من (101) أب لطفل من أطفال طيف التوحد، تراوحت أعمارهم بين (6–13) سنة، تم جمع المعلومات بطريقتين: الاستبانة والمقابلات التلفونية. وتم التركيز في هذه الدراسة على أهم الحاجات التي يرى الوالدين أن البرامج المختلفة الموجهة لأبنائهم لم تعالجها بالشكل المناسب، وأظهرت النتائج أن الحاجات في المجال الاجتماعي جاءت في مقدمة الأولويات التي يرى الأهل ضرورة معالجتها والتعامل معها، ومن ثم جاءت الحاجات في الجانب التربوي، وجاءت الحاجة إلى الدعم النفسي في المرتبة الأخيرة.

وكذلك هدفت دراسة الكيكي [31] إلى التعرف على أهم المظاهر السلوكية لأطفال التوحد من وجهة نظر أبائهم وأمهاتهم. حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت (46) أباً وأماً لأطفال توحديين. أظهرت نتائج الدراسة أن الآباء والأمهات متقاربون في وجهات النظر في المظاهر السلوكية لأطفالهم التوحديين، والذي قد يعود إلى خبرتهم وتعاملهم ومعاناتهم في العيش داخل الحياة اليومية، حيث أظهروا وجود إختلالات سلوكية شديدة في المجال الاجتماعي، والعاطفي والانفعالي، وكان من توصيات الأهل التركيز على الجانب التواصلي اللغوي وتنميته لأنه يؤمن لهؤلاء الأطفال القدرة على الاتصال والتفاعل الاجتماعي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ما يلي:

- أشارت نتائج بعض الدراسات للأهمية الكبيرة التي يوليها الآباء والمختصين فيما يتعلق بالحاجات في المجال الاجتماعي لأطفال اضطراب طيف التوحد، ومن هذه الدراسات دراسة كل من الكيكي [31]، ودراسة بروين [30]، وكذلك دراسة لاريس وماقلي [28]، وأيضاً دراسة الأحمد[26].
- وكذلك أظهرت بعض الدراسات الأهمية الكبيرة للحاجات في المجال السلوكي ومن هذه الدراسات دراسة كلاً من لاريس وماقلي[28]، ودراسة الزريقات والإمام [27]، وكذلك دراسة الأحمد [26]، ودراسة توتجر [25] والسعد [22].
- يلاحظ كذلك أن معظم التقديرات سواءً من قبل الوالدين أو من قبل المختصين جاءت مرتفعة على معظم مجالات حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد، وهذا وإن دل على شيء فإنما يدل على أهمية هذه الحاجات وضرورة إيلائها القدر الكافي من الرعاية والاهتمام، وبناء البرامج المختلفة لتأهيل هذه الفئة من الأطفال في مختلف مجالات حياتهم.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتأكد أهمية دور الوالدين في التخطيط والمشاركة الفاعلة في البرامج التدريبية والتعليمية المختلفة لأطفالهم، وكذلك تقدم الدراسة أساساً بحثياً لأهم الحاجات التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، والتي يمكن الاستفادة منها لبناء البرامج المختلفة التي تتوافق مع الحاجات الفعلية لهذه الفئة.

مجتمع الدراسة وعينتها

نظراً لغياب الإحصائيات الرسمية حول عدد أطفال اضطراب طيف التوحد في المنطقة العربية عامة وفي الأردن خاصة، ونظراً لتوفر المراكز المتخصصة في التوحد في المدن الكبرى بشكل رئيسي، لجأ الباحث إلى توزيع مقياس الدراسة على أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد والمسجلين في مراكز تقديم الخدمة لهذه الفئة من الأطفال في مدينتي عمان وإربد وبالتنسيق مع المجلس الأعلى للمعاقين في الأردن، حيث تم توزيع المقياس على الأمهات عن طريق المراكز وبلغ عددهن (150) أم، تم إرجاع (110) استجابة، وتم استبعاد عشرةً منها؛ بسبب عدم اكتمال المعلومات فيها، وبالتالي تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من (100) أم من أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن. ويوضح الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة حسب توزيعها من حيث نوع الاضطراب، وعمر الطفل، وجنسه، ونسبة تمثيل كل منها في العينة.

جدول 1 : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة	المجموع
جنس الطفل	ذكور	69	%69	100
	إناث	31	%31	
عمر الطفل	أقل من خمسة سنوات	58	%58	100
	خمسة سنوات فأكثر	42	%42	
نوع الاضطراب	اضطراب التوحد(التقليدي)	60	%60	100
	طيف التوحد	40	%40	

أداة الدراسة

بهدف التعرف إلى أهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات في الأردن، وتأثر هذا التقدير بنوع الاضطراب، وجنس الطفل، وعمره، تم إعداد أداة الدراسة وذلك من خلال:

- طرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية من أمهات الأطفال التوحديين بالتنسيق مع بعض مراكز التربية الخاصة في مدينتي إربد وعمان عن أهم حاجات أبنائهن بشكل عام، ومن ثم تم تبويب هذه الحاجات ضمن أبعاد الدراسة الرئيسة: التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية، وتم استثناء الحاجات التي لا تندرج تحت هذه الأبعاد.
- مسح الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، من أجل اشتقاق الأبعاد الرئيسة لأهم حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد والفقرات المرتبطة بهذه الأبعاد، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: السعد [22]؛ الشيخ ذيب [32]؛ بن صديق [33]؛ وكذلك دراسة الكيكي [31].
- بناءً على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية تم التوصل إلى (79) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة شكلت المقياس بصورته الأولية.
- تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في ميدان التربية الخاصة والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، حيث أوصى المحكمون بإجراء التعديلات الآتية: إضافة أمثلة توضيحية لخمس من فقرات المقياس، وحذف أربع من فقرات المقياس لعدم انتمائها لأبعادها، وتعديل صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.
- تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (75) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، يقابلها سلم تقديري مكون من أربع درجات، هي: لا يحتاجها، ويحتاجها بشكل بسيط، ويحتاجها بشكل متوسط، ويحتاجها بشكل كبير. وقد تضمنت الأداة الأبعاد الرئيسة الآتية: حاجات سلوكية تتعلق باختيار السلوك المناسب في المواقف المختلفة، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات اجتماعية تتعلق بالمهارات الاجتماعية والقدرة على تطويرها، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات تواصلية تتعلق بمشكلات اللغة والتواصل، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات تكيفية تتعلق بمهارات الحياة اليومية والعناية بالذات، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات أكاديمية تتعلق بتحسين المهارات التعليمية والمعرفية، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة.

إجراءات الصدق والثبات

للتحقق من دلالات الصدق لمقياس الدراسة تم عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية الخاصة والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وبلغ عدد المحكمين (10) محكمين، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس وانتمائها للبعد، بالإضافة إلى أبداء الرأي بالسلامة اللغوية، ووضوح المعنى، واعتمد الباحث اتفاق ما نسبته 80% من آراء المحكمين لحذف أو تعديل أو إضافة الفقرات، وبناءً على التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تكون المقياس بصورته النهائية من (75) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة. ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق المقياس أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2: معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الحاجات والدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول (الحاجات في الجانب السلوكي)	0.96	0.000
المجال الثاني (الحاجات في الجانب التواصلي)	0.94	0.000
المجال الثالث (الحاجات في الجانب الاجتماعي)	0.96	0.000
المجال الرابع (الحاجات في الجانب التكيفي)	0.84	0.000
المجال الخامس (الحاجات في الجانب الأكاديمي)	0.89	0.000

يبين الجدول (2) أن مجالات مقياس حاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات يتمتع بقيم صدق بدرجة عالية، حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.84) لمجال الحاجات في الجانب التكيفي، و(0.96) لمجال الحاجات في الجانب الاجتماعي. وتعد جميع القيم مناسبة وكافية لأغراض الدراسة الحالية، كما تشير إلى أهمية كل مجال من مجالات الحاجات في هذه الدراسة.

وللتحقق من دلالات ثبات المقياس، جرى تقدير الاتساق الداخلي حسب طريقة معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0,86). كذلك تم التحقق من دلالات الثبات بأسلوب التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون، إذ بلغت للمقياس ككل (0.84)، والجدول (3) يوضح دلالات الثبات.

جدول 3: دلالات الثبات لمقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات

المجال	عدد الفقرات	قيم معادلة كرونباخ ألفا	قيم معامل ارتباط سبيرمان براون
المجال الأول (الحاجات في الجانب السلوكي)	15	0.86	0.76
المجال الثاني (الحاجات في الجانب التواصلي)	15	0.89	0.92
المجال الثالث (الحاجات في الجانب الاجتماعي)	15	0.90	0.91
المجال الرابع (الحاجات في الجانب التكيفي)	15	0.81	0.88
المجال الخامس (الحاجات في الجانب الأكاديمي)	15	0.86	0.73
المقياس ككل	**75**	**0.86**	**0.84**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط تعد قيماً مقبولة، وعليه فإن مقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد يتمتع بدرجة مقبولة إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى $\alpha = 0{,}01$). كما تشير قيم ألفا إلى أن هناك درجة عالية من الاتساق الداخلي، ويعتبر هذا مؤشراً مناسباً على أن مقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها من أجل استخدامها في هذه الدراسة.

وبناءً على ما تجمع لدى الباحثان من دلالات الثبات، وما تحقق للمقياس من صدق المحتوى المتمثل بإجراءات بناء المقياس، وتمثيله لمنطقة السلوك المقاس (حاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات)، فإن أداة الدراسة بصورتها النهائية تعتبر مقبولة لأغراض هذه الدراسة، وأصبحت جاهزة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

تصحيح المقياس

صممت فقرات الأداة بطريقة ليكرت، حيث تقع الإجابة على كل فقرة في الأداة ضمن سلم من أربعة خيارات هي: لا يحتاجها (0)، يحتاجها بشكل بسيط (1)، يحتاجها بشكل متوسط (2)، يحتاجها بشكل كبير (3). تم تحويل درجات استجابات أفراد الدراسة على الأداة بجميع فقراتها، واستجاباتهم على كل مجال من مجالات الأداة إلى مقياس موحد مكون من ثلاث درجات. وقد اعتمدت الفئات الآتية لتقدير درجة حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر

الأمهات: أقل من (1) درجة منخفضة، (1.1 – 2) درجة متوسطة، أكثر من (2.1) درجة مرتفعة.

تصميم الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي بوصفه أسلوباً مناسباً لبحث مشكلة الدراسة الحالية، ولقدرته على الإسهام في تزويدنا بالمعلومات اللازمة للتعرف إلى حاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة. إذ يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا. ويعبّر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى [34].

متغيرات الدراسة

- متغير جنس الطفل وله مستويان: (ذكر، وأنثى).
- متغير عمر الطفل وله مستويان: (خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات).
- نوع الاضطراب وله مستويان: التوحد التقليدي (الكلاسيكي)، والاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (توحد غير نمطي).

وقد تم التعامل مع متغيرات جنس الطفل، وعمر الطفل، ونوع الاضطراب كمتغيرات مستقلة، في حين استخدمت تقديرات الأمهات للحاجات التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية لدى أطفال اضطراب التوحد كمتغير تابع.

المعالجة الإحصائية

لإجراءات التحليل الإحصائي بعد إجراء القياس في الدراسة الحالية، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، ثم تم تحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يلي:

– للإجابة عن السؤال الأول حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.

– للإجابة عن السؤال الثاني حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three – way ANOVA)، واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

نتائج الدراسة

أولاً:النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما تقديرات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن لأهم الحاجات التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية لأطفالهن؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للتمييز بين المجالات الرئيسة للدراسة من حيث الأهمية كما تراها الأمهات، والجدول (4) يبين ذلك

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
2	الحاجات في المجال السلوكي	1	2.60	0.16	86.67	مرتفع
3	الحاجات في المجال التواصلي	2	2.40	0.35	80.00	مرتفع
5	الحاجات في المجال الاجتماعي	3	2.24	0.51	74.67	مرتفع
4	الحاجات في المجال التكيفي	4	2.03	0.32	67.67	مرتفع
1	الحاجات في المجال الأكاديمي	5	1.93	0.40	64.33	متوسط
المقياس ككل			**2.24**	**0.18**	**74.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لحاجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.24) بأهمية نسبية مقدارها (74.67). وكذلك يظهر الجدول (4) أن مستوى المجالات الرئيسة للمقياس جاءت بين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.60 – 1.93)، وجاء في المرتبة الأولى الحاجات في المجال السلوكي بمتوسط حسابي (2.60) وبأهمية نسبية (86.67)، وفي المرتبة الثانية جاءت الحاجات في المجال التواصلي بمتوسط حسابي (2.40)، وبأهمية نسبية (80.00)، أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الحاجات في المجال الاجتماعي بمتوسط حسابي (2.24)، وبأهمية نسبية (74.67)، وجاءت الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.03)، وبأهمية نسبية (67.67)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي)، بمتوسط حسابي (1.93)، وبأهمية نسبية (64.33).

وللتعرف على حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات، ضمن كل مجال من مجالات مقياس الحاجات، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى الحاجات، لكل مجال على حده، وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي)

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات الأكاديمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
13	ينفذ الأوامر البسيطة المعطاة له (مثال: إغلاق الباب وفتحه).	1	2.15	0.78	71.67	مرتفع
1	يضع الأشياء في أماكنها الصحيحة.	2	2.08	1.01	69.33	مرتفع
7	يرتب أحداث مصورة زمنياً.	3	2.04	1.00	68.00	مرتفع
14	يعرف العملات النقدية ويميز قيمتها.	4	2.01	0.92	67.00	مرتفع
3	يطابق الأشياء مع صورها.	5	1.98	1.08	66.00	متوسط
5	يرسم الأشياء الهندسية البسيطة (مثلث- مربع- دائرة).	6	1.97	1.09	65.67	متوسط
12	يتدرب على الحساب بالنسبة لمستوى صفة.	6	1.97	0.96	65.67	متوسط
8	يقدر على مراقبة أشخاص يتحدثون، والتنقل بالنظر من أحدهم إلى الأخر.	8	1.96	1.01	65.33	متوسط
4	يختار الأشياء التي تسمى له بشكل صحيح.	9	1.93	1.12	64.33	متوسط
11	يتدرب على الكتابة بالنسبة لمستوى صفه.	10	1.91	1.03	63.67	متوسط
6	يصنف الأشياء حسب لونها.	11	1.89	1.06	63.00	متوسط
15	يميز الوقت (صباحا- ظهرا- مساءا).	12	1.82	1.13	60.67	متوسط
10	يتدرب على القراءة بالنسبة لمستوى صفه.	13	1.78	1.12	59.33	متوسط
2	يرتب الأشياء طبقا لأحجامها.	14	1.73	1.13	57.67	متوسط
9	يردد أسماء أيام الأسبوع ويعرف ما هو اليوم وماذا كان أمس.	15	1.72	1.16	57.33	متوسط
المجال ككل			**1.93**	**0.40**	**64.33**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي) كان متوسطاً، وجاء في المرتبة الأخيرة بالنسبة للمجالات الأخرى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.93) بأهمية نسبية(64.33)، وجاء مستوى فقرات المجال بين مرتفع ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.15– 1.72)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (13)، وهي "ينفذ الأوامر البسيطة المعطاة له (مثال: إغلاق الباب وفتحه)" بمتوسط حسابي (2.15)، وبأهمية نسبية (71.67)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) وهي "يردد أسماء أيام الأسبوع ويعرف ما هو اليوم وماذا كان أمس" بمتوسط حسابي (1.72)، وبأهمية نسبية (57.33).

ثانياً: الحاجات في المجال السلوكي

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات السلوكية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
6	يقلل من الانشغال الروتيني بعمل معين لمدة طويلة.	1	2.77	0.53	92.33	مرتفع
12	يقلل من التجوال في المكان الذي يتواجد فيه.	2	2.76	0.53	92.00	مرتفع
5	يقلل من التحديق في الفراغ دون سبب.	3	2.74	0.50	91.33	مرتفع
14	يقلل من القفز والتلويح باليدين.	4	2.71	0.50	90.33	مرتفع
8	يقص الأوراق بالشكل الصحيح.	5	2.6	0.60	86.67	مرتفع
7	يمسك القلم بالشكل الصحيح.	6	2.59	0.73	86.33	مرتفع
13	يقلل من ضرب الرأس بالجدار .	7	2.58	0.70	86.00	مرتفع
10	يقلل من عض الأصابع.	7	2.58	0.54	86.00	مرتفع
3	يسيطر على حركة اليدين.	9	2.55	0.63	85.00	مرتفع
11	يقلل من الدوران حول نفسه لفترات طويلة.	10	2.53	0.58	84.33	مرتفع
15	يجلس في المقعد لأطول فترة ممكنه.	11	2.52	0.61	84.00	مرتفع
4	يحرك الرأس بالاتجاهات المختلفة.	11	2.52	0.69	84.00	مرتفع
2	يقفز باستخدام القدمين.	13	2.51	0.66	83.67	مرتفع
1	يستخدم الأرجل بالشكل الصحيح خاصة في صعود الدرج.	14	2.5	0.61	83.33	مرتفع
9	يقدر على إشعال النور وإطفائه.	15	2.48	0.70	82.67	مرتفع
المجال ككل			**2.6**	**0.16**	**86.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الحاجات في المجال السلوكي جاء مرتفعاً وجاء بالمرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,60)، بأهمية نسبية (86.67)، وجاء مستوى فقرات المجال مرتفعاً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.77– 2.48)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) وهي "يقلل من الانشغال الروتيني بعمل معين لمدة طويلة" بمتوسط حسابي (2.77)، وبأهمية نسبية (92.33)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) وهي "يقدر على إشعال النور وإطفائه" بمتوسط حسابي (2.48)، وبأهمية نسبية (82.67).

ثالثاً: الحاجات في المجال التواصلي

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات التواصلية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
4	يقدر على بدء الحديث والحوار مع الآخرين.	1	2.61	0.75	87.00	مرتفع
1	يقلل من تكرار مقاطع لفظية معينة.	2	2.59	0.62	86.33	مرتفع
8	يستخدم كلمتي "نعم" و"لا" بالشكل الصحيح	3	2.51	0.80	83.67	مرتفع
2	يطور مهارة الاستمرار في تبادل الحديث مع الاخرين.	4	2.49	0.80	83.00	مرتفع
11	يستخدم الضمائر بالشكل الصحيح (أنت–هو–هي).	5	2.48	0.78	82.67	مرتفع
9	يستخدم أحرف الجر(من–على– في) بشكل صحيح.	6	2.4	0.71	80.00	مرتفع
13	يسمي الأشكال البسيطة (مربع – مثلث – دائرة).	7	2.39	0.85	79.67	مرتفع
14	يستجيب إلى الإيماءات بالشكل الصحيح.	8	2.37	0.84	79.00	مرتفع
12	يشير إلى الأشياء الكبيرة والصغيرة.	9	2.35	0.80	78.33	مرتفع
6	يستجيب إلى الأوامر اللفظية البسيطة مثل "تعال إلى هنا".	1	2.35	0.77	78.33	مرتفع
8	يسمي أنواع الخضراوات والفواكه بشكل صحيح.	11	2.33	0.85	77.67	مرتفع

5	يشير إلى الألوان عندما تسمى له.	12	2.32	0.80	77.33	مرتفع
15	يستخدم التعبيرات الوجهية والإيماءات الجسدية بالشكل المناسب.	13	2.3	0.73	76.67	مرتفع
3	يسمي الأحرف والأرقام بشكل صحيح.	14	2.29	0.82	76.33	مرتفع
10	يشير إلى الأشياء عندما تسمى له.	15	2.26	0.81	75.33	مرتفع
المجال ككل			**2.4**	**0.35**	**80.00**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الحاجات في المجال التواصلي جاء مرتفعاً وجاء بالمرتبة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.40)، وبأهمية نسبية (80.0)، وجاء مستوى فقرات المجال مرتفعاً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.61– 2.26)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) وهي "يقدر على بدء الحديث والحوار مع الآخرين" بمتوسط حسابي (2.61)، وبأهمية نسبية (87.0)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) وهي "يشير إلى الأشياء عندما تسمى له" بمتوسط حسابي (2.26)، وبأهمية نسبية (75.33).

رابعاً: الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات)

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات التكيفية (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
13	يستخدم الحمام بشكل مناسب.	1	2.26	0.76	75.33	مرتفع
3	يستجيب للأصوات المختلفة بطريقة مناسبة.	2	2.19	0.92	73.00	مرتفع
14	يطور مهارة الاعتماد على النفس.	3	2.15	0.78	71.67	مرتفع
4	يتدرب على مهارات رعاية الذات.	4	2.14	0.94	71.33	مرتفع
5	يستجيب للروائح المختلفة بطريقة مناسبة.	5	2.11	0.99	70.33	مرتفع
7	يحافظ على سلامته الشخصية.	6	2.11	0.94	70.33	مرتفع
1	يقلل من إيذاء نفسه.	7	2.1	0.98	70.00	مرتفع
11	يغسل وجهه وحده.	8	2.09	0.92	69.67	مرتفع
1	ينوع في اهتماماته وروتينه اليومي.	9	2.08	0.95	69.33	مرتفع
9	يرتدي ملابسه وحده ويخلعها.	10	2.02	0.99	67.33	مرتفع
10	يرتدي حذائه وحده ويخلعها.	11	1.98	0.84	66.00	متوسط
12	يتناول الطعام بشكل مناسب.	12	1.9	1.06	63.33	متوسط
2	يمارس الأنشطة المتنوعة التي تتناسب مع عمره.	13	1.81	1.12	60.33	متوسط
8	يتناول السوائل بالطريقة المناسبة(مثل شرب الماء).	14	1.81	1.11	60.33	متوسط
6	ينوع في اختيار الألعاب المناسبة لعمرة.	15	1.64	1.09	54.67	متوسط
المجال ككل			**2.03**	**0.32**	**67.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) كان مرتفعاً وجاء بالمرتبة الرابعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.03)، وبأهمية نسبية (67.67)، وجاء مستوى فقرات المجال بين مرتفع ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.26– 1.64)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (13) وهي "يستخدم الحمام بشكل مناسب" بمتوسط حسابي (2.26)، وبأهمية نسبية (75.33)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) وهي "ينوع في اختيار الألعاب المناسبة لعمره" بمتوسط حسابي (1.64)، وبأهمية نسبية (54.67).

خامساً: الحاجات في المجال الاجتماعي

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات الاجتماعية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
2	يتعلق عاطفيا بالمقربين منه :الأم والأب والأخوة.	1	2.48	0.77	82.67	مرتفع
11	يستمتع بعلاقته مع الآخرين.	2	2.43	0.83	81.00	مرتفع
8	يقدر على تكوين علاقات صداقة مع الآخرين والمحافظة عليها.	3	2.4	0.78	80.00	مرتفع
1	يعبر عن انفعالاته بطريقة مناسبة(حزن- فرح- غضب).	4	2.39	0.82	79.67	مرتفع
15	يضحك ويبتسم مع الآخرين بالشكل المناسب.	5	2.37	0.88	79.00	مرتفع
9	يشعر بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين.	6	2.29	0.95	76.33	مرتفع
13	يطور القدرة على استخدام اللعب الرمزي(تقمص ادوار مختلفة مناسبة أثناء اللعب، مثل دور الأب أو الأم).	7	2.28	0.96	76.00	مرتفع
9	يقدر على اختيار العابة لوحده.	8	2.27	1.00	75.67	مرتفع
5	يتواصل مع الآخرين أثناء الاحتكاك بهم.	9	2.26	0.98	75.33	مرتفع
14	يأخذ الدور الصحيح أثناء اللعب مع الأطفال.	10	2.16	1.09	72.00	مرتفع
6	يشارك الآخرين بالاهتمامات والانجازات.	11	2.15	1.22	71.67	مرتفع
12	يتفهم مشاعر وعواطف الآخرين.	12	2.12	1.09	70.67	مرتفع
4	يتعاون مع الاخرين عندما يطلب منه.	13	2.05	1.08	68.33	مرتفع
7	يطلب المساعدة عندما يحتاجها.	14	2.03	1.10	67.67	مرتفع
3	يطور استجابته للتفاعلات الاجتماعية المختلفة.	15	1.94	1.12	64.67	متوسط
المجال ككل			**2.24**	**0.51**	**74.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الحاجات في المجال الاجتماعي كان مرتفعاً، وجاء بالمرتبة الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.24)، بأهمية نسبية (74.67)، وجاء مستوى فقرات المجال بين مرتفع ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.48– 1.94)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) وهي "يتعلق عاطفيا بالمقربين منه: الأم والأب والأخوة." بمتوسط حسابي (2.48)، وبأهمية نسبية (82.67)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) وهي "يطور استجابته للتفاعلات الاجتماعية المختلفة" بمتوسط حسابي(1.94)، وبأهمية نسبية (64.67).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطات تقديرات الأمهات لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، تبعاً للمتغيرات الآتية: نوع الاضطراب، جنس الطفل، وعمر الطفل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات، تبعاً لمتغير نوع الاضطراب، وجنس الطفل وعمره، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير نوع الاضطراب والجنس والعمر

المجالات	نوع الاضطراب				الجنس				العمر			
	اضطراب التوحد		طيف التوحد		الإناث		الذكور		اقل من 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الأكاديمي	2.11	0.30	1.66	0.39	2.08	0.31	1.60	0.39	2.12	0.30	1.67	0.39
السلوكي	2.62	0.15	2.56	0.16	2.61	0.15	2.55	0.17	2.61	0.15	2.57	0.17
التواصلي	2.44	0.34	2.34	0.35	2.41	0.37	2.39	0.30	2.44	0.35	2.35	0.34
التكيفي	2.16	0.24	1.82	0.30	2.13	0.25	1.79	0.32	2.17	0.23	1.83	0.31
الاجتماعي	2.42	0.40	1.97	0.55	2.42	0.39	1.85	0.55	2.44	0.38	1.96	0.55
الدرجة الكلية	2.35	0.12	2.07	0.10	2.33	0.12	2.04	0.09	2.36	0.12	2.08	0.10

يتضح من الجدول (10) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطات استجابات أمهات اضطراب طيف التوحد، وبهدف الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أمهات اضطراب طيف التوحد على مقياس الحاجات ككل، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three- way ANOVA)، والجدول (11) يبين نتائج ذلك التحليل.

جدول11: نتائج تحليل التباين الثلاثي لتقدير الأمهات لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد
تبعاً لمتغيرات نوع الاضطراب وجنس الطفل وعمر الطفل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جنس الطفل	1.44	1	1.44	4.96	*0.028
عمر الطفل	1.25	1	1.25	4.31	*0.041
نوع الاضطراب	1.28	1	1.28	4.41	*0.038
الخطأ	27.86	96	0.29		
الكلي	504.46	100			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05).

تشير النتائج في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير نوع الاضطراب، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.41)، وبمستوى دلالة (0.038) للدرجة الكلية، حيث تعد هذه القيمة دالة إحصائياً، حيث كانت الدلالة لصالح اضطراب التوحد التقليدي، حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية.

كما تشير النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير جنس الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.96)، وبمستوى دلالة (0.028) للدرجة الكلية، حيث تعد هذه القيمة دالة إحصائيا، حيث كانت الدلالة لصالح الإناث حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية.

كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير عمر الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.31)، وبمستوى دلالة (0.041) للدرجة الكلية، حيث تعد هذه القيمة دالة إحصائيا، بحيث كانت الدلالة لصالح عمر خمسة سنوات فأقل، حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية.

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أمهات اضطراب طيف التوحد على مجالات مقياس الحاجات، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (12) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول12: نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر المتغيرات المستقلة على مجالات مقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع الاضطراب W: 0.00*	الحاجات في الجانب الأكاديمي	0.45	1	0.45	4.04	*0.047
	الحاجات في الجانب السلوكي	0.06	1	0.06	2.40	0.125
	الحاجات في الجانب التواصلي	0.14	1	0.14	1.22	0.272
	الحاجات في الجانب التكيفي	0.31	1	0.31	4.37	*0.039
	الحاجات في الجانب الاجتماعي	0.81	1	0.81	4.19	*0.043
جنس الطفل W: 0.00*	الحاجات في الجانب الأكاديمي	0.48	1	0.48	4.31	*0.041
	الحاجات في الجانب السلوكي	0.00	1	0.00	0.15	0.699
	الحاجات في الجانب التواصلي	0.34	1	0.34	2.89	0.092
	الحاجات في الجانب التكيفي	0.29	1	0.29	4.09	*0.046
	الحاجات في الجانب الاجتماعي	1.96	1	1.96	10.16	*0.002
عمر الطفل W: 0.00*	الحاجات في الجانب الأكاديمي	0.50	1	0.50	4.49	*0.037
	الحاجات في الجانب السلوكي	0.04	1	0.04	1.83	0.179
	الحاجات في الجانب التواصلي	0.00	1	0.00	0.01	0.922
	الحاجات في الجانب التكيفي	0.34	1	0.34	4.79	*0.031
	الحاجات في الجانب الاجتماعي	0.79	1	0.79	4.09	*0.046

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05).

W: دلالة أختبار ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda).

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) يعزى لمتغير نوع الاضطراب للحاجات في المجال الأكاديمي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.04) وبمستوى دلالة (0.047)، وللحاجات في المجال التكيفي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.37) وبمستوى دلالة (0.039)، وكذلك للحاجات في المجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.19) وبمستوى دلالة (0.043)، وتعد هذه القيم دالة إحصائياً؛ لأن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من (0.05)، وتشير قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى أن الدلالة كانت لصالح اضطراب التوحد التقليدي، أما الحاجات في المجال السلوكي، فبلغت قيمة ف المحسوبة (2.40) بمستوى دلالة (0.125)، وكذلك بلغت (1.22) بمستوى دلالة (0.272) للحاجات في المجال التواصلي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة المحسوبة اكبر من (0.05).

وفيما يتعلق بمتغير جنس الطفل فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) يعزى لمتغير جنس الطفل للحاجات في المجال الأكاديمي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.31) وبمستوى دلالة (0.041)، وللحاجات في المجال التكيفي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.09) وبمستوى دلالة (0.046)، وكذلك للحاجات في المجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (10.16) وبمستوى دلالة (0.002)، وتعد هذه القيم دالة إحصائياً؛ لأن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من (0.05)، وتشير قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى أن الدلالة كانت لصالح الإناث، أما الحاجات في المجال السلوكي، فبلغت قيمة ف المحسوبة (0.15) بمستوى دلالة (0.699)، وكذلك بلغت (2.89) بمستوى دلالة (0.092) للحاجات في المجال التواصلي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة المحسوبة اكبر من (0.05).

أما بالنسبة لمتغير عمر الطفل فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) يعزى لمتغير جنس الطفل للحاجات في المجال الأكاديمي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.49) وبمستوى دلالة (0.037)، وللحاجات في المجال التكيفي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.79) وبمستوى دلالة (0.031)،

وكذلك للحاجات في المجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.09) وبمستوى دلالة (0.046)، وتعد هذه القيم دالـة إحصـائياً؛ لأن مستوى الدلالـة المحسوبة أقل مـن (0.05)، وتشير قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى أن الدلالة كانت لصالح عمر خمسة سنوات فأقل، أما الحاجات في المجال السلوكي، فبلغت قيمة ف المحسوبة (1.83) بمستوى دلالة (0.179)، وكذلك بلغت (0.01) بمستوى دلالة (0.922) للحاجات في المجال التواصلي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة المحسوبة اكبر من (0.05)

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشـة النتـائج المتعلقـة بالسـؤال الأول: أظهرت نتائج هذا السؤال أن الدرجة الكلية لمستوى حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة، وهذا يتوافق وبشكل كبير مع الأدبيات التي تناولت اضطراب طيف التوحد، والتي أشارت إلى أن اضطراب التوحد اضطراب نمائي شامل يؤثر بشكل واضح في شتى مناحي حياة الطفل: التواصلية، والسلوكية، والاجتماعية [19,5,4,3].

وأظهرت نتائج هذا السؤال أيضاً أن مستوى المجالات الرئيسة للمقياس جاء بين المرتفع والمتوسط، حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية الحاجات في المجال السلوكي، وفي المرتبة الثانية الحاجات في المجال التواصلي، أما المرتبة الثالثة فقد جاءت فيها حاجات المجال الاجتماعي، وجاءت الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي).

وتظهر هذه النتائج الأهمية الكبيرة التي توليها الأمهات لجميع الحاجات التي تتعلق بأطفالهن، وأن جميع هذه الحاجات هي حاجات يجب التوقف عندها وإعداد البرامج التدريبية والتأهيلية التي من شأنها أن تحسن أداء الطفل فيها. ومن خلال النتائج السابقة تظهر أهمية المجال السلوكي، حيث جاءت الحاجات السلوكية المرتبة الأولى من الأهمية في نظر الأمهات وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الأحمد [26] ودراسة لاريس وماقلي [28] ودراسة توتجر [25] ونتائج دراسة السعد[22]، ويمكن كذلك ربط هذه النتيجة بما أشار إليه كل من هيفلن وأليمو[35] في أن أطفال اضطراب طيف التوحد يظهرون سلوكات غريبة مثل: الصراخ والضرب عند محاولة تغيير أي روتين في حياتهم، وهذا ما أشارت إليه نتيجة هيورد وتساتسانس [37,36] في أن أطفال اضطراب التوحد يعانون وبشكل كبير من ظاهرة الانتقائية الزائدة، والانشغال بجزئية معينة ولفترة طويلة دون هدف معين، وهذا كله يوقع الأم بشكل خاص والأسرة كاملة بشكل عام في مواقف محرجة عند قيام الطفل بمثل هذه السلوكات خاصة في الأماكن العامة. وفي هذا السياق تشير السعد [22] إلى أن كثيراً من الأهل يلجؤون إلى عزل أنفسهم عن المجتمع الذي يعيشون فيه؛ نتيجة ممارسة أطفالهم التوحديين لأنماط سلوكية غريبة، وهذا من الأسباب الرئيسة التي تسوغ إعطاء الأمهات أعلى نسبة من الأهمية لهذا النوع من الحاجات.

أما وقوع حاجات المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي) في المرتبة الأخيرة، فهذا لا يدل وفي أي حال من الأحوال على عدم أهمية هذا المجال، ودليل ذلك أنه جاء في المستوى المتوسط من الأهمية من وجهة نظر الأمهات، ولكن من الممكن ربط هذه النتيجة بعوامل عدة منها: أن معظم أعمار أفراد عينة الدراسة هم دون سن الخامسة، وفي هذه المرحلة من العمر يكون تركيز الأهل منصباً وبشكل أكبر على الحاجات الأخرى (السلوكية، التواصلية، الاجتماعية، التكيفية)، أكثر من تركيزهم على النواحي الأكاديمية. ومن العوامل الأخرى التي من الممكن أن ترتبط بهذه النتيجة أن ضعف مستوى الحاجات الأكاديمية عند أطفال اضطراب التوحد لا يشكل خطراً كبيرا على حياة الطفل، وبالتالي يكون مستوى القلق لدى الأهل من هذه الجهة أقل.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير نوع الاضطراب، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة، حيث إن الدلالة كانت لصالح اضطراب التوحد التقليدي حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الثلاثي وكذلك نتائج تحليل التباين المتعدد، باستثناء الحاجات في المجال السلوكي والمجال التواصلي.

ويمكن تفسير ذلك بأن اضطراب التوحد التقليدي (الكلاسيكي) اضطراب شامل يظهر فيه الأطفال تبايناً واسعاً في معظم مجالات الحياة الاجتماعية، والتكيفية، والتواصلية، والأكاديمية والسلوكية [38]، بينما يظهر أطفال طيف التوحد (التوحد غير النمطي)، أو ما يعرف عند أهل الاختصاص بالاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (PDD-NOS) بعض ملامح التوحد وليس جميعها [39]. وهذا في الغالب ما يعزى إليه التباين في استجابات الأمهات لصالح اضطراب التوحد التقليدي، حيث جاءت معظم المتوسطات الحسابية لاستجابات الأمهات مرتفعة على المجالات الخمسة الرئيسية للدراسة، بينما جاءت المتوسطات الحسابية لاستجابات الأمهات في غالبها بالمستوى المتوسط فيما يختص بطيف التوحد (التوحد غير النمطي).

وأشارت نتائج هذا السؤال أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير جنس الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة، حيث إن الدلالة كانت لصالح الإناث حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين المتعدد، باستثناء الحاجات في المجال السلوكي والمجال التواصلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أسر أطفال اضطراب طيف التوحد تعاني من ضغوطات نفسية كبيرة ناتجة عن المظاهر الغريبة التي يقوم بها أطفالهم التوحديون، من سلوكات غريبة ومشكلات في التواصل مع الآخرين، وضعف واضح في القدرة على العناية بالذات، وممارسة مهارات الحياة اليومية بالشكل المناسب، وكذلك الصعوبات الاجتماعية في المواقف المختلفة، وهذا كله يؤدي إلى شعور الأهل بالحرج الكبير عند قيام الطفل بهذه التصرفات خاصة أمام الناس وفي المواقف والمناسبات العامة. ونظراً للطبيعة الثقافية للمجتمع العربي عامة وللمجتمع الأردني خاصة فإن مستوى الضغوطات لدى الأهل يزداد إذا كان جنس الطفل أنثى؛ لأن ذلك يزيد من الإحراجات التي يتعرضون لها في المواقف الاجتماعية المختلفة، سيما إذا ربطنا ذلك بالتفاوت الكبير بين المظهر العادي للطفل التوحدي والتصرفات التي تصدر عنه، وهذا ما يبرر المستوى المرتفع لتقدير الأمهات للحاجات المختلفة لأطفالهن ولصالح الإناث كما تظهره الدراسة. وهذا يتوافق مع ما ذهبت إليه دراسة كلا من السعد [22] ودراسة الكيكي [31].

كما أشارت نتائج السؤال أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير عمر الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة، حيث إن الدلالة كانت لصالح عمر خمس سنوات فأقل حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الثلاثي وكذلك نتائج تحليل التباين المتعدد، باستثناء الحاجات في المجال السلوكي والمجال التواصلي.

وتعكس هذه النتيجة التقدير الكبير الذي توليه الأمهات للفترات العمرية المبكرة من حياة الطفل، ولأهمية التركيز المبكر على الحاجات في مختلف مجالات حياة الطفل، حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات الأمهات مرتفعة على جميع المجالات فيما يختص بالفئة العمرية "خمسة سنوات فأقل"، وهذا يتوافق وبشكل كبير مع ما أشار إليه الخطيب والحديدي [40] وكذلك كل من آن وبستا وصموئيل وبريين [41] حول الأهمية الكبيرة التي تلعبها برامج التدخل المبكر لمختلف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم أطفال اضطراب التوحد التي تسهم في تنمية قدرات الطفل العقلية والحركية، وتحسن السلوك الاجتماعي والانفعالي له. وكذلك يشير السليطي [42] والروسان [43] إلى أن

التدخل في المراحل المبكرة من عمر الطفل يسهم وبشكل كبير في التخفيف من الضغوط التي تواجهها أسر الأطفال التوحديين، ويزيد من قدرة هذه الأسر على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك تخفف من الأعباء المادية الملقاة على عاتقها.

التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه هذه الدراسة من نتائج فانه من الممكن صياغة التوصيات التالية ممثلة في مجموعة من المحاور الاساسية:

اولاً: محور البرامج التدريبية والتأهيلية للأطفال ذوي اضطراب التوحد

- الاستفادة من النتائج التي خلصت إليها الدراسة من حيث أولوية الحاجات لفئة أطفال اضطراب طيف التوحد، والتركيز على هذه الأولوية في بناء البرامج التدريبية التي من شأنها تحسين أداء هذه الفئة من الأطفال في شتى المجالات، خاصة في المجال السلوكي الذي جاء في المرتبة الأولى من حيث الأولوية.
- زيادة الاهتمام ببرامج التدخل المبكر الموجه إلى فئة أطفال اضطراب طيف التوحد، وذلك للاهتمام الكبير الذي أظهرته أمهات هؤلاء الأطفال في هذا الصدد كما أشارت إليه نتائج الدراسة.
- ضرورة التركيز على البرامج والأنشطة التي من شأنها توثيق العلاقات التعاونية بين أسر هذه الفئة من الأطفال وبين العاملين في ميدان التربية الخاصة.
- تشجيع المعلمين والاخصائيين على تبني الممارسات المستندة الى الادلة والبراهين في علاج مشكلات الاطفال ذوي اضطراب التوحد وتعليمهم.
- تبني سياسات ملزمة لتنفيذ التخطيط للخدمات الانتقالية عبر المراحل التعليمية للاطفال ذوي اضطراب التوحد
- التركيز على تعليم المهارات الوظيفية التي يحتاجها الطفل.
- الاستفادة من فكرة الدراسة الحالية وتطبيقها من خلال دراسات تشمل مختلف فئات التربية الخاصة.
- إجراء دراسات إحصائية خاصة باضطراب طيف التوحد للوقوف على نسبة الانتشار الحقيقية لهذا الاضطراب في الأردن وبالتالي تحديد كم ونوع الخدمات التي تحتاجها هذه الفئة بناءً على نتائج هذه الإحصائيات.

ثانياً: محور التوعية والتثقيف

- توفير برامج التدريب للأمهات حول المؤشرات التحذيرية لاضطراب التوحد.
- القيام بالحملات التثقيفية والتوعوية للتعريف باضطراب التوحد.
- إصدار الأدلة والمنشورات التعريفية باضطراب طيف التوحد.
- الاهتمام بتلبية حاجات وأولويات الاسرة من خلال طرق التواصل المفضلة لديها مع المهنيين.

ثالثاً: محور التقييم والتشخيص

- توفير أداوت التشخيص والتقييم المناسبة.
- توظيف اسس التقييم الوظيفي لأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- توظيف واستخدام الخطة الفردية للخدمات الأسرية للمساعدة في تلبية حاجات الطفل والأسرة.
- تدريب العاملين في مجال التشخيص على ممارسات التشخيص والتقييم.
- إيجاد برامج تدريبية مستدامة في التقييم التشخيصي للإكلينيكين (أطباء الأطفال، وأطباء نفس الأطفال، واخصائيي علم النفس المعتمدين، واخصائيي النطق واللغة).
- تطوير نظام خاص بالإحالة للأطفال الذين يشتبه بإصابتهم باضطراب الطيف التوحدي.
- تطوير موجهات ومعايير لممارسات تشخيص التوحد من الناحية الطبية والقدرات المعرفية والتواصلية والاجتماعية والأدائية الوظيفية.

المراجع

1. Gray, D. Coping over time: the parents of children with autism. journal of intellectual disability research, 50 12:2006
2. الشامي، وفاء. خفايا التوحد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه (الطبعة الأولى) مركز جدة للتوحد. جدة: 2004.
3. هالاهان، دانيال وكوفمان،جيمس. سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم (ترجمة: عادل، عبدالله). دار الفكر: الأردن:2008
4. الفوزان، محمد.. التوحد: المفهوم والتعليم والتدريب، مرشد إلى الوالدين والمهنيين. دار عالم الكتب:الرياض:2003.
5. Smith, D. Introduction to special education: Making a difference. Boston: Allyn & Bacon(2007)
6. Hobson, P. Autism and emotion. Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior. New York: John Wiley & Sons, INC:2005.
7. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, (DSM-IV-TR). (2000). American Psychological Association (APA).
8. Julie, A. Comparing Symptoms of Autism Spectrum Disorder Using Current8. DSM-IV-TR Diagnostic Criteria and The Proposed DSM-V Diagnostic Criteria, Unpublished ph-D, Department of Psychology, Louisiana state University.2012
9. American Psychiatric Association . Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition-Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC: American Psychiatric Press Inc:2004
10. Simpson, B. Autism: Research into Causes and Intervention. Pediatric Rehabilitation .10 Journal, 7 (1), :2004.
11. Dawson, G., & Osterling, J. Early intervention in autism. In M. Guralnick .11 (Ed.), The effectiveness of early intervention (pp. 307–326). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co:1997.
12. National Research Council. Educating children with autism committee on educational for children with autism. Division of behavioral and social sciences and education. Washington, DC: National Academy Press:2001.
13. Rice, C. Prevalence of autism spectrum disorders: Autism and developmental disabilities monitoring network. Centers for Disease Control and Prevention:2007
14. Center for Disease Control and Prevention, 2012. http://www.cdc.gov
15. Sansosti, F. Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using social stories: Implications for school-based practice. Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis, 2.4-3.1, 36-45-2008.
16. Loiacono, V., & Valenti,V. General education teachers need to be prepared to co teach the increasing number of children with autism in inclusive settings, International Journal of Special Education, 25 (3): 24-32-2010.
17. Goodman, G., & Williams, C. Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. Teaching Exceptional Children, 39, 53-61-2007.
18. Harrower, J., & Dunlap, G.. Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. Behavior Modification, 25, 762-784-2001.
19. Kinnic, P., & Legislative, A.. Autism treatment, Wisconsin legislative referencebureauDepartment of education and research Web site: http://www.legis.state.wi.us./Irb:2008.
20. مصطفى، أسامة. سمات التوحد.دار المسيرة للطباعة والنشر ، الأردن ، عمان :2011.
21. الخطيب، رداح. تحديد الاحتياجات التدريبية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 5(1) 1995.
22. السعد، سميرة. تقدير والدي الأطفال المصابين بالتوحد للاحتياجات التدريبية والتعليمية لأطفالهم في دولة الكويت والمملكة العربية السعودية. جامعة الكويت ،المجلة التربوية، 12(45)، 1997.
23. Young, R. Brewer, N. and Pattison, C.. Parental identification of early behavioral abnormalities in children with autistic disorder. The international journal of research and practice, 7 (2), 2003.
24. الزهراني، عبدالله. المشكلات السلوكية للأطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية:2005.
25. Toettcher, W. Autism: Assessment of needs within heartland education agency: Journal of Special Needs Education, 16 (4), 2006.
26. الأحمد، سلوى. طبيعة الاحتياجات التدريبية والتأهيلية للأطفال التوحديين من وجهة نظر الآباء والمختصين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية :2006.

27. الزريقات، إبراهيم والإمام، محمد. التقييم النفسي والتربوي لدى عينة من أطفال التوحد بالأردن. المؤتمر السنوي الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس:2008.
28. Larris, S. & Magley, N. Comparison between social, behavioral and adaptive skills on asample of autistic children. Journal of Early Intervention,25 (1) . 2008.
29. شبيب، عادل.الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر الآباء. رسالة ماجستير غير منشورة. الأكاديمية الافتراضية للتعليم المفتوح، بريطانيا:2008.
30. Broen, H. Examining the needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. Unpublished master thesis, Queen university, Canada:2010.
31. الكيكي، محسن. المظاهر السلوكية لأطفال التوحد في معهدي الغسق وسارة من وجهة نظر أبائهم وأمهاتهم. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 11(1)، 2011.
32. الشيخ ذيب، رائد. تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن :2004.
33. بن صديق، لينا. فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، 9(33)، 2007.
34. عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية: عناصر البحث و مناهجه و التحليل الإحصائي لبياناته.اربد،الأردن: مكتبة الكتاني :1992.
35. Heflin, L., & Alaimo, D. Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Upper Sanddle River: Memill & Prentice Hall. http://www.prenticehall.com. 2007.
36. Heward, W.: Exceptional Children an introduction to special education, Eighth Edition. upper saddle river, New Jersey, Columbus Ohio:2006.
37. Tsatsanis, K.. Neuropsychological characteristics in autism and related conditions. Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior. New York: John Wiley & Sons, INC:2005.
38. الإمام، محمد والخوالدة ، فؤاد. التوحد ونظرية العقل: سلسة نظرية العقل في التربية الخاصة. دار الثقافة ، الأردن عمان(2010).
39. أبو الفتوح، محمد. الأطفال الأوتيستك. دار زهران للنشر ، الأردن ، عمان:2011.
40. الخطيب، جمال والحديدي، منى. التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر ، الأردن ، عمان:2004.
41. Brain. A., Samoul, L., Betsy, P., & Ann, M. Infants and Toddlers with AutismSpectrum Disorder: Early Identification and Early Intervention. 32 (2). 2010
42. السليطي، محمد. دور الأسرة في خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة. وزارة التربية والتعليم ، قطر:2004.
43. الروسان، فاروق. دراسات في أبحاث التربية الخاصة ، دار الفكر، الأردن ، عمان:2000.

تقييم استعمالات الاراضي في منطقة ملكا شمال غرب الاردن باستخدام تقنية الاستشعار عن بعد ونظام المعلومات الجغرافي

Evaluation of land use in Malka NW Jordan using remote sensing and GIS.

*Dr. Ayman Abed al Kaeem Al Ta'ani

د. أيمن عبدالكريم الطعاني*

Abstract

This paper evaluates land use pattern in Malka northwest Jordan by analyzing the satellite images for the years 1978, 2000, 2005, and the topographic maps. The study showed that land use planning for the region is absent with no database available for regulating land use practices which is critically important for facilitating the decision-making process. It also appeared that land use is not well-organized and practices are irregularly overlapped. For example, in 1978, forests covered an area of about 10.4 km^2 which increased to 14.1 km^2 in 2000, and degraded back to about 13.3 km^2 in 2005. This decrease in forest area is largely attributed to fruit trees planting, woodcutting and overgrazing.

The study recommended establishing a database, periodically renewed, to facilitate effective decision-making and proper planning processes.

It also suggested the construction of retaining walls and terraces in steep areas to reduce erosion which negatively increases the space area (bare ground) in the study area. In addition, the paper recommended the enforcement and implementation of laws to control land use practices and increases the public awareness of the importance of planning and optimal use of land.

ملخص

يتناول البحث تقييم استعمالات الأرض في منطقة ملكا شمال غرب الأردن حيث تم دراسة استعمالات الأرض من خلال تحليل المرئيات الرقمية للأعوام 1978م، 2000م، 2005م والخرائط الطبوغرافية وتبين أن المنطقة مغيب عنها تخطيط استعمالات الأرض ولا يوجد قاعدة بيانات تنظم عملية استغلال الأرض وتسهيل القرار على متخذه ، كذلك تبين عدم تنظيم في عمليات استعمالات الأرض وتداخلها بشكل عشوائي ، وعدم انتظام في استعمالات الأرض بشكل عام ، حيث أن الأراضي الحرجية مثلاً عام 1978 كانت 10.4كم2 وفي عام 2000م زادت حيث وصلت إلى 14.1كم2 ثم عام 2005م بدأت تقل مساحة الأراضي المزروعة بالأشجار الحرجية فوصلت إلى13.3كم2 وهذا على حساب الأراضي المخصصة للأشجار المثمرة وكذلك قطع الأشجار للتحطيب والرعي الجائر.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها وضع قاعدة بيانات وتجديدها دورياً من أجل تسهيل اتخاذ القرار والتخطيط السليم و العمل على بناء جدران إستنادية ومصاطب في المناطق المنحدرة للحد من انجرافها وهذا ينعكس سلباً على زيادة مساحة أراضي الفضاء في منطقة الدراسة، والعمل على تفعيل وتنفيذ القوانين المنظمة لاستعمال الأرض ونشر الوعي لأهمية التخطيط والاستعمال الأمثل للأرض.

*King Faisal University, College of Arts.alHufof. ,KSA.

*جامعة الملك فيصل . كلية الآداب – الهفوف
المملكة العربية السعودية

مقدمة

تعد عملية تحديد الاستعمال الأمثل للأراضي من المسائل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليات التخطيط ، لتزويد متخذي القرار بالخصائص الطبيعية للمنطقة المدروسة حتى يتم تحديد الاستعمال الأمثل لها، ويأتي هذا من خلال المسوحات الميدانية واستخدام الطرائق الحديثة في الدراسة مثل تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، وغيرها من الأساليب التي يمكن استخدامها في دراسة المنطقة.

تم تحديد منطقة الدراسة واقتصرت على منطقة ملكا ، وذلك لدراسة استعمال الأرض وتقييمها،حيث تتميز المنطقة بعشوائية الاستعمال وخصوصيتها في الاستعمال الزراعي.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في عدم استخدام تقنية أنظمة المعلومات الجغرافية (GIS) والاستشعار عن بعد في التخطيط ودراسة استعمالات الأراضي. لما لهذه التقنيات من أهمية و سرعة في التصنيف والدقة وسهولة التحليل بحيث يظهر للدارس نمط الاستعمال بصورته الحقيقية ويتم تمثيله من خلال خرائط تظهر توزيع أنماط الاستعمال داخل المدينة مما يؤثر إيجاباً في عملية التخطيط بحيث يكون عاملاً مساعداً للمخطط ومتخذ القرار لاختيار الاستعمال المناسب بحيث يحافظ على الأراضي الزراعية ويعطي نمطاً صحيحاً لانتشار العمران على الأراضي الأخرى.ومن هنا يمكن طرح التساؤلات الآتية :

1. ما الخصائص الجيومورفولوجية لمنطقة ملكا ؟ .
2. ما طبيعة استعمالات الأراضي في ملكا ؟ .
3. ما المشكلات الناجمة عن سوء تخطيط استعمالات الأراضي؟ .
4. ما إمكانية توظيف نظم المعلومات الجغرافية وتقنية الاستشعار عن بعد في بناء قاعدة معلوماتية للخصائص الطبيعية للمنطقة و استعمالات الأراضي فيها .

أهداف الدراسة

1. توفير قاعدة بيانات لاستعمال الأراضي وتحليلها بوساطة نظم المعلومات الجغرافية .
2. دراسة التغييرات التي حصلت على استعمالات الأراضي في السنوات(1978م، 2000م ، 2005م) ، ومقارنتها ودراستها .
3. إظهار أهمية نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط وتحليل بيانات استعمالات الأراضي وإنتاج خرائطها من خلال تفسير الصور الجوية.
4. تحليل مشكلات استعمالات الأراضي الحالية.
5. اقتراح خطة مناسبة لاستعمالات الأراضي والتوسع المستقبلي لها .

مبررات الدراسة

- قلة الدراسات التي تناولت استعمال الأراضي من خلال تطبيق تقنية نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد .
- أهمية الدراسة في أغراض تخطيط الأراضي وإدارتها على المدى الطويل في منطقة الدراسة.
- متابعة التغيرات التي تحدث عبر الزمن لاستعمالات الأراضي والتخطيط المستقبلي لها .

منهجية الدراسة

سوف يتم استخدام المنهج الوصفي، والكمي التحليلي في الدراسة ، و التعامل مع البيانات إضافة إلى إنشاء قاعدة معلومات صغيره لاستعمال الأراضي من خلال تفسير المرئيات الرقمية لأراضي ملكا، وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها باستخدام برنامج (ARC GIS 9.1)، وبرنامج الإيرداس ERDASIMAGIN 9.1 وإنتاج الخرائط والجداول.

ولتحقيق ما سبق كان لابد من القيام بما يلي:

المرحلة الأولى :

1. جمع البيانات، وتشمل البيانات والمعلومات المتعلقة بمنطقة الدراسة، وتتمثل في النشرات والمطبوعات والإحصاءات والبيانات غير المنشورة .

2. الرجوع إلى المصادر والمراجع المكتبية ، المتوافرة في المؤسسات والدوائر الرسمية وغير الرسمية .

3. تحليل الخرائط وتفسيرها مثل:

– الخرائط الطبوغرافية لوحة اربد مقياس 1: 50000 و 1: 250000 – الخرائط الجيولوجية : خريطة اربد الجيولوجية مقياس 1: 50000 .

– خرائط التربة الصادرة عن وزارة الزراعة , مشروع مسح التربة لعام 1993، 1994 مقياس 1: 50000 و 1: 250000 .

4. الصور الجوية .

– الصور الجوية الملتقطة في عام 1978م مقياس 1: 25000

– الصور الجوية الملتقطة في عام 2000م مقياس 1: 20000

– الصور الجوية الملتقطة في عام 2005م.

المرحلة الثانية : إنشاء الخرائط وتتمثل بالخريطة الجيومورفولوجية و خرائط استعمالات الأرض للأعوام 1978،2000 ، 2005م.

المرحلة الثالثة: المسح الميداني.

المرحلة الرابعة: تحليل البيانات .

المرحلة الخامسة: معالجة البيانات وإنتاج الخرائط .

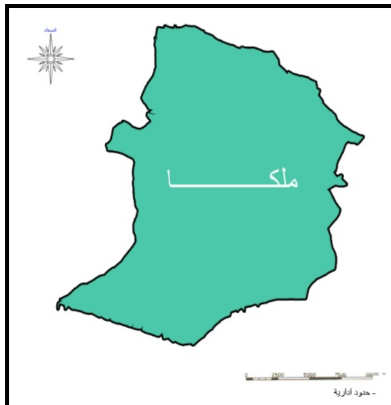
البيئة الطبيعية في منطقة الدراسة

تقع ملكا في شمال غرب الأردن على خط الطول 43° 21 39ً 32 ودرجة العرض° 83 53 44 °35، وتبلغ مساحتها 31،1كم²، الشكل(1+2)، ويبلغ عدد سكانها حوالي 12.5 ألف نسمة [2.1].

شكل (1): موقع منطقة الدراسة

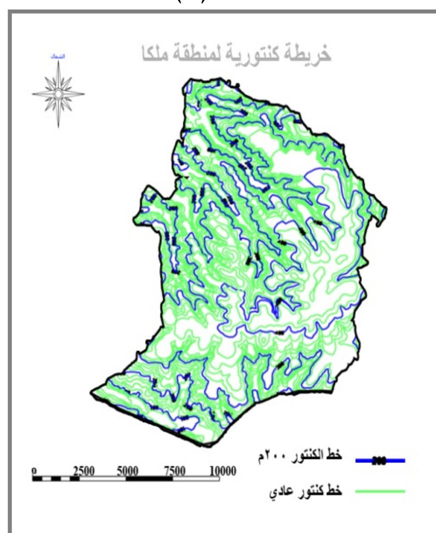


شكل (2)



تتفاوت مناسيب ومنحدرات المنطقة، حيث تتخللها بعض الأودية التي تشكل الروافد الجنوبية لنهر اليرموك، وربما يعود ذلك إلى طبيعة التكوينات الجيولوجية في مناطق هذه الأودية،انظر شكل (4)، والأجزاء السهلية في منطقة الدراسة تستغل كسهول لزراعة المحاصيل الحقلية، إضافة إلى الأشجار المثمرة مثل الزيتون وغيرها، ومن خلال الشكل (3) نلاحظ أن الأجزاء الغربية والشمالية فهي شديدة الوعورة حيث عملت المجاري المائية على تقطيع هذه المناطق ، و تتراوح مناسيب منطقة الدراسة بين 100 متر دون مستوى سطح البحر وحوالي 200 متر فوق مستوى سطح البحر ، ويغطي هذه المنحدرات الوعرة في الشمال والغرب (سفوح الأودية) جزء منها مغطاة بالأشجار الحرجية والجزء الآخر جرداء.

شكل (3)



وللمنطقة ميزة مناخية تتمثل في اعتدال درجة الحرارة صيفاً وارتفاع معدل سقوط الأمطار شتاءً ، وذلك بحكم موقعها الذي يسمح بمرور الرياح المحملة بالرطوبة دون عائق .

التكوين الجيولوجي لمنطقة الدراسة

توضعت فوق القاعدة الأركية للمنطقة في عصري الجوراسي والترياسي ترسبات رملية قارية في ظل ظروف مناخية جافة تعرف بمجموعة الكرنب kurnub sandstone، وفي نهاية عصر الكريتاسي الأدنى، تقدمت البحار الألبية من الشمال أو من الشمال الغربي باتجاة جنوبي أو جنوبي شرقي، وقامت بترسيب التكوينات الكلسية المسماة بمجموعة عجلون البحرية البيئية Ajlon series، في حين تجمعت تكوينات الطباشير والصوان المعروفة بمجموعة البلقاء Balqa series في بيئة بحرية أيضاً، في عصري الباليوسين والأيوسين، ومع نهاية هذا العصر أخذت تلك البحار بالانحسار مخلفة وراءها طبقات من الرواسب البحرية تتكون من الطباشير والطفل والصوان تعود إلى عصر الأوليغوسين. وبفعل عوامل الحت المختلفة أزيلت معظم التكوينات قليلة السمك والتي ساهمت في تطوير ما يسمى بالسهل التحاتي الأوليغوسيني ،الذي أصبح في ما بعد عرضة لحركات تكتونية متواصلة ساهمت في تطوير المنطقة[3] .

وهذا يعني أن كلاً من الحركات التكتونية والحت النهري ساهما في تحديد شكل المنطقة ، توجد في منطقة الدراسة مجموعة من الصخور الرسوبية التي توضعت في بيئات بحرية، وقارية، إضافة إلى صخور نارية ممثلة بالبازلت انبثقت على فترات إبان

الحركات الأرضية التي شكلت الأخدود الأردني وذلك في الزمن الجيولوجي الثالث. أما أهم التكوينات التي تنتمي لها صخور منطقة الدراسة فهي:

1. الحجر الجيري الصواني Chert Limestone

توجد الصخور السطحية التي تتكون من توضعات بحيرية تغلب عليها التكوينات الكلسية بما فيه الحجر الجيري والطباشير والمارل، إضافة إلى الصخور الصوانية .وقد تكونت هذه الصخور إبان عصور جيولوجية امتدت من الكريتاسي الأعلى حتى الميوسين [4] أنظر جدول (1).

جدول 1: أنواع الصخور ومساحتها والنسب المئوية في منطقة الدراسة

الرقم	نوع الصخر	المساحة كم2	النسبة%
1	الرواسب الحديثة	3.1	4.2
2	الصخر الطباشيري	7.7	25
3	تكوينات بازلتية	0.17	0.55
4	الحجر الجيري	21.39	70.2
5	المجموع	31.1	100

*المصدر: إعداد الباحث

2. الرواسب الحديثة التي تشمل قيعان الأودية (غطاء المفتتات) (Soil Over Bedrock) يتخلل الرمل والحصى تكوين أم الرجام الجيري الصواني، بلغت مساحتة حوالي 1.3كم2 وبنسبة 4.2% من مساحة ملكا وهي التربة العادية التي تغطي الصخور، جدول (1).

3. الصخر الطباشيري من نوع الموقر (Mawaqqar Chalk Marl) ، حيث تسود في أجزاء متنوعة من منطقة الدراسة، فقد بلغت مساحته حوالي 7.7كم2 من مساحة منطقة الدراسة ونسبة 25%. ويتكون من حجر جيري طباشيري ومارلي في جزئه الأسفل، وصخور طباشيرية طرية وصلبة في جزئه العلوي، وعقيدات من الحجر الجيري ضمن مارل طيني في الأمتار العلوية منه. وتضم متحجرات وبقايا الفقاريات والأسماك، ويتميز هذا التكوين بوجود حبيبات من الصخر الزيتي[5] كما في شكل (4).

شكل (4)



جيومورفولوجية منطقة الدراسة

يعتبر النشاط التكتوني الذي تعرض له الأردن في نهاية العصر الكريتاسي وحتى عصر البليستوسين سبباً في تكون محاور بنيوية شمالية جنوبية مع الانحراف قليلاً نحو الشرق أو الغرب[6]، ويظهر ذلك من خلال الصدوع التي تأخذ اتجاهين رئيسين هما:

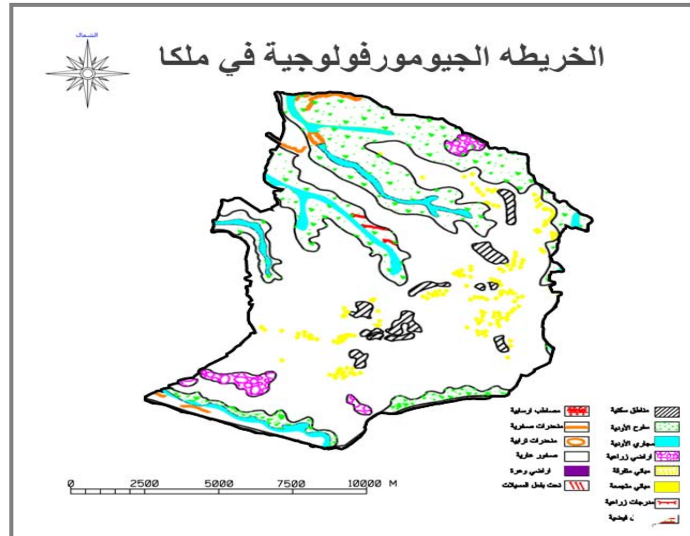
1. شمالي – جنوبي مرتبط بتركيب الصدع الرئيسي.
2. شرقي – غربي: يمتد هذا النوع من الصدوع باتجاه تدفق المياه الجوفية، بحيث تشكل قنوات راشحة مهمة إلى الطبقات الداخلية.

وقد نشطت عوامل الحت النهري في شمال منطقة الدراسة نتيجة لسقوط الأمطار الغزيرة في عصر البلايستوسين، حيث تقطعت الكتل الهضبية إلى مجموعة كبيرة من التلال المستديرة ذات الصخور الجيرية والطباشيرية التي انجرفت تربتها بفعل المياه إلى المنخفضات والأودية.

وبسبب شدة الانحدار في هذه المناطق فأن معدل التسرب يقل و يزداد معدل الجريان السطحي، ويعود السبب إلى وجود الصخور الجيرية ذات المنشأ البحري، وهذا النوع يسمح بتسرب مياه الأمطار إلى الطبقات الدنيا، ولذا فأن هذه الميزة تعمل على زيادة مخزون المياه الجوفية وتقلل من حساب الجريان السطحي بالرغم من غزارة الأمطار النسبية.

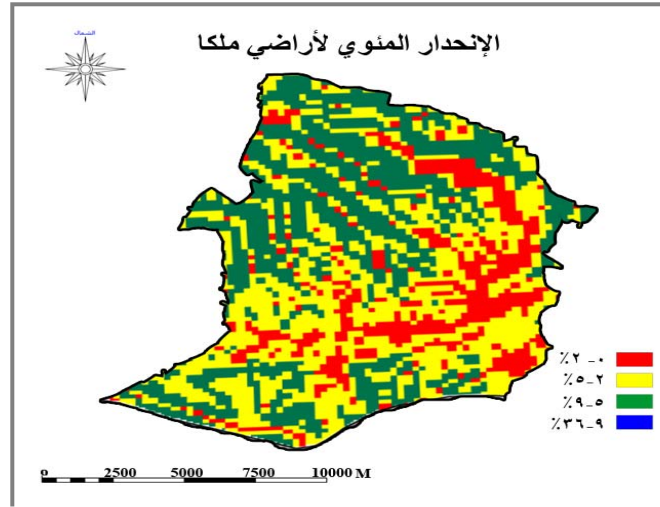
وقد نشطت عوامل الحت النهري في شمال منطقة الدراسة نتيجة لسقوط الأمطار الغزيرة في عصر البلايستوسين، حيث تقطعت الكتل الهضبية إلى مجموعة كبيرة من التلال المستديرة ذات الصخور الجيرية والطباشيرية التي انجرفت تربتها بفعل المياه إلى المنخفضات والأودية ونلاحظ تشكل المصاطب والمنحدرات الصخرية والمنحدرات الترابية والصخور العارية في المناطق الشمالية والغربية من منطقة الدراسة ولذلك تركت للأشجار الحرجية انظر شكل (5).

شكل (5)



وقد تم إنشاء خريطة درجات الانحدار(Slope Categories Map) من خلال الاعتماد على الخرائط الجيولوجية والصور الجوية ،لمعرفة درجات الانحدار في المنطقة حيث تتراوح نسبة الانحدار في منطقة الدراسة بين 5– 10% وأكثر، وهنا تزداد خطورة الانجراف المائي ويصبح من الضروري القيام بأعمال صيانة التربة واستغلالها وفق ملائمتها للعمليات الزراعية المناسبة انظر شكل (6).

شكل (6)



وتتميز هذه المنطقة بوعورة السطح وشدة الانحدار الناجمة عن امتداد الحافة الصدعية على طول مخارج المجاري المائية باتجاه وادي الأردن، والأودية الجانبية هنا كثيرة، خانقية الشكل أو معلقة، ذات سفوح شديدة الانحدار، وذلك يعود إلى عمليات التعميق والتوسع للمجاري المائية، حيث عملت على تراجع الطبقات الصخرية في الضفاف النهرية.

وقد احتفظت الطبقات السميكة نسبياً منها بانحدارها الشديد، فبدت على شكل جروف ملائمة لتكوين مساقط مائية أو شلالات جافة تجري من فوقها مياه الروافد الفرعية (الجانبية) خاصة في أثناء تساقط الأمطار، أو لحدوث تساقط صخري حر تنفصل عنها الكتل الصخرية المشتقة بفعل التجوية والتقويض من الأسفل، وبعامل الجاذبية لتستقر في المجاري الرئيسة للأودية، كما يزيد علو المنحدرات المطلة على المنطقة نتيجة لتصابيها في العصر المطير بعد حدوث التصدع وهبوط السطح، حيث ساهمت عمليات الحت الرأسي للمجاري المائية في تشكيل المصاطب الصخرية بسبب تفاوت صلابة الصخر(Strath Terraces) ، وتمتد على أسطح الطبقات الصخرية السميكة المتقطعة على شكل شريط ضيق غير متصل تحدده في كثير من الحالات بعض الأقنية المائية منخفضة الرتب، ويمكن مشاهدة هذه الأشكال الأرضية على طول الأودية الرئيسة في الجزء الغربي من منطقة الدراسة. بالإضافة إلى بعض المظاهر الجيومورفولوجية التي ترتبط في الدرجة الأولى بعمليات التجوية المختلفة، فوجود الصخر الكلسي مع توافر درجة مناسبة من الرطوبة تنشط من عملية الإذابة، خاصة في الشقوق والمفاصل الصخرية التي تم توسيعها لتتحول في النهاية إلى حفر إذابة Solution Pits أو كهوف Caves ، أو على شكل أعمدة مسننة مخروطية الشكل، خاصة في المناطق التي تتفاوت فيه صلابة الصخر الكلسي، بحيث تتحلل المناطق الصخرية الضعيفة تاركة فيما بينها الكتل الصخرية الأكثر صلابة على شكل أعمدة، أم في بعض المرتفعات الغربية من منطقة الدراسة حيث تنتشر أشجار البلوط وغيرها، فقد عملت الجذور النباتية لهذه الأشجار بما تفرزه من أحماض على إذابة الصخور المعرضة لها مما أدى إلى نخرها بثقوب غير منتظمة محدودة العمق والاتساع تشبه في شكلها العام قرص عسل النحل،وقد سميت بمظاهر التنخرب[7] honey –comb weathering .

من خلال الشكل (7) الذي يمثل شبكة التصريف المائي في منطقة الدراسة نلاحظ أن المجاري المائية ذات الرتبة الثالثة تتركز في وسط وغرب منطقة الدراسة وهي الأكثر انتشاراً ويبلغ معدل طول المجرى للرتب الأولى والثانية والثالثة حوالي

1,43 كم وهذا يدل على وجود نشاط الحت المائي في المنطقة، خاصة أن معدل سقوط الأمطار يتراوح بين 400 – 500 ملم[8]، مما ينعكس سلباً على عمليات الزراعة لتعرضها للانجراف وبسبب الوعورة الشديدة كانت من نصيب الأشجار الحرجية

شكل (7)



السمات المناخية لمنطقة الدراسة

يعد المناخ أحد المكونات للنظام البيئي، ومورد من موارد الطبيعة التي لا تنضب Inexhaustable Natural Resources ومؤثر مهم في الموارد الطبيعية الأخرى[9] ، فالمناخ عامل نشط في تكوين التربة ابتداءً من مرحلة اشتقاقها من صخور القشرة الأرضية وحتى آخر مراحل تشكيلها. كذلك فإن للمناخ تأثير قوي ومباشر في نمط توزيع الغطاء النباتي[10]، كذلك يؤثر في الموارد المائية من حيث توزيعها المكاني، ويمكن اعتبار مناخ منطقة الدراسة مناخاً متميزاً من حيث ملائمته لجميع استعمالات الأرض.

التربة

تم تصنيف التربة في منطقة الدراسة بناءً على معايير وتعريفات مأخوذة من التصنيف الأمريكي عام 1975م وتعديلاته المنشورة في كتيب دليل التصنيف الأمريكي عام 1990م، 1992م، والمعد من قبل هيئة دعم وتطوير التربة التابعة لوزارة الزراعة الأمريكية. وتم اعتماده لأنه يعتمد على الترب الطبيعية والتي يمكن وضعها في قوالب كمية ورقمية وذات صفات قياسية محددة، كذلك يتميز باستيعاب جميع أنواع الترب في البيئات المختلفة وعلى نطاق العالم، وقد بني النظام في شكل هرمي متعدد المستويات وهي: الرتبة Order وتحت التربة Suborder والمجاميع العظمى Great- Group، وتحت المجاميع Sup Group ، والعائلات Families، والسلاسل Series، ثم الأنواع Type، والمراحل phases .

مستويات التصنيف من الرتبة وحتى مستوى تحت المجاميع هي المستويات البيئية وعلى نطاق العالم، أما معدلات التصنيف من مستوى العائلة وحتى المراحل Phases فهي تعبر عن الخواص المحلية للبيئة[11]، هذه الخواص هي التي ترتبط بخصائص الترب الزراعية التي لها علاقة مباشرة بالإنتاج الزراعي، وهي تشكل الوسيلة الرئيسة لنقل التقنيات الزراعية من موقع لآخر وحتى عبر العالم، وهذا يسهل نقل التقنيات من أي المواقع المتطورة في العالم إذا تشابهت صفات المواقع التي أجريت عليها التجارب العلمية، وبالتالي يسهل مقارنة القدرات الإنتاجية لمعظم أصناف الترب في العالم.

والتصنيف على مستوى الرتب يأخذ في الاعتبار الخواص البيئية المؤثرة في تكوين التربة، أو التفاعل بين البيئة السائدة وخصائص الموارد الأرضية واستخدمت خصائص مختلفة للتصنيف على مستوى تحت الرتبة وهكذا، وبالاعتماد على دراسات وتقارير التربة الاستطلاعية والشبه تفصيلية للمشروع الوطني لخريطة التربة واستعمالات الأراضي الأردني: المستوى الأول مقياس رسم (1: 250000)، والمستوى الثاني (1: 50000) والذي اتبع فيه التصنيف الأمريكي عام 1990م، من خلال الشكل (8) والذي يشير الى أصناف الترب في منطقة الدراسة نلاحظ انتشار ثلاثة أنواع رئيسية فيها وهي تربة كفرنجة حيث بلغت مساحة تربة عنجرة 4,9 كم2 من مساحة منطقة الدراسة أي بنسبة 15%، وتربة كفرنجة بلغت مساحتها 7،5كم2 وبنسبة 18،3% ، أما تربة إربد(وادي اليرموك) فقد بلغت مساحتها 20,5 كم2 وبنسبة 65,9% من مساحة منطقة الدراسة وهي بذلك تشكل أكبر نوع سائد فيها مما ينعكس بشكل إيجابي على الزراعة في الجهة الشرقية و الشمالية الشرقية من منطقة الدراسة بحيث تزرع بالمحاصيل والأشجار المثمرة.

وتبين أن المنطقة واقعة ضمن الهضبة الجيرية الشمالية من المملكة الأردنية الهاشمية وهذه الهضبة ذات قيمة وأهمية زراعية في الماضي والحاضر. ويسودها النمط الرطوبي المتوسط والذي يكون فيه قطاع التربة الممثل رطباً ولمدة 90 يوماً متعاقبة، والمعدل السنوي لدرجات حرارة التربة(15) درجة مئوية وأقل من(22)درجة مئوية، والنمط الحراري للمنطقة هو حار (Thermic) ، والفرق بين معدلات درجات لحرارة الصيف والشتاء أكثر من 5 درجة مئوية، وتبلغ معدلات الهطول للأمطار ما بين (300– 500مم)

شكل (8)



تحليل المرئيات الرقمية لأراضي ملكا

تعد عملية تحليل المرئيات الرقمية حديثة وما ينتج عنها من خرائط وبيانات تساعد متخذ القرار على التخطيط للمنطقة وحسن إدارة واستعمال الأرض ، وقد أخذت تدخل التقنيات الحديثة في استعمالات الأرض حيث ظهرت طرق مسح استعمالات الأرض لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وبالتحديد

في العقد الثاني من القرن العشرين ومن خلال مشاريع تنموية مثل مشروع المسح الاقتصادي لأراضي متشجغن عام 1922.

هذا وتعد خرائط استعمالات الأرض عنصراً مهماً في عملية مسح الأراضي وتخطيطها، إذ أن استغلال موارد الأرض بحاجة إلى تنظيم. ومن هنا جاءت عملية إنشاء خرائط استعمالات الأراضي لتفي بهذا الغرض ولتنظم استعمال الأرض، ولكن هذا التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي حدث أدى إلى زيادة المتطلبات واحتياجات الناس، الأمر الذي انعكس سلباً على الأراضي المستخدمة، وتمثل ذلك في خلال تداخل استعمالات الأرض أو الجور فيها

أو تطبيقها بأساليب خاطئة وبطرق عشوائية بعيدة عن التخطيط، بالإضافة إلى الضغط المتزايد على الموارد،وبالتالي أصبح التخطيط العلمي ضرورة ملحة من أجل الاستفادة الكاملة من الموارد من أجل تحقيق التنمية المستدامة[7].

وتعد بريطانيا أول دولة أنتجت خرائط استعمالات الأرض منذ بداية الثلاثينيات من القرن الماضي، حيث أنشأت إدارة خاصة لمسح استعمالات الأرض، فقامت تلك الدائرة بتحديد تلك الخرائط وأساليب وصفها وطباعتها وتطوير دليل لاستعمالات الأرض[12].

تحليل استعمالات الأراضي في ملكا وفقاً للصور الجوية لسنة 1978 بمقياس1:25000 والخرائط الطبوغرافية :

وقد تم بناءً على ذلك تحديد الاستعمالات الآتية:

بعد تحليل المرئيات الفضائية ظهر هناك استعمالات في منطقة الدراسة هي: استعمال زراعي(أشجار مثمرة ،أشجار حرجية)، استعمال عمراني(سكني ، ديني ، تعليمي، حكومي، تجاري) ، أراضي فضاء، حيث :

1. الاستعمال الزراعي

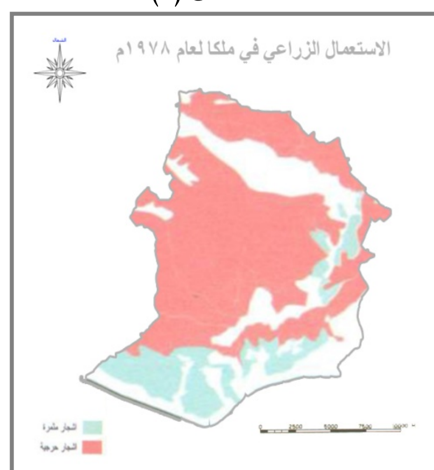
يقسم الاستعمال الزراعي إلى الأشجار المثمره حيث بلغت مساحتها4,9 كم2 لسنة 1978 وتشكل ما نسبته حوالي15,7% من مساحة منطقة الدراسة البالغة 31,1كم2أما الأشجار الحرجية بلغت مساحتها 10,4كم2، وهذه تشكل مانسبته 33,5% وبالتالي يصل مجموعهما 15,3 كم2،حيث تتركز في المناطق الغربية والشمالية من منطقة الدراسة ويعود السبب لوعورة المنطقة لذلك استغلت بالأشجار الحرجية، وهذا يدل على أن نصف أراضي منطقة الدراسة يغلب عليها الطابع الزراعي[13].أنظر الجدول (2) وشكل (9).

جدول2: استعمال الأرض لعام 1978م

الاستعمال للأرض	السنة	المساحة كم²	النسبة %
(استعمال زراعي) أشجار مثمرة	1978	4.9	15.7
(استعمال زراعي) أشجار حرجية	1978	10.4	33.5
العمراني (سكني،ديني،تعليمي،حكومي،تجاري)	1978	3	9.6
أراضي فضاء	1978	12،8	41.2
المجموع	-----	31،1	100

*إعداد: الباحث.

شكل (9)



2. الاستعمال العمراني

ويشمل الاستعمال العمراني (السكني والتجاري والديني والتعليمي والحكومي) حيث تتركز التجمعات السكنية في شرق ووسط ملكا ، ويعود السبب لاستواء السطح وإمكانية الاستفادة من التربة في الزراعة ، وبلغت مساحتها 3 كم2 من المساحة الكلية لمنطقة الدراسة أي بنسبة 9،6 %، كما تناثرت بعض المساكن على الأطراف شكل (10).

شكل (10)



عملت البلديات على شق الطرق لأغراض تسهيل التنقل، وتطوير الطرق بما يتناسب وزيادة المساحات السكنية، ومن خلال خريطة الطرق لمنطقة الدراسة لعام 1978 نلحظ أن شبكة النقل غير منتظمة وعشوائية، شكل (11)، وهذا يتطابق مع عشوائية بناء المساكن. أما أراضي الفضاء بلغت مساحتها لسنة 1978 حوالي 12,8كم2، وشكلت ما نسبته 41,2% من أراضي المنطقة، وهذه النسبة بدأت بالتناقص بسبب زراعة الأشجار في بعض المناطق والبناء في بعضها الآخر(14).

شكل (11)



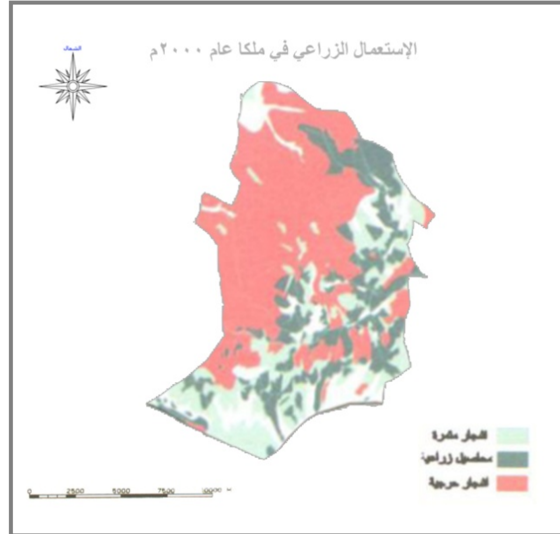
تحليل استعمالات الأراضي في ملكا وفقاً للصور الجوية لسنة 2000 بمقياس 20000:1 .

والخرائط الطبوغرافية :

1. الاستعمال الزراعي

تطورت المساحة المستعملة لأغراض الزراعة في منطقة الدراسة، وزادت مساحتها عما كانت عليه في السابق، إذ بلغت مساحة الأشجار المثمرة 8,9كم²، وشكلت ما نسبته 28,6% من مساحة منطقة الدراسة. انظر الجدول رقم(3) وشكل (12)، وقد زادت المساحة المزروعة بالأشجار المثمرة خاصة الزيتون، حيث تمثل الأشجار الحرجية المرتبة الأولى وبلغت مساحتها 14,1 كم2 وبنسبة 45,3 % من حيث الاستعمال ، تليها في المرتبة الثانية الأشجار المثمرة وبلغت مساحتها 8,9 كم2 وبنسبة 28,6% ، وأخيراً المحاصيل حيث وصلت مساحتها من أراضي منطقة الدراسة 2,1 كم2 وبنسبة 6,8%، وكلها تتركز في المناطق الشرقية والجنوبية من منطقة الدراسة ، وهذا يعني أن المساحة المزروعة بالأشجار المثمرة زادت على حساب الأراضي التي كانت تزرع بالمحاصيل، مما يدل على أن سكان المنطقة ابتعدوا عن العمل بالزراعة وتوجهوا إلى الوظائف الحكومية والخدمات، حيث يقوم المزارعون بزراعة الأشجار المثمرة مثل أشجار الزيتون واللوزيات والتي لا تحتاج إلى متابعة وجهد كبيرين.

شكل (12)



جدول 3: الاستعمال الزراعي لعام 2000م

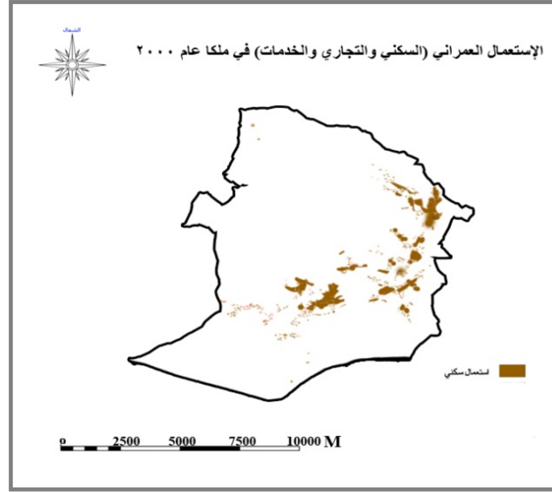
الاستعمال للأرض	السنة	المساحة/ كم²	النسبة %
(استعمال زراعي) أشجار مثمرة	2000	8.9	28.6
(استعمال زراعي) أشجار حرجية	2000	14.1	45.3
(استعمال زراعي) محاصيل	2000	2.1	6.8
عمراني(سكني، ديني، تعليمي، حكومي، تجاري)			
أراضي فضاء	2000	2.8	9
المجموع	-----	31.1	100

* إعداد: الباحث.

2. الاستعمال العمراني

تعد الوظيفة السكنية من أوائل استعمالات الأرض، لأن الإنسان يبحث عن الاستقرار ،لذلك يعد المسكن أحد دعائم الاستقرار وبالتالي فإن الوظيفة السكنية تتطور طردياً تبعاً لتزايد أعداد السكان وارتفاع المستوى الاقتصادي لهم، وتتباين مساحات الاستعمال العمراني(سكني، ديني ، تعليمي،حكومي، تجاري) في منطقة الدراسة من سنة 1978م إلى سنة 2000م، حيث بلغت المساحة الإجمالية للسكن حوالي3,2 كم ² سنة 2000م، وهي تشكل ما نسبته 10,3% من المساحة الكلية، أما عام 1978 كانت النسبة 9,6 %، وهذا يعني حدوث زيادة بسيطة في مجال العمران خلال 27سنة، ويعود السبب إلى الهجرة إلى المدن الأخرى بشكل عام ومدينة إربد بشكل خاص للاستقرار فيها بسبب العمل (جدول رقم 3). كذلك نلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الاستعمال العمراني قليلة مقارنة بالمساحة الكلية لمنطقة الدراسة ، وهذا يدل على أن المنطقة ريفية زراعية أكثر منها حضرية.
أنظر شكل(13)

شكل (13)

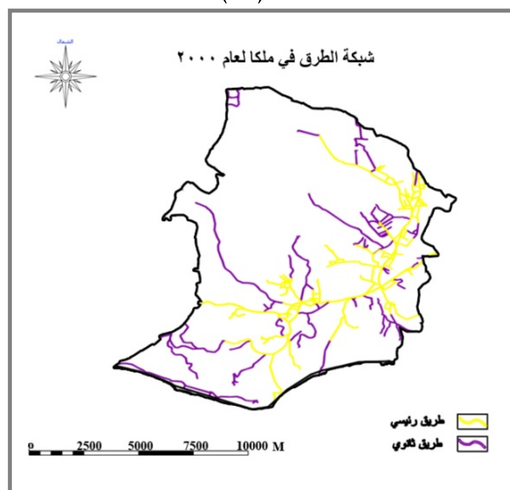


يوجد بعض المحلات التجارية الصغيرة في منطقة الدراسة، ولهذا السبب اعتمد سكان المنطقة لقضاء حاجياتهم على مدينة إربد لقربها ، ولعدم تلبية هذه المحلات التجارية حاجات المواطنين، حيث تقتصر المحلات على البقالة الصغيرة ومحلات بيع الخضراوات والفواكه والدواجن والمخابز الصغيرة، وعدد من المطاعم الصغيرة إضافة إلى وجود بعض المهن كالحلاقة والتجارة ووكالات الغاز وغيرها. ومن خلال تحليل الصور الجوية والرجوع إلى الميدان لاحظ الباحث أن الاستعمالات التجارية في منطقة الدراسة هي الشوارع التجارية الرئيسة والمحلات التجارية تأخذ النمط الشريطي .أما الخدمات حيث تنعدم في الأجزاء الغربية ذات المنحدرات، و الأشجار الحرجية، كما أن الاستعمال العمراني جاء على حساب الأراضي الزراعية والأراضي الشاغرة في المناطق الشرقية من منطقة الدراسة.

يشكل النقل جزء مهم من استعمالات الأرض حيث يلعب دوراً رئيساً مهم في الاتصال بين المناطق المتنوعة، وبالتالي ينعكس على تطور الحيز الحضري والأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، ومن خلال الدراسة نلاحظ أن المساحة المستغلة للنقل في المنطقة تطورت مع تطور المساحة المستغلة للاستعمال العمراني، حيث أن الزيادة العمرانية تؤدي إلى زيادة أعداد الطرق وتوسيعها.

كذلك نلاحظ من خلال خريطة شبكة النقل لمنطقة الدراسة لعام 2000م أن الطرق غير منتظمة وشبه عشوائية البناء ، إذ يتم إنشاء الطرق بما يتناسب مع الوضع الطبوغرافي للمنطقة، حيث أن الجزء الغربي من منطقة الدراسة هي منطقة منحدرات, لذا يصعب عمل طرق فيها، أما الأجزاء الوسطى والشرقية فهي شبه مستوية وبالتالي فإنها ملائمة لإنشاء الطرق شكل (14).

شكل (14)



3. أراضٍ فضاء

هي الأراضي غير المستعملة، والمغطاة بطبقة عشبية في بعض المناطق، والمستغلة في الرعي، وقد بلغت مساحة أراضي الفضاء عام 2000م حسب تحليل الصور الجوية حوالي 2,8 كم2 وبنسبة حوالي 9 % من المساحة الكلية. (الجدول 3)، علماً بأن هذه النسبة قلت عما كانت عليه في عام 1978م وهي 41,2% من مساحة منطقة الدراسة، ويعود السبب إلى عمليات البناء التي تتم في تلك الأراضي، بالإضافة إلى زراعتها بالأشجار المثمرة.

تحليل استعمالات الأراضي في ملكا وفقاً للصور الجوية والخرائط لسنة 2005م:

1. الاستعمال الزراعي

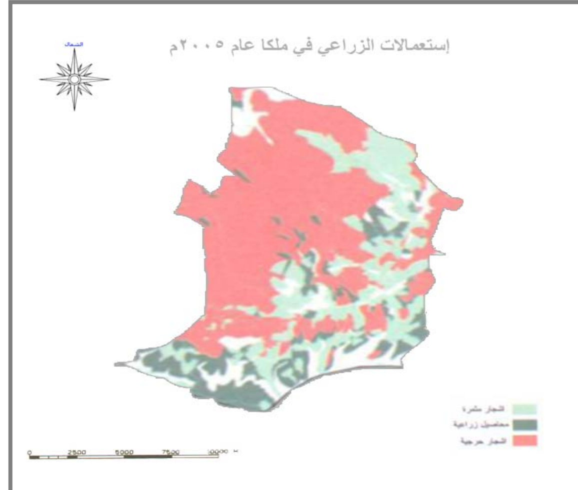
بعد تحليل الصور الجوية والخرائط الطبوغرافية ، نلاحظ أن مساحة الاستعمال الزراعي من الأشجار المثمرة بلغت9,5 كم2 في عام 2005م، وبنسبة30,5% من المساحة الكلية والأشجار الحرجية بلغت 13,3كم2 وبنسبة 42,7% أما المحاصيل الزراعية وصلت مساحتها 1,1كم2 وبنسبة 3,5%أنظر الجدول 4 وشكل (15)

جدول 4: الاستعمال الزراعي في منطقة الدراسة لعام 2005م

الاستعمال للأرض	السنة	المساحة (كم2)	النسبة(%)
(استعمال زراعي) أشجار مثمرة	2005	9،5	30،5
(استعمال زراعي) أشجار حرجية	2005	13،3	42،7
(استعمال زراعي) محاصيل	2005	1،1	3،5
عمراني (سكني،ديني،تعليمي،حكومي،تجاري)	2005	4،5	14،5
أراضي فضاء	2005	2،7	8،7
المجموع	ـــ	31،1	100

*إعداد الباحث

شكل (15)

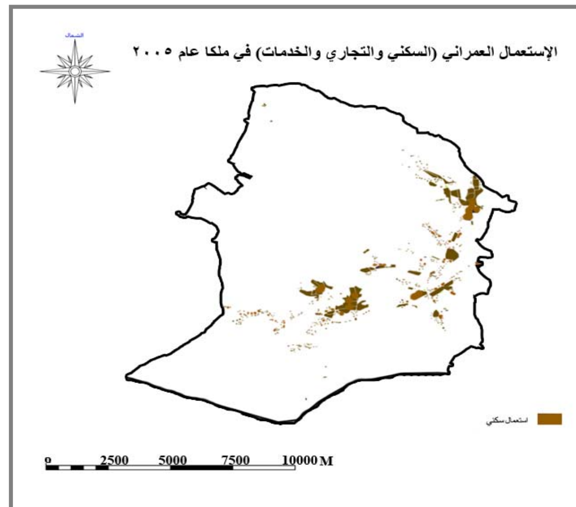


فمن خلال الجدول السابق نلاحظ أن المساحة المزروعة بالأشجار المثمرة عام 2005م زادت على حساب الأشجار الحرجية والمحاصيل عما كانت عليه عام 2000م لأن الزراعة تحتاج إلى جهد ووقت، كما أن السكان أخذوا يتوجهون إلى الأعمال التجارية والأعمال الحكومية، فابتعدوا بذلك عن مهنة الزراعة.

2. الاستعمال العمراني

من خلال الجدول رقم (4) وشكل (16) نلاحظ أن الاستعمال العمراني(سكني،ديني،تعليمي،حكومي،تجاري) يشكل نسبة قليلة من المساحة الكلية لمنطقة الدراسة، حيث بلغت 4,5 كم2 وبنسبة 14,5% من المساحة الكلية لمنطقة الدراسة، وهي ازدادت عما كانت علية عام 2000م وهذا يدل على أن هناك استقرار من الأهالي في منطقتهم وتوقف الهجرة من هذه المنطقة إلى المدينة،وذلك لظروف تتمثل في الوظيفة، بالإضافة لخصوصية المنطقة الزراعية وتشجيع الحكومة على الاستقرار وعمل المشاريع الاستثمارية والسياحية في منطقة الدراسة.

شكل (16)



ولوحظ أن الاستعمال التجاري هي الشوارع التجارية الرئيسة وأن الصفة الغالبة على ذلك الاستعمال هو النمط الشريطي. وبمقارنة الطرق في عام 2005م مع عام 2000م للطرق الثانوية والرئيسة، نلاحظ أن الأرض المستغلة للطرق الرئيسة زادت في عام 2005م وقلت الأرض المستغلة للطرق الثانوية، وهذا دليل على وجود تطور في منطقة الدراسة،(شكل 17) ، وقد عملت البلديات على تطوير الطرق بما يتناسب وزيادة المساحات السكنية.

شكل (17)



3.أراضي الفضاء (غير المعمورة)

بلغت مساحة أراضي الفضاء في عام 2005م في منطقة الدراسة حوالي 2,7 كم²، مشكلة ما نسبته 8,7%، وبالتالي نلاحظ أن هذه المساحة قلت مع تقدم الزمن عما كانت عليه في عام 2000م حيث بلغت 2،8 كم2 ويعود السبب إلى قلة الاهتمام بزراعة المحاصيل وبالتالي ترك الأراضي بدون زراعة بسبب الانشغال بالوظائف الحكومية . انظر جدول(4).

ومن خلال التحليل للمرئيات الرقمية نلاحظ عدم تنظيم في عمليات استعمالات الأرض وتداخلها بشكل عشوائي كذلك عدم انتظام في استعمالات الأرض بشكل عام ، حيث أن الأراضي الحرجية مثلاً عام 1978 كانت 10,4كم2 وفي عام 2000م زادت حيث وصلت إلى 14,1كم2 والسبب يعود إلى ظهور مشاريع تشجير من أجل زيادة رقعة الأراضي الزراعية ثم عام 2005م بدأت تقل مساحة الأراضي المزروعة بالأشجار الحرجية حيث وصلت إلى13,3كم2 وقد تكون على حساب الأراضي المخصصة للأشجار المثمرة وكذلك قطع الأشجار للتحطيب والرعي الجائر أو من أجل الاستعمال العمراني (سكني، ديني، تجاري،حكومي، تعليمي) وهذا دليل على غياب سياسة التخطيط و التنظيم المتكاملة بين متخذ القرار وباقي المؤسسات سواء الحكومية والخاصة في منطقة الدراسة ، ومن خلال المعطيات والخصائص الطبيعية في منطقة الدراسة وبناءً على خبرة الباحث وبما هو موجود من استعمالات يمكن اقتراح خريطة لاستعمال الأرض لمنطقة الدراسة، شكل (18).

شكل (18)



النتائج والتوصيات

النتائج

تم التوصل من خلال دراسة المنطقة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ساعد موقع منطقة الدراسة على نشوء التجمعات السكنية والزراعية في مناطق سهلية .
- تعد التكوينات الجيولوجية السائدة في منطقة الدراسة ذات أثر واضح على توفير المياه الجوفية من خلال الاحتفاظ بمياه الأمطار وتخزينها وتجميعها بالقرب من السطح.
- أظهرت الدراسة أن المساحة المبنية قد تزايدت ويتبع ذلك زيادة في طرق المواصلات الثانوية والرئيسة.
- تبين أن تطور استعمالات الأراضي في منطقة الدراسة قد زادت من مساحات الاستخدام وتداخل الاستعمال العمراني مع بقية الاستعمالات للأرض نظرا لغياب التخطيط، وهذا أدى إلى انتشار النمو العمراني على حساب الأراضي الزراعية وأراضي الفضاء.
- يظهر الخلل في استعمالات الأراضي في عمليات البناء، على مناطق زراعية ويغلب على عملية البناء وإنشاء الطرق العشوائية خاصة في المناطق الغربية من منطقة الدراسة، وزراعة الأشجار المثمرة في مناطق المراعي، كما ساعد الاستعمال السكني العشوائي للأرض على تلويث المياه الجوفية بسبب انتشار الحفر الامتصاصية للمساكن.
- تتعرض تربة منطقة الدراسة لخطر التعرية الناتجة عن الانجراف المائي والهوائي والممارسات الخاطئة من قبل الإنسان، كالحراثة الخاطئة والرعي الجائر وقطع الغابات وحراثة الأرض قبل موسم المطر، مما يساعد في نشاط التذرية الريحية وهذا ملاحظ في المنطقة الشرقية لمنطقة الدراسة.
- تعاني بعض أراضي غرب منطقة الدراسة من شدة الانحدار الذي يعمل على عدم الاستفادة من مياه الأمطار أو حتى تخزينها مما أعاق إقامة نمط زراعي مناسب لها.
- تمتاز منطقة الدراسة بارتفاع كميات الأمطار الساقطة عليها سنوياً وهذا يعمل على تحديد نوع الاستعمال السائد في تلك المنطقة وهو الاستعمال الزراعي وخاصة في وسط وشمال منطقة الدراسة.
- يلاحظ صغر حجم الاستخدام في المنطقة وشبه انعدامه في الأجزاء الغربية والشمالية من منطقة الدراسة نظراً لانحدارها الشديد.

- أظهرت الدراسة أن الاستعمال التجاري في منطقة الدراسة كان محدوداً جداً وكان مقتصر حول الطرق الرئيسية، وذلك لخصائص الأرض الزراعية فيها ولقربها من مدينة إربد حال دون فتح محلات تجارية وهجرة بعض سكان منطقة الدراسة.
- لا يوجد توافق بين الاستعمال الحالي للأرض والاستعمال الأمثل في منطقة الدراسة.
- لا تتوفر قاعدة بيانات جغرافية ومعلومات حول استعمالات الأراضي عبر السنوات ، 1978، 2000، 2005، تساعد في عملية اتخاذ القرار من قبل المخططين ومتخذي القرار.

التوصيات

1. ربط منطقة ملكا بشبكة الصرف الصحي للحفاظ على نوعية المياه الجوفية ومنع المياه العادمة من الوصول إليها للوصول إلى زراعة آمنة وسليمة كونه الطابع الرئيسي فيها.
2. أن تمتلك الحكومة الأراضي الرعوية والحرجية وأراضي الفضاء في جهة الغرب من المنطقة والمحافظة عليها وإعادة هيكلتها واستحداث مرافق ونشاطات سياحية وترفيهية فيها، واستصلاح جزء منها واستغلالها استغلال زراعي تجاري.
3. العمل على وضع قاعدة بيانات وتجديدها دورياً من أجل تسهيل اتخاذ القرار والتخطيط السليم.
4. التخطيط لاستعمالات الأرض المستقبلية بما يتلائم مع الاستعمال الأمثل للأرض، وذلك من خلال إشراك أفراد متخصصين في مجالات متنوعة من وزارات مختلفة (وزارة البيئية، الزراعة، الجامعات،...) بحيث تصبح العملية متكاملة ومنظمة.
5. العمل على بناء جدران استنادية ومصاطب في المناطق الشمالية والغربية من منطقة الدراسة المنحدرة للحد من زحف التربة وانجرافها.
6. تحويل بعض أراضي المنحدرات الغير مستغلة إلى مراعي بعد أن تزرع بنباتات رعوية كما فعل الاستراليون في بلادهم.
7. نشر التوعية الاجتماعية لفوائد وأهمية الاستعمال الأمثل للأرض من الناحية الاقتصادية والسياحية والبيئية، وتشكيل لجان من سكان المنطقة ومتخذي القرار ومتابعتها في جميع أراضي المنطقة .
8. حماية الأشجار الحرجية من القطع والرعي الجائر والحرائق حتى تمنع انجراف التربة في المناطق الغربية من منطقة الدراسة .
9. تفعيل القوانين والأنظمة فيما يتعلق بالزحف العشوائي على الأراضي الزراعية والبناء على الأراضي ذات المكاشف الصخرية العارية.

المراجع

1. دائرة الإحصاءات العامة،. تعداد السكان والمساكن، بيانات غير منشورة، عمان ،الأردن،2006م.
2. المركز الجغرافي الملكي الأردني ، عمان ، الأردن .
3. Burden, D. J. Handbook of the geology of Jordan, Benham & campany LTD, Clochester.1959.
4. Bender, F. Geology of Jordan, Gebrader, boruthrager, Berlin. 1974
5. سلطة المصادر الطبيعية، الخرائط الجيولوجية، 1:50000 لوحة إربد، 2000م.
6. صلاح بحيري، جغرافية الأردن، مطبعة الشرق ومكتبتها، عمان، الأردن 1973م.
7. حسن سلامة، منطقة عجلون، دراسة جيومورفولوجية، مجلة دراسات، المجلد الثاني، العدد 1، 1981م.
8. وزارة المياة والري، التقرير السنوي، عمان2004 م.
9. Allen, Sw.. Conserving Natural Resources. Mcgraw-Hill, Book Company, second Edition, NewYourk.1959
10. زين الدين عبد المقصود ، أسس الجغرافية الحيوية، دراسة ايكولوجية، الإسكندرية، منشأ المعارف،1980م.
11. وزارة الزراعة، المشروع الوطني لخريطة التربة واستعمالات الأراضي" الترب الأردنية" المستوى الأول، الدراسة الاستطلاعية، مجلد 1، عمان،1993م.
12. .Stamp, Laurence Dudleg. A Commercial GeographyLondon Longmans. 1962.
13. وزارة البلديات، بيانات غير منشورة، عمان،2004م
14. Hussein Mohamed Sa'd Alnojoom, ,Analysis and Evaluation of Land-use Patterns in the Town of Jericho, An-Najah university. 2006.

نحو نظرية موحدة لفعالية نظم المعلومات
"Towards A Unified Theory for Information Systems Success"

Dr. Ismail M. Romi*

د. اسماعيل موسى رومي*

Abstract

Evaluating information systems success considered to be critical for organizational success. However; there is no distinct way to conduct such evaluation, because; the most used theories and models depends on two different approaches, mainly; behavioral theories, and information based theories.Therefore, the evaluation process remains fuzzy and elusive.This study aims to review information systems success theories and models in order to compare and evaluate those theories and models, for the purpose of integrating the results with the perevious studies in this area, as well as to find out a unified model for evaluating information systems success. To achieve these objectives, the current study reviews literature related to information systems success theories and models. The most used theories and models are the theory of reasoned action, theory of planned behavior, technology acceptance model, Delone and Mclean model (D&M), Seddon Model. After that a comparison between the testing results found in the literature were conducted to find out the most suitable theory.

The main finding of this study supports the Delone and Meleans Model (D&M), where this model can be considered to be the most practical model, because it provides a framework that can facilitate information systems evaluation process. Furthermore; this model subdivides the measurements into six main groups; mainly system quality, information quality, service quality, use, user satisfaction, and net benefits. In addition, this model takes into consideration the requirements of all parties that use information systems in the organization.

ملخص

يعتبر موضوع تقييم فعالية نظم المعلومات من الموضوعات الهامة؛ وذلك لضرورته في تقييم نظم المعلومات في المؤسسات حتى تتمكن من الوصول إلى الفعالية المطلوبة في الأداء وتحقيق النجاح المنشود. وقد لاقى هذا الموضوع اهتماماً كبيراً من الباحثين والمدراء المعنيين، لكن هناك قصوراً في النتائج التجريبية في هذا المجال الأمر الذي لم يساعد على ظهور طريقة محددة لاختبار فعالية نظم المعلومات وذلك لأن دراسة فعالية نظم المعلومات تستند على العديد من النظريات والنماذج.

وتهدف الدراسة الحالية إلى استعراض ومقارنة واختبار النظريات والنماذج المختلفة التي تقوم عليها دراسة فعالية نظم المعلومات، من أجل تحقيق التكامل مع جهود الباحثين في التوصل إلى نظرية موحدة لتقييم فعالية نظم المعلومات.

ولتحقيق ذلك فقد تمت مراجعة عينة من الدراسات السابقة التي استخدمت أو اختبرت نظريات فعالية نظم المعلومات، ومن ثم استخلاص نتائج اختبارات هذه النظريات، وعمل التحليل والمقارنات اللازمة بين النظريات المختلفة.

وقد تمت دراسة العديد من النماذج والنظريات السلوكية، ومن أبرزها؛ نظرية التصرفات المسببة، ونظرية السلوك المخطط، والنظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا، ونظرية قبول التكنولوجيا، إضافة إلى النماذج والنظريات المستندة على نظريتي المعلومات، وتأثير المعلومات، ومن أبرزها؛ نموذج ديلون ومكلين (D&M) ، ونموذج سيدون. وتم التوصل الى أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) من أكثر النماذج شهرةً وتطبيقاً ؛ وذلك لأنه قدم إطاراً يمكن من خلاله تطبيق النظريات الخاصة بتقييم فعالية نظم المعلومات، ويتميز بتقسيمه للمقاييس المستخدمة في ست مجموعات، وتبيانه للعلاقات السببية بين المجموعات المختلفة، وأنه يأخذ بعين الاعتبار توجهات كافة المستفيدين من النظام، وإمكانية استخدام النموذج في الدراسات التطبيقية والنظرية على حد سواء

الكلمات الدالة: فعالية نظم المعلومات، النظريات السلوكية، نظرية المعلومات، نظرية التأثير.

* Palestine Polytechnic University-PPU

* كلية العلوم الادارية ونظم المعلومات، جامعة بوليتكنك فلسطين

مقدمة

تؤدي نظم المعلومات دوراً جوهرياً في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات، وتكمن أهميتها في تسهيل عمليات التنسيق بين المستويات الإدارية المختلفة، وانسياب المعلومات من وإلى الأطراف ذات العلاقة، إضافة إلى عملية اتخاذ القرارات، وسرعة التقاط المعلومات من البيئة الخارجية للمؤسسات، خاصة المعلومات المتعلقة بالمنافسة والأسواق والعملاء.

لذلك يعتبر نجاح نظم المعلومات أمراً جوهرياً؛ وذلك لتأثيره المباشر على نجاح المؤسسات [3,2,1]،ويعتبر موضوع تقييم فعالية نظم المعلومات من أهم الموضوعات في هذا المجال [4]. حيث إن هناك ضرورة ملحة في المؤسسات لأجراء التقييم لفعالية نظم المعلومات، حتى تتمكن من الوصول إلى الفعالية المطلوبة في الأداء[1] .

وقد لقي موضوع تقييم فعالية نظم المعلومات اهتماماً كبيراً من الباحثين والمدراء المعنيين[5]، لكن هنالك قصوراً في النتائج التجريبية في هذا المجال، حيث إن قسماً من الدراسات السابقة في هذا المجال يوصف بأنه غير مكتمل النتائج[6] أما القسم الآخر فهو غير متسق؛ حيث توصلت إلى نتائج متعارضة [7,6]

إن أوجه القصور في النتائج التي تم التوصل إليها ، إضافة إلى تعدد وجهات نظر الباحثين في هذا المجال، لم يساعد على ظهور طريقة محددة لاختبار فعالية نظم المعلومات[6]، وذلك لأن دراسة فعالية نظم المعلومات تستند على العديد من النظريات والنماذج .

لهذا تهدف الدراسة الحالية إلى التعمق في النظريات والنماذج المختلفة التي تقوم عليها دراسة فعالية نظم المعلومات، من أجل تحقيق التكامل مع جهود الباحثين في التوصل إلى نظرية موحدة لتقييم فعالية نظم المعلومات، ولتحقيق ذلك؛ سوف تركز الدراسة الحالية على الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي نظريات ونماذج فعالية نظم المعلومات التي تم التعامل معها خلال العقدين الماضيين؟
- كيف يمكن مقارنة هذه النظريات، واختبارها للتوصل إلى نظرية تساعد في تكامل جهود الباحثين في التوصل إلى نظرية موحدة ومحدد لاختبار فعالية نظم المعلومات؟

للإجابة على هذه التساؤلات؛ سوف تتعمق الدراسة الحالية في النظريات الحالية في النظريات الخاصة بفعالية نظم المعلومات التي وردت في الدراسات السابقة، واستخلاص نتائج اختبارات هذه النظريات، وعمل التحليل والمقارنات بين هذه النظريات من أجل التوصل إلى التوصيات الملائمة في هذا المجال.

نظريات فعالية نظم المعلومات

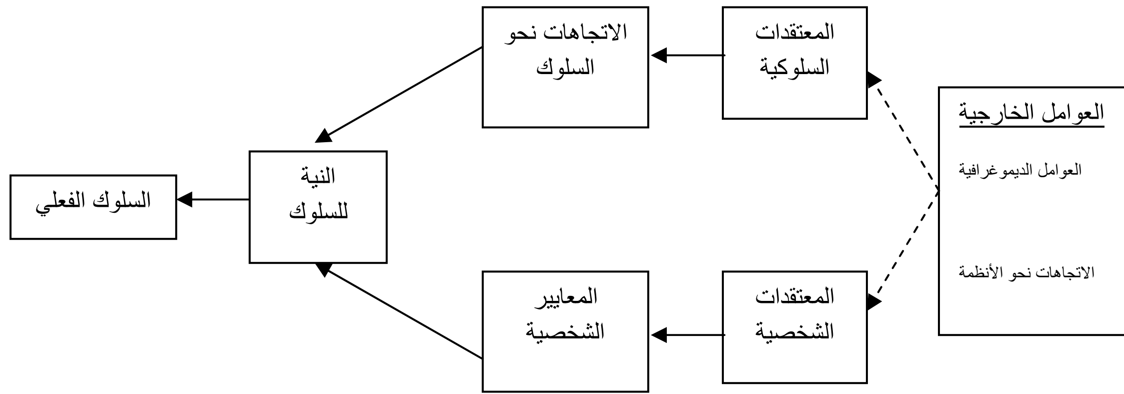
بينت الدراسات السابقة الخاصة بنظريات ونماذج فعالية نظم المعلومات أن دراسة فعالية نظم المعلومات قد اتخذ اتجاهين: الأول يركز على قبول واستخدام نظم المعلومات استناداً على النظريات السلوكية، والثاني يركز على فعالية نظم المعلومات استناداً على نظريتي المعلومات، وتأثير المعلومات.

النظريات السلوكية التي تستند عليها دراسة فعالية نظم المعلومات

يستند الاتجاه الأول لدراسة فعالية نظم المعلومات على العديد من النماذج والنظريات السلوكية، ومن أبرزها؛ نظرية التصرفات المسببة[8]، ونظرية السلوك المخطط[9]، والنظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا [10]، ونظرية قبول التكنولوجيا[11].

- **نظرية التصرفات المسببة (Theory of Reasoned Action- TRA)**

قدم (Fishbein and Ajzen, 1975) نظرية التصرفات المسببة (شكل 1) في محاولة لتفسير السلوك الفعلي للفرد (Actual Behavior) في ظروف ومواقف يكون للفرد فيها حرية الاختيار بين القيام بسلوك معين أو عدمه. ووفقاً لهذه النظرية؛ يتحدد سلوك الفرد من خلال النية للقيام بسلوك معين (Behavioral Intention). وتتحدد النية (Intention)من خلال متغيرين: الأول هو الاتجاهات نحو السلوك (Behavioral Attitudes) ، والتي تعكس شعور الفرد الإيجابي أو السلبي نحو تنفيذ سلوك معين، والثاني هو المعايير الشخصية (Subjective Norms) والتي تشير الى إدراك الفرد للضغوط الاجتماعية نحو تنفيذ أو عدم تنفيذ سلوك معين.



شكل1: نظرية التصرفات المسببة*

*المصدر: (Fishben, 1975, p.104)

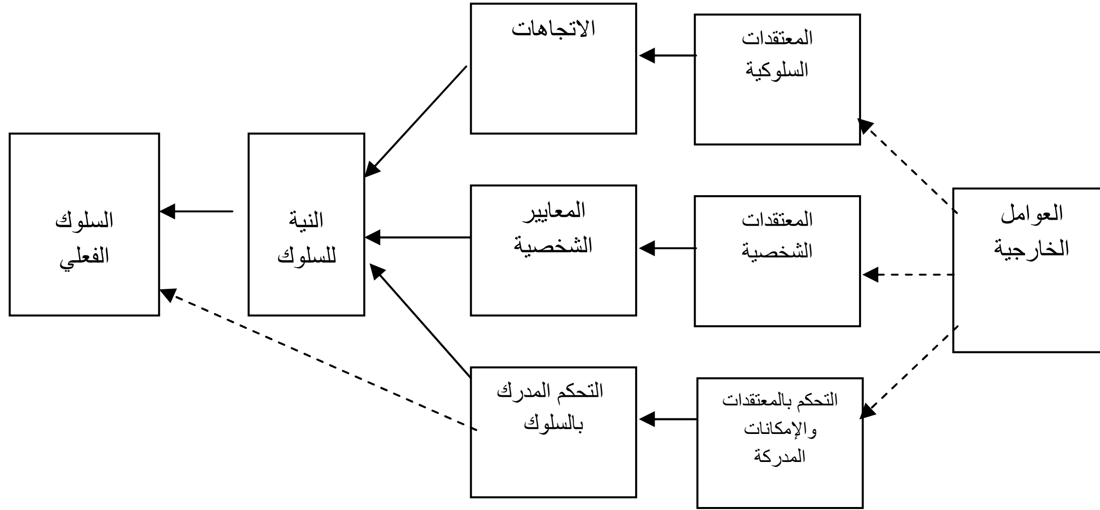
وتتحدد الاتجاهات نحو السلوك بالمعتقدات السلوكية(Behavioral Beliefs) ؛ فالشخص الذي يعتقد بأن القيام بسلوك معين سوف يؤدي إلى نتائج إيجابية، ستتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو هذا السلوك. وتنتج المعايير الشخصية من نوع آخر من المعتقدات، يطلق عليها المعتقدات المعيارية (Normative Beliefs) ؛ وهي عبارة عن توقعات الفرد باحتمال تفكير مجموعة النظراء بأنه سوف يقوم بالسلوك أو لا يقوم به، مقترنة بالحوافز المتولدة من الاستجابة لتلك التوقعات بمعنى؛ أنه إذا اعتقد الفرد بأن نظرائه يفكرون بأنه سوف يقوم بسلوك معين فإن ذلك سوف يزيد من إدراكه للضغط الاجتماعي إلى درجة تحفيزه للقيام بما يفكر هؤلاء النظراء، وتتأثر كل من المعتقدات السلوكية والمعتقدات المعيارية بمجموعة من العوامل الخارجية، مثل خصائص الفرد ونمط السلوك وغيرها.

وكما هو موضح في شكل (1), فإنه يمكن وصف السلوك من خلال مجموعة محددة من العناصر ؛ فعلى المستوى العام، فإن السلوك يتحدد من خلال النية، وفي المستوى التالي، فإن النية تتحدد من خلال الاتجاهات والمعايير الشخصية، أما الاتجاهات والمعايير الشخصية، فهي تحدد من خلال مجموعة من المعتقدات المتعلقة بنتائج القيام بسلوك معين وتوقعات النظراء.

ومن هنا، فإن نظرية التصرفات المسببة تحدد أياً من هذه المتغيرات والمحددات التي تسهم في الاختلافات السلوكية بين الأفراد، وتساعد في تحديد وفهم العوامل المؤثرةعلى المعتقدات.

• **نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior – TPB)**

قدم (Ajzen, 1991) نظرية السلوك المخطط (شكل 2) امتداداً لنظرية االتصرفات المسببة، وتأخذ بعين الاعتبار السلوك الذي يأتي من خارج إرادة الأفراد.



شكل 2: نموذج السلوك المخطط*

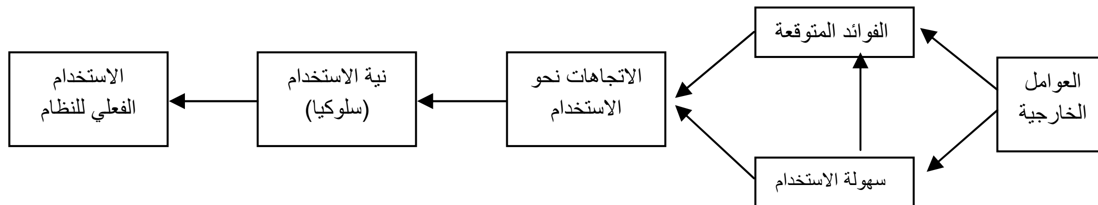
*المصدر: (Ajzen, 1991, p. 133)

استناداً لهذه النظرية ، فإن السلوك يتحدد من خلال النية لتنفيذه، إضافة الى درجة التحكم المدرك بالسلوك (Perceived Behavioral Control)، والتي تتمثل في إدراك الفرد بأنه يتحكم بالأداء اللازم للسلوك، والذي يشمل بدوره توفر المهارات والقدرات اللازمة للقيام بالسلوك، إضافة إلى التحكم الخارجي، الذي يتمثل بمدى توفر الموارد، والفرص اللازمة التي تسهل تنفيذ السلوك.

ويبين (Ajzen, 1991) أن المقدرة على التحكم بالسلوك تعود إلى مدى إدراك الأفراد مدى سهولة أو صعوبة القيام بالسلوك، والاعتقاد بالكفاءة الذاتية اللازمة للقيام بهذا السلوك، ومن هنا فإن المقدرة على التحكم بالسلوك تعتبر محددا مهما للسلوك إذا كان واقعياً، وتعتبر الخبرة بسلوك معين مصدراً مهما للمعلومات لمدى التحكم بالسلوك، وبالتالي فإن المقدرة على التحكم بالسلوك تعتبر وسيطاً بين السلوك الماضي والحاضر.

• **نموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model -TAM)**

طور (Davis, 1989) نموذج قبول التكنولوجيا (شكل 3) عن نظرية التصرفات المسببة، وذلك من أجل التنبؤ وتفسير استخدام تكنولوجيا المعلومات.



شكل3: نموذج قبول التكنولوجي(1989)*

*المصدر: (Davis, 1989, p.332)

واستناداً لهذا النموذج، فإن الاستخدام الفعلي للنظام (Actual System Use) يتحدد من خلال النية لاستخدام النظام (Behavioral Intention to Use)، والتي تتحدد من خلال الاتجاهات نحو الاستخدام (Attitudes Toward Behavior)؛ حيث تعكس الاتجاه المفضل والمحبب تجاه استخدام النظام، وتتحدد الاتجاهات من خلال متغيرين: الأول هو الفوائد المتوقعة (Perceived Usefulness)؛ والتي تتمثل في درجة اعتقاد الفرد بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات سوف يحسن أداءه في العمل، والثاني هو سهولة الاستخدام المدرك (Perceived Ease of Use) ؛ والتي تتمثل في درجة اعتقاد الفرد بأن استخدام النظام سهل. ويتضح من النموذج، أن كلاً من الفوائد المتوقعة، وسهولة الاستخدام تتحدد بمجموعة من العوامل الخارجية.

من خلال هذا العرض، يتبين أن نموذج قبول التكنولوجيا يبين أن الاتجاهات تتحدد من خلال المعتقدات السلوكية المرتبطة بالفوائد المدركة، وكذلك سهولة الاستخدام المدرك؛ الأمر الذي يفسر سبب اختلاف الاتجاهات نحونفس الأنظمة بين المستخدمين المختلفين.

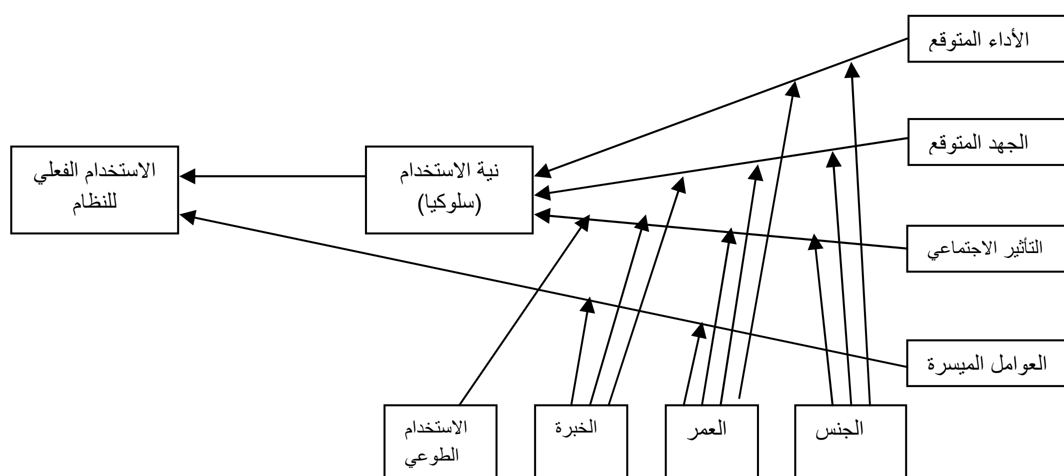
تقييم واختبار النظريات السلوكية

دعمت نتائج دراسة (Davis et al, 1989)[11] قدرة نظرية قبول التكنولوجيا على تفسير نية الاستخدام، وبالتالي سلوك الاستخدام، ودعمت جزئياً نظرية التصرفات المسببة. وأظهرت نتائج دراسة (Mathieson, 1991)[12] دعماً جزئيا لنظرية السلوك المخطط، كما أن هذه النتائج قد دعمت نموذج قبول التكنولوجيا، وبينت بأن تطبيقه أسهل. وبنت دراسة[13] (Taylor and Todd,2001) أن النتائج الواردة في دراستي(Mathieson,1991)[12](Davis et al,1989) [11] تتفقان على أن نموذج قبول التكنولوجيا أفضل من نموذجي السلوك المسبب والسلوك المخطط في التنبؤ بنية الاستخدام، إلا أن دراسة (Taylor and Todd) قد دعمت إمكانية نظريتي السلوك المسبب والسلوك المخطط في التنبؤ بنية الاستخدام أيضاً.

واختبرت دراسة (Bagchi et al, 2002) [14]

قدرة نظرية السلوك المخطط على تفسير نجاح أو فشل تطبيق تكنولوجيا المعلومات. وقدمت الدراسة دعماً جزئياً لنظرية السلوك المخطط كأداة يمكن استخدامها في تفسير نجاح أو فشل عملية تطبيق تكنولوجيا المعلومات.

أما دراسة (Venkatesh et al, 2003)[10] ، فقد هدفت إلى مراجعة ومقارنة الدراسات السابقة المتعلقة بالنظريات والنماذج المستخدمة في تفسير الاستخدام، وذلك من أجل بناء واختبار نموذج موحد.



شكل 4: نموذج النظرية الموحدة لقبول التكنولوجي*

*المصدر: (Venkatesh, et al 2003, p. 447)

ومن أبرز نتائج الدراسة أن النظريات الثلاث لم تأخذ خبرة المستخدم بعين الاعتبار، حيث أثبتت العديد من الدراسات أهمية هذه الخبرة، وتأثيرها الإيجابي على الاتجاهات السلوكية. كذلك، فإن المعتقدات الشخصية قليلة الأهمية في تفسير النية للقيام بالسلوك، إضافة لذلك، فإن سهولة الاستخدام الواردة في نموذج قبول التكنولوجيا هي الأخرى قليلة الأهمية في تفسير النية للاستخدام كسلوك. واستناداً على هذه النتائج فقد وصلت الدراسة إلى نظرية أطلق عليها النظرية الموحدة لاستخدام التكنولوجيا، وتهدف هذه النظرية (شكل 4) إلى تفسير نية وسلوك الاستخدام. وتقترح النظرية أن الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي تؤثر على نية الاستخدام، في حين أن العوامل الميسرة تؤثر على سلوك الاستخدام.

وأجرى (Ma and Liu, 2004) [15]دراسة هدفت إلى مراجعة مدى الاتساق بين نتائج ست وعشرين دراسة سابقه متعلقة بنموذج قبول التكنولوجيا. وكان من أبرز ما توصلت له هذه الدراسة، أن هناك علاقة إيجابية بين سهولة الاستخدام والفوائد المتوقعة من ناحية، وبين الفوائد المتوقعة والاتجاهات نحو استخدام النظام من ناحية أخرى، في حين أن العلاقة بين سهولة الاستخدام والاتجاهات نحو استخدام النظام كانت ضعيفة.

أما دراسة (Benbasat and Barki, 2007) [16]فقد بينت أن تركيز الباحثين على نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) قد أدى إلى تعطيل كثير من النتائج، ومن أبرزها:

- انحراف تركيز الباحثين عن الظاهرة الأساسية، حيث إن نموذج قبول التكنولوجيا(TAM) قد شغل انتباه الباحثين فيما يتعلق بأسبقية المعتقدات، أكثر من تقييم تكنولوجيا المعلومات نفسها، إضافة إلى أن الأبحاث المبنية على نموذج قبول التكنولوجيا تتميز بمحدودية اهتمامها بتبعات تطبيق تكنولوجيا المعلومات.
- الأبحاث المبنية على نموذج قبول التكنولوجيا أدت إلى ضعف التقدم في بناء وتراكم المعرفة الخاصة بتكنولوجيا المعلومات.
- عدم مقدرة نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) كنظرية من تقديم طريقة منهجية لتطبيق وتوسيع نموذجها؛ الأمر الذي يحد من فائدتها في سياق تكنولوجيا المعلومات المتطور بشكل متسارع.
- الاعتماد الكثيف على نموذج قبول التكنولوجيا قد حرف اهتمام الباحثين من بحث وفهم أبعاد التصميم والتطبيق، وكيفية تحسين استخدام النظام، وتحسين وظائف النظام وخصائصه.
- استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لم يضف أي جديد على المعرفة، خاصة فيما يتعلق بكيفية جعل تكنولوجيا المعلومات مفيدة.
- من النتائج غير المرغوبة المتعلقة بنموذج قبول التكنولوجيا، هو التركيز على التنبؤ وتفسير السلوك الفردي بشكل ضيق، كذلك الاعتماد على تعريف الاستخدام بكمية أو تكرار هذا الاستخدام؛ الأمر الذي يؤدي إلى نتائج مختصرة وضيقة، كذلك فإن الارتكاز على الاستخدام فقط كسلوك، أدى إلى تجاهل العديد من المتغيرات السلوكية الأخرى، مثل الابتكار والتعلم، التي لها أهمية كبرى في فهم تطبيق وقبول تكنولوجيا المعلومات.
- إن نموذج قبول التكنولوجيا يصلح في سياق محدد، وعندما يكون التطبيق فردياً ، ولكنه لا يصلح في سياق متغير والتطبيق متعدد المستخدمين، كذلك عندما تكون التكنولوجيا المستخدمة مجزأة؛ بمعنى أن الاستخدام يتعلق بعدة أجزاء مجتمعة من التكنولوجيا، كذلك الأمر عندما يتخذ التطبيق صفة العمومية، ويطبق في أكثر من مؤسسة ودولة.

النظريات والنماذج المستندة على نظرية المعلومات ونظرية تأثير المعلومات

نظراً لعدم توصل الدراسات السابقة إلى نموذج محدد وأداة محددة لقياس فعالية نظم المعلومات، فقد عملت العديد من الدراسات [20,19,18,17,1] على دمج وجهات النظر المختلفة من أجل التوصل إلى نموذج أكثر شمولية، يمكن استخدامه في تحليل وقياس فعالية نظم المعلومات.

نموذج ديلون ومكلين(D&M)

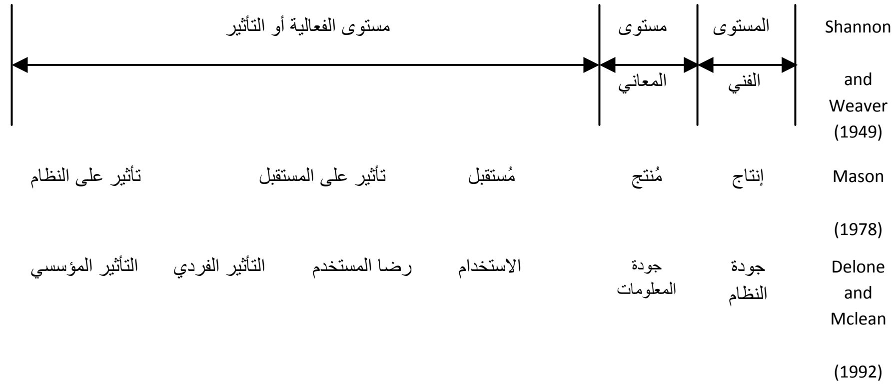
استند (Delone and Mclean, 1992)[17] على نظرية المعلومات التي قدمها(Shannon and Weaver, 1949)[22]، ونظرية تأثير المعلومات التي قدمها(Mason, 1978) [22] في بناء نموذج فعالية نظم المعلومات.

وقد قدم (Shannon and Weaver, 1949)[21] النظرية الرياضية للاتصالات، والتي أصبحت تعرف بنظرية المعلومات (Information Theory)، وتهتم هذه النظرية بدراسة الاتصالات من خلال الرسائل (Messages) التي يتم تبادلها، باعتبارها أساس نظام الاتصالات، وهذا الأمر يتطلب مقياساً للمعلومات التي يتم نتاجها من هذا النظام، وقد توصلت الدراسة إلى أن محتوى المعلومات (Information content) لا يعتمد على نظام الاتصال المستخدم. وتقسم النظرية نظام الاتصالات إلى مصدر للمعلومات، ومرسل، وقناة الاتصال، ومستقبل المعلومات، ووجهة المعلومات، إضافة لذلك، فقد تم تقسيم نظام الاتصالات إلى ثلاثة أنواع هي: المتقطع، والمتصل ، والمختلط. وبين (Shannon and Weaver, 1949) [21] أن نظام الاتصالات المتقطع يعتبر الأساس للنظامين الآخرين، ويمكن تطبيقه ليس فقط على نظام الاتصالات، وإنما على أنظمة الحوسبة، والهاتف، وغيرها من الأنظمة المنتجة للمعلومات. وعمل على قياس المعلومات التي ينتجها نظام الاتصالات في ظروف مختلفة (الهدوء ، والضجيج) من عدة مستويات (شكل 2-5)، هي :المستوى الفني؛ الذي يمثل دقة وكفاءة النظام المنتج للمعلومات، ومستوى المعاني؛ الذي يتمثل بمدى نجاح المعلومات في إيصال المعنى المطلوب، ومستوى الفعالية؛ الذي بدوره يتمثل بمدى تأثر المعومات على المستقبل لها.

واستناداً على هذه التعريفات، قدم (Mason, 1978)[22] نظرية تأثير المعلومات(Information Influence Theory) التي تُعتبر مدخلا رياضيا لنظرية الاتصالات، باعتبار أن نظام المعلومات يمثل مصدرا للمعلومات. حيث عمل على تعديل نظرية الاتصالات لتتلاءم ونظام المعلومات، واستناداً على ذلك، عمل على إعادة تعريف الفعالية، واعتبرها تأثيراً (Influence)، وعرف مستوى التأثير للمعلومات بأنه سلسلة الأحداث لمستقبل المعلومات ، بحيث يمكن استخدامها لقياس المخرجات من حيث تأثيرها، حيث إن هذه السلسلة تتكون من المستقبل للمعلومات، والتقييم للمعلومات ، وتطبيق المعلومات، التي بدورها تؤدي إلى إحداث تغيير على سلوك المستقبل وأداء النظام. وفي هذه النظرية أعاد تسمية المستوى الفني ومستوى المعاني بمستوى الإنتاجية (Production) ، والمُنتج

(Product)، وأضاف ثلاثة تصنيفات أخرى هي: مستقبل المعلومات (Receipt of information) ، والتأثير على المُستقبل (Influence on Receipt) ، والتأثير على النظام (Influence on System)

كما هو مبيناً في الشكل (5).



شكل 5: نظرية الاتصالات والتعديلات عليها*

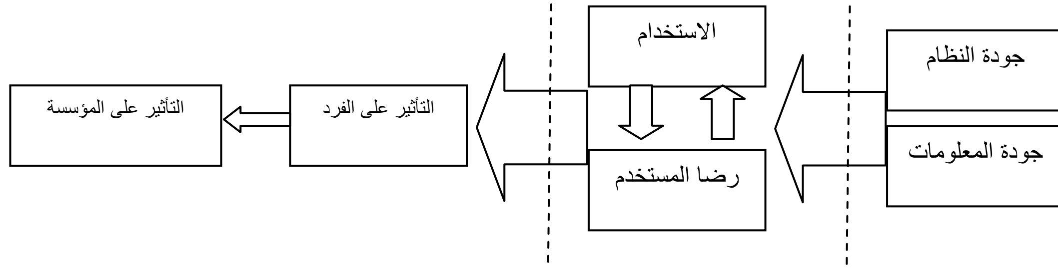
*المصدر: (Delone and Mclean, 1992, p. 62)

وبين (Delone and Mclean, 1992)[17] أن مفهوم مستويات المخرجات في نظرية الاتصالات، يوضح الطبيعة التسلسلية للمعلومات، حيث إن نظام المعلومات يُنتج المعلومات، ويتم توصيلها للمستفيدين منها ، وبهذا المعنى، فإن المعلومات تتحرك خلال سلسلة من المستويات من لحظة إنتاجها وحتى استخدامها أو استهلاكها، من خلال تأثيرها على الفرد أو المنظمة ، وبينا أنه بالنظر إلى المستوى الأول، فقد اتجه بعض االباحثين إلى دراسة خصائص نظام المعلومات نفسه، أما المستوى الثاني، فقد اهتم الباحثون بدراسة خصائص المعلومات نفسها مثل الدقة، والمعنى وغيرها من الخصائص، أما على مستوى التأثير، فقد اهتم بعض الباحثين بدراسة التفاعل بين المعلومات كمُنتج مع المستقبل لها، وذلك من خلال قياس الاستخدام، أو رضا المستخدم، في حين أن هناك باحثين آخرين قد اهتموا بتأثير المعلومات على قرارات الإدارة (التأثير الفردي) ، وهناك باحثون آخرون اهتموا بتأثير المعلومات على أداء المنظمة ككل(التأثير المؤسسي).

واستناداً على هذه التعريفات، عمل (Delone and Mclean, 1992)[17] على توزيع المستويات الثلاثة المذكورة إلى ستة تصنيفات ، يمكن تطبيقها على نظم المعلومات، حيث تمثلت فيما يأتي:

- **جودة النظام:** تعود جودة النظام إلى خصائص نظام المعلومات نفسه، وتشمل مرونة النظام، وتكامل النظام، وزمن الاستجابة، وإدراك توقع المستخدم، والثقة بالنظام، وسهولة الاستخدام، وسهولة التعلم، والفوائد المتحققة من النظام.
- **جودة المعلومات:** وتعود إلى مقاييس المعلومات والبيانات المستخدمة وخصائصها مثل الدقة، والثقة، والاكتمالية، والإيجاز ، والصلة بالموضوع، وأن تكون مفهومة، وذات معنى، وحديثة، وقابلة للمقارنة، وذات شكل مناسب.
- **الاستخدام:** ويشير إلى مدى استخدام النتائج التي يقدمها نظام المعلومات للمستخدم النهائي.
- **رضا المستخدم:** ويشير إلى مدى استجابة المستخدم إلى الاستخدام الفعال لنظام المعلومات.
- **التأثير الفردي:** وهي مدى تأثير المعلومات على سلوك المستقبل أو المستخدم.
- **التأثير المؤسسي:** وتشير إلى مدى تأثير المعلومات على أداء المؤسسة بشكل عام.

ويضيف أن التصنيفات الستة، والمقاييس المختلفة لكل تصنيف، تحدد بأن نجاح نظام المعلومات هو تركيب متعدد الأبعاد، وأن هناك علاقات اعتمادية متبادلة بين هذه التصنيفات، ويبين شكل (6) نموذج فعالية نظم المعلومات والعلاقات المتبادلة بين أبعاده وعناصره المختلفة.



شكل 6: نموذج ديلون ومكلين D&M (1992)*

*المصدر: (Delone, W.H., and Mclean, E.R.,1992, p.87)

وقد بين (Delone and Mclean, 1992) أن نموذج فعالية نظم المعلومات هو عبارة عن عملية(Process) يجب أن تشمل على أبعاد وعلاقات سببية، تحدد نجاح وفعالية نظام المعلومات، لذلك فقد تم ترتيب التصنيفات الستة بطريقة تعكس العلاقات التبادلية فيما بينها ، مع المحافظة على التسلسل الزمني لحدوثها وتأثيرها، حيث أن جودة نظام المعلومات وجودة المعلومات تؤثران إما بشكل منفرد أو مجتمعتين على الاستخدام ورضا المستخدم، كذلك فإن درجة الاستخدام تؤثر على رضا المستخدم سلباً أو إيجاباً، والعكس صحيح ، كذلك فإن الاستخدام ورضا المستخدم تسبقان مباشرة الأداء الفردي (التأثير الفردي) وهذا الأداء الفردي يؤثر مباشرة على الأداء المؤسسي(التأثير المؤسسي).

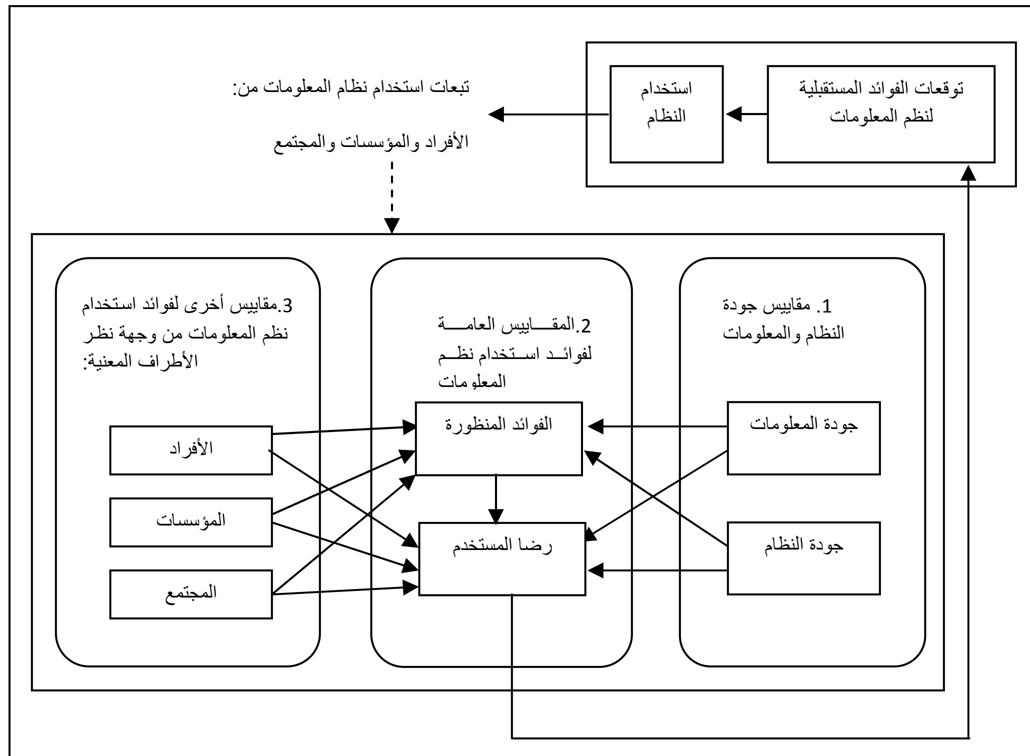
نموذج سيدون (Seddon Model)

عمل (Seddon, 1994)[20] على فحص أربعة متغيرات، تمثلت في جودة النظام، وجودة المعلومات، والاستخدام، ورضا المستخدم. واتفق مع (Delone and Mclean, 1992) [17] بضرورة وجود هذه المتغيرات في النموذج ، وأضاف بعدا جديدا للنموذج؛ وهو أهمية النظام؛ وذلك للمساعدة في فهم أسباب التباين في مفاهيم المستخدمين فيما يتعلق بالاستخدام ورضا المستخدم.

في حين أنه قد اختلف مع (Delone and Mclean, 1992) [17]كون النموذج ليس واضحاً، فيما إ ذا كان عملياتياً أو سببياً ، فإذا تم اعتباره سببياً ، فهذا يعني أن التباين في متغير مستقل سوف يؤدي إلى حصول تباين في المتغير التابع، أما إذا تم اعتباره عملياتياً فهذا يعني أن العمليات تسير بتسلسل محدد من أجل الوصول لنتائج محددة، ويضيف(seddon, 1997) بأن دمج كلا من التباين والعمليات في نموذج واحد أمرا غير مناسب.

وعمل (Seddon, 1997)[19] على إعادة تصميم نموذج (D&M) ، كما هو مبين في شكل (7)، حيث تم إلغاء فكرة العمليات من النموذج، واعتباره نموذج تباين، وأن الجزء الذي يشتمل على الاستخدام يعتبر سلوكياً ، والجزء الثاني يشتمل على أبعاد فعالية نظم المعلومات .

وبناءً على ذلك، فإن الجزء السلوكي في النموذج المقترح يتناسق مع نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، ونظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونظرية السلوك المخطط (TPB)، وغيرها من النماذج السلوكية المستندة على التوقعات للتنبؤ بالاستخدام المستقبلي لنظم المعلومات، وقد تم إضافة الفوائد المتوقعة كمقياس لنجاح نظم المعلومات، حيث تم اعتبار االفوائد المتوقعة نصراً مهما للكشف عن الاستخدام المستقبلي.



شكل7: نموذج سيدون (1997)*

*المصدر: (Seddon, 1997, p. 245)

نموذج ديلون ومكلين المعدل: (D&M)

أجرى (Delone, and Mclean, 2002)[18] دراسة هدفت إلى اختبار وتنقيح وإعادة صياغة نموذجهما المقدم عام 1992ولتحقيق ذلك، تم الاطلاع على 150 دراسة تم عملها خلال ثماني سنوات، حيث أكدت هذه الدراسات تركيبة العلاقات السببية في النموذج.

ويضيف (Delone and Mclean, 2002) أن نموذج (D&M) لفعالية نظم المعلومات، يستند على نموذج عمليات نظم المعلومات، وأن الأبعاد الستة في النموذج مترابطة، وتؤدي إلى نموذج يبين التسلسل السببي بنفس اتجاه تسلسل عمليات المعلومات، ويتفقان مع (Seddon,1997)[19] في أن دمج العمليات والتباين في نموذج واحد قد يؤدي إلى حدوث تشويش في النموذج، ولكن فصل النموذج إلى نموذجين، كما عمل (Seddon, 1997) ، يؤدي إلى تعقيد النموذج، وأن بحثه للاستخدام كسلوك مقابل الاستخدام كفائدة، جعلته يرفض الاستخدام كمتغير من متغيرات نجاح نظم المعلومات واستبدالها بالفوائد المتوقعة، مع ملاحظة أن الفوائد المتوقعة ورضا المستخدم، تؤدي إلى حدوث تشابك وتداخل كبير في المفاهيم ويصعب قياسهما بشكل منفصل.

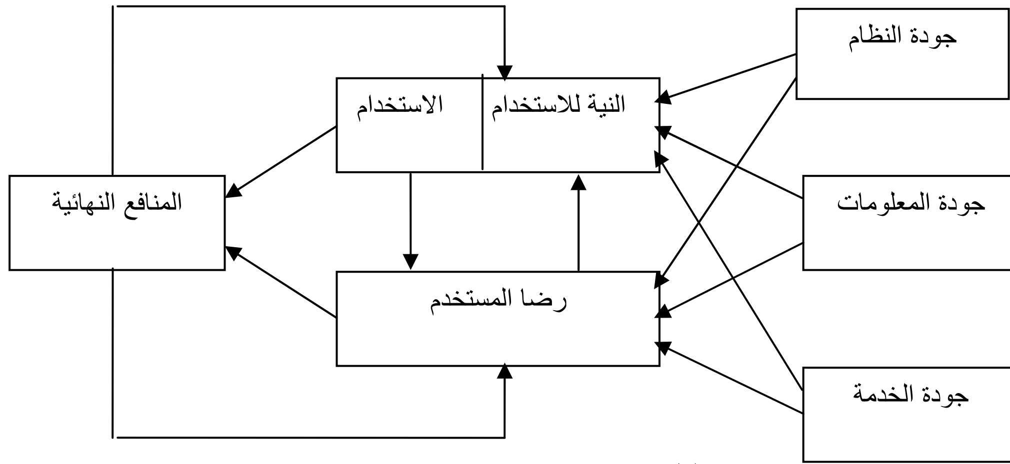
ومن هنا؛ وبسبب صعوبة فهم الاستخدام كمتغير متعدد الأبعاد، والاستخدام الإجباري مقابل الطوعي، والرسمي مقابل غير الرسمي، اقترح (Delone and Mclean, 2002)[18] إضافة نية الاستخدام للنموذج، لقياس اتجاهات المستخدم، حيث أن نية الاستخدام هي اتجاه، في حين أن الاستخدام يعتبر سلوكاً، وهذا الأمر يساعد في حل مشكلة العمليات، مقابل المسببات الواردة في اقتراح (seddon, 1997)[19].

وبسبب صعوبة قياس الاتجاهات اورتباطها بالسلوك، يمكن قياس الاستخدام فقط ، شريطة أن يكون هذا الاستخدام فعالاً وليس لفترة بسيطة، وأن يكون فهم هذا الاستخدام على النحو الآتي:

- الاستخدام ورضا المستخدم متغيران مترابطان بشكل كبير، والاستخدام يجب أن يسبق رضا المستخدم(تسلسل عمليات).
- الخبرة الجيدة في الاستخدام سوف تؤدي إلى رضا المستخدم بشكل أفضل (علاقة سببية).
- كذلك، فإن زيادة رضا المستخدم سوف تؤدي إلى زيادة النية للاستخدام وبالتالي زيادة الاستخدام(علاقة سببية).

ويضيف (Delone and Mclean, 2002) أنه بسبب ظهورما يُعرف بحوسبة المستخدم النهائي، وزيادة تركيز الاهتمام على المنتج النهائي لنظم المعلومات، أصبحت هناك ضرورة لقياس جودة الخدمات التي يقدمها نظام المعلومات، لذلك تم إضافة بعداً آخر للنموذج، وهو جودة الخدمة. وبسبب تعدي أثر النظام للمستخدم نفسه (مثل مجموعات العمل، والصناعة، والعملاء) ، ونظراً لكثرة هذه الأبعاد وصعوبة تحديدها في نموذج واحد، فقد تم استبدالها جميعها ببعد واحد جديد هو المنافع النهائية.

ومتابعة للنموذج الذي صمماه، عمل (Delone and Mclean, 2003) [1]على تحديث هذا النموذج (شكل 8)، حيث أجريا دراسة هدفت إلى مراجعة الأبحاث التي استخدمت النموذج وتعليقاتها، وإدخال التعديلات اللازمة على النموذج وتقديم بعض التعريفات الهامة والمقاييس اللازمة لإنجاح عمل النموذج. وبينا بأن للجودة ثلاثة أبعاد تتمثل في جودة المعلومات، وجودة النظام، و جودة الخدمات، حيث يجب قياس كل واحدة منها بشكل منفصل، وذلك لأن لها تأثيراً كبيراً على الاستخدام ورضا المستخدم، واقترحا مجموعة من المقاييس التي يمكن استخدامها في قياس النموذج، ولكن تركا المجال مفتوحاً أمام تعديل هذه المقاييس، حسب مقتضيات الضرورة.



شكل (8): نموذج ديلون ومكلين D&M (2003)*

*المصدر : (Delone and Mclean, 2003, p. 24)

تقييم واختبار النظريات والنماذج المستندة على نظرية المعلومات ونظرية تأثير المعلومات

عمل (Rai et al, 2002)[23] دراسة هدفت إلى فحص نموذج فعالية نظم المعلومات(D&M)[18] ونموذج (Seddon, 1997)[19] لتحديد أي النموذجين أفضل لقياس فعالية نظم المعلومات، وكان من أبرز النتائج أن هناك توافقا في تركيب نموذج فعالية نظم المعلومات(D&M) ، وكذلك نموذج (Seddon,1997) غير أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يعتبر

الأفضل، وذلك بسبب وجود مسار بين الاستخدام وفوائد الاستخدام، في حين أن نموذج (Seddon) لا يشتمل على مثل هذا المسار.

أما دراسة (Roldan and Leal, 2003)[24] ، فقد هدفت إلى تطبيق نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) على نظام معلومات المديرين (EIS) في المؤسسات الإسبانية، ومن ثم فحص العلاقات التبادلية بين المتغيرات وقوتها التفسيرية. وقد أثبتت الدراسة أن جودة المعلومات، وجودة النظام تؤثران على رضا المستخدم، في حين لا يوجد دليل كاف على تأثير جودة المعلومات، وجودة النظام، ورضا المستخدم على الاستخدام، ولكن كلما زاد الاستخدام فإن ذلك يؤدي إلى زيادة رضا المستخدم . وأثبتت الدراسة أنه لا يوجد دليل كاف على أن الاستخدام له تأثير على التأثير الفردي، في حين أن رضا المستخدم هو الذي يعطي تفسيراً للتأثير الفردي، بمعنى أن رضا المستخدم يؤثر على أدائه وليس الاستخدام. من ناحية أخرى، فإن التأثير الفردي له علاقة مباشرة مع التأثير المؤسسي.

وعمل (Hellsten and Markova, 2006)[25] دراسة تهدف إلى التعرف على كيفية استخدام نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) في الدراسات السابقة، وكيف يمكن لهذا النموذج أن يساعد في تطوير وبناء التكنولوجيا الموجهة لخدمة المستخدم. وبينت الدراسة أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يقدم إطاراً جيداً لتعريف وتطوير المقاييس ذات الأبعاد المتعددة، لذا يمكن استخدامه في دراسات الاستخدام لفهم الفروق في نجاح نظم المعلومات.

أما فيما يتعلق بنموذج (Seddon 1997)[19] فقد ركز بشكل لافت على تفسير العلاقات السببية؛ الأمر الذي جعل النموذج أكثر تعقيدا ، كذلك فإن تصنيفه للمقاييس التي استخدمها على شكل مصفوفة ذات بعدين، يجعل من عملية تقييم فعالية نظم المعلومات والتوصل إلى نتائج دقيقة أكثر صعوبة.

ومن هنا؛ يلاحظ أن نموذج D&M هو الأكثر شهرةً وتطبيقاً في تقييم فعالية نظم المعلومات لهذا؛ سوف تركز الدراسة الحالية على هذا النموذج.

مقارنة النماذج السلوكية مع نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M)

بين (Rai et al, 2002)[23] أن نظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونموذج قبول التكنولوجيا (TAM) المعدل عن نظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونموذج السلوك المخطط (TPB) تشتمل على ثلاثة مستويات من المتغيرات؛ هي المعتقدات المتعلقة بالنظام، والاتجاهات نحو استخدام النظام، والاستخدام كسلوك.

ومقارنة بنموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) ، يرى (Rai et al, 2002) أن هذا النموذج يتكون من ستة تصنيفات؛ من ضمنها جودة المعلومات، وجودة النظام، والاستخدام، والمنافع النهائية. حيث إن مقاييس جودة المعلومات وجودة النظام تمثل المعتقدات، في حين أن مقاييس المنافع النهائية للاستخدام تمثل الاتجاهات، أما السلوك المرتبط بالاستخدام، فهو يركز على المقاييس السلوكية.

ولتفسير ذلك، بين (Rai et al, 2002) بأن نموذج (D&M) يركز على المعتقدات حول جودة النظام(والتي تشمل سهولة الاستخدام)، وهذا يتفق مع نموذج قبول التكنولوجيا(TAM)، كذلك فإن نموذج(D&M) يعتبر جودة المعلومات من ضمن المعتقدات، ولكنها غير واردة بشكل صحيح في نموذج (TAM). أما الفوائد المتوقعة التي تعتبر مقياساً للاتجاهات في نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) فهي موجودة بشكل صريح في نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) ؛ الأمر الذي يؤكد على أن هناك اتفاقا بين النموذجين في هذا الخصوص.

وفيما يتعلق برضا المستخدم، فإن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يبين أن رضا المستخدم يتحدد من خلال المعتقدات حول سهولة الاستخدام، وجودة المعلومات، وهذه العلاقات متناسقة مع نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ؛ حيث أن الاتجاهات تتأثر بالمعتقدات حول النظام. كذلك فإن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يعتبر أن المنافع النهائية تتحدد من خلال رضا المستخدم واستخدام النظام، وعند اعتبار المنافع النهائية مقياساً تجاهياً مشابهاً للفوائد المتوقعة في نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، فإن المعتقدات حول هذه الفوائد تشكل رضا المستخدم؛ وبالتالي تؤثر على الاستخدام كسلوك.

ومن هنا، فإن العلاقات الواردة في نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) متسقة مع نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ونموذج السلوك المخطط (TPB) ، وأن هذه العلاقات تحدد الاتجاهات نحو استخدام النظام وتكوين سلوك الاستخدام.

وفي دراسة (Halawi and McCarthy, 2006)[26] ، تم دراسة العديد من النظريات والنماذج ، ومن أبرزها نظرية فعالية نظم المعلومات (D&M) ونموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، وبينت الدراسة أن نموذج فعالية نظم المعلومات يعتبر نموذجاً شاملاً ، ويستند على مراجعة وتقييم عدد كبير من الأبحاث ذات العلاقة بفعالية نظم المعلومات.

وعمل (Vaidya, 2007)[27] على مراجعة العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بنموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، واتضح منها أن (Mathieson, 1991)[12] قد بين أنه على الرغم من قوة نموذج قبول التكنولوجيا التفسيرية، إلا أنه لا يُعطي المعلومات اللازمة لإنشاء قبول المستخدم لأنظمة المعلومات الجديدة. أما (Gallivan, 2001)[28] ؛ قد أوضح أن النماذج التقليدية، ومن ضمنها نموذج قبول التكنولوجيا، تركز على المستوى الفردي ، ولا يمكنها التعامل مع مستوى المؤسسة ككل عند تطبيق تكنولوجيا المعلومات.

ومن هنا، فإنه خلال استعراض النظريات والنماذج المتعلقة بفعالية نظم المعلومات والدراسات ذات العلاقة بهذه النظريات والنماذج، يتضح أن النظريات والنماذج السلوكية التي تشمل نموذج قبول التكنولوجيا(TAM) المعدل عن نظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونظرية السلوك المخطط (TPB) تشتمل على ثلاثة مستويات من المتغيرات هي المعتقدات المتعلقة بالنظام، والاتجاهات نحو استخدام النظام، والاستخدام كسلوك .وقد بين (Rai at al, 2002)[23] بأن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يتكون من ستة تصنيفات، من ضمنها جودة المعلومات، وجودة النظام، وهي تمثل المعتقدات حول النظام، في حين أن مقاييس المنافع النهائية للاستخدام تمثل الاتجاهات، أما السلوك المرتبط بالاستخدام، فهو يركز على المقاييس السلوكية؛ بمعنى أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يشتمل على المستويات الثلاثة من المتغيرات الموجودة في النماذج السلوكية.

غير أن نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) يتصف بتعامله مع المستوى الفردي، وأنه لا يعطي المعلومات اللازمة لإنشاء قبول المستخدم لأنظمة المعلومات الجديدة، حيث بينت العديد من الدراسات[28,27,12] أن نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لا يعطي المعلومات اللازمة لإنشاء قبول المستخدم لأنظمة المعلومات الجديدة، وأن هذا النموذج لا يمكنه التعامل مع الأنظمة المعقدة، وأنه يركز على المستوى الفردي ولا يتعامل مع مستوى المؤسسة ككل. أما (Benbasat and Barki, 2007)[16] فقد بينا بأن نموذج قبول التكنولوجيا لا يركز على تقييم تكنولوجيا المعلومات نفسها، ولم يقدم منهجية لتطبيق وتوسيع النموذج الأمر الذي يحد من فائدته في سياق تكنولوجيا المعلومات المتطور بشكل متسارع .كذلك فإن هذا النموذج يركز على التنبؤ، وتفسير السلوك الفردي بشكل ضيق، إضافة إلى أن الاعتماد على تعريف الاستخدام بكمية أو تكرار هذا الاستخدام، يؤدي إلى نتائج ضيقه. ومن ناحية أخرى، يصلح هذا النموذج في سياق محدد، وعندما يكون التطبيق فردياً ، ولكنه لا يصلح في سياق متغير، والتطبيق متعدد المستخدمين، وعندما يتخذ التطبيق صفة العمومية ويطبق في أكثر من مؤسسة ودولة. إضافة لذلك،

فقد بينت دراسة كل من(Fagan et al,2002)[29](Davis et al,1998) [11] بأن نموذج قبول التكنولوجيا يركز على دور المستخدم والانطباعات التي تولد لديه النية في استخدام نظم المعلومات، غير أن هذا السلوك قد لا يحصل بسبب أن الظروف المحيطة قد تحد من ذلك، مثل الصعوبة في تشغيل البرمجيات، أو ضعف التدريب وغيرها.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضح أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) من أكثر النماذج شهرة وتطبيقاً [32،31،30،19،4]وذلك لأنه قدم إطاراً يمكن من خلاله تطبيق النظريات الخاصة بتقييم فعالية نظم المعلومات [33]، ويرى(Roldan and Leal, 2003) [24] بأن نموذج (D&M) يتميز بتقسيمه للمقاييس المستخدمة في ست مجموعات، وتبيانه للعلاقات السببية بين المجموعات المختلفة، وأنه يأخذ بعين الاعتبار توجهات كافة المستفيدين من النظام، وإمكانية استخدام النموذج في الدراسات التطبيقية والنظرية على حد سواء، إضافة إلى أن النموذج قد لقي قبولاً واسعاً في أوساط مؤسسات نظم المعلومات.

ومن هنا؛ يتضح أن نموذج (D&M) الذي توصل إليه كل من (Delone and Mclean, 2003)[1] هو أكثر شيوعاً والأفضل في عملية قياس فعالية ونجاح نظم المعلومات في المنظمات؛ لذلك فإن هذا النموذج يمكن استخدامه بأبعاده المختلفة في عملية تقييم فعالية نظم المعلومات، وذلك للأسباب الآتية:

1. يقدم النموذج إطاراً يمكن من خلاله تطبيق النظريات الخاصة بتقييم فعالية ونجاح نظم المعلومات[33].
2. يستخدم النموذج مجموعة من الأبعاد التي تصف فعالية نظم المعلومات في المنظمات بشكل دقيق.
3. يأخذ النموذج بعين الاعتبار توجهات كافة المستفيدين من نظام المعلومات.
4. أداة قياس فعالية نظم المعلومات المصممة مع هذا النموذج تتصف بما يلي:

- تقسم المقاييس المستخدمة في ست مجموعات، مما يساعد على سهولة القياس وزيادة الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.
- مرونة الأداة لتتلاءم مع أوضاع المؤسسات التي يتم استقصاؤها .
- تعتبر أداة موضوعية، وبإمكانها تقديم الوصف الكامل لأبعاد فعالية نظم المعلومات.
- استخدام الأداة لمقياس ليكرت الدرجي يساعد في إجراء التحليلات الإحصائية المطلوبة، كالارتباط والانحدار وغيرها.

وقد بين (Delone and Mclean)[18،17،1] أن ا لأبعاد الواردة في نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) تمثل متغيرات تابعة، ولا بد من توسيع النموذج ليشتمل على العديد من المتغيرات الخارجية، التي تؤثر على نجاح نظم المعلومات . وعليه فإن الدراسة الحالية توصي بعدل المزيد من الأبحاث للتأكد من مدى ملاءمة نموذج D&M لفحص فعالية نظم المعلومات، وإمكانية توسيع هذا النموذج ليشمتل على متغيرات مستقلة تؤثر على هذه الفعالية.

المراجع

1. Delone, W.H, Mclean, E.R, , "The Delone and Mclean Model of Information Systems Success: a Ten- Year Update", Journal of Information Systems, 19: (2003).
2. Chang, J. C., King, W. R., "Measuring the Performance of Information Systems: A Functional Scorecard", Journal of Management Information Systems, 22(1): pp. (2005).
3. Seddon, P. B., Staples, S., Patnayakuni, R., Bowtell, M, "Dimensions of Information Systems Success", Communication of the Association for Information Systems, 2(20) ., (1999).
4. Myers, B. A., McDaniel, R. G., Miller, R. C., Ferrency, A. S., Faulring, A., Kyle, B. D., Mickish, A., Klimovitski, A., Doane, P., "The Amulet environment: New models for effective user interface software development", IEEE Transactions on Software Engineering, 23(6): (1997).
5. Brown, C., "Horizontal Mechanisms under Differing IS Contexts", MIS Quarterly, 23(3): (1999)
6. Sabherwal, R., Jeyarajm A., Chowa, C., (2004), "Information Systems Success: Dimensions and Determinants", Working paper, Retrieved: 8,September, 2006, From: www.smith.umd.edu.
7. Rai, A., Bajwa, D.S., "An Empirical Investigation into Factors Relating to Relating to the Adoption of Executive Information Systems: An Analysis of EIS for Collaboration and Decision Support", Decision Sciences, 28(4): (1997),
8. Fishbein, M., Ajzen, I., (1975), "Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research", Reading, MA: Addison-Wesley, Retrieved From: http://www.ciadvertising.org.
9. Ajzen, I, "The Theory of Planned Behavior", Academic Press Inc, 50: 179-211, ., (1991)
10. Venkatesh, V., G. Morris, M. G., Davis, G. B, Davis, D. D, "User Acceptance of Information Technology: Toward A Unifeid View", MIS Quarterly, 27(3) (2003)
11. Davis, F. D. "Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology". MIS Quarterly, 13(3) (1989).
12. Mathieson, K., "Predicting user intentions: Comparing the technology acceptance model with the theory of planned behavior", Information Systems Research, 2(3): (1991).
13. Taylor, S., Todd, P, "Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models", Information Systems Research, 6(2): (2001).
14. Bagchi, D., Stohs, S.J., Downs, B.W., Bagchi, M., Preuss, H.G., "Cytotoxicity and oxidative mechanisms of different forms of chromium", Toxicology, 180: (2002).
15. Ma, Q., Liu,L, "The Technology Acceptance Model: A Meta- Analysis of Empirical Findings", Journal of Organizational and End User Computing, 16(1): Jan-Mar 2004.
16. Benbasat, I., Barki, H., "Quo vadis, TAM?", Journal of Association for Information Systems, 8(4): (2007).
17. DeLone, W.H., and McLean, E.R, "Information systems success: The quest for the dependen variable", Information Systems Research, 3, 1, 60–95.,(1992).
18. DeLone, W.H., and McLean, E.R, "Information systems success Revisited", Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences.,(2002).
19 Seddon, P.B, "A Re-specification and Extension of the Delone and Mclean's Model of IS Success", Information Systems Research, 18(3) (1997).
20 Seddon, P.B, "A partial Test Development of Delone and Mclean's Model of IS Success", the international Conference of Information Systems, Vanconver., (1994).
21. Shannon, C.E., and Weaver,W , "The Mathematical Theory of Communication". Urbana, IL: University of Illinois Press1949.
22. Mason, R.O., "Measuring information output: A communication systems approach", Information & Management, 1(5): (1978).
23. Rai, A., Lang, S. S., Welker, R. B., "Assessing the Validity of IS Success Models: An Empirical Test and Theoretical Analysis", Information Systems Research, 13(1): (2002).
24. Roldan, J.L, Leal, A., "A Validation Test of an Adaptation of the Delone and Mclean's Model in the Spanish EIS Field", Idea Group Publishing: (2003).
25. Hellsten, S-M., Karkove, M., "The DeLone and McLean Model of Information Systems Success- Original and Updated Models", SIGCHI Conference, (2006).
26. Halawi, L., McCarthy, R.,"Which Theory Applies: An Analysis of Information Systems Research", Issues in Information Systems, 7(2): (2006).
27. Vaidya, K., "Applying the Delone & Mclean Information Systems Success Model to Measure Public

e-Procurement Success", Proceedings of CollECTeR: (2007).
28. Gallivan, M. J., "Organizational Adoption and Assimilation of Complex Technological Innovations: Development and Application of a New Framework", Database for Advances in Information Systems, 35(3): (2001).
29. Fagan, M.H, Wooldridge, B.R, Neil, S, "Support for Computer Users: Concept Development and Measurement", IACIS, (2002).
30. Heo, J., and Han, I., "Performance Measures of Information Systems (IS) in Evolving Computing Environments: An Empirical Investigation", Information & Management, 1(4): (2002).
31. Gable, G.G, Sedera, D., Chan, T., "Enterprise Systems Success: Ameasurement Model", Twenty-Fourth International Conference on Information System, (2003).
32. Wu, J., Wang, Y., "Measuring KMS success: A respecification of the Delone and Mclean's model", ScienceDirect, 43(1): (2006).
33. Seen, M., Rouse, A., Beaumont, N. Mingins, C, "The Information Systems Acceptance Model: A Meta Model to Explain and Predict Information Systems Acceptance and Success", Manosh University, ISSN 1327-5216 (2006).

المشاركة السياسية في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي

نحو بناء نموذج للسلوك الانتخابي في الإمارات العربية المتحدة

Political Participation in the Election of the Federal National Council Towards Building Voting Model in the United Arab Emirates

د.عبدالفتاح ياغي*

Dr.Abdulfattah Yaghi *

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء نموذج للسلوك الإنتخابي الخاص بدولة الإمارات العربية المتحدة بناءا على الإستطلاع الميداني لآراء المواطنين الإماراتيين حول مشاركتهم في انتخابات المجلس الوطني الإتحادي لعام ٢٠١١م. و لهذه الغاية فقد تم توزيع إستبيان خاص بالدراسة على عينة عشوائية من ١٨٠٠ مواطن و مواطنة. و تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS و توظيف أساليب التحليل الوصفي و تحليل التباين الأحادي ANOVA و معاملات إرتباط بيرسون Pearson. و كانت تساؤلات الدراسة هي: هل آراء المواطنين في إنتخابات المجلس الوطني الاتحادي إيجابية أم سلبية؟ و ما هي العوامل ذات الأولوية بالنسبة للمواطنين عند اختيار مرشحٍ معين؟ و ما هي محددّات السلوك الانتخابي للمواطنين الإماراتيين؟ و قد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ نموذج السلوك الانتخابي في المجتمع الإماراتي يعتمد بقوة على أربعة عوامل رئيسية هي: الوعي السياسي، و الثقافة الانتخابية للمواطن، و طموح الناخب بترشيح نفسه لعضوية المجلس الوطني في المستقبل، و وجود علاقة معرفة شخصية بين الناخب و المرشح. كما يتأثر السلوك الإنتخابي بدرجة أقل بعوامل أخرى مثل الشعارات الانتخابية، و الوعود الانتخابية، و حجم الحملة الانتخابية، و ما يقوله الآخرون عن المرشح، و درجة القرابة مع المرشح، بالإضافة إلى عمر المرشح و الإماراه التي جاء منها. و قد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات على هذا الموضوع من أجل الوصول إلى فهم أعمق للسلوك الانتخابي في الدولة و أن تتم الدراسات قبل و بعد عملية الاقتراع. بالإضافة إلى ضرورة التركيز على التواصل الانتخابي الإلكتروني و عدم الركون إلى الدعم القبلي للفوز في الإنتخابات.

الكلمات الإفتتاحية: انتخابات – مشاركة سياسية – مجلس وطني – تصويت– إمارات

Abstract

The purpose of the present study is to examine public opinion in the United Arab Emirates about Emiratis' participation in the election of the Federal National Council (FNC). To this end, a questionnaire was used to collect responses from a random sample of ١٨٠٠ Emirati citizens. SPSS was utilized. Univariate and bivariate analyses were used to answer the three research questions: do people perceive the FNC election as a positive or negative experience? What are the important criteria to elect a candidate? and what are the predictors of the voting behavior? Findings of the study reveal that voting behavior was strongly correlated with political awareness, democratic culture, having ambitions to run one day for the FNC, and having a connection with a candidate. Voting behavior was also moderately correlated with factors such as content of election campaigns, scale of campaigns, election promises, what people say about the candidate, family ties with a candidate, and age of the candidate. The study recommended that more studies should be conducted before and after casting votes in order to further understand Emiratis' voting behavior. In addition, electronic campaigning was emphasized and candidates were recommended to improve political campaigns and not to rely on tribal connections to win the election.

Keywords: Election- Political Participation- National Council- Voting- Emirates .

*قسم العلوم السياسية – جامعة الإمارات

*Department of Political Science,UAE university

(البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الاجتماعية للدورة التاسعة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم)

مقدمة

تسارع التمكين السياسي للمواطن الإماراتي منذ إجراء الانتخابات الأولى عام 2006م لأجل اختيار نصف أعضاء المجلس الوطني الاتحادي [(1)] . وفي عام 2011 م صدرت قوانين وسعت من مظلة التمثيل الديمقراطي عن طريق زيادة عدد أعضاء الهيئة الإنتخابية. لكن بالرغم من هذه القوانين إلا أنَّ إقبال المواطنين على المشاركة في الانتخابات من خلال التصويت (الاقتراع) كانت ضئيلة [(2)]. و على الرغم من أنَّ ضعف الإقبال على التصويت قد لا يعني بالضرورة عدم أهمية الإنتخابات أو ضعف المجلس الوطني الاتحادي، إلا أنَّ عدم الإقبال على التصويت يُظهر أنَّ المشاركة السياسية قد لا تكون لها أولوية كبيرة لدى كثير من المواطنين [(4،3)]. فالمتعارف عليه هو أنَّ سلوك المواطنين في أية إنتخابات إنما هو تعبير سياسي عن آرائهم و تطلعاتهم . و يُعتبر حجم الإقبال على التصويت أحد أهم المعايير العالمية لوصف المشاركة السياسية الديمقراطية[(6.5)]، أي أنّ التحول الديمقراطي في المجتمع إنما يتناسب طردياً مع نسبة إقبال المواطنين على المشاركة السياسية من خلال قيامهم بمجموعة أنشطة مثل تسجيل أسمائهم في جداول الناخبين، و الحصول على بطاقاتهم الانتخابية ، و الاقتراع أو إجراء التصويت الفعلي يوم الانتخابات .

إنَّ مفهوم الإقبال على التصويت يستمد أهميته من مضامينه السياسية و القانونية و الإجتماعية و الثقافية [(7)]. فالتصويت في الانتخابات يعني فيما يعني أنَّ أفراد المجتمع يعتبرون أنفسهم شركاء في تحمل مسؤولية إدارة الدولة عن طريق ممارسة عملية التصويت. كما أنَّ التصويت يُعتبر تَوظيفاً للحقوق القانونية للمواطن و استغلاله لهذه الفسحة الديمقراطية [(8)] . و للتصويت مضامين اجتماعية و ثقافية لأنها غالباً ما تعكس تكتل أصحاب التوجهات المتقاربة أو أبناء المنطقة الواحدة أو أبناء العائلة الواحدة لتأييد مرشح معين، و هذا بحد ذاته يعكس مستوى ثقافة المواطنين و درجة وعيهم السياسي من خلال كيفية اختيارهم للمرشح الذي يصوتون له.

بالرغم من أنَّ المشاركة السياسية في المفهوم الديمقراطي هي عملية متكاملة بحيث لا يمكن اختصارها بمجرد سلوك الانتخاب ذاته، إلا أنَّ معظم الأدبيات السياسية و الممارسات العملية في مختلف دول العالم تعتبرُ التصويت السلوكَ الفاصل بين الديمقراطية و عدمها [(9)]. أيّ أنَّ إجراء عملية التصويت أصبح هو السلوك السياسي الأكثر ملاحظة و ظهوراً مقارنة بسلوكيات ديمقراطية أخرى كالتكتل الحزبي و المساءلة الحكومية . فالمشاركة في التصويت تعني أنّ المواطن أصبحَ واعياً و مدركاً ليس فقط لحقوقه القانونية و السياسية و إنما أصبح أيضاً متفهماً للدور الذي يلعبه هو شخصياً في صياغة الواقع السياسي في مجتمعه [(7)]. ليس هذا فحسب، بل أنَّ مؤسسات مراقبة الشفافية و منظمات حقوق الإنسان الدولية أصبحت تنظر لعملية التصويت على أنها معيار التمييز الأقوى الذي يقيس درجة شيوع الحرية في الدول و درجة الإستقرار فيها [(10)]. فالدولة التي يمارس فيها المواطنون حقوقهم الانتخابية ويقبلون على صناديق الاقتراع بكثافة و بشكل متزايد فإنها توصف بأنها دولة تسود فيها الحريات العامة

و القدرة المجتمعية و الفردية على تأسيس شراكة حقيقية مع الحكومة. فالشراكة تجعل المواطن مسؤولاً عن استدامة التنمية في المجتمع و المحافظة على مكتساباتها [11]. و هذا كلُّه لا يمكن أن يحدث إلا إذا كان المجتمع مستقراً و مزدهراً. بكلمة أخرى، إنَّ المشاركة في الانتخابات و التصويت فيها يشيران إلى مدى استقرار المجتمع ووعيه و نضوجه ثقافياً و سياسياً. لهذا، فإنَّ دراسة السلوك الانتخابي في الإمارات يكتسب أهمية خاصة.

أهمية الدراسة و مشكلتها و تساؤلاتها

إنَّ الدراسة الحالية هي بحث علمي ريادي في دولة الإمارات العربية المتحدة من حيث التوقيت و الموضوع. فإجراء و إعداد هذه الدراسة يأتي في وقت زمني يتوافق مع الانتخابات الثانية للمجلس الوطني. كما أنَّ لموضوع الدراسة دور مهم في تطوير الفهم العلمي للسلوك الانتخابي و المشاركة السياسية في المجتمع الإماراتي. بما أنَّ المشاركة السياسية أو التصويت تحديداً هي العلامة الفارقة و الأكثر تميزاً في الحياة الديمقراطية للشعوب، فإنَّ دراسة هذا السلوك الانتخابي يصبح مطلباً بالغ الأهمية. و تزداد هذه الأهمية عند بحث الحياة السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة و ذلك لانعدام الدراسات العلمية حول هذا الموضوع [10]. كما تزداد أهمية الدراسات في الوقت الذي يحتاج صانعو القرار و الباحثون إلى فهم واضح لمحددات و مؤثرات و كنه الانتخابات في المرحلة الحالية و التي تشهد مزيداً من التوسع في الديمقراطية في الدولة و في الوطن العربي ككل.

بالرغم من أهمية أحد أهم الأحداث السياسية في الحياة الديمقراطية في دولة الإمارات العربية المتحدة ألا و هو انتخابات المجلس الوطني الاتحادي لعام 2011م إلا أنَّ غالبية أعضاء الهيئة الانتخابية لم يمارس حقة الانتخابي بشكل مُرضي. فنسبة التصويت في الإنتخابات لم تتعدى 28% [1]. و هذه النسبة المتواضعة قد تشير إلى وجود خلل أو أكثر في التعامل مع العملية الديمقراطية نفسها. إلا أنَّ غياب الدراسات العلمية لهذا الموضوع لم يتيح لنا حتى الآن معرفة الأسباب أو الظروف التي حالت دون انخراط نسبٍ أكبر من المواطنين في التصويت. فمعظم ما تم كتابته حول هذا الموضوع حتى الآن هو كتابات وصفية و تقارير صحفية عامة من المراقبين و المتتبعين لعمليات التصويت و لم يتعدّى التوصيف إلى تحليل معمق لجوانب عملية المشاركة في الانتخابات [5]. وهذا النقص في الدراسات العلمية منذ تاريخ إجراء أول انتخابات للمجلس الوطني الاتحادي عام 2006م يتناقض مع ما يجري في معظم الدول التي تشهد إنتخابات. ففي تلك الدول تقوم الجهات البحثية بدراسة الأسباب و المعيقات و المحفزات و الظروف التي تحيط بالعملية الانتخابية من جميع الجوانب. و يستقطب سلوك المواطنين في الانتخابات جلَّ هذا الاهتمام و ذلك لأن التصويت كما ذكِر سابقاً هو عنصر أساسيّ في العملية الديمقراطية. فالأهمية العلمية لدراسة السلوك الانتخابي قد لا تقل أهميةً عن العائد المجتمعي و السياسي لهذا الفهم حتى يسهل التنبوء به في المستقبل، أو التأثير عليه بشكل يُحَسنُ من المشاركة السياسية.

لهذا كله، فالدراسة الحالية تتعمق في بحث توجهات و آراء المواطنين الإماراتيين حول المشاركة في الانتخابات

و التصويت و متابعة الحملات الانتخابية و غيرها من نشاطات ديمقراطية مرتبطة بالانتخابات. ولهذا الغرض العلمي القيِّم، فإنَّ الدراسة تحاول الإجابة على التساؤلات البحثية الثلاثة التالية:

أولاً: هل آراء المواطنين في انتخابات المجلس الوطني الإتحادي إيجابية أم سلبية؟

ثانياً: ما هي العوامل ذات الأولوية بالنسبة للمواطنين عند اختيار مرشح معين؟

ثالثاً: ما هي محددّات السلوك الانتخابي للمواطنين الإماراتيين (أي ما هي مكونات نموذج السلوك الانتخابي في الإمارات)؟

هدف الدراسة

من خلال الإجابة عن التساؤلات البحثية، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تقديم بحث علمي موثوق في إجراءاته وبياناته و نتائجه بحيث يكون في ذلك عوناً لصانعي القرار في تصميم السياسات العامة ذات العلاقة. كما تهدف الدراسة إلى تشخيص الأسباب و العوامل المحتملة في التأثير على قرار المواطن في الذهاب إلى صناديق الاقتراع والإدلاء بصوته. و إذا تم تشخيص هذه الأسباب و العوامل فإننا نصبح أكثر قدرةً على تحديد جوانب الضعف المحتملة في سير العملية الانتخابية و كذلك تحديد جوانب القوة فيها. وعندها فإنَّ صانعي القرار سيكونون أكثر قدرةً على تحسين مخرجات العملية الانتخابية في المستقبل من خلال تعزيز جوانب القوة و معالجة مكامن الضعف أو الخلل.

ومما لا شك فيه أن الأهداف سابقة الذكر تهدف بشكل رئيسي إلى تطوير نموذج (model) متكامل يكون قادراً على وصف السلوك الانتخابي في دولة الإمارات العربية المتحدة، و بالتالي وضع الإمارات في مستوى الدول الديمقراطية التي لديها نموذج انتخابي خاص بها [12]. و لأن هذا النموذج سيكون هو الأول من نوعه في الإمارات فإنه سيكون مرجعاً مهماً جداً للباحثين و للسياسيين و لصانعي القرار و للمرشحين أنفسهم و ذلك للاستفادة من المعلومات القيمة التي يوفرها لهم حول سلوك الناخبين. إنَّ "النموذج الانتخابي للمواطن الإماراتي Model of Voting Behavior of Emiratis" يقوم بدور النظرية التي توجهنا إلى اتخاذ القرارات السليمة التي تستند على بيانات أولية تم جمعها في الدراسة الحالية من المواطنين أنفسهم و تم تحليلها بطريقة علمية موثوقة. و يوفر النموذج فرصةً للمواطنين الطامحين في ترشيح أنفسهم في المستقبل من جهة تصميم و إدارة حملاتهم الانتخابية بأسلوب علمي ناجح بحيث يتمكنوا في حملاتهم من الحصول على أكبر عدد ممكن من أصوات الناخبين. كما لهذا النموذج فوائد اقتصادية لأنه يوفر على كثير من المرشحين إنفاق الأموال على حملات دعائية وانتخابية قد لا تكون ناجحة في استقطاب أصوات الناخبين خاصةً و أنَّ أعداد المرشحين في تزايد مستمر مما يعني أن المنافسة بين المرشحين ستزداد حدَّة في الانتخابات القادمة مما يتطلب تصميم حملات إنتخابية قادرة على استهداف الناخبين و استقطابهم.

و من جهة أخرى، سوف يُمَكِّن النموذج الانتخابي الحكومة من تحسين نتائج الإنتخابات من خلال استهداف شرائح معينة لتشجيعها على ممارسة حقوقها القانونية في الترشح و التصويت.

التعريفات الإجرائية

إنَّ العملية الإنتخابية Election هي عملية سياسية يقوم من خلالها المواطن بتسجيل إسمه في سجلات الناخبين قبل بدء عملية التصويت (13). و يرتبط بالعملية الانتخابية عمليتان هما الترشح و التصويت. أما الترشح فهو قيام أحد المواطنين بتسجيل إسمه لدى الجهات الحكومية الرسمية كمرشح للإنتخابات Candidate، و يتم تحديد الدائرة الانتخابية أو المنطقة التي سوف يرشح نفسه فيها. أما التصويت Voting فهي قيام المواطن (عضو الهيئة الانتخابية) الذي تنطبق عليه شروط الانتخاب بحسب القانون بالذهاب إلى صندوق الاقتراع Ballot Box والإدلاء بصوته عن طريق اختيار المرشح أو المرشحين الذين يرغب بأن يمثلوه في المجلس الوطني الاتحادي (14) أما الهيئة الانتخابية College Electoral فهي أسلوب تعتمده الإمارات في انتخابات المجلس الوطني بحيث يتم وفق نظام معين اختيار عدد معين من المواطنين و السماح لهم بالاقتراع، كما يكون المرشحون من بين أعضاء هذه الهيئة (10).

حدود الدراسة

نظراً لأنَّ الدراسة الحالية هي الأولى حول انتخابات 2011م في الإمارات، فإنها سوف تقتصر على استطلاع آراء عينة عشوائية من المواطنين الإماراتيين بشكل عام حول العملية الانتخابية دون التفريق بينهم على أسس جغرافية. و التزاماً بأهداف الدراسة فإنَّ عملية الاستطلاع تشمل المواطنين المقيمين في الدولة وقت إجراء الدراسة (من 2011/9/20 إلى 2011/11/20م) دون غيرهم ممن يدرس أو يعمل أو يقيم خارج الدولة. كما أنه نظراً لتعذر الحصول على قوائم كاملة للمواطنين المسموح لهم بالتصويت (الهيئة الانتخابية)، فقد عمدت الدراسة الحالية إلى إستطلاع آراء المواطنين بشكل عام ممن هو داخل الهيئة الانتخابية أو خارجها على اعتبار بأنَّ الهيئة الانتخابية متغيرة و من لم يندرج إسمه فيها خلال الدورة المنصرمة فقد يدخلها في الدورة القادمة. لهذا، فقد تم صياغة أسئلة الدراسة بأسلوب يتناسب مع هذا الواقع.

صعوبات الدراسة

إنَّ أهم تحدٍّ للدراسة هو صعوبة الحصول على المعلومات المستفيضة حول جوانب العملية الانتخابية و اختيار الهيئة الانتخابية. كما شكَّلَ غياب الدراسات العلمية المنشورة في مجلات علمية مُحكَّمة تحدّ آخر، مما أدى إلى الاعتماد على المصادر المنشورة بالإنجليزية أكثر من تلك المنشورة بالعربية. و نظراً لأنَّ الانتخابات في حد ذاتها أمرٌ جديد في المجتمع الإماراتي، فقد أبدى بعض المستجيبين تردداً أو عدم رغبة في الإفصاح عن رأيه في جوانب الانتخابات. إلا أنَّ هذه الصعوبات تم تذليلها بشكل كبير بحيث لا تؤثر على صدقية الدراسة و قدرتها على تحقيق أهدافها.

محددات الدراسة

نظراً لطبيعة المرحلة الانتقالية التي يعيشها المجتمع الإماراتي فإن عملية المسح الميداني تعتمد على أسلوب الاستبيان المعدّ على أسس علمية كوسيلة لجمع البيانات. و تفترض الدراسة بأنَّ إجابات المواطنين على استبانة

الدراسة هي استجابات معتبرة علمياً خاصة و أنَّ أدوات الدراسة و أساليبها تلتزم بالمنهج العلمي و تتبع البروتوكول البحثي المتبع عالمياً من حيث ضمان حقوق المستجيبين (المواطنين) من حيث طوعية مشاركتهم في الدراسة و ضمان سرية إجاباتهم و حماية خصوصيتهم و عدم استخدام بياناتهم إلا لأغراض علمية و بحثية كما جاء في رسالة التغطية التي تم توزيعها مع الاستبيان و تعتبر جزءاً لا يتجزأ منه.

أدبيات الموضوع

يُعتبر المجلس الوطني الاتحادي شكلاً مصغراً للسلطة التشريعية. لكن خلاف ما هو معروف في الدول ذات النظم البرلمانية، فإنّ المجلس الوطني في الإمارات ما يزال يتمتع بصلاحيات استشارية أكثر منها برلمانية. أي أنَّ المجلس لا يقوم بسن القوانين و التشريعات و محاسبة السلطة التنفيذية أو إجراء تحقيقات برلمانية كما هو الحال في الولايات المتحدة أو الأردن أو بريطانيا أو الكويت على سبيل المثال [15،16،17]. لكن و بحسب القانون فإنَّ المجلس الوطني يتمتع بصلاحيات و يمارس المهام التي تؤهله ليصبح في المستقبل ذي إختصاصات تشريعية بالإضافة لعمله الاستشاري و من أهم صلاحيات المجلس الحالية بحث التعديلات الدستورية، و إعداد مسودات القوانين و مشاريعها ومناقشة الموازنة العامة للدولة، و بحث الاتفاقيات الدولية، و مراقبة أعمال الحكومة [1،18،19].

ضمن الثقافة السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة فإنَّ الانتقال الديمقراطي يحدث على وتيرة متواصلة. فقد جرت في عام 2006م أول انتخابات للمجلس الوطني الإتحادي. و في عام 2011م جرت الإنتخابات الثانية لهذا المجلس [18]. و قد تبنت الحكومة نظام الهيئة الانتخابية بحيث يتلاءم هذا النظام مع التطور التدريجي الذي يمر فيه المجتمع الإماراتي. و يقوم نظام الهيئة الانتخابية على اختيار الحكومة و بشكل يشبه العينة العشوائيه أسماء عددٍ من المواطنين و الذين يمكنهم التصويت في الانتخابات. كل من هو خارج هذه القائمة من الأسماء لا يسمح له بالتصويت. و قد عمدت الحكومة إلى زيادة حجم الهيئة الانتخابية بحيث بلغت عام 2011م ما مجموعه 129000 ناخباً [20].

ورشح ما مجموعه 469 مواطناً نفسه لانتخابات المجلس للفوز بالمقاعد العشرين. فقد ترشح 117 شخصاً في أبوظبي، و 124 في دبي، و 94 في الشارقة، و 34 في عجمان، و 60 في رأس الخيمة، و 19 في أم القيوين، و 21 في الفجيرة. و كان عدد النساء اللواتي خضن تجربة الترشح لعضوية المجلس الوطني الإتحادي هو 85 سيدة و قد فاز منهن سيدة واحدة من إمارة أم القيوين [3]. هذا و يوضح القانون أن توزيع مقاعد المجلس بحسب الكثافة السكانية هي كما يلي: أبو ظبي 8 مقاعد، و دبي 8 مقاعد، و الشارقة 6 مقاعد، و رأس الخيمة 6 مقاعد، و عجمان 4 مقاعد، و ام القيوين 4 مقاعد، و الفجيرة 4 مقاعد [3]. و قد بلغت نسبة الإقتراع العام في الدولة حوالي 28% و هي نسبة متواضعة مقارنة بعام 2006 حيث كانت حوالي 70% [19]. و قد قامت السلطة التنفيذية بتعيين عشرين عضواً ليكملوا العدد الكلي لأعضاء المجلس و هو أربعين عضواً (عشرين منتخبين و

عشـرين معينـين). و تشـير إحصـاءات بعـض الدراسـات العالميـة [22،21] إلـى أنَّ نسـب التصـويت فـي مختلـف الانتخابـات فـي دول العـالم قد تراوحت بـين 94% فـي مالطـا و 21% فـي جمهوريـة مـالي. و هـذا يعنـي أنَّ نسبة التصويت في الانتخابات في الإمارات تندرج ضمن المستويات المتواضعة مقارنة بالنسب العالمية. لكن كما تؤكد لينز و زملاؤها [23] فإنَّ اختلاف البيئة والظروف التاريخية و عمر الديمقراطية في الدول قد تؤدي إلى حدوث اختلافات واضحة في حجم المشاركة السياسية. و هذه هي خصوصية كل مجتمع بشرط أن لا تظل هذه النسب منخفضة في جميع السنوات. في الجزء التالي سوف يتم شرح أهم الدراسات ذات العلاقة.

نظراً لأهمية فهم السلوك الانتخابي في دول العالم فقد بذل العديد من المفكرين و الباحثين جهوداً كبيرة لجمع البيانات حول سلوك الناخبين و تحليلها من أجل صياغة تصورات ونظريات توضح هذا السلوك. و من أقدم هذه الجهود هي تلك التي بذلها الموند و فيربا [24] و فيربا و ناي [25] في الولايات المتحدة و التي نبهت إلى وجود علاقة بين السلوك الإنتخابي و عوامل أخرى هامة كالوضع الإجتماعي و التعليم و مستوى الدخل و درجة الوعي السياسي Political Efficacy لدى المواطنين. ثم توالت الدراسات التي أضافت مزيداً من الضوء على هذه الظاهرة المهمة. و فيما يلي شرح لأهمها مع الأخذ بعين الاعتبار عدم توفر دراسات علمية حول السلوك الانتخابي في منطقة الخليج العربي تحديداً. إذ ترتبط معظم الدراسات العربية حول الصراع السياسي بين النخب الحاكمة [26] أو الإصـلاح القـانوني أو السياسـي [28،27]. لهذا السـبب فسيتركز الجـزء التـالي مـن الدراسـة علـى الأبعـاد النظريـة للسلوك الانتخابي.

قام برادي و زملاؤه[29] بتطوير نموذج يشرح سلوك الناخبين بالاستناد إلى ظروفهم الاجتماعية و الاقتصادية Socio-Economic Status (SES). و بحسب هذا النموذج فإنَّ المشاركة السياسية و التصويت تحديداً يعتمدا على ثلاثة عوامل رئيسية هي توفر المال و الوقت و المهارات الشخصية. بينما تركز نظرية المشاركة السياسية النشطة على دور توقيت حدوث الانتخابات، فإنَّ دراسة برادي و زملاءه تركز على مدى توفر الوقت الكافي لدى المواطن حتى يتمكن من ممارسة حقه الانتخابي. كما تؤكد الدراسة أنَّ توفر المال الكافي يعطي المواطن فرصةً أفضل من أجل التصويت و قراءة الحملات الانتخابية و إجراء مقارنات بين المرشحين و غير ذلك من أنشطة. كما تشير الدراسة إلى أهمية الذكاء و مهارات القراءة و معرفة استخدام وسائل الاتصال و التلفاز و الكمبيوتر و غير ذلك من الوسائل التي يستطيع المواطن من خلالها التواصل مع المرشحين أو الأقرباء و جمع المعلومات و تحليلها و غير ذلك. أما الأشخاص الذين يفتقدون المال و الوقت و المهارات فهم على الأغلب لا يشاركون في عمليات التصويت.

و يرى داونز [30] أنَّ الناخب هو إنسان عقلاني يقوم باتخاذ قرارات عقلانية محسوبة بدقة. فالناخب يدرس جميع البدائل المتاحة له، ثم يقيم هذه البدائل، و يحدد نقاط القوة و الضعف في كلّ واحد منها، ثم يقوم باختيار البديل الـذي يعظـم مكاسـبه. أمـا فيشـبيان و مـولرو غـودوين [32،31] فيوضـحا بـأنَّ المشـاركة السياسـية و التصـويت فـي

الانتخابات تحديداً يتأثرا بثلاثة عوامل رئيسية هي: موقف الناخب من سلوك المرشحين، و منظومة القيم التي يؤمن بها الناخب، و الحوافز التي تتوفر للناخب حتى يقوم بالتصويت. و يتفق مع هذا الرأي وايتلي و سيد [33] إذ يؤكدا أنَّ الحوافز هي عامل هام جداً يدفع المواطن للمشاركة أو عدم المشاركة خاصة و أنَّ التصويت في حد ذاته مكلف بالنسبة للمواطن و ذلك لأنَّ عليه هدر الوقت و الجهد في التصويت و الذي ليس له عادةً أي مردود فوري ملموس يعود على المواطن بمنفعة سريعة. و بحسب هذه النظرية فإنَّ أهم الحوافز التي قد تتوفر للناخب هي رغبته بالمشاركة في الانتخابات حتى يتعلم مهارات سياسية قد تشبع رغباته و طموحه في أن يرشح نفسه لأحد المناصب الرسمية في يوم من الأيام. كما أن حافز رؤية سياسيين أو التواصل مع أشخاص مهمين و رسميين قد يعتبر حافزاً بالغ الأهمية لبعض المواطنين الطامحين.

حول المشاركة السياسية النشطة أكدَ كرامبين[34] أنَّ سلوك الناخبين يتأثر بالظروف المحيطة بهم و عامل الوقت. فإذا حدثت الانتخابات خلال وقت مناسب بالنسبة للمواطنين فإنهم سيكونون أكثر حافزية للتصويت. فمثلاً، إذا كان يوم الاقتراع هو يوم عطلة نهاية الإسبوع، فإن المشاركة السياسية ستكون أفضل مما لو كان يوم الاقتراع هو أحد أيام الأسبوع و التي يكون فيها المواطنون مشغولون في أعمالهم و وظائفهم. كما تؤثر الظروف المحيطة بالمواطن و تلك المحيطة بعملية الإنتخاب أجواءاً إما إيجابية تساعد على زيادة نسب التصويت أو سلبية تؤدي إلى خفض نسب التصويت. و توضح الدراسة بأنَّ الانتخابات التي يتم إجراؤها خلال الأزمات الاقتصادية أو الظروف المناخية القاسية كسقوط الثلوج أو هبوب العواصف الرملية فإنها تقلل من المشاركة في الإنتخاب على عكس الظروف الإقتصادية المستقرة أو ظروف المناخ المعتدلة. و نلاحظ هنا أنَّ هذه الدراسة قد ربطت بين عملية التصويت و عوامل خارجة عن سيطرة المواطن، مما قد يعني أنَّ هذا النموذج الإنتخابي يعطي أهمية كبيرة للبيئة المحيطة بالعملية الانتخابية.

قام كلينيكو[35] بتطوير نموذج انتخابي قائم على مقياس من أربع درجات يقيس فيه حجم المشاركة السياسية. و يوضح النموذج أنَّ تصويت المواطن في الانتخابات يرتبط طردياً بدرجة إنغماسه أو مشاركته في الأنشطة السياسية بحيث يزيد التصويت كلما زاد انغماس المواطن في الأنشطة السياسية. و بناءاً على المقياس الذي طورته الدراسة فإنَّ المشاركة السياسية للمواطنين يمكن أن تصنف تحت أحد المقاييس الأربعة التالية:

1. مشاركة معدومة نتيجة الإنعزالية و عدم بذل أي جهد للمشاركة في أية أنشطة سياسية أو أنشطة مجتمعية عامة.
2. مشاركة قليلة أو متقطعة.
3. مشاركة متوسطة يقوم فيها المواطن بالمشاركة في بعض الأنشطة و إهمال أنشطة أخرى.
4. مشاركة كبيرة و مستمرة بحيث يشارك المواطنون في جميع الأنشطة ذات الطابع السياسي كالإنتخابات و التواصل مع أعضاء الحكومة و كتابة الرسائل لهم و متابعة الأخبار السياسية و غيرها.

ونلاحظ في هذه الدراسة أنها ذات طابع وصفي هام لأنها لا تترك لنا تكييف الأسباب التي قد تجعل المواطن لا يشارك أو يشارك قليلاً أو يشارك كثيراً في الانتخابات. أما توريل[36] فتؤكد دراسته أنَّ مشاركة المواطنين في الانتخابات هو تعبير عن إستجابتهم الأخلاقية للعملية السياسية. أي أنَّ المواطن يشعر بأنّه ملزم أخلاقياً بالإدلاء بصوته و أنَّ عدم التصويت قد يعني تقصير الإنسان و تخاذله عن أداء واجباته الوطنية. و يرتبط بهذا المفهوم فكرة أخرى مهمة و هي طوعية المشاركة السياسية، أي أنَّ قيام المواطن بواجباته الأخلاقية نحو وطنه ليس أمراً مفروضاً عليه بقانون أو بسياسة عامة و إنما هو شعور شخصي بالمسؤولية و رغبة ذاتيه بالمشاركة في الاهتمام بشؤون الدولة.

و قدم بيندور و زملاؤه [37] نموذج العوائد بناءاً على الأساس العقلاني للسلوك البشري، حيث انَّ مشاركة المواطنين في الانتخابات يحفزه إدراكهم بضرورة أن يحصلوا على منافع و مكاسب محددة تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم. فالمواطن بحسب هذه الدراسة يقوم بالتصويت للمرشحين الذين يعدوه بأن يقدموا له خدمات أو يساعدوه لتحسين أوضاعه المعيشية. فإذا ما أدرك المواطن أنَّ مرشحاً معيناً لا يستطيع إفادته فإنه لن ينتخبه. كما لا يقوم المواطن أصلاً بالمشاركة السياسية إذا أدرك بأنَّ تصويته لن يعود عليه بعوائد ترضيه. و تقدّم الدراسة تدرجاً عقلانياً للطريقة التي يتصرف بها الناخبون و ذلك كما يلي:

1. تتوفر فرصة للمشاركة السياسية و يُفتح المجال للمواطنين للتصويت في الإنتخابات.
2. يبدأ المواطنون بعمل حسابات لحجم العوائد و المكاسب التي قد يجنوها في حال صوَّتوا لمرشح معين.
3. مع إستمرار العملية السياسية يقوم الناخبون بتعديل توقعاتهم بحسب الظروف و المعطيات العملية.
4. يقوم الناخبون بمراقبة سلوك مرشحيهم الفائزين و متابعتهم لتحديد مدى قدرتهم على خدمة ناخبيهم.

تؤكد رولف [38] بأنَّ عملية التصويت ليست إلا عمليةً اجتماعية بالكامل. أي أنَّ الناخبين لا يصوتون إلا إذا أدركوا بأن مواطنين آخرين غيرهم يقومون بالتصويت. كما يعمد الأقارب و سكان الحي الواحد إلى الذهاب إلى قاعات التصويت كجماعات و ليس كأفراد. لهذا، فالعملية الانتخابية هي ظاهرة اجتماعية و يجب فهمها كسلوك اجتماعي يقوم به جماعات و ليس أفراد. إذا، كلما زادت مشاركة المواطنين في الانتخابات كلما زاد الحافز لدى المواطنين الآخرين للمشاركة. و تزيد تأثيرات الآخرين في تحفيز السلوك الانتخابي كلما زاد تواصل الناس مع بعضهم البعض حيث يتبادلون المعلومات و الآراء و ينسقون فيما بينهم من خلال وسائل الاتصال المتطورة كالهاتف و شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية و غير الإلكترونية.

نرى هنا انَّ سلوك المواطن عند صناديق الإقتراع ليس سلوكاً عبثياً و لا هو أمرٌ عابر، بل هو سلوك منظم يحتمل تفسيره بعدة طرق و ذلك بحسب اختلاف الدولة و ظروف المجتمع. و بشكل عام، فإن ضعف الإقبال على التصويت هو مشكلة حقيقية في معظم الدول الديمقراطية [23،22]. فهذا النوع من المشاركة السياسية قد تكون خلفه أسبابٌ مؤسسية أو قانونية أو إجتماعية أو شخصية. فوجود إجراءات معقدة تجبر المواطنين على إهدار الوقت و الجهد في إستصدار الوثائق قبل التسجيل في كشوف الناخبين و كذلك في الحصول على البطاقات الانتخابية كلها

معيقات مؤسسية قد تضعف حجم الإقبال على التصويت. كما يؤكد تيدين [12] على أنَّ المعيقات القانونية كتقادم نظام الانتخابات أو عدم ملاءمته لواقع المجتمع أو التمييز الذي يفرضه ضد فئات معينة في المجتمع كلها عوامل تؤدي إلى خفض نسب المشاركة السياسية. كما تعتبر الأمية بشقيها القرائية (القدرة على القراءة) و الثقافية (الجهل السياسي) معيقاً كبيراً يجعل المواطنين غير مدركين لحقوقهم الدستورية و لا لأهمية دورهم في مساعدة الحكومة على تطوير و تحسين مستوى الحياة السياسية في الدولة [40،39]. و يؤكد ياغي[41] و هيرلينغر [42] على أنَّ قدرة المواطن على التواصل مع الحكومة و متابعة أعمالها يعتبر عاملاً مساعداً في زيادة نسب المشاركة السياسية. و بغض النظر عن المعيقات التي تحدّ من حجم المشاركة السياسية فإنَّ التصويت في أية انتخابات هو سلوك ديمقراطي و جزء من انخراط المواطن في الحياة العامة و الاهتمام بشؤون المجتمع. بل إنَّ المشاركة في الانتخابات قد يؤثر بوضوح في نوعية السياسات العامة التي تتبناها الدولة. فقد أكد بعض الباحثين على أنَّ ممارسة السلوك الانتخابي يؤدي إلى تغيير واضح في نهج الحكومة في تبني السياسات العامة بحيث تصبح هذه السياسات أكثر قرباً لاحتياجات المواطنين و أكثر قدرةً على تحقيق أهداف التنمية [44،43].

وفي الوطن العربي رغم قلة الدراسات حول السلوك الانتخابي، إلا أنّ بعض الدراسات قد تناولت في بعض جزئياتها جوانب معينة من السلوك الإنتخابي للمواطنين و فيما يلي أهم هذه الدراسات. فقد وضح عيساوي [45] و عبدالناصر [46] و الجيوسي [47] أنَّ غياب المشاركة الديمقراطية في الدول العربية قد يكون ناتجاً عن الظروف السياسية التي تتحكم بالعملية الانتخابية. و من هذه العوامل سطوة القبلية و الجهوية و ضعف المؤسسات الدستورية التي ترعى العملية الديمقراطية كالمحاكم و البرلمان. و يرى غليون [48] أنّ عقدة الأمن و التخوف من انفلات المجتمعات قد يعيق التحرك السريع نحو الديمقراطية السليمة. أما الشميري [49] فلاحظ أنَّ التفرقة المجتمعية بين فئات المجتمع و التمييز الذي يحصل ضد النساء كثيراً ما يعيق التحول الديمقراطي و يقلل من نسب المشاركة في الانتخابات. و يتفق الختاتنة [50] و سعد الدين [51] مع ما سبقهما في التأكيد على أنَّ دراسة الانتخابات الأردنية تظهر تأثير ثقافة المجتمع على سير عملية التصويت مع التشديد على حقيقة أنّ مستوى تعليم الناخبين و خاصة الإناث يؤدي إلى نتائج ايجابية من ناحية تحرير القرار الانتخابي و عقلنة إختيارات الناخبين. و أخيراً، وجد العنزي و الهدبان و غرايبة [52] أنَّ المرشحين للإنتخابات البرلمانية الكويتية قد اعتمدوا في حملاتهم الانتخابية على التركيز على القضايا الاقتصادية و الإصلاح و المساواة و التعليم. لكن الدراسة لم تتطرق إلى اختيارات أو تفضيلات الناخبين الكويتيين.

الطريقة و الإجراءات (المنهجية)

عينة الدراسة: تم توزيع استبانة الدراسة على عينة عشوائية متيسرة من المواطنين الإماراتيين في جميع إمارات و مدن الدولة. و بلغ عدد الاستبانات الموزعة 1800 استبانة. و بلغ عدد الاستبانات المكتملة و الصالحة للتحليل الإحصائي حوالي 1500 إستبانة بنسبة 83%. و يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة و صفاتهم.

يشير جدول رقم (1) إلى أنَّ العينة البحثية هي عينة شابة حيث متوسط عمر المستجيبين هو 27 سنة. و تراوحت أعمار المستجيبين من 21 سنة إلى 60 سنة. و كان أكثر من نصفهم من الإناث (56%). و من حيث المكان الذي يعتبره المستجيبون إمارتهم، فإن غالبية المستجيبين كانوا من إمارة أبو ظبي تلتها الشارقة فرأس الخيمة. و نلاحظ هنا أنَّ توزيع العينة قد لا يتناسب مع التوزيع الفعلي للمواطنين بحسب كل إمارة. و هذه النتيجة تعود إلى ظروف إجراء الدراسة الحالية و حجم المصادر و التمويل المتوفر لها. لهذا، فإنه يُنصح بأن يقوم الباحثون في المستقبل باستقطاب مستجيبين من جميع الإمارات و بنسب تتقارب مع حجم السكان الفعلي في كل إمارة. و يُظهر الجدول رقم (1) أنَّ المستجيبين يعملون في القطاع العام و الخاص و كعسكريين و طلاب. أما من حيث التحصيل العلمي، فإنَّ أكثر من 86% من أفراد العينة حاصلين على ثانوية عامة فأكثر. و اشار حوالي 64% من أفراد العينة إلى أنَّهم يعتبرون أنفسهم من فئة "متوسطي الحالة الإقتصادية."

جدول رقم 1: وصف العينة البحثية

المتغـــير	البيــــان
العمر	متوسط حسابي = 27 سنة
الجنس:	
ذكور	%40.1
إناث	%56.3
الإمارة:	
أبو ظبي	%73.3
الشارقة	%7.1
دبي	%3.8
الفجيرة	%3.8
رأس الخيمة	%6.3
عجمان	%1.6
أم القيوين	%0.8
الوظيفة الحالية:	
موظف قطاع حكومي	%44.8
موظف قطاع خاص	%27.2
موظف عسكري	%8.8
طالب	%8.9
غير ذلك	%6.5
المستوى التعليمي:	
جامعة أو أعلى	%45.7
كلية متوسطة أو ثانوية عامة	%41.1
أقل من ثانوية عامة	%9.2

الوضع الإقتصادي:	
ثري	%3.7
غني	%6.2
متوسط الحال	%64
مستور الحال	%20.4
فقير	%1.6
غير ذلك	%0.9
حجم العينة = 1518	

أداة الدراسة: قام الباحث بتطوير استبيان أو استبانة خاصة بهذه الدراسة و فق المعايير البحثية في المجال السياسي والانتخابي في العالم. و تمت كتابة الاستبيان بلغة عربية سليمة و عرضه على مختصين إثنين لإبداء الرأي و إجراء التعديلات الضرورية قبل طباعة و توزيع الاستبيان. و تكون الاستبيان من أربعة و ثلاثين (34) سؤالاً منها ستة (6) أسئلة شخصية عن العمر و الجنس و الإمارة و الوظيفة و المستوى التعليمي و مستوى الدخل. و من أجل توحيد الإجابات وسهوله جمعها و تحليلها بصورة موضوعية فقد تمت صياغة الأسئلة بإسلوب الأسئلة مغلقة الإجابات، ملحقة بنوعين من الإجابات: نعم و لا، و إجابات على مقياس رانسيس ليكرت. و قد كان قياس مصداقية الاستبيان باحتساب الإتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا هو (0.753). و هذه الدرجة تعتبر عالية و مقبولة [53].

المعالجة الإحصائية: تستخدم الدراسة الحالية برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك من أجل معالجة البيانات الكمية التي تم جمعها من المستجيبين. و من أجل الاجابة على تساؤلات الدراسة، فقد أستخدم أولاً أسلوب التحليل الإحصائي الوصفي من أجل وصف العينة. و لهذه الغاية تم استخراج الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و النسب المئوية. و استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA لمقارنة اجابات الإناث و الذكور. بالإضافة إلى هذا، فقد استخدم معامل بيرسون للارتباط الثنائيPearson Correlation من أجل بناء نموذج انتخابي على أساس البيانات التي تم جمعها.

نتائج الدراسة و مناقشتها

تساؤل الدراسة الأول: هل آراء المواطنين في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي إيجابية أم سلبية؟

يشير الجدول رقم (2) إلى أنَّ آراء المواطنين حول الانتخابات كانت إيجابية في معظمها. فعندما سُئلَ المستجيبون عن مشاركتهم في التصويت فيما لو أتيحت لهم فرصة الاقتراع في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي و بحسب نظام الهيئة الانتخابية، فقد أجاب أكثر من 64% منهم بأنهم يرغبون في الاقتراع، مقابل حوالي 16% فقط ممن يرى بأنه لا يهتم بالاقتراع. و حوالي 20% من العينة أشارت إلى عدم وضوح الرؤيا بالنسبة لها، و هذه نسبة ليست بسيطة لهذه الفئة. لكن يمكننا أن نتوقع هذه النتيجة خاصة و أنَّ المجتمع

الإماراتي يمر في مرحلة تطور ديمقراطي و ما يزال جزء من المواطنين لا يدركون واقع المشاركة السياسية بل و يجهلون أهمية الانتخابات أو دورها. و ما يؤكد هذا الاستنتاج هي الأرقام الواردة في جدول رقم (3) و مضامينها العملية.

جدول رقم 2: المؤشرات العامة للمشاركة في الإنتخابات

المتغـير التـابع	
"لو أتيحت لي فرصة التصويت، فإنني كنت سأدلي بصوتي في صناديق الإقتراع في إنتخابات المجلس الوطني"	
الإجابات	النسبة المئوية (100%)
نعم، سوف أصوت	64.7
لا، لن أصوت	15.6
غير متأكد	19.7
المتوسط الحسابي = 1.553 (على مقياس ثلاثي) إنحراف معياري = 0.8024	

يشير الجدول رقم (3) إلى نتائج بالغة الأهمية تؤكد تلك التي ظهرت في الجدول رقم (2). فكما وجدت الدراسة أنَّ حوالي 20% من المواطنين لا يعلمون إن كانوا سيدلون بأصواتهم في الانتخابات أم لا، فقد يكون سبب هذا التيه أو الضياع هو ضعف التكوين الثقافي و السياسي لجزء غير قليل من المجتمع. فجدول رقم (3) يشير بوضوح إلى أنَّ حوالي 70% من المستجيبين يفتقدون إلى الوعي السياسي بحيث أنهم لا يعرفون معلومات أساسية حول المجلس الوطني الاتحادي أو دوره و مسؤولياته.

ويماثل هذا الضعف ضعفٌ في الثقافة الانتخابية بحيث أشار حوالي 23% فقط من المستجيبين إلى معرفتهم بقانون الإنتخاب و آلية الإقتراع مثلاً. و عندما سئل المستجيبون عن إمكانية أن يرشحوا أنفسهم لعضوية المجلس في المستقبل، لم يبالي الكثيرون بهذا الأمر بحيث أنَّ حوالي 31% فقط أبدى إمكانية خوض الانتخابات في المستقبل. بطبيعة الحال، فإنَّ الرغبة بخوض الانتخابات ليس بالأمر الهين و إنما يتطلب قدراً كبيراً من الوعي السياسي و الثقافي و الخبرة الديمقراطية. وفي المجتمعات التي مرت بتجارب انتخابية كثيرة يمكننا أن نجد بأنَّ قرار الترشح لإنتخابات المجالس التشريعية (مثل المجلس الوطني) تستقطب أعداداً كبيرة من الطامحين إلى لعب دور أكبر في الحياة السياسية [54].

جدول رقم 3: ملخص توجهات المواطنين

النسبة المئوية %	البيـــــان
44.3	وجود صلة بأحد المرشحين
29.7	الوعي السياسي
23.4	الثقافة الانتخابية
31.4	الاستعداد لخوض الانتخابات بالترشح لعضوية المجلس
	العينة = 1518

تساؤل الدراسة الثاني: ما هي العوامل ذات الأولوية بالنسبة للمواطنين عند اختيار مرشح معين؟

في الجدول رقم (4)، يتضح أنَّ أولويات المواطنين و معاييرهم في اختيار المرشحين لعضوية المجلس الوطني قد تكون على غير ما يتمنى المراقبون لعملية التطور الديمقراطي في البلد. إلا أنَّ الأرقام الواردة في الجدول تعطي أملاً كبيراً في أنَّ المواطن الإماراتي بالرغم من قلة تجربته الانتخابية مقارنة بشعوب أخرى، إلا أنه لم ينجرف كثيراً وراء عوامل ثانوية كالمظهر الخارجي للمرشحين. فقد أشار أقل من 22% من المواطنين إلى أنَّ هذا المظهر الخارجي للمرشح يعتبر مهماً بالنسبة لهم. و بالنظر إلى ما يعتبره المواطنون الإماراتيون مهماً بالنسبة لهم عند اختيار مرشحيهم لعضوية المجلس الوطني، فإننا نلاحظ بأنَّ أسلوب الحوار و طريقة الخطاب الانتخابي للمرشحين كانت مهمة و بنسبة حوالي 86%. و هذا معيار جيد لأنَّ أدبيات المشاركة السياسية تؤكد بأنَّ المواطنين بحاجة إلى ممثلين يكونون أقوياء و قادرين على التعبير بقوة عن احتياجات المواطنين (قواعدهم الانتخابية) و باسلوب جاذب و مقنع [(12)]. أما إذا كان عضو المجلس غير قادر على الحديث بأسلوب جيد فقد لا يتمكن من إقناع الآخرين بوجهة نظره و قد لا يتمكن من خدمة المواطنين بشكل فعال.

جدول رقم 4: أولويات إختيار المرشح

النسبة المئوية %	معيار اختيار المرشح
85.8	أسلوب كلام المرشح أو أسلوبه الخطابي
81.6	مستوى تعليم المرشح
78.1	الخبرة السياسية أو الوظيفية السابقة للمرشح
62.7	الوعود الانتخابية التي يعطيها المرشح للناخبين
60.9	عمر المرشح
50.5	الإمارة أو المدينة الأصلية التي جاء منها المرشح
49.7	حجم حملة المرشح الانتخابية
49.2	محتوى الشعارات الانتخابية للمرشح
47.7	جنس المرشح
47.3	المعرفة الشخصية بالمرشح
43.4	درجة القرابة العائلية بالمرشح
41.7	ما يقوله الأصدقاء و الزملاء حول المرشح
40.7	ما يقوله الأقارب حول المرشح
21.2	الشكل و المظهر العام للمرشح

يـأتي مستوى تعليم المرشـح بالدرجـة الثانيـة من حيث الأهميـة و بنسبـة حوالي 82%. و اختيـار المسـتجيبين لهذا المعيـار يُعتبر مؤشراً إيجابياً قد يبشر بنضـج أكبر عند الناخب الإماراتي. و نظراً لأنَّ نسبة كبيرة من المواطنين في الإمارات هم من ذوي التحصـيل الجـامعي، فمن المتوقـع أن يهتم النـاخبون بالمستوى التعليمـي لمرشـحيهم. فـالإفتراض الرئيسـي لـدى الكثيـر مـن الناخبين في مختلف الدول هو أنَّ الشخص المتعلم قد يكون أقدر من غيره على فهم القضـايا العامـة و الحوار مـع الحكومـة و اللاعبين الآخرين فـي اللعبـة السياسية. كمـا قد يتمكن عضـو المجلس المتعلم من التعامل مـع القوانين و السياسـات العامـة و اللجـان المتخصصـة فـي المجلس و التي تتطلب قدراً لا يُستهان بـه من المعرفـة المتخصصـة بالسياسـة و الإدارة و القانون و غيرها من مجالات.

لقد أكدَ حوالي 78% من المستجيبين على أنَّهم يهتمون بالخبرة السابقة للمرشح. فسواءً كانت الخبرة سياسية أم وظيفية فإنَّ الافتراض المبطن هنا هو أنَّ العمل السابق قبل الترشح لعضوية المجلس الوطني هو أمر هام لأنه يدرب المرشح على التعامل مع الآخرين و حل مشاكل المجتمع. بالرغم من أنَّ هذه النتيجة تعتبر إيجابية و قد تدل على بدايات موفقة للناخب الإماراتي، إلا أننا بحاجة إلى مزيد من البحث في العوامل الأخرى التي قد ترتبط مع الخبرة السابقة للمرشح (أنظر الشكل رقم 1). فمثلاً، هل يميز الناخب بين الخبرة السياسية و الخبرة الإدارية؟ أو الخبرة في القطاع العام و الخبرة في القطـاع الخاص؟ و هل الخبرة فعلاً لها مردود ايجابي على أرض الواقع؟

مـن المفـاجيء لمـن يراقـب انتخابـات المجلـس الـوطني أن يجـد المـواطنين مهتمـين بمحتـوى الحملـة الانتخابيـة للمرشـح ووعوده التي يقطعها للمواطنين. فقد بلغت نسبة من يهتمون بهذه الوعود حوالي 63% مـع العلم بأنَّ الناخب الإماراتي و كذلك المرشح الانتخابي ما يزالان في بدايات الطريق إلى توظيف الحملات الانتخابية بشكل فعال. لكن لا بدَّ من التأكيد هنا على أنَّ الوعود الانتخابية رغم أهميتها إلا أننا يجب أن نكون حذرين عند مناقشة تأثيرها على الناخبين و ذلك لسببين. السبب الأول هو أنَّ التجربـة الانتخابيـة فـي الإمـارات مـا تزال يافعـة و بالتـالي فقد لا يدرك المرشـح أنَّ صـلاحيات المجلـس الـوطني محـددة و لا يتمتع المجلس بصلاحيات تشريعية أو رقابية مطلقة كما هو الحال في النظم البرلمانية [55]. و بالتالي فليس من المنطقي أن يعد المرشحون ناخبيهم بوعود لا يستطيعون تحقيقها! و السبب الثاني هو أنَّ الجدول رقم (3) كان قد أشار إلى ضـعف الثقافة السياسـية لـدى المـواطنين، ممـا قـد يعنـي بـأنَّ اهتمـام المـواطنين بـالوعود الانتخابيـة يمكـن أن يكـون سـببه حداثـة تجـربتهم مـع الانتخابات أو ضـعف ثقافتهم السياسـية. فمثلاً، وجدت الدراسـة بأنَّـه عند سؤال المواطنين "هل أنت علـى علم بنظـام انتخابـات المجلس الوطنـي الاتحادي؟"، أجاب 46.6% بنعم و 46.4% بلا. و هذه النسب المئوية قد تعني أنَّ الجهل بنظام الانتخابات قد ينسـحب علـى معرفتهم بصـلاحيات أعضـاء المجلس أو إلـى أي مـدى يمكـنهم أن يعطـوا الوعـود و ينفذوها إذ أنَّ كثيراً من الوعود الانتخابية التي تم جمعها لهذه الدراسة تؤكد أن الكثير من المرشحين قد استخدموا حملات كانت تعد المواطنين بأمور ليست هي أصلاً من صلاحيات المجلس الوطني كخفض معدلات البطالة و زيادة الرواتب!

أخيراً فإنَّ عمر المرشح كان من بين العوامل الهامة في اختيار المرشحين. فقد أكد حوالي 61% من العينة أنَّهم يمكن أن يختاروا المرشح بناءاً على عمره. و هذا شيء يمكن توقعه لأنَّ بعض المواطنين قد يشعر بأنَّ المرشحين الذين يقاربونه سناً قد يكونون أقدر من غيرهم على فهم احتياجاته. كما يمكن أن ينعكس هذا الشعور بحيث يعتقد بعض الشباب أنَّ المرشحين من فئة كبار السن هم أقدر من غيرهم على التعامل مع قضايا الشباب و احتياجاتهم. و سيتضح هذا العامل بشكل أكبر عند مناقشة الشكل رقم (1).

تساؤل الدراسة الثالث: ما هي محدّدات السلوك الانتخابي للمواطنين الإماراتيين (مكونات النموذج الانتخابي في الإمارات)؟

إنَّ تساؤل الدراسة هنا يحاول التنبؤ بالسلوك الانتخابي (التصويت) من خلال تحديد المتغيرات التي ترتبط به و بذلك نستطيع صياغة نموذج للسوك الانتخابي في الإمارات. و من أجل الإجابة على تساؤل الدراسة فقد تم استخدام معاملات الارتباط بيرسون. و يقدم الشكل رقم (1) تصوراً شاملاً للعوامل التي ترتبط إحصائياً مع المتغير التابع. و نلاحظ من الشكل رقم (1) أنَّ متغيراً شخصياً واحداً فقط كان له دلالة إحصائية و هو متغير جنس الناخب. أي أنّ جنس الناخب يؤثر في السلوك الانتخابي للمواطن و طريقة تصويته. و بكلمات أوضح، إنَّ طريقة التصويت في الانتخابات تختلف بين الناخبين الذكور و الناخبات الإناث.

نظراً لأنَّ جنس الناخب كان مهماً في التأثير على السلوك الانتخابي، فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين ANOVA من أجل معرفة تأثير جنس الناخب على سلوكه. و تظهر النتائج في الجدول رقم (5) أنَّ الناخبين الذكور و الإناث قد اختلفوا بشكل هام في نظرتهم أو تعاملهم مع التجربة الانتخابية. فقد تباين السلوك الانتخابي للجنسين في المحاور التالية: قرار المشاركة في التصويت، و العلاقة مع أحد المرشحين، و الوعي السياسي، و الوعي الثقافي الانتخابي، و الاستعداد للترشح، و أولويات التصويت.

و يمكننا أن نقول بأنَّ هذا التباين بين الناخبين الذكور و الإناث قد يكون متوقعاً نظراً لاختلاف دور الطرفين في الحياة السياسية خاصة و أنَّ النتائج الفعلية للإنتخابات تؤكد فوز مرشحة أنثى و احدة مقابل تسعة عشر مرشحاً ذكراً بالرغم من أنَّ عدد النساء اللواتي خضن الانتخابات كان كبير نسبياً (حوالي 85 مرشحة من بين 469 مرشحاً و بنسبة 18% من مجموع المرشحين). كما يمكن أن تؤثر البيئة الاجتماعية المحافظة لمعظم مناطق الإمارات على الطريقة التي يتعامل بها الذكور و الإناث مع المرشحين. لهذا، فقد لا يكون مستهجناً ظهور تلك الفروقات لكننا بحاجة إلى مزيد من الدراسات حول هذا الأمر.

و بالرغم من هذا التباين، فإنَّ الناخبين الذكور و الإناث قد تشابهت ردودهم من حيث اختيار المرشحين الذين تنطبق عليهم ثلاثة معايير هي:

1. أسلوب كلام المرشح و مهاراته الخطابية
2. الخبرة السياسية و الوظيفية السابقة

3. الوعود الإنتخابية للمرشح. و هذه النتيجة بالغة الأهمية لأنها قد تعني بأنَّ المعايير الثلاثة المذكورة هي أهم معايير اختيار المرشح لأنَّ الناخبين من الجنسين تمسكوا بها كما أكد عليها جزء كبير من جميع المستجيبين كما في الجدول رقم و ذلك بنسب 85.5% و 78.1% و 62.7% لأسلوب الكلام و للخبرة و للوعود الإنتخابيه على التوالي.

جدول رقم 5: نتائج تحليل التباين الأحادي

المتغير	مربعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" F	الدلالة*
توجهات المواطنين					
الرغبة في المشاركة في التصويت	12.445	3	4.148	2.437	0.063
وجود صلة بأحد المرشحين	3.995	3	1.332	5.362	0.001*
امتلاك الوعي السياسي	3.995	3	1.332	5.362	0.001*
امتلاك الثقافة الإنتخابية	23.915	3	7.972	7.824	0.000*
الإستعداد للترشح لعضوية المجلس	117.165	2	58.582	31.293	0.000*
معايير اختيار المرشح					
أسلوب كلام المرشح أو أسلوبه الخطابي	21.331	3	7.110	0.613	0.607
مستوى تعليم المرشح	42.964	2	21.482	26.218	0.000*
الخبرة السياسية أو الوظيفية للمرشح	36.525	3	12.175	0.913	0.434
الوعود الإنتخابية التي يعطيها المرشح	369.709	3	123.236	0.361	0.781
عمر المرشح	646.257	3	215.419	12.406	0.000*
إمارة أو مدينة المرشح الأصلية	2086.745	3	695.582	30.134	0.000*
حجم حملة المرشح الإنتخابية	207.201	3	69.067	3.534	0.014*
محتوى الشعارات الإنتخابية للمرشح	335.578	3	111.859	3.808	0.010*
جنس المرشح	251.072	3	83.691	3.920	0.008*
المعرفة الشخصية بالمرشح	1610.345	3	536.782	26.218	0.000*
درجة القرابة العائلية بالمرشح	2858.124	3	952.708	43.601	0.000*
ما يقوله الأصدقاء و الزملاء حول المرشح	177.748	3	59.249	3.332	0.019*
ما يقوله الأقارب حول المرشح	244.154	3	81.385	4.631	0.003*
الشكل و المظهر العام للمرشح	201.191	3	67.064	3.503	0.015*

*الدلالة الإحصائية (p< .05)

إنّ نجاح التجربة الانتخابية في المستقبل يتوجب الاهتمام بالجوانب المختلفة من العملية الانتخابية. و يلاحظ في نتائج تحليل معامل الارتباط بيرسون في الشكل رقم (1) أنَّ العوامل التي تؤثر على سلوك التصويت قد تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات بحسب قوة معامل الارتباط بيرسون. فيظهر من الشكل رقم (1) أنَّ أقوى المتغيرات التي تؤثر في مشاركة المواطنين

(ذكوراً و إناثاً) في التصويت و تُمكننا من التنبؤ بسلوك التصويت هي: الثقافة الانتخابية (r= 0.467)، والوعي السياسي (r= 0.411)، و الرغبة في الترشح لعضوية المجلس (r= 0.309). و هذا يعني بأنَّ اولويات التصويت مرتبطة و بدرجة قوية بمستوى الوعي و الثقافة التي يمتلكها الناخبون. بل إنَّ الناخبين الطامحين بدخول المجلس الوطني يوماً ما قد أظهروا اهتماماً ملموساً بالانتخابات و بالتصويت فيها. و هنا يمكننا أن نلاحظ بأنَّ هذا السلوك الإنتخابي في حدّ ذاته إنما هو نوع من الوعي السياسي و الثقافة الإنتخابية الناشئة.

بناءاً على نموذج السلوك الانتخابي (أنظر شكل رقم 1) و بالإضافة للعوامل الثلاثة القوية السابقة فيمكننا أن نتنبأ بمن سوف يُدلي بصوته في الانتخابات بناءاً على مدى وجود صلة بين الناخب و أحد المرشحين (r= 0.249)، و محتوى الشعارات الانتخابية (r= 0.221)، و حجم الحملة الانتخابية للمرشح (r= 0.215)، و عمر المرشح (r= 0.214) ودرجة قرابة المرشح للناخب (r= 0.214).

و نلاحظ من نموذج السلوك الانتخابي في الإمارات إلى تشابه بعض أجزائه مع نماذج انتخابية في دول أخرى. فكما أكد داونز [30] و بيندور و زملائه [37] في دراساتهم على الجانب العقلاني من السلوك الانتخابي، فإنَّ الناخب في الإمارات قد أظهر قدراً من العقلانية في اختيار مرشحيه و لم يكن سلوكه عشوائياً. أي أنه لا يعطي صوته لأي مرشح دون تمييز. فكما تظهر نتائج الدراسة فالناخب الإماراتي ربط بين إعطاء صوته و بين أمور أخرى كمحتوى الحملة الانتخابية أو ما يقوله الآخرون عن المرشح. و كما وجد رولف [38] و سيد و وايتلي [33] فإن الناخبين الإماراتيين قد دخلوا في نشاط اجتماعي خلال الانتخابات حيث ربط الناخبون بين صلات القرابة و المعرفة بينهم و بين أحد المرشحين، كما أظهر الناخبون اهتماماً واضحاً برأي أقاربهم و أصدقائهم بالمرشحين. أي أنَّ البعد الاجتماعي كان حاضراً بقوة في انتخابات المجلس الوطني لعام 2011.

لهذا، يمكننا القول أنَّ النموذج الانتخابي في الإمارات يحدد سلوك الناخبين الإماراتيين بعوامل عقلانية و اجتماعية وبذلك فهو يتشابه مع سلوك الناخبين في دول أخرى. إلا أنَّ خصوصية السلوك الانتخابي في الإمارات تظهر في جانبين مهمين هما، أولاً، التناقض بين درجة استعداد المواطنين للتصويت و درجة مشاركتهم الفعليه في التصويت. فبينما أكد أكثر من حوالي 65% منهم على استعداده للتصويت، كانت نسبة التصويت الفعلية حوالي 28%. لهذا، فإنَّ المزيد من الدراسات يجب أن تُجرى للوقوف على حقيقة التباين في النسبتين و معرفة ما إذا كان التباين حقيقياً أم ناتجاً عن خلل في طريقة اختيار العينة البحثية في هذه الدراسة. فإذا كانت المشكلة هي في طريقة اختيار العينة البحثية فإنَّ تكرار دراسات مشابهة قد ينهي الإشكال. أما إذا كان السبب حقيقياً، فإنَّ دراسات أخرى يجب إجراؤها لفهم المعيقات القانونية و اللوجستية و التثقيفية و المؤسسية التي قد تكون حالت بين المواطنين و بين إتمام عملية التصويت.

أما الجانب الثاني، فهو ارتباط السلوك الانتخابي في الإمارات بالعامل الاجتماعي الذي يتعلق بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية. فنتائج الدراسة و نموذج السلوك الإنتخابي (أنظر شكل رقم 1) تؤكد أنَّ المواطنين قد اعتمدوا بشكل واضح على ما يقوله الآخرون حول مرشح معين و ذلك بالرغم من أن الجانب القبلي أو العائلي لم يظهر كعامل قوي في اختيار المرشحين. لهذا، فإنَّ صانعي القرار بحاجة إلى التركيز على هذا الجانب من حيث استقطاب الناخبين و زيادة المشاركة

الديمقراطية من خلال استخدام التوعية الإلكترونية و الاهتمام بتثقيف الفئات العمرية و الوظيفية في أماكن تواجدها كالمدارس و المؤسسات التي يعمل بها المواطنون. كما تدعو هذه النتائج المرشحين أنفسهم إلى عدم الركون إلى القبلية في استقطاب المرشحين و إنما على إقناعهم بكفاءة المرشح لخدمتهم و إفادتهم[56،7]. و ربما انتخاب ثلاثة من أصل أربعة مرشحين في إمارة أبوظبي من عائلة واحدة إنما يؤكد الاستنتاج السابق في أنَّ الناخب الإماراتي قد لا يهتم كثيراً بدرجة قرابة المرشح بقدر اهتمامه بعوامل أخرى كما في شكل رقم (1).

شكل رقم 1: نموذج السلوك الانتخابي في الإمارات العربية: العوامل التي تؤثر على المشاركة في الانتخابات باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson

عوامل مهمة	الثقافة الانتخابية r= 0.474	الوعي السياسي r= 0.411	الرغبة في الترشح في المستقبل r= 0.309		
عوامل متوسطة الأهمية	معرفة أحد المرشحين r= 0.249	محتوى الشعارات الانتخابية r= 0.221	حجم الحملة الانتخابية r= 0.215	عمر المرشح r= 0.214	درجة القرابة مع المرشح r= 0.214
عوامل قليلة الأهمية	الإمارة الأصلية للمرشح r= 0.198	ما يقوله الأقارب عن المرشح r= 0.183	ما يقوله الأصدقاء عن المرشح r= 0.155	الوعود الانتخابية من المرشح r= 0.153	
	أسلوب كلام المرشح r= 0.150	جنس الناخب r= 0.129	جنس المرشح r= 0.107	الخبرة السابقة للمرشح r= 0.102	

الخلاصة و التوصيات

مما لا شك فيه أنَّ المشاركة في الانتخابات على أيٍّ من المستويات السياسية يعتبر غايةً في الأهمية. فالتصويت في الانتخابات تعني ممارسة المواطن لحقة القانوني في اختيار ممثليه في أجهزة السلطة الحكومية. و هناك الكثير من الدراسات

العلمية التي أكدت على دور المشاركة السياسية في تحسين نوعية الحياة [58،57]. والانتخابات في الإمارات تعتبر وسيلة لتحقيق غايات إنسانية أكبر مثل تمكين المواطن و الرقي بمستوى الخدمات الحكومية المقدمة له.

نظراً لأهمية دراسة السلوك الانتخابي للمواطنين، فإنَّ الكثير من الباحثين قاموا بدراسة هذا الموضوع في الدول الديمقراطية و وجدوا بأنَّ نمط التصويت في الانتخابات قد ساعدهم على فهم قرارات و اختيارات الناخبين كما ساعد الحكومة و المرشحين على ترشيد عملية الانتخابات [60،59]. و بالرغم من قلة الانتخابات التي تجري في منطقة الخليج العربي، فإن الدراسة الحالية تكتسب أهمية واضحة لأنها تضيف أبعاداً جديدة لما نعرفه عن الجوانب القانونية و السياسية للانتخابات في المنطقة [61،51،49،47،28،27،26،17].

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستقصاء الميداني حيث تم توزيع استبيان خاص لبحث السلوك الانتخابي في دولة الإمارات العربية المتحدة. كما تم توظيف أساليب التحليل الإحصائي الوصفي و تحليل التباين ANOVA و تحليل ارتباط بيرسون Pearson للإجابة على تساؤلات الدراسة. و قد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الوصفي بأنَّ نسبة عالية نسبياً (64.7%) من العينة أبدوا اهتماماً و رغبةً بالمشاركة في عملية الاقتراع بالرغم من أنَّ الإحصاءات الفعلية من الحكومة الاتحادية تظهر عكس هذا التوجه حيث لم يصوت في الانتخابات سوى حوالي 28%. لهذا، توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع مع التركيز على إجراء دراسات قبلية أي قبل عملية الاقتراع و دراسات بعدية أي بعد التصويت من أجل الوصول إلى فهم أفضل للمشاركة السياسية للمواطنين الإماراتيين.

وبينت نتائج تحليل التباين ANOVA أنَّ الناخبين الذكور و الإناث قد تباينت آراؤهم حول جوانب عديدة من العملية الانتخابية، إلا أن الجنسين قد أجمعوا على تركيزهم على ثلاثة عوامل عند اختيار مرشحيهم و هي: أسلوب كلام المرشح ومهاراته الخطابية، و الخبرة السياسية و الوظيفية السابقة، بالإضافة إلى الوعود الانتخابية للمرشح. لهذا توصي الدراسة بتكثيف جهود الحكومة على هذه العوامل من أجل تشجيع الناخبين على المشاركة في الانتخابات. كذلك، على المرشحين في المستقبل التركيز على العوامل الثلاثة من أجل استقطاب أكبر أعداد ممكنة من الناخبين للتصويت لهم.

من أجل بناء نموذج انتخابي خاص بالإمارات العربية المتحدة بحيث يراعي خصوصيتها الاجتماعية و الثقافية، فقد أظهراستخدام أسلوب التحليل الترابطي بيرسون Pearson ثلاث مجموعات من العوامل التي تؤثر على سلوك الناخبين. أما مجموعة العوامل ذات التأثير القوي على السلوك الانتخابي فهي الثقافة الانتخابية للناخبين و الوعي السياسي للناخبين ورغبة الناخب في الترشح لعضوية المجلس الوطني في المستقبل. و العوامل ذات التاثير المتوسط تشمل وجود علاقة معرفة بين الناخب و المرشح، و محتوى الشعارات الانتخابية للمرشح و حجم الحملة الانتخابية و عمر المرشح. أما العوامل ذات التأثير الضعيف فتشمل ما يقوله الأقارب و الأصدقاء حول المرشح و أسلوب كلامه و جنسه. لذا، توصي الدراسة الباحثين بضرورة إجراء مزيد من الدراسات الميدانية من أجل اختبار هذا النموذج الانتخابي.

المراجع

1. Salama, Samir (September 24, 2011). UAE voter turnout to reflect on council mandate. Available at: http://gulfnews.com/news/gulf/uae/government/uae-voter-turnout-to-reflect-on-council-mandate-1.874549 (accessed February 19, 2012).
2. Alles, Larissa (Jan 30, 2012). Democratic Façades and Political Tension in the UAE. Available at: http://muftah.org/?p=2730 (accessed Feb 19, 2012).
3. اللجنة الوطنية للانتخابات. انتخابات المجلس الوطني الإتحادي. (دليل مطبوع للناخبين) الإمارات العربية المتحدة(2011).
4. زين الدين، محمد. جدلية الديمقراطية و الانتخابات: قراءة دستورية سياسية في المنظومة الانتخابية. مجلة الحقوق، 33 (2): (2009)
5. Abdullah, Abdulkhaleq (September 21, 2011). Voting needs to be on people's list of priorities: Even if the council is fully empowered soon, there are many structural factors that make electorate disinterested. Available: http://gulfnews.com/opinions/columnists/voting-needs-to-be-on-people-s-list-of-priorities-1.870404 (accessed Feb 19, 2012).
6. Pound, Geoff (September 24, 2011).High Election Turnout as Fujairah Votes With Enthusiasm and Pride. Available at: http://fujairahinfocus.blogspot.com/2011/09/high-election-turnout-as-fujairah-votes.html (accessed February 18, 2012).
7. Kim, B., Kavanaugh, Andrea, and Perez-Quinones, Manuel Toward a model of political participation among young adults: the role of local groups and ICT use. Proceedings of the 1st International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance, New York, USA. (2007).
8. Nisbet, M.. Public Opinion and Political Participation. In D. Schlosberg, J. Dryzek, & R. Norgaard (Eds.).Oxford Handbook of Climate Change and Society. London, UK: Oxford University Press. (2011)
9. صدّيقي، العربي. إعادة التفكير في الدمقرطة العربية: انتخابات بدون ديمقراطية. مجلة المستقبل العربي، 33 (381): (2010).
10. الدباغ، مي، و نسيبة، لانا، و سجواني، هدى، و قرقاش، شيماء. التجربة البرلمانية للمرأة الإماراتية. دولة الإمارات العربية المتحدة: وزارة الدولة لشؤون المجلس الوطني الإتحادي(فبراير 2009).
11. Shapiro, Rebecca and Winters, Mathew. Political Participation and Quality of Life. NY: Inter-American Development Bank, Columbia University Research Department Working Papers, (July 2008)
12. Erikson, Robert A., and Kent Tedin. American Public Opinion: Its Origin, Contents, and Impact. 6th edition. NJ: Pearson. (2011).
13. Pintor, Rafael López, Gratschew, Maria and Sullivan, Kate (2012).Voter Turnout Rates from a Comparative Perspective. A Global Report. Available at: http://www.idea.int/publications/vt/upload/Voter%20turnout.pdf (accessed February 18, 2012).
14. بني سلامة، محمد تركي. التحول الديمقراطي في سلطنة عُمان: الواقع و التحديات و آفاق المستقبل. مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية، أكتوبر(135): (أكتوبر 2009).
15. الشاعر، وهيب. انتخابات الأردن العامة 2010. مجلة المستقبل العربي، شباط (284): (2011).

16. الحسن، عمر. مملكة البحرين 2004–2005: عرض و تقييم لأحداث عام مضى و رؤية مستقبلية. شؤون خليجية، شتاء 2005
17. عمر، محاسن. المشاركة النسائية في المجالس المحلية (الحقوق و الواجبات). المجلة الإجتماعية القومية، 47 (1): (2010).
18. اللجنة الوطنية للإنتخابات. تقرير انتخابات المجلس الوطني الاتحادي. دولة الإمارات العربية المتحدة: وزارة الدولة لشئون المجلس الوطني الاتحادي، (2006).
19. Issa, Wafa (Sep 26, 2011). Low FNC voter turnout was 'unexpected'. Available at: http://www.thenational.ae/thenational/news/uae-news/low-fnc-voter-turnout-was-unexpected (accessed February 19, 2012).
20. Katzman, Kenneth (December 23, 2011). The United Arab Emirates (UAE): Issues for U.S. policy. Congressional Research Service (Report). Available at: www.crs.gov (accessed January 3, 2012).
21. Franklin, Mark .Electoral participation. In Niemi, Richard and Weisberg, Herbert, Controversies in Voting Behavior, chapter 2, p. 427-276. Washington, DC: Congressional Quarterly Press. (2001).
22. Powell, G. Bingham. American Voter Turnout in Comparative Perspective. The American Political Science Review, 80(1):(1986)
23. Linz, Juan; Stephan, Alfred, and Yadac, Yogendra.. Democracy and Diversity. New Delhi: Oxford University Press. (2007)
24. Almond, Gabriel, and Verba, Sidney (1963). The civic culture: political attitudes and democracy in five nations. NJ: Princeton University Press. (1963)
25. Verba and Nie. Participation in America: Political democracy and social equality. New York: Harper and Row.(1972)
26. Brown, Nathan .Kuwait's 2008 parliamentary elections: A setback for democratic Islamism? Carnegie Endowment for International Peace (Report), (May 2008).
27. Bahry, Louay .Elections in Qatar: a window of democracy opens in the Gulf. Middle East Policy, VI (4): (1999)
28. Al-Sulami, Mishal Fahm .Reform in Saudi Arabia: the case of municipal elections. Journal of King Abdulaziz University: Arts & Humanities, 16 (2): (2008)
29. Brady, Henry E., Verba, Sidney, and Schlozman, Kay . Beyond Ses: A Resource Model of Political Participation. The American Political Science Review, 89(2)(1995)
30. Downs, Anthony (1957). An economic theory of democracy. New York. (1957)
31. Fishbein, Martin . Readings in Attitude Theory and Measurement. London: John Wiley.
32. Muller, Edward, and Godwin, Kenneth. Democratic and aggressive political participation: Estimation of a nonrecursive model. Political Behavior, 6 (2): (1984)
33. Whiteley, Paul F. and Seyd, Patrick. High-intensity participation, the dynamics of party activism in Britain. Michigan: University of Michigan Press.(2002)
34. Krampen, Gunter (1991). Political participation in an action-theory model of personality: Theory and empirical evidence. Political Psychology, 12 (1): (1991)
35. Kluienko, Eduard . Political participation: theory, methodology, and measurement with the help

of the Guttman One-Dimension Continuity Scale. Ukrainian Sociological Review, 2004-2005: (2007)

36. Teorell, Jan . Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. Journal of Political Research, 45(5): (2006)

37. Bendor, Jonathan, Diermeier, Daniel, Siegel, David A. and Ting, Michael (2011). A Behavioral Theory of Elections. NJ: Princeton University Press page. Available at: http://myweb.fsu.edu/dsiegel/BDSTBook (accessed Feb 18, 2012).

38. Rolfe, Meredith.Voter Turnout: A Social Theory of Political Participation (Political Economy of Institutions and Decisions). MA: Cambridge University Press.(2012)

39. Jacoby, William G. Core values and political attitudes." In Norrander, Barbara and Wilcox, Clyde (eds.). Understanding Public Opinion. p. 177-201. Washington, D.C.: CQ Press.(2002)

40. Asher, Herbert . Polling and the Public: What Every Citizen Should Know. 5th edition. Washington, DC: CQ Press.(2004)

41. Yaghi, Abdulfattah . Contacting the government among college students. Journal of Political Science Education, 5 (2): (2009)

42. Hirlinger, Michael . Citizen-initiated contacting of local government officials: A Multivariate Explanation. The Journal of Politics, 54 (2): (1992)

43. Rosenstone, Steven, and Hansen, John . Mobilization, participation, and democracy in America. New York: Longman.(2003)

44. Koch, Ivan, and Pushkarev, Sergei . Researching needs and satisfaction in service provided by local government. Paper presented in the 7th Nispace Annual Conference on Improving Relations between the Administration and the Public. Sofia, Bulgaria. (1999)

45. عيساوي، شارل. الشروط الاقتصادية و الاجتماعية للديمقراطية في الشرق الاوسط. المستقبل العربي، كانون أول (2005)

46. عبدالناصر، هبة الله. انتخابات 2009 و أزمة النظام السياسي الكويتي. مجلة شؤون خليجية، صيف 2009 (59): (2009).

47. الجيوسي، محمد. الانتخابات السودانية، المعطيات و التوقعات اللاحقة. مجلة دراسات شرق أوسطية، 14 (52) (2010)

48. غليون، برهان. الديمقراطية و حقوق الانسان في الوطن العربي: مشاكل الانتقال و صعوبة المشاركة. المستقبل العربي، العدد 135. (1990)

49. الشميري، سمير. المرأة و الإنتخابات البرلمانية اليمنية. المستقبل العربي، 28 (321): (2000).

50. الختاتنة، عبدالخالق. المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في الانتخابات النيابية: دراسة ميدانية لواقع و اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في الانتخابات النيابية. مجلة العلوم الإنسانية، ديسمبر (24): (2005).

51. سعدالدين، زينب. مستقبل دور المرأة الأردنية في التنمية السياسية في ضوء السياسات المعلنة. مجلة المستقبل العربي، تشرين الثاني؟نوفمبر (321): (2005).

52. العنزي، عبدالله، و الهدبان، ابراهيم، و غرايبة، مازن. الانتخابات البرلمانية الكويتية لعام 2006: دراسة في تحليل مضمون البرامج الانتخابية للمرشحين. مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية، 36 (137): (2010).

53. George, D., and Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon

54. Berinsky, Adam. Silent voices: Public opinion and political participation in America. NJ:

Princeton University Press. (2005)
Habboush, Mahmoud (Sep 24, 2011). UAE's second election has low turnout. REUTERS. Available at: http://af.reuters.com/article/worldNews/idAFTRE78N2N620110924 (accessed February 18, 2012). .55
Wattenberg, Martin . Is Voting for Young People? 3rd edition. NJ: Pearson.(2012) .56
Tsutsui, Yoshiro, Kimball, Miles, and Ohtake, Fumio . Koizumi carried the day: Did the Japanese election results make people happy and unhappy? European Journal of Political Economy, 26: (2010) .57
Toros, Emre (2011). Forecasting elections in Turkey. International Journal of Forecasting, 27: 1248-1258 .58
Holbrook, Thomas, and DeSart, Using state polls to forecasting presidential election outcomes in the American states. International Journal of Forecasting, 15: (1999) .59
Nadeau, Richard, Lewis-Beck, Michael, and Belanger, Eric. Electoral forecasting in France: A multi-equation solution. International Journal of Forecasting, 26: (2010). .60
Rohini, Pande and Ford, Deanna (April 7, 2011). Gender Quotas and Female Leadership: A Review. MA: Harvard University. Available at: http://www.hks.harvard.edu/fs/rpande/papers/Gender%20Quotas%20-%20April%202011.pdf (accessed February 18, 2012). .61

بناء قاموس الكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات

باستخدام برامج الوسائط المتعددة: دراسة تطبيقية

To build talking electronic dictionary for libraries and Information Science using multimedia programs: Applied research

د.محمد محمد السيد النجار*

Dr.Mohamed M Al Najgar*

ملخص

تتناول الدراسة بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باستخدام برامج الوسائط المتعددة ، من خلال إلقاء الضوء على مميزات وسلبيات القواميس الإلكترونية وطرق بناؤها ، مع عرضاً للمفاهيم والتعريفات المتعلقة بالوسائط المتعددة ومميزات استخدامها في مجال المكتبات والمعلومات ، وتطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات كالجولات الإرشادية ، والتعليم والتدريب ، والتعلم الذاتي والمكتبات الرقمية. وحتى تحقق الدراسة هدفها الرئيس

رأى الباحث أن تسير الدراسة في مسارين: الأول الجانب التطبيقي وهو ما يتعلق ببناء القاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، والثاني الجانب الميداني وهو ما يتعلق بقياس فاعلية القاموس. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات

التي قد تسهم في تقويم القواميس الالكترونية القائمة على برامج إنتاج الوسائط المتعددة.

Abstract

to build talking electronic

dictionary for libraries and information science using multimedia program. We will underline the benefits and deficits of electronic dictionaries and their building methods. In addition, we will present concepts and definitions of multimedia and the benefits of using it in libraries and information science, including but not limited to guiding tour, learning and training, self learning and digital library.

For achieving the main goal herein, the research has two courses. The first one is the applied aspect. The applied aspect focuses on how to build talking electronic dictionary for libraries and information. The second course explains how to measure the proficiency of electronic dictionary. The research arrived at several conclusions and recommendations that may contribute in evaluating current electronic dictionaries based on multimedia.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال تقنية المعلومات للدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

*جامعة أم القرى – مكة – المملكة العربية السعودية

*Umm Al Qura University –mecca- Saudi Arabia

مقدمة

عقد أول مؤتمر في مجال القواميس الإلكترونية في عام 1952م ، وكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ، وكان أول قاموس إلكتروني للترجمة الإلكترونية يقوم بترجمة جمل من اللغة الروسية إلى اللغة الانجليزية. ونظراً لأهمية القواميس الإلكترونية فقد استمرت البحوث خلال عقدين كاملين – الخمسينيات والستينيات – وكان ذلك دافعاً لدخول علم الذكاء الاصطناعي. وتوقفت البحوث في هذا المجال لمدة خمسة عشر عاماً ، وذلك لعدم وجود الدعم المادي ولكثرة الانتقادات من بعض الجهات في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا بعض الدول المجاورة مثل كندا وبعض الدول الأوربية وحتى في بعض المؤسسات التجارية داخل الولايات المتحدة الأمريكية التي واصلت تلك البحوث.(1)

مبررات اختيار الموضوع وأهمية الدراسة

بدأ التفكير في البحث الحالي عندما عهد إلى الباحث بتدريس مقرر إنتاج الوسائط المتعددة بقسم علم المعلومات شطر الطالبات بجامعة أم القرى على مدار أربعة فصول دراسية متتالية ، الأمر الذي شغل فكر الباحث فيها كثيراً عن كيفية تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات بمنظومته الثلاثية (الاقتناء – التنظيم– الخدمات) إلى أن هدي إلى التفكير في دراسة تجمع في طياتها منظومة الوسائط المتعددة (النص – الصوت – الصورة – الفيديو) فكانت إجراء دراسة عن بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، وترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. يفتقر تخصص المكتبات والمعلومات إلى القواميس الإلكترونية عموماً والقواميس الالكترونية الناطقة على وجه الخصوص.
2. تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تتناول بناء القواميس الإلكترونية باستخدام الوسائط المتعددة.
3. الاستفادة من تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال علم المكتبات والمعلومات.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس وهو بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. التعريف بمميزات وسلبيات القواميس الإلكترونية.
2. التعريف بكيفية بناء القواميس الإلكترونية.
3. التعريف بمفهوم الوسائط المتعددة وأهميتها.
4. التعريف بمميزات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات.
5. التعريف بتطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات.
6. التعريف بطرق بناء وفاعلية القاموس الإلكتروني الناطق محل الدراسة من خلال ما يلي:

- طرق بناء النص في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
- طرق بناء الصورة في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
- طرق بناء الصوت في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
- طرق بناء الفيديو في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
- قياس فاعلية بناء القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات على عينة من طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: بناء وفاعلية قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

الحدود المكانية: قياس فاعلية بناء القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات على عينة من طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (1433/1432 هـ).

الحدود اللغوية: بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باللغتين العربية والإنجليزية مع إعطاء التعريف الإجرائي للمصطلح باللغة الإنجليزية.

الحدود الشكلية: إنتاج قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات على قرص مليزر.

منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات

نظراً لتعدد جوانب الدراسة ، فقد اعتمد الباحث على منهجين للسير في هذه الدراسة واللذان يعدان من أنسب المناهج العلمية لتحقيق ما ترمى هذه الدراسة من أهداف وهما:

أ. المنهج البنائي

"وهو المنهج المتبع في إنشاء أو تطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفا بالكيفية نفسها"[2] واتضح ذلك من خلال بناء القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باستخدام أحد برامج الوسائط المتعددة.

ب. المنهج المسحي الميداني

اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الميداني ، وهو المنهج الذي يهدف إلى الكشف عن الأوضاع المتعلقة بظاهرة معينة في الوقت لتأييد إيجابيتها وتدعيمها ، والوقوف عند السلبيات ، ومحاولة إصلاحها ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتقويمها[3] باعتباره أكثر المناهج ملائمة لقياس مدى إمكانية استخدام القاموس الإلكتروني الناطق من جانب المبحوثين عينة الدراسة ، وتقييمهم للوسائط المتعددة بالقاموس الإلكتروني الناطق ؛ وذلك للحصول على أكبر قدر من البيانات التي تخدم أغراض الدراسة ، وكانت الاستبانة هي الأداة التي اعتمدت عليها الدراسة في تجميع البيانات ، حيث تم توزيع الاستمارات على عينة من الطالبات بلغ عددهن 90 طالبة. وتنقسم الدراسة إلى جزأين رئيسين هما:

الأول :الإطار النظري

يعتمد الجانب النظري للدراسة بشكل أساسي على قراءة وتحليل أدب الموضوع وخصوصًا الأدب الأجنبي الذي يتناول القواميس الإلكترونية والوسائط المتعددة .

الثاني :الجانب العملي

وينقسم بدوره إلى ستة مراحل وهي :

1. تجميع مصطلحات القاموس.
2. تجميع مصادر الوسائط.
3. البرامج المستخدمة في بناء القاموس.
4. إنتاج ما هو مطلوب من وسائط.

5. إتاحة القاموس للطالبات.
6. مرحلة التجريب والاختبار.

أدوات جمع البيانات

وفقاً لمنهجي البحث المستخدمة في الدراسة فقد تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات التي تناسب هذان المنهجان ، وأهم تلك الأدوات هي:

أ. البحث في الإنتاج الفكري

وذلك للحصول على المعلومات الراجعة حول القواميس الإلكترونية والوسائط المتعددة ، وقد تم البحث في فهارس المكتبات المتاحة على الخط المباشر لحصر الإنتاج الفكري الذي يتناول موضوع الدراسة ، بالإضافة إلى التعامل مع قواعد البيانات العالمية المتاحة من خلال المكتبة الرقمية لجامعة أم القرى.

ب. استبانة تقييم القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات

تصميم الاستبانة : تعد الاستبانة أهم أدوات جمع المادة العلمية ، وقد استعان الباحث بهذه الأداة لجمع المادة العلمية المتصلة بدارس بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ،
وفي هذه المرحلة قام الباحث بتصميم ورقة الاستبانة التي تضمنت العناصر التالية:

1. طرق التدريب على القواميس الإلكترونية.
2. أسباب استخدام القواميس الإلكترونية.
3. مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية القائمة على الويب.
4. مدى سهولة تصفح القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
5. الوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس.
6. قدرة أفراد العينة علي إجراء البحث بالتصفح عن المصطلحات بأنفسهم.
7. مدى تلبية القاموس الناطق لاحتياجات عينة الدراسة من المصطلحات.
8. تقييم عينة الدراسة للنص بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
9. تقييم عينة الدراسة للصور بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
10. تقييم عينة الدراسة للصوت بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
11. تقييم عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

تجريب الاستبانة : عَمد الباحث قبل إخراج الاستبانة في صورتها النهائية إلى عرضها علي خمسة طالبات من أفراد العينة للأخذ بملاحظاتهن.

توزيع الاستبانة فرض عدم التعامل مباشرة مع عينة الدراسة (طالبات قسم علم المعلومات – جامعة أم القرى) استخدام الاستبيان الإلكتروني عن طريق الإنترنت لجمع البيانات بالاعتماد على موقع (esurveypro) نظراً لما يتميز به من عدم

محدودية الاستبيانات لكل مشترك، وعدم محدودية الأسئلة لكل استبيان بالإضافة أيضا إلى عدم محدودية الإجابات لكل استبيان[(4)]*.

* يلفت الباحث النظر هنا إلى أن لائحة قسم علم المعلومات جامعة أم القرى لم تشتمل على مقرري المراجع العامة والمتخصصة وإنما تدرس ضمن مقرر مصادر المعلومات.

عينة الدراسة وأسس اختيارها

أجريت الدراسة على عينة من طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى بلغ عددهن 90 طالبة تم اختيارهن بطريقة عمدية، وحتى تسير الدراسة في مسارها الطبيعي وتحقق النتائج المرجوة منها، فقد آثر الباحث أن تكون عينة الدراسة من الطالبات اللاتي قمن بدراسة المقررات التالية:

- مقرر مصادر المعلومات: حتى يكن لديهن مهارة استخدام مصادر المعلومات المرجعية(*).
- مقرر النصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية وذلك حتى يكن لديهن المعرفة بفهم المصطلحات المتخصصة في مجال علم المكتبات والمعلومات.
- مقرر إنتاج الوسائط المتعددة: لإمكانية تقييم الوسائط بالقاموس محل الدراسة.

صياغة الاستشهادات المرجعية

تم الاعتماد على نمط (MLA) (Modern Language Association) وهو نمط أمريكي لصياغة الاستشهادات المرجعية حتى تكون الطريقة التي تمت بها صياغة الاستشهادات المرجعية طريقة مقننة قدر الإمكان. وقد تم الاستعانة بهذا النمط دون غيره لما يتميز به من سهولة ومرونة مقارنة بالأنماط الأخرى ، وخصوصاً فيما يتعلق بصياغة الاستشهادات المرجعية الخاصة بالمصادر الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت ، كما أن هذا النمط هو الأكثر شيوعاً في الإنسانيات [(5)] ويوضح الجدول(1) الصياغة المتبعة بداخل الدراسة.

جدول 1: الصياغة المتبعة في صياغة الأعمال المستشهد بها بالدراسة

نوع العمل المستشهد به	الصياغة
الكتب	اسم المؤلف. **العنوان**. مكان النشر: الناشر، تاريخ النشر. الصفحة / الصفحات المستشهد بها.
مقالات الدوريات	اسم كاتب المقال. "عنوان المقال." **عنوان الدورية**. تاريخ النشر. الصفحة/ الصفحات المستشهد بها.
الأطروحات	اسم الباحث. "عنوان الأطروحة." الدرجة. اسم الجامعة، سنة الإجازة. الصفحة/ الصفحات المستشهد بها.
أعمال المؤتمرات	اسم الباحث. "عنوان البحث" **عنوان المؤتمر**. مكان انعقاد المؤتمر. تاريخ انعقاد المؤتمر
مواقع الانترنت	اسم المؤلف. العنوان. متاح [على الخط المباشر]. <URL> [تاريخ الوصول]

الدراسات السابقة

استهدف البحث بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باستخدام برامج الوسائط المتعددة ، لذا يتناول الباحث الدراسات المرتبطة بالقواميس الالكترونية والوسائط المتعددة ، لتحديد موضع البحث الحالي، وقد تم تصنيف هذه البحوث والدراسات في ستة محاور وهى:

1. دراسات تناولت صناعة المعاجم والقواميس العربية التقليدية

عرض بدوي طبانة[6] في تجربتة في عام 1995 صناعة معجم مصطلحات البلاغة العربية والذي استعان في تأليفه بجميع ما استطاع الوقوف عليه من أصول البلاغة ومظانها المختلفة منذ بدء التفكير في البلاغة والتدوين فيها، ثم تتبع الآثار المختلفة التي سجل فيها السابقون بهدف تنسيقها على نحو ييسر الرجوع إليها والإفادة منها.

واستعرض أيمن خالد مصطفى دراوشة[7] في عام 2002 الجهود العربية في إنشاء المعجم العربي مبتدءًا بعرض لأنواع المعاجم التي تحتاج إليها اللغة العربية وصفاتها، مقسما إياها إلى المعاجم اللغوية، ومعاجم المصطلحات والأدباء، والمعاجم التاريخية، ومعاجم المعاني. وأنهى الباحث دراسته بعرض للجهود العربية في وضع المعاجم بدأها بجهود اللبنانيين، مع عرضاً لنماذج من المعاجم التي وضعها اللبنانيون مثل معجم " محيط المحيط "، ومعجم " أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد" وغيرها. كما عرض لجهود المؤسسات والجماعات في وضع المعاجم، مثل جهود معجم اللغة العربية في القاهرة. مستعرضاً نماذج من المعاجم العربية التي قام المجمع بنشرها مثل : معجم فيشر "

و " المعجم الكبير "و " المعجم الوسيط " وانتهى عرض الجهود العربية في إنشاء المعاجم العربية بجهود المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الرباط مشيراً إلى دوره في وضع وتوحيد المصطلحات العلمية عن طريق المؤتمرات والندوات.

وتناول فتحي على يونس[8] عام 2006 بناء المعجم المدرسي من خلال ثلاثة محاور وهي: تاريخ المعجم العربي، نشأة المعاجم المدرسية، مصادر بناء المعاجم المدرسية. واختتم دراسته بعرض لبعض المعاجم الخاصة في مراحل التعليم المختلفة، ذُكرت في كتاب "معجم المعجمات العربية" ومنها معجم الطالب في المألوف من اللغة العربية، ومنجد الطلاب، ورائد الطلاب، والقاموس الجديد للطلاب وغيرها.

2. دراسات تناولت صناعة المعاجم والقواميس الالكترونية

عالج محمد الخناش[9]في عام 1993 إمكانات قواعد البيانات من أجل بناء معجم آلي للغة العربية ، مع التطرق لبرامج التعرف الآلي على جميع مفردات النصوص العربية ، وإلى وضع برنامج للترجمة الآلية ، والتدقيق الإملائي وأخيراً إمكانية تعليم اللغة العربية بالحاسب الآلي سواء للناطقين بها أو لغيرهم.

وقام علي محمد أحمد الجنزورى[10] في عام 2007 بإعداد دراسة عن بناء القاموس المبرمج معتمدا على مضمون "فلسفة العلوم" في تقسيم منهجية الدراسة إلى مقدمة (إدارة لغوية)، ومدخل مفاهيمي، وتمهيد (أطوار صناعة وتأليف المعاجم)، وأربعة مباحث تتمثل في المعجم (إداريا وبرمجيا وإحصائيا ولغويا)، والخاتمة (النتائج والتوصيات) والمراجع، والأشكال التوضيحية. من ناحية أخرى توصلت الدراسة إلى بيان أهمية إنشاء مجمع لغوي عالمي يتضمن وحدة " إدارة إستراتيجية" تقوم بالتخطيط المستقبلي للنهوض باللغة العربية مع استحداث مقرر مادة "الإدارة اللغوية" بالكليات المعنية بالعلوم الإدارية واللغوية ، بالإضافة إلى تقديم نموذج لقواعد البيانات للبحث بالقاموس المبرمج.

وفى نفس العام حاول عباس عبد الحليم عباس[11] اختبار مدى إسهام الباحثين في مجال المعجميات ودورهم في البرهنة على إمكانات اللغة العربية للدخول إلى العصر الرقمي، والبرهنة على قدرة هذه اللغة الفاعلة في مجتمع المعرفة والتبادل الثقافي من خلال استثمار الفرص الضخمة التي تتيحها شبكة الإنترنت. ولتحقيق ذلك كله رأى الباحث أن تسير دراسته وفقا للمخطط التالي، حيث بدأ دراسته بمقدمة عن (العربية والتقنية)، العرب مجتمع المعرفة، ثم تناول بالمعالجة تنوع اللغات وتعدد الثقافات ، كذلك ناقش واقع اللغة العربية على الإنترنت ، ثم استعرض الجهود العربية في نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي عبر الشبكات ، إلى أن انتهى في دراسته على المعجم العربي على الإنترنت (نموذجاً).

4. دراسات تناولت صناعة المعاجم والقواميس العربية التقليدية والإلكترونية في

5. مجال المكتبات

توافرت الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية[12] في عام 2001 على إعداد معجم متكامل للمصطلحات المعلوماتية معتمدة في بناء هذا المعجم على معجمين أساسين هما معجم Microsoft ومعجم IEEE وكانت الخطوات الأولى لإنشاء المعجم هي الاتفاق على المداخل والمصطلحات، ثم فرزها إلى الاختصاصات المختلفة للمعلوماتية وتشكيل لجان فرعية لكل اختصاص لمناقشة المقابل العربي، واحتوى المعجم على حوالي خمسة آلاف مصطلح استغرقت في إعدادها عامين بجهود أكثر من ثلاثين باحثاً من المتخصصين في مجال المعلوماتية.

وشهد عام 2004 أول تجربة عربية لبناء قاموس إلكتروني للمصطلحات المكتبية باللغتين العربية والانجليزية من جانب ختام الغرغير وزميلاتها[13]، تم إنتاج القاموس كمشروع تخرج من جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. وقد قامت الطالبات بإنتاج القاموس باستخدام قاعدة بيانات (أكسس) بلغ عدد مصطلحاته 552 مصطلحاً ، وكانت قاعدة البيانات هذه عبارة عن جدولاً واحداً اشتمل على خمسة حقول وهى: رقم معرف للمصطلح (كود المصطلح) ، المصطلح باللغة العربية ، المصطلح باللغة الانجليزية ، المعنى ، المرجع.

وأعد أبو الفتوح حامد عودة[14] في عام 2007 دراسة تمهيدية لأسس إعداد معجم لغوى عربي يوفق بين الترتيب الهجائي الكامل للمفردات وطريقة الترتيب الهجائي للجذور، بدأت الدراسة بمقدمة تمهيدية حول اللغة العربية، وتناولت أهمية اللغة العربية ومكانتها، وخصائصها الفطرية، ودوافع إعداد المعجمات العربية، والمعاجم اللغوية العربية التراثية، وطرق الترتيب المتبعة في هذه المعاجم، كما قدمت نماذج من المعاجم اللغوية العربية الحديثة، وناقشت صعوبات استخدام الترتيب الهجائي للجذور، واحتمالات البدء في معجم عربي يحد من هذه الصعوبات، وفى النهاية عرضت الدراسة للشكل العام للمعجم المقترح.

وهدفت دراسة سيد حسن محمد الصبحى[15] في عام 2008 إلى حصر مصطلحات الكتب والمكتبات والمعلومات المستخدمة في أدبيات المجال عند المسلمين والتعريف بها ، و دراسة وسائل وضع مصطلحات الكتب والمكتبات والمعلومات في اللغة العربية ، وتعريف مكانة كل وسيلة منها وأكثرها فاعلية في صياغة تلك المصطلحات ووصفها ، وقد قام الباحث بصياغة ثبت لغوي أو قاموس لغوي للمصطلحات والمفاهيم الإسلامية في تخصص المكتبات والمعلومات.

وجاءت الدراسة في مقدمة وسبعة فصول ، وقد أوصى الباحث بضرورة وجود تنسيق بين الجهات الراعية للتخصص من مؤسسات أكاديمية واتحادات وجمعيات مهنية فيما يختص بوضع المصطلحات في المجال وتقييمها.

وفى عام 2009 قامت أسماء صلاح على الغتيت[16] بدراسة واقع صناعة المراجع العربية بالتطبيق على مجال المكتبات والمعلومات من خلال التعرف على مفهوم صناعة المراجع العربية، والمراحل التي تمر بها، مع إلقاء الضوء على واقع صناعة المراجع العربية المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات، وقد اعتمدت الباحثة في إعداد هذه الدراسة على المنهج الميدانى، كما اعتمدت أيضا في تجميع البيانات على قائمة المراجعة والمقابلات الشخصية، وقد اشتملت الدراسة على سبعة فصول وخاتمة وأربعة ملاحق. وجاء الفصل الثالث عن " صناعة المعاجم العربية: المفاهيم والتعريفات " وتناولت فيه الباحثة المفاهيم المرتبطة بصناعة المعاجم ونشأة وتطور صناعة المعاجم، مع عرضاً للخطوات الإجرائية المتبعة عند صناعة المعاجم، وانتهى الفصل بدراسة نماذج من المعاجم المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات.

4. دراسات تناولت استخدام القواميس الالكترونية

قام (Jesun Ryu) [17] في عام 2006 بدراسة احتياجات وسلوكيات طلاب كلية EFL الكورية عند استخدام القواميس الإنجليزية. وأظهرت نتائج الدراسة أن ما يقرب من 60% من الطلاب لم يتعلموا كيفية استخدام القاموس

الإنجليزي. وقد امتلك معظم الطلاب على الأقل قاموساً انجليزياً واحداً. من بينها كانت القواميس الإنجليزية الكورية هي الأكثر استخداماً. سيطرت قواميس الجيب الإليكترونية على 38.6% من الطلاب. وقد فضل المشاركون القواميس ثنائية اللغة على القواميس أحادية اللغة، وبصفة خاصة عندما اكتشفوا أن معنى الكلمات غير المعروفة كان هو الهدف الأساسي من وراء القاموس. ويحتوي القاموس على معلومات أخرى مثل كيفية النطق ، وطريقة الاستخدام ، والأمثلة ، إلا أنها جاءت في المرتبة الثانية ، كما أن المقدمة والتوضيحات التي تأتي في صدر القواميس الورقية لم تستخدم على الإطلاق. وقد كانت أكثر صفات القاموس تفضيلا هي مدى فائدته وسرعة وسهولة البحث خلال القاموس، والقدرة على فهم محتواه.

وفى عام 2009 اختبر (Fan-ping Tseng) [18] قاموس ياهو المتاح على الويب ومستوى بحث 38 من طلاب مدرسة ثانوية عليه في أثناء دراستهم للغة الإنجليزية. كان الطلاب المشاركون يقرءون في معمل اللغة (مقال، كتاب،...) ويضعون خطاً تحت الكلمات التي لم يعرفوها ، ويبحثون عن الكلمات غير المعروفة في قاموس ياهو ثنائي اللغة المتاح على الويب ويكتبون التعريفات للكلمات التي يبحثون عنها. ومن ثم تم جمع سجلات البحث الخاصة بهم وصنفت الأخطاء التي وقعوا فيها إلى أربعة أنواع ، وترجم أسلوبهم في البحث إلى سبع نماذج. وقد أظهرت النتائج أن بعض المشاركين بحثوا عن الكلمة في القاموس دون إرجاع الكلمة إلى أصلها ، كما أنهم كانوا يبحثون عن كلمات مفردة دون البحث عن تعبير متعارف عليه ، كما أنهم لم يستخدموا الأمثلة والتعبيرات الموجودة في القاموس الاستخدام الأمثل ، أو أنهم لم يأخذوا سياق الجملة في الاعتبار عند اختيار معنى معين للكلمة. وبناءً على أخطاء الطلاب في البحث عن الكلمات في القاموس ونماذج أسلوب البحث الذي اتبعوه ، تمت مناقشة الأنماط المنهجية المتعلقة بتعليمات البحث في القاموس.

وفى عام 2010 قام كل من (Vintean Adriana, Matiu Ovidiu) [19] بإجراء تجربة أجريت على مجموعتين من الطلاب يدرسون اللغة الأسبانية في السنة الدراسية 2009/ 2010. تشكلت المجموعة الأولى من طلاب السنة الثانية تخصص إدارة أعمال ، والمجموعة الثانية طلاب السنة الأولى تخصص علوم الحاسب. تضمنت التجربة تقديم قائمة من القواميس التقليدية للطلاب كقائمة ببليوجرافية إجبارية للدراسة وقدمت قائمة من قواميس الإنترنت والقواميس الإليكترونية المجانية كمصادر إضافية في محاولة لإثبات أن – في إطار الصلة بتخصصات الدراسة – أغلب الطلاب يفضلون القواميس المجانية لفوائدها ، واستمراريتها ، ومرافقتها للمستخدم كالصديق ، وهذا هو السبب وراء تعلم كيفية استخدام هذه المصادر بالشكل الملائم.

وقد طُلب من الطلاب بناء مجموعات كلمات شخصية من المصطلحات الفنية (في إدارة الأعمال وعلوم الحاسب على الترتيب). كما طلب منهم ذكر اثنين من القواميس التي استخدموها ووجدوها مفيدة. وقد أوضح 85% من طلاب إدارة الأعمال، و99 % من طلاب علوم الحاسب أنهم يفضلون المصادر والقواميس الإلكترونية المجانية. وقد كانت النتيجة التي توصلا إليها هو أن الطلاب يجب أن يشجعوا على استخدام قواميس الإنترنت والقواميس الإليكترونية وكذلك المشاركة فى المناقشات القائمة على الاصطلاحات اللغوية في المنتديات والمجموعات اللغوية لتحسين لغتهم الإنجليزية.

وهدفت دراسة (Ayat Al-Qudah, Khalid Al-Qudah) [20] إلى تحديد ملكية واستخدام القاموس بين طلاب الجامعات الأردنية وكذلك الإعلان عن أية فروق واضحة بين تصورات الطلاب لاستخدام القاموس حسب النوع (ذكر، أنثى)، المستوى الأكاديمي ، ونوع الجامعة. وتكون نموذج الدراسة من 471 طالباً تم اختيارهم عشوائياً من أربع جامعات عامة وخاصة في العام الدراسي 2011/2010. كانت التعليمات عبارة عن استبيان تم إعداده من قبل الباحثان. وقد أظهرت النتائج أن القواميس الإليكترونية هي الأغلب في الاستخدام وتمثل نسبتها 93% من استخدام

الطلاب. وقد بينت النتائج أن نسبة 30.4% من العينة امتلكوا قواميساً مطبوعة أحادية اللغة، ونسبة 20.8 % امتلكوا قواميساً مطبوعة ثنائية اللغة، ونسبة 43.7% امتلكوا قواميساً إلكترونية. كما لم تظهر النتائج أيه فروق كبيرة بين استخدامات من أجابوا الاستبيان على أساس النوع (ذكر، أنثى) أو المستوى، أو ترجع للمستوى الأكاديمي، ولكن كانت هناك فروقاً مهمة ترجع إلى نوع الجامعة في أربعة أقسام وهي معرفة المعنى، ومعرفة كيفية النطق، وأسلوب الصياغة اللغوية والشكل الخارجي والهجاء في جامعة جادارا وجامعة بالقة العامة.

وفى نفس العام 2011 قام (Zola Chi-Chin Lai)[21] بدراسة استخدام الطلاب للقواميس المتاحة على الويب والقواميس الإلكترونية وسلوكياتهم في ذلك الاستخدام ، والاستراتيجيات المحتملة التي يتبعونها والإجراءات التي يستخدمونها أثناء استخدام تلك القواميس وبعد استخدامها لتعزيز تعلم اللغة. وقد اشتمل هذا البحث على مسح وقد تكون من مجموعتين من الاستبيانات تتعلق بعادات واستراتيجيات استخدام القواميس. وتضمنت الدراسة 146 طالباً جامعياً يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ولغة ثانية في تايوان ، وأشارت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب الجامعيين فضلوا استخدام القواميس الإلكترونية أكثر من القواميس المتاحة على الويب. وعند استخدام القواميس ركز المشاركون على الارتباطات بين اللغة الثانية واللغة الأصلية. وفحص ثلث المشاركين تقريباً معلومات إضافية غير التي كانوا يبحثون عنها. وبناءً على تلك النتائج ، قدمت هذه الدراسة العديد من التضمينات اللغوية والاتجاه للبحوث المستقبلية.

ولما كانت القواميس الإلكترونية هي إحدى فئات المصادر المرجعية الإلكترونية لهذا كان لابد من تناول الدراسات التي تهتم بتقييم المصادر المرجعية الرقمية.

5. دراسات تتعلق بتقييم المراجع الإلكترونية

تناول زين عبد الهادي[22] عام 1999 في دراسته تقييم المواقع المرجعية على الانترنت وتأثيرها على مقررات المكتبات والمعلومات من خلال دراسة مجموعة من المراجع المتوفرة على الإنترنت ، وقام بإجراء مسح للمواقع المرجعية المتاحة على الانترنت ، مطبقا ًعلى هذه المواقع تعريف المرجع التقليدي مع تطوره بما يتلاءم والموقف التقني الجديد ، ثم المقارنة بين الموقع المرجعي والمرجع المطبوع وتأثير ذلك على منهج تقييم المراجع مع عرضاً للمهارات الجديدة التي يجب أن يكتسبها الطلاب في مقررات المراجع العامة والمتخصصة.

وتوافرت فايقة حسن[23] في عام 2002 على إعداد قائمة مقترحة لتقييم مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية تناولت من خلالها تعريف ومميزات وسلبيات مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت والمتاحة على الأقراص المدمجة وقد اعتمدت على المنهج التجريبي حيث تم تحديد مجموعة مختارة من مصادر المعلومات المرجعية وتطبيق عليها معايير التقييم المقترحة من واقع الإنتاج الفكري والدراسات النظرية.

وعلى خطى الدراستين السابقتين في مجال تقييم مصادر المعلومات المرجعية على الإنترنت قام رضا محمد محمود النجار[24] في عام 2005 في أطروحته للدكتوراه بوضع قائمة مقترحة لتقييم مصادر المعلومات المرجعية المتاحة على الإنترنت من خلال تحديد سمات تلك المصادر وسلبياتها ، وإلقاء الضوء على الخدمات المرجعية الرقمية، وقد بلغ عدد المراجع التي استرشد بها في وضع المعايير ٤٠ مرجعاً.

وقام خالد محمد إمام الحلبي[25] في عام 2008 بدراسة تقييمية لقواميس الترجمة العربية العامة المتاحة على الإنترنت، هدف من خلالها إلى التعرف على القواميس العربية العامة ثنائية ومتعددة اللغات على الإنترنت وكذلك التعرف على الخصائص المميزة لتلك القواميس الإلكترونية، ثم تقييم القواميس العربية ثنائية ومتعددة اللغات على الإنترنت وفقاً لمعايير متعارف عليها لتحديد مدى جودتها.

ولـم تقـف الدراسـات السـابقة عنـد مجـرد الدراسـات التـي تناولـت بنـاء المعـاجم والقـواميس التقليديـة أو الإلكترونيـة واستخدامها وتقييمها، بل تعدت إلى وجود دراسات تناولت الوعي المعجمي والتي توفر على إعدادها الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة.

6. دراسات تناولت الوعي المعجمي

تناول الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة[26]مفهوم ضعف الوعي المعجمي موضحاً أن الأمية أحد أسبابه لدى عامة الناس ، أما انتشار هذا الضعف لدى المتعلمين هو ما لا ينبغي التسليم به بل العمل على علاجه.وخلصت الدراسة إلى مقترحات لتنمية الوعي المعجمي لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة ، تتضمن ما يلي:

- تنمية مهارات استخدام المعجم.
- تحقيق التكامل بين مناهج وكتب المواد الدراسية المختلفة في العمل على تنمية الوعي المعجمي لدى التلاميذ.
- تحقيق التعاون بين معلمي المواد الدراسية المختلفة نحو تنمية الوعي المعجمي لدى التلاميذ.
- أن يحتوي كل كتاب دراسي على ثبتا من المصطلحات الخاصة بالمقرر الدراسي.

واستكمالاً للدراسة السابقة أثار الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة [27] تساؤلين في دراسته عن دور ثبت المصطلحات في الكتب المدرسية ودوره في تنمية الوعي المعجمي لدى طلاب المدارس وهما:

- ما المقصود بثبت المصطلحات؟
- كيف يمكن التعامل مع ثبت المصطلحات ليكون عوناً على تنمية الوعي المعجمي؟

وللإجابة على التساؤلين السابقين استعرضت الدراسة نبذة عن المعجم ووظائفه ، وذكرت بعض أنواع المعاجم القديمة وبعض المعاجم والقواميس الحديثة ، وانتهت الدراسة ببعض النتائج التي قد تسهم فى رفع مستوى الوعي المعجمي.

تعليق عام على الدراسات السابقة

1. تعددت الدراسات السابقة والمثيلة ما بين دراسات تتناول صناعة القواميس والمعاجم العربية عموماً والمعاجم المتخصصة ودراسات تتناول صناعة المعاجم والقواميس الإلكترونية بالإضافة إلى الدراسات التي تتناول استخدام القواميس الإلكترونية والوعي المعجمي.
2. حظيت فئة الدراسات المتعلقة باستخدام المعاجم والقواميس الإلكترونية بالعديد من الدراسات ، تلتها الدراسات التي تتعلق بفئتي صناعة المعاجم والقواميس الإلكترونية عموماً ومجال المكتبات والمعلومات خصوصاً.
3. يعد تخصص اللغة الانجليزية هو الأكثر اهتماماً بالدراسات التي تناولت استخدام القواميس سواء المطبوعة أو الإلكترونية أو المقارنة بينهما ولعل الباحث يلفت النظر هنا إلى رغبته في إدراج هذه الفئة من الدراسات ضمن البحث الحالي حيث أنه أفاد منها كثيراً على وجه الخصوص في بناء الإطار النظري وأدوات الدراسة متمثلة في الاستبيان واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
4. ركزت دراسات علم المكتبات والمعلومات على تقييم مصادر المعلومات المرجعية. ولم تتطرق سوى دراستين لبناء القواميس في مجال المكتبات والمعلومات إحداهما تضمنت إعداد القواميس العربية ضمن دراسة صناعة المراجع

العربيـة فـي مجـال المكتبـات والمعلومـات ، والثانيـة تناولـت بنـاء قـاموس إلكترونـي بمصـطلحات علـم المكتبـات والمعلومات.

ما أفادت به الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

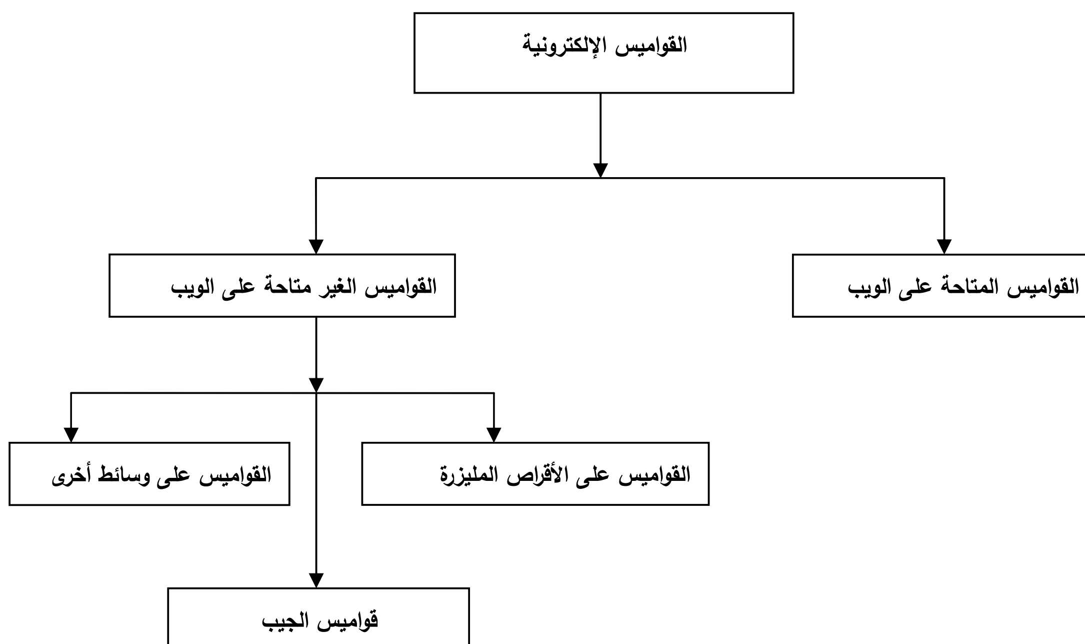
1. بناء الإطار النظري الخاص بالدراسة.
2. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
3. بناء أدوات الدراسة.
4. تفسير النتائج وتحليلها.

الإطار النظري للدراسة

يرى الدكتور جونسون ألياس صاموبل جونسون، مؤلف قاموس اللغة الإنجليزية عام 1755: أن "القاموس السيئ أفضل من عدم وجوده ، ومن غير المتوقع للقاموس الجيد أن يكون صحيحاً تماماً". وتعتبر جودة القواميس من الأمور الحاسمة في نجاحها. وعلى الرغم من ذلك ، يمكن أن تتحدد قيمة القواميس عند النظر إلى المزايا والعيوب في حالة القواميس التقليدية المطبوعة والقواميس المتاحة على الويب.(28)

ويمكن تقسيم القواميس الإلكترونية إلى نوعين في ضوء أسلوب الإتاحة إلى: القواميس المتاحة على الويب والقواميس الغير متاحة على الويب (والتي تكون متاحة على وسائط أخرى: أقراص مليزرة مثلاً).

شكل 1 : أنواع القواميس الإلكترونية



وفي ضوء الشكل السابق يستعرض الباحث التقسيم الثنائي المتعلق بالقواميس الإلكترونية.

القواميس الإلكترونية المتاحة على الويب

تسمح الإنترنت لنا بالحصول على المعلومات في كافة الأوقات وفي أي مكان بالعالم، لكنه لا ينطوي الأمر على أوجه إيجابية فقط بل هناك أوجه سلبية أيضاً. منها: عدم ذكر مصدر المعلومات ، الخطى السريعة التي تسير بها ، وعدم بقاء المعلومات طوال الوقت، الافتقاد إلى المصداقية ، عدم وجود نظام هيكلي تسير به، عدم توفر عوامل الأمان لتلك المعلومات ، وبذلك يمكن أن تترك هذه العيوب مرارة بعد المذاق الجيد الذي يمكن أن يشعر به الشخص من معلومات الإنترنت.

وفى ضوء ما سبق يقترح "Lan" وجهة النظر التالية: "إذا كنت تريد مصادر صحيحة على الإنترنت ، مع تنوع في المعلومات وجودة في المصادر عليك اللجوء إلى القواميس الورقية المطبوعة وإذا كنت ترغب في الاستفادة من المميزات الإلكترونية يمكنك شراء نسخة قاموس إلكتروني على شكل قرص مليزر. وتعتبر أحد المميزات الأساسية للقواميس المتاحة على الويب هو تحديث معلوماتها باستمرار ، حيث يمكن تغيير المعلومات أو المداخل أو تعديلها أو حذفها أو الإضافة إليها في أي وقت ، وهو الأمر الذي لا يمكن حدوثه في القواميس الورقية المطبوعة حيث يتوجب عند الرغبة في ذلك: إعادة تصميمها وإعادة طباعتها وإعادة نشرها بمجموعتها الكاملة.(29)

وقد لاحظ "Lan" أن 180 من بين 188 قاموساً أدرجت على الويب جرى تحديثها خلال شهرين على أقل تقدير وهو ما يدعم وجهة النظر المؤيدة للقواميس المتاحة على الويب. كما أنه يمكن تخزين كميات ضخمة من المعلومات ، والتي تخص القواميس المتاحة على الويب ، بينما لا يمكن ذلك في حالة القواميس الورقية التقليدية حيث أنها ذات مساحة محدودة. ويقودنا ذلك إلى الرجوع إلى النقد الموجه للقواميس الورقية المطبوعة ، وهو افتقادها للمعلومات والأمثلة الكافية. لذلك ، يمكن القول أن القواميس المتاحة على الويب تقدم كافة المعلومات التي يمكن أن يحتاجها المستخدم بما في ذلك الأمثلة والاصطلاحات والتضمينات وهكذا. ولسوء الحظ ، لا يحدث ذلك حقيقة فالقواميس القائمة لا زالت تعاني نقصاً في هذا الاتجاه ، وهناك ميزة إضافية للقواميس المتاحة على الويب وهي أنه يمكن الرجوع إليها مجاناً دون دفع رسوم ، وذلك يحدث في معظم الأحيان مقابل ضرورة شراء القواميس الورقية المطبوعة والتي غالباً ما تكون ذات أسعار عالية. (30)

وهناك بعض القواميس المتاحة على الويب التي يجب على المستخدم أن يدفع مقابلها، مثل: www.dicdata.de والذي يقدم إمكانية الاطلاع على عشر كلمات مجانية في اليوم الواحد. وبعد ذلك ، يمكن للمستخدم اختيار خيار دفع 29 يورو سنوياً كضمان له لاستمرار وصوله إلى قاعدة المعلومات الكلية ، والتي يمكن شراؤها واستثمارها بشكل جيد إذا كانت عالية الجودة. وهناك العديد من دور النشر الأخرى مثل دار نشر جامعة أكسفورد تقدم إصدارات متاحة على الويب باشتراك مدفوع من قبل المشتركين. وتبلغ قيمة هذا الاشتراك 200 يورو تدفع في نهاية كل عام.

القواميس الإلكترونية المتاحة على الأقراص المليزرة: (33,32,31)

كان للقواميس الإلكترونية كأحد أنواع المصادر المرجعية قصب السبق في إتاحتها على الأقراص المليزرة من حيث إجراءات التخزين الإلكتروني من واقع ما تم إعداده لبرامج الحاسبات في نشاط معالجة الكلمات على اختلاف أنواعها وكان معظمها منتقى من القواميس اللغوية المطبوعة في تخصصات لغوية مختلفة بل تعداه إلى القواميس التقليدية ذات الشهرة العالمية.

مميزات القواميس الإلكترونية (المتاحة على الإنترنت والأقراص المليزرة)

هناك العديد من المميزات للقواميس الإلكترونية، نذكر منها:

1. تقليل نسبة الأخطاء في الترجمة الحرفية وذلك بشكل كبير وملحوظ.
2. ومن الفوائد أيضاً تقليل التكاليف المادية وخصوصاً للمنشئات والمؤسسات والشركات التي لديها أعداد كبيرة من الموظفين لتقليل عدد المترجمين، مما يؤدي بدوره إلى رفع العائد لتلك المؤسسات والشركات.

3. كذلك تمثل المترجمات الإلكترونية سبباً رئيساً في تقليص عدد كبير من المترجمين، وعلى سبيل المثال لو أردنا ترجمة مصطلح أو كلمة معينة إلى مرادفاتها من عدة لغات فيلزم توفير مترجمين بعدد تلك اللغات، ولكن مع توافر القواميس الإلكترونية تم تقليص هذا العدد إلى واحد فقط، وبصورة فورية، وأيضاً تقوم بزيادة سرية و أمن تلك المعلومات وذلك بتقليل عدد المطلعين عليها.
4. المرونة والسهولة في عمليات الإضافة والحذف والتعديل.
5. إتاحة إمكانات متعددة وسريعة لاسترجاع المعلومات.
6. الاستخدام المتزامن لأكثر من شخص في الوقت الواحد وهذا ساعد في التغلب على التكلفة المرتفعة لاعتماد عليها. [30,25]

سلبيات القواميس الإلكترونية

برغم وجود العديد من المميزات التي تتمتع بها القواميس الإلكترونية ، إلا أنه يوجد بعض السلبيات منها:

1. كثرة وانتشار القواميس الإلكترونية وعدم القدرة على معرفة أكثرها صلاحية مما يشكل عبء أمام الباحثين لانتقاء ما يناسبهم ويلبي احتياجاتهم.
2. حرية النشر لأي شخص دون وجود ضوابط علمية، حيث لا تمر القواميس المنشورة غالبا على لجنة للتحكيم والمراجعة قبل نشرها كما هو الحال في القواميس التقليدية.
3. بعض القواميس يكون المسئول عنها فكرياً ومادياً مجهول الهوية وبالتالي تضعف مصداقيتها. [25]

طرق بناء القواميس الإلكترونية

تعتبر القواميس الإلكترونية من الأنظمة المتطورة جدًّا في مجال البرمجيات بصفة عامة، ومجال الذكاء الاصطناعي بصفة خاصة. وتعتمد القواميس الإلكترونية على تقنيات عالية وأبحاث متخصصة في معالجة اللغات الطبيعية آليًّا. ولا يمكن وضع نظام حقيقي للقواميس الإلكترونية إلا إذا توافرت الخبرة العالية والمحركات الرئيسية لمعالجة اللغات الطبيعية.

ومن نظم الترجمة الموجودة حالياً بالقواميس الإلكترونية نظم ثنائية الاتجاه مثلاً تتيح الترجمة من الإنجليزية إلى العربية ومن العربية إلى الإنجليزية.

وبشكل عام ... هناك أربعة أنماط أساسية تسود عالم الترجمة من خلال القواميس الإلكترونية وهى:

الأول: بناء قاموس إلكتروني من خلال الترجمة البشرية التقليدية (Human Translation) المتعارف عليها منذ البداية.

الثاني: بناء قاموس إلكتروني من خلال الترجمة الآلية (Machine Translation) التي يقوم فيها الحاسب والبرمجيات المتخصصة بالترجمة الكاملة دون تدخل من البشر سواء كان ذلك عبر برمجيات مستقلة قائمة بذاتها أو عبر الإنترنت.

الثالث: بناء قاموس الكتروني من خلال الترجمة البشرية بمساعدة الآلة (Machine Aided Human Translation)، وفي هذا النمط تدخل القواميس الإلكترونية وغيرها من أدوات الترجمة الآلية كآليات مساعدة للمترجم البشرى.

الرابع: بناء قاموس الكتروني من خلال الترجمة الآلية بمساعدة البشر (Human Aided Machine Translation) وفيها يدخل المترجم البشرى كطرف مساعد للآلة في عملية الترجمة بمعنى أن يكون الدور الأكبر للآلة ، والدور الفرعي المساعد للبشر [1].

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات يقع ضمن النمطين الأول والرابع ، حيث يندرج ضمن النمط الأول على اعتبار أن القاموس تم تجميع مصطلحاته من المعاجم اللغوية

المتخصصة في علم المكتبات والمعلومات. ويندرج ضمن النمط الرابع انطلاقاً من مساعدة الآلة في ترجمة مصطلحات القاموس.

وبعد العرض السابق عن القواميس الإلكترونية ، يستعرض الباحث فيما يلي تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات

الوسائط المتعددة: المفهوم والتعريفات

تتألف كلمة (Multimedia) من شقين: الشق الأول (Multi) أي التعدد وكلمة (media) هي الشق الثاني وتشير إلى الوسائط الفيزيائية الحاملة للمعلومات مثل الأشرطة أو الورق ، والكلمة كاملة Multimedia تشير إلى صنف من برمجيات الكمبيوتر والذي يوفر المعلومات بأشكال فيزيائية مثل النص والصورة والفيديو والحركة.

وفي تعريف آخر للوسائط المتعددة بأنها " الاندماج بين كافة عناصر التقنية أو بصورة أوضح هي البرامج التي تجمع بين الصوت والصورة والفيديو والرسوم والنص بجودة عالية. وبكلمة أخرى فإن الوسائط المتعددة مجموعة من الوسائط التي تشتمل على الصورة الثابتة والصورة المتحركة والصوت والنص وتعمل جميعها تحت تحكم الحاسب الآلي في وقت واحد"[(34)]

مميزات استخدام الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات

1. لا تساعد تطبيقات الوسائط المتعددة فائقة التشابك المستخدمين في تقديم المعلومات من مختلف الوسائط المتعددة (المطبوعة، والميكروفيلم، والمسموعة، والمرئية) من خلال منصة عرض واحدة فقط، ولكن أيضاً توفر الأموال، والمساحة، والصيانة، والتشغيل، ومستويات المشكلات التي تظهر، إلخ.
2. يمكن أن تساعد في تلبية احتياجات المعلومات المختلفة مثل المراجع، وبرامج قضاء أوقات الفراغ، والتسلية، والتطوير.
3. يمكن أن تساعد في الوفاء بالعديد من مختلف أنواع المعلومات التي يفضلها المستخدمين مثل المعلومات الدراسية، والعلمية، والمهنية، والأدبية، والإبداعية.
4. إمكانية إنشائها في صياغة رقمية، بحيث يمكن للمستخدمين عن بعد الوصول إليها من خلال الشبكات. كما تساعد أيضاً في التغلب على عقبة الحدود الجغرافية، والسعة المحدودة للمكتبات.
5. يعتبر استخدامها بشكل ممتع وسهل لتنوع الأشكال الموجود من نص، وصوت ، وصورة، وفيديو.
6. تساعد التفاعلية التي تتمتع بها الوسائط المتعددة، والقدرة على السيطرة عليها المستخدمين على الاستفادة من مميزات الكتب والمعلومات والتفاعل بين المستخدمين بعضهم البعض.
7. تعد مصادر المعلومات الإلكترونية، والوسائط المتعددة على وشك أن تصبح بشكل عام ذات دور محوري في الموروث الثقافي، حيث كان للمكتبات على مدار تاريخها دور في تأكيد الديمقراطية، والاستقلال والوصول الحر إلى المعرفة، والقيمة الثقافية المتمثلة في الأعمال التقليدية. ومن الواضح أن هذا المبدأ يسري أيضاً على المعلومات والوسائط المتعددة الإلكترونية. ويمكن أن يفتح أيضاً توافر معلومات الوسائط المتعددة في شبكات المعلومات طرقاً جديدة للمكتبات للحصول على المعلومات لكافة المستخدمين. [(35)]

تطبيقات الوسائط المتعددة في المكتبات

يوجد العديد من تطبيقات الوسائط المتعددة في المكتبات وهى:

1. الجولات الإرشادية

يظل دائماً تحسين قدرة الوصول إلى المجموعات والخدمات موضع اهتمام المكتبات. وقد حاولت العديد من المكتبات وضع الخطط والأدلة لمساعدة المستخدمين. وفي هذا السياق، تعتبر الوسائط المتعددة واحدة من أفضل الوسائل لإنشاء أدلة المكتبة الرقمية أو أدلة مكتبة الويب لمستخدميها[36]

وقد بدأت الكثير من المكتبات في أوربا، والولايات المتحدة استخدام الوسائط المتعددة فائقة التشابك لتصميم برامج المكتبات العابرة (هي برامج قواعد بيانات خاصة بالوسائط المتعددة التفاعلية في أحد الموضوعات، أو التخصصات، الخ والتي تعلم المتابع بشكل تلقائي بكل ما يحيط به في هذا التخصص أو الموضوع، وتقدم للمستخدمين رد فعل سريع). وتعتبر خدمة الأدلة المرجعية واحدة من أكثر الخدمات استخداماً، والتي يمكن أن تقدم من خلال البرامج. لذلك، صممت المكتبات نوافذ معلومات المكتبة فائقة التشابك، والتي تقدم لمستخدميها أدلة مرجعية سريعة، وتعيد توزيع فريق عمل الدليل المرجعي في أنشطة مكتبات أخرى. [37]

وهناك بعض الأمثلة الأخرى الهامة لأدلة مكتبات الوسائط المتعددة، وأدلة مكتبات الويب، وهي كما يلي:

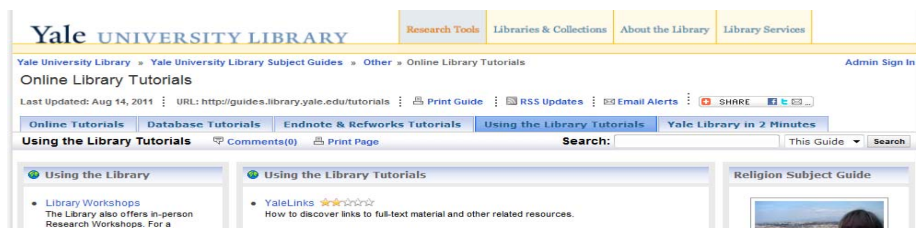
- دليل المكتبة الرقمية في مكتبة جامعة برمنجهام الرئيسية، والذي أنشئ باستخدام برنامج ToolBook
- دليل مكتبة جامعة سينتيري في ساوث بانك والتي طورت باستخدام برنامج HyperCard
- دليل مكتبة ديكنز هاوس، والمصمم كدليل استخدام.
- قاعدة بيانات الوسائط المتعددة للمعلومات السياحية المطور باستخدام برنامج HyperCard بواسطة المكتبة العامة لمكتبات Gateshead والخدمات الفنية.
- دليل خدمات حاسب جامعة أدنبره والمصمم كدليل استخدام.
- مكتبة الوسائط المتعددة لمكتبة جامعة ولاية واين بالولايات المتحدة الأمريكية، والمصممة لاستخدام HyperCard
- برنامج Drexel Disk وهو برنامج وسائط متعددة عالية التشابك، لطلاب جامعة دريكسل بالولايات المتحدة الأمريكية، مصمم باستخدام Hypercard.
- منفذ مكتبة الوسائط المتعددة في مكتبة "علوم الدفاع"، DESIDOC والمصمم باستخدام HyperCard [38]

2. التعليم والتدريب

تم توثيق دور الوسائط المتعددة في التعليم بشكل جيد من خلال العديد من التجارب البحثية المنفذة في العديد من المناهج. لذلك، بدأ أخصائيو المكتبات استخدام الوسائط المتعددة كأداة لتدريب منتسبيهم على العديد من التقنيات، والتطبيقات الجديدة للمكتبات، وكذلك أيضاً، تدريب المستخدمين على استخدام مصادر المكتبة. كانت الميزة الأساسية لاستخدام الوسائط المتعددة في التدريب هو التفاعلية التي تمتاز بها، كما أنها تستخدم من قبل العديد من المدارس، والكليات، والجامعات لتصميم باقات تعليمية فردية خاصة بالمكتبات، وذلك بهدف تدريب مستخدميهم على الموضوعات العميقة.[39]

وقد قامت مكتبة جامعة YALE بالقيام بإعداد باقة برامج تدريبية قائمة على الحاسب الآلي والوسائط المتعددة فائقة التشابك، وذلك بهدف تدريب منتسبيهم وأعضائهم. ولجعل هذا التدريب أكثر تشويقاً، استخدموا الصور، والرسوم المتحركة، والصوت، والتصميمات، وعمل منصة تسويقية على Mac. ويغطي البرنامج التدريبي خدمات المكتبات، وفهارس الويب، وتوجهات المكتبات، وسياسة التعميم، والوصول إلى الدوريات، وحفظ مواد المكتبات، وتقديم العمل المرجعي، واستخدام البريد الالكتروني، والخدمات الفنية، ونظم الويب المتكاملة الخاصة بالمكتبات، والحصول على مواد المكتبات.

شكل 2: البرامج التدريبية المتاحة على موقع مكتبة جامعة Yale



3. أدوات التعليم الذاتي

بالنسبة للأفراد الذين يحتاجون تعليم عملي في بعض المجالات مثل ملكية المنازل، وإصلاح المركبات، إلخ، تعتبر الوسائط المتعددة المسجلة على الأقراص المليزرة وسيطاً جيداً لتقديم العناصر الأساسية المطلوبة للحفاظ على توظيف الآلات وتوظيف المنزل. على سبيل المثال، تقدم موسوعة إصلاح المنزل إرشادات وأدلة لتوضيح كيفية إجراء عملية إصلاحات للمنزل. وتغطي الموسوعة مهاماً أساسيةً مثل إيقاف تسرب المياه، وتنفيذ الوصلات الكهربائية، وصب خرسانة السقف، وترميم الحوائط والأسقف، كما توصف المهام الفردية بالرسوم المتحركة، والصوت، والصورة، مع تقديم أكبر قدر مميز من المعلومات، ويعتبر ذلك أفضل من الشرح باستخدام الكتب وصفحاتها الجامدة.

ويعتبر دليل مصادر الويب كتاباً إلكترونياً يصف العديد من الخدمات المتاحة عليه. وكذلك يشبه الكثير من الوسائط المتعددة التجارية أدوات التعليم الذاتي المتوافرة في الأسواق. ومن التطبيقات التدريبية المتاحة في المكتبات ما يلي: National Geographic's Samplings، ABC Golf، Music Data City، Cartoon Jukebox (وهو كتاب تفاعلي ملون للأطفال)، و Magic Flute، إلخ. وتعتبر هذه الأدوات من أدوات التعليم الذاتي التي يمكن أن تشتريها المكتبات وتقدم تعليم مجاني لمستخدميها(40).

4. المكتبات الرقمية

تعتبر المكتبات الرقمية من الوسائط الأساسية غير المركزية، والواسعة والسهلة، والقادرة على تدعيم التشغيل البيني بين مختلف الأدوات، والتطبيقات، والنظم، والدعم الشامل لكل من أشكال ونماذج البيانات والنظم/ الأدوات المدعمة، والقادرة على دعم بيئة غنية للبحث عن المعلومات، وتناسب حجم النظام (من مستخدمين, وأدوات، ومعلومات). ويمكن أن تشمل المعلومات الرقمية الكتب الرقمية، والصور الممسوحة، والرسومات، والبيانات، إلخ. وقد ظهرت أول مبادرة لمشروعات المكتبات الرقمية عام 1995 في جامعات الينوي (أوربانا شامبين)، جامعة كارنيجي ميليون، جامعة ستانفورد، جامعة كاليفورنيا في بيركلي وجامعة ميتشجن. وبعد ذلك، بدأت العديد من المنظمات، والجامعات، والمكتبات في دول مختلفة هذه المشروعات.(41)

وفي المملكة المتحدة، بدأت عدد من مشروعات المكتبة الرقمية الهامة من خلال مكتبات الينور البريطانية، وهو عبارة عن مشروع مكتبة رقمية في جامعة موتفورت، وجامعة إيست أنجليا، وجامعة باث، وجامعة كلية لندن، وجامعة ويلز، وجامعة أولستر، وجامعة سوري.

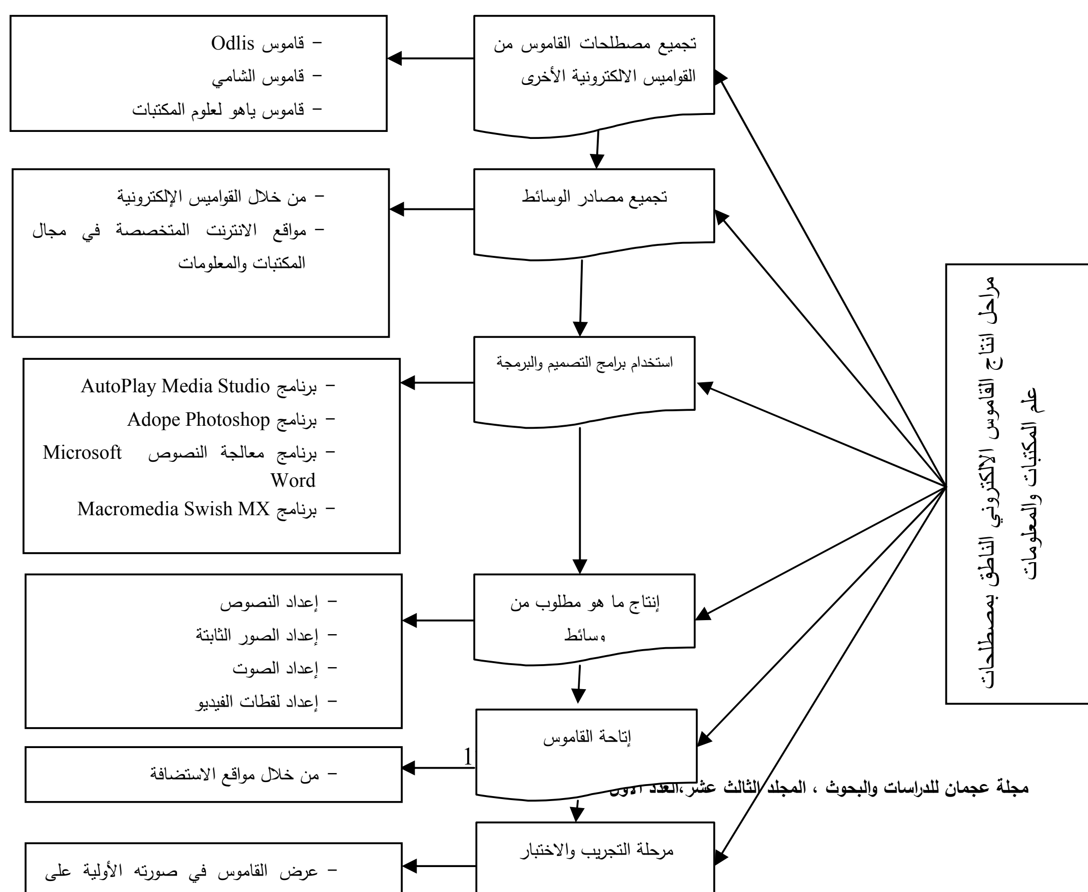
وفيما يلي نموذج لبعض المكتبات الرقمية المرتبطة بهذه المشروعات:

تقدم مكتبة IBM الرقمية حلولاً سواء كان في البرامج أو الأجهزة للمكتبات لتطوير مكتبات الوسائط المتعددة الرقمية أو أنظمة أرشفة الوسائط المتعددة. ويعتبر ذلك نظام متكامل للفهرسة، والتخزين واسترجاع الصور، والسمعيات، والمرئيات بشكل كامل، بشكل مضغوط وبدرجة وضوح كاملة. كما تقدم أيضاً محركات البحث التي يمكن أن تربط بين الاستفسارات التقليدية ومحتوى الصور. كما تقدم معالجة لحجم تدفق العمل بهدف إدارة البيانات المختلفة، وحقوق التكامل التي تشمل العلامات المائية الإلكترونية، والترخيص، والترميز، والتوثيق، والقياس، والتقييم المالي. كما تعتبر المكتبة نظام إداري، وشبكي يسمح للمكتبات بالنمو دون تضحية بدرجة الجودة، مع الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت. كما تقدم أيضاً التشفير لحماية الأصول من الفقد وضمان وصول أسرع إلى أكثر الوسائط المتعددة استخداماً.

وتسهل المكتبة للمستفيد الذي يدخل عليها من شبكة الإنترنت قدرة البحث المتعدد، مع تسليم نتائج مميزة. ويعتبر هذا النظام إطار دقيق ومتكامل للتحكم في الوسائط المتعددة المستمرة. وتقدم مكتبة IBM الرقمية طريقة للمكتبات والمستخدمين للمحتوى الموجود من الوسائط المتعددة لتخزين واسترداد معلومات الوسائط المتعددة مع المعلومات النصية التي تصفها. وبغض النظر عن المستخدم النهائي لهذه المواد، تسمح مكتبة IBM الرقمية للمستخدمين بالحصول على المعلومات، والصور بشكل سريع، وإيجادها عند الحاجة، وبناءها في منتجات جديدة بشكل سريع، سواء كانت نشرات يومية، أو وسائل تخزين وسائط متعددة جديدة، أو مجلات، أو منتجات تطرح على الويب. [41]

ولما كان الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو " بناء قاموس الكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات وقياس فاعليته " لذا رأى الباحث أن تسير نتائج الدراسة في مسارين:**الأول** الجانب التطبيقي وهو ما يتعلق ببناء القاموس، **والثاني** الجانب الميداني وهو ما يتعلق بقياس فاعلية القاموس. ويوضح الشكل التالي مراحل إنتاج القاموس الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

شكل رقم 3 : مراحل إنتاج القاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات



نتائج الدراسة التطبيقية

وتعنى هذه المرحلة بإنتاج القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، وقام الباحث فى هذه المرحلة بإنتاج القاموس متبعاً الخطوات التالية:

تجميع مصطلحات القاموس من خلال القواميس التالية

- Joan M. Reitz. ODLIS: Online Dictionary for Library and Information Science. Available online <http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_A.aspx>
- أحمد محمد الشامى. مصطلحات المكتبات والمعلومات والأرشيف. متاح على الانترنت http://www.elshami.com
- قاموس ياهو لعلوم المكتبات والمعلومات. متاح على الانترنت Science.http://dir.yahoo.com/Reference/Libraries/Library_and_Information_

تجميع مصادر الوسائط

في هذه المرحلة قام الباحث بتجميع الوسائط التي تناسب محتوى القاموس ، وذلك من خلال العديد من القواميس الالكترونية الأخرى ، بالإضافة إلى العديد من مواقع الإنترنت ذات الصلة بموضوع القاموس.

البرامج المستخدمة في التصميم والبرمجة:

استخدم الباحث عددا من البرامج لإنتاج القاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، تمثلت فيما يلي:

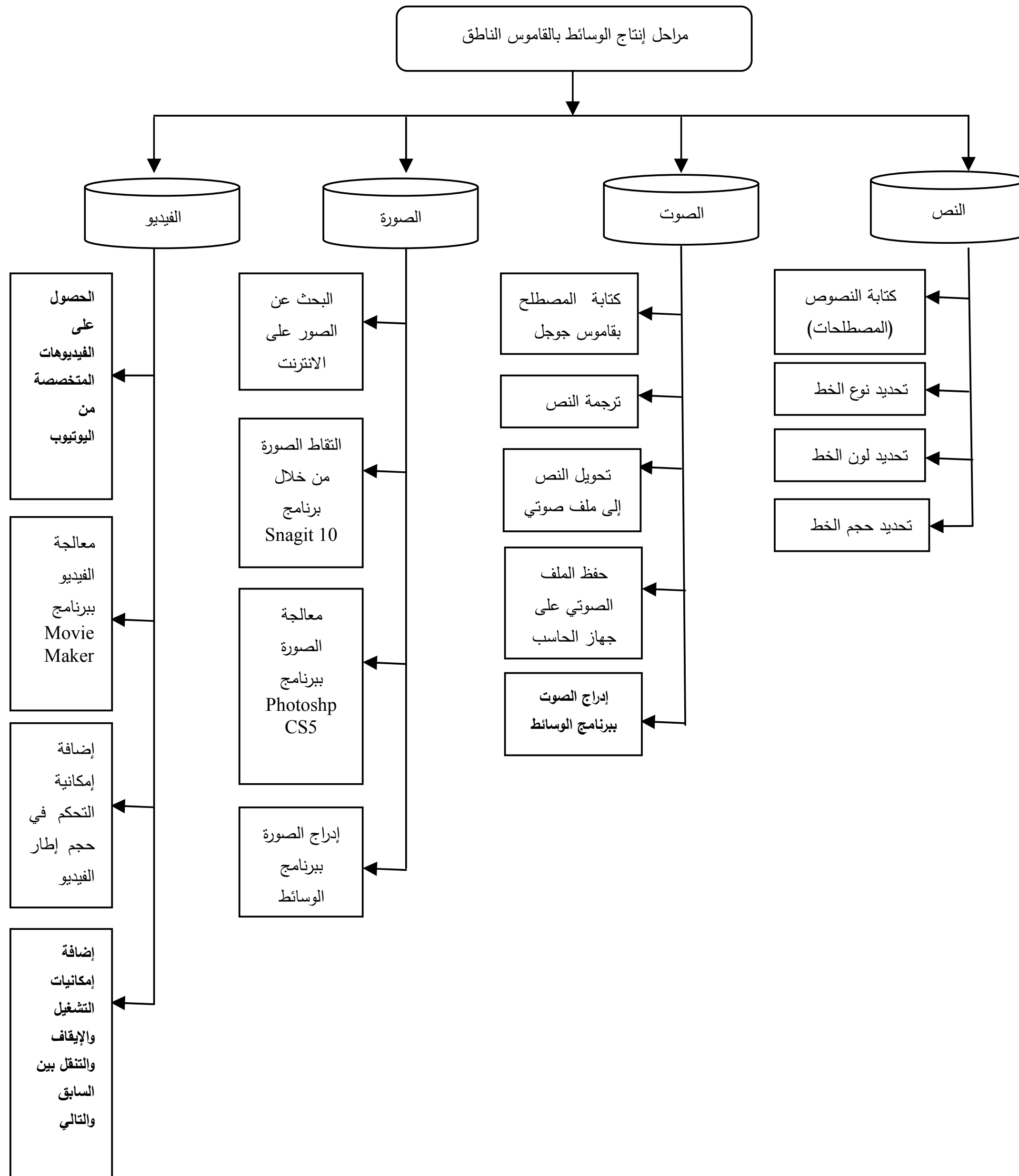
- **برنامج AutoPlay Media Studio**: يمتاز هذا البرنامج أنه يمكن من خلاله تصميم قوائم مميزة وبسهولة حيث يدعم البرنامج إضافة الصور بجميع أنساقها وكذلك ملفات الفيديو والملفات الصوتية وكذلك النصوص والأزرار. كما يمتاز البرنامج بواجهة سهلة الاستخدام.
- **برنامج Adope Photoshop**: يعد هذا البرنامج من أقوى برامج معالجة الصور تحت بيئة ويندوز بإصداراته المتعددة وقد تم استخدام هذا البرنامج لمعالجة بعض الصور مثل إضافة الألوان وتغيير درجة الوضوح والتداخل.
- **برنامج معالجة النصوص Microsoft Word**: أحد برامج معالجة النصوص والمتوفر من شركة **Microsoft**، وقد تم استخدامه في كتابة بعض الفقرات لنقلها بعد ذلك إلى برنامج **AutoPlay Media Studio**
- **برنامج Macromedia Swish MX**: وهو من البرامج المساعدة لبرنامج **AutoPlay Media Studio** ويتميز بالعديد من المميزات لعل أهمها دعم الكتابة باللغة العربية وسهولة الاستخدام والقدرة على كتابة نصوص متحركة بألوان متنوعة ، كما يتميز بصغر حجم ملفاته وقد استخدمه الباحث في إنتاج بعض الحركات على النصوص لتصديرها بعد ذلك إلى برنامج **AutoPlay Media Studio**.

إنتاج ما هو مطلوب من وسائط

تم في هذه المرحلة إعداد العديد من الوسائط لتستخدم في القاموس وفقاً لمعايير إنتاج الوسائط المتعددة [43,42]:

ويوضح الشكل التالي مراحل إنتاج الوسائط بالقاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

شكل 4: مراحل إنتاج الوسائط بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات



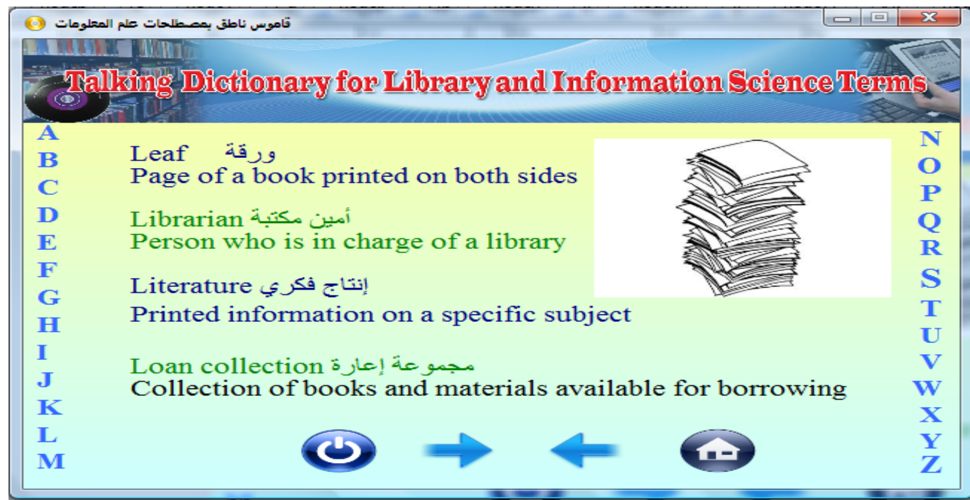
إعداد النصوص: تم كتابة النصوص باستخدام برنامج مايكروسوفت وورد لنقل النصوص إلى برنامج AutoPlay Media Studio، وقد تمت مراعاة الجوانب التصميمية الخاصة بكتابة النصوص:

- الكتابة بخط واضح ومقروء
- استخدام الخطوط المألوفة لدى المستخدمين، منها:
  - Simplified Arabic
  - Times New Romans
- التأكد من خلو النص من الأخطاء اللغوية وأخطاء الصياغة.
- عدم استخدام أكثر من نوعين من الخطوط في الشاشة الواحدة.
- مراعاة أن يكون حجم الخط على الشاشة ما بين 14 و20 نقطة، وطول سطر النص ما بين 40 و60.
- مراعاة أن تكون المسافة الرأسية بين السطور بواقع مسافة ونصف، والمسافة الأفقية بين الكلمات مسافة قياسية.
- مراعاة التباين اللوني بين الخطوط والخلفية المستخدمة.

إعداد الصور الثابتة: تم إنتاج الصور الثابتة من خلال الحصول عليها من شبكة الإنترنت أو أخذها عن طريق الضغط على زر Print Screen الموجود بلوحة المفاتيح لجهاز الكمبيوتر ومعالجتها من خلال برنامج Adobe Photoshop CS5 . وتمت مراعاة الجوانب التصميمية التالية:

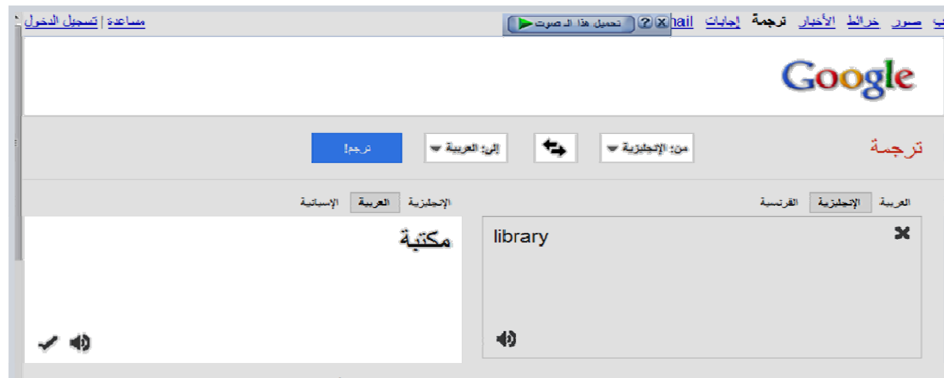
- مناسبة حجم الصورة.
- ظهور الصورة في مكان مناسب في شاشة العرض
- استخدام الصور التي ترتبط بالمحتوى.

شكل5: يوضح الصور الثابتة فى القاموس الناطق



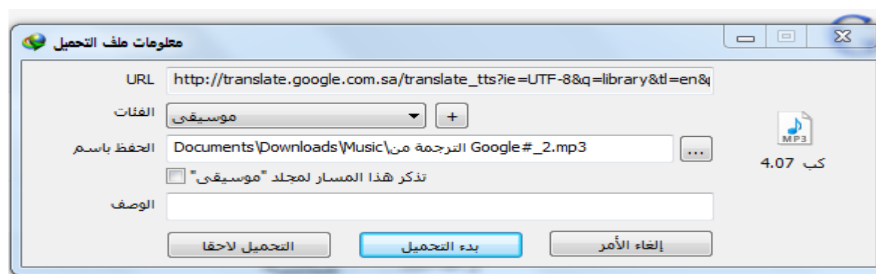
إعداد الصوت: يلفت الباحث النظر إلى أنه تم الحصول على الملفات الصوتية المسموعة للكلمات والمصطلحات المترجمة من خلال الترجمة بمحرك البحث جوجل ومن ثم إضافتها ومعالجتها داخل برنامج AutoPlay Media Studio كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل 6: معالجة الصوت ببرنامج AutoPlay Media Studio



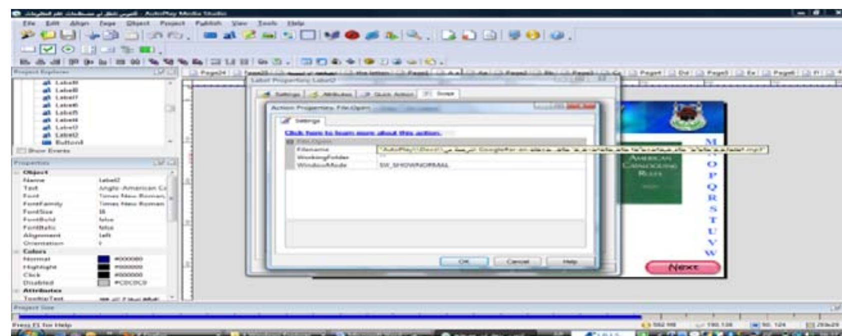
وبالضغط على أيقونة " تحميل هذا الصوت " والموضحة في الشكل السابق:

شكل 7: نافذة تحميل الملفات الصوتية على الحاسب



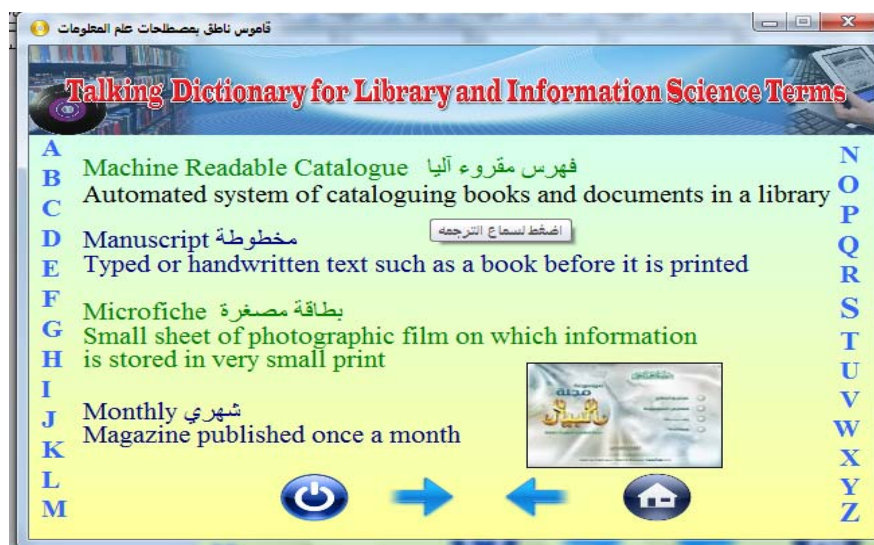
وتأتي المرحلة الأخيرة في التعامل مع الملفات وهي إضافتها إلى برنامج الوسائط المتعددة **AutoPlay Media Studio** ومن ثم تزامنها مع النصوص والمقصود بها المصطلحات كما في الشكل التالي:

شكل 8: إضافة الملفات الصوتية إلى برنامج AutoPlay Media Studio



وبعد تحميل الصوت ومعالجته وإضافته إلى برنامج AutoPlay Media Studio يمكن سماع الصوت كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل 9: إمكانية سماع الصوت ببرنامج AutoPlay Media Studio



وقد راعى الباحث عند إعداد الصوت المعايير التالية:

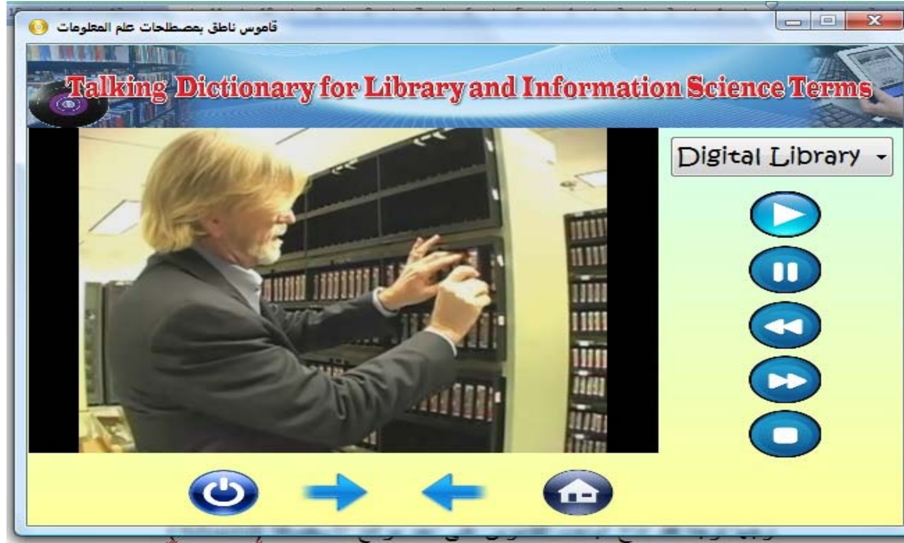
- استخدام الصوت لإضافة فهماً لنقطة التعلم وليس لمجرد التسلية.
- وضوح الصوت ومناسبته للعروض المصاحبة.
- تزامن الصوت مع تنفيذ الأمر على الزر.
- تزامن الصوت مع فتح الإطار.
- إمكانية التحكم في الصوت (رفع وخفض الصوت) وإعادة تشغيله.

إعداد لقطات الفيديو: تم الحصول على بعض الفيديوهات التعليمية الخاصة بالنصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية في علوم المكتبات والمعلومات من على الانترنت (Youtube)، وقد تمت معالجتها وتحريرها وروعي في تحريرها ومعالجتها ما يلي:

- مراعاة الحجم المناسب لنافذة الفيديو على الشاشة، بما يحقق وضوح الصورة والمساحة التخزينية الأقل والحركة الطبيعية السلسة.
- استخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو.
- تمكين المستخدم من إعادة الفيديو أكثر من مرة.

ويوضح الشكل التالي معالجة لإحدى لقطات الفيديو التي تم تحميلها من خلال موقع (Youtube).

شكل 10: نافذة عرض الفيديو بالقاموس



إتاحة القاموس

نظراً لما تفرضه طبيعة التعامل مع الطالبات من حيث عدم التعامل وجها لوجه فقد أتاح الباحث القاموس للطالبات بالمعامل المستخدمة في التدريس بالاستعانة بمساعدة إحدى الزميلات في التخصص والتي تعمل بشطر الطالبات ، ومن ثم إمكانية تجريبه بسهولة.

مرحلة التجريب والاختبار

تم في هذه المرحلة عرض القاموس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين بهدف إبداء ملاحظاتهم من حيث الجوانب التالية:

- الشكل العام لشاشات القاموس.
- حجم حروف الكتابة، ووضوحها على الشاشة، وسهولة قراءتها.
- دقة الصور ووضوحها.
- مدى جودة الصوت.
- تزامن الصوت مع الصورة.
- وضوح لقطات الفيديو ومناسبتها للمحتوى.
- وضوح أزرار التحكم في القاموس.
- تحقيق أزرار التفاعل والروابط داخل القاموس للهدف منها.

وقد أشار السادة المحكمون إلى بعض التعديلات وهي كما يلي:

- خفض صوت الخلفية الموسيقية ، وقد تم تعديل ذلك.
- تغيير بعض الصور لعدم وضوحها ، وقد تم تغييرها.

وقد تم الاجتماع مع الطالبات من خلال الشبكة التليفزيونية بالاستوديوهات التعليمية بجامعة أم القرى ، وتعريفهن بالقاموس ، ومكوناته ، وكيفية استخدامه.

وقد أسفرت نتائج الاجتماع عن ما يلي:

- لوحظ اهتمام الطالبات بفكرة القاموس ومحاولة الاستفادة منها بأقصى درجة ممكنة من خلال الحرص على حضورهم المنتظم.
- اتفقت الطالبات على وضوح الوسائط داخل القاموس وسهولة فهمها.
- تمكن الطالبات من التعامل مع القاموس بسهولة.
- وضوح التعليمات الواردة بالقاموس وكفايتها.
- مناسبة الألوان ونوع وحجم الخط المستخدم في القاموس.

مكونات القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات

- الشاشة الافتتاحية :

مع بداية استخدام المستخدم للقاموس، يٌطلب منه كتابه اسمه كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل 11: الشاشة الافتتاحية للقاموس



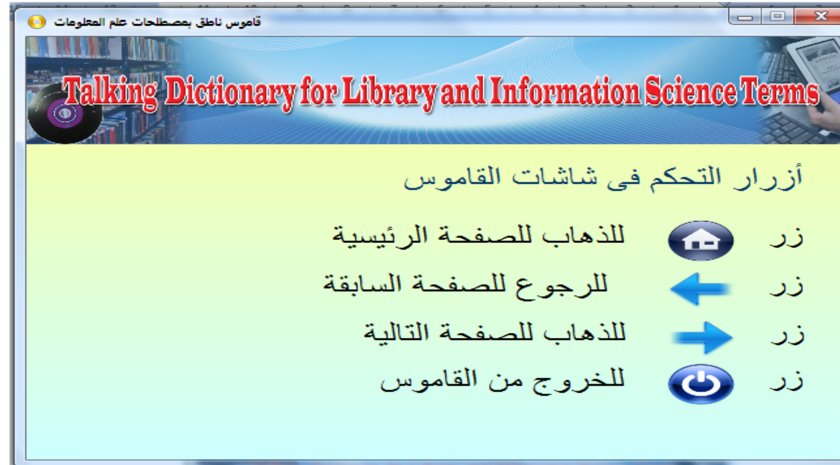
وبعد كتابة اسم المستخدم، تظهر شاشة ترحيبية كما في الشكل التالي :

شكل 12: الشاشة الترحيبية بالقاموس



ثم تأتي الشاشة الإرشادية والتي تأخذ بيد المستخدم في فهم الأزرار الموجودة بالقاموس حتى تيسر من استخدام القاموس

شكل 13: الشاشة الإرشادية بالقاموس



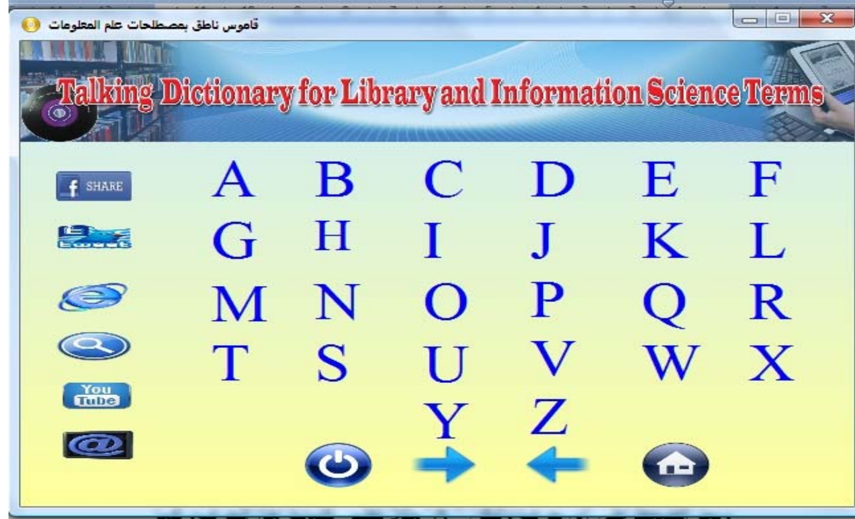
ووصلاً بما سبق في مساعدة المستخدم للقاموس تأتى الشاشة الإرشادية و الخاصة بأزرار التحكم في الفيديو .

شكل 14: أزرار التحكم فى الفيديو المعروض



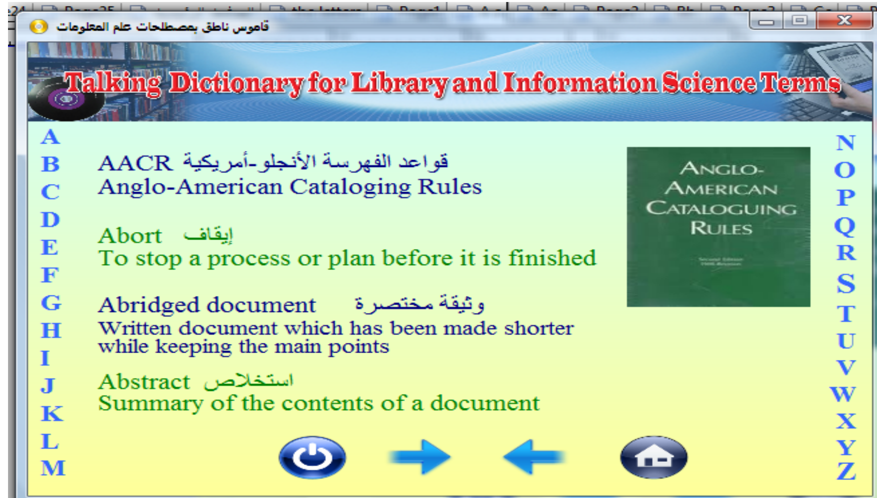
ولما كان القاموس يعتمد في عرض مصطلحاته على التصفح ، فتأتي الشاشة الخاصة بعرض المصطلحات وفقاً للترتيب الهجائي للمصطلحات.

شكل 15: التصفح بالقاموس



وبعد الضغط على أي حرف وليكن " A" مثلاً تظهر كلمات هذا الحرف، كما في الشكل التالي

شكل 16: عرض لبعض مصطلحات حرف "A"



ومع الضغط على "Next" تظهر بقية كلمات هذا الحرف وهكذا مع بقية الحروف.

القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات فى سطور

المسئولية الفكرية: قام بإعداد القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات الدكتور/ محمد النجار (الأستاذ المساعد بقسم علم المعلومات بجامعة أم القرى)

التغطية الكمية: تم حصر عدد 520 مصطلحا بواقع 20 مصطلحاً لكل حرف حسب الترتيب الهجائي للحروف الانجليزية.

التغطية اللغوية: يعطى القاموس المصطلح باللغة الإنجليزية مع تعريف له باللغة العربية ، بالإضافة إلى إعطاء تعريفاً إجرائياً للمصطلح باللغة الانجليزية.

التغطيــة الموضــوعية: يشـتمل القـاموس علـى نمـاذج للمصـطلحات فـي القطاعـات المختلفـة فـي مجـال المكتبـات والمعلومات.

التغطية الشكلية: تم إنتاج القاموس على شكل قرص مليزر.

القدرة الاسترجاعية: يتم استرجاع المصطلحات وتعريفاتها من خلال البحث بالتصفح داخل القاموس.

دعــم المســتفيد: يـوفر القـاموس شاشـات إرشـادية وشاشـات مسـاعدة لمسـاعدة مسـتخدمي القـاموس فـي الوصـول للمصطلحات.

المتطلبات المادية والبرمجية: لا يحتاج تشغيل القاموس إلى برمجيات متخصصة فهو يعمل تلقائياً بمجرد تشغيل جهاز الحاسب الآلي.

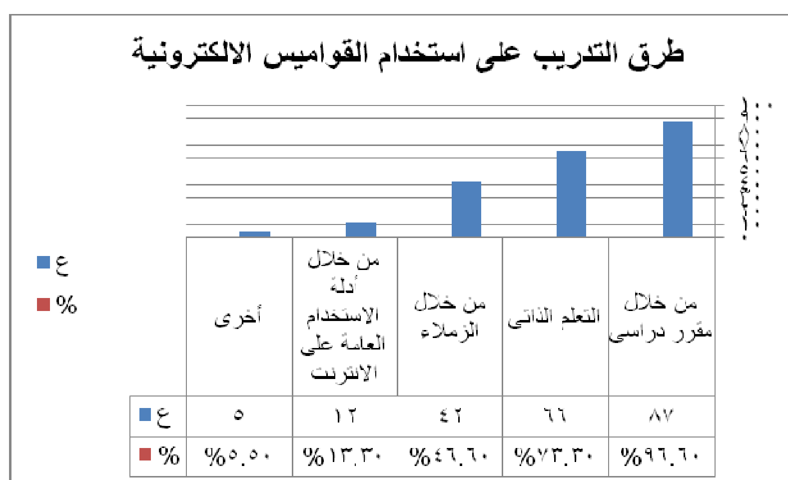
نتائج الدراسة الميدانية

وبعد بناء القاموس الإلكتروني قام الباحث بقياس فاعلية القاموس للتعرف على مدى كفاءة القاموس الإلكتروني بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات واستخدامه من قبل طالبات قسم علم المعلومات جامعة أم القرى وفيما يلي يتعرف الباحث على:

طرق التدريب على استخدام القواميس الإلكترونية:

تتنوع طرق التدريب على المراجع الالكترونية والتي من بينها بالطبع القواميس الإلكترونية ما بين طرق التدريب عن طريق المقررات الدراسية أو التعلم الذاتي أو عن طريق الزملاء في الدراسة ويوضح الجدول التالي طرق التدريب على القواميس الإلكترونية

شكل 17: طرق التدريب على القواميس الإلكترونية



يتضـح الشـكل السـابق رقـم (17) والـذي يسـعى الباحـث مـن خلالـه إلـى التعـرف علـى طـرق التـدريب علـى استخدام القواميس الإلكترونية ؛ أن التدريب على استخدام القواميس الإلكترونية من خلال المقررات الدراسية جاء في المرتبة الأولى بنسبة 96.6% ويعد هذا أمراً طبيعياً حيث إن طرق التدريب على استخدام المراجع بشكليها التقليدي والالكتروني يشغل حيزاً كبيراً ضمن نطاقات مقررات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى على اختلاف المستويات الدراسية، فنجد في

المستوى الثالث مثلاً يقوم الطالبات بدراسة مقرر مصادر المعلومات والذي يهتم ضمن توصيفه بدراسة مصادر المعلومات المرجعية والتدريب على استخدامها والتي من بينها بالطبع القواميس الالكترونية.

ولم تكن المقررات الدراسية هي السبيل الوحيد للتدريب على استخدام القواميس الالكترونية حيث أن هناك نشاطاً تعليمياً يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وقدراته عن طريق الاعتماد على النفس في عملية التعلم والتعليم أو ما يعرف بالتعلم الذاتي، فقد شغل نصيباً كبيراً في التدريب على استخدام القواميس الإلكترونية بنسبة 73.3%

وتعد نقاشات الزملاء أحد الطرق المهمة في التدريب على استخدام القواميس الالكترونية نظرا لما ينوط بهم من تكليفات بالمقررات الدراسية، ولا شك أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد ساهمت في فاعلية نقاشات الطلاب من خلال فتح آفاق جديدة منها الشبكات الاجتماعية، والمنتديات، والدردشة وغيرها، فنجد أنها استحوذت على 46.6 % من آراء الطالبات.

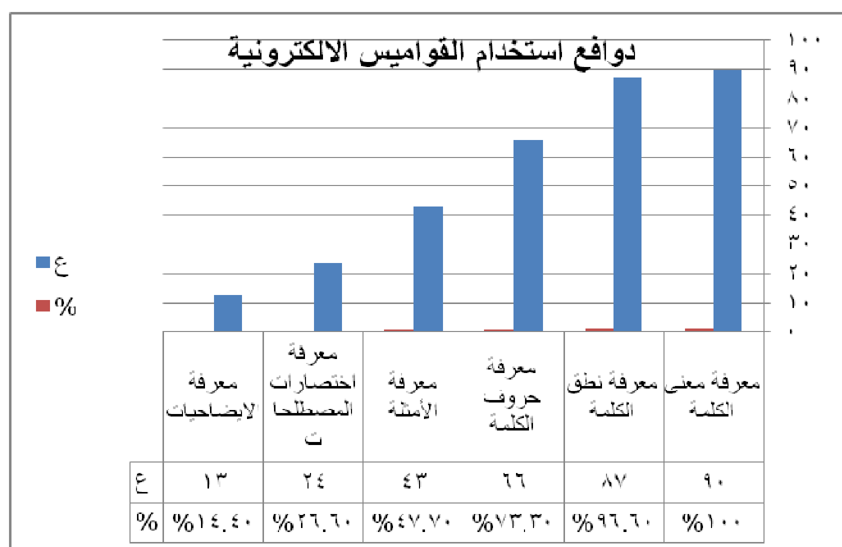
وساهم الإنتاج الفكري المنشور على الانترنت بنسبة 13.3 % في كيفية استخدام القواميس الإلكترونية أو ما يُعرف بـ " How to Use Reference " ومن ضمن هذه المواقع موقع " e-How" http://wwwehow.com

وأشارت نسبة قليلة من الطالبات بلغت 5.5 % أن هناك أساليباً أخرى للتدريب على استخدام القواميس الإلكترونية والتي من بينها موقع إجابات جوجل أو سؤال طالبات المستويات السابقة واللاتي قمن بدراسة المقرر.

دوافع استخدام القواميس الإلكترونية

تتعدد دوافع استخدام القواميس الإلكترونية حيث يهدف مستخدميها إلى التعرف على معنى الكلمة ونطقها ومعرفة حروف الكلمة والأمثلة المتعلقة بالمصطلحات بالإضافة إلى معرفة اختصارات المصطلحات وكذلك الإيضاحات المتعلقة بالمصطلحات ويوضح الجدول رقم (18) دوافع استخدام القواميس الإلكترونية.

شكل 18: أسباب استخدام القواميس الالكترونية



	معرفة معنى الكلمة	معرفة نطق الكلمة	معرفة حروف الكلمة	معرفة الأمثلة	معرفة اختصارات المصطلحات	معرفة الإيضاحيات
ع	٩٠	٨٧	٦٦	٤٣	٢٤	١٣
%	%١٠٠	%٩٦.٦٠	%٧٣.٣٠	%٤٧.٧٠	%٢٦.٦٠	%١٤.٤٠

يتضح من الشكل رقم (18) والذي يسعى الباحث من خلاله إلى معرفة دوافع استخدام القواميس الإلكترونية بأن معرفة معنى الكلمة بالقاموس قد احتل النسبة الكلية 100 % وربما يعد هذا الأمر أمراً طبيعياً استناداً إلى الفلسفة الرئيسية لاستخدام القاموس والتي تسيطر على أغلب الدارسين التي تفيد بأن الهدف من استخدام القاموس هو "معرفة الكلمة ومعناها"

ومع دخول التقنيات الحديثة وتطبيقاتها بالقواميس الإلكترونية فقد تجاوز الأمر من مجرد عرض الكلمة ومعناها إلى الاهتمام بتوفير نطق الكلمات، والذي استحوذ هو الآخر على نسبة كبيرة من أسباب استخدام القواميس الإلكترونية بلغت 96.6 %.

أما معرفة الحروف المكونة للكلمة فقد بلغت نسبة 73.3 % من جملة دوافع استخدام القواميس الإلكترونية.

ولعل إعطاء أمثلة للمصطلحات الواردة بأي قاموس يعد أمراً بالغ الأهمية كإعطاء مثال لمصطلح المكتبة لرقمية Digital Libraries مثل نموذج المكتبة الرقمية لمكتبة الكونجرس Library of Congress Digital Library كأحد أمثلة المكتبات الرقمية، ومن ثم فقد بلغت نسبة إعطاء أمثلة للمصطلحات بالقاموس نسبة 47.7 %.

وإذا كانت اختصارات الكلمات تمثل أمراً شائعاً في الإنتاج الفكري، الأمر الذي يتطلب من القارئ المعرفة التامة والدراسة الكاملة بتلك المصطلحات، فقد كان من دوافع استخدام القواميس الإلكترونية معرفة اختصارات الكلمات والتي بلغت نسبة 26.6 % .

واحتلت الصور نسبة 14.4 % من إجمالي دوافع استخدام القواميس الالكترونية باعتبار أن الصور تعد أحد أشكال الايضاحيات التي يلجأ مستخدمو القاموس إليها حيث أن صورة واحدة أفضل من ألف كلمة.

مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية المتاحة على الويب

أفرزت تطبيقات الإنترنت العديد من القواميس الإلكترونية العامة والمتخصصة والتي من بينها القواميس المتخصصة فى مجال المكتبات والمعلومات. ويوضح الجدول رقم (2) مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية المتاحة على الويب.

جدول 2: مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية المتاحة على الويب

مدى معرفة الطالبات بالقواميس الالكترونية المتاحة على الويب القاموس	المقياس			الوسط الحسابى المرجح
	لا أعرفه	أعرفه وأستخدمه	أعرفه ولا أستخدمه	
قاموس كامبردج Cambridge Advanced Learner's Dictionary	59	18	13	1.4
قاموس علم المكتبات والمعلومات ODLIS http://lu.com/odlis/index.cfm	7	68	15	2.0
قاموس انكارت Encartah	66	13	11	1.3
قاموس نتلنج netling http://www.netlingo.com	71	14	5	1.2
قاموس ياهوو لعلوم المكتبات و المعلومات http://dir.yahoo.com/Reference/Libraries/Li	6	80	4	1.9
قاموس الشامي http://www.elshami.com	7	77	6	1.9

يتناول الجدول السابق رقم (2) مدى معرفة الطالبات بالقواميس الالكترونية المتخصصة المتاحة على الويب، لهذا رأى الباحث أن يقيس مدى المعرفة وعدم المعرفة بالقواميس الالكترونية المتاحة على الويب من قبل الطالبات من خلال ثلاثة متغيرات:

- المعرفة بالقاموس واستخدامه.
- المعرفة بالقاموس وعدم استخدامه.
- عدم المعرفة تماماً بالقاموس.

ويوضح الجدول السابق رقم (2) مدى معرفة الطالبات بالقواميس الالكترونية القائمة على الويب: حيث حظي " قاموس علوم المكتبات والمعلومات: Odlis" على أعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (2.0) ، تلاه بنسب متساوية كل من قاموسي "ياهو لعلوم المكتبات والمعلومات والشامي بقيمة (1.9)" أما قاموس كامبردج فقد حصل على المرتبة الثالثة لقيمة الوسط الحسابي المرجح بقيمة (1.4). وحصل قاموس "انكارت" على المرتبة الرابعة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (1.3) بينما حصل قاموس"تتلنج" على أقل نسبة من حيث المعرفة بالقاموس واستخدامه بقيمة (1.2)

وبعد العرض السابق حول مدى معرفة أسباب استخدام القواميس الالكترونية عموما، ومدى معرفة طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى، يستعرض الباحث فيما يلي:

قياس كفاءة القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات المكتبات والمعلومات

وذلك ابتداءً بالتعرف على مدى سهولة تصفح القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المعلومات.

جدول 3: مدى سهولة تصفح القاموس الناطق بمصطلحات علم المعلومات

المتغير	التكرار	النسبة	المـــــدى									
			ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		ممتاز	
نعم	79	%87.7	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %
			3	3.3	12	13.3	25	27.7	32	35.5	7	7.7
لا	11	%12.2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
إجمالي	90											

قبل مناقشة النتائج المتعلقة بمدى سهولة تصفح القاموس الناطق، لابد من الإشارة هنا إلى أن القاموس يعتمد في عرض المصطلحات على التصفح فقط. ويوضح الجدول السابق رقم (3) آراء الطالبات في تصفح المصطلحات بالقاموس حيث أشار (79) طالبة بنسبة 87.7% بسهولة تصفح القاموس الناطق. من ناحية أخرى نجد أن مدى الإجابة (بنعم) والتي تتراوح ما بين النسبة الضعيفة والممتازة كالتالي:

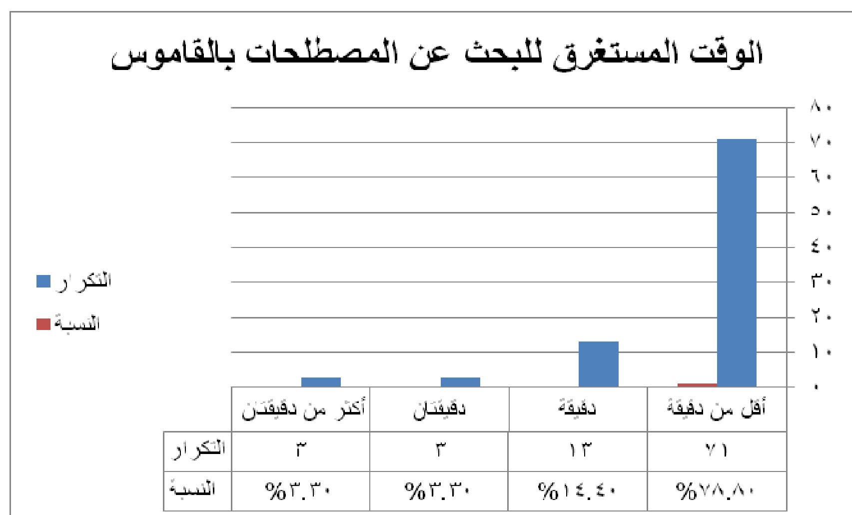
1. أشار (32) طالبة بنسبة 35.5% بسهولة تصفح القاموس الناطق وهى تمثل النسبة الجيدة جداً.
2. بينما يرى (25) طالبة بنسبة 27.7% وهي تمثل النسبة الجيدة بسهولة تصفح القاموس.
3. وبنسبة متوسطة بلغت 13.3% من قبل (12) طالبة يرون سهولة تصفح القاموس.
4. وأشار عدد (7) طالبات بنسبة 7.7% يمثلن النسبة الممتازة بسهولة تصفح القاموس.
5. أما النسبة القليلة والتي بلغت عدد (3) طالبات بنسبة 3.3% مثلت النسبة الضعيفة.
6. كما أن هناك عدد (11) طالبة بنسبة 12.2% أشرن إلى صعوبة تصفح القاموس، وربما يرجع ذلك إلى:

- أن التنقل بين صفحات القاموس يحتاج إلى معرفة كاملة بوظائف الأزرار ودور كل منها داخل القاموس.
- استخدام بعض الأزرار على شكل صور وليس على شكل كلمات قد يؤدى إلى صعوبة التصفح داخل القاموس.

الوقت المستغرق في البحث عن المصطلحات

يمثل الوقت المستغرق في البحث عن المصطلحات عاملاً مهماً في قياس كفاءة القاموس الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات، ويوضح الشكل رقم (19) الوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس.

شكل 19:الوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس



	أقل من دقيقة	دقيقة	دقيقتان	أكثر من دقيقتين
التكرار	٧١	١٣	٣	٣
النسبة	%٧٨.٨٠	%١٤.٤٠	%٣.٣٠	%٣.٣٠

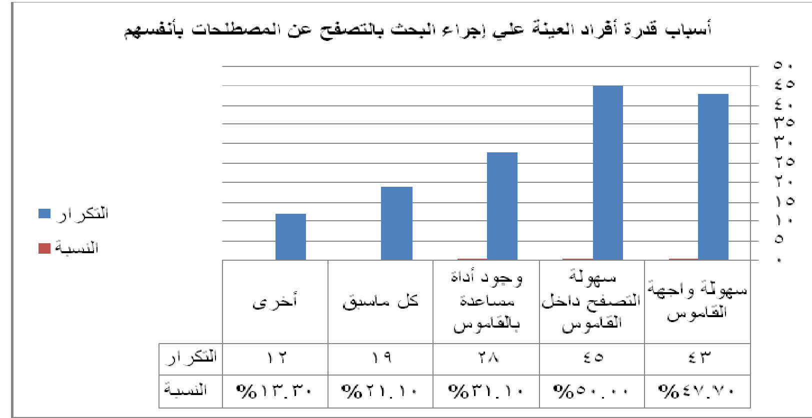
يتضح من الشكل السابق رقم (19) بأن عدد (71) طالبة بنسبة 78.8% استطعن البحث عن المصطلحات بالقاموس في أقل من دقيقة واحدة، بينما أشار عدد (13) طالبة بنسبة 14.4% بأنهن استطعن البحث عن المصطلحات في مدة دقيقة.

وبنسبة متساوية بلغت (3.3%) للبحث عن المصطلحات داخل القاموس ما بين دقيقتان أو أكثر أشارت ثلاث طالبات على قدرتهن على إجراء البحث عن المصطلحات داخل القاموس .

قدرة مستخدمي القاموس على إجراء البحث عن المصطلحات بأنفسهم

من العوامل المهمة أيضا في قياس كفاءة القاموس الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات قدرة مستخدمي القاموس على إجراء البحث عن المصطلحات بأنفسهم، ويتضح ذلك من الشكل التالي:

شكل 20: أسباب قدرة أفراد العينة علي إجراء البحث بالتصفح عن المصطلحات بأنفسهم



- يتضح من الشكل السابق رقم (20) أن (43) طالبة بنسبة 47.7% أرجعن قدرتهن على إجراء البحث بالتصفح نظراً لسهولة واجهة القاموس، بينما أشار (45) طالبة بنسبة 50% إلى أن قدرتهن على إجراء البحث بالتصفح بأنفسهن ترجع إلى سهولة التصفح داخل القاموس، وكان وجود أداة مساعدة بالقاموس عاملاً مهماً في مساعدة الطالبات على إجراء البحث بالتصفح بأنفسهن من قبل (28) طالبة بنسبة 31.1%، إلا أن العوامل السابقة مجتمعة ساعدت (19) طالبة بنسبة 21.1% على إجراء البحث بالتصفح، كما أشار عدد (12) طالبة بنسبة 13.3% أنهن قد استطعن إجراء البحث بالتصفح بأنفسهن نظراً لكثرة استخدامهن للعديد من القواميس الإلكترونية مما أكسبهن خبرة في التعامل مع القواميس الإلكترونية والتي انعكست على القاموس الالكتروني الناطق محل الدراسة.

معرفة مدى نسبة تحقيق أو تلبية القاموس الناطق للاحتياجات من المصطلحات

توجه الباحث بسؤال سابق في الدراسة الحالية لمعرفة أسباب استخدام القواميس الإلكترونية عموماً، وفيما يلي يحاول الباحث معرفة مدى نسبة تحقيق أو تلبية القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات لتلك الأسباب حيث تتعدد أسباب استخدام القواميس الإلكترونية ما بين رغبة مستخدميها في معرفة تعريفات الكلمات، ونطقها، ومكونات حروف الكلمات، وإعطاء أمثلة عن المصطلحات، واختصارات الكلمات، والإيضاحات عن المصطلحات.

جدول 4: مدى تلبية القاموس الناطق لاحتياجات الطالبات عينة الدراسة من المصطلحات

مدى تلبية القاموس الناطق للاحتياجات من المصطلحات	**المدى**					**الوسط الحسابى المرجح**
	ضعيف	**متوسط**	**جيد**	**جيد جدا**	**ممتاز**	
تعريف الكلمة	3	8	32	43	4	3.4
سماع نطق الكلمة	2	2	7	76	3	3.8
معرفة حروف الكلمة	1	5	6	74	4	3.8
معرفة الأمثلة	5	65	13	5	2	2.2
معرفة الاختصارات	6	31	34	14	5	2.7
معرفة الإيضاحيات	1	3	8	54	24	4.0

يوضح الجدول (4) واقع توافر تلك الأسباب بالقاموس الناطق محل الدراسة:

حظيت "معرفة الإيضاحات" بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (4.0)، تلاه في الترتيب وبقيمة متساوية كل من "سماع نطق الكلمة، ومعرفة حروف الكلمة" بقيمة (3.8) وبقيمة أقل حظيت "معرفة الاختصارات" على قيمة (2.7) بينما حظيت "معرفة الاختصارات" على نسبة (2.7%) أما أقل القيم للوسط الحسابي المرجح فكان عن "معرفة الأمثلة" حيث حظيت بنسبة (2.2%).

تقييم الطالبات عينة الدراسة للوسائط المتعددة بالقاموس

وبعد استعراض النتائج السابقة والتي تتعلق بمعرفة مدى سهولة تصفح القاموس الناطق بمصطلحات علم المعلومات، والوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس ، ومدى قدرة أفراد العينة على إجراء البحث بالتصفح عن المصطلحات بأنفسهن، بالإضافة إلى مدى تلبية القاموس الناطق لاحتياجاتهم من المصطلحات، يستعرض الباحث فيما يلي تقييم الطالبات عينة الدراسة للوسائط المتعددة بالقاموس. ويوضح الجدول رقم (5) آراء عينة الدراسة للنص بالقاموس الناطق، حيث تعد النصوص المكتوبة نجاح أي برنامج للوسائط المتعددة وهذا النص يتكون من كلمات لنقل رسالة معينة ويعد النص المكتوب هو أهم وسائل الاتصال فهو يفيد في توضيح المعاني والتعبير عن مكنون الفكر ويستخدم النص لإمداد المستخدمين بكيفية التعامل مع البرنامج ولكن لابد من استخدامه بمعدل معقول لأن المستخدم سيشعر بالملل عند قراءة سطور من التعليمات.[44] ويوضح الجدول التالي رقم (5) تقييم عينة الدراسة للنص بالقاموس الإلكتروني الناطق.

جدول 5: تقييم الطالبات عينة الدراسة للنص بالقاموس الناطق

معاييرالنص	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي المرجح
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	
نوع الخط مناسب	42	37	11	2.3
نمط الخط مناسب	43	39	8	2.3
مقاس الخط مناسب للعناوين والنص العادي	39	45	6	2.3
خلو النص من الأخطاء اللغوية وأخطاء الصياغة.	54	29	7	2.5

يتضح من الجدول السابق رقم (5) واقع آراء الطالبات في تقييم معايير النص بالقاموس الإلكتروني الناطق: حيث يرى الطالبات عينة الدراسة أن معيار "خلو النص من الأخطاء اللغوية وأخطاء الصياغة" كأحد معايير إنتاج النصوص ببرامج الوسائط المتعددة قد حظي بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (2.5)، كما أنه حصل على أعلى نسبة موافقة. يليه في المرتبة الثانية وبنسب متساوية في القيمة " مناسبة نوع الخط ، مناسبة نمط الخط مناسبة مقاس الخط للعناوين والنص العادي" بقيمة (2.3).

وانطلاقاً من مفهوم الوسائط المتعددة والذي يعني في أبسط تعريفاته الجمع بين النص والصورة والصوت والفيديو في وسيط واحد، يستعرض الباحث فيما يلي تقييم الطالبات عينة الدراسة للصور بالقاموس الناطق، حيث تعرف الصورة الثابتة بأنها عبارة عن لقطات ساكنة لأشياء حقيقية وتستخدم لتقريب الخبرات المجردة إلى أذهان الأشخاص[45]. وقد تؤخذ من الكتب والمراجع والمجلات عن طريق الماسح الضوئي وعن نقلها إلى الحاسب ويمكن أن تكون صغيرة أو كبيرة أو قد تملأ الشاشة بأكملها ويمكن أن تكون ملونة[46]ويضيف الباحث إلى ما سبق إمكانية الحصول على الصور الثابتة جاهزة من خلال محركات بحث الصور كما تم في الدراسة الحالية. ويوضح الجدول (6) تقييم عينة الدراسة للصور بالقاموس الناطق

جدول 6: تقييم الطالبات عينة الدراسة للصور بالقاموس الناطق

معايير الصور	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي المرجح
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	
الصورة المدرجة واضحة ومعبرة	52	33	5 5	2.9
مناسبة حجم الصورة	49	38	3	2.5
ظهور الصورة في مكان مناسب في شاشة العرض	45	41	4	2.9
استخدام الصور التي ترتبط بالمحتوى	63	23	4	2.6

يوضح الجدول السابق رقم (6) آراء الطالبات عينة الدراسة حول تقييم معايير الصور بالقاموس الناطق: حيث حظي معياري " الصور المدرجة واضحة ومعبرة، ظهور الصورة في مكان مناسب في شاشة العرض" بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح، بقيمة (2.9) تلاه معيار " استخدام الصور التي ترتبط بالمحتوى" والذي حظي على أعلى نسبة موافقة، أما أقل المعايير فكانت " مناسبة حجم الصورة" حيث حظيت على أقل قيمة للوسط الحسابي المرجح بنسبة (2.5).

ولم يكن النص والصوت هما الوسيطان الوحيدان اللذان يشتمل عليهما القاموس، حيث يجمع القاموس في طياته النص والصورة والصوت والفيديو ويوضح الجدول التالي تقييم الطالبات عينة الدراسة للصوت بالقاموس الإلكتروني الناطق، حيث يعد الصوت واحداً من أهم عناصر الوسائط المتعددة، بل هو العنصر الأساسي الذي غالباً ما يوظف ويستخدم في تصميم أي برنامج وسائط متعددة بطريقة تفاعلية مع العناصر الأخرى، فالصوت له قدرة على شرح وإبراز مفاهيم لا تستطيع النصوص المكتوبة أو الصور شرحها بمفردها ويعتبر استخدام الموسيقى في التعزيز من أكثر الاستخدامات وضوحاً وحيوية في برامج الوسائط المتعددة[46] ويوضح الجدول رقم (7) تقييم عينة الدراسة للصوت بالقاموس الناطق.

جدول 7: تقييم الطالبات عينة الدراسة للصوت بالقاموس الناطق

معايير الصوت	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي المرجح
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	
الصوت متزامن مع عرض باقي محتويات الشريحة من نصوص وصور	88	2	0	1.0
استخدام الصوت لإضافة فهما لنقطة التعلم وليس لمجرد التسلية.	81	7	2	1.1
وضوح الصوت ومناسبته للعروض المصاحبة.	79	9	2	1.1
تزامن الصوت مع تنفيذ الأمر على الزر.	77	10	3	1.0
تزامن الصوت مع فتح الإطار.	81	6	3	1.1
إمكانية التحكم في الصوت (رفع وخفض الصوت) وإعادة تشغيله.	87	3	0	1.0

يوضح الجدول السابق رقم (7) آراء الطالبات عينة الدراسة حول تقييم معايير الصوت بالقاموس الإلكتروني الناطق: حيث حظيت معايير " استخدام الصوت لإضافة فهماً لنقطة التعلم وليس لمجرد التسلية، ووضوح الصوت ومناسبته للعروض المصاحبة، وتزامن الصوت مع فتح الإطار" بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح، بقيمة (1.1) أما أقل المعايير حصولاً على قيمة للوسط الحسابي المرجح فكانت " الصوت متزامن مع عرض باقي محتويات الشريحة من نصوص وصور، تزامن الصوت مع تنفيذ الأمر على الزر، إمكانية التحكم في الصوت (رفع وخفض الصوت) وإعادة تشغيله" بقيمة (1.0) وحتى تكتمل منظومة تقييم الوسائط المتعددة بالقاموس فكان لزاماً معرفة آراء عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الناطق. ويوضح الجدول التالي تقييم الطالبات للفيديو بالقاموس الناطق، حيث تمثل لقطات الفيديو أكثر عناصر الوسائط المتعددة تأثيراً وفاعلية في تقريب مستخدم الحاسب الآلي من العالم الخارجي وهي من الطرق الفعالة لتقديم الوسائط المتعددة للجمهور الذي تعود على التليفزيون حيث المشاهد المرئية والصوت والحركة التي تجتمع لتجذب انتباه المشاهد وتساهم لقطات الفيديو المستخدمة في هذه البرامج في بقاء أثر التعلم ولكن مع مراعاة تقديمها بشكل جيد حتى لا تقوم بإفساد العرض المقدم بأكمله[43].ويوضح الجدول رقم (8) تقييم عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الإلكتروني الناطق.

جدول 8: تقييم عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الناطق

معايير الفيديو	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي المرجح
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	
مقاطع الفيديو المستخدمة واضحة ومعبرة	73	14	3	1.2
مقاطع الفيديو مرتبطة بموضوع العرض, وليست للإبهار البصري فقط	77	11	2	1.1
مناسبة مدة الفيديو	64	23	3	1.3
مراعاة الحجم المناسب لنافذة الفيديو على الشاشة	68	20	2	1.2
استخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو.	71	15	4	1.2
تمكين المستخدم من إعادة الفيديو أكثر من مرة.	90	0	0	1

يوضح الجدول السابق رقم (8) آراء الطالبات عينة الدراسة حول تقييم معايير الفيديو بالقاموس الناطق: حيث حظيت معيار "مناسبة مدة الفيديو" على أعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح، بقيمة (1.3) ، تلاها في الترتيب وبقيم متساوية معايير" مقاطع الفيديو المستخدمة واضحة ومعبرة، مراعاة الحجم المناسب لنافذة الفيديو على الشاشة، استخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو" بقيمة (1.2) ، ويليه معيار "مقاطع الفيديو مرتبطة بموضوع العرض, وليست للإبهار البصري فقط" بقيمة (1.1)، أما أقل المعايير قيمة للوسط الحسابي المرجح " تمكين المستخدم من إعادة الفيديو أكثر من مرة" على الرغم من حصولها على أعلى نسبة موافقة بقيمة (1).

توصيات الدراسة

1. تدريس طرق بناء المراجع التقليدية والالكترونية ضمن مقررات المراجع العامة والمتخصصة.
2. تدريب طلاب أقسام المكتبات والمعلومات على استخدام المراجع الالكترونية المتاحة على الإنترنت والأقراص المليزرة.
3. الاستفادة من تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات.
4. بناء المقررات الدراسية في مجال المكتبات والمعلومات باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة.
5. إتاحة العديد من القواميس المطبوعة والمتاحة على الإنترنت المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات في شكل برمجيات وسائط متعددة.
6. تفعيل برمجيات الوسائط المتعددة على كافة وظائف المكتبات (الاقتناء–التنظيم–الخدمات).
7. إجراء المزيد من الدراسات عن بناء الأنواع الأخرى من مصادر المعلومات المرجعية.

الدراسات المقترحة

1. بناء قاموس إلكتروني قائم على الويب باستخدام نظم الويكي لإدارة المحتوي: دراسة تطبيقية.
2. تطبيقات الوسائط المتعددة بمواقع الشبكات الاجتماعية: الفيس بوك نموذجاً
3. بناء برنامج متعدد الوسائط للتعريف بقواعد البيانات بالمكتبات الجامعية: دراسة تجريبية
4. بناء جولة تعريفية بالمكتبة باستخدام برامج الوسائط المتعددة: دراسة تجريبية

المراجع

1. دحام إسماعيل العاني، وآخر. "آلية لتوظيف الشبكة العالمية (الإنترنت) في رصد المصطلح العلمي وتعريبه وضبطه ونشره". المؤتمر الثالث لمجمع اللغة العربية. دمشق. 25–28 شعبان 1425هـ.
2. إحسان خليل الأغا، محمود حسن. مقدمة في تصميم البحث التربوى.مكتبة الطالب الجامعى:غزة ، 2007.
3. محمد فتحي عبد الهادي. البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات.الدارالمصرية اللبنانية:القاهرة، 2003.
4. محمد محمد النجار. " تصميم الاستبيانات في بيئة الانترنت: مواقع تصميم الاستبيانات نموذجا". مقبول للنشر بمجلة المكتبات والمعلومات العربية.
5. محمد محمد النجار. الدليل الإرشادي لصياغة الاستشهادات المرجعية في بيئة البحث العلمي التقليدية والرقمية.دار الثقافة العلمية: الإسكندرية، 2009.
6. بدوي طبانة. "تجربتي في صنعة معجم البلاغة العربية" عالم الكتب , مج 16, ع 6, .1995 .
7. أيمن خالد مصطفى دراوشة. " الجهود العربية المعاصرة في إنشاء المعجم العربي" مجلة التربية (قطر), س 31, ع 143, .2002
8. فتحي على يونس. "بناء المعجم المدرسي" مجلة القراءة والمعرفة ,ع 51, 2006.
9. محمد الخناش. "قواعد بيانات من أجل بناء معجم آلي للغة العربية: نموذج التعابير المسكوكة". المؤتمر الوطني الثالث عشر للحاسب الآلي (نقل التقنية المعلوماتية) السعودية , مج 2 1993.
10. على محمد أحمد الجنزورى. "القاموس المبرمج: إدارة لغوية". مجلة البحوث الإدارية , مج 25, ع 4, 2007.
11. عباس عبد الحليم عباس. "دور اللغة العربية في نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي عبر الشبكات : صناعة المعجم الآلي نموذجا ". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات, ع 10, 2007.
12. الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية. "معجمم متكامل للمصطلحات المعلوماتية". عرض غسان فطوم. التعريب (سوريا). مج 11، ع 21، 2001.
13. ختام الغرغير، أمل الرحاحنة، عبير العمايرة. "القاموس الإلكتروني للمصطلحات المكتبية". رسالة المكتبة, س 39, ع 3,4 .2004
14. أبو الفتوح حامد عودة. " دراسة مبدئية لمشروع إعداد معجم لغوي عربي يوفق بين طريقة الترتيب الهجائي الكامل للمفردات وطريقة الترتيب الهجائي للجذور " دراسات عربية فى المكتبات وعلم المعلومات, مج 12, ع 3,مايو 2007.
15. سيد حسن محمد الصبحى. " مصطلحات الكتب والمكتبات والمعلومات عند المسلمين: دراسة تاريخية من القرن الأول حتى القرن الثالث عشر الهجري" أطروحة ماجستير، جامعة القاهرة، 2008.
16. أسماء صلاح على الغتيت. صناعة المراجع العربية: دراسة تطبيقية على مجال المكتبات والمعلومات " أطروحة ماجستير، جامعة المنوفية، 2009.
17. Jesun Ryu. "Dictionary Use by Korean EFL College Students" Language and Information Society, Vol. 7, 2006. PP 83-114. Availavle online <http://hompi.sogang.ac.kr/linguistics/%BE%F0%C1%A4%BB%E77/%C0%AF%C1%A6%BC%B1.pdf> [8 March 2012]
18. Fan-ping Tseng. "EFL Students' Yahoo! Online Bilingual Dictionary Use Behavior" English Language Teaching, Vol 2, No. 3, 2009. 11 P. available online < http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/3221> [22 July 2012]
19. Vintean Adriana, Matiu Ovidiu." Electronic Dictionaries and ESP Students" Studies in Business and Economics, Vol. 5. No. 3. 2010. PP 324-329. Available online< http://eccsf.ulbsibiu.ro/RePEc/blg/journl/5324vintean&matiu.pdf > [15 July 2012]
20. Ayat Al-Qudah, Khalid Al-Qudah. "Dictionary Ownership and Usage among Undergraduate English Major Students at the Jordanian Universities" European Journal of Social Science, Vol. 26,No. 2, 2011. PP 201-217 available online < http://www.europeanjournalofsocialsciences.com/ISSUES/EJSS_26_2_07.pdf> [12 July 2012]
21. Zola Chi-Chin Lai. "The Use of Online Dictionaries and Electronic Dictionaries" New Orleans International Academic Conference. 2011. Available online < http://conferences.cluteonline.com/index.php/IAC/2011NO/paper/viewFile/181/185> [3 July 2012]

22. زين عبد الهادي. "المواقع المرجعية على الإنترنت وتأثيرها على مقررات المراجع في أقسام المكتبات والمعلومات" عالم المعلومات والمكتبات والنشر. ع 1 (يوليو 1999).
23. فايقة حسن. " تقييم مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية" الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ع 18 ، (يوليو 2002).
24. رضا محمد محمود النجار. "مصادر المعلومات المرجعية المتاحة على الإنترنت: دراسة تقييميه". أطروحة دكتوراه. جامعة المنوفية، 2005.
25. خالد محمد إمام الحلبي. "قواميس الترجمة العربية العامة المتاحة على الإنترنت : دراسة تقييمية". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 29، مج 15، 2008.
26. إبراهيم بسيونى عميرة. "ضعف الوعي المعجمي لدى التلاميذ ومقترحات للعلاج ". قضايا تربوية ، ع 29،، 1999.
27. إبراهيم بسيونى عميرة. "ثبت المصطلحات في الكتب المدرسية: خطوة في الطريق إلى تنمية الوعي المعجمي ". قضايا تربوية, ع 30, 1999.
28. منصور محمد الغامدي، وآخر. "الترجمة عبر الشبكة العالمية: نظام حاسوبي مقترح". المؤتمر الثالث لمجمع اللغة العربية. دمشق. 25–28 شعبان 1425هـ.
29. Lan, L. (2005). "The growing prosperity of on-line dictionaries". English Today. 21. <http://linguistlist.org/pubs/papers/browse-papers-action.cfm?PaperID=6120> [16 July. 2012].
30. Lan, L. Opcit.
31. أمنية مصطفى صادق. "حقائق وقضايا عن الأقراص المليزرة". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 3، مج 2، 1995
32. عبدالله حسين متولي. "الأقراص المليزرة : النشأة والتطور، فكرة العمل، التطبيقات في مجال المكتبات". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 3، مج2، 1995.
33. ياسر يوسف عبدالمعطي. "أقراص الليزر المدمجة : محطة في سجل الزمن بعد رحلة 5 آلاف عام منذ ألواح الطين وأوراق البردي". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 5، مج 3، 1996.
34. إبراهيم حسن ماريا. الانترنت ومنظومة الوسائط المتعددة. المنصورة: المكتبة العصرية، 2002.
35. CK Rarnaiah. "Multimedia systems in libraries and their applications". DESIDOC Bulletin Information Technology. Vol 18, No 6, Nov. 1998
36. Furner, Jonathan & Willett, Peter. A survey of hypertext-based public-access point-ofinformation systems in UK Libraries. Journal of lnformation Science, 1 995, 21 (4),
37. Morrissey, Frances. Using computer-based library reference guides: A comparison of hypertext programs with expert systems. Library Hi Tech, 1992, 10(1/2),
38. Morrissey, Frances. Opcit.
39. Feinman, Valerie Jackson. "Hypertext and library instruction". Computers in Libraries, 1993
40. CK Rarnaiah. Opcit.
41. Catenazzi, Nadia & okenzo Sommarbga. "An electronic library based on hyper-books: The hyper-lib project"t. Online & CD-ROM Review, 2003, 19
42. حسن دياب علي غانم. "المعايير اللازمة لإنتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية وأثرها على التحصيل بالمدارس الإعدادية أطروحة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم، 2006.
43. محمد عطية خميس. "معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة التفاعلية الفائقة وإنتاجها". مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مج 10، ع 3، 2000
44. محمد عطية خميس. "معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة التفاعلية الفائقة وإنتاجها". مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مج 10، ع 3، 2000
45. محمد السيد علي. تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. دار الفكر العربي، القاهرة ، 2002.
46. علي عبد المنعم. بحوث ودراسات في مجال تكنولوجيا التعليم. دار البشرى للطباعة، القاهرة ، 1996.

أثر برنامج تدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس

The Effect of Distance Training Program with the Aid of Virtual Classrooms in the Development of Electronic Evaluation Skills and Attitudes toward Distance Training of the Faculty Members

د. السيد عبد المولى السيد أبو خطوة*

Dr.Elsayed Abd Elmawla Abou Khatwa*

ملخص

يهدف هذا البحث، إلى تصميم وإنتاج برنامج مقترح للتدريب عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية، وقياس أثره في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودلMoodle، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية، وقد تكونت عينة البحث من (18) عضو هيئة تدريس، وتم استخدام المنهج التجريبي؛ لتحقيق أهداف البحث، وإعداد أدواته، التي تمثلت في كل من: اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني، واختبار الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، ومقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد.

وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى < (0,01) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير للبرنامج التدريبي المقترح كبيرٌ جداً في تنمية الجانب المعرفي، والأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، حيث بلغ حجم التأثير(1)، كما أن حجم التأثير للبرنامج المقترح كبيرٌ في تنمية الاتجاه نحو التدريب عن بعد، حيث بلغ حجم التأثير0,743 مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات، التي تساعد في تحسين برامج التنمية المهنية المستدامة، وتقليل تكلفتها، وزيادة جودتها وفاعليتها.

الكلمات المفتاحية: التدريب عن بعد، الفصول الافتراضية، مهارات التقويم الإلكتروني، الاتجاه نحو التدريب عن بعد، أعضاء هيئة التدريس.

Abstract

This study aims at preparing a proposed program based on distant e-training and measuring its effectiveness in developing of electronic assessment skills and attitudes towards distance training of the faculty members in Gulf University. The researcher used the experimental method to achieve the research aims. The results showed statistically significant differences in performance at the level 0.01 between the pre- and post-test in favor of the post-test a fact which confirms the effectiveness of distant e-training in the development of electronic assessment skills and attitudes toward distance training of faculty members. In the light of these results, the researcher has set a number of recommendations and proposals.

البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات التربوية والنفسية للدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

*كلية التربية - جامعة الإسكندرية

*Alexandria University

مقدمة

يشـهد عالمنـا المعاصـر تطـوراً علميـاً وتكنولوجيـاً متسـارعاً، أدى إلـى ثـورة هائلـة فـي تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات، ساعدت في نقل المعرفة وتداولها في شتى أنحاء العالم دون التقيد بالحواجز الزمانية والمكانية، وأصبح تقدم الدول والشعوب، يقاس بما لديها من قدرات بشرية، قادرة على التكيف، و التفاعل مع متغيرات العصر، وبناء اقتصاد قوي، قادر على المنافسة العالمية، والمحافظة على كفاءة أنظمتها التعليمية ومواكبتها لهذه التطورات.

كما أدى التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى ظهور مصادر تعليمية إلكترونية حديثة، أضافت مزايا كثيرة للعملية التعليمية وغيرت من أساليب التعليم والتعلم مثل: الفصول الافتراضية Virtual Classroom،ومؤتمرات الفيديو Video Conferencing، وتقنيات الجيل الثالث للويب Web0.3، والتعلم المدمج Blended Learning ، والتعلم الجوال Mobile Learning ، وأدوات التعلم الإلكتروني e-Learning مثل: أدوات التقويم الإلكتروني لأداء الطلبة، وأصبح تدريب أعضاء هيئة التدريس وتنمية مهاراتهم في استخدام هذه المصادر ضرورة ملحة؛ لزيادة فاعلية وكفاءة العملية التعليمية.

فاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، يعمل على تنمية مهارات الطلبة في استخدام هذه التكنولوجيا،

وتوظيفها في حياتهم، مما يوفر لهم فرصاً أكبر في الحصول على وظائف مناسبة *[2,1]

لذلك فالتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس تستهدف تجديد أدائهم المهني، ورفع جودته في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومساعدتهم في النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم، بأساليب متنوعة لها صفة الشمول، والتكامل، والاستمرارية، والمرونة، والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته، وينبغي العمل على تحديث المعارف والمهارات التي اكتسبوها في مجال التدريس، واستخدام تكنولوجيا التعليم[4,3].

وقد أكدت نتائج دراسات عديدة –على المستوى العالمي والقومي والمحلي– وجود علاقة بين الجودة النوعية للتعليم العالي وتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس وإكسابهم مهارات استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني والحاسوب، وتقويم الطلاب و إنتاج المواد التعليمية باعتبارها تشكل أحد أهم معايير التواصل، والتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم[5].

وقد أدت الثورة التكنولوجية إلى حدوث تحولات تنظيمية ووظيفية في التدريب يمكن عرضها على النحو التالي:[6]

- القدرة على التدريب في المنزل أو العمل بدون الحاجة إلى الانتقال لمكان التدريب.
- التحول من منهج جامد في التدريب إلى آخر مرن يسمح للمتدربين بأن يتقدموا وفقاً لقدراتهم.
- التحول من الأساليب التقليدية في التدريب، إلى أساليب المشاركة الفعالة والأنشطة الابتكارية باستخدام شبكة الإنترنت في التدريب والتعليم الإلكتروني.

---

*استخدم الباحث نظام التوثيق (APA Style,(5th ed

ويمثل التدريب عن بعد، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مجالاً خصباً للتنمية المهنية المستمرة، وذلك لما يحققه من مرونة في مكان وزمان التعلم، وتنوع كبير في مصادر التدريب المتاحة، وتوفير قدر كبير من التفاعلية والنشاط أثناء التدريب.

فالتعليم عن بعد، يقدم فرصاً عديدة للدول النامية، تساعدها في تحقيق أهدافها التعليمية على مستوى النظام التعليمي ككل. والاهتمام الكبير بالتعليم عن بعد نتج عن عاملين رئيسين هما: الحاجة المتزايدة إلى إعادة التدريب و التطوير المستمر للمهارات، و التقدم التكنولوجي الهائل الذي أتاح الفرصة لتدريس المزيد من المواد الدراسية عن بعد[7].

ويؤدى التعليم عن بعد، دوراً مهماً في تنمية مهارات العاملين، من أجل الحفاظ على قاعدة بحثية قادرة على المنافسة، وتحسين نشر المعرفة في المجتمعات، كما يعد واحداً من الدوافع الرئيسية للقدرة التنافسية الاقتصادية في ظل اقتصاد عالمي متزايد تقوده المعرفة[8].

وقد أدى استخدام التقنيات الحديثة إلى جعل عملية التعليم والتدريب عن بعد أكثر مرونة من حيث المكان والزمان، ومن حيث توزيع فرص التعلم على نطاق واسع، واختيار طرق الوصول للمعلومات والموارد المتاحة للتدريب، والقابلية للتكيف مع جميع المعلمين، وفتح آفاقاً جديدة للتنمية المهنية[10,9].

لذا يسعى الباحث إلى تكوين رؤية جديدة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في برامج التدريب عن بعد، من أجل تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في تقويم تعلم الطلبة بصورة إلكترونية؛ وذلك تأسيساً على وجود حاجة مستمرة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات، وتلبية للتطور والتغير المستمر في المعارف، والمهارات اللازمة للقيام بمسئولياتهم، وأدوارهم الأكاديمية والتعليمية بكفاءة وفاعلية.

مشكلة البحث

إن التغير التكنولوجي السريع، أدى إلى تغير اجتماعي واقتصادي كبير، يمثل تحدياً للتعليم العالي في إتاحة نظم معلومات ذات نوعية جيدة ومناسبة للتعليم، مما يؤكد ضرورة توفير فرصٍ كافية للاستثمار في منتجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم [1].

وقد وفرت تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، أدواتٍ عالية الجودة، و منخفضة التكاليف لتقييم الطلبة، بالإضافة إلى أنها توفر للطلبة فرصاً أكثر لممارسة المهارات النقدية، وتقييم المواقف التعليمية وصولاً لتقييم أدائهم ذاتياً، وعليه فإن تيسير وصول الاختبارات للطلاب عن طريق الإنترنت تجعل من السهل تطبيقها بشكل فردي[11].

ويعد التقويم الإلكتروني من التطبيقات الهامة لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني؛ لأنه يساعد أعضاء هيئة التدريس في تقويم أداء طلبتهم بطرق وأساليب متعددة مثل: الاختبارات التحصيلية، والمشروعات، والمهام المتنوعة، وتساعدهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، والنقد، والتفكير فيما يقدم إليهم، كما تنمي لديهم مهارات استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعلمهم الذاتي المستمر.

وقد أكدت دراسة "مهنا" [12] ، ودراسة التخاينة و أبو موسى [13] أن التقويم الإلكتروني يؤدى إلى نتائج أفضل من التقويم بالورقة والقلم، وأن الطلبة يفضلون التقويم الإلكتروني.كما أكدت دراسة "كلارك و فالفو[14]" أن التقويم الالكتروني أسهل بكثير من التقويم المعتاد؛ حيث يوفر التقويم الالكتروني الوقت و الجهد المبذولين، وأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون هذا النوع من التقويم.

ونظراً لأن الجامعات الإقليمية والدولية، أصبحت تتنافس في توظيف التعلم الإلكتروني، واستخدام تطبيقاته في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، أصبحت هناك ضرورة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، في توظيف التعليم الإلكتروني، ويؤكد ذلك ما أوصت به دراسة كل من: النجار [15]، رضوان [5]، عاشور [16]، جاسيما[17] ، لاتشيم وجانج [18] ، الدبيان [19] بضرورة التدريب المستمر للكادر الجامعي طوال حياتهم المهنية، وتنمية مهاراتهم في التعليم الإلكتروني، و تصميم مساقات الكترونية تفاعلية، وذلك باستخدام أساليب التدريب عن بعد، والتي تناسب احتياجاتهم وظروف عملهم.

كما أوصي كلاب [20] بعقد دورات تدريبية متخصصة، لإكساب المعلمين كفايات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة إلكترونياً، وإثرائهم بالدورات التدريبية، التي تهدف إلى إتقان المعلم لدوره كتكنولوجي بمساقات أكثر في مجال استخدام الحاسوب والتكنولوجيا في التعليم.

ونظراً لما أكدته عدة دراسات من فاعلية استخدام نظام مودل في تنمية معارف ومهارات الطلبة في موضوعات مختلفة، وأوصت بالعمل على الاستفادة من إمكانياته في التعليم، مثل دراسة كل من:عبدالمجيد [21]، وعاشور [16]، وسرور [22]؛ فقد تبنت الجامعة الخليجية نظام مودل للتعليم الإلكتروني، وأكدت في خطتها الإستراتيجية (2011–2015) على ضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس بتوظيف نظام مودل في مقرراتهم الدراسية.

ويوفر نظام مودل أدوات عديدة للتقويم الإلكتروني منها:الاختبارات التحصيلية، والمهام، والمنتديات، وقد لاحظ الباحث وجود قصور في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني، من خلال مراجعة بعض المقررات الدراسية على نظام مودل، وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق استبانه لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية تتضمن سؤالهم عن أدوات التقويم الإلكتروني التي يستخدمونها في المقررات الإلكترونية بنظام مودل، وقد جاءت إجاباتهم كما في جدول (1):

جدول 1: نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات التقويم الإلكتروني

أدوات التقويم الإلكتروني	نسبة الاستخدام
الاختبارات القصيرة Quiz	%3
نص مباشر Online text	%12
تحميل ملف واحد Upload a single file	%12
تحميل ملفات متقدم Upload advanced files	%1
نشاط بدون اتصال Offline activity	%2
المنتديات Forums	%4
الاختيار Choice	%5

يلاحظ من جدول (1) أن نسبة استخدام أدوات التقويم الإلكتروني في المقررات الدراسية ضعيفة جداً، فهي بصورة عامة تقل عن 13% ، مما يؤكد على وجود مشكلة لدى أعضاء هيئة التدريس في استخدام هذه الأدوات، وبالإضافة إلى ذلك قام الباحث بفحص أساليب التقويم الإلكتروني المستخدمة في أربعة وخمسين مقرراً إلكترونياً على نظام مودل، وتبين أن نسبة 90% من هذه المقررات، لا تستخدم الاختبارات القصيرة، والمنتديات، و تحميل الملفات المتقدم، بالرغم من أنهما أهم أدوات التقويم الإلكتروني، وبمناقشة أعضاء هيئة التدريس لمعرفة أسباب ذلك، بينوا أنهم بحاجة إلى التدريب على كيفية استخدام التقويم الإلكتروني، وتوظيفه ضمن مقرراتهم.

لذلك ينبغي تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الإلكتروني الحديثة وتحسين البيئة التعليمية داخل الجامعة، وتعزيز المناهج الدراسية والتربوية و البرامج الأكاديمية[23].

ومع الحاجة المستمرة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، لم تعد أساليب التدريب التقليدية مناسبة، خاصة في ظل وجود تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، التي تفي بالاحتياجات التدريبية المطلوبة والمتغيرة باستمرار، والتغلب على حدود الزمان والمكان، وتوفير بيئة تدريبية إلكترونية تفاعلية.

لذلك يجب الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كمتمم لأساليب التدريب عن بُعد في برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس، وإزالة المعوقات والتنويع بأنماط البرامج التدريبية المقدمة؛ حيث تعتبر أساليب التدريب باستخدام الشبكات علاجاً ناجحاً لمشكلات الأداء في حالة افتقار المتدربين إلى المهارات، و المعارف اللازمة لتحقيق المستويات المتفق عليها للأداء [25,24]

ومما سبق يُمكن صياغة مشكلة البحث في أنه: يوجد قصور في مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية في استخدام التقويم الإلكتروني على نظام مودل، وتنمية اتجاهاتهم نحو التدريب عن بعد.

وتأسيساً على ما تم تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. ما إجراءات بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .
3. ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .
4. ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد؟ .

أهمية البحث

1. مواكبة التغيرات السريعة، والمتلاحقة، في أساليب التنمية البشرية في قطاع التعليم العالي، وما ينتج عنها من قضايا بحثية تتعلق بتهيئة أفضل الظروف لتحقيق أهداف التنمية البشرية المستمرة.
2. تفيد نتائج هذا البحث في توجيه المسؤولين عن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، نحو استخدام تكنولوجيا التدريب عن بعد، والاستفادة من مزاياها المتعددة في تحقيق فاعلية البرامج التدريبية وتقليل الكُلفة المادية لها.
3. تقديم أنموذجاً لبرنامج تدريبي عن بعد يمكن استخدامه في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في التعليم والتقويم الإلكتروني، والاستفادة منه في إعداد برامج تدريبية أخرى، تستفيد من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق أهداف التنمية البشرية المستدامة.
4. تشجيع واضعي البرامج التدريبية على التوسع في إعداد برامج تدريبية عن بعد، باستخدام الإنترنت لتأهيل قطاعات مختلفة من العاملين في المجتمع.

أهداف البحث

1. بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف على أثر البرنامج التدريبي عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني، باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس .
3. التعرف على أثر البرنامج التدريبي عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس .
4. التعرف على أثر البرنامج التدريبي عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.

فروض البحث: للإجابة عن أسئلة البحث يجب التحقق من صحة الفروض التالية:

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء في تطبيق مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد ، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث

1. أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية والبالغ عددهم 69 عضو هيئة تدريس في الفصل الخريفي 2012/2011م
2. مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، بما تتضمنه هذه المهارات من جانب معرفي وجانب تطبيقي، والاتجاه نحو التدريب عن بعد.
3. استخدام الفصول الافتراضية، ونظام مودل، في برنامج التدريب عن بعد.

منهج البحث والتصميم التجريبي

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى لتحقيقها ، استخدم الباحث المنهج التجريبي؛ للكشف عن أثر التدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية (كمتغير مستقل) في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد (كمتغيرات تابعة) ، وقد استخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واختبار قبلي واختبار بعدي Randomized Control-Group Pretest-Posttest Design.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث، والتحقق من صحة فروضه، قام الباحث بإعداد أدوات البحث التالية:

- اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.
- اختبار الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.
- مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (18) عضو هيئة تدريس بالجامعة الخليجية من مجموع (69) عضو هيئة تدريس، بجميع كليات الجامعة، يعملون بنظام الدوام الكامل، والذين قاموا بتسجيل أسمائهم في برنامج التدريب عن بعد: وهم خمسة أعضاء من كلية التربية، وثلاثة أعضاء من كلية العلوم الإدارية، وثمانية أعضاء من كلية الهندسة، وعضوين من كلية هندسة الحاسوب.

مصطلحات البحث

الأثر: هو مقدار ما يحدثه المتغير المستقل من تحسن أو نمو في المتغيرات التابعة، ويقاس في هذا البحث بقيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(r_{prb}).

البرنامج المقترح للتدريب عن بعد: هو منظومة تعليمية، تتضمن مجموعة من المواقف التدريبية، والأنشطة التي تم تصميمها، بهدف تنمية معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس، و تقوم على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في نقل المحتوى العلمي، وإدارة مواقف التدريب والتقويم، والتفاعل النشط بين المدرب والمتدربين، وبين المتدربين بعضهم بعضاً، بطرق تزامنية وغير تزامنية عبر الإنترنت، بدون التواجد المادي في مكان واحد.

الفصل الافتراضي: هو نظام إلكتروني عبر الإنترنت، يستخدمه المعلم أو المدرب في تنمية معارف ومهارات واتجاهات مجموعة من المتدربين، كل منهم في مكان مختلف عن الآخر، باستخدام مجموعة من وسائل النقل والاتصال بين المدرب والمتدربين مثل: السبورة البيضاء White Board، ومؤتمرات الفيديو، والتفاعل الصوتي، والرسائل النصية، كما يتضمن مشاركة الملفات والتطبيقات، وتصفح الإنترنت، وتسجيل اللقاءات.

التقويم الإلكتروني لتعلم الطلبة: هو عملية تهدف إلى تقدير أداء الطلبة من معارف، ومهارات، واتجاهات في مقرر معين باستخدام أدوات التقويم الإلكترونية مثل: الاختبارات الموضوعية، والمنتديات، والمهام والمشروعات البحثية، ورصد درجاتهم وتحليل استجاباتهم وكتابة التقارير عن أدائهم، بما يساعد عضو هيئة التدريس فى التقدير الموضوعي للمستوى العلمي لطلبته، بناءً على تلك التقارير، ومساعدتهم في تطوير أدائهم.

الاتجاه نحو التدريب عن بعد: هو مجموع استجابات عضو هيئة التدريس بالقبول أو الرفض نحو التدريب عن بعد، وذلك من خلال مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة، المتغيرات المستقلة والتابعة لهذا البحث، وفقاً للمحاور التالية:

1. مفهوم التدريب عن بعد، وتطوره، وخصائصه، وأهميته.
2. الفصول الافتراضية، مفهومها، أنواعها، ومزاياها.
3. الأسس النظرية للتعليم والتدريب عن بعد.
4. التقويم الإلكتروني للتعلم، مفهومه، فوائده، وأدواته.

مفهوم التدريب عن بعد، تطوره، وأهميته، وخصائصه، وأدواته

لقد أصبح التعليم عن بُعد Distance Learning سمة من سمات هذا العصر، نتيجة للتقدم العلميّ والتقنيّ المذهل،وأصبحت الحاجة إليه مُلحة، و قد طُبق هذا النوع من التعليم في كثير من البلدان إما تطبيقاً كلياً وإما تطبيقاً جزئياً، ومن لم يطبقه إلى الآن فقد بدأ فعلاً يخطط ويستعد لتطبيقه؛ نظراً للحاجة إليه في حل كثير من مشاكل التعليم [26].

ويعرف التعليم عن بعد بأنه: أي عملية تعليمية يتم فيها إدارة كل أو معظم أركان التدريس من قبل شخص بعيد عن الدارس، من حيث المكان والزمان على أن يتم القدر الأكبر من التواصل بين المعلمين و الدارسين من خلال وسيط اصطناعي، إلكترونياً أو مطبوعاً [7].

ويعرف العلي [27] التعليم عن بعد بأنه نقل العلم عن طريق الإنترنت، أو الفيديو، من مراكز الإنتاج إلى المناطق و المدن البعيدة، التي لا تتوافر فيها وسائط المعرفة الضخمة، والمتخصصة، و يكون الاتصال بين الطالب المتلقي، و بين المعلم المحاضر، اتصالاً فاعلاً يتسم بالإيجابية، من حيث الحصول على المعلومات، والبيانات، والحقائق، من خلال تبادل الرأي، والحوار، والمناقشة.

تطور التعليم والتدريب عن بعد

لقد تطور التعليم عن بعد مع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي ساعدت على التواصل والتفاعل عن بعد، وسهلت عمليات تصميم مواد التعلم، بصور إلكترونية وأشكال متنوعة، وأدت إلى سهولة نقلها إلى أي مكان بسرعة فائقة.

ويذكر تقرير اليونسكو [7] أن تطور التعلم عن بعد، مر بأربع مراحل تتمثل تلك المراحل فيما يأتي:

1. أنظمة المراسلة Correspondence Systems : ظهرت أنظمة المراسلة في نهاية القرن التاسع عشر وتعتمد تلك الأنظمة على المواد المطبوعة، والإرشادات المصاحبة، التي قد تتضمن وسائل سمعية وبصرية، والبريد العادي.

2. أنظمة التلفزيون والراديو التعليمي Educational TV & Radio Systems وتستخدم تقنيات متعددة، مثل: الأقمار الصناعية أو المحطات الفضائية، والتلفزيون الخطي، والراديو كوسيلة للتواصل وتقديم المحاضرات المباشرة أو المسجلة.

3. أنظمة الوسائط المتعددة Multimedia Systems وتتضمن النصوص، والأصوات، وأشرطة الفيديو، والمواد الحاسوبية.

4. الأنظمة المعتمدة على الإنترنتInternet-based Systems وتكون المواد التعليمية فيها مجهزة بطريقة إلكترونية تنتقل إلى الأفراد باستخدام جهاز الحاسوب مع توافر إمكانية الوصول إلى قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية، ويتوفر التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلم وزملائه من جهة أخرى، بطريقة متزامنة من خلال برامج المحادثة، ومؤتمرات الفيديو أو غير متزامن باستخدام البريد الإلكتروني، ومنتديات الحوار .

خصائص التدريب عن بعد

توجد خصائص عديدة لنظام التعليم عن بعد، نذكر منها أنه[29,28]

1. يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده ولكن من أجل التعليم والتنمية ومواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تستحدث يوماً بعد يوم، وفي شتى المجالات.
2. يتناسب مع التقدم العلمي السريع، والتراكم المعرفي الكبير الذي نعيشه، لهذا يعتبر الأخذ بهذا النوع من التعليم مواكبة للعصر، ومسايرة لظروف الحياة التي نعيشها اليوم.
3. لا يخضع لقيود الزمان والمكان، ولا يستوجب الالتقاء المباشر بين الدارسين والمدرسين، فهو نظام يجسد حرية الاختيار، ونقل المعلومات، ويعتمد على الوسائط التكنولوجية وسائل الاتصال المعاصرة.

4. انخفاض الكلفة التعليمية لهذا النمط من التعليم بالمقارنة مع النمط التقليدي . فالبنية التحتية التي يتطلبها نظام التعليم التقليدي مكلفة جداً، بالمقارنة مع التعلم عن بعد .

5. يستجيب لعدد من مبادئ التعليم الإنساني الحديثة، مثل: توفير الدافعية للتعلم، والمرونة في بيئة التعليم، وارتباط التعلم بحاجات الأفراد الوظيفية، والمهنية، والشخصية، والاجتماعية.

أهمية التدريب عن بعد في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

يعتمد التدريب عن بعد باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على توظيف وسائط إلكترونية متعددة، و يهدف القائمون على تطبيق هذا النظام إلى تقليل تكلفة التعليم؛ و بخاصة في حالة تعليم أعداد كبيرة من الطلبة؛ لأن الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والجغرافية، قد تعوق كثيراً من الطلبة من الاستفادة من التعليم التقليدي، ومن هنا تكون الوسائط التكنولوجية هي البديل للتعليم التقليدي (30,27).

ومن مزايا التعليم والتدريب عن بعد باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ما يأتي:(31,30,24,9)

1. إتاحة فرص التعليم والتدريب في أوقات متعددة لتناسب المتدربين، وبدون قيود مكانية أو زمانية.
2. تحسين نوعية المواد التدريبية وإتاحتها في صورة إلكترونية يسهل تداولها وتطويرها باستمرار.
3. تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون الحاجة إلى ترك أعمالهم وفتح آفاق جديدة للتنمية المهنية.
4. توفير بيئة تدريبية أكثر إثارة للاهتمام، وأكثر تحفيزاً وفاعلية.

ومن الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها فاعلية التدريب عن بعد، دراسة "كانجي، وهورجوسكي، وسوزوكي، ونامبو"(32) التي أوضحت نتائجها تفوق المجموعة التي تدربت عبر الإنترنت عن المجموعة التي تدربت باستخدام الأقراص المدمجة، و أن التدريب باستخدام الإنترنت له تأثير فعال في تحسين قدرات المتدربين، بغض النظر عن خبراتهم السابقة بالإنترنت.

الفصول الافتراضية: مفهومها، وأنواعها، ومزاياها

مفهوم الفصول الافتراضية

يُعرف كل من: الربيعي، والجندي، ودسوقي، والجبيري (33) الفصول الافتراضية بأنها مجموعة من الأدوات التي تشمل: الفيديو، والتفاعل الصوتي، والمحادثات النصية، والسبورة الإلكترونية، والإدارة التعليمية، التي تمكن من تقديم مباشر وتفاعلي وبأساليب مشابهة للتعليم التقليدي.

كما يُعرف الموسى والمبارك (34) الفصول الافتراضية بأنها: أدوات وتقنيات وبرمجيات على الإنترنت تمكن المعلم من نشر الدروس والأهداف، ووضع الواجبات، و المهام الدراسية، والاتصال بطلابه من خلال تقنيات متعددة ، وأنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف والدروس التعليمة وحل الواجبات وإرسال المهام والمشاركة في ساحات النقاش، و الإطلاع على خطوات سير الدرس، والدرجة التي حصل عليها.

فالفصل الافتراضي هو: نظام إلكتروني عبر الإنترنت يستخدمه المعلم أو المدرب في تنمية معارف ومهارات مجموعة من المتدربين، كل منهم في مكان مختلف عن الآخر، وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات مثل: السبورة البيضاء White Board، ومؤتمرات الفيديو، والتفاعل الصوتي، و الرسائل النصية، و مشاركة الملفات والتطبيقات وتصفح شبكة الإنترنت.

وأوضح السالم [35] مزايا عدّة للفصول الافتراضية، من أهمها: المشاركة في التطبيقات المستخدمة في الفصل الافتراضي، والتغذية الراجعة الفورية، والتفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، والمحتوى التفاعلي، والتحاور الصوتي، والنصي المباشر، والتعامل مع عدد كبير من المشاركين في أماكن مختلفة، والعرض المباشر للمحتوى، ودعم السبورة الإلكترونية، والإبحار في المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت أثناء التعلم، والتقويم المباشر للتعلم.

وتتميز الفصول الافتراضية بأنها لا تحتاج إلى قاعات دراسية ولا ساحات مدرسية، ولا مواصلات، و تتصف بالسرعة العالية في المتابعة والاستجابة المستمرة، و لا يحتاج استخدامها إلى مهارات تقنية عالية سواء من المعلم أو الطالب[34].

أنواع الفصول الافتراضية

تنقسم الفصول الافتراضية إلى نوعين، هما: الفصول الافتراضية التزامنية Synchronous: وهى التي تسمح بوجود المعلم أو المدرب والطلبة على شبكة الإنترنت في نفس الوقت، وتعتمد على توظيف مجموعة من الأدوات، مثل: السبورة البيضاء، والفيديو التفاعلي ،وغرف الدردشة، و التحدث بالصوت والصورة، والنقاش الفوري وتلقي التغذية الراجعة الفورية من المدرب، ومن أمثلتها: WizIQ, iiMeeting,centra, eLecta Live, Elluminate Live, Dimdim, Centra ، والفصول الافتراضية غير التزامنية Asynchronous: وهذه الفصول يتفاعل فيها المدرب مع المتدربين بصورة لا تزامنية عبر الإنترنت، ومن أمثلة هذه الأدوات: نظم إدارة التعلم الإلكتروني BlakBoard., Claroline, Webct Moodle .

وقد أكدت نتائج دراسة رزق [36] فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وزيادة التحصيل العلمي، كما أكدت دراسة مصطفى [37] فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي، والأداء المهاري في معالجة الصور الرقمية.

ويلاحظ مما سبق: أن استخدام الفصول الافتراضية في التدريب، يسمح للمتدرب بالحضور، والمشاركة بفاعلية من أي مكان، ويوفر وسائل مختلفة للاتصال والتفاعل بين المدرب والمتدربين من ناحية وبين المتدربين وبعضهم بعضاً من ناحية أخرى، كما تمكن المتدربين من النقاش المباشر، والمتزامن لموضوعات التدريب وتسجيلها والاحتفاظ بها.

الأسس النظرية للتعليم والتدريب عن بعد

يعتمد التعليم عن بعد على مبادئ مشتقة من نظريات التعلم المختلفة، مثل: النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية البنائية.

فالنظرية السلوكية، ترى أن سلوك المتعلم يمكن تشكيله من خلال مؤثرات من البيئة الخارجية، ومن ثم فإن التطبيقات التربوية لهذه النظرية تستوجب هيكلة وإنجاز عملية التعلم من خلال أهداف ومخرجات تعليمية محددة، والتدريب، والممارسة، مع التغذية الراجعة في كل خطوة من خطوات التعلم[21].

بينما يرى علماء النظرية المعرفية، أن التعلم يحدث باستقبال المعلومات، عبر الحواس المختلفة، وتحويلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى، عبر العمليات المعرفية المختلفة. ومن أبرز المبادئ والجوانب التربوية التي يمكن توظيفها في التعلم عبر الإنترنت – من وجهة نظر المدرسة المعرفية– هو: تركيز انتباه المتعلم بواسطة إبراز المعلومات المهمة مع مراعاة المستوى المعرفي له، واستخدام استراتيجيات تسمح للمتعلمين بإدراك المعلومات بحيث

يمكن انتقال التعلم إلى الذاكرة طويلة المدى، وبناء روابط بين المعلومات الجديدة، وبعض المعلومات ذات الصلة، المخزنة سابقاً في الذاكرة طويلة المدى[38]

وتوضح النظرية البنائية، أن المتعلمين يبنون معرفتهم الشخصية من خبرة التعلم ذاتها، ومن أبرز المبادئ التربوية التي يمكن توظيفها في التعلم عبر الإنترنت من وجهة نظر المدرسة البنائية تتمثل في جعل المتعلمين نشيطين أثناء التعلم، وذلك من خلال تكليفهم بتطبيق المعلومات في المواقف العملية المختلفة، وتسهيل التفسير الذاتي لمحتوى التعلم، ومناقشة الموضوعات، وإعطاء المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في محتوى التعلم، والتركيز على أنشطة التعلم التفاعلي[39].

ويرى "أندرسون وداروِن" [40] أنه يمكن استخدام التصميم الذي يعتمد على النظرية السلوكية المعرفية Cognitive-Behaviorist ليساعد المتعلم على اتخاذ مسار موجه نحو هدف محدد، والعمل على تحفيز اهتمام المتعلمين، ويمكن تطبيق نماذج البنائية الاجتماعية في التعليم عن بعد من خلال تقنيات الاتصال والإنترنت، وتقنيات الجوال التي أصبحت متاحة في جميع أنحاء العالم.

وتعد النظرية البنائية من النظريات الأكثر تطبيقاً في برامج التعليم والتدريب عن بعد، وذلك في ظل الاستخدام المتزايد للانترنت، والشبكات الاجتماعية التي سهلت الاتصال والتفاعل والحوار بين الأفراد في دول العالم المختلفة، مثل: مؤتمرات الفيديو ، والمنتديات، وبرامج المحادثة.

ومن مبادئ تصميم التعليم والتدريب عن بعد: تحديد احتياجات المتعلمين، و التعرف على خلفياتهم الثقافية، وخبراتهم السابقة، ومستويات تعليمهم ورغباتهم التعليمية، وتحديد أهم الوسائل الملائمة لهم لنقل المواد العلمية الخاصة بالمقررات الدراسية إليهم، وتوضيح كيفية قيامهم بالتطبيق العملي و الميداني للمعارف العلمية التي يكتسبونها؛ وذلك من أجل تحقيق فعالية تلك البرامج [27].

ولتحسين التدريب عبر الإنترنت يجب تحديد جدول زمني لتنفيذ مهام التعلم واستخدام الإنترنت، وتحسين التعلم النشط من خلال المناقشات المتزامنة عبر الإنترنت، وتحقيق التعاون بين الطلبة والمعلمين، والتعرف على خلفية الطلبة ومواهبهم، والتنوع في طرق التعلم[41].

ويضيف روبنسون[9] المبادئ التالية للتنمية المهنية المستمرة :

- الإتاحةAvailability: وتعني توفير فرص التعليم والتدريب المستمر لجميع المعلمين بغض النظر عن مكان وجودهم.
- التكيفAdaptability:ويعني توفير الاستجابة والتكيف مع احتياجات ومصالح المعلمين جماعياً وفردياً.
- الوصول Accessability: ويعني إزالة الحواجز – الجغرافية والتنظيمية، والمالية– لاستخدام المعلمين للموارد التعليمية، والفرص المتاحة إلى أقصى حد ممكن، وتوفير البنى التحتية المناسبة، ومتابعة النمو المهني المستمر للمعلمين.
- القابلية Acceptability: وتعني أن يكون محتوى التدريب وثيق الصلة، ومتناسب مع الوضع الراهن لمجال التخصص، ومبني على احتياجات المعلمين وطلبتهم.

وباستقراء المبادئ السابقة التي حددها روبنسون Robinson ، يلاحظ أنه: يمكن تحقيقها من خلال التدريب عن بعد بمساعدة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وذلك من خلال التفاعل التزامني وغير التزامني باستخدام الفصول

الافتراضية، ومؤتمرات الفيديو، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني، ونقل الملفات بصيغ مختلفة، وإمكانية الوصل إليها وتحميلها من مواقع الإنترنت.

الاتجاه نحو التدريب عن بعد:

الاتجاه مكون هام من مكونات المهارة، ويُعرّف الاتجاه بأنه تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي، وللاتجاه ثلاثة مكونات، هي: مكوِّن معرفي، ومكوِّن وجداني، ومكوِّن سلوكي، الذي يعبر عن استجابة الفرد نحو موضوع الاتجاه [42].

وقد أكدت دراسة حسنين [43] أنّ برامج التعلّم عن بعد، بكليات التربية بالجامعات السودانية لا تتفق مع وجهات نظر المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، على الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى الدارسين عن بعد بكليات التربية نحو توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلّم عن بعد.

ولكي يتحسن الاتجاه نحو التدريب عبر الإنترنت يجب أن يكون التدريب على درجة عالية من التفاعلية السمعية والبصرية، ويتصف بالمرونة، وسهولة الفهم، والاستخدام . [44]

لذلك ينبغي أن تتضمن برامج التدريب عن بعد توظيف فعّال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يسمح للمتدربين بالتفاعل المتزامن وغير المتزامن مع المدرب، ومع بعضهم بعضاً، حتى لا يشعرون بالعزلة أثناء التدريب عن بعد؛ مما يؤدي إلى تحسين اتجاهاتهم نحو التدريب عن بعد.

التقويم الإلكتروني للتعلم، مفهومه، فوائده، وأدواته

يَعرف إسماعيل [11] التقويم الإلكتروني بأنه توظيف شبكات المعلومات، والبرمجيات التعليمية، والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلبة بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية؛ للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي.

والتقويم الإلكتروني له فوائد عدّة نذكر منها ما يأتي

1. تنوع أساليب التقويم، مثل: الاختبارات الموضوعية، والمهام والمشروعات، والاستبانات، والمنتديات.
2. يوفر وقت وجهد عضو هيئة التدريس خاصة في ظل وجود الأعداد الكبيرة من الطلبة؛ حيث إن الاختبارات تصحح إلكترونيا وتعلن النتيجة للطلبة، كما أنه يمكن إنشاء بنك من الأسئلة التي يمكن استخدامها في إعداد اختبارات متكافئة تستخدم عدداً كبيراً من المرات.
3. يتصف بالمرونة؛ حيث يمكن للطلبة تنفيذ المهام وإرسالها إلى المعلم إلكترونيا من أي مكان.
4. يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية تنفيذ التقويم بصورة منظمة ومتكاملة، والسماح للمعلم بإعداد مفردات التقويم الإلكتروني، ووضع ضوابطه، وشروطه، وتوقيتاته.
5. يوفر قاعدة بيانات لمفردات التقويم الإلكتروني، واستجابات الطلبة، والدرجة التي حصلوا عليها، ومن ثم يمكن طباعة تقارير الدرجات، وإعلانها إلكترونيا.

أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل:

تعمل نظم إدارة التعلم على تتبع معلومات التدريب، وإدارتها، وتتبع جميع الأحداث والموارد المرتبطة بالتعلم القائم على الإنترنت، وإدارة المقررات، وإدارة الأحداث، وإدارة المحتوى والمصادر، وتحسين المهارات، والإعلان بالبريد الالكتروني، والفيديو، ويوفر إمكانية الوصول إلى أدوات تأليف المحتوى. [45]

ونظام مودل هو أحد أنظمة إدارة التعلم Learning Management System ، وهو نظام مجاني مفتوح المصدر، يستخدم في التعليم والتدريب، ومن مزايا التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل أنه لا يقتصر على نوع محدد، ولكنه يتضمن الأنواع التالية:

1. الاختبارات القصيرة Quiz: تتضمن أسئلة متعددة لاختبار الطلبة، مثل: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد، و أسئلة المقال وغيرها، ويمكن للمعلم عمل بنك أسئلة واستخدامه في مقرراته الدراسية، ومن مزايا هذه الاختبارات أنها تصحح إلكترونياً.
2. المنتدى Forum: هو وسيلة اتصال غير متزامن، وهو شبيه بالمنتديات المتاحة عبر الإنترنت، غير أنها مخصصة فقط للطلبة المسجلين على المقرر.
3. المهام Assignments: هو نشاط يقوم به الطلبة في وقت محدد وبمواصفات محددة، وأنواعه هي:

- مهمة تحميل ملف واحدUpload A single File : في هذه الحالة يطلب من الطالب تنفيذ عمل معين في ملف الكتروني واحد، وتحميله من نفس صفحة المهمة، ويوجد عديد من الملفات التي يمكن تحميلها فى التقويم الإلكتروني مثل: الباوربوينت PowerPoint ، والوورد Word ، والإكسل Excel ، وملفات الوسائط المتعددة.
- مهمة تحميل ملفات متقدم Advanced Uploading of Files: في هذه الحالة يطلب من الطالب تنفيذ عمل معين في أكثر من ملف الكتروني، وتحميله من نفس صفحة المهمة.
- مهمة نص مباشرOnline Text : في هذه المهمة يقوم الطالب بالاستجابة عن طريق الكتابة في مربع نصي Online ثم يقوم بالحفظ.
- مهمة نشاط بدون اتصال Offline Activity: في هذه المهمة تحدد للطالب المواصفات المطلوبة للمشروع، وتاريخ تسليمه يدوياً، وذلك في حالة تنفيذ عمل مادي مثل المجسمات أو اللوحات.ومن خلال صفحة المهمة تحدد تاريخ إتاحة المهمة للطلبة، وتاريخ إغلاق المهمة.

4. الاختيار Choice: هي عبارة عن استفتاء للحصول على ردود من الطلبة حول سؤال معين؛ بغرض استطلاع الرأي أو جمع المعلومات حول موضوع معين.

إجراءات البحث

فيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعت في إعداد برنامج التدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية، وما يتضمنه ذلك من إعداد أدوات البحث، والتجربة الاستطلاعية، وتنفيذ تجربة البحث الأساسية.

أولاً: إعداد برنامج التدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية

من خلال مراجعة الباحث لنماذج تصميم برامج التعليم والتدريب عن بعد مثل: الصالح[46] ؛ الموسوي[47] Born &Jessup[48] Anastasiades,[49] Juang, & Chan,[50] Young[51], تم تحديد أربع مراحل لإعداد البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية، وفيما يلي وصفا تفصيليا لها:

1. مرحلة التحليل: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس: تم التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، كما ورد ذكره في مشكلة البحث، بالإضافة إلى نتائج الدراسات، والبحوث السابقة التي أوصت بضرورة تنمية مهارات أعضاء

هيئة التدريس، في استخدام وتوظيف التعليم الإلكتروني، ومن ثم تحددت الحاجة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني لديهم.

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج: يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية في التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وتنمية اتجاهاتهم نحو التدريب عن بعد.
- تحديد مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل: بالاستعانة ببعض الأدبيات ومن خلال خبرة الباحث في استخدام نظام مودل، تم تحديد مهارات التقويم الإلكتروني وتحليلها إلى جانب معرفي وآخر تطبيقي؛ حيث يتضمن الجانب المعرفي المعارف المرتبطة بالتقويم الإلكتروني، ومفهومه، وأنواعه، وأهميته، وأساليب التقويم الإلكتروني في نظام مودل، ومبادئ صياغة مفردات التقويم الإلكتروني.

أما الجانب الأدائي فقد تضمن تنفيذ أساليب التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، والتي تضمنت: المهام بأنواعها الأربعة (نص مباشر، تحميل ملف واحد، تحميل ملفات متقدم، مهمة بدون اتصال)، والاختبارات التحصيلية، والمنتديات، والاختيار، ورصد الدرجات وطباعة التقارير.

2. مرحلة التصميم: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج المقترح: على ضوء ما تم في مرحلة التحليل فقد تم صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج(*)، حيث تضمنت الأهداف المعرفية، والأدائية لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وتنمية الاتجاه نحو التدريب عن بعد.
- تحديد محتوى البرنامج: تم تحديد محتوى البرنامج على ضوء الأهداف التعليمية المراد تحقيقها لكل مهارة من مهارات التقويم الإلكتروني؛ حيث تم تحديد المحتوى لكل هدف تعليمي، والوسائط المتعددة والأنشطة وأسلوب التدريب والتقويم، هذا وقد استعان الباحث في ذلك بعدد من الأدبيات العربية والأجنبية، ومن أهم المراجع التي تم الاستعانة بها ما يلي: Rice, (52) Cole & Foster, (53) Buchn (54)، إسماعيل (11)، وروعي عند اختيار محتوى البرنامج ارتباطه بالأهداف المرجو تحقيقها، ومناسبته لعينة البحث، ودقته العلمية واللغوية.
- تنظيم محتوى البرنامج وطريقة عرضه: تم تقسيم المحتوى إلى عدد من الموضوعات القصيرة بلغت سبعة موضوعات،هي(*): مقدمة عن التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، صياغة الأهداف التعليمية وتحديد أساليب التقويم، وكتابة المهام وإعدادها باستخدام نظام مودل، إعداد الاختبار التحصيلي والتغذية الراجعة باستخدام نظام مودل، إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي على نظام مودل، وإعداد الاختيارchoice، إعداد المنتديات Forums في نظام مودل، ورصد الدرجات وطباعة التقارير.
- تم التدريب على كل مهارة وفقاً للخطوات التالية:
  - عرض الأهداف التعليمية للمهارة، والتعريف بالمهارة (أهميتها، ومواصفات تنفيذها).
  - مناقشة المهارة مع المتدربين لزيادة الفهم وتوضيح الأفكار والمعلومات المتعلقة بها.
  - عرض نماذج غير جيدة لأداء المهارة ونقدها.

---

* ملحق (1) الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي عن بعد.

* ملحق (2) خريطة الجانب المعرفي والمهاري لموضوعات البرنامج التدريبي عن بعد.

- عرض نموذج صحيح لأداء المهارة.
- السماح للمتدربين بممارسة أداء المهارة بشكل أولي.
- التعليق على بعض النماذج للمتدربين وتقييم أدائهم.
- إعادة التدريب على المهارة، وتكليف المتدربين بتطبيق المهارة في أحد المقررات الدراسية.

- الوسائط المستخدمة في تنفيذ البرنامج: اعتمد الباحث في برنامج التدريب عن بعد على استخدام وسائل اتصال تزامنية و غير تزامنية، وتم توظيف كل منها في تحقيق أهداف البرنامج، مع مراعاة التنوع في طرق التفاعل، والمصادر التعليمية المتاحة؛ لتناسب جميع المتدربين، وهي كما يلي:

● استخدام فصل افتراضي في لقاءات البرنامج التزامنية، وشرح المحتوى المعرفي وتوضيح المهارات وتنفيذها أمام المتدربين، وتقديم العروض التعليمية، والتفاعل بالصوت والصورة بين المدرب والمتدربين، وبين المتدربين وبعضهم بعضاً من خلال تحكم المدرب، ويتضمن الفصل الافتراضي مجموعة من الأدوات تشمل: الفيديو المباشر، والتفاعل الصوتي، والمحادثات النصية، والسبورة البيضاء، وتصفح مواقع الإنترنت، كما يوفر إمكانية تسجيل اللقاءات لإعادة مشاهدتها.

● استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل بصورة لاتزامنية، حيث تم توفير مصادر التعلم الخاصة بالبرنامج من العروض التعليمية، وملفات المواد التدريبية الأخرى، والمواد الإثرائية والتي يمكن للمتدربين تحميلها في أي وقت، وأي مكان، وكذلك تقديم المهام والأنشطة الخاصة بكل موضوع؛ حيث يقوم كل متدرب بالاستجابة للمهام والأنشطة من خلال نظام مودل، ومن ثم يمكن للمدرب الاطلاع على استجابات المتدربين وتصحيحها والتعليق عليها، كما تم استخدام منتدى نقاش لمجموعة البحث على نظام مودل؛ لتبادل الآراء والأفكار حول موضوعات البرنامج بطريقة لا تزامنية.

3 . مرحلة الإنتاج: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية :

- إعداد عروض تعليمية لموضوعات البرنامج باستخدام الباوربوينت PowerPoint، وفقا لخطوات التدريب التي تم ذكرها في تنظيم المحتوى.
- إعداد دليل يوضح خطوات استخدام نظام مودل: وتضمن الدليل إجراءات فتح نظام مودل، واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني.
- تجهيز فصل افتراضي للقاءات البرنامج التزامنية، وتجهيز كلمة سر خاصة بكل متدرب لدخول الفصل الافتراضي، وقد حصل الباحث على موافقة من مركز المدرب الأول للتطوير والتدريب على استخدام الفصل الافتراضي الخاص بالمركز، وهو مركز إلكتروني متخصص في تقديم خدمات التدريب عن بعد، وموقعه هو : http://www.ft-td.com.
- استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل: تم إنشاء مقرر إلكتروني على نظام مودل بعنوان" مهارات التقويم الإلكتروني" وتم تسجيل جميع أفراد عينة البحث على المقرر، وتم توفير مصادر التعلم الخاصة بالبرنامج، كما تم إنشاء منتدى نقاش لمجموعة البحث، كما تضمن توصيف لمكونات البرنامج من حيث: أهدافه، والمتطلبات اللازمة لدراسته، وعناصر محتواه، ومصادر البرنامج وأدواته، وكيفية تناول كل موضوع، وكيفية تقويم الأداء ، وقائمة بالمراجع.

4. مرحلة التقويم: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية :

- بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث، وصلاحية محتوى البرنامج وأنشطته والوسائط التعليمية المستخدمة فيه، وإجراءات التدريب على المهارات. وقد أبدى المحكمون موافقتهم على محتوى البرنامج ومناسبته للأهداف التعليمية، وأوصوا بإضافة بعض الأنشطة والتدريبات التي تضمن ممارسة المتدربين لمهارات التقويم الإلكتروني، كما أوصوا بإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً.
- إجراء تجربة استطلاعية للبرنامج على (9) من أعضاء هيئة التدريس، وذلك خلال الفترة من 18- 2011/12/25 ، في الفصل الخريفي من العام الجامعي 2011/ 2012 م، وذلك لحساب قيمة الثبات أدوات البحث، والتعرف على آرائهم في البرنامج بشكل عام، ومدى وضوح محتواه، وكذلك مناسبة استراتيجية التدريب، ومدى إمكانية تنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافه.وقد أبدى المتدربون رضاهم عن محتوى البرنامج، وطلبوا إضافة مزيد من التدريبات للتمكن من المهارات المتضمنة في البرنامج، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ثانياً: إعداد اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني

تم إعداد اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني وفقاً لما يلي:

- **تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار**

الهدف من الاختبار التحصيلي هو قياس الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى عينة البحث، وذلك وفقاً للأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي عن بعد، والمبينة في ملحق (1).

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار**

لوُضع جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، تم تحديد الأهداف التعليمية المطلوب قياسها وفقاً لثلاثة مستويات للأهداف المعرفية هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، وقد تضمن الاختبار (41) سؤالاً، وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة موضوعية هي: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة بين عمودين، وقد روعي عند صياغة أسئلة الاختبار المبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغتها.

- **وضع تعليمات الاختبار**

روعي في كتابة تعليمات الاختبار الدقة والوضوح، وقد تضمنت التعليمات بيانات خاصة بالمتدرب، والهدف من الاختبار، وأنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبار.

- **التحقق من صدق الاختبار**

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من صدق محتوى الاختبار، ومناسبته للأهداف التعليمية، وأنه يقيس الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، ومدى الالتزام بالدقة العلمية في صياغة مفردات الاختبار، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار، واستبدال بعض المصطلحات لتكون أكثر وضوحاً بالنسبة للمتدرب، وحذف سؤالين من أسئلة الاختبار، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الاختبار صادقاً ويتكون من(39) سؤالاً، وصالحاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية؛ لحساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار، وحساب معامل الثبات، والزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

- **حساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار**

تم حساب معاملات السهولة ، والتمييزية لأسئلة الاختبار بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (9) أعضاء من هيئة التدريس، واعتبر معامل السهولة المقبول يقع بين[0,25– 0,75]، ومعامل التمييزية المقبول لكل سؤال يقع بين [0,20– 0,40]، وقد تبين أن جميع معاملات السهولة مقبولة فيما عدا فقرة واحدة بلغ معامل سهولتها(0,9) وقد تم استبعادها، بينما جاءت جميع معاملات التمييزية في الحدود المقبولة، وبذلك أصبح الاختبار يتكون من (38) سؤالاً.

- **حساب معامل ثبات الاختبار**

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة " كيودرو ريتشاردسون" ، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (9) أعضاء من هيئة التدريس، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,82)، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يشتمل على (38) مفردة، والدرجة العظمى له (38) درجة، وزمن الإجابة عنه (35) دقيقة، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية، ويوضح جدول (2) مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول 2: مواصفات اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل

م	المستوى المعرفي للسؤال / الموضوعات	المعرفة	الفهم	التطبيق	المجموع	الوزن النسبي لكل موضوع
1	مقدمة عن التقويم الإلكتروني وأنواعه.	3	2	2	7	%18,5
2	صياغة الأهداف التعليمية وتحديد أساليب التقويم.	1	2	1	4	%10,5
3	كتابة المهام وإعدادها باستخدام نظام مودل.	2	2	2	6	%16
4	كتابة الاختبارات التحصيلية وإعدادها بنظام مودل.	3	3	4	10	%26
5	إعداد التغذية الراجعة باستخدام نظام مودل.	2	1	1	4	% 10,5
6	كتابة نشاط الاختيار وإعداده.	1	1	1	3	%8
7	إعداد المنتديات باستخدام نظام مودل.	2	1	1	4	%10,5
	المجموع	14	12	12	38	%100
	الوزن النسبي لكل مستوى في الاختبار	%37	%31,5	%31,5	%100	

وقد تم إعداد الاختبار التحصيلي(*) في صورة إلكترونية، ليتناسب مع طبيعة البحث في التدريب عن بعد.

ثالثاً: إعداد اختبار أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل

تكون اختبار الأداء من ورقة أسئلة الاختبار، والتي تتضمن المهام المطلوب من المتدربين تنفيذها ، كما تضمنت ورقة الأسئلة تعليمات تنفيذ هذه المهام، وتم إعداد قائمة تقويم أداء المتدربين والتي تصف المعايير المطلوب توفرها في أداء كل مهمة، ولإعداد قائمة التقويم قام الباحث بتحديد دقيق للشروط والمواصفات التي يجب توفرها في أداء مهارات التقويم الإلكتروني، التي تضمنتها ورقة الأسئلة، وقد تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (12) معياراً، (79) مؤشراً، وروعي في صياغة المؤشرات أن تكون دقيقة وواضحة وتصف الأداء المطلوب تنفيذه.

* ملحق (3) اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني.

- **وضع نظام تقدير الدرجات لقائمة التقويم**

استخدم الباحث أسلوب التقدير الكمي بالدرجات في تقويم الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، ووزعت الدرجات على أربعة مستويات لمدى توافر مؤشر المعيار في المهارة، وهذه المستويات هي:

- متوفر بدرجة كبيرة، ويعني توافر المؤشر في أداء المتعلم بصورة دقيقة، ويأخذ ثلاث درجات.
- متوفر بدرجة متوسطة، ويعني توافر المؤشر في أداء المتعلم بصورة غير دقيقة، و يأخذ درجتين.
- متوفر بدرجة قليلة، ويعني أن أداء المؤشر غير كامل أو به خطأ، و يأخذ درجة واحدة.
- غير متوفر، ويعني عدم توافر المؤشر في أداء المتعلم، و يأخذ صفراً.

- **التحقق من صدق اختبار الأداء**

بعد الانتهاء من إعداد اختبار الأداء، تم عرض ورقة المهام، وقائمة التقويم على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، والذين سبق لهم استخدام نظام مودل؛ للتعرف على آرائهم في مدى كفاية المهام لقياس مهارات التقويم الإلكتروني التي تضمنها البرنامج التدريبي، ومدى مناسبة المعايير والمؤشرات لتقدير أداء المتدربين، ومدى الدقة العلمية واللغوية في كتابة المعايير ومؤشراتها.

وقد اتفق المحكمون على المهام، ومعايير الأداء، والمؤشرات التي تضمنتها القائمة، وطلبوا التعديل في صياغة بعض المعايير، مثل: حذف كلمة معينة، والاختصار في بعض العبارات، وإضافة بعض المؤشرات، والتبسيط في صياغة بعضها الآخر، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبحت القائمة صادقة.وتضمنت القائمة في صورتها النهائية (12) معياراً، (82) مؤشراً، والتي يوضحها جدول (3).

جدول 3: معايير تقويم أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل ومؤشراتها

م	معايير تقويم أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل	المؤشرات
1	تصميم التقويم الإلكتروني لأحد الموضوعات باستخدام نظام مودل .	5
2	صياغة الأهداف التعليمية للتقويم الإلكتروني.	6
3	صياغة أسئلة التقويم والتغذية الراجعة.	10
4	صياغة أسئلة المهام (نص مباشر، تحميل ملف واحد، تحميل ملفات متقدم، مهمة بدون اتصال) باستخدام نظام مودل.	9
5	ضبط إعدادات الاختبار التحصيلي على نظام مودل.	5
6	وضع أسئلة الاختيار من متعدد ضمن الاختبار التحصيلي.	9
7	وضع أسئلة الصواب أو الخطأ ضمن الاختبار التحصيلي	7
8	وضع أسئلة التكملة والنهايات المفتوحة ضمن الاختبار التحصيلي.	4
9	وضع أسئلة المطابقة (المزاوجة) ضمن الاختبار التحصيلي	5
10	وضع أسئلة المقال ضمن الاختبار التحصيلي.	4
11	صياغة عبارات الاختيار choice، واستجاباته باستخدام نظام مودل.	8
12	إعداد منتدى النقاش على نظام مودل.	10
	المجموع	82

- **حساب معامل ثبات قائمة التقويم**

حُسب معامل ثبات قائمة التقويم باستخدام نسبة الاتفاق: حيث طبق الباحث القائمة على أداء خمسة من أعضاء هيئة التدريس من العينة الاستطلاعية، ورصد نتائجهم، وبعد مرور أسبوعين تم التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة، وتم حساب نسبة

الاتفاق بين نتائج التطبيقين، وقد بلغ متوسط نسب الاتفاق (0,93) ، مما يعنى أن القائمة تتصف بالثبات، وتعد صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية(*).

رابعاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلي قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.
- تحديد محاور مقياس الاتجاهات : لتحديد محاور المقياس تم الاطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة، المرتبطة بقياس الاتجاهات، وبخاصة الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتم صياغة الفقرات التي تغطي مكونات مقياس الاتجاه الثلاثة، وهي: المعرفي والانفعالي والسلوكي، وبناء على ذلك تكون المقياس من (34) عبارة موزعة على محاوره، وهى: أهمية التدريب عن بعد في التنمية المهنية وتضمن(12) عبارة، والرغبة في توظيف التدريب عن بعد وتضمن(12)عبارة، والتوجه نحو المشاركة في برامج التدريب عن بعد وتضمن(10) عبارات.
- قياس شدة الاستجابة : تم وضع خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس والتي تعتمد عليه طريقة ليكرت Likert ، وتتفاوت فى شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، و يوضح ذلك جدول (4).

جدول 4: قياس شدة الاستجابة لعبارات مقياس الاتجاه وفقاً لطريقة ليكرتLikert

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
عبارة موجبة	5	4	3	2	1
عبارة سالبة	1	2	3	4	5

- صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس، وتكنولوجيا التعليم، وقد طُلب من المحكمين تحديد درجة وضوح كل عبارة (واضحة، غير واضحة) وملاءمتها للمجال الذي وردت فيه (ملائمة، غير ملائمة)، وقد طلب المحكمون تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارتين لعدم ملاءمتهما لمحاور المقياس ، وبذلك تضمن المقياس من (32) عبارة.
- حساب شدة الانفعالية لكل عبارة من عبارات المقياس : تعد شدة الانفعالية للعبارة غير مقبولة إذا كانت النسبة المئوية للاستجابة على البديل "محايد" أكبر من (25 %)، وقد تم حساب تلك النسبة بعد تطبيق مقياس الاتجاه على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد وجدت ثلاث عبارات كانت الاستجابة علي البديل "محايد" لها أكبر من (25 %)، حيث بلغت قيمها (0,45 ، 0,41، 0,33)؛ مما ترتب على ذلك استبعادها، وبذلك تكون المقياس من (29) عبارة.
- ثبات مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (9) أعضاء من هيئة التدريس، وتم تطبيق معادلة " ألفا كرونباخ " Coronbach's Alpha (α) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية(SPSS) ، وقد بلغ معامل الثبات (0,91) وهو معامل مرتفع يناسب أهداف البحث.
- الصورة النهائية للمقياس(*) : بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، ومناسبة شدة الانفعالية لكل عبارة، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (29) عبارة منها (15) عبارة إيجابية،وهى أرقام: 2، 3، 6، 7 ، 9 ،10، 16،15،14، 19 ، 21 ، 25 ،26، 28، 29، وعدد (14) عبارة سلبية هي أرقام:1 ،4، 5 ،8، 11، 12 ، 13، 17 ، 18 ،20 ،22،23، 24، 27، وموزعة على محاور مقياس الاتجاه، كما هو مبين في جدول (5).

* ملحق (4) اختبار الأداء في مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.

* ملحق (5) مقياس اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.

جدول 5 : عدد العبارات في كل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد

المحور	اسم المحور	عدد العبارات	العبارات التي تعبر عن كل محور كما وردت في المقياس
الأول	أهمية التدريب عن بعد في التنمية المهنية.	10	1 ، 3 ، 5 ، 7 ، 9 ، 21 ، 22 ، 24، 25 ، 28
الثاني	الرغبة في توظيف التدريب عن بعد.	10	2 ، 10 ، 11 ، 14 ، 16 ، 17 ، 18 ، 20 ، 27، 29
الثالث	التوجه نحو المشاركة في برامج التدريب عن بعد.	9	4 ، 6 ،8 ،13،12، 15 ، 19 ،23، 26
	المجمـوع:	29	

يتضح من الجدول (5) محاور المقياس، وعدد العبارات لكل محور وأرقامها في مقياس الاتجاه، وبعد الوصول للصورة النهائية للمقياس تم تحويله لصورة الكترونية لا تسمح للمتدرب باختيار أكثر من استجابة للعبارة الواحدة، ومن ثم أصبحت الدرجة القصوى للمقياس هي (145) درجة. أما الدرجة الدنيا فهي عبارة عن (29) درجة أي أن درجات المقياس تتراوح ما بين (29 إلى145) درجة.

خامساً : تنفيذ تجربة البحث

تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث خلال الفترة من يوم الاثنين الموافق 2012/1/9 م وحتى يوم الأربعاء الموافق 2012/1/25م، في الفصل الخريفي من العام الجامعي 2011/ 2012 م، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1. عقد لقاء مبدئي مع مجموعة البحث بتاريخ 2012/1/9 م ؛ لتعريفهم بالبرنامج التدريبي وأهدافه، واستخدام الفصل الافتراضي، واستخدام نظام مودل، و توزيع اسم المستخدم وكلمة السر لكل منهم User Name and Password للدخول بهما على الفصل الافتراضي.

2. عقد لقاء ثانٍ للتطبيق القبلي لأدوات البحث يوم الثلاثاء الموافق 2012/1/10 م.

3. تنفيذ لقاءات التدريب على مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام الفصل الافتراضي، ويتم في كل لقاء الترحيب بمجموعة البحث، واستثارة الخبرات السابقة ومراجعة سريعة على محتوى اللقاء السابق، ثم عرض الأهداف التعليمية للمهارة وخطة السير في تنفيذها باستخدام عرض تعليمي –باوربوينت– ، وشرح محتوى المهارة –المعرفي، والأدائي– ومناقشة المتدربين حول المعارف المتعلقة بالمهارة، وعرض أمثلة لأداء المهارة باستخدام خاصية مشاركة مواقع الإنترنت المتاحة ضمن الفصل الافتراضي في تنفيذ بيان عملي للمهارة على نظام مودل، وتكليف المتدربين بتنفيذ المهارة ومناقشة الأداء ، ثم يطلب من المتدربين إعداد أمثلة للمهارة وإرسالها عبر الفصل الافتراضي ومناقشتها مع مجموعة المتدربين، هذا وقد بلغت المدة الزمنية لكل لقاء تزامني "ساعتين ونصف".ويوضح جدول (6) الخطة الزمنية للقاءات التي تمت مع المجموعة التجريبية باستخدام الفصل الافتراضي

جدول 6: اللقاءات التي تمت باستخدام الفصل الافتراضي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل .

اللقاءات	الموضوعات	التاريخ
الأول	مقدمة عن التقويم الإلكتروني وأنواعه.	2012/1/11 م
الثاني	صياغة الأهداف التعليمية وتحديد أساليب التقويم.	2012/1/13 م
الثالث	كتابة المهام وإعدادها باستخدام نظام مودل.	2012/1/15 م
الرابع	إعداد الاختبار التحصيلي والتغذية الراجعة في نظام مودل.	2012/1/17 م

الخامس	إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي باستخدام نظام مودل.	2012/1/19 م
السادس	استكمال الموضوع الخامس، وكتابة نشاط الاختيار وإعداده.	2012/1/21 م
السابع	إعداد المنتديات باستخدام نظام مودل وطباعة تقارير التقويم	2012/1/23 م

4. إتاحة العروض التعليمية، وملفات تسجيل اللقاءات على الإنترنت، حتى يمكن للمتدربين الحصول عليهما في أي وقت، وتنفيذ الأنشطة والمهام المتاحة على نظام مودل، وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي عن بعد باستخدام التدريب التزامني عبر الفصل الافتراضي، و التدريب اللاتزامني بنظام مودل، حتى يتوفر لكل متدرب التدريب في الوقت و المكان المناسبين لممارسة المهارات والاطلاع على المحتوى، وتنفيذ الأنشطة المطلوبة.

5. بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث –اختبار التحصيل المعرفي، واختبار الأداء، ومقياس الاتجاه– وذلك في يوم الأربعاء الموافق 2012/1/25م، في معمل الحاسب الآلي بالجامعة الخليجية؛ لقياس أثر البرنامج التدريبي عن بعد في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية، وسوف يرد تفصيل هذه النتائج وتفسيرها لاحقاً.

نتائج البحث وتفسيرها

بعد رصد درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، والمتمثلة في كل من: اختبار التحصيل المعرفي، اختبار الأداء وقائمة التقويم، ومقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ويوضح ذلك جدول (7).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي

		التحصيل المعرفي		مهارات التقويم الإلكتروني		الاتجاه نحو التدريب عن بعد	
القياس	**ن**	**م**	**ع**	**م**	**ع**	**م**	**ع**
القبلي	18	16,944	3,932	22,222	11,074	100,944	12,711
البعدى	18	28,166	3,682	189,388	20,324	107,611	15,278

(ن) عدد أفراد عينة البحث **(م) المتوسط** **(ع) الانحراف المعياري**

يتضح من جدول (7) وجود فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات البحث التابعة؛ مما يشير إلى نمو التحصيل المعرفي، وأداء مهارات التقويم الإلكتروني، و الاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس، وفيما يلي التحقق من صحة فروض البحث، والإجابة عن أسئلته:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث

ما إجراءات بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بمراجعة نماذج تصميم برامج التعليم والتدريب عن بعد مثل: الصالح [46]، الموسوي[47] [49]Anastasiades, [50]Juang, & Chan. ، وتم تحديد أربع مراحل لإعداد البرنامج المقترح للتدريب عن بعد هي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتقويم.

وقد تم توضيح إجراءات كل مرحلة بالتفصيل في الجزء المتعلق بإجراءات بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية، وقد تم إجازة البرنامج المقترح بعد عرضه على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وبعد تجريبه على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، والذي تم تنفيذه على عينة البحث الأساسية خلال الفترة من يوم الاثنين الموافق 2012/1/9 م وحتى يوم الأربعاء الموافق 2012/1/25م .

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث

ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث، والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0.01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي. وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للعينات المرتبطة من البيانات (نظرًا لصغر حجم العينة)، كما تم تحديد حجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(Matched- Pairs Rank Biserial Correlation (rprb الذى يفسر قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، وفقاً لما يلي[55] :

- قيمة $(\mathbf{r_{prb}}) < 0{,}4$ يكون حجم التأثير ضعيفاً.
- $0{,}4 \leq (\mathbf{r_{prb}}) < 0{,}7$ يكون حجم التأثير متوسطاً.
- $0{,}7 \leq (\mathbf{r_{prb}}) < 0{,}9$ يكون حجم التأثير كبيراً.
- $(\mathbf{r_{prb}}) \leq 0{,}9$ يكون حجم التأثير كبيراً جداً.

ويوضح جدول (8) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وحجم التأثير.

جدول 8 : نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وحجم التأثير

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير $(\mathbf{r_{prb}})$
الإشارات السالبة	0	0	0	3,728-	دال عند مستوى 0,000	1,0
الإشارات الموجبة	18	9.50	171.00			
المتساوية	0					

يوضح جدول (8) أن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0,001) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم قبول الفرض الأول من فروض البحث. كما يوضح الجدول أن حجم التأثير (r_{prb}) أكبر من 0,9 مما يدل على وجود تأثير كبير جداً للبرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث

ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التطبيقي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء في تطبيق مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح جدول(9) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للعينات المرتبطة، و حجم التأثير (r_{prb})،

جدول 9 : نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات السالبة	0	0	0	3,726-	دال عند مستوى 0,000	1,0
الإشارات الموجبة	18	9.50	171.00			
المتساوية	0					

يوضح جدول (9) أن قيمة (Z) الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأداء التطبيقي دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0,001) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي لأداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، كما يوضح الجدول أن حجم التأثير (r_{prb}) أكبر من 0,9 ما يدل على وجود تأثير كبير جداً للبرنامج المقترح في تنمية الأداء التطبيقي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث

ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد؟ .

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد ، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح جدول(10) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للعينات المرتبطة، و حجم التأثير (r_{prb}).

جدول 10: نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد ، وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات السالبة	2	10.75	21.50	2,798−	0,005	0,743
الإشارات الموجبة	16	9.34	149.50			
المتساوية	0					

يتضح من جدول (10) أن قيمة (Z) للفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد دال إحصائياً عند مستوى (0,005) ، وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث. كما يوضح الجدول أن حجم التأثير (0,743) مما يدل على وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .

يتضح من جدول(8) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى > 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم التأثير (1) وهو حجم تأثير كبير جداً. ويمكن تفسير ذلك بما يأتي :

1. استخدام وسائل اتصال تزامنية وغير تزامنية في البرنامج التدريبي عن بعد؛ أدى إلى مراعاة احتياجات المتدربين وظروف عملهم، و تنوع أساليب التفاعل بين المدرب والمتدربين، مما انعكس إيجاباً في تحسين ظروف التعلم وسهولة انتقال التعلم من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

فإنه يفضل تقديم المعلومات بأساليب مختلفة؛ لتتوافق وتتكيف مع الفروق الفردية للمتعلمين في معالجة المعلومات من أجل تسهيل انتقال أثر التعلم للذاكرة طويلة المدى(38) .كما أن استخدام التكنولوجيا يحسن كثيراً من برامج التدريب عن بعد(56)

2. احتواء البرنامج على مصادر تعلم متعددة مثل: لقاءات افتراضية باستخدام الإنترنت، وعروض تعليمية، وتسجيلات للقاءات بالصوت والصورة، والمحادثات الصوتية والنصية، وإتاحتها للمتدربين في أي وقت، مما يسمح لهم بمراجعة محتوى التعلم، وأخذ الوقت الكافي لدراسته والتدريب عليه.
3. سهولة استخدام أدوات البرنامج التدريبي، والمتمثلة في الفصل الافتراضي، ونظام مودل، أدى ذلك إلى زيادة دافعية المتدربين وحماسهم نحو محتوى البرنامج التدريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: مصطفي [37]، Gültekin,[57]، Bhukuvhani, & Sana[58]، والتي أكدت أن استخدام تقنيات التدريب عن بعد يساعد في تنمية مهارات المعلمين بكفاءة وفعالية، وأنها تعطي نتائج إيجابية، وأن استخدام الفصول الافتراضية يؤدي إلى زيادة التحصيل المعرفي للمتدربين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التطبيقي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس.

يتضح من جدول(9) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى > 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء في تطبيق مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم التأثير (1) وهو حجم تأثير كبير جداً. ويمكن تفسير ذلك بما يأتي :

1. أن طبيعة المهارات التي تضمنها البرنامج التدريبي أمكن عرضها، وتنفيذها بشكل متزامن مع المتدربين باستخدام الفصل الافتراضي، حيث يقوم المدرب بأداء المهارة، ويرى المتدربون الأداء، ويسمعون التوضيح لخطوات المهارة وكأنهم مع المدرب في مكان واحد، مما سهل على المتدربين اكتساب مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.

2. استخدام نظام مودل في التدريب، وتنفيذ المتدربين أنشطة البرنامج على نظام مودل، أتاح لهم الممارسة العملية للتقويم الإلكتروني، وهذا ساعد فى تنمية هذه المهارات لديهم. ويؤكد أصحاب النظرية المعرفية على الناحية الوظيفية للمعرفة؛ فكلما كانت بيئة التعلم مماثلة لبيئة توظيف المعلومات، كلما أدى ذلك إلى تذكر المعلومات بسهولة. كما أن ارتباط استراتيجية

التدريب ومحتوى التعلم بالمواقف العملية للمتعلمين، يُمكنهم من ربط خبراتهم المختلفة بخبراتهم العملية، ومن ثم يتذكرون الأشياء على نحو أفضل. [38]

3. تضمن البرنامج التدريبي أمثلة عديدة ومتنوعة لكل مهارة، وتطبيق المدرب لنموذج لكل مهارة، إضافة إلى تكليف كل متدرب بتنفيذ المهارات، ويتم تقييمها بواسطة المدرب، وتلقي المتدرب تغذية راجعة فورية عن أدائه مما يزيد من فرص اكتساب المهارات التي تضمنها البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kanji, Horiguschi Suzoki, &Nambu,[32] التي أظهرت أن التدريب باستخدام الإنترنت له تأثير فعال في تحسين قدرات المعلمين المتدربين، كما تتفق مع دراسات كل من: رزق[36]، و مصطفي [37]؛ التي أظهرت نتائجهم أن استخدام الفصول الافتراضية يؤدي إلى تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، و تنمية بعض مهارات تكنولوجيا التعليم، ومهارات معالجة الصور الرقمية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد؟ .

يتضح من جدول(10) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى < 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد، لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم تأثير البرنامج المقترح كبير في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد. ويمكن تفسير ذلك بما يأتي :

1. أن التدريب عن بعد وفر للباحثين إمكانية التدريب في المكان والزمان المناسبين لهم، مما أوجد الراحة النفسية لديهم أثناء التدريب، و قد عبر عن ذلك بعض أعضاء هيئة التدريس أثناء مناقشة الباحث لهم.

2. توفر المواد التدريبية على نظام مودل، أتاح للمتدربين إمكانية الحصول عليها في أى وقت ومن أى مكان، وكذلك الحصول على تسجيل اللقاءات التزامنية، لمن لم يستطع حضور لقاءات معينة، أو نتيجة لتعطل الاتصال بالإنترنت؛ مما ساهم في تحسين الاتجاه نحو التدريب عن بعد.

3. توفير الاتصال التزامني واللاتزامني، أدى إلى زيادة التفاعل والنقاش والحرية في إبداء الرأي بالنسبة للمتدربين، مما أدى إلي شعور المتدرب بالتواجد الاجتماعي مع الآخرين، وذلك يعزز لديهم تقبل أفكار الآخرين؛ فالاتجاه الايجابي يتكون بإشباع حاجات المتدرب في التفاعل مع الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "جاسيما" Gasymeh[17] ، ودراسة حسنين [43] التي أكدت وجود اتجاهات إيجابية لدى الدارسين عن بعد بكليات التربية بالجامعات السودانية، وجامعة الحسين بن طلال وجامعة اليرموك نحو التعليم عن بعد القائم على الإنترنت.

توصيات البحث

بناءً على نتائج البحث يمكن التوصية بما يأتي:

1. يجب مراعاة ما يلي عند تصميم البرامج التدريبية عن بعد؛ لزيادة فاعلية بيئات التدريب عن بعد:

- استخدام وسائط متنوعة تجمع بين التفاعل المتزامن وغير المتزامن في التدريب، لمراعاة خصائص المتدربين واحتياجاتهم وظروف عملهم.
- توفير المواد التدريبية بشكل مستمر في صورة إلكترونية، مما يسمح للمتدربين بالوصول إليها والاحتفاظ بها في أي وقت، ويسمح للمدربين بسهولة تطوير وتعديل المواد التدريبية بشكل مستمر وفقا للاحتياجات التدريبية.
- وضع جدول زمني محدد للبرنامج التدريبي، والالتزام به من قبل المدربين والمتدربين، وإلزام المتدربين بانجاز التكليفات في التوقيتات المحددة للبرنامج لضمان ممارستهم لأنشطة البرنامج.

- استخدام نظام متكامل في التدريب عن بعد مثل: نظم إدارة التعلم الإلكتروني مثل: WebCT ، Moodle ، BlackBoard ، لأنها تجمع بين التعليم والإدارة، وخاصة إدارة المهام والأنشطة التي يقوم بها المتدربين، وتنظيم ذلك في قاعدة بيانات واحدة.
- التأكد من قدرة المتدربين على استخدام الأدوات التكنولوجية المتضمنة في البرامج التدريبية عن بعد، والعمل على توفير المساعدات الفنية الفورية للمتدربين أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
- يجب تحفيز المتدربين بالصورة المناسبة التي تراها المؤسسة ؛ بحيث تضمن دافعيتهم واستمرارهم في التدريب، وتحسين اتجاهاتهم نحو التدريب.

2. أن تتبنى الجامعات العربية خطة استراتيجية واضحة المعالم؛ لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بنظام التدريب عن بعد، ذات ثلاثة مستويات قصيرة المدى، ومتوسطة المدى، وبعيدة المدى، والتخطيط لمنظومة متكاملة تقوم بتنفيذ هذه الخطة وتتضمن فريقاً لتحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية، ووضع أولويات لهذه الاحتياجات، وفريقاً لتصميم البرامج التدريبية من الخبراء والمتخصصين في المجالات المختلفة، وفريقاً لإنتاج المواد التدريبية وتقويمها، وفريقاً لتنفيذ البرامج التدريبية من أعضاء هيئة التدريس والمساعدين.
3. توظيف التعليم عن بعد في التعليم الجامعي بشكل جزئي؛ بحيث يتم تدريس بعض المقررات الجامعية بنظام التعليم عن بعد، مما يساهم في تنمية مهارات الطلبة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتنمية مهاراتهم في التعلم الذاتي المستمر.
4. تبني نظم إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر في التعليم والتدريب عن بعد؛ وذلك لأنها نظم مجانية، بالإضافة إلى سهوله استخدامها مثل نظام مودل.
5. وضع سياسات تتبنى التقويم الإلكتروني في التعليم العالي؛ لما له من مزايا عديدة للعملية التعليمية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أنماطه، وتطوير المقررات الدراسية بما يناسب ذلك.

مقترحات البحث

استكمالاً لما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

1. إجراء دراسات للتعرف على أفضل التصميمات التعليمية لبرامج التدريب عن بعد لأعضاء هيئة التدريس، من خلال المقارنة بين أثر كل من:
   - استخدام وسائط تدريب تزامنية، وأخرى لاتزامنية في برامج التدريب عن بعد.
   - استخدام التدريب الفردي، والتدريب التعاوني في برامج التدريب عن بعد.
   - استخدام التصميم التعليمي وفق مبادئ النظريات: السلوكية، و المعرفية، والبنائية.
   - التدريب باستخدام الإنترنت، والتدريب باستخدام تقنيات التعلم الجوال، والتدريب بالمدمج بينهما.
2. إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من الناحية التربوية، والناحية التخصصية، ووضع الخطط للبرامج التدريبية اللازمة لتنمية مهاراتهم بشكل شامل ومتكامل.
3. إجراء دراسات تستهدف تدريب أعضاء هيئة التدريس عن بعد في موضوعات تخصصية مثل: الهندسة، والطب، والعلوم، وتخصصات أخرى؛ للتعرف على فاعلية التدريب عن بعد في تنمية هذه المهارات.
4. إجراء دراسات لتقويم مدى فاعلية البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي ومدى استخدامها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واتجاهات المتدربين نحوها، والعمل على تطويرها.

المراجع

1. Bach, S., Haynes, P. and Smith, J.Online learning and teaching in higher education, Open University Press, McGraw-Hill Education. 2007

2. Altunay, D., & Mutlu, E. M. Distance english language teacher training programme in turkey: e-learning opportunities for the right education. Distances et Savoirs. Hors serié:2008

3. الحربي، حياة محمد سعيد. إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع 13 ، 2006

4. Sarikaya, O., Kalaca, S, Yeg˘en, B. & Cali, S. The impact of a faculty development program: evaluation based on the self-assessment of medical educators from preclinical and clinical disciplines, Advances in Physiology Education, 2010

5. رضوان، حنان أحمد. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني "دراسة تقويمية"، مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية "رؤئ واستراتيجيات"، في الفترة من:22 – 24 مارس 2009، القاهرة.

6. يماني، هناء عبد الرحيم. التدريب الإلكتروني وتحديات العصر الرقمي، ملتقى التدريب والتنمية، الرياض،3– 5 ربيع الآخر 1427هـ:2006

7. UNESCO, Open and distance learning: Trends, policy and strategy consideration, Paris: UNESCO:2002

8. Ojokheta, K. O. Re-Engineering open and distance learning institutional development for knowledge society in Africa, In J. Moore & A. Benson(Ed.), International perspectives of distance learning in higher education, (pp.1-12), Croatia: InTech Janeza Trdine. 2012

9. Robinson, B.Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality of rural teachers' professional development in western China. International Review of Research in Open and Distance learning, 9(1):2008

10. Potter, C. & Naidoo, G. Teacher development through distance education: contrasting visions of radio learning in south african primary schools, In J. Moore & A. Benson (Ed.), International Perspectives Of Distance Learning In Higher education,(pp. 54-108), Croatia: InTech Janeza Trdine:2012

11. إسماعيل، الغريب زاهر. المقررات الإلكترونية: تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها. عالم الكتب القاهرة ، 2009

12. Muhanna, W. Comparison of students performance in cell phone-based, computer-based and paper-based testing, The Islamic University Journal Humanities Research Series ,19(1),789-806. ISSN 1726-6807, Retrieved April 11, 2011, from http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical:2009

13. التخاينة، بهجت و أبو موسى، مفيد. أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني المحوسب في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة واتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، عدد 145، جامعة عين شمس،1–20. 2009

14. Clark, C.& Falvo, D. A. Electronic assessments for teacher interns, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8 (3). 2011

15. النجار، حسن عبد الله. برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 17 (1)، (2009) تم الحصول عليه في 15 يوليو 2011 من الموقع /http://www.iugaza.edu.ps/ara/research

16. عاشور، محمد إسماعيل نافع. فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة:2009

17. Gasaymeh, A. M. A Study of faculty attitudes toward internet-based distance education: A Survey of two Jordanian public universities, doctoral dissertation, Education College, Ohio University. Retrieved July 9, 2011, from 2009http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=ohiou1253908636.

18. Latchem, C.and Jung, I.Distance and blended learning in Asia routledge. New York; Taylor & Francis Group. (2010)

19. الدبيان، موضي إبراهيم. تنمية اتجاهات الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأثيرها على تطوير البحث العلمي، مجلة دراسات المعلومات، ع 10، 2011

20. كلاب، رامي محمد راغب. درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة 2011

21. عبد المجيد، أحمد صادق. (2010). نظرية التعلم والتعليم الإلكتروني: مجلة المنهل للعلوم والآداب والثقافة ،**72(621)** ، **السنة(76) يوليو / أغسطس**، تم الحصول عليه في 15 يوليو 2011 من الموقع http://www.al-manhalmagazine.com/1431/621/pages/p001.htm

22. سرور، على إسماعيل. فاعلية استخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية المركز العربي للتعليم والتنمية ، المؤتمر الدولي الخامس مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة – "تجارب ومعايير ورؤى"، في الفترة من:13–15 يوليو جامعة عين شمس:2010

23. Dee, J. R. and Daly, C. J. Innovative models for organizing faculty development programs pedagogical reflexivity, student learning empathy, and faculty agency , Human Architecture: Journal Of The Sociology Of Self-Knowledge, VII (1) 2009

24. توفيق، عبد الرحمن.التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والإنترنت، ط3 ،القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، بمبك:2007

25. السيف، منال بنت سليمان. مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود:2009

26. عفيفي، محمد بن يوسف أحمد.البعد الغائب في التعليم عن بعد. في أعضاء أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد (محرر). التعليم عن بعد بين النظرية و التطبيق، أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، الكويت، 2005

27. العلى، أحمد عبد الله. التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي. دار الكتاب الحديث ، القاهرة:2005

28. مدني، محمد عطا.التعلم من بعد: أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، 2007

29. عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، القاهرة . 2010

30. دويكات، معروف و أسمر، معاذ. تبني التدريب الإلكتروني في القطاع المصرفي الفلسطيني، المؤتمر العلمي الأول حول "اقتصاديات المعرفة، المنعقد في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة النجاح الوطنية 24 نيسان:2007

31. Puterbaugh, M. D., Shannon, M. & Gorton, H.(2010). A Survey of nurses' attitudes toward distance education and the educational use of 3-d virtual environments, Journal of Electronic Resources in Medical Libraries, 7(4), 292-307 , Retrieved September 7, 2011, from http://dx.doi.org/10.1080/15424065.2010.527243

32. Kanji, A.,Horiguschi, H., Suzoki, K.,& Nambu, M. Development and evaluation of web-based in-service training system for improving the ict leadership of schoolteachers. Journal of Universal computer Science, 7(3), 2004

33. الربيعي ، السيد و محمود ، والجندي، وعادل السيد ، ودسوقي، أحمد ، والجبيري، عبد العزيز إبراهيم. التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة ، مطابع الحميضي ، الرياض:2004

34. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز والمبارك، أحمد بن عبد العزيز. التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيق. مطابع الحميضي الرياض 2005

35. السالم، أحمد محمد. تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشد ، الرياض 2004

36. رزق، فاطمة مصطفى. أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، عدد(90)2009

37. مصطفي، محمد محمد يحيي. فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب علوم الحاسب بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة. 2012

38. Modritscher, F. E-Learning theories in practice: a comparison of three methods. Journal of Universal Science and Technology of Learning.5 (4), 2006

39. Ally, M.(2008). Foundations of educational theory for online learning, In T. Anderson(Ed.). the theory and practice of online learning (2nd ed.), (pp. 15-44), AU Press, Athabasca University http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

40. Anderson, T., & Dron, J. Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *12*(3), 2011

41. Batts, D. (2008).Comparison of student and instructor perceptions of best practices in online technology courses. Journal of Online Learning and Teaching, 4(4), 2008

42. سليمان، أمين ومراد، صلاح. الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. دار الكتاب الحديث. القاهرة ، 2005

43. حسنين، مهدي سعيد محمود .توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلّم عن بعد في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. 3(5)، 2011

44. Raisinghani, M. S., Colquitt, C.& Chowdhury, M. Distance learning in the business aviation industry: lessons learned and implications for theory and practice In M. Syed Rahman (Ed.), Strategic applications of distance learning technologies, (pp. 124-146), New York: information Science Reference, Hershey. 2009

45. Thorne, K. Blended learning: How to integrate online and traditional learning. London: Kogan. 2003.

46. الصالح، بدر بن عبد الله. التصميم التعليمي وتطبيقه في تصميم التعلم الالكتروني عن أعضاء أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد (محرر)، التعليم عن بعد بين النظرية و التطبيق (ص ص73–117)، الكويت:أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات و مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. 2005

47. الموسوي، علي بن شرف. التدريب الالكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي، الندوة الأولى في تطبيقات تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، خلال الفترة من:12–14 ابريل 2010 ،كلية التربية، جامعة الملك سعود.2010

48. Born, A. D. &Carol M. J. Performance assessment: A Case for rubrics in the virtual classroom, In F. Albalooshi (Ed.).Virtual Education: Cases in Learning & Teaching Technologies,(pp. 210-224), London; Hershey, IRM Press:2003

49. Anastasiades, P. S. Blending interactive videoconferencing and asynchronous learning in adult education: towards a constructivism pedagogical approach–a case study at the university of crete (E.DIA.M.ME.) In S. Negash, M. Whitman, A. Woszczynski,& K. Mattord (Ed.) Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education (pp.24-64). IGI Global. 2008

50. Juang, Y.-R., Liu, T.-C., & Chan, T.-W. Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. Educational Technology & Society, 11 (2) 2008

51. Young, P. A. Instructional design frameworks and intercultural models. New York Information Science reference, Hershey:2009

52. Rice, W. H .Moodle 1.9 e-learning course development: a complete guide to successful learning using moodle. Birmingham, UK: Packt. 2008

53. Cole, J., & Foster, H. Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system. (2nd Ed). USA: O'Reilly Media, Inc. 2008.

54. Buchner, A..Moodle Administration: An administrator's guide to configuring, securing, customizing, and extending Moodle, UK: Packt. 2008

55. حسن، عزت عبد الحميد محمد.الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي ، القاهرة 2011

56. Masalela, R. & Batane, T. Technology and distance education programs at the University of Botswana, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8(7), 2011

57. Gültekin, M. Quality of distance education in turkey: preschool teacher training case, International Review of Research in Open and Distance Learning , 10 (2),49-72. Retrieved April 11, 2011, from http://www.itdl.org/Journal/Mar_11/article03.htm:2009

58. Bhukuvhani,C. & Sana, A. F. Science teacher training programme in rural schools: an old lesson from Zimbabwe, Research Articles,13 (1), 72-86. Retrieved February 22, 2012, from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/2012

واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها

Career Guidance Effect in Oman From Career advisors' viewpoint

* Dr . Soud Mubarak Al-Badri

* د.سعود بن مبارك البادري

Abstract

The aim of this study is to evaluate the career guidance effect in Oman from career advisors' point of view considering; career guidance, career guidance national center activities, career tendency curriculum, tools & facilities, career advisors nature work, training, preparation & concrete incentives and humanity relations) .

This study also aims to investigate the differences in career guidance effect according to the following types: gender, experience, academic qualification, students & social status.

Finally, This study aims to investigate about the recommendations and suggestions to the development of the career guidance process in Oman from career advisors' viewpoint .

The sample of this study consist of some career advisors in governorates learning in Oman except from AL-Buraimi governorate (140 career advisors).The researcher in this study used the measurement of the positional satisfaction . The results indicated that:

1- The analysis define that career guidance process in Oman distinguished by a lot of characteristics and features positive , but it still with shortage in some of them .

2- No significant differences in career guidance effect regarding to students & social status.

3- There were significant differences in career guidance effect regarding to gender, experience & academic qualification.

4- Career advisors mention a lot of recommendations and suggestions to develop the career guidance procedure in Oman.

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر الاختصاصيين المهنيين في ضوء المجالات الآتية: التوجيه المهني وفعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني ومقرر مسارك المهني والإمكانات والأدوات وطبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني والتدريب والتأهيل والحوافز المادية العلاقات الإنسانية، كما وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى الفروق في واقع التوجيه المهني وفق المتغيرات الآتية :الجنس والخبرة والمؤهل العلمي وعدد طلبة المدرسة والحالة الاجتماعية ، وتهدف كذلك إلى الكشف عن المقترحات والتوصيات لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من جهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ، وتكونت عينة الدراسة من أخصائيي التوجيه المهني في المحافظات التعليمية بسلطنة عمان باستثناء محافظة البريمي (140) أخصائي وأخصائية . وقد استخدم الباحث استبانه الرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية

1. أوضح التحليل أن عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان تمتاز بالعديد من السمات والخصائص الايجابية إلا أنها لا تزال مفتقرة لبعض منها .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير عدد الطلبة والحالة الاجتماعية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي.
4. أورد أخصائيو التوجيه المهني الكثير من التوصيات والمقترحات لتطوير عملية التوجيه المهني.

* National Career Guidance Center -Oman

*المركز الوطني للتوجيه المهني – سلطنة عمان

مقدمة

تعتبر عملية التوجيه المهني عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم ، حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعاً لتجعلها أكثر فاعلية . وعلى كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض ، لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه والتعلم . كما أن عملية التوجيه يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج وطريقة التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب [1].

كما تعد عملية التوجيه المهني أساسية للطلبة ، إذ تهدف إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تؤهلهم لاتخاذ القرارات المهنية ، وبالتالي اختيارهم للتخصصات التي تناسب ميولهم . وإن إهمال هذا الجانب ينتج عنه أخطاء كثيرة تضر بمستقبل الكثير من الطلبة ، إذ يقضي الطالب سنوات في دراسة تخصص معين ، ولكن ميوله واستعداداته لا تتفق ونوع تلك الدراسة ، فيؤدي ذلك إلى الفشل ، وقد يفشل في عمله ولو اجتاز مرحلة الدراسة .

وقد ساعد على إعطاء التوجيه المهني المركز الأول والأهمية في حركة التوجيه ، ذلك النجاح الذي توصل إليه علماء النفس التطبيقي في قياس القدرات والاستعدادات التي تؤهل للمهن المختلفة . إن المحور الأساسي في برامج التوجيه سواء في المدارس أو في الجامعات ، هو اختيار أفراد صالحين لبرامج دراسية معينة تبعاً لقدراتهم واستعداداتهم ثم إعدادهم للمهن والحرف وإدخالهم فيها [1] .

ومع مطلع العام الدراسي 2005/2004م تم تطبيق خطة جديدة بالصفين الحادي عشر والثاني عشر، تقوم على أساس طرح جملة من المواد الدراسية الأساسية ، وجملة من المواد الدراسية الاختيارية التي يختار منها الطلاب ما يتلاءم مع ميولهم وقدراتهم ، ومع اتجاههم للمهنة التي يرغبون في الانخراط إليها أو التخصص الذي يودون متابعة الدراسة فيه ، كما يطبق برنامج التوجيه المهني في مدارس السلطنة لتحقيق العديد من الأهداف التي يصبو القائمون على البرنامج لتحقيقها من خلال الخدمات التي يقدمها أخصائي التوجيه المهني للطالب[2].

ونظراً لأهمية العنصر البشري ، باعتباره الثروة الحقيقية والمحور الأساسي للإنتاج في المنظمات المعاصرة، فإن الاهتمام بدرجة رضاه عن عمله ودوره يعتبر أمراً هاماً ، فلكل فرد حاجات متنوعة فسيولوجية واجتماعية ونفسية وهذه الحاجات تولّد عنده نوعاً من التوتر إذا لم يتم إشباعها بالشكل المتوقع ، وتشكل الوظيفة أو العمل الذي يقوم به الفرد المصدر الأساسي لإشباع هذه الحاجات والشعور بالرضا، لما لهذا الشعور من آثار إيجابية وانعكاسات هامة على ارتفاع إنتاجية الفرد وإنجازاته ومساهمته في تحقيق الأهداف التي يعمل ضمن إطارها ، أما الأفراد الذين يتمتعون برضا وظيفي متدنٍ تكون لديهم ردود فعل سلبية مثل كثرة التظلمات والشكاوي والتأخر عن العمل وانخفاض معدل الإنتاجية .

ولأهمية مفهوم الرضا الوظيفي في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات المختلفة فقد حظي باهتمام العديد من الباحثين في مختلف المهن، وعبروا عن المفهوم بعدة تعريفات حيث أنهم لم يتفقوا على تعريف محدد له، ويعود السبب في عدم وجود تعريف محدد إلى الاختلافات في الظروف والبيئة المحيطة والمتطلبات المرتبطة بالمهن المختلفة. وهكذا فقد تطور مفهوم الرضا الوظيفي من كونه شعوراً يحمله الفرد نحو عمله إلى مفهوم مركب يحدد مكونات الرضا الوظيفي وجوانبه المتعددة [3].

كما أن الأهم في هذا الموضوع هو معرفة التوجه البيروقراطي لدى الفرد، وإن كان ذلك يشكل نوعاً من أنواع ضغوط العمل عليه، خصوصا إذا كانت المنظمة ذات نظام يتوافق (أو يخالف) توجه الفرد نحو البيروقراطية. ولا بد من الأخذ بالحسبان أنه إذا كان الأفراد لا يعلنون عن معاناتهم من ضغوط العمل، فإن ذلك لا يعني أبداً أن الأعمال غير مسببة للضغوط؛ لذلك ينبغي على المنظمات أن تهتم بالعوامل المسببة لضغوط العمل، وبالأخص التنظيمية منها، مثل طبيعة العمل، ومدى فعالية مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وإدراكهم للأسباب

والإجراءات التنظيمية، والحرية المعطاة لهم؛ لأن كل ذلك يؤثر في مستوى رضا العاملين الوظيفي، وفي أدائهم، وإنتاجيتهم، ومعدلات الغياب، وعلاقاتهم مع رؤسائهم وزملائهم [4].

ومن الدراسات التي أقرت ذلك دراسة القطب (1992)[5] والتي طبقت على عينة بلغت (86) مرشدًا ومرشدة وقد وزعت على ثمان مديريات للتربية والتعليم في محافظتي إربد والمفرق، وقد أشارت النتائج إلى أن المرشدين راضون عن عملهم ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المرشدين تعزى إلى متغيرات الخبرة في العمل الإرشادي.

كما قامت الطريفي (2003)[6] بدراسة الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (221) مرشدًا ومرشدة ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تبعًا للدخل والخبرة ووجود ارتباط إيجابي بين الرضا الوظيفي وكل من العمر والراتب الشهري والخبرة.

أما المالكي (2007)[7] فهدفت دراسته للتعرف على الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة ، وتكونت العينة من ١٤٥ مرشدًا من المرشدين المدرسيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) للبنين بمدينة مكة ، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في الرضا الوظيفي تبعًا إلى متغير الخبرة إلا بعد الرضا عن الراتب لصالح ذوي الخبرة الأكثر ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا تبعًا للراتب وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية.

كما هدفت دراسة عليمات (1994)[8] إلى معرفة الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني في الأردن ، وعلاقة ذلك بالجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي ، وتكونت عينتها من (3284) معلماً ومعلمة ، أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي ، كما أظهرت الدراسة أن مجال الراتب والحوافز هي الأقل رضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني .

وللتعرف على واقع التوجيه المهني بمؤسسات التعليم العالي من حيث توافر خدماته وفعاليته وعلاقته بقناعة الطلاب وتخصصاتهم ، وارتباطه بسوق العمل واتجاهاتهم نحو المهن وإلمامهم بالمهن القائمة ، قام الخطيب (1994)[9] بتطبيق استبانه على عينة عشوائية مكونة من (676) طالباً من الكليات السعودية ، وأسفرت النتائج عن وجود قصور واضح في حجم خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية ومستواها وفاعليتها ، بل أن هذا النوع من الخدمات ما زال بعيداً عن التنفيذ بما يتفق وطبيعة هذا البعد التربوي الواسع النطاق .

كما هدفت دراسة مساعدة وآخرون (2001)[10] إلى التعرف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة جامعة اليرموك ، من خلال تطبيق استبانه على (1121) طالباً وطالبة ، ضمت أربعة مجالات هي التخصص الدراسي بالجامعة والتوجيه المهني المدرسي السابق للالتحاق بالجامعة ، والتوجيه المهني بجامعة اليرموك ، والمعلومات المتوافرة لدى الطلبة في ضوء عدد من المتغيرات . وقد أظهرت النتائج أن هناك تقصيراً في مستوى خدمات التوجيه والإرشاد المهني سواء أكان التعليم المدرسي أم التعليم الجامعي ، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان الإقامة ومعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة على بعض من مجالات الدراسة .

أما دراسة عبدالحميد (2002)[11] فهدفت إلى استكشاف المشكلات المتعلقة بالتوجيه المهني ومدى انتشارها بين طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة ، وقد استخدمت لذلك استبانه تضم عشرة بنود طبقت على (2515) طالباً

وطالبة من مختلف كليات الجامعة . وأسفرت النتائج عن أن المشكلات أكثر انتشاراً لدى الطالبات منها لدى الطلاب ، وتزداد أيضاً لدى طلاب الكليات العملية عنها لدى طلاب الكليات النظرية ، ومن أهم مشكلات التوجيه المهني عدم وجود خدمات التوجيه المهني التخصصي المناسب ، والاعتقاد في تدخل الوساطة للالتحاق بالتخصص ، وعدم المعرفة بمجال العمل الملائم للقدرات وعدم الوعي بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل ، وعدم القدرة على اختيار التخصص المناسب .

كما هدفت دراسة العيسوي (1405هـ)[12] إلى معرفة مدى إلمام الطلبة بطبيعة ومجالات العمل ، والاتجاه العقلي نحو القسم الذي اختاروه ومدى توافقهم للدراسة مع ميولهم ، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (31) سؤالاً تم تطبيقها على عينة مكونة من (171) طالباً بإحدى الجامعات الخليجية . وقد أظهرت النتائج أن نسبة تصل إلى 4.7% من الطلبة كانت معرفتهم كاملة ودقيقة بموضوعات الدراسة ، في حين أن نسبة 29.8% كانت معرفتهم بسيطة ، و36.3% كانت معرفتهم متوسطة ، مما يدل على أهمية بذل المزيد من الجهد في التوجيه التربوي والتعليمي . أما حول معرفة مجالات العمل فقد أظهرت النتائج أن نسبة 38.6% من مجموع الطلاب لم تتوفر لديهم هذه المعرفة ، مما يعني أنهم أكثر حاجة للتوعية بمجالات العمل. أما حول اتجاهات الطلبة نحو أقسامهم وموادها الدراسية فقد أظهرت النتائج أن نسبة 63.2% من مجموع الطلاب قررت أن أقسامها هي الأفضل ، أما فيما يخص مدى اتفاق الدراسة مع ميول الطلاب فقد وجد أن نسبة التوافق تختلف باختلاف الأقسام ؛ إذ أن نسبة 73.7% من الطلبة تتوافق دراساتهم مع ميولهم .

وحول واقع الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار من وجهة نظر القائمين على العملية الإرشادية ومن وجهة نظر الطلبة ، فقد طبق المعشني (2001)[13] استبانتين ؛ الأولى على (13) أخصائياً والثانية على (1065) طالباً وطالبة ، وقد أظهرت النتائج أن خدمات التوجيه والإرشاد السائدة في المدارس والكليات من وجهة نظر الطلبة لا تستجيب لحاجاتهم ولا تحل مشاكلهم بل ولا تقدم لهم أي عون إرشادي بصورة عامة، كما أن الطلبة غير راضين عن تخصصاتهم العلمية ، وبالتالي جهلهم بالمهارات الدراسية التي كان ينبغي توجيههم إليها وافتقارهم لمعرفة ما يجري في سوق العمل الذي ينتظرهم ، كما أظهرت النتائج عدم استخدام القائمين على هذه الخدمات وسائل جمع المعلومات والبيانات عن الطلبة في جميع المراحل بل وعدم وجود اختبارات أو مقاييس أو استمارات يمكن توظيفها لتشخيص حالات الطلبة ومعرفة حاجاتهم الإرشادية ، وأخيراً فقد أظهرت النتائج غياب التنسيق بين واقع احتياجات سوق العمل العماني وواقع التعليم في مختلف مراحله .

وبناءً على ما سبق فإن هذه الدراسة تهدف إلى دراسة واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي وأخصائيات التوجيه المهني ومدى رضاهم عنه وسبل تطويره .

مشكلة الدراسة

نبعت المشكلة من خلال عمل الباحث كاختصاصي للتوجيه المهني – آنذاك – في المدارس الحكومية ، فمن خلال الوقوف على آراء بعض أخصائيي التوجيه المهني حول هذه الوظيفة وتذمر بعضهم منها لكثرة الأعمال التي ازدادت في السنوات الأخيرة ، وتدخل مديرو المدارس في أعمالهم اليومية بالإضافة إلى رفد بعض الأعمال الإدارية الخاصة بالمدرسة لأخصائي التوجيه المهني والتي تحول دون تحقيق أهداف التوجيه المهني ، ومن خلال متابعته لميدان التوجيه المهني في سلطنة عمان وجد أن هناك بعض النواقص والإخفاقات التي يجب تداركها ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التعرف على واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني وانعكاس ذلك على الجوانب الإنسانية الأخرى والتعرف على سبل ومقترحات لإنجاح هذه المهنة وتحسين رضا أخصائيي التوجيه المهني عنها وبالتالي تطوير التوجيه المهني في سلطنة عمان . ويمكن بلورة تساؤلات البحث في :

1. ما واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الخبرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير عدد الطلبة ؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
7. ما المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ؟

أهمية الدراسة

التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لدى أخصائيي التوجيه المهني العاملين في المدارس الحكومية في إدارات ومديريات التربية والتعليم وبالتالي الخروج بتوصيات إلى وزارة التربية والتعليم تتضمن أهمية تحقيق الرضا الوظيفي لأخصائييها حتى يكون أداؤهم على أكمل وجه .

كما يمكن أن تبرز الأهمية التطبيقية في هذه الدراسة في بناء أداة قياس الرضا الوظيفي وتطبيقها على عينة الدراسة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لها .

أهداف الدراسة

ستسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. تقييم واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني.
2. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير الجنس .
3. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير الخبرة .
4. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير المؤهل الدراسي .
5. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير عدد الطلبة .
6. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغير الحالة الاجتماعية .
7. الكشف عن المقترحات والتوصيات لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني .

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية وإجراءاتها بالآتي :

- الحدود الموضوعية

ستهدف الدراسة إلى التعرف على واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني حسب متغيرات الدراسة .

- الحدود الزمانية

ستطبق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012/2011 .

- الحدود المكانية

ستطبق الدراسة على إدارات ومديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان .

- الحدود البشرية

ستطبق الدراسة على أخصائيي التوجيه المهني.

مصطلحات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي ، تم تعريف المصطلحات الواردة في الدراسة على النحو الآتي :

- التوجيه المهني

- سلسلة مرتبة من النشاطات المتعلقة بمستقبل الأفراد ، وانتباه محدد يعطى للاختيارات والقرارات التي تحدد مستقبل التعليم والتدريب والتوظيف للأفراد[14] .
- تقييم قدرات الفرد واستعداداته وإتباعها بالنصح في ربطها بفعالية بالتعليم المناسب وبالتدريب وبالمهنة والوظيفة طويلة الأمد[15].
- التوجيه الذي يعنى بمحاولة موافقة وملائمة الفرد بالعمل والوظيفة المناسبة [16].

- أخصائي التوجيه المهني

المرشد المهني المؤهل لتقديم المساعدة للطلاب من أجل اختيار المقررات الدراسية المناسبة وذلك بعد فهمهم لقدراتهم ورغباتهم وميولهم واختيار المهنة الملائمة لتلك القدرات والميول المهنية

- الرضا الوظيفي Job Satisfaction

- الشعور النفسي بالقناعة والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى الوظيفة وبيئة العمل والمؤثرات الأخرى ذات العلاقة على حد سواء [17]
- وعرفه فرد اندر [18] بأنه الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من الفعل ذاته(محتوى الوظيفة) وبيئة العمل، مع الثقة والمناخ والانتماء للعمل، مع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة .

والتعريف الإجرائي للرضا الوظيفي لأخصائيي التوجيه المهني :

يقاس بالدرجة التي يحصل عليها أخصائيي التوجيه المهني على استبانة الرضا الوظيفي المعدة من قبل الباحث

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة : سيستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (140) أخصائياً وأخصائية توجيه مهني بإدارات ومديريات التربية والتعليم ، وقد تم اختيارها عشوائياً وفق مجموعة من المتغيرات تتمثل في الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي وعدد الطلبة والحالة الاجتماعية ، وقد تم استبعاد أخصائيي التوجيه المهني بتعليمية البريمي لعدم تعاون رئيس قسم التوجيه المهني في تطبيقها .

أدوات الدراسة

1. استبيان الرضا الوظيفي لأخصائيي التوجيه المهني (من إعداد الباحث) . والهادفة للتعرف على درجة الرضا الوظيفي عند أخصائيي التوجيه المهني وتكونت الاستبانة من (7) مجالات هي :

1. مجال التوجيه المهني وتكون من (17) فقرة .
2. مجال فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني وتكون من (21) فقرة .
3. مجال مقرر مسارك المهني وتكون من (15) فقرة .
4. مجال الأدوات والإمكانات وتكون من (14) فقرة .
5. مجال طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني وتكون من (32) فقرة .

6. مجال التدريب والتأهيل والحوافز المادية وتكون من (24) فقرة .
7. مجال العلاقات الإنسانية وتكون من (33) فقرة .

– **صدق الاستبانة :** تم عرض الاستبانة على عدة محكمين ، للتحقق من مدى ملائمة تعليماته وفقراته لأخصائيي التوجيه المهني ، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة . وللتأكد من صدق الاستبانة تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس السبعة باستخدام مصفوفة الارتباط الداخلية Internal Correlation Matrix ، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.044 – 0.906) وجميعها دالة عند مستوى (0.01 ، 0.05)

– **ثبات الاختبار :** وللتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ ، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية لـ (20) أخصائياً للتوجيه المهني– خارج عينة الدراسة – في الفصل الدراسي الأول ، للعام الدراسي 2012/2011 م ، وقد بلغ معامل الثبات (9590.) ، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق على العينة الأساسية .

– **تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس باحتساب خمس درجات في حقل موافق بشدة ، وتحتسب أربع درجات في حقل موافق وثلاث درجات لحقل غير متأكد ودرجتين لحقل غير موافق ودرجة واحدة لحقل غير موافق بشدة .

عرض النتائج ومناقشتها

يستعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد التحليل الإحصائي للبيانات التي حصل عليها من جراء تطبيق الاختبارات موضع الدراسة ، وفيما يلي نتائج أسئلة الدراسة .

1. ما واقع التوجيه المهني من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أبعاد الاستبانة .

أولا : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فإن الجدول (1) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الأول (التوجيه المهني)

جدول 1 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التوجيه المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
1	يسعى التوجيه المهني إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي	ك	64	67	9	–	–	4.3929	.60806
		%	45.7	47.9	6.4	–	–		
2	ساهم التوجيه المهني في اتخاذ قرارات مناسبة في اختيار المقررات الدراسية المتوافقة مع الميول المهنية	ك	51	74	9	6	–	4.2143	.74704
		%	36.4	52.9	6.4	4.3	–		
3	ساعد التوجيه المهني في اختيار الوظيفة الملائمة لقدراته وميوله	ك	31	68	32	8	1	3.8571	.85302
		%	22.1	48.6	22.9	5.7	0.7		

4	برنامج التوجيه المهني في مراحله يتزامن مع مراحل النمو التي يمر بها الطالب	ك	91	37	8	3	1	4.5286	.76283
		%	65	26.4	5.7	2.1	0.7		
5	هناك تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني	ك	4	31	38	42	25	2.6214	1.10244
		%	2.9	22.1	27.1	30	17.9		
6	أفضّل أن يتم تنظيم الزيارات الميدانية من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية	ك	76	47	7	8	2	4.3357	.91832
		%	54.3	33.6	5	5.7	1.4		
7	يساعد برنامج التوجيه المهني الطلبة على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم	ك	62	64	8	5	1	4.2929	.79111
		%	44.3	45.7	5.7	3.6	0.7		
8	يبصّر برنامج التوجيه المهني الطلبة بالتخصصات الدراسية التي تتوافق مع ميولهم ورغباتهم	ك	61	72	5	2	–	4.3714	.62723
		%	43.6	51.4	3.6	1.4	–		
9	يُعرّف برنامج التوجيه المهني الطلبة بشروط القبول في الكليات والجامعات والمؤسسات التعليمية والمهنية	ك	84	50	4	2	–	4.5429	.62756
		%	60	35.7	2.9	1.4	–		
10	يُعرّف برنامج التوجيه المهني الطلبة بالمهارات التي تتطلبها بعض المهن الموجودة في المجتمع.	ك	35	85	10	8	2	4.0214	.82643
		%	25	60.7	7.1	5.7	1.4		
11	يُهيّئ برنامج التوجيه المهني الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات داخل المدرسة.	ك	21	79	24	16	–	3.7500	.84925
		%	15	56.4	17.1	11.4	–		
12	يوجّه برنامج التوجيه المهني الطلبة ويرشدهم إلى كيفية الحصول على مهنة	ك	34	90	9	6	1	4.0714	.73595
		%	24.3	64.3	6.4	4.3	0.7		
13	يُعين برنامج التوجيه المهني الطلبة للالتحاق بالمهن التي يحتاج إليها المجتمع.	ك	31	70	23	13	3	3.8071	.95884
		%	22.1	50	16.4	9.3	2.1		
14	يُعرّف برنامج التوجيه المهني الطلبة بالصعوبات التي تواجه العمل المهني.	ك	19	50	48	22	1	3.4571	.93970
		%	13.6	35.7	34.3	15.7	0.7		

15	الفترة المحددة لاختيار المقررات الدراسية وتأكيدها مناسبة	ك	28	60	16	24	12	3.4857	1.23198
		%	20	42.9	11.4	17.1	8.6		
16	أدوات القياس متوافرة مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية	ك	8	47	32	39	14	2.9714	1.11847
		%	5.7	33.6	22.9	27.9	10		
17	مدة التوعية لاختيار المقررات الدراسية كافية	ك	37	67	16	14	6	3.8214	1.06796
		%	26.4	47.9	11.4	10	4.3		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة 45.7 % من أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة عن سعي التوجيه المهني إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي وأن نسبة 47.9 % موافقون على ذلك ، وان ما نسبته 6.4 % غير متأكدين وعلى العكس من ذلك فلا يوجد من يعارض هذه العبارة ، ويتضح من التحليل السابق أن نسبة 93.6 % من أفراد عينة الدراسة يرون أن التوجيه المهني يسعى إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي . كما أن نسبة 89.3 % راضون عن أن التوجيه المهني يساهم في اتخاذ قرارات مناسبة في اختيار المقررات الدراسية المتوافقة مع الميول المهنية ، و نسبة 70.7 % لديهم رضا بأن التوجيه المهني يساعد الطلبة في اختيار الوظيفة الملائمة لقدراته وميوله ، بينما 91.4 % لديهم قناعة بأن برنامج التوجيه المهني في مراحله يتزامن مع مراحل النمو التي يمر بها الطالب ، إلا أن ما نسبته 25 % من أخصائيي التوجيه المهني يقرون بعدم وجود تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني بينما 25% ينفون ذلك ، ويلتزم 27.1% بالحياد ، وحول أفضلية أن يتم تنظيم الزيارات من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية فيرى 87.9 % ضرورة تنفيذ هذا البند ، بينما يرى 90 % من أفراد العينة أن برنامج التوجيه المهني يساعد الطلبة على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، وأن نسبة 95 % ترى أن برنامج التوجيه المهني يُبصّر الطلبة بالتخصصات الدراسية التي تتوافق مع ميولهم ورغباتهم ، وان أعلى نسبة بلغت 95.7 % أقرت بأن برنامج التوجيه المهني يُعرّف الطلبة بشروط القبول في الكليات والجامعات والمؤسسات التعليمية والمهنية ، وان نسبة 85.7 % من أفراد العينة يرون بأن برنامج التوجيه المهني يُعرّف الطلبة بالمهارات التي تتطلبها بعض المهن الموجودة في المجتمع ، وما نسبته 71.4 % يرون أن برنامج التوجيه المهني يُهيّئ الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات داخل المدرسة ، بينما 88.6 % من أفراد العينة يقرّون بأن برنامج التوجيه المهني يوجه الطلبة ويرشدهم إلى كيفية الحصول على مهنة ، كما أن نسبة موافقة أفراد العينة على أن برنامج التوجيه المهني يُعين الطلبة للالتحاق بالمهن التي يحتاج إليها المجتمع بلغت 72.1 % ، كما أن نسبة 49.3 % موافقون على أن برنامج التوجيه المهني يُعرف الطلبة بالصعوبات التي تواجه العمل المهني ، وأن نسبة 62.9 % يرون بأن الفترة المحددة لاختيار المقررات الدراسية وتأكيدها مناسبة ، إلا أن نسبة 39.3 % من أخصائيي التوجيه المهني يقرون بتوفر أدوات القياس مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية وما نسبته 37.9 % يقرون بعدم توافرها ونسبة 22.9% غير متأكدين ، وهذا يطرح تساؤلاً حول ما جدية عملهم كأخصائيي توجيه مهني في تنفيذ برامج التوعية المهنية وتنفيذ برنامجي اختيار المقررات الدراسية وتأكيدها بدون التأكد من تنفيذ أدوات القياس المهنية إذا تمت فعلاً أم لا ، وأخيراً فان نسبة 74.3 % يرون أن مدة التوعية لاختيار المقررات الدراسية كافية بينما 14.3% يرون بأنها غير كافية .

ونستنتج من التحليل السابق إن واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني يمتاز بسعيه إلى تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي ، وإسهامه في اتخاذ قرارات مناسبة

في اختيار المقررات الدراسية المتوافقة مع الميول المهنية ، ومساعدة الطلبة في اختيار الوظيفة الملائمة لقدراته وميوله ، ويتزامن برنامجه في مراحله مع مراحل النمو التي يمر بها الطالب ، ويساعد برنامج التوجيه المهني الطلبة على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، كما يُبصّر برنامجه الطلبة بالتخصصات الدراسية التي تتوافق مع ميولهم ورغباتهم ، وبرنامجه يُعرّف الطلبة بشروط القبول في الكليات والجامعات والمؤسسات التعليمية والمهنية ، و يُعرّف برنامجه الطلبة بالمهارات التي تتطلبها بعض المهن الموجودة في المجتمع ، كما يُهيّئ برنامجه الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات داخل المدرسة ، وأن برنامجه يوجّه الطلبة ويرشدهم إلى كيفية الحصول على مهنة ، وأن برنامجه يُعين الطلبة للالتحاق بالمهن التي يحتاج إليها المجتمع ، ويُعرّف الطلبة بالصعوبات التي تواجه العمل المهني ، وأن الفترة المحددة لاختيار المقررات الدراسية وتأكيدها مناسبة ، وان مدة التوعية لاختيار المقررات الدراسية كافية . ويرى أخصائيو التوجيه المهني بضرورة وجود تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني ، وأن يتم تنظيم الزيارات من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية ، وتوفير أدوات القياس مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية ؛ إذ أن نشاط اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية يوظف قبل أن يبدأ برنامج التوعية باختيار المقررات الدراسية ؛ فتطبيق النشاط الثاني في كتاب مسارك المهني للصف العاشر يتم في شهر أكتوبر وبرنامج التوعية في شهر مارس من كل عام ، وهي فترة طويلة تفصل بين الاثنين ، كما أن نشاط اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية تعتريه الكثير من الشوائب ويحتاج لأن يبدّل بمقياس آخر ، وتتفق دراسة الخطيب (1994)[9] في أن هناك قصور واضح في حجم خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم الجامعي ، كما اتفقت دراسة مساعدة وآخرون (2001)[10] في أن هناك تقصيراً في مستوى خدمات التوجيه والإرشاد المهني سواء أكان التعليم المدرسي أم التعليم الجامعي ، كما اتفقت دراسة عبدالحميد (2002)[11] في أن التوجيه المهني يعاني من كثير من المشكلات أهمها عدم وجود خدمات التوجيه المهني التخصصي المناسب ، والاعتقاد في تدخل الوساطة للالتحاق بالتخصص ، وعدم المعرفة بمجال العمل الملائم للقدرات وعدم الوعي بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل ، وعدم القدرة على اختيار التخصص المناسب ، كما أظهرت نتائج دراسة العيسوي (1405)[12] أن نسبة 38.6% من مجموع الطلاب لم تتوفر لديهم هذه المعرفة ، مما يعني أنهم أكثر حاجة للتوعية بمجالات العمل ، والذي يدلل على أن خدمة التوجيه المهني في تلك الجامعات ضعيفة ، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية .كما اتفقت نتائج دراسة المعشني (2001)[13] مع نتائج الدراسة الحالية في أن خدمات التوجيه والإرشاد السائدة في المدارس والكليات من وجهة نظر الطلبة لا تستجيب لحاجاتهم ولا تحل مشاكلهم بل ولا تقدم لهم أي عون إرشادي بصورة عامة، كما أن الطلبة غير راضين عن تخصصاتهم العلمية ، وبالتالي جهلهم بالمهارات الدراسية التي كان ينبغي توجيههم إليها وافتقارهم لمعرفة ما يجري في سوق العمل الذي ينتظرهم .

ثانياً: فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان، فإن الجدول (2) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني (فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني)

جدول 2: استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
18	تساعد الأدلة والمنشورات الطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة	ك	24	50	24	33	9	3.335	1.1971
		%	17.1	35.7	17.1	23.6	6.4		

19	تُقَام لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية اختيارات الطلبة التعليمية والمهنية	ك	20	65	22	27	6	3.471	1.0891
		%	14.3	46.4	15.7	19.3	4.3		
20	اعتقد بان طباعة الأدلة والنشرات المتعلقة بالمهن ما هي إلا مضيعة للمال	ك	5	16	16	57	46	2.121	1.1024
		%	3.6	11.4	11.4	40.7	32.9		
21	تشكيل الجماعات الإرشادية والمهنية في المدرسة تساهم في إنجاح عملية التوجيه المهني	ك	49	60	19	8	4	4.014	.9890
		%	35	42.9	13.6	5.7	2.9		
22	أفضّل أن يقام الأسبوع المهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة.	ك	78	42	10	6	4	4.314	.9824
		%	55.7	30	7.1	4.3	2.9		
23	اعتقد بأنني مهمّش في التعرف على مستجدات التوجيه المهني	ك	17	24	26	52	21	2.742	1.2544
		%	12.1	17.1	18.6	37.1	15		
24	لست راضٍ عن ورشة العمل التي أقيمت حول حقائب الأنشطة للصفوف (5-9)	ك	15	16	71	23	15	2.950	1.0683
		%	10.7	11.4	50.7	16.4	10.7		
25	أشعر بان برنامج إنجاز عمان غير هادف ومضيعة لوقت الطلبة	ك	9	19	47	45	20	2.657	1.0847
		%	6.4	13.6	33.6	32.1	14.3		
26	أعتقد أن قصص الناجحون في مجال إنشاء المشروعات عمليا أفضل من أن تكون نظرية مطبوعة على أقراص مدمجة	ك	56	52	16	13	3	4.035	1.0416
		%	40	37.1	11.4	9.3	2.1		
27	لست راضٍ عن فعاليات معرض مؤسسات التعليم العالي	ك	9	24	45	48	14	2.757	1.0585
		%	6.4	17.1	32.1	34.3	10		
28	استمارة الرغبات الدراسية غير صالحة بشكلها الحالي لذا تحتاج إلى تعديل وتطوير	ك	26	42	22	43	7	3.264	1.2209
		%	18.6	30	15.7	30.7	5		
29	لست راضٍ عن برامج مركز القبول الموحد وشروطها	ك	10	33	34	44	19	2.792	1.1598
		%	7.1	23.6	24.3	31.4	13.6		
30	أشعر بأن توزيع المنح والبعثات لا يقسّم بشكل عادل على الطلبة	ك	20	34	41	34	11	3.128	1.1681
		%	14.3	24.3	29.3	7.9			
31	أعتقد بأن المركز الوطني للتوجيه المهني متذبذب في قراراته ؛ إذ يقر مواد دراسية جديدة ثم يلغيها بدون إبداء الأسباب	ك	56	37	19	21	7	3.814	1.2499
		%	40	26.4	13.6	15	5		
32	لست مرتاحاً عن آلية توظيف الملف المهني	ك	61	41	13	18	7	3.935	1.2245
		%	43.6	29.3	9.3	12.9	5		
33	أفضّل أن تطبق حصة التوجيه المهني للصف العاشر بالتناوب مع المواد الأخرى تنفيذا لتعميم دائرة المناهج	ك	77	26	18	15	4	4.121	1.1658
		%	55	18.6	12.9	10.7	2.9		

34	المركز الوطني للتوجيه المهني غير قادر على توفير الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني	ك	44	35	28	20	13	3.550	1.3157
		%	31.4	25	20	14.3	9.3		
35	يُعِد المركز الوطني للتوجيه المهني الاختبارات المختلفة لمعرفة ميول وقدرات وسمات الطلبة التعليمية والمهنية بشكل مناسب	ك	14	27	30	36	33	2.664	1.3008
		%	10	19.3	21.4	25.7	23.6		
36	لا تتوفر الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها	ك	37	45	18	27	13	3.471	1.3164
		%	26.4	32.1	12.9	19.3	9.3		
37	يوفر المركز الوطني للتوجيه المهني أجهزة حاسوب لأخصائيها	ك	61	27	8	26	18	3.621	1.5052
		%	43.6	19.3	5.7	18.6	12.9		
38	توجد مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية	ك	8	18	17	44	53	2.171	1.2288
		%	5.7	12.9	12.1	31.4	37.9		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 52.8% من أفراد عينة الدراسة يرون أن الأدلة والمنشورات تساعد الطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة ، وأن ما نسبته 17.1 % غير متأكدين ، وعلى العكس من ذلك فان 30% من أفراد العينة ينفون ذلك ؛ أي أن الأدلة والمنشورات لا تساعد الطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة ، ويتضح من التحليل السابق أيضاً أن نسبة 60.7% من أفراد عينة الدراسة يقرون بإقامة لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية اختيارات الطلبة التعليمية والمهنية ، وان ما نسبته 23.6% يرون عكس ذلك ، بينما 15% يعتقدون بان طباعة الأدلة والنشرات المتعلقة بالمهن ما هي إلا مضيعة للمال ، إلا أن 73.6% يرون أنها مثمرة في تحقيق الهدف المنشود ، وأن نسبة 77.9% من أخصائيي التوجيه المهني يرون أن تشكيل الجماعات الإرشادية والمهنية في المدرسة تساهم في إنجاح عملية التوجيه المهني ، بينما 85.7% يحبذون أن يقام الأسبوع المهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة ، وهو بطبيعة الحال نشاط غير مدرج ضمن خطة الأخصائي ولم يقوم المركز الوطني للتوجيه المهني بتبنيه ، بينما نسبة 29.2% يعتقدون بتهميش الأخصائي في التعرف على مستجدات التوجيه المهني ، إلا أن نسبة كبيرة تقدر بـ52.1 % ترى أن أخصائي التوجيه المهني لديه اطلاع بما يستجد في التوجيه المهني ، ونسبة 18.6% غير متأكدين من هذا الأمر . ويعبّر 22.1% من أفراد العينة عن عدم رضاهم عن ورشة العمل التي أقيمت حول حقائب الأنشطة للصفوف (5-9) ؛ إذ أنهم لم يَطّلعوا على أهم ما تم فيها ، ونسبة 50.7% غير متأكدين من ذلك ، وهذا الأمر ينفي اطلاع الأخصائي على ما يستجد في التوجيه المهني الآنف ذكره ، بينما عبر 27.1% منهم عن رضاهم عن هذه الورشة . إن 20% يشعرون بأن برنامج إنجاز عمان غير هادف ومضيعة لوقت الطلبة ، بينما 46.4% يرون عكس ذلك ويلتزم ما نسبته 33.6% الحياد ، ويعتقد أفراد العينة أن قصص الناجحون في مجال إنشاء المشروعات عملياً أفضل من أن تكون نظرية مطبوعة على أقراص مدمجة وهو ما يشكل نسبة 77.1% بينما يرى 11.4% عكس ذلك ، وهو ما يستوجب إعادة النظر في هذه الفعالية ، وفيما يخص فعاليات معرض مؤسسات التعليم العالي نجد أن نسبة 23.5% من أخصائيي التوجيه المهني غير راضون عن ذلك ، بينما 44.3% يقرون بأهميته وما نسبته 32.1% غير متأكدين ، ويرى 48.6% من أفراد العينة أن استمارة الرغبات

الدراسية غير صالحة بشكلها الحالي لذا تحتاج إلى تعديل وتطوير ، بينما 35.7% يرون بأنها صالحة ولا تحتاج إلى تعديل وتطوير وما نسبته 15.7% متذبذبين في قرارهم ، إن 30.7% من أفراد العينة غير راضون عن برامج مركز القبول الموحد وشروطها ، و 45% راضون عن ذلك ونسبة لا بأس بها – 24.3%- غير متأكدة من ذلك ، ويشعر 38.6% من أفراد العينة بان توزيع المنح والبعثات لا يقسم بشكل عادل على الطلبة ، إلا أن ما نسبته 29.3% غير متأكدين و7.9 % يرون بأنها توزع بشكل عادل على الطلبة ، وعليه يستوجب إعادة النظر في توزيع المنح والبعثات على الطلبة لتتحقق العدالة ويمتنع عن المحسوبية والمحاباة في توزيعها .
ويعتقد 66.4% من أخصائيي التوجيه المهني بأن المركز الوطني للتوجيه المهني متذبذب في قراراته ؛ إذ يقر مواد دراسية جديدة ثم يلغيها بدون إبداء الأسباب ؛ كما حدث عند تأجيل طرح مادة التصميم الجرافيكي واللغة الألمانية واللغة الفرنسية ولم يتم إبداء أسباب هذا التأجيل ، بينما عبر 72.9% عن قلقهم من آلية توظيف الملف المهني ، ويرى 72.9% بأنه من الأفضل أن تطبق حصة التوجيه المهني للصف العاشر بالتناوب مع المواد الأخرى تنفيذا لتعميم دائرة المناهج ، وهو الأمر الذي ظل لسنوات خلت هاجس أخصائي التوجيه المهني إلا انه رأى النور هذا العام 2012/2011 . ويرى 56.4% بان المركز الوطني للتوجيه المهني غير قادر على توفير الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني ، كما ترى ما نسبته 29.3% أن المركز الوطني للتوجيه المهني يُعد الاختبارات المختلفة لمعرفة ميول وقدرات وسمات الطلبة التعليمية والمهنية بشكل مناسب ، وهو الشيء الذي لم نلحظه طوال فترة عملنا كأخصائي توجيه مهني ؛ إذ أننا تعاملنا مع نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية ، كما يُعد هذا النشاط غير صالح للتطبيق من وجهة نظري نظراً للأخطاء الكثيرة الموجودة به ، وما يؤكد ذلك أن نسبة 49.3% ترى أن المركز الوطني للتوجيه المهني لا ولم يُعد الاختبارات المختلفة لمعرفة ميول وقدرات وسمات الطلبة التعليمية والمهنية بشكل مناسب ، كما يقر 58.5% بعدم توافر الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها ، وأن نسبة 62.9% يرون بأن المركز الوطني للتوجيه المهني يوفر أجهزة حاسوب لأخصائييها ، و31.5 % ينفون ذلك ويمتنع 5.7% عن الإدلاء برأيهم ، وأخيرا يرى 69.3% من أفراد العينة بعدم وجود مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية .
ونستنتج من التحليل السابق أن واقع فعاليات المركز الوطني للتوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بمساعدة الأدلة والمنشورات للطلبة في التعرف على المهن والوظائف المختلفة ، وبإقامة لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية اختيارات الطلبة التعليمية والمهنية ، وأن طباعة الأدلة والنشرات المتعلقة بالمهن لها نتائج مثمرة لتحقيق الهدف المنشود ، وأن تشكيل الجماعات الإرشادية والمهنية في المدرسة تساهم في إنجاح عملية التوجيه المهني ، وأن فعاليات معرض مؤسسات التعليم العالي وبرامج مركز القبول الموحد وشروطها تساعد الطلبة في تحديد مستقبلهم ، وأن المركز الوطني للتوجيه المهني يوفر أجهزة حاسوب لأخصائييها ، كما أوضحت النتائج فاعلية برنامج إنجاز عمان. كما ينبغي على المركز الوطني للتوجيه المهني أن يوفر الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني ، ووجوب اطلاع أخصائيي التوجيه المهني على أهم ما يستجد في التوجيه المهني ، كما يجب على المركز الوطني للتوجيه المهني إعداد الاختبارات النفسية المختلفة لمواكبة التطور العلمي ، وتوفير الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها ، وتوفير مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية ، وإقامة أسبوع مهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة ، وإعادة النظر في برنامج قصص الناجحون ، وضرورة تعديل وتطوير استمارة الرغبات الدراسية ، وإعادة النظر في توزيع المنح والبعثات على الطلبة بشكل عادل
ووجوب ثبات المركز الوطني للتوجيه المهني في القرارات التي يتخذها ، وإعادة النظر في آلية توظيف الملف المهني .

ثالثاً: فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فإن الجدول (3) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثالث (مقرر مسارك المهني)

جدول 3 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مقرر مسارك المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
39	تتناسب الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة في مقرر مسارك المهني مع الحاجات النفسية للطالب	ك	17	52	25	29	17	3.164	1.2385
		%	21.1	37.1	17.9	20.7	12.1		
40	يُساعد مقرر مسارك المهني للطالب على اكتشاف ميوله وقدراته	ك	13	57	36	31	3	3.328	.9923
		%	9.3	40.7	25.7	22.1	2.1		
41	يُراعي مقرر مسارك المهني الفروق الفردية بين الطلبة خلال التدريبات العملية	ك	9	77	39	39	9	3.035	1.0553
		%	6.4	31.4	27.9	27.9	6.4		
42	يُكسب مقرر مسارك المهني الطالب مهارات عملية ومعلومات مهنية لتعزيز ثقته بنفسه	ك	25	60	33	16	6	3.585	1.0456
		%	17.9	42.9	23.6	11.4	4.3		
43	يُنمي مقرر مسارك المهني الاتجاهات السليمة لدى الطالب نحو العمل بشكل عام والعمل اليدوي بشكل خاص	ك	16	71	23	25	5	3.485	1.0282
		%	11.4	50.7	16.4	17.9	3.6		
44	يُساعد مقرر مسارك المهني الطالب في اختيار مهنة المستقبل	ك	20	63	36	17	4	3.557	.9765
		%	14.3	45	25.7	12.1	2.9		
45	يُشجع مقرر مسارك المهني الطلبة على التعاون والعمل ضمن الفريق	ك	22	92	12	11	3	3.978	1.8289
		%	15.7	65.7	8.6	7.9	2.1		
46	لست راضٍ عن تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر	ك	30	51	23	28	8	3.478	1.1963
		%	21.4	36.4	16.4	20	5.7		
47	يُكسب مقرر مسارك المهني الطالب مهارتي التخطيط والتنظيم كأساسين هامين لإنجاز عمل متقن	ك	16	72	32	14	6	3.557	.9691
		%	11.4	51.4	22.9	10	4.3		

48	يربط مقرر مسارك المهني المعلومات النظرية بالمهارات العملية	ك	15	56	30	30	9	3.271	1.1113
		%	10.7	40	21.4	21.4	6.4		
49	يُؤيد مقرر مسارك المهني الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع	ك	15	57	24	28	13	3.278	1.1939
		%	12.9	40.7	17.1	20	9.3		
50	يُعَرف مقرر مسارك المهني الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة	ك	11	37	26	52	14	2.850	1.1563
		%	7.9	26.4	18.6	37.1	10		
51	اعتقد بان الطلبة غير متقبلون لمحتويات مقرر مسارك المهني	ك	17	29	30	41	23	2.828	1.2747
		%	21.1	20.7	21.4	29.3	16.4		
52	لست راض عن محتويات مقرر مسارك المهني وخاصة الصور والرسومات	ك	26	26	22	47	19	2.950	1.3481
		%	18.6	18.6	15.7	33.6	13.6		
53	أتمنى وضع نظام تقويم لمقرر مسارك المهني	ك	24	11	18	29	58	2.385	1.5058
		%	17.1	7.9	12.9	20.7	41.4		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 52.2% من أفراد عينة الدراسة يؤمنون بتناسب الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة في مقرر مسارك المهني مع الحاجات النفسية للطالب ، وأن ما نسبته 17.9 % غير متأكدين ، وعلى العكس من ذلك فإن 32.8% من أفراد العينة ينفون ذلك ؛ أي أن الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة في مقرر مسارك المهني لا تتناسب مع الحاجات النفسية للطالب ، ويتضح أيضاً أن نسبة 50% من أفراد عينة الدراسة يقرون بمساعدة مقرر مسارك المهني الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته بينما انقسم نصفهم بين رافض لذلك نسبة 24.2% ومتذبذب القرار بنسبة 25.7 %، كما اختلف أخصائيي التوجيه المهني في مراعاة مقرر مسارك المهني للفروق الفردية بين الطلبة خلال التدريبات العملية ؛ إذ وافق على ذلك 37.8 % ورافض لذلك 34.3% وامتناع 27.9% عن ذلك ، وهو الأمر الذي ينبغي مراجعته وإعادة النظر من قبل أصحاب القرار في مدى مراعاة مقرر مسارك المهني للفروق الفردية أثناء التدريبات العملية . إن نسبة 60.8 % يقرون بأن مقرر مسارك المهني يكسب الطالب مهارات عملية ومعلومات مهنية لتعزيز ثقته بنفسه ، بينما 62.1% يرون بأن مقرر مسارك المهني ينمي الاتجاهات السليمة لدى الطالب نحو العمل بشكل عام والعمل اليدوي بشكل خاص ، كما يرى 59.3% بأن مقرر مسارك المهني يساعد الطالب في اختيار مهنة المستقبل ، وأن نسبة عالية تقدر بـ 81.4% تؤمن بتشجيع مقرر مسارك المهني الطلبة على التعاون والعمل ضمن الفريق ، إلا أن نسبة 57.8% غير راضون عن تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر ، كما أن نسبة الموافقة بلغت 62.8% على دور مقرر مسارك المهني في إكساب الطالب مهارتي التخطيط والتنظيم كأساسين هامين لإنجاز عمل متقن ، إلا أن ربط مقرر مسارك المهني المعلومات النظرية بالمهارات العملية اختلف عليه أخصائيي التوجيه المهني بين مؤيد له بنسبة 50.7% ومعارض بنسبة 27.8% ومتذبذب بنسبة 21.4% ، مما يضع علامة استفهام حول مصداقية دور مقرر مسارك المهني في ربط المعلومات النظرية بالمهارات العملية ، والشيء نفسه يذكر بالنسبة لدور مقرر مسارك المهني في تأييد الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع إذ وافق على ذلك 53.6% وغير متأكد من ذلك 17.1% ورافض بنسبة 29.3% ، مما يستوجب إعادة النظر أيضا في دور مقرر مسارك المهني في تأييد الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع ، كما أن نسبة 47.1% رافضين لدور مقرر مسارك المهني في تعريف الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة بينما وافق على

ذلك 34.3% من أخصائيي التوجيه المهني ؛ مما يدعو إلى إعادة النظر في ذلك . ويعتقد 41.8% بأن الطلبة غير متقبلون لمحتويات مقرر مسارك المهني بينما ينفي 45.7% ويظل 21.4% غير متأكدين من ذلك . في حين أن 37.2% غير راضون عن محتويات مقرر مسارك المهني وخاصة الصور والرسومات بينما 47.2% راضون عن محتويات مقرر مسارك المهني وخاصة الصور والرسومات وامتناع 15.7% عن الإدلاء برأيهم ، وأخيراً فإن نسبة 25% يتمنون وضع نظام تقويم لمقرر مسارك المهني إلا أن 61.1 % لا يتمنون ذلك وتذبذب 12.9 % عن الإدلاء برأيهم .

ونستنتج من التحليل السابق إن واقع مقرر مسارك المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بتناسب الوسائل والأساليب والأنشطة المختلفة مع الحاجات النفسية للطالب ، وبمساعدة مقرر مسارك المهني الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته ، وفي مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة خلال التدريبات العملية ، وفي إكسابه الطالب لمهارات عملية ومعلومات مهنية لتعزيز ثقته بنفسه ، وتنمية الاتجاهات السليمة لدى الطالب نحو العمل بشكل عام والعمل اليدوي بشكل خاص ، ودوره في مساعدة الطالب في اختيار مهنة المستقبل ، وبتشجيعه الطلبة على التعاون والعمل ضمن الفريق ، ودوره في إكساب الطالب مهارتي التخطيط والتنظيم كأساسين هامين لإنجاز عمل متقن ، وربطه المعلومات النظرية بالمهارات العملية ، وفي تأييده الزيارات الميدانية للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع .

كما ينبغي على المركز الوطني للتوجيه المهني إعادة النظر في تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر ، وأن يكون هناك دور لمقرر مسارك المهني في تعريف الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة ، وإعادة النظر في محتويات ورسومات وصور مقرر مسارك المهني حتى يكون هناك إقبالاً من قبل الطلاب على الدراسة .

رابعاً : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فان الجدول (4) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الرابع (الأدوات والإمكانات)

جدول4 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الأدوات والإمكانات

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
54	اشعر أن كتيب الميول المهنية والسمات الشخصية قد انتهت صلاحيته وغير صالح للتطبيق	ك	41	30	19	33	17	3.321	1.4206
		%	29.3	21.4	13.6	23.6	12.1		
55	نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية غير هادف	ك	26	26	25	51	12	3.021	1.2833
		%	18.6	18.6	17.9	36.4	8.6		
56	يجب استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالحة للبيئة العمانية	ك	92	35	2	10	1	4.478	.8933
		%	65.7	25	1.4	7.1	0.7		
57	اعتقد بوجوب فصل مقياس الميول المهنية عن مقياس سمات الشخصية	ك	52	46	23	14	5	3.900	1.1207
		%	37.1	32.9	16.4	10	3.6		

58	لست راض عن أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس)	ك	42	40	29	18	11	3.600	1.2569
		%	30	28.6	20.7	12.9	7.9		
59	يجب توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية	ك	77	45	7	6	5	4.307	1.0028
		%	55	32.1	5	4.3	3.6		
60	أطالب ببناء أو تقنين اختبار الذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر	ك	67	57	8	5	3	4.285	.8919
		%	47.9	40.7	5.7	3.6	2.1		
61	اشعر بان الاختبارات والمقاييس النفسية لها فائدة عظيمة على الطلبة	ك	60	63	14	-	3	4.264	.8101
		%	42.9	45	10	-	2.1		
62	لست راضٍ عن مواصفات غرفة التوجيه المهني بالمدرسة	ك	28	22	25	44	21	2.942	1.3717
		%	20	15.7	17.9	31.4	15		
63	تجهيزات غرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة	ك	34	47	27	16	16	3.478	1.2889
		%	24.3	33.6	19.3	11.4	11.4		
64	التهوية والإضاءة بغرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة	ك	45	64	17	5	9	3.935	1.0809
		%	32.1	45.7	12.1	3.6	6.4		
65	الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي متوفرة	ك	17	43	22	34	24	2.964	1.3162
		%	12.1	30.7	15.7	24.3	17.1		
66	تتوفر القرطاسية والأدوات المكتبية لعمل أخصائي التوجيه المهني	ك	37	49	14	29	11	3.514	1.2946
		%	26.4	35	10	20.7	7.9		
67	تتوفر وسيلة اتصال مباشر مع القائمين على التوجيه المهني في حال طلب المساعدة السريعة	ك	50	54	11	14	11	3.842	1.2365
		%	35.7	38.6	7.9	10	7.9		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 50.7% من أفراد عينة الدراسة يشعرون بأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية قد انتهت صلاحيته وغير صالح للتطبيق ، وأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية غير هادف لدى 37.2% بينما 45% يرون عكس ذلك ، الغالبية العظمى من الأخصائيين والذين يشكلون نسبة 90.7% يؤمنون بوجوب استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالح للبيئة العمانية ، كما يؤمن 70% بوجوب فصل مقياس الميول المهنية عن مقياس سمات الشخصية ، بينما عبر 58.6% من الأخصائيين عن عدم رضاهم عن أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس) ، بينما يرى 87.1% بضرورة توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية .

إن المطالبة ببناء أو تقنين اختبار الذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر حازت على نسبة كبيرة من أفراد العينة تقدر بـ 88.6% ، كما يشعر 87.9% من أفراد العينة بأن الاختبارات والمقاييس النفسية لها فائدة عظيمة على الطلبة لذا يجب استحداثها وبنائها وتقنينها على البيئة العمانية .

إن ما نسبته 35.7% من أفراد العينة غير راضين عن مواصفات غرفة التوجيه المهني بالمدرسة ، بينما 46.4% راضون عن مواصفاتها و 17.9% غير متأكدين من ذلك لعدم وجود غرفة في مدرستهم للتوجيه المهني ويرى 57.9% من أفراد العينة بأن تجهيزات غرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة ، كما أن التهوية والإضاءة بغرفة أخصائي التوجيه المهني مناسبة عند 77.8% ، وتوفر الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي عند 42.8% إلا أن 41.4% منهم يؤكدون بعدم توفر الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي .

إن توفر القرطاسية والأدوات المكتبية لعمل أخصائي التوجيه المهني حازت على نسبة 61.4% من أفراد العينة كما تتوفر وسيلة اتصال مباشر مع القائمين على التوجيه المهني في حال طلب المساعدة السريعة وجدت استجابة لدى 74.3% من أخصائيي التوجيه المهني .

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع أدوات وإمكانات التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية هادف ، كما أن تجهيزات غرفة أخصائي التوجيه المهني والتهوية والإضاءة بها مناسبة ، كما تمتاز بتوفر القرطاسية والأدوات المكتبية لعمل أخصائي التوجيه المهني ، وتوفر وسيلة اتصال مباشر مع القائمين على التوجيه المهني في حال طلب المساعدة السريعة .

إلا أنه ينبغي استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالح للبيئة العمانية لأن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية قد انتهت صلاحيته وغير صالح للتطبيق ، كما يجب فصل مقياس الميول المهنية عن مقياس سمات الشخصية ؛ حتى يكون هناك مقياسان نفسيان أحدهما مقياس الميول المهنية والآخر مقياس سمات الشخصية ، وينبغي تطوير أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس) لنيل رضا أخصائييها ، كما يجب توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية ، واستحداث أو بناء أو تقنين اختبار للذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر ، واستحداث الاختبارات والمقاييس النفسية لها فائدة عظيمة على الطلبة أسوة بدول الخليج العربي ، وتوفير الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي وفي تدريس أنشطة مقرر مسارك المهني. وقد اتفقت نتائج دراسة المعشني (2001)[13] مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود اختبارات أو مقاييس أو استمارات يمكن توظيفها لتشخيص حالات الطلبة ومعرفة حاجاتهم الإرشادية .

خامساً : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فان الجدول (5) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الخامس (طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني)

جدول 5 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
68	أحب عملي وأشعر بأنه مصدر سعادتي	ك	64	57	8	5	6	4.200	1.0050
		%	45.7	40.7	5.7	3.6	4.3		
69	مناخ العمل الذي أعمل به مريح	ك	46	57	7	16	14	3.750	1.2981
		%	32.9	40.7	5	11.4	10		
70	أنا مرتاح للسياسات والإجراءات الإدارية في عملي	ك	40	39	20	25	16	3.442	1.3690
		%	28.6	27.9	14.3	17.9	11.4		
71	المدير الذي أعمل معه مؤهل ويجيد عمله	ك	57	52	11	10	10	3.971	1.1931
		%	40.7	37.1	7.9	7.1	7.1		

72	أتمنى الانسحاب من وظيفة أخصائي التوجيه المهني إلى مهنة أخرى	ك	15	13	18	40	54	2.250	1.3417
		%	10.7	9.3	12.9	28.6	38.6		
73	أنصح الجميع بعدم التقدم لشغل وظيفة أخصائي التوجيه المهني	ك	14	20	13	47	46	2.350	1.3353
		%	10	14.3	9.3	33.6	32.9		
74	أتمنى إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني	ك	95	29	11	3	2	4.514	.8438
		%	67.9	20.7	7.9	2.1	1.4		
75	وظيفة أخصائي التوجيه المهني أصبحت كثيرة المتطلبات من حيث المهام الوظيفية	ك	71	45	7	16	1	4.207	1.0213
		%	50.7	32.1	5	11.4	0.7		
76	أرى أن طموحي المهني لا يتواءم ومهنة أخصائي التوجيه المهني	ك	28	19	21	50	22	2.864	1.3844
		%	20	13.6	15	35.7	15.7		
77	لست راض عن أعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام	ك	84	16	16	7	17	4.021	1.4216
		%	60	11.4	11.4	5	12.1		
78	الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني غير واضحة	ك	65	31	19	22	3	3.950	1.1954
		%	46.4	22.1	13.6	15.7	2.1		
79	أشعر بأنني قادر على تنمية السمات الإيجابية لدى الطلبة	ك	53	72	6	5	4	4.178	.8917
		%	37.9	51.4	4.3	3.6	2.9		
80	أؤمن بأنني قادر على إثارة دافعية الطلبة نحو العمل المهني	ك	57	65	13	5	–	4.242	.7668
		%	40.7	46.4	9.3	3.6	–		
81	الوقت غير كاف لإنجاز أعمال التوجيه المهني في المدرسة	ك	18	37	14	53	18	2.885	1.2924
		%	12.9	26.4	10	37.9	12.9		
82	أقوم بإجراء الدراسات والبحوث المهنية واطلاع الطلبة عليها	ك	10	33	29	57	11	2.814	1.1032
		%	7.1	23.6	20.7	40.7	7.9		
83	أرحب باستفسارات الطلبة التعليمية والمهنية	ك	102	33	1	1	3	4.642	.7401
		%	72.9	23.6	0.7	0.7	2.1		
84	أعقد اللقاءات الشخصية مع الطلبة لمساعدتهم على اختيار تخصصاتهم تخصصاتهم التعليمية والمهنية	ك	91	45	2	2	–	4.607	.5961
		%	65	32.1	1.4	1.4	–		
85	اطلع الطلبة على مستجدات التوجيه المهني	ك	87	49	1	3	–	4.571	.6249
		%	62.1	35	0.7	2.1	–		
86	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الميول والقدرات	ك	74	61	3	1	1	4.471	.6508
		%	52.9	43.6	2.1	0.7	0.7		

87	يتضح دور إدارة المدرسة في برنامج التوجيه المهني	ك	29	60	16	25	10	3.521	1.2082
		%	20.7	42.9	11.4	17.9	7.1		
88	تعطي إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية	ك	18	39	25	31	27	2.928	1.3391
		%	12.9	27.9	17.9	22.1	19.3		
89	تستضيف إدارة المدرسة بعض المختصين في مجال المهنة	ك	23	53	18	26	20	3.235	1.3228
		%	16.4	37.9	12.9	18.6	14.3		
90	لا أفكر حاليا في ترك عملي إطلاقا	ك	69	36	15	8	12	4.021	1.2777
		%	49.3	25.7	10.7	5.7	8.6		
91	أشعر بأنني أحقق ذاتي في عملي	ك	60	52	14	11	3	4.107	1.0156
		%	42.9	37.1	10	7.9	2.1		
92	أشعر بأن ظروف العمل وبيئته المادية مناسبة	ك	26	56	24	25	9	3.464	1.1716
		%	18.6	40	17.1	17.9	6.4		
93	أشعر بعدالة توزيع المهام على أخصائيي التوجيه المهني	ك	18	35	35	38	14	3.035	1.2019
		%	12.9	25	25	27.1	10		
94	اشعر بأنني في المكان المناسب الذي يتناسب مع مؤهلاتي العلمية	ك	23	53	21	28	15	3.292	1.2609
		%	16.4	37.9	15	20	10.7		
95	أشعر بأنني في المكان المناسب الذي يتناسب مع خبرتي العملية	ك	37	59	21	11	15	3.614	1.2383
		%	24.3	42.1	15	7.9	10.7		
96	تتيح الوظيفة لي فرصة للتجديد والابتكار والإبداع	ك	41	51	22	15	11	3.685	1.2237
		%	29.3	36.4	15.7	10.7	7.9		
97	يتلاءم حجم العمل مع قدراتي الشخصية	ك	33	72	19	9	7	4.121	3.7903
		%	23.6	51.4	13.6	6.4	5		
98	النموذج الحالي المستخدم لتقييم الأداء يعتبر مناسباً لوظيفتي	ك	19	42	38	19	22	3.121	1.2664
		%	13.6	30	27.1	13.6	15.7		
99	تتيح لي وظيفتي فرصة توجيه الطلبة إلى المهن التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية	ك	31	83	14	6	6	3.907	.9360
		%	22.1	59.3	10	4.3	4.3		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 86.4% من أفراد عينة الدراسة يحبون عملهم ويشعرون بأنه مصدر سعادتهم ، وأن مناخ العمل الذي يعملون به مريح عند 73.6% ، لذلك فهم مرتاحون للسياسات والإجراءات الإدارية في عملهم وهذا يشكل نسبة 56.5% إلا إن 29.3 يرون عكس ذلك وامتناع 14.3 عن الإدلاء برأيهم .

ويرى نسبة 77.8% من أخصائيي التوجيه المهني أن المدير الذي يعملون معه مؤهل ويجيد عمله ، بينما عبر 67.2% عن تمسكهم بوظيفة أخصائي التوجيه المهني بينما يرى 20% عن رغبتهم في الانسحاب من وظيفة أخصائي التوجيه المهني إلى مهنة أخرى ، كما عّبر 24.3 عن نيتهم في تقديم النصيحة للآخرين بعدم التقدم

لشغل وظيفة أخصائي التوجيه المهني ، بينما 66.5% يودون تقديم النصيحة بضرورة التقدم لشغل وظيفة أخصائي التوجيه المهني .

الغالبية العظمى من أخصائيي التوجيه المهني والذين يشكلون نسبة 88.6% يتمنون إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني ، وقد أبدى ما نسبته 82.8% قلقهم وتخوفهم من وظيفة أخصائي التوجيه المهني التي أصبحت كثيرة المتطلبات من حيث المهام الوظيفية ، ويرى 51.4% بأن طموحهم المهني يتواءم ومهنة أخصائي التوجيه المهني بينما 33.6% لا يرون بأن هناك مواءمة بين طموحهم ومهنة أخصائي التوجيه المهني .

إن 71.4% عبروا عن عدم رضاهم بأعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام ، باعتبار وظيفة أخصائي التوجيه المهني من الوظائف الفنية أسوة بالأخصائي الاجتماعي ومدخل البيانات وأخصائي المختبر وأخصائي مركز مصادر التعلم . إن الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني غير واضحة لدى 68.5% من أخصائيي التوجيه المهني ، كما يشعر 89.3% بأنهم قادرين على تنمية السمات الايجابية لدى الطلبة ، ويؤمن 87.1% بقدرتهم على إثارة دافعية الطلبة نحو العمل المهني ، ويرى 50.8% بأن الوقت كاف لإنجاز أعمال التوجيه المهني في المدرسة بينما 39.3% يرون عكس ذلك .

إن نسبة 48.6% من أفراد العينة لم يقوموا بإجراء الدراسات والبحوث المهنية واطلاع الطلبة عليها ، بينما نسبة 30.7% تقر بإجرائهم الدراسات والبحوث وتطلع الطلبة على نتائجها وتوصياتها ، ويرحب أخصائيو التوجيه المهني باستفسارات الطلبة التعليمية والمهنية وهو ما شكل نسبة 96.5% ، كما يقوم 97.1% بعقد اللقاءات الشخصية مع الطلبة لمساعدتهم على اختيار تخصصاتهم التعليمية والمهنية (الاستشارات المهنية) وباطلاع الطلبة على مستجدات التوجيه المهني ، ومراعاتهم الفروق الفردية بين الطلبة في الميول والقدرات بنسبة 96.5%.

يُرى جلياً دور إدارة المدرسة في برنامج التوجيه المهني وذلك عند 63.6% من أفراد العينة ، وأن نسبة 40.8% تؤكد دور إدارة المدرسة في إعطاء حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية إلا أن ما نسبته 41.4% خالفوا ذلك ؛ إذ أنهم يرون أن إدارة المدرسة لا تعطي حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية ، وفي نفس المجال يرى 54.3% أن إدارة المدرسة تستضيف بعض المختصين في مجال المهنة ، بينما 32.9% يقرون عكس ذلك وبقاء 12.9% غير متأكدين من ذلك .

إن 75% لا يفكرون حالياً في ترك عملهم ، كما أن 80% يشعرون بأنهم يحققون ذاتهم في عملهم ، ويشعر 25.6% بأن ظروف العمل وبيئته المادية مناسبة لهم ، وحول الشعور بعدالة توزيع المهام على أخصائيي التوجيه المهني تناصفت النتيجة في ذلك ؛ فنسبة 37.9% يشعرون بالعدالة الاجتماعية في توزيع المهام عليهم إلا أن نسبة 37.1% ترى عكس ذلك ، ويشعر 54.3% بأنهم في المكان المناسب الذي يتناسب مع مؤهلاتهم العلمية ، بينما 30.7% يرون بأن وظيفة أخصائي التوجيه المهني لا تناسب مع مؤهلاتهم العلمية ، ولاسيما حملة الماجستير .

ويشعر 66.4% بأنهم في المكان المناسب الذي يتناسب مع خبرتهم العملية ، وأن الوظيفة تتيح لهم فرصة للتجديد والابتكار والإبداع لدى 65.7% من أفراد العينة ، كما يتلاءم حجم العمل مع قدراتهم الشخصية عند 75% ، وقد عبر 43.6% عن مناسبة النموذج الحالي المستخدم لتقييم أدائهم الوظيفي ، بينما عبر 29.3% عن عدم مناسبة نموذج تقييم الأداء الوظيفي الحالي ، وامتنع 27.1 عن ذلك ، وحول إتاحة وظيفة أخصائي التوجيه المهني الفرصة لتوجيه الطلبة إلى المهن التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية فقد أيده 81.4% من أفراد العينة .

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بإخلاص أخصائيي التوجيه المهني لعملهم وبأنه مصدر سعادتهم وأنهم متمسكين بها ولا يفكرون حالياً في ترك عملهم وبأنهم يحققون ذاتهم في عملهم ، وأن مناخ العمل والسياسات والإجراءات الإدارية بالعمل مريحة ، كما يمتاز بقدرة أخصائيي التوجيه المهني على تنمية السمات الإيجابية لدى الطلبة ، وقدرتهم على إثارة دافعية الطلبة نحو العمل المهني ، كما أن الوقت كاف لانجاز أعمال التوجيه المهني في المدرسة ، وامتياز أخصائيو التوجيه المهني باستقبال والترحيب باستفسارات الطلبة التعليمية والمهنية ، وعقد اللقاءات الشخصية مع الطلبة لمساعدتهم على اختيار تخصصاتهم التعليمية والمهنية ، وباطلاع الطلبة على مستجدات التوجيه المهني ومراعاتهم للفروق بين الطلبة في الميول والقدرات ، كما أن لإدارة المدرسة دور واضح في برنامج التوجيه المهني ، واستضافة إدارة المدرسة لبعض المختصين في مجال المهنة ، وتتيح لهم الوظيفة فرصة للتجديد والابتكار والإبداع ، وملائمة حجم العمل مع قدراتهم الشخصية ، كما تتيح وظيفة أخصائي التوجيه المهني الفرصة لتوجيه الطلبة إلى المهن التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية .

إلا أنهم يتمنون إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني ، وإبداء قلقهم وتخوفهم من وظيفة أخصائي التوجيه المهني التي أصبحت كثيرة المتطلبات من حيث المهام الوظيفية ، كذلك عبروا عن عدم رضاهم بأعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام ، وبأن طموحهم المهني لا يتواءم ومهنة أخصائي التوجيه المهني ، وعدم وضوح الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني ، وضرورة تفعيل دورهم في إجراء الدراسات والبحوث المهنية لاطلاع الطلبة عليها والاستفادة منها ، وتفعيل دور إدارة المدرسة في إعطاء حوافز تشجيعية للطلبة المشاركين في البرامج المهنية ، وأخيراً فان نسبة كبيرة من حملة الماجستير عبروا عن عدم مناسبة وظيفة أخصائي التوجيه المهني مع مؤهلاتهم العلمية ؛ إذ أن بعض مشرفي التوجيه المهني ورؤساء الأقسام ما زال لديهم شهادة البكالوريوس !

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هيفاء القطب (1992)[5] في الرضا عن عملهم وأنهم متمسكون به

سادساً : فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فأن الجدول (6) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور السادس (التدريب والتأهيل والحوافز المادية)

جدول 6 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التدريب والتأهيل والحوافز المادية

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
100	لست راضٍ عن دراسة دبلوم التوجيه المهني في جامعة السلطان قابوس	ك	36	11	41	27	25	3.042	1.4237
		%	25.7	7.9	29.3	19.3	17.9		
101	تعجبني شروط القبول لدراسة الدبلوم بجامعة السلطان قابوس	ك	22	27	48	24	19	3.064	1.2420
		%	15.7	19.3	34.3	17.1	13.6		
102	لست راض عن إهمال وتجاهل حملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا	ك	60	35	27	10	8	3.921	1.1939
		%	42.9	25	19.3	7.1	5.7		
103	يتم إشراكنا في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المقترحة في التوجيه المهني	ك	15	19	43	41	22	2.742	1.1957
		%	10.7	13.6	30.7	29.3	15.7		

104	أعتقد بان انتقال أثر التدريب على الآخرين لا يتحقق عند حضور البعض للمشاغل والورش التدريبية	ك	29	53	25	21	12	3.471	1.2199
		%	20.7	37.9	17.9	15	8.6		
105	لست راض عن الدورات والمشاغل والورش التدريبية التي يقيمها المركز الوطني للتوجيه المهني	ك	36	31	20	47	6	3.314	1.2924
		%	25.7	22.1	14.3	33.6	4.3		
106	أؤمن بضرورة تدريب وتأهيل الاخصائيين على برامج تشمل وسائل تطوير وزيادة الأداء	ك	78	45	11	6	–	4.392	.8108
		%	44.7	32.1	7.9	4.3	–		
107	أؤمن بتوفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل	ك	82	37	11	8	2	4.350	.9515
		%	58.6	26.4	7.9	5.7	1.4		
108	يتاح لي فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالعمل	ك	17	37	25	36	25	2.892	1.3123
		%	12.1	26.4	17.9	25.7	17.9		
109	يوفر المركز الوطني للتوجيه المهني دورات في اللغة الانجليزية لأخصائييها	ك	3	3	15	42	77	1.664	.9104
		%	2.1	2.1	10.7	30	55		
110	هناك آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين	ك	7	14	51	31	37	2.450	1.1336
		%	5	10	36.4	22.1	26.4		
111	أشعر بندرة الفرص المتاحة لتنمية مهاراتي في العمل	ك	28	45	31	30	6	3.421	1.1572
		%	20	32.1	22.1	21.4	4.3		
112	توفر لي وظيفتي فرص الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال الإرشاد والتوجيه المهني	ك	22	60	26	19	13	3.421	1.1818
		%	15.7	42.9	18.6	13.6	9.3		
113	التجربة الأردنية في التوجيه المهني أفضل ومناسبة للبيئة العمانية عن بيوت الخبرة الكندية	ك	24	22	82	8	4	3.385	.9336
		%	17.1	15.7	58.6	5.7	2.9		
114	يعطيني عملي فرصة للتدريب والتطوير بشكل مستمر	ك	19	52	31	29	9	3.307	1.1373
		%	13.6	37.1	22.1	20.7	6.4		
115	فرصتي في الترقية والتقدم في الوظيفة عالية	ك	11	19	34	39	37	2.485	1.2378
		%	7.9	13.6	24.3	27.9	26.4		
116	يتناسب الراتب مع الجهد الذي أبذله	ك	15	51	13	39	22	2.985	1.3084
		%	10.7	36.4	9.3	27.9	15.7		
117	نسبة الزيادة السنوية على الراتب ملائمة	ك	7	31	15	42	45	2.378	1.2777
		%	5	22.1	10.7	30	32.1		

118	أرى أن أساليب الترقية المطبقة في جهة عملي عادلة	ك	9	23	32	37	39	2.471	1.2375
		%	6.4	16.4	22.9	26.4	27.9		
119	فرص الترقية متاحة أمام الجميع	ك	14	41	32	24	29	2.907	1.3024
		%	10	29.3	22.9	17.1	20.7		
120	أشعر بأنني حصلت على ما استحقه من ترقيات في الوقت المناسب	ك	12	23	15	37	53	2.314	1.3522
		%	5.6	16.4	10.7	26.4	37.9		
121	أشعر بأنني أصبحت أكثر إنتاجية حين احصل على ترقيات وحوافز	ك	54	50	13	8	15	3.857	1.2895
		%	38.6	35.7	9.3	5.7	10.7		
122	يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع خبراتي ومؤهلاتي العلمية	ك	15	50	10	25	40	2.821	1.4457
		%	10.7	35.7	7.1	17.9	28.6		
123	يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع حجم العمل الذي أؤديه	ك	18	52	13	20	37	2.957	1.4487
		%	12.9	37.1	9.3	14.3	26.4		

يوضح الجدول (6) أن نسبة 33.6% من أفراد عينة الدراسة غير راضون عن دراسة دبلوم التوجيه المهني في جامعة السلطان قابوس ، بينما 37.2% منهم راضون عن دراسة الدبلوم فيها ، بينما امتنع 29.3% عن الإدلاء برأيهم وهم فئة حملة شهادة الدبلوم ، وفي نفس المجال فقد عبر 35% عن إعجابه لشروط القبول لدراسة الدبلوم بجامعة السلطان قابوس ، بينما عبر 30.7% عن امتعاضه لشروط القبول للدراسة بها ، والتزم 34.3% الحياد وأن ما نسبته 67.9 غير راضين عن إهمال وتجاهل حملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا .

يرى 24.3% من أخصائيي التوجيه المهني بأنه يتم إشراكهم في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المقترحة في التوجيه المهني ، بينما النسبة الأكبر والمقدرة بـ45% يؤكدون عدم إشراكهم في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المهنية ، و30.7% غير متأكدون من ذلك .

يعتقد 58.6% من الأخصائيين بأن انتقال اثر التدريب على الآخرين لا يتحقق عند حضور البعض للمشاغل والورش التدريبية ؛ فالورشة التدريبية المقامة حقائب الأنشطة للصفوف(5-9) والتي انعقدت في الفترة من 4-2011/6/8م والتي تم فيها ترشيح عضو من فريق التدريب ، واثنان من أخصائيي التوجيه المهني (ذكر وأنثى) لم نسمع شيئا عنها !

وقد عبر 47.8% عن عدم رضاهم عن الدورات والمشاغل والورش التدريبية التي يقيمها المركز الوطني للتوجيه المهني ، بينما عبر 37.9 عن رضاهم عن الدورات والمشاغل التي أقامها المركز .

ويؤمن 76.8% من أخصائيي التوجيه المهني بضرورة تدريب وتأهيل الاخصائيين على برامج تشمل وسائل تطوير وزيادة الأداء ، وبإيمانهم كذلك بتوفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل عند 85% منهم ، غير أن 38.5% يقرون بإتاحة فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالعمل ، وهذا ما ينفيه 43.6% منهم ، إن أخصائيي التوجيه المهني بحاجة إلى دورات في اللغة الانجليزية ؛ إذ عبر 85% منهم بعدم توفير المركز الوطني للتوجيه المهني دورات في اللغة الانجليزية لأخصائييها .

ويرى 48.5% من أفراد عينة الدراسة بعدم وجود آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين، والتزام 36.4% الحياد ، كما يشعر 52.1% بندرة الفرص المتاحة لتنمية مهاراتهم في العمل ، ويرى 58.6% أن وظيفتهم توفر لهم فرص الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال الإرشاد والتوجيه المهني بينما 18.6% لم يعبروا عن رأيهم في الموافقة من عدمها .

إن التجربة الأردنية في التوجيه المهني أفضل ومناسبة للبيئة العمانية عن بيوت الخبرة الكندية هذا ما عبر عنه 32.8% من أخصائيي التوجيه المهني ؛ لقرب التجربة الأردنية من البيئة العمانية ، وأن نسبة 58.6 % غير متأكدين من ذلك ، وقد عبر 50.7% من أفراد العينة لصالح أن عملهم يعطيهم فرصة التدريب والتطوير بشكل مستمر، بينما عبر 54.3% عن أن فرصتهم في الترقية والتقدم في الوظيفة ليست عالية ، وحول تناسب الراتب مع الجهد الذي يبذله أخصائي التوجيه المهني فيرى 47.1% أن الراتب يتناسب مع الجهد الذي يبذله أخصائي التوجيه المهني، بينما 43.6% يرون أن الراتب لا يتناسب مع الجهد الذي يبذله أخصائي التوجيه المهني .

ويرى 62.1% من أفراد عينة الدراسة أن نسبة الزيادة السنوية على الراتب غير ملائمة ، وأن 54.3% يرون أن أساليب الترقية المطبقة في جهة عملهم غير عادلة ، بينما 22.8% يرون أنها عادلة ، واقتسمت النتيجة مناصفة لصالح أن فرص الترقية متاحة أمام الجميع ؛ فنسبة 39.3% ترى بأنها متاحة ونسبة 37.8% ترى بأنها غير متاحة.

ويشعر 64.3% من أخصائيي التوجيه المهني بعدم حصولهم على ما يستحقونه من ترقيات في الوقت المناسب ، أما نسبة 74.3% فيشعرون بأنهم سيصبحون أكثر إنتاجية حين يحصلون على ترقيات وحوافز ، ويرى 46.4% بان الراتب الذي يتقاضوه يتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية ، أما ما نسبته 46.5% فيرون أن الراتب الذي يتقاضوه لا يتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية ، وأخيرا فان نسبة 50% ترى أن الراتب الذي يتقاضوه يتناسب مع حجم العمل الذي يؤدوه ، بينما نسبة 40.7 ترى عكس ذلك .

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع التدريب والتأهيل والحوافز المادية في التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز برضاهم عن دراسة دبلوم التوجيه المهني في جامعة السلطان قابوس ، وإعجابهم بشروط القبول لدراسة الدبلوم بجامعة السلطان قابوس ، وأن وظيفتهم توفر لهم فرص الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال الإرشاد والتوجيه المهني ، وامتياز عملهم بتقديم فرص التدريب والتطوير بشكل مستمر .

إلا أنه يجب على المركز الوطني للتوجيه المهني العناية بحملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا ، وإشراك أخصائيي التوجيه المهني في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المهنية ، كما يجب إعلامهم بكل ما هو جديد في مجال التوجيه المهني وتعريفهم بالورش واللقاءات التدريبية التي يتم فيها اختيار بعضهم لحضورها ، كما يجب تطوير دور المركز الوطني للتوجيه المهني في الدورات والمشاغل والورش التدريبية المقدمة للأخصائي وضرورة تدريب وتأهيل الاخصاييين على برامج تشتمل على وسائل تطوير وزيادة الأداء ، وتوفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل ، كما يجب إشراك وابتعاث أخصائيي التوجيه المهني للمشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالتوجيه المهني داخلياً وخارجياً ، كما يطالب الأخصائيين بتقديم دورات في اللغة الانجليزية ؛ إذ أن في بعض الأحيان يتم عقد مشاغل ودورات في التوجيه المهني لا يحضرها إلا من كان تخصصه اللغة الانجليزية ، كما يطالبون بوجود آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين ، وشعورهم بندرة الفرص المتاحة لتنمية مهاراتهم في العمل ، ووجوب الأخذ بتجارب الدول العربية في مجال التوجيه المهني نظرا لقربها من البيئة العمانية وليس الاعتماد على الدول الأجنبية والمتقدمة في مجال التوجيه المهني نظراً لتباين خصائص الأفراد بين المجتمع العماني والمجتمعات المتقدمة ، كما أنهم يطمحون لنيل فرصتهم في الترقية والتقدم في الوظيفة ، ووجوب العدالة في أساليب الترقية المطبقة في جهة عملهم ، وأن تتاح الترقية للجميع .

سابعاً: فيما يخص واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان ، فان الجدول (7) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور السابع (العلاقات الإنسانية)

جدول7 : استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العلاقات الإنسانية

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة		
124	تسود بين الإدارة وبيني علاقة تقوم على الثقة والتعاون المتبادل	ك	61	52	9	13	5	4.078	1.0932
		%	43.6	37.1	6.4	9.3	3.6		
125	أشعر بأن أعضاء هيئة التدريس راضون عن عملي	ك	43	43	34	14	6	3.735	1.1291
		%	30.7	30.7	24.3	10	4.3		
126	يخطط مشرف التوجيه المهني ليتأكد من توزيع العمل بعدالة بيننا	ك	50	53	19	11	7	3.914	1.1219
		%	35.7	37.9	13.6	7.9	5		
127	يراقب المدير سجل حضوري وانصرافي بصفة دائمة	ك	60	48	19	10	3	4.085	1.0212
		%	42.9	34.3	13.6	7.1	2.1		
128	يقوم مشرف التوجيه المهني بتدقيق ومراجعة أعمالي قبل تسليمها نهائيا	ك	62	63	8	6	1	4.278	.8141
		%	44.3	45	5.7	4.3	0.7		
129	يحرص مشرف التوجيه المهني على القيام بزيارات مفاجئة للاطلاع على سير العمل	ك	57	49	17	14	3	4.021	1.0625
		%	40.7	35	12.1	10	2.1		
130	يشعر مشرف التوجيه المهني أنني قادر على انجاز المهام التي يكلفني بها	ك	68	53	12	4	3	4.278	.8981
		%	48.6	37.9	8.6	2.9	2.1		
131	يقوم مشرف التوجيه المهني بتوجيهي من خلال إجراء الاتصالات بي	ك	55	74	2	6	3	4.228	.8510
		%	39.3	52.9	1.4	4.3	2.1		
132	يراعي مدير المدرسة ومشرف التوجيه المهني النواحي الإنسانية في العمل	ك	57	63	12	5	3	4.185	.8943
		%	40.7	45	8.6	3.6	2.1		
133	التعليمات التي تصدر من القائمين على التوجيه المهني واضحة	ك	42	59	13	18	8	3.778	1.1757
		%	30	42.1	9.3	12.9	5.7		
134	يستمع القائمين على التوجيه المهني لآرائي وأفكاري	ك	40	56	24	13	7	4.142	4.5511
		%	28.6	40	17.1	9.3	5		

135	توجد مشاركة في اتخاذ القرار بين القائمين على التوجيه المهني وأخصائيي التوجيه المهني	ك	28	42	30	25	15	3.307	1.2745
		%	20	30	21.4	17.9	10.7		
136	يساعدني مشرف التوجيه المهني على حل مشاكل العمل	ك	49	65	12	9	5	4.028	1.0103
		%	35	46.4	8.6	6.4	3.6		
137	يتسم تعامل رئيس قسم التوجيه المهني معي بالود والاحترام	ك	93	30	11	1	5	4.464	.9400
		%	66.4	21.4	7.9	0.7	3.6		
138	يعترف القائمين على التوجيه المهني بالجهد الذي أقوم به	ك	65	44	23	3	5	4.150	1.0102
		%	46.4	31.4	16.4	2.1	3.6		
139	أشعر بالاستقرار النفسي عندما أعمل مع مشرفي	ك	69	50	14	5	2	4.278	.8901
		%	49.3	35.7	10	3.6	1.4		
140	لست راض عن أسلوب إصدار التعليمات من القائمين على التوجيه المهني	ك	16	28	24	47	25	2.735	1.2841
		%	11.4	20	17.1	33.6	17.9		
141	أشعر بأن مشرف التوجيه المهني لا يمتلك مهارة اتخاذ القرار	ك	5	20	18	56	41	2.228	1.1274
		%	3.6	14.3	12.9	40	29.3		
142	أشعر بأن أخصائي تدريب التوجيه المهني غير مؤهل لعقد الدورات التدريبية	ك	15	24	30	45	26	2.692	1.2574
		%	10.7	17.1	21.4	32.1	18.6		
143	أعتقد بأن الأسلوب المتبع في تقويم أدائي الوظيفي فاشل	ك	14	24	36	50	16	2.785	1.1616
		%	10	17.1	25.7	35.7	11.4		
144	يتقبل القائمين على التوجيه المهني لوجهة نظري الخاصة في مجال العمل	ك	31	62	27	13	7	3.692	1.0721
		%	22.1	44.3	19.3	9.3	5		
145	أنا راض عن سلوك الطلبة العام داخل الصف أثناء حصة التوجيه المهني	ك	32	69	11	22	6	3.707	1.1156
		%	22.9	49.3	7.9	15.7	4.3		
146	أجد تقديرا من قبل مدير المدرسة في حال قيامي بعمل مميز أو إضافي	ك	55	55	10	8	12	3.950	1.2133
		%	39.3	39.9	7.1	5.7	8.6		

147	يتم تزويدي بالتدريب المطلوب لاحتياجاتي الوظيفية	ك	10	43	33	35	19	2.928	1.1792
		%	7.1	30.7	23.6	25	13.6		
148	يوجد لي وصف وظيفي واضح ومكتوب ومتفق عليه مع مدير المدرسة	ك	20	30	30	40	20	2.928	1.2843
		%	14.3	21.4	21.4	28.6	14.3		
149	يتيح لي مدير المدرسة الفرصة لتنمية مهاراتي وقدراتي الخاصة وللتقدم المهني	ك	39	59	28	6	8	3.821	1.0679
		%	27.9	42.1	20	4.3	5.7		
150	يشجعني مشرف المهني على الإبداع والابتكار	ك	63	61	10	5	1	4.285	.8072
		%	45	43.6	7.1	3.6	0.7		
151	أشعر باحترام الآخرين لمهنة التوجيه المهني	ك	37	58	22	18	5	3.742	1.0952
		%	26.4	41.4	15.7	12.9	3.6		
152	مشرفي كفؤ ومتمكن من عمله	ك	61	64	12	3	–	4.307	.7186
		%	43.6	45.7	8.6	2.1	–		
153	مشرفي يقيم أدائي الوظيفي بشكل سليم	ك	53	57	24	6	–	4.121	.8436
		%	37.9	40.7	17.1	4.3	–		
154	أشعر بأن علاقتي بمشرفي ممتازة	ك	78	44	16	2	–	4.414	.7489
		%	55.7	31.4	11.4	1.4	–		
155	أستطيع مناقشة مشرفي بقراراته	ك	73	52	10	4	1	4.371	.7987
		%	52.1	37.1	7.1	2.9	0.7		
156	أحصل على خطابات شكر عندما أقوم بأداء متميز	ك	45	37	12	28	18	3.450	1.4410
		%	32.1	26.4	8.6	20	12.9		

يوضح الجدول السابق أن نسبة 80.7% من أفراد عينة الدراسة يرون بأنه تسود بين الإدارة وبينهم علاقة تقوم على الثقة والتعاون المتبادل ، إلا أن 12.9% يرون عكس ذلك ، ويشعر 61.4% بأن أعضاء هيئة التدريس راضون عن عملهم بينما 14.3% يرون بان أعضاء هيئة التدريس غير راضون عن عملهم ، وامتناع 24.3% عن الإدلاء برأيهم لعدم تأكدهم من ذلك.

إن 73.6% يرون أن مشرف التوجيه المهني يخطط ليتأكد من توزيع العمل بعدالة بينهم ، بينما 77.2% يرون بأن مدير المدرسة يراقب سجل حضورهم وانصرافهم بصفة دائمة . كما يرى 89.3% بأن مشرف التوجيه المهني يقوم بتدقيق ومراجعة أعمالهم قبل تسليمها نهائيا ، وأن نسبة 75.7% يؤكدون على حرص مشرف التوجيه المهني على القيام بزيارات مفاجئة للاطلاع على سير العمل ، وأن ما نسبته 86.5% يرون بأن مشرف التوجيه المهني يشعر بقدرة الأخصائي على إنجاز المهام الموكلة إليه ، إن 92.2% يرون بأن مشرف التوجيه المهني يقوم بتوجيههم من خلال إجراء الاتصالات بهم ، وأن نسبة 85.7% يرون بأن مدير المدرسة ومشرف التوجيه المهني يراعيان النواحي الإنسانية في العمل و5.7% يرون عكس ذلك ، أما حول وضوح التعليمات التي تصدر من القائمين على التوجيه المهني فإن نسبة 72.1% يؤيدون ذلك ، كما يؤيد 68.6% منهم أن القائمين على التوجيه المهني يستمعون لآرائهم وأفكارهم ، كما أيد 50% منهم مشاركتهم في اتخاذ القرار بين القائمين على التوجيه المهني وأخصائيي التوجيه المهني .

ويقر 81.4% من أخصائيي التوجيه المهني بأن مشرف التوجيه المهني يساعدهم على حل مشاكل العمل ، كما يتسم تعامل رئيس قسم التوجيه المهني معهم بالود والاحترام عند أفراد العينة بنسبة 87.8% ، ويؤمن 77.8% باعتراف القائمين على التوجيه المهني بالجهد الذي يقومون به ، ويشعر نسبة 85% من أفراد العينة بالاستقرار النفسي عند العمل مع مشرفه المهني ، وقد عبر 51.5% عن رضاهم حول أسلوب إصدار التعليمات من القائمين على التوجيه المهني ، كما يشعر 69.3% منهم بأن مشرف التوجيه المهني يمتلك مهارة اتخاذ القرار ، وأن ما نسبته 50.7% يشعرون بأن أخصائي تدريب التوجيه المهني مؤهل لعقد الدورات التدريبية ، كما يعتقد 47.1% أن الأسلوب المتبع في تقويم الأداء الوظيفي ناجح ، ويرى 66.4% أن القائمين على التوجيه المهني يتقبلون لوجهة نظر الأخصائي في مجال العمل.

وقد عبر 72.2% عن رضاهم عن سلوك الطلبة العام داخل الصف أثناء حصة التوجيه المهني ، كما أن أخصائي التوجيه المهني يجد تقديراً من قبل مدير المدرسة في حال قيامه بعمل مميز أو إضافي بنسبة 79.2% وأن نسبة 37.8% ترى بأنه يتم تزويدهم بالتدريب المطلوب لاحتياجاته الوظيفية ، أما نسبة 38.6% منهم فترى العكس ، ويرى 42.9% بأنه لا يوجد وصف وظيفي واضح ومكتوب ومتفق عليه مع مدير المدرسة بينما 35.7% يرون غير ذلك ، وقد عبر 70% من أفراد العينة على إتاحة مدير المدرسة الفرصة لتنمية مهاراته وقدراته الخاصة وللتقدم المهني ، وحول تشجيع المشرف المهني على الإبداع والابتكار يرى 88.6% من أفراد عينة الدراسة أن المشرف دائم التشجيع له ، وأن 67.8% يشعرون باحترام الآخرين لمهنة التوجيه المهني ، وان مشرفه كفؤ ومتمكن من عمله لدى 89.3% ، وان مشرفه يقيم أدائه الوظيفي بشكل سليم وذلك بنسبة 78.6% ، وأن شعور 87.1% من الأخصائيين بالعلاقة الممتازة مع مشرفه المهني ، حيث يرى 89.2% بأن أخصائي التوجيه المهني يستطيع مناقشة مشرفه بقراراته ، وأن 58.5% من أخصائيي التوجيه المهني يحصلون على خطابات شكر عند قيامهم بأداء متميز.

ونستنتج من التحليل السابق أن واقع العلاقات الإنسانية في التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها يمتاز بعلاقة تقوم على الثقة والتعاون المتبادل بين الإدارة وبينهم ، ومما يدلل على ذلك أن أعضاء هيئة التدريس راضون عن عمل أخصائيي التوجيه المهني ، كما يمتاز مشرف التوجيه المهني بالتخطيط الجيد للتأكد من توزيع العمل بعدالة بينهم ، وأنه يقوم بتدقيق ومراجعة أعمالهم قبل تسليمها نهائياً ، وامتلاكه مهارة اتخاذ القرار ، ويقيم أدائهم الوظيفي بشكل سليم ، ويحرص على القيام بزيارات مفاجئة للاطلاع على سير العمل وأن مشرف التوجيه المهني يشعر بقدرة الأخصائي على إنجاز المهام الموكلة إليه ، وأنه يقوم بتوجيههم من خلال إجراء الاتصالات بهم ، ويساعدهم على حل مشاكل العمل ، ويشجعهم على الإبداع والابتكار ، وأن مشرف التوجيه المهني ومدير المدرسة يراعيان النواحي الإنسانية في العمل ، وأن مدير المدرسة يتابع حضورهم وانصرافهم بصفة دائمة ، ويجدون تقديراً منه في حال قيامهم بعمل مميز أو إضافي ، كما أنه يتيح لهم الفرصة لتنمية مهاراتهم وقدراتهم الخاصة وللتقدم المهني ، كما يتسم تعامل رئيس قسم التوجيه المهني معهم بالود والاحترام ، كما تمتاز بوضوح التعليمات التي تصدر من القائمين على التوجيه المهني ، كما أن القائمين على التوجيه المهني يستمعون لآرائهم وأفكارهم ، ويتقبلون لوجهة نظر الأخصائي في مجال العمل، ويعترفون بالجهد الذي يقوم به أخصائيي التوجيه المهني ، حتى أن أغلب الأخصائيين يشعرون بالاستقرار النفسي عند العمل مع مشرفه المهني ، بل وعبروا عن رضاهم عن سلوك الطلبة العام داخل الصف أثناء حصة التوجيه المهني .

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس؟

وللتأكد من هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار (ت) T-test والتي تظهر نتائجه في الجدول (8) حيث يبين الجدول نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لأفراد العينة حسب متغير الجنس .

جدول 8 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لواقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	ذكر	60	544.0500	46.42889	138	2.11	*0.037
	أنثى	80	560.0750	42.99449			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (8) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات الذكور والإناث لصالح الإناث ، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 544.0500 وبانحراف معياري 846.42889 ، أما الإناث فبلغ متوسطها الحسابي 560.0750 وبانحراف معياري بلغت قيمته 42.99449 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.11) وقد خالفت نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة محمد عليمات (1994)[8] التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أخصائيي التوجيه المهني الذكور تقع على عاتقهم مسؤوليات أكثر من الإناث ، بينما الأعباء التي تقع على الإناث اقل من الذكور ؛ حيث أن الوظيفة لها أمان لمستقبلها وتساعدها على الإبداع .

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الخبرة؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (9) يوضح ذلك

جدول9 : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	19389.870	3	6463.290	3.347	*.021
	داخل المجموعات	262631.123	136	1931.111		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (9) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير الخبرة ، وللتعرف على من تعود الفروق استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية ونتائج الجدول (10) تبين ذلك .

جدول 10: اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل من 5	6-10	11-15	16 فما فوق
أقل من 5	565.789	48.15090	-			*.010
6-10	558.5652	44.53795		-		*.011
11-15	558.5250	42.02685			-	*.014
16 فما فوق	533.2571	42.96054	*.010	*.011	*.014	-

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (10) أنه هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة وبين متوسط درجات ذوي الخبرة (16 فما فوق) وذلك لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الخبرة (6-10سنة) من جهة وبين متوسط

درجات ذوي الخبرة (16 فما فوق) وذلك لصالح ذوي الخبرة (6–10سنة) ، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الخبرة (11–15سنة) من جهة وبين متوسط درجات ذوي الخبرة (16 فما فوق) وذلك لصالح ذوي الخبرة (11–15سنة) .

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة هيفاء القطب (1992)[5] ودراسة عطية المالكي (2007)[7] ولكنها تشابهت مع نتائج دراسة منى الطريفي (2003)[6] ودراسة محمد عليمات (1994)[8] .

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن أخصائيي التوجيه المهني ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) يكونون حديثي التخرج، ومتحمسين للعمل في هذا المجال ، ويرغبون في تطبيق المعارف والعلوم والنظريات التربوية التي درسوها في كلياتهم وجامعاتهم على أرض الواقع ، فاندفاعهم هذا وحماسهم للعمل يجعلهم يتجاوزون تلك الصعوبات ؛ بل قد يتعدى الأمر بهم إلى حد الاستمتاع بالعمل ، كما أن تقارب السن بينهم يجعلهم يتفهمون حاجاتهم ويعرفون كيف يساعدونهم في إيجاد الحلول المناسبة لها . أما بالنسبة لأخصائيي التوجيه المهني ذوي الخبرة (أكثر من 6 سنوات) فإن الطلاب يكونون في مثل أعمار أبنائهم ، وسيجدون أكثر من طريقة مناسبة للتعامل مع طلابهم .

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (11) يوضح ذلك

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	43419.934	2	21709.967	12.465	*.000
	داخل المجموعات	238601.058	137	1741.614		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي ، وللتعرف على من تعود الفروق استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية ونتائج الجدول (12) تبين ذلك .

جدول 12: اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
دبلوم	520.0435	39.13087	–	*.000		
بكالوريوس	562.7870	41.82273	*.000	–	*.007	
ماجستير	523.0000	47.11157		*.007	–	
دكتوراه	553.2071	45.04362				–

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول السابق أنه هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (الدبلوم) من جهة وبين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (البكالوريوس) وذلك لصالح ذوي المؤهل الدراسي (البكالوريوس) ، كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (البكالوريوس) من جهة وبين متوسط درجات ذوي المؤهل الدراسي (الماجستير) وذلك لصالح ذوي المؤهل الدراسي

(البكالوريوس) .وقد تشابهت نتائج الدراسة مع دراسة محمد عليمات (1994)[8] إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير عدد الطلبة ؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (13) يوضح ذلك

جدول 13: نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير عدد الطلبة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	12193.728	3	4064.576	2.049	*.110
	داخل المجموعات	269827.265	136	1984.024		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعا لمتغير عدد الطلبة .

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التوجيه المهني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ؟

ولمعرفة نتائج هذا السؤال ، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ، والجدول (14) يوضح ذلك

جدول 14 : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التوجيه المهني	بين المجموعات	5925.193	2	2962.597	1.470	*.234
	داخل المجموعات	276095.800	137	2015.298		
	المجموع	282020.993	139			

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 05.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لواقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائييها تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية .وقد تشابهت نتائج الدراسة مع دراسة محمد عليمات (1994)[8] التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية .

7. ما المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيي التوجيه المهني؟

أشاد الجميع بمسيرة التوجيه المهني في سلطنة عمان إلا أنها تعاني من بعض النقص والإخفاقات ، وقد أدلى اغلب أخصائيي التوجيه المهني ببعض المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير عملية التوجيه المهني نجملها في الآتي :

- عدم السماح للطالب بتغيير خياراته الدراسية مع بداية العام الدراسي الجديد لما يلازمه من تخبط في اختيار القرار المناسب.
- إعادة تصنيف مهام أخصائي التوجيه المهني على الوجه الأكمل وشامل من جميع الجوانب المتعلقة بالوظيفة .

- توصيف وظيفة أخصائي التوجيه المهني وعدم تعليق أي أعمال أخرى بما يراه مدير المدرسة حتى لا يؤثر على العملية الإرشادية خاصة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي 11-12 ؛ إذ يجب أن تكون مهام أخصائي التوجيه المهني واضحة حتى لا يثقل كاهله بأعمال ليست من اختصاصه .
- توصيف عمل أخصائي التوجيه المهني في مجال توعية وتسجيل ومتابعة الطالب في القبول الموحد.
- توعية مدراء المدارس بالدور الفاعل لأخصائي التوجيه المهني بالمدارس وضرورة متابعة الخطط ودراستها وإضافتها إلى خطة المدرسة.
- زيادة إعداد أخصائي التوجيه المهني في مدارس التعليم ما بعد الأساسي 11-12.
- زيادة إعداد المشرفين في المناطق التعليمية وتفعيل أدوارهم بشكل أكبر في التنمية البشرية.
- تبادل الأدوار في العمل بين الحلقة الثانية والتعليم ما بعد الأساسي ليتم اكتساب الخبرات لدى جميع الأخصائيين.
- بدء التوجيه المهني لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى (1-4).
- تعميم المشاريع المهنية والدراسات لجميع المناطق حتى يتم الاستفادة منها.
- استحداث اختبارات نفسية كالميول المهنية والسمات الشخصية والقدرات العقلية وتدريب الأخصائيين عليها.
- توفير مراجع متنوعة للطالب في مكتبة التوجيه المهني وإصدارات تكون بقالب سلس وممتع مثل كتيبات الشخصية الايجابية.
- توفير المراجع المهنية المتاحة باللغة الانجليزية.
- التعاون والاستفادة من مركز التوجيه الوظيفي بجامعة السلطان قابوس في المراجع والمحاضرات والبرامج والخبرات.
- تنظيم الأنشطة في كتاب مسارك المهني بما يتلاءم مع المرحلة الدراسية واحتياجات الطالب منها.
- مراجعة منهج مسارك المهني ليتماشى مع مستجدات البرامج المقدمة في المؤسسات المختلفة.
- التعاون مع الأخصائي لحضور الورش والدورات المختلفة بالحد المعقول لتنمية المهارات المختلفة للاستفادة منها في الحقل التربوي المهني.
- وضع آلية مناسبة بالنسبة لحصة التوجيه المهني للصف العاشر.
- استبدال حصة التوجيه المهني بمنهج التربية المهنية أسوة بالدول الشقيقة كالأردن .
- تبادل الزيارات مع الزملاء لتنمية الخبرات والمهارات في مجال العمل
- تتناسب الأنشطة المصاحبة للمسار المهني مع ميول الطلاب وسماتهم.
- إيجاد قاعدة بيانات المهن والوظائف تسهيلاً للطلاب في مشوارهم المهني.
- توفير توصيف وظيفي لكافة الوظائف والمهن في السلطنة
- إعادة النظر في دور مركز القبول الموحد ؛ إذ أنه يقوم بتوزيع البرامج على المعدل التنافسي وليس الميل المهني.
- يجب أن تركز البحوث والدراسات في التوجيه المهني على جميع أبعاد التوجيه والإرشاد المهني وليس على السمات الشخصية فقط.
- يجب إشراك أخصائي التوجيه المهني في المؤتمرات وحلقات العمل داخليا وخارجيا وفق اتجاهاتهم وميولهم .
- النظر في موضوع الميزانية الخاصة بالتوجيه المهني في المدرسة وذلك بأن يستلمها الأخصائي من قسم التوجيه المهني في المديرية وليس عن طريق إدارات المدارس .
- صرف مبلغ غرفة التوجيه المهني بداية العام الدراسي وترك الحرية في كيفية شراء أدوات ومتطلبات غرفة التوجيه.

- إعفاء الأخصائي من أعمال المناوبة وخصوصاً الخارجية والأنشطة الطلابية وتربية الصف .
- توفير دورات في الحاسب الآلي وفي اللغة الإنجليزية حسب مستوياتها تماشياً مع التطوير والتحديث .
- توفير جهاز حاسوب محمول للأخصائي خاصة بالعمل أسوةً بأخصائي قواعد البيانات.
- سرعة إنجاز غرف التوجيه المهني وتأثيثها.
- الاهتمام بحملة الدبلوم لتأهيلهم دراسياً .
- التشديد على خصوصية استخدام أجهزة قاعة التوجيه المهني
- تحديد جدول زمني من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني أو قسم التوجيه المهني بالمحافظات التعليمية بالمؤسسات والأفراد التي يمكن زيارتهم والاتصال بهم و استضافتهم في مجالات التوجيه المهني .
- نشاط اكتشاف الميول المهنية والسمات الشخصية لا يحقق الهدف المرجو منه ، حيث أن أغلب الرموز التي تظهر لبعض الطلاب غير موجودة وليس هناك بديل للبحث عنها ، كما أن بعض العبارات غير مفهومة للطلاب مما يؤدي لعدم تقبل الطلاب للنشاط ؛ لذا يجب تطويره أو استحداث مقياس آخر بديلا عنه .
- ضرورة توفير كتيب طويل الأمد عن المهن والوظائف التي ستتاح لهم مستقبلاً .
- إخضاع أخصائيو التوجيه المهني إلى برنامج تدريبي على مستوى عالٍ وبأيدي خبرات جامعية .
- منح استقلالية تامة للتوجيه المهني وفصله عن الأعمال الإدارية الأخرى .
- ربط التوجيه المهني بالخطط الاقتصادية للسلطنة ؛ وبالتالي سيتخرج جيل موجه توجيهاً صحيحاً نحو سوق العمل .
- تزويد أخصائيو التوجيه المهني بكل ما هو جديد في التوجيه المهني .
- إصدار قرار رسمي بعدم مشاركة أخصائي التوجيه المهني بمهام المراقبة لدبلوم التعليم العام .
- توظيف التكنولوجيا في برامج التوجيه المهني ولاسيما في الاختبارات النفسية .
- تزويد الأخصائي بجميع الكفايات الوظيفية المناسبة لمجال التوجيه المهني
- إيجاد آلية جيدة للتنسيق بين التوجيه المهني والقبول الموحد للوقوف على جميع المستجدات وخاصة في فترة الصيف.
- تغير نظرة المركز الوطني للتوجيه المهني للأخصائي بأنه شخص خارق ويستطيع الجمع بين ثلاث وظائف ؛ فني وإداري وأكاديمي.
- الأفضل أن يحتوي كتاب مسارك المهني على أنشطة تدريبيه للطلبة يتم من خلالها اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتطويرها .
- تزويد غرفة مصادر التوجيه المهني بكتب ومراجع عن التوجيه المهني بشكل عام وعن المهن والجامعات والكليات بشكل خاص للتعريف بتخصصاتها وشروط الالتحاق بها .
- تطعيم طاقم التوجيه المهني بالوزارة بذوي الخبرات والمؤهلات العالية من الأخصائيين .
- إعطاء الحرية في كيفية تنظيم وترتيب غرفة مصادر التوجيه المهني .
- يجب التنسيق بين القوى العاملة والتوجيه المهني لمعرفة المهن المطلوبة مستقبلاً خلال خمس سنوات قادمة.
- ضرورة التجديد في وظيفة أخصائي التوجيه المهني.
- أخصائي التوجيه المهني محروم من المنافسة على الوظائف الإدارية في السنوات الماضية ، لذا يجب إعادة النظر في ذلك.
- الملف المهني عبئ ثقيل على أخصائي التوجيه المهني وليس له فائدة إلى الآن.
- عدم كفاية وكفاءة الدورات التدريبية لأخصائي التوجيه المهني .
- عدم استفادة القائمين على التوجيه المهني من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

- لا ضرورة لوجود أنشطة مهنية للصفوف (5–9) وذلك لوجودها في مناهج المهارات الحياتية ؛ منعاً للتكرار .
- اقتراح بان يبقى كتاب مسارك المهني كدليل لأخصائي التوجيه المهني في توعياته للطلاب وعدم وجود ضرورة لوجوده عند الطلاب.
- إعادة النظر في محتويات الملف المهني ،ويقتصر احتواءه على شهادات الطالب وسيرته الذاتية ورسالة التغطية.
- ضرورة تزويد الأخصائي بزيادة مالية كحافز مادي نتيجة لتواصله مع الطلبة فترة التعديل في الإجازة الصيفية.
- أن يتم الإسراع بتجهيز قاعات التوجيه المهني ، وأن يكون فيها شيء من التغيير ؛ ليس كما خطط له من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني .
- توفير اختبارات إلكترونية للميول الشخصية والسمات المهنية للطلبة .
- أن تكون هناك شهادات تقدير ورسائل شكر ومشاركة وتدريب للمجيدين والمشاركين ببرامج التوجيه المهني .
- أن توفر مع الأنشطة التابعة لمسارك المهني مستلزمات النشاط من صور أو أقراص عليها حوارات تتعلق بالنشاط ، أو أقراص تتعلق بالمهن أو الدراسة أو التدريب بما يخدم النشاط .
- حصر التخصصات الدراسية والمهن التي يحتاجها سوق العمل مستقبلاً لتوجيه الطالب إليها .
- مراجعة الأنشطة الموجودة في كتاب مسارك المهني من حيث تكاملها مع المواد الأخرى، حيث أن معظم الأنشطة مكررة في مادة المهارات الحياتية
- إلغاء كتاب مسارك المهني وجعل عمل الأخصائي قائم على التوجيه والإرشاد المهني في المدرسة والمجتمع .
- عدم توفر شبكة إنترنت في غرفة أخصائي التوجيه المهني بالمدرسة .

التوصيات والمقترحات

بالإضافة إلى مقترحات أخصائيي التوجيه المهني نورد بعضا من التوصيات ذات الأهمية في تطوير عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان :

توصيات مستخلصة من الدراسة

1. **توصيات حول أساسيات التوجيه المهني :**

- ضرورة وجود تنسيق وتكامل بين المؤسسات والمرافق المعنية بالتدريب المهني والتعليم والتشغيل والتوجيه والإرشاد المهني .
- تنظيم الزيارات من قبل المركز الوطني للتوجيه المهني لبعض المؤسسات التعليمية والمهنية .
- توفير أدوات القياس مع برنامج التوعية لاختيار المقررات الدراسية .
- ينبغي على المركز الوطني للتوجيه المهني أن يوفر الكتب والمراجع الحديثة ذات الاهتمام بالتوجيه المهني .
- وجوب اطلاع أخصائيي التوجيه المهني على أهم ما يستجد في التوجيه المهني .
- يجب على المركز الوطني للتوجيه المهني إعداد الاختبارات النفسية المختلفة لمواكبة التطور العلمي .
- توفير الوسائل المساعدة للعملية التعليمية وإمكانية استخدامها .
- توفير مكتبة خاصة بالتوجيه المهني تحتوي على أمهات الكتب المهنية .
- إقامة أسبوع مهني في المدرسة بالتعاون مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة .
- إعادة النظر في برنامج إنجاز عمان وبرنامج قصص الناجحون وإعادة النظر في استمارة الرغبات الدراسية وفي آلية توظيف الملف المهني.

2. **توصيات حول مقرر مسارك المهني:**

- إعادة النظر في تكرار الأنشطة المهنية في مقرر مسارك المهني للصف العاشر .
- تطوير مقرر مسارك المهني ليعّرف الطالب بالموارد الاقتصادية المتاحة .

- إعادة النظر في محتويات ورسومات وصور مقرر مسارك المهني .

3. **توصيات حول أدوات وإمكانات التوجيه المهني:**

- تطوير أداء المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يخص وسائل التقييم (الاختبارات والمقاييس) .
- استحداث وتقنين مقياس للميول المهنية صالح للبيئة العمانية بديلاً عن نشاط الميول المهنية والسمات الشخصية .
- توفير الاختبارات والمقاييس الهادفة لتقييم الطلبة حول رغباتهم الدراسية .
- استحداث أو بناء أو تقنين اختبار للذكاء والقدرات العقلية لتطبيقها على طلبة العاشر .
- استحداث الاختبارات والمقاييس النفسية والتي تعود بالفائدة على أبنائنا الطلبة .
- توفير الوسائل المساعدة والمعينة في العمل الإرشادي وفي تدريس أنشطة مقرر مسارك المهني .

4. **توصيات حول طبيعة عمل أخصائي التوجيه المهني:**

- إقرار علاوة طبيعة العمل لوظيفة أخصائي التوجيه المهني نظراً لقيامهم بأعمال إدارية وفنية وأكاديمية وارتباطهم بمركز القبول الموحد .
- تحديد الأبعاد التنظيمية لمهام ومسؤوليات أخصائي التوجيه المهني منعاً لاستحداث وإضافة أعمال إضافية أخرى تثقل كاهل الأخصائي .
- إعفاء أخصائيو التوجيه المهني من أعمال المراقبة لدبلوم التعليم العام وحصص الاحتياط والمناوبة الداخلية والخارجية والأنشطة المدرسية والإدارية أسوة بالمشرف النفسي والأخصائي الاجتماعي وأخصائي قواعد البيانات ومنسق شؤون مدرسية .
- إشراك وتفعيل دور أخصائيي التوجيه المهني في إجراء الدراسات والبحوث المهنية لاطلاع الطلبة عليها والاستفادة منها .
- العناية بحملة الماجستير والذين عبروا عن عدم مناسبة وظيفة أخصائي التوجيه المهني مع مؤهلاتهم العلمية .

5. **توصيات حول التدريب والتأهيل والحوافز في التوجيه المهني:**

- الاهتمام والعناية بحملة الدبلوم في الحصول على الدراسات العليا .
- إشراك أخصائيي التوجيه المهني في مناقشة وتطبيق البحوث الإجرائية المهنية .
- تطوير دور المركز الوطني للتوجيه المهني في الدورات والمشاغل والورش التدريبية المقدمة للأخصائي.
- ضرورة تدريب وتأهيل الأخصائيين على برامج تشتمل على وسائل تطوير وزيادة الأداء .
- توفير فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي في العمل .
- إشراك وابتعاث أخصائيي التوجيه المهني للمشاركة في الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بالتوجيه المهني داخلياً وخارجياً .
- وجود آلية محددة لضمان تكافؤ الفرص لدى الموظفين .
- المطالبة بحصول أخصائيي التوجيه المهني على دورات في اللغة الانجليزية وفي الحاسب الآلي .
- وجوب الأخذ بتجارب الدول العربية في مجال التوجيه المهني نظراً لقربها من البيئة العمانية .
- الأخذ بأيدي أخصائيي التوجيه المهني لنيل فرصتهم في الترقية والتقدم في الوظيفة .

توصيات عامة

- الاستمرار في توطيد العلاقات ما بين الزملاء والرؤساء لما في ذلك من أثر كبير في ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لأخصائيي وأخصائيات التوجيه المهني ، وذلك عن طريق الندوات والمحاضرات واللقاءات المفتوحة التي تساعد في تكوين العلاقات الاجتماعية وتقوية أواصر المحبة والألفة بينهم.

- الحث على الاستمرار في بذل الجهود وتطوير الأداء للوصول إلى أفضل مستوى من أجل تطوير عملية التوجيه المهني .
- ضرورة عقد دورات تثقيفية وتوعية في مجال التوجيه المهني لفئة مدراء المدارس والمعلمين لتوضيح المفهوم وأدوار التوجيه المهني .
- مراجعة وتطوير مطبوعات ومقررات المركز الوطني للتوجيه المهني ، واستحداث اختبارات ومقاييس نفسية صالحة للبيئة العمانية .

المراجع

1. أبو حماد ، ناصرالدين ،الإرشاد النفسي والتوجيه المهني ، عالم الكتب الحديث ط1، الأردن 2008.
2. وزارة التربية والتعليم : التطوير التربوي ، العدد الأربعون ، فبراير 2008 ، سلطنة عمان 2008 .
3. Blandford, S :Managing Professional Development in School. London : Rutledge2000
4. جودة ، إيمان ؛ اليافي ، رندة : ضغوط العمل وعلاقتها بالتوجه البيروقراطي وعدم الرضا الوظيفي، مجلة جامعة دمشق، العدد 1، المجلد 18 ، دمشق ، سوريا 2002.
5. القطب ، هيفاء حسين : مدى ارتباط الرضا المهني للمرشد التربوي بسماته الشخصية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن 1992.
6. الطريفي ، منى عبدالرحمن: الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، عمّان، الأردن 2003.
7. المالكي ، عطية: الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية 2007 .
8. عليمات ، محمد : الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن ، أبحاث اليرموك ، مج 10 ، ع 1 ، جامعة اليرموك ، الأردن 1994.
9. الخطيب ، محمد بن شحات: التوجيه المهني في التعليم الجامعي ، مجلة جامعة الملك سعود ، مج 6 الرياض ،السعودية 1994.
10. مساعدة ، عبدالحميد ؛ سمور ، قاسم ؛ الشاوي ، رعد: واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة جامعة اليرموك ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، س17 ، ع 1 ، دمشق ، الأردن 2001
11. عبدالحميد ، إبراهيم شوقي : مشكلات التوجيه المهني لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، مج 1 ، ع2 ، القاهرة ، مصر2002.
12. العيسوي ، عبدالرحمن : التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، السعودية 1405هـ
13. المعشني ، احمد علي: خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القديس يوسف ، بيروت، لبنان 2001 .
14. Blake, D. & Hanley, V. The Dictionary of Education Terms, London : Arena1995
15. Page, G. T. & Thomas, J.B: International Dictionary of Education, London : Kogan Page1977
16. Hills, P.J.: A Dictionary of Education, London : Routledge & Kegan Paul1982 .
17. العديلي ، ناصر محمد : الرضا الوظيفي ، دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف الأجهزة الحكومية في الرياض بالمملكة العربية السعودية ، مجلة الإدارة العامة ، معهد الإدارة العامة ، الرياض ، السعودية 1982.
18. Fried Ander, F. Multiple Impacts Of Organizational Climate And Individual Value Systems Upon Job Satisfaction. Personnel Psychology Journal. Volume 22 Issue 2, Pages 171 – 183. ©2009 Wiley Periodicals, Inc2009.

تحديات استخدام البحث العلمي الاجتماعي في صنع السياسات بالوطن العربي
" دراسة ميدانية "

The Challenges of Using Sociological Research in Policy Making in the Arab World: An Empirical Study

* أ.د. عبدالوهاب جودة عبدالوهاب الحايس

*Prof.. Abdeelwahab Gouda Elhayes

ملخص

ركز البحث الراهن على دراسة التحديات التي تواجه الإفادة من البحث التطبيقي في صياغة سياسات تنموية فاعلة، ونقل نتائجه إلى الممارسة بالمجتمع العربي. ولتحقيق ذلك، تم مسح تصورات الأكاديميين العرب حول: خصائص السياق السياسي العام المميز للمجتمعات العربية، وواقع السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات، بالإضافة إلى تشخيص واقع عملية إنتاج المعرفة العلمية ومدى جودتها وقدرتها على الاتصال بعملية صنع القرار، علاوة على، الوقوف على طبيعة شبكة التفاعل بين البحث والسياسة. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، باستخدام طريقة المسح الاجتماعي. وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج المهمة، وانتهى إلى طرح عدد من التوصيات لتجسير الفجوة بين البحث والسياسة، وتفعيل دور البحث العلمي في صياغة السياسات بالوطن العربي.

Abstract

The current research has focused on the study of the challenges which are facing the utilization of applied social research in policy and decision-making. The research also dealt with the transfer of its findings to the practice in the Arab community. To achieve this, a survey was conducted to measure the perceptions of Arab academics about the following: 1) the characteristics of the overall political context unique in the Arab societies, 2) the reality of the institutional context of policy-making process, 2) a diagnosis of knowledge production, 4) the quality of knowledge and its connection with decision-making process, and 5) recognizing the interaction process between research and policy. The research used descriptive and analytical approachs, based on a set of methodological procedures. It is based on a social survey method. The research has come to a number of important results, and ended up with a number of recommendations to bridge the gap between research and policy, as well as activating the role of scientific research in policy formulation in Arab world.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات الاجتماعية للدورة التاسعة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ علم الاجتماع : بجامعة السلطان قابوس

*Sociology Department, College of Arts & Social Science, sultan Qaboos Uivercity

مقدمة

شهدت العقود القليلة الماضية تغيرات أساسية في التحول من البحوث الأساسية البحتة إلى البحوث التطبيقية، ودعم البحث التطبيقي على المستوى العالمي، انطلاقاً من التأكيد على أهمية استثمار قطاعات الإنتاج والخدمات نتائج البحث العلمي في صياغة السياسات، ونقلها إلى التطبيق والممارسة؛ ذلك أن العامل الحاسم في تطور الدول المتقدمة اعتمادها على سياسات مستندة على أدلة علمية تقود عمليات الممارسة في مختلف الميادين التنموية. وبناءً على ذلك، تخصص معظم الدول المتقدمة الميزانيات اللازمة لإدارة المشروعات العلمية التطبيقية التي تصب نتائجها في صياغة السياسات.

لقد أشار كل من (Luukkonen, Nedeva 2010)[2] (Mickwit z and Melanen, 2009)[1]
(Goede J et al, 2010)[3] إلى أهمية التعاون بين الأكاديميين وصناع السياسات والأطراف الأخرى كشرط ضروري للتنمية المستدامة، ولمواجهة التغيرات السريعة في مجال السياسات. كما أكد كل من
(Aghion et al, 2009)[6] (de Reynier et al, 2010)[5] (Davis and Howden, 1996)[4] على أهمية البحث العلمي وشراكته مع الإداريين في صياغة السياسة لدعم الغذاء والطاقة، ومواجهة الإدمان، مؤكدين على أن البحث الذي يؤثر بفاعلية في التغيير السياسي والاجتماعي والاقتصادي هو الذي يتم إنتاجه من قبل فريق تعاوني يضم كل من: الباحثين، وصانعي السياسات، والممارسين، والأطراف المعنية الأخرى. وقد أوصى (Tran et al, 2009)[7] بضرورة ارتباط البحث العلمي في أي ميدان بالممارسة، وارتقائه إلى مستوى التأثير في السياسات؛ وذلك من خلال إعادة فهم العلاقة بين البحث والتطبيق.

وقد اهتم عدد من الباحثين أمثال (Court H and Young, 2005)[9] (Court and Young, 2003)[8]
(Scott A, 2009)[11] (Stone and Maxsweel, 2005)[10] بالكشف عن العوامل التي تسهم في تفعيل الروابط بين البحث العلمي وصنع السياسات، إلا أن معظمهم يشكو من استمرار حالة الانفصال بين العلماء وصناع السياسات، لاسيما في الأقطار النامية (Schmid, 2001)[12]. بناءً على ذلك، يشغل موضوع تجسير الفجوة بين البحث العلمي والسياسة اهتمام مختلف الدول النامية الآن، اقتناعاً بأن الاستخدام الأمثل للبحث في صياغة سياسات مستندة على دليل علمي يمكن أن يسهم في تسريع النمو الاقتصادي، وتقليل الفقر، وتحسين أوضاع الإعالة بالمجتمع (Crewe E and Young J, 2002)[14] (Court and Ctterell, 2004)[13].

مشكلة البحث

على الرغم من أن الهدف الأساسي من البحث العلمي هو الخروج بنتائج تطبيقية تؤثر في صنع سياسات التنمية على المستوى العام، إلا أن الكثير من الدول تشكو من الاستخدام غير الكافي للبحوث العلمية، ووجود قطيعة بين الباحثين الأكاديميين وبين صناع السياسات والممارسين على حد سواء. لقد أكد (Stone, 2001)[10]
(Goede J et al, 2010)[3] على أن البحث العلمي مهمل في أغلب المجتمعات، فطبقا لدراسة حوالي 70 ألف مشروع بحثي بقطاع التعليم، اتضح أن 70 دراسة منها فقط كانت مؤثرة في السياسات والممارسات بالتعليم، ووجود مجموعة من التحديات المتعلقة بقضايا نقل المعرفة وقبولها وتفسيرها من قبل السياسيين، علاوة على

طبيعة التوقعات بين أطراف عملية نقل المعرفة إلى سياسة. كما أوضح (Ozaga, 2004)[15] أن نتائج البحث العلمي تشكل عقبة عندما يتساءل الممارسون والمختصين " كيف نصمم تدخلات فعالة في ظل وجود نتائج بحثية معقدة ومشوشة وغير مفهومة؟، ويؤكد على أن صعوبة نقل المعرفة من البحث إلى الممارسة توجد في كافة الميادين. وعلق (Brownson, 2006)[16] أن الباحثين وصناع السياسة بالميادين الاجتماعية: مسافرون في كواكب متوازية، موضحاً وجود نقص واضح في ترجمة بحوث الصحة العامة إلى سياسات عامة.

وعلى مستوى قطاع العلوم الاجتماعية، أشار (Nutley et al, 2007)[17] إلى أن العلماء الاجتماعيين الأكاديميين يظلون تحت ضغط مستمر لإثبات تأثير البحث الاجتماعي الجامعي في ميادين السياسة والممارسة، مشيراً إلى أنه نادراً ما يستخدم صناع القرار والممارسين البحث العلمي الاجتماعي. لقد أكدت الدراسات الدولية في ميدان استخدام البحث أن البحث الاجتماعي الأكاديمي هامشي التأثير في صنع السياسات واتخاذ القرار، وعندما يكون له تأثير يكون في حدود ضيقة بحيث يخدم مصالح غير الأكاديميين (Landry et al,2003)[18] (Adrian and Tara, 2011)[21] (Weiss, 1980)[20] (Oh and Rick 1996)[19]

وعلى المستوى العربي، أشار (السليماني والجفري، 2000)[22] على وجود بحوث أساسية وتطبيقية لا يستفاد منها في معالجة المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون المجتمع، ولا تستخدم في صنع السياسات وتطويرها، وتظل تلك البحوث والدراسات حبيسة أرفف المكتبات ولا يستفاد منها بالصورة المأمولة في صنع السياسات. كما يشكو صانعو السياسات: أن البحوث التي تمارس غير وثيقة الصلة باهتمامات وقضايا السياسة، وأنها بحوث نظرية في معظمها، ولا تتصدى لمشكلات لا صلة لها بالمشكلات التي يواجهونها. يعني ذلك، تأكيد كلا الفريقين على أن البحث لا يستخدم في تطوير السياسات، ويوجه كلاهما اللوم إلى الآخر، كما يشعر كل منهما بأن هناك فجوة أو قطيعة بين البحث العلمي والقائمين على صنع السياسات والممارسين في الميدان. كما أشار
(الحايس، 2010)[23] إلى ضعف عملية إنتاج المعرفة العلمية بالوطن العربي، وندرة استخدام نتائج البحث العلمي الاجتماعي في صياغة السياسات التنموية؛ نتيجة ضعف قدرته التنافسية ، علاوة على ما توصلت إليه دراسة (الحايس، 2009)[24] من ضعف الشراكة المجتمعية بين المؤسسات البحثية وقطاعات المجتمع الأخرى (الإنتاجية والخدمية)، لاسيما في ميدان العلوم الاجتماعية بالوطن العربي.

ويشكو كثير من الباحثين والممارسين العرب – أثناء الملتقيات العلمية – من استمرار الفجوة بين البحث والسياسة والممارسة، مؤكدين على أن الفجوة لن تجسر مادامت كل فئة تقف بمعزل عن الأخرى. ويبدو أن هناك عوامل جوهرية تكمن وراء اتساع الفجوة بين أطراف عملية التطوير والممارسة، منها ما يتصل بعملية البحث العلمي والقائمين عليها، ومنها ما يتعلق بخصائص السياق المؤسسي والسياسي لعملية صنع السياسات والممارسين، ومنها ما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الباحثين والممارسين وصناع السياسات. ولمعالجة هذه الفجوة، يجب الاقتراب من الأسباب الكامنة وراء هذه الفجوة. من هنا، نبعت فكرة البحث في محاولة الاقتراب من التحديات التي تواجه الإفادة من البحث التطبيقي في وضع سياسات تنموية فاعلة بالوطن العربي ، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

" ما التحديات التي تحول دون استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، ونقل نتائجه إلى الممارسة بالمجتمع العربي؟ "، إذا ما أرادت الدول العربية اللحاق بركب التنمية والتقدم، وبناء المجتمع القائم على اقتصاد المعرفة.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من مجموعة من الحقائق يمكن عرضها في الآتي:

1. يتناول موضوعا حيويا يهم القائمين على البحث العلمي، والقائمين على صنع السياسات بالمجتمع؛ بهدف تسريع النمو الاقتصادي، وتقليل الفقر، وتحسين الأوضاع المعيشية.
2. يلقي الضوء على الأسباب الكامنة وراء عدم استخدام نتائج البحث العلمي في تطوير السياسات ومواجهة القضايا المجتمعية بالمجتمعات العربية من وجهة نظر الأكاديميين العرب؛ لمحاولة تضييق الفجوة بين الأطراف المعنية بمواجهة تلك القضايا، وإبراز العوامل التي تحدد طبيعة الانفصال بين نتائج البحث العلمي والتطوير في صنع السياسات.
3. لم تلقى عملية انتقال المعرفة وتوظيفها في صياغة سياسات فاعلة قدراً كافياً من البحث والدراسة على المستوى العربي بشكل عام.

أهداف البحث

استناداً إلى التراث النظري السابق، والمؤشرات المحددة لمشكلة البحث، تتحد أهداف البحث الراهن في:

1. التعرف على ملامح السياق السياسي المميز للمجتمعات العربية كما يراه الأكاديميون العرب.
2. رصد خصائص السياق السياسي المحدد لعملية صنع السياسات بالوطن العربي من وجهة نظر الأكاديميين العرب.
3. استكشاف واقع عملية إنتاج المعرفة العلمية ومدى جودتها في المؤسسات البحثية في الوطن العربي.
4. الكشف عن آليات الاتصال العلمي–السياسي بالمجتمعات العربية.
5. الوقوف على خصائص شبكة التفاعل والتواصل بين الأكاديميين وصانعي السياسات بالوطن العربي.
6. الوصول إلى النموذج الأمثل لسد الفجوة القائمة بين البحث وصنع السياسة بالوطن العربي.

تساؤلات البحث

لمحاولة الإجابة عن التساؤل العام (مشكلة البحث) وتحقيق أهدافه ، طرح الباحث التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما خصائص السياق السياسي العام المميز للمجتمعات العربية؟ و ذلك وفق مؤشرات:
- مدى الاستقرار السياسي بالمجتمع العربي
- مستوى الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي بالمجتمعات العربية
- تقدير الدولة للعلم واحترام العلماء بالمجتمعات العربية
- مدى الالتزام الاجتماعي بقضايا المواطنين في المجتمعات العربية

2. ما خصائص السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات؟ وللتعرف على ذلك، حاول البحث الكشف عن:
- قدرات وإمكانات الأجهزة المؤسسية أثناء التحضير لعملية وضع السياسات؟
- موقف صانعو السياسات والبيروقراطيون من البحث أثناء عملية تحويل نتائجه إلى سياسات ؟

- خصائص عملية صنع السياسات حيال القضايا المجتمعية ؟
- أسلوب تفكير صانعي السياسات ؟

3.ما واقع عملية إنتاج المعرفة العلمية؟ وما مدى جودتها وقدرتها على الاتصال بعملية صنع القرار؟ وللكشف عن ذلك، حاول البحث الوقوف على:
- طبيعة اختيار المشكلات والقضايا البحثية ومدى دقتها وارتباطها بالواقع الاجتماعي.
- مدى جودة منهجية البحث ودقة تصميمه.
- قدرة البحث على الوصول إلى نتائج يمكنها الإفادة في صنع السياسات.
- مدى قدرة البحث العلمي على ابتكار آليات ملائمة للاتصال بصانعي السياسات.
- قدرة وثيقة البحث العلمي على حيازة القبول من السياسيين.
- مدى امتلاك وثيقة البحث العلمي للمقومات التي تمكنها من الانتقال بالنتائج إلى سياسات.

4.ما خصائص شبكة التفاعل بين البحث والسياسة (طبيعة التعاون الفعال في نقل المعرفة).
- مدى التفاعل والترابط بين أطراف عملية إنتاج المعرفة واستخدامها.
- مدى التآلف والتناغم بين الأكاديميين وصناع السياسات حيال الأدوار والمسؤوليات.
- مدى كفاءة آليات شبكة التفاعل بين أطراف عملية نقل المعرفة العلمية إلى سياسات .

5.ما المقترحات الملائمة لتجسير الفجوة بين الأكاديميين وصانعي السياسات، وتفعيل استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، ونقل نتائجه إلى الممارسة بالمجتمع العربي؟

مفاهيم البحث

نظراً لتقاطع موضوع البحث مع تخصصات بحثية عدة، وثراء ميدانه، تضمن البحث مفاهيم عدة ومتنوعة، وقد وجب على الباحث التحديد الدقيق لأهم المفاهيم المحورية التي تقود البحث الميداني، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

1. مفهوم استخدام البحث

كشف مراجعة الأدب النظري السابق حول " الإفادة من البحث العلمي في رسم السياسات " بميادين التنمية المختلفة عن أن مفهوم " استخدام البحث " يعني: استثمار نتائج البحوث استثماراً أمثل في صياغة السياسات القابلة للتطبيق؛ من أجل التخفيف من الفقر، ومواجهة المشكلات الاجتماعية، وتحقيق التنمية
[25](Kuruvilla SMN, Walt G, 2007)[26](Lavis JN et al, 2003) [27](Weiss, 1979)
.[28](Kothari A et al, 2005)[29](Amara N et al, 2004)[30](Bekkers V et al, 2004)
ويتسع مجال استخدام البحث العلمي عبر مجال واسع من التطبيقات، يمتد من الاستخدام الرمزي و المفهومي إلى الفعال (Amara et al,2004)[29] (Weiss, 1980)[20]، كما ينطوي على مراحل مختلفة للانتقال إلى المستفيدين. وقد حددها كل من (Nutly,2007)[17] (Lndrey et al, 2001)[31]، في سبعة مستويات،

تحت مسمى " سلم استخدام البحث " هي: الاستقبال، والاستيعاب، والمرجع، والجهد، والتبني، والتطبيق، والتأثير، والتي اشتقت من تعريف " كنوت " لاستخدام البحث (Knott J, Wildavsky A, 1980)[32].

ويقصد الباحث بمفهوم استخدام البحث إجرائياً: العملية التي يتم بمقتضاها نقل نتائج البحث العلمي المبتكر من حيز الإنتاج المعرفي إلى ميادين صنع السياسات، واستقباله من قبل صانعي السياسات، وفهم مضامينه، والقدرة على استيعاب نتائجه، وتحويلها إلى سياسات إجرائية قابلة للتطبيق، لديها القدرة على التأثير الفعال في إحداث تغير إيجابي في كافة الميادين الاجتماعية، مع توفير ضمانات عملية تحويل البحث إلى سياسات بكافة مراحلها.

وينطوي مفهومنا على: إنتاج مبتكر للمعرفة، وتنشيط عملية التحويل، واستعمال فعال للمعرفة يتضمن استقبال المعرفة واستيعابها، وفهمها، وتطبيقها، ومتابعة تأثيرها في التطور الاجتماعي، كما يتضمن الشروط اللازمة لنجاح عملية تحويل المعرفة إلى سياسات (شروط: إنتاج المعرفة الإبداعية، والاتصال الفعال بين الباحث وصانع السياسة، والسياق المؤسسي لصنع السياسة، والمناخ السياسي العام واستقلاله، وقناعة صانعي السياسات بأهمية البحث). ويقصد بالاستخدام الفعال للبحث العلمي: تطبيق دليل البحث لمواجهة مشكلة محددة بطريقة مباشرة.

2. مفهوم تحديات استخدام البحث

يقصد بتحديات استخدام البحث جميع الموانع – على كافة المستويات – التي تحول دون الإفادة من البحوث العلمية وتحويل نتائجها واستثمارها في صنع السياسات واتخاذ القرار، وقد قسمها الباحث إلى خمسة مستويات:

أ.معوقات تتعلق بالمناخ السياسي العام: وتشير إلى مستوى الاستقرار السياسي بالوطن العربي، ومدى تطبيق الديمقراطية، وحرية الرأي والتعبير، والحرية الأكاديمية، وتقدير العلم، والالتزام السياسي بقضايا كافة الشرائح الاجتماعية.

ب.معوقات تنظيمية ومؤسسية على مستوى المؤسسات المنوطة بصنع السياسات واتخاذ القرار، وتتمثل في التحديات البيروقراطية، وخصائص صانعي السياسة وموقفهم من العلم والعلماء

ج.معوقات على مستوى عملية إنتاج المعرفة: وتشير إلى الموانع المرتبطة بالأوجه المختلفة لخطوات عملية البحث، وتنقسم إلى مجالين: مجال (إعداد البحث) ، وتتعلق: بعدم وعي الباحثين بعملية السياسة، وصعوبة الوصول إلى مشكلات قابلة للبحث، أو نتائج وحلول محددة ودقيقة وإجرائية باختيار تصميم محدد للدراسة، وارتفاع درجة الشك، وعدم المصداقية في النتائج، وتوقيت غير الملائم النشر. أما المجال الآخر فهو مجال الانتقال (مرحلة نشر البحث)، ويتعلق بالموانع المرتبطة بعملية انتقال البحث وطرق اتصاله وتضمينه في الإعلام، علاوة على الموانع المتعلقة بدورة نشر البحث، لاسيما مستوى لغة البحث.

د.معوقات على المستوى عملية صنع السياسة: يتعلق بالموانع المرتبطة بخصائص السياسيين مستلمي نتائج البحث، وتصنف إلى مجالين: مجال القبول، ومجال التفسير. تشير معوقات القبول إلى درجة اعتقاد السياسيين بأن نتائج البحث صحيحة، وصادقة، وصالحة علمياً، بالإضافة إلى وعيهم بالدليل العلمي، والمصادر العلمية، واحتياجات أصحاب المصالح الأخرى، ومعتقداتهم وقيمهم الشخصية، أو نظم المعتقدات، والتقاليد، والتفصيلات التي تحدد موقفهم من البحث العلمي. وتشير معوقات التفسير إلى قيم الفرد التي تؤثر في فهم نتائج البحث

وأهميتها لمشكلات المجتمع المحلي، بمعنى آخر، هل المشكلة مهمة بما فيه الكفاية من وجهة نظره؟ ومدى توافق نتائج البحث مع المصالح التنظيمية والشخصية للسياسيين

هـ. معوقات التفاعل والاتصال الفعال بين الباحثين والسياسيين: وتشير إلى الصعوبات التي تحول دون تكوين شبكات تواصل وتفاعل بين الطرفين، والتعارض بين التوجهات الثقافية والإيديولوجية، وعدم التناغم بينهما، وضعف ثقة كل طرف في الأطراف الأخرى.

الإطار النظري للبحث

باستعراض أدبيات استخدام البحث العلمي وتوظيفه في صنع السياسات الاجتماعي، بالإضافة إلى المراجعات السابقة للأدب النظري حول العلاقة بين البحث العلمي وصنع السياسات عن وجود نماذج مختلفة لاستخدام البحث، يمكن للباحث تصنيفها إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: النماذج الخطية (أحادية الاتجاه)، وتفترض كافة هذه النماذج الخطية وجود سلسلة خطية لمرور البحث العلمي من الباحثين إلى صانعي السياسة للاستخدام: وتضم هذه المجموعة خمسة نماذج، يمكن للباحث عرضها على النحو الآتي:

أ. نموذج تفسير ضخ المعرفة، ويركز هذا النموذج على جوانب العرض كمحدد رئيس لاستخدام المعرفة والتي ترتبط بسياقات الباحثين ونتائج البحث، حيث يفترض أن البحث الذي يتمتع بجودة عالية سوف ينتقل إلى الاستخدام والتنفيذ من قبل صناع السياسة بطريقة أوتوماتيكية (Landry R et al, 2006)[33] (Bekker M et al, 2004)[36] (Beyer JM, 1982)[35] (Hanney SR et al,2003)[34] .

ب. نموذج تفسير النشر: ويقترح هذا النموذج تطوير استراتيجية لنشر نتائج البحث، توضح جهود البحث وكيفية الإفادة منه، وذلك عن طريق تكييف نتائج البحث (تقارير) مع قدرات المستخدمين، حيث يتم إعداد تقارير أكثر سهولة ومقروئية وجذابة لكي تفهم، وبذل الجهد في الوصول لاستنتاجات وتوصيات أكثر تحديداً وإجرائية، والتركيز على آليات يمكن تطويعها للتدخل من قبل المستعملين. كما تتضمن جهود النشر أيضاً استراتيجيات تهدف إلى اتصال البحث بالمستخدمين النهائيين مثل: استثمار الوقت لعقد اجتماعات لمناقشة مجال ونتائج مشاريعهم مع المستخدمين (Landry R et al, 2006)[33] (Hanney SR et al,2003)[34] (Lavies et al, 2003)[26].

ج. نموذج تفسير جذب الطلب، يوضح الاستخدام كنتيجة لاحتياجات وسياق مستخدمي البحث، ويتوقع أن يزداد الاستخدام عندما يكون البحث وثيق الصلة باحتياجات المستخدمين النهائيين. ويؤكد على مبادرة الباحثين بالتحرك إلى صناع السياسة، كما يؤكد هذا التفسير أن صناع السياسات يحددون المشكلات والاحتياجات، ويطلبون من الباحثين إعداد الدراسات التي توفر الحلول أو البدائل، وتوضيح الإفادة من البحث وفقا لاحتياجات المستخدمين (Landry R et al, 2006)[33] (Edelenbos J et al, 2004)[37] (Hanney SR et al,2003)[34].

المجموعة الثانية: نموذج تفسير الاعتبارات التنظيمية، ويركز على الاهتمامات الشخصية والتنظيمية باعتبارها عوامل مهمة لعرقلة استخدام البحث، كما اهتم بالعوامل البنائية والاحتياجات التنظيمية ومواقع الفاعلين بها، وميادين السياسات (Hanney SR et al, 2003)[34] (Landry R et al, 2006)[33]

.[29](Amara N et al, 2004)[3](de Goede, 2010)

المجموعة الثالثة: نموذج تفسير الجماعتين، يفترض هذا النموذج وجود فجوة ثقافية بين جماعة الباحثين وجماعة صانعي السياسة للبحث، والتي تتضح في التباين بين المجموعتين من حيث: اختلاف اللغة، وطرق وأساليب الاتصال، وعدم تكيف المنتج البحثي مع متطلبات صناع السياسة وعدم قدرته على تقليل الفجوة الثقافية (Amara N et al, 2004[29]) (Hanney SR et al, 2003[34]) (Landry R et al, 2006[33]) (Innvaer S et al, 2002[39]) (Caplan N, 1979[38]).

المجموعة الرابعة: نموذج تفسير التفاعل، ويفترض وجود مجموعة من التفاعلات بين الباحثين ومستخدمي البحث، والتركيز على كثافة هذه التفاعلات بدلاً من التحرك الخطي من الباحثين تجاه صناع السياسة، ويشير النموذج إلى أنماط التفاعل والاتصالات الرسمية وغير الرسمية، وأن التفاعل الأكثر جدة وثباتاً ووضوحاً بين الباحثين وصناع السياسة يؤدي إلى استخداما أفضل للبحث العلمي

[33](Landry R et al, 2006) [34](Hanney SR et al, 2003) [39](Innvaer S et al, 2002)
. [26](Lavies et al,2003) [40](Lomas, 2000) [41](Short S, 2009)

رغم تباين وجهات النظر حيال استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، إلا أن كافة النماذج السابقة قد أكدت على أهمية المعرفة العلمية في صياغة سياسات إجرائية، وقابلة للتطبيق في الممارسة لمواجهة المشكلات والقضايا المجتمعية. كما كشفت المراجعات السابقة عن وجود فجوة عميقة بين عملية البحث العلمي وعملية صنع السياسات، إلا أن معظمها اختزلت مشكلة ضعف العلاقة بين البحث العلمي والسياسة في الخصائص المرتبطة بكلا الطرفين، لاسيما بالمتغيرات الفردية والشخصية للفاعلين (الباحثين والسياسيين): كالاتجاهات، والمعايير، والمواقف، الإيديولوجية، ودرجة الثقة بينهما، ودرجة فهم كل منهما للآخر، والمصالح الشخصية لكل منها)، بالإضافة إلى اقتراب بعض الدراسات من طبيعة العلاقات التفاعلية بينهما. وافتقاد معظم النماذج النظرية.

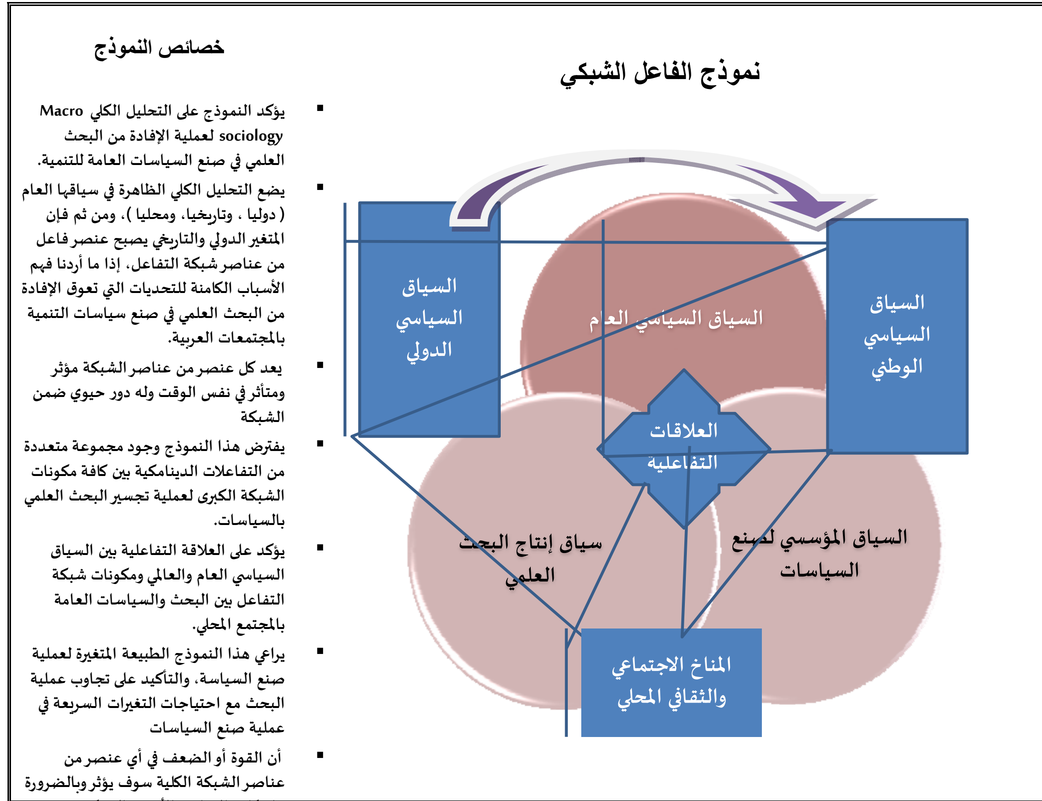
لقد أفصحت عملية المراجعة للنماذج النظرية السابق استعراض منطلقاتها، افتقادها للرؤية البنائية التاريخية للعلاقة بين البحث العلمي والسياسة، وإهمال معظم الدراسات الاقتراب الأوسع لتلك العلاقة، والمتمثلة في السياق الاجتماعي السياسي العام، وطبيعة المحددات التي تتحكم فيه، وانعكاساتها على العلاقات التفاعلية بين الأكاديميين وصانعي السياسات.

وبناءً على ما سبق، يحاول البحث الراهن – مستفيداً من المراجعات السابقة للنماذج النظرية، طرح اقتراب أوسع يضع في اعتباره السياق السياسي العام للمجتمعات العربية، والسياقات التنظيمية المميزة للمؤسسات المعنية برسم السياسات، ومدى قدرتها على استيعاب نتائج البحث العلمي، ومن ثم القدرة على تحويلها إلي سياسات ناجحة قابلة للتطبيق، ويمكن للباحث عرض الإطار النظري المقترح الموجه للبحث على النحو الآتي.

نموذج الفاعل الشبكي: نحو تصور نظري موجه للبحث

انطلاقاً من دراسة وتحليل النماذج النظرية السابقة أمكن للباحث اقتراح نموذج نظري، يحاول الاستفادة من مميزات النماذج المطروحة سلفا، مع تفادي أوجه القصور في رؤيتها لتحليل العلاقة التفاعلية بين مكونات منظومة إنتاج البحث العلمي و توظيف في وضع السياسات العامة (اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وغيرها)، وتحليل تحدياتها، وصولاً إلى سد الفجوة بين تلك العناصر والجهات الفاعلة، والشكل الآتي يوضح النموذج المقترح والذي يقود الدراسة الميدانية، كإطار نظري موجه للدراسة:

شكل رقم 1: يوضح عناصر نموذج الفاعل الشبكي لتجسير الفجوة بين الباحثين وصانعي السياسات



- مكونات النموذج المقترح وعناصره الفاعلة:

- السياق السياسي العام: يتضمن أربعة مؤشرات هي، الاستقرار السياسي بالمجتمع، ومستوى ممارسة الديمقراطية وحرية التعبير، وتقدير المجتمع للعلم واحترام العلماء، والالتزام الاجتماعي بقضايا المواطنين كافة دون تمييز.
- السياق السياسي الخاص والمؤسسي: يتضمن أربعة مؤشرات هي، مرحلة عملية وضع السياسات، عملية تحويل نتائج البحث إلى سياسات، خصائص صنع السياسة حيال القضايا، و أسلوب تفكير صناع السياسات
- السياق الخاص بعملية إنتاج المعرفة: وتتضمن مؤشرين أساسيين هما، جودة البحث ومصداقيته. وتتعلق الجودة بالقدرة على انتقاء المشكلات الحيوية ودقة صياغتها وبلورته، ودقة منهجية البحث وتصميمه، وقدرته

على الوصل إلى نتائج قابلة للتطبيق. أما مصداقية البحث فتتمثل في قدرته على حيازة القبول من قبل صانعي السياسات، وقابلية نتائجه للتحول إلى سياسات فاعلة في التنمية.

- الروابط التفاعلية للشبكة: وتتمثل في أربعة مؤشرات هي، درجة التعاون والترابط بين عناصر الشبكة، ودرجة بين عناصر الشبكة، والتوافق الاجتماعي والإيديولوجي بين عناصرها، ومدى توافر إمكانيات التشبيك والترابط بين كافة العناصر.
- السياق السياسي الدولي: ويتعلق بخصائص السياق العام الدولي السائد وانعكاساته على التكوين الاجتماعي الوطني بكافة عناصره والتأثير على خياراته في صنع السياسات المحلية.

وينظر هذا النموذج إلى كل سياق فرعي باعتباره شبكة تضم مجموعة من العناصر الفاعلة فيما بينها، ويرتبط كل سياق بالسياقات الأخرى بشبكة من العلاقات التبادلية تفاعلياً، ويعد كل عنصر في أي شبكة عنصراً ناشطاً وفاعلاً في عمليات الشبكات بالسياقات الأخرى، وأن فقدان وظيفة أو فاعلية أي عنصر، يشكل معوقا لشبكة التفاعل بين البحث والسياسات. والشكل (1) يوضح منظومة شبكة العناصر الفاعلة في الاقتراب من فهم تحديات استخدام البحث العلمي في رسم السياسات واتخاذ القرار.

الإجراءات المنهجية للبحث

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن التساؤلات المتعلقة به، اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية، يمكن توضيحها في الآتي:

أ.منهج البحث وطرائقه : اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة تحديات استخدام البحث العلمي في صنع السياسات بالمجتمع العربي من وجهة نظر الأكاديميين، باعتباره أنسب الأساليب المنهجية في دراسة وتشخيص التحديات التي تواجه عملية نقل المعرفة العلمية وتوظيفها في صنع سياسات قابلة للتطبيق. وقد اعتمد الباحث على الأسلوب التكاملي في البحث، حيث مزج بين الطريقتين الكمية والكيفية، فقد اعتمد على القياس الكمي لمتغيرات الظاهرة باستخدام مقياس ثراثتون الثلاثي، بالإضافة إلى استخدام المقابلات الفردية والجماعية لبعض الأكاديميين؛ للتعرف على الخصائص المحددة لطبيعة العلاقة التفاعلية بين عمليتي البحث وصنع السياسة من وجهة نظر الأكاديميين العرب.

ب.مجتمع البحث : اعتمد البحث على المصدر البشري في الحصول على بيانات الدراسة، وتحدد مجتمع البحث في الأكاديميين العرب بميادين العلوم الاجتماعية، بكافة الدول العربية، والممارسين للبحث العلمي، والحاصلين على درجة الدكتوراه، ويمارسون عملية البحث العلمي، ولهم نشاطات وممارسات علمية.

ج.عينة البحث، وطريقة اختيارها نظراً لصعوبة تحديد إطار للمعاينة، وصعوبة الإلمام بحجم الأكاديميين في مختلف المجتمعات العربية، وعدم توافر قواعد بيانات، علاوة على صعوبة الاتصال بهم، فقد اعتمد الباحث على العينة العمدية (غير العشوائية) في اختيار مفردات الدراسة، وتم الحصول على مفردات العينة بطريقة الحصة، حيث عمد الباحث إلى محاولة تمثيل مختلف الدول العربية بالعينة قدر الإمكان، وقسم الباحث المجتمع العربي إلى خمسة قطاعات هي: قطاع وادي النيل وتضم دول مصر والسودان، وقطاع المغرب العربي وضم ليبيا والجزائر وتونس والمغرب، وقطاع دول الشام ويضم فلسطين ولبنان وسورية والأردن، وقطاع دول الخليج العربي بما فيهم اليمن والعراق، واستبعد الباحث الدول العربية الأخرى: كالصومال وموريتانيا، وجيبوتي وجزر القمر؛ نظراً لصعوبة التوصل إلى مفردات من تلك الدول. وقد حاول الباحث اختيار عدد مناسب من كل قطاع في الدول المختارة قدر الإمكان عن طريق اتخاذ جامعة السلطان قابوس كمركز يضم عدد وافر من مختلف الدول العربية، علاوة على اعتماد الباحث على قوائم الأساتذة العرب المشاركين في 8 مؤتمرات دولية للعلوم الاجتماعية خلال عامي 2009/ 2010، حاول قدر المستطاع عقد المقابلات والحوارات معهم جميعاً خلال انعقاد تلك المؤتمرات – حيث شاركهم الباحث هذه الفعاليات – ، بالإضافة إلى استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة اتصال للحوار الدائم والنقاشات الإلكترونية معهم، بالإضافة إلى استخدام البريد الإلكتروني (E– Mail) في تطبيق أداة البحث الكمية.

وقد تم توزيع 250 استمارة على الأساتذة العرب العاملين بجامعة السلطان قابوس، و350 استمارة على الأساتذة الذين شاركوا الباحث في ثمان مؤتمرات بالسعودية وعمان والكويت ومصر عن طريق البريد الإلكتروني، وبذلك وصل عدد الاستمارات التي تم توزيعها 500 استمارة، تم استرجاع 382 استمارة منها فقط، كما تم استبعاد 8 استمارات لعدم اكتمال البيانات، وبذلك بلغ حجم الاستمارات الصحيحة القابلة لإدخال بياناتها إلى الحاسب الآلي 374 استمارة (حجم العينة الكلي = 374 مفردة موزعين على كافة التخصصات العلمية الاجتماعية) ويمكن للباحث توضيح خصائص العينة في الآتي:

- توزيع عينة البحث وفقاً للنوع والجنسية:

حاول الباحث قدر الإمكان تمثيل جميع المجتمعات العربية، ووفقاً للنوع (ذكور وإناث) انطلاقاً من فرضية: أن الإناث يواجهن صعوبات مختلفة عن الصعوبات التي يواجهها الذكور أثناء ممارسة البحث العلمي، وكذا أساليب الاتصال بالسياسيين ومتخذي القرار، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:–

جدول 1: توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيري: النوع، والجنسية

النوع				الجنسية							
ذكور		إناث		دول الخليج العربي بالإضافة للعراق واليمن		دول وادي النيل (مصر والسودان)		دول الشام		دول المغرب العربي	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
266	71.1	108	28.9	115	30.7	97	25.9	106	28.3	56	15.0

- توزيع عينة البحث وفقا للتخصص والدرجة العلمية

حاول البحث تمثيل كل من التخصصات العلمية والإنسانية لعينة البحث، ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة البحث وفقا للدرجة العلمية، والتخصص العلمي

جدول 2 : توزيع عينة البحث وفقا لمتغيري: الرتبة العلمية والتخصص العلمي

التخصص	الدرجة العلمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	النسبة من اجمالي العينة
علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية	ك	41	34	15	90
	%	45.6%	37.8%	16.7%	24.1 %
علم النفس	ك	31	3	2	36
	%	86.1%	8.3%	5.6%	9.6 %
العلوم التربوية	ك	24	13	16	53
	%	45.3%	24.5%	30.2%	14.2 %
علم الجغرافيا	ك	13	4	33	50
	%	26.0%	8.0%	66.0%	13.4 %
علم التاريخ والآثار والسياحة	ك	14	14	2	30
	%	46.7%	46.7%	6.7%	8.0 %
الاقتصاد والعلوم السياسية	ك	7	20	1	28
	%	25.0%	71.4%	3.6%	7.5 %
الاتصال والإعلام	ك	29	5	0	34
	%	85.3%	14.7%	.0%	9.1 %
علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات	ك	1	3	29	33
	%	3.0%	9.1%	87.9%	8.8 %
علوم الإدارة والتجارة	ك	0	0	20	20
	%	.0%	.0%	100.0%	5.3 %
Total	ك	160	96	118	374
	%	%42.8	%25.7	%31.6	100.0%

د. أدوات البحث : قام الباحث بإعداد استبيان على هيئة مقياس ثلاثي الأوزان تهدف إلى الكشف عن أهم التحديات التي تعترض عملية تحويل نتائج البحث العلمي إلى سياسات قادرة على تقدم ميادين الممارسة في الواقع الاجتماعي. وتكونت الأداة من أربعة محاور كبرى، يضم كل محور عدد من العناصر الفرعية، يوضحها الجدول (3)، وتم إعدادها على أساس طريقة ثراثتون بالتدريج الثلاثي (0،1،2) بحيث: يعبر الرقم (1) عن القيمة التي تشكل تحدياً بدرجة متوسطة، ويعبر الرقم 2 عن القيمة التي لا تشكل تحدياً على الإطلاق ، بينما يعبر الرقم " صفر " عن القيمة التي تشكل تحديا بدرجة كبيرة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 104 عبارة، بالإضافة إلى البيانات الأولية لعينة البحث. توزعت على أربعة مجالات رئيسية هي: السياق السياسي العام، و السياق المؤسسي، وسياق عملية البحث العلمي، وسياق شبكة التفاعل بين البحث والسياسة

(جدول رقم 1).

- صدق الأداة وثباتها:

أعدت الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من (110) عبارة موزعة على المجالات الأربعة بأبعادها المختلفة، وتم عرضها على عدد (22) من المحكمين من تخصصات اجتماعية مختلفة، وتم تعديل بعض العبارات التي اتفق عليها المحكمون، كما تم حذف (6) عبارات، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (104) عبارة، ثم طبق مقياس الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان فكانت معاملات "ألفا كرونباخ" (α= 0.81)، وتشير معاملات " ألفا كرونباخ " إلى صلاحيتها للاستخدام.، مما يشير إلى صدق الأداة لما أعدت له. وللتحقق من ثبات الأداة، استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، وكان معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاستبيان مساوياً (0.89) مما يؤكد صلاحية الاستبيان للاستخدام. علاوة على استخدام الباحث لأداة المقابلة المفتوحة؛ لجمع الآراء والتصورات الكيفية حيال الظاهرة من بعض الحالات المختارة.

نتائج البحث العامة وتفسيرها

كشف البحث عن مجموعة من النتائج المتعلقة بالتساؤلات العامة للبحث، وتساؤلاته الفرعية، يحاول الباحث استعراض تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الأدب النظري لموضوع البحث، والدراسات السابقة، وكذا السياق البنائي التاريخي للمجتمعات العربية. وذلك على النحو الآتي:-

1. المستوى العام لعناصر شبكة التفاعل البينية المسئولة عن عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات بالوطن العربي.

توصلت الدراسة الميدانية إلى مجموعة من النتائج حول تصورات الأكاديميون العرب حيال التحديات التي تواجه عملية نقل المعرفة العلمية واستثمارها في صنع سياسات تنموية قادرة على تحقيق التنمية وتقليل الفقر والمعاناة بالمجتمعات العربية ، والجدول الآتي يوضح المؤشرات الإجمالية لمستوى أبعاد عملية تحويل المعرفة العلمية إلى سياسات تنموية بالمجتمعات العربية.

جدول 3:المؤشرات الإجمالية لمحاور تحديات تجسير الفجوة بين البحث العلمي وصنع السياسات بالوطن العربي

المحور	المحاور	Sum	mean	Std. Dev	النسبة	القوة النسبية
1	السياق السياسي العام	374	1592	34.	2.56	21 %
2	السياق السياسي الخاص	374	6219	16.6	6.94	22 %
3	مصداقية البحث العلمي وجودته	374	9176	24.5	9.69	37 %
4	التعاون الفعال بين الباحثين وصانعي السياسات	374	2430	6.5	3.51	20 %
	إجمالي المحاور	374	19400	51.9	17.45	25 %

يلاحظ من الجدول السابق: انخفاض حاد في مستوى عناصر شبكة التفاعل المسؤولة عن تحويل المعرفة العلمية إلى سياسات تنموية بالمجتمع العربي، حيث اتضح أن القوة النسبية لجملة العناصر لا تتعدى 25 % فقط، وهذا مؤشر على تدهور أحوال السياقات المجتمعية بالوطن العربي، وعجزها عن إنتاج معرفة علمية يمكن تحويلها إلى سياسات إجرائية تمكن المجتمعات العربية من التطور والتنمية، علاوة على ضعف عملية صنع السياسات وقدرتها في الاعتماد على البحث العلمي كأداة لرسم سياسات فاعلة. ورغم إفصاح الدراسة الميدانية عن احتلال منظومة إنتاج البحث العلمي ومدى جودته ومصداقيته الرتبة الأولى، إلا أنها لا تتعدى 37 % فقط وهي نسبة تشير إلى حالة التدهور في عملية إنتاج المعرفة أيضاً. وتعكس البيانات أن أقل القوى النسبية جاءت في محوري: التعاون بين الباحثين وصناع السياسات بنسبة 20 %، و السياق السياسي العام بالوطن العربي بنسبة 22 %.

ويمكن تفسير تدني مستوى استخدام البحث العلمي في المجتمعات العربية، وكذا العلاقات التفاعلية بين عملية البحث وعملية رسم السياسات بتدهور أحوال الأبنية الاجتماعية العربية على كافة الأصعدة (الاقتصادية، والسياسية، والثقافية وغيرها)، وعجزها عن تطوير قدرات علمية وتكنولوجية تمكن تلك المجتمعات من بناء مجتمع المعرفة والإسهام في صياغة سياسات تنموية فاعلة (عبدالوهاب، 2007)[42] ، علاوة على عجز تلك المجتمعات عن تكوين أجهزة مؤسسية قادرة على استثمار الإنتاج المعرفي في رسم السياسات واتخاذ القرار؛ وذلك نتيجة التبعية التاريخية للنظم الغربية، واستعارة النماذج الجاهزة والقوالب النمطية ومحاكاتها بالدول العربية دون مراعاة للخصوصيات الاجتماعية والثقافية، ومحاولة الإفادة من القدرات المحلية في توظيف الموارد المتاحة بها في صياغة سياسات؛ لتحقيق تنمية مستدامة، تستطيع تلبية الاحتياجات الأساسية للمواطن العربي عامة. لقد انعكست تلك الحالة على وضعية كل من أجهزة البحث العلمي والسياسة؛ مما أدى إلى فقدان الثقة والمصداقية بين الطرفين، ومن ثم انخفاض العلاقات التفاعلية، أو التعاون الفعال بينهما في صنع السياسات.

ولقد أفصحت الدراسة التحليلية للبيانات عن تدني مستوى المؤشرات التفصيلية الدالة على وضعية منظومة استخدام البحث العلمي الاجتماعي بالوطن العربي، ويمكن توضيح مستوى هذه السياقات في الفقرة التالية.

أ. المؤشرات المتعلقة بأبعاد تحديات استخدام البحث العلمي في صنع السياسات

كشفت الدراسة التحليلية عن ارتفاع حدة التحديات التي تواجه عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

- تدهور أحوال السياقات السياسية بالمجتمعات العربية، وانعكاس ذلك التدهور على منظومة نقل المعرفة العلمية إلى سياسات تنموية فاعلة بها، حيث يرون أن الخصائص العامة لتلك السياقات تعد معوقا واضحا لمنظومة إنتاج المعرفة العلمية والإفادة منها في صنع السياسات؛ فلم تتعدى قوتها النسبية 21 %، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول 4: مؤشرات السياق السياسي العام كتحدي لاستخدام البحث العلمي في صنع السياسات

قوة المجال	مؤشرات السياق السياسي العام	Sum	متوسط	Std. Dev	النسبة
% 21	الاستقرار السياسي بالمجتمعات العربية	331	.88	.792	% 22
	الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي بالمجتمعات العربية	770	2.05	1.01	% 26
	تقدير العلم واحترام العلماء بالمجتمعات العربية	132	.35	.69	% 8
	الالتزام الاجتماعي بقضايا المواطنين	359	.95	1.01	% 24

عكست بيانات الجدول (2) انخفاض مستوى أبعاد السياق السياسي العام بالمجتمعات العربية، وقد تمثلت تلك التحديات في: تدني حالة الاستقرار السياسي بالمجتمعات العربية بنسبة (78%)، وانحسار الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي بنسبة (74%)، وضعف الالتزام بقضايا المواطنين وتحقيق الحاجات الأساسية لهم بنسبة (76%)، وعدم تقدير النظم السياسية للعلم وعدم احترام العلماء بنسبة (92%)، كل هذه الأوضاع تشكل من وجهة نظر الأكاديميين العرب تحدياً لعملية استثمار نتائج البحث العلمي في صنع سياسات تنموية مستندة إلى دليل علمي. ويفسر ذلك، طبيعة النظم السياسية بالدول العربية، وتوجهاتها التنموية التي تفتقد الرؤية العلمية في صياغة السياسات، وارتباط مصالحها بمصالح النظم الغربية. ولاشك أن هذا الوضع يشكل تحديا مهما أمام استخدام البحث العلمي، لاسيما الاجتماعي في رسم السياسات الاجتماعية بشكل عام.

وتؤكد هذه النتائج العامة ما توصلت إليه دراسة كل من (Court J and Cotterrell L, 2004)[13] (Davis P and Howden C, 1996)[4] (Scott, 2002)[11] (Shriati B et al, 2005)[43] (السليماني والجفري،2000)[22] (مطر ، 1986)[44] من أن السياقات السياسية العامة، والأجهزة المؤسسية تشكل عائقاً واضحاً في عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، كما تؤكد ما ذكره (Court J and Cotterrell L, 2004)[13] ؛ (Scott, 2002)[11]؛ (Crewe E and Young J, 2002)[14] حول ربط البحث العلمي بالسياسات في المجتمعات النامية، وضعف الاستخدام الأمثل للبحث العلمي في صنع السياسات، و الانتقال إلى صنع سياسات مستندة إلى دليل علمي، وصعوبة تحقيق التفاعل بين الباحثين وصناع السياسات. وقد لاحظ عدد من الباحثين اختلاف السياقات السياسية وعلاقتها بالبحث العلمي في المجتمعات النامية عن الدول المتقدمة، وقد حددوا السمات المميزة للسياقات السياسية بالدول النامية في: أنها بناءات ضعيفة وتمثل مصالح الأقلية الحاكمة في المجتمع حتى في المجتمعات التي تتصف بالديمقراطية (Hyden et al, 2004)[45] ، ومحدودية المجال لعمليات صنع سياسات طويلة المدى، وصعوبة الوصول إليها، باستثناء التدخل عند التطبيق، ومحدودية وجود قنوات للمشاركة وإن وجدت فإنها تكون مراقبة بطريقة مباشرة من قبل القادة السياسيين وبطريقة غير شرعية، ومواجهة منافسة قوية لتأمين الموارد، ومركزية عمليات السياسة وانغلاقها لاسيما في صياغة السياسات (Grindele, 1980)[46]، وشح المعلومات وسيطرة السلطة عليها، سواء في إنتاجها أو السيطرة عليها، مع عدم ثقة الأنظمة السياسية بالمعلومات والمعرفة العلمية، وغالباً ما يعمل صانعي السياسات ومتخذي القرار داخل بناءات تسودها الاضطراب والشك والحيرة (Grindle and Thomson, 1991)[47]، علاوة على لعب النخب السياسية أدوار حاسمة أكبر بكثير في صنع السياسات.

وعلى المستوى العربي، وصف (العلكيم، 2008)[48] السياقات السياسية في الدول العربية بالتخلف، حيث وصفها بضعف القدرة عن تعبئة أبنائه ومؤسساته بدرجة كافية لتحقيق أهدافه العليا، فضلاً عن العجز في بناء نسق جديد للقيم السياسية التي تدفع بمكوناته إلى اكتساب اتجاهات بناءه والانخراط في سلوك مشارك، فالنسق السياسي العربي يعاني من: التجزئة والانقسام الداخلي، وفي كثير من الأحيان يسبق الولاء للأسرة أو القبيلة أو الإقليم الولاء للوطن، وتتصف الصفوة السياسية بدرجة عالية من الانغلاق والجمود والتوالد الذاتي، على الرغم مما قد يتميز به المجتمع من قابلية عالية للحراك الاجتماعي في المستويات الدنيا والوسطى، وضعف مستوى المشاركة الشعبية وعدم فاعليتها، واعتماد معظم هذه الأقطار على التعيين كأسلوب للاختيار، أو على الاستفتاءات التي لا تعدو أن تكون إجراءً شكلياً لتحديد اختيارات المواطنين، وغلبة مظاهر الاستقرار السياسي، المتمثل في تعدد الانقلابات العسكرية أو حالات العنف التي بدأت تشهدها الدول العربية نتيجة لعدم توافر العدد

الكافي من المؤسسات السياسية القادرة على استيعاب كافة القادمين الجدد إلى الحياة السياسية، كالأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني، علاوة على الدور الذي تلعبه أدوات الضبط الاجتماعي أو القمع السياسي والاستبعاد: كأجهزة الشرطة والاستخبارات وأمن الدولة والأجهزة العسكرية على حساب المؤسسات المدنية التكنوقراطية، وأصبح الإصلاحيون ودعاة حقوق الإنسان والمدافعون عن الحريات في معظم الأقطار العربية هدفاً ثابتاً للإجراءات القمعية، والتعرض للملاحقة القانونية، والاعتقالات، والإبعاد عن العمل، والإحالة للتقاعد المبكر، وغيرها. إن هذا المناخ السياسي بخصائصه السابقة يصبح بالضرورة سياقاً معوقاً لعملية توظيف نتائج البحث العلمي في تطوير السياسات التنموية.

وانطلاقاً مما سبق، يمكن تفسير شعور الأكاديميين العرب بأن خصائص السياق السياسي كأهم التحديات التي تواجه عملية استخدام البحث العلمي في صنع السياسات، بإحساسهم بانحسار الديمقراطية، وتقويض حرية الفكر والتعبير، وضعف الحرية الأكاديمية، حيث أشار (عبدالوهاب، 2004)[49] إلى حذر الباحثين في ميدان العلوم الاجتماعية من السلطة ابتداءً من اختيار موضوعات البحوث ومرورا بتخطيطها وانتهاءً بتحليل النتائج وتفسيرها، وضعف حرية التعبير. كما أفصحت المقابلات الجماعية مع بعض الحالات من الأكاديميين العرب بجامعة السلطان قابوس عن معاناتهم من انحسار الحرية الأكاديمية، والقيود على التفكير والتعبير عن الرأي، علاوة على نقص الإمكانات، رغم رفع كافة المجتمعات العربية شعارات " عدم مصادرة الفكر، وحرية الرأي والبحث ".

- ضعف خصائص السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات التنموية بأهدافه وتنظيماته وأدواره:

تحدد عملية صنع السياسات مجموعة من المحددات مثل: المحددات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، إلى جانب العوامل الشخصية المرتبطة بخلفية صانع السياسة وخبرته، علاوة على الجوانب التنظيمية لعملية صنع السياسة. وكشفت الدراسة الميدانية عن ضعف مستوى السياق المؤسسي لعملية صنع السياسات واتخاذ القرار، حيث لم تتعدى قوته النسبية (22%)، ويعرض الجدول الآتي مؤشرات التدهور المؤسسي والسياسي الخاص لعملية صنع السياسات، يمكن توضيحها بالجدول التالي.

جدول رقم 5: يوضح تحديات تتعلق بعملية صنع السياسات

قوة المجال	مؤشرات السياق المؤسسي الخاص	Sum	mean	Std. Dev	النسبة
% 22	مرحلة عملية التخطيط لرسم السياسات	2156	5.76	3.55	% 26
	عملية تحويل نتائج البحث إلى سياسات	1697	4.54	2.74	% 19
	خصائص صنع السياسة حيال القضايا	1483	3.97	1.61	% 28
	طريقة تفكير صناع السياسات	883	2.36	1.96	% 17

تعكس بيانات الجدول السابق، معاناة سياق صنع السياسات بالمجتمعات العربية من تحديات متعددة تشكل عائقاً أمام الأجهزة المؤسسية في رسم سياسات تنموية قادرة على مواجهة متطلبات الإنسان العربي في ظل التحولات الاقتصادية المتسارعة الآن، حيث سجلت مؤشرات عملية صنع السياسات من وجهة نظر الأكاديميين بالدول العربية مستويات متدنية على المقياس المعد لذلك كما اتضح من بيانات الجدول السابق، ويمكن عرض تلك التحديات على النحو الآتي:

- قصور عملية وضع وتخطيط السياسات بمختلف الميادين التنموية بنسبة (74%): كقصور الأجهزة المؤسسية للقدرات والإمكانات، وعدم التزامها بأجندات بأولويات القضايا، وافتقادها لاستراتيجيات طويلة المدى، وعدم طرح البدائل، وافتقاد برامج المتابعة والتقييم لتطبيق السياسات، وضعف التوافق الفكري بين واضعي السياسة، وضعف توافر مناخ موضوعي وقانوني يؤطر عملية صنع السياسات، وعدم انفتاح صانعي السياسات على القضايا والمشكلات الجارية بالمجتمعات العربية.
- افتقاد عناصر النسق السياسي الخاص إلى مهارات تحويل نتائج البحث العلمي بمختلف ميادينه إلى سياسات تنموية بنسبة (79%) كعدم الالتزام بالشفافية، وضعف تحمل المسؤولية، وعدم إدراكهم لدور العلماء في صنع السياسات، وطغيان الخصائص البيروقراطية على صنع السياسة كتسييس البحث، وضعف مواجهة التغيرات، واللجوء إلى تبسيط نتائج البحث وتسطيحها، وغياب أدلة بآليات توضح كيفية تطبيق السياسات.
- ضعف تعامل عملية صنع السياسة حيال القضايا والمشكلات الاجتماعية المستجدة بنسبة (72%)، كاتسام عملية صنع السياسة بالروتين وتكرار القرارات حيال القضايا، وانتقائها، وعدم إتاحة الفرصة لإعادة التفكير، وصعوبة توقع احتمال تأثير القرارات، علاوة على ضعف توقع السياسات للميزانيات المحتملة، وتوقع الأزمات مستقبلاً، ووجود فجوات في السياسات بشأن السياسات الموضوعة بالمجتمعات العربية.
- غلبة الأسلوب البيروقراطي على تفكير صانعي السياسات بالمجتمعات العربية بنسبة (83%)، حيث أفصحت الدراسة عن: انعدام انفتاح صانعي السياسات على البحوث الجديدة كدليل لصنع القرار، وضعف إدراكهم لأهداف البحث العلمي، وضعف تعاملهم مع المعلومات والمعارف العلمية، والانغلاق على تجاربهم الخاصة في صنع القرار، وعدم اقتناعهم بالسيناريوهات والحجج العلمية في صنع القرار، وتأثير انتماءاتهم المهنية ودرجة تعليمهم على استيعابهم للمعرفة العلمية، علاوة على تأثرهم بالقيم الأخلاقية والمعيارية والإيديولوجية في حسم القرار.

وتؤكد النتائج السابقة رؤية (Scott, 2009)[11] حول ضعف السياقات المؤسسية المنوط بها رسم السياسات بالدول الانتقالية والنامية، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (السليماني والجفري، 2000)[22] ؛ (والعريان، 1999) [50] (وعبدالحليم، 1403هـ)[51] فيما يتعلق بخصائص السياق المؤسسي لصنع السياسات وغلبة النمط البيروقراطي على سلوك وأسلوب تفكير صانعي السياسات بالمجتمعات العربية، وصعوبة فهم نتائج البحث، وعدم قبولهم للنقد الموجه إليهم من قبل البحث العلمي، ومقاومتهم للتغيير الذي يطالب به البحث العلمي، وضعف ثقتهم في البحوث، وعدم اقتناعهم بالقضايا المطروحة بها، والمركزية الصارمة التي تمنع استخدام نتائج البحث، بالإضافة إلى قناعتهم بأن اتخاذ القرار أسهل بكثير من الاعتماد على نتائج البحوث، مع عدم وجود الوقت الكافي لقراءتها، وعدم إدراك صانعي القرارات للقيمة والمدلول الدقيق للمعلومات المتضمنة بالبحوث، وندرة اعترافهم بنتائج البحوث وتوصياتها؛ بسبب عدم تكيفها لمتطلبات السياسات العامة المطلوب تنفيذها، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الفجوة بين البحث ورسم السياسات، ومن ثم ضعف استخدام البحث العلمي بالمجتمعات العربية. لقد كشفت دراسات كل من (الحايس، 2010)[23] (الذبيدي، 2008)[52] (عامر، 2008)[53] (باخريبة، 2000)[54] عن وجود فجوة بين أضلاع منظومة التفاعل بين القطاعات الإنتاجية ومؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث، والبحث التطبيقي بغالبية الدول العربية، مبررين أسبابها بالاختلال الهيكلي بين أضلاع المنظومة في إطار الخلل الهيكلي على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي بتلك الدول

ويمكن تفسير كل ما سبق، بالتزام الأجهزة المؤسسية المنوط بها صنع السياسات بالرؤية العامة للنظم السياسية، والسياسات العامة، بصرف النظر عن النتائج والتوصيات التي يخرج بها البحث العلمي في الدول العربية. وتأتي هذه الرؤية وفق تبني المجتمعات العربية الرؤى والسياسات الموجهة من قبل المؤسسات الدولية – اقتصادياً وسياسياً – في إطار توجهات العولمة التي فرضت نفسها على كافة الدول العربية منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين. لقد انسجمت السياسات في الوطن العربي مع توجهات العولمة، وتلازمت معها، بحيث أضحت أغلب دول الوطن العربي نفسها غارقة في محيط العولمة بشكل واضح من خلال سياساتها الاقتصادية وما تحمله تلك السياسات من إيديولوجية الهيمنة على الأسواق من خلال تحرير الأسواق، والتطورات التقنية. ويمكن الإشارة هنا إلى ظاهرة التدفق الحر لرؤوس الأموال، مما جعل الدول العربية تفقد سيطرتها على مستوى صرف عملتها، وعلى التدفقات النقدية من البلد وإليها. ونظراً لأن الشركات العابرة للقومية والمؤسسات المالية الدولية، تستحوذ على موارد أضخم بكثير مما تملكه معظم هذه البلدان، أضحت تلك الحكومات تابعة لمؤسسات وشركات الدول المتقدمة، ومن ثم تبنى سياساتها المتخذة سلفاً من قبل تلك الدول الأجنبية، الأمر الذي أدى إلى تزايد نفوذ تلك المؤسسات والشركات العالمية في صنع السياسات العامة للكثير من البلدان العربية.

لقد أكد (الغزي، 2009)[55] على أن العولمة تصب جل اهتمامها في " عولمة السياسات الوطنية وصنع السياسات العامة "، فجميع السياسات الوطنية – الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية – هي سياسات عادة ما تكون تحت سيطرة وسلطة الدولة داخل إطار البلد الواحد. ولكن ولفترات قريبة، بدأت تتحول تلك السيطرة من يد السلطة الوطنية في المجتمع، إلى يد المؤسسات الاقتصادية والمالية الدولية والشركات العالمية الكبرى، بحيث أصبح تأثير ونفوذ تلك المؤسسات والوكالات والعمليات الدولية المختلفة واضحاً للغاية، وقد بدأت تؤثر في عمق جميع ميادين السياسات الوطنية، الأمر الذي ساعد على تآكل واندثار مفهوم السيادة الوطنية، وتقييد سبل الحكومات، والحد من طموحاتها في ميدان السياسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الأمر الذي ترتب عليه فقدان الحكومات لقدرتها على صنع سياستها الوطنية الداخلية والخارجية بصورة مستقلة.

وبناءً على ذلك، تتم مصادرة عملية رسم السياسات التنموية واقتصارها على الأجهزة البيروقراطية المعبرة عن توجهات النظم الحاكمة في المجتمعات العربية*؛ وذلك بسبب انتهاج تلك النظم لسياسات تابعة للمجتمعات الغربية، وارتباط مصالحها بمصالح الغرب، ومن ثم ربط أجندات المجتمعات العربية بالأجندات الغربية، ومحاولة صياغة سياسات تنموية تتماشى والأجندات الغربية. وربما تكون هذه الوضعية قد أدت إلى تقوقع السياسيين حول أنفسهم في أبراج عاجية لصياغة سياسات تنموية من جانب واحد فقط، ومن ثم إهمال نتائج البحث العلمي دون مراعاة لأي اعتبارات لوضعية العلماء والخبراء ومراكز البحث العلمي في صياغة سياسات التنمية بالمجتمعات

* – يتضح ذلك في سياق أكبر دولة عربية (مصر) من حيث عدد السكان، والتاريخ الحضاري، حيث استحوذ الحزب الوطني – الحاكم – على عملية رسم السياسات التنموية بالمجتمع المصري خلال العشرين سنة الماضية، واستحدث لجنة تحت مسمى " لجنة السياسات " تضم عدداً من السياسيين والخبراء، مهمتها رسم سياسات الدولة على كافة الأصعدة، في حين تم عزل كافة الأطياف الممثلة للمجتمع المصري عن المشاركة في صنع السياسة، مع عدم الالتفات إلى أجهزة البحث العلمي ومحاولة الإفادة من نتائجه. وقد لوحظ خلال السنوات الأخيرة انحياز الحزب لطبقة رجال الأعمال وتوجيه السياسات نحو خدمة مصلحتهم، مما أدى إلى إشاعة مفهوم تزاوج السلطة بالمال، الأمر الذي أدى في النهاية إلى تدهور أحوال المصريين، وتفشي البطالة وتآكل الطبقة الوسطى، وانتشار الفقر والعشوائيات، علاوة على فقدان الحريات العامة، مما دفع الشعب إلى الثورة على الأوضاع القائمة في النهاية بثورة 25 يناير 2011.

العربية، وقد دفع هذا الوضع تأكيد (حلوم، 2002)[56] على أهمية البحث حول أسباب ما أسماه " غربة المجتمعات العربية عن العلم " رغم كثرة المعاهد والجامعات والمراكز العلمية. ولاشك أن ذلك الوضع يشكل تحديا أمام استخدام المعرفة القائمة على البحث العلمي بالوطن العربي.

ولعل ما لوحظ خلال الآونة الراهنة – مع حلول عام 2011– من ثورات شعبية، أو احتجاجات سواء على المستوى العام أو المستوى الفئوي من قبل كافة شعوب البلدان العربية إنما يجسد حالة قصور السياسات التنموية العربية منذ فترة طويلة عن تلبية وتأمين الاحتياجات الأساسية للمواطنين، وتحقيق إنسانية الإنسان العربي؛ نتيجة الاستناد إلى معايير شخصية وأجندات معبرة عن مصالح الأقلية الحاكمة والرأسمالية الرثة بالمجتمعات العربية، وعدم الالتزام الوطني بقضايا وهموم الأغلبية الساحقة من المواطنين، والاستناد إلى العلم والأدلة العلمية في صياغة السياسات التنموية، الأمر الذي أدى إلى تردي أحوال المواطنين معيشياً وتراكم التخلف والفقر ، وفقدان الحرية والكرامة، وانحسار حرية التفكير العلمي، وتقويض فرص التعبير عن الرأي؛ نتيجة سيادة حالة القمع والاستبداد، والإقصاء من قبل أدوات النظم الحاكمة. إن هذه الحالة السياسية العامة بتحدياتها، انعكست على كافة السياقات الأخرى (الأجهزة المؤسسية المسؤولة عن صنع السياسات، وأجهزة البحث العلمي، وأصحاب المصالح الأخرى، وشبكات التعاون والتفاعل بينها) لتشكل تحديات تابعة لها، مما أدى إلى تدهور أحوالها، ومن ثم ضعف استخدام العلم في صياغة ورسم توجهات التنمية بالمجتمعات العربية.

2.قصور عملية إنتاج المعرفة العلمية، وضعف مصداقية البحث العلمي المقدم لصانعي السياسات بالوطن العربي

كشفت نتائج البحث الميداني عن ضعف واضح في مصداقية البحث العلمي ونتائجه بمختلف المؤسسات الأكاديمية بالوطن العربي، أكد الأكاديميون العرب (عينة البحث) على ذلك، من خلال ما أفصحت عنه مستويات استجاباتهم على هذا المحور، فلم تتعدى القوة النسبية لهذا المحور (37%). وقد أفصحت الدراسة عن مؤشرات ذلك القصور في الآتي:

جدول 6: يوضح أبعاد التحديات المرتبطة بإعداد البحث وإنتاج المعرفة العلمية

قوة المجال	مصداقية البحث العلمي المقدم لصانعي السياسات وجودته	Sum	mean	Std. Dev	النسبة %
% 37	مرحلة إعداد البحث وإنتاج المعرفة	4195	3.73	2.08	%35.3
	مرحلة نشر البحث (إستراتيجية الاتصال)	1550	4.14	2.92	% 23
	قدرة البحث على حيازة القبول من السياسيين	1440	3.85	2.02	% 28
	قابلية البحث للتحول إلى سياسة	1991	5.32	2.56	% 38

أ.على مستوى إنتاج البحث العلمي وجودته

- قصور عملية إعداد البحث و ضعف جودته بنسبة (65%): كقصور وعي الباحثين بعملية صنع السياسات، وضعف انتقاء المشكلات الملحة وضعف قابليتها للبحث الدقيق، والعجز عن الوصول لمشكلات تتسم بالجدة والأصالة، وقصور بعض الباحثين عن مراجعة التراث العلمي لتجويد تساؤلات بحوثهم، وضعف ارتباط المشكلات المختارة بخطط التنمية الجارية، وصعوبة مجاراتها للقضايا والمشكلات المستجدة، واللجوء

إلى تبسيط أهداف البحوث وفقا لوضعية التمويل المتاح بالمجتمعات العربية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (حسن ،2005)[57] (عبدالوهاب ،2004)[49] (عبدالوهاب ، 2002)[58]حول ملامح الإنتاج العلمي لقسم البحوث والدراسات الاجتماعية بمعهد البحوث والدراسات العربية، والإنتاج البحثي السوسيولوجي من ضعف عملية إعداد البحث في العلوم الاجتماعية: كضعف الاهتمام بالقضايا والمشكلات الحيوية والقومية بالمجتمعات العربية، ونمطية المشكلات المختارة، وضعف بلورتها، وبعدها عن الجدة والأصالة، وتدني جودة المنتج المعرفي. ويعكس ذلك، انخفاض مستوى عملية الإعداد والتأهيل الأكاديمي للباحث العربي.

- ضعف منهجيات البحث ودقة تصميماته بنسبة (60%): حيث تفتقد معظم البحوث العلمية لمنهجيات دقيقة في معالجة المشكلات، واعتمادها على أدوات غير دقيقة في جمع البيانات الإمبيريقية، وضعف التزامها بمعايير المعاينة الدقيقة في العلم، وندرة حرص الباحثين على تقنين أدوات جمع البيانات الميدانية وتحكيم البحث قبل إرساله إلى صانعي السياسات لضبط جودته. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات(عبدالوهاب ، 1996)[57] (عبدالوهاب ،2002)[49] (عبدالوهاب ، 2004)[58] من قصور المنهجيات البحثية واختزالها، وعدم وضوحها، وتبني الاتجاهات الميكروسوسيولوجية في التحليل العلمي، وضعف التصميمات المنهجية، والاعتماد شبه الكلي على الأساليب الإمبيريقية المجتزأة دون اللجوء إلى التحليلات المتعمقة والنقدية للظواهر والمشكلات،علاوة على الأخطاء المنهجية الشائعة(النملة، 2008)[60]. وقد أفصحت المناقشات الجماعية المفتوحة مع بعض الحالات من الأساتذة العرب بميادين العلوم الاجتماعية ممن يعملون بجامعة السلطان قابوس، الاعتراف الصريح بضعف منهجيات العلوم الاجتماعية، ونمطيتها وصعوبة ملاءمتها لطبيعة المشكلات المرتبطة بالواقع العربي؛ نتيجة إصرار الغالبية على استعارتها من التراث الغربي، وصعوبة إبداع مقاربات منهجية تتفق وواقعنا العربي، ومن ثم افتقاد معظم البحوث العربية إلى دقة تصميم أساليب قياس وتشخيص الظواهر محل الدراسة، الأمر الذي يحول دون الوصول إلى نتائج معرفية يمكن الإفادة منها في تطوير السياسات التنموية بالميادين المختلفة بالمجتمع العربي. إن البحث العلمي الذي يسعى إلى التأثير الفعال والإسهام في التغيير السياسي والاجتماعي على مستوى واسع حسب تأكيد (Davis P and Howden C, 1996)[4] يتطلب الاعتماد على تعددية منهجية.

- ضعف القدرة على الوصول لنتائج علمية تتسم بالإجرائية والقابلية للتطبيق بنسبة (69%): وتمثلت في: غموض النتائج البحثية، الأمر الذي يحول دون فهمها من قبل البيروقراطيين أو صانعي القرار، ونمطية النتائج وتكرارها، وعمومية توصيات البحث وضعف صياغتها بصورة تمكن من استخدامها في صنع سياسات تنموية ناجحة، وندرة تحديد آليات لتنفيذ التوصيات البحثية، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة استيعابها من قبل صانعي السياسات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة (السليماني والجفري، 2000)[22] من أسباب تحول دون استخدام نتائج البحث التربوي، والتي تكمن في: عدم ملاءمة بعض البحوث لطبيعة وواقع المشكلات المحلية وانفصالها عنها، وعمومية النتائج وصعوبة تطبيقها على المشكلات، وغموض نتائج البحث وصعوبة فهمها. وتؤكد هذه الاستنتاجات ما أشار إليه (Ozaga, 2004)[15] من أن نتائج البحث في العلوم الاجتماعية تشكل عقبة أمام المتخصصين والممارسين، حيث يتساءلون: كيف نصمم تدخلات فعالة حينما يكون البحث غير مفهوم ونتائجه مشوشة ومعقدة؟ وكشفت بعض المقابلات الميدانية مع المسؤولين عن رسم السياسات والممارسين بوزارات القوى العاملة والتنمية

الاجتماعية والتربية والبيئة بكل من مصر وسلطنة عمان شكواهم المستمرة من صعوبة فهم نتائج البحث وعدم قدرتهم على وضع آليات لتطبيقها في مجالات الممارسة العامة. ويمكن تفسير ذلك بضعف منظومة الارتقاء بجودة البحث العلمي الاجتماعي وضبطها من خلال الاهتمام بعمليات التحكيم العلمي الدقيق، حيث انتهت دراسة (الحايس، 2011)[61] إلى انخفاض مستوى أبعاد عمليات التحكيم للبحوث العلمية الاجتماعية المقدمة للنشر بالدوريات العلمية في العالم العربي، وضعف الارتقاء بمضمون البحث ونتائجه إلى مستوى يمكن الإفادة منها في صياغة السياسات التنموية.

ب.على مستوى استراتيجيات اتصال البحث بصانعي السياسات

- قصور عملية النشر والتواصل العلمي الجاد بنسبة (77%)، حيث يهتم الباحثون بنشر نتائج بحوثهم في وسائط نشر غير واضحة، وبعيدة عن أعين صناع السياسة، وضعف انعقاد لقاءات علمية تناقش فيها نتائج البحث الجديدة في حضور صانعي السياسات، والاقتصار على مجال واحد للنشر، الأمر الذي يصعب على صانع السياسة معرفتها، وعدم دعوة السياسيين لمناقشة النتائج البحثية، وضعف ابتكار وسائل اتصالية مبتكرة لإقناع صانعي السياسات بنتائجهم وعرضها عليهم. علاوة على، ضعف مراعاة سهولة اللغة في وثيقة البحث كي يستوعبها السياسيين. وتؤكد هذه النتائج اعتراض (Gold and Villeneuve, 2003)[62] على الأشكال التقليدية من نشر البحث، فما زال نقل المعرفة في تفكير الباحثين هو إنتاج البحث ثم نشره فقط " نموذج الدفع ". ويفسر ذلك بالنظم المتبعة في الترقي الأكاديمي بالنسبة للباحثين بمختلف الدول العربية، حيث تعتمد على قواعد محددة إدارياً، ومعايير للتقييم منها: حجم الأعمال العلمية، ومكان النشر وتوقيته، ولغته..الخ، وجميع هذه المعايير والمتطلبات تدفع الباحثين إلى الاهتمام بالنشر في حد ذاته بصرف النظر عن مدى الإفادة منه في تطوير السياسات.
- كما يعد الاتصال الشخصي بين الباحثين وصانعي السياسات من العوامل المهمة في استخدام البحث، إلا أن الدراسة الميدانية كشفت عن تضاؤل اللقاءات والاتصالات الشخصية والرسمية بين الباحثين وصانعي السياسات بالقطار العربية، مما يقلل فرصة تسويق نتائج البحث وإعلام صانعي السياسات بها. لقد قام (Innvaer et al, 2002)[40] بمراجعة 24 دراسة، استندت على استقصاء أكثر من 200 من صناع السياسات نحو تسهيلات أو معوقات استخدامهم لنتائج البحث العلمي، تبين أن العامل الأول هو " الاتصال الشخصي "، ويعني ذلك أن استراتيجيات التنفيذ والنشر ضرورية، لكنها ليست كافية في حالات عديدة، فالباحثون وصناع السياسات يجب أن ينشغلوا بإنتاج المعرفة المشتركة الحقيقة.

- فجوة النشر (توقيت غير مناسب للنشر) بنسبة 78%، وتتمثل في وجود فاصل زمني بين نشر البحث والتأثير في السياسات، ضعف مجاراة نشر البحوث للمشكلات الدائرة وعدم التزامها بالتوقيت المناسب للتأثير على القرارات السياسية، وطول إجراءات إعداد البحث وتأخر وصول نتائجه إلى صانعي السياسات نتيجة ضعف شبكات التواصل بين الأطراف، الأمر الذي لا تتلاءم مع الطبيعة المتغيرة لعملية صنع السياسات. ويمكن تفسير ذلك، بالتعقيدات الإدارية التي يمر بها البحث العلمي داخل مؤسسات إنتاجه أو من قبل الجامعات، لاسيما ما يتعلق بالبحوث الممولة، والمشروعات الإستراتيجية الممنوحة مالياً، علاوة على إجراءات النشر العلمي ومتطلباته والتي تأخذ وقتاً طويلاً ابتداءً من إنتاج البحث حتى خروجه إلى النور ضمن وسائط النشر المختلفة، لاسيما الدوريات المحكمة. لقد كشفت دراسة (الحايس، 2011)[61] عن

طول إجراءات عملية النشر العلمي للبحوث، سواء من عمليات إرسال البحث واستقباله، وإرساله للمحكمين، وإجراء التعديلات، واتخاذ دوره في النشر، بالإضافة إلى فترات التعطيل التي تواجه عملية النشر من قبل المحكمين والمحررين، كل ذلك يؤدي إلى زيادة فجوة النشر لنتائج البحث العلمي، ومن ثم تباطؤ مواكبة نتائج البحث لحل المشكلات الواقعية والمستجدة.

ج .على مستوى قبول البحث ومصداقيته لدى صانعي السياسات

- ضآلة قدرة البحث على حيازة القبول من قبل السياسيين بنسبة (72%)، ويتمثل في: ضعف مصداقية البحث في معالجة المشكلات التي تحتاج إلى صنع سياسات، وتلازم نتائجه مع القيم والتقاليد التنظيمية للمؤسسة السياسية، وضعف ارتباط المعرفة المتضمنة بوثيقة البحث بمعارف صانعي القرار، وضآلة إتاحة الفرصة لكافة الأطراف المستفيدة منه بالمشاركة في صياغة نتائجه. ويمكن تفسير ضعف درجة قبول السياسين للبحث في العلوم الاجتماعية: بنمطية البحوث في العلوم الاجتماعية وافتقادها للأفكار الإبداعية القابلة للتطبيق لدى الباحثين العرب، وضعف ارتباط نتائجها بالمشكلات الواقعية. لقد أفصحت دراسات كل من (الحارثي،1417هـ)[63](والعريان، 1999)[50] (والسليماني والجفري 2000)[22] (عبدالوهاب، 2002)[58] عن ملامح أزمة البحث العلمي في علاقته بالتخطيط والتطوير بالمجتمعات العربية بأنها: بحوث تقليدية وتتسم بالنمطية وتكرار موضوعاتها، وتتخذ طابعاً فردياً، حيث أن الهدف منها هو الحصول على درجة علمية، أو ترقية، وأن معظم مشكلاتها لا تنبع من الواقع ولا تخدم الميدان العملي مباشرة؛ لأنها عادة ما تكون نابعة من خيال الباحثين لمشكلات غير واضحة آو غير جديرة بالدراسة من وجهة نظر السياسيين، وعدم وضوح القدرات الإبداعية للباحثين العرب (عبدالوهاب، 2007)[42]، وانتهاء دور الباحثين عند مجرد نشر البحث دون متابعة نتائجه، وفقدان التواصل بين مراكز البحث وإدارات التخطيط، الأمر الذي كون اتجاهاً سلبياً تجاهها من قبل صانعي السياسة، وهذا ما أكده استجابات بعض حالات الدراسة من صانعي السياسات ومتخذي القرار.
- ضعف قابلية نتائج البحث للتحول إلى سياسات بنسبة (62%)، وتتمثل في: عدم كفاية المعالجة العلمية للمشكلات المطروحة بالدليل العلمي المقدم لصانع السياسة، وضعف ارتباط نتائج توصيات البحث بالسياسات المطلوبة، وعدم مراعاة دليل البحث لقدرات وإمكانات صناع السياسات ومتخذي القرار، وضعف مراعاة وثيقة البحث لمصالح واهتمامات المؤسسات المسؤولة عن صنع السياسات، وضعف استيعاب صانعي السياسات لمصطلحات وصياغات نتائج البحث نتيجة غموضها، وعدم تحديد آليات تنفيذها وتحويلها إلى سياسة. وتتفق هذه النتيجة ما أوضحته دراسة (Brownson, 2006)[16] حول معوقات استخدام البحث في مجال الصحة العامة: كغموض نتائج البحث ونقص البيانات، وصعوبة الوصول إلى معارف جديدة قابلة للتطبيق. كما تتفق وما أوضحه (Ozga, 2004)[15] لبعض قضايا نقل المعرفة في اسكتلندا من تأكيد كل من الممارسين وصناع السياسات في قطاع التعليم على عدد من التأثيرات المرتبطة والمتراكمة للعقبات والأضرار التي يواجهونها في الممارسة نتيجة نقص المعرفة والمعلومات المستندة إلى دليل علمي، موضحين حاجتهم لطرق فعالة لعملية نقل المعرفة. كما أفصحت المقابلات الجماعية لبعض الأكاديميين تأكيده على ضعف قابلية نتائج البحوث في العلوم الاجتماعية للتطبيق، نتيجة ضعف قدرات الغالبية من الباحثين في صياغة نتائج علمية يمكن أن توظف في صياغة سياسات قابلة للتطبيق.

ويمكن تفسير تدني وضعية منظومة البحث العلمي الاجتماعي في العالم العربي وضعف استخدام نتائجه في رسم السياسات التنموية بتدني وضعية السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي العام. لقد كشفت التحليلات الارتباطية عن وجود ارتباط طردي ودال إحصائيا بين مستوى السياق السياسي العام ومستوى منظومة البحث العلمي (ملحق رقم 1). كما كشفت دراسة (عليمات، 2000)[64] عن عدوانية المحيط الدولي للتقدم العلمي العربي من خلال الضغط السياسي بمختلف الطرق السياسية والاقتصادية والعسكرية من أجل الحد من التطور العلمي الذي بدأ يلاحظ في الأقطار العربية، وضرب مثالاً بالعراق وتجريده من القدرات العسكرية، وفرض الحصار عليه، وإحداث الفتن كما هو في جنوب السودان وجنوب لبنان، ومحاولة السيطرة على البلدان العربية بصورة دائمة وتوجيه أنشطة البحث فيها. كما ربط تخلف وضعية منظومة البحث العلمي العربي بخصائص المحيط الاجتماعي لبيئة البحث في البلدان العربي، حيث رأى أن المجتمعات العربية مازالت غير واعية بأهمية البحث العلمي، وتنظر إليه على أنه مضيعة للوقت والجهد والمال، وإعطاء الأهمية لأصحاب الثروة والنفوذ، وأن معظم السياسات العربية المتعلقة بتوطين التكنولوجيات الإنتاجية لا تعمل على تشجيع أنشطة البحث العلمي والتكنولوجي، علاوة على تأثير مكانة الباحث العربي سلبياً على مفهوم البحث ليصبح لا يتعدى مفهوم الوظيفة العامة لأي نشاط، وأن الاستعانة بالخبرة الأجنبية مازال بديلاً مطروحاً بالنسبة لتطبيقات المعلومات التي أصبحت تقليدية بكل المقاييس ويمكن تنفيذها بالخبرات المحلية، وقد أكدت دراسة (الوائلي، 2000)[65] على ذات النتيجة. وبناءً على ذلك، نجد البحث العلمي – سواء في الجامعات أو المراكز البحثية – لا تربطه علاقة تنظيمية بقطاعات التنمية لعدة أسباب ناتجة عن حالة السيطرة والتبعية المشار إليها سلفاً أبرزها: التنظيم القانوني لقطاعات التنمية لا يحثها على الاستعانة بمراكز البحث لحل مشاكلها، وعدم الثقة بقدرة البحث العلمي الوطني من قبل المسؤولين في هذه القطاعات واستعانتهم بمراكز الدراسات الأجنبية (الغنام ، ١٩٨٣)[66]. ويعزز ذلك، ضعف اهتمام المجتمعات العربية بالإنفاق على البحث العلمي مقارنة بالقطاعات الأخرى، حيث أكد (العليكم، 2008)[48] على أن معظم أقطار الوطن العربي تغالي في تخصيص الإنفاق الحكومي على الدفاع على حساب التزاماتها نحو رفع مستوى الخدمات الأساسية، وتدني الإنفاق على التعليم والبحث والعلمي مقارنة بالنفقات الحكومية، ففي الوقت الذي يشكل فيه نصيب الإنفاق على البحث العلمي والتطوير بالدول المتقدمة من (6–8) بالمئة من موازنتها، لا يتجاوز نصيب الدول العربية 2 بالمئة، وبينما تنفق الدول المتقدمة ما بين 2–4 بالمئة من إجمالي إنتاجها القومي على عمليات التقدم العلمي والتكنولوجي وتوظيف نتائج البحث العلمي من أجل التنمية، فإن إنفاق الدول النامية على نفس الغرض لم يزد على 3 بالمئة لينخفض عند الحديث عن الدول العربية ليصل نحو 0.02 بالمئة من إجمالي الدخل القومي (العويهلي، 2008)[67]، فعلى سبيل المثال تنفق كل من الدول الآتية من دخلها القومي على البحث العلمي على النحو الآتي: موريتانيا (0.05%)، والجزائر (0.23%)، ليبيا (0.22%)، تونس (0.29%)، المغرب (0.36%)، وهي أرقام ضعيفة جداً مقارنة بالأرقام الضخمة التي تخصصها دول أخرى لقطاعات البحث العلمي قد تتجاوز 4% أو 5% من دخلها القومي الخام كإسرائيل مثلاً. كما أن نصيب الفرد من الإنفاق على البحث العلمي لا يتجاوز 2 دولار سنوياً مقارنة بـ 30–100 دولار في الدول المتقدمة

لقد انعكست سمات البيئة السياسية الاجتماعية على منظومة البحث العلمي العربي، سواء في ضعف بنيتها وهياكلها المؤسسية وعدم استقرارها في العديد من البلدان العربية (النعيمي وآخرون، 2000)[68]، وتدني مستوى قدراتها البشرية العاملة في البحث والتطوير، تتضح ملامحها في:غياب سياسة علمية عربية واضحة تحددأهداف واقعية وعملية للبحث العلمي، وضعف عملية الإعداد والتأهيل الأكاديمي بالجامعات العربية نتيجة تدني مستواها

(حسن، 2005)[57]، وضعف مواكبة مؤسسات البحث العلمي العربية للتقدم التكنولوجي السريع في مجالات العلوم عامةً، خاصةً فيما يستلزم تطوير الأداء البحثي المستمر، ومن ثم تحديث قدرات وأدوات البحث لمواكبة الثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم، بالإضافة إلى تدني البنية التحتية لمؤسسات البحث العلمي العربية (أبوصفط، محمد، 2008)[69] كقصور الإمكانات المادية والبشرية، وضعف الإمكانات والتجهيزات المعملية واللوجستية (نعيمة، 2008)[70]، نتيجة تدني مستوى الإنفاق على أنشطة البحث العلمي بالوطن العربي وضعف تمويلها مادياً. ومما يزيد الضعف أن التمويل الذي يعطى للبحث العلمي يخصص لمؤسسات ومراكز أجنبية في الدول العربية (بوحفص، 1997)[71]

3.تحديات تتعلق بشبكة التعاون الفعال بين الباحثين وصانعي السياسات:

تمثل شبكة التعاون بين الباحثين وصناع السياسة الآلية الأساسية لتجسير الفجوة بينهما، والرابطة الفعلية لعملية نقل المعرفة العلمية وتوظيفها في عملية صنع سياسات واتخاذ قرارات فاعلة، تستطيع الإسهام في تطوير القطاعات المختلفة. وقد تبين من التحليلات الإحصائية لمؤشرات هذا البعد الانخفاض الواضح، حيث لم تتعدى قوته النسبية (20%). وقد كشفت الدراسة عن مؤشرات ذلك القصور، يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم 7: التحديات المتعلقة بالتعاون الفعال بين الباحثين صانعي السياسات

قوة المجال	مؤشرات الروابط التفاعلية	Sum	mean	Std. Dev	النسبة
% 20	درجة التعاون والترابط	216	.58	.60	% 14
	درجة الثقة بين عناصر الشبكة	659	1.76	1.21	% 29
	التوافق الاجتماعي والإيديولوجي بين عناصر الشبكة	1032	2.76	2.60	% 20
	مدى توافر إمكانيات التشبيك	523	1.40	1.43	% 17
الإجمالي		19417	51.9	17. 5	% 25

يوضح الجدول السابق أشكال التحديات التي تعوق استخدام البحث العلمي الاجتماعي وترتبط بشبكة التفاعل بين منظومة استخدام البحث في تطوير السياسات وهي:

أ.فقدان التعاون والترابط الفعال بين الباحثين والأجهزة المعنية بصنع السياسيات:

فقد تبين أن القوة النسبية لهذا البعد لم تتعدى ما نسبته (14%)، وتتمثل في: تعامل صانعي السياسات مع الباحثين من موقع السلطة والقوة، وتباين الانتماءات الاجتماعية بين أطراف عملية نقل المعرفة إلى سياسات. وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (المحيسن، 2009)[72] (النعيمي وآخرون، 2000)[68] من ضعف التكامل والتعاون بين البنى المؤسسية المسؤولة عن تطوير السياسات ومؤسسات البحث العلمي، ونقص التفاعل ما بين مؤسسات البحث ومختلف قطاعات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كما تؤكد ما كشفت عنه دراسة (الحايس، 2010)[23] في عمان عن ضعف الشراكة بين مراكز البحث العلمي وقطاعات الإنتاج والخدمات بالمجتمع، لاسيما القطاعات المستفيدة من نتائج البحث في رسم السياسات الاجتماعية بسبب ضعف وجود قنوات وسيطة تربط بين المؤسسات البحثية والقطاعات الأخرى وتكون بمثابة آلية لإيصال نتائج الأبحاث إلى ميدان التطبيق ومؤسسات صنع السياسات. وأشارت ملاحظات بعض حالات المقابلات مع الأكاديميين وبعض الممارسين على ندرة التعاون والترابط بين الأطراف في المجتمعات العربية، وانعزال كل طرف في ميدان عمله، وانهماكه في تأدية مسؤولياته الوظيفية، مؤكدين على أن الأجهزة المنوط بها رسم السياسات تضع ما تريده

وما يؤيد توجهاتها بصرف النظر عن الاستعانة بالباحثين والبحث العلمي، وأن أشكال التعاون ربما تقتصر على مجرد ثبت وتوثيق اللقاءات الرسمية لإضفاء الطابع الشرعي لما يوضع من سياسات.

وإذا كانت هذه الوضعية هي السائدة في مجتمعاتنا العربية، فإن الوضع في بعض البلدان المتقدمة يختلف عن ذلك، فقد كشفت دراسة (Mickwit Z and Melanen M, 2009)[41] بفنلندا حول أهمية التعاون الفعال بين الأكاديميين وصناع السياسة في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال دراسة إمبيريقية لمجموعة من المشروعات البيئية بإقليم كيمولاكو بفنلندا، أن التعاون الفعال بين الأكاديميين وصناع السياسة أدى إلى ارتباط المعرفة المنتجة من قبل الأكاديميين بالقضايا البيئية الواقعية، وقدرتها على صنع قرار مؤثر، ومن ثم قابليتها للتطبيق، علاوة على تنمية قدرات الفاعلين المحليين في استخدام المعرفة المنتجة في الممارسة. وفي ماليزيا، أشار (Tran et al, 2009)[7] إلى أهمية إشراك صانعي السياسة في عملية البحث؛ بهدف وضع سياسات قائمة على دليل علمي لضمان جودة الممارسات وتحسين السلوك المروري، ووقاية من الحوادث والأمراض بماليزيا. كما شدد كل من (Aghion et al, 2009)[6] بجامعة هارفارد إلى أهمية الروابط القائمة بين السياسة والبحث العلمي ومحاولة تقويتها في دراسة نظم العلم والتكنولوجيا والإبداع من أجل النمو الاقتصادي. وهذا ما قاد (Gold and Villeneuve, 2003)[62] إلى التأكيد على أهمية إعادة فهم العلاقة بين البحث والممارسة إذا أردنا التأثير على السياسة، حيث يواجه التفاعل البناء بين الباحثين وصناع السياسة عقبات شديدة.

كما أكد (Davis P and Howden C, 1996)[4] على أن تعاون السياسيين والممارسين واندماجهم مع الباحثين يساعد على تحسين النشر العلمي عن طريق تطوير إطار عمل يركز على البحث القابل للانتقال إلى سياسة، فالبحث يكون أكثر تأثيراً إذا كان: موضوعياً، ومحدد الوقت، وممول جيداً، ومنفذ من قبل فريق تعاوني يضم كل من الباحثين وصناع السياسة والممارسين، ويوفر بيانات دقيقة وواضحة يستطيع الممارسين فهمها.

ب.ضعف درجة الثقة بين الباحثين والسياسيين:

كشفت الدراسة الميدانية عن انخفاض واضح في مستوى هذا البعد، فلم تتعدى ما نسبته (29%)، واتضحت في: تعالي الباحثين على صانعي السياسات والممارسين (من برجي عاجي)، وضعف القدرة على بناء الثقة بين كافة الأطراف، وتباين وجهات النظر بينهم. ويمكن تفسير ذلك، باعتماد البحوث في العلوم الاجتماعية على التحليلات النظرية المتعمقة؛ لتلبية الوفاء بمتطلبات حيازة القبول لدى لجان الترقيات العلمية أو نيل الدرجات العلمية، والابتعاد إلى حد ما عن التوجه المباشر لدراسة المشكلات الواقعية، وغلبة الصياغات النظرية والمفاهيمية على نتائج البحث وتوصياته، وعدم فاعلية النشر وضعف وصول النتائج لمتخذ القرار والممارسين، الأمر الذي كون اتجاهات سلبية لدى السياسيين تجاه البحث العلمي الأكاديمي. لقد أشار (مطر، 1983)[44] إلى أن عوامل الانفصال بين البحث وصانعي السياسة تكمن في: أن العلوم الاجتماعية بوجه عام تواجه صعوبة تتعلق بمدى الثقة في التنبؤ بنتائجها، وصعوبة قياس التغيرات في الظواهر الإنسانية، وصعوبة ملاحقة البحث العلمي لتلك التغيرات، وتعارض نتائج البحث مع توجهات صانعي القرار ،وضعف ثقة صانعي السياسات في البحث وضعف الاعتراف بنتائجه، وتخوف السياسيين والممارسين من توصيات البحث ومقترحاته ولإثارة حفيظتهم (السليماني والجفري، 2000)[22].

ج. فقدان التوافق الاجتماعي والإيديولوجي بين الباحثين والسياسيين:

لقد اتضح انخفاض حاد في مستوى هذا البعد، حيث سجلت قوته النسبية (20%) فقط، وتمثلت في: ضعف اللغة المشتركة بين أطراف عملية نقل المعرفة إلى سياسات وتطبيقاتها في الممارسة، ووجود فجوة بين جميع الأطراف في فهم أدوار ومسؤوليات كل طرف للأطراف الأخرى، وتناقض في الأدوار لتلك الأطراف المعنية بنقل المعرفة، وضعف التناغم القيمي بين ممثلي تلك القطاعات، وتدني حالة التعاون والمشاركة بينهم، وسيادة الخلافات الإيديولوجية فيما بينهم. وتتفق النتيجة السابقة مع ما أكدته دراسة (Kroll et al, 2010)[73] بالصين من وجود تحديات كبيرة تواجه العلاقة بين البحث التطبيقي والتطورات الصناعية، موضحا وجود ما أسماه " باللخبطة " في العلاقة القائمة بين المعروض من البحث العلمي وبين الشركات الصناعية وصانعي السياسات، مؤكداً على أهمية تنمية وتحسين تلك الروابط التفاعلية بين الأطراف المعنية، والوقوف على الاحتياجات الحقيقية للمارسين من البحث العلمي وتلبيتها حتى يتحقق الحلم الصيني 2020. كما تتفق مع ما أوضحه (Davis P and Howden C, 1996)[4] من وجود تناقض بين البحث والسياسة، وندرة وجود تأثير للبحث على السياسة الصحية وتطبيقاتها، ونادراً ما تحول نتائج البحث إلى سياسة. وتفسر حالة التناقض بين الباحثين وعدم التوافق بما أكدته حالات الدراسة المعمقة من انعزال كل طرف في برجه العاجي، وعدم وجود قنوات شرعية تشكل جسراً متواصلاً بين الطرفين، تمكنهم من الاندماج في أعمال مشتركة تساعد على تقريب وجهات النظر، واطلاع كل طرف على أفكار وتوجهات الآخر، ومن ثم تقوية التفاهم والتوافق الإيديولوجي.

د.انحسار حالات التشبيك وعدم توافر إمكانياتها بين الباحثين والسياسيين:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات الميدانية المتعلقة بهذا البعد، تضاؤل مستوى هذا البعد، حيث لم تتعدى (17%) فقط، حيث تبين: فقدان شبكة تفاعل بين الباحثين والأجهزة المعنية بوضع السياسات، وافتقاد الشبكة التفاعلية القائمة لتكنولوجيا المعلومات الدقيقة اللازمة لتنشيط تلك الشبكة، وعدم توافر استراتيجيات اتصال تحدد نمط التفاعل بين أطراف الشبكة وتطويرها، وضعف توافر المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات ضمن شبكة الباحثين وصناع السياسات باعتبارها وسيط فاعل لمرور المعرفة إلى السياسة، وضعف تبادل الدعوات من كل طرف للأطراف الأخرى لحضور المؤتمرات والفعاليات العلمية باعتبارها وسيلة فعالة لتقوية شبكة التفاعل بين الأطراف المختلفة. وتؤكد النتيجة ما كشفت عنه دراسة (السليماني والجفري، 2000)[22] بالسعودية عن: عدم توافر شبكات المعلومات والاتصال التي يمكن الاعتماد عليها، وعدم توافر نظام معلوماتي يساعد كل من الباحثين وصانعي السياسات على التواصل والتفاعل معاً.

كما ينعزل العلماء – بناءً على هذا التهميش – في مواقعهم ومؤسساتهم البحثية لإنتاج معرفة علمية قاصرة على مجرد الاستيفاء بعملية الترقي الأكاديمي والوفاء بمتطلبات الحصول على الدرجات العلمية فقط، دون الاهتمام بجودة إنتاج نتائج علمية دقيقة قابلة للتطبيق، الأمر الذي يؤدي إلى فقدان الثقة والمصداقية بين الطرفين، ومن ثم انخفاض العلاقات التفاعلية، أو التعاون الفعال بين الباحثين وصناع السياسات.

وأشار (يوسف، 2000)[74] إلى إن التواصل والاحتكاك والحضور للباحثين العرب في حدوده الدنيا .فقد يمضي قسم كبير منهم ولا يتاح له فرصة اللقاء مع زملائه في مؤتمرات أو ندوات إلا على فترات متقطعة قد تطول بحيث جعلته منكمشاً "على ذاته بعيداً عن مستجدات العلم، كما أن وسائل التواصل المتاحة ضعيفة، والأساليب

المعمول بها لم تعد مجدية. إن نظرة جديدة نحو التواصل العلمي أصبحت مطلوبة وملحة إذا كنا نريد فعلاً دخول عصرنا الحالي. إن أسباب ضعف التواصل المتاح للباحث العربي يمكن تلخيصها بعاملين رئيسين أولهما عدم الإلمام الكافي باللغات الأجنبية الحية، والثاني هو الوضع المادي الشخصي ومخصصات التواصل ضمن ميزانية البحث العلمي .

توصيات البحث

انتهى البحث إلى مجموعة من النتائج، تم مناقشتها في الفقرات السابقة، وبناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن للباحث طرح مجموعة من التوصيات المقترحة، التي يمكن أن تفيد في تجسير الفجوة بين عملية انتاج المعرفة العلمية وعملية صنع السياسات واتخاذ القرارات، وهي:

1. البحث عن آليات لتحقيق وبناء نظم ديمقراطية بالمجتمعات العربية، تتيح الفرصة لتداول السلطة السياسية من جهة، وتوفير مناخ سياسي ديمقراطي يُمَكِّن وصول النخب العلمية المتفوقة إلى مراكز صنع السياسات والمشاركة في اتخاذ القرار، وضمان الحفاظ على الكفاءات السياسية المؤمنة بالعلم والبحث العلمي كآلية لصنع سياسات فاعلة قادرة على نقل المجتمعات العربية من حالة التأخر إلى حالة متقدمة.
2. رفع حالات الحظر المفروضة على التفكير، وقمع الحريات، وانحسار التفكير عند مستوى الوصف العقيم، وتسطيح الأفكار، حتى يتسنى للعقل العربي القدرة على النقد والإبداع العلمي، والوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات التي تواجه مجتمعاتنا العربية.
3. توفير الظروف الملائمة لإبراز الجهود العلمية الإبداعية وتقديرها والبحث عن وسائل تبرز تقدير المجتمع والسياسة للعلم واحترام للعلماء، وذلك عن طريق تأسيس المسابقات العلمية على مستوى الوطن العربي، مع وضع معايير وشروط محكمة تضمن الشفافية والمصداقية والاستحقاق للمبدعين في مجالي البحث والسياسات.
4. السعي نحو تأسيس وحدة عربية حقيقية على كافة الأصعدة الاقتصادية والسياسية، تضمن تحقيق التكامل العربي المفقود على مدار السنوات الماضية، حتى نضمن تأسيس نظم علمية وتكنولوجية قادرة على تحقيق تنمية عربية مستندة على البحث العلمي، كي نضمن المنافسة في ظل التحولات العالمية المتنامية.
5. بناء القدرات المؤسسية للمؤسسات المسؤولة عن صنع السياسات واتخاذ القرار بالمجتمعات العربية، بما يمكن تلك الأجهزة والعاملين بها من القدرة على التعامل مع البحث العلمي وتقدير أهميته لصنع سياسات مستندة على أدلة علمية، بالإضافة إلى تمكين هؤلاء المسؤولين من إتقان مهارات صنع السياسات التي تواجه المشكلات المستجدة في المجتمعات العربية بطريقة رشيدة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق:

أ. تدريب السياسيين على أساليب صنع السياسات المستندة على البحث العلمي، وإتقان مهارات صياغة السياسة الإجرائية القابل للتطبيق أثناء الممارسة، والقدرة على إعداد دليل لتطبيق السياسة في الممارسة حتى يتسنى للممارسين السير على هذا الدليل لضمان التطبيق السليم، مع التدريب على أساليب الاتصال مع المؤسسات البحثية ومحاولة التفاعل معها والاستفادة من جهودها في عملية صنع السياسة واتخاذ القرار.

ب. اعتماد الأجهزة المؤسسية على خطط واستراتيجيات محددة في صنع السياسات، والتزام الأجهزة المؤسسية بمتابعة تنفيذ خطط صنع السياسات وتقييمها

ج. توافر مناخ يعتمد على معايير وقواعد قانونية رشيدة تؤطر عملية صنع السياسات وتوحد الفكر بين المشتغلين بصنع السياسات.

د. انفتاح صانعي السياسات على القضايا والمشكلات الجارية بالمجتمع العربي، والابتعاد عن الروتين والبيروقراطية في التعامل مع البحث العلمي، علاوة على التمكن من قدرات التنبؤ بالمشكلات وتوقع الأزمات، وطرح البدائل الملائمة من السياسات لمواجهتها.

6. بناء شبكة عربية للبحث العلمي، مهمتها: دراسة وضع البحث العلمي، ومتابعة تحدياته، ووضع السياسات العلمية بالوطن العربي، وتحديد أولوياتها، وتجسير العلاقات التفاعلية بين المؤسسات العلمية والتعليمية والعلماء العرب، وبناء قواعد علمية عربية في مجال الباحثين والعلماء والبحث العلمي، وإتاحة تلك القواعد أمام صانعي السياسات ومتخذي القرارات للإفادة منها، وتشكيل لجان عربية لمتابعة نقل وتحويل المعرفة العلمية إلى سياسات تخدم التنمية العربية.

7. ضرورة الارتقاء بعملية إنتاج المعرفة العلمية بكافة أطرافها، وبما يمكنها من الحصول على المصداقية والقبول من قبل صانعي السياسات، وذلك من خلال:

أ. رفع درجة الوعي بالسياسات التنموية لدى الباحثين العلميين، وتنمية الإدراك بعملية صنع السياسة وخطواتها، ومتطلبات تحويل نتائج العلم إلى سياسات

ب. الارتقاء بمهارات الباحثين فيما يتعلق بالقدرة على متابعة المشكلات الحيوية وكيفية انتقاء المشكلات البحثية ذات الجدة والأصالة لضمان الإبداعية العلمية وبما يخدم خطط التنمية بالمجتمعات العربية، علاوة على تنمية مهارات مراجعة التراث العلمي وتوظيفه في بلورة المشكلات البحثية لضمان الجودة في النتائج البحثية

ج. توفير الظروف الملائمة لإتاحة الفرصة للباحثين على الإطلاع على المنهجيات الحديثة في معالجة المشكلات البحثية، والبعد عن التنميط المنهجي والروتينية في معالجتها، علاوة على الالتزام بالمعايير العلمية في ضبط وتقنين أدوات إنتاج المعرفة العلمية.

د. تنمية مهارات الباحثين على صياغة النتائج العلمية القابلة للتحويل إلى سياسات، وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية في مجال البحث العلمي تتضمن ورش تدريبية للتدريب على تلك المهارات بما يمكن الباحثين من الإلمام بالأسس اللازمة لإنتاج معارف علمية قابلة للتطبيق وصنع سياسات تنموية فاعلة.

هـ. تنمية مهارات النشر العلمي، وطرق التواصل العلمي، وإكساب الباحثين مهارات التعامل مع الدوريات العلمية المرموقة، ومهارات التعامل مع المحكمين والمحررين بتلك الوسائط العلمية، وذلك من خلال الدورات التدريبية وورش العمل العلمية.

و. تفادي الفجوة الزمنية بين إنتاج المعرفة ونشرها، وذلك عن طريق الارتقاء بعمليات النشر العلمي بالدوريات العلمية المحكمة، والعمل على حل مشكلات تلك الدوريات عن طريق إتباعها للنظم الدولية الحديثة في عمليات النشر العلمي، واستخدام وسائل الاتصال الالكترونية لتسريع مراحل إتمام النشر للنتائج العلمية بأسرع ما يمكن، تفادياً لفجوة النشر والتوقيت غير الملائم لنشر النتائج البحثية حتى تتوافق مع متطلبات إيجاد الحلول للمشكلات الواقعية على مستوى السياسات والممارسة.

8. إقرار وتأسيس قنوات تواصل واضحة ورسمية بين الباحثين ومؤسساتهم وبين المؤسسات المنوط بها صنع السياسات؛ حتى يستطيع الباحثين توصيل نتائج بحوثهم بأسرع وقت ممكن، وإتاحة الفرصة لصانعي

السياسات للاستفادة من تلك النتائج لصياغة سياسات قادرة على مواجهة المشكلات المستجدة على صعيد الممارسة في الواقع، وذلك من خلال:

أ. تأسيس شبكة اتصال فعالة بين الأجهزة البحثية والأجهزة السياسية، تضمن عملية انتقال حر وسريع للنتائج البحثية إلى صانع السياسة، ومحاولة الإفادة من وسائل الاتصال الإلكترونية والحديثة (الانترنت) بمختلف أشكالها لضمان تفاعل مستمر بين شبكة البحث العلمي وشبكة صنع السياسات، لضمان مشاركة كل فريق في صناعة وإعداد عمل الآخر.

ب. ضرورة إشراك السياسيين في عملية إعداد البحث العلمي ، ابتداءً من اختيار موضوعات البحوث والتخطيط لها، وتحليل نتائجها بما يضمن اتصال موضوعات تلك البحوث بمتطلبات السياسيين والممارسين على أرض الواقع. بالإضافة إلى ضرورة إشراك الباحثين في عملية صنع السياسات بما يضمن استيعاب نتائج بحوثهم وفهمها والمساعدة في ضمان تحويلها إلى سياسات قادرة على التطور ومواجهة المشكلات في التطبيق والممارسة.

ج. تنمية درجة الثقة بين الباحثين والسياسيين؛ حتى يتم تفعيل منتجات الباحثين والإفادة منها من قبل السياسيين، وذلك عن طريق الشراكة البينية، ودعوة كل منهما للآخر للتعاون معه في إنجاز مهمته، وعقد اللقاءات العلمية وحلقات المناقشة التي تجمعهم للتحاور والنقاش.

د. إشراك السياسيين والممارسين في المؤتمرات والفعاليات العلمية مع الباحثين، لتقديم وطرح متطلباتهم وتصوراتهم لمواجهة المشكلات التنموية، والتحاور مع الباحثين، مما يفعل رفع درجة الثقة بينهم، ويضفي على نتائج العلم المصداقية والثقة، علاوة على تقريب وجهات النظر، وتذويب الفوارق الإيديولوجية بينهم، وإتاحة الفرصة لكل طرف أن يطرح وسيلة للتواصل بين الأطراف الأخرى، ومن ثم زيادة التشبيك فيما بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى ضمان تفعيل الإفادة من البحث العلمي في صنع سياسات فاعلة وممارسات تطبيقية ناجحة في مجالات التنمية.

المراجع

1. Mickwitz and Melanen The role of co-operation between academia and policymakers for the development and use of sustainability indicators – a case from the Finnish Kymenlaakso Region, Journal of Cleaner Production, N.17 2009 .
2. Luukkonen, Terttu and Nedeva, Maria Towards understanding integration in research and research policy, Research Policy 39, Elsevier B.V. All rights reserved2010.
3. Goede Joyce de , Putters Kim, Grinten Tom and Oers Hans Knowledge in process? Exploring barriers between epidemiological research and local health policy development, Health Research Policy and Systems, 8: http://www.health-policy-systems.com/content/8/1/26.2010
4. Davis P and Howden-Chapman Translating Research Findings Into Health Policy, Soc. Sc'i. Med. Vol. 43. No. 5.1996
5. de Reynier Yvonnel et al Bringing stakeholders, scientists, and managers together through an integrated ecosystem assessment process, Marine Policy, V.34, Elsevier Ltd 2010 .
6. Aghion P, David P and Foray D Science, technology and innovation for economic growth: Linking policy research and practice in 'STIG Systems, Research Policy, V 38, Elsevier B.V. All rights reserved2009.
7. Tran Nhan, Hyder Adnan and Kulanthayan SEngaging policy makers in road safety research

in Malaysia: A theoretical and contextual analysis, Health Policy, v 90, Elsevier2009.

8. Court, J and Young, J Bridging Research and Policy: Insights from 50 Case Studies, ODI 2003Working Paper 213.

9. Court, J and Young, J (2005) “Bridging Research and Policy in International Development: Context, Evidence and Links”, in Diane Stone and Simon Maxwell, (eds) The Challenge of Transnational Knowledge Networks: Bridging Research and Policy in A Globalising World, Routledge, forthcoming 2004.

10. Stone, with, Maxwell, and Keating Bridging Research and Policy, An International Workshop, Funded by the UK Department for International Development, Warwick, UK: Centre for the Study of Globalization and Regionalization, Warwick University 2001

11. Scott Alister (2009) A REVIEW OF THE LINKS BETWEEN RESEARCH AND POLICY, Draft working paper for comment, Based on work completed whilst the author was, Visiting Fellow at the UK Parliamentary Office of Science and Technology 2002-2003.

12. Schmid Ulrich Applied Research: A Scientists Perspective, Annual Reviews in Control, V 25 2001.

13. Court J and Cotterrell L What Political and Institutional Context Issues Matter for Bridging Research and Policy? A Literature Review and Discussion of Data Collection Approaches, .2004Overseas Development Institute, London

14. Crewe, Emma and Young, John Bridging Research and Policy: Context, Evidence and Links, Working Paper 173, Results of ODI research presented in preliminary form for discussion and critical comment, Overseas Development Institute ,London, September 2002.

15. Ozaga, From Research to Policy and Practice: Some Issues in Knowledge Transfer, part of a Knowledge Transfer initiative in the University of Edinburgh, the Scottish Higher Education Funding Counci, No.31, April 2004.

16. Brownson, Ross C Researchers and Policymakers: Travelers in Parallel Universes, American Journal of Preventive Medicine ,Am J Prev Med 2006.

17. Nutley, S., I. Walter and H. Davies Using Evidence: How Research Can Inform Public Services. Bristol: Policy Press2007.

18. Landry, R., M. Lamari and N. Amara ‘The Extent and Determinants of the Utilization of University Research in Government Agencies’, Public Administration Review V.63, N(2)2003.

19. Oh, C.H. and R.F. Rich ‘Explaining Use of Information in Public Policymaking’, Knowledge and Policy 9(1): 3–35-1996.

20. Weiss, C.H.‘Knowledge Creep and Decision Accretion’, Science Communication 1, N.(3)1980.

21. Adrian Cherney and Tara Renae McGee Utilization of social science research: Results of a pilot study among, Australian sociologists and criminologists, published online 8 February 2011 Journal of Sociology, The Australian Sociological Association2011.

22. السليماني، محمد بن حمزة، الجفري، وعبدالرحمن حسين عوامل الانفصال الكامنة بين نتائج البحث التربوي وتطوير العملية التربوية: رؤية واقعية للقائمين على العملية التربوية والبحثية في العاصمة المقدسة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مج 12، ع12، 2000.

23. الحايس، عبدالوهاب جودة إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس، بحث مقدم إلى الندوة الدولية حول " تعليم الفتاة الجامعية: الواقع والتطلعات "، خلال الفترة من 4 -6 يناير 2010 بجامعة طيبة بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية . 2010

24. الحايس، عبدالوهاب جودة ، الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي وتحدياتها بسلطنة عمان، المنتدى الدولي للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في الفترة من 23-25 مايو 2009 ، جامعة الإمام محمد بن سعود – الرياض ، السعودية 2009 .

25. Kuruvilla SMN, Walt G Describing the impact of health services and policy research, J Health Serv Res Polic 2007 , 12(S1).

26. Lavis JN, Roberston D, Woddside JM, McLeod CB, Abelson J How Can Research Organizations More Effectively Transfer Knowledge to Decision Makers, The Millbank Quarterly 2003 , N.81V(2).

27. Weiss CH The Many Meanings of Research Utilization, Public Adm Rev 39, N(5)1979

28. Kothari A, Birch S, Charles C "Interaction" and Research Utilization in Health Policies and Programs: Does it Work?, Health Policy 2005 , V 71.

29. Amara N, Quimet M, Landry R: New Evidence on Instrumental, Conceptual, and Symbolic Utilization of University Research in Government Agencies, Science Communication 2004 , 26(1)2004.

30. Bekkers V, Fenger M, Homburg V, Putters K The impact of Strategic policy advice. Erasmus Universiteit Rotterdam, Universiteit van Tilburg, The Netherlands2004.

31. Landry, R., N. Amara, and M. Lamari. 2001. Utilization of social science research knowledge in Canada. Research Policy 30:333-49.

32. Knott J, Wildavsky A: If dissemination is the solution, what is the problem?, Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization 1980 , V 1, N(4).

33. Landry R, Amara N, Pablos-Mendes A, Shademani R, Gold IThe Knowledge-Value Chain: A Conceptual Framework for Knowledge Translation in Health, Bull World Health Organ 2006 , N.84, v(8).

34. Hanney SR, Gonzales-Block MA, Buxton MJ, Kogan M The Utilization of Health Research in Policy-Making: Concepts, Examples, and Methods of Assessment, Health Research Policy and Systems 2003 , 1:2.2003

35. Beyer JM, Trice HM: The Utilization Process: A Conceptual Framework and Synthesis of Empirical Findings, American Science Quarterl 1982 , V.27.

36. Bekker M, Putters K, van der Grinten TED Exploring the relation between evidence and decision-making. A political-administrative approach to health impact assessment, Environmental Impact Assessment Review 2004 , V.24.

37. Edelenbos J, van Buuren MW, Teisman G, editors: By-passing Barriers in Sustainable Knowledge Production. 2004

38. Caplan N The two-Communities Theory and Knowledge Utilization, The American Behavioral Scientist 1979 , V 22 N.(3).

39. Innvaer S, Vist G, Trommald M, Oxman A Health Policy-makers' Perceptions of Their Use of Evidence: A Systematic Review, J Health Serv Res Policy 2002 , V 7, N(4).

40. Lomas, J. 'Using "Linkage and Exchange" to Move Research into Policy at a Canadian Foundation', Health Affairs, V.19, N(3)2000.

41. Short S Elective affinities: Research and health policy development. In Health policy in Australia. Edited by: Gardner H. Oxford University Press, Melbourne;2009

42. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة : سياق الإبداع العلمي وفرص الإسهام في بناء مجتمع المعرفة بالوطن العربي: دراسة ميدانية للأكاديميين العرب، المؤتمر الدولي العلمي الأول لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية

والثقافية واللغوية في العالم العربي.. حاضرا ومستقبلا، 2-4 ديسمبر 2007، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

43. Shariati B, Farzodi F, Akhlaghi H Improving the Relationship between Health and Research Policy in Developing Country, Ital J Public Health, V2.2005

44. مطر، سيف الإسلام العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية: دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال، دراسات تربوية، جمهورية مصر العربية، مج1، ج2، 1986.

45. Hyden, G., Court, J. and Mease, K., Making Sense of Governance: Empirical Evidence from 16 Transitional Societies Boulder, Co: Lynne Rienner2004

46. Grindle, M. S., (ed.) Politics and Policy Implementation in the Third World. Princeton: Princeton University Press1980.

47. Grindle and Thomas "Generalizing about Developing Country Policy Environments," in Public Choices and Policy Change – The Political Economy of Reform in Developing Countries, The John Hopkins University Press, Baltimore and London1991.

48. العليكم، حسن حمدان التحديات التي تواجه الوطن العربي في القرن الحادي والعشرين: دراسة استشرافية، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد الرابع، يوليو، صيف 2008.

49. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة : بعض مشكلات الباحثين الشبان في مصر، بحث مقدم إلى مؤتمر التفكير العلمي وتكامل المعرفة " في الفترة من (18-19 أبريل 2004)، كلية الآداب- جامعة عين شمس، القاهرة 2004.

50. العريان، جعفر يعقوب : دور البحوث التربوية في تطوير العملية التربوية، مجلة التربية، العدد 29-30 مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت 1999.

51. عبدالحليم، امد المهدي : العلاقة بين البحث التربوي وقدرات التنفيذ: ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي في الوطن العربي المنعقد بالكويت من 27/5-61403/3هـ، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج العربي 1403.

52. الذبيدي، حمزة محمود : تكامل منظومة التفاعل بين القطاعات الإنتاجية ومؤسسات التعليم العالي والبحث التطبيقي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

53. عامر، طارق عبدالوؤوف تصور مقترح لتطوير العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الانتاج، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

54. باخريبة، صالح أهمية البحث والتطوير لقطاع الأعمال في دول مجلس التعاون في إطار العولمة، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق ، سوريا 2000

55. الغزي، ناجي أثر العولمة على الوطن العربي 2009

56. حلوم، منذر بدر العلم بين الضرورة والحرية، ورقة مقدمة إلى التجمع الثاني لمؤتمرات " آفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي ، 11-14 كانون الأول ، دمشق ، سوريا 2002.

57. حسن، نفيسة: أسليب التنشئة الأكاديمية للباحثين في علم الاجتماع في مصر، دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير غير منشورة، ، كلية الآداب، جامعة القاهرة 2005.

58. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة ملامح الإنتاج العلمي لقسم البحوث والدراسات الاجتماعية بمعهد البحوث والدراسات العربية، أعمال ندوة " عطاء الماضي وآفاق المستقبل " – القاهرة 14- 15 ديسمبر/ كانون الأول، 2002 بمناسبة اليوبيل الذهبي للمعهد، جامعة الدول العربية – معهد البحوث والدراسات العربية 2002.

59. عبدالوهاب، عبدالوهاب جودة البحث الاجتماعي وقضايا المجتمع المصري، دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر 1996

60. النملة، علي بن ابراهيم خواطر منهجية حول البحث العلمي: محاولة أولية لرصد بعض الأخطاء الشائعة عند إعداد البحث العلمي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

61. الحايس، عبدالوهاب جودة التحكيم العلمي وجودة البحث في العلوم الاجتماعية، مجلة عجمان للدراسات والبحث، المجلد التاسع، العدد الثاني، عجمان 2011.

62. Gold Irving and Julie Villeneuve (2003) knowledge brokering in Canada, Knowledge Transfer, 5th International Conference on the Scientific Basis of Health Services Washington, 2003.

63. الحارثي، داخل بن دخيل الله(1417هـ) أزمة البحث التربوي بين المنهج والهدف وأثر ذلك على على التخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم والمعارف ومديري مراكز البحوث التربوية بجامعات دول الخليج العربي المنعقدة بجامعة قطر في الفترة 27-8/29/ 1417هـ قطر: مركز البحوث التربوية.

64. عليمات، صالح : البحث العلمي في الوطن العربي: من الواقع والمشكلات إلى التطوير لمواجهة التحديات، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق، سوريا 2000

65. الوائلي، نوري سراج : دور الدولة والباحث في تطوير ودعم البحوث العلمية في الوطن العربي، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق ، سوريا 2000

66. الغنام، محمد أحمد (1403هـ) البحث التربوي: سياساته وأولويات خططه، ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي في الوطن العربي المنعقدة في الكويت من 27/5-1403/6/3هـ، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

67. العويهلي، محمد بن عبدالعزيز : دور وزارة التعليم العالي في دعم البحث العلمي في الجامعات: حاليا ومستقبلا، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

68. النعيمي، طه، طارق العاني ونور الربيعي المؤسسات العلمية في الوطن العربي ودورها في نشاط البحث العلمي، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق، سوريا 2000

69. أبو صفط، محمد : واقع البحث العلمي وآفاقه المستقبلية في فلسطين، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

70. نعيمة، عبدالمجيد : دور المخابر العلمية بالجامعة الجزائرية في تنظيم البحث العلمي ومساهمتها في تطوير وسائل وأساليب التعليم العالي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية: نحو بناء مجتمع معرفي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المنعقد خلال الفترة من 24-27 فبراير 2008، الظهران، المملكة العربية السعودية 2008.

71. بوحفص، مباركي : بعض معوقات البحث العلمي في الوطن العربي وآفاق المستقبل ، مجلة التربية ، العدد 12 مجلد 26 ، 1997 .

72. المحيسن، ابراهيم عبدالله : الفجوة والجفوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية: الأسباب .. التداعيات .. الحلول " (2009) http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=501

73. Kroll Henning and Schiller Daniel (2010) Establishing an interface between public sector applied research and the Chinese enterprise sector: Preparing for 2020, Technovation, 30 (2010) 117–129. Elsevier Ltd. All rights reserved

74. يوسف، عبداللطيف : واقع البحث العلمي في الوطن العربي، التجمع الأول لمؤتمرات " أفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي"، دمشق ، سوريا 2000

بنية المتخيل والمرجع الحي في رواية(الباب الطارف) لعبير العلي – قراءة سيميائية

Structure of the Imaginary and Alive Reference in the NovelAlbabAltaref [The Last Door] by Abeer Ali: A Semiotic Reading

* د عبد الحميد سيف الحسامي

* Dr. AbdulhameedAlhusami

ملخص

يسعى البحث إلى قراءة علاقة المتخيل بالمرجع الحي في رواية الباب الطارف لعبير العلي؛ تعزيزًا لمسار الرواية في تناول أسئلة الواقع، والاحتفاء بالمكان المتمثل بمدينة أبها، وفي الوقت نفسه تكتب أسئلة الراهن الثقافي والاجتماعي، وهذا يبرر مسعى البحث، ويعضد من أهميته، وينتقل بالرواية من أفقها المباشر الذي تدور فيه إلى أفق أكثر شمولية وأعمق دلالة وهو أفق الرواية العربية المعاصرة في علاقتها بالواقع، ومعاشرتها لقضاياه الحية، وأسئلته المختلفة.

وقد توسل البحث بالمنهج السيميائي لمكاشفة دلالات عناصر البناء الروائي، واستنطاق الأبعاد الكامنة وراء النص؛ لأنه ينهض بتحقيق هدف البحث، ويطاوع مراميه في الكشف عن عالم الرواية.

Abstract

The research seeks to read the relationship between the imaginary and the alive reference in the novel “AlbabAltaref” [The Last Door] by Abeer Ali. The purpose of this is to reinforcethepath of novel in dealing with the questions of reality, and to celebrate the place which is represented by Abha. At the same time, it is to write the current social and cultural questions. Thus it justifies the research endeavorand reinforces its significance. It shifts the novel from its direct horizon in which it revolves to a horizon which has more comprehensive and more profound meaning, the horizon of contemporary Arabic novel and its relationship with reality and its various questions.

The research, throughout the semiotic method, sought to reveal denotations of fictional construction elements, and to inquest the hidden dimensions beyond the text as it achieves the objectives of the research and reveals the world of the novel.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال النقد الأدبي بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ الأدب والنقد المشارك بجامعتي إب والملك خالد ، المملكة العربية السعودية

* Ibb university and king Khalid university.K.S.a

مقدمة

إننا حين نقارب العالم الروائي لا بد أن ندرك أن الرواية– عمومًا– فنٌ يمارس التخييل والإيهام على مدىً واسعٍ، وليس بالضرورة أن يكون عالَمُ الرواية عالمًا واقعيًا، ولكن ذلك لا يعني بحال من الأحوال أن المبدع منبتٌ عن واقعٍ يستمدُ منه مادته، ويظل مشدودًا إليه في عملية بناء عالم روايته، " كما أن الرواية هي الأكثر قدرة على تحري رؤى العالم وآفاقه، وتقدم تصورًا أشبه بالمعالجة وفق خطة فنية تمثل قمة العملية الإبداعية، ولا يتوفر ذلك إلا بالمرجعية التي يستمد منها الروائي مادته الحكائية، ويوظف خلفيته التاريخية لتغذية السرد وتحريكه، كما يمثل الواقع مرتعًا خصبًا للالتقاط وصياغة المشهد الروائي(1)، و يمنح النصَّ أفقَ الحياة بما يضفيه عنصر الصراع في المجتمع من حيوية وتوتر فـ" الفن لا يوجد خارج الواقع، ولا يكتب معناه خارج الممكن."(2)

ورواية (الباب الطارف)للكاتبة عبير العلي*رواية تنتزع مادة عالمها من (المرجع الحي)(3) أي الواقع المعيش – بحسب تعبير يمنى العيد – حيث إنَّ الرواية في مجملها تناوش سؤال الرجل والمرأة في المجتمع السعودي، وسؤال السلطة الدينية، وسلطة العادات والتقاليد في مواجهة سؤال الانفتاح والتحديث، وفي سياق ذلك تساؤل لروايةُ أنساقَ الثقافة، وتنبشُ في ذاكرة المجتمع،وتحاول أن تؤسس موقع وعيٍ جديدٍ للمرأة، تقدم ذلك من خلال حكاية عاطفية تحكي علاقة حب بين الشابة (حنين) والشاب (سعد) في مدينة أبها، توطدت هذه العلاقة حتى تسللت وشايةٌ مفادها أن (سعدًا)–الذي غادر أبها للدراسة في إحدى الكليات العسكرية في الرياض – قد اقترن بامرأة أخرى، وفي المقابل وصلت وشايةٌ مماثلةٌ لـ(سعد) مما اضطر (حنيئًا)لأن ترضخ للقبول برجل متشدد دينيًا لا يناسب نفسيتها ولا نمط تفكيرها، فخاضت تجربة زواج معه انتهت بالطلاق، لتتزوج من (سعد) الذي عاد إليها عبر رسائل هاتفه الجوال بعد انقطاع، ثم كانت الحرب مع (الحوثيين) فذهب مع الكتيبة، واستشهد على جبل (دُخان) بعد أن أودع في أحشائها (سعدًا) جديدًا.

إن رواية الباب الطارف تعد امتدادًا للرواية النسوية السعودية التي تنامت وأخذت تحقق وجودها الفاعل الذي تأخر إلى أواخر التسعينيات الميلادية مع الموجة الجديدة من الروايات التي وصلت ذروتها في المقروئية بصدور رواية (بنات الرياض) في عام 2005م(4)، وهي امتداد للوعي النسائي في الرواية العربية الذي أدرك أن فلسفة الحياة لا تنبثق إلا من خلال الحب والعشق والموت لتبدأ الحياة؛ ولذا تتم فصل العلاقات المضمونية في الرواية النسوية عمومًا بين تلك الثنائيات ..(1)

إن الرواية وهي تبني أحداثها تجسد صراعًا بين أنماط ثقافية في المجتمع السعودي المعاصر من خلال متخيل الشخصيات التي استقطبتها وتحركت بها وفيها ومعها في واقع زمني معاصر ينتهي بنهاية(سعد)في معركة مع

---

* عبير علي سعيد العلي النجيمي عسيري، بكالوريوس أدب انجليزي وترجمة، شاعرة و قاصة سعودية، تعد هذه الرواية باكورة إنتاجها الإبداعي.

جماعة الحوثيين على جبل (دخان)، وهي الحرب التي دارت رحاها عام 2008م.فضلاً عن متخيل الأحداث وعناصر السرد الأخرى التي تواشجت لترسم ثنائية الواقع والمتخيل في بنية الرواية.

تنسج هذه الرواية أحداثها في مدينة (أبها)، ومن (أبها) تستمد حياتها وحيويتها، تمكنت من الانسلال من الزاوية العاطفية التي دلفت منها إلى قضايا ثقافية، ثم إلى قضية وطنية، لتكون هي التوقيع الأخير في الرواية، توقيع يمزج بين حب المرأة وحب الوطن.

ويأتي اختيار البحث لهذه الرواية – من خلال قراءة علاقة المتخيل بالمرجع الحي– تعزيزًا لمسار الرواية في تناول أسئلة الواقع، والاحتفاء بالمكان المتمثل بأبها فهي رواية تكتب مدينة (أبها) وفي الوقت نفسه تكتب أسئلة الراهن الثقافي والاجتماعي، وهذا يبرر مسعى البحث، ويعضد من أهميته، وينتقل بالرواية من أفقها المباشر الذي تدور فيه إلى أفق أكثر شمولية وأعمق دلالة وهو أفق الرواية العربية المعاصرة في علاقتها بالواقع، ومعاشرتها لقضاياه الحية، وأسئلته المختلفة.

إن البحث بهذا المسعى يحتفي بالرواية؛لأنَّها حاولت التجريب دون إغراق، وتمكنت من تجاوز (موضة) بعض الروائيين المعاصرين في التجريب الخاوي من القضايا العميقة التي تسائل قضايا الإنسان، وتلامس حركته الواقعية في لحظة معاصرة تقتضي قيام الفن بدوره في تناول القضايا الحية، التي تقترب من هواجس الإنسان، وفي الوقت نفسه ترتقي بمستوى الفن.

وقد آثرنا المنهج السيميائي في دراسة الرواية؛ لأنه ينهض بتحقيق هدف البحث ويطاوع مراميه في الكشف عن عالم الرواية من خلال أبرز عناصرها، ويسعف في تلمس الدلالات الكامنة في ثناياها؛ لأنَّ النصوصَ الروائية تتكون حسب البحث السيميائي من شفرات متعددة يمكن عن طريقها استخلاص معنى ما حدث ما على أساس أن الهيئة النهائية للعلامة منتظمة من تلك الشفرات(5)، وهذه الشفرات "هي القوى التي تصنع المعنى"(6)والعمل الروائي يتكون من سلسلة من العلامات اللغوية التي تشكل معطىً سيميائيًا وثقافيًا منتجًا للمعنى."(5)

سيميائية العتبات

العنونة : إن " العنوان ضرورةٌ كتابيةٌ، وهو بديل من سياق الموقف بين طرفي الاتصال، وهذا يعني أن العنوان بإنتاجيته الدلالية .. يؤسس سياقاً دلالياً يهيئُ المستقبِل لتلقي العمل " (7)ومنذ أن وضع العنوان في منصة التداول أمست مهمة تفحصه قرائيًا أمرًا متلازماً مع دراسة نصه، لتتراكم فيه ممارسة إبداعية متواترة خرجت به إلى مستويات من الابتكار والتوهج التعبيري المثير، الذي أعلن أحقيته في التناول والتحليل، وتفكيك كينونته، لا بوصفه جزءاً تابعاً للنص بل نصٌ موازٍ، له آليات إنتاجه، وفروض اختياره، ومنافذ اشتغاله ووظائفه."(8)

ويتشكل العنوان في رواية (الباب الطارف) بنائيًا من صفة وموصوف، وهما جزء من بنية تركيبية تقديرها: هذه رواية الباب الطارف، وقد وردت بنية العنونة في متن الرواية في عدد من المواضع بدلالات متفاوتة:

في قولها : " *داخل الكتاب زهرة ما زالت تحتفظ بندواتها، تحمل رائحة شجر الليمون المزهرة في آخر الفناء الضيق، بالقرب من الباب الطارف (الخلفي) الخشبي، وقصاصة كتب عليها بخط واثق: " أحبك* ".[9]

فالباب الطارف في أول لحظة لوروده في الرواية ذو دلالة مكانية، ويشكل أول بذرة لعالم الرواية، وعالم المحبة بين (حنين) و (سعد العامر) في بيت العائلة،إنه شاهد على رحلة حب بين أبرز شخصيتين في الرواية وقد ورد بهذه الدلالة في عدد من المواضع في ص55 إذ تذكر الرواية " كما اتفقنا تماماً سأترك لك الباب الطارف–كما تسميه جدتي– المجاور لفناء منزلكم مواربًا"؛ فالباب الطارف يحمل نكهة العراقةِ من حيث التسميةُ، وهو في الجزءِ القديم من المنزل،واختيار التسمية ليس بريئًا؛ إذ فيه إيحاءٌ بالأصالة، وتسميته كانت من قِبَل (الجدة) (كما تسميه جدتي) فالتناص بالجدة وثقافتها وتسميتها تناصٌ بدلالات الأصالة،ويعدُّ نزوعًا نحو تبني القديم في التسمية، وطبيعة العلاقات، وتشبثًا بنكهة المكان الأولى، وتتعاقب التسمية في ورودها في النص بتلك الدلالة .[9]

لكن الباب الطارف في ص27 يكتسب دلالات جديدة إذ تقوم الروائية بأنسنته،وإضفاء الحياة عليه، وتوشيج علاقة الإنسان به: " أما زال الباب *الطارف يذكر وقع خطاي؟ لقد شاخ وهرم.* " ؛ أما في ص143 فيغدو ذا دلالة أخرى : " *ثم أشرعنا بعده بابًا من يقين، أفضى لأرواحنا السكينة والبقاء، لم نعلم أن بابًا طارفاً فُتح ذات غفلة، وهتف لك بأن نقف على عتباته، تحمي بصدرك عاتيات الرياح والبشر من الدخول عبره لمساحات الأمان.*" وهو مؤشر للباب الجنوبي المملكة الذي ذهب (سعد) مع الكتيبة ليفتديه بروحه، إننا لا نلبث أن نغادر عالم الرواية حتى نفجأ بتحول دلالي كبير في دلالات الباب الطارف "*عند ذلك الباب الجنوبي من المملكة..* "[9] حيث قضى سعد نحبه في معركة على (جبل دخان) فتتحول دلالة الباب الطارف من الدلالة على البيت العائلي الذي احتضن ذكريات الحب إلى الطرف الجنوبي للوطن الذي احتضن فعاليات الحرب والحب أيضاً؛ في البداية كان الباب الطارف عشقاً بين (حنين) و(سعد)، وفي النهاية كان عشقاً للوطن .كما أن الروائية عقدت (بابًا)في آخر الرواية سمته (بابٌ أخير) خصصته لـ (8) صور ولوحات تشكيلية كان منها صورٌ لأبها قديمًا وحديثًا ولبعض أحيائها، وكانت آخر صورة لجنود يرفعون العلم الوطني السعودي على (جبل دخان)، فجمعت الرواية بين اللغوي والبصري في تحقيق الدلالة، وحققت نوعًا من الإيهام بواقعية الرواية بإحالتها على المرجع الحي، وهي إحالة تتواشج مع إحالتها على الباب الطارف في العنونة لتحقيق ذلك الإيهام ومزج الخيالي بالواقعي.

لقد نجحت الرواية بهذه المواربة، وحققت إيهامًا للمتلقي، ومزجت بين بعدين مختلفين في الرواية هما: البعد العاطفي والبعد الوطني ومنحت الشخصيتين (حنينًا) و(سعدًا) شرعية التمثيل لقضايا الوطن .

- **سيميائيةالإهداء**

من العتبات النصية "نص الإهداء" وقد ورد في الرواية كما يأتي:

" *لـ عبد الله والجادل وفارس، ثالوث حب في صباحات أبها، أمضي وأحمله في صدري.*"فالإهداء بهذه الصيغة يجسد عملية تفاعلية بين أطراف ثلاثة: الكاتبة التي تبدت في ضمير المتكلمة المخاطبة(أمضي– أحمله– صدري) والمهدَى إليه وهو الطرف المتمثل بثالوث حب " عبد الله، والجادل، وفارس"، والعلاقة التي تربط بين الطرفين هي علاقة حب تحمله الكاتبة في صدرها. في (زمان) معين هو صباحات أبها، وهذا هو الطرف الثالث في الإهداء: إنه أبها مكانًا وصباحاتها (بالجمع) زمانًا، ولعل التعبير بالفعل (أمضي) بصيغته المضارعة يجسد استمرارية المضي بهؤلاء نحو أفق المحبة،هذا يجسد عمق العلاقة بين الطبيعة والإنسان المتمثل بـ الطرفين السابقين(المرأة / الطفولة) فحمل هذا الثالوث الجميل في صدر الأمومة، من ناحية وفي صباحات أبها الجميلة بالذات يمنح هذه الثلاثية معنى إضافيًا، هنا تلتحم الثلاثية الجميلة المتمثلة بـ: الأمومة، والطفولة، والطبيعة، في علاقة تفاعلية عميقة المعاني، تبدو فيه المرأة في موقع الفاعل،ذلك يمنح الإهداء بعدًا نسويًا عميقًا، ويعزز فضاء الرواية المفعم بدفء الحياة، وحياة الدفء. "إن من يحسن الإصغاء لنص المرأة يلمس سراديب النص الأنثوي، ووعيها الخاص في مواجهة الآخر انطلاقًا من عالمها الحميمي القريب منها."[1]

- **سيميائية التصدير**

"إن أفضل طريقة لنسيان امرأة هو تحويلها إلى موضوع أدبي.."(هنري ميلر)[10]*...والعكس ليس دائمًا صحيحًا."

إن هذه الجملة المقتبسة من رواية (صبوات)** للروائي الأمريكي تحيل إلى نوع من استعراض أو تعبير عن مجال انشغال حياتي للكاتبة بالأدب الإنجليزي قراءةً وتدريسًا بالاستناد على مقولة منتزعة من الثقافة الغربية، ومن مبدع ينشغل بالحقل الإبداعي، ويؤسس لفضاء إبداعي تلتقي فيه السيرة الذاتية بالرواية، هذا التناص يجعلنا نتساءل عن هوية العمل الذي بين أيدينا، هل هو رواية؟ أو أنه سيرة ذاتية؟ هذا بخصوص الإيحاء المستنبط من هوية النص المقتبس، أما منطوق النص فإنه يجسد ثنائية العلاقة بين الرجل والمرأة من ناحية، وثنائية الفن والواقع من ناحية أخرى، حيث يغدو الإبداع في نظر (ميلر) نظير نسيان الرجل للمرأة، بل هو الطريقة المفضلة لذلك؛ فالرجل المبدع بإمكانه أن يحيل تجربته الحياتيةَ مع امرأةٍ يرغب في نسيانها إلى عمل أدبي، فتكون حياتها في الإبداع معادلاً لنسيانها في الواقع، ويغدو التمثيل الحضوري الإبداعي نسيانًا للواقعي، لكن التعقيب المفارق

* هنري ميلر ولد (26 ديسمبر 1891–7يوليو 1980)،هو روائي ورسام أمريكي.عرف عنه عدم رضاه عن الاتجاه الأدبي العام في الأدب الأمريكي.وبدأ تطويرنوع جديد من الرواية ،عبارة عن خليط من القصة والسيرة الذاتية والنقد الاجتماعي والنظرة الفلسفية والتصوف، يجمع هنرى بين نقيضين فهو يمتلك القدرة على التعبير الواقعي، ثم لا تعدم وجود أفكار خيالية في أدبه، أكثر أعماله تميزا هي: (مدار السرطان) ، (مدار الجدي) ،(وربيع الأسود). كتب ميلر أيضًا عن أسفاره، ومقالات في النقد والتحليل الأدبي.

** هي جزء من ثلاثيته: الصلب الوردي (صبوات – الضفيرة – الوشيجة) ترجمةو تحقيق: خالد الجبيلي، دار ورد للطباعة،2009م

الذي ذيل هذه المقولة بأن العكس ليس دائمًا صحيحًا، يمثل مشاكسةً حية لمقولة (ميلر)، لا سيما فيما يخص علاقة المرأة بالرجل، هنا تتجلى المخالفة المخاتلة، فقد لا تتمكن المرأة من نسيان الرجل حينما يتحول إلى نص إبداعي، كما تتجادل رؤية (ميلر) ورؤية (عبير) في هذه القضية، وهي رؤية عميقة تناوش علاقة الرجل بالمرأة، وتناقش جدلية الفن والواقع بهذا الاختزال الموحي والإيحاء الاختزالي.

* **الراوي** : يعرف الراوي بأنه شخصية ورقية يقوم الروائي بصناعتها، وهو أحد الأقنعة الروائية التي يتقنع بها الروائي يتداخل ويتخارج معها، فهو أداةٌ تقنيةٌ يستخدمها الكاتبُ ليكشف بها عالم الرواية؛ فالمادة الروائية لا تقدم بشكل محايد بل تقدم من خلال منظور ما عبر الراوي،" المتكلم الذي يروي الحكاية ويدعو المستمع إلى سماعها بالشكل الذي يرويه بها"[11]

وفي الباب الطارف فوضت الروائيةُ (حنينًا) لتحمل رؤيتها للعالم في صياغة عالم الرواية، وقد تمكنت من التسلل إلى هموم الأنثى بفعل اختيار الراوية أنثى تحمل بها ومن خلالها وعي المرأة في المجتمع، وتجادل عن نفسها، وعن بنات جنسها الوعي الضدي، وأنساق الثقافة التي أنتجت هذا الوعي، لقد أسلمت الروائية زمام السرد للراوية (حنين) من أول جملة افتتحت بها الرواية التي تقول: " *عدتُ لأوراقي أخيرًا..*[9] ولعل السرد بضمير الأنا أو كتابة السيرة الذاتية الروائية هو بمثابة تأكيد على هوية المروي، وبما هو –أي هذا المروي– ينتمي إلى زمان ومكان، أو إلى مجتمع له تاريخه[3]والراوية منذ تلك اللحظة هي التي تقدم لنا الشخصياتِ والأوصافَ وكلَّ مفرداتِ عالم الرواية،وهنا يظهر ما يسمى بالسرد الكثيف حينما ينتحل المؤلف الضمني دور الراوي، أو يختبئ خلفه، ويدخل وسيطًا بين الشخصيات، والأحداث المتخيلة والمتلقي.[12]

إن الراوي في الباب الطارف هو (حنين) وهي راوية تنتمي لعالم الرواية، فهي أبرز شخوصها، إنها البطلة، وهي بالتالي تنتمي لعالم الحكاية،وتترآى المواقف الفكرية (الأيدلوجية) لشخصيات القصة من خلالها.إنها تقوم بالشهادة والإقرار بصوت المتكلم.

- **سيميائية الشخصيات** : تظل الشخصيات في الرواية " تشكل بؤرة مركزية لا يمكن تجاوزها، أو تجاوز مركزيتها؛ فالرواية أكثر الأجناس الأدبية ارتباطًا بالشخصية[13]

وتجسد هذه الرواية همومَ المرأة من خلال علاقة (حنين) بـ(سعد)،(حنين) التي انحدرت من أبيها (عائض) بن جدها (حسن المهيب) وجدتها (عطرة الألمعية) وقد توفرت الرواية على عدد من الشخصيات نتناول أبرزها:

الجد حسن المهيب : يعد الجدُّ(حسن المهيب) مركز العائلة فالبيت بيته، والجميع يدور في فلك مهابته،ولعل الاسم يحمل دلالة مطابقة لطبيعة الموقع والدور معًا، فهو رب الأسرة وصاحب قدرة على الاختيار، والفعل، "..اختار جدي (حي النُصْب) في مدينة أبها لتوسطه قلب المدينة الهادئة وقتها، ولقربه من سوقها الشهير ..." إذن (حسن المهيب) يمثل المركز في بنية الأسرة بحسب التقاليد الثقافية العربية، يأمر وينهى، ويختار ويقرر، ويهيمن على الأسرة ، لقد تحولت به الرواية من مرتبة الجنس الطبيعي كرجل إلى مرتبة الجنس الثقافي– بحسب

د.عبد الله إبراهيم– الذي يقسم العالم إلى نصفين : الأب الحائز على شرعية مسبقة لكل الأفعال التي يقوم بها دون مساءلة، والعالم المحيط الذي تتحدد قيمته بمقدار موافقته لمنظور ذلك الأب.[12]

وهو يمثل جيل التحول من القرية إلى المدينة، من الرعي إلى التجارة؛ ولذلك اتسمت حياته بالجمع بين العالمين: عالم الريف ببساطته ودهشته، وعالم المدينة بتحولاته وطموحاته "*تمرد على أعمال الفلاحة والرعي التي يمارسها أبناء قريتـه في إحدى قرى السودة ، وطمح أن يكون له قطيعه الخاص، وتجارته المربحة ليخرج عن أسمال الفقر.*[9] استأجر من الشيخ (مانع) أحد جماله ليبدأ فيها رحلات إثبات الذات "*تزوج(عطرة بنت الشيخ مانع)، واستقر في منزل طيني صغير تحيطه مزارع لا تفقد اخضرارها*" "*وعلى بعد عدة شوارع في حي (الربوع)افتتح طاحونه الخاصة ومحلاتٍ أخرى، مع تقادم الأيام التحم البيت الصغير بآخر حديث يضمهما فناء تقف فيه أشجار الليمون والخوخ التي تناجي غيوم أبها التي لا تغيب*[9] *أورثت أسفار جدي (حسن) الطويلةُ صمتاً امتاز به؛ فلا يتحدث إلا لماماً وكثيراً ما كنا نقرأ في عينيه ما يغني عن أي حديث...زوجته (عطرة) نُدفةُ غيم غارقة في العطر، ورثت هيبة وصرامة والدها الشيخ (مانع) ورِقَّةَ والدتها الألمعية، فاجتمع فيها لين الشِّيح، وشموخُ العرعر.* [9]

" *كل صيف يصبح منزل جدي محط استقبال يجتمع فيه شعث الأسرة مع قدوم عمي صالح الذي يأتي محملاً برائحة البحر ولُكْنَةٍ حجازية تسللت إلى لسانه العسيري.*[9]

هذه الاقتباسات تقدم الملامح السيميائية للجد (حسن) الذي له من اسمه نصيب؛ إنه رمز للتحول والتمرد، التحول من القرية إلى المدينة، ولحظة الانتقال والجمع بين القدامة والحداثة، يتمثل ذلك في طبيعة بناء بيته، والتمرد على الفلاحة والانتقال إلى عالم التجارة ... ليخرج من أسمال الفقر، إنه رمزٌ لجيل التحول وإثبات الذات، وهو رمز (للأب) المهيمن بصرامته على العائلة. "*يجمع كل العائلة على مائدة واحدة ولا يسمح لأحد أن يغيب مهما كان عذره*[9] ويفرض عليهم نسقه الحياتي الخاص : إذ يصر أن يجتمع الجميع على مائدة الإفطار بعد صلاة الفجر مباشرة خاصة أيام الإجازات التي يكون فيها أبناؤه وأحفاده مجتمعين.[9] إن الرواية تقوم برسم الشخصية، تنتزعها من الواقع، وتضفي عليها أبعادًا تخييلية؛ فيغدو الاتصال والانفصال بين الواقعي والمتخيل دافعًا لحركية السرد على ممارسة سطوتها وقوتها.[1]

شخصية الجدة : الجدة (عِطرة) بنت الشيخ مانع، ألمعية الأب،عسيرية الأم اجتمع فيها لين الشيح، وشموخ العرعر، تفرض هيمنةً وسلطةً تتكامل مع سلطة زوجها(حسن المهيب) " *تنسكب دفعة واحدة نصائحُ جدتي وتحذيراتها من هذي الكلمة (أي حب) وعوالمها والفكرة التي تأتي بها* ." [9]

" *جدتي التي طالما تسترسل في ساعات صفوها في تذكر أيام صباها مع صويحباتها بين أودية وشعاب تهامة والسراة يسقين الغنم ، ويجمعن الحطب ، ويتهادين كسرب قطا تتفلت منه إحداهن للقاء من تحب بين أكوام الزرع أو خلف أحد الردوم.* "

أضغط على يدها وأتساءل بمكر

- *جدة ... يعني كنتم تحبون ؟ !!*

تجيب بعصبية:مايِهْ حُبْ ، صُحبةْ نَقَا بَسْ !

أكثر الأوقات قداسة في ذاكرتي هي تلك التي أقضيها خلف ظهر جدتي أحل جدائلها السميكة وأعيدها، وقتها تنساب أحاديثها كجدول عذب، وتهدأ روحي مع فيض عبق رائحة الحناء واليشموم، والبخور من شعرها وثيابها العسيرية المطرزة بباقة من الخيوط كحفلة لألوان الطيف على شكل خطوط تستقيم قليلاً ثم تنحني بامتداد ذراعيها وجانبيها وحول نحرها ومعصميها، تلف منديلها الأصفر الذي تعطف تحته ضفيرتاها بينهما خُصَلُ ريحان وبرك على رأسها، وتضع خُصْلةً أخرى خلف عِقد الظفر الأسود المحكم على عنقها، تتحدث عن ماضيها الأخضر الجميل وتنفرج أسارير تجاعيدها الطاهرة كلما أمعنت في الحديث والتذكر مع ابتسامة تشي بمرور سر من أسرار الصبا " [9]

إن الجدة (عطرة) ذاكرةُ جمالِ المرأةِ العسيرية، يكشف المقطع الوصفي السابق عن عالمها الجمالي، وذائقتها المتأنقة بأدواتها الطبيعية، وبـ(مكياجها) الذي لم تلوثه إصباغ المدينة؛ فـ" في البداوة حسنٌ غير مجلوب."

والحب في نظر هذه الجدة "*بابٌ نحو الجحيم*[9] لا تملك إلا أن تراه وتغلق دونه النوايا والحديث، خاصة أنه باب فُتح في منزلها منذ سنين وأدمى قلب ابنها الأصغر عايض !

تحتفي الجدة بالمناسبات وبخاصة بالعيد " *وتحرص على أن يكون الإفطار مشرقًا أمام المهنين ...* [9] كما أنها تحرص على زينتها عند التنقل من بيت لآخر من بيوت الجيران [9] ابتهاجاً بالعيد.

ترتبط شخصية (حنين) بالجدة (عطرة) ارتباطاً وثيقاً؛ فهي وطنها العامر بالدفء؛ فحينما مرضت الجدة كانت (حنين) تقول: " *ابتهل دموعًا أن يحميها الله لي؛ فهي الشيء الوحيد الذي تأوي إليه روحي وترتاح، بل هي الناس (أجمعين) حيث لم أغادر جناحها أبداً.* [9]

وحينما توفيت بسبب جلطة دماغية ازداد وجع (حنين) ، ووجع جدها أيضاً "*ألَمُ هذا الفقد يمتد، ويكبر حينما أرى صمت جدي وإصراره على بقائه وحيداً، وقت الضحى الذي اعتاد أن يقضيه في طاحونه أصبح يقضيه في الحصن القديم، يجلس محتبياً، ويسبح في مدىً شاسعٍ من ذكرى جمعته وعطرَ أيامه الذي غاب، كان يبدو كلما استرقت النظر إليه هكذا كلحاء غصنٍ فارق لُبَّه وذوى.* [9]

كما أن الجدة (عطرة) تمثل التدين النقي؛ فهي متدينةٌ تدينًا فطريًا تُحكي *عن صباها بتباهٍ كيف أنهم فيما مضى رغم قلة ثقافتهم وعلمهم إلا أن ارتباطهم بالله كان مباشرًا دون شروط أو وسيط يملي عليهم ما يفعلون، أو يؤول النوايا قبل أن يعقد عزمها على شيء.*[9] *تصف كم كان حسن ظنهم الفطري بخالقهم وأملهم في رحمته، مع شظف العيش ينعكس تراحمًا فيما بينهم*[9]وعلى الرغم من رؤيتها التقليدية للأشياء إلا أنها كانت تؤمن بأهمية

التعليم، فقد كانت دافعًا لحفيدتها (حنين) لتتعلم :" كانت تقول:*خيْرِجِنِّش كثيْر، لكن القراية سلاحِش يا بنتي*[9]وقد كان موتها مدخلاً لإغلاق البيت القديم (الحصن) والانتقال بضع خطوات للبيت الجديد ...[9]

شخصية حنين:هي الشخصية الأبرز في الرواية وقد وفقت الروائية في أن تجعل البطلةَ أنثى ، حيث تمكنت من الولوج لعوالم الأنثى واهتماماتها، وتمكنت من جعل موقع الذات الأنثوية في صدارة الحكاية فتحقق للمرأة الحضور وتشكيل الذات بالرواية وفي الرواية، ذلك منح الرواية خصوصية نسوية، كما أن حنينًا هي التي أمسكت بزمام السرد في الرواية؛ فهي البطلة، وهي الراوية، وتمثل شخصية جدلية متسائلة، تبحث عن هوية. هي كما تقول عن نفسها بأنها*ليست سوى حبكة لقصة غامضة والتقاء محال لغيِّ الجنوب مع ترف الشمال.*[9]

عاشت محرومة من دفء الأم وحنان الأب، هي بحث و(حنين) لعالم الذات، والاسم يتطابق مع الموقع والموقف في الرواية، إنها حنين لعالم الأم والأب، هي حنين لحياة عاطفية مستقرة بحثت عنها لكنها لم تجدها، هي حنين لواقع ومستقبل صافٍ بريءٍ من التشوهات الطارئة على المجتمع، هي حنين لاستقرار الوطن وسلامته من كل اعتداء أو تهديد خارجي، هي حنين لماضٍ " *نجد فيه سلوى تلطف أرواحنا، وتخفف عنها عبء الحاضر*[9]هي حنين لوعي متجاوز تتمنى أن يتشكل للمرأة والرجل على السواء.

إن (حنينًا) في الرواية هي خلاصة قصة حب حيث تزوج أبوها (عائض) ابن الجنوب بأمها (وضحى) بنت الشمال، لكن العائلة رفضت أن يكون هذا الزواج بامرأة غريبة ليست من بنات العائلة، ثارت المشاكل بين الزائرة الغريبة وصاحبة الدار من أول ساعة، ورهنت الجدة رضاها على عائض بتطليقه (وضحى)، لم يستجب في البدء لكن تداعي الأمر أجبره على أن يغادر المنزل لأيام حتى تهدأ ثورة الغضب والاستنكار.. أدانته القبيلة في صمت والده وبكاء والدته...كانت الجدة تصر على أن (وضحى) سحرت (عائضًا).[9]

وهنا يتجلى نسق القبيلة وطبيعة التفكير القبلي وكيف يفرض شروطه في مواجهة منطق الحب، وحرية الاختيار.

لم تتذكر حنين سوى لحظة ارتطام السيارة حين أخذها أبوها متمردًا على قرار العائلة ليلحق بزوجته متسللا من البيت دون سابق إنذار[9]، كان ذلك الحادث سبب بقائها في كنف جدتها، والسبب لأن تنهال جدتها على الشمال والحب والحرب باللعنات والشتائم، والسبب لأن تبكي باستغراق في أيامها الأخيرة، وتتندم على تشبثها برأيها تلك الأيام..[9]

لم تعرف (حنين) عن أمها شيئًا، كانت تحاول سؤال جدتها:

- *جده ليه أمي....*
- *تقاطعني بصوت هادر كالعادة: لا تجيبينْ سيرتها وأنا حية، تتوكأ على عصاها وترحل.*

عاشت (حنين) تجربة حب مع (سعد العامر) وكانت الهدية المتمثلة بـ (الأجنحة المتكسرة)[14] وشريط كاسيت شفاف، وعدة أوراق فارغة، وزهرة ما زالت تحتفظ بنداوتها، تحمل رائحة شجرة الليمون المزهرة في آخر الفناء الضيق بالقرب من الباب الطارف، وقصاصة كتب عليها بخطٍ واثق "أحبك" كانت تلك الهدية هي بوابة الأفق

العاشق الذي دلفت إليه (حنين) مع (سعد) من الباب الطارف، فعاشت أيامًا مفعمة بالحب واللقاءات البريئة مع (سعد)، كل يوم تزداد تعلقًا به، ويزداد ابتعادها عن مشاكل العائلة، استغنت به عن كل شيء، وبنت به ومعه عوالم تحتضن أحلامهما الصغيرة، وذهب لإكمال دراسته في الرياض، وتحدث الشائعة المزدوجة التي أوحت لـ(حنين) بأن (سعدًا) تزوج بامرأة أخرى، وأن (حنينًا) خطبت لشاب آخر، الشائعة التي تحملها (رقية) بين البيوت في انتشاء كان وراءها رغبة منها في أن تقبل (حنين) بالزواج من ابنها(محمدٍ)..[9] إن (حنينًا) التي فقدت حنان الأم، ورعاية الأب ومودة الزوج الحاني تعرضت لتصدعات عنيفة، لكنها تمكنت بالحب أن تلملم أشلاء الروح، وتضفي على حياتها وحبيبها (سعد) وعلى الوطن كل معاني الحب والوفاء، فكانت نموذجًا للمرأة المعاصرة القادرة على الوقوف في وجه أعاصير الحياة.

شخصية محمد:هو أحد أبناء (سعيد بن حسن المهيب)، ورث عن أبيه حِدةَ المزاج، وقد كان أبوه سعيد كثيرَ الزيجات، ومحمد هو ابن الزوجة الأولى لسعيد (رقية) التي تزوجها صغيرة، وطبعها بطباعه القاسية.[9]

(محمد) اسم منتزع من المرجعية الإسلامية الدينية، فهو اسم نبي الإسلام، ولعل الرواية لم تكن موفقة بأن جعلت محمدًا وأحمدَ رمزين للتشدد بما من شأنه أن يحمل الرمز دلالات سلبية،وربما كان اختيارها ذاك لأنها تسعى لتأكيد تشوه مرجعية السلطة الدينية في الواقع حين تنتسب للدين، وتمارس ممارسات عكسية.

تقول الراوية (حنين)عن عمها سعيد:" *يمثل شخصية غليظة بعكس العم صالح مثقف ديمقراطي.. لا يحدث إلا بغضب، لحيته كثة وطويلة، يثير فزعي وأنا صغيرة، كان يمثل ساحة الحرب الداخلية في منزل العائلة، هو الابن الأكبر للجد* حسن *المهيب، وذراعه الأيمن ، يرتاد جامع (أبي بكر)*" ولا شك في أن (جامع أبي بكر) هنا لا تتأتى دلالته بعيدًا عن السياق التداولي الاجتماعي، فالتسمية ماكرة دالة على بعد سيميائي ثقافي، يجسد ثقافة دينية ذات توجه ما، فهو جامعٌ في (حي المنهل) بأبها كان يرتاده الشيخ (عائض القرني)، ويلقي فيه دروسه الأسبوعية قبل أن يغادر إلى الرياض.

" *عمل (محمد) مع أبيه في محل لبيع المواد بالجملة، ثم أصبح له محله الخاص لبيع العطورات والفضيات، تمثل شخصية (محمد) الشخصية المتدينة المتشددة، وقد ظهرت عليه علامات التشدد الديني بعد خروجه من السجن بتهمة شرب وحيازة المسكر*[9] *لقد تحول، وأطال لحيته، وقصَّر ثوبه، وأصبح نسخة مكررة من سعيد، ولكنها أحدُّ طباعًا، يتصرف وكأن المرأة عدوه الأول، حتى وإن كانت هذه المرأة هي أمه أو شقيقته أو جدته*.[9]

"*حين يأتي يرتعب البيت منه، حينما تزوج غابت المظاهر الفرائحية عدا (دَمَّة)** *الرجال، وزغاريد النساء المكتومة وقت وصول العروس*[9] ، *كان عندما يتحرك في بيت العائلة، ويزور جدته ينادي(حنين) تستري، الله يصلحش، ما يجوز تظهرين عورة وجهش قدامي يا بنت*.[9]

* (الدَّمَّة) : رقصة رجالية عسيرية، تتميز بالحماسة والقوة والسرعة في الأداء.

كان محمد منبوذاً من أخته هاجر، كان يمنع أخواته من الخروج في المناسبات بسبب رائحة العطر التي تفوح منهن، ويعيدهن للداخل كسيرات الفرح[9].

أحمد تأتي شخصية أحمد معضدة للنسق الثقافي الذكوري الذي يمثله (محمد) وأبوه (سعيد). وهو نسق النظام الأبوي الذي تصبح فيه المرأة ظلا للرجل بالمعني الحرفي والرمزي.. فيه تتحول النساء إلى مخلوقات منزلية وليلية.هذا النسق محكوم برؤية الرجل للعالم.[12]*ويمثل أحمد في الرواية (الشخصية المضادة) التي تسعى نحو هدف، ويتم فصل السرد على أساس سعيها المبني على الصراع، هي شخصية مناهضة لشخصية الذات** التي تمثلها (حنين)، وتتجلى شخصية (أحمد)بدور مهم في أثناء غياب (سعد) عن (حنين) حيث قطعت الشائعات حبال التواصل بينهما، ويكون (أحمد)الصديق المقرب لـ(محمد)هو البديل الذي يملأ الفراغ "*أحمد صديق محمد، ويجسدان نسخة واحدة، لكنه أكثر هدوءًا وانسحابًا من مواضيع النقاش*[9] وهو الذي يشغل فراغًا وجدت (حنين) نفسها فيه، وهو في نظرها ليس سوى محاولة للخروج من سعد، أو جسر ربما تعبر عليه لحياة أخرى، لقد زفت إلى منزل أحمد مرتدية فستانًا أبيضَ، لكنها – كما تقول- *كانت ترتدي غيمة هي من تحملها لتؤدي ذلك الدور تلك الليلة...*[9]

تتوغل الرواية في وصف ملامحه الخارجية" *جميل الإطلالة، تخفي كثافة لحيته جزءًا كبيرًا من وجهه، رقة حاجبيه تتيح لعينيه البروز أكثر، ودقة أنفه يلطف هذا البروز، لا أنكر فزعي المضاعف، وأنا أكتشف هيئته تلك الليلة.*[9]

وهو من حيث التكوين الفكري " *صديق محمد المقرب، وشريكه في رحلات العمرة، ومخيمات الصيف الدعوية، معلم للغة العربية في إحدى مدارس أبها الثانوية.*"[9] في يوم العرس التزم الطقوس الدينية في التعامل مع العروس " *وضع يده على رأسي، تمتم بحديث غير مسموع حينما أقفلت علينا الأبواب. قبل جبيني بعد أن خلع " بشته" صلى ركعتين ..جلس جواري، بدأ خطبة صغيرة ..يبسمل يهدئ من روعي بحذر...أسلم مفازات جسدي...ليحرثها كما يشاء*[9]

ونجد (أحمد) في الرواية يساوم (حنينًا) حينما احتدم الخلاف بينهما وتعترف بأنها ربحت المعركة بعد تنازلات كثيرة أغلبها مادي، وتتعجب من رجل لا تأنف رجولته على مساومة رخيصة لملء جسده نشوة، أو جيوبه مادة من أنثى مهما قوت أو استضعفت.[9]

لقد كشفت شخصية (أحمد) عن قناعات(حنين) في المرأة ودورها في الحياة،ولا سيما حين تقوم بتدخلات سردية اعتراضية تستدعي فيها عالم (سعد) الذي يغدو حضورًا يكشف عن جدلية الواقع والحلم.

---

*الرواية العربية: الأبنية السردية، ص 26بتصرف.

** قاموس السرديات، جيرالد برنس، ترجمة: السيد إمام، ميريت للنشر، القاهرة، ط1، 2003م، ص 19.

إن (حنينًا) تكشف من خلال (أحمد) عن هويتها التي تختلف عن الهوية الكامنة في وعي أحمد للمرأة، فهو لا يرى المرأة سوى جسدٍ وقطعة من أثاث البيت، إنها (حرمة) وشيءٌ من الأشياء، تمارس رغباتها بسرية تامة؛ فحينما كانت تتلصص في سماع صوت (فيروز) ينهرها:

- *اتق الله، لا، أريد صوت المعازف.*
- *ولكن الأمر فيه نظر، والتحريم غير قطعي فيها، وهذه...*
- *يقاطعني :مضحوك عليكم كبقية العامة، هذه الأمور نحن أعلم بها .*
- *وبماذا نختلف عنكم يا أهل الله؟*
- *يولي ظهره ويخرج من المنزل.* (9)

قبل ذهابه للعمل يحكم إغلاق الأبواب والنوافذ، أصبحت أخشى الاقتراب من النوافذ، وأمتنع عن الإطلالة من إحداها صوب النور والهواء...يعود من عمله يجد كل شيء كما يريد هو، وأول هذه الأشياء أنا ."" والأكثر فداحة أن هذا(الشيء /أنا)يجب أن يتماهى مع ما يريد صاحبه(أحمد) حتى في حالاته المزاجية..) (9)

تعترف حنين أن حياتها غدت آلية في البيت، يكثر (أحمد) من دعوة أصدقائه :

مزيد من الشاي بارك الله فيك ...وكوب بدون سكر لأبي أسامة (9)

العشاء وين العشاء يا حرمه!!

حرمه...كم أكره هذا النداء، لماذا ينادون النساء بهذا الاسم؟ هل هو إمعان في تطويقها بكلمة حرام أكثر في كل شيء حولها.

- *ما قصرتي ، بيض الله وجهش ..تعشي والحقيني الغرفة.*
- *يبتسم، منذ متى لم أر ابتسامته.*

وحينما تمردت على طلبه ذات مرة أصبح ينظر لها شزرًا ويقول:" *كيف تشعرين والملائكة باتت تلعنك طيلة الليل؟"*

لكنها كانت كثيرًا ما تسلم له جسدها كما تقول: "*أسلم له جسدي صفقة الرضا – وأترك له الحرية يقلبه كيفما يشاء، بينما أتقلب أنا في جنة أحلامي حينًا، وحينًا أخرى في جحيم تساؤلاتي.* (9)

إنَّ(حنينًا) حين تتقبل هذا الدور لا تتقبله عن قناعة ورضا " *داخلي يبكي بصمت لا يعلم ماذا يفعل، ولا يقدر على لوم أحد أو إشراكه في جحيم التساؤلات* (9) وعلى الرغم من أنها كانت تزف لـ(أحمد) إلا أن عالمها الداخلي كان يبحث عن ملامح (سعد) عيناي في عبث لا طائل منه تتفحص الوجوه، تبحث عن بعض ملامحك في وجه أمك، كان ينبغي أن تكون هنا، ولم أجدها !(9)

لم تتمكن (حنين) أن تظل في عصمة أحمد، ووصلت لقرار حاسم؛ فتذرعت بضرورة العودة لإكمال دراستها، ولما أخبرته بذلك، اتهمها بأن عمها(صالح) خرَّب عقلها، وأنه خربان من الأساس .. فأخبرته برغبتها في الطلاق.(9)

سعد العامر:ابن الجيران الشخصية التي ارتبطت بشخصية (حنين) وكانت الهدية –(الأجنحة المتكسرة)(9) والوردة– فاتحة تواصل أولى بينهما، وبعد أن اختفت أخباره منذ زمن– حين ذهب يكمل دراسته في الرياض– يعود فجرًا إلى هاتف (حنين) في طي سطور شعرية لمحمود درويش– مما يعزز أهمية الأدب سردًا وشعرًا في تحقيق الترابط بين هاتين الشخصيتين، وحضوره في سياقات حياتهما:

"أنا العاشق سيء الحظ
تمرد قلبي عليَّ
لا أستطيع الذهاب إليك
ولا أستطيع الرجوع إلي."

تتساءل عن هوية هذه الرسالة، وتتساءل هل يكون هو؟ وتقول:" *ماذا يريد وقد هز جذع محبته بيمين الخيبة حتى تساقط عن قلبي ورقة ورقة، وبدأت أنساه؟* "

ترددت في الاتصال بالرقم كثيرًا. وفوجئت أن الرسائل تنهمر عليها من جديد، لقد كانت التكنولوجيا وسيطًا لتجديد عهود المحبة بين (حنين) و(سعد).فكانت رسائل الجوال:

" يعيش البشر في انتظار نهاياتهم، ولأني لست إلا من البشر ها أنا أحاول أن أعيشك من جديد."

كأني بصمتك يضج بتفاصيل الحسن في وجهك، هنا حيث اللهفة ما زلت أنتظر.." (9)

وبعد تواصل ومواعيد بينهما يعود لأبها، ويخطبها، ويكون زواجهما، ولم تلبث معه سوى أشهر حتى بدأت طبول الحرب في الباب الجنوبي تدق أجراسها فيخبرها الخبر، وتجهز له أشياءه ليذهب مع الكتيبة، وتنقطع اتصالاته بها، إذ سقط على أرض المعركة، لكنه ترك في بطنها (سعدًا) آخر(9) .وتختم الروية بتلك الإشارة الذكية التي تجعل الرواية منفتحة على الأمل وتجعل (سعدًا) حضورًا لا يغيب، وحياة لا تموت.

إن تسمية (سعد العامر) تدل على عالم السعادة من ناحية، وتشير إلى أنه يناط به أن يكون عامرًا من ناحية أخرى، عامرًا للروح والمكان والوعي والوطن، لقد عمر روحها وحياتها بعد أن تكسرت بتجربتها مع (أحمد) ثم طلاقها منه.

ولعل المضمر في الرواية أن الذي يفتدي الوطن هو ذلك النموذج المتعلم المثقف الذي يتماس مع فضاء الأدب، المنسجم مع نفسه ومع الآخرين، إنه الشخصية المعتدلة فكريًا،والمؤمن بمكانة المرأة وحريتها، وليس النموذج المتشدد دينيًا الذي يصادر حرية المرأة في الحياة والتفكير والتعبير.

لقد كان (سعدٌ) السعدَ الذي ملأ حياتها،هي حورية جنته، وهو أميرُ مملكتها، وسيِّدُ روحها.. *تتناثر معه شلال عبير، تتلقاه بكفوف ولهه، يمضيان في قصة العبير تلة بتلة... كان الليل يستحيل شمعة يوقدانها بفتيل الحب الساكن في ارتعاشات الأطراف."* (9)

لقد تمكنت الرواية من تقديم شخصيات متعددة الرؤى، تعكس عبر الفن تحولات المجتمع،وتمذج التيارات الفكرية والحياتية في أبها . إن معظم الشخصيات تنتمي لشجرة الجد حسن المهيب لكن من هذه الشجرة تنبثق الشخصيات المتجادلة المتصارعة، لقد اعتمدت الرواية على آلية الثنائيات المتناقضة في اختيار شخصياتها وبناء عالمها.

* **سيميائية الزمان:** إن الزمان يستحيل مادة لزجة أو طينة يشكلها الراوي وفق إرادته، ويموقع اللحظات حسب مشيئته، دون أن يعني ذلك أن الإرادة والمشيئة لا تخضعان لقانون أو نواميس دقيقة يسير على هديها النص.(15) ومنذ أول جملة في الرواية نلمس تصرف الرواية بالزمن" عدت لأوراقي أخيرًا..! " إن هذه الجملة تعد متكأً أسلوبيًا عليه تستند الرواية في بدءِ البوح، وممارسة الحكي، وهي جملة تكشف عن عملية الكتابة، وتجعل الروائية والراوية تتداخلان في فعل الكتابة..العودة للأوراق زمن استرجاعي يكشف عن أن الأوراق كانت مبعثرة، وآن الأوان للململة بعثرتها.

وقد تكون الأوراق هي الذكريات، فيكون الاسترجاع تقنية تسهم في إنتاج جمالية النص: " فالاعتماد على الذاكرة يضع الاسترجاع في نطاق منظور الشخصية ويصبغه بصبغة خاصة يعطيه مذاقًا عاطفيًا.(16)

تقتنص الرواية زمنًا ممتدًا بين حرب حزيران 1967م حيث التحق (ناصر) شقيق الجد (حسن المهيب) بالجيوش العربية المجاهدة ضد اليهود المغتصبين، وكان ذلك دافعًا لـ(عائض بن حسن المهيب) أن يتعلق بحياة الفداء؛ فالتحق بإحدى كتائب الجيش وغادر أبها إلى تبوك، وتنتهي الرواية بنهاية (سعد) على (جبل دخان) سنة 2008م. هذا التأطير الزمني يجعل الرواية مسيجة بلحظات زمنية لها نكهتها في الدلالة على حب الوطن في بعديه(العربي والإسلامي)، ويجعل الرواية مسكونة بقيم الحياة العليا، وربما يمنح الكاتبة وروايتها نوعًا من الحصانة ضد أي اعتراض من شأنه أن ينال تفاصيلها التي تبرز مشاهد عاطفية، أو تفكك فيها أنساقًا ثقافية لمجتمع الرواية، كما أن الرواية بهذا التأطير الزمني تجعل من الواقعي حضورًا حيًا ممتدًا في الرواية يتواشج مع الخيالي في رسم أبعاد الرواية.

ونلحظ أن الرواية ترتد إلى مرحلة الطفولة بالنسبة للبطلة (الراوية) حنين فتستدعي من الذاكرة لحظة ارتطام سيارة والدها (عائض) ووفاته حين كان هاربًا بها ليلحق بـ(وضحى) محبوبته الشمالية،وهذا الارتداد إلى مرحلة الطفولة يهيئ للرواية نوعًا من النمو التلقائي ويوهم بواقعيتها مع أن الزمن في الرواية لا يمتد بشكل خطي بل ترد اللحظات الزمنية متداخلة متراوحة؛ إذ إن الرواية تعتمد في بنيتها السردية على " نظام التداخل حيث تصاغ المتون السردية على نحو تتناثر فيه مكوناتها في الزمان ثم يقوم المتلقي بإعادة تنظيمها.(12) فالراوية تقدم لنا السرد بدءًا من لقاء الراوية(حنين) بـ(سعد) "*في ظهيرة أول خريف تنبهت فيه لوميض عينيك قبل عشرين عامًا*

في بيت جدي حسن المهيب.[9] في حين أنها تذكر طفولتها في ص 24حيث تتذكر حادثة ارتطام سيارة أبيها *" وصرير الإطارات وصوته ينادي اسمي حتى تلاشى.."*

* **سيميائية المكان:** يأخذ المكان أهميته من كونه " عنصرًا منه يولد النص، وفيه يتشكل الحدث، وعلى ضفافه تتبع الشخصية.[15] كما أنَّ المكان دون سواه يثير إحساسًا بالمواطنة، وإحساسًا آخر بالمحلية حتى لتحسبه الكيان الذي لا يحدُثُ شيءٌ بدونه؛ فقد حمَّله الروائيون تاريخ بلادهم، ومطمح شخوصهم ...[17] كما أن المكان يحتوي الأحداث، ويبنيها، ويشعبها، ومن داخل الفضاء المكاني تتم عمليات التخيل والاستذكار والحلم.[18]

وقد احتضن المكان تفاصيل العالم الروائي للباب الطارف منذ اللوحة الأمامية لغلاف الرواية، مرورًا بالعنونة التي هي ذات مدلول مكاني(الباب الطارف) والإهداء.

فضلاً عن المتن الذي كانت أبها نسيجه، الذي حقق له هويته، فأبها تتسلل لكل مفاصل الرواية، منذ الصفحة الأولى التي تباشر علاقة الشخصية بالمكان *"أتأملها صحوًا ...وقسوة ، وأتهجى في أبجديات أيامها كيف يمكن للريح أن تنحني للفجر؟ وكيف ينام الخريف مطمئنًا في قبضة الربيع؟!*[9] أبها تضاريس، وجمالاً، وأزمنة، وشخوصًا، ريفًا ومدينةً، عاداتٍ وتقاليدَ، تدينًا وانفتاحًا، عمرانًا حديثًا وأبنية تقليدية، جبالاً وأنهارًا حكاياتِ فرحٍ ومناسباتٍ ، أبها في الرواية قارورةُ عطرٍ وأصواتُ مآذن، وحكايات حب، وغزل عصافير" *تنام بين ذراعي برد وريح، وتغسل وجهها في الصباح ككل صباح بتعثر خيوط الشمس بين زحام ندف الغيم وأصوات العصافير، مع أصوات المآذن تفتح صدرها للحياة وتمضي، لا تعبأ بالرياح التي هتكت أستار هدوئها ليلاً، ولا تلقي بالاً لما شحب من ملامح أحيائها.*[9]

إن المطلع الروائي الذي تضمنه النص السابق وتم تقديمه في الصفحة الأولى من الرواية يعد على مستوى الخطاب الروائي إطارًا زمانيًا ومكانيًا للرواية، يشبه الاستعداد لما قبل الانطلاق الذي يمثله السرد اللاحق، ويعلن سمة القص العامة في الرواية بأكملها، فمطلع الرواية يقدمها معلنًا بشكل أو بآخر لغتها، مفاتيحها الأساسية، مضيئًا بنيتها العامة.[19] وقد كان المكان (أبها) مكانًا واقعيًا احتفظت الرواية به في صورته التراثية قبل أن تمتد له أيدي المدنية فتعبث بهويته الحضارية، وصار النص" مؤشرًا إبداعيًا يتعاطى مع وقائع المكان ومناخه وخصوصيته، ويستجيب له عبر تكنيكاته وآلياته السردية؛ ليعطي المتلقي تصورًا دلاليًا خارج محددات الجغرافيا الجامدة...[20] كما أنه كان المكان (الحلم) الذي حقق فيه الجد (حسن المهيب) حضوره، بعد أن هاجر إليه من الريف المتمثل بـ(إحدى قرى السودة) متمردًا على أعمال الفلاحة والرعي[9] كما احتضن المكان (أبها) بذرة الحب الأولى بين (حنين) و(سعد)، وكان فيه لقاء الحبيبين بعد عودة (سعد) من دراسته في الرياض وزواجه من (حنين)، ومن المكان أبها تجهز (سعد) لينطلق فدائيًا ليقضي نحبه في مكان آخر على (جبل دخان) جنوبي البلاد. وكما حضر المكان الجنوب (جبل دخان) حضر المكان الشمال(تبوك)، الأول غاب فيه الحبيب (سعد) جنديًا في الجيش، والثاني غاب فيه ولأجله عائض أبو (حنين) حين التحق بالجيش هناك والتحق قلبه بحب

(وضحى)، فكان الحب سببًا في غيابه عن الحياة– كما أسلفنا–،وكذلك حضرت الرياض حضورًا باهتًا يحتضن منعرجًا حياتيًا لـ(سعد) حين التحق بكلية عسكرية – وكان مجسدًا لغياب (سعد) حين أتيح غيابه للوشاية أن تفعل فعلها فيغيب (سعد) عن عالم (حنين) وتغيب هي عن عالمه، وتظل أبها –وحدها– في عالم الرواية هي مكان الحضور، وموئل المحبة.

إن أبها في الرواية جمعت بين القدامة والحداثة تقول (حنين) " ..*ثم بحركة صغيرة من سبابتك تبعتك باتجاه ممر طويل يفصل ويصل في آن واحد بين القديم والحديث في هذا المنزل*[9] إن هذا الوصف يكشف عن جغرافية المكان؛ فالممر يفصل ويصل بين مرحلتين، أو فلنقل بين وعيين هما اللذان تدور حولهما الرواية، وفي هذا الوصف تلميح لطبيعتهما.

ونلحظ أن الروائية تعمد إلى تأنيث المكان (أبها) وتتداخل صورة المدينة بصورة الأنثى" *تنفض أبها الليل عن كتفها مع إشراقتك*[9] *تنام أبها بين ذراعي برد وريح*[9] *في الصيف تمتطي أبها غيمة حُسن تعبر الأرواح، تغازلها الفتنة، وتغزل أناشيد حياة تتلوها الأشجار والطيور ونواصي الطرق المكتظة بعرق البسطاء وضحكاتهم، لا يغادرها المطر حتى في موسم قيظها المترف بالحسن.*[9]

إنَّ هذا الوصف لا يأتي بريئًا، بل يقوم بوظيفة أخرى يمكن تسميتها بالوظيفة التفسيرية، فهو يكشف عن حياة الشخصية، ويشير إلى مزاجها، ويسهم في الالتحام العضوي للعمل الروائي.ومن الأماكن الأبهاوية التي تشخص في الرواية (حي النُصْب) المكان الذي اختاره الجد (حسن المهيب)، لتوسطه قلب المدينة الهادئة ولقربه من سوقها الشهير[9] ومن المكان وعطر أشجاره اشتق اسم الجدة (عطرة بنت الشيخ مانع)،[9] كما نجد جبل (نهران) و(المفتاحة) و(حي المنهل) ...إلخ، مما يجعل الرواية توثيقًا لذاكرة المكان، واحتفاء بذاكرة عسير، وإحياء لما اندرس من ملامح أبها تحت وطأة التحولات الجديدة التي طالت الإنسان والعمران.

إن المكان في الرواية يكتسب هوية ثقافية؛إذ تمكنت الرواية من تحقيق امتزاج المكان بالعناصر الروائية، كما قامت الرواية بتأنيث المكان لينسجم مع عالم الرواية المفعم بروح الأنثى.

كما أن فضاء الغرفة قد تجلى في الرواية بدلالتين، الأولى– الدلالة الإيجابية، وهي دلالة ملازمة للغرفة في بيت العائلة، وتتجلى غرفة الجدة (عطرة) فضاءً يحتضن البذرة الأولى لتجربة الحب التي نشأت بين (سعد) و(حنين) ونكهة المكان تفرض حضورها على طبيعة الحب، وطقوسه بينهما." تصف الغرفة قائلة:*الغرفة التي قرأت فيها أول رسائلك فحفظتها، واستمتعت لأغنيات اختارها الحب لنا، فرددتها معي الجدران وتشربها السقف الخفيض الباسم كوجه عجوزٍ وفي ، الشكل المصنوع من جذوع خشبية تتدرج في حجمها في بناء هندسي متقاطع والذي نظرتَ له ذات لقاء وسألت مازحًا: ما تخافي يطيح عليك وأنت نائمة؟ وأجبت بزهو المتفاخر بمن يحب: لن تسقط وحبك يرعاني!*

تتشبث (حنين) بالغرفة وتسهم في ترتيب المنزل؛ ليعيدها هذا الترتيب لغرفتها القديمة المغلقة..وتصفها بالمغلقة؛ لأنها ترتبط بأسرار حبها الأول، تقول:"أتفرد بها في الليل، تهبط علي من بين "شظايا" سقفها ضحكاتي الغائبة. يشرق وجهك من خلف النافذة، وجهك الذي لا أراه إلا مبتسمًا...[9]

أغلقتها وقد نقلت إلى أخرى حديثة، ملابسي وكتبي وحقيبة أسراري." وهذه الدلالة الإيجابية ليست مطلقة؛ فهي ترى الغرفة أيضًا سجنًا تسجنها فيه العادات والتقاليد التي تحرم الحب، " كانت متسعة ولكن اصفرار بياض جدرانها اللامعة أزعجني، ووجود قضبان حديدية سوداء خارج نافذتها الوحيدة السوداء كذلك أشعرني وكأنها سجن...."لكنها تسمح بنفاذ قليل من الهواء: " ..بيضاء اللون تسمح بنفاذ قليل من الهواء وتمنع عن أجسادنا لاعج الرياح والمطر[9] فغرفة العائلة ذات دلالة مزدوجة.وحينما ذكرت أنها انتقلت إلى غرفة أخرى جديدة فإن لذلك دلالته السيميائية؛" فالانتقال من مكان إلى مكان يصاحبه تحول في الشخصية[16] وقد مارست الشخصيات انتقالاً مكانيًا بدءًا من شخصية الجد (حسن المهيب) الذي انتقل من (قرى السُّودة) إلى مدينة أبها، وانتقل (سعد) من أبها إلى الرياض، وانتقل (عائض) من أبها إلى الشمال، وانتقلت (حنين) من غرفة قديمة لأخرى جديدة، ومثل كل انتقال لمكان جديد انتقالاً وتحولاً في بنية الوعي لدى الشخصية المنتقلة.

أما الدلالة السلبية للغرفة فقد كانت لصيقة بغرفة الزوجية مع (أحمد) وقد عمدت الرواية إلى تأثيث المكان(الغرفة) بما يحيل على أبعاد دلالية تتمازج مع فضاء الرواية :" *قبل ذهابه لعمله أحكم إغلاق الأبواب وأعود لعزلتي، أصبحت أخشى الاقتراب من النوافذ، وأمتنع عن محاولة الإطلالة من إحداها صوب النور والهواء..*[9]

كما نجد الرواية تحتفي بالأماكن الشعبية –المتمثلة بأبها وأحيائها القديمة– لأنها: " أكثر قدرة من سواها على إفراز الخصوصية ..[17] وذلك ما تبتغي الرواية تحقيقه في وصفها لمدينة أبها.

* **سيميائية اللغة:** " إن الأدب هو صياغة خاصة، وتوظيف مميز للغة يجعلها تختلف وتتباين انطلاقًا من تنوع دلالاتها وإحالاتها إلى الواقع[21] وإذا نظرنا إلى رواية الباب الطارف وجدنا أنها تتعدد مستوياتها لغويًا بما يتناسب ومستوى الشخصيات في الرواية، فالنسق المؤسس للجدة (عطرة) فضلاً عن مستواها التعليمي يجعلها تتجلى بلغة (عامية) عسيرية، كما في هذا المقطع الحواري:

- *جدة ... يعني كنتم تحبون ؟ !!*

تجيب بعصبية: مابه حُب ، صحبة نقَا بَسْ !

فالجدة تعبر عن نظرتها للحب بأنه صحبة بريئة فقط، وتمارس سلطتها في منع الحب نافية في جوابها عن سؤال حنين الماكر بأنها لم تكن تمارسه(ما به حب) ، فلغة الجدة عامية تتناسب ومستوى ثقافتها، كما أنها صارمة تحيل على مركزها في الأسرة، وحين تنهر حنينًا على تساؤلاتها عن أمها : جده ليه أمي....

تقاطعني بصوت هادر كالعادة: لا تجيبين سيرتها وأنا حية، تتوكأ على عصاها وترحل. يتجاوب الصوت(صوت هادر) مع الحركة(تتوكأ على عصاها وترحل) ويتناغمان مع المستوى اللغوي لتعزيز الموقع الاجتماعي، وإذا نظرنا إلى لغة (أحمد) في الرواية نجدها مجسدة لموقعه وثقافته وتكشف اللغة عن نسق تفكيره، فالتفكير مودع في ثنايا التعبير:"*مزيد من الشاي بارك الله فيك ...وكوب بدون سكر لأبي أسامة*[9]

العشاء وين العشاء يا حرمه!!

" ما قصرتي ، بيض الله وجهش ..تعشي والحقيني الغرفة."

وحينما تمردت على طلبه ذات مرة أصبح ينظر لها شزرًا ويقول:" *كيف تشعرين والملائكة باتت تلعنك طيلة الليل؟"*

اللغة تكشف عن طبيعة الشخصية في صراعها لتثبيت موقعها، فالأقوال – مزيد من الشاي بارك الله فيك ...لأبي أسامة...تعشي والحقيني الغرفة– تحيل إلى موقع الآمر الناهي، والمرأة في نظر الشخصية هنا ليست سوى أداة تنفذ ما تتلقاه من أوامر، هذه الأوامر مشفوعة بالدعوات المتلبسة للمنطق الديني(بارك الله فيك) وهو المنطق الذي تلوذ به شخصية (أحمد) في تعزيز رؤيتها وموقعها وهو موقع مسنود بالنصوص الدينية التي يطوعها بحسب رؤيته" كيف تشعرين والملائكة باتت تلعنك طيلة الليل..." كما أن التعبير عن الشخصية بكنيتها (أبي أسامة) تعبير يحيل إلى احتفاء المتدينين بالتكني،وهي ظاهرة أكثر شيوعًا فيما بينهم، ولعل التعبير بـ(يا حرمه) يكشف عن نسق ثقافي لرؤية الشخصية للمرأة، هو نسق يتصارع مع نسق الراوية التي تكشف عن موقفها منه في الجمل التعقيبية:" حرمه!كم أكره هذا النداء!" " تمردت على طلبه".

ونجد أن اللغة التي صبغت الخطاب الروائي –عمومًا– هي لغة شعرية في معظمها جعلت من الرواية تمارس التجريب على مستوى لغة الخطاب التي تتناغم مع ممارسة بطلة الرواية للتجريب على مستوى الرؤية فكان التعبير اللغويُّ صدىً للرؤية الأنثوية مجسدًا لطبيعة عالمها، تقول مخاطبة سعدًا:" *فقد كان يبعثر انتباهي شغب الطفولة وخدر النعاس ومتابعة أحاديث الكبار . فقط ذلك النهار/ البدء لحكاية مزقتها الأقدار، ذلك النهار لم تتجاوز أسوار حذر جدتي وحسب بل فعلت ما هو أعظم...لقد زرعتني في تفاصيلك وأسلمت قلبي للريح.*[9]

بدأت أشرب ملامحك كتربة لينة احتضنت للتوّ برعمًا فتيًا.[9]

كما تحتفي الرواية بنصوص شعرية حداثية لشعراء سعوديين وعرب ومنهم: الشاعر الثبيتي في نص من ديوانه (تضاريس):

لي ولك نجمتان وبرجان في شرفات الفلك

ولنا مطر واحدٌ كلما بلل ناصيتي بللك

سادران على الرمس نبكي، ونندب شمسًا تهاوت وبدرًا هلك

وكلانا تغشاه حمى الرمال فلم يدر أي رياح تلقى وأي طريق سلك.[9]

ونص لمحمود درويش من ديوان (أغنية):

تمرد قلبي علي

أنا العاشق السيء الحظ نرجسة لي، وأخرى عليّ...[9]

وكلا النصين يعزز مسار الرواية في الاحتفاء بالجديد، ويتماس مع القضية التي تدور حولها الرواية.

***سيميائية البنية الثقافية :**

1. الانغلاق والانفتاح: قدمت الرواية أنماط البنى الثقافية من خلال الشخصيات،ونحن ينبغي لنا النظر إلى النص ليس بوصفه علاقات نصية فحسب بل بوصفه يجسد مجمل التفاعلات الثقافية التي تكتظ بها الحياة وتحاول الرواية أن تنهض بتصويرها ، وإذا تأملنا الرواية نجد منظومة من القيم المتصارعة؛ ينهض السرد بمهمة تمثيل التوتر الثقافي بين اتجاهين اتجاه منغلق وآخر منفتح ، فسعد وحنين يمثلان النمط المنفتح دون انتهاك لقيم المجتمع باتجاه الحداثة بشكل صارخ،إنهما يمارسان علاقتهما ببعض برؤية حذرة، ويقف (العم صالح) في هذا السياق أيضًا ويدافع عنه،أما العم (سعيد) وابنه (محمد) و(أحمد) صديق ابنه (محمد) فيقفون في الطرف المقابل في الشدة والغلظة والتدين الشكلي، والأحكام الجاهزة، والتناقض في المواقف والرؤى،ومصادرة حق المرأة في الحضور، كما تتضح صورتهم في نسيج الرواية.

وإذا تأملنا شخصية (حنين) من منظور سيميائي ثقافي نجد أنها تنطلق من رؤية ثقافية أنثوية تنتصر للمرأة وقضاياها، فالمسار التكويني للشخصية يقدمها محكومة برؤية تناور وتحاور وتتكسر وتستعصي لتحقق في النهاية رؤية ثقافية مرسومة لها بإحكام، في حين يكون (محمد) و(أحمد) ممثلَين للشخصية المضادة التي تقف في وجه هذه النظرة، ويتبنيان نظرة لا تؤمن بحق المرأة في التفكير والتعبير، بل ينطلقان من رؤية ترى إغلاق النوافذ والأبواب دون عالم النساء، حاولت حنين التجاوز فتم تغيبيها مؤقتا خلف قضبان منزل (أحمد)، وأذعنت في أحيانٍ معينة لرغباته، لكنها أصرت على تحقيق ذاتها–من منظورها– فكان الطلاق سبيلها الوحيد لتحقيق ذلك، لكن عودة (سعد) كانت انتصارًا للحضور على الغياب، وتحقق الذات بدلاً عن الانسحاق.

إن الشخصية (حنين) حين اقتحمت أو أُقحمت في عالم (أحمد) لم تكن مستسلمة بل تكشف التدخلات السردية أنها دلفت لهذا العالم لتقوم بنسفه من الداخل تمكنت من اكتشاف تفاصيله من خلال تعامل (أحمد) معها في بيت الزوجية، وكيف تحولت حياتها إلى حياة آلية، لقد مثلت دور (شهرزاد) التي قدمت نفسها قربانًا تفتدي به بنات جنسها من مصير لا يرحم– ومن ناحية فإن حنينًا لم تذعن لشروط ذلك العالم بل تمردت على عالم (أحمد) وطالبت بالمفاصلة بعد اتصال منفصل، تحقق بينهما في مرحلة زواجهما شكليًا لكنها لم تندمج معه نفسيًا ولا رؤيويًا ولو للحظة واحدة.

إن (حنينًا) مثلت في الرواية امتدادًا لرؤية أبيها (عائض) للحب،وهي رؤية تتجاوز الانتماء للقبيلة وطقوسها فهو شخصية متمردة على تقاليد القبيلة في الزواج من المحيط الجغرافي لـ(عسير) ويرى أن جغرافية الحب تمتد إلى أقصى حدود القلب، وأشواق الروح، فكان زواجه من امرأة شمالية، مما استفز نسق المحافظة القبيلة على عرف الزواج من داخل القبيلة، فكان مغادرته للمنزل أولاً، وحينما فكر بالتمرد على قرار العائلة كان الموت له بالمرصاد، أراد الحضور من خلال التجاوز، فكان الغياب نتيجة الإصرار، وهو ما حدث لـ(حنين) حين عاقبتها الحياة ضمنيًا على تعلقها بسعد فكان الزواج من (أحمد)، فهل أرادت الرواية أن تكشف عن مدى هيمنة نسق القبيلة ومدى صرامته، ومواجهته لكل أشكال التمرد؟أو أن القسوة التي مارستها الرواية على الشخصيات كانت ملمحًا من ملامح الإخفاق في تجسيد الوعي الممكن، والإذعان للوعي الكائن بحسب البنيوية التكوينية؟[22]*ولو أن حنينًا تمكنت من الإفلات من الوعي الممكن لتحقق الوعي الكائن ولو بعض حين.

2. الثقافة الذكورية: إن الرواية تتأسس على نقد الثقافة الذكورية من خلال المواجهة بين عالم(محمد) في رؤيته للحياة وسلطته، وعالم أحمد الذي تزوج بحنين بعد الشائعة التي صرفتها عن التواصل بسعد وصرفت سعدًا عن التواصل معها، لكن اللافت للنظر أن الروائية كانت أكثر واقعية حين جعلت التمرد على هذا النسق مستحيلاً، لقد حاولت أن تتكيف مع عالم (أحمد) في بعض المنعرجات الحياتية، كما أن الاستسلام للشائعة كشف عن ضعف موقف (حنين) التي جعلت من زواجها من (أحمد) الذي لا تتفق معه في الرؤى- جعلت منه مهربًا من عوالم سعد وانتقامًا من الذات أيضًا، ويبدو الرجل في الرواية ممسكًا بزمام السلطة تحاول الأنثى أن تنازعه الموقع أو تجاذبه السلطة لكنها تغيب أو تغيب، لكنها في الأخير تحاول أن تحقق حضورها الفاعل.

إن الرواية تجسد علاقة النفي المتبادل بين رؤيتين: رؤية متدينة متشددة ورؤية منفتحة تنتقد التقاليد، وتؤسس لفضاء معقول من الحضور، وتنحاز الرواية من خلال دلالتها الكلية لعالم الانفتاح، وبناء علاقات تنفي الطارئ الثقافي المبتذل،وتستمد تلقائية علاقاتها من الموروث الذي كانت فيه علاقة المرأة بالرجل علاقة تكامل وتواصل تلقائي برئ. لكن الرواية بحسب قراءتي وقعت في فخ التقليد من ناحية وهو فخ طالما وقعت فيه الرواية المعاصرة وبخاصة في المملكة العربية السعودية في بناء العوالم الروائية يتمثل مواجهة المرأة لسلطة الرجل، وتجسيد الرغبة في التمرد على الثقافة التقليدية من ناحية،لكنها من ناحية أخرى نهضت بمواجهة الفهم الديني المغلوط، وسلطة الموروث الثقافي بوصف ذلك السلطة التي تعيق حركة المجتمع،وتصادر حريته فالنموذج: المتدين تدينًا سطحيًا- في كثير من الروايات- هو نموذج متشدد، معقد، مصادم ومصادر للحرية كما تعاملت الرواية تعاملاً واقعياً مقنعاً في مواجهة الفهم الديني المتشدد، وعالجته ضمن حركة متوازية في سياق الثقافة الاجتماعية التي عالجتها الرواية.

* الوعي الكائن: هو الوعي الناجم عن الماضي ومختلف حيثياته وظروفه وأحداثه، أما الوعي الممكن فهو ما يمكن أن تفعله طبقة اجتماعية، وحين يجسد العمل الأدبي تطلعات الطبقة التي ينتمي إليها المبدع، يكون محققًا للوعي الممكن. انظر: في البنيوية التركيبية، جمال شحيد، دار ابن رشد، بيروت، ط1، 2000م، ص 38-40 (بتصرف).

إن الرواية التي بين أيدينا تمكنت من التقدم خطوة في هذا المضمار ولم تغالِ في انفتاح علاقة (حنين) بـ(سعد) كما أنها تمكنت من الموازنة حين مزجت بين البعد العاطفي والبعد الوطني، وكان انشغالها بالبيئة العسيرية مكسبًا جديدًا تحقق للرواية فضلاً عن لغتها الشعرية التي صاغتها من حرير الضباب، ومن صباحات أبها البهية.

الخاتمة

- تنتزع الرواية هويتها وعالمها من المرجع الخارجي الذي استحال في الخطاب الروائي مرجعًا داخليًا يتشكل في علاقة بنائية نصية على مستوى الشخصيات والمكان وبقية عناصر البناء الروائي، وقد أخذت تؤسس نوعًا من حداثتها من خلال محاكمة نقائص الواقع وتشوهاته.
- تسعى الرواية لصون ذاكرة المجتمع بالعودة إلى براءة الريف، وإلى تقاليد المجتمع وتدينه التلقائي.
- كما تسعى الرواية إلى كتابة المكان والاحتفاظ بجمال المدينة (أبها) من خلال توثيق جمالياتها فنيًا؛ تعويضًا عما حاق بها واقعيًا إثر اقتحام مظاهر المدينة لها، وبذلك ينهض المتخيل الروائي ببناء واقع جديد بيئي وثقافي يعيد الألفة للأشياء.

المراجع

1. الأخضر، ابن السائح نص المرأة وعنفوان الكتابة، ، الراوي، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ع (18) ربيع الأول1429هـ . مارس 2008م.
2. القاضي محمد، الرواية والتاريخ : طريقتان في كتابة التاريخ روائيًا، علامات، نادي جدة الأدبي، ج28،م7، صفر 1419هـ يونيو1989م.
3. العيد يمنى ، الرواية العربية، المتخيل وبنيته الفنية، دار الفارابي ، بيروت ، ط1، 2012م.
4. النعمي، حسن، الرواية السعودية: واقعها وتحولاتها، وزارة الثقافة والإعلام، الرياض، ط1، 2009م.
5. حامد، خالدة ، البنيوية والتفكيك(تطورات النقد الأدبي) س.رافيندران، ت: ، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2002م.
6. النعيمي، فيصل غازي العلامة والرواية، دراسة سيميائية في ثلاثية أرض السواد لعبد الرحمن منيف، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط1، 2010م.
7. الجزار، محمد فكري، العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي، ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006م.
8. حداد، علي، عشبة أزال ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 2003م.
9. العلي عبير، الباب الطارف ، طوى للثقافة والنشر والإعلان – لندن، ط1، 2012م.
10. مريبوس، بسكال ، في ضيافة هنري ميلر سيرة حوارية، ، ترجمة سعيد بوكرامي، دار أزمنة، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
11. تيزوني، لطيف معجم مصطلحات نقد الرواية، ، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2002م.
12. إبراهيم عبد الله، الرواية العربية الأبنية السردية والدلالية، ، كتاب الرياض، ع151، 2007م.
13. صلاح صالح، سرد الآخر، ،الأنا والآخر عبر اللغة السردية ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط1، 2003م.
14. جبران خليل جبران،الأجنحة المتكسرة، المكتبة الثقافية، بيروت، (د.ت)(د.ط).
15. بن صالح، رضا، المكان والزمان في الرواية: مساهمة في إنتاج جمالية الخطاب أم حضور شكلي؟ ، الحياة الثقافية، وزارة الثقافة التونسية، سنة 21ع77، سبتمبر 1996م.
16. قاسم،سيزا، بناء الرواية– دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ– ، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ط1، 1984م.
17. النصير، ياسين الرواية والمكان – دراسة في المكان الروائي– ، دار نينوى، الموصل، ط2، 2010م/1430هـ.

18. يونس، محمد عبد الرحمن، مقاربات نظرية في مفهوم المكان في النص الروائي، ، ملتقى الباحة الثقافي الثالث 1429هـ (الرواية السعودية مقاربات في الشكل).
19. سويدان، سامي،أبحاث في النص الروائي، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط1، 1986م.
20. الدبيسي، محمد، المكان في الرواية السعودية، رؤى ونماذج، ، أبحاث ندوة(الرواية بوصفها الأكثر حضورًا)، نادي القصيم الأدبي، ط1، 1424هـ.
21. الخضراوي، إدريس، النقد الروائي وإشكالية اللغة الروائية، ، مجلة العلوم الإنسانية –كلية الآداب– جامعة البحرين، العدد 19/18–2010م.
22. شحيد جمال، في البنيوية التركيبية، ، دار ابن رشد، بيروت، ط1، 2000م.

فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدي عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم

The effectiveness of the use of Mind Maps and mental approach to the development of cognitive skills and educational design and production of multimedia computer programs in a sample of students from the Technology Education

* د. عماد محمد عبد العزيز سمره

* D. Emad Mohammed Abdul Aziz Samra

ملخص

استهدف البحث الحالي قياس فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدي عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم ، واستخدم البحث أدوات عدة تمثلت في : اختبار تحصيلي يقيس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لتلك المهارات ، وتقدير صدقها ، وحساب ثباتها ، واختبار الأسلوب المعرفي وتقدير صدقه وحساب ثباته.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

- تحديد قائمة بالمهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- الخرائط العقلية الذهنية كمتغير يؤثر على كل من التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ومعدل الأداء العملي المرتبط بتلك المهارات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- كان لأسلوب (التعقيد المعرفي) أثره على تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم، وله تأثير دال على معدل الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

Abstract

The current study aims to measure using mental charts efficiency beside the epistemological method to improve learning capacity and the multi-media computer programs skills of designing and production. The sample is students of learning technology. The study used learning test, notice card, and the epistemological method. The results of the study included skills list, and mental charts. It also proved that the epistemological method raised the skills of the students efficiently.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال تقنية المعلومات بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ علم المعلومات– كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى ا لمملكة العربية السعودية

* Assistant Professor of Information Science - Faculty of Social Sciences Umm Al Qura University . K.S.A

مقدمة

زاد الاهتمام فى الفترة الأخيرة أكثر من أي وقت مضى بالتعليم، وذلك لما له من دور مهم وبارز فى تنمية المجتمعات وتقدمها وإعداد القوى العاملة اللازمة فى شتى مجالات الحياة، وقد دخلت التكنولوجيا الحديثة مجال التعليم كما دخلت جميع نواحي الحياة ؛ لتيسر للإنسان تحقيق غاياته.

والمتتبع لحركة التقدم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات من ناحية وتكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى يلاحظ أن هناك تزاوجاً قد حدث بين المجالين، أدى إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية ذات العلاقة المباشرة بالعملية التعليمية، لعل أبرزها تلك الأدوات التي توظف في مجال التفاعل من بُعد عبر شبكة المعلومات الدولية، مما يسمح للمتعلم أن يمارس أنشطة التعلم متخطياً حدود الزمان والمكان(1).

ويُعد التعليم الإلكتروني أحد الأساليب الجديدة للتعلم من بُعد، وبانتشار الحاسب الشخصي وشبكات الحاسب أصبحت تطبيقات الحاسب، خاصة تلك القائمة على التفاعل، من أهم وسائل التعلم من بعد وأكثرها فعالية، وعلى وجه الخصوص في ميدان التعلم الذاتي.

ويعتمد التعليم والتعلم الإلكتروني على إتاحة الفرصة للجميع، وأن يتعلم كل طالب وفقاً لقدراته وإمكاناته، عملاً على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين دون التفرقة بينهم، وكذا الوصول إلى الطلاب الذين يعيشون في مناطق نائية ولا تمكنهم ظروفهم من السفر أو الانتقال إلى أماكن الدراسة (2).

وتعد الخرائط المعرفية أحد الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في التغلب على مستوى تجريد المحتوى المقدم وذلك لكونها تقدم المحتوى اللفظي بصورة مخططات مرئية تساعد على بناء ذاكرة المتعلم.

ويعتمد بقاء المعلومات في الذاكرة بدرجة كبيرة على استخدام الوسائط البصرية من أفلام وصور وتعبيرات بصرية ووسائل محاكاة وغيرها، فتقديم مصادر التعلم بصورة متكاملة من خلال الشبكة العنكبوتية له تأثير كبير على تنمية التحصيل لدى الطلاب نحو الموضوع الذي يتم معالجته وعرضه، فما يتم تعلمه عن طريق تلك الوسائط يبقى في الذاكرة محفوظاً لمدة أطول، كما أنها تُسهم – أيضاً – في زيادة اكتشاف ميول الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم نحوها.(2)

وتعد "خريطة العقل" أسهل طريقة لإدخال المعلومات إلى ذهن المتعلم وإخراجها منه، فهي إحدى السبل الإبداعية والمبتكرة لتدوين الملاحظات، والتي تعمل على تخطيط الأفكار تخطيطاً كاملاً (3).

ويطلق على الخرائط الذهنية خرائط العقل وهي تختلف عن خرائط المفاهيم والتي تستخدم كوسيلة لتمثيل العلاقات بين المفاهيم وترتكز على نظرية التعلم البنائية والتي تؤكد على أهمية المعرفة السابقة كإطار لتعلم المعرفة الجديدة ، أما الخرائط الذهنية أو خرائط العقل فهي تقنية رسومية لتمثيل الأفكار والملاحظات وهي خرائط بصرية تعتمد على استخدام الرموز والألوان وتنظم الخريطة حول مفهوم واحد مركزي أو كلمة أو فكرة ولها فروع من الأفكار ذات الصلة ، وبالتالي يتمثل الفرق الأساسي بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية هو أن الخرائط الذهنية تحتوي على مفهوم مركزي واحد في حين أن خرائط المفاهيم قد تحتوي على العديد من المفاهيم حيث تكون الفكرة الرئيسية في الأعلى ثم تنظم فيها المفاهيم بطريقة هرمية (رأسية متعاقبة) أو على شكل شبكة بدء من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية ، والاثنان لديهما الروابط القائمة بين المفاهيم كما

أن الخريطة الذهنية تعد بصرية أكثر ويمكن تمثيلها على أنها شجرة أي تأخذ الطابع البنائي الشجري والخريطة الذهنية أكثر تبسيطاً من خرائط المفاهيم والأكثر تعقيداً وتنظيماً من الخرائط الذهنية [4].

وإضافة إلى ذلك تعتبر الخريطة الذهنية إستراتيجية مهمة ومفيدة للتعلم، كما أنها تساعد المتعلمين على التعلم، من خلال تنظيم الأفكار عن طريق ربط المعلومات النظرية بصور ورسومات وألوان وأشكال بصرية، حتى يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب.

ولقد أصبحت خرائط العقل الذهنية واسعة الاستخدام في المجال التربوي والتعليمي، لما لها من خصائص فريدة في التعليم والتعلم؛ فهي تساعد المتعلمين على معرفة العلاقات المتداخلة في عناصر الموضوع المراد عرضه، وهي أيضاً تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المواد الدراسية، فعن طريقها يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى المتعلم في فهم وتفسير جميع جوانب الموضوع [5].

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت باستخدام الخرائط الذهنية في التدريس منها دراسة: (Smith, 2002)[6]، (Diana, T, 2003)[7]، (Zampetakis, A. and Tsironis, L. 2007) [8] والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليم القائم على الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز وتنمية القدرات العقلية، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن استخدام الخرائط الذهنية يزيد خبرات المتعلم، وتعمل على تنظيم المعارف لديه، كما يزيد من معدل التعلم، ومن قدرة المتعلم على حل المشكلات.

يتضح مما سبق أهمية الخرائط الذهنية التفاعلية في عملية التدريس؛ لما لها من أثر إيجابي في تسهيل عملية التعلم، فهي تعمل على تنظيم البناء المعرفي والمهاري لدى كل من المعلم والمتعلم، كما أنها ترسم صورة كلية لجزئيات الموضوع التفصيلي، وتعمل على توفير الوقت والجهد.

وتمثل معرفة المعلم لقدرات واستعدادات الطلاب العقلية المختلفة نقطة البداية في تطويعه للمادة التعليمية إضافة إلى أن معرفته بتلك القدرات والاستعدادات تساعده في الاختيار الأمثل للوسائل والأساليب التي تلائم عملية التدريس، لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، وبما أن عملية التعلم تحدث نتيجة للتفاعل بين بيئة التعلم – بما تتضمنه من معلومات وحقائق ومفاهيم – واستعدادات المتعلم وقدراته ، فقد أخذ البحث الحالي الأساليب المعرفية في الاعتبار، كعامل مهم من العوامل التي تتحكم في معالجة المعلومات وتفسيرها وتخزينها.

وتعتبر الأساليب المعرفية من العوامل التي تسهم في دراسة الشخصية حيث تسهم في قياس المكونات المعرفية وغير المعرفية، كما تهتم بالشكل الذي يتم به اكتشاف المعلومات لدى الأفراد ، أو تعلم السلوك وبالتالي يمكن من خلالها تحديد الخصائص والمواصفات التي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة.

ويرتبط أسلوب (التبسيط/التعقيد) المعرفي بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنه أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، كما يستطيع بشكل أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي. [9]

من ذلك نخلص إلى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم وبدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة، سواء أكان ذلك في المواقف التعليمية أم المواقف الاجتماعية ولذلك يصبح لزاماً على المهتمين بالتربية أن يراعوا مثل هذه الفروق، وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد وفقاً لأسلوبه.

وفي ضوء ما تقدم يهتم البحث الحالي بدراسة أثر استخدام خرائط العقل الذهنية كاستراتيجية تدريسية مهمة ومفيدة للتعلم، فهي تساعد المتعلمين على التعلم، لما تتميز به من تنظيم الأفكار عن طريق ربط المعلومات النظرية بصور ورسومات وألوان وأشكال بصرية، حتى يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب، وبأسلوب التبسيط/التعقيد المعرفي كأسلوب معرفي يتم من خلاله تصنيف الأفراد أو المتعلمين إلى من لديه القدرة على التعامل مع المجرد ومن لديه القدرة على التعامل مع المحسوس.

مشكلة البحث

تعد تنمية المهارات العملية الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط من المتطلبات الأساسية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، خاصة في ضوء الاهتمام المتزايد بإنشاء مراكز التطوير التكنولوجي التابعة لوزارة التربية والتعليم، وإنشاء مشروع له بكل محافظة، ووضع خطة لنشر تكنولوجيا التعليم بالمدارس تمثلت في تزويد المدارس بالأجهزة والمواد التعليمية، وتخصيص قنوات تعليمية بها.

ومن المهام الوظيفية لطلاب تكنولوجيا التعليم تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية المعتمدة على الأسس والمعايير التربوية والفنية، وحتى يقوم الطالب بهذه الوظيفة كان من الضروري الإلمام بالمهام والمهارات العملية للتعامل مع البرامج المستخدمة في إنتاج مثل هذه البرامج، وتتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم فى المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وذلك نظراً للعديد من الأسباب المتمثلة في كثرة وتعدد المهارات الخاصة بإنتاج هذه البرامج وتعقدها، إضافة إلى التفاوت بين الطلاب في إتقان هذه المهارات والذي يرجع إلى الاختلاف فيما بين الطلاب من فروق فردية وما بينهم من قدرة في التعامل مع المجرد والمحسوس.

تحديد مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي :

ما فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل ومهارات تصميم وانتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدي عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرع منه التساؤلات الآتية :

1. ما مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟

2. ما فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية كل من:
   - التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟
   - معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟

3. ما فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (التبسيط/ التعقيد) في تنمية كل من:
   - التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟
   - معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- التوصل إلى المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط باستخدام برنامج Adobe Director.

- تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

- تعرّف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

- تعرّف فاعلية الأسلوب المعرفي (التبسيط/ التعقيد) المعرفي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

- أنه قد يساعد في التوصل إلى نموذج لتصميم البرامج التعليمية الكمبيوترية والذي قد يفيد منه مصممو هذه البرامج، والمؤسسات التعليمية التي تشرع في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

- أنه يمثل استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون من ضرورة الإفادة من المميزات والإمكانات التي تتمتع بها التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وما يمكن أن تسهم به في التغلب على بعض مشكلات التعليم المتمثلة في زيادة الإقبال على التعليم، وزيادة عدد الطلاب، وإمكانية تغلب هذا النوع من التعليم على ما بين الطلاب من فروق فردية.

- يمكن أن تسهم استراتيجية الخرائط العقلية الذهنية في تنظيم البناء المعرفي والمهاري لكل من المعلم والمتعلم، وأيضاً في سهولة تذكر المعلومات الواردة في الموضوع.

- في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج يمكن توجيه أنظار القائمين على أمر تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، بمراعاة نوع الأسلوب المعرفي عند تصميمهم لتلك البرامج.

فروض البحث

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية في القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح القياس البعدي.

2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح التطبيق البعدي.

3. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

4. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح التطبيق البعدي .

حدود البحث

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

- استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط من خلال تصميم موقع تعليمي على شبكة الإنترنت.
- عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط/ التعقيد) المعرفي.
- اقتصر محتوى البحث الحالي على المهارات الخاصة بإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

مصطلحات البحث

الخرائط الذهنية (Mind mapping) هي إستراتيجية تعلم تساعد على ترابط المحتوى التعليمي بمهارات التفكير عن طريق ربط الكلمات ومعانيها بصور ورموز بصرية في عرض المحتوى فهي تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات والمفاهيم وإيجاد العلاقات والتصورات الذهنية بين أجزاء المادة العلمية المتعلمة.

برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط: تعرف إجرائياً بأنها عبارة عن منظومة متكاملة من الوسائط التعليمية تستخدم لتقديم المحتوي العلمي، تشمل النصوص المكتوبة، والمنطوقة، والرسوم التخطيطية، والصور الثابتة والمتحركة، والرسوم المتحركة، ولقطات الفيديو، التي يتم إنتاجها بإحدى برامج التأليف، التي تقدم من خلال الكمبيوتر مما يتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج.

أسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي: يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير العالم وترجمته بطريقة معقدة وكثيرة الأبعاد، فالفرد الذي يتميز بالأسلوب المعرفي المعقد أقدر على التعامل مع متغيرات الموقف الاجتماعي المتعددة، وعلى إدراك ما حوله بصورة تحليلية، وبإيجاد التكامل بين هذه المتغيرات، وهو أكثر قدرة على التعامل مع المجرد. أما من يمتاز بالأسلوب المعرفي البسيط، فهو أقل قدرة في هذا المجال، ويحتاج إلى التعامل مع المحسوس والعياني.

أدوات البحث

يعتمد هذا البحث على الأدوات الآتية:

- اختبار تحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

- بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

- اختبار التبسيط – التعقيد المعرفي (إعداد كيلي وعدله بايري وزملاؤه، تعريب عبد العال عجوة).

عينة البحث

تمثلت عينة البحث في مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، قدرها (80) طالبا قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين، (40) من ذوي الأسلوب المعرفي تبسيط، (40) من ذوي الأسلوب المعرفي تعقيد.

الإطار النظري للبحث

الخرائط الذهنية Mind maps

يشهد القرن الذي نعيش فيه الآن تطوراً شاملاً ومعقداً في شتى ميادين المعرفة العلمية والتكنولوجية إضافة إلى التقدم الكبير في تكنولوجيا الاتصالات؛ والتي أثرت وما تزال تؤثر بشكل واضح في جوانب الحياة المتعددة، وعليه فإن دور المؤسسات التربوية بشكل عام والجامعات بشكل خاص يزداد خاصة في تنمية قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية لمواكبة هذا التطور العالمي، كما يفرض هذا على مؤسسات التربية أن تغير من طرائق تدريسها حتى تستطيع أن تتواكب مع هذه المتغيرات لكي تعمل على إيجاد العقل المبدع الفعال القادر على التعامل والتفاعل مع المتغيرات المتعددة التي يفرضها هذا العصر ومستحدثاته.

ويظل العقل بالنسبة للعلماء هو الجوهرة الفاعلة التي تضيء الأجسام بدبيب الحياة، ولكنه يضرب ستاراً حديدياً بينه وبين العلماء، فلا يبوح إلا بأقل القليل من الأسرار التي أودعها الله سبحانه وتعالى فيه، ويمتاز الإنسان بامتلاكه لعمليات الإدراك والتعقل والذكاء، وهي عمليات يقوم بها العقل، ذلك الجزء الذي يحمل خاصية فريدة في الربط والاستنتاج بين الأحداث، وهي أبرز صفة يتصف بها الإنسان عن بقية الكائنات الأخرى [10] .

التعلم المستند إلى الدماغ

تستند نظرية التعلم المسند إلى الدماغ على بنية الدماغ ووظيفته، وطالما أن الدماغ لا يتوقف عن انجاز عملياته الاعتيادية، فالتعلم سوف يحدث، وغالباً ما يقال أن كل فرد بإمكانه أن يتعلم، والحقيقة هي أن كل فرد يقوم بالتعلم. ويولد كل فرد بدماغ يعمل كمعالج ذا قدرة استيعابية هائلة، وعلى النقيض من ذلك يسود اليوم المدرسي أحياناً بعض الممارسات التي تمنع التعلم المتمثلة بعدم التشجيع أو الإهمال أو العقاب، أو بالحد من العمليات العقلية اللازمة للتعلم.

ويستلم الدماغ المعلومة من خلال الحواس (النظر، السمع اللمس، الشم والتذوق)، ويترجم تلك المعلومة على شكل استجابة، ويتكون الدماغ من ثلاثة أجزاء رئيسة هي المخ، والمخيخ، وجذع المخ والتي تقسم إلى نصفين، والمخ هو الجزء المعرفي، ويساعدنا النصف الأيسر من الدماغ على تذكر الحقائق، والنصف الأيمن يعطي المعنى لتلك الحقائق، فالنصف الأيسر هو نصف التحليل والمنطق، ويهتم بالتعامل مع المعلومات المجردة. والنصف الأيمن عشوائي وكلي (شامل). ويهتم بالمعلومات التي توصف أنها محددة، وبصورة أساسية. [11].

مما سبق يتضح أن لكل من النصفين الأيمن والأيسر عملياته التي يقوم بها، ووظائفه التي يؤديها؛ إلا أن كل منهما مرتبط بالآخر، وكل نصف يدعم أداء النصف الأخر، وكلما زاد هذا الارتباط زاد الدعم، وبالتالي زاد التعلم، ويحدث ما يسمى بالتعلم الفعال ذي المعنى.

مفهوم الخرائط الذهنية

عرفها توني بوزان على أنها "تقنية رسومية قوية تزودك بمفاتيح تساعدك على استخدام طاقة عقلك بتسخير أغلب مهارات العقل بـ كلمة، صورة، عدد، منطق، ألوان، في كل مرة وأسلوب قوي يعطيك الحرية المطلقة في استخدام طاقات عقلك". [12]

وعرفها Mueller بأنها "طريقة مرسومة لتمثل الاتصالات بين المفاهيم والأفكار المتعلقة بالموضوع المتمركز في منتصف الصفحة مستخدماً الأشكال والروابط والألوان من أجل تصنيف الأفكار بالإضافة إلى وجود عدة فروع ويمثل كل فرع مفاهيم أو أفكار جديدة تترابط مع بعضها من اجل تكوين صورة كلية للتفكير المخطط" [13]

كما عرفها (William &Mary)[14] على أنها " لغة بصرية تتكامل فيها مهارات التفكير وفنيات التخريط ، مما يساعد على التأمل والتفكير المنظم وتكوين شبكة عصبية للتفكير فيما يدركه العقل ويبني باستمرار على ما أدركه".

ويهتم البحث الحالي بالخرائط الذهنية الإلكترونية والتي يتم تنظم المعلومات فيها بطريقة منظمة ومنهجية لتحقيق الأهداف وهي تختلف عن الخريطة الذهنية التقليدية –التي ترسم بخط اليد– وذلك من جهة أنها ترسم بواسطة برامج الحاسوب، ومن جهة أخرى أنه يمكن أن ترفق بها ملفات صوتية ومرئية لإيضاح الفكرة أو المفهوم أو المهارة.

أنماط استخدام خرائط العقل

يرى (السعيد عبد الرازق)[4] أن الخرائط الذهنية تصنف إلى نمطين هما.:

النمط الأول: الخرائط الذهنية التقليدية: والتي تستخدم الورقة والقلم وتبدأ برسم دائرة تمثل الفكرة أو الموضوع الرئيسي ثم ترسم منها فروعاً للأفكار الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع وتكتب على كل فرع كلمة واحدة فقط للتعبير عنه ويمكن وضع صور رمزية على كل فرع تمثل معناه ، وكذلك استخدام الألوان المختلفة للفروع المختلفة وكل فرع من الفروع الرئيسية يمكن تفريعه إلى فروع ثانوية تمثل الأفكار الرئيسية أيضاً لهذا الفرع ، وبالمثل تكتب كلمة واحدة على كل فرع ثانوي تمثل معناه ، كما يمكن استخدام الألوان والصور ، ويستمر التشعب في هذه الخريطة مع كتابة كلمة وصفية واستخدام الألوان والصور حتى تكون في النهاية شكلاً أشبه بالشجرة أو خريطة تعبر عن الفكرة بكل جوانبها.

النمط الثاني : الخرائط الذهنية الإلكترونية: والتي تعتمد في تصميمها على برامج الحاسب مثل برامج : IMindMap ، MindView3، FreeMind9 ، MindManager8 ، ولا تتطلب تلك البرامج أن يكون المستخدم لديه مهارات رسومية لأنها تقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع ، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم كما تضيف إمكانيات وقدرات قوية وجديدة للخريطة الذهنية.

مميزات استخدام خرائط العقل في التعليم

هناك مجموعة من المميزات التي يمكن أن تتحقق نتيجة استخدام خرائط العقل يمكن إيضاحها في النقاط التالية: [15]

- تعمل بشكل فوري على بث روح التشويق لدى الطالب وبالتالي تجعله أكثر تعاوناً واستعداداً لتلقي المعرفة.
- تصبح الدروس والعروض أكثر تلقائيةً وإبداعاً وإمتاعاً سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.
- تُظهر الحقائق وتبين العلاقات بين الحقائق وبالتالي تمنح الطلبة فهماً أعمق للموضوع.
- تمثل أهمية خاصة بالنسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم وخاصة من يجدون صعوبة في القراءة والكتابة.

ولقد أثبتت الدراسات والبحوث فاعلية خرائط العقل المعرفية في العديد من المتغيرات مثل دراسة (محمد عيد حسن، 2003)[16] والتي هدفت إلى تعرُّف فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة (محمد بكر نوفل، 2004)[17] والتي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على خرائط العقل مستنداً إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة، ودراسة (Cunningham, 2006)[18] والتي هدفت إلى تعرُّف أثر استخدام رسم خرائط العقل في تحسين أداء طلاب المدارس الثانوية في مقرر البيولوجي، ودراسة (Ertug E, and Ali G, 2009)[19] والتي هدفت إلي تعرُّف أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية أساليب التدريس لدى معلمي العلوم، وكذلك دراسة (Ismail, I & Ngah, N, 2011)[20] والتي هدفت إلي البحث عن أثر استخدام خريطة العقل مع التعلم التعاوني على تنمية مهارات البرمجة، ومهارة حل المشكلات، وما وراء المعرفة لدى طلبة علوم الحاسب الآلي في ماليزيا، ودراسة (نيفين البركاتي، 2012)[21] والتي هدفت إلي معرفة أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والتقنية علي تحصيل الطالبات، ودراسة (شيخة سعيد الملا، 2012)[22] والتي هدفت إلي تنمية مهارات الاستعداد القرائي لأطفال الروضة المتفوقين عقلياً باستخدام خرائط العقل، وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات فاعلية استخدام خرائط العقل في تنمية المتغيرات التابعة التي تناولتها تلك الدراسات.

يلاحظ من خلال الدراسات والبحوث السابقة قلة الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية المهارات، ولعل هذا مما يدعم إجراء البحث الحالي.

الأساليب المعرفية

يتعرض الأفراد في حياتهم اليومية إلى مثيرات حسية تتطلب منهم إصدار استجابات وردود أفعال، وتتشكل هذه الاستجابات وفقاً لإدراكهم للمثير، والإدراك بوصفه عملية معرفية يشتمل على أنشطة عديدة، منها الانتباه، والتذكر، والتفكير، وتجهيز المعلومات، ولوجود فروق فردية بين الأفراد في هذه العمليات العقلية، نجد أن هناك اختلافاً واضحاً بين استجابات الأفراد للمثير نفسه، وهناك أساليب متعددة تساهم في الكشف عن هذه الفروق بل هي المسئول الأول عن وجود الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط في المكونات المعرفية الإدراكية، بل الوجدانية الانفعالية أيضاً وهي ما تسمي بالأساليب المعرفية.

وتعتبر الأساليب المعرفية من المصطلحات الحديثة في مجال علم النفس؛ حيث تمركزت دراسات وبحوث علم النفس المعرفي حول هذا الموضوع، وتناولت هذه الدراسات العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية وبعض أبعاد المجال المعرفي.

ورغم حداثة استخدام الأسلوب المعرفي في علم النفس، إلا أن كلمة أسلوب قد اختلف عليها كثير من الباحثين، إلى أن استقروا على أن هذا المصطلح يعني طريقة الفرد التي تميزه في جميع المواقف التي تواجهه، ولأن هذا الأسلوب يشمل جميع العمليات المعرفية التي تتكون من الانتباه، والتحويل، والتقييم، فقد سمي بالأسلوب المعرفي [23].

وتعبر الأساليب المعرفية عن الطريقة التي يفضلها الأفراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، وكيفية تناولهم للمشكلات التي تعترضهم، كما تبين طريقة تنظيمهم لما يمارسون من أنشطة مختلفة، ويمكن القول بصفة عامة أن الأساليب المعرفية هي طريقة الفرد في التفكير.

1. مفهوم الأساليب المعرفية

تعددت المفاهيم والتصورات حول الأساليب المعرفية، وذلك لاختلاف العلماء في النظرة الفلسفية في البناء المعرفي والإدراكي أثناء دراسة الفروق الفردية، كما أن المتتبع للأدب السيكولوجي يلحظ أن هناك غموضاً ملحوظاً في هذه المسميات، نتيجة لقلة وسائل القياس الخاصة بهذه الأساليب، والتي تميز كل أسلوب عن الآخر ومن هذه التعريفات:

يعرفها (أنور الشرقاوي،1992)[24] بأنها ألوان الأوامر المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وأساليبه في استدعاء ما هو مخزن في الذاكرة، بمعنى آخر هي الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، والفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم، والحفظ، والتحويل، واستخدامات المعلومات وفهم الذات.

بينما يري (جابر عبد الحميد،1999)[25] أن الأساليب المعرفية عبارة عن تباينات مستقرة بين الأفراد، وأنها أنماط من العادات في إدراك المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتذكرها، كما أن هذه الأنماط من العادات لا ترادف القدرات؛ لأن القدرات تشير إلى استعدادات للقيام بمهارات، ولكن الأساليب المعرفية تتضمن طرقًا لمعالجة المعلومات.

2. خصائص الأساليب المعرفية

رغم أن الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأساليب المعرفية قد تعددت من زوايا وجوانب مختلفة، إلا أنه تم الاتفاق على مجموعة من الخصائص العامة المميزة لهذه الأساليب، ويمكن اشتقاقها من خلال عدد من البحوث أمثال:
(حمدي الفرماوي،1994)[26]، (أنور الشرقاوي،1995)[27]، (هشام الخولي،2002)[23]، وهي:

أولاً: تتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه، أي أنها تجيب عن الكيفية التي يفكر بها الإنسان وليس عما يفكر فيه، ومن ثم تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، بصرف النظر عن محتوى هذه العمليات أو موضوعها.

ثانياً: تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، ولا يعني هذا أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماماً، وإنما يعني أنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد؛ فهي تنمو وتصبح أكثر تمايزاً لدى الإنسان مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً، أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر، ومن ثم يمكن التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف التالية بدرجة معقولة من الدقة.

ثالثاً: تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية، مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات للشخصية؛ حيث إنها تتخطى التميز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، فكثير من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية، وتحديد خواصها لدى الأفراد، فهي بذلك لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط من الشخصية ولكنها تعتبر مؤشراً مهما في النظر إلى الشخصية نظرة كلية تتضمن جميع أبعادها.

رابعاً: يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية أيضاً، مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة عليى اللغة.

خامساً: تعد الأساليب المعرفية أبعاداً ثنائية القطب، ويصنف الأفراد وفق ذلك إلى متصل يبدأ ببعد ما (كبعد التبسيط مثلاً) وينتهي ببعد آخر (كبعد التعقيد)، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي بالنسبة للأسلوب الواحد، ورغم أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب، إلا أن لكل قطب قيمته وأهميته في ظل شروط معينة ترتبط بالموقف.

سادساً: الأساليب المعرفية متنوعة، ولكل فرد أسلوب واحد يميزه، وأسلوب الفرد المعرفي ثابت إلى حد كبير في كل المواقف والأزمنة، والأساليب المختلفة تلائم المواقف المختلفة.

3. تصنيفات الأساليب المعرفية

اختلفت اتجاهات العلماء حول تصنيف الأساليب المعرفية،وذلك مرده إلى تعدد النظريات والبحوث التي تناولت الأساليب المعرفية، كما أن ارتباطها بكافة متغيرات العملية التعليمية كان له الأثر البالغ في زيادة اهتمام العلماء بتصنيف الأساليب المعرفية، ويمكن إلقاء الضوء على بعض تصنيفات الأساليب المعرفية الأكثر استخداماً في الدراسات والبحوث والتي تتمثل في الأساليب التالية:

- الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي.
- التحليل / الشمول الإدراكي.
- التروي / الاندفاع الإدراكي.
- المخاطرة / الحذر الإدراكي.
- التبسيط / التعقيد المعرفي.
- تحمل / عدم تحمل الغموض الإدراكي.
- أسلوب التركيب التكاملي.
- التسوية في مقابل الإبراز.
- التركيز في مقابل الفحص.

أسلوب التبسيط / التعقيد المعرفي:

تتمايز الأساليب المعرفية إلى أنماط متعددة، ومن هذه الأنماط أو الأساليب أسلوب التبسيط مقابل التعقيد المعرفي والذي يتخذه البحث الحالي كمتغير تصنيفي، وقد اصطلح على تسميته بمسمى التعقيد المعرفي، ويعرف بأنه ميل الأفراد لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل من المجردات،

ويكون أقل قدرة على إدراك ما حوله بصورة تحليلية، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأن يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، ويستطيع أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي.[9]

ويوضح هذا الأسلوب طريقة الفرد في استخدام المفاهيم لتفسير بيئته الاجتماعية في حدود النموذج النمطي الذي يتفق ومفهوم الذات لديه، فكلما كانت بنية نظام الفرد أحادية البعد (تبسيط معرفي)، ضاق مدى الأحداث التي يستطيع تمييزها في حدود مضامينه، وبالتالي فإنه يزيد من تعميم نظامه ومفهومه عن نفسه (تحقيق الذات)، أما الأفراد من حيث التعقيد المعرفي، فيتسمون بأنهم أكثر تعدداً وتنوعاً في جوانب إدراك سلوك الآخرين.

خصائص الأفراد ذوي التبسيط/ التعقيد المعرفي:

هناك عدد من الخصائص التي يتضح وجودها عند الأفراد ذوي أسلوب التعقيد/ التبسيط المعرفي وهي على النحو التالي [23]:

- معظم الأفراد يكونون ذوي تعقيد معرفي نوعاً ما في بعض مجالات المعرفة، وذوي تبسيط معرفي نوعاً ما في مجالات أخرى.
- أن التعقيد المعرفي للفرد يؤثر في الطريقة التي ينتفع فيها بالمعلومات الخاصة بالآخرين، وفي تكوين الانطباع عن هؤلاء الآخرين.
- يتميز الأفراد المعقدون معرفياً بالمشاركة الاجتماعية النشطة مع الآخرين ، ومشاركتهم وجدانياً.
- الفرد المرتفع في التعقيد المعرفي تكون احتمالاته أكبر من ذوي التبسيط المعرفي في توقع وجود السمات الموجبة والسالبة التي توجد لدى الآخرين.

وقد تناولت بعض من الدراسات والبحوث أسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي كمتغير تصنيفي يؤثر على بعض المتغيرات التابعة مثل دراسة (حسن حلمى محمود، 2008)[28] والتي هدفت إلى دراسة الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات، ودراسة (محمد عبد الرؤف العطار، 2000)[29] والتي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المعرفية وأسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي على التحصيل في مادة الكيمياء، وتوصلت تلك الدراسة إلى أن أسلوب التعقيد المعرفي له الأثر في التحصيل المعرفي لدى الطلاب من أسلوب التبسيط المعرفي، ودراسة (هاله سعيد العمودي، 2009)[30] والتي هدفت إلى دراسة فاعلية الخرائط العقلية وأسلوب التبسيط/ التعقيد المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير الناقد لتلميذات المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسلوب المعرفي ليس له تأثير دال بين متوسطات درجات كل من التلميذات منخفضات التبسيط المعرفي ودرجات التلميذات مرتفعات التعقيد المعرفي على اختبار استيعاب المفاهيم وكذلك التفكير الناقد، وأيضاً حاولت دراسة (إسماعيل عيد الهلول، 2008)[31] الكشف عن الفروق في أسلوب التعقيد المرتفع والمنخفض كمتغير يؤثر على الحاجات النفسية لدى عينة من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن الذين لديهم تعقيد معرفي لديهم قدرة أكثر على إشباع الحاجات النفسية.

يتضح من خلال الدراسات والبحوث السابقة أن الأسلوب المعرفي التبسيط مقابل التعقيد المعرفي كمتغير مستقل له تأثيره على العديد من المتغيرات التابعة التي تناولتها تلك الدراسات، كذلك يتضح أن أسلوب التعقيد المعرفي له تأثير أكبر من أسلوب التبسيط المعرفي على تلك المتغيرات باستثناء دراسة (هالة سعيد العمودي، 2009)[(30)] والتي توصلت إلى أن الأسلوب المعرفي كمتغير مستقل لم يؤثر في المتغير التابع.

لم تتناول الدراسات والبحوث السابقة علاقة الأسلوب المعرفي التبسيط مقابل التعقيد المعرفي بالتحصيل المعرفي وتنمية المهارات العملية ولعل ذلك مما يدعم إجراء البحث الحالي.

منهج البحث ومتغيراته

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في بناء الاستبانة، وإعداد قائمة المهارات الخاصة بالبحث، كما استخدم المنهج التجريبي والذي يهدف إلى بحث أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، حيث اشتمل البحث الحالي على متغيرين مستقلين هما:

1. استخدام الخرائط العقلية الذهنية.
2. متغير تصنيفي (الأسلوب المعرفي)، وله مستويان هما:

أ. التبسيط المعرفي. ب. التعقيد المعرفي.

المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على متغيرين تابعين هما:

أ. التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

ب. معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

التصميم التجريبي للبحث

في ضوء البحث الحالي استخدم الباحث التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم البعد الواحد الذي يحتوي على مجموعتين تجريبيتين في القياس القبلي والبعدي، كما في الشكل التالي.

شكل 1: التصميم التجريبي للبحث

المعالجات			
المجموعات	اختبار قبلي	معالجة تجريبية	اختبار بعدى
المجموعة التجريبية الأولى	O_1	X_1	O_2
المجموعة التجريبية الثانية	O_1	X_2	O_2

حيث إن:

O_1: القياس القبلي.

X_1: المعالجة التجريبية الأولى (الخرائط العقلية الذهنية مع طلاب ذوي أسلوب التبسيط المعرفي).

X_2: المعالجة التجريبية الثانية (الخرائط العقلية الذهنية مع طلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي)

O_2: القياس البعدي.

أولاً. إعداد مواد المعالجة التجريبية

مواد المعالجة التجريبية

من خلال اطلاع الباحث على بعض نماذج التصميم والتطوير التعليمي المختلفة مثل نماذج (عبد اللطيف الجزار، 2005)[32]، (محمد عطية خميس، 2003)[33]، (الغريب زاهر، 2001)[35] وغيرها من النماذج تبين أنها اتفقت على وجود مراحل للتصميم والتطوير التعليمي وكل مرحلة أساسية لها مجموعة من الخطوات أو المهام الفرعية المتكاملة مع بعضها البعض، وإن اختلفت في عرض تفاصيل كل مرحلة.

1. **مرحلة التحليل**

- **تحديد حاجات المتعلمين** : وتضمنت هذه المرحلة تحديد المهارات العملية اللازمة لطلاب تكنولوجيا التعليم والتي يتوقع أن تكسب الطلاب المعلومات المعرفية والمهارات العملية اللازمة لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

وفي هذه المرحلة قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع مجموعة من طلاب تكنولوجيا التعليم، لتعرُّف مهاراتهم الحالية المرتبطة باستخدام برامج تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية، وتحديد البرنامج الذي يحتاجونه أكثر؛ لإتقان هذه المهارات أثناء دراستهم، وتم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة؛ وذلك لتوفر المهارات الأساسية لديهم لاستخدام الكمبيوتر، إضافة إلى وجود مقرر خاص بإنتاج برامج الوسائط المتعددة، وأنهم بحاجة أكثر من غيرهم للتدريب على مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، نظرًا لقرب تخرجهم، ومواجهتهم بمتطلبات سوق العمل.

- **تحليل خصائص المتعلمين** وقد تم تحليل خصائص المتعلمين وتوصيفها فيما يلي:

أ. العوامل الأكاديمية : أي المستوى الدراسي للطلاب؛ إذ وقع الاختيار على الطلاب المستجدين بالفرقة الرابعة.

ب. العوامل الجسمية : النضج والمعوقات الجسمية المتعارضة مع طبيعة البحث.

ج. تم تحديد أفراد العينة من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم الذين يجيدون استخدام الحاسب الآلي حيث درسوا مقرر الحاسب الآلي في الفرقتين الثانية والثالثة، وبالتالي فأفراد العينة ليس لديهم أي مشكلة في التعامل مع جهاز الحاسب الآلي وهو شرط مهم عند تطبيق البحث.

- **تحديد الأهداف العامة للمحتوى:** من خلال الهدف العام للبرنامج والذي تم تحديده قام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية للبرنامج بصورة محددة فى الأهداف التالية:

بعد الانتهاء من دراسة البرنامج المقترح يجب من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- يذكر مكونات عملية التصميم التعليمي.
- يذكر أهم المعايير الواجب توافرها في إنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- يحدد العناصر الرئيسة لواجهة برنامج Adobe Director.
- يحدد البرامج المختلفة المساعدة لبرنامج Adobe Director.
- يقوم بإدراج عناصر الوسائط المتعددة داخل فيلم المختلفة بالمكتبة الرقمية.
- يقوم بإنتاج برنامج وسائط متعددة بشكل متكامل.

- **تحليل البيئة التعليمية:** البيئة التعليمية التي سيستخدم فيها البرنامج موضع البحث الحالي هي بيئة التعليم الإلكتروني من خلال الموقع التعليمي الذي تم تصميمه وفقاً للمتغير الرئيس للبحث؛ حيث قام الطلاب بالدراسة الذاتية حتى يتسنى للطالب التعلم في أي وقت أو مكان يناسبه.
- **تحديد موضوعات التعلم:** تم تحديد واختيار المحتوى التعليمي، والذي يدور حول مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية (برامج الوسائط المتعددة) من خلال برنامج Adobe Director ؛ على أن يتم تقديم هذا المحتوى في صورة إلكترونية من خلال الموقع الإلكتروني.

2. مرحلة التصميم:

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **صياغة الأهداف التعليمية الإجرائية:** في ضوء الأهداف العامة للبرنامج، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من المهارات تم تحديد الأهداف الإجرائية داخل كل موديول من الموديولات التي تم إنتاجها، وقد روعي أن تتسم تلك الأهداف بالوضوح والتحديد الدقيق لنواتج التعلم المتوقعة بعد دراسة كل موديول، وقد تضمنت الأهداف الإجرائية نوعين من الأهداف هما الأهداف المعرفية، والأهداف المهارية، وتم ترجمة هذه الأهداف في ثلاثة موديولات تعليمية كالتالي:

الموديول الأول: المبادئ التربوية لتصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة.

الموديول الثاني: وثائق وأدوات تصميم برامج الوسائط المتعددة.

الموديول الثالث: استخدام برنامج الدايركتور في إنتاج برامج الوسائط المتعددة.

- **تحديد استيراتيجية التعليم المستخدمة:** في ضوء المتغير المستقل للبحث تم استخدام استيراتيجية التعليم المفرد من خلال الموقع التعليمي الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؛ حيث تم تصميم الموقع ومحتواه، لكي يتوافق مع نمط التعليم المستخدم.

- **تحديد الوسائل المساعدة:** تم إضافة مجموعة من المواقع ذات الصلة بموضوع البحث والخاصة بمهارات برنامج الدايركتور؛ بحيث يستطيع الطالب الدخول إلى هذه المواقع في أي وقت للاستزادة منها فيما يخص العديد من المهارات الخاصة بالبرنامج المحدد بالبحث.

3. مرحلة الإنتاج:

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **إنتاج الوسائط السمعية والبصرية:** قام الباحث أولاً بتحديد كل الوسائط المطلوبة للإنتاج، سواء كانت صورًا ثابتة أو رسومات ثابتة أو مقاطع فيديو، أو ملفات صوتية أو موسيقى، وذلك أثناء تصميم السيناريو، ثم قام الباحث بتحديد المتاح منها، وقام بجمعها من مصادرها المتاحة، وقام الباحث بإنتاج العناصر المطلوبة بنفسه، واستعان الباحث بأحد المتخصصين لإنتاج الموقع بشكله النهائي، وفقًا للخطوات التالية:

- **إنتاج لقطات الفيديو:** تم تصوير لقطات الفيديو المستخدمة في البرنامج باستخدام برنامج Camtasia Studio 6 وهو برنامج يسمح بالتسجيل مباشرة من على سطح شاشة الكمبيوتر؛ كما يسمح بتحويل لقطات الفيديو إلى العديد من امتدادات الفيديو مما يسمح باستخدامها في العديد من البرامج ومنها برنامج Adobe Director.

- **إنتاج الأصوات والموسيقى والمؤثرات الصوتية:** عهد الباحث بالتعليق الصوتي إلى أحد مذيعي الراديو ذي الصوت الحسن الواضح لتسجيل الصوت الخاص بالنص المكتوب، وذلك لمراعاة الوصول لأفضل نبرة للصوت في البرنامج أما داخل لقطات الفيديو الموجودة بالبرنامج، فقد قام الباحث بتسجيل الصوت بنفسه باستخدام برنامج خاص بالصوت وهو (Sound Forge).
- **إنتاج النصوص:** تم إدخال جميع النصوص التي ظهرت على شاشات البرنامج التي تم إنتاجها، عن طريق برنامج معالجة النصوص Microsoft Word.
- **إنتاج الصور الثابتة:** تم تجميع الصور الثابتة المتصلة بالموضوع والتي تم تحديدها مسبقا في السيناريو التنفيذي للبرنامج، وذلك من خلال أخذ لقطات للصور المطلوبة باستخدام برنامج (snagit)، كما تمت معالجة هذه الصور عن طريق برنامج معالجة الصور (Adobe Photoshop).
- **إنتاج المؤثرات البصرية:** استخدمت مؤثرات ثابتة عند ظهور واختفاء أطر البرنامج، حتى لا يؤدي زيادتها إلى تشتيت انتباه الطلاب أثناء التعلم.

ثانياً. بناء وضبط أدوات القياس الخاصة بالبحث

قام الباحث ببناء وضبط الأدوات الآتية:

أ. الاختبار التحصيلي

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي للبرنامج، قام الباحث بتصميم وبناء اختبار تحصيلي من النوع الموضوعي، وقد تم تصميم الاختبار ليقوم الطالب بالإجابة عليه من خلال جهاز الكمبيوتر، وقد مر الاختبار التحصيلي فى إعداده بالمراحل الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:** وقد هدف الاختبار التحصيلي للبحث الحالي إلى قياس تحصيل طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وذلك لمعرفة مدى تحقيق الطلاب لأهداف دراسة البرنامج.
- **تحديد نوع الاختبار ومفرداته:** قام الباحث بالاطلاع على بعض المراجع [35،36] الخاصة بكيفية بناء وإعداد الاختبارات، وبناءً عليه تم وضع اختبار من النوع الموضوعي يتكون من جزأين الأول: صواب وخطأ، والثاني: اختيار من متعدد، وقد راعى الباحث الشروط اللازمة لكل نوع حتى يكون الاختبار بصورة جيدة.
- **وضع تعليمات الاختبار:** وقد راعى الباحث في تعليمات الاختبار أن:

– تكون واضحة ومباشرة.

– توضح ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة.

– توضح أن الإجابة على أسئلة الاختبار تكون لمرة واحدة فقط.

– تبين للطالب كيفية استخدام الفأرة فى الإجابة على عبارات الصواب والخطأ، وكذلك بنود الاختيار من متعدد.

- **إعداد الاختبار في صورته الأولية:** تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية والمهارية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، وقد راعى الباحث صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الأهداف الإجرائية، ووصل عدد بنود الاختبار في صورته الأولى إلى (117) مفردة (70) صوابًا وخطأ، (47) اختيارًا من متعدد.
- **صدق الاختبار:** تم تحديد صدق الاختبار بطريقتين هما:

الصدق الظاهري: حيث تم عرض الاختبار (مطبوعًا) على مجموعة من المحكمين من الخبراء فى مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس وذلك للتأكد من:

– ارتباط مفردات الاختبار بأهداف البرنامج.

– مناسبة مفردات الاختبار لأفراد عينة البحث.

– السلامة اللغوية لمفردات الاختبار.

– إضافة أي مفردات قد أغفلها الباحث مع أنها مطلوبة لهذا الاختبار.

– حذف أي مفردات غير مناسبة من وجهة نظرهم.

وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بإجراء العديد من التعديلات والتي كان من أهمها:

- حذف بعض البنود المكررة، والتي تم وضعها بصياغات مختلفة.
- حذف بعض بنود الصواب والخطأ والتي تم السؤال عنها في أسئلة الاختيار من متعدد.

وقد وصل عدد البنود الاختبارية بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون إلى (100) بند، منها (60) صوابًا وخطأ، و (40) من نوع الاختيار من متعدد.

الصدق الداخلي: ويعني تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، وتم التأكد منه عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها، وقد قام الباحث بالتأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع

جدول للمواصفات يبين الموضوعات الخاصة بالبرنامج وتوزيع الأهداف بمستوياتها (التذكر – الفهم – التطبيق) على تلك الموضوعات، وكذلك عدد البنود الاختيارية التي تغطي تلك الأهداف وأوزانها النسبية.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** لحساب معامل الثبات تم اختيار عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، حيث تم تطبيق الاختبار بصورة مطبوعة ولم يتم عرضه من خلال الكمبيوتر، وقد تم الاعتماد في حساب ثبات الاختبار على طريقة التجزئة النصفية، حيث استخدم الباحث معادلة رولون "Rolun " المختصرة للتجزئة النصفية [37].

ويوضح جدول (1) معامل ثبات الجزء الأول للاختبار، والجزء الثاني، ومعامل ثبات الاختبار ككل.

جدول 1:معامل ثبات الاختبار التحصيلي

معامل ثبات الجزء الأول	معامل ثبات الجزء الثاني	معامل ثبات الاختبار ككل
0.92	0.86	0.89

باستقراء النتائج في جدول (1) يتضح أن معامل ثبات الاختبار يساوي (0.89) وهو معامل يشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، الأمر الذي يجعل الباحث يطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس، حيث يعني ذلك أن الاختبار يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها في نفس الظروف.

حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار: تم حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل بند من بنود الاختبار التحصيلي؛ وذلك للتأكد من جودة مفردات الاختبار من حيث مستوى سهولتها أو صعوبتها [37].

وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة لأسئلة ومفردات الاختبار الحالي بجزأيه ما بين (0.36 – 0.80) مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار التحصيلي على درجة مناسبة من حيث السهولة والصعوبة.

حساب معامل التمييز للاختبار: يعبر معامل التمييز عن تمييز المفردة للطالب الممتاز والطالب الضعيف، ولتعيين معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي قام الباحث بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار [37].
ومعامل التمييز المقبول لا يقل عن 0.30 وكلما ارتفع عن تلك القيمة كان أفضل، وتراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (0.36– 0.69)، وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة.

حساب زمن الإجابة على الاختبار: بعد أن أنهى الطلاب أداء الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على العينة نفسها ، وعددها (20) طالبًا حتى يُمكن للباحث تحديد زمن الإجابة على الاختبار، وقد تم رصد زمن الإجابة لكل طالب من أفراد العينة، وبحساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب للإجابة على الاختبار تم التوصل إلى أن الزمن اللازم للإجابة على الاختبار (45) دقيقة.

ب. إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

بناءً على الأهداف التعليمية للبرنامج قام الباحث بإعداد قائمة المهارات الخاصة لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وفقًا للخطوات الآتية:

- **إعداد قائمة المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط**

وقد اتبع الباحث الإجراءات والخطوات التالية أثناء إعداد قائمة المهارات الرئيسة:

- **تحديد الهدف من قائمة المهارات:** وتمثل الهدف من قائمة المهارات في التحديد والتوصل لكافة المهارات الرئيسة والفرعية المرتبطة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- **مصادر اشتقاق المهارات الخاصة بإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط**

وقد تنوعت المصادر الخاصة باشتقاق المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط مثل الدراسات والبحوث والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط باستخدام برنامج Adobe Director إضافة إلى الرجوع بعض الأقراص المدمجة المنتجة من قبل شركة BC LABE والتي تناولت بالشرح كيفية إنتاج برنامج وسائط متعددة باستخدام برنامج Adobe Director وتم استخلاص مجموعة من المهارات الخاصة بإنتاج برنامج وسائط متعددة باستخدام ذلك البرنامج.

- **قائمة المهارات في صورتها الأولية:** تم إعداد قائمة المهارات في صورتها الأولية والتي اشتملت على المهارات الرئيسة والفرعية التي يمكن أن يؤديها القائمون بعملية تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وقد تكونت قائمة المهارات للبحث في صورتها الأولية من (198) مهارة رئيسة وفرعية، تشمل كل المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- **التحكيم على قائمة المهارات:** تم تقديم قائمة المهارات في صورتها الأولية لعدد من السادة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وذلك بغرض معرفة آرائهم حول ما يلي:

– سلامة الدقة والصياغة العلمية لهذه المهارات.
– حذف وإضافة بعض المهارات.

– الترتيب المنطقي لهذه المهارات.

– تحديد درجة أهمية كل مهارة من المهارات بالنسبة للطلاب (عينة البحث الحالي).
بعد ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون والتي تمثلت في:

– تعديل بعض الصياغات اللفظية أو حذف بعض المهارات.
– توحيد المصطلحات الواردة بالقائمة وخاصة مصطلح (الضغط بالفأرة – النقر بالفأرة)، حيث استخدمهما الباحث بالتبادل فى الصورة المبدئية لقائمة المهارات، إلا أن المحكمين قد أشاروا إلى ضرورة تبني إحدى الصيغتين، ومن ثم استخدم الباحث مصطلح (النقر بالفأرة) في الصورة النهائية لقائمة المهارات.

وقد استخدم الباحث اختبار (كا^2) لحساب نسبة اتفاق المحكمين حول مدى أهمية كل مهارة في قائمة مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

ج. **إعداد بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:** تطلب البحث الحالي إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء وضبط بطاقة الملاحظة:

- **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة:** استهدفت بطاقة الملاحظة تقويم أداء مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم، وذلك للتعرف على مدى تمكنهم من تلك المهارات بعد دراستهم للبرنامج.
- **تحديد الأداءات التي تضمنتها البطاقة:** تم تحديد الأداءات والمهارات الخاصة بتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.
- **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:** تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من (198) مهارة رئيسة وفرعية وقد اشتملت هذه المهارات على كافة العمليات والأداءات والإجراءات الخاصة بإعداد وثائق تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ، وقد تم ترتيب تلك المهارات ترتيبًا منطقيًا، كما راعى الباحث عند صياغة المهارات الجوانب التالية:
  - أن تكون محددة بصورة إجرائية.
  - أن تكون العبارة غير مركبة أي تصف مهارة فرعية واحدة.
  - ألا تحتوي العبارة على أداوت نفي.
  - أن تصف المهارات الفرعية المهارة الرئيسة أو المحور الرئيس لها.

- **التقدير الكمي لأداء الطلاب:** استخدم الباحث التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على مستويات الطلاب في كل مهارة، وتم تحديد مستويات أداء المهارة فى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة كالتالي:
  - جيد = 3 درجات: في حالة إذا قام الطالب بأداء المهارة بدقة عالية مع السرعة.
  - متوسط = درجتان: في حالة إذا قام الطالب بأداء المهارة مع التردد أثناء الأداء؛ سواء كان بسرعة، أو بدقة.
  - ضعيف = درجة واحدة: في حالة إذا قام الطالب بأداء المهارة بالمحاولة والخطأ.

- **تعليمات بطاقة الملاحظة:** راعى الباحث أن تكون تعليمات البطاقة واضحة ومحددة، كما تم ذكر هدف البطاقة حتى يتسنى لأي ملاحظ استخدامها بدقة.
- **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:** بعد أن تم تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة، وتحديد المحاور الرئيسة، وتم تحديد المهارات الفرعية تحت كل محور، وصل عدد المهارات إلى (198) مهارة فرعية، وبناءً عليه كان لابد من التأكد من صدق وثبات البطاقة حتى يمكن تعرُّف مدى صلاحيتها للاستخدام كأداة تقويم.

- **ضبط بطاقة الملاحظة وذلك من خلال:**

حساب الصدق الظاهري: أي الحكم على مدى مناسبة البطاقة وعباراتها لقياس ما وضعت لقياسه؛ من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وتعليمات البطاقة ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية [36].

ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم ، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة، ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التدريسية، وتم إجراء التعديلات المقترحة من تعديل صياغة بعض العبارات.

ثبات بطاقة الملاحظة: اتبع الباحث من أجل تحديد ثبات بطاقة الملاحظة طريقة استخدام البطاقة من قبل ملاحظين مختلفين وقد استعان الباحث بثلاثة من الملاحظين وبعد تعريفهم بالهدف من البطاقة وكيفية استخدامها وتقدير أداء كل طالب

في ضوء درجة التصحيح المحددة سلفاً قام الملاحظون الثلاثة بملاحظة الأداء العملي للمهارات لثلاثة من الطلاب ، ثم قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين الملاحظين وتم حساب معامل الارتباط بين نسبة الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين وكان معامل الارتباط (83%)، ويتبين من ذلك أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين لكل طالب من الطلاب الثلاثة الذين تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم هو (83%) وهو معامل اتفاق مرتفع مما يعني أن بطاقة الملاحظة على درجة مرضية وعالية من الثبات مما يسمح بإمكانية استخدامها في البحث الحالي.

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة**

بعد الانتهاء من تقدير صدق بطاقة الملاحظة وحساب ثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام، فى تقويم طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم فى المهارات الأساسية اللازمة لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

د. اختبار التبسيط – التعقيد المعرفي

أعد هذا الاختبار كيلي وعدله بايري وزملاؤه، وقام بتعريبه وتقنينه في البيئة العربية عبد العال عجوة

- **وصف المقياس: الاختبار يتكون من جزأين**

الجزء الأول: عبارة عن ورقة الأسئلة حيث يدون فيها المفحوص أسماء عشرة أشخاص يفترض أنهم معروفون للمفحوص معرفة شخصية، كما يكون من بينهم أشخاص مقبولون وأشخاص غير مقبولين من المفحوص، وهؤلاء العشرة يمثلون ما يعرف لدى "بايري" وزملائه بالأدوار ويمكن للمفحوص أن يأخذ ورقة الاسئلة هذه قبل الأداء على ورقة الإجابة بيوم، وذلك لوضع الأدوار في مكانها الصحيح بالنسبة إليه.

الجزء الثاني: عبارة عن ورقة الإجابة التي يدون فيها المفحوص اسمه وبياناته وتحتوي هذه الورقة على شبكة (جدول) تتكون من عشرة صفوف، وعشرة أعمدة وجميعها تكون مائة خلية وفي مقابل كل صف مكتوب صفة ثنائية القطب، وهذه الصفات تمثل ما يعرف لدى بايري" وزملائه بالتكوينات، أما الأعمدة في الشبكة فتمثل الأدوار، وإجابة المفحوص ما هي إلا عمل تقييمات أو أحكام (درجات) لكل شخص (دور) على كل صفة (تكوين) داخل الخلية حسب العمود الممثل لهذا الشخص.

- **تصحيح الاختبار:** كلما اختلفت أحكام المفحوص على الشخص (الدور) عبر التكوينات كان لديه نظام أكثر تمايزاً من الأبعاد وبالتالي يكون أكثر تعقيداً معرفياً، ويتم إعطاء درجة في الاختبار من خلال مقارنة أحكام الفرد على الأشخاص.
- **صدق الاختبار:** لحساب صدق الاختبار تم حساب معامل الصدق عن طريق صدق التكوين الفرضي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأدوار العشرة والدرجة الكلية.
- **ثبات الاختبار:** لحساب معامل الثبات تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة مرة أخرى بعد 15 يوماً في ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول وتم حساب الارتباط (لسبيرمان) ووجد أن معامل الارتباط هو (0,54) مما يشير الي وجود ارتباط دال موجب ومؤكد على ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام في بيئة الدراسة الحالية.

نتائج البحث

فى ضوء أسئلة البحث وفروضه توصل البحث إلى ما يلي:

1. النتائج الخاصة بقائمة مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

تم التوصل إلى عدد (29) مهارة رئيسة، تلزم لتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وكل مهارة رئيسة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية حتى وصل عددها إلى (198) مهارة فرعية.

ترتبط نتائج هذا المحور بالتساؤل رقم (1) من تساؤلات البحث ونصه:

- **ما مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؟**

وقد تمت الإجابة عن هذا التساؤل؛ حيث تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبانة، باستخدام مربع كا (كا^2)، ويستلزم ذلك التعامل مع التكرارات، وذلك بغرض معرفة دلالتها الإحصائية، وتم حساب تكرارات استجابات الخبراء والمتخصصين لكل مهارة من المهارات التي تضمنتها الاستبانة، وذلك لمعرفة دلالتها الإحصائية.

واستخدم مستوى دلالة (0.05) للمفردات (المهارات) التي تكون قيمة (كا^2) لها دالة عند هذا المستوى، لتمثل مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط اللازمة لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

وذلك عندما تكون الدلالة موجهة للتكرار الأعلى في حالة (مهم)، أي يكون هو الأكثر تكرارًا، أما المهارات التي لا تكون دالة عند مستوى (0.05) وهي التي يكون التكرار الأعلى فيها للاستجابة (غير مهم) فتحذف من القائمة؛ لأنها تكون غير مهمة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الأول للبحث

2. النتائج الخاصة بفاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

ترتبط هذه النتائج بالفروض (1،2) من فروض البحث، والتي تحاول الإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات البحث، والذي نص على:

- **ما فاعلية استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية كل من:**
    1. التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟
    2. أداء الطلاب لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟

وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية:

– فيما يتعلق بنتائج استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط: يوضح جدول رقم (2) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة فى القياس القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 2:اختبار ت T-test على درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجات الحرية	قيمة ت *
80	القبلي	10.80	3.791	55.113	4.773	79	102.982
	البعدي	66.04	3.513				

* دالة عند مستوى (0.05)

باستقراء النتائج فى الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (102.982)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (79)، والتي تساوي (10.80)

مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في القياس القبلي الذي بلغ (10.80)، ومتوسط درجات أفراد العينة فى القياس البعدي الذي بلغ (66.04) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات القياس البعدي.

وبناءً عليه تم قبول الفرض الأول، والذي نص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح القياس البعدي".

وفي ضوء نتائج متوسط الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية له تم حساب قيمة المنوال لعينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي والذي يوضحه الجدول التالي.

جدول 3:القيمة المنوالية للقياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لدى عينة الدراسة

الأدوات	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط	المنوال
الاختبار التحصيلي القبلي	80	75	10.80	8
الاختبار التحصيلي البعدي			66.04	69

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أن القيمة المنوالية في القياس البعدي أعلى من القيمة المنوالية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي بما يشير إلى تحسن أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ؛مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على الخرائط العقلية الذهنية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

أ. اعتماد الخرائط الذهنية في تصميمها على الأفكار الرئيسية وما يتبعها من أفكار فرعية أخرى، أدي لتلخيص المحتوى بصورة تسهل استيعابه واستعادته.

ب. عدم اعتماد الخرائط على السرد اللفظي واعتمادها على الصور، والرسوم، والألوان؛ مما أدى لتذكر أفضل؛ حيث إن التذكر البصري أقوى من التذكر السمعي.

– نتائج استخدام خرائط العقل الذهنية في تنمية معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

يوضح جدول رقم (4) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة فى القياس القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 4:اختبار ت T-test على درجات القياس القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجات الحرية	قيمة ت *
80	القبلي	34.88	14.974	96.138	16.031	79	51.013
	البعدي	132.10	11.011				

* دالة عند مستوى (0.05)

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (51.013)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (79)، والتي تساوي (1.69)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في القياس القبلي والذي بلغ (34.88)، ومتوسط درجات أفراد العينة فى القياس البعدي والذي بلغ (132.10) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات القياس البعدي.

وبناءً عليه تم قبول الفرض الثاني، والذي نص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون البرنامج باستخدام الخرائط الذهنية بين القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح التطبيق البعدي.

وفي ضوء نتائج متوسط بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط والدرجة الكلية لها تم حساب قيمة المنوال لعينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي والذي يوضحه الجدول التالي.

جدول 5 :القيمة المنوالية للقياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لدى عينة الدراسة

الأدوات	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط	المنوال
بطاقة الملاحظة القبلية	80	153	35.98	35
بطاقة الملاحظة البعدية			133.11	133

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن القيمة المنوالية في القياس البعدي أعلى من القيمة المنوالية في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط بما يشير إلى تحسن أداء أفراد عينة البحث في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ؛مما يدل على فعالية البرنامج.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

أ. استخدام خرائط العقل الذهنية ساعد على تنمية مهارات إنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وذلك من خلال تصميم الخرائط العقلية، والتي يمكن أن تنمي المهارات العملية.

ب. خرائط العقل الذهنية أكسبت أفراد العينة أسلوباً ذا معنى جعلهم يدركون ويحللون ويركبون المهارات ذات العلاقة ، وينظرون إلى المهارات نظرة شمولية ويحللون المهارات الجديدة اعتماداً على المهارات القبلية الموجودة في بنيتهم المعرفية.

3. النتائج الخاصة بفاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (تبسيط – تعقيد) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

ترتبط هذه النتائج بالفروض (3،4) من فروض البحث، والتي تحاول الإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات البحث، والذي نص على:

- ما فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (تبسيط – تعقيد) في تنمية كل من:

أ. التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟

ب. معدل أداء الطلاب لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط؟

– نتائج فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (التبسيط – التعقيد) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي أسلوب التبسيط المعرفي والتعقيد المعرفي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، ويوضح جدول رقم (6) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 6:اختبار ت T-test على درجات القياس البعدي لذوي الأسلوب المعرفي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط

العدد	عينة الدراسة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجات الحرية	قيمة ت
40	تعقيد معرفي	69.48	2.287	4.925	78	8.326 *
40	تبسيط معرفي	64.55	2.961			

* دالة عند مستوى (0.05)

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (8.326)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (78)، والتي تساوي (1.66)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي أسلوب التعقيد المعرفي والذي بلغ (69.48)، ومتوسط درجات أفراد العينة ذوي أسلوب التبسيط المعرفي والذي بلغ (64.55) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وفي ضوء ما تقدم اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط بين الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي وذوي أسلوب التبسيط المعرفي لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وبناءً عليه تم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى: أن الطلاب ذوي التعقيد المعرفي يميلون إلى التعامل مع المجردات بصورة أفضل من المحسوسات والدراسة من خلال الخرائط الذهنية قد أسهمت في تحقيق ذلك من خلال مجموعة العناصر التي تستخدمها في تحويل النص المكتوب إلى صورة مرئية مما أدى إلى تفوق الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

2- نتائج فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (التبسيط – التعقيد) في تنمية معدل الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط:

يوضح جدول رقم (7) نتائج اختبار ت T-test على درجات أفراد العينة فى القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

جدول 7:اختبار ت T-test على درجات القياس البعدي في بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.

العدد	عينة الدراسة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجات الحرية	قيمة ت
40	تعقيد معرفي	139.18	8.443	12.125	78	5.840 *
40	تبسيط معرفي	127.05	10.059			

* دالة عند مستوى (0.05)

باستقراء النتائج فى الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (5.840)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (78)، والتي تساوي (1.66)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات العينة ذوي أسلوب التعقيد المعرفي والذي بلغ (139.18)، ومتوسط درجات العينة ذوي أسلوب التبسيط المعرفي والذي بلغ (127.05) لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وفي ضوء ما تقدم اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، بين الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي وأسلوب التبسيط المعرفي لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعقيد المعرفي.

وبناءً عليه تم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التبسيط المعرفي) وأفراد العينة ذوي الأسلوب المعرفي (التعقيد المعرفي) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط لصالح أفراد العينة ذوي أسلوب التعقيد المعرفي".

التوصيات

1. إعادة صياغة محتوى مقررات قسم تكنولوجيا التعليم بما يتفق مع مبادئ التصميم التعليمي.
2. الاهتمام بتنمية مهارات التصميم التعليمي بصفة عامة، وتصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط بصفة خاصة لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.
3. إعداد برامج لمعلمي الحاسب الآلي بالمعاهد الأزهرية لتدريبهم على إعداد وبناء واستخدام الخرائط الذهنية.
4. الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية غير التي تناولها البحث وعلاقتها بمتغيرات التصميم التعليمي.
5. الاهتمام باستخدام الخرائط الذهنية التفاعلية عند تصميم المواقع التعليمية وكذلك البرامج التدريبية.

مقترحات ببحوث ودراسات مستقبلية

1. دراسة أثر التفاعل بين خرائط العقل والأساليب المعرفية المختلفة، وأثره في تحقيق أهداف تدريس المواد الدراسية بمراحل التعليم المختلفة.

2. دراسة أثر استخدام الخرائط الذهنية في مواقع التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

3. دراسة أثر استخدام الخرائط الذهنية في مواقع التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

4. دراسة أثر استخدام الخرائط الذهنية التفاعلية في برامج الحاسوب التعليمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

1. محمد زين الدين. "تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعليم عبر الشبكات". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية 2005.
2. عبد الله الهابس، عبد الله الكندري. "الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت"، المجلة التربوية، مج 15، ع 57، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي2000.
3. توني بوزان. كيف ترسم خريطة العقل. ترجمة مكتبة جرير. ط 2. الرياض ، السعودية 2006.
4. السعيد السعيد عبد الرازق. الخرائط الذهنية الالكترونية التعليمية2013، متاح في http://www.elearning-arab-academy.com/digital-learning/515-2012-05-08-10-03-29.html
5. سيد شعبان عبد العليم. "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية التفاعلية في مواقع الانترنت التعليمية لتنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية 2011.
6. smith, j . the use of graphic organizers in vocabulary instruction , ERIC No. ED463556,2002
7. Diana Thompson. Online learning programms using mind-mapping techniques at Ninewells Medical Training & Management Development Methods2003
8. Zampetakis, A. and Tsironis, L. Creativity development in engineering education: the case of mind mapping , Journal of Management Development 26 (4) , pp. 370-380,2007
9. أنور محمد الشرقاوي. علم النفس المعرفي المعاصر القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ، مصر. ط2. 2003.
10. Plough, J. Students Using Visual Thinking to learn Science in a Web-based Environment" Doctor of Philosophy, Drexel University2004.
11. عامر إبراهيم علوان. التعلم المسند بالدماغ نموذج لتداخل التربية في علم النفس، هيئة التعليم التقني2013، متاح في http://fcdrs.com/mag/issue-6-4.html
12. توني بوزان ،العقل القوي. ترجمة مكتبة جرير. الرياض،السعودية 2006.
13. Muller, A.etal. Joining Mind Mapping and Care Planning to Enhance Student Critical Thinking and Achieve Holistic Nursing Care, Front Range Community College, Westminster, co. 13 (1), March2002.
14. William &Mary 2006 :" Thinking Maps ", retrieved on 13/4/2012, available on http:www.members .Cox .net/ Jackie's/.thinkingmaps.html
15. نبيلة على الحناقطة. "الخرائط العقلية Mind Maps". رسالة المعلم، مج 49، ع 4، وزارة التربية والتعليم، عمان2001.
16. محمد عيد حسن. "فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، ع 14، جامعة طنطا 2003.
17. محمد بكر نوفل. "أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى". مجلة دراسات المعلم/ الطالب، ع 2،1.عمان: معهد التربية التابع لليونسكو ،عمان 2004.
18. Cunningham, G. Mind mapping: Its effects on student achievement in high school biology, Ph.D., The University of Texas at Austin; AAT 3215351,2006
19. Ertug, E, and Ali G. Mind mapping applications in special teaching methods courses for science teacher candidates and teacher candidates’ opinions concerning the applications,

Procedia Social and Behavioral Sciences, Faculty of Buca Education, Dokuz Eylul University2009

20. Ismail, I & Ngah, N. The Effects of Mind Mapping with Cooperative Learning on Programming Performance, Problem Solving Skill and Metacognitive Knowledge among Computer Science Students, Journal of Educational Computing Research, V. 42, N.1 ,2011

21. نيفين بنت حمزة البركاتي.(2012). "أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والتقنية على تحصيل الطالبات بجامعة أم القري" المجلة التربوية، ع 103، ج 2، مكة المكرمة ، السعودية 2012.

22. شيخة محمد سعيد الملا. "فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي للأطفال المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم في دولة الامارات العربية المتحدة". ملخصات رسائل علمية، ع 114 ، 2012

23. هشام محمد الخولي. الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، مصر2002.

24. أنور محمد الشرقاوي. علم النفس المعرفي المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1992

25. جابر عبد الحميد. استراتيجيات التدريس والتعلم: الكتاب العاشر سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. دار الفكر العربي ، القاهرة . ط1. 1999.

26. حمدي الفرماوي. الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث. مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ، مصر ، ط1. 1994

27. أنور محمد الشرقاوي : الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر ط2 ، 1995

28. حسن حلمى محمود. "الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديرى مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، كلية التربية 2008.

29. محمد عبد الرؤوف العطار. فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط المعرفية والأسلوب المعرفي على التحصيل في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ع أبريل، مجلة كلية التربية،بنها ، مصر 2000

30. هاله سعيد العمودي. " فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الأساليب المعرفية المختلفة (التعقيد / التبسيط المعرفي) بالمملكة العربية السعودية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج 3، ع3 ، 2009

31. اسماعيل عيد الهلول. "دراسة بعض الحاجات النفسية وعلاقتها بأسلوب التبسيط– التعقيد المعرفي لدى المعلم الفلسطيني". حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،القسم التربوي ع 9، فلسطين، 2008.

32. عبد اللطيف بن الصفى الجزار. مقدمة فى تكنولوجيا التعليم :النظرية والعملية. مكتبة جامعة عين شمس،القاهرة 1995.

33. محمد عطية خميس. منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر2003.

34. الغريب زاهر إسماعيل. تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. عالم الكتب،القاهرة ، مصر ، ط6. 2001.

35. صفوت فرج. القياس النفسي. مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ، مصر 2007.

36. رمزية الغريب. التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر 1996.

37. فؤاد البهي السيد. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى. دار الفكر العربي ، القاهرة ،مصر ، ط3. 1979.

الإمامة في الفكر الإسلامي بين التأصيل والغلو

Imamate in Islamic thought between rooting and hyperbole

* د. عبد الستار إبراهيم الهيتي

ملخص

الإمامة والخلافة والأمارة ألفاظ ومصطلحات تم تداولها كثيراً في أدبيات الفكر الإسلامي قديما وحديثا ، حيث كانت أول مشكلة واجهتها الأمة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم هي مسألة الحكم وطريقة اختيار الحاكم ، متمثلة بالإمامة والخلافة ، وما دار حولها من آراء واجتهادات .

وفق الله الأمة في أول أيامها لاختيار أبي بكر الصديق رضي الله عنه ليكون خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، وقبل أن يتوفاه الله وقع اختياره للخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنته ليأخذ مكان القيادة من بعده ، والذي وضع بدوره صيغة متقدمة في طريقة اختيار الخليفة ، بحيث تم التوافق على عثمان بن عفان رضي الله عنه عن طريق الترشيح والاختيار ، حتى وصل الأمر إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه بالأغلبية في ظروف كانت الدولة فيها بأمس الحاجة إلى القيادة والإمامة ، تخلصا من الفوضى ، ومنعا للاختلاف والتنازع .

ومن خلال هذه الحالات الأربع قدم التأصيل الشرعي في تلك الفترة الوجيزة من تاريخ الأمة الإسلامية أربع صيغ تم فيها تنصيب الخليفة أو الإمام واختياره عن طريق البيعة التي تقدمها الأمة للخليفة ، فالأمر شورى واختيار ، والخلافة توافق وانتداب ، ولو كان الأمر غير ذلك لكان النص حاضراً ومفعلاً ، ولتواتر نقله بين الصحابة رضوان الله عليهم ، ولما أمكنهم مخالفته أو تجاوزه .

وقد كثر الحديث في العصر الحديث عن هذا الموضوع ، وتعددت فيه الآراء ، وتباينت فيه التوجهات ، بين من يلتزم التأصيل الشرعي نصوصا ومقاصد ، وبين من يغالي في تحديد شكل الإمامة والخلافة ، ويحاول تطويع النصوص لتتماشى مع رأيه وتوجهه .

*Dr. ABDULSATTAR EBRAHIM ALHITY

Abstract

Imamate and the caliphate and the emirate words and terms were traded frequently in the literature of Islamic thought, past and present, where it was the first problem faced by the nation after the death of the Prophet peace be upon him. It is the matter of type of government and the method of selecting the caliphate, represented by the imamate and succession taking into account all opinions and interpretations The Imamate and the caliphate form adopted Islam is a basis for the system of governance in a given time period following the death of the Prophet peace be upon him. The aim was to choose the fittest Islam should decide to establish Caliphate or Imam of the Muslims to take care of the affairs of the nation.

The Caliphate and the Imamate falls within the concept of legitimate politics. and are adopted in each period of history, according to the jurisprudence of the people of the contract and the solution in a timely manner.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات الشرعية والقانونية بالدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* جامعة البحرين ،قسم الدراسات الإسلامية.

*Islamic Studies Department - University of Bahrain

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج ، منها :

1 . الإمامة والخلافة هي : النظر في مصالح العباد بمقتضى شرع الله تعالى ، بقصد تحري الحق والعدل ، بعيدا عن الهوى والمصالح الشخصية .

2 . تمثل الإمامة والخلافة الشكل الذي اعتمده الإسلام أساسا لنظام الحكم في فترة زمنية معينة إثر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، وكان الهدف منها اختيار الأصلح من أبناء الأمة لتجمتع حوله كلمتها ، وتتحد به صفوفها ، وتقام أحكام الشريعة من خلالها .

3 . يقرر الإسلام وجوب إقامة خليفة أو إمام على المسلمين يهتم بشئون الأمة ، ويرعى مصالحها الدينية والدنيوية ، وعلى هذا يعد نصب الإمام محل إجماع بين المسلمين .

6 . المتابع لأدبيات وطروحات الفكر الإسلامي في مجال نظام الحكم يجد أن هناك اتجاهات ثلاثة لتحديد شكل الإمامة وطبيعتها ، اتجاه يلتزم ظاهر النصوص وحرفيتها ، ويرى أن الإمامة بكل معانيها حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، ويتبنى هذا الاتجاه بعض الفرق والحركات الإسلامية المتشددة القديمة والمعاصرة .

واتجاه آخر حاول خلط الأوراق وغالى بتوظيف النصوص الواردة في هذا المجال ، باعتماده مرة على بعض النصوص ، واعتماده مرة أخرى على المعطيات العقلية ، فخلط بين النقل والعقل ، معتبرا الإمامة ركنا من الدين وأصلا من أصول العقيدة ، فالإمامة عندهم وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، حتى تم وضع الأئمة في منزلة النبوة أو قريبا منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، وقد تبنى هذا الاتجاه أغلب الشيعة من دعاة الإمامة والعصمة للأئمة .

واتجاه ثالث يرى ضرورة التوفيق بين النصوص والمقاصد ، إذ يقرر أصحاب هذا الاتجاه أن النصوص بحرفيتها وظواهرها في هذا الموضوع لا يمكن أن تكون كافية لتقديم صياغة حقيقية لنظام الحكم الإسلامي ، كما أن إغفال تلك النصوص بالكلية ربما يؤدي إلى الزلل والخطأ ، فكان لابد من التوفيق بين ظاهر النصوص الواردة في هذا المجال ، وبين مقاصد الشريعة وقواعدها العامة ، ولذلك فإن الإمامة والخلافة عندهم ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، فهي سياسة شرعية ، والإمامة والخلافة ليست أصلا وعقيدة ثابتة ، وإنما هي جزء من اجتماع تركيبة سياسية واقتصادية ، وقصارى ما يقال عن الخلافة أنها : تركيبة اجتماعية لها أصول دينية شرعية ، وقد تبنى هذا الاتجاه أصحاب الفكر الوسطي الإسلامي قديماً وحديثاً . وهو ما تتبناه هذه الدراسة . باعتبار أن الخلافة والإمامة تدخل ضمن مفهوم السياسة الشرعية ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلا من أصول الدين والعقيدة ، وإنما يتم اعتمادها في كل فترة من فترات التاريخ وفقاً لاجتهادات أهل العقد والحل في حينها .

مقدمة

الإمامة والخلافة والأمارة ألفاظ ومصطلحات تم تداولها كثيراً في أدبيات الفكر الإسلامي قديماً وحديثاً ، فمنذ الساعات الأولى لانقضاء عهد النبوة إثر وفاة رسول الله صلى الله عليه وسلم وانتقاله إلى الرفيق الأعلى بدأت الأمة في وضع اللبنات الأولى لنظام الحكم ، وتحديد شكل وطبيعة الإمامة والخلافة ، وقد أخذ ذلك مناهج متعددة وبرامج متشعبة من أجل صياغة الفكر السياسي الإسلامي ، وتحديد أسلوب ونظام الحكم والقيادة داخل المجتمع الإسلامي ، حيث كانت أول مشكلة واجهتها الأمة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم هي مسألة الحكم وطريقة اختيار الحاكم ، متمثلة بالإمامة والخلافة ، وما دار حولها من آراء واجتهادات .

وقد وفق الله الأمة في أول أيامها لاختيار أبي بكر الصديق رضي الله عنه ليكون خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، إماماً للأمة ، وقائداً لحياتها ، وموجهاً لبرامجها . وقبل أن يتوفاه الله وقع اختياره للخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه ليأخذ مكان القيادة من بعده ، والذي وضع بدوره صيغة متقدمة في طريقة اختيار الخليفة ، بحيث تم التوافق على عثمان بن عفان رضي الله عنه عن طريق الترشيح والاختيار ، حتى وصل الأمر إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه بالأغلبية في ظروف كانت الدولة فيها بأمس الحاجة إلى القيادة والإمامة ، تخلصاً من الفوضى ، ومنعاً للاختلاف والتنازع .

ومن خلال هذه الحالات الأربع قدم التأصيل الشرعي في تلك الفترة الوجيزة من تاريخ الأمة الإسلامية أربع صيغ تم فيها تنصيب الخليفة أو الإمام واختياره عن طريق البيعة التي تقدمها الأمة للخليفة ، وهي وإن اختلفت صيغها وآليتها إلا أنها بقيت تمثل رأي الأمة وتوجهها العام ، حيث لا نص ولا تأمير ، ولا تعيين ولا تحديد ، فالأمر شورى واختيار ، والخلافة توافق وانتداب ، والإمامة بيعة ورضى ، ولو كان الأمر غير ذلك لكان النص حاضراً ومفعلاً ، ولتواتر نقله بين الصحابة رضوان الله عليهم ، ولما أمكنهم مخالفته أو تجاوزه .

وقد كثر الحديث في العصر الحديث عن هذا الموضوع ، وتعددت فيه الآراء ، وتباينت فيه التوجهات ، بين من يلتزم التأصيل الشرعي نصوصاً ومقاصد ، وبين من يغالي في تحديد شكل الإمامة والخلافة ، ويحاول تطويع النصوص لتتماشى مع رأيه وتوجهه .

وبناءً على ما تقدم وقع الاختيار في هذا البحث على دراسة موضوع الإمامة في الفكر الإسلامي بين التأصيل والغلو ، محاولين المقاربة بين ظاهر النصوص وغايات وأهداف المقاصد الشرعية ، بعيداً عن الانكفاء والتقوقع على حرفية النص وظاهره ، ورفضاً للغلو والتطرف في تطويعه ولي عنق كلماته ، آملين التوصل من خلال هذه الدراسة إلى وضع تصور شرعي لنظام الحكم الإسلامي وطبيعة وشكل الدولة في الإسلام ، يتفق مع روح النص ودلالته ويتناسب مع مقاصد الشريعة وغاياتها العامة ، وقد اقتضى ذلك توزيع هذا البحث إلى المباحث التالية :

المبحث الأول . مفهوم الإمامة والخلافة ومشروعيتها .

المبحث الثاني . الإمامة بين حرفية النص ومقاصد الشريعة .

المبحث الثالث . طبيعة وشكل الدولة في الإسلام وموقع الإمامة فيها .

الخاتمة . النتائج والتوصيات .

مفهوم الإمامة والخلافة ومشروعيتها

الإمامة لغة : مصدر أمَّ يؤم إمامة ، ويراد بها الإمارة والسلطة والقيادة ، يقال أم القوم إذا صار لهم إماماً يقتدون به ويتبعونه ، ومنه قوله تعالى (قال إني جاعلك للناس إماماً){ البقرة:124} ،أي قائداً وأميراً وحاكماً عليهم في أمور الدين والدنيا .

ويراد بها أيضاً: القيم على الشيء والمصلح له ، والدليل والطريق الصحيح الذي يسير الناس على هديه ، جاء في لسان العرب: الإمام كل من ائتمَّ به قوم ، سواءً كانوا على الصراط المستقيم أو كانوا ضالين(1)، وجاء

في تاج العروس: والإمام الطريق الواسع ، وبه فسر قوله تعالى (وإنهما لبإمام مبين)[2]، أي بطريق مستقيم واضح يؤم ويقصد .

الإمامة إصطلاحاً : أما في الاصطلاح فهناك تعريفات متعددة وآراء متنوعة في تحديد مفهوم الإمامة .

فقد عرفها الماوردي بقوله (الإمامة موضوعة لخلافة النبوة في حراسة الدين وسياسة الدنيا به)[3].

وعرفها ابن خلدون بأنها (حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية الراجعة إليها)[4].

ويرى إمام الحرمين الجويني أن الإمامة (رياسة تامة ، وزعامة تتعلق بالخاصة والعامة في مهمات الدين والدنيا)[5].

الخلافة لغة: أما الخلافة في اللغة فإنها مأخوذة من خلف الرجل يخلفه إذا قام بالأمر من بعده ، يقال خلفه خلافة ، أي بقي بعده ، ومنه سمي خليفة كل من يخلف رسول الله صلى الله عليه وسلم في إجراء الأحكام الشرعية بعده ، كما تأتي بمعنى النيابة عن الغير ، ومنه قوله تعالى (وقال موسى لأخيه هارون اخلفني في قومي وأصلح ولا تتبع سبيل المفسدين){الأعراف:142}

الخلافة إصطلاحاً: أما في الاصطلاح فيراد بها الرياسة العامة في أمور الدين والدنيا نيابةً عن النبي صلى الله عليه وسلم ، وفي هذا المعنى وردت تعريفات متعددة للعلماء والفقهاء ، قريبةً في المعنى وإن اختلفت ألفاظها وصياغتها .

يقول ابن خلدون (الخلافة هي حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية الراجعة إليها ، إذ أحوال الدنيا ترجع كلها عند الشرع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة ، فهي في الحقيقة خلافة عن صاحب الشرع في حراسة الدين وسياسة الدنيا به)[4].

ويعرفها الإيجي بأنها (رياسة عامة في الدين والدنيا ، خلافة عن النبي صلى الله عليه وسلم)[6].

والذي يظهر لنا من خلال هذه التعريفات أن الإمامة والخلافة مصطلحان مترادفان ، فكل منهما تعني الرياسة والقيادة لأحوال الدنيا والآخرة ، إذ أن أحوال الدنيا في نظر الشرع ترجع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة ، وقد أشار عدد من الفقهاء إلى ذلك ، فالنووي الفقيه الشافعي يرى أنه يجوز أن يقال للإمام : الخليفة والإمام وأمير المؤمنين[7] ، كما ذكر ابن خلدون أن حقيقة هذا المنصب نيابة عن صاحب الشريعة في حفظ الدين وسياسة الدنيا ، وأنه يمكن تسميته خلافة وإمامة ، وأن القائم به يمكن أن يسمى خليفةً وإماماً[4]، وبذلك اشتهر بين المسلمين إطلاق لقب الإمام أو الخليفة وصفا لحاكم الدولة الإسلامية ، مما يشير إلى أن مصطلحي الخلافة والإمامة مترادفين دائماً للتعبير عن مفهوم واحد ، وهو قيادة الأمة الإسلامية وإدارة شؤونها العامة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم .

وبناءً على ذلك فإنه يمكن أن نختار تعريفاً جامعاً للإمامة والخلافة ، فنقول : إنها النظر في مصالح العباد بمقتضى شرع الله تعالى ، بقصد تحري الحق والعدل ، بعيداً عن الهوى والمصالح الشخصية.

والمتابع لما ذكره علماء الأمة على مدى تاريخهم الحضاري يجد سنداً لهذا التعريف ، فسعد الدين التفتازاني الفقيه الأصولي والمتكلم الذي عاش في القرن الثامن الهجري (722 . 792) يرى أنها رياسة عامة في أمر الدين والدنيا[8].

وولي الله بن عبد الرحيم الدهلوي الفقيه الحنفي الذي عاش في القرن الثاني عشر الهجري (1110 . 1176 هـ) يرى أن الخلافة هي الرياسة العامة في التصدي لإقامة الدين بإحياء العلوم الدينية ، وإقامة أركان الإسلام

والقيام بالجهاد ، وما يتعلق به من ترتيب الجيوش والفروض للمقاتلة وإعطائهم من الفيء ، والقيام بالقضاء وإقامة الحدود ورفع المظالم ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر نيابة عن النبي صلى الله عليه وسلم[9]*.

ويذهب محمد رشيد رضا (1865 . 1935 م) إلى الرأي نفسه ، فيعتبر أن الخلافة والإمامة العظمى وإمارة المؤمنين ثلاث كلمات معناها واحد[10].

ويعتبر الشيخ محمد أبو زهرة (1898 . 1974م) ذلك الترادف أمراً طبيعياً لأنها تنصب على موضوع واحد ، فهو يرى أن : المذاهب السياسية كلها تدور حول الخلافة وهي الإمامة الكبرى ، وسميت خلافة لأن الذي يتولاها ويكون الحاكم الأعظم للمسلمين يخلف النبي صلى الله عليه وسلم في إدارة شؤونهم ، وتُسمى إمامة لأن الخليفة كان يُسمى إماماً ، ولأن طاعته واجبة[11].

هذا التحديد العلمي لمصطلحي الإمامة والخلافة يثبت أنهما وسيلة لا غاية ، وسيلة يتوصل بها إلى مقاصد معينة (شرعية وإدارية واجتماعية) يستطيع الإمام من خلالها وبما لديه من صلاحيات أن يحقق مصالح الأمة ويحافظ على كيانها ، ويلبي احتياجات عموم الأمة بإطار مؤسسي لا يستطيع الأفراد لوحدهم تحقيقها أو تلبيتها

وتقرر الشريعة الإسلامية أن أهم وأبرز تلك المقاصد هو إقامة أمر الله في الأرض على الوجه الذي شرع ، عن طريق عمارة الأرض وبناء الكون والقضاء على الفساد والشر ، لأنه إذا كان بناء الإنسان وتحديد مساراته الفكرية والدينية مهمة قرآنية ، فإن بناء الكون وعمارته والقيام بشؤونه مهمة إنسانية أوكلها الله إليه في قوله تعالى (وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة){البقرة:30}

أهمية الإمامة والخلافة

تمثل الإمامة والخلافة الشكل الذي اعتمده الإسلام أساساً لنظام الحكم في فترة زمنية معينة إثر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، وكان الهدف منها اختيار الأصلح من أبناء الأمة لتجتمع حوله كلمتها ، وتتحد به صفوفها ، وتقام أحكام الشريعة من خلالها .

وقد ارتبطت نشأة الخلافة بضرورة اجتماعية وحاجة ملحة بعد أن تفاجأ الصحابة بوفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، الأمر الذي دفع المسلمين إلى المسارعة في اختيار خليفة لرسول الله ، وفي هذا يقول أبو الحسن الماوردي : إن الله جلت قدرته ندب للأمة زعيماً خلف به النبوة وحاط به الملة ، وفوض إليه السياسة ليصدر التدبير عن دين مشروع ، وتجتمع الكلمة على رأي متبوع ، فكانت الإمامة أصلاً عليه استقرت قواعد الملة وانتظمت به مصالح العامة حتى استثبتت به الأمور العامة ، وصدرت عنه الولايات الخاصة[3].

وبهذا أصبحت الإمامة والخلافة ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها ، من أجل تنفيذ الأحكام والقواعد التي جاءت بها هذه الشريعة ، والتي لا يمكن للفرد أن يقيمها على مسرح الحياة من دون سلطة حاكمة تتولى تنفيذها ، وفي هذا يقول ابن تيمية: إن ولاية أمر الناس من أعظم واجبات الدين ، بل لا قيام للدين ولا للدنيا إلا بها ، فإن بني آدم لاتتم مصلحتهم إلا بالاجتماع لحاجة بعضهم إلى بعض ، ولابد لهم ثم الاجتماع من رأس حتى قال النبي صلى الله عليه وسلم" إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم " رواه أبو دواد من حديث أبى سعيد وأبى هريرة ، وروى الإمام أحمد فى المسند عن عبد الله بن عمرو أن النبي صلى الله عليه وسلم قال " لا يحل لثلاثة يكونون بفلاة من الأرض إلا أمروا عليهم أحدهم " فأوجب تأمير الواحد في الاجتماع القليل العارض فى السفر تنبيها بذلك على سائر أنواع الاجتماع ، ولأن الله تعالى أوجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ولا يتم ذلك إلا بقوة وإمارة ، وكذلك سائر ما أوجبه من الجهاد والعدل وإقامة الحج والجمع والأعياد ونصر المظلوم وإقامة الحدود لاتتم إلا بالقوة والإمارة ، ولهذا روي أن السلطان ظل الله فى الأرض[12]، الأمر الذي يجعل الخلافة والإمامة من

---

* إكليل الكرامة في تبيان مقاصد الإمامة لصديق حسن خان ، ص 23 ، نقلا عن الفقه الإسلامي وأدلته ، د. وهبة الزحيلي ، دار الفكر دمشق 2008م ، ج 6 ص 572

العناصر الأساسية في تكوين المجتمع الإسلامي ، وهي في تفس الوقت القوة الفاعلة لصيانة أمن الأمة والمحافظة عليها من الاعتداءات الخارجية .

مشروعية الإمامة وحكمها

لا تستقيم المجتمعات البشرية إلا بوجود قيادة تنظم شؤونها وتحقق مصالحها ، فالفرد لا يستطيع القيام بالمهام والواجبات الشرعية والدينية والاجتماعية لوحده ، بل هو محتاج إلى غيره في تحصيل مصالحه وتحقيق العمارة في الأرض ، فإذا تم العمران فلابد من وازع يدفع بعضهم عن بعض ، لما في النفس البشرية من حب الذات الذي قد يصل إلى العدوان والظلم ، ولا شك أن آلة السلاح التي جعلت لدفع عدوان الحيوانات عنهم لا يمكن أن تكون الأداة التي يتعاملون فيها لصد عدوان بعضهم عن بعض ، فلابد إذن من جهة تكون لها الغلبة والسلطان لينتظم أمر الحياة ويسود فيها الأمن والاستقرار ، وهذا هو معنى الملك والسلطان الذي يعد ضروريا لا مناص عنه .

وبناءً على ذلك تتضح مشروعية الحكم والملك الذي عبر عنها الفكر الإسلامي بالإمامة والخلافة ، إذ يقرر الإسلام وجوب إقامة خليفة أو إمام على المسلمين يهتم بشئون الأمة ، ويرعى مصالحها الدينية والدنيوية ، ويتولى تنفيذ الأحكام الشرعية ، ويعنى بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والتنموية ، إلى غير ذلك من الأمور التي يتعين على الخليفة أو الإمام القيام بها ، ولا تتم مصالح الأمة إلا بها . وفي هذا يقول القرطبي : إن في الإمام رد العدو وحماية البيضة وسد الخلل واستخراج الحقوق وإقامة الحدود وجباية الأموال لبيت المال وقسمتها على أهلها[13]

ويعد نصب الإمام محل إجماع بين المسلمين لم يعرف فيه خلاف لأحد ، ما عدا ما نقل عن بعض المعتزلة والخوارج ممن لا يعتد برأيهم في هذا المجال ، فأقوالهم في ذلك شاذة لم تقم على دليل صحيح أو حجة ثابتة ، يقول القرطبي : ولا خلاف في وجوب ذلك بين الأمة ولا بين الأئمة ، إلا ما روي عن الأصم ، حيث كان عن الشريعة أصم ، وكذلك كل من قال بقوله واتبعه على رأيه ومذهبه[13].

الأدلة من القرآن الكريم

استدل أهل السنة والجماعة على أن الإمامة واجبة على الأمة بمجموعة من الآيات في القرآن الكريم ، منها :

1 . قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلا){النساء :59}، فقد أمر الله بطاعة أولي الأمر ، والأمر دليل على الوجوب ، فيتعين على الأمة أن تنصب إماماً لها ، ويرى ابن كثير أن الآية عامة تشمل جميع أولي الأمر من الأمراء والعلماء[14].

2 . قوله تعالى (لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس وليعلم الله من ينصره ورسله بالغيب إن الله قوي عزيز){الحديد:25}، إذ تشير هذه الآية أن الله تعالى أمر الرسل ومن تبعهم أن يقيموا العدل بين الناس ، ولا يتحقق إقامة العدل إلا بإمام يحكم مسيرتهم وينظم مصالحهم ويدير شؤون حياتهم .

3 . قوله تعالى (يا داوود إنا جعلناك خليفة في الأرض فاحكم بين الناس بالعدل ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله إن الذين يضلون عن سبيل الله لهم عذاب شديد بما نسوا يوم الحساب){ص:26}، ففي هذه الآية إشارة إلى أن هذه الخلافة تشمل الملك والحكم بين الناس " فاحكم بين الناس بالعدل " مما يؤكد أن، من أبرز مهام الخلافة والإمامة إقامة القضاء العادل ضماناً لحقوق الناس .

والحقيقة أن جميع الآيات الواردة في القرآن الكريم المتعلقة بمصالح الناس وتنظيم حياتهم ، وإقامة الحدود والقصاص ، ووجوب الحكم بما أنزل الله إنما تدل دلالة واضحة على وجوب الإمارة والخلافة ، ومنها قوله تعالى

(ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون){المائدة:44}، وقوله تعالى (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الظالمون){المائدة:45}، وقوله تعالى (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الفاسقون){المائدة:47}، إذ تدل مجموع هذه الآيات على وجوب الإمامة والخلافة والإمارة ، لأن المصالح والحدود وإنفاذ الأحكام لا يمكن تحقيقها إلا بوجود أمير وخليفة وإمام .

الأدلة من السنة النبوية

أما السنة النبوية فقد ورد فيها مجموعة من الأحاديث ترشد الأمة إلى ضرورة إقامةً الإمامةً والخلافةً ، وتعتبر ذلك واجباً شرعياً ملزماً ، منها :

1 . عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال (من مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة جاهلية)[15]، ويدل هذا الحديث على أن البيعة واجبة على كل مسلم ، ولا تكون البيعة إلا لإمام أو أمير أو خليفة ، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب ، لذا تعين نصب الإمام على الأمة .

2 . عن العرباض بن سارية رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال (أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة وإن عبداً حبشياً مجدعاً ، فإنه من يعش منكم فسيرى اختلافاً كثيراً ، فعليكم بسنتي سنة الخلفاء الراشدين المهديين تمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجذ ، وإياكم ومحدثات الأمور فإن كل محدثة بدعة و كل بدعة ضلالة)[16]، وفي هذا دلالة على وجوب اتباع الإمام والسمع والطاعة له مالم يخالف الشريعة وأحكامها ، فإن خالفها فإن الواجب يحتم عليهم الالتزام بسنة النبي صلى الله عليه وسلم وسنة الخلفاء من بعده .

وبناءً على هذه النصوص وغيرها مما في معناها أجمعت الأمة على وجوب نصب الإمام ، وفي مقدمتهم فقهاء الصحابة رضوان الله عليهم ، فعن عائشة رضي الله عنها قالت : مات رسول الله صلى الله عليه وسلم وأبو بكر بالسنح* ، فقام عمر يقول وهو يقول: والله ما مات رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فجاء أبو بكر فكشف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم فقبَّله ، فقال: بأبي أنت وأمي طبت حياً وميتاً ، ثم خرج فقال: أيها الحالف على رسلك ، فلما تكلم أبو بكر جلس عمر ، فحمد الله أبو بكر وأثنى عليه ، وقال: ألا من كان يعبد محمدا صلى الله عليه وسلم فإن محمداً قد مات ، ومن كان يعبد الله فإن الله حي لا يموت ، ثم تلا قوله تعالى (إنك ميت وإنهم ميتون){الزمر:30}، وقوله تعالى (وما محمد إلا رسول قد خلت من قبله الرسل أفإن مات أو قتل انقلبتم على أعقابكم ومن ينقلب على عقبيه فلن يضر الله شيئا وسيجزي الله الشاكرين){آل عمران:144}، واجتمعت الأنصار إلى سعد بن عبادة في سقيفة بني ساعدة ، فقالوا: منا أمير ومنكم أمير ، فذهب إليهم أبو بكر وعمر وأبو عبيدة بن الجراح ، فذهب عمر يتكلم فأسكته أبو بكر ، ثم تكلم أبو بكر فقال في كلامه : نحن الأمراء وأنتم الوزراء ، فقال حُباب بن المنذر: واللَّه لا نفعل ، منا أمير ومنكم أمير ، فقال أبو بكر : لا ولكنا الأمراء وأنتم الوزراء ، فبايعوا عمر أو أبا عبيدة ، فقال عمر: بل نبايعك أنت ، فأنت سيدنا وخيرنا وأحبنا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فأخذ عمر بيده فبايعه وبايعه الناس[17] .

ولا شك أن هذا الحوار والمناقشة الواسعة حول موضوع الأمارة بين رموز الصحابة وقادتهم دليل على أهمية الأمر وخطورته ، وأنه لا يجوز أن تترك الأمة دون قيادة تقوم بشأنها وتحقق مصالحها ، حتى انتهى الأمر بمبايعة أبي بكر الصديق رضي الله عنه حتى لا تترك الأمة فوضى بدون قائد أو حاكم يسوسها . وعلى هذا الأساس بادر الصحابة رضوان اللَّه عليهم بمجرد وصول خبر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم إلى تنصيب إمام لهم ، وأجمعوا على وجوب ذلك ولم يخالف منهم أحد .

---

* يعني بالعالية من أطراف المدينة

أقوال الفقهاء في وجوب الإمامة والخلافة

أما الفقهاء على اختلاف مذاهبهم فقد أجمعوا على وجوب إقامة الإمامة والخلافة ، باعتبارها ضرورة لحماية بيضة الدين ورعاية شؤون العباد والبلاد .

وفي هذا يقول يقول أبو الحسن الماوردي الشافعي (فإذا ثبت وجوبها ففرضها على الكفاية كالجهاد وطلب العلم ، فإذا قام بها من هو من أهلها سقط ، ففرضها على الكفاية)[3].

ويقول القاضي أبو يعلى الحنبلي (وهي فرض على الكفاية مخاطب بها طائفتان من الناس ، إحداهما : أهل الاجتهاد حتى يختاروا ، والثانية : من يوجد فيه شرائط الإمامة حتى ينتصب أحدهم للإمامة)[18] .

ويقول أبو عبد الله القرطبي المالكي (إن آية الخلافة أصل في نصب إمام وخليفة يسمع له ويطاع لتجتمع به الكلمة وتنفذ به أحكام الخليفة ،،، وأجمعت الصحابة على تقديم الصديق بعد اختلاف وقع بين المهاجرين والأنصار في سقيفة بني ساعدة في التعيين حتى قالت الأنصار منا أمير ومنكم أمير ، فدفعهم أبو بكر وعمر والمهاجرون عن ذلك وقالوا لهم إن العرب لا تدين إلا لهذا الحي من قريش ورووا لهم الخبر في ذلك ، فرجعوا وأطاعوا لقريش فلو كان فرض الإمامة غير واجب لا في قريش ولا في غيرهم لما ساغت هذه المناظرة والمحاورة عليها)[13].

ويقول النووي الشافعي (تولي الإمامة فرض كفاية ، فإن لم يكن من يصلح إلا واحد تعين عليه ، ولزمه طلبها إن لم يبتدؤه ، هذا إذا كان الدافع له الحرص على مصلحة المسلمين ، وإلا فإن من شروط الإمام ألا يطلبها لنفسه)[7].

ويقول ابن حجر الهيثمي الشافعي (اعلم أيضاً أن الصحابة رضوان الله عليهم أجمعوا على أن نصب الإمام بعد انقراض زمن النبوة واجب ، بل جعلوه أهم الواجبات ، حيث اشتغلوا به عن دفن رسول الله صلى الله عليه وسلم)[19].

الإمامة بين حرفية النص ومقاصد الشريعة

يعد موضوع الإمامة والخلافة أول إشكالية واجهت المسلمين بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، فقد اختلفت فيها الآراء ، وتعددت فيها الرؤى ، إذ تشير الروايات التاريخية أن أول خلاف حصل بين المسلمين بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم هو اختلافهم في موضوع الإمامة والخلافة ، من حيث طبيعتها ، واختيار الشخص المناسب لها ، ومن هو المؤهل لتولي مهامها ؟ وفي هذا يقول الشهرستاني : وأعظم خلاف بين الأمة خلاف الإمامة ، إذ ما سل سيف في الإسلام على قاعدة دينية مثل ما سل على الإمامة في كل زمان[20].

ونحن نرى أن الأمر بين الصحابة لم يصل إلى مرحلة الاختلاف والتقاطع في هذا الموضوع وإنما كان عبارة عن حوار ومناقشة صريحة وموضوعية ، بحيث تجاوب بعضهم مع البعض الآخر ، وتفهم كل طرف ما تقدم به الطرف الآخر ، وكانت الخلافة الأولى معتمدة على مبدأ الاختيار القائم على الحجة والبرهان ممثلاً بالبيعة ، وملتزماً بما يشير إليه النص من جهة وما تقره المقاصد الشرعية من جهة أخرى ، ولم تكن قائمة على أساس التنصيب والتعيين ، ولم يكن في ذلك الاجتماع تكذيب ولا مؤامرات ولا نقض للاتفاق ، ولكنه كان تسليماً للنصوص التي تحكمهم حيث المرجعية في الحوار إلى النصوص الشرعية ومقاصدها العامة .

لقد أفرز ما دار في سقيفة بني ساعدة جملة من المباديء والقواعد العامة في مجال نظام الحكم والقيادة ، منها: أن قيادة الأمة لا تكون إلا بالاختيار المبرر والمدعوم بالحجة ، وأن البيعة كانت تمثل إطار ذلك الاختيار باعتبارها شكلاً من أشكال إبداء الرأي من جهة ، والمشاركة الفعلية في ترشيح واختيار الخليفة والإمام من جهة أخرى . فالقيادة والإمارة والخلافة لا تسند إلا لمن تجتمع عليه الأمة ، ويكون الأكفأ إدارة والأقدر تنظيماً .

والنقل التاريخي الدقيق يثبت أنه لم يحصل هناك خلاف أو منازعة ، وإنما هو حوار ومناقشة وتعدد في وجهات نظر ، ويؤكد ذلك ما روي أن أبا سفيان جاء إلى علي بن أبي طالب وقال له : ما بال هذا الأمر في أقل قريش قلة و أذلها يعني أبا بكر ، و الله لئن شئت لأملأنها عليه خيلاً و رجالاً . فقال علي: لطالما عاديت الإسلام و أهله يا أبا سفيان فلم يضره شيء ، إنا وجدنا أبا بكر لها أهلاً[21] .

إن المتابع لأدبيات وطروحات الفكر الإسلامي في مجال نظام الحكم بعيداً عن السياق التاريخي يجد أن هناك اتجاهات ثلاثة لتحديد شكل الإمامة وطبيعتها ، اتجاه يلتزم ظاهر النصوص وحرفيتها ، ويرى أن الإمامة بكل معانيها حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، فيما يطلقون عليه اليوم لزوم إقامة دولة الخلافة باعتبارها واجباً شرعياً ملزماً . ويتبنى هذا الاتجاه بعض الفرق والحركات الإسلامية المتشددة القديمة والمعاصرة .

واتجاه آخر حاول خلط الأوراق وغالى بتوظيف النصوص الواردة في هذا المجال ، باعتماده مرة على بعض النصوص ، واعتماده مرة أخرى على المعطيات العقلية ، فخلط بين النقل والعقل ، معتبراً الإمامة ركناً من الدين وأصلاً من أصول العقيدة ، فالإمامة عندهم وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، حتى تم وضع الأئمة في منزلة النبوة أو قريباً منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، فكان بذلك محدثاً في الدين ما ليس منه ، ومبتعداً عن مقاصد الشريعة وقواعدها العامة . وقد تبنى هذا الاتجاه أغلب الشيعة من دعاة الإمامة والعصمة للأئمة .

واتجاه ثالث يرى ضرورة التوفيق بين النصوص والمقاصد ، إذ يقرر أصحاب هذا الاتجاه أن النصوص بحرفيتها وظواهرها في هذا الموضوع لا يمكن أن تكون كافية لتقديم صياغة حقيقية لنظام الحكم الإسلامي ، كما أن إغفال تلك النصوص بالكلية ربما يؤدي إلى الزلل والخطأ ، فكان لابد من التوفيق بين ظاهر النصوص الواردة في هذا المجال ، وبين مقاصد الشريعة وقواعدها العامة ، ولذلك فإن الإمامة والخلافة عندهم ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، فهي سياسة شرعية ، والإمامة والخلافة ليست أصلاً وعقيدة ثابتة ، وإنما هي جزء من اجتماع تركيبة سياسية واقتصادية ، وقصارى ما يقال عن الخلافة أنها : تركيبة اجتماعية لها أصول دينية شرعية ، وقد تبنى هذا الاتجاه أصحاب الفكر الوسطي الإسلامي قديماً وحديثاً.

وعلى خلفية هذه الاتجاهات الثلاثة سنحاول الوقوف على الأدلة والحجج التي يعتمد كل اتجاه ، ونختار منها ما نراه متفقا مع الرؤية الشرعية في هذا المجال وفقاً للتفصيل التالي :

الاتجاه الأول . الخلافة والإمامة حكم شرعي ملزم :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الخلافة التي تم تطبيقها في نظام الدولة الإسلامية الأولى حكم شرعي ملزم لا يجوز تجاوزه أو التخلي عنه ، وأن الإسلام يلزم أتباعه بإقامة دولة الخلافة دون غيرها من أشكال الدول والتنظيمات الأخرى ، وأن إقامة خليفة فرض على المسلمين كافة في جميع أقطار العالم وأن القيام به كالقيام بأي فرض من الفروض التي فرضها الله على المسلمين ، فهو أمر محتم لا تخيير فيه ولا هوادة في شأنه .

وقد استدل القائلون بهذا الرأي على ذلك بما استدل به عموم جماهير الأمة من القرآن الكريم والسنة النبوية ، واعتمدوا جملة النصوص من الآيات والأحاديث التي ذكرنا طرفاً منها في المبحث الأول من هذه الدراسة*، وإن كنا نتحفظ على هذا الاستدلال وطريقة توظيف هذه النصوص وطريقة توجيهها ، كما سنبين في هذه الدراسة لاحقاً .

---

* انظر صفحة 8 ـ 11 من المبحث الأول من هذه الدراسة

كما اعتمدوا على مجموعة من أقوال فقهاء الأمة في وجوب وفرضية الخلافة ، منها قول الماوردي (فإذا ثبت وجوبها ففرضها على الكفاية كالجهاد وطلب العلم ، فإذا قام بها من هو من أهلها سقط ، ففرضها على الكفاية)[3]، وقول النووي (إن تولي الإمامة فرض كفاية ، فإن لم يكن من يصلح إلا واحد تعين عليه ، ولزمه طلبها إن لم يبتدؤه ، هذا إذا كان الدافع له الحرص على مصلحة المسلمين ، وإلا فإن من شروط الإمام ألا يطلبها لنفسه)[7]، وما ذكره ابن حجر الهيثمي من أن الصحابة رضوان الله عليهم أجمعوا على أن نصب الإمام بعد انقراض زمن النبوة واجب ، بل جعلوه أهم الواجبات ، حيث اشتغلوا به عن دفن رسول الله صلى الله عليه وسلم[19]، وما ذكره القرطبي في تفسير قوله تعالى (وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ،،، الآية)*، فهو يرى أن هذه الآية أصل في نصب إمام وخليفة يُسمع له ويطاع لتجتمع به الكلمة وتنفذ به أحكام الخليفة ، ولا خلاف في وجوب ذلك بين الأمة ولا بين الأئمَّة[13] .

يتبنى هذا الاتجاه في العصر الحالي عدد من الجماعات والأحزاب والحركات الإسلامية المتشددة ، مثل حزب التحرير وطالبان والقاعدة وجماعة التكفير والهجرة ، وتدور دعوتهم على تكفير الأنظمة والمجتمعات الإسلامية ، والعمل على إقامة الخلافة ، ومن ثم فكل الوسائل في نظرهم مشروعة في سبيل الوصول إلى غايتهم المنشودة ، حتى ولو أدى ذلك إلى إشاعة الفوضى وتقويض الأمن وإتلاف الأموال . وترى جماعة التكفير والهجرة أن العصور الإسلامية بعد القرن الرابع الهجري كلها عصور كفر وجاهلية ، وأن كل المجتمعات الحالية مجتمعات جاهلية ، بحيث تعيش الجماعة في بيئة تتحقق فيها الحياة الإسلامية الحقيقة كما عاش الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام في الفترة المكية** .

كما تبنى هذا الاتجاه عدد من المفكرين والقياديين في الحركات الإسلامية ، منهم علي بلحاج أحد قادة الجبهة الإسلامية للإنقاذ في الجزائر ، إذ يرى أن الخلافة فرض أساسي من فروض هذا الدين العظيم بل هو " الفرض الأكبر " الذي يتوقف عليه تنفيذ سائر الفروض ، وإن الزهد في إقامة هذه الفريضة من " كبائر الإثم " وما الضياع والتيه والخلافات والنزاعات الناشبة بين المسلمين كأفراد وبين الشعوب الإسلامية كدول إلا لتفريط المسلمين في إقامة هذه الفريضة العظيمة[22] ، ومنهم عبد الرحمن عبد الخالق الذي يرى أن الإمامة العامة أو الخلافة هي التي يناط بها إقامة شرع الله عزّ وجل وتحكيم كتابه ، والقيام على شؤون المسلمين وإصلاح أمرهم ، وجهاد عدوهم ولا خلاف بين المسلمين على وجوبها ولزومها وإثمهم جميعاً إذا قعدوا عن إقامتها[23]، ومنهم محمود الخالدي الذي يرى أن الذل الذي يخيم على المسلمين فجعلهم يعيشون على هامش العالم وفي ذيل الأمم ومؤخرة التاريخ هو قعود المسلمين عن العمل لإقامة الخلافة وعدم مبادرتهم إلى نصب خليفة لهم ، التزاماً بالحكم الشرعي الذي أصبح معلوماً من الدين بالضرورة كالصلاة والصوم والحج ،،، لذلك كان نصب خليفة لهذه الأمة فرضاً لازماً لتطبيق الأحكام على المسلمين وحمل الدعوة الإسلامية إلى جميع أنحاء العالم[24]. وفي ذلك يحاول أصحاب هذا الاتجاه حصر نموذج الدولة الإسلامية في دولة الخلافة والدولة السلطانية دون غيرها من الأشكال الأخرى .

وبناءً على ذلك فإن الإمامة هي الخلافة حصراً كما يرون ، وأن الخليفة هو الذي يقود المسلمين وينفذ الأحكام الشرعية عليهم بالداخل ، ويحمل الدعوة الإسلامية إلى العالم الخارجي ، وأن الخليفة في الإسلام يستمر بعمله إذا كان قادراً على القيام بأعباء الحكم حتى يموت ، ولا يعترف أصحاب هذا الاتجاه بالديمقراطية ، وإنما يعتبرونها بدعة وضلالة وطريقة كافرة ووسيلة باطلة ، ويحاولون تنفيذ أفكارهم بالفرض والعنف والشدة ، مما

---

* سورة آية

** موقع كشف الشبهات على الانترنيت ، http://www.khayma.com/kshf/m/tkfeer.htm ، وكذلك موقع الخلافة التابع لحزب التحرير على الانترنيت ، http://khilafah.net/main//index.php/default/index

أفقدهم تعاطف عامة المسلمين معهم ، وربما أفقدهم عدداً من أتباعهم ، وبالتالي فالحكم الشرعي يعطي للخليفة ولاية غير محددة بزمن ، طالما كان يملك المقدرة على الحكم ، وعلى هذا فالخلافة نظام شرعي مستمد من أدلة شرعية ، وهو نظام عملي طبِّق في الماضي ويمكن تطبيقه في الحاضر بكل يسر وسهولة .

الاتجاه الثاني . الإمامة أصل عقائدي: وأصحاب هذا الاتجاه هم من الشيعة الذين يرون أن الإمامة منصب إلهي يختار الله له بسابق علمه من يراه أهلاً لها أسوة باختياره للأنبياء والرسل ، وأنها أصل من أصول الدين لا يتم الإيمان إلا بالإعتقاد بها ، ومن لم يذهب مذهبهم في الإمامة فهم يجمعون على أنه غير مؤمن ، وإن اختلفوا في تفسير غير المؤمن هذا : فمنهم من يراه كافراً ، ومنهم من يراه فاسقاً ، وأقلهم غلوا في ذلك يراه أنه ليس مؤمناً بالمعنى الخاص وإنما هو مسلم بالمعنى العام[25]، فقد ذكر الحلي أن إنكار الإمامة شر من إنكار النبوة ، فيقول: الإمامة لطف عام ، والنبوة لطف خاص ، وإنكار اللطف العام شر من إنكار اللطف الخاص ، وإلى هذا أشار الصادق عليه السلام بقوله عن منكر الإمامة أصلا ورأسا وهو شرهم[26]، وقال المفيد: اتفقت الإمامية على أن من أنكر إمامة أحد من الأئمة وجحد ما أوجبه الله تعالى له من فرض طاعته فهو كافر ضال مستحق الخلود في النار[27] .

يرى أصحاب هذا الاتجاه من الشيعة أن الله سبحانه وتعالى أمر نبيه بأن ينص على علي وينصب علماً للناس من بعده ، وقد بلغ الرسول الكريم رسالة ربه ، فلما انتقل إلى الرفيق الأعلى لم يتبع المسلمون أمر الله تعالى ولا أمر نبيه ، وتركوا ركناً من أركان الإيمان . وأن النص بعد الإمام علي لابنه الحسن ثم للحسين ثم لابنه علي زين العابدين ، ثم لابنه محمد الباقر ، فابنه جعفر الصادق . وبعد القول بإمامة جعفر الصادق افترق الشيعة على فرقتين هما: الإسماعيلية الذين جعلوا الإمامة بعده لابنه إسماعيل الأكبر أو لحفيده محمد بن إسماعيل بن جعفر الصادق ، أما الجعفرية الإثنا عشرية فيرون أنها انتقلت بعد جعفر الصادق إلى ابنه موسى بن جعفر ، ثم إلى علي بن موسى ، ثم محمد بن علي ، ثم علي بن محمد الهادي ، ثم الحسن بن علي العسكري ، ثم محمد بن الحسن العسكري المعروف بالمهدي ، وهو حجة هذا العصر ليملأ الأرض عدلاً بعدما ملئت جوراً ، ويقولون إنه ولد سنة 256 هـ ، وغاب غيبة صغرى سنة 260هـ ، وغيبة كبرى سنة 329هـ ، وسيظل حياً إلى يوم القيامة حتى لا تخلو الأرض من حجة وإلا ساخت[25].

أما أدلتهم على ذلك فيقولون إنها ثابتة بنص من الرسول صلى الله عليه وسلم ومختصة بالأئمة الاثني عشر من أهل البيت ، وأن معرفة أحكام الإسلام بعد رحيل الرسول صلى الله عليه وسلم إنما يكون بالرجوع إلى هؤلاء الأئمة أو إلى الصحيح مما روي عنهم ، وينقلون في ذلك جملة من النصوص يسندونها إلى الأئمة رضوان الله عليهم ، ومن تلك النصوص ما روي عن أبي جعفر أنه قال : بني الإسلام على خمسة أشياء : على الصلاة والزكاة والحج والصوم والولاية ، قال زرارة: فقلت: وأي شيء من ذلك أفضل ؟ فقال الولاية أفضل ،،،، أما لو أن رجلا قام ليله وصام نهاره وتصدق بجميع ماله وحج جميع دهره ولم يعرف ولاية الله فيواليه ويكون جميع أعماله بدلالته إليه ، ما كان له على الله جل وعز حق في ثوابه ولا كان من أهل الإيمان[28] .

والملاحظ على هذه الرواية التي تقوم عليها عقيدة الشيعة أنها قد حذفت الشهادتين من الحديث المشهور الذي أخرجه أصحاب الصحاح والسنن ، وأحلت محلها الولاية ، فضلاً عن أن هذه الرواية جعلت الإمامة أفضل من الصلاة والصوم والزكاة والحج . ولا شك أن في ذلك إضافة لقاعدة جديدة إلى قواعد الإسلام وأركانه وهي الإمامة والولاية ، في الوقت الذي لم يتطرق القرآن الكريم إليها ، ولو كانت بهذه المنزلة والمكانة بين قواعد الإسلام وأركانه فليس من المعقول عقلاً ولا شرعاً أن يتم إغفالها وعدم الإشارة إليها .

والإمامة عند الشيعة اصطفاء واختيار من الله تعالى ، شأنها في ذلك شأن النبوة لا تكون إلا بالنص من الله تعالى على لسان رسوله أو لسان الإمام المعصوم إذا أراد أن ينص على الإمام من بعده ، وليس للناس أن يتحكموا فيمن يعينه الله هادياً ومرشداً لعامة البشر ، كما ليس لهم حق تعيينه أو ترشيحه أو انتخابه .

والإمامة عند الشيعة زعامة ورياسة عامة على جميع البشر ، ولا بد أن يكون لكل عصر إماماً وهادياً للناس ، يخلف النبي صلى الله عليه وسلم في وظائفه ومسئولياته ، يتمكن الناس من الرجوع إليه في أمور دينهم ودنياهم والإمام معصوم واجب الطاعة ، لا يناقش ولا يعترض عليه ، ومن النصوص التي يرونها في هذا الأمر ما روي عن جعفر بن محمد ، عن أبيه عليه السلام قال: نزل جبريل عليه السلام على النبي صلى الله عليه وسلم ، فقال: يا محمد السلام يقرئك السلام ، ويقول: خلقت السماوات السبع وما فيهن ، والأرضين السبع وما عليهن ، وما خلقت موضعاً أعظم من الركن والمقام ، ولو أن عبداً دعاني منذ خلقت السماوات والأرضين ثم لقيني جاحداً لولاية علي لأكببته في سقر[27]، وما يرونه عن علي رضي الله عنه أنه قال: وإنه لا بد للناس من أمير بر أو فاجر ، يعمل في إمرته المؤمن ويستمتع فيها الكافر ، ويبلغ الله فيها الأجل ويجمع به الفيء ، ويقاتل به العدو ، وتؤمن به السبل ، ويؤخذ به للضعيف من القوي ، حتى يستريح به بر ، ويستراح من فاجر[29].

والحقيقة أنه ينبغي الانتباه لهذه العقيدة الخطيرة ، التي تتضمن فرض التسلط والدكتاتورية على الناس ، مستخدمة في ذلك النصوص والأوامر الدينية الملزمة التي لا تتيح لهم رفض رأي الإمام أو مجرد الاعتراض عليه ، حتى ولو كان الإمام أو الولي فاجراً ومخالفاً ، وبهذه الدعوى يمكن قمع أي اعتراض يريد أو يفكر أحد من الناس بتوجيهه إليهم . ومن رأى من الإمام خطأً فعليه أن يخطئ نفسه ويتهمها لأن الإمام لا يتصور فيه الخطأ وإنما يتصور الخطأ من عامة الناس ، خاصة وأن وظيفة الإمام عند الشيعة تتجاوز الوظيفة السياسية والقيادة الدنيوية ،وإنما هي استمرار للنبوة ، لذلك أوردوا روايات تصف أئمتهم بكل صفات الكمال التي في الرسل والأنبياء ، فلا فرق عندهم بين الإمام والنبي ، بل ربما يكون الإمام عندهم أفضل وأكبر منزلة من النبي ، فقد ذكر الخميني : وإن من ضروريات مذهبنا أن لأئمتنا مقاماً محموداً لا يبلغه ملك مقرب ولا نبي مرسل[30]، وبذلك يتم اختزال الدين والأمة في شخص الإمام وحده ، وأن الانتخابات التشريعية والرئاسية ليست سوى وسيلة شكلية لإضفاء الشرعية على حكم الإمام وولي الأمر .

الاتجاه الثالث . الإمامة والخلافة سياسة شرعية :

يرى أصحاب هذا الاتجاه من دعاة وأصحاب الفكر الوسطي أن الخلافة والإمامة التي اعتمدها الصحابة رضوان الله عليهم بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم لشكل وطبيعة الدولة ، وسار عليها المسلمون الأوائل بعدهم إنما تمثل سياسة شرعية وصيغة تاريخية تم من خلالها إقامة دولة الإسلام في فترة زمنية معينة تتناسب مع الوضع التاريخي الذي مرت به الأمة آنذاك ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلاً من أصول الدين ، وإنما جاءت متفقة مع اجتهادات أهل العقد والحل في تلك الفترة ، إذ أنه ليس هناك في القرآن الكريم ولا في السنة النبوية نص تشريعي ينظم مسألة الحكم بصيغته التفصيلية ، فقد توفي النبي صلى الله عليه وسلم من دون أن يعين من يخلفه ، ومن دون أن يبين طريقة تعيينه للحكم وإدارة الدولة ، ومن دون أن يحدد اختصاصات ولي الأمر ولا مدة ولايته ، الأمر الذي يثبت أن المسألة برمتها بقيت تنتمي إلى جنس المسائل التي يصدق عليها قوله صلى الله عليه وسلم (أنتم أعلم بأمور دنياكم)[15] مما يشير إلى أن هذا الأمر متروك للاجتهاد ، بحيث يتم تنظيمه تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة وقد اعتمدوا في ذلك على جملة من الأدلة :

1 . إن القرآن الكريم تجنب الحديث عن النظام السياسي وشكله وطبيعته ، حيث كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ولي الأمر في كل شيء ، وقد دعا القرآن الأمة إلى طاعة ولي الأمر في قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا

أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي المر منكم)}النساء:59{، ولكنه لم ينص على أن هذه الأمة ملزمة بتطبيق شكل محدد لولي الأمر . ملكاً أو أميراً . ولا صيغة معينة للنظام السياسي – دولة أو أمارة أو مملكة – كما أنه لم ينص على ضرورة أن يكون هناك بعد وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام من يخلفه ، لا على مستوى ما هو ديني محض ولا على مستوى ما هو سياسي أو عسكري ، بل ترك المسألة للمسلمين يجتهدون فيها ويقررون ما فيه مصلحتهم وخيرهم(31) .

2 . عدم تحديد طريقة معينة لاختيار أو تعيين الخليفة ، فمن المعلوم أنه تم اختيار أبي بكر الصديق رضي الله عنه بظروف أشبه ما تكون فيما يطلق عليه اليوم ظروف فراغ السلطة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، ثم حدثت البيعة العامة بعد ذلك في المسجد ، الأمر الذي يثبت أن إسناد الخلافة لأبي بكر تم دون ترتيب أو تدبير مسبق(32) .

3 . إن مبادرة الأنصار إلى سقيفة بني ساعدة لاختيار واحد منهم يتولى أمر المسلمين دليل على عدم كون هذا الأمر واجباً شرعياً محدداً ، إذ لو كان الأمر محدداً دينياً لما اجتمع الأنصار لاختيار أحدهم . فمن المعلوم أنه قد احتدم النقاش وتباينت الآراء ، وكاد أن يتطور النزاع إلى ما لا تحمد عقباه لولا أن بادر عمر إلى مبايعة أبي بكر فتبعه المهاجرون والأنصار(32)، وهذا يثبت أنه لم تكن هناك طريقة شرعية محددة لولاية الأمر ، بحيث يبقى الأمر تابعاً للاجتهادات ومقروناً باختيار الأمة ورضاها .

4 . إن النقاش الذي دار بين المتحاورين في سقيفة بني ساعدة من المهاجرين والأنصار كان نقاشاً سياسياً محضاً ، وكان الحديث المتداول فيه مرتبطاً بموازين القوى لدعم مركز ولي الأمر وتوفير الطاعة له ، وقد تم حسم الأمر فعلاً تبعاً لموازين القوى ، إذ كان القول الفصل فيه لما ذكره أبو بكر الصديق رضي الله عنه عندما قال مخاطباً الأنصار (فما ذكرتم من خير فأنتم أهله ولن تعرف العرب هذا الأمر إلا لهذا الحي من قريش)(33)، وبذلك سلَّم الأنصار لهذا الطرح عندما رأوا أن منطق المهاجرين هو الراجح في ميزان اعتبار المصلحة العامة المشتركة(31) .

وفي هذا المجال يرى علي عبد الرازق أن الخلافة ليست في شيء من الخطط الدينية ، وإنما هي خطط سياسية صرفة لا شأن للدين بها ، ويرى أن من الأخطاء الشائعة التي تسربت إلى عامة المسلمين هو تصورهم أن الخلافة مركز ديني ، وأن من ولي أمر المسلمين فقد حل منهم في المقام الذي كان يحله رسول الله صلى الله عليه وسلم(34)، ويشاركه في هذا الرأي علماء آخرون مثل الشيخ عبد الحميد بن باديس الذي يرى أن الخلافة صارت مستحيلة ودخلت في طور الامتناع منذ انهارت مركزيتها(35). إذ لا يوجد أي نص من الخلفاء الراشدين على كون الخطوة التي أقدموا عليها بإقامة الخلافة والإمامة قائمة على أساس أصل من أصول الدين أو السمع النقلي ، الأمر الذي يثبت أن الإمامة . بشكلها التاريخي . غير واجبة في الشرع وجوباً لو امتنعت الأمة عن ذلك استحقوا اللوم والعقاب ، إلا أن الناس لو احتاجوا لمن يجمع شملهم ويقوم بحماية الإسلام فيجوز لهم أن ينصبوا إماما باجتهادهم(36) .

وفي هذا المجال يقول عبد الرزاق السنهوري : أريد أن يعرف العالم أن الإسلام دين ومدنية ، وأن المدنية الإسلامية أكثر تهذيباً من المدنية الأوربية ، والرابطة الإسلامية يجب أن تفهم بمعنى المدنية الإسلامية ، وأساس هذه الرابطة الشريعة الإسلامية ، ولذلك فهو يرى أنه لابد من تطبيق الشريعة الإسلامية في البلاد الإسلامية ، ولكي يتم ذلك التطبيق لابد من مراعاة أمرين ، أولهما أن تكفل التشريعات المستمدة من الشريعة الإسلامية المساواة التامة بين مواطني البلاد الإسلامية من المسلمين وغير المسلمين ، وأن تضمن تلك التشريعات لغير المسلمين الحرية الدينية دون انتقاص منها ، وبذلك تلقى الشريعة الإسلامية تأييد غير المسلمين في المجتمعات الإسلامية ، والأمر الثاني هو تجاوب أحكام التشريع الإسلامي مع مستجدات العصر وضرورات الحضارة

الحديثة ، وذلك بإدخال الأحكام والتشريعات اللازمة للتعامل مع الأوضاع الاقتصادية والسياسية التي لم يعرفها الفقه سابقا[37] .

والخلاصة فإن مجمل ما يراه أصحاب هذا الاتجاه هو أن طبيعة الإمامة أو الخلافة ليست أمراً واجباً شرعاً ولا ممنوعاً شرعاً ، بل هو من الأمور المباحة التي يتوافق عليها الناس وفقاً لمصالحهم ، ولذلك فهي راجعة إلى الاجتهاد .

المقارنة بين الآراء والاتجاهات

من خلال ما تقدم وبعد عرض الاتجاهات الثلاثة ، والأدلة التي يعتمد عليها كل فريق ، يتبين لنا أن الخلافة والإمامة في الإسلام إنما تتم عن طريق البيعة التي تحدد رأي الأمة في اختيار قيادتها ، ومن هنا جاء قول أبي بكر الصديق رضي الله عنه في سقيفة بني ساعدة أثناء التحاور في أمر الخلافة ، حيث قال مخاطباً الأنصار رضي الله عنهم: ما ذكرتم من خير فأنتم له أهل ، ولن نعرف هذا الأمر إلا لهذا الحي من قريش هم أوسط العرب نسباً وداراً وقدراً ، وقد رضيت لكم أحد هذين الرجلين فبايعوا أيهما شئتم ، وأخذ بيدي وبيد أبي عبيدة بن الجراح وهو جالس بيننا ، فقال قائل الأنصار أنا جذيلها المحكك وعذيقها المرجب ، منا أمير ومنكم أمير يا معشر قريش ، وكثر اللغط وارتفعت الأصوات حتى فرقت من أن يقع اختلاف ، فقلت ابسط يدك يا أبا بكر ، فبسط يده فبايعته وبايعه المهاجرون ، ثم بايعته الأنصار [38].

ولا شك أن البيعة التي أقرها نظام الحكم الإسلامي منذ باكورة تشكيله إنما تعني تعيين الشعوب لولي الأمر وتفويضها له ، وهي بهذا تمثل شكلاً من أشكال الاختيار أو الانتخاب بالمفهوم المعاصر ، الأمر الذي يثبت أن الأمة الإسلامية هي الأمة الأولى في العالم التي أتيح لها القيام بتعيين ولاة الأمور ، وهي التي تمنحهم التفويض في قيادتها وإدارة شؤون دولتها ، مما يعد سبقاً تاريخياً على مستوى أمم العالم أجمع .

وما دام أن الواجب الشرعي يلزم الأمة بواجب الوفاء بالبيعة ، فإن تلك البيعة لا تكون إلا بمشورة المسلمين ، ويؤكد هذا ما روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه في خطبة له بمنى وهو بموسم الحج أنه قال (من بايع رجلاً على غير مشورة من المسلمين فلا يتابع هو ولا الذي بايعه تغرة أن يقتلا)[17]، وهذا يعني أن من بايع أحداً بدون أخذ رأي عموم الأمة فقد غرر به وبنفسه وعرضهما للقتل ، مما يؤكد أن الأمر في اختيار الخليفة وتنصيبه إلى عموم الأمة وليس لفرد واحد بعينه .

ويؤكد ذلك أن الأنصار قد تنازلوا عن أحقيتهم بالبيعة والخلافة نزولاً عند رأي الأمة واستجابة لقرارها ، وفي نفس السياق نرى أن علي بن أبي طالب رضي الله عنه يرفض البيعة التي عرضها له أبو سفيان لقوة دينه وفرط ذكائه ، ولعلمه أن هذا الأمر يرجع فيه إلى عامة الأمة وليس إلى شخص محدد ، فقد روي أن أبا سفيان بن حرب جاء إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنهما وقال له : ما بال هذا الأمر في أقل قريش قلة و أذلها يعني أبا بكر ، و الله لئن شئت لأملأنها عليه خيلاً ورجالاً . فقال علي: لطالما عاديت الإسلام و أهله يا أبا سفيان فلم يضره شيء ، إنا وجدنا أبا بكر لها أهلا[21] .

فهذا الخبر دليل واضح على أن علياً لم يكن رافضاً لخلافة أبي بكر ، وأنه بايعه ، بدليل أنه نهر أبا سفيان وقال له : إنا وجدنا أبا بكر لها أهلا ، وقوله إنا رأينا أبا بكر أهلاً لها يشير إلى أن هذا الأمر راجع إلى مجموع الأمة وليس إلى واحد أو بعض أفرادها ، وإنما هو رأي عموم الأمة وأغلبيتها . ولو كان علي رضي الله عنه رافضاً لبيعة أبي بكر ومعتقداً أن أبا بكر اغتصب منه الخلافة ، لتعاون مع أبي سفيان للإطاحة بأبي بكر ، وسيتعاون معهما بنو أمية وبنو هاشم وهم أقوى قبائل قريش ، لكنه لم يفعل ذلك وأغلظ القول لأبي سفيان[25].

ومن خلال هذه الآراء والاتجاهات يتبين لنا أن ما ذهب إليه دعاة الفكر الوسطي في الفكر الإسلامي هو الراجح من بين مجموع تلك الآراء والتوجهات ، لأنه جاء متفقاً مع ما ذهبت إليه النصوص الشرعية ، وهو

الأقرب إلى مقاصد الشريعة وغاياتها ، باعتبار أن الخلافة والإمامة تدخل ضمن مفهوم السياسة الشرعية ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلاً من أصول الدين والعقيدة ، وإنما يتم اعتمادها في كل فترة من فترات التاريخ وفقاً لاجتهادات أهل العقد والحل في حينها ، إذ أنه ليس هناك في القرآن الكريم ولا في السنة النبوية نص تشريعي ينظم مسألة الحكم بصيغته التفصيلية ، الأمر الذي يثبت أن المسألة برمتها بقيت تنتمي إلى جنس المسائل التي يصدق عليها قوله صلى الله عليه وسلم (أنتم أعلم بأمور دنياكم)[15]، مما يشير إلى أن هذا الأمر متروك للاجتهاد ، بحيث يتم تنظيمه تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة .

والذي يمكن استنتاجه مما تقدم أن الخلافة والإمامة في جوهرها منصب سياسي وتنفيذي لتطبيق حدود الشريعة وحفظ مصالح العباد ، وما ورد من أقوال الفقهاء بتحمل الخليفة مسؤولية حراسة الدين فإنما يقصد به الدفاع عن وجود الدين ضد أي تهديد سياسي أو عسكري قد يستهدف اجتثاثه أو الاعتداء على ثوابته ، وهو بذلك دفاع عن المجتمع الإسلامي ضد أي خطر داخلي أو خارجي ليس إلا ، وفي هذا يقول الأمدي (واعلم أن الكلام في الإمامة ليس من أصول الديانات ، ولا من الأمور الأبديات بحيث لا يسع المكلف الاعتراض عنها والجهل بها ، بل لعمري إن المعرض عنها أرجى من الواغل فيها ، فإنها قلما تنفك عن التعصب والأهواء وإثارة الفتن والشحناء والرجم بالغيب في حق الأئمة والسلف بالازراء)[39]، ولذلك فإنه يجب على كل المسلمين في كل عصر إعانة من يصلح لها ، من أجل حفظ بيضة الإسلام ودفع التظالم وإقامة الحدود ، ولا يختص بذلك وقت دون وقت ، ولا بظرف دون ظرف ، على أن يتم ذلك بالصيغة والطريقة التي تتناسب مع التطور الحضاري والثقافي والفكري الذي تمر به الأمم والمجتمعات .

طبيعة وشكل الدولة في الإسلام وموقع الإمامة فيها

بعد عرض الاتجاهات الفكرية والمذهبية في موضوع الإمامة والخلافة في الفكر الإسلامي ، يتضح لنا أن شكل وطبيعة الدولة في الفكر الإسلامي تتمثل في كونها دولة مدنية تعتمد على مرجعية شرعية وفقا المعايير والأسس التالية .

1 . الحاكم في الإسلام ليس سلطة مطلقة ، ولا يمثل خليفة الله على شعبه ، فإن أعظم حكام المسلمين قداسة وتعظيماً وعصمة هو النبي صلى الله عليه وسلم ، ومع ذلك فإن القرآن الكريم يثبت بشريته في أكثر من موضع منها قوله تعالى (ما كان لبشر أن يؤتيه الحكم والنبوة ثم يقول للناس كونوا عبادا لي من دون الله ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون){آل عمران:79} ، وقوله تعالى (قل إنما أنا بشر مثلكم يوحى إلي أنما إلهكم إله واحد){الكهف:110} ، فهذه الآيات تعارض فكرة الدولة الدينية ، وتنفي قداسة الحاكم أو كونه نائباً عن الله تعالى ، الأمر الذي يجعل الدولة في الإسلام مغايرة للدولة الدينية التي تمارس الحكم الإلهي ويحكم فيها الحاكم باسم الله ، والتي يكتسب فيها الحاكم قداسة مطلقة هي من قداسة الله تعالى ذاته ، وهذا النوع من الدولة الدينية هو الذي كان سائداً في أوربا في العصور الوسطى وأدى إلى فكرة الثورة على اللاهوت والحكم الديني .

2 . العلاقة بين الحاكم والشعب علاقة تعاقدية ، فالشعب هو الذي يختار الحاكم وهو الذي يعزله ، من خلال اعتماد البيعة الشرعية التي تمثل رأي الأمة وقراراتها ، وقد اتضح هذا في قصة اختيار ومبايعة أبي بكر الصديق رضي الله عنه بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، إذ انعقدت له البيعة عن طريق عموم الأمة في تلك الفترة ، وقد أكد هو بنفسه هذا المعنى عندما قال (أيها الناس أني قد وليت عليكم ولست بخيركم فإن وإن أحسنت فأعينوني ، أطيعوني ما أطعت الله ورسوله فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم)[40]، وأشار إليه عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما قال: من رأى فيَّ اعوجاجاً فليقومه ، فقال له أعرابي: والله لو رأينا فيك

اعوجاجاً لقوَّمناه بسيوفنا[41]، وهذا يفيد أن العلاقة بين الأمة والحاكم تعاقدية تكاملية ، وأن الأمة هي التي تختار الحاكم ، وهي التي تعزله إن رأت فيه اعوجاجاً عن الصواب .

3 . إن الدولة في الإسلام تضمن للأفراد المشاركة في اتخاذ القرار من خلال اعتماد مبدأ الشورى ، عملاً بقوله تعالى (وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين){آل عمران:159} ، وقوله تعالى (وأمرهم شورى بينهم){الشورى:28} ، وقد جاء في السنة النبوية ما يثبت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ما ترك المشاورة قط ، فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه قال (ما رأيت أحداً أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله لأصحابه)[42]، مما يثبت أن مبدأ الشورى يعد من أهم المبادئ الدستورية في نظام الحكم الإسلامي ، وقاعدة من أبرز قواعده العامة التي تنظم العلاقة بين الحاكم والمحكوم ، ولا شك أن الشورى تحقق للشعب حرية إبداء الرأي في الأمور التي تهم الأمة والوطن ، لكن حرية الرأي هذه ومشاركة الأمة منضبطة بميزان الشرع وقواعد الدين ، وليست حرية انفلات وخروج عن الحكم الشرعي .

4 . إن الدولة في الإسلام أقرت مبدأ الفصل بين السلطات ، فقد عرفت الدولة الإسلامية منذ قيامها سلطات متعددة ، تمثلت في السلطة التشريعية التي يمارسها ولي الأمر من خلال إصدار تشريعات تنفيذية لما في الكتاب والسنة ، والسلطة القضائية ، والسلطة التنفيذية ، وسلطة الرقابة والتقويم[43]، وهي بهذا التنظيم والتوازن بين السلطات المتعددة لا يمكن لها أن تتحول إلى دولة الحكم الديني الذي كان معروفاً في أوربا ، والتي يسيطر عليها ويحكمها رجال الدين باعتبارهم أصحاب الحق الإلهي للحاكم بوصفه ظل الله في الأرض ، لأن سلطة الحاكم في الدولة الإسلامية مرتبطة بهذا التنظيم المتوازن بين السلطات ، فالخلافة في الإسلام ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، وهي جزء من تركيبة سياسية واقتصادية واجتماعية لها أصول دينية شرعية .

5 . وضعت الدولة في الإسلام صيغة متقدمة للتمثيل النيابي قبل أن تعرفه البشرية بمئات السنين، عن طريق إقرار فكرة العرفاء والنقباء ، ففي بيعة العقبة طلب النبي صلى الله عليه وسلم من الأنصار أن يخرجوا له نقباء وممثلين عنهم ، فعن كعب بن مالك رضي الله عنه قال قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم أخرجوا إلي اثني عشر نقيباً[21]، كما روي أن النبي صلى الله عليه وسلم عندما جاءه وفد هوازن يطلبون منه أن يرد عليهم السبي والغنائم طلب من المسلمين أن يخرجوا إليه عرفاءهم لكي يعرف رأيهم في ذلك ، فقد أخرج البخاري أنه حين جاءه وفد هوازن مسلمين فسألوه أن يرد إليهم أموالهم وسبيهم ، فقام رسول الله صلى الله عليه وسلم في المسلمين فأثنى على الله بما هو أهله ، ثم قال أما بعد: فإن إخوانكم هؤلاء قد جاؤونا تائبين وإني قد رأيت أن أرد إليهم سبيهم ، من أحب أن يطيب فليفعل ، ومن أحب منكم أن يكون على حظه حتى نعطيه إياه من أول ما يفيء الله علينا فليفعل ، فقال الناس قد طيبنا ذلك يا رسول الله لهم ، فقال لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم إنا لا ندري من أذن منكم في ذلك ممن لم يأذن ، فارجعوا حتى يرفع إلينا عرفاؤكم أمركم فرجع الناس فكلمهم عرفاؤهم ثم رجعوا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخبروه أنهم قد طيبوا فأذنوا[17]، والعرفاء والنقباء الذين طلبهم النبي صلى الله عليه وسلم في الحالتين إنما هم النواب الذين ينوبون عن الناس فيمثلونهم ، وهذه هي فكرة التمثيل النيابي الذي عرفته الدولة الإسلامية قبل أن يعرفها النظام الساسي الحديث بفترة زمنية متقدمة .

6 . إقرار حق المواطنة ، فقد نصت وثيقة المدينة على اعتماد المواطنة أساساً لتحديد العلاقة داخل الدولة الإسلامية ، واعتبرت جميع سكان المدينة بغض النظر عن أعراقهم ودياناتهم من مواطني الدولة ، وحددت لهم جملة الحقوق والواجبات التي تم اعتمادها للمسلمين إذ تقرر تلك الوثيقة أن: يهود بني عوف أمة مع المؤمنين ، لليهود دينهم وللمسلمين دينهم ، مواليهم وأنفسهم ، إلا من ظلم وأثم[44].

وإذا كانت فكرة المواطنة قد تحققت في التجربة الغربية في سياق الدولة العلمانية الحديثة ، فإن الإسلام له شرف السبق عندما حقق هذه المعاني والقيم قبل ذلك بقرون في بنود ومواد صحيفة المدينة في سياق التجربة الإسلامية التي وضع أسسها وبرامجها رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وقد أعطت تلك الصحيفة حق المواطنة للمقيمين قي المدينة من مهاجرين وأنصار ويهود وغيرهم بصرف النظر عن العقيدة أو الدين أو العرق أو القومية وجعلت غير المسلمين في دولة المدينة مواطنين فيها لهم من الحقوق مثل ما للمسلمين وعليهم من الواجبات ما على المسلمين ، على أساس قاعدة المساواة في الحقوق والالتزامات بين أبناء الوطن الواحد .

ونحن نرى أن الأخوة الدينية لا تتناقض مع المواطنة ، بل إن الرابطة الدينية تعزز وتدعم المواطنة ، إذ لا يوجد في أحكام هذا الدين ما يمنع من التعايش والارتباط بين المسلم وغيره بميثاق المواطنة ، وقد أقام النبي صلى الله عليه وسلم من خلال صحيفة المدينة أول دولة عربية إسلامية على أسس جديدة لم تكن مألوفة من قبل في الجزيرة العربية ، بل وحتى في العالم في تلك الفترة ، حيث قامت تلك الدولة على أساس التعاقد بين مواطنيها عبر تلك الوثيقة التاريخية الهامة وهي الصحيفة التي تعتبر أول دستور مدني تعاقدي مكتوب بين مواطني دولة مدنية واحدة بقطع النظر عن الدين والعرق و المكانة الاجتماعية ، ونحن إزاء ما ورد في هذه الصحيفة من بنود ومواد دستورية نجد أنفسنا أمام قانون دستوري توافقي بين كل مكونات المجتمع المدني القائم في المدينة المنورة وضواحيها ، بحيث أصبح النواة الأولى للدولة العربية الإسلامية التي تشكلت ملامحها انطلاقاً من القيادة النبوية الحكيمة لها .

وفي هذا يقول الشيخ يوسف القرضاوي: الدولة الإسلامية التي يقيمها الإسلام ويدعو إليها الإسلاميون ليست هي الدولة الدينية الثِّيُوقْراطيّة التي استقيتم صورتها من الكنيسة الغربية في عصورهم الوسطى ، فالخطأ كل الخطأ الظن بأن الدولة الإسلامية التي يدعو إليها الإسلاميون دولة دينية ، إنما الدولة الإسلامية إذا نظرنا في المضمون لا الشكل وإلى المسمى لا الاسم هي دولة مدنية مرجعها الإسلام وهي تقوم على أساس الاختيار والبيعة والشورى ، ومسئولية الحاكم أمام الأمة وحق كل فرد في الرعية أن ينصح لهذا الحاكم ، يأمره بالمعروف وينهاه عن المنكر ، والحاكم في الإسلام واحد من الناس ليس بمعصوم ولا مقدس ، يجتهد لمصلحة الأمة فيصيب ويخطئ ، ويستمد سلطته وبقاءه في الحكم من الأرض لا من السماء ، ومن الناس لا من الله ، فإذا سحب الناس ثقتهم منه وسخطت أغلبيتهم عليه لظلمه وانحرافه وجب عزله بالطرق الشرعية مالم يؤد ذلك إلى فتنة وفساد أكبر وإلا ارتكبوا أخف الضررين ، والحاكم في الإسلام ليس وكيل الله بل هو وكيل الأمة أو أجيرها وكلته إدارة شؤونها أو استأجرته لذلك ، والدولة الإسلامية لا يقوم عليها رجال الدين بالمعنى الكهنوتي المعروف في أديان عدة ، فهذا المعنى غير معروف في الإسلام ، إنما يوجد علماء دين من باب الدراسة والتخصص ، وهذا باب مفتوح لكل من أراده وقدر عليه[45].

ويقول الدكتور محمد عمارة : الدولة الإسلامية دولة مدنية تقوم على المؤسسات ، والشورى هي آلية اتخاذ القرارات في جميع مؤسساتها ، والأمة فيها هي مصدر السلطات ، شريطة أن لا تحل حراماً أو تحرم حلالاً جاءت به النصوص الدينية قطعية الثبوت والدلالة ، هي دولة مدنية لأن النظم والمؤسسات والآليات فيها تصنعها الأمة ، وتطورها وتغيرها بواسطة ممثليها حتى تحقق الحد الأقصى من الشورى والعدل ، فالأمة في هذه الدولة المدنية هي مصدر السلطات ، لأنه لا كهانة في الإسلام ، والحكام فيها نواب عن الأمة وليس عن الله ، والأمة هي التي تختارهم وتراقبهم وتحاسبهم وتعزلهم عند الاقتضاء ، والدولة الإسلامية دولة مؤسسات ، فالمؤسسة مبدأ عريق في الدولة الإسلامية ، تستدعيه وتؤكد عليه التعقيدات التي طرأت على نظم الحكم الحديث ولأن الدولة الإسلامية دولة مؤسسات فإن القيادة والسلطة فيها جماعية ، ترفض الفردية والديكتاتورية والاستبداد ، فالطاعة للسلطة الجماعية ، والرد إلى المرجعية الدينية عند التنازع[46] .

والذي يتضح لنا من خلال هذه الطروحات والآراء أن الدولة المدنية مطلب إسلامي يتفق مع معطيات بنائها وتكوينها حتى في عصر الرسالة ، ولا يضير ذلك كون المصطلح مستحدثاً وجديداً ، أو كونه نشأ في بيئة غير بيئتنا ، فلا مشاحة في الاصطلاح ، والعبرة دائماً للمقاصد والمعاني وليس للألفاظ والمباني ، ولعل اختيار النبي صلى الله عليه وسلم اسم المدينة لما كان يسمى يثرب قبل دخوله إليها له شيء من الدلالة ، يرمز إلى أن هذه التركيبة الاجتماعية والقانونية والشرعية التي تكونت داخلها تنتمي إلى فكرة التعايش داخل المدينة الواحدة ، دون أي اعتبار آخر لعرق أو دين أو قبيلة ، بحيث أصبحت أول عاصمة للدولة الإسلامية تحمل معاني البناء الدستوري الذي يشمل الكل ويستوعب الجميع ضمن بنود صحيفة المدينة التي حددت الحقوق والواجبات ، ووزعت الأدوار برؤية متقدمة في الفكر والتشريع والتنظيم ، الأمر الذي يعطيها صفة الدولة المدنية بلا منازع . ويجعل الدولة المدنية بهذا التوجيه والفهم مطلباً إسلامياً أصيلاً ، من أجل تمكن الإسلام في الأرض وبناء إطاره القانوني والدستوري .

أما ما ذهب إليه أصحاب الاتجاه الآخر الذي يرى أن الخلافة التي تم تطبيقها في نظام الدولة الإسلامية حكم شرعي ملزم لا يجوز تجاوزه أو التخلي عنه ، أو أنها أصل من أصول الدين والعقيدة ، فإن أدلتهم التي استدلوا بها لا تنهض أمام الأدلة التي أشرنا إليها في اعتماد الدولة المدنية ، وأن الصياغة والتركيبة العملية للدولة في الإسلام تتفق مع الرأي القائل بمدنية الدولة أكثر من اتفاقها مع الرأي القائل بدولة الخلافة وفق إطارها التاريخي القديم ، وذلك وفقاً للتفصيل التالي :

أما استدلالهم بعموم الآيات التي توجب طاعة الله ورسوله وتنفيذ حكمه مثل قوله تعالى (فاحكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم عما جاءك من الحق){المائدة:48} ، وقوله تعالى (وإن احكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم واحذرهم أن يفتنوك عن بعض ما أنزل الله إليك){المائدة:49}، وقوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم){النساء:59}، وأن هذه الآيات تتضمن خطاباً للمسلمين بوجوب إقامة الحكم الذي يعني إقامة الخلافة ، مما يدل على وجوب إيجاد الخليفة الذي يترتب على وجوده إقامة أحكام الدين ، ويترتب على ترك وجوده ضياع أحكام الدين .

فهذا الدليل لا ينهض ليكون حجة قاطعة على وجوب الخلافة بشكلها التاريخي ، وأن غاية ما تدل عليه هذه الأيات هو ضرورة إقامة الحكم دون أن تحدد شكل وطبيعة ذلك الحكم ، وإنما يوكل الأمر في تحديد طبيعته وشكله وأسلوبه إلى الزمان والمكان والبيئة والأحوال ، تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة ، وما كان يصلح في شكله وصيغته في فترة زمنية محددة لا يعني بالضرورة أن يكون صالحاً لجميع الأزمان والأوضاع الأخرى ، فالعبرة في ذلك للمضمون والقواعد الأساسية العامة ، وليس للتفريعات والأشكال والصيغ .

وأما استدلالهم بما ورد في السنة النبوية من أحاديث تفيد وجوب إقامة الخلافة ، فمنها ما روي عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول (من خلع يداً من طاعة الله لقي الله يوم القيامة لا حجة له ، ومن مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة جاهلية)[15]، فقد فرض هذا الحديث على كل مسلم في كل زمن أن تكون في عنقه بيعة ، ووصف من يموت وليس في عنقه بيعة بأنه مات ميتة جاهلية ، وهذا يغني أن المجتمع الذي لا تكون فيه بيعة لخليفة أو إمام يكون مجتمعاً جاهلياً وليس مجتمعاً إسلامياً ، وهذا لا يتحقق إلا بالخلافة ، لأن وجود الخليفة هو وحده الذي يوجد بيعة في عنق كل مسلم .

والحقيقة أن هذا الدليل كسابقه لا ينهض حجة على وجوب الخلافة ، فالبيعة تختلف من زمن إلى زمن ، ومن بيئة إلى بيئة ، ومن ظرف إلى ظرف ، وأن البيعة كما تتحقق لدولة تعتمد نظام الخلافة يمكن أن تتحقق لدولة تعتمد إطاراً آخر من أنظمة الحكم . نيابية أو دستورية أو ملكية أو جمهورية . إنما المفروض والمطلوب من هذا

الدليل حصراً هو وجود عقد اجتماعي بين الحاكم والأمة يتم من خلال تحديد الحقوق والواجبات بأي صيغة وبأي شكل .

واستدلوا أيضاً بما روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال (إنما الإمام جنة ، يُقاتَل من ورائه ويُتَقى به ، فإن أمر بتقوى الله وعدل كان له بذلك أجر ، وإن يأمر بغيره كان عليه مثله)[15]، وما روي عن أبي حازم قال قاعدت أبا هريرة خمس سنين فسمعته يحدث عن النبي صلى الله عليه وسلم ، فسمعته قال (كانت بنو إسرائيل تسوسهم الأنبياء ، كلما هلك نبي خلفه نبي وإنه لا نبي بعدي ، وسيكون خلفاء فيكثرون ، قالوا فما تأمرنا ؟ قال فوا ببيعة الأول فالأول ، أعطوهم حقهم فإن الله سائلهم عما استرعاهم)[17]، وفي هذا إخبار بأنه سيكون هناك ولاة وحكام خلفاء ، وأن الخليفة جنة ووقاية ، وفيه وجوب طاعة الخليفة ، وفي ذلك كله دلالة واضحة على وجوب الخلافة ووحدة المسلمين في دولة الخلافة .

ويظهر لنا أن المقصود من هذه الأحاديث وجوب طاعة ولي الأمر ، والصدور عنه في اتخاذ القرارات والأحكام ، ووجوب الاتفاق على ولي الأمر منعاً للفوضى ، لأن عدم الالتزام برأي ولي الأمر وعدم الاتفاق عليه يؤدي بالنتيجة إلى الفوضى والتنازع والفشل وذهاب القوة ، على حد قوله تعالى (وأطيعوا الله ورسوله ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم){الأنفال:46}.

وأما استدلالهم بإجماع الصحابة على الخلافة ، من خلال إجماعهم على لزوم إقامة خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم بعد موته ، ابتداءً بأبي بكر ثم عمر ثم عثمان ثم علي رضي الله عنهم أجمعين فهم يرون أن في ذلك إجماع على وجوب إقامة الخليفة ونصبه للأمة .

ولا شك أنه لا يمكن لأحد أن ينكر إجماع الصحابة رضوان الله عليهم على لزوم إقامة خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، فهو يتفق مع عموم النصوص الواردة في القرآن والسنة في وجوب التأمير ، وعدم ترك الناس بدون أمارة أو قيادة ، لكنه ليس فيه دليل على شكل تلك الأمارة أو القيادة ، وغاية ما يدل عليه هذا الإجماع أنه يجب على الأمة اختيار أمير وقائد بالشكل الذي تراه مناسباً لعصرها وزمانها وبيئتها ، تبعاً للتطورات الحضارية والمستجدات التي يعيشونها .

وأما استدلالهم بأن الخلافة في الإسلام تعني تطبيق أحكام الإسلام كاملة على المجتمع ، بحيث يترابط فيها تفكير الإنسان وسلوكه العملي ، وهذا الترابط شرط أساسي في حمل العقيدة الإسلامية ، وأن أي تفريط في جزء منها مهما صغر هو تفريط فيها جميعها . فيرد عليه بأن تطبيق أحكام الإسلام يتطلب وجود حاكم أو أمير يعمل على تنفيذ واجبات الشرع ورعاية مصالح الأمة ، ولكن شكل هذا الحاكم أو طبيعته ليس محدداً بكونه خليفةً أو إماماً ، وإنما بكونه راعياً يقوم على تنفيذ الشرع وتحقيق مصلحة الأمة ، على حد قوله صلى الله عليه وسلم (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته ،،، الحديث)[15]، أما كيف تكون الرعاية وما هو شكلها وصيغتها فإنه منوط بطبيعة البعد التاريخي الذي يختلف من زمن إلى زمن ، ومن ظرف إلى ظرف آخر.

وبعد هذا العرض والمناقشة للأدلة الواردة في هذا الموضوع نشير هنا إلى أن بعض الفقهاء ذهبوا إلى السياسة لا تتطلب التمسك الحرفي بنصوص الشرع ، فإن منطق السياسة قد يكون مغايراً لمنطق الشرع ، فقد ذكر ابن القيم في الطرق الحكمية أن السياسة ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد ، وإن لم يضعه الرسول صلى الله عليه وسلم ولا نزل به وحي ، فإن أردت بقولك إلا ما وافق الشرع ، أي لم يخالف ما نطق به الشرع فصحيح ، وإن أردت لا سياسة إلا ما نطق به الشرع فغلط ، وتغليط للصحابة ،،، وهذا موضع مزلة أقدام ومضلة أفهام ، وهو مقام ضنك ومعترك صعب ، فرط فيه طائفة فعطلوا الحدود وضيعوا الحقوق وجعلوا الشريعة قاصرة لا تقوم بمصالح العباد ، محتاجة إلى غيرها ، وسدوا على نفوسهم طرقاً صحيحة من طرق معرفة الحق والتنفيذ له ، مع علمهم وعلم غيرهم قطعاً أنها حق مطابق للواقع ظناً منهم منافاتها لقواعد

الشرع ، ولعمر الله إنها لم تناف ما جاء به الرسول وإن نافت ما فهموه من شريعته باجتهادهم[47]، ثم يقول بعد ذلك : فإن الله سبحانه أرسل رسله وأنزل كتبه ليقوم الناس بالقسط ، وهو العدل الذي قامت به الأرض والسماوات ، فإذا ظهرت أمارات العدل وأسفر وجهه بأي طريق كان فثم شرع الله ودينه ،،، بل قد بين سبحانه بما شرعه من الطرق أن مقصوده إقامة العدل بين عباده وقيام الناس بالقسط ، فأي طريق استخرج بها العدل والقسط فهي من الدين وليست مخالفة له ، فلا يقال إن السياسة العادلة مخالفة لما نطق به الشرع ، بل هي موافقة لما جاء به ، بل هي جزء من أجزائه ونحن نسميها سياسة تبعاً لمصطلحهم ، وإنما هي عدل الله ورسوله ظهر بهذه الأمارات والعلامات[47]

الخاتمة

وفي نهاية هذه الدراسة التي بحثنا فيها موضوع الإمامة والخلافة في الفكر الإسلامي بين التأصيل والغلو ، وطبيعة وشكل الدولة في الإسلام وموقع الإمامة فيها ، أمكننا التوصل إلى النتائج التالية :

1 . إن الإمامة والخلافة مصطلحان مترادفان ، فكل منهما تعني الرياسة والقيادة لأحوال الدنيا والآخرة ، إذ أن أحوال الدنيا في نظر الشرع ترجع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة ، وقد أشار عدد من الفقهاء إلى ذلك ، فالنووي الفقيه الشافعي يرى أنه يجوز أن يقال للإمام الخليفة والإمام وأمير المؤمنين ، كما ذكر ابن خلدون أن حقيقة هذا المنصب نيابة عن صاحب الشريعة في حفظ الدين وسياسة الدنيا ، وأنه يمكن تسميته خلافة وإمامة ، وأن القائم به يمكن أن يسمى خليفة وإمام ، وبذلك اشتهر بين المسلمين إطلاق لقب الإمام أو الخليفة وصفاً لحاكم الدولة الإسلامية ، مما يشير إلى أن مصطلحي الخلافة والإمامة مترادفين دائماً للتعبير عن مفهوم واحد ، وهو قيادة الأمة الإسلامية وإدارة شؤونها العامة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم . وبناءً على ذلك فإنه يمكن أن نختار تعريفاً جامعاً للإمامة والخلافة ، فنقول : إنها النظر في مصالح العباد بمقتضى شرع الله تعالى ، بقصد تحري الحق والعدل ، بعيداً عن الهوى والمصالح الشخصية .

2 . تمثل الأمامة والخلافة الشكل الذي اعتمده الإسلام أساساً لنظام الحكم في فترة زمنية معينة إثر وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، وكان الهدف منها اختيار الأصلح من أبناء الأمة لتجتمع حوله كلمتها ، وتتحد به صفوفها ، وتقام أحكام الشريعة من خلالها .

3 . ارتبطت نشأة الخلافة بضرورة اجتماعية وحاجة ملحة بعد أن تفاجأ الصحابة بوفاة النبي صلى الله عليه وسلم ، الأمر الذي دفع المسلمين إلى المسارعة في اختيار خليفة لرسول الله ، وفي هذا يقول أبو الحسن الماوردي : إن الله جلت قدرته ندب للأمة زعيماً خلف به النبوة وحاط به الملة ، وفوض إليه السياسة ليصدر التدبير عن دين مشروع ، وتجتمع الكلمة على رأي متبوع ، فكانت الإمامة أصلاً عليه استقرت قواعد الملة وانتظمت به مصالح العامة حتى استثبتت به الأمور العامة ، وصدرت عنه الولايات الخاصة .

4 . يقرر الإسلام وجوب إقامة خليفة أو إمام على المسلمين يهتم بشئون الأمة ، ويرعى مصالحها الدينية والدنيوية ، ويتولى تنفيذ الأحكام الشرعية ، ويعنى بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والتنموية ، إلى غير ذلك من الأمور التي يتعين على الخليفة أو الإمام القيام بها ، ولا تتم مصالح الأمة إلا بها . وعلى هذا يعد نصب الإمام محل إجماع بين المسلمين لم يعرف فيه خلاف لأحد ، ما عدا ما نقل عن بعض المعتزلة والخوارج ممن لا يعتد برأيهم في هذا المجال ، فأقوالهم في ذلك شاذة لم تقم على دليل صحيح أو حجة ثابتة .

5 . نرى أن الحوار الذي جرى بين الصحابة في موضوع الخلافة والإمامة لم يصل إلى مرحلة الاختلاف والتقاطع ، وإنما كان عبارة عن حوار ومناقشة صريحة وموضوعية ، بحيث تجاوب بعضهم مع البعض الآخر ، وتفهم كل طرف ما تقدم به الطرف الآخر ، وكانت الخلافة الأولى معتمدة على مبدأ الاختيار القائم على الحجة والبرهان ممثلاً بالبيعة ، وملتزما بما يشير إليه النص من جهة وما تقره المقاصد الشرعية من جهة أخرى ، ولم

تكن قائمة على أساس التنصيب والتعيين ، ولم يكن في ذلك الاجتماع تكذيب ولا مؤامرات ولا نقض للاتفاق ، ولكنه كان تسليماً لمعطيات النصوص الشرعية ومقاصدها العامة .

6 . المتابع لأدبيات وطروحات الفكر الإسلامي في مجال نظام الحكم يجد أن هناك اتجاهات ثلاثة لتحديد شكل الإمامة وطبيعتها ، اتجاه يلتزم ظاهر النصوص وحرفيتها ، ويرى أن الإمامة بكل معانيها حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، ويتبنى هذا الاتجاه بعض الفرق والحركات الإسلامية المتشددة القديمة والمعاصرة .

واتجاه آخر حاول خلط الأوراق وغالى بتوظيف النصوص الواردة في هذا المجال ، باعتماده مرة على بعض النصوص ، واعتماده مرة أخرى على المعطيات العقلية ، فخلط بين النقل والعقل ، معتبراً الإمامة ركناً من الدين وأصلاً من أصول العقيدة ، فالإمامة عندهم وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، حتى تم وضع الأئمة في منزلة النبوة أو قريباً منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، وقد تبنى هذا الاتجاه أغلب الشيعة من دعاة الإمامة والعصمة للأئمة .

واتجاه ثالث يرى ضرورة التوفيق بين النصوص والمقاصد ، إذ يقرر أصحاب هذا الاتجاه أن النصوص بحرفيتها وظواهرها في هذا الموضوع لا يمكن أن تكون كافية لتقديم صياغة حقيقية لنظام الحكم الإسلامي ، كما أن إغفال تلك النصوص بالكلية ربما يؤدي إلى الزلل والخطأ ، فكان لابد من التوفيق بين ظاهر النصوص الواردة في هذا المجال ، وبين مقاصد الشريعة وقواعدها العامة ، ولذلك فإن الإمامة والخلافة عندهم ليست منصباً دينياً حصرياً ، وإنما هو منصب سياسي يحتوي على مهام دينية ، فهي سياسة شرعية ، والإمامة والخلافة ليست أصلا وعقيدة ثابتة ، وإنما هي جزء من اجتماع تركيبة سياسية واقتصادية ، وقصارى ما يقال عن الخلافة أنها : تركيبة اجتماعية لها أصول دينية شرعية ، وقد تبنى هذا الاتجاه أصحاب الفكر الوسطي الإسلامي قديماً وحديثاً .

7 . إن الخلافة والإمامة في الإسلام إنما تتم عن طريق البيعة التي تحدد رأي الأمة في اختيار قيادتها ، ولا شك أن البيعة التي أقرها نظام الحكم الإسلامي منذ باكورة تشكيله إنما تعني تعيين الشعوب لولي الأمر وتفويضها له وهي بهذا تمثل شكلاً من أشكال الاختيار أو الانتخاب بالمفهوم المعاصر ، الأمر الذي يثبت أن الأمة الإسلامية هي الأمة الأولى في العالم التي أتيح لها القيام بتعيين ولاة الأمور ، وهي التي تمنحهم التفويض في قيادتها وإدارة شؤون دولتها ، مما يعد سبقاً تاريخياً على مستوى أمم العالم أجمع . ولا تتم تلك البيعة إلا بمشورة المسلمين ، مما يؤكد أن الأمر في اختيار الخليفة وتنصيبه إلى عموم الأمة وليس لفرد واحد بعينه .

8 . إن ما ذهب إليه دعاة الفكر الوسطي في الفكر الإسلامي هو الراجح من بين مجموع تلك الآراء والتوجهات ، لأنه جاء متفقا مع ما ذهبت إليه النصوص الشرعية ، وهو الأقرب إلى مقاصد الشريعة وغاياتها ، باعتبار أن الخلافة والإمامة تدخل ضمن مفهوم السياسة الشرعية ، وليس لها أي ارتباط بحكم شرعي ملزم ، وليست أصلاً من أصول الدين والعقيدة ، وإنما يتم اعتمادها في كل فترة من فترات التاريخ وفقاً لاجتهادات أهل العقد والحل في حينها ، إذ أنه ليس هناك في القرآن الكريم ولا في السنة النبوية نص تشريعي ينظم مسألة الحكم بصيغته التفصيلية ، الأمر الذي يثبت أن المسألة برمتها بقيت تنتمي إلى جنس المسائل التي يصدق عليها قوله صلى الله عليه وسلم (أنتم أعلم بأمور دنياكم) مما يشير إلى أن هذا الأمر متروك للاجتهاد ، بحيث يتم تنظيمه تبعاً للتطور الحضاري الذي تمر به الأمة .

9 . إن الخلافة والإمامة في جوهرها منصب سياسي وتنفيذي لتطبيق حدود الشريعة وحفظ مصالح العباد ، وما ورد من أقوال الفقهاء بتحمل الخليفة مسؤولية حراسة الدين فإنما يقصد به الدفاع عن وجود الدين ضد أي تهديد

سياسي أو عسكري قد يستهدف اجتثاثه أو الاعتداء على ثوابته ، وهو بذلك دفاع عن المجتمع الإسلامي ضد أي خطر داخلي أو خارجي ليس إلا ، ولذلك فإنه يجب على كل المسلمين في كل عصر إعانة من يصلح لها ، من أجل حفظ بيضة الإسلام ودفع التظالم وإقامة الحدود ، ولا يختص بذلك وقت دون وقت ، ولا بظرف دون ظرف ، على أن يتم ذلك بالصيغة والطريقة التي تتناسب مع التطور الحضاري والثقافي والفكري الذي تمر به الأمم والمجتمعات .

10. إن الدولة المدنية مطلب إسلامي يتفق مع معطيات بنائها وتكوينها حتى في عصر الرسالة ، ولا يضير ذلك كون المصطلح مستحدثاً وجديداً ، أو كونه نشأ في بيئة غير بيئتنا ، فلا مشاحة في الاصطلاح ، والعبرة دائما للمقاصد والمعاني وليس للألفاظ والمباني ، ولعل اختيار النبي صلى الله عليه وسلم اسم المدينة لما كان يسمى يثرب قبل دخوله إليها له شيء من الدلالة ، يرمز إلى أن هذه التركيبة الاجتماعية والقانونية والشرعية التي تكونت داخلها تنتمي إلى فكرة التعايش داخل المدينة الواحدة ، دون أي اعتبار آخر لعرق أو دين أو قبيلة ، بحيث أصبحت أول عاصمة للدولة الإسلامية تحمل معاني البناء الدستوري الذي يشمل الكل ويستوعب الجميع ضمن بنود صحيفة المدينة التي حددت الحقوق والواجبات ، ووزعت الأدوار برؤية متقدمة في الفكر والتشريع والتنظيم ، الأمر الذي يعطيها صفة الدولة المدنية بلا منازع . ويجعل الدولة المدنية بهذا التوجيه والفهم مطلباً إسلامياً أصيلاً ، من أجل تمكن الإسلام في الأرض وبناء إطاره القانوني والدستوري .

11- إن الأدلة التي أستند إليها أصحاب الاتجاهات الأخرى التي ترى أن الإمامة حكم شرعي ملزم لا يجوز التنازل عنه أو تجاوزه ، وأن الأمة اليوم ملزمة بضرورة إقامة الدولة ونظام الحكم على أساس الخلافة والإمامة بإطارها التاريخي التي عرفها المجتمع الإسلامي في أيامه الأولى ، أو تلك التي ترى أن الخلافة والإمامة أصل من أصول الدين والعقيدة ، وأنها وظيفة دينية عقائدية يجب على كل مسلم الإيمان بها ، بحيث وضعوا الأئمة في منزلة النبوة أو قريباً منها ، وأسندوا لهم صفة العصمة والتشريع ، فإن أدلتهم التي استدلوا بها لا تنهض للوقوف أمام الأدلة التي أشرنا إليها في اعتماد الدولة المدنية ، وغاية ما تدل عليه تلك الحجج التي ساقوها هي وجوب التأمير في كل أمر من أمور الدنيا والدين ، وعدم ترك الناس بدون إمارة أو قيادة ، لكنه ليس فيها دليل على شكل تلك الإمارة أو القيادة ، وإنما تفرض على الأمة اختيار أمير وقائد بالشكل الذي تراه مناسباً لعصرها وزمانها وبيئتها ، تبعاً للتطورات الحضارية والمستجدات التي يعيشونها ، لأن تطبيق أحكام الإسلام يتطلب وجود حاكم أو أمير يعمل على تنفيذ واجبات الشرع ورعاية مصالح الأمة ، ولكن شكل هذا الحاكم أو طبيعته ليس محدداً بكونه خليفةً أو إماماً ، وإنما بكونه راعياً يقوم على تنفيذ الشرع وتحقيق مصلحة الأمة ، على حد قوله صلى الله عليه وسلم (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته ،،، الحديث) أما كيف تكون الرعاية وما هو شكلها وصيغتها فإنه منوط بطبيعة البعد التاريخي الذي يختلف من زمن إلى زمن ومن ظرف إلى ظرف آخر .

المراجع

1. جمال الدين محمد بن مكرم المشهور بابن منظور ، لسان العرب لابن منظور ، ترتيب يوسف خياط ، دار الجيل ودار لسان العرب بيروت ، 1408 هـ 1988م .
2. محمد مرتضى الزبيدي ، تاج العروس للزبيدي ، تحقيق عبد العليم الطحاوي ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ط1، 1421 هـ 2000م .
3. أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي ، الأحكام السلطانية للماوردي ، دار الكتب العلمية بيروت ، 1402 هـ 1982م
4. العلامة عبد الرحمن بن خلدون ، دار إحياء التراث العربي بيروت ، المقدمة لابن خلدون ، الطبعة الثالثة بدون تاريخ .
5. أبو المعالي عبد الملك بن يوسف الجويني ، غياث الأمم في التياث الظلم للجويني ، تحقيق مصطفى حلمي ، دار الدعوة الاسكندرية ، الطبعة الأولى 1400 هـ .
6. عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد الإيجي ، المواقف في علم الكلام للإيجي ، دار عالم الكتب بيروت.

7. أبو زكريا يحيى بن شرف النووي ، روضة الطالبين وعمدة المفتين للنووي ، المكتب الإسلامي بيروت ، الطبعة الثانية1405 هـ
8. سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني ، شرح المقاصد للتفتازاني ، تحقيق د. عبد الرحمن عميرة ، دار عالم الكتب بيروت، الطبعة الأولى 1989م .
9. د. وهبة الزحيلي ، الفقه الإسلامي وأدلته ، دار الفكر دمشق 2008م .
10. محمد رشيد رضا ، الخلافة أو الإمامة العظمى ، مطبعة المنار القاهرة ، 1341 هـ .
11. محمد أبو زهرة ، تاريخ المذاهب الإسلامية ، ج1 دار الفكر العربي، القاهرة .
12. أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني ، رسائل وفتاوى ابن تيمية في الفقه ، تحقيق محمد عبد الرحمن عاصم النجدي ، مكتبة ابن تيمية .
13. أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ، تحقيق أحمد عبد العليم البردوني ، دار الشعب القاهرة ، الطبعة الثانية 1372 هـ .
14. أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي ، تفسير القرآن العظيم لابن كثير ، دار الفكر بيروت ، 1401 هـ .
15. أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
16. أبو حاتم محمد بن حبان التميمي ، صحيح ابن حبان ، تحقيق شعيب الأرنؤوط ، دار الرسالة للطباعة والنشر بيروت ، الطبعة الثانية 1414هـ 1993م .
17. أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، تحقيق مصطفى ديب البغا ، دار ابن كثير بيروت ، الطبعة الثالثة 1407 هـ 1987م .
18. محمد بن الحسين البغدادي المشهور بأبي يعلى ، الأحكام السلطانية لأبي يعلى ، تحقيق محمد حامد الفقي ، دار الكتب العلمية بيروت ، 1403هـ .
19. أبو العباس أحمد بن حجر الهيثمي ، الصواعق المحرقة في الرد على أهل البدع والزندقة للهيثمي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1403 هـ 1983م .
20. أبو الفتح محمد الشهرستاني ، الملل والنحل للشهرستاني ، تحقيق محمد سعيد كيلاني ، دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت ، الطبعة الثانية 1395هـ 1975م .
21. أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري ، المستدرك على الصحيحين للحاكم ، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى 1411 هـ 1990م .
22. علي بلحاج ، تنبيه الغافلين وإعلام الحائرين بأن إعادة الخلافة من أعظم واجبات الدين ، موقع صوت على الانترنيت www.saowt.com محور الصوت الإسلامي .
23. عبد الرحمن عبد الخالق ، الشورى في ظل نظام الحكم الإسلامي ، دار القلم بيروت 1997م .
24. مكتبة المحتسب عمان ، قواعد نظام الحكم في الإسلام ، محمود الخالدي ، الطبعة الثانية 1983م .
25. د. علي بن أحمد السالوس ، الإمامة عند الجمهور والفرق المختلفة ، الموقع الرسمي للدكتور علي السالوس على الأنترنيت ، www.alisalous.com/play.php?catsmktba=91
26. أبو منصور الحسن بن سديد الدين المشهور بالحلي ، كتاب الألفين الفارق بين الصدق والمين ، مكتبة الألفين الكويت 1405 هـ 1985م .
27. محمد باقر المجلسي ، بحار الأنوار للمجلسي ، دار إحياء الترا ث العربي بيروت ، الطبعة الثالثة 1403 هـ 1983م .
28. أبو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني ، الكافي للكليني ، دار الكتب الإسلامية طهران ، الطبعة الثالثة 1388 هـ .
29. محمد بن الحسين الرضي ، نهج البلاغة للشريف الرضي ، دار الكتاب اللبناني بيروت ، 1387 هـ
30. أحمد بن مصطفى بن أحمد الموسوي الخميني ، الحكومة الإسلامية للخميني ، دار الطليعة ، بيروت 1979 م .
31. محمد عابد الجابري ،المسألة مسألة اجتهادية أولا وأخيرا ، موقع التنوع الإسلامي على الانترنيت www.alwihdah.com محور أدب الخلاف .
32. محمد عابد الجابري ، الخلافة: ثغرات دستورية موروثة ، موقع الجابري على الانترنيت ، www.aljabriabed.net ، محور دراسات وأبحاث .
33. أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، فتح الباري لابن حجر ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار المعرفة بيروت ، 1379هـ .
34. محمد عمارة ، الإسلام وأصول الحكم : دراسات ووثائق ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت 2000م .

35. إبراهيم غرايبة ، عرض لكتاب الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر ، موقع المعرفة على الانترنيت www.aljazeera.net محور كتب .
36. مصطفى حلمي ، نظام الخلافة في الفكر الإسلامي ، دار الكتب العلمية ، بيروت 1425 هـ 2004م .
37. السنهوري عندما يضع قواعد استعادة الخلافة ، موقع هدي الإسلام على الانترنيت www.hadielislam.com محور كتاب للقراءة .
38. أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي ، سنن البيهقي الكبرى ، تحقيق محمد عبد القادر عطا ، مكتبة دار الباز ، مكة المكرمة ، 1414 هـ 1994 م .
39. علي بن أبي علي بن محمد الآمدي،غاية المرام في علم الكلام للآمدي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ،القاهرة 1391 هـ
40. أبو عمرو معمر بن راشد الأزدي ، الجامع للأزدي ، دار المكتب الإسلامي بيروت ، الطبعة الثانية 1403هـ ، ملحق بكتاب المصنف للصنعاني .
41. عبد الرحمن بن أبي الحسن علي بن محمد القرشي ، سيرة عمر الخطاب لابن الجوزي ، دار الكتب العلمية بيروت 2003م .
42. أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي ، سنن الترمذي ، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون ، دار إحياء التراث الإسلامي بيروت
43. د . عبد الغني بسيوني ، النظم السياسية: أسس التنظيم السياسي (الدولة والحكومة ، الحقوق والحريات) الدار الجامعية ، الإسكندرية 1984م .
44. عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري ، السيرة النبوية لابن هشام ، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ، الطبعة الثانية 1375هـ 1955م .
45. يوسف القرضاوي ، التطرف العلماني في مواجهة الإسلام ، دار الشروق القاهرة 2008م .
46. أبو فهر السلفي ، الدولة المدنية: المفاهيم الأحكام ، دار عالم النوادر المصرية القاهرة ، الطبعة الأولى 1432هـ 2011م .
47. محمد بن أبي بكر الدمشقي ، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية لابن القيم ، تحقيق محمد جميل غازي ، مطبعة المدني ، القاهرة ، بدون تاريخ .

دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي
حالة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية

Role of Universities' Activities in Exploring and Developing Leadership Skills among the University student: A Case Study of Jazan University (K.S.A)

*أ.د. وائل بن عبد الرحمن التل

* Prof. Wae'l AbdelRahman AL-Tell

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور أنشطة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة وفقاً لتقديرات الطلبة أنفسهم، وإلى الكشف عن أثر متغيرات الدراسة التصنيفية في هذه التقديرات. ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء وتقنين استبانة تكونت في صورتها النهائية من (41) فقرة توزعت إلى أربعة محاور وطُبِّقت على عينة تكونت من (596) طالباً وطالبة استخدمت لتحليل إجاباتهم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي وطريقة (شفيه) للمقارنات البعدية. بيّنت نتائج الدراسة أن أنشطة جامعة جازان أسهمت في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة على مستوى المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بالترتيب ومهارات القيادة ككل بدرجة كبيرة، وعلى مستوى المهارات الشخصية للقيادة بدرجة متوسطة. كما بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة تعزى للجنس لصالح (الطلاب)، وتعزى لصفة الكلية لصالح (الكليات العلمية والإنسانية)، في حين بيّنت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لتقدير المعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: أصول تربية، تطوير التعليم العالي، أنشطة، مهارات، قيادة، طالب، جامعات، جامعة جازان، السعودية.

Abstract

The current study aims at probing the role of universities' activities in Exploring and developing leadership skills among The university student according to the students' own assessments. Also, the study aims at probing the impact of variables of classifiable study on these variables. To achieve these objectives, the researcher has Structure and standardization a questionnaire which was designed in its final form of (41) items which were distributed into four domains. Then, it was applied to sample of (596) male and female students. The study reveals the following results:

- the activities of Jazan University have contributed in exploring and developing leadership skills among the University students on social, emotional and cognitive level of leadership respectively and leadership skills in great or high degree and on personal skills of leadership at average.
- There are statistical differences between the means of students' assessments that is attributed to the advantages of gender (male students), Also, to the College attribution to the advantage of (Scientific Colleges and Colleges of Humanities).
- There are no statistical differences between the means of assessment that is attributed to General Point Average.

Key Words: Foundations of Education, Developing Higher Education, Activities, Skills, leadership, Student, Universities, Jazan University, Saudi Arabia.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات التربوية والنفسية بالدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ أصول التربية بكلية التربية في جامعة جازان –السعودية

* Prof. of Educational Foundations, College of Education, Jazan University, K.S.A

مقدّمة

تحتل الجامعات موقعاً متميزاً في قمة الهرم التعليمي لدورها في البناء المعرفي التخصصي، وتمتين بناء النسق القيمي والحضاري، وإعداد قيادات مستقبلية محتملة للمجتمع في مختلف قطاعاته، من خلال إثراء تجارب وخبرات طلبتها، وإطلاق طاقاتهم، وصقل مواهبهم، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، وإتاحة الفرص أمامهم للتدرب على تحمل المسؤولية.

وتؤدي هذه الجامعات بذلك دوراً رئيساً ومهماً في عملية التنمية البشرية، خاصة في بُعدين أساسيين من أبعاد هذه التنمية، هما[1]: "بُعد التمكين" الذي يتمثل في القيام بتوسيع قدرات الأفراد، وتمكينهم من صنع القرارات التي تؤثر في حياتهم، والثاني "بُعد التعاون" الذي يتمثل في الاهتمام بتفاعلهم بالكيفية التي تضفي على كل منهم الإحساس بوجود هدف ومعنى للحياة يُشعرانه بالمتعة.

لذلك، تحرص الجامعات الفاعلة على ما يلي:

- تحديث وتغيير تنظيمي متكيّف مع معايير الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق مستويات مرتفعة من الفاعلية والتميز في دعم الأنشطة المبدعة والسلوكيات التطوعية الإضافية [2].

- إسناد شؤون التعليم وإعادة تنظيمه إلى قيادات جامعية حكيمة تنتهج العمليات الرئيسة في الإدارة من تخطيط سليم، وتنسيق متقن، وتوجيه دقيق، ورقابة مستمرة، وتقويم معياري، لتحقيق الأهداف المرسومة بطريقة مترابطة ومتداخلة [3]، لأن القيادة تُعدّ من أهم المقومات التي يتحدد بها مستوى أداء الجامعة [4]، مما يجعل تطويرها يُعدّ من أبرز قضايا ومشكلات التعليم العالي[5].

- إسناد شؤون الإدارات إلى قيادات إدارية تمتلك المهارات اللازمة لتوظيف الموارد المتاحة، وتمارس نمط "القيادة مع الجماعة" للتأثير في سلوكيات العاملين ولدفعهم راغبين نحو تحقيق أهداف الجامعة وغاياتها، وتحرص على تطوير خبراتها، وتستوعب وتطبّق المفاهيم والنظريات القيادية الإدارية التي تتبناها إدارة الجامعة [6]، وتتصف بصفات شخصية متوازنة كالتعلم الذاتي والابتكار والصبر والإخلاص والأمانة والعدالة والمظهر والقدرة على التعبير؛ فالقيادة انعكاس لقوى الشخصية التي يتمتع بها الفرد في توجيه ورقابة الآخرين وجعلهم يتوافقون مع توجيهاته لتحقيق الأهداف المرسومة [7].

- استقطاب أعضاء هيئة تدريس أكفاء يدركون أدوارهم الرئيسة المحددة، ويؤدونها على الوجه المطلوب، ويقدمون مجهوداً أكبر مما تتطلبه هذه الأدوار، كالانخراط في أنشطة الجامعة تخطيطاً وتنفيذاً؛ لأن إحجامهم عن تقديم هذا المجهود سيؤدي حتماً إلى فصل أنشطة الجامعة عن برنامجها التعليمي [8]، وهو أمر يجعل الجامعات أمام تحدي توفير الأسباب التي تكفل زيادة مستوى شعورهم بالانتماء للجامعة وبالعدالة وبالرضا الوظيفي [9،10،11].

- توفير أنشطة واسعة ومتنوعة، شكلاً ومضموناً، مكمّلة لبرنامج الجامعة التعليمي وأهدافه، وتتفق مع طبيعة العصر، وتراعي تنوّع خصائص طلبتها [12]، لتُسهم في استثمار طاقاتهم وحيويتهم وقدرتهم على العطاء بما يثري تجاربهم وخبراتهم وحياتهم، ويساعدهم على النمو والصحة البدنية والعقلية، ويكشف عن مهاراتهم وينميها، ويمدهم بالمتعة [13].

وتقدّم عدد من الجامعات الفاعلة العالمية نماذج مميزة في بناء مهارات القيادة لدى طلبتها [14]، منها جامعة كاليفورنيا*، وكلية ماسشوستس**، واللتين تقدّمان للطلبة برامج في دعم الإنجاز الأكاديمي، والنمو الشخصي، والصحة البدنية، والصحة العقلية، والصحة الانفعالية، والاختبارات السلوكية المؤثرة في التفوق الأكاديمي، وتحسين مهارات التفكير، والتركيز على التفكير الناقد والتأملي، والمسؤولية الشخصية، وحل المشكلات، وإتاحة فرص التعليم التبادلي، وتنمية الاهتمامات والتخطيط المهني.

- إسناد أنشطة الجامعة إلى قيادات حكيمة، فأي أنشطة بدون قيادة حكيمة يجعل الجهود المبذولة في هذه الأنشطة مشتتة وذات اتجاهات عشوائية، مما يؤدي إلى انقضاء أوقات الطلبة فيها بصورة غير مثمرة، وتتبدد معها خبراتهم [15]؛ حيث تُعدّ الاتجاهات موجهات للسلوك، وتدفع العمل وفق اتجاه محدد [16].
- توظيف الإمكانات المادية والمالية للمساعدة في تحقيق التكامل بين أنشطة الجامعة وبرنامجها التعليمي؛ حيث إن المعضلة الرئيسة لدى معظم المنظمات العربية هي ضعف القدرة على تحقيق التوازن بين حجم المتطلبات وتنوع أنماط التوقعات المجتمعية من جهة، وتناقص حجم الموارد الأساسية اللازمة للوفاء بتلك المتطلبات والتوقعات من جهة أخرى [2].

كل ذلك يُسهم في إيجاد شخصية قيادية، وتنمية مهاراتها، وتشكيل إبداعاتها المختلفة. وعليه، فإن الحاجة تبقى ملحة إلى دراسات علمية حول أنشطة الجامعات لقياس عائدها التربوي والنفسي، وتطويرها، وزيادة مستوى كفاءة ممارستها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ انخراط طلبة الجامعات في أنشطة جامعاتهم أحد المكونات الرئيسة في التجربة الجامعية، حيث تعمل هذه الأنشطة على استكشاف وتنمية مهاراتهم وصقل شخصياتهم لما تحققه من فوائد جمة في هذا المجال كإدراك الذات [17]، وتحقيق الذات، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، والطمأنينة، والطموح، والثقة بالنفس، والإدراك الاجتماعي، والأمل، والاضطلاع بالمسؤولية، والتكيّف، والثبات الانفعالي، وتحمّل الإحباط، وعدم الاكتئاب[18،19] وغرس التفاؤل، وطرد التشاؤم[20]، وتحقيق الراحة النفسية والمزاج الإيجابي، وخفض الضغوط الأكاديمية[21] ، وتدعيم السلوك الاستقلالي[22]، والنضج الخلقي [23]، وتطور المهارات الحركية، والتطور الاجتماعي[24] وتقدير الذات الاجتماعية[25]، ومواصلة التعلم بمتعة [5]، ليكون الطلبة قادرين على العمل والإبداع وترتيب الأولويات، والنهوض بالدور المتوقع منهم لصنع المستقبل، في ظل التغيرات والتحولات التي شهدتها المجتمعات العربية وتركت آثاراً نفسية بالغة على فئة الشباب خاصة، مثل العجز عن التكيّف مع المستجدات، واضطراب منظومة القيم، والعجز عن تحقيق الذات والتواصل مع الآخر [18،26]. لذلك، فقد تحدّدت مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي: **ما دور أنشطة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة؟**

---

* Broderick, S. (2003). **The significant contribution of student health services to student success**, Retrieved from http://www.documents and sittings/nice/my documents/health services documents/students services.htm.

Massachusetts College of Liberal Arts (2005). **Office of student affairs, Retrieved from http://www .MCLA. student life office of student affairs.htm.

ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

السؤال الأول: ما تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى للجنس، ولصفة الكلية، ولتقدير المعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها الدراسة الأولى-بحدود علم الباحث- التي تناولت دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي، كما تتمثل أهميتها في أهمية موضوعها ذاته، وفي تمكّنها من الإجابة عن أسئلتها، بالإضافة إلى أنه يتوقع أن تفيد نتائج الدراسة:

- وكالة الجامعة للجودة والتطوير الأكاديمي، ووكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية، في تزويدهما بطريقة علمية منظّمة بتغذية راجعة حول واقع دور أنشطة الجامعة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- طلبة جامعة جازان للتعرف إلى وجهة نظر زملائهم أفراد عينة الدراسة لواقع دور أنشطة الجامعة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.
- الباحثين الآخرين للاستفادة من أداة الدراسة الحالية التي قام الباحث ببنائها وتقنينها في إجراء دراسات أخرى ذات صلة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- الكشف عن أثر المتغيرات التصنيفية للدراسة (الجنس، وصفة الكلية، وتقدير المعدل التراكمي) في تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على:

- دراسة دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- دراسة دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية، والمهارات الوجدانية، من بين المهارات التي يمكن أن تتشكّل منها مهارات القيادة.

محدّدات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددين التاليين:

- عينة الدراسة: والتي تمثلت في طلبة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية المشاركين في أنشطة الجامعة والمتوقع استكمالهم متطلبات التخرج في مختلف الكليات بنهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي الحالي 1432-1433هـ (2011- 2012م).
- أداة الدراسة: هي استبانة تكونت في صورتها النهائية من (41) فقرة توزعت إلى أربعة محاور قام الباحث ببنائها وتقنينها للكشف عن واقع دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي.

التعريفات الإجرائية

- **أنشطة الجامعة:** هي نماذج واسعة في أشكالها ومتنوعة في مضامينها مكمّلة لبرنامج الجامعة التعليمي لكنها ليست جزءاً منه، توفرها الجامعة لطلبتها لتثري تجاربهم وخبراتهم، ولتُشركهم في الحياة الجامعية والمجتمعية، ولتطوّر أساليبهم في التفكير والعمل المثمر، ولتُتيح أمامهم فرص حقيقية لتنمية مهاراتهم.
- **مهارات القيادة:** هي قدرات شخصية واجتماعية ومعرفية ووجدانية فائقة يمكن أن يكتسبها أو ينمّيها طلبة جامعة جازان في شخصياتهم عند انخراطهم بأنشطة جامعتهم، ويقدّرون اكتسابهم لها أو تنميتها لديهم بتحديد الإجابة التي تتفق وتقديرهم لواقع تحقيق مضمون كل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) في إحدى الخانات المقابلة لها والتي صممت وفق نموذج (ليكرت) ذي التدرج الثلاثي (موافق بدرجة كبيرة، وموافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة قليلة).

الدراسات السابقة

لم يجد الباحث – بحدود بحثه وتقصّيه– أي دراسة تناولت دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي، لكنه وجد (9) تسع دراسات ذات صلة بأنشطة الجامعات، منها دراستان تناولتا أنشطة الجامعات بشكل عام؛ فقد قام جادوسكي[27] (Gadowsski, 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر أنشطة جامعة نبراسكا بأمريكا في انسجام الطلبة مع البرنامج التعليمي والمناخ الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (69) طالباً وطالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى مشاركة الطلبة في أنشطة الجامعة ومدى رضاهم عن البرنامج التعليمي والمناخ الدراسي، ولم تُظهر وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لأثر الجنس والوضع الاقتصادي والاجتماعي في مستوى المشاركة.

وقام عسلية وزقوت[28] (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة دور جامعة الأقصى في تنمية الوعي لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة من (150) طالباً وطالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة فيما يتعلق بأنشطة الجامعة عدم تلبيتها العديد من الاحتياجات النفسية والترفيهية والإنسانية للطلبة مما ولّد لديهم مشاعر الضيق والإحباط، كما بيّنت أن تنمية الوعي العلمي والاقتصادي مثل التفكير العلمي الإبداعي والتفكير الناقد والإنتاجية واحترام العمل واستثمار البيئة، وتنمية الوعي الإرشادي مثل فهم الذات ومعرفة القدرات الخاصة والقدرة على تحديد المشكلات، وتنمية الوعي الشخصي مثل إدراك الذات وتقبّل الذات وتحديد الأهداف ورسم ملامح المستقبل، قد جاءت في مراتب متأخرة بين مجالات الدراسة.

ومنها دراستان تناولتا دور الأنشطة الطلابية بالجامعات في اكتساب المهارات؛ فقد قام الدايل[29] (2000) بدراسة هدفت إلى تحديد المهارات الاجتماعية التي يكتسبها الطلاب في مشاركتهم بالأنشطة الطلابية. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن هذه الأنشطة تلعب دوراً مهماً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، وأن أهم هذه المهارات هي: مهارة تكوين وتدعيم العلاقات مع الزملاء، ومهارة الاتصال بالآخرين، ومهارة الحصول على المعلومات المتنوعة. في حين أن أقل المهارات المكتسبة كانت مهارة قيادة الأنشطة الطلابية، ومهارة توجيه الأسئلة للآخرين، ومهارة إعداد المهرجانات والاحتفالات.

وقام الخراشي[30] (2004) بدراسة هدفت إلى تحديد دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية. وقد بيّنت نتائج الدراسة أهمية عملية المشاركة بالأنشطة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي، وأن هناك مؤشرات تخطيطية تساعد على إقبال الطلاب على المشاركة في هذه الأنشطة كالجوائز المادية والمعنوية وزيادة الدرجات للمشاركين، ووجود مقر مخصص لها في الكلية، وتوفير الوقت المناسب لممارستها، والاهتمام بالتوعية بأهميتها، والإعلام عن برامجها المنفذة في الكلية والجامعة، وإصدار دليل تعريفي بها للطلاب.

ومنها ثلاث دراسات تناولت الاتجاهات نحو الأنشطة الطلابية بالجامعات؛ فقد قامت الخاجة[31] (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني كأحد أوجه التنمية الشاملة التي ترتبط بتكوين شخصياتهم للحياة المجتمعية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس (كنيون) على عينة تكونت من (300) طالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لديهن نحو النشاط البدني كخبرة (الصحة واللياقة)، و(خفض التوتر)، و(توتر ومخاطرة)، و(جمالية)، و(التفوق الرياضي)، و(اجتماعية). كما بينت وجود فروق معنوية بين متوسطات هذه الاتجاهات لصالح طالبات الدراسة النظرية اللاتي درسن مقررات بقسم التربية الرياضية.

وقام الدعيج[13] (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الانخراط في الأنشطة الطلابية المتاحة بالجامعة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (200) طالباً وطالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة إدراك الطلبة للأسباب التي تعيق انخراطهم في الأنشطة الطلابية المتاحة بالجامعة، وهي أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية، والأكاديمية، والتنظيمية، والاجتماعية، والفنية، وبالإمكانات المتوافرة، وبالبيئة الطبيعية. كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة تُعزى لمتغيري المعدل الدراسي والكلية.

وقام بوصالح[32] (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طالبات جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية نحو المشاركة في النشاط البدني ضمن حدود الشريعة الإسلامية والعادات والتقاليد المتعارف عليها بالسعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (150) طالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن متوسطات اتجاهات الطالبات كان إيجابياً، وقد احتل المجال البدني المرتبة الأولى، تلاه المجال الترويحي، ثم المجال الاجتماعي، وأخيراً المجال النفسي. كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين هذه المتوسطات تُعزى لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الدراسي.

ومنها دراسة تناولت أثر الأنشطة الرياضية بالجامعات في التنمية البشرية؛ فقد قامت الخاجة[1] (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية بجامعة البحرين في التنمية البشرية بوصفها أحد المجالات المؤثرة في بناء الشخصية الإنسانية من مختلف النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، وذلك باستخدام مؤشر السمات الشخصية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار (فرايبورج) للشخصية على عينة تكونت من

(180) طالباً. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود زيادة في سمات (العصبية) و(الاكتئابية) و(القابلية للاستثارة) و(الكف والضبط) لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية، ووجود زيادة في سمتي (الاجتماعية) و(الهدوء) لدى ممارسي الأنشطة الرياضية الجماعية، ووجود زيادة في سمة (العدوانية) لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية وممارسي الأنشطة الرياضية الجماعية.

ومنها دراسة تناولت واقع الأنشطة الطلابية بالجامعات؛ فقد قامت العيدروس[33] (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع الأنشطة الطلابية بكليات الطالبات في جامعة أم القرى وأهدافها وأسلوب التخطيط لممارستها وتحديد نقاط القوة والضعف في برامجها على مستويي التخطيط والتنفيذ. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق ثلاث استبانات على عينة تكونت من (18) عضوة هيئة تدريس، و(21) مشرفة على الأنشطة الطلابية، و(282) طالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن كليات الجامعة تتيح العديد من الأنشطة لكن مع عدم توافر الإمكانات اللازمة لممارستها من الأجهزة والأدوات، والمكان المناسب لممارستها، والعدد الكافي من مشرفات الأنشطة المتخصصات. وقد قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتفعيل برامج هذه الأنشطة بكليات الطالبات في جامعة أم القرى يتضمن: الأهداف، والفلسفة، وإجراءات التنفيذ، والموارد والإمكانات اللازمة، والإشراف، والآليات المناسبة لتفعيلها.

تعليق عام على الدراسات السابقة

- من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع دراستي جادوسكي[27] ، وعسيلة وزقوت[28] ، في أنها تناولت أنشطة الجامعات بشكل عام، كما اتفقت مع دراستي الدايل[29]، والخراشي[30]، في أنها تناولت المهارات المكتسبة من الانخراط بأنشطة الجامعات، لكن الدراسة الحالية اختلفت عن هذه الدراسات في أنها تناولت مهارات القيادة.
- من حيث الأهمية: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية أنشطة الجامعات لبرامجها التعليمية، وفي أهميتها لبناء وتنمية شخصية الطالب الجامعي، وفي المساهمة بتحقيق التنمية البشرية.
- من حيث العينة: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن عينتها اقتصرت على الطلبة الخريجين فقط، حيث يرى الباحث أن الطلبة الذين في مستويات دراسية أخرى ما زالت أمامهم فرصاً أخرى للمشاركة بأنشطة عديدة حتى يكونوا قادرين على تقدير واقع دور هذه الأنشطة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي.
- من حيث الحدود الجغرافية: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات: الدايل [29]، والخراشي [30]، وبوصالح [32]، والعيدروس [33]، في أن حدودها المكانية كانت جامعات بالمملكة العربية السعودية، لكن الدراسة الحالية اختلفت عنها في تحديدها بجامعة جازان.
- من حيث الأداة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن الاستبانة كانت أداة جمع البيانات، وقد أفادت الدراسة الحالية منها في بناء أداتها إلى جانب أدب التعليم العالي المعاصر الذي عاد إليه الباحث، لكنها اختلفت عن الدراسات السابقة في تقنينها وتحديد محاورها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لكونه أكثر مناهج البحث ملاءمةً لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة جازان الذين يتوقع استكمالهم متطلبات التخرج في مختلف كليات الجامعة بنهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي الحالي 1432–1433هـ (2011–2012م) المشاركين بأنشطة الجامعة والذين بلغ عددهم (1309) طلاب وطالبات، منهم (511) طالباً، و(798) طالبة.

عينة الدراسة:تكوّنت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة تم اختيار أفرادها بالطريقة القصدية فيما يتعلق بالمستوى الدراسي وبانخراطهم في أنشطة الجامعة، وبالطريقة العشوائية فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة التصنيفية، وقد استجابوا جميعاً لتعبئة الاستبانة، لكن تم استبعاد (38) استبانة كانت غير صالحة للتحليل الإحصائي، فتبقّى من أفراد العينة (596) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبته (95٪) تقريباً من حجم العينة، وما نسبته (46٪) تقريباً من حجم المجتمع، وقد توزعوا حسب متغيرات الدراسة التصنيفية كما في جدول (1):

جدول 1: توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة التصنيفية ونسبهم المئوية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	226	37.9
	أنثى	370	62.1
صفة الكلية	طبية	52	8.7
	علمية	180	30.2
	إنسانية	364	61.1
تقدير المعدل التراكمي	ممتاز	86	14.4
	جيد جداً	187	31.4
	جيد	203	34.1
	مقبول	120	20.1
الكلي		596	٪100

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء وتقنين استبانة لقياس دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي بعد مراجعة أدب التعليم العالي المعاصر والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وقد تكوّنت هذه الاستبانة في صورتها النهائية من (41) فقرة تمّ ترتيبها بطريقة القرعة، ولكل فقرة سلّم إجابات صُمّم وفق نموذج (ليكرت) ذي التدرج الثلاثي (موافق بدرجة كبيرة، وموافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة قليلة)، وعلى المستجيب اختيار بديل واحد فقط لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد توزّعت هذه الفقرات إلى أربعة محاور كما يلي:

- محور المهارات الشخصيّة للقيادة، وفقراته: (1، 2، 7، 8، 14، 17، 21، 26، 29، 33، 38، 40، 41).
- محور المهارات الاجتماعية للقيادة، وفقراته: (3، 9، 10، 15، 22، 23، 30، 34).
- محور المهارات المعرفية للقيادة، وفقراته: (4، 5، 11، 12، 16، 18، 24، 25، 27، 31، 35، 36، 39).

- محور المهارات الوجدانية للقيادة، وفقراته: (6، 13، 19، 20، 28، 32، 37).

أما معيار الحكم على متوسطات الموافقة على فقرات الاستبانة فهو: (3- أكثر من 2.33) درجة كبيرة، (2.33- أكثر من 1.66) درجة متوسطة، (1.66 فأقل) درجة قليلة.

صدق الأداة: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة) تم عرضها على (19) تسعة عشر محكّماً متخصصاً في أصول التربية والقياس والتقويم ومختلف العلوم التربوية واللغة العربية من ذوي الكفاءة، وخبراء في التخطيط للأنشطة الجامعية، من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، والجامعة الهاشمية وجامعة مؤتة بالمملكة الأردنية الهاشمية، وذلك لإبداء مقترحاتهم حول وضوح فقراتها، ودقة صياغتها، ومدى تعبيرها عن المضمون، وارتباطها بأهداف الدراسة، وكفاية فقرات كل محور والأداة ككل، وجودة توزيع فقرات المحاور الأربعة في الأداة، وقد أخذ الباحث برأي هؤلاء المحكّمين إضافةً وحذفاً وتعديلاً، واعتُبر اتفاق (85٪) من المحكّمين على صلاحية الفقرة محكّاً لاعتمادها.

وللتأكد من الصدق الداخلي للأداة (الاستبانة) تمّ حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية فتراوحت هذه المعاملات بين (0.29- 0.54)، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه فتراوحت بين (0.30- 0.67)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور بعضها مع بعض والأداة ككل فتراوحت بين (0.41- 0.85)، وهو ما يوضحه جدول (2):

جدول 2: قيم معاملات الارتباط بين المحاور بعضها مع بعض والأداة ككل

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلي
الأول	1	0.41	0.43	0.56	0.77
الثاني		1	0.55	0.64	0.77
الثالث			1	0.59	0.81
الرابع				1	0.85

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط ذات درجات جيدة ودالة إحصائياً.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ-ألفا لكل محور وللأداة ككل بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) فرداً، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.70- 0.84)، وهي قيم جيدة ومناسبة لغايات هذه الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (3):

جدول 3: معامل الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا لكل محور وللأداة ككل

الرقم	المحور	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي
1	المهارات الشخصية للقيادة	13	0.72
2	المهارات الاجتماعية للقيادة	8	0.70
3	المهارات المعرفية للقيادة	13	0.74
4	المهارات الوجدانية للقيادة	7	0.73
الأداة ككل		41	0.84

جمـع بيانـات الدراسـة: جُمعت بيانـات الدراسـة من أفراد عينـة الدراسـة خـلال الفترة من 17-1433/4/21هـ الموافق 10-2012/3/14م من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي الحالي 1432-1433هـ (2011-2012م)، وقد قام الباحث بمتابعة توزيع وجمع هذه البيانات بالتعاون مع وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية.

متغيرات الدراسة

1. **المتغير المستقل:**

- واقع دور أنشطة جامعة جازان في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة.

2. **المتغيرات التصنيفية:**

- الجنس: وله مستويان، هما: (ذكر)، (أنثى).
- صفة الكلية: وله ثلاثة مستويات، هي: (طبية)، (علمية)، (إنسانية).
- تقدير المعدل التراكمي: وله أربعة مستويات، هي: (ممتاز)، (جيد جداً)، (جيد)، (مقبول).

3. **المتغير التابع:**

- تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.

المعالجات الإحصائية

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتقديرات الطلبة لدور أنشطة جامعتهم فـي استكشـاف وتنميـة مهـارات القيـادة لـديهم، وللإجابـة عـن السـؤال الثـانـي المتعلـق بمعرفـة الفروق الدالة إحصائياً في تقديرات الطلبة لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم.
- اختبار ت (t-test) لمعرفة الفروق الدالة في إجابة السؤال الثاني المتعلقة بمتغير الجنس.
- تحليل التبـاين الأحـادي (One-way ANOVA) لفحص دلالـة الفروق الظـاهرية فـي إجابـة السـؤال الثـانـي المتعلقة بمتغيري صفة الكلية وتقدير المعدل التراكمي.
- طريقة "شفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية لفحص دلالـة الفروق الزوجيـة فـي إجابـة السـؤال الثـانـي المتعلقـة بمتغير صفة الكلية.

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبـة جامعـة جـازان على محاور مهارات القيادة، وقد جاءت النتائج كما في جدول (4):

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	المهارات الاجتماعية للقيادة	2.52	0.35	1	كبيرة
4	المهارات الوجدانية للقيادة	2.46	0.44	2	كبيرة
3	المهارات المعرفية للقيادة	2.38	0.30	3	كبيرة
1	المهارات الشخصية للقيادة	2.09	0.31	4	متوسطة
	مهارات القيادة ككل	2.36	0.27		كبيرة

يتبيّن من جدول (4) أن المتوسط العام لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم قد بلغ (2.36) وبانحراف معياري (0.27)، مما يشير إلى أن أنشطة جامعة جازان تُسهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطلبة بدرجة كبيرة، وقد احتل المحور الثاني (المهارات الاجتماعية للقيادة) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.52) وبانحراف معياري (0.35)، بينما جاء المحور الأول (المهارات الشخصية للقيادة) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.09) وبانحراف معياري (0.31).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات كل محور من محاور مهارات القيادة على حده، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

1. محور (المهارات الشخصية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات الشخصية للقيادة) كما في جدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات الشخصية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
8	أكسبتني أنشطة الجامعة الثقة بقدراتي وإمكاناتي	2.67	0.65	1	كبيرة
7	زادت أنشطة الجامعة مستوى حماستي ودافعيتي فيما أقوم به من أعمال	2.58	0.72	2	كبيرة
1	نمّت أنشطة الجامعة لدي قوة الشخصية	2.49	0.74	3	كبيرة
26	عزّزت أنشطة الجامعة لدي مهارات الاستماع الجيد إلى الآخرين	2.44	0.79	4	كبيرة
2	مكنتني أنشطة الجامعة من تحمّل المسؤوليات التي أكلّف بها	2.39	0.82	5	كبيرة
14	أكسبتني أنشطة الجامعة مهارات إدارة الوقت	2.19	0.87	6	متوسطة
17	ساعدتني أنشطة الجامعة على ضبط النفس في المواقف الصعبة	2.12	0.86	7	متوسطة
33	زادت أنشطة الجامعة من اهتمامي بمظهري الخارجي	2.09	0.80	8	متوسطة
40	نمّت أنشطة الجامعة لدي الدقة في تنفيذ الأعمال التي أكلّف بها	2.00	0.89	9	متوسطة
38	مكنتني أنشطة الجامعة من القدرة على بلورة طموحاتي المستقبلية	1.73	0.87	10	متوسطة
21	أكسبتني أنشطة الجامعة الاتزان والثبات فيما أقوم به من أعمال	1.62	0.85	11	منخفضة
29	مكنتني أنشطة الجامعة من القدرة على تحديد أهدافي بدقة	1.48	0.79	12	منخفضة
41	أكسبتني أنشطة الجامعة القدرة على الاستجابة للتحديات	1.42	0.75	13	منخفضة

يتبيّن من جدول (5) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم من بين المهارات الشخصية للقيادة بدرجة كبيرة (5) خمس مهارات شخصية، وبدرجة متوسطة (5) خمس مهارات شخصية، وبدرجة منخفضة (3) ثلاث مهارات شخصية.
- كانت أكثر المهارات الشخصية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (8) ونصّها "أكسبتني أنشطة الجامعة الثقة بقدراتي وإمكاناتي" بمتوسط حسابي (2.67) وبانحراف معياري (0.65)، ثم المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (7) ونصّها "زادت أنشطة الجامعة مستوى حماستي ودافعيتي فيما أقوم به من أعمال" بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.72).
- كانت أقل المهارات الشخصية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة منخفضة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (41) ونصّها "أكسبتني أنشطة الجامعة القدرة على الاستجابة للتحديات" بمتوسط حسابي (1.42) وبانحراف معياري (0.75).

2. محور (المهارات الاجتماعية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات الاجتماعية للقيادة) كما في جدول (6):

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات الاجتماعية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
15	جعلتني أنشطة الجامعة أقدّر مسؤوليات الآخرين	2.70	0.61	1	كبيرة
9	طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في العمل التعاوني	2.66	0.69	2	كبيرة
3	طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في التواصل مع الآخرين	2.56	0.79	3	كبيرة
23	حسّنت أنشطة الجامعة من مستوى تعاملي مع الآخرين	2.56	0.71	4	كبيرة
22	نمّت أنشطة الجامعة لدي دافع الانتماء للجماعة	2.52	0.76	5	كبيرة
10	طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في الحوار مع الآخر	2.37	0.80	6	كبيرة
30	زادت أنشطة الجامعة من احترامي لذاتي	2.38	0.78	7	كبيرة
34	جعلتني أنشطة الجامعة أحترم إنجازات الآخرين	2.39	0.76	8	كبيرة

يتبيّن من جدول (6) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم جميع المهارات الاجتماعية للقيادة بدرجة كبيرة وعددها (8) ثماني مهارات اجتماعية.
- كانت أكثر المهارات الاجتماعية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (15) ونصّها "جعلتني أنشطة الجامعة أقدّر مسؤوليات الآخرين" بمتوسط حسابي (2.70) وبانحراف معياري (0.61)، ثم المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (9) ونصّها "طوّرت أنشطة الجامعة مهاراتي في العمل التعاوني" بمتوسط حسابي (2.66) وبانحراف معياري (0.69).

- كانت أقل المهارات الاجتماعية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة كبيرة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (34) ونصّها "جعلتني أنشطة الجامعة أحترم إنجازات الآخرين" بمتوسط حسابي (2.39) وبانحراف معياري (0.76).

3. محور (المهارات المعرفية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات المعرفية للقيادة) كما في جدول (7):

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات المعرفية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
25	طوّرت أنشطة الجامعة لدي مهارات التعلم الذاتي	2.62	0.67	1	كبيرة
31	زادت أنشطة الجامعة من قدرتي على تقويم ذاتي	2.54	0.72	2	كبيرة
24	أكسبتني أنشطة الجامعة مهارات التفكير التأملي	2.53	0.72	3	كبيرة
36	طوّرت أنشطة الجامعة قدراتي على التخطيط الواقعي القابل للتطبيق	2.52	0.77	4	كبيرة
27	أكسبتني أنشطة الجامعة القدرة على التحكم بحياتي الذاتية	2.49	0.75	5	كبيرة
5	مكنتني أنشطة الجامعة من إدراك مفهوم المسؤولية	2.48	0.72	6	كبيرة
12	ساعدتني أنشطة الجامعة على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي	2.43	0.75	7	كبيرة
4	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات التحليل	2.42	0.76	8	كبيرة
11	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات رقابة أداء الآخرين	2.36	0.83	9	كبيرة
39	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات متابعة أداء الآخرين	2.35	0.82	10	كبيرة
35	طوّرت أنشطة الجامعة لدي مهارات اتخاذ القرار	2.33	0.77	11	متوسطة
16	أكسبتني أنشطة الجامعة مهارات حل المشكلات باستخدام الطرق المناسبة وفقاً لنوع المشكلة	2.23	0.75	12	متوسطة
18	مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات توجيه الآخرين	1.65	0.84	13	منخفضة

يتبيّن من جدول (7) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم من بين المهارات المعرفية للقيادة بدرجة كبيرة (10) عشر مهارات معرفية، وبدرجة متوسطة مهارتين معرفيتين اثنتين، وبدرجة منخفضة مهارة واحدة.
- كانت أكثر المهارات المعرفية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (25) ونصّها "طوّرت أنشطة الجامعة لدي مهارات التعلم الذاتي" بمتوسط حسابي

(2.62) وبانحراف معياري (0.67)، ثم التي تضمنتها الفقرة رقم (31) ونصّها "زادت أنشطة الجامعة من قدرتي على تقويم ذاتي" بمتوسط حسابي (2.54) وبانحراف معياري (0.72).

- كانت أقل المهارات المعرفية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة منخفضة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (18) ونصّها "مكنتني أنشطة الجامعة من امتلاك مهارات توجيه الآخرين" بمتوسط حسابي (1.65) وبانحراف معياري (0.84).

4. محور (المهارات الوجدانية للقيادة)

جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان على فقرات محور (المهارات الوجدانية للقيادة) كما يوضحه جدول (8):

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية المهارات الوجدانية للقيادة لديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المحور	الدرجة
28	جعلتني أنشطة الجامعة أدرك القيم والمبادئ الجوهرية للعمل	2.63	0.65	1	كبيرة
32	رسّخت أنشطة الجامعة لدي حب العمل مع الآخرين	2.58	0.70	2	كبيرة
6	رسّخت أنشطة الجامعة لدي قيماً إيجابية	2.50	0.77	3	كبيرة
13	نمّت أنشطة الجامعة لدي اتجاهات إيجابية نحو الحياة	2.40	0.85	4	كبيرة
20	نمّت أنشطة الجامعة لدي الوازع الخلقي	2.40	0.80	5	كبيرة
19	مكنتني أنشطة الجامعة من القدرة على التعبير عن رأيي بوضوح	2.38	0.80	6	كبيرة
37	مكنتني أنشطة الجامعة من الاتزان الانفعالي في تعاملي مع الآخرين	2.30	0.84	7	متوسطة

يتبيّن من جدول (8) ما يلي:

- اكتسب طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم من بين المهارات الوجدانية للقيادة بدرجة كبيرة (6) ست مهارات وجدانية، وبدرجة متوسطة مهارة وجدانية واحدة.
- كانت أكثر المهارات الوجدانية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (28) ونصّها "جعلتني أنشطة الجامعة أدرك القيم والمبادئ الجوهرية للعمل" بمتوسط حسابي (2.63) وبانحراف معياري (0.65)، ثم المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (32) ونصّها "رسّخت أنشطة الجامعة لدي حب العمل مع الآخرين" بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.70).
- كانت أقل المهارات الوجدانية للقيادة التي اكتسبها طلبة جامعة جازان أو نمت لديهم وبدرجة متوسطة هي المهارة التي تضمنتها الفقرة رقم (37) ونصّها "مكنتني أنشطة الجامعة من الاتزان الانفعالي في تعاملي مع الآخرين" بمتوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (0.84).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى للجنس، ولصفة الكلية، ولتقدير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم، واستخدام اختبار ت (t–test) وتحليل التباين الأحادي (One–way ANOVA) وطريقة "شفيه" (Scheffe) لفحص دلالات الفروق، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

1. متغير (الجنس):

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t–test) لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب الجنس (ذكر، أنثى)، وجاءت النتائج كما في جدول (9):

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t–test) لمعرفة الفروق بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب الجنس

فئات الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	226	2.41	0.23	6.085–	594	0.000
أنثى	370	2.28	0.28			

يتبين من نتائج اختبار (ت) في جدول (9) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى للجنس لصالح (الطلاب)، حيث بلغت قيمة (ت) (–6.085).

2. متغير (صفة الكلية):

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب صفة الكلية (طبية، علمية، إنسانية)، وجاءت النتائج كما في جدول (10):

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب صفة الكلية

فئات صفة الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبية	52	2.22	0.27
علمية	180	2.34	0.29
إنسانية	364	2.34	0.26

يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين هذه المتوسطات، حيث بلغت متوسطات تقديرات طلبة (الكليات الطبية) (2.22)، وطلبة (الكليات العلمية) (2.34)، وطلبة (الكليات الإنسانية)

(2.34)، ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (11):

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب صفة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.715	2	0.357	4.975	0.007
داخل المجموعات	42.608	593	0.072		
الكلي	43.323	595			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (11) لفحص دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب صفة الكلية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ف) (4.975)، ولفحص دلالة الفروق الزوجية بينها تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة "شفيه" (Scheffe)، وجاءت النتائج كما في جدول (12):

جدول 12: نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شفيه" (Scheffe) لفحص دلالة الفروق الزوجية بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب صفة الكلية

فئات صفة الكلية	المتوسط الحسابي	إنسانية	علمية	طبية
إنسانية	2.34			
علمية	2.34	0.00		
طبية	2.22	0.12*	0.12*	

*** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).**

يتبيّن من نتائج المقارنات البعدية بطريقة (شفيه) في جدول (12) لفحص دلالة الفروق الزوجية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لصفة الكلية لصالح (الكليات العلمية والإنسانية).

3. متغير (تقدير المعدل التراكمي):

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عند تصنيفهم حسب تقدير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، وجاءت النتائج كما في جدول (13):

جدول 13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب تقدير المعدل التراكمي

فئات تقدير المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	86	2.32	0.26
جيد جداً	187	2.36	0.26
جيد	203	2.33	0.28
مقبول	120	2.28	0.27

يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول (13) وجود فروق ظاهرية بين هذه المتوسطات، حيث بلغت متوسطات تقديرات الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) (2.32)، والذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً)

(2.36)، والذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد) (2.33)، والذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول) (2.28)، ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One–way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (14):

جدول 14: نتائج تحليل التباين الأحادي (One–way ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم حسب تقدير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.473	3	0.158	2.182	0.089
داخل المجموعات	42.850	592	0.072		
الكلي	43.323	595			

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (14) لفحص دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لتقدير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (ف) (2.182).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

بيّنت نتائج السؤال الأول أن أنشطة جامعة جازان أسهمت في استكشاف وتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بالترتيب ومهارات القيادة ككل لدى طلبة الجامعة بدرجة كبيرة، وفي استكشاف وتنمية المهارات الشخصية للقيادة لديهم بدرجة متوسطة. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس القائمين على هذه الأنشطة يربطون بين رؤيتهم المستقبلية ومقترحاتهم وتوجهاتهم وبين إشراك طلبتهم في التخطيط لهذه الأنشطة وإدارتها، مما جعل منها أنشطة جاذبة للطلبة بمختلف تخصصاتهم، وجعل مشاركتهم فيها مشاركة واعية؛ لذلك فإن توفير قيادة فعّالة للأنشطة التي أكّد الإطار النظري للدراسة على الجامعات ضرورة الحرص على توفيرها يُعد ضرورة تربوية وتعليمية؛ فالقياديون الفعّالون كما يؤكّد ماكين[34] (2008) يشجعون ويساعدون ويوجهون جهود التخطيط التعاوني، ويُشخّصون المهارات المفقودة ويحاولون اكتسابها، ويراقبون تطوّر الآخرين ويسعون لتوسيع قدراتهم، ويقدمون العون لتحديد المشكلات المحتملة والحقيقية والحلول المناسبة لها، ويكونون منفتحين لتقبّل أفكار وتجارب جديدة، ويعطون الأمل والتفاؤل للآخرين، ويدعمون الجهود الإيجابية التي تُكرس لنموهم ولتعليمهم.

إن استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي يؤثر في نجاح برنامج الجامعة التعليمي، فاكتساب هذه المهارات، مثلاً، يساعد في تحقيق هدف إشراك الطالب الجامعي في مسؤولية تقييم التعليم بشكل مباشر، وفي تعزيز منهجية التعلم من التقييم؛ حيث تُعد منهجيات التقييم التشاركي أداة مهمة في تخريج طلبة سيصبحون موظفين واثقين من قدراتهم وإمكاناتهم الفكرية، وقادرين على تولي مسؤولية التطوير الذاتي لمعرفتهم ومهاراتهم [35]. كما أن استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي بشكل عام، والمهارات الشخصية للقيادة بشكل خاص، يُثري تجاربه ومنهجياته في التعلم، وخاصة ما يُسمى بالمنهجية الإستراتيجية، والتي تقوم على إتباع أساليب الدراسة المنظمة والإدارة الجيدة للوقت، مما يجعله أكثر تنافسية وقدرة على التحصيل من غيره [36]. أما استكشاف وتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة لدى الطالب الجامعي فله فوائد جمة، ليس في مجال العمل بعد التخرّج فحسب، وإنما قبل ذلك في عملية التعلم؛ حيث تُسهم في زيادة مستوى الرضا عن الجامعة والكلية والتخصص، وفي زيادة الميل لمتابعة الدراسة بفعالية ونشاط [12]، وفي تسهيل العلاقات المركزة حول التعلم كتقديم المساعدة في

تدريس الزملاء فيما يسمى بـ "تدريس بمساعدة الطلاب"، والذي يترك آثاراً إدراكية وعاطفية على الزميل المتعلم؛ فالتعلّم فعل اجتماعي، حيث يواصل التعلم سيره بشكل أفضل في ظل مثل هذه الظروف الاجتماعية [37].

إضافة إلى أن مهارات القيادة في مجملها يتوقع الباحث أن يكون لها أثر كبير في انتقال النموذج القديم في التعليم الجامعي إلى النموذج الجديد الذي عرض له فينك [38]، ومن ذلك بناء المعرفة بمشاركة الطلبة وهيئة التدريس، ويكون الطالب فيه بنّاءً ونشطاً ومكتشفاً ومحولاً للمعرفة، وتقوم طريقة التعلم فيه على الترابط الذهني، وتتمثل غاية هيئة التدريس فيه تطوير كفاءات الطلبة وتنمية مواهبهم، ويتحدد إطار تعلم الطلبة فيه بالتعلّم التعاوني وبفرق عمل متعاونة بين هيئة التدريس، ويقوم مناخ التعلم فيه على التنوع والاحترام الشخصي والروح الجماعية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

بيّنت نتائج السؤال الثاني فيما يتعلق بأثر متغير الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم لصالح (الطلاب). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة معظم هذه الأنشطة، حيث تتطلب تنفيذ مشروعات وبرامج ميدانية تشاركية خارج القاعات الدراسية أو الجامعة مثل المسوح البيئية، أو في تجمّعات طلابية كملتقى طلاب الجامعات السعودية الذي تستضيفه جامعة جازان سنوياً، أو المشاركة في فعاليات وأنشطة داخلية وخارجية، وقد تكون أثناء الإجازات والعطل الرسمية، وقد تكون بعد انتهاء الجدول الدراسي أو في أوقات المساء مثل فعاليات المسرح والأوبريت، ولعل كل ذلك متاح أمام الطلاب بصورة أكبر منه أمام الطالبات لعوامل خارجية مؤثرة تتعلق ببعد التكوين الثقافي والاجتماعي أو بالبعد الجغرافي.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى قدرة الطلاب على استثمار الإمكانات المادية المتميزة المتوافرة في جامعة جازان أكثر من قدرة الطالبات، حيث تتوافر في الجامعة فضاءات، وصالات متعددة الأغراض، وقاعات، وملاعب نموذجية، ومكتبات، ومختبرات ومعامل وأجهزة وأدوات حديثة ومتطورة، ووحدات دعم عديدة ومتنوعة، ولعل ذلك يعود إلى عوامل داخلية منها أن المدينة الجامعية لجامعة جازان لم تكتمل منشآتها ومرافقها بعد، حيث ما تم إنجازه حتى الآن من بنية تحتية ومنشآت هي كليات ومرافق خاصة بشطر الطلاب، أما تلك الخاصة بشطر الطالبات فما زالت قيد الإنشاء، ولعل ذلك من العوامل المهمة التي جعلت هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم لصالح الطلاب.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدعيج[13] (2002)، وتختلف مع نتيجة دراسة جادوسكي[27] (Gadowsski, 1997).

وفيما يتعلق بأثر متغير صفة الكلية فقد بيّنت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم لصالح (الكليات العلمية والإنسانية). ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة أنشطة الجامعة نفسها، حيث هي جاذبة بشكل أكبر لطلبة الكليات العلمية والإنسانية، مما جعلهم ينظرون إلى أن هذه الأنشطة تُشكل إضافة نوعية في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم. كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى حجم الفرص المتاحة أمام هؤلاء الطلبة للمشاركة في أنشطة الجامعة، ومن ذلك طبيعة التخصصات العلمية، والتواصل مع هيئة التدريس، وطبيعة الجداول الدراسية فيها، وكل ذلك يساعد في تهيئة فرص إضافية للمشاركة في التخطيط لبعض الأنشطة

وتنفيذها، والتي قد يجد فيها طلبة هذه الكليات دروساً قيّمة تولد لديهم الرغبة لاستثمار الوقت وتفريغ الطاقة وملء الفراغ .

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدعيج[13] (2002)، ودراسة بوصالح[32] (2003).

وفيما يتعلق بأثر متغير المعدل التراكمي فقد بينت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تشجيع التنوّع في تكوين مجموعات الطلبة المشاركين بأنشطة الجامعة ومنه التنوّع في تقديرات المعدل التراكمي، وإلى قيام الإدارة العليا للجامعة سنوياً بتكريم الطلبة المميزين في مشاركاتهم بأنشطة الجامعة معنوياً ومادياً ومالياً بغض النظر عن تقدير معدلاتهم التراكمية، وهذا كله يُعدّ جزءاً من التعليم الجيد، حيث يُسهم في تنوّع خبرات الطلبة، وزيادة التفاعل الشخصي، وتحقيق ترابط المجتمع الطلابي ونبذ الطبقية في علاقاته، ودعم المساندة الاجتماعية، وانتقال أثره إلى مجموعات أخرى من الطلبة غير المشاركين. هذا بالإضافة إلى أن التنوع في تكوين مجموعات الطلبة يقود باتجاه إحداث مزيد من التنوع في أنشطة الجامعة.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدعيج[13] (2002).

استنتاجات وتوصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يستنتج الباحث ويوصي بما يلي:

- بيّنت نتائج الدراسة أن أنشطة جامعة جازان قد أسهمت بدرجة كبيرة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة على مستوى المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بالترتيب ومهارات القيادة ككل. وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بالاستمرار في الحفاظ على هذا المستوى من إسهام أنشطتها في استكشاف وتنمية هذه المهارات بشكل عام لدى طلبة الجامعة، ومهارات تقدير مسؤوليات الآخرين، والعمل التعاوني، والتعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، والتفكير التأملي، والتخطيط الواقعي، وإدراك القيم والمبادئ الجوهرية للعمل، وحب العمل مع الآخرين، بشكل خاص. ومن ذلك الاستمرار في توفير قيادة فعّالة لأنشطة الجامعة من أعضاء هيئة التدريس، والاستمرار في إشراك طلبة الجامعة في التخطيط لهذه الأنشطة وإدارتها.

- بيّنت نتائج الدراسة أن أنشطة جامعة جازان قد أسهمت بدرجة متوسطة في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة على مستوى المهارات الشخصية للقيادة. وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بزيادة مستوى اهتمام أنشطة الجامعة بهذه المهارات، والتخطيط لأنشطة إضافية تساعد في تنميتها، وخاصة في تنمية قدرتهم على الاستجابة للتحديات، وتحديد أهدافهم بدقة، واتزانهم وثباتهم فيما يقومون به من أعمال، وقدرتهم على بلورة طموحاتهم المستقبلية، ودقتهم في تنفيذ الأعمال، وضبط النفس في المواقف الصعبة، واهتمامهم بالمظهر الخارجي، وإدارتهم للوقت، وامتلاكهم مهارات توجيه الآخرين، وقدرتهم على حل المشكلات، وقدرتهم على اتخاذ القرارات، والاتزان الانفعالي في تعاملهم مع الآخرين، لأن مهارات القيادة هذه تعد مهارات مهمة لإثراء التجربة الجامعية ومنهجيات التعلّم، ولإنجاح البرنامج التعليمي للجامعة، ولصناعة المستقبل.

- بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى للجنس لصالح (الطلاب). وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بالتخطيط لأنشطة إضافية تتوافق مع خصائص الطالبات وتراعي البعد الثقافي والاجتماعي لهن، وبالعمل على تفعيل أنشطة نوعية في كليات الجامعة التي تم افتتاحها بالمحافظات للتغلب على البعد الجغرافي. ويوصي الباحث الجامعة أيضاً بزيادة اهتمامها بمرافق أنشطة الطالبات إلى حين الانتهاء من مشاريع شطر الطالبات بالمدينة الجامعية. كما يوصي الجامعة بضرورة عقد جلسات حوارية مفتوحة مع أولياء أمور الطالبات للتغلب على بعض العقبات التي يمكن أن تُعيق مشاركتهن بأنشطة الجامعة بدرجة أكبر، ولا بأس أن تُتاح أمامهم فرصة مرافقة بناتهم لحضور بعض هذه الأنشطة مما يُشكّل حافزاً معنوياً لهن يُسهم في زيادة فاعلية مشاركتهن، وبالتالي عدم تفويت فرص اكتساب وتنمية مهارات القيادة لديهن أسوة بالطلاب.
- بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى لصفة الكلية لصالح (الكليات العلمية والإنسانية). وهذا يجعل الباحث يوصي بضرورة التخطيط لأنشطة تراعي بشكل أكبر خصائص طلبة الكليات الطبية، وكذلك البحث في استراتيجيات متقدمة لمشاركتهم فيها والتخطيط لها، مما يزيد من فرص استكشاف وتنمية هذه المهارات لديهم.
- بيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة جازان لدور أنشطة جامعتهم في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لديهم تعزى لتقدير المعدل التراكمي. وهذا يجعل الباحث يوصي جامعة جازان بالاستمرار في تشجيع التنوّع في تكوين مجموعات الطلبة المشاركين بأنشطة الجامعة، وباستمرار الإدارة العليا للجامعة بتكريم الطلبة المميزين في مشاركاتهم بأنشطة الجامعة معنوياً ومادياً ومالياً بغض النظر عن تقدير معدلاتهم التراكمية.

مقترحات الدراسة

استكمالاً للجهد المبذول في هذه الدراسة يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات تهدف إلى معرفة ما يلي:
- أثر أنشطة الجامعات في تنمية اتجاهات طلبتها نحو الجامعة أو برامجها التعليمية أو مناخها الدراسي.
- أثر مشاركة الطلبة في أنشطة الجامعات على مستوى تحصيلهم الدراسي.
- أنماط إدارة برامج أنشطة الجامعات من وجهة نظر الطلبة المشاركين في هذه الأنشطة.
- واقع التخطيط لأنشطة الجامعات من وجهة نظر طلبة الجامعة والهيئة التدريسية فيها.

المراجع

1. الخاجة، هدى حسن. دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2002
2. السعود، راتب وسلطان، سوزان. سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2008
3. جرادات، محمود خالد. مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2006

4. عيسان، صالحة عبدالله والزاملي، علي عبد جاسم. السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العُمانيين في جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2011

5. الغرايبة، فيصل محمود وغرايبة، لطفي عبد القادر. السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2001

6. المنقاش، سارة عبد الله. القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة: دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض ، السعودية 2007

7. Ivancevich, M. Organizational behavior and management, N.Y: MacGraw– Hill2002 .

8. Dobruskin, M. The college student–who is he?, Russian Education and Society, 1995

9. الخطيب، أحمد. الإدارة الجامعية الحديثة، دار حمادة الجامعية ، إربد ، الأردن 2001

10. خليفة، محمد عبد اللطيف ، محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة: دراسة تحليلية ميدانية في ضوء النظريات السلوكية الحديثة، المجلة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الكويت، الكويت 1997

11. Someech, A., Zahavy, A. Understanding extra role behavior schools: The relationship between job satisfaction, sense of efficacy and teacher extra role behavior, Teaching and Teacher Education, 2000

12. كيوه، جورج (محرر) . نجاح الطالب في الجامعة: تهيئة الظروف المؤثرة، ترجمة معين الإمام، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان :الرياض ، السعودية 2006

13. الدعيج، عبد العزيز دعيج. أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت 2002

14. Komives, S., et al . The Handbook for Student Development Khossah Paz Co, ISBN–2011

15. الشيخلي، عبد القادر. مفهوم القيادة الشبابية بين النظرية والتطبيق، وزارة الشباب والرياضة: عمان ، الأردن 1995.

16. نشواتي، عبد المجيد. علم النفس التربوي، دار الفرقان : إربد ، الأردن 2003.

17. Barbuto, J., Brown,L., Lilhite,M., Wheeler, D. Testing the underling motives of organizational citizenship behaviors a field study of agricultural co– workers, www.aaaa.online.ifas.ufl.edu/. 2003

18. الأنصاري، بدر محمد وكاظم، علي مهدي. قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2008

19. سالم، عزيزة وكامل، إقبال والدمرداش، نادية. الممارسة الرياضية وعلاقتها بالتنمية البشرية، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة: الاستثمار والتنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي، مج 5 القاهرة : مصر 2000

20. Peterson, C. The future of optimism, American Psychologist, 2000

21. Raghed, M., McKinney, J. Campus Recreation and Perceived Academic Stress, Journal of College Student Development, 1993

22. Parsons, T. Social systems and the evolution of action theory, New York: the Free Press1997

23. كامل، إقبال والدمرداش، نادية. دراسة مقارنة للنضج الخلقي لممارسات أنشطة المرشدات وغير الممارسات في جمهورية مصر العربية ودولة قطر، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة: الاستثمار والتنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي، مج 5 القاهرة ، مصر 2000

24. Hodges, S., Kulinna, P. Stability of teachers' attitudes toward curriculum in physical education, Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Quebec, Canada, Michigan: USA1999 .

25. Ewy, S. Children's attitudes toward physical activity and self–esteem, Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Kansas: USA1993.

26. العقيلي، حمزة سعيد ومساعده، جهاد أحمد. اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2008

27. Godowsski, G. Student activities and student satisfaction with school climates, Disseveration Abstract International, 1997

28. عسيلة، محمد إبراهيم وزقوت، آمنة عبد الحميد. دور الجامعة في تنمية وعي الطلبة بمشكلات مجتمعهم وقضاياه، مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، 2006

29. الدايل، خالد عبد الرزاق. الأنشطة الطلابية ودورها في اكتساب المهارات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض ، السعودية 2000

30. الخراشي، وليد عبد العزيز. دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية 2004

31. الخاجة، هدى حسن. اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني: دراسة مقارنة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2001

32. بو صالح، كاظم محمد. اتجاهات المرأة نحو أهمية ممارسة النشاط البدني لطالبات جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مملكة البحرين 2003

33. العيدروس، عزيزة عبد الرحمن. تفعيل برامج الأنشطة الطلابية بجامعة أم القرى فرع الطالبات: تصوّر مقترح، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، جامعة أم القرى، السعودية 2007

34. ماكين، شارلي دي. التخطيط الاستراتيجي في التعليم: دليل التربويين، ترجمة فهد إبراهيم الحبيب، مكتبة العبيكان. الرياض : السعودية 2008

35. هودجسون، فيفيان. التقييم التشاركي وتجربة المتعلمين، في: تغيير التعليم العالي: تطوّر التعلّم والتدريس، بول آشوين، ترجمة لميس إسماعيل عمر، مراجعة عبد الله محمد عيتاني، مكتبة العبيكان،الرياض : السعودية 2010

36. آشوين، بول . تطوّر التعلّم والتدريس في التعليم العالي: بيئة التغيير، في: تغيير التعليم العالي: تطوّر التعلّم والتدريس، بول آشوين، ترجمة لميس إسماعيل عمر، مراجعة عبد الله محمد عيتاني، مكتبة العبيكان،الرياض : السعودية 2010

37. ميللر، جوديث وغروشيا، جيمس وميللر، مارلين س. تدريس بمساعدة الطلاب: تسخير قدرة الزملاء الأنداد لتعلّم متحسّن وإنتاجية مرتفعة، في: الوصول إلى جامعة منتجة، جيمس غروشيا وجوديث ميللر، ترجمة فاطمة عصام صبري، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان،الرياض : السعودية 2007

38. فينك، ل. دي. نحو تكوين خبرات في التعلّم المفيد: منهجية متكاملة لتصميم المقررات الدراسية، ترجمة وليد شحادة، مراجعة عبد المطلب يوسف جابر، مكتبة العبيكان، الرياض : السعودية 2008

قراءة فقهية نقدية لهيكلة التأمين الإسلامي
A Critical Shariah Review of Takaful Structures

* أ.د. عبد العظيم أبوزيد

* Prof.Abdulazeem Abozaid

ملخص

ظهرت الحاجة إلى التأمين مع تطور الحياة المعاصرة، واحتيج إلى أسلمة النماذج التأمين التقليدية القائمة لقيامها على مبدأ المعاوضة وتضمنها للغرر الكثير المفسد للعقود، وذلك من حيث وجود التعويض من عدمه، ومن حيث مقدار التعويض. ولما كان الغرر مفسداً لعقود المعاوضة، لكنه مغتفر في عقود التبرع عند بعض المذاهب[i]، فقد احتيج، لأسلمة التأمين، إلى سلب صفة المعاوضة عنه وإدخاله في دائرة التبرعات، وهي ما يشمل الصدقة والهدية والوقف ونحو ذلك. وسبيل ذلك هو بحمل الاشتراكات التي يدفعها المشتركون على التبرع، أي التبرع إلى صندوق خاص يسمى صندوق التأمين، تشرف عليه وتديره شركة التأمين.* لكن هذه الهيكلة لا تسلب صفة المعاوضة عن مبدأ التأمين ولا تخلو من بعض المثالب التي قد تنقض شرعيته، فضلاً عن تبني مؤسسات التأمين الإسلامية لبعض ممارسات التأمين التقليدي التي تتناقض مع هذه الهيكلة وتلغي الفوراق حقيقةً بين التأمينين. يبرز هذا البحث مثالب نماذج التأمين القائمة، ويقترح في مسعاه لتأطير التأمين إسلامياً هيلكةً جديدة تتلافى مثالب الهيكلة القائمة، مركزاً في ذلك على الجانب العملي من عمل التأمين، وهو ما لم توله الهيكلة القائمة الأهمية الكافية.

Abstract

Conventional (commercial) insurance involves an intolerable magnitude of gharar (uncertainty), and hence its prohibition in Shariah. In order to Islamize insurance, it needs to be reconstructed on different basis so that the inherent uncertainty associated with the concept of insurance will not invalidate its contracts. This is thought to be doable only if the commutative nature (mu'awada) of insurance is converted into donation (tabarru'); deeming the contributions of the policy holders as mutual donations, with the Takaful company being only responsible for the administration of the Takaful fund as well as the Takaful operations. Nevertheless, the existing Takaful structures, which supposedly adopt the said methodology, still have unresolved Fiqh issues. These issues pertain to the underlying concept of Takaful being genuinely of donation nature, and also to the applications and practices of Takaful being capable of substantially ascertaining their differences from those of the conventional insurance. The paper comes to scrutinize the existing Takaful structures and highlight their shortcomings in an attempt to outline a new sound model, with a special emphasis on its practicalities and applications.

* أستاذ الفقه الإسلامي وأصوله بكلية الشريعة من جامعة دمشق

* Professor of Islamic Financial Law at Damascus University

* هذا ما أخذ به المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي، فقد ذهب هذا المجمع إلى أن الغرر الواقع في التأمين التكافلي التعاوني لا يفسده، لأنه من قبيل التبرع، أخذاَ بمذهب المالكية. انظر قرارات مجمع الفقه الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة، الدورة الأولى، شعبان، 1395هـ.

تعريف التأمين

سمي التأمين الإسلامي الحالي بالتأمين التكافلي أو "تكافل" تمييزاً له عن أنواع التأمين المعروفة تقليدياً، وهي الآتية: (2)

التأمين العادي (الربحي): هو الأكثر شيوعاً (Insurance – Conventional Insurance)، وهو تأمين تلتزم فيه شركة تجارية متخصصة بالتأمين بدفع مبالغ بسقوف محددة إلى حامل وثيقة التأمين في حال تعرضه لأحد الأضرار المنصوص عليها، وذلك مقابل دفع حامل الوثيقة لمبلغ محدد عن اشتراكه في هذا التأمين. وتملك الشركة الاشتراكات، وربحها هو الفائض من الاشتراكات بعد دفع التعويضات، والعجز تسده من رأسمالها الخاص.(3)*

التأمين التعاوني: وجد تقليدياً ما يسمى بالتأمين التعاوني Mutual Insurance، وهو نوع من التأمين يقوم على اتفاق مجموعة من الأشخاص أصحابِ دخل، موظفين مثلاً، على دفع مبالغ ثابتة في أوقات معلومة، بهدف تأسيس شركة تسجل رسمياً لغرض تعويضهم عمّا يلحق بهم من أضرار يحددونها. أي فيكون حامل وثيقةِ هذا النوع من التأمين شريكاً مالكاً للشركة، ويكون الفائض لحملة الوثائق ملاك الشركة، ويغطي العجز إن وقع بزيادة الرسوم غالباً. وتجدر الإشارة إلى أن التأمين الإسلامي قد يسميه البعض بالتأمين التعاوني، لقيامه على مفهوم التعاون بين الأعضاء المشتركين. وقد ورد تسميته بذلك في قرار مجمع الفقه الإسلامي بجدة حيث جاء فيه: "العقد البديل – أي عن التأمين التقليدي المحرم لكثرة الغرر – الذي يحترم أصول التعامل الإسلامي هو عقد التأمين التعاوني القائم على أساس التبرع والتعاون، وكذلك الحال بالنسبة لإعادة التأمين القائم على أساس التأمين التعاوني".(3)

التأمين التبادلي: وجِد أيضاً ما يمسمى بالتأمين التبادلي Reciprocal Inter-Insurance Exchange، وهو كذلك نوع من التأمين يقوم على اتفاق مجموعة من الأشخاص على التعهد بدفع تعويضات محددة على من يقع عليه أضرار يحدودنها. ولا يكون في هذا النوع من التأمين اشتراكات، بل إنما يدفع المستأمنون المال إلى المتضرر حال نزول الضرر به.(2)

أما التأمين الإسلامي التكافلي أو التعاوني (المعروف حالياً باسم "تكافل")، فهو كما عرفته المعايير الشرعية الصادرة عن هيئة المراجعة والمحاسبة بالبحرين "اتفاق أشخاص يتعرضون لأخطار معينة على تلافي الأضرار الناشئة عن هذه الأخطار، وذلك بدفع اشتراكات على أساس الالتزام بالتبرع، ويتكون من ذلك صندوق تأمين له حكم الشخصية الاعتبارية، وله ذمة مالية مستقلة، يتم منه التعويض عن الأضرار التي تلحق أحد المشتركين من جراء وقوع الأخطار المؤمَّن منها، وذلك طبقاً للوائح والوثائق. ويتولى إدارة هذا الصندوق هيئة مختارة من حملة الوثائق

---

* نص قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي بجدة، المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي، على حرمة هذا النوع من التأمين، انظر قراره بشأن التأمين وإعادة التأمين في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة من 10-16 ربيع الآخر 1406هـ /22 – 28 كانون الأول (ديسمبر) 1985م.قرار مجمع الفقه الإسلامي بجدة بشأن التأمين وإعادة التأمين في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة من 10-16 ربيع الآخر 1406هـ /22 – 28 كانون الأول (ديسمبر) 1985م.

أو تديره شركة مساهمة بأجر، تقوم بإدارة أعمال التأمين، واستثمار موجودات الصندوق".[4]وسيأتي التعليق على بعض مفردات هذا التعريف في البحث.

الحكم الشرعي للتأمين التقليدي

لما كان التأمين التقليدي التجاري قائماً في حق المشترك على المعاوضة بين عوضين: قسط التأمين والمبلغ المعوض به*، وكان الغرر الفاحش واقعاً في هذه المعاملة من وجهين: أولهما في حق المشترك من حيث وجود التعويض من عدمه، وكذا حجم هذا التعويض؛ وثانيهما في حق شركة التأمين من حيث مقدار ما تدفع من تعويضات ومقدار ما تحقق من ربح؛ فقد ترتبّ على ذلك الحكم بحرمة هذا النوع من التأمين، كما قرر مجمع الفقه الإسلامي بجدة.[3]

أما التأمين التعاوني كما يمارس تقليدياً، فإن كان قائماً حقيقة على التبرع لا المعاوضة على النحو الذي تقدم، وكان استثمار حصيلة هذا النوع من التأمين في ما يجوز شرعاً، فهو جائز؛ تنزيلاً على ما قرر مجمع الفقه الإسلامي من جواز التأمين القائم على التعاون والتبرع لا المعاوضة: "العقد البديل الذي يحترم أصول التعامل الإسلامي هو عقد التأمين التعاوني القائم على أساس التبرع والتعاون".[3] وينبغي أن يكون مثله في الحكم أيضاً التأمين التبادلي، لغياب المعاوضة فيه أيضاً.

الهيكلة الحالية للتأمين الإسلامي

قامت مؤسسات التأمين الإسلامي بالجملة وفق نموذجين، الأول منهما يقوم على تكييف الاشتراكات على أنها تبرعات إلى صندوق التأمين الذي يُنشأ لهذا الغرض ولا تكون فيه إلا حصيلة تلك التبرعات. وعلى هذا النموذج أكثر شركات التأمين الإسلامي "تكافل". والثاني يقوم على التبرع إلى صندوق وقفي تنشئه شركة التأمين، تكون حصيلته من الوقف الذي تدفعه شركة التأمين وجملة اشتراكات المستأمنين التي تكيف على أنها تبرعات. وعلى هذا النموذج قامت بعض شركات التأمين الإسلامي، مثل شركة تكافل إس آي (Takaful S.A.) في جنوب إفريقيا.[5]

يستعرض البحث النموذج الأول، لأنه هو السائد والمطبق، ووفقه صدرت المعايير الشرعية المتعلقة بالتأمين.

البناء الشرعي والعلاقات التعاقدية بين أطراف التأمين

بُني التأمين التكافلي على أساس الالتزام بالتبرع بالاشتراكات إلى صندوق التأمين؛ فهو تبرع من حملة الوثائق المستأمنين إلى صندوق خاص يعرف باسم صندوق التأمين أو وعاء التأمين، تشرف على إدارته واستثماره شركة التأمين.

وهذا ما اعتمده معيار هيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين، ونصّه ما يلي: "التأمين الإسلامي يقوم على أساس الالتزام بالتبرع من المشتركين لمصلحتهم، وحماية مجموعهم بدفع اشتراكات يتكون منها صندوق التأمين الذي تديره هيئة مختارة من حملة الوثائق، أو تديره الشركة المساهمة المرخص لها بممارسة خدمات التأمين، على أساس الوكالة بأجر، وتقوم الهيئة المختارة من حملة الوثائق أو الشركة باستثمار موجودات التأمين على أساس المضاربة أو الوكالة بالاستثمار".[4]

---

* هذا في حق المشترك، أما في حق شركة التأمين، فالمعاوضة متحقق أيضاً بين التعويضات التي تدفعها بعد أن تملكت الاشتراكات والفائض الذي تحصل عليه، وفي هذا غرر فاحش مفسد للمعاملة.

فبحسب هذه الهيكلة إذن، يلتزم المشتركون بالتبرع إلى صندوق التأمين الذي تديره شركة التأمين على أساس الوكالة بأجر، كما تقوم الشركة باستثمار ما فيه على أساس المضاربة أو الوكالة بالاستثمار. وتتكون من خلال هذا التكييف العلائق التعاقدية الآتية:

- علاقة الالتزام بالتبرع بين حملة الوثائق والصندوق، فليتزم حملة الوثائق عند الاشتراك بالتبرع إلى الصندوق، ويلتزم الصندوق بتغطية الضرر عند وقوعه على المتبرع.[4]*
- علاقة الوكالة بأجر بين الشركة وصندوق التأمين من حيث إدارة الصندوق، وعلاقة الوكالة بالاستثمار أو المضاربة من حيث استثمار ما في الصندوق.[4]
- وتمييزاً بين حسابات الشركة والحساب الخاص بالصندوق الذي لا تملكه الشركة، بل ولا يجوز لها أن تملكه لما سيجلّيه البحث من أسباب، تقوم شركة التأمين بإنشاء حسابين منفصلين، أحدهما خاص بالشركة نفسها: حقوقِها والتزاماتها؛ والآخر خاص بالصندوق الذي يعكس التزامات وحقوق حملة الوثائق.[4]

ومن خلال هذه الهيكلة تنحل مشكلة الغرر الواقع في التأمين، فالمشتركون متبرعون إلى صندوق التأمين الذي يقوم بدوره بالتبرع إليهم، أي فتخرج المسألة من حيث الظاهر عن دائرة المعاوضة بين الجهة المستأمنة والجهة المؤمنة (الصندوق). وكذا ينتفي الغرر في حق شركة التأمين، لأنها تتقاضى أجراً معلوماً مقابل قيامها بتنظيم عملية التأمين واستثمار ما في الصندوق، أو أجراً معلوماً مقابل قيامها بتنظيم عملية التأمين، ونصيباً من الربح المتحقق عن استثمار ما في الصندوق على أساس المضاربة.

ثغرات هذه الهيكلة

أ. تحقق المعاوضة

على الرغم من أن المتبرعين (المشتركين) هم المنتفعون بهذا التبرع إلا أنه احتيج إلى القول بإعطاء وعاءِ التأمين ذمةً مستقلة عن ذمة المتبرعين، بحيث يصير الصندوق هو الطرفَ المؤمِّن، والمشتركون المتبرعون هم الطرف المؤمَّن، فلا يكون المؤمِّن هو ذاته المؤمَّن. أي فلا تكون الذمتان ذمة واحدة، لأن جعل الذمتين ذمة واحدة يقتضي أن المتبرع يبقى مالكاً لما تبرع به، وهذا يناقض معنى التبرع؛ فلا بد إذن من استقلال ذمة المؤمِّن عن ذمة المؤمَّن.

لكن المشكل والحالة هذه هو نشوء المعاوضة بين هاتين الذمتين، المتبرع والصندوق، فما هو الأساس الذي يقوم عليه التزام الصندوق تجاه المشتركين بتغطية الضرر؟ إن كان التزاماً بالتبرع أيضاً، فقد وجدت شبهة المعاوضة في الالتزام المتبادل بما يسمى تبرعاً من الطرفين، لأن المشتركين بالتأمين يتبرعون إلى الصندوق الذي يملك هذه التبرعات، والصندوق بدوره يلتزم بالتبرع إلى المشتركين، فآلت صورة المسألة إلى "أتبرع إليك بشرط أن تتبرع إلي"! فخرج الأمر بهذا الشرط حقيقةً عن معنى التبرع إلى المعاوضة، لأن المآل دفعُ مالٍ مقابلٌ ومشروطٌ بدفع مال، وهذا معنى

---

* أجازت هيئة المعايير الشرعية إجبار المشترك على الدفع عن طريق القضاء في حال امتناع المشترك أو تأخره عن دفع الاشتراكات في أوقاتها المحددة (المعايير الشرعية لهيئة المحاسبة والمراجعة، المعيار الشرعي رقم (26) في التأمين، الفقرة 2/8) والذي نراه أنه لا يصح أن يكيف فعل حامل الوثيقة على أنه تبرع، ثم هو مع ذلك يجبر قضائياً على الاستمرار في هذا التبرع، فما دام هذا التبرع منفكاً عن معاوضة سابقة أو لاحقة، فإن إمساك المتبرع عن التبرع لن ينجم عنه ضرر واقع بالجهة المتبرع إليها هنا، وهذه الجهة هي الصندوق بحسب المعيار؛ فأقصى ما يصح فعله في هذه الحالة هو إنهاء وثيقة هذا الممتنع عن التبرع، لا أن يجبر على تبرع.

المعاوضة. وإذا آل الأمر إلى المعاوضة، أفسدها حينئذ الغرر الواقع في العوض الآخر الذي يلتزم به الصندوق، من حيث وجوده ومن حيث قدره؛ وهو الغرر الواقع في أصل التأمين إسلامياً كان أم غير إسلامي. فالغرر واقع في مبدأ التأمين أصلاً بصرف النظر عن هويته، لكن احتيج هنا، لأسلمة التأمين، إلى إخراجه عن المعاوضة، وإدخاله في دائرة التبرعات، وهي ما يشمل الصدقة والهدية والوقف ونحو ذلك؛ وذلك لأن الغرر في قول بعض فقهاء المذاهب، وهم المالكية، لا يفسد عقود التبرعات.[1]

وقد اعترفت المعايير بأن العلاقة في هذا النموذج هي التزام بالتبرع من الطرفين، ففي المعايير: (العلاقة بين حملة الوثائق وبين الصندوق عند الاشتراك هي علاقة **التزام بالتبرع**، والعلاقة بين المستفيد وبين الصندوق عن التعويض هي **علاقة التزام الصندوق بتغطية الضرر** حسب الوثائق واللوائح".[6]

ويقول الدكتور أبو غدة، أحدُ المساهمين في وضع هذا المعيار: (أما ما يحصل عليه المستأمن المتضرر فهو أيضاً **التزام بالتبرع من محفظة التأمين** التي هي شخصية اعتبارية، وهو التزام معلق على وقوع الضرر المؤمن منه وتحقق الشروط وانتفاء الاستثناءات، والملتزم له هو المستأمن المتضرر). [7]

وقد رأى بعض الباحثين مع ذلك أن المعاوضة غير متحققة هنا، واحتج لذلك بما يلي:

- أن التبرع الصادر من الصندوق أمر احتمالي، لأنه منوط بوقوع الضرر الذي قد يقع وقد لا يقع، وما دام تبرع الصندوق احتمالياً فهذا ينفي تحقق المعاوضة. يقول أبو غدة: "وجود التعويض وعدمه أمر احتمالي منوط بالضرر، فليس التعويض هنا ثواباً أو عوضاً عن الهبة، كما تصور البعض ليصلوا إلى إعطاء التأمين الإسلامي صفة المعاوضة ويسووا بينه وبين التأمين التقليدي." ويقول: "الالتزام بالتبرع من المستأمن ناجز غير معلق، في حين أن التزام التبرع بالتعويض من المحفظة التزام معلق، فهو احتمالي قد يقع وقد لا يقع"[7].
- أن التعويضات تختلف في المقدار عن الاشتراك (التبرعات)،ولو كانت معاوضة لوجد التكافؤ في العوض، كما هو الحال في هبة الثواب، إذ يشترط في العوض عنها مراعاةً لحق الواهب التكافؤُ مع الهبة[8،9،10،11].
" ثم إن التعويضات تختلف في المقدار عن الاشتراك، أو عن التبرع على الوقف وهو ما يميزه أيضاً عن الهبة بشرط العوض، إذ يشترط في العوض عنها التكافؤ مع الهبة".[7]

وجواباً عن ذلك نقول: إن هذا التعليل غريب؛ فلو كانت حجة هذا القائل من أن احتمالية التعويض تنفي المعاوضة صحيحةً، للزم عن ذلك انتفاء المعاوضة أصلاً في التأمين التقليدي، وبالتالي حِلّه؛ لأن دفع التعويض في التأمين التقليدي أمر محتمل أيضاً، ومبلغه يختلف عن مبلغ الاشتراك، فتنتفي المعاوضة إذن على قوله، فيصير التأمين التقليدي في أصله حلالاً، ولا نحتاج لذلك إلى إيجاد البديل الشرعي وبنائه على التبرع!

إن الذي أحال الأمر إلى معاوضة هو ذات الالتزام المقابل من الصندوق، بصرف النظر عن مدى تحقق دفع التعويض أو عدم تحققه، وبصرف النظر عن مقدارِ هذا التعويض، ونسبتهِ إلى مبلغ الاشتراك (التبرع)؛ فهي معاوضة، وهي معاوضة فاسدة بذاتها لوجود أصل التعويض مع غرر في تحققه، فهي معاوضة فاسدة بذاتها للغرر. ولا يخفى أن احتمالية هذا التعويض هو نقمة وليس نعمة، فهو لم يخرج المعاملة عن المعاوضة، بل أفسدها لاحتماليته، فلم تصح المعاملة لا معاوضة ولا تبرعاً!

ب. الملتزم بدفع التعويضات على سبيل التبرع هو الشركة عملياً وليس الصندوق

إعطاءُ شركة التأمين حصةً من الفائض التأميني، أي ما يفضل في الصندوق بعد دفع التعويضات إلى المشتركين، على أي وجه كان، كمسمّى الحافز على حسن الإدارة كما هو واقع الحال في بعض مؤسسات التأمين الإسلامي، يجعل التزام الصندوق بالتعويض (التبرع) ليس التزاماً مستقلاً عن الشركة. فالشركة هي التي تدير هذا الصندوق، وتقرر منح التعويض من عدمه وفق اللوائح والشروط، وربحها عن هذه الإدارة يزيد أو ينقص بحسب تصرفها في الالتزام بالتعويض، مما يعني أنها الطرف الملتزم حقيقةً بهذا التعويض (التبرع) وليس الصندوق. وبعبارة أخرى، فإن إفادة الشركة من حجب التبرعات (التعويضات) يحوج عقلاً إلى التزام ذاتيّ منها بالدفع، وإلى كونها المسؤولة شرعاً وقضاءً عن ترك الدفع. والصندوق لا يتصور ضرره أو انتفاعه بدفع التعويض أو تركه، مما يجعل الالتزام مطلوباً ومتحققاً حقيقة من الشركة، لا الصندوق. ولو لم تكن الشركة منتفعة من ترك التعويض أو عدمه لربما أمكن القول باستقلال الشركة حقيقة عن هذا الالتزام.

ج. إن تكييف التزام الصندوق بالتعويض بأنه تبرع فيغتفر فيه الغرر قد لا يصح أصلاً، وذلك لأن التبرع إنما يغتفر فيه الغرر، ولا سيما غرر الوجود، لأجل عدم لحوق الضرر بالمتبرع إليه بترك التبرع مما يدرأ احتمال النزاع والخصام بين الأطراف. ولا يخفى أن ترك الصندوق للتبرع إلى المشتركين (دفع التعويضات إليهم) يلحق ضرراً شديداً بهم، مما قد ينفي صحة تكييف ما يخرج عن هذا الصندوق بأنه تبرع ولا يفسده الغرر.

د. ردّ ما يقابل باقي زمن الوثيقة من قسط التأمين إلى المشترك في حال إلغاء اشتراكه مطلقاً، وهو ما تفعله شركات التأمين الإسلامية، لا يمكن تخريجه على أساس التزام الصندوق بالتبرع إلى المشترك، لأنه أمر متروك للمشترك يفعله متى شاء، وهو بذاته يدل على مقابلة القسط التأميني بعُمُر وثيقة التأمين، وهذه المقابلة تنافي التبرع فتدخِل المعاملة في حيز المعاوضة المفسدة.*

تخريج الأمر على مبدأ التبرع بشرط الثواب

اقترِح للخروج من مأزق حصول المعاوضة من جراء الالتزام المتقابل بالتبرع، وما يترتب عليه من فساد المعاملة حينئذ للغرر، تخريجُ المسألة على ما يُعرف فقهاً باسم الهبة بشرط العوض، أو هبة الثواب. فعلى الرغم من وجود شرط الثواب (التعويض) في هذا النوع من الهبة، إلا أن بعض الفقهاء أبقى لها صفة التبرع، فكأنه تبرع من نوع خاص لا يفسده أصلُ شرطِ العوض ولا الغررُ الحاصلُ نتيجة الجهل بمقدار وصفة ذلك العوض. فيكون مِثله ما يكون بين المستأمن وصندوق التأمين؛ فالمستأمن يهب الصندوق، والصندوق يثيب على تلك الهبة، ويبقى الأمر خارجاً عن المعاوضة فلا يفسده الغرر.[9،11]**

والحقيقة أن الفقهاء الذين لم يسلبوا عن هذا النوع من الهبة صفة التبرع، وهم الحنفية ما عدا زفر[8]، وكذا المالكية[10،11،12]، قد أسبغوا على هذا النوع من الهبة صفة المعاوضة أيضاً لما عدّوها، كالحنفية هبة ابتداءً بيعاً

---

* على حق المشترك باسترداد مايقابل باقي زمن الوثيقة من قسط التأمين في حال إلغاء الاشتراك تنص أكثر وثائق التأمين، ويستوي في ذلك التأمين التقليدي والإسلامي.

** من نصوص الفقهاء في هبة الثواب قول ابن رشد (الحفيد) في بداية المجتهد ج2، ص269: "وأما هبة الثواب فاختلفوا فيها؛ فأجازها مالك وأبو حنيفة ومنعها الشافعي وبه قال داوود وأبو ثور. وسبب الخلاف هل هي بيع مجهول الثمن أو ليس بيعاً بمجهول الثمن؛ فمن رآه بيعاً مجهول الثمن قال هو من بيوع الغرر التي لا تجوز؛ ومن لم ير أنها بيع مجهول الثمن قال هي تجوز". وكذا قول الدردير في الشرح الكبير ج4، ص116:

"هبة الثواب كالبيع في غالب الأحوال، وتخالفه في الأقل، لأنها تجوز مع جهل عوضها وجهالة أجله، ولا تفيتها حوالة الأسواق، ولا يلزم عاقدها الإيجاب والقبول".

انتهاءً، أو لما أعطوها غالبَ أحكام البيع، كالمالكية. وإسباغ صفة المعاوضة بالجملة على هذا النوع الهبة لا يجعلها أساساً صالحاً لبناء التأمين عليه بحيث لا يفسده الغرر الواقع فيه، ولا سيما أن الغرر في مبدأ التأمين أفحش وأبلغ من الغرر في ثواب الهبة، فهو في الهبة الثواب غررُ وصف من حيث قدرُ الثواب لا أصلُ وجوده؛ أما في مبدأ التأمين، فهو غرر وجود قبل أن يكون غرر وصف، إذ قد يتحقق أصل التعويض في التأمين عن تبرع المشترك وقد لا يتحقق، وذلك عندما لا يقع الضرر الذي يستوجب التعويض في التأمين.

الهيكلة المقترحة للتأمين

يتبين من الكلام السابق أن تكييف التعويضات التي تدفع إلى المشتركين بأنها تبرعات متقابلة خطأً، إذ يترتب على هذا التكييف وقوع المعاوضة التي تفسد عمل التأمين، وذلك لصيرورة الغرر الحاصل أصلاً في مبدأ التأمين مفسداً له بسبب تضمنه للمعاوضة. وعليه، فإنه ما ينبغي أن يكون دفع التعويضات إلى المشتركين على سبيل الالتزام المتقابل، سواء جعلنا الملتزم بالتبرع المقابل الصندوقَ أو الشركة، لأن المآل واحد عملياً كما بينا، ولأن الذي يفسد الأمر ويحيله إلى معاوضة هو ذات الالتزام المتقابل بالتبرع كما تقدم.

والحل الذي يعالج هذه المشكلة هو ألا يُفصل بين ذمة المشتركين وذمة الصندوق، بل يبقى المشتركون مالكين للاشتراكات ليصحّ عودها إليهم بشكل تعويضات، وسبيل ذلك هو ببناء التأمين على ما يسمى فقهاً بالإباحة، ومعنى الإباحة أنك تبيح لآخر أو آخرين استهلاك شيء دون مقابل، لكن يبقى الشيء المباح ملكاً لك فيحق لك الانتفاع به. أي فلا يكون ثمة حاجة إلى تخريج انتفاعك به أو بالباقي منه على وجه الالتزام المقابل بالتبرع إليك.

والإباحة وإن كان فيها نوعُ شبه بالتبرع، إلا أنها تتميز عن التبرع في كونها تبيح للآخرين استهلاك ما هو محلّ الإباحة، لكن يبقى الشيء المباح والقدر غير المستهلك منه ملكاً للطرف المبيح. وهو ما نجده في صورة تقديم الطعام للضيف، إذ يبيح له رب البيت أن يأكل ما شاء من الطعام، ويبقى الطعام ملك رب البيت، وله أن يشترك في الأكل معه، وما يفضل من الطعام يبقى مِلك رب البيت، فلا يسع الضيف أخذه لمجرد تلك الإباحة.

ويستدل لمبدأ الإباحة بما ذكر البخاري في صحيحه في باب الشركة، فقال "باب الشركة في الطعام والنهد والعروض وكيف قسمة ما يكال ويوزن مجازفة أو قبضة قبضة، لِما لم ير المسلمون في النهد بأسا أن يأكل هذا بعضاً وهذا بعضاً".(13)

وقد شرح ابن حجر العسقلاني في فتح الباري هذا الكلام فقال: "وأما النهد، فهو بكسر النون وبفتحها إخراج القوم نفقاتهم على قدر عدد الرفقة... وقال ابن الأثير: هو ما تخرجه الرفقة عند المناهدة إلى الغزو وهو أن يقتسموا نفقتهم بينهم بالسوية حتى لا يكون لأحدهم على الآخر فضل فزاده قيدا آخر وهو سفر الغزو. والمعروف أنه خلط الزاد في السفر مطلقاً".(14)

وجاء في عمدة القاري للعيني: "مبنى النهد على **الإباحة** وإن حصل التفاوت في الأكل".(15) وعند شرحه لحديث الأشعريين ذكر العيني أن فعلهم كان على سبيل الإباحة، ونفى وقوع التمليك في فعلهم، فقال: "ليس فيه إلا مواساة بعضهم بعضاً والإباحة، وهذا لا يسمى هبة لأن الهبة تمليك المال، والتمليك غير الإباحة، وأيضاً الهبة لا تكون إلا بالإيجاب والقبول، لقيام العقد بهما".(15)

وقضية عدم عدِّ الإباحة تمليكاً كما جاء في كلام العيني بالغة الأهمية والفائدة هنا، وذلك حتى يصح عودُ ما بذله المشتركون في صندوق التأمين إليهم على سبيل التعويضات دونما حاجة إلى انتزاع التزام من الصندوق بتعويضهم، لأن هذا الالتزام المقابل من الصندوق هو المشكل، ويدخل المعاملة في حيز المعاوضة كما تقدم.

وعليه، وبناءً على هذا الاقتراح يكون صندوق التأمين ملكاً للمشتركين بعد أن أباحوا لبعضهم البعض ما يجعلونه فيه، فيستحقون التعويضات على ذلك بمقتضى ملكهم لجملة ما في الصندوق، مع اتفاقهم وعلمهم بأن الشركة تستوفي أجراً لها عن تنظيم هذا العمل. أي فتنتفي المعاوضة الحاصلة من الالتزام بالتبرعات المتقابلة، وهي ما نجده في الهيكلة السائدة من عمل التأمين.

والخلاصة أنه بهذا الاقتراح تنحل مشكلة الالتزامات المتقابلة بين المشتركين وصندوق التأمين، كما تنحل مشكلة التكييف التعاقدي بين الشركة وحملة الوثائق، فلا نحتاج إلى ذلك التقسيم للعلاقات التعاقدية إلى تلك التي تكون بين المشتركين والصندوق، وتلك التي تكون بين الصندوق والشركة؛ بل تكون العلاقة مباشرة بين المشتركين حملة الوثائق وبين الشركة، ومقتضاها إدارة عمليات التأمين، واستثمار حصيلة التأمين على أساس الوكالة بأجر.

الالتزام بالإباحة بين المشتركين أنفسهم ليست من المعاوضة

لا يصح الاعتراض على هذا النموذج المقترح من بناء التأمين على الإباحة بأنه ينطوي كذلك على التزام متقابل بالإباحة بين المشتركين أنفسهم مما يحيل الأمر إلى معاوضة فيما بينهم، وذلك لما تقدم من إباحة النهد، فالإباحة المشروطة ضمناً بإباحة مقابلةٍ هي معنى النهد الذي لم ير فيه الفقهاء بأساً. هذا فضلاً عمّا ذكره العيني، كما تقدم، من أن الإباحة ليست من قبيل الهبة لتصير الإباحةُ هبةً مشروطة بهبة أو تبرعاً مشروطاً بتبرع.

قضية الفائض التأميني

الفائض التأميني هو ما يفضل في الصندوق نهاية كل سنة مالية بعد دفع التعويضات إلى مستحقيها المتضررين خلال العام التأميني واحتساب نفقات التأمين الأخرى.[6]*

وقد اضطرت مؤسسات التأمين الإسلامي بحسب النموذج السائد القائم على التبرع إلى تسمية الفرق بين إيرادات صندوق التأمين الإسلامي ومصروفاته عند نهاية العام المالي باسم الفائض التأميني، بينما يُسمّى هذا الفرق ربحاً في شركات التأمين التقليدي. ووجه الاضطرار إلى هذه التسمية أنه لا يمكن تسمية هذا الفرق بالربح، لأن العملية تبرع لا استثمار بالنسبة للمشتركين، كما أن هذا الفرق لا تملكه شركة التأمين ليكون ربحاً لها؛ ولو ملكته لبطلت المعاملة أصلاً لحصول المعاوضة في حقها كما تقدم بين التعويضات التي تدفعها وبين هذا الفائض المجهول. أي أن هذا الفائض ليس ربحاً للمشتركين، لأنهم متبرعون بحسب النموذج السائد، وهدفهم رفع الضرر عن بعضهم بعضاً، وهو ليس ربحاً أيضاً للشركة، لأنها لا تملكه أصلاً.

* عرفت المعايير الشرعية الصادرة عن هيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين الفائض التأمينين بأنه "ما يبقى من أقساط المشتركين (المستأمنين) والاحتياطات وعوائدهما بعد خصم جميع المصروفات والتعويضات المدفوعة، أو التي ستدفع خلال السنة. فهذا الفائض ليس ربحاً، وإنما يسمى الفائض". معيار التأمين (26)، الملحق (ج) التعريفات.

وطريقة التعامل بالفائض التأميني قضية أرقت منظّري التأمين، فكثرت فيها المناقشات ووضعت فيها معايير لا نراها تنسجم مع غرض المشتركين من التأمين.

أ. طريقة التصرف بالفائض وفق الهيكلة السائدة للتأمين

الوعاء التأميني بحسب نموذج التبرع لا يملكه المشتركون لأنه خرج عن ملكهم بالتبرع، ولا تملكه الشركة طبعاً لأنها لو ملكته صارت كشركة التأمين التقليدي ففسدت المعاملة حينئذ لحصول المعاوضة التي يفسدها الغرر الموجود في أصل مبدأ التأمين كما تقدم. وإن كان المشتركون لا يملكون وعاء التأمين، فهذا يعني أنهم لا يملكون الفائض منه أيضاً، وكذا لا تملكه الشركة. أما مصيره والحالة هذه، فهو بناءً على ما نصت عليه المعايير الشرعية، وهي الصادرة وفق نموذج التبرع، أن تعيد الشركات توزيعه أو جزءاً منه على المشتركين، أو أن تستخدمه في تخفيض الاشتراكات المقبلة لنفس المشتركين، أو تكوّن به احتياطات مستقبلية خاصة بالصندوق، أو تتبرع به لجهات خيرية. وفيما يلي النص المتعلق بهذه الفقرة من المعيار: "يجوز أن تشتمل اللوائح المعتمدة على التصرف في الفائض بما فيه المصلحة حسب اللوائح المعتمدة مثل تكوين الاحتياطات، أو تخفيض الاشتراكات، أو التبرع به لجهات خيرية، أو توزيعه أو جزء منه على المشتركين على ألا تستحق الشركة المديرة شيئاً من الفائض".(6)

ب. استحواذ شركات التأمين الإسلامي على الفائض

على الرغم من أن المعيار لم يجز أن يرتد الفائض على شركة التأمين لما تقدم، لكنا نرى في الواقع التطبيقي أن شركات التأمين الإسلامي تستحوذ على الفائض أو نسبة كبيرة منه في بعض الحالات تحت مسمّى الحافز على حسن الإدارة.(16) وفي الأكثر من الحالات يأتي أجر الوكالة الذي تستوفيه شركات التأمين عن إدارتها لعلميات التأمين، وهو نسبة مئوية من أقساط التأمين (20%−25%)، على وعاء التأمين، فلا يبقى من الفائض بعد استيفاء أجر الوكالة ودفع التعويضات إلا النزر اليسير الذي لا يعود توزيعه، لتفاهته، بشيء من النفع على المشتركين.* وهذا يفسر عدم استفادة المشتركين في مؤسسات التأمين الإسلامي "تكافل" من الفائض، لأنه لتفاهته، بسبب ما تقدم، لا يوزع، بل يتبرع به إلا في حالات قليلة.

ج. مصير الفائض التأميني بحسب الهيكلة المعدلة المقترحة

تطبيقاً لمبدأ الإباحة على التكافل، يبقى الفائض في صندوق التكافل ملكاً شرعياً سائغاً لحملة الوثائق، يفعلون به ما يشاؤون؛ فإن شاؤوا تقاسموه، وإن شاؤوا أبقوه لفترة أخرى جديدة. وعودُ الفائض عليهم هو الأوفق والأنسب لنيتهم وغرضهم من الدخول في التأمين، إذ ليس غرضهم التبرع بالاشتراكات أو الصدقة. وبمقتضى هذا النموذج أيضاً لا يكون من حق الشركة أن تستحوذ على الفائض، أو أن تتبرع به إلا بإذن حقيقي مستقل من كل حملة الوثائق على فرض إذنهم بذلك، لا على سبيل الإذعان منهم لما تمليه وثيقة التأمين التي تعِدُّها شركات التأمين. أي فيكون لكل مشترك الخيار عند الاشتراك بين التنازل عن حصته من الفائض إن وجد على سبيل التبرع، أو أن يعود عليه بطريق التوزيع أو الحسم المستقبلي من الاشتراك اللاحق.

* ينظر في هذا الأحكام والشروط العامة لأي وثيقة تأمينية لأي مؤسسة تأمين إسلامية. وكذا البيانات المالية لتلك الشركات، وهي مما لا يمكن نشره لسريتها.

د. هل يصح الاتفاق على جعل الفائض للشركة على سبيل الأجر؟

من الشروط المعلومة في الأجرة شرط معلوميتها، فلا تصح الإجارة بأجر مجهول لما في ذلك من الغرر.[8،17،18] لكن من المعلوم أن الغرر الذي يفسد عقود المعاوضة إنما هو الغرر الفاحش، والفائضُ في عمليات التأمين معلومٌ على وجه التقريب كما يقول المختصون، وذلك بالحسابات الإكتوراية الخاصة بالتأمين؛ فلعلَّ في ذلك ما ينزل بالغرر من الفاحش إلى اليسير المغتفر في العقود، فيصح بذلك جعله أجر الشركة.

ولعل في استمرار عدم بقاء ما يستحق التوزيع من الفائض لتفاهته عندما تجعل شركات التأمين أجرها نسبة معينة من أقساط التأمين (20%–25%)، وهو غالب حال شركات التأمين، دليلاً عملياً على إمكان تقدير الفائض بالحساب التقديري.

وبناءً عليه، لا نرى من هذا المنظور مانعاً من أن يجعل المشتركون الفائضَ، أو بعضَه، أجرَ الشركة عن إدارة شركات التأمين واستثمار حصيلة ما في الصندوق بعقد وكالة واحد، أو أن يجعلوا أجرها مبلغاً ثابتاً مع الفائض أو الأجر الثابت أو الفائض أيهما أكثر أو أقل.

يُعين عملياً على هذا الرأي أن القول بعدم تسويغ جعل الفائض أجراً لن يؤدي إلى نتيجة مختلفة، فشركات التكافل تستحوذ عملياً على الفائض من خلال الحافز، أو من خلال أجر الوكالة المتمثل بنسبة مئوية من الاشتراكات، حتى ما يبقى فعلياً شيء يستأهل التوزيع أو يعود على المشتركين بشيء من النفع المادي. فتبني هذا الرأي يلغي الحاجة إلى هذا الالتفاف؛ إذ لا فرق بين أن تأكل شركة التأمين الفائض تحت مسمى الربح كما هو الحال في مؤسسات التأمين التقليدي، وبين أن تأكله تحت مسمى أجر الوكالة أو الحافز كما في بعض مؤسسات التأمين الإسلامي، فتغيير شكل العقد والمصطلحات لا يغير من حقائق الأمور!

هذا فضلاً عن أننا بهذا نقدم حلاً عملياً لا يحوجنا إلى متابعة مؤسسات لن نستطيع متابعتها فعلاً، بحيث لا يتوقف حل التأمين على الثقة بالشركة وبياناتها، من حصول الفائض أصلاً إلى طريقة التصرف فيه؛ ولا سيما أنها قد تنكر حصول الفائض في حساباتها ولا تظهره. والحلول الشرعية يجب أن تبنى على الواقع لا على الافتراضات.

ولست أتفق مع تحقيق الصحة الشكلية للمعاملة بفرض أجر ثابت قليل للشركة ثم إعطائها الفائض على شكل حافز على حسن الإدارة كما تفعل بعض مؤسسات التأمين هرباً من فساد عقد الإجارة بجهالة الأجرة إن جعلنا الفائض أجر الشركة على القول بوجود الجهالة الفاحشة في الفائض، بل الذي أرى أن الفائض إن كان مجهولاً جهالة فاحشة فإن هذا العمل لا يحل المشكلة، لأن الشركة لا ترضى حقيقة بهذا الأجر الثابت القليل، بل تعوَّل حقيقة على الحافز (الفائض)، فهو ما يشكل العائد الحقيقي بالنسبة لها؛ فإن كان هذا الفائض مجهولاً، فالأجر حقيقة مجهول، ولا يرفع جهالته تثبيت أجر بسيط للشركة في محاولة لتصحيح العقد.

جعلُ الفائض أو بعضه أجرَ الشركة لا يستلزم ملكية الشركة لصندوق التأمين

القول بتملك شركة التأمين لصندوق التأمين يفسد عمل التأمين، ويقيم المعاملة، كل المعاملة، على المعاوضة بين اشتراكات التأمين وتعويضاته كما هو الحال في التأمين التقليدي، وهي معاوضة ذات غرر فاحش وأشبه بالقمار؛ لأن المشترك يدفع مبلغاً قد يرتد إليه أضعافاً عند وقوع الشيء المؤمَّن ضده، وقد يذهب كله ولا يعود عليه منه شيء.

وقولنا بتجويز جعل الفائض أجر الشركة عن إدارة عمليات التأمين واستثمار ما في الصندوق بعقد وكالة واحد لا يستلزم ملك الشركة لصندوق التأمين والاشتراكات التي فيه ليقعَ المحذور السابق، بل يبقى ما في هذا الصندوق خارجاً عن ملكية الشركة. وبمقتضى الهيكلة المعدلة المقترحة للتأمين القائمة على الإباحة، يبقى المشتركون المالكين لصندوق التأمين وأصحاب الحق في التصرف فيه، ولهم أن يتفقوا مع الشركة على أن يجعلوا الفائض منه بانقضاء السنة المالية أجرَ الشركة عن عملها.

قضية تعهد شركات التأمين الإسلامي بسداد العجز في صندوق التأمين

أجازت الهيكلة القائمة للتأمين الإسلامي لشركة التأمين أن تتعهد بإقراض صندوق التأمين في حال عجز هذا الصندوق عن سداد التعويضات المطلوبة، وتستوفيه الشركة لاحقاً من الفائض الذي يطرأ في المستقبل.[6،7] وفي ذلك نصّ المعايير الشرعية: "في حالة عجز موجودات التأمين عن سداد التعويضات المطلوبة، وعدم كفاية تعويضات شركات إعادة التأمين، فإنه يجوز للشركة أن تسدَّ العجز من تمويل مشروع **أو قرض حسن** على حساب صندوق التأمين، وتغطى الالتزامات الناشئة عن العجز الحادث في سنة ما من فائض السنوات التالية....". [6]

والذي نرى أن صدور مثل هذا التعهد من شركات التأمين محل نظر للأسباب الآتية:

أولاً: يجب النظر إلى هذه المسألة لا بمعزل عن الصورة العملية الإجمالية لعملِ هذه الشركات؛ فإذا كانت شركات التأمين الإسلامي تستحوذ على الفائض، وتلتزم عملياً بدفع التعويضات بالغاً ما بلغت من خلال التزامها بإقراض الصندوق، فهذا يعني غياب الفارق العملي بينها وبين شركات التأمين التقليدي المحرمة، التي تتملك الاشتراكات في مقابل التزامها بسداد كامل التعويضات بالغاً ما بلغت؛ وهو ما يحقق المعاوضة الممنوعة كما تقدم. وتبقى الفروق حينئذ شكليةً تنحصر في التكييفات النظرية الافتراضية لهذه الأعمال.

ثانياً: ما تدفعه شركة التأمين الإسلامي في حال العجز ليس قرضاً في واقع الأمر، بل يخرج عن شركة التأمين عملياً في مآل الأمر ولا تسترده. وتفسير ذلك أن تفاهةَ الفائض في الصندوق بعد دفع التعويضات كل سنة واقتطاعَ أجر الوكالة لا يسمح باستيفاء القروض السابقة. وكذا الحال في الشركات التي تستحوذ على الفائض من خلال الحافز، لأنها باستيفاء القرض تعدم الحافز الذي هو حق لها. كما إن استيفاء القرض يصبح غير ممكن عملياً لو استمر هذا التعهد بالقرض كل دورة مالية واستمر العجز. وعليه، فإن الشركة تستوفي القرض من نفسها إن صح التعبير، لأن أرباحها تتأثر حسابياً بالنقص من حيث المآل بوقوع العجز وتقديم ما يسمى بالقرض، وهذا ما لا يسع شركات التأمين إنكاره.

ثالثـاً: يترتب على الاستيفاء اللاحق للقروض ظلمٌ بالمشتركين الجدد، فما ذنب المشتركين اللاحقين أن يمنعوا من توزيع فوائض اشتراكاتهم في سداد قرض سابق طرأ زمنَ مشتركين سابقين على فرض التزمت الشركة بإعادة توزيع الفائض! وإذا كانت حصيلة الصندوق يملكها المشتركون بحسب الهيكلة المعدلة المقترحة على أساس الإباحة، فهذا يعني أن الشركة تقرض المشتركين أنفسهم، وهي لن تستطيع أن تسترد قرضها من ذات المقترضين، لتجددهم وتغيرهم من سنة مالية إلى أخرى.

رابعاً: يتحقق اجتماعُ القرض مع المعاوضة في هذه المعاملة، وهو غير جائز بناء على النهي عن اجتماع بيع وسلف، فقد جاء في الحديث: "لا يحل سلف وبيع".[19،20،21،22،23،24]* وهذا الحديث وإن كان ناصّاً على اجتماع البيع فقط مع السلف، أي القرض، إلا أن مثل البيع أي عقد معاوضة كما يقول الفقهاء[18،25]. أي أن الوقوف عند ظاهر هذا النهي يمنع اجتماعَ كل معاوضة مع القرض، ومن المعاوضة عقدُ الوكالة بأجر الذي يكون بين المقرض (الشركة) والمقترض (الصندوق– أو المشتركون بحسب الهيكلة الجديدة المقترحة).[4]* *

وعليه، فإن تعهد شركات التأمين بالإقراض في حال حصول العجز وبالصورة العملية لعمل هذه الشركات لا يخلو عن الشُبَه. ولذا فإننا لا نرى جواز تعهد شركة التأمين بتغطية التعويضات التي تتجاوز حصيلة صندوق التأمين بعد اقتطاع أجر الوكالة والنفقات الضرورية الأخرى. والشركة إنما هي وكيلة بإدارة عمليات التأمين، ومستثمرة لحصيلة الصندوق بالمضاربة أو بالوكالة، فلا ينبغي أن تكون مسؤولة عن العجز الطارئ.

عدم مسؤولية شركات التأمين الإسلامي عن التعويضات إن جاوزت الاشتراكات قد يشكل الفارق العملي الوحيد بين التأمين الإسلامي والتقليدي

قد لا تكون قضية التكييف الشرعي بحمله على التبرع أو الإباحة كافيةً للوصول إلى الحكم شرعية التأمين الإسلامي، ولا سيما أن عملية التكييف الشرعي لفعل المشتركين لا تعدو كونها حملاً وتفسيراً قسرياً منا لأفعال المشتركين، ودافعُهم والحامل لهم حقيقةً على الاشتراك هو الحصول على التغطية التأمينية، فهم إنما يدفعون قسط التأمين ليحصلوا على هذه التغطية على غرار التأمين التقليدي، وقد لا تعنيهم تخريجات الفقهاء وألفاظ التبرع أو الإباحة التي تنطوي عليها وثائق التأمين. وقد يوقع المستأمن على وثيقة التأمين ثم يذهب ولا يعلم، أو لا يقر، بأنه قد تبرع للتو بقسط التأمين، فلا تكون له دراية فيما نحمل نيته عليه! والحكم على العقد ينبغي أن يكون باعتبار مقاصد عاقديه لا ألفاظ العقد كما هو معلوم.

ولو كان تكييف فعل المشتركين وحده كفيلاً بإضفاء الشرعية على عمليات التأمين، فما الذي يمنع أن تُحمل اشتراكاتهم في التأمين التقليدي على أنها تبرع أيضاً ما دامت غاية المشترك واحدة في التأمينين كما نعلم جميعاً؟!

وعليه تتجلى أهمية النواحي العملية الجوهرية في إسباغ الشرعية على التأمين الإسلامي وتميزه حقيقة عن التأمين التقليدي. وأهم فرقين عمليين جوهرين بين التأمين الإسلامي والتقليدي هما قضية ملكية الاشتراكات، وثمرتها تتجلّى في ملكية الفائض، ثم في قضية مسؤولية شركة التأمين عن سداد جميع التعويضات. ومن الكلام السابق في قضية التصرف في الفائض يُعلم أنه لا يمكن التعويل على قضية ملكية الفائض لتمييز التأمين الإسلامي عملياً عن التأمين التقليدي، لأن الفائض آيل عمليّاً إلى شركة التأمين، لأنه وإن كانت شركة التأمين الإسلامي لا تملك الاشتراكات

* راوي الحديث هو عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، وتمام لفظه " لا يحل سلف وبيع، ولا شرطان في البيع، ولا ربح ما لم يضمن، ولا بيع ما ليس عندك".

* عقد المعاوضة هو عقد الوكالة بإدارة الصندوق، وكذا عقد المضاربة باستثمار ما في الصندوق بحسب تصنيف معيار هيئة المحاسبة والمراجعة للعلائق التعاقدية بين أطرف التأمين. واجتماع المعاوضة مع القرض ممنوع (للنهي عن بيع وسلف) بحسب المعايير الشرعية نفسها كما في الصكوك، حيث مُنع مدير الصكوك، مضارباً أو شريكاً أو وكيلاً بالاستثمار، من الالتزام بتقديم قرض إلى حملة الصكوك. انظر فتوى المجلس الشرعي لأيوفي في الصكوك، الملحق رقم 2.

وبالتالي لا تملك الفائض بخلاف شركات التأمين التقليدي، لكن في إمكانها عملياً الاستحواذ عليه تحت مسمى الحافز على حسن الإدارة، أو من خلال أجر الوكالة (نسبة معينة من أقساط التأمين) الذي يأتي عملياً على هذا الفائض كما تقدم؛ ولهذا الالتفاف الحاصل اقترحنا أن يجعل الفائض أجرَ الشركة.*

وعليه، فإنه لا تبقى إلا مسألةُ عدمِ مسؤولية شركات التأمين الإسلامي عن سداد جميع التعويضات أساساً عملياً للتمييز بين التأمين الإسلامي والتقليدي، لأن مسؤولية الشركة عن كامل التعويضات ولو عن طريق التعهد بالإقراض لا يمكن أن تسوغ كما تقدم. فإن قُصد تسويغها بوجه من الوجوه آل الحال حقيقة إلى أن الشركة تملك جملة الأقساط وتعاوضها بجملة التعويضات، وهي المعاوضة التي فسد لأجلها التأمين التقليدي.

فيبنبغي إذن لشركة التأمين الإسلامي حتى تدرأ المعاوضة ألا يصدر منها أي تعهد بتغطية أي عجز ولو على سبيل القرض أو التبرع، لأنه مع هذا التعهد يمكن القول إن النتيجة حينئذ كنتيجة الدفع من أموال الشركة الخاصة، وهو الحال في شركات التأمين التقليدي حيث تكون الشركة مسؤولة عن سداد كل التعويضات المستحقة جاوزت الأقساط أم لم تجاوز في مقابل ملكها للاشتراكات، وهو ما يحقق معنى المعاوضة كما أسلفا.

وكحلٍ شرعي لمشكلة العجز التي قد تواجه مؤسسات التأمين الإسلامي يمكن أن تُؤسَس شركات إعادة التأمين الإسلامي على أساس الإباحة أيضاً وبذات الطريقة والأحكام، فتشترك شركات التأمين الإسلامي بتفويض من المشتركين في إعادة التأمين، فتصبح هي المالكة بالوكالة لصندوق إعادة التأمين؛ فيقوم هذا الصندوق بسد العجز الطارئ في المؤسسة العضو.

لا عبرة بشكلية التقييد الحسابي

قد تحتاج شركات التأمين لاعتبارات حسابية معينة أن تظهر الاشتراكات في حسابات الدخل والتعويضات التي تدفعها في حسابات المصاريف، أي تظهر كلاً في ميزانية الشركة مع أنها لا تملك حقيقة هذه الاشتراكات ولا تدفع التعويضات من مالها الخاص.

ولا نرى مانعاً من ذلك إن كانت الشركة إنما تفعل ذلك لضرورة ضبط الحسابات ولعدم توفر برامج الحساب المصممة وفقاً لما ينبغي أن يكون عليه العمل في التأمين الإسلامي. فليس الذي يهمنا هو كيف تقيد الشركة حساباتها بقدر ما يهمنا الالتزامات العملية الحقيقية لهذه الشركة تجاه هذه القيود. وإنما يعتنى بالقيد الحسابي شرعاً اليوم لأنه مؤشر على سلوك الشركة وتصرفها، وليس هو مقصوداً لذاته، فمجرد تقييد الشركة لهذه الاشتراكات والتعويضات في حسابات الميزانية إن وقع ذلك لا يعني بالضرورة دخول الأمر حينئذ حيّز المعاوضة، بل ذلك يتوقف على التزامات الشركة تجاه هذه القيود وتصرفاتها. *

---

* قد تعمد بعض مؤسسات التأمين التقليدي إلى إعادة جزء من الفائض إلى المشتركين بشكل دفعات نقدية تدفع إليهم أو على شكل تخفيض لاشتراكات قادمة، مما يعني تقلص الفارق أكثر بين عمل التأمين الإسلامي وعمل التأمين التقليدي.

* يمتنع بقاء موجودات الصكوك مثلاً في أصول مصدر الصكوك لأن ذلك يعبر عن عدم تحقق البيع الحقيقي لتلك الموجودات إلى حملة الصكوك، ويمتنع تقييد الودائع الاستثمارية في حسابات الديون لأن ذلك يعبر عن ضمان المصرف لتلك الودائع وهو الأمر الممنوع، وليس فوق هذا الاعتبار من أهمية شرعاً؛ فلو قيد المصرف الإسلامي جدلاً الودائع الاستثمارية في حسابات الديون لاعتبار ما، لكنه لم يضمن هذه الودائع لأصحابها لجاز ذلك شرعاً منه.

أهم نتائج البحث

- تكييف الاشتراكات التي يدفعها المستأمنون بأنها تبرع قد يخالف القصد الحقيقي لهم، وتكييف دفع التعويضات إليهم بأنه على سبيل الالتزام بالتبرع المقابل إليهم لا يخلو من اعتراضات أهمها حصول المعاوضة التي تفسد للغرر.
- بناء التأمين الإسلامي على أساس هبة الثواب فراراً من المعاوضة الحاصلة في الالتزام المتقابل بالتبرع لا يستقيم، لإسباغ الفقهاء صفة المعاوضة على هذه الهبة، ولبقاء الغرر الفاحش المفسد للعقود.
- إقامة التأمين على أساس الإباحة أسلمُ وأصح من إقامته على أساس التبرع، لسلامته عن حصول المعاوضة في التزامات الدفع المتقابلة في التأمين من اشتراكات وتعويضات.
- ينبغي أن يبقى الفائض ملكاً للمشتركين، فلا تملكه شركة التأمين لأنها لا تملك الاشتراكات أصلاً. وللمشتركين أن يجعلوه أو بعضاً منه أجراً للشركة على عملها لإمكان اغتفار الغرر في مقداره.
- التزام الشركة تجاه المشتركين بسداد كامل التعويضات لا يصح ويفسِد عمل التأمين، لكن بوسع الشركة الدخول بتفويض من المشتركين في عمليات إعادة التأمين مع شركات إعادة تأمين إسلامية.
- ليست كيفية التقييد الحسابي بتلك الأهمية إن كانت الشركة تلتزم عملياً بالواجب عليها من أحكام شرعية، لأن التقييد الحسابي ليس مقصوداً لذاته، بل ليكون دليلاً على هذا الالتزام.

المراجع

1. القرافي، شهاب الدين، الفروق،ج1 دار المعرفة، بيروت ، لبنان.
2. البلطي، حسن عارف، شرائع التأمين، دار الشروق، عمان،الأردن 2001.
3. قرارات مجمع الفقه الإسلامي الدولي بجدة، المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي، في دورة انعقاد مؤتمره الثاني بجدة من 10-16 ربيع الآخر 1406هـ /22 – 28 كانون الأول (ديسمبر) 1985م.
4. فتوى المجلس الشرعي لهيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين في الصكوك، الملحق رقم 2.
5. جكهورا، بلال أحمد، ورقة " تجربة جنوب إفريقيا في التأمين التعاوني" ، مقدمة إلى الندوة العالمية حول التأمين التعاوني من خلال نظام الوقف، ماليزيا 4-6 مارس 2008 من تنظيم الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والمعهد الإسلامي للبحوث والتدريب بجدة.
6. المعايير الشرعية الصادرة عن هيئة المحاسبة والمراجعة بالبحرين.
7. أبو غدة، عبد الستار، ورقة " نظام التأمين التكافلي من خلال الوقف بديلاً عن التأمين من خلال التزام التبرع"، ورقة مقدمة إلى الندوة العالمية حول التأمين التعاوني من خلال نظام الوقف، ماليزيا 4-6 مارس 2008 من تنظيم الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والمعهد الإسلامي للبحوث والتدريب بجدة.
8. الكاساني، بدائع الصنائع، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط2 2003.
9. ابن رشد "الحفيد"، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الفكر، بيروت ، لبنان.
10. القرافي، شهاب الدين، الذخيرة، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ط4 1994م.
11. الدردير، الشرح الكبير، مطبوع مع حاشية الدسوقي، دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي الحلبي).

12. ابن جزي ، القوانين الفقهية ، دار الفكر ، بيروت ط1 1996

13. البخاري، صحيح البخاري، دار ابن حزم ، بيروت ، لبنان ط1 2003.

14. العسقلاني، ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، باعتناء محمد فؤاد عبد الباقي ومحب الدين الخطيب، دار المعرفة بيروت، لبنان 1397هـ.

15. العيني، عمدة القاري، دار الفكر، بيروت.

16. القره داغي، علي، "الفائض التأميني في شركات التأمين التكافلي الإسلامي" بحث أظنه قدم إلى ملتقى التأمين التعاوني الثاني الذي عقد بإشراف الهيئة الإسلامية العالمية للإقتصاد والتمويل بالرياض بتاريخ 6-7 من شهر 10، سنة 2010.

17. ابن قدامة، موفق الدين، المغني ، دار الفكر، بيروت، لبنان ط1 1404هـ.

18. الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير لأحمد الدردير، شمس الدين محمد عرفة الدسوقي، دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي الحلبي).

19. أبو داود، سنن أبي داود، المكتبة العصرية، بيروت، تحقيق محي الدين عبد الحميد.

20. الترمذي، سنن الترمذي، دار الحديث، القاهرة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي.

21. النسائي، سنن النسائي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1 1411هـ/1991م.

22. أحمد بن حنبل، المسند، مؤسسة قرطبة، مصر.

23. الدار قطني، سنن الدار قطني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1 ، 1417هـ/1996م.

24. البيهقي، سنن البيهقي الكبرى، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، تحقيق محمد عبد القادر عطا، 1414هـ.

25. النفرواي أحمد بن غنيم، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، دار الفكر، بيروت، 1415هـ.

المدارس الإسلامية كأحد أشكال التعليم الدينى فى بريطانيا: مبررات إنشائها والتحديات التى تواجهها

Muslim schools as a form of faith schooling in Britian: the rationale and challenges.

Waheed Shahbour Hammad

*د.وحيد شاهبور حماد

* Waheed Shahbour Hammad

ملخص

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن واقع المدارس الإسلامية كأحد أشكال التعليم الدينى فى بريطانيا، مع الاهتمام بشكل خاص بمناقشة المبررات التى دعت إلى إنشائها، وأهم التحديات التى تواجهها فى السياق التربوى البريطانى، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة واعتمد فى مناقشته للقضايا المختلفة على تحليل ما كتب عن التعليم الدينى فى بريطانيا وخاصة ما يتعلق بالمدارس الإسلامية، وقد خلصت الدراسة إلى تحديد عدد من المبررات التى تقوم عليها دعوات التوسع فى إنشاء المدارس الإسلامية وهى مخاوف الجالية الإسلامية من فقدان هويتها الدينية والثقافية، وفشل النظام التعليمى الرسمى فى توفير بيئة تربوية تلبى احتياجات الطلاب المسلمين، والتمييز العنصرى ضد الطلاب المسلمين فى المدارس الحكومية، بالإضافة إلى ضعف مستوى تحصيلهم الدراسى، كما حددت الدراسة ثلاثة تحديات رئيسة تواجهها المدارس الإسلامية وهي الصورة السلبية لدى البريطانيين حول الهدف من إنشاء هذه المدارس وطبيعة العمل بها، وضعف الإمكانات المادية فى ظل ضعف التمويل الحكومى، بالإضافة إلى نقص أعداد المعلمين المؤهلين للعمل بهذه المدارس، وقد اختتمت الدراسة بتقديم بعض المقترحات لتحسين تعليم أبناء الجاليات الإسلامية فى الغرب، بالإضافة إلى مقترحات بأبحاث أخرى يمكن إجراؤها فى هذا المجال.

Abstract

The purpose of this study was to explore the curret situation of Muslim schools as a form of faith schooling in Britain. It particularly focuses on clarifying the rationale behind their establishment and the challenges they face in the British educational context. The researcher employed the descriptive approach through analyzing what has been written about faith schooling in Britain in general, and Muslim schools in particular. The study has identified certain factors that justified the need for Muslim schools. These included concerns about losing Muslim identidy, the failure of state schools to respond to the needs of Muslim students, discrimination against Muslim students, and low achievement of Muslim students in state schools. The study has also identified three main challenges facing Muslim schools in Britain, namely the negative perceptions of British society about the purpose and nature of these schools, poor financial resources, and lack of qualified teachers. The study has presented some suggestions for improving the education of Muslim children in the West, and other suggestions for future research in this area.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات التربوية والنفسية بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* كلية التربية جامعة دمياط، وجامعة الملك فيصل.

* Faculty of Education, Damietta University and King Faisal University

مقدمة

تشير المصادر التاريخية إلى أن التعليم الدينى بدأ فى الظهور فى بريطانيا خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر من خلال الدور الذى كانت تقوم به الكنائس الإنجليزية فيما كان يعرف حينئذ بتعليم الجماهير [1] وقد أخذ هذا النوع من التعليم فى النمو والانتشار بعد الحرب العالمية الثانية بفعل زيادة أعداد التلاميذ وظهور الحاجة للتوسع فى إنشاء المدارس بالتعاون مع الهيئات الدينية المختلفة[2]، بالإضافة إلى التعدد العرقي والثقافي الناشئ فى المجتمع البريطاني بفعل الهجرات المكثفة للعديد من الأقليات الدينية والعرقية إلى الجزر البريطانية[3]، وقد ترتب على ذلك انتشار أعداد كبيرة من المدارس الدينية التابعة للطوائف المختلفة كالكاثوليكية والأنجليكانية والبروتستانتية واليهودية والسيخية، إلى جانب المدارس الإسلامية.

وبصفة عامة، ارتبطت فكرة إنشاء المدارس الإسلامية فى الغرب بالوجود الإسلامى المتزايد هناك حيث لا تكاد تخلو دولة من الدول الغربية من جالية إسلامية تعيش فيها وتسهم فى بناء حضارتها وتقدمها، وتشهد القارة الأوروبية بشكل خاص تزايداً واضحاً لأعداد المسلمين بها ولا سيما فى العصر الحديث، وذلك نتيجة استقدام الدول الأوروبية للعمالة الرخيصة من مستعمراتها، وخاصة من الآسيويين والعرب والأفارقة، بالإضافة إلى هجرة أعداد من المسلمين من حملة المؤهلات الرفيعة بحثاً عن فرص أفضل للعمل والحياة. وعلى الرغم من أن هذه الهجرات قد أدت إلى تزايد أعداد المسلمين فى الدول الأوروبية وبالتالي تكوين مجتمعات إسلامية حديثة بها، إلا أن هؤلاء المسلمين يعيشون فى هذه الدول كأقليات دينية كون غالبية السكان فيها من غير المسلمين، الأمر الذى يفرض على هذه الأقلية الكثير من التحديات الاجتماعية والثقافية والتربوية[4].

وتعد بريطانيا من أهم الدول الأوروبية التى استقبلت أعداداً كبيرة من المهاجرين المسلمين ولاسيما من دول جنوب آسيا وإفريقيا، والذين تم استقدامهم فى أعقاب الحرب العالمية الثانية من أجل الإسهام فى إعادة بناء ما دمرته الحرب[1]، ويتراوح عدد المسلمين فى بريطانيا وفقاً لإحصاء عام 2001 ما بين 1.7 و2 مليون نسمة، ويعتبرون حالياً أكبر أقلية دينية في بريطانيا حيث يشكلون نحو ثلاثة في المائة من مجموع السكان[5].

وبصفة عامة، يواجه أبناء المهاجرين المسلمين العديد من المشكلات التربوية فى الدول الغربية، وذلك بسبب القوانين المنظمة للتعليم وقوانين الهجرة والخدمات الاجتماعية وقوانين العمل بهذه الدول. فعلى سبيل المثال، لا تسمح تشريعات معظم الدول بتعليم لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية (بما فى ذلك اللغة العربية بالطبع)، كما أن هناك عقبات تحول دون استقدام معلمين لتعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ما يؤدي إلى تدني مستوى اللغة العربية لدى أبناء المسلمين، وضعف محتوى التعليم الدينى المقدم لهم[6]، كما يواجه التلاميذ هناك مشكلة أخرى تتمثل في صعوبة التكيف مع بيئة مدرسية مصممة لأبناء الأغلبية، ولا تراعى الاحتياجات الدينية والثقافية لأبناء المسلمين؛ بل إنها قد تصبح في كثير من الأحيان بيئة عنصرية معادية للإسلام، تقدم فيها المناهج المدرسية صورة مشوهة عن الدين الإسلامي وأهله، ويتعرض فيها التلاميذ لشتى أنواع التمييز والعنصرية[7].

ونظراً لارتباط المسلمين بالإقامة والعمل في المجتمعات الغربية ذات المعايير الأخلاقية والسلوكية التى تختلف كلياً عن المعايير والقيم التى أرساها منهج الإسلام والتي تقوم على الفضيلة ومكارم الأخلاق، ونظراً لما يلاقونه من مظاهر التمييز والرفض من تلك المجتمعات، بالإضافة إلى المشكلات التعليمية التى تواجههم فـي المدارس الرسمية العلمانية، برزت أهمية توفير التعليم الإسلامى كوسيلة لتحصين أبناء المسلمين فى الغرب من الآثار السلبية التى قد تترتب على وجودهم فى تلك المجتمعات[4].

ويعاني المسلمون في بريطانيا من نفس المشكلات التي تعاني منها الأقليات المسلمة في الدول الغربية الأخرى، وخاصة فيما يتعلق بقضية التعليم والتي بدأت فى الظهور عندما بدأ المهاجرون الأوائل من المسلمين في استقدام عائلاتهم للعيش

معهم في بريطانيا؛ فقد كان يتوجب على هذه العائلات أن تستعد لمواجهة حقيقة مزعجة تتعلق بهوية أطفالهم، وهي أن هؤلاء الأطفال سوف ينشئون في بريطانيا وسوف تصبح الإنجليزية لغتهم المفضلة، وعندما يتم الجيل الأول من الأطفال أحد عشر عاماً من التعليم الحكومي الإلزامي سوف يزداد الأمر سوءاً حيث لن تقتصر المشكلة على مجرد تحدث الأطفال الإنجليزية، بل إنهم أيضاً سيتشربون المعتقدات والاتجاهات والقيم العلمانية السائدة في المجتمع البريطاني[5].

وقد أدت مخاوف الجالية الإسلامية من تأثر أبنائهم بالثقافة البريطانية واندثار ثقافتهم الأصلية إلى تزايد مطالبتهم للمدارس البريطانية بالسماح لأبنائهم بارتداء الزي الإسلامي، وتوفير الغذاء الذي يراعي الشروط الإسلامية، وإتاحة أماكن لأداء الصلاة داخل المدارس، وكانت هذه المطالب المبكرة بمثابة رسائل موجهة إلى المجتمع البريطانى مفادها أن المسلمين يرغبون فى الحصول على الاعتراف والاحترام من قبل الطوائف الأخرى، وعلى الرغم من استجابة صناع السياسة التربوية في بريطانيا لبعض هذه المطالب، إلا أن أعضاء الجالية الإسلامية مازالوا يعتبرون هذه الاستجابات غير كافية، ما أدى إلى استمرار شكواهم من فشل نظام التعليم البريطانى في تلبية الاحتياجات الدينية والثقافية لأبنائهم[8]، وبالتالى لجأوا إلى إنشاء المدارس الإسلامية كمؤسسات تربوية خاصة بهم تلبي تلك الاحتياجات.

وتشير الإحصاءات الرسمية إلى أن هناك حالياً ما يزيد عن مائة مدرسة إسلامية معظمها مدارس مستقلة (غير ممولة من الحكومة) تقوم بتعليم أكثر من 14000 طالب من خلفيات عرقية وثقافية متنوعة يعيشون غالباً في المناطق الداخلية من المدن البريطانية[9]، وطبقاً لتقديرات المجلس الإسلامي البريطاني Muslim Council of Britain[10]، يوجد فى بريطانيا ما يزيد عن 400 ألف طفل مسلم في سن المدرسة، منهم 4% فقط يذهبون إلى مدارس إسلامية مستقلة، وتقدم هذه المؤسسات تربية إسلامية جنباً إلى جنب مع التعليم العلماني، وتهدف بشكل عام إلى إعداد الطلاب المسلمين للحياة في المجتمع البريطانى متعدد الثقافات، مع الحفاظ في ذات الوقت على هويتهم الإسلامية.

وتشير الأدبيات المتعلقة بالمدارس الإسلامية في الدول الغربية عموماً إلى مجموعة من المشكلات والتحديات التي تواجهها هذه المدارس، والتي تعوقهاعن أداء رسالتها التربوية في خدمة أبناء المسلمين في هذه الدول، ما يحتم على البلدان الإسلامية والعربية تقديم كافة أشكال الدعم المادي والفني والمعنوي لهذه المدارس، حيث إنها تقوم بدور حيوي يصعب على غيرها القيام به فى ظل انشغال أولياءالأمور فى المهجر عن تربية أبنائهم، وتعرض هؤلاء الأبناء لهزات ثقافية قد يعجزون عن التصدى لها بمفردهم[11].

مشكلة الدراسة

نشأ اهتمام الباحث بموضوع هذه الدراسة في أثناء فترة إقامته ببريطانيا دارساً للدكتوراه، ثم زميلاً زائراً بإحدى الجامعات البريطانية، حيث عثر الباحث على مقال نشرته صحيفة التايمز Times البريطانية لعضو البرلمان ووزير العدل البريطاني آنذاك جاك سترو Jack straw يمتدح فيه إحدى المدارس الثانوية الإسلامية للبنات في مدينة بلاكبرن Blackburn البريطانية لحصولهاعلى المركز الثالث في ترتيب المدارس الثانوية فى نتائج اختبارات الشهادة الثانوية، متقدمة بذلك على العديد من المدارس العريقة ذات السجل الحافل بالإنجازات الأكاديمية، وقد أشار المقال إلى أنه على الرغم من أن المدرسة التى أنشئت منذ أكثر من 25 عاماً كمدرسة خاصة ولم تنضم إلى فئة المدارس التى تمولها الحكومة إلا منذ ثلاث سنوات، إلا أنها حسب وصف الكاتب "قد حلقت بالفعل فى السماء"، وقد استغل جاك سترو هذا الإنجاز لكي يدعم وجهة نظره المؤيدة لفكرة دعم الدولة للمدارس الإسلامية بنفس القدر الذي تدعم به المدارس الدينية الأخرى، قائلاً إنه إن كان قد تم السماح للمدارس المسيحية واليهودية بالوجود على أرض بريطانيا، فإما أن يتم التخلص منها جميعاً أو أن يتم السماح للمدارس الدينية الأخرى بالاستفادة من التمويل الحكومى بشرط أن تلتزم بنفس المعايير [12].

وقد أثار هذا المقال اهتمام الباحث بالموضوع، ما دعاه إلى مزيد من البحث والاستقصاء من خلال مراجعة ما كتب حول المدارس الدينية بشكل عام، والمدارس الإسلامية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى القيام بعدد من الزيارات الميدانية لبعض المدارس الإسلامية، حيث تمكن الباحث من زيارة خمس مدارس في مدينتي لندن ونوتنجهام، وقد تبين للباحث من خلال قراءاته وزياراته الميدانية أنه برغم ما يبدو فى تصريحات جاك سترو من تأييد لفكرة المدارس الإسلامية، إلا أن هذا التأييد لا يمثل في الحقيقة إلا جانباً واحداً من صورة شديدة التعقيد؛ فالأدبيات المتعلقة بالموضوع تشير إلى أنه منذ أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، وما تبعها من تسليط الضوء على الجاليات الإسلامية التي تعيش في المجتمعات الغربية كأحد مصادر التهديد، ثار جدل كثير حول المدارس الإسلامية ولاسيما تلك التي تمولها الحكومة البريطانية، وتركز هذاالجدل حول مدى تأثير هذه المدارس على المجتمع البريطاني المعاصر، ومدى التوافق بين القيم الإسلامية التي تقوم عليها هذه المدارس والقيم التي تتبناها الدولة داخل مدارسها[13]، فقد أثار وجود هذه المدارس بشكل خاص مخاوف بشأن دورها المحتمل في إحداث الانقسام الاجتماعي وإعاقة عملية الاندماج في المجتمع البريطانى الذي يتسم بالتعددية الثقافية[14]؛ فبرغم نظرة المسلمين لهذه المدارس باعتبارها نقطة البداية في تحقيق اندماجهم في المجتمع البريطانى، يرى الكثير من البريطانيين أنها تسعى لتعزيز الميول الانعزالية بين طلابها وتشجع على الانقسامات الدينية والثقافية والعرقية داخل المجتمع[15].

ويعتقد الباحث أن جزءاً كبيراً من المخاوف والشكوك حول الغرض من إنشاء المدارس الإسلامية وتأثيرها السلبي المحتمل على المجتمع البريطاني ناشئ عن نقص المعرفة وعدم الفهم المتبادل، بالإضافة إلى عدم تفهم المبررات والدوافع التى دعت إلى إنشاء هذه المدارس، ولعل ذلك يبدو منطقياً في ظل ندرة الدراسات التي تناولت طبيعة المدارس الدينية وما يجري بداخلها، ولاسيما المدارس الإسلامية حسبما يذكر جوكولسنج (Gokulsing)[16]، كما يرى الباحث أن هذا المناخ المفعم بالشكوك وسوء الفهم هو مناخ غير ملائم يفرض على هذه المدارس تحديات كبيرة تعوقها عن أداء مهمتها، وقد تهدد بقاءها واستمرارها، الأمر الذى قد تكون له انعكاسات خطيرة على مستقبل تعليم أبناء المسلمين فى بريطانيا؛ ومن هنا تسعى هذه الدراسة للكشف عن واقع المدارس الإسلامية كإحدى صيغ التعليم الدينى في بريطانيا، وذلك من خلال مناقشة بعض القضايا الجوهرية المتعلقة بهذه المدارس والتي تعبر عنها التساؤلات الآتية:

1. ما واقع الوجود الإسلامى فى بريطانيا وما أهم انعكاساته التربوية؟
2. ما طبيعة المدارس الإسلامية وما علاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا؟
3. ما المبررات التى دعت إلى إنشاء المدارس الإسلامية في بريطانيا؟
4. ما أهم التحديات التي تواجهها هذه المدارس فى السياق التربوي البريطاني؟

أهداف الدراسة

تستهدف هذه الدراسة ما يلى:

1. التعرف إلى الواقع الحالي للوجود الإسلامي في بريطانيا وأهم انعكاساته على الواقع التربوي.
2. الكشف عن طبيعة المدارس الإسلامية وعلاقتها بالتعليم الديني عموماً في بريطانيا.
3. التعرف إلى مبررات إنشاء المدارس الإسلامية في بريطانيا.
4. تحديد أهم التحديات التي تواجهها المدارس الإسلامية في السياق التربوي البريطاني.

ويأمل الباحث من خلال تلك المناقشة أن يسهم فى تبصير القارئ العربي عموماً، والباحثين على وجه الخصوص، بقضية تعليم أبناء الجاليات الإسلامية في بريطانيا كإحدى القضايا الحيوية التي يعتقد الباحث أنها يجب أن تحظى بمزيد من

اهتمام الباحثين العرب والمسلمين، إسهاماً منهم في تقديم العون لأبناء هذه الجاليات من خلال لفت الأنظار إلى قضاياهم والمشكلات التى تواجههم.

أهمية الدراسة

تستند أهمية الدراسة الحالية إلى اعتبارين رئيسين، هما:

- أنها تتناول موضوعاً جديداً لم يتم التعرض له من قبل الباحثين العرب إلا نادراً فى حدود علم الباحث، ومن هنا فهى تعالج فجوة في المعرفة المتاحة عن هذا الموضوع؛ فبرغم وجود العديد من الدراسات العربية التي تتناول قضايا متعلقة بالمدارس الدينية، إلا أن هذه الدراسات تركز فى مجملها على السياق التربوي العربي، ولا تتعرض لمثل هذا النوع من التعليم فى السياقات الغربية، ما يحجب عن القارىء العربى هذا الجانب المهم من المعرفة.
- أن إجراء مثل هذه الدراسات هو جزء من واجب الباحثين العرب والمسلمين تجاه إخوتهم الذين يعيشون فى الغرب؛ فمسلمو بريطانيا هم جزء لا يتجزأ من الأمة الإسلامية، وتقديم العون والدعم لهم واجب شرعي وأخلاقي تمليه علينا أخوة الدين ورباط العقيدة؛ ومن هنا يرى الباحث أن من واجب الباحثين المسلمين توجيه جهودهم نحو دراسة القضايا والمشكلات التى تهم مسلمى الغرب وعلى رأسها تلك القضايا التى تتعلق بهويتهم مثل القضايا التربوية، ويبدو ذلك الأمر أكثر إلحاحاً إذا ما أخذنا فى الاعتبار ما أشارت إليه جونسون وكاستيللى (Johnson and Castelli) [13] من وجود مشكلة خطيرة يقع فيها الباحثون غير المسلمين عند تناولهم للقضايا الخاصة بالمدارس الدينية عموماً، والمدارس الإسلامية بشكل خاص، ألا وهي مشكلة التحيز الناتجة عن عدم وعيهم بثقافة المدارس الدينية التي يدرسونها، حيث إنهم غالبا ما يقعون تحت تأثير الصور النمطية والأحكام المسبقة عن طبيعة هذه المدارس، ما يشكك فى موضوعية تناولهم لهذه القضايا.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية منهج البحث الوصفى نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث إنه يعتمد على وصف الظاهرة محل البحث وصفا متعمقا، وذلك عن طريق جمع بيانات تفصيلية عنها وتحليلها وتفسيرها، من أجل الوقوف على طبيعة الظاهرة وأسبابها وعلاقتها بالظواهر الأخرى، وسوف يعتمد الباحث فى جمع المعلومات عن الظاهرة موضع الدراسة (المدارس الإسلامية فى بريطانيا) على مراجعة كل ما أمكن الحصول عليه من دراسات وتقارير متعلقة بها، ومناقشتها وتحليلها في ضوء التساؤلات التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها.

ويود الباحث أن يشير هنا إلى أنه قد استفاد فى إجراء هذه الدراسة من معرفته الوثيقة بالسياق الذي ترتبط به، حيث عايش الباحث على مدار خمس سنوات أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا، وتعرف عن كثب على القضايا والمشكلات التي تهمهم، وتعامل بنفسه مع بعض هذه القضايا من خلال عضويته بالجمعية الإسلامية في الجامعة التي كان يدرس بها، كما تعامل بشكل مباشر مع نظام التعليم البريطاني الرسمي من خلال وجود أطفاله كتلاميذ فى هذا النظام لمدة خمس سنوات، هذا إلى جانب درايته بالسياق الخاص بالمدارس الإسلامية هناك، حيث قام بزيارات ميدانية لخمس من هذه المدارس في مدينتي لندن ونوتنجهام، بالإضافة إلى إدارته بشكل شخصي لإحدى مدارس نهاية الأسبوع الإسلامية بالمدينة التي كان يقيم بها. ورغم أن هذه الخبرات الشخصية لا تمثل مصدرا أساسياً للمعلومات في الدراسة الحالية، إلا أنها قد أسهمت بشكل كبير فى تشكيل رؤية الباحث لمشكلة الدراسة، وتعميق فهمه للقضايا المتعلقة بها وطريقة تناولها.

الدراسات السابقة

على الرغم من وجود عدد من الدراسات العربية المتعلقة بالتعليم الدينى بوجه عام، إلا أن ما يرتبط منها بتعليم الأقليات الإسلامية عدد قليل جداً، حيث لم يعثر الباحث إلا على ثلاث دراسات تهتم إحداها بمقارنة الأوضاع التعليمية للأقليات الإسلامية فى المعسكرين الشرقي والغربي ممثلين في روسيا والولايات المتحدة، بينما تتناول الثانية مشكلات تعليم الجالية الإسلامية في كينيا، في حين تعالج الدراسة الثالثة الصيغ التعليمية المتبعة في تعليم أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا.

ففي دراسة عن تعليم الأقليات الإسلامية بين النظرية والتطبيق، قام الخطيب(7) بعقد مقارنات بين النموذجين الليبرالي الرأسمالي ممثلاً في الولايات المتحدة الأمركية، والشيوعي ممثلاً في روسيا فيما يتعلق بتحقيق مبدأ ديمقراطية التربية للأقليات المسلمة التي تعيش في كلا المعسكرين، ومقارنة هذين النموذجين بالنظام الإسلامي من حيث نظرته لحقوق الأقليات الدينية التي تعيش فى الدول الإسلامية وكيفية استجابته لها، وقد خلصت الدراسة إلى أن كلا النموذجين الشرقى والغربى قد فشلا في تلبية الاحتياجات التربوية للأقليات المسلمة، حيث عملا بدلاً من ذلك على إلغاء الهوية الدينية والثقافية لأبناء المسلمين من خلال محاولات دمجهم بشكل كامل فى النظام التربوي العلماني، وعلى النقيض من ذلك توصل الباحث إلى أن النظام الإسلامي هو النظام الوحيد القادر على استيعاب الأقليات الدينية التي تعيش في ظل الدولة الإسلامية والاستجابة لاحتياجاتها التربوية، حيث إنه يخلو من النزعات العنصرية، ويحترم حقوق الأفراد، بغض النظر عن خلفياتهم الدينية أو العرقية أو الثقافية.

أما دراسة القرني(17)، فقد استهدفت تحديد المشكلات التعليمية التي تواجهها الأقلية المسلمة في كينيا والتعرف إلى أسبابها، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على أهم الجهود المبذولة لمعالجتها، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد عدد من المشكلات المتعلقة بتعليم أبناء المسلمين في كينيا والتي من أهمها:

1. غياب البيانات الدقيقة عن أعداد المسلمين في كينيا وأعمارهم وتوزيعهم، ما يعوق أي محاولات لتطوير وتحسين أحوالهم التعليمية.
2. غياب المؤسسات التعليمية الإسلامية التي تقدم للطالب العلم الشرعي جنباً إلى جنب مع العلم المدني.
3. تناقص أعداد الطلاب المسلمين كلما انتقلوا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى.
4. تأثر أبناء المسلمين الذين تلقوا تعليماً علمانياً في مدارس البعثات التنصيرية بمبادئ وأفكار الثقافة الغربية، وجهلهم بالإسلام ومبادئه، وعدم وقوفهم للدفاع عن حقوق المسلمين.
5. الافتقار لمناهج وكتب التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية، ونقص المعلمين المؤهلين لتدريس هذه التخصصات.
6. عزلة خريجى المدارس الإسلامية، حيث إن تعليمهم محدود، وتأثيرهم في المجتمع غير ظاهر، ولا يستطيعون مواجهة تحديات العصر بسبب جهلهم بالعلوم العصرية.

أما الدراسة الأكثر ارتباطاً بالدراسة الحالية فهي دراسة محمود ودرويش(18) عن تعليم أبناء الأقلية المسلمة في بريطانيا، والتي استهدفت تعرف أوضاع الجالية الإسلامية هناك، والصيغ التعليمية التي تعتمد عليها في تعليم أبنائها، وأهم المشكلات التي تواجه تلك الصيغ، بالإضافة إلى وضع تصور لكيفية معالجة تلك المشكلات من أجل تقديم صيغ أكثر فاعلية لتعليم أبناء المسلمين، وقد رصدت الدراسة عدداً من المشكلات التى يعانى منها أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا، منها ما هو اجتماعى مثل تزايد المد العنصري وضعف تأثير الأسرة على تربية الأبناء، ومنها ما يتعلق بالثقافة مثل الصراع بين ثقافتين والتردد بين العزلة والاندماج في المجتمع البريطانى، ومنها ما هو تعليمى مثل التعرض لبيئة غير إسلامية في المؤسسات التربوية الرسمية، والإخفاق الدراسي، والتوجه العلمانى للمناهج الدراسية، وضعف الاهتمام باللغة العربية، كما

حددت الدراسة بعض المشكلات التى تعاني منها المدارس الإسلامية في بريطانيا، والتي من أهمها عدم توافر المعلمين المؤهلين للعمل بهذه المدارس، ونقص دافعية التلاميذ للتعلم، وضعف المحتوى الديني المقدم للتلاميذ، وضعف التمويل، واتهام المدارس الإسلامية بتهديد استقرار المجتمع البريطانى.

ويود الباحث الإشارة إلى أنه على الرغم مما يبدو من تشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية، إلا أن هناك اختلافاً جوهرياً بينهما من حيث الغرض من الدراسة وطريقة التناول؛ فمن حيث الغرض، تناولت دراسة محمود ودرويش بشكل أساسي قضية تعليم أبناء الأقلية المسلمة في بريطانيا وذلك من خلال بيان أهم الصيغ التعليمية المتاحة لهم، والكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه هذه الصيغ، ثم وضع تصور مقترح لتفعيلها، وقد انعكست تلك الأهداف على طريقة تناول القضايا المختلفة، حيث غلب على هذه الدراسة الطابع السوسيولوجى من حيث تناولها بشكل مفصل لمفهوم الأقليات، وتوسعها فى عرض أوضاع المسلمين في بريطانيا والمشكلات الاجتماعية والثقافية والتعليمية التى تواجههم، قبل أن تتعرض للصيغ التعليمية المتبعة في تعليم أبناء الجالية الإسلامية ومشكلاتها.أما الدراسة الحالية فتتناول بشكل محدد المدارس الإسلامية، وتناقشها في إطار علاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا، وتركز بشكل خاص على قضيتين مهمتين هما مبررات إنشاء هذه المدارس، والتحديات التي تواجهها، وهو ما لم تفعله الدراسة الأخرى.

أما على صعيد الدراسات الأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، فهناك الكثير منها، وقد اعتمد عليها الباحث بشكل أساسي في تناوله للمباحث المختلفة في هذه الدراسة، وتتناول هذه الدراسات مدى عريضاً من الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ فمنها مثلاً ما يتعلق بقضايا ترتبط بتعليم أبناء الجالية الإسلامية في سياقات غربية مختلفة مثل دراسة سكوت (Scott)[19] عن منع الحجاب فى المدارس الفرنسية، ودراسة زاين (Zine)[20] عن خبرات الطالبات المحجبات في إحدى المدارس الإسلامية في كندا، ودراسة شاه (Shah)[8] عن مشكلات الطلاب المسلمين في المدارس الرسمية البريطانية، وهناك دراسات أخرى تناولت موضوع التعليم الدينى في بريطانيا بشكل عام مثل دراسة شورت (Short)[21] عن تأثير التعليم الديني على التلاحم الاجتماعي، ودراسة ولفورد (Walford)[3] عن العلاقة بين حكومة توني بلير وزيادة الدعم الموجه للمدارس الدينية، ودراسة ماكنمارا ونورمان (McNamara and Norman)[22] عن قضايا المساواه والتعددية في المدارس الدينية، بالإضافة إلى دراسة آلن ووست (Allen and West)[23] عن المدارس الدينية في مدينة لندن؛ كما تضم الأدبيات الأجنبية المتعلقة بالدراسة الحالية بعض الدراسات التي تناقش قضية تمويل المدارس الدينية بشكل عام والإسلامية منها بشكل خاص مثل دراسة جدج (Judge)[24]، ودراسة باركر–جنكنز (Parker–Jenkins)[25]، بالإضافة إلى عدد من الدراسات التى تناولت المدارس الإسلامية من حيث طبيعتها وأهدافها وإدارتها ومبررات إنشائها وأهم مشكلاتها كدراسة هيور (Hewer)[1]، ودراسة حسين (Hussain)[26]، ودراسة مير (Meer)[9]، ودراسة لوسون (Lawson)[5]، ودراسة شاه (Shah)[15].

ويشير الباحث إلى أنه سيتناول هذه الدراسات بالعرض والتحليل من خلال توظيفها فى مناقشة القضايا المختلفة في الدراسة الحالية.

خطوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: يتناول فيها الباحث واقع الوجود الإسلامى في بريطانيا وأهم انعاكاساته التربوية.

الخطوة الثانية: يناقش فيها الباحث المدارس الإسلامية من حيث نشأتها وطبيعتها وعلاقتها بالتعليم الديني في بريطانيا.

الخطوة الثالثة: يتناول فيها الباحث أهم المبررات الداعية لإنشاء المدارس الإسلامية كما وردت في الأدبيات ذات العلاقة.

الخطوة الرابعة: يناقش فيها الباحث أهم التحديات التي تواجهها المدارس الإسلامية في السياق التربوي البريطاني.

الوجود الإسلامى في بريطانيا: واقعه وانعكاساته التربوية

يرى الباحث أن الفهم المتعمق للقضايا المتعلقة بالمدارس الإسلامية في بريطانيا، وخاصة تلك التي ترتبط بمبررات إنشائها والتحديات التي تواجهها، يتطلب فهما للقضايا والمشكلات المتعلقة بالوجود الإسلامى في بريطانيا، ولاسيما أوضاع الجالية الإسلامية هناك ومشكلاتها وخصائصها الديمغرافية والثقافية وأهم انعكاساتها التربوية، وتجدر الإشارة إلى أن القضايا والمشكلات التي تهم الجالية المسلمة في بريطانيا كثيرة ومتشعبة، ولا يتسع المقام في الدراسة الحالية لمناقشتها بالتفصيل حيث إن ذلك ليس من بين أهداف الدراسة، ومن هنا سوف يقتصر الباحث في هذا الجانب على عرض المشكلات التي يعتقد أنها ترتبط مباشرة بموضوع الدراسة وتسهم في الإجابة عن تساؤلاتها.

أولاً: أوضاع الجالية الإسلامية وأهم مشكلاتها

يتوقف فهم القضايا المتعلقة بأوضاع المسلمين في بريطانيا على إدراك ما تواجهه الأقليات الدينية بشكل عام من مشكلات في مجتمعات الأغلبية؛ فالدراسات والتقارير المتعلقة بالأقليات الدينية تشير إلى مجموعة من المشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه أبناء هذه الأقليات، والتي ترجع في معظمها إلى ما ينشأ من صراع بين الجماعات المسيطرة (الأغلبية) والجماعات الخاضعة (الأقلية)، والذي تحاول فيه الجماعات المسيطرة أن تحتفظ بأكبر قدر ممكن من النفوذ والامتيازات على حساب الجماعات الخاضعة، فتصبح تلك الأخيرة في عداد الفئات المميزة عنصريا، ما يضطرها إلى الخروج من دائرة المجتمع أو إلى العزلة، وبالتالي تحرم تلك الفئات من الخدمات الاجتماعية والثقافية التي تتاح لغيرهم من الفئات المسيطرة ، فيصبح أفرادها في قاع المجتمع عاجزين عن التدرج في السلم الاجتماعي والوظيفى والتعليمي[7].

وبصفة خاصة تعاني الجاليات المسلمة في كثير من الدول غير الإسلامية من العديد من المشكلات المشتركة والمزمنة، لعل من أهمها الأمية والبطالة والفقر، بالإضافة إلى التعديات على الحقوق السياسية والاقتصادية والهجوم الصارخ على المعتقدات والقيم الإسلامية، فضلاً عن التدني الواضح في الخدمات التعليمية التي تقدم إلى أبناء هذه الجاليات[17].

إلا أن من أخطر المشكلات التي يواجهها الوجود الإسلامي في الدول الغربية بصفة خاصة تلك الحملة التي يطلقها أعداء الإسلام في هذه الدول ضد المسلمين المقيمين هناك، أو الذين اكتسبوا حق المواطنة ممن هاجروا للعمل أو الدراسة في تلك الدول؛ فقد أدى تنامي أعداد هؤلاء المهاجرين بالإضافة إلى زيادة أعداد من يعتنقون الإسلام من المواطنين الأصليين إلى ارتفاع بعض الأصوات اليمينية المتطرفة التي تحذر من تزايد أعداد المسلمين وما قد يترتب على ذلك من تغيير البنية السكانية والثقافية للمجتمعات الغربية، وترى ضرورة بذل الجهود من أجل طمس الهوية الإسلامية للأقليات المسلمة في الغرب وإجبارها على أن تكيف حياتها طبقا لنمط الحياة الغربية[4].

ولا شك أن الجالية المسلمة في بريطانيا ليست استثناء من الجاليات الإسلامية الأخرى فيما يتعلق بالتحديات التي تواجهها، ولاسيما تلك التي ترتبط بمحاولات دمجها بصورة طبيعية داخل مجتمع الأغلبية، وتشير الأدبيات المرتبطة بمسلمي الغرب إلى أنه برغم وجود المسلمين في بريطانيا لعدة قرون، إلا أن القضايا الكبرى المتعلقة باندماجهم داخل المجتمع البريطاني لم تظهر إلا بعد هجراتهم المكثفة إلى الجزر البريطانية منذ الخمسينيات من القرن الماضي؛ فقد أثار الوجود المتزايد للمسلمين في بريطانيا قضايا عديدة تتعلق باللون والعرق والدين، كما أدى هذا التطور المهم إلى ظهور تجربة اجتماعية جديدة في العديد من المدن البريطانية، حيث برزت ضرورة استيعاب المجتمع البريطاني للمعايير والقيم الدينية والثقافية لهؤلاء القادمين الجدد[1].

ويبدو أن مسألة استيعاب المهاجرين المسلمين ودمجهم في المجتمع البريطاني تواجه صعوبات عديدة تعوقها عن تحقيق أهدافها، حيث تؤكد الدراسات ذات العلاقة بالأقليات المسلمة في بريطانيا أن ثمة مشكلات عديدة اجتماعية وثقافية وسياسية تواجه هذه الأقليات، وتشير تلك الدراسات إلى أن هذه المشكلات تفرضها طبيعة الحياة في المجتمعات الغربية ذات الأغلبية غير المسلمة، كما تفرضها طبيعة الصراع الأيديولوجي والعداء الثقافي الموجه ضد الإسلام والمسلمين في تلك المجتمعات[18]، ولا شك أن وجود تلك المشكلات يلقي بظلال من الشك على مدى جدية المجتمعات الغربية- ومن بينها المجتمع البريطاني بالطبع- في سعيها لتحقيق استيعاب المهاجرين المسلمين ودمجهم بشكل ملائم في الحياة الجديدة بما لا يتعارض مع خصائصهم الثقافية والدينية.

وعلى الرغم من تعدد المشكلات التي تواجهها الأقلية المسلمة في بريطانيا، إلا أن أهم تلك المشكلات وأشدها تأثيراً على حياتهم تلك التي تتعلق بعزلتهم داخل المجتمع البريطاني بسبب التمييز العنصري والتعصب الذي يمارس ضدهم؛ فكثير من الدراسات تشير إلى أن المسلمين يعانون مستويات من التمييز والحرمان الاجتماعي أعلى من غيرهم من الأقليات الأخرى في بريطانيا، ويفسر ستاتام (Statham)[27] هذه الظاهرة بالتحيز الغربي ضد الإسلام الذي يعتبره كثير من الأوروبيين تهديداً للقيم والممارسات الليبرالية والديمقراطية في المجتمعات الغربية، وخاصة في أعقاب هجمات الحادي عشر من سبتمبر وما تبعها من الحرب التي خاضها الغرب ضد ما يسمى بالإرهاب، وهو ما أدى إلى ظهور مناخ جديد في أوروبا مفعم بالتشكيك في ولاء المسلمين للمجتمعات الأوروبية التي يقيمون فيها.

وتؤكد بعض الدراسات والتقارير أن تنامي ما يعرف بظاهرة الخوف من الإسلام islamophobia في المجتمعات الغربية قد جعل مسألة التعايش بين المسلمين وغير المسلمين وقبولهم كجزء لا يتجزأ من النسيج الأوروبي بالغة الصعوبة، ولا سيما في ظل صعود التيارات والأحزاب اليمينية المتطرفة المعادية للمهاجرين عموماً وللمسلمين خصوصاً في العديد من دول أوروبا[27]، وتؤكد وربنر (Werbner)[28] هذا المعنى مشيرة إلى أن هناك هوة ثقافية –إن لم تكن عنصرية- لا يمكن تجسيرها بين الإسلام والغرب، وذلك بسبب الصور النمطية السلبية التي يحملها الأوروبيون عن الإسلام، وخاصة فيما يتعلق بوضع المرأة والزواج القسرى والميل إلى العنف والتشدد، وتضيف وربنر أن الإسلام ينظر إليه على أنه كيان غريب تم غرسه فى النسيج الأوروبي، ولذا فهناك شكوك تحيط بمدى قدرة هذا الكيان على الاندماج الطبيعى في هذا النسيج.

ويبدو أن وسائل الإعلام قد سببت جزءاً كبيراً من ظاهرة الإسلاموفوبيا في الغرب، وذلك من خلال ربطها بين بعض الأحداث الإرهابية والإسلام والمسلمين بشكل عام، وقد أدى الشحن الإعلامى ضد المسلمين إلى وقوع العديد من حوادث التحرش بهم والتمييز ضدهم والاعتداء عليهم وخاصة عقب أحداث الحادى عشر من سبتمبر[29،30]، كما أدت تفجيرات لندن في يوليو عام 2005 وما تلاها من تصريحات توني بلير حول تغيير قواعد اللعبة إلى وضع سياسة أمنية عنصرية تستهدف الآسيويين كمصادر تهديد إرهابي محتملة إلى زيادة شعور المسلمين بالتمييز العنصرى ضدهم[16].

بالإضافة إلى ذلك، يرى بعض المسلمين فى بريطانيا أن الحكومة البريطانية آخذة منذ أحداث الحادي عشر من سبتمبر فى تنفيذ ما يعرف بسياسة السيادة القبليةtribal sovereignty policy لكى تحمى ثقافة البريطانيين البيض من الأخطار والتهديدات التي تحدق بها، الأمر الذي أدى إلى إحداث مزيد من الشقاق والانقسام بين طوائف المجتمع البريطاني وعرقياته المختلفة، كما أدى إلى تنامى شعور الجالية الإسلامية على وجه الخصوص بالخوف وعدم الأمن وانعدام الثقة الذى أصبح جزءاً من المناخ الحالي في بريطانيا، بالإضافة إلى إحساسهم بعدم الرضا بسبب العداوة والخصومة التي يعتقدون أنها تمارس ضدهم من قبل الحكومة ووسائل الإعلام والمجتمع بشكل عام، حيث يشعرون بأنهم يقعون دائما تحت الضغط المستمر للدفاع عن الإسلام وتبرير المعتقدات والممارسات الإسلامية في مواجهة التشويه المستمر للمجتمع المسلم في بريطانيا، ولعل الدور الخطير الذي تمارسه وسائل الإعلام في هذا المشهد من خلال قيامها بإعطاء صورة سلبية ومغرضة

عن الإسلام والمسلمين عن طريق ربطهم بالإرهاب والعنف الأسري والتخلف الإجتماعى يسهم بشكل أساسي فى زيادة تهميشهم وعزلهم عن المجتمع الذى يعيشون فيه[31].

ثانياً: الخصائص الديمغرافية والثقافية لمسلمي بريطانيا وأهم انعكاساتها التربوية

على الرغم من أن الوجود الإسلامي في بريطانيا يمتد إلى عدة قرون، إلا أنه لم يظهر بقوة إلا في أعقاب الهجرات المكثفة للمسلمين إلى الجزر البريطانية في الخمسينيات من القرن الماضى. فعندما احتاجت بريطانيا في مرحلة ما بعد الحرب للعمال من أجل المساعدة في إعادة بناء البلاد والمحافظة على الازدهار الاقتصادى لها، تم إرسال بعثات إلى دول الكومنولث الجديدة ولاسيما جزر الكاريبى وشبه القارة الهندية من أجل عمل حصر بالأصحاء من الرجال، قبل أن يتم ترحيلهم إلى الأراضى البريطانية من أجل العمل. وقد اتخذت هذه العمالة المؤقتة التي كانت كلها من الرجال شكلاً مختلفاً في منتصف الستينيات بفعل قوانين الهجرة التي شجعت هؤلاء العمال على استقدام عائلاتهم والاستقرار في المملكة المتحدة، ما فرض واقعاً سكانياً واجتماعياً جديداً على البلاد،حيث ثارت قضايا مهمة تتعلق بكيفية استيعاب المجتمع البريطاني بتوجهاته العلمانية للحاجات الدينية والثقافية والتربوية للمهاجرين المسلمين[1].

وتشير الدراسات والإحصاءات الرسمية إلى أن عدد المسلمين في بريطانيا يتراوح ما بين 1.7 و2 مليون مسلم، وهو ما يجعلهم حالياً أكبر أقلية دينية في بريطانيا حيث يشكلون نحو ثلاثة في المائة من مجموع السكان وفقاً لتعداد عام 2001، ويعيش معظم المسلمين في لندن والمدن الصناعية الكبيرة في وسط وشمال إنجلترا، مع عدد قليل نسبياً في ويلز واسكتلندا وايرلندا الشمالية، وينحدر حوالي 75 في المائة من هؤلاء من أصول آسيوية، وخاصة باكستان والهند وبنجلاديش، بينما يأتى الباقون من عدد كبير من الخلفيات الثقافية الأخرى (تركيا والكاريبى وشرق أوروبا وبعض الدول العربية)، ويضاف إلى ذلك عدد قليل جداً ممن اعتنقوا الإسلام حديثاً، والذين يمثلون أقل من واحد في المائة من المجموع الكلي للجالية الإسلامية[5].

وتصنف محمود ودرويش[18] الأقليات المسلمة في بريطانيا بشكل عام إلى ثلاث فئات رئيسة تضم الفئة الأولى منها العمال الذين هاجروا إلى بريطانيا سعياً وراء الرزق بسبب تردي الأوضاع الاقتصادية في بلدانهم الأصلية، وقد استقر كثير من هؤلاء في بريطانيا وهم يمثلون الشريحة الأكبر من الجالية المسلمة هناك، أما الفئة الثانية فتضم الدارسين والكفاءات العلمية الذين هاجروا إلى بريطانيا لدراسة العلوم التي لا تتوافر في بلادهم، ثم استقر بهم المقام هناك من أجل الحصول على فرص عمل أفضل تتناسب مع مؤهلاتهم وخبراتهم، وتتألف الفئة الثالثة من اللاجئين السياسيين الذين لجأوا إلى الأراضي البريطانية بسبب خلافاتهم مع الأنظمة السياسية في بلدانهم الأصلية ثم اختاروا البقاء في بريطانيا، وقد تضخمت هذه الفئة بشكل كبير في الآونة الأخيرة بسبب الاضطرابات التي تعصف ببعض الدول العربية والإسلامية، وبصفة عامة يشكل المسلمون بفئاتهم المختلفة حالياً جزءاً مهماً من التركيبة السكانية ببريطانيا ويعملون في شتى المجالات ويسهمون في تطور المجتمع البريطاني ونهضته.

وعلى الصعيد التربوي تشير الإحصاءات إلى أن نسبة كبيرة نسبياً من أبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا (أكثر من 50 في المائة) دون الرابعة والعشرين من العمر، ما يعني أن هناك حوالي خمسمائة ألف تلميذ مسلم في مدارس المملكة المتحدة، و هو ما يعادل أكثر من خمسة في المائة من مجموع التلاميذ في المدارس البريطانية[5]، ولا شك أن هذا الواقع سوف تكون له انعكاسات مهمة على تعليم أبناء المسلمين، ولاسيما فيما يتعلق بطبيعة البيئة التربوية التي يعتقد أعضاء الجالية الإسلامية أن أبناءهم يجب أن يتعلموا فيها؛ فبرغم ما توحي به الإختلافات الثقافية والعرقية واللغوية للتلاميذ المسلمين، إلا أن العقيدة الإسلامية هي الأساس الذي يوحد هؤلاء التلاميذ جميعاً، ويرى مير (Meer)[9] أن أخذ هذا الجانب العقدي في الإعتبار مهم من الناحية التربوية، حيث إنه يفسر حرص الجاليات الإسلامية على أن يتلقى أطفالهم

نوعاً من التربية الإسلامية في أثناء تنشئتهم المبكرة من خلال الأنشطة الأسرية و المجتمعية، كما يؤكد على أن الدافع لإنشاء المدارس الإسلامية في بريطانيا ينبع في المقام الأول من رغبة أولياء الأمور المسلمين في تبنى التعليم الدينى كوسيلة لتعزيز الإنتماء للحضارة الإسلامية في نفوس أطفالهم.

إلا أن هاو (Haw)[32] يرى أن الاهتمام بإنشاء المدارس الإسلامية ليس توجهاً عاماً لدى جميع أفراد الجالية الإسلامية في بريطانيا حيث إن هذه الجالية غير متجانسة، وبالتالي هناك انقسامات حول مدى أهمية إنشاء مدارس لتعليم الأطفال المسلمين على أساس دينى، فضلاً عن أن تقوم هذه المدارس على مبدأ الفصل بين الجنسين في مجتمع غربي علماني كالمجتمع البريطاني ، فيذكر جوكولسنج (Gokulsing)[16] على سبيل المثال أن من بين أعضاء الجالية الإسلامية من لا يؤيدون فكرة التوسع في إنشاء المدارس الدينية على اعتبار أنها قد تؤدي إلى تقسيم المجتمع، وأيضاً لوجود علامات استفهام كثيرة حول مستوى التعليم الذي يقدم في هذه المدارس، وخاصة الإسلامية منها، فعلى الرغم من أن الكثير من أولياء الأمور المسلمين يرغبون في حصول أبنائهم على قدر من التربية الدينية الإسلامية، إلا أن قيام أئمة المساجد بالتدريس في هذه المدارس يثير قلقهم بشأن إمكانية قيام هؤلاء الأئمة بغرس القيم المناهضة للتعليم الغربي في نفوس الأطفال.

ويبدو أن اختلاف توجهات أعضاء الجالية الإسلامية بخصوص المدارس الإسلامية يرجع في الأساس إلى اختلاف مواقفهم من قضية الحداثة بشكل عام؛ فهناك الاتجاه الحداثى modernist tendency الذي يرى معتنقوه ضرورة الإندماج الكامل في المجتمع البريطاني مع المحافظة على المبادىء الإسلامية الأساسية، ويعتقد مؤيدوا هذا الاتجاه أن أبناءهم يجب أن يتعلموا في المدارس الحكومية جنباً إلى جنب مع الأطفال الآخرين، وأن التنشئة الإسلامية يجب أن تتم فى المنزل تحت إشراف الأسرة، وهناك الإتجاه الأصولى fundamentalist tendency الذي يرفض تماماً الإندماج في المجتمع البريطاني ويرى فيه انحرافاً عن التقاليد الإسلامية الأصيلة وتهديداً للهوية الإسلامية، وينظر أنصار هذا الإتجاه إلى التعليم الحكومي العلماني بقدر كبير من الشك ويرون أنه يشكل خطورة كبيرة على هوية الأطفال وشخصيتهم الإسلامية، أما الاتجاه الثالث فهو الإتجاه التقليدى traditionalist tendency الذي يرى ضرورة التمسك بالاتجاهات التقليدية مع السماح بعملية تغير وتكيف بطيئة تسترشد بالمبادىء الراسخة لتفسير النصوص، ويعد هذا الإتجاه الأكثر شيوعاً في بريطانيا ويعكس مؤيدوه تأثراً شديداً بثقافاتهم المحلية الأصلية في ممارستهم لشعائر الدين الإسلامي، ويتخذ أنصار هذا الاتجاه موقفاً وسطاً بخصوص قضية تعليم الأبناء، حيث لا يجدون غضاضة في ذهاب أطفالهم إلى المدارس الحكومية العلمانية طالما يتم التخفيف من تأثير هذه المدارس على الأطفال من خلال السماح لهم بحضور الدروس الدينية في المساجد، والقيام بزيارات طويلة لأوطانهم الأصلية بشكل دوري، وفي الآونة الأخيرة بدأت هذه الطائفة تدرك بشكل متزايد أن لها الحق مثل الطوائف الدينية الأخرى في أن يكون لها مؤسساتها التربوية الخاصة التي يستطيع الأطفال أن يستفيدوا فيها مما يمكن أن يقدمه المنهج القومي البريطاني، وفي ذات الوقت يتشربون المبادىء والممارسات الخاصة بدينهم ومجتمعهم[5].

المدارس الإسلامية وعلاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا

يشير مصطلح التعليم الديني faith schooling إلى ذلك النمط من التعليم الذي يتم داخل المدارس الدينية faith schools، وهي تلك المدارس التي تتبع هيئات وجماعات دينية معينة، وتهدف من خلال توفيرها لبيئة دينية مناسبة إلى تربية تلاميذها وفقاً لتعاليم الدين الذي تعتنقه وترسيخ مبادئه في نفوسهم، وقد نشأت هذه المدارس كرد فعل على تنامي العلمانية في المجتمع البريطاني، وقلق الجماعات الدينية والعرقية المختلفة من تأثر أبنائها بهذه النزعة، ورغبتها بالتالي في إنشاء مؤسسات تربوية خاصة بها تعكس معتقداتها الدينية في طرق تدريسها وفي ثقافتها[3]، وتعتبر المدارس الإسلامية Islamic schools أحد أنواع المدارس الدينية المنتشرة في بريطانيا والتي أنشأها أبناء الجالية المسلمة هناك من أجل تعليم أطفالهم بعيداً عن المدارس الرسمية العلمانية.

ويتطلب فهم المسائل المتعلقة بالمدارس الإسلامية إلقاء الضوء على التعليم الديني فى بريطانيا بشكل عام من حيث نشأته وتطوره وعلاقته بنظام التعليم الرسمى، بالإضافة إلى عرض بعض الحقائق المتعلقة بنشأة المدارس الإسلامية وطبيعتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وهذا ما يتناوله الجزء التالي من الدراسة.

أولا: التعليم الديني في بريطانيا

على الرغم من تغلغل العلمانية وطغيان الفكر المادى القائم على إشباع الغرائز بغض النظر عن مدى توافقها أو تنافرها معاً لقيم الدينية والأخلاقية، إلا أن ذلك لم ينجح في استئصال الدين بشكل كلي من الواقع الاجتماعي والثقافي والسياسي فى الدول الغربية،حيث إن هناك دلائل على أن الدين مازال مؤثرا في بعض جوانب الحياة في كثير من هذه الدول، حيث ظهرت فيها على سبيل المثال أحزاب سياسية تصطبغ بصبغة مسيحية وينضم إليها عدد كبير من الأنصار، كما انتشرت فى الغرب أعداد كبيرة من الكليات اللاهوتية والمعاهد الدينية التي تخرج رجال دين وقساوسة يشرفون على إدارة الكنائس والمدارس الدينية المنتشرة في الدول الغربية[33].

وفي السياق البريطانى تشير الأدبيات التربوية المتعلقة بنظام التعليم هناك إلى العلاقة الوثيقة التي كانت تربطه منذ بداية نشأته بالمؤسسات الدينية في بريطانيا؛ فقد ظلت الحكومة البريطانية مترددة لفترة طويلة قبل أن تتدخل في تعليم الفقراء الذي كانت تقدمه الكنائس الإنجليزية بشكل تطوعي، وقامت الدولة بأولى محاولاتها للتدخل في هذا الأمر فى عام 1833 من خلال تمويل بعض المدارس الأولية على شكل منح صغيرة[2]، إلا أن البداية الحقيقية لتدخل الدولة في التعليم جاءت عقب إصدار قانون التعليم لسنة 1870، والذى نص على مسؤولية الدولة عن إنشاء المدارس الإبتدائية وصيانتها وتنظيمها، وقد كانت هذه بداية إنشاء نظام تعليم وطني، إلا أن المسؤولية عن التعليم كانت لا تزال مشتركة مع العديد من المؤسسات الدينية[3].

ويبدو أن علاقة نظام التعليم البريطاني بالمؤسسات الدينية تمتد إلى عقود طويلة حيث تشير المصادر إلى أن السماح للهيئات الدينية بإنشاء المدارس والحصول على الاعتراف والتمويل الحكومي كان متاحاً في انجلترا وويلز منذ ما يقرب من قرنين من الزمان، وقد شهدت هذه الحقبة إنشاء عدد من مدارس طائفة الكنيسة الإنجليزية church of England التي كانت تهدف لخدمة المجتمع المحلي بغض النظر عن انتمائه الديني، بينما أنشئت مدارس أخرى مثل تلك الخاصة بالطائفتين الكاثوليكية واليهودية من أجل تعزيز إيمان أتباع هاتين الطائفتين بشكل خاص[1].

ويضيف هيور (Hewer)[1] أنه على الرغم من أن قانون التعليم الصادر عام 1944 لم يقصر الاعتراف بالمدارس الدينية وتمويلها على الجاليات المسيحية واليهودية، إلا أنه لم يكن متوقعاً في ذلك الوقت أن تسعى جاليات دينية أخرى فى يوم من الأيام إلى الاستفادة مما أتاحه هذا القانون، وقد ازدادت حركة تأسيس المدارس الدينية بشكل خاص خلال العقود التي تلت الحرب العالمية الثانية، حيث أدى تزايد أعداد التلاميذ والحاجة إلى بناء مدارس جديدة إلى بروز الحاجة لإقامة شراكة بين الحكومة المركزية والهيئات الدينية القائمة وسلطات التعليم المحلية، ويشير ولفورد (Walfrod)[3] إلى عامل آخر مهم وهو تنامى العلمانية والتعددية الثقافية في المجتمع البريطاني والتي أدت إلى تقليل التركيز على التعليم المسيحى في المدارس وبداية الإهتمام بالديانات الأخرى، كما تذكر جونسون(Johnson)[2] أنه برغم وجود مدارس تمثل ديانات أخرى كاليهودية والإسلامية، إلا أن معظم المدارس الدينية في بريطانيا تتبع الكنيسة الإنجليزية والكنيسة الكاثوليكية.

وثمة دلائل تؤكد على الدور الذي قامت به حكومة توني بلير في تعزيز الإهتمام بالمدارس الدينية والتوسع في إنشائها، فيذكر ولفورد (Walford, 2008) مثلاً أنه على الرغم من أن سياسات بلير التربوية كانت بشكل عام استمراراً لسياسات الحكومات المحافظة السابقة وخاصة فيما يتعلق بمبدأ الاختيار والتعددية choice and diversity، إلا أن سياسة بلير بشأن التوسع في إنشاء المدارس الدينية ومنحها الفرصة للإستفادة من التمويل الحكومي كانت تعتبر انحرافاً عن هذا النهج،

ويفسر ولفورد ذلك بالخلفية الدينية المسيحية لبلير وتصوره للدور الذي يجب أن يقوم به الدين في المجتمع، حيث كان بلير يعتقد أن المدارس الدينية لها صبغة مميزة تدعم النمو الخلقى للطلاب وتمكنهم من تحقيق مستويات أفضل من التحصيل الأكاديمى، بالإضافة إلى دورها المتوقع في تعليم الطلاب التلاحم الاجتماعي. ويضيف ولفورد أنه بفضل دعم بلير للمدارس الدينية وقرار حكومته بتمويل عدد أكبر من هذه المدارس، فإنه بحلول عام 2007 كان قد تم تمويل 4642 مدرسة أنجليكانية و2038 مدرسة كاثوليكية و 37 مدرسة يهودية وسبع مدارس إسلامية، بالإضافة إلى عدد آخر من المدارس التابعة لطوائف مسيحية مختلفة ومدرسة هندوسية تم افتتاحها عام 2008.

ويقدم ستاتام (Statham)[27] تفسيراً براجماتياً لاهتمام الحكومة البريطانية بالمدارس الدينية، مشيراً إلى أنه من الخطأ أن نعتقد أن إهتمام الحكومة بإنشاء المدارس الدينية كان قائماً على أساس تعزيز التعددية الدينية أو الثقافية في المجتمع البريطاني، بل لأنهم وجدوا أن أبناء الطبقات الوسطى من البيض كانوا يتسابقون للإلتحاق بهذه المدارس لأنها كانت تحقق نتائج أفضل من المدارس الحكومية العلمانية؛ فبرغم الانتقادات التي كانت توجه للمدارس المسيحية بسبب ضيق مناهجها وربما أيضا ضعف مستواها التعليمى، أصبحت هذه المدارس حالياً تخضع للتفتيش من قبل مكتب معايير التربية (OFSTED)*، وتقوم بتطبيق المنهج الوطنىnational curriculum شأنها في ذلك شأن كل المدارس الأخرى في بريطانيا، وقد اكتسبت المدارس الكاثوليكية والانجليكانية بشكل خاص شهرة في التميز التعليمي، ما شجع الحكومة على التوسع في زيادة أعدادها رغم معارضة البعض للفكرة[13]، وبينما يؤكد ولفورد (Walford)[3] و جوكولسنج (Gokulsing)[16] أن طلاب المدارس الدينية يحققون بالفعل نتائج أكاديمية أفضل من أقرانهم في المدراس العادية، إلا أنهما يعتقدان أن ذلك يرجع أساساً إلى اعتماد هذه المدارس على انتقاء طلابها من طبقات اجتماعية مرتفعة نسبياً، وعدم قبولها أعدادا كبيرة من الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتشكل المدارس الدينية البريطانية بأنواعها المختلفة غالبية المدارس المسماه بالمدارس التطوعية voluntary schools، والتي كانت مبانيها تتبع الطوائف الدينية إلا أن النفقات الجارية كانت تتحملها الدولة، وقد انقسم هذا القطاع إلى قسمين حيث تحولت المدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية لما يعرف بـvoluntary controlled schools، وهي تلك المدارس التي تتلقى تمويلاً كاملاً من الدولة وتخضع لإشراف سلطة التعليم المحلية إلا أن المؤسسة الدينية أو الخيرية المسؤولة عنها تمارس عليها تأثيراً من نوع ما، بينما تحولت المدارس الكاثوليكية إلى ما يعرف بـvoluntary aided schools، وهى تلك المدارس التي تتلقى تمويلاً جزئياً من الدولة بينما تسهم المؤسسة الدينية أو الخيرية المشرفة عليها بالجزء الآخر، وتقوم بتعيين أغلبية أعضاء مجلس المدرسة من بين أفرادها، ما يمنحها قدراً أكبر من الإستقلالية[3].

وبصرف النظر عن التعليم الديني الذي توفره المدارس التابعة للجماعات الدينية المختلفة، تعتبر التربية الدينية جزءاً مهما من نظام التعليم البريطاني الحكومي؛ فالمدارس البريطانية ملتزمة بموجب القانون بتوفير التربية الدينية لطلابها منذ صدور قانون التعليم لسنة 1944، وتعتبر العبادة الجماعية collective worship ملمحاً مهماً من ملامح التربية الدينية في بريطانيا، وقد كانت ولا تزال جزءاً لا يتجزأ من التجربة التعليمية في المدارس البريطانية، إلا أنها شهدت العديد من التغيرات خلال العقود المختلفة؛ ففي السبعينيات من القرن الماضى تحول التركيز من العبادة المسيحية إلى ما يعرف بالجلسات الجماعية غير الدينية nonreligious assemblies، والتي كانت تتناول القضايا الأخلاقية من منظور الديانات المختلفة للأطفال دون التركيز على دين معين، إلا أنه عقب التأكيد الذي وضع مجدداً على العبادة المسيحية في المدارس بموجب قانون إصلاح التعليم لعام 1988 والتشريعات اللاحقة له، تم السماح للمدارس التي بها عدد كبير من التلاميذ المنتمين لديانات الأقلية بإقامة العبادة الجماعية وفقاً لتقاليد الأديان الأخرى ومن بينها الإسلام[1]، كما يذكر ولفورد (Walford)[3]

*مكتب معايير التربية Office of Standards in Education (OFSTED) هو الجهة الرسمية المسؤولة عن التفتيش على المدارس فى بريطانيا، وقد تم إنشاؤه بموجب قانون التعليم Education Act لسنة 1992.

أنه في المناطق التي كانت توجد بها أعداد كبيرة من أقليات عرقية معينة (مثل بعض المناطق في لندن وبرمنجهام وبرادفورد)، كانت المدارس التابعة للكنيسة الأنجليكانية Anglican schools تلبي العديد من الاحتياجات الدينية لكل الأطفال لكن مع الاحتفاظ بصبغتها المسيحية بطبيعة الحال، بالإضافة إلى ذلك تسمح اللوائح المنظمة للتعليم في بريطانيا لأولياء الأمور من غير المسيحيين باستبعاد أطفالهم من حصص التربية الدينية المسيحية، أو من جلسات العبادة الجماعية التى تعقد بالمدارس إذا رغبوا فى ذلك(16).

ثانيا: المدارس الإسلامية: نشأتها وطبيعتها وأهدافها

منذ أن بدأت هجرات المسلمين إلى بريطانيا من شبه القارة الهندية وشرق إفريقيا بدأت المفاوضات مع سلطات التعليم المحلية للوفاء بالاحتياجات الدينية والثقافية لأبنائهم، إلا أن هذه الجهود لم تسفر عن نتائج مرضية، ما أدى إلى لجوء بعض المسلمين إلى حلول متطرفة تتمثل فى عدم إرسال أبنائهم إلى المدارس الحكومية، وقد بدأت المطالبات بإنشاء مدارس مستقلة للمسلمين تتصاعد منذ عام 1968، وبلغت أشدها في السبعينيات من القرن الماضي عندما بدأت الجاليات الإسلامية تثبت أقدامها في بريطانيا ويزداد شعور أبنائها بهويتهم الثقافية والدينية، بالإضافة إلى إدراكهم لعمق الهوة بين ثقافتهم الإسلامية وثقافة المجتمع البريطانى الذي ينظرون إليه على أنه منحل وعلمانى(32).

ويبدو أن فكرة إنشاء المدارس الإسلامية لم تظهر إلا بعد فشل المهاجرين الأوائل في تعليم أبنائهم داخل نطاق الأسرة بعيداً عن مدارس الحكومة؛ فعلى الرغم من أن القانون البريطاني ينص على ضرورة أن يتلقى كل طفل تعليماً يتفق مع سنه وقدراته، إلا أنه لم يشترط أن يتم ذلك بالضرورة داخل المدرسة، وقد دفع هذا بعض أولياء الأمور ممن لم يعجبهم خيار المدارس العامة التي لاتلبي احتياجاتهم إلى تبني خيار التعليم القائم على المنزل home–based education، ولما كان الجيل الأول من المهاجرين قد تلقى تعليماً رسمياً متواضعاً، فإنهم لم يكونوا مؤهلين بشكل جيد لتعليم أبنائهم في المنزل، ومن هنا بدأت الترتيبات الجماعية في الظهور داخل الجاليات الإسلامية، وبدأ إنشاء المدارس الصغيرة في المنازل والمساجد والمباني الصغيرة بواسطة مجموعات من أولياء الأمور وقادة المجتمع المعنيين*، ثم بدأت هذه المدارس بعد ذلك تسعى للحصول على اعتراف رسمي من وزارة التربية والتعليم(1)، ومن هنا يمكن القول بأن المدراس الإسلامية تعتبر إضافة حديثة نسبياً لنظام التعليم البريطاني، حيث أنشئت أول مدرسة إسلامية مستقلة في عام 1979، بينما دخلت أول مدرسة إسلامية تحت مظلة الحكومة فى عام 1998(34).

ويشير بعض الباحثين إلى العلاقة بين صدور قانون التعليم لسنة 1988 وبين تصاعد المطالبات بإنشاء المدارس الإسلامية في بريطانيا، حيث ذكر هاو (Haw)(32) على سبيل المثال أن بعض مواد هذا القانون كانت تنطوي على تحيز للديانة المسيحية وتمييز واضح ضد المسلمين، وهو ما جعلهم يطلقون حملات واسعة للمطالبة بإنشاء مدارس خاصة بهم؛ فقد نص القانون في المادة الأولى من القسم السابع على ضرورة أن تكون العبادة الجماعية اليومية في معظمها ذات طبيعة مسيحية، وقد ووجه هذا القانون بانتقادات شديدة كان من أهمها أن التركيز على فكرة صبغ العبادة الجماعية بالصبغة المسيحية تتعارض مع طبيعة المجتمع البريطاني متعدد الديانات، كما أنه على الرغم من أن القانون قد أكد على حق الطوائف الأخرى في ممارسة الطقوس طبقاً لمعتقداتهم، إلا أنه اشتمل على رسالة ضمنية مفادها أن الديانة المسيحية تأتي في مكانة أسمى من بقية الديانات الأخرى في المجتمع البريطاني، ومن هنا يشير هاو إلى أن القانون كانت به نية واضحة

* تعرف هذه المدارس باسم مدارس نهاية الأسبوع أو المدارس القرآنية حيث يذهب إليها الأطفال خلال عطلة نهاية الأسبوع يومى السبت والأحد من أجل تعلم القرآن الكريم واللغة العربية، وتشغل هذه المدارس غرفاً أو قاعات ملحقة بأحد المساجد أو المراكز الإسلامية ويقوم بالتدريس فيها إمام المسجد أو أحد أبناء الجالية الإسلامية ممن يجيدون اللغة العربية ولديهم قدر من المعرفة الدينية. ويذكر الباحث فى هذا الصدد أنه كان قد أسس إحدى هذه المدارس في مدينة نوريتش Norwich البريطانية التي كان يقيم بها خلال فترة دراسته للدكتوراه، ومازالت هذه المدرسة قائمة حتى الآن بعد أن آلت مسؤولية الإشراف عليها إلى المركز الإسلامى بالمدينة.

لتعزيز الجذور المسيحية للتعليم، ما كانت له تداعيات كبيرة على مواقف بعض الطوائف الإسلامية التي ارتأت أن المخرج الوحيد بالنسبة لها يتمثل في إنشاء مدارس إسلامية.

ويرى ستاتام (Statham)[27] أن حكومة حزب العمال البريطانية لم تعترف بالمدارس الإسلامية كمدارس تتمتع بوضعية المدارس الدينية إلا فى عام 1999، وهو ما يمثل اعترافاً إضافياً بحقوق الجالية الإسلامية جنباً إلى جنب مع حقوق الأقلية اليهودية والسيخية التي تم إقرارها سابقاً، ويشير ولفورد (Walford)[3] إلى تنامي ثقة تلك الجماعات في قدرتها على المشاركة في الحكومة الديمقراطية في بريطانيا والإستفادة مما يمكن أن تقدمه لهم كعامل ضغط على الحكومة التي رأت أنه من الصعب عليها تجاهل مطالب هذه الجماعات، كما يذكر أن التوسع في تمويل المدارس الإسلامية جاء على حساب المدارس المسيحية واليهودية، حيث لم تكن الحكومة لتستجيب لمطالب الجاليات الإسلامية بتمويل مدارسها لولا أنها قلصت من حجم التمويل المخصص للمدارس الدينية الأخرى.

أما عن أهداف المدارس الإسلامية فقد أورد هيور (Hewer)[1] أربعة اعتبارات أساسية يقوم عليها العمل فى هذه المدارس، وتمثل أهدافا جوهرية تسعى إلى تحقيقها وهي:

1. رغبة العائلات المسلمة في توفير بيئة تربوية آمنة للفتيات بعد سن البلوغ.

2. الرغبة في إتاحة تربية متكاملة تلقن فيها المبادىء الدينية داخل المدرسة بما يسمح بتربية الفرد بشكل كامل في بيئة إسلامية.

3. الرغبة في إنشاء مؤسسات من شأنها أن توفر تدريباً متخصصاً فى العلوم الدينية الإسلامية جنباً إلى جنب مع التعليم العام بحيث يتم إعداد الفتيان بشكل خاص ليقوموا بخدمة مجتمعهم من خلال تقلد مناصب قيادية دينية في المستقبل.

4. الرغبة في وضع معايير أعلى للتوقع والإنجاز للتلاميذ المسلمين.

ويربط حسين (Hussain)[26] بين الأهداف التي تسعى المدارس الإسلامية إلى تحقيقها وطبيعة الدين الإسلامى نفسه، مؤكداً بشكل خاص على ضرورة فهم النظرة الإسلامية للإنسان لكى نستطيع أن نفهم مدى الحاجة للتربية الإسلامية في بريطانيا، ويذكر حسين في هذا الصدد أن من أهم ما يميز الديانة الإسلامية هو نظرتها إلى الإنسان باعتباره ذا طبيعة مزدوجة روحية ومادية، وأنه في حالة صراع دائم لإيجاد حالة من التوازن بين كلا الجانبين، وتعني تلك الطبيعة المزدوجة أنه على الرغم من أن الله تعالى قد زود الإنسان بالعقل الذي يساعده في التمييز بين الصواب والخطأ، إلا أن ذلك لا يغنيه بالضرورة عن وحى إلهى يرشده ويوجهه، كما أن الإسلام يهتم بالجوانب الثلاثة للإنسان وهي الجسم الروح والعقل، ومن هنا فإن التربية الإسلامية لا غنى عنها للشاب المسلم، وذلك لأنه لكي لا ينحرف الإنسان عن جادة الصواب فلابد من أن يتلقى تربية قائمة على التوجيهات الإلهية الخاصة بهذه المظاهر الثلاثة من شخصيته، وهذا ما تقوم به التربية الإسلامية.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تقوم معظم المدارس الإسلامية في بريطانيا بتصميم برامجها وتنظيم طريقة عملها على أساس تربية الأطفال وفقاً لمبادىء الإسلام، والحرص على توفير صبغة إسلامية في كل أنحاء المدرسة من خلال إتاحة وقت للصلاة خلال اليوم الدراسي، وفرض زى إسلامي موحد، وتقديم الوجبات المتوافقة مع مبادىء الشريعة الإسلامية للتلاميذ، بالإضافة إلى تدريس علوم الدين الاسلامي، وعلى الرغم من أن العقيدة الإسلامية هي العامل المشترك بين كل المدارس الإسلامية في بريطانيا، إلا أن هناك اختلافات بينها ترجع في الأساس إلى البيئة الثقافية التي تنشأ فيها، حيث إن كل مدرسة من هذه المدارس تعمل وفقاً للخلفية العرقية والثقافية للجالية المسلمة التي أنشأتها، ومن هنا يصفها حسين (Hussain)[26] بأنها مدارس ثقافية "cultural" أكثر من كونها دينية "religious"، ويؤكد جونسون وكاستيلي (Johnson and Castelli)[13] هذه الفكرة مشيرين إلى أن المدراس الإسلامية تتسم بالتعدد الثقافى حيث تستقى طلابها

من خلفيات إجتماعية واقتصادية مختلفة، وأنه برغم كونها أحادية الديانة، إلا أنها تعكس تفسيرات عديدة للإسلام، كما أنه برغم دعم هذه المدارس واحترامها للتنوع الثقافي لطلابها، إلا أنها أيضاً تعد هؤلاء الطلاب للعيش في المجتمع البريطاني المعاصر، وقد لا يكون من المبالغة وصفها بأنها تعمل على صياغة نوع من الإسلام الذي يصطبغ بصبغة إنجليزية.

وتشير أحدث الإحصاءات إلى أنه يوجد في بريطانيا حالياً أكثر من 140 مدرسة إسلامية مستقلة بالإضافة إلى 11 مدرسة ممولة من قبل الحكومة، وتتنوع هذه المدارس بشكل كبير وتتباين من حيث أعداد الطلاب وشكل المبانى؛ فمن حيث عدد الطلاب يلاحظ أنه فى حين أن هناك مدارس لا يتجاوز عدد طلابها خمسة طلاب، توجد مدارس أخرى يبلغ عدد طلابها 1800 طالباً، أما من حيث المباني فهناك مبان كبيرة صممت خصيصاً للأغراض التربوية، بينما هناك العديد من المدارس الصغيرة التي تحتل مبان سكنية أو تلحق بالمساجد، وتختلف المدارس التابعة للحكومة عن المدارس المستقلة من حيث الاشتراطات التي يجب أن تستوفيها؛ فبينما يتعين على المدارس الإسلامية التابعة للحكومة الالتزام بتعيين المعلمين المؤهلين والتقيد بتدريس المنهج الوطني البريطاني، لا تتقيد المدارس المستقلة بهذه الشروط وتمارس عملها بقدر أكبر من المرونة[34].

إلا أن هناك بعض المخاوف بشأن جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها هذه النوعية من المدارس ولا سيما المستقلة منها، وذلك بسبب ضعف إمكاناتها المادية والبشرية والذي يؤثر سلبياً على مدى قدرتها على الاضطلاع بمهامها التربوية على الوجه الأمثل (انظر القسم الخاص بتحديات المدارس الإسلامية)، ولا تنفصل المخاوف المتعلقة بتردي أوضاع المدارس الإسلامية في بريطانيا عن الموقف بشأن مدارس تعليم الأقليات الدينية عموماً،حيث إنه من المعروف أن تعليم الأقليات يتم غالباً في مدارس متواضعة المستوى سواءً من حيث مرافقها، أو من حيث مناهجها ونوعية مدرسيها وتلاميذها، وهو بذلك يختلف عن التعليم المقدم للتلاميذ في مدارس الأغلبية التي تحظى بقدر أكبر من الإهتمام والدعم الحكومى والمجتمعى[7].

مبررات إنشاء المدارس الإسلامية

تؤكد الأدبيات المتعلقة بأوضاع الجاليات الإسلامية في بريطانيا أن ثمة مبررات قوية تدفع أعضاء هذه الجاليات للمطالبة بإنشاء مؤسسات تربوية خاصة تلبي الاحتياجات التربوية والثقافية والدينية لأطفالهم، ويبدو من خلال مراجعة هذه الأدبيات وتحليلها أن تلك المبررات تنبع في مجملها من بعض المشكلات والصعوبات التي تتعلق بأوضاع الجاليات الإسلامية في المجتمع البريطاني عموماً، وتلك التي يواجهها أبناء هذه الجاليات في نظام التعليم الرسمي على وجه الخصوص، ما يستدعي بالضرورة وجود مؤسسات تربوية بديلة لمواجهة هذه الصعوبات.

وفيما يلى يقوم الباحث بعرض وتحليل أهم هذه المبررات.

1. مخاوف الجالية الإسلامية من فقدان هويتها الدينية والثقافية

تعتبر قضية الحفاظ على الهوية الدينية والثقافية لأبناء الجالية الإسلامية، والمخاوف المتعلقة بضياع هذه الهوية واندثارها في المجتمع البريطاني من أهم الحجج التي يسوقها مؤيدوا المدارس الإسلامية كمبرر للتوسع في إنشائها. و يرى بعض الباحثين أن الإرتباط الشديد لأبناء الجالية الإسلامية بهويتهم الدينية والثقافية وتوقعهم بأن تقوم المدارس الإسلامية بتعزيز هذه الهوية والحفاظ عليها قد تشكلت في المقام الأول بفعل مخاوفهم من إندثار هويتهم وإحساسهم بالأخطار التي تهدد عقيدتهم وقيمهم في المجتمع البريطاني، وقد أسهمت هذه العوامل بشكل كبير في تشكيل رؤاهم حول الإحتياجات التربوية لأبنائهم في ظل مجتمع مضيف يعتبرونه علمانياً شديد العداء لثقافتهم ودينهم[15].

ويذكر هاو (Haw)[32] أن حرص مسلمي بريطانيا على إنشاء مدارس مستقلة لأبنائهم ينبع أساساً من إدراكهم للتنافر الكائن بين القيم الدينية الأساسية للعائلات الإسلامية من ناحية، والقيم العلمانية الليبرالية التي يرونها مهيمنة على مدارس

الدولة من ناحية ثانية، والثقافة الأوسع للسكان الأصليين من ناحية ثالثة، ومن هنا يرى تنكر وسمارت (Tinker and Smart)[34] أن إلحاح المسلمين على مسألة إنشاء مدارس خاصة بهم لا يهدف فقط إلى توفير تعليم ديني لأبنائهم، بل يعد أيضا إحدى إستراتيجيات الحفاظ على ثقافتهم من الإندثار.

وهناك شعور عام لدى معظم أفراد الجالية الإسلامية في بريطانيا بأن المدارس الحكومية لا تشجع على احترام الهوية الإسلامية ولا القيم الإجتماعية والأخلاقية التي يراها المسلمون أساسية لبنائهم الاجتماعي، كما أنها لا تعمل على زيادة وعي الآخرين بتعاليم الإسلام من خلال المناهج التي تقدمها، فهذه المناهج تؤكد على القيم العلمانية الغربية وتحتوي على موضوعات تتعارض مع الثقافة الإسلامية مثل التربية الجنسية ونظرية التطور[34]، كما أنها تصطبغ بالصبغة المسيحية الأوروبية وتفتقر للمعرفة الصحيحة المتعلقة بالديانة الإسلامية؛ فالإسلام نادراً ما يتم تصويره في الكتب المدرسية كما يفهمه معتنقوه، بل غالباً ما يوصف بناء على التصورات العرقية للمحررين الذين يقومون بوضع تعليقاتهم في إطار معين من أجل لجان إعتماد الكتب المدرسية، فالنبي محمد صلى الله عليه وسلم على سبيل المثال غالباً ما يتم تقديمه على أنه "مخترع" دين الإسلام، لا على أنه نبي أو رسول، كما أن هناك فصلاً مصطنعاً للإسلام عن باقي الديانات السماوية الأخرى، ولا شك أن صياغة المناهج بهذه الطريقة تترك آثاراً سلبية على شخصيات الأطفال المسلمين، حيث يتملكهم شعور بالاغتراب وضعف الثقة بالنفس[9]، ومن هنا يأمل المسلمون في بريطانيا أن تملأ المدارس الإسلامية هذا الفراغ من خلال تعريفها بحضارة الإسلام وتاريخه وآدابه وفنونه، وأيضاً عن طريق تنشئة الأطفال وفقاً للقيم الإسلامية؛ كما يتوقع أولياء الأمور أن تقوم هذه المدارس بتعزيز شعور أبناء المسلمين بهويتهم الإسلامية في وقت يعانى فيه المسلمون من الإستهداف السياسي والاستقطاب الإجتماعي والتهميش الاقتصادي[15].

وتشير الدراسات إلى أن حجة التعددية الثقافية cultural diversity كمدخل لإعداد الطلاب للعيش في مجتمع تعددي كانت تستخدم من قبل معارضي المدارس الدينية كأساس لمواجهة الدعوات المتزايدة لإنشاء المدارس الإسلامية، ويرى أنصار هذا المدخل أن تعليم أبناء المسلمين يجب أن يتم فى المدارس الحكومية العلمانية جنباً إلى جنب مع أبناء الطوائف الأخرى حتى يتسنى إعدادهم للعيش في المجتمع البريطاني متعدد الأعراق والثقافات، إلا أن المدافعين عن فكرة المدارس الإسلامية يرون أن هذا المدخل قد أثبت فشله في تمكين الأطفال المسلمين من الإحتفاظ بهويتهم المميزة وتنميتها، أو في معالجة الإتجاهات العنصرية في المدارس الحكومية، وبالتالي فهم يعتقدون أنه من أجل معالجة هذا الفشل لابد من إنشاء مؤسسات تربوية مستقلة يمكنها أن تحافظ على الهوية الإسلامية لأبناء المسلمين[32].

كما يؤكد هاو (Haw)[32] أن مشكلة التربية متعددة الثقافات لا تقتصر فقط على كونها غير ملائمة للأطفال من الأقليات العرقية، بل إنها تتناقض حتى مع احتياجات الأطفال البيض الأصليين، ويدلل على ذلك بأن المطالب المتعلقة بمراعاة الهوية الثقافية للأطفال في المؤسسات التربوية لا تقتصر فقط على المسلمين، مشيراً إلى حادثة شهيرة وقعت في مدينة ديوسبيرى Dewsbury في عام 1978 عندما رفض 22 من الآباء البيض إرسال أبنائهم إلى مدرسة اختارتها لهم سلطة كيركليس Kirklees التعليمية، حيث رغبوا في أن يذهب أطفالهم إلى مدرسة ذات أغلبية من الأطفال البيض، بدلاً من المدرسة الأخرى التي كان الأطفال الآسيويون يمثلون نسبة 80% من عدد طلابها، وقد أكد هؤلاء الآباء أن اعتراضهم كان مجرد مسألة تتعلق بالثقافة، ولا علاقة لها بأية إعتبارات عنصرية، ويضيف هاو أن الطريف في الأمر أن مطالب هذه المجموعة قد حظيت بتأييد رابطة أولياء الأمور المسلمين في برادفورد Bradford Muslim Parents Association والذين رأوا أن هؤلاء الآباء كانوا يطالبون بنفس الشيء الذى ظلوا هم يطالبون به على مدار سنوات، ألا وهو أخذ ثقافة أطفالهم في الاعتبار عند إختيار مدارسهم.

2. فشل نظام التعليم الرسمي في توفير بيئة تربوية تلبي احتياجات الطلاب المسلمين

تقدم بعض الدراسات والتقارير دلائل عديدة على عدم ملاءمة المدارس الحكومية العادية للوفاء باحتياجات الطلاب المسلمين في بريطانيا[30]؛ فهناك مدارس بها أعداد كبيرة من التلاميذ المسلمين ولا سيما في المدن ذات الكثافة الإسلامية العالية، ولا شك أن وجود مدارس رسمية ذات كثافة إسلامية عالية يثير بالضرورة تساؤلات عن مدى مراعاة هذه المدارس للمعايير الدينية والثقافية الإسلامية، مثل السماح بأشكال متنوعة من الزى الإسلامي لتلاميذها بما يتناسب مع معايير الزي المدرسي العادي المسموح به، وكذلك مراعاة الشروط الإسلامية عند تقديم وجبات الغذاء الجاهزة للتلاميذ[1].

وتعد مسألة الزي المدرسي إحدى المسائل المهمة المتعلقة بتعليم أبناء المسلمين في المدارس الحكومية البريطانية، والتي يستخدمها المدافعون عن المدارس الإسلامية أحياناً كمبرر للتوسع في إنشائها، إلا أن هذا المبرر قد يبدو ضعيفاً إذا ما أخذنا في الإعتبار الموقف المحايد للحكومة من قضية الزي المدرسي؛ فمن المعروف أن الحكومة البريطانية لا تتدخل في فرض زى مدرسي معين على المدارس الحكومية، بل إن البرلمان البريطاني قد فوض مسألة تحديد الزي المدرسى للمجالس المدرسية على أن تأخذ فى الاعتبار عوامل مهمة، مثل كيفية تأثير إدخال تغييرات على الزي المدرسي على العلاقات بين الأديان[35]، ويختلف ذلك بالطبع عن الموقف في فرنسا التي فرضت حظراً قانونياً على كل الرموز الإسلامية ومن بينها الحجاب، وذلك بدعوى الحفاظ على العلمانية كأحد مبادىء الدولة الفرنسية، وقد شهدت فرنسا حادثة شهيرة وقعت فى أكتوبر من عام 1989 عندما تم فصل ثلاث طالبات مسلمات من إحدى المدارس المتوسطة في بلدة كراى Creil بسبب رفضهن خلع غطاء الرأس داخل المدرسة، ما أثار غضب مسلمي فرنسا ودفعهم لاتهام الحكومة بالتحيز ضدهم، وعدم احترام حقهم في ممارسة شعائرهم الدينية[19]، كما وقعت أحداث مشابهة في إقليم الكيبك Quebec في كندا حيث يمنع إرتداء الحجاب في الأماكن العامة لنفس الأسباب[20].

ولعل من أشهر الوقائع المتعلقة بالزي المدرسي في بريطانيا قضية شابينا بيجم Shabina Begum والتي حظيت بإهتمام كبير من وسائل الإعلام البريطانية، وقد بدأت أحداث القضية في مدرسة دنباي هاي سكول Denbigh High School بمدينة لوتون Luton شمال لندن فى عام 2002 عندما قررت شابينا (وهي فتاة بريطانية من أصل بنغالي) أن ترتدي جلباباً طويلاً بالمخالفة للزي الذي أقرته المدرسة، وقد انتهى الأمر بأن رفضت إدارة المدرسة السماح لها بذلك وقامت باستبعادها، ما اضطر أسرة الطالبة إلى رفع دعوى قضائية ضد المدرسة، متهمين إياها بانتهاك حق ابنتهم في إظهار دينها وحرمانها بالتالي من حقها في التعليم، وفي عام 2005 حكمت المحكمة لصالح شابينا حيث ارتأت أنه ليس من حق المدرسة أن تستبعدها لمجرد ارتدائها زياً تعتقد أنه من مقتضيات دينها، إلا أن المدرسة استأنفت ضد الحكم ودفعت بأن القواعد التي أقرتها بخصوص الزي المدرسي كانت قد أقرت بالإتفاق مع أولياء الأمور والطلاب والزعامات الدينية الإسلامية في المدينة، وهي تراعي متطلبات أبناء الجالية الإسلامية حيث إن معظم طلاب المدرسة من المسلمين، وفي عام 2006 صدر حكم نهائي لصالح المدرسة يقضي بأن إدارة المدرسة قد بذلت جهداً كبيراً لوضع سياسة خاصة بالزي المدرسي تحترم المعتقدات الإسلامية وتتفق مع الرأي الإسلامي السائد، ومن هنا فإن المدرسة لم تخطىء عندما منعت الطالبة من ارتداء الزى المخالف[35،36].

إلا أن القضية الأكثر حساسية في تعليم أبناء المسلمين في بريطانيا هي قضية الفصل بين الجنسين في المؤسسات التعليمية، والذي يعد مطلباً بالغ الصعوبة في مجتمع علماني كالمجتمع البريطاني، ومن هنا أصبحت المدارس الدينية هي السبيل الوحيد للحصول على تعليم يراعي هذا المبدأ، ولعل ذلك يفسر وجود العديد من الفتيات المسلمات اللائي يشغلن الأماكن القليلة المتاحة للتلاميذ من أبناء الديانات الأخرى في المدارس الكاثوليكية والمدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية، ويبدو أن قلقاً عميقاً لدى الجالية الإسلامية من العادات الجنسية المتساهلة في المجتمع البريطاني عموماً، وفي المدارس الثانوية خصوصاً، هو الذي يدفعهم إلى السعي لتوفير تعليم غير مختلط لأطفالهم وخاصة الفتيات[32] ، مستندين في ذلك

إلى بعض الفتاوي الإسلامية التي تقضي بضرورة الفصل بين الجنسين بعد سن البلوغ، وذلك رغبة في توفير بيئة تعلم آمنة للطلاب في هذه المرحلة الحرجة[9].

وعلى الرغم من أن الرغبة في إرسال الأبناء إلى مدارس ثانوية أحادية الجنس single-sex schools لا تقتصر فقط على المسلمين، إلا أن الطلب على مثل هذا النوع من التعليم يزداد بشكل كبير بين أفراد الجالية الإسلامية، وخاصة المنحدرين من أصول آسيوية، حيث إن بعضهم يعتبرون الفصل بين الجنسين بعد البلوغ ضرورة دينية من أجل تحصين أبنائهم من خطر التأثر بالقيم السلبية الشائعة في المجتمع البريطاني، مثل شرب الخمر وإدمان المخدرات والإباحية الجنسية، وتجدر الإشارة إلى أن بعض العائلات الباكستانية المستقرة في بريطانيا تقوم بإرسال بناتها إلى باكستان وتتحمل في ذلك تكاليف السفر والإقامة لسنوات عديدة من أجل تعليمهن في مدارس خاصة بالفتيات، وبذلك تتم حمايتهن مما يتصورونه تهديداً قيمياً في حال إلتحقت البنات بمدارس مختلطة في بريطانيا[37].

وتبدو مشكلة الإختلاط بين الجنسين أكثر خطورة في المدارس الثانوية، ولا سيما في حصص التربية الرياضية، حيث لا تتمكن الطالبات المسلمات في هذه المدارس من المشاركة في الأنشطة الرياضية بسبب قيود تتعلق بالدين والثقافة والجنس[9،29]؛ فالمدارس البريطانية الرسمية لا تراعي المتطلبات الإسلامية المتعلقة بالاحتشام والخصوصية أثناء ممارسة النشاط الرياضي الذي يتطلب عادة ارتداء ملابس قصيرة والقيام بالإستحمام وتغيير الملابس في حضور طالبات أخريات، وهو ما يتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي وثقافة الفتيات المسلمات، وعادةً ما يكون الحل النمطى لهذا الموقف هو إعفاء هؤلاء الطالبات من حصص التربية الرياضية، وقد أكدت دراسة قام بها داجكاس وبن (Dagkas and Benn) [29] للمقارنة بين خبرات الطالبات المسلمات في كل من بريطانيا واليونان فيما يتعلق بممارسة الأنشطة الرياضية في المدارس المختلطة أن الطالبات البريطانيات واجهن معوقات أكثر من زميلاتهن اليونانيات في ممارسة الرياضة، وذلك بسبب عوامل تتعلق بالثقافة.

ومن هنا سعت العديد من المدارس الرسمية بالتزامن مع التحولات السياسية الرامية الى تحقيق مجتمع أكثر استيعاباً وشمولاً إلى تبني سياسات أكثر مرونة في التربية الرياضية، مثل السماح بارتداء بدلة تدريب طويلة track suits، وجعل الاستحمام بعد التمرين أمراً اختيارياً، والتأكيد على أن تحتوي المبانى الجديدة على حمامات وغرف تبديل ملابس تتسم بالخصوصية، بالإضافة إلى مراعاة المنهج للاحتياجات الدينية والثقافية للطلاب المسلمين، ومع ذلك هناك دلائل تشير إلى أن هذه التغييرات مازالت عاجزة عن الوفاء بإحتياجات أبناء الجالية الإسلامية المسلمين، حيث إن القيود المفروضة على الطلاب المسلمين مازالت قائمة، الأمر الذي أدى إلى تزايد المطالب المتعلقة بالتوسع في إنشاء المدارس الإسلامية[29،32].

وتجدر الإشارة إلى أن سياسة الفصل بين الجنسين ليست قاصرة على المدارس الإسلامية، حيث إن ذلك يتم أيضا في بعض المدارس الكاثوليكية، كما أوصت لجنة سوان Swann Committee في عام 1985 بالإحتفاظ بالتعليم القائم على الفصل بين الجنسين، وذلك لفتح المجال أمام العديد من العائلات البريطانية غير المسلمة التي تفضل تعليم أبنائها في مدارس أحادية الجنس لإعتقادهم بأنها تحقق نتائج أفضل من المدارس المختلطة[9،37].

3. *التمييز العنصري ضد الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية*

تؤكد الأدبيات المتعلقة بتعليم الأقليات في بريطانيا أن ثمة عاملاً آخر مهما يرتبط برغبة أبناء الجالية الإسلامية في التعلم في بيئة إسلامية خاصة بهم، ألا وهو تنامي شعور هؤلاء بهويتهم الدينية وزيادة إرتباطهم بها نتيجة خبرات متراكمة من العنصرية discrimination والتهميش marginalization والإعلام السلبي negative media، ولاسيما عقب أحداث الحادى عشر من سبتمبر[8].

فقد أشارت كثير من الدراسات إلى فشل المدارس الرسمية في بريطانيا في توفير مناخ مدرسي يساعد الطلاب المسلمين على الإندماج بشكل جيد في نظام التعليم البريطانى، وتؤكد تلك الدراسات أن هناك شعوراً سائداً في الأوساط الإسلامية بأن هناك عنصرية تمارس ضد أبنائهم في النظام التعليمي الرسمي، وتتمثل تلك العنصرية في الإعتداءات العنيفة التي تقع أحياناً على الأطفال السود من قبل الأطفال الآخرين داخل المدرسة أو بالقرب منها، و في اتجاهات المعلمين ومدراء المدارس نحو لغة هؤلاء التلاميذ وعاداتهم، وفي وجهات نظرهم النمطية حول الإحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال وقدراتهم الأكاديمية[32].

وقد أكدت دراسة قامت بها شاه (Shah)[8] عن خبرات الطلاب المسلمين في المدارس البريطانية تنامى ما يعرف بظاهرة الخوف من الإسلام Islamophobia بين طلاب المدارس الرسمية، وإنتشار صور الإيذاء الجسدي والمعنوي للأطفال المسلمين في هذه المدارس، ومما يزيد من حدة المشكلة أن عدد الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية يتجاوز نصف المليون، وخلافاً لبعض الجماعات الدينية الأخرى يميل هؤلاء الطلاب إلى إظهار هويتهم الدينية بشكل أو بآخر، الأمر الذى يمكن أن يكون إشكالياً في السياق العلماني المعلن في بريطانيا، وتشير شاه في دراستها إلى أن الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية البريطانية يميلون إلى تعريف أنفسهم دائما على أنهم مسلمون قبل أن يكونوا بريطانيين أو باكستانيين أو من أي جنسية أخرى، وأن انتماء هؤلاء الطلاب إلى الأمة الإسلامية يسبق كل الانتماءات الأخرى حتى لدى غير المتدينين منهم، وتؤكد شاه أن تلك الرغبة المتزايدة للشباب المسلم في تأكيد هويتهم الدينية تدل على عدم رضائهم عن خبرات التمييز والتهميش التي يمرون بها كأقلية عرقية مسلمة في مناخ مسيس معاد للإسلام (انظر أيضا: Shah, 2008; Shah, 2012)[15،38]

وقد لعبت قضية هوني فورد Honeyford Affair التي برزت فى عام 1984 دوراً مهماً في لفت الأنظار إلى مشكلة العنصرية كإحدى المشكلات المتعلقة بتعليم أبناء المسلمين في بريطانيا، وقد تفجرت القضية الشهيرة عندما كتب السيد راى هونيفورد Ray Honeyford مدير مدرسة درامون Drummon المتوسطة في مدينة برادفورد Bradford مقالاً فى مجلة the Salisbury Review انتقد فيه السياسة التي وضعتها سلطات مدينة برادفورد بخصوص التعددية الثقافية ومكافحة العنصرية، وأورد فيه عبارات تتسم بالعنصرية ضد أبناء الجاليات الإسلامية الذين كانوا يدرسون بمدرسته، ما أثار موجة عارمة من الغضب في الأوساط الإسلامية انتهت بتحويله إلى التقاعد المبكر، وقد أثرت تداعيات هذه القضية على الحياة السياسية والتربوية في برادفورد لسنوات عديدة، وسلطت الضوء على القضية المحورية الخاصة بكيفية التعامل مع الأقليات الذين يعتقدون أن احتياجاتهم التعليمية لا يمكن تلبيتها في سياق يتسم بالتعدد الثقافي، وقد استجاب التربويون ووسائل الإعلام لهذه القضية بكتابة عدد كبير من المقالات التى دارت جميعها حول سؤال جوهرى وهو: هل للمسلمين الحق في دعم حكومي لمدارس منفصلة تلبى احتياجاتهم، أم أنهم مضطرون لتحمل عدم تلبية هذه الاحتياجات لأنه قد تم الحكم عليها بأنها تتناقض مع مبادىء المجتمع الأكبر والحرية الفردية؟[32].

وتؤكد الدراسات أنه مما يزيد من حدة مشكلة التمييز العنصري التى يواجهها الطلاب المسلمون في المدارس الحكومية أن العديد من المعلمين البريطانيين يفتقرون إلى الوعي بالاتجاهات العنصرية التي قد تكون سائدة بين الطلاب، بالإضافة إلى عدم تفهمهم لاحتياجات الطلاب المسلمين وافتقارهم للخبرة المهنية في الاستجابة لمثل هذا النوع من التحديات[8]، وفي بعض الأحيان قد يصبح هؤلاء المعلمون أنفسهم أدوات للتمييز عندما يتصورون أن الطلاب المسلمين أقل تحصيلاً من أقرانهم، ويتعاملون معهم على هذا الأساس، بالإضافة إلى ذلك تركز بعض الإنتقادات الموجهة للمدارس الحكومية على دور المنهج المتبع في هذه المدارس فى تعميق هذه المشكلة، حيث يفتقر هذا المنهج إلى توازن الرؤى وإلى احتواء التعدد الثقافي في المجتمع البريطاني بالشكل الذي يؤدي إلى خلق الحوار، وإشاعة مناخ من الإحترام المتبادل، ونبذ التعصب والعنصرية[15].

4. انخفاض مستوى تحصيل الطلاب المسلمين في المدارس الرسمية

تشير الأدبيات المتعلقة بتعليم أبناء مسلمي بريطانيا إلى أنه من بين الحجج التي يسوقها مؤيدوا المدارس الإسلامية تدني النتائج التي يحصل عليها الطلاب المسلمون في المدارس الرسمية، مقارنة بالطلاب ذوي الخلفيات الدينية والثقافية غير الإسلامية؛ فهناك دراسات وتقارير تؤكد أن مستوى تحصيل الطلاب المسلمين في المدارس الحكومية أقل من مستوى تحصيل أقرانهم من الخلفيات الأخرى، وأن نسبة كبيرة منهم تغادر المدرسة دون الحصول على مؤهلات[15]، ويبدو من هذه التقارير والدراسات أن هذه المشكلة تبرز بشكل أكثر وضوحاً لدى التلاميذ المنحدرين من خلفيات ثقافية باكستانية وبنغالية، حيث إن أداءهم أقل بكثير من المتوسط الوطني، ما يؤدي بدوره إلى إضعاف فرصهم في العمل أو في مواصلة التعليم العالى[1،9].

وحسبما تذكر شاه (Shah)[15]، تنشأ تلك المشكلة بسبب عوامل تتعلق بالجنس والبيئة والمدرسة، وأسباب أخرى تتعلق بالخلفية الاقتصادية والاجتماعية socio–economic background للتلاميذ المسلمين، بالإضافة إلى شعورهم بالتمييز الدينى، الأمر الذى يؤدى إلى نفورهم من المدرسة، وبالتالى ضعف تحصيلهم الدراسي، ويضيف مير(Meer)[9] أنه على الرغم من أن عوامل مثل تعليم الوالدين والطبقة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تشكيل هذه النتائج التعليمية، إلا أن هناك قائمة أخرى من العوامل المرتبطة بهذه المشكلة مثل الإسلاموفوبيا، وعدم وجود القدوة الإسلامية في المدارس، وانخفاض التوقعات التعليمية من جانب المعلمين، وعدم الإعتراف بالهوية البريطانية الإسلامية للطلاب.

ويبدو أن المشكلة المتعلقة بتدني المستوى التعليمي لأبناء الجالية الإسلامية في بريطانيا لا يمكن فهمها بمعزل عن مشكلات تعليم الأقليات الدينية بشكل عام؛ فأبناء الأقليات غالباً ما يعانون من الحرمان الثقافي cultural deprivation، وذلك لأنهم يأتون من بيئات ثقافية لا تزودهم بالمعنويات الضرورية لنموهم بشكل طبيعى، ما يؤدي إلى شعورهم بالعجز اللغوي والمعرفي والاجتماعي، فتأتي نتائجهم الدراسية منخفضة المستوى مقارنة بأقرانهم من أبناء الثقافة المسيطرة، بالإضافة إلى ذلك يعاني هؤلاء التلاميذ غالباً من مشكلة في الدافعية motivation، حيث يلاحظ أن التلاميذ المنتمين لبيئات ثقافية مغايرة لبيئة المدرسة يفتقرون إلى الدوافع الكافية للتعلم بسبب إحساسهم بالمفارقات الثقافية داخل المجتمع، ما يؤدى إلى ضعف قدرتهم على الإنجاز الأكاديمى داخل مدارس الأغلبية[7].

ويعتقد أنصار المدارس الإسلامية أن قدراً أكبر من مراعاة الاختلافات الدينية والثقافية للطلاب المسلمين قد يسهم فى حل هذه المشكلة، ومن هنا يرون أن المدارس الإسلامية من شأنها أن تحقق هذا الهدف عن طريق معالجتها للخبرات السلبية التى يمر بها هؤلاء الطلاب في مدارس الحكومة، ما قد يسهم في تحسين نتائجهم التعليمية، وقد أشارت شاه (Shah)[38] إلى نتائج بعض الدراسات التي تؤكد أن الطلاب المسلمين يؤدون بشكل أفضل إذا التحقوا بمدارس رسمية غالبيتها من المسلمين، أو بمدارس إسلامية خالصة حتى وإن كانت هذه المدارس ضعيفة الموارد، مشيرة بذلك إلى العلاقة بين الهوية العرقية للطلاب ethnic identity وتحصيلهم الدراسي؛ ولعل الإنجازات الأكاديمية التي حققتها بعض المدارس الإسلامية تؤكد صحة هذا الإعتقاد، حيث أشارت بعض التقارير والدراسات المتعلقة بالمدارس الإسلامية في بريطانيا إلى أن المدارس الإسلامية الخاصة برغم ضآلة مواردها قد تفوقت على مثيلاتها من المدارس الحكومية غير الدينية الواقعة في مناطق مشابهة لها من حيث الظروف الإجتماعية والإقتصادية، حيث نجحت هذه المدارس في تلبية إحتياجات التحصيل الأكاديمي للطلاب المسلمين، ما أدى إلى تحقيقها نتائج أعلى من المتوسط الوطنى في امتحانات الشهادة الثانوية، كما أقرت دراسات عديدة بأن الطلاب المسلمين يحصلون على درجات أعلى بكثير فى المدارس الإسلامية الخاصة، وبأن هذه المدارس تعد طلابها للإندماج فى المجتمع البريطاني بشكل أفضل وذلك من خلال تنمية ثقتهم فى هويتهم الثقافية[8]، ويذكر أميلي وآخرون (Ameli et al.)[39] في هذا الشأن أن العديد من المدارس الإسلامية بها أعداد من الطلاب تتجاوز قدرتها على

الاستيعاب نظراً للإقبال الشديد عليها من الأهالى بفضل سمعتها الأكاديمية وحسن تنظيمها، واهتمامها بشكل خاص بالتربية الروحية والأخلاقية للطلاب.

ومن هنا يمكن القول بأن حرص الجالية الإسلامية في بريطانيا على إنشاء مدارس خاصة بها يستند في جزء منه إلى رغبة أفرادها في وضع معايير أعلى للتوقع والإنجاز الأكاديمي لأبنائهم، ورغم أهمية تحقيق هذا الهدف بالنسبة لجميع الجاليات الإسلامية، إلا أنه يبدو أكثر أهمية بالنسبة للجاليات ذات الأصول الباكستانية والبنغالية التي تعتبر أقل الجاليات حظوظاً بحسب معظم المؤشرات الإجتماعية، حيث إنهم الأقل تأهيلاً والأكثر بطالة، بالإضافة إلى أن الفرص الإقتصادية المتاحة لهم أقل من أي أقلية عرقية أخرى في بريطانيا[27].

تحديات المدارس الإسلامية

رغم ما يبدو من وجاهة ومنطقية فيما يروجه أنصار المدارس الإسلامية من مبررات لإنشائها، إلا أن إقامة نظام تعليم إسلامي في بريطانيا مع القدرة على إدارته بطريقة تضمن بقائه واستمراره في أداء وظيفته لا تبدو مهمة سهلة على الإطلاق، ولا سيما في ظل مناخ غير موات يتسم بالعداء للإسلام، وينظر بعين الشك والريبة لمطالب المسلمين، ويتعامل مع قضاياهم بقدر كبير من التعصب وعدم الموضوعية.

وبصفة عامة تشير الأدبيات المرتبطة بالتعليم الديني في بريطانيا عامة، وبالمدارس الإسلامية خاصة، إلى أن هناك جملة من الصعوبات والتحديات التي تواجه المدارس الإسلامية وتعوقها عن الاستمرار في أداء رسالتها على الوجه الأكمل، وعلى الرغم من تنوع هذه التحديات وتعددها كما وردت في الدراسات التي تناولتها، إلا أنه يمكن إيجازها في ثلاث قضايا رئيسة كما يلى:

1. الصورة السلبية حول الهدف من إنشاء المدارس الإسلامية وطبيعة العمل بها

تواجه المدارس الإسلامية في بريطانيا تحدياً جوهرياً يتمثل في تغيير الصورة الذهنية السلبية لدى المواطن البريطاني عموماً، ولدى المسؤولين عن صنع السياسات التربوية على وجه الخصوص بشأن الغرض من إنشاء مثل هذه المدارس والطريقة التي تتبعها في تربية تلاميذها؛ فالعديد من الدراسات والتقارير تشير إلى أن هناك معارضة شديدة من بعض قطاعات المجتمع البريطاني وحتى من بعض أبناء الجالية المسلمة أنفسهم للتوسع في إنشاء المدارس الدينية عموماً، والإسلامية منها بشكل خاص؛ فعلى سبيل المثال تذكر جونسون وكاستيللى (Johnson and Castelli)[13] أن هناك أسئلة قد تدور في أذهان كثير من البريطانيين –ومن بينهم الباحثين– تعكس الصور النمطية السلبية التي قد يكونونها عن المدارس الإسلامية بشكل خاص، منها على سبيل المثال: ألا تحرم المدارس الإسلامية أطفالها من فرص الإندماج في المجتمع المعاصر؟ هل تعامل الفتيات في هذه المدارس كما يعامل الفتيان؟ هل تدرس البنات نفس المنهج الذى يدرسه البنون فى هذه المدارس؟، ويؤكد لوسون (Lawson)[5] هذه الفكرة، مشيراً إلى وجود العديد من المخاوف وسوء الفهم المرتبط بالغرض من إنشاء المدارس الإسلامية؛ فغير المسلمين لا يتفهمون لماذا يصر أهالى الطلاب المسلمين على عزل أبنائهم في مدارس إسلامية خاصة، كما أن لديهم مخاوف وشكوكاً كثيرة حول ما يجري في هذه المدارس لدرجة أن بعضهم يتخيلون أن تلاميذها "يجلسون في صفوف ويقومون بترديد بعض النصوص الدينية خلف شخص يمسك بعصا في يده".

ويعتقد الباحث أن الصورة السلبية عن المدارس الإسلامية لا يمكن فهمها بمعزل عن موقف المجتمع البريطاني من المدارس الدينية عموماً، حيث يشير ولفورد (Walford)[3] إلى أن فكرة التوسع في إنشاء المدارس الدينية تثير الكثير من الجدل في المجتمع البريطاني، وذلك لثلاثة أسباب:

1. ثمة من يرى أن عزل الطلاب المنتمين لأقليات دينية في مدارس منفصلة أمر غير مرغوب فيه، حيث يمكن أن يؤدي إلى توترات عرقية أكبر في المستقبل.
2. هناك من يعتقد أن العديد من المدارس الكاثوليكية والمدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية تختار طلابها بشكل غير مباشر طبقاً لطبقتهم الاجتماعية، وأن الثقافة المسيحية ومتطلبات القبول بهذه المدارس تعمل على استبعاد الطلاب المنتمين إلى بعض الأقليات العرقية الأخرى.
3. هناك شعور بأن المنهج في بعض المدارس الدينية قد يعمل على غرس الآراء المتعصبة في نفوس طلابها.

كما يشير مير (Meer)[9] إلى أن من بين الحجج التى يروجها معارضو المدارس الدينية ما يتعلق بتحقيق الشخصية الاستقلالية للطلاب وحمايتهم مما يعتقد أنه نظام تعليمي يقوم على فرض معتقدات ومفاهيم معينة عليهم ولا يمنحهم الفرصة لمناقشتها أو معارضتها، ويضيف أن أنصار هذه الفكرة يعتقدون أن الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس الدينية يحرمون بسبب ذلك من فرصة تنمية قدراتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة، حيث إن هذه المدارس تقوم أساساً على التلقين وجذب الأتباع، بالإضافة إلى ذلك يرى معارضو المدارس الدينية أن فكرة إنشاء المدارس الدينية تتعارض مع علمانية الدولة التي تؤكد على ضرورة ألا يحظى دين معين بوضعية مميزة داخل المجتمع البريطانى، وعلى أهمية أن يتم تدريس القيم الدينية والإجتماعية في المدارس من منظور محايد لا علاقة له بثقافة أو ديانة معينة[2].

إلا أن أهم الحجج التي يسوقها معارضوا المدارس الدينية هي أن هذه المدارس بجميع أنواعها تؤدي إلى الانقسام العرقي والاجتماعي، وإلى تقويض إمكانية وجود برامج لتعليم شامل حقيقى يتشارك فيها الجميع القيم الأساسية للتسامح [2]؛ فكثير من المدارس الدينية حسبما ترى ألن ووست (Allen and West)[23] تقوم على فكرة الإنتقاء الإجتماعي socially selective حيث تنتقي طلابها وفقاً للطبقة الإجتماعية التي ينتمون إليها، ما يعزز من الانقسام العرقى وتقسيم المجتمع إلى طبقات، ويرى بعض الباحثين أن هذا الوضع يقوض مبدأ التعددية الثقافية الذي تسعى السلطات التربوية إلى تعزيزه في نظام التعليم، فيذكر ماكنمارا ونورمان (MacNamara and Norman)[22] على سبيل المثال أن تحكم الكنيسة في معظم المدارس يعد عائقاً أمام سياسات تعزيز المساواه والتعددية equity and diversity في المجتمع، حيث يعرض الأقليات الضعيفة لخطر التمييز وخاصة في المدارس الخاضعة لسيطرة الكنيسة الكاثوليكية، وأشارا إلى أنه على الرغم من كثرة التشريعات التى صدرت بخصوص تحقيق المساواة، فإن المدارس التابعة للكنائس – بسبب بعض الاستثناءات القانونية– ما زالت تقوم بالتمييز ضد العاملين والطلاب على أساس الثقافة السائدة في كل مدرسة، ويفسر الباحثان ذلك بأن الهدف من الإشراف على المدارس من وجهة نظر الكنيسة ليس توسيع فرص الاختيار أمام الطلاب أو تعزيز مبدأ التعددية، بل لتعزيز الإيمان والمعرفة الدينية لدى الشباب، وفي هذا السياق يصبح من المنطقي جداً، بل من المتوقع، أن تعكس هذه المدارس تعاليم وروح الكنيسة التي تتولى الإشراف عليها.

ومن بين المدارس الدينية الموجودة في بريطانيا ينظر إلى المدارس الإسلامية بشكل خاص على أنها أكثر انعزالية وأشد خطراً على وحدة المجتمع البريطاني وتماسكه من المدارس الأخرى؛ فمن بين الحجج المعارضة لإنشاء المدارس الإسلامية ما يثار حول دور هذه المدارس في إضعاف التماسك الإجتماعى social cohesion في المجتمع، حيث يؤدي عزل أبناء المسلمين عن بقية أبناء الجاليات الأخرى في مدارس منعزلة إلى إنعدام التواصل والاحتكاك بين الطلاب المنتمين لخلفيات دينية مختلفة، وبالتالي تتم تنشئتهم على التعصب وعدم قبول الآخر[16]، ويفسر هاو (Haw)[32] ذلك بأن المدارس الإسلامية تختلف عن المدارس التابعة للكنيسة في أنها تأخذ رسالتها الدينية بشكل أكثر جدية، وقد تشجع التطرف والتلقين الدينى داخل حجرة الدراسة، وقد أدى ذلك حسبما يرى بعض البريطانيين إلى خلق جيل من الشباب المسلم الذى يتبنى آراء إسلامية متطرفة تتجلى جزئياً في استيائهم من طريقة الحياة البريطانية والقيم الليبرالية التي يتبناها المجتمع البريطانى[8].

كما أن هناك مخاوف من أن المدارس الإسلامية قد تؤثر على الهوية البريطانية للتلاميذ، حيث إنها تعد أبناءها ليكونوا هنوداً أو باكستانيين، لا ليكونوا مسلمين بريطانيين، ويشير بعض الباحثين في هذا الخصوص إلى أن الثقافة التى يحملها الوافدون معهم إلى بريطانيا هي التي تعوقهم عن الإندماج في المجتمع البريطاني وليس الإسلام؛ فآباء الجيل الأول والثاني ممن ولدوا في بريطانيا لم يتعلموا الإسلام بأنفسهم، ولكن تأثرت معتقداتهم بشكل كبير بثقافاتهم المحلية في باكستان أو الهند، ما يجعلها تبدو غير متوافقة مع التجارب الحياتية للأجيال اللاحقة التي ولدت وتربت في الغرب، ومن هنا يمكن القول بأن كثيراً من الآباء الذين يرسلون أطفالهم ليتعلموا فى المدارس الإسلامية إنما يفعلون ذلك رغبة في أن يظل أولادهم داخل نطاق ثقافة الآباء ولا يندمجوا في الثقافة البريطانية[26].

وفي هذا الصدد يذكر مير (Meer)[9] أزمة حدثت في عام 2005 عندما صدر تقرير ديفيد بيل David Bell رئيس مكتب معايير التربية OFSTED، والذي اتهم فيه المدارس الإسلامية بأنها لا تعد الطلاب للحياة كمسلمين في بريطانيا الحديثة، ومن هنا وجب عليها القيام بتكييف مناهجها بحيث تعلم طلابها التسامح واحترام الثقافات الأخرى في المجتمع البريطاني، وقد قوبل هذا التقرير بقدر كبير من الاستهجان من جانب رابطة المدارس الإسلامية في بريطانيا Association of Muslim Schools (AMS) التي اتهمت تقرير بيل بالتحيز ضد المدارس الإسلامية، بدعوى أنه بالغ في تقدير حجم المشكلة في المدارس الإسلامية، بينما تجاهل نفس المشكلة في المدارس المسيحية التي خضعت للتفتيش في نفس الفترة.

ويرى المدافعون عن المدارس الإسلامية أن اتهامها بتشجيع الانقسام في المجتمع البريطانى هو اتهام باطل، حيث يفند مير (Meer)[9] هذا الإتهام بقوله إن المدارس الإسلامية تستقي طلابها من خلفيات عرقية وثقافية ولغوية متباينة، ومن هنا تنتفي فكرة الاستبعاد العرقي من هذه المدارس، ويعتمد مير في تفنيده لهذا الاتهام على ما قام به شورت (Short)[21] من دراسات ميدانية عن المدارس اليهودية، والتي تبين منها أن مجرد الاحتكاك بين الأطفال من أصول عرقية ودينية وثقافية مختلفة ليس ضمانة كافية لحدوث التماسك الاجتماعي، بل إن توفير تربية ضد العنصرية anti–racist education في مؤسسات التعليم سواء كانت دينية أو غير دينية هو الكفيل بالقضاء على الأحكام المسبقة والتعصب.

ويرى شورت (Short)[21] أن تحقيق التماسك الإجتماعى مرهون بمحتوى التعلم الذي يحصل عليه الأطفال وليس بنمط المدارس التي يتم فيها هذا التعلم، ويفند شورت هذا الاتهام من خلال مناقشته لمفهوم الإنقسام الذي يقصده معارضوا المدارس الدينية فيذكر أن من بين التفسيرات لهذا المفهوم أن المدارس الدينية تعزز الهوية الدينية والعرقية للأطفال، ما يجعلهم يفضلون التواصل مع أعضاء جماعتهم، ويرى شورت أن مجرد ميل الأطفال للتواصل مع أفراد جماعتهم لا يتضمن بالضرورة اكتسابهم اتجاهات سلبية نحو أفراد الجماعات الأخرى، ولا يعوق التفاعل بين الجماعات المختلفة والذي يعد متطلباً للعيش في مجتمع تعددي، ويعرض شورت تفسيراً آخر لمفهوم الإنقسام يروجه بعض معارضي المدارس الدينية ويقوم على الإعتقاد بأن مجرد وجود هذه المدارس يؤدي إلى إزكاء العداوة بين الجماعات الدينية والعرقية المختلفة، إلا أن شورت يعتقد أنه لا يوجد أى دليل علمى يؤكد قيام هذه المدارس بتعزيز التعصب، كما أنه ليس هناك دليل على شكل بيانات تقارن بين مستويات العداوة بين تلاميذ المدارس الدينية وتلاميذ المدارس غير الدينية، ويضيف شورت أن مجرد التواصل والاحتكاك بين أفراد الجماعات العرقية المختلفة لا يمكن التعويل عليه في تقليل التحيز والعنصرية، مشيراً إلى بعض أحداث العنف الطائفي التي وقعت في بعض المدارس غير الدينية، والتي وصلت إلى حد القتل كما حدث لأحد الطلاب الآسيويين في إحدى المدارس الثانوية المختلطة في مانشستر على يد أحد العنصريين البيض عام 1986.

ومن هنا يبدو أن الجدل الدائر حول الغرض من إنشاء المدارس الإسلامية وتأثيرها على المجتمع البريطاني سيظل محتدماً على الساحة التربوية البريطانية، ما يفرض على هذه المدارس إتخاذ تدابير من أجل إزالة مخاوف المجتمع البريطاني بشأنها وتسهيل إندماجها بشكل أفضل في النظام التعليمي، وفي هذا الصدد يشير حسين (Hussain)[26] إلى بعض الجهود التي قامت بها بعض المدارس الإسلامية في هذا الإتجاه حيث يذكر أن هذه المدارس قد بدأت في الإبتعاد عن تبني خلفية ثقافية

معينة، وحاولت بدلاً من ذلك أن تتطور إلى مدارس إسلامية بريطانية التوجه ومتعددة الأعراق، ومن أمثلة تلك المدارس مدرسة Islamia School بمدينة لندن التي أسسها الداعية يوسف إسلام (المغني البريطاني كات ستيفنس سابقاً) وتضم تلاميذ من أكثر من 25 جنسية مختلفة، وتقوم هذه المدارس بتقديم نموذج من الإسلام أكثر رحابة بحيث تكون أكثر انفتاحاً وتنوعاً، ولا تؤدى إلى عزل أقليات معينة من مسلمى بريطانيا، كما يشير هيور (Hewer)[1] إلى قيام العديد من المدارس الإسلامية بعمل شراكات وتبادلات طلابية ورحلات لتعريف تلاميذها بثراء التراث البريطاني والأوروبي، ويضيف أن من بين الحلول الممكنة لمواجهة التحدي الخاص بإنعزالية هذه المدارس مستقبلاً هو التوسع في إنشاء المدارس الإسلامية الممولة حكومياً، بحيث تصبح فيها أماكن كافية تسمح بأن يتعلم غير المسلمين جنباً إلى جنب مع المسلمين.

2. ضعف الإمكانت المادية في ظل ضعف التمويل الحكومي

تواجه المدارس الإسلامية في بريطانيا تحدياً كبيراً يتعلق بتوفير الإعتمادات المالية اللازمة لاستمرارها وتطويرها، فكما تمت الإشارة سابقاً يوجد في بريطانيا أكثر من 150 مدرسة إسلامية منها 11 مدرسة فقط تتلقى تمويلاً من الحكومة، بينما تعاني بقية المدارس (وهي مدارس مستقلة) من ضعف الإمكانات المادية حيث إنها تعتمد بشكل أساسي على مواردها الذاتية والإعانات التي يقدمها أعضاء الجاليات الإسلامية المحلية، وقد أثر ذلك بالطبع على جودة هذه المدارس وطريقة عملها، حيث إن غالبيتها تتألف من مدارس منخفضة التكاليف توجد في مبان ذات نوعية رديئة وتفتقر إلى العديد من المرافق الأساسية التي توجد في مدارس الدولة، لذلك فبرغم كون هذه المدارس مؤسسات خاصة، إلا أنه يفضل النظر إليها باعتبارها مدارس مجتمعية community–based schools ، حيث إنها نادراً ما تهدف للربح، بل تعتمد في استمرارها ونموها على استمرار الدعم المجتمعي، بالإضافة إلى الجهود التطوعية للمعلمين والإداريين[1،9].

وتعد قضية التمويل الحكومي للمدارس الدينية عموماً والإسلامية منها على وجه الخصوص إحدى القضايا التي أثارت ومازالت تثير كثيراً من الجدل في الأوساط التربوية البريطانية، حيث أدى زيادة اهتمام الحكومة بالتوسع في دعم هذه المدارس إلى إثارة الكثير من المناقشات حول العلاقة بين الدين والتربية والتلاحم الإجتماعي social cohesion[40]؛ فهناك الكثير من الإعتراضات على التمويل الحكومي لهذه المدارس بدعوى أنها تسهم بشكل كبير في تقسيم المجتمع البريطاني، وتعوق عمليات الإندماج والتلاحم بين الفئات والأعراق والثقافات المختلفة داخل المجتمع، فعلى سبيل المثال يرى جوكولسنج[16] أن تحقيق التلاحم الإجتماعي لا يكون عن طريق زيادة تمويل المدارس الدينية، بل من خلال إثراء المناهج المدرسية بالتنوع والثراء الذي تتضمنه العقائد المختلفة، ويتفق جدج (Judge)[24] مع هذا الطرح موضحاً أنه يجب أن تقوم الحكومة بتوجيه هذه الأموال لدعم االمدارس غير الدينية بدلاً من المدارس الدينية، حيث إن المدارس غير الدينية غير منحازة دينياً وبالتالي تسهم بشكل أكبر في بناء ثقافة مشتركة، ما يساعد على تحقيق التلاحم الإجتماعي وتعزيز الإحترام المتبادل ونبذ التعصب.

ومن الناحية التاريخية تشير الأدبيات المتعلقة بالمدارس الدينية في بريطانيا إلى أن التمويل الحكومي للمدارس المسيحية قديم نسبياً؛ ففي عام 1833 قامت الحكومة البريطانية بتقديم منح صغيرة للهيئات التربوية التابعة للطائفة الإنجليكانية، وفي عام 1902 تم ضم المدارس الكاثوليكية للحكومة، ثم تلاها عدد قليل من المدارس اليهودية، ثم مدارس السيخ، وأخيراً انضمت أولى المدارس الإسلامية لمدارس الحكومة في عام 1998[13].

وتربط بعض الدراسات بشكل خاص بين قانون التعليم لسنة 1944 وزيادة التمويل الحكومي للمدارس الدينية، حيث سعى هذا القانون إلى التوصل إلى حل وسط للتوفيق بين الاعتراف بالإسهامات التاريخية للجماعات الدينية المختلفة من ناحية، وزيادة الدور الذي يجب أن تمارسه الدولة في مجال التعليم من ناحية أخرى، ومن هنا أعطى القانون الحق للجماعات الدينية في أن تطالب بالإنضمام إلى ما يعرف بفئة المدارس التي تتم مساعدتها تطوعياً voluntary aided schools،

ويسمح هذا النظام بتقديم تعليم ديني مذهبي وممارسة الشعائر الدينية، مع إعطاء الحق لهذه المدارس في تعيين المعلمين على أن تتحمل المدرسة نصف تكاليف أي تحسينات هيكلية أو إنشاءات جديدة، وعلى الرغم من أنه لم يكن من المتوقع أن تفكر الجماعات الدينية الأخرى في الإنضمام إلى هذا النظام يوماً ما، إلا أن مواد القانون لم تحدد أي هذه الجماعات لها الحق في الاستفادة منه[9]، وبصفة عامة يشير ستاثام (Statham)[27] إلى أن مسألة التمويل الحكومي للمدارس الدينية تعد مثالاً صارخاً على التمييز بين الأديان والطوائف المختلفة في مسألة الدعم، حيث حظيت المدارس التابعة للكنيسة الإنجليزية church of England بأكبر قدر من الدعم الحكومي إلى أن نشطت المدارس التابعة للمذاهب الاخرى في المطالبة بحقوق متساوية من هذا الدعم.

وقد سعت الجاليات الإسلامية إلى الإستفادة مما أتاحه قانون التعليم لسنة 1944 بخصوص التمويل شأنها في ذلك شأن الطوائف الأخرى في بريطانيا، إلا أن السماح بالتمويل الحكومي لبعض المدارس الإسلامية جاء بعد فترة طويلة من الزمن عانى فيها أولياء الأمور والتربويون المسلمون من التجاهل والتضييق من جانب الحكومة المحافظة في بريطانيا، وقد استغرقت معركتهم للاستفادة من الدعم الحكومى خمسة عشر عاماً قدمت فيها العديد من الطلبات التي قوبلت بالرفض، وكان هذا الرفض في بعض الأحيان لأسباب واهية[25]، وبعد سلسلة من المحاولات الفاشلة لتأمين التمويل الحكومي حصلت أول مدرستين إسلاميتين (المدرسة الإسلامية في برنت بلندن ومدرسة الفرقان في برمنجهام) على هذا الإعتراف والدعم في عام 1998 حيث تم ضمهما إلى فئة voluntary aided schools (وهي ذلك النوع من المدارس التي تتبع منظمات أو هيئات معينة ولكنها تتلقى تمويلاً حكومياً إلى جانب التبرعات)، وقد استفادت مدرسة لندن من أحد المسلمين رفيعي المستوى(الناشط يوسف إسلام) والذي قام بضخ مبالغ ضخمة من ماله الخاص إلى جانب قيامه بالحصول على تبرعات من أشخاص آخرين داخل بريطانيا وخارجها، ما ساعد المدرسة على شراء مبنى مدرسي وتجهيزه وتزويده بالمعلمين المؤهلين، وقد شجع النجاح الذي حققته تلك المدرستان الحكومة على تمويل المزيد من المدارس الإسلامية حتى وصل عددها حالياً إلى إحدى عشرة مدرسة[9].

ويشير مير (Meer)[9] إلى أنه برغم تلك النجاحات مازال المسلمون يشعرون بالتمييز الذي يمارس ضدهم فى مسألة التمويل، حيث يرون أن إحدى عشرة مدرسة يبدو عدداً ضئيلاً جداً إذا ما قورن بعدد المدارس التي تتبع الكنيسة الإنجليزية الممولة من الحكومة والتي يبلغ عددها 4700 مدرسة، والمدارس الكاثوليكية وعددها 2100 مدرسة، ويشير هيور (Hewer)[1] إلى الدور الذي لعبه قانون التعليم لسنة 1944 في هذا الشأن، حيث إنه لا يسمح بإنشاء المزيد من المدارس الإسلامية، بل ينص على أنه لكي يتم منح التمويل الحكومي لمدرسة إسلامية لابد أن تكون هذه المدرسة قائمة بالفعل، ما يعنى أنه في المستقبل سوف تكون المدارس الإسلامية الممولة من الحكومة هي تلك المدارس القائمة بالفعل كمدارس حكومية تابعة لسلطة تعليمية محلية أو منشأة خاصة.

وتظهر الدراسات أن هناك رغبة كبيرة لدى الجاليات الإسلامية في بريطانيا في زيادة عدد المدارس الإسلامية، لذا فهم يقومون بإستخدام البيانات المقارنة المرتبطة بمنح التمويل الحكومي للمدارس التابعة للطوائف الدينية المختلفة لإظهار ضعف تمثيل المدارس الإسلامية الممولة من قبل الحكومة، الأمر الذي ينظر إليه المسلمون بإعتباره مظهراً من مظاهر الظلم الإجتماعي الذي يجب تصحيحه[30].

3. العجز عن توفير المعلمين المؤهلين للعمل بالمدارس الإسلامية

يعد توفير المعلمين الذين تم تدريبهم واعتمادهم بشكل ملائم أحد العناصر الحاسمة في نجاح المدرسة في أداء مهمتها التربوية، وتشير بعض الدراسات إلى أن المدارس الإسلامية في بريطانيا تواجه تحدياً كبيراً يتعلق بتوفير الأعداد المطلوبة من المعلمين المؤهلين للعمل بها؛ فقد واجهت هذه المدارس منذ بداية ظهورها وانتشارها صعوبة في إيجاد المعلمين

المدربين، ما اضطرها للإستعانة بالمواطنين العرب والمسلمين وخاصة أئمة المساجد والشيوخ الراغبين في العمل، ورغم أن هؤلاء كانوا يعرفون العربية ولديهم قدر من الثقافة الدينية الإسلامية، إلا أنهم لم يكونوا بالضرورة مؤهلين تربوياً ومهنياً للقيام بعملية التدريس، كما أنهم لم يكونوا على دراية كافية بعقلية المسلم الأوروبي وطريقة تفكيره، ما جعلهم عاجزين عن التواصل الفعال مع التلاميذ، بالإضافة إلى ذلك أدى ضعف تمويل المدارس الإسلامية إلى عجزها عن توفير رواتب مجزية تجذب الكوادر المتميزة من المعلمين وتشجعهم على العمل بها[18].

ويبدو أن أحد الأسباب التى أدت إلى مشكلة نقص المعلمين المؤهلين للعمل في المدارس الإسلامية يرتبط بوجود شروط ومعايير صارمة تتعلق بمزاولة التدريس في بريطانيا، وتحد من قدرة أبناء الجالية الإسلامية على الالتحاق بهذه المهنة؛ فالقوانين واللوائح المعمول بها في بريطانيا لا تسمح بمزاولة مهنة التدريس بشكل رسمي إلا للحاصلين على ما يعرف بوضعية المعلم المؤهل qualified teacher status (QTS) والتي تتطلب دراسات نظرية متعمقة في مجال التخصص والمجال التربوي، بالإضافة إلى تدريب عملي مكثف يتضمن التواجد لفترات طويلة في مدرسة واحدة على الأقل، وقد حددت وثيقة التأهيل للتدريس Qualifying for Teaching الصادرة عن وزارة التعليم عام 2002 عدداً من المعايير التي ينبغى تحقيقها حتى يحصل المعلم على هذه الوضعية، وتغطي هذه المعايير ثلاثة مجالات مهمة تشكل فى مجملها الكفايات الأساسية المطلوبة لممارسة المهنة، وهي مجال القيم والممارسة المهنية professional values and practice، ومجال المعرفة والفهم knowledge and understanding، ومجال التدريس وإدارة الفصل teaching and class management[41].

وهناك عامل آخر مهم يرتبط بمشكلة العجز في أعداد المعلمين المؤهلين للعمل فى المدارس الإسلامية ألا وهو صعوبة إيجاد المعلم الذي تتوافر فيه شروط المعلم المسلم؛ فالنظرة الإسلامية للمعلم تعتبره نموذجاً exemplar، وليس مجرد ميسر محايد neutral facilitator ، فالمعلم في التصور الإسلامى يتوقع منه أن يجسد في واقع حياته محتوى ما يقوم بتدريسه لتلاميذه، وبالتالي لا مكان هنا لما يعرف بالتواصل المحايد neutral communication من قبل المعلم المسلم، بل لابد من تجسيده لمحتوى الرسالة التي يتم تدريسها، ولا شك أن ذلك يلقي بمزيد من الأعباء على كاهل المعلمين والإداريين والعاملين في المدرسة، حيث يتوقع منهم أن يلتزموا بروح الإسلام ورسالته، كما أنه سوف تكون له انعكاسات على الطريقة التي يتم بها تعيين المعلمين والموظفين، حيث إن عقود التوظيف في المدارس الإسلامية لا تفصل بين الجانب المهنى والجانب الشخصى في حياة المعلم الذي يرغب في الإنضمام إلى هيئة التدريس بها؛ فالمدارس الإسلامية تشترط الإلتزام الديني والأخلاقي لمن يتقدم للعمل بها، وقد تقوم مدرسة ما بفصل من يثبت تورطه في أعمال منافية لتعاليم الإسلام خارج أسوار المدرسة، ولا شك أن هذه النظرة تخالف الإفتراض السائد في عموم المجتمع البريطاني بأن الدين مسألة شخصية، وبالتالي فإن أي تصرف لا يؤثر على المسؤوليات المهنية للمعلم هو شأن خاص ولا يجب أن يكون سبباً للإقالة من الخدمة[1].

وعلى الرغم من بعض الجهود الرسمية الرامية إلى إعداد جيل من المعلمين المسلمين المؤهلين لمزاولة مهنة التدريس، إلا أن هذه الجهود لم تبدأ إلا متأخراً، ما أسهم في تعميق المشكلة؛ فقد شملت الأجيال الأولى من المهاجرين أعداداً قليلة من المعلمين المحترفين والذين واجه معظمهم صعوبة كبيرة في الحصول على إعتراف الحكومة البريطانية بمؤهلاتهم الأكاديمية والمهنية، وعلى الرغم من أن بعض الشباب المسلمين قد نشأوا في مدارس بريطانية وحصلوا على تدريب للمعلمين في جامعات بريطانية، إلا أن أول برنامج لإعداد المعلمين والموجه خصيصاً لاجتذاب الطلاب المسلمين لم يبدأ إلا في عام 1991، ما أتاح الفرصة لهؤلاء للحصول على برنامج دراسي لمدة أربع سنوات لإعداد معلمي المدارس الإبتدائية في تخصص التربية الدينية الإسلامية، وقد تم عمل شراكة بين إحدى الكليات ورابطة المدارس الإسلامية والتي من خلالها

يمكن للمعلمين المؤقتين مواصلة التعليم أثناء الخدمة من أجل الحصول بشكل رسمي على وضعية المعلم المؤهل (QTS)[1].

خاتمة الدراسة وتوصياتها

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن واقع المدارس الإسلامية كأحد أشكال التعليم الديني في بريطانيا، مع الاهتمام بشكل خاص بمناقشة المبررات التي دعت إلى إنشائها، وأهم التحديات التي تواجهها في السياق التربوي البريطانى. وقد قام الباحث في سعيه لتحقيق أهداف الدراسة بمناقشة عدد من القضايا الجوهرية المتعلقة بهذه المدارس، حيث استعرض أولاً طبيعة الوجود الإسلامى في بريطانيا وأهم انعكاساته على تربية أبناء الجالية المسلمة، ثم تناول بعد ذلك المدارس الإسلامية في علاقتها بالتعليم الديني فى بريطانيا، ثم انتقل إلى عرض ومناقشة المبررات الداعية إلى إنشاء المدارس الإسلامية قبل أن يتطرق أخيراً إلى التحديات التي تواجه هذه المدارس.

وقد اتضح من خلال مناقشة هذه القضايا أن وجود المدارس الإسلامية كمؤسسات تربوية مسؤولة عن تربية أبناء الجالية المسلمة في بريطانيا هو ضرورة ملحة فرضتها الظروف المحيطة بهذه الجالية، والتحديات الثقافية والدينية والتربوية التي تواجهها في المجتمع البريطانى؛ فمخاوف المسلمين من فقدان الهوية الدينية والثقافية لأطفالهم في ظل نظام تعليم رسمي علماني لا يراعي احتياجاتهم الدينية والثقافية، والقلق بشأن مظاهر التمييز العنصري والتعصب التي يتعرض لها الطلاب المسلمون داخل المدارس الرسمية ذات الأغلبية غير المسلمة، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بضعف مستوى التحصيل والفشل الدراسي لأبناء المسلمين في المدارس الحكومية تمثل جميعها مبررات منطقية للتوسع في إنشاء مؤسسات تربوية خاصة بأبناء المسلمين توفر لهم بيئة تربوية آمنة، وتلبي احتياجاتهم الدينية والثقافية والتربوية، ويبدو هذا المطلب أكثر إلحاحاً في ظل تنامي أعداد المسلمين في بريطانيا ولاسيما فئة من هم في سن التعليم، مع عجز نظام التعليم الرسمي عن استيعابهم بما يتوافق مع خصائصهم الثقافية والدينية.

كما تبين من خلال الدراسة أن المدارس الإسلامية في بريطانيا تواجه العديد من الصعوبات والتحديات التي قد تعوقها عن تحقيق أهدافها وتهدد بقاءها واستمرارها في القيام بدورها في تربية أبناء الجالية المسلمة؛ فالصورة الذهنية السلبية لدى كثير من البريطانيين عن الهدف من إنشاء هذه المدارس وإعتقادهم بأنها تعزز الانقسام الإجتماعي وتربي طلابها على التعصب والإنعزالية، وضعف الإمكانات المادية لهذه المدارس بسبب نقص التمويل الحكومي وإعتماد معظمها على التبرعات التي تقدم لها من أعضاء الجالية المسلمة، بالإضافة إلى عجز هذه المدارس عن توفير الكوادر البشرية المؤهلة لمهنة التدريس تشكل كلها عقبات حقيقية تقف في طريق نجاح هذه المؤسسات في أداء رسالتها التربوية على الوجه الصحيح، ما سينعكس سلبياً على تعليم أبناء المسلمين في بريطانيا.

ولا شك أن مواجهة تلك التحديات يتطلب تضافر جهود القائمين على هذه المدارس من قيادات تربوية ودينية بالتعاون مع أولياء الأمور وأعضاء الجاليات الإسلامية في المدن البريطانية من أجل إيجاد السبل الكفيلة بتوفير الدعم المادي والمعنوي لهذه المدارس حتى تستمر في أداء مهمتها، ويؤكد الباحث في هذا الخصوص على أهمية الجهود الجماعية القائمة على التخطيط السليم للمستقبل بما يتناسب مع حجم التحديات التي تواجهها هذه المدارس، وبما يتماشى مع التطلعات التربوية لأبناء الجاليات الإسلامية.

ويود الباحث أن يشير في هذا الصدد إلى الدور الذي يمكن أن تسهم به بعض المنظمات التربوية الإقليمية مثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALESCO والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم ISESCO في دعم هذه المدارس بما تمتلكه من إمكانات مادية وبشرية وخبرات تربوية وفنية، وخاصة فيما يتعلق بإعداد وتطوير مناهج وكتب اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، إلى جانب إعداد وتدريب المعلمين وذلك بالتنسيق مع الجهات المعنية في بريطانيا، كما يمكن أن

تسهم المؤسسات الدينية الإسلامية الكبرى مثل الأزهر الشريف ومنظمة التعاون الإسلامي في دعم قضية تعليم أبناء المسلمين في بريطانيا عن طريق إنشاء مزيد من المدارس الإسلامية والإشراف عليها، وأيضاً عن طريق تقديم المنح الدراسية لأبناء المسلمين لدراسة العلوم الشرعية واللغة العربية في الجامعات العربية والإسلامية وخاصة جامعة الأزهر حتى يعودوا إلى بريطانيا مؤهلين لتدريس هذه التخصصات لأبناء المسلمين هناك، كما لا يمكن إغفال الدور الإعلامي المهم الذي يمكن أن تؤديه تلك المؤسسات في التوعية بقضايا مسلمي الغرب ومنها القضايا الثقافية والتربوية، بالإضافة إلى تصحيح الصورة المشوهة عن الإسلام والمسلمين لدى الغربيين بما يحقق مزيداً من الفهم والإحترام المتبادلين، ويمهد لتعايش سلمي حضاري بين الأقليات المسلمة وجماعات الأغلبية، وبالتالي حصول أبناء الجاليات الإسلامية على حقوقهم الإجتماعية والدينية والتربوية.

توصيات ببحوث مقترحة

نظراً لأهمية القضايا المتعلقة بتعليم أبناء الجاليات الإسلامية في الغرب وندرة الدراسات العربية التى تناولت تلك القضايا، يقترح الباحث إجراء المزيد من الأبحاث في الموضوعات التالية:

- واقع المدارس الإسلامية في سياقات تربوية غربية مختلفة من منظور مقارن.
- دراسات ميدانية للتحديات التي تواجه القيادات التربوية للمدارس الإسلامية في دول مختلفة.
- أساليب القيادة التربوية المتبعة في المدارس الإسلامية في سياقات مختلفة.
- المشكلات التربوية لأبناء الجاليات المسلمة في الدول المختلفة.
- متطلبات تطوير تعليم أبناء المسلمين في الدول المختلفة.
- دراسات حالة لبعض المدارس الإسلامية المتميزة في سياقات غربية متنوعة.

المراجع

.1 Hewer, C. Schools for Muslims. Oxford Review of Education, 27(4): 515-527, 2001.

.2 Johnson, H. Surviving and thriving in a secularized culture: the phenomenon of religious (church/faith) schools in England. Journal of research on Christian Education, 9(1): 115-135, 2000.

.3 Walford, G. Faith-based schools in England after ten years of Tony Blair. Oxford Review of Education, 34(6): 689-699, 2008.

.4 بامحسون، عمر عبد الله. التعليم وأهميته للأقليات المسلمة. ندوة فقه الأقليات فى ضوء المقاصد الشرعية، رابطة العالم الإسلامى بالتعاون مع الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا، 2009.

.5 Lawson, I. Leading Islamic Schools in the UK: A challenge for us all. National College for School Leadership, 2005.

.6 النور ، طه حسن. تجارب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجهودها في تعليم أبناء الجاليات العربية في الخارج. ندوة تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية في أوروبا الواقع والافاق، تونس، 1990.

.7 الخطيب ، محمد شحات حسين. تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، السعودية ، 1990.

.8 Shah, S. Muslim learners in English schools: a challenge for school leaders. Oxford Review of Education, 35(4): 523-540, 2009.

9. Meer, N. Muslim Schools in Britain: Challenging mobilisations or logical developments? Asia Pacific Journal of Education, 27(1): 55-71, 2007.

10. Muslim Council of Britain. Towards Greater Understanding: Meeting the Needs of Muslim Pupils in State Schools. Muslim Council of Britain, London, 2007.

11. طعيمة ، رشدي أحمد. تعليم العربية لأبناء الجاليات في دول المهجر: مشكلات واقعية وحلول مقترحة . مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر ، (67)، 2008.

12. Straw, J. An Islamic girls' school top of the tables? The Times Online (2010, January 15).

Available at:

http://www.timesonline.co.uk/tol/comment/columnists/guest_contributors/article6988700.ece.

13. Johnson, H., and Castelli, M. Beyond orientalism how to understand the culture of Muslim schools in England: some methodological reflections. International Journal of education and religion, 3(1): 33-45, 2002.

14. Bowskill, M., Lyons, E., and Coyle, A. The rhetoric of acculturation: When integration means assimilation. British Journal of Social Psychology, 46(4): 793-813, . 2007.

15. Shah, S. Muslim schools in secular societies: persistence or resistance!British Journal of Religious Education, 34(1): 51-65, 2012.

16. Gokulsing, K. M. Without Prejudice: An Exploration of Religious Diversity, Secularism and Citizenship in England (with Particular Reference to the State Funding of Muslim Faith Schools and Multiculturalism). Journal of Education Policy, 21(4): 459-470, 2006.

17. القرني ، حسن بن عبد الله. المشكلات التعليمية لدى الاقلية المسلمة في كينيا: الأسباب وسبل العلاج . دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر ، (76): 2012.

18. محمود ، باسنت فتحي ودرويش ، محمد درويش. . تعليم أبناء الأقليات المسلمة في بريطانيا : دراسة تحليلية .مستقبل التربية العربية، 17(65): 2010.

19. Scott, J. W. Symptomatic Politics: The Banning of Islamic Head Scarves in French Public Schools. French Politics, Culture & Society, 23(3): 106-127, 2005.

20. Zine, J. Unveiled sentiments: Gendered Islamophobia and experiences of veiling among Muslim girls in a Canadian Islamic school. Equity & Excellence in Education, 39(3): 239-252, 2006.

21. Short, G. Faith–Based Schools: A Threat To Social Cohesion? Journal of Philosophy of Education, 36(4): 559-572, 2002.

22. McNamara, G., and Norman, J. Conflicts of Ethos: Issues of Equity and Diversity in Faith-based Schools. Educational Management Administration &Leadership, 38(5): 534-546, 2010.

23. Allen, R.and West, A. Religious schools in London: school admissions, religious composition and selectivity. Oxford review of education, 35(4): 471-494, 2009.

24. Judge, H. Faith-based schools and state funding: a partial argument. Oxford Review of Education, 27(4): 463-474, 2001.

25. Parker-Jenkins, M. Equal access to state funding: the case of Muslim schools in Britain. Race, Ethnicity and Education, 5(3): 273-289, 2002.

26. Hussain, A. Islamic education: why is there a need for it? Journal of Beliefs & Values, 25(3): 317-323, 2004.

27. Statham, P. New Conflicts about Integration and Cultural Diversity in Britain: The Muslim Challenge to Race Relations. In: R. Cuperus, K.A. Duffek, J. Kandel (eds). The Challenge of Diversity: European Social Democracy Facing Migration, Integration, and Multiculturalism. Innsbruck: Studienverlag, 126-149, 2003.
28. Werbner, P. Divided loyalties, empowered citizenship? Muslims in Britain. Citizenship Studies, 4(3): 307-324, 2000.
29. Dagkas, S., and Benn, T. Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. Sport, Education and Society, 11(1): 21-38, 2006.
30. Archer, L., Shain, F. and Williams, C. Review Symposium, BritishJournal of Sociology of Education, 27(5): 659 – 671, 2006.
31. Ameli, S. R., and Merali, A. British Muslims' Expectations of Government.Islamic Human Rights Commission, London, 2004.
32. Haw, K. F. Muslim Girls' Schools—a conflict of interests?. Gender and Education, 6(1): 63-76, 1994.
33. الدائم ، طه محمد. التعليم الديني و حاجة المجتمعات إليه. دراسات تربوية، 9(18)،2008.
34. Tinker, C., and Smart, A. Constructions of collective Muslim identity by advocates of Muslim schools in Britain. Ethnic and Racial Studies, 35(4): 643-663, 2012.
35. Gies, L.What not to wear: Islamic dress and school uniforms. Feminist Legal Studies, 14(3): 377-389, 2006.
36. School wins Muslim dress appeal. (2006, March 22). BBC Online. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/4832072.stm, accessed on 30-5-2012.
37. Shah, S., and Conchar, C. Why single-sex schools? Discourses of culture/faith and achievement. Cambridge Journal of Education, 39(2): 191-204, 2009.
38. Shah, S. Leading multi-ethnic schools: adjustments in concepts and practices for engaging with diversity. British Journal of Sociology of Education, 29(5): 523-536, 2008.
39. Ameli, S. R., Azam, A., and Merali, A. Secular Or Islamic?: What Schools Do British Muslims Want for Their Children? Islamic Human Rights Commission, London, 2006.
40. Flint, J. Faith schools, multiculturalism and community cohesion: Muslim and Roman Catholic state schools in England and Scotland. Policy & Politics, 35(2): 251-268, 2007.
41. Menter, I., Brisard, E., and Smith, I. Making teachers in Britain: Professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. Educational philosophy and theory, 38(3): 269-286, 2006.

التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم "دراسة لسانية اجتماعية"

The Euphemism and Taboo in Qur'an–"Sociolinguistic Study"

* Dr. Mohammad A. Abu Eid

* د. محمد أحمد أبو عيد

Abstract

This study aimed at investigating the aspects of Euphemism and Taboo in the language of the Holy Quran. What has been achieved on sociolinguistics has been helpful in this regard. The study revealed those aspects of Euphemism and Taboo in different domains by examining the holy verses which included Euphemism and Taboo. The study then concluded that the language of the Holy Quran is similar to the human language in some aspects but different in others. Similar aspects are represented in the forbidden things such as sex, and women. However, the different aspects are represented in death and mysterious worlds. Therefore, the study has added another secret of the wondrous nature of the language of the Holy Quran.

ملخص

قصدت هذه الدراسة الكشف عن التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم، وهي، إذ قصدت ذلك، استعانت بما حققته اللسانيات الاجتماعية من منجزات في هذا الباب، وعلى ذلك، راحت الدراسة تكشف عن الألفاظ التلطيفية والألفاظ المحظورة في المناطق المختلفة، باستعراض الآيات الكريمة التي اشتملت على تلك الألفاظ، ومن ثم، خلصت الدراسة إلى أن لغة القرآن الكريم تقاطعت مع لغة البشر في جوانب واختلفت عنها في جوانب أخرى، أما التقاطع، فتمثل في محظورات الجنس والمرأة، وأما الاختلاف، فتمثل في الموت والعوالم الخفية المخيفة، وبذلك تكون الدراسة كشفت عن مكمن آخر من مكامن الإعجاز في لغة القرآن الكريم.

*Associate Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language and Literature Irbid College University.
Al-Balqa' Applied University

* أستاذ مشارك في اللغويات التطبيقية بقسم اللغة العربية وآدابها
كلية إربد الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

مقدمة

تقصد هذه الدراسة الكشف عن التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم، وهي إذ تقصد ذلك، فإنها لتستعين بما حققته اللسانيات الاجتماعية من منجزات في هذا الباب، وعلى ذلك، بات المدخل اللساني الاجتماعي قطب الرحى في ما يقدُم من صفحات.

التلطف والمحظور "المصطلح والمفهوم":

ينحدر المعنى اللغوي لـ "المحظور" من الجذر: (ح، ظ، ر)، ففي المعجم الوسيط: "حظر الرجل حَظراً وحِظاراً اتخذ حظيرة. وعليه حجر ومنع. والشيء منعه. والماشية حبسها في الحظيرة. والشيء حازه لنفسه والشيء على فلان: حال بينه وبينه"[1].

هذا في اللغة، أما في الاصطلاح، فيُعدُّ "المحظور" أحد المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي "Taboo"، فأما المصطلح الأجنبي "Taboo"، فوفد إلى اللغات الأوروبية في نهايات القرن الثامن عشر، ومصدر وفوده كان من اللغات البولينيزية*، وفيها دلَّ على المقدَّس أو اللا مساس أو المحظور من كل شيء[2]، وليس "المحظور" المصطلح العربي الوحيد المقابل للمصطلح الأجنبي، بل ثمة مصطلحات أخرى يجري استعمالها من قبل الباحثين، ومنها: الكلام الحرام والكلام غير اللائق[3] والل امساس والكلمات ذات المعاني المكروهة أو المحظورة[4] والمحرمات اللغوية[5] وتحريم المفردات[6] واللفظ الخسيس والمفحش وما يستقبح ذكره والتتره[7] والتابو[3]، بوصف الأخير، أضحى لفظاً معرباً، شاع وروده في الدراسات العربية.

إن هذه الوفرة من المصطلحات العربية لا تشير إلا لما يشير إليه المصطلح الأجنبي "Taboo"، إذ هي، جميعاً، تدل على ألفاظٍ في اللغة يحظر التفوه بها، لما لها من إيحاءات مكروهة أو لدلالتها المباشرة على ما يُستقبح ذكره[4] وعليه، ينأى الناطق اللغوي بنفسه عن أن يتفوه بتلك الألفاظ، وذلك بأن ينطق بألفاظٍ أخرى بديلة، يرى أنها أكثر تلطفاً، ومن ثم، يظهر في اللغة، ما يعرف بـ: "التلطف".

وليس التلطف إلا مقابلاً عربياً للمصطلح الأجنبي "Euphemism"، وهو مصطلح وفد من اليونانية، ويتكون من شقين: "Eu" وتدل على "الحَسَن"، و "pheme" وتدل على "الكلام[2]، وذلك ما يجعل الترجمة الحرفية للمصطلح الأجنبي تتمثل بـ: "حسن الكلام" أو "الكلام الحسن"، وكما هو الشأن في "المحظور"، فإن التلطف ليس هو المصطلح العربي الوحيد في الميدان، بل ثمة مصطلحات أخرى، من مثل: "التحايل اللغوي"[4]، ولطف التعبير[8]، والتلطف في التعبير[4]، وتلطيف التعبير[8]، وحسن التعبير[9]، وتحسين اللفظ[10]، والتهوين والتورية والإيهام والتوجيه والتخير والتلميح والكياسة[11]، والكناية[7]، والإيتيكيت اللغوي[12]، بوصفه، أيضاً، لفظاً معرباً، شاع في كثير من الأنساق العربية المعاصرة.

ومما يجدر التأشير عليه، ثمة، أن الأقدمين العرب درسوا هذا الضرب من التلطف، لكن بعنوانات أخرى، من مثل: تلطيف المعنى والكنايات اللطيفة والتعريض**.

---

* البولينيزية (Polynesian): مجموعة من اللغات المنتشرة في عدد من الأرخبيلات الواقعة في جنوب المحيط الهادئ، ومن أشهرها اللغة التاهيتية.

** للمزيد أنظر الثعالبي، أبو منصور، كتاب الكناية والتعريض، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط5)، 1405هـ-1984م، والثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الإبياري وعبد الحفيظ شلبي، دار الفكر، (ط3)، فصل في الكناية عما يستقبح ذكره بما يستحسن لفظه، ص386، وأبو العباس الجرجاني، المنتخب من كنايات الأدباء وإرشادات البلغاء، مطبعة السعادة، مصر، 1326هـ، وأبو حيان التوحيدي، مثالب الوزيرين الصاحب بن عباد وابن العميد، تحقيق: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر، دمشق، (ط1)، 1961، ص254.

حاصل التكلم في هذا الموضع، أن التلطف في اللغة لا يكون إلا بأن تؤشر على ما هو محظور من المعاني، بألفاظ تقبلها الجماعة اللغوية(4).

التلطف والمحظور والدرس صاحب الاختصاص

ليس التلطف والمحظور حقلاً لأصحاب الاختصاص في علم واحد، بل إن غير علمٍ يتعهد الحقل بالدراسة(13)، ولعل أظهر تلك العلوم تناولاً للموضوع اللسانيات الاجتماعية(14)، إذ هي تسعى للكشف عن القواعد الاجتماعية المتحكمة بالسلوك اللغوي(14)، بوصف ذلك السلوك محكوماً بنمطين من القواعد، أما النمط الأول، فقواعد اللغة وتركيبها، وأما النمط الآخر، فالقواعد الاجتماعية؛ والقواعد الاجتماعية، بهذا الاعتبار، لا تقل خطورة عن القواعد اللغوية، فكما يجدر بالناطق اللغوي أن يلزم قواعد اللغة وتراكيبها، ينبغي له أن يلزم القواعد الاجتماعية، وإلا فإن المجتمع سيقصيه(8).

ومن هنا، تحظر القواعد الاجتماعية على الناطق اللغوي في مجتمع بعينه أن يتفوه ببعض الألفاظ، لا بوصفها تخرج عن قواعد اللغة؛ بل بوصفها تخرج عن قواعد التأدب(8)، وهو حظرٌ يعكس جانباً من نظام القيم والمعتقدات في المجتمع(5)، أو لنقل إن اللغة، ثمة، إنما تعكس الثقافة الاجتماعية الخاصة بقوم من الأقوام.

على أية حال، فإنه وبعد أن نظر اللسانيون الاجتماعيون في ما تحظره اللغات وتتلطف فيه، تقرر أن المجتمعات تحظر ألفاظاً وتتلطف في بدائلها، لعوامل ثلاثة رئيسة (10)، هي:

أ. الخوف والفزع، كما في الحظر لألفاظ الموت والمرض والتلطف في التأشير عليها.

ب. التأدب والكياسة، كما في التلطف في الإشارة لبيت الخلاء، مثلاً، وكذلك الحظر للألفاظ ذات الدلالة المباشرة على العيوب الجسدية.

ج. الخجل والاحتشام، كما في حظر الألفاظ الجنسية مباشرة الدلالة، والتلطف في الإشارة إلى معانيها.

الدراسات السابقة

تناولت التلطف والمحظور بالبحث غير دراسة من الدراسات المعاصرة، لعل أظهرها: دراسة محمد بن سعيد الثبيتي (2000م)، وجاءت بعنوان: "ظاهرة التلطف في الأساليب العربية، دراسة دلالية لتقبل الألفاظ لدى الجماعة اللغوية"*، ودراسة علي بن عبد العزيز الراجحي، بعنوان: "التلطف في الأساليب العربية"**. والدراستان سالفتا الذكر، وإن وسمتا نفسيهما بالتلطف، إلا أنهما اشتملتا على خلط بين التلطف والتأدب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن الدراستين، أعلاه، درستا ذلك على مستوى العربية، بعامة، دون تناول نسق واحد بعينه، كالنسق القرآني، مثلاً.

ومما جاء، كذلك في درس التلطف، دراسة عصام الدين أبو زلال، وهي أطروحة دكتوراة، 2001، بعنوان: "التعبير عن المحظور اللغوي والمحسن اللفظي في القرآن الكريم، دراسة دلالية"(7)، وهي أطروحة تناولت التلطف بالدرس في النسق القرآني، إلا أنها ظلت تخلط كغيرها بين التأدب والتلطف، ولم تأتِ على التلطف بوصفه بديلاً حتمياً للمحظور في اللغة؛ ومن ذلك، دراسة سعيد أبو خضر (2010)، بعنوان: "أثر التلطف في التطور المصطلحي"(11)، وهي دراسة متخصصة، جداً، تناولت الدور الذي يمكن أن يسهم فيه التلطف في تطور المصطلحات العلمية، بوجه عام، ومن ثم، فقد كان النسق الذي اتخذته الدراسة موطناً لها هو اللغة العلمية.

---

* للمزيد حول الدراسة أنظر: موقع شبكة الفصيح لعلوم اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية على الموقع: www.alfaseeh.com.

** للمزيد حول الكتاب، أنظر في الشبكة العنكبوتية على الموقع: www.newarona.com.

كان ذلك على صعيد الدراسات الناطقة بالعربية، أما ما جاء من الدراسات مكتوباً بالإنجليزية، فمثل وفرة معرفية تناولت التلطف والمحظور في عدد من اللغات الأجنبية(7)، وكذلك تناول بعضٌ من هذه الدراسات الأجنبية التلطف والمحظور في العاميات العربية كالمصرية والأردنية(11).

وتأتي الدراسة الحالية لتضيف بعداً جديداً للدراسات السابقة، وهو بعد يتمثل بتناول التلطف والمحظور، معاً، بوصفهما موضوعاً من موضوعات اللسانيات الاجتماعية، وبوصف التلطف ذا تعريف علمي محدد، يتخالف وما تعورف عليه في اللسانيات المعاصرة بالتأدب "politness"، إذ التأدب في اللغة باب واسع يشتمل على التلطف، لكنه يضم أطيافاً أخرى من أساليب اللغة، كألقاب التفخيم والكنى ومخاطبة المفرد بصيغة الجمع وما إلى ذلك. أما التلطف، وفق ما تكشف عنه الدراسة، فيقترن بالمحظور، إذ اللفظ التلطيفي ليس إلا بديلاً عن لفظ، أقصته الجماعة اللغوية. والدراسة، بذلك، تتمايز عن دراسات أخرى مزجت بين التلطف والتأدب على أنهما يندرجان ضمن مفهوم واحد*، يضاف لذلك تميز الدراسة الحالية بأن حددت مساحتها البحثية بلغة القرآن الكريم.

مناطق الحظر اللغوي

بغض الطرف وصرف النظر عن التباين في مناطق الحظر اللغوي بتباين الثقافات والمجتمعات(7)، فإن اللغات، على تنوعها، وفق اللسانيين الاجتماعيين، اتفقت على حظر بعض الألفاظ في بعض المناطق(8)، ولعل أظهر ما حظرت:

الألفاظ الجنسية : إذ، تحظر معظم المجتمعات التفوه بالألفاظ المباشرة في دلالاتها على الجنس(8)، بل إن الألفاظ الجنسية تكاد تحظى بنصيب الأسد من مجمل المحظورات اللغوية(4)، ولا يقتصر الحظر على تلك الألفاظ، بل يمتد ليشتمل على الألفاظ التي تتشاكل صوتياً مع ألفاظ جنسية محددة(8)، كما في التفات بعضهم للفظ "النكاح" على أنه من الألفاظ المحظورة(2) بناءً على تشاكله الصوتي والجذر (ن، ي، ك). ولعل من الأمثلة على الحظر الجنسي للألفاظ أن يعزف الناطق العربي عن أن يتفوه باللفظ "حبلى" في بعض السياقات، وهو عزوف يدفع ذاك الناطق للتلطف باللفظ: "حامل"(4)، باعتبار اللفظ الأخير، أقل مباشرة في الدلالة على المحتوى الجنسي.

ألفاظ الموت: يفزع البشر من الموت، وقد انعكس ذلك الفزع على اللغة، فراح أهلها يتجنبون الألفاظ المؤشرة عليه، أو المذكرة به، ومن ثم، فإن الناطق اللغوي جنح إلى التلطف، بالتفوه ببعض من الألفاظ والعبارات البديلة عن تلك التفوهات المباشرة، كقولنا في العربية عمن مات: توفي إلى رحمة الله وتوفاه الله وأسلم الروح وذهب إلى جوار ربه وقضى نحبه ورحمه الله والبقية في حياتك والله يرحمه(3)، ومن ذلك، أن يُنأى عن "الحانوتي"، لفظاً، في بعض الأنساق(4)، إذ إن الحانوتي هو من يتعهد الموتى، تكفيناً ودفناً، وعلى ذلك، جاء بديله التلطيفي بالإشارة إليه على أنه رجل البلدية، مثلاً. ومنه، أن المرأة إذا مات لها زوج أو مولود، كرهت أن تتلفظ باسمه الصريح، وراحت تتلطف في الإشارة إليه، بقولها: المرحوم، أو أن تَذْكُره بضمير الغيبة(16).

ألفاظ المرض: تنأى اللغة بنفسها عن أن تؤشر على طائفة من الألفاظ مباشرة الدلالة على الأمراض المميتة، وذلك، كأن ينأى الناطق العربي عن التفوه، لفظاً، بالسرطان والكوليرا وما إليهما(8)، فيؤشر عليهما بالقول: ذاك المرض والمبروكة. وكذلك، يحظر الناطق عينه الألفاظ المؤشرة على العيوب الجسدية والعقلية كالعرج والعمى والجنون(8).

* أنظر مثلاً: عصام الدين أبو زلال، **التعبير عن المحظور اللغوي**، إذ مزج في رسالته بين التلطف والتأدب في مواطن كثيرة.

ألفاظ العوالم الخفية المخيفة: في حالة من الفزع من العوالم الخفية المخيفة وما يتصل بها، يحظر ابن اللغة على نفسه أن يتفوه بالألفاظ المباشرة في دلالتها على الجن والأرواح والشياطين، ومن مثل ذلك، ما يجري في العاميات المعاصرة من أن ينطق العربي "بالأسياد" أو بـ "بسم الله الرحمن الرحيم"، بديلاً عن التفوه بالجن، لفظاً[8].

ألفاظ المرأة : تنأى بعض المجتمعات العربية بنفسها عن الذكر الصريح للمرأة، اسماً أو صفة قرابية[8]، ومن ذلك أن الدارس يلحظ أن كثيراً من العرب المعاصرين يؤشرون على زوجاتهم بألفاظ من مثل: "العيلة والبيت والمدام"، وكذلك فهم يشيرون لبناتهم في محافل كثيرة بالقول عنهن: "كريمتنا"؛ على أن ذلك لا يكون حظراً، إذا قصد به التكريم للمرأة، ولكنه يكون محظوراً قصد فيه التلطف إذا كان وقع بغرض التنزه والاستعفاف.

التلطف والمحظور في لغة القرآن الكريم– الدراسة التطبيقية

في ضوء ما تقرر في الخلفية النظرية للدراسة من توصيف للتلطف والمحظور في العربية وفي غيرها من اللغات، تسعى الصفحات الآتية، للوقوف على ذلك التلطف وذلك المحظور في لغة القرآن الكريم، وعليه، فإن الدراسة الحالية ستميط اللثام عما تتفق اللغة القرآنية فيه أو تختلف مع ما سبق وعرضناه من مناطق للحظر في العربية الفصحى والعاميات، وعلى النحو الآتي:

الألفاظ الجنسية : يقع الحظر الاجتماعي للألفاظ الجنسية وما يشاكلها من باب التأدب في الخطاب[3]، وعليه، راحت لغة القرآن الكريم تقصي تلك الألفاظ المباشرة في دلالتها على الجنس، وتأتي بدلاً منها بألفاظ أكثر تلطفاً، على أن تلك الألفاظ توزعت على محاور متوالية، وفق توزع المعاني الجنسية ذاتها، ولعل أظهر تلك المحاور:

الألفاظ الدالة على المواقعة الجنسية:

وقد توزعت هي الأخرى على محوري: الألفاظ الدالة على ما أبيح من مواقعات، والألفاظ الدالة على ما حرم من مواقعات، ولعل أظهر تلك الألفاظ الأكثر تلطفاً في الإشارة لما أبيح من مواقعات:

- الطمث، كقوله عز وجل: "فيهن قاصرات الطرف لم يطمثهن إنس قبلهم ولا جان" [الرحمن، 64]، وأصل الطمث في اللغة الدم أو الحيض[17]، إلا أنه جاء في النص الشريف، أعلاه، بديلاً للافتضاض، وذلك ضرب من التلطف.
- المس، ومنه قوله عز من قائل: "يا أيها الذين آمنوا إذا نكحتم المؤمنات ثم طلقتموهن من قبل أن تمسّوهن" [الأحزاب، 49].
- الملامسة، ومنه: "أو لامستم النساء" [المائدة، 6]، والمس واللمس من اتصال البشرة بالبشرة وما يفضي إليه ذاك من مجامعة[7].
- الدخول، ومنه: "وربائبكم اللاتي في حجوركم من نسائكم اللاتي دخلتم بهن، فإن لم تكونوا دخلتم بهن فلا جناح عليكم" [النساء، 23]، ولعل "الدخول"، ثمة، يرتبط، دلالياً، بـ "البناء"، فالعرب تقول في الكناية عن دخول الإنسان بأهله: بنى فلان على أهله، وأصله أن كل من أراد الزفاف بنى على زوجته قبة، فقيل لكل داخل بانٍ[18].
- الحرث، كقوله عزَّ ذكره: "نساؤكم حرث لكم فأتوا حرثكم أنى شئتم" [البقرة، 223].
- الإتيان، كقوله: "فإذا تطهرن فأتوهن من حيث أمركم الله" [البقرة، 222]، والإتيان والحرث، وفق الآيتين، أعلاه، يفضي كل منهما للآخر، فالإتيان لا يكون إلا للحرث، بغرض الإخصاب.
- النكاح، كقوله: "وما كان لكم أن تؤذوا رسول الله ولا أن تنكحوا أزواجه من بعده أبداً" [الأحزاب، 53]، وبرغم أن البعض يعد "النكاح" لفظاً محظوراً لا تلطيفياً[2]، فإن الدراسة تنظر إليه على أنه من التلطف، لكنه تلطف يقترب من اللفظ الأصلي المحظور (ن، ي، ك)، وقد يكون ذاك الاقتراب بسبب من

المضارعة الصوتية بين المحظور (ن، ي، ك) والتلطيفي (ن، ك، ح)، وهي مضارعة دفعت بالبعض لعد اللفظ محظوراً.

- الرفث، كقوله: "أحل لكم ليلة الصيام الرفث إلى نسائكم" [البقرة، 187]، وفي اللغة يأتي الرفث ليؤشر على ما يكون بين الرجل وامرأته من جماع وتقبيل ومغازلة، وأصله الفحش من القول، وكلام النساء في الجماع[17]، وعليه، اقتضى التكلم على الجماع في سياقات الصيام والاعتكاف، مثل هذا اللفظ من التلطف.
- المباشرة، كقوله: "فالآن باشروهن" [البقرة، 187]، والمباشرة تكون بالرفث، وفي سياقاتها، وعلى ذلك، اختيرت "المباشرة"، لتخفض منسوب الشهوة، بالتأشير على الفعل الجنسي المباشر، دون إيحاءات أخرى.
- قضاء الوطر: كما في قوله تعالى: "فلما قضى زيدٌ منها وطراً زوجناكها" [الأحزاب، 37]، وجاء هذا الضرب من التلطف في سياق التكلم عن زواج النبي (ص) بزينب بنت جحش[7]؛ والوطر "الحاجة فيها مأرب وهمة... ويقال قضى منه وطره، أي نال منه بغيته[1] "وإنما ذكر قضاء الوطر، هنا، ليبين أن امرأة المتبنى تحل وإن وطئها"[19]
- التحتية: ويمكن أن يندرج في الإطار المحيل للمواقعة الجنسية في لغة القرآن الكريم: "التموضع من تحت"، كقوله تعالى: "ضرب الله مثلاً للذين كفروا امرأت نوح وامرأت لوط كانتا تحت عبدين من عبادنا صالحين" [التحريم، 10].
- الاستمتاع: كقوله تعالى: "فما استمتعتم به منهن" [النساء، 24].
- التغشي: ومنه قوله عز وجل: "فلما تغشاها حملت حملاً خفيفاً" [الأعراف، 189]، والتغشي، ثمة، يرتبط بالمعنى اللغوي للفظ، فالتغشي في اللغة من التغطي[17]، والرجل في الفكر الاجتماعي العربي غطاءً للمرأة، إذا تغشاها.
- الإفضاء: كقوله: "وقد أفضى بعضكم إلى بعض" [النساء، 125]، والإفضاء في اللغة من الوصول والانتهاء[17]، وهو ما يرتبط، وثيقاً، بالمعنى الجنسي وما يشتمل عليه من وصول وانتهاء.
- القرب: كقوله تعالى: "ولا تقربوهن حتى يطّهرن" [البقرة، 222]، والقرب، ثمة، هو قرب جنسي أو اقتراب، تمهيداً لما بعد ذلك، وهو نقيض للبعد[17].

كان ذلك عرضاً لأظهر الألفاظ المؤشرة على ما أبيح من مواقعات جنسية، ولعل الوفرة في تلك الألفاظ، وما أتت به من لطائف ودلالات، إنما تذكرنا بما نص عليه الثعالبي من أنه: "لا أحسن ولا أجمل ولا ألطف من الكنايات القرآنية (التلطف) الدالة على الشهوة واللذة"[20]

وأما ما حرم من المواقعات الجنسية، فأشارت إليه اللغة القرآنية بالألفاظ:

- الزنا، من مثل قوله تعالى: "ولا تقربوا الزنا" [الإسراء، 32].
- البغاء، كقوله عزَّ وجل: "ولا تكرهوا فتياتكم على البغاء" [النور، 33].
- السفاح، ومنه قوله: "وأحلّ لكم ما وراء ذلكم أن تبتغوا بأموالكم محصنين غير مسفحين" [النساء، 24].
- الفاحشة، كقوله: "واللاتي يأتين الفاحشة من نسائكم فاستشهدوا عليهن أربعة منكم" [النساء، 15].
- الهم، كقوله: "ولقد همَّت به وهم بها" [يوسف، 24].
- السوء، كقوله تعالى: "ما جزاء من أراد بأهلك سوءاً" [يوسف، 25].
- المراودة، كقوله: ولقد راودته عن نفسه فاستعصم" [يوسف، 32].
- الفعل والأمر، كما في قوله: "ولئن لم يفعل ما آمره به" [يوسف، 32].
- الدعوة، كما قال تعالى: "قال ربّ السجن أحب إلي مما يدعونني إليه" [يوسف، 32].

- اتخاذ الأخدان، كقوله تعالى: "ولا متخذي أخدان" [المائدة، 5]، وهو تعبير جنسي يراد منه التأشير على ضرب من الزناة والزانيات ممن يصحبون واحدة، فيزنون بها، ثم يتركونها إلى أخرى[21]

إن نظرة عجلى مقارنة بين الألفاظ الدالة على المواقعة الحلال والألفاظ الدالة على ما حرم من مواقعات، تريك كيف أن النص القرآني أشار إلى ما أبيح من مواقعات بألفاظ تلطيفية، تحبب الواقعة للنفس البشرية، فالقرآن الكريم، وكما نص على ذلك أحد الباحثين المعاصرين، إنما يلتمس من المسلم توظيفاً شرعياً للغريزة، بإشباعها بالزواج، والسيطرة عليها وكبح جماحها خارجه[22].

ولعل ما يرتبط بأعلاه، أن النص القرآني ذاته، أشار إلى المواقعة الحرام بألفاظ تلطيفية، لكنها ألفاظ تنفر النفس المسلمة من تلك المواقعات، فهي مواقعات فاحشة ملؤها السوء، وهي سفاح وبغاء، مع التنبه، ثمة، إلى أن النص ذاته أشار للمواقعة بلفظ محظور أو قل هو يقترب كثيراً من تخوم المحظور، هو لفظ "الزنا"، لكن ذلك ارتبط، على نحو جلي، بالتكلم على الحدود الشرعية وتطبيقها، مما تطلب من النص التماس جانب كبير من المباشرة اللغوية[7]، ولعل النص الشريف في هذا الموطن يوازن بين ما هو محظور، اجتماعياً، وما هو محظور، شرعاً.

الألفاظ والتعبيرات المؤشرة على هجر المواقعة الجنسية

اشتملت اللغة القرآنية على كثير من الألفاظ الدالة على هجر المواقعة الجنسية، ولعل تلك الألفاظ تتوزع كسالفاتها على محورين، أيضاً، أما المحور الأول، فيعرض للألفاظ الدالة على هجر المواقعة الحلال، وأما المحور الثاني، فيعرض للألفاظ الدالة على هجر ما حرُم من مواقعات.

التعبيرات المؤشرة على هجر المواقعة الحرام، ومن ذلك:

* إحصان الفرج: كقوله تعالى: "ومريم ابنت عمران التي أحصنت فرجها" [التحريم، 12].
* حفظ الفرج، من مثل قوله: "والذين هم لفروجهم حفظون" [المعارج، 29]، وهما تعبيران ظل ورودهما يتكرر في كثير من المواضع، وعلى ذلك، ارتبط ذكر "الفرج"، لفظاً، بتلك السياقات الداعية لهجر ما حرم من مواقعات.

الألفاظ المؤشرة على هجر المواقعة الحلال، ومن ذلك:

* المظاهرة، كقوله: "الذين يظاهرون منكم من نسائهم" [المجادلة، 2].
* الاعتزال: "فاعتزلوا النساء في المحيض" [البقرة، 222].
* الهجر في المضاجع، كقوله: "واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع" [النساء، 34]، مع التنبه، ثمة، إلى أن مفاهيم "المظاهرة" و"الاعتزال" و"الهجر في المضاجع"، هي مفاهيم ثقافية اجتماعية، أضحت ذات بعد شرعي في النص الكريم.

الألفاظ المؤشرة على الأعضاء الجنسية:

وكان التلطف في التأشير على تلك الأعضاء تحقق في اللغة القرآنية بلفظين أساسيين، هما:

- السوءة، كقوله تعالى: "فأكلا منها فبدت لهما سؤاتهما وطفقا يخصفان عليها من ورق الجنة" [طه، 12].
- الفرج، ومنه: "والحافظين فروجهم والحافظات" [الأحزاب، 35]، وإذا كان الفرج يرد في سياقات التكلم على حفظ الذات من الزنا، فإن "السوءة" لا تجيء إلا في سياقات الدعوة للاستتار وحجب العورة.

الألفاظ المؤشرة على الشذوذ الجنسي:

بأن التلطف في هذا الموضع، عبر ألفاظ أشارت لما شذّ من أفعال جنسية، دون التفوه باللفظ المحظور، وفي ما يدنو عرض لتلك الألفاظ:

- إتيان الرجال، كقوله: "أئنكم لتأتون الرجال" [العنكبوت، 29].
- إتيان الفاحشة، كقوله عزّ وجل: "ولوطاً إذ قال لقومه إنكم لتأتون الفاحشة" [العنكبوت، 28].
- إتيان الذكران، كقوله: "أتأتون الذكران من العالمين" [الشعراء، 165]، والإتيان، أعلاه، يتخالف و"إتيان النساء" في ما جاء التكلم عليه من الألفاظ المؤشرة على ما أبيح من مواقعات جنسية، فذاك إتيان للحرث، يجلب الخصوبة، أما هذا الضرب من الإتيان فوسم، كما يتضح، أعلاه وأدناه، بالفحش والسوء والخبث.
- المراودة، كقوله: "ولقد راودوه عن ضيفه" [القمر، 37].
- الخبث، كقوله تعالى: "ونجيناه من القرية التي كانت تعمل الخبائث" [الأنبياء، 74].
- السيئات، كقوله تعالى: "ومن قبل كانوا يعملون السيئات" [هود، 78]، مع التنبه إلى أن "السيئات"، ثمة، تشتمل على الفعل الشاذ [ل، و، ط]، وتشتمل على غيره من إتيان النساء، بما هو مخالف[21].

الألفاظ المؤشرة على العادات الجنسية:

ولعل أظهر تلك الألفاظ:

- الحيض، وجاء في قوله تعالى: "ويسألونك عن المحيض" [البقرة، 222].
- الجنابة، ودلّ عليها قوله تعالى: "وإن كنتم جنباً فاطهروا" [المائدة، 6].
- الاحتلام، كما في قوله: "والذين لم يبلغوا الحُلم" [النور، 5].

إن النص على المعاني، ثمة، بألفاظها المباشرة المحظورة، كما في الحيض[11]، وبالقريبة من المحظورة، كما في الجنابة والاحتلام، إنما يرتبط بسياقات، اقتضت التصريح والوضوح والمباشرة في اللفظ، وهي سياقات الأحكام الشرعية، ولعل ذلك، مما يعيدنا إلى دراسة أجراها أحد الباحثين المعاصرين حول المحظور اللغوي في السنة النبوية، خلص فيها إلى جملة من الدوافع، تجعل النص النبوي أكثر قرباً من المحظور، لعل أظهر تلك الدوافع الحاجة إلى موطن التصريح وموطن القضاء وإقامة الحدود وشدة الزجر والمقابلة بالمثل والتعلم والتعليم[23]. وإذا كان ذلك تكلماً على النص النبوي، فإنه لينسحب على اللغة القرآنية، أيضاً.

حاصل التكلم في المواضع سالفة الذكر والمتصلة بالألفاظ الجنسية، بتنوعاتها، أن العربية القرآنية اشتملت على وفرة من تلك الألفاظ التلطيفية المؤشرة على الجنس، وهو ما جعل أحد الباحثين المعاصرين يعجب من هذه الوفرة، حتى خيل له أن لا مادة من مواد المعجم العربي تخلو من لفظ جنسي دال على اسم أو فعل أو حال لذلك الجانب من حياة البشر والحيوان، ويعلل الباحث ذاته هذه الوفرة، بالقول: "إن العربي كان يكني عن المدرك الجنسي بلفظ، فإذا ما اشتهر ودل على ما كان يكنى عنه، صراحة، استحيا العربي من التفوه به، وانتقل إلى كناية جديدة غامضة"[24]

وهو عين ما أورده أبو حيان التوحيدي من تسويغ هذه الكثرة في الألفاظ الجنسية بالقول: إن "العرب لما رأوا الشيء قبيحاً جعلوا يكنون عنه، وكانت الكناية عند فشوها تصير إلى حد الاسم الأول، فينتقلون إلى كناية أخرى... وعلى هذا كثرت الكنايات وليس غرضهم تكثيرها"[25]

ومما يتصل، وثيقاً، بما أوردناه، أعلاه، ما نص عليه الثعالبي من أن "العرب تدل على "الجماع" بألفاظ تدل عليها غير موضوعة لها، تنزها عن إيرادها على جهتها وتحرزاً عما وضع لأجلها، إذ الحاجة إلى ستر أقوالها كالحاجة إلى ستر أفعالها، فالكناية عنها حرز لمعانيها"[18]

الألفاظ المؤشرة على المرأة:

أشارت اللغة القرآنية للمرأة، جنساً وزوجة، بألفاظ متعددة، يجيء بعضها في إطار التلطف، في حين يجيء البعض الآخر في إطار الألفاظ المباشرة، وأما الألفاظ مباشرة الدلالة على المرأة، جنساً وزوجة، فكانت على نحو من:

- الأنثى، كقوله تعالى: "إني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى" [آل عمران، 195].
- الإمرأة، كقوله: "فرجل وامرأتان" [البقرة، 282].
- الزوج، كقوله: "أسكن أنت وزوجك الجنة" [البقرة، 35].

وكرة أخرى، فإن النص الكريم يوازن، ثمة، بين ما هو شرعي وما هو اجتماعي، فيأتي باللفظ المباشر ولا يواريه بلفظ تلطيفي آخر، لضرورات عقدية وشرعية.

وأما ما أشير فيه للمرأة بألفاظ تلطيفية، فيتضح باستعراض الآيات الكريمات، أدناه:

- الثيب والبكر: كقوله: "ثيبات وأبكاراً" [التحريم، 5].
- الصاحبة: كقوله تعالى: "وصاحبته وأخيه" [المعارج، 12].
- الحليلة: كما في قوله: "وحلائل أبنائكم الذين من أصلابكم" [النساء، 23].
- الأهل: مثل قوله، عزّ وجل من قائل: "قالت ما جزاء من أراد بأهلك سوءاً إلا أن يسجن أو عذاب أليم" [يوسف، 25].
- الفرش، كقوله: "وفرش مرفوعة" [الواقعة، 34]، مع الالتفات إلى أن ذلك يجيء، وفقاً لبعض المفسرين للقرآن(26)، وهو ما يتوافق وما نقل عن العرب أنهم في فكرهم الاجتماعي المنقول إلى لغتهم يطلقون على المرأة هذه التسمية(7)
- النعجة، كقوله تعالى: "إن هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة" [ص، 23]، وهو ما يتوافق، اجتماعياً، وإشارة العرب للمرأة بالنعجة(7)، والعرب لا تكني عن المرأة بالنعجة، فقط، بل تكني عنها، أيضاً، كما ينص الثعالبي، بالشاة والقلوص والسرحة(20)؛ على أن مما ينبغي التنبه إليه أن الإشارة للمرأة بالنعجة في الآية الكريمة، أعلاه، ليست موضع اتفاق بين المفسرين، بل هي وجه من وجوهٍ متعددة في تفسير النص(27).

وعليه، فإنه وكما ظلت المرأة أكثر حذراً من الرجل في الاقتراب من المحظور، وكما ظلت أكثر تلطفاً(16)، فإن اللغة قابلتها بوفرة من الألفاظ التلطيفية الدالة عليها؛ من مثل ما جاءت به الآيات الكريمات، ومن مثل ما جاء به العرب ممن أطلقوا على المرأة، أيضاً الحرث والفراش والعتبة والقارورة(20)

وهي ألفاظ وإن لزمت التلطف، إلا أنها لا تقع، جميعاً، بسبب من التنزه عن ذكر المرأة أو الاستعفاف، بل إن ألفاظاً قرآنية، من مثل الصاحبة والأهل، لتنظر إليها الدراسة بوصفها جاءت تكريماً من اللغة القرآنية للمرأة، وهو تكريم امتزج بالتلطف، ولعل النص القرآني، بذلك، يضيف بعداً جديداً لما اقترحه الثعالبي من علل، تقف وراء التلطف في الإشارة للمرأة. فالتلطف، وفق الرجل، إنما يقع "ممن لا يجسرون على تسميتها أو يتذممون من التصريح بها"(20)وأما التلطف في بعض من الآيات الكريمات، فيقع بسبب من الرغبة في تكريم المرأة وحفظ مكانتها.

الألفاظ المؤشرة على العوالم الخفية المخيفة:

لم يقف النص القرآني عند الألفاظ المباشرة في دلالتها على ما خفي من مخلوقات على أنها ألفاظ محظورة، يجدر به النأي عنها، وعلى ذلك، راح النص يشير لتلك المخلوقات بألفاظها الصريحة، من مثل قوله تعالى:

- "بل كانوا يعبدون الجن" [سبأ، 41].
- "قال عفريت من الجن" [النمل، 39].

- "ولقد صدق عليهم إبليس ظنه" [سبأ، 20].
- "هل أنبئكم على من تنــزّل الشياطين" [الشعراء، 221].

ولعل ما تجيء عليه اللغة القرآنية في إشارتها للمخلوقات على هذا النحو المباشر، يتأتى من كونها، أي لغة القرآن، تصدر عن خالق يخاطب مخلوقاته، وهي معلومة، عنده، وليست غامضة أو خفية، والتكلم عنها، من جهة الخالق، لا ينطوي على ما ينطوي الخطاب عليه، حين يكون من جهة المخلوق، إذ هو في هذه الحالة يأتي محملاً بعلامات الرُهاب والفزع[28]، لا سيما وأنه يصدر من مخلوق ظاهر معلوم لمخلوق خفي مجهول. ولا يكون الخطاب القرآني، على ذلك النحو.

الألفاظ والتعبيرات الدالة على الأمراض:

وجاء منها في لغة القرآن، ألفاظ وتعبيرات دلت على العيوب الجسدية والأمراض العقلية، وتراوحت هذه بين الدلالة الصريحة المباشرة والدلالة التلطيفية، أما ما جاء منها صريحاً مباشراً بلغة المحظور، فمنه:

- الأعمى: كما في قوله عزَّ وجل: "قل هل يستوي الأعمى والبصير" [الرعد، 16].
- الأكمه: كما في قوله: "وابريء الأكمه" [آل عمران، 49]، وليس ثمة من اتفاق بين اللغويين على تعريف محدد للكلمة، فقد "ذكر أهل اللغة أن الكمه يكون خِلقة ويكون حادثاً بعد بصر"[17]، وذكر ابن الأعرابي أن "الأكمه الذي يبصر بالنهار ولا يبصر بالليل"[17]، والأكمه عند آخرين من يولد أعمى[17]، أما العمى فذهاب البصر كله[17]، أي أن صاحبه أبصر في يوم ما.
- الأعرج: كما في قوله: "ولا على الأعرج حرج" [النور، 61].
- الأبرص: كما في قوله: "وتبرئ الأكمه والأبرص بإذني" [المائدة، 110]، مع التنبه، إلى أن العرب تكني عن البرص بالوضح، ومنه سمي جذيمة الأبرش الوضاح[20]؛ وذلك، لما يجمع بين البرص والوضح من علاقة لونية، تمثلت بالأبيض، فقد جاء في لسان العرب: "الوضح: بياض الصبح والقمر والبرص والغرة... وغير ذلك من الألوان... والوضح بياض غالب في ألوان الشاء...، وفي الحديث جاءه رجل بكفه وضح أي برص...، والوضح البياض من كل شيء[17].
- المجنون: كقوله تعالى: "وقالوا مجنون وازدجر" [القمر، 9].

وفي مواطن أخرى، جاء في النص الشريف التلطف، بأن استبدل النص عبارات تلطيفية بالألفاظ الواردة، أعلاه، ومن ذلك:

- الأعمى، وأشار النص الشريف إليه بقوله تعالى: "وابيضت عيناه من الحزن" [يوسف، 84]، وبقوله: "ولطمسنا على أعينهم" [يس، 66]، وبرغم ذلك، فقد ظلت الدلالة على الأعمى باللفظ المباشر هي السائدة في نصوص القرآن العظيم[7].

إن التلطف في التأشير على ""الأعمى"، يتصل، وثيقاً، بما تواضع العرب عليه من التكنية عن ذاك العيب الجسدي بالبصير[20] وبالمحجوب[20] وبالتكنية عما يخالطه من عيب كالعور بالمُمتَّع[20].

وأما ما جاء من الدلالة المباشرة على "الأعمى" وهو ما ساد في النص الشريف، فلعله يعود إلى تفرد النص الكريم بالصراحة في مواطن تقتضي ذلك، لاتصال الخطاب القرآني بتنظيم حياة البشر وإيضاح الأحكام فيها.

- الأخرس: وعبر النص الشريف عنه بالأبكم، كما في قوله تعالى: "صم بكم عمي فهم لا يرجعون" [البقرة، 18].
- الأطرش: وعبر النص عنه بالصم، كما في قوله تعالى: "أفأنت تسمع الصم" [الزخرف، 40].

إن حظر الألفاظ المؤشرة على العيوب الجسدية والعقلية ليس كحظر الألفاظ المؤشرة على الأمراض المميتة، فالحظر في الألفاظ مباشرة الدلالة على الأمراض المميتة إنما تكمن وراءه عوامل الخوف والقلق من تلك الأمراض، وهما خوف وقلق يتصلان بثقافة الفزع من الموت وكراهيته؛ وأما الحظر في الألفاظ المؤشرة على العيوب الجسدية والعقلية، فلا تكمن وراءه إلا عوامل تتصل بثقافة التأدب السائدة في مجتمع بعينه، فقد ترى ثقافة من الثقافات أن الإشارة لهذه العيوب بألفاظها المباشرة تخرج عن مألوف التأدب في الخطاب، في حين ترى ثقافة أخرى أن تلك الإشارة الصريحة لهذه العيوب لا تتناقض وما اتفق عليه أبناء الجماعة اللغوية الواحدة من قواعد للتأدب في السلوكين اللغوي والاجتماعي، وعليه، قد تكون الثقافة العربية السائدة إبان نزول النص الشريف تراوح بين الرؤيتين سالفتي الذكر، فأشار النص الكريم للعيوب الجسدية والعقلية بألفاظها الصريحة، تارة، وبأن استبدل بها ألفاظاً تلطيفية، تارة أخرى.

الألفاظ المؤشرة على الموت:

لعل رُهاب الموت هو ما يدفع بالناطق اللغوي إلى أن ينأى بنفسه عن الألفاظ مباشرة الدلالة، ومن ثم، فإن ذلك الناطق يؤشر على الموت بألفاظ وعبارات أخرى تنطوي على قدر من التلطف، هذا ما يجري في اللغة حين تصدر عن البشر، ولكنها ليست كذلك، إذ يصدر الخطاب من الخالق لمخلوقاته، وعليه، جاءت الإشارة للموت ومفرداته في لغة القرآن، على الأغلب، إشارة مباشرة وصريحة، ومما ورد على ذلك:

- "فإنك لا تسمع الموتى" [الروم، 52].
- "فلما قضينا عليه الموت" [سبأ، 14].
- "أفما نحن بميتين" [الصافات، 58].
- "وما يستوي الأحياء ولا الأموات" [فاطر، 22].
- "إنا نحن نحيي ونميت" [ق، 43].

وبرغم كل ذلك الوضوح، وكل تلك المباشرة، نجد النص الشريف يؤشر على الموت بعبارات وألفاظ تلطيفية، منها:

- قضى نحبه، كقوله: "فمنهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر" [الأحزاب، 23].
- بلوغ الأجل، كقوله: "وبلغنا أجلنا الذي أجلت لنا" [الأنعام، 128].
- بلوغ الحلقوم، كقوله تعالى: "فلولا إذا بلغت الحلقوم" [الواقعة، 83]، والمقصود بذلك وصول النفس إلى الحلق، إذ الحلقوم، لغة، الحلق ومجرى النفس(17).
- بلوغ التراقي، كما في قوله عز وجل: "كلا إذا بلغت التراقي" [القيامة، 26].
- الذهاب، من مثل قوله تعالى: "فإما نذهبن بك فإنا منهم منتقمون" [الزخرف، 41].
- الهلاك، كقوله عز وجل: "ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة" [البقرة، 195]، والهلاك والذهاب بمعنىً واحد إذا ما عدنا إلى الساميات القديمة، فالجذر (هـ، ل، ك) دال على الذهاب في بعض منها، كالعبرية والآرامية *، ومن ذلك صار الذهاب والهلاك في العربية دالاً على الموت، لأنه يذهب بصاحبه إلى عوالم أخرى، وهو ضرب من التلطف لا شك.
- إزهاق النفس، وذلك كقوله: "وتزهق أنفسهم وهم كافرون" [التوبة، 55]، والإزهاق لا ينفك هو الآخر عن الدوائر الدلالية للذهاب، بمعنى الموت، ففي اللغة تأتي "زهق" بمعنى بطل وهلك واضمحل، لا بل إن الزاهق هو الباطل الذاهب(17)، ومن ثم، صح مجيء "الإزهاق" في النص الشريف، تلطفاً في التأشير على المعنى المحظور.

---

*انظر مثلاً: موقع د. سالم الخماش، **لسان العرب**، **فقه اللغة**، معنى هلك، الاختلافات بين السامية والعربية الأم.

- اليقين، كقوله عزّ من قائل: "واعبد ربك حتى يأتيك اليقين" [الحجر، 99].

وبرغم ذلك، فإن الدلالة على الموت بلفظه المباشر ظلت هي الأكثر شيوعاً في النص الكريم[29]، ولعل ذلك مما ينماز به الخطاب القرآني عن الخطاب البشري، إذ هو يصدر عن خالق الموت، فلا يهابه، كما يهابه البشر، ولا يدفعه للتشاؤم، كما هو الحال عند المخلوقات[28]، وكذلك، فإن الذكر للموت، بلفظه المباشر، إنما أريد منه الترهيب والدلالة على قدرة الله في خلقه. وأما ما جاء من تعبيرات تلطيفية للموت، فتنسجم والفكر الاجتماعي العربي، إذ العرب تحرص على أن لا تتفوه بالموت، لفظاً، في الأعم الأغلب من كلامها، بل هي تلطف اللفظ باستبدال تعبيرات أخرى به، من مثل قولهم: لحق فلان باللطيف الخبير، ولعق فلان إصبعه واستوفى في أكله واصفرت أنامله ومضى لسبيله ودعى فأجاب[18]، واستأثر الله به وأسعده الله بجواره ونقله الله إلى دار رضوانه واختاره الله[20].

وفي سياق التأشير على الموت، بألفاظه المباشرة، أشار الخطاب القرآني إلى القبور، وهي من مفردات الموت، باللفظ مباشر الدلالة، كما في:

- "وما أنت بمسمع من في القبور" [فاطر، 22].
- "حتى زرتم المقابر" [التكاثر، 2].
- "ثم أماته فأقبره" [عبس، 21].
- "يوم يخرجون من الأجداث" [المعارج، 43].

وكرة أخرى، فإن ذلك مما يتخالف وواقع الخطاب البشري في التأشير على هذه المعاني، إذ البشر في هذه المواطن إنما يتحرون التلطف، وينأون عن التفوه باللفظ المباشر.

على أية حال، فقد اشتملت الورقات الفائتة على عرضٍ لأوجه التلطف والمحظور في القرآن الكريم، وهو عرض بانت فيه مواضع الالتقاء مع الخطاب البشري والفكر الاجتماعي السائد ومواضع التخالف مع ذلك الخطاب وذلك الفكر، وقد خلصت الدراسة من ذلك إلى جملة من النتائج، في ما يأتي بيان لها:

نتائج الدراسة

- تتقاطع اللغة القرآنية في إشاراتها للمحظور مع اللغة البشرية في بعض المواضع، لكنها تفترق عنها في مواضع أخرى.
- لعل أظهر المناطق التي تتقاطع فيها لغة القرآن الكريم مع لغة البشر الجنس والمرأة، ويأتي هذا التقاطع، ثمة، بسبب من ميل اللغة القرآنية للتأدب في الخطاب، وهو التأدب الذي وقف، في لغة البشر، عاملاً أساساً في حظر تلك الألفاظ في تلك المناطق.
- بسبب من حظر الألفاظ مباشرة الدلالة على الجنس والمرأة، في لغة القرآن الكريم، مال الخطاب القرآني إلى التلطف، وذلك، بالإشارة للجنس والمرأة بألفاظ وعبارات بديلة.
- راوحت لغة القرآن الكريم بين التلطف والمحظور في تأشيرها على العيوب الجسدية والعقلية، ولعلها في ذلك تكون امتداداً للغة العربية السائدة زمن النــزول. إذ هي، أي تلك اللغة، وبما هي معبرة عن الثقافة السائدة، لم تكن لتحظر أضراب تلك الألفاظ في كل المواقع، بدليل شيوع مثل هذه المحظورات في كثير من النصوص الأدبية وغير الأدبية في ذلك الزمان، وبدليل عدم حظرها في ما يتكلم الناس اليوم من لهجات معاصرة، بل يمكن لنا الزعم أن الحظر لتلك الألفاظ والتلطف في ذكرها مقصور على بعض المستويات العالية للعربية الفصحى وفي بعض السياقات، فقط.

- لم تحظر اللغة القرآنية الألفاظ مباشرة الدلالة على العوالم الخفية وكذلك لم تحظر الألفاظ الدالة على الموت، على الأغلب، بل راحت تؤشر، بالألفاظ المباشرة، على ما خفي من مخلوقات وعلى الموت، دون تحري التلطف، في أغلب المواقع، وهي في ذلك، أي لغة القرآن الكريم، تفترق عن لغة البشر في التأشير على هذين الموطنين.
- جاء الحظر اللغوي في لغة البشر للألفاظ مباشرة الدلالة على العوالم الخفية وعلى الموت بسبب الرُهاب، وهو رهاب تمثل بالفزع من الموت، والفزع مما خفي من مخلوقات يؤمن البشر بقدرتها على إلحاق الأذى.
- إن لغة القرآن الكريم، بما هي خطاب إلهي، لا يمكن لها أن تتقاطع مع لغة البشر في حظر الألفاظ مباشرة الدلالة على العوالم الخفية والموت، إذ هي، أي العوالم الخفية والموت، ليست إلا مخلوقات، وحين يصدر الخطاب من الخالق لها، لا يمكن أن ينطوي ذاك الخطاب على حالة من الفزع والرُهاب.
- إذا كان الإعجازيون، بوجه خاص، وأصحاب النظر في الدراسات القرآنية، بوجه عام، يبحثون في كل ما يتصل بخروقات لغة السماء للغة البشر، فقد أضافت الدراسة الحالية منطقة جديدة لتلك المناطق قيد البحث. ألا وهي الإشارة للمحظور في اللغة القرآنية، وما تنطوي عليه تلك الإشارة من خصوصيات تجعلها تتخالف واللغة البشرية، وتتماز عنها.
- تستنهض الدراسة همم الباحثين في الدرس القرآني والإعجاز اللغوي لتناول التلطف والمحظور بالدرس والنظر، بوصفه دليلاً جديداً على الخرق القرآني المتواصل للغة البشر وقواعدها اللغوية والاجتماعية.
- شكّلت لغة القرآن الكريم، في هذا الإطار، خرقاً واضحاً للقواعد الاجتماعية في العربية، وعليه، يتحقق الإعجاز، والذي لا يمكن له إلا أن يكون خرقاً لقواعد اللغة وتجاوزاً لها.

مراجع

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر ط2.
2. محمد عفيف دمياطي، محاضرة في علم اللغة الاجتماعي، دار العلوم اللغوية، سورابيا ،أندونيسيا، ط1 2010.
3. محمود السعران، اللغة والمجتمع، رأي ومنهج، دار المعارف، الإسكندرية، ط2، 1963.
4. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1988.
5. السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط1، 1966.
6. فندريس، اللغة، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص.
7. عصام أبو زلال، التعبير عن المحظور اللغوي والمحسن اللفظي في القرآن الكريم، دراسة دلالية، رسالة جامعية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2001م.
8. صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي، مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1995.
9. ستيف أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، 1992.
10. كريم زكي حسام الدين، المحظورات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1985.
11. سعيد أبو خضر، أثر التلطف في التطور المصطلحي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، الكويت، العدد 112، السنة 28، خريف 2010.
12. توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة: أبو بكر أحمد باقادر، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1987.
13. مها محمد فوزي، الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2009.
14. هادي نهر لعيبي، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، الأردن، ط1، 2009.
15. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1978.
16. كمال محمد بشر، علم اللغة الاجتماعي، مدخل، دار غريب، القاهرة، ط1، 1995.
17. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، د. ت.
18. أبو العباس الجرجاني، المنتخب من كنايات الأدباء وإشارات البلغاء، مطبعة السعادة، مصر، 1326هـ.

19. جمال الدين أبو الفرج بن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت ط1، 1422هـ.
20. أبو منصور الثعالبي، كتاب الكناية والتعريض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1984.
21. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، مكتبة الإيمان، بريدة، السعودية، 1992.
22. محمد عثمان، القرآن وعلم النفس، دار الشروق، القاهرة، ط3، 1987م.
23. علي حمد بن عبد العزيز، المحظور اللغوي في ضوء السنة النبوية، رسالة ماجستير، جامعة العلم الإسلامية العالمية، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، 2011.
24. عمر فروخ، عبقرية اللغة العربية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1981.
25. أبو حيان التوحيدي، مثالب الوزيرين الصاحب بن عباد وابن العميد، تحقيق: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1961.
26. جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2003م.
27. جلال الدين السيوطي وجلال الدين المحلي، تفسير الجلالين، دار المعرفة، بيروت.
28. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط4، 1980.
29. فخري أحمد، أسماء الموت في القرآن الكريم، دراسة دلالية، مجلة التربية والتعليم، جامعة الموصل، العراق، العدد 18، 2011، ص109-128.

أثر التقنيات المساندة لبرامج التدريب السلوكي في
علاج اضطرابات الكلام لدى الطلاب

The Effect of Technology for Behavioral Training Program in Students Treatment for Speech Disorders

* أ.د. حسنين محمد البرهمتوشي
** د. أحمد نبوي عيسى

* Dr.Hassanin Mohammed Al Barhamtoushi
** Dr.Ahmed Nabawy Eisa

الملخص

أثر التقنيات المساندة لبرامج التدريب السلوكى في علاج اضطرابات الكلام لدى الطلاب هدف البحث إلى إعداد برنامج تدرب سلوكى علاجي معزز بالتقنيات المساندة، لتأخير زمن التغذية السمعية المرتدة وتعديل التردد، والتحقق من فاعليته في علاج اضطراب الكلام لدى عينة من طلاب جامعةالملك عبدالعزيز.

وقد تطلب ذلك استعراضاً للأدبيات الخاصة باضطراب اللجلجة الكلامية، والبرامج والطرق الخاصة بالعلاج السلوكي، والتقنيات العلاجية المساند لتأخير زمن التغذية السمعية المرتدة (DAF) Delayed Auditory Feedback وتعديل التردد (FAF) Frequency Altered Feedbackباستخدام برنامج Artefact Software وجهاز SpeechEasy . ثم أُعدت بطاقة بيانات دراسة الحالة للطالب المتلجلج، ومقياس اللجلجة، و برنامج تدريبي سلوكى تقليدى تكون من ستة مراحل تنفيذية خلال (24) جلسة تدريب، ثم عزز بالتقنيات المساندة في مرحلتين تنفيذيتين خلال (8) جلسات، وتم الضبط العلمي للأدوات والبرنامج. وطبقت الأدوات على عينة البحث التي تكونت من (5) طلاب متلجلجين، ثم دربوا خلال (24) جلسة ببرنامج التدريب السلوكي التقليدى، وفور انتهائهم تم تطبيق مقياس اللجلجة عليهم تطبيقاً بعدياً أولياً. ثم دربوا على الكلام باستخدام التقنيات المساندة خلال (8) جلسات، ثم طبق عليهم مقياس اللجلجة تطبيقاً بعدياً ثانياً.

وللتحقق من فعالية كل من البرنامج التقليدى والمعزز بالتقنية، تم حساب نسبة "Blake" للكسب المعدل للبرنامج التقليدى فكانت (1.1)، وهي نسبة تشير إلى محدودية فعاليته، كما تم حساب نسبة الكسب للبرنامج بعد تعززه بالتقنيات المساندة فكانت (4.6)، وهي نسبة تشير إلى فعاليته. كما عولجت النتائج إحصائياً باستخدم اختبار ولكوكسون (اللابارامترى) لحساب دلالة الفروق بين أثر البرنامجين التقليدى، والمعزز بالتقنية، وقد بلغت قيمة Z المحسوبة (2.8) وهي قيمة دالة إحصائياً (عند مستوى 0.05) تشير إلى وجود فروق دالة في مستوى التحسن لدى عينة البحث لصالح تدربهم بالبرنامج المعزز بالتقنية.

كما تمت دراسة حالات الطلاب عينة البحث في ضوء البيانات الوصفية المستخلصة من استمارات البيانات الخاصة بكل حالة.

واختتم البحث بعدد من التوصيات، والبحوث المستقبلية المقترحة.

Abstract

The Effect of Technology for Behavioral Training Program in Students Treatment for Speech Disorders This research aims to prepare behavioral training program enhancing by supported technology (by delaying the time of nutrition auditory and altering frequency obtaining) and evaluate the effectiveness of the program in stuttering treatment of students at King Abdulaziz University.

The related literatures focuses on the literature review of stress stuttering words, programs and methods for the treatment of behavioral and therapeutic technology by delaying the time using Delay Auditory Feedback (DAF) and adjust frequency using Frequency Altered Feedback (FAF). Therefore, the used technology will use Artifact Software and SpeechEasy device. Then a data card is prepared for case study of the inarticulate students, scale Stuttering, and a training traditional behavior program which was formed through six stages of implementation within (24) training sessions, and then supported by technologies in two executive phases through (8) sessions, and the selected software tools has been scientifically controlled.Such tools have been pre -applied to a research sample, which consists of (5) stuttering students, and then they were trained through (24) sessions of the traditional behavioral training program, and once they finished, the scale of stuttering was applied to them as post preliminary application. Then they were trained using supported speech technologies through (8) sessions, and then the post stuttering scale is applied again to them.

To investigate the effectiveness of each program of traditional and the used technology, the ratio "Blake" is calculated to get the average of the traditional program, it was (1.1), and this percentage value refers to a limited effectiveness. After that, percentage gain is calculated after employing technologies, it was (4.6), and this percentage refers to the effectiveness of technology program.

The results statistically is treated with "Wilcoxon test" (nonparametric) to calculate the sign of the differences between the impact of the traditional program compaired to the technology based program, the calculated value of Z has reached to (2.8), this value statistically is significant (at 0.05). Therefore, this value indicats in level improvement, for technology based program.

Also sample of students have been studied using asbstracted and descriptive data from forms for each case study. This research will be concluded by a number of recommendations, and proposed future works.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في المجال التربوي النفسي للدورة الثلاثين لجائزة محمد بن راشد للثقافة والعلوم]

* استاذ هندسة اللغة والبرمجيات – كلية الحاسبات وتقنية المعلومات – جامعة الملك عبد العزيز – السعودية

** أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز – السعودية.

* language and software engineering – Faculty of Computing and Information Technology – King Abdul Aziz University – Saudi Arabia

** Special Education Assistant – Faculty of Education at King Abdul Aziz University – KSA.

مقدمة

تتنامى الاهتمامات العالمية بتوفير الخدمات التربوية والنفسية المعززة بالتقنية لمضطربي الكلام، سعياً للإفادة القصوى من قدراتهم وإمكاناتهم. حيث يُعد التواصل معهم مرتكزاً بالغ الأهمية لتيسير تفاعلهم مع مجتمعهم، مما يزيد معدلات توافقهم الشخصي والاجتماعي.

كما تتعدد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التى تستوجب تكامل جهود المتخصصين في المجالات التقنية والتربوية لتقديم أفضل سبل الرعاية الممكنة لهم. كما تتعدد مجالات الصعوبات التى يعانيها ذوي الاحتياجات الخاصة، والتى يكون للتقنيات الحديثة دور فعال في التغلب عليها،ويشمل ذلك أولئك الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الكلام (التلعثم) وهو ما يعرف "باللجلجة "Stuttering التي تؤثر في مستوى الطلاقة والاسترسال الكلامي، مما يعرضهم لاضطرابات نفسية متباينة، ومنها: تشنج اليد، واحمرار في الوجه، وغيرها من الاضطرابات السلوكية المتعددة الأخرى التى يعانيها المتلجلجين.

وثمة مؤشرات بحثية تشير إلى أن اضطراب اللجلجة قد أصبح من الاضطرابات الكلامية الأكثر شيوعاً وانتشاراً بين الذكور مقارنة بالإناث، مما يعرضهم لضغوطات نفسية سلبية، ويحد من توافقهم مع ذواتهم ومجتمعهم.

1. استشعار مشكلة البحث

في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1433-1434 هـ أحالت وكالة الشئون التعليمية بجامعة الملك عبدالعزيز (30) طالباً إلى مركز التشخيص بكلية التربية، نظراً لتدني معدلات تحصيلهم الدراسي، وانخفاض معدلاتهم التراكمية، وتكرار تأجيلهم بعض المقررات.

وقد أظهرت المقابلات التشخيصية لهم أن أبرز العوامل الكامنة خلف انخفاض معدلات تحصيل خمسة منهم (17%) كان نتيجة معاناتهم اضطرابات الكلام "حالات لجلجة" مما أثر في تواصلهم مع أقرانهم وأساتذتهم، وترتب عليه انخفاض معدلات تحصيلهم الدراسي، وتكرار طلبهم تأجيل مقرر التربية العملية (الميدانية) لتخوفهم من التلعثم، وعدم قدرتهم على الاسترسال في الكلام عند مواجهتهم الطلاب فى مدارس التعليم.

وباستقراء الأدبيات التى عنيت بتدارس اضطراب الكلام والتلعثم؛ تبين أن: بعضها قد ركز على تدريب الذين يعانون ذلك باستخدام برامج علاج سلوكي للحد من أعراضها، وأن دراسات أخرى اهتمت بتعزيز الجوانب النفسية لديهم لزيادة ثقتهم بأ نفسهم، بينما أولت أعداد محدودة من الدراسات الأجنبية أهمية خاصة لتوظيف التقنيات المساندة في علاج الاضطراب الكلامي لدى المتلجلجين، وذلك بتأخير زمن التغذية السمعية المرتدة، وخفض الفارق الزمني في التغذية السمعية باستخدام تقنيات مساندة متطورة. وقد لفت محدودية عدد هذه الدراسات النظر إلى التساؤل حول جدوى هذه التقنيات العلاجية؟ ومدى فاعلية استخدامها لتعزيز البرامج العلاجية السلوكية التقليدية شائعة الاستخدام في مراكز التشخيص والعلاج على المستوى العربي لتكون أكثر أثراً في علاج اضطراب اللجلجة لدى الطلاب؟

2. مشكلة البحث

تمثلت مشكلة البحث في كيفية الإفادة من المعطيات التقنية لتعزيز برامج العلاج السلوكي للطلاب المتلجلجين، وذلك من خلال دمج بعض التقنيات المساندة في برنامج علاجي للتدريب السلوكى ليكون أكثر فاعلية في علاج التلجلج الكلامي لدى بعض الطلاب في جامعة الملك عبدالعزيز.

وتحددت مشكلة البحث في سؤال رئيس هو:

ما فاعلية برنامج تدريبي سلوكى معزز بالتقنيات المساندة (لتأخير زمن التغذية السمعية المرتدة، وتعديل التردد) في علاج اضطراب اللجلجة لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز؟

وتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- ما البرنامج التدريبي السلوكي التقليدي المقترح لعلاج اللجلجة؟
- ما البرنامج التدريبي السلوكي المعزز بالتقنيات المساندة المقترح لعلاج اللجلجة؟
- ما فعالية البرنامج التدريبي السلوكي التقليدي المقترح في علاج تلجلج الطلاب؟
- ما فعالية البرنامج التدريبي السلوكي المعزز بالتقنيات المساندة المقترح في علاج تلجلج الطلاب؟
- ما النتائج الوصفية لدراسات الحالة لعينة الطلاب المتلجلجين؟

3. أهداف البحث

- إعداد برنامج تدريبي علاجي سلوكي وتعزيزه بالتقنيات المساندة لعلاج اضطراب اللجلجة لدى طلاب الجامعة.
- تحديد مدى فعالية البرنامج التدريبي السلوكي في علاج اللجلجة لدى عينة من طلاب الجامعة.
- تحديد مدى فعالية البرنامج التدريبي السلوكي المعزز بالتقنيات المساندة في علاج اللجلجة لدى عينة من طلاب الجامعة.

4. أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في مساهمته التطبيقية لإيجاد حلول تقنية لمشكلة من أبرز المشكلات المعوقة لتواصل الطلاب الذين يعانون اضطراب اللجلجة، وذلك نظراً لما يترتب عليها من تبعات سلبية تتعلق بكفاءة تواصلهم، وانخفاض مستوياتهم التحصيلية، واهتزاز ثقتهم بأنفسهم، وذلك في ضوء الإفادة من التوجهات العالمية الحديثة لتوظيف التقنيات المساندة في التدريبات العلاجية للطلاب المتلجلجين، وفي إطار التجريب العلمي الهادف إلى إحداث التكامل بين جهود المتخصصين في المجالات التقنية والمجالات التربوية البرامج السلوكية العلاجية والتقليدية والتقنيات المساندة.

كما تتضح الأهمية التطبيقية للبحث من خلال تقديمه برنامج علاج سلوكي معزز بالتقنيات المساندة، للمساهمة في علاج اضطراب اللجلجة لدى طلاب الجامعة.

ومن المتوقع أن يسهم هذا البحث في:

- إفادة الطلاب الذين يعانون من اضطراب اللجلجة، لمساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي،

وتيسير تواصلهم مع الآخرين، ومن ثم تحسين معدلات تحصيلهم الدراسي.

- معاونة أخصائي التأهيل وأسر الطلاب الذين يعانون من اضطراب اللجلجة، من خلال ما يمكن تقديمه من توجيهات وإرشادات تطبيقية.
- تزويد الباحثين ببعض الأدوات العلمية المضبوطة على البيئة السعودية، وكذا مواد معالجة تجريبية ممثلة فى برنامج تدريبي علاجي قائم على توظيف التقنيات العلاجية المساندة الحديثة للمساهمة في علاج مشكلة اللجلجة لدى الطلاب.

5. مصطلحات البحث

- الفاعلية Effectiveness: تعرف الفاعلية بأنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة "(السعيد، 1997) [1] . وتعرف إجرائيا بأنها: مدى أثر البرنامج التدريبي العلاجي المقترح (كمتغير مستقل) في علاج اللجلجة (كمتغير تابع) لدى الطلاب. ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً باستخدام معادلة بلاك Black للكسب المعدل. (Packham & Mayers , 2000) [2]
- اللجلجة Stuttering: تتعدد المصطلحات المرادفة للجلجة مثل التأتأة، والتلعثم، ويمكن تعريفها بأنها اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته، مما يؤثر في إنسيابه، حيث يتضمن التكرارات اللاإرادية، أو إطالة الكلمات، أو التوقف اللاإرادي أثناء الكلام. ويصاحب ذلك حركات لاإرادية للرأس، والأطراف، وردود أفعال انفعالية، مثل: الخوف، والقلق، وانخفاض درجة تقدير الذات، وسلوك التفادي، وغيره من السلوكيات السلبية المتعددة الأخرى. (سليم، 2004) [3]
- البرنامج الحاسوبي لعلاج اللجلجة في الكلام: هو برنامج علاجي للتدريبات بغرض تأخير زمن التغذية المرتدة السمعية (DAF) Delayed Auditory Feedback، وكذلك تعديل التردد (FAF) Frequency Altered Feedback، وذلك لجعل المتلجلج يسترسل في كلامه، مما يترتب عليه تحسن في الجوانب النفسية والسلوكية لديه، باستخدام برنامجArtefact Software [*] ، وجهاز SpeechEasy [**] ، وحالياً تتوفر نسخة من البرنامج للتشغيل على أجهزة الهاتف المحمول (الجوال) [***]

6. حدود البحث

- اقتصر على دراسة حالات بعض طلاب جامعة الملك عبدالعزيز الذين يعانون من اللجلجة، ممن تم إحالتهم إلى مركز التشخيص من قبل وكالة الشئون التعليمية.
- اقتصر البرنامج التدريبي العلاجي المعزز بالتقنيات المساندة على استخدام بعض التقنيات المساندة، وهي: برنامج Software Artefact لتدريب الطالب على الاسترسال في الكلام، وجهاز SpeechEasy لخفض الفارق الزمني في التغذية السمعية، وذلك لسهوله استخدام الطالب لهما في حياته اليومية.

---

[*] يمكن الاطلاع وتحميل البرنامج من الموقع: http://www.artefactsoft.com
[**] زيارة الموقع: http://www.speecheasy.com/models.php
[***] لتجريب البرنامج يمكن زيارة الموقع: http://www.artefactsoft.com/pocketdaf.htm

- اقتصرت عملية قياس فعالية البرنامج التدريبي العلاجي على قياس أثره في خفض شدة اللجلجة لدى عينة البحث فور انتهائهم من التدريب.

7. منهج البحث

اتبع البحث دراسة الحالة الفردية Single Case Research وهو منهج وصفي للبحوث الكيفية (Qualitative Research) لدراسة حالة كل طالب من طلاب العينة، بجمع بيانات وصفيه عنه.

كما اتبع المنهج التجريبي ، وذلك للتحقق من فعالية كل من البرنامج التدريبي السلوكي التقليدي، والبرنامج بعد تعزيزه بالتقنيات المساندة لعلاج اضطراب اللجلجة لدى عينة البحث.

وتضمن البحث المتغيرات التالية:

ا. المتغير المستقل؛ وهو التدريب السلوكي بالبرنامج التدريبي المتضمن أساليب علاج اللجلجة بالطرق السلوكية التقليدية، والمعززة بالتقنيات المساندة.

ب. المتغير التابع: مستويات الاتصال الكلامي والاسترسال في الكلام لدى الطلاب المتلجلجين.

8. إجراءات البحث

- المسح المعلوماتي: وذلك من خلال مراجعة الأدبيات السابقة ذات العلاقة بالمتغيرات المدروسة (المتغير المستقل والمتغير التابع).
- إعداد استمارة بيانات دراسة الحالة للطالب المتلجلج.
- إعداد مقياس شدة اللجلجة وضبطه.
- إعداد البرنامج التدريبي وضبطه.
- تحديد عينة البحث، وشملت (5) طلاب كلية التربية المتلجلجين.
- تهيئة المكان المناسب لتنفيذ البرنامج التدريبي العلاجي بمركز التشخيص في كلية التربية.
- إجراء مقابلات شخصية فردية مع أفراد العينة، وتطبيق استمارة بيانات دراسة الحالة عليهم، ورصد الملاحظات عن مواقف تداعيات عدم الطلاقة، واللجلجة أثناء الكلام في المقابلة.
- تطبيق مقياس اللجلجة على أفراد مجموعتي العينة قبل البدء في تنفيذ البرنامج.
- بدأ عملية تطبيق البرنامج التدريبي في الأسبوع الرابع من شهر أكتوبر في الفصل الدراسي الأول 2012م، واستمرت حتى نهاية شهر يناير 2013م (لمدة 3 شهور). وتم البدء بتدريب عينة البحث بالبرنامج السلوكى التقليدى (بمراحله الست خلال (24) جلسة، بواقع (3) جلسات أسبوعياً، وكانت مدة كل جلسة 35 دقيقة).
- طبق مقياس اللجلجة بعدياً للمرة الأولى، وذلك فور الانتهاء من التدريب على البرنامج السلوكي. ثم استكمل التدريب بمرحلتين للتدرب على التقنيات المساندة خلال (8) جلسات، وذلك بواقع (3) جلسات أسبوعياً، كانت مدة كل منها 35 دقيقة. ثم طبق مقياس اللجلجة تطبيقاً بعدياً للمرة الثانية بعد الانتهاء من جلسات التقنيات المساندة.
- رصدت النتائج، وتمت معالجتها إحصائياً ومناقشتها، لإجابة أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه.
- استخلصت التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة.

أدبيات البحث

و يشتمل على محورين رئيسين، يتناول الأول: عرضاً للإطار النظري للتعريف بمتغير اللجلجة من حيث: مفهومها، وأسبابها، وتشخيصها، وبرامج وطرق علاجها، وتقنيات علاجها باستخدام برنامج Artefact، وجهاز Speech easy، وجهاز Smalltalk [*]، أما المحور الثاني فيتناول عرض موجز للدراسات السابقة ذات العلاقة بلامتغيرات المدروسة في البحث الحالي:

الإطار النظري

1. مفهوم اللجلجة Stuttering: عرف (سليم، 2004)[3] اللجلجة بأنها اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته، مما يؤثر على انسياب الكلام، يتضمن التكرارات اللاإرادية أو الخوف أو الكلمات أو إطالتها أو التوقف اللاإرادي أثناء الكلام، ويصاحب ذلك حركات لاإرادية للرأس والأطراف، وسلوك التفادي وردود الأفعال الانفعالية كالخوف والقلق وانخفاض درجة تقدير الذات لدى المتلجلج.

2. أسباب اللجلجة: تتعدد الأسباب المؤدية إلى حدوث اضطراب اللجلجة في الكلام، ذلك أن كل حالة ربما تكون لها الأسباب المختلفة عن الحالات الأخرى، وفيما يلي مجموعة من أسباب اللجلجة:

- الأسباب العضوية:

عدد (حمودة، 1991)[4] الأسباب العضوية للجلجة، وهى: أسباب تعزى لعوامل وراثية، وأخرى لحدوث إصابات مرضية مزمنة للجهاز التنفسي، أو لنقص في نسب الكالسيوم، أو لإضطراب في الجهاز السمعي، أو لمحاولة الفرد الكلام أثناء عملية الشهيق.

وعرف (Bahadorinejad, 2012)[5] بحدوث اللجلجة نتيجة ضعف في السائل أثناء الكلام اللفظي مما يسبب تكرار غير طوعي، أو يسبب تطويلات في بعض الألفاظ. وقدم طريقة مبتكرة لطرق علاج زمن التأخير (من 25 – 75 ميلي ثانية) للتغذية السمعية المرتدة في تصميم نظام تقني– يعتمد على تحويل الإشارت الصوتية التناظرية إلى إشارات رقمية محوسبة– لعلاج المرضى المتلجلجين، عن طريق تخفيف الضغوط التي تسببها اللجلجة.

- الأسباب النفسية:

أوضح (زهران، 1997)[6] أن ضعف الأنا، وقمع الميول خشية العقوبة، وضعف الثقة بالنفس تُعد من أهم العوامل النفسية التي تكمن خلف اللجلجة في الكلام، وأن المتلجلج ينكص في لحظات اللجلجة إلى مرحلة الكلام الطفلي، لما ينتابه من قلق، أو فقدان الشعور بالأمن، أو الشعور بالنقص، أوالخوف المكبوت، أو نتيجة التعرض لصدمات نفسية، مما يترتب عليه ضعف الثقة بالنفس، والانطواء، والعصبية، والعدوان المكبوت، والشعور بالحرمان الانفعالي والافتقار إلى العطف.

- الأسباب الاجتماعية:

أشار (حمودة، 1991)[4] إلى أن اضطراب اللجلجة يظهر عندما يتعرض الطفل إلى الحرج في المواقف الكلامية، أو عندما يتم قهره وعدم السماح له بالتعبير كما يريد عن نفسه، وكذلك عندما ينعدم شعوره بالأمن النفسي داخل أسرته.

كما أوضح (حسيب، 2007) [7] أن اللجلجة الكلامية قد تحدث للفرد في المواقف العادية لأسباب متعددة،

---

[*] http://casafuturatech.com/index.php/products/smalltalk

منها الخوف، أو عندما يكون اللفظ قاصرًا عن الأداء، وبذلك يضيع الوقت في البحث عن الألفاظ المناسبة،كما تحدث أيضاً عندما يكون معدل تدفق الأفكار لدى الفرد أسرع من تعبيره عنها، وذلك لعجز في أساليب تعبيره لقلة حصيلته اللغوية.

3. تشخيص اللجلجة: ثمة اعتبارات عامة ينبغي مراعاتها لتقييم حالة اللجلجة. فأوضح (Hill, 1995) [8] أن تشخيص اضطراب اللجلجة يجب أن يستند إلى : دراسة الحالة، وتقييم الطلاقة، وتقييم المهارات اللغوية، وأساليب المعاملة الوالدية.

وأكد (الشخص،1997)[9] أهمية ملاحظة الكلام أثناء التحدث مع الآخرين، حيث يتيح ذلك فرصة لتعرف نوعية اضطراب الكلام، ودرجته، ودرجة التوتر والانفعالات التي يعانيها الفرد أثناء اللجلجة.

ويرى (السرطاوي وأبو جودة، 2000) [10] أن لكل حالة خصوصيتها، فلا يجب على القائم بالتشخيص تعميم النتائج قياسًا على حالات أخرى، وأن نعطي اهتمامنا للجلجة على حد سواء، ولا نهتم فقط بأعراض الاضطراب، وذلك بهدف إقامة علاقة طيبة مع الشخص. كما ينبغي أن تستمر عملية التقييم للوقوف على مدى فعالية الطريقة المستخدمة في العلاج لقياس التقدم فيه، والتراجع عن الأسلوب غير الفعال.

وحرص (Dayalu, Kalinowski, Holbert, Stuart, Rastatter, 2002)[11] على تعرف تتابع اللجلجة من خلال قائمة من (126) عبارة تتألف من المضمون والكلمات الدالة، وقد قدمت عبارات القائمة بشكل فردي عن طريق جهاز كمبيوتر، وطلب من المتلجلج قراءتها بصوت مرتفع. للحصول على الصوت والعدد. وقد اتضح أن العامل المشترك المسؤول عن تتابع اللجلجة تمثل في تفاوت تتابع الكلمات بين فئات العبارات، وذلك لمحدودية الكلمات الوظيفية في القائمة، والتى يتوقع أن يؤدي زيادة عددها إلى خفض تتابع اللجلجة.

وقام (Max & Gracco, 2005)[12] بتشخيص اللجلجة من خلال اختلاف المتلجلجين، الذين لا يتلجلجون في تنسيق حركات الحنجرة والفم، خلال كلامهم. فالمعلومات السمعية تستغرق مدة أطول لكي تنطق داخلياً، ومن العوامل التي تعرض الفرد للتلجلج ما يلي:.

- طول مدة حركة غلق الشفاة، وذلك لاندفاع نطق الصوت المتحرك لإحداث اهتزاز الأحبال الصوتية.
- نقص الفواصل الكلامية، وقلة مدتها. حيث تختلف الوقفات الشفهية الساكنة بين الراشدين الذين يتلجلجون.

واستخدم (Cheng, 2007) [13] طرقاً حديثةً وموضوعيةً في تشخيص اللجلجة، وذلك من خلال قياس منحنى أو تخطيط إلكتروني electropalatography (EPG) لسقف الحنك، حيث تتباين نماذج اتصال اللسان بسقف الحنك بين الأطفال والمراهقين والراشدين. وقد فحص دورة تطور الوقت لنماذج تطابق سقف الحنك مع اللسان خلال الكلام من الطفولة إلى الرشد باستخدام منحنى أو تخطيط إلكتروني لسقف الحنك (EPG)، كما سجل معلومات حول ملامسة اللسان مع سقف الحنك أثناء نطق حروف، هي: و، ر ، ل، ق، ك وذلك لدى عينة بلغ عددها (48) فردا تتراوح أعمارهم بين (6 – 36) سنة.

4. برامج وطرق علاج اللجلجة:

تتعدد البرامج العلاجية المستخدمة لاضطراب اللجلجة في الكلام، وذلك لتعدد وجهات النظر المفسرة لها، كما تتنوع الطرق العلاجية لها لتشمل: العلاج النفسي، والعلاج الكلامي، والإيقاعي، والعلاج بطريقة القراءة المتزامنة، والاسترجاع الكلامي، والتغذية السمعية المرتدة.

أ. العلاج النفسي

يرى علماء النفس أن اللجلجة في الكلام تُعد اضطرابًا نفسيًا بالدرجة الأولى. وفسر (حمودة،1991)[4] أن اللجلجة في الكلام بأنها عرض عصابي، يستوجب تبصير الفرد بصراعاته، وإعادة الثقة إليه، وإزالة الحواجز بينه وبين الآخرين، مما يساعده على التوافق الشخصي والاجتماعي.

وأوضح (أحمد رشاد، 1993)[14] أهمية استخدام العلاج النفسي لتقليل الإحساس بالخجل والارتباك، وكذا علاج القلق والحرمان العاطفي. حيث يشجع ذلك على بذل جهد في العلاج، وتقوية الروح المعنوية للفرد، ويزيد من ثقتة بنفسه.

واستخدم (Ingham, 1999)[15] أسلوب إطالة الكلام لعلاج اضطراب اللجلجة لدى (5) أفراد تتراوح أعمارهم ما بين (11-13) عامًا.

كما استخدم (Kalinowski, 2003)[16] أسلوب المكافأة والتدعيم في علاج اللجلجة، وكان لهذا الأسلوب أثر فعال في علاج هذا الاضطراب لدى عينة من المتلجلجين.

ب. العلاج الكلامي

هو علاج مكمل للعلاج النفسي. حيث يستخدم بعض الفنيات، مثل: الاسترخاء الكلامي، والكلام الإيقاعي، والنطق بالمضغ، والممارسة السلبية. وقد أوضح (Brian, Packman, Cream, Onslow, 2003) [17] أهمية استخدام البرنامج التدريبي برنامج Camperdown الذي يُعد أنموذجاً لحديث مطول للعلاج الكلامي، من أجل التحكم في اللجلجة المزمنة. حيث يعتمد على تطويل الكلام (Prolonged-Speech (PS من دون إلزام الفرد بأوامر أو تعليمات. وقد ظهرت نتائجه الإيجابية عدم تركيزه على لحظات اللجلجة التى يتعرض لها الفرد، بالإضافة إلى حدوث تحسن ملموس في معدلات التحكم في اللجلجة تلقائياً، من دون تعليمات مبرمجة.

وطبق (Blomgren, Roy, Callister &Merrill, 2005)[18] برنامج علاجي كلامي مكثف لتعديل اللجلجة، وتقييم متعدد الأبعاد لنواتج العلاج. وقد ترتب على ذلك تقلص سلوك اللجلجة، وانخفاض في درجة حدتها ، ومعدلات تتابعها. كما أظهرت مناقشة النتائج جوانب القوة والضعف في طريقة العلاج ببرنامج إدارة اللجلجة الناجح(The Successful Stuttering Management Program [SSMP]) .

كما أوضح (Pollard, 2009)[19] أثر استخدام جهاز "التكلم بسهولة" "Speech Easy" على الأوجه الاستقبالية والفعلية للجلجة. حيث وجد تأثر فعال ثابت ومستمر للتحدث بسهولة. كما أظهرت نتائج استخدام جهاز القراءة الشفوية تحسن في معدلات الكلام المرسل أكثر من الكلام الرسمي، كما زاد الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة السمعية المعتدلة، مما أدى إلى تطور معدلات تحسن الطلاقة.

وقام (Ingham, et al, 2009)[20] بقياس جهد الكلام خلال استخدام طريقة التدريب العلاجي للبالغين المتلجلجين، باستخدام أساليب التظليل السمعي، والقراءة الجماعية، والهمس، والتعبير الإيقاعي. وقد لوحظ خفض هذه الأساليب لمعدل اللجلجة، وزادت من الطلاقة، وقل معها جهد الكلام في القراءة الجماعية، كما جعلت الكلام أكثر طبيعية، وحسنت معدلات التحدث.

ج. العلاج بطريقة القراءة المتزامنة Simultaneous Reading

وتعتمد على صرف انتباه الشخص المتلجلج، حيث يقرأ مع المعالج قطعة قراءة معينة، وتشمل أيضاً التدرب على الكلام أثناء سماع أصوات معينة (أناشيد، أو حكايات، أو قصص أطفال) عبر سماعات أذن، وكذلك التدرب على إخراج أصوات الكلام في صورة مقاطع صوتية منتظمة وفي نغمة الصوت من حيث توقيت الخروج، كما تشمل هذه الطريقة النطق بالمضغ The Chewing Speaking المعتمد على صرف الانتباه،

وبذلك يتم تحويل انتباه المتلجلج عن نطقه الخطأ، وتخف وطأة تخوفه من كلمات معينة. (Bloodstien,1986) [21] (غازي، 1991)[22] (الشخص، 1997)[9].

د. طريقة الكلام الإيقاعي Rhythmical Speech

حيث يتم خلال هذه الطريقة صرف انتباه المتلجلج عن مشكلته، وتشجيعه على استطالة كلامه، والكلام بطريقة إيقاعية، وذلك بالنقر بالأقدام، أو النقر باليد على الطاولة، أو الصفير، أو القراءة الجماعية، أو الكورال، مما يزيد اندماج المتلجلج مع الآخرين، وجعله في وضع لايشعر فيه باختلاف عنهم. وقد أظهرت فاعلية في العلاج الجماعي لدى (24) من المتلجلجين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-15) عام. (غازي، 1991) [22]

كما استخدم أسلوب التظليل واللعب غير الموجه في علاج الاضطراب لدى (24) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) عاماً. وتعتمد طريقة الكلام الإيقاعي على استخدام التمرينات، والحركات الإيقاعية، للمساعدة على تحويل انتباه المتلجلج عن كلامه المضطرب، وتشجيعه على ترديد الأصوات والمقاطع والكلمات بشكل مشوق.

وقد أكد (Kalinowski ,2003)[16] أن العلاج بطريقة الكلام الإيقاعي له فعاليته في خفض تكرارات اللجلجة.

هـ. أسلوب الاسترخاء الكلامي

يهدف هذا الأسلوب إلى التخلص من الاضطراب في اللجلجة أثناء الكلام، وتكوين ارتباط خاص بين الشعور بالراحة أثناء الكلام والباعث الكلامي نفسه. ويقوم هذا الاسترخاء الكلامي على إعداد قائمة تمارين تبدأ بالحروف المتحركة، ثم بالحروف الساكنة ثم بتمرينات تتضمن كلمات تصاغ في جمل وعبارات. وعادة يبدأ المعالج بقراءة الحروف والكلمات والجمل بهدوء واسترخاء، ويطلب من المريض تقليده بنفس الطريقة والنغمة، يلي ذلك تمرينات في شكل أسئلة بسيطة تؤدى على شكل أسلوب هادئ. وتهدف هذه الطريقة إلى تخليص المتلجلج من اضطرابه، عن طريق الارتباط بين كلامه وشعوره بالراحة، حيث يطلب منه تقليد ما يسمعه من المعالج وفقا للنغمة التي يسمعها. (الشخص،1997)[9] .

ز. التغذية السمعية المرتدة (رجع الصدى) Delayed Auditory Feedback

وتعتمد هذه الطريقة على أساس أن الشخص المصاب باللجلجة حين يتحدث مع غيره فإنه يسمع نفسه كما يسمعه الآخرون، وأن عدم سماع المتلجلج لنفسه يجعله لا يشعر بالإحساس بالذنب والإحباط، فيقل إحساسه بالخوف من الكلام، مما يساعده على الانطلاق في الحديث. وقد تم استخدام العلاج السلوكي والعلاج برجع الصدى (أي تأخير التغذية المرتدة) في علاج اضطراب اللجلجة لدى (64) فرداً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12-15) عام. (رشاد، 1993)[14]

وأوضحت بعض النظريات العضوية التي تدلل على أن اضطراب اللجلجة يكون نتيجة إنحراف الإدراك السمعي لتأخير سماع المتلجلج كلامه لجزء من الثانية، وهذا الافتراض مبني على ملاحظة أن المتكلمين الطبيعيين يتهتهون غالباً عند تأخر تغذيتهم المرتدة السمعية لهم، والعلاقة الفورية المستمرة بين التكلم والاستماع. (أمين، 2000)[23]

إن حدوث تأخير التغذية السمعية المرتدة باستخدام أجهزة محوسبة أو إلكترونية يؤدي إلى اضطراب الإيقاع الطبيعي للكلام لدى العاديين، بينما يؤدي إلى تحسين بعض الاضطرابات الكلامية اللغوية لدى المتلجلجين. فتأخير التغذية السمعية المرتدة (التي يستمع من خلالها الفرد إلى كلامه) يتسبب في إحداث علاقة تزامنية غير طبيعية. فحينما يتكلم الفرد ويستمع إلى صدى مستمر لكل ما قاله في الحال، تحدث تغيرات مؤثرة في طبقة صوته، ويضطرب إيقاع كلامه الطبيعي، ويحدث العكس تمامًا لمن يعاني اضطرابًا وظيفيًا في الكلام مثل

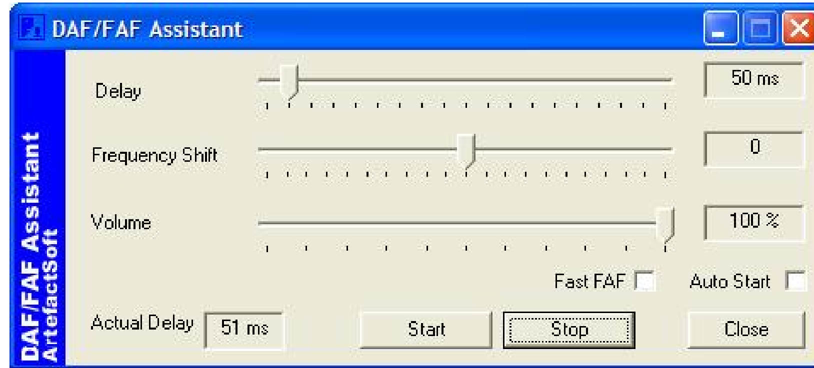
المتهتهين. وثمة علاقة ارتباطية وثيقة بين السمع والكلام، وأهم هذه العلاقات هو أن الأذن تقوم بتحليل حسي لفونيمات الكلام، ثم تزود المخ بإشارات شفرية لعناصر الكلام المسموع، هذا بالإضافة إلى أن الأذن تراقب جميع حركات الكلام مثل: النطق، والتصويت الحنجري، ونبرات الكلام، والتنغيم والتردد، وإلغاء السمع من خلال إحداث ضوضاء مرتفع يؤدي إلى فقدان المراقبة السمعية للكلام، ومن ثم؛ يظن المتكلم أنه لم يعد يسمع ما يقول، ويضطرب النطق لديه. أما بالنسبة للمتكلم العادي فيحدث لديه عكس ذلك، مما يساعد على تكلمه بطلاقة (Howell,2004) [24] .

5. التقنيات المساندة ودورها في علاج اللجلجة

تعتمد البرامج والتقنيات السمعية الحديثة من أجهزة وبرامج حاسوبية لعلاج اللجلجة على تطبيق برامج تأخير التغذية الراجعة السمعية وتغيير التردد. ويمكن استخدام هذه البرامج من قبل أشخاص لديهم مشكلة اللجلجة، حيث تساعدهم على طلاقة الكلام، وزيادة مستوى الثقة بالنفس، إذا ما تم التدرب الصحيح على استخدامها، ومن هذه التقنيات ما يلي:

أ.البرنامج الحاسوبي لعلاج اللجلجة Artefact Software

يستخدم برنامج Artefact Software الحاسوبي المبين بالشكل (1) في علاج اضطراب اللجلجة، حيث تعتمد فكرته على تأخير التغذية الراجعة السمعية (ردود الفعل السمعي) Delayed Auditory Feedback (DAF) ، التي تؤدي إلى تأخير وصول الصوت إلى أذن الفرد لجزء من الثانية. ويحقق هذا البرنامج تأخير زمني للصوت يتراوح بين 40-220 ميللي ثانية.



الشكل (1) شاشة برنامج حاسوبي لعلاج اللجلجة [*] Artefact software

وتتم في كل خطوة من خطوات استخدامه زيادة زمن التأخير لمدة 10 ملي ثانية. ويتراوح التأخير الزمني القصير بين (50-80 ميللي ثانية) حيث يقلل هذا المدى القصير التلعثم بدرجة كبيرة وفورية، من دون إحداث تغيير في معدل الكلام المتحدث. أما التأخير الزمني الأطول فتتراوح مدته بين (90-220 ميللي ثانية) مما يجعل الفرد يمد أحرف العلة، ويبطء حديثه. ويساعد هذا التأخير الزمني الطويل في علاج حالات اللجلجة الشديدة، إلا أنه يستلزم تدرب طويل وجهد عقلي للوصول إلى نتائج علاجية ملموسة، وربما يبدو الصوت غير طبيعي. وقد يختلف التأخير (DAF) باختلاف طبيعة عمل البرنامج، فالتغذية الراجعة للتردد المتغير Frequency-Altered auditory Feedback (FAF) تغير في طبقة الصوت، بدأ من أقل من نصف اوكتاف Octave وإلى أعلى من ذلك. والتغذية الراجعة للتردد المتغير (FAF) فعالية التطبيق عند استخدامه مع DAF [**]

[*] http://www.artefactspft.com/index.htm

[**] http://www.artefactspft.com/pocketdaf.htm

فالتغذية المرتدة السمعية تسبب تغيير في سماع الصوت بطريقة مختلفة قليلاً عن الطريقة العادية لسماع الصوت. حيث تتيح (DAF) للمستخدم أن يسمع صوته مع تأخير صغير، كالصدى. أما التغذية الراجعة للتردد المتغير (FAF) فتتيح للمستخدم سماع صوته أو التغيير في الطبقة للإشارة المسموعة في طبقة الصوت الأعلى قليلاً أو الأقل قليلاً من صوت الشخص نفسه.

لقد كان من المتعارف عليه –منذ زمن طويل – أنه عندما ينطق الأشخاص المتلجلجين مع آخرين بطريقة الكورال فإنهم يتكلمون بطلاقة. و تتيح تقنية (DAF) و(FAF) الفرصة لمستخدمها الاستماع إلى صوته مع تأخير طفيف في الوقت، وتغيير طبقة الصوت، مما يهيئ له أن متكلم آخر يتكلم (أي يشاركه بطريقة كورالية) في وقت متزامن(*). ومن ثم؛ يمكن توظيف هذه التقنية في مساعدة المتلجلجين على تحسين الكلام، واكتسابهم المزيد من الثقة في أنفسهم .

ب. جهاز التكلم بسهولة SpeechEasy

يشبه جهاز SpeechEasy في الشكل (2) سماعة الأذن الطبية.



سماعة أذن طبية



جهاز SpeechEasy







الشكل (2) جهاز SpeechEasy**

لكنه يختلف في وظيفته. فبدلاً من قيامه بتضخيم الصوت، فإنه يقوم بتغيير الأصوات داخله، بحيث يمكن للمتحدث سماع صوته في فترة زمنية بسيطة. والغرض من هذا التأخير هو إنشاء ظاهرة طبيعية تعرف باسم "التأثير الكورالي" الذى تنخفض معه شدة اللجلجة، وقد يتم التخلص منها عند الكلام أو الغناء في انسجام مع الآخرين. وتم توثيق التأثير الكورالي في علاج اللجلجة لعقود طويلة، ويمكن أن يسهم جهاز SpeechEasy في تحقيق هذا التأثير بفاعلية، فضلاً عن كونه جهازاً صغيراً يمكن وضعه بسهولة في الأذن، واستخدامه بطريقة عادية في الحياة اليومية.

(*) http://www.artefactsoft.com

(**) http://www.artefactspft.com/pocketdaf.htm

3. جهاز Small Talk

وهو جهاز يقوم بتوفير تغذية راجعة سمعية مرتدة تمكن مستخدمه من سماعه لصوته بفاصل زمنى جزء من الثانية delayed auditory feedback (DAF) ، ويمكن توضيح هذا الجهاز في الشكل (3).



الشكل (3)جهاز Small Talk

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية جهاز Small Talk في توفير تغذية سمعية مرتدة للتردد المتغير Frequency–altered Auditory Feedback (FAF). وهو يغير طبقة صوت المستخدم إلى أعلى أو أسفل، كما أنه يقنع المستخدمين بتغير طبقة صوتهم بإرخاء الأحبال الصوتية أو شدها. ويوفر SpeechEasy إمكانية التغيير في تردد الصوت، حيث يزيد تغيير التردد من طبقة صوت المستخدم، ومن ثم تتم تنقية الصوت من الترددات السالبة، ومنع الترددات المنخفضة لصوت المستخدم. ولذا فإن هذا الجهاز يقوم بإسماع المستخدم لصوته، مما يزيد من قدراته على الكلام.

ويختلف جهاز SpeechEasy عن Small Talk في نوعية الميكروفونات. ففي جهاز SpeechEasy يتم التقاط الأصوات حول المستخدم، وقد تكون أعلى من صوت المستخدم في بعض الأحيان، بينما يقوم جهاز Small Talk باستخدام ميكرفون إلغاء الضوضاء. كما يستقبل جهاز SpeechEasy الأصوات من خلال أذن واحدة، أما جهاز Small Talk فيمكن أن يستخدم الأذنين معاً، حيث تزداد كفاء أجهزة الأذنين بنسبة 25% مقارنة بأجهزة الأذن الواحدة.

أما مجال ترددات الأصوات المستقبلة في جهاز SpeechEasy فيتراوح بين 200 إلى 8000 هرتز، في المقابل Small Talk مستقبلات يتراوح ترددها من 30 إلى 18000 هرتز. ويركز علاج اللجلجة باستخدام جهاز يركز على اهتزاز الأحبال الصوتية أو التنغيم، الذى يكون متوسطه التقريبي (125) هرتز لدى الذكور البالغين. ويعجز جهاز SpeechEasy أى تردد منخفض يتراوح بين (10–20) ديسيبل، بينما يكون أعلى تردد صوتي يمكن سماعه بالجهاز هو 105 ديسيبل. وقد تسبب ضوضاء الخلفية المضخمة في إحداث تحطم سمعي في دقائق فعالية.

الدراسات السابقة

تم تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي في محورين رئيسين، تناول المحور الأول دراسات خاصة ببرامج وطرق التدريب السلوكى العلاجي للجلجة، أما المحور الثاني فتناول الدراسات الخاصة بالتقنيات المساندة لعلاج اللجلجة.

1. دراسات تناولت برامج وطرق التدريب السلوكى العلاجي للجلجة :

استخدمت دراسة (عبد الله، 1995)[25] أسلوب التظليل واللعب غير الموجه في علاج حالات اللجلجة لدى أطفال المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين 9–12 عاماً. وأظهرت النتائج فاعلية التظليل واللعب غير الموجه في علاج اللجلجة لدى عينة الدراسة.

وقارنت دراسة (العبيدي، 1999)[26] العلاقة بين اللجلجة والانطوائية لدى الأطفال في محافظة حوري بدولة الكويت، وقد شملت الدراسة 40 طالباً وطالبة ممن يعانون من اللجلجة و40 طالباً من العاديين تتراوح أعمارهم بين 9 – 12 عاماً. واستخدمت مقياس الشخصية للأطفال، وتوصلت إلى أن الأطفال العاديين أعلى من ذوي صعوبات النطق في بعض أبعاد مقياس التوافق الشخصي وهي: شعور الطفل بحريته، وشعور الطفل بالانتماء، وتحرر الطفل من الميل للانفراد، وخلو الطفل من الأعراض العصابية وجميعها، كما لا توجد فروق بين العاديين و صعوبات النطق على مقياس التوافق الاجتماعي.

وهدفت دراسة (Bosshardt & Ballmer, 2002)[27] إلى تعرف آثار مقررات الفئة الواحدة والقافية على إنتاج الجملة، وذلك بفحص الاختلافات بين (14) من المتلجلجين و(16) من العاديين، وذلك في أدائهم لمهمة فردية في مقابل مهمة مزدوجة. حيث طلب من المشاركين تشكيل جملة تحوي على اسمين غير مرتبطين، ثم قورنت صحة القافية، والطول، وعدد حروف الجر، ومعدل الكلام في الجمل، وتأخر الجمل، وتأخر القرارات، وعدم الطلاقة، ومعدلات اللجلجة. وقد أوضحت النتائج أن الأشخاص الذين يتلجلجون قللوا عدد حروف الجر، وأنهم أكثر حاجة لتنمية قدرتهم على تعميم نطق الجمل لتيسير صعوباتها اللفظية.

كما هدفت دراسة (سليم، 2004)[3] إلى تعرف مدى فاعلية برنامج علاجي تكاملي متعدد الأبعاد في علاج بعض حالات اللجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، واستخدمت الدراسة عدة أدوات منها: اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح)، ومقياس تقدير الذات (إعداد محمد عكاشة)، ومقياس قلق الحالة (إعداد: سبليرجير، وتقنين: عبد الرقيب البحيري) ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي (إعداد: عادل البنا)، وذلك بجانب البرنامج العلاجي الذى أعده الباحث. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي التكاملي متعدد الأبعاد في تحسين حالات اللجلجة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية دالة على تحسن الكلام وخفض اضطراب اللجلجة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس المتكرر (القبلي – البعدي – التتابعي) على متغير شدة اللجلجة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس المتكرر (القبلي – البعدي – التتابعي) على متغير مصاحبات شدة اللجلجة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام (Max & Gracco, 2005)[12] بدراسة مدى التباين بين الراشدين المتلجلجين والعاديين في تنسيق حركات الحنجرة والفم خلال إنتاج الكلام. وأظهرت النتائج أن المتلجلجون يستغرقون فترة أطول في حركة غلق الشفاة لاندفاع نطق الصوت المحرك للأحبال الصوتية، وكذا طول الوقفات الشفهية الساكنة لهم أثناء الكلام. ولم توجد فروق بين المتلجلجين والعاديين في حركات الحنجرة و الفم.

وطبق (Blomgren, Roy, Callister &Merrill. 2005)[18] برنامج علاجي مكثف أطلق عليه (برنامج

إدارة اللجلجة الناجح)، واستغرقت مدة تنفيذه ثلاثة أسابيع، وتم تطبيقه على (19) من الراشدين المتلجلجين. وأثبتت نتائج تقييم أثره فعالية ملحوظة في خفضه تتابع اللجلجة لدى عينة التجريب، وكذا خفضه مستوى حدتها.

وقام (Ingham, et al,2009) [20] بقياس جهد الكلام خلال ظروف التحدث بطلاقة لدى (12) من البالغين المتلجلجين و (12) من البالغين العاديين، حيث قورنت طلاقة الكلام، ومعدل جهد الكلام الشخصي، وبعض المتغيرات الأخرى، خلال القراءة بصوت مرتفع بطريقة طبيعية، والقراءة بصوت عال في ظل (التظليل السمعي – القراءة الجماعية – الهمس – التعبير الإيقاعي). وأظهرت النتائج أن هذه الظروف الأربعة قد خفضت معدل اللجلجة، وجهد الكلام وذلك فقط بالنسبة للقراءة الجماعية، كما جعلت الكلام أكثر طبيعية وتحسن معدل التحدث. كما أظهرت حدوث زيادة في جهد الكلام بالنسبة للبالغين العاديين.

2. دراسات عنيت باستخدام التقنيات المساندة في علاج اللجلجة:

أجرى (Brenaut, 1995)[28] دراسة لتعرف كفاءة استخدام التقنيات المساعدة (FAF) (DAF) على عينة من البالغين المتلجلجين في هاليفاكس، وقد أظهرت نتائجها حدوث انخفاض في اللجلجة بنسبة 79 ٪.

كما قام (Zimmerman, 1997) [29] بدراسة لتعرف كفاءة استخدام التقنيات المساعدة (FAF) ، (DAF) على عينة من البالغين المتلجلجين في نيويورك، وأشارت النتائج إلى أنه انخفضت اضطرابات اللجلجة لديهم بنسبة 60 ٪.

وقدم (Vashkevich, 2012)[30] وآخرون نظاماً تقنياً لمساعدة هذه الفئة يعتمد على نموذج قوقعة منفصلة، يتم من خلاله تطبيق كسب الطيفية، ويتضمن ضغط النطاق الترددي الديناميكي وتعويض الخسارة في الاستماع، والحد من الضوضاء في نطاق التردد الإدراكي. وتم بناء نظام إلغاء التغذية المرتدة الصوتية بالاعتماد على المرشح التكيفي عبر إشارات صوتية يتم معالجتها.

وهدفت دراسة (Stuart et al, 1997)[31] إلى التعرف على تأثير تغير التردد و تأخر زمن الرجع السمعي في الأصوات المقدمة للأذنين على عينة من أحد عشر من المشاركين المتلجلجين بحيث المتلجلج يقرأ بصوت عالي في إطار ردود الفعل السمع (FAF) بقيمة ربع أوكتاف، وتأخر ردود الفعل السمعي (DAF)، 50 مللي في الكلام العادي المعدل. ودلت النتائج على حدوث انخفاض ملحوظ في اضطراب اللجلجة لدى أفراد العينة يتراوح بين ما يقرب من 60 ٪ إلى 75 ٪ مع تغيير شروط التغذية المرتدة السمعية.

واختبر (Borsel, 2003)[32] مدى الفاعلية طويلة المدى لاستخدام تسعة من البالغين الذين يعانون من اللجلجة الحادة لجهاز DAF، ووجد أن استخدامهم الجهاز قد خفض مستويات اضطرابات اللجلجة في مهام الكلام المتنوعة لديهم بنسبة 70 ٪، وذلك نتيجة استخدامه لمدة (30) دقيقة يومياً، وعلى مدى ثلاثة أشهر، مما أدى إلى تحسن في معدلات الطلاقة الكلامية لديهم بنسبة 55 ٪.

وهدفت دراسة (Szkiełkowska et al, 2003)[33] إلى تقديم كفاية علاجية للمعينات الرقمية باستخدام تأخير التغذية المرتدة السمعية (DAF) والتغذية المرتدة السمعية للتردد، وذلك بتعديل ردود الفعل السمعي (FAF) لدى (130) من المتلجلجين الذين تتراوح أعمارهم بين 6–47 سنة، الذين سبق لـ (90 ٪) تلقي أنواع مختلفة من التأهيل والعلاج، ومنها: العلاج الطبي، وتدريبات علاج النطق، والعلاج النفسي، التحفيز اللغوي مع تمارين الاسترخاء، وإعادة التأهيل. وأظهرت النتائج حدوث تحسن فوري لدى 85 ٪ من العينة في طلاقة التعبير بعد تطبيق المساعدات الرقمية، وبعد (6) أشهر من العلاج حدث تحسن دال لدى (96%) من العينة في الطلاقة، مما يؤكد أن استخدام البرنامج العلاجي القائم على المساعدات الرقمية قد ثبتت فعالية في

علاج غالبية المتلجلجين.

وأظهرت نتائج دراسة (Radford, 2005)[34] باستخدام النظام التقني DAF لمدة (14) ساعة في برنامج علاجي أدت إلى خفض معدل اللجلجة بنسبة 50٪ عندما يتم التحدث بدون الجهاز، و استمرت الطلاقة الكلامية المترتبة على ذلك لمدة سنة.

وأظهرت نتائج دراسة (Stuart, 2006) [35] أن استخدام المتلجلج لجهاز SpeechEasy (مع تطبيق برنامج علاج كلام مختصر)، قد قلل معدل اللجلجة بنسبة 90 ٪ بالنسبة للقراءة بصوت مرتفع، وبنسبة 67 ٪ للمحادثة الكلامية.

كما أظهرت نتائج دراسة (O'Donnell, 2008) [36] أن استخدام المتلجلج لجهاز SpeechEasy في المحادثات بعيادات الكلام قد قللت اللجلجة بنسبة 89 ٪، أما استخدام الجهاز أثناء محادثات التليفون مع معالج الكلام (ضغط أعلى) لمدة 16 أسبوعاً، فقد قلل اللجلجة بنسبة 58 ٪.

أما دراسة (Runyan, 2008)[37] فتم فيها تتبع مستخدمي SpeechEasy لفترات تراوحت ما بين (13 شهر إلى 5 سنوات)، وقد ثبت تزايد تأثير استخدام الأجهزة بزيادة فترة الاستخدام، حيث زادت الطلاقة الكلامية لدى جميع المستخدمين، إلا أن مستخدم واحد من كل عشرة من المشاركين البالغين قد أشار إلى وجود ضوضاء بيئية كجانب سلبي لاستخدام الجهاز.

وقام (Andrew Stuart et al, 2008)[38] باختبار تأثير التغذية المرتدة السمعية المتغيرة للتردد (FAF) على نوع اللجلجة من حيث: الإطالة، والتكرار، والصمت، والمدة الإجمالية للتلجلج، وشملت العينة (12) شخصا من البالغين المتلجلجين، رصدت استجاباتهم أثناء قراءتهم الشفوية لبعض المقاطع المكتوبة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للتغذية المرتدة السمعية المتغيرة للتردد (FAF) في تحسين كلام العينة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في خفض المدة الكلية للجلجة أثناء القراءة الشفهية.

وبحثت دراسة (Antipova, 2008)[39] الآثار المباشرة لاستخدام التغذية المرتدة السمعية مع ثمانية مشاركين على تكرار اللجلجة أثناء إنتاج حوار كلامي في مناسبتين، وذلك باستخدام أجهزة اتصال محمولة حديثة، وتم استخدام ستة أنواع من التغذية المرتدة السمعية المتأخرة (DAF)، والتغذية المرتدة السمعية للتردد (FAF)، ونوعين من DAF ، وأظهرت النتائج أن (AAF) Altered Auditory Feedback وسيلة فعالة للحد من اللجلجة في الحوار الكلامي.

وأوضحت دراسة (Pollard, et at, 2009)[40] آثار الاستخدام الطبيعي لجهاز تكلم بسهولة SpeechEasy لمدة 6 شهور في الحد من اللجلجة، وذلك على عينة بلغ عددها (11) فرداً من البالغين الذين يعانون من اللجلجة. وتم الحصول على العينة بطريقة عمدية، وجمعت عنهم معلومات من استبانة تضمنت أسئلة قبل استخدامهم الجهاز وبعد استخدامهم له. وأظهرت النتائج استمرار الأثر الفعال للجهاز في تحدثهم بسهولة، وخاصة خلال القراءة الشفوية مقارنة بالكلام الرسمي المسترسل في مواقع المعمل. ووجدت انطباعات إيجابية فعلية لاستخدام الجهاز الذي طور الطلاقة الكلامية لمستخدميه، إلا أنه لوحظ وجود بعض التحديات التي تواجه تنفيذ المبادئ الإرشادية له الواردة في أدلة الممارسة.

وأجرى (Pollard, 2009)[40] دراسة على (9) من المتلجلجين البالغين الذين استخدموا أجهزة SpeechEasy لمدة أربعة أشهر، وتم اختبار كلامهم في القراءة بصوت عال، والمحادثة مع الباحث، وتلقي الأسئلة من الغرباء. ولم يستمر أحد أفراد في الدراسة بسبب ضوضاء الخلفية التى لم يحتملها. وقد أظهرت النتائج تحسن في مستوى قرأة العينة بصوت مرتفع وبلجلجة أقل ، حيث كانت نسبة تحسنهم (58 ٪) أثناء

الأشهر الأربعة للتجربة، وبلغت نسبة تحسنهم (75 ٪) بعد انتهاء الأشهر الأربعة للتجربة، واستمر معدل تحسنهم بنسبة (27 ٪) بعد شهر من توقفهم عن استخدام الجهاز ، وكانت أقل معدلات فاعلية لمحادثاتهم على الترتيب (15 ٪، 27 ٪، 7 ٪) وكانت أقل كفاءة تحسن في محادثاتهم تخص استجاباتهم لأسئلة الغرباء، فلم تتجاوز نسبة تحسنهم في المراحل الثلاث (2 ٪).

وكشفت دراسة (Cook, 2009)[41] مستوى الطلاقة الكلامية لدى (10) من الذكور البالغين المتلجلجين المستخدمين جهاز SpeechEasy لمدة عام. وذلك من خلال تحليل استجاباتهم على أسئلة مفتوحة النهاية لتحليل محتوى ومفاهيم اللجلجة، وأظهرت النتائج تحسن ملموس في مستوى المشاركات الكلامية للعينة، وتحسن مستوى طلاقتهم الكلامية.

وأظهرت نتائج دراسة (Molt, 2006)[42] على أن استخدام SpeechEasy أحدث تطوراً في الطلاقة الكلامية لدى معظم مستخدميه بعد ثلاثة شهور، لكن فعالية الاستخدام في الكفاءة الكلامية استمرت لفترة تراوحت بين (6 – 12 شهراً) بعد التوقف عن استخدام الجهاز.

وأجرى (Lincoln, et al, 2010)[43] دراسة لتأثير جهاز (DAF)، والتغذية السمعية المرتدة المخفية (MAF)، وتردد مستويات التغذية السمعية المتأخرة(FAF) خلال الكلام التخاطبي لدى (11) من البالغين المتلجلجين، وقسمت العينة إلى (4) مجموعات أحدها ضابطة، والمجموعات الأخرى تجريبية تباينت في درجات تعرضها للتغذية السمعية المخفية MAF والمتأخرة FAF، وتم تسجيل الكلام التخاطبي لكل مجموعة، وكذا قراءتهم بصوت عال لبعض الفقرات المكتوبة وذلك لمدة (10) دقائق. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة في حالة أدائهم المحادثة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في نسبة المقاطع الملجلجة في القراءة.

وهدفت دراسة (Chon ,2010) [44] إلى تحديد الآثار المترتبة على التغذية المرتدة السمعية المتأخرة (DAF) Delayed Auditory Feedback على الاستقرار الحركي للكلام، وطلاقته عند بالغين عاديين مقارنة ببالغين متلجلجين. وشملت عينة الدراسة (62) من الرجال و النساء الذين يتمتعون بطلاقة عادية وفق نتائجهم الخاصة بـ DAF أثناء المحادثة والقراءة، وقورنت نتائجهم بنتائج (15) من البالغين الذين يتمتعون بطلاقة عادية، ولكنهم يعانون من درجة لجلجة مرتفعة، و (15) من البالغين عاديي الطلاقة الذين أوضحوا من ذوى اللجلجة المنخفضة، (15) من الذين يعانون من لجلجة بسبب الثبات الحركي لحركة الشفاه السفلى . وأظهرت انخفاض أخطاء الكلام عند التحدث باستخدام الـ DAF لدى مجموعات الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف ذو دلالة بين العاديين و الذين يعانون من اللجلجة في ثبات الكلام، وقد حقق المتلجلجون استقراراً في كلامهم عند 25 مللي في الثانية.

وأجرى (Venkatesan & Sundeepkumar, 2010)[45] بحثاً لدراسة العلاقة بين تعرض الأفراد إلى DAF للتأثير في التغذية المرتدة السمعية المتأخرة وأثر ذلك في مهاراتهم السمعية، ونفذت التجربة على الأربعين المشاركين (20 من الذكور و20من الإناث) قاموا بقراءة وأنتاج حوارات بدون أي تأخير ، كما أنتجت حوارات أخرى في 3 مستويات مختلفة من التأخير قدره 100، 200، 400 مللي ثانية، وتم تقييم المهارات السمعية باستخدام اختبار رقمي واختبار سبوندي المتداخل للكلمة (SSW). وأظهرت النتائج أن الذكور المستخدمون جهاز ADF كانو أكثر تلجلجاً من الإناث. وقد لوحظت زيادة معدل اللجلجة بشكل ملحوظ خلال محادثة مقارنة بالقراءة لدى الذكور والإناث معاً، وقد وجد ارتباط كبير بين وتيرة الأداء السمعي وكثرة اللجلجة. وسجلت الإناث نتائج أفضل بكثير في كافة الاختبارات مقارنة بالذكور. وكانت النتائج المسجلة على استبانة

تنظيم الاهتمام لا تختلف كثيراً بين الجنسين. ويمكن أن يعزى قلة لجلجة الإناث تحت تأثير استخدام DAF نتيجة سيطرتهم على موارد التجهيز السمعي على نحو أفضل من سيطرة الذكور.

في ضوء العرض السابق يمكن استخلاص ما يلي:

- أن دراسة إضطراب اللجلجة قد حظي باهتمام على المستويين العربي والأجنبي، إلا أنه ثمة ندرة في دراسة هذا الاضطراب لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية.
- تعددت البرامج السلوكية والطرق العلاجية لاضطراب اللجلجة، وثمة اتفاق بين وجهات الأدبيات بشأن المؤشرات والدلائل الإيجابية للتقنيات المساندة في علاج اللجلجة، وعلى الرغم من ذلك فقد لوحظ ندرة استخدام هذه التقنيات في علاج اللجلجة لدى عينات من الطلاب في المجتمع السعودي، مما يزيد من الحاجة إلى البحث الحالي.
- تناولت العديد من الأدبيات العربية مشكلات اللجلجة وما يترتب عليها من تبعات في مرحلة الطفولة، وقلت الأدبيات التى تدارست المشكلة لدى البالغين، ممن هم على وشك التخرج في الجامعة، والإنخراط في سوق العمل. وثمة مبررات منطقية لذلك، فتدارك المشكلة في مرحلة الطفولة وعلاجها يحقق نتائج أفضل، ويقلل ما يترتب عليها من تبعات. إلا أنه من غير المنطقي أن يُهمل هؤلاء البالغين الذين لم تعالج مشكلات اللجلجة لديهم في طفولتهم، ويعزز ذلك الحاجة إلى إجراء البحث الحالي لمساندتهم في التغلب على ما يعانونه من إضطراب.
- ثمة اتجاهات حديثة لمعالجة اللجلجة باستخدام التقنيات المساندة، ويتضح ذلك في الدراسات الأجنبية، بينما يلاحظ أن الدراسات العربية ما زالت تتمركز حول البرامج السلوكية التقليدية في معالجة هذا الإضطراب.
- تعددت الدراسات التى تناولت أهمية التدريبات السلوكية والنفسية في تنمية القدرة على الاسترسال في الكلام، ومنها: دراسات لتدريب الأفراد المتلجلجين على الاسترسال في الكلام (الشخص، 1997)[9] (Dayalu, Kalinowski, Holbert, Stuart, Rastatter, 2002) [11] (Max&Gracco,2005) [12] و(Blomgren, Roy, Callister &Merrill. 2005)[18] و بولدار (Pollard, 2009)[19].
- لوحظ تعدد الدراسات السابقة التي استخدمت جهاز تكلم بسهولة EpeechEasy لتأخير التغذية السمعية المرتدة (Delay Auditory Feedback (DAF وتعديل التردد Frequency Altered Feedback (FAF)، بينما لوحظ ندرة الدراسات التى استخدمت برنامج Artefact Software، وقد يعزى ذلك لسهولة حمل الجهاز الأول واستخدامه بتلقائية من قبل المستخدمين، بينما يتطلب البرنامج الثاني تنزيل وتثبيت البرنامج في الحاسب واستخدام جهاز كمبيوتر.
- أن التكامل بين برامج العلاج السلوكي والأجهزة التقنية المساندة قد يسهم في تفعيل أساليب معالجة اللجلجة، ولكن لم يلاحظ من الدراسات السابقة إجابة محددة لأفضلية أي من النوعين عن الآخر، لذا؛ فإنه من المتوقع أن تتوصل النتائج المقارنة للبحث الحالي إلى إجابة عن هذا التساؤل.

فرضا البحث

نظراً لمحدودية الدراسات التى تناولت العلاقة التوظيفية للعلاج السلوكي التقليدي في علاج مستوى اللجلجة أو بالتقنيات المساعدة لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية (في ضوء مراجعة الأدبيات السابقة)، لذا فقد تمت صياغة فرضا البحث صياغة صفرية على النحو التالي:

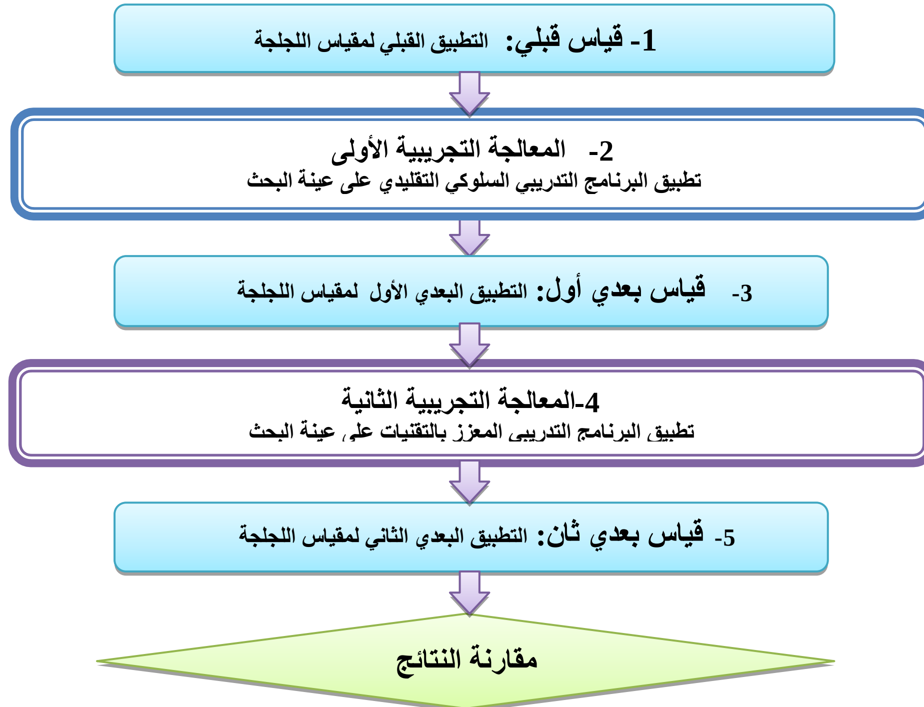
1. لا توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≤ 0,05) بين نتائج القياس القبلية والبعدية لمستوى اللجلجة لدى عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي السلوكي التقليدي وبعده.
2. لا توجد فروق دالة احصائياً (عند مستوى ≤ 0,05) بين نتائج القياس القبلية والبعدية لمستوى اللجلجة لدى عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المعزز بالتقنيات المساندة وبعده.

إجراءات البحث

يتضمن هذا القسم من البحث التعريف بعينته وتصميمه التجريبي، وأدواته، ومراحل إعداد برنامجه، وخطوات تنفيذه، وأساليب معالجة البيانات.

عينة البحث: تم اختيار أفراد عينة البحث من الطلاب منخفضي التحصيل المحالين إلى مركز التشخيص في كلية التربية من قبل وكالة الشئون التعليمية في جامعة الملك عبد العزيز، وذلك لدراسة عوامل انخفاض تحصيلهم، وتكرار تأجيلهم بعض المقررات، وبلغ عددهم (30) طالباً على مدى عامين دراسيين. وتم الاختيار العمدي لـ(5) منهم يمثلون عينة الطلاب المتلجلجين، وتراوحت أعمارهم بين 18 – 21 سنة.

تصميم البحث: للمقارنة بين فعالية التدريب بالبرنامج السلوكي التقليدي، والتدريب المعزز بالتقنيات المساندة، تم وفق التصميم البحثي التجريبي المبين في الشكل (4).



الشكل (4)

التصميم التجريبي للبحث

أدوات البحث:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في استخدام برنامج تدريبي سلوكي لتنمية مهارة الطلاقة والاسترسال في الكلام، تم إعداد الأدوات التالية:

1. استمارة بيانات عن حالة الطالب المتلجلج:

تم إعداد استمارة بيانات حالة للطلاب المتلجلجين، واشتملت على ما يلي:

- بيانات الطالب، الاسم، العمر المستوى الدراسي، القسم والتخصص.
- الوالدين (عملهم، مستواهم التعليمي)، علاقة الطالب بهم وبإخوته وأخواته.
- الحالة الصحية: هل سبق إجراء عمليات جراحية، أووتعرض لحادث.
- الأنشطة والهويات المفضلة.
- اضطرابات النوم.
- بيانات عن أعراض اضطراب اللجلجة، وتشمل: بداية ظهورها، والمواقف المرتبطة بها، وأسبابها، والأحداث التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة شدتها، رد فعل الطالب تجاهها، والأساليب العلاجية التي اتبعها من قبل إن وجدت.
- العلاقات الأسرية (أسلوب معاملة الوالدين، مواقف الوالدين ورد فعلهم تجاه اللجلجة، تحديد بداية ظهورها، مشاعر الطالب والوالدين تجاه مواقف اللجلجة. ويمكن الإطلاع على تفصيلات الاستمارة في (ملحق 1).

2. مقياس شدة اللجلجة

أهداف المقياس: هدف المقياس إلى:

- الكشف عن الطلاب المتلجلجين.
- تعرف مستوى اللجلجة في الكلام من خلال، بيان نوع اللجلجة من حيث هي: توقف، أو تكرار، أو إطالة في بعض الأصوات والحروف والكلمات، والتعرف على المواقف الداعية للجلجة في الكلام، وكذلك شدة اللجلجة.
- تقديم معلومات تشخيصية أساسية مفيدة للمتخصصين.

إعداد الصورة الأولية للمقياس:

- تمت صياغة (30) عبارة للمقياس صياغة موجبة تشير كل منها إلى سمة من سمات المتلجلجين، وذلك من خلال ما تم استخلاصه من الأدبيات التربوية، والإطلاع على مقاييس تشخيصية سابقة.
- تم إعداد تعليمات المقياس، ثم وضعت عباراته في صورة مفردات ضمن قائمة، يقابل كل منها ثلاثة حقول تتضمن تقديرات ثلاث، هي (غالباً، أحياناً، نادراً)، تشير إلى الدرجات التقييمية المتدرجة لتكرار كل عبارة .

صدق المقياس Validity

- تم حساب الصدق الذاتي بحساب صدق المحتوى Content Validity وذلك بعرض الصورة الأولية للمقياس على (10) من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حوله، من حيث: سلامة الصياغة، ووضوح العبارات، والتعليمات. وتم تعديل المقياس في ضوء الملاحظات. وبلغت نسبة الاتفاق المحسوبة بين آراء المحكمين باستخدام معادلة "Cooper, 1981[(46)] (91%). وهي نسبة مقبولة لصدق المقياس.

- صدق المحك: تم حساب معاملات الارتباط بين الأداة المستخدمة ومقياس شدة التلعثم للأطفال و المراهقين (إعداد: البهاص 2005)[47] وكانت معاملات الارتباط بين المقياسين (0.88) وهي نسبة دالة عند مستوى (0.05).

الثبات Reliability

تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق Test – ReTest، بفاصل زمني (3) أسابيع على (25) طالب، بلغت نسبته (0.87) وهي نسبة دالة عند مستوى (0.05).

الصورة النهائية للمقياس

تكون المقياس من (30) عبارة تشمل الجوانب المختلفة لمظاهر اللجلجة، و شدتها، من التكرار، والتوقف، والإطالة، والمصاحبات الجسمية لها, موزعة على ثلاثة أوزان نسبية للإجابة، وهي (دائماً ، وأحياناً ، نادراً)، وتكون الدرجة الكلية للمقياس هي (90) درجة. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية. (ملحق 2)

البرنامج التدريبي القائم على التدريب السلوكي والنفسي في تنمية الطلاقة في الكلام للطلاب المتلجلجين.

الهدف العام للبرنامج :

الهدف الرئيس للبرنامج هو التدريب العلاجي لتنمية مهارة الطلاقة والاسترسال في الكلام باستخدام بعض التدريبات السلوكية والنفسية لدى عينة من طلاب الجامعة المتلجلجين.

الأهداف الإجرائية للبرنامج :

تعددت الإهداف الإجرائية للبرنامج، وشملت التدرب علي:

- تمارين التنفس الشفط والنفخ .
- أخذ النفس قبل البدء بالكلام.
- تجزئة الجملة إلى كلمات قلية مفيدة.
- استخدام أنواع من الحيل أثناء الإجابة على تساؤلات الغير.
- المبادرة بالكلام.
- صرف الانتباه من المواقف الحرجة.
- عمل مساج للجهاز الصوتي لخفض التوتر العصبي.
- التظليل لتحسين الاسترسال في الكلام.
- مهارات زيادة الثقة بالنفس.
- برنامج حاسوبي لتأخير زمن رجع السمع والتحدث بعد نهاية سماع الصوت.

إعداد محتوي البرنامج التدريبي وضبطه:

1. تمت مراجعة العديد من الأدبيات السابقة في مجال الدراسة(دراسات وبحوث، وكتب، برامج) للإفادة منها في إعداد الأنشطة التدريبة العملية لعلاج أضطراب اللجلجة، وقد روعي فيها طبيعة المرحلة العمرية.
2. روعيت مراعاة معايير تصميم برنامج التدريب السلوكي لعلاج الطلاب المتلجلجين، وهى:
   - المرحلة العمرية التي بدأت بها اللجلجة عند الطالب .
   - عمر الحالة الزمني.
   - العلاقات الوالدية.
   - بداية ظهور اللجلجة.

- شدة اللجلجة عند الطالب.
- المواقف الداعية للجلجة.
- نوع اللجلجة (توقف – إطالة – تكرار).
- الثقة بالنفس.

واستند إعداد البرنامج العلاجي التكاملي للطلاب المتلجلجين إلى طرق صرف الانتباه والعلاج النفسي (الاسترخاء والحيل الدفاعية) والعلاج السلوكي، الكلام الإيقاعي، والتغذية السمعية المرتدة، والعلاج البيئي والذي يقوم على أسس من أبرزها ما يلي :

- تعد تنمية القدرة على الاسترسال في الكلام الهدف الرئيس للبرنامج التدريبي.
- ينبغي استخدام الكلام الذي له معنى أو مدلول كمدخلات لمهام الاستماع.

3. إعداد محتوى البرنامج:

تم إعداد أنشطة البرنامج التدريبي العلاجي، وتضمنت ما يلي :

- أنشطة لتنمية قدرات الطالب التنفسية (النفخ و الشفط).
- أنشطة لزيادة الثقة بالنفس.
- أنشطة للاسترخاء.
- أنشطة للكلام الإيقاعي.
- أنشطة تدريب على صرف الانتباه.
- أنشطة تدريب على القيام بالحيل الدفاعية أثناء الكلام لتلافي المواقف الحرجة.
- أنشطة لتهدئة الجهاز الصوتي أثناء البدء بالكلام.
- أنشطة تدريب على الاسترسال في الكلام ببرنامج Artefact Software.
- أنشطة تدريب على الاسترسال في الكلام باستخدام جهاز تكلم بسهولة SpeechEasy.

4. ضبط البرنامج علمياً بعرضه على (8) من المتخصصين للتأكد من صدق محتواه. وأشار المحكمون إلى عدد من الملاحظات الخاصة بأساليب تنفيذ البرنامج ، والأنشطة الخاصة بالتدريب، وطريقة تقييم الطلاب المتلجلجين.

وبعد تعديل البرنامج في ضوء ملاحظات المحكمين يكون قد أصبح في صورته النهائية الصالحة للتطبيق.

تطبيق الأدوات والبرنامج التدريبي العلاجي على الطلاب المتلجلجين.

بدأت عملية تطبيق الأدوات والبرنامج التدريبي في الأسبوع الرابع من شهر أكتوبر بالفصل الدراسي الأول 2010م، وذلك على النحو التالي:

1. تم تطبيق مقياس اللجلجة قبلياً على الطلاب عينة البحث تطبيقاً فردياً.
2. تم تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي، وشملت الطرق التدريبية المتبعة مايلي:

- تدريبات نفسية و سلوكية: وشملت (جلسات تدريب سلوكي – تدريبات صرف الانتباه – تدريبات خاصة بالتظليل – جلسات للكلام الإيقاعي).
- تدريبات باستخدام تقنيات تأخير زمن التغذية السمعية المرتدة، وتعديل التردد FAF– DAF في علاج اللجلجة باستخدام برنامج Artifact Software، وجهاز تكلم بسهولة SpeechEasy.

كما استخدمت العديد من الأدوات والمواد والبرامج التدريبية، وهى:

- ألعاب للتدريبات التنفس (النفخ و الشفط). وزيادة عمود الهواء بالقصبة الهوائية.
- جهاز كمبيوتر.
- برامج software للتميز السمعي تتدرج من الأصوات البيئية إلى الكلام.
- ألعاب وبرامج لتدريبات التنفس.
- تدريبات على الاسترخاء.
- برنامج Artefact software.
- جهاز التكلم بسهولة SpeechEasy.

وقد تضمن البرنامج التدريبي السلوكى التقليدى (6) مراحل خلال (24) جلسة، تم تنفيذها بواقع (3) جلسات أسبوعيا، مدة الجلسة (35) دقيقة. ثم طبق مقياس اللجلجة على العينة تطبيقاً بعدياً.

وتم تعزيز البرنامج التدريبي بمرحلتين اضافيتين تضمنتا تقنيات علاجية مساندة، وتم التدرب عليها في (8) جلسات، وبواقع (3) جلسات أسبوعياً، وكان مدة الجلسة (35) دقيقة. وبذلك بلغت مراحل البرنامج (8) مراحل، وشمل (32) جلسة. واستمر تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي حتى نهاية شهر يناير 2011م، ثم أعيد تطبيق مقياس اللجلجة بعديا للمرة الثانية على الطلاب عينة البحث.

أساليب معالجة النتائج

تمت معالجة النتائج إحصائيا بأسلوب ولكاكسون اللابارامتري المناسبة للمقارنة بين أداءات العينات الصغيرة، من حيث نتائج قياس مستويات اللجلجة لدى الطلاب عينة البحث في التطبيقات الثلاثة لمقياس اللجلجة (القبلي، والبعدى، والمتابعة) وذلك للتحقق من فعالية البرنامج.

كما رصدت البيانات التشخيصية الوصفية من واقع استمارة بيانات دراسة حالة كل طالب على حده. والإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من مدى صحة فروضه.

نتائج البحث:

يتناول هذا القسم من البحث عرضاً لما تم التوصل إليه من نتائج، ومناقشها للإجابة عن أسئلة البحث، ولتحقق من مدى صحة الفروض.

نتائج إجابة أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول: ما البرنامج التدريبي السلوكي التقليدى لعلاج تلجلج الطلاب؟

وتمت إجابة هذا السؤال بإعداد البرنامج السلوكي التقليدى، الذى توجد تفصيلاته في الملحق (3). وقد اشتمل على ما يلي:

أ. أهداف البرنامج.

ب. محتوى البرنامج، موزع على (6) مراحل، هي:

- المرحلة الأولى: تدريبات الجهاز النطقي وتدريبات التنفس، وتدريبات اللسان والشفتين، الفك السفلي، وتشمل هذه المرحلة الجلسة الأولي، والثانية، والثالثة، والرابعة.
- المرحلة الثانية: وتخص تدريبات سلوكية لتجهيز قدرات الفرد التنفسية للرد ولتقطيع الجمل لمقاطع، واستخدام كلمات ذات مقطع واحد في الرد السريع مثل (نعم – لا – ممكن– موافق) وتشمل هذه المرحلة الجلسة الخامسة، و السادسة، و السابعة، و الثامنة.
- المرحلة الثالثة: وتخص التدريب على استخدام عدد من الحيل الدفاعية أثناء التحدث، والمبادرة بالتحدث

عند مقابلة الطرف الآخر، واختيار الموضوع، ونوع المحادثة، وعدم الاعتماد على الرد بل البدء بسؤال الفرد الآخر، وعدم الاهتمام بالرد بل الاهتمام بالسؤال التالي الذي تقدمة، وتحديد الحرف والكلمات والجمل التي يتم فيها عدم الاسترسال أو التلجلج والتدرب على عدم استخدامها في البدء بالمحادثات الكلامية، وتركيز النظر في شيء ثابت بعيداً عن أعين المستقبل، والاهتمام باستخدام هذه الطرق باستمرار في البيت والشارع والكلية. وتشمل هذه المرحلة الجلسة التاسعة، والعاشرة، والحادية عشر، والثانية عشر.

- المرحلة الرابعة: وتخص تدريبات مضغ الكلام وتنغيم الكلام (استطالة الكلام)، وتشمل هذه المرحلة الجلسة الثالثة عشر، و الرابعة عشر، و الخامسة عشر، و السادسة عشر.
- المرحلة الخامسة: وتخص تدريبات صرف الانتباه: وتشمل هذه المرحلة الجلسة السابعة عشر، والثامنة عشر، والتاسعة عشر والعشرون .
- المرحلة السادسة: وتخص تدريبات التظليل، وتشمل هذه المرحلة الجلسة الواحدة والعشرون، والثانية و العشرون، والثالثة و العشرون، والرابعة و العشرون.

ج. تم إعداد مقياس اللجلجة للاعتماد عليه في تقييم أثر التدريب في علاج اللجلجة.

وقد بلغ عدد جلسات البرنامج السلوكى التقليدي (24) جلسة تدريبية، مدة كل منها (35) دقيقة. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث.

إجابة السؤال الثاني: ما البرنامج التدريبي العلاجي المعزز بالتقنيات المساندة لعلاج تلجلج الطلاب؟

تمت إجابة هذا السؤال عقب الإنتهاء من إعداد البرنامج السلوكي التقليدى،وتعزيزه بتقنيات مساندة. وتم بيان تفصيلاته في القسم الثالث من البحث الخاص بإعداد البرنامج، وقد اشتمل على ما يلي:

أ. أهداف البرنامج.

ب. محتوى البرنامج ، موزع على (8) مراحل، هى:

- المرحلة الأولى: تدريبات الجهاز النطقي وتدريبات التنفس، وتدريبات اللسان والشفتان،الفك السفلي، وتشمل هذه المرحلة الجلسة الأولي، والثانية، والثالثة، والرابعة.
- المرحلة الثانية: وتخص تدريبات سلوكية لتجهيز قدرات الفرد التنفسية للرد ولتقطيع الجمل لمقاطع، واستخدام كلمات ذات مقطع واحد في الرد السريع مثل (نعم – لا – ممكن– موافق) وتشمل هذه المرحلة الجلسة الخامسة، والسادسة، و السابعة، و الثامنة.
- المرحلة الثالثة: وتخص التدريب على استخدام عدد من الحيل الدفاعية أثناء التحدث، والمبادرة بالتحدث عند مقابلة الطرف الآخر، واختيار الموضوع، ونوع المحادثة، وعدم الاعتماد على الرد بل البدء بسؤال الفرد الآخر، وعدم الاهتمام بالرد بل الاهتمام بالسؤال التالي الذي تقدمة،وتحديد الحرف والكلمات والجمل التي يتم فيها عدم الاسترسال أو التلجلج والتدرب على عدم استخدامها في البدء بالمحادثات الكلامية، وتركيز النظر في شيء ثابت بعيدا عن أعين المستقبل، والاهتمام باستخدام هذه الطرق باستمرار في البيت والشارع والكلية. وتشمل هذه المرحلةالجلسة التاسعة، والجلسة العاشرة، والحادية عشر، والثانية عشر.
- المرحلة الرابعة: وتخص تدريبات مضغ الكلام وتنغيم الكلام (استطالة الكلام)، وتشمل هذه المرحلة الجلسة الثالثة عشر، والرابعة عشر، والخامسة عشر، والسادسة عشر.
- المرحلة الخامسة: وتخص تدريبات صرف الانتباه: وتشمل هذه المرحلة الجلسة السابعة عشر،

والثامنة عشر، والتاسعة عشر والعشرون .

- المرحلة السادسة: وتخص تدريبات التظليل، وتشمل هذه المرحلة الجلسة الواحدة والعشرون، والثانية و العشرون، والثالثة و العشرون، والرابعة والعشرون.
- المرحلة السابعة: وتخص تدريبات على ضبط واستخدام برنامج حاسوبي برنامج Artefact software. وتشمل المرحلة الجلسة الخامسة والعشرون، والسادسة و العشرون، والسابعة والعشرون، والثامنة والعشرون.
- المرحلة الثامنة: وتخص تدريبات باستخدام جهاز SpeechEasy، وتشمل الجلسة الثامنة والعشرون، والتاسعة والعشرون، والثلاثون، والحادية والثلاثون، والثانية والثلاثون.

ج. تم إعداد مقياس اللجلجة للاعتماد عليه في تقييم أثر التدريب في علاج اللجلجة.

وقد بلغ عدد جلسات البرنامج (32) جلسة تدريبية، مدة كل منها (35) دقيقة. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث

إجابة السؤال الثالث: ما فعالية البرنامج التدريبي التقليدى في علاج تلجلج الطلاب؟

تم رصد درجات عينة البحث على مقياس اللجلجة في القياسين، وذلك قبل تدربهم على البرنامج السلوكي التقليدى وبعده، ورصدت النتائج في الجدول (1):

جدول 1: درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدى على مقياس اللجلجة (الدرجة الكلية 90)

الطلاب	القياس القبلي				القياس البعدى (1) بعد التدرب على البرنامج السلوكي التقليدى							
	الدرجة الخام	مستوى اللجلجة	المتوسط	المتوسط النسبي المئوي	الدرجة الخام	مستوى اللجلجة	درجة التحسن	نسبة التحسن	المتوسط	المتوسط النسبي المئوي	متوسط درجة التحسن	المتوسط النسبي المئوي التحسن
1	82	مرتفع	78.4	87.1	72	متوسط	10	%11	68	75.5	10.4	11.6 %
2	85	مرتفع			70	متوسط	15	%17				
3	75	مرتفع			68	متوسط	7	%8				
4	65	متوسط			60	متوسط	5	%6				
5	85	مرتفع			70	متوسط	15	%17				

يتضح من الجدول (1) أن المتوسط النسبي المئوي لتحسن مستوى اللجلجة لدى الطلاب كانت 11.6% ، وهى نسبة تشير إلى محدودية الأثر النسبي للبرنامج التدريبي في خفض حدة مستوى اللجلجة لدى العينة.

ولحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake، للوقوف على فاعلية البرنامج تم استخدام معادلة الكسب المعدل التالية:

$$\text{الكسب المعدل لبلاك} = \frac{م_2 - م_1}{ن - م_1} + \frac{م_2 - م_1}{ن}$$

حيث: $م_1$= متوسط الدرجات القبلية، $م_2$= متوسط الدرجات البعدية، ن= النهاية العظمى للمقياس

وكانت القيمة المحسوبة (1.01) وهي قيمة أقل من حد الفاعلية الذي حدده بلاك وهو (1,2) ، ويظهر ذلك محدودية فاعلية البرنامج التدريبي التقليدى في علاج تلجلج الطلاب. ومن ثم تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث.

إجابة السؤال الرابع: ما فعالية البرنامج التدريبي التقليدى المعزز بالتقنيات المساندة في علاج تلجلج الطلاب؟

تم رصد درجات عينة البحث على مقياس اللجلجة في القياسين، وذلك قبل تدربهم على البرنامج السلوكي التقليدى المعزز بالتقنيات المساندة وبعده، ورصدت النتائج في الجدول (2):

جدول 2 : درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدى على مقياس اللجلجة (الدرجة الكلية 90)

الطلاب	القياس القبلي				القياس البعدى(2) بعد التدرب على البرنامج السلوكي التقليدى المعزز بالتقنيات المساندة							
	الدرجة الخام	مستوى اللجلجة	المتوسط	المتوسط النسبي المئوي	الدرجة الخام	مستوى اللجلجة	درجة التحسن	نسبة التحسن	المتوسط	المتوسط النسبي المئوي	متوسط درجة التحسن	المتوسط النسبي المئوي للتحسن
1	82	مرتفع	%78.4	%87.1	45	متوسط	37	%41	42	46.7	36.4	40.4
2	85	مرتفع			35	منخفض	50	%56				
3	75	مرتفع			50	متوسط	25	%28				
4	65	متوسط			45	متوسط	20	%22				
5	85	مرتفع			35	منخفض	50	%56				

يتضح من جدول (2) أن المتوسط النسبي المئوي لتحسن مستوى اللجلجة لدى الطلاب كانت 40.4% ، وهى نسبة تشير إلى نسبة تحسن ملحوظة في الأثر النسبي للبرنامج التدريبي في خفض حدة مستوى اللجلجة لدى العينة.

وبحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake وجد أنها (4.6) وهى قيمة أكبر من حد الفاعلية الذى حدده بلاك وهو (1,2) ، ويظهر ذلك فاعلية البرنامج التدريبي التقليدى في علاج تلجلج الطلاب. ومن ثم تمت الإجابة عن السؤال الرابع للبحث.

4. إجابة السؤال الخامس: ما النتائج الوصفية لدراسات حالات الطلاب المتلجلجين عينة البحث؟

وكانت النتائج الوصفية دراسة حالة كل منهم على النحو التالي:

دراسة الحالة الأولى:

- العمر (19) سنة.
- الطالب لديه مشكلة في القدرة على التعبير عن ذاته.
- يشعر بعدم القدرة على الكلام في المواقف المحرجة، والتي ينتابه فيها حالة من الغضب، وأحياناً في

بعض المواقف مثل: المقابلة الشخصية.

- بدأت المشكلة منذ المرحلة الابتدائية، وقد مر بعملية تشخيص أجريت له من خلال أخصائي تخاطب بأحد المستشفيات، وخضع لبعض برامج التدريب سابقاً، وانخفضت حدة مشكلة اللجلجة لديه، إلا أنه الآن يشعر بخجل شديد منها نظراً لكونه سيصبح معلماً، وكلما فكر في نظرة تلاميذه له مستقبلاً زاد خوفه من المستقبل.
- يكره تخصصه (الدراسات القرآنية) في الكلية.
- يشعر في أغلب الأحيان بأن كلامه عادي، ولكن أحياناً عند بداية التحدث للآخرين، أو قراءة بعض السور القرآنية، يجد نفسه يتوقف، والكلام يقف في حلقة، ويحتاج إلى مجهود لإخراجه، ويجد من الأفضل التحدث بصوت منخفض مع الآخرين خاصة الكبار والغرباء، وبكلام قليل.
- عند قراءة آيات قليلة من إحدى سور القرآن الكريم، تبين أنه يعاني من اللجلجة التوقفية أثناء الكلام، و يصاحبها احمرار في الوجه، وحركة لأعلى باليدين، وإغماض للعين أثناء تكرار المحاولة.
- أظهر مقياس شدة اللجلجة أنه يعانى من لجلجة شديدة بلغت (82) درجة على مقياس شدة اللجلجة.
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى، كانت درجته على مقياس اللجلجة (72) .
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى المعزز بالتقنية، كانت درجته على مقياس اللجلجة (45) .

دراسة الحالة الثانية:

- العمر (18) سنة.
- تتمثل مشكلته في عدم القدرة على الطلاقة في الكلام.
- تعود منذ طفولته (في عمر خمس سنوات) تجنب التجمعات والزيارات حتى لا يتعرض للحرج.
- يتقبلة زملاؤه، و يستطيع التكيف مع بعض الأمور و معهم أحياناً.
- بدخول الجامعة زادت تعاملاته واحتكاكاته اليومية، مما زاد من صعوبة عدم استرساله في الكلام (اللجلجة).
- يشعر بعدم القدرة على الكلام في المواقف المحرجة، مثل: الأسئلة الشفهية، والتي ينتابه فيها حالة من الغضب، وأحياناً في بعض المواقف مثل المقابلة الشخصية.
- يشعر في أغلب الأحيان أن كلامه عادي، ولكن أحياناً عند بداية التحدث للآخرين أو الإجابة على سؤال يجد نفسه يتوقف ويكرر الكلام عدة مرات، مما يفقده التركيز و تذكر الإجابة.
- أظهر مقياس شدة اللجلجة أنه يعاني من لجلجة شديدة بلغت (85) درجة على مقياس شدة اللجلجة.
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكي التقليدي ، كانت درجته على مقياس اللجلجة (70) .
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى المعزز بالتقنية، كانت درجته على مقياس اللجلجة.

دراسة الحالة الثالثة:

- العمر (20) سنة.
- تتمثل مشكلته في عدم القدرة على الطلاقة في الكلام منذ المرحلة الثانوية.
- تتسم المعاملة الوالدية له بالحزم، والشدة، والتهديد من الرسوب، أو عدم الإتيان بدرجات ممتازة.
- يعاني إحراجاً شديداً من طريقة كلامه أمام زملائه، مما يجعله يطلب الانتقال من فصل لآخرعدة مرات.
- أخبره زملاؤه بأنهم يتقبلونه عندما تظهر عليه مشكلة اللجلجة نتيجة تعصبه.

- اتجه للألعاب الرياضية وكمال الأجسام لشغل وقته.
- يحرص دائماً على الجلوس في نهاية القاعة.
- لا يرغب في التفاعل والمشاركة في المحاضرات.
- يرفض الاعتراف بالمشكلة، ويشعر بخجله الشديد منها.
- بعد إقناعه بسرية جميع المعلومات، وأنها لمساعدته زادت راحته النفسية، وزادت رغبته في المشاركة العلاجية والحضور للجلسات.
- يعاني من اللجلجة التكرارية بدرجة شديدة عند قراءة سورة قصيرة من القرآن الكريم، وفي بداية كلامه تظهر عليه مصاحبات اللجلجة من احمرار للوجة، وتشنج، وتظهر حركة يديه بوضوح أثناء كلامه.
- أظهر مقياس شدة اللجلجة أنه يعانى من لجلجة شديدة بلغت (75) درجة على مقياس شدة اللجلجة.
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى، كانت درجته على مقياس اللجلجة (68).
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى المعزز بالتقنية، كانت درجته على مقياس اللجلجة (50).

دراسة الحالة الرابعة:

- العمر (19) سنة.
- تتمثل مشكلته في عدم القدرة على التعبير عن ذاته، وعدم القدرة على الكلام في المواقف الحرجة، أو التي يوجه إليه فيها أسئلة، حيث تنتابه حالة من الغضب.
- لا يعاني من شيئ بالمنزل أو مع زملائه.عند التنزه، ولكن مشكلته فقط في الكلية، ويخشي استمرارها وتأثيرها في مستقبله.
- في أغلب الأحيان يشعر أن كلامه عادي، ولكن أحياناً عند بداية التحدث للآخرين وخاصة الغرباء علية، أو الكبار عنه، يجد نفسه يتوقف عن الكلام، وكأن الكلام يقف في حلقة، ويريد مجهود لإخراجه.
- عند قراءة سور قصيرة من القرآن الكريم، يعاني من اللجلجة الوقفية في بداية الكلام، ثم يسترسل في الكلام بعد ذلك، ويصاحبه ذلك حركة لأعلى باليدين، و إغماض للعين أثناء تكرار المحاولة، و النظر في وجه المتحدث أمامه، مما يفقده التركيز والاستمرار.
- أظهر مقياس شدة اللجلجة أنه يعانى من لجلجة شديدة بلغت (65) درجة على مقياس شدة اللجلجة.
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى ، كانت درجته على مقياس اللجلجة (60).
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى المعزز بالتقنية، كانت درجته على مقياس اللجلجة (45).

دراسة الحالة الخامسة:

- العمر (18) سنة.
- تتمثل مشكلته في عدم تلجلجه، وتوقفه أثناء التحدث للأخرين منذ أن كان في المرحلة الثانوية. وله أخ أكبر بعام يعاني من المشكلة منذ المرحلة الابتدائية، ولكن أخيه كان يراجع احدى العيادات التخصصية، وتحسن بدرجة كبيرة في الكلام بطلاقة، لدرجة أنها لا تلاحظ. وله عم يعاني من اللجلجة وشدتها عالية، لدرجة أن كلامة لا يفهم، ولم يتزوج سبب هذه المشكلة.
- الطالب ليس لدية مشكلة أثناء قراءة السور القرآنية التي اعتاد على قراءتها، وليس لدية مشكلة في قراءة

بعض قطع لموضوعات كبيرة من المقررات الدراسية بصوت مرتفع في المنزل، ولا يفضل ذلك في قاعة الدراسة.

- يتمتع ببنية جسمية كبيرة، ويمارس الرياضة ولعبة كمال الأجسام، ويأخذ فيها وقت كبير لتعويض النقص في النظرة الية عندما يتكلم مع الآخرين.
- يخجل أحياناً من كلامة.
- يتشاجر أحياناً مع بعض زملائه لملاحظته انهم احياناً يسخرون منه، الأمر الذي يجعله غير راغب في إتمام دراسته في الكلية.
- عند تلاوة إحدى سور القرآن الكريم، تبين أنه يعاني من اللجلجة التوقفية في بداية الكلام فقط، ولكن تزداد لدية التوقفات والتكرار. وعند قراءة قطع لموضوعات عامة من كتاب، يشعر بضيق، ويطلب عدم إتمام القراءة.
- أظهر مقياس شدة اللجلجة أنه يعانى من لجلجة شديدة بلغت (85) درجة على مقياس شدة اللجلجة.
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى، كانت درجته على مقياس اللجلجة (70).
- بعد انتهاء التدريب على البرنامج السلوكى التقليدى المعزز بالتقنية، كانت درجته على مقياس اللجلجة (50).

وبعرض خصائص كل حالة من حالات عينة البحث تتم الإجابة عن السؤال الخامس للبحث.

نتائج التحقق من فروض البحث

التحقق من صحة الفرض الأول للبحث:

الذى نص على أنه: لا توجد فروق دالة احصائياً (عند مستوى ≤ 0,05) بين نتائج القياس القبلية والبعدية لمستوى اللجلجة لدى عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي السلوكي التقليدي وبعده.

فقد تم استخدم اختبار ولكوكسون Wilcoxon اللابارامترى (ضمن حزمة البرامج الإحصائيةSPSS) لحساب دلالة الفروق الخاصة بالعينات الصغيرة ، حيث تم حساب قيمة (Z)، وكانت قيمتها (1.11) وهى قيمة غير دالة (عند مستوى 0,05)، وبذلك يقبل الفرض الصفري الأول للبحث.

التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث:

الذى نص على أنه: لا توجد فروق دالة احصائياً (عند مستوى ≤ 0,05) بين نتائج القياس القبلية والبعدية لمستوى اللجلجة لدى عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المعزز بالتقنيات المساندة وبعده.

فقد تم استخدم اختبار ولكوكسون Wilcoxon اللابارامترى (ضمن حزمة البرامج الإحصائيةSPSS) لحساب دلالة الفروق الخاصة بالعينات الصغيرة ، حيث تم حساب قيمة (Z)، وكانت قيمتها (4.61) وهى قيمة دالة (عند مستوى 0,05)، وبذلك يرفض الفرض الصفري الثاني للبحث.

مناقشة النتائج

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس مدى فاعلية البرنامج السلوكى التقليدى المعزز بالتقنيات المساندة في علاج اللجلجة لدى الطلاب، فقد تم التوصل إلى نتائج، يمكن مناقشتها لتفسيرها، والإفادة من تحليلها، وذلك النحو التالي:

1. حقق البرنامج التدريبي المعزز بالتقنيات المساندة فاعلية بدرجة مناسبة في علاج اللجلجة لدى الطلاب عينة

البحث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة التى أجريت في بيئات أخرى ، ومنها دراسة: (سليم، 2004) [3] و(حسيب، 2009)[47] ، (Pollard 2009)[40] ، (Chon, 2010)[44] ، وأيضاً (Lincoln, et al, 2010)[43]

2. حقق البرنامج التدريبي فاعلية أفضل في علاج اللجلجة مقارنة بالبرنامج السلوكى التقليدى، وقد يعزى ذلك إلى أسباب عدة، منها:

* أن البرنامج المعزز بالتقنية اتسم باستخدام أدوات تقنية حديثة، كانت سبباً في تفاعل الطلاب معها، مما أسهم بشكل ملحوظ في تحسن استرسالهم، وخفض مستوي تلجلجهم.

* تركيز البرنامج التقني على الفواصل الزمنية لأزمنة الرجع السمعية، والتحكم في الترددات، وذلك في ضوء مراعاة الفروق الفردية في نوع، ومستوى الاضطراب لدى كل حالة على حدة، وهو ما يتوفر في برنامج العلاج السلوكي التقليدى.

* التحسن الفورى الملموس في مستوى طلاقة الطلاب، وانخفاض مستوى شدة تلجلجهم قد زاد من مستوى ثقتهم بأنفسهم، مما شجعهم على مواصلة أنشطة البرنامج التدريبي التقني دون تأخر أو غياب عن جلساته.

3. يتضح من خلال التقارير الوصفية لدراسة الحالة للطلاب عينة البحث ما يلي:

- تشير استجابات غالبية أفراد العينة إلى انكارهم ما يعانونه من اضطرابات كلامية، وقد يكون ذلك لتجنب الحرج الذى يشعرون به من جراء إقرارهم ذلك.
- جميع الحالات المدروسة قد ظهرت عليها الأعراض السلوكية المصاحبة للجلجة، وإن كانت بدرجات، وتكرارات مختلفة، وتعد هذه الحركات مؤشرات واضحة تيسر تشخيص الاضطراب.
- قد يهرب المتلجلج من التواصل مع الآخرين، فيلجأ إلى الانسحاب، والانعزال، أو تكريس جهده وشغل اهتمامه بممارسة أنشطة رياضية عوضا عما يعانيه من شعور بالنقص بسبب نتيجة لجلجته.

خاتمة

توصيات البحث: في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. إعداد برامج تثقيفية للمعلمين وأولياء الأمور، لتعريفهم بالاتجاهات الحديثة لعلاج اضطراب اللجلجة باستخدام التقنيات المساندة، كى تتضافر الجهود لحل مشكلات المتلجلجين ، التي تعوق تواصلهم وتعليمهم .
2. إدراج برامج التدريب العلاجي السلوكي المعزز بالتقنيات المساندة ضمن برامج إعداد معلمي الفئات الخاصة.
3. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتكامل فيها الخبرات التربوية والتقنية والطبية لعلاج اللجلجة ومصاحباتها السلوكية .
4. تفعيل استخدام الحاسوب في عمليات البرامج التدريبية ، نظراً لما تتمتع به برمجيات الحاسب من إيجابيات تتمثل في : الجاذبية، وإضفاء المتعة على أنشطة التدريب، ومراعاة الفروق الفردية، والتغلب على بعض الصعوبات.
5. عقد الملتقيات العلمية لتدارس الجديد في مجال التقنيات المساندة لعلاج اللجلجة .
6. توفير مصادر دعم مناسبة للبحوث العلمية التى تستهدف توظيف التقنية المساندة للتغلب على

اضطراب اللجلجة، نظراً لكثرة النفقات واللازمة لإنجاز البحوث في هذا المجال. .

7. توجيه أنظار وسائل الإعلام المختلفة لنشر ثقافة التعزيز التقني لبرامج التدريب السلوكي للمتلجلجين، وإبراز النتائج الإيجابية التي تم إنجازها.
8. تجربة مشروع تصحيح النطق Speak Correct المدعم من مدينة الملك عبد العزيز، ويتم تنفيذه في كلية الحاسبات لدعم المتلجلجين [*] ، (Al–Barhamtoshy and et al, 2012) [48].
9. إعداد نسخة إلكترونية للبرنامج التدريبي للبحث الحالي، يمكن تدريب المتلجلجين عليها (من بعد) عبر الإنترنت.

بحوث مقترحة: يمكن اقتراح إجراء الدراسات والبحوث المستقبلية التالية:

1. تطبيق البرنامج الدريبي للبحث الحالي على عينة من طالبات الجامعة، والمقارنة بين نتائج الطلاب والطالبات على مقياس اللجلجة.
2. إعداد برنامج تدريبي للمعلمين والمهتمين بالفئات الخاصة لتدريبهم على توظيف التقنيات المساندة لعلاج اللجلجة.

---

[*] فريق عمل المشروع رقم 10-INF-1406-03: أ.د. كمال جمبي، أ.د. حسنين البرهمتوشي ، د. وجدي الجديبي، أ.د. محسن رشوان، و د. شريف عبده، واستشاري أ.د.. علي علي فهمي، أ.د.ضياء مطاوع

المراجـــــع

1. السعيد، جمال: فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر (1997).

2. Packham, D. Mayers, T., Aspects of Educational Technology, 2nd Edition, Vol 1 Pitman Bath, England(2000).

3. سليم، عبد العزيز: مدى فاعلية برنامج علاجي تكاملي متعدد الأبعاد في علاج بعض حالات اللجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية (2004)

4. حمودة، محمود : الطفولة والمراهقة.. المشكلات النفسية والعلاج، المطبعة الفنية ،القاهرة (1991).

5. Bahadorinejad A., and Almasganj F., Delayed Auditory Feedback for Speech Disorders, IEEE International Conference on Biomedical Engineering (ICoBE), Penang, 27–28 February 2012, (2012).

6. زهران، حامد: الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة (1997).

7. حسيب، محمد: الثقة بالنفس واللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية.. دراسة سيكومترية، تجريبية، كلينيكية، المركز القومي،القاهرة ، (2007) ،

8. Hill, D., Assessing the Language of Children who Stutter.Topics in Language Disorder, Vol. (15), PP. 60–78 (1995).

9. الشخص، عبد العزيز:اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، ، شركة الصفحات الذهبية المحدودة السعودية: الرياض، (1997).

10. السرطاوي، عبد العزيز و أبو جودة وائل: اضطرابات النطق واللغة، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، (2000).

11. Dayalu,V., Kalinowski, J., Stuart, A., and Holbert, D.,. Stuttering Frequency on Content and Function words in Adults who Stutter: A concept revisited.Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 45, Iss. 5; p. 871 ,(2002).

12. Max,L., & Gracco,V., Coordination of Oral and Laryngeal Movements in the Perceptually Fluent Speech of Adults Who Stutter.. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 48, Iss. 3; p. 524, (2005).

13. Cheng, H., Murdoch, B., Goozée , J., and Scott, D., Electropalatographic Assessment of Tongue-to-Palate Contact Patterns and Variability in Children, Adolescents, and Adults. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 50, Iss. 2; p. 375, (2007)

14. رشاد، أحمد: استخدام برامج متنوعة لعلاج تلعثم المراهقين، دراسة تجريبية مقارنة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس(1993).

15. Ingham, R., Measurement and Modification of Speech Naturalness During Stuttering Therapy. Journal of Speech language, Hearing Disorder, Vol.(55), PP.261-281, (1999).

16. Kalinowski, J., Children who Stutter and the Therapy Paradox, International Stuttering Awareness Day Online Conference, (2003).

17. Brian, S., Onslow, M., Cream, A., and Packman., The Camperdown Program: Outcomes of a new prolonged-speech treatment model. Journal of Speech, Language, and Hearing Research,vol. 46, Iss. 4; P. 933 , (2003).

18. Blomgren, M., Roy, N., Callister, T., and Merrill, R., Intensive Stuttering Modification Therapy: A Multidimensional Assessment of Treatment Outcomes.Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 48, Iss. 3; pg. 509, 15 pgs , (2005).

19. Pollard, R., Ellis, J., Finan, D., Ramig, P., Effects of the SpeechEasy on Objective and Perceived Aspects of Stuttering: A 6-Month, Phase I Clinical Trial in Naturalistic Environments," J Speech, Language, and Hearing Research Vol.52, PP. 516-533 , (2009).

20. Ingham,R., Bothe,A., Jang,E. and Yates, L., Measurement of Speech Effort During Fluency-Inducing Conditions in Adults Who Do and Do Not Stutter.Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 52, Iss. 5; pg. 1286, 16 pgs , (2009).

21. Bloodstin, O., A Handbook on Stuttering, Sell society for Crippled Children and Adults, U.S.A.: Chicago National Easter, (1986).
22. غازي، صفاء: فاعلية أسلوب العلاج الجماعي السيكودراما والممارسة السلبية لعلاج بعض حالات اللجلجة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس ،(1991).
23. أمين، سهير اللجلجة ، أسبابها ، وعلاجها ،دار الفكر العربي القاهرة ،(2000) .
24. Howell,P. effects of delayed auditory feedback and frequency-shifted feedback on speech control and some potentials for future development of prosthetic aids for stammering .Stammering Research , 1,31-46 (2004).
25. عبدالله ،سهير محمود : فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الاطفال بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، القاهرة ، (1995) .
26. العبيدي، نادية : مقارنة للعلاقة بين اللجلجة و الانطوائية لدى الأطفال في محافظة حوري بدولة الكويت، الكويت ، مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية ، (1999) .
27. Bosshardt, H., and Ballmer, W., Effects of category and rhyme decisions on sentence production. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 45, Iss. 5; pg. 844, 14 pgs (2002). .
28. Brenaut, L., Morrison, S., Kalinowski, J., Armson, J., and Stuart, A. "Effect of Altered Auditory Feedback on Stuttering During Telephone Use." Poster session, American Speech-Language Hearing Association convention, from Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada ,(1995).
29. Zimmerman, S., Kalinowski, J., Stuart, A., Rastatter, M., Effect of Altered Auditory Feedback on People Who Stutter During Scripted Telephone Conversations." Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 40, 1130-1134 , (1997).
30. Vashkevich, M., Azarov, E., and Petrovsky A., Low-Delay Hearing and Based on Cochlear Model with Nonuniform Subband Acoustic Feedback Cancellation. 20th European Signal Processing Conference (EUSIPCO 2012), Bucharest, Romania, Aug. 27-31, 2012 , (2012).
31. Stuart, A. et al Effect of monaural and binaural altered auditory feedback on stuttering frequency, J. Acoust. Soc. Am. 101, 3800, (1997).
32. Borsel, J., Reunes, G., and Van den Bergh, N., Delayed auditory feedback in the treatment of stuttering: clients as consumers," International J Language Communication Disorders, 2003, 38:2, P.119, (2003).
33. Szkiełkowska, A., Ratyńska, J., Kurkowski, M & Markowska, R., Application of a digital speech aid in stuttering patients, Purchase Department of Voice and Speech Disorders at the Institute of Physiology and Pathology of Hearing.

Pstrowskiego Warsaw, Poland, 1, 01-943, (2003).

Radford, N., Tanguma, J., Gonzalez, M., Nericcio, M.A., Newman, D., A Case .34 Study of Mediated Learning, Delayed Auditory Feedback, and Motor Repatterning to Reduce Stuttering," Perceptual and Motor Skills, 101, 63-71, (2005).

Stuart, A., Kalinowski, J., Rastatter, M., Saltuklaroglu, T., .35 Dayalu, V. Investigations of the impact of altered auditory feedback in-the-ear devices on the speech of people who stutter: initial rtting and 4-month follow-up,"International Journal of Language and Communication Disorders, 2004, 39:1, (2006).

O`Donnell, J., Armson, J., Kiefte, M., The effectiveness of SpeechEasy during .36 situations of daily living," Journal of Fluency Disorders, Volume 33, Issue 2, Pages 99-119 ,(2008).

Runyan ,C The SpeechEasy: Afive year retrospective study> Invited paper .37 SID 4 presented at American Speech Lanhuage and Hearing Association convention , Chicago,2008 .

Stuart, A. et al The Effect of Frequency Altered Feedback on Stuttering .38 Duration and Type, Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Rockville: Aug 2008. Vol. 51, Iss. 4; pg. 889, (2008).

Antipova, E., Suzanne, C., Purdy, Marjorie Blakeley, Shelley Williams, Effects .39 of altered auditory feedback (AAF) on stuttering frequency during monologue speech production Original Research Article, Journal of Fluency Disorders, Volume 33, Issue 4, December, PP. 274-290, (2008).

Pollard, R., Ellis, J & Ramig, PApplication of the SpeechEasy to .40 Stuttering Treatment; Introduction, Background, and Preliminary Observations," in Treatment of Stuttering: Established and Emerging Interventions, by Barry Guitar and Rebecca McCauley, page 314 , (2009).

Cook, M. Outcomes for adult males using the SpeechEasyRTM .41 Fluency Device for one year, Southern Illinois University at Carbondale, Ph. D Thesis, AAT 3390846 , (2009).

Molt, L"SpeechEasy AAF device longterm clinical trial: Speech fluency .42 and naturalness measures." Poster presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Miami, FL. , (2006).

Lincoln, M., Packman, A., Onslow, M., and Jones, MAn Experimental .43 Investigationof the Effect of Altered Auditory Feedback on the Conversational Speech of Adults Who Stutter, Journal of Speech, Language and Hearing Research

(Online). Rockville: Oct 2010. Vol. 53, Iss. 5; P. 1122. , (2010).

44. Chon, Hee-Cheong, Auditory-motor integration influences on speech motor controland fluency: A comparison of normally fluent speakers and people who stutter, by Ph.D., University of Illinois at Urbana-Champaign, AAT 3430944, (2010).

45. Venkatesan, M. &Sundeepkumar,S., The relationship between speech disfluenciesproduced under delayed auditory feedback and auditory processing skills in fluent speakers, East Tennessee State University, AAT 1486239 , (2010).

46. Cooper, J., Measurement and Analysis of Beha vorial Techniques, Columbus, (1981).

47. البهاص، سيد أحمد: أداة قياس شدة التلعثم للأطفال والمراهين، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية (2005)

48. Al-Barhamtoshy, H., Jambi, K., Al-Jedaibi, W., Abdou, S. and Rashwan, M., "Adaptive English Pronunciation Errors for Arab Learners of English", the 12th International Conference of Language Engineering, Ain Shams University, Cair , 2012.

ملحق (1)

استمارة بيانات عن حالة للطالب المتلجلج

أولا: بيانات الطالب:

- الاسم: ....
- العمر:..
- المستوى الدراسي: ....
- القسم: □علمى □ أدبي
- التخصص. ....

ثانيا: بيانات المستوى الإجتماعي:

- عمل الوالدين : الأب:................ الأم:................
- المستوى التعليمي: الأب:................ الأم:................
- العلاقات الأسرية : الاخوة. الأخوات □جيدة □ غير جيدة □ لا توجد

ثالثا: الحالة الصحية:

- هل سبق إجراء عمليات جراحية: □لا □ نعم ، وهى..................
- هل سبق التعرض لحادث: □لا □ نعم ، وهو..................

رابعا: الأنشطة والهويات المفضلة.

خامسا: اضطرابات النوم.

- هل توجد اضطرابات في النوم: □لا □ نعم ، وهى..................

سادسا: بيانات عن اضطراب اللجلجة:

- بداية ظهورها...............................
- المواقف المرتبطة بها.....................
- أسبابها..
- الأحداث التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة شدتها.............................

- رد فعل الطالب ومشاعره تجاهها ....
- هل تم اتباع أساليب علاجية للجلجة. □ لا □ نعم ، وهى ....

سابعا: العلاقات الأسرية

- أسلوب معاملة الوالدين:. □ جيد □ غير جيد □لا يوجد.
- مواقف الوالدين ورد فعلهم تجاه اللجلجة:.□ سلبي □ ايجابي، وهو ....
- بداية ظهور اللجلجة وفق آراء الوالدين ....
- مشاعر الوالدين تجاه مواقف اللجلجة. :. □ سلبية □ لا توجد

**ملاحظات أخري:

- أسباب إحالة الطالب إلى مركز التشخيص: ....
- الحالة العامة للطالب: ....

ملحق (2)

مقياس تقدير شدة اللجلجة للطالب

م	العبارة	غالبا	أحيانا	نادراً
1	حصيلته اللغوية منخفضة مقارنة بزملائه.			
2	يتجنب الكلام داخل المحاضرة أمام زملائه.			
3	يتجنب الإجابة على الأسئلة الشفهية.			
4	يتجنب التعامل مع الآخرين في المواقف التي تحتاج عمل جماعي.			
5	يكرر الإجابة الشفهية أكثر من مرة.			
6	يتحسن استرساله في الكلام عند قراءة القطعة لأكثر من مرة.			
7	يتقبل زملائه في طريقة كلامه.			
8	تنفسه غير منتظم أثناء الكلام.			
9	لدية توقفات أو ترددات أثناء الكلام.			
10	يلجأ إلى الإشارة أو الوصف بدلا عن الكلام.			
11	يكرر أصوات أو كلمات عند التحدث.			
12	يطيل في نطق أصوات بعض الكلمات أثناء تحدثه.			
13	يكره القراءة بصوت عالٍ			
14	يتوقف ويلجاء لحركات باليد أثناء تحدثه مع الآخرين.			
15	يشعر أن لديه مشكلة في الكلام.			
16	يتعرض للسخرية من المحيطين به عندما يتكلم.			
17	يشعر بضيق عندما يتلجلج.			
18	يشعر بتهديد مستقبله بسبب تلجلجته.			
19	يتكرر حدوث انفجار لصوته أثناء كلامه.			
20	يحدث زفير ونفخ شديد وشهيق عميق أثناء الكلام.			
21	ترتعش شفتاه أثناء كلامه.			
22	يضغط على الأسنان و الشفاه أثناء كلامه.			
23	تتقلص عضلات وجهه أثناء الكلام.			
24	يتكرر فتحه عيناه وغلقهما أثناء الكلام.			
25	يدير رأسه أو يهزها أثناء الكلام.			
26	يرفع يديه عاليا قرب رأسه أثناء كلامه.			
27	يضغط بالأرجل على الأرض أثناء الكلام.			
28	يسرح ويحدق العينين لفترة أثناء الكلام			
29	يحني رأسه لأسفل عند توقف عن الكلام.			
30	يهز رأسه أو يده للإجابة عن السؤال بنعم أو لا.			

متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية
دراسة ميدانية

Requirements for Appling Administrative Creativity within the Project of Automating Egyptian Universities Libraries”

***** Dr. Mohamed M. Elnagar

* د. محمد النجار

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية التابع للمجلس الأعلى للجامعات في ضوء آراء أخصائيي المكتبات العاملين بالمشروع، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على الأسلوب المسحي الوصفي، من خلال مسح وتحليل أدبيات الموضوع المتوافر من مصادر أولية وثانوية، بهدف التعرف على نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال من أجل رسم إطار عام لتصميم استبانه عن متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية ، كما تم بناء أداة تكونت من جزأين احتوت على (44) فقرة وسؤال مفتوح وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة والتي اختيرت عشوائياً من أخصائيي المكتبات في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

1. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات متطلبات الإبداع الإداري لمجال "خصائص القيادة الإبداعية" بين (3.85) بوصفه أعلى متوسط حسابي و (3.24) بوصفه أدنى متوسط حسابي.
2. كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات متطلبات الإبداع الإداري لمجال "وضوح الأهداف" تراوحت بين (3.57) بوصفه أعلى متوسط حسابي و (3.28) بوصفه أدنى متوسط حسابي.
3. وأظهرت النتائج أيضاً
4.
5. أن المتوسطات الحسابية لفقرات متطلبات الإبداع الإداري لمجال "التمكين الإداري" تراوحت بين (3.88) بوصفه أعلى متوسط حسابي و (3.22) بوصفه أدنى متوسط حسابي.
6. كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات متطلبات الإبداع الإداري لمجال "الاتصال" تراوحت بين (3.66) بوصفه أعلى متوسط حسابي و (3.31) بوصفه أدنى متوسط حسابي.

Abstract

This study aims to investigate the requirements for appling administrative creativity within the project of automating Egyptian universities libraries. The project is performed by Egypt Supreme Council of Universities and guided by librarians’ views who working in the project. For achieving these objects, the researcher depends on Descriptive Survey Methodology. The researcher surveys and analysis related literatures available from primary and secondary sources. This is to recognize results of researches and studies regarding this field to be able to set forth a general framework designing an image about: “**Requirements for Appling Administrative Creativity within the Project of Automating Egyptian”.**

In addition, a tool consists of two parts was built and used. This tool includes (44) paragraphs and open questions. Reliability and credibility of the tool was bolstered. The sample was a random sample consisted of librarians working in the project of automating Egyptian universities libraries.

[البحث الفائز بالمركز الأول بالدورة الحادية والثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

أستاذ مشارك علم المعلومات – جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية

Information Science - Umm Al Qura University - KSA

5. أما عن مجال "الحوافز والمكافآت" لفقرات متطلبات الإبداع الإداري فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.52) بوصفه أعلى متوسط حسابي و (3.22) بوصفه أدنى متوسط حسابي.

6. كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات متطلبات الإبداع الإداري لمجال "توفير الموارد والدعم" تراوحت بين (3.73) بوصفه أعلى متوسط حسابي و (3.39) بوصفه أدنى متوسط حسابي.

7. أما عن المجال الأخير وهو مجال "التدريب" لفقرات متطلبات الإبداع الإداري محل الدراسة فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.52) بوصفه أعلى متوسط حسابي و (3.39) بوصفه أدنى متوسط حسابي.

أصبح التجديد جوهر الإبداع الإداري لأية منظمة من المنظمات بما فيها قطاع المكتبات والمعلومات، ويجمع علماء الإدارة على أن المنظمات المعاصرة تعيش ظروفاً متغيرة ومعقدة ، مما يجعل حاجتها إلى الإبداع حاجة ملحة، إذ يتعين على المديرين الذين يتولون إدارة المنظمات المعاصرة أن يحرصوا على تنمية وتطوير قدرات العاملين للمساهمة في حل المشكلات، والمشاركة في اتخاذ القرارات ، وتوليد الأفكار الجديدة والعمل بروح الفريق الواحد المتميز والجاد وصولاً للإبداع في العمل وزيادة الإنتاج.

وقد نال موضوع الإبداع الإداري والمعوقات التي تحول دون تحقيقه اهتمام كثير من كتاب الإدارة والباحثين، الذين أوصوا في دراساتهم بمواصلة البحوث والدراسات الميدانية في موضوع الإبداع الإداري في مختلف المنظمات وبكافة أنواعها، وبصفة خاصة في ظل الظروف ومستجدات العولمة والتطور الاقتصادي والثقافي والتقني ، والذي يتطلب أن يكون الإبداع الإداري متطوراً ومتجدداً باستمرار.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنحصر مشكلة الدراسة في التعرف على متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية ودورها المحوري والرئيسي بتشجيع الإبداع الإداري بأعمالها بشكل خاص، وانعكاس ذلك على مجمل مخرجات المشروع بشكل عام، والمعوقات التي تعترض العاملين بهذا الشأن، وذلك لتعزيز الإيجابيات وعلاج السلبيات بهدف المساعدة على قيام إدارة المشروع بمهامها بإبداع إداري على أكمل وجه.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: "ما واقع متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية" ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما جوانب الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية ؟
2. ما واقع تطبيق متطلبات الإبداع الإداري وهي: القيادة الإدارية، وضوح الأهداف، التمكين الإداري، الاتصال، الحوافز والمكافآت، توفير الموارد والدعم، التدريب، في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية ؟
3. ما أهم المعوقات البيئية والتنظيمية والشخصية التي تحد من تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية ؟
4. هل تختلف متطلبات تطبيق الإبداع الإداري من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس، العمر، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

المنهج العلمي للدراسة

لتحقيق أهداف البحث، استخدم الباحث المنهج المسحي الميداني ، وهو المنهج الذي يهدف إلى الكشف عن الأوضاع المتعلقة بظاهرة معينة في الوقت لتأييد إيجابيتها وتدعيمها ، والوقوف عند السلبيات ، ومحاولة إصلاحها ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتقويمها. (عبد الهادي، 2003) [1] باعتباره أكثر المناهج ملاءمة لدراسة واقع تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية ومن ثم تطويره.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في المجالات التالية :

الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة فيما يلي:

- مستوى وجوانب الإبداع الإداري.
- متطلبات تطبيق عناصر الإبداع الإداري.
- المعوقات البيئية والتنظيمية والشخصية التي تحد من الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مستوى مشروع ميكنة المكتبات بالجامعات المصرية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الميدانية خلال الفترة من أبريل 2013 وحتى يوليو 2013.

مصطلحات الدراسة

الإبداع الإداري: ابتكار أفكار جديدة وتطويرها وتطبيقها في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية، بهدف التغيير نحو الأفضل في تطوير مشروع الميكنة والعملية الإدارية، أي أسلوب إداري يشجع أخصائيي المكتبات في مشروع الميكنة على تقديم الأفكار الإبداعية ودعمها وتبنيها.

متطلبات الإبداع الإداري: كل متطلبات الإبداع الإداري والأمور التي يجب توافرها لتنفيذ عمليات الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية، وكما حددتها الدراسة والمتضمنة المجالات التالية: خصائص القيادة الإدارية، وضوح الأهداف، التمكين الإداري، الاتصال، الحوافز والمكافآت، توفير الموارد والدعم، والتدريب.

ميكنة المكتبات الجامعية المصرية: تحسيب إجراءات العمل في المكتبات الجامعية المصرية، والربط بين تلك المكتبات من خلال شبكة الجامعات المصرية. بالإضافة إلي بناء فهرس موحد لمقتنيات تلك المكتبات، مما يساعد على تعظيم الإفادة من خدماتها، والقضاء على التكرار غير المرغوب في المقتنيات والعمليات المكتبية، واعتماد سياسات موحدة تساعد على العديد من البرامج التعاونية، مثل: الاقتناء التعاوني، الفهرسة التعاونية، وتبادل الإعارة بين المكتبات.

صياغة الاستشهادات المرجعية

تم الاعتماد على نمط (MLA) (Modern Language Association) وهو نمط أمريكى لصياغة الاستشهادات المرجعية حتى تكون الطريقة التي تمت بها صياغة الاستشهادات المرجعية طريقة مقننة قدر الإمكان. وقد تم الاستعانة بهذا النمط دون غيره لما يتميز به من سهولة ومرونة مقارنة بالأنماط الأخرى ، وخصوصا فيما يتعلق بصياغة الاستشهادات المرجعية الخاصة بالمصادر الإلكترونية المتاحة على شبكة

الإنترنت ، كما أن هذا النمط هو الأكثر شيوعا في الإنسانيات [2]ويوضح الجدول رقم (1) الصياغة المتبعة بداخل الدراسة.

الصياغة المتبعة في صياغة الأعمال المستشهد بها بالدراسة

نوع العمل المستشهد به	الصياغة
الكتب	اسم المؤلف. العنوان. مكان النشر: الناشر، تاريخ النشر.
مقالات الدوريات	اسم كاتب المقال. "عنوان المقال." عنوان الدورية. تاريخ النشر.
الأطروحات	اسم الباحث. "عنوان الأطروحة." الدرجة. اسم الجامعة، سنة الإجازة.
أعمال المؤتمرات	اسم الباحث. "عنوان البحث" عنوان المؤتمر. مكان انعقاد المؤتمر. تاريخ انعقاد المؤتمر
مواقع الانترنت	اسم المؤلف.(تاريخ النشر الالكتروني). العنوان. متاح [على الخط المباشر]. <URL> [تاريخ الوصول]

الدراسات السابقة

استهدف البحث دراسة الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية ، وقد تم تصنيف هذه البحوث والدراسات في ثلاثة محاور وهي: **دراسات تتعلق بالإبداع الإداري لدى المديرين بصفة عامة، دراسات تتعلق بالإبداع الإداري في مجال المكتبات، دراسات تتعلق بميكنة المكتبات.**

المحور الأول: دراسات تتعلق بالإبداع الإداري لدى المديرين بصفة عامة

هدفت الدراسة التي قام بها (العباينة، الشقران،2013) [3] إلى الكشف عن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد من وجهة نظرهم.

وتكونت عينة الدراسة من القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد (الرمثا – اربد الأولى) للعام الدراسي 2011/2010 والبالغ عددهم (223) قائداً تربوياً، تم تطوير أداة للدراسة تكونت من (20) فقرة ، ركزت على قياس درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين، تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد جاء بدرجة متوسطة في المجالات (تبني وتشجيع الإبداع وتطبيق الإبداع) والأداة ككل فيما حصل مجال بيئة وأساليب العمل على درجة ممارسة مرتفعة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في جميع مجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والأداة ككل تعزى لمتغيرات (الخبرة العملية ،المديرية ،المسمى الوظيفي)

وهدفت دراسة (الموسى، 2011) [4] إلى الوقوف على أهم عوامل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة الثانوية الحكومية والتي تؤثر في قدرة القيادات الإدارية على الإبداع الإداري، وذلك بالإضافة إلى بناء وصياغة رؤية إستراتيجية ملائمة لتنمية الإبداع لدى القيادات المدرسية بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية.

واعتمدت الباحثة في تناولها على المنهج الوصفي مع الاستعانة بأسلوب التحليل الاستراتيجي لتحديد أهم عناصر القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة والفرص والتهديدات المؤثرة على الإبداع في بيئتها الخارجية ، كما اعتمدت الدراسة الميدانية على أداة الاستبانه والتي تم تطبيقها على مجتمع الدارسة والذي اشتمل على جميع المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالإحساء، حيث وصل عدد الاستبيانات الصحيحة إلى (101) للمديرات والمساعدات.

وتوصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى أن هناك حاجة متزايدة للاهتمام ببناء قدرات القيادات على الإبداع الإداري لمواجهة جميع أنواع المستجدات المجتمعية والتكنولوجية المؤثرة على البيئة المدرسية والتعليمية، وطرحت الدراسة رؤية إستراتيجية ترتكز على عناصر إدارية وتنظيمية، يمكن من خلالها صياغة الخيارات والبدائل الإستراتيجية لتنمية الإبداع الإداري لدى القيادات المدرسية.

وهدفت دراسة (السلمى، 2010) [5] إلى طرح تصور مقترح لنمط القيادة الإبداعية وممارستها لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة جدة من خلال تشخيص الواقع الفعلي لممارسات الإبداع لنمط القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة، وتحديد أهمية هذه الممارسات من خلال تحديد تفضيلات أفراد عينة الدراسة لهذه الممارسات الإبداعية.

وقد استخدم الباحث المدخل البحثي الاثنوجرافي والذي يعتمد على الدراسة الكيفية في دراسته للظاهرة، وكانت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة جدة والبالغ عددهم (84) مديراً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2008–2009 م. وتضمنت الدراسة قياس ثلاثة أبعاد رئيسية هي : ممارسة البيئة الداعمة ، ممارسات المشاركة ، ممارسات الحفز، وكانت الاستبانة في صورة مواقف، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

و توصلت الدراسة إلى نمط القيادة المفضل لدى أفراد عينة الدراسة هو نمط القيادة الإبداعي. وفى هذا السياق خرجت الدراسة بالتصور المقترح لنمط القيادة الإبداعية وممارستها لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة جدة، من حيث أهداف التصور، ومنطلقات التصور المحلية والعالمية، وأبعاد الممارسات الإبداعية الثلاثة وفقاً لتفضيلات أفراد عينة الدراسة لهذه الممارسات الإبداعية ، ومتطلبات تطبيق التصور المقترح وتشمل : متطلبات تفعيل البيئة الداعمة، ومتطلبات تحقيق المشاركة بين القيادات والعاملين، ومتطلبات تحقيق حفز الموارد البشرية .

وهدفت دراسة (الحويلة وزميله، 2009) [6] إلى كشف درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية في منطقة الأحمدي التعليمية لسلوكيات تحقيق الإبداع الإداري، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية البالغ عددهم (66) مديرا ومديرة، إضافة إلى عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات بلغ

عددهم (208) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدارسة، أعد الباحثان استبانه تكونت بصورتها النهائية من (23) فقرة بعد إجراءات الصدق من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج نطاق عينة الدراسة، بلغ عددها (20) مديراً ومديرة ومعلماً ومعلمة وذلك بطريقة الاختبار وإعادته بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني ، وتم حساب معامل بيرسون وبلغ (88.9) .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية في منطقة الأحمدي التعليمية لسلوكيات تحقيق الإبداع الإداري هي بدرجة تقدير كبيرة من وجهة نظر المديرين، وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية في منطقة الأحمدي التعليمية لسلوكيات تحقيق الإبداع الإداري هي بدرجة تقدير متوسطة من وجهة نظر المعلمين ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المديرين حسب متغيري المؤهل العلمي والخبرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حسب متغير الخبرة، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المؤهل العلمي ولصالح درجة بكالوريوس فأعلى.

وفى ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصيان بضرورة قيام مديري ومديرات المدارس بسلوكيات إبداعية تسهم في تحقيق الإبداع الإداري داخل مدارسهم، وذلك من خلال العمل على تكريم المتفوقين من الطلبة، وتفعيل عملية الاتصالات الإدارية بينهم وبين المعلمين والطلبة ، واتخاذ قرارات تركز على تشجيع الإبداع لدى المعلمين والطلبة، مع الأخذ بالأفكار والأعمال الإبداعية التي يبتكرها المعلمون والطلبة .

وأجرى (Ohangia, 2007) [7] دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف الكشف عن العلاقة بين السلوك الإبداعي لرؤساء الأقسام العلمية ومعنويات أعضاء الهيئة التدريسية فى ثلاث جامعات من ولاية تكساس الأمريكية، تألفت عينة البحث من (412) عضو هيئة تدريس وزعت عليهم استبانه من تطوير الباحث. وخلصت الدراسة إلى أن معنويات هيئة التدريس تزداد ويزداد تبعاً لها جهدهم الوظيفي كلما تميزت الإدارة بالإبداع والتجديد.

وقام (Sweeshel, 2007) [8] بدراسة في أسبانيا هدفت إلى الكشف عن مظاهر الإبداع الإداري وعلاقته بالجودة الشاملة في الكليات والجامعات الاسبانية، وتكونت عينة الدراسة من (17) كلية جامعية وجامعة في أسبانيا، وزع عليهم الباحث مقياس الإبداع والجودة الشاملة، حيث خلصت الدراسة إلى أن الممارسات الإبداعية تقدر أعمال العنصر البشري وتثمنها أكثر من نماذج الجودة الشاملة، والتي ترتكز على العمليات الميكانيكية التي تعتمد على التطوير المستمر، وأن الجامعات التي تتبنى سياسة التطوير المستمر هي تلك التي تتماشى أكثر مع الإبداع وتبني ثقافة إبداعية ناجحة.

وقد قام (Broushack.2005) [9] بدراسة هدفت إلى التعرف علي مدي انتشار الممارسات الإبداعية بين مدراء دوائر الجامعات في ولاية كاليفورنيا، حيث طبقت الدراسة علي (593) عضو هيئة تدريس من (48) قسماً في ثلاث جامعات في ولاية كاليفورنيا، ولقد تم استخدام نسخة معدلة من استبانه جامعة أوهايو لوصف السلوك

الإبداعي، وأظهرت النتائج أن ممارسات التفويض وتعزيز الثقة هي الأكثر شيوعاً، وتوضح الدراسة مدى ارتباط معنويات هيئة التدريس بالسلوك الإبداعي لمديري الدوائر.

وأجري (Sanger & Levin.2003) [10] دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على طبيعة الإبداع والآليات التي ينبثق منها الإبداع التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (26) مؤسسة أمريكية اعتبرت مبدعة على مدى (20) عاماً، تم الحكم عليها من خلال استشارة الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في الشؤون الإدارية، وقد استخدمت الإستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن الإبداع ينشأ عن التطور في المعرفة والخبرة وكيفية الاستفادة منها في إيجاد طرق جديدة، وأن عملية تحليل السياسات المعمول بها في المنظمة وتعديلها يعتبر أكثر فعالية من تبني سياسات جاهزة من خارج المنظمة.

وأجري (Toreman.2003) [11] دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن أن يستخدمها المديرون لتكوين بيئة إبداعية في المدرسة، والخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تساعد المديرين على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة، ومنها؛ تقويم الانجازات بعدالة، وإتاحة الفرصة للعاملين على الرغبة في المجازفة، وعدم الخوف من الفشل. وكما بينت الدراسة أن الإبداع يمكن تعلمه من خلال الجو المساعد والداعم للإبداع، وإن من الخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي؛ العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المديرين والعاملين، والاتصال المفتوح والتعاون.

وأجرت(أيوب، 2000) [12] دراسة بعنوان معرفة أثر السلوك الابتكاري للمديرين في مناخ العمل وطبيعة العلاقة بين المديرين ومعرفة مدى اختلاف السلوك الابتكاري باختلاف المستوى العلمي والخبرة الإدارية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (377) مديراً في قطاع البنوك في السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى عال من السلوك الإداري الابتكاري، وكذلك وجود علاقة طردية بين أبعاد مناخ العمل (تشجيع الابتكار وسعة الاتصالات ومشاركة في القرارات ، قابلية التغيير ، روح المجازفة) وبين السلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين ، وجود اختلاف في السلوك الإداري الابتكاري باختلاف المؤهل العلمي كان لصالح مؤهل الدكتوراه ، ارتفاع السلوك الإداري الابتكاري بارتفاع الخبرة الإدارية.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بالإبداع الإداري في مجال المكتبات

تناولت (الناهى، 2013)[13] في دراستها عن الإبداع الإداري بالمكتبة المركزية بجامعة البصرة، والتي ناقشت فيها أهمية الإبداع في تطوير العمل وتحديثه والارتقاء بمستوى الأداء والخدمات المكتبية المقدمة للمستفيدين، وتعريف العاملين في المكتبة المركزية بالخدمات الحديثة لغرض حثهم على استحداث أفكار الإبداع لتطوير العمل وزيادة الأداء، وحث إدارات المكتبة المركزية بجامعة البصرة على رعاية التفكير والسلوك الإبداعي للعاملين فيها. وقد هدفت تلك الدراسة إلى:

1. التعرف على معوقات عمل الإبداع لدى العاملين في المكتبة المركزية بجامعة البصرة.
2. التعرف على طبيعة المناخ التنظيمي السائد في المكتبة المركزية.

3. التعرف على العلاقة بين معوقات عمل الإبداع والمناخ التنظيمي السائد في المكتبة، وقد تم استخدام الاستبانه للتوصل إلى أهداف البحث الحالي، حيث تم توزيعه على عينة مكونة من العاملين في المكتبة المركزية بجامعة البصرة بلغ عددها (30) فرداً بواقع (15) أمين مكتبة (تخصص مكتبات)، والوسط المرجح (15) (بكالوريوس غير تخصص مكتبات)، وباستخدام معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي والاختبار التائي، وتم التوصل إلى أن لمتغير المناخ التنظيمي دوراً مهما في خلق أجواء صحية للعاملين في المكتبة تمكنهم من التعامل مع مشاكل العمل بإيجابية وتشحذ هممهم على روح التنافس الإيجابي مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم ومن ثم يزيد من ولائهم للمكتبة ، كما أن عامل مقاومة إدارة المكتبة للتغير الذي يتعلق بمدى قناعة الإدارة بضرورة التغيير وابتكار أساليب جديدة في العمل يؤدى دوراً مهما في إعاقة العمل الإبداعي في المكتبة.

وفى ضوء هذه النتائج أوردت الباحثة التوصيات الآتية:

1. ضرورة وجود معايير تؤدى دوراً مهما في السيطرة على سلوك العاملين المبدعين في المكتبة المركزية، تعد بمثابة قوانين تُلزم أعضاءها بقواعدها وقوانينها وتحدد طبيعة السلوك المرغوب ونوعية الأداء المطلوب وتحديد الوقت اللازم للإنجاز، والتي يتحدد من خلالها أيضا متطلبات المناخ التنظيمي الإيجابي الواجب توافره للعمل المبدع.
2. تشجيع العاملين في المكتبة المركزية على اقتراح أفكار جديدة في العمل مما يؤدى إلى الارتقاء بالعملية الإبداعية في المكتبة.
3. ضرورة الاهتمام بميزانية المكتبة المركزية بشكل يسمح لها باستيعاب التغيرات والمتطلبات الجديدة في العمل.

وفى الدراسة التي قام بها (Ronald, 2012) [14] قدم فيها أمناء مكتبات ست معاهد تعليمية ما لديهم من تطلعات إبداعية في المكتبات الأكاديمية، حيث أعلن أمناء مكتبات الجامعة عن التزامهم بالإبداع، مع بعض الإبداعات غير التقليدية المميزة والتي تهتم بكيفية تشجيع سلوك الإقدام على المخاطر، بالإضافة إلى اتخاذ نظرة إبداعية بتفسير بيانات المقابلات في إطار سياق نظري أكبر. وعلى الرغم من أن القيادة والإدارة يمكن أن تغذي الإبداع في المكتبة، فقد أفاد الباحثان بأن هناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على القدرة الإبداعية، وتشمل أطر تنظيمية، ومستوى الحجم، والتعقيد، والعوامل البيئية. ويتجاوز ذلك، قواعد وتفرد العمل الذي يتطلب إنشاء هيكل عمل ضمن بعض الحدود، والبعض الآخر الذي قد يؤثر على قدرة الإبداع.

وهدفت الدراسة التي قام بها (كلو، 2009)[15] إلى بيان مدى تأثير النظم الآلية على الإدارة الإبداعية في المكتبات ومراكز المعلومات وتحديداً في إطار سياسة الاختيار وبناء المجموعات المكتبية، كما هدفت هذه الدراسة إلى بيان خصائص عدد من النظم الآلية المستخدمة في مجال الدراسات الببليومترية Bibliometric studiesوخصوصاً نظامي (JCR) JOURNAL Citation OF Reports ونظام SCOPUS، كما تجري هذه الدراسة عددا من التطبيقات الببليومترية مثل حساب معامل التأثير(Impact Factor) والكشاف الفوري

(Immediacy) وقياس منتصف عمر الاستشهاد (Cited Half-life) والاستشهاد المرجعي الذاتي (Self-citation) ، إضافة إلى إمكانات هذه النظم في حساب معامل براد فورد وقياس إنتاجية المؤلفين.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج لعل من أهمها أن للتطبيقات الآلية في مجال الدراسات الببليومترية أهمية كبيرة لانجاز عملية بناء المجموعات واختيارها في المكتبات ومراكز المعلومات ، وأن النظم الآلية الممكن استخدامها في مجال الدراسات الببليومترية متعددة ومتنوعة الخصائص والمزايا.

وقام (White, 2001)[16] بإعداد دراسة تحليلية للخدمات المرجعية الرقمية الأكاديمية Digital Reference Services (DRS) في المواقف التي تقدم هيكل عمل لانتشار النظرية الإبداعية لتعليم درجة الماجستير والمناهج التعليمية الجامعية، والتركيز على مستوى ومدى هذا الانتشار، وخصائص المكتبات في كل فئة متبناة، وإعادة ابتكار الإبداع خلال التنفيذ.

وترفع هذه الدراسة من مستوى فهم انتشار الخدمات المرجعية الرقمية الأكاديمية (DRS) في المكتبات الأكاديمية من خلال تحليل خبرات المؤسسات الأكاديمية التي تؤكد على المستوى التعليمي لطلاب الجامعة وطلاب الماجستير داخل إطار عمل انتشار نظرية الإبداع، وتعرض هذه النظرية أساساً قوياً لتحليل الخدمات المرجعية الرقمية الأكاديمية (DRS) في المكتبات الأكاديمية، كما تعالج مسائل هامة مثل معدلات الانتشار، وخصائص الإبداع المرتبطة بمعدلات تبني ذلك الانتشار، وخصائص فئات المتبنين لتلك الفئات بناء على زمن التبني، وعوامل ترقية وتطبيق هذا التبني، ودور تغيير الوكلاء. وتعتمد الأسئلة البحثية والتحليل الذي تبعها المقدم في هذه الدراسة في نظرية انتشار الإبداع على ما يلي:

1. ما مدى انتشار الخدمات المرجعية الرقمية الأكاديمية (DRS) بين المؤسسات التي تتبنى تلك الخدمات؟ وفي أي مرحلة انتشار يظهر الإبداع بين تلك المجموعات من المؤسسات؟
2. ما هو معدل انتشار الخدمات المرجعية الرقمية الأكاديمية (DRS) بين المؤسسات التي تتبناه؟
3. ما هي خصائص المؤسسات التي تتبنى الإبداع والتي لا تتبناه؟
4. كيف يعيد المتبنون للخدمات المرجعية الرقمية الأكاديمية (DRS) ابتكارها مرة أخرى (أي التعديل فيها لإظهار قالب خاص بهم). وما هي النماذج المختلفة للمراجع الرقمية، إذا وجد أي منها، والتي تنشر عند عملية التنفيذ؟

وهدفت دراسة (Reynolds & whitlatch, 1986)[17] إلى دراسة الإبداع والابتكار في خدمات المعلومات المكتبية، وأشارت الاستنتاجات إلى أن للإبداع والابتكار دوراً في زيادة فعالية خدمات المعلومات، كما أشارت الدراسة إلى الحاجة إلى دراسات أخرى حول كيفية استيعاب المكتبات للإبداع والابتكار وإداراته بشكل فاعل في ضوء بيئة متغيرة.

المحور الثالث: دراسات تتعلق بميكنة المكتبات

تناول (على، 2010)[18] نظام المستقبل المتكامل للمكتبات وأهم خصاصة وسماته وملامح تطوير هذا النظام ، بالإضافة إلى دراسة مواصفات ومعايير نظام المستقبل لإدارة المكتبات ، وإلى أي مدى يتوافق هذا النظام مع المعايير والمواصفات الواجب توافرها في النظم الآلية المتكاملة للمكتبات، حيث تم تقييم النظام في ضوء

المواصفات الواجب توافرها في النظم الآلية المتكاملة للمكتبات، وتتمثل في المواصفات التقنية الأساسية، والمعايير والبروتوكولات، والمواصفات المعمارية، وبيئة الحاسب، بالإضافة إلى الوزن النسبي للمواصفات التقنية للنظام.

وتناولت الدراسة أيضاً تقييم المواصفات الوظيفية لنظام المستقبل والتي تتمثل في تقييم الأنظمة الفرعية للنظام، مع مواصفات ومعايير النظم الآلية المتكاملة، حيث رصدت الدراسة نسب توافر المواصفات والمعايير بالنظم الفرعية، بالإضافة إلى الوزن النسبي للنظم الفرعية للنظام للتعرف على النظم الفرعية المقبولة التي حققت النسب المطلوبة، وما النظم الغير مقبولة التي لم تحقق النسب المطلوبة.

وأخيرا تعرضت الدراسة إلى تطبيقات النظم الآلية في المكتبات الجامعية والسياسات المطلوبة لتشغيل النظام بالمكتبات الجامعية، وذلك من خلال تطبيقات النظم الفرعية لنظام المستقبل من واقع تشغيله بالمكتبات عينة الدراسة، متناولاً تطبيقات كل نظام فرعى للنظام ونسب هذه التطبيقات في المكتبات.

وهدفت دراسة (قناوى،2009)[19] إلى وصف وتحليل تجربة التحول أو الهجرة من نظام آلي إلى نظام آلي جديد ، ورصد المشكلات الناتجة عن هذا التحول ، وكيفية معالجتها ، وبصورة أكثر تفصيلاً سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف فرعية منها :

1. التعرف على أسباب تحول المكتبات من نظام آلي إلى نظام آلي آخر، وتحليل المشكلات الناتجة عن التحول ، وكيفية التغلب عليها ، وتحديد الخطوات التي لابد من إتباعها قبل وأثناء وبعد التحول.
2. التعرف على تجارب الانتقال في بعض المكتبات الأمريكية والعربية.
3. التعرف على تجارب التحول في المكتبات المصرية، ومدى استفادتها من التجارب العالمية والإقليمية
4. تحديد مدى قدرة النظام الآلي الجديد على التوسع ومدى مواكبته للتطورات التكنولوجية الحديثة.
5. محاولة التوصل إلى معايير أو مواصفات يمكن تطبيقها عند الهجرة من نظام آلي إلى نظام آخر جديد.
6. التعرف على الخطط المستقبلية التي يمكن أن تتم بهذه المكتبات.

وناقش (Suku, Pillai, 2005)[20] السيناريو الراهن للأنشطة المميكنة لمكتبات جامعة كيرلا، حيث تغطي نتائج المسح بشكل أساسي العديد من مجالات ميكنة المكتبة مثل البنية التحتية لتقنية المعلومات، والأنشطة التي تقدم للمنازل وخدمات المعلومات، واستخدامها، وتطوير قوة العمل، والميزانية، حيث يصف البحث باختصار دور مركز INFLIBNET في زيادة أنشطة العمليات المميكنة لمكتبات الجامعة، وبصفة خاصة في سياق برنامج UGC-Infonet المقدم مؤخرا.

وتناولت الدراسة التي قامت بها (محى الدين، 1999)[21] أتمتة المكتبات الجامعية في لبنان من خلال مسارين في الدراسة: **المسار الأول**، خصص للجامعات التي وقع عليها الاختيار وهى أربع جامعات:

الأولى: هي الجامعة الوطنية اللبنانية، **الثانية:** هي الجامعة الأمريكية في بيروت وهى تمثل النموذج الأمريكي، **والثالثة:** هي جامعة القديس يوسف وهى تمثل النموذج الفرنسي، **والرابعة:** هي جامعة بيروت العربية. متناولة ضمن هذا الإطار النقاط التي تفيد في مقارنتها مع المكتبات التابعة لها وهي : نشأة الجامعات وكلياتها، الأساتذة، الطلاب والشهادات الممنوحة.

أما **المسار الثاني،** فيتعرض لمكتبات هذه الجامعات الأربع مرتكزا على عناصر نجاحها وهى : الموازنة، المجموعة المكتبية وما تمثله من مصادر المعلومات، الأساليب الفنية المستخدمة في معالجة المعلومات، الأنظمة التوثيقية المستخدمة في أتمتة الأعمال الفنية للمكتبة، تكنولوجيا المعلومات الحديثة والتي تعمل على تكامل مصادر المكتبة مع مصادر المعلومات في شبكات المكتبات الوطنية القومية والدولية، العاملون ومقارنتهم مع المجموعة المكتبية، وأعداد الطلاب، ثم المباني المكتبية وملاءمتها لاستخدامات المكتبة.

وفى الدراسة التي قام بها (Haider ,1998)[22] حيث اتخذت بعض جامعات القطاع الخاص في باكستان خطوات باتجاه تخطيط وتنفيذ نظم مكتبية متكاملة ، وقد رعت اليونسكو برنامج CDS/ISIS وهو أكثر البرامج المستخدمة، وتشمل حزم البرامج الأخرى INMAGIC ، و ORACLE. وقد تطورت بعض الأنظمة المحلية ولكن لم يحالفها نجاح كبير، كما استخدمت العديد من المكتبات مثل برامج386 IBM و 486 IBM المتوافق. وقد قدمت تطبيقات الحاسب الآلي منذ فترة وجيزة لدراستها في المدارس من خلال مكتبة الدولة، لكن القيود الأساسية على ميكنة المكتبة يشمل: غياب التخطيط، وعدم إتاحة البرامج، وقيود الاستيراد على اختيار نوع المكونات، وافتقاد الأفراد المتخصصين في المجال، وعدم وجود معيار، وغياب التعاون، الخ.

وفى النموذج الذي قدمه (Gregory& Ronald, 1997)[23]، معايير الوحدة الفرعية لقوة المكتبة، والهيكل التنظيمي، وأسس هذه القوة، والذي تم فيه الحصول على بيانات عن (487) مكتبة جامعية من مسح HEGIS الذي أجري عام 1982، ومسح IPEDS عام 1990، واثنين من الاستبيانات البريدية، والذي لقي دعم محدود للنموذج المقترح للقوة التنظيمية البينية. وقد سبب التغير في القدرات المميكنة للمكتبة تغيرات في العديد من قواعد قوة المكتبات، وبتحليل النموذج المعدل للقوة التنظيمية البينية والتقنية. وأظهرت نتائج البحث أنه عندما يزداد النظام المميكن والمتغيرات البيئية، تزداد قواعد الوحدات الفرعية للقوة التنظيمية، والذي من شأنه أن يعمل على زيادة قوة المكتبة. ولذلك، يمكن أن يكون النظام المميكن عامل تغير داخل المنظمات، مسبباً تغيرات في الهيكل، وفي قواعد القوة التنظيمية وكذلك في القوة التنظيمية ذاتها.

وأشار (Amekuedee, 1995) [24] إلى أن استخدام الحاسب الآلي في مكتبات جامعة غانا لم يكن له أبلغ الأثر على الخدمات المقدمة في مكتبات الجامعة في غانا، خاصة مكتبة بالمي. وقد وضعت أسباب التحول إلى النظام المميكن، والتطبيقات والمشكلات المرتبطة بالنظام المميكن قيد المناقشة. كذلك، تم إلقاء الضوء على العوائق التي تعيق تحول مكتبات الجامعة الناجح إلى النظام المميكن. من هذه المشكلات؛ المشكلات المالية، والسلوكية، وفقد روح التعاون بين مكتبات الجامعة، ومشكلات البرامج وعتاد الحاسب، ومشكلات العاملين. وقد قدم البحث توصيات لتحسين النظام المميكن في مكتبات الجامعة في غانا. ويشمل ذلك تقييم النظم الموجودة، ومشروعات النظام المميكن المخطط لها بشكل مناسب، والدعم المالي والتعاون بين مكتبات الجامعة.

وحاول(pahlou, 1994)[25] فى دراسته توضيح الحالة الراهنة للنظام المميكن في المكتبات الأكاديمية الإيرانية، ونتائج المسح الذي أجري عام 1994، والتي تعتبر أساس للمناقشات، وقد وصفت خلفية هذا البحث النظام المميكن في المكتبات في إيران، مع إعداد مسح يشرح منهجية ونتائج تقديم خدمات النظام المميكن في المكتبات الأكاديمية الإيرانية، حيث بدأ في أواخر سبعينات القرن العشرين إلى أنه قد حدثت فجوة حتى أواخر ثمانينات القرن. وعلى الرغم من أنها لا تزال في مراحلها التمهيدية، إلا أن اتجاهها جاء سريعاً. كما تمت الإشارة إلى أن برنامج اليونيسكو CDS/ISIS يلعب دوراً رئيسياً في خدمات المكتبة المحوسبة في إيران. على الرغم من ذلك، هناك عدد من شركات الحاسب الآلي التجارية المحلية قد برزت في السنوات القليلة الماضية والتي طورت برامج المكتبات بناءً على البرامج التجارية المتاحة، وكذلك أيضاً تم تطوير البعض، واشتركت بعض المكتبات ضمن برنامج تطوير المكتبات. وعلى الرغم من ذلك، يواجه النظام المميكن في المكتبات في إيران بعض المشكلات الخطيرة حيث يفتقد إلى شبكة قواعد البيانات الببليوجرافية، وحالة غير عادلة من البرامج التعليمية المكتبية والمرتبطة بالتعامل مع التقنيات الحديثة وافتقاد الخطط الاستراتيجية المعدة للخطط الاستراتيجية للنظام المميكن للمكتبة ومشكلاتها الأساسية التي تحاول المكتبات الأكاديمية الإيرانية أن ترتفع إلى مستواها.

ويبحث المقال الذي أعده (Dong-Geun, 1992)[26] خصائص KORMARC وهو برنامج قارئ كوري مميكن ودور وتأثير هذا البرنامج على تطوير النظام المميكن للمكتبة في كوريا. ومثال على النظام المميكن للمكتبة في البلدان النامية، حيث تناول المقال في القسم الأول، مراجعة عامة لتطوير البرنامج. وفي القسم الثاني، تم بحث خصائص البرنامج دراسة أحادية، والتي اعتمدت بشكل أساسي على الخصائص الببليوجرافية في بلدان شرق آسيا. وفي القسم الثالث، تأثير برنامج KORMARC على النظام المميكن للمكتبة في كوريا، مع استعراض لأفق التطور المستقبلية.

واختبر(Mohammed ,1991) [27] حالة ميكنة المكتبات الخاصة والأكاديمية في نيجيريا، حيث كان هناك محاولة لتطبيق ما أسفرت عنه جهود الهيئات والمؤسسات في الدولة لميكنة النظم المكتبية بكاملها، وكذلك الإعلان أيضاً عن أسباب ميل المكتبات للنظم المميكنة، والنجاح المتحقق لبعض المكتبات في ميكنة نظمها، والمشكلات التي تواجهها المكتبات التي نجحت في ميكنة بعض نظمها، وكذلك أيضاً المكتبات التي لا زالت في طريقها لفعل ذلك. وأوضحت الدراسة أن ميكنة النظم المكتبية في نيجيريا انتشرت من المكتبات الخاصة والأكاديمية إلى المكتبات العامة، مع وجود عدد من الشركات والمؤسسات التي تعمل على تقديم وخدمة الحواسيب الآلية وعتادها، وبرامجها بما في ذلك إدارة نظم المعلومات.

تعليق عام على الدراسات السابقة

1. تعددت الدراسات السابقة ما بين دراسات تناولت الإبداع الإداري عموماً، ودراسات تناولت الإبداع الإداري في مجال المكتبات والمعلومات، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت ميكنة المكتبات.
2. حظيت فئة الدراسات المتعلقة بالإبداع الإداري عموماً بالعديد من الدراسات خصوصاً في المجال التربوي ، تلتها الدراسات التي تتعلق بميكنة المكتبات، وأخيراً الدراسات التي تتعلق بالإبداع الإداري في مجال

المكتبات والمعلومات، وإن دل هذا فإنما يدل على حداثة التناول البحثي لموضوع الإبداع الإداري في مجال المكتبات والمعلومات خصوصاً في الإنتاج الفكري العربي.

3. ركزت معظم دراسات علم المكتبات والمعلومات في تناولها للإبداع الإداري على دراسة الإبداع الإداري في مجال خدمات المعلومات.

ما أفادت به الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

1. بناء الإطار النظري الخاص بالدراسة.
2. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
3. بناء أدوات الدراسة.
4. تفسير النتائج وتحليلها.

الإطار النظري للدراسة

شغل موضوع الإبداع الإداري الباحثين والكتاب في المجالات المختلفة، وكثرت الكتابات في هذا الموضوع واتخذت معالجات عدة، فمنها ما عولج على هيئة كتاب، ومنها ما عولج على هيئة رسالة علمية، ومنها ما عولج على هيئة بحث علمي، لذا سوف يتناول الباحث أدبيات الموضوع في ضوء أهداف الدراسة والمعالجة الميدانية لها. وفى ضوء ذلك سوف يتناول الباحث الإطار النظري من خلال ما يلي:

أولاً: مفهوم الإبداع عامة

بدأ الاهتمام الجدي بالدراسة العلمية للإبداع في عام 1950م على يد العالم الأمريكي جيلفوردGuilford الذي قام بدراسة الإبداع من خلال التأكيد على مفهوم السمات، حيث يشترك مجموعة من الأفراد في بعض السمات والخصال على درجات متفاوتة ومن ثم يمكن دراسة الإبداع من خلال اكتشاف تلك السمات التي تميز المبدع وتحديد درجة وجودها عن الأفراد (السيد، 1977) [28]

وفي معاجم اللغة "تدور كلمة الإبداع كما في المعجم الوسيط ومعجم مختار الصحاح، على عدة معان تلتقي في أن إبداع الشيء اختراعه لا على مثال وإنشاؤه على غير مثال سابق وجعله غاية في صفائه.ومن معاني البديع: الجديد من الأشياء، والمثال والنهاية في كل شيء (الوجيز، 1980) [29]

فكلمة الإبداع هنا تتضمن اختراع أو إنشاء الجديد من الأشياء ولكن لأعلى مثال، وفيه قولة تعالى "بديع السموات والأرض [البقرة : 117] فهو مبدعها وخالقها على غير مثال سابق، وفي غاية من الدقة والصفاء والحسن والإبداع (مصطفى، وآخرون، 1989) [30]

أما كلمة "إبداع" في اللغة الأجنبية ترجع إلى المقطع اللاتيني (Kere) الذي يعني النمو، كما أنها مشتقه من الكلمة الإغريقية (Krainein) والتي تعني (ينجز)

وكلمة إبداع في اللغة الانجليزية (Create) وتعني يبدع أو يأتي إلى الوجود. أما الصفة (Creative) تعني بالإبداع والابتكار لا بالمحاكة والتقليد (أمين، 2004) [31]

أما عن مفهوم الإبداع الإداري في الأدبيات المختلفة فقد اختلف الآراء وتعددت حول تعريف الإبداع والعملية الإبداعية، وهو ما سيعرضه الباحث عن مفهوم الإبداع الإداري.

ثانياً: مفهوم الإبداع الإداري

تعددت التعريفات المتعلقة بالإبداع الإداري، يستعرض الباحث فيما يلي نماذج لتلك التعريفات على سبيل المثال لا الحصر، من هذه التعريفات:

التعريف الذي أورده (الحمادى، 1999) [32] على أنه الاستخدام الأول أو المبكر لإحدى الأفكار من قبل واحدة من المؤسسات التي تنتمي لمجموعة المؤسسات ذات الأهداف المتشابهة.

كما تعرفه (السلمي، 2002)[33] بأنه "الأفكار والممارسات التي يقدمها المديرون والعاملون أو التي تهف إلى إيجاد عمليات إدارية وطرق وأساليب أكثر كفاءة وفاعلية في إنجاز أهداف المؤسسات المختلفة أو أن تكون أكثر خدمة للمجتمع"

ويشير برنارد (Bernard, 2003)[34] إلى مفهوم إدارة الإبداع بأنها "القدرة على توليد الأفكار المبتكرة والمفيدة وتقديم الحلول للمشكلات والتحديات اليومية"

وقد عرف (الحقباني، 1418) [35] الإبداع بأنه جميع العمليات التي يمارسها الفرد داخل المنظمة، وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة والمخاطرة والقدرة على التحليل والخروج على المألوف سواء للفرد نفسه أو للمنظمة التي يعمل بها، والحساسية للمشكلات التي تنتج عن التفاعل مع البيئة المحيطة

كما عُرف الإبداع الإداري بأنه قدرة الموظف على الإنتاج بأسلوب عمل جديد أو فكرة جديدة، أو حل مميز لمشكلة ما حيث يتم هذا الإنتاج بقدر من الطلاقة الفكرية والمرونة الذهنية والأصالة والقدرة على التحليل والربط والحساسية للمشكلات. (العنقري، 1422) [36]

وفى ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية بأنه "ابتكار آلية جديدة للعمل عن طريق التوظيف الأمثل للإمكانات المتاحة من أجل الوصول للهدف بأقل تكلفة وأسرع وقت ممكن"

ثالثا: ماهية الإبداع الإداري

هناك من يرى الإبداع على أنه قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة، وهو عبارة عن عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانات الأفراد والجماعات والمنظمات (هيجان، 1999)[37] هذا التعريف للإبداع وما يتضمنه من أبعاد أو جوانب يقودنا إلى ضرورة تعريف الإبداع على مستوى المنظمة، الذي يُعرف على أنه "العملية التي يترتب عليها ظهور فكرة أو

ممارسة أو منتج أو خدمة جديدة يمكن تبنيها من قبل العاملين في المنظمة، بحيث يترتب عليها إحداث نوع من التغيير في بيئة أو عمليات ومخرجات المنظمة" (هيجان، 1999) [37]

وبناءً على ذلك، يمكن إدراك أن الإبداع يعتمد على تطبيق أفكار جديدة ومفيدة يتم التوصل إليها لتطوير الأداء أو لحل مشكلات، أما من المنظور الإداري فإنه يعتمد على المعرفة لإيجاد أساليب إدارية وتنظيمية جديدة وتقديم خدمات تدعم الوضع التنافسي.

رابعاً: مستويات الإبداع الإداري

يظهر الإبداع الإداري في العديد من المستويات منها: (الفياض، 1995) [39]

1. **الإبداع على المستوي الفردي:** بحيث يكون للعاملين قدرة إبداعية خلاقه لتطوير العمل، وذلك من خلال خصائص فطرية يتمتعون بها كالذكاء والموهبة، أو من خلال خصائص مكتسبة كحل المشكلات مثلاً. وهذه الخصائص يمكن التدرب عليها وتنميتها ويساعد في ذلك ذكاء الفرد وموهبته.
2. **الإبداع على مستوي الجماعات:** تتعاون جماعات العمل فيما بينها لتطبيق الأفكار التي يقتنعون بها وتغييرها نحو الأفضل.
3. **الإبداع على مستوي المنظمات:** هنالك منظمات متميزة في مستوي أدائها وعملها وغالباً ما يكون عمل هذه المنظمات نموذجي ومثالي للمنظمات الأخرى، وحتى تصل المنظمات إلى الإبداع لابد من وجود إبداع فردي وجماعي.

وقد قسم (الزهري) الإبداع إلى مستويات مختلفة هي: (الزهري، 2002) [39]

1. الإبداع التعبيري Expressive creativity

وتكون فيه الأصالة والكفاءة على قدر قليل من الأهمية، ويعني تطوير فكرة أو تطوير ناتج بغض النظر عن نوعيته أو جودته.

2. الإبداع الإنتاجي Productive creativity

ويرتبط بتطوير آله أو منتج أو خدمة، ويعني إيجاد ناتج له فائدة أو قيمة، أو تطوير آلة فنية أو عملية تسهيل العمل.

3. الإبداع الاختراعي Inventive creativity

ويتعلق بتقديم أساليب جديدة، ويعني قدرة الفرد على اختراق مدارس أو نظريات أو قوانين أو مبادئ وتقديم إضافات جديدة.

4. **الإبداع الإبتكاري Innovative creativity**

ويشير إلى القدرة على استخدام المواد بصورة جديدة ومطورة ولكن دون إسهاماً جديداً في المعرفة حيث يشير إلى التطوير المستمر للأفكار وينتج عنه اكتساب مهارات جديدة.

5. **الإبداع الانبثاقي (التخيلي) Emergence creativity**

وهو نادر الحدوث لما يتطلبه من وضع أفكار أو افتراضات جديدة ، ويعني قدرة الفرد للوصول إلى نظرية وافتراض جديد أو الوصول إلى قانون جديد.

مراحل الإبداع الإداري

يمثل الإبداع الإداري عملية تتضمن عدة مراحل متكاملة فيما بينها، حيث إن الطريق من بداية خلق الفكرة الجديدة إلى تنفيذها أو تطبيقها يمثل عملية منهجية منظمة لها قواعدها الحاكمة للوصول إلى هدف مفيد، وتتضمن هذه العملية ثلاث مراحل تشمل ما يلي (Sundbo, 2002) [40]:

أ . المبادأة، حيث تتحدد المشكلة التي يراد حلها ويتم تطوير الأفكار الأولية.

ب . التطوير ، فالأفكار الأولية عادة ما تكون غامضة في بدايتها ولكن بعد قبولها، يتم تطويرها بشكل يتلاءم مع تطبيقها وتنفيذها.

جـ . التطبيق، وفي هذه المرحلة يتم تنفيذ الأفكار الجديدة في الواقع الفعلي.

محفزات الإبداع الإداري

أ. المشاركة وتفويض السلطة

يعتبر تفويض السلطة وتمكين القيادات من أهم متطلبات تنمية الإبداع الإداري، حيث إنه يساعد على إعطاء الفرصة لدعم وتنمية المهارات القيادية لديهم، واكتساب الثقة، ومن ثم تزايد الاهتمام بمفهوم التمكين على اعتبار أنه عنصر أساسي لتحقيق الفعالية الإدارية والتنظيمية، بالإضافة إلى أنه وسيلة لتشجيع ودعم عملية صنع القرار وإثراء خبرات العاملين، حيث إنه يمثل عملية دعم مشاعر الكفاءة الذاتية بين أعضاء التنظيم، وهو يعكس تصورات العالملين عن أنفسهم في علاقاتهم بيئة العمل.(Moye, et. al., 2005) [41] .

وعندما تساعد بيئة العمل على توليد الأفكار والمشاركة في المعرفة، فإن الأفراد في هذه البيئة يكونون أكثر قدرة على خلق الأفكار الإبداعية وتطبيق المفاهيم الجديدة في حل المشكلات وتطوير الخدمات، ومن ثم فإن الإبداع الفردي ضروري لتحقيق الإبداع التنظيمي، والذي يمثل بدوره محدداً أساسياً لتحقيق النجاح على المدى الطويل(Diliello, Houghton, 2001) [42]

ب. العمل الجماعي وروح الفريق:

لقد تزايدت الحاجة للإدارة الديمقراطية، حيث إن من أهم مزاياها "أن كل من يتأثر بالقرار يشترك في صنعه واتخاذه، وهنا تكمن في الواقع الفلسفة الحقيقية لمبدأ القيادة الجماعية، والمدير مطلوب منه العمل على تنظيم المؤسسة التي يعمل بها والعاملين فيها بطريقة ديمقراطية فعالة ومتعاونة" (عبدي، 2007) [43]

ج . المناخ والثقافة التنظيمية الإيجابية:

تتركز العوامل الأساسية للإبداع حول المناخ التنظيمي على مستوى المنظمة ككل، والذي يتمثل بدوره في إنتاج معرفة جديدة على المستوى الفردي التنظيمي لدعم القدرات الإبداعية للمنظمة التي تتمثل في تطبيق أساليب إدارية جديدة بغرض تقديم خدمات متطورة ، كما أن هناك عدداً من الجوانب التي يجب تعزيزها في ثقافة المنظمة منها "التشجيع على تجريب أفكار وأساليب جديدة، وإنشاء قواعد المعلومات والبيانات، والتركيز على المشاركة والتفاعل والاتصال بين مختلف المستويات التنظيمية، ومنح مستوى معين من الثقة والاستقلالية، ووجود قدر عال من التقدير والاحترام والتحفيز، وقبول نسبة معينة من الأخطاء، وكذلك التشجيع على الانفتاح في عرض الأفكار والآراء".(Englelardt & Simmons, 2002). [44]

وبناءً على ما سبق يمكن القول، إنه يوجد تأثير كبير للثقافة التنظيمية على الإبداع، حيث إنه في غياب ثقافة داعمة ومحفزة، فإنه يصعب تحقيق أي إبداع، مما يتطلب من القيادة العليا إتاحة الحوار حول المعلومات والبيانات والمشكلات والوضع التنافسي الحالي للمنظمة، بالإضافة إلى وضع معايير مرتفعة للأداء، والعمل على مساعدة العاملين للوصول إليها.

د . التحفيز المادي والمعنوي

يعتبر التحفيز من العوامل المؤثرة التي تعزز الإبداع سواء في المنظمات الإنتاجية أو الخدمية مثل المكتبات ومؤسسات المعلومات وذلك من خلال دعم المخاطرة والتغيير مع قبول وجود أخطاء، هذا بالإضافة إلى أهمية وضع معايير موضوعية لتقييم وقياس الأداء والتي تقوم على تأكيد الثقة لدى القيادات وتشجيعهم على الإبداع. (الفاعورى،2005) [45]

ولما كانت الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق هدف رئيس، وهو معرفة متطلبات تطبيق الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية، ووفقًا لما سبق تناوله من أدبيات الإبداع الإداري، فإن منهجية البحث تتوجب أن يلقي الباحث الضوء على ميكنة المكتبات مستعرضاً مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية.

مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية

وضعت وزارة التعليم العالي والدولة للبحث العلمي في مصر ضمن أولوياتها العاجلة تطوير واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لرفع القدرة التعليمية والبحثية والإدارية لمنظومة التعليم العالي والبحث العلمي، مع التحديث المستمر للبرامج العلمية والتدريبية والمناهج التدريبية وطرق تدريسها، واستحداث أنماط جديدة من التعليم تتواكب مع التطور العالمي، وتغطى الطلب المتزايد على التعليم العالي، ويتطلب ذلك الاستفادة من مصادر

المعلومات والمحتوى الرقمي، مع رفع قدرات ومهارات الجهاز الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في التعامل مع تقنيات المعلومات والاتصالات والوسائط المتعددة.

وتنفيذاً لتلك الاستراتيجية، قامت وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي بتمويل مشروع لتطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي ICTP (Information & Communication Technology Project) في الفترة من 2004 حتى 2012، وذلك بهدف العمل على إتاحة المعلومات في الصورة الإلكترونية من خلال شبكات معلومات الجامعات بشكل مباشر وسريع، واستحداث أنماط تعليمية جديدة وتحقيق الميكنة المتكاملة للإدارة الجامعية، وتهيئة المجتمع الجامعي للتعامل معها من خلال التدريب الموجه والمستمر. (وحدة إدارة المشروعات، 2013) [46]

وقد تم تقسيم محاور العمل بمشروع ICTP إلى خمسة محاور رئيسية هي:

- محور البنية الأساسية لشبكات المعلومات.
- محور نظم المعلومات الإدارية.
- محور التعلم الالكتروني.
- محور ميكنة المكتبات.
- محور التدريب على تكنولوجيا المعلومات.

وتم تمويل مشروعات تتماشى مع تلك المحاور على مستوى مركزي بالمجلس الأعلى للجامعات والثاني على مستوى الجامعات حيث أصبح عدد المشروعات الممولة (88) مشروع. (وحدة إدارة المشروعات، 2013) [46]

ومن بين المشروعات التي تم تمويلها من وزارة الاتصالات مشروعات محور المكتبات الرقمية D–Library (وحدة إدارة المشروعات، 2013) [46] :

1- مشروع إنشاء وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات واتحاد مكتبات الجامعات المصرية .
2- مشروعات ميكنة مكتبات الجامعات المصرية.
3- مشروع إنشاء قاعدة بيانات الرسائل الجامعية بجامعة عين شمس.
4- مشروع تطوير نظام المستقبل للمكتبات بجامعة المنصورة .

ويستعرض الباحث فيما يلي مشروع ميكنة مكتبات الجامعات المصرية بوجه عام.

مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية

تعتبر عملية ميكنة المكتبات الجامعية المصرية من الركائز الأساسية لتطوير إمكانيات تلك المكتبات، ولذلك فإن الهدف الاستراتيجي لمشروع ميكنة المكتبات الجامعية هو بناء مرفق ببليوجرافي لمكتبات الجامعات المصرية عن طريق ميكنة إجراءات العمل في تلك المكتبات والربط بين هذه المكتبات من خلال شبكة الجامعات المصرية

وتهدف عملية الميكنة والربط إلى بناء فهرس موحد لمقتنيات تلك المكتبات، مما يساعد على تعظيم الاستفادة من خدماتها والقضاء على التكرار غير المرغوب في المقتنيات والعمليات، كما يساعد بناء الفهرس الموحد على التوحيد في المكونات المادية والبرمجية واعتماد سياسات موحدة تساعد على العديد من البرامج التعاونية مثل :الاقتناء التعاوني، والفهرسة التعاونية، وتبادل الإعارة بين المكتبات.

الأهداف الفرعية للمشروع

ويمكن تحقيق الهدف الاستراتيجي للمشروع من خلال تحقيق مجموعة الأهداف الفرعية التالية

1. إعداد قائمة بالمواصفات التفصيلية المطلوب توافرها في النظام الآلي الذي سيتم تطبيقه في بناء الفهرس الموحد.
2. اختيار نظام آلي يتوافق مع المتطلبات الأساسية لقائمة المواصفات التفصيلية وفقا للإمكانيات المادية المتوافرة لشراء نظام آلي.
3. تجهيز وتركيب المتطلبات المادية اللازمة لتشغيل النظام في تجميع المكتبات الجامعية المصرية ومكتبات الجامعات الأعضاء.
4. تدريب الكوادر البشرية على استخدام النظام وعلى الفهرسة المنقولة والأصلية بالاعتماد على شكل الاتصال ماركMARC21.
5. تجهيز المتطلبات الفنية لتنفيذ المشروع.
6. تركيب النظام واختباره في تجمع المكتبات الجامعية المصرية.
7. إتاحة استخدام النظام لجميع المكتبات الجامعية الأعضاء من خلال شبكة الجامعات المصرية.
8. تجميع نسخ من الفهارس الآلية المتاحة لدى المكتبات وتحويلها إلى النظام الآلي الجديد.
9. حصر المواد التي تم تحويلها بالنظام ومراجعة جودة التسجيلات من خلال أحد معايير ضبط الجودة العالمية.
10. إلغاء المكررات واعتماد تسجيله واحدة فقط لكل مصدر من المصادر التي تم تحويلها.
11. البدء في بناء الفهرس الموحد من خلال الاعتماد على إمكانيات الفهرسة المنقولة للمصادر التي تم فهرستها في مكتبات أخرى وخاصة المصادر باللغة الانجليزية التي يمكن نقل تسجيلاتها من المرافقة الببليوجرافية العالمية مثلOCLC ومكتبة الكونجرس ومكتبات الجامعات الأمريكية والبريطانية، بالإضافة إلى الفهرسة الأصلية للمصادر التي يتعذر إيجاد تسجيله لها في أي من المكتبات المتاحة على الانترنت، حيث تتولى إحدى المكتبات فهرستها فهرسة أصلية ومراجعتها للتحقق من جودتها وفقاً لأحد معايير ضبط الجودة. (فرحات، 2008)[47]

ثانيا: محاور تنفيذ المشروع

اعتمد أسلوب تنفيذ المشروع على المحاور التالية

1. التعاون بين تجمع المكتبات الجامعية المصرية كجهاز تخطيط وتنسيق ومراقبة ومكتبات الجامعات المصرية التي تتولى عملية التنفيذ الفعلي للمشروع.

2. يتولى التجمع مسئولية التنسيق والدعم والتدريب للكوادر البشرية، بالإضافة إلى استضافة الفهرس الموحد من خلال الإمكانيات المادية والبرمجية التي يوفرها المشروع سواء للتجمع أو بمكتبات الجامعات المصرية.
3. تتولى كل جامعة تخصيص منسق للمشروع يقوم بالتنسيق مع تجمع المكتبات الجامعية المصرية ويشرف على مشروع الميكنة في جامعته.

ولدعم إنشاء فهرس موحد لمكتبات الجامعات، قام مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالاتICTP بتوفير ما يلي :

- أجهزة الخوادم والعتاد اللازمة Hardware وإتاحتها مركزيا بشبكة الجامعات المصرية.
- تمويل تطوير نظم البرمجيات (نظام المستقبل) [*].
- إنشاء تجمع المكتبات المصرية بالمجلس الأعلى للجامعات والذي تولى مسئولية ما يلي:
- متابعة تطوير نظام المستقبل مع جامعة المنصورة.
- تشغيل النظام Hardware – software.
- تدريب العاملين على النظام وذلك بالإضافة إلى مسئولية التجمع عن إدارة قواعد البيانات.
- المساهمة في عملية إدخال بيانات مقتنيات المكتبات.

على أن تتولى كل جامعة المسئوليات التالية :

- توفير عدد 20 جهاز كمبيوتر حديث متصلة بشبكة الانترنت وطابعة ليزر أو دفع (1000) ألف جنيه مقابل التكلفة للمشروع للقيام بعملية الشراء مركزيا لإدخال بيانات المقتنيات واستخدامها بمكتبات الجامعات .
- تمويل وتنفيذ إدخال البيانات(بالجهود البشرية المتوفرة بالجامعة أو عن طريق شركات متخصصة)، مع الاستفادة من الدعم الفني والاستشاري والتدريب المقدم من مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك الدعم المالي والذي يقدر بخمسين في المائة من التمويل اللازم.
- تتعهد الجامعات بتحمل تكلفة الدعم الفني لجامعة المنصورة سنوياً والذي يقدر بنحو (10) آلاف جنيهاً لكل جامعة.
- تتعهد الجامعات بتحمل تكلفة التدريب لأخصائي المكتبات على التعامل مع النظام. (فرحات، 2008)[47]

مراحل تنفيذ المشروع:

المرحلة الأولى: تتضمن هذه المرحلة ميكنة الكليات العملية الأساسية بجميع الجامعات المصرية الحكومية بواقع أربع مكتبات من كل جامعة(مكتبات كليات الطب – العلوم – الهندسة – المكتبة المركزية).

---

[*] نظام المستقبل لإدارة المكتبات هو أحد الأنظمة الإلكترونية التي ينتجها مركز تقنية الاتصالات والمعلومات – جامعة المنصورة حيث تم إصدار النسخة الأولى من النظام عام 2005 كامتداد لنظام شمس لإدارة المكتبات الذي أنتجه المركز عام 1998، ويتميز نظام المستقبل لإدارة المكتبات بتطبيق أحدث النظم والمعايير العالمية في الإدارة الإلكترونية للمكتبات وميكنتها

المرحلة الثانية: تهدف هذه المرحلة إلى ميكنة عشر مكتبات من كل جامعة.

المرحلة الثالثة: تهدف المرحلة الأخيرة إلى ميكنة العدد الباقي من المكتبات في كل جامعة. (فرحات، 2008)[47]

الطريقة والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة

يبلغ عدد الجامعات المشتركة في المشروع (20) جامعة ، إلا أن الاستجابات الصالحة للتحليل التي وردت للدراسة جاءت من خلال (16) جامعة، حيث استبعدت أربعة جامعات نظرا لضعف النسبة الواردة للاستبيانات، وهذه الجامعات هي جامعة عين شمس، وجامعة المنصورة، وجامعة بني سويف، وجامعة الفيوم. واشتملت الدراسة على (345) أخصائي مكتبات ومعلومات، وقد اختيروا بطريقة عشوائية من (16) جامعة طُبق عليهم الاستبيان والذين يبلغ عددهم (1687) أخصائياً. ويبين جدول (2) عينة البحث وعدد الاستبيانات التي تم الإجابة عليها.

جدول 2 : مجتمع الدراسة وعينتها

الجامعة	عدد العاملين بالمشروع بمكتبات الكليات بالجامعات	مدى الاستجابة	
		العينة	%
جامعة القاهرة	156	33	21.1
جامعة الإسكندرية	145	31	21.3
جامعة أسيوط	141	27	19.1
جامعة طنطا	132	25	18.9
جامعة الزقازيق	127	28	22
جامعة حلوان	131	24	18.3
جامعة المنوفية	136	31	22.7
جامعة المنيا	129	23	17.8
جامعة قناة السويس	98	18	18.3
جامعة جنوب الوادى	92	17	18.4
جامعة بنها	86	16	18.6
جامعة سوهاج	88	21	23.8
جامعة كفر الشيخ	67	15	22.3
جامعة بور سعيد	56	16	28.5
جامعة دمنهور	51	11	21.5
جامعة دمياط	52	9	17.3
المجموع	1687	345	20.4

أداة الدراسة

فرض عدم التعامل مباشرة مع عينة الدراسة استخدام الاستبيان الإلكتروني عن طريق الإنترنت لجمع البيانات بالاعتماد على موقع (Google Drive) ، نظراً لما يتميز به من عدم محدودية الاستبيانات لكل مشترك، وعدم محدودية الأسئلة لكل استبيان، بالإضافة أيضاً إلى عدم محدودية الإجابات لكل استبيان [48]. وقد تم تعميم الاستبيان من خلال مدير مشروع ميكنة المكتبات بجامعة المنوفية [*] نظرا لما له من صلاحيات كاملة من حيث إرسال الرسائل واستقبالها ومخاطبة مديرو المشروع وكذا العاملين بالمكتبات الجامعية المصرية على نظام المستقبل لإدارة المكتبات وميكنتها.

و اشتملت الاستبانه على قسمين

- القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الشخصية والتي تمثلت في العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة.
- القسم الثاني: ويقسم إلى فرعين:

1. ويتضمن درجة التطبيق للإبداع الإداري من خلال عناصر الإبداع الإداري والمتضمن خصائص القيادة الإدارية، وضوح الأهداف، التمكين الإداري، الاتصال، الحوافز والمكافآت، توفير الموارد والدعم، والتدريب، وتتكون من (29) عبارة.
2. ويتضمن المعوقات البيئية والتنظيمية والشخصية التي تحد من الإبداع في المشروع، وتتكون من (15) عبارة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، اعتمد الباحث على صدق المحتوى من خلال على عدد من المحكمين في مجال المكتبات والمعلومات ومجال القياس والتقييم في التربية والإحصاء، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم وتقديرهم لمدى ملائمة فقرات الاستبانة الخاصة بأبعاد الدراسة من حيث درجة مناسبة الفقرات للبعد الذي تندرج تحته ودقة وسلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة ووضوح الفقرات ، وقد تم أخذ هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى الشكل النهائي للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة

أجريت دراسة أولية على عينة استطلاعية على أفراد متجانسين ولكنهم من خارج عينة الدراسة، حيث تم توزيع (20) استبانة كان العائد منها (15) استبانة، وكان الغرض من هذا الإجراء التأكد من أن عبارات الاستبانة ملائمة ومفهومة لمجتمع وعينة الدراسة الأصلية، والإطلاع على الآراء والمقترحات حول لغة ووضوح محتوى أداة الدراسة، وقد تمت الاستفادة مما ورد من بعض الملاحظات.

وتم حساب معامل الثبات النهائي لأداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach ، والجدول التالي رقم (3) يبين معاملات ثبات مجموعات الأسئلة في أداة الدراسة.

جدول 3 معاملات ثبات أداة الدراسة

المجال	عدد الاستجابات	عدد الفقرات	معامل الثبات
خصائص القيادة الإدارية	345	6	0.89
وضوح الأهداف	345	5	0.78
التمكين الإداري	345	4	0.84
الاتصال	345	4	0.86
الحوافز والمكافآت	345	3	0.82
توفير الموارد والدعم	345	4	0.78
التدريب	345	3	0.83
معوقات الإبداع الإداري	345	15	0.79

أساليب التحليل الإحصائي

تم تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) وفق الأساليب التالية:

1. التوزيع التكراري لوصف خصائص مجتمع الدراسة.
2. استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة إجابات أفراد الدراسة تجاه مجالات أداة الدراسة.
3. اختبار (One- Way ANOVA) لمعرفة دلالات الفروق بين المتغيرات الديموغرافية وجوانب الإبداع الإداري ودرجات تطبيق عناصر الإبداع الإداري المختلفة والمعوقات البيئية والتنظيمية والشخصية للتطبيق، وكذلك اختبار (LSD) لمعرفة المتغيرات التي كانت الفروقات لصالحها.

ولأغراض تفسير النتائج والخروج بنتائج نهائية في هذه الدراسة، اعتمد الباحث (المحك المعياري) التالي وفقاً لتدرج مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5 ، موافق = 4 ، متردد = 3 ، غير موافق = 2 ، غير موافق بشدة = 1)، وهذا يحدد مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات المبحوثين لكل عبارة، بحيث تقاس درجات المتوسط كما يلي:

- متوسط حسابي 4 فأكثر يدل على درجة كبيرة جداً.
- متوسط حسابي (3.5-3.99) يدل على درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (3-3.49) يدل على درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (2.5-2.99) يدل على درجة قليلة.
- متوسط حسابي (أقل من 2.5) يدل على درجة قليلة جداً.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

خصائص مجتمع الدراسة

تم تصنيف مجتمع الدراسة وفقا لأربعة متغيرات هي: العمر، والجنس، و المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ، وفيما يلي توضيح لخصائص أفراد الدراسة في ضوء هذه المتغيرات:

جدول 4: توزيع أفراد الدراسة وفقا للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة %
العمر	أقل من 30	96	27.8
	من 30 إلى 35	101	29.2
	من 36 إلى 40	64	18.5
	من 41 إلى 45	53	15.3
	من 46 إلى 50	18	5.2
	أكثر من 50 عاما	13	3.7
الجنس	ذكر	124	35.9
	أنثى	221	64.1
المؤهل العلمي	دكتوراه	7	2.1
	ماجستير	23	6.6
	ليسانس	315	91.3
سنوات الخبرة	من عام إلى 5 أعوام	212	61.4
	من 6 أعوام إلى 10 أعوام	102	29.5
	أكثر من 10 أعوام	31	8.9

ويتضح من الجدول رقم (4) أن 29.2% من أعمار أفراد الدراسة تتركز في الفئة العمرية من 30 إلى 35 سنة، تليها الفئة العمرية أقل من 30 سنة وبنسبة 27.8% ، ونستنتج من ذلك أن أعمار غالبية أخصائيي المكتبات العاملين في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية تزيد عن 30 سنة، حيث يشكلون ما يزيد عن نسبة 50 % ، وأن نسبة الذكور في أفراد الدراسة قد بلغت 35.9.4% ونسبة الإناث 64.1.6% وقد يعزى ذلك أن غالبية خريجي أقسام المكتبات بمصر من الإناث.

أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فإن الجدول رقم (4) يشير إلى أن غالبية أفراد الدراسة ممن يحملون درجة الليسانس حيث بلغت نسبتهم 91.3 %، فيما يحمل نسبة أكثر من 8% من أفراد الدراسة مؤهلات أعلى من الليسانس، يتبين أيضاً من الجدول رقم (4) إن الخبرة في العمل مهمة للعاملين في مشروع ميكنة المكتبات المصرية وتتوافق مع الفئات العمرية والمؤهلات العلمية لأفراد الدراسة، حيث أن نسبة 61.4% قد خدموا ما بين 5 سنوات 10 سنوات في حين أن 8.9 % قد زادت خدمتهم عن 10 سنوات. وهذا يمثل الواقع الحقيقي لتمثيل العاملين في مشروع ميكنة مكتبات الجامعات المصرية إلى حد كبير.

جدول 5: استجابة أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمجال خصائص القيادة الإدارية المبدعة

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تمتلك إدارة المشروع رؤية واضحة لحاضر المشروع ومستقبله	3.61	0.89	3
2	تشجع إدارة المشروع العاملين على تحمل المسئولية	3.55	0.68	4
3	يعتمد مدير المشروع مبدأ تفويض الصلاحيات	3.72	0.84	2
4	يتميز مدير المشروع بالمرونة	3.32	1.29	5
5	يتصف مدير المشروع بالمثابرة وروح المبادرة	3.24	0.86	6
6	يعد مدير المشروع من ذوى الخبرة	3.85	0.87	1

تشكل القيادة مجالاً مهمًا ترتكز عليه مختلف النشاطات في المنظمات العامة والخاصة على حد سواء ، وفي ظل تنامي المنظمات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقدها وتنوع العلاقات الداخلية وتشابكها وتأثرها بالبيئة الخارجية من مؤثرات سياسية واقتصادية واجتماعية ، لهي أمور تستدعي مواصلة البحث والاستمرار في إحداث التغيير والتطوير ، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة واعية.

فالقائد يجب أن يكون مرناً ومنطقياً وذو عقل منضج وتكون قراراته تحوز على التزام الأغلبية في التنفيذ عن قناعة ورضا وهذا مما يجعل عملية التغيير مقبولة ومهيأة له من قبل المرؤوسين بجهودهم ومعنوياتهم وحالتهم النفسية والمعنوية .

ويتضح من الجدول السابق رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "خصائص القيادة الإدارية" تراوحت ما بين (3.24 –3.85) مما يدل على أن مفردات هذا المجال قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط، حيث أن الفقرة رقم (6) " **يعد مدير المشروع من ذوى الخبرة**" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85). ويعزى الباحث ذلك إلى أن آلية اختيار مديرو مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية تستند إلى ضوابط يتم من خلالها اختيار المدير الكفء ، فعلى سبيل المثال من بين ضوابط الاختيار أن يكون مدير مشروع ميكنة المكتبات بالجامعة أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم المكتبات والمعلومات بالجامعة، وإذا لم يكن بالجامعة قسماً للمكتبات والمعلومات فتكون الأولوية لأحد أعضاء التدريس بكلية الهندسة أو الحاسبات والمعلومات. وجاءت الفقرة رقم (3) " **يعتمد مدير المشروع مبدأ تفويض الصلاحيات**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72) وربما يرجع ذلك إلى أن طبيعة المشروع تقتضى تفويض الصلاحيات نظراً لهيكلية وبناء المشروع إدارياً والتي تتكون من مشروعات فرعية تتمثل في مشروع الفهرس الموحد، ومشروع المستودع الرقمي للرسائل، والبحوث الجامعية، وقواعد البيانات، والدوريات العلمية Open Access ، والرسائل قيد الدراسة. حيث أشار العاملون بالمشروع لنماذج من بعض الصلاحيات التي يقوم مدير المشروع بعمل تفويض لإنجازها والتي من بينها:

1. متابعة بعض الأمور الفنية مع إدارة المشروع بالمجلس الأعلى للجامعات.
2. إنشاء حساب على نظام المستقبل لإدارة المكتبات لأعضاء هيئة التدريس.

3. المشاركة في عمل التقرير الشهري والذي يتم رفعه إلى المجلس الأعلى للجامعات.
4. القيام بورش عمل خاصة بالمشروع.
5. إنجاز بعض الأعمال الإدارية الخاصة بالمشروع.

بينما جاءت الفقرة رقم (1) " **تمتلك إدارة المشروع رؤية واضحة لحاضر المشروع ومستقبله**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.61) وكان من بين الرؤى المستقبلية التي أوردها العاملون للمشروع:

1. تحسين خدمات المعلومات وتوفير وإتاحة المعلومات المرادة بطريقة أكثر تطوراً وسرعة.
2. تعميم المشروع على كافة المكتبات الجامعية .
3. تفعيل الخدمات الإضافية على المشروع مثل بعض الخدمات كإتاحة النص الكامل للرسائل.

وجاءت الفقرة (2) "**تشجع إدارة المشروع العاملين على تحمل المسئولية**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.55). وجاءت في المرتبة الخامسة الفقرة (4) " يتميز مدير المشروع بالمرونة" بمتوسط حسابي (3.32) بينما جاءت الفقرة (5) في المرتبة السادسة "**يتصف مدير المشروع بالمثابرة وروح المبادرة**" بمتوسط حسابي(3.24)

جدول 6 : استجابة أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمجال وضوح الأهداف

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يوجد خطط إستراتيجية وأهداف واضحة يسعى المشروع لتحقيقها	3.43	1.03	3
2	لدى جميع العاملين رؤية مشتركة عن واقع المشروع ومستقبله	3.39	1.42	4
3	الصورة التي أحملها في ذهني عن الرؤية المستقبلية للمشروع واضحة	3.51	0.82	2
4	من الضروري أن يدرك العاملون في المشروع إستراتيجية المشروع	3.57	1.006	1
5	الرؤية الكلية واضحة لجميع العاملين بالمشروع	3.28	1.11	5

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "وضوح الأهداف" تراوحت ما بين (3.28 –3.57) مما يدل على أن مفردات هذا المجال قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط حيث جاءت الفقرة رقم (5) " **من الضروري أن يدرك العاملون في المشروع إستراتيجية المشروع** " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57). بينما جاءت الفقرة رقم (3) " **الصورة التي أحملها في ذهني عن الرؤية المستقبلية للمشروع واضحة**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.51) وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (1) " **يوجد خطط إستراتيجية وأهداف واضحة يسعى المشروع لتحقيقها**" بمتوسط حسابي (3.43) حيث أورد العاملون بعض أهداف المشروع والتي تمثلت فيما يلي:

1. ميكنة المقتنيات الموجودة بمكتبات الجامعات المصرية(كتب – رسائل – دوريات).
2. الإتاحة الرقمية للمحتوى العلمي.
3. إتاحة مصادر المعلومات للباحثين في أي وقت وفى أي مكان.
4. تكثيف الإعلام والتعريف بالمكتبة الرقمية بهدف تشجيع المستفيدين على استخدام المكتبة الرقمية.
5. إعداد ورش العمل اللازمة وتقديم الاستشارات اللازمة للترغيب والتعريف بواقع الخدمات المكتبية وتحقيق الفائدة المرجوة منها.

أما الفقرة رقم (2) " **لدى جميع العاملين رؤية مشتركة عن واقع المشروع ومستقبله**" فقد جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.39) وجاءت الفقرة رقم (5) " **الرؤية الكلية واضحة لجميع العاملين بالمشروع**" في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.28)

جدول 7 :استجابة أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمجال التمكين الإداري

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يتم منح العاملين في المشروع الحرية الكافية	3.22	0.75	4
2	يثق مدير المشروع بقدرتي على القيام بعملي	3.88	0.72	1
3	يتمتع العاملون في المشروع بالسلطة اللازمة لحل المشكلات	3.42	0.83	3
4	أشعر بالحرية للقيام بما أريد	3.24	0.97	2

يُعرف التمكين الإداري بأنه إعطاء مزيد من المسؤوليات وسلطة اتخاذ القرار بدرجة أكبر للأفراد في المستويات الدنيا بعد أن كانت مقتصرة على المستويات العليا ، ويعد إفساح المجال أمام الأفراد للمشاركة في صنع القرارات مصدراً من مصادر الدعم المعنوي لهم.

والتمكين يكون من خلال عملية الاختيار والتدريب لتزويد العاملين بالمهارات اللازمة، وترسخ هذه الإستراتيجية الحس لدى العامل بالولاء والانتماء وتطوير المهارات والقدرات والمواهب، فهي في المقابل تتطلب إدارة فعالة تمتلك الرؤية التي تهيئ الظروف المساعدة للتمكين والتي عن طريقها يمكن زيادة الإبداع لدى الأفراد وتتطلب أيضاً إستراتيجية مؤسسية واضحة، وهيكلاً تنظيمياً يعزز الشعور بالمسؤولية وتطوير المهارات، وإبقاء قنوات الاتصال مفتوحة، وتوجيه وتدريب العاملين، وان إدراك العاملين لمعنى التمكين يعزز مساهمة أعضاء المؤسسة في صنع القرار سوف يؤدي إلى إحراز مستوى جيد من النتائج المطلوبة. (راضى،2010) [49]

ويتضح من الجدول السابق رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "التمكين الإداري" تراوحت ما بين (3.22 –3.88) مما يدل على أن مفردات هذا المجال قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط حيث جاءت

الفقرة رقم (2) " **يثق مدير المشروع بقدرتي على القيام بعملي** " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) بينما جاءت الفقرة رقم (3) " **أشعر بالحرية للقيام بما أريد** " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (**3.24**) حيث أوضحت نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بهذه الفقرة أن من بين المشاكل التي أوردها العاملون في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية على سبيل المثال:

1. مشكلة نقل بعض العاملين بالمكتبات إلى إدارات أخرى ومن ثم الاستعاضة عنهم بإلحاق غيرهم من العاملين الجدد وتدريبهم على العمل.
2. انقطاع الانترنت بشكل متكرر الأمر الذي يؤدى إلى تعطيل العمل وبالتالي يتم القيام ببعض المهام من المنازل.
3. عدم المركزية في تعديل الفهرسة.
4. مشكلة صعوبة الحصول علي مخططات الرسائل الجامعية من إدارة الدراسات العليا لرفع رصيد المستودع الرقمي للجامعة.

وجاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الثالثة " **يتمتع العاملون في المشروع بالسلطة اللازمة لحل المشكلات** " بمتوسط حسابي (3.24) أما الفقرة رقم (1)" **يتم منح العاملين في المشروع الحرية الكافية**" فقد جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.22) الأمر الذي يتطلب ضرورة منح العاملين الحرية الكافية والسلطات اللازمة لحل المشكلات التي تقابلهم.

جدول 8: استجابة أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمجال الاتصال

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تهيئ إدارة المشروع قنوات للاتصال مع العاملين في المشروع بشكل دائم	3.66	0.97	1
2	يشجع مدير المشروع العاملين على التواصل مع إدارة المشروع	3.56	1.82	2
3	يستمع مدير المشروع للعاملين بايجابية وانفتاح	3.31	0.84	4
4	يجد العاملون بالمشروع مرونة في التواصل مع مديرهم بشكل مباشر	3.34	0.92	3

يعرف الاتصال بأنه: تبادل للمعلومات والحقائق والمعاني والمشاعر بين جهة وأخرى لإنجاز عمل أو اتخاذ قرار أو تغيير سلوك , وهو فن إيجاد وإشاعة التفاهم بين الأشخاص سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات، وعلى المستوى الشخصي لا يستطيع الفرد أن يعيش بمعزل عن المجتمع فحتى يشبع رغباته عليه الاتصال مع الناس وغالبا ما يعتمد نجاح الفرد على قدرته على الاتصال.

وفي المؤسسات تشكل عملية الاتصال جوهر وأساس العمليات والوظائف، وعن طريقها ترتبط أجزاء وأقسام المؤسسة ببعضها البعض، ويتحقق التكامل في أعمالها، إذ لا يمكن لجزء أن يعمل بمعزل عن بقية الأجزاء، ويقود نظام الاتصال الفعّال في المؤسسة إلى حد كبير في اتخاذ القرارات الإدارية الصائبة، حيث أن نجاح عملية اتخاذ القرارات تعتمد إلى حد كبير على دقة المعلومات اللازمة وإمكانية الحصول عليها في الوقت المناسب وهو ما يوفره الاتصال الفعّال. [*]

ويتضح من الجدول السابق رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "الاتصال" تراوحت ما بين (3.31 –3.66) مما يدل على أن مفردات هذا المجال قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط حيث جاءت الفقرة رقم (1) " **تهيئ إدارة المشروع قنوات للاتصال مع العاملين في المشروع بشكل دائم**"في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.66) بينما جاءت الفقرة رقم (2) " **يشجع مدير المشروع العاملين على التواصل مع إدارة المشروع** " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.56) وجاء في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (4) " **يجد العاملون بالمشروع مرونة في التواصل مع مديرهم بشكل مباشر** " بمتوسط حسابي (3.34) وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة الفقرة رقم (3) " **يستمع مدير المشروع للعاملين بايجابية وانفتاح** " بمتوسط حسابي (3.31) وأشار العاملون بالمشروع أن من بين وسائل الاتصال التي يستخدمونها في التواصل مع إدارة المشروع من بينها:

1. البريد الالكتروني.
2. الرسائل على برنامج المستقبل.
3. الاتصال التلفوني المباشر.
4. استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

جدول 9 : استجابة أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمجال الحوافز والمكافآت

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تقدم إدارة المشروع حوافز معنوية للعاملين بالمشروع تشجعهم في دعم أفكارهم الجديدة	3.41	0.94	2
2	يحصل المبدعون من العاملين بالمشروع على مكافآت مادية من قبل إدارة المشروع	3.22	1.02	3
3	تتم عملية الترقية في المشروع على أساس من الكفاءة والإبداع	3.52	1.03	1

[*] http://www.elebda3.com/sub593

تُعرف الحوافز بأنها "مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة القوى الحركية في الإنسان والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته"(السلمي، 1970) [50]. وتعرف بأنها "تشمل كل الأساليب المستخدمة لحث العاملين على العمل المثمر"(عبيد، 1970) [51]. وهناك من يرى بأنها "كل الوسائل والعوامل التي يكون من شأنها حث الموظفين والعمال على أداء واجباتهم بجد وإخلاص، وتشجيعهم على بذل أكبر جهد زائد عن المعدل، في مجال الإنتاج والحوافز"(مهنا، 1967) [52]

ويتضح من الجدول السابق رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "الحوافز والمكافآت" تراوحت ما بين (3.22 –3.52) مما يدل على أن مفردات هذا المجال قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط حيث جاءت الفقرة رقم (3) " **تتم عملية الترقية في المشروع على أساس من الكفاءة والإبداع** "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) بينما جاءت الفقرة رقم (1) " **تقدم إدارة المشروع حوافز معنوية للعاملين بالمشروع تشجعهم في دعم أفكارهم الجديدة** " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.41) حيث استعرض العاملون بالمشروع نماذج للحوافز المعنوية التي تقدمها إدارة المشروع والتي من بينها:

1. تكريم المتميزين في المشروع.
2. الثناء و الشكر.
3. جعل المتميز قائداً علي مجموعة يكون مرجعاً لها.
4. الترقية من مفهرس إلى مراجع في مشروع جودة الرسائل الجامعية.
5. ثقة مدير المشروع في إسناد تدريس برامج تدريبية للموظف.

وجاءت الفقرة رقم (2) " **يحصل المبدعون من العاملين بالمشروع على مكافآت مادية من قبل إدارة المشروع** " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.22)

أما عن الحوافز المادية التي استعرضها العاملون بالمشروع فكان من بينها:

1. منح الموظف المتميز مكافأة مادية في حدود (200) جنيه.
2. الترشيح للحصول على دورات تدريبية مجانية بالمجلس الأعلى للجامعات.

جدول 10: استجابة أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمجال توفير الموارد والدعم

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تتوفر الإمكانيات المطلوبة للقيام بالأعمال على أكمل وجه	3.73	0.97	1
2	توفر إدارة المشروع الوقت والمال اللازم لاختبار الأفكار الجديدة وتنفيذها	3.44	0.71	3

3	لا يوجد نقص في الموارد المطلوبة لتنفيذ الأعمال	3.39	1.25	4
4	يتوفر دعم من إدارة المشروع كلما كان هناك حاجة للدعم	3.67	1.32	2

يؤكد (العزاوى، وجواد، 2009) [53] أن عملية تحسين مستوى الأداء لا يمكن أن تنجز بمعزل عن الأنشطة والوظائف الإدارية الأخرى، وترتبط فاعليتها بتوافر عددا من المقدرات والمستلزمات والموارد والدعم، وذلك كله لإنجاز الأعمال المطلوبة.

ويتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "توفير الموارد والدعم" تراوحت ما بين (3.39 –3.73) مما يدل على أن مفردات هذا المجال قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط حيث جاءت الفقرة رقم (1) " **تتوفر الإمكانيات المطلوبة للقيام بالأعمال على أكمل وجه** "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.73) حيث أشار العاملون بالمشروع أن من الإمكانيات التي توفرها إدارة المشروع لانجاز المهام:

1. أجهزة الحاسب الآلي
2. الطابعات
3. الماسحات الضوئية
4. ماكينات تصوير.

بينما جاءت الفقرة رقم (4) " **يتوفر دعم من إدارة المشروع كلما كان هناك حاجة للدعم** " فى المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.67) وجاء في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) " **توفر إدارة المشروع الوقت والمال اللازم لاختبار الأفكار الجديدة وتنفيذها** " بمتوسط حسابي (3.44) أما الفقرة رقم (3) " **لا يوجد نقص في الموارد المطلوبة لتنفيذ الأعمال** " بمتوسط حسابي (3.39)

جدول 11 : استجابة أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمجال التدريب

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يوجد خطة شاملة في المشروع لتطوير قدرات العاملين في كافة المستويات	3.39	0.81	3
2	تشجع إدارة المشروع أساليب التدريب التي تعزز التعليم الذاتي	3.52	0.78	1
3	تدرك إدارة المشروع أهمية مواردها البشرية بحيث تصمم برامج تدريبية تزيد من مهارات العاملين بها	3.46	0.65	2

أصبح التدريب يحتل مكانة الصدارة في أولويات عدد كبير من دول العالم، المتقدمة والنامية على السواء، باعتباره أحد السبل المهمة لتكوين جهاز إداري كفء، وسد العجز والقصور في الكتابات الإدارية لتحمل أعباء التنمية الاقتصادية والاجتماعية في هذه الدول، ويهدف التدريب الإداري إلى تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والأساليب المختلفة المتجددة عن طبيعة أعمالهم الموكولة لهم وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاههم بشكل إيجابي، وبالتالي رفع مستوي الأداء والكفاءة الإنتاجية.

ويتضح من الجدول السابق رقم (11) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "التدريب" تراوحت ما بين (3.39 –3.52) مما يدل على أن مفردات هذا المجال قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط حيث جاءت الفقرة رقم (2) " **تشجع إدارة المشروع أساليب التدريب التي تعزز التعليم الذاتي** "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) بينما جاءت الفقرة رقم (3) " **تدرك إدارة المشروع أهمية مواردها البشرية بحيث تصمم برامج تدريبية تزيد من مهارات العاملين بها** " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.46) ومن بين البرامج التدريبية التي استعرضها العاملون بالمشروع:

1. برنامج تدريبي عن نظام المستقبل لإدارة المكتبات.
2. برنامج تدريبي عن الفهرسة المقروءة آليا.
3. برنامج تدريبي عن استخدام قواعد البيانات العالمية.
4. برنامج تدريبي عن استخدام المكتبات الرقمية والمستودعات الرقمية.

وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة الفقرة رقم (1) " **يوجد خطة شاملة في المشروع لتطوير قدرات العاملين في كافة المستويات** " بمتوسط حسابي (3.39)

جدول 12: المعوقات إلي تحد من الإبداع الإداري

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	زيادة معدلات ضغوط العمل	3.88	0.95	1
2	نقص الحوافز اللازمة لتشجيع الإبداع	3.76	1.80	2
3	الالتزام الحرفي بالتعليمات واللوائح و القوانين	3.65	0.92	3
4	زيادة الاهتمام بالآخرين وحاجاتهم	3.55	0.84	4
5	سوء المناخ التنظيمي	3.43	1.20	5
6	الخوف من الفشل	3.34	1.22	6
7	عدم وضوح الرؤية	3.33	0.95	7
8	عدم مساندة العمل الجماعي	3.32	1.11	8
9	الاعتماد المفرط على الخبراء	3.31	1.80	9
10	غياب جو الحرية	3.30	0.73	10
11	عدم استخدام أسلوب الإدارة الإلكترونية	3.29	0.97	11
12	غياب الاتصالات الفاعلة بين إدارة المشروع والمجلس الأعلى للجامعات	3.28	0.92	12
13	الاعتماد على التفكير النمطي في المشروع	3.28	1.02	13
14	ضعف التنسيق بين العاملين في المشروع	3.26	0.94	14
15	ضعف التعاون بين العاملين في المشروع	3.26	0.96	15

تتعرض عملية الإبداع الإداري إلى الكثير من العوائق التي تعرقل عمليه الإبداع وتحد من استثمار الطاقات والكوادر البشرية الاستثمار الصحيح والأمثل بصوره نافعة وايجابيه.

وبترتيب العبارات السابقة في جدول (12) حسب استجابات المبحوثين يتبين أن أعلى المعوقات التي تحد من الإبداع في مشروع ميكنة المكتبات المصرية الجامعية كان في زيادة معدلات ضغوط العمل و نقص الحوافز اللازمة لتشجيع الإبداع، والالتزام الحرفي في تنفيذ القوانين واللوائح، وزيادة الاهتمام بالآخرين وحاجاتهم على الترتيب ، فيما تتمثل أقل المعوقات من وجهة نظر المبحوثين في الاعتماد على التفكير النمطي في المشروع، و ضعف التنسيق والتعاون بين العاملين في المشروع على الترتيب.

جدول 13: تحليل التباين الأحادي للفروقات في إجابات المبحوثين وفقا للمتغيرات الديموغرافية

المجال	العمر	الجنس	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
خصائص القيادة الإدارية	1.78 (0.40)	1.74 (0.42)	1.83 (0.38)	1.87 (0.37)
وضوح الأهداف	1.85 (0.38)	1.87 (0.39)	1.79 (0.36)	1.86 (0.48)
التمكين الإداري	187 (0.39)	1.75 (0.41)	1.79 (0.36)	1.84 (0.35)
الاتصال	1.76 (0.36)	1.82 (0.38)	1.81 (0.34)	1.85 (0.38)
الحوافز والمكافآت	1.78 (0.41)	1.76 (0.39)	1.84 (0.36)	1.85 (0.39)
توفير الموارد والدعم	1.74 (0.36)	1.81 (0.41)	1.83 (0.39)	1.76 (0.37)
التدريب	1.81 (0.41)	1.76 (0.36)	1.82 (0.38)	1.76 (0.39)
معوقات الإبداع الإداري	1.85 (0.41)	1.78 (0.39)	1.81 (0.42)	1.74 (0.36)

وبتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق في إجابات المبحوثين والناتجة عن المتغيرات الديموغرافية يتبين من الجدول رقم (13) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية ناتجة عن متغير العمر في عنصر خصائص القيادة الإدارية، وفروقات ذات دلالة إحصائية ناتجة عن متغير الجنس في نظرة المبحوثين للمعوقات التي تحد من الإبداع، أي أن هناك اختلاف بين وجهتي نظر الذكور والإناث حول هذه المعوقات، كما أن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية والناتجة عن متغير المؤهل العلمي كانت لمعظم عناصر الإبداع، وبتطبيق اختبار (LSD) تبين أن هذه الفروقات كانت لصالح الدرجات العلمية العليا، أي أنهم يشعرون بأهمية هذه العناصر أكثر من حملة المؤهلات العلمية الأقل.

وفيما يتعلق بسنوات الخبرة فإن الفروقات كانت ذات دلالة إحصائية لعنصري التمكين الإداري والحوافز والمكافآت وكانت هذه الفروقات لصالح أخصائيي المكتبات ذوي سنوات الخبرة الأعلى.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصى الباحث بما يلي:

1. أن تعمل إدارة مشروع ميكنة المكتبات بالمجلس الأعلى للجامعات على تبني الأفكار الإبداعية وتشجيعها.
2. العمل على توفير برامج إبداعية وابتكاريه لأخصائيي المكتبات والتي تهدف إلى زيادة وتحسين معدلات الأداء الحالية إلى معدلات أعلى تطوراً.
3. زيادة تفعيل مشاركة أخصائيي المكتبات العاملين في مشروع ميكنة المكتبات المصرية في طرح آرائهم وأفكارهم بما يعود بالنتائج الإيجابية على الإبداع الإداري داخل المشروع، وبالتالي الأداء الوظيفي لديهم.
4. الاهتمام بحل المشكلات التي قد تواجه أخصائيي المكتبات العاملون بالمشروع بأساليب إبداعية، وذلك عن طريق السعي إلى إثراء مجموعة متنوعة من البدائل لحل أي مشكلة.
5. دعم أخصائيي المكتبات المبدعين بالحوافز المتميزة والاعتراف بإنجازاتهم عن طريق تقديم المكافآت المالية التي تعادل المجهود الذين يقومون به.
6. زيادة فرص حضور دورات تدريبية في موضوعات تتنوع ما بين مجال المكتبات والمعلومات والإبداع الإداري.

الدراسات المقترحة

1. الإبداع الإداري لدى مديري المكتبات الجامعية المصرية: دراسة ميدانية.
2. الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام المكتبات والمعلومات في مصر: دراسة ميدانية.
3. معوقات الإبداع الإداري في مؤسسات المكتبات والمعلومات: المكتبات العامة نموذجا.

المراجع

1. عبد الهادي، محمد فتحي. **البحث ومناهجه فى علم المكتبات والمعلومات.**القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، 2003.
2. النجار، محمد محمد. **الدليل الإرشادي لصياغة الاستشهادات المرجعية في بيئة البحث العلمي التقليدية والرقمية.** الإسكندرية: دار الثقافة العلمية، 2009.
3. عباينة، رامى محمود ، الشقران، رامى ابراهيم. "درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين فى مديريات التربية والتعليم فى محافظة إربد". **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** مج 14، ع2، يونيو 2013. ص ص 460-486
4. الموسى، ناهد عبد الله. " تنمية الإبداع الإداري لدى قيادات المدارس الثانوية الحكومية للبنات فى محافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية: رؤية إستراتيجية مقترحة". **رسالة الخليج العربي.** س 32، ع122، أكتوبر 2011. ص ص 15-100
5. السلمى، سعيد حميد عشاى. "نمط القيادة وممارسات الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة : دراسة تحليلية". **مجلة التربية.** مج 13، ع 27، فبراير2010. ص ص 11-101
6. الحويلة، عبد المحسن هادى ، الحويلة، محمد هادى. "درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية في منطقة الأحمدي التعليمية لسلوكيات تحقيق الإبداع الإداري". **مجلة اتحاد الجامعات العربية.** ع 53، سبتمبر2009. ص ص 507-545

7. Ohangia, G. "The Moral of University Faculty and the perceived innovative behaviour of the deparment head of three university in the cost area of raxes". **DAI**, 47(3), 200,.

8. Sweeshel, G. "Investigation of relationship between total quality and innovation in Spanish higher institutions". **European Journal of Innovation Management**, 5(3), 2007,

9. Broushack, M. "Determinates and effects of the structural human resource innovative leadership styles of university head managers". **Dissertation Abstract International University of California**, 56(30), 2005.

10. Sanger, J. Levin, L. "Leading the learning. organization, portrait of four leaders". **Leadership and Organization Development Journal**, 23(5), 2003, PP 241 -149.

11. Toremen, F. "Creative school and administration". **Educational Sciences: Theory and Practice**, 3(1), 2003, PP 248-25.

12. أيوب، ناديا. "العوامل المؤثرة في السلوك الابتكارى لدى المديرين في قطاع البنوك التجاري لدى المديرين في السعودية" . **مجلة الإدارة العامة،** مج 4، ع1، 2000. ص ص 1-48
13. الناهى، هالة غالب. "معوقات عمل الإبداع وعلاقته بالمناخ التنظيمي: دراسة تطبيقية في المكتبة المركزية –جامعة البصرة". **مجلة آداب البصرة،** ع64، 2013. ص ص 315-344

Ronald C. Jantz". .14
."Innovation in academic libraries: An analysis of university librarians' perspectives **Library & Information Science Research**, Vol. 34, Issue 1, January 2012.

.15 كلو، صباح محمد. "تطبيقات النظم الآلية في مجال الدراسات الببليومترية وأثرها على الإدارة الإبداعية للمكتبات". **دراسات المعلومات**، ع6، سبتمبر 2009.

White, Marilyn Domas. .16
Diffusion of an innovation: digital reference service in Carnegie Foundation master's (comprehensive) academic institution libraries. **The Journal of Academic Librarianship**, Vol. 27, Issue 3, May 2001.

Reynolds , Judy and whitlatch , Jo Bell . " Academic library services : .17
The literature of innovation " . **collres librares** . Vol. 46. , no. 5 , 1986.

.18 على، عادل نبيل الشحات. "نظام المستقبل لإدارة المكتبات: دراسة حالة بمكتبات جامعة المنوفية" أطروحة ماجستير، جامعة المنوفية، كلية الآداب، 2010. 431 ص.

.19 قناوى، يارة ماهر محمد. "التحول من نظام آلى للمكتبات إلى نظام آلي آخر: دراسة ميدانية على بعض المكتبات في مصر" أطروحة دكتوراه، جامعة بنى سويف، كلية الآداب، 2009. 284 ص.

Suku J. Thomas, Mini G. Pillai. .20
"Automation of University Libraries in Kerala Status, Problems and Prospects". **The Journal of Academic Librarianship**, Vol. 31, Issue 2, March 2005.

.21 محى الدين، حسانة."أتمتة المكتبات الجامعية فى لبنان"**المؤتمر التاسع للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (الإستراتيجية العربية الموحدة للمعلومات في عصر الانترنت ودراسات أخرى)** . سوريا،أكتوبر 1999.

Haider ,Sayed Jalal uddin. "Library Automation in Pakistan" .22
The International Information & Library Review, Vol. 30, Issue 1, March 1998.

Gregory A. Crawford, Ronald E. Rice. .23
"Technology, power, and structure: Developing a model of the effects of automation on liberal arts college libraries". **Library & Information Science Research**, Vol. 19, Issue 3, 1997.

Amekuedee J.O.. .24
"Barriers to successful university library automation in Ghana with particular reference to the Balme library". **The International Information & Library Review**, Volume 27, Issue 2, June 1995.

pahlou , A.Hossein Faraj. .25

Status of Library Automation in Iranian Academic Libraries. **The International Information & Library Review**, Vol. 26, Issue 2, June 1994, PP 107-137

26. Dong-Geun O.h.
"KORMARC: Its characteristics and influence on the library automation in Korea". **The International Information & Library Review**, Vol. 24, Issue 4, December 1992.

27. Mohammed , Zakari.
"The automation of academic and special libraries in Nigeria: the state of the art.International". **Library Review**, Volume 23, Issue 2, June 1991, PP 65-72

28. السيد، عبد الحليم محمود. **الإبداع.** من سلسلة كتابك. ع 154, القاهرة: دار المعارف, 1977.

29. مجمع اللغة العربية. **المعجم الوجيز.** القاهرة: دار التحرير للطباعة والنشر، 1980.

30. مصطفى، إبراهيم وأخ. **المعجم الوسيط.** استانبول: دار الدعوة، 1989.

31. أمين، هالة أمين مغاورى. "الإبداع الإداري مدخل لفعالية إدارة التغيير فى إدارة المدرسة الثانوية العامة". رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة عين شمس. 2004.

32. الحمادى، على. **صناعة الإبداع.** بيروت: دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، 1999.

33. السلمى، اميمة عبد العزيز. "مفهوم الإبداع الإداري وتنميته". **المؤتمر العربى الثالث فى الإدارة. القيادة الإبداعية والتجديد فى ظل النزاهة والشفافية** ، 2002.

34. Bernard, Show. (2003). creative manger available online
<http:// www.prm . nau.edu/prm426/cretive l esson> [5 Jan. 2013]

35. الحقباني، تركي عبد الرحمن. أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري: دراسة استطلاعية على الموظفين العاملين في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، 1418.

36. العنقري، غادة عبد الرحمن. علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين: دراسة استطلاعية على موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، 1422

37. هيجان، عبد الرحمن أحمد. "معوقات الإبداع في المنظمات السعودية". **مجلة الإدارة العامة.** مج 39، ع 1، 1999.

38. الفياض، محمود. "أثر النمط القيادي على الإبداع الإداري للشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، 1995.

39. الزهرى، رنده. "الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية". **مجلة عالم الفكر.** مج 30، ع 3،2002 .

40. Sundbo, Jon. **The Strategic Management of Innovation: A Sociological and Economic Theory**. Cheltenham: Edward Elgr, 2002.

41. Moye, Melinda J. et.al. "Teacher Principal Relationships: Exploring

Linkages between empowerment and interpersonal trust". **Journal of educational Adminstration**. Vol. 43. No 3. 2005.

42. Diliello, Trudy C. & Hough, Jeffery D. "Maximizing Organizational Leadership Capacity for the future: toward a model of self leadership, innovation and creativity". **Journal of Managerial Psychology**. Vol. 21, No 4. 2001.

43. عبدى، زيد منير. **المعلم المدرسي الناجح: الإدارة المدرسية بين النظرية والتطبيق**. عمان: أجنادين للنشر، 2007.

44. Englehardt, Charles and Simmons, Peter. "Cognitive and affective dimension of Trust in Developing Team Performance". **Team Perfomance Management: an International Journal**. Vol. 9, No 5.

45. الفاعورى، رفعت عبد الحليم.**إدارة الإبداع التنظيمي**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2005.

46. المجلس الأعلى للجامعات. وحدة إدارة المشروعات. **مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي : الأهداف والانجازات**. القاهرة : وزارة التعليم العالي ،2013.

47. افرحات،ثناء . " تجمعات المصادر الالكترونية : دراسة ميدانية على تجمع المكتبات الجامعية المصرية " . مجلة البوابة العربية للمكتبات. ع17، 2008 .

48. النجار، محمد محمد. "مواقع تصميم الاستبيانات على الانترنت: دراسة لإمكانية تطبيقها فى البحث العلمي في مجال المكتبات والمعلومات". **مجلة المكتبات والمعلومات العربية**، ، ع 4 (أكتوبر 2012).

49. راضى، جواد محسن."التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين: دراسة ميدانية على عينة من موظفي كلية الإدارة والاقتصاد". **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**. مج 12، ع1، 2010.

50. السلمى، على. **إدارة الأفراد لرفع الكفاية الإنتاجية**. القاهرة: دار المعارف، 1970.

51. عبيد، محمد. **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**. القاهرة: دار النهضة العربية، 1970.

52. مهنا، محمد. **سياسة الوظائف وتطبيقاتها**. القاهرة: دار المعارف، 1967.

53. العزاوى، نجم ، جواد، عباس. **تطور إدارة الموارد البشرية: المفهوم، الإستراتيجية، الموقع التنظيمي**. عمان: دار اليازورى، 2009.

إستحداث مونة نانو أسمنتية منخفضة التكاليف للحد من استهلاك الطاقة الكهربية في المباني السكنية بالمملكة العربية السعودية

Development of Low Cost Nano-structured Cementitious Plastering for Reducing Energy Demand of Residential Buildings in Saudi Arabia

* Dr. Hamada Shoukry El Fakhry

Abstract

The aim of this study is to develop nanostructured lightweight fiber reinforced cementitious surface composite (NLWFRCC) with enhanced thermal resistance and reasonable mechanical strength and to assess the impact of its application on the energy efficiency of residential buildings in Saudi Arabia. White Portland cement (WPC) was partially replaced with different amounts of perlite ranging from 10% up to 70% (by volume) then substituted by 10% nano metakaolin. Natural fibers were added by 2% by mass of binder. The density, thermal conductivity, flexural strength and solar reflectivity were measured at 28 days of curing. It was found that; the density, thermal conductivity and flexural strength decrease with increasing replacements of cement by perlite, a reduction in thermal conductivity by 84% was achieved at 70% perlite. Even at 70% Perlite; the maximum reduction of flexural strength is approved by ASTM Standards moreoverit is 3 times greater than the flexural strength requirements of standard specification for mortar cement. Incorporating perlite into WPC, led to a significant enhancement in reflectivity especially in near infrared region, an increase of about 33% was obtained at 70% perlite. In order to assess the quantitative impact of the decrease of thermal conductivity of NLWFRCC on the energy efficiency of a residential building, the building energy analysis program DesignBuilder 3.2 was used to simulate the annual energy consumption for a typical residential house in Saudi Arabia under the climatic conditions of Riyadh city. NLWFRCC caused a reduction in cooling energy consumption by about 34 %.

* King Khalid University, Science College,KSA

* حمادة شكري الفخر

ملخص

أصبحت مسألة استهلاك الطاقة الكهربية في قطاع المباني مسألة جوهرية تشغل دول العالم كافة ومن ضمنها المملكة العربية السعودية. أظهرت الدراسات أن الانتقال الحراري خلال الجدران والأسقف من أهم العوامل التي تزيد من الأحمال الحرارية داخل المبني ومن ثم فهي تزيد من الطاقة اللازمة للتبريد لتحقيق الراحة الحرارية للإنسان، وبالتالي فإن زيادة كل من المقاومة الحرارية والإنعكاسية بالنسبة لأغلفة المباني يساهم بشكل كبير في توفير الراحة الحرارية لشاغلي المباني ومن ثم ترشيد استهلاك الطاقة الكهربائية. تهدف هذه الدراسة إلى تحضير مواد اسمنتية ذات مقاومة حرارية عالية وانعكاسية مرتفعة للإشعاع الشمسي مع الاحتفاظ بخواص ميكانيكية مقبولة (تتناسب لاستخدامها في أغلفة المباني) ودراسة تأثير استخدام تلك المواد كطبقات تكسية على تحسين كفاءة الطاقة داخل المباني. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الأسمنت المخلوط كمادة رابطة بدلا من الأسمنت البورتلاندي العادي. الأسمنت المخلوط المستخدم في هذه الدراسة هو أسمنت بورتلاندي أبيض مخلوط بنسبة 10% من جسيمات الطفلة النانومترية المنشطة حرارياً (الميتاكاولين) ومن ثم الإحلال الجزئي للإسمنت بنسب مختلفة من حبيبات مادة البيرلايت تتراوح من 10% الي 70% بالحجم. كما تم إضافة الألياف الطبيعية بنسبة ثابتة (2% من وزن الاسمنت) وقد تم استخدام النسب القياسية للماء لعمل المخاليط الأسمنتية. لدراسة الخصائص الفيزيوحرارية والميكانيكية تم إجراء مجموعة من الاختبارات والتحاليل للعينات المتصلدة طبقاً للمواصفات القياسية الدولية وتشمل (الكثافة – التوصيلية الحرارية – مقاومة الإنثناء – الإنعكاسية – فحص التركيب الدقيق باستخدام الميكروسكوب الإلكتروني الماسح) وذلك عند عمر 28 يوم من التهدرت. أظهرت النتائج أن كل من الكثافة التوصيلية الحرارية ومقاومة الإنثناء تقل مع زيارة نسبة الإحلال بالبيرلايت. الإحلال الجزئي للاسمنت بنسبة 70% بيرلايت أدى الي خفض التوصيلية الحرارية بنحو84% وزيادة الإنعكاسية بنحو 33% مقارنة بالعينة المرجعية التي لاتحتوي بيرلايت.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الهندسة بالدورة الحادية والثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

*جامعة الملك خالد ، كلية العلوم ، المملكة العربية السعودية

حتى عند أكبر نسبة للبيرلايت (70%) فإن مقاومة الإنثناء الميكانيكي ليست فقط متوافقة مع اشتراطات المواصفات القياسية الدولية بل تقدر بثلاثة أضعاف الحدود الدنيا المنصوص عليها في تلك المواصفات. لتقييم الأثر الكمي لانخفاض التوصيلية الحرارية على كفاءة استخدام الطاقة في المباني السكنية تم استخدام برنامج تحليل الطاقة المعتمد دولياً DesignBuilder 3.2 لمحاكاة الاستهلاك السنوي لمنزل سكني نموذجي في المملكة العربية السعودية وبالتحديد مدينة الرياض. أظهرت نتائج المحاكاة أن استخدام المونة النانوأسمنتية في تكسية الغلاف الخارجي للمبنى أدى الى خفض استهلاك الطاقة بنحو 34%.

مقدمة

يعتبر قطاع البناء أكثر القطاعات استهلاكاً للطاقة الكهربائية، حيث تشير التقارير المنشورة بواسطة وزارة الصناعة والكهرباء السعودية إلى أن المباني في المملكة العربية السعودية تستهلك حوالي 73 ٪ من مجموع استخدام الطاقة الكهربية [1-2] . كما أظهرت الدراسات السابقة أن أنظمة تكييف الهواء مسئولة عن أكثر من 70% من إجمالي الكهرباء المستهلكة في القطاع السكني؛ وبالتالي ، فمن الضروري أن تقوم الدولة بتكريس المزيد من الجهود للحد من استخدام الطاقة في المباني.

الخصائص الحرارية للغلاف الخارجي للمبنى (الواجهات والسقف) لها تأثير كبير على كفاءة استخدام الطاقة في المباني ، ويمكن أن تسهم إسهاماً كبيراً في الحد من استهلاك طاقة التدفئة والتبريد؛ وبالتالي في الحد من انبعاثات غاز ثاني أكسيد الكربون Co_2 . الخاصية الفيزيائية الأساسية التي تستخدم لتحديد الأداء الحراري لمواد البناء هي التوصيلية الحرارية، و التي تصف قدرة الحرارة علي التدفق بالتوصيل في الثانية الواحدة عبر جزء من المادة مساحته متراً مربعاً واحداً وسمكه متراً واحداً والفرق في درجة الحرارة بين وجهيه المتقابلين درجة واحدة مئوية [3] ؛ وبالتالي، تحسين الأداء الحراري لغلاف المبنى سيؤدي إلى تقليل انتقال الحرارة ؛ وهذا سوف يقلل من طاقة التبريد المطلوبة للحفاظ على درجة حرارة الهواء مريحة في الأماكن المغلقة بالنسبة للمناطق ذات المناخ الحار ، أى أن هذا من شأنه أن يخفض الحمل على أنظمة تكييف الهواء [4].

تحسين الخواص الحرارية للغلاف الخارجي بالنسبة للمبنى القائم يمكن اعتباره واحداً من الحلول العملية والأكثر منطقية من أجل الحد من استهلاك الطاقة في المباني . استخدام اللياسة/المونة الأسمنتية خفيفة الوزن يمكن أن تعزز المقاومة الحرارية لغلاف المبنى. استخدامات الحصويات خفيفة الوزن (lightweight aggregate) في إنتاج المونة الأسمنتية يمكن أن تقلل من التوصيلية الحرارية ومن ثم تقليل استهلاك الطاقة في المباني [5]. يمكن تصنيف الحصويات خفيفة الوزن إلى مواد خلوية عضوية وغير عضوية. أمثلة على المواد الخلوية العضوية تشمل البوليستيرين الحبيبي الممدد (EPS) ، البوليسترين المبثوق (XPS) و البولي يوريثان. بينما المواد الخلوية غير العضوية تستخرج من الطبيعة أو يتم إنتاجها بطرق صناعية و تتركب من ألياف أوخلايا كالزجاج والاسبستوس والصوف الصخري وسيلكات الكاليسوم والبيرلايت والفيرميكيولايت، إلخ [6] . تتميز هذه المواد بأنها تحتوي علي نسبة عالية من المسامات والفجوات، لذلك كثافتها و التوصيلية الحرارية لها منخفضة جداً [7 -8] .

تعتبر المواد الأسمنتية الأكثر استخداماً في تكسية أغلفة المباني بالرغم من أنها تعاني من نمو وانتشار الشروخ وانخفاض قوة الشد الميكانيكية [9]. من أجل التغلب على نقاط الضعف تلك، يتم إضافة الألياف لتقوية التركيب الدقيق لها ،كما أن استخدام الألياف الميكرومترية يؤدي إلى تحسين الخواص الميكانيكية للمواد الأسمنتية [10] . تساعد الألياف على تأخير تطور الشقوق/ الشروخ الصغيرة لكنها لن تساعد في وقف أو إنهاء انتشار تلك الشروخ [11] . وقد تبين أن إضافة الجسيمات النانومترية تعمل على وقف ومقاومة انتشار الشروخ الدقيقة [12]

الجسيمات النانومترية لها سمات خاصة نابعة من أبعادها النانومترية والمساحة السطحية الهائلة لها والتي تجعلها نشطة كيميائياً وتميل إلى التفاعل الكيميائي سريعاً وبالتالي فهي قادرة على تحسين الخصائص الميكانيكية والفيزيائية للمواد الإسمنتية و الخرسانة . وقد تم دراسة التغيرات في الخواص الميكانيكية و الهيكلية الدقيقة للمونة الأسمنتية المخلوطة بجسيمات الطفلة النانومترية المنشطة (NMK) من قبل العديد من الباحثين [10- 13- 14] . أظهرت العديد من الأبحاث السابقة أن خلط الاسمنت بجسيمات الطفلة النانومترية يعزز قوة الانضغاط و الشد الميكانيكي ويؤدي إلى تحسين البنية المجهرية أو التركيب الدقيق [13-14] .

تهدف هذه الدراسة إلى استحداث مونة أسمنتية نانومترية التركيب خفيفة الوزن ومقواة بالألياف الطبيعية تتميز بتوصيلية حرارية منخفضة وانعكاسية مرتفعة للإشعاع الشمسي مع الاحتفاظ بالخواص الميكانيكية مقبولة (تحقق الاشتراطات الميكانيكية للمواصفات القياسية الدولية). كما يركز هذا البحث على دراسة تطبيقات استخدام هذه المونة الأسمنتية بغرض تحسين كفاءة استخدام الطاقة في المباني السكنية بالمملكة العربية السعودية.

البرنامج العملي

- خصائص المواد المستعملة

تشمل المواد المستعملة في هذه الدراسة، أسمنت بورتلاندي أبيض (WPC) – طفلة نانومترية (Nano kaolin clay) – حويصات بيرلايت ممدد (expanded perlite) بالإضافة الي ألياف طبيعية (linen fiber). تم الحصول على البيرلايت من شركة صناعات البيرلايت السعودية – تم الحصول على الطفلة النانومترية من شركة الشرق الأوسط للاستثمارات التعدينية (MEMCO) بينما تم الحصول على الألياف من الشركة المتحدة للتصدير.

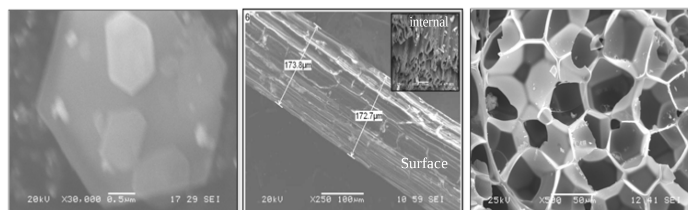
تم الحصول على طفلة نانومترية منشطة (Nano Metakaolin, NMK) وذلك عن طريق المعالجة الحرارية (التكليس) للطفلة عند 750 درجة مئوية لمدة ساعتين. جدول رقم (1) يبين التحليل الكيميائي للمواد الخام. يبين الجدول رقم (2) الخواص الفيزيائية للبيرلايت.الشكل (1) يوضح فحص البنية المجهرية للمواد الخام باستخدام الميكروسكوب الإلكتروني الماسح(SEM) .

جدول 1: التحليل الكيميائي للمواد الخام

أكسيد,%	SiO_2	Al_2O_3	Fe_2O_3	CaO	MgO	SO_3	L.O.I.	Na_2O	K_2O	TIO_2	P_2O_5
WPC	20.65	3.96	0.18	68.30	0.58	2.69	3.49	0.12	0.02	---	---
NMK	53.33	32.43	0.18	0.32	0.03	0.039	13.47	0.14	0.04	---	---
بيرلايت	74.69	9.91	0.58	2.19	0.01	0.04	1.48	5.76	4.56	0.14	0.03

جدول 2: الخصائص الفيزيائية للبيرلايت

اللون	أبيض
معامل الانكسار	1.5
الكثافة النوعية	0.32
الحجم الجزيئي	0- 5 مم
الحرارة النوعية	837 جول/كجم.كلفن
التوصيلية الحرارية	0.04 وات /م.كلفن



شكل(1): البنية المجهرية/التركيب الدقيق لكل من:

(أ) البيرلايت (ب) الألياف الطبيعية (ج) الطفلة النانومترية المنشطة

كما يتبين من الشكل (1) ؛ جسيمات NMK هي عبارة عن صفائح رقيقة سداسية الشكل كما أن أبعاد الطول والعرض كبيرة جداً مقارنة بالسمك مما يجعلها مفضلة في تحسين خواص المواد الأسمنتية ، سمك الصفائح يتراوح من 1–20 نانومتر، على الرغم من أبعادها بالنسبة للطول والعرض في حدود مئات النانومتر، مع أغلبية الصفائح في نطاق 200–500 نانومتر [10] . تتميز بنية حبيبات البيرلايت بأنها خلوية مع وجود كمية كبيرة جداً من فجوات الهواء الصغيرة. سمك الألياف أقل من 200 ميكرون. الألياف الطبيعية لديها بنية خلوية أيضاً وسطحها يحتوي علي التجاعيد والأخاديد الطولية. الألياف ليست صلبة، كما أن كثافتها منخفضة ومع ذلك لديها درجة عالية من القوة والصلابة. التركيب الداخلي لها عبارة عن مجموعة كبيرة من الأنابيب الطويلة تمتد على طول الألياف في الداخل.

- إعداد العينات

الجدول رقم (3) يوضح تصميم المخاليط المتنوعة من المونة النانوأسمنتية الخفيفة المقواة بالألياف الطبيعية. تم استبدال الأسمنت جزئياً بكميات مختلفة من البيرلايت تتراوح بين 10٪ إلى 70٪ (من حيث الحجم) ومن ثم الاستعاضة عن 10٪ من وزن الأسمنت بجسيمات NMK لجميع المخاليط. تم قطع/قص الألياف الطبيعية على 2 سم طول؛ أضيفت الألياف بنسبة 2٪ من وزن المادة الرابطة (90%WPC+10%NMK) لأنها هي النسبة المثلى كما خلصت دراسة سابقة [10]. تم استخدام خلاط كهربائي مزود بوحدة أمواج فوق صوتية لتحضير المخاليط وذلك لضمان التجانس الكامل للعينات. تم تحضير 3 مجموعات من عينات الاختبار؛ المجموعة الأولى علي هيئة مكعبات 5×5×5 سم^3 وذلك لاختبار الكثافة والمجموعة الثانية علي هيئة قضبان أبعادها 4×4×16 سم ^{3} وذلك لاختبار مقاومة الانثناء والمجموعة الثالثة علي هيئة بلاطات 5 ×30×30 سم^3 لاختبار التوصيل االحراري أما المجموعة الرابعة فكانت علي هيئة أقراص بقطر 5 سم وارتفاع 2 سم لاجراء اختبار الانعكاسية للإشعاع الشمسي. الشكل (2) يبين صور لبعض العينات المختبرة.

جدول 3: تصميم المخاليط المتنوعة من المونة النانو أسمنتية الخفيفة المقواة بالالياف الطبيعية

رمز الخليط	نسب المكونات بالحجم (%) NCB*	بيرلايت	W/C+	الالياف % بالوزن
M0	100	0	0.30	2
M1	90	10	0.33	
M2	80	20	0.37	
M3	70	30	0.42	
M4	60	40	0.46	
M5	50	50	0.49	
M6	40	60	0.52	
M7	30	70	0.57	

NCB*: المادة الرابطة (90% WPC + 10% NMK)

W/C+: نسبة الماء الي الاسمنت

شكل (2) صور فوتوغرافية للعينات المختلفة



- اجراء التجارب والاختبارات المعملية

1. اختبار الكثافة Bulk density test

تم تحديد متوسط الكثافة لعدد ثلاث مكعبات من كل خليط وذلك طبقاً للمواصفة القياسية ASTM 6426-82 (15).

2. اختبار التوصيلية الحرارية Thermal conductivity test

تم إجراء اختبار التوصيلية الحرارية باستخدام جهاز التحليل الحراري FOX 200 وفقاً للمواصفة ASTM C 518 (16). ولأن المحتوى الرطوبي لعينات الاختبار يؤثر على التوصيل الحراري، اختبرت جميع العينات في الحالة الجافة.

3. اختبار مقاومة الانثناء Flexural strength test

تم إجراء اختبار مقاومة الانثناء باستخدام جهاز قياس الخواص الميكانيكية DARTEC 600 KN وفقاً للمواصفة ASTM C 348-08 (17).

4. اختبار الانعكاسية Solar reflectivity test

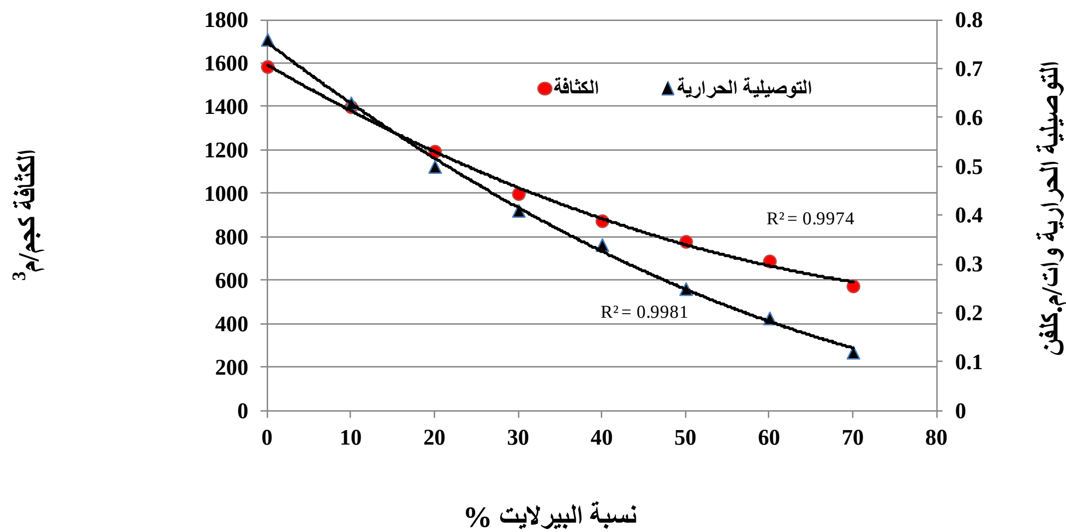
تم قياس الانعكاسية باستخدام المطياف الضوئيUV-VIS-NIR Spectrophotometer في مدى الطول الموجي من 230-2500 نانومتر وذلك لأن هذا المدى يمثل الطيف الشمسي الأعلى تركيزاً. أجري هذا القياس طبقاً للمواصفة ASTM E 903-96 (18).

5. التركيب الدقيق / البينة المجهرية Microstructure

تم فحص البينة المجهرية لعينات الاختبار باستخدام الميكروسكوب الإلكتروني الماسح JSM 6360.

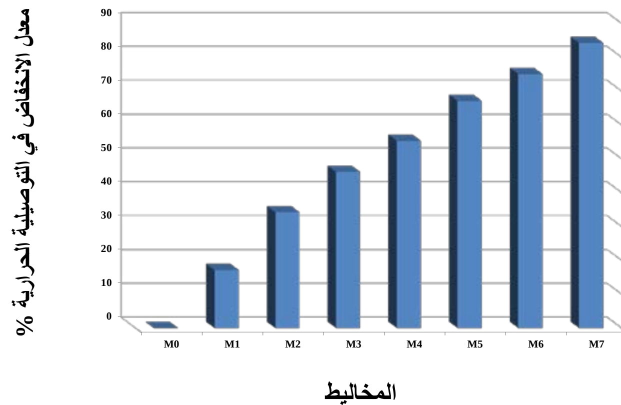
النتائج والمناقشة

1. الكثافة والتوصيلية الحرارية يبين الشكل (3) التغير في كل من الكثافة والتوصيلية الحرارية مع نسب البيرلايت المختلفة لجميع المخاليط. يتضح من الشكل أن الكثافة تتناقص مع زيادة نسبة البيرلايت حيث انخفضت من 1585 كجم/م^3 الي 575 كجم/م^3 اى بنحو 81% ويرجع ذلك الانخفاض الكبير في الكثافة الي زيادة نسبة المسام والفراغات في المخاليط وذلك لطبيعة حبيبات البيرلايت المسامية أو الخلوية وسيتم إظهار ذلك بوضوح في صور البنية المجهرية في البند 4/3.



شكل 3: التغير في كل من الكثافة والتوصيلية الحرارية مع نسب البيرلايت للمخاليط المختلفة

من خلال المنحنيات الموضحة بالشكل(3) نستنتج أن التوصيلية الحرارية تتناقص بانخفاض الكثافة حيث تقل التوصيلية الحرارية من 0.76 وات/م.كلفن إلى 0.12 وات/م.كلفن عند زيادة نسبة البيرلايت إلى 70% من حجم الإسمنت. ويوضح الشكل (4) معدلات الانخفاض في التوصيلية الحرارية لكل المخاليط. كما نرى؛ الإحلال الجزئي للاسمنت بنسبة 70% من البيرلايت أدى الي خفض التوصيلية الحرارية بنحو 84% مقارنة بالعينة المرجعية التي لا تحتوي على بيرلايت. ويرجع ذلك أيضاً إلى تخليق كمية كبيرة من المسام المغلقة داخل البنية أو المصفوفة الأسمنتية وأن الهواء المحصور داخل المسام المغلقة يساهم بشكل كبير في خفض التوصيل الحراري وذلك لأن الهواء يعتبر عازلاً جيداً للحرارة.



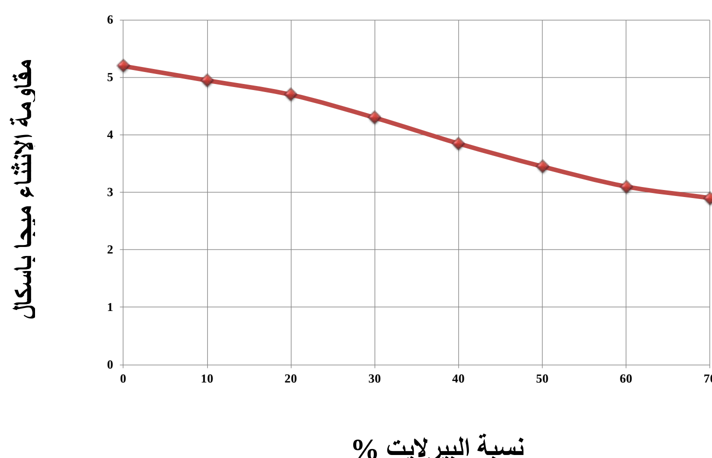
شكل (4): معدلات الانخفاض في التوصيلية الحرارية للمخاليط المتنوعة

ولأن البيرلايت يحتوي على نسبة كبيرة من السيليكا النشطة كيميائياً فهو يعتبر من المواد البوزولانية وبالتالي يمكنه التفاعل مع بللورات هيدروكسيد الكالسيوم $Ca(OH)_2$ الناتجة عن عملية تهدرت الأسمنت وتحويلها الي هيدرات سيليكات كالسيوم وهي من المركبات أمورفية التركيب وبالتالي هذا التفاعل البوزولاني يساهم أيضاً في خفض التوصيل الحراري للمواد الأسمنتية [19] . تعتبر المسامية واحدة من العوامل التي تؤثر على التوصيل الحراري للمواد الأسمنتية والخرسانة [20] . تقليل التوصيل الحراري يزيد من المقاومة الحرارية (R) للمواد الأسمنتية خفيفة الوزن، كما أن زيادة المقاومة الحرارية تعمل علي الحد من انتقال الحرارة الى داخل المباني والمساهمة بشكل كبير في خفض أحمال التبريد للمباني السكنية والتجارية في الأجواء الحارة.نظراً لانخفاض

التوصيلية الحرارية للألياف الطبيعية المستخدمة لما تحتويه من فراغات هواء داخلية فأنها تساهم أيضاً في خفض التوصيل الحراري للمواد الاسمنتية المقواة بهذه الألياف.

2. مقاومة الإنثناء

يبين الشكل (5) التغير في مقاومة الإنثناء مع نسب البيرلايت المختلفة لجميع المخاليط. كما هو واضح من المنحنى؛ مقاومة الانثناء تقل بمعدل بطيء مع زيادة نسبة البيرلايت. بالرغم من أن مقاومة الإنثناء تناقصت من 5.2 ميجا باسكال إلى 2.9 ميجا باسكال وهذا التناقص كان متوقعا نظراً للطبيعة الهشة لحبيبات البيرلايت، ولكن هذه القيمة تعتبر كافية جداً بالنسبة لاستخدام تلك المواد كطبقات تكسية أو لياسة للمباني كما أن هذه القيمة تفوق الحد الأدنى المنصوص عليه بالمواصفة القياسية ASTM C 1329 [21] الخاصة بتوصيف واشتراطات المونة الاسمنتية للمباني. حيث تشترط تلك المواصفة أن لا تقل مقاومة الإنثناء عن 0.8 ميجا باسكال. وهذا يعني أن مقاومة الإنثناء عند 70% من البيرلايت تمثل حوالي ثلاث أضعاف ونصف الحد الادني المطلوب تحقيقه. إن تحقيق مقاومة الإنثناء للقيمة المعتبرة 2.9 ميجا باسكال يؤكد علي الدور الإيجابي لكل من الميتاكاولين النانومترية والألياف الطبيبعية في تعويض قدر كبير من الفقد في مقاومة الانثناء نتيجة إضافة البيرلايت بنسب كبيرة تصل الي 70% من حجم الأسمنت. نظراً للطبيعة البوزولانية للميتاكاوين فإنها تقوم باستهلاك هيدروكسيد الكالسيوم والذي يعتبر من المركبات الضارة وغير مرغوب وجودها في الأسمنت المتصلد ومن ثم تحويله إلى هيدرات سيليكات الكالسيوم وهي المادة الرابطة المسئولة عن قوة وصلادة المواد الأسمنتية.



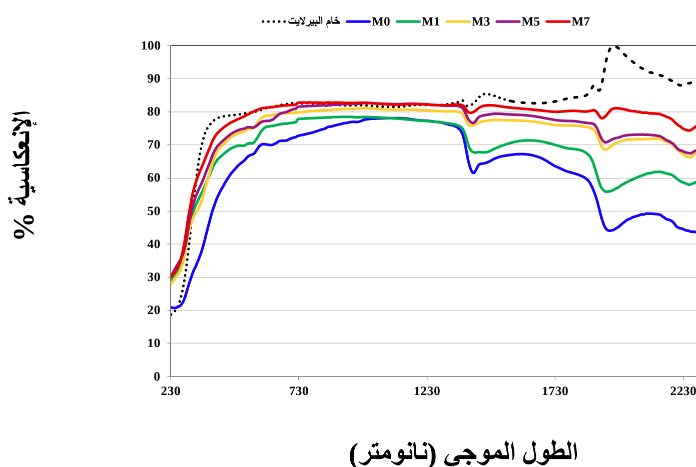
شكل 5: مقاومة الإنثناء مع نسب البيرلايت المختلفة لجميع المخاليط عند عمر 28 يوم من التهدرت

نظراً لأن جسيمات NMK متناهية الصغر ، لذلك فهي تقوم بملء الفراغات والفجوات الدقيقة بين حبيبات الأسمنت والحد من المسام الشعرية داخل المصفوفة ؛ وعلاوة على ذلك تستهلك بلورات هيدروكسيد الكالسيوم التي قد تتراكم حول أسطح الألياف، وتقلل الفجوة بين الألياف و مصفوفة الأسمنت مما يؤدي إلى زيادة ترابط الألياف مع المصفوفة الأسمنتية؛ أي تحسين المنطقة البينية ITZ وكل هذا يساهم في تعزيز الخواص الميكانيكية. بسبب محتوى السيليكا النشطة العالي في مادة البيرلايت، فهي تشارك في التفاعل البوزولاني؛ وبالتالي الحد من بلورات هيدروكسيد الكالسيوم وزيادة كمية هيدرات سيليكات الكالسيوم CSH في عجينة الأسمنت؛ هذا بدوره يعمل على زيادة الترابط بين البيرلايت ومصفوفة الأسمنت.

3. الإنعكاسية للإشعاع الشمسي

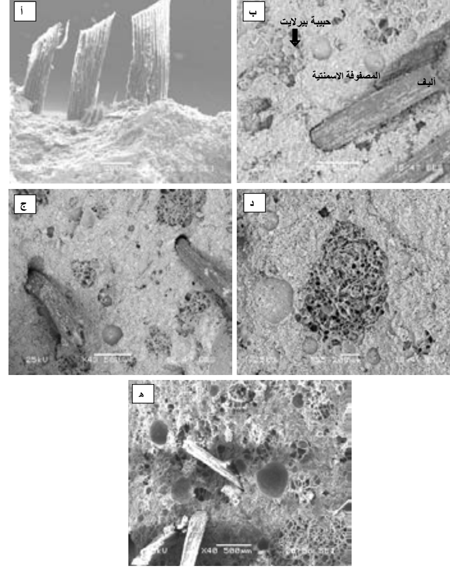
عند سقوط الأشعه الشمسية، على الأسطح الخارجية للمباني (الواجهات)، فإن جزء من هذه الأشعه ينعكس بينما ينتقل الجزء المتبقي (بالتوصيل) عبر الجدران إلى داخل المبنى، مما يساهم في رفع درجة حرارة الهواء الداخلي للمبنى وهذا يجعل الفراغات المعمارية داخل المبنى غير مريحة لشاغلي ذلك المبنى ومن ثم الاعتماد على أنظمة تكييف الهواء بشكل كبير لتحقيق الراحة الحرارية وهذا بدوره يعمل على زيادة استهلاك الطاقة الكهربية وبالتالي زيادة انبعاثات غاز ثاني أكسيد الكربون وبناءاً عليه فإن زيادة انعكاسية المواد الأسمنتية المستخدمة في التكسية الخارجية للمباني له أهمية كبيرة ويساهم في الحد من انتقال الحرارة والحفاظ على الطاقة اللازمة للتبريد.

يبين الشكل (6) التغير في الانعكاسية مع نسب البيرلايت المختلفة لجميع المخاليط، بوجه عام نرى أن الإنعكاسية تزيد بزيادة نسبة البيرلايت وذلك علي مدى الأطوال الموجية بالكامل ولكن الزيادة في الإنعكاسية كبيرة نسبياً في مدى الأشعة تحت الحمراء وهذا مهم جداً لأن هذه الأشعة تشكل 51% من الطيف الشمسي ولها تأثير حراري عالي على المباني. استبدال الأسمنت بنسبة 70% من حبيبات البيرلايت أدى إلى زيادة الانعكاسية بحوالي 33% مقارنة بالعينة المرجعية وترجع الزيادة في الانعكاسية إلى حبيبات البيرلايت الموزعة داخل البنية/المصفوفة الاسمنتية والتي تتميز بانعكاسية عالية للإشعاع الشمسي.



شكل 6: التغير في الانعكاسية بالنسبة للطول الموجي مع نسب البيرلايت المختلفة لجميع المخاليط 3 /4 فحص البنية المجهرية.

يوضح الشكل (7) صور الفحص الميكروسكوبي أو البنية المجهرية لجميع المخاليط، تظهر الصور توزيع كل من الألياف وحبيبات البيرلايت داخل المصفوفة الأسمنتية للعينات كما نجد أن المسامية تزيد بزيادة نسبة البيرلايت ويرجع ذلك للطبيعة الخلوية للبيرلايت. إن استبدال الأسمنت بالبيرلايت يتطلب زيادة نسبة ماء الخلط لتحقيق نفس درجة التشغيلية للمخاليط كما أن زيادة محتوى الماء يؤدي إلى زيادة درجة المسامية وهذا بدوره يساهم في خفض التوصيل الحراري للعينات المتصلدة. تبرز الصور أيضاً مدى الترابط القوي لكل من الألياف وحبيبات البيرلايت داخل المصفوفة الأسمنتية.



شكل 7: فحص البنية المجهرية/التركيب الدقيق للمونة النانو أسمنتية المقواة بالالياف

(أ) M0 (ب) M1 (ج) M3 (د) M5 (هـ) M7

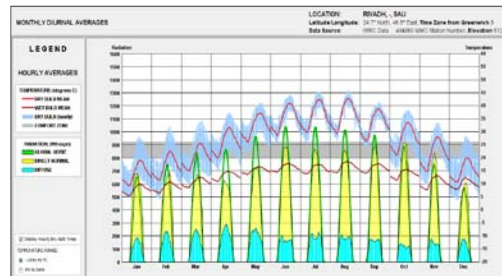
محاكاة الطاقة

1. دراسة الظروف المناخية لمدينة الرياض

تقع مدينة الرياض عند دائرة عرض (24.7 درجة شمالاً) ، ودائرة طول (46.8 درجة شرقاً) ويتصف مناخ مدينة الرياض بأنه شديد الحرارة صيفاً بارد شتاءاً ويتميز بانخفاض الرطوبة طوال العام، خاصة في فترة الصيف، وبالفرق الكبير بين درجات الحرارة خلال النهار والليل .ففي الصيف تتراوح درجات الحرارة الصغرى بين (30 – 37) درجة مئوية والعظمى بين (45 –52) درجة مئوية. أما في الشتاء فالجو بارد تتراوح فيه درجات الحرارة العظمى بين (20 إلى 5) والصغرى بين (5 . 0) درجة مئوية، فيما تتراوح درجات الرطوبة بين (40 – 49 بالمائة)، وتنحصر فترة سقوط الأمطار في الغالب ما بين شهري نوفمبر ومايو.وتعد شهور الربيع (مارس وأبريل ومايو) وشهور الشتاء (ديسمبر ويناير وفبراير).

والشكل رقم (8) يوضح متوسط التغير خلال أشهر السنة لدرجة الحرارة الجافة والرطبة والرطوبة النسبية وشدة الإشعاع الشمسي الكلي والمباشر والمشتت لمدينة الرياض

نلاحظ من الشكل أن درجات الحرارة في الفترة من ابريل الي اكتوبر تقع خارج مجال الراحة الحرارية مما يسبب إجهاد حراري عالي على الأفراد، بينما يسود طقس دافيء في فصل الشتاء.

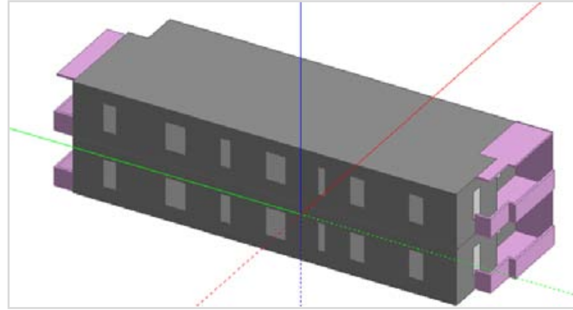


شكل رقم 8: متوسط التغير خلال أشهر السنة لدرجة الحرارة الجافة والرطبة والرطوبة النسبية وشدة الاشعاع الشمسي الكلي والمباشر والمشتت لموقع مدينة الرياض

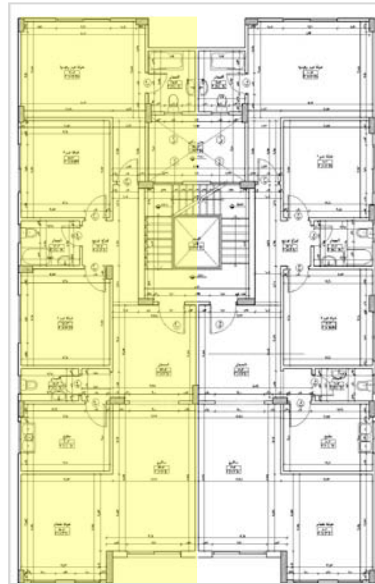
2 . فرضيات الدراسة

- تصميم نموذج سكني

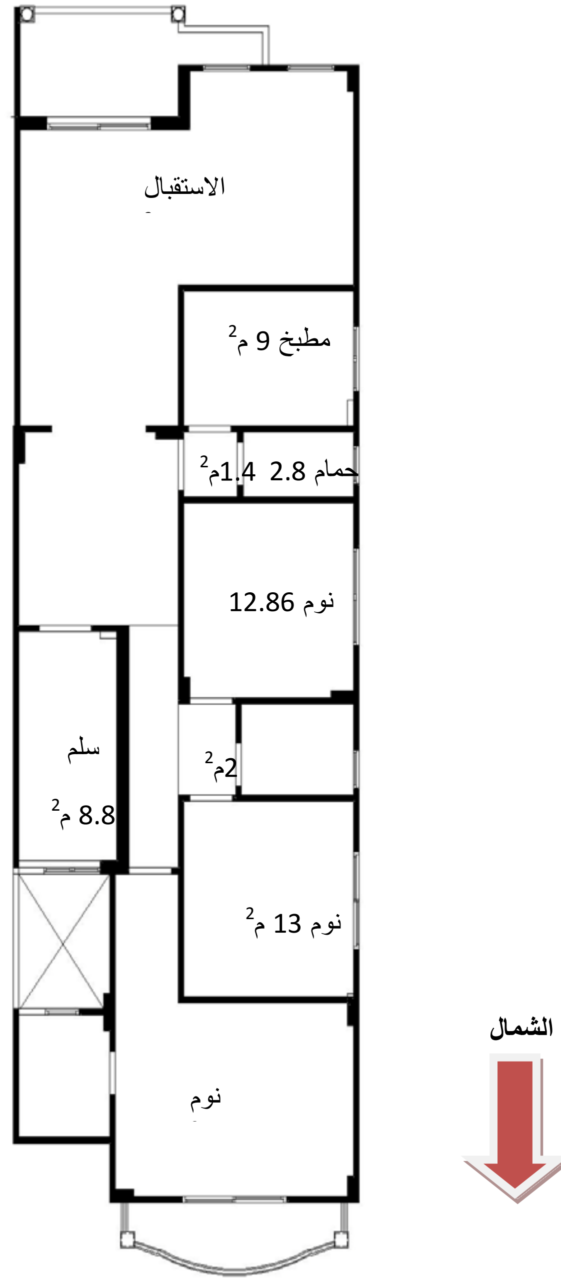
المبنى عبارة عن دور متكرر لعمارة سكنية تم اختيار شقة (نموذج سكني) كما هو موضح بالأشكال رقم (9،10)، و النموذج السكني يتكون من استقبال و غرفة نوم رئيسية وعدد 2 غرفة نوم فرعية و عدد 2 حمام ومطبخ كما بالشكل (11). تم تحديد ارتفاع الدور (3.5 م) ، تمثل مساحة الفتحات 20% من المساحة الكلية للواجهة، النموذج السكني يتكون من 2 طابق حيث الطابق الأول يوضح تأثير الواجهات أما الطابق الثاني فيوضح تأثير الواجهات مع السقف ، كما تم عزل الواجهة الغربية للنموذج السكني حيث تعتبر حائط داخلي يفصل بين شقتين ، بالنسبة للتكييف، تم فرض أن كل الفراغات مكيفة (استقبال و غرفة نوم رئيسية وعدد 2 غرفة نوم فرعية) فيماعدا الخدمات.



شكل 9: منظور ثلاثي الأبعاد للحالة الدراسية



شكل 10: مسقط أفقي للدور المتكرر لعمارة سكنية



شكل (11): تفاصيل النموذج السكني ومسطحات الفراغات

- تحديد الخواص الفيزيوحرارية للحوائط

تم فرض أن الأجزاء المصمتة من الغلاف الخارجي للنموذج السكني تتكون من 3 طبقات وهي طوب أسمنتي مفرغ وطبقتي محارة/لياسة أحدهما داخلية والأخرى خارجية. الجدول رقم 4 يوضح الخواص االفيزيوحرارية للأجزاء المصمتة من الغلاف الخارجي .

جدول 4: الخواص االفيزيوحرارية للجدران المعرضة .

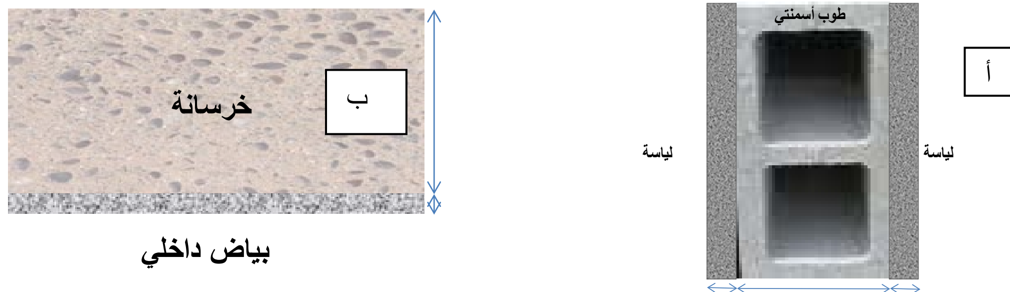
الطبقات	السمك (سم)	الكثافة (كجم/م3)	التوصيلية الحرارية (وات/م.كلفن)	الانتقالية الحرارية الكلية (وات/ م2 . كلفن)	المقاومة الكلية (م2 . كلفن/ وات)
محارة اسمنتية	2	2000	0.98	2.1	0.476
طوب أسمنتي	25	1800	0.93		
محارة اسمنتية	2	2000	0.98		

- تحديد الخواص الفيزيوحراية للسقف المعرض

سقف النموذج السكني يتكون من طبقة من الخرسانة المسلحة بسمك 20 سم وبياض داخلي بسمك 2 سم والجدول رقم 5 يوضح الخواص االفيزيوحرارية للسقف المعرض.

جدول 5: الخواص الفيزيوحرارية للسقف المعرض

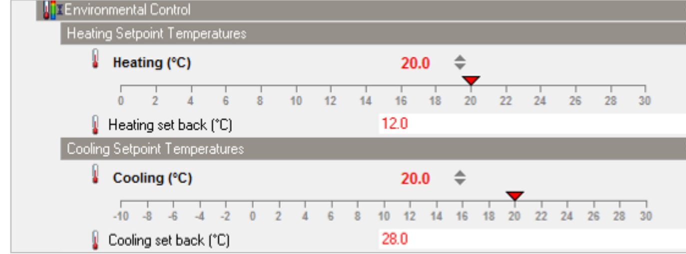
الطبقات	السمك (سم)	الكثافة (كجم/م3)	التوصيلية الحرارية (وات/م.كلفن)	الانتقالية الحرارية الكلية (وات/ م2 . كلفن)	المقاومة الكلية (م2 . كلفن/ وات)
خرسانة مسلحة	20	2300	2.3	3.18	0.31
بياض داخلي	2	1000	0.4		



شكل 12: مقطع عرضي في كل من (أ) الحائط (ب) السقف

- محاكاة استهلاك الطاقة للنموذج السكني (الحالة الأصلية / المرجعية)

لتقييم الاستهلاك السنوي للطاقة بالنسبة للنموذج السكني المقترح باستخدام برنامج محاكاة الطاقة DesignBuilder [23-22] تم ضبط درجة الحرارة التشغيلية للمكيفات 20^{o}(سواء للتبريد أوالتدفئة) كما هو موضح بالشكل رقم (13).



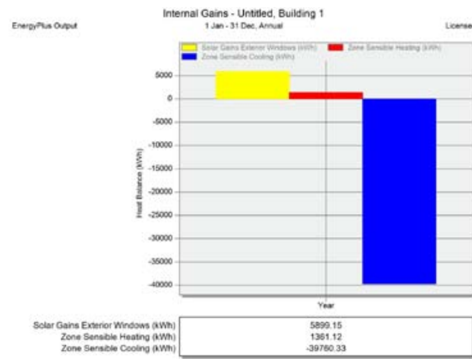
شكل 13:ضبط درجة الحرارة التشغيلية لأجهزة التكييف

يوضح الشكل رقم (14) متوسط الاستهلاك الشهري للطاقة الكهربائية على مدار عام كامل. كما يتضح من منحنى الاستهلاك، يزيد استهلاك الطاقة تدريجياً خلال أشهر الصيف ويصل إلى أقصى قيمة في شهر اغسطس نظراً للارتفاع الكبير لدرجة الحرارة في هذا الشهر كما ذكر سلفاً. الشكل رقم (15) يوضح إجمالي الاستهلاك السنوي لطاقة التبريد. كما نرى، إجمالي استهلاك طاقة التبريد خلال عام كامل لهذا النموذج السكني يصل الي 39760 كيلو وات / ساعة ويرجع ذلك الي زيادة الاحمال الحرارية داخل الفراغات المعمارية الناتجة عن الانتقال الحراري خلال الجدران والسقف بالإضافة إلى الاكتساب الشمسي عن طريق النوافذ وأيضاً التهوية الطبيعية للمبنى. برنامج محاكاة الطاقة يعطي أيضاً توزيع الأحمال الحرارية الناتجة عن كل ماسبق كما هو مبين بالشكل (16). يتضح من هذا الشكل أن الانتقال الحراري عبر الجدران والسقف يمثل الجزء الأكبر (حوالي 60 %) من الاحمال الحرارية.

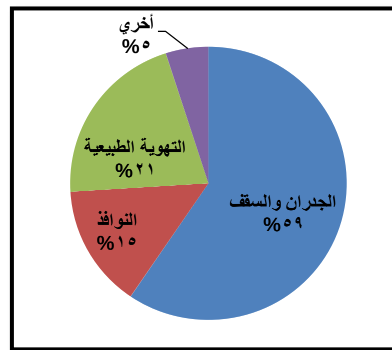
ولذلك كان الهدف من هذه الدراسة هو الوصول إلى حلول تطبيقية من شأنها زيادة المقاومة الحرارية للجدران والسقف ومن ثم خفض تلك القيمة وبالتالي اتجهنا إلى محاولة زيادة المقاومة الحرارية الكلية للجدران والأسقف عن طريق تطبيق طبقات تكسية ذات مقاومة حرارية عالية.



شكل 14: الاستهلاك الشهري للطاقة الكهربائية على مدار عام كامل للنموذج السكني (الحالة المرجعية)



شكل 15: إجمالي الاستهلاك السنوي للطاقة الكهربائية للنموذج السكني (الحالة المرجعية)



شكل 16: نتائج توزيع الاحمال داخل النموذج السكني

- تأثير استخدام المونة النانوأسمنتية علي كفاءة الطاقة

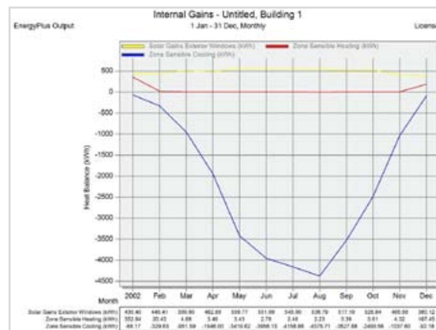
الجداول رقم 7،6 تبرز الزيادة في المقاومة الحرارية لكل من الجدران والسقف في حالة ما إذا تم استبدال المونة الاسمنتية التقليدية المستخدمة في تكسية الجدران بالمونة النانوأسمنتية التي قمنا بتحضيرها في هذه الدراسة. كما تم فرض تغطية السقف بطبقة حماية/ميول من هذه المادة بسمك 7سم. بالنظر إلى هذه النتائج، نجد أنه تم زيادة المقاومة الحرارية للحوائط والسقف بنحو 66% و190% على الترتيب. وهذا بدوره يساهم بشكل كبير في الحد من زيادة الأحمال الحرارية داخل المبني ومن ثم خفض استهلاك طاقة التبريد. تم محاكاة الاستهلاك في هذه الحالة أي بعد فرض تطبيق تلك البدائل العملية، حيث يبين الشكل (17) متوسط الاستهلاك الشهري على مدار العام.

جدول 6: الخواص الفيزيوحرارية للجدران المعرضة في حالة تطبيق المونة النانوأسمنتية

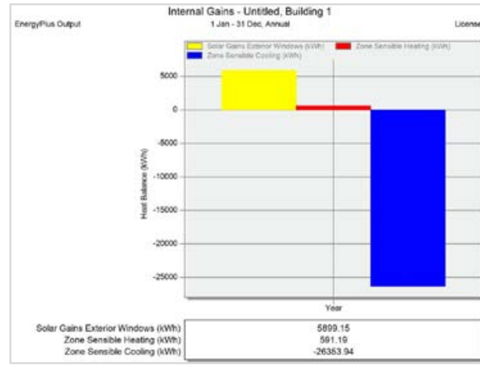
الطبقات	السمك (سم)	الكثافة (كجم/م3)	التوصيلية الحرارية (وات/م.كلفن)	الانتقالية الحرارية الكلية (وات/ م2 . كلفن)	المقاومة الكلية (م2 . كلفن/ وات)
مونة نانو أسمنتية عازلة (تكسية خارجية)	2	575	0.12		
طوب أسمنتي	25	1800	0.93	1.28	0.78
مونة نانو أسمنتية عازلة (تكسية داخلية)	2	575	0.12		

جدول 7: الخواص الفيزيوحرارية للسقف المعرض في حالة تطبيق المونة النانو أسمنتية

الطبقات	السمك (سم)	الكثافة (كجم/م3)	التوصيلية الحرارية (وات/م.كلفن)	الانتقالية الحرارية الكلية (وات/ م2 . كلفن)	المقاومة الكلية (م2 . كلفن/ وات)
مونة نانو أسمنتية عازلة (طبقة ميول خارجية)	7	575	0.12		
خرسانة مسلحة	20	2300	2.3	1.11	0.90
بياض داخلي	2	1000	0.4		



شكل 17 : الاستهلاك الشهري للطاقة الكهربائية على مدار عام كامل للنموذج السكني في حالة تطبيق المونة النانو أسمنتية



شكل 18: إجمالي الاستهلاك السنوي للطاقة الكهربية السكني في حالة تطبيق المونة النانو أسمنتية

كما تبين من الشكل (18) ، نلاحظ انخفاض استهلاك طاقة التبريد ليصل إلى 26353 أي بنحو 34% إذا ما قورنت بالحالة الأصلية، وهذه النسبة تعتبر جيدة جداً وتعود بالنفع على الاقتصاد القومي للمملكة. يعزى انخفاض الاستهلاك بهذا القدر إلى الزيادة في كل من المقاومة الحرارية والانعكاسية للغلاف الخارجي للحالة الدراسية وانخفاض الأحمال الحرارية الداخلية وبالتالي خفض فترات عمل أنظمة تكييف الهواء . العمل على تقليل الأحمال الحرارية داخل الفراغات المعمارية عن طريق تحسين الخواص الحرارية لواجهات المبنى يساهم أيضاً في خفض التكلفة الأولية اللازمة لتركيب أنظمة تكييف الهواء بالمباني وذلك من خلال الاعتماد على أجهزة أقل قدرة مما يبرز الفوائد الاقتصادية لاستخدام مواد البناء العازلة للحرارة .

الخلاصة

- في هذه الدراسة العملية التطبيقية، تم إنتاج مونة نانوأسمنتية خفيفة الوزن تتميز بتوصيلية حرارية منخفضة جداً أو مقاومة حرارية عالية مع زيادة كبيرة في الانعكاسية للإشعاع الشمسي، كما أن الخواص الميكانيكية لها تفوق اشتراطات المواصفات القياسية الدولية للبناء.
- جميع المواد التي تم استعمالها هي مواد محلية منخفضة التكاليف ومتاحة بشكل كبير بالمملكة العربية السعودية.
- تتميز تلك المونة بأنها خفيفة الوزن لأن كثافتها منخفضة (575 كجم/م^3) كما أن معامل التوصيل الحراري لها (0.12 وات/م.كلفن) يقارب المواد العازلة للحرارة.
- تم زيادة الانعكاسية للإشعاع الشمسي بنسبة 33% لتصل بذلك إلى حوالي 80%.
- تم دراسة تطبيقات استخدام المونة النانوأسمنتية بغرض تحسين كفاءة الطاقة في المباني ، وجد أن استخدام تلك المادة المركبة في تكسية الغلاف الخارجي يؤدي إلى خفض استهلاك الكهرباء داخل المباني السكنية بالمملكة بنحو 34%.

المراجع

1. Ministry of Industry & Electricity, *Electrical Growth and Development in the Kingdom of Saudi Arabia up to the Year 1417H (1997G)*. Electrical Affairs Agency, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, 1998.
2. M. A. Elhadidy, M. Ul-Haq, and A. Ahmad, “Electric energy consumption in selected residential buildings at KFUPM, Dhahran, Saudi Arabia”, *Proc. Mediterranean Conference for Environment and Solar*, *Beirut*, *Lebanon*,Nov. 16-18, 2001 (COMPLES 2000, IEEE).
3. Morsy MS and Aglan H Development and Characterization of Nanostructured-Perlite-Cementitious Surface Compounds, Journal of Materials Science. (2007).
4. Ahmed A Energy Simulation for A Typical House Built With Different Types of Masonry Building Material. The Arabian Journal for Science and Engineering (2004).
5. Kanchanason Vand Sarigaphuti M Effect of types of cellular material on thermal conductivity of cement composite. Journal of microscopy society of Thailand (2010)
6. London AG the thermal properties of lightweight concrete. International Jouranal of Lightweight Concrete (1979).
7. Suryavanshi AK, Swamy RN Development of lightweight mixes ceramic microsphere as fillers. Cem. Concr. Res (2002).
8. Ramazan D, Rustem G The effect of expanded perlite aggregate, silica fume and fly ash on the thermal conductivity of lightweight concrete. Cem. Concr. Res. (2003).
9. Turatsinze, A, Bonnet S, Granju, J.-L Potential of rubber aggregates to modify properties of cement based-mortars: Improvement in cracking shrinkage resistance. Constr Build Mater (2007).
10. Shoukry H, Kotkata MF, Abo-EL-Enein SA, Morsy MS Flexural strength and physical properties of fiber reinforced nano metakaolin cementitious surface compound, J Construct Build Mater (2013).
11. Nelson, P., Li, V., and Kamada, T. Fracture Toughness of Microfiber Reinforced Cement Composites, J. Mater. Civ. Eng (2002)
12. Bhuvaneswari B, Sasmal S, Nagesh R , Nanoscience to nanotechnology for civil engineering-proof of concepts. Recent Researches in Geography, Geology, Energy, Environment and Biomedicine, (2011).
13. Morsy MS, Alsayed SH, Agel M Effect of nano-clay on mechanical properties and microstructure of ordinary Portland cement mortar. Int J Civil Environ Eng (2010)
14. AL-Salami AE, Morsy MS, Taha S, Shoukry H Physico-mechanical characteristics of blended white cement pastes containing thermally activated ultrafine nano clays. Construct Build Mater (2013)
15. ASTM C 6426-82 Standard test method for specific gravity, absorption and voids in hardened concrete. American Standard of testing Materials, 1982; (1982).

16. ASTM C518 –10Standard Test Method for Steady-State Thermal Transmission Properties by Means of the Heat Flow Meter Apparatus (2010).
17. ASTM C 348-08 Standard test method for flexural strength of hydraulic cement mortars. (2008)
18. ASTM E 903 – 12 Standard Test Method for Solar Absorptance, Reflectance, and Transmittance of Materials Using Integrating Spheres, (2012).
19. Cˇerny´ R, Kunca A, Tydlitát V, Drchalová J, Rovnaníková P Effect of pozzolanic admixtures on mechanical, thermal and hygric properties of lime plasters.Construct Build Mater (2006).
20. Demirboga R and Gul R The effects of expanded perlite aggregate, silica fume, and fly ash on the thermal conductivity of lightweight concrete. Cem Concr Res , (2003).
21. ASTM C 1329 "Standard Specification for Mortar Cement".
22. http://www.designbuilder.co.uk/
23. Sneza Dragicevic et al., Measurement and Simulation of Energy Use in a School Building, Acta Polytechnica Hungarica, (2013)

أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة

The Effect of a Training Program for the Development of Thinking based on Wisdom in Improving Coping Strategies to Solve Stressful Problems for the University Students

* د. علاء الدين عبد الحميد أيوب

ملخص

هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. وقد تكوّنت عينة البحث من (81) طالباً – تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين (38 للمجموعة التجريبية، و43 للمجموعة الضابطة)– من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهم الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقاً لدرجاتهم على مقياس استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة. قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وتطبيقه لمدة عشرة أسابيع. وقد تمّ تطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة في بداية البرنامج وبعد نهايته. وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة (حلّ المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنّب، التوجّه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجّه الايجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

*** Dr. Alaa Eldin A. Ayoub**

Abstract

The current research aimed at developing a training program for the development of thinking based on wisdom and measuring its effect on improving coping strategies to solve stressful problems for Students of King Faisal University, Saudi Arabia. The participants consisted of (81) students divided into two groups (38 for the experimental group, and 43 for the control group) – students of the first level at King Faisal university, Saudi Arabia. The sample represented the low quarter according to their scores on the scale of coping strategies to solve the stressful problems. The researcher prepared a program for the development of thinking based on wisdom and administered it for ten weeks. A scale of coping strategies was applied at the beginning of the program and after its end. The results of ANCOVAs revealed that there were statistically significant differences between the experimental and control groups on the dimensions of coping strategies (rational problem solving, avoidance style, negative problem orientation, impulsivity/carelessness style, and positive problem orientation), and the total score in favor of the experimental group.

[البحث الفائز بالمركز الأول في المجال التربوي النفسي بالدورة الحادية والثلاثين لجائزة راشد بن حميد]

*المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع – جامعة الملك فيصل

*The National Research Center for Giftedness and Creativity – King Faisal University - KSA

كما أظهرت نتائج اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة لتجريبية على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي. في حين أنه لم يكن هناك فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية. وقد تّمت مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث ومجالاته.
الكلمات المفتاحية: الحكمة، التفكير القائم على الحكمة، استراتيجيات المواجهة، حلّ المشكلات الضاغطة.

The results of t-test for paired sample revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the pre and post administration of the experimental group on the dimensions of coping strategies and the total score in favor of the post administration. While, there were no differences between the mean scores of the pre and post administration of the control group on the dimensions of coping and the total score. Some recommendations related to the findings of the research areas are suggested.
Key Words: Wisdom, thinking based on wisdom, coping strategies, solving stressful problems

مقدمة

يزخر العصر الحالي بالصراعات والتناقضات والمشكلات، وتتسارع فيه التغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، وتزداد مطالب الحياة مما ينتج عنه مواقف ضاغطة ومصادر للتوتر وعدم اليقين، وعوامل للخطر والتهديد (الزيود، 2011) (*) . هذا العصر المليء بالمشكلات والتحديات يتطلب أفراداً قادرين على التعامل مع المشكلات الصعبة والمحيرة، وتوظيف التفكير القائم على الحكمة (*) للتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة.

وفي هذا الصدد قدم (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002) [2] نموذج يقوم على افتراض أن حل المشكلة يتحدد بشكل كبير من خلال عمليتين رئيسيتين هما: التوجه نحو المشكلة Problem Orientation، وأسلوب حل المشكلة Problem Solving Style. فالتوجه نحو المشكلة يمثل العملية المعرفية الوجدانية Cognitive-Emotion Process التي تمثل الوظيفة الدافعية الأولية لحل المشكلة. بينما يمثل أسلوب حل المشكلة الأنشطة المعرفية والسلوكية Cognitive and Behavioral Activities التي يقوم بها الفرد لمحاولة فهم المشكلة، وتلك العمليتان تشكلان ما يسمى باستراتيجيات المواجهة Coping Strategies الفعالة للتعامل مع المشكلة.

وقد مر مفهوم استراتيجيات المواجهة بثلاث مراحل، ففي بداية الأمر كان ينظر إلى استراتيجيات المواجهة كرد فعل وتستخدم فيه الاستراتيجية في مواجهة الضغوط بعد وقوعها، ثم انتقل التركيز على استراتيجيات المواجهة من طريقة رد الفعل إلى الجهد الذي يبذله الفرد للتحكم في الأحداث والتي يمكن أن تخفف مستويات الضغوط وتحسّن جودة الحياة، وحديثاً فإن استراتيجيات المواجهة تمثل الطرق والأساليب للتعامل مع المشكلات والتي يتم تطبيقها قبل وقوع الضغوط (Taylor, Kemeny, Reed, Bower & Gruenewald, 2000) [3]. ولا شكّ أنّ معرفة أبعاد الموقف المُشْكِل مهم ليس فقط من أجل المواجهة الإيجابية بل من أجل التعامل لدرجة التحكم Managing الذي يحمل في طياته بعداً زمنياً أطول ونتائج أكثر دواماً من حيث التأثير على الصحة النفسية والسلوكية للفرد.

إن إحدى المسلمات الأساسية التي يتشاركها معظم الباحثين أن نمو استراتيجيات المواجهة لدى الطلاب إلى درجات عالية يجعلهم أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات مقارنة بالآخرين الذين ليست لديهم تلك الاستراتيجيات (Cartwright, 2008) [4]. فاستراتيجيات المواجهة تمثل العمليات المعرفية الوجدانية السلوكية التي تحرر مصادر المعالجة العقلية والوجدانية لدى الطلاب للتكيف مع المواقف الجديدة، وتجعلهم أكثر قدرة على التأمل والاستبصار والمعرفة بالذات الداخلية والبيئة الخارجية واختيار الأساليب والطرق لبناء المعرفة التى يحتاجونها لحل المشكلات اليومية (Liu, Tein & Zhao,2004) [6] ; (Kish & Sheehan, 1997) [5]

ووفقاً لـ (Sternberg, 2007)[7] فإن الحكمة تعد أحد أشكال الأداء النموذجي للفرد، والتي تتضمن الاستبصار والمعرفة بالذات والعالم المحيط به، وإصدار أحكام صائبة في مسائل الحياة الصعبة. وقد عدت الحكمة من أغلى ما يمكن أن يمتلكه الإنسان، إذ هي عنوان لرجاحة العقل ونضج التجربة، وقد دعا النبي صلى الله عليه وسلم لابن عباس (رضي الله عنهما) بها فقال: "اللهم علمه الحكمة" [رواه البخاري].

(*) اصطلح الباحث علة استخدام مفهوم "الحكمة" ليعبر عن التفكير الحكيم او التفكير القائم على الحكمة

بل فقد اقترن ذكر الحكمة بالقرآن الكريم في أكثر من موضع في كتاب الله عز وجل: قال تعالى "وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة وعلمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك عظيما" [النساء: 113]، "لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم

الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين" [آل عمران: 164]. بل جعل الله عز وجل الحكمة من أعظم النعم حيث قال: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً وما يذكر إلا أولو الألباب" [البقرة: 269].

ويعد مفهوم الحكمة Wisdom في العلوم النفسية والتربوية متغير مركب متعدد الأبعاد (Ardelt, 2004)[8] يمتد تأثيره إلى مختلف مناشط الحياة، وعبر السنوات القليلة الماضية اقترح الباحثون العديد من النماذج والنظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم من خلال رؤى متباينة. فهناك العديد من النماذج التي وضعت عن الحكمة [9-8] (Ardelt, 1997, 2004);[10](Baltes & Smith, 2008);[11](Brown, 2002); [12](Brown & Greene, 2006); [13](Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) والتي تمثل معظمها محاولات لفهم الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية والقيمية التي يتصف بها الفرد الذي يتسم بسلوك الحكمة. وتشير الدراسات والبحوث [13](Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2009); [14](Sternberg, Reznitskaya, & Jarvin, 2007) إلى أن الحكمة تتطلب إدراك الفرد بأن امتلاك المعرفة ليس كاف، بل عليه أن يدرك أيضاً كيف ومتى يكون استخدام هذه المعرفة ضرورياً؟. وهذا يشير إلى أن الفرد يجب أن يكون لديه كل من القدرة المعرفية Cognitive Capacity والرؤى الشخصية Personal Insights للظروف المحيطة بالمشكلة أو الموقف، ودمج المعرفة السابقة بالحالية، وفهم كيف يمكن أن يكون لتطبيق هذه المعرفة تأثيرات في تشكيل المستقبل [15](Parisi et al., 2009).

وفي إطار هذه المفاهيم التي تمزج بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة والأحكام المتروية، يرى بعض الباحثين أنّ حل المشكلة يقوم أساساً على افتراض أن القرار الأمثل يمكن الوصول إليه من خلال نوع من التفكير المنطقي الحكيم [16-17](Miller & Byrnes, 1997, 2001; [18](Sternberg, 2004). كما أظهرت أدبيات ونتائج الدراسات والبحوث [19](Paul, 1990); [13](Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) أن عمليات واستراتيجيات التفكير اللازمة للتجاوب بفعالية مع القضايا والمشكلات المعقدة في الحياة اليومية تتطور لدى الفرد من خلال المشاركة في أنشطة تنمي لديه التفكير القائم على الحكمة. وقد جاء البحث الحالي منسجماً مع الحراك العلمي الحديث، وما أظهرته أدبيات ونتائج الدراسات والبحوث في مجالي الحكمة وحل المشكلات، ومستجيباً لاحتياجات الجامعات والمجتمع للعناية بإكساب الطلاب استراتيجيات المواجهة للتغلب على المشكلات الحياتية الضاغطة.

هدف البحث Aim of the Study

يهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة للتعامل وحل المشكلات الحياتية الضاغطة لدي عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل والمشاركين في البرنامج.

مشكلة البحث Statement of the Problem

تجتهد المجتمعات والمؤسسات التربوية والتعليمية حتى تثبت نفسها وتجد لها مكاناً في العالم المليء بالتناقضات والتحديات والمشكلات التي تتطلب اتخاذ قرارات حكيمة (National Research Council, 2002)[20]. إذ أن المنافسة في القرن الحادي والعشرين لن تكون باكتساب كميات هائلة من الحقائق والمعلومات التي ينبغي استظهارها، وإنما تكون باكتساب الأساليب والطرق المنطقية والعقلية والإبداعية في إنتاج واستنتاج الأفكار للتغلب على مشكلات الحياة الضاغطة (Sternberg, Jarven & Grigorenko, 2009)[13]; (Sternberg, 2001)[21]. لذا فإنه من المفترض أن يكون هدف الجامعات ليس تقديم المعرفة فحسب، بل مساعدة الطلاب على اكتساب أدواتها وصناعتها وإعادة تشكيلها أيضاً من خلال استخدام قدراتهم وتطوير إمكاناتهم العقلية لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة والتعامل معها بإيجابية وبفكر مستقبلي.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج عدد من الدراسات ;(Gilhooly,Gilhooly,Phillips,Harvey,Brady & Hanlon, 2007)[22] (Hawkins,Sofronoff & Sheffield,2009)[23];(Morera,Maydeu-Olivares,Nygrem,White,Fernandez & Skewes,2006)[24]; (Siu & Shek, 2005)[25] أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وسيريلانكا إلى أن 75% من الطلاب لم يتمكنوا من حل المشكلات التي عرضت عليهم على الرغم من امتلاكهم المعارف الكافية التي يتطلبها الحل. وفي دراسة نوعية لكل من (Littleton, Horsley, John & Nelson, 2007)[26] وهي دراسة قائمة على أسلوب التحليل البعدي Meta-Analysis أجريت على نتائج بعض البحوث والدراسات التي تناولت طرق وأساليب حل المشكلة لدى طلاب الجامعة للإجابة على التساؤل التالي: لماذا لم يتمكن الطلاب من حل المشكلات؟، وبعد تفحص وتحليل إجابات الطلاب ودراسة العوامل المرتبطة بها تبين أن الصعوبات التي تعترض الطلاب لا تعود بالدرجة الأولى إلى افتقارهم للمعارف، وإنما تعود إلى توجهات الطلاب السلبية نحو المشكلة، وعدم فهمهم أبعاد المشكلة واتباعهم طرق غير ملائمة للحل. وفي البيئة العربية أشارت بعض الدراسات العلمية (أيوب، والجغيمان،2010)[27] (إبراهيم،2001)[28] إلى وجود فجوة في التعليم الجامعي العربي في العناية بمهارات التفكير بصفة عامة وإكساب الطلاب الطرق والأساليب والمهارات اللازمة للتصدي للمشكلات واتخاذ القرار بصفة خاصة. كما تفتقر الممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية إلى توفير بيئة تربوية مشجعة لمهارات التفكير العليا (على سبيل المثال: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، حل المشكلات) والتفكير الإبداعي ومهارات اتخاذ القرار والتدريب على استخدام المعرفة وتوظيفها (إبراهيم، 2001)[28]؛ (أيوب، والجغيمان، 2010)[27]؛ (النبهاني، 2010)[29].

وأخيراً فإن العناية بتنمية استراتيجيات المواجهة وتحسينها تعد أحد الوسائل المهمة في بناء أجيال قادرة على التعامل مع التحديات والمشكلات المعاصرة وقيادة مجتمعاتها للمنافسة العالمية في ضوء معايير أخلاقية تأخذ في الاعتبار المصلحة الفردية والمجتمعية والإنسانية على حدٍ سواء (Sternberg, 2007)[7]. وقد أشارت الدراسات العلمية في مجال علم النفس الإيجابي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)[30] إلى أنه بالإمكان مساعدة الطلاب على توظيف إمكاناتهم العقلية للوصول إلى مستوى الحكمة للتعامل بإيجابية مع التحديات المعاصرة بما يخدم الإنسانية بعيداً عن الأنانية الشخصية أو الإقليمية وهو ما يحقق النجاح الحقيقي.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي وأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار من خلال المتوسطات المعدلة؟
2. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية؟
3. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية؟

فروض البحث Hypothesis of the Study

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي – بعد عزل أثر القياس القبلي – لصالح المجموعة التجريبية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية.
3. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث Significance of the Study

يمكن تلخيص أهمية البحث فيما يلي :

1. تعد الحكمة متغيراً متعدد الأبعاد يؤثر في سلوكيات الطلاب في المواقف التعليمية

(Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009)[13]. وعلى حد علم الباحث في الدراسة الحالية، لا توجد دراسات عربية اهتمت بدراسة التفكير القائم على الحكمة، ومن هنا تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على هذا المفهوم من خلال علاقته ببعض المتغيرات المعرفية الوجدانية مما قد يساعد في تفسير كيفية تفكير الطلاب وطريقة تصرفاتهم، خاصة في المواقف التي تتطلب التحدي وبذل الجهد واتخاذ القرارات الحكيمة.

2. تقدم نتائج البحث الحالي معلومات علمية مفيدة حول طبيعة استراتيجيات المواجهة، والتفكير القائم على الحكمة، وأساليب حل المشكلات لدى طلاب الجامعة كفئة مهمة ينبغي رعايتها والاستثمار فيها، مما قد يساعد في فهمٍ أعمق لتنمية قدراتهم في رؤية القضايا والمشكلات من زوايا مختلفة واتخاذ قرارات سليمة نحوها.
3. قد تسهم نتائج هذا البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي وذلك من خلال مساعدة صانعي القرار في تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس الجامعي بما يعزز لدى الطلاب القدرة على التعلم مدى الحياة، والقدرة على التعامل مع المتناقضات والتحديات والمشكلات، والقدرة على اكتساب الكفاءات المحورية اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة.
4. تزويد الميدان التربوي والنفسي بنموذج لبرنامج قائم على الحكمة، مما قد يسهم في إجراء المزيد من البحوث لدراسة أثره في الجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية الأخرى.
5. يقدم البحث الحالي فتحاً جديداً لاستخدام مقاييس جديدة تأخذ أبعاداً غير تقليدية، حيث يعد مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة من المقاييس والاختبارات الحديثة التي تنحو لفحص الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الطلاب.

مصطلحات البحث Definition of Terms

البرنامج The Program

يعرف إجرائياً بأنه الإطار العام المنظم لعمليات التعلم والمناشط الهادفة إلى تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة، ويشمل مجموعة من الوحدات (9 وحدات) مقسمة إلى جلسات (10 جلسات) تضم الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التدريس، وآلية التقويم والتنفيذ.

الحكمة Wisdom

تشير الحكمة إلى خلاصة المعرفة الخبراتية بالحقائق مما يجعل الفرد قادراً على الحكم الجيد على الأمور الجوهرية في الحياة التي يحيط بها الشك (Baltes & Smith, 2008: 58)[10]. كما يشير التفكير القائم على الحكمة إلى كل ما يؤدي إلى تحسين إدراك الفرد لما يلائمه في الحياة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009)[13]. ويحدد إجرائياً بأنه فهم الفرد العميق لذاته وللآخرين والاستخدام النشط للمعرفة، والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، مع حدة الذهن Perspicacity، والبصيرة Insight، والقدرة على إصدار الأحكام Judgment.

استراتيجيات المواجهة Coping Strategies

تشير استراتيجيات المواجهة إلى العملية المعرفية الوجدانية التي يحاول الفرد من خلالها اكتشاف طرق وأساليب فعالة للتعامل مع المشكلات اليومية التي يواجهها في حياته (Siu & Shek, 2005)[25]. وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات المواجهة، وتشير الدرجة المرتفعة على أبعاد المقياس إلى مستوى عالٍ من استراتيجيات المواجهة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدنٍ من استراتيجيات المواجهة.

مشكلات الحياة اليومية الضاغطة Daily-Life Stressful Problems

تحدد مشكلات الحياة اليومية الضاغطة إجرائياً بأنها سلسلة المواقف والأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة تعامله مع متطلبات البيئة المحيطة به، وتفرض عليه سرعة التوافق في مواجهته لتلك المواقف والأحداث لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية، والوصول إلى تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة به.

حدود البحث Delimitations of the Study

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1. برنامج التفكير القائم على الحكمة الذي أعده الباحث.
2. مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة.
3. طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.
4. أدبيات البحث والدراسات السابقة Review of Literature

التفكير القائم على الحكمة

هل الحكمة مكون منفصل عن الذكاء؟ يعد هذا السؤال أحد الأسئلة التمهيدية التي يتناولها البحث التجريبي في مجال الحكمة. فالبحث التجريبي في مجال الحكمة يُعنى بمعرفة ما إذا كان الأفراد ينظرون إلى الحكمة على أنها مكون منفصل عن القدرات الأخرى مثل الذكاء أم لا. وقد أشارت معظم البيانات التي تم التوصل إليها من خلال استطلاعات الرأي والمقابلات الشخصية إلى أن الأفراد ينظرون إلى الحكمة كمكون منفصل، يتداخل مع الذكاء، لكنه يختلف عنه (Holliday & Chandler, 1986; Sternberg; 2003)[31]. وقد أكدت ذلك دراسة (Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007)[14] حيث أوضحت أن الذكاء والإبداع يُعنيان بالجوانب المعرفية (الذهنية) في المقام الأول بينما تهتم الحكمة بالجوانب المعرفية والوجدانية والمنظور الشامل للمعرفة بالإضافة إلى التوجه والالتزام الأخلاقي فيها.

ومنذ أن تم التوصل إلى الطبيعة المتفردة لهذا المكون، عمل العلماء على دراسة وتطوير أدوات لقياس الحكمة ومراحل نموها وتطورها. فقد قدم (Brown, 2004) [32] نموذجاً لتطور الحكمة Model of Wisdom Development والذي يعد إطاراً وصفياً للحكمة وكيفية تنميتها لدى الطلاب، والعوامل والمقومات التي تيسر ذلك التطور. وعلى الرغم من أن هذا النموذج ينطوي تحت مجال التربية والتعليم، إلا أنه يمكن تطبيقه على أفراد من داخل أو خارج النظام التعليمي التقليدي. ويشير نموذج براون إلى أن الحكمة تشمل ستة أبعاد تتداخل مع بعضها البعض (Brown, 2002,2004);[33](Greene & Brown, 2009)[32-11] هي:

1. المعرفة الذاتية Self-Knowledge: وتشير إلى إدراك الفرد لميوله واهتماماته الشخصية ونقاط القوة والضعف لديه، وما يتبناه من قيم، وتتمثل المعرفة الذاتية في قدرة الفرد على الإبقاء على الجوهر الحقيقي لشخصيته في المواقف المختلفة، كما تتمثل في الرضا الداخلي عن علاقات الفرد مع الآخرين وأهدافه.
2. فهم الآخرين Understanding of Others: وتشير إلى تفهم الفرد للأفراد المختلفين في المواقف والسياقات المختلفة، والاهتمام بمعرفة الآخرين (على سبيل المثال: التحلي باللطف والتعاطف مع الآخرين)، والقدرة على التعاون معهم وتقديم المساعدة لهم. كما يتمثل في امتلاك مهارات اتصال تمكن الفرد من أن يقنع الآخرين بأفكاره.

3. إصدار الأحكام Judgment: ويشير إلى معرفة الفرد أن هناك العديد من الطرق للنظر إلى المسألة الواحدة خاصة عند اتخاذ القرارات المهمة، وأن الفرد عليه أن يأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتعددة، في الماضي والحاضر، بالإضافة إلى خلفية الفرد التي تؤثر فيما يصدره من أحكام، كما يتضمن القدرة على الإدراك والتمييز بدقة .
4. المعرفة الحياتية Life Knowledge: وتتضمن إدراك الفرد للعلاقات المتداخلة بين الأفراد وعالمهم، بالإضافة إلى القدرة على تدبر المعاني والأسئلة العميقة في الحياة، فالمعرفة الحياتية تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الأمور الجوهرية في الحياة .
5. المهارات الحياتية Life Skills: وتشير إلى قدرة الفرد على أداء أدواره المتعددة ومسؤولياته اليومية بفاعلية والتحلي بالكفاءة في النواحي العملية، كما تتمثل في القدرة على فهم الأنظمة المختلفة وتوقع المشكلات وامتلاك الأدوات والاستراتيجيات التي تستخدم في التعامل مع المواقف الحياتية المتعددة .
6. الاستعداد للتعلم Willingness to Learn: ويشير إلى عدم اكتفاء الفرد بما يمتلكه من معرفة والاهتمام والسعي الدائم لتعلم المزيد عن العالم.

ووفقاً لـ (Sternberg, Jarven & Grigorenko, 2009)[13] يرتبط التفكير القائم على الحكمة بثلاثة أنواع من التفكير هي: التفكير التأملي Reflective Thinking، والتفكير القائم على الحوار Dialogical Thinking، والتفكير الجدلي Dialectical Thinking. فقيام الطلاب بالتفكير التأملي يتضمن تفكيرهم في كيفية توظيف قدراتهم وهذا بالتركيز على المهارات الما وراء المعرفية لديهم التي تتمثل في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم، وفي إمكان التفكير التأملي أن يعزز التفكير الحكيم لأن الإنسان يحتاج عند حل المشكلة إلى إيجاد إستراتيجية يتبعها، كما يحتاج إلى مراقبة مدى نجاح هذه الإستراتيجية وتعديلها إذا لم تنجح، أو إيجاد إستراتيجيات أخرى تكون أكثر مناسبة لمتطلبات الموقف الذي يمر به. ويعد التفكير الجدلي المنطقي أحد أفضل الطرق لإثارة عقول الأفراد، وتحدي معتقداتهم السابقة، وتعزيز التفكير المتفتح Open-mindedness لديهم، وتأجيل التسرع في حل المشكلة وفي الحكم واتخاذ القرارات من خلال الارتقاء بهم إلى أعلى المراحل الذهنية لمناقشة وجهات النظر المتعارضة لاتخاذ موقف أو قرار محدد مع تقديم وشرح الأسباب حول أفضل البدائل (Paul, 1993)[34]. ويشير (Wong, 2006)[35] إلى أن التفكير الجدلي في المعرفة المعاصرة يحدد كشكل وصيغة للبرهان المنطقي. وعندما ينخرط الطلاب في التفكير القائم على الحوار فإنهم يأخذون في اعتبارهم الأطر الفكرية ووجهات النظر المختلفة للوصول الى أفضل حل يصلح لجميع الأطراف المشاركين في الموقف، وقد يتضح لهم على المدى الطويل أن ما اعتبروه الحل المناسب للمشكلة في البداية هو في الحقيقة الخيار الخاطئ وذلك بعد انقضاء فترة من الزمن أو عندما يرون تقديم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد.

وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث (Greene & Brown, 2009)[33]; (Sternberg, Jarvin & Grigorenko,2009)[13] إلى أن الحكمة يمكن تنميتها واكتسابها عند الطلاب عندما تُهيّأ لهم فرص التعلم من الحياة Learning from life، وعندما تُهيّأ لهم فرص تطبيق ما تعلموه من دروس داخل أو خارج الفصل المدرسي أو الجامعة في حياتهم. وفي علاقة الحكمة بالعمر الزمني أشارت دراسة (Baltes & Smith, 2008)[10] إلى أن الأفراد صغار السن كان أداؤهم حكيماً في المجالات التي يمتلكون خبرة فيها (المألوفة بالنسبة إليهم)، أما الأكبر سناً فقد أبدوا أداء حكيماً في المجالات المألوفة وغير المألوفة على حد سواء. ولكن هذا لا يعني أن العمر بمفرده يعد مؤشراً صادقاً عن

مستوى الحكمة؛ فمهارات إصدار الحكم الجيد والمعرفة الدالة على الحكمة تنبع من الخبرات التي يمتلكها الفرد في النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية والمهنية وأيضاً التاريخية. كما أكدت الدراسات المتتابعة لـ"براون"

(Brown & Greene, 2006)[12]; (Brown, 2002, 2004)[32,11] على وجود ثلاثة عوامل أساسية تؤثر في تطور الحكمة لدى الطلاب هي: التوجه نحو التعلم Orientation to learning، والخبرات Experiences، والتفاعل مع الآخرين Interaction with others. وهذه العوامل الثلاثة كلها تحدث داخل بيئة ما، حيث يدفع سياق أو موقف ما الفرد للتوجه نحو التعلم ويقدم لهم الخبرات اللازمة والأفراد الذين يتفاعل معهم داخل هذا السياق. وبشكل عام، فالتفكير الحكيم أو التفكير القائم على الحكمة ليس مجموعة من القواعد والخيارات التي يمليها المعلم على الطلاب، ولكنه أسلوب في التفكير على الطلاب أن يتبنوه ويتقنوه. والطريقة المثلى التي من الممكن إتباعها لتشجيع الطلاب على مهارات التفكير القائم على الحكمة لا تتم من خلال إخبار الطلاب بمعلومات عن الحكمة، بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في مهارات التفكير وحل المشكلات وعملية اتخاذ القرار الحكيم.

حل المشكلة واتخاذ القرار

يعد حل المشكلة Problem Solving واتخاذ القرار Decision Making عمليتين مرتبطتين ومتكاملتين في نفس الوقت، فحل المشكلة يتضمن بعض عناصر اتخاذ القرار، ومن ذلك تقرير ما إذا كان الحل مقبولاً أم أن هناك طرقاً بديلة للبحث عن حل آخر، كما أنه من خلال حلّ المشكلة يكون التركيز على إنتاج البدائل الممكنة، وفي اتخاذ القرار ينبغي على الفرد الاختيار من بين البدائل المطروحة (Morera et al., 2006)[24]. وهذا يعني أن اتخاذ القرار والمهام التي يتطلبها اتخاذ القرار يمكن اعتبارها أحد أشكال المشكلة والمكونات الرئيسة والمهمة للتوصل إلى حل فعال للمشكلة.

ويؤكد (McGinnis & Goldstein, 2003)[36] على أن مهارات حل المشكلة من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، حيث أصبحت ضرورة ملحة ومن أهم المتغيرات في البيئة الاجتماعية. وتستلزم عملية حل المشكلة تقويماً تجريبياً، وتقويماً منطقياً وأحكاماً متروية (Maker & Nielson, 1995)[37]. ففي التقويم التجريبي يتأمل الفرد الحلول الممكنة من وجهات نظر متنوعة، ثم يختبر كل الحدود والعقبات التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ الحل. وفي التقويم المنطقي يحدد الفرد الأهداف والأفعال الرئيسة المرتبطة بالمشكلة أو الموقف، ويختار أفضل البدائل الممكنة، ويقيم كل حل أو بديل في ضوء معايير وأهداف وخطوات منطقية ضرورية للتنفيذ، ثم يتنبأ الفرد بالنتائج النهائية في ضوء تلك القيود والظروف، يتلو ذلك إصدار الأحكام في ضوء المعلومات المتاحة، وفي هذه العملية يأخذ الفرد في اعتباره الظروف والتفضيلات والقيم المرتبطة بالموقف، ثم يتخذ قراره بأفضل الوسائل لتحقيق أهداف الفرد أو الجماعة، وعند التوصل إلى حكم يقدم الفرد الأسباب التي تبرر قراره اعتماداً على أهداف واعتبارات أخلاقية وقيمية.

ووفقاً لأدبيات البحث والدراسات والبحوث فإن حل المشكلات يعد إحدى العمليات الأساسية في التعليم والتعلم ذات الطبيعة المركبة بين الجوانب الذهنية والمعرفية والوجدانية (Sternberg, 2004)[18]. وقد أشارت دراسة (Hatala & Case,2000)[38] إلى أن عملية حل المشكلات تتضمن الوصول إلى قرار بعد تفكير متأنٍ في الخيارات والبدائل والنتائج المحتملة والمرتبطة بحل المشكلة، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار القيم الشخصية التي يؤمن بها القائم بحل المشكلة. وقد توصلت دراسة (Sanz de Acedo Lizarraga,San de Acedo Baquedano,Soria Oliver & Closas,2009)[39] إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في حل المشكلات واتخاذ القرار وهي الخصائص المرتبطة بالمهمة أو الموقف، والخصائص المرتبطة بالفرد، والخصائص المرتبطة بالسياق البيئي والاجتماعي للمهمة أو المشكلة. وهذا

يتطلب من الفرد القيام بالتحليل الدقيق والكافي لأبعاد الموقف والمشكلات التي يتعرض لها في حياته، وممارسة مهارات ومستويات التفكير المختلفة على المستويين المعرفي والوجداني في محاولة لمواجهة المشكلات والتغلب على الضغوط بنجاح والتكيف مع مخرجاتها لكي يحافظ على مستوى مناسب للقيام بأدواره الاجتماعية. ويرى كل من Hawkins)[23] , (Thunholm, 2009)[40]; Sofronoff & Sheffield, 2009) أن إدراك الفرد الشخصي يؤدي دوراً مهماً في درجة مواجهة العبء الواقع عليه في المواقف والأحداث، كما أن سمات الفرد وخصائصه تؤثر في نوعية الاستجابة لهذه الأحداث. ويضيف كل من (Cram,Gosper,Hedberg &Dick2011)[42] (D'Zurilla, Nezu & Maydeu- Olivares,2004)[41]

أن الاستجابة لأحداث ومشكلات الحياة اليومية الضاغطة تتم من خلال اكتساب بعض استراتيجيات التكيف العام General Adaptation Strategies كاستراتيجيات المواجهة Coping Strategies.

استراتيجيات المواجهة

تحدد المناقشات في أدبيات التربية وعلم النفس استراتيجيات المواجهة بأنها مجموعة من الطرق والأساليب التكيفية والمتعلمة والتي تتطلب بذل الجهد في حل المشكلة التي تواجه الفرد، ومحاولة كفها أو قمعها بما يتلاءم مع طبيعة مثيرات الحياة الضاغطة، وهي ما تعرف بأساليب المواجهة الإقدامية Approach Coping أو الإيجابية في مقابل أساليب المواجهة الإحجامية (أساليب التجنب) Avoidance Coping أو السلبية (Martin, Kliegel, Rott,[43] Poon & Johnson, 2008); (Connor-Smith & Flachsbart, 2007)[44]. فأساليب الإقدام هي: مجموعة من الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد في مواجهة الحدث أو المشكلة الضاغطة وتجاوز آثارها السلبية عليه، في حين أن أساليب الإحجام أو التجنب هي: مجموعة من الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد في الإحجام عن التفكير في الحدث أو المشكلة الضاغطة أو تجنبها، والبعد عن المثيرات التي تحدثها مشكلات الحياة اليومية.

وبعد مراجعة أدبيات البحث في مجال استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والتغلب على الضغوط الناتجة عنها، توجد بعض الدراسات التي حاولت تحديد أساليب وطرق حل المشكلات والتكيف معها. فقد أكد مارتن وآخرون (Martin, Rott, Kerns, Poon & Johnson, 2000)[45] على أسلوبين من أساليب المواجهة لحل المشكلات والضغوط هما:

- الاستراتيجيات الانفعالية في المواجهة Emotional Coping Strategies وتتمثل في ردود انفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة والمشكلات مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس.
- الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة Cognitive Coping Strategies وتتمثل في إعادة تفسير الموقف المشكل وتقويمه والتحليل المنطقي والنشاط العقلي.

وأضاف كل من (Martin et al., 2008)[43] بأنه توجد ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات المواجهة لحل مشكلات الحياة اليومية هي:

1. التفاعل الإيجابي ويقيس السمات الشخصية الإقدامية والإيجابية المرنة التي يتسم بها الفرد في قدرته على التعامل مع مجموعة المصادر الداخلية أو الخارجية الضاغطة التي يتعرض لها في حياته اليومية، فالفرد ذو التفاعل الإيجابي لديه القدرة على السيطرة على تلك المصادر دون إحداث أية آثار سلبية جسمية أو نفسية في

استجاباته خلال مواجهته لتلك المشكلات اليومية، ويسعى إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي في مواجهته لتلك المشكلات.

2. التفاعل السلبي: ويقيس السمات الشخصية الإحجامية للفرد الذي يتسم بالتفاعل السلبي في استجاباته عندما يواجه أي موقف مشكل في حياته اليومية، فهذا الفرد يتسم بالإحجام المعرفي عن التفكير الواقعي والمنطقي في أثناء مواجهته لأحداث الحياة اليومية، ويقبل الموقف الاستسلامي في تعامله مع تلك الأحداث، ويبحث عن أنشطة بديلة تبعده عن تلك الأحداث، ويحصل على مصادر التوافق النفسي والاجتماعي بعيداً عن الأزمات التي تفرزها مشكلات الحياة اليومية الضاغطة.
3. التصرفات السلبية: وتقيس التصرفات السلوكية للفرد عند مواجهته لأية مشكلة في حياته اليومية، وتتوقف هذه التصرفات على قدراته، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهارته في تحمل أحداث ومشكلات الحياة اليومية، وعلى نمط شخصيته عند معالجته لأية أزمة يواجهها، وفي طريقة استخدامه للوسائل والأساليب التكيفية الإقدامية أو الإحجامية للتصدي لتلك المشكلات، وتجاوز آثارها السلبية الجسمية والنفسية.

كما يرى كل من [2](D'Zurilla,Nezu&Maydeu–Olivares,2002);[23](Hawkins,Sofronoff & Sheffield,2009) ;[24](Morera et al., 2006) أن فعالية حل المشكلات الضاغطة تتحدد بثلاثة مكونات تمثل استراتيجيات المواجهة والتكيف لحل المشكلات وهي:

أولاً: مكون الدافعية العام General Motivational component والذي يسمى التوجه نحو المشكلة وهو مجموعة من الاستجابات المعرفية الوجدانية الثابتة نسبياً والتي تستند في المقام الأول إلى خبرة الفرد السابقة مع المشكلات وحلها، وأثر تلك الخبرة في دافعية الفرد في حل المشكلات الحالية والمستقبلية، والتي تنقسم إلى مكونين فرعيين هما:

أ. المكون الفرعي المعرفي Cognitive Subcomponent للتوجه نحو المشكلة وهو: مجموعة الإعزاءات Attribution، والتقييمات Appraisals، والتوقعات، والالتزامات المتعلقة بالمشكلة وحلها. كل تلك الاستجابات المعرفية لها تأثير رئيس وكبير في حساسية الفرد للمشكلة وإدراكاته للتحديات والتهديدات المرتبطة بالمشكلة.
ب. المكون الفرعي الوجداني Affective Subcomponent للتوجه نحو المشكلة وهو: مجموعة الانفعالات المرتبطة بالمشكلات وحلها – هذه الانفعالات يمكن أن تكون سلبية (مثل: القلق، الغضب، والاكتئاب)، أو إيجابية (مثل: الأمل، والحماس) – وفعالية واستعداد الفرد لحل المشكلة.

ثانياً: مهارات حل المشكلة عقلانياً / منطقياً Rational Problem solving Skills وتتكون من أربع مهارات معرفية متطلبة لعملية حل المشكلات هي:

1. تحديد المشكلة وصياغتها.
2. تحديد الأهداف.
3. توليد الحلول البديلة.
4. تطبيق وتنفيذ الحل والتحقق من صحته، تلك المهارات اساسية في عملية توليد وأداء حل فعال للمشكلة.

ثالثاً: الأسلوب السلوكي Behavioral Style لحل المشكلات ويكشف عن ميل الفرد إلى الاقتراب أو التجنب لحل المشكلة، أو عن كون الفرد غير مهتم وغير مبالٍ أو مندفعاً في حل المشكلة. ويمثل كل من أسلوب التجنب وأسلوب الاندفاع / واللامبالاة اتجاهين سلوكيين سلبيين في حل المشكلة.

وقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات أن استراتيجيات المواجهة تؤثر – وبشكل كبير – في العديد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والسلوكية. فقد توصلت دراسة (Ben–Zur, 2002)[46] إلى أن استخدام استراتيجيات المواجهة قد أسهم في زيادة فعالية وتقدير الذات لدى الطلاب في مواجهة الضغوط والقدرة على حل المشكلات. وفي علاقة استراتيجيات المواجهة بالذكاء الوجداني، أشارت دراسة (Mayer, Salovey & Caruso, 2000)[47] إلى أن التعامل الفعال لمواجهة المشكلات والتغلب على القيود هو أساس السعادة الوجدانية، وأن الأفراد الأذكياء وجدانياً يتعاملون مع مواجهة المشكلات والضغوط بنجاح أكثر من غيرهم، وذلك بسبب أنهم يدركون بدقة حالاتهم الوجدانية ويقيمونها، ويعرفون كيف ومتى يعبرون عن انفعالاتهم، ويديرون حالاتهم المزاجية بفاعلية. وقد أجرى كل من (Pau et al., 2007)[48] دراسة بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، فأشارت النتائج إلى أن الطلاب منخفضو الذكاء الوجداني يلجؤون إلى تجنب المواجهة الإيجابية للمواقف والمشكلات، ويعززون الخبرات السلبية، بينما مرتفعو الذكاء الوجداني يسلكون السلوك التوكيدي في المواجهة الإيجابية للمواقف والمشكلات. كما أشارت دراسة كل من (خليل، والشناوي، 2005)[49] التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام أبعاد الذكاء في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة، إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الوجداني واستراتيجيات المواجهة الإيجابية، وارتباطات سالبة دالة إحصائياً مع استراتيجيات المواجهة السلبية.

وفي علاقة استراتيجيات المواجهة بالتوافق النفسي أظهرت دراسة (Legault, Anawati & Flynn, 2006)[50] أن استراتيجيات المواجهة التجنبية ترتبط بعلاقة ارتباطيه سالبة بالتوافق النفسي. وأشار الدليل التجريبي إلى أن التوافق النفسي يمثل محور اهتمام علم النفس الإيجابي Positive Psychology، ذلك العلم الذي يركز على الخصائص الإيجابية الفريدة، فكلما كان الفرد أكثر توافقاً كلما كان أكثر إيجابية في التعامل مع المشكلات الحياتية والتعليمية (Martin et al., 2008)[43]. كما توصلت دراسة كل من (سالم، رمضان، وصميدة، 2010)[51] إلى أن استراتيجيات المواجهة تعد منبئاً جيداً بالتوافق النفسي، حيث أسهمت استراتيجيات المواجهة القائمة على المشكلة بنسبة (12.9%) في التباين الكلي للتوافق النفسي في صورته الإيجابية وخصوصاً تلك الاستراتيجيات ذات الطبيعة السلوكية كاستراتيجية المواجهة النشطة، واستراتيجية التركيز على الحل، واستراتيجية البحث عن المعلومات. في حين أن استراتيجيات المواجهة القائمة على الانفعال تسهم بنسبة (2.3%) في التباين الكلي للتوافق النفسي في صورته الإيجابية. وبشكل عام، أصبح من الضرورة محاولة البحث عن تلك الخيارات الاستراتيجية التي سيلجأ إليها غالبية الأفراد في مواجهة أحداث ومشكلات الحياة اليومية الضاغطة، وكذلك محاولة تعرف العوامل التي تعمل على دعم الاستراتيجيات الأكثر تناسب معها، والتي يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية.

إجراءات البحث Procedures

منهج البحث Methodology

استُخدم في البحث الحالي المنهج الشبه التجريبي Quasi Experimental، وتصميم المجموعتين (تجريبية – ضابطة) ذو القياس القبلي والبعدي Two group pretest–posttest design. ويمثل البرنامج الذي تم إعداده لتنمية التفكير القائم على الحكمة المتغير المستقل، وقد تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2012/2011م بواقع جلسة واحدة أسبوعياً (مدة الجلسة ساعتان)، ولمدة عشرة أسابيع. وتمثل استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية. وتم إجراء التطبيق القبلي في الجلسة الأولى (الجلسة التمهيدية) للبرنامج، أما التطبيق البعدي فقد تم في الجلسة الختامية للبرنامج.

مجتمع البحث

طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل في الفصل الدراسي الأول 2012/2011م.

عينة البحث Participants

تكونت عينة البحث من (81) طالباً موزعين على مجموعتين (38 للتجريبية، و43 للضابطة) من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل، متوسط أعمارهم (18) سنة بانحراف معياري (1.50). وقد تم اختيار عينة البحث وفقاً للمراحل التالية:

- تم تطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة على عينة عشوائية بلغت (345) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل.
- تم ترتيب استجابات الطلاب على مقياس استراتيجيات المواجهة من الأعلى إلى الأدنى واختيار الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقاً لدرجاتهم على المقياس ليمثلوا الفئة ذات المستوى المنخفض في امتلاكهم لاستراتيجيات المواجهة للتعامل مع المشكلات وبلغ عددهم (86) طالباً، وقد تم اختيار هذه الفئة؛ لحاجتها لتنمية تلك الاستراتيجيات أكثر من غيرها من الفئات.
- تم تقسيم عينة الطلاب بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (43 تجريبية، و43 ضابطة)
- اعتذر عن حضور البرنامج طالبان من طلاب المجموعة التجريبية، وبلغت عينة الطلاب الذين شاركوا في التطبيق القبلي (41 من طلاب المجموعة التجريبية، و43 من طلاب المجموعة الضابطة)، وفي التطبيق البعدي هناك طالب واحد من طلاب المجموعة التجريبية لم يكمل المقاييس، كما تم استبعاد طالبين نظراً للغياب المتكرر عن جلسات البرنامج لتصبح العينة التجريبية (38) طالباً. في حين أنه تم التطبيق البعدي على (43) طالباً للمجموعة الضابطة. والجدير بالذكر أن جميع الطلاب شاركوا بشكل تطوعي في البرنامج.

أدوات البحث Instruments

مقياس استراتيجيات المواجهة Coping Strategies Scale

استخدم الباحث في البحث الحالي مقياس استراتيجيات المواجهة الذي طوره كل من (Siu & Shek, 2005)[25] وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (25) مفردة تم تطويرها من مقياس سابق لكل من (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002)[2]، وتهدف لقياس الطرق والأساليب الفعالة لاستجابات الفرد المعرفية Cognitive،

والوجدانية Affective، والسلوكية Behavioural لحل المشكلات الحياتية واليومية الضاغطة. ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: حل المشكلة عقلانياً / منطقياً (Rational Problem Solving (RPS ويقيس درجة العقلانية، والتأني، والمنهجية المتبعة، والتطبيق الماهر للمبادئ والاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلة.

البعد الثاني: أسلوب التجنب (Avoidance Style (AS ويقيس العيوب في التعامل مع المشكلة كالتسويف، والسلبية، والتقاعس والكسل، والاعتماد على الآخرين في حل المشكلة.

البعد الثالث: التوجه السلبي نحو المشكلة (Negative Problem Orientation (NPO ويقيس جوانب الخلل الوظيفي المعرفي والوجداني التي تتضمن الميل العام لرؤية المشكلة على أنها تهديد، والتشاؤم حول قدرة الفرد على حل المشكلة، والإحباط والغضب عند مواجهة المشكلة.

البعد الرابع: أسلوب الاندفاع/اللامبالاة (Impulsivity/Carelessness Style (ICS ويقيس أنماط القصور والنقص في حل المشكلة كالحلول الهزيلة، والمندفعة، وغير المدروسة، والمتسرعة، وغير المكتملة.

البعد الخامس: التوجه الإيجابي نحو المشكلة (Positive Problem Orientation (PPO ويقيس الجوانب البنائية في حل المشكلة والتي تتضمن الميل العام لتقدير المشكلة كتحدٍ، والتفاؤل بأن المشكلة يمكن حلها، واعتقاد الفرد بقدرته على حل المشكلة بنجاح، واستعداد الفرد لحل المشكلة.

وتشير دراسة (Siu & Shek, 2005)[25] إلى أن هذا المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى المفردات (معامل ثبات ألفا 0.72 لبعد حل المشكلة منطقياً، و0.88 لبعد أسلوب التجنب و 0.80 لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و 0.78 لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و 0.65 لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة). ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: أوافق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، أوافق بدرجة كبيرة (4 درجات)، إلى حد ما (3 درجات)، لا أوافق بدرجة كبيرة (2 درجة)، لا أوافق على الإطلاق (درجة واحدة). وتنقسم المفردات إلى مفردات إيجابية وسلبية وقد قام الباحث بعكس درجات المفردات السلبية لتشير الدرجة المرتفعة على مفردات المقياس إلى مستوى عالٍ من استخدام استراتيجيات المواجهة، والدرجة المنخفضة إلى مستوى متدنٍ من استخدام استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات. كما قام الباحث بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين(*) من جامعة حلوان، وجامعة جازان، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (235) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل

(*) يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لكل من: أ.د. حسنين الكامل أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة حلوان ، د. عصام الطيب أستاذ مشارك علم النفس التربوي- كلية التربية بجامعة جازان، أ.د. إمام مصطفى سيد استاذ علم النفس التربوي، د. سليم المصمودي استاذ مساعد علم النفس المعرفي، د. ماثيو بيركي أستاذ مساعد اللغة الانجليزية بالمركطز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع- جامعة الملك فيصل - السعودية

من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (0.4) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. ويوضح جدول (1) نتائج التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات.

أسفر التحليل العاملي عن خمس عوامل تشبعت عليهم (23) مفردة مع حذف (2) مفردة كان تشبعها أقل من (0.3). وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (72.11%)، وقد تشبع على العامل الأول: حل المشكلة منطقياً (6) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (4.20)، وفسر نسبة (17.51%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني: أسلوب التجنب (5) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (4.15)، وفسر نسبة (17.27%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث: التوجه السلبي نحو المشكلة (5) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.88%)، وفسر نسبة (16.16%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع: أسلوب الاندفاع/ اللامبالاة (4) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (2.79)، وفسر نسبة (11.63%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الخامس: التوجه الإيجابي نحو المشكلة (3) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (2.29)، وفسر نسبة (9.54%) من التباين الكلي

جدول 1: نتائج التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة

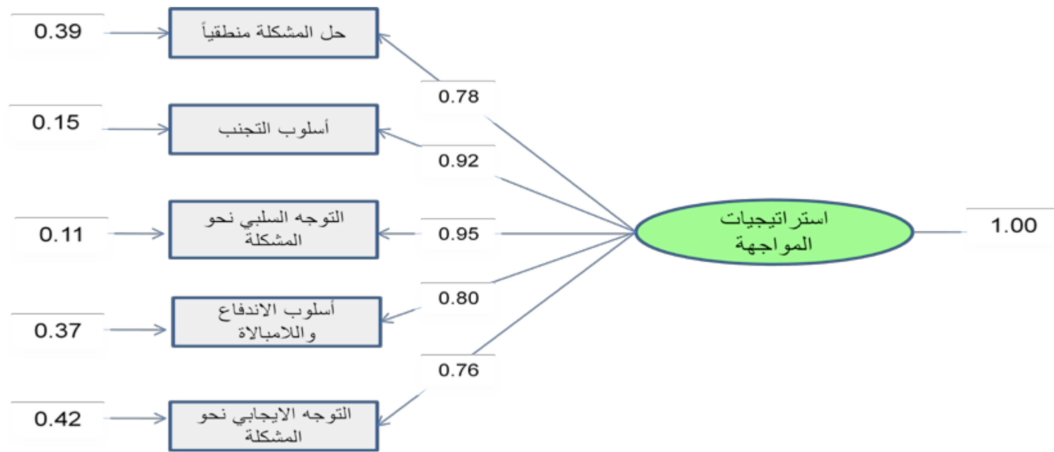
م	المفردات	حل المشكلة عقلانياً/ منطقياً	أسلوب التجنب	التوجه السلبي نحو المشكلة	أسلوب الإندفاع/ اللامبالاة	التوجه الإيجابي نحو المشكلة
19	وضع الهدف في الاعتبار عند حل المشكلة	0.819				
1	تحليل أبعاد المشكلة وتحديد العقبات	0.761				
5	التفكير في حلول مختلفة لحل المشكلة	0.733				
21	استخدم أسلوب منهجي لمقارنة البدائل	0.714				
2	أقوم بالوزن والمقارنة بين النتائج المترتبة على كل اختيار	0.613				
22	تقييم التقدم المرحلي في أثناء حل المشكلة	0.553				
12	تأجيل محاولة حل المشكلة لأطول فترة ممكنة		0.774			
18	قضاء المزيد من الوقت متجنباً حل المشكلة		0.769			
3	تجنب التفكير في المشكلة		0.738			
16	الانتقال بتفكيري بعيداً لتجنب التعامل مع المشكلة		0.710			
23	تأجيل حل المشكلة إلى فوات الآوان		0.700			
11	أشعر بالخوف عند وجود مشكلة تحتاج إلى حل			0.768		
8	أصبح مكتئباً ومتصلباً عند مواجهة مشكلة			0.690		
4	أشعر بالعصبية والتردد عند اتخاذ قرارات مهمة			0.673		
13	أشعر بالإحباط إذا فشلت أو إذا حاولت حل المشكلة			0.627		
7	المشكلة الصعبة تجعلني في حالة من الانزعاج والاستياء			0.591		

15	لا أستغرق وقتاً طويلاً في النظر إلى إيجابيات وسلبيات الاختيارات				0.810	
10	أتفاعل مع أول فكرة جيدة تتبادر إلى الذهن				0.809	
17	اعتمد أول فكرة جيدة تتبادر إلى الذهن				0.608	
20	لا آخذ وقتاً في تقييم جميع النتائج بعناية				0.533	
14	لا أتخلى عن محاولة حل المشكلة إذا ما فشلت المحاولة الأولى					0.680
6	أتعامل مع المشكلة في أسرع وقت ممكن					0.565
9	اعتقد أنه من الممكن حل أية مشكلة					0.436
	الجذر الكامن	4.20	4.15	3.88	2.79	2.29
	نسبة التباين	17.51	17.27	16.16	11.63	9.54
	النسبة الكلية	%72.11				

وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood Method وباستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء العاملي الخماسي لمقياس استراتيجيات المواجهة. وأشارت النتائج إلى أن قيم معاملات المسار لمفردات المقياس تراوحت بين (0.76 – 0.95)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P\leq0.01$). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (8.44) بدرجات حرية تساوي (5) ومستوى دلالة ($P\leq0.001$)، أي أن قيمة (χ^2/df) تساوي (1.69) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (2) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Jöreskog & Sörbom, 2006)[52]. كما يوضح شكل (1) البناء العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة.

جدول 2: مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2/df	1.69	$5> \chi^2/df>0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.08	1>RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.90	1>GFI>0	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.87	1>AGFI>0	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.93	1>NFI>0	1
RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation			
GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index			



شكل 1: البناء العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.78) بالنسبة لبعد حل المشكلة منطقياً، و(0.81) لبعد أسلوب التجنب، و(0.80) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(0.76) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(0.73) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و(0.83) للدرجة الكلية على المقياس، وهي قيم مقبولة إحصائياً.

برنامج التفكير القائم على الحكمة

الهدف العام للبرنامج

تنمية مهارات واستراتيجيات التفكير القائم على الحكمة لتحسين استراتيجيات المواجهة للتعامل وحل مشكلات الحياة الضاغطة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل.

أسس بناء البرنامج

تم تصميم وبناء الإطار النظري والتطبيقي لبرنامج تنمية التفكير القائم على الحكمة في ضوء كل من:

- نموذج براون لتطوير الحكمة Brown's Model of Wisdom Development (Greene &Brown,2009)[33]; (Brown & Greene, 2006)[12]; (Brown, 2002, 2004)[32-11].
- الخطوط الإرشادية العامة لتعليم وتدريس الحكمة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko,2009)[13]; (Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007)[14].

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من تسع وحدات موزعة على عشر جلسات، تتضمن كل جلسة التدريب على أنشطة ومحتوى معين، ويبلغ زمن كل جلسة ساعتين. جدول (3) يوضح عنوان الوحدات وعدد الجلسات، والأهداف الخاصة بكل وحدة

جدول 3: وحدات وأهداف البرنامج التدريبي

الوحدات	عدد الجلسات	الأهداف
التعريف بالبرنامج	1	• تعريف الطلاب بأهداف البرنامج ، وطبيعته ومبرراته وكيفية السير في الجلسات وورش العمل المتعلقة به، مع تحديد المخرجات المتوقعة منه.
الإطار النظري للبرنامج	2	• تزويد الطلاب بخلفية نظرية حول الحكمة والتفكير القائم على الحكمة وأسسه ومبادئه، وطرق تنميته. • تزويد الطلاب بخلفية نظرية حول التفكير التأملي، والتفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي الإيجابي، ودور كل منهم في حل المشكلة واتخاذ القرار. • تعريف الطلاب باستراتيجيات المواجهة وأبعادها الإيجابية والسلبية.
التفكير التأملي	1	• حث الطلاب على التأمل في أبعاد المشكلة. • إعطاء فرصة للطلاب ليراقبوا ما يمرون به من أحداث ومواقف ضاغطة في حياتهم اليومية ويتعرفوا على مدى الارتباط بين قيمهم وأفعالهم. • تشجيع الطلاب على استكشاف وصياغة ما يمرون به من مشكلات ضاغطة.
التفكير القائم على الحوار	1	• تعويد الطلاب على تقدير قيمة وجهات النظر المتعددة عند اتخاذ القرار. • التوصل إلى أن الحل الأمثل للمشكلة يتم من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل
التفكير الجدلي الإيجابي	1	• تدريب الطلاب على إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة عند اتخاذ القرار وحل المشكلة.
السلوك الايجابي للتعامل مع المشكلة	1	• تدريب الطلاب على التغلب على العيوب في التعامل مع المشكلة كالتسويف، والسلبية، والتقاعس والكسل، والاعتماد على الآخرين في حل المشكلة.
تحقيق الغايات	1	• تدريب الطلاب على التغلب على القصور والنقص في حل المشكلة كالحلول الهزيلة، والمندفعة، وغير المدروسة، والمتسرعة، وغير المكتملة.
التفكير المنطقي في مقابل التفكير الانفعالي العاطفي	1	• استخدام الطلاب الاستراتيجيات المتعارضة (مثال: التفكير الجدلي العقلاني في مقابل التفكير الانفعالي) عند اتخاذ القرار وحل المشكلة • يناقش الطلاب مخاطر الاعتماد على العواطف عند اتخاذ قرارات مهمة.
تعزيز التفكير الحكيم	1	عرض ارشادات للتفكير القائم على الحكمة مع تدعيمها بأمثلة تاريخية ومعاصرة (على سبيل المثال) • الحل الأمثل لمشكلة ما ليس الذي يعود بالنفع على الفرد الذي يفكر فقط ولكن على الآخرين ايضاً. • الاختيار بين المنفعة الوقتية التي تتحقق على المدى القريب وما يتحقق على المدى البعيد، وان يكون السبب وراء الاختيار لحل ما من بين مجموعة من الحلول هو تحقيقه للمصلحة العامة.

آلية تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ جميع الجلسات ماعدا الجلسة التمهيدية على البناء الذي حدده De Saa–Perez & Garcia–Falcon, 2002)[53] والذي يتمثل في أن كل جلسة تدريبية تتم على أربع خطوات رئيسة هي: تنشيط المعرفة السابقة وذلك بطرح أسئلة وتقديم ملخص، وأداء الأنشطة التي تتضمنها كل جلسة، وتقديم ملخص شامل في نهاية كل جلسة، وتكليف الطلاب بمهمة تمهيدية للجلسة القادمة.

صدق البرنامج

للتأكد من صدق البناء النظري والعملي ومدى تحقيق الأنشطة للهدف العام للبرنامج وأهداف كل وحدة، تم عرض البرنامج التدريبي على خمسة محكمين(*) من جامعة حلوان، وجامعة جازان، وجامعة الملك فيصل. وتم إجراء التعديلات وفقاً لاتفاق المحكمين وصياغة البرنامج في صورته النهائية.

المعالجة الإحصائية Data Analyses

للإجابة على أسئلة البحث، والتحقق من الفروض قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية" (SPSS (Version, 16.00، استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) Analysis of Covariance (ANCOVA) لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين المصاحب في البيانات. وتم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Sample T Test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة بعد التأكد من الشروط اللازمة لاختبار "ت". كما تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis، والتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج (LISREL (Version 8.8 للتحقق من الصدق العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة.

وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا η^2:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

(أبو علام، 2006)[54]

النتائج Results

اختبار الفرض الأول: ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد استراتيجيات مواجهة حل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً / منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية".

(*) يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لكل من: أ.د. حسنين الكامل استاذ علم النفس التربوي – جامعة حلوان، د. عصام الطيب أستاذ مشارك علم النفس التربوي -جامعة جازان، إمام مصطفى سيد أستاذ علم النفس التربوي، د. سليم المصمودي استاذ علم النفس المعرفي، د. ماثيو بيركي استاذ مساعد اللغة الانجليزية – المركز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع، جامعة الملك فيصل.

ولاختبار صحة الفرض الأول تم إجراء تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) Analysis of Covariance (ANCOVA) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS (Version, 16.00 لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة عقلانياً / منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين المصاحب في البيانات، وحساب المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب. ويوضح جدول (4) المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

جدول 4: المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
حل المشكلة عقلانياً / منطقياً (RPS)	التجريبية	15.23	0.22
	الضابطة	13.76	0.21
أسلوب التجنب (AS)	التجريبية	13.06	0.25
	الضابطة	10.78	0.24
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	التجريبية	13.58	0.24
	الضابطة	11.42	0.23
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	التجريبية	10.86	0.19
	الضابطة	9.47	0.18
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	التجريبية	8.78	0.14
	الضابطة	7.69	0.13
الدرجة الكلية	التجريبية	61.40	0.59
	الضابطة	53.22	0.55

يتبين من جدول (4) وجود فرق بين المتوسطات المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية. وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA. وجدول (5) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية بعد ضبط القياس القبلي.

جدول5: نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية بعد ضبط التطبيق القبلي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	η2
حل المشكلة منطقياً (RPS)	المتغير المصاحب	6.753	1	6.753	3.758	
	الأثر التجريبي	48.408	1	48.408	***26.936	0.26
	الخطأ	140.179	78	1.797		
	المجموع المعدل	192.247	80			
أسلوب التجنب (AS)	المتغير المصاحب	29.495	1	29.495	***12.091	
	الأثر التجريبي	104.505	1	104.505	***42.841	0.36
	الخطأ	190.270	78	2.439		
	المجموع المعدل	332.222	80			
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	المتغير المصاحب	105.102	1	105.102	***48.007	
	الأثر التجريبي	92.580	1	92.580	***42.287	0.35
	الخطأ	170.766	78	2.189		
	المجموع المعدل	345.877	80			
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	المتغير المصاحب	64.444	1	64.444	***46.694	
	الأثر التجريبي	38.226	1	38.226	***27.697	0.26
	الخطأ	107.651	78	1.380		
	المجموع المعدل	196.765	80			
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	المتغير المصاحب	2.555	1	2.555	3.473	
	الأثر التجريبي	23.937	1	23.937	***32.538	0.29
	الخطأ	57.383	78	0.736		
	المجموع المعدل	82.840	80			
الدرجة الكلية	المتغير المصاحب	31.377	1	31.377	2.433	
	الأثر التجريبي	1310.450	1	1310.450	***101.618	0.57
	الخطأ	1005.880	78	12.896		
	المجموع المعدل	2316.691	80			

[55]Cohen (1988) $\eta^2 < 0.01$ (ضعيف); $0.01 \leq \eta^2 < 0.06$ (متوسط); $\eta^2 > 0.15$ (كبير)

يتضح من جدول (5) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ($p \leq 0.001$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من: بعد حل المشكلة منطقياً (F=26.936)، وبعد أسلوب التجنب (F=42.841)، وبعد التوجه السلبي نحو المشكلة (F=42.287)، وبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة (F=27.697)، وبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة (F=32.538)، والدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (F=101.618). وبلغت قيمة حجم الأثر (0.26) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(0.36) لبعد أسلوب التجنب، و(0.35) لبعد التوجه السلبي نحو

المشكلة، و(0.26) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(0.29) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، كما أشارت النتائج أن قيمة حجم الأثر للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات بلغت (0.57) وهي قيم جميعها كبيرة. وبذلك يتحقق الفرض الأول، وهذه النتيجة تدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابيً في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) لدى طلاب جامعة الملك فيصل.

اختبار الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية".

ولاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Sample t-test لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء اختبار "ت" في البيانات. ويوضح جدول (6) نتائج اختبار "ت".

جدول 6: نتائج اختبار"ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
حل المشكلة منطقياً (RPS)	قبلي	13.72	1.44	42	0.31	0.755
	بعدي	13.79	1.34			
أسلوب التجنب (AS)	قبلي	10.44	1.98	42	1.24	0.221
	بعدي	10.74	1.43			
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	قبلي	11.35	1.89	42	0.77	0.445
	بعدي	11.56	1.71			
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	قبلي	9.35	0.23	42	1.34	0.189
	بعدي	9.60	0.23			
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	قبلي	7.47	1.20	42	1.03	0.308
	بعدي	7.70	0.83			
الدرجة الكلية	قبلي	52.33	3.08	42	1.87	0.069
	بعدي	53.33	3.10			

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (0.31) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(1.24) لبعد أسلوب التجنب، و(0.77) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(1.34) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(1.03) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و(1.87) للدرجة الكلية على استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات، وهي قيم جميعها غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود تحسن في استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة والتي لم تشارك في البرنامج.

اختبار الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Sample t-test لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء اختبار "ت" في البيانات. ويوضح جدول (7) نتائج اختبار "ت".

جدول 7: نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	η2
حل المشكلة منطقياً (RPS)	قبلي	13.42	1.59	37	***5.40	0.44
	بعدي	15.29	1.39			
أسلوب التجنب (AS)	قبلي	10.71	2.13	37	***5.71	0.47
	بعدي	13.11	1.90			
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	قبلي	10.87	1.83	37	***10.88	0.76
	بعدي	13.42	2.04			
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	قبلي	8.84	1.67	37	***7.92	0.63
	بعدي	10.71	1.45			
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	قبلي	7.29	1.14	37	***8.38	0.65
	بعدي	8.76	0.91			
الدرجة الكلية	قبلي	51.13	3.88	37	***11.35	0.78
	بعدي	61.29	4.14			

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p \leq 0.001$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (5.40) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(5.71) لبعد أسلوب التجنب، و(10.88) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(7.92) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(8.38) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و(11.35) للدرجة الكلية على استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات. وبلغ حجم الأثر (0.44) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(0.47) لبعد أسلوب التجنب، و(0.76) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(0.63) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(0.65) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و (0.78) للدرجة الكلية، وهي قيم جميعها كبيرة.

وبذلك يتحقق الفرض الثالث، وهذه النتيجة تدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابياً على تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) لدى طلاب جامعة الملك فيصل المشاركين في البرنامج.

المناقشة Discussion

هدف البحث الحالي إلى التعرف على التأثير الذي يمكن أن يحدثه برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الحياتية واليومية الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل.

أولاً: أثر البرنامج في حل المشكلة عقلانياً / منطقياً

كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p \leq 0.001$) في بعد حل المشكلة عقلانياً/منطقياً لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فقرات بعد حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، والتي تعكس تحسن الطلاب في وضع الهدف – لحل المشكلة – في الاعتبار، وتحليل الأبعاد المختلفة للمشكلة وتحديد العقبات، والتفكير في حلول وبدائل مختلفة للحل، واستخدام الأسلوب المنهجي للمقارنة بين البدائل، والمقارنة والموازنة بين النتائج المترتبة على كل اختيار، مع تقييم التقدم المرحلي في أثناء حل المشكلة. وفي هذا السياق ترى نظرية "مراحل بيري" الافتراضية للنمو الابستمولوجي Perry's Hypothesized of Epistemological Development أن المعتقدات الابستمولوجية المرتبطة بالأمور المطلقة هي معتقدات لا تساعد على التفكير العقلاني أو المنطقي، فالاعتقاد بوجود طريقة واحدة فعالة لحل المشكلة، أو أن السلوك نفسه يظهر مع اختلاف المواقف، أو أن الحدث أو السلوك الواحد لا يحقق إلا هدفاً واحداً، أو أن الشخص إن لم يكن معنا فهو ضدنا، مثل هذه المعتقدات تنمو مع الفرد ولا تساعده على تطوير منظومة متقدمة من التفكير النقدي والعقلاني المنطقي (Schommer, 2004)[57]; (Klein, et al., 2009)[56]. ولا شك أن التفكير المنغلق له تأثيرات سلبية خطيرة على سلوك الطلاب وخاصة في المرحلة الجامعية، ولذا فإن تعديل مثل هذه الأنماط من التفكير المنغلق يعد نجاح للبرنامج في تنمية التفكير العقلاني لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج حيث إن التعديل الذي طرأ على حل المشكلة عقلانياً ومنطقياً لم يتم من خلال محاضرات أو مجرد إخبار الطلاب بمعلومات عن الحل المنطقي للمشكلة بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في عملية حل المشكلة، فأنشطة برنامج التفكير القائم على الحكمة أتاحت الفرصة للطلاب لتحديد

الأهداف الخاصة بهم، والتأكيد على جمع المعلومات الكافية، والبحث عن المعلومات الناقصة قبل الشروع في اتخاذ القرار، كما قدمت أنشطة البرنامج للطلاب مواقف متعارضة ساعدتهم على تطوير استراتيجيات للتغلب على التردد في الاختيار من بين البدائل المتاحة في واقع يتميز بعدم اليقين.

وكذلك يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة [58](Darling–Hammond, Austin, Cheung & Martin, 2008); [59](Grant, Franklin & Langford, 2002);[60](Hays et al., 2002) من أهمية مكونات التفكير القائم على الحكمة – والمتمثلة في مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي – في وضوح الرؤية، وفهم الطريقة التي يعمل بها العقل، وكيف تتولد الأفكار، وتمكين الطلاب من رسم مخططات واضحة لمسارات تفكيرهم وصولاً لاتخاذ قرارات سليمة. فالتفكير التأملي هو: مدخل تساؤلي بنائي في اتخاذ القرار وحل المشكلات، فهو عملية تقود إلى بناء المعنى الذي لا يتكون إلا من خلال تدريب الطلاب على الملاحظة المستمرة خلال تحديد الأهداف وجمع المعلومات، والاختيار من بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرار الصحيح لحل المشكلة مع توقع أثر النتائج المترتبة على حل المشكلة.

ثانياً: أثر البرنامج في أسلوب التجنب

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p\leq0.001$) في بعد أسلوب التجنب لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أطر النظرية الاجتماعية المعرفية لـ "باندورا" [61](Bandura, 1986) التي تقوم على اعتقاد أن معظم أفعال الفرد موجهة بالأهداف، وهذا يعني أن الأفراد يقومون بهذه الأفعال لتحصيل مخرجات مرغوبة، أو لتجنب أشياء سيئة، ويشير بندورا إلى هذه المخرجات التي يسعى الفرد إلى تحصيلها بتوقعات المخرجات Outcomes Expectations، هذه التوقعات تعمل كبواعث للسلوك أو الأفعال، حيث تقوم بتوجيه اختيارات الأفعال وتؤثر في مستوى الجهد المبذول والإصرار الموجه نحو تحقيق هذه المخرجات. وكلما كانت القيمة الشخصية للمخرجات التي يسعى الفرد لتحصيلها كبيرة، والاعتقاد بقدرة الفرد على القيام بالأفعال الضرورية لتحصيل هذه المخرجات أكبر (معتقدات الكفاءة الذاتية)، كلما كان احتمال القيام بهذه الأفعال لتحصيل هذه المخرجات أقوى وكان الجهد المبذول أكبر، ولذا فإن مجموع أثر توقعات المخرجات والكفاءة يمدان الفرد بالدافعية اللازمة للقيام بالأفعال الضرورية للحصول على المخرجات المرغوبة[61](Bandura, 1986).

ووفقاً لذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بفعالية أنشطة البرنامج في مساعدة الطلاب المشاركين في البرنامج في التغلب على بعض عيوب التعامل مع المشكلة كالتسويف، والسلبية، والتقاعس والكسل، والاعتماد على الآخرين في حل المشكلة والتي تظهر في سلوكيات مثل تأجيل محاولة حل المشكلة لأطول فترة ممكنة، وقضاء المزيد من الوقت لتجنب التفكير في حل المشكلة، والانتقال بالتفكير بعيداً لتجنب التعامل مع المشكلة، والتسويف في حل المشكلة حتى فوات أوانها. وفي هذا الصدد ذكرت بعض الدراسات [50](Legault,Anawati & Flynn,2006); [62](Fabry & Dvorakova,1992) أن فعالية الذات المنخفضة تسبب ارتفاع مستوى القلق مما يؤثر في كفاءة اتخاذ القرار وحل المشكلة، ومما يبرهن على ذلك طول الوقت الذي يحتاجه الطالب في حل المشكلات.

ثالثاً: أثر البرنامج في التوجه الإيجابي والتوجه السلبي نحو المشكلة

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p\leq0.001$) في كل من بعد التوجه الإيجابي والتوجه السلبي نحو المشكلة لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البيئة التعليمية للبرنامج التي أتاحت للطلاب فرصاً عديدة لتنمية مهارات اتخاذ القرار بشكل يدعم لديهم الدافعية والثقة في قدرتهم على معالجة المعلومات لاتخاذ قرارات سليمة. كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي شجعت الطلاب على حب الاستطلاع في التعامل مع الأحداث والمشكلات، وتوقع التغير في ظروف تلك المشكلات، والنظر إلى كونها جزءاً من أسلوب الحياة اليومية لا بد من مواجهتها بمثابرة وبصورة إيجابية تفاعلية تتسم بالتفاؤل.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشارت إليه البحوث والدراسات [24](Morera et al., 2006); [25](Siu & Shek, 2005); [40](Thunholm, 2009) من أن الأفراد ذوي التوجه الإيجابي نحو المشكلة يبذلون جهداً أكبر ويثابرون فترة أطول من الأفراد ذوي التوجه السلبي نحو المشكلة، وعندما يحدث الفشل فإنهم يكونون الأسرع في استعادة قواهم وتماسكهم لإعادة المحاولة في إنجاز أهدافهم. بينما الأفراد الأقل تحملاً للمواقف والمشكلات فإنهم يجدون أنفسهم سلبيين في مواجهة تلك المشكلات، وينظرون إليها كمتغيرات مهددة لكيانهم النفسي والاجتماعي، وتسبب لهم مشاعر التشاؤم والتوتر وتفقدهم القدرة على التقييم الموضوعي والمعرفي لتلك المواقف والمشكلات.

رابعاً: أثر البرنامج في أسلوب الإندفاع واللامبالاة

كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p\leq0.001$) في بعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. وهذه النتيجة تشير إلى فعالية البرنامج في التغلب على أنماط القصور والنقص والخلل في تناول الطلاب للمشكلات وحلهم لها: كالحلول الهزيلة، والمندفعة، وغير المدروسة، والمتسرعة، وغير المكتملة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي أتاحت الفرصة للطلاب في تحديد الأهداف الخاصة بهم والتأكيد على جمع المعلومات الكافية والبحث عن المعلومات الناقصة قبل الشروع في اتخاذ القرار الخاص بحل المشكلة. كما أن البرنامج ساعد الطلاب على الانخراط في أنشطة تجريبية وعملية من خلال تقديم بعض المشكلات، وتدريب الطلاب على استغراق الوقت الكافي للنظر إلى إيجابيات وسلبيات اختيارات اتخاذ القرار وحل المشكلة، والوصول إلى قناعات مع الطلاب بأن الفكرة الأولى التي تتبادر إلى الذهن ليس بالضرورة أن تكون هي الجيدة، مع التأكيد على أهمية تقييم جميع النتائج بعناية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات [63](D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 1996); [64](Brdar, Rijavec & Loncaric, 2006) بأن الأفراد الذين يمتلكون استراتيجيات المواجهة كأسلوب التروي لديهم القدرة على: التحكم في كيانهم النفسي والاجتماعي وضبطه خلال مواجهة المواقف والمشكلات، ومواجهة المشكلات الضاغطة بصورة ناضجة وواقعية تتسم بالتحدي، والشعور بالالتزام والمسئولية فيما يتخذونه من قرارات مع تحديد وتوقع أثر تلك القرارات في الآخرين وفي المجتمع.

وبشكل عام، فإن نتائج الدراسة الحالية تقدم دليلاً على الجدوى العلمية لبرنامج التفكير القائم على الحكمة وذلك من خلال ما أظهرته النتائج من التأثير الدال للبرنامج في تحسين استراتيجيات المواجهة الفعالة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة المشاركين في البرنامج.

التوصيات Recommendations

تقدم نتائج هذا البحث توصيات أساسية لأعضاء هيئة التدريس ولصانعي القرار داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعات وأهمها:

- توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم الجامعي إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج دراسية تتضمن أنشطة قائمة على الحكمة لتنمية قدرات ومهارات الطلاب لمواجهة العصر الحالي المليء بالصراعات والتناقضات والمشكلات والتغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تضمين أنشطة معززة للحكمة والمهارات المكونة لها في مناهجهم الدراسية.
- تشجيع الباحثين على تطوير برامج مماثلة لتطوير المهارات المتعلقة بالحكمة يمكن استخدامها ضمن المنهج أو الفعاليات والأنشطة الطلابية في الجامعات.
- إشراك الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية وأداء المشروعات وكتابة المقالات وتشجيعهم على مناقشة المشكلات والقضايا باستخدام التفكير التأملي، والتفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي.
- تشجيع الطلاب على أن يكون لهم دور نشط في عملية تعلمهم، وذلك بالاستناد إلى وجهة نظرهم الشخصية ووجهات نظر الآخرين.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بالجامعات إلى تصميم بيئات تعلم نشطة وثرية وإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة والانخراط للبحث عن المعلومات والتجريب والاكتشاف وممارسة المزيد من الإجراءات المعرفية المسئولة عن تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

المراجع

1. الزيود، نادر. استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الالكترونية لشبكة العلوم النفسية،2011 .

2. D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems. (2002).

3. Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist,* (2000)

4. Cartwright, K. B. Cognitive flexibility and reading comprehension: Relevance to The future. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices*. New York: Guilford Publishing. (2008).

5. Kish, C. K., & Sheehan, J. K.. Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. High School Journal, (1997).

6. Liu, X., Tein, J. Y., Zhao, Z.. Coping strategies and behavioral/emotional problems among Chinese adolescents. *Psychiatry Res,* (2004).

7. Sternberg, R. J. Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. New York: Cambridge University Press. (2007).

8. Ardelt, M. Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. Human Development, (2004).

9. Ardelt, M. Wisdom and life satisfaction in old age. Journal of Gerontology, (1997).

10. Baltes, P. B & ,.Smith, J.. The fascination of wisdom: Its nature ,ontogeny, and function. Perspectives on Psychological Science(2008) .

11. Brown, S. C. A model for wisdom development and its place in career services. Journal of College and Employers (2002).

12. Brown, S. C., & Greene, J. A. The Wisdom Development Scale (WDS): Translating the conceptual to the concrete. Journal of College Student Development. (2006)

13. Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L.. Teaching for wisdom, intelligence, creative, and success. Thousand Oaks, CA: Corwin. (2009)

Sternberg, R. J., Reznitskaya, A & .Jarvin, L.. Teaching for wisdom: What matters is not just what students know, but how they use it. The London Review of Education. (2007). .14

Parisi, J. M., Rebok, G. W., Carlson, M. C., Fried, L. P., Seeman, T. E., Tan, E. J., Tanner, E. K., & Piferi, R. L.. Can the wisdom of aging be activated and make a difference societally?. Educational Gerontology, (2009). .15

Miller, D.C. & Byrnes, J.P.. The role of contextual and personal factors in children's risk-taking. Developmental Psychology, (1997). .16

Miller, D.C., & Byrnes, J.P.. To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. Journal of Educational Psychology, (2001). .17

Sternberg, R. J.. Why smart people can be so foolish. European Psychologist, (2004) .18

Paul, R. W.. Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Rohnert park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique,Sonoma State University. (1990) .19

National Research Council, Committee on Scientific Principles for Education Research. Scientific research in education. Washington, DC: National Academy Press. (2002) .20

Sternberg, RJ.. Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. Educational Psychologist. (2001). .21

Gilhooly, M. L., Gilhooly, K. J., Phillips, L. H., Harvey, D., Brady, A. & Hanlon, P., .Real-world problem solving and quality of life in older people. British Journal of Health Psychology, (2007) .22

Hawkins, D., Sofronoff, K., & Sheffield, J. Psychometric properties of the Social Problem Solving Inventory-Revised short-form: Is the short form a valid and reliable measure for young adults?. Cognitive Therapy Research, (2009). .23

Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. Social problem solving predicts decision making styles in a North American Hispanic sample. Personality and Individual Differences, (2006). .24

Siu, A. M., & Shek, D. T.. The Chinese version of the Social Problem-Solving Inventory: Some initial results on reliability and validity. Journal of Clinical Psychology, (2005). .25

26. Littleton, H. L., Horsley, S., John, S. & Nelson, D. V.. Trauma coping strategies and psychological distress: A meta-analysis. Journal of Traumatic Stress, (2007).

27. أيوب، علاء؛ الجغيمان، عبدالله مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (2010).

28. إبراهيم، فاضل مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. مجلة إتحاد الجامعات العربية، (2001).

29. النبهاني، سعود مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية، (2010).

30. Seligman, M. E. P & ,.Csikszentmihalyi, M. Positive psychology : An introduction. American Psychologist, (2000).

31. Holliday, S. G., & Chandler, M. J.. Wisdom: Explorations in adult competence. New York: Karger. (1986).

32. Brown, S. C. Learning across campus: How college facilitates the development Of wisdom. Journal of College Student Development, (2004).

33. Greene, J. A & .Brown, S. C. The wisdom development scale :Further validity investigations. INT'L J. Aging and Human Development, (2009).

34. Paul, R. W. Dialogical and dialectical thinking. In Critical thinking: How to Prepare students for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. (1993).

35. Wong, W. C. Understanding Dialectical From a Cultural-Historical Perspective. Philosophical Psychology, (2006).

36. McGinnis, E., & Goldstein, A.Skill-streaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills. Champaign, IL: Research Press. (2003).

37. Maker, C.J. & Nielson, A.B. Teaching model in education of the gifted (2nd ed.) Austin: PRO-ED, Inc (1995).

38. Hatala, R., & Case, S.M. Examining the influence of gender on medical students'decision making. Journal of Women's Health and Gender Based Medicine, (2000)

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Sanz de Acedo Baquedano, M. T., Soria Oliver, M., y. & Closas, A.. Dvelopment and validation of a decisión-making questionnaire. British Journal of Guidance & Counselling, (2009) .39

Thunholm, P. Military Leaders and Followers: Do They Have Different Decision . Styles?. Scandinavian Journal of Psychology, (2009). 40

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), Social problem solving: Theory, research and training. Washington, DC: American Psychological Association. (2004). .41

Cram, A., Gosper, M., Hedberg, J. & Dick, G. N.. Situated, embodied and social problem solving activities in virtual worlds. Research in Learning Technology, (2011). .42

Martin, P., Kliegel, M., Rott, C., Poon, L. W., & Johnson, M. A. Age differences and changes of coping behavior in three age groups: Findings from the Georgia Centenarian Study. International Journal of Aging & Human Development, (2008). .43

Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. Relations between personality and coping: A meta-analysis. Journal of Personality and Social Psychology,. (2007). .44

Martin, P., Rott, C., Kerns, M. D., Poon, L. W., & Johnson, M. A. Predictors of depressive symptoms in centenarians. In P. Martin, C. Rott, B. Hagberg, & K. Morgan (Eds.), Centenarians: Autonomy versus dependence in the oldest old New York: Springer. (2000). .45

Ben-Zur, H. Coping, affect and aging: The roles of mastery and self-esteem. Personality and Individual Differences, . (2002). .46

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R.. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In: R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). The Handbook of Emotional Intelligence New York: Jossey-Bass. (2000) .47

Pau, A., Rowland, M., Naidoo, S., AbdulKadir, R., Makrynika, E., Moraru, R., Huang, B.,& Croucher, R.. Emotional Intelligence and Perceived Stress in Dental Undergraduates: an international multi-centre survey. Journal of Dental Education, (2007) .48

49. خليل، إلهام؛ الشناوي، أمنية الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار– أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (2005).

.50 Legault, L., Anawati, M. & Flynn, R. Factors favoring psychological resilience among fostered young people. Children and Youth Services Review, (2006).

.51 سالم، عوض الله؛ رمضان، رمضان؛ صميدة، سيد التنبؤ بالأداء الأكاديمي والتوافق النفسي من خلال توجهات الأهداف وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، (2010).

.52 Jöreskog, K. G., & Sörbom, D.. LISREL (Version 8.80) [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International. (2006)

.53 De Saa-Perez, P., & Garcia-Falcon, J. M. A resource-based view of human resource management and organizational capabilities development. International Journal of Human Resource Management, (2002).

.54 أبو علام، رجاء *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS* . القاهرة: دار النشر للجامعات. (2006).

.55 Cohen, J. Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. (1988).

.56 Klein, H. A., Lin, M.-H., Radford, M., Masuda, T., Choi I., Lien, Y., Yeh, Y. & Boff, K. R. Cultural differences in cognition: Rosetta phase I. Psychological Reports, (2009).

.57 Schommer, M. Explaining the epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research Approach. Educational Psychologist, (2004).

.58 Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. Thinking about thinking: Metacognition. Retrieved January 16th , 2008 from. Available at: http://www.learner.org/resources/series172.html , (2008).

.59 Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. The Self-Reflection and Insight Scale: Anew measure of private self-consciousness. Social Behavior and Personality, (2002).

.60 Hays, R. B., Jolly, B. C., Caldon, L. J. M., McCrorie, P., McAvoy, P. A., McManus, I. C.,& Rethans, J. J.
Is insight important? Measuring capacity to change performance. Medical Education, (2002).

.61 Bandura, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. (1986).

Fabry, R., & Dvorakova, T., Anxiety in operator’s risk decision making. Studia Psychologica, (1992). .62

D’zurilla,Nezu & Myden Olivares…… 1996 .63

Brdar, I., Rijavec, M. & Loncaric, D.. Goal orientation, coping with school failure and school achievement. European Journal of Psychology of Education, (2006) .64

إنقاذ المشروعات التجارية المتعثرة وفق مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس الإماراتي

Assisting Financially-Distressed Businesses in Accordance with the UAE Draft Law on Business Reorganization and Bankruptcy

* Dr. Bashar Hikmet Malkawi

* د. بشار حكمت ملكاوي

Abstract

The topic of bankruptcy occupies a central role because of its effect on large segment of society. As a result of the negative consequences associated with bankruptcy that affect enterprises themselves, their employees, and the economy at large, the United Arab Emirates legislator ensured that those affected enterprises would receive assistance through composition as a precautionary procedure in shielding these enterprises from bankruptcy. Nevertheless, composition suffers from both legal and practical shortcomings. For instance, composition rules do not incorporate the concept of "financial or economic hardships" which may affect the success of the enterprise during its life cycle and which may in turn necessitate reorganization. In addition, composition rules do not allow for the formation of creditors' committees or permitting debtors to obtain new finance which could assist in their businesses. As such, authorities in United Arab Emirates drafted a new legislation on business reorganization and bankruptcy influenced by the different jurisprudences and laws of other countries in a manner to assist financially-distressed businesses, if this is proved to be possible.

The purpose of the article is to examine the main features of the draft law on business reorganization and bankruptcy and examining the most important amendments that this new draft law brought about. The article concludes with a set of recommendations.

ملخص

يحتل موضوع الإفلاس أهمية بالغة لما له من تأثير على قطاع واسع من المجتمع. ولما كان الإفلاس يرتب العديد من الآثار السلبية على المشروعات التجارية والمستخدمين لديها بل وعلى الاقتصاد الوطني عموما، فقد حرص المشرع الإماراتي على مد يد العون للمشروعات التجارية من خلال النص على الصلح الواقي من الإفلاس باعتباره إجراء استباقي يحمي هذه المشروعات من خطر الإفلاس. إلا أن هناك بعض المآخذ، بعضها قانوني والبعض الآخر عملي، التي تعيب نظام الصلح الواقي من الإفلاس. فمثلا نظام الصلح الواقي من الإفلاس لا يأخذ بفكرة الصعوبات المالية أو الاقتصادية المختلفة التي قد يمر بها المشروع التجاري خلال مراحل حياته مما يستدعي طلب إعادة الهيكلة. كما أن نظام الصلح الواقي من الافلاس لا يعرف تنظيماً خاصاً للدائنين في لجان أو يمنح المدين الفرصة للحصول على تمويل وقروض قد تعينه في استمرار أعماله التجارية. ومن هنا قامت السلطات المختصة في دولة الإمارات العربية المتحدة بوضع مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس متأثراً بالاتجاهات والقوانين المقارنة بهدف إعادة الهيكلة المالية للتجار والشركات التجارية سعياً إلى إنقاذهم وتقويم أعمالهم إن كان ذلك ممكناً.

يهدف البحث إلى دراسة أهم الخيارات التي جاء بها مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس بقصد مساعدة المشروعات التجارية المتعثرة وتحليل أهم التعديلات التي جاء بها هذا المشروع. وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج والتوصيات.

---

* College of Law - Private Law – University of Sharjah -UAE

[البحث الفائز بالمركز الاول في المجال القانوني الاقتصادي بالدورة الحادية والثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* كلية القانون – قسم القانون الخاص –جامعة الشارقة – دولة الامارات العربية المتحدة

المقدمة

احتلَّ موضوع الإفلاس منذ القدم أهمية بالغة، لما له من تأثيرعلى قطاع واسع من المجتمع وهم التجار بصفتهم الطبيعية والاعتبارية.[(1)*] إن الثقة المتبادلة هي أهم ما يميز العلاقات بين التّجار، لأن معظم المعاملات التّجاريّة من بيع وشراء تتم لأجل، أي البيع أو الشراء بالدين.[(2)] فالتّاجر قد لا يكون لديه المال الكافي لدفع ثمن البضاعة التي يشتريها، كما لا يمكنه بيع هذه البضاعة فوراً، وعليه فإنه لابد للتجار من التعامل فيما بينهم بثقة وإعطاء بعضهم البعض فسحة من الوقت حتى يتمكنوا من تصريف بضاعتهم ومن ثم القيام بتسديد التزاماتهم.

وإذا لم يقم المدين من التّجار بتسديد ديونه، فإن هذا سيؤدي إلى عدم تمكين الدائنين من تسديد الديون المترتبة عليهم، وهكذا تتسع الحلقة لأن كل تاجر يكون مديناً ودائناً في نفس الوقت. وينجم عن هذا الوضع اضطراب الموقف المالي للتجار مما قد يقع بسببه بعضهم تحت وطأة الإفلاس. وهذا أشبه ما يكون بوعاء ماء، فإذا ألقينا فيه حجر صغير تكونت بداخله حلقات متتابعة تبدأ من المركز وتتسع وتكبر إلى الخارج، حيث تُمثِّل كل حلقة تاجراً يكون دائناً للتاجر الذي قبله ومديناً للذي بعده، وإن أي تعثر مالي يصيب أحد التّجار سوف ينعكس بالتأكيد على التّجار الآخرين وقد يكون سبباً في إفلاس بعضهم.

والإفلاس هو عجز التّاجر وعدم قدرته على تسديد الديون المستحقة عليه.[(3)] ويقوم نظام الإفلاس على حصر وتصفية أموال التّاجر المفلس لكي يتم توزيع هذه الأموال على الدائنين جميعاً كلٌ حسب مقدار دينه. ويتميز نظام الإفلاس بالتشدد مع التّاجر المفلس، إذ يمنعه من إدارة أمواله والتصرف بها وإسقاط بعض حقوقه السياسية والمدنية، مما يدفع التّاجر المدين إلى حرصه الدائم على تسديد ديونه حفاظاً على مركزه المالي و سمعته. والواقع أنه على الرغم من قسوة نظام الإفلاس، فقد يجد فيه التّاجر أحياناً ملاذاً من ملاحقة دائنيه، فإعلان الإفلاس يؤدي إلى وقف الملاحقات الفردية للدائنين بحق التّاجر المفلس [مادة 704] [(4)] كما يؤدي من ناحية أخرى إلى وقف سريان فوائد الديون، [مادة 704] [(4)] وهذين الأمرين قد يخففا إلى حد ما من وقع المعضلة التي تحل بالتّاجر من جراء إعلان الإفلاس.

وترجع زعزعة أعمال التّاجر واضطراب وضعه المالي ومن ثم إعلان إفلاسه إلى أسباب عدة منها ما يكون خارجاً عن إرادته مثل انخفاض قيمة الموجودات (الأصول) التي يملكها كالعقارات والسلع المعمرة كالسيارات والآلات والتجهيزات وغيرها، وقد يتعذر عليه بيع بعض الممتلكات في الوقت المطلوب وبخاصة العقارات وتسييلها إلى نقد لاستخدامه في تسديد الديون، وقد يخسر سوقاً كان يعتمد عليه في بيع أو شراء بضاعته، وقد

---

* إن فكرة الإفلاس قديمة العهد ويرجع تطبيقها إلى زمن الرومان، وطبقاً للقانون الروماني آنذاك كان يحق للدائنين امتلاك المدين المفلس نتيجة لتوقفه عن تسديد الديون المستحقة عليه، واتخاذه عبداً والتصرف فيه ببيعه هو وعائلته للغير واقتسام الثمن فيما بين الدائنين حسب مقدار دين كل واحد أو حتى قتله وأخذ كل دائن جزءً من جسمه كل حسب حصته في الدين. وبعد تطور القانون الروماني فقد توقف أمر التصرف بشخص المدين وعائلته كعبيد وألغى فكرة قتل المدين، إلا أنه أبقى على إجبار المدين البقاء في السجن الخاص بالدائن مقيداً إذا حاول الهربّ. وأخيراً، وفقاً قانون أصدره يوليوس قيصر واعتمده اغسطس قيصر بعد أن أضاف إليه بعض النصوص اكتفي بأن يسلم المدين ممتلكاته لدائنيه.

يقع التّاجر فريسة للمنافسة من قبل تجار آخرين فتكسد بضاعته وتلحق به خسائر كبيرة مما يجعله في وضع لا يقدر معه على تسديد ديونه فيقع تحت وطأة الإفلاس. وهناك أسباب أخرى للإفلاس ترجع إلى إرادة التّاجر نفسه مثل عدم دقته في حساب تكاليف عمله التّجاري وإغفال بعض بنود هذه التكاليف مثل أثمان الكهربّاء والمياه و الضرائب .... وغيرها، وبيعه عن جهل منه بأسعار أقل من التكلفة الحقيقية وما ينتج عن ذلك من خسارة مؤكدة، ومبالغته في مصاريفه الشخصية والعائلية لإشباع الحاجات الاستهلاكية له ولعائلته. وتشكل مثل هذه الأسباب عبئاً ثقيلاً على الوضع المالي للتاجر المدين بحيث يصل إلى مرحلة لا يستطيع معها تسديد ديونه ويتوقف عن الدفع فيعلن إفلاسه.(5)*

لقد وضع المشرع الإماراتي مواد قانونية مفصلة تخص الإفلاس في قانون المعاملات التجارية الاتحادي رقم 18 لسنة 1993. إلا أن المشرع الإماراتي لم يأخذ بالاتجاهات والقوانين المقارنة والتي تهدف إلى إعادة الهيكلة المالية للتجار والشركات التجارية بهدف إنقاذهم وتقويم أعمالهم، نظراً لما يؤديه إفلاسهم من آثار سلبية عليهم أنفسهم والمستخدمين لديهم بل وعلى الاقتصاد الوطني عموماً. ولكن لا يمكن إنكار أن المشرع الإماراتي قد وضع حلولاً- وإن كانت غير كافية- بغية مساعدة التجار والشركات التي تمر بضائقة مالية. فقد أوجد المشرع الإماراتي نظام الصلح الواقي من الإفلاس والذي يجب أن تتحقق شروطه حتى يستفيد التاجر من مزاياه. فقد اشترط المشرع الإماراتي اضطراب الأعمال المالية للمشروعات التجارية بشكل يؤدي إلى توقفها عن الدفع كشرط انعقاد الصلح الواقي من الإفلاس. فلا تستطيع المشروعات التجارية التي تواجه صعوبات اقتصادية أو مالية حالية أو متوقعة -كما جاء في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس والذي سيتم توضيحه لاحقا- أن تطلب الصلح الواقي من الإفلاس كون أن قانون المعاملات التجارية الحالي لا يغطي مثل هذه الحالة. أضف إلى ذلك أنه لا يتم اللجوء إلى الصلح الواقي من الإفلاس إلا نادراً ولايوجد تطبيقات قضائية كثيرة في هذا المجال.(6)** وتتسم إجراءات الصلح الواقي من الإفلاس بالتعقيد والإطالة، حيث يوجب القانون تقديم طلب الصلح قبل التوقف عن الدفع وما قد يثيره مصطلح "التوقف عن الدفع" من تعقيدات.(6) ثم يجب تقديم الدفاتر التجارية وغيرها من الأوراق التي تؤيد طلب الصلح الواقي من الإفلاس ويليها اجتماع الدائنين وما يتبعه من تصويت والنظر في أي اعتراضات أو طعون بالاستئناف مما قد يطيل أمد الإجراءات.

ومما يؤخذ على نظام الصلح الواقي من الإفلاس هو عدم إشراكه للدائن الممتاز حيث يستطيع التنفيذ على الشيء المرهون دون التدخل في الصلح ومحاولة إنجاحه. حتى في حال تصديق المحكمة على الصلح الواقي من الإفلاس، فلا توجد آلية فعالة لمراقبة مقترحات الصلح وضمان تنفيذه.

---

* قضت محكمة تمييز دبي بقولها (أن شهر الإفلاس هو جزاء أنزله المشرع على كل تاجر ثبت أنه توقف عن دفع بعض ديونه التّجاريّة الحالة متى كان توقفه ناشئا عن مركز مالي مضطربّ وضائقة مستحكمة يتزعزع معها ائتمانه و تتعرض حقوق دائنيه إلى خطر محقق أو كبير الاحتمال).

** هذا هو الحال في كل من الأردن ولبنان ومصر وتونس.

ويرى البعض بأن الصلح الواقي من الإفلاس يتناسب والمشروعات التجارية الصغيرة التي تتعامل مع عدد صغير من المستثمرين ويوجد تعامل مسبق فيما بينهم.(7)* ويرجع البعض قلة استخدام الصلح الواقي من الإفلاس إلى زيادة حجم الديون المتعثرة بحيث يتم بيع هذه الديون دون اللجوء إلى التفاوض والتعاون مع المدين.(8)** كما أن اعتراض بعض الدائنين الذين رفضوا الصلح قد يعرقل إتمام إجراءات الصلح بما يضر بمصلحة المدين وباقي الدائنين على حد سواء. وقد وصف نظام الإفلاس في الدول العربية بطابعه الانتقامي والعقابي في مواجهة المدين المفلس، ويغلب في الصلح الواقي من الإفلاس البحث عن مصلحة الدائن أكثر من مصلحة التاجر المدين والحرص على استمراره في المشروع التجاري.(9)*** ومن هنا فقد ألغت العديد من التشريعات العربية نظام الصلح الواقي من الإفلاس بسبب عدم جدوى استمراره بالصورة التي هو عليها، وأخذت بنظام إنقاذ المشروعات التجارية التي تمر بصعوبات اقتصادية (6,10,11)**** فالقانون الحالي لا يعرف فكرة إعادة الهيكلة المالية كمرحلة مستقلة وإنما يعرف الصلح الواقي من الإفلاس تحت إشراف القضاء وفي إطار إجراءات تسوية جماعية

---

* Common law compositions work best in small communities in which there are only a few investors and they are likely to have repeated dealings with each other and with the insolvent firm. A supplier might be willing to compromise its claim if the alternative is to lose a customer going forward.

** One possible reason for the decline in use of compositions during the last two decades is the vast increase in the size of the market for distressed debt. As it became easier for creditors to sell distressed debt, debtors generally became more estranged from their creditors.

*** إن نظام الإفلاس كما هو معروف في صورته التقليدية في التشريعات العربية نظام قسوة وتهديد وترهيب، وهو ابن سياسة تشريعية تعتمد الزجر والعقاب غير مهتمة بالمساعدة والإنقاذ.

**** لقد ألغي المشرع التونسي نظام الصلح الواقي من الإفلاس(6) . هناك عدد من الدول العربية بصدد إلغاء أنظمه الصلح الواقي من الإفلاس واستبدالها بأنظمه حديثه شبيهه بالفصل الحادي عشر من قانون الإفلاس الأمريكي عن طرق مساعدة المشروعات التجاريه في القانون الفرنسي أنظر خليل فيكتور تادرس (10).

ومن الجدير بالذكر أن أحكام الصلح الواقي من الإفلاس كانت النواة التي انطلق منها قانون الإفلاس الأمريكي إلى أن تم استحداث الفصل الحادي عشر.

The composition agreement is the forerunner of modern reorganization provisions. Compositions provided the inspiration for chapter XI of the Bankruptcy Act of 1898 ,which was modeled after common law compositions .Chapter XI of the Bankruptcy Act eventually led to the modern day
Chapter 11 of the Bankruptcy Code of 1978.(11)

ويوجد أيضاً في قانون المعاملات التجارية الاتحادي مادة واحدة يسمح بموجبها للشركة أن تؤجل إشهار إفلاسها لمدة لا تتجاوز سنة واحدة إذا كان من المحتمل دعم مركزها المالي أو إذا اقتضت مصلحة الاقتصاد الوطني ذلك [مادة :806] (4) ويلاحظ على هذا النص عدم وضوحه من حيث الإجراءات التي يجب اتباعها، وكونه ينص فقط على مجرد "تأجيل" وليس إعادة هيكلة مالية كما هو متعارف عليه في قوانين الإفلاس في الدول الأخرى. هذا بالإضافة إلى عدم وضوح النص فيما إذا كان بإمكان إدارة الشركة المدينة البقاء على رأس الجهاز الإداري في الشركة أم يجب أن تحل إدارة جديدة محلها وما هو مصير الموظفين في هذه الشركة.

إن الأزمة المالية العالمية التي وقعت عام 2008 ألقت بظلالها على اقتصاد دولة الإمارات العربية المتحدة، فقد واجهت كثير من الشركات صعوبات مالية جَمَّة أودت إلى إفلاس بعضها. وبناءً عليه أخذت الجهات المعنية في دولة الإمارات العربية المتحدة على عاتقها إعداد مشروع قانون جديد لتنظيم الإفلاس يحمل عنوان (قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس– قانون اتحادي). وقد ارتأينا ضرورة تسليط الضوء على آليات التخارج أو التسوية

في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس وما جاء من تعديلات جديدة لم يسبق الأخذ بها من قبل. وسوف نتناول بالدراسة أهم التعديلات التي جاء بها مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس دون دراسة لموضوعات وردت في مشروع القانون و تتشابه إلى حد ما مع أحكام قانون المعاملات التجارية الاتحادي مثل التدابير الناتجة عن الحكم بتصفية أصول المدين مثل منعه من السفر، وجرائم التفليسة، ورد اعتبار المدين المفلس. وعليه فإن هذه الدراسة هي بمنزلة تقييم لما سيؤول إليه الحال بعد صدور القانون الجديد.

وعليه قام الباحث بتقسيم البحث إلى مبحثين وخاتمة. حيث تناول الباحث في المبحث الأول خيارات التعامل مع تعثر المشروعات التجارية وفق مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس، ومن ثم عالج في المبحث الثاني الإعسار المدني – بالرغم من تركيز البحث على المشروعات التجارية– نظراً لما جاء في مشروع القانون من أحكام جديدة، وخلص في الخاتمة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات.

المبحث الأول:خيارات التعامل مع تعثر المشروعات التجارية في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس

الأسباب التي استدعت المشرع الإماراتي إلى صياغة قانون جديد عديدة منها الحاجة للإصلاح خاصة بعد حصول الأزمة المالية العالمية في سنة 2008 وما تلاها من أحداث اقتصادية. فمن الملاحظ أن قانون المعاملات التجارية الاتحادي المعمول به حالياً عجز عن الاستجابة لمتطلبات هذه المرحلة من خلال معالجة أزمة المشروعات التجارية المتعثرة، وإن كان القانون الحالي ينص على الصلح الواقي من الإفلاس والذي يجنب المدين إعلان إفلاسه.(12,13)* ولا يهدف مشروع القانون الجديد إلى إشهار الإفلاس فحسب، بل يهدف إلى خلق التوازن بين المدين والدائن وتحقيق الشفافية وتعزيز مفاهيم الإفصاح وتوفير السيولة.

---

* تختلف الآراء بين مؤيد ومعارض لإصدار قانون جديد يتعلق بالإفلاس ونحن لسنا بصدد تفنيد أي رأي أو تغليب رأي على آخر هنا، وإنما إبراز أهم ملامح مشروع القانون الجديد.

(12) International markets do not perceive UAE law as providing a viable reorganization procedure. Reforming the insolvency law to provide a clear, predicable and transparent means for a company to reorganize would benefit the national economy and all UAE companies by reducing the costs of capital for UAE companies over the medium to long term. A bankruptcy law already exists. But it has not been tested by any company, which means there is much uncertainty in legal circles about how it could be applied in reality.

من أهم ما يتميز به مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس من حيث الشكل هو انفصاله عن قانون المعاملات التجارية الاتحادي، إذ يستقل عنه بقانون اتحادي خاص بالإفلاس. فلا بد من تنظيم الإفلاس بقانون اتحادي ذلك أن الاتحاد ينفرد بتنظيم العديد من التشريعات الكبرى المتعلقة بقوانين الجزاء والمعاملات المدنية والتجارية والشركات[مادة:121](14) وتتشابه في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية إذ أن تنظيم الإفلاس من اختصاص الكونغرس الأمريكي الذي يصدر قوانين موحدة تتعلق بالإفلاس لتطبق على جميع الولايات. * ومشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس وإن أصبح قانوناً مستقلاً يظل تابعاً للقانون التجاري ومكملاً لأحكامه. ويقع مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس الاتحادي في (461) مادة موزعة على اثني عشر باباً، ومن أهم هذه الأبواب الباب الثاني (إعادة التنظيم المالي) والباب الرابع (إشهار الإفلاس) والباب التاسع (إعسار الأشخاص الطبيعيين من غير التجار). ومن خلال قراءة النصوص الواردة في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس يتبين أن المشروع قد تأثر بقوانين عدة دول وخاصة قانون الإفلاس في الولايات المتحدة الأمريكية منتهجاً أسلوباً علمياً للاستفادة من تجربتها في هذا المجال.

هذا وقد قامت إمارة دبي بإصدار قانون خاص بالإفلاس – قانون مركز دبي المالي العالمي رقم 3 لسنة (2009) – يتناول موضوع إعادة الهيكلة المالية للشركات والتصفية. وقد جاء إصدار هذا القانون لمواجهة الأزمة المالية التي تعرضت لها شركة موانئ دبي العالمية ولاستخدامه في حالة عدم الاتفاق مع الدائنين على إعادة الهيكلة المالية وبقصد الحفاظ على قيمة أصول الشركة.(15)** ومن أهم ما يتميز به قانون الإفلاس رقم 3 لسنة (2009) هو بقاء إدارة الشركة المدينة دون تغييرها [مادة:29](15)، وقف اتخاذ إجراءات التقاضي أوالتنفيذ من قبل جميع الدائنين بما فيهم الدائنون أصحاب الامتياز[مادة:50](15)، وتأسيس محكمة للبت في المطالبات وتسوية الأوضاع المالية لشركة موانئ دبي العالمية.(16)***

---

(13)Mazen Boustany, UAE Insolvency Laws Exist! Available at <http://www.habibalmulla.com/Mediaresource/e8570fe6-8ae7-4238-9bd9-73991aa874ce.pdf> (July 2010) (it became widely believed that the UAE does not have an insolvency law and the general perception was that the systems that are in place are archaic in nature. The perception was wrong. Insolvency law does exist in the UAE and contrary to the above, it's actually quite sophisticated. Federal Law No.18 of 1993 (the Commercial Transactions Law) contains 900 articles in total. Out of these, no less than 255 articles are dedicated to insolvency and bankruptcy procedures).

* في حالة وجود تنازع بين القوانين تكون الغلبة لقانون الإفلاس الاتحاي وتكون المحاكم الفيدارالية في الولايات المتحدة الأمريكية هي المختصة للنظر في قضايا الإفلاس.

U.S. Constitution. art. I, § 8, cl. 4.

** أحد أهم الأسباب التي أدت إلى إصدار قانون الإفلاس – قانون مركز دبي المالي العالمي رقم 3 لسنة (2009) هو وقوع شركة موانئ دبي العالمية في ضائقة مالية صعبة وملحة إذ بلغت ديونها نحو 20 بليون دولار أمريكي، وكما كانت شركة نخيل مدينة بمبلغ يصل إلى 24 بليون دولار أمريكي ويستحق جزء من هذه الديون في شهر ديسمبر 2009.

David Jolly and Kate Galbraith, Dubai's Move on Debt Rattles Markets Worldwide, New York Times, P. 1 (November 27, 2009).

*** المادة 2 من مرسوم رقم 57 بشأن تأسيس المحكمة الخاصة للبت في المطالبات والتسوية المالية لشركة موانئ دبي وفروعها.

وبناءً على ما جاء في قانون الإفلاس رقم 3 لسنة (2009) يمكن للشركة المدينة أن تقترح خطة إعادة الهيكلة [مادة:8] [15] . وبعدئذٍ تعرض الخطة على الدائنين لموافقتهم ويتطلب ذلك موافقة من يملكون ثلثي قيمة الديون، ومن ثم توافق المحكمة على خطة إعادة الهيكلة [مادة:14][16]* وفعلا قدمت شركة موانئ دبي العالمية مسودة خطة إعادة الهيكلة في شهر مارس من سنة (2010) وتم موافقة جميع الدائنين على الخطة في شهر يونيو (2010) [17]**. وهكذا استطاعت شركة موانئ دبي العالمية أن تتفق مع الدائنين على التسوية وإعادة الهيكلة المالية خارج إطار المحاكم. وبالرغم من صدور قانون خاص بالإفلاس في دبي – قانون الإفلاس رقم 3 لسنة (2009) – إلا أنه يبقى قانوناً خاصاً جاء لمعالجة ظرف استثنائي وحالة خاصة، ولا بد من صدور قانون اتحادي.

ولا يقتصر تطبيق مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس الاتحادي على التجار من الأفراد والشركات التجارية فحسب بل يمتد ليشمل إعسار الأشخاص الطبيعيين وإعادة هيكلة التزاماتهم وتصفية أصولهم [مادة:2][15] بل ويطبق القانون أيضاً على أصحاب المهن الحرة من الأطباء والمهندسين والمحامين إذا زاولوا نشاطاً تجارياً بهدف تحقيق الربح. لم يشمل مشروع القانون ضمن الأشخاص الذين يمكنهم التقدم بطلب إعادة الهيكلة المالية المؤسسات غير الربحية التي قد تمر بصعوبات مالية تتطلب إعادة هيكلتها.*** وبالرغم من عدم شمول مثل هذه المؤسسات، إلا أن المحاكم يمكن أن تتوسع في تطبيق أحكام إعادة الهيكلة الخاصة بالمشروعات التجارية لتشمل المؤسسات غير الربحية ذلك أن إعادة الهيكلة تبقى إعادة هيكلة سواء أكانت لمصلحة مشروع تجاري أم مؤسسة غير ربحية وإن اختلف الهدف الربحي للمشروع التجاري عن هدف المؤسسة غير الربحي المتمثل في تقديم خدمات مختلفة **** .

---

* المادة 14 من الجزء الثاني (التسوية الودية) من مرسوم رقم 57 بشأن تأسيس المحكمة الخاصة للبت في المطالبات والتسوية المالية لشركة موانئ دبي وفروعها.

** Chip Cummins, Nour Malas and Mirna Sleiman, Creditors Back Dubai World Deal - Restructuring of Nearly $25 Billion in Debt to Proceed After Months of Talks, THE WALL STREET JOURNAL, P. C8 (October 28, 2010) (The deal came after months of discussions involving Dubai World and a committee representing more than 90 lenders. The $14.4 billion in debt is to be split into two portions. The first part, $4.4 billion, is scheduled to be repaid in five years, while the second, of $10 billion, is to be repaid over eight years. About $8.9 billion of debt will be converted into Dubai World equity).

*** تشمل المؤسسات غير الربحية تلك المؤسسات التي تقدم خدمات خيرية أو تعليمية أو صحية أو دينية أو علمية مثل المستشفيات والمساجد والكنائس والجامعات والمدارس والمتاحف والجمعيات التعاونية.

****بالرغم من عدم صياغة الفصل الحادي عشر من قانون الإفلاس الأمريكي لمعالجة حالات التعثر المالي للمؤسسات غير الربحية (non-profits) إلا أن القضاء الأمريكي سمح لهذه المؤسسات برفع دعاوى بهدف إعادة الهيكلة المالية تحت الفصل الحادي عشر. أنظر مثلا قضايا المحاكم.

Bankruptcy Petition, In re Archdiocese of Milwaukee, No. 11-20059-svk (Bankr. E.D. Wis. Jan. 4, 2011); Bankruptcy Petition, In re Crystal Cathedral Ministries, No. 8:10-bk-24771-RK (Bankr. C.D. Cal. Oct. 18, 2010); Bankruptcy Petition, In re St. Mary's Hosp., No. 09-15619-MS (Bankr. D.N.J. Mar. 9, 2009); Bankruptcy Petition, In re Nat'l Heritage Found., Inc., No. 09-10525-BFK (Bankr. E.D. Va. Jan. 24, 2009); and Bankruptcy Petition, In re The Educ. Res. Inst., Inc., No. 08-12540 (Bankr. D. Mass. Apr. 7, 2008).

تشكل بموجب القانون لجنة تسمى " لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس " من أعضاء من مختلف الجهات الحكومية مثل وزارة الاقتصاد ووزارة المالية ووزارة العدل، فهذه اللجنة تأخذ طابعاً حكومياً وإن كان بالإمكان الاستعانة بخبراء من القضاة أو المحامين أو مستشارين ماليين مثلاً. تختص لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس بكل ما يتعلق بالقانون من حيث استلام الطلبات المقدمة من التجار والشركات والخاصة بإعادة الهيكلة المالية، حفظ سجلات بأسماء الخبراء، الأشخاص الذين صدرت بحقهم أحكام بفقدان الأهلية نتيجة إفلاسهم أو فرضت عليهم قيود أو إجراءات دائمة أو مؤقتة على المدين، تقديم التوصيات بتعديل أحكام القانون، ونشر الوعي القانوني بأحكام القانون [مادة:3][15] .

وقد حرص مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس على اقتضاب مواعيد إجراءات إعادة الهيكلة أو الإفلاس لتبلغ غايتها في وقت معقول لا هو بالقصير المخل، ولا هو بالطويل الممل. فاختصار الإجراءات يؤدي إلى تقليل تكلفة ونفقات التفليسة. ويلاحظ أن إجراء إعادة الهيكلة أو التنظيم للأفراد والشركات يحظى بأولوية قصوى في مشروع القانون الجديد كما يستدل من اسم مشروع القانون (قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس)، بالإضافة إلى الكثير من القواعد الجديدة التي أوردها مشروع القانون ومنها اعتبار الشركة " نشاطاً قائماً ويزاول " ومنح المدين حرية أكثر في صياغة خطة إعادة الهيكلة وإمكانية حصول المدين على تمويل جديد. هذا بالإضافة إلى إمكانية تحول إجراءات إعادة الهيكلة إلى إجراءات إفلاس وتصفية أموال التاجر المدين أو الشركة بقرار من المحكمة وذلك عند عدم نجاح خطة إعادة الهيكلة المالية أو عدم الموافقة عليها من قبل الدائنين. ويلاحظ من خلال استقراء نصوص مشروع القانون الجديد أن المدين لا يستطيع الاتفاق مسبقاً مع دائنيه على اتخاذ إجراء معين مثل إعادة التنظيم أو إعادة الهيكلة فيما لو واجه صعوبات مالية مستقبلية، ذلك أن اختيار أفضل إجراء لمواجهة الصعوبات المالية يعتمد على عدة عوامل كطبيعة المشروع التجارية وحجم أصوله وقدرته في الحصول على تمويل جديد.

نعالج في هذا المبحث آليات وصور تسوية ديون المشروعات التجارية المتعثرة في ثلاثة مطالب يخصص المطلب الأول منها لبحث إعادة التنظيم المالي، بينما يخصص المطلب الثاني للصلح الواقي من الإفلاس وأخيراً يتناول المطلب الثالث إعادة الهيكلة أو الإفلاس. ومن ثم سيتم معالجة الإعسار المدني في المطلب الرابع.

المطلب الأول :إعادة التنظيم المالي: الشروط والإجراءات

يستطيع التاجر الفرد أو الشركة التجارية إذا كانت تواجه صعوبات اقتصادية أو مالية حالية أو متوقعة أن تتقدم بطلب إلى لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس لافتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي [مادة:7][15]. ولعل أهم ما يثير الانتباه في مشروع القانون هو ايراده لمصطلح "الصعوبات الاقتصادية أو المالية الحالية أو المتوقعة" كمعيار لتقديم طلب إعادة التنظيم وذلك دون تعريف هذا المصطلح وتحديده بالرغم من أنه المعيار الأساسي في تقرير مدى استفادة التاجر أو الشركة من فرصة إعادة الهيكلة. وهذا المعيار الذي جاء به مشروع القانون يختلف عن مفهوم اضطراب المركز المالي للمدين المؤدي إلى التوقف عن دفع الديون التجارية والذي يبرر طلب شهر

الإفلاس أو الصلح الواقي من الإفلاس في قانون المعاملات التجارية الاتحادي [مادة:831][18,4]*. فبمجرد وجود عوامل أو مؤشرات على أن المشروع التجاري يواجه أو يمكن أن يواجه صعوبات اقتصادية أو مالية، فيستطيع أن يقدم طلبا ببدء إجراءات إعادة الهيكلة المالية مشفعاً بالمستندات والوثائق الضرورية لدعم طلبه مثل الدفاتر التجارية والبيانات المالية التي تهدف إلى بيان حقيقة إدعاء المشروع التجاري. وبعبارة أخرى، فإن وجود عوامل أو مؤشرات على أن المشروع التجاري يواجه أو يمكن أن يواجه صعوبات اقتصادية أو مالية يعتبر مرحلة مبكرة تهدف إلى استباق الانتظار حتى وصول المشروع إلى مرحلة متقدمة من الاضطراب المالي مما قد يسوّغ طلب الصلح الواقي من الإفلاس أو حتى طلب شهر الإفلاس. وعلى أية حال يلاحظ أن معيار "الصعوبات الاقتصادية أو المالية الحالية أو المتوقعة" واسع بحيث يمكن أن يشمل عدم قدرة المشروع على بيع منتجاته أو توزيعها. ولهذا كله لابد لمشروع القانون الجديد من أن يحدد وعلى وجه الدقة المقصود " الصعوبات الاقتصادية أو المالية الحالية أو المتوقعة ".

ومن الملاحظ أن إجراءات إعادة التنظيم المالي المنصوص عليها في مشروع القانون تتم دون اللجوء إلى المحكمة وهو مما قد يُفرغ الاتفاق من مضمونه في ظل غياب سلطة يكون لها الحق في اعتماد الاتفاق الذي تم التوصل إليه بين المدين ودائنيه؛ ذلك أن غياب السلطة التي تملك حق الاعتماد يُمثل عدم الزامية الاتفاق.ولكن بالرغم من إمكانية توجيه مثل هذا النقد إلا أن تشكيل لجنة متخصصة في إعادة الهيكلة المالية تعمل دون اللجوء إلى المحاكم سوف يسارع من آلية النظر في تسوية النزاعات وتجنيب شهر الإفلاس.

وعلى أية حال، تقوم لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس بدراسة الطلب المقدم بناءً على المعلومات المقدمة، وتتمتع بسلطة تقديرية واسعة في ذلك فلها أن تقبل الطلب أو ترفضه دون أن يخضع قرارها لأي طريق من طرق الطعن [مادة:10] [15]. فهذه اللجنة تتكون من أشخاص ذوي خبرة في مجال الاقتصاد والإفلاس وبالتالي هي الأقدر على تقدير ظروف المدين واتخاذ القرار بناءً عليها. والطعن بقرار اللجنة أمام القضاء سوف يطيل أمد طلب إعادة التنظيم مما قد يؤدي خلال فترة الطعن القضائي إلى إفلاس الطالب وعدم إمكانية إجراء إعادة التنظيم. فالوقت يلعب دوراً مهما في مسائل الإفلاس.

تقوم لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس بإخطار مقدم الطلب كتابةً – ليس عن طريق البريد الإلكتروني مثلاً– بقبول أو رفض طلبه [مادة:11] [15]. وهنا نرى ضرورة تفصيل شكل ومضمون الإخطار، وكما نرى ضرورة إعتبار هذا الإخطار شرطاً مسبقاً للبدء في إجراءات إعادة التنظيم المالي على خلاف ما ذهب إليه مشروع القانون بصيغته الحالية.

وتقوم لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس بعد قبول طلب افتتاح إجراءات إعادة التنظيم بتعيين مساعد هدفه تقويم الوضع الاقتصادي والمالي للمدين ومساعدته على التوصل إلى اتفاق مع دائنيه للخروج من أزمته [مادة:16][15]. فدور المساعد يشبه دور الوسيط بين الطرفين فلا يجوز له التدخل في إدارة أعمال المدين الذي تبقى له وحده صلاحية إدارتها. يقدم المساعد تقريراً إلى اللجنة يوصي بإنهاء إجراءات إعادة التنظيم إذا

---

* المادة 831 من قانون المعاملات التجارية الاتحادي. تعتمد المحكمة في بناء قناعتها على التوقف عن الدفع على عدة دلائل منها اعتراف المدين بتوقفه عن الدفع، عمل احتجاج ضد المدين، فشل المدين في تحقيق تسوية ودية مع دائنيه، إغلاق المشروع التجاري والهروب، وبيع المشروع التجاري نتيجة ضائقة مالية.

تبين للمساعد انه لا يمكن التوصل إلى اتفاق بين المدين ودائنيه. وتحدد لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس أتعاب المساعد بناءً على تقييم للجهد الذي بذله.

وبطبيعة الحال إذا كان التاجر أو الشركة في حالة توقف عن دفع الديون أو حالة ذمة مالية مدينة فلا يجوز في هذه الحال تقديم طلب إعادة الهيكلة [مادة:130] [15]*. ولا يجوز للمدين في حالة الصلح الواقي من الإفلاس أن يتقدم بطلب لافتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو تحديد الأولوية فيما إذا تقدم المدين مثلاً بطلب إعادة الهيكلة المالية وتقدم الدائن بطلب شهر إفلاس مدينه في نفس الوقت، فأي من الإجرائيين يغلب ؟ يبدو أن الأولوية ستكون لطلب إعادة الهيكلة.

المطلب الثاني: الصلح الواقي من الإفلاس

لقد نص مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس على إجراء آخر بهدف مساعدة المشروع التجاري في حال تعثره ألا وهو الصلح الواقي من الإفلاس[مادة:25] [15]. ولكن من الملاحظ أن مشروع القانون لم يأت بإجراءات جديدة أو نصوص تختلف عما هو موجود في القانون الحالي. حيث تبدأ الإجراءات عن طريق تقديم طلب صلح للمحكمة التي يكون لها الحرية في قبوله أو رفضه، ويعقد الصلح في حال موافقة أغلبية الدائنين الحائزين على قيمة ثلثي الديون بحيث يكون رأي الأغلبية ملزماً للأقلية ويكون هذا الصلح تحت إشراف قضائي [المواد:29،35،42،98] [15] هذا بالإضافة إلى أن الصلح الواقي من الإفلاس لا يعقد مع المدين الذي تصرف بسوء نية بغرض تفادي الإفلاس مع الشركة التي تكون في مراحل التصفية [مادة:37][15]

ومن الملاحظ أيضاً أن هناك تشابهاً كبيراً –إن لم يكن تطابق تام– بين بعض نصوص الصلح الواقي من الإفلاس الواردة في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس والنصوص الخاصة بإعادة التنظيم المالي الواردة في المشروع نفسه. فعلى سبيل المثال يستطيع المدين الذي يواجه صعوبات اقتصادية أو مالية ولم يكن متوقفاً عن الدفع، أو كان متوقفاً عن الدفع لمدة لا تتجاوز خمسة وأربعين يوماً أن يتقدم بطلب الصلح الواقي من الإفلاس، وهو نفس المعيار الذي يستطيع المدين بناء عليه أن يتقدم بطلب إعادة التنظيم المالي [مادة:26،7][15]. وعليه فإن الأساس الذي يميز الصلح الواقي من الإفلاس عن إعادة التنظيم المالي غير واضح. وهناك أيضاً تطابق بين بعض نصوص إعادة الهيكلة المالية وشهر الإفلاس المذكورة في مشروع القانون مع أحكام الصلح الواقي من الإفلاس الواردة في مشروع القانون ذاته. فمثلاً هناك تشابه بين أحكام وقف سريان الفوائد، والإجراءات القضائية، والوفاء بالالتزامات والعقود عند الحديث عن الصلح الواقي من الإفلاس في مشروع القانون مع مثيلاتها من أحكام عند الحديث عن إعادة الهيكلة المالية والإفلاس [المواد:70،72،167،168،169،174] [15] .

---

* تعرف حالة الذمة المالية المدينة بأنها الحالة التي تكون فيها أصول المدين غير كافية لتغطية التزاماته مستحقة الدفع.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو تحديد الفرق بين خيار إجراء إعادة التنظيم المالي أو إعادة الهيكلة المالية من جهة والصلح الواقي من الإفلاس في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس من جهة اخرى، وكيف للمدين أن يختار أي من هذه الآليات الثلاث؟ والإجابة تبدو من خلال استقراء النصوص القانونية لمسودة مشروع القانون أن هناك خلط بين إجراء إعادة التنظيم المالي أو إعادة الهيكلة المالية وخيار الصلح الواقي من الإفلاس، إذ أن هناك تشابهاً كبيراً بين الشروط الموضوعية التي يبنى عليها تقديم طلب إعادة التنظيم المالي وطلب الصلح الواقي من الإفلاس. وقانون الإفلاس الأمريكي الذي يعد أشهر القوانين في هذا المجال نص على حق المدين في اختيار إما تطبيق إجراءات الفصل الحادي عشر الخاص بإعادة الهيكلة أو إجراءات الفصل السابع الخاص بالتصفية فقط [19,,22,21,20]* . وعليه، يمكن لأي مشروع تجاري حسب ظروفه الخاصة أن يختار بين خيارين اثنين إما إعادة الهيكلة أو الإفلاس. أما ما جاء في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس من ذكر ثلاثة خيارات في وقت واحد –إضافة إلى خيار الإعسار للأفراد من غير التجار– فهو خارج عن المألوف.

وبناءً على ما تقدم يجب على المشرع الإماراتي في مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس أن يعيد صياغة فصول المشروع بحيث يكتفي بإجرائي إعادة التنظيم أو إعادة الهيكلة والإفلاس، ومن ثم إلغاء الفصل الخاص بالصلح الواقي من الإفلاس. ويمكن للمشرع الإماراتي كبديل أن يحتفظ بإجراءات إعادة التنظيم وإعادة الهيكلة والصلح الواقي والإفلاس وذلك بأن يخصص مثلا إجراءات إعادة الهيكلة للمشروعات التجارية الضخمة أو شركات المساهمة العامة، أما إجراء الصلح الواقي من الإفلاس فتستفيد منه المشروعات الصغيرة ومتوسطة الحجم بحيث يتم اختصار الاجراءات وتقليل الكلفة.

---

* هناك أيضا إجراءات الفصل الثالث عشر الخاص بإعادة جدولة الدفعات ولكنه ينطبق على الأفراد الذين لهم دخل ثابت وبمقدورهم سداد ديونهم بعد إعادة الجدولة وفق دفعات لا تتجاوز خمس سنوات. أما وفقا للفصل السابع تمنع الشركة المفلسة من التصرف في أموالها ويعين وصي من قبل المحكمة لحل الشركة وبيع جميع أصولها ويسدد منها للدائنين، فإن بقي شيء من أموال الشركة فيوزع على ملاك الشركة، وإذا لم تف مبالغ التصفية لسداد جميع الديون فتسقط الديون المتبقية باستثناء بعض أنواع الديون. وفي الفصل الحادي عشر يكون التفليس بإعادة الهيكلة للشركة التي تواجه عجزاً عارضاً، إذ يتوقف قبول طلب التفليس تحت هذا الفصل على قبول المحكمة المختصة لخطة الإنقاذ التي تقدمها الشركة المفلسة لإعادة هيكلتها، ومدى قدرتها على الخروج من العجز، وبناءً على ذلك تمنحها المحكمة حماية من الدائنين تمتد في العادة لسنوات حسب الخطة الزمنية، وتصفى الأصول الزائدة التي لا يؤثر بيعها على استمرار الشركة في نشاطها. وتبقى في أغلب الأحيان تحت سيطرة المدين وإدارته ولكن تظل تحت مراقبة المحكمة.[19]

[20]Chapter 7 of the U.S. Bankruptcy Code) and reorganization (Chapter 11). Under current law, the insolvent firm makes the initial choice which of these systems to use).

هذا مع العلم بأن القوانين المقارنة الأخرى تنص في قوانينها على إجرائين فقط هما إعادة الهيكلة أو الإفلاس، فالقانون الياباني مثلا يمنح المدين خيارين إما التصفية أو إعادة الهيكلة.[21]

وقد قامت كوريا الجنوبية بتعديل قانون الإفلاس حيث ألغت وفق قانون الإفلاس الموحد لسنة 2005 إجراءات الصلح الواقي من الإفلاس وعليه فإن على الشركة المتعثرة أن تختار بين إما إجراءات إعادة الهيكلة أو التصفية.[22]

المطلب الثالث : إعادة الهيكلة أو إشهار الإفلاس والتصفية

يتم شهر الإفلاس بناءً على طلب من المدين نفسه وذلك إذا توقف عن دفع ديونه في مواعيد استحقاقها لاضطراب مركزه المالي وتزعزع ائتمانه أو إذا كان في حالة ذمة مالية مدينة [مادة:128] [15]. ويتشابه في ذلك مشروع القانون الجديد مع نص المادة 647 من قانون المعاملات التجارية الاتحادي والتي تجيز للمدين طلب شهر إفلاسه دون أي قيود. ولكن يختلف نص مشروع القانون الجديد عما هو معمول به حالياً في عدم اشتراط أن تكون الديون تجارية إذ يخلو نص المشروع من أي إشارة إلى طبيعة الدين، فالمنطق يفرض أن يكون الدين تجاريا أي ناتج عن نشاط تجاري قام به التاجر أو الشركة التجارية.

ويجوز شهر إفلاس التاجر أو الشركة التجارية بناءً على أمر من المحكمة التي تقضي بذلك من تلقاء نفسها دون طلب من الدائن أو المدين. أما بالنسبة للدائن فقد أضاف مشروع القانون قيدا جديدا إذ اشترط أن يكون الدائن صاحب دين عادي يساوي أو يزيد على عشرة آلاف درهم [مادة:134][15]* ويجب على الدائن أن يثبت في ادعائه عدم وفاء المدين بالدين المستحق عند إخطاره بضرورة الوفاء فيمكن الإثبات مثلاً عن طرق شهادة خبرة يقوم من خلالها الخبير بعمل مقارنة بين أصول المدين وديونه. وتفصل المحكمة في طلب شهر إفلاس المدين على وجه السرعة.

وفي حال وفاة التاجر يجوز لكل من ورثة المدين المتوفى أو دائنه أن يرفع دعوى لإشهار إفلاس المدين إذا توفي وهو متوقف عن سداد ديونه أو كان في حالة ذمة مالية مدينة [مادة:262][15] ولكن مشروع القانون الجديد ميز بين إذا ما تم تقديم الطلب من قبل الدائن أو ورثة المتوفى، إذ أوجب على الدائن رفع دعوى شهر الإفلاس خلال ستة أشهر من تاريخ الوفاة، بينما يجب رفع الدعوى من قبل الورثة خلال فترة ثلاثة أشهر من تاريخ الوفاة. ولا يوجد سبب واضح للتمييز بين الدائن وورثة المدين المتوفى في شرط المدة التي يجب خلالها رفع الدعوى، وإن كان بالإمكان تفسير تقصير المدة في حال رفع الدعوى من قبل الورثة للوقوف على وضع مورثهم المالي قبل توزيع التركة وما يتطلبه ذلك من إجراءات. ويلاحظ أن المشرّع في مشروع القانون الجديد قد قلص من الفترة التي يجب خلالها رفع الدعوى إذ تتراوح بين ثلاثة أشهر وستة أشهر حسب الأحوال بعد أن كانت سنة من تاريخ الوفاة وفق نص المادة 646 من قانون المعاملات التجارية الاتحادي المعمول به حالياً. وعلى أية حال يمكن للدائنين أن يختاروا بين رفع دعوى شهر الإفلاس ضد المدين المتوفى أو الحصول على مقابل ديونهم من تركة المتوفى وبذلك يوفروا وقتا وجهدا بدلا من رفع دعوى شهر الإفلاس.

---

* يشترط قانون الإفلاس في الولايات المتحدة الأمريكية إذا كان عدد الدائنين 12 أو أكثر أن يطلب شهر الإفلاس ثلاثة دائنين من أصحاب الديون العادية غير المعلقة على شرط وغير المتنازع فيها، هذا بالإضافة إلى توافر شرط قيمة الدين والتي يجب أن تبلغ عشرة آلاف دولار أمريكي. أما إذا كان عدد الدائنين أقل من 12 دائن، فيجوز لأي دائن يملك قيمة دين تصل إلى عشرة آلاف دولار أمريكي أن يطلب شهر إفلاس مدينه.

Bankruptcy Code, 11 United States Code § 303- Involuntary Cases.

المحكمة المختصة بشهر الإفلاس

لم يأت مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس بالشيء الجديد بالنسبة لتحديد المحكمة التي تختص بنظر قضية الإفلاس، إذ أبقى على اختصاص المحكمة الإبتدائية الكائن في دائرتها مقر عمل المدين [مادة:1] (15) وهكذا لم يعتمد مشروع القانون الجديد محل الإقامة كمعيار لتحديد اختصاص المحكمة المدنية. وإذا كان للتاجر أو الشركة التجارية أكثر من مقر عمل فالمحكمة المختصة في هذه الحالة تكون المحكمة التي يقع في دائرتها المركز الرئيسي لهذا التاجر أو الشركة. وأما الشركة الأجنبية التي يوجد لها فرع في دولة الإمارات يكون الاختصاص للمحكمة التي يقع في دائرتها مقر الفرع. وإذا اعتزل التاجر تجارته كانت المحكمة التي يقع ضمن دائرتها موطن ذلك الشخص هي المختصة بإشهار إفلاسه. وأخيراً إذا لم يكن بالإمكان تحديد الاختصاص وفق القواعد المذكورة أعلاه – كالتاجر الجوال مثلاً – فيكون الاختصاص عندها للمحكمة التي وقع في دائرتها تخلف المدين عن سداد ديونه أو تعرضه لحالة الذمة المالية المدينة.

ويلاحظ أن المشرع في مشروع القانون الجديد لم ينشئ محكمة إفلاس تختص بنظر كافة الأمور المتعلقة بالإفلاس من تقاضي وإعادة هيكلة وتصفية، وإنما عهد إلى المحكمة الإبتدائية هذا الاختصاص. ولعل السبب في ذلك هو قلة عدد قضايا الإفلاس المرفوعة أمام محاكم الدولة الاتحادية و المحلية فمثلاً محكمة تمييز دبي فصلت في ثلاث قضايا إفلاس حتى الآن، وهذا لا يستوجب إنشاء محكمة إفلاس قائمة بذاتها (23,24)* . ولكن لا يمنع ذلك من وجود قضاة وموظفي محاكم ومحامين متخصصين في قضايا الإفلاس والاستعداد بصورة جيده لمعالجة قضايا الإفلاس خاصة إذا ازداد عددها في المستقبل.

إجراءات شهر الإفلاس وإعادة الهيكلة

تعين المحكمة في قرارها بشهر الإفلاس أمينا للتفليسة أو أكثر بحد أقصى ثلاثة من الخبراء المقيدين في جدول الخبراء [مادة:147] (15) . وبموجب مشروع القانون الجديد يجوز لطالب شهر الإفلاس أن يختار أمين التفليسة من قائمة الخبراء. وإذا كان مشروع القانون قد أعطى لمن طلب شهر الإفلاس هذه الصلاحية إلا أن ذلك أمر جوازي ويعود للمحكمة قرار تعيين أمين التفليسة. ويتولى أمين التفليسة مهمة إدارة أعمال المدين باعتباره وكيلاً بأجر باسم المدين ونيابة عنه [مادة:155,164] (15) إذ تغل يد المدين عن إدارة أمواله والتصرف فيها. وفي هذا

* يمكن تبرير قلة عدد حالات الإفلاس في دولة الإمارات العربية المتحدة سواء بالنسبة للأفراد أو الشركات و غيرها من الأشخاص الاعتبارية بسبب قيام الدولة بمساعدة المشروعات والشركات المتعثرة وتلافي وقوعها في ضائقة مالية. أضف إلى ذلك العواقب الإجتماعية المترتبة على إفلاس الشخص وما يلحقه ذلك من خزي وعار. وهذه الأسباب لا تنطبق فقط على دولة الإمارات العربية المتحدة فحسب بل تشمل أيضا الولايات المتحدة الأمريكية.(23)

نظرا لكثرة قضايا الإفلاس سواء المقدمة من الأفراد أو الشركات في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أوجد القانون قضاءً متخصصا حيث يبلغ عدد قضاة الإفلاس حاليا 342 قاضيا ويتم تحديد هذا العدد من قبل الكونغرس. وتعين محاكم الاستئناف في الولايات المتحدة الأمريكية قضاة الإفلاس لمدة أربعة عشر سنة قابلة للتجديد.(24)

اختلاف عن الباب الثاني (إعادة التنظيم المالي) من مشروع القانون إذ تبقى إدارة أموال المدين وأصوله تحت سيطرته وفق المادة 17 من مشروع القانون.

ويحظر على جميع الدائنين – الدائنين العاديين والدائنين أصحاب الديون المضمونة برهن أو امتياز – اتخاذ أي إجراءات قانونية أو متابعة أي دعاوى قضائية ضد المدين [مادة:357،167] [15] . السبب في وجود الحظر هو منح المدين فرصة لإعداد خطة إعادة التنظيم أو تحريره من الضغوط المالية التي قد يتعرض لها نتيجة بدء الدائنين باتخاذ إجراءات أو دعاوى ضده. ويسري الحظر الذي فرضه مشروع القانون بمجرد تقديم طلب شهر الإفلاس و دون الحاجة إلى صدور قرار من المحكمة، وينتهي الحظر تلقائياً إذا انتهت دعوى شهر الإفلاس أو إذا تم إبراء ذمة المدين فيعتبر الحظر اجراء مؤقتاً. يشمل الحظر اتخاذ أي إجراء قانوني أو بدء أو متابعة أي دعوى قضائية تتعلق بتحصيل الديون من المدين أو التنفيذ على أصوله أو تنفيذ ضمان ضد المدين. فلا يجوز للدائن على سبيل المثال أن يطالب المدين بدفع الدين أو تقديم ضمان لدين غير مضمون أو تنفيذ حكم قضائي. ولكن خوفاً من أن يستغل المدين الحظر المفروض على اتخاذ مثل هذه الإجراءات أو الدعاوى المرفوعة ضده، فقد استثنى مشروع القانون أصحاب الديون المضمونة برهن أو امتياز من الحظر بأن سمح لهم بالتنفيذ على ضماناتهم بعد الحصول على موافقة المحكمة. ومن الحالات التي قد تبرر التنفيذ على الضمان رغم وجود الحظر إذا كان الضمان – سيارة مثلاً – من النوع الذي تتناقص قيمته بسرعة ويخشى الدائن من عدم تسليم المدين للضمان في الوقت المحدد إذا لم يلتزم بسداد الدين.

ويتضمن مشروع القانون مواد معقدة تتعلق بالوفاء بالالتزامات والعقود [مادة:169،173][15] تدور هذه المواد القانونية حول العقود التي لم تنفذ بعد من قبل أحد الطرفين أو كلاهما، وعقود الإيجار والاستمرار في تنفيذها أو طلب فسخها. هذا ومن أهم المواد القانونية التي جاء بها مشروع القانون الجديد قاعدة منع فسخ أو إنهاء أي عقد ساري المفعول بين المدين والغير بسبب افتتاح إجراءات الإفلاس [مادة:169][15] أي بمعنى آخر لا يعتبر بدء إجراءات الإفلاس سبباً من أسباب فسخ العقد حتى ولو كان العقد ينص في أحد بنوده على الفسخ إذا بدأت إجراءات إشهار الإفلاس ضد أحد الأطراف. فوجود مثل هذه البنود في العقد يجعلها غير واجبة النفاذ. ويلاحظ أن مشروع القانون قد اشترط لعدم نفاذ مثل هذه البنود بدء إجراءات الإفلاس فعلاً وليس صدور حكم بالإفلاس.

قد يقترح أمين التفليسة من خلال التقرير الذي يقدمه للمحكمة إعداد خطة لإعادة هيكلة أعمال المدين أو تصفية أمواله. فإذا أصدرت المحكمة قرارها بتطبيق خطة لإعادة الهيكلة، يتولى أمين التفليسة مهمة الإشراف على الخطة وضمان حسن سيرها [مادة:185][15] ويقدم المدين مشروع خطة إعادة الهيكلة والتي يجب أن تبين احتمال أن يعود المدين إلى تحقيق الربح وأحكام التسوية مع الدائنين وأي ضمانات يجب تقديمها وأي عرض مقدم من أي طرف ثالث لشراء كامل أو جزء من أعمال المدين، هذا بالإضافة إلى بيان بنشاطات المدين التي يجب وقفها. ويجوز النص في مسودة الخطة على مهل السماح وتحويل الدين إلى حصص في رأس مال أي مشروع وعلى معاملة تفضيلية للدائنين أو توحيد أو إنشاء أو استبدال أي ضمانات وذلك لتطبيق الخطة. وأما

بخصوص البيانات التي تتضمنها خطة إعادة الهيكلة فوفق القراءة الحالية لمشروع القانون يتبين أن هذه البيانات إجبارية مما لايجوز إغفالها.

هذا ويجب إعداد الخطة خلال فترة ثلاثة أشهر ولكن يجوز تجديد الفترة لمدة إضافية على أن لا تتجاوز شهراً واحد وبالتالي في جميع الأحوال لا تتجاوز الفترة أربعة أشهر [مادة:51](15) وبطبيعة الحال يتم تجديد فترة إعداد الخطة مدة شهر إضافي إذا وجد سبب يدعو لذلك، كما يمكن إنقاصها إذ لا يوجد ما يمنع من ذلك إذا وجد سبب مبرر. وإن كان أمين التفليسة هو الذي يعد خطة إعادة الهيكلة بمساعدة المدين، لكن المدين وحده له حق تقديم خطة إعادة الهيكلة بإيداع نسخة لدى قلم كتاب المحكمة خلال فترة الأربعة أشهر [مادة:185](15) ومن الملاحظ أن مشروع القانون لم ينص على حالة عدم تقديم المدين للخطة خلال فترة الأربعة أشهر، ففي هذه الحالة يستطيع كل ذي مصلحة تقديم خطة إعادة الهيكلة ومن هؤلاء الدائنون وحتى أمين التفليسة.

وتتحقق المحكمة عند وضع خطة إعادة الهيكلة من توافر أمرين ضرورين هما: أن تكون الخطة قد اقترحت بحسن نية ولا تضر بصورة غير منصفة بجميع الدائنين [مادة:190](15). فأي خطة لإعادة الهيكلة يجب أن تراعي هذين الشرطين حتى يمكن التصديق عليها. ويلاحظ أن شرط حسن النية يقتصر على مرحلة اقتراح الخطة ولا يشترط توافر حسن النية عند قبول الخطة من قبل الدائنين. هذا ولم يذكر القانون المعايير التي يمكن أن تسترشد بها المحكمة في عدم توافر شرط حسن النية(25)* وفي هذا السياق يمكننا إيراد بعض الأمثلة على سوء نية المدين:

1. طلب شهر الإفلاس كنتيجة لخسارة المدين دعوى قضائية لا تتعلق بالإفلاس، وبذلك يمكن للمدين أن يتجنب أو يؤخر دفع التعويض المطلوب بناءً على حكم المحكمة في تلك الدعوى.
2. يقدم المدين مقترح خطة إعادة الهيكلة إذا كان الهدف من اقتراحه القضاء على منافسيه.
3. تم تقديم مقترح خطة إعادة الهيكلة بقصد المماطلة والتأخير فقط.

ويتم التصويت على خطة إعادة الهيكلة بعد مناقشتها لدراسة هذه الخطة وما يمكن أن يطرأ عليها من تعديلات أثناء تلك النقاشات. ويتطلب مشروع القانون موافقة أغلبية الدائنين الذين قبلت ديونهم نهائيا أو مؤقتا ويشترط أن يكونوا حائزين على ثلثي الديون [مادة:195](15) ولايدخل في حساب هاتين الأغلبيتين الدائنون الذين لم يشتركوا في التصويت ولا تحسب ديونهم أيضاً. تصدر المحكمة قرارها بالمصادقة على خطة إعادة الهيكلة عند موافقة الدائنين عليها وتحقق كافة الشروط التي يجب توافرها فيها [مادة:199](15) . فمثلاً يمكن للمحكمة أن تصادق على الخطة رغم معارضة بعض الدائنين إذا كانت الخطة قد اقترحت بحسن نية ولا تضر بمصلحة الدائنين

---

*استخدمت المحاكم في الولايات المتحدة الأمريكية عدة معايير لتحديد مفهوم حسن النية منها المعيار الموضوعي (objective test) بالنظر إلى الهدف من قانون الإفلاس وإعادة الهيكلة وهو رد اعتبار المدين وفيما إذا كان للمدين فرصة حقيقية بإعادة ترتيب أوضاعه المالية وتوفير الحماية المناسبة للدائنين. أما المعيار الاخر التي لجأت إليه المحاكم الأمريكية في تحديد حسن النية في قضايا الفصل 11 من قانون الإفلاس فهو معيار مجموع الحالات التي تعطي مؤشرا على حسن النية فمثلا إذا وجدت عدة عوامل مجتمعة يرفض طلب إعادة الهيكلة (totality of the circumstances test).

وذلك بأن تحقق المساواة بينهم وما دام سوف يحصل الدائنون على حقوقهم بأكبر قدر ممكن كما لو كانت هناك تصفية لأموال المدين. أما إذا رفضت المحكمة التصديق على خطة إعادة الهيكلة فيمكن أن تصدر قراراً بتصفية أموال المدين[مادة:204][15] .

لم يورد مشروع القانون نصاً صريحاً فيما إذا كان واجباً حظر تصرف المدين خلال إجراءات إعادة الهيكلة بشكل مطلق أم مع وجود استثناء. وهكذا يحظر على المدين بشكل مطلق التصرف خلال إجراءات إعادة الهيكلة باستثناء بعض التصرفات التي تحدد على سبيل الحصر، بما يحافظ على حقوق الدائنين من جانب، ويوفر للمدين قدراً من المرونة لإدارة أمواله من جانب آخر.

ويؤدي صدور الحكم بالتصفية إلى البدء في تصفية أموال المدين بحيث تستخدم إيرادات التصفية للوفاء بالتزامات المدين حسب سُلَّم ترتيب الأولويات الخاص بالدائنين [مادة:282،280،221]* تتم التصفية عن طريق بيع أصول المدين بالمزاد العلني أو غيرها من الطرق وفقاً للشروط التي تحددها المحكمة [مادة:226][15] ويتولى أمين التفليسة مهمة البدء بإجراءات التصفية و بيع أصول المدين.

ومن الملفت للنظر أن مشروع القانون قد جاء بنص جديد لم يكن موجوداً من قبل إذ أوجب بيع أي أصل من أصول المدين التي تكون " نشاطًا قائماً ويزاول" وتتجاوز قيمته وقت الإعلان عن بيعه خمسين ألف درهم عن طريق المزاد العلني[مادة:227][15] فقد استخدم المشرع عبارة " نشاطاً قائماً ويزاول" والتي لم تعرف في أي مادة من مواد مشروع القانون بالرغم من أهمية ذلك كونها الأساس الذي يستند إليه في بيع أصول المدين. ولكن يمكن معرفة معنى " نشاطا قائما ويزاول " باعتبارها من مبادئ المحاسبة المقبولة عموماً حيث تعرف بأنها تلك المنشأة الاقتصادية القائمة و المستمرة و التي لا يلوح بالأفق ما يشير إلى انقضائها أو تصفيتها[26]** . وهذا التعريف يتطلب تقييم الأصول تقييما عادلاً من خلال الفرضية التي تقضي بتحديد القيمة فيما لو تم بيعها خلال وقت مناسب ودون أي ضغوطات من أي بائع مفترض وجوده.[27]***

ويبدو للوهلة الأولى أنه من السهولة بمكان تحديد معنى " نشاطًا قائماً ويزاول " إذا ما اقترن المصطلح بالمشروع باعتباره وحدة واحدة بالمقارنة مع فكرة " المشروع غير القابل للاستمرار " وكون الأخير مشروعاً غير قائم ولا يزاول نشاطه. إذاً لا يشترط أن يحقق المشروع أرباحاً للقول بأنه " نشاطاً قائماً ويزاول "حيث يكفي أن يحافظ المشروع على عملياته بشكل طبيعي، ويشتري بضاعة كالمعتاد، ويحاول أن يتجنب الفشل والخروج من السوق. ولكن تثور الصعوبة في تحديد قيمة " نشاطاً قائماً ويزاول " لكل أصل من أصول المدين على حده، أي كيف سيتم تحديد القيمة العادلة لأداة خلط الإسمنت في مصنع ما مثلاً والذي يستمر على اعتبار أنه" نشاطاً

---

* لقد فصل مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس ترتيب الدائنين وأولويتهم في تحصيل ديونهم.

** A going concern is a business that will continue in operation for an indefinite period of time.

*** See also Official Committee of Unsecured Creditors of TOUSA, Inc.v.Citicorp North America, Inc. (In re TOUSA, Inc.), 422 B.R.783, 858 (Bankr. S.D. Fla. 2009).

قائماً ويزاول "؟ * للإجابة على هذا التساؤل يجب التمييز بين ما إذا كان " المشروع غير القابل للاستمرار " وعندها يتم تقييم جميع الأصول على فرض أنه قد تم بيعها دفعة واحدة والذي من المفترض أن يؤدي إلى الحصول على أسعار متدنية لمعظم الأصول، وفيما إذا لم يستمر المشروع بعد وعندها يتم تقدير قيمة أي أصل من أصول المدين لتعكس السعر الذي سوف تحصل عليه فيما لو كان البيع قد تم بطريقة منتظمة ودون عجلة أو في ظل ضغوط حالة الإفلاس[(28)]** . وخلاصة القول أن تحديد قيمة أي أصل من أصول المدين باعتباره " نشاطاً قائماً ويزاول " ذو أهمية خاصة بهدف تحقيق القيمة القصوى للأصول من خلال بيعها في المزاد العلني.

لجان الدائنين

لم يتضمن قانون المعاملات التجارية المعمول به حالياً أي إشارة إلى لجان الدائنين، وإن كان من المتصور وجودها بطريقة غير رسمية إذ يمكن للدائنين أن ينظموا أنفسهم في الاجتماعات والمداولات الخاصة بهم من خلال جماعة الدائنين.[(9)]*** إلا أن مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس استحدث لأول مرة لجان خاصة بالدائنين. فمحكمة الإفلاس وبالتشاور مع أمين التفليسة هي الجهة صاحبة الصلاحية بتشكيل لجان الدائنين وبذلك لا يجوز اتخاذ قرار تشكيل هذه اللجان من قبل الدائنين أنفسهم [مادة:192] [(15)] . ويلاحظ أن منح محكمة الإفلاس صلاحية تشكيل لجان الدائنين يمكن أن يوقع عبء إداري إضافي على المحكمة مما قد يؤدي إلى التأخر في إجراءات إعادة الهيكلة، وبالإضافة إلى إثارة الشكوك حول حيادية المحكمة في اتخاذ القرارات بين لجان الدائنين المشكلة من قبلها وأصحاب المصلحة.

لم ينص مشروع القانون الجديد على المدة التي يجب خلالها تشكيل لجان الدائنين. فكان من الواجب أن يفرض المشروع على المحكمة أن تشكل لجان الدائنين بأسرع وقت ممكن دون تأخير لتلعب هذه اللجان دورها المهم في إعادة الهيكلة. هذا ولم ينص مشروع القانون أيضاً فيما إذا كانت لجان الدائنين تضم جميع الدائنين أو يتم تشكيلها باختيار الدائنين أصحاب الديون الأكبر مثلاً. ولكن يفضل أن يتم تشكيلها من بعض الدائنين وليس جميعهم ذلك أن هدف هذه اللجان هو تمثيل الدائنين وحماية مصالحهم، ولا يعقل في مثل هذا الحال أن تضم اللجنة جميع الدائنين.

Travellers Int'l. AG vs. Trans World Airlines, Inc. (In re Trans World Airlines, Inc.),* 134 F.3d 188, 193 (3rd Cir. 1998) (in the century that has passed since the enactment of the Bankruptcy Act of 1898, the courts have offered various statements describing how to achieve a fair valuation of assets for a going concern).

**وهذا يتفق مع عدة دراسات أجريت لتبين أن المشروعات التجارية التي تواجه صعوبات مالية وتحت تأثير الإفلاس تبيع أصولها بأسعار منخفضة. فمثلا وجدت إحدى الدراسات أن شركات الطيران المفلسة أو التي تواجه صعوبات مالية تبيع طائراتها بأسعار تقل بنسبة أربعة عشر في المائة إلى أربع وستين في المائة عن مثيلاتها من شركات الطيران الأخرى التي لا تواجه صعوبات مالية.

***من أهم آثار الحكم بشهر الإفلاس انتظام دائني التاجر المفلس في هيئة واحدة يمثلهم أمين التفليسة تدعى جماعة الدائنين، وتتألف هذه الجماعة من الدائنين العاديين والدائنيين ذوي الامتيازالعام، الذين أخضعهم القانون التجاري لقواعد خاصة دون غيرهم من الدائنين، وتكون هذه الجماعة ممثلة بإدارة أمين التفليسة للمحافظة على موجودات المفلس المدين، وكذلك على حقوق الدائنين، وعند صدور الحكم يصار إلى تطبيق مبدأ المساواة بين هؤلاء جميعا.

يتبين من قراءة النص الحالي لمشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس أنه يجب تشكيل لجنة دائنين واحدة على الأقل [مادة:192](15)* . فإذا وجد عدد من الدائنين الذين لديهم الرغبة في أن يكونوا أعضاء في لجان الدائنين فلا تستطيع المحكمة أن ترفض تشكيل لجنة واحدة أو عدة لجان. ومع ذلك من المتصور أن لا تقوم المحكمة بتشكيل لجان للدائنين في الحالات التي تكون فيها التفليسة صغيرة مثلاً إذا كانت الديون قليلة أو إذا وجد دائنان فقط بالرغم أن مشروع القانون الجديد لم ينص على حد أدنى أو أعلى لحجم لجان الدائنين. وبطبيعة الحال حجم لجان الدائنين قابل للتغيير حسب الأحوال إذا رأت المحكمة ضرورة في ذلك، فمشروع القانون الجديد يمنح المحكمة الحق في أن تعيد تقسيم أي لجنة إذا تبين لها ضرورة التمييز بين الحقوق التي تقرر لهؤلاء الدائنين.

لم يشترط مشروع القانون الجديد توافر أي شروط للعضوية في لجان الدائنين. فمجرد كون الشخص دائناً يمنحه الحق في عضوية هذه اللجان. والدائن لفظ عام يشمل الفرد أو الشركة من أصحاب الديون العادية أو الديون المضمونة برهن أو امتياز وأصحاب السندات. ويمكن حتى لأصحاب الديون المتنازع فيها أو غير مستحقة الأداء أو المعلقة على شرط أن يكونوا أعضاء في اللجنة. ويستدل ذلك من نص 193 من مشروع القانون التي منحت حق التصويت في اللجان للدائنين الذين لم تقبل طلباتهم من قبل أمين التفليسة وفق شروط تحددها المحكمة. ولعل السبب في ذلك منع المدين من أن يحرم الدائن من العضوية إذا قصد المدين مثلاً أن ينازعه في الدين. ولا يوجد ما يمنع أن يحل وكيل للدائن – مثل محامي أو نقابة عمال – محله في عضوية اللجنة، وإن كان ذلك قد يثير خلافاً كون أن المشرع اقتصر حق العضوية على " الدائنين " الذين لهم مطالبات مباشرة في مواجهة التفليسة والمدين. هذا بالإضافة إلى ما قد تثيره عضوية الوكيل من تعارض مصالح فكيف يوازن الوكيل بين واجبه كمحل لثقة الدائن الذي يمثله وفي نفس الوقت يقع عليه واجب رعاية مصالح جميع الدائنين.

ويثور التساؤل حول حق الجهات الحكومية مثل دائرة الضريبة في عضوية لجان الدائنين [مادة:1](15)** ويبدو أنه لا يوجد ما يمنع أن تكون جهة حكومية عضواً في لجنة من هذه اللجان بصفتها دائنا وليس بصفتها الرسمية. ولم ينص مشروع القانون الجديد صراحة على حرمان بعض الدائنين من عضوية اللجان لتعارض المصالح مثل أقارب المدين أو المحاسب أو مورد البضاعة وإن كانوا دائنين. فعدم حرمان هذه الفئة من الأشخاص من التمثيل في اللجان قد يؤدي إلى التأثير على حسن سير عمل لجان الدائنين. كما يمكن للمحكمة عزل أي دائن يعرقل بوجه غير مشروع خطة إعادة الهيكلة.

ومن الجدير بالذكر أن مشروع القانون الجديد قد نص على تشكيل لجان الدائنين لغرض التصويت في الاجتماعات التي تنظم بمقتضى المادة 191 والخاصة بمشروع خطة إعادة الهيكلة وتعديلاته [مادة:191،196](15) . فقصر مشروع القانون تشكيل لجان الدائنين على مرحلة خطة إعادة الهيكلة. ولكن لا يوجد ما يمنع وفق النص الحالي للمشروع من أن يتم تشكيل لجان الدائنين منذ بدء الإجراءات سواء بشهر الإفلاس والتصفية أو إعادة الهيكلة حيث تمنح هذه اللجان الفرصة للدائنين للتعبير عن آرائهم وأداء دور أكبر

* " تصدر المحكمة، بعد التشاور مع أمين التفليسة، قرارا بتشكيل لجنة أو أكثر للدائنين...".

** تعرف الجهة الحكومية على أنها أي جهة حكومية اتحادية أو محلية في الدولة بما في ذلك المؤسسات العامة والهيئات والكيانات المؤسسة لتحقيق منفعة عامة أو أي مؤسسة أو هيئة تؤسسها أو تساهم أي جهة حكومية محلية أو اتحادية في رأسمالها.

في حماية مصالحهم. ويمكن أن تشكل لجان الدائنين في مرحلة بدء إجراءات شهر الإفلاس والتصفية وفق نفس منهج تشكيلها في مرحلة خطة إعادة الهيكلة والتي سبق ذكرها أعلاه أو أن يتم توسعة دائرتها لتشمل جميع الدائنين مثلاً فلا يقتصر الأمر على اختيار ممثلين لعموم الدائنين.

تقسم لجان الدائنين إلى ثلاث فئات من الدائنين هي: لجنة أصحاب الديون المضمونة برهن أو امتياز، ولجنة أصحاب الديون العادية، ولجنة حملة السندات أو الأوراق المالية الأخرى [مادة:192][15] . والسبب في تقسيم لجان الدائنين إلى ثلاث فئات هو عدم إمكانية جمع الدائنين جميعاً في لجنة واحدة لكثرة عددهم خاصة في شركات المساهمة العامة، كما أن حشد جميع الدائنين جميعا في لجنة واحدة قد يجعل من الصعوبة على بعض فئات الدائنين تمثيل مصالحهم وحمايتها خير تمثيل. ومن الممكن إعادة تقسيم أي لجنة من اللجان إذا كانت هناك ضرورة للتمييز بين الحقوق المقررة للدائنين [مادة:192][15] . ومن الممكن أيضاً أن يتم تنظيم دائني المدين في لجنة واحدة إذا لم يتجاوز إجمالي الدخل السنوي خمسة ملايين درهم خلال السنة السابقة على افتتاح إجراءات شهر الإفلاس [مادة:194][15] وحسناً فعل المشرع في مشروع القانون الجديد إذ حدد عدد اللجان بثلاث ذلك أن تقسيم لجان الدائنين إلى أكثر من ذلك قد يؤدي إلى تعقيدات وتأخير في إجراءات إقرار خطة إعادة الهيكلة. وتملك المحكمة إعادة تقسيم أي لجنة إذا تبين لها ضرورة مما قد يؤدي إلى احتمال زيادة عدد اللجان عن ثلاث، وذلك من مسائل الواقع التي تختلف حسب كل نزاع على حدة. وإذا كان مشروع القانون الجديد يسمح بتقسيم أي لجنة من لجان الدائنين فلا يوجد أيضاً ما يمنع في رأينا – قياساً على حالة التقسيم – من دمج عدة لجان في لجنة واحدة إذا تبين ضرورة لذلك.

تختص لجان الدائنين بالتصويت في الاجتماعات التي تنظم بخصوص مشروع خطة إعادة الهيكلة بالإضافة إلى اقتراح او إدخال أي تعديلات عليها [مادة:196][15] وبالرغم من اختصاص لجان الدائنين يبدو محدوداً إلا أن حقهم في التصويت على مشروع خطة إعادة الهيكلة وإدخال تعديلات عليها يؤدي بالقول بإمكانية قيامهم بعدة أمور أخرى مثل التشاور مع المدين حول إدارة مشروعه والاستفسار حول وضعه المالي والتفاوض مع المدين حول خطة إعادة الهيكلة * لم يحدد مشروع القانون الجديد آلية عقد الاجتماعات ومن له حق حضورها. وبطبيعة الحال لا يستحق أعضاء لجان الدائنين أجراً أو تعويضاً مقابل عضويتهم وعملهم في هذه اللجان. هذا ولم يحدد مشروع القانون كيفية اتخاذ القرارات داخل لجان الدائنين، وإن كان من الممكن القول بتطبيق قاعدة " لكل دائن صوت واحد "بغض النظر عن قيمة مطالبة الدائن. ولم ينص مشروع القانون أيضاً على وقت انقضاء لجان الدائنين فهل تنقضي مثلاً إذا تم قبول خطة إعادة الهيكلة أم إذا تحولت الإجراءات من إجراءات إعادة هيكلة إلى إجراءات تصفية أي في حال رفض خطة إعادة الهيكلة. ولهذا كله يتوجب وضع قواعد تنظم هذه المسائل لتجنب حصول أي نزاع بين أعضاء اللجنة في وقت يتوجب فيه على الدائنين أن يشكلوا صفاً واحداً في المفاوضات بخصوص خطة إعادة الهيكلة.

---

* من المتصور أن تستعين لجان الدائنين بخبراء ماليين ومحاسبين وذلك لمساعدة هذه اللجان على دراسة الوضع المالي لمشروع المدين وبالتالي التوصل إلى القرار السليم فيما يتعلق بخطة مشروع إعادة الهيكلة.

حصول المدين على تمويل جديد

قد يجد المدين من الصعوبة بمكان توافر دائنين يزودونه بقروض وذلك خلال مرحلة إعادة الهيكلة المالية وما يترتب على ذلك من تخوف من الدائنين من عدم إمكانية سداد هذه القروض. وفي نفس الوقت قد لا يكتب لخطة إعادة الهيكلة النجاح بدون وجود مثل هذا التمويل. ولهذا كله لا بد من توافر حوافز تشجع الدائنين على مد المدين بالقروض الضرورية لاستمرار عمله ومن ثم ظهرت فكرة التمويل الجديد[30,29] * فالتمويل الجديد يمنح مركزا مضمونا من الدرجة الممتازة للدائنين الذين يقرضون أموالاً إلى المدين (التاجر الفرد أو الشركة) الذي يمر بصعوبات مالية، مما ييسر حصوله على قروض جديدة والاستمرار في مزاولة نشاطه.

لم تكن القواعد الخاصة بالإفلاس الوارد ذكرها في قانون المعاملات التجارية الاتحادي تشير صراحة إلى إمكانية حصول المدين على تمويل جديد، أي الحصول على قرض. ولكن من المتصور في ظل قانون المعاملات التجارية الاتحادي أن توافق المحكمة على منح تمويل جديد للمدين إذا وجدت مبررات لذلك. فمثلا يمكن للمحكمة أن توافق على منح تمويل للمدين في مرحلة الصلح القضائي أو الصلح الواقي من الإفلاس متى وافق جميع أو أغلبية الدائنين على ذلك، أو إذا لم يلحق ضرر بالدائنين بسبب وجود دائن جديد أو إذا كان التمويل سيساهم في دفع مصروفات إضافية أو إذا كان مبلغ التمويل صَغيرًا. وكان من الأفضل وضع قواعد واضحة تبين أحكام التمويل وإجراءاته، وبناءً عليه جاء مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس بقواعد نظمت أحكام التمويل في المواد 264–269 منه.

ولكي يتمكن المدين من الحصول على تمويل جديد، فإنه يجب على أمين التفليسة أو أمين الصلح أن يتقدم بطلب ويخضع هذا الطلب لسلطة المحكمة التقديرية[مادة:264] [15] ويكون الهدف من التمويل الجديد هو ضمان استمرار المدين في أعماله، ولذا يقع على المدين عبء إثبات أن التمويل الجديد ضروري ولا غنى عنه لمواجهة حاجاته والاستمرار في أعماله. وبيان ضرورة التمويل لاستمرار أعمال المدين يتطلب توافر حسن النية لدى المدين وإن لم ينص صراحة على ذلك في مشروع القانون الجديد.

والحقيقة أن هناك ثلاثة اختيارات أو حالات للتمويل: حالة عدم اشتراط موافقة المحكمة عند حصول المدين على تمويل جديد بغير ضمان على أموال المدين أو أصوله وبدون أن يحصل مانح التمويل على أي أولوية لاستيفاء حقوقه على ديون أخرى قائمة في ذمة المدين [مادة:265][15] . والسبب في عدم اشتراط موافقة المحكمة في هذه الحالة أن الدين غير مضمون ومن ثم لا يحصل مانح التمويل على أية ميزة في تحصيل دينه من أموال المدين، ومما لا يؤثر بطبيعة الحال على أصحاب الديون المضمونة الآخرين الذين يبقى لهم حق الأسبقية.

---

* يرى البعض أن توافر تمويل جديد يؤدي إلى دخول المدين في مشروعات خطرة وسلبية لا تعود عليه بالنفع. وكما يرى البعض أن منح تمويل جديد للمدين قد يؤدي إلى إطالة أمد إعادة الهيكلة أو إجراءات الإفلاس.

Bankruptcy judges should be alert to the possibility that the issuance of priority debt may create excessive incentive to invest, causing overinvestment in risky, negative projects.

وإذا لم يتمكن المدين من الحصول على تمويل جديد وفق الحالة السابقة، جاز للمحكمة أن توافق على تمويل جديد للمدين وفق إحدى الدرجات أو المستويات التالية:

1. تمويل له الأولوية على أي دين غير مضمون قائم.
2. تمويل برهن على مال للمدين غير محمل بتأمين قائم.
3. تمويل مضمون بتأمين أقل درجة من التأمين القائم على نفس المال.(15)*

ولا شك أن هذا النوع من التمويل أفضل من الحالة الأولى من التمويل إذ يوفر حافزاً للمقرض فيعطيه حق أولوية أو تأميناً وإن كان أقل درجة من التأمين القائم على نفس المال.

وأما الحالة الثالثة فتمنح للمحكمة صلاحية الموافقة على تمويل جديد بضمان أعلى درجة أو مساوي لأي ضمان قائم على أموال مدين [مادة:267] (15) ويشترط لذلك:

1. أن لا يتمكن المدين من الحصول على تمويل جديد وفق الحالة الثانية المذكورة في الفقرة السابقة أعلاه.
2. أن تكون مصلحة صاحب الضمان القائم محمية بشكل كاف .
3. موافقة صاحب الضمان القائم على ترتيب ضمان أعلى أو مساو للضمان المقرر له، ويقع على المدين عبء إثبات توافر الحماية الكافية.

ويعرف مشروع القانون " الحماية الكافية " على أنها حماية معقولة كافية لحماية صاحب التأمين القائم ضد أي تدنٍ في قيمة ضمانه [مادة:268](15) ومن الأمثلة على الحالات التي تهدد مصالح صاحب التأمين القائم وقف سريان الفوائد والإجراءات القضائية.

ويمثل الشرط الثالث – في الحالة الثالثة – الذي يتطلب موافقة صاحب الضمان القائم عقبة في حصول المدين على تمويل جديد فمن المحتمل أن لا يوافق صاحب الضمان القائم على هذاالتمويل الجديد المضمون الذي يكون أعلى منه درجة أو حتى مساو له. وبناءً عليه تمثل الحالات الأولى والثانية للتمويل الجديد والتي تم ذكرها سابقاً خيارات أكثر واقعية من اللجوء إلى التمويل الجديد في الحالة الثالثة والتي تشترط موافقة صاحب الضمان القائم وترتب ضماناً أعلى أو مساوياً للضمان القائم.

ومن الملاحظ أن مشروع القانون الجديد لم يعالج موضوع إنشاء أو نقل الضمان أي عندما يطلب المدين الحصول على تمويل إضافي من أحد دائنيه، ويشترط هذا الدائن ضماناً يغطي دينه السابق والتمويل الجديد بحيث تصبح جميع ديون هذا الدائن مضمونة سواءً كانت سابقة على إعادة الهيكلة أم لاحقةً لها ** . ولعله كان

---

*من الملاحظ أن مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس قد استخدم عبارة "دين غير مضمون قائم" وهي عبارة غير مألوفة بدلا من عبارة "دين عادي" المتعارف عليها في القوانين التجارية في الدول العربية. ولعل السبب في ذلك هو الترجمة الحرفية غير الدقيقة لعبارة "دين غير مضمون قائم" من اللغة الانجليزية إلى العربية، إذ تعني عبارة "unsecured debt" دينا عاديا باللغة العربية.

** يساعد نقل الضمان (security transfer or cross collateral financing) المشروعات التجارية المتعثرة في الحصول على تمويل جديد بسهولة، وقد سمحت المحاكم الأمريكية في العديد من القرارات بنقل الضمانات عند النظر في إعادة الهيكلة.

In re Saybrook Mfg. Co., 963 F.2d 1490, 1491 (11th Cir. 1992).

In re Borne Chemical Co 9 Bankr. 263 (Bankr. D.N.J. 1981).

Otte v. Manufacturers Hanover Commercial Corp. 596 F.2d 1092 (2d Cir. 1979).

من المناسب وضع نص صريح يواجه حالة إنشاء أو نقل الضمان، خاصة أن الطريقة التي تمت بها صياغة المواد 265 –267 من مشروع القانون والتي توضح حالات التمويل الثلاث قد جاء فيها شيء من التفصيل فبدأت بالحالة الأولى الروتينية التي لا تؤثر على حقوق الدائنين القائمين إلى الحالتين الثانية والثالثة اللتين تمسان جوهرياً بحقوق الدائنين القائمين. مما يدفع إلى القول بأن حالات التمويل الثلاث السابقة قد جاءت على سبيل الحصر فلا يجوز الزيادة عليها وعليه لا يعتبر إنشاء أو نقل الضمان صحيحاً في أي حال من الأحوال.

ولم يحدد مشروع القانون الجديد قيمة أو حجم التمويل إذ أن ذلك يرجع إلى اتفاق المدين والممول وطبيعة النشاط الذي سيقوم به المدين. وكما لم ينص مشروع القانون أيضاً على موعد سداد القرض أو التمويل الجديد، فيما إذا كان يتوجب أن يسدد مبلغ التمويل الجديد كاملاً عند انتهاء عملية إعادة الهيكلة أم يستمر حتى بعد ذلك.

الإفصاح والحق في الحصول على المعلومات

الأصل أن يكون المدين صادقاً حسن النية عند تقدمه بطلب الصلح الواقي من الإفلاس أو حتى عند طلبه شهر إفلاسه. فلا يجوز للمدين أن يخفي جزءً من أمواله خوفاً من رفع يده عن إدارتها مثلاً أو بيعها وتوزيع ثمنها على دائنيه، وإلا كان مرتكباً لجريمة يعاقب عليها مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس [مادة:439][15] . ويستطيع أمين التفليسة أن يقيم الوضع المالي للمدين بناءً على المعلومات التي يفصح عنها المدين، إذ أوجب مشروع القانون أن يرفق المدين بطلبه وصفاً موجزاً عن وضعه المالي والاقتصادي وصورة عن دفاتره التجارية أو البيانات المالية عن السنة السابقة لتقديم الطلب و بياناً تفصيلياً بالأصول المنقولة وغير المنقولة والقيمة التقريبية لها [مادة:132][15] حتى يتمكن أمين التفليسة من الوقوف وبدقة على مركز المدين المالي.

ومع ذلك وتحسباً لمحاولة المدين إخفاء جزء من أمواله أو عدم اقتناع أمين التفليسة بما قدمه المدين من معلومات، حول مشروع القانون لأمين التفليسة الحق في الحصول على أي معلومات ذات صلة بأموال المدين من أي سلطات أو هيئات عامة أو مؤسسات مالية [مادة:162][15]* فمثلا يمكن لأمين التفليسة أن يطلب من أحد المصارف تقديم معلومات كاملة أو جزئية بخصوص قرض حصل عليه المدين سابقا لشراء منزله. و يفترض في هذه الحالة أن لا يقوم المصرف بتزويده بهذه المعلومات دون علم وموافقة الشخص المعني حماية لخصوصيته، وإلا تعرض المصرف للمسؤولية. غير أن هذا النص الخاص الذي يجيز لأمين التفليسة الحصول على المعلومات المالية يعد سبباً من أسباب الإباحة ولا يعتبر ذلك خرقاً للخصوصية أو الحفاظ على سرية المعلومات وفقاً للحماية المقررة في الدستور أو القوانين الأخرى.

وقد تطلب مشروع القانون عدة شروط حتى يكون طلب أمين التفليسة للمعلومات الخاصة بالمدين صحيحاً قانوناً، فأوجب أن تكون المعلومات ذات صلة بأموال المدين [مادة:162][15] وعليه لا يجوز تقديم بيانات تتعلق بزوج المدين ووضعها المالي إذ يتوجب أن تقتصر المعلومات على أموال المدين نفسه أو أعماله. وقد جاء لفظ

---

* يتكرر ذكر الحق في الحصول عن معلومات ذات صلة بأموال المدين في المادة 314 عند الحديث عن إعسار الأشخاص الطبيعيين من غير التجار.

" معلومات " عموماً فلا يمنع أن تكون المعلومات أصلية أو على شكل نسخة أو حتى عن طريق البريد الإلكتروني. واشترط مشروع القانون أيضاً أن تكون الجهة المزودة لهذه المعلومات إما سلطة أو هيئة عامة أو مؤسسة مالية، فيجوز لأمين التفليسة أن يطلب من شركة محاسبة أو تدقيق حسابات تزويده بمعلومات عن المدين. واشترط مشروع القانون أخيراً أن يتم تزويد أمين التفليسة بالمعلومات حول أموال المدين في " حدود المعقول ". ولكن لم يورد مشروع القانون أي معايير لتحديد مفهوم عبارة " حدود المعقول "، فيترك للمحاكم تحديد المقصود بهذه العبارة و نطاقها وفقاً لحالة القضية المعروضة أمامها.

ويتبين أن مشروع القانون لم يشترط موافقة المدين نفسه عند طلب أمين التفليسة معلومات خاصة به لدى الهيئات العامة أو المؤسسات المالية،كما لم يشترط الحصول على إذن من القاضي لطلب تزويد أمين التفليسة بالمعلومات من قبل الهيئة العامة أو المؤسسة المالية أو شخص. ويلاحظ حرص المشروع على وضع ضوابط للحصول على معلومات مالية خاصة بالمدين، فلم يترك الباب مفتوحاً وعرضة لإساءة الاستخدام من قبل الأطراف في قضية الإفلاس. غير أنه يؤخذ على مشروع القانون أنه لم يحدد مدة يجب خلالها أن تقوم السلطة أو الهيئة العامة أو المؤسسة المالية بتزويد أمين التفليسة بالمعلومات المطلوبة، وما الحل إذا لم تزود المعلومات المطلوبة من قبل هذه الهيئات.

الإعسار المدني

خصص مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس الباب التاسع لتنظيم الإعسار المدني تحت عنوان "إعسار الأشخاص الطبيعيين من غير التجار وإعادة هيكلة التزاماتهم وتصفية أصولهم ". وتتشابه أحكام الإعسار المدني وفق مشروع القانون مع أحكام الإفلاس من عدة جوانب منها الإجراءات المتبعة في تقديم طلب الإعسار، وإجراءات إعادة الهيكلة، ووقف إجراءات التقاضي والتنفيذ من قبل جميع الدائنين على أصول المدين، والتصديق على مشروع خطة إعادة الهيكلة، وإجراءات التصفية. غير أن نظام الإعسار المدني يقتصر على الأفراد من غير التجار أما نظام الإفلاس فيشمل التجار من الأفراد والشركات. ويظهر الاختلاف بين الإفلاس والإعسار أيضاً من حيث المدة المقترحة لخطة إعادة الهيكلة، إذ لايجوز أن تتجاوز المدة ثلاث سنوات في حالة الإعسار بينما لا تتجاوز المدة خمس سنوات في حالة الإفلاس. وتعتبر مدة الثلاث سنوات التي جاء بها مشروع القانون مدة معقولة مقارنة مع تشريعات الدول الأخرى التي تطيل من المدة مما ينعكس سلباً على قدرة المدين على السداد وإكماله لخطة إعادة الهيكلة (31)*

يتميز مشروع القانون الجديد بأنه يجمع بين فكرة سداد الدين عن طريق إعادة هيكلة الالتزامات و الإعسار وتصفية أموال المدين والابراء فيما بعد. وهكذا فإن الأشخاص الذين لديهم المقدرة على سداد ديونهم يختارون طريق إعادة الهيكلة أما الأشخاص الذين ليس لديهم المقدرة على السداد فطريق الإعسار والتصفية هو الطريق الأفضل لهم. ولكن مما يؤخذ على مشروع القانون أنه لم يفرض قيوداً على الأفراد عند طلبهم شهر الإعسار منعا لإساءة استخدام أحكام الإعسار والذي يتمثل في التقدم بطلب شهر إعسارهم وإبرائهم من الديون وكأن شيئا لم يحصل. فكان يجب على مشروع القانون أن يميز بين الأفراد من حيث مستويات الدخول بحيث يجبر الأفراد من

---

* تبلغ مدة خطة إعادة الهيكلة والسداد ست سنوات في ألمانيا بينما تصل المدة إلى واحد وعشرون شهرا في كندا.

ذوي الدخل المرتفعة على اتباع إجراءات إعادة الهيكلة (32) * وأن يتضمن نصاً صريحاً يفرض على المدين تقديم كشف بدخله خلال الثمانية أشهر الأخيرة مثلاً للتعرف على مدى استحقاقه للإعسار، كما يجب تحديد مبلغ معين من أموال المدين ليستثنى من إجراءات الهيكلة أو التصفية بأن يفرض مثلاً مئة ألف درهم كسقف أعلى فيما يتعلق بالمفروشات المنزلية والأدوات وغيرها. وأخيراً كان يتوجب في مشروع القانون مطالبة المدين بحضور دورة تدريبية أو أكثر في إدارة الأموال الشخصية أوالاستهلاك لتجنب وقوعه في الإعسار مرة أخرى.

يتم افتتاح إجراءات الإعسار بناءً على طلب من المدين أو أحد دائنيه [مادة:293](15) يرفق المدين بطلبه افتتاح إجراءات الإعسار الوثائق التالية:[مادة:295] (15)

1. مذكرة موجزة تتضمن وصفا لمركزه والمالي.
2. أي مستندات تؤيد الطلب.
3. تفاصيل أي إجراءات قانونية بوشرت ضد المدين.
4. تصريح يفيد بأن المدين، بالرغم من حسن نيته، غير قادر أو لا يتوقع أن يكون قادراً على تسديد كافة ديونه سواءً المستحقة أو تلك التي ستستحق في المستقبل.
5. قائمة بأسماء دائني المدين تشمل عناوينهم والمبالغ التقريبية المستحقة لهم.
6. أصول المدين المنقولة وغير المنقولة والإيراد اللازم لإعالة المدين وعائلته.

تفصل المحكمة في طلب افتتاح إجراءات الإعسار على وجه السرعة وتصدر قرارها إما بإعادة هيكلة التزامات المدين، أو بإعسار المدين وتصفية أصوله، أو برفض الطلب إذا تبين أن إجراءات الإعسار لا تلائم وضع المدين[مادة:303](15) ويتبين من هذا أن المحكمة تكون أمام ثلاثة خيارات فقد تحكم بإعادة الهيكلة إذا كان للمدين دخل كافٍ لسداد ديونه، أو قد تقضي بالتصفية إذا كانت أصول الدين لا تكفي لاستكمال إجراءات الإعسار، أو رفض الطلب إذا كان من الواضح سوء نية المدين واستغلاله لنظام الإعسار بقصد التهرب من دفع ديونه وإبرائه منها. إذا تقررت إعادة هيكلة التزامات المدين يعين أمين للهيكلة. ومنذ افتتاح إجراءات إعادة الهيكلة لا يجوز إقامة أو متابعة أي دعاوى أو اتخاذ إجراءات قانونية أو قضائية ضد المدين أو التنفيذ القضائي على أصوله [مادة:317](15) يقوم المدين بتقديم خطة إعادة الهيكلة والتي يجوز أن تنص على مهل سماح للسداد أو إعادة جدولة سداد الديون أو إلغاء أي ديون أو تخفيض الفوائد أو إلغائها. تبلغ مدة خطة إعادة الهيكلة ثلاث سنوات ولا يجوز تجاوز هذا الحد [مادة:327](15) .

تتطلب الموافقة على مشروع خطة إعادة الهيكلة اتفاق أغلبية الدائنين الحائزين على قيمة ثلثي الديون [مادة:335](15) وتقوم المحكمة بالمصادقة على خطة إعادة الهيكلة إذا وافق عليها الدائنون وفق الأغلبية

* يعتمد القانون في كندا على خط الفقر كمعيار لتحديد الأفراد الذين يستطيعون أن يقدموا طلب الإعسار فأي فرد يتجاوز هذا الخط عليه أن يقدم خطة بإعادة الهيكلة.

المطلوبة وكان المدين حسن النية. تصدر المحكمة حكماً ببطلان الخطة إذا تبين قيام المدين بتصرف يدل على سوء نيته أو تخلف المدين عن تنفيذ الخطة [مادة:349][15]

وتتحول إجراءات إعادة الهيكلة إلى تصفية أموال المدين في حال تخلف المدين عن تنفيذ خطة إعادة الهيكلة أو إذا ثبت سوء نية المدين حيث اشترط مشروع القانون أن يكون المدين حسن النية [مادة:349،295][15].

تقوم المحكمة باتخاذ قرار بتصفية أصول المدين، وعندئذ يتم تجريد المدين من سلطة إدارة أعماله والتصرف في أصوله [مادة:354][15] وكما في حالة إعادة هيكلة التزامات المدين لا يجوز عند تصفية أصوله إقامة أو متابعة أي دعاوى أو اتخاذ إجراءات قانونية أو قضائية ضد المدين أو التنفيذ القضائي على أصوله.

يشترك في إجراءات إشهار إعسار المدين الدائنون الذين تقدموا بمستندات تثبت ديونهم [مادة:371][15] وتشمل المستندات بياناً بقيمة الديون وتواريخ استحقاقها والمبالغ التي لم تستحق بعد وأي مستندات أخرى تدعم طلبات الدائنين. فلا يشترك في إجراءات إشهار إعسار المدين الدائنون الذين لم يتقدموا بمستندات تثبت ديونهم.

تخضع جميع أموال المدين للتصفية بما في ذلك أموال المدين وممتلكاته الحالية والمستقبلية التي يكتسبها المدين بعد صدور الحكم بإعساره وتصفية أصوله [المواد:382،363،361] ويستثنى من أصول المدين حقوقه التقاعدية التي تبقى ملكا له ودخل المدين اللازم لتلبية الحاجات المعيشية له ولعائلته.

ويتولى أمين التصفية توزيع إيرادات التصفية وفق أحكام الأولوية في سداد الديون حيث يأتي ترتيب أصحاب الديون المضمونة برهن أو امتياز قبل غيرهم من الدائنين [مادة:280][15] وإذا تخطت حصيلة بيع الأملاك الضامنة قيمة الدين المضمون يدفع الفائض إلى أمين التصفية. أما إذا كانت حصيلة بيع الأملاك الضامنة أقل من قيمة الدين المضمون يعتبر النقص ديناً عادياً على المدين. ويأتي بعد أصحاب الديون المضمونة برهن أو امتياز الدائنون العاديون ويؤول أخيراً ما تبقى من أموال التصفية إلى المدين. وإذا كانت حصيلة أموال المدين كافية لسداد حقوق الدائنين تنتهي إجراءات الإعسار والتصفية، وأما إذا كانت الأموال غير كافية تنتهي إجراءات الإعسار والتصفية بسبب عدم كفاية الأموال.

تهدف إجراءات التصفية – من وجهة نظر المدين – إلى الحصول على بداية جديدة في حياته المالية. وعليه تبرأ ذمة المدين من الإعسار بعد مرور سنة من تاريخ نشر الحكم التمهيدي بإعساره [مادة:402][15] ويحرر الحكم بالإبراء المدين من كافة ديون التصفية المترتبة عليه. ومع ذلك أورد مشروع القانون عدة استثناءات على الإبراء تشمل الغرامات والديون الناتجة عن التزامات بدفع تعويض عن الإهمال وديون النفقة والديون المترتبة نتيجة الغش[مادة:404][15] ويلاحظ أن الاستثناءات التي جاء بها مشروع القانون على الإبراء بعضها يعود إلى سلوك وتصرفات المدين وبعضها الآخر يعود إلى طبيعة الدين.

وبالإضافة إلى الاستثناءات التي وردت على الإبراء، يمكن للمحكمة أن ترفض إبراء ذمة المدين إذا أخفى كامل أصوله أو جزءاً منها، أو تصرف في دفاتر أو مستندات أو سجلات تتعلق بأصوله أو تعديلها، أو إذا كان قد تقدم ببيانات كاذبة، تصرف بأي طريقة أخرى بهدف غش الدائنين أو التدليس عليهم [مادة:393،402](15) فالهدف من رفض الإبراء في مثل هذه الحالات هو منع المدين – الذي تقدم بطلب إعساره – من تجنب عواقب أفعاله. وعند رفض الإبراء في هذه الحالات يتم توزيع أصول المدين على دائنيه ويبقى المدين ملتزماً بأداء الديون المتبقية والتي لم تدفع من التوزيع.

الخاتمة

عرضنا في هذه الدراسة لأبرز التعديلات التي جاء بها مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس في دولة الإمارت العربية المتحدة. وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج لعل من أبرزها:

أولاً: أن المشرع الإماراتي أخذ بنظام الصلح الواقي من الإفلاس كنوع من الحماية للمدين الذي اضطربت أعماله التجارية، وذلك بمنحه بعض المزايا، وهو غير كاف بحد ذاته لحماية وإنقاذ المشروعات التجارية. وبالرغم من أوجه الشبه بين نظام الصلح الواقي من الإفلاس ومشروع قانون إعادة الهيكلة المالية الإماراتي من حيث وقف إجراءات التنفيذ والدعاوى لحين البت في الصلح أو طلب إعادة الهيكلة وكما أن آجال الديون لا تحل سواء في الصلح الواقي من الإفلاس أو في إطار إعادة الهيكلة ، إلا أن نظام الصلح الواقي من الإفلاس لا يعرف أن المشروع التجاري قد يمر بصعوبات مالية أو اقتصادية مختلفة خلال مراحل حياته مما يستدعي طلب إعادة الهيكلة. فالباعث لطلب الصلح الواقي من الإفلاس هو الاضطراب الذي يؤدي الى التوقف عن الدفع، مما يعني توقف المدين عن الدفع، أو أنه في طريق التوقف، في حين أن سبب طلب إعادة الهيكلة هو التعرض لصعوبات من شأنها أن تعيق وفاء المشروع التجاري بالتزاماته أو مواصلة نشاطه ولا تطلب إلا من المشروع المتعثر أو الدائنين، أما الصلح الواقي فينفرد به المدين كإجراء وقائي تحت إشراف قضائي، باعتبار أن المحكمة هي التي تقدر حقيقة وضعه المالي أثر اضطراب أعماله.

ثانياً: في ضوء الأزمة المالية العالمية سنة 2008 وإدراكاً من المشرع الإماراتي لأهمية إعادة هيكلة المشروعات التجارية ووقوفها على أقدامها من جديد، فقد قامت السلطات المختصة في الدولة بإعداد مشروع قانون جديد مستقل (مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس) عن قانون المعاملات التجارية الاتحادي المطبق حالياً يهدف إلى تحقيق التوازن بين إعادة هيكلة أعمال المدين والإفلاس ومرونة التحول من إجراء إعادة الهيكلة إلى إجراء الإفلاس. هذا بالإضافة إلى الأهداف الأخرى لمشروع القانون مثل توفير قدر من السيولة للمشروعات المدينة وتعزيز الإفصاح والشفافية من خلال الحق في الحصول على المعلومات. ويمكن للمشرع الإماراتي في هذا الإطار أن يواكب التطورات المتبعة في القوانين المقارنة والاستفادة من تجربتها الطويلة في مجال إنقاذ المشروعات التجارية المتعثرة.

ثالثاً: تضمن مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس عدة تعديلات جديدة لا يشملها القانون الحالي. فمثلاً تشكل بموجب مشروع القانون لجنة تسمى " لجنة إعادة الهيكلة المالية والإفلاس" و تختص اللجنة في كل ما يتعلق بالقانون من حيث استلام الطلبات المقدمة من التجار والشركات والخاصة بإعادة الهيكلة المالية، حفظ سجلات بأسماء الخبراء، الأشخاص الذين صدرت بحقهم أحكام الإفلاس أو فرضت عليهم قيود أو إجراءات دائمة أو مؤقتة على المدين، تقديم التوصيات بتعديل أحكام القانون، ونشر الوعي القانوني بأحكام القانون.

رابعاً: حظر مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس على جميع الدائنين – الدائنين العاديين والدائنين أصحاب الديون المضمونة برهن أو امتياز – ما يمكن تسميته وقف التنفيذ، أي اتخاذ أي إجراءات قانونية أو متابعة أي دعاوى قضائية ضد المدين. و يشمل الحظر اتخاذ أي إجراء قانوني أو بدء أو متابعة أي دعوى قضائية تتعلق بتحصيل الديون من المدين أو التنفيذ على أصوله أو تنفيذ ضمان ضد المدين.

خامساً: استحدث مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس لأول مرة لجان خاصة بالدائنين والتي تختص بالتصويت في الاجتماعات التي تنظم فيما يتعلق بمشروع خطة إعادة الهيكلة بالإضافة إلى اقتراح او إدخال أي تعديلات عليها. لم يشترط مشروع القانون الجديد توافر أي شروط للعضوية في لجان الدائنين، فمجرد كون الشخص دائناً يمنحه الحق في عضوية هذه اللجان. وتقسم لجان الدائنين إلى ثلاث فئات من الدائنين هي: لجنة أصحاب الديون المضمونة برهن أو امتياز ولجنة أصحاب الديون العادية ولجنة حملة الأسهم أو السندات أو الأوراق المالية الأخرى.

سادساً: يملك المدين وفق مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس أدوات مالية جديدة لإعادة الهيكلة حيث يستطيع الحصول على تمويل وقروض، بشرط إعطاء الممولين الجدد أولوية على الدائنين الآخرين أصحاب الديون القائمة وموافقة المحكمة وذلك حسب الأحوال.

سابعاً: خوّل مشروع القانون لأمين التفليسة الحق في الحصول على أي معلومات ذات صلة بأموال المدين من أي سلطات أو هيئات عامة أو مؤسسات مالية. وقد أوجب مشروع القانون حتى يكون طلب أمين التفليسة للمعلومات الخاصة بالمدين صحيحاً قانوناً أن تكون المعلومات ذات صلة بأموال المدين.

ثامناً: يخصص مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس باباً خاصاً – الباب التاسع – للإعسار المدني يحمل عنوان "إعسار الأشخاص الطبيعيين من غير التجار وإعادة هيكلة التزاماتهم وتصفية أصولهم". يتميز مشروع القانون الجديد بأنه يجمع بين فكرة سداد الدين عن طريق إعادة هيكلة الالتزامات و الإعسار وتصفية أموال المدين والابراء فيما بعد. وهكذا فإن الأشخاص الذين لديهم المقدرة على سداد ديونهم يختارون طريق إعادة الهيكلة، أما الأشخاص الذين ليس لديهم المقدرة على السداد فطريق التصفية هو الطريق الأفضل لهم.

وفي ضوء ما سبق وما تم التوصل إليه من استنتاجات، توصي هذه الدراسة بما يلي:

أولاً: نهيب بالسلطات المختصة في دولة الإمارات العربية المتحدة ضرورة الإسراع في إصدار القانون الخاص بإعادة الهيكلة المالية والإفلاس والذي يقوم على أساس مساعدة التجار والشركات التجارية على هيكلة التزاماتها المالية، وكل ذلك تجنبا للآثار السلبية لشهر الإفلاس والتي قد تلحق بالدائنين والمستخدمين العاملين في الشركات التجارية على حد السواء والاقتصاد الوطني عموماً.

ثانياً: بالإطلاع على مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس، يتضح أنه لا يزال هناك بعض القصور والثغرات. فمثلاً يلزم توضيح مصطلح ""الصعوبات الاقتصادية أو المالية الحالية أو المتوقعة" بدقة وتحديد عناصره على اعتبار أنه المعيار الجوهري في تقرير مدى استفادة التاجر أو الشركة من فرصة إعادة الهيكلة. فاستخدام مصطلح ""الصعوبات الاقتصادية أو المالية الحالية أو المتوقعة" بصيغته الحالية يشوبه بعض الغموض.

ثالثاً: لدى مناقشة موضوع لجان الدائنين التي جاء بها مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس لوحظ لدينا أن المشروع لم يحدد المدة التي يجب خلالها تشكيل لجان الدائنين. فكان من الواجب أن يفرض المشروع على المحكمة أن تشكل لجان الدائنين بأسرع وقت ممكن دون تأخير لتلعب هذه اللجان دورها المهم في إعادة الهيكلة. هذا ولم يبين مشروع القانون ما إذا كانت لجان الدائنين تضم جميع الدائنين أو يتم تشكيلها باختيار عدد معين من الدائنين. وقد قصر مشروع القانون تشكيل لجان الدائنين على مرحلة خطة إعادة الهيكلة. ولكن يفضل لو أن مشروع القانون قد نص على تشكيل لجان الدائنين منذ بدء الإجراءات سواءً بشهر الإفلاس والتصفية أو إعادة الهيكلة حيث تمنح هذه اللجان الفرصة للدائنين للتعبير عن آرائهم وأداء دور أكبر في حماية مصالحهم. هذا ولم يحدد مشروع القانون كيفية اتخاذ القرارات داخل لجان الدائنين ووقت انحلال وانتهاء مهام لجان الدائنين. ولهذا يجب على المشرع الإماراتي أن يستدرك هذه الأمور لتلافي الوقوع في خلافات قد تأخر الفصل في خطة إعادة الهيكلة.

رابعاً: تَبَيَّنَ لدى دراسة الحصول على تمويل جديد في ظل مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس أن المشرع لم يشترط توافر حسن النية لدى المدين عند طلبه الحصول على تمويل جديد. ولم ينص مشروع القانون الجديد على قيمة أو حجم التمويل. وكما لم ينص مشروع القانون الجديد على موعد سداد القرض أو التمويل الجديد، فيما إذا كان يتوجب أن يسدد مبلغ التمويل الجديد كاملاً عند انتهاء عملية إعادة الهيكلة أم يستمر حتى بعد ذلك. وعليه نقترح تعديل النصوص الخاصة بالتمويل الجديد بحيث يشترط المشرع صراحة توافر حسن النية لدى المدين ويعين آلية معينة لتحديد قيمة التمويل وتحديد موعد السداد.

خامساً: ضرورة تعديل البنود الخاصة بالحصول على معلومات المدين المالية وأعماله والتي يجب تزويدها عند الطلب "في حدود المعقول" بحيث يتم تحديد معايير واضحة لتحديد مفهوم عبارة " حدود المعقول ". ويجب على المشرع أن يحدد المدة التي يجب خلالها أن تقوم السلطة أو الهيئة العامة أو المؤسسة المالية بتزويد أمين التفليسة بالمعلومات المطلوبة، والحل الذي يجب اتباعه إذا لم تزود هذه الهيئات المعلومات المطلوبة.

سادساً: لم يفرض مشروع قانون إعادة الهيكلة المالية والإفلاس قيوداً على الأفراد الطبيعيين من غير التجار عند طلبهم شهر الإعسار منعاً لإساءة استخدام أحكام الإعسار والذي يتمثل بتقديم طلب لشهر إعسارهم وإبرائهم من دفع الديون وكأن شيئاً لم يحصل. ومن هنا فإننا نقترح أن يميز مشروع القانون بين الأفراد من حيث مستويات الدخول بحيث يجبر الأفراد من ذوي الدخل المرتفعة على اتباع اجراءات إعادة الهيكلة. ويجب النص صراحة على أن يرفق المدين كشفاً بدخله عن آخر ثمانية أشهر مثلاً للوقوف على مدى استحقاق المدين للإعسار، بالإضافة إلى تعيين حد أقصى على أصول المدين المستثناة من إجراءات إعادة الهيكلة أو التصفية. ويجب اشتراط حضور المدين دورة تدريبية أو أكثر في إدارة الأموال الشخصية أوالاستهلاك لتجنب وقوعه في الإعسار مرة أخرى.

ثامناً: وأخيراً، إلى جانب البنية التشريعية المُحكمة، يعتمد نجاح مشروع القانون إلى حد بعيد على مدى توافر بنية إدارية وقضائية واعية وحاضنة لكفاءات قادرة على تفعيل النصوص التشريعية، سواءً في مجال إعادة التنظيم المالي أو إعادة الهيكلة أو في مجال إدارة التفليسة، وقادرة على سرعة الفصل في القضايا بما يحقق العدالة وأهمية وتكلفة الوقت فيها.لهذا لابد من العمل فوراً على تأهيل واصطفاء الكوادر الإدارية والقضائية اللازمة لسلامة التطبيق.

المراجع

1. Gratzer, Karl. Insolvent, Thus a Swindler? The Insolvency Law and Imprisonment for Debt in Sweden, XIV International Economic History Congress (Helsinki 2006).

2. علي سيد قاسم، مبادئ القانون التجاري في دولة الإمارات العربية المتحدة ، دار النهضة العربية ، القاهرة، 2010.

3. علي جمال الدين، الإفلاس في قانون التجارة الجديد، دار النهضة العربية، القاهرة، 1999 .

4. قانون المعاملات التجارية لدولة الإمارات العربية المتحدة – قانون اتحادي رقم 18 لسنة 1993

5. محكمة تمييز دبي، طعن رقم 343/1997، 1998/3/28.

6. نشأت الأخرس، الصلح الواقي من الإفلاس: دراسة مقارنة في القوانين الأردنية والمصرية واللبنانية والتونسية والقانون البريطاني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى/الإصدار الثاني، 2009.

7. Baird, Douglas G. The Hidden Virtues of Chapter 11: An Overview of the Law and Economics of Financially Distressed Firms, University of Chicago Program in Law and Economics Working Paper Number 43 (1997).

8. Committee on Bankruptcy and Corporate Reorganization, Non-Bankruptcy Alternatives to Restructurings and Asset Sales, New York City Bar Association (November 2010).

9. سعيد يوسف البستاني، أحكام الإفلاس والصلح الواقي في التشريعات العربية: النظام التقليدي والحلول الحديثة للمشروعات التجارية المتعثرة ومقدمة في مصير نظام الإفلاس وافاق تطوره، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2007.

10. خليل فيكتور تادرس, الطرق الودية والقضائية لإنقاذ المشروعات المتعثرة من الإفلاس: دراسة مقارنة على ضوء القانون الفرنسي رقم 845-2005, دار النهضة العربية للنشر , القاهرة، 2008.

11. Tabb, Charles Jordan. The History of the Bankruptcy Laws in the United States,3 American Bankruptucy Institute Law Review 5 (1995).

12. Parmar, Neil. Bankruptcy Law Reform may Boost Economy, The National (Dec. 2, 2011).

13. Boustany, Mazen UAE Insolvency Laws Exist! Available at <http://www.habibalmulla.com/Mediaresource/e8570fe6-8ae7-4238-9bd9-73991aa874ce.pdf> (July 2010).

14. دستور دولة الإمارات العربية المتحدة لسنة 1971 وتعديلاته.

15. قانون الإفلاس – قانون مركز دبي المالي العالمي رقم 3 لسنة 2009.

16. مرسوم رقم 57 لسنة 2009 بشأن تأسيس المحكمة الخاصة للبت في المطالبات والتسوية المالية لشركة موانئ دبي وفروعها.

17. Cummins, C., Malas, N. and Sleiman M. Creditors Back Dubai World Deal - Restructuring of Nearly $25 Billion in Debt to Proceed After Months of Talks, The Wall Street Journal (October 28, 2010)

18. أحمد محمود خليل، الإفلاس التجاري والإعسار المدني، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1987.

19. Epstein, David G. and Christopher Fuller, Chapters 11 and 13 of the Bankruptcy Code--Observations on Using Case Authority from One of the Chapters in Proceedings Under the Other , 38 Vanderbilt Law Review 901 (1985).

20. Hynes, Richard M. Why (Consumer) Bankruptcy? 56 Alabama Law Review 121 (2004).

21. Anderson, Kent. The Cross-Border Insolvency Paradigm: A Defense of the Modified Universal Approach Considering the Japanese Experience, 21 University of Pennsylvania Journal of International Economic Law 679 (2000).

22. Kim, Elinor. Corporate Insolvency Law & Practice in South Korea in the Aftermath of the Asian Financial Crisis, 21 Connecticut Journal of International Law 155 (2005).

23. Athreya, Kartik. Shame as It Ever Was: Stigma and Personal Bankruptcy**,** 90 Federal Reserve Bank Richmond Economic Quarterly 1 (Spring 2004).

24. George, Lloyd D. From Orphan to Maturity: The Development of the Bankruptcy System during L. Ralph Mecham's Tenure as Director of the Administrative Office of the United States Courts, 44 American University Law Review 1491 (1995).

25. Cuevas, Carlos J. Good Faith and Chapter 11: Standard That Should Be Employed to Dismiss Bad Faith Chapter 11 Cases, 60 Tennessee Law Review 525 (1993).

26. Bragg, Steven M. Wiley GAAP: Interpretation and Application of Generally Accepted Accounting Principles 2011 (John Wiley & Sons, 2010).

27. Bernstein, Stan, Seabury, Susan H. and Jack F. Williams. Squaring Bankruptcy Valuation Practice with Daubert Demands, 16 ABI Law Review 161 (2008).

28. Pulvino, Todd C. Effects of Bankruptcy Court Protection on Asset Sales, 52 Journal of Financial Economics 151 (1999).

Triantis, George G. A Theory of the Regulation of Debtor-in-Possession Financing, 46 Vanderbilt Law Review 901 (1993). .29

Warren, Elizabeth. Article 9 Set Aside for Unsecured Creditors, Universal Commercial Code Bulletin (October 1, 1996). .30

Braucher, Jean. A Fresh Start for Personal Bankruptcy Reform: The Need for Simplification and A Single Portal, 55 American University Law Review, 1295 (2006). .31

Iain Ramsay, Interest Groups and the Politics of Consumer Bankruptcy Reform in Canada, 53 University of Toronto Law Journal 379,410 (2003). .32

دراسة تحليلية لاستراتيجيات النجاح لريادة الأعمال النسائية في المملكة العربية السعودية

Assessing Women Entrepreneurship in Saudi Arabia: Strategies for Success

* Dr. Mohammed Alshagawi

* د. محمد ناصر الشقاوي

ملخص

تواجه المشاريع الريادة بشكل عام و النسائية بشكل خاص صعوبات وتحديات متنوعة تؤثر على نموها ونجاحها واستمرارها. وتشير الدراسات أن ارتفاع معدلات التعثر والفشل في المشاريع الريادية تقف عقبة كبيرة أمام انطلاق الكثير من الرواد. وتسعى هذه الدراسة إلى دراسة العوامل التي تساهم في نجاح الرواد من سيدات الأعمال في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على الأسلوب النوعي والذي يقوم على دراسة واكتشاف الظواهر والمشاكل الاجتماعية والإنسانية وتقديم فهم أعمق للظاهرة وللسلوك الإنساني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم العوامل التي تساعد على نجاح مشاريع الريادة النسائية هي الدعم العائلي والإصرار والتفان في العمل والمهارات الإدارية والتنظيمية و المعرفة والاطلاع بطبيعة العمل والعملاء.

Abstract

Saudi women comprise almost half of the population, have made significant strides in educational achievement yet remain less than 5% of the labor force. A number of challenges face Saudi women seeking employment outside the home, which have cultural roots, but in recent decades Saudi women have found a new avenue to realizing their aspirations to work outside the home: entrepreneurship. This qualitative study used in-depth interview with10 Saudi women entrepreneurs to determine the factors perceived as critical in attaining business success. The results showed that: 1) family support, 2) hard work, 3) managerial skills and good customer service, 4) business knowledge are the most factors that help Saudi women to become successful business owner.

المملكة العربية السعودية – جامعة الملك فيصل

School of Business, King Faisal University KSA

يعتبر الاهتمام بتوسيع مشاركة المرأة في الأنشطة الاقتصادية وتوفير البنية الضرورية لنجاح هذه المشاركة من أبرز القضايا التي بدأت – ولا زالت – تحظى باهتمام صانعي السياسات والحكومات في مختلف دول العالم. ولقد شهد العقدين الأخيرين جهوداً ضخمة لتشجيع وتنمية مشاركة المرأة في المشاريع الريادية مما أدى إلى تنامي ظاهرة الريادة النسائية Women Entrepreneurship، وذلك من أجل خلق الوظائف والنمو الاقتصادي وأيضاً إيماناً بالدور المحوري للريادة والذي يمكن أن تساهم به. وتؤكد الإحصائيات التفصيلية أن سيدات الأعمال يملكن 30% من المشاريع الريادية في الدول المتقدمة، في حين تساهم تلك المشاريع في الولايات المتحدة في توظيف 23 مليون فرد ويصل حجم مبيعاتها إلى 3 ترليون دولار سنوياً (Center for Women's Business Research, 2009)[1] . ولقد أبرزت الدراسات كذلك أن مشاريع الريادة النسائية شهدت توسعاً كبيراً في آسيا وأمريكا اللاتينية ودول أوربا الشرقية، حيث تمثل في أمريكا اللاتينية ودول الكاريبي قرابة 35% من مجموع المشاريع الريادية (Weeks and Seiler, 2001)[2].

أما في المملكة العربية السعودية، فلا زالت المرأة السعودية تسجل مشاركة متدنية جداً في النشاط الاقتصادي وبشكل لا يتلاءم مع حجم ما تمثله من إجمالي عدد السكان أو المستوى المبهر الذي حققته في مجال التعليم العالي، حيث تمثل نسبة النساء في السعودية 49.1% من إجمالي عدد السكان البالغ 18.7 مليون نسمة (مصلحة الإحصاءات العامة، 2010)[3] أي تمثل نصف عدد السكان تقريبا. كما تشير إحصائيات التعليم الجامعي أن النساء يمثلن 61% من إجمالي الطلبة المسجلين في الجامعات السعودية في مرحلة البكالوريوس، بينما بلغت نسبة الخريجات 68% من جملة المتخرجين في عام 2012، في حين سجلت المرأة رقماً تاريخياً في أعداد المبتعثات في الدفعة السابعة من برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث لتصل نسبة المرشحات للابتعاث إلى 58% من إجمالي المرشحين (إحصاءات وزارة التعليم العالي، 2013)[4].

هذه الإنجازات لا يوجد لها رصيد على أرض الواقع أو انعكاس في سياسات و أولويات المجتمع لإدماج هذه الطاقات الكامنة في العملية التنموية. وفي السياق ذاته يوضح التقرير الدولي للفجوة بين الجنسين لعام 2013 أن السعودية تحتل المرتبة 134 ضمن 136 دولة فيما يخص المشاركة الاقتصادية للمرأة (The Global Gender Gap Report, 2013)[5]، مما يؤكد بجلاء التهميش الكبير لقدرات المرأة في الأنشطة الاقتصادية وهذا يثير الكثير من الأسئلة المقلقة حول الخلل الكبير في المشاركة الاقتصادية بين الجنسين، ومدى توفر السياسات الموجهة للمرأة في مجال التنمية البشرية. وبالرغم من ارتفاع نسب البطالة بين الجنسين ولكن أثرها أكبر بكثير على المرأة، حيث بلغ معدل البطالة بين الجامعيات 78% ، بينما تشير بيانات وزارة العمل السعودي أن هناك أكثر من مليون و635 امرأة سعودية يبحثن عن عمل في ظل فرص عمل محدودة جداً (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010)[6]

ومن جهة أخرى، يلمس المتابع للتحولات المجتمعية والاقتصادية في المملكة أن المرأة بدأت مؤخراً طرق أبواب مشاريع الريادة في الأعمال و اتخاذه كعالماً واسعاً وبوابة كبيرة تمكنها من المشاركة الفاعلة في النشاط الاقتصادي وتوفير فرص وظيفية ذاتية بدلاً من انتظار الوظيفة التي لاتأتي. ولكن الريادة تنطوي على درجة كبيرة من المخاطرة مع ضرورة العمل الجاد والمضني وتقديم التضحيات [8](Naldi et al., 2007) [7](Hisrich and Brush, 1986). كما تواجه المشاريع الريادية بشكل عام و النسائية بشكل خاص الكثير من المشكلات والتحديات والتي تؤثر على نموها ونجاحها واستمرارها، بعض هذه التحديات قد يكون مرجعها إلى الريادي نفسه كنقص في الخبرة والمهارة أو الاختيار غير المدروس للمشروع، وقد تكون الصعوبات لأسباب خارجية لا تخضع لسيطرة صاحب المشروع مثل غياب الدعم الحكومي أو مصادر التمويل الكافية مما يحد من إمكانات وقدرة المشاريع الريادية على النجاح. وتشير الدراسات أن ارتفاع معدلات التعثر والفشل في المشاريع الريادية تقف عقبة كبيرة أمام انطلاق الكثير من الرواد، فعلى سبيل المثال 66% من المشاريع الريادية لا تستطيع الصمود والبقاء في العمل لأكثر من عامين و 44% تواجه الفشل والخروج من السوق في الأربع سنوات الأولى من عمر المنشأة (Small Business Administration, 2007)[9].

مشكلة البحث

أظهرت العديد من الدراسات إلى ارتفاع معدلات التعثر والفشل في مشاريع الريادة النسائية مقارنة بالمشاريع التي يملكها ويديرها رواد الأعمال من الرجال. وقد كشفت هذه الدراسات في نتائجها إلى تباين في مستويات النجاح والربحية والمهارات الإدارية والتنظيمية بين المشاريع النسائية والرجالية، و أن العديد من السيدات يبدأن مشاريع الريادة بتوقعات مبالغ فيها وبتمويل غير كاف ونقص واضح في المهارات الضرورية لإدارة المشروع مما ينعكس على فرص النجاح والاستمرار (Mattis, 2004)[10] (Watson, 2003)[11] (Winn, 2004)[12]. وفي دراسة حديثة قامت بها غرفة الشرقية للتعرف على التحديات التي تقف أمام المشاريع النسائية بشرق المملكة العربية السعودية، أوضحت النتائج إلى الارتفاع الكبير في معدل تعثر مشروعات الريادة النسائية وأنه يصل إلى 80% (المطيري، 2010)[13].

ونظرا لكثرة وارتفاع معدلات الفشل والتعثر الذي تعرضت له مشاريع ريادة الأعمال النسائية رغم الزيادة الكبيرة في أعداد خريجي التعليم العالي، ورغبة المرأة في الاستقلالية وتحقيق الذات من خلال العمل، ونتيجة لما سبق فقد تمثلت مشكلة الدراسة بالبحث عن استراتيجيات وعوامل نجاح ريادة الأعمال النسائية بالمملكة العربية السعودية.

وتلقي مشكلة البحث الضوء على مشاريع الريادة النسائية الناجحة في المملكة العربية السعودية، بهدف تحديد الاستراتيجيات والعوامل والسمات والموارد المرتبطة بنجاح سيدات الأعمال في بيئة الأعمال المحلية، حتى يمكن التوصل إلى الأدوات والسبل التي تساهم في نجاح هذه المشاريع واستمراريتها وبقائها في السوق، وبالتالي الحد من معدلات التعثر والفشل للمشاريع الريادية النسائية، حيث إن التعرف على عوامل النجاح والبقاء سوف يسهم في توسيع آفاق المعرفة في مجال الريادة عند سيدات الأعمال ، وفهم متطلبات نجاح المشروع الريادي بشكل أفضل.

أهمية الدراسة وأهدافها

تأتي أهمية الدراسة نتيجة ندرة وقلة الأبحاث والدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة وكمحاولة متواضعة لسد النقص الحيوي في دراسات هذا المجال ، وفي هذا الإطار دعت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الريادة في المملكة العربية السعودية بشكل عام والريادة النسائية بشكل خاص إلى ضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات في هذا الجانب من أجل تعميق وزيادة فهمنا لظاهرة الريادة في البيئة المحلية [14](السهلاوي وعبد الله، 2002)،[15](Ahmad,2011).

كما تأتي الأهمية نتيجة التفوق الكبير الذي حققته المرأة السعودية في مجال التعليم العالي والذي انعكس على تنمية قدراتها ومهاراتها وعلى إثبات جدارتها وتميزها في كثير من المجالات التي تمكنت من المشاركة فيها، جعلها تبحث عن أدوار جديدة و مشاركة فاعلة في الأنشطة الاقتصادية خارج ما ألفه الناس، وأصبحت تتطلع لرسم عالمها ومشاركتها في الحياة العامة من خلال نمط جديد لم يعتده المجتمع من قبل وفي إطار القيم الاجتماعية والموروثات والتقاليد المحلية.

وتلقي أهمية الدراسة الضوء على أهمية تعثر وإخفاق العديد من مشاريع ريادة الأعمال النسائية نتيجة حداثة التجربة وقلة الخبرة والمعرفة من جانب ، و طبيعة البيئة التنافسية من جانب وغياب الدعم الحكومي والسياسات الموجهة لدعم مشاريع الريادة النسائية من جانب آخر .

وتسعى هذه الدراسة إلى معرفة عوامل نجاح الرواد من سيدات الأعمال في المملكة العربية السعودية بشكل يعمق فهمنا لمشاريع الريادة النسائية مع إمكانية دعم نجاح المشاريع المستقبلية.

وانطلاقاً من هذه الأهمية فإن هذه الدراسة تهدف إلى:

- استكشاف ومعرفة استراتيجيات النجاح التي تتبناها سيدات الأعمال الناجحات.
- إثارة الاهتمام حول موضوع الريادة النسائية في المملكة العربية السعودية
- إثراء المكتبة العربية بأبحاث حول الريادة النسائية في المملكة العربية السعودية في ظل النقص الكبير الذي تعاني منه في هذا الجانب.
- تقديم عدد من التوصيات التي يمكن أن تفيد صانعي السياسات والجهات الداعمة لمشاريع الريادة النسائية حول تعزيز وتعضيد دور هذه المشاريع مع اقتراح أفضل الاستراتيجيات التي من شأنها زيادة فرص نجاحها وبقائها واستمرارها.

أدبيات الدراسة

تناول كثير من الكتاب والباحثين تعريف الريادة وتحديد طبيعتها، وعلى الرغم من اتفاق آرائهم حول أهميتها كأداة أساسية للنمو الاقتصادي وخلق الوظائف وتنمية الإبداع والابتكار في أي مجتمع، إلا أنه لا يكاد يكون هناك إجماع على مفهوم محدد للريادة أو الريادي. ويرى بعض المفكرين أن الريادة ظاهرة تتسم بالتعقيد والتشابك وتتضمن العديد من العوامل على مستوى الفرد والمنظمة والبيئة الخارجية مما يزيد من صعوبة وضع تعريف محدد أو استخدام مدخل محدد، إذ يؤكد (Casson, 2003)[16]، أن أكبر معضلة تواجه الباحثين في مجال الريادة هي تعريف من هو الريادي و ماذا يقوم به. وفيما يلي بعض التعريفات التي استخدمها الباحثون للريادة:

يعرف (Brockhaus,1987)[17]، الريادي بأنه من يملك ويدير منشأة أعمال. ويصف (Bygrave and Zacharakis,2004) [18] ، الريادي بأنه من يقوم باستثمار فرصة من خلال تأسيس وإنشاء مشروع جديد، امأ(Orhan & Scott, 2001)[19]، فيؤكدان أن الريادي هو من يقوم بتقديم مساهمة اقتصادية من خلال خلق الوظائف. آخرون عرفوا الريادي على أنه أي شخص يقوم باستغلال فرصة لا يرغب أو لا يستطيع الآخرون استثمارها وتحويلها إلى منتجات وخدمات (Longenecker et al., 2003)[20]. ومن زاوية أخرى، يرى بعض الباحثين أن هناك محاور جوهرية وأبعاد متعددة يتمركز حولها نشاط رواد الأعمال وهي الابتكار، المخاطرة، المبادرة، البحث عن الفرص واستغلالها، توفير التمويل الكافي، طرح منتجات وخدمات جديدة للأسواق، تخصيص الموارد، تملك المشروع وإدارته

(Darling and Beebe,2007) [21] ,(Bygrave and Hofer, 1991) [22]. ويعد Hisrich من أكثر الباحثين اهتماماً بقضايا الريادة ولم تقتصر دراساته على المجتمع الغربي بل شملت كذلك بيئات وثقافات متعددة، وها هو يقدم لنا، تعريفاً مفصلاً للريادة ويقول بأن " الريادة هي عملية إيجاد شيء مختلف وغير تقليدي وذو قيمة مع بذل كل الجهد و الوقت وتحمل المخاطرة المالية والذهنية والاجتماعية في سبيل الحصول على العائد المادي وتحقيق الذات" (Hisrich,2004)[23].

ويمكننا في هذا السياق أن نورد وصف للريادي وهو من يقوم بتأسيس مشروع جديد بروح المغامرة والمبادرة ويواجه في ذلك أشكال مختلفة من الغموض والمخاطرة. حيث أن الرواد هم أفراد يملكون القدرة على استشراف و اكتشاف الفرص وحشد ما يحتاجه المشروع الجديد من موارد مختلفة كالوقت والمال والجهد ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة لتحويل الفكرة إلى واقع ومشروع ناجح (Kuratko and Hodgetts,2008)[24].

ومن جهة أخرى وجه الباحثون والمفكرون في مجال دراسات النوع الاجتماعي انتقادات للتعاريف السابقة لتجاهل الخصائص والسمات التي تميز رواد الأعمال من السيدات عن الرجال، وبناءً عليه فإن ما سبق قد لا يقدم تعريفاً دقيقاً حينما يأتي الحديث عن المرأة. و يلاحظ أن الإطار الفكري الذي تم فيه بناء مفهوم الريادة يتبع نمطاً تقليدياً يعكس

الاهتمام بتحقيق عائد مادي مجزٍ وتكوين ثروة لصاحب المشروع، في حين أن الدراسات التي تناولت رواد الأعمال من السيدات بينت أن هدف المرأة من الريادة ينبع من ضرورات مختلفة مثل تحقيق التوازن بين العمل والأسرة (DeMartino et al, 2006)[25].

ويتعلق جانب آخر من الانتقاد بأن معظم الدراسات والنظريات في مجال الريادة ركزت على الريادي الرجل ويصعب استخدامها كانطلاقة لتحليل منشآت الريادة النسائية، بالتالي قد تقدم تلك النظريات تصوراً خاطئاً عن الأسلوب والطريقة التي تدير فيها المرأة منشأتها كون سيدات الأعمال يتبنين استراتيجيات وهياكل تنظيمية مختلفة عن الرجل (Hisrich and Brush 1984)[27] (Bird and Brush, 2002)[26]. إذاً أسس تكوين إطار لفهم الريادة النسائية لا يمكن أن يبنى على سمات وخصائص رواد الأعمال الرجال، كما لا يمكن تحليل واقع هذه الريادة أو تصور مستقبلها في ضوء المنظور الذكوري فقط.

عوامل نجاح مشاريع الريادة في الأعمال

نتناول هنا العوامل التي تساهم في تعزيز نجاح مشاريع الريادة ونموها واستدامتها، مع ضرورة التنبيه على أن هذه العوامل تختلف من فرد إلى آخر. ولقد تطرقت العديد من الدراسات لمحاولة فهم العوامل والممارسات التي تؤدي إلى نجاح رواد الأعمال.

ففي دراسة (De Carolis and Saparito,2006)[28] ، تم بحث تأثير رأس المال الاجتماعي على المدارك المعرفية للفرد من أجل تقديم فهم متعمق للريادة. ومن أهم ما توصلت له الدراسة هو حاجة رواد الأعمال للمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التفاعل مع الآخرين، وأن بناء رأس المال الاجتماعي يتم من خلال السمعة الجيدة و العلاقات الشخصية مع الآخرين والخبرة. فشبكة العلاقات الاجتماعية التي يمتلكها الريادي تمكنه من الوصول للزبائن المحتملين، ومصادر التمويل والمعلومات الضرورية وبالتالي تكون سبباً كبيراً في نجاحه. وفي ظل هذه الرؤية يصف بعض الباحثين بأن بناء علاقة قوية مرتكزة على المهارات الإنسانية مع الموظفين والعملاء والموردين واحدة من أهم سمات الريادي الناجح (Ibrahim and Goodwin, 1986)[30] (Benzing et al., 2005)[29]. كما أجريت دراسة على عينتين مختلفتين بحيث شملت الأولى شركات في قطاع التجميل والأخرى شركات تقنية وذلك من أجل قياس تأثير المهارات الاجتماعية على نجاح الرواد من سيدات الأعمال، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أنه كلما زادت مهارات رأس المال الاجتماعي لرواد الأعمال زادت نسبة نجاح المشروع. وتشمل هذه المهارات القدرة على كل من: قراءة الآخرين والتنبؤ بسلوكياتهم، ترك انطباع أولي إيجابي على الآخرين، التكيف مع الأوضاع الاجتماعية المختلفة وأخيراً القدرة على الإقناع (Baron and Markman,2003)[31].

وفي دراسة لمحددات النجاح المالي لسيدات الأعمال طبقاً لاختلافاتهم العرقية قامت كل من (Smith–Hunter and Engelhardt, 2004)[32]، باستخدام عينة بلغت 1896 سيدة أعمال في 12 مدينة أمريكية، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين الأصول العرقية لصاحبة المشروع وبين معدل النجاح. تجدر الإشارة إلى أن الدراسة لم تتطرق إلى العوامل والاستراتيجيات التي تبنتها سيدات الأعمال وأدت إلى نجاح مشاريعهن.

وحول انعكاسات رأس المال البشري كالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على نجاح واستدامة المشاريع الريادية النسائية، أجريت العديد من الدراسات ومنها دراسة (Mengistae, 2006)[33]، والتي بينت أن ارتفاع المؤهل العلمي للريادي يساهم بشكل كبير في نجاح واستمرار المنشأة. وقد لوحظ أن زيادة سنوات التعليم بمقدار سنة واحدة يؤدي إلى تقليل معدل التعثر والاخفاق في المشاريع الريادية. هذه الدراسة جاءت موافقة للنتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات حول التأثير الإيجابي للمؤهل العلمي على نمو و نجاح المشروع الريادي وبقائه في السوق ;(Dolinsky, et al., 1993)[34] (Robinson and Sexton,1994)[36] ;(Kilpatrick and Crowley, 1999)[35].

وتشير تلك الدراسات كذلك إلى لدور المهم والمؤثر للخبرة العملية في تقليل معدلات التعثر، كما يرى (Brockhaus and Horwitz, 1986)[17]، أن أكثر الرواد عرضة للتعثر والإخفاق هم من يملكون مؤهل تعليمي بدون أية خبرة، أو أولئك اللذين لديهم خبرة جيدة مع مستوى تعليمي منخفض. وقد أشار (Scott et al., 1998)[37]، في كتابهم "تعليم رواد الأعمال من أجل بناء الثروة" إلى أن التعليم قادر وبشكل مؤثر أن يساهم في بناء الثروة الاقتصادية من خلال أولاً: تزويد المجتمع برواد أعمال ذوي مؤهلات تعليمية عالية خاصة في المشاريع التي تتطلب درجة تعليم مرتفعة، ثانياً: رفع مستوى كفاءة الرواد عن طريق تعزيز المهارات الإدارية.

وعلى الرغم من وجود بعض رواد الأعمال البارزين ، ونجاحهم على المستوى المحلي أو الدولي وهم لا يملكون أدنى مؤهلات علمية أو مؤهلات علمية محدودة ، ينبغي التأكيد على أن عالم الأعمال في القرن الحادي والعشرين وما يتسم به من تحولات وتغيرات –لا يمكن متابعتها أو التنبؤ بها– و الطبيعة التنافسية الحادة التي تميز الأسواق في عصرنا الحاضر، يفرض تحديات مختلفة تجعل التعليم ركيزة أساسية للإبداع والعطاء والنجاح في عالم الريادة.

وفي دراسات وثيقة الصلة تطرق الباحثون في مجال الريادة إلى دور الدعم الحكومي في تحقيق نجاح مشاريع الريادة وتأثيره الجوهري على نمو واستدامة تلك المشاريع. ويمكن تحقيق الدعم الحكومي من خلال توفير أدوات وقنوات التمويل المناسبة وفي ظل وجود البنية التحتية المناسبة والدعم الفني والإداري (David,2004)[38];(Naser et al., 2009)[39]. ولا يمكن كذلك فصل الدعم الأسري عن عوامل نجاح رواد الأعمال، فبقدر ما يقدمه الأهل والأصدقاء لرائد الأعمال من دعم مالي ومعنوي وعاطفي ، تزيد فرصه للنجاح والتفوق.

تناول العديد من الباحثين في مجال الريادة كذلك الخصائص الريادية لرواد الأعمال الناجحين باعتبارها محوراً مفصلياً للتعمق في أبعاد المكونات المطلوبة لتأسيس وإدارة منشأة ريادية ناجحة. ومن أوائل الباحثين اللذين ساهموا في تأصيل ومناقشة خصائص وسمات رائد الأعمال الناجح (MCclelland, 1965)[40]، حيث أشار إلى أن أصحاب المشاريع الريادية الناجحة تكون لديهم حاجة عالية للإنجاز ويميلون إلى تجنب المهام السهلة جداً أو المعقدة لشغفهم الكبير بالإنجاز و عدم تفضيلهم لعوامل الحظ أو تحقيق النجاح مصادفة. وفي هذا الصدد تتضح العلاقة القوية بين حاجة رواد الأعمال الناجحين للإنجاز، وعدد من الخصائص السلوكية مثل: الرغبة في الابتكار، والميل إلى المخاطرة المحسوبة بدلاً من تجنب الغموض والمواقف المعقدة التي تواجههم أحياناً. كما توصل (Rotter, 1966)[41]، أن الرواد الذين يجمعون بين الدافعية المرتفعة للإنجاز والتحكم الذاتي الداخلي في الأمور internal locus of control يظهرون درجة عالية من النجاح في منشآتهم.

وقد كشف عدد آخر من الباحثين عن مجموعة من الخصائص المؤثرة في نجاح رواد الأعمال وتشمل، الابتكار وتوفر المهارات الذهنية والفنية والمرونة، والثقة بالنفس والعزيمة والمعرفة المكتسبة من الخبرة السابقة والمؤهلات التعليمية والتدريبية (Aldrich and Martinez, 2001)[42]; (Hodgetts and Kuratko, 1998)[43]. هذا المخزون المعرفي الذي يكتسبه الرواد من الخبرة والتعليم سوف يمكنهم من استخدامه للوصول إلى العديد من الأفكار الابتكارية واكتشاف واستغلال الفرص السوقية.

ويبين (Casson,2003)[16]، أن رائد الأعمال الناجح يتصف بالابتكار، المعرفة الواسعة بأسواق المال ومصادر التمويل، كما ينبغي أن يتمتع بالمهارات الإدارية والتسويقية. في حين أن (Hansemark, 1998)[44]، يركز على أن معيار النجاح هو قدرة الريادي على تحديد الموارد الضرورية (تقنية، مادية، بشرية) وتوظيفها بشكل يلبي احتياجات المشروع سواء الراهنة أو المستقبلية. ويذهب بعض الباحثين إلى أن حس المخاطرة وما يمكن أن يؤدي إليه من نتائج في عالم الأعمال أحد الخصائص التي تميز رواد الأعمال الناجحين ;(Cox and Jennings,1995)[45]

(Nickels et al., 2005)[46]. اللافت للنظر، أن بعض الباحثين وجد أن تقبل وتحمل المخاطرة لدى المرأة أقل منه لدى الرجل خاصة في جانب الاندفاع نحو النمو والتطور، ولكن ظلت روح المخاطرة أحد السمات الواضحة التي تميز مشاريع الريادة النسائية الناجحة أيضاً حتى لو كانت بمستويات مختلفة عن الرجل (Cliff, 1998)[47]. ولعل هذا ما يميز رواد الأعمال الناجحين فهم يمتلكون المعرفة والمهارة التي تمكنهم من ملء الفراغات المبهمة ، والوصل بين النقاط الغامضة ، ومن ثم التقاط الفرص التي لا يراها الآخرون وتحويلها إلى منتجات وخدمات بجسارة ودون تردد.

وتجدر الإشارة في نهاية هذه الجزئية إلى أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع الخصائص والسمات التي تميز رواد الأعمال الناجحين استخدمت الأسلوب الإحصائي ومن خلال التطبيق على عينات كبيرة، وقلما نجد أبحاثاً في هذا الجانب تستخدم المنهج الكلي في البحث وباستخدام أدوات جمع المعلومات المعمقة كالمقابلة الشخصية أو مجموعات التركيز أو المقابلات المعمقة، لذا يصعب الوصول إلى نتيجة واضحة وفهم عميق لماهية الخصائص التي تضمن نجاح وبقاء المشروعات الريادية.

وفي هذا الأفق يرى (Rotter, 1990)[48]، أن تلك الدراسات تجاهلت واقع البيئة التي تحيط بهؤلاء الرواد وركزت فقط على ما يملكه رواد الأعمال الناجحين من خصائص وسمات، وبناءً عليه فإن تجاهل العوامل المحيطة والمؤثرة في ملاك المشاريع الريادية الناجحة لا يمكن أن يقدم فهماً متكاملاً لمقومات النجاح في الريادة في الأعمال. ويذهب (Amet et al.,1993)[49]، إلى تأييد هذا التوجه ويقولون بأن الريادة ظاهرة بالغة في التعقيد، وأنه لا يمكن الاكتفاء بتحديد قائمة من الخصائص لنتمكن من تحديد من هو الريادي الناجح. يبدو مما سبق أن دراسة عوامل نجاح المشاريع الريادية من خلال التركيز على نقطة زمنية معينة وهي الوضع الحالي قد يقدم صورة هشة وغير مكتملة لفهم هذه العوامل. ومن هنا تبرز أهمية استخدام أدوات بحثية نوعية حتى يمكن لنا رصد المشاهد والأحداث والمواقف والتحولات التي مرت وشكلت تجربة رواد الأعمال الناجحين، وهذا ما لا يمكن لنا في معظم الأحيان رؤيته والتعرف على تفاصيله الدقيقة باستخدام الأسلوب الاحصائي فقط.

منهجية الدراسة

بناءً على العرض التفصيلي للدراسات السابقة ولتحقيق هدف الدراسة، اختار الباحث الأسلوب النوعي أو الكيفي لدراسة استراتيجيات النجاح لرواد الأعمال الناجحات في المملكة العربية السعودية حيث أن الأسلوب النوعي يقوم على دراسة واكتشاف الظواهر والمشاكل الاجتماعية والإنسانية وتقديم فهم أعمق للظاهرة وللسلوك الإنساني، من خلال قيام الباحث ببناء صورة متكاملة ومتداخلة عن طريق تحليل الكلمات ونقل رؤى تفصيلية للمشاركين في الدراسة، على أن يتم إجراء الدراسة في البيئة الطبيعية التي يتواجد بها الأفراد (Creswell, 2007)[50].

ويسعي المنهج النوعي أيضاً إلى تقديم فهم للسلوكيات البشرية المختلفة وتحليل هذه السلوكيات من خلال وجهة نظر المشاركين في البحث (Ghauri et al., 1995)[51]. وترى الزيرة إن " مسؤولية الباحث النوعي هي الوصف الدقيق والشامل لسياق الدراسة والظروف المحيطة به ، وإعطاء الآخرين الصورة الكلية والوصف الثري للحوادث" (الزيرة ، 64:1996)[52]. كما أشارت إحدى الدراسات (قنديلجي والسامرائي ،2009)[53]، أننا نسعى في الدراسات النوعية لسبر أغوار التجارب الحياتية التي يعيشها الأفراد المعنيون بالدراسة من خلال بحث مجموعات صغيرة من الأفراد. وبالتالي يكون المصدر الحقيقي والمنطقي للمعلومات حول التجربة محل الدراسة من خلال الأشخاص الذين عاشوا التجربة بتفاصيلها ومروا بالأحداث والمواقف من البداية.

ونظراً لندرة الدراسات في موضوع الريادة النسائية في العالم العربي بشكل عام وفي السعودية بشكل خاص فإن استخدام الأسلوب النوعي هو الأفضل، حيث يشير (Cresweel,2007)[50]، إلى أن الحاجة للبحث النوعي تصبح أكثر ضرورة

في حالة عدم توافر معلومات وأبحاث وافية عن موضوع الدراسة. إضافة إلى ما سبق، فإن أدبيات الريادة النسائية تشير إلى استحالة عزل الأنشطة الريادية للمرأة عن أوجه حياتها المتعددة، فخبرة المشاركة في الدراسة كامرأة وريادية تعد جزء أصيل من خطوات إجراء البحث (Carter & Rosa, 1998)[55] ;(Brush, 1992)[54]، لذا يتعذر على الأسلوب الكمي والأرقام الدخول إلى أعماق التجربة الإنسانية والسلوك البشري البالغ في التعقيد (Robson, 2002)[56]. وتأسيساً على ما سبق، ونظراً لأن الهدف الأساسي للدراسة الحالية هو التعرف على استراتيجيات النجاح لرواد الأعمال الناجحات في السعودية، كان البحث النوعي أكثر مواءمة لتحقيق هذا الهدف.

مجتمع الدراسة وعينتها

يعد تحديد مفهوم النجاح في المشاريع الريادية أحد أهم الصعوبات التي تواجه الباحثين والمهتمين بهذا النوع من الدراسات، نظراً لعدم وجود تعريف متفق عليه وموحد للنجاح. حيث يركز الكثير من الباحثين على المعايير الكمية كالمبيعات والأرباح والعائد على الاستثمار ونسبة النمو وغيرها، بينما يؤكد البعض الآخر، على أن هذه المعايير لا تناسب المشاريع الريادية خاصة النسائية منها، وتنطبق بدرجة عالية على المنشآت الكبيرة (Luck, 1996)[57]، لذا يتبنى أصحاب هذا التوجه معايير غير رقمية، مثل تحقيق الرضا الذاتي أو التوازن بين العمل والمسؤوليات الأسرية. وفي دراسات أخرى ركز الباحثون على عمر المنشأة كمؤشر للنجاح، حيث ترى الهيئة الأمريكية للمنشآت الصغيرة Small Business Administration أن المنظمات التي تتجاوز الخمس سنوات تصل في الغالب إلى بر الأمان وتتجنب التعثر (SBA, 2007)[9] .

أما منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD فترى أن المنشأة الريادية الناجحة تلك التي تتخطى حاجز 42 شهراً دون إخفاق (Allen et al., 2007)[58]. وفي دراسات أخرى يتم وصف المنشآت الريادية بالناجحة حين يتجاوز عمر المنشأة الثلاث سنوات (Van Praag,2003)[59] (Luck,1996)[57]. ولتحقيق أهداف البحث فلقد تم استخدام التصنيف الأخير حيث اعتبرت المنشأة الريادية التي تجاوز عمرها ثلاث سنوات منشأة ناجحة، ويرى الباحث أن هذا التصنيف هو الأكثر ملائمة لطبيعة الريادة النسائية في السعودية نظراً لحداثة التجربة.

بناءً على ما سبق، فمجتمع الدراسة يتكون من رياديات الأعمال الناجحات في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية واللاتي بدأن العمل الريادي قبل ثلاث سنوات على الأقل، وتم اختيار عينة البحث وفق أسلوب العينة القصدية purposive sample والذي يعد أفضل الأساليب لاختيار العينات في هذا النوع من البحوث، بحيث يمكن للباحث اختيار أفراد يملكون خبرة واسعة وثراء في المعلومات تمكنان من الدراسة المتعمقة لموضوع البحث (Cresweel,2007)[50].

وقد تكونت العينة من 10 من الرواد من سيدات الأعمال من خلال مساعدة ودعم وخبرة مركز سيدات الأعمال بغرفة الشرقية والذي زود الباحث بأسماء وعناوين الاتصال لعشرين سيدة أعمال تنطبق عليهن معايير البحث والتي تتلخص في أن يكون عمر المنشأة 3 سنوات على الأقل، وتعود ملكيتها وتدار من قبل المشاركة في الدراسة. وقد استطاع الباحث الحصول على موافقة 5 سيدات أعمال من تلك القائمة من خلال التواصل عن طريق البريد الإلكتروني. بعد ذلك طلب الباحث ممن أبدين الموافقة المبدئية على المشاركة في البحث اقتراح مشاركات أخريات تنطبق عليهن خصائص العينة المطلوبة في هذا البحث، وهذا ما يطلق عليه عينة كرة الثلج.

وتمكن الباحث من الحصول على موافقة خمس مشاركات أخريات ليصل العدد الإجمالي لعشر من سيدات الأعمال. وهذا ما يتوافق مع الأسلوب النوعي والذي يقوم بالدراسة المتعمقة لمجموعات صغيرة من الأفراد يتميزون كما يصفهم (Creswell,2007)[50]، بثراء المعلومات information rich عن الظاهرة محل الدراسة ويمكن أن يكون عدد مفردات الدراسة مابين1–40 مشارك. تجدر الإشارة إلى أن هذا العدد مقارب لعدد المشاركات في الدراسات المشابهة عن الريادة

النسائية في دول الخليج العربي والتي استخدمت الأسلوب النوعي في البحث ;(Dechant and Al–Lamky, 2005)[60] (Itani et al., 2011); [62](McElwee and Al–Riyami 2003)[61].

أداة جمع البيانات

استخدم الباحث لجمع البيانات أسلوب المقابلة الشخصية المعمقة in–depth interview مع أفراد العينة، وتم إجراء جميع المقابلات في مقر عمل المشاركات باستثناء مشاركتين تم إجراء المقابلة معهن من خلال استخدام برنامج Adobe Connect، والذي يمكن الباحث من تسجيل كامل المقابلة؛ والسبب في ذلك هو تواجدهن في رحلة عمل خارجية أثناء مرحلة جمع المعلومات. و تم تحديد موعد المقابلة طبقاً للظروف المناسبة للمشاركات لأخذ الوقت الكافي لإجراء المقابلة وتجنب أي مقاطعة في حال إجراءها في أوقات يكون فيه جدول المشاركة مزدحم بأعمال أخرى.

وقد تم تسجيل جميع المقابلات الشخصية بعد أخذ موافقة المشاركات في الدراسة، وتراوح الوقت الذي استغرقتها المقابلات ما بين 50–100 دقيقة، ومن ثم تم تفريغ نصوص المقابلات من قبل الباحث وبشكل شخصي – لضمان السرية – على برنامج ورد لغرض التحليل فيما بعد. ولضمان صحة البيانات تم إرسال نصوص المقابلات لكل مشاركة عن طريق البريد الإلكتروني لمراجعتها والتأكد من دقتها وإبداء أي ملاحظات أو تغيير، وقامت جميع المشاركات بالرد والموافقة على جميع البيانات وبعدم وجود أي ملاحظات أو تعديل. ونظراً للطبيعة المحافظة للمجتمع السعودي في العلاقة بين الجنسين ومن أجل بناء جو من الثقة والراحة أثناء إجراء المقابلات، قام الباحث بالاستعانة بأحد قريباته وهي طالبة دراسات عليا بأحد جامعات الولايات المتحدة وذلك بالمشاركة في جميع المقابلات والقيام بدور التنسيق والمساعدة في طرح الأسئلة.[*]

الصدق والثبات

اختبار الصدق والثبات في البحوث النوعية يختلف بشكل جذري عن ما يتم تطبيقه من أدوات واختبارات في الأسلوب الكمي في البحوث، كما أن الأدوات التي تستخدم لقياس الصدق والثبات في البحث الكمي لا تناسب تماماً البحث النوعي، كونها مبنية على الصيغة الوضعية positivist paradigm، و التي تختلف تماماً عن البحوث النوعية إذ أنها مبنية على الصيغة التفسيرية interpretive paradigm (الزيرة، 1996)[52] ويشير كل من (Creswell,2007)[50] و (Priest,2002)[63] ، إلى أن تحقيق الصدق والثبات validity and reliability في البحوث النوعية يكون باستخدام استراتيجيات متنوعة ومنها النقل الحيادي والدقيق للمعلومات من خلال مراجعة المشاركين للبيانات member checking، وتقييم النتائج النهائية من قبل أعضاء هيئة التدريس ذوي العلاقة بموضوع البحث peer evaluation of the results وأخيراً تقديم وصف تفصيلي لمسار جمع معلومات البحث وتحليلها Audit Trail.

ولضمان تحقيق الصدق والثبات في الدراسة الحالية، فقد قام الباحث بإجرائها في البيئة الطبيعية التي تتواجد بها المشاركات في الدراسة وهو مقر العمل، وتم إعطاء الوقت الكافي لجميع المشاركات للتحدث، والإجابة عن أسئلة البحث وتقديم تجاربهن الحياتية وكان دور الباحث ومساعدته منصب على الإصغاء دون مقاطعة إلا في حالات ضيقة جداً كطرح سؤال استيضاحي عن أحد محاور النقاش. كذلك قام الباحث للتأكد من معيار الصدق بعرض تفاصيل ونصوص المقابلات على كل مشاركة لضمان نقل الآراء بشكل دقيق وسليم ودون أي تدخل من الباحث.

---

[*] مرحلة جمع المعلومات في هذه الدراسة تأتي ضمن مشروع بحثي كبير يقوم فيه الباحث بدراسة ظاهرة الريادة النسائية في المملكة العربية السعودية من جوانب مختلفة وعلى ان يتم نشر بحوث علمية متعددة في مراحل المشروع المختلفة

وهذا ما تؤكده (الزيرة 1996)[52]، حيث تقول إن تحقيق الصدق والثبات في البحث النوعي يكون بنقل ووصف ما سمعه في المقابلة أو الميدان بدقة وموضوعية وتجرد. في ذات الوقت، تم عرض النتائج على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية سميث بالولايات المتحدة و جامعة ماساتشوستس، أميرستوالمتخصصين في مجال الإدارة و الدراسات الشرق أوسطية والثقافة العربية والنوع الاجتماعي وممن يجيدون اللغة العربية كلغة أم أو لغة ثانية، وقد قاموا بمراجعة النتائج وإبداء ملاحظاتهم ومرئياتهم. الأداة الأخيرة التي تم استخدامها لتحقيق الصدق والثبات كانت بتقديم مسار جمع المعلومات وتحليلها بشكل تفصيلي كما هو مبين في كل من مجتمع الدراسة وعينتها وأداة جمع البيانات وتحليل المقابلات الشخصية.

تحليل المقابلات الشخصية

يرتكز دور الباحث في البحوث النوعية على اكتشاف جوهر المعاني، وتفسير وتحليل النصوص والبيانات التي تم جمعها من خلال مقابلة المشاركين في الدراسة (deMarrais and Tisdale, 2002)[64]. وقد قام الباحث بعد الانتهاء من تسجيل نصوص المقابلات بقراءة متعمقة لها لأكثر من مرة في محاولة لرسم صورة متكاملة لما تم جمعه من معلومات، بعد ذلك تم تصنيف وتبويب البيانات وإعطاءها عناوين رئيسة وفرعية وبألوان مختلفة، مستخدماً برنامجي الورد والإكسل، بحيث تبين هذه العناوين استراتيجيات النجاح التي تتبعها سيدات الأعمال. الكلمات المتكررة في جميع المقابلات أو معظمها، وترديد نفس الأفكار من المشاركات كانت وسيلة مهمة استخدمها الباحث للوصول إلى التصنيف والتبويب المطلوب في هذا النوع من البحوث.

هذا الاتجاه في التحليل ساعد الباحث بشكل كبير لاختصار الحجم الكبير لبيانات المقابلات الشخصية من خلال تفكيكها إلى إجزاء ذات معاني يسهل التعامل معها وتحليلها. المرحلة الثانية تم خلالها ترتيب وتنسيق العناوين التي تم التوصل إليها إلى أنماط وأنساق patterns وإيجاد علاقة بينها وبين الدراسات السابقة، كما تم اختصار أهم النتائج المستنبطة من التحليل في جداول لتسهيل عملية الرجوع مرة أخرى و إعادة القراءة المتعمقة.

النتائج والمناقشة

تحليل المقابلات الشخصية التي تم إجراؤها مع المشاركات في الدراسة تهدف إلى الوصول لفهم أفضل للتجربة الإنسانية والعملية لهؤلاء السيدات في عملهن الريادي، وكيف استطعن تحقيق النجاح وتجنب التعثر والإخفاق. ومن أجل الحفاظ على السرية فقد تم استبدال أسماء المشاركات بأسماء غير حقيقية وكما هو موضح في الجدول (1). وفيما يلي سيتم عرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

عوامل واستراتيجيات النجاح

- الدعم العائلي: أوضحت نتائج المقابلات الشخصية الدور الكبير لأفراد العائلة في دعم مسيرة المشاركات الريادية. ويأخذ هذا الدعم أشكال متنوعة مثل التمويل والاهتمام بالأطفال وإنجاز المعاملات المتعلقة بالمنشأة وقد يكون أحياناً دعماً معنوياً. ولقد أكد (80%) من أفراد العينة بأن دعم الأهل والأصدقاء من أهم العوامل في مساعدتهن على النجاح. وتوضح منى ذلك حيث تقول أن

" دعم أهلي وزوجي فيما بعد كان سبب نجاحي بعد توفيق الله. ما أظن أني كنت أقدر أصل لهذي المرحلة في عملي بدون دعمهم"

أما نورا فكانت العائلة ولا زالت المصدر الأساسي للتمويل حيث تقول:

" أمي وأخواتي أعطوني التمويل اللي أحتاجه لما بدأت العمل...أيضاً لما احتجت أتوسع كانوا هم مصدر التمويل مرة أخرى بدون حاجة لقرض من البنك...بصراحة ما أعرف كيف يمكن استمر بدونهم، لدرجة أنهم ما يطالبوني أني أرجع التمويل اللي وفروه لي."

وفيما يلي بعض المقتطفات من المقابلات حول دور الأسرة في تحقيق النجاح لتلك الرياديات:

" أم زوجي تهتم بأولادي الثلاثة ...يساعد كثير كوننا نسكن معها في نفس البيت، بالتالي أقدر أتأخر في العمل وأنا مطمئنة أن فيه أحد يهتم بواجباتهم المدرسية ويساعد في تربيتهم. أيضاً زوجي يساعدني كثير ويقضي وقت مع الأطفال في فترات غيابي عن البيت" غادة

"كامرأة أجد صعوبة إني أنهي معاملاتي بنفسي وبصراحة زوجي يرفض أني أراجع الدوائر الحكومية لوحدي، في نفس الوقت ما يقصر أبداً، دائماً يراجع عني في كل مكان وينهي أوراق الإقامة والفيز للعاملات وتجديد الرخص...أحياناً أخجل إني أطلب منه القيام ببعض الأعمال لأن كل هذا على حساب شغله ووقته ويضطر يترك دوامه" رولا

أخيراً توضح عائشة الدعم الكبير الذي تجده من والدها للبقاء في العمل الريادي والاستمرار:

" أخواني الكبار وأعمامي غير راضين تماماً عن عملي وأكثر شيء يضايقهم إني أسافر للمدن القريبة جداً منا مسافة ساعة أو ساعة ونصف لإنجاز بعض الأعمال...والدي حنون كثير وطلب مني أن أعمل مدرسة وأترك المنشأة ولكن لما رفضت وقف معي وساندني...بدون وقوفه معي ممكن تركت منشأتي واتجهت للتدريس"

هذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه العديد من الدراسات السابقة والتي وجدت أن العائلة تساهم بشكل كبير في تجنيب الرياديات الإخفاق وتكون لهم أكبر داعم للنجاح من خلال توفير أشكال متنوعة من الدعم (Brush et al., 2004)[65] (Greene et al.,2003); [67](Rhodes and Butler, 2004)[66]. تأثير الدعم العائلي في نجاح هؤلاء

الرياديات قد لا يكون مستغرباً إذا أخذنا في الاعتبار طبيعة المجتمع في الخليج العربي حيث ما زالت الأسرة أحد أهم محددات الهوية للفرد (Yamani, 2000)[68]; (Itani et al.,2011)[61]، والعلاقات الأسرية فضاء الإنسان للانطلاق والبناء وتكوين الذات. وبالتالي نجد إن المشاركات في الدراسة وجدوا في العائلة الملاذ الواسع الذي يمكن أن يحتوي تلك التجارب ويقدم العون الضروري للنجاح خاصة في مرحلة التكوين والبدايات.

جدول: 1 الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

الاسم	العمر	المستوى التعليمي	التخصص العلمي	الحالة الاجتماعية	عدد الموظفات	عمر المنشأة	نوع النشاط
عائشه	31	الجامعي	تقنية معلومات	غير متزوجة	12	4	تقنية معلومات
نورا	35	الجامعي	تصميم داخلي	غير متزوجة	10	6	عمارة وتصميم
ساره	56	الجامعي	التربية	متزوجة	50	26	الأزياء وصالون تجميل
غاده	35	ماجستير	التربية	متزوجة	15	5	مركز تربية خاصة
رولا	33	الجامعي	تصميم داخلي	متزوجة	8	4	عمارة وتصميم
أسماء	55	الجامعي	تقنية معلومات	متزوجة	43	23	الأزياء
لطيفه	33	الجامعي	التربية	متزوجة	8	4	تموين وخدمات تغذية
منى	35	ماجستير	إدارة أعمال	متزوجة	10	3	مقهى
ريم	56	الجامعي	التربية	متزوجة	60	22	مدرسة خاصة
ابتسام	45	الجامعي	التربية	مطلقة	20	13	تنظيم مناسبات

الإصرار والتفان في العمل

لقد اتضح من خلال نتائج الدراسة الدور المؤثر للإصرار والتفاني في العمل على النجاح والنمو، وتتردد كثيراً في ثنايا المقابلات الشخصية، ومن جميع المشاركات في الدراسة، أصداء التحدي والمثابرة وأن ساعات العمل الطويلة، وعدم قبول الفشل، والبحث عن بدائل في حال مواجهات صعوبات أو تحديات كانت عامل رئيس ومحوري للنجاح والاستمرار. البعض الآخر تعلم من التجربة و الصعوبات التي كانت في مرحلة التأسيس والسنوات الأولى للمنشأة، أن الإصرار والمثابرة هي الطريق المؤدي إلى النجاح في العمل الريادي.

أحد المشاركات تحدثت عن تجربتها وكيف استطاعت تحقيق النجاح عن طريق العمل المضني:

" أسمع كثيراً أن المرأة ما تعمل بسبب اللوائح...هذا غير صحيح، أي شيء في الحياة صعب ومن منطلق تجربتي الشخصية ما شعرت يوماً أن اللوائح تكبلني أو تخليني ما أعمل...ممكن أسمي هذا تخدير للنفس وألقي اللوم على الآخرين لأني ما عندي رغبة للتعب. أي شيء ممكن تحقيقه بس يحتاج تعب...أنا أجي المكتب قبل الموظفات و أمشي بعدهم. ما أقدر أحصل على إجازة أكثر من 10 أيام في السنة...صحيح هذا ما يرضي أمي وأخواتي لكن العمل يحتاج مجهود وإصرار...مجهودك سر نجاحك" نورا

وهنا مشاركة أخرى تصف إصرارها على النجاح:

" ما أقبل كلمة [لا يمكن] في عملي...كل شيء ممكن بمشيئة الله، أصر على الشيء واستمر في الإصرار والمحاولة ولما يقفل باب في وجهي، أبحث عن طريقة أو وسيلة أخرى تحقق اللي أحتاجه. والنجاح ما يكون بين يوم وليلة...يحتاج تعب والمحاولة أكثر من مرة" أسماء

وهناك اتفاق كبير من المشاركات بأن المرأة تواجه في العمل الريادي بيئة مليئة بالتحديات الاجتماعية والتنظيمية والمؤسسية ولكن ذلك كله لم يؤثر على إصرارهن في تحقيق النجاح و المقتطفات التالية توضح ذلك:

"أستغرب أحياناً لما أشوف بعض سيدات الأعمال تترك إدارة عملها بالكامل لمتعاقدة...العمل يحتاج متابعة واهتمام وفي عملنا بالذات التفاصيل مهمة والزبون أو الزبونة يهمهم الخدمة المتميزة و الجودة في الأكل ، وما أقدر أحقق هالشيء بدون ما أكون كل يوم في العمل وأشرف شخصياً على المطبخ وأدرب العاملات...العمل الدؤوب مع التخطيط الجيد والعلاقات مهم خصوصاً للمرأة عندنا، لأن كل شيء مصمم للرجال..." لطيفه

"السوق فيه فرص كثيرة، ومتاحة لكن للي عنده استعداد يعمل بإصرار...لما بدأت كنت أعمل 14 ساعة يومياً، الآن وبعد أكثر من 25 سنة خبرة صار عندي موظفات متميزات وأولادي الاثنين وبنتي مسئولين عن المحاسبة والتسويق، ومع ذلك كل يوم أكون في المشغل إلا إذا كنت في خارج المملكة للعمل.." ساره

وهذا ما يتفق ونتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن الإصرار والتفاني في العمل يعد أحد أهم محددات النجاح والنمو للرياديات [69](Adams and Sykes,2003);[7](Hisrich and Brush, (1986);[70](Maysami and Goby,1999); (Fenwick, T., and Hutton, 2000)[71]. ونظراً للمسؤوليات الأسرية والالتزامات الاجتماعية المتوقعة من المرأة في المجتمع السعودي، فهذا يضع عبئاً أكبر على الرياديات لبذل جهد أكبر في إدارة منشآتهن، ويشير [39] (Naser et al.,2009) ، في هذا السياق إلى أن المرأة الريادية في العالم العربي مثقلة بالكثير من الالتزامات الأسرية وتربية الأبناء مما يؤثر وبشكل سلبي على قدرتها للتفرغ والتركيز على منشأتها مما يجعل الدعم الأسري ضرورة ملحة لتحقيق النجاح، وهذا ما أكدته المشاركات في الدراسة. تجدر الإشارة، أن المشاركات أكدوا أن الإصرار والعمل الجاد أحد مفاتيح النجاح ولكن هناك اعتقاد بضرورة أن يرتبط ذلك بالتخطيط السليم والرؤية الواضحة حتى يحقق العمل الدؤوب نتائج أفضل.

الرؤية

أوضحت نتائج الدراسة بأن (50%) من عينة الدراسة يعتقدون بأهمية وجود رؤية واضحة لطبيعة العمل، واستشراف المستقبل لتحقيق النجاح في العمل الريادي. حيث لا يمكن فصل عوامل النجاح عن تساؤلات مهمة مثل " ماهي طبيعة عملي" و " ماذا أريد أن أصبح" وهذا ما يؤكده (Hamel and Prahalad, 1994)[72]، من أن استشراف المستقبل يتطلب وجود رؤية واضحة للمنشأة. بينما نجد أن عدداً من الباحثين يرى بأن رواد الأعمال الناجحين هم من يفكرون دوماً في المستقبل وأن الرؤية التي يملكونها هي من أهم أصول المنشأة الريادية (Kearins et al., 2004)[73].

فعلى سبيل المثال، تذكر أحد المشاركات وصفاً لدور الرؤية والتخطيط في عملها:

"سيدة الأعمال الناجحة هي التي تعرف ماذا تريد أن تحقق، من أول يوم بدأت فيه فكرة إنشاء المدرسة والهدف كان واضحاً في بالي. هدفي كان ولا زال تقديم تعليم متميز لبنات المنطقة، أذكر كيف كنت محبطة من مستوى التعليم وكنت أتمنى لبناتي وقريباتي تعليم أفضل ومن هنا بدأت الفكرة واستمريت ونجحت ولله الحمد" ريم

أما ابتسام فتقول:

"وجود خطة استراتيجية مهم كثير حتى الواحدة منا تحقق النجاح. ضروري أكتب خطة تفصيلية وأحدد تواريخ، هذا يساعدنا كثير، ونكون مستعدين لأوقات الأزمات أو الأعياد لكن مهم أيضاً يكون معك موظفات عندهم خبرة ويقدرون ينفذون العمل معك"

بينما نجد أن تجربة عائشة مختلفة، بحيث كان للبرامج التدريبية دور في تعلمها مهارات ضرورية للعمل الريادي ومنها الرؤية:

"كنت في دورة تدريبية نظمها مركز سيدات الأعمال في غرفة الشرقية وسمعت لأول مرة كلمة [رؤية]، وبدأت أقرأ في الموضوع وتفتحت أكثر عن المجال هذا...ما كنت أعرف قبل ما أستأجر مكتبي الحالي أن فيه مركز سيدات أعمال في الغرفة. وفي الكلية كانت دراستي تركز أكثر على التقنية وما كان فيه مقررات عن الإدارة...قبل الدورة كنت آخذ أي مشروع طالما عندي الإمكانية الفنية و الموظفات اللي ينفذون العمل. الآن الوضع اختلف، عندي هدف واضح للمنشأة ورؤية بودي أحققها...وما يمكن أني أحقق هالشئ بدون تخطيط أو رؤية ومرة تصيبين ومرة تخطئين، هذا يضيع وقت وفلوس وأنا بحاجة لها...الآن أحلامي أكتبها على الورق وأكتب خطة تفصيلية وصار شغلنا له معنى ونأخذ مشاريع معينة ونتعامل مع شركات محددة تحقق رؤيتنا...وبعد كل فترة أراجع اللي حققناه. أعتقد أن اللي ناويه تفتح عمل خاص فيها لازم تأخذ دورات تدريبية قبل ما تبدأ"

الرؤية تحتاج إلى أن يعرفها جميع العاملين في المنشأة كما تقول أسماء:

"العاملات عندي مؤهلات ونجتمع بشكل دوري، أقول لهم رؤيتي للعمل وكيف يمكن نحققها. العمل جماعي وما أقدر أنجزه لوحدي حتى لو كانت كل التصاميم رائعة ومميزة في النهاية هم اللي سينفذون هذي التصاميم معي"

وتعكس هذه النتيجة دور الرؤية والتخطيط الجيد في تقليل معدلات التعثر والإخفاق في المنشآت الريادية وبالذات في مراحل التأسيس (Matherne, 2004)[74] ومساهمتها في التركيز على تحقيق الأهداف الموضوعة (Hambrick and Fredrickson, 2005) [75] كما أن الريادي الناجح يمكن له تحقيق الإبداع والابتكار حين تكون لديه رؤية واضحة لما يريد تحقيقه (Kuratko, 2007)[76].

المهارات الإدارية والتنظيمية

كان حديث و نقاشات المشاركات في الدراسة يؤكد بشكل كبير حالة عدم التأكد و الصعوبة في إدارة العمل في مراحل التأسيس وبدايات عمل المنشأة لعدم وجود المهارات الإدارية الضرورية التي تضمن سير العمل بانسيابية ودون تعطل، وكان هناك توتر وقلق بسبب نقص المعرفة عن أفضل الأساليب لإدارة العمل. بل أوضحت نتائج المقابلات أن البعض كاد يتعثر ويخرج من السوق بسبب قلة أو انعدام المهارات الإدارية. و بينت نتائج المقابلات أن (80%) من أفراد العينة يرون أن بناء وتوافر مهارات العمل الإدارية والتنظيمية ساهم بشكل جوهري في تحقيق النجاح والبقاء والاستمرار. وأكدن بشكل متكرر ضرورة أن يكون هناك استعداد من خلال التدريب أو التعلم الذاتي واكتساب مهارات العمل قبل البدء الفعلي في التشغيل على اعتبار أن الإعداد الجيد واكتساب المهارات الإدارية هما مفتاح النجاح خاصة في مرحلة التأسيس.

ونصوص المقابلات التالية تعكس أهمية تلك المهارات للنجاح:

"من شهرين فقط بدأت أتعلم وأقرأ أكثر عن التسويق...قليل المراكز التي تنافسنا، ما عندنا مشكلة في المنافسين لكن صعب الوصول للناس...تحتاج جهد أكبر عشان تقنعهم بأهمية التدخل المبكر في حالة وجود مشكلة عند الطفل وإنه يحتاج تعليم خاص...فقلت ضروري أني اعمل تسويق للمركز لكن ما كنت أعرف من وين أبدأ وكيف أبدأ" غادة

" التصاميم والأزياء بالنسبة لي هواية أكثر منها عمل وأبدع فيها، لكن ما أعرف موضوع رواتب ومشتريات و متابعة بنوك ودخل ومصروف...في الأول كان شغلي صغير وكان زوجي يساعدني لكن بعد ما أصبح لنا اسم وعندي موظفات كثير الوضع اختلف... والحمد لله أولادي وبنتي تخرجوا من الجامعة ويديرون الأمور المالية و التسويقية...وقبل كم سنة أيضاً عينت موظفة في العلاقات العامة، عندي عميلات من كبار الشخصيات وأحياناً نتعامل مع الإعلام فضروري العلاقات العامة" ساره

" أشياء كثيرة تحتاج صاحبة العمل تتعلمها، شهادة الجامعة صح مهمة لكن العمل غير...اختيار العاملات ما هو سهل وفي مرات كثيرة خصوصاً في السابق اتفاجأ أن العاملات –وبشكل أكبر، السعوديات–... ما عندها خبرة أو تتعلم وبعدين تتركك. الآن تعلمت كيف اختار البنات اللي يشتغلون معي ...في المقابلة الشخصية تعرفين كثير عن المتقدمة للعمل" لطيفة

" في رأيي من الخطأ الوحدة تبدأ قبل ما تتعلم إدارة...بعد سنة تقريباً من بدايتي كنت على وشك أبيع المكتب، كل اللي في بالي أني مصممة ديكور ممتازة وبسهولة بتجيني زبائن...جاءت أوقات شعرت بالخوف أني يمكن ما أقدر أسدد قرض [اسم المنظمة غير الحكومية المقرضة] وكنت قلقة من الفشل. ضروري نتعلم كسيدات أعمال النسب و القوائم المالية وكيف تابعين عملك بشكل منظم ومن خلال سجلات، و التقنية تساعد كثير الآن...كنت أتمنى أني ما بدأت إلا بعد ما تعلمت كيف أدير مكتبي... الخطة اللي يطلبونها قبل القرض نعملها فقط عشان نحصل على القرض، لكن ما فيه تخطيط حقيقي" رولا

وتأتي هذه النتائج منسجمة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة و التي قام بها عدد من الباحثين عن الريادة النسائية في عدد من دول الخليج العربي، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين تحقيق النجاح وبين ما تملكه الرياديات من المهارات في الجوانب الإدارية والتنظيمية;(Dechant and Al-Lamky,2005)[60] (Naser et al,2009)[39];(Itani et al.,2011)[61]. ولكن ذلك قد يثير بعض التساؤلات لدى المتابع للتقدم الكبير الذي حققته المرأة السعودية في مجال التعليم العالي –كما أشرنا سابقاَ– مع الأخذ في الاعتبار أن جميع المشاركات في الدراسة ممن يحملن الشهادة الجامعية، على أنه يمكن تفسير ذلك بطبيعة النظام التعليمي في المملكة والعالم العربي، والذي تغلب عليه سمات تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية (تقرير التنمية الإنسانية العربية،2005)[77]. التعليم في المملكة مازال يعاني من خلل جوهري، وعدم القدرة على تخريج أفراد مؤهلين لسوق العمل ويتضح ذلك في

ارتفاع معدلات البطالة بين المتعلمين لا سيما بين الإناث. ويتزامن ضعف النظام التعليمي مع إعطاء المرأة فرص أقل بكثير مقارنة بالرجل لدراسة التخصصات العلمية والمطلوبة في سوق العمل، فنجد أن معظم المتعلمات يتركزن في التخصصات النظرية كالتربية والآداب مما يقلل من احتمالية دراستهن لمهارات العمل الإداري. ولابد أن نشير هنا كذلك إلى أن المرأة لا تملك درجة مساوية للرجل في اكتساب المعرفة من خلال التعليم العالي، فهي لا تستطيع الدراسة في بعض التخصصات كالهندسة والطب البيطري والجيولوجيا ولم يسمح لها بالدراسة في التخصصات الإدارية والتقنية إلا مع مطلع الألفية الجديدة في معظم الجامعات السعودية. اللافت أن عدداً من أفراد العينة ألمح لضعف محتوى الدورات التدريبية المقدمة لرياديات الأعمال من الجهات المختلفة مما يجعلهن يترددن في المشاركة، فلا بد إذاً أن نؤكد على الخروج بهذه الدورات من نمط الأنظمة التعليمية السائدة والمرتكزة على التلقين والاستذكار. الغرف التجارية والجهات الداعمة للريادة النسائية تحتاج إلى تبني أساليب تعليمية متطورة وتجنب إعادة واستنساخ ما يتم تعليمه في الجامعات وملاحظة أن عالم الأعمال متطور ومتغير، الأمر الذي يستوجب المراجعة الدورية لمحتوى الحقائب التدريبية وإعادة تحديد المهارات المطلوبة في ضوء ما يستجد، وعلى أن ينعكس ذلك في الدورات التدريبية المقدمة للرياديات، حتى تساهم في إكسابهن المهارات الضرورية وتحقيق الهدف من تلك الدورات بدلاً من إهدار الجهد والمال.

المعرفة والاطلاع بطبيعة العمل والعملاء

تحدثت المشاركات عن أن المعرفة بتفاصيل العمل والاطلاع المستمر على الجديد في مجال نشاط المنشأة والاحتكاك المباشر مع العملاء، يبني درجة عالية من الثقة بالنفس ويساهم في النجاح بشكل كبير. ولقد أوضح (60%) من عينة الدراسة أن المعرفة بطبيعة العمل ساعدهن على النمو والاستمرار في العمل.

وهنا بعض المشاركات يشرحن أهمية معرفة احتياجات العملاء وبناء علاقة متينة قائمة على الجانب الإنساني والمهني:

"لما تجي الزبونة عندها زواج أو مناسبة أو بعضهم يشاركون في تنظيم ندوات أو مؤتمرات، حماسي معهم كأن المناسبة لي وأتفاعل بعفوية وأسمع لهم باهتمام، أوقات أفكارهم أفضل من اللي نقدمه لهم ...صحيح أنه عمل لكن لازم الجانب الإنساني مع العميل وعشان كذا عملنا ناجح بفضل الله" ابتسام

"سواء حفلة صغيرة أو زواج أحرص أكون مع العاملين وهم يرتبون المكان...عملائنا يحبون أن صاحب العمل يكون موجود...ممكن أجلس لساعات متأخرة في موقع العمل إذا هذا يرضي العميلة، أهم شيء تكون راضية عن الخدمة اللي نقدمها لها ...ما أحب أشتغل من المكتب فقط...تواجدي في الموقع يساعدني أفهم العمل وأفهم الزبونة...عشان كذا يرجعون لنا دائماً ويرسلون زبائن جدد" لطيفة

وهنا وصف لجانب المعرفة والاطلاع كاستراتيجية للنجاح من عدد من أفراد عينة الدراسة:

" في 98 أو 99 بدأ الكلام عن الاعتماد الأكاديمي والجودة وكانت مفاهيم جديدة في تعليمنا...وصرنا نحضر مؤتمرات وحصلنا على الاعتماد من جهة عالمية...وقبل فترة بسيطة أدخلنا المنهج الدولي وعندنا الآن مراحل تعليمية باللغة الإنجليزية...طبعاً ما تقدر تدخل هذي المناهج وتبحث عن مدرسين جيدين يدرسون باللغة الإنجليزية بدون ما تكون متابع شغلك وآخر التطورات فيه" ريم

"أسافر بنفسي لأوروبا واختار الأقمشة والسيراميك ...وأحضر تقريباً كل المعارض المشهورة. حتى تنجح في عملك تحتاج تعرف تفاصيله و أحب أسوي كل شي بيدي...وكل مشروع أتدخل فيه لو ماهو 100% على الأقل 50%...عشان أفهم التفاصيل وأعرف العمل" نورا

وهذا يعكس حماس واهتمام الرياديات المشاركات في الدراسة بالدخول في تفاصيل العمل ومعرفة واقع الصناعة التي يعملون بها وفي ذات الوقت بناء جسور من الثقة والعلاقة القوية مع العملاء. ومن الواضح أن التجربة العملية والخبرة الميدانية دفعت بهؤلاء السيدات إلى الاهتمام بهذه الجوانب لدورها في النجاح والبقاء في دائرة المنافسة.

الخاتمة والتوصيات

لقد حاولنا عبر هذا البحث التعرف على استراتيجيات النجاح التي تتبناها سيدات الأعمال الناجحات، أملاً بأن تسهم التجارب الحياتية للمشاركات في الدراسة بإضاءة الطريق للرياديات الجدد للتعرف على أفضل أساليب وسبل النجاح وتجنيبهن التعثر والإخفاق. المرأة الريادية في المملكة بدأت تشارك في الحياة الاقتصادية والمشاريع الريادية النسائية بدأت تأخذ اتجاهاً تصاعدياً، لذا هناك مسؤولية مشتركة لأطراف متعددة لتعميق فهمنا عن أسباب النجاح، وكشفت نتائج تلك الدراسة أنه ينبغي على الرياديات ومن تنوي الدخول في المشاريع الريادية العمل الدؤوب والإعداد الجيد والاطلاع والمعرفة بتفاصيل العمل لتحقيق النجاح. فالريادة عملية معقدة وتتطلب كما بينت النتائج، الكثير من العمل والمخاطرة وحسن التدبير لتحقيق الأهداف والوصول لبر الأمان. وفيما يتعلق بنوعية المهارات التي ساهمت في نجاح رياديات الأعمال السعوديات، أظهرت نتائج الدراسة أهمية المهارات الإدارية والتنظيمية في تجنب التعثر والفشل، وذلك يستوجب الاهتمام بتدريب رواد الأعمال على تلك المهارات باستخدام طرق التعليم الحديثة والعصرية. وفي ضوء نتائج تلك الدراسة يمكن لنا أن نوصي بالتالي:

- بينت نتائج الدراسة أهمية الإعداد الجيد للمشروع واكتساب المهارات الإدارية والتنظيمية قبل بدء المشروع، لذا يوصي الباحث الجهات والمنظمات التي تسعى إلى دعم وتطوير بيئة الأعمال للمشاريع النسائية، بضرورة الربط بين تقديم بعض الحوافز لسيدات الأعمال والتمويل اللازم من جانب وحضور برامج تدريبية قادرة على إكسابهن المهارات الضرورية للنجاح من جانب آخر.
- أما ما توصلت إليه نتائج الدراسة حول أهمية دعم العائلة كأحد أهم عوامل نجاح رياديات الأعمال السعوديات، فإن الباحث يوصي الجهات والمنظمات التي تسعى إلى دعم وتطوير بيئة الأعمال للمشاريع النسائية بضرورة الاستخدام الجيد لحملات التسويق الاجتماعي من أجل بناء صورة ذهنية إيجابية للعمل الريادي النسائي لضمان وقوف الأسرة بأطرافها المتعددة مع الرياديات وتقديم الدعم الضروري لهن في أعمالهن. مع أهمية التأكيد في هذه الحملات على أنه لا يوجد أي تعارض بين العمل الريادي والموروث الاجتماعي خاصة أن المرأة لم تغب يوماً عن الحياة الاقتصادية ومنذ مرحلة ما قبل النفط. وربما يكون من المفيد استحضار الأمثلة العديدة التي يحفل بها التاريخ الإسلامي في الريادة النسائية كالسيدة خديجة بنت خويلد والصحابية الجليلة أم شريك. ولا يمكن إغفال دور علماء الشريعة – في مجتمع ظل الدين لعقود طويلة وما زال هو جوهر وروح وهوية الفرد– مما يحفز على استثمار العلماء أصحاب الرؤى الفقهية المستنيرة والاجتهادات المتمشية مع مستجدات الحياة كأصوات مؤثرة لها القدرة على التأثير في نسيج المجتمع في تلك الحملات.
- ويوصي الباحث كذلك بضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي السعودية تقديم برامج تعليم ريادية عالية الجودة في جميع التخصصات وعدم قصرها فقط على كليات الإدارة.

هذه الدراسة ركزت على سيدات الأعمال الناجحات واللاتي بدأن العمل الريادي قبل ثلاث سنوات على الأقل، لذا يقترح الباحث :

1. إجراء دراسة إضافية عن الرياديات اللاتي تعرضن للتعثر وتركن العمل الريادي قبل وصول عمر المنشأة إلى ثلاث سنوات.
2. إجراء دراسات مقارنة للتعرف على أوجه اختلاف وتشابه عوامل النجاح بين الرواد من الجنسين.
3. أيضاً هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات لمعرفة مدى تأثير الخصائص الديمغرافية للرواد من سيدات الأعمال كالعمر والمستوى التعليمي ودرجة التخصص العلمي والخبرة السابقة وغيرها على النجاح.

يضاف إلى ذلك أنه يمكن لصناع القرار والجهات المعنية بدعم الريادة النسائية، والقيام بأدوار عديدة للمساهمة في نجاح الرواد من سيدات الأعمال في المملكة. وطبقاً لما أوردته منظمة التنمية و التعاون الاقتصادي، فإنه يتعين على الحكومات تجسيد هموم واحتياجات المرأة الريادية أثناء صياغة السياسات المتعلقة بتطوير وتشجيع بيئة أعمال المنشآت الصغيرة، حيث ما زال صناع السياسات يخططون ويرسمون بعيداً عن هموم المرأة ومشاركتها. كما ينبغي على هذه الجهات المراجعة المستمرة للسياسات الموجهة لتشجيع الريادة النسائية والتأكد من أنها تؤتي ثمارها.

ختاماً، ما زال المجتمع السعودي في موقف المتردد القلق من فتح الأبواب للمرأة للمشاركة بشكل أكبر في الحياة العامة وإدماجها في عملية التنمية، وهو تردد لا يمكن قبوله – وفي هذا الوقت بالذات – في مجتمع يحتاج إلى استغلال كل الطاقات والإمكانات بدلاً من الاعتماد غير المبرر وبشكل يفوق الوصف على العمالة الوافدة. ومن الضروري أن نتذكر أن فتح الأبواب للمرأة للحصول على أفضل تعليم في الجامعات الغربية والمحلية يجعلها ترفض أن تظل حبيسة الأدوار التقليدية ويدفعها للمطالبة بتوظيف كامل إمكاناتها في عملية التنمية الشاملة. ومع قناعتنا بأن إتاحة الفرص الكاملة والمتساوية للمرأة للمشاركة في التنمية لن تتم إلا بتغيير للبنى الفكرية والثقافية المترسخة في المجتمع والتي تميز ضد المرأة، ولكن التقدم خطوة والعودة عشرات الخطوات نحو توفير الفرص المتساوية يعطل كثيراً أي جهود تجاه هذا الأمر و يبقى أحد أهم الإشكاليات التي تحول دون تمكين المرأة.

المراجع

1. Center for Women's Business Research, 2009, The Economic Impact of Women - Owned Businesses in the United States. McLean, VA. Retrieved April 25, 2012, from http://www.nwbc.gov/sites/default/files/economicimpactstu.pdf

2. Weeks, J. R., and Seiler, D. ,2001, Women's entrepreneurship in Latin America: An exploration of current knowledge. *Inter- American Development Bank Publications.*

3. إحصاءات التعليم العالي، 2010، وزارة التعليم العالي. تمت زيارته في 28 أبريل، 2012
http://www.mohe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Ehsaat/Pages/default.aspx

4. إحصاءات وزارة التعليم ، 2013

5. The Global Gender Gap Report, 2013, World Economic Forum. Retrieved January 7, 2014 from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2013.pdf

6. وزارة الاقتصاد و التخطيط ، 2010 ، خطة التنمية التاسعة، تمت زيارته في 28 أبريل 2012
http://www.mep.gov.sa/index.jsp;jsessionid=A16D190A2BE5CF77555F2BB0BBCB38A1.beta?event=ArticleView&Article.ObjectID=79

7. Hisrich, R. D., and Brush, C. G., The woman entrepreneur : Starting, financing and managing a successful new business. Lexington Mass.; Toronto: D.C. Heath.(1986)

8. Naldi, L., Nordqvist, M., Sjöberg, K., and Wiklund, J. Entrepreneurial orientation, risk taking, and performance in family firms. *Family Business Review*, *20*(1) (2007)

9. Small Business Administration, Office of Advocacy Frequently asked questions . Retrieved April 8, 2012, from.(2007) http://www.sba.gov/advo/stats/sbfaq.pdf

10. Mattis, M. C. ,Women entrepreneurs: Out from under the glass ceiling. *Women in Management Review*, *19*(3). (2004)

11. Watson, J., Failure rates for female-controlled businesses: Are they any different? *Journal of Small Business Management*, *41*(3). (2003)

12. Winn, J., Entrepreneurship: Not an easy path to top management for women Women in Management Review, 19(3). (2004)

13. مويضي المطيري،. 2010 ، شابات الأعمال يرصدن المعوقات الشرقية: 80 % من الشركات النسائية الصغيرة فاشلة. تمت زيارته في 30 أبريل،2012
http://www.aleqt.com/2010/02/02/article_343511.html

14. خالد عبد العزيز السهلاوي و عبد القادر محمد عبد الله ، خصائص ودوافع أصحاب المنشآت الصغيرة والمتوسطة: دراسة تطبيقية على المنشآت الخاصة في قطاعي التعليم والصحة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الانسانية والادارية . العدد 3 المجلد 1 (2002)

.15 Ahmad, S. Z. ,2011, Evidence of the characteristics of women entrepreneurs in the kingdom of Saudi Arabia: An empirical investigation. *International Journal of Gender and Entrepreneurship, 3*(2).

.16 Casson, M., 2003, *The entrepreneur: An economic theory*. Cheltenham, UK; Northhampton, MA: Edward Elgar.

.17 Brockhaus, R., Horwitz, P., 1986, The psychology of the entrepreneur. (pp.25-48) In D. Sexton, and R. Smilor (Eds.), *The art and science of entrepreneurship* (pp. 25-48). Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.

.18 Bygrave, W.D. and Zacharakis, A. (2004), The Portable MBA Entrepreneurship, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.

.19 Orhan, M., and Scott, D. ,2001, Why women enter into entrepreneurship: An explanatory model. *Women in Management Review*, *16*(5), 232-247.

.20 Longenecker, J., Moore, C., Petty, J., and Palich, L. ,2003, Small business management: An entrepreneurial emphasis (12th ed.) Thomson-Southwestern.

.21 Darling, J. R., and Beebe, S. A., Effective entrepreneurial communication in organization development: Achievin... *Spring*, *25*(1). (2007)

.22 Bygrave, W. D., and Hofer, C. W. ,1991, Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, *16*(2)

.23 Hisrich, R. D. ,2004, *Small business solutions: How to fix and prevent the thirteen biggest problems that derail business* McGraw-Hill Companies.

.24 Kuratko, D. F., and Hodgetts, R. M. ,2008, Entrepreneurship: Theory, process, and practice South-Western Pub.

.25 DeMartino, R., Barbato, R., and Jacques, P. H. ,2006, Exploring the career/achievement and personal life orientation differences between entrepreneurs and nonentrepreneurs: The impact of sex and dependents. *Journal of Small Business Management*, *44*(3).

.26 Bird, B., and Brush, C. ,2002, A gendered perspective on organizational creation. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, *26*(3).

.27 Hisrich, R. D., and Brush, C. ,1984, The woman entrepreneur: Management skills and business problems. *Journal of Small Business Management*, *22*(1).

28. De Carolis, D. M., and Saparito, P. ,2006, Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: A theoretical framework. Entrepreneurship: Theory & Practice, 30(1).

29. Benzing, C., Chu, H., and Bove, R., The motivation, problems, and perceived success of entrepreneurs in romania. *Journal of the Academy of Business Administration, 10*(1/2). (2005)

30. Ibrahim, A., and Goodwin, J. R. ,1986, Perceived causes of success in small business. *American Journal of Small Business, 11*(2).

31. Baron, R. A., and Markman, G. D. ,2003, Beyond social capital: The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of Business Venturing, 18*(1).

32. Smith-Hunter, A. E., and Englhardt, W. ,2004, Determinants of economic success for women entrepreneurs: An analysis across racial lines. *Journal of the Academy of Business and Economic,3 (1).*

33. Mengistae, T. ,2006, Competition and entrepreneurs' human capital in small business longevity and growth. *Journal of Development Studies, 42*(5).

34. Dolinsky, A. L., Caputo, R. K., Pasumarty, K., and Quazi, H. ,1993, The effects of education on business ownership: A longitudinal study of women. *Entrepreneurship Theory and Practice, 18*.

35. Kilpatrick, S., and Crowley, S. ,1999, *Learning and training: Enhancing small business success.* National Centre for Vocational Education Research, 252 Kensington Road, Leabrook, South Australia 5068, Australia.

36. Robinson, P. B., and Sexton, E. A. ,1994, The effect of education and experience on self-employment success. *Journal of Business Venturing, 9*(2).

37. Scott, M., Rosa, P., and Klandt, H. , 1998 , Educating entrepreneurs for wealth creation. Brookfield: Vermont Ashgate Publishing Company.

38. David, B. A. ,2004, Sustaining innovation and growth: Public policy support for entrepreneurship. Industry and Innovation, 11(3).

39. Naser, K., Mohammed, W. R., and Nuseibeh, R. ,2009, Factors that affect women entrepreneurs: Evidence from an emerging economy. International Journal of Organizational Analysis, 17(3).

40. McClelland, D. C. ,1965, N achievement and entrepreneurship: A longitudinal study Journal of Personality and Social Psychology, 1(4), 389

41. Rotter, J. B. , 1966 , Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1)

Aldrich, H. E., and Martinez, M. A. ,2001, Many are called, but few are chosen: An evolutionary perspective for the study of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, 25*(4). .42

Hodgetts, R. M., and Kuratko, D. F. ,1998, *Effective small business management* Dryden Press Fort Worth. .43

Hansemark, O. C. ,1998, The effects of an entrepreneurship programme on need for achievement and locus of control of reinforcement. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 4*(1). .44

Cox, C., and Jennings, R. ,1995, The foundations of success: The development and characteristics of british entrepreneurs and intrapreneurs. *Leadership & Organization Development Journal, 16*(7). .45

Nickels, W. G., McHugh, J. M., and McHugh, S. M.(2005) *Understanding business*, Boston: McGraw-Hill/Irwin. .46

Cliff, J. E. ,1998, Does one size fit all? exploring the relationship between attitudes towards growth, gender, and business size. *Journal of Business Venturing, 13*(6). .47

Rotter, J. B. ,1990, Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist, 45*(4). .48

Amit, R., Glosten, L., and Muller, E. ,1993, Challenges to theory development in entrepreneurship research. *Journal of Management Studies, 30*(5). .49

Creswell, J. W. ,2007, *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* Sage Publications, Inc. .50

Ghauri, G., and Gronhaug, K.Kristianslund ,1995, research methods in business studies: A practical guide. *Europe: Prentice Hall,* .51

52. زهراء عيسى ، الزيرة، ، معايير التقييم في منهج البحث النوعي دعوة للبحث عن الجذور، مستقبل التربية العربية. العدد 2 المجلد 6 (1996)

53. عامر إبراهيم قنديلجي و إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري ، عمان (2009)

Brush, C. G. ,1992, Research on women business owners: Past trends, a new perspective and future directions. Entrepreneurship: Theory and Practice, 16(4). .54

Carter, S., and Rosa, P. ,1998, The financing of male-and female-owned businesses. *Entrepreneurship and Regional Development, 10*. .55

Robson, C.,2002, Real world research. 2nd. *Edition.Blackwell Publishing.Malden,* .56

Luck, T. ,1996, Success in Hong Kong: Factors self-reported by successful small .57

business owners. *Journal Article by TK Luk; Journal of Small Business Management, 34*

Allen, E., Langowitz, N., and Minniti, M, *Global entrepreneurship monitor:2006 report on women and entrepreneurship*. Babson Park, MA: Babson College. (2007) .58

Van Praag, C. M. ,2003, Business survival and success of young small business owners *Small Business Economics, 21*(1). .59

Dechant, K., and Lamky, A. A. ,2005, Toward an understanding of Arab women entrepreneurs in Bahrain and Oman. Journal of Developmental Entrepreneurship, 10(2). .60

Itani, H., Sidani, Y. M., and Baalbaki, I. ,2011, United arab emirates female entrepreneurs: Motivations and frustrations. Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 30(5). .61

McElwee, G., and Al-Riyami, R. ,2003, Women entrepreneurs in Oman: Some barriers to success. Career Development International, 8(7). .62

Priest, H. ,2002, An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher, 10*(2. .63

DeMarrais, K., and Tisdale, K. ,2002, What happens when researchers inquire into difficult emotions?: Reflections on studying women's anger through qualitative interviews. Educational Psychologist, 37(2). .64

Brush, C., Carter, N., Gatewood, E., Greene, P., and Hart, M. ,2004, *Clearing the hurdles: Women building high-growth businesses* FT Press. .65

Greene, P. G., Hart, M. M., Gatewood, E. J., Brush, C. G., and Carter, N. M. ,2003, Women entrepreneurs: Moving front and center: An overview of research and theory. *USASBE White Papers, United States Association for Small Business and Entrepreneurship,* .66

Rhodes, C., and Butler, J. ,2004, Understanding self-perceptions of business Performance An examination of black american entrepreneurs. *Journal of Developmental Entrepreneurship, 9*(1). .67

Yamani, M. ,2000, Changed identities: The challenge of the new generation in Saudi Arabia. London: Royal Institute of International Affairs. .68

Adams, B. L., and Sykes, V. ,2003, Performance measures and profitability factors of successful African-American entrepreneurs: An exploratory study. *Journal of American Academy of Business, 2*(2). .69

Maysami, R. C., and Goby, V. P. ,1999, Female business owners in Singapore and elsewhere: A review of studies. *Journal of Small Business Management, 37.* .70

Fenwick, T., and Hutton, S. ,2000, Women crafting new work: The learning of .71

women entrepreneurs. Paper presented at the *Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference*.

Hamel, G., and Prahalad, C. K. ,1994, Competing for the future Boston, MA: Harvard Business School Press. .72

Kearins, K., Luke, B., and Corner, P. ,2004, What constitutes successful entrepreneurship? an analysis of recent australasian awards experiences. *Journal of Management & Organization, 10*(2). .73

Matherne, B. P. ,2004, If you fail to plan, do you plan to fail? *The Academy of Management Executive 1993-2005*. .74

Hambrick, D. C., and Fredrickson, J. W. ,2005, Are you sure you have a strategy? *The Academy of Management Executive 1993-2005*. .75

Kuratko, D. F. ,2007, Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 13*(4). .76

77. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي و الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2005– نحو نهوض المرأة في الوطن العربي– عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية (2005)

الإعدام خارج الحدود والقصاص
قراءة في المرجعية الشرعية

Execution Beyond Hudud Laws and Retribution
An Investigation into Islamic-Legitimate Repertory

* أ.د. أحمد صالح قطران

* Dr. Ahmed Saleh Qatran

ملخص

إن الله تبارك وتعالى خلق الإنسان وكرمه لذاته قال تعالى:﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ ﴾ [الإسراء:70]، وعصم دمه، ولم يهدره إلا بأدلة قطعية الدلالة والثبوت، وبصورة قضائية عادلة مكتملة المراحل، وقد جعل رسول الله – صلى الله عليه وسلم– الدماء فارقة بين الإسلام وغيره، فقد قال:(لا يزال المؤمن في فسحة من دينه ما لم يصب دماً حراماً)، بمعنى أنه بعد ارتكاب جريمة القتل سيفارقه الإسلام، ومعنى الفسحة أنه يمكن أن يتوب، ويعود إلى الله، أما في حالة القتل فلا فسحة، ، وهذا يعني أن عصمة الدم لا يستهان بها، وليست محل مساومة، ولا جدال، وكل شبهة تدرأ القتل (القصاص)– ولو كانت ضعيفة– يؤخذ بها، وخير للقاضي أن يخطئ في العفو من أن يخطئ في العقوبة. وعقوبة الإعدام لا تثبت يقينًا إلا في القتل العمد قصاصًا، على اعتبار أن ذلك ملكا لأولياء الدم، ما عدا ذلك من العقوبات، فقد تسقط في أول درجة من درجات التقاضي.

وفي هذا البحث ناقش موضوعًا من الموضوعات الشائكة، وهو: عقوبة الإعدام تعزيراً ومشروعية المطالبة بإلغائها، وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج أهمها :

1. إن النصوص اليقينية في الثبوت والدلالة غير متوفرة إلا في عقوبة الإعدام قصاصاً، وعقوبة الإعدام حرابة، ،و التمترس خلف نصوص ظنية الثبوت والدلالة، أو ظنية الثبوت؛ لإثبات أحكام الإفناء والإزهاق، يضر بالإسلام كثيراً، ويذهب بنقائها وصفائها.

2. إن عقوبة الإعدام تعزيراً استغلت من قبل الحكام الطغاة الذين استغلوا فتاوى الفقهاء للتخلص من خصومهم السياسيين والفكريين.

Abstract

The Almighty God created man and He honored him. He said in the Qur'an: [We have honored the sons of Adam] (Ch. 17; Verse 70), and He protected man's blood, and He did not distain human life without certain and unquestionable proofs and evidences during fair judicial and complete proceedings. The Messenger of Allah - peace be upon him- made the difference between Islam and other religions is the bloodshed. He said, the believer still has an opportunity in his religion to repent unless he commits bloodshed. That is after committing bloodshed crime, his religion will depart him, which means bloodshed protection is vital and considerable without compromising and dispute. Any suspicion that may remove retribution, even it is weak, should be taken into consideration. It would be better for the judge to be mistaken in pardoning than in punishing. The death penalty is not certainly confirmed except in intentional killings for the purpose of retribution, as this is the right of the relatives of the killed one. Other cases of this type of penalties fall apart in the initial process of the judiciary proceedings.

This research discusses one of the cumbersome topics, which is the death penalty for the purpose of discipline and the legality of its cancellation. The research has concluded with some findings, the main ones are:

1. The undoubted texts of proofs and evidences are available only in the case of the death penalties for the purpose of retribution and for the purpose of (hirabah) brigandage.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في المجال الشرعي القانوني بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* جامعة الملك خالد أبها – المملكة العربية السعودية

* King Khalid University –Abha , KSA

3.من خلال ارتباط التعزير بشخص الفاعل، فإن تشريع الإعدام تعزيراً غير منضبط، وغير ممكن التطبيق، وتشريعه يفتحُ الباب لتحكُّم الهوى.

Taking into consideration the uncertain texts of proofs and evidences or the texts of undoubted proofs to confirm the decisions of extermination and loss of human life extremely affect the fairness and purity of Islam religion.

2. The ruling tyrants have exploited the death penalty for the purpose of discipline and also exploited the (fatawas) opinions of scholars to get rid of their political and intellectual opponents.

3. The association between the penalty for the purpose of discipline and the culprit makes the legality for the discipline purpose uncontrolled and unimplemented. This legislation is an access to whims and caprices.

مقدمة

إن الله تبارك وتعالى خلق الإنسان وكرمه لذاته قال تعالى:﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ ﴾ [الإسراء:70]، وعصم دمه، ولم يهدره إلا بأدلة قطعية الدلالة والثبوت، وبصورة قضائية عادلة مكتملة المراحل، وقد جعل رسول الله – صلى الله عليه وسلم– الدماء فارقة بين الإسلام وغيره، فقد قال:(لا يزال المؤمن في فسحة من دينه ما لم يصب دماً حراماً) *، بمعنى أنه بعد ارتكاب جريمة القتل سيفارقه الإسلام، ومعنى الفسحة أنه يمكن أن يتوب، ويعود إلى الله، أما في حالة القتل فلا فسحة، قال ابن حجر:(أن يضيق عليه دينه، ففيه إشعار بالوعيد على قتل المؤمن متعمداً بما يتوعد به الكافر)[1]، وفي سنن سعيد بن منصور: (فإذا سفك دمًا حرامًا نُزِع منه الحياء)[2]، وفي رواية أبي داود:(فإذا أصاب دمًا حرامًا بلح) [3]** ، وجاء عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أنه قال:(من أعان على قتل مؤمن بشطر كلمة لقي الله عز وجل مكتوب بين عينيه آيس من رحمة الله) [4,102,103]*** ،وفي الحديث:(لَقَتْلِ مؤمن أعظم عند الله من زوال الدنيا وما فيها)[4,103]**** ، وهذا يعني أن عصمة الدم لا يستهان بها، وليست محل مساومة، ولا جدال، وكل شبهة تدرأ القتل (القصاص)– ولو كانت ضعيفة– يؤخذ بها، وخير للقاضي أن يخطئ في العفو من أن يخطئ في العقوبة؛ لذا فكل أو جل الأحكام والفتاوى المتعلقة بالدماء محل خلاف، والواجب هو التشدد في الفتوى فيها، حتى أن ابن عباس– رضي الله عنه – جاء إليه رجل يستفتي هل للقاتل توبة؟، فقال: لا، وجاء آخر وسأل السؤال نفسه، فقال: نعم ، فسئل عن هذا التناقض بين الموقفين، فقال:(رأيت في وجه الأول الشر، فخشيت أن أُجرئه، ورأيت في وجه الثاني الندم، فخشيت أن أقنطه) [5]، وهذا معناه التشدد في الفتوى، والجنوح إلى مذهب القائلين بعدم قبول توبة القاتل هو الراجح عند استهانة الناس بالدماء

والجرائم المعاقب عليها بالإعدام في الشريعة الإسلامية، والمنصوص عليها في القرآن والسنة أربعة هي:

1. القتل العمد.
2. الزنا من محصن.
3. الردة.
4. الحرابة.

---

* رواه البخاري ،كتاب الديات ، وقوا الله تعالى :﴿ ومن يقتل مؤمنا متعمدا فجزاؤه جهنم ﴾ (النساء /93)، عن بن عمر–رضي الله عنه –الجامع الصحيح المختصر ، لأبو عبدالله محمد بن اسماعيل البخاري الجعفي 102،(ت 256هـ)، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت .

** رواه أبو داوود ،كتاب الفتن،باب في تعظيم قتل المؤمن، عن أبي الدرداء – رضي الله عنه –، ومعنى بلح: أثقل، أو تحمل ثقيلا أو انقطع من الإعياء انظر: لسان العرب 414/2.

*** رواه ابن ماجه كتاب الديات ،باب التغليظ في قتل مسلم ظلما،عن أبي هريره–رضي الله عنه–وقال ابن الملقن:رواه ابن ماجه والبيهقي من رواية أبي هريره بإسناد ضعيف ،خلاصة البدر المنير 261/2

****رواه ابن ماجه،كتاب تحريم الدم ،باب تعظيم الدم ، عن عبدالله بن عمرو بن العاص–رضي الله عنهما– ،وقال ابن الملقن: (رواه النسائي من رواية بريدة بإسناد صحيح) أُنظر: خلاصة البدر المنير 261/2

وما عدا ذلك من الجرائم، فهي محل خلاف بين الفقهاء، ومنها عقوبة الإعدام تعزيراً، وهي موضوع بحثنا، وقال ابن رجب بعد سرد حديث ابن مسعود [6,52]:(فيؤخذ منه أن قتل المسلم لا يستباح إلا بإحدى ثلاثة أنواع: ترك الدين، وإراقة الدم المحرم، وانتهاك الفرج المحرم، فهذه الأنواع الثلاثة هي التي تبيح دم المسلم دون غيرها)[7] .

ومعلوم أن قتل النفس عمدًا عقوبتها القصاص قال تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمْ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالأُنثَى بِالأُنثَى ﴾ [البقرة:178]،وهو حق خالص لأولياء الدم، قال تعالى:﴿ وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلاَ يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا﴾ [الإسراء:33]، فبعد استكمال إجراءات التقاضي، و ثبوت القصاص يملك أولياء الدم واحدة من ثلاثة أشياء، إما العفو، قال تعالى:﴿فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ﴾ [البقرة:178]، وقال:رسول الله– صلى الله عليه وسلم–:(وما زاد الله عبداً بعفو إلا عزاً)[6]، أو العدول إلى الدية ،أو القصاص[8] قال صلى الله عليه وسلم: (ومن قتل له قتيل، فهو بخير النظريين: إما أن يؤدي –يعني الدية– وإما أن يقاد)[101]*.

وأما عقوبة الزاني المحصن، فشروط ثبوتها تكاد تكون تعجيزية، وهي في الحقيقة عقوبة ردعية أكثر منها تنفيذية؛ لأنه يصعب إثباتها بالشهادة، والإقرار فيها نادر جداً، ولا يتعدى إقرار طرف إلى الطرف الآخر، ولا يمكن إثباتها بغير الشهادة أو الإقرار لاحتمال الشبهة**، ولم تثبت في التاريخ الإسلامي والسوابق القضائية إلا بالإقرار، ويصح فيها الرجوع عن الإقرار[9]، ولا تنفذ إلا بعد استكمال كل درجات التقاضي، ويتم إحاطتها من كل جوانبها، وكل قرائنها، وإذا كان ثمة شبهة تطرأ عليها،كالاختلاف الجزئي في ألفاظ الشهادة، إما بوصف المكان أو الزمان، أو أي شيء قد يغير التطابق، فإنَّ الحدَّ يسقط، ويعدل القاضي فورًا إلى التعزير، وهو دون الحد، أو البراءة.

وأما عقوبة الإعدام في الردة، فالخلاف بين الفقهاء في ثبوت الإعدام فيها بَيِّنٌ؛ لكون أدلتها ظنية الثبوت، ولم يرد النص عليها في القرآن، كما ورد النص بالقصاص، وإن كان القائلون بعدم الحد فيها قلة[10]، وبعض الباحثين لم يعده في الحدود [11]، ومن قال بثبوت الإعدام في الردة قال: يندبُ أن يلقن المسقط، ويستتاب عند جمهور الفقهاء –على خلاف في مدة الاستتابة – فإن لم يتب يقتل[12,13]، وبعض الفقهاء قال:يستتاب طول العمر، وهو مذهب النخعي، فقال:(يستتاب أبدا)[14]،وقال سفيان

---

*رواه البخاري، كتاب الديات، باب من قتل له قتيل فهو بخير النظرين، ومسلم، كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدها وخلاها وشجرها ولقطتها إلا لمنشد على الدوام، عن أبي هريره–رضي الله عنه–واللفظ للبخاري.

** كما يقال: إنه يمكن إثباتها بفحص(DNA) أو ما يطلق عليه: الحمض النووي.

الثوري:(يستتاب أبدا، ويحبس إلى أن يتوب أو يموت)[14]، فإذا تم ذلك في كل درجات التقاضي– أي تلقينه المسقط– ثبت الحد، وإن ثبت عليه بالشهادة، وأنكر أو تأول قُبل إنكاره، أو تأوله، وتراجعه وسقط الحد[9]، وإذا رجع عن إقراره في أي وقت حتى بعد مضي مدة الاستتابة ، وقبل تنفيذ الحكم فيه قُبل تراجعه، وسقط الحد، ويلقن الشهادتين قبل تنفيذ الإعدام، فإذا تلفظ بهما سقط الحد، ولاينفذ فيه الإعدام إلا إذا طلب ذلك صراحة، بحيث يصر علنًا على ردته، ويقال له: إنك ستواجه الموت، فيقبل بذلك مختارًا.

والحرابة عقوبة الإعدام فيها لمن أخاف السبيل وقتل على رأي الجمهور[15] أما من لم يقتل فعقوبته النفي، وقد يستبدل بالسجن الرادع.

وبناءً على ما سبق، فإن عقوبة الإعدام لا تثبت يقينًا إلا في القتل العمد قصاصًا، على اعتبار أن تنفيذ عقوبة الإعدام فيه يمسك به أولياء الدم، ما عدا ذلك من العقوبات، فقد تسقط في أول درجة من درجات التقاضي.

وفي هذا البحث سنناقش موضوعًا من الموضوعات الشائكة، وهو: عقوبة الإعدام خارج الحدود القصاص أو عقوبة الإعدام تعزيراً ومشروعية المطالبة بإلغائها.

خطة البحث

نظراً لطبيعة البحث وتعدد مفرداته سيتم تقسيمه على النحو التالي:

1. المدخل المفاهيمي .
2. خصائص العقوبة التعزيرية.
3. مصادر تشريع التعزير.
4. تاريخ تشريع عقوبة الإعدام تعزيراً.
5. أنواع التعزير.
6. المذاهب في التعزير قتلاً وأدلتها ومناقشتها والترجيح.
7. السياسة الشرعية وعلاقتها بعقوبة الإعدام تعزيراً
8. الأثر المقاصدي لإلغاء عقوبة الإعدام تعزيراً.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في كونه يناقش قضية من أهم القضايا الشائكة، ويبحث في أدلتها ومستنداتها الشرعية، ويناقشها بأسلوب علمي دقيق لا ينحاز إلا إلى النص المثبت بعيدًا عن التعسف، وليِّ أعناق النصوص، ولا يقبل فيها إلا النص قطعي الثبوت، والدلالة ،وينحاز فيما هو ظني الدلالة إلى الأصل وهي الحياة، وحفظ النفس التي هي إحدى أهم ضروريات الشريعة.

المدخل المفاهيمي

من الأمور التي تعين على إجلاء المفاهيم وتوضيح الحقائق، وبيان العلاقة بين المفردات والمواضيع، وفصل المتشابهات، وبيان أغراض البحث ومقاصده توضيح المفاهيم، أو تعريف المصطلحات؛ لأن ببيان المصطلح تتحدد وجهة الباحث، ويتحدد غرض البحث، ويتجلى المنحى الذي سينحوه البحث، وفي هذه الدراسة لدينا عدد من المصطلحات الواردة فيها، أو لها علاقة مباشرة بها، اقتضت الدراسة إيرادها لعلاقتها المفصلية بها– أقصد هنا : مصطلح السياسة الشرعية – وعليه فالمصطلحات التي سيتم تناولها في هذا المدخل هي: العقوبة، الإعدام، التعزير ،المرجعية الشرعية، السياسة الشرعية،ونبين ما تعنيه على النحو التالي:

أولاً: تعريف العقوبة

العقوبة والمعاقبة: تختص بالعذاب، والعُقْبى تختص بالثواب[16]، ومنه قوله تعالى:﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ﴾ [النحل:126].

والعقوبة في الاصطلاح الفقهي الجنائي هي:(الجزاء المقرر لمصلحة الجماعة على عصيان أمر الشارع)[9]، أوهي:(جزاء وضعه الشارع للردع عن ارتكاب ما نهى عنه ،وترك ما أمر به).[17]

ونخلص من هذا:أن العقوبة جزاء يعقب جُرْمًا ارتُكِبَ من الفاعل بصرف النظر عن التكليف من عدمه، فالعقوبة تشمل المكلف وغيره، وتختلف باختلاف غايتها، ومقاصدها، ومن وقعت عليه.[9]

ثانيًا: تعريف الإعدام

الإعدام في اللغة:من العَدَمُ والعُدْمُ، والعُدُمُ: فِقدان الشيءِ وذهابه[17]، والعدَمُ ضدَّ الوجود، وأَعْدَمَ فلانٌ: افتقر، فهو معدم وعديم ،وأفقده إياه يقال:لا أعدمني الله فضلك أي: لا أذهبه عني، و المجرم نَفَّذَ فيه الجلاد حُكمَ الإعدام[18]وعَدِم فلانٌ الشَّيء، إذا فقده، وأعْدمه الله تعالى كذا، أي أفاتَه[19] (وإعدام الشيء إتلافه)[20].

والإعدام في الاصطلاح القانوني: هو إزهاق روح الآدمي المحكوم عليه وسلب حقه في الحياة، واستئصاله من المجتمع[21]،أو هو: إزهاق روح المحكوم عليه. [9]، وهو اصطلاح قانوني، ولا يطلق إلا على من صدر في حقه حكمٌ قضائي وفق إجراءات التقاضي المعروفة، والفقهاء يستخدمون مصطلح الإعدام للدلالة على الفقر المدقع،أو نفي وجود الشيء، أما الإعدام بمعنى إزهاق الروح، فيعبر عنه بمصطلح القتل قصاصًا أو حداً أو تعزيراً[22]، فإذا كان مرتدًا أو محاربًا،أو زانيًا محصنًا، فالقتل حداًً،وإن كان القتل عمدًا، فيكون قصاصًا،وإذا كان ساحرًا أو زنديقًا، أو عمل عمل قوم لوط ،أو كان مفسدًا، فالقتل تعزيراً*، فيقولون:القتل الواجب، والقتل المباح [23]، وعقوبة الإعدام هي أقصى العقوبات التي ينالها الجاني على الفعل الجرمي الذي ارتكبه.

ثالثا: التعزير

التعزير في اللغة: من عزر، والعزر هو: اللوم،وعزره يعزره عزرًا و عزره رده[17]، وهو من الأضداد[8,24]، فالتعزير بمعنى الرد والمنع، والتعزير بمعنى التفخيم والتعظيم، ومنه قوله تعالى:﴿لِتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ وَتُسَبِّحُوهُ بُكْرَةً وَأَصِيلاً﴾[الفتح:9]، والتعزير: التوقير ،والتأديب[25].

وفي الاصطلاح الفقهي: لم يرد مصطلح التعزير بالمعنى الذي قصده الفقهاء لا في القرآن، ولا في السنة، وإنما أورد المحدثون نصوصًا أطلقوا عليها النصوص الدالة على التعزير، فالإمام مسلم أورد حديث أبي بردة تحت باب: قدر أسواط التعزير[6]** ، والحديث ذاته أورده ابن حبان في باب التعزير[26].

وعلى هذا، فإن التعزير في اصطلاح الفقهاء معناه:(التأديب دون الحد)[27] أو(تأديب دون الحد على معصية لاحد فيها ولا كفارة)[28]، وهذا يعني أن التعزير وسيلة ردع غير محددة المقدار، ويرجع في تقديرها إلى سلطة القاضي التقديرية[8,29,30].

---

* على مذهب من قال بعقوبة الإعدام على تلك الأفعال.

** نص الحديث عن أبي بردة الأنصاري– – رضي الله عنه –– أنه سمع رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يقول:(لا يجلد أحد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله) رواه مسلم ،كتاب الحدود.

رابعًا: المرجعية الشرعية

هذا المصطلح من المصطلحات الحديثة، ولم يرد بهذا التركيب في كتب المصطلحات القديمة[31]، وهو في اللغة من المرجع، وهو العودة إلى الشيء أو الرجوع إليه أو المآل[17]، قال تعالى: ﴿ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾[آل عمران:55]، ويستخدم في الكتابات الحديثة للدلالة على المستند، والمصدر الذي يتم الرجوع إليه، ويستخدم في الكتابات الفكرية للدلالة على الأشخاص، والهيئات التي يعول عليها في توجيه المجتمع، وإصدار الفتوى[31] ،فيقال المرجعية الإسلامية، أو المراجع، ويستخدم عند الشيعة الإمامية للدلالة على العالم والمجتهد الذي يجوز أو يجب تقليده[32]، فيقال: المرجع الشيعي علي السيستاني، أو المرجع الشيعي محمد مهدي شمس الدين [31,33].

والمفهوم الذي نقصده في هذه الدراسة للمرجعية الشرعية: النصوص من الكتاب والسنة والاجتهادات الفقهية من الصحابة أو من فقهاء التابعين، وتم الاحتجاج بها للدلالة على عقوبة الإعدام تعزيراً.

خامسا: السياسة الشرعية

في اللغة: السياسة من السوس، وهي: الرياسة، يقال: ساسهم إذا رأسهم، وساس الأمر سياسة:قام به، والجمع ساسة وسواس[17] قال الشاعر:

لقد سَوَّسْتَ أمرَ بنيك حتى تركتهم أدقَّ من الطحين[34]*

وساس زيد الأمر يسوسه : دبره وقام بأمره [35] والسياسة القيام على الشيء بما يقومه ويصلحه [36].

وفي اصطلاح الفقهاء: السياسة الشرعية بقيد(الشرعية) لا فرق فيها بين الاستخدام اللغوي والاستخدام الشرعي، فقد قال النبي– صلى الله عليه وسلم:(كانت بنو إسرائيل تسوسهم الأنبياء كلما هلك نبي خلفه نبي وإنه لا نبي بعدي[6,101]، قال الإمام النووي:(أي: يتولون أمورهم، كما تفعل الأمراء والولاة بالرعية، والسياسة القيام على الشيء بما

---

* البيت للحطيئة من قصيدة مطلعها:جزاك الله شرّاً من عجوزٍ.

يصلحه)[6]، وهذا معناه أن الاصطلاح الفقهي لا يختلف عن الاستخدام اللغوي الا بقيد الشرعية، وقد عرفها ابن عقيل الحنبلي، فقال:(السياسة ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول، ولا نزل به الوحي)[37] وقال ابن نجيم :(السياسة هي : فعل شيء من الحاكم لمصلحة يراها، وإن لم يرد بهذا الفعل دليل جزئي)[38]، وقال الشيخ عبد الوهاب خلاَّف هي:(تدبير الشؤون العامة للدولة الإسلامية بما يكفل تحقيق المصالح، ودفع المضار مما لا يتعدى حدود الشريعة وأصولها الكلية، وإن لم يتفق وأقوال الأئمة المجتهدين)[39].

ونرى أن السياسة الشرعية هي الإجراءات، والأدوات، والوسائل التي يُستعان بها على تنزيل النص على الواقع ، والاجتهاد لمواجهة الوقائع الجديدة[39,40,41]

أولاً: خصائص العقوبات التعزيرية

العقوبات التعزيرية لها خصائص تميزها عن الحدود والقصاص[42]، وهذه الخصائص تمنح القاضي المرونة، والحركة في التعامل مع الجرائم، والمخالفات التي تعرض له في مجلس القضاء، وهذه الخصائص نسرد أهمها على النحو التالي:

1. التنوع

عندما نتأمل إلى مفردات العقوبات التعزيرية نلحظ أنها متنوعة، ومتعددة، وهذا التعدد والتنوع، يجعل الانتقال من نوع إلى نوع ميزة تمنح القاضي مساحة كبيرة للتحرك والاختيار، وتعطي مرونة كبيرة في بناء نظام العقوبات من قبل المشرع [43].

2. قبول الشفاعة

الشفاعة هي طلب العفو عن المتهم ، ولا شك أنها متيسرة في العقوبات التعزيرية بخلاف الحدود التي تتعسر فيها، إذ يمكن الشفاعة في العقوبات التعزيرية قبل إصدار الحكم القضائي وبعده، ويمكن للقاضي أن يصدر عفوًا فيها،ولاسيما في المخالفات والجنح دون الجرائم الكبيرة التي يرتبط بها حق الأفراد والجماعة[29]

3. جواز الانتقال من صورة إلى أخرى

إذا كانت العقوبات التعزيرية متنوعة ومتعددة، فإن ذلك يمنح القاضي سلطة تقديرية كبيرة في مجال تعيين العقوبة أو تنويعها على المتهم، فيجوز أن تختلف العقوبة من شخص إلى آخر، ومن مكان إلى آخر، ومن زمن إلى آخر،بحيث يمكن أن يحكم على مُتَّهَمَيْن في جريمة واحدة بعقوبتين مختلفتين، فقد يحكم على أحدهما بالجلد، وعلى الآخر بالغرامة المالية، فالعقوبة التعزيرية غير ثابتة لكل جريمة، والجريمة الواحدة قد يُعاقب مرتكبها بأكثر من عقوبة بحسب الأشخاص المرتكبين لها، فقد ثبت أن عمر – رضي الله عنه – عاقب في شهادة الزور بالحبس، وعاقب بتسخيم الوجه، وعاقب بالجلد عشرة أسواط وآخر أربعين سوطًا[44]،وهذا فيه

دلالة واضحة على تنويع العقوبات التعزيرية.

4. المرونة

المرونة خاصية من خصائص العقوبات التعزيرية[8] الأكثر وضوحاً؛ لأنها تسمح للقاضي بتقليل العقوبة أو تخفيفها، وليس الإنتقال من عقوبة إلى أخرى فقط،كما يجوز فيها الزيادة والتشديد، فعلى سبيل المثال: يمكن أن يحكم القاضي على متهم بالجلد أكثر أو أقل ممَّا حكم على متهم آخر في الجريمة عينها، وكذا يمكن أن يحكم على متهم بغرامة مالية أكثر أو أقل مما حكم على متهم في الجريمة المماثلة، وهذا الأمر جعل الفقهاء يختلفون في كثير من الجرائم المعاقب عليها بالتعزير[29,45].

5. تعلقها بالأشخاص والأماكن

ترتبط عقوبات القصاص والحدود بالفعل ذاته، فإذا تحقق في الجريمة الواحدة الأركان والشروط المحددة تثبت العقوبة [29,45]، أما العقوبات التعزيرية، فلها ارتباط بالمكان والزمان والأشخاص، ولا ترتبط بالفعل الجالب للعقوبة، وهذا الأمر يجعلها غير مستقرة ، وتخضع لسلطة القاضي التقديرية، فتعلقها بالأشخاص يعني: أن الذي ارتكب الجرم مرة واحدة يختلف عمن تكرر منه ذلك، وأن الشخص ذو المكانة غير الشخص الذي لا مكانة له، وأن العقوبة التعزيرية في الريف قد تختلف عن المدينة، والعقوبة التعزيرية في وقت السلم قد تختلف عن وقت الحرب، وفي وقت الفتن تختلف عن وقت لا فتن فيه.

6. جواز العفو

العفو في الحدود غير ممكن بعد صدور الحكم إلا في القذف[24]،وفي القصاص يرتبط بأولياء الدم، أما العقوبة التعزيرية– ولاسيما– المخالفات منها، يجوز فيها العفو من قِبل القاضي، ويمكن أن يأخذ القاضي وعدًا وعهدًا من المخالف، ويعفو عنه، وبعبارة أخرى إجراءات العفو فيها بسيطة ومتيسرة [45,46].

7. جواز الجمع بين نوعين أو أكثر

المرونة الموجودة في العقوبات التعزيرية تمنح القاضي سلطة الجمع بين عقوبتين أو أكثر[29,44] في الجريمة الواحدة، فيمكن للقاضي أن يجمع للمجرم الواحد بين الجلد والغرامة والحبس، أو بين الغرامة والنفي، أو بين التوبيخ والمصادرة للمال، وهكذا، ولا يمكن تحديد عقوبة واحدة للجريمة؛ لأن الذي يحكم العقوبات التعزيرية ليس الفعل الجالب للعقوبة، وإنما الشخص المرتكب للجرم، والمكان والزمان الذي ارتُكِب فيه الفعل الجرمي

ثانياً: مصادر تشريع التعزير

من المعلوم أن أي حكم شرعي لابد له من مصدر يستند إليه، وهو ما يمكن أن نطلق عليه المرجعية الشرعية، وأي حكم لا مصدر له لا حجية له؛ لأن المصدر بمثابة السند الذي يستند إليه المشرع عند تشريع الحكم، والمصدر إما أن يكون من نصوص الكتاب، أومن نصوص السنة :أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم وأفعاله وتقريراته، أومن أقوال الخلفاء الراشدين– – رضي الله

عنهم وأفعالهم التي تعد نبعاً كبيراً في باب السياسة الشرعية، أو الإجماع، أومن الأدلة العقلية، كالقياس، والمصلحة، والاستحسان، والاستصحاب، وغيرها من الأدلة المختلف فيها، على خلاف في قوة الاستدلال بين القطعية والظنية بين كافة الأدلة.

وبالنسبة للعقوبات التعزيرية – غير عقوبة الإعدام– في الفقه الإسلامي معظمها، أو جلها لها أدلتها من القرآن أومن السنة، أو منهما معاً، أو من أقوال، أو أفعال الخلفاء الراشدين – رضي الله عنهم، ولها مصادرها نذكرها على النحو التالي:

- **القران الكريم** لم ترد كلمة التعزير في القرآن بالمعنى المتناول عند الفقهاء:أي بمعنى التأديب[30] ،وإنما وردت بمعنى التعظيم، والنصرة قال تعالى:﴿لِتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ وَتُسَبِّحُوهُ بُكْرَةً وَأَصِيلاً﴾ [الفتح:9]، غير أن الفقهاء استدلوا بآيات تدل على التأديب والعقوبة، فجعلوا منها أدلة على مشروعية التعزير ، ومن ذلك:

1. قال تعالى:﴿ وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا﴾ [النساء:34]، وجه الدلالة أن الوعظ والهجر والضرب من مفردات التعزير، وهو ما يدل على مشروعية القيام بتلك الأفعال[47].
2. قال تعالى:﴿وَاللاَّتِي يَأْتِينَ الْفَاحِشَةَ مِنْ نِسَائِكُمْ فَاسْتَشْهِدُوا عَلَيْهِنَّ أَرْبَعَةً مِنْكُمْ فَإِنْ شَهِدُوا فَأَمْسِكُوهُنَّ فِي الْبُيُوتِ حَتَّى يَتَوَفَّاهُنَّ الْمَوْتُ أَوْ يَجْعَلَ اللَّهُ لَهُنَّ سَبِيلاً ﴾ [النساء:15]، وجه الدلالة أن الإمساك يعني الحبس، وهو نوع من أنواع التعزيرات[30]
3. قال تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لاَ تَقْتُلُوا الصَّيْدَ وَأَنْتُمْ حُرُمٌ وَمَنْ قَتَلَهُ مِنْكُمْ مُتَعَمِّدًا فَجَزَاءٌ مِثْلُ مَا قَتَلَ مِنْ النَّعَمِ ﴾ [المائدة:95]، فالحكم على قاتل الصيد بمثله يعد من صور التعزير.

- **السنة**

بعد البحث والاستقراء لم أعثر على نص في السنة يذكر التعزير كما اصطلح عليه الفقهاء، أي لم يقل رسول الله – صلى الله عليه وسلم–: هذا تعزيره كذا، أو يعزر بكذا، وإنما استدل الفقهاء بعدد من نصوص السنة اعتبروها دالة على التعزير نذكر بعضاً منها على النحو التالي:

1. هجر الثلاثة الذين خلفوا عن غزوة تبوك، فقد ثبت هجره لأولئك النفر الثلاثة الذين تخلفوا عن غزوة تبوك، وأمر أصحابه بهجرهم، حتى أنزل الله توبتهم قال تعالى: ﴿وَعَلَى الثَّلاَثَةِ الَّذِينَ خُلِّفُوا حَتَّى إِذَا ضَاقَتْ عَلَيْهِمْ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَضَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنفُسُهُمْ وَظَنُّوا أَنْ لاَ مَلْجَأَ مِنْ اللَّهِ إِلاَّ إِلَيْهِ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا إِنَّ اللَّهَ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾ [التوبة:118]، وجه الدلالة أن الهجر والمقاطعة صورة من صور التعزير[49].
2. قال النبي– صلى الله عليه وسلم–:((لي الواجد يحل عقوبته وعرضه)) [49,101,104] ،قال سفيان : (عرضه يقول: مطلتني، وعقوبته الحبس) [1] ،وقال ابن عبد البر:(هذا عندي نحو معنى قول الله عز وجل ﴿لاَ يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ

بِالسُّوءِ مِنْ الْقَوْلِ إِلاَّ مَنْ ظُلِمَ ﴾ [النساء:148] [50]، وهذا معناه أنه يجوز لصاحب الدين أن يشهر به ويغلظ عليه بالقول[51]

3.مر النبي – صلى الله عليه وسلم – على رجل يبيع طعامًا، فأعجبه، فأدخل يده فيه، فإذا هو بطعام مبلول، فقال النبي صلى الله عليه وسلم:(ليس منا من غشنا)[49].

وهذا النص فيه إشارة إلى التعزير بالتوبيخ[29]،وقد ورد أن رسول الله– صلى الله عليه وسلم– قال لأصحابه بعد ضرب شارب الخمر:(بكتوه،فأقبلوا عليه يقولون: ما اتقيت الله، ما خشيت الله، وما استحيت من رسول الله)[3]

1. قول النبي – صلى الله عليه وسلم– لعمر بن أبي سلمه:(سم الله يا غلام، وكل بيمينك وكل مما يليك)[6]، فالنص فيه دلالة على التعزير بالوعظ.
2. قول النبي – صلى الله عليه وسلم–:(ثم لا جلد فوق عشرة أسواط، فيما دون حد من حدود الله)[26]،هذا الحديث فيه دليل على مشروعية العقوبة التعزيرية على مادون الحدود،وهو عند ابن حبان في باب التعزير.
3. قول النبي – صلى الله عليه وسلم–:(علموا الصبي الصلاة ابن سبع سنين واضربوه عليها ابن عشر)[52] في الحديث دلالة على جواز العقوبة التعزيرية على الصبي لتركه الصلاة [53].

- **أفعال الخلفاء الراشدين**

من المعلوم أن أفعال الخلفاء الراشدين من مصادر التشريع، وميدانًا من ميادين تنزيل وتطبيق النص، وتعد من أهم السوابق القضائية،وتكتسب أهمية تشريعية كبيرة –لاسيما– في مجال السياسة الشرعية، وأهميتها تكمن في إدخالها في مصادر التشريع بنص:(عليكم بسنتي، وسنة الخلفاء الراشدين المهديين من بعدي)[52] ، وهناك أمثلة على أفعال الخلفاء الراشدين في مجال التعزير نذكر بعضا منها على النحو التالي:

1. ثبت أن أبا بكر الصديق– رضي الله عنه – قال لعمر بن الخطاب – رضي الله عنه –:(أجبار في الجاهلية خوار في الإسلام؟) * فهذا توبيخ من أبي بكر لعمر – رضي الله عنه – ، وهو نوع من التعزير[13].
2. ثبت أن عمر بن الخطاب عزر معن بن زائدة بجلده مائة، ثم حبسه، ثم نفاه لتزويره خاتم بيت المال[55]، وهذا الفعل من أمير المؤمنين عمر بن الخطاب– رضي الله عنه– من قبيل التعزير.

---

* لسان العرب ، محمد بن مكرم بن منظور المصري (ت 711 هـ) ، دار صادر ، بيروت ، ط / 1 .

3. وثبت أن عمر بن الخطاب– رضي الله عنه– عزر شاهد الزور ،فقد سخم وجهه، وجلد آخر عشرة أسواط[44]، وهذان نوعان من أنواع التعزير هما التشهير والجلد.

4. ومن المعلوم أن الحوادث متجددة والنصوص متناهية،ومن ثم ، فان الجرائم والمخالفات متجددة وفقاً لتجدد وسائل العصر، وتحتاج إلى ما يواجهها من العقوبات ولا سبيل لذلك إلا باعتماد نظرية التعزير [56]

ثالثا: تاريخ تشريع عقوبة الإعدام تعزيراً

لم أعثر على نص من القرآن–المصدر الأول للتشريع– ينص صراحة على عقوبة الإعدام تعزيراً، وكذا لم أجد في السنة– المصدر الثاني للتشريع– بأقسامها الثلاثة (قول فعل تقرير)، ولم أعثر على تطبيق واحد لعقوبة الإعدام تعزيراً في عهد رسول الله– صلى الله عليه وسلم، ولا في عهد الخلفاء الراشدين[13,44,57]، بل على العكس فقد ورد رفض أبي بكر الصديق رضي الله عنه لعقوبة الإعدام تعزيراً، وقال:(ليست لأحد بعد النبي – صلى الله عليه وسلم–) [13]، وهذا معناه أن عقوبة الإعدام تعزيراً جاءت خارج السياق التشريعي المواكب لنزول النص الذي هو محل اقتداء، وخارج نطاق السعة التي منحها النص:(عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين من بعدي) – سبق تخريجه – وهذا يدل على أن تشريع عقوبة الإعدام تعزيراً لم يتم في عصر نزول النص، ولا في أقرب العصور لتطبيق النص(عهد الخلفاء الراشدين)، وما استدل به بعض الفقهاء من أن إعدام

القاتل بالمثل يعتبر تعزيراً غير صائب، والصواب أنه قصاص؛ لانطباق شروط القصاص عليه، كما ذهب إلى ذلك الكثير من الفقهاء، وليس فيه من التعزيز شيء [8].

ولو كانت عقوبة الإعدام تعزيراً التي شُرِّعت فيما بعد أقتصرت على المجالات التي حددها بعض الفقهاء الأوائل، كقتل الجاسوس، والسكران في الرابعة، والعامل عمل قوم لوط، والقتل بالمثقل ونحوه[58]، وغيرها من الأفعال التي استدل عليها الفقهاء بنصوص من السنة النبوية – سنذكر تلك الأدلة في مكانها – لكان الأمر هين، لكن الأمر تعدى ذلك – وتحت ذريعة درء المفسدة، والحفاظ على المصلحة ومحاربة البدعة– إلى قتل المعارضين في الفكر والسياسة، ولو كانوا لا يحملون السلاح.

ومن هنا نجزم أن عقوبة الإعدام تعزيراً تم تشريعها بعد العصر الراشدي وتُوسِع فيها – والله أعلم– للتخلص من المعارضين في الفكر والسياسة.

وكان أول قتل سياسي على هذا النحو – حسب معلوماتي– هو قتل الحسين بن علي – رضي الله عنه – سنة(61هـ) على يد جيش يزيد بن معاوية(ت64هـ)[59] ، وقد مثلت هذه الحادثة فاجعة عظيمة تركت أثرًا سيئاً في نفوس المسلمين إلى يومنا هذا، ثم توالى القتل السياسي، فقُتل عمرو بن سعيد الأشدق الأموي وهو ابن سعيد ابن العاص الأموي في دمشق سنة(69هـ) الذي قيل أنه حاول التمرد على عبد الملك بن مروان، فقتله عبد الملك بيده بعد أن استدرجه إلى القصر[60]، وقَتَلَ الحجاج

عبد الله بن الزبير – رضي الله عنه – سنة(73هـ)[60]، وقام الحجاج –أيضا– بإعدام التابعي الجليل سعيد بن جبير سنة (95هـ) [61] لعلاقته بحركة ابن الأشعث(ت83هـ)[62] وقام خالد بن عبد الله القسري (ت 125هـ)[59] بقتل الجعد ابن درهم سنة(118هـ)[63] ، ثم توالى القتل سياسة، أو قتل المعارضين السياسيين، وتوسع المتوسعون إلى حد تقشعر منه الأبدان، فقد قام العباسيون بارتكاب مجزرة في حق بني أمية ، وقام أبو جعفر المنصور(ت 158هـ) بقتل أبي مسلم الخرساني عام (137هـ) بعد استدراجه إلى المدائن[63]، ومن المعلوم أن القتل للمعارضين كان يتم دون محاكمة، أو الخضوع لإجراءات التقاضي المعروفة، حتى ولو بحدها الأدنى.

رابعًا:أنواع التعزير

لم ينص الشارع على أنواع العقوبات التعزيرية كلها، وإنما تركها لاجتهاد الأمة[46] لذلك تتنوع مفرداتها، و تتسع اتساعًا يُمَكِّنُ القاضي من الاختيار، والجمع بين مفردتين، أو أكثر؛ ليحقق العدالة المنشودة، وقد تتبعنا مفردات التعزير في كتب الفقهاء، وها هنا نذكر بعضاً منها على النحو التالي:

1. **التعزير باللوم والتوبيخ ولفت النظر**

كثير من الناس الذين يرتكبون المخالفات يُكتفى لهم بالتوبيخ والزجر واللوم[64] كأن يقال له: بلغنا عنك كذا، أو سمعنا أنك تعمل كذا، أو ما كان ينبغي لمثلك عمل هذا، وهذا نوع من أنواع التعزير في الأمور التي يمكن تصنيفها في المخالفات، وهذا النوع من التعزير قد يوقعه غير القاضي[47]،ويستخدم لفت النظر في مسار التدرج في تطبيق العقوبات الإدارية.

2. **التعزير بالتشهير**

وهو أن ينادى على المرتكب للمعصية أو الجرم بين الناس[65]، ومما يمكن أن يكون من صور التشهير اليوم التشهير في الصحافة، أو الإذاعة أو التلفاز، ومن أمثلة ذلك–أيضاً– قيام بعض المحاكم بالإعلان في الصحافة أن فلانًا من الناس ليس له الصلاحية في تعامل معين، فلا يتم التعامل معه، أو يتم إعلان الحكم الصادر في حق فلان من الناس عبر وسائل الإعلام ، ومما يدخل في هذا النوع التعزير بالدرداح*، فقد روي أن عمر بن الخطاب–رضي الله عنه– سخم وجه شاهد الزور وطاف به في المدينة[44]، وهذا معناه أنه يمكن التعزير بوضع لون أسود أو أحمر،أو أي لون

---

* الدرداح: حركة تعزيرية كان يقوم بها نظام الإمامة في اليمن، حيث كان يؤخذ مرتكب المخالفة، ويطاف به في الشوارع مع ذكر فعلته،وكان الإمام يستخدم هذا الأسلوب مع معارضيه.

يشير إلى أن الشخص الملطخ به قد ارتكب جرمًا استحق بذلك التشويه، وهو نوع من أنواع التشهير.

3. التعزير بالنفي

التعزير بالنفي أو التغريب[66] من العقوبات الممكنة،التي يصلح اختيارها لردع الكثير من المجرمين، وهو ما يعني إبعاد المجرم عن بيئته، وعن وطنه[67]، وقد ورد عن النبي– صلى الله عليه وسلم– عن ابن عباس:(ثم لعن النبي صلى الله عليه وسلم المخنثين من الرجال والمترجلات من النساء، وقال أخرجوهم من بيوتكم وأخرج فلاناً وأخرج عمر فلاناً)[101] قال ابن حجر:(وفي هذه الأحاديث مشروعية إخراج كل من يحصل به التأذي للناس عن مكانه إلى أن يرجع عن ذلك أو يتوب)[1].

4. التعزير بالضرب

يتنوع التعزير بالضرب إلى أنواع كثيرة، ويمكن تقسيمه باعتبار الأداة المستخدمة، وباعتبار مكان الضرب وعلانيته. فباعتبار الأداة المستخدمة في الضرب هناك: الضرب بالكف – الصفع وضرب القفا– والضرب بالعصا، والضرب بالسوط، والضرب بالحذاء، والضرب بجريد النخل، والضرب بطرف الثوب ، والضرب بالسواك.
أما باعتبار العلنية ومكان الضرب، فهناك، الضرب أمام الجموع، والضرب المنفرد.

5. التعزير بالحبس

الحبس والسجن لفظان لمعنى واحد، وهي: عقوبة يقضيها المحكوم عليه في مكان أعد لذلك [68]، وكذا يطلق على المكان الذي يقضي فيه المحكوم العقوبة[69]، ويمكن تقسيم الحبس باعتبارات متعددة على النحو التالي:

- باعتبار الأعمال المصاحبة: حبس عادي ، حبس مع الإشغال الشاقة.
- باعتبار الإفراد والجمع: حبس جماعي على هيئة عنابر، وحبس منفرد على هيئة زنازين منفردة.
- باعتبار الحجز أو الإصلاح: الحبس العادي، وهو عبارة عن مكان حجز يحجز فيه المحكوم عليه دون أن يمارس أي نوع من النشاط،وهناك حبس إصلاحي، أو ما يسمى بالإصلاحية، وفيه يمارس السجين عددًا من الأنشطة بحسب ميوله ورغبته ،مثل:النجارة، والخياطة، والحياكة، وغيرها من المهن التي يمكن للمحكوم عليه أن يمارسها ويخرج من السجن بصنعة، أو تسهم في إصلاحه وإخراجه للمجتمع عنصرًا فاعلاً ونافعًا[70]، وجدير بالتنبيه أنه يمكن أن يبقى المحكوم عليه بالسجين في سجنه حتى الموت، إذا كانت الجريمة المرتكبة منه تستحق ذلك[68].
- وباعتبار المؤقت والمستمر:حبس احتياطي أو تحفظي، وهو: الحبس أثناء التحقيق أو أثناء إجراءات التقاضي [71]، وحبس دائم وهو: بعد صدور الحكم القضائي.

6. التعزير بالمال

المال من أقرب المقربين إلى نفس الإنسان والمساس به يؤلم كثيرًا، ويدخل صاحبه في دوامة، وقد وصف الإنسان عمومًا بحبه للمال، قال تعالى: ﴿وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا﴾ [الفجر:20]، فإذا كان الإنسان هلعًا وطالبًا للمال بشدة

وبخيلاً، فإن علاقته بالمال تكون أشد تماسكًا، وأي عمل يصب في خانة حرمانه من المال، أو يؤدي إلى استقطاع جزء من ماله سيشكل عقوبة شديدة عليه؛ لذلك، فالتعزير بالمال من الصور المعمول بها في جميع أنظمة العالم ، وهو من أقدم العقوبات التي عرفها الإنسان، والفقه الإسلامي لم يهمل ذلك.

ويتنوع التعزير بالمال[72] إلى أنواع مثل:إتلاف أدوات الجريمة – مثل إتلاف أدوات صناعة الخمر وبيعه – والغرامة التي تدفع نتيجة المخالفة، والاستقطاع من المخصصات المالية عند المخالفة، والغرامة المستحقة عن تأخر التنفيذ، أو ما يطلق عليه الشرط الجزائي[73]، وكذا مصادرة المال[29]، ومن ذلك تعزير مانع الزكاة، أو مخفيها بقصد غلها[45].

7. التعزير بالفصل من الوظيفة

لا شك أن التعزير بالفصل من الوظيفة، أو الإبعاد من النظارة من العقوبات التعزيرية الرادعة، فمرتكب الجرم عندما يشعر أنه سيبعد عن الوظيفة، فإنه يعمل لتصرفه ألف حساب، وبذلك يتحقق الردع، وهذا النوع من العقوبات كان يعمل بها رسول الله– صلى الله عليه وسلم– والخلفاء الراشدون من بعده، فالعزل من العمل، أو الإمارة من العقوبات التعزيرية المشهورة[74].

8. التعزير بالحرمان من الحقوق المدنية والسياسية(تقييد الحرية)

للإنسان مجموعة من الحقوق المعنوية التي تكوِّن شخصيته المدنية والسياسية، فعند ما يرتكب مخالفةً ما، فإنه يتعرض لعقوبة الحرمان من الحقوق المدنية أو السياسية، ومن العقوبات المدنية الحجر والحرمان من الميراث والوصية وتقييد التصرفات في المال، ورفض قبول الشهادة، ومن الحرمان من الحقوق السياسية الحرمان من الترشيح والترشح [74]

9. التعزير بالفراق العائلي

من الحقوق التي يتمتع بها الإنسان حقه في الزواج، وتكوين أسرة، وحرمانه من ذلك عقوبة له، فإن كان قد ارتكب ما يسوغ حرمانه من ذلك يكون بذلك قد تعرض لعقوبة تعزيرية[44]، وأبرز مثال الإخلال بمقتضى عقد الزوجية، فإنه مدعاة لفسخ العقد بين الطرفين.

10. التعزير بالهجر

الهجر من الأمور التي تؤثر على سلوك الإنسان سلبًا أو إيجابًا، ولهذا حذر الرسول– صلى الله عليه وسلم– من الهجر، فقال:(لا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاث)[101] ، وعند ابن عبد البر أن هذا الحديث عام مخصوص بحديث الثلاثة الذين خلفوا،فقال:(وفي حديث كعب دليل على أنه جائز أن يهجر المرء أخاه إذا بدت له منه بدعة، أو فاحشة يرجو أن يكون هجرانه تأديباً له، وزجراً عنها)[50] ، فيكون الهجر من العقوبات التي تسهم في تعديل السلوك، وهو ما يقال :في

هجر أهل المعاصي حتى يقلعون عن معاصيهم [48,56]

خامسا:المذاهب في التعزير قتلا وأدلتها ومناقشتها

الأصل أن التعزير لا يصل إلى عقوبة الإعدام، وهذا الأصل محل اتفاق لدى جميع الفقهاء[65] فلم يقل أحد من الفقهاء لا في القديم، ولا في الحديث بأنَّ الأصلَ أن يصل التعزير إلى القتل، ومن المعلوم أن التعزير إنما شرع للتأديب، ولا يمكن أن يتحقق التأديب بفوات عضو من الأعضاء، أو بفوات النفس؛ ولهذا ذهب الجمهور إلى أن التعزير لا يكون إلا في ما يؤمن عاقبته[58]، وإذا وصل التعزير إلى إتلاف عضو من أعضاء المُعَزَّر وجب الأرش، وإذا وصل إلى الموت وجبت الدية على عاقلة المُعَزِّر، أو من بيت المال [75,76]، قال ابن فرحون:(والتعزير إنما يجوز منه ما أمنت عاقبته غالباً، وإلا لم يجز) [76] ومع الاتفاق بأن التعزير غايته التأديب، وهذا معناه أنه لا يمكن الوصول به إلى الإعدام؛ لأن التأديب غير حاصل مع موت من وقع عليه التعزير.

إلا أن بعض الفقهاء ذهب إلى جواز الوصول به إلى حالة الإعدام [58] وفي هذه الفقرة سنقوم بعرض أدلة الفريق القائل بعقوبة الإعدام تعزيراً، ومناقشتها وسنكتفي بذلك؛ لأن المانعين من الوصول إلى حالة الإعدام متمسكين بالأصل، والمتمسك بالأصل لا يطالب بالدليل، بالإضافة إلى أن المانعين مستندين إلى قاعدتين أصوليّتين يشترك فيهما القانون الإسلامي، والقانون الوضعي وهما:(لا جريمة ولا عقوبة إلاّ بنصّ)[8]، و(الاحتمال يسقط الاستدلال)[77] أو يضعفه، وبمقتضى أنّ: (الشكّ يفسّر لصالح المتهم)[78] ، وهو ما قرّره الحديث النّبوي:(ادرؤوا الحدود بالشّبهات)[52] *، فإنّ أقصى عقوبة تقتضي ضرورة الاستدلال بالنّصوص

القطعيّة من حيث الثبوت والدلالة، وسننطلق من أن الأصل في الدماء أنها مصانة، ولا تهدر إلا بنص قطعي الثبوت والدلالة، وقبل الحديث عن وجهة نظر الداعين لعقوبة الإعدام مصلحةً أو سياسةً [79]، ووجهة نظر المخالفين لهم تجدر الإشارة إلى عدد من المسلمات من وجهة نظرنا على النحو التالي:

1. إن الخلاف بين الفقهاء في قبول أو رفض عقوبة الإعدام تعزيراً سببه غياب النص الصحيح الصريح الذي يحسم الخلاف، ومن ثم ،فإن من يقول بجواز التعزير قتلاً يُطَالَبُ بالدليل؛ لأننا نعتقد أن الأصل أن الدماء معصومة، والنصوص الدالة على عصمتها قطعية الثبوت والدلالة، فلا يمكن إهدارها إلا بنصوص تكافئها في الثبوت والدلالة[80].
2. إن الفتوى بجواز القتل تعزيراً مصلحةً أو سياسةً فتح الباب على مصراعيه لكثير من الحكام الظلمة الذين استغلوا هذه الثغرة لتصفية الخصوم السياسيين -مع تقديرنا لحرص الفقهاء على تضييق هذا الباب و عدم انسياق غالبيتهم وراء رغبات الحكام – والخصوم في الفكرة والمذهب وإن كان الأوائل الذين أفتوا بالجواز قالوا: أنها ضرورة ومصلحة

* رواه الترمذي ،كتاب الحدود ، باب من جاء في درء الحدود ، عن عائشة – رضي الله عنها – وقال الترمذي : لا نعرفه مرفوعا إلا من هذا الوجه ، وفيه يزيد بن زياد المشقي ، وهو ضعيف ،ووقفه أصح ،ومعنى الحديث مقبول عند الفقهاء ، والحقيقه أن أي عقوبة لها شروط في إثباتها ، فإذا اختل شرط من تلك الشروط تسقط .

راجحة، وأن الغاية دفع مفسدة حقيقية، وقالوا: من لم يندفع فساده إلا بالقتل قتل[43] وهذا معناه أن الشرط بلوغ الضرورة القصوى, وقد تنبه ابن القيم لهذا، فشنع على من توسع في القتل سياسةً ومصلحةً، فقال:(وأما استحلال القتل باسم الإرهاب الذي تسميه ولاة الجور سياسة، وهيبة، وناموسًا، وحرمةً للملك، فهو أظهر من أن يذكر)[37,81] ، و(استحلال القتل باسم الإرهاب هو ما يرتكبه السلطان الجائر في طمس أعلام العدالة، وإطفاء نور الحرية, من اضطهاد دعاة الإصلاح والدعاة إلى الحق ورفعهم على أعواد المشانق، أو ضرب السيوف على أعناقهم بدعوى حماية الملك والذود عن حرم السياسة) [82]، وفي التاريخ الحديث كم عُلق المفكرون، والمصلحون على أعواد المشانق تحت مبررات أوهى من بيت العنكبوت.

3. إن تعدد وتنوع العقوبات التعزيرية يتيح للقاضي اختيار العقوبة المناسبة، وقد يَجمع بين عقوبتين أو ثلاث على المجرم الواحد، وليس ضرورة أن القتل وحده هو الذي يحقق الردع، ويحقق العدالة، ويحقق المصلحة ويدرأ المفسدة.
4. إذا كانت الاحتمالات التي تطرأ على وسائل الإثبات في العقوبات المستندة إلى النصوص القطعية، كالقصاص والحرابة مثلاً – أي مع سلامة أصل المشروعية من الاحتمالات– تُغَيِّرُ مجرى العقوبة لصالح المتهم، فمن باب أولى الاحتمالات الواردة على أصل المشروعية، فنحن نعرف أن أصل المشروعية في عقوبة الإعدام تعزيراً عليها احتمالات كثيرة، فكيف نستدل بها على إيقاع عقوبة الإعدام؟.
5. إن الإعدام مصادرة حق الإنسان في الحياة، والخطأ في الحكم بالإعدام غير قابل للإصلاح، بخلاف الخطأ في الحكم بغير الإعدام مع ثبوت الأدلة، فقد قال رسول الله– صلى الله عليه وسلم–:(فخير للإمام أن يخطئ في العفو من أن يخطئ في العقوبة)¯ سبق تخريجه–؛ لأن الخطأ في العفو يمكن تداركه أما الخطأ في العقوبة، فغير متدارك؛ لأنه إعدام، ولهذا وجب التحوط إلى أبعد مدى،ولا يجوز التساهل مع وجود الاحتمال، ولو كان ضئيلاً.

بعد هذه المسلمات نأتي إلى عرض المذاهب على النحو التالي:

أ. مذهب القائلين بعقوبة الإعدام تعزيراً

ذهب فريق من الفقهاء إلى الاستثناء من الأصل ورؤوا أنه يجوز الوصول بالتعزير إلى الإعدام، انطلاقًا من طبيعة الجرائم المرتكبة وجسامتها، وخطورتها على استقرار المجتمع وسلامته، فدافعهم الحرص الشديد على أن يأخذ المجرمون الخطرون أقصى العقوبات لتحقيق الردع الكامل مع الجدير بالتنبيه أن الفقهاء ناقشوا كل قضية– من القضايا التي قالوا فيها بالقتل تعزيراً– على حداه فمنهم المؤيد ومنهم المعارض، فلم يتفقوا على كل تلك المفردات والخلاف قائم في كل مفردة، ولم يحصل الاتفاق حتى في المذهب الواحد[65] وما يراه البعض من صور القتل تعزيراً يراه آخرون حداً أو قصاصا[9] ومن قال بالقتل تعزيراً استدل بعدد من الأدلة أهمها:

1. قال تعالى: ﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا ﴾[المائدة:32]، ووجه الدلالة أن المُفْسِدَ في الأرض يقتل عند الاقتضاء[47]

2. قال صلى الله عليه وسلم :(من أتاكم وأمركم جميع على رجل واحد يريد شق عصاكم أو يفرق جماعتكم فاقتلوه) [(6)]، قال الإمام النووي:(فيه الأمر بقتال من خرج على الإمام أو أراد تفريق كلمة المسلمين)[(6)].

3. قال رسول الله–صلى الله عليه وسلم–:(ثم إذا بويع لخليفتين، فاقتلوا الآخر منهما)[(6)]

دل النص على أنه متى تم اختيار خليفة ببيعة شرعية، ثم أقيمت البيعة لخليفة ثان بعد بيعة الخليفة السابق وتنصيبه واستلامه المنصب يقتل الثاني كائناً من كان؛ لأنه سيفرق كلمة المسلمين.

4. قول النبي صلى الله عليه وسلم:(من شرب الخمر فاجلدوه، ثم إن شرب، فاجلدوه، ثم إن شرب الخمر، فاجلدوه، ثم إن شرب الرابعة، فاقتلوه)[(52)] ، وجه الدلالة أن القتل لشارب الخمر في الرابعة تعزيراً.

5. قول النبي صلى الله عليه وسلم:(من وجدتموه يعمل عمل قوم لوط، فاقتلوا الفاعل والمفعول به، ومن وجدتموه وقع على بهيمة، فاقتلوه، واقتلوا البهيمة) *، وجه الدلالة النص على أن من ارتكب هذا الجرم القبيح استحق القتل[(83)]، ثم إن عقوبة الإعدام تعزيراً تحقق العدالة، وتحقق الردع العام وترهب من في قلبه ميل لارتكاب الجريمة، وتمنح المجتمع السلامة، وتحيط المجتمع بسياج الحماية من المجرمين الذين لا يمكن ردعهم بالعقوبات الدنيا، ولا يتحقق الردع لهم إلا بإزالتهم عن الحياة تماما[(84)]، وقد قال العلماء: من لم يندفع فساده إلا بقتله يقتل،قال شيخ الإسلام ابن تيمية:(ومن لم يندفع فساده في الأرض إلا بالقتل قتل مثل المفرق لجماعة المسلمين والداعي إلى البدع في الدين)[(67)]

مناقشة الأدلة

ننطلق في مناقشتنا للأدلة من الأصل الثابت بالأدلة اليقينية من الكتاب والسنة، وهو :عصمة الدماء أو عصمة دم الآدمي الذي نص عليه القرآن بقوله تعالى: ﴿ وَلاَ تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ ﴾ [الأنعام:151]،وجاء تفسير الحق المذكور في الآية في قوله تعالى: ﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا ﴾ [المائدة:32]، وقول النبي صلى الله عليه وسلم :(لا يحل دم امرئ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله إلا بإحدى ثلاث: الثيب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه المفارق للجماعة) – سبق تخريجه– ، وهذه الدلالة قطعية في حصر عقوبة الإعدام في ثلاثة أشياء فقط، قال ابن رجب:(فيؤخذ منه أن قتل المسلم لا يستباح إلا بإحدى ثلاثة **أنواع:** ترك الدين، وإراقة الدم المحرم، وانتهاك الفرج المحرم، فهذه الأنواع الثلاثة هي التي تبيح دم المسلم دون غيرها)[(7)]، ومن حيث المبدأ، فإن أي معارضة لهذه النصوص إما أن تكون ضعيفة، أو منسوخة، أو يمكن تأويلها على النحو التالي:

---

* قال ابن حجر:(من وجدتموه يعمل عمل قوم لوط فاقتلوا الفاعل والمفعول به) أحمد وأبو داود واللفظ له، والترمذي وابن ماجة والحاكم والبيهقي من حديث عكرمة عن بن عباس، واستنكره النسائي، ورواه بن ماجة، والحاكم من حديث أبي هريرة، وإسناده أضعف من الأول بكثير، وقال ابن الطلاع في أحكامه: لم يثبت عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه رجم في اللواط، ولا أنه حكم فيه وثبت عنه أنه قال: اقتلوا الفاعل والمفعول به، رواه عنه بن عباس وأبو هريرة وفي حديث أبي هريرة أحصنا أم لم يحصنا، كذا قال، وحديث أبي هريرة لا يصح) تلخيص الحبير4/ 55، قلت: اسم كتاب ابن الطلاع أقضية رسول الله،وهو مطبوع والمسألة المذكورة في ص24.

الدليل الأول: لا نسلم بدلالته على عقوبة الإعدام تعزيراً، ولا يخرج عن دلالة النصوص التي نصت على العقوبة في المواضع الثلاثة، ومع التسليم، فإن الآية عامة، ودلالة العام ظنية لا ترقى إلى إباحة عصمة الدم، والحكم بالإعدام على من ثبتت عصمته بالدليل القطعي تحتاج إلى دليل قطعي موازٍ.

الدليل الثاني : لا نشك في خطورة ما يقوم به مَنْ وُصِفَ بهذا الوصف في تفتيت الكلمة، وتمزيق بنية المجتمع، ولكن الخارج على الإمام إما أن يكون قد خرج بالقول، وإما بالسلاح ، فإذا كان الخروج بالقول، فلا يمكن أن يحكم بالإعدام؛ لأن فعله من قبيل الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وإن أخطأ في الوسيلة وطريقة العرض، وهذا يمكن مواجهته بالقول، وأما الخروج بالسلاح فإما أن يكون الحاكم ظالمـًا– وهذا الغالب على حكام عصرنا الحاضر– فهذا محل خلاف بين أهل السنة والجماعة والزيدية، فالزيدية يقولون: بوجوب الخروج على الحاكم الظالم[85]، وأما أهل السنة، فيقولون بالصبر عليه؛ لأن الخروج قد لا يؤمن فيه الحسم[85,86]، وإما إن يكون الحاكم عادلاً،فإذا كان عادلاً، فإنَّ الخارج عليه سيكون باغيًا أو محاربًا، ولكلا الوصفين أحكام تختص بهما[87]، ولذلك، فلا نسلم أن مجرد الخروج يوجب الإعدام، فقد شنع العلماء تشنيعاً شديداً قيام جيش يزيد بن معاوية بقتل الحسين بن علي –رضي الله عنه– سنة(61هـ)، وعدوها فاجعة من الفواجع، مع انطباق مصطلح الخروج المسلح عليه، وشنعوا على الحجاج حين قتل سعيد بن جبير سنة(95هـ) مع انطباق مصطلح الخروج القولي عليه.

الدليل الثالث: وهذا الدليل يفترض أن ثمة بيعتين: إحداهما سابقة والأخرى لاحقة، وفي ظل الأنظمة الانتخابية المعاصرة هذا غير ممكن –مع تسليمنا باختلاف الطرق الانتخابية – ولكنا نفترض الحدوث فعلاً ، لذا نرى أن تأويل الحديث بالخَلع هو المتعين،لأن المجازفة بالقول بأنه يعني إزهاق الروح صعبة، قال ابن حجر في التعليق على النص: (وان كان بعضهم أوله بالخَلع والإعراض عنه، فيصير كمن قُتل، وكذا قال الخطابي في قول عمر في حق سعد[88]* اقتلوه أي اجعلوه كمن قُتل)[1]، وقال العجلوني:(ومعناه أبطلوا دعوته، واجعلوه كمن مات)[89] وروي بالياء(أقيلوه) أي لا تطيعوه[89] – ولم أجهز لهذه الرواية سنداً فيما بين يدي من المراجع والمصادر– ، وقال ابن الملقن:(هَذَا الحَدِيث صَحِيح، أخرجه مُسلم فِي «صَحِيحه» من حَدِيث أبي سعيد الْخُدْرِيّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْه، وَأعله ابْن الْقطَّان بِسَعِيد الجُريري، فَإِنَّهُ مختلط)[90] و(قَالَ الْبَزَّارُ: تَفَرَّدَ بِهَذَا مَرْفُوعًا أَبُو هِلالٍ وَأَرْسَلَهُ غَيْرُهُ)[91] وقال أحمد فيما نقله عنه الذهبي:(وَمِنْ غَرَائِبِ الجُرَيْرِيِّ حَدِيْثُ مُسْلِمٍ: (إِذَا بُوْيِعَ لِخَلِيْفَتَيْنِ، فَاقْتُلُوا الأَحْدَثَ مِنْهُمَا)[92] وورود هذه الاحتمالات– وإن كانت مرجوحة– تسقط الاستدلال، وفقًا للقاعدة الأصولية [77] .

الدليل الرابع : لا يصح الاحتجاج به؛ لأنه منسوخ، فقد ثبت أن النبي – صلى الله عليه وسلم– جلده في الرابعة[6] قال الترمذي بعد سرد الحديث، وكذا سرد الحديث الناسخ له:(والعمل على هذا الحديث [52] عند عامة أهل العلم لا نعلم بينهم اختلافًا في ذلك

* يقصد الصحابي سعد بن عبادة الأنصاري- رضي الله عنه- أحد المرشحين للخلافه في يوم السقيفه .

في القديم والحديث، ومما يقوي هذا ما روي عن النبي – صلى الله عليه وسلم– من أوجه كثيرة أنه قال: لا يحل دم امرئ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله إلا بإحدى ثلاث: النفس بالنفس والثيب الزاني والتارك لدينه)[6] – سبق تخريجه–، وقال النووي:(وأجمعوا على أنه لا يقتل لشربها، وإن تكرر ذلك منه)[43]، وقال ابن تيمية:(وثبت عنه أنه جلد الشارب غير مرة هو، وخلفاؤه، والمسلمون بعده، والقتل عند أكثر العلماء منسوخ)[93] ،وقال الشوكاني: إن قتل شارب الخمر منسوخ[94].

الدليل الخامس: لا نشك في بشاعة الجريمة المرتكبة إلا أن عقوبة الإعدام عليها لم يكن محل اتفاق بين الفقهاء ،فقد اختلفوا فيها على مذاهب شتى[95]* واختلافهم دليل على عدم قوة الحديث ودلالته على الإعدام، والراجح لدينا أن عقوبة هذه الجريمة عقوبة تعزيرية يرجع إلى القاضي تقديرها؛ لأن الدليل الخاص في المسألة والمستدل به على أنها عقوبة حدية لا يقوى على نقلها من العقوبة التعزيرية إلى العقوبة الحدية، وعلى فرض صحة النص المستدل به على قيام النبي – صلى الله عليه وسلم– بذلك[97]، فإن ذلك من قبيل السياسة الشرعية، وعلى التسليم بصحة الاستدلال وسلامته من المُعَارض، فهي قضية اجتماعية بشعة يمكن التغاضي عن عقوبة الإعدام فيها إذا أحيطت بالشروط الموضوعية التي تكفل دقة التقاضي، ودقة الإثبات، ولا يمكن تعدية هذا النص إلى غيره، بمعنى أنه دليل خاص ولا يصلح دليلاً لعقوبة الإعدام تعزيراً في موضوعات أخرى .

ب. مذهب القائلين بعدم وصول التعزير إلى القتل

وينطلق هذا الفريق من أصل العصمة الثابتة بالقطعيات، والتمسك بالأصل، والمتمسك بالأصل ليس عليه إيراد الدليل لاسيما في قضايا الدماء، ومع ذلك، فقد استدلوا على العصمة بأدلة من القرآن والسنة، فأمَّا الأدلة من القرآن، فقوله تعالى:﴿وَلاَ تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [الأنعام:151]،وقد جاء تفسير الحق في الآية بقوله تعالى: ﴿وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ ﴾ [المائدة:45]، وليس في القرآن دليل صريح على الإباحة، وأمَّا السنة، فقول النبي – صلى الله عليه وسلم–:(لا يحل دم امرئ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله إلا بإحدى ثلاث: الثيب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه المفارق للجماعة) – سبق تخريجه – .

الخلاصة والترجيح

مما سبق نخلص إلى أن عقوبة الإعدام تعزيراً، أو ما يُطلق عليه سياسة ** غير مقبولة البتة؛ أو على الأقل غير مقبول التوسع فيها على النحو المبثوث في بعض كتب الفقه وكذا في القوانيين العقابية في العالم الاسلامي؛ لأن الأدلة التي استدل بها القائلون منها: ماهو قطعي الثبوت ظني الدلالة، ومنها ما هو ظني الثبوت، ولم يسلم دليل منها من المناقشة– كما سبق– ، ونضيف إلى ما سبق ما يلي:

1. إن الأدلة التي أوردها القائلون بعقوبة الإعدام تعزيرًا إذا سلمنا بها – سبقت مناقشتها– إنما وردت في مسائل مخصوصة بموضوعات، وقضايا محددة لا يصلح تعديتها إلى غيرها.

---

*قال ابن الطلاع : (لم يثبت أن النبي – صلى الله عليه وسلم – رجم في اللواط ولا أنه حكم فيه)

** بعض الفقهاء يطلق على القتل تعزيرا القتل سياسة.

2. إنه لم يرد في القرآن أي نص على عقوبة الإعدام تعزيراً، مع أنه قد نص صراحة على القصاص والحرابة، بنصوص لم تدع مجالاً للاجتهاد أو الأخذ والرد.
3. إن القرآن الكريم فصل تفصيلاً واضحاً ودقيقاً في ما يخص توزيع التركات، وهي قضية تتعلق بالمال، فإذا كان قد أولى المال هذا الاهتمام، وتولى توزيع التركات بنفسه على ذلك النحو، فكيف لا يفصل في ما يتعلق بالدماء في القضايا التي ذكروها، والنفس تقدم على المال مقاصديًا.
4. قول النبي – صلى الله عليه وسلم-:(لا يحل دم امرئ مسلم إلا بإحدى ثلاث) – سبق تخريجه- حصر للأفعال التي يستحق مرتكبها الإعدام، فليس في النص دلالة إلا على ما ذكر فيه.
5. لم يثبت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قتل تعزيراً، ولا قام أحد من الخلفاء الراشدين بذلك، وقد تتبعنا تاريخ تشريع عقوبة التعزير بالقتل، فلم نجد لها مثالاً، لا في عهد رسول الله- صلى الله عليه وسلم- ولا في عهد الخلفاء الراشدين من بعده.
6. إن المقصد العام للشارع هو:حفظ النفس، وهذا ثابت بقطعيات الشريعة، فلا يمكن إفناؤها إلا بدليل قطعي لا يقبل الأخذ والرد.
7. إن الحالات التي أجاز فيها الفقهاء عقوبة الإعدام تعزيراً لم تكن محل اتفاق، وما يراه بعضهم من التعزيرات عدها آخرون من الجرائم التي لها عقوبات مقدرة(58).

سادساً:السياسة الشرعية وعلاقتها بعقوبة الإعدام تعزيراً

من المعلوم أن العقوبات بكل مفرداتها متابعةً وتحقيقًا وتنفيذًا من مفردات السياسة الشرعية، حتى أن بعض الفقهاء حصر السياسة الشرعية في هذه العقوبات(39) وليس الأمر كذلك، فالسياسة الشرعية أوسع من ذلك-(97) ومن أهم خصائص السياسة الشرعية المرونة والتجدد والتغيُّر، وللسياسة الشرعية مدخل في كل عقوبة، وإذا كان ثمة قيود وشروط على الإمام في التدخل لإيقاف العقوبات في مسائل القصاص والحدود ، فإن العقوبات التعزيرية بكل مفرداتها، بما في ذلك عقوبة الإعدام تعزيراً- عند القائلين به – يعود تشريعها وإسقاطها إلى ولي الأمر، أي أنها من أعمال السياسة الشرعية، وهذا الأمر لا يختلف فيه الفقهاء، فالقائلون بعقوبة الإعدام تعزيراً يقولون: إذا رأى الإمام أن المفسد أو مرتكب الجرم لا يرتدع إلا بالقتل كان له قتله(43)، وهذا معناه أنه يمكن أن تستبعد عقوبة الإعدام بكل صورها- في ما عدا الحدود والقصاص المنصوص عليهما بصريح القرآن والسنة- لأن عقوبة الإعدام تعزيراً يساء استخدامها، وتستغل بطريقة غير صحيحة، ومن واجب كل دولة إسلامية أن تلغيها إذا كانت موجودة في تشريعها، وتحفظ كرامة رعاياها وحرياتهم وحياتهم، وتستبدلها بعقوبات أخرى تحقق الردع، وليس لأحد الاعتراض على هكذا قرار، وليس عيباً أن يكون ذلك استجابة لنداء المنظمات الإنسانية المحلية أو العالمية، فإذا انزعج صاحب الدار ممن يقول له: زجاج نوافذ دارك مكسور، فهو أحمق.

سابعاً:الأثر المقاصدي لإلغاء عقوبة الإعدام تعزيراً

من المسلمات التي لا جدال فيها أن الله تبارك وتعالى رفع مكانة الإنسان وكرمه تكريمًا يليق بوظيفة الاستخلاف، قال تعالى:﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾

[الإسراء:70]، وهذا التفضيل وضع هذه النفس في مصاف الأشياء المقدسة التي لا يجوز المساس بها إلا بالحق[22]، وجعل من قتل نفسًا واحدةً، كمن قتل الناس جميعًا، قال تعالى:﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾ [المائدة:32]، ومن مقاصد الشريعة وضروراتها حفظ النفس[98] من جانب الوجود ومن جانب العدم، فمن جانب الوجود شرع الزواج ورغب فيه ومن غاياته التناسل[99] (تزوجوا الودُودَ الولود)[3,26,49]* ، والتشجيع على التناسل والتكاثر حتى يكثر البشر ليتحقق بهم:(إنِّي مكاثرٌ بكُمُ الأُمم يوم القيامة) –الحديث نفسه– وفي جانب الوجود– أيضًا– حرص الإسلام على حياة الإنسان وإقامته بالطعام، فأحل له الطيبات وحرم عليه الخبائث، وأباح له كل شيء إلا ما استُثْنِيَ بنص، بالإضافة إلى أنه أباح له المحرمات عند الضرورات، فإن حياته تُقَدَمُ على اجتناب محرمات الأكل والشرب، قال تعالى:﴿إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ فَمَنْ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلاَ عَادٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النحل:115]،ففي هذا النص بين المحرمات عليه وبين الاستثناء عن الاضطرار، وقال تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلاَّ مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَنْ تَسْتَقْسِمُوا بِالأَزْلاَمِ ذَلِكُمْ فِسْقٌ الْيَوْمَ يَئِسَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ فَلاَ تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِي الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمْ الإِسْلاَمَ دِينًا فَمَنْ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [المائدة:3]، وفي هذا النص قرن حياة الإنسان واحتياجه الغذائي باحتياجه العقدي، وهذه مقارنة عظيمة وكبيرة، والاستثناء في النص يعود إلى أنواع المطعومات المذكورة فيه [48]، وهذا اهتمام بالغ في الحفاظ على الحياة، ومن الحرص على الحياة الحرص على الصحة، والعناية بحياة الإنسان وإعداده الإعداد الجيد ليكون عنصراً بناءً في المجتمع، وضرورة إقامة البينة الدقيقة في قتل النفس، وضمان النفس إما بقصاص أودية، فلا يذهب دمه هدرًا، وتأخير القصاص إذا خشي الضرر بالغير، كالقصاص من الحامل، والعفو عن القصاص من باب استبقاء نفس القاتل والحرص عليها[100]، وغير ذلك مما شرع لحفظها، وإلى جانب وجوب إقامة النفس بالطعام والشراب، شرع حرمة الاعتداء عليها بأي اعتداء يؤدي إلى فنائها أو تعويقها، وسد الذرائع المؤدية إلى القتل أو التعويق، ومن الحرص على الحياة دفع ما قد يؤدي إلى الإفناء –ولو بالشبهة– وفي القصاص رغب الإسلام في العفو، قال تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمْ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالأُنثَى بِالأُنثَى فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ﴾[البقرة:178]، ومع أن القصاص هو المتعين عند القتل العمد من بالغ عاقل لمعصوم الدم، فإنه قد يستبدل بالمال إذا قبل أولياء الدم ذلك[23]، وهذا معناه أن القصاص بعد ثبوته وصدور الحكم الشرعي بدرجات التقاضي المعروفة يقبل فيه العفو، والاستبدال بالمال، و الإسلام نظر إلى القصاص على أنه حياة، قال تعالى:﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة:179]، وهذا معناه أن قتل المعتدي حياة للمجتمع[23]، وفيه إشارة إلى أن الأصل هو الحياة،

* رواه ابن حبان، كتاب النكاح ،ذكر العله التي من أجلها نهى عن التبتل ، عن أنس بن مالك – رضي اللله عنه – ، ورواه الحاكم كتاب النكاح ، وقال صحيح الإسناد ولم يخرجاه ، ورواه أبو داوود ، كتاب النكاح ، باب النهي عن تزويج من لم يلد من النساء ، وكلاهما عن معقل بن يسار- رضي الله عنه – أيضا.

وليس الموت، وذلك القصاص زجر لمن أراد أن يقتل، فإذا عرف أنه سيقتل سيكف عن القتل، فيحمي نفسه، ويحمي من قصده بالقتل[48]، ولا شك أن التشجيع على التكاثر والتناسل، والحفاظ على الصحة لا يمكن أن يقابله التوسع في الإهلاك والإفناء، ولهذا نلاحظ أن تشريع الحرب في الإسلام استثنائيًّا، وفي أضيق الحدود، ولا يخوضها الجيش إلا بقدر الضرورة، وإذا حدث أن الخصم جنح للسلم، فالواجب على المسلمين الجنوح إليها قال تعالى: ﴿وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ﴾[الأنفال:61]، والعقوبات في الإسلام استثنائية، وليس في الإسلام عقوبة من أجل العقوبة، وهذا كله حفاظاً على الإنسان والإبقاء على حياته لتحقيق الاستخلاف المقصود في قوله تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة:30]، وكل هذا معناه أنه ليس من مقاصد الشريعة التوسع في القتل، والعكس بالعكس أي أن من مقاصد الشريعة التوسع في التناسل والتكاثر، وعقوبة الإعدام تعزيراً تخالف مقاصد الشريعة التي تحرص على الحياة، وتنمي الإنسان.

ومما سبق نقول: إذا كان تكثير النسل والتشجيع على حماية الإنسان وتحسين مستواه الخَلْقي والخُلُقي مقصدًا أصليًا من مقاصد الشريعة، فلا يمكن أن يكون الإفناء مقصدًا شرعيًا؛ لحدوث التناقض، ومن ثم، فلابد أن تَضيقُ مساربُ الإفناء إلى أضيق الحدود، وبالصورة التي حددها الشارع بالدلالة القطعية، كالحدود والقصاص، ماعدا ذلك، فسيكون حكماً جائراً قد تدخله الأهواء، ويقود إلى الظلم، لذا فكل جريمة شرع الفقهاء، أو مُشرِّعُو القوانين لها عقوبة الإعدام تعزيراً ينبغي أن تلغى أو على الأقل تقلص في أضيق الحدود ووفقاً لمعطيات دقيقة لايختلف عليها اثنان، وتستبدل بعقوبة، أو بعدد من العقوبات التعزيرية الرادعة الكثيرة؛ لأن النفس البشرية غالية، وثبت عصمتها وصيانتها والحفاظ عليها بقطعيات، فلا يمكن إفناؤها وإهدارها بظنيات.

خاتمة

من خلال البحث بين المصادر وتقليب الآراء في موضوع عقوبة الإعدام تعزيراً تبين لنا الكثير من النتائج والآراء نسرد أهمها على النحو التالي:

1. إن النصوص اليقينية في الثبوت والدلالة غير متوفرة إلا في عقوبة الإعدام قصاصاً، وعقوبة الإعدام حرابة، وماعدا ذلك، فهي نصوص ظنية الثبوت .
2. إن النصوص التي استدل بها القائلون بعقوبة الإعدام تعزيراً لم تسلم من المعارضة، ولهذا كان الخلاف كبيرًا بين الفقهاء في المسألة بين متوسع ومضيق .
3. إن التمترس خلف نصوص ظنية الثبوت والدلالة، أو ظنية الثبوت؛ لإثبات أحكام الإفناء والإزهاق، أو تقييد الحريات يضر بالشريعة الإسلامية كثيراً، ويذهب بنقائها وصفائها .
4. إن عقوبة الإعدام تعزيراً استغلت من قبل الحكام الطغاة الذين استغلوا فتاوى الفقهاء للتخلص من خصومهم السياسيين والفكريين.
5. إن العقوبات التعزيرية كثيرة ومتنوعة، وتحمل خاصية المرونة والتنوع مما يُمكن القاضي من الاختيار والتنويع.
6. من خلال ارتباط التعزير بشخص الفاعل، فإن تشريع الإعدام تعزيراً غير منضبط، وغير ممكن التطبيق؛ لأن التعزير يحتكم إلى الأشخاص والزمان والمكان، وغير ممكن أن يتم تشريع عقوبة الإعدام تعزيراً، وينص فيها على أن تطبق على بني فلان أو الفئة الفلانية أو في زمن كذا، أو في مكان كذا؛ لأن هذا النص سيتنافى مع خاصية القاعدة القانونية المتمثلة في العموم والتجرد.
7. إن التعزير بالإعدام يفتحُ الباب لتحكُّم الهوى، وتدخلُ فيها الكثير من الملابسات التي لا يمكن أن تتحقق العدالة معها.
8. إن عقوبة الإعدام من الأمور الخطيرة التي يعد الخطأ فيها كارثيًا؛ لأنه يتعلق بإزهاق روح وفيها قاعدة: أن القاضي خير له أن يخطئ في العفو من أن يخطئ في العقوبة.

المراجع

1. فتح الباري شرح صحيح البخاري، أبو الفضل، أحمد بن علي (852هـ)، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي و محب الدين الخطيب، دار المعرفة، بيروت ، 1379هـ.
2. سنن سعيد بن منصور، سعيد بن منصور (ت227هـ)، تحقيق سعد بن عبد الله بن عبد العزيز آل حميد ،دار العصيمي، الرياض، ط/1، عام 1414هـ.
3. سنن أبي داود ، أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي (ت275 هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت.
4. سنن ابن ماجه، أبو عبدالله، محمد بن يزيد القزويني (ت 275هـ)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت.
5. السلوك في طبقات العلماء والملوك، بهاء الدين محمد بن يوسف بن يعقوب الجندي الكندي،(ت732هـ)، تحقيق محمد بن علي بن الحسين الأكوع الحوالي، مكتبة الإرشاد ، صنعاء، عام 1995م.
6. صحيح مسلم بشرح النووي، أبو زكريا، يحيى بن شرف بن مري النووي (ت 676هـ)، دار إحياء التراث العربي ،بيروت، ط/2، عام 1392م.
7. جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم، أبو الفرج، عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي(ت 750هـ) ، تحقيق طارق عوض الله محمد، دار ابن حزم، ط/2، عام 1420هـ 1999م.
8. الفقه الإسلامي وأدلته، وهبه الزحيلي ، دار الفكر، دمشق، ط/4.
9. التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، عبد القادر عودة (ت 1373هـ)، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، ط/1، عام1426هـ 2005 م.
10. قتل المرتد الجريمة التي حرمها الإسلام، سلسلة الإسلام الذي يجهلون، محمد منير أدلبي ،ط/2، دمشق، عام 1993م.
11. الحدود الشرعية في الدين الإسلامي،كمال الدين عبد الغني المرسي، دار المعرفة الجامعية، عام 1999م.
12. المقاصد الخاصة للعقوبات في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، صقر زيد حمود السهلي، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، عام 1430هـ 2009م.
13. فقه أبي بكر الصديق في الحدود والجنايات والتعزير دراسة مقارنة، صالح بن حسن بن سعيد المبعوث، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، عام 1413هـ 1992م.
14. المجموع شرح المهذب للشيرازي، أبو زكريا، محي الدين يحيي ابن شرف النووي الدمشقي(ت676 هـ)، تحقيق محمد بخيت المطيعي، مكتبة الإرشاد ،جدة، بدون.
15. الفقه على المذاهب الأربعة، لعبد الرحمن الجزيري، دار الفكر،دمشق، ودار الكتب العلمية، بيروت، بدون.
16. المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم، الحسين بن محمد الأصفهاني (ت 502هـ)، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بدون.

17. العقوبة في الفقه الإسلامي دراسة فقهية متحررة، أحمد فتحي بهنسي، دار الرائد العربي ، بيروت، ط/2، عام 1403هـ 1983م.
18. المعجم الوسيط ،إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، تحقيق مجمع اللغة العربية، دار الدعوة،بدون.
19. معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا(ت 395 هـ)، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، عام 1399هـ 1979م.
20. معجم لغة الفقهاء،محمد رواس قلعه جي، حامد صادق قنيبي، دار النفائس، بيروت، ط/2 ، عام 1408 هـ 1988م.
21. عقوبة الإعدام وموقف التشريع الجنائي الإسلامي منه(دراسة فقهية مقارنة)، وائل لطفي صالح عبد الله عامر، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، عام 2009م.
22. عقوبة الإعدام في القوانين الوضعية والشرائع السماوية، نظرات واجتهادات في مسألة الإبقاء والإلغاء، بارعة القدسي، كلية الحقوق جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد(2)، 2003م.
23. القصاص في الفقه الإسلامي،أحمد فتحي بهنسي، دار الشروق، بيروت، ط/5، عام 1409 هـ 1989م.
24. مسقطات العقوبة التعزيرية، عبد الحميد إبراهيم المجالي، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، عام 1412هـ1992م.
25. مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي(ت 721هـ)، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون،بيروت، عام 1415هـ 1995م.
26. صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان ، أبو حاتم، محمد بن حبان بن أحمد التميمي البستي(ت354هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت د/2، عام 1414هـ 1993م.
27. أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، قاسم بن عبد الله بن أمير علي القونوي الرومي الحنفي(ت978هـ)، تحقيق يحيى مراد، دار الكتب العلمية ،بيروت، عام 1424 هـ2004م.
28. التوقيف على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي (ت1031هـ)، تحقيق: د. محمد رضوان الداية، دار الفكر، بيروت , دمشق، ط/1 ، عام 1410هـ.
29. التعزير في الإسلام، أحمد فتحي بهنسي، مؤسسة الخليج العربي، ط/1، عام 1408هـ 1988م.
30. في أصول النظام الجنائي الإسلامي(دراسة مقارنة)، محمد سليم العوا، نهضة مصر، القاهرة، ط/1، عام 2006م.
31. المرجعية معناها وأهميتها وأقسامها، سعيد بن ناصر الغامدي، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد(50)، رجب 1431هـ.
32. بحوث في خط المرجعية ، صدر الدين القبانجي، مطبعة البيان، النجف ، ط/4، عام 1425هـ.
33. المرجعية دراسة في المفهوم القرآني ، عماد الدين الرشيد، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 21، العدد الأول، عام 2005م.
34. شعر الحطيئة، تحقيق وشرح عيسى سابا، مكتبة صادر، بيروت، بدون.
35. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي (ت770هـ)، المكتبة العلمية، بيروت،بدون.

36.تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسني الزبيدي (ت1205 هـ)، تحقيق عبد الكريم الغرباوي، مطبعة حكومة الكويت، ط/2، عام 1407هـ1987م.
37.الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، أبو عبد الله، محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية (ت751هـ)، تحقيق نايف أحمد الحمد، دار عالم الفوائد، مطبوعات مجمع الفقه الإسلامي جدة، مؤسسة سليمان عبد العزيز الراجحي الخيرية، ط/1، عام 1428هـ.
38.البحر الرائق شرح كنز الدقائق، زين الدين بن نجيم الحنفي المصري (ت 970هـ)، دار المعرفة، بيروت.
39.السياسة الشرعية في تصرفات الرسول صلى الله عليه وسلم المالية والاقتصادية، محمد محمود أبو ليل، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية ، عام 2005م.
40.افقه السياسة الشرعية للأقليات المسلمة، فلة زردومي، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، عام 1427هـ 2006م.
41.السياسة الشرعية في الأحوال الشخصية، عبد الفتاح عمرو، دار النفائس، ط/1، عام 1418هـ 1998م.
42.مدخل الفقه الجنائي الإسلامي، أحمد فتحي بهنسي، دار الشروق، بيروت، ط/4، عام 1409هـ 1989م.
43.السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، شيخ الإسلام، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية(ت 728هـ)، تحقيق علي محمد العمران، مجمع الفقه الإسلامي، دار علم الفوائد، بدون.
44.موسوعة فقه عمر بن الخطاب، محمد رواس قلعة جي، دار النفائس، ط/4، عام 1409 هـ 1989م.
45.الأحكام السلطانية والولايات الدينية، أبو الحسن، علي بن محمد بن حبيب الماوردي (ت450هـ)، تحقيق أحمد مبارك البغدادي، مكتبة دار ابن قتيبة، الكويت ط/1، عام 1409هـ 1989م.
46.مسقطات العقوبات التعزيرية، جابر إسماعيل عبد الفتاح الجحاجحة، مجلة جامعة تعز، العدد(8).
47.ضوابط تقدير العقوبات التعزيرية، عبد الله بن محمد بن سعد آل خنين،مجلة القضائية تصدر عن وزارة العدل في المملكة العربية السعودية، العدد(1)، 1432هـ.
48.الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد، الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي(ت671هـ) دار الشعب، القاهرة.
49.المستدرك على الصحيحين، أبوعبدالله، محمد بن عبد الله لحاكم النيسابوري (ت405هـ)، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط/1، عام 1411هـ 1990م.
50.التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر، يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري (ت463هـ)، تحقيق مصطفى بن أحمد العلوي, محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية المغرب ، عام 1387هـ.
51.عون المعبود شرح سنن أبي داود، أبو الطيب، محمد شمس الحق العظيم آبادي (ت 1310هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/2 ، عام 1415هـ.
52.الجامع الصحيح سنن الترمذي، أبو عيسى، محمد بن عيسى الترمذي السلمي (ت 279هـ)، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
53.تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، أبو العلا، محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المبارك فوري (ت 1353هـ)، دار الكتب العلمية،بيروت.
54.الرياض النضرة في مناقب العشرة، أبو جعفر، أحمد بن عبد الله بن محمد الطبري (ت694هـ)، تحقيق عيسى عبد الله محمد مانع الحميري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط/1، عام 1996م.

55. مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، محمد بن عبدالله الخطيب التبريزي (ت741هـ) ،تحقيق جمال عيتاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/1، عام 1422هـ 2001م.
56. سلطة القاضي في تقدير العقوبات التعزيرية، سليم إبراهيم النجار، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، عام 1428هـ 2007م.
57. فقه عثمان بن عفان في الحدود والجنايات والديات والتعازير، عبد العليم لاجورد خان، رسالة ماجستير في الفقه، جامعة أم القرى، عام 1415هـ.
58. عقوبة الإعدام في الشريعة الإسلامية، أوميد عثمان الكردي، مؤسسة الرسالة ناشرون ،بيروت، ط/1، عام 1429هـ 2008م.
59. شذرات الذهب في أخبار من ذهب ،عبد الحي بن أحمد العكري الدمشقي(ت 1089هـ) دار الكتب ، بيروت، بدون.
60. البداية والنهاية، أبو الفداء، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي(ت774هـ)، مكتبة المعارف ، بيروت.
61. سير أعلام النبلاء،أبو عبد الله،محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي(ت 748هـ) تحقيق شعيب الأرناءوط, محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت ،ط/9 ، عام 1413هـ.
62. تاريخ خليفة بن خياط، أبو عمر، خليفة بن خياط الليثي العصفري (ت 240هـ)، تحقيق أكرم ضياء العمري، دار القلم , مؤسسة الرسالة بيروت, دمشق، ط/2، عام1397هـ.
63. الأعلام ،خير الدين الزركلي(ت1396هـ)،دار العلم للملايين، ط/15، عام 2002م.
64. الحسبة في الإسلام أو وظيفة الحكومة الإسلامية، شيخ الإسلام، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية (ت 728هـ)، دار الكتب العلمية،بيروت.
65. الموسوعة الفقهية الكويتية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، عام 1404هـ.
66. عقوبة النفي دراسة مقارنة في الفقه الإسلامي والقانون، أسامة محمد منصور الحموي ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد(2)، 2003م.
67. مجموع الفتاوى، أبو العباس، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (ت728 هـ)، تحقيق أنور الباز، عامر الجزار، دار الوفاء، ط/3، عام 1426 هـ 2005 م.
68. التعزير بالحبس في الفقه الإسلامي، التاجاني عاد، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، الجزائر، عام 1428هـ 2007م.
69. أنظمة السجون المدارس والنظريات، مصطفى شريك، مجلة الفقه والقانون ، مجلة على شبكة الانترنت www.majalah.new.ma.
70. العمل للمنفعة العامة في السياسة العقابية المعاصرة، صفاء أوتاني، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد الثاني، 2009م.
71. الحبس الاحتياطي في ضوء أحكام القانون رقم(145) لسنة 2006م، والقانونين رقمي (74)و(153) لسنة 2007م، عبد الرءوف مهدي،نادي القضاة ،مصر.
72. الحدود و التعزيرات عند ابن القيم (دراسة موازنة)، بكر عبد الله أبو زيد، دار العاصمة، الرياض، ط/2، عام 1415هـ.
73. نظرية الشرط الجزائي بين الفقه والقانون، جواد محمود أحمد بحر، رسالة ماجستير، جامعة الخليل ، فلسطين، عام 2009م.

74. العقوبات التعزيرية في القوانين الكويتية مقارنة بالفقه الإسلامي، محمد عبد الرزاق السيد إبراهيم الطبطبائي، إدارة الأبحاث جامعة الكويت.
75. روضة الطالبين، أبو زكريا، يحيى بن شرف النووي الدمشقي(ت676 هـ)، تحقيق عادل أحمد عبد الجواد وعلي محمد معوض، دار عالم الكتب، الرياض، عام 1423هـ 2003م.
76. تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الحكام، أبو الوفاء، برهان الدين إبراهيم شمس الدين بن فرحون اليعمري المالكي (ت799هـ)، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط/1 ، عام 1416هـ 1995م.
77. التقرير والتحرير في علم الأصول، ابن أمير الحاج(ت 879هـ)، دار الفكر،بيروت ، عام 1417هـ 1996م.
78. مجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي، تصدر عن منظمة المؤتمر الإسلامي، جدة.
79. رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار، محمد أمين بن عابدين(ت 1306هـ)،تحقيق عادل أحمد عبد الجواد وعلي محمد معوض، دار عالم الكتب، الرياض، عام 1423هـ 2003م.
80. السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، محمد بن علي بن محمد الشوكاني (ت1250هـ)، تحقيق محمود إبراهيم زائد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/ 1، عام 1405هـ 1985م.
81. إعلام الموقعين عن رب العالمين، أبو عبد الله، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي(ت 751هـ)، تحقيق طه عبد الرؤوف سعيد، دار الجيل ، بيروت ، 1973م.
82. الموافقات، أبو إسحاق، إبراهيم بن موسى بن محمد الشاطبي اللخمي الغرناطي (ت 790هـ)، تحقيق مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط/1، عام 1417 هـ 1997م.
83. نيل الأوطار من أحاديث سيد الأخيار شرح منتقى الأخبار، محمد بن علي بن محمدالشوكاني (ت1250هـ)، دار الجيل، بيروت، عام 1973م.
84. عقوبة الإعدام في التشريع المصري تأصيلا وتحليلا، عماد الفقي، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، القاهرة، عام 2008م.
85. نظرية الخروج في الفقه السياسي الإسلامي، كامل علي إبراهيم رباع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/1 ، عام 1425هـ 2004م.
86. الخروج على الحاكم في الفكر السياسي الإسلامي،جمال الحسيني أبو فرحة، مركز الحضارة العربية، ط/1، القاهرة، عام 2004م.
87. الجرائم السياسية(دراسة فقهية)، أسامة أحمد محمد سمور، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح ، فلسطين عام 2009م.
88. كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي البرهان فوري (ت975هـ)، مؤسسة الرسالة، بيروت، بدون.
89. كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، إسماعيل بن محمد العجلوني الجراحي (ت1162هـ)، تحقيق أحمد القلاش، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/4، عام 1404هـ.
90. البدر المنير في تخريج الأحاديث والأثار الواقعة في الشرح الكبير، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الشافعي المصري ابن الملقن (ت 804هـ)تحقيق مصطفى أبو الغيط وعبد الله بن سليمان وياسر بن كمال، دار الهجرة للنشر والتوزيع ، الرياض،ط/1، عام 1425هـ2004م.

91. كشف الأستار عن زوائد البزار،نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي (ت 807هـ)، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، مؤسسة الرسالة، بيروت،ط/1، عام 1399 هـ 1979 م.
92. سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت 748هـ)، دار الحديث، القاهرة،ط/ بدون، عام 1427هـ-2006م.
93. الدراري المضيئة شرح الدرر البهية، محمد بن علي الشوكاني(ت 1250هـ)، مؤسسة الكتب الثقافية، ط/4، عام 1413هـ 1993م.
94. جرائم الشذوذ الجنسي وعقوبتها في الشريعة الإسلامية والقانون، عبد الحكيم محمد عبد اللطيف آل الشيخ، رسالة ماجستير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض 1424 هـ 2003م.
95. أقضية رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، أبو عبد الله محمد بن الفرج القرطبي المالكي ، ابن الطلاع، ويقال الطلاعي (ت 497هـ)، دار ابن الهيثم ، القاهرة، ط/1 ،عام 1427هـ2006م.
96. السياسة الشرعية ،إبراهيم بن يحيي خليفة المشهور دده أفندي(ت 973هـ)، دراسة وتحقيق فؤاد عبد المنعم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، عام 1411هـ.
97. الذرائع في السياسة الشرعية والفقه الإسلامي، وهبة الزحيلي، دار المكتبي، دمشق ط/1، عام 1419هـ 1999 م.
98. علم مقاصد الشارع، عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي ربيعة، ط/1، عام 1423هـ 2002م.
99. مقاصد الشريعة تأصيلا وتفعيلا، محمد بكر إسماعيل حبيب، سلسلة دعوة الحق رابطة العالم الإسلامي، السنة الثانية والعشرين، العدد213 ، عام 1427هـ.
100. مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، يوسف أحمد محمد البدوي، دار النفائس، ط/1 ،عام 2000م.
101. الجامع الصحيح المختصر، أبو عبدالله، محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي (ت 256هـ)، دار ابن كثير , اليمامة، بيروت.
102. سنن البيهقي الكبرى، أبو بكر، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي(ت 458هـ)، تحقيق محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة،عام 1414 هـ 1994م.
103. خلاصة البدر المنير في تخريج كتاب الشرح الكبير للرافعي، عمر بن علي بن الملقن الأنصاري (ت 804هـ)، تحقيق حمدي عبد المجيد إسماعيل السلفي، مكتبة الرشد، الرياض ، ط/1، عام 1410هـ.
104. تغليق التعليق على صحيح البخاري، أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق سعيد عبد الرحمن موسى القزقي، المكتب الإسلامي,دار عمار، بيروت, عمان،ط/1، عام 1405هـ.

واقع تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية
(دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية في قطاع غزة)

The reality of applying modern techniques of cost management in the Palestinian industrial companies
(Applied study on the industrial companies in Gaza Strip)

*** Dr. Khaled Al-Madhoun**

*** د. خالد محمد المدهون**

Abstract

This study aimed to provide a scientific overview of Cost Management as a modern concept for cost accounting, and to show the cost management role and its importance in the provision of appropriate cost information for decision-making. Also the study try to show the extent of applying modern techniques of cost management in industrial companies, and to identify the difficulties that face of the application. The study takes the Palestinian industrial companies in Gaza Strip as application field. The study found that the majority of Palestinian industrial companies in Gaza Strip does not apply modern techniques to manage the cost. This depends on several difficulties and obstacles that face companies when they try to apply modern techniques for cost management. The main difficulties are the absence of sufficient experience on modern techniques of cost management in industrial companies; the shortage of expertise who are able to apply modern techniques to manage the cost; the absence of clear conceptual framework for the application of modern methods to reduce the cost as part of maintaining the level of quality, and the difficulty of pinpointing the basic elements of the application of modern techniques for cost management due to the lack of the availability of appropriate databases.

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقديم نظرة علمية عن إدارة التكلفة كمفهوم حديث للمحاسبة عن التكاليف، وإظهار دور إدارة التكلفة وأهميتها في توفير معلومات التكاليف الملائمة لأغراض اتخاذ القرارات. وبيان مدى تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية والتعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيقها. وتمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل عن واقع تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة. ونبعت أهمية الدراسة من مدى مساهمة التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في مساعدة متخذي القرار في الشركات الصناعية لاتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بعملية التصنيع والإنتاج. وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة لا تقوم بتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة, وهذا يعتمد على وجود العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه الشركات عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة منها، عدم وجود خبرة كافية للشركات حول التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة مع نقص الكفاءات والخبرات القادرة على تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة ، عدم وجود إطار مفاهيمي واضح لتطبيق الأساليب الحديثة لخفض التكلفة في إطار المحافظة على مستوى الجودة، صعوبة التحديد الدقيق للعناصر الأساسية لتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لعدم توافر قواعد البيانات الملائمة.

* Business Administration College – Palestine University

* كلية إدارة المال والاعمال – قسم المحاسبة – جامعة فلسطين

مقدمة

يُعد التطور التقني هو الأساس في تطور الحضارة الإنسانية على مر العصور، والحضارة تعتمد على عنصريين أساسيين هما التقنية والمجتمع إضافة إلى العنصر الثالث المهم وهو الانسان، فكان للثورة الصناعية الحديثة وما تبعها من تطور تقني في العالم أثرها البالغ على جميع مناحي الحياة، فالتقنية الحديثة تؤدي دوراً مهماً في عملية التصنيع فنتيجة لتزايد التطورات التقنية وازدياد حدة المنافسة ازدادت التحديات التي تواجهها محاسبة التكاليف فظهرت الأنظمة الحديثة في محاسبة التكاليف. وخصوصاً فيما يتعلق بتقنيات إدارة التكلفة مثل، نظام الإنتاج في الوقت المحدد، نظام الومضة المرتدة، إدارة الجودة الشاملة، التكلفة والإدارة والموازنة على أساس الأنشطة، التحسين المستمر، التكلفة المستهدفة، هندسة القيمة، المقارنة المرجعية، نظرية القيود وبطاقة الأداء المتوازنة، واستطاعت محاسبة التكاليف توظيف هذه التقنيات لخدمة منشآت الأعمال خاصة بعد انتشار استخدام طرق ونظم التصنيع المتطورة والمسيطر عليها الكترونياً واستخدام نظم تصنيعية مرنة ومتكاملة. الأمر الذي جعل بيئة التصنيع الحديثة تؤثر على محاسبة التكاليف بالشكل الذي يجعلها تستجيب بتوظيف العديد من تقنيات إدارة التكلفة كمستجدات حديثة.

ولما كان التطور التقني هو في خدمة المجتمع فإن المجتمع هو أداة لتنفيذ هذا التطور التقني وتفعيل كل مزاياه. فإن تأثر النشاطات الإنتاجية بالتطور التقني عاد بالأثر على محاسبة التكاليف وذلك بالاستجابة للعديد من الممارسات أو التقنيات متمثلة بتقنيات إدارة التكلفة.

هذا ولما كانت الشركات الصناعية الفلسطينية في حاجة ماسة إلى تطبيق الأنظمة الحديثة في محاسبة التكاليف والمتمثلة بتقنيات إدارة التكلفة، وذلك مواكبةً للتقدم وللتطور العالمي في المجال الصناعي، حيث تسعى الشركات الصناعية لتحقيق أهدافها من خلال تخفيض الكلف وتحسين الجودة وتحقيق رضا الزبائن والنمو والمنافسة والاستمرار في السوق. بذلك تسعى الدراسة إلى بيان واقع تطبيق الأنظمة الحديثة في محاسبة التكاليف والمتمثلة بإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في وجود العديد من الشركات الصناعية لا تزال تعتمد على طرق تقليدية في خفض التكاليف على الرغم من التطور العالمي في النشاطات الإنتاجية والتصنيعية، ولما كان دخول هذا العالم المتطور المعتمد على التقنية والحداثة أصبح أمر لا بد منه وخاصة في ظل ظروف المنافسة الشديدة والعولمة بشتى أنواعها، فإن ذلك قد أثر على محاسبة التكاليف مما دعى إلى ظهور نظم حديثة لإدارة التكلفة، التي يمكن بواسطتها إدارة التكاليف والعمل على خفضها وصولاً إلى ضبطها من خلال التكامل في الأنظمة الحديثة لإدارة التكلفة وخدمتها لمنشآت الأعمال.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال التالي:

ما هو واقع تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية ؟

وقد تفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدى تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية ؟
2. ما مدى استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في المجالات المختلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية؟
3. ما مدى وجود صعوبات ومعوقات تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة؟

أهداف الدراسة

1. تقدم الدراسة نظرة علمية عن التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة كمفهوم حديث للمحاسبة عن التكاليف.
2. التعرف على أنواع التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة باعتبارها مستجدات في محاسبة التكاليف.
3. إظهار مدى تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية.
4. التعرف على مجالات استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية.
5. التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

أهمية الدراسة

1. توضيح مفهوم التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة وأهميتها في الشركات الصناعية وعرض أنواع نظم إدارة التكلفة باعتبارها مستجدات في محاسبة التكاليف.
2. دور تقنيات إدارة التكلفة في تعويض المنشآت عن بعض ما تم فقدانه نتيجة المنافسة الشديدة في البيئة الحديثة.
3. الارتقاء بأداء الشركات الصناعية في حال تطبيقها للأنظمة الحديثة في إدارة التكلفة من حيث تخفيض التكاليف المتعلقة بالإنتاج والصناعة, وتحسين الجودة وتحقيق رضا الزبائن والنمو والمنافسة والاستمرار في السوق.
4. مدى مساهمة التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في مساعدة متخذي القرار في الشركات الصناعية لاتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بعملية التصنيع والإنتاج.
5. المساهمة في توجيه قطاع اقتصادي وطني مهم للاستفادة من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة والتي تهم القطاع الصناعي الفلسطيني.
6. تعتبر من الدراسات الحديثة التي تبحث عن الممارسات المختلفة لتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية.

فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلات المشكلة تقوم الدراسة على الفرضيات التالية:

1. لا تقوم الشركات الصناعية الفلسطينية بتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.
2. لا تستخدم الشركات الصناعية الفلسطينية التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في مجالات مختلفة.
3. لا توجد صعوبات ومعوقات تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة يعزى إلى عمر الشركة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة يعزى إلى حجم رأس مال الشركة.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الاستنباطي في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة الفرضيات، والمنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

واعتمدت الدراسة على المصادر الثانوية المتمثلة في الرسائل الجامعية والبحوث العلمية والكتب العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والمصادر الأولية المتمثلة في تصميم استبانة الدراسة مخصصة لغرض اختبار الفرضيات في ضوء متغيرات الدراسة وزعت على عينة الدراسة، ومن ثم تحليل بياناتها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS بهدف اختبار الفرضيات والتوصل إلى النتائج وتقديم التوصيات.

حدود الدراسة

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة على الشركات الصناعية المهتمة بالأنظمة الحديثة لإدارة التكلفة في قطاع غزة فقط لعدم إمكانية التواصل مع الشركات في الضفة الغربية.

حدود بشرية: تم توزيع الاستبانة على من يشغلون الوظائف (مدير عام، مدير مالي، مدير إنتاج، رئيس قسم محاسبة) في الشركات الصناعية.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة وعددها 55 شركة، بعد إجراء مسح ميداني للشركات المهتمة باستخدام الأساليب الحديثة في المحاسبة بشكل عام وأنظمة التكاليف الحديثة بشكل خاص، فقد تم اختيار عينة مكونة من 40 شركة، وزعت الاستبانة عليها وتم استرداد 38 استبانة، قبل منها 34 استبانة تحققت الشروط المطلوبة لقبولها أي بنسبة 85%.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع الدراسة الحالية من أكثر من جانب ومن هذه الدراسات :

دراسة [1](Mcnair and Lidija Polutnic 2001) فقد هدفت إلى بيان طبيعة العلاقة بين التكاليف وقيمة الشركة من وجهة نظر العملاء. وتوصلت إلى إن السيطرة على التكاليف تتم بالسيطرة على الأنشطة، وأن هناك علاقة ايجابية بين التكاليف وقيمة الشركة وأن هذه العلاقة يتحكم فيها رضا العملاء عن جودة السلع والخدمات التي تقدمها الشركة.

أما دراسة [2](Valerie Behrendt and Rita walke 2004) فهي دراسة موضوعية لإدارة التكلفة في ظل العولمة من واقع خطط الشركة. وتوصلت إلى أن إضافة قيمة للشركة في ظل إدارة التكلفة المتطورة يحتاج إلى توفر أدوات مهمة أهمها، السيطرة على الخدمات الرئيسية التي تقدمها الشركة، والمعرفة الحقيقية بالسوق ومتطلبات العملاء في ظل استراتيجية الجودة والأداء.

كما هدفت دراسة (المحمود ورزق 2005)[3] إلى تناول متطلبات دعم القدرة التنافسية للمنشآت في ظل التطورات الاقتصادية الجديدة. والمتغيرات التي فرضتها البيئة الاقتصادية في ظل النظام العالمي الجديد وأثرها على المركز التنافسي للصادرات السعودية. وتقييم الأساليب الحالية للمحاسبة عن التكاليف لأغراض الرقابة في ظل بيئة النظام العالمي الجديد. وإبراز أهمية إدارة التكلفة من منظور استراتيجي كمنطلق للتحسين المستمر للميزة التنافسية لدعم

القدرة التنافسية للشركات المساهمة السعودية في ظل بيئة النظام العالمي الجديد. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج منها، تختلف التطورات الاقتصادية خلال العقدين الأخيرين في خصائصها وسماتها عن العقود السابقة ،مما فرض تحديات جديدة يجب أن تؤخذ في الحسبان عند وضع استراتيجية لدعم وتنمية القدرة التنافسية للصادرات السعودية. تتمثل المتغيرات التي فرضتها البيئة الاقتصادية في ظل النظام العالمي الجديد والتي يمكن أن تؤثر.

كما أن دراسة (صباح 2008)[4] هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية التقليدية والحديثة في الشركات الصناعية في قطاع غزة، والتعرف على أكثر الأساليب تطبيقاً في هذه الشركات، وتحديد مجالات استخدامها، وأيضا التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجهها الشركات عند تطبيق هذه الأساليب. و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها يتم تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة بنسب متفاوتة وأكثر الأساليب استخدامًا أسلوب الجودة الشاملة. وتستخدم الشركات أساليب المحاسبة الإدارية بهدف التعرف المسبق لتكاليف الإنتاج وخفض التكاليف الإنتاجية وخفض عدد الوحدات التالفة من الإنتاج وأيضًا في مجال التخطيط للإنتاج والرقابة عليه، إلا أنها تواجه بعض الصعوبات والمعوقات بنسبة متوسطة عند تطبيقها لأساليب المحاسبة الإدارية المختلفة.

ودراسة (الجنابي 2009)[5] فقد هدفت إلى عرض تقنيات إدارة التكلفة باعتبارها مستجدات في محاسبة التكاليف وبيان مدى التكامل والترابط بين تلك التقنيات وأثره في خدمة منظمات الأعمال في تحقيق أهدافه. تكمن مشكلة الدراسة في وجود العديد من المنظمات لا زالت تخشى الدخول في عالم التصنيع الحديث على الرغم من ظروف المنافسة الشديدة، فأثر تلك البيئة على محاسبة التكاليف تمثل بمستجدات لإدارة التكلفة وهي (تقنيات إدارة التكلفة) والتي عن طريقها يصبح بالإمكان إدارة التكاليف وتخفيضها وصولاً إلى الريادة في التكلفة من خلال تكامل عمل تلك التقنيات وخدمتها لمنظمات الأعمال. وقد توصلت الدراسة إلى أن إدارة التكلفة توفر المعلومات التي تحتاجها إدارة المنظمة سواء كانت معلومات مالية او غير مالية من خلال مستجدات محاسبة التكاليف والمتمثلة بتقنيات إدارة التكلفة. وأوصت الدراسة الاعتماد على التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لتوفير معلومات تدعم المنظمة في تنفيذ وتطوير استراتيجيتها.

أما دراسة (يوسف 2009)[6] فهدفت إلى إدارة وتوجيه وتحليل الكلفة في الشركة العامة للصناعات الإنشائية باستخدام احدى تقنيات إدارة الكلفة والمتمثلة بسلسلة القيمة، تمثلت مشكلة الدراسة في أن الأمر الذي يتطلب البحث عن كافة الوسائل الحديثة والمتطورة والتي من شأنها إدارة وتوجيه الكلفة وبالشكل الذي يؤدي إلى تخفيض الكلفة، ومن أهم نتائج الدراسة أن استخدام سلسلة القيمة في مجال إدارة الكلفة يساعد المنظمة في تحليل الكلف على الأنشطة الرئيسة والفرعية لها، ومن التوصيات ضرورة العمل بتحليل الكلف الكلية إلى الأنشطة الرئيسة والفرعية لأن من شأن ذلك المساعدة في التعرف على الأنشطة ذات الكلف المرتفعة والأنشطة ذات الكلف المنخفضة وبالتالي يساعد التحليل المذكور الإدارة في إتخاذ القرارات السليمة والمناسبة.

كما أن دراسة (عبد الحفيظ 2009)[7] قد هدفت إلى تحقيق مزايا تنافسية للمنشآت مما جعلها تركز على التكلفة ، من خلال تخفيض التكاليف مما زاد من أهمية أدوات التكلفة وكان من أهم أدوات إدارة التكلفة التي استخدمتها "مدخل التكلفة المستهدفة" . وتوصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المزايا التي يمكن أن تعود على المنظمات من وراء تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة ، ومن أهم هذه المزايا يعتبر مدخل التكلفة المستهدفة أداة لإدارة التكلفة والربحية في وقت واحد .

وتناولت دراسة (خطاب 2010)[8] إمكانية وضع إطار مقترح للتكامل بين أدوات إدارة التكلفة ومبادئ حوكمة الشركات لبيان مدى الاستفادة من أساليب وأدوات وطرق إدارة التكلفة المستحدثة في الآونة الأخيرة في التأثير على

مبادئ حوكمة الشركات التي ظهرت على السطح حديثًا، ومعرفة العلاقات التبادلية بينهما وبيان استفادت حوكمة الشركات من أدوات إدارة التكلفة واستفادت أدوات إدارة التكلفة من تطبيق حوكمة الشركات، وإجراء دراسة ميدانية لاختبار مدى أهمية ودور أدوات إدارة التكلفة في تفعيل دور حوكمة الشركات من أجل الوصول بالشركة إلى الهدف الأكبر وهو تحقيق درجة من والبقاء والنمو والاستمرار في سوق تتصف بحدة المنافسة.

أما دراسة (السبوع 2010)[9] فهدفت إلى التعرف على مدى استخدام تقنيات التكاليف والمحاسبة الإدارية المتقدمة من قبل الشركات الصناعية الأردنية والتعرف على مدى تنفيذ هذه الشركات لاستراتيجيات قيادة التكلفة والتميز والتركيز. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الشركات الصناعية الأردنية تسعى لبناء المزايا التنافسية من خلال تبني استراتيجيات قيادة التكلفة والتميز والتركيز، وأن هذه الشركات تستخدم مختلف تقنيات التكاليف والمحاسبة الإدارية التي تناولتها الدراسة، حيث وجد دلالة إحصائية هامة لأثر(ABC) على مختلف الاستراتيجيات، كما وجد دلالة احصائية هامة لأثر (TQM)، (BPR), (BENCH) على استراتيجية قيادة التكلفة، كما وجد دلالة احصائية هامة لأثر (TQM)، (BENCH) على استراتيجية التركيز. ومن توصيات الدراسة الاستمرار في استخدام تقنيات (ABC)، (BENCH)، (BPR)، وإعطاء المزيد من الاهتمام في استخدام(TQM)، (TC)، (ABM).

ودراسة (العفيري 2010)[10] هدفت إلى تقديم مدخل متكامل لإدارة التكاليف الاستراتيجية في ظل المنافسة لتدعيم القدرة التنافسية للشركات الصناعية إقليمياً ودوليًا وباستخدام المنهج التحليلي، تم التوصل إلى النتائج منها، أمكن للمدخل المتكامل الجمع بين أدوات إدارة التكاليف ممثلة بالإنتاج الفوري والمرن لتحقيق جودة عالية والبحث عن الزبون وضمان تخفيض التكاليف وتحقيق عائد من خلال تكامل التكلفة المؤجلة والعائد المحاسبي، وأوصت الدراسة بتوصيات منها، على الشركات الصناعية تحديث التكامل بين أدوات إدارة التكاليف لتوفير متطلبات الإنتاج وتخطيط وتصميم المنتجات وتخفيض التكاليف وتقييم المنتجات ومقارنتها بالمنافسين.

أما دراسة (جودة وآخرون 2011)[11] فقد هدفت إلى إلقاء الضوء على مدى استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات الصناعية الأردنية المساهمة العامة، ومعرفة أي من تلك الأساليب الأكثر شيوعاً، ومجالات استخدامها .ولقد خلصت الدراسة إلى أن أكثر الشركات يوجد لديها تعريف واضح لمفهوم المحاسبة الإدارية ، وأن أكثر هذه الشركات يوجد بها أقسام مستقلة أو أشخاص مسؤولين عن تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية، وأن استخدام أساليب المحاسبة الإدارية، في الشركات بشكل عام ضعيف، وخاصة استخدام أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة، .كما أوصت الدراسة إلى ضرورة اهتمام الشركات باستخدام أساليب المحاسبة الإدارية وخاصة الأساليب الحديثة منها، والعمل على زيادة إدراك المسؤولين في الشركات، لأهمية الدور الذي تلعبه المحاسبة الإدارية وتطوير أقسام المحاسبة الإدارية، والاهتمام بالتدريب والتعليم المستمر لرفع كفاءة المحاسبين الإداريين.

كما هدفت دراسة (الخليل 2012)[12] إلى بيان تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، والتعرف على الصعوبات التي تعترض استخدام هذه الأساليب في الشركات. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الشركات الصناعية الأردنية تطبق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة المتمثلة في تطبيق نظام محاسبة التكاليف المبني على الأنشطة، وتطبيق نظام تحليل ربحية الزبون، ونظام بطاقة العلامات المتوازنة لتقويم الأداء، وسيجما ستة لقياس الجودة. وتوصلت أيضاً إلى أن الشركات تواجه معوقات تحد من استخدام أساليب المحاسبة الإدارية. وأوصت الدراسة بضرورة استمرار الشركات في تطبيق الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية وتعزيزها ومواكبة المستجدات فيها، وضرورة تدريب العاملين على تطبيق الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية قبل تطبيقها.

وهدفت دراسة (النحوي 2013)[13] إلى الكشف عن أهمية التكامل بين إدارة الجودة الشاملة وتقنيات إدارة التكلفة في تحسين الأداء في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لعناصر إدارة الجودة الشاملة على تحسين الأداء في الشركات الصناعية الأردنية، وكذلك وجود أثر لعناصر تقنيات إدارة التكلفة على تحسين الأداء في الشركات أيضاً. وأوصت الدراسة بضرورة استمرار الشركات في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وتطبيق تقنيات إدارة التكلفة، ومواكبة المستجدات في هذه التقنيات واختيار ما يناسب الشركة منها وذلك لتأثيرها الايجابي في تحسين الأداء.

مفهوم إدارة التكلفة

قبل التعرف على تقنيات إدارة التكلفة يكون من الضروري التعرف على مفهوم إدارة التكلفة، حيث عرفت بأنها، الأداء والجهد المبذول من قبل التنفيذيين وغيرهم في مجال إدخال وتضمين وربط الكلف منطقياً بوظيفتي التخطيط والرقابة وعلى المديين القصير الأجل والطويل الأجل. (البكري ونعيم 1996)[14] وكذلك عرفت إدارة التكلفة بأنها، عبارة عن مجموعة من الأنظمة التي يمارسها المديرون عند التخطيط القصير الأجل والطويل الأجل فضلاً عن الرقابة على التكاليف (باسيلي 2001)[15]

ويلاحظ على التعريفيين أعلاه إنهما يتفقان في تحديد مفهوم إدارة التكلفة من حيث المدة الزمنية فكلاهما يركز على ربط الكلف بعملية التخطيط والرقابة وللمديين القصير والطويل، إلا إن التعريف الأول يركز على التنفيذيين أما الثاني فيركز على المديرين في تنفيذ ذلك.

ويرى (Horngren 1997)[16] بأن إدارة التكلفة، هي مجموعة الإجراءات المتخذة من قبل المدراء سعياً لتحقيق رضا الزبائن إلى جانب تخفيض التكاليف ومراقبتها بصورة مستمرة .

أهمية إدارة التكلفة

إن لإدارة التكلفة أهمية واضحة يمكن تحديدها بالآتي:(كندوري 2006)[17]

1. توفير المعلومات التي يحتاجها المدراء لإدارة المنظمة بكفاءة سواء كانت تلك المعلومات مالية عن الكلف والإيرادات، أم غير مالية حول الإنتاجية والنوعية.
2. قياس كلفة الموارد المستهلكة في إنجاز أنشطة المنظمة الأساسية وتحديد فاعلية وكفاءة الأنشطة القائمة وتحديد وتقويم الأنشطة الجديدة والتي بها يمكن تصور استراتيجية المنظمة وتحسين أدائها مستقبلياً.
3. تحقيق الربحية في المدى القصير والمحافظة على الموقع التنافسي في المدى الطويل إلى جانب تحسين النوعية والرضا للزبائن والتوقيت الملائم للمعلومات من أجل المساعدة في اتخاذ القرارات القصيرة والطويلة الأجل.
4. تساعد إدارة التكلفة على إظهار تكلفة المنتجات بصورة دقيقة ورقابتها وقياس الأداء عن طريق متابعة الكلف من خلال استخدام العلاقات السببية بين الكلف والأنشطة، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين فهم الأنشطة بما يساعد بمواصلة الاستراتيجيات التنظيمية.

أهداف إدارة التكلفة

هناك مجموعة من الأهداف الشاملة لإدارة الكلفة وهي (نجم 2006)[18]

1. تصميم نظام فعال لإدارة الكلفة لكي يطابق البيئة الداخلية للمنظمة وهياكل الكلفة المحددة فيها .
2. تحديد أولويات استهلاك الموارد .

3. الاستجابة لمتطلبات الربح الضروري من خلال تنظيم العمل والعاملين وسلوكيات الصرف مع الاستراتيجية التنظيمية لتحقيق الأهداف المرسومة .
4. تحديد كلفة الأنشطة الهامة ، لتحديد كفاءة وفاعلية أداء الأنشطة .
5. تحديد وتقييم الأنشطة الجديدة التي تستطيع تحسين الأداء المستقبلي .

خصائص إدارة التكلفة

تشتمل إدارة الكلفة على العديد من الخصائص منها(.Stenzel C 2002)* :

1. تساعد في التعرف على كيفية استخدام الموارد فعليا وأنها تحقق أو تنحرف عن أهداف وخطط الإدارة .
2. تساعد في توزيع المصادر وتخصيصها بحيث تستطيع أن تخدم الأهداف الاستراتيجية للإدارة ، وأن عدم تنفيذ عمليات الموازنة والتخطيط الاستراتيجي وعدم استخدام الموارد بالشكل المطلوب يؤدي إلى الإنفاق الزائد .
3. تساعد في التحليل والبحث في المجالات المشكوك فيها للأداء المرتبط بزبائن معينين وخطوط إنتاج وقطاعات السوق .
4. تساعد في الإشارة إلى التوقعات الخاصة بأهداف الكلفة وتحدد الأفراد المسؤولين عن تحقيق تلك التوقعات.

تقنيات إدارة التكلفة في ظل بيئة التصنيع الحديثة

تشمل تقنيات إدارة التكلفة في ظل بيئة التصنيع الحديثة أربعة مجموعات وهي كالتالي (الجنابي 2009)[5]:

المجموعة الأولـى :

تتضمن هذه المجموعة ثلاثة تقنيات وهي كالآتي :

1. تقنية الإنتاج في الوقت المحدد. Just In Time (JIT)
2. تقنية الومضة المرتدة. Back Flash Costing (BFC)
3. تقنية إدارة الجودة الشاملة. Total Quantity Management (TQM)

1. تقنية الإنتاج في الوقت المحدد

تعتبر تقنية الإنتاج في الوقت المحدد JIT بمثابة ثورة في المخزون وإدارة التكلفة وذلك من خلال الفلسفة التي تقوم عليها هذه التقنية والمتمثلة بالحصول على المواد الخام في الوقت المحدد تماماً من الموردين طبقاً للجداول الزمنية للبرامج الإنتاجية .

Stenzel C.,(2002) Essential of Cost Management , John Wiley & Sons , Inc., U.S.A *

وعرفت تقنية JIT بأنها، فلسفة شاملة لإدارة المخزون تركز على سياسات وإجراءات ومواقف من قبل المدراء ينتج عنها الإنتاج الكفوء لسلع عالية الجودة مع المحافظة على أدني مستوى ممكن من المخزون.
(Morse et al, 2003)[19] وكذلك عرفت بأنها، ذلك النظام الذي يعمل على تخفيض تكاليف الإنتاج من خلال الإزالة بقدر الإمكان تأخيرات الإنتاج والمخزون، أي أنه يسعى من أجل التخلص من الضياع في المواد خلال العملية الإنتاجية ابتداءً من التصميم إلى حين تسليمه إلى الزبون. (البكري وإسماعيل 2001)[20]

بذلك يمكن القول إن تقنية JIT تقوم على أساس استبعاد كل أنواع المخزون وتخفيض وقت الانتظار باعتبارها أنشطة لا تضيف قيمة، ويتم ذلك في ظل هذه التقنية اعتبار طلب الزبون للمنتج بمثابة نقطة الانطلاق لكافة العمليات الصناعية التي تتحرك فوراً في تتابع عكسي يبدأ من طلب الزبون مروراً بكافة العمليات على طول خط الإنتاج وصولاً إلى طلب توريد المواد الخام على الطرف الآخر من العمليات. (الجمال ونورالدين 2005)[21]

وعليه فإن JIT من الناحية النظرية تستبعد الحاجة إلى وجود مخزون سلعي وذلك لأن الإنتاج لا يحدث ما لم يتم التأكد مسبقاً بأنه سوف يباع وهذا ما يتطلب موردين موثوق فيهم والذين سيوفرون الخامات بالجودة المطلوبة وفي الوقت المحدد تماماً.

أما مفهوم المحاسبة في ظل تقنية JIT فتعرف بأنها، ذلك النظام الذي يعمل على توفير الظروف الملائمة لبناء نظام محاسبي للتكاليف قادر على تخفيض كلفة الوحدة المنتجة من خلال زيادة الكفاءة والتحسين المتواصل في نوعية المنتج بما يتناسب مع البيئة التنافسية. (البكري وإسماعيل 2001)[20]

أما المنافع المتحققة من هذه التقنية فهي : (Weygandt et al, 2002)[22]

أ. تخفيض الأموال المجمدة في المخزون أو إلغاؤها.
ب. تخفيض التلف وبالتالي تخفيض تكاليف التلف.
ج. تعزيز جودة المنتج من خلال إدارة الجودة الشاملة.
د. تخفيض تكاليف إعادة التصنيع أو إلغاءها.
هـ. توفير في تكاليف الإنتاج وذلك من خلال تطوير تدفق السلع خلال العمليات. وذلك انطلاقاً من المقومات الواجب توافرها في تقنية JIT وهي (الجمال ونورالدين 2009)[21]:
   1. تنظيم المصنع في صورة خلايا تصنيع مرنة.
   2. توفير عمال متعددي المهارات.
   3. إدارة الجودة الشاملة.
   4. تخفيض فترة الانتظار.
   5. توافر علاقات قوية مع الموردين.

ونظراً لطبيعة تقنية JIT فان هناك مدخلاً بديلاً لتتبع تدفق التكلفة والذي يطلق عليه تقنية الومضة المرتدة.

2. تقنية الومضة المرتدة

إن من نتائج تطبيق تقنية JIT هو تبسيط نظام المحاسبة عن تكلفة المنتج حيث يمكن كبديل لطريقة التتبع المتزامن أو المتوالي وذلك باستخدام طريقة التدفق العكسي للتكلفة أو ما يسمى بنظام الومضة المرتدة.

وعرفت هذه التقنية بأنها نظام قياس التكلفة الذي يتم فيه تأجيل تسجيل ما يطرأ على حالة المنتج إلى أن يصبح منتجاً تاماً أو إلى أن يتم بيع المنتجات، أي عدم تسجيل تغيير المواد الخام وتحولها إلى إنتاج تحت التشغيل. (الجمال 2000)[23]

وهذا يعني أنه في ظل تقنية الومضة المرتدة يتم اللجوء إلى تأجيل تسجيل القيود المحاسبية لتحميل الإنتاج بتكلفته الصناعية إلى النقطة التي يصبح فيها منتجاً تاماً أو ربما نقطة البيع. بذلك فإن نظام التسجيل العكسي للتكلفة يعتبر استجابة من محاسبة التكاليف لتقنية إدارة المخزون وإدارة تكلفة المخزون والمتمثلة بتقنية JIT .

وأهم سمات نظام التدفق العكسي للتكلفة يمكن تحديدها بالآتي: (مرعي وآخرو 2003)[24]

1. تأجيل إثبات التغييرات التي تحدث على المنتج حتى يصبح منتجاً تاماً.
2. استبعاد وجود حسابات مستقلة للمواد والإنتاج تحت التشغيل.
3. دمج العمل المباشر – لاعتباره في ظل بيئة التصنيع الحديثة قليل القيمة نسبياً – مع التكلفة الإضافية بحيث يطلق على مجموعهما مصطلح تكاليف التحويل.

3 . تقنية إدارة الجودة الشاملة

في ظل بيئة التصنيع الحديثة أصبح تحقيق الجودة ليس مكلفاً وإنما المكلف هو عدم تحقيقها، لذلك أصبحت الجودة ضرورية ويجب توافرها في أي شركة ترغب بتحقيق أهداف النمو والتوازن والاستقرار في السوق، بحيث أصبح تقنية TQM إحدى الأولويات الاستراتيجية لتحقيق المزايا التنافسية للشركة لذلك أصبحت هذه التقنية مصب اهتمام الباحثين والمفكرين في الوقت الحاضر لأنها لم تعد تقتصر على جودة المنتجات أو الخدمات التي تقدم إلى الزبائن فحسب بل امتدت الجودة لتشمل الهياكل التنظيمية والعمليات والنظم والإجراءات والموارد البشرية لذلك فقد عرفت تقنية TQM بأنها عملية التحسين المستمر والتي تبحث عن الفرص لزيادة رضا المستهلك من خلال تحديد وحل المشاكل التي تقيد الأداء الحالي (السبوع 2000)[25] ، وعرفت أيضاً بأنها مدخل فكري وثقافي لضمان جودة الشركة في جميع مراحلها بدءاً من المواصفات التي تعنى بمتطلبات الزبون مروراً بالتصميم والعمليات الإنتاجية والمراحل اللاحقة وتعتمد على تكامل جميع الأنشطة ويشترك في ممارستها جميع العاملين وفي مقدمتها الإدارة العليا التي تقود إلى التحسين المستمر للمنتجات. (الدباغ 2003)[26]

بذلك فإن مفهوم تقنية TQM لا يقتصر على ضبط الجودة بل يتعداها إلى القيام بعقد لقاءات دورية لكافة المسئولين كل فترة زمنية قصيرة متفق عليها لتبادل الآراء والاقتراحات حول الحلول المناسبة لمشاكل الجودة والبحث عن فرص إجراء التحسينات المستمرة في مستوى الجودة بالإضافة إلى إشراك الجهات التنفيذية (العاملين) في تلك العملية (باسيلي 2001)[27]

بهذا يمكن استنتاج الفكرة الأساسية التي تقوم عليها تقنية TQM وهي إن المنظمات تعتمد في حركتها على رغبات الزبائن واحتياجاتهم بالإضافة إلى تركيز المنظمة بشكل كبير على الجودة من خلال توسيع صلاحيات العاملين وتضافر جهود جميع القائمين بأمر المنظمة سواء كانوا عاملين أو في الإدارة العليا إنتاجيين أم إداريين.

وبناءً على ما سبق فإن تحقيق جودة شاملة على جميع المستويات بها يحقق رضا الزبائن ومن ثم الحصول على ميزة تنافسية بها فتحقق مبيعات أكثر ومن ثم تخفيضاً للتكاليف وصولاً إلى عائد أكبر.

المجموعـة الثانيـة

تتضمن هذه المجموعة ثلاث تقنيات وكالآتي:

1. تقنية التكلفة على أساس الأنشطة — Activity Based Costing (ABC)
2. تقنية الإدارة على أساس الأنشطة — Activity Based Management (ABM)
3. تقنية الموازنة على أساس الأنشطة — Activity Based Budgeting (ABB)

والآتي توضيح لكل تقنية من تقنيات هذه المجموعة

1 . تقنية التكلفة على أساس الأنشطة

تلبية لمتطلبات بيئة التصنيع الحديثة وما تستدعيه من ضرورة إجراء تعديلات جوهرية في الأنظمة الإدارية والمحاسبية ظهر نظام التكلفة على أساس الأنشطة ABC كأسلوب يعتمد على فلسفة جديدة في التكاليف تتلافي جوانب القصور في أنظمة التكاليف التقليدية وتواكب – إلى حد ما– بيئة التصنيع الحديثة وما تفرضه من متطلبات بما يسهم في الارتقاء بمحاسبة التكاليف إلى المستوى الذي ينبغي أن تقوم به في ظل تلك التطورات والتقنيات الإنتاجية المتزايدة.

فقد تعددت الآراء والكتابات حول فلسفة ABC فقد عرف ABC بأنه نظام المعلومات الذي يكشف ويوضح بنية الكلف والربحية للمنتجات أو الخدمات (Babad & Balachandran 1993)[28] وكذلك عرف (Drury 2000)[29] أساس ABC بأنه نظام يفترض التدفقات النقدية الخارجة تكون للحصول على تجهيزات الموارد والتي تستهلك فيما بعد بواسطة الأنشطة، بمعنى أن الأنشطة تسبب الكلف وأن المنتجات أو الخدمات تحقق الطلب على الأنشطة .

أما مفهوم ABC من وجهة نظر (Horngren 2010)[30] فإنه يعرفه بأنه النظام الذي يقوم أولاً بتجميع الكلف غير المباشرة لكل نشاط من أنشطة المنظمة ثم يخصص كلف الأنشطة على المنتجات أو الخدمات أو الأهداف الأخرى التي تسبب الأنشطة .

بذلك يتضح إن تقنية ABC تقوم على أساس التركيز على الأنشطة باعتبار النشاط هو حدث أو مهمة لها غرض معين، حيث يتم تجميع كلف الأنشطة على شكل مجمعات تسمى مجمعات الكلف (Cost Pools) وذلك عن طريق موجهات الكلف بحيث يكون موجهة كلفة لكل نشاط ومن ثم تخصيص كلف الأنشطة على المنتجات أو الخدمات وفقاً لمسببات التكلفة بالاعتماد على معيار(السبب / الأثر) الذي يهدف إلى تحقيق أكبر قدر من العدالة في تخصيص التكاليف وأكبر قدر من الدقة في التخصيص. (باسيلي2001)[27]

فيمكن القول إن تقنية ABC تقوم على أساس أن الأنشطة تستهلك الموارد ومن ثم المنتجات أو الخدمات تستهلك الأنشطة وفي ظل ظروف التحسين المستمر بهدف تخفيض التكاليف فإن هذا يتطلب تحديد الأنشطة التي تضيف قيمة وتنميتها وتحديد الأنشطة التي تضيف قيمة والعمل على التخلص منها، الأمر الذي يؤدي إلى ترشيد استغلال الموارد وخفض الكلف نتيجة رفع مستوى كفاءة الأداء لتلك الأنشطة التي تضيف قيمة.

وهنا يكون ضرورياً التعرف على مفهوم الأنشطة التي تضيف قيمة والأنشطة التي لا تضيف قيمة وكالآتي : (التكريتي 2001)[31]

- فالأنشطة التي تضيف قيمة تعرف بأنها تلك الأنشطة التي يكون المستهلك مستعداً للدفع مقابل عنها وان هذا النشاط إذا ما ألغي فأنه سوف يخفض الخدمة المقدمة من المنتج على المدى البعيد أو القصير.
- أما الأنشطة التي لا تضيف قيمة فإنها الأنشطة التي بالإمكان استبعادها وتقليص تكاليفها دون تخفيض الخدمات التي تقدمها المنتجات للمستهلك ويكون المستهلك غير مستعداً للدفع مقابل عنها.

وجميع ذلك يتطلب مصدر معلومات دائم عن تكاليف الأنشطة وذلك من خلال أسلوب معاصر يسمى بسلسلة القيمة والتي يمكن تعريفها بأنها, زيادة قناعة الزبون وإدارة التكاليف بصورة أكثر فاعلية فهي تربط أنشطة إنشاء وتوليد القيمة في كل الطرق ابتداء من مصادر الحصول على المواد من مجهزي العناصر وصولاً إلى المستخدم النهائي للمنتج أو الخدمة المسلمة للزبون (Drury 2000)[29]

وبهذا الصدد يمكن تحديد إجراءات عمل تقنية ABC كالآتي (Weygandt et al 2002)[22]

1. تحديد وتصنيف الأنشطة الرئيسية الداخلة في تصنيع منتجات معينة وتخصيص التكاليف الصناعية غير المباشرة لتحديد مجمعات كلف مناسبة للنشاط.
2. تحديد موجهات الكلف لكل نشاط.
3. احتساب معدل للتكلفة غير المباشرة ولكل موجهة تكلفة.
4. تخصيص التكاليف الصناعية غير المباشرة لكل مجمع تكلفة نشاط على المنتجات وباستخدام معدلات كلف النشاط غير المباشرة لكل موجهة تكلفة.

2 . تقنية الإدارة على أساس الأنشطة

نتيجة لظهور تقنية ABC والتي ارتكزت على دراسة وتحليل الأنشطة فقد ظهر توجه واهتمام كبير حول تطويع معلومات نظام ABC حول الأنشطة في خدمة الإدارة وإدارة الكلفة وظهرت تقنية الإدارة على أساس الأنشطة (ABM) وقد عرفت هذه التقنية بأنها أسلوب يعتمد على مساعدة الإدارة في اتخاذ القرارات وذلك عن طريق الاستعانة بمعلومات التكاليف على أساس الأنشطة لإرضاء الزبائن وإشباع حاجاتهم وتحسين الأرباح. (باسيلي 2001)[27] .

كذلك عرفت ABM بأنها القرارات الإدارية التي تستخدم معلومات ABC لتحقيق رضا الزبون وتحسين الربحية وأن هذه القرارات تتضمن التسعير وتشكيلة المنتجات وخفض الكلف، وقرارات تصميم المنتج وتحسين عملية الإنتاج. [32](Horngren et al 2003)

بذلك يمكن القول أن ABM تسعى لإدارة الأنشطة وإدارة كلف تلك الأنشطة وذلك عن طريق التعامل مع معلومات الأنشطة المالية وغير المالية.

بذلك فإن اعتماد ABM على معلومات ABC يظهر الارتباط الوثيق بينهما لاعتماد الأول على معلومات الثاني في تطوير القيمة والذي يتم من خلال تحديد الأنشطة التي تضيف قيمة الأنشطة التي لا تضيف قيمة .

مما سبق يمكن تحديد الهدف الأساسي لتقنية ABM (التكريتي 2001)[31] وهو تحديد واستبعاد الأنشطة التي إما أن تكون :

1. غير ضرورية ويمكن الاستغناء عنها.
2. أو ضرورية لكنها غير كفؤة وقابلة للتحسين.

ومن الهدف السابق يظهر إن الأنشطة التي لا تضيف قيمة هي سبب وجود التكاليف التي لا تضيف قيمة وهي التكاليف التي يمكن حذفها دون الإخلال بنوعية المنتج وكفاءة الأداء.

3 . تقنية الموازنة على أساس الأنشطة

إن من نتائج بيئة التصنيع الحديثة ودخول الأتمتة في العمليات الإنتاجية هو تزايد الاهتمام بالتكاليف غير المباشرة وعلى وجه الخصوص الجزء الثابت منها بالنسبة إلى مجموع تكاليف الإنتاج ، ونتيجة للانتقادات التي وجهت إلى الموازنات التخطيطية التقليدية ظهر مفهوم جديد هو الموازنة على أساس الأنشطة ABB . والتي يمكن تنفيذها عندما تطبق المنظمة تقنية ABC وذلك باستخدام معلومات ABC ، حيث توصف تقنية ABB بأنها نظام تكلفة على أساس الأنشطة معكوس حيث يكون هدف إعداد الموازنة على أساس الأنشطة هو التحويل بتجهيز الموارد فقط المطلوبة لتلبية الإنتاج وحجم المبيعات الموجودة في الموازنة. (أغا ، 2006)[33]

فقد عرفت تقنية ABB بأنها أسلوب لإعداد الموازنة يستخدم هرم كلفة النشاط لوضع موازنة المدخلات المادية والتكاليف كدالة للنشاط المخطط وتكون متشابهة لطريقة (المخرجات / المدخلات) لإعداد الموازنات حيث تكون المدخلات المادية والتكاليف موضوعة في الموازنة كدالة للنشاط المخطط . [19](Morse et al, 2003) وعرفت

ABB كذلك بأنها أسلوب يركز على تكاليف الأنشطة الضرورية لإنتاج وبيع المنتجات والخدمات (Horngren et al,2002)[34] .

فالموازنة على أساس الأنشطة تجعل المدراء ينظرون إلى التكاليف الثابتة كمتغيرة في الأجل المتوسط إلى الطويل حيث يستخدم مصطلح (التكلفة الملتزم بها) لأن المدراء كانوا قد التزموا بتجهيز الموارد مسبقاً وسوف لا يغيرون تجهيزهم في الأجل القصير بسبب تذبذبات الأجل القصير (أغا 2006)[33] .

أما خطوات تنفيذ ABB فتكون كما يلي: (Drury 2000)[29]

1. تقدير الإنتاج وحجم المبيعات.
2. تقدير الطلب على أنشطة المنظمة.
3. تحديد الموارد المطلوبة لإنجاز أنشطة المنظمة.
4. تقدير الكمية المطلوبة لكل مورد والتي يجب تجهيزها لتلبية الطلب.
5. اتخاذ إجراءات لتسوية طاقة المورد لتنسجم مع العرض.

أما بالنسبة لفوائد تقنية ABB فإنها تساعد المنظمة في التعرف على التغييرات في الأنشطة وكذلك تساعد في الارتقاء بعملية إعداد الموازنة وتوفير معلومات أكثر دقة بما يساعد إجراء المقارنة المرجعية وأخيراً تساعد تقنية ABB على استبعاد الأنشطة التي لا تضيف قيمة دون أضعاف فاعلية الأنشطة الأخرى (أغا 2006)[33] .

المجموعة الثالثة :

تتضمن هذه المجموعة ثلاث تقنيات

1. تقنية التكلفة المستهدفة Target Cost (T.C)
2. تقنية هندسة القيمة Value Engineering (V.E)
3. تقنية التحسين المستمر kaizen

والآتي توضيح لكل تقنية من تقنيات هذه المجموعة:

1. تقنية التكلفة المستهدفة

إن من خصائص بيئة التصنيع الحديثة هي المنافسة الشديدة والتقدم التقني الكبير في الصناعة وقصر عمر المنتجات وتعددها وتعدد حاجات الزبائن، الأمر الذي يدفع بالمنظمات العاملة ضمن تلك المتغيرات والتي تسعى إلى تحقيق النمو والتوازن ومن ثم الاستمرار في أن تتبنى سياسات سعريه تتماشى وتلك التطورات والأحداث المحيطة بها، ولعل التسعير على أساس السوق يعتبر أكثر المداخل حداثة لأنه يقوم أصلاً على أساس أبحاث السوق لتحديد السعر ومن ثم تحديد التكلفة في ضوء ذلك السعر بعد تحديدها هامش ربح معين ترغب بتحقيقه المنظمة وهذا المدخل يسمى (التكلفة المستهدفة).

فتقنية التكلفة المستهدفة T.C أحد أهم تقنيات إدارة التكلفة فقد عرفت بأنها,إحدى تقنيات إدارة التكلفة الموجهة نحو السوق إذ يتم استعمالها في بداية حياة المنتج –المرحلة المبكرة من دورة حياة المنتج– لتعزيز الربحية والإنتاجية بشكل عام (الذهبي والغبان 2007)[35] وكذلك عرفت تقنية T.C بأنها إحدى أدوات إدارة التكلفة في ظل البيئة التنافسية لأنها تستهدف ثلاثة عناصر تنافسية رئيسية هي "السعر والنوعية والكلفة" إلى جانب الإبداع (السبوع 2000)[25]

من التعاريف السابقة يلاحظ أن تحديد التكاليف المستهدفة يعتبر برنامجاً كاملاً لتخفيض التكلفة يبدأ قبل إعداد المخططات الأولى للمنتج وعلى طول دورة حياة المنتج أخذا بنظر الاعتبار جودة تلك المنتجات والثقة فيها وصولاً إلى تلبية حاجات ورغبات الزبائن لتحقيق ميزة تنافسية للمنظمة وتمكينها من البقاء في السوق، بذلك فإن T.C هي

تقنية استراتيجية لإدارة التكلفة وتخفيضها ومن ثم إدارة الربح وهو ما يقودنا إلى التعرف على مبررات اعتماد هذه التقنية .

بذلك يمكن تحديد مبررات إعتماد تقنية التكلفة المستهدفة بما يلي: (الذهبي والغبان 2007)[35] (Garrison 2000)[36]

1. نمو واشتداد المنافسة العالمية للعديد من الصناعات، إذ تتمثل هذه التقنية بمجموعة من الأساليب والأدوات المستخدمة لتوجيه أهداف إدارة التكلفة والأنشطة في التصميم والتخطيط للإنتاج لتقديم أساس للرقابة الفعالة بما يضمن تحقيق الربح المستهدف.
2. التطورات التقنية والتغيرات المستمرة في السوق فرضت على المنظمات تبني استراتيجيات تنافسية.
3. التوجه نحو الزبون وتلبية ما يحقق رضاه من الأبعاد الأساسية لهذه التقنية.
4. ليس للمنظمات الإمكانية للسيطرة والتحكم في الأسعار الحقيقية وإذا المنظمة تجاهلت ذلك فستتعرض للخطر ولذلك يؤخذ سعر السوق بنظر الاعتبار عند تحديد التكلفة المستهدفة.
5. معظم التكاليف تحدد في مرحلة التصميم ومتى تم اعتماد هذا المنتج وإدخاله للإنتاج يصبح ليس بالإمكان تخفيض هذه التكاليف، لذلك تدخل هذه التقنية في مرحلة التصميم والبحث والتطوير.
6. قصور المدخل التقليدي المحاسبي في التسعير والذي يعتمد التكلفة الأساس في التسعير دون اللجوء إلى تحليل التكلفة باعتماد أسلوب تحليل القيمة وتحليل الأنشطة وهو ما يجعل التعرف على خطوات تنفيذ تقنية التكلفة المستهدفة أمر ضروري.

خطوات تنفيذ تقنية التكلفة المستهدفة :

يمكن تنفيذ تقنية T.C بعدة خطوات كما يلي: (Drury 2000)[29] ، (الذهبي والغبان 2007)[35] .

1. تحديد السعر المستهدف.
2. تحديد الربح المستهدف.
3. تحديد التكلفة المستهدفة.
4. استخدام هندسة القيمة لتحديد طرق تخفيض تكلفة المنتج.
5. استخدام التحسين المستمر في التكاليف ورقابة العمليات التشغيلية.
6. التخفيض المستهدف للتكلفة حيث يتمثل الفرق بين التكلفة المبدئية للمنتج والتكلفة المستهدفة بالتخفيض المنشود والذي تسعى المنظمة إلى تحقيقه لتدعيم ربحيتها ومن ثم ميزتها التنافسية على شرط أن يكون ذلك حقيقياً (حيث يقصد به مجموعة الفعاليات التي تنصب على اختراق المعايير وتحديها بهدف تخفيض تكلفة المنتج الكلية بكل السبل المتاحة) تميزاً عن التخفيض الوهمي للتكلفة (والذي يقصد به الفعاليات التي تنصب على تعظيم الأرباح بهدف تخفيض تكلفة المنتج دون المساس بالتكلفة الإجمالية وذلك عن طريق زيادة المبيعات أو زيادة سعر البيع والذي لا يمكن التحكم به في ظل التنافس الحاد) (السامرائي 1999)[37] ومن أجل تحقيق التخفيض الحقيقي للتكلفة تدخل تقنية هندسة القيمة عن طريق استخدامها لما يسمى بالتحليل الوظائفي.

2 . تقنية هندسة القيمة

عند تطبيق تقنية التكلفة المستهدفة يؤخذ بنظر الاعتبار عدم تطابق الفرق بين سعر السوق والربح المستهدف (والمتمثل بالتكلفة المستهدفة) لمنتج معين مع ما يتطلبه هذا المنتج من تكلفة مبدئية لإنتاجه (أي تكون تكلفة إنتاجه أكبر من تكلفته المستهدفة) لذلك تدخل تقنية هندسة القيمة V. E لتحديد طرق تخفيض التكلفة.

فبالإمكان القول إن تقنية هندسة القيمة جاءت كاستجابة لتقنية التكلفة المستهدفة. وقد عرفت تقنية هندسة القيمة، بأنها نشاط تصميم المنتج من زوايا مختلفة بأدنى تكلفة ممكنة وذلك من خلال إعادة النظر في الوظائف أو المنافع التي يحتاجها الزبون. (باسيلي 2001)[27] وكذلك عرفت تقنية V.E بأنها التقويم المنظم لجميع جوانب وأنشطة البحث والتطوير وتصميم المنتجات وعمليات الإنتاج والتسويق والتوزيع وخدمة الزبائن بهدف تخفيض التكاليف مع تلبية احتياجات الزبائن. (Horngren 2003)[32]

وهناك من عرف تقنية V.E بأنها الأسلوب الذي عن طريقه تستطيع المنظمة تخفيض التكلفة المبدئية إلى التكلفة المستهدفة لأن كل عنصر من المنتج يدخل لتحديد كيف يمكن تخفيض التكلفة مع المحافظة على جودة وأداء المنتج (Hilton 1997)[38] .

وتحقق هندسة القيمة أهدافها في التكلفة المستهدفة من خلال: (السبوع 2000)[25]

1. تحديد تصاميم المنتج المحسنة والتي تخفض كلف الصنع وكلف الأجزاء مع عدم التضحية بالوظائفية أو بواسطة المنتجات الجديدة.
2. الغاء الوظائف غير الضرورية التي تزيد من كلف المنتج.

فهندسة القيمة تعتمد على التحليل الوظائفي لتحديد الوظائف الرئيسية والخصائص المفضلة للمنتج ودراسة مكوناته ومن ثم تقييم البدائل بما فيها تعديل المنتج او استحداث منتجات بديلة، إذ تقارن كلف هذه البدائل مع ما يكون المستهلك مستعداً لدفعه مقابل هذه المنتجات. أما مراحل تطبيق هندسة القيمة فيتم تطبيقها بواسطة فريق وظيفي من خلال اتباع المراحل التالية : (خضر 2005)[39]

1. المرحلة الأولى : تحليل الخصائص الوظيفية وفي هذه المرحلة يمكن تجميع الخصائص التي يرغب فيها المستهلك ومن ثم ترتيبها حسب أهميتها وتكلفة تنفيذها.
2. المرحلة الثانية : التفكير البناء هي مرحلة فحص العناصر والخصائص التي حصلت على مؤشر منخفض والتخلص منها إن أمكن بهدف تخفيض التكلفة من خلال التخلص من بعض العيوب المكلفة التي يحتويها المنتج.
3. المرحلة الثالثة: التحليل وهي مرحلة فحص كافة البدائل والحلول المتاحة لتخفيض التكلفة ومن ثم اختيار أفضلها لإحداث عملية التخفيض.
4. المرحلة الرابعة: تحويل البدائل إلى مناهج مخططة لتخفيض التكلفة ، بعد الانتهاء من المرحلة الثالثة يتعين اختيار أفضل هذه البدائل ووضعها في شكل خطة أو منهج مخطط محدد وذلك تمهيداً لإعداد برنامج التخفيض وخطوات التنفيذ اللازمة مقروناً بالبرنامج الزمني لجدولة التخفيض.

فيمكن القول أنه لما كانت التكلفة المستهدفة هي عملية متكررة ومستمرة لحين إيجاد فريق التصميم المنتج المناسب مع الكلف المخططة (التكلفة المستهدفة لذلك المنتج) فإن تقنية هندسة القيمة تدخل هنا لإحداث تغييرات في مواصفات المواد أو تعديلات في المنتوج بما يؤدي إلى تحسين قيمة المنتج وتخفيض التكاليف وصولاً إلى التكلفة المستهدفة وحالما يتم إقرار المنتج عن طريق هندسة القيمة والبدء بتنفيذه بالاعتماد على التكلفة المستهدفة فإن الاهتمام يتحول إلى تقنية التحسين المستمر الـ Kaizen.

3 . تقنية التحسين المستمر

يطلق على التحسين المستمر في اليابان مصطلح Kaizen وهو أحد التقنيات الحديثة والمهمة التي تقوم على أساس إدخال التحسينات بصورة تدريجية ومتتالية على الإنتاج وتنعكس هذه التحسينات في خفض الكلف وتحسين جودة المنتج.

بذلك يمكن تعريف التحسين المستمر بأنه، السعي الدؤوب نحو تطوير الأداء وتحسين الجودة بهدف تعظيم المنفعة التي يحصل عليها المستهلك وتخفيض التكاليف إلى أدنى حد ممكن دون المساس بالجودة ، بذلك فإن التحسين المستمر يهدف إلى تخفيض التكاليف وليس رقابتها بهدف خفضها وذلك في الأجل القصير الذي يتفق وقصر دورة حياة المنتج من أجل تلبية رغبات المستهلكين وإرضاء طموحهم وتحقيق ميزة تنافسية للمنظمة وبالتالي زيادة حصتها السوقية (باسيلي 2001)[27]

وكذلك عرفت تقنية التحسين المستمر بأنها, تحسين تدريجي من خلال أنشطة التحسين الصغيرة بدلاً من الأنشطة الكبيرة، وتتم تلك التحسينات من خلال الابتكار أو الاستثمار الكبير في التقنيات، والتحسين هدف تقع مسؤولية تنفيذه على الإدارة العليا والإدارة التنفيذية ولجميع الأنشطة (Hilton 1999)[40].

مما سبق يتضح أن المنظمات سلمت بأهمية تقنية التحسين المستمر من أجل تحقيق أهدافها لأنه يقوم على أساس نشاط لا يتوقف في البحث عن وسائل تخفيض التكاليف والحد من الفاقد وتحسين الجودة ورفع كفاءة الأنشطة التي تنتج القيمة من وجهة نظر المستهلك. (الجمال 2000)[23].

أما المبادئ التي يقوم عليها التحسين المستمر فهي كما يلي: (الكسب 2004)[41]

1. ليس للتحسين نهاية فهو مستمر طالما أن المنظمة قائمة فهو من متطلبات وجودها.
2. التحسين المستمر عملية شاملة.
3. تحتاج عمليات التحسين إلى جهود جميع من يعمل في المنظمة.
4. لا يعني عدم وجود أخطاء عدم وجود حاجة للتحسين.
5. المشاركة والعمل الجماعي لأن التحسين مسؤولية جماعية.
6. استغلال الوقت للتمييز عن المنافس.
7. التحسين المستمر مبني على الوسائل التكنولوجية المتوفرة.

أما هدف تقنية التحسين المستمر فهو الوصول إلى الإتقان الكامل من خلال استمرار التحسين في العمليات الإنتاجية والذي يحتاج جهود كبيرة للوصول إلى هذا الهدف لأن بتحقيقه يتحقق هدف استراتيجي ألا وهو تحقيق ميزة تنافسية من خلال خفض الكلف وتحسين الجودة وإرضاء الزبون.

بذلك فإن هدف التحسين المستمر هدف متحرك من خلال : (الكسب 2004)[41]

1. تلبية احتياجات الزبائن هي هدف متحرك من خلال تحسين المواصفات باستمرار حسب احتياجات الزبائن.
2. تخفيض الكلف باستمرار للمحافظة على ميزتها التنافسية وهو أيضاً هدف متحرك من خلال اعتماد سياسة إنتاج خالي من العيوب والتالف.

المجموعـة الرابعـة

تضم ثلاثة تقنيات

1. تقنية المقارنة المرجعية — Bench Marking (BENG)
2. تقنية نظرية القيود — Theory of constraints (TOC)
3. تقنية بطاقة الأداء المتوازنة — Balance scorecard (BSC)

والآتي توضيح لكل تقنية من تقنيات هذه المجموعة:

1 . تقنيـة المقارنـة المرجعية

إن التغيرات في البيئة وخاصة التحديات التي تواجه المنظمات أوجبت على المنظمة أن تخلق حالة من التفاعل بين البيئة والمنظمة حيث يؤثر ويتأثر أحدهما بالآخر، حيث أصبح على المنظمات أن تشخص نقاط القوة والضعف في

نشاطها لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق أهدافها. وهذا ما أدخل المحاسبة في عمليات تطوير مستمر واستجابة لكافة متغيرات البيئة الخارجية وذلك عن طريق استحداث معايير أداء خارجية إلى جانب معايير الأداء الداخلية وتتمثل تلك المعايير المستخدمة نظرة خارجية تتركز على التحدي والتطوير المستمر في السوق التنافسي وهو ما يسمى بالمقارنة المرجعية.

والتي عرفت بأنها الأسلوب الذي يمكن المنظمة من تحديد ما إذا كانت الأهداف المحددة تتناسب مع احتياجات السوق التي تتأثر بالمنافسين إذ لا يكفي أن نحدد أهدافاً تزيد بنسبة معينة عن أهداف العام الماضي ونعتبر ذلك مؤشراً للتقدم والتحسين. (التكريتي 2000)[42] وعرفت المقارنة المرجعية أيضاً بأنها عملية مستمرة لقياس وحدة المنتج أو الخدمة أو الأنشطة عند أفضل مستوى من مستويات الأداء ، سواء كانت تلك المستويات موجودة داخل أو خارج المنظمة من أجل الاسترشاد بها. (باسلي 2001)[27].

لذا فإن المقارنة المرجعية تقوم على أساس إيجاد مستويات أداء أفضل داخل المنظمة، هذا بالنسبة للمقارنة الداخلية، او مستويات مقارنة خارجية مع منظمات منافسة أو عاملة ضمن نفس القطاع والتي عنها يتحقق الانفتاح إلى تجارب ونجاحات الآخرين.

يصبح بالإمكان القول إن هدف المقارنة المرجعية هو تحديد نواحي القصور بالمقارنة مع الآخرين من أجل العمل على استكمال النقص وهو وسيلة للتحقق من أن الأهداف المراد تحقيقها تتناسب مع احتياجات السوق. وأن المقارنة المرجعية تساعد المنظمات على قيادة استراتيجيتها بشكل منظم وتقسم إلى ثلاثة أنواع (التكريتي 2000)[42]

1. المقارنة المرجعية للأداء
2. المقارنة المرجعية للعمليات
3. المقارنة المرجعية الاستراتيجية

إن دور المحاسبة يأتي بشكل فاعل مع النوع الأول لأن قياس وتقييم الأداء يندرج ضمن مفاهيم الكلفة الإدارية من خلال الموازنات والكلف المعيارية وتحليلها.

2. تقنية نظرية القيود

في ظل الطلب المتزايد على منتجات ذات جودة عالية إلى جانب المنافسة المتزايدة بدأت المنظمات الصناعية بالاهتمام ودراسة الطاقة الإنتاجية وكيفية استخدام بعض الموارد التي تتسم بالندرة بوصفها تتمثل محددات على تلك المنظمات والتي بسببها لم تتمكن المنظمات من مقابلة كل الطلب على منتجاتها في السوق، لذلك ظهرت الحاجة لاستخدام أساليب تقرر كيفية استخدام هذه الموارد على نحو أمثل فظهر نظام تخطيط الاحتياجات من الموارد وكذلك تقنية الإنتاج في الوقت المحدد ومن ثم طور نظاماً جديداً يجمع بين مزايا النظامين او التقنيتين السابقتين عُرف بتقنية الإنتاج الأمثل الذي حقق استخدامه نجاحاً كبيراً ومن ثم طور إلى ما يسمى بالإنتاج المتزامن وصولاً إلى نظرية القيود التي عرفت بأنها مدخل إداري يتجه نحو تعظيم الربح طويل الأمد من خلال إدارة تهتم بمعالجة الاختناقات التنظيمية أو الموارد النادرة. (Hilton 1999)[40] وكذلك عرفت نظرية القيود بأنها, عملية مستمرة لتحديد قيود النظام وإزالتها لضمان الاستغلال الأمثل للموارد وزيادة المخرجات للمنتجات التامة بأكبر حجم ممكن لضمان زيادة الربحية للمنظمة (الطرية 2006)[43].

أما مبادئ تطبيق نظرية القيود فيمكن تحديدها كما يلي: (الطرية 2006)[43]

1. إن مستوى المخرجات المتحققة على مستوى الموارد غير المقيدة يتحدد بمستوى موارد النظام المقيدة.
2. إن منفعة وفاعلية الموارد ليستا مترادفتين.
3. إن هامش الوقت المتحقق على مستوى الموارد المتحققة يساوي الزيادة في معدل مخرجات الموارد المقيدة.

4. إن هامش الوقت المتحقق على مستوى الموارد غير المقيدة يعتبر وهماً تاماً.
5. إن دفعة الانتقال ربما أو يجب أن لا تساوي دفعة الإنتاج.
6. إن دفعة الإنتاج يجب أن تكون متغيرة.
7. التركيز على التدفق المتزامن بدل التركيز على توازن الطاقات.

أما مفهوم القيد فيعرف بأنه ذلك العامل الذي يجعل من تحقيق المخرجات أمراً أكثر صعوبة مما سوف تكون عليه . والقيود ربما تأخذ عدة أشكال مثل نقص مهارات العاملين أو الحاجة إلى تحقيق مستوى عالي من النوعية من المنتجات (السبوع 2000)[25].

بذلك يتضح أن القيود يتم تخطيطها ووضعها قبل البدء بالعملية الإنتاجية فقد تكون ندرة الموارد أو العمال الماهرين ليس لها موقع محدد لظهورها أو حدوثها فقد تكون قبل البدء بالعملية الإنتاجية أو أثناءها أو بعدها، أما الاختناق فيحدث أثناء التشغيل أي أثناء أداء العملية الإنتاجية وقد يكون غير مخطط له، إلا أنه يمكن أن يتحول القيد إلى اختناق لذلك قد يستعمل المصطلحين كمترادفين والقيود يمكن أن تقسم إلى قيود مادية وسياسية ونموذجية أو قيود داخلية وخارجية.

3. تقنية بطاقة الأداء المتوازنة

في ظل المفهوم التقليدي للقياس المحاسبي كانت المنظمات تركز على النتائج المالية إلا أن الرؤيا الاستراتيجية أضافت بعداً جديداً في قياس الأداء تمثل باستخدام مقاييس غير مالية إلى جانب المقاييس المالية، خاصة بعد تحول اتجاه اهتمام المنظمات نحو احتياجات الزبائن من حيث الكلفة والنوعية بذلك فان تلك الرؤيا استحدثت تقنية جديدة لقياس الأداء سميت بتقنية بطاقة الأداء المتوازنة (BSC)

فقد عرفت تقنية BSC : بأنها مجموعة من المقاييس المالية وغير المالية المتعلقة بعوامل النجاح الحرجة لخلق قيمة للمنظمة من خلال تكامل مكوناتها المتمثلة بالفرص الحالية والمستقبلية كما أنها تركز على توجه المنظمة نحو الإبداع في مقاييس الأداء في ظل بيئة التصنيع الحديثة. (البرزنجي 2008)[44], وكذلك عرفت بأنها قياس كفاءة أداء إدارة المنظمة وقدرتها على الأداء بالشكل الجيد الذي يحقق مصالح واهتمامات تلك الأطراف ذات المصالح المشتركة (باسيلي 2001)[27] ، وأيضاً عرفت تقنية BSC بأنها مجموعة من مقاييس الأداء التي توفر نظرة شاملة عن المنظمة من خلال التعرف على أهداف المساهمين ورضا الزبون، فهي أسلوب يتضمن مجموعة من المقاييس المالية وغير المالية من أجل إعطاء المدراء التقويم الشامل لأداء المنظمة وترابطها باستراتيجية المنظمة عن طريق أربعة مناظير أساسية هي (المالية، الزبون، العمليات الداخلية، التعلم والنمو) (كندوري 2006)[17].

تحليل البيانات واختبار الفرضيات

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات التي جمعت من خلال الاستبيان الذي تم تقسيمة إلى خمسة أقسام وهي:

1. المعلومات عن الشخص الذي يقوم بتعبئة الاستبانة ويتكون من4 فقرات.
2. معلومات متعلقة بالشركة , ويتكون من 3 فقرات.
3. يتناول تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية ويتكون من 68 فقرة.
4. يتناول مجالات استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة ويتكون من 15 فقرة.
5. يتناول الصعوبات والمعوقات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة ويتكون من 15 فقرة.

وباستخدام البرنامج الإحصائي (spss) فقد تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حسب مقياس ليكرت الخماسي (1 غير موافق بشدة ، 2 غير موافق ، 3 محايد ، 4 موافق ، 5 موافق بشدة) ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(5−1=4)، ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة أي (5/4=0.08) ، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترات.

وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات حيث استخدمت للمعلومات الشخصية لعينة الدراسة وهي: المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، التخصص العلمي وسنوات الخبرة، وتم استخدام التكرارات أيضاً لمعلومات الشركات عينة الدراسة وهي: رأس مال الشركة، وعمرها في كل شركة.
2. مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل معرفة متوسط الحسابات الخاصة بكل سؤال على حدة ولجميع الأسئلة الخاصة بكل فرضية.
3. اختبار (T−test)لاختبار فرضيات الدراسة.
4. اختبار التوزيع الطبيعي (One Sample Kolmogorov – Smirnov Test) لاختبار مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي.
5. اختبار الثبات (Cronbach Alpha) لقياس مدى ثبات أداة القياس.

اختبار آلفا كرونباخ

للتأكد من ثبات مقياس الدراسة لجأ الباحث إلى استخدام اختبار كرونباخ الفا للتعرف على الدرجة الكلية لثبات مقياس الدراسة، وقد بلغ معامل كرونباخ الفا للاستبانة ككل (0.823) وهي قيمة مرتفعة من الناحية الإحصائية في مثل هذه الدراسات, تجعل الباحث على ثقة تامة بصحة الإستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على اسئلة الدراسة واختبار فرضياتها. وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول 1: معاملات (اختبار كرونباخ الفا) لاستبانة الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1	الإنتاج في الوقت المحدد(JIT)	4	0.725
2	تقنية الومضة المرتدة (BFC)	4	0.821
3	إدارة الجودة الشاملة (TQM)	6	0.882
4	التكلفة على أساس النشاط (ABC)	5	0.894
5	الإدارة على أساس النشاط (ABM)	6	0.815
6	الموازنة على أساس النشاط (ABB)	5	0.709
7	التكلفة المستهدفة (T.C)	6	0.879
8	هندسة القيمة (V.E)	6	0.855
9	التحسين المستمر Kaizen	8	0.838
10	المقارنة المرجعية (BENG)	7	0.924
11	نظرية القيود(TOC)	4	0.730
12	بطاقة الأداء المتوازنة (BSC)	7	0.821
13	مجالات استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة	15	0.762
14	الصعوبات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة	15	0.733
	الاستبانة ككل	98	0.823

اختبار التوزيع الطبيعي:

تم استخدام اختبار (1-Sample Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي حيث بلغت قيمة sig أكبر من 0.05 لكل فرضية مما يدل على اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي.

جدول 2: اختبار التوزيع الطبيعي (1-Sample Kolmogorov-Smirnov)

الرقم	عنوان المحور	عدد الفقرات	قيمة Z	قيمة مستوى الدلالة
1	تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية	68	0.624	0.832
2	مجالات استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة	15	1.083	0.191
3	الصعوبات والمعوقات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة	15	0.713	0.689
	المجموع	98	0.959	0.316

عينة الدراسة

وصف عينة الدراسة وفق الخصائص الشخصية:

1. المعلومات الشخصية

أ. المركز الوظيفي

يبين الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي.

جدول 3: المركز الوظيفي لأفراد عينة الدراسة

المركز الوظيفي	العدد	النسبة
مدير عام	0	0
مدير إنتاج	7	20.59
مدير مالي	12	35.29
رئيس قسم المحاسبة	15	44.12
المجموع	34	100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من عينة الدراسة هم رئيس قسم المحاسبة بنسبة 44.12% يليه مدير مالي بنسبة 35.29% ثم مدير إنتاج حيث بلغت نسبته 20.59% مما يعني أن عينة الدراسة هم من ذوي العلاقة في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

ب. المؤهل العلمي: يبين الجدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

جدول رقم 4: عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	25	73.53
دبلوم عالي	4	11.77
ماجستير	3	8.82
اخرى	2	5.88
المجموع	34	100

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن ما نسبته 73.53% من أفراد عينة الدراسة هم من حملة درجة البكالوريوس، ما نسبته 11.77% من أفراد عينة الدراسة هم من حملة الدبلوم العالي، وما نسبته 8.82% من حملة درجة الماجستير وهذا يعني أن أفراد العينة يتمتعون بأهلية أكاديمية جيدة و القدرة على تفهم أسئلة الاستبانة المتعلقة بمفهوم التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

ج. التخصص العلمي: يبين الجدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص العلمي.

جدول 5: توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص العلمي

التخصص	التكرار	النسبة
محاسبة	23	67.65
إدارة	7	20.58
اقتصاد	0	0
اخرى	4	11.77
المجموع	34	100

يبين جدول رقم (5) أن ما نسبته 67.65% من الأفراد المجيبين على أسئلة الاستبانة هم من ذوي تخصص المحاسبة، وما نسبته 20.58% تخصص الإدارة وهم أكثر الأشخاص قدرة في التعامل مع التكاليف والقرارات الإدارية على مستوى الشركة وهذا مؤشر على مدى القدرة التي يتمتع بها الأفراد المجيبين على الإستبانة في فهم أسئلة الإستبانة وفهم موضوع الدراسة .

د.عدد سنوات الخبرة: يبين الجدول رقم (6) سنوات الخبرة المتوفرة لعينة الدراسة.

جدول 6: توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	2	5.88
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	16	47.06
من 10 إلى أقل من 15 سنة	11	32.35
من 15 سنة فأكثر	5	14.71
المجموع	34	100

نلاحظ من الجدول أن ما نسبته 47.06%من عينة الدراسة خبراتهم تتجاوز الخمس سنوات إلى عشر سنوات، وأن ما نسبته 32.35%من عينة الدراسة خبراتهم تتجاوز عشر سنوات إلى خمسة عشرة سنة، وأن ما نسبته 14.71%من عينة الدراسة خبراتهم تتجاوز الخمس عشرة سنة مما يعني أنه تتوافر الخبرة الكافية لعينة الدراسة.

2. معلومات خاصة بالشركات عينة الدراسة

أ. رأس مال الشركة: يبين الجدول رقم (7) التكرارات ونسبتها لرأس مال الشركات.

جدول 7: رأس مال الشركات

رأس المال	التكرار	النسبة
أقل من 100 الف دولار امريكي	3	8.23
أكثر من 100 ألف وأقل من 500 ألف دولار امريكي	13	38.23
أكثر من 500 ألف وأقل من واحد مليون دولار امريكي	11	32.35
أكثر من مليون دولار امريكي	7	20.59
المجموع	34	100

يبين جدول رقم (7) أن ما نسبته 52.94% من الشركات الخاضعة للدراسة تتمتع برأس مال لا يقل عن 500 ألف دولار وهذا يدل على تمتعها بقدرات مالية لا بأس بها تساعدها في تبني وتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

ب. عمر الشركة: جدول رقم (8) يبين عمر الشركة في مجال الصناعة.

جدول رقم 8: عمر الشركة

عمر الشركة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	1	2.94
أكثر من 5 سنوات وأقل من 10	13	38.23
أكثر من 10سنوات وأقل من 15 سنة	9	26.47
أكثر من 15 سنة وأقل من 20 سنة	7	20.59
أكثر من 20 سنة	4	11.77
المجموع	34	100

يبين جدول رقم (8) أن ما نسبته 97.06% من الشركات الصناعية العاملة في قطاع غزة المجيبين على أسئلة الإستبانة لا يقل عدد سنوات الخبرة لديهم في مجال الصناعة التي تمارسها عن خمس سنوات وهذا إشارة إلى مدى خبرة تلك الشركات في مجال الصناعة والمنافسة والتكاليف مما يساعد على تبني وتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

عرض البيانات واختبار الفرضيات

الفرضية الأولى: لا يتم تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية .

تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على الفقرات محل الدراسة وتم استخدام اختبار T–test للعينة الواحدة، حيث يوضح الجدول رقم (9) نتائج التحليل مدى تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية.

جدول رقم 9: بيانات احصائية واختبار T–test للعينة الواحدة للفرضية الأولى

	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار العينة الواحدة		
				قيمة T المحسوبة	T الجدولية, درجات حرية 47	مستوى الدلالة
1	الإنتاج في الوقت المحدد(JIT)	3.3485	0.66072	4.115	1.684	0.000
2	تقنية الومضة المرتدة (BFC)	2.4829	0.56894	0.712	1.684	0.037
3	إدارة الجودة الشاملة (TQM)	4.3547	0.82547	4.679	1.684	0.00
4	التكلفة على أساس النشاط (ABC)	3.6452	0.95083	5.233	1.684	0.000
5	الإدارة على أساس النشاط (ABM)	2.3922	0.49232	0.971–	1.684	0.505
6	الموازنة على أساس النشاط (ABB)	2.0968	0.39622	0.673	1.684	0.332
7	التكلفة المستهدفة (T.C)	2.4893	0.56985	0.517	1.684	0.068
8	هندسة القيمة (V.E)	2.6324	0.34251	0.742	1.684	0.015
9	التحسين المستمر Kaizen	2.2326	0.58932	1.045–	1.684	0.058
10	المقارنة المرجعية (BENG)	2.3226	0.59928	0.922	1.684	0.226
11	نظرية القيود (TOC)	2.3521	0.58425	1.112–	1.684	0.038
12	بطاقة الأداء المتوازنة (BSC)	3.7411	0.76472	3.427	1.684	0.000

يتضح من الجدول(9) السابق أن:

- الشركات تطبق تقنية إدارة الجودة الشاملة (TQM) بلغ المتوسط الحسابي(4.3547) وهو أعلى من أداة القياس (3) وهذا ما يوضحه اختبار T– test حيث كانت قيمة Tالمحسوبة (4.679) أكبر من T الجدولية (1.684).
- الشركات تطبق تقنية بطاقة الأداء المتوازنة (BSC) بلغ المتوسط الحسابي(3.7411) وهو أعلى من أداة القياس (3) وهذا ما يوضحه اختبار T– test حيث كانت قيمة Tالمحسوبة (3.427) أكبر من T الجدولية (1.684).
- الشركات تطبق تقنية التكلفة على أساس النشاط (ABC) بلغ المتوسط الحسابي(3.6452) وهو أعلى من أداة القياس (3) وهذا ما يوضحه اختبار T– test حيث كانت قيمة Tالمحسوبة (5.233) أكبر من T الجدولية (1.684).
- الشركات تطبق تقنية الإنتاج في الوقت المحدد (JIT) بلغ المتوسط الحسابي(3.3485) وهو أعلى من أداة القياس (3) وهذا ما يوضحه اختبار T– test حيث كانت قيمة Tالمحسوبة (4.115) أكبر من T الجدولية (1.684).
- أما المتوسطات الحسابية لكل من: تقنية الومضة المرتدة (BFC)، الإدارة على أساس النشاط (ABM), الموازنة على أساس النشاط (ABB), التكلفة المستهدفة (T.C)، هندسة القيمة (V.E)، التحسين المستمر Kaizen المقارنة المرجعية (BENG)، ونظرية القيود (TOC) ، كانت متوسطاتها الحسابية أقل من أداة القياس (3) وهذا ما يوضحه اختبار T– test حيث كانت قيمة Tالمحسوبة أقل من T الجدولية (1.684). مما يعني أن الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة لا تقوم بتطبيق هذه التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

وذلك استناداً لقاعدة القرار التي تنص على أن تقبل الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية وترفض الفرضية العدمية إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية.

الفرضية الثانية:

لا تستخدم الشركات الصناعية الفلسطينية التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في مجالات مختلفة.

تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على الفقرات محل الدراسة، حيث يوضح الجدول رقم (11) مجالات استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية.

جدول رقم 11: مجالات استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية الفلسطينية

	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في توفير المعلومات التي يحتاجها المدراء لإدارة الشركة بكفاءة سواء كانت تلك المعلومات مالية عن الكلف والإيرادات، ام غير مالية حول الإنتاجية والنوعية.	2.3485	0.66072
2	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في قياس كلفة الموارد المستهلكة في انجاز أنشطة الشركة الأساسية وتحديد فاعلية وكفاءة الأنشطة القائمة وتحديد وتقويم الأنشطة الجديدة والتي بها يمكن تصور استراتيجية الشركة وتحسين أدائها مستقبلياً.	2.4829	0.56894
3	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في تحقيق الربحية في المدى القصير والمحافظة على الموقع التنافسي في المدى الطويل.	2.3547	0.52547
4	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في إظهار تكلفة المنتجات بصورة دقيقة ورقابتها وقياس الأداء.	2.6452	0.65083
5	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في تصميم نظام فعال لإدارة الكلفة لكي يطابق البيئة الداخلية للشركة وهياكل الكلفة المحددة فيها.	2.3922	0.49232
6	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في تحديد أولويات استهلاك الموارد.	2.0968	0.39622
7	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الاستجابة لمتطلبات الربح الضروري من خلال تنظيم العمل والعاملين وسلوكيات الصرف مع الاستراتيجية التنظيمية لتحقيق الأهداف المرسومة .	2.4893	0.56985
8	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في تحديد كلفة الأنشطة الهامة لتحديد كفاءة وفاعلية أداء الأنشطة .	2.6324	0.34251
9	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في تحديد وتقييم الأنشطة الجديدة التي تستطيع تحسين الأداء المستقبلي.	2.2326	0.58932
10	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في التعرف على كيفية استخدام الموارد فعليا وانها تحقق أو تنحرف عن أهداف وخطط الإدارة.	2.3226	0.59928
11	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في المساعدة في توزيع المصادر وتخصيصها بحيث تستطيع أن تخدم الأهداف الاستراتيجية للإدارة ، وتجنباً للأنفاق الزائد.	2.3521	0.58425
12	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في المساعدة في التحليل والبحث في المجالات المشكوك فيها للأداء المرتبط بزبائن معينين وخطوط إنتاج وقطاعات السوق.	2.5235	0.43211
13	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في المساعدة في الاشارة إلى التوقعات الخاصة بأهداف الكلفة وتحدد الأفراد المسؤولين عن تحقيق تلك التوقعات.	2.0211	0.32242
14	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في تحسين النوعية والرضا للزبائن.	2.1442	0.48521
15	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في تحديد التوقيت الملائم للمعلومات من أجل المساعدة في اتخاذ القرارات القصيرة والطويلة الأجل	1.9722	0.34285
	المجموع	2.3048	0.30324

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على أسئلة الفرضية جميعها أقل من متوسط أداة القياس(3)، كذلك يتضح أن مجموع المتوسطات الحسابية للأسئلة مجتمعة بلغت (2.3048) وهي أقل من متوسط أداة القياس، كما بلغ الانحراف المعياري (0.30324) وهذا يعني أن الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة لا تستخدم التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في مجالات الصناعة. ويوضح الجدول رقم (12) نتائج اختبار T–test للفرضية الثانية.

جدول رقم 12: نتائج اختبار T–test للفرضية الثانية

T المحسوبة	T الجدولية	SIG t	نتيجة الفرضية	الوسط الحسابي
1.3742	1.684	0.084	قبول	2.3048

تم استخدام اختبار T–test لاختبار الفرضية الثانية ونجد من مطالعتنا لنتائج الحاسوب في الجدول السابق أن قيمة(T المحسوبة =1.3742) وهي أقل من قيمتها الجدولية(1.684)، ونظرًا لأن قاعدة القرار هي أن تقبل الفرضية العدمية إذا كانت القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية وترفض الفرضية العدمية إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية. بناء على النتائج السابقة يتم قبول الفرضية العدمية والتي تنص على أن الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة لا تقوم باستخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في المجالات الصناعية المختلفة.

الفرضية الثالثة:

لا توجد صعوبات ومعوقات تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة. تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة نحو الفقرات محل الدراسة، حيث يوضح الجدول رقم (13) المشكلات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

جدول رقم 13: الصعوبات والمعوقات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة

	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	لا توجد خبرة كافية للشركة حول التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.	3.2151	0.74135
2	عدم وجود اطار مفاهيمي ومنهجية واضحة لتطبيق الاساليب الحديثة لخفض التكلفة في اطار المحافظة على مستوى الجودة.	3.9768	0.87153
3	عدم وجود اطار يتسم بالعمومية يحدد متطلبات وخطوات تنفيذ في ظل التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.	3.7293	0.63578
4	صعوبة التحديد الدقيق للعناصر الأساسية لتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لعدم توافر قواعد البيانات الملائمة.	3.7421	0.75013
5	عدم قناعة الإدارة بأهمية تطبيق بالتقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.	3.4914	0.76252
6	عدم معرفة الإدارة بالمزايا و الفوائد التي تتحقق للشركة بتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.	3.5831	0.97542
7	الآثار المتعارضة المترتبة على الاستغناء عن الأيدي العاملة نتيجة تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.	3.8506	0.77202
8	الصراع التنظيمي نتيجة اختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها كل قسم مما يؤدي إلى صعوبة نجاح تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركة.	3.2294	0.83562
9	يحتاج تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لتكاليف تجربة وتطوير	3.6568	0.75531

	مرتفعة تفوق الفائدة المتوقعة منها .		
10	يتطلب تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة إلى تغييرات تنظيمية في الوظائف المختلفة.	3.5226	0.76528
11	تحتاج تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة إلى ساعات عمل طويلة مما يؤدي إلى الضغط على فريق العمل.	3.1527	0.68471
12	تمسك الإدارة في الشركة بنظام العمل التقليدي والاجراءات الروتينية ومقاومة التغيير.	3.7228	0.76248
13	عدم ثبات أسعار المواد نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية يمثل عائق أمام تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.	3.6754	0.66741
14	نقص الكفاءات والخبرات القادرة على تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.	3.9524	0.83251
15	كثرة المقاييس والبيانات قد تحدث غموضا وسوء فهم لدى العاملين خصوصا إذا ظهرت بعض المقاييس كأنها تتعارض مع بعضها البعض.	3.5214	0.75362
	المجموع	3.6213	0.45253

من الجدول السابق نلاحظ أن هناك العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة ، حيث تبين أن السؤال الثاني الذي يوضح عدم وجود إطار مفاهيمي ومنهجية واضحة لتطبيق الأساليب الحديثة لخفض التكلفة في إطار المحافظة على مستوى الجودة، قد عكس أشد المشكلات التي تواجه تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.9768) بانحراف معياري (0.87153)، ويليه نقص الكفاءات والخبرات القادرة على تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.9524) بانحراف معياري (0.83251) . ويتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على أسئلة الفرضية جميعها أكبر من متوسط أداة القياس (3)، حيث تبين أن مجموع المتوسطات الحسابية للأسئلة مجتمعة بلغت (3.6213) وهي أكبر من متوسط أداة القياس، كما بلغ الانحراف المعياري(0.45253) وهذا يعني أن هناك صعوبات ومعوقات تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

ويوضح الجدول رقم (14) نتائج اختبار T–test للفرضية الثالثة.

جدول رقم 14: نتائج اختبار T–test للفرضية الثالثة

T المحسوبة	T الجدولية	SIG t	نتيجة الفرضية	الوسط الحسابي
6.953	1.684	0.000	رفض	3.6213

تم استخدام اختبار T–test لاختبار الفرضية الثالثة ونجد من خلال مطالعتنا لنتائج الحاسوب في الجدول السابق أن قيمة(T المحسوبة =6.953) وهي أكبر من قيمتها الجدولية(1.684)، ونظرًا لأن قاعدة القرار هي أن تقبل الفرضية العدمية إذا كانت قيمة Tالمحسوبة أقل من القيمة الجدولية وترفض الفرضية العدمية إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية. بناء على النتائج السابقة فإنه تم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه يوجد صعوبات ومعوقات تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة يعزى إلى عمر الشركة.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بحيث إذا كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فإن هذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، بينما إذا كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من(0.05) فإن هذا يعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية. والجدول الآتي يظهر نتائج اختبار(One Way ANOVA)

جدول 15: نتائج اختبار(One Way ANOVA) للفرضية الرابعة

F المحسوبة	F الجدولية	SIG F	نتيجة الفرضية
0.935	2.813	0.411	قبول

ونجد من مطالعتنا لنتائج الحاسوب في الجدول السابق أن قيمة (F المحسوبة =0.935) وهي أقل من قيمتها الجدولية (2.813)، ومستوى الدلالة (0.411) وهي أكبر من (0.05) هذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة يعزى إلى عمر الشركة.

الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة يعزى إلى حجم رأس مال الشركة.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بحيث إذا كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فإن هذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، بينما إذا كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) فإن هذا يعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية. والجدول الآتي يظهر نتائج اختبار(One Way ANOVA)

جدول 16: نتائج اختبار(One Way ANOVA) للفرضية الخامسة

F المحسوبة	F الجدولية	SIG F	نتيجة الفرضية
0.828	2.352	0.485	قبول

ونجد من مطالعتنا لنتائج الحاسوب في الجدول السابق أن قيمة(F المحسوبة =0.828) وهي أقل من قيمتها الجدولية

(2.352) ، ومستوى الدلالة (0.485) وهي أكبر من (0.05) هذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة يعزى إلى حجم رأس مال الشركة.

النتائج

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

1. أن غالبية الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة لا تقوم بتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة وهي تقنية الومضة المرتدة (BFC)، الإدارة على أساس النشاط (ABM)، الموازنة على أساس النشاط (ABB)، التكلفة المستهدفة (T.C)، هندسة القيمة (V.E)، التحسين المستمر Kaizen المقارنة المرجعية (BENG)، ونظرية القيود (TOC) .
2. أن الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة تقوم بتطبيق تقنية التكلفة على أساس النشاط (ABC) وتقنية إدارة الجودة الشاملة (TQM) بطاقة الأداء المتوازنة (BSC) وتقنية الإنتاج في الوقت المحدد (JIT).
3. أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة والذي يعزى إلى عمر الشركة.
4. أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الشركات الصناعية الفلسطينية في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة والذي يعزى إلى حجم رأس مال الشركة.
5. أن غالبية الشركات الصناعية الفلسطينية في قطاع غزة لا تقوم باستخدام التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في المجالات الصناعية المختلفة.
6. وجود العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه الشركات الصناعية الفلسطينية عند تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة. ومن أهمها:

أ. لا توجد خبرة كافية للشركات حول التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة مع نقص الكفاءات والخبرات القادرة على تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

ب. عدم وجود إطار مفاهيمي ومنهجية واضحة ويتسم بالعمومية لتطبيق الأساليب الحديثة لخفض التكلفة في إطار المحافظة على مستوى الجودة.

ج. صعوبة التحديد الدقيق للعناصر الأساسية لتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لعدم توافر قواعد البيانات الملائمة.

د. عدم قناعة الإدارة بأهمية تطبيق بالتقنيات الحديثة لإدارة التكلفة وعدم معرفة الإدارة بالمزايا و الفوائد التي تتحقق للشركات من تطبيقها.

هـ. الصراع التنظيمي نتيجة اختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها كل قسم مما يؤدي إلى صعوبة نجاح تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات.

و. يحتاج تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لتكاليف تجربة وتطوير مرتفعة تفوق الفائدة المتوقعة منها

ز. تمسك الإدارة في الشركات بنظام العمل التقليدي والإجراءات الروتينية ومقاومة التغيير.

ح. عدم ثبات أسعار المواد نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية يمثل عائق أمام تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة.

ط. كثرة المقاييس والبيانات قد تحدث غموضا وسوء فهم لدى العاملين خصوصا إذا ظهرت بعض المقاييس كأنها تتعارض مع بعضها البعض.

التوصيات

1. في ظل التطورات التقنية الواسعة في ميادين الأعمال كافة وخصوصاً ميدان التصنيع أصبح على الشركات الصناعية أن تتفاعل مع تلك التطورات والعمل على تطويعها لخدمة مصالحها.
2. نتيجة تفاعل الشركات مع البيئة الحديثة يصبح على الشركات الاستجابة لظروف تلك البيئة من خلال الاعتماد على التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لتوفير معلومات تدعم المنظمة في تنفيذ وتطوير استراتيجيتها.
3. ضرورة اهتمام الشركات الصناعية العاملة في قطاع غزة بتطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة لكي تتفاعل وتستجيب مع متطلبات وخصائص المتغيرات البيئية والاقتصادية والاجتماعية وتحقق القدرة التنافسية في الأسواق المحلية الإقليمية ومستقبلاً العالمية.
4. العمل على زيادة توعية المسؤولين في الشركات الصناعية في قطاع غزة لإدراك أهمية الدور الذي تلعبه التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة المتعددة والمتنوعة، نحو توفير المعلومات الملائمة التي تساعد المديرين على القيام بوظائفهم كالتخطيط والرقابة وتقييم الأداء واتخاذ القرارات.
5. العمل على تطوير أقسام المحاسبة بشكل عام وأقسام التكاليف بشكل خاص بالتدريب والتعليم المستمر لرفع كفاءة المحاسبين في الشركات الصناعية في قطاع غزة
6. ضرورة عقد دورات تدريبية للمحاسبين تمكنهم من التعرف على التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة والتطور المستمر فيها.
7. ضرورة عقد ورش عمل تثقيفية لإدارات الشركات لتوضيح مزايا تطبيق التقنيات الحديثة لإدارة التكلفة في الشركات الصناعية.

المراجع

1. Mcnair and lidija polutnic "Cost management and value Creation The Missing Link" the European Accounting Review (2001).
2. Valerie Behrendt and Rita Walke(2004)" Cost management in scheduling Applications Using the right toolset for cost management" Cost engineering,Vol.46.no.
3. المحمود, صالح عبدالرحمن, رزق, محمود عبدالفتاح ابراهيم، مدخل إدارة التكلفة الاستراتيجية لدعم القدرة التنافسية للشركات المساهمة السعودية في ظل متغيرات النظام العالمي الجديد، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الانسانية و الادارية, مجلد 6، عدد 2، الرياض، المملكة السعودية (2005).
4. صباح, ناريمان ابراهيم، واقع استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات الصناعية في قطاع غزة – دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة, فلسطين (2008).
5. الجنابي, معاذ خلف ابراهيم، تأثير التكامل بين التقنيات المستجدة في محاسبة التكاليف وترابطها في خدمة منظمات الأعمال، المؤتمر العلمي الثالث لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان، الأردن (2009).
6. يوسف, زينب جبار، إدارة وتخفيض التكلفة باستخدام سلسلة القيمة دراسة حالة في الشركة العامة للصناعات الانشائية، مجلة التقني، مجلد 22، عدد 5، هيئة التعليم التقني، بغداد، العراق (2009).
7. عبد الحفيظ, محمد عماد صلاح, التكلفة المستهدفة, بحث غير منشور, كلية التجارة, جامعة القاهرة, مصر, (2009).
8. شحاتة , محمد خطاب، التكامل بين ادوات إدارة التكلفة وحوكمة الشركات إطار مقترح دراسة نظرية وميدانية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الثانية عشر لسبل تطوير المحاسبة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية (2010).
9. السبوع, سليمان سند، أثر استخدام تقنيات التكلفة والمحاسبة الإدارية المتقدمة في بناء المزايا التنافسية – حالة الشركات الصناعية الأردنية، دراسة مقدمة إلى الندوة الثانية عشر لسبل تطوير المحاسبة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية (2010).
10. العفيري, فؤاد أحمد محمد، مدخل متكامل لإدارة التكاليف في ظل المنافسة في الشركات الصناعية، الندوة الثانية عشر لسبل تطوير المحاسبة، جامعة الملك سعود, الرياض، المملكة االعربية لسعودية (2010).
11. جودة, عبد الحكيم مصطفي وآخرون، مدى استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات الصناعية الأردنية المساهمة العامة، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 87، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق (2011).
12. الخليل, محار عبد الله, تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية الحديثة في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، رسالة ماجستير، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن (2012).
13. النحوي, محمد محمود عبد الله, أهمية التكامل بين إدارة الجودة الشاملة وتقنيات إدارة التكلفة في تحسين الأداء في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، رسالة ماجستير، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن (2013).
14. البكري, رياض حمزة ، ونعيم, فائز، نظام الكلفة على أساس الأنشطة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 3، العدد 8، كلية الإدارة والاقتصاد جامعة بغداد، العراق (1996).
15. باسيلي, مكرم عبد المسيح، محاسبة التكاليف الأصالة والمعاصرة، الجزء الأول، رؤية استراتيجية، الطبعة الثالثة، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر (2001).
16. Charles T. Horngren, Gorge Foster, Sirkant M. Datar, (1997), Cost Accounting: managerial emphasis, 9th edition, Printice-Hill, inc.

17. كندوري ,عماد محمد، دور إدارة الكلفة في تحسين قيمة المنتوج باستخدام أسلوب هندسة القيمة، دراسة تطبيقية في الشركة العامة للصناعات الجلدية، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق (2006).

18. نجم, خولة شهاب، بناء برنامج الفيجول فوكس برو لإدارة الكلفة الاستراتيجية ، رسالة ماجستير, كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة البصرة، العراق (2006).

19. Wayne J. Morse, James R. Davis, AL L. Hartgraves, (2003), Management Accounting: A strategic approach, 3th edition, Thompson, South – Western.

20. البكري, رياض حمزة ، وإسماعيل, محمد عاصم، العلاقة بين نظام الإنتاج في الوقت المحدد ومفهوم السيطرة النوعية الشاملة وتأثيرهما على تخفيض التكاليف وتحسين النوعية للمنتج، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 8، العدد 28، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق (2001).

21. الجمال, رشيد، ونور الدين, ناصر، إدارة التكلفة لأغراض القياس والتخطيط والرقابة، الدار الجامعية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر (2005).

22. Jerry J. Weygandt, Donald E. Kieso, Paul D. Kimmel, (2012), Accounting principles, 6th edition, John Wiley and Sons, Inc.

23. الجمال, رشيد، المحاسبة الإدارية في بيئة الأعمال الحديثة، الطبعة الأولى، الدار الجامعية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر (2000).

24. مرعي, عبد الحي عبد الحي وآخرون، أنظمة التكاليف لأغراض قياس تكلفة الإنتاج والخدمات، الدار الجامعية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر (2003).

25. السبوع, سليمان سند سبع، استخدام نظام ABC وأساليب ABM لاتخاذ القرار وتقييم أداء المنظمة، دراسة نظرية وتطبيقية في شركة مجمع الشرق الأوسط للصناعات الهندسية والإلكترونية الثقيلة، أطروحة دكتوراه، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق (2000).

26. الدباغ, داوود سالم، متطلبات إدارة الجودة وأثرها في أبعاد ومستوى استراتيجية الإنتاج والعمليات، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق (2002).

27. باسيلي, مكرم عبد المسيح، المحاسبة الإدارية مدخل معاصر في التخطيط والرقابة وتقويم الأداء ، الطبعة الثالثة، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر (2001).

28. Yair M. Babad Bala W. Balachandran, (1993), Cost Driver optimization in activity based costing, the accounting review, July

29. Colin Drury, (2000), Management and Cost Accounting, 5th edition, Thamson , United States.

30. Charles T. Horngren, Gorge Foster, Sirkant M. Datar, (2010), Cost accounting: a managerial emphasis, 10th edition, Printice-Hall international, Inc, New Jersy, U.S.A

31. التكريتي, إسماعيل يحيى، الإدارة على أساس الأنشطة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 8، العدد 27، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق (2001).

32. Charles T. Horngren, Gorge Foster, Sirkant M. Datar, (2003), cost accounting: a managerial emphasis, 11th edition, Printice-Hall international, Inc, New Jersy, U.S.A.

33. أغا, ندى عبد الرزاق سليمان، مدى إمكانية تطبيق ABC كأسلوب حديث في محاسبة التكاليف بالتطبيق على معمل الغزل والنسيج في الموصل، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق (2006).

34. Charles T. Horngren, Sundengargl, Stratton Willim, (2002), Introduction to management accounting, 12th edition, Printice-Hall, International.

35. الذهبي, جليلة عيدان , الغبان, ثائر صري، استهداف السعر كأساس لتحقيق تقنية التكلفة المستهدفة للوحدات الاقتصادية العاملة في بيئة الأعمال الحديثة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 13، العدد 48، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق (2007).

36. Garrison, Ray, Noreen, Eric, (2000), Managerial Accounting, 8th edition, Irwin McGraw-Hill, Inc.

37. السامرائي, احمد عبد الدائم، تخفيض تكاليف المنتوج باستخدام أسلوب تحليل القيمة، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق (1999).

38. Ronald W. Hilton, (1997), Managerial Accounting, 3th edition-McGraw-Hill, Inc.

39. خضر, أنس متي، قياس التكلفة المستهدفة لتصنيع المنتج خلال مرحلة التصميم لأغراض التسعير، دراسة حالة في معمل الألبسة الولادية في الموصل، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق (2005).

40. Ronald W. Hilton, (1999), Managerial accounting, 4th edition, Irwin, McGraw-Hill, Inc.

41. الكسب, علي إبراهيم حسين : المعلومات المحاسبية اللازمة لاعتماد أسلوب التحسين المستمر (الكايزن) في المنشآت الصناعية بالتطبيق على مصنع الغزل والنسيج في الموصل، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل, العراق.(2004)

42. التكريتي, إسماعيل يحيى، المقارنة المرجعية أداة لتقييم الأداء وأسلوب للتطوير المستمر، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 7،العدد 24، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق (2000).

43. الطرية, نشوان طلال سعد الله، الدور المحاسبي في بيان تأثير القيود، دراسة لإمكانية تطبيق نظرية القيود في معمل الغزل والنسيج في الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق (2006).

44. البرزنجي, بهار خالد مصطفي، اعتماد بطاقة العلامات المتوازنة في تقويم الأداء بالتطبيق على معمل سمنت سرجنار في محافظة السليمانية، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق (2008).

أثر استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5 E's) وخريطة الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في دولة الإمارات العربية المتحدة

The Effect of Using Learning Cycle (Bybee 5E's Model) and V-shape Map on Students' Achievement in Chemistry Among Grade 10 Students in the United Arab Emirates

*** Dr. Raed Subhi Yousef**

* د. رائد صبحي يوسف

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using learning cycle (Bybee 5 E's Model) and V-shape Map on students' achievement in chemistry among grade 10 students in the United Arab Emirates (UAE). A purposeful sample consisted of (81) 10th grade students at Applied Technology High School distributed into three sections. The sections were chosen randomly, the first experimental group taught using Learning Cycle (Bybee 5E's Model), and the second experimental group taught using V-shape map, and the third section is the control group taught by traditional method. To achieve the aim of the study, the researcher prepared an achievement test of chemistry and prepared lesson plans according to the learning cycle model and V-shape map. The result of the study revealed that there is a significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) on students' achievement in chemistry among 10th grade students contributed to using a teaching strategy based on Learning cycle and V-shape map. In view of the results, it is recommended to train teachers to improve their performances in using the learning cycle (Bybee 5E's Model) and V-shape map in their teaching in order to improve students' achievement in chemistry.

***Key words:** Learning Cycle, Bybee 5E's Model, V-shape map, Achievement, Chemistry.*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في دولة الإمارات العربية المتحدة. تكوّن أفراد الدراسة من (75) طالباً من طلبة ثانوية التكنولوجيا التطبيقية، موزعين على ثلاث شعب تدريسية، اثنتان تجريبية وواحدة ضابطة، تم توزيعها بشكل عشوائي، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام خريطة الشكل (V)، أمّا المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية. ولتحقيق هدف هذه الدراسة، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة الكيمياء جرى التحقق من صدقه وثباته، بالإضافة إلى إعداد المادة التعليمية لمواضيع الدراسة حسب نموذج دورة التعلم الخماسية وخريطة الشكل (V). أظهرت الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط علامات طلاب الصف العاشر في الكيمياء باستخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V) مقارنةً مع نتائج الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية في التحصيل لصالح دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V). وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة تأهيل معلمي العلوم لتطوير ممارساتهم التعليمية بصورة تتفق ودورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V) لزيادة تحصيل الطلبة في الكيمياء. الكلمات المفتاحية: دورة التعلم، نموذج بايبي، خريطة الشكل (V)، التحصيل، الكيمياء.

---

*Dubai Modern Education School , UAE

[البحث الفائز بالمركز الأول في المجال التربوي النفسي بالدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* مدرسة دبي للتربية الحديثة ، الإمارات العربية المتحدة

مقدمة

يشهد العالم المعاصر اليوم ثورة هائلة من التقدم العلمي والتقني أدّت إلى تغيرات جذرية في أنماط الحياة وأساليبها، كما أدّى إلى توليد حصيلة ضخمة من المعارف والمعلومات في كافة المجالات، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بجعل المناهج الدراسية أكثر إثارة للتفكير مع تهيئة الظروف المناسبة للطلاب لاكتساب مهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات التي تواجههم. ويعد تحسين التحصيل العلمي لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية من خلال استخدام طرائق التدريس الفعّالة التي تبرز الدور النشط للمتعلم، وتعزز الدور المسهل والميسر للمعلم هدفاً يطمح المهتمون في التربية في الوصول إليه. ومن هنا فقد أصبح تدريس العلوم يهتم بإثارة تفكير الطلاب من خلال الأنشطة العلمية، والاكتشاف وحل المشكلات.

وقد ظهرت عدة نظريات تربوية كان محور اهتمامها التعليم والتعلم، وتفسير آلية التعلم، ويتم تصنيفها إلى النظريات السلوكية والمعرفية–العقلية، وتعتبر النظريات السلوكية للمتعلم كائناً نشطاً حيث تحدث لديه عملية التعلم نتيجة تعديل السلوك بفعل التدريب والممارسة، في حين تعتبر النظريات المعرفية، مثل نظرية بياجيه، أنّ عملية التعلم تهدف إلى تفسير المشاهدات التي يصل التعلم فيها إلى أقصى حدوده ويرى بياجيه في نظريته أنّ الفرد يتعلم عندما يتعرض إلى مثيرات وأوضاع جديدة لأنه سيحاول البحث عن التوازن وتنظيم هذه المعلومات مع ما يمتلكه في بنيته المعرفية السابقة ليصل إلى حالة التوازن، حيث أطلق على عملية استقبال المعلومات الجديدة بالتمثيل وعملية وضعها في التراكيب المعرفية السابقة بالمواءمة (الخليلي، 1996)[(1)]. مما سيساعد إلى إضافة خبرات جديدة إلى البنية المعرفية للمتعلم، وإعادة تنظيم البنية المعرفية وفقاً للمعلومات المضافة.

وفي إطار الاهتمام بتحسين تحصيل الطلبة في العلوم، وزيادة وعيهم بأهميتها في الحياة العلمية والعملية، والاهتمام بتنمية مهاراتهم المختلفة، استخدمت استراتيجيات وطرق تدريسية عديدة، وتمثل خريطة الشكل (V) إحدى تلك الاستراتيجيات؛ حيث أكدت الدراسات على أنّ خريطة الشكل (V) تساعد الطلبة على فهم التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة التي يسعون إلى فهمها، كما تساعد معلم العلوم على تقدير مدى مشاركة الطلبة في معرفة المبادئ العلمية (Roehring, Luft & Edwards, 2001)[(2)].

ومن ناحية أخرى، فقد أكدّ باحثون (زيتون، 2007)[(3)] (Reep, 2000)[(4)] أنّ مراحل دورة التعلم تساعد الطلبة على التفكير وبناء معرفتهم بأنفسهم، كما أنها تساعد على زيادة تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى أنها تساعد الطلبة على إدراك المفاهيم واستيعابها، أما عن القيمة التربوية لدورة التعلم فقد أشار (Abraham & Renner, 1987)[(5)] (Lindgren & Bleicher, 2005)[(6)] (Ajaja & Earvwoke, 2012)[(7)] إلى أنها تساعد الطالب على تنظيم أفكاره، وفهم المادة التعليمية بشكل جيد، بالإضافة إلى استدعاء طويل المدى للمعلومات. وتتميز دورة التعلم بعدد من الخصائص التي تجعلها طريقة فعّالة في تعليم العلوم ومفاهيمه لأنها تعكس طبيعة العلم الذي يحث الطالب على الاستكشاف والعمل التجريبي (الناقة والعيد، 2009)[(8)] حيث تتكون دورة التعلم من خمس مراحل؛ هي: مرحلة الانشغال، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسير، مرحلة التوسيع، وأخيراً مرحلة التقويم.

وقد أشارت نتائج دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2011 إلى أنّ المتوسط الحسابي لطلبة الصف الرابع في دولة الإمارات العربية المتحدة في مادة العلوم بلغ (428) نقطة، وفي دبي بشكل خاص بلغ (461) نقطة، حيث كانت هذه النتيجة أفضل من جميع الدول العربية المشاركة إلا أنها أقل من المتوسط العالمي والذي بلغ (500) نقطة. وفيما يخص الصف الثامن فقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة المتقدمين في دولة الإمارات العربية المتحدة

(465) نقطة، وفي منطقة دبي بشكل خاص بلغ (485) نقطة، وهو كذلك أعلى من جميع الدول العربية المشاركة إلا أنّه أقل من المتوسط العالمي والذي بلغ (500) نقطة (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2012)[9] (Martin, M. & Mullis, I. & Foy, P. & Stanco, G. 2011)[10]. لقد أكدت مؤسسات تربوية عالمية على أنّ تعلم العلوم هو عملية نشطة يسعى من خلالها الطالب إلى البحث والتحري والاستقصاء، ولا يجب أن تقدّم المعلومة جاهزة إلى الطالب، وأنّ تطوير تدريس العلوم هو جزء من التطوير التربوي بشكل عام والذي يجب أن يشمل جميع العاملين في التربية (AAAS, 1993)[13] (NRC, 1996)[12] (NSTA, 2003)[11].

مشكلة الدراسة

إنّ التدني الواضح في تحصيل الطلبة وبشكل خاص في العلوم والرياضيات، قد دفع الباحثين إلى استقصاء أساليب وطرق جديدة في التدريس يكون عمادها أنشطة مركّزة يقوم بها الطالب، وتساعده على الوصول إلى المعرفة. ومن خلال خبرة الباحث الميدانية والتربوية وملاحظته لضعف عام لدى الطلبة في الكيمياء فقد كان لا بد من إجراء دراسة يستخدم فيها طرق وأساليب تربوية حديثة لها أثر في فهم أكبر للمادة وبالتالي زيادة التحصيل فيها، فقد تم اختيار نموذج دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V) كطرق تدريس يقوم الطلبة من خلالهما بالبحث والتجريب للوصول إلى المعرفة الجديدة. وقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما أثر استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5 E's) وخريطة الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء دولة الإمارات العربية المتحدة؟

سؤال الدراسة

هل هناك فرق في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الكيمياء يُعزى لاستراتيجية التدريس (دورة التعلم، خريطة الشكل (V)، الطريقة الاعتيادية)؟

فرضية الدراسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الصف العاشر في الكيمياء يُعزى إلى استراتيجية التدريس (دورة التعلم ، خريطة الشكل (V)، الطريقة الاعتيادية).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

دورة التعلم: هي نموذج تدريسي، يكون محوره الطالب، يساعد الطلبة على الانخراط بعملية تعلم المفاهيم والحقائق العلمية انطلاقاً من خبراتهم السابقة لمواضيع الدراسة، ويتكوّن من خمسة أطوار هي: الانشغال، الاستكشاف، التفسير، التوسيع والتقويم.

خريطة الشكل (V): أداة تعليمية يهدف استخدامها إلى إحداث التعلم ذي المعنى، وتوضع علاقة التفاعل المستمر القائم بين الجانب الأيسر الذي يمثل البناء التفكيري وما يتم ملاحظته في وحدات الدراسة، وبين الجانب الأيمن الذي يمثل الجانب الإجرائي، بحيث توجد الأحداث والأشياء في بؤرة الشكل وتسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الذي يقع أعلى الخريطة.

الطريقة الاعتيادية: هي طريقة تدريس تعتمد على الشرح والتفسير والمناقشة والدور الأكبر هنا للمعلم، إذ يقوم بتقديم المفهوم وشرحه ومناقشته معهم.

التحصيل: هو ما اكتسبه الطلبة من حقائق، مفاهيم، قوانين، مبادئ ونظريات علمية، ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب مباشرة بعد دراستهم للمادة المقررة في فترة التجربة، وذلك عبر اختبار تحصيلي أعده الباحث لهذا الغرض.

أهمية الدراسة

1. انبثقت هذه الدراسة من أهمية البحث عن طرق تدريس تساعد الطلبة على زيادة التحصيل في المواد العلمية.
2. الحاجة في تنوع طرق التدريس والتركيز على الطرق التي تعطي الطالب الفرصة بالبحث والتقصي والتجريب.
3. إنّ دورة التعلم (نموذج بايبي) هي أسلوب لتنظيم المادة العلمية في المنهج، وليست فقط طريقة تدريس، فإنّ نجاحها يساعد على تطوير المناهج وإعادة صياغتها بطريقة تعطي الطالب دوراً أكبر في عملية التعلم.
4. إنّ خريطة الشكل (V) هي طريقة لتنظيم المعرفة وربطها ليصبح التعلم ذو معنى.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الموضوعية

أ. اقتصر هذا البحث على دراسة أثر استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5 E's) وخريطة الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ب. اقتصرت الدراسة على وحدتي الذرة وتركيبها (Atoms and their structure) والإلكترونات في الذرة (Electrons in Atoms)، من منهاج الكيمياء للصف العاشر في ثانويات التكنولوجيا التطبيقية.

ج. اقتصر اختبار التحصيل على المستويات الأولى لتصنيف بلوم (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب والتطبيق).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011– 2012 .

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة قصدية من الطلبة الذكور في الصف العاشر في ثانوية التكنولوجيا التطبيقية / بدبي– دولة الإمارات العربية المتحدة.

الإطار النظري

أولاً: دورة التعلم (نموذج بايبي 5 E's)

ظهرت دورة التعلم لأول مرة كجزء من برنامج تطوير مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية الذي قامت به جامعة كاليفورنيا بين عامي 1970 – 1974 (زيتون، 2008)[14] (زيتون، 2007)[3] (زيتون وزيتون، 2003)[15] (زيتون، 2002)[16] (الخليلي وحيدر ويونس، 1996)[17] (Lindgren & Bleicher, 2005)[6]. وتعد دورة التعلم إحدى الاستراتيجيات التي انبثقت من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ولا سيما في التوظيف العقلي للمعرفة في مجال التدريس بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة (خطايبة، 2008)[18] (العاني، 1996)[19]، حيث أكدت نظرية بياجية على مراحل النمو العقلي لدى الطالب وأهمية مراعاة المعلم لتلك المراحل، بالإضافة إلى الوظائف المعرفية التي تتضمن ثلاث عمليات متسلسلة تساعد على تكوين المعرفة والمتمثلة بما يلي:

1. التمثل: استقبال مدركات ومعارف جديدة ليتم وضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.
2. المواءمة: تعديل الأبنية المعرفية الموجودة لتتناسب مع ما يستجد من مثيرات جديدة.
3. التنظيم: دمج المعلومات الجديدة مع بقية المعلومات التي توجد في البنية الذهنية للمتعلم.

ويوضح الجدول (1) العلاقة بين تكوّن المعرفة عند بياجيه ومراحل دورة التعلم.

الجدول 1: تكوّن المعرفة عند بياجيه وطريقة دورة التعلم.

تكوّن المعرفة عند بياجيه	دورة التعلم كتطبيق على نظرية بياجيه
التمثل: القيام باستجابة مثل جمع المعلومات حول ظاهرة ما، مما يؤدي إلى فقدان التوازن.	جمع المعلومات: تركز هذه المرحلة على المتعلم من حيث جمع المعلومات.
المواءمة: تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد في عملية التمثل لكي يستعيد الفرد توازنه.	استخلاص المفهوم: المعلم يلخص نتائج الطلاب ويقود نقاشاً للتوصل إلى المفهوم العلمي.
التنظيم: دمج المعلومات الجديدة مع المعارف القديمة الموجودة في البنية الذهنية للمتعلم.	التطبيق: يقوم المتعلم بتطبيق ما تعلمه في مواقف مشابهة.

وقد تكوّنت دورة التعلم في بداية ظهورها من ثلاث مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، مرحلة استخلاص المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم. وقد تطورت إلى 4 مراحل، حتى قامت لجنة دراسات مناهج العلوم البيولوجية عام 1993 ومنهم روجرز بايبي بتغيير دورة التعلم لكي تصبح مكونة من خمس مراحل هي:

1. مرحل الانشغال (Engagement):

يتم في هذه المرحلة إثارة الانتباه والاهتمام بموضوع الدرس من خلال طرح الأسئلة، ثم تلقي الاستجابات من الطلبة، والتي تمثل مؤشراً عمّا يعرفه الطالب من قبل. وتمثل هذه المرحلة فرصة جيدة للمعلم لمعرفة المفاهيم البديلة التي قد تكون عند بعض الطلبة. وتعتبر هذه المرحلة تمهيد للدرس تهدف الى إثارة دافعية الطلبة للبحث والاستكشاف والإجابة عن التساؤلات المطروحة.

2. مرحلة الاستكشاف (Exploration):

تعد هذه المرحلة خطوة أساسية تمثل النشاط الرئيس في الدرس، إذ يقوم الطلبة بالتفاعل المباشر مع الخبرات والمواقف الجديدة التي تثيرهم معرفياً، وتثير لديهم تساؤلات قد تصعب الإجابة عنها للوهلة الأولى، ومن ثم يقومون بالأنشطة الفردية أو الجماعية للبحث عن التساؤلات المطروحة، وفي أثناء البحث يكتشفون أشياء وأفكار وعلاقات جديدة لم تكن معروفة لهم من قبل. ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على إعطاء التعليمات وتوجيه الطلاب دون أن يشرح لهم المفهوم المراد التوصل اليه، وقد يقوم المعلم بطرح أسئلة سابرة تهدف الى توضيح فهم الطلبة للأفكار والمفاهيم الأساسية، ويمكن أن يقدم المعلم تلميحات لاستمرار الطلبة في الاكتشاف.

3. مرحلة التفسير (Explanation):

يدير المعلم نقاشاً مع الطلبة حول المفاهيم التي تم اكتشافها ويساعد المعلم الطلبة على إعطاء إجابات وحلول معقولة، ويشجعهم على الاستماع إلى تفسيرات أقرانهم، ويقوم المعلم بتوجيه تفكير الطلاب بحيث يتم بناء المفهوم بطريقة تعاونية وذلك بتنظيم المعلومات، ومن ثم يقوم المعلم بتقديم المفهوم، وهذه تقابل المواءمة في تكوّن المعرفة عند بياجيه.

4. مرحلة التوسيع (Elaboration):

يقوم الطلبة في هذه المرحلة بتطبيق المفهوم الجديد بمواقف تعليمية أخرى مشابهة، مستخدمين مجموعة من المهارات مثل طرح الأسئلة، واقتراح الحلول، واتخاذ القرارات، وتصميم التجارب، وتسجيل الملاحظات، ومن الأمور المفيدة هنا، قيام الطلبة بتلخيص الأفكار التي قاموا بتعلمها، وتطبيقها. وهذه المرحلة تقابل مرحلة التنظيم عند بياجيه.

5. **مرحلة التقويم (Evaluation):**

تكون عملية التقييم عملية مستمرة طيلة وقت الدرس، من خلال الملاحظة المباشرة للطلبة، وكيفية استخدامهم للمعرفة والمهارات، وتطبيقهم للمفاهيم الجديدة، والتغير الذي يحدث في طريقة تفكيرهم، ويمكن للمعلم أن يعرف من خلال إحساسه الخاص الطريقة التي يسير بها الدرس، ويزداد هذا الإحساس مع زيادة خبرة المعلم في مثل هذا النوع من التعليم، ويساعده في ذلك قيامه بطرح أسئلة على نفسه مثل: ما الذي تعلمه طلبتي؟ هل يرتبط بالأهداف التي وضعتها لدرسي؟ وكيف يقومون بتوضيح ما تعلموه وعرضه على أقرانهم.

وقد أشارت العديد من الدراسات للمزايا التي تتمتع بها دورة التعلم كطريقة في تدريس العلوم (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009)[20] (موسى، 2009)[21] (إبراهيم، 2008)[22] (طالب، 2008)[23] (زيتون، 2008)[14] (سرحان ونصر الله، 2007)[24] (أبو رمان،2007)[25] (الخوالدة والعليمات، 2006)[26] (Tekes & Gonen 2012)[27]، ومن أهم تلك المزايا أنها:

1. تنمي دورة التعلم والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة.
2. تنمي التفكير لدى الطالب من خلال وضعه في مواقف تتحدى تفكيره، كما تنمي مهارة تفسير الظواهر المختلفة ومناقشتها.
3. تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
4. تساعد على الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول.
5. تهتم بالاستقصاء العلمي أكثر من الطريقة التقليدية.
6. زيادة قدرة المتعلمين على استخدام اللغة العلمية أثناء وصف المشاهدات وجمع الملاحظات.
7. تنمية الخبرات المعرفية ورفع مستوى التحصيل بسبب الخبرات والفعاليات المتاحة للمتعلم.
8. توفير البيئة الملائمة لتدعم التعلم النشط الذي يقوم به المتعلم نفسه فيكتشف وينقب.
9. تسهم في تنمية قدرات الطلاب على تحمل المسئوولية والمشاركة الإيجابية، وتشجع الطلاب على التعاون والعمل الجماعي.
10. تُعدّل الفهم الخطأ للمفاهيم والمعلومات، وتنمي مهارات البحث والإطلاع.

دور المعلم في دورة التعلم

يرى (زيتون 2007)[3] أنّ المعلم يقوم بأدوار عديدة ومختلفة في الموقف التعليمي، وتتمثل فيما يلي:

1. يستخدم أفكار الطلبة وأسئلتهم في قيادة مراحل الدرس.
2. يقبل ويشجع الطلبة على إعطاء أفكارهم منذ بداية الدرس.
3. يجعل التلميذ محوراً للعملية التعليمية من خلال تفعيل دوره.
4. يوجه ويرشد الطلبة من خلال مراحل دورة التعلم المختلفة، ويصوّب أخطاءهم.
5. يحدد أهداف التعلم، ويشارك التلاميذ في تحديد بعض تلك الأهداف.
6. يصوغ بعض مشكلات التعلم، التي سيشملها كل دور من أدوار مراحل دورة التعلم.

تخطيط التدريس من خلال نموذج دورة التعلم (نموذج بايبي)

لقد أورد كل من (زيتون 2007)[3] و(زيتون 2002)[16] مجموعة من الخطوات التي يجب على المعلم اتباعها عند التخطيط للتدريس بهذه الاستراتيجية، ومن أهم تلك الخطوات:

1. يحدد المعلم أهداف التعلم.
2. يحدد المعلم المفهوم أو المبدأ، المراد تعلمه من خلال هذا النموذج.
3. يصوغ المعلم بعض مشكلات التعلم التي ستشملها كل مرحلة من مراحل دورة التعلم، وذلك في ضوء خبرته السابقة بالمعرفة القبلية لمتعلميه.
4. يجهز المعلم الأنشطة التعليمية المختلفة المتعلقة بالمادة العلمية المراد تعلمها.
5. يخطط المعلم لأنشطة الاتساع المفاهيمي، بحيث يتفاعل المتعلم من خلال التطبيق المباشر للمفهوم الذي قد قام باكتسابه.

تعتبر دورة التعلم من الطرق التدريسية التي تتيح الفرصة للطالب بأن يسلك سلوك الباحث وتتيح له المجال بأن يستقصي بهدف الوصول للمعرفة، وقد أورد (الخطايبة 2008)[18] بعض مزايا دورة التعلم كما يلي:

1. أنها تقدم العلم كطريقة بحث، فهي تحث على تعلّم التفكير.
2. تعطي الطالب الفرصة لكي يبني المفاهيم العلمية بنفسه.
3. تشرك الطالب بصورة فعّالة في العملية التعليمية–التعلمية.
4. تنمي المهارات التفكيرية لدى المتعلم.
5. تربط الطالب بالمجتمع والثقافة.
6. توسع مدارك الطالب.
7. يكوّن الطالب اتجاهات إيجابية نحو العلوم .

ثانياً: خريطة الشكل (V)

تتكون خريطة الشكل (V) من جانبين: الجانب الأيمن يمثل عناصر الجانب الإجرائي (العملي) ويشتمل على المتطلبات المعرفية والمتطلبات القيمية، والتسجيلات وتحويلاتها. والجانب الثاني هو الجانب الأيسر ويمثل الجانب المفاهيمي، ويتكوّن من: المفاهيم المتضمنة في الدرس (Concepts)، والمبادئ (Principles) والنظريات (Theories). ويعمل الجانبان معاً في اختيار الأسئلة الخاصة بالأحداث والأشياء ، وبنائها، والإجابة عنها (أمبوسعيدي والبلوشي، 2006)[20] (الزعبي، 2004)[28] (النجدي وراشد وعبد الهادي، 2003)[29] (Passmore, 2002)[30].

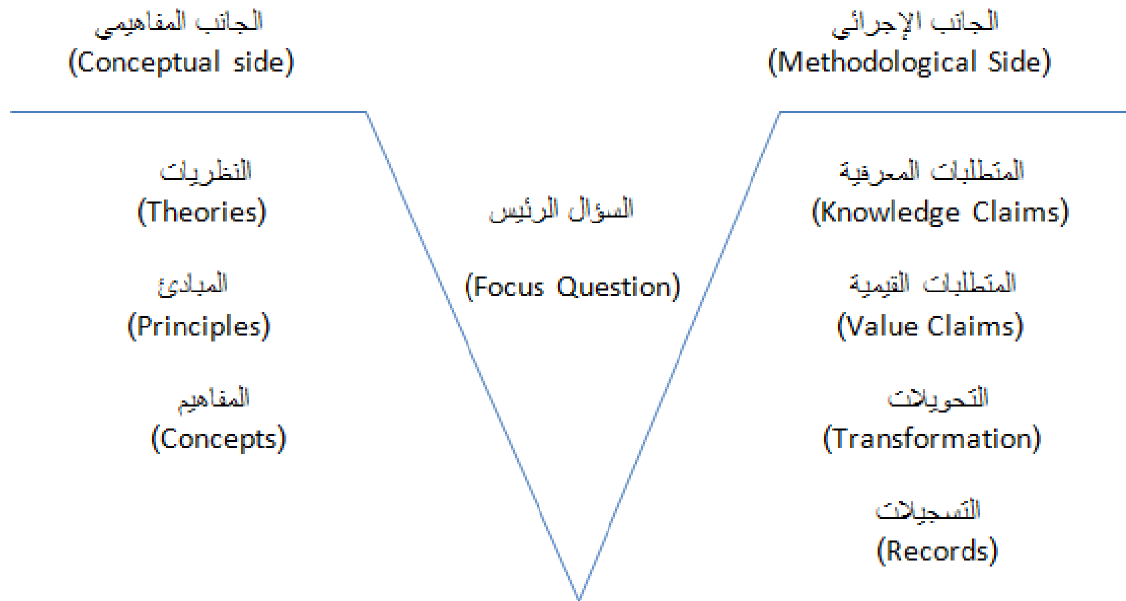
وفي خريطة الشكل (V) يحدث تفاعل بين الجانب التفكيري والجانب الإجرائي من خلال العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب أثناء تفكيره عن السؤال الرئيس الذي يقع عادةً بين جانبي الخريطة، ويوضح الشكل رقم (1) تركيب خريطة الشكل (V) والعناصر المكوّنة له، كما أشار إليها عدد من الباحثين والتربويين (الخليلي وحيدر ويونس، 1996)[17]

وهي: (Novak & Gowin, 1983)[31]

السؤال الرئيس (Focus Question)

يمثل المشكلة التي تدور حولها التجربة أو موضوع الدراسة، وينبثق عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية بشكل متسلسل ومتدرج، ويؤدي التفكير في الإجابة عنها إلى إحداث تفاعل بين الجانب النظري والعملي في الخريطة. كما أنّ صيغة السؤال تساعد الطالب في تحديد الأجهزة والمواد والأدوات وطريقة العمل وتقوده إلى المفاهيم والمبادئ والنظرية التي يمكن أن تساعده في تفسير الظاهرة.

الشكل 1: بنية خريطة الشكل (v)



2. الأحداث والأشياء (Events /Objects)

أ. **الأحداث:** يقصد بها خطوات العمل أو الإجراءات التي يقوم بها المتعلم من أجل الحصول على إجابة للسؤال الرئيس. ويقوم المتعلم بتوثيقها بشكل متسلسل مستعيناً بالجانبين المعرفي والإجرائي.

ب. **الأشياء:** ويقصد بها مجموعة الأجهزة والمواد والأدوات التي يستخدمها المتعلم في التجربة للإجابة عن السؤال الرئيس.

3. الجانب المفاهيمي (التفكيري) (Conceptual Side)

1. **النظريات (Theories):** تتكون النظرية من فرضية أو قانون منظّم في إطار معين تم اختبارها وتثبت صحتها، وتوضح النظرية العلاقة بين مجموعة المبادئ والمفاهيم الكبرى والقوانين، وتعمل على تفسير الظواهر والأحداث والتنبؤ بما يمكن أن يحدث مستقبلاً.
2. **المبادئ (Principles):** يتكون المبدأ من مفهومين أو أكثر ترتبط معاً بعلاقات ذات معنى، وترشدنا إلى فهم معنى الموقف للأحداث، كما تساهم المبادئ في إنجاز الجانب الإجرائي لخريطة الشكل (V).
3. **المفاهيم (Concepts):** وهي صورة ذهنية أو تمثيلات للأشياء والأحداث التي تجمعها معاً خصائص مشتركة.

4. الجانب الإجرائي (العملي) (Methodological)

يشير نوفاك وجوين (Novak & Gowin, 1983)[31] إلى أنّ الجانب الإجرائي في خريطة الشكل (V) يهدف إلى توضيح الطريقة العملية في التدريس، ويشمل هذا الجانب على كل من:

أ. **المتطلبات المعرفية (Knowledge claims):** وهي إجابات عن السؤال الرئيس أو الأسئلة المطروحة، وتؤدي إلى استقصاء إجابات السؤال الرئيس/ والتي من شأنها أن تقود إلى تجارب أخرى جديدة تمكّن المتعلم من ربط ما سبق تعلمه مع ما يتعلمه من التجربة الجديدة.

ب. **المتطلبات القيمية (Value claims):** ويمثل الشعور والعاطفة جزءاً أساسياً فيها، ويكون هذا الشعور إما إيجابياً أو سلبياً، وتعطي المتطلبات القيمية الإجابة عن السؤال مثل: هل هذا مفيد أم ضار؟ وينصح نوفاك وجوين بتأخير إظهار المتطلبات القيمية من قبل الطلبة لحين إلمامهم بكل العناصر التي تضمنتها الخريطة وحصولهم على النتائج المتوخاة من التجربة.

ج. **التسجيلات (Records):** تمثل التسجيلات مجموعة من البيانات والقراءات الملاحظة المحسوسة التي يجمعها الطلبة أثناء إجراء التجربة، ومن الأمثلة على التسجيلات (الرسوم التخطيطية).

د. **التحويلات (Transformations):** ويقصد بها إعادة ترتيب البيانات التي تم الحصول عليها من التجربة وتنظيمها، على شكل جداول أو رسوم بيانية وتكوين إجابات عن السؤال الرئيس.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بأثر دورة التعلم (نموذج بايبي 5 E's) في التحصيل ومتغيرات أخرى

قام كل من أجاجا و إيرافواك (Ajaja & Eravowoke, 2012)[7] بدراسة أثر دورة التعلم (5E) على تحصيل الطلبة في الكيمياء والأحياء. تكوّنت عينة الدراسة من (112) طالباً و (12) معلم أحياء وكيمياء. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ (30.43%) من معلمي الأحياء و (26.31%) من معلمي الكيمياء لديهم معرفة بدورة التعلم كطريقة لتدريس العلوم. وتوصل الباحثان أيضاً إلى وجود فرق في متوسط تحصيل الطلبة في الكيمياء والأحياء عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام دورة التعلم.

قام كل من فايزوغلو و إيرجن و كوكاكيوله (Feyzioglu & Ergin & Kocakulah, 2012)[32] بدراسة أثر استخدام دورة التعلم (5E) في تدريس طلبة الصف السابع على فهمهم لمفاهيم القوة والحركة. تكوّنت عينة الدراسة من (52) طالباً. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ المفاهيم الخطأ لدى المجموعة التجريبية قد نقص بشكل كبير وبمستوى دال إحصائياً عن طلاب المجموعة الضابطة.

أجرى كل من مادو وأميشي (Madu & Amaechi, 2012)[33] بدراسة أثر دورة التعلم على فهم الطلاب لمفاهيم المرونة. حيث تكوّنت عينة الدراسة من (100) طالب. أظهرت نتائج الدراسة النوعية إلى أنّ العديد من الطلبة كان لديهم تصورات خطأ في مفاهيم الفيزياء المتعلقة بالمرونة، وبعد تدريسهم باستخدام دورة التعلم، قام معظم الطلبة بتطوير وتحسين فهمهم لمفاهيم المرونة وبقي القليل منهم متمسك بالمفاهيم الخطأ التي كانت لديهم قبل الدراسة.

قام (أحمد 2010)[34] بدراسة أثر استخدام دورة التعلم الخماسية لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً موزعين بالتساوي على شعبتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والتفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

قام كل من (الناقة والعيد 2009)[8] بدراسة فاعلية التدريس القائم على دورة التعلم وخريطة المفاهيم على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين (60 طالباً) ومجموعة ضابطة (30) طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى التي درست من خلال دورة التعلم والثانية التي درست من خلال خريطة المفاهيم في تحصيل الطلبة في مادة العلوم.

قام (موسى 2009)[21] بدراسة أثر استراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة قسم التربية "تخصص اللغة العربية" بجامعة الحصن بدولة الإمارات العربية المتحدة. حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً موزعين بالتساوي إلى مجموعة ضابطة وتجريبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

قام (طالب 2008)[23] بدراسة فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي. حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية (52) طالباً ومجموعة ضابطة (51) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط علامات المجموعة التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية.

قام (ابراهيم 2008)[22] بدراسة أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام دورة التعلم المعدلة (5E's) في تنمية مهارات التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في كل من مهارات التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات تُعزى إلى التدريس باستخدام دورة التعلم المعدلة (5E's) ولصالح المجموعة التجريبية.

قام (سرحان ونصرالله 2007)[24] بدراسة استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب تدريسية اثنتان تجريبية وواحدة ضابطة. استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً واستبانه لتحديد مستوى مفهوم الذات الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل ونمو مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وكذلك احتفاظهم بالمفاهيم والمعلومات الواردة في الوحدة الدراسية بشكل أطول.

قامت (أبو رمان 2007)[25] بدراسة أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم المعدلّة في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة موزعين على شعبتين تجريبية وضابطة. تكوّنت أداتا الدراسة من اختبار اكتساب المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاهات العلمية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب المفاهيم العلمية وكذلك في مقياس الاتجاهات العلمية يُعزى إلى طريقة التدريس من خلال دورة التعلم.

وفي دراسة (الجواودة 2006)[35]، تم تقصي أثر استراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج بايبي في التحصيل العلمي ومهارات العلم الأساسية والاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي دافعي الإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من خمسة وسبعين طالباً موزعين في شعبتين من مدارس عين الباشا الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في كل من التحصيل وتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية واتجاهات الطلبة نحو العلوم تعزى إلى إستراتيجية التدريس وفق النموذج البنائي (بايبي).

قام (الخوالدة والعليمات 2006)[26] بدراسة أثر استراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. حيث تكوّنت عينة الدراسة من (120) طالباً في ثلاث شعب إحداها ضابطة، واثنتين تجريبيتين. أشارت نتائج الدراسة بوجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة وتفكيرهم العلمي للمجموعتين التجريبيتين يُعزى لاستراتيجيتي التدريس دورة التعلم وخريطة المفاهيم.

قام (خطايبة ونوافلة 2000)[36] بدراسة أثر استخدام طريقة دورة العلم على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في الكيمياء. تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالباً موزعين على شعبتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة في الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام دورة التعلم.

ثانياً: الدراسات المتعلقة باستخدام خريطة الشكل (V) في التحصيل ومتغيرات أخرى

قام كل من تيكاس وجونن (Tekes & Gonen, 2012)[27] بدراسة تأثير أشكال (V) على تحصيل طلبة الصف العاشر في تركيا في درس الأمواج الميكانيكية. تكوّنت عينة الدراسة من (68) طالباً توزعوا على مجموعتين تجريبية درست

باستخدام أشكال (V) وضابطة درست بالطريقة التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة يعزى إلى طريقة التدريس باستخدام أشكال (V).

قام (العليمات والخوالدة 2011)[37] باستقصاء فاعلية التدريس باستخدام طريقة خريطة الشكل (Vee) في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء. تكوّنت عينة الدراسة من (81) طالباً في شعبتين من شعب الصف التاسع في مدرسة المفرق الأساسية الأولى للبنين. تم تدريس الشعب التجريبية (41) طالباً باستخدام طريقة خريطة الشكل (Vee) في حين تم تدريس المجموعة الضابطة (41) طالباً باستخدام الطريقة التقليدية. دلّت نتائج الدراسة على وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل في الكيمياء تعزى لطريقة التدريس باستخدام خريطة الشكل (Vee).

قام (القرارعة 2009)[38] بدراسة أثر استخدام أشكال (V) في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية. تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية (30) طالباً تم تدريسها باستخدام أشكال (V) وضابطة (30) طالباً تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أشكال (V).

قام (الصيفي 2007)[39] بدراسة فاعلية استراتيجية V–shape في تدريس الفيزياء في تصحيح المفاهيم البديلة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية ذوي أنماط التعلم المختلفة. تكوّنت عينة الدراسة من (78) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلاب الصف العاشر الأساسي من مدرسة عمرو بن العاص في نابلس. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط علامات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختباري تصحيح المفاهيم البديلة والاحتفاظ بالتعلم تعزى للتفاعل بين الطريقة وأنماط التعلم.

وفي دراسة (أبو تايه 2007)[40] قام بتقصي أثر استخدام الشكل (V) في تدريس مختبر الفيزياء في فهم المفاهيم الفيزيائية ومهارات عمليات العلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطة الشكل (V) على المجموعة الضابطة في اختبار فهم المفاهيم الفيزيائية وكذلك في اختبار مهارات عمليات العلم.

قام (أمبوسعيدي والبلوشي 2006)[20] بقياس فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (138) طالباً من طلاب الصف التاسع من التعليم العام، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (65) طالباً درسوا المادة التعليمية باستخدام الشكل (V) لمدة (6) أسابيع، والأخرى ضابطة (73) طالباً درسوا المادة التعليمية باستخدام الطريقة السائدة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي وكذلك في تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام الشكل (V) في دراسة مادة العلوم.

قام (الزعبي 2004)[28] باستقصاء أثر استخدام خرائط الشكل (V) في تدريس الفيزياء العملية لطلبة السنة الأولى في الجامعة في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل وتغيير اتجاهاتهم العلمية. تشكّل مجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم الذين اختاروا مادة الفيزياء (111) وبلغ عددهم (75) طالباً وطالبة. خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل (V) ومتوسط علامات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية.

ملخص الدراسات السابقة فيما يتعلق بدورة التعلم

أشارت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بدورة التعلم إلى فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم في تنمية تحصيل الطلبة (الناقة والعيد، 2009)[8] (سرحان ونصر الله، 2007)[24] (الجواودة، 2006)[35] (الخوالدة والعليمات، 2005)[26] (خطايبة ونوافلة، 2000)[36] (Ajaja & Eravowoke, 2012)[7]، كما أشارت دراسات أخرى إلى فعالية نموذج دورة التعلم في اكتساب المفاهيم العلمية (موسى، 2009)[21] (طالب، 2008)[23] (أبو رمان، 2007)[25] (Feyzioglu & Ergin & Kocakulah, 2012)[32] (Madu & Amaechi, 2012)[33]، وكذلك دور نموذج التعلم في تنمية مهارات التفكير المختلفة (أحمد، 2010)[34] (ابراهيم، 2008)[22].

ملخص الدراسات السابقة فيما يتعلق بخريطة الشكل (V).

أشارت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام خريطة الشكل (V) إلى فاعلية هذه الطريقة في تنمية تحصيل الطلبة (العليمات والخوالدة، 2011)[37] (أمبوسعيدي والبلوشي، 2006)[20] (الزعبي، 2004)[28] (Tekes & Gonen, 2012)[27] وتنمية مهارات التفكير العلمي (القرارعة، 2009)[38] (الزعبي، 2004)[28] واكتساب المفاهيم العلمية (القرارعة، 2009)[38] (أبو تايه، 2007)[40] و تصحيح المفاهيم البديلة (الصيفي، 2007)[39] واكتساب مهارات العلم (أبو تايه، 2007)[40].

نلاحظ مما سبق الدور الفعّال لكل من دورة التعلم وخريطة الشكل (V) كطرق تدريس في تنمية تحصيل الطلبة وتفكيرهم وكذلك اكتسابهم للمفاهيم العلمية، لذلك أتت هذه الدراسة لتقصي أثر استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في دولة الإمارات العربية المتحدة. حيث أنّه لا يوجد دراسة في دولة الإمارات العربية المتحدة تناولت تلك المتغيرات (حسب علم الباحث).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من (220) طالباً في ثانوية التكنولوجيا التطبيقية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (75) طالباً موزعين على (3) شعب تدريسية تم اختيارها عشوائياً؛ اثنتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، ويظهر في الجدول (2) أعداد الطلبة في مجموعات الدراسة.

الجدول 2: توزيع مجموعات أفراد الدراسة حسب طريقة التدريس.

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب
التجريبية 1 (دورة التعلم)	1	25
التجريبية 2 (خريطة الشكل (V)	6	25
الضابطة	5	25

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

- تحديد المحتوى والذي شمل الدروس التالية: وحدتي الذرة وتركيبها (Atoms and their structure) والإلكترونات في الذرة (Electrons in Atoms)، من منهاج الكيمياء للصف العاشر في ثانويات التكنولوجيا التطبيقية.
- إعداد المادة التعليمية حسب طريقتي التدريس: مراحل دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V).
- إعداد اختبار تحصيل لمادة الكيمياء، حيث قام الباحث بإعداد جدول المواصفات اعتماداً على الأهداف المتوقع من الطالب تحقيقها، مع مراعاة المجال المعرفي لبلوم (Bloom, 1965)[41] ضمن مستوياته الثلاث الأولى (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، والتطبيق). وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرض الاختبار على لجنة من المحكمين المختصين في مجال العلوم والتربية تكونت من (6) معلمين وتربويين، وذلك لمعرفة مدى ملائمة الفقرات ومناسبتها للمحتوى والأهداف التعليمية. وقد تم تعديل بعض تلك الفقرات حسب آراء لجنة المحكمين. كما تم تحليل فقرات الاختبار من خلال حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار. وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.41–0.73) ومعاملات التمييز بين (0.41–0.75) وهذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة (عودة، 2000)[42]. أما فيما يتعلق بثبات الاختبار، فقد تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) طالباً. وتم حساب معامل الثبات بطريقة كوردر ريتشاردسون (KR– 20)، وقد بلغ معامل الثبات (0.81) ويعتبر مناسب لهذه الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

1. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بدورة التعلم (نموذج بايبي Bybee 5E's Model).
2. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بخريطة الشكل (V).
3. إعداد أدوات الدراسة.
4. التأكد من تكافؤ أفراد الدراسة فيما يتعلق بمتغير التحصيل من خلال تطبيق الاختبار القبلي حيث أظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى هو (58.40) وبانحراف معياري مقداره (7.7) أما المجموعة التجريبية الثانية هو (60.80) وبانحراف معياري مقداره (8.8) ، أمّا المجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي (61.80) وبانحراف معياري مقداره (6.6). يظهر الجدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على الامتحان القبلي في التحصيل في الكيمياء.

الجدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات الدراسة في اختبار التحصيل القبلي.

الشعبة	طريقة التدريس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية 1	دورة التعلم	25	58.40	7.7
التجريبية 2	(خريطة الشكل (V))	25	60.80	8.8
الضابطة	الاعتيادية	25	61.80	6.6

يظهر من الجدول (3) أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات العلامات المدرسية في مادة الكيمياء في مجموعات الدراسة الثلاثة، وللتأكد من أنّ هذه الفروق بين المتوسطات ليست ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث ظهرت النتائج كما هي في الجدول (4).

الجدول 4: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات علامات تحصيل الطلاب في الامتحان القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	152.667	2	76.333	0.884	0.417 (غير دال إحصائياً)
داخل المجموعات	6214	72	86.306		
المجموع الكلي	6366.667	74			

يلاحظ من الجدول (4) أنّ قيمة ف المحسوبة بين متوسطات العلامات في التحصيل السابق للطلاب في المجموعات الثلاث بلغت (0.417) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك فإنّ المجموعات الثلاث متكافئة في التحصيل السابق في الكيمياء.

5. تطبيق المعالجة التجريبية على مجموعات الدراسة، بحيث درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام دورة التعلم والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام خريطة الشكل (V)، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد تم البدء بتطبيق المعالجة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011-2012. حيث دُرِّست الموضوعات بواقع (30) حصة تدريسية على مدى فصل دراسي كامل.
6. تم تطبيق اختبار التحصيل البعدي في مادة الكيمياء بعد الانتهاء من المعالجة، وكذلك تصحيح أوراق إجابات الطلاب ورصد درجاتهم من أجل المعالجة الإحصائية (دودين، 2010)[43] (المنيزل، 2008)[44].

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

متغيرات الدراسة: تتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية :

المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها ثلاث مستويات، هي: دورة التعلم وخريطة الشكل (V) والطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع: التحصيل.

ويمكن التعبير عن تصميم البحث كما يلي:

G1: O1 X1 O_1*

G2: O_1 X2 O_1*

G3: O_1 O_1*

G1: المجموعة التجريبية 1 (دورة التعلم نموذج بايبي).

G2: المجموعة التجريبية 2 (خريطة الشكل (V).

G3: المجموعة الضابطة

O_1 : اختبار التحصيل القبلي — O_1* : اختبار التحصيل البعدي

X1 : المعالجة باستخدام نموذج دورة التعلم. — X2 : المعالجة باستخدام خريطة الشكل (V).

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5 E's) وخريطة الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد نص سؤال الدراسة على ما يلي: هل هناك فرق في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الكيمياء يُعزى لاستراتيجية التدريس (دورة التعلم، خريطة الشكل (V)، الطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق اختبار التحصيل بعد الانتهاء من تدريس وحدتي الذرة وتركيبها (Atoms and their structure) والإلكترونات في الذرة (Electrons in Atoms)، من منهاج الكيمياء للصف العاشر في ثانويات التكنولوجيا التطبيقية. ويوضح الجدول (5) نتائج العمليات الإحصائية للإجابة عن هذا السؤال.

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات الدراسة في اختبار التحصيل البعدي.

الشعبة	طريقة التدريس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية 1	دورة التعلم	25	80.0	5.0
التجريبية 2	(خريطة الشكل (V))	25	78.4	5.34
الضابطة	الاعتيادية	25	68.2	6.2

يظهر الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات علامات مجموعات الدراسة في اختبار التحصيل في الكيمياء، حيث بلغت قيم هذه المتوسطات لكل من المجموعة التجريبية الأولى التي دُرّست وفق دورة التعلم، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق خريطة الشكل (V)، والمجموعة الثالثة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (80.0، 78.4، 68.2) على التوالي.

وللوقوف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ويظهر الجدول (6) نتائج التحليل.

الجدول 6: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1904.667	2	952.333	15.541	0.000 (دال إحصائياً)
داخل المجموعات	4412.000	72	61.278		
المجموع الكلي	6316.667	74			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين الأحادي أنّ قيمة ف للفروق بين متوسطات علامات طلاب مجموعات الدراسة في اختبار التحصيل بلغت (15.541) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). أي أنّ اختلاف متوسط علامات

الطلاب في اختبار التحصيل في الكيمياء كان اختلافاً جوهرياً، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الصف العاشر في الكيمياء يُعزى إلى استراتيجية التدريس (دورة التعلم ، خريطة الشكل (V)، الطريقة الاعتيادية).

وللتعرف إلى أي من المعالجات الثلاث كان الفرق بين متوسطات علامات الطلاب في اختبار التحصيل دال إحصائياً، تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول (7).

الجدول 7: نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية بين متوسطات علامات طلاب مجموعات الدراسة في اختبار التحصيل

الطريقة		متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
دورة التعلم	خريطة الشكل (V)	1.6	1.452	0.771
	الطريقة الاعتيادية	11.4	1.452	* 0.00
خريطة الشكل (V)	دورة التعلم	−1.6	1.452	0.771
	الطريقة الاعتيادية	9.8	1.452	*0.00
الطريقة الاعتيادية	دورة التعلم	−11.4	1.452	* 0.00
	خريطة الشكل (V)	−9.8	1.452	*0.00

*دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)

يظهر من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) بين كل من متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق دورة التعلم (نموذج بايبي) والمجموعة الضابطة وكذلك وجود فرق دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) بين كل من علامات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي دُرّست وفق خريطة الشكل (V) والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. كما يظهر الجدول عدم وجود فرق دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى (دورة التعلم) والمجموعة التجريبية الثانية (خريطة الشكل (V)). مما يدل على تساوي أثر التدريس بكل من دورة التعلم وخريطة الشكل (V) وتفوّق كل منهما على الطريقة الاعتيادية في تحصيل الطلبة في الكيمياء لدى أفراد الدراسة.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية تفوق دورة التعلم (نموذج بايبي) وكذلك خريطة الشكل (V) على الطريقة التقليدية. وسيتم مناقشة كلاً من هذين النموذجين على حده.

أولاً: أسباب تفوّق المجموعة التي درست باستخدام دورة التعلم (نموذج بايبي).

1. إنّ التدريس باستخدام دورة التعلم (نموذج بايبي) يكون على شكل أنشطة ومواقف صفية ومشكلات تتحدى تفكير الطلبة، ويزيد من التفاعل مع الأسئلة التي يطرحها المعلم. ولعلّ مرحلتي الانشغال والاستكشاف أهمية في تمحور التعلم حول الطالب، مما يترك له الفرصة بالبحث والتقصي والوصول إلى نتائج.
2. إن عمل الطالب وما يرافقه من مناخ اجتماعي، تفاعلي، وتعاوني، يؤدي إلى تبادل الخبرات، والتعبير عن الأفكار، وتنمية التفكير مما يساعد على خلق جو تعليمي فعّال.

3. يمارس الطالب نوعاً من النشاط العقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب المعرفة وتكاملها في البنية المعرفية، مما يساعد على فهم أفضل للمفاهيم العلمية وبالتالي زيادة تحصيل.
4. مناقشة إجابات الطلبة أثناء مرحلة التفسير يساعد الطلبة على تبادل خبراتهم، وتركيز المعلومات وثباتها في ذهن الطالب لفترة زمنية أطول.
5. إنّ دورة التعلم تعمل على توفير تغذية راجعة من قبل المعلم عن طريق الإرشاد والتوجيه والتشجيع، مما يساعد على تحفيز المتعلم وزيادة اتجاهاتهم نحو المادة، وبالتالي زيادة التحصيل العلمي.

وهذا ما تؤكده الدراسات المختلفة التي أشارت إلى أنّ التعلم باستخدام دورة التعلم (نموذج بايبي 5E's) كان له أثراً إيجابياً في زيادة تحصيل الطلبة وزيادة فهمهم للمفاهيم العلمية (Feyzioglu & Ergin & Kocakulah, 2012)[32] (Madu & Amaechi, 2012)[33] (أحمد، 2010)[34] (Ajaja & Eravowoke, 2012)[7] (الناقة والعيد، 2009)[8] (موسى، 2009)[21](طالب، 2009)[23] (سرحان ونصر الله، 2007)[24] (أبو رمان، 2007)[25] (الجواودة، 2006)[35] (خطايبة ونوافلة، 2000)[36].

ثانياً: أسباب تفوق المجموعة التي درست باستخدام خريطة الشكل (V)

1. استخدام أشكال (V) في تدريس العلوم بما يتضمنه من أنشطة وفعاليات مختلفة بكل خطوة من خطواتها تساعد على فهم واستيعاب واكتساب المعرفية العلمية لدى الطلبة، لذلك يعتبر التعلم من خلال طريقة أشكال (V) عملية معرفية نشطة؛ حيث أنّ المتعلم يمارس نوعاً من النشاط العقلي يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل الذي يدخله المتعلم على بنيته المعرفية وتكوين تنظيم جديد للمعرفة. حيث يقوم الطلبة بتنفيذ مجموعة من النشاطات الأدائية العملية التي تزيد من ثبات ووضوح المعنى؛ الأمر الذي يتطلب الوصول للمعرفة الجديدة من قبل الطلبة أنفسهم من خلال رصد الملاحظات والأحداث وتسجيلها. كما يتطلب استدعاء الطلبة للمفاهيم السابقة التي تم تعلمها وتطبيقها من خلال المتطلبات القيمية التي تعد من الأجزاء الرئيسة في بنية خريطة الشكل (V).
2. تساعد أشكال (V) على تشجيع الطلبة على تمثيل المفاهيم وإدماجها في البنية المفاهيمية، وتوفر فرصاً للطلبة لإظهار ما تحويه بناهم المفاهيمية من مفاهيم ومبادئ وربطها مع المفاهيم القبلية، والمعرفة السابقة مما يؤدي إلى تحقيق التعلم ذي المعنى، حيث أنّ استخدام أشكال (V) في التدريس يساعد الطلبة على إدراك المعنى وتوضيح التفاعل بين ما يعرفه الطالب بالفعل (المعرفة السابقة) وبين المعرفة الجديدة.
3. تساعد خرائط الشكل (V) الطالب على المعرفة العلمية والطريقة معاً حيث أنّها تتيح للطالب فرصة البحث والاستقصاء واكتشاف طرق ووسائل لربط المعرفة العلمية على الجانب الأيسر من خريطة الشكل (V) مع الجانب الأيمن (الإجرائي) مما يساعد الطلبة على اكتساب مهارات الملاحظة ومعالجة البيانات وتفسيرها ثم الاستنتاج وتسجيل البيانات بدقة. كما أنّ عملية الربط بين جانبي الخريطة يساعد على تنظيم الأفكار وترتيب عرضها وتوضيحها وتنمية مهاراتهم المختلفة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسات (العليمات والخوالدة، 2011)[37] (أمبوسعيدي والبلوشي، 2006)[20] (الزعبي، 2004)[28] (Tekes & Gonen, 2012)[27] حول الأثر الإيجابي لاستخدام أشكال (V) في تحصيل الطلبة، والتي أظهرت أنّ تحصيل الطلبة الذين يدرسون بهذه الطريقة أعلى من تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

توصيات الدراسة

- استخدام كل من دورة التعلم الخماسية (نموذج بايبي 5E's) وخريطة الشكل (V) في تعليم وتعلم الطلاب لمادة العلوم.
- توفير الأدوات والوسائل التعليمية في المدارس حتى يتمكن المعلم من استغلالها في تدريس العلوم حسب نموذج دورة التعلم وخريطة الشكل (V).
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام وتصميم الدروس التعليمية باستخدام دورة التعلم (نموذج بايبي)، وكذلك خريطة الشكل (V) لكي يتم استخدامها على نطاق واسع.
- أن يعمل الباحثون على إجراء دراسات تتناول فاعلية دورة التعلم (نموذج بايبي) وكذلك خريطة الشكل (V) في نواتج تعليمية أخرى مثل تنمية المفاهيم العلمية، الاتجاهات نحو تعلم العلوم، وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

المراجع

1. الخليلي، خليل ، مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. **مجلة التربية.** العدد 116 (1996).

2. Roehrig, G., & Luft, J., & Edwards, M., (2001). Versatile Vee map **The Science Teacher.** Vol. (68) No. (1).

3. زيتون، عايش ، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق. عمان–الأردن. (2007)

4. Reep, M. A. (2000). Master and novice secondary science teachers understanding and use of the learning cycle. Ph. D. thesis. University of Oklahoma. *Dissertation Abstracts International*, A61/02.

5. Abraham, M. & Renner, J., (1987). The sequence of learning cycle activities in high school chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (2).

6. Lindgren, J., & Bleicher, R., (2005). Learning the Learning Cycle: the Differential Effect on Elementary Pre-service Teachers. *School Science and Mathematics.* Vol. 105 (2).

7. Ajaja, P., & Earvwoke, U., (2012). *Effects of 5E learning cycle on students' achievement in biology and chemistry*. Cypriot Journal of Educational Sciences, Vol. (7), Issue (3).

8. الناقة، صلاح والعيد، إبراهيم ، فاعلية التدريس القائم على إستراتيجية النموذج البنائي (دورة التعلم وخريطة المفاهيم) على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (95)، جزء 2 (2009).

9. هيئة المعرفة والتنمية البشرية **تقرير دبي في دراستي TIMSS وPIRLS 2011**، دبي. (2012)

10. Martin, M., & Mullis, I., & Foy, P., & Stanco, G. (2011). *TIMSS 2011 International Results in Science*. International Association for the Evaluation Achievement.

11. National Science Teachers Association (NSTA) (2003). *Standards for science teachers preparation*. Retrieved from the world wide web: www.nsta.org, Retrieved 5-11-2004.

12. National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.

13. American Association for the Advancement of Science (AAAS), (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.

14. زيتون، عايش ،**أساليب تدريس العلوم**.الطبعة السادسة. دار الشروق. عمان–الأردن. (2008)

15. زيتون، حسن وزيتون كمال، **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. الطبعة الأولى. القاهرة. عالم الكتب. (2003).

16. زيتون، كمال ، **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الفكر. (2002)

17. الخليلي، خليل وحيدر، عبد اللطيف ويونس، محمد جمال الدين ، **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. الطبعة الأولى، دبي، دار القلم. (1996)

18. خطايبة، عبدالله ، **تعليم العلوم للجميع**. الطبعة الثانية ، دار المسيرة: عمان – الأردن. (2008)

19. العاني، رؤوف ، **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر. (1996)

20. أمبوسعيدي، عبدالله والبلوشي، محمد ، قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل "V" في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها. **مجلة كلية التربية**– العدد (23) **جامعة الإمارات العربية المتحدة**، (2006).
21. موسى، محمد ، أثر استراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة قسم التربية "تخصص اللغة العربية" **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (95)، سبتمبر، جزء 2، بجامعة الحصن بدولة الإمارات العربية المتحدة. (2009)
22. ابراهيم، بسام ، أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام دورة التعلم المعدلة (5E's) في تنمية مهارات التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية العلوم التربوية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد 51 الأردن (2008).
23. طالب، عبدالله ، فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 138، سبتمبر، جزء 2 (2008).
24. سرحان، غسان ونصرالله، زكريا ، استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. **المجلة التربوية**، العدد 84 ، فلسطين (2007).
25. أبو رمان، سناء ، **أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم المعدلة في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان–الأردن (2007).
26. الخوالدة، سالم والعليمات، علي أثر استراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (7) ، العدد 2 (2006).
27. Tekes, H., & Gonen, S., (2012). Influence of V-diagrams on 10th grade Turkish students' achievement in the subject of mechanical waves. *Science Education International*, Vol. 23, No. 3
28. الزعبي، طلال ، استخدام خرائط الشكل (Vee) لتدريس الفيزياء العملية لطلبة السنة الأولى في الجامعة في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل وتغيير اتجاهاتهم العلمية. **دراسات**، المجلد (31)، العدد 3 (2004).
29. النجدي، أحمد وراشد، علي وعبدالهادي، منى ، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي (2003).
30. Passmore, G., (1998). Using vee diagram to facilitate meaningful learning and misconception remediation in radiologic technologies laboratory education. www.aers.org
31. Novak, J., & Gowin D., (1983). The use of concept mapping and and vee mapping with junior high school science students. **Science Education**, Vol. (67), No. 5
32. Feyzioglu, E., & Ergin, O., & Kocakulah, M., (2012). *The effect of 5E Learning Model Instruction on Seventh Grade Students Conceptual Understanding of Force and Motion*, International Online Journal of Educational Sciences, Vol. (4), No. 3

33. Madu, B., & Amaechi, C., (2012). *Effect of Five-Step Learning Cycle Model on Students' Understanding of Concepts Related to Elasticity*. Journal of Education and Paractice, Vol. (3) No. 9 .

34. أحمد، صلاح ، أثر استخدام دورة التعلم الخماسية لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد 110، ديسمبر، الجزء 2 (2010).

35. الجواودة، مريم ، **أثر استراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج بايبي في التحصيل العلمي ومهارات العلم الأساسية والاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي دافع الإنجاز.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان- الأردن. (2006)

36. خطايبة، عبدالله ونوافلة، وليد ، أثر استخدام طريقة دورة التعلم على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في الكيمياء. **مؤته للبحوث والدراسات،** المجلد (15)، العدد 7 (2000).

37. العليمات، علي والخوالدة، سالم ، فاعلية التدريس باستخدام خريطة الشكل Vee في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الكيمياء. **المجلة التربوية،** العدد 98 (2011).

38. القرارعة، أحمد أثر استخدام أشكال (V) في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية. **المجلة التربوية،** العدد 91 (2009).

39. الصيفي، عبد الغني ، **فاعلية استراتيجية V-Shape لتدريس الفيزياء في تصحيح المفاهيم البديلة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية ذوي أنماط التعلم المختلفة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان-الأردن. (2007)

40. أبو تايه، خالد ، **أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مختبر الفيزياء في فهم مفاهيم الفيزياء ومهارات عمليات العلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان-الأردن. (2007)

41. Bloom, B. S., 1965, Taxonomy of educational objectives-handbook I: Cognitive domain, David McKay Company, New York .

42. عودة، أحمد ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** إربد: دار الأمل. (2000)

43. دودين، حمزة ، التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS. دار المسيرة، عمّان، الأردن. (2010)

44. المنيزل، عبدالله ، الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الزم الإحصائية **(SPSS).** إثراء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن. (2008)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية

(جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

- نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
- توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
- معالجة القضايا الإنسانية والعلمية (التاريخية والمعاصرة) وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
- التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات ذات الطابع الإنساني والعلمي والرسائل الجامعية بالإضافة إلى متابعة الأعمال والموسوعات الفكرية والعلمية المتميزة.

قواعد النشر

١ - أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.

٢ - أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.

٣ - تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، ويتضمن البحث ملخصاً باللغتين.

٤ - ألا يتجاوز البحث ٤٠ صفحة (١٨,٠٠٠) كلمة.

٥ - يرفق مع البحث ملخصاً له بما لا يتجاوز (٥٠٠) كلمة.

٦ - ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

٧ - لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.

٨ - يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

٩ - لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.

١٠ - يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

١١ - لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

١٢ - يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز ٥٠ كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية

العدد الأول، السنة الأولى، ١٤٢٢ هـ ـ ٢٠٠٢م

لماذا هذه المجلة؟

سؤال مشروع يطرحه أي قارئ .. لماذا هذه المجلة؟ وماذا ستضيف للساحة الثقافية العربية؟ إن الإجابة على هذا السؤال تدعونا إلى الإبحار في اتجاهين مختلفين يكمل أحدهما الآخر، يذهب أحدهما للماضي وينطلق الآخر للمستقبل، وبينهما حاجز يحتاج إلى كشف وتعريف، إذ أن هذه المجلة تأتي لتكمل رسالة بدأت منذ ما يقرب من سبعة عشر عاماً حين انطلقت جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم كأول جائزة في ميدانها بدولة الإمارات العربية المتحدة، وعلى الرغم من مخاض الانطلاقات الأولى لأي مشروع ثقافي إلا أن الجائزة استطاعت أن تتجاوز العقبات وتصبح إحدى الجوائز المشهود لها بالحضور الدائم على الساحة الثقافية وارتقت كماً وكيفاً، ومع مرور السنوات أصبحت الجائزة تستقطب عدداً من الباحثين الأكاديميين وأساتذة الجامعات والمتخصصين، فتم الفصل بين مستويات المتقدمين لنيل الجائزة، وانقسمت إلى مستويين يُعنى أحدهما بالطلاب في المستويات التعليمية العليا، ويختص القسم الآخر من الجائزة بالباحثين الذين شملت بحوثهم مجالات علمية تطبيقية ودراسات اجتماعية وتربوية وأدبية كانت تخضع جميعها للتحكيم الأكاديمي وفقاً للأسس التي تتم في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي إذ أن الجائزة تهدف إلى رفع مستوى البحث العلمي وتشجيع الباحثين على تقديم أحدث الدراسات والتحليلات العلمية في بحوثهم ودراساتهم، فتميزت هذه الأبحاث وارتقى مستواها العلمي وتنوعت خدمات المجتمعية إذ عالجت عدداً من الموضوعات التي تحتاجها المجتمعات العربية بصفة عامة والخليجية بصفة خاصة، ومع ازدياد أعداد الباحثين وارتقاء مستوياتهم ولدت فكرة هذه المجلة حتى تتولى نقل رسالة هؤلاء الباحثين ونتائج بحوثهم ودراساتهم إلى واقع تطبيقي تستفيد منه المجتمعات العربية، وحتى لا تبقى تلك البحوث حبيسة الكتب التي تنشرها.

وإذا كانت هذه اللمحة التاريخية تعطينا إضاءة إلى جزء من الإجابة على هذا السؤال ... لماذا هذه المجلة؟ .. فإن الواقع الذي نعيشه يعطي إضاءة أخرى على

سبب إصدار هذه المجلة، فالبحث العلمي هو بوابة التقدم والتطور وتلك مسألة لا يجادل فيها أحد فما هو نصيبنا نحن العرب من هذا البحث .. لندع الأرقام تتحدث، إذ تشير دراسة أعدها الدكتور منذر واصف المصري، وعُرضت على مؤتمر وزراء التعليم العالي والبحث العلمي الذي عُقد في القاهرة من ٢٤ ـ ٢٧ ديسمبر ٢٠٠١م، أن نسبة الإنفاق على البحث العلمي من الناتج المحلي كالتالي: مصر ٣٦, ٠٪، الأردن ٣١, ٠٪، موريتانيا ٢٩, ٠٪، الكويت ٢٤, ٠٪، المغرب ٢٢, ٠٪، اليمن ٢٢, ٠٪، السودان ٢١, ٠٪، سوريا ١٥, ٠٪، السعودية ١٥, ٠٪، تونس ١٤, ٠٪، الجزائر ٨, ٠٪، عمان ٠٨, ٠٪، البحرين ٠٧, ٠٪، قطر ٠٧, ٠٪، لبنان ٠٦, ٠٪، ليبيا ٠٥, ٠٪، العراق ٠٤, ٠٪، الإمارات ٠٣, ٠٪، أي بمتوسط إنفاق على البحث العلمي في البلاد العربية لا يتجاوز ١٥, ٠٪!!، ولنا بعد ذلك أن نلقي نظرة على واقع بعض الدول وما تنفقه على البحث العلمي إذ تنفق كوريا ٢, ٣ ٪، وتايوان ١, ١٪، والهند ٩, ٠٪، وألمانيا ٢,٨٨٪، وسويسرا ٢,٨٦٪، والولايات المتحدة الأمريكية ٢,٨٢٪ واليابان ٢,٨٪ والسويد ٢,٧٦٪، وفرنسا ٢,٣٤٪، وهولندا ٢,٢٥٪ وبريطانيا ٢,١٧٪ والنرويج ١,٨٥٪، وفنلندا ١,٨٪، وبلجيكا ١,٦٤٪، والدانمارك ١,٥٣٪، ولا تتوقف الأرقام عند هذا الحد بل إن الباحثين العرب لا يتجاوز عددهم ٢,٧ من كل عشرة آلاف من الأيدي العاملة، بينما النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية تصل إلى ٦٦، واليابان ٥٨، وبريطانيا ٣٦، من كل عشرة آلاف من الأيدي العاملة، أما براءات الاختراع فقد سجل العرب خلال عام ١٩٩٩م (٢٤) براءة اختراع فقط، بينما سجل «الإسرائيليون» خلال نفس المدة (٥٧٧)، وبمقارنة ذلك بعدد سكان كل طرف نجد أن ما حققه «الإسرائيليون» يتجاوز ألف مرة ما حققه العرب!! ولعل ما يشير إلى واقع البحث العلمي في البلدان العربية أن ٥٪ من البحوث للباحثين العرب يُنشر باللغة العربية بينما يُنشر الباقي باللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية، ولعل مقارنة بسيطة تُشير إلى مستوى البحث العلمي في البلاد العربية إذ لا تتجاوز جميع البحوث العلمية للباحثين العرب نسبة ٢٠٪ مما يقدمه الباحثون الهنود.

فهل نحتاج بعد ذلك إلى تأكيد أهمية البحث العلمي في أوطاننا العربية؟!! إن هذه الأرقام تدفعنا إلى مزيد من الطرق على أبواب البحث العلمي ونشره وتشجيعه، وهنا تأتي الإجابة على سؤالنا السابق: لماذا هذه المجلة؟ إنها نافذة بسيطة لدعم

البحث العلمي، وتشجيعه ونشره ... فهي قطرة في محيط لكن المحيط ذاته ليس إلا قطرات!! أما الإبحار في المستقبل فغني عن القول أن عصرنا هو عصر العلم والمعرفة بمفهومها الواسع الذي يشمل كافة التخصصات والمجالات، ولذا فإن أي رؤية مستقبلية لابد أن تنطلق من قاعدة قوية ثابتة من الباحثين والمؤسسات البحثية من جامعات وكليات ومختبرات ومؤسسات، بل من أندية علمية تشجع البحث وتدفع له، حتى يتم تكوين هذه القاعدة العلمية ليتم عليها بناء مشروعات التنمية الحديثة، وعالمنا العربي يزخر بالعلماء والباحثين بل العناصر الشابة التي تهيأ لها من التعليم ما يمكنها للانطلاق في البحث العلمي وتطويره، ولن يتحقق ذلك إلا بعناية فائقة تبديها كافة المؤسسات الرسمية والأهلية من أجل تكوين هؤلاء الباحثين وتشجيعهم وتمويل أبحاثهم ودراساتهم حتى تستفيد الشعوب من الجهد العلمي.

إن أي نظرة مستقبلية لأي مشروع نهضوي أو تنموي لا يمكن أن تتم بعيداً عن البحث العلمي فهذا سبيل الأمم المتطورة والمتقدمة، ولذا فإن أي جهد علمي يخدم هذا الهدف إنما هو خطوة في طريق آلاف الأميال التي يحتاجها البحث العلمي في العالم العربي، ولا نزعم أن هذه المجلة ستختصر الطريق لكنها بالضرورة ستكون خطوة من تلك الخطوات المستقبلية التي نعلق عليها آمالاً كبيرة لخدمة البحث العلمي، ولن تحقق المجلة ذلك الهدف إلا إذا تضافرت جهود جميع الباحثين والمحكمين والعاملين في المؤسسات الرسمية والشعبية لخدمة الهدف الكبير، وهذا ما تتطلع إليه المجلة وهي تبدأ أولى خطواتها نحو آفاق جديدة تخدم مسيرتنا النهضوية.

د. سعيد عبد الله حارب

نائب رئيس مجلس أمناء جائزة

راشد بن حميد للثقافة والعلوم

واقع التنظيم الإداري في المؤسسات الحكومية

بدولة الإمارات العربية المتحدة

دراسة نظرية وتطبيقية لواقع التنظيم الإداري

وأساليب العمل الإداري في المؤسسات الحكومية

الدكتور/ حسن أحمد غريب الحوسني

الإطار العام للدراسة

تغيرت أهداف الإدارة واتسع مجالها في الوقت الحاضر فلم تعد عملية روتينية الهدف منها تسيير شؤون المنظمة بصورة روتينية حسب قواعد وتعليمات معينة بل أصبحت عملية إنسانية تهدف توطيد الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف المقررة، بمعنى آخر لم تعد الإدارة غاية في حد ذاتها، بل أصبحت وسيلة إلى غاية هدفها تحقيق أهداف المنظمة تحقيقاً وظيفياً، وتعددت المفاهيم المتعلقة بالعمل الإداري في الدول المختلفة، وقد جاءت المفاهيم والفلسفات الإدارية والوظيفية لتعبر عن ظروف كل دولة ومقوماتها الأيديولوجية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فيها، وبرز المفهوم الحديث للإدارة ليشمل الجوانب الإدارية، والفنية في صورة متكاملة يهدف إلى توفير ظروف العمل المناسبة، مما يساعد على تحقيق الأهداف الشاملة للمنظمة، وأصبحت الإدارة هي الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف.

في إطار هذا المفهوم الحديث للإدارة برزت أهمية البحث في تطوير الإدارة على مستوى دولة الإمارات العربية المتحدة لتواكب هذا المفهوم والمفاهيم الحديثة الأخرى التي تتصل بالإدارة بميادينها المختلفة من تنظيم، وفلسفة العمل الوظيفي العام، وغيرها من موضوعات الإدارة، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع الإدارة وفلسفة العمل الوظيفي الحكومي في دولة الإمارات منذ قيام دولة الاتحاد وحتى وقتنا الحالي وما يعترض هذا الواقع من معوقات ومشكلات، وما تقدمه هذه الدراسة من مقترحات للتوصل إلى نموذج مقترح لتطوير العمل الإداري بصورة عامة، وذلك في إطار النماذج الإدارية الحديثة والاتجاهات المعاصرة للإدارة في العالم، وفي هذا الإطار يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

١ ـ ما هو واقع النظام الإداري في الدوائر الاتحادية ودور التنظيم الإداري في تأصيل مفهوم الاتحاد.

٢ ـ ما هي المعوقات والتحديات التي تواجه الإدارة وما هو النموذج المقترح الذي يمكن اتباعه لتطوير التنظيم الإداري في دولة الإمارات العربية المتحدة.

مشكلة الدراسة

ساهم التنظيم الإداري في المؤسسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في دعم مسيرة الاتحاد منذ قيامه حتى الآن وظلت هناك العديد من المشكلات التي تأتي في مقدمتها مشكلة مسايرة هذه الإدارة للمبادئ والأساليب الإدارية الحديثة، وتركيزها في معظم عملها على الجوانب التقليدية، دون الاهتمام الكافي بالجوانب الفنية على الرغم من تطوير الفلسفة الإدارية والتنظيم الإداري منذ قيام دولة الاتحاد وصدور الدستور

الاتحادي، ولعل من أسباب هذا الوضع حداثة دولة الإمارات وعمرها الزمني من جهة، وضعف الإعداد المهني والتدريبي للعديد من العاملين في الإدارة، أو الذي لا يمكنهم تأهيليهم من أداء عملهم والقيام بمسؤولياتهم الإدارية على المستوى المطلوب الذي يتطلبه التطور السريع للحياة الاجتماعية والاقتصادية في مجتمع الإمارات فالتنظيم الإداري في دولة الإمارات يمر بمرحلة من مراحل التطور الكمي والكيفي، نظراً لازدياد عدد المؤسسات الحكومية وتفرعها بصورة سريعة، وقد تطلبت هذه الزيادة تزايداً في أعداد الإداريين في مختلف مستويات الإدارة العليا والوسطى والتنفيذية، وأصبح على المنظمة القيام بالعديد من الوظائف الإدارية في مختلف مجالات العمل الإداري، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تطوير عمل الإدارة والتنظيم الإداري في مؤسسات الدولة مما يحقق جميع الأهداف التنموية والمجتمعية، وبما ينبغي اتخاذه نحو وضع نظام جديد لاختيار وإعداد وتدريب العاملين في الإدارة، وتحليل العمل الذي يقوم به العاملون في الإدارة في مختلف المؤسسات الحكومية إلى عناصر وخطوات، ومعرفة طبيعة العملية الإدارية، ومسميات القائد الإداري فيها، والعاملين في الإدارة، وأنماط وأشكال النظم الإدارية المتبعة، ورغم تعدد الأسباب التي جعلت المؤسسات الحكومية لم تصل إلى تحقيق أهدافها المرسومة بدقة، إلا أن ثمة سبباً هاماً يلعب دوراً فاعلاً في تقصير المؤسسات عن تحقيق أهدافها، وهذا السبب هو الكفاية الإدارية، لذا فإن توفير الكفاية الإدارية للعاملين من المدراء ورؤساء الأقسام، وغيرهم من الإداريين في المؤسسات الحكومية أمر ضروري يحتاج إلى الدراسة والبحث وخاصة وأن الأدبيات في الإدارة تؤكد على أهمية الأخذ بمبادئ الإدارة الحديثة وأن الوضع الاقتصادي والاجتماعي في دولة الإمارات يسمح بالتغيير الذي تفرضه متطلبات العصر من أجل تطوير المؤسسات الإدارية الحكومية على مختلف مستوياتها، ولقد ظهرت في السبعينات من هذا القرن برامج جديدة تعرف ببرامج الإعداد القائمة على الكفايات وهي برامج تستند إلى مجموعة من الأفكار مؤداها أن الإدارة عملية سلوكية يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات المحددة إجرائياً إذا تدرب عليها المرشح لوظيفة مدير تدريباً جيداً، فإن الاحتمالات تصبح كبيرة في أن يكون قادراً على القيام بأداء الأدوار المتوقعة منه بطريقة سليمة، وهذا ينطبق على جميع العاملين على اختلاف مستوياتهم الإدارية، ولعل أهم مشكلة تواجه الأخذ بمثل هذه البرامج في عدم وجود تصور تحليل للكفايات اللازمة، يستند إلى بيانات مستقاة من دراسات ميدانية تحدد بدقة ما يلزم المديرون والعاملون من كفايات قبل توليهم لمهام وظائفهم أو أثناء ممارستهم عملهم الوظيفي، وفي غياب هذه البيانات فإن عملية اختيار الكفايات التي تشكل محتويات برامج التدريب، ودرجة التركيز في التدريب عليها، وساعات التدريب المخصصة لها، تصبح

عرضة للتخمين والاجتهاد والتحيز الشخصي، الأمر الذي يترتب عليه عدم ملاءمتها لاحتياجات المديرين وتصبح نوعاً من الإهدار في الوقت والجهد والنفقات.

أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ ـ استعراض وتحليل واقع الإدارة الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، فلسفتها، أنماطها ومسؤولياتها.

٢ ـ الوقوف على الصعوبات والمشكلات التي تحد من فاعلية الإدارة سواء كانت تشريعية أو إدارية أو فنية أو مالية.

٣ ـ التعرف على الاتجاهات العالمية والنماذج الحديثة في مجال الإدارة الحديثة، وتحديد مساراتها المختلفة مع تبيان موقع التنظيم الإداري والأداء بدولة الإمارات العربية المتحدة من هذه النماذج والاتجاهات.

٤ ـ التوصل إلى بعض الحلول المقترحة لتطوير التنظيم الإداري بصورة خاصة، والعمل الإداري بصورة عامة وتقديم نموذج مقترح لتطوير العمل في الإدارة الحكومية بشكل خاص، وذلك بالتركيز على الجوانب الإدارية ودور العنصر البشري المدرب، والتقنيات الحديثة في تطوير الإدارة، ويرمي هذا الهدف إلى تحقيق ما يلي:

أ ـ هدف معرفي

التعرف على أبعاد النظام القانوني الوظيفي العام لعمال الإدارة العامة بدولة الإمارات تحديد قائمة الكفايات اللازمة للأداء الفعال للمديرين والعاملين على اختلاف طبيعة الأعمال التي يمارسونها والتي يشرفون عليها وتحديد درجة أولوياتها وفق الوزن النسبي الذي تحظى به كل كفاية وذلك اعتماداً على بيانات مشتقة من آراء أفراد عينة الدراسة.

ب ـ الهدف التطبيقي:

تقديم معلومات صادقة وموثوقة لمصممي برامج التدريب الإدارية بدولة الإمارات تساعدهم على اختيار الكفايات التي تدرج ضمن برامج التدريب ومستوى التدريب المطلوب لها وأساليب اكتساب هذه الكفايات.

خطة الدراسة:

في ضوء الأهداف السابقة لهذه الدراسة قام الباحث بتحديد الخطة العامة للدراسة بما يضمن تحقيق الأهداف، والإجابة على التساؤلات السابقة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التنظيم الإداري وفلسفة الوظيفة الإدارية في الدوائر الحكومية، وأنماط وأسلوب العمل الإداري في دولة الإمارات وفي دول الخليج العربي وفي بعض الدول العربية والأجنبية، وتهدف هذه الدارسة إلى تحديد أهم المشكلات التي تحول دون تحقيق الإدارة لأهدافها، والتوقف على أهم التوصيات والمقترحات الناجمة عن هذه الدراسات الهادفة إلى تطوير الإدارة من جوانبها المختلفة.

ثانياً: الاطلاع على أهم الاتجاهات الحديثة المعاصرة في مجالات الإدارة الحديثة وذلك بالتركيز على الموضوعات الآتية:

١ ـ المدارس الإدارية المعاصرة وانعكساتها التطبيقية على الإدارة الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

٢ ـ التعرف على أدوار المدير الإداري المختلفة ومدى تأثيرها على تطوير الإدارة.

ثالثاً: تحليل وتشخيص واقع الإدارة بدولة الإمارات من خلال ما يلي:

١ ـ الوثائق والأبحاث المتاحة عن الإدارة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

٢ ـ نتائج استمارة جمع المعلومات (الاستبيان) رقم (١) من النوع المغلق المفتوح الموزع على المدراء والعاملين في بعض المؤسسات الحكومية بدولة الإمارات، وقد صنفت النتائج لتجيب عن الأسئلة التالية:

أ ـ ما هي تصورات أفراد العينة للقوانين واللوائح المنظمة للعمل الإداري ومدى فعالية التنظيم الإداري وواقع الإدارة، أنماطها، مهامها، الصعوبات والمشكلات التي تحد من فاعلية الإدارة، الإدارية منها والفنية والمالية، والحلول المقترحة لتطوير العمل الإداري.

ب ـ ما أهم الكفايات الإدارية اللازمة للمديرين والإداريين في المؤسسات الحكومية بدولة الإمارات لاقتراح نموذج عملي تدريبي لتطوير النظام الإداري الحكومي بالتركيز على العنصر البشري كمحور العملية الإدارية.

ومن هذا المنطلق فإن عملية إعداد المدير والكوادر البشرية قبل توليهم وظيفتهم وأثناء ممارستهم الوظيفية أصبحت تمثل مكاناً بارزاً في أولويات تطوير النظم الإدارية المعاصرة كمحور رئيسي في الإدارة والتي ركز عليها الباحث في تحليل النتائج واقتراح الحلول لكي يأخذ البحث بعداً واضحاً بعيداً عن التشتت في تحليل مهام العاملين في الإدارة وانطلاقاً من المسلمة الأساسية السابقة.

وقد تم وفق هذه المعطيات إجراء مراجعة شاملة لأدبيات الإدارة من كتب، ومراجع،

ووثائق بدولة الإمارات، والتي تحدد فيها واجبات ومسؤوليات المدير، وقد استهدف ذلك التوصل إلى قائمة شاملة ومبوبة للكفايات، لاستخدامها في إعداد الاستبيان يعتمد عليها في إجراء الدراسة الميدانية، التي اتبع في تعبئتها أسلوب التوزيع الحر إضافة إلى إجراء مقابلات مع عدد من المديرين من ذوي الخبرة الطويلة، وقد تميزت هذه المقابلات بحرية النقاش وعدم التقيد بكفايات سبق تحديدها، وقد تم التوصل إلى حصر وصياغة كفايات أساسية ويتفرع عنها كفايات مساندة تم تبويبها في مجموعات متجانسة من حيث علاقتها بأداء المهام الوظيفية للمدير وتتوزع هذه الكفايات تحت سبع كفايات أساسية تمثل محاور هذه الدراسة وهي:

١ ـ أسلوب العمل الإداري Style of School Administration

٢ ـ التخطيط Planning.

٣ ـ التنظيم Organisation.

٤ ـ التنسيق Co - ordination.

٥ ـ المتابعة Follow - up.

كما تم حصر وصياغة ثلاث كفايات أساسية تصور الصعوبات والمشاكل الواقعية التي تعترض الإدارة Adminstration:

١ ـ الصعوبات والمشاكل الإدارية Adminstrative & Difficulties an Problems.

٢ ـ صعوبات فنية Technical.

٣ ـ صعوبات مالية Financial difficualtes an Problems.

وقد تم حصر وصياغة كفايات مقترحة لتصورات أفراد العينة لمدى أهميتها في تطوير العمل الإداري من وجهة نظر أفراد العينة، وتتفرع عنها كفايات مساندة ومتجانسة تتعلق بها.

وقد تم ربط أسئلة الاستبيان بأسئلة الدراسة لمعرفة الأهمية النسبية للكفايات الإدارية المختلفة، ومدى علاقتها بأداء المهام الوظيفية للمدير وللعاملين في الوظائف العامة، للوقوف على طبيعة المشكلات التي تواجه الإدارة في المؤسسات الحكومية ومناقشتها، وتباين جوانبها المختلفة، من أجل تصميم برامج تدريبية موضوعية كنموذج مقترح لتطوير الإدارة في المؤسسات الحكومية، بالتركيز على القيادة الإدارية كمحور أساسي رئيسي في العملية الإدارية، دون إغفال العناصر الإدارية الأخرى، وبنية النظم الإدارية المتبعة بصورة عامة.

حدود الدراسة:

* اقتصرت الدراسة على عرض وتحليل واقع الإدارة العامة في المؤسسات الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة تنظيمها، أنماطها، مهامها، مشكلاتها والحلول المقترحة لتطويرها.

* مسار التنظيم الإداري وتطوره في المؤسسات الحكومية، ودور العنصر البشري في

تطوير أداء العمل الإداري بالتركيز على المسؤولين والقادة وما يطلق عليهم بالمدراء.

* تناولت هذه الدراسة عينة أغلبها من مديرين ورؤساء الأقسام في بعض المؤسسات الحكومية ونوابهم بالإضافة إلى بعض العاملين في هذه الإدارات والفروع التابعة لها.
* تركزت الدراسة على الكفايات الإدارية والمهنية التي يمكن أن يكتسبها المتدرب بصورة رئيسية دون التعرض للكفايات الشخصية قدر الإمكان.

تحديد المصطلحات:

* النموذج: يعرف النموذج في مجال الإدارة بأنه منظومة من المبادئ التي يمكن من معرفة السلوك الإداري وتفسيره وتصنيفه والتنبؤ به بطريقة أفضل من اعتماد الصدفة، وبحيث يمكن القول أن هذه المبادئ سليمة Bonne, Louis, E Bowen, Donald.
* تفويض الصلاحيات: Delegated Authority هي الصلاحيات الموزعة من قبل المدير لمهام محددة أو لحظة معينة محددة إلى أي شخص مسؤول عن الأداء والإشراف على الوظيفة (Kent 1989).
* الأداء: Peformance الطريقة التي يتم بها إنجاز المهام والأعمال. كولد و كولب (Gould and Kolb).
* دور: Role ـ مجموعة من التوقعات التي لدى الآخرين عن سلوك شخص يقوم بوظيفة ما وبمستوى محدد (Jacobson 1963).
* دور متوقع: هو أداء مستخدم للحصول على تقدير من الأشخاص لتحقيق الرغبات المناسبة التي يمكن أن تمارس من قبل المدير (Sweitzer 1961).
* مهام الوظيفة: Task Function ـ عمل خاص أو دور يقوم بإنجاز عمل لتحقيق هدف المجموعة لمواجهة المشكلة التي تواجهها المجموعة (Hopke 1968).
* الكفاية: Efficiency ـ هي مجموعة من المهارات المركبة، أو الأنماط السلوكية أو المعارف التي يمكن أن تظهر في سلوك الفرد وتجعله قادراً على أداء عمل ما وحسن تصرفه سواء أكان إدارياً أو فنياً (Duncan. Jack W. 1981).
* التدريب: هو عملية تعديل إيجابي يتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وهدفه إكساب المعارف والمهارات والخبرات التي يحتاج إليها الفرد.
* التدريب قبل الخدمة: هو العملية التي يراد بها إحداث آثار معينة في المتدرب تجعله أكثر كفاية ومقدرة على تولي وظيفة أعلى بعد نجاحه في التدريب.
* Management by Objective: الإدارة بالأهداف: أسلوب إداري يهدف إلى زيادة فعالية المنظمة عن طريق التركيز على الأهداف من حيث صياغتها وتنفيذها وتقويمها للتعرف على مدى بلوغ المنظمة لأهدافها (Mc Gregor, 1969).

أ- التشريعات المنظمة للعمل الإداري:

يناط بنوعية المنهج الوظيفي وفلسفة العمل في دولة الإمارات سمات معينة حددها الدستور وقانون الخدمة المدنية الاتحادي ومختلف التشريعات الوظيفية المتخصصة واللوائح الإدارية الأخرى المنظمة للعمل الإداري العام وقد نص الدستور المؤقت لدولة الإمارات لعام ١٩٧١م بوضوح على أن الوظائف العامة خدمة وطنية تناط بالقائمين بها، ويستهدف الموظف العام في أداء عمله المصلحة العامة، وباب الوظائف العامة مفتوح لجميع المواطنين على أساس المساواة بينهم في الظروف وفقاً لأحكام القانون، وهو ما يعني فتح الباب لشغل الوظائف العامة أمام كل من تنطبق عليهم شروطها، من حيث الخبرة والأهلية والتأهيل العلمي والعملي المطلوب، كما يستقي من النص الدستوري السابق الالتزام بتطبيق قائمة من المبادئ المؤيدة لانتهاج فلسفة العمل الوظيفي الدائم والمستقر في شغل الوظائف العامة بالدولة وبكافة الفروع الإقليمية والمرفقية التابعة إليها فالوظيفة العامة حسب الدستور هي خدمة وطنية تؤكد روح الانتماء للدولة من منطلق رابطة تنظيمية عامة خارجة عن إطار النظم التعاقدية الخاصة، وتلك خصوصية مميزة للعمل الوظيفي العام عن غيره من سائر الأعمال الوظيفية والمهنية الخاصة التي تتم بداخل المجتمع، والتي يتصدر أهدافها تحقيق الربح الخاص، أو المصلحة الذاتية لرب العمل، على الرغم من أن هذا لا ينفي تحقيق المصلحة العامة باعتبارها ممثلة لأحد قطاع العمل في المجتمع، ويظهر قانون الخدمة المدنية الاتحادي رقم ٨ لسنة ٧٣ والتعديلات التالية بموجب كل من القانون رقم ٧ لسنة ٧٧ والقانون رقم ٥ لسنة ١٩٧٨م والقانون ٧ لسنة ١٩٧٨م، والقانون المعدل لسنة ١٩٨٩م أن السياسة العامة للمنهج الوظيفي المتبع هو أقرب ما يكون إلى المنهج الأوروبي الغربي أكثر من المناهج الأخرى كالأمريكية أو الروسية، من منطلق أن العمل الوظيفي هو عمل دائم مستقر أساسه الوظيفة والموظف معاً في آن واحد، فضلاً عن تأثير كل منهما بما يشهده المجتمع أو يطرأ عليه من تغيرات وتطورات في كافة المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والقانونية، وذلك وفقاً للظروف الخاصة بحداثة دولة الإمارات ونشأة الدولة الاتحادية آخذة في الاعتبار تنوع وتعدد الأنظمة الوظيفية المطبقة في كل إمارة من إمارات الدولة، فعمل على توحيد تلك الأنظمة الوظيفية المتفرقة في نظام قانوني يزيل تباين النظم السابقة المطبقة، وإن كان قد تم هذا التعديل على امتداد التعديلات التي أدخلت على قانون الخدمة المدنية خلال فترة عقدين من الزمن بهدف تحقيق التوحيد الإداري والمالي الذي فرضته الظروف، دون أن يهمل الربط بين السياسة العامة للدولة في كافة الميادين الداخلية والخارجية وربطها بالفلسفات الوظيفية الخليجية والعربية والدولية لمسار

العمل الإداري العام على التوالي، وترك الباب مفتوحاً للتطوير والتعديل تأثيراً بالمتغيرات الوطنية والعربية والدولية في تحديد فلسفة العمل الوظيفي والسياسة العامة لمنظومة الخدمة المدنية ومسارها الرئيسي مع عدم إغفال الإشارة إلى وجود النظام الوظيفي المتخصص الخاص بقطاع القضاء والشرطة والقوات المسلحة والسلك الدبلوماسي وغيرها من القطاعات الأخرى، كما يستقي من بنوده وتعديلاتها الإشارة إلى مبدأ الاستقرار الوظيفي بالنسبة لجميع العاملين من موظفين ومستخدمين، مع الإشارة بوضوح إلى موضوع الوظائف المؤقتة والتعديلات التي طرأت على ذلك والتي أدت إلى تعديلها كما لم يخل من الدائمية للعمل الوظيفي الأخذ بمبدأ الوظائف العامة الخاصة بالعمالة الوافدة والسعي نحو تطبيق سياسة التوطين الرشيدة، وتشجيع العمالة المواطنة على الانتساب للعمل الوظيفي، باتباع كافة الوسائل المشجعة المعنوية منها والمادية، ووضع بعض البدائل الخاصة بالتعيين والتي تخفف من الشروط المطلوبة لشغل بعض الأعمال الوظيفية الخاصة بالمواطنين كما ورد في المادة ٩ من قانون الخدمة المدنية لعام ١٩٧٣م والتي تنص على إعفاء المواطن من شرط حصوله على المؤهل العلمي فيما إذا كان قد مارس أعمالاً مماثلة للوظيفة المرشح لها بنجاح لمدة خمس سنوات أو أكثر، وقد ورد في مشروع قانون الخدمة الاتحادي الجديد وفقاً لما ورد في فقراته الإثنتي عشرة الواردة في مقدمة المذكرة الاتحادية تفصيلات وإضافات أعطت قانون الخدمة المدنية دفعة إلى الأمام وجعلته أكثر وضوحاً ومصداقية، كالأخذ بالمعايير الموضوعية دون الشخصية الخاصة بالوظيفة أو بمزاياها المادية والعينية المترتبة عليها، والربط بين الأجر وكم وكيف العمل، والتخلص من مبدأ الترقية الأوتوماتيكية باتباع سياسة موضوعية لترقيات العاملين، وإقامة نظام لقياس كفاءة العاملين على أسس موضوعية بالاستنادل إلى البيانات الرقابية والنتائج التدريبية للعاملين وإقرار سياسة الحوافز للعاملين، وتبني سياسة منح العلاوات الدورية والتشجيعية وإدخال التدريب كأساس لشغل الوظائف أو مرجعاً هاماً لوضع تقارير العاملين وترقياتهم والإشارة بوضوح إلى الالتزام بوضع سياسة ثابتة لتوصيف الوظائف وترتيبها لكي يتم في ضوئها اختيار العاملين وفقاً للاحتياجات الفعلية المحددة مسبقاً ومنعاً لتراكم وتعدد الاختصاصات الوظيفية وتبني سياسة الإدارة بالإنتاج وإدخال أساليب جديدة على الأساليب الإدارية التقليدية المتبعة وجعلها أكثر مرونة وفاعلية وتبني سياسة الاتجاه العلمي المتطور في مجال العمل الإداري الذي يتطلبه روح العصر ومعطيات الواقع.

إن الدراسة الميدانية التابعة ستلقي الأضواء بوضوح على مدى التشريعات المنظمة للعمل الإداري في الدولة للأهداف الموضوعة من أجلها من خلال التطبيق الفعلي لها والمشكلات التي تحيط بها.

ب- نظام التعيين وانعكاساته التطبيقية:

إن أساليب اختيار العاملين الذي ورد في قانون الخدمة المدنية رقم ٨ لسنة ١٩٧٩م يقوم على مبدأ المساواة وذلك باختيار الأساليب التي تضمن اختيار أصلح المرشحين لشغل الوظائف على أساس الصلاحية وتكافؤ الفرص، كما كفل الدستور لسنة ١٩٧١م مبدأ المساواة بين جميع المواطنين في العديد من مواده، المواد (١٤، ٣٥) دون التمييز بين الرجل والمرأة كما حرصت التشريعات الاتحادية على نهج روح الدستور السابق في عدم التميز بين المواطنين في شروط التعيين دون الإشارة إلى مسألة الذكور وقد تم الإشارة إلى المرأة في المادتين ٥٠ و٥١ من قانون الخدمة المدنية لعام ١٩٩٧م والخاص بأسلوب منح الإجازات والخاصة بالمرأة ويمكن للمعايش لتطبيقات روح التشريعات الدستورية والقانونية أن يلمس بوضوح تطبيق مبدأ عدم التمييز بين الجنسين في شغل الوظائف العامة بالخدمة المدنية مما يلاحظ من ازدياد مطرد لعدد الموظفات العاملات في المؤسسات الحكومية.

أما عن النظام المتبع في شغل الوظائف العامة في المؤسسات الحكومية الاتحادية فقد كان المتبع قبل صدور قانون الخدمة المدنية لعام ١٩٧٣م، حيث كان من صلاحية كافة الوزراء إصدار قرارات التعيين للعاملين بعد استطلاع رأي شؤون الموظفين فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية والخبرات العملية والمدرجات الوظيفية المرشح لها، وهذا الأسلوب كان يجعل الاختيار يعتمد في قليل أو كثير على تقديرات الإدارة ومسؤوليتها وبعد صدور قانون الخدمة المدنية الاتحادي لعام ١٩٧٣م تم تحديد أسس جديدة لأساليب التعيين والتي اقتضت اتباع وسيلة الإعلان المتضمن جميع المعلومات الخاصة بالوظائف المطلوب التعيين عليها والشروط المطلوب توافرها لدى المرشحين لتلك الوظائف وقد ذهب قانون الخدمة المدنية الجديد إلى أبعد من ذلك في التطرق إلى كيفية التعيين في الوظائف التي تشغل بامتحانات فيما إذا تساوت الدرجات حيث تكون الأولوية لصاحب المؤهل العلمي الأعلى فالأعلى تقديراً في التخرج فالأقدم تخرجاً، فالحاصل على دورات أو برامج تدريبية وعند التساوي في هذه الأمور يتم اختيار الأكبر سناً، وقد تم اعتماد نظام التعيين بالمسابقة في العديد من الوظائف التخصصية مثل تعيين الملحقين في السلك الدبلوماسي وتحديد نظام اختيار المرشحين من المتقدمين لشغل الوظائف الحساسة بالوزارات والدوائر الحكومية الاتحادية ويستنتج من مواد القوانين المتكافئة الخاصة بأساليب التعيين أن الأسلوب المطبق عملياً لشغل أعمال ووظائف الخدمة المدنية الاتحادية يجمع بين العديد من أساليب وطرق التعيين، كالمسابقة والاختيار ونمط تقدير السلطة الإدارية. ويظل مبدأ المسابقة هو الأسلوب الموضوعي الأمثل للاختيار والأكثر، ويظل مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين المتسابقين واختيار الأكثر مهارة بين المتسابقين هو المعضلة التي مازال تحقيقها صعب التنفيذ عملياً

عندما يصل أعداد المتسابقين إلى أعداد كبيرة تزيد بكثير على أعداد الوظائف الموجودة، وصعوبة تحديد الأكثر مهارة من الأعضاء المتسابقين الناجحين، وصعوبة البعد عن المعايير الشخصية والمجاملات والتعقيد الذي يواكب الامتحانات، وخاصة الجانب الشخصي منها التي تؤدي أحياناً إلى تقديم بعض المتسابقين على غيرهم دون مبرر ويظل مبدأ اتباع التخصص الوظيفي الفني لشغل الوظائف الشاغرة أساس الاختيار العلمي الصحيح الذي يسهل عملية الاختيار، ويعطي الفرصة الواسعة للجان الاختيار في الانتقاء، وخاصة إذا كان عدد المتسابقين كبيراً، وهذا بالطبع يثير تساؤلات عن النظام التعليمي بالدولة وضرورة الاتجاه نحو تطبيق منهج التخصص ابتداء من بداية المرحلة الثانوية والذي تعمل وزارة التربية بدولة الإمارات على دراسة تطبيقية في المرحلة القادمة والذي يعتبر من التحديات التي تواجه السياسة التعليمية بدولة الإمارات.

الفكر الإداري الحديث وانعكاساته التطبيقية في المؤسسات الحكومية

إن هذا المبحث يهدف إلى تعزيز التبصر بالتطورات الفكرية في مجال الإدارة حتى مطلع التسعينات بالإضافة إلى معرفة مدى تطبيق هذه الأفكار في المؤسسات الحكومية بدولة الإمارات بصورة عامة، وسوف نتناول من حين لآخر إدارة النظام الإداري بدولة الإمارات في صور المعالجات السابقة وعما إذا كان هناك مجال لتطويرها، وذلك بالاعتماد على نتائج الدراسات السابقة الخاصة ببعض الدول ومنها دولة الإمارات العربية المتحدة.

يمكن تصنيف الجهود التي تناولت الإدارة على أساس علمي منذ بروزها إلى اليوم في ست مدارس أو اتجاهات فكرية من المفيد أن تعرف بها باختصار وهي:

المدرسة التقليدية، مدرسة العلاقات الإنسانية، المدرسة السلوكية، مدرسة النظم، مدرسة التوافق ثم اتجاهات عقد الثمانينات وبداية التسعينات.

أولاً: المدرسة التقليدية

ليس المجال للإشارة إلى تطور هذه المدرسة، وما يعنينا هو الإشارة إلى أهم ملامح الإدارة التقليدية للمنظمات والتي تتلخص في الآتي:

١ ـ التشديد على إيجاد أسلوب فعال واحد لتنفيذ المهام أو الأعمال.
٢ ـ العناية بالحوافز المادية كأساس لزيادة الإنتاج.
٣ ـ الفصل بين التخطيط والتنفيذ.
٤ ـ التأكيد على منطقية العلاقة بين أفراد المنظمة.
٥ ـ التأكيد على الضبط والربط والانتظام.

وقد أحدثت المدرسة التقليدية ثورة فكرية في مجال الإدارة، حيث وضعت لأول مرة أسساً علمية في الإدارة، فعملت على تحسين الإنتاج وتقليل التكاليف، واختصار الجهود في المنظمات الصناعية وغيرها كما كانت تهدف إلى تبني التخصص في المنظمات وقد وجه نقد عديد للمدرسة التقليدية وقد تركزت هذه الانتقادات في تطبيق الأسس التسلطية حيث أن الاهتمام موجه للمخرجات والنتائج، أما العنصر الإنساني فهو متجاهل إلى حد كبير، فالعامل ليس سوى آلة داخل المنظمة مطالب بالتكيف مع العمل المنوط به من أجل زيادة العائد على المنظمة، ولا مجال للمشاعر والأحاسيس في العمل وليس للعامل أي قرار أو تدخل فيما يجري، فالقرارات واتخاذها تقتصر على المسؤولين فقط، ويقتصر دور المرؤوسين على أداء المهام أو تنفيذ الأوامر، وترى هذه المدرسة البشر بمنظار أسود، فهم ذوو طبيعة كسولة مهملة، يكرهون العمل، ويحاولون تجنبه ما أمكن في سلوكهم وتصرفاتهم، ولذا فإن تحسين الأداء يعتمد إلى حد كبير على الرقابة الصارمة، ومبدأ العصا والجزرة هو المتبع لتحقيق الأهداف، أما الابتكار والإبداع لا مجال إليهما من خلال هذه المدرسة، فالإدارة هي التي تحدد الأسلوب الأمثل للأداء بالتقيد بالأسلوب المعتمد للتنفيذ دون تعديل، أو إضافة أو حذف الذي يعتبر مطلب لا يمكن خرقه.

موقع الإدارة بدولة الإمارات من المدرسة التقليدية:

على الرغم من الانتقادات العديدة لهذه المدرسة فإن منظمات اليوم المختلفة مازالت تتبع العديد من أسس المدرسة التقليدية، كالتخصص وتوزيع العمل على ضوئه وهرمية السلطة، وتحديد المسؤوليات وصياغة اللوائح والقوانين التنظيمية وحفظها إضافة إلى عمليات التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم في منطلقاتها الأساسية والتنسيق وغيرها التي ابتدعها فايول وأضاف إليها آخرون، كلها أمور لها أهميتها في عالم الإدارة المعاصرة، وحظيت بالكثير من الاهتمام أو التطوير عبر السنين، ويبدو أن الوضع الحالي للنظام الإداري في دولة الإمارات العربية المتحدة لا يختلف عما كان يجري في المؤسسات الإدارية في الغرب في بدايات القرن العشرين، فالسلطة الإدارية متمركزة إلى حد كبير في أعلى السلم الهرمي التنظيمي في الإدارة، ولدى مجموعة محددة الأفراد أو المجموعات في المستوى الأعلى من البنية التنظيمية للمؤسسات الإدارية الحكومية، وهناك رقابة هرمية متسلسلة على الأفراد والأعمال والأنشطة، حيث تهتم الإدارة العليا بالأنظمة والقوانين وإصدار متواصل للتعاميم المنشورات بالغة التفاصيل والتشعبات، حتى في أسلوب تنفيذ المهام فإنها تتم بصورة مركزية، ويتم إرسالها إلى المستويات الإدارية الدنيا لتنفيذها، كما أنه ليس لإداري المستويات الدنيا سوى دور محدود فيما يتعلق باتخاذ القرارات الإدارية كما أن سلطاتهم في حل كثير من المشكلات التي يواجهونها مقيدة بهرمية الإدارة وتبعية التنفيذ بل أن هناك

تجاهلاً من قبل الإدارة المركزية لأداء الإدارات الفرعية عند تشكيل السياسات واتخاذ القرارات، وقلما يتم استدعاء العاملين والموظفين أو يطلب منهم التعليق على أساليب العمل، كما أنه نادراً ما ينظر لموظفي الدرجات المتوسطة والدنيا كمصدر للمعلومات والتغذية الراجعة فيما يتعلق بآلية العلم الإداري وإصلاحه أو تعديله كتبسيط الإجراءات أو تطوير القوانين التشريعية أو القرارات التي تتفرع عنها كما أن الإداريين التنفيذيين لا يمكنهم تجاوز صلاحياتهم المخولة إليهم من الإدارة المركزية واجتهادهم ضمن حدود ضيقة ومحدودة، يتبين مما سبق أن العاملين في الإدارات الدنيا بالنظام الإداري بدولة الإمارات أقرب إلى أن يكونوا قد رضخوا لمسؤولية وحيدة كما اقترحها تيلر، وهي تنفيذ مهام مسبقة التحديد، وبالطريقة التي يحددها إداريو المستويات العليا بالإدارة المركزية الذين يحظون بالقسم الأكبر من مهام التخطيط واتخاذ القرارات والذين يمارسون إشراف ورقابة عبر قنوات عدة مثل التقارير السنوية ورقابة المدراء في الإدارة من ممارسات إدارية مختلفة وأسلوب متابعة وتقويم يتفق مع التوجهات والتعليمات المعتمدة مسبقاً.

والسؤال الذي يطرح هو إلى أي مدى يمكن أن تستمر الإدارة في المؤسسات الحكومية في تبني الكثير من أساليب المدرسة التقليدية في إدارتها؟ وإلى أي مدى استطاعت أن تتجاوزها، هذا ما سنبينه في دراستنا لباقي المدارس الفكرية الإدارية.

ثانيا: مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة:

قامت مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة على أسس إيجاد وتطوير علاقات تفاعل وانسجام بين الشخصيات وتعتبر عالمة الاجتماع الأمريكية ماري باركر فوليت Mary Parker Follett رائدة هذا الاتجاه، إلا أن نقطة البداية في تطبيق أسس العلاقات الإنسانية في الإدارة قد جاءت على يد Elton Meyo وذلك من خلال دراسته لظاهرة المشكلات التي بدأت تظهر بين العمال في إحدى المجمعات الصناعية قرب شيكاغو، وقد تم دراسة كافة العوامل والمؤثرات التي تؤثر على الإنتاج، كطول فترة العمل وفترات الراحة، وأساليب حساب الأجور للعاملين، وقد أثبت مايو أهمية إحساس العاملين بأهميتهم وتقديرهم للأدوار التي يقومون بها، وذلك من خلال اهتمام الإدارة بمشورتهم في مجمل أعمال الشركة والتي أدت إلى رفع روحهم المعنوية، وبالتالي تحسن الإنتاج، وقد تبعه في الاهتمام بأهمية الاتجاهات الإنسانية وتأثيرها على الإنتاج عالم النفس الأمريكي إبراهام ماسلو Abraham Maslow الذي ركز على موضوع أهمية الحوافز في المؤسسات، وقد خرج بدراسته إلى أهمية الحوافز المعنوية إلى جانب الحوافز المادية والتي يمكن أن تلعب دوراً مهماً كدافع للسلوك الإنساني، وأثبت ماسلو أن العامل يستمر بالرضا عند وصوله لمستوى معين من الأجور، والحافز المادي وأية زيادة أخرى تتبعها ولا يصاحبها وجود حافز معنوي لا تحقق كفاءة وإنتاجية ملموسة، وخلص الباحث

إلى أن العناية بالجانب الإنساني في الإدارة هي الركيزة الأساسية وهي العامل الحاسم في زيادة الإنتاج، وقد ساهمت مدرسة العلاقات الإنسانية في إثراء الفكر الإداري التقليدي، وقد تمكنت طبيقات مؤشرات مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة من علاج مشكلة الانحدار الذي صاحب الإنتاج في المنظمات الكبيرة، ومع ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية بدأت تتقلص مظاهر الإدارة التقليدية حيث بدأت بين العاملين في المنظمات الإدارية المختلفة تأخذ شكلاً جديداً في زيادة مستوى التفاعل والانسجام فأخذت المستويات العليا في الإدارة تعني بمبدأ إرضاء العاملين وذلك في محاولة إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية إضافة إلى تلبية حاجاتهم المادية، وذلك انطلاقاً من مبادئ هذه المدرسة التي تقوم على أن الدوافع الموجهة للسلوك الإنساني ليست حاجيات مادية فحسب بل هناك حاجيات معنوية مواكبة لها، فأخذت بالتالي أساليب الاتصال بين المستويات العليا والدنيا تأخذ طابعاً جديداً من خلال اتصال تنازلي وتصاعدي في آن واحد بعد أن كانت المستويات الوسطى والدنيا من العاملين مجرد منفذين يتلقون أوامر محددة من المستويات العليا ولا شك فإن اتخاذ أسلوب جديد في التعامل مع المستويات المختلفة يقوم على التفاعل والمشاركة الإيجابية والثقة بإمكانية تحملهم للمسؤولية واعتماد آلية العمل الجماعي من منطلقات المدرسة الإنسانية وقد لاقى هذا الاتجاه قبولاً من جميع العاملين ولا شك فإن أسس المدرسة الإنسانية تقوم على عنصر رئيسي وهو الروح المعنوية، وهو عنصر غير ملموس فالروح المعنوية العالية Good Moral تعكسها ظواهر معينة مثل حماس العاملين واهتمامهم الزائد بعملهم وإظهارهم لروح المبادرة والابتكار، وامتثالهم الطوعي أو الاختياري للتعليمات واللوائح والرغبة الاختيارية للتعاون مع الآخرين وربط أهدافهم الشخصية بأهداف المنظمة، والشعور بالفخر بالانتماء للمنظمة وبديهي أن ينعكس ذلك كله على تحقيق أهداف المشروع بطريقة اقتصادية وفعالة ولا شك فإن هناك آثاراً إيجابية لتطبيق مناهج وأساليب المدرسة الإنسانية في الإدارة وإن كان ذلك يتطلب بالضرورة وجود وسائل دقيقة لقياس المعنويات واتجاهات ومواقف العاملين نحو العمل والمنظمة ويبدو أن المبالغة في تطبيق توجهات هذه المدرسة يمكن أن لا يحقق النتائج المطلوبة للمنظمة، ويظل أسلوب التوسط في استخدام اتجاهات المدرستين السابقتين التقليدية والإنسانية يمكن أن يحقق نتائج أكثر واقعية، والسؤال الذي نطرحه هو إلى أي مدى تأثرت الإدارة بدولة الإمارات باتجاهات وأساليب المدرسة الإنسانية، حيث سبق وأن أشرنا إلى أن الإدارة مازال يغلب على عملها أنماط الإدارة التقليدية وغلبت النمط المركزي على غيره من الأساليب والذي أشارت إليه بعض الدراسات التي تناولت الإدارة والنظام الإداري بدولة الإمارات، وأشرنا بأن تجاهل الإدارة المركزية لوجهات نظر المستويات الإدارية المختلفة أدى إلى اتخاذ قرارات بعيدة في الغالب عن الحاجيات والمتطلبات الفعلية لهذه الإدارات وقلة الصلاحيات المخولة إليها التي تحول دون حل للكثير من المشكلات الإدارية، كتبسيط الإجراءات وتطوير العمل الإداري

التنفيذي بصورة خاصة، وتحديد الاحتياجات التدريبية التي مازال يغلب على إعدادها اتباع الأسلوب النمطي المعد مسبقاً دون الرجوع إلى المشكلات الفعلية للإدارات والأقسام المختلفة، كما أشارت إحدى الدراسات السابقة والخاصة بواقع اتخاذ القرار الإداري على مستوى المؤسسات التعليمية بدولة الإمارات إلى ضعف مشاركة الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات، وأوصت الدراسة بتطوير الجانب الإنساني في العلاقات الإنسانية من خلال إقامة برامج التدريب الخاصة لهذا المجال.

ثالثاً: الاتجاه السلوكي في الإدارة:

في مطلع الخمسينات من هذا القرن ظهر اتجاه جديد في عالم الإدارة وهو الاتجاه السلوكي، ويعتبر «جستر بارنار Ghester Barmard» هو المبشر والمؤسس لهذا الاتجاه، عندما نشر كتابه المسمى بـ «وظائف المنقذ» حيث حاول أن يوفق بين معالم المدرستين السابقتين التقليدية والإنسانية، حيث لاحظ أن المدرسة التقليدية تعنى بالسيطرة والتحكم واتباع الأسلوب الهرمي المتسلسل في الرقابة وتجاهل شبه كامل للعنصر البشري واحتياجات العاملين، كما لاحظ أن الاتجاه الإنساني قد اهتم بالعنصر البشري كعنصر رئيس في الإدارة وذلك على حساب العمل والاهتمام به، وقد لاحظ أن تطبيق أسس هاتين المدرستين لم يؤد إلى تطوير العمل وظلت النتائج نسبية وغير ملحوظة، فاقترح أسلوباً جديداً يقوم على تبادلية العلاقة بين بنية المنظمة التنظيمية والعاملين بها وطرح الإدارة كعملية اجتماعية يمكن أن تفهم كعلاقة بين الرئيس والمرؤوسين وقد طور هذا المفهوم لاحقاً كل من جاكوب جيتزل J. Getzels وايجون جوبا E. Guba، وقد أشار الأخير إلى أن السلوك التنظيمي ليس سوى نتاج تفاعل بين أسس المدرستين السابقتين، وهما النظام الهرمي والعلاقات الإنسانية.

وقد لاقت منطلقات هذه المدرسة اهتماماً واسعاً من قبل المنظمات الإدارية في تلك الفترة، وانعكست أهدافها وأنماطها على برنامج تأهيل وإعداد العاملين في الإدارة فدخلت عناصر جديدة لبرامج الإدارة كالقيادة الفعالة وأهمية الحوافز، وأساليب اتخاذ القرارات الإدارية، وغيرها من الأفكار التي عالجتها هذه المدرسة، ويمكن أن نتساءل عن مدى تطبيق مؤشرات هذه المدرسة في أساليب الإدارة بدولة الإمارات، وبمراجعة الدراسات السابقة فإنه لم يتم الإشارة إلى أي تطبيقات فعلية لمبادئ هذه المدرسة، ما عدا بعض الدراسات التي عالجت موضوع الإدارة التربوية، والتي أشارت إلى أن هناك تطبيقات غير أحادية الجانب لهذه الأفكار والاتجاهات تمت في بعض المؤسسات التربوية إلى جانب أسس المدارس الأخرى التقليدية والإنسانية، وغلبة الأنماط التقليدية بصورة عامة في آلية عمل الإدارة.

رابعا: اتجاه النظم في الإدارة:

ظهرت اتجاهات ومبادئ مدرسة النظم في العمل الإداري في مطلع الستينات من هذا القرن، ويعتبر هذا الاتجاه مدخل جديد في الفكر الإداري حاول أن يعالج أوجه القصور الذي ظهر في المدارس الثلاثة السابقة التي اشتركت في تناولها للإدارة في التركيز على الأحداث، والسلوكيات داخل المنظمة، والتي لم تتعرض إلى جوانب أخرى يمكن أن يكون لها تأثير على السلوك في الإدارة، كنوع العمل الذي يمارس في الإدارة والأهداف التي تسعى الإدارة لتحقيقها، بالإضافة إلى الاهتمام بالمؤثرات الخارجية كالتكنولوجيا، واتجاهات ومواقف الناس خارج إطار المنظمة، والاهتمام بالقيم والعادات الاجتماعية، بينما كانت تعنى المدارس السابقة بدراسة السلوك داخل المنظمة كنظام مغلق لا علاقة له بالمؤثرات الخارجية للمنظمة، وبذلك تكون مدرسة النظم قد انطلقت من مؤشرات جديدة تتلخص في أن المواقف تتضمن جوانب شخصية وأخرى اجتماعية، والترابط والتوافق هو الأساس في المنظمة، وتجزئة العناصر الإدارية إلى أجزاء يفقدها خصائصها الجوهرية، كما أن هناك تأثيرات غير مباشرة للبيئة الخارجية على سلوك الأفراد، كما تتأثر البيئة بسلوكيات الأفراد، ويمكن القول بأن هذه المدرسة قد وضعت نموذجاً لفهم أي نظام على أساس التركيز على الكل وعلى الأجزاء المكونة للنظام في آن واحد، وعلى العلاقات بين هذه الأجزاء، إن مبادئ هذا الاتجاه في الإدارة قد انعكس إيجابياً على المؤسسات والمنظمات التي لها علاقة بالجمهور والتفاعل الاجتماعي، ويرى الباحث أهمية الاستفادة من هذا الاتجاه في الإدارة، اتجاه النظم المتقدمة وما يتخلله من أفكار ومفاهيم يمكن أن تساهم في تطوير بعض المنظمات في ممارسة عملهم اليومي، كطريقة تفكير، بحيث يكون السلوك سبباً، وتكون أية مشكلة تواجه الإداري يتم فحصها من خلال السياق أو الإطار العام والنظرة الكلية للنظام، والترابط بين أجزاء النظام والعلاقة المتبادلة مع البيئة والمحيط الاجتماعي وما يمكن أن ينجم عن تحفز النظام لتغيير أو تعديل مساره، وعلى الرغم من أهمية هذه المدرسة في نظرتها الشمولية لآلية النظام الإداري وحركته فقد ظلت تعاني من مشكلة الفرق بين النظرية كنظام والتطبيق كممارسة فعلية، مما أدى إلى التفكير باتجاه آخر ولد في منتصف السبعينات وعرف بنظرية التوافق أو الاحتمال Contingency Theory والتي حاولت أن تسد الثغرة القائمة بين النظرية والتطبيق في العمل الإداري والتي لم تستطع مدرسة النظم أن تؤديه أو تأخذه بالحسبان.

خامسا: اتجاه التوافق والانسجام في الإدارة:

غلبت فكرة وجود نظام إداري واحد مثالي على الأساليب الإدارية لمدارس الفكر الإداري السابقة فقد تبنت هذه المدارس وجود أسلوب إداري مثالي واحد لإدارة المنظمات كلها ما عدا

مدرسة النظم التي تبنت نظرة مختلفة فكل أسلوب إداري يجب أن ينظر إليه برؤية خاصة مستقلة عن غيره من النظم، وجاءت مدرسة التوافق Contingency لتوفق بين الرؤية العامة والخاصة للمدارس السابقة أي لتعمل على دمج النظرة التفردية التي تتميز بها مدرسة النظم مع النظرة الأحادية التي تبنتها المدارس التقليدية والإنسانية والسلوكية وقد انطلقت من فكرة الموقف، بمعنى أن هناك خصائص لكل موقف معين وهذه الخصائص أو المتغيرات تساعد الإدارة على فهم الموقف وتحديد الأسلوب الإداري المناسب لذلك الموقف، والرؤية التوافقية هذه تعني أن السلوك الإداري للمدير أو المسؤول يجب أن تتوافق مع متغيرات أو خصائص الموقف وتكون مهمة المسؤول الرئيسية العمل على تحديد هذه المتطلبات والخصائص والعمل على اختيار ما يتفق أو ينسجم منها من بين الأساليب الإدارية المتاحة. ويعتبر العالم الإداري «وستالكر» أول من طرح الرؤيا التوافقية حيث قام بتحديد الأساليب الإدارية في قطبين رئيسيين آلي وعضوي وقد ساعده في ذلك العالم «بيرنز»، وأطلق على نموذجهما نموذج متصل «بيرنز وستاكر الإداري»، فالأسلوب الإداري الآلي يقوم على أساس اعتماد التفاعل الهابط والتأكيد على طاعة الرؤساء والولاء لهم، وتركيز السلطة في قمة الهرم التنظيمي الإداري، أما الأسلوب الإداري العضوي فإنه يعتمد على النظرة الكلية للمنظمة، وهذا يعني أن المعرفة والخبرة لا تقتصر على الرؤوساء دون المرؤوسين، والمهم في الأمر فائدة المنظمة من أي جهة وبأي مستوى، وقد خلص الباحثان إلى أن بعض المنظمات يسهل تطبيق الأسلوب الآلي فيها بينما هناك منظمات أخرى يفضل تطبيق الأسلوب أو النمط الإداري العضوي فيها، فالأولى تناسب المنظمات التي يكون نظام عملها يغلب عليه الاستقرار في المواقف وتعيش أوضاعاً مستقرة، أما الثانية فهي التي تعيش أوضاعاً متغيرة باستمرار، وقد جاء فيما بعد باحثان آخران أضافا بعداً جديداً لهذه المدرسة وهما: «لورنس ولورتس» حيث أشارا إلى أن فاعلية أية منظمة يرتبط بمدى التوافق والانسجام بين الأسلوب الإداري المتبع وحالة اليقين أو اللايقين الخاص بالبيئة، فعندما تكون البيئة التي تحيط بالمنظمة مستقرة نسبياً قليلة التغير، فإنه يمكن للمنظمة تحديد أساليب محددة للعمل والإجراءات، وتعتبر بذلك بيئة يقينية أما إذا كانت البيئة غير يقينية كثيرة التغير فإن المنظمة تحتاج إلى اتباع أسلوب تفاعل أكثر مع البيئة وعدم المبالغة في التركيز على اللوائح والشكليات الرسمية، بمعنى آخر فإن الرؤية التوافقية هذه يمكن أن نطلق عليها بالنمط الظرفي أو الاحتمالي التي تتبنى وضع المواقف المتغيرة أو الظروف أو الحالات في الاعتبار بحيث أن لكل مشكلة إدارية بعض الخصائص التي تتميز بها عن غيرها وليس نمطاً أو أسلوباً مثالياً لإدارة جميع المشكلات الإدارية، ويكون الإداري الناجح هو الذي يعرف أي أسلوب أو نظام إداري يناسب إدارته من غيره، واختيار الأسلوب الذي يتفق مع كل موقف، ولا شك فإن المدرسة التوافقية هذه تكتسب أهمية تطبيقية في بعض

المنظمات دون غيرها كالمؤسسات التربوية الذي يتسم العمل فيها بروابط ضعيفة كثيرة التغير، فالعلاقة بين السياسات التربوية والبنية التنظيمية للمدرسة أو النظام التربوي ككل، أو سلوك الإداريين وبين مخرجات التعليم أو سلوك التلاميذ غير واضحة بل متغيرة، ولذا فإنه من المهم بأن يأخذ النظام التربوي منحى آخر يأخذ بعين الاعتبار الحقائق التي أشرنا إليها. وهذا لا يعني أن المدرسة التقليدية غير مناسبة مطلقاً أو أن المدارس الأخرى غير مناسبة وما نريد الإشارة إليه هو أن مناسبة أسلوب إداري ما يعتمد على مدى توافقه مع الظروف أو الوضع الواقعي للمؤسسات التربوية، وليس هناك أسلوب غير مناسب بصورة مطلقة، كما أنه لا يوجد أسلوب مثالي بصورة دائمة، ويرى الباحث أن الأسلوب الذي يعتمد المشاركة والديناميكية واللامركزية وأخذ الظروف والحالات والمتغيرات بعين الاعتبار هو الأقدر على التعامل مع الطبيعة الخاصة للمؤسسات التربوية، وينطبق هذا القول على إدارة التربية بدولة الإمارات العربية المتحدة. ويؤيد هذا الرأي إحدى الدراسات السابقة التي أشارت إلى المستوى الذي ينبغي أن تكون عليه مشاركة مديري ومديرات مدارس التعليم العام في إمارة أبو ظبي، فيما يتعلق بأسلوب اتخاذ القرارات الإدارية ويتضح من خلال الاطلاع على أهداف ومشكلات الدراسة هذه ارتباطها بالمدرسة التوافقية التي تسعى إلى التقريب بين النظرية والتطبيق وذلك في محاولة للتعرف على حدود ونسبة المشاركة في مجال اتخاذ القرارات، وخلصت الدراسة إلى أن العمل الإداري في مجال التعليم أصبح عملاً معقداً متعدد الأبعاد، وهذا ما أعطى المدرسة التوافقية طابعاً استمرارياً حتى الآن في بعض منطلقاتها على الأقل، فالمؤسسات التربوية على سبيل المثال في ضوء الفكر التنظيمي تعتبر نظم أو منظمات منفتحة متمثلة في أبعاد عديدة، يربطها علاقات تنظيمية متحركة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، والتي تظهر في المدرسة بوجود الموظفين والمدرسين والطلبة ووسائل تكنولوجيا خاصة بأسلوب عمل الإدارة والقيم والمشكلات الاجتماعية، ويتم من خلال الاستمرارية والتغذية الراجعة حل المشكلات واتخاذ قرارات لها علاقة بمتطلبات المجتمع، كما يتم التفاعل مع البيئة وضغوطها، وبذلك تكون المنظمة منظومة متكاملة يحركها النظام ككل، على الرغم من اختلاف درجة التفاعل والتوافق بين النظام ككل من بيئة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، ويمكن القول استناداً إلى الدراسات السابقة الخاصة بالإدارة في دولة الإمارات، ومن المعايشة للواقع العملي للإدارة الحكومية، أنه على الرغم من تطور أنظمة الإدارة نحو الانفتاح على المجتمع في بعض المنظمات التي لها علاقة مباشرة بالمجتمع كالمدرسة والمؤسسات الصحية والاجتماعية ومؤسسات ذات النفع العام وغيرها، إلا أن غلبة النظام المغلق يظهر بوضوح أو على الأقل في أغلب هذه المؤسسات والمنظمات، فاتباع أسلوب تعزيز الصواب وتصحيح الأخطاء موجود في نطاق ضيق، فالإدارة المركزية التي تشرف على هذه المنظمات لا تستجيب

بسهولة إلى الأفكار الجديدة والاقتراحات الخاصة بتطوير العمل وبالتالي لا تلجأ إلى تعديل الأنماط والإجراءات والأساليب القديمة المتبعة بأخرى جديدة تنبع من اعتماد مخرجات التغذية الراجعة البناءة على الرغم من وجود محاولات فردية جادة حققت نتائج واضحة في بعض هذه المؤسسات الأخرى المماثلة، وتأكيد التشريعات واللوائح على التغيير بالاستناد إلى روح الأفكار الجديدة في الإدارة.

سادساً: الاتجاهات الإدارية الحديثة:

ابتداءً من مطلع السبعينات ومع ظهور بوادر الأزمة الاقتصادية التي تجلت في زيادة المشكلات الاقتصادية نظراً لزيادة أسعار النفط وارتفاع مستوى البطالة والديون، وظهور المنافسة الواضحة في الأسواق العالمية جعل المنظمات في مختلف الدول الصناعية تبحث عن أساليب جديدة تضمن لها البقاء والحفاظ على الحد الأدنى من المنافسة، وجاء النمط الياباني في الإدارة بإحدى الأنماط الجديدة التي ظهرت في مطلع الثمانينات والذي ساهم في نجاح الأسلوب الياباني في الإدارة وجعله أكثر منافسة اقتصادية وصناعياً، وقد تناول وليام اوشي William Ouch أهم سمات الأسلوب الياباني الذي أطلق عليه نظرية «Z» والتي تتلخص في التوظيف مدى الحياة، والتخصص الوظيفي ومشاركة اتخاذ القرارات الإدارية وتحمل المسؤولية والثقة الكاملة بالمنظمة، والاهتمام الكامل بجميع العاملين في المنظمة دون تميز، وقد واكب ظهور النمط الياباني ظهور نمطاً أمريكياً في الإدارة عرف بالإدارة المتميزة في مقابل النمط الياباني، وقد ركز النمط الأمريكي على الشركات المتميزة الناجحة في أمريكا وتبني أساليبها مثل: Macdonal's وI.B.M. وغيرها من الشركات التي تعتبر مثالاً يحتذى به وانطلاقاً من مبدأ أنه ليس بالضرورة اتخاذ النمط الياباني كأسلوب لحل مشكلات الإدارة في أمريكا، وقد جاء نمط الإدارة المتميزة من الواقع المعمول به في الشركات الناجحة والمتميزة التي تتسم بالإنجاز وتشجيع الاستقلالية والمبادرة في العمل والمكافأة على الإنجاز والإبداع، والاهتمام بالعاملين واحترام القيم، والبساطة في الأمور التنظيمية، واتباع المناسب بحسب كل موقف، كالجمع بين الشدة واللين، أو المركزية واللامركزية، أو أسلوب العلاقات الإنسانية الشمولية للإدارة باعتبارها نظاماً مفتوحاً Open System ويبدو لنا أن اتجاه الثمانينات في الإدارة هو أقرب ما يكون إلى الأخذ بأهم مبادئ المدرسة الإنسانية التي ظهرت في الثلاثينات وبعض مبادئ نظرية النظم ونظرية التوافق والانسجام التي تحاول التوفيق والتقريب بين النظرية والتطبيق. ويظهر للباحث أنه وإن اختلف التوجه الجديد في الإدارة الحديثة في الثمانينات والتسعينات، عما كان عليه في المدارس الإدارية المختلفة التي أشرنا إليها، إلا أن هذا التوجه ليس بجديد وهو يحمل في أبعاده المختلفة أبعاد وتوجهات الإدارة بمدارسها المختلفة، ولا شك فإن المنظمات

الإدارية في المؤسسات الحكومية بدولة الإمارات يمكن أن تستفيد من مختلف النظريا الإدارية وخاصة المعاصرة منها، والذي يستدعي اتخاذ بعض الإجراءات التطويرية سواء على مستوى التنظيم وفلسفة العمل الإداري أو على مستوى تنمية الموارد البشرية وأساليب التعيين والتدريب المتبعة، أي على مستوى هيكل المنظمات الإدارية وعلى مستوى أسلوب أدائها بما يرقى إلى مستوى الإدارة المميزة والتي تتفق ومعطيات البيئة المحلية لدولة الإمارات، ويرى الباحث أنه يمكن التركيز على محاور أساسية تكون أساساً لعملية التطوير الإداري الفعال والتي تتركز في تشجيع الدراسات الميدانية الخاصة بأساليب وأنماط العمل الإداري الحكومي بدولة الإمارت وتحديد الاحتياجات التدريبية استناداً إلى هذه الدراسات التي تهدف إلى تبسيط أساليب العمل وتدريب العاملين لرفع كفاءاتهم سواء الإدارية منها أو الفنية وضرورة الاستفادة من المناهج والمدارس الإدارية الحديثة والتي تتناسب ومعطيات البيئة الإدارية في الدوائر الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

الدراسة الميدانية

١- إجراءات الدراسة:

سيتم في هذا الفصل تقديم نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج، وقد تم تقييم إجابات الاستبانة رقم (١) والاستبانة رقم (٢) في الإيضاحات التالية:

لقد تم إجراء مقاييس التكرار والوسط الحسابي لمعالجة البيانات الخاصة بالاستبانة رقم (١) أي الحكم على الكفاية من حيث مدى تكرارها ونسبة التطبيق الفعلي أو نسبة الأهمية وذلك حسب طبيعة كل سؤال ويمكن استخدام أهم النتائج التي أمكن استخدامها من تحليل البيانات الواردة في الجداول، وقد تم اتباع مقياس آخر في تحليل نتائج إجابات أفراد العينة الخاصة بالاستبانة رقم (٢) حيث تم تحليل النتائج عن طريق برامج الكومبيوتر، وقد زودتنا هذه البرامج بالتصحيح والتحليل البندي لمقياس التطبيق الحقيقي للكفايات الإدارية والمقياس المثالي ومقياس الأهمية كالتالي:

تم حساب الوسط الحسابي لكل سؤال من أسئلة الاستبانة الموجهة لأفراد العينة المكونة من ١٤٠ مديراً ومساعداً للمدير وبعض أفراد العاملين في الدوائر الحكومية من المواطنين، وتم حساب المتوسط العام لكل إجابة.

وقد تم تطبيق نفس المقياس والدرجات بالنسبة للأسئلة التي طلب من أفراد العينة الحكم على الكفاية من حيث أهميتها بالنسبة لأفراد العينة بالإضافة إلى تصورات وآراء أفراد العينة المثالية عن الحلول والمقترحات لتطوير العمل الإداري والمنهاج الوظيفي في المؤسسات الحكومية، ويوضح الجدولان رقم (١) و(٢) توزيع أفراد العينة تبعاً لذلك

الجدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	أكثر من خمس سنوات	المجموع
التكرار	٥٦	٨٤	١٤٠
٪	٤٠٪	٦٠٪	١٠٠٪

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل والخبرة في العمل

الشهادة والخبرة	في مجال التخصص مع الخبرة	في غير مجال التخصص مع الخبرة	المجموع
التكرار	٧٣	٦٧	١٤٠
٪	٦٩,٣٪	٣٠,٧٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن حوالي ٦٠٪ من أفراد العينة تتوفر لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات في العمل والجدول رقم (٢) يبين أن ٦٩,٣٪ من أفراد العينة مؤهلين حسب التخصص ولديهم خبرة ونسبة ٣٠,٧٪ يحملون مؤهلات ليس في مجال التخصص ولديهم خبرة في مجال العمل، واستناداً إلى المعلومات السابقة فإنه يمكن القول بأن خلفية أفراد العينة كانت بالمستوى لتمكينهم من التقدير الدقيق لواقع العمل الإداري والوظيفي والمشكلات والصعوبات التي تعترضها، والكفايات اللازمة لتطوير الأداء وتصوراتهم للحلول والمقترحات المستقبلية لتطوير العمل الإداري في المؤسسات الحكومية.

وقد تم إعداد استمارة الاستبانة رقم (١) على أساس الأسئلة المحددة الإجابة في بعض فقراتها والأسئلة المفتوحة في فقراتها الأخرى، وقد أعدت الاستبانة رقم (٢) على مقياس آخر يتكون من خمس نقاط بهدف استخدام عدة مقاييس للوصول إلى نتائج أكثر مصداقية وتم تجريب الاستمارتين على عينة استطلاعية بلغ عددها ستة أفراد كما عرضت الاستمارتين على متخصصين من الباحثين والمسؤولين الذي لديهم الدراية الكافية بأبعاد القوانين والأنظمة المنظمة للوظيفة العامة في المؤسسات الحكومية وبأساليب ومشكلات العمل الإداري، وقد تم حساب التكرارات لعرض البيانات الأولية والشخصية لأفراد العينة، كما تم حساب متوسط التكرار بالنسبة للاستبانة رقم (١) والوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي والمثالي بالنسبة للاستبانة رقم (٢)

نتائج الدراسة:

بتطبيق استمارة استطلاع آراء العاملين في بعض المؤسسات الحكومية من مديرين ومساعدين وموظفين تم الوصول إلى النتائج التالية:

أولاً: أسلوب التعيين في العمل الوظيفي في المؤسسات الحكومية:

جدول رقم (٣)

يوضح أسلوب الالتحاق بالعمل الوظيفي بين المواطنين في المؤسسات الحكومية

م	الإجابة / الأسئلة	نعم	
		العدد	٪
١ـ	* هل يوجد مساواة بين المواطنين فيما يختص بالالتحاق بالوظائف العامة ممن تنطبق عليهم الشروط لشغل هذه الوظيفة.	٨٤	٪٦٠
٢ـ	* العوامل التي تطلب للالتحاق بالوظائف العامة:		
	ـ حسب التأهيل العلمي.	٢٥	١٧,٩
	ـ حسب الجدارة والخبرة في مجال العمل	٣٤	٢٤,٣
	ـ اعتبارات أخرى	٨١	٥٧,٩
٣ـ	* الهدف الأساسي لأداء العمل:		
	ـ تحقيق المصلحة العامة وخدمة الوطن.	٩١	٦٥
	ـ تحقيق الربح الخاص والمنفعة الذاتية	٣٣	٢٣,٦
	ـ أهداف أخرى.	١٦	١١,٤
٤ـ	* الدستور وقانون الخدمة المدنية ومدى توحيد الأنظمة الوظيفية في كل إمارة في نظام واحد.	١٣٢	٩٤,٣
	ـ في المجال الإداري	١١٢	٨٠
	ـ في المجال المالي.	٦٥	٤٦,٤
٥ـ	* يوجد موازنة بين متطلبات الوظيفة والموظف من حيث الشروط والمواصفات	٧٣	٥٢,١

يوضح الجدول السابق ما يلي:

يرى ٦٠٪ من العاملين في المؤسسات الحكومية أن هناك مساواة بين المواطنين في الالتحاق بالوظائف ممن تنطبق عليهم الشروط المطلوبة لشغل الوظائف، أما بشأن العوامل

التي تطلب للالتحاق بالوظائف فقد أشار ٢٣,٦٪ من العاملين أنه مازالت الاعتبارات الخاصة بالمسؤولين تغلب على اعتبارات التأهيل العلمي والخبرة في العمل.

أما بشأن الدستور وقانون الخدمة المدنية ومدى توصية الأنظمة الوظيفية في كل إمارة في نظام واحد، أشار أغلب أفراد العينة بنسبة ٩٤,٣٪ إلى أن القوانين قد ساهمت بالفعل في توحيد أنظمة العمل بصورة عامة، وجاءت الإجابات متباينة فيما يتعلق بالتفصيلات، حيث ١١٢ من أفراد العينة بنسة ٨٠٪ إلى أن المجال الإداري في مختلف الإمارات يغلب عليه توحيد أنظمة العمل بينما أشار ٦٥ من أفراد العينة بنسبة ٤٦,٤٪ إلى أن المجال المالي مازال يفتقر إلى توحيد الرؤيا، وضعف الموازنة بين متطلبات الوظيفة والموظف من حيث الشروط والمواصفات.

ثانيا: أساليب الترقية وتقييم الأداء والحوافز:

جدول رقم (٤)

يوضح أسلوب وتقييم الأداء الوظيفي للعاملين في الدوائر الحكومية

م	الإجابة / الأسئلة	نعم		لا		المجموع	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٦-	* هل تتم ترقيات العاملين على أساس موضوعي حسب الأولوية	٧٣	٥٢,١	٦٧	٤٧,٩	١٤٠	٪١٠٠
	- ترقية أوتوماتيكية	٩٨	٧٠	٨٠	٥٧,١	١٤٠	٪١٠٠
	- ترقية حسب الكفاءة والأداء.	٣٣	٢٣,٦	٨٥	٦٠,٧	١٤٠	٪١٠٠
	- ترقية بحسب معايير الرؤساء الشخصية	٧٧	٥٥	٦٣	٤٥	١٤٠	٪١٠٠
٧-	* يوجد رقابة على الأداء ومقاييس لتحديد كفاءة العاملين:	٥٣	٣٧,٩	٨٧	٦٢,١	١٤٠	٪١٠٠
	- أسس موضوعية تعتمد تقارير الأداء	٤٣	٣٠,٧	٩٧	٦٩,٣	١٤٠	٪١٠٠
	- أسس موضوعية تعتمد إنجاز دورات تدريبية	٣٥	٢٥	١٠٥	٧٥	١٤٠	٪١٠٠
	- أسس التعدد في مقاييس الأداء خلال السنة باعتماد نتائج الرقابة ونتائج التدريب	١١	٧,٩	١٢٩	٩٢,١	١٤٠	٪١٠٠

تابع - جدول رقم (٤)

يوضح أسلوب وتقييم الأداء الوظيفي للعاملين في الدوائر الحكومية

م	الإجابة / الأسئلة	نعم		لا		المجموع	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٨-	* العلاوات الدورية تتم بصور تلقائية.	١٣٧	٩٧,٩	٣	٢,١	١٤٠	٪١٠٠
٩-	* يوجد حوافز أخرى للعاملين	١٥	١٠,٧	١٢٥	٨٩,٣	١٤٠	٪١٠٠
١٠-	* حوافز بواسطة العلاوة التشجيعية.	١٣١	٩٣,٦	٩	٦,٤	١٤٠	٪١٠٠
١١-	* يتم اختيار العاملين وفقاً للاحتياجات الفعلية المحددة سلفاً.	٦٥	٤٦,٣	٧٥	٥٣,٦	١٤٠	٪١٠٠
١٢-	* هناك سياسة ثابتة دقيقة لتوصيف الوظائف وترتيبها في الإدارة.	٣١	٢٢,١	١٠٩	٧٧,٩	١٤٠	٪١٠٠

يوضح الجدول السابق ما يلي:

- أشار ٩٨ من أفراد العينة بنسبة ٧٠٪ أن الترقية تتم بصورة أوتوماتيكية تعتمد الأقدمية والأسلوب المتبع في الترقية

وأشار ٣٣ من أفراد العينة بنسبة ٢٣,٦٪ إلى أن الترقية تتم بحسب الكفاءة والأداء بينما أشار ٧٧ من أفراد العينة بنسبة ٥٥٪ إلى أن معايير الرؤساء الشخصية مازالت تغلب على ترقيات العاملين، أما بشأن الرقابة على الأداء والمقاييس التي تحد من كفاءة العاملين فقد تباينت آراء أفراد العينة بهذا الشأن وجاءت متضاربة نظراً لعدم وجود رؤية واضحة لدى أفراد العينة عن موضوع تحديد مقاييس الأداء، ويستنتج من الإجابات تدني أو غياب الأسس الموضوعية التي تحدد تقارير الأداء، ومازال التدريب لم يأخذ دوره وأهميته في الإدارة ليساهم في رفع كفاءة العاملين وتحديد كفاءة الأداء وأفادت الفقرة الخاصة بأسلوب منح العلاوة للموظفين غلبة الأسلوب التلقائي في منح العلاوات الدورية بنسبة ٩٧,٩٪ يليها حسب الأهمية منح الحوافز التشجيعية للعاملين بنسبة ٩٣,٦٪ وأقلها درجة هو عدم وجود حوافز أخرى للعاملين.

وهذا يتوافق مع قانون الخدمة المدنية المادة (٤٠) الخاصة بالرواتب والعلاوات والتي أشارت إلى أنه لا يجوز أن يمنح الموظف أكثر من علاوة تشجيعية واحدة كل سنتين واشترط لمنح العلاوة التشجيعية أن تكون كفاية الموظف قدرت بتقدير امتياز في العامين السابقين على تاريخ منح العلاوة.

ولا شك فإن وضع آلية جديدة للحوافز تأخذ بعين الاعتبار إنتاجية الموظف وإبداعه

وعطائه بحسب نظام البطاقة الدائرية المعمول به في العديد من الدول يمكن أن ينعكس إيجاباً على أداء العاملين في الدوائر الحكومية ويساهم في تطوير العمل الإداري بفعالية.

ثالثا: الحلول والمقترحات لتطوير سياسة الوظيفة العامة:

جدول رقم (٥)

يوضح الحلول والمقترحات لتطوير سياسة الوظيفة العامة في الدوائر الحكومية

م	الإجابة / الأسئلة	نعم		لا		المجموع	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١٣ -	- الحلول والمقترحات:						
١ -	- اعتماد التعيين بحسب التأهيل العلمي والكفاءة	١٣٥	٩٦,٤	٥	٣,٦	١٤٠	٪١٠٠
٢ -	- اعتماد نظام الالتحاق عن طريق المسابقة والتقييم الفعال	١٣٧	٩٧,٩	٣	٢,١	١٤٠	٪١٠٠
٣ -	- العمل على تطبيق الأنظمة والقوانين الاتحادية بحيث توحد الأنظمة المعمول بها في كل إمارة.	١٣٦	٩٧,١	٤	٢,٩	١٤٠	٪١٠٠
٤ -	- أن تتم الترقية بحسب الإنتاج والأداء.	١٣١	٩٣,٦	٩	٦,٤	١٤٠	٪١٠٠
٥ -	- أن يتم وضع أسس وقواعد موضوعية لقياس الأداء تحقق للموظف الرضا الوظيفي.	١٣٨	٩٨,٦	٢	١,٤	١٤٠	٪١٠٠
٦ -	- وضع نظام توصيفي للوظائف يحدد مجال العمل بدقة لتلافي الازدواجية والتكرار.	١٣٦	٩٧,١	٤	٢,٩	١٤٠	٪١٠٠
٧ -	- إدخال وسائل التقنية الحديثة في الإدارة لمواكبة التطور.	١٣٢	٩٤,٣	٨	٥,٧	١٤٠	٪١٠٠
٨ -	- اتباع أسلوب اللامركزية في العمل.	١٠٦	٧٥,٧	٣٤	٢٤,٣	١٤٠	٪١٠٠
٩ -	- اتباع أسلوب مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الإدارية.	١٣٠	٩٢,٩	١٠	٧,١	١٤٠	٪١٠٠

يوضح الجدول السابق ما يلي:

أفاد أغلب أفراد العينة إلى التركيز على أهمية اعتماد التعيين في الدوائر الحكومية بحسب التأهيل العلمي والكفاءة واعتماد نظام الالتحاق عن طريق المسابقة والتقييم الفعال وقد أجمع أفراد العينة على أهمية الالتزام بهذه الأسس لدى تعيين الموظفين ما أمكن والتخلي ما أمكن عن الاعتبارات الأخرى في التعيين، ولا شك فإن آراء أفراد العينة تتفق وقانون الخدمة المدنية التي نصت بوضوح على الأولوية في التعيين للمؤهل العلمي ثم الكفاءة واعتماد أسلوب المسابقة في التعيين.

وقد أشار ١٣٦ من أفراد العينة بنسبة ٩٧,١٪ إلى أهمية تطبيق الأنظمة والقوانين الاتحادية في كل إمارة، وأن تتم الترقية بحسب الإنتاج والأداء وضرورة وضع نظام موضوعي لقياس الأداء.

وتتفق هذه الآراء مع ما ورد في دستور وقانون الخدمة المدنية الاتحادي لدولة الإمارات، وتختلف عنها في التركيز على تطبيق نظام الإدارة بالإنتاج بمعنى أن تتم الترقية ومنح الحوافز للعاملين بحسب إنتاجهم العملي ومبادراتهم الإبداعية في العمل.

واتفق أغلب أفراد العينة على أهمية تطبيق نظام توصيفي للوظائف لتحديد مجال عمل الموظفين بدقة وأهمية إدخال وسائل التقنية الحديثة في الإدارة لمواكبة التطور بنسبة ٩٧,١٪ و٩٤,٣٪ على التوالي.

١ ـ فقرة (٧) من المادة (٢٢) من قانون الخدمة المدنية، يشترط لمن يشغل الوظائف العامة أن يكون حاصلاً على المؤهلات العلمية اللازمة لشغل الوظيفة استناداً إلى أدائهم وإنتاجهم الفعلي.

ثانيا: *أسلوب العمل الإداري في الدوائر الحكومية*:

في تحليل الاستبانة رقم (٢) الخاصة بأسلوب العمل الإداري تم استخدام مقياساً يتكون من خمس نقاط لإجابات أفراد العينة من المدراء والعاملين في الدوائر الحكومية كالتالي:

أوافق تماماً   أوافق   لم أحدد رأياً   لا أوافق   لا أوافق أبداً

وقد تم تصنيف جميع المتغيرات إلى مجموعات تصنيفية لسهولة التحليل خاصة بالتطبيق الفعلي للكفاية أو بأهمية الكفاية وذلك حسب طبيعة كل سؤال كما أسلفنا كالتالي:

أهمية عليا من ٤ ـ ٥ ، أهمية متوسطة من ٣ ـ ٤ ، أهمية دُنيا من ١ ـ ٣

وباعتماد هذا التصنيف فإننا نمتلك ميزة القدرة على تحديد أهمية كل صنف من الناحية النسبية بدلاً من فرض مقاييس صماء، وبذلك يسهل التفكير في الأهمية النسبية لكل متغير من حيث التطبيق الفعلي أو أهمية الموضوع المثالي.

وباتباع نظام ثلاثة تصنيفات، فإنه يصبح واضحاً أن نرى الأهمية النسبية للموضوع المعني سواء من حيث التطبيق الفعلي أو من حيث أهمية الموضوع وذلك بحسب طبيعة كل سؤال.

فإذا كان الوسط الحسابي الأكبر في التصنيف من (٤ إلى ٥) فيمكن اعتبار المتغير مهماً جداً أو يطبق فعلاً، بينما إذا كان معدل الوسط الحسابي في التصنيف من (٣ إلى ٤) فيمكن اعتبار الموضوع متوسط الأهمية أما إذا كان من (صفر إلى ٣) فيكون ذا أهمية دُنيا سواء من حيث التطبيق الواقعي (Real) أو من حيث الأهمية للمواضيع التي طلب من أفراد العينة الحكم على أهميتها (Ideal).

جدول رقم (٦)

يوضح الوسط الحسابي ونتائج تحليل التباين والرتب الخاصة

بطبيعة أسلوب العمل الإداري الواقعي والفعلي من وجهة نظر أفراد العينة

الأسـئلة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدير مساعد مدير	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
اولاً: اسلوب الإدارة:							
١ ـ يغلب اسلوب التعاون والمشورة في الإدارة.	٣,١٠	٣,٢٢	٣,١٦	٤٥	٦	٠,٥	٪٦٠٨
٢ ـ تتركز السلطة في يد المدير ويتم تطبيق اللوائح والنظم من قبله فقط.	٣,٨٢	٣,٧١	٣,٧٧	١٢	٤	-,٢٥	٪١٨٨
٣ ـ يطبق المدير القوانين واللوائح الصادرة عن الجهات العليا حرفياً.	٣,٧٨	٣,٨١	٣,٨٤	١١	٣	٠,٢٥	٪٧٨١
٤ ـ إن كل عضو في الإدارة يعمل بالطريقة التي يراها مناسبة	٢,٨٢	٢,٤٢	٢,٦٢	٣١	٩	١,٢٩	٪١٠٤

تابع - جدول رقم (٦)

يوضح الوسط الحسابي ونتائج تحليل التباين والرتب الخاصة

بطبيعة أسلوب العمل الإداري الواقعي والفعلي من وجهة نظر أفراد العينة

الأسـئلـة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدير مساعد مدير	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
٥ - خطوات إنجاز العمل مناسبة من حيث البساطة والإنتاجية ومدة العمل.	٣,٠١	٢,٥٧	٢,٧٩	٤٨	٨	٤,٨٥	٪٠١٢
٦ - اطلاع العاملين على العمل المطلوب إنجازه في الإدارة في بداية استلامهم العمل الوظيفي.	٤,٠٣	٤,١٣	٤,٠٨	٥	١	١,٦٩	٪١٨٧
٧ - يوجد شعور بالرضا الوظيفي من حيث المؤهل العلمي والخبرة	٢,٤١	٢,٨٣	٢,٦٢	٣٣	٩	١,٣٩	٪١٠٥
٨ - إدارة القسم ترجع بالدرجة الأولى إلى المدير.	٤,٠٢	٤,١٢	٤,٠٧	٦		١,٦٨	٪١٨٦
٩ - لا يوجد ازدواجية أو تكرار في العمل لدى العاملين.	٣,١٠	٢,٩٨	٣,٠٤			١,٦٩	٪١٨٧
١٠ - لا يوجد تنازع في اختصاصات العاملين.	٢,٩١	٢,٨٩	٢,٩٠	٢٥	١	٠,٤٤	٪٦٤٦

يتعلق المحور الأول من الاستبيان رقم (٢) بكفايات العمل الإداري وبالتحديد بنمط أو أسلوب العمل الإداري المتبع في الإدارة الذي يمارس فعلياً وفي الواقع من قبل مدير الإدارة والموظفين العاملين في المؤسسات الحكومية بدولة الإمارات.

ويوضح الجدول رقم (٦) إجابات مدراء الإدارات ومساعديهم وبعض العاملين في الإدارة حول أدائهم لدورهم الحقيقي في مجالات الهموم المختلفة والهموم الإدارية.

إن الكفاية الواردة في البند رقم (٦) تعتبر ذات أهمية عليا في التطبيق الفعلي لدى الإدارة، وجاء الوسط الحسابي لدرجة الأداء عالية سواء من حيث الترتيب العام أو داخل المجموعة وليس من المدهش أن نرى المهمة الإدارية الأكثر أهمية لدى الإدارة في التطبيق في الاطلاع على العمل المطلوب إنجازه في الإدارة بصورة واضحة ومكتوبة بدقة بدرجة

أداء وقدرها ٤,٠٨ ولذا فقد صنفت في ترتيب (٤ ـ ٥) درجة عالية في التطبيق.

وقد حصلت البنود (الكفايات) رقم ١، ٢، ٣ على درجة أداء متوسطة بمتوسط حسابي قدره ٣/١٦ ـ ٣,٧٧ ـ ٣,٨٤ كما أن ترتيبها داخل المجموعة كان على التوالي: ٦ ـ ٤ ـ ٣ وهي حسب التسلسل.

- يغلب أسلوب التعاون والمشورة في الإدارة.
- تركيز السلطة بيد المدير ويطبق اللوائح والقوانين تطبيقاً حرفياً.

أما البنود (الكفايات) التي حصل على درجة دُنيا في التطبيق فهي: ٤، ٥، ٧، برتبة كفاية عامة (٢,٦٢ ـ ٢,٧٩ ـ ٢,٦٢) كما أن ترتيبها في المجموعة كان مُتدنياً ٣١ ـ ٩ ـ ٧ على التوالي والخاصة بالمواضيع التالية: كل عضو في الإدارة يعمل بالطريقة التي يراها مناسبة.

- عدم وجود ازدواجية أو تكرار في العمل لدى العاملين، وخطوات إنجاز العمل واضحة من حيث البساطة والإنتاجية ومدة العمل، ووجود شعور بالرضا الوظيفي من حيث المؤهل العلمي والخبرة والأداء.

إن التقييم الشامل لمجال النشاط الخاص بأسلوب العمل الإداري وكما يظهر من خلال الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي للمهام السابقة فإنها تقع في درجة متوسطة نسبياً من حيث الأداء الفعلي للمهام من وجهة نظر أفراد العينة.

فالمجالات المتعلقة بهذا المحور توضح أن أفراد العينة غير راضين عن أسلوب عمل الإدارة فيما يتعلق بالمهمات الإدارية الواردة تحت هذا المحور، وكان التباين واضحاً لدى أفراد العينة في الحكم على درجة الأداء، كما يشير البند رقم (٦) إلى إطلاع العاملين على العمل المطلوب إنجازه في الإدارة في بداية التحاقهم بالعمل الوظيفي وفي بداية تعيينهم بصورة عامة وراضين بدرجة متوسطة عن أسلوب التعامل والعلاقة بين العاملين الكفاية ١ وعن أسلوب تطبيق اللوائح والنظم.

إن حصيلة نتائج درجة الكفاية في هذا المجال الخاص بأسلوب العمل الإداري كان ذا أهمية متسوطة بصورة عامة، وهذا يعطي مؤشراً إلى عدم رضا أفراد العينة عن أسلوب العمل الإداري ككل والذي يشير إلى أن الإدارة مازالت تعاني من تمركز السلطة بيد المدير ومركزية العمل الإداري واتخاذ القرارات، علماً بأن وجود نسبة عالية من أفراد العينة من مدراء الإدارات ومساعديهم ٤٠٪ تجعل هذه النتيجة ذات أهمية دُنيا من حيث الأداء الفعلي، ومن هذه النتيجة يتضح أن المدراء لم ينجحوا في إنجاز تكامل الفريق الواحد في عمل المنظمة بمعنى أن يكون المدير قادراً على توصيل اهتمامه بالعمل وكذلك بمن يعمل هذا العمل

(Dowdle - 1980) وكما رأي (Vincent - 1985) أن العاملين في الإدارة لا يعتبرون زملاء فقط بل هناك علاقة إنسانية باعتبارهم أناساً، ودور المدير الإشراف المفتوح على الهيئة الإدارية مما يجعل الاتصال مع الأعضاء متواصلاً في اتجاهين للحصول على التقييم والإشعار الراجع من الأعضاء، وهذا ما جعل آخر ينصح بضرورة العمل في ظروف متجانسة وزيادة الإحساس لدى العاملين بالانتماء للمنظمة بإعطائهم حصة في اتخاذ القرارات وإعداد خطة للعمل السنوية وإعطائهم حرية الحركة، فالارتباط قوي بين النجاح في العمل، وبين العلاقات الجيدة والتواصل بين المدير وأعضاء المنظمة (1-Khatib - 1991).

المحور الثاني: مهام ومسؤوليات الإدارة:

أ- التخطيط والتنظيم:

جدول رقم (٧)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي للإدارة ونتائج تحليل التباين

الأسـئلـة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدير مساعد مدير	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
ثانياً: مهام ومسؤوليات الإدارة:							
١ - التخطيط والتنظيم:							
١١ - تعد الإدارة الخطة السنوية للعمل في مجال حصر القوى البشرية والاحتياجات المادية.	٤,٤٤	٤,٣٢	٤,٣٨	١	١	١,٢٣	٠,٢٧
١٢ - تضع الإدارة برنامجاً زمنياً لتنفيذ الخطة السنوية المذكورة.	٣,٦٧	٣,٥٧	٣,٦٢	١٥	٣	١,٧١	٠,١٨٤
١٣ - يوجد متابعة وتقويم للخطة في آخر العام من خلال ما تم تنفيذه مقارنة بالتقديرات الموضوعة.	٢,٧٤	٢,٧٠	٢,٧٢	٣٠	٣	١,٣٣	٠,١١٨
١٤ - يساهم التقرير في تقييم الأداء بصورة فعالة ومنصفة.	٢,٠٣	٢,١١	٢,٠٧	٣٧	٩	٠,٣٢	٠,٧٢٤

تابع / جدول رقم (٧)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي للإدارة ونتائج تحليل التباين

الأسـئلة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	المديرون ومساعديهم	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
١٥ ـ يوجد نظام تقييم للأداء يعتمد على حجم ونوعية العمل باتباع نظام البطاقات.	٣,٠٣	٢,٠٢	٢,٥٣	٣٣	٨	١,٦٥	٠,١٩٦
١٦ ـ تعرف الإدارة اللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة بوضوح.	٣,٩٦	٤,٤٤	٤,٢٥	٢	٢	٢,٨١	٠,٦٣
١٧ ـ تعرف الإدارة الأهداف المطلوبة منها بدقة.	٢,٨٣	٢,٧٣	٢,٧٨	٢٩	٥	١,٢٩	٠,١١٤
١٨ ـ يعرف جميع العاملين عملهم الذي حدد لهم بدقة.	٣,٠٦	٢,٠٤	٢,٥٥	٣٢	٨	٠,٨٨	٠,٤١٨
١٩ ـ تستخدم الإدارة تقنية حديثة في العمل كالكمبيوتر وغيره.	٣,٠١	٢,٩٣	٢,٩٧	٢٤	٤	١,٣٥	٠,١٢٣

يوضح الجدول رقم (٧) إجابات مدراء الإدارات ومساعديهم والعاملين في الإدارة الحكومية حول أدائهم لدورهم الحقيقي ومدى تطبيقهم للمواضيع الإدارية (الكفايات) المختلفة.

وقد حظيت البنود (الكفايات) رقم ١٠ ـ ١٥ على درجة عالية من حيث التطبيق الفعلي، كما أن رتبها داخل المجموعة كانت ١ و٢ على التوالي، وتمثل الكفاية الأولى إعداد الخطة السنوية في مجال حصر القوى البشرية والإنتاجية مع احتمالات الحذف والإضافة، والثانية، معرفة الإدارة للوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة بوضوح، وليس من المدهش أن نرى المهمة الإدارية الأكثر أهمية لدى مدراء الإدارات هي إعداد الخطة السنوية من قبل الإدارة وتشير هذه النتيجة إلى صدق وموثوقية استجابات أفراد العينة، حيث تؤكد المشاهدات المتأملة لما يدور في الأقسام والدوائر الحكومية إلى الاهتمام بإعداد الخطة السنوية والاطلاع على اللوائح والأنظمة المقررة من الإدارة المركزية ومحاولة تطبيقها

بحذافيرها، وهذا يتفق مع إحدى نتائج الدراسات السابقة (Al-Nabeh 1994) وهذا يرجع إلى أن قياس أداء الإدارة وتقويم العمل يقدر بمدى التزام الإدارة بالتعليمات المقررة من الإدارة العليا واهتمام الإدارة بمعرفة اللوائح والأنظمة الإدارية بوضوح، وقد حصلت البنود ١٢ ـ ١٤ متدنية أيضاً فالأولى وهو الخاص بوجود متابعة وتقويم للخطة في آخر العام من خلال ما تم تنفيذه مقارنة بالتقديرات الموضوعة، ووجود نظام تقييم للأداء يعتمد على حجم ونوعية العمل باتباع نظام البطاقات.

أما الكفايات التي حصلت على درجة دُنيا في التطبيق فهي البنود رقم ١٦ ـ ١٧ ـ ١٨ على التوالي، فالأولى خاصة بمعرفة الإدارة للأهداف المطلوبة منها بدقة والثانية معرفة العاملين للأهداف المطلوبة منهم بدقة والثالثة خاصة بمعرفة العاملين للعمل الذي حدد لهم بدقة والرابعة استخدام التقنية الحديثة في العمل، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج إحدى الدراسات السابقة (Ismail 1994) كما تؤكدها المشاهدات المتأملة لما يدور في أغلب المؤسسات الحكومية، فرغم أن الإدارة تطبق اللوائح والنظم تطبيقاً حرفياً (الكفاية رقم ٣) وتعرف اللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة (الكفاية رقم ١٥) إلا أن تطبيق هذه اللوائح والأنظمة لا يتسم بالدقة نظراً لعدم تماشي اللوائح والأنظمة مع واقع العمل الذي يتطلب خبرة وتدريب من جهة ومشاركة الإدارة الفرعية للإدارة المركزية في إعداد اللوائح أو النظم وضعف مستوى التقييم لأداء الموظفين نظراً لحصر التقييم في نتائج التقرير السنوي الذي لم يحظ بدرجة كفاية عالية من حيث أهميته في التقويم من وجهة نظر أفراد العينة، والذي سيتم الإشارة إليه في محور التقييم أو التقويم.

جدول رقم (٨)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي (المثالي) للتنظيم الإداري في المؤسسات الحكومية ونتائج تحليل التباين حسب الأهمية

الأسـئلة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدراء ورؤساء الأقسام	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
٣ - التنسيق							
٢٠ - التنسيق بين مهام المرؤوسين بما يضمن التعاون والتكامل وتلافي الازدواجية.	٣,٠٥	٣,١٩	٣,١٢	٢٠	٥	١,١٥	٠,٣٢
٢١ - توزيع المهام والمسؤوليات على المرؤوسين توزيعاً مناسباً لقدراتهم.	٣,٠٨	٢,٩٠	٢,٩٩	٢٣	٦	٦,٧٩	٠,٠١٤
٢٢ - التنسيق بين متطلبات الإدارة وبين متطلبات الإدارة العليا.	٢,٧٨	٣,٠٤	٢,٩١	٢٥	٧	٥,٢٦	٠,٠٠٦
٤ - المتابعة:							
٢٣ - تتابع الإدارة صيانة المبنى وجميع التجهيزات الأخرى.	٤,٠٦	٤,٠٠	٤,٠٣	٣	٣	١,٢١	٠,٢٧١
٢٤ - تعد الإدارة تقارير دورية عن تطور العمل ويتم رفعها للجهات العليا.	٤,٢٥	٤,٠٥	٤,١٥	٧	١	٢,٨١	٠,٦٣
٢٥ - يتم متابعة تبسيط الإجراءات وعدم تصعيبها.	٢,٢٠	١,٨١	٢,٤٨	٣٤	٩	١,١٦	٠,١٠٨
٢٦ - يتم متابعة الموازنة والإشراف على أوجه الصرف.	٤,١٤	٣,٩٠	٤,٠٢	٩	٤	٠,٤٩	٠,٤٠٧
٢٧ - تشرف الإدارة على تطور العمل الإداري لمعرفة النقص والقصور.	٣,٧٤	٣,٧٠	٣,٧٢	١٤	٥	٠,٦	٠,٥٥
٢٨ - تتابع الإدارة القضايا الاجتماعية والصحة للعاملين.	٤,١١	٣,٩٩	٤,٠٥	٧	٢	١,٢٤	٠,٢٩٢

حصلت الكفاية رقم (٢٤) الخاصة بإعداد تقارير دورية ورفعها للإدارة العليا على درجة عالية من التطبيق الفعلي، حيث جاء ترتيبها عالٍ في الترتيب العام للكفايات في المجموعة، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية هذه الكفاية لدى أفراد العينة وخاصة لدى المدراء ورؤساء الأقسام الذين يشكلون ٣٠٪ من أفراد العينة، وتؤكد المشاهدات المتأملة إلى الاهتمام بإعداد التقارير الدورية من قبل الإدارات ورفعها إلى الإدارة العليا بصورة منتظمة وفي أوقات محددة، حيث يرجع جزء كبير من قياس أداء الإدارة المتبع إلى مدى التزامها بإعداد التقارير إلى المسؤولين في الإدارة العليا (Zahran 1991).

لقد حصلت الكفاية رقم ٢٠ الخاصة بالتنسيق الكامل بين العاملين في إدارة على درجة متوسطة في الترتيب العام وفي المجموعة، وهذه النتيجة تعبر عن وجهة نظر أفراد العينة وخاصة المدراء منهم، وتبدو هذه النتيجة ملفتة للنظر وتعبر عن درجة أهميتها في العمل الإداري أكثر من درجة تطبيقها الفعلي في الواقع وتتفق مع نتائج بعض الإجابات الواردة في الاستبيان ذاته مثل الكفايات رقم ٣، ٤ والتي تشير إلى أن سلطة الإدارة تتركز في يد المدير، وتطبيق اللوائح والنظم تطبيقاً حرفياً، كما تتفق مع إحدى الدراسات السابقة (AL BILLY) والتي أشارت إلى وجود ازدواجية في العمل الإداري لضعف التنسيق بين العاملين ومتابعة التنفيذ.

وقد حصلت الكفاية رقم (٢٣) تشكيل لجنة لمتابعة صيانة المبنى والتجهيزات على درجة عالية في الرتبة العامة وفي المجموعة وتتفق هذه النتيجة مع الواقع المعاش وتؤكد صدق وموثوقية أفراد العينة فيما يتعلق بهذه الكفاية من حيث الأداء والأهمية.

وقد حصلت الكفايات رقم ٢٢، ٢١ على درجة دنيا من التطبيق الفعلي في الرتبة العامة وفي المجموعة وهي على التوالي التنسيق بين متطلبات الإدارة والإدارة العليا بما يضمن تنظيم العمل وتوزيع المهام على المرؤوسين توزيعاً مناسباً لقدراتهم، وهذه النتيجة تؤكد بعض الدراسات السابقة (ALNABBEH 1994) والمشاهدات المتأملة لما يدور في المؤسسات الحكومية والتي تشير إلى تدني مستوى التنسيق بين الإدارة الفرعية وبين الإدارة العليا.

جدول رقم (٩)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي (المثالي) للتنظيم الإداري والأداء ونتائج تحليل التباين وأولويات التدريب حسب الأهمية

الأسـئلـة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدراء ورؤساء الأقسام	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
٥ - التقويم:							
٣٠ - يتم إجراء تقويم مستمر للمهام الإدارية.	٢,٩٠	٢,٨٤	٢,٨٧	٢٧	٣	١,٢٧	٠,١١١
٣١ - يتسم التقويم بالشمولية بحيث يشمل الجوانب الإدارية والفنية.	٢,٦٦	٢,٧٨	٢,٧٢	٣٠	٤	١,١٩	٠,١١١
٣٢ - يتم التقويم للأعمال على ضوء الأهداف الموضوعة.	٢,٧٨	٣,١٢	٢,٩٧	٢٤	٢	١,٣٠	٠,١١٧
٣٣ - يتم إجراء تعديلات مناسبة للتقويم كلما لزم الأمر.	٢,٢٠	١,٨٦	٢,٥٣	٣٢	٦	١,١٨	٠,١٠٩
٣٤ - يقيم اداء العاملين بناءً على حجم ونوعية العمل باتباع نظام البطاقات والنقاط.	٢,٠٣	١,٨٦	١,٩٤	٣٩	٧	١,٠٢	٠,١١٦
٣٥ - يساهم التقرير السنوي في تقييم الاداء بصورة فعالة ومنصفة.	٢,٨٧	٢,٤٦	٢,٦٢	٣١	٥	١,٣٦	٠,٢١٢
٣٦ - يتم إدارة الوقت بصورة فعّالة لتطبيق الخطط الموضوعة.	٣,٦٢	٣,٧٩	٣,٧	٢٢	١	١,٢١	٠,٢٨٨

حصلت البنود (الكفايات التي تندرج تحت كفاية التقويم على درجة دُنيا بصورة عامة من حيث التطبيق الفعلي، ويوضح الجدول رقم (٩) إجابات أفراد العينة حول أداء الإدارة في المؤسسات الحكومية للكفايات الفرعية، فقد حصلت، الكفاية رقم ٣٠ على درجة ضعيفة من حيث التطبيق الواقعي في الترتيب العام للكفايات وفي المجموعة، وتمثل هذه الكفاية إجراء تقويم مستمر من قبل الإدارة للعمل ولأداء العاملين، والمشاهد المتأمل لما يدور في المؤسسات الحكومية يلاحظ عدم وجود تقويم للجوانب الإدارية بصورة مستمرة، ويقتصر التقويم على إعداد التقرير السنوي.

كما حظيت الكفايات الأخرى على درجة دُنيا في التطبيق أيضاً سواء من حيث رتبة الكفاية العامة أو في المجموعة الواردة في البنود التالية: ٣٢، ٣٣، ٣١ فالأولى خاصة بتقويم الأعمال على ضوء الأهداف موضوعة، والثانية خاصة بإجراء تعديلات مناسبة للتقويم كلما لزم الأمر والثالثة تتعلق بشمولية التقويم للجوانب الإدارية والفنية.

ولم يسبق التطرق لموضوع التقويم في الإدارة في الدراسات السابقة كما أشرنا، وتؤكد النتائج خطورة إغفال هذه الكفايات من قبل الإدارة والمسؤولين عنها إذا أخذنا بعين الاعتبار أهمية التقويم في العمل الإداري وذلك لعدة أسباب نذكر منها أهمية التقويم في تحديد مدى تحقيق أهداف المنظمة، والتقدم الذي أحرزته ودور التقويم في تشخيص ما تصادفه الإدارة من مشاكل إدارية وفنية والتي تترتب على عملية التقويم، والعمل على تحسين الأوضاع وتذليل الصعوبات التي تواجه النظام الإداري والعاملين في الإدارة، ويتم على أساسه تعديل العمل الإداري وتنظيمه، كما يحفز التقويم الإداريين على الأداء الجيد وذلك عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في المواقف المختلفة، واكتشاف نقاط الضعف عندهم والعمل على تلافيها (WEBBER 1985)، وأخيراً يزود التقويم بالمنظمة بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات والبدائل المرتبطة بمختلف جوانب العمل الإداري والفني.

جدول رقم (١٠)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي (المثالي) المرغوب فيه للإدارة في المؤسسات الحكومية ونتائج تحليل التباين حسب الأهمية

الأسئلة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدراء ورؤساء الأقسام	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
رابعاً: المشكلات ،الصعوبات التي تحد من فاعلية الإدارة:							
ا - صعوبات ومشكلات إدارية:							
٤٣ - يوجد توازن بين الصلاحيات المخولة للمدير والمسؤوليات المنوطة به.	٣,٦١	٣,٨٩	٣,٧٥	١٣	٣	٠,٧٢	٠,٤٨٧
٤٤ - تشارك الإدارة في القرارات التي تصدرها الإدارة العليا.	١,٦٦	٢,١٤	١,٩٠	٦٢	٧	٦,٧٩	٠,٠١٤

تابع/ جدول رقم (١٠)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي (المثالي) المرغوب فيه للإدارة في المؤسسات الحكومية ونتائج تحليل التباين حسب الأهمية

الأسئلة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدراء ورؤساء الأقسام	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
٤٥ ـ الإدارة العليا تتدخل في عمل الإدارة.	٣,١٢	٣,٥٢	٣,٣٧	١٧	٤	٣,٢٩	٠,١٠٤
٤٦ ـ جميع العاملين في الإدارة ينفذون تعليمات المدير بصورة تامة.	٣,٠٩٨	٤,٠٨	٤,٠٣	٨	٥	١,٢٢	٠,٢٩٠
٤٧ ـ المهمات الإدارية التي تقع على عاتق المدير ومساعده كثيرة ولا يتسع الوقت لأدائها بالشكل المناسب.	٣,١٧	٣,٠١	٣,٠٩	٢١	٢	٠,٤٢	٠,٦٥٥
٤٨ ـ للعلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين دور فعال في رفع كفاءة العمل.	٤,٠٥	٤,١٣	٤,٠٩	٤	١	١,٦٢	١,٨٦
٤٩ ـ تستخدم الإدارة تقنيات تساهم في اداء العمل.	٢,٩٨	٢,٨٤	٢,٩١	٢٥	٦	١,٢٨	٠,١١٣

حظيت الكفاية رقم (٤٨) على درجة عالية من الأهمية في رتبة الكفاية العامة في داخل المجموعة وتعتبر هذه الكفاية مهمة جداً لدى أفراد العينة، وليس من المدهش أن نرى المهمة الإدارية الأكثر أهمية هي العلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين ودورها الفعال في رفع كفاءة العمل، وقد طلب من أفراد العينة الحكم على هذه الكفاية من حيث تصوراتهم لمدى أهميتها، وكيف يمكن أن تكون عليه العلاقة بين المدير والعاملين في الإدارة وهي تعبر عن الدور المثالي المأمول لمدير الإدارة لا الواقع المعمول به أو المطبق فعلاً في الإدارة الحكومية.

وقد حظت الكفاية رقم (٤٦) على درجة عالية من التطبيق الفعلي في الإدارة من حيث رتبة الكفاية العامة في المجموعة، وتبين بأن جمعي العاملين ينفذون تعليمات المدير بصورة تامة، وتظهر النتيجة نمط اتخاذ القرار من جهة والتزام العاملين بالتعليمات وتعكس نمط أو أسلوب العمل الإداري في المؤسسات الحكومية والذي يؤكد لنا صحة نتيجة الكفايات الواردة في المحور الأول والخاصة بأسلوب العمل الإداري جدول رقم (١).

أما الكفايات التي حظيت بدرجة متوسطة سواء من حيث رتبة الكفاية العامة وداخل

المجموعة فهي على التوالي ٤٣، ٤٥، ٤٧ وتمثل الكفاية الأولى التوازن بين الصلاحيات الممنوحة للمدير والمسئوليات المنوطة به، والثانية خاصة بتدخل الإدارة العليا في عمل الإدارة الفرعية، والثالثة تتعلق بكثرة المهام الملقاة على عاتق المدير ومساعديه.

وتشير هذه النتائج إلى تطابقها مع نتائج الدراسات السابقة (AL- NABBEH 1991) فالصلاحيات المخولة لمدراء الإدارات غير كافية لأداء عملهم بالشكل المطلوب، وتدخل الإدارة العليا أو المركزية في عمل الإدارة بالشكل الذي يحد من صلاحيات مدراء الإدارات ويقف أمام تطور العمل الإداري.

أما الكفايات التي حصلت على درجة دُنيا من حيث الترتيب العام، داخل المجموعة فهي على التوالي ٤٤، ٤٩ وتمثل الكفاية الأولى عدم مشاركة الإدارة في اتخاذ القرارات التي تصدرها الإدارة العليا أو المركزية، وتمثل الثانية عدم استخدام الإدارة للتقنيات الحديثة في عملها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (AL- NABBEH 1991) والتي أشارت إلى انفراد الإدارة المركزية في اتخاذ القرارات وعدم استقلالية الإدارة الفرعية في اتخاذ الكثير من القرارات الإدارية التي تمكنها من أداء عملها بالصورة التي تتطلبها ظروف العمل، وتتفق هذه النتيجة مع إجابات أفراد العينة على البند رقم (٤٥) الكفاية الخاصة بتدخل الإدارة العليا في عمل الإدارة الفرعية، وتظهر هذه النتيجة من جهة أخرى أساليب اتخاذ القرار على مستوى الإدارة الفرعية وعلى مستوى الإدارة المركزية، كما تعكس تدني درجة التنسيق والمشاركة في اتخاذ القرار الإداري، حيث أشارت الدراسات الإدارية إلى أن في المنظمة المعاصرة أصبحت عملية اتخاذ القرارات تمارس من قبل جميع الأفراد وفقاً لمبدأ المشاركة الجماعية لاتخاذ القرارات، ولم تبق سلطة اتخاذ القرارات محصورة بيد رجل القمة أو على جهة واحدة (RICHARDS 1986) وتؤكد إجابة أفراد العينة على البند رقم (٤٩) الخاص بعدم استخدام التقنيات الحديثة في أداء عمل الإدارة صحة نتائج الدراسات السابقة (AL- NABBEH 1994) كما يؤكد الواقع المعاش لعمل الإدارة في المؤسسات الحكومية، فاستخدام الحاسب الآلي أو التقنيات الحديثة قليل، والاعتماد على النمط التقليدي في إنجاز العمل مازال سائداً في أغلب المؤسسات الحكومية، وإذا أدخل بعض هذه التقنيات إلى بعض الإدارات فإنه لم يتم التعامل معها والاستفادة منها بالشكل المطلوب الذي نطمح إليه.

جدول رقم (١١)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي (المثالي) للإدارة ونتائج تحليل التباين وأولويات التدريب حسب الأهمية

الأسـئلة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدراء ورؤساء الأقسام	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
ب - صعوبات ومشكلات فنية:							
٥٠ - يحدث نقص في توفير الأجهزة والتقنيات المتطورة المطلوبة لتطوير العمل الإداري.	٤,٠٨	٤,١٢	٤,١٠	١٠	٢	١,٦٨	١,٨٦
٥١ - يحدث نقص في توفير الكفاءات المناسبة لكل وظيفة.	٤,٢١	٤,٢٥	٤,٢٥	٢	١	٦,٧٩	٠,٠١٥
٥٢ - يعطي المدير لكل وظيفة الاهتمام بالتدريب وتطوير مستوى العاملين اهتماماً كبيراً.	٣,٨٦	٢,٩٠	٣,٣٨	١٨	٣	٠,٥	٠,٦٠٨

حصلت الكفايات رقم ٥٠، ٥١ على درجة أداء متدنية فالإدارة المركزية لا تعمل على توفير الأجهزة والتقنيات المتطورة للإدراة الفرعية لتطوير عملها إلا في حدود ضيقة، كما أن هناك نقص في توفير الكفاءات المناسبة لكل وظيفة، وربما تعكس هذه النتيجة مشكلات ترجع إلى أسلوب التعيين وعدم وجود التوصيف الوظيفي المطلوب، وعلى الرغم من وجود كوادر عديدة من الموظفين، إلا أن غياب التوصيف وأسلوب التعيين أدى إلى حدوث نقص في الكفاءات المدربة المتخصصة للقيام بالعمل المطلوب، وحصلت الكفاية رقم (٥٣) الخاصة بالاهتمام بالتدريب وبتطوير مستوى العاملين اهتماماً كبيراً على درجة أداء ضعيفة بحسب رأي أفراد العينة من الموظفين وعلى درجة أداء متوسطة ومقبولة بحسب رأي أفراد العينة من المدراء ومساعديهم، وهذا التباين في الآراء يعكس رغبة المدراء ومساعديهم سواء في إعطاء أهمية للتدريب أو في الظهور بمظهر إيجابي فيما يتعلق بالتدريب والذي قد لا يتفق مع الواقع المثالي.

جدول رقم (١٢)

الأسـئـلـة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدراء ورؤساء الأقسام	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
جـ - صعوبات ومشكلات مالية:							
٥٣ - المخصصات المالية تلبي احتياجات الإدارة.	٣,٧٨	٣,٧٦	٣,٧٧	١٣	١	٠,٩٢	٠,٤٢
٥٤ - الإدارة العليا تلبي احتياجات الإدارة الفرعية من الأجهزة والوسائل.	٢,٠٤	١,٨٤	١,٩٣	٤٠	٤	١,٢	٠,١١٥
٥٥ - الموازنة كافية لتصريف الأمور الداخلية.	٣,٩٤	٣,٥٦	٣,٧٥	١٤	٢	١,١٦	٠,٩٦
٥٦ - يوجد مشكلات مالية تعاني منها الإدارة.	٣,٦	٣,١٠	٣,٨	٢١	٣	١,٢١	٠,٢٣

يوضح الجدول رقم (١٢) إجابات أفراد العينة حول الصعوبات والمشكلات المالية كما يلي:

حصلت الكفايات رقم ٥٣، ٥٥، ٥٦ على درجة متوسطة كما أن رتبها في ترتيب الكفايات العامة وداخل المجموعة كان متوسطاً، وتمثل الكفاية الأولى تلبية الإدارة العليااحتياجات الإدارة الفرعية من المخصصات المالية، والكفاية الثانية تتعلق بكفاية الموازنة لتصريف الأمور الداخلية، والثالثة خاصة بمدى وجود مشكلات مالية تعاني منها الإدارة الحكومية، وحصلت الكفاية رقم (٥٤) على درجة دُنيا وتتعلق بتلبية الإدارة العليا احتياجات الإدارة الفرعية من الأجهزة والوسائل، والمشاهد المتأمل للإدارة في دولة الإمارات العربية المتحدة يرى أن المخصصات المالية تلبي احتياجات الإدارة إلى حد ما، إلا أن الإدارة العليا لا تلبي بسهولة احتياجات الإدارة من الأجهزة والوسائل، والموازنة كافية بدرجة متوسطة لتصريف الأمور الداخلية للإدارة، وتشير هذه النتائج إلى أن المشكلة ليست في توفير الموازنة وبنودها بحد ذاته بقدر ما هي مشكلة إدارية تحول دون توظيف هذه المخصصات بالشكل المطلوب، وتتفق هذه الإجابات مع إجابات أفراد العينة على الأسئلة الواردة في جدول رقم (١١).

المحور الثامن: في مجال الحلول والمقترحات لتطوير الإدارة الحكومية:

جدول رقم (١٣)

يوضح الوسط الحسابي والرتب الخاصة بطبيعة الأداء الفعلي الواقعي أوالمثالي المأمول للإدارة ونتائج تحليل التباين حسب الأهمية

الأسـئلـة (الكفايات)	الوسط الحسابي لدرجة الأداء الفعلي ومستواه			رتبة الكفاية		تحليل التباين ANOVA	
	مدراء ورؤساء الأقسام	موظفين	عام	عامة	في المجموعة	(ف) المحسوبة	القيمة الطرفية P.VALUE
خامساً: حلول ومقترحات لتطوير الإدارة:							
٥٨ ـ استخدام الوسائل الحديثة المتطورة ترفع من كفاية العمل في الإدارة كالحاسب الآلي.	٤,٣٠	٤,٤٥	٤,٣٨	١	١	٠,٠٥	٠,٦٠٤
٥٩ ـ يتم إعداد برامج تدريبية مناسبة لرفع مستوى الإداريين والعاملين.	٢,٧٨	٢,٤٦	٢,٦٢	٢١	٥	١,٣٦	٠,٢١٣
٦٠ ـ المدير الإداري يركز على المهام الفنية والمحاسبية والشكليات على حساب المهام الإدارية الأخرى.	٣,٠٧	٣,١١	٣,٠٩	٢١	٤	١,٢٢	٠,٢٤
٦١ ـ تشارك الإدارة الفرعية الإدارة العليا في عملية اتخاذ القرار.	١,٦٦	٢,٠٢	١,٨٤	٤٢	٨	٠,٩٨	٠,١١١
٦٢ ـ مدير الإدارة يجب أن يمضي دورات قبل وأثناء الخدمة.	٤,٣٠	٤,٢٠	٤,٢٥	٢	٢	١,٨١	٠,١٨٢
٦٣ ـ يشارك مدير الإدارة في وضع الأنظمة واللوائح.	٢,٠٣	١,٨٦	١,٩٤	٣٩	٧	١,٠٢	٠,١١٦
٦٤ ـ يجب على مدير الإدارة أن يمر بالتدرج الوظيفي لكي يلم بالقوانين قبل الخدمة.	٤,١٣	٤,١٧	٤,١٥	٣	٣	٠,٤	٠,٦٠٢
٦٥ ـ مدير الإدارة مطلع على البحوث والمستجدات الإدارية الحديثة.	٢,٧٩	٢,٤٦	٢,٦٢	٢١	٥	١,٣٢	٠,٢١٠

يوضح الجدول رقم (١٣) الخاص بتصورات أفراد العينة من المديرين والعاملين في الإدارة الحكومية للحلول والمقترحات المطلوبة لتطوير الإدارة الحكومية حيث طلب من أفراد العينة في هذا المحور تبيان درجة أهمية بعض الكفايات ودرجة التطبيق الفعلي لبعضها

الآخر وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة أو البنود الواردة في الجدول، وقد جاءت النتائج كالتالي:

حظيت الكفايات رقم ٦٢، ٦٤، ٥٨ على درجة عالية من الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة، سواء من حيث رتبة الكفاية أو داخل المجموعة، وتمثل الكفاية الأولى (٦٢) ضرورة أن يمضي مدير الإدارة دورات تدريبية قبل وأثناء الخدمة، والكفاية الثانية أهمية أن يمر مدير الإدارة بالتدرج الوظيفي لكي يلم بالقوانين والأنظمة قبل الخدمة، والكفاية الثالثة أهمية استخدام الوسائل الحديثة لرفع كفاية أداء الإدارة الحكومية، وتشير هذه النتائج إلى صدق ومصداقية استجابة أفراد العينة، وقد أكدت الدراسات السابقة هذه النتائج (U.A.E. - MINISTRY - 1994) والتي أشارت أن معظم مشكلات الإدارة الحكومية بصفة عامة ترجع إلى غياب أو قصور هذه الكفايات.

أما الكفايات التي حصلت على درجة قليلة فجاءت الكفايات رقم ٦٥ و٦٠ في الترتيب العام للكفايات وداخل المجموعة، الأولى خاصة باطلاع مدير الإدارة على البحوث والمستجدات الإدارية الحديثة، وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات السابقة درجة اهتمام أقل بهذا الموضوع من قبل مدراء الإدارات (U.A.E. - MINISTRY - 1992) ويرى الباحث أن نتائج الدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع أقرب إلى الصحة وذلك من خلال معايشته لهذا الموضوع.

والكفايات الثانية (٦٠) تتعلق بتركيز مدير الإدارة على المهام الفنية ومتابعة اللوائح وتنفيذ التعليمات على حساب المهام الإدارية.

وقد حصلت الكفايات رقم ٦١، ٦٣، ٥٩ على درجة دُنيا في رتبة الكفاية العامة وداخل المجموعة، وتمثل الكفاية (٦١) مشاركة الإدارة الفرعية للإدارة العليا في عملية اتخاذ القرارات، والثانية (٦٣) مشاركة مدير الإدارة في وضع الأنظمة واللوائح، والثالثة (٥٩) يتم إعداد برامج تدريبية مناسبة لرفع مستوى الإداريين والعاملين.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة (SOUFAN. A. 1994) فيما يتعلق بالكفاية رقم (٦١)، كما توافق استجابات أفراد العينة على الكفايات السابقة رقم (٤٤) جدول رقم (١٠)، ولذا لا بد أن تحظى هذه الكفايات بالاهتمام الكافي الذي يتناسب مع أولويتها عند تصميم وحدات التخطيط في برامج التدريب للمديرين والعاملين في المؤسسات الحكومية.

٢ـ التوصيات:

إن التأهيل البناء المنظم لمديري الإدارات وللعاملين في الإدارة الحكومية قبل الخدمة وأثناءها يؤدي بالفعل إلى تحسين كفاياتهم الإدارية والمهنية، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على عمل الإدارة وفعاليتها في إحداث التغيرات السلوكية المرغوبة في شخصيات العاملين.

ويشير الباحث إلى إدراكه التام إلى أن الكفايات الإدارية والمهنية يجب أن ترتبط بإمكانات وواقع الأفراد ومجتمعهم، كما يدرك أن مبدأ الاستعارة في مجال الإدارة لا يعني نقل الكفايات من دولة لأخرى، وإنما يعني الاستفادة من الخبرات والحلول والأفكار المرتبطة بالكفايات والاستفادة منها بما يتناسب وظروف المجتمع المستفيد.

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة النظرية للفكر الإداري المعاصر ونتائج الدراسة الميدانية وما أسفرت عنه من تشخيص لواقع الإدارة بدولة الإمارات، ومقترحات العاملين في الإدارة من مدراء ومسؤولين وموظفين وإجراء المقارنة فيما بينها من جهة، ومع نتائج الدراسات السابقة من جهة أخرى، يقترح الباحث التوصيات التالية لتطوير التنظيم والعمل الإداري بدولة الإمارات العربية المتحدة:

١ ـ ضرورة التقيد بالتشريعات المنظمة للعمل الوظيفي في الدوائر الحكومية واللوائح والقرارات التنفيذية المتعلقة بها بما يضمن تدعيم أواصر الاتحاد والرؤيا الموحدة للتنظيم الإداري بدولة الإمارات.

٢ ـ اقتراح مخطط وأسس جديدة لتحسين الأداء بالنسبة للمستويات القيادية بإعادة النظر في أساليب اختيار القيادة الإدارية في الإدارة المركزية وفي الإدارات الفرعية تعتمد على ضرورة توفر المؤهل العلمي مع الخبرة واجتياز المقابلة الشخصية بنجاح.

٣ ـ تحويل نمط القيادة الإدارية ليعتمد على المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد وإعطاء العاملين في الإدارة مزيداً من السلطة والمشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية والفنية.

٤ ـ ضرورة الأخذ بوجهات نظر المديرين والعاملين عند وضع اللوائح والبرامج والأنظمة التي تخص العمل الإداري والاطلاع عليها قبل صدورها وإقرارها.

٥ ـ تخليص الإدارة الحكومية مما يقيدها من جمود القوانين وعقم الروتين وذلك بإحداث تغيير تطويري في الفكر التشريعي الإداري، وفي أساليب المعاملات المالية والإدارية والإجرائية، وإعطاء شيئاً من الاستقلالية للإدارة الفرعية إدراياً وفنياً ومالياً.

٦ ـ وضع توصيف دقيق ومحدد لمهام ووظائف الإدارة العامة وإعادة النظر في تحديد اختصاصات الإدارة بفروعها المختلفة لتلافي السلبيات وتدعيم اللامركزية والتوسع فيها لتكوين قيادات إدارية قادرة على اتخاذ القرارات والتخطيط والتنفيذ.

٧ - تعزيز نظام حوافز مشبعة للعاملين في الإدارة الحكومية يقوم على أساس الإنجاز الجيد والابتكار في شتى المهام المنوطة بالعاملين في الدوائر الحكومية.

٨ - تنظيم برامج تأهيل وتدريب القيادات الإدارية والعاملين في الإدارة الحكومية على أساس الكفايات الإدارية اللازمة ومن خلال تحليل أساليب وأنماط وتشخيص المعوقات الإدارية قبل العمل وأثنائه لإكسابهم المستجدات الحديثة في الإدارة لمواكبة التطور المستمر الذي يشاهده العالم اليوم في جميع المجالات الإدارية.

٩ - الاهتمام بعملية التقويم والمتابعة الإدارية والفنية في تقويم ومتابعة العاملين، ومن قبل المسؤولين عن تقويم العمل الإداري في ضوء الأهداف الموضوعة وإجراء تعديلات كلما لزم الأمر، وإكساب مهارات التقويم للمسؤولين والمدراء ليقوم على أسس جديدة تتسم بالتنوع والموضوعية والشمولية، وإعادة النظر في أساليب التقويم والمتابعة المعمول بها في الدوائر الحكومية.

١٠ - إكساب مهارات التخطيط للعاملين في الإدارة وأساليب تنفيذ الخطط السنوية أو الخمسية والقدرة على التصرف في المواقف الحرجة ووضع برنامج زمني عام للعمل الإداري مع وضع احتمالات الحذف منه والإضافة إليه.

١١ - إكساب مهارات التنظيم للعاملين في الإدارة من حيث توزيع أوجه العمل المختلفة على العاملين بها وإعداد مستلزمات العمل لاتخاذ الترتيبات اللازمة لتنفيذها.

١٢ - أن يراعى في تخطيط الإدارة المركزية تكثيف قنوات الاتصال الفعال بين الإدارة الفرعية والإدارة المركزية التابعة لها من خلال الاجتماعات والمشاورات والزيارات بما يتيح للإدارة الفرعية عرض مقترحات تطوير العمل على ضوء الواقع والمستجدات الميدانية.

١٣ - إنشاء جهاز بديل للإشراف الإداري والمتابعة في مجال الإدارة يختار أعضاؤه من بين مديري الإدارات المتميزين في أدائهم والحاصلين على درجات علمية عالية في تخصص الإدارة لإمداد المديرين بكل ما هو جديد، ومستحدث من معلومات، ودراسات، وخبرات، وتقنيات في مجال الإدارة، ومشاركتهم في البحث عن أساليب تحسين مستوى الأداء والقيام بدور المرجع المتخصص في تغيير اللوائح والنظم والمساعدة في أساليب التطبيق على ضوء الواقع.

١٤ - إعادة النظر في عمليات اختيار مدراء الإدرات ومساعديهم من حيث كفاءته المهنية ومدى توفر صفات وسمات معينة فيه، وإعداده وتدريبه بالأساليب الحديثة لكونه يشكل القيادة الإدارية التي تساهم بدرجة كبيرة في إنجاح عمل ومهام الإدراة ومن

خلال الدراسات السابقة يقترح الباحث اتباع الأساليب التالية:

أولاً: تركيز جهود وإعداد وتدريب العاملين قبل الخدمة وأثنائه على ثلاثة أمور أساسية:

١ - جانب معرفي يتضمن المبادئ الأساسية في علم الإدارة وما يستجد فيه من معارف واتجاهات وتقنيات.

٢ - جانب مهاري يحرص على تنمية المهارات والقدرات بما يحسن من ممارسة المسؤوليات والمهام الوظيفية يساعد على تشخيص المواقف الإدارية المختلفة. والبحث عن الحلول الملائمة لها.

٣ - أن تهدف برامج إعداد وتدريب مديري الإدارات ومساعديهم إلى إكسابهم الكفايات الرئيسية التالية:

- كفايات التخطيط للعمل الإداري والتنظيم والتنسيق.
- كفايات التنفيذ والمتابعة.
- كفايات التقويم للعمل الإداري والعاملين.
- كفايات تنمية العلاقة بين الإدارة والمجتمع المحلي.
- كفايات أسلوب العمل الإداري والعلاقات الإنسانية.
- كفايات علاقات العمل على المستويات الإدارية الأعلى.
- كفايات أساليب اتخاذ القرارات الإدارية والفنية.
- كفايات إدارة الأفراد والتعامل مع الجمهور.
- كفايات إدارة الوقت والاتصال الفعال.
- كفايات الإدارة المالية.
- كفايات أساليب البحث واستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة.

ثانياً: العناية بتخطيط برامج إعداد وتدريب العاملين في الإدارة الحكومية من مدراء وموظفين على الأسس العلمية في إعداد هذه البرامج ومنها:

- تحديد أهداف البرنامج بوضوح.
- إشراك القوى البشرية المعنية بالتدريب في إعداد البرامج.
- تهيئة الظروف المناسبة لعملية الإعداد والتدريب من حيث الزمان والمكان وتوفير التجهيزات الضرورية في الوقت المناسب.

- توفير الحوافز المناسبة، المادية والمعنوية، للمشاركة الإيجابية من المتدربين، على أن

يكون من بين هذه الحوافز احتساب الدورات التدريبية كجزء من الدراسات التي يمنح المتدربون على أساسها مؤهلات علمية.

- حسن اختيار المدربين بعناية من الخبراء والاستعانة بالخبرات الأجنبية.

ثالثاً: أن تعتمد عملية إعداد وتدريب مديري الإدارات والعاملين في الإدارة على أسلوب التدريب متعدد الوسائط (Multi- Media Approach (Richards - 1987 وذلك بتوظيف عدد من الوسائط في عمليات التدريب، فإلى جانب المحاضرات النظرية تستخدم وسائط أخرى مثل أوراق العمل والندوات والمناقشات والحلقات الدراسية والورش والدراسات الميدانية والبحوث، إضافة إلى استخدام الأجهزة والوسائل السمعية والبصرية والكومبيوتر بحيث تتكامل هذه الوسائط وتترابط وتوجه نحو الأهداف المحددة لبرامج التدريب والقائمة على احتياجات المتدربين.

رابعاً: التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في الأداء الوظيفي للمتدربين وذلك من خلال إجراء الدراسات التقويمية الميدانية لمتابعة المتدربين أثناء ممارستهم الفعلية لأعمالهم.

خامساً: أن تشمل عملية المتابعة للدورات التدريبية في أثناء الخدمة وضع خريطة مهنية تتضمن بعض المعايير التي تقيس التقدم والتحسن في مستويات أداء المتدربين، وذلك لقياس النمو المهني الذي يحققه كل منهم في مجال عمله استناداً إلى مهام وظائفهم ومسؤولياتهم.

١٥ - الإعداد والتدريب.

Bibliography

المراجع

1- Anders et al (1987) Building the Instructional Team for Effective Leadership in Organization and Management Abstract, Vol. 7, No. 3, 1988.

2 - Arab Centre for Educational Research in the Arab Gulf States (1984), Symposium on Selecting and Training the Leading Cadres in Educational Administration in the Arab Gulf States, Kuwait.

3 - Boone, Louis E. & Bowen, Donald D., the Great Writings in Management and Organization Behavior. New York: Machillan Publishing Co., Inc., 1984, P. 73.

4 - Kent, G. (1988) The Modern Management, London, Kogan Page Ltd.

5 - Gould, J. and Kolb, W. (1964) Dictionary of the Social Sciences. New York: The United National Educational and Cultural Organization.

6 - Jacopson, P. Reavis, W. & Logsdon, J. (1963) The Effective School Principal in Elementary and Secondary School, New York: printice - Hall, Inc.

7 - Sweitzer, R. G. & Hayes, L. (1961) Management and Administration, Oklahoma; State Oklahoma University.

8 - Hopke, W. (1968) Dictionary of Personnel and Guidance Terms, Chicago, J. G Ferguson.

9 - Duncan, Jack W., Organizational Behavior. 2 nd ed. Boston: Houghton Mifflin Co., 1981, P. 282.

10 - Al-Rashid, B, and Omar K. (1985) The Obstacles Hindering the Realization of Administration Objectives Kuwait: Teachers Association.

١١ ـ د. مصطفى محمود عفيفي ـ مبادئ وأصول الإدارة العامة ـ كلية شرطة دبي ـ الطبعة الثانية ١٩٩١م ص ٤٧ .

١٢ ـ المرجع السابق ص ٤٩.

١٣ ـ .قانون الخدمة المدنية الاتحادي عام ١٩٨٩ م فصل ١١ مادة ٧٥ .

١٤ ـ المرجع السابق ـ فصل ١١ ـ مادة ٧٦.

١٥ ـ المرجع السابق ـ مادة ٥٤.

١٦ ـ د. مصطفى محمود ـ مرجع سابق ـ ص ١١٦.

١٧ ـ قرار مجلس الوزراء رقم ٨ لسنة ١٩٨١م ـ المادة (٢).

١٨ ـ Boone Louis ـ مرجع سابق ـ ص ٢٨٢.

١٩ ـ د. نجاة عبدالله النابة ـ أسلوب اتخاذ القرار الإداري ـ مجلة الجامعة ـ كلية التربية ـ جامعة الإمارات ـ ١٩٩٣م

٢٠ ـ د. عاكف يوسف صوفان ـ أبعاد التطوير الإداري في دولة الإمارات ـ مركز البحوث والدراسات ـ الإدارة العامة لشرطة أبو ظبي ـ مايو ١٩٩٦م ـ ص ١٢.

٢١ ـ المرجع السابق ـ ص ١٤.

٢٢ ـ Boone Louis ـ مرجع سابق ـ ص ٢٨١.

٢٣ ـ د. تركي محمود هاشم ـ الاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ـ ذات السلاسل ـ الطبعة الثانية ١٩٧٩م ـ ص ٤٠٦.

٢٤ ـ د. نجاة عبدالله النابة ـ مرجع سابق ـ ص ١٣.

٢٥ ـ د. عاكف يوسف صوفان ـ مرجع سابق ـ ص ١٦.

٢٦ ـ مجلة الخليج العربي ١٩٨٤م ـ مرجع سابق ـ ص ٢٢.

٢٧ ـ وزارة التربية والتعليم ـ تقرير عن الإدارة التربوية في دولة الإمارات ـ أبو ظبي ١٩٩٣م ـ ص ١٣.

٢٨ ـ د. عاكف يوسف صوفان ـ مرجع سابق ـ ص ١٨.

٢٩ ـ Argyris ـ مرجع سابق ـ ص ١٨.

٣٠ ـ Hopke ـ مرجع سابق ـ ص ١٢٠.

٣١ ـ Duncan Jack ـ مرجع سابق ـ ص ٢٧١.

٣٢ ـ مجلة الخليج العربي ـ مرجع سابق رقم (٢) ـ ص ٨٣.

٣٣ ـ د. نجاة عبدالله النابة ـ مرجع سابق ـ ص ١٤.

٣٤ ـ د. ماجد راغب الحلو ـ علم الإدارة العامة ـ دار المطبوعات الجامعية ـ الأسكندرية ١٩٨٧م ـ ص ١٣.

استبانة رقم (١)

خاصة بالمنهج الوظيفي في الدوائر الحكومية

١ - هل يوجد مساواة بين المواطنين فيما يختص بالالتحاق بالوظائف العامة ممن تنطبق عليهم الشروط لشغل هذه الوظائف؟

نعم　　　　　　　　لا

٢ - إذا كانت الإجابة (بنعم) ما هي العوامل التي تطلب للالتحاق بالوظائف العامة حسب الأولوية:

* التأهيل العلمي والعملي
* - الجدارة والخبرة في مجال العمل
* اعتبارات أخرى　تذكر ....

٣ - ما هو الهدف الأساسي من وراء أداء الموظف لعمله في العمل الوظيفي الحكومي حسب الأولوية؟

١ - تحقيق المصلحة العامة وخدمة الموظف

٢ - تحقيق الربح الخاص والمنفعة الذاتية

٣ - أهداف أخرى　تذكر ....

٤ - هل حقق الدستور وقانون الخدمة المدنية الاتحادي توحيداً للأنظمة المعمول بها سابقاً في كل إمارة في نظام قانوني عام موحد:

نعم　　　　　　　　لا

٥ - إذا كانت الإجابة (بنعم) فما هي مجالات هذا التوحيد:

* في المجال الإداري
* في المجال المالي
* في مجالات أخرى　تذكر ....

٦ ـ هل هناك موازنة بين الشروط والمواصفات الخاصة لكل من الوظيفة والموظف معاً وفي آن واحد:

نعم لا

٧ ـ هل تتم ترقيات العاملين على أساس موضوعي حسب الأولوية؟

* ترقية أتوماتيكية
* ترقية بحسب الكفاءة والأداء
* ترقية تتم بحسب معايير الرؤساء الشخصية
* أساليب أخرى للوظيفة حدد ....

٨ ـ هل هناك رقابة على الأداء وهل هناك مقياس لكفاءة العاملين وما هي الأسس التي تعتمد عليها؟

* أسس موضوعية تعتمد تقارير الأداء
* أسس موضوعية تعتمد إنجاز دورات تدريبية
* تبني مبدأ التعدد في قياس الأداء خلال السنة باعتماد نتائج الرقابة ونتائج التدريب

٩ ـ هل العلاوات الدورية تتم بصورة تلقائية؟

نعم لا

١٠ ـ هل هناك حوافز أخرى للعاملين؟

نعم لا

١١ ـ إذا كانت الإجابة (بنعم) ما هي طبيعة هذه الحوافز؟

حدد ....

١٢ - هل يتم اختيار العاملين وتعيينهم وفقاً للاحتياجات الفعلية المحددة سلفاً؟

نعم لا

١٣ - إذا كانت الإجابة (بنعم) فهل يوجد سياسة ثابتة دقيقة لتوصيف الوظائف وترتيبها في الإدارة؟

نعم لا

١٤ - هل تتبنى إدارات في مجال العمل الإداري إدخال كل ما من شأنه مواكبة التطور في الإدارة من حيث الإعداد والوسائل؟

نعم لا

١٥ - إذا كانت الإجابة بلا فما هي الأسس الأولوية؟

* - غلبة الأسلوب المركزي على العمل وضعف مشاركة العاملين

* غلبة أسلوب الإدارة التقليدية

١٦ - ما هي الحلول والمقترحات لتطوير سياسة الوظيفة العامة في المؤسسات الحكومية؟ اذكرها:

* -

* -

* -

الاستبانة رقم (٢)

خاصة بأسلوب العمل الإداري في الدوائر الحكومية

أسلوب الإدارة:	
١ ـ يغلب أسلوب التعاون والمشورة في الإدارة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢ ـ تتركز السلطة في يد المدير ويتم تطبيق اللوائح والنظم من قبله فقط.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣ ـ يطبق المدير القوانين واللوائح الصادرة عن الجهات العليا حرفياً	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤ ـ إن كل عضو في الإدارة يعمل بالطريقة التي يراها مناسبة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٥ ـ خطوات إنجاز العمل مناسبة من حيث البساطة والإنتاجية ومدة العمل.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٦ ـ اطلاع العاملين على العمل المطلوب إنجازه في الإدارة في بداية استلامهم العمل الوظيفي.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٧ ـ يوجد شعور بالرضا الوظيفي من حيث المؤهل العلمي والخبرة	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )

٨ - إدارة القسم ترجع بالدرجة الأولى إلى المدير.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٩ - لا يوجد إزدواجية أو تكرار في العمل لدى العاملين.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٠ - لا يوجد تنازع في اختصاصات العاملين.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢-مهام ومسؤوليات الإدارة	
أ-التخطيط والتنظيم:	
١١ - تعد الإدارة الخطة السنوية للعمل في مجال حصر القوى البشرية والاحتياجات المادية.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٢ - تضع الإدارة برنامجاً زمنياً لتنفيذ الخطة السنوية المذكورة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٣ - يوجد متابعة وتقويم للخطة في آخر العام من خلال ما تم تنفيذه مقارنة بالتقديرات الموضوعة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٤ - يساهم التقرير في تقييم الأداء بصورة فعالة ومنصفة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٥ - يوجد نظام تقييم للأداء يعتمد على حجم ونوعية العمل باتباع نظام البطاقات.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٦ - تعرف الإدارة اللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة بوضوح.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )

١٧ - تعرف الإدارة الأهداف المطلوبة منها بدقة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٨ - يعرف جميع العاملين عملهم الذي حدد لهم بدقة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
١٩ - تستخدم الإدارة تقنية حديثة في العمل كالكمبيوتر وغيره.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣ـ التنسيق:	
٢٠ - يوجد تنسيق بين العاملين في الإدارة الحكومية بما يضمن التعارف والتكامل وتلافي الازدواجية.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢١ - توزيع المهام والمسؤوليات على الموظفين توزيعاً يتناسب وقدراتهم.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢٢ - التنسيق بين متطلبات الإدارة وبين متطلبات الإدارة العليا فيما يخص تنظيم العمل.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( ) أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤ـ المتابعة	
٢٣ - تتابع الإدارة صيانة المبنى وجميع التجهيزات الأخرى.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢٤ - تعد الإدارة تقارير دورية عن تطور العمل ورفعها إلى الجهات العليا.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢٥ - يتم متابعة تبسيط الإجراءات وعدم تعقيدها باستمرار.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )

٢٦ - تشرف الإدارة على تطور العمل الإداري لمعرفة النقص والقصور.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢٧ - تتابع الإدارة القضايا الاجتماعية والصحية للعاملين فيها.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٥- التقويم:	
٢٨ - يتم إجراء تقويم مستمر للمهام الإدارية وأداء العاملين.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٢٩ - يتسم التقويم بالشمولية بحيث يشمل الجوانب الإدارية والفنية.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣٠ - يتم التقويم للأعمال على ضوء الأهداف الموضوعة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣١ - يتم إجراء تعديلات مناسبة للتقويم كلما لزم الأمر.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣٢ - يتم تقييم أداء العاملين بناءً على حجم ونوعية العمل واتباع نظام البطاقات والنقاط ويساهم التقرير السنوي في تقييم الأداء بصورة فعالة ومنصفة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣٣ - يتم إدارة الوقت بصورة فعالة لتطبيق الخطط الموضوعة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
رابعاً: المشكلات والصعوبات التي تحد من فاعلية الإدارة:	
أ- صعوبات ومشكلات إدارية:	
٣٤ - يوجد توازن بين الصلاحيات المخولة والمسؤوليات المنوطة به.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )

٣٥ ـ تشارك الإدارة في القرارات التي تصدرها الإدارة العليا.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣٦ ـ الإدارة العليا تتدخل في عمل الإدارة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣٧ ـ جميع العاملين في الإدارة ينفذون تعليمات المدير بصورة تامة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣٨ ـ المهام الإدارية التي تقع على عاتق المدير ومساعده كثيرة ولا يتسع الوقت لأدائها بالشكل المناسب.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٣٩ ـ للعلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين دور فعال في رفع كفاءة العمل.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤٠ ـ تستخدم الإدارة تقنيات تساهم في أداء العمل.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
ب ـ صعوبات ومشكلات فنية:	
٤١ ـ يحدث نقص في توفير الأجهزة والتقنيات المتطورة المطلوبة لتطور العمل الإداري.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤٢ ـ يحدث نقص في توفير الكفاءات المناسبة لكل وظيفة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤٣ ـ يعطي المدير لكل وظيفة الاهتمام بالتدريب وتطوير مستوى العاملين اهتماماً كبيراً.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )

جـ صعوبات ومشكلات مالية:	
٤٤ - المخصصات المالية تلبي احتياجات الإدارة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤٥ - الوزارة تلبي احتياجات الإدارة من الأجهزة والوسائل.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤٦ - الموازنة كافية لتصريف الأمور الداخلية.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤٧ - يوجد مشكلات مالية تعاني منها الإدارة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
خامساً: حلول ومقترحات لتطوير الإدارة:	
٤٨ - استخدام الوسائل الحديثة المتطورة ترفع من كفاية العمل في الإدارة كالحاسب الآلي.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٤٩ - يتم إعداد برامج تدريبية مناسبة لرفع مستوى الإداريين والعاملين.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٥٠ - المدير الإداري يركز على المهام الفنية والمحاسبية الشديدة على حساب المهام الإدارية الأخرى.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٥١ - تشارك الإدارة الفرعية الإدارة العليا في عملية اتخاذ القرارات.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٥٢ - مدير الإدارة يجب أن يمضي دورات قبل وأثناء الخدمة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )

٥٣ - يشارك مدير الإدارة في وضع الأنظمة واللوائح.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )
٥٤ - يجب على مدير الإدارة أن يمر بالتدريج الوظيفي لكي يُلم بالقوانين والأنظمة قبل الخدمة.	أوافق تماماً ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق مطلقاً ( )

الطـــب الشعـــبي

الدكتور/ حسام الدين أبو السعود

في فترة من الفترات كانت الجمال والبغال هي وسيلة التنقل التي لا يستعملها إلا المترفون من الناس وكانت مكانة الرجل بقدر ما لديه من الدواب ومضت الأيام وجاءت الوسائل الحديثة من سيارات وما بعدها من طائرات وقطارات وصارت تلك الدواب للزينة وللذكرى ....

وهكذا المجال الطبي كان في السابق من يعمل بالكي له شأن عظيم، وكذلك الختان «من يقوم بعملية الختان» وكانت العلاجات عبارة عن وصفات بدائية ليس لها جرعة محددة وكانت تمارس باحتياطات عقيمة فكانت تؤخذ على الريق أو قبل طلوع الشمس كما أن لها مدة محدودة كأربعين يوماً وكان لها احتياطات مضحكة مثل عدم الاقتراب من الزوجة وهكذا وكان التشخيص بدائياً كذلك .. واليوم وفي عصر السيارات والطائرات والصواريخ تطور الطب الحديث بنفس المنوال وجاءت المعالجة قائمة على أسس تجريبية وتطبيقية وعرفت الكثير من الأمراض كما عرفت أسبابها وقام التشخيص على أسس علمية واضحة.

وبنفس التطور تطور علم الطب الشعبي والتداوي بالنباتات والأعشاب إلى مجال أوسع وعرفت أسرار تلك النباتات الطبية والأعشاب وتم تصنيعها .. كما تطورت الوسائل الجراحية إلى آفاق أقرب إلى الخيال فمن خلال فتحة لا تتجاوز طرف السبابة تمكن الجراحون من الغوص في أعماق البطن بل حتى القلب لعلاج وإصلاح ما أصابه من خلل واستخراج ما لا فائدة له من خلال المناظير الجراحية الدقيقة. كذلك الطب النفسي لم يخل من تطور فلقد عرفت الكثير من الأمراض النفسية وعرفت أسبابها ومهيئاتها من العوامل الخارجية وقام فن العلاج النفسي على أسس علمية واضحة كما تطورت كذلك فروع الطب الأخرى.

من كل ما سبق يمكننا القول بأنه يجب علينا أن ندقق في تلك الممارسات الشعبية في مجال الطب واللجوء إلى ما هو سهل وميسر ومقبول ويتناسب والتطورات الهائلة التي نعيشها في مجال الطب .. وإذا كان عامل الخطورة موجود في كل حين وفي كل مجال فإنه قد يكون في الطب البدائي أكبر إذا تمت ممارسته بصورة عشوائية ومن غير أساس علمي مدروس بما يواكب التقدم في عصرناالحديث ومن ثم فقد يقول البعض أن العودة للطب الشعبي هو نوع من التخلف لكن الطب الحديث يثبت عكس ذلك فقد جاء في تقرير لمنظمة الصحة العالمية في يوم 5 نوفمبر 1977م أنه يجب الاستفادة من مصادر الطب الشعبي لتوفير الرعاية الصحية لشعوب العالم عام 2000م وأن المعالجين التقليديين وتجار الأعشاب الطبية يمارسون أعمالهم في الكثير من دول العالم .. مع ملاحظة أنه عند التوجه للأعشاب الطبية أو العودة للطب الشعبي فإن ذلك لا ينفي قطعاً أهمية التحاليل والفحوصات اللازمة والتأكد من سلامة الدواء واستيفائه لكل الشروط العلمية..

الطب الشعبي تقليد متوارث في دول الخليج العربي-وفي معظم دول العالم ـ فلقد حاول الإنسان منذ فجر التاريخ أن يعالج الأمراض التي تعترضه باستخدام الوصفات الشعبية أو الطب الشعبي ولقد استطاع أن يكتشف العديد من هذه النباتات والأعشاب الطبية والتي مكنته من استخلاص عناصر علاجية ذات مفعول ضد هذه الأمراض ..

وتتوارث المجتمعات الخليجية الوصفات الشعبية والطرق التقليدية المستخدمة ضد هذه الأمراض أو الأعراض المرضيـة ولبعض هذه الطرق جذور عميقة ترجع إلى بعض الحضارات القديمة .. ومع ظهور الإسلام وانتشاره برز العديد من العلماء المسلمين الذين اشتهروا في مجال الطب والتداوي باستخدام الأعشاب والنباتات الطبية وغيرها من الوسائل العلاجية الأخرى..

وإذا كنا في بحثنا هذا نسلط بعض الضوء على الطب الشعبي في دول مجلس التعاون الخليجي فإن هذا لا يعني أننا يمكننا إعطاء الموضوع حقه من الدراسة والبحث الشامل ولكننا فقط سنلقي الضوء على بعض الجوانب بما يوضح أهمية هذا الطب الشعبي وضرورة الاهتمام به واتخاذ خطوات جادة نحو الرقى به كأحد مجالات التداوي والعلاج من الأمراض التي تصيب الإنسان .. ولعلني كواحد من العاملين في مجال الصيدلة أصادف كل يوم ـ تقريباً ـ بعض المعالجين بالطب الشعبي أو مرضى من مراجعيهم .. وقد لاحظت أنه ـ على سبيل المثال فقط ـ تنتشر فئة المعالجين بالطب الشعبي في بعض المناطق النائية في المملكة العربية السعودية مثل المنطقة الجنوبية (منطقة أبها) كما أن معظم المرضى الذين يترددون عليهم غير متعلمين أو محدودي التعليم .. كما أن معظم الحالات التي قد تتردد كثيراً على هؤلاء المعالجين من أصحاب بعض الأمراض الجلدية أو النساءالمصابات بالعقم أو الرجال للعلاج من الضعف الجنسي أو أصحاب الأمراض المزمنة مثل السكري أو نساء يلدن إناثاً ويردن أن يلدن ذكوراً .. الخ .. كما أن معظم أدوات الأطباء الشعبيين أشياء ربما قد تكون بعيدة عن المنهج العلمي السليم وبعضهم يعتمد على الشعوذة والدجل والبعض الآخر قد يكون صادقاً .. كما قد نجد بعضهم يصف وصفات مركبة من أشياء عديدة ربما كان ضررها أكبر من نفعها .. كما أن بعض هذه الوصفات قد تكون قريبة إلى الخيال أكثر من قربها للحقيقة كأن ينصح المعالج المريض بتناول علاجه في ليلة مظلمة في الهواء الطلق أو في ليلة قمرية في غرفة مظلمة وغير ذلك .. وقد يصف بعض المعالجين بعض المحرمات مثل دم دجاجة حمراء ذات أرجل سوداء ..

وكل هذا بالطبع لا ينفي وجود وصفات شعبية مفيدة ذات فوائد صحية أكيدة وتخفيف حدة المرض رغم وجود وصفات أخرى غير معروفة النتائج وتضم الوصفات التي تحتوي على بعض النباتات والأعشاب التي لم يتم تحليلها ولم تتضح نتائجها بشكل كافي ..

كما أنني حاولت الاستفادة بما هو موجود في الساحة الثقافية من كتب تتناول هذا الجانب من الطب الشعبي - وما أكثرها - وقد وجدت بعضها جاداً والبعض الآخر يحتوي على وصفات شعبية يستخدمها الناس في كل زمان وفي أي مكان ولكل الأمراض تقريباً وأصبحت مهنة الطب الشعبي بمعناه التقليدي تلقى رواجاً بين عامة الناس في وقتنا الحاضر وربما كان مرجع ذلك إلى غلو أسعار العلاج في بعض البلاد أو عدم توافره في بلاد أخرى أو استعجال المرضى للنتائج والشفاء خاصة في بعض الحالات الحرجة مثل العقم .. إلخ ..

العالم العربي والطب

مع سقوط روما في القرن الخامس انتقل مركز المعرفة الكلاسيكية إلى الشرق وتركزت دراسة الطب الجالينوسي في القسطنطينية وبلاد فارس. وقد تبنى العرب بكثير من الحماس مذهب جالينوس الطبي ودمجوه بالمعتقدات الشعبية. هذا المزيج من الأفكار والخبرة الناتجة عن الممارسة والتقاليد في مجال طب الأعشاب هو الذي أعيد تصديره إلى أوروبا بعد ذلك.

ويعتبر الطب النبوي هو الدعامة الأساسية للطب العربي وهو عبارة عن مجموعة أحاديث نبوية شريفة أو أفعال في مجال الطب أقرها الرسول الكريم وتضمنت تعاليم لمهنة الطب وآدابها وأموراً تتعلق بالمحافظة على الصحة والنهي عن كل ما يضر الإنسان مع الحفاظ على استقامة الإنسان وسمو روحه .. والطب كمهنة معروفة منذ القدم عند العرب وقد عرفها «السمرقندي» بقوله: «الطب صناعة تحفظ الصحة في بدن الإنسان وهي كائنة وتستردها وهي مفقودة وبوساطتها يزدان البدن بطول الشعر وصفاء البشرة وطيب الرائحة والنشاط .. وأما الطبيب فينبغي أن يكون رقيق الخلق حكيم النفس صائب الفكرة قوي الاستنتاج ..» وقد أورد أحد أطباء العرب سبعة خصال لابد أن تجتمع في الطبيب وهي:

- أن يكون تام الخلق صحيح الأعضاء حسن الذكاء جيد الرواية عاقلاً خير الطبع.
- أن يكون حسن الملبس طيب الرائحة نظيف البدن والثوب.
- أن يكون كتوماً لأسرار المرضى لا يبوح بشيء من أمراضهم.
- أن تكون رغبته في إبراء المرضى أكثر من رغبته فيما يلتمسه من الأجرة ورغبته في

علاج الفقراء أكثر من رغبته في علاج الأغنياء.

- أن يكون حريصاً على التعليم والمبالغة في نفع الناس.
- أن يكون سليم القلب عفيف النظر صادق اللهجة لا يخطر بباله شيء من أمور النساء أو الأموال التي يشاهدها في منازل الأعلاء فضلاً عن أن يتعرض إلى شيء منها.
- أن يكون مأموناً على الأرواح لا يصف دواءً قاتلاً ولا يعلمه ولا دواءً يسقط الجنين ويعالج عدوه بنية صادقة كما يعالج حبيبه.

أما بعض أوهام عرب الجاهلية في الوقاية والعلاج فمنها أن الغلام إذا سقطت له سن أخذها بين السبابة والإبهام واستقبل الشمس إذا طلعت وقذف بها قائلاً: يا شمس أبدليني بسن أحسن منها ظناً منهم أنه إذا لم يفعل ذلك فربما نبتت له السن مشوهة أو غير صحيحة. وكانوا يعتقدون أن دم الملك يشفي من عضة الكلب فكانوا يأخذون بضع قطرات من دم الملوك ويمزجونها بالماء ويسقونها المصاب بداء الكلب ..

وكان عرب الجاهلية يعلقون على الصبي سن ثعلب أو هرة خوفاً من العين والحسد.

وكانوا يزعمون أن جنية أرادت صبي القوم فلم تقدر عليه فلامها قومها من الجن فقامت تعتذر إليهم: كان عليه نفرة ثعالب وهررة (تعني أنه كان عليه ما ينفرني منه لأتعرض له) ..

ذكر الجاحظ في كتابه (الحيوان): قال أبو اليقظان عامر بن حفص وغيره: كان الأسود بن أوس بن حمرة قد أتى النجاشي ومعه امرأته وهي بنت الحارث أحد بني عاصم بن عبيد بن ثعلبة فقال النجاشي: لأعطينك شيئاً يشفي من داء الكلب. فأقبل حتى إذا كان ببعض الطريق أتاه الموت فأوصى امرأته أن تتزوج ابن قدامة بن الأسود وأن تعلمه دواء الكلب ولا يخرج ذلك منهم إلى أحد فتزوجته وعلمته دواء الكلب فهو إلى اليوم فيهم. فولد الأسود قدام وولد قدامة المسحل وقيل (المحل) وأمه بنت الحارث فكان المحل يداوي من داء امرأً فداوى ابن المحل عتيبة بن مرداس وهو ابن فسوة الشاعر فقال حين برأ:

ولولا دواء ابن المحل وعلمه   هررت إذا ما الناس هر كلابها

ومن ثم نجد أن العرب عرفوا علاج مرض الكلب وأنهم اتصلوا بشعوب الأمم الأخرى بحثاً عن علاج أمراضهم التي يعجزوا عن علاجها فلاشك أن للعطارين القدامى خبراتهم في الطب الشعبي حيث أن بعضهم يقومون بتحضير الأمزجة وتركيب الأدوية السائلة والمركبة مثل شراب الورد والجلاب وتحضير السفوف والمروخ واللعوق والترياق وشراب السعال وتحضير الدهانات واللبخات وغيرها ..

وبعضهم يقوم بتحضير مستحضرات التجميل مثل دهانات الوجه وكحل العين وبعضهم يقدم المشورة في مجال التسمين والتخسيس وغيرها ..

وقد عرف العرب القدماء بعض الأمراض وأطلقوا عليها أسماءها التي ما زالت تعرف بها حتى الآن مثل اليرقان - داء الفيل - الناسور - المغص - البهاق - الإسهال - وجع المفاصل - المياه البيضاء بالعين - اضطراب البول - الحميات - الزكام - الفواق .. الخ.

كما استعملوا أدوية شعبية مازالت تستعمل حتى الآن تمثلت في شربة العسل أو شرطة المحجم أو الكي بالنار وجاء المثل العربي المشهور: آخر الدواء الكي (المنسوب إلى لقمان الحكيم) وكان العسل أكثر الأدوية استعمالاً في معالجة الإمساك والإسهال ..

واستخدموا الثوم لطرد الديدان من البطن وعلاج أمراض المعدة وأكلوا البصل والكمون لعلاج بعض الحالات الصدرية وأكلوا الزبيب لأنه يجدد النشاط ويذهب التعب ويصفي اللون .. كذلك شاع بين العرب الترياق والحبة السوداء وغيرها ..

وقد أورد بعض الحكماء فوائد عامة لصحة الجسم وعافيته ومنها عدم تأخير الغذاء أو العشاء - وعدم إدخال الطعام على الطعام - عدم الإكثار من النكاح - الحذر من مجامعة العجائز فإنها تهرم الأعمار - عدم كتم البول وإخراجه عند الحاجة - أن يعرض الإنسان نفسه على الخلاء قبل النوم - أن يحذر من الهواء والبرد بعد الخروج من الحمام .. وفي هذا يقول أحد الشعراء:

ثلاث هن مهلكة الأنام — وداعية الصحيح إلى السقام
دوام مدامة ودوام وطأ — وإدخال الطعام على الطعام

وقال بعضهم إن شرب الماء مضر في ثلاثة مواضع هي بعد الخروج من الحمام وبعد الانتهاء من الجماع وبعد التعب والإعياء .. وقالوا إن من العلامات الدالة على الصحة والشباب والعافية: قوة الجسم ونشاطه .. وخفة النفس والروح .. خروج البول بانتظام .. الراحة في النوم واليقظة .. ليونة حركة اليدين والرجلين .. عدم تغير رائحة العرق والبصاق .. سرعة شهوة الطعام .. وقالوا: أربعة تهدم البدن: الهم والحزن والجوع والسهر .. وأربعة تفرح القلب: النظر إلى الخضرة وإلى الماء الجاري وإلى المحبوب وإلى الورود والأزهار ..

أهم المصادر التي يعتمد عليها الطب الشعبي في عالمنا العربي:

(تذكرة أولى الألباب والجامع للعجب والعجاب) الذي صنفه (داود بن عمر الأنطاكي) والمعروف بـ (تذكرة داود) وقد اعتمد الأنطاكي في تذكرته على كتاب (**الجامع لمفردات الأدوية والأغذية لابن البيطار**) وغيره .. حيث وضع في التذكرة قوانين الأفراد والتراكيب الدوائية وأعمال العامة وما يجب عمله تجاه الأدوية من جمع وسحق وغلي وغيره ونفع وضرر المفردات والمركبات وأوضح الأمراض وما يخصها من علاج وما يناسبها من الأمزجة .. وفي المفردات الطبية ذكر شروطاً منها ذكره بأسمائه المختلفة ولونه ورائحته وطعمه وطوله وقصره وجيده ورديئه ومنافعه لسائر البدن ومضاره وما يصلحه والمقدار المأخوذ منه مفرداً أو مركباً أو مطبوخاً وما يقوم مقامه إذا فقد والزمان الذي يقطع فيه الدواء ومن أين يجلب الدواء ثم أورد في الخاتمة نكت وغرائب ولطائف وعجائب .. هذا وقد اشتملت التذكرة على ثلاثة أبواب رئيسية وأوضح في بدايتها أن موضوع العلم الذي يتعلق بالكتاب هو بدن الإنسان..

(القانون في الطب) لابن سينا ويقع في خمسة كتب هي:

١ في الأمور الكلية في علم الطب.

٢ ـ في الأدوية المفردة.

٣ ـ في الأمراض الجزئية الواقعة بأعضاء الإنسان من المفرق للقدم ظاهرها وباطنها.

٤ ـ في الأمراض الجزئية التي إذا وقعت لم تخص عضواً معيناً.

٥ ـ في تركيب الأدوية ..

وقد ذكر ٦ مقالات بالنسبة للأدوية المفردة هي:

١ ـ في أمزجة الأدوية مثل الحرارة والرطوبة والبرودة قياساً إلى بدن الإنسان.

٢ ـ قوى أمزجة الأدوية ووضع شروطاً للتجربة وهو ما يسمى بمنهج البحث التجريبي.

٣ ـ في أمزجة الأدوية المفردة وقياس طعم ورائحة ولون الدواء.

٤ ـ أعمال قوى الأدوية المفردة مثل: المخدر والمرطب وقاتل السم والترياق والمسهل والمدر والمعرق والهاضم وغيرها.

٥ ـ صناعة الأدوية مثل السحق والغسل والحرق بالنار ..

٦ ـ التقاط الأدوية وادخارها وتخزينها وغيرها .. ويدل ذلك على معرفة دقيقة بأمور الأدوية المركبة والمفردة ..

(الجامع لمفردات الأدوية والأغذية) لابن البيطار: ويعتبر من أبرز الكتب في مجال الأدوية وقد اعتمد على المنهج التجريبي كذلك مع الأخذ بالتحقيق العلمي ووضع شروطاً للبحث في هذا المجال وقام بتصنيف الأدوية وتسجيل أسمائها بلغات عديدة.

(منهاج الدكان ودستور الأعيان في أعمال وتراكيب الأدوية النافعة للأبدان) لأبي المنى داود المعروف بالعطار الهاروني وهو من علماء القرن السابع الهجري .. وقد احتوى هذا الكتاب على خمسة وعشرين باباً متضمنة أسلوب مزاولة المهنة وعمل أنواع الشراب وكيفية طبخها والمواد والثمار التي تركب والمعاجين والمراهم واللطوخات وأدوية الهضم والمسهلات والحقن والضمادات وكيفية استبدال الأدوية وشرح أسماء الأدوية المفردة التي يحتاجها الصيدلي في تركيب الأدوية والموازين والمكاييل وكيفية تخزين الأدوية وحفظها من الفساد .. ثم ينهيه بفصل عن كيفية اختبار الأدوية المفردة والمركبة وتقرير ما هو جيد منها وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالطب والدواء ..

(تذكرة أرمانيوس): وفيها العديد من الأدوية والمركبات الكيميائية مرتبة هجائياً وتحتوي كذلك على مصادر العناصر وطريقة استخراجها وتركيبها .. الخ .. وعلى سبيل المثال تحدث عن الأسماك حيث ذكر ذات الأجنحة الغمية وهي حشرة سامة تؤذي المواشي إذا ابتلعتها ضمن الحشائش .. كما ذكر بعض النباتات والأعشاب مثل الثوم والبابونج وذكر الحيوانات والزواحف وفوائدها ومضارها.. وتناول فوائد الأغذية مثل العسل ثم تكلم في باب الترتيب العلاجي للأدوية عن مخفضات الحرارة والقوابض ومخرجات الرياح والمدرات ومزيلات الشعر والمسكنات والمسهلات والمطهرات والمقويات والمرطبات .. إلخ ..

(المعتمد في الأدوية المفردة) **للملك المظفر يوسف بن عمر بن علي التركماني**: حيث اعتمد في كتابه على ما استخرجه من كتاب (الجامع لمفردات الأدوية والأغذية) لابن البيطار، وكتاب ابن جزلة المعروف بالمنهاج وغيره.

(الطب النبوي) للإمام ابن قيم الجوزية شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أبي بكر .. وقد وضع كتابه اعتماداً على الأحاديث النبوية الشريفة التي وردت تحث على التداوي من الأمراض وقد أورد المؤلف فصولاً نافعة في هديه ﷺ في الطب ووصفه لغيره وتبين ما فيه من حكمة وعلم .. فقام بتعريف المرض وأنواعه وذكر مرض القلوب ومرض الأبدان .. ثم تحدث عن هديه ﷺ في الاعتدال في الأكل والشرب وعلاج الحمى والطاعون وغيرها .. وبعد ذلك أورد المؤلف منافع الأدوية والأغذية المفردة التي ورد ذكرها على لسان الرسول

الكريم مرتبة هجائياً وبين المؤلف قيمتها ونفعها وضررها (إن وجد). وفي الطب النبوي الكثير من السلوكيات التي يجب على الجميع معرفتها مثل النصائح التي يجب الأخذ بها في الأكل والشرب والجلوس لهما والنوم واليقظة والجماع وغيرها ..

(الرحمة في الطب والحكمة) للعلامة جلال الدين السيوطي المتوفى سنة ٩١١ هجرية وقد أورد في العديد من الأمراض والأدوية التي تصلح لهذه الأمراض .. وشرح ما هية الأمراض وأسبابها وعلى سبيل المثال تحدث عن الأمراض الجلدية وعلاجها فقال: اعلم أن المراهم فائدتها تنقية القروح والجروح ونزع ما فيها من القيح والرطوبات الفاسدة التي تتولد في الجوف من عفونات الأغذية ثم تدفعها الطبيعة إلى فم الجرح فإذا اجتمعت هنالك وطال مكثها أكلت اللحم وفتحت الجرح ووسعته وربما غارت في البدن فيكون سبباً للهلاك فينبغي إزالتها ومقابلتها كل يوم بالمراهم الجيدة القاطعة لعلتها حتى تغوص في أعماق الجروح بغير ضرر ولا مشقة..

نوادر من الطب الشعبي

ورد في كتاب (**فاكهة الخلفاء لابن عربشاه**) هذه الحكاية الطريفة والتي توضح أن الكثير من الجهلة ذوي الضمائر الهشة ينتحلون مهنة مزاولة الطب الشعبي فيتحول على أيديهم الطب إلى شعوذة والدواء إلى داء.

يحكى أن فلاحاً اشتكى من ألم شديد في قدمه فذهب إلى طبيب البلدة وبعد أن أعطاه ديناراً وصف له وصفة تتمثل في تضميد موضع الألم بعج بيض كثير الأبرار ثم يوضع عليه عسل مسخن بالنار. ففعل الفلاح ذلك وبرئت قدمه. عندئذ فكر الفلاح في أمر الطبيب فرأى أن يترك الفلاحة ويشتغل بالطب لكي يحصل على المال الوفير .. وهكذا باع الفلاح آلات الزراعة وجمع كتباً ودفاتر ووسع أكمامه ووضع على رأسه عمامة وبسط عقاقيره وأوراقه في السوق وبث لنفسه دعاية قوية بين الناس وصار يتطبب ولسان حاله يقول:

الطب أهون علم يستفاد فطر — بين الأنام به طير الزنانير
وإن أتاك مريض لا تخف وأشر — بما ترى من دواء دونه البوري
فإن يعش قل دوائي كان منعشة — وإن يمت قل أتاه حكم مقدور
فإن أصبت فقل علمي ومعرفتي — وفي التخالف قل ضد المقادير
وإن رأيت فقيها فر منه ولا — تنطق بخطئك في جهل وتكفير

ثم مرض حاكم البلدة وحصل له صداع في رأسه وأوجاع في فؤاده فاستدعاه إليه

ودفع له ديناراً طالباً منه دواء الدوار وتخليصه من ألم الفؤاد الذي أورثه الوهج والضرم .. فما كان من الفلاح المتطبب إلا أن وصف له عجة البيض والعسل المسخن يضمد بهما رجله مما أغضب الحاكم عليه فأدبه التأديب البالغ وأمره بالرجوع لفلاحته.

كذلك ورد في كتاب (**عيون الأنباء في أخبار الأطباء**) لابن أبي أصيبعة: كان مهذب الدين بن النقاش أحد كبار المشتغلين في صناعة الطب في عصر الأمويين وخدم بصناعة الطب لدى الملك نور الدين زنكي وخدم أيضاً في البيمارستان الكبير الذي أنشأه نور الدين زنكي في دمشق وبقي به سنين. وكتب الأمير أسامة بن منقذ إلى مهذب الدين بن النقاش يستهدي دهن بلسان:

ركبتي تخدم المهذب في العلم ... وفي كل حكمة وبيان
وهي تشكو إليه طول العمر ... في ضعفها وطول الزمان
فلها فاقة إلى ما يقويها ... على مشيها من البلسان
كل هذا علالة لمن جاوز ... الثمانين بالنهوض يدان
رغبة في الحياة من بعد طول ... العمر والموت غاية الإنسان

فبعث إليه ما أراد من دواء .. ومن هذه القصة نستنتج أن هذا القائد الذي طعن في السن حتى جاوز الثمانين عاماً كان يشكو من آلام في ركبتيه وكانت هذه الآلام تؤرقه وتقيد حركته وهو الذي خاض الحروب والمعارك فطمع في دواء يقوي الركبتين على المشي وهو ما كان يوصف من الأطباء في ذلك الوقت على هيئة دهان ..

ولعلنا نعرف أن آلام المفاصل تزداد عند المشي أو عند بدأ الحركة وعند الصعود أو النزول وغيرها من الأوضاع التي تتطلب ثني الركبتين .. ولهذه الحالات الآن الكثير من العلاجات غير الدوائية مثل ممارسة التمارين الرياضية وإنقاص الوزن لأصحاب الأوزان الثقيلة والعلاج الطبيعي .. الخ .. فضلاً عن الأدوية وهي متنوعة مثل الكورتيزونات والأدوية مضادات الالتهابات غير الاسترودية سواء على هيئة حبوب أو حقن أو شراب أو تحاميل (لبوسات) شرجية أو مراهم موضعية .. الخ ..

لقد عرف أبناء الخليج العربي منذ القدم طريقهم إلى الطب وتركيب الأدوية مما سهل عليهم معرفة أسرار هذه المهنة وتوارثها مع الأجيال ولعل بعضهم ورثوا هذه المهنة عن آبائهم وأجدادهم حيث لم يكن عندهم في الخليج العربي مدارس أو معاهد تهتم بهذا الأمر في ذلك الوقت. وقد تناقل الآباء والأجداد بعض المأثورات في مجموعة كبيرة من الأمثال الشعبية تتعلق بالأمور الطبية والتداوي بالأعشاب والنباتات الطبية منها:

«الفوم خايس بس فيه فوايد»: والفوم هو الثوم والثاء تقلب إلى فاء في بعض مناطق الخليج العربي والفوم ورد في القرآن الكريم. وللثوم فوائد كثيرة منها:

١ - يساعد على علاج عسر الهضم والغازات والتيفود والباراتيفويد والكوليرا وله فوائد في حالات الدوسنتاريا الأميبية وطرد الديدان الدبوسية ومنشط للمعدة.

٢ - للثوم أهمية خاصة في خفض الكولسترول في الدم وتنشيط عضلة القلب والوقاية من تصلب الشرايين.

٣ - يعمل على إدرار البول وتنشيط حركة الكلى وعلاج التهابات المجاري البولية والوقاية من حصوات الكلى وتنشيط القوة الجنسية للرجل والمرأة.

٤- للثوم فوائد في علاج ضعف اللثة وآلام الأسنان وسقوط الشعر وغيرها.

غير أن للثوم بعض الأضرار مثل الشعور بالصداع فضلا عن رائحته النفاذة.

«إذا صابك الضر اتمسح بالمر»: أي إذا شعرت بمرض فعليك استخدام النبات المر فإنه نافع لإزالة الكثير من الأمراض وهذا المثل يضرب لبيان قيمة النباتات الطبية في العلاج من الأمراض المختلفة ..

«الدوا في أخس الشجر»: ويعني أن الأدوية عادة تكون في الأشجار التي لا يهتم الناس بها أو الأشجار الشوكية المؤذية..

«زهب الدوا قبل الفلعه أو لا تزهب الدوا قبل الفلعه»: أي أن أخذ الاحتياطات اللازمة في تجهيز الدواء والإسعافات الأولية أمر مهم في تقليل الإصابات وهو من أهم شروط السلامة ..

«من لعب بالدوا الدوا لعب به»: وفيه حكمة عن كيفية استخدام الأدوية بالقدر المعالج فقط وليس كما يشاء كل من يستعمل الدواء استعجالاً للشفاء ..

«اربط صبعك الكل ينعت لك دوا» ..

«أكلي وشربي غرغرة» ..

الكــي

أكثر العرب من استعمال الكي في علاج الكثير من الأمراض وخاصة من الأعراب سكان البادية الذين ندر وجود الأطباء والأدوية لديهم ثم جاء الإسلام وكانت المغالاة في استعمال الكي سائدة فرغب الرسول في أن يعيد الناس نظرتهم في استعمالات الطرق الشعبية في العلاج ونبه إلى أن الدواء إنما يشفى بإذن الله إذا وافق الداء .. وفي العصر الحديث تطورت أدوات الكي واستعمالاته خاصة بعد اكتشاف أشعة الليزر كوسيلة دقيقة للكي.

وعلاج الأمراض بالكي طريقة قديمة جداً والنظرية في ذلك أن القدماء كانوا يظنون أن بعض الأمراض سببها رطوبات فاسدة لذلك كان علاجها بالنار ..

والكي هي عملية تتم فيها احتراق الأنسجة المعرضة للنار أو الجسم المسخن وتفقد الخلايا في منطقة الكي ماءها ثم يحدث فيها تليف .. وللكي عدة أنواع منها:

١ ـ الكي الحراري بالنار والمعادن المسخنة كالحديد والكاويات المسخنة كهربياً مثل العلاج بالإنفاذ الحراري .. وتستعمل هذه الطرق في غرف العمليات الجراحية لكي الأنسجة وإيقاف النزيف من الأوعية الدموية وفي عيادات الأمراض الجلدية والأنف والأذن والحنجرة وغيرها.

٢ ـ الكي بالبرودة الشديدة بواسطة غازات مسيلة كالأزوت وتستعمل عادة في بعض الأمراض الجلدية.

٣ ـ الكي بأشعة الليزر ذات التأثير الحراري وهي أداة دقيقة للكي وتستعمل في عيادات الأمراض الجلدية وطب العيون وأمراض النساء .... الخ.

٤ ـ الكي بالمواد الكيماوية مثل حامض السالسليك بتركيز 20% وأحياناً أقل ..

وقد استعملت مكاوي خاصة لعملية الكي ومثال على ذلك فقد أورد (الزهراوي) عدة مكاوي مثل: المكواة الزيتية ـ السكينية ـ الهلالية ـ المسمارية ـ ذات السفودين ـ ذات السفافيد الثلاثة ـ المكواة الدائرة ـ المكواة التي تشبه الميل (المسبر) .. الخ .. وكان يستعمل الكي فوق الرأس لعلاج الصداع وألم الأسنان والشقيقة والنسيان.

الكي في الطب الشعبي

لقد استخدم العرب القدماء الكي في علاج الأمراض وقد ذكر بعض مشاهير أطباء المسلمين في مؤلفاتهم أدوات الكي واستعمالاتها في علاج الأمراض مثل ما ذكره أبوالقاسم الزهراوي في كتابه (التصريف لمن عجز عن التأليف) وكذلك ابن سينا في

(القانون) فأوردوا استخدام الكي في علاج وجع الأذن والفالج والصرع واسترخاء جفن العين وأمراض الرئة وضيق الصدر والسعال وعرق النسا وعلاج الغرغرينا وإزالة الزوائد التي تظهر بالقدمين وإيقاف النزيف الدموي .. الخ .. ولا تزال بعض المجتمعات البدوية في منطقة الخليج العربي يلجؤون إلى الكي بشكله التقليدي القديم في علاج العديد من الأمراض ويغالي بعض العامة في استعمالاته وارتكاب الأخطاء في إجرائه ..

والكي يتم في بقعة أو أكثر من الجسم حسب خبرة من يقوم بعملية الكي وغالباً ما تكون هذه البقعة منشأ جذر عصبي وذلك بهدف تسكين الآلام وتخفيف الاحتقان عن الأعضاء المجاورة بآلية مجهولة قد تكون بتحريض المناعة الذاتية بنفس آلية حقن الدم عضلياً.

استطبابات الكي:

تشمل الآلام العصبية عامة ومنها:

* آلام عرق النسا ويتم الكي عند الفقرة ق ـ 3، ق ـ4، أو عند الفوت 4 بين خنصر وبنصر القدم.
* التهابات المفاصل الرثوية والشيخية ويتم الكي على الوجه الأنس أو الوحشي للمفصل (كالرقبة مثلاً).
* آلام العمود الرقبي ويتم الكي عند الفقرة 7 ظ.
* الشقيقة والصداع العصبي دون آفة عضوية ويتم الكي في الجبهة فوق جذر الأنف.
* وتستخدم قطعة من الزنجبيل أو أوراق نبات الشيح على مكان الكي.

ومن أمثلة الكي كما كان يفعله القدماء:

كي الرأس: عندما يكون الألم بالرأس ولذلك يجب حلق الرأس ثم يكوى الجلد إلى أن يبلغ العظم وذلك بمكاوي نوى الزيتون ثم يترك الجرح مفتوحاً ثم يعالج بدمله.

وفي حالة الخوف من الجذام فيجب الكي في خمسة مواضع هي مقدمة الرأس والثالثة أسفل الأولى وخلف النقرة وكيتان خلف الأذن.

كي الإبط: يستلقي المريض على الجانب الصحيح ويمد الجلد الذي في الموضع ويكوى الموضع بمكاوي مستطيلة ويكوى أصل الكتف.

كي الطحال: يمد الجلد الذي على الطحال ثم يكوى بمكوى طويل له رأسان حاميان ويكون في ثلاث مواضع.

كي المعدة: يكوى كيتين واحدة تحت الغضروف والأخرى على فم المعدة.

مضادات الكي:

هناك بعض الحالات التي لا يجب فيها اللجوء للكي مثل حالات:

تصلب الشرايين .. آفات القلب الوعائية .. اعتلال العضلة القلبية .. الصرع .. الإغماء .. العته الشيخي ..

الإسلام والكي

لقد ذكر أئمة الرواة عن الرسول ﷺ عدة أحاديث شريفة تفاوتت بين الإذن باستعمال الكي التقليدي والنهي عنه حيث يمكن تقسيم هذه الأحاديث إلى أربعة جوانب لا تعارض بينها وهي الإذن بالكي وفعله: حيث أذن الرسول بالكي كدواء عندما وافق الداء .. فقد ورد في صحيح مسلم عن جابر بن عبدالله ـ رضي الله عنه ـ قوله: «**بعث رسول الله إلى أبي بن كعب طبيباً فقطع منه عرقاً ثم كواه عليه**». عدم استحباب اللجوء إليه: حيث انحصرت إباحة الكي في علاج الأمراض التي لا يفيد فيها شيء آخر ..

فقد جاء في صحيح البخاري عن جابر بن عبدالله أن الرسول ﷺ قال: «**إن كان في شيء من أدويتكم خير ففي شرطة محجم أو شربة عسل أو لذعة بنار توافق الداء وما أحب أن أكتوي**» وقد قال الحافظ بن حجر العسقلاني في فتح الباري في شرحه أن توافق الداء فيه إشارة إلى أن الكي إنما يشرع عندما يكون طريقاً إلى إزالة الداء وأنه لا ينبغي التجربة لذلك ولا استعماله إلا بعد التحقق.

الثناء على من تركه: فقد جاء في الصحيحين عن ابن عباس أن النبي قال: «**يدخل الجنة من أمتي سبعون ألفاً بغير حساب وهم اللذين لا يسترقون ولا يتطيرون ولا يكتوون وعلى ربهم يتوكلون**»..

النهي عن الكي: لقد جاء النهي عن الكي نتيجة مغالاة الأعراب في استعمالاته لعلاج جميع الأمراض والاتكال عليه أو على الدواء في الشفاء وليس على الله سبحانه وتعالى .. مع ملاحظة أنه لا يوجد أي تعارض بين كل ما سبق من أحاديث شريفة.

الأضرار الصحية للكي التقليدي

للكي التقليدي أضرار عديدة خاصة إذا مارسها ناس غير متخصصين ومن هذه الأضرار:

١ ـ تشويه جمال الجلد.

٢ ـ الألم الشديد الذي يحدثه الكي لحرق الجلد بأداة الكي يتسبب في حدوث صدمة قلبية أو صدمة عصبيبة أو موت مفاجئ ..

٣ ـ تزداد خطورة الصدمة العصبية عند المرضى الذين يعانون من ضغط الدم المرتفع

أو تصلب الشرايين.

٤ ـ حدوث تلوثات جرثومية في الجروح الناتجة عن الكي.

٥ ـ لا ينمو شعر جديد مكان الكي في بعض مناطق الجسم مثل الرأس.

الفصـــادة:

هي سحب كمية من دم المريض لاستطباب معين لتخفيف الاحتقان أو وقاية من تمزق الشريان وتتم عن طريق الأوردة السطحية تحت جلد الساعد أو ظهر اليد أو القدم أو الساق أو خلف الأذن ويتم إجراؤها بالعلق الطبي أو بإبرة غليظة حيث يؤخذ 200 - 500 مللي لتر من الدم في كل جلسة .. وتستخدم الفصادة في حالات أمراض القلب الاحتقانية المؤدية لضيق التنفس والزرقة أو التهابات القصبة الهوائية المزمن وأيضاً ارتفاع الضغط الدموي .. أما الفصادة بالعلق الطبي فهي معروفة منذ القدم حيث توضع علقه أو أكثر على الصدغين أو الطرف المطلوب كالحجامة تماماً فتقوم العلقة بامتصاص 10 - 15 غم من الدم وتسقط من تلقاء نفسها بعد أن تتشبع. وتستخدم في حالات التهاب الكلى الحادة. احتقانات الدماغ. احتقان العيون ..

ومن ناحية مضادات الفصادة فإنها يجب ألا تستخدم في حالات الوهن العام وقصور الكبد وفقر الدم .. وقد استخدمت الفصادة بالعلق من قبل على يد ابن سينا والأهوازي ..

هذا وقد وضع القدماء شروطاً للفصد منها أن لا يفصد صبي صغير أو شيخ مسن ولا مملوك إلا بإذن سيده والصبي عند الضرورة وبإذن أبيه ويشترط في المبضع الذي يفصد به أن يكون حديد الشفرة وأن يكون الفاصد خبيراً بمواقع العروق إذ ربما قد تغيب عنه لسمنة بدن أو لدقة العروق ويجب دلك الساعد بالراحة ويصب الماء الحار على الموضع وإذا كان العرق دقيقاً فيفصد طولاً وإن كان غليظاً فيفصد عرضاً وإذا كان الفصد لعرق في الرأس أو الجبهة أو خلف الأذن أو تحت اللسان فيجب ربط العنق بمنديل ودلك المكان حتى يحتقن الدم .. وعرق النسا يفصد من موضع مفصل الورك ويفصد طولاً ..

وقبل الفصد يجب تنظيف الأمعاء وأحسن وقت له أول النهار ولا ينبغي أن يفصد من كانت معدته وكبده في ضعف أو مصاب بضعف عام وعند الضرورة يفصد المصاب بالخانوق والربو ويجب أن يخرج الدم قليلاً ..

منافع الفصد

يفيد الفصد في حالات كثيرة منها أمراض العنق ويفصد عرق الأكحل .. الرعاف ويفصد عرق القيفال أعلى الساعد .. أو جاع البثور والقروح يفصد عرق الصدغين وفي حالة آلام الكلى وأورامها وأوجاع المثانة وأوجاع الرحم والخاصرتين والفخذين وانقطاع الطمث فيفصد فيها عروق الرجلين وعرق باطن الركبة.

أما في حالات الشقيقة (الصداع النصفي) وأوجاع العين المزمنة والنزلات الحادة

والأورام في عضلات الأصداغ فتفصد الشرايين التي في الصدغين وبدقة وحذر..

الحجامة:

معروفة في الطب الشعبي ويقصد بها تحويل الاحتقان الدموي من مكان إلى آخر وتعرف في الطب الشعبي باسم (كاسات الهوا) .. وتستخدم بطرق هي:

١ ـ الحجامة الجافة وتتم بتطبيق كؤوس الحجامة الخاصة المختلفة الأشكال (مدورة) أو كؤوس الشاي العادية على المنطقة المطلوبة بعد خلخلة الهواء فيها بواسطة قطعة من القطن المبللة بالكحول وتشعل بالنار وتوضع في الكأس حتى إذا ألصقت بالجلد أطفئت النار بسبب نفاذ الأكسجين واندفع الجلد ضمن الكأس محتقناً ومخففاً عبء الاحتقان عن الأعضاء الداخلية ويترك الكأس 10 دقائق ثم ينقل ويطبق على مكان مجاور وهكذا . وتعمل هذه الطريقة على تسكين الألم وتخفيف الاحتقان ولذلك تستخدم في آفات الرئة الحادة والتهاب الكلى واحتقان الكبد ..

٢ ـ الحجامة الرطبة فتجرى بنفس الطريقة على أن يبزغ موضع الاحتقان بمشرط بغية جذب كمية من الدم فهي في الحقيقة فصادة .. وهي الحجامة بالشرط وتستعمل للصبيان الصغار الذين لا يصلح لهم الفصد ولكل موضع من الجسم حجامة تتعلق به مثل حجامة مقدم الرأس تكون على قدر شبر من مفرق الحاجبين إلى وسط الرأس وتفيد في أورام الخصيتين .. وللمرأة حجامة فخذيها عند حكة الفخذين ووجع الركبتين والمفاصل .. وحجامة الرسغ تفيد في حالات الجرب والبثور والحكة .. وحجامة المقعدة (الإست) ينفع من أوجاعها وأورامها والبواسير وأوجاع الأمعاء وللنساء يحدث دم الحيض وينفع من أوجاع الظهر والوركين .. وحجامة على المنكب الأيسر تنفع من أوجاع الطحال .. وهذه هي الحجامة التي مارسها المسلمون الأول وقصدها الرسول الكريم بحديثه الذي رواه البخاري وابن ماجه عن ابن عباس: «الشفاء في ثلاثة: شربة عسل وشرطة محجم وكية نار وأنهي عن الكي» وقال في جديث رواه أحمد والطبراني والحاكم: «خير ما تداويتم به الحجامة»..

٣ ـ الحجامة بغير شرط: هذه تستخدم لنقل المواد من موضع إلى موضع وتستعمل مرة كل شهر كأن تكون الرجل عدمت الحركة فيوضع المحجم على الساعد قريباً من الرسغ وهكذا .. وللحجامة مواضع وأوقاتاً معينة يعرفها الخبراء وقد روى الترمذي في جامعه من حديث ابن عباس قول النبي ﷺ: «إن خير ما تحتجمون فيه يوم سابع عشرة أو تاسع عشرة ويوم إحدى وعشرين» وقد ورد في كتاب (القانون في الطب) لابن سينا: أوقات الحجامة في النهار الساعة الثانية أو الثالثة ويجب توقيها بعد الحمام إلا فيمن دمه غليظ فيجب أن يستحم ثم يستجم ساعة ثم يحتجم وقد ورد في الأثر الحجامة على الريق دواء وعلى الشبع داءوفي سبعة عشر من الشهر شفاء أما مضادات الحجامة فهي: أمراض الجلد أو وجود داء السكري .. الضعف العام .. أمراض الدم النازفة ..

جبر الكسور

وهذه طريقة استخدمها القدماء ومازالت تمارس حتى الآن في الطب الشعبي في حالة الكسور ويبدأ العلاج بتسوية الكسر (إما باليد أو بحيلة أخرى) حتى يعود العضو لشكله الطبيعي وبعد ذلك يشد العضو كما أورد (الزهراوي) كالآتي:

١ ـ يحاط العضو بعجينة خاصة.

٢ ـ يلف بالأربطة الخاصة بذلك.

٣ ـ تشد على تلك اللفائف الجبائر وهي مصنوعة من أغصان القصب العريض أو جرائد النخل وتكون الجبيرة على هيئة نصف اسطوانة.

٤ ـ تشد على الجبائر بعصابة أخرى من الأربطة..

وقد تستخدم بعض الدهانات في حالات الكسور مثل حب الرشاد (أوالتفة) بعد خلطها مع صفار البيض .. وموضوع جبر الكسر من الموضوعات الهامة في الطب الشعبي وتكثر بين الطبقات المتوسطة والدنيا ولا بد أن يقوم بها شخص متدرب على هذه العملية لأن عواقبها وخيمة إذا لم يحسن عملها وتؤدي إلى تشوهات تظل واضحة وباقية على الإنسان وقد تؤدي إلى إعاقة دائمة إذا لم تتم بصورة صحيحة ..

وأنا شخصياً أعرف أحد الأصدقاء ـ وهو الآن محامي في إحدى الدول العربية ـ قد أصيب بكسر بأحد أصابع يده اليسرى فقام أحد الأطباء الشعبيين بجبر الكسر ووضع الجبيرة بصورة غير صحيحة وكرر ذلك عدة مرات حتى حدثت تشوهات في كف اليد اليسرى مما أثر على يده اليسرى بأكملها ولم يستطع الطب بعد ذلك إصلاحها وما زالت الآثار باقية حتى الآن بسبب هذا الخطأ الذي ارتكبه أحد الأطباء الشعبيين..

الوصفات الشعبية في دول الخليج العربي

هناك العديد من الوصفات الشعبية السائدة في دول الخليج العربي وبعض هذه الوصفات ذات تأثير علاجي خاصة إذا ما عرفنا أن العديد من الأدوية مشتقة من نباتات أو أعشاب طبية ومن هذه الوصفات: بعض النساء الحوامل والمرضعات في البحرين يتناولن ما يسمى بالحسو (يتكون من بيض وحب الرشاد والدهن والسكر والبهارات) والجلاب (يتكون من الطحين والسكر والدهن والبهارات) في فترة النفاس اعتقاداً منهن بأن هذه الأطعمة تساعد على تنظيف الرحم من الدم والتخلص من بقايا المشيمة وكذلك زيادة إدرار اللبن. تناول الأسماك وخاصة الهامور والمكسرات يساعد على زيادة القدرة الجنسية للرجل.

وقد وردت في كتب التراث العديد من الوصفات الشعبية بعضها ربما قد يكون له أساس علمي والآخر ربما قد لا يكون مفيداً وسأحاول استعراض بعض هذه الوصفات:

البول كمادة مطهرة: قد يكون هذا غريباً ولكنه قد يكون صحيحاً إلى حد ما فقد استعمل الجنود في أوروبا أثناء الحروب البول في تطهير جروحهم وهذا إذا كان البول طازجاً أما إذا بقي معرضاً للهواء فإنه يتلوث بالبكتيريا وتتفكك مادة اليوريا وهذا سبب رائحته المميزة. وكذلك هناك خطأ شائع عندما يقطر البول في العين في حالة مرض إعتام عدسة العين بل إنه يمكن أن تزيد في تلوث العين والتهابها.

لسعة الأفعى: ورد أنه في حالة لسعة الأفعى يجب شق الجرح على شكل (×) ويمص السم وهذا خطأ لأن ذلك يحتاج إلى متخصص لشق الجرح وامتصاص السم آلياً لأن غير المتخصص قد يسبب إتلافاً للأعصاب والأوتار القريبة من سطح الجلد كما أن امتصاص السم يزيد من فرصة نقل البكتيريا من الفم إلى الجرح المفتوح.

الصرع والماء البارد: هناك في الطب الشعبي من يقول يجب رشق وجه المصاب بالصرع بالماء البارد لتوقف النوبة وهذا خطأ لأن رشق المصاب بالماء قد يزيد الحالة سوءاً فقد يشهق المصاب ويدخل الماء إلى مجرى التنفس ويخنقه بل يجب وضع شيئاً ليناً كمنديل ناعم بين أسنانه ولا يجب وضع شيء صلب.

تسكين ألم الأسنان بوضع قرص من الأسبرين عليه: وهذا خطأ حيث أن الأسبرين مادة لاذعة يمكنها حرق اللثة والمسكن لا يمتص بشكل فعال عبر الأغشية المخاطية ولكن الأفضل بلع الأسبرين بالماء.

الرضاعة الطبيعية تمنع الحمل: هذه مقولة تداولها بعض من يمارسون الطب الشعبي والحقيقة أن الرضاعة الطبيعية يمكن أن تؤخر الدورة الشهرية للمرأة ولكنها طريقة لا يمكن الاعتماد عليها لمنع الحمل

إذا اختنق أحد بلقمة من الطعام فارفع ذراعيه إلى أعلى واضرب ظهره: وهذه نصيحة غير موفقة لأن رفع اليدين فوق الرأس لا تؤثر على اللقمة التي توقفت في الحلق وأن ضرب المختنق على ظهره ربما يؤدي لسوء حالته وذلك بإزاحة الطعام إلى مكان أبعد في الحلق فتزداد صعوبة بلعه أو إخراجه.

علك كيس شاي مبلل يزيل ألم الأسنان: وهذا ليس صحيحاً لأنه لا يوجد مسكن في أوراق الشاي.

إذا ابتلع أحد سماً فاطلب منه أن يتقيأ: وهذا ليس صحيحاً في كل الأحوال وقد يكون خطراً على شخص ابتلع سماً مثل منظف المجاري لأن عملية القيء ستزيد من الخطورة

حيث ترجع الماءة الكيماوية مرة ثانية على المريء وتضره وكذلك في حالة تناول مادة سامة منومة فعملية القيء ستجعل الشخص ربما يختنق وعموماً لا بد في مثل هذه الأحوال استشارة الطبيب أو أخصائي السموم.

التدخين ليس خطراً إذا لم تستنشق الدخان: وهذا كلام زائف لأن نيكوتين الدخان يمكن أن يمتص داخل الجسم خلال بطانة الغشاء المخاطي للفم ويتسبب في تضييق الأوردة الدموية مسبباً القلبية.

قطرة حليب الأم في عيني حديث الولادة تحميها: وهذه المقولة فيها نظر فبالطبع يحتوي حليب الأم على أجسام مضادة ومركبات طبيعية تمنع نمو البكتيريا أحياناً .. وإذا استخدمت هذه الطريقة في المعالجة بشكل محدود مثل التهابات الملتحمة فإنها قد تفيد ولكن لا تشفي من التهابات العين الخطيرة التي قد تصيب الطفل أثناء الولادة.

الإكثار من تناول السكر يسبب مرض السكري: وهذا غير صحيح حيث أن المصابين بالسكري لديهم العجز عن إفراز الأنسولين الذي يحتاجه الجسم لحفظ مستوى السكر في الدم عادياً أي أن ما يسبب مرض السكري هو العجز عن إنتاج أو استهلاك الأنسولين وليست كمية السكر التي يستهلكها الشخص ..

أكل الجزر يزيد قوة البصر: وهذا خطأ لأن عملية الإبصار تقوم على تفاعلات كيماوية تدخل فيها الكثير من العناصر كالبروتينيات والدهون والفيتامينات ويحتوي الجزر على فيتامين (أ) الضروري لهذه التفاعلات لكنه بمفرده وحده لا يكفي بالطبع كما أن الكمية اللازمة من هذا الفيتامين للقيام بهذه التفاعلات ضئيلة ويكفي وجودها في الأغذية الأخرى مثل الخضراوات والخس .. أي أن الاعتقاد بأن زيادة كمية الفيتامينات تزيد قوة النظر هو اعتقاد خاطئ لأن حدة الإبصار لا تتوقف على الفيتامينات فقط ..

الأدوية الشعبية والكحل: هناك اعتقاد بأن الأدوية الشعبية مفيدة للعين فهناك عدد من هذه الأدوية الشعبية التي يتداولها الناس اعتقاداً بفائدتها للعين مثل الكحل والقرمز وعصار التين وغيرها .. واستخدام مثل هذه المواد التي تحتوي على أملاح معدنية قد تؤدي إلى حروق في العين وتلف دائم في أنسجتها ويؤذي القرنية وقد تؤدي إلى فقدان البصر كما أنه قد تكون هذه الأدوية الشعبية ملوثة بالجراثيم والفطريات والتي قد تسبب التهابات خطيرة في العين وقد يصعب علاجها .. والجميع يعرف قصة عميد الأدب العربي (د. طه حسين) وما حدث له من إصابته بفقد البصر بسبب (الششن) الذي وضع في عينيه في الصغر..

وعلى أية حال هناك العديد من الوصفات لبعض الأمراض أو الأعراض المرضية ومنها:

١ ـ **آلام البطن**: نظراً لأن الاضطرابات الهضمية الناتجة عن الإكثار أو عدم الانتظام في الطعام والتلوث الميكروبي للطعام من أكثر الأسباب المؤدية إلى آلام البطن في المعدة والأمعاء فقد استخدم وصفات شعبية بها مشروبات محلاة بالسكر لعلاج الآلام الناتجة عن الإسهال وقد ترجع هذه الفكرة إلى أن استخدام السكر مع الماء في علاج آلام البطن بأن التركيز العالي للسكر يساعد على قتل بعض الجراثيم نتيجة الخاصية الأسموزية وبالتالي تخفيف الألم إذا كان ناتجاً عن التلوث بالجراثيم ولذلك هناك وصفات مثل شراب الماء المحلى بالسكر أو شراب الزعتر وشراب شاي الليمون وشراب العشرج (العشرج عبارة عن شراب يتكون من مزيج منقوع لمجموعة من النباتات والعقاقير الطبية وهي الورد والعناب وعلك اللبان والهليلج والزعتر وحبة حلوة وأوراق العشرج). شراب الدارسين عصير البرتقال. كما يستخدم البابونج والشمر وحبة البركة كمسكن لآلام البطن.

٢ ـ **الإسهال**: يعتبر الإسهال من أكثر الاضطرابات الهضمية شيوعاً خاصة بين الأطفال .. وتعتقد بعض الأمهات أن تناول الموز يفيد في علاج الإسهال .. وقد ورد ذكر الموز في بعض كتب الطب القديمة وقال عنه ابن سينا بأن الإكثارمن الموز يولد السدد ويثقل المعدة .. ومن الوصفات الشعبية لعلاج الإسهال تناول الموز .. شراب الليمون .. اللبن الزبادي .. الشاي بدون سكر .. ماء النشا (ماء الأرز). أيضاً يؤخذ الجزر والنعناع والجوز ويمزج ويغلى ويشرب منه لعلاج الإسهال..

٣ ـ **الإمساك**: وينتج الإمساك عن قلة تناول أو عدم تناول الألياف كالخضروات .. ومن الوصفات الشعبية لعلاج الإمساك تناول شراب العشرج .. عصير البرتقال .. تناول الماء المحلى بالسكر .. الصبار .. شربة الخضار. ويعطى أيضاً الراوند.

٤ ـ **الغثيان والقيء**: يمكن استعمال القرنفل حيث توضع نقطة أو نقطتين من زيت القرنفل على قطعة سكر وتضاف للطعام وأيضاً يمكن استخدام الزنجبيل.

٥ ـ **الزكام والأنفلونزا**: ويستخدم بعض الناس عصير البرتقال وعصير الليمون وهما بالطبع مواد هامة حيث تحتوي على فيتامين (ج) والذي وجد أنه يساعد على تقوية جهاز المناعة بالجسم .. وفي الطب القديم استخدم القدماء البصل كعلاج للزكام والتهابات الرئة .. ومن الوصفات الشعبية لعلاج الزكام والأنفلونزا تناول عصير البرتقال والليمون .. استنشاق السكر المحروق .. استنشاق البخور .. تناول زيت الزيتون .. وقد يرجع ذلك إلى أن من أعراض نزلات البرد انسداد فتحات الأنف وصعوبة التنفس فاستنشاق مثل هذه المواد ذات الروائح النفاذة يساعد على تخفيف هذه الحالة. وكذلك يستعمل الثوم حيث

يؤكل ستة فصوص طازجة ويعطي أفضل النتائج بمفرده ويحذر استعماله في حالة تهيج المعدة. وأيضاً يوصف للزكام زهرة النوفل والعناب والبابونج وعرق سوس وقليل من سكر النبات والزنجبيل ويتم غليها وشربها ..

٦ ـ **الصداع وآلام الرأس:** لعل من أشهر الوصفات الشعبية المستخدمة في علاج الصداع ومعروفة منذ القدم هي استخدام الحناء والتي ورد ذكرها في كتاب (الطب النبوي) لابن قيم الجوزية .. كما أن بعض الوصفات الشعبية الأخرى مثل شرب شاي الليمون .. دهن الرأس بالزيت .. تناول العشرج. وأيضاً يستخدم الزعفران حيث يحك ويوضع مع الخل ويدهن به الصدغين فيسكن الصداع بالإضافة إلى استعمال النعناع حيث يدق ويخلط بسويق ويوضع على الجبهة لتسكين الصداع كذلك. وأيضاً يستعمل الزنجبيل بعد خلطه مع الخل حتى تشكل لبخة على الرأس من الأذن اليمنى لليسرى. أو يدق ورق السدر ويخلط بالحناء ويدهن به هامة الرأس كما يقوم بعض العطارين بوصف المحلب والقرنفل والريحان والعفص تدق ويدهن بها الرأس .. وكذلك تستعمل المصطكة في حالات الصداع بعد تسخينها وتلصق بواسطة قطعة مستديرة على جانبي الرأس أو تسخن المصطكة مع السمن البلدي وتقطر في الأنف ..

٧ ـ **آلام الأسنان:** ولعل من الأشياء الشائعة هي تسوس الأسنان وآلامها ولذلك فهناك وصفات شعبية كثيرة لعلاج آلام الأسنان يستخدم فيها الزعتر وشراب الماء بالملح والقرنفل .. وقد ورد ذكر القرنفل في الطب القديم كذلك بأنه يسكن آلام الأسنان فيوضع القرنفل أو الزعتر على الأسنان المؤلمة ويستخدم الماء والملح كمضمضة. وأيضاً يمكن عمل غرغرة من مائتي جرام من التين الجاف أو التمر أو الزبيب وتغلى في لتر ماء وتستعمل غرغرة ويمكن أيضاً استعمال غرغرة من غلي بذر كتان في الماء ويضاف إليه مقدار من الحليب ويستعمل فاتراً كغرغرة. ولتقرحات الفم يستخدم المر وهو مضاد للجراثيم وقابض ويعمل على التئام الجروح .. كما يستخدم القيصوم والصمغ العربي والثوم والسكران والخروع والخشخاش والفستق في بعض حالات آلام الأسنان ..

٨ ـ **لمنع الحمل:** تؤخذ اسفنجة بحرية بحجم البرتقالة الصغيرة وتربط بخيط صغير تدخلها المرأة في المهبل قبل الجماع ثم يسحب الخيط فتخرج الإسفنجة طاردة أمامها السائل المنوي المؤثر.

٩ ـ **المساعدة على الحمل:** يمزج طلع النخل بالعسل ويحمل في المهبل قبل الجماع مباشرة كما يؤكل للمساعدة على تكوين البويضة ولتنشيط الإخصاب عند الرجل والمرأة .. كما تؤكل بعض الأشياء الأخرى مثل طلع النخل ـ زيت القمح ـ صفار البيض ـ زيت الذرة ـ زيت الصويا ـ زيت السمسم ـ الجزر ـ الخس ..

١٠ - **غسول نسائي:** يمكن استعمال نصف لتر من مغلي بذر الكتان أو مغلي خبيزة مع مغلي ثمرة خشخاش ويستخدم كغسول مهبلي مسكن وملطف.

١١ - **تورم الثديين بعد الولادة:** يستعمل كأس من الخل ويضاف مثله من الماء ويسخن ويوضع كمادات ساخنة على الثدي ويكمد أيضاً بدهن الورد والماء الساخن.

١٢ - **آلام المفاصل:** من الوصفات الشعبية الشائعة وضع التمر على مكان الألم أو تدليك المفاصل بالدهن أو الزيت مثل زيت الخروع أو زيت الزيتون .. أو التدليك بشراب ماء الورد والزنجبيل والماء والملح والحليب.

١٣ - **الصلع وإنبات الشعر وجماله:** يستخدم مغلي خبيزه ويفرك المحل المصاب بسقوط الشعر ثلاث مرات يومياً لمدة أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع .. ولإنبات الشعر يحرق حافر البغل ويصير دهناً ويطلى به الرأس أو قشور بندق تحرق وتصير مثل الشراب ويطلى بها الرأس أو جلد القنفذ يسحق ويمزج بالعسل ويطلى به الرأس .. ولشعر النساء يدهن بالقطران قبل دخول الحمام بأربع ساعات وهذا يساعد على إطالته وأيضاً تستخدم الحناء للمعانه وبريقه. وأيضاً يستخدم القيصوم لتنشيط نمو الشعر كغسول للشعر من نقعه. وإذا أريد صبغ الشعر باللون الأشقر يمكن استعمال مغلي البابونج ويغسل به الشعر وإذا أريد صبغه أسود فيمكن غسله بماء مضاف إليه خل أو بمغلي أوراق السماق ويفرك به الشعر لمدة ثلاثة أيام ولصبغه باللون الأحمر المائل إلى الأسود يستعمل مغلي الشاي مع قليل من قشور البصل الأحمر .. ولتقوية الشعر يفرك بعصير البصل لإزالة القشرة من الرأس ويسرح الشعر بمشط ويغمس هذا المشط في خليط من الخل والماء ويطلى الرأس بزيت الزيتون الصافي ثم يغسل بالماء وتستعمل هذه الوصفة عشر مرات .. كما يصف بعض العطارين للحساسية وتساقط الشعر قصب (الذريرة) أو الكرياته أو وصفة المروخ المكونة من الورد الحبشي والحناء والحبة السوداء والليمون وزيت الزيتون ويدهن بها المناطق المصابة بالحساسية **وفي حالة ثعلبة الرأس** ينصح بالخفان الأبيض مع زيت الزيتون والليمون والمرتك الذهبي وبعد غليها يدهن بها .. وهناك كذلك العناب والسكر الأحمر والخروب والتين وزهرة البابونج وزهرة البنفسج ويتم غليها ثم تشرب ..

١٤ - **النمش والكلف:** تستخدم عدة وصفات مثل الدهان بالهيل مع الخل .. أو البطيخ أو ماء الحلبة ويغسل بها أو تؤخذ قطع من الخيار المقطع على شكل صفائح طولية أو تستخدم كوسة أو برتقال وتوضع هذه القطع على الوجه لمدة عشر دقائق ثم يتم رفعها ويمسح الوجه بقماش ناعم جداً فيشد جلد الوجه ويزول النمش والكلف .. كما يستخدم ورق الحناء اليابس بعد سحقه ناعماً ويؤخذ مقدار رأس ثوم كامل غير مقشر ويشوى في رمادها ويقشر ويدق على قطعة رخام ويسحق ناعماً ويؤخذ مع العسل المنزوع رغوه مقدار

فنجان قهوة ويعجن الكل مع بعضهم ويدهن الموضع المصاب ويترك الدواء يوماً وليلة ثم يغسل بماء من مغلي نخالة القمح مع كمية من ملح الطعام لمدة ثلاثة أيام فيزول النمش. وأيضاً يمكن خلط نصف فنجان زيت لوز حلو مع نصف فنجان زيت لوز مر مع نصف فنجان زيت خروع حتى تصير مثل المرهم ويدهن به الوجه صباحاً ومساءا لمدة أسبوع ثم يغسل الوجه بماء النخالة (ماء النخالة تحضر من غلي مائة جرام نخالة في ثلاثة لترات ماء بعد وضع النخالة في شاش أثناء الغلي).

١٥ ـ **حب الشباب**: يستخدم الثوم حيث تفرك المنطقة المصابة بفص ثوم مهروس .. كذلك يدهن الوجه بمزيج من عصير الطماطم مع ملعقة جليسرين وقليل من الملح .. وأيضاً يمكن دهن الوجه بمزيج متساو من العسل وعصير الخروب وعصير الجزر .. كما يغسل الوجه بنقيع البقدونس مرتين يومياً ..

١٦ ـ **للقوة الجنسية**: يصف بعض العطارين وصفات وأعطوها أسماء معينة مثل (معجون لقمان الحكيم) و(وصفة الذهب والفضة) وقالوا إنها تضمن لمن يقدم على الزواج البنية المتماسكة والترابط والقوة والانسجام وتتكون من ورق الذهب وورق الفضة ودار الفلفل ودار صيني وكباب صيني والخولنجان العقاربي والخولنجان الهندي والفلفل الأبيض والهيل الحبشي وعود الغاط وعود القرح وبذر الفجل وبذر الجرجير والزعفران المغربي والحبة السوداء مع العسل .. أيضاً يصف بعض الأطباء الشعبيون مزيجاً مكون من مئة جرام عصير البصل وخمسمائة جرام عسل نحل صافي ويؤخذ من المزيج مقدار ملعقة صغيرة يومياً صباحاً ومساء لمدة شهر حيث تفيد في حالات الضعف الجنسي .. أيضاً هناك بعض الوصفات مثل: ١ ـ تناول صفار بيضتين نيتين على الريق يومياً لثلاثة أيام. ٢ ـ خلط فنجان حليب بقري مع نصف ملعقة مسك مع نصف ملعقة لوز مطحون ونصف ملعقة محلب ناعم ونصف ملعقة سكر نبات مطحون وعشر نقط كونياك وتمزج وتؤخذ على الريق في حالة الضعف الجنسي.

١٧ ـ **آلام الأذن**: تستخدم بعض الوصفات الشعبية مثل زيت الزيتون والزعتر ويتم ذلك بأن يقطر زيت الزيتون أو ماء الزعتر في الأذن وفي بعض الأحيان يخلط زيت الخروع مع كمية من الفلفل الأسود المدقوق وتوضع في أذن المريض وأيضاً قد يستخدم الليمون والثوم لعلاج آلام الأذن .. ففي حالة سيل الدم من الأذن يؤخذ عليق مع الخل ويقطر في الأذن أو دهن ورد وخل يسخن ويقطر فيها .. أو يقطر فيها عصارة ورق الفجل أو دهن ورد أو لبن امرأة .. وللطنين يقطر فيها القطران مع العسل .. وللتقيح في الأذن يقطر فيها بول الطفل أو النعناع مع العسل .. وللدود في الأذن يقطر فيها عصير البصل أو عسل وخل عنب أو عصارة الكرات مع لبن امرأة أو دهن ورد وعصارة الفجل ..

١٨ ـ **آلام العيون**: لعل من أهم الوصفات الشعبية الشائعة هو حليب الأم وخاصة عند الأطفال الرضع وتتم هذه الطريقة بتقطير حليب الأم في عين الطفل. وقد ذكر (التركماني) في كتابه (**المعتمد في الأدوية**) بأن لبن الأم ينفع من الرمد والطرفة (بفتح الطاء وسكون الراء) في العين. وأيضاً استعمال الورد والعسل كعلاج لالتهابات العين وقد ذكر ابن سينا العسل بأنه يجلو البصر. أيضاً من المعروف في الطب الشعبي أن للجزر فوائد كثيرة للمحافظة على قوة الإبصار لاحتوائه على فيتامين (أ). ويصف بعض العطارين في حالة التهاب العين تغسل بماء البرد وتكحل بماء البصل بعد غرس مرود الكحل في قلبها وبعدها يتم تكحيل العين بالكحل الطبيعي وإذا ظهرت حبة أو كيس دهني داخل العين فيزيلها العطار بواسطة حب الرشاد أو (التفة) ثم يغرس مرود الكحل في قلب البصل لتعقيم العين. وفي حالة المياه البيضاء بالعين: يمزج ربع فنجان عصير بصل مع نصف فنجان عسل ويضاف إليه مغلي البابونج والخبيزة ثم يقطر المزيج السابق نقطة واحدة مرتان في اليوم وراحة يوم كل يومين ويقطر حتى تكون مدة التقطير خمسة أيام وتدهن العين بزيت الخروع عندما ينجم التهاب بالعين عن القطرة. أما المياه الزرقاء بالعين فإنه يمزج العسل بلبن التين الأخضر ويقطر منه للمياه الزرقاء كما تفيد هذه الطريقة في حالة الغباشة الرطبة ويمسح بزيت الخروع إذا حدثت التهابات من القطرة.

١٩ ـ **داء الثعلبة**: في حالة داء الثعلبة تحلق الرأس ويدلك موضع العلة بخرقة حتى يدمى ثم يطلى بلوز مر محروق ومسحوق ممزوج بخل ويضاف إليه العسل أو جلد القنفذ المحروق ويخلط مع الخل أو العسل ويطلى على مكان الداء .. **ولعلاج البهاق** يصف بعض العطارين خلطة من مائة جرام من عصير البصل ومائة جرام خل ويدهن بها المكان المصاب بالبهاق ست مرات يومياً حتى يشفى تماماً ..

٢٠ ـ **الحروق**: يستخدم الحليب في الطب الشعبي للحروق وذلك بوضع الحليب على منطقة الحرق وأيضاً الدهن وعجينة الحناء أو وضع مسحوق الشعير المحروق على الحرق أو وضع الماء والملح على الحرق (ملحوظة هامة: يعلق ديفيد ورنر في كتابه من لا يحضره طبيب بأن استخدام الحليب غير مفيد وقد يسبب بعض الالتهابات الخطيرة) وقد يسحق عشرة جرامات من النشا مع مائة وخمسون جراماً من الجليسرين وتسوى على نار خفيفة ليصير مرهماً ثم يدهن به مكان الحرق أو يمزج أربع بيضات مع ستة جرامات صابون مبشور ويعمل كمادات تلف بالشاش وتكرر لخمسة أيام. كما يمكن دهن مكان الحرق بالعسل أو يمكن استخدام الجزر لعمل كمادات على مكان الحرق.

٢١ ـ **البواسير وحصوات الكلى**: يصف بعض العطارين للبواسير وصفة عبارة عن خمسين جرام من العدس المجروش حتى الاحمرار وتمزج في ١٠٠ جرام دبس عنب ويؤخذ

هذا المزيج مرة يومياً لمدة ١٥ يوم .. أما بالنسبة **لحصوات الكلى** فيصفون وصفة عبارة عن خليط من ٥٠ جرام بذر بقدونس مع ٥٠ جرام بذر كرفس و٥٠ جرام بذر شمر و٢٥ جرام بذر فجل و١٠ جرامات بذر كتان ويسحق هذا الخليط ويؤخذ من المسحوق ملعقة صغيرة مضافاً إليها قليل من زيت الذرة وتوضع في كوب ونصف ماء وتغلى على النار ويؤخذ بعد الأكل بساعة ٣ مرات يومياً فتزيل الحصيات..

٢٢ ـ **مرضى السكري**: بعض العطارين يصفون للسكري مزيج من ٢٠ جرام زنجبيل ومثله من حب الهيل و٣٠ جرام من الشعير ويسحق الخليط في نصف كيلو عسل نحل صافي ليصبح مثل العجين ويؤخذ منه ملعقة صغيرة بعد الأكل ثلاث مرات يومياً لمدة ٢٠ يوم .. كذلك فهناك من يصفون لمريض السكري فصد الباسليق مع شرب حليب الأغنام وشراب مطبوخ الفاصوليا الخضراء مع تناول بعض الأقراص المصنوعة من الصفصاف والقرنفل وبذر البرسيم والحنظل بنسب متساوية وكميتها مجتمعة ٥ جرامات صباحاً ومساء ..

٢٣ ـ **مرض الإيدز**: وهو داء العصر وموضوع الساعة في الحقل الطبي وقد ظهر بعض الأطباء الشعبيون يقولون لدينا وصفات لعلاج الإيدز وقالوا يمكن ذلك عن طريق فصد عرق الباسليق ثم يشرب المريض ربع لتر عسل زهور ولتر عصير عنب أسود يومياً مع مركب يتكون من عناصر تقوي وتنشط جهاز المناعة عبارة عن (دورنج) أو (جلنار) أو (عنب أسود) أو زنجبيل أو الحبة السوداء أو غذاء ملكات النحل أو قرنفل أو عسل جبلي .. الخ مع النوم على فراش منثور عليه صندل مقاصيري مطحون مع استنشاق الورد البلدي والتغذية بلحم الماعز خاصة والتدهن بزيت الحناء قبل النوم يومياً مع الإكثار من أكل الثوم وحبة البركة وقشر الرمان والزنجبيل والعسل الأسود ..

٢٤ ـ **تحنيك الأطفال**: وفيه تستخدم بعض المواد الشعبية المخلوطة بالرصاص لتحنيك الأطفال مما يؤدي إلى التسمم بسبب الرصاص ومن أعراضه فقر دم حاد في الشفة إضافة إلى نوبات الصرع وانتفاخ البطن وإمساك وقد يصاب الطفل بتأخر في النمو ..

للأعشاب الطبية ..

مكانتها وشهرتها في التداوي. ولقد بقيت الأعشاب الطبية الطريقة الوحيدة والفعالة لعلاج معظم الأمراض والأوبئة مدة طويلة وقد اشتهر العرب بوجه عام أكثر من غيرهم في استخلاص الأعشاب والتعرف على خصائصها. وتحتوي النبتة الطبية في معظم الأحوال على أنواع مختلفة من المواد الفعالة طبياً وقد تكون هذه المواد في بعض الأجزاء كالأزهار أو الثمار أو الأوراق أو البذور .. الخ.

قواعد جمع الأعشاب الطبية: ووتلخص في الآتي:

١ ـ يجب أن تجمع الأجزاء الفعالة من النبات في أوقات معينة من السنة تتناسب مع نضارتها وحيويتها ونضجها.

٢ ـ يتم قطف الأزهار صباحاً بعد أن يجف عنها الندى.

٣ ـ تقطف الأوراق والسوق والجذور والقشور بعد الظهر بعد أن تكون قد امتصت من ضوء الشمس كفايتها.

٤ ـ يجب عدم تخزين الأجزاء المختلفة من النباتات وهي رطبة أو مبللة حتى لا تتلف ..

٥ ـ يتم تنقية العشبة من الأشياء العالقة بها ثم يتم تجفيفها بعد ذلك بما يحافظ على مكوناتها ..

٦ ـ يتم جمع الجذور في بداية فصل الربيع أو الخريف وتغسل جيداً بالماء لإزالة التراب والأوساخ العالقة بها ..

قوانين التداوي بالأعشاب

أورد داود الأنطاكي في (التذكرة): اعلم أن كل واحد من هذه المفردات (يقصد الأدوية البسيطة غير المركبة) يفتقر إلى قوانين عشرة هي:

الأول: ذكر أسمائه بالألسن (اللغات) المختلفة ليعم نفعه لأن كثيراً من الناس يخلطون في أسماء النباتات فيؤدي للأضرار أحياناً.

الثاني: ذكر ما هيته من لون ورائحة وطعم وتكرج (الفساد والتعفن) وخشونة وملاسة وطول وقصر (بقاء مدة مفعوله).

الثالث: ذكر جيده ورديئه ليؤخذ أو يتجنب.

الرابع: ذكر درجته في الكيفات الأربعة (الحرارة والبرودة والرطوبة واليبوسة)

الخامس: ذكر منافعه لسائر أعضاء البدن.

السادس كيفية التصرف به مفرداً أو مع غيره.

السابع: ذكر مضاره (الآثار الجانبية).

الثامن: ذكر ما يصلحه (بتعديل مفعوله أو التقليل من سميته وضرره).

التاسع: ذكر المقدار المأخوذ منه مفرداً أو مركباً مطبوخاً أو منشفاً بجرمه أو بعصارته أو أوراقاً أو أصولاً إلى غير ذلك من أجزاء النبات كالأوراق والأزهار .. الخ.

العاشر: ذكر ما يقوم مقامه إذا فقد (الدواء البديل).

هذه القوانين تدل على نظر ثاقب ودقة علمية وتعمق في فهم خواص النباتات وما تحتويه من مواد طبية نافعة أو مضار جانبية يجب الاحتراس منها ... وقد أورد داود

الأنطاكي في (التذكرة) أعمار بعض النباتات (وهو ما يعرف اليوم بتاريخ الصلاحية للأدوية) مثل: **الشمام**: لا يصلح للخزن أي يجب أن يستعمل طازجاً **الثوم**: لا يؤكل منه ما جاوز السنة .. **الجرجير**: إذا سحق يخزن لمدة أربع سنين. **الحلبة**: قال عن بذره أجوده الرزين الحديث وتبقى قوته إلى سنتين. **الحناء** أجوده الحديث وتبطل قوته بعد أربع سنين.

وقد انتشرت ظاهرة تناول الأعشاب الطبية بين العالم في وقتنا الحاضر حيث أصبحت تجارة رابحة لمن لا يعرفها من بعيد أو قريب ففي بعض البلدان تباع على أرصفة الشوارع وفي المحلات وعند العطارين .. ورغم التقارير الدولية عن سوء التداوي بهذه الأعشاب لخطورتها في بعض الأحيان على أعضاء الجسم المختلفة إلا أن حمى الاستخدام تزداد انتشارا دون ضوابط أو رقابة تمنع العلاج العشوائي بالأعشاب..

وفي رأيي فإن الطريق الوحيد للحد من هذه الظاهرة دراسة الأعشاب والحصول منها على الخلاصات الفعالة والآمنة لتكون في متناول المريض جنباً إلى جنب مع الأدوية الحديثة لا سيما وأن بعض هذه الأعشاب بها خلاصات قوية .. ومن هذه الخطوات:

١ ـ التعرف على العشبة ووصفها علمياً سواء كانت العشبة جذراً أو ساقاً أو ثمرة .. الخ..

٢ ـ إعطاؤها لحيوانات التجارب غير المريضة لمعرفة مدى وجود تأثيرات جانبية على أعضاء الجسم المختلفة مثل الكبد والكلى والجهاز العصبي .. الخ ..

٣ ـ اختبار مدى فعالية العشبة في علاج حيوانات التجارب المريضة وتحديد الجرعات المعالجة وكيفية إعطاؤها بالصورة التي تضمن فعاليتها ..

٤ ـ بعد التأكد من كل ما سبق يمكن إعطاؤها بأمان وتحت إشراف طبي للمريض ..

النباتات والأعشاب المستخدمة في الطب الشعبي في دول الخليج العربي

هناك العديد من النباتات والأعشاب الشائعة الاستخدام في الطب الشعبي في دول الخليج العربي ومنها:

أبو ذلف (POLYGONUM) : يستعمل مسحوق الجذور لعلاج الاضطرابات المعوية.

أبو لبن: تستعمل الأوراق في الطفح الجلدي ولدغة الثعبان. ويستعمل الساق للقوباء الحلقية ولدغة العقرب والثعبان ويفيد في العلاج من الديدان الحلقية.

أبو كليا (EUCLEA) يستعمل مغلي الأوراق الطازجة لعلاج السيلان والجذور تزيل الإمساك وتشفي الإكزيما وتطرد الديدان الشريطية وملينة قوية ..

آدان (CADABA FARINOSA) يستعمل مغلي الأوراق كمسهل طارد للديدان مضاد للزهري ومدر للطمث وتستخدم الأوراق المكسرة موضعياً للأورام الروماتيزمية ..

الأراك أو شجر السواك (Salvadora Persica): الزيت المستخرج من الأزهار منبه

وملين قوي ومفيد لعلاج الريح والبلغم والديدان والجذام والسيلان والصداع ويستعمل لعلاج الأورام الروماتيزمية المؤلمة .. وللثمار رائحة عطرية قوية وهي تؤكل وتوصف كمزيل للأنحباس وطارد للبلغم ومذيب للحصيات ومسهل ومدر للبول وهي تستعمل لإزالة آثار لدغات الثعابين وكمضاد للسموم وذلك حين تكون طازجة أو مجففة ومخلوطة مع البوراكس كما أنها مفيدة لعلاج تضخم الطحال والروماتيزم والأورام وتكوين الحصيات. أما الجذور فتستخدم في نظافة الأسنان ولها رائحة طيبة وتحمى الأسنان من التسوس والترسبات الجيرية. ومن المعروف أن السواك يحتوي على ستيرول (Sterols) وتربينات ومواد سكرية ويدخل الآن في صناعة معاجين الأسنان الحديثة ..

أرغومونيا (Argemonia) ويستعمل زيت البذور كمسهل قوي وضد القرحة الجلدية والطفح الجلدي وضد الدوسنتاريا وأمراض باطنية أخرى (تحذير: يجب استعمال النبات بحذر شديد وتحت إشراف طبي لما له من آثار على القلب).

البصل (Allium Cepa): يستعمل البصل لمرضى السكري وفي الاستسقاء والمغص والرشح والنزلات الشعبية المزمنة ومرض الإسقربوط والبثور غير المؤلمة والدوسنتاريا والنوبات الصرعية والرعاف واليرقان وانحباس البول ومفيد للطمث وعضة الكلب ويستعمل العصير الطازج للبصل مع العسل في حالات تعتيم النظر وجروح العين ويستعمل البصل بعد شويه كلبخة للأورام المؤلمة.

الثوم (Allium Sativa): يستعمل الثوم في حالات مرضى السكري والنزلات الشعبية والسعال والبرد والإسهال والدوسنتاريا والإرهاق وارتفاع ضغط الدم وعلاج السل الرئوي والدفتيريا وعلاج التهابات المجاري البولية المصحوبة بالدم والروماتيزم والبواسير ومدر للبول والطمث ويوقف الإسهال والقيء الناتج عن النزلات المعوية. ويفيد مع العسل لعلاج الكلف والنمش .. فالثوم له تأثير كمضاد حيوي ويخفض ضغط الدم المرتفع ويخفض الكولسترول والسكر في الدم ومضاد للهستامين ومنشط لجهاز المناعة في الجسم وتعود رائحته النفاذة لاحتوائه على بعض المواد الكبريتية والتي يمكن التغلب على هذه الرائحة بمضغ السذاب أو البقدونس.

حمحم (Borago officinalis): الأوراق والأزهار مدرة للبول وتساعد على التعرق ومدرة لحليب المرضعة والبذور تستخدم لعلاج الأكزيما وتنظيم دورة الحيض عند النساء اللائي يعانين من عدم انتظام الدورة (بعض الدول مثل استراليا ونيوزيلندا تحظر استعماله).

الحماط: الثمرة مسكنة وملطفة ومسهل قوي وتستعمل في أمراض الرئتين والمثانة.

الخلة الشيطاني (Ammi Majus): يستعمل النبات بكثرة لعلاج الأمراض الجلدية وعلى وجه الخصوص البهاق والجذام واستعمالها الشعبي الشائع هو غليها في الماء وشربها كدواء لتفتيت حصوات الكلى والمجاري البولية والمساعدة على نزولها حيث تعمل على إرخاء العضلات الملساء وخاصة عضلات الحالبين مما يساعد على نزول الحصوات دون ألم. وأيضاً تحتوي الخلة بعض المواد الفعالة الأخرى مثل امودين (Amoidin) ..

السكران المصري: ويستعمل بجرعات صغيرة في السعال المصحوب بالبلغم والربو وكمسكن ومهدئ. (ملحوظة: النبات سام والأعراض الرئيسية له الجفاف وانسداد الحلق والهذيان المصحوب بتهيج ولا بد من استخدامه تحت إشراف طبي).

الشبت (Anethum graveoleus): تستخدم الثمار أو البذور كفاتح للشهية ومشروب للنساء بعد الولادة ولعلاج المغص عند الأطفال. والبذور تزيل رائحة الفم الكريهة كما يستخدم لإدرار الطمث على هيئة مغلي ويستعمل منقوع البذور لطرد الريح عند الأطفال.

الشيح (Artemisia Sieberi): يستعمل النبات على هيئة منقوع لطرد الديدان كما يستعمل مسحوق لمدة ٣ أيام متتالية عند النوم للغرض نفسه. ويحتوي على زيوت طيارة تستعمل لخفض الحرارة ومدر للطمث ومقوي للمعدة وفي حالات التهاب الشعب التنفسية والروماتيزم ومهدئ للأعصاب. ويقول عنه الأنطاكي أن رماد الشيح يزيل داء الثعلبة وينبت الشعر. **ويستعمل مغلي الشيح** في صورة كمادات لمعالجة القروح والجروح وكمضمضة لالتهاب اللوزتين واللثة كما يستخدم مغلي الشيح كذلك شراباً لمعالجة الروماتيزم والنقرس وفي حالة نزيف المعدة والأمعاء .. كما أنه يستخدم لطرد الثعابين.

الصبار (Aloe Vera): ويضم ما يقرب من ١٨٠ نوع ويحتوي على مواد فعالة مثل سوكا لوين وباربالوين وكابا لوين وزيوت وراتنجات. والنبات مسهل قوي في حالات الإمساك ويدخل في بعض الأدوية لهذا الغرض. كما أنه طارد للديدان ويقيئ من السموم ومفيد في حالات قلة الطمث وتضخم الطحال وأمراض الكبد ويوقف القيء كما يفيد في الحمى الناتجة عن النزلات الشعبية والأمراض الجلدية والجذام واليرقان والربو وفي حالات انحباس البول ومفيد للبواسير ومنع سقوط الشعر وتقويته. ومرارة الصبر تنبه المعدة وتزيد قدرتها على الهضم كما أن الصبار يساعد على إدرار الصفراء. وعصير الأوراق يفيد للتئام الجروح والتهاب الجلد ويزيل الحكة والجرب ويطيل الشعر ويسوده ويقتل القمل وينبت الشعر بعد القراع ويحد البصر إذا اكتحل به وهناك أدوية حديثة تضم الصبر لعلاج الحروق الناتجة عن الإشعاع .. ويقول عنه **ابن البيطار**: أن الصبر أنفع الأدوية للمعدة ويدمل القروح العسرة وخاصة ما تكون منها في الدبر والذكر. ويقول **ابن جزلة**: أن تناول حبيبات الصبر مخلوطة مع العسل بكرة وعشية يسهل البطن من غير أن

يفسد الطعام. وقد كان الصبر يستعمل في الماضي حيث يوضع على أصابع الأطفال الصغار للحيلولة دون قضمهم لأظافرهم ..

العاقول: يستعمل النبات كملطف في حالات الحمى ويساعد على الهضم وهو مقوي ومسهل ومدر للبول ومفيد في الأمراض الجلدية ومرض الجذام والنزلات الشعبية ويقلل الشعور بالعطش ويوقف الرعاف ويستعمل زيته خارجياً لعلاج الروماتيزم ويستعمل مغلي الجذور كدهان للأورام ..

عرق سوس (liquorice): يحتوي على جليكوسيدات مثل جليسرهيزين (Glycyrrhizin) تتركز فيها حلاوته ومادة أخرى تسمى جليسرامارين ومواد أخرى مثل المادة الملونة وغيرها .. وللجليسرهيزين تأثير مثل الكورتيزونات .. ويستعمل العرق سوس كشراب وقد استعمله القدماء لمعالجة السعال الجاف والربو ولمقاومة العطش وطارد للبلغم ومليناً .. يقول عنه **ابن البيطار**: أنه ينفع من جميع السعال وجميع علل الصدر والرئة والمثانة ويصفي الصوت وينقي قصبة الرئة. ويستعمل كمضاد لالتهابات المفاصل ويخفض نسبة كولسترول الدم وكمنشط للجهاز الهضمي ولكن يجب الحذر وعدم تناوله في حالات فرط ضغط الدم كذلك يجب عدم تناوله من قبل الأشخاص الذين يتناولون (ديجوكسين Di-goxin).

النجيل: يعطي مغلي النبات للأطفال لعلاج التشنجات ويعد الجذر معرقاً وخافضاً للحمى ويستعمل كثيراً لبعض أمراض الكبد ..

الزنزلخت أو نيم (Azadirachta indica) وهذا النبات يعتبر مطهر قوي ينقي الدم ويستعمل للجرب والقوباء والخراريج وعصير الأوراق طارد للديدان ومدر للبول ومدر للطمث وتوضع الأوراق والأزهار في شكل كمادات للإراحة من الصداع العصبي. وهو مفيد لمنع القيء وعلاج البهاق وتستخدم البذور في حالات الروماتيزم. كما يستعمل في حالات الحمى وأمراض الحلق والرشح. ويستعمل زيت البذور لعلاج التهاب الجلد.

بابونج (Chamomile): يحتوي على زيوت طيارة وحمض تنيك ومواد أخرى ويستعمل كمضاد للتشنج ومفيد لعلاج قرحة المعدة وقرحة الاثنى عشر ومحسن للهضم ويمنع القيء ولا يستعمل أثناء الحمل لأنه منشط للرحم ...

برسيم حجازي (Medicago sativa): الأوراق هي أكثر أجزاء النبات كمادة مغذية مدرة للبول وتضميد الجروح ويوصف منقوع النبات لزيادة الوزن في حالات النحافة ...

(ملحوظة: بذور النبات تسبب الإجهاض).

بسباس: مفيد كمادة قابضة مقو للجهاز الهضمي ويستعمل في حالات الإسهال.

بطيخ أصفر أو كنتالوب (Cucumis Melo): مغذ وملطف ومبرد ويستعمل في علاج السيلان ومدر للبول ومفيد في علاج الحميات والضعف العام ..

ترمس (Lupinus albus): طارد للغازات مدر للطمث يعطي المغلي منه في حالات الحمى وفقدان الشهية والغثيان والجذام والدورة الشهرية غير المنتظمة. تغلى البذور مع الخل لتبديد الغدد المتورمة الناتجة عن السل أو الغدة النكفية. ويستعمل في شكل مغلي كخافض للسكر عند مرضى السكري ..

تمر هندي (Tamarindus indica): تستعمل القشرة موضعياً عند فقد الإحساس في الشلل. والأوراق للأورام والقوباء والجدري وأمراض العين وألم الأذن ولدغة الثعبان. وتشفي الأزهار من إفرازات المسالك البولية وتزيل رائحة العرق الكريهة وقابضة للأمعاء. الثمرة الناضجة مقوية للقلب وطاردة للديدان وتشفي الجروح ومفيدة للقيء والعطش والجرب وألم الحلق والفم. وتستعمل البذور في حالات إفراط إفراز الصفراء ومفيدة للدوخة والدوار وتوضع خارجياً في حالات ألم الكبد وبعض الالتهابات الأخرى.

تمر العبيد أو بلح الصحراء (Balanites aegyptica): ويحتوي على صابونين ودايو سجينين وزيوت وسكريات وفيتامينات وأملاح معدنية ويستعمل القلف والأوراق لتنظيف الجروح وتستعمل خلاصة البذور ضد الملاريا. ويستعمل مليناً ومسهلاً وضد مرض البهاق.

جعد (Teucrium polium): تستعمل الأوراق كفاتح للشهية بعد تجفيفها وسحقها وطاردة للبلغم وخفض السكر في الدم. ومغلي الأوراق يشفي المعدة والأمعاء ويستنشق بخار مغلي الأوراق لنزلات البرد والحمى ويفيد في حالات الجدري ومفيد للأعصاب ومضاد للتشنج ومقوي. (تستعمل بحذر شديد تحت إشراف طبي).

شحاط: يفيد مغلي الخشب أو القشرة في علاج السعال والآلام.

داتورة (Datura fastuosa): الأوراق والأزهار الجافة تسبب ارتياحاً من نوبات الربو الشعبي. واستعمال الأوراق موضعياً على المفاصل المتورمة كتورمات الروماتيزم يزيل الألم. تستعمل الأوراق المغلية في الزيت للبواسير. يؤخذ عصير الأوراق بالفم للسيلان أو يقطر في الأذن لتسكين الألم.

(النبات سام والدلالة هي اتساع حدقة العين والنعاس والضعف العام المصحوب بالهلوسة).

حب العصافير: مقو للقلب والمخ منقية للدم ولعلاج الصداع وخفقان القلب السريع.

الحرمل (Paganum harmala): تستخدم بذور الحرمل كمخدر وطارد للديدان وتحرق أوراقه ويستنشق بها للشفاء من الصداع والآلام العصبية. ويؤكل بذره لعلاج الأزمات

الصدرية. وزيت بذره لعلاج العين وبعض الأمراض الجلدية. ومسحوق البذور لإدرار اللبن عند السيدات وتقوية الجنس عند الرجال.

حبة البركة أو الحبة السوداء (Black cumin): تحتوي حبة البركة على زيوت طيارة وثابتة والمفعول الطبي لها يرجع لمادة تسمى نيجللون (Nigellon) وقد ذكرها القدماء وقالوا عنها أنها تضمر الثآليل وتزيلها وتشفي الرأس من الزكام والعطاس وتنفع من ألم الأسنان. وتستعمل البذور في حالات سوء الهضم وفقدان الشهية والحمى والإسهال والانتفاخ والاستسقاء وديدان الأمعاء والمغص وقلة الطمث كمدرة للطمث والوهن العصبي كمقوية للأعصاب والرجفة والشلل وضعف الذاكرة ومقوية للمناعة وتستعمل البذور صحيحة أو على هيئة مسحوق أو مسحوق مع الماء. ويؤخذ مائتي جرام من الحبة السوداء وتسحق وتدق ناعماً ويضاف إليها مائة جرام عسل وتعجن وتشرب عدة مرات لإزالة الحصوات والرمال وتفتيتها وإدرار البول .. وإذا سحقت وخلطت مع الخل (خل التفاح) ويدهن بها الثآليل فإنها تزيلها وإذا لعقت بالعسل قطعت البلغم ..

(ملحوظة: زيت البذور يحذر استعماله أثناء الحمل لضررها في هذه الفترة على الحامل).

وقد ثبت في الصحيحين من حديث أبي هريرة ـ رضي الله عنه ـ أن رسول الله ﷺ قال: «عليكم بهذه الحبة السوداء فإن فيها شفاء من كل داء إلا السام» والسام الموت.

الزنجبيل (Ginger): ويحتوي على زيوت طيارة تعطيه الرائحة المميزة وراتنجات تعطيه الطعم اللاذع ويستعمل في تطييب نكهة الطعام وطارد للغازات وفاتح للشهية وزيادة العرق والشعور بالدفئ ويدخل في بعض وصفات تقوية الجنس حيث أنه يعتبر منشطاً للرغبة الجنسية وأيضاً يستعمل في إزالة آلام الحيض وكمضاد للتشنج ومطهراً موضعياً ويزيد من تدفق الدم إلى المنطقة التي يوضع عليها. يقول عنه ابن البيطار أنه نافع من السدد العارضة في الكبر ومعين على الجماع ومحلل للرياح الغليظة وينفع من سموم الهوام وإذا خلط مع رطوبة كبد الماعز وجفف وسحق واكتحل به نفع من الغشاوة وظلمة البصر وهو يهيج الجماع ويهضم الطعام وينشف البلغم وينفع من الهرم. ويجب توخي الحذر أثناء الحمل في المراحل الأولى غير أنه مأمون الاستعمال بالجرعات المعقولة والمحددة لمعالجة غثيان الصباح.

حلبة (Fenugreek): قال بعض الحكماء: «لو علم الناس منافع الحلبة لاشتروها ولو بوزنها ذهباً» فبذور الحلبة تحتوي على بروتينات ومواد هلامية وسكريات وزيوت ثابتة وغيرها وبها مادة تسمى ديوسيجنين وهذه المادة مشابهة لهرمون استروجين (Estrogen) الأنثوي ولذلك فالحلبة مهمة للمرأة تساعد على نزول دم الحيض وإدرار اللبن ومسكنة لآلام

الحيض وتستعمل الحلبة كمنبهة وطاردة للغازات ولعلاج اضطرابات الكلى والدوسنتاريا. مغلي البذور مدر للبن الأم المرضعة ومفيد في حالات التهابات المعدة والأمعاء. كما أن شرب مغلي الحلبة يساعد على تسهيل الولادة المتعسرة. مسحوق البذور مخفض للسكر عند مرضى السكري وتستخدم كلبخة في حالات تورمات والتهابات الجلد كملطف .. يقول عنها الأنطاكي: «إذا طبخت بالتمر والتين والزبيب وعقد ماؤها بالعسل أذهبت أوجاع الصدر المزمنة والسعال والربو وضيق النفس ومتى طبخت مفردة وشربت بالعسل حللت الرياح الغليظة وبقايا الدم المتخلف من النفاس والحيض وبقلتها وبذرها يصلحان الشعر المتساقط والنحالة والسعفة». يصفها بعض العطارين لعلاج مرض البول السكري وتقوية غدد الثديين ولزيادة الوزن .. (لقد وجد حديثاً أن بها مادة تسمى بيوتريجون (Biotrigone) تعمل على زيادة الوزن وفتح الشهية ..).

ريحان (Ocimum basilicum): يحتوي على زيوت طيارة وفيتامينات (أ) و(ج) وحمض تنيك ويستعمل كطارد للغازات ومنبه والبذور بها مادة هلامية مدرة للبول ومضادة لسم الثعبان وللريحان رائحة مميزة .. وتستخدم البذور كذلك لعلاج الرشح والإسهال المزمن والدوسنتاريا والسيلان والتهاب الكلى والمثانة والبواسير وآلام بعد الولادة. ويستعمل كذلك كمضاد للاكتئاب . وتستعمل الأوراق للتخفيف من الحكة والالتهابات الناجمة عن لسع الحشرات .. ويحظر استعماله خارجياً أو داخلياً أثناء الحمل.

محوط: مغلي الأوراق مدر للبول وجيد في الاستسقاء. عصير الأوراق مفيد لآلام المعدة والبواسير ولعلاج حب الشباب والتشققات الجلدية. مغلي الأوراق مع العسل أو السكر يفيد في حالات الإسهال والدوسنتاريا. منقوع الجذور يفيد في علاج قروح الزهري.

تفيد البذور والأزهار في طرد البلغم. تستعمل البذور المدهونة بماء الأرز لنزيف البواسير (ملحوظة: الجرعات الكبيرة تسبب إجهاض الحوامل).

حناء (Lawsonia inermis): تستعمل خارجياً للصداع. ومغلي النبات كغرغرة لآلام الحلق خلاصة الأزهار والأغصان والبراعم الحديثة النمو والأوراق مفيدة لعلاج الجذام. مسحوق الأوراق تستعمل كصبغة للشعر ومقوية للشعر ومنقوع الأوراق مفيد للصداع وخارجياً للأمراض الجلدية. ومعروف أن الحناء تعتبر صبغة طبيعية للشعر حيث تحتوي على مادة ملونة تسمى لوزون (Lawsone) وهذه التي تكسبها اللون المميزة للحناء.

حنظل (Colacynth): ويحتوي على راتنجات وزيوت ثابتة ويستعمل لب الثمرة كمسهل قوي جداً طارد للديدان خافض للحمى طارد للغازات. مفيد في حالات الأورام وحب الشباب والبهاق والقروح ويعالج الربو وإفرازات المسالك البولية وتضخم الطحال

وسوء الهضم والإمساك وفقر الدم وأمراض الحلق ومرض الفيل ومفيد في أوضاع الجنين غير الطبيعية. أما الجذر فيفيد في التهاب الثدي وألم المفاصل وخارجياً تستعمل في الرمد وآلام الرحم كما توصف الثمرة والجذور لعلاج لدغة الثعبان ولدغة العقرب. وذكر الأنطاكي أنه إذا دلك به القدمان نفع من أوجاع الظهر والوركين .. وقال ابن جزلة: «ينفع إذا دلك به أوجاع العصب والمفاصل والنسا والنقرس وينقي الدماغ وجذر الحنظل نافع من الاستسقاء ولدغ الأفاعي والعقارب»..

خبيزة (Malva parvifloro): وتستعمل البذور كملطف ومسكن للسعال وقروح المثانة وتستعمل في خشونة الصوت وجفاف الجهاز التنفسي. مفيدة لقرحة المعدة والتبول الحارق.

خروع (Castor oil tree): يستعمل الزيت المعصور من البذور كملين وفعال ويساعد على إدرار الحليب وإدرار الطمث وطرد الديدان. موضعياً لمنع الصلع. الأوراق كمدرة للحليب. مغلي الجذور يستعمل في حالات المغص المصحوب بانتفاخ وآلام الكلى. وقشرة الجذر مسهل قوي. ويستعمل زيت الخروع خارجياً لعلاج فروة الرأس الجافة ..

(قشرة البذرة تحتوي على مادة سامة ويجب الحذر معها).

ست الحسن أو بلادونا (Belladonna): تستعمل خارجياً لإزالة الآلام وداخلياً لعلاج نوبات الصرع والنزلات الشعبية والسعال الديكي والمغص المعوي. كذلك تساعد على اتساع حدقة العين ومنع التصاق القزحية بالقرنية أو العدسة في حالة التهابها كما أنها تحدث لمعاناً أو بريقاً في العيون فتجملها ولذلك تسمى ست الحسن. (ملحوظة: يجب أن يكون استعمالها تحت إشراف طبي حيث تؤدي المواد الفعالة بالنبات إلى تنبيه وتنشيط الجهاز العصبي المركزي وقد تؤدي لهبوط مفاجئ بالقلب كما تسبب إيقاف إفراز اللعاب والعرق والحليب والمخاط وهي من أعراض التسمم بالنبات).

الشمر (Fennel): وحيث أن الشمر يحتوي على زيوت طيارة وثابتة مثل البنين (Pinene) والكمفين والفيلاندرين وغيرها فإن له عدة استخدامات إذ يستعمل مسحوق الجذور كغرغرة لعلاج التهاب الفم وغسول للعين. وتستعمل الأوراق الطرية كلبخة لمعالجة تسلخات الأعضاء التناسلية والثديين. ومغلي الشمر مدر للبن المرضعات وأيضاً يستعمل في حالات البرد والسعال وسوء الهضم وطارد للغازات ومنشط للدورة الدموية ومقشع ومفيد لأمراض المثانة والكلى وهو كذلك مدر للبول ومسكن للتقلصات وقال عنه الأنطاكي أنه يفتت الحصى.

جوز الطيب: وتحتوي على زيوت طيارة وثابتة مثل زيت المرستيسين (Myristicin) والسافرول ومواد أخرى ونشويات وتربينات .. وتستعمل القشرة كأحد التوابل ذات الطعم

الجذاب ومطيبة للطعام ولبعض الحلوى والمشروبات .. وأيضاً تستعمل كطاردة للغازات وإزالة الآلام وفي مركبات الشعر ومنبه ومنشط للجهاز الهضمي ومضاد للتشنجات والالتهابات ومنبه للقوة الجنسية ومغلي الثمرة يستعمل لمعالجة إسهال الصباح أو المغص المزمن وفي الطب الحديث يدخل ميرستين في صناعة مراهم الروماتيزم .. ومن المعروف أن شجرة جوز الطيب تسمى أميرة الأشجار الاستوائية. (ويجب الاستعمال بحذر حيث أن الجرعات الكبيرة منه تسبب الاختلاج والخفقان).

نعناع ـ حبق (Peppermint): يحتوي على زيوت طيارة وبعض المواد الأخرى مثل حامض تنيك (Tannic acid) .. ويستعمل لعلاج اضطرابات الأمعاء وطارد للغازات ومدر للصفراء ويعالج الزكام إذا استنشق بخار مغلي أوراقه .. ومضاد للمغص وينبه الجهاز الهضمي وإذا وضع لبخة يعالج التهابات الثدي.

قرفة (Cinnamon): اللحاء يحتوي على زيوت طيارة وبعض المواد الأخرى ويستعمل كطارد للغازات ومضاد للتشنجات ومقو عام ومنشط للرحم وزيته مضاد فعال للجراثيم ومضاد للفطريات وتستعمل بحذر أثناء الحمل.

راوند (Rhubard): يحتوي على بعض المواد الفعالة مثل الراتنجات والمعادن وأكسالات الكالسيوم وحمض تنك وغيرها. ويستعمل كملين وقابض (أي: يجمع بين القابضة والتليين) ومضاد للجراثيم وله تأثير منشط لانقباضات الرحم ويساعد على نزول الطمث المتأخر ويستعمل مغلي الراوند لعلاج الإسهال والدوسنتاريا وأيضاً لعلاج الإمساك (مع ملاحظة أنه يجب تجنبه أثناء الحمل لأنه مسهل قوي كما يجب تجنبه في حالة التهابات المفاصل والنقرس لاحتوائه على أكسالات والأوراق سامة).

اللبان: قال بعض القدماء إن اللبان كثير المنافع قليل المضار فمن منافعه أنه ينفع من قذف الدم ونزفه وألم المعدة والإسهال ويساعد على هضم الطعام ويطرد الغازات ويجلو قروح العين وينبت اللحم في سائر القروح ويقوي المعدة الضعيفة ويسخنها ويجفف البلغم وينشف رطوبات الصدر ويجلو ظلمة البصر ويمنع القروح الخبيثة من الانتشار .. وإذا مضغ وحده أو مع الزعتر الفارسي جلب البلغم ويزيد في الذهن ويذكيه وإن بخر به نفع من الوباء وطيب رائحة الهواء .. ويستعمل اللبان أساساً في عمل البخور كما يدخل في صناعة الكحل للعين .. وقد استعمله القدماء في علاج بعض الأمراض الصدرية مثل السعال والربو فهو مفيد ومقوي للشعب الهوائية ومزيل للبلغم .. وأبخرة اللبان أكثر بلسمية وأقوى مفعولا بشرط عدم الإفراط فيها .. وبخور اللبان تفيد في علاج الروماتيزم أما مسحوق اللبان فقيل أنه يسكن آلام الأسنان المسوسة .. ويدخل الآن في صناعة اللزقات الطبية .. وفي الوصفات الشعبية يغلى ملعقتين كبيرتين من اللبان مع ٥ حزم

بقدونس في ماء كثير حتى يتبقى من الماء نحو كوب واحد ويصفى ويشرب نصفه صباحاً ونصفه الآخر مساء وتستعمل هذه الوصفة لعلاج السعال ولعلاج النزلات الشعبية .. هذا وقد روى عن أبي نعيم في (الطب النبوي) أنه ﷺ قال: «أطعموا حبالاكم اللبان فإن يكن في بطنها ذكر يكن ذكي القلب وإن تكن أنثى يحسن خلقها وتعظم عجيزتها» حبالاكم هي: جمع حبلى وهي المرأة الحامل.

خلاصة البحث

لعلنا استطعنا من خلال ما سبق عرضه التعرف على الطب الشعبي وعلى بعض أنماط استخدامه في التداوي والعلاج ولاحظنا أن بعض المعالجين بالطب الشعبي يعتمدون على طرق معينة في التشخيص والعلاج للأمراض المختلفة ولكن للأسف الشديد فقد اختلطت الشعوذة والدجل ببعض هذه الممارسات الأمر الذي دعى بعض الدول مثل دولة الإمارات العربية المتحدة أن تتبع بعض الخطوات في هذا المجال ومن ثم يجب اتباع خطوات مماثلة في بقية دول مجلس التعاون الخليجي ومن هذه الخطوات:

١ - أن تخضع عملية الطب الشعبي لرقابة رسمية تهدف إلى إحكام السيطرة على العاملين فيه.

٢ - أن تشكل لجان فنية خاصة تعنى بدراسة هذه الممارسات الطبية بين من يقومون بها وتقوم بجمع المعلومات والأشياء التي يعتمد عليها هؤلاء في ممارستهم وتقوم بتنقيتها مما يعلق بها من شعوذة أو دجل. وتقوم هذه اللجان بجمع شتات هذه الممارسات وإعادة صياغتها بشكل يعتمد على الأسلوب العلمي والمنطقي بعيداً عن الشعوذة والدجل.

٣ - أن تكون هناك مدارس خاصة لتخريج أناساً ذو خبرة في مجال الطب الشعبي يكون لديهم القدرة على ممارسة المهنة بأسلوب علمي سليم وألا يسمح لغير المؤهلين بممارسته.

٤ - الاستفادة من التجديد ومن كل شيء جديد وبشكل علمي نافع بعيداً عن النظريات القولية أو الجدلية السابقة.

٥ - استخلاص الفائدة ودفع الضرر عن طريق التحليل والإثبات وقطف نتائجها بما يخدم صحة الإنسان.

٦ - قيام هيئة قومية خليجية على مستوى دول الخليج العربي تتولى كل ما يتصل بموضوع الطب الشعبي وتقوم هذه الهيئة بجمع التراث العربي المتناثر في مجال الطب الشعبي..

٧ ـ عمل دراسات تحليلية على الوصفات الشعبية في شتى المجالات بالاتصال مع كليات الطب في جميع دول مجلس التعاون الخليجي. ويتفرع منها فرع في مجال الأعشاب والنباتات الطبية بالتعاون مع كليات الصيدلة تتولى جمع قوائم بالنباتات والأعشاب الطبية المتوافرة في دول مجلس التعاون الخليجي العربي مع الأخذ بتوحيد مسمياتها بما يتفق مع أسمائها العالمية ودراسة موادها الفعالة وكل ما يتعلق بها بالتعاون مع كليات الزراعة ومراكز البحوث الزراعية لمعرفة الطرق المثلى لزراعتها ونضجها مع الأخذ في الاعتبار من الإكثار من بعضها بما يلبي الحاجة الفعلية من هذه النباتات والأعشاب الطبية وكل ذلك بالتعاون مع الشركات الدوائية وخاصة الشركات المحلية في دول الخليج العربي والتي يمكنها المساهمة المادية وبتقنياتها الحديثة ..

٨ ـ لا بد أن يكون هناك قانون ينظم التعامل مع الأعشاب الطبية والأدوية الشعبية وعندها سيكون بالإمكان تفادي الكثير من اللبس في مفهوم الطب الشعبي ..

هناك خلطاً بين علمية الأعشاب الطبية وبين الممارسة الشعبية لها برغم أن العلاقة بين الطب الشعبي والأعشاب الطبية واضحة تماماً حيث أن الأعشاب أداة من أدوات الطب الشعبي .. واحتمال التأثيرات الجانبية للأعشاب حيث يجهل بعض الممارسين للطب الشعبي باستخدام أعشاب طبية أن استخدام الأعشاب دون تشخيص دقيق لا يخلو من الخطورة .. كما أن استخدام العشبة وأن الإلمام بمحتوياتها وأجزائها الطبية أمر هام لما يجر من أضرار عاجلة أو آجله.

نشرت إحدى الصحف السعودية (صحيفة الرياض يوم الأحد ٥ إبريل ١٩٩٨) خبراً بعنوان (العلاج الشعبي يقتل المرضى) حيث أوضحت أن بعض المعالجين الشعبيين يعطون وصفات لعلاج أمراض الكلى وآلام الظهر وأمراض المسالك البولية والعظام في مدينة سكاكا ونتيجة لتناولهم لهذه الوصفات فقد لوحظ حدوث بعض المضاعفات الكلوية لعدد من المرضى .. وبتحليل هذه المواد بواسطة كلية الصيدلة بجامعة الملك سعود وجد أن العينة مكونة من خليط متجانس من شجرة تعرف محلياً باسم (الزرنوخ) تحتوي على مركب اسمه (كانثريدين) وهي مادة سامة جداً وعندما يؤخذ داخلياً فإنه يسبب آلاماً وتحوصل القنوات التي يمر بها مثل المعدة والأمعاء ويسبب التهابات مؤلة لها ويسبب أيضاً نزيفاً للمسالك البولية والكلى والمثانة والجرعة القاتلة من هذا المركب تتراوح ما بين عشرة إلى ستون ملليجرام ..

المراجـــع

١ ـ التداوي بالأعشاب قديماً وحديثاً: أحمد شمس الدين ـ دار الكتب العلمية ـ بيروت ١٩٩١م.

٢ ـ التداوي بالنباتات والأعشاب: مراجعة/ فاليا مكرزل ـ دار المؤلف للطباعة والنشر ـ بيروت ١٩٩٧م.

٣ ـ التراث العربي الطبي: نبيل صبحي حنا ـ مركز التراث الشعبي ـ الدوحة ١٩٩٠م.

٤ ـ الجامع لمفردات الأدوية والأغذية: ابن البيطار ضياء الدين أبي محمد الأندلسي ـ القاهرة ١٢٩١ هجرية.

٥ ـ الدواء شفاء وداء: حسام الدين أبو السعود ـ مكتبة العبيكان ـ الرياض ـ ١٩٩٦م.

٦ ـ الطب الشعبي بين الحقيقة والشعوذة: كارول آن ريمزلر ـ مؤسسة الإيمان ـ بيروت ١٩٩٠م.

٧ ـ الطب المجرب : خالد سيد علي ـ مكتبة دار التراث ـ الكويت ١٩٩٣م.

٨ ـ القانون في الطب: ابن سينا أبو علي الحسن ـ مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر ـ بيروت ١٩٩٣م.

٩ ـ النباتات والأعشاب الطبية: د. الشحات نصر أبو زيد ـ مكتبة مدبولي ـ القاهرة ١٩٨٦م.

١٠ ـ النباتات السعودية المستعملة في الطب الشعبي: عقيل عبد الرحمن محمد، جابر سالم موسى، محمد عبدالعزيز اليحيى وآخرون ـ إدارة البحث العلمي ـ مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ـ الرياض ١٩٨٧م.

١١ ـ تذكرة أولي الألباب والجامع للعجب العجاب: الأنطاكي داود بن عمر ـ المكتبة الثقافية ـ بيروت.

١٢ ـ حكايات العطارين في جدة القديمة: عبدالعزيز عمر أبو زيد ـ دار البلاد للنشر ـ جدة ١٤١٦ هجرية.

١٣ ـ حقيقة الأزهار في ماهية العشب والعقار: أبو القاسم بن محمد بن إبراهيم

الغساني - تحقيق/ محمد العربي الخطابي - دار الغرب الإسلامي - بيروت ١٩٨٥م.
١٤ - حواء والدواء: حسام الدين أبو السعود - مكتبة العبيكان - الرياض - ١٩٩٧م.
١٥ - دواء من القرآن والسنة: حسام الدين أبو السعود - مكتبة العبيكان - الرياض ١٩٩٨م.
١٦ - قاموس الطب العربي: علي سعيد إسماعيل - دار البحار - بيروت ١٩٩٢م.
١٧ - نباتات الكويت الطبية: عيسى جاسم محمد الخليفة ود. محمد صلاح الدين شركس - مؤسسة الكويت للتقدم العلمي - الكويت ١٩٨٤م.

اتجاهات حديثة

في

إعداد معلم المستقبل

خالد أحمد حمود السخي

أولا: مقدمة:

إن المعلم هو أساس العملية التربوية ومركزها ومفتاحها وحجر الزاوية فيها، فهناك دراسات عديدة تشير إلى أن المعلم هو أكثر العوامل المدرسية تأثيراً في سلوك تلاميذه وهو بهذا أكثر تأثيراً من المناهج نفسها أو الأدوات والوسائل التعليمية، والمرافق المدرسية كالمكتبة والأجهزة والملاعب والبناء، فالمعلم المؤهل يستطيع إغناء المناهج وإعطائها معنى يجعلها وثيقة الصلة بحاجات الطلاب واهتماماتهم، كما أنه قادر على استغلال المرافق والأدوات المختلفة لجعلها أكثر ملاءمة لتعليم التلاميذ(١) . كما أظهرت دراسات أخرى أن للمعلمين أثراً واضحاً في تحصيل طلابهم حيث يتمكن طلاب بعض المعلمين ـ عند تشابه الظروف (العوامل) الأخرى ـ من إنجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي ينجزها طلاب معلمين آخرين(٢).

ولم يعد دور المعلم محصوراً في التلقين ونقل المعلومات وتوصيل المعرفة بل أصبح مسؤولاً عن تنمية الأفراد بشكل شامل ومتكامل، وبنائهم وتوجيههم والإشراف عليهم والتفاعل معهم وإكسابهم الخبرات وتسهيل تعلمهم، وإيجاد البيئة التعليمية الملائمة لهم.

إن المعلم يعمل جاهداً لإعداد الأجيال ورفعة الأمم والأوطان، ويقوم بدور الأب والأخ والصديق والرائد والمرشد والقدوة والناصح للطلاب، يعزز الصواب ويصحح الخطأ، ويساعد على حل المشكلات، ويبسط المعرفة والثقافة، ويعلم البحث والتقصي والتفكير العلمي، ويحرس دين الأمة ويحفظ عقيدتها ومنهج حياتها، ويضحي من أجل تحقيق أهداف وطنه وأمته.

ومما لا شك فيه أن تقدم أي أمة من الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية يتأثر ـ إلى حد كبير ـ بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، وأن التطور الذي يتحقق لدولة من الدول يتأثر هو الآخر بمدى كفاءة وفاعلية سياستها التعليمية وأنظمتها التربوية.

وانطلاقاً من الدور الفاعل الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بفاعلية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول ـ على اختلاف فلسفاتها وأهدافها وأنظمتها الاجتماعية والاقتصادية ـ تولي مسألة إعداد معلم المستقبل كل اهتمامها وعنايتها، وذلك لأن المعلم الكفء هو العنصر الفعال والمؤثر في مدخلات النظام التعليمي وفي تحقيق أهدافه على نحو أفضل وبكفاءة عالية.

ويعتبر المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً في تربية النشء، وبالتالي

يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة. ولذلك يمكن القول: أن مقدار العناية والاهتمام بإعداد المعلم في أي مجتمع من المجتمعات إنما يشير - بعمق - إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية الجيدة لأبنائه. وأن أي إصلاح مستهدف للأمة، أو تعديل مسارها بغية تقدمها إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلابه وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم. فالمعلم «هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، والعناية بإعداده وتدريبه والعمل على حل مشكلاته والارتفاع بمستواه الاقتصادي والعلمي والاجتماعي هي الركائز الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها إصلاح النظام التعليمي بفلسفته وبنيته ومناهجه وبالتالي إصلاح المجتمع وتطوره»(٣).

ويشير تقرير مجموعة «هولز» إلى: «إننا لن نوفق - بكل تأكيد - في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم نطور مستوى المدرسين الذين يعملون في تلك المدارس، ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات التعليم الرديء . وعلى الرغم من أهمية بعض العوامل مثل القيادة الإدارية وظروف العمل باعتبارها عوامل لها أهميتها بالنسبة للطلاب الذين ينتظمون في قاعات الدرس إلا أن هذه العوامل لا تقارن بأثر المدرس ودوره في العملية التعليمية»(٤).

وعالمنا يشهد سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية بشكل لم يسبق له مثيل في أي حقبة سابقة من تاريخ البشرية، لذا يطلق عليه عصر التفجر المعرفي والتكنولوجي، وأن هذا التقدم المعرفي والتكنولوجي المتسارع قد أضاف مسؤوليات وواجبات جديدة على الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر، الأمر الذي استلزم تقويم وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين.

ومن هذا المنطلق سادت العالم عدة توجهات في ميدان إعداد المعلم وتدريبه، ربما من أهمها اختيار الطالب المعلم الكفء قبل التحاقه ببرامج الإعداد، ورفع كفاءة المعلم الكمية والكيفية عن طريق الارتفاع بمستوى إعداده في كليات إعداد المعلمين على مستوى الجامعة، وتحديث برامج إعداده وتزويدها بالتكنولوجيا المعاصرة، وتطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع احتياجات المجتمع ومتطلبات التقدم العالمية، والاهتمام بتخريج المعلم القادر على تنمية قدرات الطلاب واكتشاف مواهبهم.

وهكذا أصبح إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات العصر الحديث من جهة أخرى من القضايا التربوية التي تحظى باهتمام متزايد في كثير من النظم التعليمية المعاصرة، كما أصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على إعداده بهدف رفع

كفاءتها التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع، ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية، هو الآخر مطلباً ملحاً وهدفاً رئيسياً تسعى إليه كثير من الدول في أنحاء مختلفة من عالمنا المعاصر.

وإذا كان تطوير إعداد المعلم مطلباً ملحاً في كثير من دول العالم، فهو مطلب أكثر إلحاحاً في الدول العربية بوجه عام، ودول الخليج العربي بوجه خاص، وذلك نظراً لتباين نظم إعداد المعلم وتعدد مؤسساته وبرامجه في هذه الدول. وقد نتج عن هذا التباين والاختلاف مشكلات يتصل بعضها بكفاءة هذه النظم، ويتصل البعض الآخر بمخرجاتها ومدى كفاءتها ونوعيتها، ويتصل بعضها الآخر بالوضع الاجتماعي للمعلم، ومستقبل مهنة التعليم بوجه عام.

وإن حاجتنا اليوم ماسة إلى تربية خاصة بالمعلم في الوطن العربي، تتميز بالشمول والتكامل والتجديد، وتتسم بالعمق والتركيز والوظيفية، وتتجه بأهدافها ومحتواها وأساليبها لا إلى مجرد نقل المعارف وإيصالها إلى المتعلمين، وإنما نحن بحاجة إلى تربية متكاملة تدفع المتعلمين إلى تمثل المعارف العلمية والتكنولوجية والإفادة منها في عصر الثورة التكنولوجية التي تتميز بالتجديد والتطوير.

ولقد بدأت غالبية دول العالم في تعديل وتطوير نظم إعدادها للمعلم تمشياً مع الاتجاهات العالمية الحديثة في إعداد معلم المستقبل. وأصبحت النظم المطورة لإعداد المعلم في هذه الدول أحد المعالم البارزة لنظمها التعليمية في الوقت الراهن.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

لقد أولت الدول العربية قضية إعداد المعلم عظيم اهتمامها، وتجسد هذا الاهتمام في عقد المؤتمرات والندوات، وإجراء البحوث والدراسات التي كان موضوع إعداد المعلم مادتها الرئيسة. وترجمت تلك الاهتمامات بإصدار منظمة اليونسكو عام ١٩٨٥م تقريرها عن أوضاع المعلمين في المنطقة العربية الذي عرض واقع الإعداد لمهنة التعليم وبرامج إعداد المعلمين ومؤسسات إعدادهم وتجديد تدريبهم ..(٥).

هذا وقد كشفت إحدى الدراسات - التي صدرت عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٨٢م عن واقع إعداد المعلمين في الوطن العربي - أن السنوات الأخيرة شهدت تطورات كثيرة في أساليب إعداد المعلم العربي، وأن «هذه التطورات قد دفعت إلى السطح بتحديات جديدة أمام عملية التكوين المهني للمعلم (سواء قبل الخدمة أو أثناءها)، وأنه على الرغم من التطورات العديدة التي أدخلت على البرنامج، فإن الإعداد المهني للمعلم مازال يعاني من انتفاء وجود قاعدة نظرية تفصيلية وشاملة يقوم عليها، وأن مشكلة وضع

برنامج شامل لإعداد المعلم العربي لم تنل إلا قليلاً جداً من الاهتمام الجاد من المهتمين بإعداد المعلم»[٦].

ومن هنا، فإن العمل المستمر لتطوير برامج إعداد المعلم في الوطن العربي، ينبغي أن يأتي في مقدمة الجهود التي تستهدف تطوير وتحديث النظم التعليمية، باعتبار المعلم ركيزة أساسية من ركائز أي نظام تعليمي. والخطوة الصحيحة تجاه التطوير ينبغي أن تبدأ بدراسة الواقع القائم لمهنة التعليم وتقويمه للتعرّف على نقاط الضعف وتقويتها، ونقاط القوة وتدعيمها، ثم دفع عجلة التطوير والتحديث على هذا الأساس.

وهكذا، فإننا بحاجة ماسة إلى أن نضع خطة شاملة لإعداد معلم المستقبل في الوطن العربي، بحيث تكون هذه الخطة مرشداً ودليلاً لعمل منهجي منظم يعتمد على أهداف ومحتوى وأساليب ومعايير محددة وإجراءات عملية تؤدي إلى تخريج معلم على درجة من الكفاءة والجودة علمياً وثقافياً ومهنياً، وتجعل منه رغم جميع التحديات من حوله معلماً واثقاً بنفسه وبعلمه وقادراً على النهوض بمسؤولياته وأدواره على أفضل وجه ممكن.

وفي محاولة من الباحث للتعرّف على الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ ـ التعرف على أبرز المشكلات ـ ذات العلاقة بموضوع الدراسة ـ التي تواجه مهنة التعليم في الوطن العربي ودول الخليج العربية.

٢ ـ التعرّف على الأدوار الجديدة للمعلم، ومحاولة استشراف دور معلم المستقبل.

٣ ـ التعرّف على أهمية إعداد المعلم، وأهدافه.

٤ ـ التعرّف على محتوى إعداد المعلم وأساليبه، ومعايير اختيار الطالب المعلم وإعداده وتدريبه المستمدة من الاتجاهات العالمية الحديثة.

٥ ـ التعرّف على أثر إعداد المعلم في دوره الجديد.

٦ ـ التوصل إلى توصيات ومقترحات تربوية تسهم في تطوير نظم إعداد المعلم في الوطن العربي.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١ ـ أنها تلقي الضوء على قضية إعداد المعلم، وهي قضية التربية نفسها، لأنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة التي يتوقف عليها مستقبل الأمة.

٢ ـ أن التعليم بحد ذاته يندرج في إطار العمل المهني، وما دام التعليم مهنة فلا بد من

إعداد معين للعاملين فيه بمختلف تخصصاتهم ومستوياتهم، بل إن مهنة التدريس تتميز عن ما عداها، ذلك أن كل المهن الأخرى - ما عدا التدريس - تعد الأفراد للقيام بمهام محددة في نطاق مهنة بذاتها، بينما تسبق مهنة التدريس المهن الأخرى جميعاً بالتدخل في تكوين شخصية جميع هؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أية مهنة، فجميع أفراد المجتمع الذين يتولون مسؤولياته في شتى الميادين وعلى كافة المستويات لا شك أنهم قد مرّوا من خلال أبواب المدرسة، ومن ثم فهم قد اصطبغوا بشخصيات معلميهم وبالقيم التي غرسوها فيهم، ولعل هذا هو الذي دفع «شاندلر» إلى أن يصف مهنة التدريس بأنها (المهنة الأم The Mother Profes-sion) وذلك لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، وهي بذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى، ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً[٧].

٣ - أن التعليم عملية متشابكة ومتداخلة، تؤثر فيها عناصر كثيرة، تتطلب إعداداً مسبقاً، ولا يمكن نجاحها باكتساب الخبرة الميدانية وحدها.

٤ - أن وظيفة المعلم ومسؤولياته وأدواره قد تغيرت بتغير الحياة المعاصرة ومتطلباتها، فبينما كانت وظيفة المعلم في الماضي مجرد نقل المعلومات الثابتة إلى المتعلمين، أصبحت الآن تتطلب منه ممارسة القيادة والبحث، وبناء الشخصية الإنسانية السوية، كما تتطلب منه قدرات ومهارات في الإرشاد والتوجيه وفن التدريس لم تكن مطلوبة منه سابقاً، مما يتطلب إعداداً علمياً ومهنياً مسبقاً يأخذ بعين الاعتبار تغير وظيفة المعلم بما يلبي احتياجات المتعلمين ومطالب المجتمع، فالمعلم لم يعد أهم مدخلات العملية التعليمية فحسب، بل أصبح - ويجب أن يكون - عنصراً فاعلاً في حركة التغيير الاجتماعي.

٥ - أن طبيعة عمل المعلم تواجهه مؤثرات خارجية وداخلية كثيرة تشكل ضغوطاً عليه، منها ما يتعلق بظروف المجتمع وفلسفته وتقاليده، ومنها ما يتمثل بالتوجهات السياسية أو السياسة التربوية للدولة. كما يتطلب منه الأمر - في الوقت ذاته - فهم مراحل النمو ومطالب التنمية، ومن ثم عليه مواءمة هذا كله لمصلحة بناء الجيل الجديد.

٦ - أن التوسع الهائل في حجم المعرفة العلمية والإنسانية، وما يحدث من ثورة عارمة في مجال المعلومات والاتصالات، وما يتبع ذلك من ظهور أحدث الأجهزة والمواد التعليمية وعناصر توصيل المادة الدراسية وأساليب التعليم قد فرض إيجاد معلم جديد يتناسب مع ذلك كله، مما يتطلب إعداداً شاملاً وعميقاً ومتخصصاً إلى حد كبير.

٧ ـ أن التغير الذي حدث في فلسفة التربية وأهدافها، وطبيعة العملية التربوية واتجاهاتها قد فرض نفسه في ضرورة الإعداد المهني الرصين للمعلم، ليضمن لنفسه النجاح في مهنته، وفي تربية حديثة مرغوبة ومطلوبة للجيل الجديد.

وبعد هذا، فلا بد من القول أن أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التربوية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم العلمي المنشود ما لم نبدأ بإعداد المعلم، ومن هنا يرى (كرمن وبرومان Cermin & Borrowman) أنه «ليس هناك مدرسة أفضل من مدرسيها، وليس هناك منهج مدرسي أو وسيلة للتعلم يمكن أن ترتفع فوق مستوى المعلم»[٨].

وانطلاقاً من هذا التفكير، وشعوراً بهذه الأهمية قد جاءت هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بعرض لمحة عن المشكلات ـ ذات العلاقة بموضوع الدراسة ـ التي تواجه مهنة التعليم عربياً وخليجياً في الوقت الراهن، واستعراض الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال إعداد معلم المستقبل، ووضع التوصيات والمقترحات الخاصة بالموضوع.

أدوات الدراسة:

دراسة وتحليل الأدبيات التربوية الحديثة الخاصة بمجال إعداد معلم المستقبل.

مصطلحات الدراسة:

١ ـ **إعداد المعلم**: يقصد بإعداد المعلم النشاط المنظم الذي تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة لإعداد المعلم قبل الخدمة كجزء من عملية تكوينه المهني.

٢ ـ **معلم المستقبل**: هو الطالب المعلم الذي يتم إعداده في مؤسسة تربوية متخصصة ليتولى مستقبلاً ـ بعد تخرجه ـ مسؤولية تربية التلاميذ بمختلف مراحل التعليم.

٣ ـ **دول الخليج العربية**: يشير مصطلح دول الخليج العربية في هذه الدراسة إلى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية وهي: دولة الإمارات العربية المتحدة، ودولة البحرين، ودولة الكويت، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة قطر.

٤ ـ **المعيار**: حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب.

٥ ـ **التربية المستمرة**: هي إتاحة فرص تعليمية للفرد تمتد وتستمر باستمرار حياته، ويقصد بها في هذه الدراسة إتاحة فرص تعليمية تمتد بامتداد حياة المعلم المهنية لتزويده بما يستجد من خبرات علمية ومهنية وثقافية بإشراف هيئات تعليمية ومنظمات مهنية تخطط لتحقيق ذلك.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

ستعتمد هذه الدراسة على منهج البحث الوصفي التحليلي لواقع إعداد المعلم عربياً وخليجياً، وذلك من خلال استعراض أبرز المشكلات - ذات العلاقة بموضوع الدراسة - التي تواجه مهنة التعليم في الوطن ودول الخليج العربية في الوقت الراهن، كما يهتم هذا المنهج بالتعرّف على الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال إعداد معلم المستقبل. ولا يقتصر الأمر على مجرد جمع البيانات وتنظيمها، وإنما يمتد إلى تحليلها والربط بين مدلولاتها حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات تساعد المختصين في فهم الواقع وتطويره والاستفادة منها في التخطيط للمستقبل. وفي إطار هذا المنهج يتم تحديد الظروف والعلاقات المرتبطة بموضوع الدراسة وتفسيرها من أجل الوصول إلى نتائج وتوصيات ومقترحات تربوية تسهم في تطوير نظم إعداد المعلم بالوطن العربي.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة نظم الباحث هذه الدراسة في خمسة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول: ويتضمن مدخل الدراسة بقصد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وحدودها وأدواتها ومصطلحاتها ومنهجها وإجراءاتها.

الفصل الثاني: ويعرض أبرز المشكلات - ذات العلاقة بموضوع الدراسة - التي تواجه مهنة التعليم في الوطن العربي ودول الخليج العربية.

الفصل الثالث: ويتناول الأدوار الجديدة للمعلم، ومحاولة استشراف دور معلم المستقبل.

الفصل الرابع: ويتناول الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل في الجوانب التالية: (أهداف إعداد المعلم ومحتواه وأساليبه ومعاييره)، والتربية المستمرة للمعلم، وأثر إعداد المعلم في دوره الجديد.

الفصل الخامس: ويعرض ملخصاً موجزاً لأبرز النتائج التي توصل إليها الباحث، بالإضافة إلى التوصيات والمقترحات والحلول المقترحة.

وأرجو من الله العلي القدير أن يحقق هذا البحث الفائدة المرجوة منه في إفادة المسؤولين والمختصين والباحثين وكل من له علاقة بمجال إعداد معلمي المستقبل على مستوى عالمنا العربي والإسلامي.

وإني أسأل الله أن يجعل عملنا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يمن علينا التوفيق والسداد، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وهو الهادي إلى سواء السبيل .. وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه، والحمد لله رب العالمين.

المشكلات التي تواجه مهنة التعليم في الوطن العربي:

على الرغم من اتفاق المفكرين والباحثين أن المدخل التربوي هو أحد مدخلات التقدم الاجتماعي والتطور الاقتصادي لأي مجتمع من المجتمعات، وأن السباق الذي تشهده المجتمعات المعاصرة هو في جوهره سباق تربوي، إلا أن حركات الإصلاح والتطور والتجديد التربوي على المستوى العالمي تتصف بالبطء الشديد وتواجه مقاومة عنيفة من مصادر وقوى متعددة ولأسباب ودوافع مختلفة.

ومهنة التعليم في الوطن العربي تواجه مفارقات عديدة وتحديات خطيرة سواء كانت داخلية تتصل بظروف العمل، وفرص النمو الوظيفي، وأساليب الإعداد المهني، أم كانت خارجية تتعلق بانعدام الرضا عن المهنة من المجتمع الخارجي، أو تقدير المعلمين اجتماعياً ...

وسنتناول الآن ـ بإيجاز ـ أبرز المشكلات التي تواجه مهنة التعليم في الوطن العربي، حيث أن التعرّف على تلك المشكلات وتحليلها ومعرفة أبعادها وأحجامها وأسبابها ونتائجها والعمل على معالجتها تعد أمور ضرورية لتحقيق التطوير المنشود لنظم إعداد المعلمين خاصة، وتطوير النظام التربوي في الدول العربية بشكل عام.

وتتمثل أبرز المشكلات التي تعاني منها مهنة التعليم في الوطن العربي فيما يلي:

١ـ تدني النظرة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي:

تشير العديد من الدلائل إلى أن المعلم في الوطن العربي بشكل عام لم يعد يحظى بما يستحقه من تقدير واحترام[٩]، فكثير من الدراسات بينت أن مهنة التعليم لم تعد من المهن المميزة والمتقدمة التي يقبل عليها الطلاب[١٠]، فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة أجريت في دولة قطر تدني النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم، وتجاهل أهمية المعلم ودوره في الحياة[١١]. كما توصلت العديد من الدراسات التي أجريت في كل من الأردن والسعودية وقطر وسوريا إلى أن هناك عزوفاً عند الشباب في تلك الأقطار عن مهنة التعليم[١٢]. فالمعلم العربي لا يواجه فقط مشكلة قلة التقدير المادي، بل يواجه أيضاً مشكلة أخرى قد تكون أشد وطأة وهي ضعف التقدير المعنوي، مما يجعله يعمل ـ كما يقول أحد ـ الباحثين في ظل ظروف صعبة من الاضطهاد المادي والمعنوي[١٣].

وقد أظهرت دراسة أجريت في الكويت أن ٣٠.٦٪ فقط من أولياء الأمور يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم[١٤].

إن تدني النظرة الاجتماعية للمعلم العربي قد تعود لأسباب وعوامل متعددة منها:

أ - عدم وجود الوعي الكافي لدى الكثيرين في الوطن العربي بأهمية المعلم، وسمو الدور الذي يقوم به.

ب - ضعف الوضع المادي للمعلم، فقد بينت دراسة أجريت في سوريا أن ٨٣٪ من إناث المجتمع، و٧٥٪ من ذكوره، و٦٥٪ من المعلمات، و٧٥٪ من المعلمين يؤكدون وجود علاقة بين الوضع المادي والمكانة الاجتماعية للمعلم(١٥).

جـ - التصرفات السيئة، والسلوكيات الخاطئة، والممارسات غير المسؤولة لبعض المعلمين جعلت الكثيرين ينظرون بعين الازدراء للمعلمين كافة، لأن الناس كثيراً ما يميلون إلى التعميم رغم ما فيه من خطأ، إن سوء اختيار المعلمين كثيراً ما أوجد من بينهم نوعيات ليست على مستوى المسؤولية مما قلل من شأنهم أمام الناس(١٦).

د - تشويه صورة المعلم في بعض وسائل الإعلام وخاصة التلفاز، والتي تتخذ من المعلم مادة للفكاهة وموضوعاً للتندر والسخرية، مما يرسم صورة مهزوزة ومشوهة للمعلم في المجتمع قد تفقده احترام الآخرين وتقديرهم له.

هـ - ضعف قوانين الضبط والعقوبات في المؤسسات التربوية والتعليمية ربما أدى إلى إضعاف سلطة المعلم ومكانته وهيبته، وجعل بعض الطلاب أكثر استهانة بالمعلمين ومكانتهم(١٧).

و - أدت التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي جرت في الوطن العربي إلى ظهور فرص عمل جديدة كانت لها تأثيرات سلبية على مهنة التعليم التي فقدت الكثير من بريقها مما أسهم في إضعاف مكانة المعلمين الاجتماعية(١٨).

كما أن النظرة الاجتماعية المتدنية للمعلم العربي مشكلة يترتب عليها نتائج سلبية محتملة عديدة منها:

أ - عزوف عدد لا يستهان به من الطلاب العرب عن مهنة التعليم. فمثلاً أشارت دراسة أجراها مركز البحوث التربوية التابع لكلية التربية بجامعة الرياض أن السبب الرئيسي لعزوف الطلبة السعوديين عن مهنة التعليم هو النظرة الاجتماعية المتدنية للمعلم(١٩).

ب - ضعف دافعية المعلم للتعليم بسبب نقص الحوافز المعنوية.

جـ - استهانة بعض الطلاب بالمعلم والتعليم والعلم.

د - ضعف العملية التربوية والتعليمية، وصعوبة تحقيق أهداف المعلم والمدرسة(٢٠).

إن نظرة المجتمع المتدنية للمعلم مشكلة يتحمل مسؤوليتها المجتمع والمعلم، وتقع

عليهما معا مهمة التغلب عليها والتخلص منها.

٢ـ انخفاض دافعية المعلم العربي للتعليم، وضعف كفايته:

إن المهمات الكبيرة، والمسؤوليات والأدوار الجليلة التي يؤديها المعلم تتطلب منه ضرورة تحليه بدافعية عالية للتربية والتعليم، وكفاية متقدمة تعينه على أداء واجباته الصعبة وتحقيق الأهداف المناطة به، وهو ما يفتقده في كثير من الأحيان المعلم العربي، حيث أن معظم المعلمين العرب يواجهون مشكلة انخفاض دافعيتهم للعمل، وضعف كفايتهم[٢١]، ويعود ذلك لأسباب متعددة منها:

أ ـ أن كثيراً من الشباب العرب الذين يقبلون على مهنة التعليم لا يختارونها عن طيب خاطر ورغبة شخصية واقتناع ذاتي مصدره توافقها مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم. ففي كثير من الأحيان لا يكون اختيار كلية التربية هو الرغبة الأولى للطلاب العرب. فمثلاً بينت دراسة أجريت بجامعة الرياض في المملكة العربية السعودية أن نسبة الذين اختاروا كلية التربية كرغبة أولى من بين خريجي الثانوية العامة المتقدمين للجامعة كانت ٣٦,٣٪ فقط[٢٢]. وبينت دراسة أخرى أن نسبة من يرغبون في مهنة التعليم من طلبة الثانوية العامة في مصر والسعودية لا يكاد يصل إلى ١٠٪ في أحسن الحالات، وتتراوح النسبة بين ٣٪ في أغلب الحالات، وأحياناً تصل إلى ١٪[٢٣]. وقد أشار أحد التربويين إلى أن الطلبة الذين كانوا يتقدمون لكلية التربية في دمشق كانوا يكتبون في استماراتهم أن سبب إقبالهم على التدريس هو ميلهم وحبهم لتلك المهنة، ولكن بعد نقاش صريح معهم تبين أن السبب هو الفقر أو عدم وجود فرصة لقبولهم في تخصص آخر[٢٤]

إن اضطرار الكثير من الشباب العرب إلى اختيار مهنة التعليم مدفوعين بعوامل اجتماعية أو اقتصادية ضاغطة وقاهرة رغم عدم توافقها مع ميولهم واستعداداتهم وحاجاتهم قد يقلل من فرص نجاحهم في هذه المهنة، ويؤثر سلباً على عملهم التربوي والتعليمي، ومن ثم على تقدم أمتهم وبلدانهم.

ب ـ إن كثيراً من الشباب الذين يقبلون على مهنة التعليم في الوطن العربي هم من ذوي المعدلات المنخفضة في امتحان الثانوية العامة، مما قد يعد مؤشراً على ضعف قدراتهم على التحصيل والإنجاز والإبداع[٢٥]. كما أن ضعف تحصيلهم قد يكون مؤشراً على ضعف درجات ذكائهم حيث أن الدراسات عموماً تشير إلى وجود ارتباط إيجابي شبه ثابت تبلغ قيمته حوالي (٠,٥٠) بين الذكاء والتحصيل[٢٦]. وبذلك يحرم الميدان التربوي والتعليمي من ذوي المواهب العليا والقدرات المتميزة الذين يفضلون التخصصات والمجالات الأخرى على مجال التعليم. فكما يشير أحد التربويين إلى أن بالإمكان ملاحظة عزوف

الطلبة المتفوقين بشكل عام عن الالتحاق بكليات التربية العربية، مما يجعل القائمين عليها مجبرين على قبول الفئات الهزيلة علمياً ليصبحوا معلمي المستقبل(٢٧). لذلك أشارت دراسة أجريت حول أوضاع المعلمين في ثمانية أقطار عربية أن الدخول إلى مهنة التدريس فيها سهل جداً، وأن المعلم الذي يحصل على وظيفته يضمن مركزه إلى أن يتقاعد بغض النظر عن أدائه تقريباً(٢٨). وربما من الأسباب المحتملة للتساهل في الدخول إلى مهنة التعليم الحاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين تواجه الزيادة المتدفقة في الطلب على التعليم (مع مراعاة وجود نقص في الوقت الحاضر)(٢٩)، وعزوف الطلبة وخاصة المتفوقين منهم عن منهة التدريس.

إن إقبال عدد كبير من الطلاب ضعيفي التحصيل على مهنة التعليم، وغياب الرغبة في التعليم لدى غالبيتهم، جعلا معظم المعلمين العرب - كما يقول أحد التربويين - غير مهيئين لمهنتهم، بل إن المستوى العلمي للكثير منهم لا يرقى إلى مستوى طلابهم(٣٠).

٣- ضعف إعداد المعلم العربي قبل الخدمة:

من المشكلات التي تعاني منها مهنة التعليم في الوطن العربي دخول كثير من المعلمين إلى ميدان التعليم دون إعداد وتأهيل مناسبين، وقد أخذ ضعف إعداد المعلمين العرب قبل الخدمة صوراً متعددة منها(٣١):

أ - بعض المعلمين العرب دخلوا مهنة التعليم بمؤهل الثانوية العامة فقط دون أن يحصلوا على أي درجة أو مستوى من التعليم العالي.

ب - التحق كثير من المعلمين بسلك التدريس بمؤهل الدبلوم بعد اجتيازهم برنامجاً متوسطاً مدته سنتان فقط بعد الثانوية العامة.

جـ - كثير من المعلمين التحقوا بعملهم التعليمي والتربوي بعد تخرجهم من الجامعة مباشرة دون أن يحصلوا على أي إعداد تربوي ومسلكي سواء أثناء دراستهم الجامعية أو بعدها. وهؤلاء المعلمون يتوقع أن يكونوا مؤهلين أكاديمياً ولكنهم غير مؤهلين تربوياً بشكل ملائم.

د - رغم تخرج الكثير من المعلمين العرب من كليات التربية ومعاهد المعلمين التي يفترض فيها إعداد معلمي المستقبل علمياً ومسلكياً، إلا أن كفاية معظم أولئك المعلمين ليست عالية لأن برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة يعتريها بعض السلبيات منها(٣٢):

أ - معظم المواد التربوية نظرية ومتداخلة ومكررة، أما التربية العملية فهي في الغالب ضئيلة وقصيرة الأمد.

ب - العجز عن تنمية شخصية المعلم المتكاملة الجوانب، والتركيز بدلاً عن ذلك على التنمية العقلية فقط.

جـ - هناك فصل شبه تام بين العلوم والرياضيات من جهة، والآداب والعلوم الاجتماعية من جهة أخرى، مع أن تكاملها يساعد المتعلم على تكوين نظرة شاملة ومتوازنة.

د - تقوم طريقة التدريس الرئيسية على التلقين مع ما يترتب عليه من قلة فرص القراءة الخارجية والتعلم الذاتي وكتابة البحوث والدراسات. والمعلم الذي يتم إعداده بهذه الطريقة يصبح أسيراً لها، وقد يعمل بها طوال حياته.

هـ - ضعف مؤهلات أساتذة معاهد المعلمين بشكل عام، وزيادة عبئهم التدريسي.

و - ضعف التركيز على الإعداد الديني والأخلاقي لمعلمي المستقبل، حيث يندر وجود المساقات والمواد الدراسية الإسلامية في مناهج إعداد المعلمين، وإن وجدت فهي في الغالب شكلية وسطحية. كما أن هناك ضعفاً في الاهتمام باللغة العربية.

ز - العجز عن إعداد المعلم المتعدد الأدوار والمسؤوليات.

حـ - قيام البرامج على تقليد برامج كليات التربية الغربية متجاهلة الخصائص العربية والإسلامية للطلاب والمجتمع.

ط - العجز عن توظيف الدراسات الأكاديمية توظيفاً تربوياً لصالح مهنة التربية والتعليم.

ي - جمود البرامج وثباتها، وقلة فرص تطويرها وتحسينها، وتقليديتها، مما يحرم الطلاب من الاطلاع على طرق التدريس الحديثة وحاجات النمو.

ك - ضعف الاهتمام بإكساب معلمي المستقبل مهارات مواجهة المشكلات الطلابية السلوكية، مما قد يجعل المعلمين يعتمدون في ذلك على المحاولة والخطأ، وعلى خبراتهم السابقة في التعليم، بل أنهم قد يصبحون مصدراً للمشكلات، فقد أظهرت دراسة أجريت في الكويت أن التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة يشعرون بأن المعلمين أنفسهم يتسببون في نشوء المشكلات للطلاب.

ل - ضعف ارتباط برامج كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بخطط التنمية ومطالبها، وقلة تركيزها على إعداد معلمي التعليم المهني.

وهكذا يتبين أن عدداً ليس قليلاً من المعلمين ينضمون لمهنة التعليم دون أن يحصلوا على إعداد علمي وتربوي مناسب قبل التحاقهم بالخدمة، مما قد يترتب عليه ضعف المعلمين والطلاب والعمل التربوي بمجمله.

وقد يكون من أسباب ذلك أن توسيع رقعة المدارس في معظم أنحاء الوطن العربي أدى

في الغالب إلى توظيف (معلمي الضرورة) مما قلل من فرص انتقاء العناصر المتميزة وجعل فترة الإعداد قصيرة وبرامجه ضعيفة[٣٣].

٤ـ ضعف إعداد المعلم العربي أثناء الخدمة:

إن تطوير المعلمين وظيفياً أثناء الخدمة هو «عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم لقيامهم بالمسؤوليات المدرسية اليومية، وترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديد أو إغنائها أو سد العجز الملاحظ فيها .. لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فاعلية المعلمين، وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين»[٣٤].

ورغم أن معظم البلدان العربية تحرص على تنمية المعلمين أثناء الخدمة من خلال الدورات والندوات والمحاضرات التدريبية العلمية والتربوية، إلا أن تلك البرامج التدريبية لم تحقق كل أهدافها لأسباب كثيرة منها[٣٥]:

أ ـ بقي إطار التدريب تقليدياً رغم التجديد الشكلي الذي أدخل عليه.

ب ـ أكثر البرامج مأخوذة عن الغرب دون مراجعتها في ضوء البحوث التربوية التي تعالج أوضاع الطلاب العرب، وفي ضوء طبيعة المجتمع العربي وعقيدته وحاجاته، لذلك فإن معالجتها لحاجات المعلمين محدودة.

جـ ـ هناك هوة كبيرة في البرامج التدريبية بين النظرية والتطبيق.

د ـ غياب القوانين والتشريعات العربية التي تجعل النمو المهني في مجال التربية والتعليم شرطاً من شروط الاستمرار في المهنة.

هـ ـ تعقد معظم الدورات في العواصم والمدن الكبيرة مما يسبب صعوبة لمعلمي المناطق البعيدة والقرى النائية.

و ـ يتسم التقويم بشكل عام بالضعف والشكلية، حيث تكتفي بعض البرامج باختبار نهائي واحد، ويكتفي بعضها الآخر برصد حضور المتدربين وتمنح الشهادة لهم بناءً على ذلك.

ز ـ تصاغ أهداف البرامج التدريبية في الغالب بعبارات عامة وغامضة.

ح ـ تميل إدارات ومعاهد تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى المحافظة ومقاومة التغيير الإيجابي في المجتمع.

ط ـ معظم برامج التدريب قاصرة عن تغطية الأدوار الجديدة للمعلم، ومقتصرة بشكل عام على إعداده كناقل للمعرفة فقط.

ي ـ استراتيجيات التدريب غير قائمة بشكل كبير على أسس علمية منظمة.

ك ـ يغلب على موضوعات التدريب روح النمطية، وتباين المستويات، وقلة الجانب الوظيفي، وقلما ينظر إلى التدريب كنظام شامل ومتكامل.

ل ـ اعتماد طرق التدريب غالباً على التلقين والمحاضرات.

م ـ ضعف دافعية المدربين والمتدربين، بسبب ضعف التشجيع والدعم، وقلة الحوافز. وقد بينت دراسة أجريت في قطر مثلاً أن عدداً محدوداً من المعلمين والمعلمات يبذل جهداً كبيراً لتنمية نفسه مهنياً سواء بشراء الكتب أو قراءتها أو بالالتحاق بالدورات التدريبية أو محاولة الحصول على الدرجات العلمية الجامعية عن طريق الدراسة المنتظمة.

ن ـ قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، والافتقار إلى المراكز الخاصة بالتدريب والمجهزة بأحدث الأدوات والوسائل.

يمكن القول أن ضعف إعداد المعلمين العرب بشكل عام قبل الخدمة وأثناءها يعود بالضرر على كفاية المعلمين، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلم المتفوق في ميدان تخصصه، والمؤهل مهنياً بشكل جيد يكون أكثر فاعلية من المعلم الأقل تفوقاً وإعداداً إذا قيست هذه الفاعلية بمستوى تحصيل الطلاب[٣٦].

إن عدم رغبة الكثير من المعلمين العرب في مهنتهم، وضعف المستوى العلمي والتحصيلي لمعظم الشباب الذين يقبلون على مهنة التعليم، وتدني مستوي إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها هذه عوامل تضعف المستوى العلمي والمهني للمعلمين العرب. فعلى سبيل المثال يشير أحد التقارير التي أصدرها البنك الدولي حول التعليم في مصر ـ وهي الدولة الرائدة في الوطن العربي في هذا المجال ـ إلى أن ٣٠٪ من مدرسي المرحلة الابتدائية، و٣٧٪ من مدرسي المرحلة الإعدادية، و٢٧٪ من مدرسي المرحلة الثانوية غير مؤهلين للقيام بعملهم[٣٧].

ولا شك أن ضعف المعلم قد يؤدي إلى عواقب ونتائج سلبية منها:

أ ـ انتقال ضعف المعلم إلى طلابه، وتحول ميدان التربية والتعليم إلى حقل تجارب قد يكون الطالب ضحيته الأولى. فالمعلم لا يستطيع أن يوفر لتلاميذه موقفاً تعليمياً مناسباً إلا إذا توفر له قدر كاف من إتقان المادة التي يقوم بتدريسها[٣٨].

ب ـ إعاقة تقدم المجتمع وتأخير تطوره؛ لأن تطوير المجتمع يحتاج إلى أفراد ذوي كفاية وقدرة لا يستطيع المعلمون الضعفاء إعدادهم.

جـ ـ إعاقة تحقيق الأهداف التربوية، لأن المعلم محور أساسي من محاور العمل التربوي، وأحد محققي أهدافه الأساسيين.

د ـ سيطرة الشكلية والمظهرية على العملية التعليمية وضعف الإبداع والتميز؛ لأن المعلم الناجح مصدر أساسي من مصادر الإبداع.

هـ ـ تقليل فرص نجاح خطط وبرامج التطوير التربوي التي تتطلب وجود معلمين متميزين لتحقيقها.

و ـ انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي. فعلى سبيل المثال قام أحد الباحثين بدراسة الأبحاث التي أجريت في إحدى الدول العربية حول ظاهرة الدروس الخصوصية من سنة ١٩٦١م إلى سنة ١٩٨٣م فتبين له أنها منتشرة بشكل كبير في جميع الأوساط التعليمية، وفي جميع المراحل الدراسية: الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، والجامعية[٣٩]. وبينت دراسة أخرى أن ضعف المعلم أحد الأسباب الرئيسية لتلك الظاهرة[٤٠].

إن التدريس عملية ذات أصول علمية ومهارات فنية، ينبغي على المعلم إتقانها لضمان زيادة فاعليته، فالإعداد الأكاديمي والإعداد الفني مترابطان ومتكاملان، ولذلك على المعلم الناجح إتقان مادته ومعرفة طرق تدريسها[٤١]؛ لأن الكفاية الإنتاجية في العملية التربوية تتوقف بشكل رئيسي على الكفاية العلمية للمعلم[٤٢].

غير أن الملاحظ أنه لا يبذل في اختيار المعلمين العرب بشكل عام وحسن الإشراف المستمر على أدائهم والتطوير المنتظم لإمكاناتهم ما يساوي المكانة التي يتبوؤنها من الناحية النظرية[٤٣].

٥ ـ ضعف مواكبة المعلم العربي للتقدم العلمي والتكنولوجي:

إن الطريقة التقليدية في إعداد المعلم العربي بشكل عام جعلت تفاعله وتكيفه مع الثورة العلمية والتكنولوجية العالمية متواضعاً، ويتضح ذلك في مجالات وأمور كثيرة منها:

أ ـ ما يزال الدور الرئيسي للمعلم العربي في كثير من الأحيان نقل المعلومات، وحشو أذهان التلاميذ بالمعرفة، مما يجعل العملية التربوية والتعليمية أقرب إلى ما أسماه باولو فريري بـ (التعلم البنكي)، حيث يصبح دور المعلم هو صب المعرفة في عقول التلاميذ من أجل ملئها بمودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية، ويصبح التعليم نوعاً من الإيداع يتحول الطلاب فيه إلى بنوك، ويقوم المعلمون بدور المودعين للمعلومات فيها[٤٤].

لقد عجز المعلمون العرب بشكل عام عن القيام بالأدوار الجديدة للمعلم التي فرضتها التطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية مؤخراً، والتي منها القيام بالأدوار التالية: الخبير والمستشار التعليمي للطلاب، والمرشد أو الموجه، والمصمم للمادة التي يقوم بتدريسها وفق قوانين ومبادئ التعلم والتعليم، ووسيط التغيير الإيجابي والتطوير الاجتماعي، والباحث العلمي الذي يعمل على حل المشكلات الاجتماعية بمنهجية علمية،

والممارس للتقنيات التعليمية، والمتفاعل مع الطلاب لمساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل، والمشارك في بناء المدرسة كمؤسسة تربوية، والعامل على تحقيق أهدافها الاجتماعية، والمجدد الذي يساعد على الإبداع والابتكار، والمواكب لمتطلبات التعلم الذاتي والتربية المستمرة، والمساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمشارك في الإدارة والأنشطة والتخطيط للعمل المدرسي، والمخطط والمنفذ للدروس العلاجية للطلاب، والعامل على تطوير الحياة الاجتماعية في البيئة المحلية[٤٥].

إن الأدوار السابقة التي يجب أن يضطلع بها المعلم العربي تقتضي تشجيعه، وزيادة قدرته على مواجهة المشكلات.

ب ـ يستخدم كثير من المعلمين في الوطن العربي طرق تدريس تقليدية، تعتمد أساساً على التلقين، مما أدى في حالات كثيرة ـ كما أشار العديد من الباحثين ـ إلى ضعف استيعابية الطلاب، وضعف تمثلهم للمواد الدراسية وخاصة المواد العلمية الطبيعية والتطبيقية[٤٦].

إن البعد عن روح الثورة العلمية والتكنولوجية يتضح جلياً في تقليدية أساليب التعلم والتعليم والتقويم[٤٧]. كما إن استخدام التكنولوجيا في التعليم ما يزال محدوداً، لأسباب عديدة منها: قلة وجود الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس، وضعف إتقان المعلمين لاستخدام تلك الوسائل، وعدم اقتناع بعض المعلمين بأهميتها، وطول المناهج الدراسية وكثرة موادها، وميل المعلمين لعمل ما هو سهل، بسبب ميلهم الطبيعي لذلك أولاً، وبسبب ضيق الوقت ثانياً[٤٨].

٦ـ ضعف قدرة المعلم العربي على البحث العلمي:

يعاني الكثير من المعلمين في الوطن العربي من قلة اطلاعهم على نتائج الأبحاث والدراسات التربوية، وضعف إتقانهم لأساليب التفكير العلمي، وندرة إحاطتهم بأدوات البحث العلمي وطرقه، وعجزهم عن وضع المعرفة موضع التطبيق، مما قادهم في كثير من الأحيان إلى مقاومة التغيير والتجديد التربوي، والتصدي لتطبيق نتائج الأبحاث العلمية في حجرات الدراسة[٤٩]. كما قاد أيضاً إلى ضعف قدرة الطلاب على استخدام أدوات البحث العلمي وأساليبه وإعمال العقل في حياتهم ودراستهم.

إن ضعف تفاعل المعلمين العرب بشكل عام مع العلم والتكنولوجيا كانت سبباً ونتيجة في آن واحد لضعف استجابة نظم التربية العربية للثورة العلمية والتكنولوجية، حيث أن استثمارها لتلك الثورة كان قليلاً، كما لا يزال أغلبها بعيداً عن روح تلك الثورة وإمكاناتها[٥٠].

إن المسافة التي تفصل بين فاعلية أنظمة التعليم في البلاد العربية ومشارف الإصلاح والتجديد التربوي مازالت كبيرة، وأن هناك مجالاً رحباً ومتسعاً لبذل المزيد من الجهود من قبل الأنظمة التربوية العربية في هذا المجال لاجتياز المسافة بين الواقع والمأمول[٥١]، ويجب أن ينصب الكثير من الجهود في هذا المضمار على تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، فذلك يؤثر بشكل جذري وإيجابي على مختلف جوانب العمل التربوي.

المشكلات التي تواجه مهنة التعليم في دول الخليج العربية:

على الرغم من أن التعليم الحديث بمفاهيمه في الإدارة والتمويل والتنظيم والتقويم لم يدخل إلى معظم دول منطقة الخليج العربي إلا مؤخراً بما يقرب من قرن من الزمان أو يزيد بالنسبة لشقيقاتها الدول العربية الأخرى، إلا أن قطاع التعليم في هذه الدول تطور سريعاً بعد اكتشاف النفط، بل يمكن القول: أن هذه البلدان استطاعت أن تحقق طفرة هائلة في التنمية في مختلف المجالات[٥٢]، ومنها مجال التعليم الذي ازدادت مدخلاته ومخرجاته بصورة هائلة بفضل إيرادات النفط[٥٣].

وقد أدت الزيادة الهائلة في الطلب الاجتماعي على التعليم بكافة مراحله في دول الخليج إلى وجود حاجة متزايدة ومستمرة لأعداد كبيرة من المعلمين، كما برز بجانب هذا الاتجاه الرغبة في زيادة العناية بإعداد المعلمين قبل الخدمة، وتحسين مستوى أدائهم عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة، كما برزت بعض الظواهر السلبية التي واجهت مهنة التعليم في هذه الدول.

وكما تناولنا فيما سبق - بشكل عام - أبرز المشكلات التي تواجه مهنة التعليم في الوطن العربي، سنتناول الآن - بإيجاز - أبرز هذه المشكلات في دول منطقة الخليج، نظراً لتشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها دول المنطقة.

وتتمثل أبرز المشكلات التي تواجه مهنة التعليم في دول الخليج العربية فيما يلي:

١ـ التحاق أعداد كبيرة من غير المؤهلين تربوياً للعمل بمهنة التعليم:

فأمام رغبة حكومات دول الخليج في تسريع خطط التنمية والتطوير لسد الفجوة الحضارية بينها وبين غيرها من البلدان التي سبقتها على طريق التنمية والتقدم، واعتماد هذه الدول التعليم مدخلاً للتقدم، وأمام إدراك أبناء المجتمع الخليجي لأهمية التعليم ودوره في التطور الاجتماعي، وأمام النمو السكاني الذي بلغ معدله نحو ٣٪ سنوياً، بل أنه تعدى - ولأول مرة في التاريخ الديمغرافي - نسبة ٤.٥٪ في بعض الدول الخليجية[٥٤]، وأمام زيادة نسبة العمالة العربية والآسيوية في بعض دول الخليج التي تتجاوز نسبة ٥٠٪[٥٥]، مما ترتب عليه زيادة نسبة التلاميذ الوافدين بدرجة قلّ أن نجد لها مثيلاً في النظم التعليمية

الأخرى، أمام هذه العوامل - وغيرها - وجدت السلطات التعليمية نفسها مضطرة إلى الاستعانة بعدد ليس قليل من المعلمين الذين أعدوا على عجل فأتى إعدادهم منقوصاً، وآخرين منهم أعدوا أكاديمياً في فرع من فروع المعرفة ولم يعدوا تربوياً لمهنة التعليم، مما ترتب عليه ضعف كفايتهم الإنتاجية في العملية التربوية، الأمر الذي أدى بدوره إلى إضعاف مخرجات النظام التعليمي.

وتتفاوت نسبة التلاميذ الوافدين في دول الخليج العربية من دولة إلى أخرى، ويأتي في مقدمتها الكويت حيث نجد أن ما يقرب من نصف التلاميذ في التعليم العام من غير الكويتيين[٥٦]، وقطر التي تصل نسبة التلاميذ غير القطريين في المرحلة الابتدائية بها إلى ٤٤٪، وفي المرحلة الإعدادية ٣٧٪، وفي المرحلة الثانوية ٣٩٪، والإمارات بنسبة ٣٣٪، ٣٦٪، ٤٠٪ على التوالي، وفي السعودية ١٥٪، ١٤٪، ١٨٪ على التوالي أيضاً، أما في البحرين فتبلغ هذه النسبة ٥٪، ٣٪، ٥٪ على التوالي، بينما تصل هذه النسبة في سلطنة عمان ٢٪، ٣٪، ٦٪ على التوالي أيضاً[٥٧].

وبسبب استمرار العوامل السابق ذكرها فما زالت دول الخليج العربية تعتمد على هذه الفئة من المعلمين بدرجة أو بأخرى حيث نجد نحو ربع المعلمين في مراحل التعليم العام غير مؤهلين تربوياً، وأن المؤهلين تربوياً من حملة المؤهلات الجامعية لا يزيدون كثيراً عن الثلث[٥٨]، وتتفاوت دول الخليج من حيث كفاءة المعلمين بها وإعدادهم، فوزارة المعارف بالسعودية - مثلاً - تستخدم معلمين في المرحلتين المتوسطة (الإعدادية) والثانوية من غير المؤهلين من السعوديين تصل نسبتهم إلى ٨،٦٪، أما من غير السعوديين فتصل نسبتهم ١٧،٨٪ وفقاً للمؤشرات الإحصائية عام ١٤٠٩هـ[٥٩]. وسلطنة عمان لديها معلمون غير مؤهلين من العمانيين تصل نسبتهم ٣،٧٪، ومن غير العمانيين ٢٤،٣٪، أما قطر فلديها ١٢،٨٪ من المعلمين القطريين غير المؤهلين مقابل ٣٥٪ من المعلمين غير القطريين[٦٠].

٢ـ عزوف أبناء الخليج عن العمل بمهنة التعليم:

كان أبناء دول الخليج العربية لا يقبلون على العمل بمهنة التعليم وخاصة الذكور منهم، ويفضلون العمل في المهن الأخرى، أو العمل في الوظائف الحكومية غير التعليم، لما يدره ذلك من كسب مادي ومكانة اجتماعية متميزة، ففي دراسة أجريت عام ١٩٨٣م عن التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها البلدان العربية - وخاصة البلدان المنتجة للنفط خلال العقد الماضي - وجدت الدراسة أن هذه التطورات قد أثرت على مهنة التعليم، فقد ظهرت فرص عمل جديدة كان لها تأثيرات سلبية على مهنة التعليم، فلم يعد التعليم أمام الفرص الجديدة من المهن المرموقة اجتماعياً، بل صارت مهنة عادية، وأنها تحولت

شيئاً فشيئاً لتصبح مهنة طاردة[٦١]، حيث تتسرب أعداد ليست قليلة من خريجي كليات التربية ومعاهد المعلمين إلى الوظائف والمهن الأخرى أو العمل الحر، وتدل بعض الدراسات إلى أنه لا يلتحق بمهنة التعليم إلا ١١٪ في بعض الدول، كما بلغ حجم المتسربين من إحدى دول الخليج العربية أكثر من الثلث سواء عن طريق الاستقالة، أو الانتقال إلى وظائف أخرى[٦٢].

وفي دراسة عن إعداد المعلم في دولة الإمارات أجريت عام ١٩٨٧م، توصل الباحث إلى عدة نتائج يأتي في مقدمتها أنه بسبب ضعف الحوافز المادية والاجتماعية لمهنة التعليم فإن كلية التربية لا تستطيع أن تجذب لها العناصر الجيدة من الطلاب، وتصدرت توصيات الدراسة ضرورة توفير الحوافز المادية والأدبية لتحسين الأوضاع والإمكانات الوظيفية للمعلمين[٦٣].

وفي دراسة أخرى عن دولة قطر أجريت عام ١٩٨٤م، اتضح أن تفضيل المهن الأخرى عن مهنة التعليم يعد ظاهرة عامة ومنتشرة بين الذين يعملون فعلاً بمهنة التعليم، وأن المشكلة تتفاقم عاماً بعد عام مع انخفاض خريجي الجامعة من القطريين الذين يختارون العمل في مهنة التعليم.

وقد صنفت الدراسة الأسباب التي تؤدي إلى عزوف الشباب القطري عن مهنة التعليم إلى [٦٤]:

أ ـ عدم توافر توعية كافية وإرشاد مناسب نحو مهنة التعليم.

ب ـ الشعور بالامتعاض تجاه المسؤوليات المتعلقة بالتدريس.

جـ ـ عوامل اقتصادية (مادية)، إذ تضمن بعض المهن الأخرى عائداً مادياً أكبر.

د ـ عوامل شخصية نفسية واجتماعية تدفع الفرد للبحث عن المهن ذات المكانة الاجتماعية المرموقة.

٣ـ نقص عدد المعلمين الوطنيين:

وهذه ظاهرة عامة تكاد تنطبق بدرجات متفاوتة على جميع دول الخليج العربية، إذ يتراوح النقص في عدد المعلمين الذكور في التعليم العام بين ٩٨٪ في مستواه الأعلى، و٤٣٪ في مستواه الأدنى، ويتراوح النقص في عدد المعلمات بين ٨٣٪ في حده الأعلى، و٣٣٪ في حده الأدنى[٦٥].

ويبلغ النقص أشده في دولة الإمارات ودولة قطر وسلطنة عمان، إذ تبلغ نسبة المعلمين الوطنيين من الذكور في التعليم العام كله ٢٪ بالنسبة للإمارات، و٥٪ بالنسبة لقطر، و١٤٪

بالنسبة لعمان، أما بالنسبة للمعلمات الوطنيات فإن النسبة تبلغ ١٧٪ في سلطنة عمان، و٢١٪ في دولة الإمارات، وذلك حسب إحصاءات ١٩٨٦/٨٥م. وتعد البحرين أحسن حالاً بالنسبة لبقية دول الخليج العربية ورغم ذلك يصل النقص في المعلمين الوطنيين بالتعليم العام إلى ٤٣٪ بين الذكور، و٣٣٪ بين الإناث، وهي نسبة كبيرة أيضاً(٦٦).

عدم وجود سياسة موحدة في إعداد المعلم:

فعلى الرغم من أهمية المعلم، وإدراك دوره في العملية التربوية، وأنه المنفذ للسياسة التربوية، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها، وأنه يقوم بتربية الأجيال وتنشئتها، وأن جانباً كبيراً من صلاح المجتمع وتقدمه يتوقف على ما يقوم به المعلم داخل وخارج الصف، وعلى الرغم من إدراك المسؤولين عامة والعاملين في الحقل التربوي خاصة لذلك، إلا أن واقع الحال في دول الخليج العربية يؤكد عدم وجود سياسة موحدة لإعداد المعلمين، كما لا توجد سياسة موحدة في هذا المجال على مستوى دول الخليج العربية، حيث نجد أن بعض الدول لا تفصل بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية فحسب، بل تفصل بين أساليب إعداد المعلم للمرحلة الواحدة، فنجد أحياناً، أن معلم المرحلة الابتدائية في الدولة الواحدة يعد بأكثر من أسلوب واحد(٦٧).

وتجمع توصيات العديد من المؤتمرات والندوات التي عقدت في دول مجلس التعاون على ضرورة تطوير سياسة موحدة لإعداد وتدريب المعلمين(٦٨).

وفي هذا الإطار تأتي توصية أحد التربويين بضرورة العمل من أجل توحيد نظم إعداد المعلمين لمراحل التعليم كافة في دول الخليج العربية(٦٩).

ق - تباين مستويات إعداد المعلمين في مراحل التعليم العام:

في بداية الأخذ بنظام التعليم الحديث في دول الخليج كان الطالب يعد ليكون معلماً بعد حصوله على شهادة المرحلة الابتدائية، وبعد توافر أعداد كبيرة من المعلمين وتطور متطلبات الحياة أصبح المعلم يعد بدراسة تربوية بعد المرحلة الإعدادية (المتوسطة) ثم تطور الوضع إلى ما بعد المرحلة الثانوية والتي سميت بمعاهد إعداد المعلمين. أما في الوقت الحاضر فلا بديل عن كليات التربية لإعداد المعلم المهيأ علمياً وتربوياً لإعداد جيل قوي فكرياً وتربوياً وثقافياً وعلمياً. وقد أخذت دول المنطقة بهذا الاتجاه، إلى جانب وجود بعض المؤسسات التي تسمى الكليات المتوسطة (في السعودية وعمان) تلبية لحاجات معينة، وقد شمل التطور أيضاً هذه الكليات لتساير وتوازي كليات التربية أسلوباً ومنهجاً(٧٠).

ولا يقتصر التباين في مستويات إعداد المعلمين على مرحلة دون أخرى، بل أنه يسود

تعليم الذكور والإناث كذلك، ففي الوقت الذي نجد فيه نسبة عالية من المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس في المرحلتين الإعدادية والثانوية نجد أن غالبية معلمي المرحلة الابتدائية لا يحملون سوى مؤهل معاهد المعلمين، ولو أخذنا جميع معلمي مراحل التعليم العام لوجدنا أن نسب من يحمل شهادة معهد إعداد المعلمين تتراوح بين ٢٤ ـ ٥٨٪ بالنسبة للذكور. أما بالنسبة للإناث فقد تراوحت بين ٣٥ ـ ٦٣٪. علماً بأن نسبة المعلمين في المرحلة الابتدائية من حاملي شهادة البكالوريوس وصلت إلى ٤٦٪ في بعض دول المنطقة[٧١].

هذا وتؤكد الدراسات العلمية جوانب أخرى في هذا التباين، ففي دراسة عن واقع إعداد المعلمين في دول الخليج أعدتها اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج أسفرت عن نتائج أهمها[٧٢]:

أ ـ يوجد تنوع وتفاوت في أنواع ومستويات مؤسسات إعداد المعلمين بما يتضمنه ذلك التفاوت في نوعيات طلابها، وبرامجها، ومؤهلات خريجيها وهيئات تدريسها.

ب ـ يوجد اختلاف كبير في مكونات البرامج في المؤسسات المختلفة، ومقدار الوقت المخصص لكل منها.

ويلاحظ المتتبع لمراحل تطور نظام ومؤسسات إعداد المعلمين في الخليج العربي أنها قد اتخذت لها مسارات معينة قد تختلف بين هذا القطر وذاك، حجماً ونمواً، إلا أنها تتفق في خطواتها العامة، ويتمثل ذلك في[٧٣]:

أ ـ تطور نظام إعداد المعلمين، فيما يتصل بفترة الإعداد، من بضعة أشهر إلى سنة، وسنتين، وثلاث، وأربع، وخمس سنوات.

ب ـ تطور المصدر الذي يرفد مؤسسات الإعداد بالقوى البشرية، من خريجي المرحلة الابتدائية، إلى خريجي المرحلة الإعدادية فالمرحلة الثانوية.

جـ ـ تطور مناهج الإعداد ووسائله بشكل عام بصورة تدريجية.

د ـ تطور أبنية مؤسسات إعداد المعلمين، من معاهد ودور وكليات، كما تطورت مستلزماتها ومرافقها.

هـ ـ تطور مستويات معلمي المرحلة الابتدائية حيث أصبح يشترط في بعض الدول أن يكون حملة الشهادة الجامعية (صدرت قرارات في المملكة العربية السعودية ـ عام ١٩٨٨م ـ بتحويل الكليات المتوسطة إلى كليات إعداد المعلمين تمنح درجة البكالوريوس).

و ـ ظهرت محاولات تطويرية في بنية نظام الإعداد في بعض الدول تهدف إلى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في إطار كليات التربية.

وهذه المسارات دون شك، تمثل اتجاهاً إيجابياً، يتناسب مع نمو النظام التربوي، ويتناسب مع قدرات هذه الدول وتطورها، حيث سعت دول الخليج العربية - بكل قوة - من أجل نشر التعليم بمختلف مراحله، وخطت في هذا المجال خطوات كبيرة ومتقدمة.

ورغم كل ما ذكر من مشكلات متعددة ومتنوعة، التي قد لا يخلو منها أي جهاز تربوي عربي فرعي آخر، بهذه الدرجة أو تلك، فيبقى أيضاً هناك حقيقة لا بد أن نضعها أمامنا .. هي أن مسألة (الإعداد العلمي والمهني لمعلم المستقبل في دول الخليج العربية) ما زالت دون الطموح، ومما يمكن أن يسهم في تقدمها هو الأخذ بالجوانب النظرية والعملية للاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل، والاطلاع على التجارب العملية للدول المتقدمة للتوصل إلى الصيغة المناسبة لإعداد معلم المستقبل في هذه المنطقة، ولعل الحاجة الأكثر إلحاحاً هي في المزيد من الإجراءات التي تضعنا على الطريق.

الأدوار الجديدة للمعلم:

يتفق أغلب التربويين على ضرورة أن يكون إعداد المعلم مرتبطاً بما ينبغي عليه عمله بعد تخرجه، وما تتطلبه مهنته من كفاءات ومسؤوليات ومهارات واتجاهات ومعلومات وأنماط سلوك متباينة .. وغيرها. أي لا بد أن يرتبط إعداد المعلم بالأدوار التي سيوكل إليه تنفيذها في مهنته التعليمية المستقبلية، وخلال فترة من الزمن، ربما تستمر عقدين أو ثلاثة أو أكثر. وهي أدوار تختلف من حيث الحجم والنوع والمستوى عن تلك الأدوار التي كان يمارسها المعلم سابقاً[٧٤].

وقد تغير هذا الدور للمعلم نتيجة لعوامل اجتماعية وثقافية وتربوية وعلمية متعددة نذكر منها ما يلي:

١ - انتشار الأفكار الديمقراطية وانتشار التعليم في المجتمعات، جعل المعلم يتراجع من كونه المصدر الوحيد للمعلومات إلى ضرورة الثقة بقدرات الأطفال وأفراد المجتمع المحلي على اكتساب المعرفة[٧٥].

٢ - التغير الشامل في الأهداف التربوية التي كانت تقتصر على إتقان المعرفة وتلقين المعلومات والتطبيق الحرفي للكتاب والمنهج المدرسي، وظهور أهداف جديدة للتربية تمثلت بنمو الطالب ودراسة العوامل المؤثرة على نموه لمساعدته على التكيف مع مشكلات الحياة التي تواجهه[٧٥].

٣ - التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية التي شهدها العالم بشكل لم يسبق له مثيل في أي حقبة سابقة من تاريخ البشرية، لذا يطلق عليه عصر التفجر المعرفي والتكنولوجي، وأن هذا التقدم المعرفي والتكنولوجي المتسارع قد أضاف مسؤوليات

وواجبات جديدة على الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر، الأمر الذي استلزم تقويم وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين(٧٦).

وقبل أن نسلط الضوء على الدور الجديد للمعلم، لا بد أن نوضح أو نستعيد الدور التقليدي للمعلم، لنرى إلى أي مدى استطاعت التغيرات الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي شهدها المجتمع الإنساني أن تغير من دوره.

الدور التقليدي للمعلم:

انحصر دور المعلم في الماضي على نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين، مع التقيد التام بما نصّ عليه المنهج من موضوعات، وما ورد في الكتب المدرسية المقررة من معلومات عن هذه الموضوعات.

وبما أن إتقان هذه المعلومات كان غاية في ذاته، فقد كان المعلم يعني بهذا الإتقان أكثر من عنايته بقيمة المعلومات عند المتعلم. وفي معظم الحالات كان هذا يؤدي بالمعلم إلى تشجيع التنافس بين المتعلمين في دراسة المواد المقرّرة، بدلاً من تدريبهم على التعاون فيما بينهم للوصول إلى أهداف مشتركة، وبدلاً من إتاحة الفرص المتنوعة أمامهم للقيام بأوجه نشاط مختلفة تساعد على نموهم المتكامل المنشود. والاهتمام بإتقان المادة الدراسية جعل المعلم في الغالب يحدد لتلاميذه ما يستذكرونه في الكتاب المقرر أولاً بأول، كما جعله يحدد لهم أيضاً مقدار العناية التي يوجهونها إلى كل جزء يستذكرونه(٧٧). وكان مدرسون كثيرون يدربون تلاميذهم على أنواع الأسئلة التي ترد في الاختبارات، وطريقة الإجابة عنها، كما قلل من اعتماد التلاميذ على أنفسهم، وجعل كثيرين منهم لا يقبلون على معالجة أي أمر من الأمور إلا إذا أخذوا عنه تعليمات مفصلّة، فضعفت ثقتهم بأنفسهم، وساعد هذا أيضاً على شعور التلاميذ أن إتقان المادة الدراسية والنجاح في الامتحان هو هدف المدرسة الأسمى(٧٨).

وصار المعلمون يتبارون في استخدام الوسائل التي تساعد المتعلمين على إتقان ما حدد لهم في المنهج من حقائق ومعلومات، ومن بين هذه الوسائل تلخيص مواد الدراسة، وضغطها في كتيبات أو مذكرات لتكون خلاصة سهلة التناول، كما يقلل من التعلّم الذاتي، وأصبح معظمهم لا يقبل على تحمل المسؤولية بمعناها الصحيح، وقلّ ميلهم إلى البحث والاطلاع. إضافة إلى ذلك، لم يكن المعلم مستعداً لتشجيع التلاميذ على تقديم اقتراحات خاصة بما يدرسونه، وإذا قدّم أحدهم اقتراحاً، فإن ذلك يعد نوعاً من الجرأة، وخروجاً على الحدود المرعية، ومعنى هذا حرمان التلاميذ من التدريب على التنظيم وربط الأفكار والمعلومات بعضها ببعض، وحرمانهم أيضاً من التدريب على النقد البناء(٧٩).

وكل الحالات سالفة الذكر، جعلت المعلم لا ينتظر من تلاميذه إلا أن يستقروا في أماكنهم هادئين تماماً، ليتمكنوا من استقبال ما يلقيه عليهم من معرفة وتعليمات، إذ كان المعلم الماهر هو الذي يستطيع جعل تلاميذه هادئين تماماً في أماكنهم دون أي صوت من جانبهم أو حركة أثناء الدرس.

الدور الجديد للمعلم:

لم تعد وظيفة المعلم الجديدة مقتصرة على نقل المعلومات حرفياً من الكتاب المدرسي وتلقينها للتلاميذ كما كان في السابق، بل شملت أدوار جديدة وحديثة مطلوب من المعلم ممارستها الآن ومستقبلاً، وأبرز هذه الأدوار هي:

١ـ التخطيط:

إن تعقد عملية التعلم تفرض على المعلم أن يكون مخططاً، وهذا يتطلب القدرة على أن يحدد المعلم أهدافاً محدّدة للموقف التعليمي ليضمن توجه نشاطاته ونشاطات طلابه في اتجاه تحقيق هذه الأهداف. ولا تنحصر مسؤولية المعلم في الانفراد بالتخطيط بل تتعدى ذلك إلى إثارة اهتمام طلابه للمشاركة في تخطيط النشاطات الصفية واللاصفية، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو التخطيط الشامل لمختلف نشاطاتهم الأخرى[٨٠].

٢ـ التنظيم:

يمارس المعلم دور المنسق أو المنظم من خلال قدرته على تنظيم عناصر الموقف التعليمي، وتحديد مختلف العوامل المؤثرة فيه، وترتيبها بشكل يجعلها أكثر تكاملاً وانسجاماً مع أهداف التعليم[٨١].

٣ـ إثارة دافعية التلاميذ:

يقوم المعلم بدراسة دوافع التلاميذ وحاجاتهم ليكون قادراً على إثارة دافعيتهم للتعلّم بما يلزم ذلك من تشويق وتعزيز يدفعهم للاهتمام بالنشاطات التعليمية التعلّمية والاستمرار في ممارستها[٨٢].

٤ـ التوجيه والإرشاد:

يمارس المعلم دور الموجه من خلال قدرته على فهم نفسية المتعلم، وفهم قدراته وميوله وحاجاته، ومساعدته على النمو السليم وتحقيق الصحة النفسية والعقلية الجيدة[٨٣]. فالمعلم لا تقتصر مهمته على تنمية عقل التلميذ، إنما يتعدى ذلك إلى مساعدته على النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي ...، وهذا يتطلب أن يكون المعلم مطلعاً على العوامل التي

تؤثر في سلوك كل تلميذ من خلال إعداد ملف يحوي معلومات وبيانات توضح أبعاد تصرفات التلميذ وسلوكه ليكون المعلم قادراً على استخدام أسلوب علمي في توجيه الطالب في المجال الشخصي والأسرى والمدرسي والاجتماعي والمهني[٨٤].

٥-إدارة الصف:

ونعني بإدارة الصف القدرة على تهيئة البيئة التعلمية المناسبة التي تمكن الطالب من التعلّم في جو من الحوافز الإيجابية والانضباط الذاتي، وسيادة جو من النظام يمكن الطالب من التعلّم بفعالية. والمعلم ينظم عملية مشاركة الطلاب في التخطيط للنظام الصفي والنظام المدرسي لكي يكونوا قادرين على احترام هذه الأنظمة[٨٤]، والالتزام بها.

٦-القيادة:

يستطيع المعلم ممارسة دور القائد إذا استطاع أن يؤثر في طلابه باتجاه إيجابي، وهذا يتطلب أن يكون المعلم قادراً على استخدام المهارات الإنسانية السليمة والمهارات الفنية التي تجعله قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية في جو من الرضى والارتياح.

والمعلم كقائد ينظم عملية اشتراك الطلاب في تنفيذ النشاطات الصفية وفي تقويمها، ويشجع الطلاب على تحمل المسؤولية لخلق قيادات طلابية، ويقوم المعلم القائد بتخطيط ومتابعة وتقويم نشاطات الطلاب[٨٤].

٧-التقويم:

يمارس المعلم دور المقوم من خلال اكتساب كفايات التقويم المختلفة المتعلقة باستخدام الاختبارات والمقاييس والقدرة على تحليلها، والإفادة من نتائجها، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة في ضوء هذه النتائج، بحيث تنعكس على الخطط المستقبلية للمعلم والطلاب[٨٥].

كما تتوقف فعالية الكثير من النشاطات الصفية على مدى قدرة المعلم على ممارسة هذا الدور، فيشجع المعلم النشاطات الإيجابية ويعززها، ويحدد النشاطات السلبية ويحصرها، والمعلم يستمر في ممارسة هذا الدور باستمرار، فيقوم كل نشاط، ويشرك الطلاب في علمية إصدار الأحكام المتعلقة بجدوى مختلف النشاطات وتهدف هذه الوظيفة للمعلم إلى تشجيع ودعم النشاطات الإيجابية ووضع برامج جديدة لتطويرها فهي لا تقتصر على إصدار الأحكام ووضع الدرجات لكل نشاط[٨٦].

٨-البحث:

ترتبط هذه الوظيفة بالنمو المهني للمعلم، حيث يحاول المعلم الحصول على معلومات

ومبادئ وخبرات جديدة، فيجري دراسات وأبحاث تربوية يستخدم فيها الأسلوب العلمي في معالجة المشكلات، كما يدرب المعلم طلابه على مهارة البحث ليتمكن الطالب من إتقان طرق الحصول على المعرفة ويزيد من معلوماته ويوسع خبراته بشكل مستمر. وينمي المعلم اتجاهات البحث عند طلابه ليواجهوا مشكلاتهم بأسلوب موضوعي علمي(٨٦).

والبحث هو وسيلة المعلم إلى التجديد والابتكار، وهو وسيلة الطالب إلى النمو المعرفي والإبداع والاعتماد على النفس في الوصول إلى الحقائق.

٩ـ العمل الاجتماعي:

يقوم المعلم باعتباره رائداً اجتماعياً بتطوير علاقة المدرسة بالجماعات الموجودة في البيئة المحلية، ويقدم لها خدمات من خلال المدرسة، ويشترك في نشاطاتها، ويساهم في تطويرها. كما يهتم المعلم بالعمل الاجتماعي داخل الصف فيشجع العمل الجماعي ويركز على قيم التعاون بدلاً من المنافسة، والروح الجماعية بدلاً من الفردية، وينظم الطلاب في مجموعات عمل أو نشاط حسب ميولهم وقدراتهم، ويحاول دفع الطلاب في هذه المجموعات إلى التماسك والتضامن والمحافظة على وحدتها(٨٦).

إننا في الوقت الذي نعدد فيه أبرز الأدوار الأساسية التي ينبغي للمعلم ممارستها، فلا بد من الإشارة إلى أن هناك أدواراً أخرى، قد تكون أساسية أو فرعية، توكل للمعلم، قد تختلف من حيث حجمها وأهميتها وطبيعتها، تبعاً لفلسفة الدولة وسياستها التربوية، ومطالب مجتمعاتها.

استشراف ملامح دور معلم المستقبل:

إن مقارنة الدور القديم للمعلم بالدور الجديد يشير إلى مدى التغير الواسع في مهمات المعلم وواجباته، فبعد أن كان دوره محدوداً في نقل المعرفة أو تبسيطها مستخدماً أسلوباً وحيداً هو أسلوب المحاضرة والإلقاء، تعددت مسؤولياته وواجباته لتشمل عمله داخل الصف وخارجه، وتغيرت اهتماماته لتشمل دراسة ظروف الطلاب وحاجاتهم، وتغيرت أساليبه ومنطلقاته ليعمل مع الطلاب والآباء وجماعات البيئة المحلية، كما تغيرت نظرته إلى المنهج والطالب والمدرسة والعمل.

وفي ما يلي محاولة لاستشراف ملامح دور معلم المستقبل من خلال إطار شمولي تكاملي يأخذ الجوانب المرتبطة بالمعلم كافة بعين الاهتمام، ويشمل النواحي الشخصية والفكرية والإنسانية والمعرفية والمهنية. أبرزها(٨٧):

١ ـ يتوقع من معلم المستقبل أن يستند في عمله وسلوكه وممارساته إلى قاعدة فكرية

متينة، وعقيدة إيمانية قوية، تنبثق عن الإيمان بالله تعالى، والفهم الفعلي للإسلام كنظام فكري سلوكي يحترم الإنسان، ويعلي من مكانة العقل، ويحض على العلم والعمل والخلق، ومن الإدراك الحقيقي للإسلام كنظام قيمي متكامل يوفر مجموعة من القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة. فينبغي أن ينطلق معلم المستقبل من هذه الأسس الفكرية في تعامله مع ذاته، وطلبته ومدرسته، ومجتمعه المحلي، وبلده ككل.

٢ - ينبغي على معلم المستقبل أن يدرك أهمية المهنة التي يمارسها وقدسية رسالتها.

٣ - يتعين على معلم المستقبل أن يدرك ومن خلال نظرة منهجية علمية متطورة موقعه وأهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح، ويتفهم أنه جزء من أسرته ومدرسته التي هي بدورها جزء من مجتمعه المحلي، ومن وطنه، الذي هو بدوره جزء من العالم العربي ثم الإسلامي ثم العالم ككل، لكي يستطيع أن يحقق التوازن بين مقومات الشخصية: الوطنية والقومية والإسلامية من جهة، والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.

٤ - يفترض أن يدرك معلم المستقبل أهمية التغيير الجذري الذي طرأ على طبيعة دوره ومسؤولياته، فلم يعد المعلم هو المصدر الأول والوحيد للمعارف والمعلومات، كما لم يعد دوره مقتصراً على تلقين الطلبة لهذه المعلومات، وقياس مدى تخزينهم لها، واستعادتهم لدقائقها عند تقديم الامتحان، بل انتقل دوره نقلة نوعية، بحيث غدا الميسر لعملية التعلم الذاتي والمساعد في الوصول إلى المعلومات، وأصبحت من مسؤولياته تدريب الطلبة على مهارات البحث عن المعلومات وكيفية الوصول إليها بأقصر السبل وأسهلها وأدقها وأحدثها، إضافة إلى تدريب الطلبة على: «تعلم كيفية التعلم»، وكيفية التفكير المنطقي، والابتكار والإبداع، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي المستمر لديهم، وبخاصة في عصر ثورة المعلومات وعالمية المعرفة، وتعليم الطلبة من خلال استخدام المنحى التجريبي، والعمل والمرور بالخبرة التطبيقية، مع تدريبهم على مهارات العمل الجماعي، والعيش مع الآخرين في مجتمع القرية العالمية، مجتمع التعلم الدائم الذي يعد كل فرد فيه معلماً وطالب علم.

٥ - ينبغي على معلم المستقبل أن يدرك أهمية الفئة التي يتعامل معها، وبأنها نواة التغيير والتطوير والتقدم، فعليه أن يستوعب خصائصها، ويتلمس احتياجاتها، ويراعي الفروق الفردية فيما بينها، ويتعرف كيفية تلبيتها بفعالية من خلال أساليبه المتطورة، وأنشطته المتنوعة، وبرامجه الإثرائية والعلاجية للطلبة على اختلاف احتياجاتهم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، ينبغي على المعلم أن يدرك أن المتعلمين ينظرون إليه كقدوة وكمثال، وأن سلوكه يؤثر فيهم أكثر من كلامه، وأن أفعاله أكثر قدرة على إحداث

التغيير الإيجابي لديهم من أقواله.

٦ - يتوقع من معلم المستقبل أن يدرك أن مهنة التعليم لها قواعد وأصول، وتتطلب امتلاك كفايات معينة لممارستها: معرفية، ومهنية، وإنسانية، وأن هذه الكفايات يمكن اكتسابها وتنميتها، لذا ينبغي العمل على تطويرها ومواكبة مستجداتها باستمرار، وبخاصة أن المعارف العلمية أخذت تتضاعف خلال فترة زمنية قصيرة، وأن احتياجات الطلبة أصبحت تتغير وتتنوع بصورة مستمرة وفقاً لمتغيرات العصر، وأن الخبرات التربوية ينبغي تحديثها دوماً من خلال برامج التدريب وبخاصة التدريب الذاتي المستمر، وإعادة التدريب. فالفرد في الدول المتقدمة اليوم يحتاج إلى إعادة تدريبه ما بين (٤ - ٥) مرات خلال سنوات حياته العملية ليستطيع أن يتعايش مع عالم العمل والتقنيات المتسارعة التغير فيه، وليحصل على مستوى معيشي مناسب.

٧ - يتعين على معلم المستقبل أن يدرك أنه في عصر ثورة المعلوماتية وتقنيات الاتصال المتطورة، لم يعد المصدر الوحيد الذي يتلقى منه المتعلم المعارف والخبرات والاتجاهات، بل إن لبعض هذه الوسائل (كالحاسوب، والإنترنت، والتلفزيون، والفيديو، والبث الفضائي ...) تأثيراً أعمق وأشد أثراً، مما يفرض على النظام التربوي بعامة والمعلم بخاصة مسؤولية كبرى تتضمن جانبين رئيسين: يتلخص الأول في الاستخدام الإبداعي والتوظيف الفاعل لهذه التقنيات لمصلحة العملية التربوية وتحقيق تعلم نوعي مميز للطلبة، بينما يركز الجانب الآخر على بناء علاقات تشاركية فاعلة ما بين المدرسة بكافة العاملين فيها، والأسرة، ووسائط الاتصال ومؤسسات المجتمع المدني كافة، لبناء استراتيجية وطنية متكاملة تسعى لإعداد جيل المستقبل، جيل القرن الحادي والعشرين إعداداً يمكنه من استيعاب متطلبات العصر ومستجداته وتقنياته استيعاباً واعياً، والاندماج الفاعل المتفاعل في مجتمع القرية العالمية، مع المحافظة على قيمه الإسلامية وتراثه الأصيل، مما يساعده على التعايش في عصر ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال المتطورة بثقة واقتدار.

ولكي يتمكن معلم المستقبل من أداء دوره المطلوب منه ممارسته مستقبلاً - كما مر سابقاً - فإنه لا بد من الاهتمام بعملية إعداده إعداداً يؤهله للقيام بهذا الدور.

وإدراكاً لأهمية الدور الفاعل الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بفاعلية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول - على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية - تولي موضوع إعداد المعلم والارتقاء بمستواه المهني كل اهتمامها وعنايتها، ذلك أن توافر المعلم الكفء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي.

ومما لا شك فيه أن تقدم أي أمة من الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية يتأثر - إلى حد كبير - بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، وأن التطور الذي يتحقق لدولة من الدول يتأثر هو الآخر بمدى كفاءة وفاعلية سياستها التعليمية وأنظمتها التربوية.

والمعلم هو أهم مدخلات النظام التعليمي وأخطرها أثراً في تربية النشء، وبالتالي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة. وبذلك يمكن القول: أن مقدار العناية والاهتمام بإعداد المعلم في أي مجتمع من المجتمعات إنما يشير - بعمق - إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير خدمات تربوية جيدة لأبنائه، وأن أي إصلاح مستهدف للأمة، أو تعديل مسارها بغية تقدمها إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلابه وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم.

اتجاهات حديثة في إعداد معلم المستقبل

لما كان التعليم - كما يقال عنه - أساس جميع المهن، فهو أشرف المهن وأجلها قدراً وأكثرها أثراً في حياة الأفراد والجماعات، ولذا فهو يتطلب قدرة وكفاءة عاليتين لا يمكن تحقيقهما إلا بإعداد مهني وعلمي وتربوي على مستوى معين، والمعلم كصاحب مهنة لا يمكن أن يعتبر مجرد ناقل للمعلومات كآلة ميكانيكية فحسب وإنما تتعدى وظيفته مجرد النقل إلى القيام بتربية الأجيال وتنشئتهم تنشئة صالحة ليصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولمجتمعهم، ويعرفوا كيف يتكيفون مع تحديات التغيير ومشكلات التطوير والتجديد الدائرة حولهم.

والمعلمون هم رسل الثقافة والعلم، ودعاة الإصلاح والتطور، وطلائع التجديد والابتكار، فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تربية النشء، وإعداد الأجيال القادمة ورعايتها بالعناية والتوجيه. ومن هذا المنطلق فقد اهتمت الدول والمجتمعات بمعلميها إعداداً وتدريباً، وبذلت كل ما في وسعها لجعلهم رواد فكر وثقافة، ودعاة أصالة وتجديد، إذ عليهم يتوقف تقدم الأمم وسر عظمتها، وبصلاحهم يصلح المجتمع ويتقدم، وبنجاحهم في مهنتهم ينجح كل مسعى للتطوير والتغيير، وبتخلفهم وتردي أوضاعهم مادياً وعلمياً ومهنياً يتخلف المجتمع وتنحسر حركة الإصلاح والتطوير فيه.

أهمية إعداد المعلم:

إن ما يتسم به العصر القائم من ازدهار فكري، وتطور علمي وتكنولوجي في مجالات الحياة المختلفة، بما في ذلك التعليم ومؤسساته، وما تمر به حركة التربية والتعليم في الوطن العربي من تيارات التجديد والتحديث لتساير النمو المعرفي والتقدم العلمي

والتكنولوجي، والتطور الاجتماعي والاقتصادي كلها تقتضي من المعنيين بشؤون التربية والتعليم أن ينظروا بعين الاعتبار إلى موضوع إعداد المعلم، فذلك يتعلق بمصلحة دول الخليج العربية ودول الوطن العربي بعامة على أساس أن المعلم هو الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره، ولا بد لهذا المعلم من أن يأخذ دوره في عملية الإصلاح والبناء، إذ عليه يقع العبء الأول في بناء التربية، وبه يصلح شأن الثقافة والتعليم. فضلاً عن أن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة، وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة، كالمناهج الدراسية الصالحة والكتب المدرسية الجيدة والوسائل التعليمية المناسبة والمباني المجهزة تجهيزاً حديثاً والإدارة المدرسية الناجحة، على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، لا يمكن نجاحها ما لم يهيأ لها معلم كفء - معد إعداداً جيداً ومجهز علمياً وثقافياً ومهنياً - يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح، حيث أن هذا المعلم هو الذي يهيئ الخبرات والمهارات لتلاميذه، وهو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية، وهو الذي يختار وسيلة التعليم المناسبة، وأهم من ذلك كله، هو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم وبالتالي فهو العنصر الأهم في تكوين شخصياتهم وتوجيه قيمهم ومثلهم[٨٨].

وإضافة إلى ما تقدم، يمكننا إبراز أهمية إعداد المعلم والأسباب المبررة له فيما يلي[٨٩]:

١ - لقد أصبحت مهنة التعليم في عصرنا الحالي تنطوي على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية التربوية والنفسية التي لا تكتسب بالممارسة وإنما بالدراسة المنظمة.

٢ - يعد المعلم في أي نظام تعليمي أكثر العناصر كلفة من الناحية المادية في المدخلات التعليمية، وأكبرها حجماً بعد التلاميذ من حيث العدد، ومع ذلك فإن الحاجة إليه في عصر عرف بكثرة النفوس وتفجر السكان لا تزال قائمة وماسة، وأن الطلب عليه يزداد يوماً بعد يوم بحيث قد أصبحت مكانته - في مجال التربية والتعليم - كمكانة السلعة النادرة في سوق العرض والطلب. ومن هنا فقد أصبحت العناية به علمياً ومهنياً لا تقل أهمية عن العناية بإعداده قبل الخدمة، وتحسين أدائه ومستواه أثناء الخدمة.

٣ - استناداً إلى تقدم العلم وسرعته في هذا العصر، وفي ضوء تفجر المعرفة وانتشارها في مجالات الحياة، ونظراً لكثرة العلوم التربوية والنفسية واتساع مجالاتها وتنوع مناهجها بحيث قد انتهت إلى رصيد هائل من الحقائق والمعلومات والنظريات، فقد أصبح مضمون مهنة التعليم في هذا العصر يختلف نوعاً وكماً عما كان عليه في الماضي، وأصبح العمل التعليمي وما يتطلبه من قدرات ومهارات وممارسات على جانب كبير من التعقيد بحيث لم يعد كافياً أن نعد المعلم لمهنته بإعطائه بعض

الموضوعات التربوية والنفسية، وإنما لا بد لنا من نظرة شاملة لما استجد من المعارف والعلوم لنختار منها ما يحتاج إليه هذا المعلم من إعداد ليواجه تحديات العصر الحالية والمستقبلية.

٤ - لقد مضى العهد الذي كان يعتقد فيه بأن إتقان المعلم لمادة تخصصه كاف ليجعل منه معلماً صالحاً، وأصبح من المسلم به أن إعداده مهنياً لا يقل أهمية عن إعداده علمياً وثقافياً. ومما يزيد من أهمية الإعداد المهني في العصر الحاضر تطور وتعدد العلوم التي تكون مضمون التعليم من جهة، والأدوار والمسؤوليات التي يضطلع بها المعلم المعاصر وتنوعها من جهة أخرى.

كما أن إعداد المعلم ثقافياً وعلمياً لا يتعارض مع إعداده مهنياً أو يختلف عنه من حيث الأهمية والتأثير في العمل التربوي بشكل عام، وإنما التكامل والشمول والتوازن بين الجوانب الثلاثة لعملية الإعداد هذه - أي جانب الثقافة العامة والثقافة التخصصية والثقافة المهنية - يعد هو الأساس المعتمد في إعداد المعلم وتهيئته لمهنة التعليم.

أهداف إعداد المعلم:

إن تحديد أو صياغة أهداف جديدة لإعداد المعلم يجب أن تنبثق من تحديد وظيفة المعلم أو وظائفه في المجتمع الذي سوف يعمل فيه، والذي يحمل طابع التغير السريع، وقد كثر الحديث عن دور المعلم أو الأدوار التي ينبغي عليه أن يقوم بها، مثلاً دوره كخبير في توصيل المعرفة، وكمرجع علمي، وكوسيط ثقافي، ودوره كنموذج أخلاقي وقائد اجتماعي، ومرشد وموجه تربوي، ودوره كمخطط تربوي ومشارك في بناء المناهج، وكمنشط للتغيير الثقافي والاجتماعي. ولا شك أن تحديد أهداف إعداد المعلم بدرجة من التفصيل يحتاج إلى تحليل لهذه الأدوار يتم في ضوئها توصيف للوظائف المختلفة لعمل المعلم، ويجب التأكيد أن تحديد أهداف إعداد المعلم من هذا المنطلق يحتاج بين الحين والآخر إلى إعادة النظر في هذا التوصيف حتى لا تكون الأهداف على درجة عالية من الثبات، الأمر الذي قد لا يتوافق مع متطلبات مجتمع ونظام تعليمي على درجة كبيرة من التغيير.

وعلى الرغم من ذلك فإن صياغة أهداف إعداد معلم المستقبل في الوطن العربي لا بد أن تتحرك ضمن إطار تكون مكوناته ما يلي[٩٠]:

١ - أن إعداد المعلم يجب أن يستهدف تمكين المعلم من فهم خصائص مهنة التعليم ومتطلباتها وأهدافها ضمن إطار الأهداف العليا للمجتمع الذي يعيش فيه والقيم السامية التي توجهه، وزيادة وعيه بأن هذه العلاقة ليست علاقة متغير تابع بمتغير مستقل، ولكن علاقة متبادلة تؤثر إحداهما على الأخرى.

٢ ـ أن إعداد المعلم يجب أن ينمي مجموعة المهارات التي يتطلبها عمله التربوي والأدوار المختلفة التي ينبغي عليه أن يقوم بها مستقبلاً.

٣ ـ أن إعداد المعلم يجب أن يهتم بتنمية قدراته على الملاحظة والحكم والتقويم.

٤ ـ أن إعداد المعلم يجب أن يستهدف زيادة قدرته على مواجهة الظروف المتغيرة في المجال التعليمي الذي سيعمل فيه والتكيف معها.

٥ ـ أن إعداد المعلم يجب أن يستهدف زيادة قدراته على التعلم الذاتي عن طريق اكتسابه مهارات البحث عن المعرفة والوصول إليها وتجميعها وتحليلها والوصول إلى النتائج منها.

٦ ـ أن إعداد المعلم لا يستهدف إنتاج سلعة نهائية كاملة محيطة بكل المهارات المطلوبة للمعلم، فهناك دائماً فرصة مستمرة للنمو المهني من خلال العمل والتدريب أثناء الخدمة إلا أن هذا الإعداد قبل الخدمة (داخل كليات التربية) سيظل الفرصة الأفضل لوضع أسس الفهم الصحيح للمهنة وتكوين الإطار المعرفي لها، وتنمية الشعور بالانتماء لها وتكون الاتجاهات الصحيحة نحوها، وباختصار لبناء مهنة التعليم لدى الطالب المعلم.

٧ ـ إن تربية المعلم عملية متصلة لا تنقطع، أو هي عملية تعليم متصل بما يذيب الفواصل بين الإعداد قبل الخدمة pre - service والتدريب في أثناء الخدمة In - ser-vice.

ومن أجل صياغة جديدة للأهداف لعل الأمر يتطلب جهداً من القائمين على إعداد المعلم، ومن المسؤولين عن إدارة التعليم، وكذلك من المسؤولين في مجالات الدين والسياسة والإدارة لوضع تصور مشترك لها، ولا بد في جميع الأحوال من مشاركة المعلمين والإداريين العاملين بالفعل في مجال التعليم لضمان تأييدهم ومشاركتهم في تنفيذ هذه الأهداف، فالظروف التي تمر بها المجتمعات العربية شديدة التعقيد والتغيير وتتطلب دراسة متأنية لتحديد أهداف التعليم في المجتمع ومن خلالها أيضاً يتم تحديد أهداف إعداد المعلم.

وعلى الرغم من ذلك فإن بعض الباحثين يرى بأن مهما كانت البرامج أو السياسات التربوية المتبعة في إعداد معلم المستقبل في الدول العربية فإن عليها أن تحقق عدداً من الأهداف والتي من أهمها[٩١]:

١ ـ إعداد المعلم الذي يتقن اللغة العربية كوسيلة للاتصال، ووعاء للفكر، وتعبير عن الثقافة.

٢ - إعداد المعلم الذي يشعر بالانتماء للثقافة العربية الإسلامية.

٣ - إعداد المعلم الذي يعمل على ترسيخ الوحدة الوطنية في نفوس طلابه وتنمية شعورهم بالانتماء الوطني.

٤ - إعداد المعلم القادر على تحقيق النمو المتوازن والمتكامل لشخصية التلاميذ وغرس روح التعلم المستمر لديهم.

٥ - إعداد المعلم ذي القدرة على التفكير بأشكاله المختلفة والقدرة على الاستقصاء السليم والإبداع.

٦ - إعداد المعلم الذي يتمتع بقدر كاف من الثقافة العامة والمعرفة العلمية وقدرة على استيعاب التكنولوجيا وفهم البيئة المحلية.

٧ - إعداد المعلم الذي يتمتع بالاتجاهات والممارسات الإيجابية نحو الحرية والديمقراطية.

٨ - إعداد المعلم الذي يتمتع باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

٩ - إعداد المعلم القادر على تشجيع التفكير الناقد والفهم والتحليل والاكتشاف لدى التلاميذ.

١٠ - إعداد المعلم القادر على مساعدة تلاميذه على التكيف مع التغير الاجتماعي والمستقبل المتطور.

١١ - إعداد المعلم الذي يتمتع بتحمل المسؤولية ويعمل على غرسها في تلاميذه.

١٢ - إعداد المعلم الذي يحترم العمل اليدوي ويشجع تلاميذه على العمل المنتج.

١٣ - إعداد المعلم الذي يتمتع بإدراك جيد لأهمية الفنون وقدرة على تذوق الجوانب الجمالية في مظاهر الحياة.

١٤ - إعداد المعلم الذي يتصف بالقدرة على التعلم الذاتي، ومتابعة كل ما هو جديد في مجال مهنته.

محتوى إعداد المعلم:

إذا وجد الشخص صاحب الاستعداد والموهبة لمهنة التعليم فإنه بحاجة إلى المنهج الذي يساعد تلك المواهب على النمو والنضج، لأن الاستعداد الخاص لا يقوم بذاته ولا يتأصل تلقائياً أو عفوياً، وإنما بالعلم والتدريب وفهم طبيعة العمل والتكيف المكتسب مع متطلباته.

فالإنسان الموهوب وصاحب الاستعداد لمهنة التعليم بحاجة إلى برنامج إعداد يشتمل

على خبرات ملائمة قادرة على تنمية تلك الموهبة والاستعداد والقابلية الكامنة في شخصه، لذا يجب أن يعد هذا البرنامج إعداداً جيداً وملبياً لحاجات معلم المستقبل حتى تساعده على فهم طبيعة مهنة التعليم وأسسها وفلسفتها ومتطلباتها وما تشتمل عليه من حقوق وواجبات.

ويرى كثير من التربويين أن برنامج الإعداد الذي يحتاج إليه المعلم الناجح لينمي موهبته ويعده الإعداد الجيد يتطلب أن يشتمل على ثلاثة أسس وهي[٩٢]:

أ ـ الثقافة العامة　　ب ـ الثقافة الأكاديمية.　　جـ ـ الثقافة المهنية.

١ـ الثقافة العامة:

وهو أحد الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد برنامج إعداد المعلمين، فمن الضروري أن يتضمن برنامج إعداد المعلمين بعض المقررات التي تساهم في تكوين ثقافة عامة لمعلمي المستقبل. وهذه الثقافة العامة ضرورية لمعلمي المراحل الابتدائية، والإعدادية، والثانوية على حد سواء.

وقد لا يستطيع أحد منهم أن يكون صالحاً لعمله إذا كان لا يملك قسطاً من الثقافة العامة. وسيكون من أهم وظائف هذه المقررات الثقافية ما يلي[٩٣]:

أ ـ أنها ستساعد المعلم على فهم طبيعة المجتمع، ومشكلاته، وطبيعة المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعد الناشئة للعمل بها.

ب ـ أنها ستعين المعلم على فهم طبيعة العصر، ومشكلات الحياة، ومشاكل الشباب وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.

جـ ـ أنها ستسهم في توسيع أفق المعلم ومداركه وبالتالي ستعمل على تحسين أدائه، حيث سيكون أكثر قدرة على اختيار الأمثلة لمادته العلمية الملائمة لظروف الطلاب والمجتمع وظروف الحياة بصفة عامة.

د ـ أنها ستساعد على تكوين فكر مشترك بين جماعة المربين الذين يعملون في حقل واحد. وهذا الأمر ضروري لتيسير عملية التعاون والتفاهم بينهم، فلا شك أن معلمي الرياضيات والطبيعة والكيمياء والأحياء واللغات والاجتماعيات والدين وغيرهم بحاجة إلى الثقافة العامة كحاجتهم إلى «التبحر في موضوعات علومهم، لأنهم متكفلون جميعاً بتعليم صف واحد من الطلبة، فإذا لم تجمع بينهم ثقافة عامة واحدة لم يكن إلى تعاونهم في تربية هؤلاء الناشئين سبيل[٩٤]» فإذا كان عالم الكيمياء يستطيع أن يقصر همه على معرفة علم الكيمياء، فإن «معلم الكيمياء لا يستطيع ذلك، لأنه لا يهدف إلى تكوين كيماوي بل يهدف إلى تكوين إنسان يعرف الكيمياء»[٩٥].

ومن المقررات الثقافية التي نعتقد أن المعلمين بحاجة إلى دراستها:

أ - دراسة الثقافة الإسلامية، وقواعد اللغة العربية وآدابها.

ب - دراسة تاريخ الحضارة العربية والإسلامية، وعوامل تقدمها وأثرها في العالم.

جـ - دراسة مشكلات الوطن العربي وما يواجه من تخلف حضاري، والوسائل التي تساعد على علاج تلك المشكلات.

د - دراسة مظاهر التقدم الحضاري وعوامله، وكيف يستطيع الوطن العربي أن يلحق بهذا الركب.

هـ - دراسة لغة أجنبية (كاللغة الإنجليزية) وآدابها وفنونها.

و - دراسة مشاكل الأسرة والشباب.

٢- الأساس الأكاديمي (التخصص):

وهذا أيضاً أحد الأسس المهمة التي يجب مراعاتها عند إعداد برنامج إعداد المعلمين.

فمن الضروري أن يتضمن برنامج إعداد المعلمين بعض المقررات التي تعينهم على فهم طبيعة المادة التي سيقومون بتدريسها في المستقبل، والإلمام بها إلماماً جيداً، فيجب على المعلم أن يكون محباً لمادته، ومؤمناً بفائدتها، ومحيطاً بها إحاطة جيدة، ولعلنا لا نقصد من إحاطة المعلم بمادة تخصصه أن يكون عارفاً بكل ما كتب عن هذه المادة، وملماً بكل صغيرة وكبيرة في مادته، فهذا عمل يصعب تحقيقه، ولكن في نفس الوقت يجب ألا يقنع المعلم من إلمامه بمادة تخصصه بالكتاب المقرر على طلبته، بل يجب أن يكون أفقه واسعاً في هذا المجال، ومدركاً لأبعاد كثيرة في مادة تخصصه، ومطلعاً على مراجعها. فلا شك أن اطلاع المعلم الواسع في مادة تخصصه، وإلمامه بها، سيعينه على تدريسها بتمكن واقتدار[٩٦].

لذا يجب أن تهتم كليات التربية بهذا الأساس، وتعطي لمقرراته الاهتمام الكافي في برنامج إعداد المعلمين، حتى يتمكن الطلبة من التعمق في فهم المادة التي سيقومون بتدريسها في المستقبل.

٣- الأساس المهني:

وهذا هو الأساس الثالث من الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد برنامج إعداد المعلمين. ونعني به أن يشتمل برنامج إعداد المعلمين على بعض المقررات التي تعرفهم بأصول العملية التربوية، وفلسفتها، وطرائقها .. فالغرض الرئيسي لهذا الأساس هو تمكين معلمي المستقبل من فهم العملية التربوية، وأهدافها، وفلسفتها، وأهميتها. وأيضاً تمكينهم من فهم المجتمع وظروفه وأهدافه، وأهمية ربط التعليم بالمجتمع. كما سيعينهم على فهم

نفسية الإنسان الذي سيقومون بتدريسه، والطرق المثلى في التدريس .. ولتحقيق هذا الغرض يتطلب الأمر أن تنال بعض المقررات أهمية كبرى في برامج إعداد المعلمين. ومن هذه المقررات[٩٧]:

أ ـ دراسة أصول التربية، وفلسفتها، وتطور الفكر التربوي، حتى يتمكن معلمي المستقبل من التعرف على الأسباب التي أدت إلى تطوير المبادئ والأفكار، والطرائق والأساليب التربوية خلال عصور التاريخ الثقافية المتعاقبة.

ب ـ دراسة علم النفس التربوي، وعلم نفس الطفولة أو المراهقة، ونظريات التعلم، ودراسة الصحة النفسية، والقياس والتقويم التربوي.

جـ ـ دراسة طرق التدريس العامة، وطرق التدريس الخاصة بمادة التخصص، ودراسة تكنولوجيا التعليم ومهارات الاتصال، ودراسة أسس المناهج وتنظيماتها.

د ـ دراسة مبادئ البحث التربوي، ودراسة الإدارة التربوية والمدرسية ..

هـ ـ الاهتمام بالتربية العملية حتى يتمكن الطالب المعلم من تحويل العديد من النظريات والطرائق والأساليب التربوية التي درسها إلى ممارسات تطبيقية تحت إشراف بعض الأساتذة المتخصصين. ومن الأمور المهمة التي يجب أن يشتمل عليها التدريب العملي: تعريف طلبة التربية العملية بالجو المدرسي بصورة شاملة ومطالبتهم بتدوين ملاحظاتهم ومناقشتها مع أساتذتهم، وملاحظة طرق تدريس المعلمين الماهرين، والتدرج في إعداد الدروس حتى يتمكنوا من التدريس الفعلي في بعض الصفوف لمدة كافية، وأن يتدرج طلبة التربية العملية في الاندماج بالمجتمع المدرسي حتى يتمكنوا من المساهمة في كل جوانب الحياة المدرسية.

وقد ظهرت عدة اتجاهات حديثة لتعديل مسار محتوى إعداد المعلم وربطه ربطاً أوثق بالواقع التعليمي، وللتأكيد على اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لمزاولته مهنة التعليم. ومن أمثلة هذه الاتجاهات الحديثة: الإعداد الموجه نحو العمل، والإعداد الموجه نحو الأداء، والإعداد القائم على الكفايات. وفي جميع هذه الاتجاهات يعد التدريب العملي محوراً رئيسياً في برنامج إعداد المعلم، ويعني ذلك أن الخبرات العملية تحظى بالاهتمام كماً ونوعاً وتنظيماً وإشرافاً[٩٨].

ومن أهم هذه الاتجاهات هو مدخل الكفايات التدريسية، ويقوم هذا المدخل على فكرة أن الإنسان الكفء هو الإنسان الذي يمتلك مجموعة من المهارات التي تجعله قادراً على القيام بمجموعة الأعمال التي تتطلبها مهنته بدرجة عالية من الكفاءة. ولذلك فقد ركزت البرامج التعليمية القائمة على مدخل الكفايات التدريسية على الأدوار التي يقوم بها المعلم

وتحديد المهارات المختلفة المطلوبة للقيام بهذه الأدوار. ومن الواضح أن هذا المدخل هو ثورة على المنهج التقليدي للإعداد القائم على مجموعة المقررات الدراسية، والذي لم يستطع أن يحل مشكلة الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي. وقد وضعت قوائم كثيرة لتحديد المهارات المختلفة المطلوبة للمعلم في المراحل والتخصصات المختلفة، وطرحت في السنوات الأخيرة عددا كبيراً من الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية في هذا المجال، كما ضممت الكثير من برامج إعداد وتدريب المعلم التي تستند إلى هذه القوائم من المهارات والكفايات، وبعض هذه البرامج جيدة ومصممة تصميماً جيداً، وقد تبنتها كثير من البرامج التدريبية للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية(٩٩).

أساليب إعداد المعلم:

هناك نظم وأساليب متعددة ومتنوعة لإعداد المعلم؛ قد تختلف بين منطقة وأخرى وبين دولة وأخرى، وقد يرجع ذلك لعوامل عديدة من بينها: فلسفة الدولة التربوية - المنبثقة عن فلسفتها الاجتماعية - ودرجة تطورها وإمكاناتها وظروفها، وأن أي مجتمع يمكنه أن يختار من تلك الأساليب ما يتفق مع ظروفه وإمكاناتها المادية وقدراته الثقافية. ومن الصعوبة بمكان أن نستعرض جميع تلك النظم والأساليب، ولكن يمكننا أن نصنف نظم وأساليب إعداد المعلم إلى صنفين أحدهما تقليدي والآخر تقدمي.

١- الأسلوب التقليدي في إعداد المعلم:

يتم إعداد المعلمين سواء في الغرب أو في وطننا العربي وفق نظامين وهما: النظام التتابعي والنظام التكاملي.

أ- النظام التتابعي:

ويلتحق الطالب - وفق هذا النظام - بكلية التربية بعد تخرجه من الجامعة وحصوله على درجة البكالوريوس في العلوم أو الآداب أو ما يعادلها، ويدرس لمدة سنة أو سنتين بهدف الحصول على الدبلوم العام أو إجازة التدريس. ويتركز برنامج الدراسة على الإعداد الثقافي والمهني للمعلم، أما الإعداد التخصصي فيفترض أنه قد تم إنجازه بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى في تخصص معين قبل التحاقه بكلية التربية(١٠٠).

ويحقق هذا النظام زيادة فترة الإعداد العلمي في الكليات المتخصصة (العلوم أو الآداب)، كما يقضي على الصراع القائم داخل كليات التربية التي تضم أقساماً أكاديمية أخرى غير تربوية تعمل أو تحاول أن تعمل على تساوي كليات التربية مع غيرها من الكليات العلمية ذات الأهداف المختلفة. ولكن يؤخذ على هذا النظام أنه لا يلبي حاجات

المدارس المتزايدة من المعلمين المؤهلين، وأنه يركز على فلسفات التخصص الدقيق وعدم تركيزه على الأساسيات مما يساعد في التدريس الأمر الذي يجعل من الصعوبة ضمان تكامل الإعداد العلمي بما يوفي حاجة المعلم من جميع مجالات التخصص وهو الذي سيقوم بتدريسه مستقبلاً[١٠١]، كما أن مدة الدراسة في كلية التربية - وفق هذا النظام - لا تكفي لتآلف الطلاب مع مهنة التدريس، لذا فإن كثيراً منهم يتسربون إلى المهن الأخرى متى سنحت لهم الفرصة[١٠٢].

ب- النظام التكاملي:

ويدرس الطالب - وفق هذا النظام - المقررات التربوية والتخصصية والثقافية في فترة زمنية واحدة متكاملة ومنتهية بحصوله على درجة البكالوريوس في التربية والعلوم أو في التربية والآداب.

ويحقق هذا النظام تخريج عدد كبير من المعلمين يسهم في سد حاجة الدول المتزايدة من المعلمين، كما أنه يتلافى - إلى حد كبير - تسرب الطلاب لأنه يستقطب الراغبين في التدريس، كما أن قدرته على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم أكبر من قدرة النظام التتابعي، كما أنه يساعد على تمهين مادة التخصص في أثناء تدريسها لطلاب كلية التربية مما يسهم في إعدادهم لمهنة التدريس[١٠٣].

ولكن يؤخذ على هذا النظام أن مدة الإعداد التخصصي فيه غير كافية من وجهة نظر المتخصصين، وأنه يعاني من صراع بين التربويين والمتخصصين في العلوم والآداب حول الأوزان النسبية لمقرراتهم في هذا النظام، كما أنه قد يحدث تساهل في مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مواد التخصص في كليات التربية[١٠٤].

واتجهت بعض الدول المتقدمة نحو تحسين الأسلوب التقليدي في إعداد المعلمين، وذلك عن طريق زيادة المساقات الدراسية والساعات المقررة وبالتالي السنوات المطلوبة للتخرج في برنامج إعداد المعلمين بحيث تمتد لأكثر من أربع سنوات، كما أن بعض الدول المتقدمة لم تعد تكتفي في إعداد المعلم بحصوله على درجة البكالوريوس، على أساس أن المعلمين باتوا يحتاجون في عملهم إلى درجة أكبر من المعرفة مما يستلزم معه أن تطول فترة إعدادهم.

ولا تتفق النظم والدراسات حول مقدار الزيادة في الساعات المقررة ضمن برنامج إعداد المعلمين فمجموعة «هولمز» توصي في تقريرها «معلمو الغد» بأن يكون مؤهل الفئة العليا من المهنيين التربويين (المدرسين المحترفين) هو الحصول على درجة الدكتوراه، وأنه ينبغي على وجه العموم ألا يسمح لخريجي الجامعة الحاصلين على درجة البكالوريوس

وحدها بالحصول على ترخيص بالتدريس قبل أن ينالوا درجة الماجستير في التربية، بينما تطالب نظم أخرى بإضافة عام آخر لتمتد فترة إعداد المعلم إلى خمس سنوات(١٠٥).

٢ـ الأسلوب التقدمي في إعداد المعلم:

ساهمت الدراسات المستقبلية والأدوار التي يتوقع أن يقوم بها المعلم في المستقبل، إلى جانب التقدم الكبير الذي أحرزته العلوم التربوية والنفسية، وزيادة الوعي بأهمية التربية في حياة الفرد والمجتمع في طرح وتجريب صيغ وأساليب تقدمية في مجال إعداد المعلمين ـ حيث ظهر منها في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها أكثر من ثمانين نموذجاً غير تقليدي في إعداد المعلمين(١٠٦) ـ وذلك كمحاولة للتغلب على مشاكل الأساليب التقليدية في إعداد المعلم، وتوحيد الاتجاه الفكري والثقافي للمعلمين(١٠٧). ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

أ ـ إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات:

ويعد الاتجاه القائم على إتقان الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة حالياً في برامج إعداد وتدريب المعلمين في الدول المتقدمة، وهو يعكس أهدافاً تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين، وقد اكتسبت برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات (C B T E) Competency Based Teacher Education) (١٠٨) أهمية خاصة منذ بداية السبعينات كمدخل بديل للتعليم هدفه إعداد معلمين أكفاء وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم، حيث تحدد هذه البرامج المهارات والمعارف والاتجاهات التي يحتاج إليها المتعلمون سلفاً، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفايات، ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه(١٠٩).

وبما أن برنامج إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات يحدد أولاً الكفايات التي يجب أن يكتسبها المعلم فإنه كذلك يحدد المعايير والطرائق التي سيتم في ضوئها تقويم أداء المعلم. والبرنامج يحمل المعلم مسؤولية اكتساب هذه الكفايات وذلك من خلال الممارسة والأداء. ومن أهم مميزات برنامج إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات أنه يشتق من أدوار المعلم في المواقف التعليمية المحددة سلفاً والمعلومة من قبل المعلم والمتعلم(١١٠).

وأن معايير تقويم الكفايات واضحة ومعلومة لدى المعلم والمتعلم، وأن أداء المتعلم للكفايات يعد وحده معيار إتقانه لها، وأن تقدم المتعلم يعتمد على إتقانه للكفاية بشكل سلوكي ظاهر.

كما أن إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يعتمد على أساس عمليتي التعليم المفرد «Individualizing Instruction» والتغذية الراجعة(١١٠).

ويعد أسلوب إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات نظاماً System ، وهذا يعني أن له مدخلات ومخرجات، وأن عملية تطبيقه تتم بشكل كلي يتحمل فيه المتعلم مسؤولية تحقيق أهداف البرنامج الذي يتضمن محتواه أنماطاً مختلفة من طرائق التعليم منها: التعليم المصغر، والتعليم بالآلات، وتمثيل الدور، والمحاضرة، والمناقشة، وأسلوب حل المشكلات، كما أنه يعتمد على توظيف البحث العلمي من خلال التغذية الراجعة[١١٠].

ب- إعداد المعلم وفق أسلوب تحليل النظم:

تحليل النظم منهج في التفكير وطريقة في النظر إلى أي نشاط أو مشكلة، ويكمن أساس تحليل النظم في النظر إلى الظاهرة موضوع الدراسة على أنها تمثل نظاماً متكاملاً له مدخلاته وعملياته ومخرجاته وتغذيته الراجعة، وأن الظاهرة - موضوع الدراسة - على علاقة وثيقة بغيرها من النظم تتأثر بها وتؤثر فيها[١١١].

ويتألف النظام المتكامل - عامة - في أسلوب النظم من أربعة أجزاء مهمة هي[١١٢]:

١ - المدخلات Input: وهي مكونات النظام، وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، وتعتبر الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من المدخلات أيضاً. وفي نظام تكوين المعلم يعتبر برنامج الإعداد والأهداف والمحتوى والأساليب والبيئة التعليمية .. الخ مدخلات هذا النظام.

٢ - العمليات Processes: وهي مجموعة الأفعال والتفاعلات والعلاقات التي تحصل بين مكونات النظام.

٣ - المخرجات Output: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام. ومخرجات نظام تكوين المعلم هي: المعلم ذو المواصفات المرغوبة في ضوء أهداف البرنامج.

٤ - التغذية الراجعة Feed Back: ويمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها، في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام، وهي تقدم المؤشرات على مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى، وعلى ضوء ذلك يمكن إجراء التغيير اللازم الذي يؤدي إلى التطور. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التغذية الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية والتأكد من أن المتعلم ينفذ تلك الأفعال المكلف بأدائها.

وتحتوي عملية بناء برنامج تكوين المعلم طبقاً لأسلوب تحليل النظم على الخطوات التالية[١١٢]:

١ - تحديد الأهداف التعليمية، اعتماداً على الأدوار المرغوبة، التي سيقوم بها المعلم.

٢ - صياغة هذه الأهداف صياغة سلوكية قابلة للتنفيذ والقياس والتقويم توطئة لبناء البرنامج.

٣ - تجميع الأهداف السلوكية الخاصة بكل مادة دراسية وعزلها، توطئة لبناء المواد الدراسية التي يتألف منها البرنامج.

٤ - بناء المنظومات التي تؤلف البرنامج (معارف، معلومات، قدرات، مهارات، .. الخ).

٥ - وضع البرنامج في مرحلة التجريب الأولي.

٦ - الاستخدام الميداني للبرنامج في كليات التربية.

جـ - أسلوب الأداء والتمكن من الأداء[١١٣]:

Campetency Performance based teacher preparation

يقوم هذا الأسلوب على مفهوم (التمكن) في التعليم وهو قدرة المعلم على أداء فعل ما بدرجة من المهارة والجودة.

ومفهوم الأداء Performance هو «الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها، تبعاً للمعايير الموضوعة». والأداء هنا هو الأداء المرئي والظاهر القابل للقياس.

ويحتوي البرنامج القائم على مفهوم التمكن على المعارف والقدرات والمهارات والمهام المطلوب أداؤها من الطالب المعلم. كما يحتوي أيضاً على معايير الأداء الدالة على درجة التمكن منها ويقوم الطالب المعلم بالاطلاع عليها والإحاطة بها، قبل أن يبدأ العمل في دراستها، ويعتبر مسؤولاً - مسؤولية مباشرة - أمام البرنامج وأعضاء هيئة التدريس عن تحقيق معايير التمكن الموضوعة التي سبق أن اطلع عليها.

ويعتبر قيام الطالب المعلم بأداء مهارة ما، والتمكن من أدائها دليلاً كافياً على أنه أصبح قادراً على أداء المهارة نفسها، أو غيرها من المهارات التي يتضمنها البرنامج، داخل الصف أو خارجه، قبل التخرج أو بعده، وبهذا يصبح متمكناً من عمله، قادراً على أداء ما تتطلبه مهنته، بدرجة عالية من الجودة والكفاءة.

وتتطلب عملية بناء البرنامج القائم على مفهومي التمكن والأداء تحليلاً دقيقاً ومفصلاً للأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، وذلك بتحديد المهارات والقدرات والمعارف والمعلومات التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه، كما يتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يستطيع الطالب المعلم تقويم عمله على أساسها، والانتقال إلى دراسة مهارة تالية .. وهكذا.

ومن مميزات أسلوب التمكن مراعاة الفروق الفردية بالدراسة حسب قدرة المتعلم وسرعته الذاتية. إلا أن هذا الأسلوب لا يمكن تحقيقه إلا إذا ارتبط بمفهوم الهدف السلوكي.

د-أسلوب التعليم المصغر:

التعليم المصغر أسلوب من أساليب الإعداد يمكن أن يطبق في عدة مجالات وبوجه خاص في تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة. وهو التعليم الذي يقدم للمعلمين بإطار وأسلوب جديدين، فالإطار الذي يتدربون فيه يشبه غرفة الصف العادية ولكنه مبسط من حيث عدد التلاميذ ومدة الدرس والمهارات المستخدمة فيه. والمعلم في مثل هذا التعليم يعرض درسه في خلال مدة زمنية قصيرة من ٥ ـ ٧ دقائق على أكثر تقدير، وعدد الطلبة المعلمين لا يزيدون عن خمسة طلاب مع وجود الأستاذ المشرف ويسجل هذا الدرس على شريط فيديو «تسجيل مرئي» ثم يعرض الشريط بعد الانتهاء من الدرس فيرى المعلم كيف كان أدائه، ويرى كيف كانت استجابات طلابه، كما أنه يحصل على تغذية راجعة فورية من مصادر عديدة تسهم في تقويم أدائه بقصد تطويره(١١٤).

والتعليم المصغر يعد تعليماً فعلياً يتيح القيام بتدريب مركز وفق أهداف محددة على مهارة معينة أو التدريب على طريقة تدريس معينة، كما يسمح بتوجيه الأسلوب التربوي توجيهاً دقيقاً، ويتيح درجة من السيطرة والرقابة على برامج التدريب، ويعزز عناصر معرفة النتائج باستخدام مختلف أساليب التغذية الراجعة، كل ذلك في قالب مبسط بعيد عن تعقيدات التعليم في الصفوف العادية(١١٥).

ويحقق هذا النظام في إعداد المعلمين تزويد الطالب المعلم بخلفية نظرية عن المهارة التي يجب أن يكتسبها وأساليب تنفيذها ووسائل تقويمها، كما يستفيد من وسائل التعليم والتقويم الذاتي من أجل إتقان مهارات التدريس واحدة بعد أخرى في موقف تعليمي مصغر(١١٦).

وعموماً يمكننا القول أن النمط التقدمي في إعداد المعلمين ـ سواء أكان وفق أسلوب الإعداد القائم على إتقان الكفايات، أو أسلوب تحليل النظم، أو أسلوب الأداء والتمكن من الأداء، أو أسلوب التعليم المصغر ـ يستند في إطاره النظري إلى نظريات المدرسة السلوكية في علم النفس وخاصة نظرية «سكنر Skinner» في الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning (١١٧). ويؤخذ على هذا النمط أن إعداد المعلمين يتم وفق عملية آلية ميكانيكية تغفل الجانب الإنساني، الأمر الذي أدى إلى ظهور اتجاه جديد في إعداد المعلمين ينادي بتربية المعلمين وفق نظريات علم النفس الإنساني وخاصة فيما يتعلق

بمفهوم الذات ومهارات الاتصال.

أما مفهوم الذات فقد قام «ماسلو» بتأصيله من خلال دراسته للحاجات الإنسانية وتصنيفها، وأن الحاجات الأساسية الفسيولوجية تشكل قاعدة الهرم بينما الحاجة إلى تحقيق الذات تكون في قمته[١١٨].

وأما مهارات الاتصال فقد درسها «كار روجرز» وأكدت على الجوانب التي تيسر علاقة الإنسان بالآخرين، وذكر «روجرز» بعض الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلم ومنها[١١٩]:

١ ـ أن يكون المعلم منسجماً مع ذاته.

٢ ـ أن يحترم الطلاب وحقهم في المشاركة.

٣ ـ أن يتفهم مشاعر الطلاب وموقفهم.

وبعد استعراضنا لأساليب وبرامج الدول المتقدمة في إعداد المعلم ينبغي أن ندرك أن هذه البرامج ليست سلعة يمكن شراءها واستيرادها من المجتمعات الغربية وتطبيقها وتعميمها في المجتمعات العربية، فلكل بلد ظروفه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي ينظر من خلالها إلى التعليم نظرة خاصة به.

وليس معنى ما سبق أنه لا يمكن الاستفادة من تجارب الدول الأخرى ومن نتائج البحوث التربوية التي تجري في مجتمعات مختلفة، فلا شك أن الدراسات المقارنة يمكن أن تعين المخطط عند القيام بوضع سياسة إعداد المعلم في مجتمعه. كما يمكننا أن نستفيد من التجارب والأخطاء التي مرت بها الدول الأخرى، وبذلك يمكننا مع مراعاة الفروق الثقافية والاجتماعية أن نختصر الطريق ونتجنب الزلل.

والاستفادة من أساليب وبرامج واتجاهات الدول المتقدمة في إعداد المعلم يساعدنا على تقويم واقعنا التربوي، والتعرّف على خطوات سيرنا أمام هذا الخضم من النظريات والآراء والأساليب التي تجتاح عالمنا في جميع المجالات مما يتيح لنا تغيير واقعنا في ضوء ظروفنا وإمكاناتنا وفلسفتنا الاجتماعية. وهذا التغيير تفرضه سنة تطور الحياة، فنحن نعد في الوقت الحاضر معلماً سيمارس مهنته في القرن الحادي والعشرين.

معايير إعداد المعلم

يتوقف نجاح مهنة التعليم في تحقيق أهدافها في خدمة مجتمعاتها على نجاحها في اختيار أبنائها في ضوء خصائص واحتياجات المهنة، وإعدادهم علمياً ومهنياً في كليات التربية، وتزويدهم بما يستجد في مجالهم المهني من معلومات وطرائق وتقنيات في عصر

تتفجر فيه المعلومات، وتتبدل التقنيات سريعاً، وتزداد الحاجة إلى دقة الأداء، وإلى إكساب معلمي المستقبل مهارات جديدة، ، ليس فقط للتناغم مع التغير الذي تزداد سرعته وتتسع مجالاته، بل أيضاً لتوجيه هذا التغير للسير في مسارات تحقق أهداف التعليم في المجتمع، وكذلك للمساهمة في إنتاج التغير ذاته الذي يحقق هذه الأهداف بسرعة أكثر وكلفة أقل.

اختيار الطالب المعلم:

يفترض أن يتوافر لدى الطالب الذي تم قبوله بكلية التربية الإحساس بما هو متوقع منه بعد فترة الإعداد، فقد توصل أحد الباحثين إلى أنه إذا أدرك الملتحقون بمؤسسات إعداد المعلمين بأنهم مطالبون بعد فترة بأداء مهمات ومسؤوليات معينة داخل حجرة الفصل، فإنه بالتالي سيتولد لديهم الاهتمام الآني الذي يزيد من إنتاجهم واجتهادهم منذ اللحظة الأولى لمعرفة جوانب عملهم المستقبلي وكيف يمكنهم معالجة مشكلات الفصل الدراسي(١٢٠).

ومن هنا كان لا بد من تصميم عملية مقننة للاختيار لا تقوم أساساً على تقويم قدرة الطالب العلمية فحسب بل على تفكيره وميوله ومشاعره واهتماماته الحياتية أيضاً، وربما كان من المناسب تعريف الطالب من الوهلة الأولى بما هو مقدم عليه عن طريق تخصيص الأسابيع الأولى لزيارات ميدانية للمدارس والفصول الدراسية، وعقد برامج توجيهية تشرح له سياسات التعليم وظروف الالتحاق بمهنة التدريس من حيث واجبات الوظيفة ومميزاتها(١٢١).

ولكن الواقع ـ وبكل أسف ـ يؤكد أن اختيار الطلاب للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين يتم في معظم البلدان وخاصة بلدان العالم الثالث بطريقة صورية آلية(١٢٢).

وعلى الرغم من ذلك، فإن التوصل إلى معايير دقيقة لتحديد الخصائص والسمات التي يمكن في ضوئها أن نتنبأ بنجاح الراغبين في الالتحاق بكليات التربية في القيام بالأدوار المتعددة التي تتطلبها مهنة التعليم يعد أمراً في غاية الأهمية والصعوبة في نفس الوقت، ولا مفر من التوصل إلى أساليب قياس تفرز الأفراد غير المؤهلين وغير الراغبين في ممارسة مهنة التعليم، وتحدد مستوى القدرات والخصائص التي يتطلبها النجاح في ممارسة مهنة التعليم فيما بعد(١٢٣).

إن اختيار طلاب معاهد وكليات إعداد المعلمين يجب أن يتم في ضوء المعايير التالية(١٢٤):

١ ـ الرغبة في ممارسة مهنة التعليم.

٢ ـ القدرة على التعبير والتفكير السليم.

٣ ـ مستوى من القدرات العقلية يضمن القيام بالأدوار المتعددة التي تتطلبها مهنة التعليم.

٤ ـ مستوى عالٍ من الاتزان النفسي.

٥ ـ الخلو من العيوب الخلقية.

وتعد هذه المعايير من أهم الخصائص الشخصية والمهنية التي تؤكد على أهميتها توصيات المؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية التي عقدت لمناقشة تطوير إعداد المعلم والارتقاء بمهنة التعليم.

وفي الحقيقة أن التوصل إلى معايير دقيقة لتحديد الخصائص والسمات المعرفية والعقلية والنفسية التي يجب توافرها في الأفراد الذين نختارهم للالتحاق بكليات التربية، وفي ضوئها يمكن أن نتنبأ بنجاحهم في القيام بالأدوار المتعددة التي تتطلبها مهنة التعليم، يعد أمراً في غاية الصعوبة، ويرجع ذلك إلى أنه لا يوجد نمط عام واحد للمدرس الممتاز، ولكن هناك أنماطاً متعددة، هذا فضلاً عن تعدد جوانب كل سمة من السمات المراد التعرف عليها، الأمر الذي يزيد مشكلة التوصل إلى معايير دقيقة تنبيء بنجاح من نختارهم لمهنة التعليم صعوبة وتعقيداً[١٢٥].

وبوجه عام يمكن القول أن الاختبار الخاطف الذي يتم في ضوئه اختيار طلاب كليات التربية ـ سواء تم نتيجة لاختبارات وجيزة أو مقابلة شخصية ـ يعد أمراً مضللاً، إلا إذا كان متعلقاً بقياس قدرة المرشحين على التعبير عن أنفسهم بطريقة جيدة، وقدرتهم على تحصيل المعرفة. وفي جميع الأحوال يجب ألا نسمح للأشخاص الذين يظهرون عجزاً في توصيل المعرفة بطريقة فعالة، وكذلك الأشخاص الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو عملية التعليم والعمل مع الأطفال، أن يكونوا من بين الأفراد الذين يلتحقون بمعاهد وكليات إعداد المعلمين. كما أن تطبيق معايير الاختيار لانتقاء أفضل العناصر الطلابية للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين يتطلب العناية بتطوير أساليب دقيقة لقياس الخصائص الشخصية والسمات المهنية التي يمكن من خلالها التوصل إلى اختيار سليم يحقق النجاح في ممارسة مهنة التعليم.

معايير الإعداد لمهنة التعليم:

النموذج السائد في الإعداد للمهن أن يتم داخل كليات أو معاهد جامعية متخصصة، خاصة بعد أن أصبحت الجامعات مراكز للإعداد للمهن وتدريب المهنيين، كما أصبحت في نفس الوقت مراكز لتطوير المهن المختلفة.

وفي مجال التعليم أصبح الاتجاه الذي يسود نظم التعليم في عديد من البلدان أن يتم إعداد المعلمين في كليات التربية أو معاهد جامعية متخصصة وفق نظامين هما النظام التكاملي أو النظام التتابعي.

ونظراً لما للمعرفة النظرية التخصصية من أهمية في إعداد المعلم لذا فهي تشكل أحد العناصر الرئيسية في النزعة المهنية، ومن الضروري أن يتضمن برنامج الإعداد لمهنة التعليم إكساب الطالب المعلم معرفة نظرية تخصصية في حقل معين من حقول المعرفة يقوم بدراسته والتعمق فيه والتمكن منه ليتولى تدريسه، ولذلك يستغرق الوقت المخصص للإعداد الأكاديمي عادة أكثر من نصف الوقت المخصص لإعداد المعلمين.

والإعداد الأكاديمي الذي يرتقي بمستوى التعليم يجب أن يراعي التغييرات المستحدثة في المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام، ويركز على المعرفة التي يستفاد منها في مهنة التعليم، ويحقق علاقة وثيقة بين البحث والتطبيق لإكساب المعلم المهارات التدريسية الملائمة التي تجعل التدريس بحق علماً أكثر من كونه فناً يكتسب من خلال الممارسة.

ولما كان المعلم أحوج ما يكون في أداء دوره في نقل التراث إلى الثقافة العامة، فإن الجانب الثقافي ينبغي أن يشكل مساحة مناسبة في برامج إعداد المعلمين، ويهتم بإلمام الطالب المعلم بدينه ولغته وقيم مجتمعه، وأبرز الأحداث التاريخية لأمته، والإلمام بخصائص العصر الذي يعيشه ومتغيراته، وإدراك التغير الهائل في المعرفة النظرية والتقدم التقني.

كما أن الإعداد المهني الذي يرتقي بمستوى الطالب المعلم يتطلب العناية بتحقيق الترابط بين المقررات التربوية التي تخدم مهنة التعليم، واستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في إكساب المعلم المهارات التدريسية. هذا بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام ببرنامج التربية الميدانية (العملية) واختيار المشرفين على التدريب الميداني من المتخصصين الذين مارسوا التدريس في التعليم العام، وتبني اتجاه بدء التدريب الميداني مع بداية الالتحاق بكليات ومعاهد إعداد المعلمين.

وعموماً فإن الإعداد لممارسة مهنة التعليم سواء تم وفق النظام التكاملي أو التتابعي فإنه ينبغي أن تتوافر فيه الشروط والمعايير التالية[١٢٦]:

١ - توحيد مستويات إعداد المعلم بصرف النظر عن المرحلة التي يعمل بها وأن يتم ذلك على المستوى الجامعي.

٢ - توازن برنامج إعداد المعلم في مجالاته الثلاثة (الأكاديمي والمهني والثقافي).

٣ - التركيز في برنامج إعداد المعلم على المفاهيم والمهارات التطبيقية والعملية.

٤ - الاهتمام بالجانب الأخلاقي والقيمي في برنامج إعداد المعلم لترسيخ انتمائه لوطنه وأمته.

٥ - يجب أن يحقق الإعداد الثقافي للمعلم الشروط التالية:

أ - الإلمام بدينه ولغته وقيم مجتمعه.

ب - الإلمام بأبرز الأحداث التاريخية لأمته.

جـ - التعرّف على خصائص ومتغيرات العصر.

٦ - يجب أن يحقق الإعداد الأكاديمي للمعلم الشروط التالية:

أ - إعدادا لمعلم في تخصص رئيسي.

ب - التركيز على المعرفة التي يستفاد منها في الجوانب المهنية.

جـ - مراعاة التغيرات التي تحدث في المناهج الدراسية بمراحل التعليم.

٧ - يجب أن يحقق الإعداد التربوي (المهني) للمعلم الشروط التالية:

أ - التكامل بين المقررات التربوية.

ب - التدريب على الوسائل والتقنيات الحديثة في إكساب مهارات التدريس.

جـ - التدريب الميداني المتدرج مع التقدم في الدراسة، وأن يتولى الإشراف على التدريب الميداني مختصون مارسوا التدريس في التعليم العالي.

٨ - وجود جهاز فعال للإشراف والتوجيه يساعد الطالب المعلم على تحقيق أهدافه، وتعميق إحساسه المهني وحماسه لمهنة التعليم حيث أن كثير من الاتجاهات نحو المهنة تتكون لدى المعلمين في مرحلة إعدادهم.

٩ - الحرص على تقويم برامج إعداد المعلمين، وابتداع الأساليب المتنوعة لتقويم نمو الطلبة باتجاه تحقيق الأهداف المرجوة، مما يسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين باستمرار.

١٠ - وجود جهاز للبحث والتجريب يضع إمكاناته في خدمة برنامج إعداد المعلم وتطويره.

هذه أهم المعايير التي ينبغي أن تلتزم بها مؤسسات إعداد المعلم (كليات التربية)، والتي تحقق - عند تطبيقها - الأهداف المرجوة من برنامج إعداد المعلمين.

التربية المستمرة للمعلم:

إذا كان التعليم المستمر في سياق هذا العصر يعد أمراً ضرورياً لجميع أبناء المجتمع

صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً، عاديين ومؤهلين، فإنه يعد أكثر أهمية بالنسبة لأصحاب المهن من أطباء ومهندسين ومحاسبين ومعلمين، لذا فإن العديد من المؤسسات التعليمية والعالمية والجمعيات المهنية والمنظمات العمالية وقطاعات الإنتاج والخدمات على المستوى المحلي والعالمي تبنت جميعها قضايا التعليم المستمر كل في مجاله، وبرز التعليم المستمر لأصحاب المهن على أنه حاجة ضرورية، كما أن بعض الحكومات والمنظمات لم تكتف بالإشارة إلى ذلك والعمل على توفيره، بل إن بعضها جعل من استمرار أصحاب المهن في التعليم شرطاً لتجديد عقودهم(١٢٧).

إن كثيراً من أصحاب المهن يصبح ضحية «فجوة المعرفة» بعد فترة زمنية يقدرها بعض الباحثين بخمس سنوات من حياتهم المهنية، بعدها يفقد صاحب المهنة نصف ما اكتسبه من معلومات ومهارات، ولا علاج لمثل هذه الحالة سوى متابعة ما يستجد من معارف وتقنيات ومهارات من خلال برامج التعليم المستمر التي تقدمها جهات العمل والجامعات والمنظمات المهنية والمؤسسات الصناعية وغيرها(١٢٨).

وفي مجال التعليم تصبح المناهج الدراسية والمقررات التعليمية والكتب المدرسية غير مناسبة أمام حركة الإصلاح التربوي التي تشمل شتى جوانب العملية التعليمية لمقابلة حاجات العصر وحاجات الطلاب، ويتطلب هذا إصلاحاً جذرياً لبرنامج إعداد المعلمين بحيث يضمن لهم التربية المستمرة.

ومن منظور التعليم المستمر فإننا نحتاج إلى معلمين يمارسون التعليم في مدارسهم، ويظلون على اتصال بما يستجد في مجال تخصصاتهم وفي المجالات التربوية من خلال قنوات يجب أن تعمل الجامعات وإدارات التربية والمنظمات المهنية على توفيرها بطرق ووسائل مناسبة.

وإذا كان تدريب المعلمين يتم - فيما مضى - أساساً في ضوء النظام المدرسي القائم والمناهج الدراسية والكتب المدرسية الحالية، فقد حان الوقت لإعادة تقويم برنامج تدريب المعلمين ليكون عاملاً حاسماً في إدخال الابتكارات والتجديدات والإصلاح في النظام التعليمي، وبعبارة أخرى فإن تدريب المعلمين يجب أن يتم من منظور مستقبلي إلى جانب اهتمامه ببعد الحاضر(١٢٩). وينبغي ألاّ يترك أمر التعليم المستمر لذات المعلم ليطور نفسه بنفسه - إن هو شاء ذلك - بل يجب أن تقوم الجهات المسؤولة بتوفير فرص منتظمة لهذا النوع من التعليم لكافة المعلمين، ومساعدتهم في الالتحاق ببرامج التعليم المستمر وجعلها شرطاً أساسياً لاستمرارهم في العمل وترقيتهم.

معايير التدريب والتعليم المستمر:

إن من أهم معايير التدريب أثناء الخدمة في إطار فلسفة التعليم المستمر التي تحقق النمو المهني للمعلم ومن ثم الارتقاء بمستوى التعليم هي على النحو التالي[١٣٠]:

١ - اعتبار التدريب أثناء الخدمة واجباً إلزامياً وشرطاً أساسياً لاستمرار المعلم في عمله وبالتالي شرطاً لترقيته.

٢ - توفير فرص التنمية المهنية للمعلم بما يضمن تجديد خبراته العملية والتعليمية معاً.

٣ - أن يخطط لبرنامج التدريب من منظور الحاجات التدريبية والمهنية - الحالية والمستقبلية - للمعلمين التي يجب رصدها من خلال طرائق علمية.

٤ - أن تتبنى برامج التدريب والتعليم المستمر طرائق حديثة ومتنوعة في تزويد المعلمين بالمعلومات وتنمية اتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات الجديدة.

٥ - ضرورة وضوح أهداف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ويؤكد المربون أن برنامج تدريب المعلمين الأكثر فعالية في توفير التربية المستمرة للمعلمين لتحقيق تواكبهم مع الانفجار المعرفي والتقدم التقني ينبغي أن يستند إلى إطار نظري واضح الأهداف، ومحدد المرامي، ويتيح مرونة في التنظيم، وإشباع الحاجات التدريبية والمهنية للمعلمين، وتنوعاً في الخبرات لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وتفاعلاً للمتدربين مع الموقف التعليمي[١٣١].

وهذه النظرة إلى دور التدريب أثناء الخدمة في التنمية المهنية للمعلمين، وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم، تتطلب مراجعة شاملة لبرامج التدريب الحالية التي يلتحق بها المعلمون، والاستفادة من نتائج الدراسات التربوية في تحسين وتطوير المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين في إطار فلسفة التعليم المستمر.

أثر إعداد المعلم في دوره الجديد:

إن تربية المعلم وإعداده علمياً ومهنياً هي إحدى الوسائل الفعالة لنموه عقلياً وجسمياً وروحياً واجتماعياً وفقاً لخصائصه وقدراته، حيث أنه في هذا النوع من التربية يتمكن من الاعتماد على جهوده الذاتية في تنمية شخصيته وفي مساهمته في تقدم مجتمعه واستعداده لتقبل التغييرات الصالحة لبلاده. وهكذا تصبح حاجتنا اليوم ماسة إلى تربية خاصة بالمعلم، تربية تتميز بالشمول والتكامل والتجديد، وتتسم بالعمق والتركيز وتتجه بأهدافها ووسائلها وطرقها لا إلى مجرد نقل المعارف وإيصالها إلى الناشئة والمتعلمين، وإنما تمتد آثارها إلى تربية الفرد تربية متكاملة تدفع به إلى تمثل المعارف العلمية

والتكنولوجية والإفادة منها في التجديد والتطوير. وإننا إذن بحاجة إلى تربية تمكن المعلم من أن يساعد تلاميذه على الوعي بزمانهم وبيئتهم ويعلمهم الانضباط الذاتي واحترام الغير والتضامن الاجتماعي والدولي، وبالتالي فإننا بحاجة إلى معلم يوجه تلاميذه نحو التجديد والإبداع. وبهذا النمط من الإعداد وهذا الأسلوب من التربية، يستطيع التعليم - ممثلاً بالمعلم - أن يلعب دوراً مهماً ومتميزاً في حياة الشعوب والأمم[١٣٢].

وعلى المعلم في دوره الجديد ألا تقف مسؤولياته ووظائفه - في مجتمع يتسم بالتغير السريع - عند حدودها التقليدية المثلة بالتوجيه الاجتماعي والمحافظة على التراث ونقله إلى الأجيال الطالعة، أو تنحصر في تثبيت القيم والتقاليد التي يتناقلها الخلف عن السلف وإنما أن تمتد وظائفه إلى أبعد من ذلك لتشمل تشجيع القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، وأن يكون هو أداة للتجديد والتغيير مع احتفاظه بدوره التقليدي المحافظ وهو ضمان الاستمرار الحضاري للمجتمع، وأن تصبح مسؤولياته صنع أجيال تتقبل التغيير وتقدر على مواجهته، أو بالأحرى تحدث التغيير وتقوده، وأن يكون قادراً على ترجمة ما يقدمه للناشئة من خبرات ومعارف ومهارات إلى مواقف عملية يستفيدون منها في الحياة لأجل أن يكونوا بدورهم طاقات خلاقة في إحداث المزيد من التغيير وتحويله إلى تقدم اجتماعي على أوسع نطاق ممكن.

فعلى المعلم وكفاءته، وعلى تنظيم نشاطه ووعيه بمهماته وإخلاصه في أدائها، تتوقف عملية تطوير المناهج الدراسية بمعناها الشامل، وترجمتها إلى واقع تربوي، وعلى المعلم نفسه تتوقف عملية تطوير الطرائق والأساليب التعليمية وتحسين وسائل التقويم، ويقتضي هذا كله تطويراً في مهمات المعلم التربوية والاجتماعية والوطنية، فتنتقل من أساليب الإلقاء والتلقين إلى تنمية قدرات التعلم وتمكين المعلمين من الاعتماد على جهودهم الذاتية. كما يترتب على ذلك أيضاً تطوير في أساليب إعداده حيث تنمي فيه القدرة على التعلم والاعتماد على الجهود الذاتية، ويتاح له استيعاب تطور المعرفة العلمية، وتطور التربية وأساليبها المهنية، والمساهمة في التطوير والوعي بمتطلبات التغيير في المستقبل، كما يترتب عليه تطوير في أساليب تدريبه أثناء الخدمة تأكيداً لمبدأ التربية المستديمة لأجل أن يكون رائداً في استيعاب متضمناته وفي تطبيقه، شريطة أن يراعي في تطوير المعلمين: تطوير أساليب إعدادهم وتطوير أساليب تدريبهم[١٣٣].

والمعلم - كما هو معروف عنه تربوياً - منفذ للسياسة التربوية بعامة وللمناهج والأهداف التربوية بخاصة، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها. وهو بحكم عمله المهني يزود الإنسان العربي بأساس المعرفة، ويعده لحياته الحاضرة والمقبلة فتتكون بذلك شخصيته وتتضح ميوله واتجاهاته. وهكذا يكون للمعلم دور أساسي في بناء الوطن.

وعلى الرغم أنه لا يوجد في وقتنا الحاضر من يقلل من أهمية إعداد المعلم، أو يقلل من أهمية دوره في جعل التربية أمراً فعالاً، إلا أن هذه الأهمية تتسع بعداً وتزداد قيمة وأثراً إذا نظر إلى المعلم من خلالها على أنه عنصر في العملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه، وأن عمله المهني لا يقتصر على التدريس وحده وإنما يمتد إلى تربية تلاميذه وتعليمهم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات والخبرات الأساسية التي من شأنها أن تساعدهم على التصرف باتزان وتعقل تجاه مواقف الحياة المختلفة، وتمكنهم من الاندماج والانسجام مع بيئتهم المحلية انسجاماً طبيعياً يمكنهم من حل مشكلاتهم، ويؤهلهم للمساهمة في حل مشكلات مجتمعهم.

كما أن الاتصال المباشر ما بين المعلم وتلاميذه له من القوة والتأثير ما لا تستطيع أن تحققه أية أداة من أدوات التعليم الحديثة مهما تطورت أو بلغت ما بلغته من الجودة والإتقان والتنويع. فالمعلم الكفء هو الذي يستغل جميع الفرص المناسبة لتكوين الخبرات والمهارات عند تلاميذه، وهو الذي يقوم بترجمة أهداف المناهج الدراسية إلى مواقف تعليمية، وهو الذي يختار الوسائل التعليمية، وأهم من ذلك كله، هو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم، وهو أحد العوامل التي تؤثر في تكوين قيمهم ومثلهم، ومن هنا نستطيع أن نلمس مكانة المعلم وخطورة عمله، فهو عنصر أساسي في أي موقف من مواقف التعليم إلى جانب أنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد الطلاب. ومكانة المعلم في النظام التعليمي تحدد أهميته من حيث أنه يحدد نوعية التعليم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة. ويتضح من كل ذلك أن للمعلم دوراً أساسياً في بناء المواطن العربي، وأن هذا الدور خطير وبالغ الصعوبة والتعقيد، فهو خطير لأن المعلم هو الذي يوجه العملية التعليمية ويحدد نوعية مستقبل الأجيال لسنوات طويلة، وهو خطير ومعقد، لأن التغيير السريع في عالمنا المعاصر لابد أن تكون له إنعكاساته التربوية الواسعة في عمل المعلم بما يفرضه من الحاجات في طلب التكيف لهذا التغيير وعدم التخلف عنه، ويقع الجهد المضني في هذا كله أساساً على عاتق المعلم وكاهله[١٣٤].

وهكذا أصبح إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات العصر الحديث من جهة أخرى من القضايا التربوية التي تحظى باهتمام متزايد في كثير من النظم التعليمية المعاصرة وأصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على إعداده بهدف رفع كفاءتها التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع، ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية، هو الآخر مطلباً ملحاً وهدفاً رئيسياً تسعى إليه كثير من الدول في أنحاء مختلفة من عالمنا المعاصر.

وإذا كان تطوير إعداد المعلم مطلباً ملحاً في كثير من دول العالم، فهو مطلب أكثر

إلحاحاً في الدول العربية بوجه عام، ودول الخليج العربي بوجه خاص، نظراً لتباين نظم إعداد المعلم وتعدد مؤسساته وبرامجه في هذه الدول، وقد نتج عن هذا التباين والاختلاف مشكلات يتصل بعضها بكفاءة هذه النظم، ويتصل بعضها الآخر بمخرجاتها ومدى كفاءتها ونوعيتها، ويتصل البعض الآخر بالوضع الاجتماعي للمعلم، ومستقبل مهنة التعليم بوجه عام.

ومن هنا، فإن العمل المستمر لتطوير برامج وأساليب إعداد المعلم بدول الخليج العربية ينبغي أن يأتي في مقدمة الجهود التي تستهدف تطوير وتحديث النظم التعليمية لإعداد المعلم، باعتبار المعلم ركيزة أساسية من ركائز أي نظام تعليمي.

ملخص الدراسة وعرض النتائج:

لقد قسم الباحث هذه الدراسة إلى أربعة فصول، حيث تناول الفصل الأول تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وعين حدودها وأوضح مصطلحاتها ومنهجها.

وأما الفصل الثاني فقد عرض أبرز المشكلات ـ ذات العلاقة بموضوع الدراسة ـ التي تواجه مهنة التعليم في الوطن العربي ودول الخليج العربية في الوقت الراهن. ثم تناولت الدراسة في الفصل الثالث الأدوار الجديدة للمعلم ومحاولة استشراف دور معلم المستقبل. أما في الفصل الرابع فقد تناولت الدراسة الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل في الجوانب التالية: (أهداف إعداد المعلم ومحتواه وأساليبه ومعاييره) والتربية المستمرة للمعلم، وأثر إعداد المعلم في دوره الجديد.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

١ ـ أن الوسع الهائل في حجم المعرفة العلمية والإنسانية، وما يحدث من ثورة عارمة في مجال المعلومات والاتصالات، وما يتبع ذلك من ظهور أحدث الأجهزة والمواد التعليمية وعناصر توصيل المادة الدراسية وأساليب التعليم قد فرض إيجاد معلم جديد يتناسب مع ذلك كله، مما يتطلب إعداداً شاملاً وعميقاً ومتخصصاً إلى حد كبير.

٢ ـ أن وظيفة المعلم ومسؤولياته وأدواره قد تغيرت بتغير الحياة المعاصرة ومتطلباتها، فبينما كانت وظيفة المعلم في الماضي مجرد نقل المعلومات الثابتة إلى المتعلمين، أصبحت الآن تتطلب منه ممارسة القيادة والبحث، وبناء الشخصية الإنسانية السوية، كما يتطلب منه قدرات ومهارات في الإرشاد والتوجيه وفن التدريس لم تكن مطلوبة منه سابقاً، مما يتطلب إعداداً علمياً ومهنياً مسبقاً يأخذ بعين الاعتبار تغير وظيفة المعلم بما يلبي احتياجات المتعلمين ومطالب المجتمع.

٣ ـ أن التغير الذي حدث في فلسفة التربية وأهدافها، وطبيعة العملية التربوية واتجاهاتها

قد فرض نفسه في ضرورة الإعداد المهني الرصين للمعلم؛ ليضمن لنفسه النجاح في مهنته، وفي تربية حديثة مرغوبة ومطلوبة للجيل الجديد.

٤ - يعتبر المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً في تربية النشء، وبالتالي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة. ولذلك يمكن القول: أن مقدار العناية والاهتمام بإعداد المعلم في أي مجتمع من المجتمعات إنما يشير - بعمق - إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية الجيدة لأبنائه.

٥ - أصبح إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات العصر الحديث من جهة أخرى من القضايا التربوية التي تحظى باهتمام متزايد في كثير من النظم التعليمية المعاصرة، كما أصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على إعداده بهدف رفع كفاءتها التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع، ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية هو الآخر مطلباً ملحاً وهدفاً رئيسياً تسعى إليه كثير من الدول في أنحاء مختلفة من عالمنا المعاصر.

٦ - إذا كان تطوير إعداد المعلم مطلباً ملحاً في كثير من دول العالم، فهو مطلب أكثر إلحاحاً في الدول العربية بوجه عام، ودول الخليج العربي بوجه خاص، وذلك نظراً لتباين نظم إعداد المعلم وتعدد مؤسساته وبرامجه في هذه الدول، وقد نتج عن هذا التباين والاختلاف مشكلات تتصل بعضها بكفاءة هذه النظم، ويتصل البعض الآخر بمخرجاتها ومدى كفاءتها ونوعيتها، ويتصل بعضها الآخر بالوضع الاجتماعي للمعلم، ومستقبل مهنة التعليم بوجه عام. لذلك لا بد لبرامج الإعداد المستقبلية أن تجابه هذه المشكلات بواقعية أغنتها التجربة في هذا المجال.

٧ - إن صياغة أهداف إعداد معلم المستقبل في الوطن العربي لابد أن تتحرك ضمن إطار تكون مكوناته ما يلي:

أ - أن إعداد المعلم يجب أن يستهدف تمكين المعلم من فهم خصائص مهنة التعليم ومتطلباتها وأهدافها ضمن إطار الأهداف العليا للمجتمع الذي يعيش فيه والقيم السامية التي توجهه.

ب - أن إعداد المعلم يجب أن ينمي مجموعة المهارات التي يتطلبها عمله التربوي والأدوار المختلفة التي ينبغي عليه أن يقوم بها مستقبلاً.

جـ - أن إعداد المعلم يجب أن يهتم بتنمية قدراته على الملاحظة والحكم والتقويم.

د - أن إعداد المعلم يجب أن يستهدف زيادة قدرته على مواجهة الظروف المتغيرة في

المجال التعليمي الذي سيعمل فيه والتكيف معها.

هـ - أن إعداد المعلم يجب أن يستهدف زيادة قدراته على التعلم الذاتي عن طريق اكتسابه مهارات البحث عن المعرفة والوصول إليها وتجميعها وتحليلها والوصول إلى النتائج منها.

و - أن إعداد المعلم لا يستهدف إنتاج سلعة نهائية كاملة محيطة بكل المهارات المطلوبة للمعلم، فهناك دائماً فرصة مستمرة للنمو المهني من خلال العمل والتدريب أثناء الخدمة. إلا أن هذا الإعداد قبل المهنة (داخل كليات التربية) سيظل الفرصة الأفضل لوضع أسس الفهم الصحيح للمهنة وتكوين الإطار المعرفي لها، وتنمية الشعور بالانتماء لها وتكون الاتجاهات الصحيحة نحوها، وباختصار لبناء مهنة التعليم لدى الطالب المعلم.

ز - إن تربية المعلم عملية متصلة لا تنقطع، أو هي عملية تعليم متصل بما يذيب الفواصل بين الإعداد قبل الخدمة PRE-SERVICE والتدريب في أثناء الخدمة IN- SERVICE.

٨ - من أجل صياغة جديدة لأهداف إعداد المعلم لعل الأمر يتطلب جهداً من القائمين على برنامج الإعداد، ومن المسؤولين عن إدارة التعليم، وكذلك من المسؤولين في مجالات الدين والسياسة والإدارة لوضع تصور مشترك لها، ولا بد في جميع الأحوال من مشاركة المعلمين والإداريين العاملين بالفعل في مجال التعليم لضمان تأييدهم ومشاركتهم في تنفيذ هذه الأهداف، فالظروف التي تمر بها المجتمعات العربية شديدة التعقيد والتغيير وتتطلب دراسة متأنية لتحديد أهداف التعليم في المجتمع ومن خلالها أيضاً يتم تحديد أهداف إعداد المعلم.

٩ - يرى كثير من التربويين أن برنامج الإعداد الذي يحتاج إليه المعلم الناجح لينمي موهبته ويعده الإعداد الجيد يتطلب أن يشتمل على ثلاثة أسس وهي (الثقافة العامة، الثقافة الأكاديمية، الثقافة المهنية).

١٠ - ظهرت عدة اتجاهات حديثة لتعديل مسار محتوى إعداد المعلم وربطه ربطاً أوثق بالواقع التعليمي، وللتأكيد على اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لمزاولته مهنة التعليم. ومن أمثلة هذه الاتجاهات الحديثة: الإعداد الموجه نحو العمل، والإعداد الموجه نحو الأداء، والإعداد القائم على الكفايات. وفي جميع هذه الاتجاهات يعد التدريب العملي محوراً رئيسياً في برنامج إعداد المعلم، ويعني ذلك أن الخبرات العملية تحظى بالاهتمام كماً ونوعاً وتنظيماً وإشرافاً.

١١ - هناك نظم وأساليب متعددة ومتنوعة لإعداد المعلم، قد تختلف بين منطقة وأخرى، وبين دولة وأخرى، وقد يرجع ذلك لعوامل عديدة من بينها: فلسفة الدولة التربوية - المنبثقة عن فلسفتها الاجتماعية - ودرجة تطورها وإمكاناتها وظروفها، وأن أي مجتمع يمكنه أن يختار من تلك الأساليب ما يتفق مع ظروفه وإمكاناته المادية وقدراته الثقافية.

١٢ - يمكننا أن نصنف نظم وأساليب إعداد المعلم إلى صنفين أحدهما تقليدي والآخر تقدمي.

١٣ - يتم إعداد المعلمين سواء في الغرب أو في وطننا العربي وفق نظامين وهما: النظام التتابعي والنظام التكاملي.

١٤ - اتجهت بعض الدول المتقدمة نحو تحسين الأسلوب التقليدي في إعداد المعلمين، وذلك عن طريق زيادة المساقات الدراسية والساعات المقررة وبالتالي السنوات المطلوبة للتخرج في برنامج إعداد المعلمين بحيث تمتد لأكثر من أربع سنوات، كما أن بعض الدول المتقدمة لم تعد تكتفي في إعداد المعلم بحصوله على درجة البكالوريوس، على أساس أن المعلمين باتوا يحتاجون في عملهم إلى درجة أكبر من المعرفة مما يستلزم معه أن تطول فترة إعدادهم. ولا تتفق النظم والدراسات حول مقدار الزيادة في الساعات المقررة ضمن برنامج إعداد المعلمين فمجموعة «هولمز» توصي في تقريرها «معلمو الغد» بأن يكون مؤهل الفئة العليا من المهنيين التربويين (المدرسين المحترفين) هو الحصول على درجة الدكتوراة، وأنه ينبغي على وجه العموم ألا يسمح لخريجي الجامعة الحاصلين على درجة البكالوريوس وحدها بالحصول على ترخيص بالتدريس قبل أن ينالوا درجة الماجستير في التربية، بينما تطالب نظم أخرى بإضافة عام آخر لتمتد فترة إعداد المعلم إلى خمس سنوات.

١٥ - ساهمت الدراسات المستقبلية والأدوار التي يتوقع أن يقوم بها المعلم في المستقبل، إلى جانب التقدم الذي أحرزته العلوم التربوية والنفسية، وزيادة الوعي بأهمية التربية في حياة الفرد والمجتمع في طرح وتجريب صيغ وأساليب تقدمية في مجال إعداد المعلمين - حيث ظهر منها في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها أكثر من ثمانين نموذجاً غير تقليدي في إعداد المعلمين - وذلك كمحاولة للتغلب على مشاكل الأساليب التقليدية في إعداد المعلم، وتوحيد الاتجاه الفكري والثقافي للمعلمين. ومن أهم هذه الأساليب (إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات، إعداد المعلم وفق أسلوب تحليل النظم، أسلوب الأداء والتمكن من الأداء، أسلوب التعليم المصغر).

١٦ - يعد الاتجاه القائم على إتقان الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة حالياً في برامج إعداد وتدريب المعلمين بالدول المتقدمة. ويقوم هذا الاتجاه على فكرة أن الإنسان

الكفء هو الإنسان الذي يمتلك مجموعة المهارات التي تجعله قادراً على القيام بمجموعة الأعمال التي تتطلبها مهنته بدرجة عالية من الكفاءة. ولذلك فقد ركزت البرامج التعليمية القائمة على مدخل الكفايات التدريسية على الأدوار التي يقوم بها المعلم وتحديد المهارات المختلفة المطلوبة للقيام بهذه الأدوار. ومن الواضح أن هذا المدخل هو ثورة على الأسلوب التقليدي في إعداد المعلم القائم على مجموعة المقررات الدراسية، والذي لم يستطع أن يحل مشكلة الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي. وقد وضعت قوائم كثيرة لتحديد المهارات المختلفة المطلوبة للمعلم في المراحل والتخصصات المختلفة، وطرحت في السنوات الأخيرة عدداً كبيراً من الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية في هذا المجال، كما صممت الكثير من برامج إعداد وتدريب المعلم التي تستند إلى هذه القوائم من المهارات والكفايات، وبعض هذه البرامج جيدة ومصممة تصميماً جيداً، وقد تبنتها كثير من البرامج التدريبية للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.

١٧ - الأساليب التقدمية في إعداد المعلمين (أسلوب الإعداد القائم على إتقان الكفايات، أسلوب تحليل النظم، أسلوب الأداء والتمكن من الأداء، أسلوب التعليم المصغر) تستند في إطارها النظري إلى نظريات المدرسة السلوكية في علم النفس وخاصة نظرية «سكنر Skinner» في الاشتراط الإجرائي Operant conditioning. ويؤخذ على هذا النهج أن إعداد المعلمين يتم وفق عملية آلية ميكانيكية تغفل الجانب الإنساني، الأمر الذي أدى إلى ظهور اتجاه جديد في إعداد المعلمين ينادي بتربية المعلمين وفق نظريات علم النفس الإنساني وخاصة فيما يتعلق بمفهوم الذات ومهارات الاتصال.

١٨ - يعد التوصل إلى معايير دقيقة لتحديد الخصائص والسمات المعرفية والعقلية والنفسية التي يجب توافرها في الأفراد الذين نختارهم للالتحاق بكليات التربية، وفي ضوئها يمكن أن نتنبأ بنجاحهم في القيام بالأدوار المتعددة التي تتطلبها مهنة التعليم في غاية الصعوبة، ويرجع ذلك إلى أنه لا يوجد نمط عام واحد للمدرس الممتاز، ولكن هناك أنماطاً متعددة، هذا فضلاً عن تعدد جوانب كل سمة من السمات المراد التعرف عليها، الأمر الذي يزيد مشكلة التوصل إلى معايير دقيقة تنبئ بنجاح من نختارهم لمهنة التعليم صعوبة وتعقيداً.

١٩ - يؤكد الواقع - وبكل أسف - أن اختيار الطلاب للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين يتم في معظم البلدان وخاصة بلدان العالم الثالث بطريقة صورية وآلية.

٢٠ - يعد الاختبار الخاطف الذي يتم في ضوئه اختيار طلاب معاهد وكليات التربية -

سواء تم نتيجة لاختبارات وجيزة أو مقابلة شخصية - أمراً مضللاً، إلا إذا كان متعلقاً بقياس قدرة المرشحين على التعبير عن أنفسهم بطريقة جيدة، وقدرتهم على تحصيل المعرفة.

٢١ - إن اختيار طلاب معاهد وكليات إعداد المعلمين يجب أن يتم في ضوء المعايير التالية:

أ - الرغبة في ممارسة مهنة التعليم.

ب - القدرة على التعبير والتفكير السليم.

جـ - مستوى من القدرات العقلية يضمن القيام بالأدوار المتعددة التي تتطلبها مهنة التعليم.

د - مستوى عالٍ من الاتزان النفسي.

هـ - الخلو من العيوب الخلقية.

٢٢ - إن الإعداد الأكاديمي الذي يرتقي بمستوى التعليم يجب أن يراعي التغييرات المستحدثة في المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام، ويحقق علاقة وثيقة بين البحث والتطبيق لإكساب المعلم المهارات التدريسية الملائمة التي تجعل التدريس بحق علماً أكثر من كونه فناً يكتسب من خلال الممارسة.

٢٣ - إن الإعداد المهني الذي يرتقي بمستوى الطالب المعلم يتطلب العناية بتحقيق الترابط بين المقررات التربوية التي تخدم مهنة التعليم، واستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في إكساب المعلم المهارات التدريسية، وتبني اتجاه التدريب الميداني المتدرج مع التقدم في الدراسة.

٢٤ - ينبغي أن يشكل الإعداد الثقافي مساحة مناسبة في برامج إعداد المعلمين، ويهتم بإلمام الطالب المعلم بدينه ولغته وقيم مجتمعه، وأبرز الأحداث التاريخية لأمته، والإلمام بخصائص العصر الذي يعيشه ومتغيراته، وإدراك التغير الهائل في المعرفة.

٢٥ - ينبغي ألا يترك أمر التعليم المستمر لذات المعلم ليطور نفسه بنفسه - إن هو شاء ذلك - بل يجب أن تقوم الجهات المسؤولة بتوفير فرص منتظمة لهذا النوع من التعليم لكافة المعلمين، ومساعدتهم في الالتحاق ببرامج التعليم المستمر وجعلها شرطاً أساسياً لاستمرارهم في العمل وترقيتهم.

٢٦ - يؤكد المربون أن برنامج تدريب المعلمين الأكثر فعالية في توفير التربية المستمرة للمعلمين لتحقيق تواكبهم مع الانفجار المعرفي والتقدم التقني ينبغي أن يستند إلى

إطار نظري واضح الأهداف، ومحدد المرامي، ويتيح مرونة في التنظيم، وإشباع الحاجات التدريبية والمهنية للمعلمين، وتنوعاً في الخبرات لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وتفاعلاً للمتدربين مع الموقف التعليمي.

توصيات ومقترحات وحلول:

في ضوء ما تقدم من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١ ـ العمل على تغيير النظرة الاجتماعية للمعلم لتصبح أكثر رفعة وسمواً، وذلك عن طريق توعية المجتمع بمكانة المعلم الرفيعة وأهميته العظيمة، وحفظ كرامته وصون مركزه، وإعطائه حقوقه كاملة، وابتعاد وسائل الإعلام عن المس والعبث بصورته ودوره ورسالته في المجتمع.

٢ ـ اعتبار التربية والتعليم مهنة سامية لأنها تقوم على علم له أصوله وأساليبه التي لا يتقنها إلا المتخصصون، وتنطبق عليها الشروط الثلاثة الضرورية لأية مهنة وهي:

أ ـ خدمتها الحقيقية للمجتمع.

ب ـ توفر القواعد الأخلاقية التي تضبط الممارسين لها.

جـ ـ الحاجة إلى إعداد العاملين فيها إعداداً متخصصاً قبل الخدمة وأثناءها.

٣ ـ ضرورة الربط بين نظام إعداد المعلم وبين بنية التعليم بمراحله وأنواعه، بحيث تكون هناك نظرة شمولية متكاملة تؤدي إلى وجود تزامن بين عمليات التطوير التي تتم فيهما وألا يتم تطوير إحداهما بمعزل عن تطوير الأخرى.

٤ ـ ضرورة توحيد مستويات إعداد المعلم وأن يتم إعداد المعلم على مستوى الجامعة مهما اختلفت المرحلة التعليمية التي سيعمل بها.

٥ ـ رسم سياسات إعداد المعلم تعتبر مسؤولية مشتركة بين مؤسسات الإعداد والجهات المعينة أو المستفيدة ممثلة في وزارات التربية والتعليم.

٦ ـ فلسفة ونظام إعداد المعلم وأهدافه تتحدد في ضوء احتياجات ومتطلبات الجهات المعنية والمستفيدة ممثلة في وزارة التربية والتعليم.

٧ ـ اعتماد أسس ومعايير للقبول في مؤسسات إعداد المعلم بما يضمن اختيار أكفأ العناصر البشرية للالتحاق بهذه المؤسسات.

٨ ـ الأخذ بالاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في توفير المعلم الكفء للتعليم العام، وذلك من حيث كيفية الإعداد ومستواه، ونوعية البرامج المستخدمة فيه، بل والعمل على تطويرها بما يخدم التعليم في المجتمع

المحلي، وهذا كله يتطلب إعادة النظر في برامج الإعداد والتدريب الحالية من حيث نظم القبول والأهداف والمحتوى والأساليب والوسائل وجوانب التقويم.

٩ - بناء برامج إعداد المعلم على أساس طبيعة أدواره ومهامه ومسؤولياته، وما يرتبط بها من كفايات ومهارات.

١٠ - الإفادة من أسلوب الإتجاه القائم على الكفايات في إعداد المعلمين ضمن التخطيط المستقبلي لإعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي، وذلك لأن هذا الأسلوب يتطلب تغييراً جذرياً وشاملاً لجميع مكونات برامج إعداد المعلمين، مما قد يصعب تحقيقه بالإمكانات المتاحة حالياً.

١١ - ضرورة مراعاة التوازن بين مكونات وجوانب برنامج إعداد المعلمين بحيث تتناسب مع ما يتوقع منهم الاضطلاع به من مسؤوليات وأدوار.

١٢ - الاهتمام بالترابط العضوي بين المقررات التربوية التي تقدمها كليات التربية فيما بينها من جهة، والتلاحم بين برامج إعداد المعلم ومناهج التعليم العام من جهة أخرى.

١٣ - اعتبار التربية العملية نظاماً متكاملاً يضم الجوانب المختلفة لإعداد المعلم، يهدف إلى إتقان كل من مهارات التدريس ومادة التخصص الأكاديمي وكذلك المشاركة الفعالة في ممارسات وأنشطة العملية التعليمية داخل المدرسة، حيث تتيح مرحلة التربية العملية لمعلمي المستقبل الفرصة لممارسة المعارف والقواعد والنظريات وطرق التدريس التي تعلموها نظرياً خلال فترة إعدادهم المهني.

١٤ - ضرورة زيادة المدة الزمنية للتربية العملية، وتبني اتجاه بدء التدريب الميداني مع بداية الالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين، واختيار المشرفين على التدريب الميداني من المتخصصين الذين مارسوا التدريس في التعليم العام.

١٥ - اضطلاع المدرسة بدور الشريك الكامل مع كليات التربية في زيادة فعالية عمليات إعداد المعلم، وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لبرنامج التربية العملية.

١٦ - ضرورة مراعاة مبدأ الوظيفة في سائر الخبرات التي تقدم للمعلمين في طور الإعداد وكذلك التكامل بين عناصر وجوانب برنامج إعداد المعلم.

١٧ - ضرورة تكامل سياسات الإعداد قبل الخدمة وسياسات التدريب أثناء الخدمة.

١٨ - اعتبار التدريب أثناء الخدمة واجباً إلزاميا في إطار فلسفة التعليم المستمر، وشرطاً أساسياً لترقي المعلم في السلم الوظيفي.

١٩ - العمل على تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وزيادة كفايتهم العلمية والتربوية عن طريق إلحاقهم ببرامج تدريبية هادفة ومعدة بشكل جيد ومخطط في ضوء الاحتياجات التدريبية والمهنية للمعلمين.

خاتمة

يعتبر المعلم الكفء ركيزة أساسية لتطوير العملية التعليمية، وهو حجر الزاوية ومحور العملية التربوية وقائدها، وأداة التعبير الحضاري في المجتمع، ولذا فإن إعداد النوعيات الممتازة من المعلمين تحتل أولوية لها أهميتها وخطورتها، وذلك لأن نوعية التعليم وبالتالي نوعية حياة الأمة ومستقبل أجيالها يتحددان بدرجة كبيرة بكفاءة المعلمين.

وإن حاجتنا اليوم ماسة إلى تربية خاصة بالمعلم في الوطن العربي، تتميز بالشمول والتكامل والتجديد، وتتسم بالعمق والتركيز والوظيفية، وتتجه بأهدافها ووسائلها وطرقها لا إلى مجرد نقل المعارف وإيصالها إلى المتعلمين، وإنما نحن بحاجة إلى تربية متكاملة تدفع هؤلاء المتعلمين إلى تمثل المعارف العلمية والتكنولوجية والإفادة منها في عصر الثورة التكنولوجية التي تتميز بالتجديد والتطوير.

وبذلك فإن الدور الكبير للمعلم لا تقف مسؤولياته ووظائفه عند حدودها التقليدية، وإنما لا بد وأن تمتد تلك الوظائف لتشمل تشجيع القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، وأن يكون هو أداة للتجديد والتغيير، وأن يسهم بفاعلية في صنع أجيال تتقبل التغيير وتقدر على مواجهته، بل وأن تحدث التغيير وتقوده، وأن يكون قادراً على ترجمة ما يقدمه في فعله من خبرات ومعارف ومهارات إلى مواقف عملية مفيدة في الحياة وذات أثر في تكوينهم العلمي وفي حياتهم العملية المستقبلية.

وإن دراسة دور المعلم، والإلمام بالأبعاد التي تمتد إليها وظيفته أمر له أهميته في تقدير ما ينبغي الإلمام به والتدريب عليه في فترة الإعداد المهني، كما أن له أهمية في اشتقاق المعايير التي نسترشد بها في تقويم عمل المعلمين وتحديد جوانب القوة وجوانب القصور فيهم، كما تبرز أهميته أيضاً في إعداد البرامج التدريبية التي تساعد على بلوغ الهدف برفع مستوى الأداء المهني لهم.

ولذا فقد أصبح الأخذ بالاتجاهات والمبادئ والأساليب الحديثة في إعداد المعلم الكفء غير كاف، إذا لم يسبق هذا حسن اختيار من يعدون لمهنة التعليم بحيث يكونون من المؤمنين بهذه المهنة والراغبين في الالتحاق بها، ومن أصحاب المستويات الدراسية الجيدة، والذي يتطلب توفير حوافز اجتماعية واقتصادية مناسبة.

كما يتطلب هذا الدور الجديد من المعلم أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية، وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة

وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذا الدور ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه وأساليبه ومصادره.

وكل ذلك ترتب عليه ضرورة إعادة النظر من حين لآخر في نظم وبرامج إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي لتتوافق مع الاتجاهات الحديثة في ميدان إعداد المعلم وتدريبه، وأن تكون عملية تدريب المعلمين على الأدوار الجديدة والمستقبلية عملية مستمرة في ضوء احتياجاتهم التدريبية والمهنية.

هذا ولقد اتجهت غالبية دول العالم نحو تعديل وتطوير نظم إعدادها للمعلم تمشياً مع الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال إعداد معلم المستقبل، بحيث أصبحت النظم المطورة لإعداد المعلم في هذه الدول أحد المعالم البارزة لنظمها التعليمية في الوقت الراهن.

وأخيراً وليس آخراً ، أرجو من الله العلي القدير أن يكون قد وفقني في تقديم عمل نافع يفيد منه غيري من الباحثين والمختصين والمسؤولين وكل من له علاقة بمجال إعداد معلمي المستقبل على مستوى عالمنا العربي والإسلامي.

وإني أسأل الله أن يجعل عملنا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يمن علينا التوفيق والسداد، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وهو الهادي إلى سواء السبيل، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن دعا بدعوته إلى يوم الدين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الهـوامـش

١ ـ ماجد أحمد المومني ـ «دور المعلم في العملية التربوية»، (التربية)، السنة ٢٢، العدد ١٠٦، سبتمبر ١٩٩٣، ص ٨٢.

٢ ـ عبدالمجيد نشواتي ـ علم النفس التربوي. عمّان: دار الفرقان، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ ١٩٨٤م، ص ٢٣١ ـ ٢٣٢.

٣ ـ اللجنة التحضيرية للندوة إعداد المعلم بدول الخليج ـ «واقع إعداد المعلم بدول الخليج العربي» ، وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة، ٤ ـ ٦ ربيع الآخر ١٤٠٤هـ (٧ ـ ٩ يناير ١٩٨٤م)، ص ٢٧.

٤ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ معلمو الغد: تقرير مجموعة هولمز. (ترجمة) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٧م، ص ٤١.

٥ ـ Unesco, Status Of Teachers In The Arab Region, Paris, The Unesco Publication, 1985.

٦ ـ محمد بن عبدالله بن حجر الغامدي وآخرون ـ الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي. تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م، ص ٢٧.

٧ ـ Chandler, B. J. et al., Education And The New Teacher, N. J., Toronto, Dodd Mead Co., 1971, P. 59.

٨ ـ عبدالعزيز عبدالله السنبل وآخرون ـ نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الخريجي، الطبعة الثانية، ١٩٨٩م، ص ٢٣٥.

٩ ـ عبدالقادر يوسف ـ «أزمة التربية في الوطن العربي»، (التربية الجديدة)، العدد ٣٤، ١٩٨٥م، ص ٢٥

١٠ ـ محمد أحمد الرشيد ـ «التربية ومستقبل الأمة العربية»، (عالم الفكر)، المجلد ١٩، العدد ٢، ١٩٨٨م، ص ٢٩٨.

١١ ـ عبدالعزيز الحمد العزوز وآخرون ـ ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣م، ص ٢١.

١٢ ـ أحمد الخطيب ـ «رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي»، (مجلة مؤتة للبحوث والدراسات)، المجلد ٥، العدد ٢، ١٩٩٠م، ص ١١٩ ـ ١٢٠.

١٣ ـ هشام شرابي ـ مقدمات لدراسة المجتمع العربي. بيروت: دار الطليعة، ١٩٩١م، ص ١١٢.

١٤ ـ نعيم جعنيني ـ «الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم والرضا عن المهنة في المدارس

الحكومية ..»، (مجلة دراسات)، المجلد ٢٢ (أ)، العدد ٥، ١٩٩٥م، ص ٢١٤٧.

١٥ - المرجع السابق - ص ٢١٤٨.

١٦ - سعيد إسماعيل علي - دراسات في التربية والفلسفة. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢م، ص ١٣٥.

١٧ - يزيد عيسى سورطي - «المشكلات التي تواجه المعلمين العرب .. وحلولها»، (المجلة العربية للتربية)، المجلد ١٧، العدد ٢، شعبان ١٤١٨هـ / ديسمبر ١٩٩٧م، ص ١٧٠.

١٨ - أحمد الخطيب - مرجع سابق، ص ١١٩.

١٩ - عبدالمحسن عبدالعزيز حمادة - مدخل إلى أصول التربية. الكويت: مطابع الوطن، الطبعة الثانية، ١٩٨٤م، ص ١٩١.

٢٠ - يزيد عيسى سورطي - مرجع سابق، ص ١٧١.

٢١ - المرجع السابق - ص ١٧٢.

٢٢ - عبدالمحسن عبدالعزيز حمادة - مرجع سابق، ص ١٩١.

٢٣ - المرجع السابق - ص ١٩٢.

٢٤ - جميل صليبا - مستقبل التربية في العالم العربي. بيروت: منشورات عويدات، ١٩٦٧م، ص ٣٦٨.

٢٥ - يزيد عيسى سورطي - مرجع سابق، ص ١٧٣.

٢٦ - عبدالمجيد نشواتي - مرجع سابق، ص ١٣٢.

٢٧ - سعيد إسماعيل علي - دراسات في التربية والفلسفة، مرجع سابق، ص ١٣٥.

٢٨ - ناثر سارة - التربية العربية (منذ ١٩٥٠م). عمّان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠م، ص ١٤٢ - ١٤٣.

٢٩ - سعد الدين إبراهيم - تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين. عمّان: منتدى الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٩٩١م، ص ١٢٤.

٣٠ - فاخر عاقل - معالم التربية. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧م، ص ١٤٧.

٣١ - يزيد عيسى سورطي - مرجع سابق، ص ١٧٤.

٣٢ - إسحاق فرحان - التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. عمّان: دار الفرقان، ١٩٨٣م، ص ٤٨.

- ناثر سارة - مرجع سابق، ص ١٣١ - ١٣٥.
- هشام شرابي - مرجع سابق، ص ١١١.
- حصة محمد صادق - «دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر»، (مجلة مركز البحوث التربوية)، جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد السابع، ١٩٩٥م ص ٢١ - ٢٣.

ـ لطفي بركات أحمد ـ في مجالات الفكر التربوي. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٣م، ص ٦٨ ـ ٦٩.
ـ سامي محمود عبدالله ـ «معوقات النمو المهني عند المعلمين بدولة قطر: من وجهة نظر المعلم»، (مجلة مركز البحوث التربوية)، جامعة قطر، المجلد ٢٥، ١٩٨٨م، ص ص ٣٣٥ ـ ٣٩٣.
٣٣ ـ محمد أحمد الرشيد ـ مرجع سابق، ص ٢٩٨.
٣٤ ـ محمد زياد حمدان ـ «تطوير المعلمين أثناء الخدمة: مفهوم واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه»، (مجلة رسالة المعلم) ، المجلد ٢٩، العدد ١، ١٩٨٨م، ص ص ٨٠ ـ ٨١.
٣٥ ـ عبدالقادر يوسف ـ مرجع سابق، ص ٤٨.
ـ محمود أحمد السيد ـ في قضايا التربية المعاصرة. دمشق : دار الندوة، ١٩٩١م، ص ٢٠٣ ـ ٢١٠.
ـ ناثر سارة ـ مرجع سابق، ص ١٣٥ ـ ١٣٩.
٣٦ ـ عبدالمجيد نشواتي ـ مرجع سابق، ص ٢٣٥.
٣٧ ـ عمر محمد علي ـ رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من أجل تحقيق التنمية المستقبلية في الوطن العربي. دمشق: دار طلاس، ١٩٨٨م، ص ٤٧.
٣٨ ـ فؤاد أبو حطب، وآمال صادق ـ علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠ م، ص ١٢٦.
٣٩ ـ أحمد إبراهيم أحمد ـ «الدروس الخصوصية: ظاهرة، حقيقة، مرض»، (مجلة التربية المعاصرة)، يوليو ١٩٨٦، ص ٣٩٦.
٤٠ ـ مجدي عزيز إبراهيم ـ قراءات في المناهج. القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٨٥م، ص ٤٠٣ ـ ٤٠٥.
٤١ ـ محمد عزت عبدالموجود وآخرون ـ أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٥م، ص ١٣٢.
٤٢ ـ لطفي بركات أحمد ـ مرجع سابق، ص ١٠٥.
٤٣ ـ محمد أحمد الرشيد ـ مرجع سابق، ص ٢٩٩.
٤٤ ـ سعيد إسماعيل علي ـ فلسفات تربوية معاصرة. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، يونيو ١٩٩٥م، ص ٢٠٣.
٤٥ ـ أحمد الخطيب ـ مرجع سابق، ص ١٠٥ ـ ١٠٦.
ـ عبدالرحمن النقيب وزميله ـ مقدمة في التربية وعلم النفس. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩م، ص ص ٢٥٣ ـ ٢٥٤.
٤٦ ـ إبراهيم بدران ـ مشكلات العلوم والتكنولوجيا في الوطن العربي. عمّان: دار الشروق، ١٩٩٨م، ص ١٥٧.
٤٧ ـ السيد سلامة الخميسي ـ التربية وتحديث الإنسان العربي. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٨م، ص ١٤٠.

٤٨ ـ كينيث إبل ـ حرفة التعليم. (ترجمة) عمران أبو حجلة. عمّان: مركز الكتب الأردني، ١٩٨٦م، ص ٩٨ ـ ٩٩.
٤٩ ـ لطفي بركات أحمد ـ مرجع سابق، ص ٧٣.
٥٠ ـ السيد سلامة الخميسي ـ مرجع سابق، ص ١٤٠.
٥١ ـ أحمد الخطيب ـ مرجع سابق، ص ١١٧.
٥٢ ـ محمد منير مرسي ـ التعليم في دول الخليج. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠٩هـ، ص ٣٠.
٥٣ ـ عبدالمالك الخلف التميمي ـ الخليج العربي والمغرب العربي: دراسات في التاريخ السياسي والاجتماعي والاقتصادي. الكويت: دار الشباب للنشر والترجمة، ١٩٨٦م، ص ٢٨.
٥٤ ـ رياض طبارة ـ «تحديات في الديمقراطية العربية». (النشرة السكانية الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا)، العدد ٣٣، كانون الأول ١٩٨٨م، ص ٦.
٥٥ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ واقع التعليم في دول الخليج العربي: ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، البحرين، ١٠ ـ ١٢ صفر ١٤٠٨هـ، ص ١٢.
٥٦ ـ فؤاد إسماعيل ـ «قضايا المكانة الاجتماعية للمعلم في دول الخليج العربية»، ندوة جمعية المعلمين الكويتية، المؤتمر التربوي التاسع عشر، ١١ ـ ١٢ مارس ١٩٨٩م، ص ١٧.
٥٧ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣، ص ١٥٣.
٥٨ ـ محمد منير مرسي ـ مرجع سابق، ص ١٧٦.
٥٩ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية ، مرجع سابق، ص ١٥٣.
٦٠ ـ فؤاد إسماعيل ـ مرجع سابق، ص ص ٣٥ ـ ٣٦.
٦١ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ١٥٣.
٦٢ ـ حكمت البزاز ـ «اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين». (رسالة الخليج العربي) السنة ٩، العدد ٢٨، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ص ١٨٨.
٦٣ ـ علي حسين حسن ـ إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. العين: مكتبة الإمارات، ١٩٨٧م، ص ص ٨ ـ ٩.
٦٤ ـ طاهر عبدالرزاق ـ «اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين»، وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة، ٤ ـ ٦ ربيع الآخر ١٤٠٤هـ (٧ ـ ٩ يناير ١٩٨٤م)، ص ٢٤١.
٦٥ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ١٦٠.

٦٦ ـ محمد منير مرسي ـ مرجع سابق، ص ١٧٨.
٦٧ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ١٥٣ ـ ١٥٤.
٦٨ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر، الكويت، ٧ ـ ١٠ رجب ١٤٠٦هـ، ص ١٣٠.
٦٩ ـ حكمت البزاز ـ مرجع سابق، ص ٢٠٧.
٧٠ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ واقع التعليم في دول الخليج العربي، مرجع سابق، ص ٣١.
٧١ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ١٥٥ ـ ١٥٦.
٧٢ ـ اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ـ مرجع سابق، ص ٣٤ ـ ٧٩.
٧٣ ـ حكمت البزاز ـ مرجع سابق، ص ١٨٦.
٧٤ ـ المرجع السابق، ص ١٩٣.
٧٥ ـ ماجد أحمد المومني ـ مرجع سابق، ص ٨٢.
٧٦ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ «دور مؤسسات إعداد المعلم في تعزيز مهنة التعليم»، وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر، مرجع سابق، ص ٧٢.
٧٧ ـ قاسم محمد إبراهيم ـ «الدور الجديد للمعلم في عهد التكنولوجيا»، (رسالة المعلم)، المجلد ٣٩، العدد ٢، ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٩م، ص ٥٠ ـ ٥١.
٧٨ ـ عبداللطيف فؤاد إبراهيم ـ المناهج: أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها. القاهرة: مكتبة مصر، الطبعة السادسة، ١٩٨٤م، ص ٣٠.
٧٩ ـ قاسم محمد إبراهيم ـ مرجع سابق، ص ٥١.
٨٠ ـ ماجد أحمد المومني ـ مرجع سابق، ص ٨٤.
٨١ ـ إسحاق أحمد فرحان ـ «الكفايات التعليمية الواجب توافرها في معلمي سلطنة عمان»، (رسالة التربية)، العدد ٣، شعبان ١٤٠٦هـ ـ أبريل ١٩٨٦م، ص ١٠٩.
٨٢ ـ ماجد أحمد المومني ـ مرجع سابق، ص ٨٤.
٨٣ ـ إسحاق أحمد فرحان ـ «الكفايات التعليمية الواجب توافرها في معلمي سلطنة عمان»، مرجع سابق، ص ١١٠.
٨٤ ـ ماجد أحمد المومني ـ مرجع سابق، ص ٨٤.
٨٥ ـ إسحاق أحمد فرحان ـ «الكفايات التعليمية الواجب توافرها في معلمي سلطنة عمان»، مرجع سابق، ص ١١٠ ـ ١١١.

٨٦ ـ ماجد أحمد المومني ـ مرجع سابق، ص ٨٥.
٨٧ ـ منى مؤتمن عماد الدين ـ «معلم المستقبل من منظور أردني»، (رسالة المعلم)، المجلد ٣٨، العدد ٤، رمضان ١٤١٨هـ ـ كانون الأول ١٩٩٧م، ص ٤٧ ـ ٥٠.
٨٨ ـ اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ـ مرجع سابق، ص ١٩.
٨٩ ـ المرجع السابق، ص ١٩ ـ ٢٠.
٩٠ ـ محمد سيف الدين فهمي ـ «تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مواجهتها»، وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة، ٤ ـ ٦ ـ ربيع الآخر ١٤٠٤هـ (٧ ـ ٩ يناير ١٩٨٤م)، ص ٣٢٨ ـ ٣٢٩.
٩١ ـ عبدالله يونس أبو لبدة ـ «تطوير برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية لمدارس الغد»، (التربية)، السنة ٧، العدد ٢١، أبريل ١٩٩٧م، ص ٧١ ـ ٧٢.
٩٢ ـ عبدالمحسن عبدالعزيز حمادة ـ مرجع سابق، ص ١٨٥ ـ ١٨٦.
٩٣ ـ المرجع السابق، ص ١٨٦.
٩٤ ـ جميل صليبا ـ مرجع سابق، ص ٣٧٠.
٩٥ ـ رونيه أوبير ـ التربية العامة. (ترجمة) عبدالله عبدالدايم. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩م، ص ٧٩٧.
٩٦ ـ عبدالمحسن عبدالعزيز حمادة ـ مرجع سابق، ص ١٨٧.
٩٧ ـ المرجع السابق، ص ١٨٨.
٩٨ ـ عبدالله يونس أبو لبدة ـ مرجع سابق، ص ٧٢.
٩٩ ـ محمد سيف الدين فهمي ـ مرجع سابق، ص ٣٣٠.
١٠٠ ـ عبدالسميع خليفة ـ معلم الرياضيات: مسؤولياته وإعداده وتقويمه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥م، ص ٣٧.
١٠١ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ إعداد المعلمين في كليات التربية بدول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩ هـ ـ ١٩٨٨م، ص ٣٢٥ ـ ٣٢٦.
١٠٢ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ٩٩.
١٠٣ ـ عبدالسميع خليفة ـ مرجع سابق، ص ٣٨.
١٠٤ ـ محمد إسماعيل ظافر ـ برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربية: دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع والمأمول. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م، ص ٣٢.
١٠٥ ـ علي فخرو، وأحمد الصيداوي ـ «اتجاهات لإصلاح تربية المعلمين»، (رسالة الخليج العربي)، العدد ٣٠، ١٤٠٩هـ، ص ١٢٥.

١٠٦ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ١٠١.
١٠٧ ـ حكمت البزاز ـ مرجع سابق، ص ١٩١.
١٠٨ ـ Bennett, T. Clifford, "The preparation of preservice secondary social studies Teacher", **The High School Journal**, Chapel Hill, North Carolina, Vol. 62 No. 5, Feb, 1979, P. 232.
١٠٩ ـ Willems, L. Arnold, & Brown, H. Max "Compentency Based Curricula: Another Perspective", **The Educational Form**, Akappa Delta Publication, Vol. XIV No. 2, Jan, 1980, P. 225.
١١٠ ـ نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي ـ مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ١٠١ ـ ١٠٢.
١١١ ـ المرجع السابق، ص ١٠٢.
١١٢ ـ حكمت البزاز ـ مرجع سابق، ص ١٩٩ ـ ٢٠٠.
١١٣ ـ المرجع السابق، ص ١٩٨ ـ ١٩٩.
١١٤ ـ خالد أحمد السخي ـ «دور التعليم المصغر في تدريب المعلمين»، (إضاءة)، العدد ٦، ديسمبر ١٩٩٨م، ص ٧.
١١٥ ـ أحمد الخطيب، ورداح الخطيب ـ اتجاهات حديثة في التدريب. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٦م، ص ٢٢٢.
١١٦ ـ المرجع السابق، ص ٢٢٤.
١١٧ ـ جورج م. غازو وآخرون ـ نظريات التعلم: دراسة مقارنة. (ترجمة) حسين حجاج. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٣م، ص ١٦٩.
١١٨ ـ زكي محمود هاشم ـ الاتجاهات الحديثة في أداء الأفراد والعلاقات الإنسانية. القاهرة: دار الكتب الجامعي، ١٩٧٥م، ص ٢٧٢.
١١٩ ـ Andrews, J. D. W., "Growth Of A Teacher", **Journal Of Higher Education**, 1978, No. 49, PP. 137 ` 138.
١٢٠ ـ علي عبدالخالق القرني ـ «اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية»، (التوثيق التربوي)، العدد ٣٦، ١٤١٦هـ ـ ١٩٩٥م/١٩٩٦م، ص ١٦.
١٢١ ـ المرجع السابق، ص ١٦.
١٢٢ ـ نور الدين محمد عبدالجواد ـ «معايير تمهين التعليم»، (رسالة الخليج العربي)، السنة ١٣، العدد ٤٣، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٢م، ص ٣٤.

١٢٣ - المرجع السابق، ص ٣٤.
١٢٤ - المرجع السابق، ص ص ٣٤ - ٣٥.
١٢٥ - نور الدين محمد عبدالجواد، ومصطفى محمد متولي - مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ٩٧.
١٢٦ - نور الدين محمد عبدالجواد - «معايير تمهين التعليم»، مرجع سابق، ص ص ٣٥ - ٣٦.
- إسحاق أحمد فرحان - «الكفايات التعليمية الواجب توافرها في معلمي سلطنة عمان»، مرجع سابق، ص ١٢٢.
- عبدالله محمد الشيخ - «إعداد المعلم .. بين التوحيد والتنسيق»، المؤتمر التربوي الثاني والعشرون، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت، ١٠ - ١٣ أبريل ١٩٩٣م، ص ١٤.
١٢٧ - نور الدين محمد عبدالجواد - الجامعة والتعليم المستمر. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٣م، ص ٤٨١.
١٢٨ - نيلز أوفسن - خطوات التقدم في التعليم المستمر للمهندسين. (ترجمة) اليونسكو. باريس: منظمة اليونسكو، ١٩٨٦م، ص ٢٠.
١٢٩ - Unesco, The School And Continuing Education, Paris, The Unesco Publication, 1972, P. 214.
١٣٠ - نور الدين محمد عبدالجواد - «معايير تمهين التعليم»، مرجع سابق، ص ٤٠.
- يزيد عيسى سورطي - مرجع سابق، ص ١٩١.
١٣١ - المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الإشراف التربوي بدول الخليج العربية: واقعه وتطويره. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م، ص ٤٦.
١٣٢ - اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي - مرجع سابق، ص ٢٢.
١٣٣ - عبدالعزيز البسام - «عرض مجمل لاستراتيجية تطور التربية العربية»، (المجلة العربية للتربية)، السنة الأولى، العدد الأول، ١٩٨١م، ص٢٩ - ٣٠.
١٣٤ - اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي - مرجع سابق، ص ٢٤.

الصحافة القطرية

ودورها في تنمية الحركة الأدبية

نور المالكي

لايمكن أن تنشأ نهضة ثقافية فكرية حديثة في مجتمع ما - إلا بصحافة تعبر عن النهضة - قبل أن يفتح هذا المجتمع أبوابه على الثقافات الأخرى، ويسمح لنفسه أن يتأثر بها، ويستنبط منها ما يناسبه، ثم يصوغ منها منظومة ثقافية خاصة به، لا تلغي فرديته وشخصيته الأصيلة، كان للكويت والبحرين شرف السبق والريادة في هذا المجال، في حين تعثرت مسيرة النهضة الثقافية والفكرية في دول الخليج الأخرى - ومنها دولة قطر - حتى منتصف القرن العشرين، تأخر ظهور الصحافة في منطقة الخليج العربي إلى أواخر العشرينيات من هذا القرن حيث صدرت "مجلة الكويت" عام ١٩٢٨م ويرجع هذا التأخر إلي التخلف الثقافي العام الذي ساد المنطقة، ويرجع هذا التخلف الثقافي إلى انتشار الأمية، والتبعية السياسية، والضعف الاقتصادي الذي عانت منه منطقة الخليج العربي لفترة طويلة من الزمن.

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على الصحافة في دولة قطر، ودورها في تنمية الحركة الأدبية والفكرية فيها في محاولة لاستقصاء الأسباب التي أدت إلى تخلف مسيرة الحركة الأدبية فيها إلى فترة السبعينيات من هذا القرن.

ولكن قبل ذلك لا بد من التعرف على نشأة الصحافة الخليجية بصفة عامة، والأسباب التي هيأت للكويت والبحرين الظروف المناسبة لنشأة حركة أدبية وفكرية فيهما قبل غيرهما من دول المنطقة. لعله من المفيد قبل أن نبدأ توضيح المقصود بـ «الفكر» و«الأدب» فالأول: هو نشاط عقلي مميز، أما الثاني: فهو نتاج عقلي يميل إلى الرمز، ومن الصعب أن يكون هناك تفريق بين المفهومين، إلا أن الفكر يغلب عليه تناول قضايا المجتمع بشكل مباشر، أما الأدب فيغلب عليه طابع الرمز، كما في القصة القصيرة أو الشعر أو الرواية[1].

* * * *

كانت "مجلة الكويت" التي أصدرها المصلح الاجتماعي الكويتي المعروف عبدالعزيز الرشيد عام ١٩٢٨م أول مطبوعة في تاريخ الخليج العربي وقد تمت طباعتها في البصرة لعدم توفر مطابع في دولة الكويت في ذلك الوقت. جاءت "مجلة الكويت" متأثرة في خطها العام وتبويبها بمجلة "المنار" لصاحبها رشيد رضا[2]، وللصحافة مع الرشيد قصة رواها بنفسه في كتابه الشهير "تاريخ الكويت" مفادها أن شخصاً يدعى عبد العزيز العلجي، وهو

(١) محمد غانم الرميحي - الخليج ليس نفطاً - شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع - الكويت - ١٩٨٣.
(٢) محمد جابر الأنصاري - فصول من تاريخ الصحافة في الخليج ١٩٢٠ - ١٩٣٠ - مجلة الدوحة - أكتوبر ١٩٧٦ - ص ٨٩.

عالم وشاعر من الإحساء، قد أغضبه تشجيع الرشيد الشباب على قراءة الصحف، والتي كانت تعد أمراً محرماً في مجتمعات الخليج في ذلك الوقت، فنادى بإهدار دم كل من «عبد العزيز الرشيد» و«الشيخ يوسف بن عيسى القناعي» - وهو من رواد الإصلاح - و«صقر الشبيب» - الشاعر المعروف - وكان بعض أتباع العلجي يقولون بأن قتلهم هو ثمن لدخول الجنة بدون حساب[١]، وربما كان الأديب محمد جابر الأنصاري على حق في قوله: [كانت الخطوة الأولى في معركة الصحافة بالخليج ليس إصدار صحيفة، ولكن إقناع الناس بجدوى قراءة الصحف والمجلات القادمة من البلاد العربية. وبأن هذا الإطلاع الصحفي ليس فيه ما ينافي الدين][٢]، ويذكر لـ"مجلة الكويت" نشرها لأول قصة خليجية، وهي بعنوان «منيرة» للشاعر الكويتي خالد الفرج، وذلك في عددها السادس والثامن سنة ١٩٢٨م، وقد قدم لها الرشيد بنفسه وأشاد بها وبكاتبها[٣]، توقفت "مجلة الكويت" بعد عامين فقط من صدورها، نظراً لسفر صاحبها إلى أندونيسيا بتكليف من الملك عبدالعزيز بن سعود لنشر الإسلام في ديارها[٤].

ظل الخليج العربي بدون صحافة مدة تسع سنوات بعد توقف "مجلة الكويت"، حتى أصدر الشاعر البحريني عبد الله الزايد جريدة "البحرين" عام ١٩٣٩م، لتصبح أول صحيفة بحرينية، وأول صحيفة أسبوعية في الخليج العربي، صدرت جريدة "البحرين" بدعم من السلطات البريطانية في البحرين، التي أرادت اسغلالها لمحاربة دعاية دول المحور[٥]. اختلف الكثيرون في تقييم موقف جريدة "البحرين"، وبالتالي موقف عبدالله الزايد السياسي، فهناك من اتهمها بممالأة الإنجليز[٦] في حين انبرى مفكرو الخليج دفاعاً عنه وعن وطنيته[٧]. كان لجريدة "البحرين" إسهام كبير في النهضة الأدبية في البحرين، فقد حرصت على الاهتمام بفن القصة القصيرة، ونشرت المحاولات الأولى الجادة في هذا المجال لمجموعة من الشباب البحريني، والتي تعتبر البداية الحقيقية للقصة القصيرة في

---

(١) عبدالعزيز الرشيد - تاريخ الكويت - منشورات دار مكتبة الحياة - بيروت ١٩٧٨ - ص ٣٤٧.

(٢) المرجع السابق - ص ٨٧.

(٣) إبراهيم غلوم - القصة القصيرة في الخليج العربي - منشورات مركز دراسات الخليج العربي بجامعة البصرة - ١٩٨١ - ص ٩٥.

(٤) محمد جابر الأنصاري - مرجع سابق - ص ٩١.

(٥) محمد الرميحي - البحرين: مشكلات التغير الاجتماعي والسياسي - ص ٢٢٨.

(٦) عزة علي عزت - الصحافة في دول الخليج العربي - مركز التوثيق الإعلامي لدول الخليج العربي - بغداد ١٩٨٣ - ص ٣٤٢.

(٧) محمد جابر الأنصاري - فصول من تاريخ الصحافة في الخليج العربي ١٩٣٩ - ١٩٤٥ - مجلة الدوحة - نوفمبر ١٩٧٦ - ص ٤٦ - ٤٧.

الخليج العربي، ولم تكتف بذلك فقد عملت على نشر عدد من المقالات النظرية حول هذا الفن، وفتحت أبوابها للكُتاب من خارج البحرين، وذهبت إلى أبعد من ذلك فقامت بنشر تلخيص لقصة «الرُهبان» للكاتب الروسي "تشيخوف"، وعرض بعض القصص العربية لمحمود تيمور ومحمود كامل، ثم قامت بتنظيم مسابقات في الأدب والشعر[(١)]. توقفت جريدة البحرين عن الصدور في عام ١٩٤٥م، وقد أرجع أحد الباحثين سبب توقفها إلى احتجاج السلطات البريطانية على مقال لعبد الله الزايد، يدعو فيه إلى اتحاد دول الخليج[(٢)]. توفي عبد الله الزايد في نفس العام الذي توقفت فيه صحيفته عن الصدور، وقد حاول بعض الشباب الذين أطلقوا على أنفسهم اسم «أصدقاء عبدالله الزايد» إعادة إصدار جريدة «البحرين" عام ١٩٥٦م، وأصدروا بالفعل عدة أعداد قبل أن تتوقف نهائياً[(٣)].

بعد عام واحد فقط من توقف جريدة «البحرين»، عادت الصحافة لتظهر من جديد في الكويت، بصدور مجلة «البعثة» في أواخر عام ١٩٤٦م، ولكن من القاهرة، حيث أصدرها مجموعة من شباب الكويت الذين كانوا يتابعون تعليمهم في مصر، ورأس تحريرها عبد العزيز حسين [(٤)] كانت مجلة "البعثة" في رأي أحد الباحثين المعروفين عنواناً لكلمة الأدباء جميعاً في الكويت ومتنفساً لإنتاجهم[(٥)]. يعتبر صدور مجلة "البعثة"، وهي أول صحيفة خليجية تصدر في عصر النفط، بداية لنهضة كبيرة في الصحافة الكويتية، تمثلت في صدور صحف ومجلات مختلفة، منها مجلة "كاظمة" عام ١٩٤٨م[(٦)]. ثم مجلة "الكويت" التي أصدرها يعقوب عبد العزيز الرشيد عام ١٩٥٠م وغيرهما[(٧)].

وفي البحرين صدرت في عام ١٩٤٩م مجلة "صوت البحرين"، وهي مجلة شهرية، ثقافية، اجتماعية، وكان لها بصمة واضحة على الحركة الثقافية والفكرية في الخليج، وقيل بأنها مثلت مدرسة صحفية رصينة ونموذجاً يحتذى في الكتابة الصحفية الفكرية والاجتماعية، ليس على صعيد الخليج وحده، وإنما في العالم العربي، حيث شاركت الأقلام

---

(١) إبراهيم غلوم - مرجع سابق - ص ١٠٠ - ١١٠.
(٢) كما ورد في : محمد جابر الأنصاري - الصحافة في دول الخليج العربي - مرجع سابق (عن مبارك الخاطر: نابغة البحرين عبد الله الزائد).
(٣) عزة علي عزت - مرجع سابق - ص ٣٤٤.
(٤) إبراهيم غلوم - مرجع سابق - ص ١١٣.
(٥) محمد جابر الأنصاري - فصول من تاريخ صحافة الخليج (٣) - مجلة الدوحة - ص ٤٤.
(٦) اختلف الباحثون في من أصدرها فذكر إبراهيم غلوم في كتابه القصة القصيرة في الخليج أن الذي أصدرها هو عبد الحميد الصانع (ص ١١٤ - الهامش) وذكر محمد جابر الأنصاري أن مصدرها هو الأديب الكويتي أحمد السقاف "فصول من تاريخ صحافة الخليج (٣) - ص ٤٥.
(٧) إبراهيم غلوم - مرجع سابق - ص ١١٤ - ١١٥.

العربية من كافة أقطار العروبة في الإسهام فيها[١]. توالى بعد ذلك إصدار الصحف في البحرين، حيث أصدر كاتب عراقي يدعى "جورج كارنك" جريدة "الخميلة" التي اعتنت بالموضوعات الاجتماعية والثقافية. ثم أصدر علي الوزان صحيفة "الميزان" التي انصب اهتمامها على الجوانب السياسية والاجتماعية أكثر من غيرها[٢].

تشابهت الظروف والحوادث التي مهدت لحدوث اليقظة الفكرية والأدبية في كل من الكويت والبحرين والتي سبقت ظهور النفط فيهما، مما دفع بعدد من الباحثين إلى القول بأن النفط سهل وأسرع بالتطور الاقتصادي ومن ثم الاجتماعي والثقافي ولكنه لم يوجده على الأقل بالنسبة للكويت والبحرين .. فالنهضة الحديثة في هذه المنطقة (أي الخليج) بدأت تتبلور بعد الحرب العظمى الأولى ولكن سرعتها أخذت في التزايد بعد ظهور النفط ولا شك أن النفط له الدور الأساسي في هذه النهضة[٣].

لا شك أن أهم عوامل اليقظة الفكرية والأدبية في الكويت والبحرين أخذهما بالتعليم الحديث وتأسيس المدارس بعد أن كان التعليم الوحيد المتوفر في البلدين - وفي الخليج برمته - هو ما تقدمه الكتاتيب فقد افتتحت المدرسة المباركية في الكويت (نسبة إلى الشيخ مبارك الصباح، أمير الكويت في ذلك الوقت) عام ١٩١٢م[٤]. وفي البحرين افتتحت مدرسة الهداية الخليفية في المحرق عام ١٩١٩م وذلك بجهود شعبية في كلا البلدين وذلك من خلال جمع التبرعات ولم يكن لحكومتي البلدين دور يذكر في ذلك[٥]. تبع ذلك في البحرين افتتاح أول مدرسة للبنات في المنطقة وذلك في عام ١٩٢٧م، ثم إرسال أول بعثة تعليمية للخارج إلى بيروت عام ١٩٢٧م، وذلك من ضمن أعضائها الشاعر عبد الرحمن المعاودة[٦].

وقد سبق نشأة التعليم في الكويت إنشاء الجمعية الخيرية عام ١٩١٠م، وكان الهدف منها إرسال طلاب العلوم الدينية إلى الجامعات الإسلامية في البلاد العربية الراقية كمصر وبيروت ودمشق وغيرها .. وذلك على نفقة الجمعية[٧]، إضافة إلى ذلك فقد أنشأت أولى المكتبات الأهلية والتي سميت "المكتبة الأهلية" عام ١٩٢٢م، وتلا ذلك

---

(١) محمد جابر الأنصاري - فصول من تاريخ صحافة الخليج ١٩٤٦ - ١٩٥٦ - مجلة الدوحة - ديسمبر ١٩٧٦ - ص ٤٥.

(٢) محمد جابر الأنصاري - المرجع السابق - ص ٤٧، وإبراهيم غلوم - مرجع سابق - ص ١١٧.

(٣) محمد الرميحي - الخليج ليس نفطاً - مرجع سابق - ص ١٩٣.

(٤) كانت ثاني مدرسة في تاريخ الخليج في دبي وأنشأها السيد أحمد بن دلموك وهو تاجر لؤلؤ معروف، وقد سميت المدرسة نسبة إليه بالمدرسة الأحمدية (الطائي - دراسات عن الخليج العربي - ص ١٠٤).

(٥) إبراهيم غلوم - مرجع سابق - ص ٦٧.

(٦) المرجع السابق - ص ٦٧ وخالد البسام - تلك الأيام - مطبوعات بانوراما - البحرين ١٩٨٧ - ص ٤٠.

(٧) عبد العزيز الرشيد - مرجع سابق - ص ٢٧٣.

افتتاح النادي الأدبي عام ١٩٢٢م.

وبالمثل أنشأت في البحرين أول مكتبة وهي "مكتبة نادي إقبال أوال" عام ١٩١٠م، ثم النادي الأدبي عام ١٩٢٣م، والمنتدى الإسلامي عام ١٩٢٨م، ويجب التشديد على أنه كان خلف نشأة الأندية الأدبية والمدارس في الكويت والبحرين طبقة من أثرياء البلدين ممن تأثروا بالفكر الإصلاحي ـ الذي كان يمثله الشيخ رشيد رضا وانتشر من خلال صحيفتي «العروة الوثقى والمنار» اللتين كانت تتلقفهما أيدي محبي الثقافة في المنطقة، وكان لهذه الأندية دور كبير في نشر هذه الأفكار التنويرية وذلك من خلال المحاضرات واستضافة مفكرين وأدباء عرب مثل عبدالعزيز الثعالبي ومحمد الشنقيطي وأمين الريحاني.

كان لاتصال الشباب المثقف في الكويت والبحرين بالحركات الفكرية في العالم العربي، وتأثره بتيار العروبة الجارف ـ خاصة مع قيام ثورة يوليو عام ١٩٥٢م في مصر وثورة العراق التي تبعتها ـ والضيق بسيطرة المستعمر البريطاني، ثم التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تبعت اكتشاف البترول أثر كبير في بروز الشخصية المحلية لدى مثقفي البلدين والتي كان التعبير عنها من خلال العمل الوطني وقد وجد هذا الشباب المثقف فرصة التعبير عن هذه الآمال والتطلعات من خلال الصحافة ولعل خير دليل على ذلك أن أول دعوة لاتحاد الخليج نادى بها عبدالله الزايد من خلال جريدة البحرين[(١)].

* * * *

يتحدث الكثيرون عن تخلف فكري وأدبي استمر في قطر حتى منتصف الخمسينيات وهو أمر لا يجب أن نقبله على إطلاقه مع الاعتراف بأن اليقظة الفكرية والأدبية الحديثة في قطر قد تأخرت في الظهور ـ مقارنة بالكويت والبحرين ـ وذلك لظروف خاصة بقطر ولعل من المفيد محاولة التعرف على الظروف والأسباب.

إن مؤسس دولة قطر الشيخ جاسم بن محمد توفي عام ١٩١٣م كان أديباً وشاعراً، وربما كانت حياة الشيخ جاسم وشعره مفتاح لفهم خصوصية الثقافة القطرية: عندما نظر الشيخ قاسم إلى أوضاع الخليج بمنظار عقيدته، رأى الفساد يعم النظم السياسية والاجتماعية، ورأى الخضوع للإستعمار يتزايد ويستشري، فقاوم سياسياً وعسكرياً ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، فلما اشتدت أمامه الموانع والعقبات، انطلق في ثورة شعرية عارمة صريحة إلى أبعد حدود الصراحة يُدين مظاهر الانحلال الديني والأخلاقي لدى أعيان القوم بالمنطقة في ذلك الوقت، ويدين بنفس العنف الخضوع الروحي والقانوني لسلطة الأوروبيين

---

(١) محمد جابر الأنصاري ـ فصول من تاريخ الصحافة ١٩٣٩ ـ ١٩٤٥ ـ مرجع سابق ـ ص ٤٩، وإبراهيم غلوم ـ مرجع سابق ـ ص ٥٩.

الأجانب، كان الشعر يمثل بالنسبة له تنفيساً ذاتياً في معاناته لتناقضات عصره، وفي جهاره بدافع عقيدة روحية تطهيرية جديدة في وجه واقع محلي ودولي متشابك ومعقد[١]. كان هذا الواقع المحلي والدولي المتشابك والمعقد هو الذي وقف سداً مانعاً لكل التطلعات والآمال القطرية، فقد عاشت قطر صراعاً قوياً للهيمنة عليها بين الدولة العثمانية وبريطانيا التي كانت تسيطر على الخليج كله، ولم يقف في وجهها سوى قطر حتى إبرام معاهدة الحماية مع بريطانيا عام ١٩١٦م، وبذلك انتهى الدور العثماني في المنطقة.

إضافة إلى الأطماع الأجنبية، كانت قطر ولفترة طويلة ساحة يتصارع عليها جيرانها - التي كان من بين نتائجها خراب الدوحة* - مما كان سبباً في عدم الاستقرار في البلاد، وللهجرات المتعاقبة إلى دول الجوار - بما فيها الساحل الشرقي للخليج - أو على الأقل إلى عدم الاستقرار في مكان واحد في الأرض القطرية، وقد استمرت حالة عدم الاستقرار هذه إلى عام ١٩٣٧م تقريباً - حيث كانت موقعة الزبارة الشهيرة، ساهم كل ذلك في صبغ الشخصية القطرية بصفة عامة بطابع الحذر في التعامل حتى مع التيارات الفكرية والثقافية.

لا يمكننا كذلك إغفال أثر الحركة الوهابية في قطر - وإن كنا لا نراها سبباً للركود الفكري كما يرى البعض: «إن التقاء السياسة القطرية في عهد الشيخ جاسم والمجتمع القطري بمبادئ التوحيد - ذات الطابع التقشفي الإصلاحي، قد أعطى الحياة في قطر الناشئة قوة المقاومة ضد أطماع المستعمر البريطاني، وضد المؤثرات والأوضاع التي خلقها التأثير الأوروبي في إفساد القيم والأخلاق العربية وإضعاف روح الصمود ضد التسرب والغزو والانحلال[٢]. لقد كان هذا الإلتزام الديني حاجزاً أمام وصول الحركة التبشيرية إلى قطر والتي كان لها دور تعليمي وفكري كبير في المنطقة - خاصة في البحرين - لا يمكن لأي باحث جاد إنكاره.

بالإضافة إلى ما سبق، كانت الأوضاع الاقتصادية السيئة سبباً مباشراً لتأخر قطر في اللحاق بحركة اليقظة الفكرية في الخليج، فعندما تكون لقمة العيش غير متوفرة يصبح الانشغال بالثقافة ترفاً. تأخر ظهور البترول في قطر عنه في الكويت والبحرين، فقد صدرت الشحنة الأولى من البترول القطري عام ١٩٤٧م، وظلت قطر ترزح تحت وطأة ظروف اقتصادية صعبة بعدما انهارت مهنة الغوص على اللؤلؤ في المنطقة، وهي الحرفة الأولى لأهل قطر التي لا بديل لها، فالبيئة القطرية صحراوية قاسية لم تقم فيها زراعة، وكان

---

(١) محمد جابر الأنصاري. تراث قطر وثقافتها المعاصرة - إدارة الثقافة والفنون - وزارة الإعلام - الدوحة - ص ١٠.

* خراب الدوحة الأول ١٢٦٤ هـ - خراب الدوحة الثاني ١٢٨٣هـ.

(٢) محمد جابر الأنصاري - تراث قطر وثقافتها المعاصرة - مرجع سابق - ص ٢٠.

القطريون الغيورون على دينهم شديدي الحرص على مقاومة التأثير الغربي بالإضافة إلى أن انتشار الأمية - في حد ذاته - يعد معوقاً هاماً للتقدم الثقافي.

الحياة الفكرية والأدبية في قطر قبل عصر النفط:

غلب على الحياة الفكرية في قطر - في عصر ما قبل النفط - الطابع الديني، وكانت الكتاتيب والمجالس هي محورها. انتشرت الكتاتيب في مختلف مناطق قطر وتذكر إحدى الباحثات أن عدد الكتاتيب في قطر في عهد الشيخ جاسم بن محمد قد فاق مثيله في إمارات الخليج الأخرى، فقد كان فيها عشرة كتاتيب[١]. أهم الكتاتيب التي عرفتها الدوحة في بداية القرن العشرين هي: مدرسة الشيخ الرحباني والشيخ ابن حمدان - وهما من أهل نجد - ومدرسة الشيخ محمد الجابر ومدرسة الشيخ حامد الأنصاري وهما من أهل قطر، والجدير بالذكر أن هذه الكتاتيب اجتذبت، بالإضافة إلى أبناء قطر، الكثير من أبناء الخليج، الذين كان يبعث بهم الموسرون في تلك الدول لتلقي العلم على نفقتهم[٢]. كانت الكتاتيب بصفة عامة تدرس العلوم الدينية واللغة العربية وبعض مبادئ الحساب.

من أهم العلامات البارزة في تاريخ التعليم في قطر في النصف الأول من القرن العشرين، المدرسة الأثيرية التي أنشأها عام ١٩١٣م الشيخ محمد بن مانع - وهو من علماء الجزيرة المعروفين - بتكليف من الشيخ عبدالله بن جاسم آل ثاني، الذي حكم قطر في ذلك العام بعد وفاة والده، كان أول مقر للمدرسة حجرة في قصر الشيخ عبدالله، وقد التحق بالمدرسة الكثير من الطلاب من أبناء قطر وأبناء دول الخليج الذين التحقوا للدراسة بها بعد أن ذاعت شهرتها في بلدانهم. تخرج من المدرسة رجال كان لهم دور كبير في تاريخ قطر فيما بعد خاصة في مجالات التعليم والقضاء، مثل الشيخ عبدالله بن زيد آل محمود والشيخ عبدالله تركي السبيعي والشيخ عبدالله الأنصاري كما تخرج منها الشاعر محمد بن عثيمين والشاعر أحمد بن يوسف الجابر وغيرهم. وتخرج منها أيضاً حوالي ثلاثين طالباً من أبناء الإمارات وكانوا يدرسون على نفقة الشيخ علي بن محمود، وهو من أعيان الشارقة، أقفلت المدرسة الأثيرية أبوابها عام ١٩٣٨م، عندما انتقل مؤسسها إلى مكة المكرمة[٣]، لم تحل المدرسة الأثيرية مكان الكتاتيب بل كانت «مرحلة تالية للتعليم في «الكُتّاب» تتيح لأبنائها فرصة الثقافة والتخصص» واستمرت الكتاتيب في الوجود

---

(١) التعليم في دولة قطر في القرن العشرين، وزارة التربية والتعليم ، الدوحة ١٩٩١. ص ١٩ (عن رسالة ماجستير للباحثة زينب الجابري التهامي - معهد البحوث والدراسات العربية القاهرة).

(٢) كمال ناجي - تاريخ التعليم الشعبي في قطر، بحث مقدم إلى مؤتمر دراسات شرق الجزيرة العربية «الدوحة ١٩٧٦»، لجنة تدوين تاريخ قطر، الجزء الثاني، ص ٥١٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٥١٤ - ٥٢٢.

وازدهرت في جميع مناطق قطر بعد توقف المدرسة الأثيرية، التي كان لها تأثير مباشر في ارتباع مستوى التعليم في الكُتّاب عن السابق، كما كان لها الفضل في انتشار المكتبات الخاصة، عندما اندفع محبو العلم يشترون الكتب ويهدونها إلى مكتبة المدرسة، ويطبعون الكتب ويوزعونها، ويبنون مكتباتهم الخاصة[1]. وفي عام ١٩٤٧م افتتحت مدرسة الإصلاح الحمدية ـ نسبة إلى الشيخ حمد بن عبدالله آل ثاني الذي أمر بإنشائها ـ وتولى إدارتها الشيخ محمد بن علي المحمود، وهو من أبناء الشارقة، إلا أن المدرسة أقفلت أبوابها عام ١٩٤٩م، كانت هذه المدرسة أول مدرسة في قطر تقوم على أساس منهجي[2].

إلى جانب الكتاتيب، كانت المجالس التقليدية والديوانيات ـ في كل دول الخليج العربي ـ مؤسسات ثقافية اجتماعية قائمة بذاتها، وكانت بحق الحارس الأمين على تراث الخليج وفنونه التقليدية[3]، كان دور هذه المجالس أشبه بدور الأندية الثقافية في عصرنا، فقد كانت ساحة للمناقشات في شئون الأدب والشعر والتاريخ والفقه، ووفرت الفرصة لتبادل الحوار في كل ما يهم الناس في حياتهم من قضايا اجتماعية واقتصادية وسياسية، كانت مجالس الشيوخ والأعيان في قطر ـ مثل غيرها في دول الخليج ـ مجالس للعلم والدراسة، وكانت هذه المجالس منتظمة في أوقات معينة: في الصباح بعد صلاة الفجر وحتى شروق الشمس وفي العصر بعد صلاة العصر وحتى غروب الشمس وفي المساء حتى صلاة العشاء[4].

ومن الشعراء الذين عاشوا في هذه الفترة ـ أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ـ والذين وصل إلينا شعرهم ـ بالإضافة إلى الشيخ جاسم ـ الشاعر محمد بن عبدالوهاب الفيحاني والشاعر ماجد بن صالح الخليفي والأخير نظم الشعر بالعامية والفصحى.

الحياة الفكرية والأدبية في قطر بعد اكتشاف النفط:

صدِّرت أول شحنة من النفط القطري عام ١٩٤٩م، وتضاعف الاهتمام بالتعليم في قطر بعد ذلك، وبالرغم من ضعف عائداته في البداية إلا إنها استثمرت في وضع الأساسات الأولى للتعليم الحديث. افتتحت أول مدرسة نظامية في قطر عام ١٩٥١م، وأول مدرسة للبنات في عام ١٩٥٤م، ثم أنشئت أول وزارة للمعارف في البلاد عام ١٩٥٦م[5].

---

(١) المرجع السابق ـ ص ٥١٩ ـ ٥٢٣.
(٢) التعليم في دولة قطر «في القرن العشرين» مرجع سابق، ص ٢١.
(٣) مبارك الخاطر، الكتابات الأولى لمثقفي البحرين، البحرين، ١٩٧٨م ص ١١.
(٤) كمال ناجي، مرجع سابق، ص ٥٢٥ ـ ٥٢٦.
(٥) التعليم في قطر. مرجع سابق ـ ص ٢٣ ـ ٢٦.

كان انتشار التعليم هو الأرضية التي مهدت لظهور الصحافة في قطر، لأنه أوجد القادرين على القراءة الذين هم بلا شك عماد أي عمل ثقافي. بالإضافة إلى ذلك فقد اهتمت المدارس بتشجيع إصدار الصحف المدرسية الحائطية التي شكلت الممارسة الصحفية الأولى للكثير من الطلاب، وكان التنافس بين المدارس حافزاً على التميز والمتابعة(١).

توالت الخطوات التي ساعدت على تدعيم الحركة الثقافية في البلاد ومنها إنشاء أول مطبعة عام ١٩٥٥م وهي مطبعة العروبة، وإنشاء دار الكتب القطرية عام ١٩٦٢م، ثم جامعة قطر عام ١٩٧٣م بنواة مكونة من كليتين للتربية للبنين والبنات، وقد ارتفع عدد كلياتها الآن إلى سبعة كليات وعدد طلابها وطالباتها إلى ٩٢٥٦(٢). وفي عام ١٩٧٢م أنشئ «نادي الجسرة الثقافي الاجتماعي» الذي يلعب دوراً بارزاً في تفعيل الساحة الثقافية في قطر، من خلال إقامة المحاضرات والندوات، وإقامة المعارض، والمسابقات الثقافية في القصة القصيرة والشعر وغيرها. قام النادي في عام ١٩٩٦م بإنشاء «الصالون الأدبي» الذي يُعقد بصورة دورية، وتُناقش فيه الأعمال الأدبية الجديدة، ثم إنشاء صالون أدبي للنساء أطلق عليه اسم «مراسينا» عام ١٩٩٧م، كما يجب الإشارة إلى الدور الذي يلعبه «مركز شباب الدوحة» الذي أنشئ عام ١٩٨٩م، والمركز هو يلعب دور مشابه لدور نادي الجسرة(٣). كان «مركز شباب الدوحة» سباقاً في إنشاء «ملتقى الأدباء والكتاب» عام ١٩٩١م، وهي تجربة تم نقلها إلى جامعة قطر تحت عنوان «الملتقى الأدبي للطالبات». يقوم النادي بإصدار جريدة المرايا.

نشأة الصحافة القطرية

تشير دراسة هامة عن الصحافة القطرية إلى أن أول علامات الوعي الإعلامي في قطر - التي سبقت نشأة الصحافة - ظهور لافتات تندد بالإنجليز في عام ١٩٥٦م - باللغة الإنجليزية ثم العربية - ثم ظهور نشرات سرية كانت تطبع بشكل دوري، وتعبر عن رأي المواطنين بالاستعمار البريطاني(٤).

كالتعليم نشأت الصحافة في قطر رسمية - بعكس التعليم والصحافة في الكويت والبحرين - وذلك بصدور «الجريدة الرسمية» عام ١٩٦١م، لنشر القرارات والقوانين

---

(١) حسين أحمد محمد وآخر، الصحافة القطرية: نشأتها وتطورها، الدوحة ١٩٨٤، ص ٢٤.
(٢) في العام الجامعي ٩٦/ ١٩٩٧م حسب دليل الخريجين، الدفعة التاسعة عشر، جامعة قطر ١٩٩٦م.
(٣) كان المركز قد أنشئ عام ١٩٨٣م تحت اسم «مركز شباب الغرافة» ثم تغير في عام ١٩٨٩ وتضمن التغيير توسع في نشاط المركز.
(٤) المرجع السابق ص ١٣.

الصادرة من الدولة. في نفس العام أيضاً صدرت عن شركة نفط قطر مطبوعة صحفية ثنائية اللغة (عربي - إنجليزي)، واقتصر نشاطها على نشر أخبار الشركة وموظفيها، ولازالت هذه النشرة تصدر تحت اسم «المشعل»، وقد تم تطويرها بصورة شاملة(١).

أما الصحافة الأهلية فيرجع الفضل في صدورها إلى عميد الصحافة القطرية عبدالله حسين نعمة، الذي أصدر أول مجلة وأول صحيفة يومية في قطر، مرت الصحافة القطرية منذ أواخر الستينيات وحتى يومنا هذا بمحطات عديدة وعرفت الكثير من النجاح، وتعرضت للكثير من الإخفاقات، وفيما يلي محاولة لتتبع هذه المسيرة، والهدف من هذا الاستعراض هو إلقاء الضوء على مساهمات الصحافة القطرية في تشجيع الحركة الأدبية والثقافية في قطر والخليج.

١- مجلة الدوحة:

صدرت مجلة الدوحة بصورة شهرية عام ١٩٦٩م عن وزارة الأعلام، وكان الهدف منها إعلامي بحت، وكانت تقوم بنشر برامج الإذاعة والتليفزيون، صدرت المجلة في عام ١٩٧٦م في شكل متطور جديد، وتحولت إلى مجلة ثقافية ذات مستوى عالي، ساهم في الكتابة فيها عمالقة الفكر العربي مثل يوسف إدريس وتوفيق الحكيم ونجيب محفوظ ورجاء النقاش وغيرهم. لعل الحديث عن اهتمام مجلة «الدوحة» بالأدب في قطر والخليج قد لا يتفق عليه الكثيرون، ذلك أن «الدوحة» بعد مرحلة التطوير خرجت عن الإطار المحلي والإقليمي، ورفعت شعار «ملتقى الإبداع العربي والثقافة الإنسانية»، وكانت كذلك بحق، وأسهمت إسهاماً كبيراً في الدعاية لقطر في الوطن العربي إلا أنها لم تعط الحركة الأدبية في قطر والخليج حقها من الاهتمام، ولم تساهم بالدرجة المطلوبة في دعم وتشجيع الأقلام القطرية الناشئة - بالرغم من نشرها لعدد من القصص القصيرة لبعض الكاتبات القطريات مثل أم أكثم وكلثم جبر ومايسة الخليفي ونورة آل سعد. وربما يتفق الكثيرون أن من أفضل ما قدمته المجلة - للأدب في الخليج - الباب الذي حرره الأديب البحريني المعروف محمد جابر الأنصاري تحت عنوان «الأدب الجديد في الخليج»، والذي قدم من خلاله العديد من الدراسات والمقالات عن الحركة الأدبية والفكرية في منطقة الخليج العربي معرفاً بذلك المثقفين في العالم العربي بها، من أهم هذه المقالات ما كتبه عن «أدب الإصلاح الاجتماعي في الخليج ١٩٢٠م - ١٩٥٠م» و«فصول من تاريخ الصحافة في الخليج العربي»(٢).

---

(١) عاصم الدسوقي وآخرون، الصحافة القطرية والقضايا العربية، مركز الوثائق والدراسات الإنسانية، جامعة قطر - الدوحة ١٩٨٤، ص ١٤، ٢٩.

(٢) مجلة الدوحة، أعداد أغسطس ١٩٧٦م.

توقفت المجلة عن الصدور في أغسطس ١٩٨٦م، وتركت بتوقفها فراغاً كبيراً في الساحة الثقافية العربية، والدليل على ذلك الدعوات التي ترتفع من حين إلى آخر منادية بعودة «المجلة» سواء داخل قطر أو خارجها.

٢ـ مجلة العروبة:

صدرت مجلة العروبة في فبراير ١٩٧٠م، وكانت أول مطبوعة أهلية تصدر في قطر، يرجع الفضل في صدور هذه المجلة إلى السيد عبدالله حسين نعمة صاحب «مؤسسة دار العروبة للطباعة والصحافة والنشر»، والذي عرف فيما بعد بعميد الصحافة القطرية، اعترافاً له بريادته في هذا المجال. بدأ مشوار عبدالله حسين نعمة مع الصحافة بافتتاحه لأول مكتبة تجارية في قطر، وهي مكتبة «العروبة» عام ١٩٥٣م والتي كانت تقوم باستيراد وتوزيع الصحف والمجلات العربية والأجنبية، وهو أيضاً صاحب أول مطبعة والتي افتتحت عام ١٩٥٥م، صدرت مجلة العروبة ـ بتشجيع ودعم من الدولة، كانت النية في البداية هي تحويلها إلى صحيفة يومية، إلا أن نجاحها وترحيب الناس بها شجع صاحبها على الاستمرار في إصدارها بصورة أسبوعية وإصدار صحيفة أخرى يومية، كانت العروبة مجلة عامة تهتم بنشر الأخبار المحلية والعالمية، والموضوعات الثقافية والفنية والترفيهية.

تعد مجلة «العروبة» المحطة الأولى التي يتوقف عندها قطار أي باحث مهتم بالحركة الأدبية في قطر، ذلك أنها فتحت أبوابها للشباب القطري من الجنسين للكتابة فيها، وقامت بنشر محاولاتهم الأولى في كتابة الشعر والقصة القصيرة والمقال، ومن على صفحاتها برزت الكثير من الأسماء التي لازالت تلعب دوراً فاعلاً في ساحة الأدب والفكر في قطر، ومنها ارتفع لأول مرة صوت المرأة القطرية من خلال الشعر والقصة والمقال[١]. مع ذلك المستوى العام لصفحات الأدب والثقافة فيها كان ضعيفاً وقد أرجع أحد الباحثين ذلك إلى عدة أسباب أهمها أن المشرفين على هذه الزاوية «الأدب» لم يكونوا من ذوي التخصص، كما أن تجاوب الأقلام المحلية مع هذه المجلة لم يكن إيجابياً، على الرغم من أنها كانت أول مجلة تصدر في البلاد، بالإضافة إلى كونها ظهرت في وقت متأخر جداً بالنسبة لانتشار التعليم والانفتاح الثقافي على العالم ... «إن المتصفح للمجلة يحس بذلك النضوب الفكري والأدبي وانحساره على صفحاتها وخاصة بالنسبة للأقلام المحلية»[٢].

٣ـ مجلة جلف نيوز:

أول مجلة تصدر باللغة الإنجليزية في قطر، صدرت في عام ١٩٧٠م، توقفت عن

(١) انظر: حسين أحمد محمد وآخر، مرجع سابق، ص ٣ ـ ٤٥.
(٢) محمد عبدالرحيم قافود، مرجع سابق، ص ٦٧.

الصدور في ديسمبر ١٩٧١[١].

٤ـ جريدة العرب:

صدر العدد الأول من جريدة العرب بتاريخ ١٩٧٢/٣/٦م، صدرت أسبوعية بصورة مؤقتة ثم انتظمت في الصدور بصورة يومية بتاريخ ٢٢ فبراير ١٩٧٤م، اهتمت الجريدة بالتحليلات السياسية والتحقيقات المحلية ومقالات الرأي التي كان أبرزها «وقفات قصيرة» لخالد نعمة و«من وقت إلى وقت» لناصر العثمان. كانت هذه المقالات بصورة عامة ذات طابع توجيهي إصلاحي، فتحت الجريدة أبوابها للشباب القطري، وخصصت باب «أقلام شابة» لهم، فظهر من خلاله العديد من المواهب الشابة في كتابة القصة القصيرة والشعر[٢]. توقفت عن الصدور في أواخر عام ١٩٩٥م.

٥ـ مجلة العهد:

مجلة أسبوعية سياسية جامعة، صدر العدد الأول منها في يوليو ١٩٧٤م، اهتمت المجلة بالشئون الثقافية والأدبية بصورة واضحة، وقد عزى ذلك عدد من الباحثين إلى أن رئيس تحريرها ـ عندما صدرت ـ كان له علاقة بالأدب هو الأديب السعودي خليل الفزيع[٣]. كان رصيدها كبيراً من الأقلام القطرية ذات الميول الأدبية ـ خاصة الأقلام النسائية مثل زهرة المالكي وبشرى ناصر، تبنت المجلة مشروع «كتاب العهد» الذي كان الهدف منه تبني المواهب الشابة، وتقديمها إلى القراء. صدر من هذه السلسلة ـ على حد ما نعلم ـ أربعة كتب هي «الساعة والنخلة» لخليل الفزيع، و«أنت وغابة الصمت والتردد» لكلثم جبر، و«كتاب ناندا» لمحمد حمد الصويغ، و«أماني في زمان الصمت» لعلي ميرزا محمود وهو ديوان شعر عامي، توقفت المجلة عن الصدور في عام ١٩٩٥م.

٦ـ مجلة الفجر:

مجلة أسبوعية سياسية جامعة، صدرت عام ١٩٧٥م، صدر منها ٧٩ عدد فقط وتوقفت في ديسمبر ١٩٧٦م، كانت مجلة متميزة عن المجلات التي كانت تصدر في ذلك الوقت «العروبة والعهد» واستطاعت أن تشد القراء إليها بتحقيقاتها الجرئية[٤].

---

(١) حسين أحمد محمد وآخر، مرجع سابق، ص ٤٦.
(٢) حسن أحمد محمد، مرجع سابق، ص ٥٢ ـ ٥٣.
(٣) محمد عبدالرحيم قافود، الأدب القطري الحديث، مرجع سابق، ص ٦٩.
(٤) حسن أحمد، ص ٨٨ ـ ٩٣.

٧ـ مجلة الجوهرة:

أول مجلة نسائية متخصصة في تاريخ الصحافة القطرية وثاني مجلة على مستوى الخليج العربي بعد مجلة «أسرتي» الكويتية، أصدرتها مؤسسة العهد للصحافة والطباعة والنشر، استطاعت المجلة أن تتخطى الاهتمامات التقليدية لمثيلاتها ـ الأزياء والمطبخ ... إلخ فاهتمت بنشر التوعية النسائية، وتشجيع المواهب الأدبية فبرزت على صفحاتها العديد من الأقلام القطرية مثل كلثم جبر في القصة القصيرة وعائشة السليطي في كتابة المقال وغيرهن(١).

٨ـ مجلة الدوري:

أول مجلة رياضية أسبوعية قطرية صدرت في يناير ١٩٧٨م، وتوقفت عن الصدور في عام ١٩٩٥م.

٩ـ جريدة جلف تايمز:

جريدة يومية سياسية تصدر باللغة الإنجليزية، صدر العدد الأول منها في شهر ديسمبر ١٩٧٨م، وهي مستمرة في الصدور.

١٠ـ جريدة الراية:

هي الجريدة اليومية الثانية في تاريخ الصحافة القطرية، صدر العدد الأول منها في ١٠ مايو ١٩٧٩م، بعد أكثر من سبع سنوات من صدور جريدة «العرب». كان القارئ القطري خلال هذه الفترة متشوقاً إلى وجهة نظر جديدة، ولدت «الراية» قوية ورفعت منذ صدورها شعار (من قطر إلى العرب ومن العرب إلى العالم). رئيس تحريرها الحالي الدكتور محمد المسفر، اهتمت الجريدة بقضايا الفكر والأدب، وعقدت الندوات التي دعت إليها شخصيات أدبية بارزة مثل الطيب صالح، ومحمد جابر الأنصاري، وغيرهم(٢). اشتهر من أبوابها «الأسبوع الثقافي» الذي اهتم بنشر أعمال الأدباء العرب والخليج من شعر ومقال وقصة، يقوم على تحرير هذا الباب منذ صدور الجريدة وحتى الآن الشاعر المصري حسن توفيق، وقد أحسنت الجريدة بإسناد هذا الباب إلى شخص له علاقة بالأدب وليس إلى أحد الهواة.

والباب الآخر الذي كان له دور في تشجيع أصحاب المواهب هو «أدباء على الطريق»، ومن خلال هذين البابين برزت العديد من الأقلام ـ خاصة النسائية ـ مثل نورة آل سعد

---

(١) المرجع السابق، ص ٩٤ ـ ٩٩.

(٢) حسن أحمد محمد، ص ١١٦ ـ ١٢٥.

وحصة الجابر في الثمانينات.

١١ـ مجلة أسواق الخليج:

مجلة اقتصادية صدر العدد الأول منها في شهر يناير ١٩٨٠م بصورة شهرية ثم انتظمت بصورة أسبوعية في إبريل ١٩٨٣م، توقفت عن الصدور في إبريل عام ١٩٩٥م.

١٢ـ مجلة التربية:

تصدر عن (اللجنة الوطنية القطرية والتربية والثقافة والعلوم) التابعة لوزارة التربية والتعليم والثقافة، صدر العدد الأول في فبراير ١٩٧٢م. تهتم بالموضوعات التربوية والأدبية والعلمية، توزع مجاناً[١].

١٣ـ مجلة ديارنا والعالم:

مجلة تهتم بشئون النفط والمال والاقتصاد، صدر العدد الأول منها في يناير ١٩٨٦م، توقفت عن الصدور في أغسطس ١٩٨٦م.

١٤ـ مجلة الخليج الجديد:

مجلة سياسية جامعة أصدرتها وزارة الإعلام القطرية عام ١٩٧٦م، صدرت بصورة شهرية، وكان الهدف تحويلها إلى أسبوعية، ولكن ذلك لم يتحقق ، توقفت المجلة عن الصدور في فبراير عام ١٩٨٣م، ذلك ـ كما قالت في عددها الأخير لأنها برغم ما كل ما بذل فيها من جهد وبرغم كل الإمكانيات التي سخرت من أجلها لم تكن على قدر الطموح والجهد الذي كانت تقف دونه ظروف كثيرة... [٢].

١٥ـ مجلة الصقر:

مجلة أسبوعية رياضية كانت تصدر عن وزارة الدفاع القطرية، صدر الأول منها في مارس ١٩٧٧م وتوقفت عن الصدور عام ١٩٨٦م.

١٦ـ مجلة الأمة:

مجلة إسلامية شهرية أصدرتها رئاسة المحاكم والشئون الدينية في قطر، صدر العدد الأول منها في نوفمبر ١٩٨٠م، استطاعت المجلة أن تحقق نجاحاً كبيراً في داخل قطر وخارجها بسبب تبنيها قضايا العرب والمسلمين بصورة عامة، وابتعادها عن الأمور

---

(١) حسن أحمد محمد، مرجع سابق، ص ١٥٩.
(٢) حسن أحمد محمد ـ مرجع سابق ـ ص ١٦٣.

الخلافية، ومشاركة كبار المفكرين المسلمين في الكتابة فيها مثل الدكتور يوسف القرضاوي والشيخ محمد الغزالي وغيرهم. توقفت عن الصدور عام ١٩٨٦م، قامت المجلة بتبني مشروع «كتاب الأمة» بهدف نشر الوعي الديني وقد صدر منه حتى الآن ١٧ عنواناً لمجموعة من أبرز المفكرين الإسلاميين.

١٧ـ جريدة الخليج اليوم:

صحيفة يومية سياسية صدرت في أواخر عام ١٩٨٥م واستمرت لمدة عام وبعض العام ثم تغير مسماها إلى «الشرق».

١٨ـ جريدة الشرق:

جريدة يومية سياسية، جامعة، تصدر عن دار الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، صدر العدد الأول منها في ١٩٨٧م. رئيس تحريرها منذ صدورها ناصر العثمان[1].

١٩ـ مجلة أخبار الأسبوع:

أسبوعية، سياسية، ثقافية، جامعة، صدرت عن مؤسسة علي بن علي للطباعة والنشر في أواخر عام ١٩٨٦م. كانت المجلة بصفة عامة ذات مستوى جيد. اهتمت بأمور الثقافة، وخصصت لها باب «العالم ثقافة» الذي حرره طلعت الشايب، واهتم فيه بالأدب العربي والعالمي، لوحظ قلة مشاركة الأقلام القطرية في هذه الصفحة ـ في الأعداد التي راجعناها ـ، توقفت عن الصدور في سبتمبر ١٩٩٥م.

٢٠ـ جريدة الوطن:

جريدة يومية سياسية تصدر عن دار الوطن للطباعة والنشر والتوزيع منذ سبتمبر ١٩٩٥م. يرأس تحريرها منذ صدورها أحمد علي، تتميز بتحقيقاتها المحلية، ومشاركة الأقلام القطرية فيها بصورة بارزة خاصة في الأبواب الثابتة.

٢١ـ جريدة المرايا:

صحيفة أسبوعية، ثقافية، اجتماعية وتصدر عن وحدة الدراسات والبحوث بمركز شباب الدوحة، صدر العدد الأول منها في يناير ١٩٩٤م، يشارك في تحريرها مجموعة كبيرة من الهواة وتقوم بتشجيع الكتابة في جميع الأشكال الأدبية. تنشر كثير من

(١) ناصر العثمان من أوائل الصحفيين القطريين، شارك في العدد الأول من العروبة، عمل رئيساً لتحرير مجلة «التربية» ثم رئيس تحرير جريدة «الراية» منذ صدورها ولعدة سنوات، له كتاب قيِّم هو «السواعد السمر».

المساهمات في صفحة (أدب وثقافة) وفي صفحات المجلة الأخرى، يغلب على المجلة الطابع الديني.

٢٢ـ جريدة بيننسولا:

جريدة يومية باللغة الإنجليزية، صدر العدد الأول منها في أواخر عام ١٩٩٦م.

٢٣ـ مجلة ندى:

مجلة أسبوعية، اجتماعية، نسائية تصدر عن دار الوطن للطباعة والنشر والتوزيع شهرياً بصورة مؤقتة، صدر العدد الأول منها في أواخر عام ١٩٩٦م، تعمل المجلة على تشجيع المواهب النسائية الإبداعية، المجلة لازالت في مراحلها الأولى ولم تحدد شخصيتها المستقلة بعد.

٢٤ـ إصدارات جامعة قطر:

تصدر جامعة قطر مجموعة من الحوليات العلمية، المحكمة، المتخصصة، وهي:

١ ـ حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، صدر العدد الأول في عام ١٩٧٩م.

٢ ـ حولية كلية التربية وصدر العدد الأول منها عام ١٩٨٢م.

٣ ـ حولية كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية، صدر العدد الأول في عام ١٩٨٠م.

٤ ـ حولية كلية العلوم، صدر العدد الأول في عام ١٩٨٠م.

كما تصدر كل من مراكز البحوث في الجامعة حولية خاصة: مركز بحوث السنة والسيرة (١٩٨٤م) ومركز الوثائق والدراسات الإنسانية ١٩٨٩م، مركز البحوث التربوية (١٩٩٢)م.

* تصدر الجامعة أيضاً:

١ ـ صوت الجامعة: صحيفة شهرية يصدرها طلاب شعبة الصحافة بقسم اللغة العربية في كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية منذ عام ١٩٨١م*. يشارك في الكتابة فيها من يرغب من طلاب الجامعة. تهتم بنشر أخبار الجامعة وأنشطتها وتوزع بالمجان على أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الجامعة.

٢ ـ المجلة الجامعية: فصلية يصدرها مكتب الخريجات في الجامعة منذ عام ١٩٨١م. يساهم في الكتابة فيها عضوات هيئة التدريس في الجامعة وطالباتها، وتهتم

---

* بنين فقط.

بالتحقيقات واللقاءات مع أعضاء هيئة التدريس والمسئولين بالجامعة. تنشر تجارب الطالبات في مجالات الشعر والقصة القصيرة.

٣ ـ مجلة الأنشطة: مجلة نصف فصلية، تصدرها عمادة شئون الطلاب بجامعة قطر، صدر العدد الأول منها عام ١٩٩٣م ولا تختلف كثيراً في مضمونها عن المجلة الجامعية.

هناك أيضاً إصدارات أخرى في قطر مثل «الريان» التي تصدر عن متحف قطر الوطني، و«نشرة الأنباء القطرية» التي تصدر عن وكالة الأنباء القطرية.

إسهامات الصحافة القطرية في الحركة الأدبية:

★ نشأة القصة القصيرة:

ترجع نشأة القصة القصيرة في قطر إلى أواخر الستينيات، متزامنة مع نشأة الصحافة المحلية، جاءت نشأت القصة في مرحلة تغير اجتماعي واقتصادي تأخر في قطر عن غيرها من دول الخليج ـ كالكويت والبحرين ـ لأسباب سبق ذكرها، ذلك أن الشكل القصصي أكثر ملاءمة للتعبير عن الفترات الانتقالية، وما تثيره من مظاهر التغير والتطور من الشعر ..[(١)].

كانت أول قصة بقلم كاتب قطري لإبراهيم صقر المريخي وعنوانها «الحنين»، نشرتها مجلة العروبة (العدد ٥٥) وقد اعتبرها أحد الباحثين أول قصة ظهرت تقترب إلى حد ما من القصة القصيرة بمعناها الفني الحديث بالرغم من أنه قد سبقتها محاولات غير ناضجة ليوسف نعمة[(٢)].

كانت أغلب القصص التي نشرتها الصحف والدوريات ـ التي كتبها من عرفوا بجيل الرواد مثل أم أكثم ، زهرة المالكي، عبدالله الحسيني وغيرهم ـ في معظمها أقرب إلى المقالة أو الحكاية منها للقصة بمفهومها العلمي الحديث[(٣)]. ويلاحظ عليها غلبة العنصر النسائي وصبغت معظم هذا الإنتاج بالتمرد والثورة حتى أطلقت عليه إحدى الباحثات جيل التمرد والقلق[(٤)].

ولسنا هنا بمعرض دراسة للقصة القصيرة في قطر، وإنما نهدف إلى بيان دور

---

(١) إبراهيم غلوم ـ القصة القصيرة ـ ص ٦١.

(٢) قافود ـ ص ١١٩ ـ ١٢٠.

(٣) المرجع السابق، ص ١٢١.

(٤) القصة القصيرة ـ ص ٢٩.

الصحافة في نشأة هذا الفن القصصي في قطر، استمرت غلبة العنصر النسائي على القصة القصيرة في الثمانينيات ـ الجيل الذي وصفه الدكتور مراد مبروك في دراسته عن القصة القصيرة بجيل ما بعد الرواد ـ وأبرز ممثليه كلثم جبر ونورة آل سعد، ولم يقدم الشباب القطري من الذكور إسهامات تذكر في هذا المجال إلا في فترة التسعينيات.

★ **الشعر:**

يمكن القول بأن الشعر المكتوب باللغة العربية الفصحى هو في قطر من إفرازات التعليم والصحافة، فلا نجد له أمثلة في السابق إلا عند ماجد الخليفي ـ في بعض شعره ـ وأحمد بن يوسف الجابر [١]. من أوائل من كتبوا بالفصحى في قطر الدكتور حسن نعمة، الذي يصنف ضمن المدرسة التقليدية في الشعر التي تتمسك بالوزن والقافية في نظم الشعر، وكل ما وصلنا من أعماله هو عن طريق الصحف والمجلات، حيث لم ينشر ديوانه حتى الآن[٢]. أما الشاعر الثاني فهو مبارك بن سيف آل ثاني، الذي عرفه القراء من خلال كتاباته الأولى في مجلة الدوحة، من شعراء الفصحى المتميزين في قطر الدكتورة زكية مال الله، وهي أغزرهم إنتاجاً أصدرت ستة دواوين، وفي التسعينيات ظهر الشاعر محمد بن خليفة العطية، والدكتور محمد قطبة، والأخير يغلب على شعره الطابع الديني.

ومن الظواهر الأخرى التي يمكننا أن ننسبها بثقة إلى الصحافة، ظهور ما يعرف بالشعر العامي، ومن رواده في قطر علي ميرزا محمود وجاسم صفر وفي الثمانينيات عبدالرحيم الصديقي.

يبقى الشعر النبطي مع ذلك هو الفن الذي ينال أكبر اهتمام من الصحف والمجلات، فلا تكاد تخلو أحداها منه، وتفرد له الصفحات، وتصدر من أجله الملاحق، يرجع هذا الاهتمام إلى وجود جمهور كبير متذوق لهذا الفن، بالإضافة إلى أنه استمرار لتراث الأجداد، الذين كان الشعر النبطي بالنسبة لهم صحافة زمانهم وأجهزته الإعلامية التي يستخدمونها في تعبئة الرأي العام والتنديد بالمخالفين والإشادة بالمواقف والانتصارات[٣].

★ **فن المقال:**

ساهمت الصحافة ـ وغيرها من وسائل الإعلام ـ على انتشار فن المقالة بأنواعها،

---

(١) قافود ـ مرجع سابق ـ ص ١٥٩، يشير د. قافود أنه من الإنصاف استبعاد الشاعر عبد الرحمن المعاودة عند الحديث عن الشعر القطري في المرحلة الأولى قبل ظهور النفط لأن شعره في هذه الفترة مرتبط بالبحرين ولم يكن قد استقر في قطر بعد.

(٢) قافود ـ مرجع سابق ـ ص ٢١١، والموسوعة القطرية ـ ص ٢٩٧ ـ ٢٩٨.

(٣) محمد جابر الأنصاري ـ تراث قطر وثقافتها المعاصرة ـ مرجع سابق ـ ص ٢١.

وذلك لسهولتها وعدم حاجتها إلى وقت طويل في كتابتها أو قراءتها مما يجعلها من أكثر الفنون ملاءمة لطبيعة الحياة السريعة[١]. وللمقالة أنواع منها المقالة السياسية والمقالة الاجتماعية والمقالة الذاتية، وكل هذه الأنواع تظهر يومياً على صفحات الجرائد وللأقلام القطرية من الجنسين إسهام كبير في هذا المجال.

هناك نقطة أخيرة لا بد من التطرق إليها عند الحديث عن دور الصحافة في الحركة الأدبية وهي الكيفية التي يجب أن تتعامل بها الصحافة مع هذا الأدب الناشئ حيث لا بد أن تُعامل المحاولات الأولى للشباب بالكثير من التواضع وبالكثير من الاقتصاد في إطلاق الأحكام النقدية السخية[٢]، المتابع لما ينشره الشباب من إنتاج، يلاحظ تسرع بعض الصحف في إطلاق صفة الأديب أو المبدع على بعض هؤلاء الشباب، وبالرغم من أن هذا من ناحية الكيف والكم لا يؤهله لذلك، مما قد يكون له ضرر على هؤلاء الشباب على المدى الطويل.

الصفحات الثقافية في الجرائد اليومية:

نظراً لفقر الساحة الصحفية في قطر إلى الصحف العامة أو الأدبية، فقد ألقى ذلك على عاتق الصحافة اليومية عبء محاولة سد هذا الفراغ، وقد رأينا أن نقوم بتحليل لمضمون الصفحات الثقافية في هذه الجرائد، للتعرف على ما تقدمه لقرائها في هذا الإطار وقد تركز البحث على محاولة تحديد ما يلي:

١ ـ مدى ما تحصل عليه الحركة الأدبية في قطر والخليج من هذه التغطية.

٢ ـ نوعية هذه التغطية (قصص قصيرة ـ شعر ـ دراسات ـ أخبار).

٣ ـ تشجيع الأقلام الشابة.

تم إعداد استمارة خاصة لذلك الغرض، وفيما يلي نتائج هذه الدراسة ومع ضرورة التأكيد أن هذه ليست محاولة للتقييم، وذلك لمحدودية العينة المستخدمة، ولكنها مجرد مؤشر على مدى اهتمام هذه الصحف بالجوانب الثقافية.

١ـ جريدة الراية:

«الراية» هي أقدم الصحف الموجودة على الساحة الآن، بعد توقف جريدة العرب عن الصدور، خصصت «الراية» بابين أسبوعيين لقضايا الثقافة والأدب هما «الأسبوع الثقافي» كل يوم سبت، و«أدب وأدباء» كل يوم ثلاثاء، يشرف على تحرير البابين الشاعر المصري حسن توفيق، والبابين في حقيقة الأمر لا يختلفان إلا في الاسم، بدليل أن الدراسات التي

(١) قافود ـ مرجع سابق ـ ص ٩٤.
(٢) محمد جابر الأنصاري ـ تراث قطر وثقافتها المعاصرة ـ مرجع سابق ـ ص ٧٨ ـ ٨٣.

تنشر في أحدهما تستكمل في الآخر.

شمل التحليل كل المواد التي نشرت في بابي «الأسبوع الثقافي» و«أدب وأدباء» لمدة ثلاثة أشهر (يناير ـ مارس) وبلغ عدد مجموع المواد التي شملها التحليل ١٠٠ مادة.

النتائج:

* بالنسبة لتوزيع المواد بالنسبة لإطارها المكاني كانت النتائج كما يلي:

الإطار المكاني	التكرار	النسبة
قطر	٢٠	٪٢٠
الخليج	٧	٪٧
الوطن العربي	٦٦	٪٦٦
العالم	٧	٪٧
المجموع	١٠٠	٪١٠٠

* بالنسبة لنوع التغطية بصفة عامة جاءت النتائج كالتالي:

نوع المادة	التكرار	النسبة
دراسة	٣٧	٪٣٧
قصة قصيرة	٥	٪٥
شعر	٢٢	٪٢٢
أخر (لقاء خبر ...)	٣٦	٪٣٦
المجموع	١٠٠	٪١٠٠

* بالنسبة لنصيب قطر من هذا التوزيع جاءت النتائج:

النوع	التكرار	النسبة
دراسة	١٠	٪٥٠
قصة قصيرة	-	٪-
شعر	٥	٪٢٥
أخر (لقاء خبر ...)	٥	٪٢٥
المجموع	٢٠	٪١٠٠

* ومما سبق نلاحظ:

١ - يتركز الاهتمام في البابين على الوطن العربي أكثر من قطر، في حين يتساوى الخليج والعالم في التغطية، مع ملاحظة أن أخبار الثقافة في قطر - الندوات والمعارض - تقدم أحياناً في صفحات المحليات.

٢ - ضعف مشاركة الأقلام القطرية في الصفحة بصفة عامة، خاصة في مجال القصة القصيرة، خصوصاً أن هذه الجريدة بالذات كانت سبباً في اكتشاف الكثير من الأقلام وقد يرجع ذلك إلى توقف صفحة «أدباء على الطريق»، وربما يكون لذلك سبباً وهو عزوف الشباب عن الكتابة. ولا بد من الإشارة إلى أن ثلاثة من القصائد الخمس التي نشرت في هذه الفترة كانت لنفس الشاعرة سعاد الكواري.

٣ - ارتباع نسبة الدراسات المنشورة بصفة عامة، وهي دراسات أكاديمية أعد أغلبها عدد من أساتذة اللغة العربية في جامعة قطر، ويتم نشرها على عدة حلقات. تعتبر هذه الدراسات بلا شك إضافة مطلوبة للدراسات المتعلقة بالأدب القطري. من هذه الدراسات الهامة.

* دراسة للدكتور حسام الخطيب حول الديوان الأخير للشاعرة زكية مال الله «نجمة في الذاكرة» وأخرى حول نفس الموضوع للدكتور مراد عبدالرحمن مبروك(١).

* دراسة للدكتور مراد عبدالرحمن مبروك عن «مستويات التشكيل في القصة القصيرة في قطر خلال التسعينيات»(٢).

* دراسة حول «فلسطين والقدس في عيون شعراء قطر ليحيى زكريا الآغا(٣).

٤ - من الملاحظ اقتصار المشاركة في إعداد الصفحة على عدد من الأشخاص لا يتجاوز عددهم أصابع اليد الواحدة، وتتكر أسماؤهم من عدد إلى آخر،

تخصيص الراية كغيرها أيضاً صفحتين للشعر النبطي بعنوان «قوافي»*.

٣- جريدة الشرق:

تقدم «الشرق» باب عنوانه «ثقافة وفنون الخليج» كل يوم سبت ويشرف على إعداده صالح غريب «قطري» وباب آخر هو «ثقافة وفنون» من الأحد وحتى الخميس ويشرف على إعداده عاطف النمر. شمل التحليل البابين لمدة شهر كامل «مارس».

(١) انظر الراية: أعداد ٢/١٥ و٣/٧ و٣/١١ و ٣/١٨. (٢) انظر الراية: أعداد ١ و٨ و١٥ و٢٢ مارس.
(٣) انظر الراية: عدد ٢٥ مارس.

* أضيف ملحق خاص عنوانه «عبيد الخزامي» مكون من ٨ صفحات من الحجم النصفي «التابلويد» في شهر إبريل.

النتائج

١ـ ثقافة وفنون الخليج:

* بالنسبة لحجم التغطية التي تنالها كل من الثقافة والفن كانت النتائج:

النوع	التكرار	النسبة
فن (مسرح، سينما، فنون تشكيلية ..)	١٧	٣٧,٨٪
ثقافة	٢٨	٦٢,٢٪
المجموع	٤٥	١٠٠٪

* بالنسبة لنصيب قطر من التغطية الثقافية كانت النتيجة:

الإطار المكاني	التكرار	النسبة
قطر	٣	١٠,٧٪
الخليج	٢٥	٨٩,٣٪
المجموع	٢٨	١٠٠٪

٢ـ ثقافة وفنون:

* بالنسبة لحجم التغطية التي تنالها كل من الثقافة والفن كانت النتائج:

النوع	التكرار	النسبة
فن (مسرح، سينما، فنون تشكيلية ..)	٩٦	٥٣,٦٪
ثقافة	٨٣	٤٦,٤٪
المجموع	١٧٩	١٠٠٪

* بالنسبة لنوع المواد المقدمة تحت إطار (ثقافة) كانت النتائج كالتالي:

النوع	التكرار	النسبة
دراسة	٢	٢,٤٪
قصة قصيرة	ـ	ـ٪
شعر	٤	٤,٨٪
آخر (لقاء خبر ...)	٧٧	٩٢,٨٪
المجموع	٨٣	١٠٠٪

* بالنسبة لتوزيع هذه المواد بالنسبة لإطارها المكاني كانت النتائج:

الإطار المكاني	التكرار	النسبة
قطر	٣	٣,٦ ٪
الخليج	٢٢	٢٦,٦ ٪
الوطن العربي	٤٨	٥٧,٨ ٪
العالم	١٠	١٢ ٪
المجموع	٨٣	١٠٠٪

* مما سبق نلاحظ:

١ - ارتفاع التغطية التي تنالها الفنون بأشكالها المختلفة في «ثقافة وفنون الخليج» و«ثقافة وفنون» معاً، علماً بأن مثل هذه الأخبار تنشر في صفحات الجريدة الأخرى.

٢ - انخفاض نصيب قطر من التغطية في «ثقافة وفنون الخليج» و«ثقافة وفنون» معاً.

٣ - معظم التغطية ٩٢,٨ ٪ عبارة عن أخبار.

تقدم الشرق أيضاً صفحة بعنوان «واحة الشرق» كل أحد وثلاثاء، وهي تتيح فرصة للقراء لنشر محاولاتهم الشعرية والنثرية. تشرف على إعداد هذه الصفحة صحفية شابة، وربما كان من الأفضل إسناد هذه الصفحة إلى شخص له خبرة طويلة بالأدب والنقد، حيث من الضروري تقييم الأعمال المنشورة، وتوجيه القراء إلى نقاط القوة والضعف في كتاباتهم، وبذلك تعم الفائدة، كما تقدم الشرق أيضاً صفحتين من الشعر النبطي كل جمعة في «واحة الشعر».

جريدة الوطن:

تقدم الوطن باب عنوانه «اتجاهات ثقافية» من الأحد إلى الأربعاء وقد شمل التحليل هذا الباب لمدة شهر واحد «مارس»

النتائج:

* بالنسبة لنوع التغطية، جاءت النتائج كالتالي:

النوع	التكرار	النسبة
فن (مسرح، سينما، فنون تشكيلية ..)	١٥	١٩,٧ ٪
ثقافة	٦١	٨٠,٣ ٪
المجموع	٨٣	١٠٠٪

* بالنسبة لنوع المواد المقدمة تحت إطار (ثقافة) :

النوع	التكرار	النسبة
دراسة	-	-
قصة قصيرة	١	١,٦ ٪
شعر	٣	٤,٩٪
آخر (لقاء خبر ...)	٥٧	٩٣,٥ ٪
المجموع	٨٣	١٠٠٪

* بالنسبة لتوزيع هذه المواد بالنسبة لإطارها المكاني :

الإطار المكاني	التكرار	النسبة
قطر	٥	٨,٢ ٪
الخليج	٤	٦,٦ ٪
الوطن العربي	٤٨	٧٨,٧ ٪
العالم	٤	٦,٥ ٪
المجموع	٨٣	١٠٠٪

* ويلاحظ مما سبق:

١ ـ ارتفاع النسبة التي نالتها الموضوعات الثقافية من التغطية ٨٠,٣ ٪ مقارنة بالفنون ١٩,٧ ٪ وذلك راجع إلى وجود تغطية يومية للأمور الفنية في أبواب أخرى.

٢ ـ انخفاض نسبة ما يناله النشاط الثقافي في قطر من تغطية ٨,٢٪.

٣ ـ كل المواد المقدمة عبارة عن أخبار.

تنشر الوطن كذلك صفحة للشعر الشعبي بعنوان «دوحة الشعر» كل أحد، وصفحة بعنوان «إبداعات» شعارها «مرآة الواعدين من أدباء الغد» المفروض كل ثلاثاء، ولكن لم تنشر طوال شهر مارس سوى مرة واحدة «عدد ٣/٤».

الخاتمـــــة

لعبت الصحافة في قطر دوراً كبيراً في تفعيل الحركة الفكرية والأدبية في البلاد، ولكن هذا الدور قد ضعف نوعاً ما في السنوات الأخيرة، فيما يتعلق باكتشاف وتبني المواهب في مجالات الشعر والقصة القصيرة، وهناك عدة تفسيرات لهذه الظاهرة:

١ - توقف الكثير من الصحف والمجلات بحيث أصبحت الساحة الثقافية خالية إلا من الصحف اليومية ومجلات متخصصة موجهة إلى فئات معينة.

٢ - ظهور مؤسسات تهتم بتشجيع هذه المواهب مثل نادي الجسرة الثقافي، والاجتماعي ومركز شباب الدوحة.

٣ - عزوف الشباب عن الكتابة لهذه الصحف لأسباب لا يد لهذه الجرائد فيها، وتوقف الكثير من الأقلام عن الكتابة، مثلاً عن الكتابة مثل مايسة الخليفي وحصة الجابر وغيرهن اللاتي برزن في الثمانينيات.

لا شك أن الساحة الصحفية في قطر بحاجة ماسة إلى إصدار مجلات أسبوعية وشهرية وإلى مجلة أدبية رفيعة المستوى مثل مجلة الدوحة وإلى أن يتم ذلك فإن الصحافة اليومية مطالبة بأن تبذل قصارى جهدها لسد هذا الفراغ.

المراجع

١ـ الكتب:

١ ـ .....، التعليم في قطر في القرن العشرين ـ وزارة التربية والتعليم ـ الدوحة ١٩٩١م.

٢ ـ .....، الموسوعة القطرية ـ دار الموسوعة القطرية ـ الدوحة ١٩٩٣م.

٣ ـ الأنصاري، محمد جابر، تراث قطر وثقافتها المعاصرة ـ إدارة الثقافة والفنون ـ وزارة الإعلام ـ الدوحة ١٩٨٠م.

٤ ـ البسام، خالد ـ «تلك الأيام» ـ مطبوعات بانوراما ـ البحرين ١٩٨٧م.

٥ ـ الحاتم، عبدالله خالد ـ «من هنا بدأت الكويت» ـ مطبعة دار القبس ـ ط ٢ ـ الكويت ١٩٨٠م.

٦ ـ الخاطر، مبارك ـ «الكتابات الأولى لمثقفي البحرين» ـ البحرين ١٩٧٨م.

٧ ـ الدسوقي، عاصم وعبدالخالق لاشين وآخرين ـ «الصحافة القطرية والقضايا العربية» ـ مركز الوثائق والدراسات الإنسانية ـ ١٩٨٤م.

٨ ـ الرشيد، عبدالعزيز ـ «تاريخ الكويت» ـ منشورات دار مكتبة الحياة ـ بيروت ١٩٧٨م.

٩ ـ الرميحي، محمد ـ «الخليج ليس نفطاً» ـ شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع ـ الكويت ١٩٨٣م.

١٠ ـ الطائي، عبدالله محمد ـ «دراسات عن الخليج العربي» ـ روى ـ سلطنة عُمان، ١٩٨٣م.

١١ ـ عزت، عزة علي ـ «الصحافة في دول الخليج العربي» ـ مركز التوثيق الإعلامي لدول الخليج العربي ـ بغداد ١٩٨٣م.

١٢ ـ غلوم، إبراهيم عبدالله ـ «القصة القصيرة في الخليج العربي» ـ منشورات دراسات الخليج العربي بجامعة البصرة ـ ١٩٨١م.

١٣ ـ قافود، محمد عبدالرحيم ـ «الأدب القطري الحديث» ـ المطبعة الفنية الحديثة ـ القاهرة ـ الطبعة الأولى ـ ١٩٧٩م.

١٤ ـ قافود، محمد وآخرون ـ «القصة القصيرة في قطر» ـ مركز الوثائق والدراسات الإنسانية ـ الدوحة ١٩٨٥م.

١٥ ـ محمد، حسين أحمد وآخر ـ الصحافة القطرية: نشأتها وتطورها ـ الدوحة ١٩٨٣م.

٢ـ الندوات:

١ ـ ناجي، كمال ـ «تاريخ التعليم الشعبي في قطر» ـ لجنة تدوين تاريخ قطر ـ الجزء الثاني ـ البحوث المقدمة إلى مؤتمر دراسات تاريخ شرق الجزيرة العربية ـ الدوحة ٢١ ـ ٢٨ مارس ١٩٧٦م.

٣ـ المقالات:

١ ـ محمد جابر الأنصاري، «فصول من تاريخ الصحافة في الخليج ١٩٢٠ ـ ١٩٣٨م» ـ مجلة الدوحة ـ أكتوبر ١٩٧٦م.

٢ ـ محمد جابر الأنصاري، «فصول من تاريخ الصحافة في الخليج ١٩٣٩ ـ ١٩٤٥م» ـ مجلة الدوحة ـ نوفمبر ١٩٧٦م.

٣ ـ محمد جابر الأنصاري، «فصول من تاريخ الصحافة في الخليج ١٩٤٦ ـ ١٩٥٦م» ـ مجلة الدوحة ـ ديسمبر ١٩٧٦م.

٤ـ الصحف والمجلات:

١ ـ جريدة الراية ـ أعداد يناير إلى مارس وأعداد أخرى متفرقة.

٢ ـ جريدة الشرق ـ أعداد مارس وأعداد أخرى متفرقة.

٣ ـ جريدة الوطن ـ أعداد مارس وأعداد أخرى متفرقة.

٤ ـ جريدة المرايا ـ أعداد متفرقة.

٥ ـ مجلة أخبار الأسبوع ـ أعداد متفرقة.

٦ ـ مجلة الدوحة ـ أعداد متفرقة.



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الأول ، العدد الثاني

١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

(جميع الآراء الـواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أوالباحث)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١ـ نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢ـ توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣ـ معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

٤ـ التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قــواعــد النشــر

١ - أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.

٢ - أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.

٣ - ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.

٤ - أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.

٥ - تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لايتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.

٦ - ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

٧ - المراجع: يتم ترتيب المراجع وفقاً للنسق التالي:

الكتب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة، الصفحة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة، الصفحة].

٨ - لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.

٩ - يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

١٠- لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.

١١- يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

١٢- لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

١٣- يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـة عجـمان للدراسـات والبحـوث

(دورية محكمة)

المجلد الأول، العدد الثاني، ١٤٢٣هـ ـــ ٢٠٠٢م

كلمة العدد

مازالت المجتمعات العربية بصفة عامة ومجتمع الإمارات بصفة خاصة في حاجة إلى الدراسات العلمية إذ أن هذه المجتمعات حديثة عهد بالبحث العلمي المعاصر، فعلى الرغم من سبق العرب والمسلمين لغيرهم من شعوب العالم في الاهتمام بالبحث العلمي والريادة فيه، وهذا ما يشهد به تاريخ العلوم المعاصرة التي بنيت على الأساس التي وضعها العرب والمسلمون في العهود السابقة - على الرغم من ذلك - إلا أن العرب والمسلمين مروا خلال القرون الأخيرة حالة من الجمود والتخلف والتبعية العلمية حرمتهم من الإسهام مع شعوب العالم في النهضة العلمية المعاصرة، فأصبحوا مستهلكين لما ينتجه الآخرون في مجال البحوث والدراسات، ولذا فإن القول بأن هذه المجتمعات حديثة عهد بالبحث العلمي لا يجافي الحقيقة بل يشير إلى موضع خلل في حياتنا علينا أن نعطيه أولوية حتى يعود لنا ذلك الدور المنشود في مجال العلم، ولعل في مقدمة تلك الأولويات هو إشاعة الثقافة العلمية التطبيقية، فعلى الرغم من أهمية الدراسات والبحوث الإنسانية إلا أن البحوث التطبيقية لم تأخذ مكانها في حياتنا الأكاديمية والبحثية، ولعل مرجع ذلك أن الاهتمامات العلمية التطبيقية أصبحت حكراً على الباحثين المتخصصين أو على المراكز البحثية المتخصصة، ولم تصبح ثقافة عامة يتداولها الناس لتصبح حديثهم اليومي وشأنهم العام وهذا يفسر لنا سر الأعداد الكبيرة الملتحقة بالدراسات الأدبية والإنسانية في المدارس العليا والجامعات العربية، إذ أن كثيراً من أبنائنا لا يشعرون بأهمية الدراسات العلمية التطبيقية، فعلاقتهم بها علاقة عابرة من خلال المادة الدراسية التي يشعر بعضهم بصعوبتها ويتمنى أن يتخلص منها، ولذا فعلاقته بها تنتهي بانتهاء الامتحان!! ومع اتساع هذه الظاهرة تتقلص مساحة المهتمين من الأجيال الجديدة بالبحث العلمي التطبيقي كما تتقلص اهتماماتهم بالبحث العلمي بصفة عامة كذلك، ولذا نجد ندرة الباحثين الجيدين من العرب. فالبحث العلمي لا يشغل إلا جزءًا يسيراً من الاهتمام العام لدى العرب، ويساعد في ذلك عدم توفر البيئة البحثية بصفة عامة من حيث وجود الموارد المادية والعلمية ووجود المختبرات والوسائل والدراسات المساندة، فتتراجع اهتماماتهم في ذلك، ولا يبقى أمام كثير منهم سوى أن يولي وجهه نحو الغرب حيث تتوفر أمامه كافة الإمكانيات لإبراز مهاراته العلمية فتقتنصهم الجامعات ومراكز الأبحاث، وتستفيد منهم مجتمعات أخرى، ومع يقيننا أن العلم ليس له وطن إلا أن الحاجة تحدد أولويات الأماكن بالنسبة للباحث العلمي، وعالمنا العربي والإسلامي في حاجة ماسة إلى أن يستفيد من جهود أبنائه لتطويره وتنميته حتى يلحق بركب الأمم المتقدمة علمياً، وهنا يجب أن تتضافر كافة الجهود من أجل بيئة بحثية علمية جيدة بدأ بإشاعة الثقافة العلمية

وانتهاءً بتطبيق نتائج البحوث مروراً بالوسائل والإمكانيات، ولذا فإن أي جهد علمي يصب في هذا الميدان إنما يسهم في ذلك، ولعل هذه الأهداف هي التي تدفع مجلة عجمان للدراسات والبحوث لأن تعطي البحث بشقيه الإنساني والتطبيقي أهمية كبيرة في ذلك إذ يتضمن هذا العدد مجموعة من الدراسات العلمية المحكمة التي تبحث في قضايا يحتاجها المجتمع العربي، كحماية المستهلك من منظور إسلامي، وذلك لتأصيل البحوث المعاصرة وتأكيد سبق الثقافة العربية الإسلامية في الاهتمام بمثل هذه القضايا، كما يتضمن العدد بحث حول رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات العربية المتحدة، لما لهذا الموضوع من أهمية في مجتمع الإمارات حيث أصبح التعليم الخاص رافداً أساسياً من روافد التعليم، ويأتي موضوع المبيدات الحشرية والفطرية وآثارها ليعالج قضية هامة من قضايا البحث التطبيقي مازالت في حاجة للدراسة والاهتمام، كما يضم العدد دراسة حول التخطيط لإعداد معلم تعليم الكبار، وهي قضية حاضرة في المجتمعات العربية بصفة عامة ومجتمع الإمارات بصفة خاصة.

إن هذا العدد الثاني من مجلة عجمان للدراسات والبحوث يأتي ليضيف رصيداً جديداً من المعرفة لما سبقه من العدد الأول، وليضيف إلى المكتبة العربية - كذلك - أبحاثاً جديدة نأمل أن تتحقق الأهداف المرجوة منها، ولعل في مقدمتها أن تلقى هذه الأبحاث طريقها نحو التطبيق، وأن تتم الاستفادة من مخرجاتها العلمية.

والله ولي التوفيق

د. سعيد عبد الله حارب
نائب رئيس مجلس أمناء جائزة
راشد بن حميد للثقافة والعلوم

حماية المستهلك من منظور إسلامي

د. عمر عبدالعزيز العاني*

ملخص

يهدف البحث إلى تبيين جملة من أهم الطرق التي تتعلق بكيفية حماية المستهلك من منظور إسلامي، ويمكننا تلخيص ذلك وفق الآتي:

أولاً: توضيح مدى توفر مادة التقييس والسيطرة النوعية التي بحثها الفقهاء وبخاصة منهم من كتب في نظام الحسبة. فقد توفرت مباحثهم على رصد ما كشفوه من خدع وزيوف في الإنتاج، وعالجوها بالتدخل المباشر بوساطة جهاز الحسبة الذي يعد الجهاز الإداري لرقابة الاقتصاد وفعالياته.

ثانياً: يتعرض البحث في المبحث الثاني إلى مدى أثر المنافسة في المبادلات في تيسير عمليات التبادل، ومدى أثر الوساطة المستغلة في إعاقة آليد السوق. ومدى أثر حجب المعلومات أو تزييفها في إلحاق الأضرار بعموم المستهلكين. وكيف عالجها الفقه الإسلامي بمنح المستهلك الخيار في هذه العقود المشتملة على الجهالة في المعلومات أو تزييفها إنفاذاً أو إبطالاً .. أما العقود المشتملة على المقامرة فعدها باطلة بالأصالة ولا خيار فيها إلا إبطالها.

ثالثاً: من خلال شرح المبحث الثالث (حماية المستهلك من مظاهر التعسف في المبادلات) سنقف على واقعية الفقه الإسلامي في تحريم التسعير في الظروف الطبيعية التي تحكمها سوق مبرمجة باسترسال طبيعي، وتعامل عادل يحمي المنتج والمستهلك معاً .. أما إذا جنحت كفة المنتجين وتعسفت فهنا يقضي الفقه الإسلامي بجواز التسعير عند الجمهور وبوجوبه عند بعض الفقهاء، حماية للمستلك من هذا الانحراف في الأقيام والقيم.

ومن طرق حماية المستهلك صرامة الفقه الإسلامي في تحريم الاحتكار ومعالجته بدخول الدولة منافساً قوياً لأفاعي المحتكرين. وصرامته بالحلول القسرية كالبيع الجبري بقيمة المثل، ومصادرة المال المحتكر على رأي بعض الفقهاء. وبالتعزير لمن تمادى.

وبهذا نقف على فصول ما كتبه الفقهاء في موضوع (حماية المستهلك) أوقفتنا على التمدن الإسلامي الراقي مما يضيف خيطاً من شعاع على شمس حضارته الساطعة على عموم العالم.

---

*جامعة الخليج العربي بالبحرين.

Consumer Protection From Islamic Perspective

Dr. Omar Abdul Aziz Al Any*

Abstract

This research had came out with results as fallow :

1. It has shown the availability of standardization matter and quality control which the jurist " Fuqaha " had looked for it specially in their books of price contro system. We seen how they had fulfilled in observation and uncovering the tricks and falseness in the products, and how they treat this passing by direct intervention from the authority of price control system which is considered as the administrative system for the economic supervision.
2. The research had clarified in the second chapter the competition effects extent in the exchange in facilitation the exchange operation, and the extent of the exploited mediation effect in hindering the market mechanism. Also it aimed at the extent of the effect of veiling information or counterfeiting the information in making disadvantage for consumers in general. In fact the research showed how the Islam gave the consumer the right choice either carrying out or annulment the contracts which include unenlightentment in the information. Yet the contract which include gambling its considered as annulment agreement originally and there is no choice unless annulment it.
3. From explaining the third chapter (consumer protection from the arbitrariness exchanges) we stand on the reality of the Islam jurisprudence in prohibition the pricing in normal circumstances which its controlled by a normal elaboration computerized market. And fairs dealing that protect the producer and the consumer as well. As far as one is conserved on the others so here the Islamic jurisprudence judges by pricing permissibility upon the "junhoor" and pricing necessity upon some of the "Fuqaha" to protect the consumers when the nobility of character are changed.

We had also stopped on the severity of Islamic jurisprudence in prohibiting the monopoly and how the Fiqh treat it when the state or the government enter it self as a power competition with the monopolizer. And the severity by ordering to sell in the par value, and confiscation monopolized goods upon some Fuqaha' and upon others by censure to whom he persist in.

In this we had stopped over Fuqaha' written chapters about (consumer protection) and had seen the high Islamic civilization.

* Al Bahrain Arab Galf University.

تمهيد:

يمثل الاستهلاك الركن الرابع ـ الأخير ـ من أركان العملية الاقتصادية (الإنتاج، التوزيع، التبادل، الاستهلاك). وما بين الإنتاج والاستهلاك علاقة أهداف وغايات.

فالإنسان المستخلَف بفتح اللام ـ مأمور بعمارة الأرض. والعمارة إنتاج ﴿هُوَ أَنْشَأَكُم مِنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُم فِيهَا﴾ (١). أي: صيركم عمّاراً، وطلب منكم عمارتها. كما تدل على ذلك صيغة استعمر في البيان العربي.

ومن أجل أن تأتي عمارة الأرض على أتم وجه، فقد منح الخالق المستخلِف ـ بكسر اللام ـ للإنسان كل ما يعينه على هذه المهمة وحسب ما يعرضه القرآن الكريم نجد هذه الإعانة تتعلق من حيث العموم بشيئين:

الأول: الجانب المادي المتمثل بتسخير كل ماديات العمارة.

﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةًۗ﴾ (٢). ﴿وَءَاتَكُمْ مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُۚ﴾(٣).

والثاني: الجانب القانوني الضابط لطريقة الإعمار وهو ما عرف بقانون الاستخلاف، ويتضمن التوجيهات والأوامر والنواهي لضبط الإنسان في إطار إرادة الخالق المستخلِف ﴿وَأَنفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُم مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِۖ﴾ (٤).

قال الزمخشري: (يعني أن الأموال التي في أيديكم إنما هي أموال الله بخلقه وإنشائه، وإنما موّلكم إياها وخولكم الاستمتاع بها، وجعلكم خلفاء في التصرف فيها ـ فليست هي أموالكم في الحقيقة، وما أنتم فيها إلا بمنزلة الوكلاء والنّواب)(٥).

ولابد لهذا الإنسان المستخلَف ـ بفتح اللام ـ المنتج. من الاستهلاك ليقوم بمهمته على أتم وجه. فأنا من حيث كوني إنساناً أنتج لكي أعمر الأرض وفق التوجيه الإلهي، وأستهلك بعض ما أنتج للحفاظ على مهمتي الاستخلافية في عمارة الأرض، وما التوزيع والتبادل إلا لديمومة وتنظيم هذين الركنين أو طرفي العملية الاقتصادية) الإنتاج والاستهلاك.

ونستطيع القول إن الإنتاج والاستهلاك غايتان، بينما التوزيع والتبادل وسيلتان تنظيميتان.

ولا يقل الاستهلاك شأناً وخطراً في عمارة الأرض عن الإنتاج.

---

(١) سورة هود، آية ٦١ .

(٢) سورة لقمان، آية ٢٠ .

(٣) سورة إبراهيم، آية ٣٤ .

(٤) سورة الحديد، آية ٧ .

(٥) الزمخشري، الكشاف، ج٤، ص ٦١ .

ومن هنا نرى الاهتمام بالمستهلك في النصوص الاستخلافية (القرآن الكريم، والسنة الشريفة) ومـا تفرع عن هذه النصوص من قواعد ومبادئ وقيم. ويأتي بحثي هذا (حمايـة المستهلك مـن منظـور إسـلامي) متنوّراً بضوء تلك النصوص والمبادئ والقيم، اجتهدت فيه ما وسعني الاجتهاد تحرياً للوصول إلى الصواب.

خطة البحث:

قسمتُ البحث إلى ثلاثة مباحث.

المبحث الأول: جاء تحت عنوان (الرصيد الفقهي في التقييس والسيطرة النوعيـة فـي الإنتـاج الصنـاعي والخدمي.

استقرأتُ فيه نماذج معينة كشفت لنا مدى اهتمام الفقه الإسلامي في حماية المستهلك لما تتطلبه حياته فـي الإنتاج الصناعي والخدمي. فمن ذلك: الصناعات الغذائية، والكيماويـة، والنسـيجية، والإنشـائية، والخدميـة، مـن نحو البناء، والنجارة، والجزارة، وباعة الخضروات والبقول.

وعقدتُ فرعاً لضبط الفقهاء للمكاييل، والموازين، والصنوج، والمقادير، وأساليب الغش فيها، وفيما تقدّم من الصناعات.

وجاء الفرع الأخير ـ السابع ـ شارحاً الإعلان التجاري وما ينبغي أن يشتمل عليه من الصحة، والصدق، والوضوح.

أما المبحث الثاني: فجاء تحت عنوان (تنظيم المنافسة وأثرها في حماية المستهلك). قدمتُ لهـذا المبحـث مقدمة موجزة بيّنتُ فيها أن الاقتصاد الإسلامي يهـدف إلـى حمايـة الفـرد مـن خـلال حمايـة مصلحـة الجماعـة، فالمصلحة الجماعية مقدمة على المصلحة الفردية، وأن قوانين العرض والطلب، ومنظومة آلية السوق لو تركت على استرسالها الطبيعي لحققت مصلحتي الجماعة والفرد معاً. ولكن حينما تتدخل بعض العوامل فإنهـا تعيـق هذه الآلية، وتقف حائلاً دون استرسال منظومتها.

ومن خلال الاستقراء وجدنا أن هناك حالتين لهما تـأثير بـالغ علـى حريـة المنافسـة ممـا يوقـع الأضـرار بعموم المستهلكين. وهما: وجود الوسيط الانتهازي، وحجب المعلومات أو تزييفها.

أما الوسيط الانتهازي: فهو يتسبب في رفع الأسعار بتدخّله بين المنتـج والمستهلك. وقـد عرفـت صـورة هذا الوسيط في عهد رسول الله ﷺ وتمثلت بصورة بيع الحاضر (الوسيط) للبادي (المنتج أو البائع) . وقد بينـت ما يترتب على هذه الوساطة من آثار ضارة على المستهلك.

وأما حجب المعلومات أو تزييفها: فقد توفرت الدراسة فيها على الوقوف علـى مصـادر هـذا الحجـب أو التزييف في معلومات السلع والمنتجات. وبالتالي تؤثر ـ سلباً ـ على المستهلك فمن تلك المصادر:

المصادر الفعلية: ومن موضوعاتها التي بحثتها: تلقي السلع، وهو نوع من الوساطة المستغِلّة ـ بكسر الغين ـ. ثم العيوب وإثبات الخيار فيها للمستهلك حماية له. ومن أمثلة هـذه العيـوب تصريـة الضـروع، وحبـس ماء القناة.

المصادر القولية: ومن موضوعاتها التي بحثتها: بيع النجش، والكذب في بيوع الأمانة، والآثار السلبية التي تترتب على هذا التزييف، وما وضعه الفقه الإسلامي من حماية المستهلك في ذلك.

المصادر السكوتية: ومن موضوعاتها التي بحثتها: بيع الملامسة، وبيع المنابذة، وما ترتب عليهما من آثار سلبية على المستهلكين، وكيف عالج الفقه الإسلامي ذلك بمنح المستهلك الخيار.

وأما المبحث الثالث: فعقدته لمظاهر التعسف في المبادلات. ولعل أجلّ صور هذا التعسف تظهر في ظاهرتين:

١. .التعسف في الأسعار، وانحراف القيم عن وضعها الصحيح، في السلع والخدمات.

فبحثت في ذلك حكم التسعير في الظروف الطبيعية ثم في الظروف الطارئة، وخلصتُ إلى جواز التسعير بل إلى وجوبه حالة التعسف حماية للمستهلكين.

٢. .الاحتكار، بينت معناه، وحكمه، وصوره المنطبقة على ماهيته، والمشابهة له بجامع الأضرار والتعدي، ومثّلت ما أوضحته كتب الفقه الإسلامي من معالجات وقائية وتدخلية لمعالجة جريمة الاحتكار. حماية للمستهلك من التعدي والأضرار.

وأنبه هنا إلى حقيقة جلية في هذا البحث وهي: أنه اقتصر على المعالجات النظرية دون العملية والفعلية التي تعني تدخل الدولة،و المؤسسات المسؤولة بالفعل لتحمي المستهلك من الغشوش، والخدع، وأضرار التعسف والاستئثار والأنانية.

ومن هنا أقول: يبقى هذا البحث حلقة واحدة، وسيكون في المستقبل حلقات أخرى تشكل مع هذا البحث منظومة تؤصل المنظور الإسلامي المتكامل في موضوع حماية المستهلك. وعسى أن يكون ذلك قريباً ـ إن شاء الله.

المبحث الأول: الرصيد الفقهي في التقييس والسيطرة النوعية في الإنتاج الصناعي والخدمي

يستقرئ هذا المبحث نماذج معيّنة تكشف لنا مدى اهتمام الفقه الإسلامي في حماية المستهلك لما تتطلبه حياته في الإنتاج الصناعي والخدمي.

ولعل كتب الحسبة - على اختلاف مناهج مؤلفيها - أوفى من اهتم بحماية المستهلك فقد شرح مؤلفوها لوائح الاحتساب بيّنوا فيها المواصفات والمقاييس لكل حرفة وخدمة كانت شائعة في عصورهم ... فيعتمد المحتسب إلى وضع سجلات ودفاتر يثبت فيها أسماء المنتجين ومواقع إنتاجهم، ويقف على نشاطهم التجاري والصناعي وفي هدا يقول الشيزري : ((ويكتب المحتسب في دفتره أسماءهم ومواضع حوانيتهم فإن الحاجة تدعوه إلى معرفتهم)) [٦].

وإذ يثبت هذا النص معرفة المنتجين. فإن ابن بسام يذهب إلى أبعد من هذا وهو تقدير حاجات المستهلكين وسدّ هذه الحاجات بتوازن العرض والطلب فيقول: ((ويجب عليه - أي المحتسب ــ أن يجعل له نائبا على ساحل البحر مكان تردّده الغله ليعلم ما يرد إليه في كل يوم ويختم على مخازن من غلته رسم عبور إلى وقت الحاجة لأنه ربما جرى بعد ذلك تفريط في أوجه، وهذا أمر جليل لا ينبغي الغفلة عنه ولا التفريط فيه. ويلزم المحتسب بعد ذلك أن يفرق الغلة بالتعريف على مقدار ما في البلد وينظر فيمن عنده من الناس وذلك مأخوذ من الأحجار التي تطحن في البلد لأن كل حجر فارسي يطحن في كل يوم وليلة ستة أرادب فإذا جعلناها أقداحاً كانت خمسمائة قدح وستة وسبعين قدحاً يقيت كل إنسان منها قدحاً، فهذه الأحجار يعرف بها عدد الناس في كل مدينة بالتقريب))[٧].

ومن المعلوم أن معرفة عدد المستهلكين توضح عدد حاجاتهم إلى مستلزمات استهلاكهم وأنواعها.

والأصل الذي يرجع إليه في تقرير معايير التقييس والسيطرة النوعية أحاديث عدّة ترغب في الإتقان وترهب من الغش. ومن أجلاها الحديث الشريف المشهور: (من غش فليس مني)[٨].

يقول ابن تيمية : ((وفي هذا إخبار أن الغش ليس بداخل في مطلق اسم أهل الإيمان والدين فسلبه حقيقة الإيمان التي بها يستحق حصول الثواب والنجاة من العقاب)) [٩].

والإمام النووي يحمل هذا الحديث على تأويلين:

الأول: أن مستحل الغش من غير تأويل يخرج من الملة ويكفر.

الثاني: أنه ليس على سيرتنا الكاملة وهدينا[١٠].

ويذكر النووي أن سفيان بن عيينة كان يكره هذا التفسير ويقول: بئس هذا القول بل يمسك عن تأويله ليكون

---

(٦) الشيزري، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، ص ٢٢ .

(٧) ابن بسام، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، ص ١٦ .

(٨) الحديث من رواية مسلم ينظر النووي على مسلم ج ١، ص ٢٩٩ .

(٩) ابن تيمية، الحسبة، ص ١٢ .

(١٠) النووي على مسلم ، جـ ١ ، ص ٢٩٨ .

أوقع بالنفس وأبلغ في الزجر[١١].

ولتعدد السلع المنتجة فإن البحث ليس بإمكانه استقصاء المواصفات النموذجية لكل سلعة، لذا سأقتصر على جملة من الصناعات وفق الآتي:

الفرع الأول: الصناعات الغذائية.

الفرع الثاني: الصناعات الكيمياوية.

الفرع الثالث: الصناعات النسيجية.

الفرع الرابع: الصناعات الإنشائية.

الفرع الخامس: الصناعات الخدمية.

الفرع السادس: المكاييل والموازين والصنوج وأساليب الغش فيها.

الفرع السابع : الإعلانات التجارية.

الفرع الأول: الصناعات الغذائية

وتحت هذا العنوان ستكون لنا وقفات مع بعض هذه الصناعات وما عرضه الفقهاء من لوائح الاحتساب واشتراط تحقق النوعية النموذجية فيها:

أ - الخبازون والفرّانون:

بحث الفقهاء ما يحتسب فيه على الخبازين والفرانين أشياء عديدة ندرجها ضمن النقاط الآتية:

١) طريقة عجن الطحين: يأمرهم بنظافة أوعية الماء وتغطيتها وغسل المعاجين وتنظيفها، والقماش الذي يغطى به الخبز والأوعية التي يحمل فيها.

وأوجبوا على الخباز أن يلبس ثوباً خاصاً مقوع الأكمام، وعليه أن يتلثم لأنه ربما عطس أو تكلم فقطر شيء من فضلاته في العجين، وأن يشد على جبهته عصابة بيضاء تمنع تساقط عرق الجبين، كما أنه عليه أن يحلق شعر ذراعيه لئلا يتساقط مع العجين شيء منه، ولا يعجن بمرفقيه ولا بركبتيه لئلا تنحدر أعراق بدنه في العجين، ولا بقدميه لأن فيه امتهاناً للطعام، وإذا كان العجن في النهار فإنه يجب أن يكون عنده من يكش عنه الذباب.

٢) ومما يتعلق بالفرانين والخبازين رقابة المطاحن وصناعة الدقيق، فيمنعهم المحتسب من خلط الدقيق الجيد بالرديء، والجديد بالعتيق.

ويلزمهم بتنقية القمح من سوس الحنطة، والحب الصغير الأحمر المستطيل قبل طحنه، فربما خلطوا معه دقيق الشعير المنخول أو دقيق الباقلاء.

ويعطيهم الحق في رش الحنطة بالماء اليسير عند طحنها لأن ذلك يكسو الدقيق بياضاً وجودة، ولكن بما لا يزيد الرطوبة فيها على نسبة معينة تحددها لائحة الاحتساب للمواصفات.

٣) وعلى الخباز أن ينخل الدقيق بمناخل صفيقة كثيفة، ويأمرهم المحتسب بأن لا يخبزوا خبزاً حتى يختمر فإن غير الخمير ثقيل في الميزان والمعدة. ويراعى فيه مقدار الملح كما يراعى إنضاجه فإن لم يكن

---

(١١) المصدر نفسه .

ناضجاً أدّب الخباز والفران جميعاً لأن الخباز إذا أمر الفران ائتمر[١٢].

ب . الطباخون وأصحاب المطاعم:

تعرض المحتسبون لعدة أنواع من الأطعمة، ووضعوا لها نماذج من لوائح الاحتساب، وبيّنوا مواصفاتها، وحددّوا مقاييس لجودتها فتحدثوا عن الرواسين[١٣] والشوائين[١٤] وقلائي السمك[١٥] والهراسين[١٦] والحلوانيين[١٧] وأوضحوا طرق كشف المخالفة، والإجراء الإداري (التعزير) الذي يتخذه المحتسب لأجل معالجة هذا الانحراف.

ونقف هنا عند نموذج الاحتساب على الطباخين.

فأوجبوا على المحتسب أن يفتش على الطباخين أو المطاعم مرتين كل يوم صباحاً ومساءاً .. أما في الصباح فيقف على اللحم الذي منه يطبخون لئلا يكون لحماً رديئاً .. وأما في المساء فلئلا تبقى للمأكولات بقية فيزيدوا غيرها ويخلطوها ثم يعيدوا طبخها، فيأمرهم المحتسب ببيع ما بقي منفرداً، ويمنعهم من طبخ غيره إلا بعد استنفاذه[١٨].

وأن يعتنوا بغسل الأطباق والأواني بالماء الحار الأشنان، وتكون قدورهم أواني الطبخ واسعة، ويؤمرون بتغطيتها وحفظها من الذباب وهوام الأرض[١٩].

ويمنعهم من أن يطبخوا لحوم المعز مع لحوم الضأن، ولحوم الإبل مع لحوم البقر، ويعتبر عليهم كثرة الإدام وقلة اللحم فإن أكثرهم يسلون الدهن ويفرغونه في القدر فيطفو على وجه الطعام فيغتر الناس به[٢٠].

الفرع الثاني: الصناعات الكيماوية

تشكل هذه الصناعات خطورة ملحوظة أخذت باهتمام المحتسبين لما يترتب عليها من الأضرار البالغة في الناس، لأن كثيراً من التراكيب الكيماوية قد دخل في صناعة الأدوية والعقاقير الطبية.

وهي على تركيب دقيق خاضع للتجارب والدراسات، فالإخلال بالأوصاف الصحيحة لهذه التراكيب قد تخرج بالدواء من غرضه؛ فبدلاً من أن يكون ترياقاً ناجعاً يكون سمّاً فاجعاً. وهي على كثرتها الهائلة[٢١] لها

---

(١٢) ابن بسام، نهاية الرتبة ، ص ٢١ ـ ٢٣/٥٩. الشيزري، نهاية الرتبة ص ٢٢١ ـ ٢٤، ٣١. ابن الأخوة، معالم القربة ص ٩١ ـ ٩٢. رسالة ابن عبدون ص ٤٨. التلمساني، تحفظ الناضر ، ص ١١٨. رسالة ابن عبد الرؤوف، ص ٩٨ ـ ٩٩ .

(١٣) الشيزري، ص ٢٣. ابن بسام ص ٤٣ . ابن الأخوة، ص ١٠٥ .

(١٤) الشيرازي، ص ٣٠، ابن بسام ص ٣٧، ابن الأخوة، ص ٩٢، ٩٤ .

(١٥) الشيزري، ص ٣٣، ابن بسام، ص ٥٦، ابن عبدالرؤوف، ص ٩٧ .

(١٦) الشيزري، ص ٣٦. ابن بسام، ص ٣٩. ابن عبدالرؤوف ص ١٠١. ابن عبدون، ص ٥٥ .

(١٧) ابن بسام ص ٤٧. ابن الأخوة، ص ١١٣ ـ ١١٥ .

(١٨) ابن عبدالرؤوف، ص ٩٦ .

(١٩) الشيزري، ص ٣٤. ابن بسام، ص ٤٤ فما بعدها. ابن الأخوة ص ١٠٧. ابن عبدالرؤوف، ص ٩٦. ابن عبدون، ص ٤٥ .

(٢٠) الشيزري، ص ٣٤. ابن بسام ص ٤٤ فما بعدها. ابن عبدالرؤوف ص ٩٦ ـ ٩٧ .

(٢١) وصلها ابن بسام إلى ثلاثة آلاف عقار. ص ٨٥. وهي لا شك تزداد بتقدم الزمان والعلم وانتشار الأمراض .

أشباه ونظائر تقاربها وتدانيها في الصورة وتنافيها وتبتعد عنها في المزاج والمنفعة. والمخاطرة بأرواح المستهلكين أكبر شناعة من المخاطرة بأموالهم.

ومن هنا ندرك تفسير العاطفة الخطابية التي ظهرت على عبارة ابن بسام وهو يقسم بالله تعالى على كل من عرف شيئاً من غش الصيادلة، إلا بيّنه وأشاعه بين الناس ليطلعوا عليه ...(٢٢) وندرك سبب إحجامه عن ذكر بعض أساليب الغش لكيلا يتخذها المحتالون الغشاشون ذريعة إلى إشاعة حرفتهم المقيتة في الأدوية والعلاجات وغير ذلك ...(٢٣) ودعا إلى تمزيق كتاب (كيمياء الطبائخ) للفيلسوف يعقوب بن إسحاق الكندي لاشتماله على ذلك ...(٢٤) وترحّم الشيزري على من عمل على إخراج الغشوش وإبطالها تقرباً إلى الله تعالى(٢٥).

١ ـ العقاقير الطبية:

تعرّض المحتسبون لعدد من أنواع العقاقير الطبية، وبيّنوا في ثبت لهم المواصفات ذات الجودة فيها وأساليب الحيل والغش التي يسلكها العابثون بهذه الصناعة.

فابن بسام يذكر من أساليب الغش خلط الأفيون المصري بشياف(٢٦) الماميتا(٢٧) وبعصارة ورق الخس وبالصمغ كذلك..

ولهذه الغشوش علامات فإذا أذيب بالماء وظهرت له رائحة كرائحة الزعفران كان مغشوشاً بالماميتا. وإذا ظهرت له رائحة خفيفة فغشه بالخس. وإن كان مرّاً صافي اللون فهو مغشوش بالصمغ.

وقد يغشون الطباشير(٢٨) بالعظام المحروقة؛ ويعرف غشه بأنه إذا طرح في الماء رسبت العظام وطفت الطباشير.

ووصفوا من الأكحال الإثمد وبيّنوا الجيد منه والمغشوش، ومعرفة طرق الغش المستعملة .. ودهن البلسان(٢٩) وكيف يغش بدهن السوس(٣٠) ومعرفة غشه(٣١).

٢ ـ صناعة العطور

بحث المحتسبون فيها خواصها وتركيبها الكيماوي، وكشفوا عن أنواع الغش فيها وأساليب ذلك. وقد أفاض العلامة النويري في ذلك فخصص الجزء الثاني عشر من كتابه (نهاية الأرب) وبأكثر من مائتي صفحة تحدث فيها عن أصناف الطيب، والبخورات، والغوالي،و الندود، والمستقطرات، والأدهان، والنضوحات، فبين

---

(٢٢) ابن بسام، ص ٨٥ .

(٢٣) ابن بسام، ص ٤٦ و ٩٢. الشيزري ص ٤٧ .

(٢٤) ابن بسام، ص ٩٢ .

(٢٥) الشيزري، ص ٤٢ .

(٢٦) نوع من الأدوية يتخذ قمعاً أو تلبيسة لمعالجة أمراض المستقيم، أو دواء سائلاً لأمراض العيون، ابن بسام ص ٨٥، حاشية ٤ .

(٢٧) نبات قليل الارتفاع مرّ الطعم يشبه ورق الخشخاش. ابن البيطار، المفردات، جـ ٢، ص ١٤٢ ـ ١٢٥ .

(٢٨) رماد الخيزران يكون أبيض اللون، ويستعمل لأمراض القلب والحميات. ابن بسام، ص ٨٦، حاشية ١٣ .

(٢٩) نوع من الأشجار ينضح دهناً طيب الرائحة. ابن سينا، القانون، جـ ١ ص ٢٦٥ ـ ٢٦٦ .

(٣٠) الشيزري، ص ٤٧. ابن بسام، ص ٩٢ .

(٣١) النويري، نهاية الأرب، جـ ١٢، ص ١، فما بعدها .

أجناسها، وفضل أنواعها، وعدد أسمائها، ونسبتها إلى المشتهرين بها، وكشف بالوصف الدقيق التراكيب، والأمزجة، والعناصر المتكونة منها[٣٢].

وذكر ابن بسام المسك ويغش باثني عشر صنفاً، والعنبر ويغش بخمسة أصناف، والكافور ويعمل منه سبعة أصناف مغشوشة، والزعفران وما يغش به، وغش العود، والبان، وماء الكافور، والغوالي[٣٣].

وأشياء كثيرة فيها من خواص الأمزجة والتركيبات ما ينفع الكيماويين، ومن الاصطلاحات والأسماء ما يعطي الباحث اللغوي مادة وفيرة، وعلماً جمّاً، وأدباً ممتعاً، .. وقد ألف في ذلك الفيلسوف يعقوب بن إسحاق الكندي رسالة سماها (كيمياء العطر)[٣٤].

٣ ـ صناعة الأصباغ:

ذكر النويري منها ثمانية وعشرين صنفاً كانت تستخدم لهذا الغرض ولمآرب شتى، منها: صمغ الكافور، وعلك الأنباط، وعلك الروم، وصمغ الينبوت، والكندر، والسادروان، ودم الأخوين، والصمغ العربي، والقطران، وأنواع أخرى.

وقد فصل في هذه الأنواع تفصيلاً دقيقاً بيّن فيه مصادرها، وخواصها، واستعمالاتها، وأماكن وجودها، وطرق استخراجها. وفصّل في مراتبها من حيث الجودة والرداءة .. ولكل صنف من هذه الأصناف فصول لها أعراض عامة وخاصة .. فمن فصول الكافور ـ مثلاً الكافور الأبيض، والسرحان والمنهشان والبترك[٣٥] .. ومن فصول الصمغ العربي: صمغ القرظ أو الخطمي، والأجاص، واللوز،
وصمغ الزيتون البري والبستاني. ومنه ألوان: الأحمر والأبيض والأسود..

والمتتبع لما ذكر يقف على حرص الباحثين في هذا الجانب في الوقوف على مكونات هذه الصناعة، وتبيين جودتها والكشف عن غشوشها حماية للمستهلكين.

٤ ـ صناعة المجوهرات والمعادن النفيسة:

ألزموا الصائغ بتبيان مكونات الحليّ والمجوهرات، فإن كانت مغشوشة لزمه أن يعرّف المشتري مقدار ما فيها من الغَش، ولا يعيد صياغة شيء من الحلي لأحد إلا بحضرته، وعليه وزنه مرتين. مرة قبل إعادة الصياغة، ومرة بعدها؛ وعليه أيضاً زنة المصاغ المكسور إذا أريد لحامه قبل إدخال الزيادة فيه، ولا يركب على الحلي الفصوص والجواهر إلى بعد وزنها بحضرة صاحبها.

وتستلزم الرقابة على الصاغة معلومات دقيقة للوقوف على الزيوف والمغشوشات، لأنهم يعرفون من ذلك طرقاً لا يعرفها أغلب الناس.

فمن ذلك طلاؤهم الفضة بجلاوات وأصباغ لا تعرف إلا بعد معالجتها طويلاً بالمصهر (الروباض).

ومن غشوشهم أنهم يأخذون النحاس المخلوط بالكبريت وقليل من حجر الكحل ويسمى بـ (الراسخت) فيضيفون

(٣٢) ابن بسام، ص ٩٦ فما بعدها. الشيزري .

(٣٣) ابن بسام، ص ٩٦ فما بعدها. الشيزري، ص ٤٨ فما بعدها .

(٣٤) ابن بسام، ص ٩٢ .

(٣٥) النويري، نهاية الأرب، جـ ١٢ ص ١ فما بعدها .

إليه ذهباً مكلساً بصفرة الكبريت المستخرجة بالجير والقلى[٣٦] ثم يشوى جميع ذلك بماء العقاب[٣٧] المحلول ويدهن بدهن الزعفران فينعقد حجراً كالأول يقارب المعدني (المادة الخام).

ويُمنعون من بيع تراب الساغة للنحاسين لأن من غشوشهم أنهم يخلطون تراب الفضة بالنحاس فيتصلب ويتعرض للكسر كالزجاج[٣٨].

وبدا مما تقدم على اختصاره واقتضابه ـ تنبه الفقهاء والمحتسبين إلى هذه الصناعات القابلة للتشكل والتنوع، ورصدهم لها المواصفات ذات الجودة والدقة. وهي على مستوى رفيع من الإحصاء والاستقراء يوقفنا على ثقافة المحتسب وإحاطته بما يدور في مجتمعه من صناعات ومعاملات؛ وهي تعطي للمستهلك أماناً وحماية من عبث العابثين، وغش المحتالين.

الفرع الثالث: الصناعات النسيجية

بحث الفقهاء المحتسبون هذا النوع من الصناعات مبينين المواصفات المانحة للإنتاج الجودة والإتقان، وكان بحثهم لهذه الصناعات متدرجاً مع تدرج مراحلها ويبدو هذا التدرج باختصار ـ وفق التسلسل التالي:

١ ـ الحياكة:

فأوجبوا متابعة الجودة بعمل الشقّة، والاعتناء بدقة حياكتها بحيث تكون الحياكة صفيقة كأنها قطعة واحدة. ومتابعة الحاكة بتنقية الغزل من القشرة السوداء. وأن يكون الغزل دقيقاً ناعم الخيط. وبينوا أساليب الغش التي تخفي العيوب في القطعة المنسوجة كنثر الدقيق أو الجبسين عليها أثناء سجها فتظهر وكأنها قطعة واحدة ولا يخفي ما في ذلك من التدليس وإخفاء العيب[٣٩].

٢ ـ صناعة الحرير والكتان:

لاحظوا في ذلك الحرير المصبوغ بالقم، والحرير المصبوغ بالقرمز فمنعوا من الأول لأنه يتغير لونه بالماء، ومنعوا من صبغ الحرير قبل تبيضه لأن ذلك يزيد في الوزن وهوغش. أما الكتان فأوضحوا أن له نوعين: جيداً وهو الكتان المورق. ورديئاً وهو الذي يتقصف بسرعة فلا يسمح لهم المحتسب خلط الجيد بالرديء، ولا خلط الكتان بغيره من المتشابهات كالنشارة لأن في ذلك تدليساً وغشاً[٤٠].

٣ ـ الصباغة:

فأوجبوا ملاحظة الأصباغ الجيدة وفرزها عن الرديئة. فإن من أساليب الغش في صناعة الأقمشة استعمالهم للحناء أو نحوها مما يتغير بالشمس فيصبغون بها الحرير بدلاً من الفوة[٤١] يكون القماش مشرقاً حسناً ولكنه لا يثبت في الغسل والشمس .. ومن أساليب غشهم صبغ الغسول بالعفص[٤٢] والزاج[٤٣] يضعون ذلك مع الأصباغ

---

(٣٦) القلى: نبات تؤخذ منه مادة ملحية كانت تستخدم في الصياغة، ابن البيطار، جـ ٤، ص ٣١ .

(٣٧) يقصد به الملح المسمى بالنوشادر كما يطلق عليه الكيمياويون القدماء. ينظر: الشيزري ، ص ٧٧، هامش ٨ .

(٣٨) الشيزري، ص ٧٧ ـ ٧٩. ابن بسام، ص ١٠٦ ـ ١٠٧. ابن الأخوة، معالم القربة، ص ١٤٤ ـ ١٤٧ .

(٣٩) الشيزري، ص ٦٥. ابن بسام، ص ٧٣. ابن عبد الرؤوف، ص ١٠٤ .

(٤٠) ابن بسام، ص ٧٤. ابن عبد الرؤوف، ص ٨٧ .

(٤١) نبات له عروق حمراء يستخدمها صباغو الأقمشة. ينظر ابن البيطار، المفردات جـ ٣، ص ١٦٩ .

(٤٢) ثمرة لإحدى الأشجار تستخدم للأضمدة، ابن البيطار، المصدر السابق، جـ ٣، ص ١٦٩.

(٤٣) مادة معدنية تتحلل بالماء والطبخ، ابن البيطار، جـ ٢، ص ١٤٨ .

لأجل أن تكون داكنة، ولكنها لا تثبت بطول الاستعمال[٤٤].

٤ ـ الخياطة:

ذهبوا إلى وجوب تعيين عريف ثقة عارف بأمر الخياطين فيأمرهم بجودة التفصيل من تضييق الأبدان، وسعة التخاريص، وحسن فتح الجيب، وأن تكون الخياطة درزاً لا شلا[٤٥]. وأن تكون الإبرة دقيقة، والخيوط قصاراً لأنها إن كانت طويلة تضعف بكثرة التكرار .. وينبغي مراعاة اعتدال الأذيال، ولزوم الأطواق، وعدم الغش في حشوة الثوب[٤٦]. وبحثوا أنواعاً عديدة من الصناعات المتعلقة بالنسيج كالندافة[٤٧] والقصارة[٤٨] والتطريز[٤٩] والرفاء[٥٠] وغير ذلك مما له علاقة.

الفرع الرابع: الصناعات الإنشائية

تعرض المحتسبون لعدد من هذه الصناعات فحددوا لها المواصفات الخاصة بجودتها وإتقانها فمن ذلك:

١ ـ صناعة الطابوق وما شاكله من القرميد والآجر:

فأوجبوا في هذه الصناعات ملاحظة خلط المعاجين، وسلامة المادة فلا يصنع من الطين السبخ. وملاحظة ملء القالب كاملاً بحيث تكون الأجرة وافرة معدة لهذا المقدار من عرض الحائط. وأوجبوا أن يكون للمحتسب أنموذجاً للواحدة من الآجر أو الطابوق أو القرميد يقاس عليه. ويلاحظ وجوب تنوع الصناعة لأن من الآجر أو الطابوق ما يصلح للجدران، وآخر للسطوح، وآخر للآبار، حتى لا يحار المستهلكون في طلبها. وحدد المحتسبون المواصفات الخاصة بالقالب من حيث الطول، والعرض، والغلظ .. وأوجبوا تجريد الطابوق من الأنصاف والأثلاث والأرباع فلا توضع مع المكتملات[٥١].

٢ ـ صناعة الجبس:

فبحثوا في ذلك ضرورة أن يكون الجبس ناضجاً صافياً، وعلامة ذلك أنه إذا خلط بالماء لم يشتد لوقته، وإذا كان نيئاً لصق، وكذا إذا صب على الحائط نشف لوقته، فإن بقي رطباً ساعة فهو نضيج[٥٢]. وذهب ابن عبدون إلى الجبس لا يباع إلا بالكيل .. أما ابن بسام: فذهب إلى إمكان بيعه بالوزن. فبحث مقاييس هذه الموازين، وأوجب أن تختم من قبل المحتسب كي لا يوزن بغيرها[٥٣]. ولعل هذا الخلاف يرجع إلى الاحتياط في الأمانة في البيع، والدقة في المواصفات، وليس خلافاً مندرجاً في الحل والحرمة.

---

(٤٤) ابن الأخوة، معالم القربة، ص ١٤١ ـ ١٤٢. ابن بسام، ص ١٢٨، ابن عبدالرؤوف، ص ٥٠ .

(٤٥) الدرز: الخياطة الدقيقة . والشل: الخياطة الواسعة الخفيفة. ينظر: ابن بسام ، ص ٧٨. هامش (٥) و(٦) .

(٤٦) ابن بسام، ص ٧٨. ابن الأخوة، معالم القربة، ص ١٣٧ ـ ١٣٨ .

(٤٧) ص ٧٦. ابن الأخوة، ص ١٤. الشيزري، ص ٦٩.

(٤٨) ابن بسام، ص ٨٣. ابن الأخوة، ص ١٣٩ ـ ١٤٠.

(٤٩) ابن بسام، ص ٨٣ .

(٥٠) التلمساني، تحفظ الناظر، ص ١٢٢. ابن بسام، ص ٨٤. ابن الأخوة، ص ١٣٩.

(٥١) ابن بسام، ص ١٥٥. ابن عبد الرؤوف، ص ٣٤ ـ ٣٥ .

(٥٢) ابن بسام، ص ٦٥.وقد قال ابن الأخوة بعكس ذلك تماماً، معالم القربة، ص ٢٣٦.

(٥٣) ابن بسام: ص ٦٥. ابن عبدون، ص ٣٧.

٣ ـ صناعة الجير والزفت:

بحثوا في ذلك ضرورة تنقية الجير من ترابه، فيكنسون ما حول المجيرة، ولكي يكتسب الجير جودة أكثر ينبغي أن لا يوضع في المجيرة الشيء الكثير منه فإن ذلك أجود لإنضاجه وتقليل حجارته .. لذا أوجبوا أن لا يباع إلاّ مغربلاً، فإن وجد فيه خليط من الحجارة عزلت وأعطي بوزنها جيراً .. ومثلما تقدم معنا من خلاف فنّي في بيع الجبس مكيلاً أو موزوناً بحث المحتسبون ذات الخلاف تحرّياً للدقة[٥٤].

وأما الزفت فبحثوا في أساليب غشه، فمن ذلك: أنه يغش برماد القصب، ونشارة الخشب، وتارة بالرمل. وتعرف هذه الغشوش العيوب حين يعرض الزفت على النار[٥٥].

الفرع الخامس: الصناعات الخدميّة

تعرض المحتسبون لبعض أنواع هذه الصناعات، وحدّدوا وجوه الجودة فيها. فمن ذلك:

١ـ الرقابة على البنائين والنجارين والفعلة ونحوهم:

فبحثوا في ذلك مراقبة وقت العمل، لأن منهم من يقدم على العمل متأخراً وينصرف مبكراً.

ومن أساليب غشهم في هذه الصناعات أنهم يهونون العمل على أصحابه ويقللون من تكاليفه، فإذا ما نشطوا إليه، وشرعوا فيه طالبوا بزيادة المئونة عما قرروه، وفي ذلك غش وخديعة. ويلزم الفعلة (العمال) بلباس خاص يسهل عليهم الطلوع والنزول في العمل .. كما يحتسب عليهم الوقت ولا يدعهم يسرقون منه شيئاً باللهو أو الانصراف قبل الموعد المشروط.

وذكروا من جملة المعاملات المنكرة تمالؤ البنائين مع الجباسين على رشوة بينهم مقابل سكوت البنائين عليهم في الإسراع بتبييض الجدران وتجبيسها قبل نضج الجبس، أو مع الجيّارين من غير خلط صالح يؤدي الغرض.

ويمنع البناؤون من البناء بالطابوق الرديء لأن في ذلك فساداً في البناء، وغشاً في المعاملة. ويراقب الدهانون (الصباغون) ويمنعون مما يغشونه في صناعتهم، فإن بعض أدهانهم الرديئة لا تثبت بطول المكث، وكذا إذا عرضت على الماء أو الشمس[٥٦].

٢ ـ باعة الخضر والبقول:

يأمرهم المحتسب بتنظيف الخضر مما علق بها من الأطيان، وتنقيتها مما اختلط معها من الحشائش والشوائب، ويمنعهم من غسل البصل والثوم الرطبين لأن ذلك يزيدهما زفرة ونتونة. وينهاهم عن خلط الخضر الطرية بالبائتة الذابلة، وينهاهم أيضاً عن بيع ما سوس من الباقلاء والحمص، ويتفقد موازينهم ومكاييلهم[٥٧].

٣ ـ القصابون والجزارون:

ولصناعتهم كثير من الغشوش والمخادعات، وعليها الكثير من الحقوق والواجبات. فذكر المحتسبون ما يتعلق في الذبح والذابح والآلة من شروط، وأوجبوا مراقبة ما يذبحون، فإن منهم من يذبح المريض الضار

---

(٥٤) المصدران السابقان بذات الصفحات.

(٥٥) ابن بسام، ص ١٤٠ .

(٥٦) ابن الأخوة، معالم القربة، ٢٣٤ ـ ٢٣٧ . ابن بسام، ص ١٤٤ ـ ١٤٦.

(٥٧) الشيزري، ص ١١٦.

لحمه، أو الميت، أو الموشك على الموت، وتعرف حياته برفسه بعد ذبحه، وبوضعه في الماء مذبوحاً فإن طفا فهو ميتة، وإن رسب فهو حلال ..، وكثير ما تباع الميتة من الطيور، وعلامة معرفتها ما تقدم(٥٨).

ويمنعون من ذبح غير المأكول، ومن ذبح الشياه والأبقار الحوامل، ويمنع من نفخ الشاه بالفم قبل سلخها، لأن نكهة الآدمي تغير من طعم اللحم(٥٩).

ومن غشوشهم أنهم يخلطون لحم المعز بلحم الضأن، فيؤمرون بفرزها بعلامات موضحة، وتكون أذناب المعز معلقة إلى آخر البيع .. ويمنعون من خلط السمين بالهزيل، والذكر بالأنثى، ولهم في تلبيس ذلك على المشترين خدع لا تخفى على النابهين.

ويمنع القصابون من المشاركة لأنها تؤدي إلى الاحتكار والتلاعب بالأسعار، ويعتبر ـ المحتسب ـ عليهم الموازين، ويأمرهم بإبرازها حتى يراها المشتري ويتم الوزن تحت نظره(٦٠).

الفرع السادس: الموازين والمكاييل والمقادير

أكدت الشريعة الإسلامية في أكثر من نص على وجوب إقامة العدل في الميزان وعدم بخسها وغشها، وتوعد القرآن الكريم بالويل لمن يفعل ذلك: ﴿**وَيْلٌ لِلْمُطَفِّفِينَ* الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ* وَإِذَا كَالُوهُمْ أو وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ**﴾(٦١).

وقد جعل إنزال الميزان قريناً لإنزال الكتاب الحكيم. وفي ذلك إشعار برفعته ورفع من مقامه. قال الله عز وجل: ﴿**اللَّهُ الَّذِي أَنْزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَالْمِيزَانَ ۗ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيبٌ**﴾(٦٢) والمفسرون ــ على اختلافهم في تفسير الميزان ـ ذكروا أن من السلف من قال بأن المراد بالميزان هو آلة الوزن(٦٣).

وقد ذهب المحتسبون إلى وصف الموازين العادلة، وكشف أساليب الغش فيها، وفصلوا الأوصاف المعتبرة في جودتها، وعدّدوا أجناسها، وصنفوا أصنافهم، إذ منهم ما خصص للفواكه والبقول، ومنها ما هو للجواهر والذهب والفضة.

فحدد ابن الأخوة المواصفات لأصح الموازين التي كانت شائعة في زمانه، فحدد بالدقة العلاقة والعمود ومحل الثقب والمرود(٦٤).

وفصل ابن عبدون مقاييس مكيال الطعام (الحنطة والشعير) في استواء أسفل الكيل مع أعلاه في الفتح والسعة سداً لذريعة الخديعة والبخس, وبيّن أن أكيال اللبن ينبغي أن تتخذ من الخشب وألا تكون من النحاس لأنه يولد فيه سُمية ضارة بالناس(٦٥).

---

(٥٨) ابن الأخوة، ص ٩٧ ـ ١٠٠ . الشيزري، ص ٢٨، ـ ٢٩. ابن بسام، ص ٣٤ ـ ٣٦. ابن عبدالرؤوف ، ص ٥٥.

(٥٩) المصادر المتقدمة.

(٦٠) ابن الأخوة، معالم القربة، ص ٩٧ ـ ١٠٠ . ابن عبدالرؤوف، ص ٥٥.

(٦١) سورة المطففين، الآيات: ١ ـ ٣.

(٦٢) سورة الشورى، آية: ١٧.

(٦٣)الألوسي، روح المعاني، جـ ٢٤، ص ٢٦. تفسير ابن السعود، جـ ٥، ص ٥٢٦.

(٦٤) ابن الأخوة، معالم القربة، ص ٨٣.

(٦٥) رسالة ابن عبدون، ص ٤٢.

وأوجبوا تعدد المكاييل في الحانوت. المكيال الصحيح الكامل ونصفه وربعه وثُمنه مختوم بختم المحتسب، لأن حاجة الناس قد تدعو إلى اتخاذ ذلك(٦٦).

ومما وصف من الموازين: ميزان النقد، وموازين الباعة، والقبان(٦٧).

وفصلوا القول في الأذرع وتقاس بها الأقمشة، والدور، والأراضي، والأعماق. وأفاض ابن الأخوة في ذكر أوصاف لعدد من القياسات للذراع مختلفة في الطول، تواضع الناس عليها، وهي مختلفة باختلاف الأزمان والأعصار(٦٨).

أما الصنوج والمعايير: فأوجبوا فيها أن تكون من حديد أو زجاج محكمة العمل معدّلة، ويختم عليها بختم خاص. ولا تتخذ من الحجارة لأنها إذا قرع بعضها ببعض نقصت، فإنْ اتخذت من الحجارة أمره المحتسب بتجليدها ثم يختم عليها بعد التحقق من وزنها، ويجدّد النظر فيها بين الحين والآخر على غفلة من أصحابها.

وفي وزن الذهب والفضة ينبغي أن يفرق بين لون صنج الفضة، ولون صنج الذهب لئلا يختلط الوزن فيحصل بسببه غبن للبائع والمشتري(٦٩).

أساليب الغش في الموازين والمكاييل:

تعرض المحتسبون لعدد من الأساليب التي يغش فيها الناس. فمن تلك الغشوش:

١. أنهم يقربون ميزان الذهب تلقاء وجوههم ثم ينفخ في الكفة التي فيها الذهب نفخاً خفيفاً فيرجح بما فيه، وذلك إن المشتري تكون عينه إلى الميزان لا إلى فم صاحبه.
٢. ومنهم من يضع الشمع في قعر كفة الميزان، ويجعل الذهب والفضة فيها، أما الصنج فيجعله في الكفة الأخرى.
٣. كانت حبات الشعير والحنطة معياراً للذهب والفضة، فبعضهم ينقع الحبة بأدهان معروفة، ثم يغرس فيها رؤوس الإبر، وبعد تجفيفها تعود إلى سيرتها الأولى ولا يظهر فيها شيء من ذلك(٧٠). ويبدو أن هذه الحبات يزن بها الصائغ عند شرائه الذهب لا عند بيعه.

وأساليب أخرى ذكروها لنا بسبيل استقصائها.

على أن ما ذكره المحتسبون من هذه الغشوش لم تنقطع آثاره السيئة في عصرنا، فتضاف إليها ما أحدث من الموازين القارئة التي فيها سهم يشير إلى رقم معين يوضح وزن المتاع، فقد يحصل فيه عطل، أو ربما وضعوا الميزان على أرض غير مستوية، وتتأثر مثل هذه الموازين بذلك فلا يكون وزنها قسطاً إلا إذا وضعت بشكل سوي.

وقد لا تتناسب الموازين القارئة في مجتمع لا يحسن قراءتها، فيستغل جهل المشترين .. ومما شاع في عصرنا الميزان الإلكتروني، وقد يتعرض لأعطال تخفى على عموم المستهلكين.

---

(٦٦) ابن الأخوة، معالم القربة، ص ٨٦. وابن بسام، ص ١٨٣.

(٦٧) رسالة ابن عبدون، ص ٤٠. الشيزري، ص ١٨. ابن الأخوة، ص ١٨ - ٢٠.

(٦٨) ابن الأخوة، ص ٨٨.

(٦٩) ابن عبدون، ص ٤٠. ابن الأخوة، ص ٨٥.

(٧٠) ابن عبدون، ص ٣٩. ابن الأخوة، ص ٨٤. الشيزري، ص ١٨ - ٢٠.

وقد أشار ابن الأخوة إلى أن الوزن بالقبان صناعة عظيمة لا يعلمها البائع والمشتري، ولا يعلمان صحة ذلك من سقمه إلا من لفظ صاحبه ..[71] ومما شاع في عصرنا ميزان العدّاد الذي يوضع في سيارات النقل لتحديد أجرة الركوب حسب طول المسافة، فقد يتعرض للتلاعب في انتظامه وقراءته .. ومثله عدّاد الوقود، فإنه يتعرض كذلك ـ لعمليات بخس لحقوق الناس.

وأما الغش بالمكاييل: فلهم بذلك أساليب يستعملونها تبخس الناس أشياءهم. فمن ذلك:

١ ـ خداع النظر: فقد ذكر ابن الأخوة بأن من بائعي الحمص والفول من يأخذ قطعة خشب يحفرها مكيالاً، فيكون طولها شبراً ـ مثلاً ـ والمحفور من داخلها أربعة أصابع، فيغتر الناس بسعتها وطولها، ولا يعلمون المقدار المحفور، وهذا تدليس لا يخفى.

٢ ـ ويكون الغش في طريقة الكيل، فلهم في مسك المكيال صناعة ليس فيها قسط معلوم ويحصل فيها البخس.

٣ ـ ومنهم إذا اكتال يقبض زائداً ويسمى عندهم الغزر والطرح، وإذا كان الناس يجعله ناقصاً ويسمى عندهم المشفق[72].

وقد صدق فيهم قول الله عز وجل: **﴿وَيْلٌ لِلْمُطَفِّفِينَ * الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ * وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ﴾**[73].

الفرع السابع: الإعلانات التجارية وضبطها

تقر شرعية المنافسة في الاقتصاد الإسلامي للمنتجين والبائعين ترويج بضائعهم وخدماتهم عن طريق نشر الإعلانات المحببة والمرغبة للمستهلكين .. ويتعين واجب الرقابة هنا بضبط هذه الإعلانات وتحديدها بالشرعية، بحيث تكون بعيدة عن التغرير والغبن والإيهام، وأن يكون الإعلان حقيقياً لا وهمياً .

وقد أدت الإعلانات ذات الضجيج الهائل في تحسين الدعاية وترغيب النفوس فيها إلى نتائج خطيرة أفرزت مجتمعاً مريضاً يستهلك أكثر مما ينتج، على أن استهلاكه هذا استهلاك ترفي يلبي رغبات النفوس الجامحة دونما شبع أو قناعة، وليس استهلاكاً يسد الحاجات، ويقدم الخدمات.

وقد راح جمهور غفير من المستهلكين ضحايا لهذه الإعلانات المضللة وبدّدت بسببها أموال وجهود، وكان التجار والمنتجون هم الطبقة الرابحة.

وأدت هذه العلة إلى خلق طبقة مستغلّة وأخرى مستغَلّة، أدرك العقلاء بسببها من جملة الأسباب ـ خطأ تجريد أدبيات الاقتصاد الوضعي ومؤلفاته من إبراز عنصر الأخلاق ومفرداته في المقولات التي تقوّم صلبه، وتبرزه هيكلاً وصورة، مضموناً ومعنى.

وكان من النتائج الضارة التي أدت إليها هذه الإعلانات المذكورة الخلل الملحوظ في سير آلية العرض والطلب، وإعاقة طريق المنافسة الذي يعود على المجتمع عموماً بالنفع منتجين ومستهلكين.

---

(٧١) ابن الأخوة، معالم القربة، ص ٨٤ ـ ٨٥.

(٧٢) ابن الأخوة، معالم القربة، ص ٨٦.

(٧٣) سورة المطففين، الآيات: ١ ـ ٣.

ومما هو معلوم - سلفاً - أن ما ذكرناه من جنوح يتحقق في السلع ذات المنفعة في استهلاكها واقتنائها، فما الظن إذا كانت هذه الإعلانات المزخرفة والبراقة تعدت إلى تضليل المستهلكين بالسلع المحرمة والمضرة كالخمر والقمار والدخان، وإلى ممارسة الخدمات المحرمة التي لا تعود على المجتمع بشروى نقير من منفعة وخدمة كالغناء الماجن المخنث، وأفلام الجنس والجريمة والرقص.

وقد أخذ الإعلان طرقاً عديدة لتزيينه وتحسينه، فمن ذلك:

١- الإعلان عن بعض التنزيلات الوهمية التي تستغل رغبة المستهلك، وقد تكون بعيدة عن مواصفات الجودة المطلوبة. وهي بحقيقتها ليست بتنزيلات ينتفع المستهلك منها بسعر رخيص. ومن نتائجها أنها تؤدي إلى طلب مفتعل يختل بسببه التوازن المنضبط.

٢- ومن ذلك تقديم الجوائز أو سلعة إضافية مجاناً لمن يشتري عدداً أكبر مما يعرضه المنتجون والباعة والجائزة مشروعة ومستحبة لتحفيز الخير والمنافع وتنمية المواهب. أما جوائز الإعلانات هذه فيخشى منها أنها تؤدي إلى استهلاك ترفي قوامه التبذير والإسراف وكلاهما محرم شرعاً.

والاقتصاد الإسلامي القائم على أسس عقائدية وأخلاقية يرفض هذه الاستغلالات ويمقتها.

ومما يدخل في بحثنا: الإعلان الداخلي المكتوب على غلاف البضاعة، فينبغي أن يكون إعلاناً صادقاً يصف المحتوى وصفاً ينفي عنه عموم الجهالة.

وبعض الصناعات له مدّة زمنية محددة إن انقضت يكون المصنوع عديم الفائدة، وربما كان ضاراً كالأطعمة المعلبة، والأدوية، وبعض الصناعات الكيماوية التي تستخدم للتنظيف، والتجميل، ومنع آفات تصدع البناء من نحو الرطوبة، وتآكل أعمدة البناء وما شاكل وشابه، فينبغي أن يكون الإعلان عن تاريخ الإنتاج ، وتاريخ الانتهاء بخط واضح مقروء لئلا يتعرض المستهلكون للأذى.

ويتعين على الدولة – شرعاً – وضع أنماطاً معينة للإعلان التجاري والخدمي بحيث لا يؤثر على المستهلكين بضرر صحي أو عقلي أو نفسي.

المبحث الثاني: تنظيم المنافسة وأثرها في حماية المستهلك

إن من المسلّم به أن الاقتصاد الإسلامي ليس تلقائياً تحركه اليد الخفية ـ كما يعبر آدم سميث .. ولا مركزياً يرسف بأغلال السياسة، وإنما هو اقتصاد قائم على تحقيق الذات الفردية من خلال حماية مصلحة الجماعة. وليس هذا من جديد القول على هذه الصفحة، فقد مرت مباحث هذه النظرية عند جمع غفير من الباحثين[٧٤].

وحماية الجماعة، وتحقيق الذات الفردية تقومان بقوانين منضبطة فيما لو تركت الحرية للمنافسة في تنظيم سير آلية العرض والطلب. وهنا يكون دور الدولة حماية المنافسة هذه، وسد منافذ الخلل والإعاقة لآليتها المنضبطة.

وباستقراء النصوص، وفقه الشريعة المستنير تبين أن هناك حالتين لهما تأثير بالغ على حرية التنافس وهما:

الحالة الأولى: وجود الوسيط الانتهازي.

الحالة الثانية: حجب المعلومات أو تزييفها.

وعموم ذلك يؤثر تأثيراً سلبياً على المستهلكين. وّمن خلال المباحث الآتية سنقف على ما ضمنه الفقه الإسلامي من حماية المستهلك من خلال هذه الفروع.

الفرع الأول: وجود الوسيط الانتهازي

ويقصد بالوسيط: السمسار الذي يتوسط بين البائع والمشتري.

وقد تتطلب إقامة الصفقات التجارية وجود هذا الوسيط لتسهيل عمليات عقدها، وربط أطراف العقد، ولا يخفى ما في ذلك من تيسير للتبادل. وليس هذا موضوع بحثنا. وإنما قصدنا بالوسيط الذي تكون وساطته سبباً في رفع الأسعار، أو أنها تؤدي إلى الاحتكار والاستئثار بالمعروض من المنتجات والخدمات. ومن هنا قيدناه بوصف (الانتهازي).

وقد وجدتْ بعض صور هذه السمسرة في عهد النبي ﷺ فنهى عنها، فمن ذلك الحديث الشريف)) :لا يبيع حاضر لباد دعوا الناس يرزق الله بعضهم بعضاً»[٧٥] وفي حديث آخر: «نهى - أي النبي ﷺ – أن يبيع حاضر لباد». وفسر ذلك ابن عباس بقوله: لا يكن له سمساراً[٧٦].

تعريف بيع الحاضر للبادي :

وهو يقتضي التعرف على كلمتي الحاضر والبادي، فالحاضر والبادي نسبة إلى الحاضرة والبادية. فالمتوطن في المدينة يسمى حاضراً، وساكن الصحراء والبادية يسمى بادياً. وأكثر الفقهاء أدخل في مفهوم البادي من يدخل البلدة من غير أهلها سواء أكان بلدياً أم لا؟[٧٧].

---

(٧٤) يراجع لبيان ذلك د. محمد فاروق النبهان، الاتجاه الجماعي في التشريع الاقتصادي الإسلامي، ود. محمد أحمد صقر، الاقتصاد الإسلامي مفاهيم ومرتكزات. ود. محمد سعيد رمضان البوطي، سياسة الاقتصاد في الإسلام. د. عبداللطيف هميم، الوظيفة الاقتصادية للدولة في التشريع الإسلامي.

(٧٥) رواهما مسلم، ينظر: النووي على مسلم ، جـ ٤، ص ١٢ ـ ١٣.

(٧٦) المصدر نفسه، جـ ٤، ص ١٣.

(٧٧) ابن قدامة، المغني، جـ ٤، ص ٢٧٩. الشربيني، مغني المحتاج، جـ ٢، ص ٣٦.

والمراد بهذا البيع عند جمهور الفقهاء: أن يتولى الحضري بيع سلعة البدوي بأن يصير الحاضر سمساراً للبادي البائع(٧٨).

وذهب بعض فقهاء الحنفية إلى أن المقصود هو أن يبيع الحضري سلعته في زمن العوز والقحط للبدوي طمعاً في الحصول منه على ثمن أعلى، وهو منهي عنه لما فيه من الإضرار بأهل البلد(٧٩).

علة النهي في هذا البيع:

بناء على التعريفين السابقين تتوضح لنا العلة من خلال كل تعريف.

فمذهب جمهور الفقهاء أن المعنى في النهي عن ذلك هو: الإضرار بأهل البلد والتضييق عليهم. إذن فالهدف المقصود من النهي هو أن يبيع الناس برخص. كما يقصد منه: نفع الحاضرة باعتبارهم أكثر المستهلكين.

قال ابن القاسم: لم يختلف أهل العلم في هذا(٨٠). وقال الباجي: (والأصل في النهي من جهة المعنى أنهم - أي البدو - لا يعرفون الأسعار فيوشك إذا تناولوا البيع لأنفسهم استرخص منهم ما يبيعون، لأن ما يبيعون أكثره لا رأس مال لهم فيه، لأنهم لم يشتروه وإنما صار إليهم بالاستغلال، فكان الرفق بمن يشتريه أولى، مع أن أهل الحواضر هم أكثر الإسلام)(٨١).

ومع هذا التعليل فإن الإشكال يبقى ماثلاً لغبن البادي في هذا النهي، وقد أجاب الصنعاني عن ذلك) :أن الشارع يلاحظ مصلحة الناس ويقدم مصلحة الجماعة على الواحد، لا الواحد على الجماعة، ولما كان البادي إذا باع لنفسه انتفع جميع أهل السوق واشتروا رخيصاً فأنفع به جميع سكان أهل البلد لاحظ الشارع نفع أهل البلد على نفع البادي(٨٢).

وعلى التعريف الثاني تكون علة النهي الإضرار بأهل البلد من جهة أخرى غير الرخص وهي أن يكون أهل البلد في حال قحط وعوز فلا يبيع الحضري - في هذه الحالة - إلا لأهل البدو طمعاً في الثمن الغالي، وهو منهي عنه للضرر البيّن كما قدمنا.

ونلاحظ - هنا - أن قيد البداوة والحضرية الوارد في النص غير مراد عند أكثر الفقهاء، وإنما نظروا إلى المعنى الذي تضمنه النهي، أو نظروا إلى علة النهي فوجدوها ربما تسري على حضري فيه أوصاف البدوي من حيث كونه جاهلاً بالأسعار، أو أنه حصل على سلعته من غير رأس مال كما مر.

قال ابن حجر العسقلاني: (فجعلوا الحكم منوطاً بالبادي ومن شاركه في معناه .. وإنما ذكر البادي في الحديث لكونه الغالب فألحق به من يشاركه في عدم معرفته السعر الحاضر، وإضرار أهل البلد بالإشارة عليه بأن لا يبادر بالبيع)(٨٣).

---

(٧٨) ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٥، ص ١٠٢. ابن جزي، القوانين الفقهية، ص ٢٥٧ - ٢٥٨. ابن حجر، تحفة المحتاج، جـ ٤، ص ٣٠٩. ابن قدامة، المغني، جـ ٤، ص ٢٧٩.

(٧٩) الكاساني، بدائع الصنائع، جـ ٥، ص ٢٣٢. الزيلعي، تبيين الحقائق، جـ ٤، ص ٦٨.

(٨٠) حاشية العدوي على شرح الخرشي، جـ ٥، ص ٨٤. وينظر عموم المصادر المقدمة.

(٨١) الباجي، المنتقى، جـ ٥، ص ١٠٣.

(٨٢) الصنعاني، سبل السلام شرح بلوغ المرام، جـ ٣، ص ٨١٩. وينظر: النووي على مسلم، جـ ٤، ص ١١.

(٨٣) العسقلاني، فتح الباري، جـ ٤، ص ٣٧١.

وقال الشربيني: (والتعبير بالحاضر والبادي جرى على الغالب، والمراد أي شخص)[84].

والقدر الذي يهمنا أن المعنى الذي تضمنه النهي يقوم على دفع الضرر عن عامة المستهلكين، وبالتخصيص دفع ضرر الوسيط الانتهازي، وتعامل الوساطة المستغلة بشتى صورها الأنانية والفردية القائمة على الأثرة.

ونستنتج مما تقدم أن تعدد الوسطاء من مصدر الإنتاج إلى آخر حلقات التبادل وإلى المستهلك لا شك أنه يسبب في رفع الأسعار، أو استئثار مجموعة انتهازية لاحتكار المنتج وهو يتسبب في رفع الأسعار أيضاً.

وعلى ذلك فإن النهي يسري على مثل هذه المعاملات التي شاعت في عصرنا، وهنا يلزمنا الموقف التصدي لحذف الوسطاء الانتهازيين حماية لعموم المستهلكين.

الفرع الثاني: حجب المعومات وتزييفها

يتم حجب المعلومات أو تزييفها عن طريق التدليس والتغرير ولا يخفى أن حجب المعلومات أو تزييفها في الإنتاج السلعي والخدمي أو في بعض عمليات التبادل كالسعر والقيمة يتسبب في الإضرار بالمستهلك.

وقد تصدت مباحث الفقه الإسلامي وجزئياته لكل مصادر الجهالة في التعامل بالتوضيح والتبيين، ويمكننا بحثها ـ الآن ـ وفق هذا التقسيم:

أولاً: المصادر الفعلية.

ثانياً: المصادر القولية.

ثالثاً: المصادر السكوتية, فإلى بيان ذلك وتفصيله...

أولاً: المصادر الفعلية: في الفقه الإسلامي أمثلة عديدة لهذا النوع، منها:

.تلقي السلع: وقد عبر عنه الفقهاء بهذا الاصطلاح، ومنهم من عبر بتلقي الجلب أي: ما يجلب من الأمتعة من خارج البلد، كما أطلقوا مصطلح تلقي الركبان (جمع راكب).

والمعنى: أن يتلقى المشتري طائفة يحملون السلع فيشتريها منهم قبل وصولهم إلى السوق وإطلاعهم على أسعارها[85].

وأوضح بعض الفقهاء معنى آخر وهو: أن يسمع التاجر بقدوم قافلة فيتلقاهم ويشتري جميع ما معهم، ويدخل البلد فيبيع على ما يشاء من الثمن[86].

والمؤدى في المعنيين: أن في المعنى الأول تغريراً بأصحاب السلع بحجب معلومات الأسعار والقيمة السائدة في السوق، إذ يشتري المتلقي منهم السلع قبل إطلاعهم على أسعارها المعروفة.

أما في المعنى الثاني: فإن الضرر بيّن في تحكم الملتقي بالأسعار ولا سيما إذا انفرد بحيازتها فاحتكرها، وفي ذلك ضرر عام بالمستهلكين وقد نهى عن ذلك رسول الله ﷺ بقوله: «لا تلقوا الجلب فمن تلقاه

---

(٨٤) الشربيني، مغني المحتاج، جـ ٢، ص ٣٦.

(٨٥) ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام، جـ ٣، ص ١١. تبيين الحقائق، جـ ٤، ص ٦٨ .

(٨٦) الكاساني، بدائع الصنائع، جـ٥، ص ٢٣٢.

فاشترى منه فإذا أتى سيده السوق فهو بالخيار»(٨٧). وفي حديث آخر: «نهى أن تتلقى السلع حتى تبلغ الأسواق»(٨٨).

تعليل النهي: تتأكد معرفة تعليل النهي، وملاحظة المعنى فيه لما له من أشباه ونظائر تشترك معه في المعنى والعلة يمكن أن تقاس عليه في الحكم بعض أساليب التعامل الاقتصادي في العصر الحاضر.

وقد أطلعنا الفقه الإسلامي على ثلاثة اتجاهات توضح علة النهي، وتبيّن المعنى الموجب له، وهي كالآتي:

التعليل الأول: إن النهي راعى مصلحة البائع بدفع ضرر الغبن عنه سواء أكان الغبن بسبب حجب معلومات الأسعار والقيمة عنه أو تزييفها(٨٩).

التعليل الثاني: أن النهي راعى مصلحة المستهلكين بدفع الضرر عنهم، وذلك أن من تلقى السلع واشتراها غلاّها على الناس وانفرد ببيعها، فمنع من ذلك ليصل بائعوها إلى البلد فيبيعوها في أسواقها فيصل كل واحد إلى شرائها والنيل من رخصها(٩٠).

ومن المعلوم أن تعدد مصادر العرض يكون من نتائجها تنافس يحصل بسببه هبوط في الأسعار بخلاف ما لو كان المعروض محتكراً بأيدي قلة، فإن الأسعار ترتفع بسبب هذا الاحتكار.

التعليل الثالث: يذهب إلى أن علة النهي تجمع بين الاتجاهين السابقين فراعت المصلحتين معاً في آن واحد. مصلحة الفرد (البائع) في دفع ضرر التدليس والغبن عنه لعدم معرفة أسعار السوق، ومصلحة الجماعة (المستهلكين) في دفع الضرر عنه بتوفير السلعة بثمن أرخص(٩١).

ب . خيار العيب: ومعنى العيب في اصطلاح الفقهاء: ما أوجب نقصان الثمن في عادة التجار(٩٢).

أو أنه كل ما ينقص العين أو القيمة نقصاً يفوت به غرض صحيح إذا غلب في جنس المبيع عدمه[٩٣].

---

(٨٧) رواه مسلم، ينظر: النووي على مسلم ، جـ ٤، ص ١١ ـ ١٢. والمقصود بـ (سيده) أي: سيد السلعة المتلقاة (الجلب).

(٨٨) رواه مسلم، المصدر نفسه، جـ ٤، ص ١٠ ـ ١١.

(٨٩) ينظر: الرملي، نهاية المحتاج، جـ ٣، ص ٤٥٠.

قد يشكل هذا التعليل تناقضاً فيما لو عقدنا مقارنة بينه وبين بيع الحاضر للبادي حيث إن التعليل هنا قدّم مصلحة المستهلكين من سكان الحاضرة على البائع البدوي أو من في معناه. ولكن هذه الأشكال ليس على هذا الوجه من الفهم، فمبدأ تقديم مصلحة المجتمع على مصلحة الفرد قائم غير منخرم، وحقيقة التعارض هنا هو بين مصلحة فرد وهو البائع= = مع مصلحة فرد آخر وهو المتلقي، وهنا تقدم مصلحة البائع على المتلقي ولا سيما وقد أصابه الضرر بسبب التغرير به بحجب معلومات الأسعار والقيمة عنه.

ولذلك جعل له الرسول ﷺ الخيار إذا أتى السوق واطلع على الأسعار إن شاء أمضى عقد البيع، وإن شاء أبطله.. يقارن بما ذكر الإمام أبو عبد الله المازري، ينظر: النووي على مسلم، جـ ٤، ص ١٢.

(٩٠) التلمساني، تحفة الناظر، ص ٩٤. الباجي، المنتقى، جـ ٥، ص ١٠١. ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٥، ص ١٠٢.

(٩١) الشوكاني، نيل الأوطار، جـ ٥، ص ١٦٧. ابن العربي، عارضة الأحوذي، جـ ٥، ص ٢٢٨.

(٩٢) الميداني، اللباب، جـ ٢، ص١٩.

(٩٣) النووي، المنهاج مع شرحه للشربيني، مغني المحتاج، جـ ٢، ص ٥١. الشيزري، المهذب، جـ ١، ٢ ٢٩٣.

وقد أعطى الفقه الإسلامي الخيار للمستهلك في العيوب إن شاء أمضى العقد وإن شاء فسخه، وسبب الخيار هذا هو إخفاء المعلومات الكافية عن السلعة أو الخدمة المقدمة مما يجعلها لا تفي بغرضها الموضوعة له لعموم المستهلكين.

ومثل هذه المعاملات تنافي مبدأ التراضي المشروط في صحة العقود، وتعد أكلاً لأموال الناس بالباطل: ﴿يا أيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَأْكُلُوا أَمْوالَكُم بَيْنَكُم بِالبَاطِلِ إلاّ أن تَكُونَ تُجَارَةً عَن تَرَاضٍ مُنْكُمْ﴾ (٩٤). ومشتملة على الغش: «من غشنا فليس منا»(٩٥).

وقد مثّل فقهاؤنا أمثلة كثيرة للبيوع التي اشتملت على العيب فوجب فيها الخيار. ومن ذلك:

١ ـ **تصرية الضروع**: ويقصد به ترك البائع حلب الناقة أو البقرة عمداً مدة قبل بيعها ليوهم المشتري بكثرة اللبن (٩٦)وقد اتفق الفقهاء على حرمة هذا البيع لأحاديث وردت عن النبي ﷺ تنهى عن ذلك منها: حديث «من غش فليس منا» وهو عام في هذه المسألة وحديث: «بيع المحفلات خلابة، ولا تحل الخلابة لمسلم»(٩٧)، ولما فيه من التدليس والإضرار(٩٨) فقد ذهب جمهور الفقهاء إلى أن التصرية تغرير يثبت الخيار للمشتري فإن شاء أمسكها وإن شاء ردّها وصاعاً من تمر للحديث الشريف)) :من اشترى شاة مصرّاة فهو بخير النظرين إن شاء أمسكها وإن شاء ردها صاعاً من تمر(٩٩).

وذكر التمر هنا جرى على الغالب، فذهب بعض الفقهاء إلى رد صاع من غالب قوت البلد. هذا ولم يفرق الشارع بين كثير اللبن وقليله، وإنما كان رد المبيع مع الطعام لرفع التخاصم وإحلال الرضا في هذا العقد، وهو شرط في صحة جميع العقود(١٠٠).

فعلى ذلك يمكن ـ إذاً ـ أن يكون التعويض بكل ما يدفع غائلة التخاصم، ويرفع شائنة النزاع، وهذا يختلف باختلاف الأماكن والأعصار والأشخاص.

والإمام أبو حنيفة مع قوله بعدم الخيار والرد إلا أنه أثبت تعويض ما نقص من البيوع بسبب التصرية(١٠١) فكان المؤدى هو وجوب توفير المعلومات اللازمة في إبرام العقود حماية للمستهلك.

٢ ـ **حبس ماء القناة**: وماء الرحى المرسل عند البيع أو الإجارة حتى يتوهم المشتري أو المستأجر كثرته فيزيد في عوضه وثمنه، ومثلها جميع المعاوضات .. فيثبت الخيار بجامع التدليس أو الغرر (١٠٢).

---

(٩٤) سورة النساء، آية: ٢٩.

(٩٥) رواه الإمام مسلم، ينظر: النووي على مسلم، جـ ١، ص ٢٩٩.

(٩٦) الإمام مالك، المدونة، مجلد ٤، ص ٢٨٦. ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٥، ص ٤٤.

(٩٧) رواه أحمد وابن ماجة، ينظر: المناوي، فيض القدير، جـ ٣، ص ٢٠٩.

(٩٨) ابن قدامة، المغني، جـ٤، ص ٢٣٣ ـ ٢٣٦. المقدسي، الشرح الكبير، جـ ٤، ص ٨٠ ـ ٨٤.

(٩٩) رواه مسلم، ينظر: النووي على مسلم ، جـ ٤، ص ١٥.

(١٠٠) يقارن بالمصدر نفسه، جـ ٤، ص ١٥.

(١٠١) ابن عابـين، رد المحتار، جـ ٥، ص ٤٤.

(١٠٢) الرملي، نهاية المحتاج، جـ ٤، ص ٧٣ ـ ٧٤.

ويمكن أن يقاس على هذه الصور كثير من صور التعامل الاقتصادي في عصرنا هذا. بل إن منها ما هو شائع شيوعاً ظاهراً، من ذلك إعداد السيارة ونحوها للبيع إعداداً مؤقتاً بأسلوب يخفي عيوبها حتى إتمام الصفقة(١٠٣).

وقد رتب جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة وبعض الحنفية على هذا الغبن حكماً يقضي بإثبات الخيار للمغبون في النفاذ أو النقض(١٠٤).

ثانياً: المصادر القولية:

ويقصد بذلك التغرير الناتج بالقول أو بمجرد الكذب وتزييف المعلومات، وهذا يخالف شروط الرضا في العقود، ويترتب على هذه المصادر أثر في صالح المغرر به، إضافة إلى الإثم المستوجب العقاب، ومن صور التغرير القولي ما يلي:

أ ـ بيع النجش: وهو في اللغة يدل على عدة معانٍ، منها:

١ـ الإثارة، فيقال نجش الطائر إذا أثاره من مكانه. فكأن الناجش يثير همة من يسمعه للزيادة.

٢ـ الاستتار، لأن الناجش يستر قصده(١٠٥).

٣ـ الخداع، والمدح، والإطراء(١٠٦).

ومعنى النجش في اصطلاح الفقهاء: أن يحضر الرجل السلعة فيعطي بها سعراً مرتفعاً وهو لا يريد الشراء ليقتدي به السوام فيعطوا بها أكثر مما كانوا يعطون(١٠٧). وهذه الصورة في مصلحة البائع. وله صورة عكسية وهي في مصلحة المشتري. وتقوم على أن يتفق المشتري مع منافسيه في السلعة على أن يكفوا عن منافسته في مقابل جعل (مال) يعطيه لهم(١٠٨). وقد ورد النهي عن هذا البيع في حديث ابن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ نهى عن النجش(١٠٩).

آراء العلماء بثبوت الخيار: لم يختلف الفقهاء في حرمة النجش، وأن الناجش آثم إذا ترتب ضرر على البائع بسببه. أما ثبوت الخيار وعدم ثبوته فلهم في ذلك ثلاثة أقوال تتلخص بالآتي:

الأول: أن الخيار يثبت حيث وجد الغبن دفعاً للضرر.

الثاني: فرقوا بين النجش القائم على التواطؤ بين البائع والناجش وبين غير القائم على ذلك، فأثبتوا الخيار في الأول لا الثاني.

---

(١٠٣) د. أحمد الكبيسي، جرائم النمو الاقتصادي، ص ٩٩.

(١٠٤) الإمام مالك، المدونة، مجلد ٤، ص ٢٨٦ ـ٢٨٧. الرملي، المصدر السابق، جـ ٤، ص ٧٣ ـ ٧٤. المقدسي، الشرح الكبير، جـ٤، ص ٨٠ ـ٨١.

(١٠٥) الفيومي، المصباح المنير، جـ ٤، ص ٨١٥. ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام، جـ ٣، ص ١١٤.

(١٠٦) العسقلاني، فتح الباري، جـ ٤، ص ٣٥٥. النووي على مسلم ، جـ ٤، ص ٨.

(١٠٧) الإمام الشافعي، الأم، جـ ٣، ص ٩١. الدردير، الشرح الكبير، جـ ٣، ص ٦٨. الكساني، بدائع الصنائع، جـ٥، ص ٢٣٣. ابن قدامة، المغني، جـ ٤، ص ٢٧٨.

(١٠٨) د. أحمد الكبيسي، جرائم النمو الاقتصادي، ص ١٠٠.

(١٠٩) رواه الإمام مسلم، ينظر: النووي على مسلم، جـ ٤، ص ١٠.

أما الأول: فلأجل الغبن. وأما الثاني (عدم التواطؤ): فلأن البائع ليس له يد في هذا الغبن، وإنما دفع من جهة غيره، ولأن المشتري فرّط في ترك التأمل، وترك التفويض إلى من يعرف ثمن المتاع(١١٠).

الثالث: قالوا بعدم الخيار. لأن المشتري هو المقصر في ذلك بعدم تعرّفه على الأسعار وسؤاله عنها(١١١).

وبدا مما تقدم أن الضرر الذي ترتب عليه النهي في هذا العقد يعود إلى حجب المعلومات، أو عدم توفرها أو تزييفها، ويشكل هذا الأمر إعاقة لحرية المنافسة، وضرراً عاماً للمستهلكين ولا سيما في بيوع المزاد العلني، وقد حرم الإسلام النجش ـ كما أوضحنا ـ وأعطى الفقه الإسلامي الخيار ـ على رأي أغلب الفقهاء ـ للمتضرر بائعاً أو مستهلكاً حماية له، وضماناً لحقوقه.

ب ـ الكذب في بيوع الأمانة: الأمانة في اللغة، تعني: الاطمئنان وعدم الخيانة(١١٢) وفي اصطلاح الفقهاء، لا يخرج التعريف عن معناه اللغوي فيمكن القول بأنه: البيع القائم على الأمانة، والاطمئنان، والثقة في التعامل.

أنواع بيوع الأمانة:

تطلق بيوع الأمانة على أنواع عدة كبيع الوفاء، وبيع التلجئة، وبيع المرابحة، والوضيعة، والاشتراك، وبيع المسترسل أو البيع بسعر السوق. وسنقتصر ـ هنا ـ على ذكر نوعين من هذه الأنواع لأن غرضنا التمثيل لا التفصيل.

النوع الأول: بيع المسترسل: وهو قول الشخص لغيره: بعني كما تبيع للناس، أو بسعر السوق، أو بسعر اليوم.

وعرفوا المسترسل: بأنه: الجاهل بقيمة السلعة ولا يحسن المماكسة، أو لا يماكس(١١٣).

فجهل المشتري جعله يسترسل إلى البائع ويطمئن إليه، ومثل هذا البيع يقوم على الأمانة وهي شرط فيه، وقد ذكر رجل للنبي ﷺ أنه يخدع في البيع، فقال: لـه: إذا بـايعت فقل لا خلابـة(١١٤). أي: يشترط عليهم أن لا يخدعوه في السعر أو في وصف المبيع.

وإذا تبين أن المسترسل مغبون فله الخيار في إنفاذ العقد أو إبطاله عند أكثر الفقهاء، ولا سيما إذا كان الغبن مما لا يتغابن به الناس عادة(١١٥).

واستدلوا بحديث رسول الله ﷺ: «غبن المسترسل حرام»(١١٦) وقاسوه ـ أيضاً ـ على الغبن في تلقي الركبان وهو يوجب الخيار عند أكثر الفقهاء كما مر(١١٧).

قال ابن قيّم الجوزية: (وليس لأهل السوق أن يبيعوا المماكس بسعر ويبيعوا المسترسل بغيره،

---

(١١٠) الدردير، الشرح الكبير، جـ ٣، ص ٦٨. الشيزري، المهذب، جـ ١، ص ٢٩٨.

(١١١) النووي، روضة الطالبين، جـ ٣، ص ٤١٤.

(١١٢) ابن منظور، لسان العرب، جـ ١٦، ص ١٦٠. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، جـ ٤، ص ١٩٧.

(١١٣) المقدسي، الشرح الكبير، جـ ٤، ص ٧٩.

(١١٤) رواه مسلم، ينظر: النووي على مسلم، جـ ٤، ص ٢٤.

(١١٥) الحطاب، مواهب الجليل، جـ ٤، ص ٧٩. النووي، المجموع، جـ ١٢، ص ١١٨. ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٥، ص ١٤٣. المقدسي، الشرح الكبير، جـ ٤، ص٧٩.

(١١٦) رواه الطبراني، ينظر: الهيثمي، مجمع الزوائد، جـ ٤، ص ٧٦.

(١١٧) تنظر المصادر السابقة في هامش ١١١.

وهذا مما يجب على والي الحسبة إنكاره، وهذا بمنزلة تلقي السلع فإن القادم جاهل بالسعر(١١٨).

النوع الثاني: بيع المرابحة: المرابحة في اللغة مصدر رابح. تقول: بعته المتاع واشتريته منه مرابحة إذا سميت لكل قدر من الثمن ربحاً(١١٩).

وفي اصطلاح الفقهاء. تعني: البيع برأس المال وربح معلوم(١٢٠).

وهذا العقد من البيوع الجائزة عند عامة الفقهاء.

وأساس هذا البيع يقوم على الأمانة، وصحة ذكر السعر الأول للسلعة (التكلفة)، وفيما لو ظهرت الخيانة والكذب في ذلك فقد أثبت الفقهاء الخيار للمشتري.

صور الخيانة أو الكذب في بيع المرابحة: أوضح الفقهاء إن الخيانة أو الكذب في بيع المرابحة يظهر في صورتين:

الأولى: في صفة الثمن: بأن اشترى شيئاً بنسيئة (ثمن مؤجل)[١٢١] ثم باع مرابحة على هذا الثمن، ولم يبين أنه اشتراه نسيئة، ثم علم المشتري فله الخيار إن شاء أخذه وإن شاء رده.

وقد علل الفقهاء ذلك: بأن المرابحة عقد بُني على الأمانة، لأن المشتري اعتمد البائع وائتمنه في الخبر عن الثمن الأول، فكانت الأمانة مطلوبة في هذا العقد، وصيانة المشتري عن الخيانة مشروطة دلالة، وفواتها يوجب الخيار كفوات السلامة عن العيب[١٢٢].

الثانية: في قدر الثمن: بأن قال: اشتريت بعشرة دنانير وبعتك بربح دينار على كل عشرة دنانير، ثم يتبين أنه كان اشترى السلعة بتسعة. وهنا اختلف الفقهاء في ثبوت الخيار إلى أقوال:

الأول: لا خيار للمشتري ولكن يحطُّ قد الخيانة في هذا البيع.

الثاني: أثبت الخيار للمشتري.

الثالث: يكون البيع لازماً إن حطّ البائع قدر الخيانة وإلا فثبوت الخيار(١٢٣).

ومجموع هذه الأقوال يشكل حقيقة واحدة هي: وجوب نفاذ الأمانة التي قام البيع عليها سواء بالخيار أو الحط من القدر الزائد الناتج عن الكذب في هذا البيع.

وقد منح الفقه الإسلامي في مثل هذه العقود ضمانات تحمي المستهلكين من جرائم التغرير والتدليس الناتجة عن الكذب في إبرام المعاملات الاقتصادية. ومنحه أيضاً التمكن من إبرام هذه العقود على أساس توفر المعلومات وصحتها، وشيوع الثقة والأمانة في التعامل بين الأطراف إلى أبعد مدى.

---

(١١٨) ابن القيم، الطرق الحكمية، ص ٢٢٢.

(١١٩) الفيومي، المصباح المنير، جـ ١، ص ٢٩٢.

(١٢٠) ابن قدامة، المغني، جـ ٤، ص ١٠٢.

(١٢١) معلوم أن ثمن النسيئة يكون أكثر من الثمن الحال المعجل عادة ومن هنا تظهر صورة تزييف المعلومات الصحيحة عن السعر الصحيح للسلعة.

(١٢٢) الكساني، بدائع الصنائع، جـ ٥، ص ٢٢٥

(١٢٣) الكاساني، المصدر نفسه، جـ ٥، ص ٢٢٥. ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٥، ص ١٣٧. الدسوقي، الحاشية، جـ ٣، ص ١٦٨. قليوبي، الحاشية، جـ ٢، ص ٢٢٣.

ثالثاً: المصادر السكوتية: تقدم معنا في بيوع الأمانة مدى تأثير تزييف المعلومات في إنفاذ العقد وإبطاله، والإجراءات اللازمة لتصحيح الخطأ فيه (الخيار، أو الحط من قدر الخيانة أو الكذب).

وتحت هذا العنوان أوضح الفقهاء أنواعاً مشابهة لما تقدم، ولكنها تقوم على حجب المعلومات وكتمانها لا على تزييفها؛ عندئذ تبقى العملية الاقتصادية خلواً من المعلومات.

والتعليل الفقهي لكثير من البيوع المحرمة يقوم على وجود الجهالة والغرر في محل البيع، وإذا كانت الجهالة وحدها تكفي لإفساد العقد فإن كتمان العيب في السلع وإخفائه عمداً يكفي لعلة التحريم من باب أولى. ومن أبرز صور المصادر السكوتية إخفاء العيب. وبيان ذلك في الآتي:

إخفاء العيب: تقدم معنا في خيار العيب (المصادر الفعلية للتغرير) ونعني به هنا مجرد الإخفاء من غير تمويه لذلك العيب كما مثّلنا هناك بالتصرية، وحبس ماء القناة.

فكتمان البائع العيب على المشتري وعدم اطلاعه عليه حرام إجماعاً لما اشتمل عليه ذلك البيع من غش، وتدليس، وخيانة، وأكل لأموال الناس بالباطل. والنصوص في تحريم ذلك مستفيضة وقد تقدم منها معنا.

وفي حالة الكتمان هذه أثبت الفقهاء الخيار للمشتري، وعلل ذلك الفقيه الزيلعي بقوله: (ولكون السلامة كالمشروطة في العقد لا يحل له أن يبيع حتى يبين عيبه لقوله ﷺ: «لا يحل لمسلم باع من أخيه بيعاً وفيه عيب إلا بيّنه» رواه ابن ماجة، وأحمد بمعناه. ومر عليه السلام برجل يبيع طعاماً فأدخل يده فيه فإذا هو مبلول فقال: من غشنا فيس منا (رواه مسلم وغيره) انتهى كلام الزيلعي[١٢٤].

وعلل الفقيه الشلبي التحريم لما يتضمنه من الخيانة والغبن[١٢٥] وأوضح الفقيه ابن عابدين ضابط الغش المحرم كتمانه بقوله: (وضابط الغش المحرم أن يشتمل المبيع على وصف نقص لو علم به المشتري امتنع عن شرائه[١٢٦]. وقيد ذلك بعضهم بعادة التجار[١٢٧] أو يفوت به غرض صحيح في العين أو القيمة[١٢٨].

وأوجب المالكية إيضاح المعلومات المتعلقة بالسلعة كاملة قلّت أو كثرت، وعلى البائع تفصيل ذلك وإراءة السلعة للمشتري. وإلا فإن ذلك يعد تدليساً ترد به السلعة[١٢٩].

هذه النقول الفقهية بيّنت لنا مفهوم العيب المحرم كتمانه، وعللت التحريم بكون السلامة من العيب شرط ابتداءً وإن لم ينص عليه في العقد، وبفوات السلامة هذه يكون العقد اشتمل على الغبن أو الخيانة، وكل ذلك محرم شرعاً.

ولذا حرم الفقه الإسلامي البيوع التي فيها مظنة إخفاء العيب، لشيوع الجهالة فيها، ولتعليلات أخرى ذكرها الفقهاء نذكرها في مناسبتها. فمن تلك البيوع:

---

(١٢٤) الزيلعي، تبيين الحقائق، جـ ٣، ص ١٣.

(١٢٥) الشلبي، حاشيته على تبيين الحقائق، جـ ٤، ص ٣١.

(١٢٦) ابن عابدين، منحة الخالق على البحر الرائق، جـ ٦، ص ٣٥.

(١٢٧) الميداني، اللباب، جـ ٢، ص ١٩.

(١٢٨) الشربيني، مغني المحتاج، جـ ٢، ص ٥٠.

(١٢٩) الدردير، شرح بلغة السالك لأقرب المسالك، جـ ٢، ص ٥٣ ـ ٥٤.

أ . **بيع الملامسة:** وهو بيع كان شائعاً في الجاهلية، وقد حرمه النبي ﷺ ونهى عنه، ففي الحديث الشريف: أن رسول الله ﷺ نهى عن الملامسة والمنابذة(١٣٠). وقد فسر الفقهاء الملامسة بعدة صور منها:

الصورة الأولى: أن يلمس ـ مثلاً ـ ثوباً مطوياً، أو في ظلمة ثم يشتريه على أن لا خيار له إذا رآه(١٣١).

الصورة الثانية: أن يعبر اللمس عن صيغة العقد فيقول البائع للمشتري إذا لمسته فقد بعتكه(١٣٢).

الصورة الثالثة: أن يكون اللمس ملزماً للبيع، ومسقطاً للخيار(١٣٣).

ولهذه التفسيرات المختلفة علل للتحريم مختلفة كذلك.

فالصورة الأولى: حرمت لعدم رؤية المبيع، والاكتفاء باللمس عن الرؤية .. (١٣٤) ومعلوم أن الرؤية من موجبات العلم، فتحققت الجهالة في مثل هذا البيع.

والصورة الثانية: لتخلف الصيغة(١٣٥)، ولا ينعقد البيع إلا بالصيغة.

والصورة الثالثة: لتعلق الملك بمجرد اللمس، وسقوط الخيار بسبب هذا اللمس، وهو يؤدي إلى معنى القمار(١٣٦).

ومجمل هذه الصور علل الحنابلة تحريمها بالجهالة، وكون العقد معلقاً على شرط وهو اللمس(١٣٧). وقد أجمل الشوكاني التحريم بالغرر، والجهالة، وإبطال خيار المجلس(١٣٨).

وقد بدا مما تقدم مدى تأثير الجهالة في تحريم البيع.

ب . **بيع المنابذة:** وهو من بيوع الجاهلية، وثبت النهي عنه بالحديث المتقدم في بيع الملامسة. وله صور ذكرها الفقهاء، منها:

الصورة الأولى: أن ينبذ كل من الطرفين سلعته إلى الآخر من غير النظر إليها. وهذا تفسير مأثور عن أبي سعيد الخدري ﷺ كما في رواية مسلم (فيكون ذلك بيعها من غير نظر ولاتراض)(١٣٩).

الصورة الثانية: أن يحل النبذ محل الصيغة، ويكتفى به، فيقول أحدهما: انبذ إليك ثوباً بعشرة فيأخذه الآخر، فيكون ملزماً بالبيع، ومسقطاً للخيار.

الصورة الثالثة: أن يقول المشتري للبائع: أي ثوب نبذته إليّ فقد اشتريته بكذا(١٤٠). قد ذكر ابن قدامة: أن لا خلاف بين العلماء في فساد هذين البيعين(١٤١). وعللوا هذا التحريم بعدة علل، منها:

---

(١٣٠) رواه البخاري ومسلم، ينظر: العسقلاني، فتح الباري، جـ ٣، ص ٣٥٨. والنووي على مسلم، جـ ٤، ص ٣.

(١٣١)ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٥، ص ٦٥. سليمان الجمل، حاشية على المنهج، جـ ٣، ص ٧١. المقدسي، الشرح الكبير، جـ ٤، ص ٢٩.

(١٣٢) ابن عابدين، وسليمان الجمل، المصدران السابقان.

(١٣٣) ابن قدامه، المغني، جـ ٤، ص ٢٧٥. المقدسي، الشرح الكبير، جـ ٤، ص ٢٩.

(١٣٤) سليمان الجمل، الحاشية، جـ ٣، ص ٧٠. الدردير، الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي، جـ ٣، ص ٥٦.

(١٣٥) سليمان الجمل، المصدر نفسه، جـ ٣، ص ٧١.

(١٣٦) البابرتي، شرح العناية على الهداية، جـ ٥، ص ١٩٦.

(١٣٧) المقدسي، المصدر نفسه، جـ ٤، ص ٢٩.

(١٣٨) الشوكاني، نيل الأوطار، جـ ٥، ص ١٥١.

(١٣٩) النووي على مسلم، جـ ٤، ص ٤.

(١٤٠) ابن قدامة، المغني، جـ ٤، ص ٢٧٥. المقدسي، الشرح الكبير، جـ ٤، ص ٢٩.

(١٤١) ابن قدامة، المصدر نفسه، جـ ٤، ص ٢٧٥.

١. الجهالة، وهذه العلة سارية في جميع صور عقد المنابذة[١٤٢].
٢. كون النبذ ملزماً للبيع، ومسقطاً للخيار لا تحتمله التمليكات لأدائه إلى معنى القمار[١٤٣].
٣. لجهالة تعيين السلعة، وجهالة وصفها[١٤٤].
٤. لعدم الرؤية، وعدم الصيغة، ولوجود الشرط الفاسد[١٤٥].

وبدا من مجموع الصور والتفسيرات لعقد المنابذة أن الجهالة في المبيع كان لها النصيب الأوفر في تعليل حرمة هذا البيع، مما يؤسس على سابق ما تقدم: وجوب توفر المعلومات، وسد ذريعة البيوع التي فيها مظنة إخفاء العيب.

ولعلة الجهالة في التحريم نظائر في الفقه الإسلامي، مثل: بيع الحصاة، وصورته أن يلقي حصاة على سلعة معروضة لها أشباه فعلى أي واحدة منها وقعت لزم البيع[١٤٦] وله صور أخرى ذكرها الفقهاء تجمعها علة الجهالة.

ومن نظائر ما حرم لأجل الجهالة بيوع الغرر كلها، مثل: بيع السنين، ويقصد به أن يبيع ما سوف تثمره النخلة سنتين أو ثلاثة أو أكثر، ولا يخفى ما في ذلك من الغرر وهو جهالة وقد جاء في الحديث الشريف: «أن النبي ﷺ نهى عن بيع السنين[١٤٧].

ومنها: بيع السمك في الماء، والطير في الهواء، والنوى في التمر، واللبن في الضرع، السمن في اللبن، الصف على الظهر، استثناء المجهول في البيع، مثل: بعتك القطيع إلا شاة. والبستان إلا شجرة، وكل هذه البيوع حرمت لأجل الجهالة. وهذه الجهالة لا تقتصر على العين (محل البيع) وإنما تتعدى إلى أشياء أخرى، منها:

١. الثمن: لو باع بعشرة دنانير، وفي البلد نقود مختلفة يغلب التعامل بها، ولم يعين النقد، فالبيع فاسد لجهالة الثمن[١٤٨].
٢. الأجل: فإذا أبرمنا عقداً إلى أجل وجب أن يكون هذا الأجل معلوماً، فإن كان مجهولاً فسد البيع، سواء أكانت الجهالة هنا فاحشة كهبوب الرياح، ونزول المطر، وموت فلان، أم غير فاحشة كقدوم مسافر، وشفاء مريض[١٤٩].

وهنا نشير إلى قضية مهمة في حماية المستهلك من هذا الباب وهي: أن الرضا في البيوع المتضمنة معنى المقامرة لا يمنع البيع الصحة واللزوم؛ إذ المقامرة استرباح من غير طريق مشروع. ولم يكن الرضا جاعلاً الحرام حلالاً، ولا عدمه جاعلاً الحلال حراماً .. فعقود الربا مثلاً ـ قائمة على الرضا، ولم يكن للرضا تأثير في إباحتها .. ومن هنا نرى الفقه الإسلامي يحمي المستهلك من كل ما يضر بملكيته أو صحته، حتى ولو رضي المستهلك بتلك الأضرار.

(١٤٢) ابن قدامة، المصدر نفسه، جـ ٤، ص ٢٧٥. ابن الهمام، فتح القدير، جـ ٥، ص ١٩٦.
(١٤٣) البابرتي، شرح العناية، جـ ٥، ص ١٩٦. العسقلاني، فتح الباري، جـ ٤، ص ٣٥٩.
(١٤٤) ابن قدامة، المصدر نفسه، جـ ٤، ص ٢٧٥.
(١٤٥) ابن حجر، تحفة المحتاج، جـ ٤، ص ٤٢ .
(١٤٦) الزيلعي، تبيين الحقائق، جـ ٤، ص ٤٢.
(١٤٧) النووي على مسلم، جـ ٤، ص ٤٢.
(١٤٨) الكساني، بدائع الصنائع، جـ ٥، ص ١٥٦ ـ ١٥٨.
(١٤٩) الكاساني، المصدر نفسه، جـ ٥، ص ١٧٨. ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٥، ص ٨١ ـ ٨٣.

المبحث الثالث: حماية المستهلك من التعسف في المبادلات

انسجاماً مع متطلبات أن لا يكون البحث طويلاً، لذا فإني سأقصر الكتابة فيه على ظاهرتين من ظواهر التعسف في المبادلات. تعطي مثالاً واضحاً للموضوع. وقد وقف الفقه الإسلامي حائلاً دونهما حماية للمستهلك. وهما: التعسف في التسعير والاحتكار.

وسنقف على هاتين الظاهرتين وفق الآتي:

الفرع الأول: التعسف في التسعير:

من البداهة أن نقول: إن لكل شيء قيمةً عظمت أو حقرت. ويقسم الاقتصاديون القيمة إلى قسمين:

١.قيمة التكلفة للمنتج المصنَّع، وقد تعرضنا لذلك في بيع المرابحة، وخيار المستهلك في حالة تزييف المعلومات إن شاء أنفذ العقد، أو أبطله.

٢.قيمة السوق وهي ما تحدّده آلية السوق في العرض والطلب للسلعة المنتجة أو الخدمة المقدّمة(١٥٠).

والأصل - في الاقتصاد الإسلامي - ترك القيم تسير بآليتها الرتيبة في تحديد أسعارها، وعلى هذا عامة الفقهاء. وهذه بعض أقوالهم:

- ذهب الحنفية إلى أنه (لا ينبغي للسلطان أن يسعّر (١٥١).
- ونقل عن الإمام مالك بأنه عدّ التسعير ظلماً(١٥٢) وقال: (لا يُجعل لأهل السوق سعر يبيعون عليه)(١٥٣).
- وذهب جمهور الشافعي إلى حرمة التسعير، وأنه لا يحل ذلك للإمام ولا لنائبه، ويستوي في ذلك الأقوات وغيرها(١٥٤).
- قال القاضي أبو يعلى من الحنابلة: (ولا يجوز أن يسعّر على الناس الأقوات ولا غيرها..)(١٥٥).
- قال ابن حزم: (وجائز لمن أتى السوق من أهله ومن غير أهله أن يبيع سلعته بأقل من سعرها في السوق، وبأكثر، ولا اعتراض لأهل السوق عليه في ذلك، ولا للسلطان)(١٥٦).

وتبيّن لنا من هذا العرض لأقوال الفقهاء - على اختلاف مدارسهم - القول بعدم جواز التسعير. وأشهر ما استدلوا به على أقوالهم حديث أنس بن مالك ﷺ قال: غلا السعر على عهد رسول الله ﷺ فقالوا: يا رسول الله ! سعّر لنا. فقال: «إن الله هو المسعّر القابض الباسط الرازق، وإني لأرجو أن ألقى ربي وليس أحد منكم يطلبني بمظلمة من دم ولا مال»(١٥٧).

---

(١٥٠) د. رفيق يونس المصري، أصول الاقتصاد الإسلامي، ص.

(١٥١) ابن الهمام، فتح القدير، جـ ٨، ص ١٢٧.

(١٥٢) التلمساني، تحفة الناظر، ص ١٣١.

(١٥٣) المجيلدي، التسير في أحكام التسعير، ص ٤٨.

(١٥٤) الشيرازي، المهذب، جـ ١، ص ٢٩٩.

(١٥٥) أبو يعلى، الأحكام السلطانية، ص ٣٠٣.

(١٥٦) ابن حزم، المحلى ، جـ ٩، ص ٤٠.

(١٥٧) ينظر: الترمذي، السنن، جـ ٣، ص ٥٩٦ ـ ٥٩٧. البيهقي، السنن الكبرى، جـ ٦، ص ٢٩.

وما رواه القاسم بن محمد عن عمر بن الخطاب ﷺ أنه مرّ بحاطب بن أبي بلتعة بسوق المصلّى وبين يديه غرارتان فيهما زبيب، فسأله عن سعرهما فسعّر له مدّين لكل درهم، فقال عمر: قد حُدّثت بعير مقبلة من الطائف تحمل زبيباً وهم يعتبرون بسعرك، فإمّا أن ترفع في السعر، وإما أن تدخل زبيبك البيت فتبيعه كيف شئت، فلما رجع عمر حاسب نفسه ثم أتى حاطباً في داره فقال له: إن الذي قلتُ ليس بعزمة مني ولا قضاء، إنما هو شيء أردت به الخير لأهل البلد فحيث شئت فبع وكيف شئت فبع(١٥٨). فعدّ الفقهاء محاسبة عمر نفسه، ورجوعه عن قراره، والسماح لحاطب بالبيع كيف يشاء دليلاً على عدم جواز التسعير.

وتمثل هذه الأقوال لعلماء الفقه الإسلامي حالة الظروف الطبيعية، وتحكّم القوانين الثابتة لسير آلية السوق، والتعامل الاقتصادي عموماً. وحيث تضطرب هذه الآلية، ويختل توازن القوانين العادلة، فإن الحكم يختلف تبعاً لإقرار مبدأ العدل ورفع الظلم، ويعطي هذا الاختلال أكثر من مبرر لتدخّل الدولة في فرض الأسعار، وفيما يأتي استعراض لمذاهب الفقهاء عن التسعير في حالة الظروف الاستثنائية.

التسعير في الظروف الطارئة:

يذهب عامة الفقهاء إلى جواز التسعير بل بعضهم يذهب إلى وجوبه في الظروف الطارئة كالمجاعات والكوارث، وتعدّي أرباب السلع تعدياً فاحشاً في رفع الأسعار.

فيذهب الحنفية إلى القول بجواز التسعير إذا تحكّم أرباب الطعام زمن القحط، واضطرار الناس، وتعدّوا على القيمة تعدياً فاحشاً بأن باعوا بضعف القيمة .. ويكون التسعير بمشورة أهل الرأي(١٥٩).

والإمام الشافعي أوجب بذل المالك طعامه للمضطر مجاناً أو بثمن المثل(١٦٠) وثمن المثل يعدّ تسعيراً في حقيقته. والإمام مالك ذهب إلى جواز التسعير إذا دعت إليه حاجة واقتضته ضرورة(١٦١). والحنابلة ذهبوا إلى الجواز كذلك بل إلى الوجوب إذا دعت إلى ذلك حاجة. والعلامة ابن تيمية أوفى من عالج موضوع التسعير من فقهاء الحنابلة. ويقوم رأيه على تقسيم التسعير إلى نوعين: عادل، وظالم.

أما التسعير الظالم، فهو: ظلم الناس وإكراههم بغير حق على البيع بثمن لا يرضونه، أو منعهم مما أباحه الله لهم. فإذا كان الناس يبيعون سلعهم على الوجه المعروف بغير ظلم، وقد ارتفع السعر إما لقلة الشيء وكثرة الخلق فهذا إلى الله، فإلزام الناس أن يبيعوا بقيمة بعينها إكراه بغير حق.

وأما التسعير العادل: فقد مثل له ابن تيمية بامتناع أرباب السلع عن بيعها مع ضرورة الناس إليها إلا بزيادة على القيمة المعروفة، فهنا يجب عليهم بيعها بقيمة المثل، ولا معنى للتسعير إلا إلزامهم بقيمة المثل(١٦٢).

والإكراه على البيع بحق له نظائر في الفقه الإسلامي: كبيع مال المدين لقضاء الدين الواجب عليه، والنفقة الواجبة .. والغراس والبناء الذي في ملك الغير فإن لرب الأرض أن يأخذه بقيمة المثل لا بأكثر(١٦٣).

---

(١٥٨) الإمام مالك، الموطأ، ص ٥٤٤، البيهقي، المصدر نفسه، جـ ٦، ص ٢٩.

(١٥٩) ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٦، ص ٤٠٠ ـ ٤٠١. الزيلعي، تبيين الحقائق، جـ ٦، ص ٢٨.

(١٦٠) النووي، روضة الطالبين، جـ ٣، ص ٢٨٩. النووي، المجموع، جـ ٩، ص ٤٣.

(١٦١) الباجي، المنتقى، جـ٥، ص ١٨. التلمساني، تحفة الناظر، ص ١٣٢.

(١٦٢) ابن تيمية، الحسبة، ص ١٦ ـ ١٧.

(١٦٣) المصدر نفسه، ص ١٦ ـ ١٧.

ويرى ابن تيمية أن الأحاديث الواردة في النهي عن التسعير إنما وردت على حالة مخصوصة هي حالة المدينة المنورة التي كان يسودها سوق عادل، واقتصاد طبيعي. فيقول: (ومن منع التسعير مطلقاً محتجاً بقول النبي)) :ﷺ إن الله هو المسعّر .. الخ ((، فقد غلط، فإن هذه قضية معيّنة ليست لفظاً عاماً، وليس فيها أن أحداً امتنع من بيع يجب عليه، أو عمل يجب عليه، أو طلب في ذلك أكثر من عوض المثل[١٦٤]. (وإلى مثل هذا ذهب ابن العربي المالكي[١٦٥].

حالات جواز التسعير

تعرض الفقهاء لعدة حالات أجازوا فيها التسعير، وقد ذكر بعضها عرضاً في تضاعيف ما سبق. ومن هذه الحالات الآتي:

أولاً: تعدّي أرباب السلع والخدمات عن القيمة تعدياً فاحشاً[١٦٦].

ثانياً: حاجة الناس إلى السلعة أو الخدمة، ويعود تقدير الحاجة إلى ولي الأمر، فإذا امتنع أرباب السلع من بيعها مع ضرورة الناس إليها إلا بزيادة القيمة المعروفة، فهنا يجب عليهم بيعها بقيمة المثل، ولا معنى للتسعير إلا إلزامهم بقيمة المثل[١٦٧].

ثالثاً: احتكار المنتجين أو التجار؛ لا خلاف بين الفقهاء في أن الاحتكار حرام في الأقوات، كما أنه لا خلاف بيهم في أن جزاء الاحتكار هو: بيع السلعة المحتكرة جبراً على صاحبها بالثمن المعقول مع تعزيره ومعاقبته. وتحديد الثمن المعقول تسعير في حقيقته.

رابعاً: التسعير حالة الاختصاص، ويقصد بالاختصاص التزام التجار أن لا يبيعوا سلعهم إلا لفئة معينة من الناس لكونهم يدفعون سعراً أكبر لا يمكن لعامة الناس دفعه، فعندئذ يجب التسعير عليهم بلا تردد في ذلك عند أحد من العلماء كما يذكر العلامة ابن تيمية[١٦٨].

خامساً: تواطؤ البائعين والمنتجين ضد المشترين والمستهلكين، فإذا تواطؤا على سعر يحقق لهم ربحاً فاحشاً يجب التسعير عليهم.

قال ابن تيمية: (ولهذا منع غير واحد من العلماء كأبي حنيفة وأصحابه القسّام الذين يقسمون بالأجر أن يشتركوا، فإنهم إذا اشتركوا والناس محتاجون إليهم أغلوا عليهم الأجر، فمنعُ البائعين الذين تواطؤا على أن لا يبيعوا إلا بثمن قدّروه أولى..)[١٦٩].

وتبدو هذه الحالات بمفردها ومجموعها دائرة في فلك إرساء العدل، ورفع الظلم، وتحقيق المصلحة؛ ولم يقصد من تعدادها حصرها، وإنما يندرج تحتها كل ما يتعلق بها من الأشباه والنظائر.

---

(١٦٤) المصدر نفسه، ص ٣٣ - ٣٤.

(١٦٥) ابن العربي، عارضة الأحوذي، جـ ٦، ص ٥٤.

(١٦٦) ابن عابدين، رد المحتار، جـ ٦، ص ٤٠٠ - ٤٠١. الموصلي، الاختيار ، جـ ٤، ص ٢٥٥.

(١٦٧) ابن قيم الجوزية، الطرق الحكمية، ص ٢٢٤.

(١٦٨) ابن تيمية، الحسبة، ص ١٧.

(١٦٩) ينظر: ابن تيمية، الحسبة، ص ١٨. ابن القيم، الطرق الحكمية، ص ٢٢٥.

وإذا كان الله العدل الحق هو المسعر ، فإنه لا يرتضي إلا سعراً عدلاً وحقاً، أما لو كان السعر ظالماً ومجحفاً وفيه استغلال وتعدٍّ فإن الله لا يرتضيه ﴿قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ﴾ [١٧٠] بهذا ننتهي إلى ما رصده الفقه الإسلامي من منع التعسف والتعدي في أسعار المنتجات والخدمات حماية للمستهلك.

الفرع الثاني: الاحتكار

معنى الاحتكار: يدل في اللغة على عدة معانٍ منها: الظلم، والالتواء، والعسر، وسوء المعاشرة[١٧١]. وفي اصطلاح الفقهاء فإنه يختلف من رأي إلى آخر تبعاً للشروط والضوابط التي يحددها كل رأي.

ونستطيع بهذه الخلاصة أن نخلص من مجموع الضوابط والقيود والشروط التي حددها الفقهاء بهذا التعريف وهو: (حبس مال أو منفعة أو عمل والامتناع من بيعه أو بذله حتى يغلو سعره غلاءً فاحشاً غير معتاد بسبب قلّته أو انعدام وجوده في مظانّه مع شدّة الحاجة إليه[١٧٢].

ويفهم من هذا التعريف الشروط التي ينبغي توافرها في الاحتكار حتى يعد احتكاراً محرّماً. فمن ذلك:

١. أن يكون شراء السلعة المحتكرة وقت الغلاء والضيق والشدّة، وتسبّب في إلحاق الضرر بعامة المستهلكين.

٢. أن يكون المحتكر قاصداً الإغلاء على الناس وإخراجه لهم وقت الشدّة والحاجة والغلاء.

فعلى ذلك لو كان الشراء وقت الرخاء والرخص فقد أجازه جمهور العلماء[١٧٣] بل عدّه ابن حزم من المحاسن لما يعود بسببه من النفع للمستهلكين فقال: (والمحتكر في وقت رخاءٍ ليس آثماً بل هو محسن، لأن الجلاب ـ المستوردين ـ إذا أسرعوا البيع أكثروا الجلب، وإذا بارت سلعهم ولم يجدوا لها مبتاعاً تركوا الجلب فأضرّ ذلك بالمسلمين قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ﴾.[١٧٤]

ويمكن أن نذكر ـ استطراداً ـ ما تقوم به مخازن التبريد من خزن الأطعمة لغرض حفظها، وامتداد فترة توزيعها لأوقات أطول، فيكون خزنها أكبر نفعاً للناس، وأكثر تحقيقاً لمصالحهم.

حكم الاحتكار:

بعد معرفتنا معنى الاحتكار اللغوي والاصطلاحي وما ينطوي عليه من شروط، نقف هنا على حكمه.

يتفق الفقهاء على أن الاحتكار بالقيود التي حدّدوه بها يعدّ محرماً لاشتماله على الإضرار بالناس، والتضييق عليهم، وظلمهم. وأدلة التحريم منصوص عليها بالسنة الشريفة، ومؤيدة بالبرهان العقلي. فمن ذلك:

ذكر القرطبي عند تفسيره الآية الكريمة ﴿وَمَن يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَادٍ بِظُلْمٍ نُّذِقْهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ أن يعلى بن أمية يرفعه للنبي ﷺ أنه قال: «احتكار الطعام في الحرم إلحادٌ فيه»[١٧٥].

---

(١٧٠) سورة الأعراف، آية: ٢٩.

(١٧١) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، جـ ٢، ص ١٠٢. الزمخشري، أساس البلاغة، ص ٩١.

(١٧٢) د. ماجد أبو رخية، الاحتكار دراسة فقهية مقارنة، ص ١٠.

(١٧٣) الموصلي، الاختيار، جـ ٤، ص ٢٥٤. ابن الأخوة، معالم القربة، ص ١٣٣.

(١٧٤) ابن حزم، المحلّى، جـ ٩، ص ٧٧٧. والآية (٢) من سورة المائدة.

(١٧٥) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن ، مجلد ٦، ص ٣٥. والحديث روي بطرق عديدة منها ما هو مرفوع إلى رسول اللهﷺ، ومنها ما هو موقوف على الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ ينظر: المناوي، فيض القدير، جـ١، ص ١٨٢. والآية رقم (٣٥) من سورة الحج.

والحديث الشريف: «الجالب مرزوق، والمحتكر ملعون»[١٧٦].

الحديث الشريف: «من دخل في شيء من أسعار المسلمين ليغليه عليهم فإن حقاً على الله تبارك وتعالى أن يقعده بعظم من النار يوم القيامة»[١٧٧].

ومن المؤيدات الاستدلالية المستنبطة من أصول الشريعة وقيمها. الآتي:

أن الاحتكار باب من أبواب الظلم ، والظلم حرام[١٧٨]؛ أن السلع المحتكرة قد تعلقت بها حقوق الناس، وفي حبسها واحتكارها إبطالٌ لحقّهم، كما أن فيه تضييقاً على الناس يؤدي إلى الإضرار بهم[١٧٩].

نماذج من الاحتكار: نستعرض ـ هنا ـ صوراً من الاحتكار منها ما هو داخل في المفهوم الاصطلاحي لمقولة الاحتكار، ومنها ما هو مندرج تحت هذا المفهوم بجامع علّةِ الإضرار والظلم والتعدي. فمن ذلك:

أولاً: احتكار العمل:

ويكون باتفاق أصحاب مهنة معيّنةٍ كالمهندسين، والخياطين، والخبازين، على حصر العمل بينهم ليحصلوا على الأرباح التي يريدون .. وقد يحصل أن يقيم أصحاب مهنةٍ ما إضراباً تنظمه نقاباتهم، ومن الإضراب ما يكون حقاً، ومنه ما يكون تعسفاً.

وقد أشار ابن تيمية وابن القيم إلى واجب الدولة حيال هؤلاء فأشاروا إلى أن الناس إذا احتاجوا إلى فلاحة قوم، أو نساجتهم، أو بنائهم؛ صار هذا العمل واجباً يجبرهم وليّ الأمر عليه بعوض المثل إذا امتنعوا عنه. ولا يمكِّنهم من مطالبة الناس بزيادة عن عوض المثل[١٨٠].

ثانياً: احتكار الصنف:

وقد صوّره العلامة ابن القيم بقوله: (أن لا يبيع الطعام أو غيره من الأصناف إلا ناس معروفون فلا تباع تلك السلع إلا لهم ثم يبيعونها هم بما يريدون، فهذا من البغي في الأرض والفساد بلا تردد في ذلك عند أحد من العلماء، ويجب التسعير عليهم، وأن يبيعوا ويشتروا بقيمة المثل منعاً للظلم. وكذا إيجار الحانوت على الطريق أو في القرية بأجرة معينة على أن لا يبيع أحد غيره نوع من أخذ أموال الناس قهراً، وأكلها بالباطل، وهو حرام على المؤجر والمستأجر[١٨١].

ثالثاً: التمييز الاحتكاري:

ويعتمد هذا النوع من الاحتكار على نفسية المتعاملين بالسلعة، الراغبين بشرائها؛ فيعمد المحتكرون على بيع سلعة ما بسعر رخيص في سوق؛ وعلى بيعها بسعر غال في سوق آخر؛ وتلعب الفوارق الطبيعية دوراً بارزاً

---

(١٧٦) رواه ابن ماجه والحاكم، ينظر: السخاوي، المقاصد الحسنة، ص ١٧٠.

(١٧٧) رواه الإمام أحمد في المسند. ينظر: الساعاتي، الفتح الرباني في ترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، ج ١٥، ص ٦٦.

(١٧٨) الكساني، بدائع الصنائع، ج ٥، ص ٢٩٩.

(١٧٩) المرغيناني، الهداية، ج ٤، ص ٩٣. الشربيني، مغني المحتاج، ج ٢، ص ٣٨. المرداوي، الإنصاف، ج٤، ص ٣٣٨ ـ ٣٣٩. الإمام مالك، المدونة، م ٤، ص ٢٩١.

(١٨٠) ابن تيمية، الحسبة، ص ٢٥ ـ ٢٦. ابن القيم، الطرق الحكمية، ص ٢٢٨.

(١٨١) ابن القيم، الطرق الحكمية، ص ٢٢٥

في إنجاح هذه الاحتكارات، ولا يخفى مردودها السلبي على نفوس المستهلكين وأموالهم[١٨٢].

رابعاً: إخفاء بعض السلع رغبة في تصريف سلع أخرى:

كأن يكون هناك نوعان من السلع أحدهما رخيص الثمن، والآخر مرتفع. فتتجه رغبات المستهلكين إلى شراء الرخيص ـ عادة ـ بينما يكون الغالي كاسداً، فيعمد المحتكرون إلى إخفاء السلعة الرخيصة ليضطر الناس إلى شراء الغالية. وتنطبق الصورة كذلك على السلع المتفاوتة في الجودة والمواصفات، فيعمد المحتكرون على إخفاء السلع ذات المواصفات العالية ليضطر الناس إلى شراء السلعة المقابلة الأخرى[١٨٣].

خامساً: إتلاف الفائض من الإنتاج:

وذلك للمحافظة على سعره في الأسواق كما تفعله بعض الدول. ومن ذلك : ما قامت به الولايات المتحدة الأمريكية برمي أطنان كميات كبيرة من القمح والحليب، وما فعلته البرازيل من إتلاف كميات كبيرة من البن رغبة في بقاء السعر مرتفعاً لأن كثرة الفائض يؤدي إلى زيادة العرض وقلة الطلب، ويؤدي إلى هبوط الأسعار، وهو ما لا يسوغ للملإ الاحتكاري[١٨٤].

ومن هذه الصور نرى المجتمع المتخلي عن القيم، مجتمع الأثرة والأنانية والظلم. حيث الأسماك الكبيرة تأكل الصغيرة، مجتمع البقاء للأقوى على ظلمه وطغيانه وأنانيته.

وإذ يحرّم الإسلام الاحتكار بما يتضمن من تعدٍ وظلم وإضرار فإنه يعطي صورة إنسانية رائعة في الإخاء والتكافل والمواساة وحماية المستهلكين ففي الحديث الشريف: «من كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له، ومن كان له فضل ظهر ـ مركوب ـ فليعد به على من لا ظهر له». قال راوي الحديث أبو سعيد الخدري ﷺ فذكر من أصناف المال ما ذكر حتى رأينا أنه ليس لأحد حق في فضل[١٨٥].

وسائل منع الاحتكار:

هناك عدة تدابير منها وقائي، ومنها علاجي تمنع من انتشار جريمة الاحتكار فمن ذلك:

أولاً: التدابير الوقائية: ومما رصده الفقه الإسلامي ـ حسب اطلاعي ـ الآتي:

أ ـ اتخاذ الاحتياطي اللازم وقت الرخاء لمواجهة الضغوط الاحتكارية. وقد تعرضنا لأقوال الفقهاء في إباحة الادخار وقت الرخاء. وأن ابن حزم عدّ ذلك من الإحسان شارحاً منفعة التجار والمستهلكين في هذا الخزين. فإذا ما قلّ العرض وكثر الطلب، وبدأت ذيول المحتكرين بانتهاز الفرصة، فإن الدولة عندئذ تعمد إلى عرض ما عندها من ذلك الخزين الاحتياطي لحفظ التوازن في الأسعار، وإغاثة المستهلكين من الأزمة. قال الأُبي: (إن الخليفة كان إذا غلا السعر ترفّق بالمسلمين فأمر بفتح مخازنه، وأن يباع بأقل مما يبيع الناس حتى

---

(١٨٢) ينظر الباحث : الاحتكار في الفقه الإسلامي، تحديده وعلاجه. منشور ضمن أبحاث الملتقى الإسلامي الدولي الأول، العدد الخاص لمجلة الإدارة والاقتصاد/ الجامعة المستنصرية، عام ١٩٩٥م.

(١٨٣) المصدر نفسه، وينظر: د. ماجد أبو رخية، الاحتكار، ص ٤٠ ـ ٤٥.

(١٨٤) المصدران السابقان.

(١٨٥) الحديث من رواية مسلم، ينظر: النووي، رياض الصالحين، ص ٢٥٧.

يرجع الناس من غلوّهم في الأثمان. ثم يأمره مرة أخرى أن يباع بأقل من ذلك حتى يرجع السعر إلى أوّله، أو القدر الذي يصلح للناس حتى يغلب الجالبين والمحتكرين بهذا الفعل)[186].

ب . ضبط عمليات التبادل (البيع والشراء) بحصانة قوية ولا سيما ما يتعلق بشؤون التصدير والاستيراد والتهريب.

وقد سئل الإمام أبو يوسف ـ رحمه الله ـ لو أن أعراباً قدموا الكوفة وأرادوا أن يمتاروا منها ـ أي يشتروا الطعام ـ ويضرُّ ذلك بأهل الكوفة. قال: امنعهم من ذلك ألا ترى أن أهل البلدة يمنعون من الشراء للحكرة فهذا أولى[187].

ثانياً: التدابير العلاجية:

أ. وتقوم هذه التدابير بفرض عقوبات منوّعة على المحتكرين، ويمكننا تقسيمها وفق الأنواع الآتية: التهديد والإنذار فإن لم يمتنع فإنه يحبس ويعزّر بما يليق بحاله من الزجر[188].

ب.جبر المحتكر على البيع بقيمة المثل السائد في السوق في رأي. وبقيمة ما اشترى به السلعة المحتكرة في رأي آخر[189]. ويعلل ذلك أبو الوليد الباجي (بتعلق حق الناس بشرائه .. وأنه لما لم يفعل هذا الواجب أجبر عليه، وصرف الحق إلى مستحقه)[190]. وذكر التلمساني أن المحتكر ليس له حظٌ من الربح، وإنما يتصدق به[191].

ج.مصادرة المال المحتكر وتوزيعه على الناس بإشراف الجهات المختصة، وقيّد ذلك الفقهاء بالظروف غير الطبيعية، كما لو خيف على الناس الهلاك. وقاسوا ذلك على المخمصة وانتشار المجاعات، فإن تبدّلت أحوالهم وأصبحوا في سعة يؤمر الناس بردّ مثله إن كان مثليّاً ، وإلا فالقيمة، وتقدّر وقت توزيع المادة المحتكرة[192].

هذا أهم ما وقفت عليه من متعلقات هذا الموضوع أرجو أن أكون قد وقفت في بيان حماية المستهلك من منظور إسلامي، اللهم إني أعوذ بك من فتنة نفسي، وكثافة حسي، وأسألك تذكرني يوم ينساني الناس، ويجفوني الأهل والمال والولد، والحمد لله أولاً وآخراً..

---

(١٨٦) موسوعة جمال عبد الناصر، ج ٣، ص ١٩٨. نقلاً عن الأبي في شرحه لصحيح مسلم ، ج ٤، ص ٣٠٤ ـ ٣٠٥.

(١٨٧) ابن عابدين، رد المحتار، ج٥، ص ١٠٢.

(١٨٨) الموصلي، الاختيار، ج ٤، ص ٢٥٥. الكاساني، بدائع الصنائع، ج ٥، ص ١٢٩. قاضي زاده، تكملة فتح القدير، ج ٨، ص ١٢٧.

(١٨٩) المصادر السابقة، وينظر: الرحيباني، مطالب أولي النهى، ج ٤، ص ٢٥٥.

(١٩٠) الباجي، المنتقى، ج ٥، ص ١٧.

(١٩١) التلمساني، تحفة الناظر، ص ١٢٨.

(١٩٢) المصادر السابقة في الهامشين ١، ٢.

الخلاصة والنتائج

أوصلتنا المباحث السابقة التي بحثناها إلى نتائج نلخصها بالآتي:

أولاً: أوضحت لنا مدى توفر مادة التقييس والسيطرة النوعية التي بحثها الفقهاء وبخاصة منهم من كتب في نظام الحسبة. فقد توفرت مباحثهم على رصد ما كشفوه من خدع وزيوف في الإنتاج، وعالجوها بالتدخل المباشر بوساطة جهاز الحسبة الذي يعد الجهاز الإداري لرقابة الاقتصاد وفعالياته.

ثانياً: أوضح البحث في المبحث الثاني مدى أثر المنافسة في المبادلات في تيسير عمليات التبادل، ومدى أثر الوساطة المستغلة في إعاقة آلية السوق. ومدى أثر حجب المعلومات أو تزييفها في إلحاق الأضرار بعموم المستهلكين. وكيف عالجها الفقه الإسلامي بمنح المستهلك الخيار في هذه العقود المشتملة على الجهالة في المعلومات أو تزييفها إنفاذاً أو إبطالاً .. أما العقود المشتملة على المقامرة فعدها باطلة بالأصالة ولا خيار فيها إلا إبطالها.

ثالثاً: من خلال شرح المبحث الثالث (حماية المستهلك من مظاهر التعسف في المبادلات) وقفنا على واقعية الفقه الإسلامي في تحريم التسعير في الظروف الطبيعية التي تحكمها سوق مبرمجة باسترسال طبيعي، وتعامل عادل يحمي المنتج والمستهلك معاً .. أما إذا جنحت كفة المنتجين وتعسفت فهنا يقضي الفقه الإسلامي بجواز التسعير عند الجمهور وبوجوبه عند بعض الفقهاء. حماية للمستهلك من هذا الانحراف في الأقيام والقيم.

ووقفنا على صرامة الفقه الإسلامي في تحريم الاحتكار ومعالجته بدخول الدولة منافساً قوياً لأفاعي المحتكرين. وصرامته بالحلول القسرية كالبيع الجبري بقيمة المثل، ومصادرة المال المحتكر على رأي بعض الفقهاء. وبالتعزير لمن تمادى.

وبهذا نقف على فصول ما كتبه الفقهاء في موضوع (حماية المستهلك) أوقفتنا على التمدن الإسلامي الراقي مما يضيف خيطاً من شعاع على شمس حضارته الساطعة على عموم العالم. والحمد لله وحده.

قائمة المصادر

١. الآلوسي (أبو الثناء شهاب الدين السيد محمود الآلوسي البغدادي)، روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
٢. ابن الأخوة (محمد بن محمد بن أحمد القرشي) ، معالم القربة في أحكام الحسبة، تصحيح: روبن ليوي، ط مكتبة المثنى، بغداد.
٣. ابن بسام، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، تحقيق حسام السامرائي، مطبعة المعارف، بغداد.
٤. ابن البيطار، أبو الوليد الباجي، المفردات، دار الكتاب العربي.
٥. ابن تيمية، الحسبة أو وظيفة الحكومة الإسلامية، دار الكتاب العربي.
٦. ابن جزي محمد بن أحمد الغرناطي، القوانين الفقهية، دار العلم للملايين، بيروت.
٧. ابن حجر (أحمد بن علي العسقلاني)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض.
٨. ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام، دار الكتب العلمية، بيروت.
٩. ابن سينا، القانون، ط بولاق، مصر، عام ١٢٩٤هـ.
١٠. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبدالعزيز، رد المحتار (حاشية ابن عابدين)، دار الفكر، ط٢، ١٩٦٦م.
١١. ابن عابدين (محمد أمين بن عمر بن عبدالعزيز)، منحة الخالق على البحر الرائق، ط دار الكتب العربية الكبرى، مصر.
١٢. ابن عبد الرؤوف، رسالة ابن عبدالرؤوف في الحسبة، تحقيق: ليفي بروفنسال، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية بالقاهرة، ١٩٥٥م.
١٣. ابن عبدون، رسالة ابن عبدون في القضاء والحسبة، تحقيق: ليفي بروفنسال، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية بالقاهرة، ١٩٥٥م.
١٤. ابن العربي المالكي، عارضة الأحوذي شرح صحيح الترمذي، دار العلم للجميع، بيروت.
١٥. ابن قدامة المقدسي، المغني، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٤م.
١٦. ابن قيم الجوزية، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، مطبعة الآداب والمؤيد، مصر، عام١٣١٧هـ.
١٧. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.
١٨. أبو السعود العمادي، تفسير أبي السعود (إرشاد العقل السليم على مزايا القرآن الكريم) دار الفكر، بيروت.
١٩. البابرتي (أكمل الدين محمد بن محمود)، شرح العناية على الهداية، مطبوع بهامش شرح فتح القدير، ط بولاق الأولى، سنة ١٣١٦هـ.
٢٠. أبو الوليد الباجي، المنتقى، شرح الموطأ، دار الكتاب العربي.
٢١. البوطي، د. محمد سعيد رمضان، سياسة الاقتصاد في الإسلام، بحث مقدم إلى الندوة الاقتصادية الإسلامية، الجامعة الأردنية، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
٢٢. البيهقي، أبوبكر أحمد بن الحسين بن علي، السنن الكبرى، دائرة المعارف العثمانية، ط ١، سنة ١٣٥٤هـ.
٢٣. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، ط الحلبي الثالثة، عام ١٣٩٦ هـ - ١٩٧٦م.

٢٤. التلمساني، تحفة الناظر وغنية الذاكر، تحقيق: علي الشنوفي، بيروت.
٢٥. الجمل، سليمان، حاشية سليمان الجمل على شرح المنهج، دار الفكر.
٢٦. الحطاب (محمد بن محمد بن عبدالرحمن الطرابلسي)، مواهب الجليل لشرح مختصر الخليل، مطبعة النجاح، طرابلس، ليبيا.
٢٧. الخطيب الشربيني، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٨هـ - ١٩٨٧م.
٢٨. شرح بلغة السالك لأقرب المسالك، ط المكتبة التجارية الكبرى.
٢٩. الدردير أبو البركات سيد أحمد، الشرح الكبير، دار إحياء الكتب العربية، البابي الحلبي.
٣٠. الدسوقي (محمد بن عرفة)، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير، ط البابي الحلبي.
٣١. الرحيباني، الشيخ مصطفى، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، المكتب الإسلامي، بيروت.
٣٢. الرملي (محمد بن أبي العباس)، نهاية المحتاج في شرح المنهاج، ط البابي الحلبي، ١٣٨٦هـ - ١٩٦٧م.
٣٣. للزمخشري (جار الله محمود)، أساس البلاغة، ت عبدالرحيم محمود، ط ١، القاهرة، ١٩٥٣م.
٣٤. الزيلعي (فخر الدين عثمان بن علي)، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، دار المعرفة، بيروت، ط٢.
٣٥. الساعاتي، أحمد البنا، الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، مصر، ط ١، عام ١٣٥٥هـ.
٣٦. الشافعي (محمد بن إدريس)، الأم، ط ١، نشر مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٨١هـ - ١٩٦١م.
٣٧. الشلبي (شهاب الدين أحمد) ، حاشية الشلبي على تبيين الحقائق، دار المعرفة، بيروت.
٣٨. الشوكاني (محمد بن علي)، نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار، دار القلم، بيروت.
٣٩. الشيرازي (أبي إسحق إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروز آبادي)، المهذب، دار المعرفة ، بيروت، ط ٢، ١٩٥٩م.
٤٠. الشيزري، (عبدالرحمن بن نصر)، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، تحقيق: السيد الباز العريني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، عام ١٣٦٥ هـ - ١٩٤٦م.
٤١. صقر، د. محمد أحمد، الاقتصاد الإسلامي: مفاهيم ومرتكزات، منشور ضمن كتاب قراءات في الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبدالعزيز، جدّة.
٤٢. الصنعاني (محمد بن إسماعيل)، سبل السلام شرح بلوغ المرام، تصحيح: محمد عبدالعزيز الخولي، دار الجيل.
٤٣. العاني، د. عمر عبد العزيز، الاحتكار في الفقه الإسلامي تحديده وعلاجه، بحث منشور ضمن أبحاث الملتقى الإسلامي الدولي الأول / الجامعة المستنصرية، بغداد، مجلة الإدارة والاقتصاد (العدد الخاص) عام ١٩٩٥م.
٤٤. العدوي، علي، حاشية العدوي على شرح الخرشي، ط بولاق.
٤٥. الفراء، أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد، الأحكام السلطانية، تعليق: محمد حامد الفقي، ط البابي الحلبي ، ١٩٣٨م.
٤٦. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الفكر، سنة ١٩٧٨م.
٤٧. الفيومي (أحمد بن محمد علي المغربي)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المطبعة الأميرية في القاهرة، ط ٤، عام ١٩٢١م.

٤٨. القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧م.
٤٩. الكاساني، (علاء الدين أبوبكر بن مسعود)، بدائع الصنائع، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ٢، ١٩٨٢م.
٥٠. الكمال بن الهمام، فتح القدير على الهداية، ط بولاق الأولى، سنة ١٣١٦هـ.
٥١. ماجد أبو رخية، الاحتكار دراسة فقهية مقارنة، مكتبة الأقصى، عمّان، ط ١، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م.
٥٢. مالك بن أنس، المدونة، ط بولاق، أوفسيت المثنى، بغداد، سنة ١٩٧٠م.
٥٣. المجليدي أحمد سعيد، التيسير في أحكام التسعير، تحقيق: موسى إقبال، الشركة الوطنية، الجزائر، ط ٢، عام ١٩٨١م.
٥٤. المرداوي علاء الدين علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، مطبعة أنصار السنة المحمدية، القاهرة.
٥٥. المرغيناني، أبو الحسن علي بن أبي بكر، الهداية شرح بداية المبتدي، ط البابي الحلبي.
٥٦. المصري، د. رفيق يونس، أصول الاقتصاد الإسلامي، الدار الشامية، جدّة، عام ١٩٩٩م.
٥٧. المقدسي (شمس الدين أبو الفرج)، الشرح الكبير، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٤م.
٥٨. المناوي، عبدالرؤوف، فيض القدير في شرح الجامع الصغير، دار المعرفة، بيروت، ط ٢، سنة ١٣٩١ هـ - ١٩٧٢م.
٥٩. موسوعة جمال عبدالناصر، دار التحرير، القاهرة، عام ١٣٨٨هـ.
٦٠. الموصلي، أبو الفضل مجد الدين عبد الله بن محمود، الاختيار لتعليل المختار، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، ط محمد علي صبيح.
٦١. النبهان، د. محمد فاروق، الاتجاه الجماعي في التشريع الاقتصادي الإسلامي، مؤسسة الرسالة، ط٣، عام ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.
٦٢. النووي (يحيى بن شرف الدين)، روضة الطالبين، المكتب الإسلامي.
٦٣. النووي (يحيى بن شرف الدين)، رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، شرح: مصطفى محمد عمارة.
٦٤. النووي (يحيى بن شرف الدين)، النووي على مسلم (شرح صحيح مسلم)، دار الشعب، مصر.
٦٥. النووي (يحيى بن شرف الدين)، المجموع شرح المهذب، دار الفكر، بيروت.
٦٦. النووي (يحيى بن شرف الدين)، منهاج الطالبين، مطبوع مع مغني المحتاج، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٨ هـ - ١٩٧٨م.
٦٧. النويري، (شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب)، نهاية الأرب في فنون الأدب، مطبعة دار الكتب، القاهرة.
٦٨. هميم، عبد اللطيف، الوظيفة الاقتصادية للدولة في التشريع الإسلامي، رسالة دكتوراه من كلية الشريعة/ جامعة بغداد، عام ١٩٨٩.
٦٩. الهيتمي، شهاب الدين أحمد بن حجر تحفة المحتاج في شرح المنهاج، مطبعة الدار السلفية، بومباي، الهند.
٧٠. الهيثمي، نور الدين، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الكتاب، بيروت، ط٢، ١٩٦٧م.

رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الخاص
بدولة الإمارات العربية المتحدة

د. محمود عز الدين عبد الهادي*

ملخص

يلعب التعليم دوراً حيوياً في التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي لأي دولة. ولقد شهد التعليم الخاص في دولة الإمارات طفرة كبيرة في السنوات الحالية، حيث بلغ عدد الملتحقين به ٢٣٤٢٤١ طالباً، يمثلون ٤٢,٧٪ من العدد الإجمالي للطلاب في التعليم العام، ويشكل الطلبة المواطنون منهم حوالي ١٠ - ١٣%.

هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص وتحليل وتقويم الوضع الحالي للتعليم الخاص في دولة الإمارات، وتقديم رؤية مستقبلية من وجهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس لتحسين التعليم الخاص، باستخدام طريقة دلفاي - الحوار.

استخدم الباحث أربعة دورات للوصول إلى الرؤية المقترحة:

الدورة الأولى: الحوار بين أولياء الأمور ومديري المدارس للتوصل إلى مجالات التحسين.

الدورة الثانية: التفكر الفردي باستخدام أسلوب دلفاي.

الدورة الثالثة: تفكر جماعي باستخدام الحوار.

الدورة الرابعة: لجنة من أولياء الأمور ومديري المدارس لصياغة الرؤية في صورتها النهائية.

شملت الرؤية المقترحة الجوانب التالية في المدارس الخاصة: الإدارة، المعلمين، المباني، المصاريف، سن القبول، المناهج، الامتحانات، التطوير المهني، استخدام الحاسب، الانضباط.

*جامعة الإمارات العربية المتحدة.

A Future Vision To Develop The Private Section Education In U.A.E.

Dr. Mahmoud Ezz Eldin Abdel-hady*

Abstract

Education plays a vital role in economic development & social progress of any nation. In the recent years, gross enrolments in the private education have been increased to 234341 students in U.A.E. represents 42,7% of the total number of students in the educational system (citizens are estimated 13%)

The current study aimed at diagnosing, analyzing, evaluating the existing situation of private education in U.A.E. to suggest a future vision from parents and school principals perspective, to develop the private education in U.A.E. by using the Delphi/Dialogue Technique Methodology.

Four rounds had been completed:

Round One: Dialogue between parents and and school principals to recommend areas for improvements in the private education

Round Two: Individual reflection (Delphi) to state goals for improvement.

Round Three: Group reflection (Dialogue) to reach agreement over the improvement.

Round Four: Representative group reflection (Dialogue) To suggest the final vision.

The suggested vision included aspects such as: management, teachers, buildings, costs, admission age, curriculum, exams, professional development, computer uses, and discipline.

* U.A.E. University.

تقديم:

لقد حققت دولة الإمارات العربية المتحدة مستوىً متميزاً في مجال التنمية البشرية، وكان ترتيبها (٤٨) الثامن والأربعين حسب مؤشرات التنمية البشرية Human Development Indicators لسنة ١٩٩٨، سابقة بذلك الغالبية العظمى من الدول العربية، وبعض الدول الصناعية(UNDP: 1998: 119). ومن المؤكد أن هذا المستوى الرفيع للتنمية البشرية - الذي وصلت إليه دولة الإمارات - يركز أساساً على الاستثمار في رأس المال البشري، الذي يعتبر التعليم أحد روافدها الأساسية. فالتعليم عملية استثمارية، حيثما أدى إلى مكاسب الطلاب في المستقبل، والذي تعبر عن هذه القدرات والمهارات التي يكتسبها الطلاب بالمدرسة والتي تصبح من الوسائل الأساسية في الإنتاج. (رحمة:١٩٩٢: ١١٩).

ولقد حققت دولة الإمارات العربية طفرة كبيرة في التعليم العام، حيث بلغ عدد الطلبة (٣١٤٢٧٥) طالباً وطالبة في عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ في (٧٢٨) مدرسة (وزارة التربية والتعليم:٢٠٠١). والدولة إذ تعمل على تطوير التعليم العام بها، لا تفعل ذلك كنوع من الخدمات الاستهلاكية وإنما كعملية استثمارية ذات عائد اقتصادي، ويؤكد على ذلك الكفاءة الداخلية للتعليم التي بلغت في عام ١٩٩٨ (٠,٩٣) وهي أعلى من كل الدول العربية (اليونسكو: ١٩٩٣) ولأسباب كثيرة مثل اتجاهات النمو السكاني في الفئات العمرية الموازية للتعليم، والارتفاع المستمر في المباني والتجهيزات المدرسية، وتأرجح أسعار النفط،وكذلك الاهتمام بديمقراطية التعليم،وارتفاع دخل الفرد، كان لابد من إفساح المجال للقطاع الخاص الهادف للربح من " إنتاج التعليم " (فرجاني:١٩٩٨).

ومن ثم، فلقد شهد التعليم الخاص توسعاً ملحوظاً في السنوات القليلة الماضية، حيث بلغ عدد الطلبة في التعليم الخاص (٢٣٤٢٤١) طالباً وطالبة، وهذا يمثل حوالي (٤٢,٧٪) من إجمالي عدد الطلبة، يشكل الطلبة المواطنون منهم حوالي ١٠ - ١٣٪ من إجمالي عدد الطلبة في التعليم الخاص (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٠). ولم يكن هذا التوسع على حساب تحقيق مبدأ " التعليم حق للجميع " - الذي ترجمته دولة الإمارات إلى فرص تعليمية متكافئة لكل من الولد والبنت، وبين أبناء المناطق المتعددة بالدولة، وإنما كان ذلك التطور في التعليم الخاص مدعماً لهذا المبدأ، وتمشياً مع المبدأ الديمقراطي الذي تكفله الدولة. ومن منظور المفهوم الإنساني الاجتماعي للتنمية، الذي يشترط أصحابه ضرورة قيام خطط التنمية على التفكير بالفرد والمجتمع وحاجاتهما المختلفة، وتحقيق قدر كبير من التكامل والتوازن بين هذه الحاجات (جامعة القدس المفتوحة: ١٩٩٣: ١٩٨)، كما جاء هذا التوسع في التعليم الخاص لتتماشى مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية المتسارعة التي تشهدها الدولة بصفة عامة،والأسرة الإماراتية بصفة خاصة،وكذلك ليفي بمتطلبات العولمة،وإدارة الجودة الشاملة (عبدالهادي: ١٩٩٩).

يتضح مما سبق أهمية التعليم الخاص سواء للأفراد أو للدولة، ولذا كان لابد من الاهتمام به وتطويره حتى يلبي الاحتياجات والتوقعات والآمال المعقودة عليه. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال التعرف على واقع ذلك

التعليم، ليكون نقطة بداية وانطلاق، ثم نقل هذا الواقع إلى حالة مستقبلية تتحقق فيها الأهداف المرجوة في شكل رؤية مستقبلية مقترحة، وهو ما يقوم به الباحث في الدراسة الحالية.

ولوضع هذه الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات العربية المتحدة، ركزت الدراسة على ما يلي:

الجزء الأول: ويتناول مشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، ومصطلحاتها، ومنهج الدراسة وحدودها والدراسات السابقة.

الجزء الثاني: ويتناول الإطار النظري للدراسة، شاملاً تعريف الخصخصة Privatization والنظريات التي اشتقت منها،وأهدافها، وأنواعها، وأساليبها، وبعض القضايا التي تواجهها.

الجزء الثالث: ويتناول فيه الباحث واقع التعليم الخاص في دولة الإمارات العربية من منظور تحليلي للتعرف على أهميته و أسبابه وكفاءته الكمية، ومقارنته بالتعليم الحكومي في الدولة.

الجزء الرابع: ويشمل الدراسة الميدانية الخاصة بتقويم وتطوير التعليم الخاص، لوضع الرؤية المستقبلية المقترحة من وجهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس الخاصة، وذلك باستخدام(DDT) Dialogue Technique :Delphi / أسلوب دلفاي / الحوار.

الجزء الخامس: ويشمل التوصيات.

١:١ أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع ذاته، ألا وهو تطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات، والتي تعد الدراسة الأولى - حسب علم الباحث - التي تحاول اقتراح رؤية مستقبلية لهذا النوع من التعليم، خاصة أنه يضم (٤٢٧) مدرسة،وهو ما يعني استثمار مبالغ طائلة في هذا المجال، وهو ما تؤكد عليه السياسة الحالية للوزارة من أهمية التواصل والتنسيق مع التعليم الخاص باعتباره شريكا للتعليم الحكومي في تحمل مسؤولية التربية والتعليم لأبناء المواطنين والمقيمين معاً، تأكيداً لمبدأ اعتبار التعليم محفزاً للتنمية الوطنية، ولهذا ترى أنه لابد من توسيع قاعدة الشراكة والدعم المجتمعي للتعليم (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٩: ٥٣). كما أن الدراسة الحالية تناقش مسألة الموازنة بين الخاص والعام في التعليم، والتي تدور حول قضايا الملكية Ownership للمدارس الخاصة، وتمويلها Finance والتحكم فيها Control ، في محاولة لتقييم المدارس الخاصة في دولة الإمارات، ومن ثم تطويرها.

١: ٢ مشكلة الدراسة:

في ضوء الهدف الرئيسي التي تسعى الدراسة إلى تحقيقه وهو وضع رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المدارس الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، صيغت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما أنواع وأساليب التعليم الخاص ؟ والقضايا التي تواجه تطبيقه في دولة الإمارات؟
٢- ما الأسباب التي أدت إلى اتجاه أولياء الأمور لإلحاق أبنائهم في مدارس التعليم الخاص بدولة الإمارات ؟
٣- ما المشاكل التي تواجه التعليم في المدارس الخاصة بدولة الإمارات ؟ وكيف يتم التغلب عليها ؟
٤- ما المقترحات التي تؤدي إلى وضع رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المدارس الخاصة بدولة الإمارات من وجهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس الخاصة؟

١: ٣ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مفهوم التعليم الخاص، وأهدافه، ومبرراته، ونظرياته والقضايا التي تواجه تطبيقه.
- التعرف على المشكلات التي يعاني منها التعليم في المدارس الخاصة بدولة الإمارات من وجهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس الخاصة والحكومية.
- وضع رؤية لتطوير التعليم في المدارس الخاصة بدولة الإمارات من وجهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس، وذلك باستخدام طريقة أسلوب دلفاي - الحوار(Delphi/ Dialougu Technique(DDT .

١: ٤ مصطلحات الدراسة

الرؤية Vission

يقصد بها تصور المؤسسة (التعليم الخاص) كما يراد لها أن تكون بعد خمس أو عشر سنوات، من حيث سمعتها وقيمتها وتقبل العاملين لها من حيث خدماتها وأسواقها. والرؤية تركز على مواطن القوة في المؤسسة وفرديتها. وهي مرنة تتكيف مع تغير الأفكار والظروف والتكنولوجيا. وتختلف الرؤية عن الخطة الاستراتيجية من حيث أنها أداة إدارية تركز على النتيجة التي تطمح إليها الإدارة، وهي أداة لا تعنى

بالطريقة الإجرائية التي تحقق هذا الطموح، وإنما هي وصف للنتيجة المثلى التي نطمح إليها. وسوف نصل إليها في هذه الدراسة من خلال:

١.تقييم واقع التعليم الخاص والتعرف على المشكلات التي تعوقه.

٢.وضع تصورات مقترحة لما يجب أن يكون عليه التعليم الخاص في المستقبل.

التعليم الخاص: Private Education

التعليم الخاص هو التعليم الذي تقوم به كل مؤسسة غير حكومية سواء أكانت بصفة أصلية أو بصفة فرعية كالمدارس أو المعاهد، سواء كان ذلك في التعليم العام أم الفني أم المهني قبل مرحلة التعليم الجامعي. ويقصد به في هذه الدراسة المدارس غير الحكومية (رياض الأطفال ـ الابتدائي ـ الإعدادي ـ الثانوي فقط).

١ : ٥ منهج وأدوات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على سلبيات وإيجابيات التعليم في المدارس الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور. كما استخدم الباحث أسلوب دلفاي /الحوار Delphi / Dialogu Technique (DDT)، وهو عبارة عن دمج منهجين في الدراسة هما: أ- أسلوب دلفاي Delphi : Technique بهدف أخذ تصورات مديري المدارس المتعلقة بإيجاد حلول مستقبلية للمشكلات التي تواجه التعليم في المدارس الخاصة من واقع خبراتهم ورؤاهم (بشكل فردي). ب ـ أسلوب الحوار Dialogu Technique بهدف تحليل هذه القضايا بشكل جماعي، ووضع رؤية مستقبلية جماعية لتطوير هذا النوع من التعليم بما يتناسب والبيئة الإماراتية (Snyder: 1992 : 139).

١ : ٦ حدود الدراسة:

- تقتصر الدراسة على التعليم الخاص في المدارس غير الحكومية (رياض الأطفال ـ الابتدائية ـ الإعدادية ـ الثانوية).
- تقتصر عينة الدراسة على أولياء أمور الطلاب في المدارس الخاصة، وكذلك مديري المدارس الخاصة في إماراتي أبو ظبي والشارقة.

١ : ٧ الدراسات السابقة:

يتناول الباحث في هذا الجزء الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت على التعليم الخاص.

أ - الدراسات العربية:

يوجد العديد من الدراسات العربية في مجال التعليم الخاص، إلا أن معظمها قد تم في دول عربية أخرى مثل مصر (هيكل: ١٩٨١، عاشور: ١٩٨٤) والتي استنتجت مايلي:

- إن المدارس الخاصة تتميز ببعض مميزات قلما توجد في مدارس التعليم الحكومي في مصر.
- انخفاض كثافة الفصول بهذه المدارس.
- التعليم الذي تقدمه المدارس الخاصة والتعليم الذي تقدمه المدارس الحكومية مختلفان تماماً من حيث البرامج والأنشطة والتجهيزات (في صالح المدارس الخاصة).

أما دراسة (المنيع: ١٩٩٣) التي هدفت إلى تقويم كل من الأنشطة المدرسية والوسائل التعليمية والمواد المضافة إلى الخطة الدراسية في المدارس الأهلية (المدارس الخاصة)، فإنها ترى عكس ما ذكرته الدراسات المصرية، فالتعليم الخاص يعاني من:

- عدم توافر المباني الصالحة وما يتبعها من مرافق في بعض المدارس.
- الاهتمام الكبير بالمكسب المادي عند أصحاب تلك المدارس.
- إثقال المدرسين بالأعباء التدريسية والأعباء الإضافية.
- ارتفاع رسوم الدراسة.
- قبول طلاب سبق رسوبهم أكثر من عام في المدارس الحكومية
- وفي دراسة (الطاغي: ٢٠٠٠) والتي ركزت فيها الباحثة على جغرافية الخدمات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، متبعة في ذلك المنهج الموضوعي والإقليمي في دراستها، كانت من أهم نتائجها كثافة الفصول في التعليم الحكومي على مستوى الدولة (٢٦ طالباً / فصل) بجميع المراحل، أعلاها كانت (٢٩ طالب / فصل) بالمرحلة الإعدادية، ولذا فهي توصي بالعمل على الحد من انتشار مدارس القطاع الخاص مع مراعاة توازن وانتشار المدارس الخاصة ذات المناهج المتعددة وانتشارها تبعاً لما يخدم توزيع السكان حسب الجنسيات حتى تسهل رحلة انتقال الطلاب للحصول على هذه الخدمة (فالمدارس الخاصة ـ كما استنتجت الدراسة ـ تتركز في المدن الكبيرة).

ب ـ الدراسات الأجنبية:

تنطلق دراسة (Conway- 1994) من المفهوم القائل " أن المدارس الخاصة أكثر تفوقاً من المدارس العامة، وللتأكد من ذلك تم اختبار العلاقة بين كل من حجم المدرسة School Size وثقافة المدرسة School Culture وجودة التعليم في المدارس الخاصة.

وافترضت الدراسة أن المدارس الخاصة الصغيرة (نصف حجم المدرسة العامة) تظهر ثقافات مدرسية مميزة تعتمد على الأهداف المشتركة، والولاء الشخصي للمدرسة، أما المدارس العامة الكبيرة الحجم، فهي تخدم أصحاب مصالح كثيرين، نادراً ما يتفقون على تطوير أهداف تعليمية خاصة بالمدرسة.

وتخلص الدراسة على أن المدارس الخاصة تكون حرة في وضع ثقافتها الخاصة بها، والتي تعلنها على الطلبة، ويدعمها أولياء الأمور والمدرسين، وهذا من الأسباب التي تجعل هؤلاء المدرسين يفضلون البقاء في المدارس الخاصة، حتى لو كانت الرواتب أقل من تلك التي يحصل عليها نظرائهم في المدارس العامة.

لذا توصي الدراسة ببناء مدارس صغيرة الحجم، حتى لو كان ذلك على حساب التكلفة ـ الفعاليةCost - effectiveness، لأن ذلك سوف ينتج عنه ثقافة مدرسية إيجابية يكون لها مردود إيجابي في أي إصلاح تعليمي منشود.

ودراسة (Leming: 1996) تركز على التعرف على مدى فهم الطلبة في المدارس الخاصة لمادة التاريخ ومبادئ الحكومة الدستورية في أمريكا، من خلال برنامج وطني في التربية المدنية Civic education الذي

يركز على دراسة الدستور، وحقوق المواطن - وكذلك على تعزيز الكفاية المدنية والمسؤولية بين الطلاب في المدارس الخاصة.

استخدم الباحث طريقتين:

أ - تقييم مكتوب عن مدى استفادة الطلاب من المادة الدراسية.

ب - محاكاة لجلسة استماع مثل التي تحدث في الكونجرس يشارك فيها الطلبة.

ولقد استنتجت الدراسة أن الطلبة تقبل على هذه المادة بشكل كبير، ويبذلون الجهد للوصول إلى النهائي في المسابقة التي يعقدها الكونجرس على المستوى القومي الذي يعقد سنوياً في واشنطن. وتدلل الدراسة على التأثيرات التعليمية الإيجابية للبرنامج على طلاب المدارس الخاصة.

كما تهدف دراسة (Kuntz : 1996) على تقييم دراسة اللغات الأفريقية الرئيسية التي يتم تدريسها في بعض المدارس الخاصة بأمريكا، سواء على المستوى الابتدائي أو الثانوي.

واهتمت الدراسة بالتعرف على لغة التراثHeritage Language ، والتشريعات التي أدت إلى تطويرها، ومؤهلات المعلم الذي يقوم بتدريسها، ومصادرها في أمريكا، وتطبيقاتها وإيجابيات وسلبيات تدريسها في المدارس الخاصة.

وتركز دراسة (Shroff and Cookson: 1997) على "خطط اختيار المدرسة " School Choice Plans والتي تعطي الحق لولي الأمر في اختيار المدرسة الخاصة أو العامة التي تتناسب مع ظروفه وطموحاته وتوقعاته. فهذه الخطط تم تصميمها لجعل كل المدارس العامة و الخاصة مفتوحة لكل الطلبة بشرط أن تكون المدرسة المستقبلة receiving School بها مكان للطالب، وأن انتقال الطالب من مدرسة إلى أخرى لا يضر مجهود التكامل العرقي racial integration .

هدفت الدراسة إلى تقويم تلك الخطط، والتعرف على سلبياتها وإيجابياتها في مدينة نيويورك، حيث شارك فيها ١٥٪ من طلبة الولاية.

كما قامت الدراسة بالتعرف على سلبيات وإيجابيات نظام القسائم التعليمية Educational Vouchers كاستراتيجية من إستراتيجيات " خطط اختيار المدرسة "- والتي يقدمها ولي الأمر للمدرسة الخاصة، لتتولى تحصيل المصروفات الدراسية من الحكومة، مما يساعد أولياء الأمور من أصحاب الدخول المنخفضة على الاختيار الحر لأي مدرسة يرغبها ابنه / ابنته ولا تعوقه تكاليف المدرسة.

استنتجت الدراسة أن هذه القسائم Vouchers تزيد من فعالية الاختيار، وتزيد من الفرص التعليمية، وتحقق تكافؤ الفرص بين الطلاب،وكذلك تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم

ودراسة (Ryall – 1997) تختبر أنواع مختلفة من تعاون مجلس المدرسة الكاثوليكية (كمدرسة خاصة) والمدرسة العامة في Ontario، وذلك من خلال دراسة عدة متغيرات مرتبطة بالخصائص التنظيمية في تلك المدارس مثل سن الالتحاق، وحجم المدرسة وأعضاء مجلس المدرسة، وعدد الأنشطة التي تقدمها المدرسة، ومدى المشاركة فيها من قبل الطلبة وأولياء الأمور، وكذلك ميكانيزم الإدارة والتكاليف التي يمكن توفيرها.

استنتجت الدراسة أن ذلك كله في صالح المدرسة الكاثوليكية، وأن دافعها إلى ذلك هو الكفاءة efficiency وتحسين الخدمة Service improvement .

واهتمت دراسة (Yee: 1998) بالتعرف على القوة الدافعة للإصلاح المؤسسي في معاهد التعليم الخاص، وهو ما يطلق عليها مدارس البيئة Community Schools، والدراسة تلقي الضوء على القوى الداخلية والخارجية التي تؤدي إلى التغيير في هذه المدارس.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن قوى التغيير الخارجية على المدرسة البيئية هي:

- الحاجات المجتمعية والتوقعات، مما دعاها إلى التوجه نحو التنوع ذو التعدد الثقافيmulticultural diveristy.
- التنافس الدولي الذي يتطلب عمالة ذات مهارات عالية في التكيف مع الثقافات الدولية.
- المنافسة التعليمية، خاصة دور التعليم الخاص في توفير فرص تدريب قوة العمل على المهارات المطلوبة.
- التطوير التكنولوجي وحاجة الطلاب للحصول على ثقافة تكنولوجية.
- الأعمال التشريعية التي تساعد على تغيير السياسات و الممارسات التعليمية.
- التمويل والاستثمار التعليمي الذي يتناقص باستمرار.

أما القوى الداخلية التي استنتجتها الدارسة فكانت:

- القيم الأكاديمية المتغيرة مع التأكيد على التعلم القائم على المخرجات.
- أعضاء هيئة التدريس، والأهمية المتزايدة لعلاقتهم مع الطلاب.
- إصلاح المناهج التي تعطي قيمة لتعدد الثقافات.

وتوصي الدراسة " بأنه طالما كان التغيير من المتعذر اجتنابه، فإن جودة التعليم في تلك المدارس هو الهدف الوحيد لبقائها" .

أما دراسة (Patrick: 2000) فكانت تهدف إلى تطوير التقييم القومي للتقدم التعليمي في التربية المدنية Civic education. ويشمل التقييم نتائج الاختبارات المعرفية المدنية، واختبارات عقلية للطلبة في الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر. والاختبارات عبارة عن أسئلة متعددة الاختيارات، وأسئلة لها استجابات منظمة.

وأثبتت الدراسة أن الطلاب البيض والأسيويين درجاتهم أعلى من تلك التي حصل عليها الطلاب السود والأسبان. كما أثبتت الدراسة أن طلاب المدارس الخاصة حصلوا على درجات أعلى من تلك التي حصل عليها طلاب المدارس العامة. وكانت أهم النتائج التي ذكرتها الدراسة أن الطلاب المؤهلين للدعم الفيدرالي المجاني أو المشاركين في برنامج ذات التكاليف المخفضة Reduced Price School lunch Program- قد حصلوا على درجات أقل من الطلبة غير المؤهلين لذلك البرنامج.

ودراسة (Hadderman: 2000) تركز على القسائم التعليمية educational vouchers التي تعد من أكثر الاستراتيجيات جدلاً بين عدد كبير من التربويين. فالدراسة تناقش زيادة الآراء المعارضة والمؤيدة لهذه القسائم، و تحاول تقييم نتائج تطبيق تلك القسائم. وتبحث الدراسة عدد من المتغيرات المرتبطة باستخدام القسائم التعليمية مثل رضاء ولي الأمر Parent Satisfaction ، والمستويات التعليمية لولي الأمر، وحجم الأسرة، والاحتكاك والحراك الاجتماعي، وكانت النتائج إيجابية.

كما استنتجت الدراسة عدم وجود علاقة بين تحصيل الطالب، والمشاركة الوالدية Parental involvement .

وقد أوصت الدراسة بالتوسع في القسائم المدرسية باعتبارها دستورية، خاصة في المدارس الطائفية Sectarian Schools.

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة التي ألقت الضوء على أنواع المدارس الخاصة وسلبياتها، وكذلك إيجابياتها، كما استفاد منها في التعرف على بعض الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع المدارس الخاصة من حيث التمويل والاختيار المدرسي تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم.

الجزء الثاني: الإطار النظري للدراسة:

يتناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة تعريف الخصخصة والنظريات المتعلقة بها، وأهدافها، وأنواعها، وأساليبها، وبعض القضايا الجدلية التي تدور حولها.

خصخصة التعليم:

بالرغم من نشأة التعليم الخاص منذ زمن بعيد في معظم الدول، إلا أنه – ولأسباب عديدة – وفي ضوء التحولات العالمية التي حدثت في الثمانينات جعلت معظم النظم التعليمية تأخذ العديد من التدابير للتحكم في نفقات التعليم، إما بتقليل النفقات حتى ولو كان على حساب جودة التعليم، أو من خلال خصخصة المدارس الحكومية على غرار ما حدث على نطاق واسع للمؤسسات الصناعية التابعة للدولة وكشكل من أشكال السوق.

فقد لقيت قبولا في كل مناطق العالم فكرة التعليم بوصفه واحداً من عدد من الأنشطة التي درجت على تلقي دعم الدولة،والتي يمكن تخفيف حدة طابعها البيروقراطي وتوفيرها بمزيد من الكفاءة – ولا سيما في المراحل التالية لمرحلة الإلزام – إذا أمكن بطريقة أو بأخرى جعله أكثر استجابة: لاختيار المستهلكين " و " لقوى السوق". وترتب عليها في بعض البلدان اتخاذ تدابير تستهدف تحويل جانب عبء التكاليف التعليمية إلى الطلبة و أسرهم، وانتهاج سياسات ترقى إلى تشجيع نمو التعليم الخاص. (اليونسكو: ١٩٩٣ ك ص ٥٠).

٢ : ١ تعريف الخصخصة Privatization

تعني كلمة خصخصة:

١- نقل بعض أو كل أنشطة أو وظائف معينة من الدولة إلى القطاع الخاص.

٢- انتقال سلع أو خدمات معينة من القطاع العام إلى القطاع الخاص.

وهناك أربعة أنواع من السياسات الحكومية لإحداث هذا النقل من العام إلى الخاص:

- قطع أو توقف الخدمات التي تقدمها الحكومة، وعدم مشاركتها في مسؤوليات معينة خاصة بهذه الخدمات، قد يمثل قطع الخدمات أو توقفها كتقليل حجم الخدمات المقدمة، أو عدم إتاحتها للجمهور أو تقليل جودتها مما يؤدي بالمستهلك

إلى الاتجاه نحو الخدمات التي يقدمها القطاع الخاص وهو ما يسمى "Privatization by attrition" الخصخصة بالتآكل، وتحدث عندما تتناقص الخدمات التي تقدمها الحكومة.

- هناك نوع آخر صريح من الخصخصة وهو انتقال الأصول العامة إلى الملكية الخاصةPrivate ownership سواء عن طريق البيع أو الإيجار.
- أما النوع الثالث من الخصخصة، فينتج عن تمويل الخدمات التي يقدمها القطاع الخاص من قبل الحكومة بدلاً من تقديم هذه الخدمات إلى الجمهور مباشرة مثل سندات الدعمVoucher .
- قد تنتج الخصخصة من عدم تنظيم الأنشطة أو الخدمات التي كان يتم معاملتها من قبل كاحتكارات عامة Publicmonoplies.

هذه الأشكال من الخصخصة قد تختلف فيما بينها من حيث انتقال الملكية Ownership والتمويل Finance والمساءلة accountability من القطاع العام إلى القطاع الخاص.

٢ : ٢ نظرية الخصخصة Privatization Theory

تبرر النظريات المعيارية Normative الخصخصة كاتجاه تأخذ به السياسة العامة للدولة، مشتقة فلسفاتها من عدة رؤى مختلفة للمجتمع الجيد، ومعظم هذه الرؤى مبنية على الفردية القائمة على عدم التدخل Laissez- Fair individualism من قبل الحكومة، وكذلك على اقتصاديات السوق الحر-Free market economics وذلك بالتأكيد على كفاءة أعلى، وحرية اختيار أكثر، وتدخل حكومي أقل. وذلك لن يحدث إلا إذا أعطينا الفرصة لامتداد أكبر لكل من حقوق الملكية. Property rights ، وقوى السوق market- Forces كما أن هناك رؤية أخرى، في نفس هذا السياق، تشتق جذورها من التقليد المحافظ صاحب العقلية الاجتماعية Socially minded Conservative tradition والتي تنادي بالرجوع إلى تفويض سلطات كبيرة للبيئات المحلية، وذلك من خلال اعتمادها على التدابير الاجتماعية التي يمكن أن تقوم بها الأسر والمساجد و الكنائس والمؤسسات الخيرية التي لا تهدف إلى الربح، والخصخصة هنا تعني انتقال السلطة من الدولة إلى مؤسسات غير سياسية، وغير اقتصادية هدفها هو العلاقات الإنسانية.

أما الرؤية الثالثة، فتصف الخصخصة كاستراتيجية سياسية لتمويل بعض أو كل المتطلبات الاجتماعية بعيداً عن الدولة، أي تقليل أعباء الحكومة.

ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

أ. النظرية الاقتصادية للخصخصة وتؤكد على أن:

١ ـ الخصخصة تنازل عن حقوق الملكية، لذا فهي تفصل بين الملكية الخاصة والأسواق التنافسية، حيث أن الأولى تقابل الخصخصة أما الثانية فتقابل الليبرالية Liberalizatian (تؤكد على حرية الفرد وتقوم على المنافسة الحرة).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأداء الكفء efficient Performance يعتمد أساساً على فكرة الملكية الخاصة Private ownership وبالعكس تماماً، يرى آخرون أن المنافسة Competition هي الحافز على الكفاءة، ويتضح هذا من خلال نظرية حقوق الملكية Theory of Property

rights ونظرية الاختيار العامة Theory of Public choice . وهاتان النظريتان ينظران إلى أن المدرسة العامة سوف تكون أقل كفاءة، في حين أن المدرسة الخاصة ستكون أكثر كفاءة.

٢ - الخصخصة كإعادة توزيع الوظائف الاقتصادية، ويقصد بها إعادة توزيع الوظائف الاقتصادية بين الحكومة و القطاع الخاص. فإذا كانت الملكية الخاصة Private ownership أكثر كفاءة في توفير سلعة خاصة من الأسواق التنافسية، فإن الناس لن تفضل ملكية الحكومة لمؤسسات تنتج سلعة غير قادرة على التنافس، وهو ما ينطبق على المدرسة الحكومية والمدرسة الخاصة، حيث أن الأخيرة تهتم بتخريج طلاب يمتلكون مهارات يحتاجها سوق العمل.

٣ - الخصخصة كتفويض لسلطة الحكومة إلى البيئة المحلية. وتنطلق هذه النظرية من المفهوم السيسيولوجي للخصخصة الذي يؤكد على إعطاء قوة للبيئة المحلية من خلال تفويض بعض السلطات لها. هذا التفويض يمتد إلى المؤسسات التطوعية، والمنظمات البيئية، والكنائس، والمساجد، والجماعات التي تساعد نفسهاSelf groups Help، وكل الجماعات الوسيطة.

٤ - الخصخصة كنوع من تخفيض الأعباء عن كاهل الحكومة.

وهذه النظرية تبرر الخصخصة بأنها تخفيض الأعباء التي تقوم بها الحكومة، فالمدارس الخاصة تساعد في تخفيف الإنفاق العام عن الحكومة، حتى لو اضطرت الحكومة إلى إصدار بعض الترتيبات للمساهمة مع القطاع الخاص في تحمل بعض النفقات مثل القسائم التعليمية educational voucher (Starr: 1998)

٢ : ٣ أهداف الخصخصة:

١- تعزيز الكفاءة التعليمية عندما تتعرض المؤسسات التعليمية (الخدمات التي تقدمها) إلى المنافسة من قبل مؤسسات أخرى مماثلة، وهذا سوف يكون في صالح الطالب، وولي الأمر، وسوق العمل.

٢- نشر الملكية بشكل واسع بين الناس، عندما يشعر أولياء الأمور بأنهم يساهمون في نفقات تعليم أبناءهم، فأنهم يشعرون بالمسؤولية تجاه هذه المؤسسات التعليمية(Teelken: 1999)

٣- الحصول على أقصى قيمة وأفضل خدمة تعليمية تقدمها المدرسة الخاصة.

٤- إعطاء الطالب، وولي الأمر حرية الاختيار للمدرسة التي تتناسب مع ظروفه، ومتطلباته. (Gibbon : 2001)

٥- تطبيق مبدأ "قوى السوق" على صناعة التعليم، حيث يفترض أن اختيار المستهلك يحدد الإنتاج، مما يتحتم معه اهتمام أصحاب المدارس الخاصة بتغيير أو تحسين المخرجات التعليمية لكي تقابل اختيار المستهلك (الطالب، وولي الأمر، وأصحاب المصلحة). (الصائغ: ١٩٩٣: ١٦٨).

٦- تحسين المدارس الحكومية من خلال التنافس مع المدارس الخاصة (Carnoy:1998).

٢ : ٤ أنواع وأساليب الخصخصة:

يوجد أساليب متنوعة لتوفير خدمات بديلة بغرض تعظيم الكفاءة وزيادة جودة الخدمة المقدمة. وهذه الأساليب يتوقف مدى مناسبتها على نوع الخدمة التي تقدمها، وسوف يقتصر الباحث على الأنواع والأساليب التي يمكن استخدامها في مجال التعليم مثل:

١- أن تقوم الحكومة بالتعاقد مع مؤسسة خاصة، سواء بغرض الربح أو لا تهدف على الربح، لتقديم الخدمة كلها أو جزء منها، فالحكومة في هذه الحالة تحل نفسها من تقديم خدمات التعليم كلها أو جزء منها وتتركه للمدارس الخاصة تقوم به، ويطلق عليه: " Contracting out "أو " Out Sourcing " وفي كل الحالات لا توجد حكومة تركت مجال التعليم قبل الجامعي إلى القطاع الخاص بشكل كلي.

٢- عندما تكون الخدمات العامة Public Service مفتوحة للمنافسة، يكون هناك ما يسمى بمنافسة العام – الخاص Public- Private Com أو ما يسمى باختبار السوق Market testing . ويعني ترك المنافسة مفتوحة بين المدارس العامة والمدارس الخاصة تبعاً لمتطلبات السوق(Mok : 1997) .

٣- إذا أعطت الحكومة حق الامتياز للقطاع الخاص في توفير الخدمة داخل رقعة جغرافية معينة، أي إعطاء الحق للمدرسة الخاصة أن تعمل في مكان جغرافي معين، لا تتعداه وهو ما يعرف بحق الامتياز Franchise وهو نادراً جدا حدوثه في مجال التعليم (Gibbon: 2001)

٤- عندما تدفع الحكومة ثمن الخدمة، فالأفراد يحصلون على شهادات قابلة للاستحقاق لشراء الخدمة في السوق المفتوح. وهذه الشهادات عبارة عن نوع من المساعدة تقدمها الحكومة للأفراد الذين يحصلون على هذه الخدمة من القطاع الخاص، وهو ما يطلق عليه اسم القسائم المدرسية Educational Vouchers وينفذ حالياً على نطاق واسع في كثير من الدول، حيث يحصل عليها ولي الأمر، ليدفعها إلى المدرسة الخاصة التي يختارها لابنه / لابنته. وهذا النظام يكفل لولي الأمر حرية اختيار المدرسة التي توفر لابنه / ابنته جودة تعليمية عالية، وتكلفة أقل(Lassibille and others: 2000) .

٥- استخدام بعض المنظمات التطوعية لتوفير جزء من الخدمة، أو كل الخدمة التي تقدمها الحكومة. ويحدث ذلك خلال جمعيات أو مؤسسات غير هادفة للربح، وإن كانت تتمتع بدعم من الحكومة، ويماثلها في التعليم الخاص المدارس التابعة للمساجد أو الكنائس أو الجمعيات الخيرية بجميع أنواعها، ويطلق عليه Volunteers.

ولقد أخذت بفكرة نظام السندات التعليمية دولاً كثيرة منها الولايات المتحدة الأمريكية، إذ أن الحكومة (مركزية أو محلية) تستخرج سنداً بالدفع للآباء، ثم يقدم أولياء الأمور السند للمدرسة التي يقع عليها اختيارهم. وبهذا يستمر التمويل الحكومي للتعليم، لكن الموارد المالية ستذهب إلى المدارس التي يختارها الأهالي لإدراج أولادهم فيها فقط (الصائغ، ١٩٩٣، ١٦٨).

٢ : ٥ بعض القضايا الجدلية حول خصخصة التعليم:

اشتمل العهد الدولي على توجيهات صريحة بشأن السياسة الاقتصادية التي تنتهجها الدول في مجال التعليم. فهو يؤكد على ضرورة أن تقر الدول الأطراف فيه "بإتاحة التعليم الابتدائي مجاناً للجميع" ويجعل التعليمين الثانوي والعالي متاحين للجميع.. ولا سيما الأخذ تدريجيا بمجانية التعليم.

ولا تشير اتفاقية اليونسكو إلى مجانية التعليم إلا التعليم الابتدائي. غير أنها عندما تعرف مصطلح - التمييز تشير إلى أي ميزة أو استبعاد أو قصر أو تفضيل على أساس الحالة الاقتصادية.

الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم (١٩٦٠):

المادة:

١ ـ أغراض هذه الاتفاقية، تعني كلمة " التمييز " أي تفرقة أو استثناء أو قصر أو تفضيل يجري على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، أو المعتقدات السياسية أو غير ذلك، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي، أو الحالة الاقتصادية أو المولد، يقصد به أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها، وخاصة ما يلي:

أ ـ حرمان أي شخص أو جماعة من الأشخاص من الالتحاق بأي نوع من أنواع التعليم في أي مرحلة.

ب ـ قصر فرص أي شخص أو جماعة من الأشخاص على نوع من التعليم أدنى مستوى من سائر الأنواع.

ج ـ إنشاء أو إبقاء نظم أو مؤسسات تعليمية منفصلة لأشخاص معينين أو لجماعات معينة من الأشخاص.

٢ ـ تشير كلمة التعليم "إلى جميع أنواع التعليم ومراحله وتشمل فرص الالتحاق بالتعليم ومستواه ونوعيته والظروف التي يقدم فيها. وعندما تكون الأوضاع التالية مسموحا بها في إحدى الدول، فإنها لا تعد تمييزاً.

أ ـ إنشاء أو إبقاء نظم أو مؤسسات منفصلة لتعليم التلاميذ من الجنسين حتى كانت هذه النظم أو المؤسسات تتيح فرصاً متكافئة للالتحاق بالتعليم، وتستخدم معلمين ذوي مؤهلات من نفس المستوى ومباني ومعدات مدرسية بنفس الدرجة من الجودة، وتتيح الفرصة لدراسة نفس المناهج أو مناهج متعادلة.

ب ـ العمل لأسباب دينية ولغوية على إنشاء أو إبقاء نظم أو مؤسسات تعليمية منفصلة تقدم تعليماً يتفق ورغبات آباء التلاميذ أو أولياء أمورهم الشرعية، حتى كان الاشتراك في تلك النظم أو التردد على تلك المؤسسات اختيارياً، وكان التعليم الذي يقدمه يتفق والمستويات التي تحددها أو تقرها السلطات المختصة،وخاصة للتعليم بالمرحلة المناظرة.

ج ـ إنشاء أو إبقاء مؤسسات تعليمية خاصة إذا لم يكن الهدف منها ضمان استبعاد أية جماعة، بل توفير مرافق تعليمية بالإضافة إلى تلك التي توفرها السلطات العامة، ومتى كانت تلك المؤسسات تدار بما يتفق وهذه الغاية، وكان التعليم الذي تقدمه يتفق والمستويات التي تحددها أو تقرها السلطات المختصة، وخاصة للتعليم بالمرحلة المناظرة (اليونسكو: ٥٢: ١٩٩٣).

وإذا كانت التشريعات العالمية، قد أقرت بخصخصة التعليم، إلا أن الأزمة الاقتصادية بين أزمتي النفط الأولى والثانية، أي بين ١٩٧٦، وبعد ١٩٧٩، ساعدت على ذلك وأصبح الكثير من الدول يعاني من صعوبات اقتصادية، وكان لابد من خفض الإنفاق الحكومي، أو على الأقل مشاركة الجمهور في المصروفات التعليمية، أو بعبارة حفز التعليم الخاص ـ خاصة بعد تحويل النظر إلى التعليم على أنه نوع من الاستثمار في البشر، و أن له عائداً مادياً واجتماعياً يعود على الأفراد.

ويصف (فهمي: ١٩٩٧: ٥٤ – ٥٥) الصراع بين فكرة التعليم للجماهير والتعليم للخاصة بما يلي:

"أن التطور الاجتماعي وتزايد الاتجاهات نحو الديمقراطية والاعتراف بمبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، واعتبار التعليم في جميع الدساتير حقاً من حقوق الإنسان، قد أوجد للتعليم مفهوما جماهيرياً، بمعنى أن

يعطي كل فرد في المجتمع قسطا مشتركا من التعليم لمدة تسع سنوات أو اثنتي عشرة أو تزيد، وأن يسمح لكل تبعا لقدراته وطاقاته أن يصل إلى أعلى درجات التعليم لا يعوقه عن ذلك عائق اجتماعي أو مادي. وهذا نقيض دعوة التعليم للخاصة التي تقوم على مبدأ أن التعليم حق للذين يستحقونه، أما لأنهم قادرون على شرائه كسلعة أو لأنهم قادرون على الاستفادة منه لكفاءتهم وقدراتهم الخاصة.

بل يتهم دعاة التعليم للجماهير فكرة التعليم للخاصة بأنها دعوة برجوازية غير ديمقراطية تحابي فئات خاصة لعلوها الاجتماعي والمادي أو لامتيازها الذهني والفكري. أما دعاة التعليم للخاصة فيعدونه أن المساواة في التعليم بين الأفراد الممتازين وغير الممتازين قد تؤدي في النهاية إلى تدهور الإنسان كنتيجة لتدهور مستوى التعليم".

ولقد توسعت دول كثيرة في تطبيق هذه السندات التعليمية مثل شيلي Chile منذ عام ١٩٨١، والسويد Sweden في عام ١٩٩٢ والتي شملت التعليم الخاص (Carnoy: 1998).

ويرى البعض أن الدولة مسؤولة عن توفير التعليم لكل فرد على الأقل التعليم الأساسي الذي يستهدف الإعداد للمواطنة بحيث لا يكون فيه تمييز بين تعليم أطفال طبقه اجتماعية و اقتصادية وتعليم أطفال طبقة أخرى، أو تعليم لأبناء الأغنياء وآخر لأبناء الفقراء (الشيباني: ١٩٩٨: ٣٩٣)، وإن المدرسة الخاصة بمصروفاتها العالية ـ سوف تكون حائلاً بين الطالب الذي لا يستطيع دفع هذه المصروفات مما يخل مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هذا بغرض أن المدارس الخاصة أكثر تميزاً عن المدارس الحكومية ولذلك نجد بعض الدول بدأت في إصدار ما يسمى بالسندات المدرسية Educational Vouchers الذي تسمح لولي الأمر بدفع الرسوم التعليمية لأبنائه في المدارس الخاصة. والتي تعطيه الحق في اختيار المدرسة أيضا.

الجزء الثالث: التعليم الخاص في دولة الإمارات العربية المتحدة:

يتناول الباحث في هذا الجزء واقع التعليم الخاص في دولة الإمارات من حيث نشأته ومفهومه وأنواعه ومبررات الإقبال عليه، وكذلك المشكلات التي يواجهها.

٣ : ١ نشأة التعليم الخاص في دولة الإمارات:

نشأ التعليم الخاص في دولة الإمارات منذ عام ١٩٥٣ (جامعة الإمارات العربية المتحدة ـ ١٩٩٧: ١٤٤) رافداً تعليمياً مسانداً للتعليم العام، خاصة في استيعاب أبناء الوافدين والمقيمين في دولة الإمارات. فلقد كانت النشأة الأولى للتعليم الخاص مرتبطة بالمساجد وأهل البر والتقوى والتجار ففي الستينات كانت أعدادها قليلة ومحدودة الطلاب، حيث بلغ عددها في العام الدراسي ١٩٧٣/٧٢ تسع مدارس فقط ضمت ما مجموعه (١٢١٥) طالباً وطالبة فقط (الشاهين:١٩٩٧: ٥٨)، و كانت مدارسه تتركز في المدن الكبرى كأبوظبي والعين، ودبي والشارقة وغيرها، ففي حين كان عدد الطلاب في المدارس الخاصة لعام ١٩٧٣/٧٢ (٣٧٦٣)، ارتفع العدد حتى وصل إلى (٢٣٤٢٤١) في عام ٩٩/٢٠٠٠ أي أن العدد تضاعف حوالي (٦٢) مرة في خلال (٢٧) سنة بمعدل نمو بلغ في بعض السنوات ٤١٪ (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٠).

ولقد حدد القانون الاتحادي رقم (٩) لسنة ١٩٧٢ المدرسة الخاصة بأنها كل مؤسسة غير حكومية تقوم بصفة أصلية أو بصفة فرعية بالتربية والتعليم أو الإعداد المهني أو بأية ناحية من نواحي التعليم العام أو الفني قبل مرحلة التعليم العالي، ولا تعد مدرسة خاصة في تطبيق أحكام هذا القانون:

أ - المراكز والمعاهد الثقافية التي تنشئها الدول الأجنبية أو الهيئات الدولية في دولة الإمارات العربية المتحدة استنادا على اتفاقيات ثقافية بينها وبين هذه الدول.

ب - المدارس الخاصة التي تقتصر على تعليم أبناء العاملين بإحدى هيئات التمثيل الدبلوماسي والقنصلي الأجنبي لدولة واحدة.

ج - دور الحضانة غير التابعة أو الملحقة بالمدارس (وزارة التربية والتعليم:١٩٩٦: ١٣٣).

ويضم التعليم الخاص العديد من المعاهد الخاصة (ليست محل الدراسة الحالية) والتي تعمل في المجالات الفنية والمهنية والتي يوضحها الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

بيان بأعداد المعاهد الفنية والمهنية الخاصة ١٩٩٨ / ١٩٩٩

المنطقة	عدد المعاهد
أبوظبي	٧٠
العين	١٧
الغربية	٢
دبي	٩٠
الشارقة	٢٣
مكتب الشارقة	٣
عجمان	١٣
الفجيرة	٣
رأس الخيمة	١٠
أم القيوين	٢
العدد الكلي	٢٣٣

يتضح من الجدول السابق وجود (٢٣٣) معهد فني ومهني خاص على مستوى الدولة تتركز معظمها في دبي وأبوظبي، وتركز هذه المعاهد على السكرتارية واللغات، و الحاسوب، والسياحة والسفر، والتسويق، والإدارة العامة، والموسيقى والرسم، والمحاسبة، والطباعة، والتدريب المهني، وصيانة الأجهزة الإلكترونية والكهربائية، وفنون الرسم والخط، وتدريب وتأهيل معلمي رياض الأطفال، والفنون الجميلة، والتربية الأسرية، وفن التجميل، والخياطة.

٣: ٢ أهداف التعليم الخاص في دولة الإمارات:

حدد القانون الاتحادي رقم (٩) لسنة ١٩٧٠ أهداف التعليم الخاص فيما يلي:

١ - المعاونة في مجال التعليم العام أو الفني وفقاً لمناهج وخطط تعتمدها وزارة التربية والتعليم.

٢ - التوسع في دراسة اللغات الأجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم، وهو ما يتساءل عنه مايسMaes . كيف يمكن أن تقدم للناس تعليماً جيداً، وأن تنافس في الأسواق العالمية دون تعلم اللغات الأجنبية ؟. وكيف يمكن أن يفهمنا الآخرون إذا كنا عاجزين عن التواصل معهم عن طريق اللغات المستخدمة في السوق العالمية ؟ كيف يمكن أن نتأكد من أننا لم نخدع لأننا لا نفهم المناقشات التي تدور حولنا ؟ كيف تستطيع أن تستمتع بتاريخ وثقافات الأمم الأخرى من غير أن نعرف

اللغات الأجنبية ؟ هذه الأسئلة تتطلب اهتمامنـا ونحن نقترب من القرن الحادي والعشرين. (أو تشيدا وآخران: ١٩٩٨: ١٨).

تنقسم المدارس الخاصة إلى مدارس عربية وأخرى أجنبية. وتطبق المدارس العربية المناهج الدراسية لوزارة التربية والتعليم في الإمارات. أما المدارس الأجنبية، فتطبق المناهج الدراسية لوزارة التربية والتعليم في التربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات للطلبة العرب عندما تزيد نسبتهم عن ٢٠٪. (مصطفى وآخران: ١٩٩٣: ١١٢ ـ ١١٣).

٣ : ٣ مفهوم التعليم الخاص وإدارته:

تعد مدرسة خاصة كل مؤسسة غير حكومية تقوم بصفة أصلية أو فرعية بالتعليم كالمدارس والمعاهد، سواء كان ذلك التعليم في التعليم العام أو الفني أو المهني قبل مرحلة التعليم العالي مما يعني أن التعليم الخاص لا يقتصر فقط على مدارس التعليم الخاص الصباحية، بل تمتد لتشمل المعاهد والمراكز التعليمية الخاصة ذات الطبيعة المهنية والفنية، مثل معاهد تعليم اللغات والحاسوب والموسيقى والطباعة.. الخ.

وفيما يتعلق بإدارة مدارس التعليم الخاص، فقد حددت اللائحة الخاصة بالقانون الاتحادي لسنة ١٩٧٢ الشروط التي يجب توافرها في مدير المدرسة الخاصة حيث يجب أن يكون من مواطني دولة الإمارات أو متمتعاً بجنسية إحدى الدول العربية. أما من ناحية الإشراف الفني من قبل وزارة التربية والتعليم والشباب خاصة على المدارس الخاصة التي تطبق منهاج الوزارة، فلقد نصت اللائحة على أن يقوم موجهو التربية الإسلامية واللغة والاجتماعيات بمتابعة تلك المدارس، وتقديم تقارير متابعة إلى الوزارة عن المدرسين والمدرسات الذي يعملون بها. أما من الناحية الإدارية، فالهدف من الإشراف هو متابعة مدى تطبيق التعليمات والقرارات واللوائح الإدارية في هذه المدارس.

كما تقوم وزارة التربية و التعليم والشباب بالإشراف الفني على معظم المناهج في المدارس الخاصة التي تطبق مناهج الوزارة، بل وتوفر لها الكتب المدرسية بسعر التكلفة. أما المدارس الخاصة التي تطبق مناهج أخرى، تحصل على كتب خاصة للغة العربية والكتب الإسلامية (باللغة الإنجليزية) والاجتماعيات من وزارة التربية والتعليم.

وبالنسبة لتدريب مدرسي المدارس الخاصة أثناء الخدمة، فالوزارة توفر لهم ذلك التدريب في كل المواد الدراسية بدون مقابل. (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٦: ١٣٤)

٣ : ٤ أنواع المدارس الخاصة في دولة الإمارات:

و تنقسم المدارس الخاصة في دولة الإمارات تبعاً لنوع المنهج الذي تقدمه المدرسة، كما يلي:

١ ـ مدارس تقدم مناهج وزارة التربية و التعليم

٢ ـ مدارس تقدم المنهاج البريطاني أو الأمريكي

٣ ـ مدارس تقدم المنهاج الهندي أو الباكستاني

٤ ـ مدارس تقدم مناهج أخرى مثل الفرنسي والياباني والبنغالي والإيراني والمصري.

أولاً: المدارس التي تقدم مناهج وزارة التربية والتعليم:

يتضح من الجدول رقم (٢) أعداد المدارس الخاصة التي تطبق مناهج وزارة التربية والتعليم والشباب. وأعداد الطلبة والفصول والمعلمين، ويتضح تركيز المدارس الخاصة التي تطبق مناهج الوزارة موجودة في أبوظبي بكثرة تبلغ (٩٥) مدرسة تليها منطقة دبي التعليمية حيث يوجد بها (٦٢) مدرسة. كما يتضح أن أكثر المدارس الخاصة التي تطبق مناهج وزارة التربية والتعليم هي مدارس رياض الأطفال والمدارس الابتدائية. أما بالنسبة للمدارس الثانوية فهي قليلة إلى حد ما وغير موجودة في خمس مناطق تعليمية (الغربية - مكتب الشارقة - الفجيرة - رأس الخيمة - أم القيوين).

جدول رقم (٢)

بيان بأعداد المدارس الخاصة التي تطبق مناهج وزارة التربية والتعليم والشباب وأعداد الطلبة والفصول والمعلمين ١٩٩٩ / ٢٠٠٠

المنطقة	عدد مدارس رياض الأطفال	عدد مدارس الابتدائي	عدد مدارس الإعدادي	عدد مدارس الثانوي	عدد الطلبة ذكور	عدد الطلبة إناث	عدد الفصول	عدد المعلمين
أبوظبي	٣٧	٣٦	١٦	٦	٨٠٨٠	٧٥٢٥	٧١٦	٩٥٠
العين	١٥	١٥	٥	١	٢٣٣٢	١٨١٨	٢٢٨	٢٧٨
الغربية	٣	٣	–	–	٢٢٠	١٩٨	٢٦	٣٧
دبي	٢٠	٢١	١٣	٨	٨٨٩٥	٧٣٣٦	٧١٦	٨٥٦
الشارقة	٢٣	٢٥	١١	٦	٧٣٥٧	٦٤٣٣	٥٦٧	٦٧٤
مكتب الشارقة	٤	٤	٢	–	٥٢٧	٤٩٠	٥٢	٦١
عجمان	١٢	١٤	٨	٤	٤٥٤٣	٣٦٨٣	٣٥٤	٥٠٧
الفجيرة	٤	٤	١	–	٤٥١	٣٥١	٤١	٥٣
رأس الخيمة	١٥	١١	٢	–	١٣١٩	١١٤٤	١٣٠	١٥٧
أم القيوين	١	١	١	–	٢٤١	١٨٣	٢١	٢٥
العدد الكلي	١٣٤	١٣٤	٥٩	٢٥	٣٣٩٦٥	٢٩١٦١	٣٠٨٥	٣٥٩٨

ثانياً: المدارس الخاصة التي تطبق المنهاج البريطاني والأمريكي:

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أكثر منطقة تعليمية تضم مدارس خاصة تطبق المنهاج البريطاني والأمريكي، هي منطقة دبي حيث يوجد بها (١٣٦) مدرسة تضم (١٥٨٤٣) و (١٣٤٧٣) طالبة، تليها في ذلك منطقة أبوظبي التعليمية. ولا يوجد أي مدارس خاصة تطبق المنهاج البريطاني والأمريكي في مكتب الشارقة أو عجمان أو أم القيوين. كما أن المدارس الخاصة في الفجيرة لا تطبق سوى المنهاج البريطاني.

جدول رقم (٣)

بيان بأعداد المدارس الخاصة التي تطبق المنهاج البريطاني والأمريكي

وأعداد الطلبة والفصول والمعلمين ١٩٩٩ / ٢٠٠٠

المنطقة	عدد مدارس رياض الأطفال	عدد مدارس الابتدائي	عدد مدارس الإعدادي	عدد مدارس الثانوي	عدد الطلبة ذكور	عدد الطلبة إناث	عدد الفصول	عدد المعلمين
أبوظبي	٣٦	٣٣	٢٨	٢٢	٨٩٤١	٧٣٧٩	٨٦١	١٢٦٠
العين	١٢	١١	٩	٦	٢٧١٨	١٨٥٧	٢٨٩	٣٦٠
الغربية	١	١	١	١	٢٤١	٢٢٦	١٤	٦٠
دبي	٤٥	٤٤	٢٩	١٨	١٥٨٤٣	١٣٤٧٣	١٣٧٠	١٩٨٠
الشارقة	١٢	١٢	٥	٣	٣٠٥٣	٢٥٤٢	٢٧٠	٣٥٨
مكتب الشارقة	–	–	–	–	–	–	–	–
عجمان	–	–	–	–	–	–	–	–
الفجيرة	٢	٢	١	١	٣٣٧	٢٧٢	٣٢	٥٢ بريطاني فقط
رأس الخيمة	٢	٢	١	١	٢٣١	١٩٥	٢٦	٤٢
أم القيوين	–	–	–	–	–	–	–	–
العدد الكلي	١١٠	١٠٥	٧٤	٥٢	٣١٣٦٤	٢٥٩٤٤	٢٨٦٢	٤١١٢

ثالثاً: المدارس الخاصة التي تطبق المنهاج الهندي والباكستاني:

يتضح من الجدول رقم (٤) عدد المدارس الخاصة التي تطبق المنهاج الهندي والباكستاني، حيث تضم منطقة دبي التعليمية (٩٣) مدرسة فيها (٣٧٩٠٦) طالب وطالبة. كما يتضح من الجدول أن كل المناطق التعليمية بها مدارس خاصة من ذلك النوع.

جدول رقم (٤)

بيان بأعداد المدارس الخاصة التي تطبق المنهاج الهندي والباكستاني

وأعداد الطلبة والفصول والمعلمين ١٩٩٩ / ٢٠٠٠

المنطقة	عدد مدارس رياض الأطفال	عدد مدارس الابتدائي	عدد مدارس الإعدادي	عدد مدارس الثانوي	عدد الطلبة ذكور	عدد الطلبة إناث	عدد الفصول	عدد المعلمين
أبوظبي	١٦	١٦	١٤	٩	٧٦٢١	٧٥٢٥	٥٥١	٧٠٧
العين	١٢	١٣	١٠	٧	٤٢٤٥	٣٣٢١	٣٤١	٣٦٨
الغربية	٤	٤	٤	٣	٤١٠	٣٥٣	٤٤	٦١
دبي	٢٨	٢٨	٢٢	١٥	١٩٥٤٨	١٨٣٥٨	١٣٧٣	١٧٥٥
الشارقة	١٩	١٨	١٤	١٠	٩٢٧٨	٨٥٤٧	٦٦٧	٧٧١
مكتب الشارقة	١	١	١	–	١٢٣	١٢٢	١٧	١٧
عجمان	٦	٦	٥	٥	١٩٨٣	١٦٢٣	١٥٢	١٥٦
الفجيرة	٣	٣	٣	٢	٩٠٨	٧٤٣	٨١	٨٢
رأس الخيمة	٧	٧	٦	٤	٢٣٢٤	١٩٠٣	١٩١	١٩٦
أم القيوين	٣	٣	٣	٣	٧١٧	٥٢٨	٣٥	٧٣
العدد الكلي	٩٩	٩٩	٨٢	٥٨	٤٧١٥٧	٤٣٠٢٣	٣٤٤٢	٤١٩٣

رابعاً: المدارس الخاصة التي تطبق مناهج خاصة ومختلطة:

تقوم هذه المدارس بتطبيق مناهج ألمانية وفرنسية ومصرية وإيرانية وغيرها، كما أن هذه المدارس قد تشمل أكثر من منهج، وهي قليلة مقارنة بالمدارس التي تطبق مناهج الوزارة أو تلك التي تطبق المنهاج الهندي والباكستاني. وكما يتضح من الجدول رقم (٥) أن منطقة أبوظبي التعليمية، تليها منطقة الشارقة تضم أكبر عدد من المدارس الخاصة التي تطبق هذه المناهج حيث يوجد فيها (٤٦، ٤٣ مدرسة) على التوالي، في حين أن مناطق الغربية، ومكتب الشارقة وعجمان لا توجد فيها مدارس من ذلك النوع.

جدول رقم (٥)
بيان بأعداد المدارس الخاصة التي تطبق مناهج خاصة ومختلطة وأعداد الطلبة والفصول والمعلمين ١٩٩٩ / ٢٠٠٠

المنطقة	عدد مدارس رياض الأطفال	عدد مدارس الابتدائي	عدد مدارس الإعدادي	عدد مدارس الثانوي	عدد الطلبة ذكور	عدد الطلبة إناث	عدد الفصول	عدد المعلمين
أبوظبي	١٢	١٣	١٢	٩	٤٥٢٧	٣٨٧٩	٣٩٦	٦٠٦
العين	٣	٣	٢	٢	٤١٤	٢٦٣	٣٩	٧٨
الغربية	-	-	-	-	-	-	-	-
دبي	٨	٧	٦	٤	١٩٤٤	١٥٤٧	١٦٣	٢٢٥
الشارقة	١٢	١٣	١٠	٨	٤٩٩١	٤٣٠٠	٤٠٧	٤٠٤
مكتب الشارقة	-	-	-	-	-	-	-	-
عجمان	-	-	-	-	-	-	-	-
الفجيرة	١	١	١	١	٦٨٤	٥٨٨	٥٩	٧٩
رأس الخيمة	٤	٣	٣	١	٢٤٣	١٨٥	٤٠	٣٩
أم القيوين	١	١	-	-	٣٢	٣٠	٤	٥
العدد الكلي	٤١	٤١	٣٤	٢٥	١٢٨٣٥	١٠٧٩٢	١١٠٨	١٤٣٦

جدول رقم (٦)

مقارنة بين المدارس الخاصة التي تطبق المناهج المختلفة من حيث متوسطات عدد الطلبة وكثافة الفصل والمدرسة ونصيب المعلم

م	المنطقة	مناهج وزارة التربية والتعليم				المنهاج البريطاني - الأمريكي				النهاج الهندي - الباكستاني				خاص ومختلط			
		عدد الطلبة	كثافة الفصل	كثافة المدرسة	نصيب المعلم	عدد الطلبة	كثافة الفصل	كثافة المدرسة	نصيب المعلم	عدد الطلبة	كثافة الفصل	كثافة المدرسة	نصيب المعلم	عدد الطلبة	كثافة الفصل	كثافة المدرسة	نصيب المعلم
١	أبو ظبي	١٥٦٠٥	٢١,٨	١٦٤,٣	١٦,٤	١٦٣٢٠	١٩,٠	١٣٧,١	٤٣,٠	١٥١٤٦	٢٧,٥	٢٧٥,٤	٢١,٤	٨٤٠٦	٢١,٢	١٨٢,٧	١٣,٨
٢	العين	٤١٥٠	١٨,٢	١١٥,٦	١٤,٩	٤٥٧٥	١٥,٨	١٢٠,٤	١٢,٧	٧٥٦٦	٢٢,٢	١٨٠,١	٢٠,٦	٦٧٧	١٧,٤	٦٧,٧	٨,٧
٣	الغربية	٤١٨	١٦,١	٦٩,٧	١١,٣	٤٦٧	٣٣,٤	١١٦,٨	٧,٨	٧٦٣	١٧,٣	٥٠,٩	١٢,٥	-	-	-	-
٤	دبي	١٦٢٣١	٢٢,٧	٢٦١,٨	١٩,٠	٢٩٣١٦	٢١,٤	٢١٥,٦	١٤,٨	٢٧٩٠٦	٢٧,٦	٤٠٧,٦	٢١,٦	٣٤٩١	٢١,٤	١٣٩,٦	١٥,٥
٥	الشارقة	١٣٧٩٠	٢٤,٣	٢١٢,٢	٢٠,٥	٥٥٩٥	٢٠,٧	١٧٤,٨	١٥,٦	١٧٨٢٥	٢٦,٧	٢٩٢,٢	٢٣,١	٩٢٩١	٢٢,٨	٢١٦,١	٢٣,٠
٦	مكتب الشارقة	١٠١٧	١٩,٦	١٠١,٧	١٦,٧	-	-	-	-	٢٤٥	١٤,٤	٨١,٧	١٤,٤	-	-	-	-
٧	عجمان	٨٢٢٦	٢٣,٢	٢١٦,٤	١٦,٢	-	-	-	-	٣٦٠٦	٢٣,٧	١٦٣,٩	٢٣,١	-	-	-	-
٨	الفجيرة	٨٠٢	١٩,٦	٨٩,١	١٥,١	٦٠٩	١٩,٠	١٠١,٥	١١,٧	١٦٥١	٢٠,٤	١٥٠,١	٢٠,١	١٢٧٢	٢١,٦	٣١٨	١٦,١
٩	رأس الخيمة	٢٤٦٣	١٨,٩	٨٨,٠	١٥,٧	٤٢٦	١٦,٤	٧١	١٠,١	٤٢٢٧	٢٢,١	١٧٦,١	٢١,٦	٤٢٨	١٠,٧	٣٨,٩	١١,٠
١٠	أم القيوين	٤٢٤	٢٠,٢	١٤١,٣	١٧,٠	-	-	-	-	١٢٤٥	٣٥,٦	١٠٣,٨	١٧,١	٦٢	١٥,٥	٣١	١٢,٤
	العدد الكلي	٦٣١٢٦				٥٧٣٠٨				٩٠١٨٠				٢٣٦٢٧			

مقارنة بين المدارس الخاصة التي تطبق المناهج المختلفة:

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المدارس الخاصة التي تطبق المنهاج الهندي والباكستاني هي أكثر المدارس من حيث عدد الطلبة فيها، فهي تضم (٩٠١٨٠) طالباً وطالبة، تليها في ذلك المدارس الخاصة التي تطبق مناهج وزارة التربية والتعليم حيث تضم (٦٣١٢٦) طالباً وطالبة، وهذا يتوقف على عدد الوافدين في دولة الإمارات وجنسياتهم.

وبمقارنة المدارس الخاصة من حيث نسبة المعلمين إلى عدد الطلبة، نجد أن أفضل نسبة في المدارس التي تطبق المنهاج البريطاني والأمريكي (يتراوح بين ٧,٨ إلى ١٥,٦ طالباً / معلمًا) في حين أن أكثرهم في المدارس الخاصة التي تطبق المنهاج الهندي - الباكستاني (الذي يتراوح من ١٢,٥ إلى ٢٣,١ طالباً / معلماً).

أما من حيث كثافة الفصل، نجدها في المدارس التي تطبق المنهاج الهندي والباكستاني (و يتراوح من ١٤,٤ إلى ٣٥,٦ طالباً في الفصل) وأقلهم المدارس التي تطبق مناهج وزارة التربية و التعليم حيث (يتراوح من ١٦,١ إلى ٢٤,٣ طالباً في الفصل).

٣ : ٥ أسباب إقبال الناس على المدارس الخاصة بالإمارات:

يقبل المواطنون والوافدون على المدارس الخاصة لأسباب عديدة منها ما هو ديموجرافي أو تشريعي أو اجتماعي.

العوامل الديموجرافيه:

و تتمثل تلك العوامل في اتجاهات النمو السكاني، خاصة في نمو أعداد السكان في الفئات العمرية الموازية للتعليم، حيث وصل معدل النمو السكاني في دولة الإمارات من ٤٪ (رأس الخيمة) على ٨٪ (عجمان) وهو معدل عال (الطاغي: ٢٠٠٠: ٨٦) وفي دراسة عن الإمارات تبين أن (٧٠٪) من الأسر يتراوح متوسط عدد أفرادها بين (٥-٨) أفراد، بل أن (١٦٪) (الشاهين: ١٩٩٧: ٥٨)، في الأعداد الكبيرة من الجاليات الأجنبية التي تعيش على أرض الدولة، ورغبة منهم في توفير فرص التعليم لأبنائهم وتدريسهم المناهج المطبقة في بلادهم من الأسر يزيد عدد أفرادها عن (٩) أفراد. مما يعني زيادة الطلب على التعليم بشكل كبير في المستقبل (جامعة الإمارات العربية المتحدة: ١٩٩٧: ٢٠٣). ويتضح ذلك من الجدول أرقام (٢، ٣، ٤، ٥) حيث أن التعليم الخاص يضم (٢٣٤٢٤١) طالباً وطالبة في جميع المراحل التعليمية، أي ما يعادل نسبة ٤٢,٧٪ من أعداد الطلبة في التعليم العام في دولة الإمارات، وهو ما يوضحه جدول رقم (٧) (وزارة التربية والتعليم:١٣١:١٩٩٦).

جدول رقم (٧)

مقارنة بين أعداد الطلبة في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة

من حيث متوسطات عدد الطلبة وكثافة الفصل وكثافة المدرسة ونصيب المعلم لسنة ١٩٩٩ / ٢٠٠٠

م	نوع التعليم المنطقة	التعليم الحكومي				التعليم الخاص			
		عدد الطلبة	كثافة الفصل	كثافة المدرسة	نصيب المعلم	عدد الطلبة	كثافة الفصل	كثافة المدرسة	نصيب المعلم
١	أبوظبي	٦٥٢٧٥	٢٦,٦	٥٣٥,٠	١٤,٨	٥٥٤٧٧	٢٢,٠	١٧٦,١	١٥,٧
٢	العين	٦٠٢٦٧	٢٤,٢	٥١٩,٥	١٣,٧	١٦٩٦٨	١٨,٩	١٣٣,٦	١٥,٧
٣	الغربية	١٣١١٦	١٧,٦	٢٤٧,٥	٩,٤	١٦٤٨	١٩,٦	٦٥,٩	١٠,٤
٤	دبي	٣٨٤٩٢	٢٧,٠	٤٤٢,٤	١٤,٢	٨٦٩٤٤	٢٤,٠	٢٧٥,١	١٨,١
٥	الشارقة	٣٤٠٥٧	٢٥,٩	٤٤٢,٣	١٣,٨	٤٦٥٠١	٢٤,٣	٢٣١,٣	٢١,١
٦	مكتب الشارقة	١٧٧١٥	٢٥,٢	٤٢١,٨	١٣,٥	١٢٦٣	١٨,٣	٩٧,١	١٦,٢
٧	عجمان	١٨٨٣٦	٢٦,١	٤٥٩,٤	١٤,٧	١١٨٣٢	٢٣,٤	١٩٧,٢	١٧,٨
٨	الفجيرة	٢٣٢٦٦	٢٥,٣	٤٥٦,٢	١٣,٩	٤٣٣٤	٢٠,٣	١٣١,٣	١٦,٣
٩	رأس الخيمة	٣٥٦٩٨	٢٥,١	٣٧٥,٨	١٣,٣	٧٥٤٤	١٩,٥	١٠٩,٣	١٧,٤
١٠	أم القيوين	٧٥٥٣	٢١,٦	٢٩٠,٥	١١,٠	١٧٣١	٢٨,٩	١٠١,٨	١٦,٨
		٣١٤٢٧٥	٢٤,٤٦	٤١٩,٠٤	١٣,٢٣	٢٣٤٣٢٤١	٢١,٩٢	١٥١,٨٧	١٦,٥٥

يتضح من الجدول السابق أن التعليم الخاص يضم ٤٢,٧٪ من عدد الطلبة في مراحل التعليم العام، وعند مقارنة التعليم الحكومي بالتعليم الخاص، نجد أن متوسط كثافة الفصل في المدارس الخاصة أفضل من نظيره في

المدارس الحكومية، حيث بلغ في المـدارس الخاصة (٢١,٩ طالباً / الفصل) أما في المدارس الحكومية فإن الكثافة تصل إلى (٢٤,٥ طالباً / الفصل)، بل بلغت معدلات الكثافة في بعض المناطق التعليمية، مثـل منطقـة العيـن إلـى ٢٧,٥٩ في المرحلة الإعدادية (دولة الإمارات العربية المتحدة: ١٩٩٨: ١٠٧).

كما يوضح الجدول أن نصيب المعلم في التعليم الحكومي أفضل من نظيره في التعليم الخاص، حيث بلغ نصيب المعلم (١٣,٢٣ طالباً / معلم) في التعليم الحكومي، (١٦,٦ طالبـاً / معلـم) فـي التعليـم الخـاص. كمـا يتضح أن كثافة المدرسة في التعليم الحكومي أكبر بكثير من كثافة المدرسة في التعليم الخاص، وربما يرجع ذلك إلى حجم المباني، وإلى احتواء أكثر من مرحلة تعليمية في مدرسة واحدة، بالرغم أن الدراسات تؤكد وجود علاقة إيجابية بين الحجم الصغير للمدرسة وتحصيل الطلاب(Lee, v& Loeb,s 2000)

العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

- إقبال بعض أولياء الأمور علـى طلب نوعية محددة من الشهادات لأبنـائهم مثل شـهادة إتمام الدراسـة البريطانية، وذلك لرغبتهم في استكمال الدراسة في البلدان الأجنبية بمستوى عالٍ في اللغة الإنجليزية.
- قرب المدرسة الخاصة من المنزل أو مكان العمل
- حب التفاخر بأن الأبناء يدرسون في مدارس خاصة ذات سمعة جيدة.
- ارتفاع معدلات الدخل بالنسبة للمواطنين، والذي يكاد يقترب ـ ويعلو أحيانا ـ من متوسط دخل الفرد فـي الدول المتقدمة .
- معدلات التضخم والارتفاع المستمر في أسعار المباني والتجهيزات التعليمية، وتأرجح أسعار النفـط جعل الدولة تقبل على التوسع في التعليم الخاص (مكتب التربية العربي لدول الخليج: ١٩٩٣: ٩٧).

العوامل التشريعية:

وتتضح هذه العوامل في لائحة القيد والقبول الملحقة بالقـانون الاتحـادي رقـم (٩) لسـنة ١٩٧٢، والتـي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- لا يجوز للوافدين العرب العاملين في القطاع الخاص من تسجيل أبنائهم بالمدارس الحكومية. كمـا لا يجـوز انتقال الطلاب العرب من مدرسة خاصة إلى مدرسة حكومية إلا إذا استكمل مرحلة دراسية بكاملها.
- تشجيع بعض المؤسسات (الجامعة ـ شركات النفط) لموظفيها على إدخال أبنائهم في المدارس الخاصة.
- اقتصار التسجيل في رياض الأطفال على المواطنين دون سواهم.
- اعتراف وزارة التربية والتعليم بالشهادات العلمية التي تصدرها المدارس الخاصة المرخصة.
- إغلاق معاهد اللغات التابعة لوزارة التربية والتعليم و الشباب (دولة الإمارات العربية المتحدة: ١٩٩٦: ٨٧).

العوامل التعليمية:

- الاعتقاد الشـائع لدى بعض الآبـاء المواطنيـن والوافديـن بـأن بعض المـدارس الخاصـة متميزة عن المدارس الحكومية.
- رغبة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم اللغة الإنجليزية والحاسوب التي تتميز به هذه المدارس.

- اهتمام المدارس الخاصة - المفترض - بالأنشطة التعليمية والثقافية والاجتماعية
- اهتمام المدارس الخاصة - المفترض - بالحاجات الخاصة بالتلاميذ (الموهوب - الضعيف دراسياً).
- عدم ثقة البعض بالتعليم الحكومي في تقديمه الخدمات المطلوبة بكفاءة عالية لأسباب عديدة منها ما تم ذكره من حيث كثافة الفصل، ونصيب المعلم في جدول رقم (٧)، وكذلك فيما يتعلق بالمباني المدرسية حيث أن معظم المباني المدرسية تفتقر إلى:
  - قاعات متعددة الأغراض.
  - صالات رياضية مغلقة.
  - قاعات اجتماعية.
  - نقص عدد الغرف المخصصة للهيئات التدريسية.
  - عدم وجود معارض لإنتاج الطلاب.
  - معظم المكتبات غير مجهزة بالأثاث المكتبي، كما أنها تفتقر إلى الكتب والمراجع.
- تخلف نسبة كبيرة من المباني المدرسية عن مسايرة التطور في ميدان التربية.
- تصاميم المدارس لا تختلف من حيث التصميم بالنسبة للبنين والبنات، مما ينعكس على مناسبتها لاحتياجات كل من الفئتين.

٣ : ٦ دور التعليم الخاص في دولة الإمارات:

مما سبق يتضح أن التعليم الخاص يلعب دوراً كبيراً في مجالات عدة مثل:

١- المساهمة في تخفيف نفقات التعليم عن الحكومة الاتحادية من خلال استيعاب أعداد كبيرة من الطلاب.
٢- تحقيق مبدأ ديمقراطية التربية بالمشاركة الإيجابية في التعليم
٣- الاهتمام باللغة الإنجليزية والحاسوب وغيره من متطلبات العصر.
٤- الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٥- تدريس اللغة الفرنسية
٦- إقرار مشاركة المواطنين في مسيرة التعليم عبر المدارس الخاصة.
٧- ساعدت في تقديم التعليم المناسب لأبناء الوافدين.
٨- توفير الخدمات التعليمية المختلفة للطلاب مما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم في الدولة. (خضيري وآخران - ١٩٩٦).

يتضح مما سبق أن التعليم الخاص يستوعب عدداً كبيراً من الطلبه في مراحل التعليم العام سواء كانوا من أبناء الوافدين أو المواطنين، وهي نسبة كبيرة جداً سواء في اعتبارها نوع من الاستثمار أو حتى المساهمة في خفض النفقات التعليمية، حيث أن النسبة المئوية لميزانية الوزارة من ميزانية الدولة، قد تراوحت في الفترة من ١٩٩٣ إلى ١٩٩٧ ما بين ١٥,١٪ إلى ١٧,٤ ٪ وهو ما يوضحه الجدول رقم (٨). وهذه النسبة مرشحة للزيادة أكثر.

جدول رقم (٨)

تطور ميزانية التربية والتعليم مقارنة بميزانية الدولة للسنوات المالية ١٩٩٣ – ١٩٩٧ م

السنة المالية / البيان	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧
ميزانية الوزارة	٢،٦٥٧،٣٣١	٢،٧٧١،٨٧٩	٢،٩٢٧،٤٣٥	٣،٠٤٤،٦٢٧	٣،٤٦١،٠١٥
ميزانية الدولة	١٧،٦١٥،٥٠٠	١٦،٠٤٧،٢٦٥	١٧،٩٤٩،٠٠٠	١٨،٢٥٤،٢٠٠	١٩،٨٦٣،٠٠٠
النسبة المئوية	٪١٥،١	٪١٧،٣	٪١٦،٣	٪١٦،٧	٪١٧،٤

وكما يتضح جدول رقم (٩) مقارنة بين تكلفة الطالب على مستوى الدولة عن العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ ـ ١٩٩٧/٩٦ نجد أن التكلفة قد زادت، وهي مرشحه للازدياد أكثر حيث أسعار المباني المدرسية والتجهيزات التعليمية وغيره في ازدياد مستمر، مما يزيد من تكلفة الوحدة التعليمية، وهي الفصل الدراسي.

جدول رقم (٩)

مقارنة تكلفة الطالب على مستوى الدولة عن العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ ـ ٩٦/ ١٩٩٧

	١٩٩٧/٩٦	١٩٩٦/٩٥
رياض الأطفال	٩٩٣٣ درهم	٩٠٤٦،٥ درهم
الابتدائي	٩٧٥٠ درهم	٨٨٩٢،٥ درهم
الإعدادي	٩٧٣٥ درهم	٨٧٩٢،٠ درهم
الثانوي	١٠٦٨١ درهم	٩٦٣٠،٠ درهم

٣ : ٧ المشكلات التي تواجه التعليم الخاص:

يعاني التعليم الخاص في دولة الإمارات من العديد من المشكلات مثل:

١ـ عدم ملاءمة المبنى المدرسي حيث توجد بعض المدارس الخاصة أنشئت في الأصل لأغراض غير تعليمية. وبعضها لا تتوافر فيها شروط السلامة والصحة العامة، أو المرافق ـ التربوية مثل المسجد والمكتبة والمختبرات كما حددها قانون التعليم الخاص.

٢ـ المغالاة في مصروفات المدارس الخاصة بدون مقابلة هذه المصروفات بخدمات تعليمية متميزة

٣ـ ضعف الأنشطة التربوية والعلمية

٤ـ عدم كفاءة كثير من المعلمين والمعلمات، خاصة اللغة الإنجليزية والحاسوب والرياضيات، بل أن هناك عدد من المعلمين يعمل بتلك المدارس وهو غير مؤهل للتدريس .

٥ـ الرواتب المتدنية التي يحصل عليها المعلمون في المدارس الخاصة، والتي ينعكس آثارها على معنويات المعلم في الفصل.

٦ـ كثافة عدد الطلاب في الفصول الدراسية في بعض المدارس.

الجزء الرابع: إجراء الدراسة الميدانية:

يتناول الباحث في ذلك الجزء الدراسة الميدانية بغرض التوصل إلى الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات من و جهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس الخاصة وذلك من خلال خطوتين رئيسيتين:

الأولى: تقويم التعليم في المدارس الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور باستخدام استبيانه صممها الباحث.

الثانية: وضع الرؤية المستقبلية المقترحة من وجهة نظر أولياء الأمور ومديري المدارس باستخدام أسلوب دلفاي / الحوار Delphi: Dialogue Technique (DDT) .

أولاً: تقويم التعليم في المدارس الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى التعرف على أسباب عدم إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس الحكومية، واتجاههم إلى إلحاقهم بالمدارس الخاصة، وكذلك التعرف على المشكلات التي تواجه التعليم في المدارس الخاصة ومقترحاتهم بشأن التغلب عليها.

أ- عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية من أولياء أمور الطلاب بالمدارس الخاصة عن طريق مدراء تلك المدارس في إمارتي أبوظبي والشارقة بلغت (٣٢٥) ولي أمر. ثم قام الباحث بتوزيع الاستبيانه على أفراد العينة. وعند فحص الاستمارات الواردة، تم استبعاد (٤٥) استمارة لعدم اكتمال الإجابة، في حين لم يتعاون (١٤) ولي أمر وبذلك وصل عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٦٦) استمارة.

ب ـ خصائص عينة الدراسة:

يوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة حسب المدارس التي يلتحق بها الأبناء.

جدول رقم (١٠)

خصائص عينة الدراسة حسب المراحل التعليمية التي يلتحق بها الأبناء

المرحلة الابتدائية	العدد	النسب المئوية
رياض الأطفال	٥٦	٢١,٠٥
الابتدائية	٨٧	٣٢,٧١
الإعدادية	٨٥	٣١,٩٥
الثانوية	٣٨	١٤,٢٩
المجموع	٢٦٦	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أولياء الأمور من أفراد العينة لهم أبناء في المراحل المختلفة، أكثرهم لهم أبناء في المرحلة الابتدائية والإعدادية بنسب بلغت (٣٢,٧١٪، ٣١,٩٥٪) على التوالي.

أما بالنسبة للدرجات التعليمية التي حصل عليها أولياء الأمور من أفراد العينة، فيوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

خصائص عينة الدراسة حسب الدرجات التعليمية الحاصل عليها أولياء الأمور

الدرجة التعليمية	العدد	النسب المئوية
أقل من الدرجة الجامعية	١٦٤	٦١,٦٥ ٪
درجة جامعية	٨٠	٣٠,٠٨ ٪
أعلى من الدرجة الجامعية	٢٢	٨,٢٧ ٪
المجموع	٢٦٦	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد العينة من أولياء الأمور حاصلون على تعليم غير جامعي (٦١,٦٥٪)، وأن (٨,٢٧٪) من أفراد العينة حاصلون على درجات أعلى من الدرجات الجامعية.

أما بالنسبة لجنسية أولياء الأمور من أفراد عينة البحث فكانت كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١٢)

(خصائص عينة الدراسة حسب جنسية أولياء الأمور (مواطن - وافد

الجنسية	العدد	النسبة المئوية
مواطن	٨٦	٣٢,٣٣ ٪
وافد	١٨٠	٦٧,٦٧ ٪
المجموع	٢٦٦	١٠٠ ٪

وبسؤال أفراد عينة البحث عن مدى قرب مدارس الأبناء من منازلهم كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول التالي

جدول رقم (١٣)

خصائص عينة الدراسة حسب قرب مدارس الأبناء من منازلهم

قرب المدرسة من المنزل	العدد	النسب المئوية
قريبة جداً	٩٨	٣٦,٨٤
قريبه	١٤٢	٥٣,٣٨
بعيدة	٢٦	٩,٧٨
المجموع	٢٦٦	١٠٠ ٪

وبالنسبة لجنس أفراد العينة، يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

خصائص أفراد العينة من أولياء الأمور حسب الجنس

الجنس	العدد	النسب المئوية
ذكر	١٨٢	٦٨,٤٢
أنثى	٨٤	٣١,٥٨
المجموع	٢٦٦	١٠٠ ٪

يتضح أن غالبية أفراد عينة البحث (٦٨,٤٢ ٪) من الذكور وأن (٣١,٥٨٪) من الإناث.

ج - **أداة الدراسة:**

تم تصميم الاستبانة من جزئين:

الأول: ويشمل بيانات شخصية عن عينة البحث

الثاني: ويشمل محاور الدراسة كما يلي:

١- أسباب عدم إلحاق أولياء الأمور لأبناءهم في المدارس الحكومية واتجاههم إلى إلحاقهم بالمدارس الخاصة.

٢- أسباب اختيار المدرسة الخاصة الحالية لإلحاق أبنائهم فيها

٣- المشكلات التي تواجه المدارس الخاصة

٤- الطلاب في المدارس الخاصة

٥- إدارة المدارس الخاصة

٦- مقترحات تحسين المدارس الخاصة

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة (Lowell, C & others, 1997), (Langdo & Nick , 2000 (تم عرضها على مجموعة من أساتذة كلية التربية للتأكد من صدق المحتوى ومدى مناسبة أسئلة الاستبانة لطبيعة الدراسة، وبناءً على ملحوظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات وحذف وإضافة بعض الأسئلة حتى أصبحت في شكلها النهائي ملحق (١)).

المعالجة الإحصائية:

١- تم تفريغ الاستبيانات لمعرفة عدد التكرارات الخاصة بكل مفردة من مفردات الاستبيان، وبعد ذلك حسبت النسبة المئوية للأسئلة التي تستلزم ذلك كما يلي:

$$\text{النسبة المئوية للمفردة} = \frac{\text{التكرار}}{\text{عدد العينة}} \times ١٠٠$$

د - **تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:**

المحور الأول: أسباب عدم إلحاق أولياء الأمور لأبناءهم في المدارس الحكومية، واتجاههم إلى إلحاقهم بالمدارس الخاصة.

بسؤال أفراد عينة الدراسة عن أسباب عدم إلحاق أولياء الأمور لابنائهم في المدارس الحكومية، واتجاههم إلى إلحاقهم بالمدارس الخاصة، كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٥)

الأسباب التي دعت أولياء الأمور إلى عدم إلحاق أبنائهم بالمدارس الحكومية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب التكرارات والنسب المئوية

م	السبب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	عدم السماح لأولياء الأمور باختيار المدرسة الحكومية التي يرغب فيها الابن / الابنة	٢٢١	٨٣,٠٨	١
٢	عدم الاهتمام باللغة الإنجليزية	٢٠٩	٧٨,٥٧	٢
٣	عدم الاهتمام الكافي بمادة الحاسوب	١٩٨	٧٤,٤٤	٣
٤	قصور التجهيزات التعليمية	١٩٦	٧٣,٦٨	٤
٥	شغب الطلبة	١٨٠	٦٧,٦٧	٥
٦	ازدحام الفصول الدراسية	١٨٠	٦٧,٦٧	٦
٧	قصور الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية	١٧٩	٦٧,٢٩	٧
٨	تباين أعمار الطلاب في الصف الدراسي الواحد	١٧١	٦٤,٢٩	٨
٩	التأكيد على تحصيل الطلاب من خلال الامتحانات فقط	١٧٠	٦٣,٩١	٩
١٠	قصر اليوم الدراسي	١٧٠	٦٣,٩١	١٠
١١	غير مسموح لي بإلحاق ابني بالمدرسة الحكومية	١٦٥	٦٢,٢٠	١١
١٢	عدم الاهتمام بالطلاب الموهوبين وأصحاب الحاجات الخاصة	١٥١	٥٦,٧٧	١٢
١٣	كثافة المدرسة كبيرة	١٥١	٥٦,٧٧	١٣
١٤	عدم كفاءة المعلمين	١٤٠	٥٢,٦٣	١٤
١٥	القصور في الخدمات التعليمية	١٣٩	٥٢,٢٦	١٥
١٦	الإدارة المدرسية سيئة	١٣١	٤٩,٢٥	١٦
١٧	القصور في الاهتمام بالتعليم الديني	١١٠	٤١,٣٥	

يتضح من الجدول السابق أن أهم الأسباب التي دعت أولياء الأمور إلى عدم إلحاق أبنائهم في المدارس الحكومية وإلحاقهم بالمدارس الخاصة كان عدم السماح لهم باختيار المدرسة التي يرغبون في إلحاق أبناءهم بها حيث يختار ولي الأمر المدرسة القريبة من المنزل، و اتضح أن بعد المدرسة عن منزل الطالب واحتمالات وصوله إلى مدرسته متأخراً يؤثر على بدء يومه الدراسي بالنشاط أو الإحباط مما يؤدي إلى تدني مستواه التحصيلي (وزارة التربية والتعليم ١٩٩٧: ١٩). وهذا يتسق مع دراسة (Carl . 1994) من وجود علاقة قوية بين الاختيار الوالدي Parental Choice والتحصيل الدراسي أو المدرسة التي لها سمعة جيدة (٨٣,٠٨٪) ويلي ذلك عدم اهتمام المدارس الحكومية باللغة الإنجليزية (٧٨,٥٧%)، وكذلك عدم اهتمام المدارس الحكومية بمادة الحاسوب (٧٤,٤٤٪). أما سوء الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية، والقصور في الاهتمام بالتعليم الديني كانا آخر الأسباب التي دعت أولياء الأمور إلى إلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة، حيث كانت استجاباتهم (٤٩,٢٥٪، ٤١,٣٥٪) على التوالي.

المحور الثاني: أسباب اختيار المدرسة الخاصة الحالية لإلحاق أبناءهم فيها:

ويناقش هذا المحور أسباب أولياء الأمور لاختيار المدرسة الخاصة الحالية لالحاق أبنائهم بها، وكانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١٦)

الأسباب التي دعت أولياء الأمور إلى إلحاق أبنائهم

بالمدارس الخاصة الحالية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب التكرارات والنسب المئوية

م	السبب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	اهتمام المدرسة باللغة الإنجليزية	٢٤١	٩٠,٦٠	١
٢	سمعة المدرسة	٢٢٥	٨٤,٥٩	٢
٣	اهتمام المدرسة بالحاسوب	٢١٧	٨١,٥٨	٣
٤	توافر الخدمات التعليمية بالمدرسة	٢١٤	٨٠,٤٥	٤
٥	طول اليوم الدراسي	١٩٥	٧٣,٣٠	٥
٦	مساعدة الأبناء في الواجبات المدرسية	١٩١	٧١,٨٠	٦
٧	الاهتمام بالأنشطة المدرسية	١٨٨	٧٠,٦٨	٧
٨	توافر التجهيزات التعليمية	١٦٥	٦١,٠٣	٨
٩	قلة عدد الطلاب بالفصل	١٥٠	٥٦,٣٩	٩
١٠	الاهتمام بالطلاب الموهوبين وأصحاب الحاجات الخاصة	١٤١	٥٣,٠١	١٠
١١	كفاءة المعلمين	١٣٦	٥١,١٣	١١
١٢	قبول الطلاب في سن صغيرة	١٢١	٤٥,٤٩	١٢

يتضح من الجدول السابق أن أهم الأسباب التي دعت أولياء الأمور إلى اختيار المدرسة الخاصة التي يلتحق بها الأبناء في الوقت الحالي هو اهتمام المدرسة باللغة الإنجليزية (٩٠,٦٪) حيث يرى معظم أولياء الأمور أن هناك حاجة ملحة لإتقان أولادهم اللغة الإنجليزية، فهي من متطلبات سوق العمل. كما أن معظم أولياء الأمور قد اختاروا المدرسة الحالية بسبب سمعة المدرسة (٨٤,٥٩٪) فمعظم المدارس الخاصة تجيد الدعاية لنفسها. ولقد جاءت كفاءة المعلمون، وكذلك قبول الطلاب في سن صغيرة آخر الأسباب التي دعت أولياء الأمور يختارون المدرسة الخاصة الحالية لأبنائهم، حيث يرى ذلك (٥١,١٣٪، ٤٥,٤٩٪) على التوالي، بالرغم أن كفاءة المعلم من أهم العناصر الجاذبة إلى المدرسة الخاصة.

المحور الثالث: المشكلات التي تواجه المدارس الخاصة:

بسؤال أولياء الأمور عن اعتقادهم بأن المدرسة الخاصة بديلاً عن المدرسة الحكومية أجاب (٦٥٪) منهم بالإيجاب، كما أجاب (٨٠٪) منهم بأنهم سوف يلحقون أولادهم بالمدارس الحكومية في حالة إصلاحها.

وعندما طلب منهم إعطاء درجة للمدرسة الخاصة التي يدرس فيها الابن / الابنة كانت كما يلي:

جدول رقم (١٧)

تقديرات أولياء الأمور للمدارس الخاصة التي يلتحق بها الأبناء

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
ممتازة	٩	٣,٣٨
جيد جداً	٦٠	٢٢,٥٦
جيد	١١٥	٤٣,٢٣
مقبول	٧٥	٢٨,٢٠
فاشلة	٣	١,١٣
لا أعرف	٤	١,٥٠

يتضح من الجدول السابق أن الأغلبية العظمى من أولياء الأمور غير راضون عن المدرسة الخاصة التي يلتحق بها الأبناء حيث أعطوها تقدير جيد (٤٣,٢٣٪) يليها تقدير مقبول (٢٨,٢٠٪) وربما يرجع ذلك إلى توقعاتهم العالية من هذه المدارس. وبسؤالهم عن اعتقادهم في حاجة هذه المدارس للإصلاح، أجاب (٦٣٪) بنعم.

أما عند سؤالهم عن المشكلات التي تواجه المدارس الخاصة، فكانت كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١٨)

المشكلات التي تواجه المدارس الخاصة

مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب التكرارات والنسب المئوية

م	المشكلات	التكرار	%	الترتيب
١	تدني كفاءة المعلمون	٢١١	٧٩,٣٢	١
٢	عدم كفاية أجهزة الحاسوب	٢١٠	٧٨,٩٥	٢
٣	عدم كفاية الاهتمام باللغة الإنجليزية	٢٠٢	٧٥,٩٤	٣
٤	شغب الطلاب	١٩٠	٧١,٤٣	٤
٥	عدم كفاية وتنوع الأنشطة المدرسية المصاحبة للمنهج	١٩٠	٧١,٤٣	٥
٦	عدم استخدام المدرسين لتكنولوجيا التعليم	١٧٧	٦٦,٥٤	٦
٧	مصاريف المدرسة لا تتناسب والخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة	١٧١	٦٤,٢٩	٧
٨	قصور الاهتمام بالتعليم الديني	١٧٠	٦٣,٩١	٨
٩	إدارة المدرسة غير متجاوبة مع متطلبات أولياء الأمور	١٦٢	٦٠,٩٠	٩
١٠	تباين أعمار الطلاب في الصف الدراسي الواحد	١٦٠	٦٠,١٥	١٠
١١	حجم المدرسة كبير	١٤١	٥٣,٠١	١١
١٢	عدم كفاية الأجهزة التعليمية في المدرسة	١٣٥	٥٠,٧٥	١٢

يتضح من الجدول السابق أن توقعات أولياء الأمور حول كفاءة المعلمين في المدارس الخاصة لم تكن كما رغبوا، حيث أن أولياء الأمور يعتقدون أن أكثر المشكلات التي تواجه المدارس الخاصة هو تدني كفاءة المعلم، حيث يرى ذلك (٧٩,٣٢٪)، وهذا صحيح إلى حد ما حيث أن المعلم يحصل على راتب منخفض أي بدون دافعية، ويعمل في المدارس الخاصة حتى يجد فرصة عمل في التعليم الحكومي.

كما يرى معظم أولياء الأمور (٧٨,٩٥٪) أن المشكلة الثانية هي عدم كفاية أجهزة الحاسوب في المدرسة بعدد كاف يتناسب مع عدد التلاميذ وهو أحد الأسباب الرئيسية التي دعت أولياء الأمور لإلحاق أبنائهم إلى المدرسة الخاصة.

في حين أن أقل المشكلات التي تواجه المدارس الخاصة كما يراها أولياء الأمور هي حجم المدرسة الكبير،وعدم كفاية الأجهزة التعليمية والمختبرات، حيث يرى ذلك (٥٣,٠١٪)، (٥٠,٧٥٪) على التوالي.

المحور الرابع: طلاب المدارس الخاصة

بسؤال أولياء الأمور عن قبول المدرسة الخاصة للطلاب كبار السن، أجاب (٨١٪) منهم أنه لا يجب أن تقبل المدارس الخاصة كبار السن، حتى لا يكون هناك تبايناً في أعمار الطلاب في الصف الدراسي الواحد، مما ينتج عنه مشاكل كثيرة.

وعند سؤالهم هل يجب أن تقوم المدرسة بطرد الطلاب المشاغبين، أجاب (٧٦٪) منهم بنعم.

المحور الخامس: إدارة المدرسة الخاصة:

اهتم هذا المحور بإدارة المدرسة الخاصة، بسؤال أولياء الأمور عن إعفاء المدارس الخاصة من اللوائح الحكومية الخاصة ببعض الأمور المرتبطة بالمدرسة، كانت إجاباتهم كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩)

الإجراءات المطلوب إعفاء إدارة المدرسة الخاصة منها مرتبة ترتيبا تنازلياً حسب التكرارات والنسب المئوية

م	الإجراء	التكرار	النسب المئوية	الترتيب
١	متطلبات المناهج	٢١٠	٧٨,٩٥	١
٢	السن الذي حددته الوزارة للالتحاق	١٩١	٧١,٨٠	٢
٣	طول السنة الدراسية	١٨٠	٦٧,٦٧	٣
٤	الامتحانات التي تضعها الوزارة	١٧٥	٦٥,٧٩	٤
٥	معاقبة الطالب وفصله إذا لزم الأمر	١٧١	٦٤,٢٩	٥
٦	استخدام الكتب الخاصة بالوزارة	١٥٠	٥٦,٣٩	٦

ويتضح من الجدول السابق أن غالبية أولياء الأمور (٧٨,٩٥٪) يطالبون بإعفاء إدارة المدرسة الخاصة من متطلبات المناهج، وربما يرجع ذلك إلى أنهم يتوقعون أن تقوم إدارة المدرسة بتدريس المناهج بطرق مبتكرة، ولكن القيود التي تضعها الوزارة على تدريس مناهج تعوق ذلك. أما السن الذي حددته الوزارة للالتحاق يأتي في المرتبة الثانية، حيث يرى (٧١,٨٠٪) من أولياء الأمور أنه يجب على وزارة التربية والتعليم أن تعفي إدارة المدرسة الخاصة من قبول التلاميذ في سن أصغر من الذي حددته الوزارة. ويأتي الإجراء الخاص بإعفاء المدرسة الخاصة من استخدام الكتب الخاصة بالوزارة آخر الإجراءات التي يطالب أولياء الأمور إعفاء المدرسة منها،وربما يرجع ذلك لأسباب عديدة، حيث توفرها الوزارة للمدرسة بسعر التكلفة، كما أن محتواها قد تمت مراجعته من قبل الوزارة.

وبسؤالهم عن من يجب أن يدير المدرسة الخاصة، أجاب غالبية أولياء الأمور (٨٧٪) أن مدير مدرسة مع أولياء الأمور هم من يجب أن تُسند إليهم إدارة المدرسة الخاصة.

المحور السادس: مقترحات تحسين المدارس الخاصة

اهتم هذا المحور بأساليب تحسين التعليم في المدارس الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور، والذي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٠)

يوضح أساليب تحسين التعليم في المدارس الخاصة مرتبة حسب أهميتها كما يراها أولياء الأمور

م		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
١	تعيين مدرسين أكفاء	٢٥١	٩٤,٦٣	١
٢	الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية	٢٤٠	٩٠,٢٣	٢
٣	الاهتمام بتدريس الحاسوب	٢٣٢	٨٧,٢٣	٣
٤	زيادة اليوم الدراسي	٢١٠	٧٨,٩٥	٤
٥	معايير أكاديمية مشددة لمراقبة الجودة التعليمية	٢٠٩	٧٨,٥٧	٥
٦	توحيد سن الطلاب في الصف الواحد	٢٠٣	٧٦,٣٢	٦
٧	مساهمة الوزارة في المصاريف	١٩٥	٧٣,٣١	٧
٨	طرد التلاميذ المشاغبين	١٩٤	٧٢,٩٣	٨
٩	توفير أجهزة الحاسوب	١٨٦	٦٩,٩٢	٩
١٠	تقليل كثافة الفصول	١٨٥	٩٦,٥٥	١٠
١١	تقديم دعم مادي وفني أكثر للمدارس الخاصة من قبل الوزارة	١٨٠	٦٧,٦٧	١١
١٢	الاهتمام بالتعليم الديني واللغة العربية	١٧٢	٦٤,٦٦	١٢
١٣	إدارة المدرسة بالمشاركة مع أولياء الأمور	١٦١	٦٠,٥٣	١٣
١٤	توفير أنشطة تعليمية وثقافية واجتماعية متنوعة	١٥٩	٥٩,٧٧	١٤

يتضح من الجدول السابق أن غالبية أولياء الأمور في عينة البحث يرون أن أهم أساليب تحسين التعليم في المدارس الخاصة يأتي من خلال تعيين مدرسين أكفاء، والاهتمام باللغة الإنجليزية، والاهتمام بتدريس الحاسوب، حيث يرى ذلك (٩٤,٣٦٪، ٩٠,٢٣٪، ٨٧,٢٣٪) على التوالي، وربما يرجع ذلك إلى أنهم يتوقعون ذلك من المدرسة الخاصة، بل أن أهدافهم من وراء إلحاق أبنائهم بتلك المدارس هو رغبتهم في تعليم أولادهم تعليماً جيداً.

أما أقل الأساليب التي يراها أولياء الأمور بأنها قد تساهم في تحسين المدرسة الخاصة هو توفير الأنشطة التعليمية والثقافية والاجتماعية، حيث يرى ذلك (٥٩,٧٧٪) منهم وربما لأنهم يرون أن الأنشطة التي تقوم بها المدرسة تكفي إلى حد ما.

ثانياً: وضع الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير التعليم الخاص من وجهة نظر أولياء الأمور ومديرو المدارس

استخدم الباحث في هذا الجزء من الدراسة Delphi / Dialogue Techinque أسلوب دلفاي / الحوار بهدف الوصول إلى رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات من وجهة نظر أولياء الأمور ومديرو المدارس باتباع أربعة دورات كما يلي:

١- الدورة الأولى: استخدام " أسلوب الحوار " بين مديري المدارس الخاصة وأولياء الأمور (عشرة أولياء وخمسة من مديري المدارس الخاصة) للتعرف على آرائهم حول مشكلات التعليم الخاص التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق الاستبيان على أولياء الأمور والاتفاق حول مجالات تحسين التعليم الخاص.

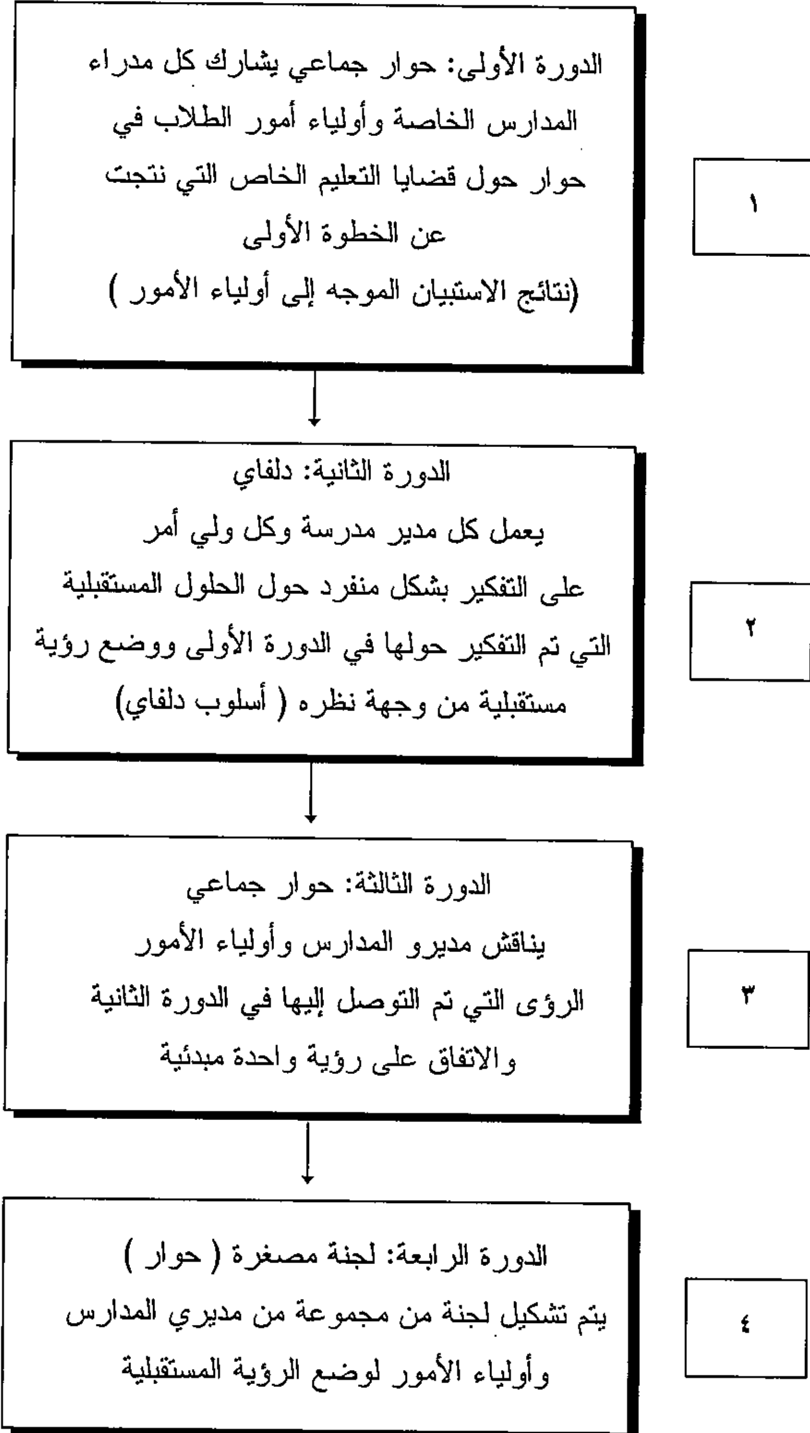
٢- الدورة الثانية: استخدام " أسلوب دلفاي " مع مديري المدارس وأولياء الأمور من خلال تطبيق استبيان مفتوح لوضع رؤية خاصة من قبل كل عضو من أعضاء الجماعة لحل المشكلات التي تواجه التعليم الخاص ومن ثم تطويره.

٣- الدورة الثالثة: استخدام " أسلوب الحوار " بين الأعضاء وعرض الرأي التي توصلوا إليها في الدورة الثانية ومناقشتها بشكل جماعي والتوصل إلى رؤية مستقبلية مبدئية.

٤- الدورة الرابعة: تم تشكيل لجنة مصغرة من خمسة أعضاء واستخدام " أسلوب الحوار " بينهم بهدف بلورة الرؤية المستقبلية المبدئية التي تم التوصل إليها في الدورة الثالثة حتى تكون في شكلها النهائي.

والشكل التالي يوضح الخطوات التي اتبعها الباحث في وضع الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات العربية المتحدة.

خطوات وضع الرؤية المستقبلية



الخطوات التي اتبعها الباحث لوضع الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات

الدورة الأولى	الدورة الثانية	الدورة الثالثة	الدورة الرابعة
حوار Dialogue بين مديرو المدارس الخاصة وأولياء الأمور	التفكر الفردي Individual Reflection باستخدام أسلوب دلفاي Delphi	تفكير جماعي Group Reflection Dialogue	لجنة مصغرة من الأعضاء لصياغة الرؤية في صورتها النهائية Dialogue
هدف الجماعة: وضع رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات (حلول مستقبلية للمشكلات التي تواجه التعليم الخاص) ↓ تفكير جماعي: التعليم الخاص قضية تهم المجتمع وتهمنا نحن أولياء الأمور ↓ اختيار : افضل المجالات التي تؤدي إلى تحسين التعليم الخاص	الهدف: وضع حلول لكل قضية من القضايا التي تم الاتفاق عليها في الدورة الأولى بشكل فردي من خلال استبيان مفتوح	الهدف: تنظيم الرؤى الفردية التي تم الوصول إليها في الدورة الثانية ↓ تحليل ما جاء بها في شكل حوار جماعي	مناقشة الصياغة النهائية للرؤية المستقبلية
↓ المخرج: التوصيات الخاصة التي تؤدي إلى حل المشكلات التي تواجه التعليم الخاص ومن ثم تحسينه وتطويره	↓ المخرج: رؤية مستقبلية من وجهة نظر كل عضو في الجماعة	↓ المخرج: رؤية مبدئية متفق عليها من قبل الجماعة	↓ المخرج: وضع رؤية واحدة مستقبلية لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات

الدورة الأولى: (Dialogue) الحوار:

قام الباحث بدعوة مجموعة من مدراء المدارس الخاصة، وأولياء أمور بعض طلاب المدارس الخاصة، وتم الاجتماع في إحدى المدارس الخاصة بمنطقة العين التعليمية. وبعد أن شرح لهم الباحث الهدف من الاجتماع، وزع عليهم نتائج الاستبيان الذي تم تطبيقه على أولياء الأمور،وطلب منهم فتح باب المناقشة للاتفاق على المجالات التي يمكن من خلالها التغلب على المشكلات التي تواجه التعليم الخاص (التي ذكرها أولياء الأمور في نتائج الاستبيان)، وبالتالي تطويره.

كانت نتائج هذه الدورة هو الاتفاق على المجالات التالية:

١. إدارة المدرسة الخاصة
٢. المعلمون
٣. مباني المدارس الخاصة
٤. مصاريف المدارس الخاصة
٥. القبول في المدارس الخاصة
٦. المناهج
٧. الامتحانات
٨. التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس
٩. تكنولوجيا استخدام الحاسوب
١٠. الانضباط في المدارس الخاصة

الدورة الثانية: Delphi Technique

قام الباحث باستخدام أسلوب دلفاي التقليدي، بهدف الوصول إلى مجموعة من الرؤى الشخصية لكل مدير مدرسة،وذلك من خلال الإجابة على استبيان مفتوح يضم سؤالاً واحداً وهو في ضوء نتائج الاستبيان التي تم توزيعها عليكم،وكذلك قائمة المجالات التي تم الاتفاق عليها في الدورة الأولى (١٠ مجالات) ما رؤيتك المستقبلية للتغلب على المشكلات التي تواجه التعليم الخاص في دولة الإمارات.

الدورة الثالثة: Dialogue (الحوار)

قام الباحث بجمع الرؤى المستقبلية التي وضعها مديري المدارس وأولياء الأمور، ووضعها على شفافيات لعرضها عليهم (بدون ذكر أسماء) وتم فتح باب الحوار والمناقشة للتوصل رؤية مستقبلية مبدئية. بعدها قام الباحث بتكوين لجنة مصغرة من ثمان أعضاء لوضع الصياغة النهائية للرؤية المستقبلية.

الدورة الرابعة: الرؤية المستقبلية النهائية لتطوير التعليم الخاص في دولة الإمارات

تم اختيار لجنة التوصيات من خمسة أعضاء من مديري المدارس وأولياء الأمور، لوضع عناصر الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم الخاص، والتي اجتمعت سوياً للاتفاق على عناصر الرؤية، وكانت الرؤية التي توصلوا إليها كما يلي :

أولاً: إدارة المدرسة الخاصة

يجب أن تكون إدارة المدرسة الخاصة تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية والتعليم والشباب، فيما عدا المدارس الأجنبية التي تضم أولاد الجاليات الأجنبية، وفي حالة ضمها لتلاميذ مواطنين، يكون من حق الوزارة الرقابة على المناهج والأنشطة التي تقوم بها المدرسة للتعرف على مدى التزامها بتعاليم الدين الإسلامي، والحفاظ على الهوية الوطنية والعربية.

كما يجب أن يتم انتخاب مجلس لإدارة المدرسة الخاصة يتكون من أولياء الأمور وعدد من المدرسين بالمدرسة ومدير المدرسة وصاحب المدرسة أو من يقوم مقامه،على أن يتم اختيار مدير المدرسة عن طريق وزارة التربية والتعليم والشباب، ويمكن لصاحب المدرسة اختيار أكثر من شخص لإدارة المدرسة على أن يتم اختيار واحد منهم بواسطة الوزارة. وكذلك يجب أن يستمر التوجيه الفني من قبل الوزارة على هذه المدارس.

ثانياً: المعلمـون

يجب أن يكون هناك اختباراً تجريه وزارة التربية والتعليم والشباب سنوياً لكل من يريد أن يعمل في مهنة التدريس سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة، وشرط ذلك أن يجتاز الامتحانات التي تجريها الوزارة بعد التأكد من أنه يحمل الشهادات والكفاءات اللازمة للتدريس، ويعطي له ما يثبت ذلك، على أن تتحدد له فئة معينة حسب كفاءاته وشهاداته العلمية وبناءاً عليها يتحدد راتبه، ويستطيع مدير المدرسة الخاصة الاختيار من بين هؤلاء المعلمين.

ثالثاً: مباني المدرسة الخاصة

يجب أن تقوم وزارة التربية والتعليم بوضع معايير متشددة خاصة بالمباني المدرسية، وتعيين لجنة من قبل الوزارة للتأكد من توافر هذه المعايير والتأكد من التجهيزات التعليمية التي يجب توافرها بالمدرسة مثل:

١- الملاعب الرياضية.
٢- المسجد
٣- المكتبة
٤- المختبرات العلمية، ومختبرات الحاسوب.
٥- غرف الأنشطة الثقافية والاجتماعية والتربوية.
٦- غرف للمدرسين.

كما يجب أن تتحدد كثافة هذه المدارس تبعاً لمساحة المبنى المدرسي، وكذلك كثافة الفصول الدراسية، ويمكن للوزارة التأكد من ذلك من خلال لجنة للمعايير الخاصة بالمبنى المدرسي تقوم بتعيينها.

رابعاً: مصاريف المدارس الخاصة

تقوم المدارس الخاصة بتحديد المصروفات تبعاً لما تقدمه من أنشطة وخدمات تعليمية مميزة، ولكنها أحياناً يكون مبالغاً فيها. لذلك يجب أن يكون ذلك من حق المدرسة بشرط أن يكون طلبها منطقياً، ويوافق عليه أعضاء مجلس إدارة المدرسة (المكون من أولاً)، وإذا اختلف الأعضاء يتم الاحتكام إلى وزارة التربية والتعليم والشباب قبل زيادة هذه المصروفات.

وانطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وحق كل مواطن في التعليم الذي يكفله الدستور، وتخفيفاً من الأعباء الملقاة على المدارس الحكومية، يجب أن تشارك الحكومة في دعم تلك المصروفات، بدفع جزء من المصروفات في شكل ما يعرف بمستندات التعليم Voucher للمواطنين على أن يدفع مباشرة إلى المدرسة الخاصة مساهمة في تعليمهم على الأقل في مرحلة التعليم الابتدائي، وكذلك دعمهما بالكتب الدراسية.

خامساً: سن القبول

يجب أن يتم تحديد سن القبول في المدارس الخاصة مثلها مثل المدارس الحكومية، حتى تتلافى مشكلات التباين في أعمار التلاميذ، على أن يكون هناك فرصة لإعادة السنة الدراسية مرة واحدة فقط. أما التلاميذ كبار السن فيمكن تحويلهم إلى مدارس مسائية (مدارس تعليم الكبار).

سادساً: المناهج في المدارس الخاصة

يجب أن يكون هناك توازناً من المناهج الدراسية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم، والمناهج المميزة لهذه المدارس، مثل مناهج إضافية في اللغة الإنجليزية، والحاسوب، وكذلك الأنشطة الثقافية والاجتماعية والتربوية التي تقدمها المدرسة .

سابعاً: الامتحانات

إن طبيعة الأنشطة التي تقدمها المدارس الخاصة تتطلب امتحانات وطابع خاص للتأكد من استفادة الطالب من الأنشطة والخدمات التي تقدمها المدرسة، بجانب التأكد من تحصيله للمواد الدراسية التي تتطلبها وزارة التربية والتعليم، ولذا يجب أن تجمع الاختبارات بين ملف لأنشطة الطالب Portfolio بالإضافة إلى امتحان تحصيلي من قبل وزارة التربية والتعليم، على أن يكون هناك مجلس لتحديد معايير الأداء في هذه المدارس .

ثامناً: التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس الخاصة

يجب أن تقدم وزارة التربية والتعليم الدعم والتوجيه الفني اللازم لتطوير أعضاء هيئة التدريس مهنياً، وذلك من خلال برامج التدريب التي تقدمها لمدرسي المدارس الحكومية، على أن يتم ذلك بالخصم من الدعم المادي الذي تحدده الوزارة للمدرسة في المحور الرابع.

تاسعاً: تكنولوجيا استخدام الحاسوب

يجب أن يتم التوسع في مدارس التعليم الخاص، وأن يكون هناك شرطاً أساسياً قبل السماح للطلاب للالتحاق بهذه المدارس من تناسب عدد الطلاب المسموح بقبولهم وعدد الأجهزة في المدرسة. كما يجب الأخذ في الاعتبار مدى كفاءة المدرس في استخدام تكنولوجيا استخدام الحاسوب قبل التصريح له بالعمل في هذه المدارس.

عاشراً: الانضباط في المدارس الخاصة

يجب أن يكون هناك ضوابط مشددة على احترام التلاميذ للنظام في المدارس الخاصة سواء فيما يتعلق بالخروج على النظام والشغب والعنف والتدخين والمخدرات وما إلى ذلك بتطبيق ما يسمى بقانونZero Social Promotion الترقية الاجتماعية صفر، والتي تعني التخلص من هؤلاء الأولاد وطردهم فوراً من المدرسة ونقلهم إلى المدارس المسائية لتعليم الكبار.

وحتى يتم تطبيق هذه العناصر لا بد من وضع بعض المقترحات والتوصيات:

١- يجب أن تقوم وزارة التربية والتعليم والشباب بإصدار تشريع يحدد معايير اختيار مدير المدرسة الخاصة، على أن يتم اختياره من بين مجموعة يقدمها صاحب المدرسة.

٢- يجب تعيين مجلس للتأكد من توافر المعايير الخاصة بالمباني المدرسية وكذلك مجلس لوضع معايير للأداء وطرق التأكد منها.

٣- تحديد معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس الذي يُسمح لهم بالعمل في المدارس الخاصة.

٤- يجب أن تقوم الوزارة بتقديم الدعم المادي والفني للمدارس الخاصة التي تطبق مناهج الدولة.

٥- أن تسمح بالمرونة لإدارة المدرسة الخاصة في تطبيق لوائح الوزارة الخاصة بالمناهج أو اليوم الدراسي أو الامتحانات.

المراجع العربية

١- إدارة المعلومات والإحصاء والبحوث المؤسسية (٢٠٠٠)، دليل بأسماء وعناوين المدارس والمعاهد والمراكز التعليمية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي ٩٩ /٢٠٠٠.

٢- الشاهين، عبد الرحمن عبد اللطيف (١٩٩٧)، التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة بين المؤسسة الحكومية والقطاع الخاص: رؤية مستقبلية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، لجنة التعريب والتأليف والترجمة والنشر.

٣- الشيبانى، عمر محمد التومي (١٩٩٨)، الإعداد التربوي والروحي لثقافة المستقبل العربي في مستقبل الثقافة العربية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٤- الصائغ، عبد الرحمن بن أحمد (١٩٩٣)، اقتصاديات التربية مترجم، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية

٥- الطاغي، حصة محمد إبراهيم (٢٠٠٠)، جغرافية الخدمات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، الشارقة: منشورات دائرة الثقافة والإعلام .

٦- اليونسكو (١٩٩٣)، تقرير عن التربية والتعليم فى العالم. منشورات اليونسكو، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية (يوندباس)، الأردن.

٧- أو تشيدا، دونا وآخران (١٩٩٨)، إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة محمد نبيل نوفل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم _ إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر _ دمشق.

٨- جامعة الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٧)، دراسات فى مجتمع الإمارات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، إدارة المطبوعات.

٩- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٣)، التربية والمجتمع والتنمية، الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

١٠- حسنين، صبري (١٩٩٦)، عملية التنمية في دولة الإمارات: الواقع والطموح، ندوة في العولمة: الفرص والتحديات ٢٠ - ٢١ أكتوبر ١٩٩٦، أبو ظبي: إدارة البحوث والدراسات.

١١- خضير، فخري رشيد وآخران (١٩٩٦)، نظام التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة.

١٢- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦)، مسيرة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

١٣- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم والشباب، منطقة العين التعليمية (١٩٩٨)، النشرة الإحصائية السنوية للتعليم للعام الدراسي ١٩٩٧ /١٩٩٨، العين.

١٤- عبد الهادي، محمود عز الدين (١٩٩٩)، ظاهرة العولمة وأثرها على التربية في دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية – جمعية أم المؤمنين النسائية – عجمان – الإمارات العربية المتحدة.

١٥- رحمة، أنطون حبيب (١٩٩٢)، اقتصاديات التعليم، ط ٢، دمشق: مطبعة خالد بن الوليد.

١٦- فرجاني، نـادر (١٩٩٨)، مساهمة التعليم العالي في التنمية في البلدان العربية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت ٢-٥ مارس ١٩٩٨.

١٧- فهمي، محمد سيف الدين (١٩٩٧)، التخطيط التعليمي: أسسه وأساليبه ومشكلاته، ط٦، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٨- مركز زايد للتنسيق والمتابعة (٢٠٠٠)، دراسة: مبادئ النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي.

١٩- مصطفى، صلاح عبد الحميد وآخران (١٩٩٣)، التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٠- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٣)، التخطيط للتعليم في ضوء اتجاهات النمو السكاني واحتياجات التنمية في دول الخليج العربية، الرياض.

٢١- هيكل، سالم حسن على (١٩٨١)، التعليم فى مدارس اللغات وأثره على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات – جامعة عين شمس.

٢٢- وزارة التربية والتعليم والشباب (١٩٩٩)، رؤية للتعليم ٢٠٢٠ والمحاور والأهداف الإستراتيجية والمشروعات والبرامج التنفيذية لتطوير التعليم في الدولة، مكتب الوزير.

٢٣- وزارة التربية والتعليم، قطاع التخطيط والتقويم (١٩٩٧)، العوامل الكامنة وراء أسباب تدني المستوى التحصيلي للطلبة مع التركيز على طلبة المرحلة الثانوية، إدارة المعلومات والبحوث.

٢٤- وزارة التربية والتعليم، قطاع التخطيط والتقويم (١٩٩٧)، نشرات إحصائية تربوية تصدر عن إدارة المعلومات والبحوث: ميزانية وزارة التربية والتعليم والشباب مقارنة مع الميزانية الكلية للدولة للعام المالي ١٩٩٨/١٩٩٧ .

٢٥- وزارة التربية والتعليم، قطاع التخطيط والتقويم (٢٠٠٠)، نشرات إحصائية تربوية تصدر عن إدارة المعلومات والبحوث: النشرة الإستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠.

المراجع الأجنبية

1- Carl, Jim (1994) Parental Choice as National Policy and the United States , ***Comparative Education Review*** , vol. 38, no. 3.

2- Carnoy , Martin (1998) National Vouchers Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for better Education ? ***Comparative Education Review*** , vol. 42, no. 3 ,pp.309 – 337 0

3- Convey, Paul, J (1996) A Profile of Catholic School Boards: Results from the NABE Survey, ERIC ED 387897.

4- Conway, George E. (1994) Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools, ERIC Digest. NO. ED 376996.

5- Gibbon, Henry (2000) Guide for Divesting Government Owned Enterprises, http:// www, Privatization. Com / Collection / Publications / htg-15 – divesting – assets. Html.

6- Herdsman, Margaret (2000) Educational Vouchers, ERIC Digest Number 137.

7- Kuntz, Patricia (1996) African Languages at the K-12 Level. ERIC Digest, Washington, Dc.

8- Langdon, C. & Nick, V. (2000) The Sixth Phi Delta Kappa Poll of Teachers 'Attitudes Toward the Public Schools. http:// www. Pdkint L. Org/Kappan/ Klan0004. Html.

9- Lassiballe, G & others (2000) Expansion of Private Secondary Education: Lessons from Recent Experience in Tanzania, Comparative Education Review, vol. 44. No.1, pp. 1 –28.

10- Lee, Valerie & Loeb, S. (2000) School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers'Attitudes and Students' Achievement, ***American Educational Research Journal***, Spring, vol. 37, No. 1 pp.3-31.

11- Lemming, Robert S (1996) We the People ...The citizen and the Constitution. ERIC Digests. Social studies Development center, Bloomington.

12- Lowell, 7 others (1997) The 29 th. Annual Phi Delta Kappa / Gallup poll of the public's School Attitudes Toward the Public Schools, http:// wwwPdkintl. Org/ Kappan/ Knoll 97.htm.

13- Mok, KA-Ho, (1997) Private Challenges to Public Dominance: the resurgence of Private Education in the Pearl River Delta, ***Comparative Education*** vol. 33 , no.1 ,pp.43-60.

14- Patrick, John (2000) The National Assessment of Educational Progress in Civic, ERIC Digest. No. ED 438244.

15- Ryall, Mark (1997) Saving Money the Ontario Way: Networking with Your Neighbors , ***School Business Affairs*** , v63 n 6 p 28-34 Jun.

16- Shroof, S & Cookson, P (1997) Recent Experience with Urban School Choice Plans. ERIC / CUE Digest Number 127.

17- Starr, Paul, (1998) The Meaning of Privatization, Yale ***Law and Policy Review***, 6 – 14.

18- Teelken, Christine, (1999) Market Mechanisms in Education: School Choice in The Netherlands, England and Scotland in a Comparative Perspective, ***Comparative Education*** V. 35 N0. 3 PP. 283 –302

19- United Nations Development Programme (UNDP) , (1998) *Human Development Report 1998* , Newyork: Oxford University Press , Inc.

20- Yee, Jennifer A (1998) Forces Motivating Institutional Reform. ERIC Digest Number ED 421179.

المبيدات الحشرية والفطرية وآثارها

د. وليد عبد الغني كعكة *

ملخص

تشتمل المبيدات على مواد كيماوية خطرة ومعظمها سامة تسبب أخطاراً للمستخدمين والبيئة، وكنتيجة لذلك فإن اختيار وتطبيق وتداول المبيدات يحتاج إلى خبرة وتدريب من قبل العاملين. وقد لخصت في البداية تطور استخدام المبيدات ثم أخلاقيات واعتبارات استخدامها، وناقشت العديد من المفاهيم الخاصة بتداول المبيدات منها: تصنيف وسميّة المبيدات، والأخطار الناتجة عن الاستخدام غير السليم للمبيدات، والوقاية من المبيدات، والتداول الآمن، والإسعافات الأولية، بالإضافة إلى أنواع وكميات المبيدات المستخدمة في دول الخليج العربي. وتوفر القوانين والتشريعات الخاصة بالمبيدات الاستخدام الملائم والآمن والفعال للمبيدات الضرورية من أجل إنتاج الغذاء وحماية صحة وأمان الإنسان. وقد ناقشت القوانين العالمية والإقليمية الخاصة بتنظيم التعامل مع المبيدات ومنها قوانين الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة. إن احتمالية تلوث المياه الجوفية بالمبيدات من الأمور الهامة والخطرة في دول الخليج العربي، ولذلك ناقشت مواضيع تتعلق بمصير المبيدات في البيئة الجوفية وطرق الوقاية والتقليل من آثارها السلبية، ومنها: الموارد المائية في دول الخليج العربي، كيفية تجمع المياه الجوفية، تلوث المياه الجوفية بالمبيدات، طرق دخول المبيدات للمياه الجوفية والعوامل المؤثرة في تلوثها، وطرق منع أو خفض مستويات تلوث المياه الجوفية بالمبيدات. إن استكشاف مخلفات المبيدات في زراعات وبيئة دول الخليج العربي من الأهمية بمكان، ولهذا ناقشت مفهوم استخدام أو عدم استخدام المبيدات، ترتيب المبيدات تبعاً لخطورة المخلفات، الوضع الراهن لمخلفات المبيدات في الزراعة والبيئة الخليجية. وقد ناقشت أيضاً الأساليب المتبعة في مكافحة الآفات ضمن برامج المكافحة المتكاملة في دول الخليج العربي، ومفهوم التوقف الكلي عن استخدام المبيدات، وكيفية تحقيق برامج ناجحة للمكافحة المتكاملة للآفات. وقدمت توصيات خاصة بترشيد استخدام المبيدات وبشكل آمن، تخفيض كمية المبيدات المستعملة، استيراد وتسجيل المبيدات، تقليل الآثار السلبية للمبيدات على المياه الجوفية، مخلفات المبيدات، دور برامج المكافحة المتكاملة في مكافحة الآفات.

---

*جامعة الإمارات العربية المتحدة.

Insecticides and Fungicides and Their Effects

Dr. Walid Kaakeh*

Abstract

Pesticides represent a broad range of hazardous chemical compounds. Many are toxic and present risks to users and the environment. As a result, selecting, using, and handling pesticides requires skills and training. I have also summarized the history of using pesticides requires skills and training. I have also summarized the history of using pesticides and the considerations that should be followed when selecting and using pesticides. Several aspects of pesticide handling are discussed including pesticide toxicity, classification, and formulations; hazards asociated with the mis-use of pesticides, and techniques for safe handling of pesticides. The type and quantity of pesticides imported to Arab Gulf countries are presented, Pesticide laws and regulations provide the proper, safe, and effective use of pesticides essential for the prouduction of food, and for protection of public health, safety, and the environment. Registration laws of United States of America, Saudi Arabia, and United Arab Emirates are discussed. Potential contamination of groundwater with pesticides is a serious concern in the Arab Gulf countries. I have discussed the water resources in these countries, how groundwater accumulates, ways pesticides enter groundwater, groundwater pollution, factors influencing groundwater contamination, and methods to keep pesticides away from contaminating groundwater. Discovering pesticide residues in agricultural products and the environment is another serious concern. The use or no-use of pesticides, pesticide groups according to residues risk, the current status of residues in agricultural products and the environment are discussed. Information on the current techniques and ways to control pests within the integrated management programs, the concept of terminating the use of pesticides and the factors affecting the success of integrated pest management are also presented. Recommendations related to the reduction of the amount of pesticides used, pesticide importation and registration, factors that reduce the negative impacts of pesticides to groundwater, pesticide residues, and the role of integrated management programs in controlling pests are given.

* U.A.E. University.

المقدمة

ظهرت بعض الاجتهادات، خلال التسعينات، حول إيجاد حلول واقعية لمشكلة مكافحة الآفات الزراعية في الدول العربية مع الأخذ بعين الاعتبار تحديات الأمان البيئي. وتحاول العديد من الهيئات والمؤسسات المختصة بتسجيل والتعامل مع المبيدات في مراجعة الوضع والنظر في تعديل القوانين ووضع التشريعات بما يتلاءم مع المستجدات الحديثة. وقد أوقفت العديد من الدول العربية مبيدات شائعة الاستعمال ومنعت استخدامها أو استيرادها تحت أي ظرف بسبب انتمائها إلى المجموعات الأولى أو الثانية أو الثالثة، وعلى أساس احتمالات أو إمكانية أو شبهة إحداثها لتأثيرات سرطانية كما أشارت تقسيمات وكالة حماية البيئة الأمريكية (مع استمرار التصريح بالاستخدام الواسع لهذه المركبات في الدول المتقدمة). وقد يسأل البعض فيما إذا كانت الدول المتقدمة لا تأخذ في الاعتبار الأمان البيئي للسموم والتأثيرات الضارة على صحة مواطنيها. ولكن لا بد من القول أن مزارعي ومواطني هذه الدول يلتزمون بالتشريعات والقواعد المنظمة لتداول واستخدام هذه السموم، بينما لا نجد هذا في الكثير من الدول النامية، فهناك الكثير من المشاكل التي تحدث بسبب الاستخدامات الخاطئة وغير الواعية بالإضافة إلى الإسراف في استخدام المبيدات الذي أدى إلى حدوث مشاكل تلوث للبيئة وظهور سلالات مقاومة من الآفات ضد فعل المبيدات.

لا يخفى على الجميع أهمية المبيدات في القضاء على الآفات الزراعية والطبية ولكن الإنسان اندفع نحو استخدام أشد المركبات تأثيراً وسمية وهي وإن كانت شديدة الفاعلية على الآفات إلا أن تأثيرها وسميتها على الإنسان والحيوان والنبات والأحياء الأخرى واجبة الإعتبار. إن كانت الخسائر الاقتصادية التي تسببها الآفات كبيرة وعندما تقل الخسائر بسبب استخدام المبيدات يعتقد حينها الإنسان أن المبيدات تزيد من الإنتاج الزراعي وتحسن من جودة الإنتاج وهذا أدى بالنتيجة إلى الإندفاع باتجاه المكافحة الكيميائية للآفات دون أية اعتبارات لأية تأثيرات جانبية ضارة على المكونات البيئية ومنها الإنسان.

يتمثل الضرر الناتج على الإنسان من سمية المبيد نفسه والتعرض له، وإن كل ما يحدثه المبيد من أضرار كان ولايزال بفعل الإنسان من حيث تدخله غير الواعي ضد الآفات المستهدفة وإسرافه الشديد في الكميات ومرات التطبيق بالإضافة إلى عدم اتباعه للاحتياطات التي تحقق له السلامة. ولا بد من الإشارة إلى أننا نتعامل مع سموم فلا توجد مبيدات بدون أية تأثيرات سامة وبمعنى آخر لا توجد مبيدات آمنة حالياً ولا بد لنا من أن نتعامل مع هذه السموم وأن نتقبل مفهوم الفائدة في مقابل الضرر نتيجة استعمالنا لهذه السموم واتباع الوسائل التي تزيد من الفوائد التي تحققها المبيدات وتقلل من المخاطر والأضرار. إن عدم فهم فلسفة استخدام المكافحة الكيميائية لدى العاملين في القطاع الزراعي والصحي بسبب غياب الوعي أدى إلى حدوث العديد من الأخطاء مع رفض العاملين للاعتراف بما أحدثوه في البيئة. بالإضافة إلى ذلك هناك غياب لإحصائيات دقيقة عن الكوارث والتأثيرات الضارة التي أحدثتها وما تزال تحدثها المبيدات في الدول النامية. والمشكلة في هذه الدول هو الحصول على عدد كبير من المبيدات بغض النظر عن سميتها وسلوكها البيئي ولذلك نجد أن هناك أعداد كثيرة من هذه المركبات قد تم تسجيلها ووجدت طريقها للتطبيق بشكل سريع.

أملنا أن يتغير الوضع الحالي لاستخدام المبيدات وأن تتجه الهيئات والمؤسسات الحكومية والقطاع الخاص نحو توعية المزارعين والمواطنين بترشيد استخدام المواد الكيميائية بمختلف أنواعها والتركيز على الوسائل الطبيعية مع الأخذ بعين الاعتبار احتمالية التأثيرات الضارة على الإنسان ومكونات البيئة المختلفة.

تطور استخدام المبيدات

مر استخدم المبيدات بمراحل تاريخية متعددة توافقت مع التقدم العلمي في مجال الكيمياء والبيولوجي والذي تلي مرحلة الاعتماد على الكيميائيات غير العضوية مثل مركبات الكبريت والنحاس والزئبق والرصاص وغيرها والتي كانت تستخدم كمبيدات حشرية وفطرية. في هذه الفترة لم يكن هناك اعتبارات للبيئة والأضرار التي قد تنجم عنها، وكانت البيانات المطلوبة للتسجيل بسيطة تتعلق بتحديد السمية الحادة على الفئران بدون تقديم بيانات عن المخلفات والسلوك البيئي وتقويم المخاطر، وقد كان الهدف الأساسي من تسجيل العديد من المركبات هو القضاء على الآفات الزراعية والمنزلية. وتم بعد هذه الفترة اكتشاف مركبات من مصادر طبيعية نباتية مثل مسحوق أزهار البيرثروم ومسحوق جذور نباتات الديريس ومنقوع أوراق الدخان، وتم الكشف عن هذه المواد من حيث التركيب والفاعلية والتأثيرات الجانبية. وبالرغم من تعدد مزايا هذه المركبات العضوية إلا أنه اكتشفت العديد من العيوب مثل عدم ثباتها الكيميائي وانهيارها بالحرارة وضعف الكفاءة بمرور الوقت وعدم وجود أثر باقي مما يستدعي إجراء العديد من الرشات وزيادة التركيزات مما أحدث تأثيرات جانبية ضارة على النباتات والأعداء الحيوية غير المستهدفة (Ware 1983 ، عبد الحميد ٢٠٠٠, ٢٠٠١).

اتجهت الفترة التالية من تصنيع المبيدات نحو الكيمياء التخليقية لتفادي عيوب التركيب والسلوك البيئي للمركبات العضوية وقد تم الحصول على تراكيب متميزة ذات تخصص أو اختيارية عالية (أي تحدث التأثيرات القاتلة ضد الآفات الحشرية والفطرية دون حدوث هذه التأثيرات على الإنسان والحيوان). ومن أبرز المفاهيم التي برزت خلال هذه الفترة تحديد طرق المعاملة والآلات المستخدمة لرفع كفاءة عملية المكافحة، وإيجاد تخصص بين المبيدات واختيارية التأثيرات على الآفات الضارة، والاتجاه نحو الحصول على المبيدات الجهازية التي تسري في العصارة النباتية لمكافحة الآفات التي تمتص العصارة النباتية، والتفاعل مع الحشائش بالمبيدات، والتوجه نحو تصنيع مركبات جديدة لحل مشاكل الأمراض النباتية الفطرية والبكتيرية والفيروسية، والاتجاه نحو إجراء تجارب معملية للتأكد من كفاءة المركب وسميته البيئية وتجارب حقلية لتأكيد الفاعلية والكشف عن الأضرار البيئية.

بدأ القرن التاسع عشر بمعجزة تصنيع الـ د.د.ت واكتشاف خواصه في القضاء على القمل والآفات الأخرى الناقلة للمسببات الممرضة الوبائية للإنسان والحيوان. ويعتبر هذا المركب من المركبات العضوية المخلقة ذات التأثيرات البيولوجية الفعالة ضد العديد من الآفات الزراعية وآفات الصحة العامة. وقد قضى هذا المبيد على مرض الطاعون والتيفوس من جراء القضاء على الآفات الناقلة لها ولم يكن أحداً مهتماً بوجود الشوائب مع مستحضر الـ د.د.ت. وتم اكتشاف الكبريت كمادة فعالة ضد بعض أمراض أشجار الفاكهة للقضاء على البياض الدقيقي، ثم اكتشف مزيج بوردو للقضاء على البياض الزغبي على العنب.

ظهرت المركبات العضوية المحتوية على الكلور وسميت بالمبيدات الكلورينية العضوية واكتشفت مركبات مشتقة من الـ د.د.ت تعتبر أفضل من حيث الفاعلية ضد الآفات مع وجود أمان نسبي أعلى على الإنسان والحيوان والتربة والأسماك. وقد تم في بداية القرن العشرين محاولة خلط المبيدات الفطرية

والحشرية للقضاء على الآفات، ودراسة كبريتات النحاس وتأثيرها كمساحيق تعفير ضد الفطريات. وبسبب اكتشاف العديد من المركبات خلال فترة قصيرة واكتشاف أضرار بعضها بدأت الدول المصنعة بوضع تشريعات خاصة تتعلق بالتسجيل والتداول لهذه المبيدات مع الأخذ في الاعتبار النواحي البيئية والصحية.

بدأت المركبات الفوسفورية العضوية بالظهور مع إطلالة الحرب العالمية الثانية وذلك في معامل ألمانية ليس بغرض قتل الآفات بل كغازات للقضاء على الأعداء وكسب المعارك الحربية. وقد اكتشف حينها العالم الألماني شرادار على مركب الشراداان "تترا إيثيل بيروفوسفات" وتتابعت مجهودات العلماء للحصول على مركبات أخرى أقل سمية من المبيدات الكلورينية العضوية واستخدام كمية أقل وذلك بسبب طريقة إحداث الفعل ومكان إحداث التأثير. وقد اتسمت المبيدات الفوسفورية العضوية بعدم الثبات والانهيار النسبي السريع في المكونات البيئية (ماء – نبات – تربة – جسم الإنسان) ولكن تميزت بعض مركبات هذه المجموعة بالذوبان العالي في الماء (بعكس المبيدات الكلورينية القليلة الذوبان في الماء بوجه عام) مما أعطاها ميزة الامتصاص والتخلل من الأنسجة الحية وسريانها مع العصارة النباتية، ومن ثم بزغ فجر المبيدات الجهازية التي سببت شقاء الإنسان من خلال بقائها داخل الخضراوات والفواكه الطازجة وبكميات كبيرة وفي الألبان من الحيوانات التي تغذت على علائق ملوثة بهذه السموم.

بالرغم من تعدد أنواع المبيدات الفوسفورية العضوية الجهازية وغير الجهازية إلا أنها تشترك في إحداث التأثيرات والسمية وذلك من خلال تثبيط نشاط أنزيم الأسيتايل كولين استريز الذي يلعب دوراً رئيسياً في نقل المؤثرات الحسية بين الخلايا العصبية من خلال الوسيط الكيميائي الأسيتايل كولين السام هو نفسه. لذلك فإن وجود هذا الانزيم يحلل الأسيتايل كولين الزائد حتى لايحدث التسمم، ومن هنا استهدفت المبيدات الفوسفورية العضوية هذا الأنزيم وإحداث تثبيط له ويختلف هذا التثبيط في الشدة والنسبة تبعاً لنوع المبيد والكائن وحساسية الجهاز الحيوي والتركيز. وقد يكون التثبيط في اتجاه واحد لارجعة ولاشفاء من الشلل الذي يحدثه وقد يكون التثبيط عكسياً بحيث يشفى الكائن الحي بعد زوال أسباب التثبيط.

نجح العلماء في الحصول على مبيدات تتماثل في طريقة ومكان الفعل مع المبيدات الفوسفورية في تثبط أنزيم الأسيتايل كولين إستريز ولكن هذا التثبيط عكسي بمعنى إمكانية الشفاء منه بعد فترة تطول أو تقصر وتتميز مبيدات هذه المجموعة والمشتقة من حامض الكارباميك بعدم الثبات والانهيار السريع من خلال التحولات الحيوية وغير الحيوية مما أدى إلى التوسع في استخدامها في مكافحة الآفات بالرغم من سميتها العالية على الثدييات وقد اكتشفت التأثيرات السرطانية لبعض مركبات مجموعة الكارباميت.

تم اكتشاف مبيدات مخلقة تحاكي البيرثرينات الطبيعية في التركيب وذلك في بداية الستينات وتميزت هذه المبيدات بالثبات الضوئي والحراري واحتفظت بالتأثيرات القاتلة وسميت بالجيل الأول للبيرثريودات واستخدمت ضد الآفات المنزلية بصورة إيروسولات. وقد تم بعد ذلك الحصول على الجيل الثاني من البيرثريودات ذات الثبات العالي والأمان النسبي العالي على الثدييات وذلك في السبعينات وبدأ عصر جديد في مكافحة الآفات وكان لهذه المجموعة دوراً في التغلب على ظاهرة مقاومة الآفات التي استفحلت ضد المبيدات الفوسفورية والكارباماتية. وقد بدأ الحديث بعد ذلك حول ظهور وتطور ومقاومة الآفات لفعل

البيرثرويدات المخلقة من الجيل الثاني وتم الحصول على جيل ثالث من خلال التنقية الكبيرة للمركبات الموجودة من خلال استبعاد المشابهات غير الفعالة وتعظيم نسبة المشابهات الفعالة.

ظهرت منظمات النمو الحشرية (هورمونات) أثناء ظهور مجموعة البيرثرويدات المخلقة ذات الثبات العالي والفعالية الجيدة ضد الآفات الزراعية وقد منعت هذه الهورمونات انسلاخ الحشرات ومنعت تطورها وذلك من خلال إحداث خلل في هورمون الإنسلاخ الطبيعي أو في هورمون النمو أو التطور أو الحداثة الطبيعي. وافتقرت هذه الهورمونات الطبيعية إلى الثبات واكتشفت بعض مانعات الإنسلاخ الحشرية للقضاء على يرقات البعوض والذباب وغيرها من الآفات الزراعية. وبسبب الإفراط في استخدام هذه المركبات ظهرت سلالات حشرية مقاومة بشكل سريع وبسبب خلط هذه المركبات مع المبيدات الفوسفورية والكارباماتية التقليدية ظهرت السلالات المقاومة المتعددة وتعقدت مشاكل مكافحة الآفات.

تم اكتشاف مانعات التغذية في الآونة الأخيرة وهي مركبات غير عضوية أو عضوية مخلقة أو طبيعية ذات اتجاهات مباشرة في مكافحة الآفات لمنع نمو اليرقات من مواصلة التغذية على العائل النباتي المرشوش. ولكن بسبب السمية العالية للمركبات وعدم المقدرة على تحقيق تجانس توزيع لمستحضر المركب على النباتات وابتعاد الحشرات عن النباتات المعاملة فإنه كان من الصعب الاستمرار في الاعتماد على هذه المركبات لمنع تغذية حشرات اقتصادية معينة. وظهرت المواد الطاردة في مكافحة الآفات لطرد الحشرات بعيداً عن المنازل أو الخضرة أو التشجير وخضعت إلى اختبارات تقويم المخاطر للتأكد من الأمان النسبي لها.

بدأت المواد الجاذبة للحشرات بالظهور واكتشفت المصائد الضوئية واللونية ولعبت دوراً في برامج المكافحة المتكاملة بالتكامل مع الوسائل الأخرى. وفي بداية التسعينات بدأ ظهور الجاذبات الجنسية بشكل يختلف عما كان معروفاً خلال السبعينات والثمانينات، ويتم تجهيز هذه الجاذبات حالياً في صورة كبسولات يمكن التحكم في نفاذية المادة الفعالة منها كي تستخدم في عمليات استكشاف تعداد الآفات. وتتميز هذه المواد بشدة التخصص حيث لكل آفة فورمون معين.

أخلاقيات واعتبارات استخدام المبيدات

تشير الإحصائيات الحالية أن مصادر الغذاء العالمي لا تكفي الاحتياجات الخاصة بالحجم السكاني المتزايد (بنسبة ١٠٠ مليون سنوياً) وتشير أيضاً إلى عدم قدرة الإنسان (وخاصة في الدول النامية) على استيعاب التطور التقني الحديث في القفز بالإنتاج الزراعي، فهناك حوالي ٣٠٪ من سكان العالم تحت مستوى التغذية. وإذا نظرنا إلى تعداد السكان في العالم نرى أنه كان ٢ بليون نسمة في عام ١٩٨٣ ووصل إلى ٦,٥ بليون نسمة عام ٢٠٠٠ ومتوقع أن يقفز إلى أكثر من ٨ بليون نسمة عام ٢٠٣٨. وخلال الفترة بين ١٩٣٨ إلى وقتنا الحاضر لجأ الإنسان إلى أساليب متعددة لمكافحة الآفات التي تهدد إنتاجه الغذائي وسخر كل السبل لإنقاذ هذا الإنتاج من الآفات فاستخدم المبيدات كأداة أساسية في المكافحة وخاصة خلال الثلاثين سنة الماضية.

بالإضافة إلى ذلك نعلم أن ملايين البشر يموتون أو يمرضون سنوياً نتيجة للمعاناة من الأمراض التي تنقلها الحشرات ونعلم أيضا أن الفاقد العالمي في المحاصيل الغذائية نتيجة للمهاجمة الحشرية والأمراض النباتية والحشائش والقوارض قد قدرت بـ ١٠٠ بليون دولار سنوياً لذلك كان للمبيدات المستخدمة بشكل آمن وفعال ولفترات طويلة دوراً هاماً في توفير الغذاء والملبس وحماية صحة الإنسان.

تعددت الآراء المتعلقة باستخدام المبيدات، سواء ما كان على مستوى الفرد أو الهيئة الحكومية أو الدولة ككل. فهناك من يؤيد أو يعارض استخدام المبيدات (بشكل كلي أو جزئي). فمن الآراء التي تعارض استخدام المبيدات هي أن (١) المبيدات غير ضرورية وهناك بدائل متوفرة ويمكن استخدامها تجارياً وأن هذه البدائل أكثر أماناً للبيئة من المبيدات وسيكون هناك أقل قدر ممكن من القوانين التي تنظم تسجيل المواد أو البدائل، و(٢) منتجي المبيد لم يستطيعوا صنع مبيدات أقل سمية للإنسان والحيوان وأقل تأثيراً على البيئة وأن على الحكومة تأمين طرق أكثر سلامة للمزارع والمستهلك.

أما الآراء التي تؤيد استخدام المبيدات فهي أن (١) الإنسان يتعرض في هذه الأيام إلى أشياء خطيرة أكثر من أي وقت مضى. صحيح أن هناك مواد كيماوية تضاف إلى الأغذية للتعليب وهناك تلوث سببه مواد كيماوية صناعية ومبيدات، ولكن النتيجة هي أن الإنسان يعمر أكثر من أي وقت مضى. ومن الغريب أننا نقبل التكنولوجيا القديمة مثل الغاز الطبيعي والسيارات وما ينتج عنها والتي تقتل آلاف الناس كل سنة أكثر من التكنولوجيا الحديثة مثل الطاقة النووية والمبيدات والتي تقتل عدد قليل من الناس، (٢) المبيدات مثل الوصفات الطبية التي تؤخذ من الأطباء، فعندما تستخدم حسب بطاقة البيانات فإنها ستقدم مساعدة كبيرة وأخطارها ستكون قليلة للإنسان والبيئة ولذلك فإن عملنا هو أن نساعد المزارعين والمشرفين في التعرف على الطرق الصحيحة الآمنة والفعالة في استخدام المبيدات، و(٣) من الخطأ على الناس أن ينظروا إلى الصفات السيئة للمبيدات (على أنها مركبات ضارة وسيئة) ولا ينظروا إلى الصفات أو الفوائد التي تقدمها. والكيماويات التي يصنعها الإنسان سوف تستخدم في مكافحة الآفات لعشرات السنوات القادمة ومن الصعب القول أنه يمكن التخلص من كل المبيدات غداً لأن هذا سيؤثر تأثيراً كبيراً على اقتصاد البلد وصحة الإنسان.

نحن في الوطن العربي نمثل جزء من المجتمع الدولي ويجب ألا نقف عاجزين عن مواكبة التطورات العالمية في سبل وترشيد استخدام المبيدات الحديثة ولذلك وجد ما يسمى بإدارة المبيدات أو ترشيد استخدام المبيدات، ولكن من يقوم بمهام إدارة المبيدات؟ لابد أن يتواجد على مستوى الدولة لجنة تسمى بلجنة المبيدات على أن تكون منبثقة من وزارة الزراعة ووزارة الصحة بالاشتراك مع الجامعات المحلية وممثلي السلطات التنفيذية وجهاز شؤون البيئة. ليس مسؤولية هذه اللجنة فقط تنظيم عملية استيراد وشراء المبيدات ولكن أيضا أن تقدم استراتيجيات خاصة باستخدام المبيدات على المدى القريب والبعيد، ولابد أن تضع اللجنة العديد من الاعتبارات الخاصة بترشيد استخدام المبيدات في البيئة المحلية، بمعنى آخر يجب اتخاذ قرار استخدام المبيدات في مكافحة الآفات مع محاولة تحقيق التوازن بين المنافع والمخاطر.

قبل البدء في تطوير استراتيجية إقليمية على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي لابد من فهم وتحديد (١) الاتجاه العام في استيراد المبيدات على مستوى الدولة ، (٢) اتباع سياسة تسجيل وإعادة تسجيل المبيدات

متوافقة مع المتطلبات العالمية والاختبارات المحلية، (٣) توافق تطبيق المبيدات مع الأسس البيئية العالمية للحد من أخطار المبيدات، (٤) نمط استهلاك المبيدات على مستوى المحصول، و(٥) البدائل المتوفرة للحد من الآفات الحشرية والفطرية.

ويمكن تلخيص الاعتبارات الواجب مراعاتها لاتخاذ قرار استخدام المبيدات بأنها اعتبارات اقتصادية أو بيئية أو صحية أو سياسية أو جمالية أو نفسية أو أخلاقية وغيرها (عبدالحميد وعبد المجيد ١٩٨٨، عبد الحميد ٢٠٠١). ويختلف تبني إحدى هذه الاعتبارات حسب الشخص أو الهيئة أو الدولة (أي الأولويات) ولكن يجب الأخذ بكافة هذه الاعتبارات، إذا كان بالإمكان، للحد من الأخطار التي قد تنجم عن الاستخدام السيئ للمبيدات.

١ - **اعتبارات اقتصادية:** ويستعمل أغلب المزارعين المبيدات لاعتبارات اقتصادية بهدف ارتفاع نوعية وكمية الغذاء الناتج عن المحاصيل المختلفة. وقد لوحظ تضاعف إنتاج الخضراوات ومحاصيل الحبوب والفواكه بعد التوسع في استخدام المبيدات. وقد أشارت الإحصائيات أن كل دولار يصرف في المبيدات يعطي عائداً يصل على الأقل ٣ دولارات وقد يصل العائد إلى ١٠ دولار وذلك باختلاف الظروف. الفضل الأكبر في زيادة الإنتاج نسب إلى مكافحة العديد من الحشرات والأمراض الاقتصادية.

٢ - **اعتبارات بيئية:** لم تدرس في السابق التأثيرات البيئية للمبيدات بسبب قلة عدد وكمية المبيدات المستخدمة، أما في الوقت الحاضر فقد زاد عدد المبيدات واتسع نطاق استخدامها وقد تظهر بعض الآثار البيئية وخاصة ضمن النظام البيئي المائي وإلى حد ما في النظام البيئي في الغابات. وقد أشارت الكثير من الدراسات أن المبيدات الحشرية تسبب ضرراً للكائنات الحية غير المستهدفة كالحيوانات البرية ونحل العسل بالإضافة إلى حدوث خلل في التوازن الطبيعي بين الآفات وأعدائها الحيوية. وكلنا يعلم أن تنوع واختلاف الأنواع شرط أساسي لثبات المجتمعات البيئية ولابد من وضع خطوط إرشادية لتعداد الأنواع وتحديد تركيب المجتمع الثابت. ولكن لنفكر قليلاً.. هل هناك اعتبارات بيئية واضحة متعلقة بتسجيل وتداول المبيدات على مستوى المنطقة؟ فالاستخدام غير الرشيد للمبيد قد يحدث (إن لم يكن قد حدث) بعض المظاهر البيئية المؤقتة غير المرغوبة. وعموماً إذا حدث خلل خلال ١٠ سنوات فإن إرجاع البيئة لحالتها الأولى يحتاج إلى أضعاف المدة التي حدث خلالها الخلل.

٣ - **اعتبارات صحية:** إن للعلاقة الوثيقة بين المبيدات وصحة الإنسان جانبان إحداهما إيجابي والآخر سلبي. فمن ناحية الجانب السلبي فإن جميع المبيدات بدون استثناء - مركبات سامة للإنسان والحيوان وإن تفاوتت درجات السمية بشكل نسبي. والآثار السلبية على صحة الإنسان تظهر نتيجة استخدام المبيدات بأسلوب غير واع. وتكمن الخطورة في الأمراض الناشئة عن المبيدات التي تصيب العاملين في مصانع تجهيز مستحضرات المبيدات والقائمين بالتطبيق الميداني والعاملين في الحقول. لذلك فتداول المبيدات والأمان ضد المبيدات مسؤولية مشتركة من المصنع إلى الحقل. أما من ناحية الجانب الإيجابي فإنه لا يمكن إغفال دور المبيدات في خفض تعداد الحشرات الناقلة لأمراض الإنسان فالملاريا (بعد القضاء على البعوض) أصبحت من الأمراض القليلة الانتشار وأدى استخدام المبيدات إلى انعدام وجود

مرض الحمى الصفراء في العالم المتقدم بالإضافة إلى القضاء على العديد من الحشرات والأكاروسات الطبية (الذباب والقراديات والبراغيث) والقوارض الناقلة للأمراض مثل مرض التيفود. ولا ننسى القضاء على الحشرات الناقلة لأمراض الحيوانات.

٤ ـ **اعتبارات أمان:** أعني بالأمان هو أمان الطرق السريعة والحرائق فإزالة الأعشاب العالية عند تقاطع الطرق يعطي الأمان لسائق السيارة وينطبق ذلك على السكك الحديدية. وأيضاً يؤدي تواجد الحشائش على جانبي الطرق أو بين خطوط السكك الحديدية إلى إشعال الحرائق إما نتيجة لجفاف الحشائش وسهولة اشتعالها بفعل الشرارة الناتجة من احتكاك العجلات بقضبان السكك الحديدية أو نتيجة قذف أحد الركاب أو العابرين لسيجارة مشتعلة دون اكتراث. وهنا تكمن أهمية مكافحة الحشائش بالمبيدات لأنها طريقة أسرع وأرخص وكونها ممكنة مقارنة مع تقطيع الحشائش وإزالتها بالوسائل الميكانيكية.

٥ ـ **اعتبارات سياسية:** وينقسم رأيين سياسيين يمثل الأول رجال الزراعة ومسؤولي مصانع المبيدات حيث يؤيدون الاستمرار في استخدام المبيدات لما لها من قدرة على زيادة الانتاج الغذائي. أما الرأي الآخر فتمثله منظمات البيئة والهيئات المعنية بالقضاء على التلوث من أي نوع.

٦ ـ **اعتبارات جمالية:** يضطر الإنسان لاستخدام المبيدات لأغراض جمالية للحفاظ على الأشجار في الشوارع أو وجود حشائش خضراء أمام البيت أو وجود منطقة عشبية للجولف. ولذلك لا يمكن مناقشة المنافع والمخاطر في هذه الحالة.

٧ ـ **اعتبارات نفسية:** هناك آثار نفسية إيجابية أو سلبية لاستعمال المبيدات. تتمثل الآثار النفسية السلبية في التحذيرات التي تشير إلى خطورة المبيدات على الطبيعة والإنسان ولذلك عمد البعض إلى النصح بشراء الغذاء العضوي، ويفضل بعض الناس شراء بعض هذه المنتجات عن مثيلتها التي قد تحتوي على آثار للمبيدات بالرغم من غلو ثمنها. أما الآثار النفسية الإيجابية فتتمثل بردود فعل الإنسان عندما يعلم أن السلطة تحتوي على الديدان الخضراء وأن أغلب الطماطم تحتوي على بعض الخنافس وحشرات المن. فالإنسلن في هذه الحالة سوف لا يشتري ويتناول هذه الأطعمة. أما إذا قلنا أن استخدام المبيدات سيؤدي إلى التخلص من هذه الظواهر فإن هذا سيعطيه شعور بالرضا والراحة النفسية بالرغم من احتمالات حدوث الضرر.

٨ ـ **اعتبارات أخلاقية:** كما يعرف أن ثلث مجموع سكان العالم يعاني من الجوع ونقص الغطاء الغذائي وتعمل منظمة الأغذية والزراعة على حل هذه المشكلة وتمتلك مراكز بحثية بغرض تحسين إنتاج الغذاء وذلك باستنباط بعض الأصناف ذات الغلة الإنتاجية العالية وتحسين عمليات الإنتاج، وبالرغم من ذلك مازالت الفجوة واسعة بين الإنتاج والاحتياجات نظراً لزيادة تعداد السكان الرهيبة. وفي ظل هذا الصراع تلعب المبيدات دورها ليس في تحسين الإنتاج الزراعي فحسب بل عن طريق تخليص الملايين من البشر من وطأة الأمراض المنقولة بواسطة الحشرات .

قد يسأل البعض فيما إذا كانت المبيدات خطراً غير ضروري تواجده أم أنها أداة غير قابلة للاستبدال؟. بإمكاني القول بأن المبيدات أداة ضرورية إذا توفرت الشروط وتمت إدارة المبيدات (ترشيد استخدام المبيدات) بالطريقة المثلى واتباع التوصيات التالية :

- استخدام المبيدات الموجودة في الأسواق المحلية بطريقة وأسلوب علمي سليم حتى يمكن الحصول على الفوائد العظيمة لهذه المبيدات في مجال مكافحة الآفات.
- يجب ألا يكون سوء تطبيق المبيدات عاملاً خطيراً يؤدي إلى اختفاء العديد من المبيدات تحت زعم عدم فعاليتها ,وهذه من أكثر المشاكل في البلدان النامية.
- فرصة الحصول على مركبات جديدة تتضاءل لحد خطير ولذلك يجب أن نختار المبيد المناسب ليستعمل ضد الآفة المتخصص لمكافحتها في التوقيت المناسب وبالطريقة المثلى.
- إن استخدام كمية أكثر مما تقترحها بطاقة المبيد لا تفيد في مكافحة الآفات بل ضياع للمبيد يحدث مقاومة الآفة للمبيد وضرر للبيئة.

تداول المبيدات

يتطلب استعمال المبيدات مهارة خاصة وعلى العامل أو المشرف الزراعي أن يكون ملماً بالمعلومات الخاصة بتداولها بشكل صحيح وآمن. وتشير إحصائيات السنوات الأخيرة إلى ظاهرة الاستعمال المكثف للمبيدات الكيمائية بالرغم من التأثيرات الجانبية الخطيرة والضارة للإنسان وللنظام البيئي الذي نعيش فيه. وحتى يمكن لنا أن نستفيد من فوائد استعمال المبيدات ضد الآفات الزراعية الاقتصادية الهامة وأن نقلل من مخاطر وأضرار المبيدات على التربة والبيئة الجوفية فإنه يجب على العامل والمشرف على تطبيق المبيدات أن يفهم بشكل جيد الاحتياطات الواجب مراعاتها قبل استخدام المبيدات والأضرار الناتجة عن الاستخدام السيئ للمبيدات وكيفية تفادي الضرر والتعرض لمتبقيات هذه المبيدات. بالإضافة إلى ذلك فإن على العامل أن يكون ملماً بقوانين الدولة التي تنظم استخدام المبيدات وذلك فيما يتعلق بنقل وتطبيق وتخفيف وتخزين المبيدات والتخلص من بقايا وعبوات المبيدات وتطبيق إجراءات الإسعافات الأولية.

تصنيف وسميّة المبيدات

يمكن تعريف المبيدات بأنها "... أي مادة أو خليط من المواد معدة بهدف منع، القضاء على، طرد، أو تخفيف أضرار الحشرات والقوارض والنيماتودا والفطريات والأعشاب، أو أشكال حية أخرى معلن عنها بأنها آفات، أو أي مادة أو خليط من المواد معدة للاستخدام كمواد منظمة للنبات، ومواد مسقطة للأوراق أو مجففة لها". ويمكن تصنيف المبيدات تبعاً لطريقة دخولها لجسم الآفة، وطريقة تأثيرها على الآفة، ووفقاً للتركيب الكيماوي للمبيدات، وتبعاً لنوع الآفة المراد قتلها.

إن اختيار واستخدام وتداول المبيدات موضوع معقد وليس بالبسيط وهناك مئات المواد المسجلة للاستخدام كمبيدات آفات والتي تعمل بطرق مختلفة للقضاء على الآفات. وتعتبر بعض المبيدات أكثر سمية من غيرها وتسبب هذه المبيدات خطورة أعلى على القائمين بتطبيق المبيدات وبنفس الوقت على البيئة

المحيطة بهم. ويتم انتاج معظم المبيدات على شكل مستحضرات أو صور عديدة ومختلفة والتي تؤثر بكيفية تأثير المبيدات على الآفات المستهدفة والكائنات الحية غير المستهدفة بالإضافة إلى البيئة.

ويمكن تعريف سمية المبيد بأنها "قدرة المادة الكيماوية على إحداث الضرر". وتعتبر بعض المبيدات أكثر سمية من غيرها وتسبب المبيدات العالية السمية أضراراً بجرعات صغيرة، والجدير بالذكر أن جميع المبيدات وبدون استثناء مواد سامة ولكنها تتفاوت في سميتها تفاوتاً كبيراً تبعاً لتركيبها(Matsumura 1976).وهناك عدة طرق لقياس سمية المبيدات منها: (١) تقدير الجرعة القاتلة LD50: أي كمية المبيد الذي سيقتل ٥٠٪ من حيوانات التجربة، ويعبر عنها بالميليغرام من المبيد لكل كيلو غرام من جسم حيوان التجربة (ملغ / كلغ)، و (٢) تقدير التركيز القاتل LC50: أي تركيز المبيد الذي سيقتل ٥٠٪ من حيوانات التجربة، ويعبر عنها بالميكروغرام (جزء من ميلون من الغرام) من المبيد لكل لتر واحد من الهواء والماء (ميكروغرام / لتر). ويجب أن أذكر هنا أن تقدير الجرعة القاتلة والتركيز القاتل النصفي لايوفر معلومات حول التأثيرات السامة المزمنة والطويلة الأمد، ولذلك فإن المبيد ذو جرعة قاتلة نصفية عالية (قليل السمية نوعاً ما) لا يعني بالضرورة أنه غير ضار وقد تسبب الجرعات التحت قاتلة (الجزئية) لبعض المبيدات ضرراً للجلد أو تسبب تهيج العين ووجع رأس وغثيان وأمراض مزمنة أخرى، وهناك تعابير أخرى لقياس السمية منها (Brown 1980، Yarbrough 1982): (١) السمية الحادة: وهي أخطر أنواع التسمم وتظهر أعراض التسمم الفوري خلال ٣ 4 – أيام من التعرض للمبيد وتؤدي إلى الموت الفوري عند زيادة الجرعة عن حد معين، ويمكن تصنيف المبيدات تبعاً لسميتها الحادة على الحيوانات الراقية، (٢) السمية الشبه مزمنة: تظهر الأعراض السامة من ٥-٩٠ يوماً بعد التعرض للمبيد، ويتعرف عليها بقياس وظائف الكبد والكلية والدورة الدموية وملاحظة أي تأثيرات عصبية ونقص في معدلات الوزن والنمو، (٣) السمية العصبية المتأخرة: تظهر تأثيرات عصبية بعد التعرض لبعض المبيدات الفوسفورية العضوية بفترة لا تقل عن أسبوعين، وأهم الأعراض الشلل والعجز في حركة الأرجل ولا يمكن الشفاء من تأثيرها المزمن، (٤) السمية السيتولوجية (الخلوية) والمزمنة: حيث تنتج السمية عن طريق المبيدات الكلورونية العضوية نظراً لثباتها وميلها للتخزين والتراكم داخل السلسلة الغذائية وإفرازها في لبن الأمهات وانتقالها إلى الأجنة، (٥) السمية السيتولوجية: تؤدي إلى تداخل في وظائف الخلايا الوراثية عن طريق التدخل في بناء ووظائف الأحماض النووية، و (٦) السمية المزمنة: طفرات وراثية غير مرغوب فيها، قتل الأجنة، إحداث أورام سرطانية، تشوهات الحيوانات المنوية، أو إحداث تشوهات في الأجنة.

وتصنف سمية المبيدات إلى ثلاثة فئات أو صفوف تبعاً لسميتها أو إحداثها للضرر على الإنسان (Marer: 2000) (١) الفئة الأولى من المبيدات: وهذه المبيدات أكثر سمية من الفئات الأخرى وعادة ما يكون استخدامها مقيداً، وتقدر الجرعة القاتلة النصفية عن طريق الفم بـ ١ 50 – ملغ / كلغ والجرعة القاتلة النصفية عن طريق الجلد من ١-٢٠٠ ملغ / كلغ، وتظهر علامة الإشارة "خطر" أو "سام" على لصاقة العبوة، وقد تسبب كمية من بضع قطرات إلى كمية تقدير بملعقة شاي إلى إحداث موت سريع إذا أخذت عن طريق الفم، (٢) الفئة الثانية من المبيدات: ويمكن تمييزها من الفئة الثانية عن طريق كلمة الإشارة "تحذير"

على لصاقة العبوة، ومن الممكن أن تسبب كمية قدرها بين ملعقة شاي إلى آونس واحد من المبيد موت الإنسان إذا أخذ المبيد بشكل داخلي، وتقدر الجرعة الفمية النصفية القاتلة لهذه المبيدات بين ٥٠ إلى ٥٠٠ ملغ/كغ، أما الجرعة الجلدية النصفية القاتلة فتقدر بين ٢٠٠ إلى ٢٠٠٠ ملغ/ كغ، و (٣) الفئة الثالثة من المبيدات: ويمكن تمييزها عن طريق كلمة الإشارة "احتراس" على لصاقة العبوة، وتعتبر هذه المبيدات أقل سمية للإنسان حيث تحدث السمية في حال أخذ كمية أكثر من آونس واحد وبشكل داخلي إلى موت الإنسان البالغ، وتقدر الجرعة الفمية النصفية القاتلة لهذه المبيدات بأكثر من ٥٠٠ ملغ/ كغ، أما الجرعة الجلدية النصفية القاتلة فتقدر بأكثر من ٢٠٠٠ ملغ / كغ.

هناك عدة عوامل يجب النظر إليها عند إختيار مستحضر معين لاستخدامه في مكافحة الآفات: (١) سلامة القائم بتطبيق المبيد، حيث أن بعض المبيدات سهلة الاستنشاق من قبل العامل أو إنها تنفذ بسرعة من خلال جلده، (٢) اهتمامات بيئية، حيث تنجذب الطيور للمواد الحبيبية، (٣) حياتية الآفة ودراسة سلوكها حتى يمكن أن تلامس الآفة المبيد، (٤) توفر معدات التطبيق أو الاستعمال الخاصة ببعض المستحضرات وخاصة تلك التي سيتم تطبيقها داخل التربة، (٥) الأسطح المرغوب وقايتها حيث أن بعض المستحضرات قد تصبغ بعض الأقمشة وتغير اللون وقد تذيب البلاستيك أو تحرق المجموع الخضري، و(٦) التكلفة، وتختلف حسب المواد الفعالة في المبيد.

الأخطار الناتجة عن الاستخدام غير السليم للمبيدات:

من أنواع الأضرار المحتملة والمرتبطة باستخدام المبيدات أنه (١) قد لا يتحمل الإنسان الذي يتعرض لبعض أنواع المبيدات المشاكل الصحية القصيرة أو طويلة الأمد، (٢) قد يؤدي تواجد المتبقيات الزائدة في البيئة إلى خسارة في نوعية المياه أو ضرر للنباتات والحيوانات غير المستهدفة مسببة في ذلك خسارة اقتصادية، (٣) قد تسبب المبيدات التي تم تطبيقها بشكل غيرملائم أضراراً للأسطح المعاملة أو ٠٠ من خلال انجراف المبيدات (الانتشار بالرياح) ... إلى الأسطح القريبة من منطقة المعاملة، و(٤) قد يؤدي الاستعمال غير المقيد للمبيدات إلى مقاومة الآفة لبعض المركبات (Broqn 1977, Watson) أو تشوش المكافحة الحيوية ضد الآفة وذلك من خلال إبادة الأعداء الطبيعية (Siewierski 1984، Marer 2000).

قد تظهر الأخطار المحتملة من المبيدات أثناء نقل المبيد أو تطبيقه أو أثناء غسل العبوات والتخلص منها أو أثناء تخزين المبيدات (Weekman 1975, Bohmont 1983)، ولذلك فإن على العامل أو المشرف على القائمين بتطبيق المبيد أخذ الحذر للتقليل من الأخطار المحتملة. إن درجة الخطر المرتبطة بالمبيد تعتمد على سمية وتركيز المادة الفعالة في المبيد، نوع مستحضر المبيد، نوع الألبسة الواقية التي يرتديها العامل، معدل الاستعمال أو التطبيق، تكرار عملية التطبيق، طريقة الاستعمال أو التطبيق، وثبات المبيد في البيئة.

أما كيف يتعرض الإنسان للمبيدات فهناك (١) التعرض العرضي غير المقصود للمبيدات، حيث تنشأ الحوادث نتيجة لعدم العناية والاهتمام بتداول المبيدات ومعظم الحوادث تظهر خلال خلط وتطبيق المبيدات (Tordoir، van Heemstra 1980)، (٢) التعرض للمبيدات والمرتبط بعمل الإنسان، وقد ساعد تعيين فترة إعادة

الدخول للحقول بعد تطبيق المبيدات عالية السمية في تخفيف الضرر لعمال المزارع (USTG 1974)، و(٣) التعرض للمبيدات في البيوت، حيث يؤلف الأطفال أغلبية ضحايا التسمم بالمبيدات بالرغم من كونهم لا يشتغلون في مجال الزراعة. ويعتبر التخزين غير المناسب للمبيدات في البيوت السبب الرئيسي في إيجاد وتناول المبيد بواسطة الأطفال.

أكثر الطرق شيوعاً للتعرض للمبيدات هي من خلال الجلد أو الفم أو الرئتين أو العيون. ويختلف معدل امتصاص المبيدات خلال الجلد بنسب مختلفة وهذا يعتمد على منطقة الجسم المعرضة حيث تمتص بعض أجزاء الجسم المبيدات بشكل أسرع من المناطق الأخرى. وتختلف الأعراض التي تسببها المبيدات للإنسان باختلاف التركيب الكيماوي والنشاط البيولوجي للمبيد. ومن هذه الأعراض: غيبوبة عميقة، ضيق في الصدر، تشنج او اضطراب عنيف، نبضات قلب سريعة، وجع رأس، ضغط دموي مرتفع، دوار أو دوخة، إقياء، إفراط في اللعاب، تشنجات أو مغص، تعرق، طفوح جلدية، تقرحات في الأرجل، شد العضلات، احمرار الجلد في منطقة التلامس، وضعف العضلات.

الوقاية من المبيدات والتداول الآمن:

يحتاج القائم بتطبيق المبيدات إلى فهم شامل بالتدابير الوقائية للاستخدام الآمن للمبيدات وذلك لتفادي المشاكل التي قد تظهر لاحقاً(Young 1987) ، ويحتاج العامل إلى: إجراء فحوص طبية ودموية بشكل منتظم، التدريب على قراءة وفهم لصاقة العبوة وكيفية تداول المبيد وتمييز الأعراض التي يسببها المبيد على الإنسان، التعليم المستمر للعامل على أحدث التقنيات وطرق المكافحة ومعلومات حديثة عن استخدام وتداول المبيدات، التخطيط من أجل الوقاية من المبيد وذلك لمنع ظهور أي حادثة غير مقصودة، الإطلاع على صفحات معلومات أمان المادة المستخدمة، فهم لصاقة عبوة المبيد، فهم للأخطار المحتملة من سوء استخدام المبيد، والتخطيط الفعال في حال حدوث حوادث عرضية (Bohmont 1983، Marer 2000).

يجب على القائم باستخدام المبيدات ارتداء ملابس واقية أثناء استخدام المبيد، وأن نوع تطبيق المبيد الذي يتم إنجازه يملي على العامل كمية المبيد المستخدم ونوع معدات الوقاية التي يجب ارتدائها (Coletta & Barker 1986، Marer 2000) .ويمكن منع تعرض الجسم للمبيدات عن طريقاختيار ملابس شخصية ملائمة والتي تشتمل على الملابس التي تغطي الذراعين والساقين والرأس، والقفازات والأحذية عالية الساق، والخوذات أو القلنسوات (أغطية للرأس والعنق معاً)، وأقنعة الوجه والنظارات التي تحمي العيون، وأجهزة التنفس الاصطناعي عند احتياجها .

هناك بعض التعليمات الواجب اتباعها والخاصة بتنظيف وصيانة الأدوات والملابس الواقية (Marer 2000, Bohmont 1983). استخدام فرشاة مرنة أو قطعة قماش لإزالة متبقيات المبيدات، غسل الأحذية قبل خلعها، استخدام فرشاة ومياه محتوية على الصابون ثم شطف بالماء ولا تدع الأحذية أن تبلل من الداخل، غسل النظارات بمياه دافئة محتوية على الصابون واستعمال فرشاة مرنة لإزالة متبقيات المبيدات، ارتداء القفازات المطاطية عند تداول الملابس الملوثة بالمبيدات، وغسل الملابس الحامية الوسخة في آلة الغسيل مستخدماً مياهاً حارة ومستوى عال من المياه.

أما من ناحية التعليمات الواجب اتباعها والخاصة بنقل وتخزين وخلط المبيدات، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع المبيدات المتسربة والمراقة على الأرض والتخلص من الفضلات والعبوات الفارغة للمبيدات فهي :

-نقل المبيد: يجب عرض ملصقات خاصة على الأطراف الأربعة لمركبة النقل عند نقل المبيدات المصنفة كمبيدات خطرة. ويجب نقل المبيدات فقط في خلفية عربة النقل وأن يتم إحكام العبوات في منطقة الحمولة وألا يسمح للأطفال والبالغين والحيوانات من الركوب في منطقة الحمولة.

- تخزين المبيد: يجب أن تخزن المبيدات في مبنى منفصل بعيداً عن مناطق المعيشة والغذاء وأعلاف الحيوانات، وأن يكون المخزن مهوى ومضيئ بشكل جيد وجاف ومحكم، ويجب أن تقفل الأبواب والنوافذ بشكل محكم. ويجب وضع إشارات وعلامات تحذير على المداخل الرئيسية لتحذير الناس باحتواء المبنى على مبيدات. وأن يتوفر في مخزن المبيدات مكيف هواء أو مروحة أو شفاط ومصابيح إضاءة وأرفف معدنية لترتيب المبيدات عليها.

- خلط (مزج) المبيدات: تختلف كميات المياه المستخدمة لمزج المبيدات حسب نوع مستحضرات المبيدات المرغوب خلطها، ومن الأفضل استخدام نظام الخلط المغلق لخلط المبيدات السائلة من الفئة الأولى. ويتطلب قياس ووزن المبيدات أدوات معايرة مختلفة بالإضافة إلى ميزان دقيق. القيام بارتداء ملابس واقية أثناء قياس كمية المبيدات وذلك لمنع تعرض الجلد والعيون للمبيدات في حال حدوث تناثر عرضي للمبيد. القيام بقياس المواد الكيميائية تحت مستوى العين. أما إذا تم قياس المبيدات خارجاً فيجب الوقوف ضد اتجاه الريح. القيام بصب المبيدات بشكل حذر داخل خزان الرش. غسل أدوات القياس والقيام بتفريغ وغسل عبوات المبيدات السائلة داخل خزان الرش.

- تسرب وإراقة المبيدات: يجب معاملة التسربات والإندلاقات كحوادث طارئة وقد تظهر أثناء النقل والتخزين وعند الاستخدام. وتعتبر إراقة المبيدات المركزة أخطر من المبيدات المخففة ولذلك يجب أن تعامل كلا النوعين بحذر وبشكل مباشر. أما في حال حدوث حادث عرضي غير مقصود في طريق السفر أثناء نقل المبيد فإنه من الممكن التحكم بالمبيدات المتسربة بنشر مواد ماصة على المنطقة الملوثة ثم إزالتها ووضعها في أكياس بلاستيكية للتخلص منها. وتغسل المنطقة والمعدات الملوثة باستخدام فرشاة قوية مع محاليل منظفة.

- التخلص من فضلات المبيدات: تشتمل فضلات المبيدات على محتويات العبوات القليلة وغير المستعملة، والمبيدات المخلوطة المتبقية في خزانات الرش، ومياه الغسل الناتجة من عبوات المبيدات، ومياه الغسل الناتجة من داخل أو خارج آلات الرش، وأخيراً عبوات المبيدات الفارغة. تخلص من فاقد المبيدات مع تجنب استخدام المياه في عملية التخلص (Kennedy 1978).

الإسعافات الأولية:

لا بد من الإشارة إلى أن الإسعافات الأولية ليست بديلاً عن العناية الطبية المتخصصة. وهناك مكان واحد تحصل منه على معلومات قيمة للسلامة ضد المبيدات سواء كانت على جلد أو لباس مستخدم المبيدات أو تم ملامسة المبيدات للعيون أو استنشاقها أو بلعها، وهذا المكان هو بطاقة عبوة المبيد وهي وثيقة قانونية

يجب أن تقرأ وتفهم قبل البدء في تطبيق المبيد. وتحتوي هذه البطاقة على معلومات كثيرة تتعلق بدءاً من الاسم التجاري إلى طرق الاستخدام ولكن من أهمها تواجد التعابير التحذيرية الوقائية. وتعابير التطبيق العملية. وهناك ملاحظات للطبيب يستفيد منها في علاج المصاب .ويجب الاطلاع على المبيدات الموجودة على العبوة لمعرفة وسائل اسعاف حالات التسمم بالمبيدات الكيميائية.

هناك مجموعة من الإسعافات الأولية الواجب عملها (Marer 2000،Bohmont 1983) وهي: نقل المصاب بالتسمم فوراً بعيداً عن منطقة التعرض، إزالة أو خلع الملابس الملوثة بالمبيدات الكيميائية، غسل جسم المصاب بالماء، استلقاء المصاب على ظهره ورأسه للخلف، الحث على التقيؤ عند التعرض للمبيدات عن طريق الفم أو تناول مواد مسهلة للإسراع من التخلص من المبيدات والتسريع من عملية الإقياء (باستثناء بعض أنواع المبيدات التي قد تحتوي على مواد مخرشة للأنسجة الحية)، استعادة التنفس للمصاب باستخدام التنفس الصناعي، تفادي برودة المصاب عن طريق تغطيته. أما في حال تلامس المبيد للعينين فيجب غسل العيون مباشرة بماء دافق لفترة ١٥ دقيقة مع الاحتفاظ بأجفان العيون مفتوحة أثناء الغسل بماء دافق، وإذا استمر تهيج العيون فمن المستحسن الحصول على معالجة طبية.

في حال التسمم بالمبيدات الفوسفورية العضوية والمبيدات الكارباماتية فإنه ينصح بخلع الملابس الملوثة وتنظيف الجلد بالماء والصابون عدة مرات. ويمكن عمل تنفس صناعي مع إعطاء قرصان من حبوب الأتروبين ٦ر٠ ملغ، أما في الحالات الخطيرة فيمكن حقن ٢-٨ ملغ أتروبين في الوريد كل ١٥ دقيقة. أما في حال التسمم بالمبيدات الكلورنية العضوية فإنه ينصح بخلع الملابس الملوثة وتنظيف الجلد بالماء والصابون عدة مرات، وعمل غسيل معدة للمصاب ثم يحقن في العضل بالفينوباربيتال، ثم يعطى محلول جلوكونات الكالسيوم ١٠٪ ومحلول الجلوكوز ٥٠٪ في الوريد. أما في حال التسمم بالسيانيد فإنه ينصح بحقن مادة ثيوسلفات أو نيتريت الصوديوم في الوريد. وفي حال التسمم بالزرنيخ أو البروميد فينصح الحقن في العضل بمادة الديمركابرول.

هناك ثلاثة أشياء تشير إلى سوء استخدام أو تطبيق المبيدات وهي:

١- استخدام كمية مبيدات غير صحيحة: الزيادة الكثيفة من المبيدات قد تكون خطراً على البيئة وعلى صحة الإنسان. بالإضافة إلى ذلك فإن متبقيات المبيد قد تبقى لفترة أطول أكثر مما هو متوقع.

٢- تطبيق المبيد الخطأ (بدلاً من المبيد الواجب تطبيقه لمكافحة آفة معينة).

٣- تطبيق المبيد في المكان غير المقصود معاملته (وهذا قد يسبب تعرض العاملين لمتبقيات سامة).

توصيات خاصة باستخدام المبيدات بشكل آمن

١- عدم اللجوء إلى المكافحة الكيماوية إلا في الحالات التي تصل فيها الآفة إلى الحد الاقتصادي الحرج للضرر وذلك في إطار تقنيات طرق التحكم المتكامل للآفات.

٢- ضرورة اختيار المبيد المناسب الفعال ضد الآفة المستهدفة بتركيزات منخفضة دون أن يكن له تأثيرات سلبية على عناصر البيئة المختلفة.

٣- اتباع المواصفات القياسية في عبوات المبيدات وبطاقة البيانات التي عليها، وطرق النقل والتخزين والتخلص من العبوات الفارغة والكميات المتبقية من المبيدات بما يضمن منع حوادث التسمم ومنع تلوث الحقول الزراعية أو المياه الجوفية.

٤- تطوير وسائل التطبيق الحقلي للمبيدات بما يضمن التوزيع المتجانس للتركيز الفعال المناسب.

٥- عدم محاولة خلط المبيدات إلا عند الضرورة القصوى واستناداً إلى دراسات تجريبية دقيقة وضرورة التوافق الكيميائي للمواد المرغوب خلطها.

٦- ترسيخ مفهوم نظام المكافحة المتكاملة للآفات من خلال التوعية والإرشاد والعمل نحو ترشيد استخدام المبيدات الكيماوية ضمن نظام المكافحة.

٧- توفير الرعاية الصحية لعمال تصنيع وتجهيز واستخدام المبيدات مع توفير اللباس الواقي ووسائل الحماية للعاملين في هذا المجال.

كمية وأنواع المبيدات المستخدمة

تتمثل المجاميع الرئيسية من المبيدات المستعملة في دولة الإمارات العربية المتحدة، استناداً إلى العدد الكلي للمبيدات المسجلة في عام ١٩٩٩، بالنسب التالية: المبيدات الحشرية (استخدام زراعي) ٣٠٪، المبيدات الفطرية ٢٢٪، المبيدات الحشرية (استخدام صحة عامة) ٢٠٪، وتليها مبيدات القوارض ٥,٦٪، مبيدات الأكاروسات الزراعية ٤,١٪، مبيدات الأعشاب الضارة ومبيدات حشرات تربة/نيماتودا ٢,٣٪ لكل منهما، ومبيدات النيماتودا ١,٦٪. وتمثل بقية المبيدات والمواد الكيميائية الأخرى النسب المتبقية (جدول ١). ويمثل عدد المبيدات الحشرية المستخدمة في المجالات الزراعية والصحة العامة نسبة ٥٠٪ من العدد الكلي للمبيدات المسجلة. أما من ناحية الكميات المستوردة من المبيدات خلال الأعوام الثلاثة (من ١٩٩٦ إلى ١٩٩٨) فتتمثل المجاميع الرئيسية من المبيدات بالنسب التالية: المبيدات الحشرية (استخدام زراعي) ٤٦٪، المبيدات الفطرية ٢٩٪، المبيدات الحشرية (استخدام صحة عامة) ١٥,٣٪، وتليها مبيدات القوارض ٤,١٪، مبيدات الأكاروسات الزراعية ٣,١٪، ومبيدات النيماتودا ٢,٢٪. ولم تتوفر معلومات بخصوص الكميات المستوردة للمبيدات والمواد الكيميائية الأخرى والمسجلة في وزارة الزراعة والثروة السمكية (جدول ١). وتمثل كمية المبيدات الحشرية المستخدمة في المجالات الزراعية والصحة العامة نسبة ٦١,٣٪ من الكمية الكلية للمبيدات (٢٥٠ من أصل ٨٣٥ مبيد). ويظهر الجدول أن معدلات الزيادة في استخدام المبيدات الحشرية، تليها المبيدات الفطرية، قد فاق كل المجاميع الأخرى حيث تمثل الحشرات مشكلة فعلية تحد من إنتاج المحاصيل الزراعية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

نلاحظ من الجدول أيضاً أن هناك زيادة مضطردة في الكميات المستوردة بشكل نظامي من عام ١٩٩٦ إلى عام ١٩٩٨ وبنسبة ٦١,٦٪. وأود أن أشير إلى أن الكمية الكلية من المبيدات وهي ٢,٧١٨٢٨٦ لتر أو كغ من المبيدات تعبر فقط عن كمية ٢٥٠ مبيد من أصل ٨٣٥ مبيد ومادة كيميائية مسجلة في عام ١٩٩٩. ولا بد من الإشارة إلىأن الكميات المستوردة انخفضت بشكل كبيرفي عام ٢٠٠٠ نتيجة التغيير في الخطة الزراعية وخاصة في إمارة أبوظبي والتركيز على زراعة الأعلاف وتخفيض المساحات المزروعة بالخضراوات.

جدول (١): أنواع المبيدات المسجلة في دولة الإمارات العربية المتحدة والكميات المستوردة خلال الأعوام ١٩٩٦و ١٩٩٧ و ١٩٩٨ (وزارة الزراعة والثروة السمكية – دولة الإمارات العربية المتحدة، أبريل ١٩٩٩)

نوع المبيد	عدد المبيدات المسجلة	الكميات المستوردة (لتر / كغ)			عدد المبيدات
	١٩٩٩	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٨٨	
مبيدات حشرية (استخدام زراعي)	٢٤٩	٣٥٤,٣١٢	٣٨٣,٣٩٥	٥١٢,٢٥٥	١١٠
مبيدات فطرية	١٨٤	١٩٩,٣٧٠	٢٣٥,٧٦٥	٣٥٨,١١٢	٦٧
مبيدات حشرية (استخدام صحة عامة)	١٦٨	٧٩,١٨٥	١١٦,٩١٧	٢٢٠,١١١	٣٨
مبيدات قوارض	٤٧	٥٠,٠٥٠	١٧,٦٠٠	٤٦,٠٠٠	١١
مبيدات أكاروسات زراعية	٣٤	١٦,٠٦٠	٢٨,٠٦٣	٣٩,٤٨٦	١٧
مبيدات أعشاب ضارة	٢٠	٥٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١
مبيدات نيماتودا	١٣	٣٣,٥٠٠	١٢,٦٠٥	١٣,٠٠٠	٦
مبيدات حشرات تربة/نيماتودا	١٩				
مبيدات ميكروبية	٣				
مبيدات حشرية وأكاروسات للاستعمال الطب البيطري	٤				
معقمات تربة	٩				
منظمات نمو نباتية وحيوانية	١٣				
مواد ناشرة ولاصقة ومحايدة	٢٠				
فيرمونات جاذبة	١٣				
مبيدات حشرية مصنعة محلياً – معقمات تربة – مبيدات طحالب – مواد أخرى	٣٩				
المجموع	٨٣٥	٧٣٢,٩٧٧	٧٩٥٣,٣٤٥	١,١٨٩٩٦٤	٢٥٠

القوانين العالمية والإقليمية الخاصة بتنظيم التعامل مع المبيدات

يتم سن القوانين والتشريعات بسبب الزيادة الرهيبة في استخدام المبيدات عاماً بعد آخر في جميع دول العالم خاصة في الدول المتقدمة التي تستهلك معظم الإنتاج العالمي من المبيدات (٢٧ بليون دولار أمريكي) والدول النامية التي لا تزيد ما تستهلكه من هذه الكميات الهائلة بأكثر من ١٠٪ على أحسن التقديرات. الفرق بين الدول المتقدمة والدول النامية هو أن الدول الأولى تحترم القوانين والتشريعات بينما الدول الثانية تستهين

بها، ولهذا تحدث المشاكل في بلادنا ولا يتم حتى تسجيلها. وبالرغم من أن بعض القوانين الموضوعة في الدول النامية أقوى وأشد من تلك الموجودة في الدول المتقدمة إلا أنه لا يتم تنفيذها. وسأحاول أن أستعرض أهم القوانين والتشريعات الموضوعة والمعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول مجلس التعاون الخليجي لتنظيم التعامل مع المبيدات والتي يجب أن تحد من مشاكل الصحة والتلوث في حال تطبيق القوانين الموضوعة.

لا بد من الإشارة إلى أن الدول العربية ومن خلال الهيئات الحكومية لكل دولة ومن خلال مجهودات المنظمة العربية للتنمية الزراعية تقوم بمحاولات هادفة للتوعية بمخاطر المبيدات ووسائل تفاديها وتحقيق الأمان للإنسان والبيئة دون حساسية أو إخفاء لأية حقائق أو حوادث من جراء التعامل مع المبيدات في محاولات لوضع ميثاق شرف للتعامل الآمن مع هذه السموم.

قانون الولايات المتحدة الأمريكية:

من الهيئات التي تهتم بتنظيم وإنتاج واستخدام المبيدات في الولايات المتحدة الأمريكية :

- وزارة الزراعة الأمريكية (USDA) والتي تتولى تنظيم استعمال المبيدات منذ صدور القانون الاتحادي للمبيدات الحشرية والفطرية ومبيدات القوارض عام ١٩٤٧.
- الهيئة الأمريكية للأغذية والدواء (FDA) والتي تتولى تحديد الحدود القصوى للمبيدات المسموح بوجودها في الغذاء حتى يسمح بتداولها في الأسواق. وقد استخدمت الهيئة قوتها التشريعية من القانون الاتحادي للغذاء والدواء والذي صدر عام ١٩٥٤. وقد تم تعديل القانون ليشمل تحديد مقدار التحمل والسلامة من المبيدات في الغذاء والحدود القصوى لمخلفات المبيدات، بالإضافة إلى وضع العبارات التحذيرية المختلفة على العبوات.
- الهيئة الأمريكية لحماية البيئة (EPA) والتي أنشأت عام ١٩٧٠ نتيجة لتزايد الخوف من حدوث تلوث البيئة بالمبيدات والمواد السامة الأخرى. وتتولى الهيئة تنظيم إنتاج المبيدات واستخدامها والكشف عنها وبالتالي الترخيص باستخدامها، إضافة لتحديد مستويات التحمل من المبيدات في الغذاء. وتستخدم الهيئة الحكومية سلطتها التشريعية من الحكومة الأمريكية مباشرة وتتولى وضع الأسس والاختبارات التي يجب أن يمر فيها المبيد قبل السماح باستخدامه، ومن أهم هذه الأسس:
- -تقديم العديد من المعلومات الخاصة بالمبيدات من قبل مصنعيها (Keller وآخرون ١٩٨٥، CDFA 1980) ومنها: فعالية المبيد في مكافحة الآفات المتواجدة على بطاقة البيانات، السلامة العامة في عدم الإضرار بالإنسان والحيوان والبيئة (معلومات مستقاة من نتائج اختبارات السمية الحادة والمزمنة)، احتمالات حدوث السرطان والطفرات و تشوه الأجنة و تأثير على التكاثر والعقم، وعدم احتمال وجود بقايا في الغذاء. وعند التأكد من هذه المعلومات يسمح بتسجيل المبيد رسمياً.
- موافقة القانون الأمريكي بتسجيل المبيد لنوعين من الاستعمالات: (١) الاستعمال المحدود: و تستخدم مبيدات هذا النوع من قبل العلماء المختصين في مجال السموم والمرخص لهم بمزاولة هذا العمل بموجب شهادة نظراً لما تسببه هذه المبيدات من آثار جانبية وصحية وبيئية سيئة إذا لم تستخدم بشكل صحيح، و (٢) الاستعمال العام: ويمكن استعمال مبيدات هذا النوع بواسطة عامة الناس نظراً لعدم وجود آثار سلبية

(جانبية) على الإنسان عند استخدامها حسب التعليمات المدونة على بطاقة المبيد وعند تسجيل أي مبيد يجب أن توضع بطاقة المبيد على كل عبوة تتضمن رقم التسجيل، رقم الإنتاج، تركيب المادة الفعالة وكذلك نسبة المواد المضافة، اسم وعنوان الشركة المنتجة، الاستعمالات ومعدلاتها، السلامة، علامات التحذير المختلفة (خطر، تحذير، احتراس)، الإرشادات عند حدوث التسمم، إضافة إلى عبارة احفظها بعيداً عن متناول الأطفال. وتستغرق خطوات تسجيل المبيد رسمياً ما بين ٧-١٠ سنوات مع تكلفة تصل إلى ملايين الدولارات. وقد قامت وكالة حماية البيئة الأمريكية في عام ١٩٧٦ بعمل تقويم دوري للمبيدات المسجلة والمستعملة، وذلك بناء على شكاوى الجمهور التي تدعو لسحب المبيدات المسجلة من الأسواق، وإجراء تجارب تأكيديه عليها واتخاذ قرار منع المبيد أو إعادة تسجيله.

قانون المملكة العربية السعودية:

أصبح من الضروري تنظيم استيراد وتداول واستعمال المبيدات في المملكة العربية السعودية نتيجة للتوسع الزراعي وما تبعه من استخدام أوسع للمبيدات. وقد باشرت وزارة الزراعة والمياه السعودية وهيئة المواصفات والمقاييس بوضع أسس تنظيمية للتعامل مع المبيدات وصدرت أول لائحة تنظيمية للمبيدات المحظور استخدامها وبدائلها وفيها تم منع المبيدات شديدة السمية واستبدلت بمواد أقل سمية وأقل تلويثاً للبيئة (الهيئة العربية السعودية للمواصفات والمقاييس ١٩٩٤). وقد اقترح تقسيم المبيدات إلى: (١) مبيدات للاستعمال العام وهي مبيدات أقل خطورة، و(٢) مبيدات للاستعمال المحدود. وقد اقترح أيضاً منع استعمال المبيدات الممنوعة دولياً وتشجيع القيام بالدراسات الشاملة للمبيدات تحت ظروف المملكة العربية السعودية. وتقوم هيئة المواصفات والمقاييس بعمل حصر لتحديد الحدود القصوى للمبيدات الشائعة الاستعمال في الغذاء وتقدم طرق اختباراتها وتقديرها. وقد قامت الهيئة أيضاً بإصدار الشروط الواجب توافرها في مبيدات الآفات والتي تباع في المملكة وهي: (١) ملائمة العبوات المستخدمة في تعبئة المبيدات للتخزين والنقل والتداول، وأن تكون محكمة الإغلاق ومانعة لتسرب الهواء، و(٢) ألا تختلف البيانات الإيضاحية عن المعلومات المتواجدة على الملصق في الدول المتقدمة. وقد قامت هيئة المواصفات والمقاييس السعودية بإصدار مواصفة اشتراطات المبيدات الحشرية وإصدار مواصفات لمتبقيات المبيدات على الأطعمة المختلفة.

يعتبر الاهتمام بالمبيدات من الضرورات الملحة في دول العالم المختلفة بما فيها دول الوطن العربي بشكل عام ودول مجلس التعاون الخليجي بشكل خاص. وقد بدأت حكومات ومؤسسات دول مجلس التعاون الاهتمام بصحة رعاياها مع ضمان وصول المواد الغذائية إلى المستهلك بصورة نظيفة ونقية (هيئة المواصفات والمقاييس لدول مجلس التعاون الخليجي ١٩٩٨). وكان لا بد من سن القوانين ووضع التشريعات لتنظيم تجارة المبيدات والمواد الكيماوية الأخرى لضمان الحدود الدنيا من السلامة والآثار الجانبية على البيئة بمختلف مكوناتها، وأصبح لزاماً على الحكومات أن تراجع القوانين والتشريعات المتعلقة بالمبيدات قبل السماح باستخدامها وتداولها في الأسواق المحلية.

تهدف عملية التسجيل في المملكة ضمان أن تكون المبيدات مطابقة للمواصفات وذات كفاءة عالية للغرض المستهدف من استعمالها، مع تحقيق السلامة العامة من المبيدات وتخفيض ضررها إذا أساء العاملين استخدامها وزيادة الإنتاج الزراعي وتوفير الأغذية السليمة إذا أحسن العاملين استخدامها.

قانون الإمارات العربية المتحدة:

اكتملت التشريعات والقرارات التنفيذية في شأن مبيدات الآفات الزراعية بدولة الإمارات العربية المتحدة بصدور القرار الوزاري رقم (٩٧) لسنة ١٩٩٣ باللائحة التنفيذية للقانون الاتحادي رقم (٤١) لسنة ١٩٩٢ (وزارة الزراعة والثروة السمكية ١٩٩٣). ويحتوي هذا القانون على عدد من البنود في توافق مع دلائل منظمة الأغذية والزراعة بداية بضمان الجودة والتسجيل والتوزيع ووصولاً إلى استخدام الصور الإيضاحية على بطاقات العبوة لتعميق الأمان في تداول المبيدات. ويشتمل القانون الاتحادي أيضاً على ضوابط تفصيلية تنظم وتحكم الاستيراد والاتجار والتداول والتصنيع بهدف:

- ضمان جودة المستحضر.
- حماية المستهلك والمستخدم.
- حماية المحاصيل الزراعية.
- حماية البيئة.
- حماية التبادل التجاري الخارجي.

وقد حددت وزارة الزراعة والثروة السمكية ثلاث عناصر ضرورية ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً لا بد من توفرها في مركبات مكافحة الآفات وهي الكفاءة والنوعية الجيدة والأمان. ويمكن تحقيق المعايير والضوابط من خلال ثلاثة أشياء هي :

- متطلبات تسجيل فعالة.
- تشريع قوي.
- متابعة فعالة وواقعية تنفيذ القوانين والتشريعات .

من أهم ملامح خطوات تسجيل المبيدات بدولة الإمارات العربية المتحدة:

١ ـ على صاحب الشأن:

- استكمال نماذج البيانات الفنية للمبيد والتي تحتوي على معلومات خاصة بكيمياء المبيد وصورة المستحضر ومواصفاته والكفاءة البيولوجية وسلوكية المبيد في البيئة، ومعلومات عن أمان وتخزين والتخلص من النفايات والعبوات، بالإضافة إلى معلومات عن اسم الشركة المصنعة والاسم العلمي للمبيد وتاريخ الصلاحية وطريقة الاستعمال.
- تقديم شهادة حديثة أصلية موثقة تثبت تسجيل وتداول المستحضر النهائي على نطاق تجاري في أي بلد من بلدان العالم الأول والتي لديها نظام مناسب لتسجيل المبيدات.
- تقديم نتائج الدراسات الخاصة بسمية المبيد والصادرة عن منظمات أو هيئات دولية أو وكالة حماية البيئة الأمريكية تثبت أن المبيد لا يسبب أوراماً سرطانية أو تشوهات خلقية أو طفرات وراثية وليس له تأثير متأخر على الجهاز العصبي.
- شهادة من الشركة المنتجة بضمان عدم تدهور المبيد تحت ظروف التخزين المحلية لمدة عام على الأقل.

- بعد موافقة اللجنة المبدئية على المستحضر وبعد استيفاء البيانات اللازمة، يقدم صاحب الشأن خمس عبوات من مستحضر المبيد من قبل صاحب الشأن لتجربته في محطات التجارب التابعة للوزارة ودراسة كفاءته بالمعدل الموصى به من قبل الشركة ضد الآفة المعينة. وتتم دراسة تأثير المبيد على النباتات والمحاصيل في تجارب مصغرة لموسمين زراعيين على الأقل طبقاً لبروتوكولات خاصة تحددها لجنة المبيدات مع الاسترشاد في هذا الشأن بدلائل منظمة الأغذية والزراعة حول التقييم الحقلي.

٢ - إذا ثبت كفاءة المبيد بالمعدل الموصى به للتجريب يتم تسجيله في سجلات الوزارة باسمه التجاري ويعطى رقم تسجيل وطني ويدرج في توصيات الوزارة بمكافحة الآفات الزراعية.

٣ - توفير البطاقات والصور الإيضاحية: حيث يجب أن تكون بطاقة العبوة متوافقة مع دليل منظمة الأغذية والزراعة حول شروط العبوة الجديدة وأن تكون بالعربية أو العربية والإنجليزية وأن تحتوي على معلومات وبيانات حول الاستخدام واحتياطات الأمان والتخلص من العبوات والترياق المضاد للتسمم والإسعافات الأولية ونصائح للطبيب المعالج... الخ. ويمكن عن طريق الصور الإيضاحية نقل رسالة أو معلومة دون استخدام كلمة. ويمكن نقل رسائل تحذير أو معلومات ونصائح استخدام وتخزين المبيدات بأمان باستخدام رسومات توضيحية.

٤ - يتم إعادة تقييم المستحضرات المسجلة كل خمس سنوات ويمنع المستحضر من الاستعمال ويسحب رقمه المحلي من السجلات ويشطب المستحضر من السجلات:

- إذا ثبت أن للمبيد تأثير على الصحة أو البيئة تحت ظروف الاستخدام المحلية.
- إذا ثبت من خلال دراسة مستوى حساسية الآفة أنها قد أصبحت مقاومة لفعل المبيد وأصبح غير فعال تحت ظروف استخدامه محلياً.
- إذا حدثت مخالفات في مواصفات المبيد أو العبوات.
- إذا ثبت أن المبيد يتدهور بدرجة معينة تحت ظروف التخزين العادية.

لا بد من الإشارة إلى التوجيهات الجادة من قبل وزارة الزراعة والثروة السمكية في الإمارات بشأن حظر استيراد وتداول بعض المبيدات، وتحدد الوزارة أنواع المبيدات التي يتم حظرها ضمن ملحقات للقرارات الوزارية كان أولها في عام ١٩٩٣ وآخرها ملحق القرار الوزاري رقم (٥) لسنة ٢٠٠١م. وقد تم حظر ١٢ مبيد في الملحق (٥) وتشتمل على (٢ مبيد حشري، ١ مبيد حشرات تربة نيماتودا، ١ مبيد نيماتودا، ١ مبيد أكاروسي، و ٧ مبيدات فطرية). ومن أهم أسباب الحظر التي طرحته لجنة المبيدات: السمية الحادة الفائقة، احتمالية إحداثه للسرطانات والاختلالات الوراثية، الثبات العالي في البيئة والتراكم الشديد في الأنظمة البيولوجية، ضرر على الغدة الدرقية وتشوهات الأجنة في فئران التجربة، وإحداث خليط من التأثيرات لعدد من التأثيرات السامة المزمنة والشديدة.

وقد عمدت دائرة الزراعة والثروة الحيوانية في العين (إمارة أبوظبي) إلى وضع برامج ترشيد استخدام المبيدات وتحديد الطرق المثلى لمكافحة الآفات الزراعية وعدم اللجوء لاستخدام المبيدات إلا في أضيق

الحدود بهدف إنتاج محاصيل خالية من السموم للمحافظة على صحة المستهلك وكسب أسواق جديدة للتصدير. وقد قرر المجلس التنفيذي (قرار ٧/ب جلسة ١١/ ١٩٩٤- إمارة أبوظبي):

- إلغاء عدد ٧٣ مبيد شديدة ومتوسطة السمية.
- وضع قائمة تتضمن عدد ٥٩ مبيد خفيف السمية تستخدم على الخضراوات تحت الإشراف الفني لمسؤولي الوقاية.
- وضع قائمة تتضمن عدد ٢٣ مبيد خفيف السمية تستخدم على الأعلاف والقمح تحت الإشراف الفني لمسؤولي الوقاية.

لابد من معرفة الأسس التي يستند إليها أعضاء لجنة المبيدات والتوصيات في اتخاذ قرار إيقاف استخدام العديد من المبيدات التقليدية الموصى بها والتي استخدمت لسنوات طويلة ولم تسجل حالات ضرر أو كوارث من التطبيق المتكرر. هل تقرير وكالة حماية البيئة الأمريكية وحده يكفي لاتخاذ مثل هذا القرار؟ والذي يمكن أن نتساءل عن أسباب عدم منع هذه المبيدات في أمريكا ذاتها حيث تقع هذه الوكالة.

توصيات خاصة باستيراد وتسجيل المبيدات

إن عمليات تطبيق قوانين استيراد وتسجيل وتداول المبيدات في دول مجلس التعاون الخليجي تحتاج إلى بلورة بحيث يتم التعاون والتعامل بين هيئات التسجيل في مختلف الدول لمراجعة قوانين التسجيل المعمول بها في كل دولة. ويمكن أن يكون هيكل التعاون على النحو التالي:

١- تبادل المعلومات الخاصة بالمركبات الجديدة.

٢- تبادل القوائم الخاصة بالمركبات الملغاة في كل دولة أو النظر في أسباب الإلغاء.

٣- تبادل المعلومات بين دول المجلس حول المبيدات الزراعية واستعمالاتها وتداولها وذلك من خلال إنشاء مراكز للمعلومات.

٤- القيام بالأبحاث الخاصة بكفاءة المبيدات من خلال وزارات الزراعة ومراكز البحث في الجامعات وتبادل المعلومات الناتجة عنها عن طريق الندوات العلمية.

٥- تبادل الخبرات بين دول مجلس التعاون في إنشاء مراكز البحث المختلفة أو مراكز تحليل المبيدات لدراسة جودتها ومتبقياتها.

٦- عدم السماح باستيراد مبيدات غير مسجلة للاستخدام في بلد المنشأ. ويجوز في بعض الحالات استيراد مثل هذه المبيدات المسجلة في دول متقدمة وغير المستخدمة في بلد المنشأ وفقاً للشروط التي سمحت باستخدامها في هذه الدول.

٧- عدم السماح بتداول أي مبيد غير مسجل رسمياً من قبل الهيئة العامة المختصة بكل قطر.

٨- تسجيل المبيدات كمواد تجريبية بناء على المعلومات الفنية الخاصة بالمبيد وهذا غير معمول به في دول مجلس التعاون الخليجي. ويجب تحديد فترة زمنية مناسبة لاختبار المبيد تحت ظروف كل دولة على حدة مع الأخذ بعين الاعتبار التشابه الحراري بين هذه الدول.

٩- تسجيل المبيدات كمواد تطبيقية حقلية بعد التأكد من صلاحيتها بيولوجياً وكيميائياً وعدم وجود تأثيرات سلبية لها على الإنسان والبيئة.

١٠- توحيد قوانين تسجيل المبيدات في دول مجلس التعاون الخليجي بشكل يتلاءم مع تلك القوانين المتبعة في الدول المتقدمة المصنعة للمبيدات ومع ما أقرته المنظمات الدولية.

١١- إعادة تقييم تسجيل المبيدات كل ٣ – ٥ سنوات للتأكيد من استمرارية فعاليتها وملاءمتها للبيئة.

١٢- تبني طرق وتقنيات حديثة ملائمة لتخزين المبيدات بطريقة سليمة تضمن استمرار صلاحيتها وأخرى للتخلص من المبيدات الراكدة والعبوات الفارغة.

١٣- تحديد الحدود القصوى لمتبقيات المبيدات في الأغذية والأعلاف الحيوانية المحلية منها والتي يجري تبادلها بين دول مجلس التعاون الخليجي وبين هذه الدول والدول المجاورة.

مصير المبيدات في البيئة الجوفية وطرق الوقاية والتقليل من آثارها السلبية الموارد المائية في دول مجلس التعاون الخليجي

إن احتمالية تلوث المياه الجوفية بالمبيدات من الأمور الهامة والخطرة، حيث أن أكثر من ٩٧٪ من مجموع المياه في العالم عبارة عن مياه مالحة في المحيطات. وهناك أقل من ١٪ من مياه هذا الكوكب متوفر للإنسان للشرب والري والاستخدام المنزلي والأغراض الصناعية .(Marer 2000) أما ثلثي هذه المياه العذبة (أو حوالي ٢ مليون ميل مكعب) فهي مياه جوفية محجوزة تحت الأرض، أما الباقي من المياه فهي مياه سطحية في البحيرات والبرك والجداول والأنهار. أما المياه في شكل طبقات جليدية قطبية وأنهار جليدية فهي أيضاً مياه سطحية ولكنها متجمدة وغير متوفرة للاستخدام .

تقع معظم أراضي دول مجلس التعاون الخليجي والبالغة مساحتها حوالي ٢,٦٦٧ مليون كم٢ في المناطق شبه الجافة أو الجافة وهي مناطق تقع دون حد خط الفقر الشديد للمياه. إن مجموع الموارد المائية التقليدية المتجددة المتاحة في دول مجلس التعاون الخليجي مجتمعة تناهز ٨,١٧ مليار م٣ سنوياً منها حوالي ٣,٢٧ مليار م٣ مياه جوفية متجددة (جدول ٢)، وبالاستناد على العدد الحالي لسكان مجلس التعاون الخليجي فإن حصة الفرد من هذه الموارد يناهز ٢٧٧ م٣/ سنة، كما أن هذه الحصة سوف تتناقص إلى ٧٩,٥ م٣/ سنة عام ٢٠٢٥ بسبب معدلات النمو السكاني المتزايدة. وطبقاً للتصنيفات العالمية فإن حالة وضع الموارد المائية تتصف بالفقر المائي الخطر الذي يعيق المسيرة التنموية إذا انخفضت حصة الفرد عن ٥٠٠ م٣/ سنة (صندوق النقد العربي ١٩٩٧، أشلق ١٩٩٨، الهيتي والحديثي ٢٠٠١) ما لم تتبنى الدول الخليجية لسياسة مائية جديدة تحقق الإدارة المثلى لترشيد استهلاك المياه والحد من تلوثها بالمبيدات والكيميائيات الأخرى وترشيد استخدامها والمحافظة على نوعيتها. إن الاستخدام الأكبر لموارد المياه في دول مجلس التعاون الخليجي يتمثل بالاستخدام المنزلي ويمثل نحو ٤٩٪ (٧,٥٥ مليار م٣) من مجموع المياه المستثمرة، في الوقت الذي تصل فيه هذه النسبة إلى ٤٤٪ (٣,٧٢ مليار م٣) للأغراض الزراعية ونحو ٧٪ (٠,٥٢ مليار م٣) للأغراض الصناعية (صندوق النقد العربي ١٩٩٧) وقد لوحظ أيضاً أن نسبة استثمار المياه تبلغ نحو

٩٣٪ من المياه المتاحة لعموم دول مجلس التعاون الخليجي، ويعزى ذلك إلى أن نسبة استثمار المياه في كل من المملكة العربية السعودية وعمان تبلغ ٨٠ %و ٢٧٪ على التوالي في الوقت الذي تمتلكان فيه أكثر من ٥٠٪ من المياه المتاحة في المنطقة.

كما هي بقية دول منطقة الخليج العربية، تقع الإمارات في حزام المناطق الجافة وشبه الجافة والتي تتسم بقلة هطول الأمطار وتباين سقوطها من عام لعام أو انقطاعها لفترات طويلة أحياناً، مع ارتفاع في درجة الحرارة التي يصاحبه ارتفاع في معدلات التبخر مما أضفى أهمية خاصة على الموارد المائية وضرورة حمايتها كماً ونوعاً وتنمية مصادرها وقد وضعت الدولة بعض الأسس لتنظيم وإدارة الموارد المائية لضمان استدامة هذا المورد الحيوي وحمايته من الاستنزاف والتلوث.

جدول ١: الموارد المائية التقليدية المتاحة في دول مجلس التعاون الخليجي وحصة الفرد منها (صندوق النقد العربي ١٩٩٧).

الدول	المياه التقليدية المتجددة مليار م٣			حصة الفرد (م٣/سنة)	
	سطحية	جوفية	المجموع	١٩٩٦	٢٠٢٥
الإمارات	٠,٠١	٠,١٢	٠,١٣	١٢٥	٣٢
البحرين	٠,٠١	٠,١١	٠,١٢	٢٠٠	٨٥
السعودية	٣,٢١	٢,٣٤	٥,٥٥	٢٩٦	٩٦
عمان	١,٤٥	٠,٤٨	١,٩٣	٨٧٧	٢٠٦
قطر	٠,٠٠	٠,٠٤	٠,٠٤	٦١	١٤
الكويت	٠,٠٠	٠,١٨	٠,١٨	١,٣	٤٤
المجموع الكلي	٤,٦٨	٣,٢٧	٨,١٣	٢٧٧	٧٩

تشكل الخزانات الجوفية المصدر الرئيسي للمياه العذبة في معظم أنحاء دولة الإمارات ودول الخليج العربي، ولذلك يجب على جميع هذه الدول اتخاذ خطوات فاعلة ومؤثرة على جميع المستويات لوضع سياسات وبرامج للحد من تلوثها وتبديدها وترشيد استخدامها. ولابد أن تحيل هذا الموضوع الأولوية في البرامج الإنمائية لمواجهة التحديات المستقبلية. والمياه الجوفية في دول مجلس التعاون صنفان: (١) مياه جوفية سطحية: وتشمل مياه الآبار السطحية والينابيع والعيون والأفلاج وتتذبذب هذه المصادر من حيث كمياتها زيادة أو نقصان تبعاً لزيادة كميات التساقط السنوية أو نقصانها كل عام، و (٢) مياه جوفية عميقة: وتشمل المياه الموجودة في تكوينات رسوبية حاملة للمياه غالباً ما تكون محتواه في أحواض جيولوجية. ويزيد عدد هذه التكوينات الرسوبية في دول مجلس التعاون الخليجي على ثلاثين تكويناً في أعماقها ومتباينة من حيث كميات أرصدتها من المياه (الهيتي والحديثي ٢٠٠١).

كيفية تجمع المياه الجوفية

تتصفى المياه التي تستعمل على أسطح التربة إلى الأسفل ببطء من خلال حبيبات التربة – وتدعى هذه العملية بالترشيح – حتى تبلغ أحواض المياه الجوفية. أما المصادر الشائعة للمياه فهي مياه المطر (بشكل أساسي في دول الخليج العربي) والمياه السطحية وذوبان الجليد والثلج والأنهار الجليدية. وتترشح أيضاً

بعض المياه المتواجدة في البحيرات والبرك أو المياه الجارية في الأنهار والجداول إلى أحواض المياه الجوفية، مع أن جزءاً منها يجري إلى المحيطات. وتعتمد كمية ومعدل الترشيح على حجم حبيبات التربة، حيث تحتفظ الحبيبات الدقيقة مثل الطين والطفال الرملي (تربة من طين ورمل ومادة عضوية) على مياه أكثر من التربة الرملية الخشنة، وبذلك يعتبر الترشيح أبطء في حال نعومة قوام التربة.

من الممكن أن يتم حبس المياه الجوفية في كتل تحت أرضية كبيرة تعرف بالطبقات الصخرية المائية. والطبقات الصخرية المائية عبارة عن مناطق رملية وحصوية مشبعة بالمياه والتي تمتلك طبقة صخرية أو طمية أو أكثر من طبقة كتيمة (غير منفذة للماء) والتي تحبس المياه. وقد يبلغ طول وعرض الطبقات الصخرية المائية مئات الأميال وتبلغ في عمقها عدة آلاف من الأقدام. ومن الشائع وجود عدة طبقات من الطبقات الصخرية المائية في نفس المنطقة بحيث تفصل كل طبقة عن الأخرى بطبقات كتيمة أو ترتبط مع بعضها بسبب التقاطعات في الطبقات. وتجري المياه المحجوزة في الطبقة الصخرية المائية باتجاه البحر ولكن بشكل أبطء بكثير من المياه السطحية. ويقاس معدل جريان المياه في الجداول والأنهار بعدد الأقدام في الثانية بينما تجري المياه الجوفية بضعة أقدام كل سنة.

تلوث المياه الجوفية بالمبيدات

إن معرفة مدى احتمالية تلوث المياه الجوفية بالمبيدات من قبل الباحثين ورجال القوانين والتشريعات هو البداية التي يجب أن تفهم بوضوح. وقد اعتقد الناس سابقاً أن المبيدات لا تسبب تهديداً للمياه الجوفية لأن الطرق التقنية المستخدمة في الفحص لم تكشف عن وجود أي تلوث. وقد اقترحت بعض الدراسات السابقة أن الكائنات الحية الدقيقة والعوامل البيئية والتربة تقوم بتحليل وامتصاص أغلب المبيدات قبل أن تصل إلى مصادر المياه الجوفية. وقد اعتقد أن المبيدات التي لم تدخل المياه الجوفية قد تحللت بسرعة. ولكن أظهرت طرق الكشف الحديثة – في وقتنا الحالي – أن كميات قليلة من المواد الكيميائية (مشتملة على بعض المبيدات) قد تتواجد في بعض مناطق المياه الجوفية. وقد تؤثر المستويات المتراكمة للمواد الكيميائية السامة في حال وجودها بنسب عالية في المياه الجوفية على سكان الدول الخليجية ولذلك فإنه لا بد من وضع قوانين صارمة لحماية هذا المصدر، وعلى أن يتم تنظيم استخدام والتخلص من المبيدات بواسطة هذه القوانين.

طرق دخول المبيدات للمياه الجوفية

تدخل المبيدات المياه الجوفية بطريقتين مختلفتين (Marer 2000): (١) عن طريق الترشيح بعيداً في التربة أو (٢) عن طريق الدخول المباشر من خلال الآبار أو التركيبات الأخرى والتي تكون متصلة بالطبقات الصخرية المائية. وتحدث عملية الترشيح وذلك بترشيح مياه المطر أو مياه الري من خلال التربة، مذيبة المواد الكيميائية القابلة للذوبان في الماء والتي تشتمل على بعض المبيدات.

يمكن لأنواع متعددة من المبيدات المندمجة داخل التربة بطرق ميكانيكية أو مع مياه الري والمطر – تحت ظروف معينة – أن تترشح وتحمل إلى مصادر المياه الجوفية. أما المبيدات التي تم تطبيقها على أسطح النبات فإنها معرضة للغسل بالماء أو منكشطة بالرياح، ويمكن أن تدخل للتربة لتترشح بعد ذلك داخل المياه الجوفية. ويأخذ تلوث المياه الجوفية بالمبيدات الأشكال التالية مصنعيها (Marer 2000 ، Eschenroeder 1983 & Swann): (١) تلوث

غير محدد: وتعتبر المبيدات التي تدخل المياه الجوفية والناتجة عن العمليات التطبيقية الطبيعية مصادر تلوث غير محددة أو مركزة، على أن توزع عمليات تطبيق المبيد على مناطق واسعة، مع احتمالية دخول كميات قليلة جداً من المبيدات إلى المياه الجوفية مصنعيها (Cardozo وآخرون ١٩٨٥، CAOR 1985)، (٢) تلوث محدد: وتعتبر الكميات الكبيرة من المواد الملوثة التي تدخل المياه الجوفية من أماكن محددة صغيرة مصادر تلوث محددة أو مركزة، وتنتج هذه المصادر من حوادث عرضية من المصنع أو أثناء التخزين أو التداول أو النقل أو من سوء بناء أماكن التخلص من المبيدات أو منشآت تخزينها، و (٣) القنوات المباشرة: حيث تعتبر الآبار المائية قنوات مباشرة إلى داخل الطبقات الصخرية المائية والتي توفر صلة الوصل بين العديد من الطبقات الصخرية المائية. أما النشاطات التي تتدخل في استخدام المبيدات حول الآبار المائية فإنها توفر الفرص لهذه المواد الكيميائية للدخول إلى المياه الجوفية مباشرة من خلال البئر.

من الطرق التي تلوث المياه الجوفية – وخاصة إذا تم تطبيقها بشكل غير حذر أو غير مناسب – هي: (١) خلط المبيدات جانب البئر، (٢) ضخ المياه داخل معدات تطبيق المبيدات، (٣) حقن المبيدات داخل نظام الري، و (٤) التخلص من المبيدات الزائدة وغسل المعدات الملوثة في مكان تواجد البئر. أما الآبار المهملة والتي تم إغلاقها بشكل غير مناسب فإنها توفر طرق محتملة لدخول المبيدات والمواد الملوثة الأخرى إلى النظام تحت الأرضي. وقد تدخل فضلات المبيدات أو مياه التسرب – بشكل عرضي – إلى المياه الجوفية من خلال قنوات مباشرة مثل حفر البالوعات أو الطبقات الصخرية المائية الضحلة المعرضة.

العوامل المؤثرة في تلوث المياه الجوفية

هناك عوامل عديدة تؤثر في احتمالية تلوث المياه الجوفية، ومن أهم العوامل هو طبيعة المبيد نفسه. وقد اشتملت المبيدات التي استعملت في السنوات الماضية على العديد من المركبات الكلورية الهيدروكاربونية والتي غالباً ما تكون ثابتة أو مستمرة بشكل عال ولكن غير متحركة. ويسبب التركيب الكيميائي لهذه المركبات في أن تتحد بشكل قوي بحبيبات التربة. ومثل هذه المبيدات لا تتحرك للأسفل من خلال التربة ولكن تبقى مركزة قرب سطح التربة وبذلك لا تلوث المياه الجوفية.

إن أشكال استخدام المبيدات مازالت في الوقت الحاضر موجهة نحو استخدام المواد الكيميائية الأقل ثباتاً في البيئة ولكن أكثر تحركاً، وتشتمل هذه المواد على بعض المركبات الفينوكسية ومواد البول والمواد الكارباماتية. ولا تتبادل على غرويات التربة، وبعضها قابل للانحلال في الماء وبهذا تترشح هذه المركبات بسهولة أكثر .

إن احتمالية تلوث المياه الجوفية يتأثر أيضاً بطبيعة أو نوع التربة والطبقات أو التركيبات الجيولوجية في المنطقة حيث يتم تطبيق المبيدات فيه مصنعيها (Holden 1986، Bigger و1987 Seiber). وتترشح المواد السائلة بشكل أسرع خلال التربة الرملية والحصوية من التربة الوحلية أو الطفالية الرملية أو التربة الطينية. وتؤثر كمية المادة العضوية في التربة على احتفاظها للمبيدات وقد تسرع من تحللها. أما العوامل الأخرى مثل (١) درجة حرارة التربة، (٢)pH ، (٣) محتوي الرطوبة، (٤) الأملاح المذابة، و(٥) كمية ونوع كائنات التربة فإنها تؤثر على ثبات المبيدات، وقد تؤثر على قدرة المبيدات للوصول إلى المياه الجوفية.

يمكن أن تقل أخطار المبيدات إذا لم تتواجد الطبقة الصخرية المائية تحت المنطقة المعاملة أو إذا كانت الطبقة عميقة جداً. أما مياه الشرب الضاحلة تحت المناطق المعاملة فإنها أكثر عرضة للتلوث لأن المبيدات تمر من خلال تربة قليلة وبذلك لا تكون معرضة للتحلل. وهناك بعض الأماكن التي تحتوي طبقات تحت أرضية غير نفاذة والتي تمنع ترشيح المبيدات أو المواد الملوثة الأخرى إلى داخل المياه الجوفية.

في الحقيقة، تعتبر المبيدات التي تتحلل بسرعة من المواد الأقل قابلية لأن تسبب تلوث المياه الجوفية. وعلى أية حال، تقترح الأبحاث الحديثة أن بيئة المياه الجوفية قد تعيق تحلل هذه المبيدات. أما المياه الجوفية فإنها لا تتعرض للهواء أو الأشعة فوق البنفسجية، وهي أبرد من أسطح التربة وتفتقد إلى النشاط البيولوجي المتواجد في التربة (Marer 2000).

طرق منع أو خفض مستويات تلوث المياه الجوفية بالمبيدات

يمكن أن تساعد الطرق التقنية التالية في منع المبيدات من أن تلوث التربة والمياه الجوفية:

- تخزين المبيدات في مناطق مغلقة وعلى سطح غير منفذ للماء ومحمي من المطر. أما في حال حدوث حريق أو تمزق أوعية التخزين فيجب احتواء جريان المبيد فوق سطح الأرض وإزالة التربة الملوثة.
- تجنب تناثر أو إراقة المبيدات، وإذا حدث التناثر فيجب القيام بتنظيف المكان والتخلص من الفضلات. أما بالنسبة لأوعية المبيدات السائلة فيجب غسلها ثلاث مرات (الغسل أو الشطف الثلاثي) وصب سائل الغسل في خزان الرش لتطبيقه في المنطقة المستهدفة بالمعاملة. ثم نقل الأوعية المغسولة إلى مكان التخلص من الأوعية.
- اختيار المبيدات بطيئة التحرك ضمن التربة واستخدام المواد التي تتفكك سريعاً في التربة. تجنب انجراف المبيدات من المكان المستهدف بالمعاملة وذلك من خلال تطبيق الطرق التقنية الحديثة ومن خلال تطبيق المبيدات خلال الظروف الجوية الملائمة. وعندما تتواجد أخطار عالية للمياه الجوفية في بعض المناطق فإنه يجب (١) التخفيف من استخدام المبيدات وذلك بواسطة دمج المكافحة الكيميائية بطرق مكافحة أخرى، (٢) استخدام المبيدات فقط عند الضرورة، (٣) استعمال كميات من المبيد كافية لمكافحة الآفات، و(٤) التقليل من تكرار تطبيق المبيدات.
- عدم ضخ المبيد الزائد أو مخلوط المبيدات فوق سطح التربة أو داخل البالوعات، أو مصارف المياه. ويجب أن يتم نقل الفضلات غير المستخدمة إلى مكان التخلص من المبيدات التابعة للصف الأول (الفئة الأولى).
- تجنب الاستخدام المفرط لمياه الري بعد تطبيق المبيد ومنع مياه الري من الجريان فوق سطح الأرض.
- الاحتفاظ بالسجلات المتعلقة بكمية ونوع المبيدات التي تم تطبيقها في المنطقة، حيث يمكن أن يستفاد منها في معرفة الإجراءات المستقبلية عند تخطيط أسلوب مكافحة الآفات.

توصيات خاصة للتقليل من الآثار السلبية للمبيدات على المياه الجوفية

يوضح هذا البحث أهمية دراسة الموارد المائية في دول مجلس التعاون الخليجي من حيث ترشيد استعمالها والحد من تلوثها بالمبيدات. وأود أن أؤكد أن لمقترحات وتوصيات هذا البحث انعكاسات إيجابية وفوائد جمة يستفيد منها مواطني دول مجلس التعاون الخليجي وسوف تكون، باتباعها، تجربة رائدة على مستوى المنطقة في ضوء الإمكانات المتوفرة لدى هذه الدول. ولذلك فإنه لا بد من:

- تضافر جهود المسؤولين في دول مجلس التعاون لإيجاد سياسة مائية موحدة تشتمل على سياسة واضحة بخصوص تلوث المياه بالمبيدات والمواد الكيميائية الأخرى.
- منع تداول واستخدام المبيدات ذات الثبات العالي في البيئة خاصة مركبات الكلور العضوية والمركبات الأخرى التي يثبت لها وجود تأثيرات ضارة على البيئة والممنوعة دولياً.
- تعقب متبقيات المبيدات في مصادر المياه المختلفة وخاصة المياه الجوفي.
- التحري الدوري عن تداخلات المبيدات على الحياة البرية والثروة السمكية.
- توجيه عناية مركزة نحو سلوك المبيدات في التربة لتحديد ثباتها وتأثيراتها على كائنات التربة.
- تشجيع البحوث العلمية ودعمها حتى تخرج بنتائج مفيدة في مجال تلوث المياه الجوفية.

استكشاف مخلفات المبيدات في زراعات وبيئة دول مجلس التعاون الخليجي

كثر الحديث خلال التسعينات حول التأثيرات السامة للمبيدات بجميع أنواعها وإمكانية التخلي عن المكافحة الكيميائية للآفات والتسميد الكيميائي للزراعات لإعادة التوازن الذي اختل بين الآفات وأعدائها الطبيعية وبين النباتات ومصادر غذائها الطبيعي من الأرض والماء والهواء. وبالرغم من اختلاف الآراء إلا أن جميع الباحثين والعاملين في تطبيق عمليات مكافحة الآفات يتفقون على مدى التأثيرات الضارة التي حدثت من جراء الإسراف في استخدام المبيدات والكيميائيات على المواد الغذائية والبيئة بكل مكوناتها والاستخدام غير الآمن لتلك السموم.

مفهوم استخدام أو عدم استخدام المبيدات

منذ الخمسينيات والستينات وبعد التركيز على الكيميائيات والمبيدات غير العضوية في مكافحة الحشائش والحشرات والأمراض النباتية وظهور المبيدات العضوية بأنواعها الكلورينية والفوسفورية والكارباماتية ثم البيرثرويدات المخلقة ترسخ المفهوم الشائع أنه لا سبيل لمكافحة الآفات إلا بالمبيدات. وقد نتج عن هذه الفترة الإسراف في استخدام المبيدات في عمليات المكافحة والتطبيق غير الواعي لهذه السموم في تركيزات غير مناسبة وتوقيت غير مناسب وبأنواع غير موصى بها. وأعتقد أن سيطرة وزارات الزراعة، في الثمانينات والتسعينات، كجهة وحيدة منوط بها التقييم والتسجيل وتوفير المبيدات وإجراء المكافحة في كل الزراعات ودعم مستلزمات الإنتاج إلى تراخي المزارعين واعتمادهم الكلي على الوزارات والدوائر الزراعية المحلية في دعم مكافحة المبيدات بنسبة ٥٠٪ وقد تصل في بعض دول مجلس التعاون إلى ١٠٠٪ ، وقد أدى هذا الوضع إلى عدم اكتساب المزارعين أية خبرات في مجال تعريف الآفات وتقييم الضرر وشدته والتوقيت السليم في التعامل مع الآفات. ولم يأخذ المزارعين في الحسبان العلاقة بين التكلفة والعائدات أثناء التعامل مع الآفة ولم يكن هناك أية اعتبارات متعلقة بالأمان البيئي عند استخدام المبيدات.

ترتيب المبيدات تبعاً لخطورة المخلفات

من الصعب ترتيب المبيدات المستخدمة تبعاً لخطورة المخلفات الناجمة عنها بعد التطبيق وذلك لارتباط مخلفات المبيدات بسلامة أو خطأ التطبيق والالتزام بالتوصيات وفترة ما قبل الحصاد (عبدالحميد ٢٠٠١). ولكن

يمكن بشكل عام ترتيب المبيدات تنازلياً على النحو التالي: (١) المبيدات المستخدمة بتركيزات أعلى من الموصى بها، (٢) المبيدات المستخدمة بتكرار وعلى فترات قصيرة، (٣) مخاليط المبيدات غير المعروفة، (٤) مخلفات المبيدات الكلورية القديمة، (٥) مخلفات البيرثريودات المخلقة، (٦) مخلفات المبيدات الفوسفورية أو الكارباماتية الجهازية، (٧) المبيدات الفطرية التي تعامل بها التقاوي والتربة و(٨) مبيدات الحشائش ذات الطبيعة الهورمونية.

الوضع الراهن لمخلفات المبيدات في الزراعة والبيئة الخليجية

لا بد من الإشارة إلى أنه لا توجد علامات واضحة عن مخلفات المبيدات يمكن الاسترشاد بها في الدراسات المستقبلية في دول مجلس التعاون الخليجي. ويقال الكثير، على علم مدعى أو مجرد تخمين، بتلوث الأغذية أو المياه الجوفية أو الحياة البرية دون استناد لأية بيانات حقيقية عن وضع التلوث بالمبيدات وغيرها من الملوثات البيئية، إن وجدت. ومع هذا لا يمكن تلافي أو تجاهل احتمالية تواجد مخلفات المبيدات في المنتجات الزراعية (التي تنتج محلياً في دول مجلس التعاون الخليجي وتلك المستوردة من دول عربية وأجنبية مجاورة) وفي المكونات البيئية المختلفة. فطالما استخدم المبيد فإن له متبقيات أولية بعد التطبيق مباشرة وبمرور الوقت ومهما كان التركيز المستخدم تبقى كميات من المبيد تتراوح من كميات ضئيلة تحت حدود التقدير وحتى مخلفات مؤثرة على الصحة العامة والمنتجات الزراعية. ولذلك فإن تحديد فترة ما قبل الحصاد ضرورية لضمان الأمان النسبي من وجود المخلفات. ولا يوجد من يقول أن مخلفات المبيدات حتى ولو كانت تحت حدود التقدير آمنة على صحة الإنسان فلا أمان لأي سم مهما كانت كميته ضئيلة. وللأسف فنحن نهتم فقط بمشكلة مخلفات المبيدات في المحاصيل الزراعية والغذاء عند ظهور المشكلة على السطح وللأسف أيضاً لا توجد بيانات عن التأثيرات الصحية للمبيدات ومخلفاتها في المحاصيل المنتجة محلياً أو تلك المستوردة، ولا يوجد برنامج لاستكشاف تواجد هذه المخلفات في المنتجات الزراعية أو مكونات البيئة على المستوى القومي رغم توفر معامل غاية في التقدم والتجهيز وتوفر الخبرات العلمية العالية للكشف عن مخلفات المبيدات للحفاظ على صحة الإنسان والبيئة.

تساهم القوانين والتشريعات في دول مجلس التعاون الخليجي بشكل مؤثر وفعال في التعامل الآمن للمبيدات ولكن لم تتحقق بعض أهداف هذه القوانين بشكل عام وخاصة فيما يتعلق بالاستخدام غير الواعي وغير الرشيد للمبيدات، وتوفر كميات كبيرة من المبيدات، وعدم تواجد جهاز إرشادي كبير يستطيع أن ينفذ المهام الموكلة إليه، وعدم وجود برنامج قومي لاستكشاف تواجد مخلفات المبيدات وعدم ترسيخ مفهوم المكافحة المتكاملة للقضاء على الآفات الحشرية والفطرية والعشبية.

التخطيط لبرنامج استكشاف مخلفات المبيدات في زراعات وبيئة دول الخليج

الهدف من برنامج استكشاف المخلفات تحديد انهيار المبيدات في المكونات البيئية (غذاء – هواء – ماء – إنسان – حيوان) وتحديد مستوى المخلفات وتقدير التناول اليومي لهذه المخلفات مع المواد الغذائية. ولا بد قبل القيام بتحديد مستوى المخلفات من تكوين فكرة واسعة عن خلفية التلوث والملوثات في حال وجودها في المنطقة ثم اللجوء للكشف عن هذه الملوثات وتحديدها كماً ونوعاً في الزراعات والمكونات البيئية المختلفة.

من المؤسف عدم وجود برنامج قومي على مستوى دول مجلس التعاون لاستكشاف مخلفات المبيدات المستخدمة في الزراعة الخليجية. وقد تعتقد بعض الهيئات أنه لا داعي لإجراء دراسات حصر واستكشاف مخلفات المبيدات حيث التلوث غير ذات أهمية والاعتقاد السائد أن مستويات المبيدات تقع تحت الحدود المسموح بها. لا بد من اختيار ١٠ مواقع في مختلف مناطق كل دولة تؤخذ منها عينات من الزراعات والماء والتربة كل ٣-٦ أشهر، حسب الإمكانيات المتاحة والهدف المنشود. ويجب وضع خطة بحث للكشف عن المخلفات والقيام بالتحليلات المناسبة بعد تجهيز العينات من قبل أشخاص ذوي خبرة عملية.

توصيات خاصة بخصوص مخلفات المبيدات

١- تأسيس برنامج قومي على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي لاستكشاف مخلفات المبيدات المستخدمة في الزراعة الخليجية، وإجراء دراسات دورية ومنتظمة وذلك بفحص العينات الغذائية في المستودعات وأخذ عينات من المياه والتربة وتحليلها لمعرفة مدى تواجد متبقيات المبيد.

٢- تحديد الحدود العليا المسموح بها من متبقيات المبيدات في مختلف المحاصيل والحاصلات الزراعية المنتجة في دول مجلس التعاون الخليجي. ويمكن الاستعانة بتلك الحدود المعمول بها في الدول المتقدمة وبعد إجراء الاختبارات المحلية.

٣- إنشاء مختبرات للكشف الدوري عنمتبقيات المبيدات ونواتج تمثيلها في المنتجات والمواد الزراعية وذلك في كل دولة من دول مجلس التعاون، واستخدام طرق حديثة قياسية للكشف عن هذه المتبقيات طبقاً للمعايير الدولية.

٤- تحديد فترة ما قبل الحصاد، أو فترة الأمان، المسموح بها لكل مبيد على محصول معين والتي يتوقف عليها تسويق واستهلاك وتصدير الحاصلات الزراعية بين دول مجلس التعاون وبين هذه الدول والدول المستوردة لتلك الحاصلات الزراعية.

٥- ضرورة معرفة مصادر المنتجات الزراعية المنتجة محلياً أو المستوردة والمتواجدة في الأسواق المحلية وذلك لتحديد الجهات المسؤولة في حال اكتشاف حدود عالية لمتبقيات المبيدات في هذه المنتجات.

٦- وضع التشريعات المناسبة لمعاقبة المنتجين غير الملتزمين بفترات الأمان عند تسويق محاصيلهم الزراعية.

٧- تقدير مستوى التعرض اليومي للإنسان العادي لمتبقيات المبيدات وذلك بحساب الكميات الفعلية المحتمل تناولها يومياً خصوصاً بالنسبة للأطفال أو المرضى الذين يخضعون لحماية غذائية معينة.

٨- توعية القائمين على تداول وتجهيز وتطبيق المبيدات وتأمين الألبسة الواقية لهم، مع إجراء فحوص طبية دورية لقياس مدى تعرضهم للمبيدات والعمل على وضع القوانين الخاصة بالصحة المهنية لهم.

استخدام برامج المكافحة المتكاملة في زراعات دول مجلس التعاون الخليجي

لابد من أن نذكر حاجة دول مجلس التعاون إلى ترسيخ مفهوم المكافحة المتكاملة للآفات وذلك للعامة والخاصة وعلى مستوى المالك والمزارع. ولابد من توجيه تلك الفئات من المجتمع وتوعيتهم بمخاطر المبيدات والأسمدة والهورمونات النباتية على الزراعة والإنسان والحيوان والتربة. وتعتبر حملات الإرشاد والحقول الإرشادية التي تقيمها العديد من دول مجلس التعاون من الأساليب الهامة للتوعية.

الأساليب المتبعة في مكافحة الآفات

يجب على العامل في مجال المكافحة المتكاملة الاعتماد على بعض الوسائل التي تساعده في زيادة الإنتاج الزراعي ومن هذه الطرق: الطرق الحيوية (حماية وإدخال الأعداء الطبيعية للآفات)، الطرق الكيميائية (استخدام جاذبات ومثبطات نمو ومانعات انسلاخ، بالإضافة إلى المبيدات التقليدية الحشرية والفطرية)، الطرق الطبيعية (استخدام المصائد الضوئية والموجات الصوتية)، الطرق الميكانيكية (الإتلاف اليدوي للآفات واستبعادها بالحواجز والمصائد)، الطرق الوراثية (إكثار ونشر الآفات العقيمة)، الطرق الزراعية (استخدام أصناف نباتية مقاومة للآفات وتغيير مواعيد الزراعة والتسميد والنظافة وغيرها)، والطرق التشريعية أو الحجر الزراعي (منع دخول وانتشار الآفات) (Metcalf وLuckmann1994). ويجب على العامل في برامج المكافحة المتكاملة ألا يؤمن بفلسفة استخدام المبيدات كطريقة وحيدة لاستئصال الآفة وبصرف النظر عما تحدثه هذه المبيدات من أضرار على صحة المزارع والبيئة التي يعيش فيها. وأؤكد أن أسلوب الاعتماد على المبيدات كطريقة وحيدة لن تقبل في المستقبل القريب وذلك بسبب التكلفة العالية للمبيدات ولابد من إدخالها كأسلوب آخر مع أساليب أخرى في مكافحة الآفات.

التوقف عن استخدام المبيدات؟

السؤال الذي قد يطرحه العديد من المزارعين والمشرفين الزراعيين وحتى عمال الخدمات الزراعية ومكافحة الآفات هو إمكانية التوقف عن استخدام المبيدات بشكل كامل والتحول بسرعة نحو برامج المكافحة المتكاملة بدون مراحل انتقالية. أود أن أنصح العاملين في تطبيق المبيدات ألا يستعملوا المبيدات إلا عند الضرورة وعند الحاجة القصوى. أما من ناحية الإسراع في التحول إلى برامج المكافحة المتكاملة بسرعة فليس بالأمر السهل ولابد من إجراء دراسة موسعة تجيب على العديد من التساؤلات قبل اتخاذ قرار بهذا الشأن وعلى أن تستند هذه الدراسة على العديد من النقاط:

- تحديد الأوضاع الحقيقية للآفات الضارة والأعداء الطبيعية المتواجدة في المنطقة.
- تحديد الخبرات المتاحة في مناطق تطبيق برامج المكافحة المتكاملة.
- معرفة نمط الإنتاج الزراعي والمساحات المزروعة.
- معرفة مدخلات ومخرجات الإنتاج الزراعي ومدى تطبيق الدورة الزراعية.
- تنفيذ القوانين والتشريعات الخاصة بتداول المبيدات وحماية الإنسان والبيئة.
- تحديد دور الجامعات والهيئات البحثية والقطاع الخاص في الاستمرار في تطبيق برامج المكافحة المتكاملة للآفات.

إذا رفضنا مفهوم الاعتماد الكلي على المبيدات لابد من استخدام هذه المواد ضمن برامج المكافحة المتكاملة كمواد تستخدم ضد آفات معينة وبمستحضرات مناسبة وبتوقيت مناسب وبواسطة شخص متدرب على أن تكون عملية الاستخدام اقتصادية وعلينا تقبل وجود تعداد قليل من الآفات في مزارعنا دون السماح لها بإحداث أضراراً اقتصادية التأثير.

يعمد العديد من المزارعين على استخدام كميات كبيرة من المبيدات معتقدين أنها ستزيد بشكل مؤكد من إنتاجية المحاصيل الزراعية. وأود أن أشير إلى أن هذا المفهوم الخاطئ يعتبر عاملاً من عوامل الإجهاد البيئي فالكميات المذكورة لا ترتبط بشكل مباشر فقط مع الآفات ولكن ترتبط أيضاً مع الإنسان والحيوان والتربة والماء والنبات والهواء. ويجب على من يقبل التعامل بالمبيدات أن يتقبل مفهوم الفائدة في مقابل الضرر، فالضرر قد يكون حتمي إذا لم يتبع العامل توصيات الأمان لأن الضرر الناتج هو محصلة شيئين: سمية المبيد والتعرض مهنياً أو عرضياً على المدى القريب أو الطويل. وبما أن استخدام المبيدات أمر لا مفر منه في العديد من المجتمعات الحديثة فإنه لابد أن تستعمل هذه المبيدات على أسس بيئية. وتحقيق النجاح في الإدارة المتكاملة للآفات يأتي من فهم النظام البيئي الزراعي المتوافق مع استراتيجيات الزراعة المستدامة وترسيخ مفاهيم اقتصاديات المكافحة.

تحقيق برامج ناجحة للمكافحة المتكاملة للآفات

هناك بعض النقاط التي أود أن أطرحها لتحقيق برامج ناجحة للمكافحة المتكاملة للآفات سواء على المدى القصير أو البعيد وعلى مستوى مزارع صغيرة أو مستوى الدولة بأكملها. وتقع مسؤولية تطبيق معظم هذه النقاط على وزارات الزراعة في دول مجلس التعاون:

- توعية المزارعين بتطبيق الطرق الزراعية والميكانيكية والتقليل إن أمكن من استخدام المبيدات وتوعيتهم، من خلال الإرشاد الزراعي، بأخطار المبيدات في حال الاستخدام غير الرشيد لها.
- ترسيخ المفهوم الاقتصادي لمكافحة الآفة وتحديد الفائدة وتقدير الضرر عند استخدام المبيدات كأحد وسائل المكافحة المتكاملة.
- تحديد الحدود الاقتصادية للضرر بالآفات والخاص بكل آفة ولكل محصول، وتفتقد زراعات دول مجلس التعاون الخليجي على تحديد هذه الحدود لمعظم الآفات الزراعية الاقتصادية.
- التعامل مع النظام الزراعي في كل دولة كوحدة واحدة ومجابهة جميع المشاكل في الوقت المناسب. ويمكن تطبيق ذلك بإنشاء شبكة معلومات عالية المستوى ترتبط بها جميع دول مجلس التعاون الخليجي لتحقيق خدمات عالية المستوى للمزارعين والمشرفين الزراعيين وتوجيههم نحو نظام سهل وفعال لمكافحة الآفات.
- التوسع في أجهزة الإرشاد الزراعي لتكثيف برامج وندوات التوعية والإرشاد حول الاستخدام الآمن والفعال للمبيدات وشرح مفاهيم وطرق المكافحة المتكاملة للآفات.
- مشاركة جميع قطاعات الدولة على ترسيخ مفهوم المكافحة المتكاملة من خلال حملات الإرشاد.
- تعديل القوانين والتشريعات، حسب الضرورة، والخاصة باستخدام المبيدات على المحاصيل الزراعية.

توصيات خاصة عن دور المكافحة المتكاملة في مكافحة الآفات

١- حصر للأعداء الطبيعية (مفترسات وطفيليات ومسببات أمراض) المرتبطة بالآفات المستوطنة في كل دولة من دول مجلس التعاون الخليجي وإلقاء الضوء على دورها في مجال المكافحة الطبيعية لهذه الآفات.

٢- ترسيخ مفهوم وأهمية دور المكافحة الحيوية في مكافحة آفات دول الخليج وإحداث مركز قومي لتطبيقات المكافحة البيولوجية ضد أهم الحشرات الاقتصادية والمستفحلة في المنطقة.
٣- تبادل الأعداء الطبيعية بين دول المجلس لاحتمالية وسهولة تأقلمها في بيئات متشابهة.
٤- إجراء دراسة مقارنة لتأثير المبيدات على الأعداء الطبيعية الموجودة في البيئة.
٥- تشجيع استعمال البدائل الكيماوية المتخصصة في مكافحة الآفات، مثل استخدام الفورمونات الجاذبة والجنسية ومنظمات النمو للتحكم في أعداد الآفات الرئيسية.
٦- تشجيع استخدام المصادر الطبيعية النباتية ذات تأثيرات حيوية فعالة ضد الآفات المستهدفة.
٧- إجراء حصر شامل لأنواع الآفات ومدى انتشارها وأضرارها الاقتصادية وكذلك حصر الأعداء الطبيعية لها على كل محصول على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي.
٨- وضع الأسلوب المناسب لنقل تقنيات تطبيق نظم التحكم المتكامل للآفات إلى الجهاز الإرشادي والمزارع.
٩- وضع النماذج الرياضية باستخدام الحاسوب الآلي للتنبؤ عن تطور الكثافة العددية لأهم الآفات على المحاصيل الاقتصادية في كل دولة على حدة.

الاقتراحات والتوصيات

يطرح البعض مفهوم ترشيد استخدام المبيدات بينما يطرح البعض الآخر إيقافها تماماً وذلك ضمن مفهوم المكافحة المتكاملة للآفات. لا بد أن أشير هنا إلى أن مكافحة الآفات تمثل عنصراً واحداً فقط في نظام الإنتاج الزراعي وأي خلل في عنصر من عناصرها سوف ينعكس سلباً على الإنتاج. وإذا أردنا تحقيق هدف ترشيد المبيدات فإنه قد تواجهنا بعض الصعوبات مثل:

- استخدام المزارعين لتركيزات عالية من المبيدات ولمرات عديدة خلافاً للتوصيات .
- عدم قناعة المزارعين بدور وأهمية وكفاءة المكافحة الكيميائية بالمبيدات.
- عدم فهم وإدراك المزارعين بمفهوم الحدود الاقتصادية للضرر، والإلمام بالعلاقة بين التكلفة والفائدة والضرر مع التسليم بضرورة قبول تواجد الآفات عند مستوى لا يحدث ضرراً اقتصادياً.
- شيوع استخدام مخاليط المبيدات.
- عدم إمكانية الكشف الدقيق عن السلالات المقاومة للآفات وقصور الدراسات البيولوجية عن الآفات.
- التغير المستمر في الظروف البيئية والمناخية وتغير نظم الزراعة والري والتسميد.
- التغير المستمر في سلوكيات الآفات.
- عدم احتمال ظهور مبيدات جديدة في المستقبل القريب.
- ظهور آفات لم تكن معروفة كآفات خطيرة رئيسية من قبل.
- تعاظم دور غش المبيدات.
- الاتجاه نحو تعظيم دور المركبات ذات الأصل الطبيعي (مثل المستخلصات النباتية) دون إجراء دراسات كافية عن كيفية تأثيرها وأساليب تطبيقها على المحاصيل الزراعية.
- الإضرار الشامل بعناصر المكافحة الحيوية للآفات بسبب تعاظم مشكلة التلوث البيئي.
- الإسراع بإدخال نباتات مقاومة للآفات دون دراسات كافية.

وتمثل الصعوبات المطروحة أعلاه نقاط ضعف في قرارات مكافحة الآفات الزراعية ولكن في النهاية لا بد من ترشيد استخدام المبيدات.

توصيات عامة:

- إحداث قاعدة معلومات خاصة بالمبيدات الزراعية المسجلة في دول مجلس التعاون وعلى أن تشتمل على أنواع المبيدات المستخدمة وكمياتها بالنسبة لكل محصول، والآفات المستهدفة والمشاكل الناجمة عن تطبيقاتها إلى غير ذلك من المعلومات الضرورية.
- تتبع المتغيرات في التشريعات العالمية والإقليمية والمحددة لتسجيل واستيراد وتداول واستخدام المبيدات والعمل على نشرها بين دول مجلس التعاون الخليجي.
- تقويم دراسات سمية المبيدات على الإنسان والحيوان والنبات ضمن الظروف المناخية والأساليب المتبعة في زراعات دول مجلس التعاون الخليجي.
- سن القوانين ووضع التشريعات الخاصة باستكشاف متبقيات المبيدات في المواد الغذائية والهواء والتربة والمياه الجوفية طبقاً للمتطلبات العالمية مع وضع قيم الحد الأقصى المسموح به على المحاصيل المختلفة.
- ضرورة التركيز على برامج التدريب ومراقبة الجودة وتحليل المخاطر والتنسيق، بين جهاز تسجيل المبيدات للأغراض المختلفة ونظام تسجيل المركبات الحيوية ودور الصناعة الوطنية.
- تدريب الكوادر الفنية والتقنية والإدارية في مجال تطبيقات نظم المكافحة المتكاملة للآفات في جميع دول مجلس التعاون.
- تشجيع نظم الزراعة العضوية لتلبية المتطلبات العالمية نحو إنتاج حاصلات زراعية خالية من الكيماويات الزراعية.
- تتبع انتشار الآفات الخطيرة الزراعية وغير الزراعية (مثل سوسة النخيل الحمراء والذبابة البيضاء والنمل الأبيض) وتشكيل فرق بحثية متخصصة لدراسة هذه الآفات ووضع الحلول لمكافحتها على أساس بيئي.
- تشجيع البحوث الخاصة باستخدام التقنيات الحيوية الحديثة والتخلص من متبقيات المبيدات في عناصر البيئة.
- المحاولة الجادة لاستنباط أصناف مقاومة للآفات ضمن الظروف المناخية لدول مجلس التعاون.
- تشجيع الزيارات الاستطلاعية للباحثين في دول مجلس التعاون وتبادل الآراء والخبرات بينهم في مجال ترشيد المبيدات ومجال التلوث بالمبيدات وسميتها.
- ضرورة استخدام المبيدات ذات الأصل النباتي وخاصة البيروثرويدات وتأثيراتها واستقلالها وسميتها وفترة استمرار فعاليتها وتأثير الجرعات تحت القاتلة منها على تغذية وتكاثر الحشرات.
- ضرورة استخدام المبيدات ذات الأصول الحيوانية المتمثلة في الهرمونات الحشرية والمبيدات الحشرية الحيوية البروتينية واستغلال المحددات الطبيعية للنمو والتشكل والسلوك المتمثلة في الهرمونات والفيرمونات ومانعات التغذية.
- استخدام الكائنات الحية الدقيقة من بكتريا وفيروسات ونيماتودا. ويجب تحديد ظروف استخدام هذه المواد في كل حالة والاحتياطات الواجب اتخاذها لهذه الغاية.

المراجع العربية

١- الهيتي، نوزار عبدالرحمن والحديثي، عصام عبدالحميد (٢٠٠١)، أمثلية استخدام المياه في دول مجلس التعاون الخليجي ، مؤتمر الخليج الخامس للمياه، الدوحة – دولة قطر، ص ٢٦١ – ٢٧٢

٢- عبد الحميد، زيدان هندي وعبد المجيد، محمد إبراهيم (١٩٨٨). الاتجاهات الحديثة في المبيدات ومكافحة الحشرات. الدار العربية للنشر والتوزيع – القاهرة.

٣- عبد الحميد، زيدان هندي (٢٠٠٠). المبيدات الفطرية ومكافحة الأمراض النباتية. كانزا جروب للنشر – القاهرة.

٤- عبد الحميد، زيدان هندي (٢٠٠١). ترشيد المبيدات في مكافحة الآفات. كانزا جروب للنشر – القاهرة.

٥- صندوق النقد العربي (١٩٩٧). التقرير الاقتصادي العربي الموحد، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة، ص ١٦١ – ١٩٣.

٦- أشلق، د. م. ١٩٩٨. الموارد والاحتياجات المائية في الوطن العربي، مركز المعلومات القومي في الجمهورية العربية السورية، معلومات دولية، العدد ٢٥٦، ص ٦ – ٤١، دمشق.

٧- منظمة الأغذية والزراعة الدولية (١٩٨٥). الخطوط التوجيهية لتسجيل المبيدات والرقابة عليها.

٨- الهيئة العربية السعودية للمواصفات والمقاييس. ١٩٩٤. دليل المواصفات القياسية السعودية. الهيئة العربية السعودية للمواصفات والمقاييس، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٩- هيئة المواصفات والمقاييس لدول مجلس التعاون الخليجي. ١٩٩٨. دليل المواصفات القياسية لدول مجلس التعاون الخليجي. هيئة المواصفات والمقاييس لدول مجلس التعاون الخليجي .

١٠- وزارة الزراعة والثروة السمكية (١٩٩٣). القرار الوزاري رقم ٥٧ لسنة ١٩٩٣ باللائحة التنفيذية للقانون الاتحادي رقم ٤١ لسنة ١٩٩٢ في شأن المبيدات الزراعية، دولة الإمارات العربية المتحدة .

١١- وزارة الزراعة والثروة السمكية (١٩٩٩). التسجيل المحلي للمبيدات، دولة الإمارات العربية المتحدة .

المراجع الأجنبية

1. Barker, R. L., and G. C. Coletta, Eds. 1986. Performance of Protective Clothing. ASTM Special Technical Publication 900. Philadelphia, PA
2. Biggar, J. W., and J. N. Seiber. Eds. 1987. Fate of Pesticides in the Environment. University of California Publication 3320, Berkeley, CA.
3. Bohmont, B. L. 1983. The New Pesticide User's Guide. Reston Publishing Company, Fort Collins, CO
4. Brown, V. K. 1980. Acute Toxicity, in Theory and Practice: with Special Reference to the Toxicology of Pesticides. John Wiley, and Sons. New York, NY
5. CAOR - California Assembly Office of Research 1985. The Leaching Fields: A Nonpoint Threat to Groundwater. Joint Publications Office, Sacramento, CA.
6. CDFA - California Department of Food and Agriculture 1980. Laws and Regulations Study Guide for Agricultural Pest Control Adviser, Agricultural Pest Control Operator, Pesticide Dealer, and Pest Control Aircraft Pilot Examinations. CDFA, Sacramento, CA.

7. Cardozo, C. L., S. Nicosia, and J. Troiano 1985. Agricultural Pesticide Residues in California Well Water: Development and Summary of a Well Inventory Data Base for Non-Point Sources. Environmental Assessment Program, CDFA, Sacramento, CA.
8. Chambers, J. E. and J. D. Yarbrough, Eds. 1982. Effect of Chronic Exposures to Pesticides on Animal Systems. Raven Press, New York, NY
9. Holden, P. 1986. Pesticides and Groundwater Quality: Issues and Problems in Four States. National Academy Press, Washington, D.C.
10. Keller, J. J., and Associates, Inc. 1985. Pesticides Guide: Registration, Classification, and Applications. J. J. Keller & Associates, Inc., Neenah, WI
11. Kennedy, M.V, Ed. 1978. Disposal and Decontamination of Pesticides. American Chemical Society, Symposium Series 73, Washington, D.C.
12. Marer, P. J. 2000. The Safe and Effective Use of Pesticides. University of California Publication 3324, USA..
13. Matsumura, F. 1976. Toxicology of Insecticides. Plenum Press, New York, NY
14. Metcalf, R. L. and W. H. Luckmann. 1994. Introduction to Insect Pest Management. John Wiley & Sons, Inc. New York.
15. Siewierski, M., Ed. 1984. Determination and Assessment of Pesticide Exposure. Elsevier, New York, NY.
16. Street, J. C., Ed. 1975. Pesticide Selectivity. Marcel Dekker, New York, NY
17. Swann, R. L., and A. Eschenroeder, Eds. 1983. Fate of Chemicals in the Environment. American Chemical Society, Washington, D.C.
18. Tordoir, W. F., and E. A. H. van Heemstra 1980. Field Worker Exposure During Pesticide Application. Elsevier Scientific Publishing Co., New York, NY
19. USTG - United States-Task Group on Occupational Exposure to Pesticides. 1974. Occupational Exposure to Pesticides. Federal Working Group on Pest Management, Washington, D. C.
20. Ware, g. H. 1993. Pesticides: theory and application. W. H. Freeman Co., San Francisco, CA.
21. Watson, D. L., and A. W. A. Brown 1977. Pesticide Management and Insecticide Resistance. Academic Press, New York, NY.
22. Weekman, G. T. 1975. Applying Pesticides Correctly. A guide for commercial applicators. U. S. Environmental Protection Agency. Washington, D. C.
23. Young, A. L. 1987. Minimizing the risk associated with pesticide use: An Overview, p. 1-11, in Pesticide: Minimizing the Risks. Ragsdale and Kuhr, Eds. ACS, Symposium Series 336.

التخطيط لإعداد معلم تعليم الكبار
في دولة الإمارات العربية المتحدة

د. محمود السيد عباس*

ملخص

الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو وضع نموذج تخطيطي لإعداد معلم تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة، واشتملت الدراسة أربعة فصول أساسية حيث جاء الفصل الأول حول واقع تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة، والفصل الثاني يدور حول التخطيط لإعداد معلم تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة، والفصل الثالث واشتمل على الدراسة الميدانية وتحليل النتائج أما الفصل الرابع فاشتمل على نتائج الدراسة وتوصياتها.

وهناك العديد من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية كان من أهمها:

- معظم المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار كانوا يحملون مؤهلات جامعية وخاصة المؤهلات الجامعية التربوية.
- أكدت الدراسة على أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة غير راضين عن مستوى المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار نظراً لأنهم لم يتم إعدادهم للعمل في مثل هذه المراكز.
- أكدت الدراسة على ضرورة وجود شعب في كليات التربية لإعداد معلم تعليم الكبار مثل باقي الشعب الأخرى بالكلية.
- أكدت الدراسة على ضرورة تعاون كل من الجامعة والوزارة في الإشراف على مراكز تعليم الكبار بما يضمن تطويرها باستمرار.
- وفي النهاية قدمت الدراسة نموذج مقترح لإعداد معلم تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة، واشتمل النموذج المقترح على نظام الدراسة وعدد سنوات الدراسة وكذلك على جوانب الإعداد المختلفة لمعلم تعليم الكبار، ونوعية المؤسسات التي يمكن أن يتم فيها إعداد معلم تعليم الكبار داخل دولة الإمارات العربية المتحدة.

---

*جامعة الإمارات العربية المتحدة.

Planning for the preparation of adult education teachers in United Arab Emirates society

Dr. Mahmoud Abbas*

Abstract

Adult education has become one of the fastest growing areas of human services. Technology, leisure time, changing values, and changing job markets are but few of the stimuli fueling the surging demand for programs this expansion creates expected needs with regard to organizing, developing, and managing adult education.

The purpose of this study to suggest a model for teachers adult education preparing in united Arab Emirates, the study consists of fourth chapters, first chapter titled by introduced to study include (important of study, goals, the problem...etc) second chapter titled by theoretical framework for study, this chapter include all literature of study and dissertation abstracts. Third chapter titled by filed study this chapter include (sample of study, tools, questionnaires) fourth chapter titled by results and recommendation of study.

There were several findings of this study:

1 - There were no qualified teachers working in adult education institution.
2 - 45.6 percent from teachers working in adult education coming from elementary education, 31.6 coming from secondary school teachers and 32.8 percent from others resources.
3 - 71.8 percent from sample unacceptable about teachers working in adult education institution in U.A.E.
4 - Very necessary open some department in college of education for preparing teachers adult education.
5 - Collaborations between ministry of education and United Arab Emirates university for develop adult education institution in United Arab Emirates society.
6 - Finally, this study suggested that new model for preparation adult education teachers in United Arab Emirates, This models shows (years of study, curriculum, field of study, resources of preparing.. etc.) of adult education teachers.

* U.A.E. University.

مقدمة:

تعد قضية إعداد المعلمين بالغة الأهمية بالنسبة لنظم التعليم المختلفة بوجه عام ومراكز محو الأمية وتعليم الكبار بوجه خاص، فنجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهني الذي تلقاه وكذلك نوعية التخصص الذي سيقوم بالتدريس فيه، ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التعليمية فسيظل المعلم هو أهم بل وأول الركائز التي يقوم عليه هذا التطوير.

وهنا يذكر محمد منير مرسي مقولة تؤكد ما سبق وهي "أن أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها، والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلماً قديراً منفتحاً. (منير مرسي، ١٩٩٨)

ومن هنا علينا أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم الناجح لأي مرحلة من مراحل التعليم لأن هناك كثير من المعلمين الذين تسببوا في ابتعاد العديد من الطلاب والطالبات عن التعليم، وهناك من أسهم في زيادة رغبة العديد من الطلاب والطالبات في مواصلة التعليم. (Thomas, 1989)

وقضية إعداد معلم تعليم الكبار وضرورة وجود هذه النوعية من المعلمين له أهمية خاصة، إذ أنه يسهم في إعداد نسبة عالية من القوى البشرية التي تشترك في تحقيق أهداف التنمية في الدولة وبالتالي فأنه يسهم في تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

ويشهد ميدان تعليم الكبار اهتماماً متزايداً في الدول النامية بوجه عام وفي دولة الإمارات العربية المتحدة بوجه خاص لما له من أهمية خاصة تميزه عن باقي مجالات التربية والتعليم وارتباطه بفئة من البشر تقوم على أكتافهم عملية العمل والإنتاج وتنشيط المؤسسات الاقتصادية، ولهذا كله دوره الهام في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة.(Harold,1989)

ومن القضايا التي درست باهتمام في مجال تعليم الكبار هو معلم هذه الفئة في المجتمع حيث يقف معلم تعليم الكبار حجر الزاوية لنجاح أي جهود تبذل من أجل الحد من هذه المشكلة التي تعد من أهم معوقات برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وفي النهاية نؤكد على أن دولة الإمارات العربية المتحدة اهتمت اهتمام كبير في السنوات الأخيرة بتعليم الكبار كأحد مجالات التعليم المستمر الذي يلقى اهتماماً كبيراً من المسئولين في الدولة وعقدت له العديد من المؤتمرات التي ناقشت قضية تعليم الكبار في الدولة من حيث (مراكز تعليم الكبار - تحديد أسباب عدم إقبال أفراد المجتمع ومحاولة القضاء عليها، معلمي تعليم الكبار).

من هنا جاءت الدراسة الحالية لتلقي الضوء على الواقع الحالي لمعلم تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة، ووضع بعض التصورات التي تسهم في إعداد نوعية جديدة من المعلمين في هذا المجال.

ثانياً: أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة أسباب هي:

١ ـ الاهتمام الكبير الذي توليه جميع دول العالم بوجه عام والدول العربية بوجه خاص لقضايا تعليم الكبار فيها.

٢ - التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير في السنوات الأخيرة، يطرح ضرورة مناقشة قضايا تعليم الكبار.

٣ - أهمية وجود معلم متخصص في تعليم الكبار، حيث تكون لهذه الفئة من المتعلمين مجموعة من الصفات والخصائص التي تختلف عن باقي المتعلمين.

٤ - يرى الباحث أن أي نجاح يكتب لمراكز تعليم الكبار لا يتم إلا من خلال وجود معلم يقود وبنجاح العملية التعليمية في مثل هذه المراكز.

٥ - الاهتمام الكبير الذي توليه دولة الإمارات العربية المتحدة لبرامج تعليم الكبار يتطلب ضرورة دراسة وجود معلم متخصص لتعليم الكبار حتى تجني ثمار هذه المجهودات الكبيرة التي يبذلها المسئولين عن التعليم في الدولة.

ثالثاً: مشكلة البحث:

أكدنا فيما سبق إن الظروف الحالية ومستجدات العصر، وطبيعة العمل مع الكبار الآن تشعرنا بالحاجة إلى معلم غير الذي يقوم الآن بالتدريس، معلم يتصف بصفات معينة تساعده على أداء ما يتوقع له من مهام وما يعرض عليه من أدوار.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تحاول أن تتعرف على الواقع الفعلي لمعلمي تعليم الكبار في الإمارات العربية المتحدة وبعد ذلك التخطيط لإعداد هؤلاء المعلمين للعمل في مراكز تعليم الكبار، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

١ - ما الواقع الفعلي لمعلمي تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة وذلك من حيث:

- مؤهلات هؤلاء المعلمين.
- أعداد هؤلاء المعلمين ومدى مناسبتهم لإعداد الكبار.
- ما درجة الرضا عن المعلمين الحاليين العاملين في مراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة.

٢ - وضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلم تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة.

رابعاً: حدود الدراسة:

(أ) الحدود الجغرافية:

١ - اقتصرت الدراسة الحالية على بعض الإمارات في الدولة هي كالتالي:

- إمارة أبو ظبي	(مدينة أبو ظبي – مدينة العين)
- إمارة الشارقة	(مدينة خور فكان – مدينة الشارقة)
- إمارة دبي	(مدينة دبي)
- إمارة عجمان	(مدينة عجمان)

٢ - اقتصرت الدراسة الحالية على بعض مراكز تعليم الكبار "ذكور - إناث" في الإمارات السابقة.

(ب) الحدود البشرية:

شملت الدراسة الحالية ما يلي:

- بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- جميع مديري مراكز تعليم الكبار في الإمارات المذكورة عاليه.
- جميع مساعدي المدراء في مراكز تعليم الكبار في الإمارات المذكورة عاليه.

(ج) الحدود الزمنية:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- دراسة الوضع الحالي للمعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار طبقا للعامين الدراسيين ١٩٩٩/٩٨ – ٢٠٠٠/٩٩.

خامساً: منهج الدراسة:

المنهج الوصفي:

يكثر استخدام المنهج الوصفي في الدراسات التربوية والاجتماعية حيث يفيد هذا المنهج في جمع المعلومات المطلوبة لمثل هذه الدراسة بصورة أفضل وأكثر مرونة.

وفي هذه الدراسة يستخدم هذا المنهج في جمع المعلومات اللازمة والمرتبطة بالإطار النظري والتي تعتبر الأساس في الدراسة العملية " الميدانية " وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الوصفي لا يقف عند هذا الحد والخاص بجمع المعلومات، ولكن يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً كبيراً من التفسيرات للمعلومات والبيانات التي جمعت. **(ل. لوفيل، ١٩٧٩).**

سادساً: أدوات الدراسة:

استمارة استطلاع رأي (استبانة)

وتهدف استمارة استطلاع الرأي هنا إلى التعرف على واقع معلمي تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة وكذلك أخذ أراء عينة من أعضاء هيئة التدريس ومديري مراكز تعليم الكبار ومساعديهم وبعض المهتمين بهذا النوع من التعليم حول كيفية تطوير وتحسين نوعية معلمي تعليم الكبار في الدولة.

وقد وجهت استمارة استطلاع الرأي إلى كل من:

١ - بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية بكلية التربية – جامعة الإمارات.

٢ - مديري مراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة.

٣ - مساعدي مديري مراكز تعليم الكبار بدولة الإمارات العربية المتحدة.

٤ - بعض المسئولين في بعض المناطق التعليمية عن قطاع تعليم الكبار بدولة الإمارات العربية المتحدة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

١ ـ دراسة رشدي أحمد طعيمه (١٩٩٩)

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على كيفية اختيار وإعداد معلم التعليم الأساسي و معلم الكبار وكذلك الوقوف على الفئات التي يمكن أن يصنف تحتها معلمو الكبار وبيان المصادر الحالية التي تختص بإعدادهم أو تدريبهم.

ومن أهم التوصيات التي أكدت عليها الدراسة ضرورة الاهتمام بالجوانب الثلاثة – الثقافي والأكاديمي و المهني – في إعداد معلم تعليم الكبار والتعليم الأساسي وكذلك كان من أهم توصيات الدراسة ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي التعليم الأساسي العاملين في مراكز تعليم الكبار.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة بدرجة كبيرة وخاصة فيما يتعلق ببناء استطلاع الرأي من جوانب إعداد المعلم الثلاثة وكذلك في بعض ما جاء فيها من تحليل نظري ممتاز.

٢ ـ دراسة بيومي محمد ضحاوي (١٩٩٨)

حاولت هذه الدراسة التعرف على الواقع الفعلي لتعليم الكبار في جمهورية مصر العربية ومناقشة قضاياها المختلفة ومن بين القضايا التي تناولتها الدراسة هي قضية معلم تعليم الكبار في جمهورية مصر العربية.

بالإضافة إلى ما سبق اهتمت الدراسة بعرض بعض التجارب الخاصة بمجال تعليم الكبار في بعض الدول مثل ألبانيا وبلغاريا وأوضحت الجوانب والأساليب المختلفة التي تتبعها هذه الدول في محاولة الحد من مشكلة الأمية وتعليم الكبار.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في التعرف على الخبرات المختلفة المستخدمة في الدول سابقة الذكر وأخذت منها الخبرات الجيدة وأضافتها ضمن الإطار النظري وكذلك الاستفادة منها في بناء استطلاع الرأي.

٣ ـ دراسة محمد مالك محمد سعيد (١٩٩٣)

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على واقع معلم محو الأمية في دول مجلس التعاون الخليجي وكذلك للتعرف على الواقع الفعلي لمعلم محو الأمية من حيث (اختياره– إعداده – تدريبه.(

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك من خلال تعرضها للأدبيات والدراسات السابقة والتعرف على أهم الاتجاهات العالمية والعربية الخاصة باختيار وتدريب معلم محو الأمية، واستخدمت أيضا المنهج المقارن وذلك عند دراسته تجارب الدول الأخرى فيما يتعلق باختيار وإعداد معلم محو الأمية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها ضرورة الاهتمام بإعداد معلم محو الأمية في دول الخليج سواء كان ذلك بالإعداد المزدوج للمعلم أو ضرورة إنشاء شعب خاصة بكلية التربية لإعداد معلم محو الأمية.

وهذه الدراسة أفادت الدراسة الحالية في كل محاورها النظرية وبناء استطلاع الرأي من خلال محاوره المختلفة.

٤ ـ دراسة مراد صالح مراد (١٩٨٥)

هدفت هذه الدراسة في محاولة التعرف على وتحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم محو الأمية في جمهورية مصر العربية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هو أن هناك ثمان كفايات ضرورية وهامة لمعلم محو الأمية وهي كالتالي:

١ ـ كفايات خاصة بالعملية التعليمية

٢ ـ كفايات خاصة بطرق تعليم الكبار

٣ ـ كفايات خاصة بإدارة الفصل والمناقشات

٤ ـ كفايات خاصة بعملية التقويم

٥ ـ كفايات خاصة بطرق وأساليب التدريس

٦ ـ كفايات خاصة بالتعرف على الدارس الكبير

٧ ـ كفايات خاصة باستخدام الوسائل التعليمية

٨ ـ كفايات خاصة بالمعاونة والإسهام في حل مشكلات البيئة المحلية

وقد استفادت الدراسة الحالية استفادة طيبة من هذه الدراسة في التعرف على أهم الكفايات اللازمة لمعلم تعليم الكبار وكيفية توافر هذه الكفايات وضرورتها بالنسبة لهذه النوعية من المعلمين.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة Grobowski (1981)

قامت الدراسة بوضع برنامج خاص بإعداد معلمين مدربين الكبار ويتكون هذا البرنامج من تسعة فصول مختلفة تناولت كلها قضايا خاصة بكيفية إعداد معلم الكبار، وسوف نوضح هنا بعض فصول هذا البرنامج.

جاء الفصل الأول مشتملاً على الأدبيات " الدراسات السابقة " التي تناولت إعداد معلم تعليم الكبار بالإضافة إلى تناوله التدريب قبل الخدمة الذي يقدم لهؤلاء المعلمين، بالإضافة إلى توضيح هذا الفصل للكفايات اللازمة للإداريين والمعلمين العاملين مع الكبار، أما الفصل الثاني تناول التطور التاريخي للطلاب الملتحقين بمراكز تعليم الكبار.

أما الفصل الثالث تناول أهمية التدريب الجزئي " لبعض الوقت " للمعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار وكذا الاختلاف بينه وبين التدريب الكلي " لكل الوقت "، أما الفصل الرابع تناول الإعداد المهني الأمثل لهؤلاء المعلمين وأهم شروط وخصائص الإعداد المهني الأمثل لهؤلاء المعلمين أثناء فترات الدراسة.

أما الفصل الثامن والتاسع هو عبارة عن بعض التوصيات والمقترحات التي تفيد في إعداد معلمي الكبار وكذلك في تدريبهم أثناء الخدمة.

وهذه الدراسة من الدراسات التي أفادت الدراسة الحالية إفادة كبيرة وذلك بما اشتملت عليه من معلومات أو دراسات ميدانية التي كان لها أثر كبير في هذه الدراسة.

الإطار النظري للبحث

واقع تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة - نبذة سريعة عن واقع تعليم الكبار في دولة الإمارات

شهد تعليم الكبار خلال النصف الثاني من القرن العشرين تطورات هائلة تناولت مفهومه وأهدافه ووظائفه ومجالاته، وكذلك تناولت هذه التطورات صيغ وأنشطة وأساليب هذا النوع من التعليم، وذلك استجابة طبيعية للتحديات العلمية والحضارية والتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها العالم الآن.

ودولة الإمارات العربية المتحدة من الدول التي بذلت جهوداً ملموسة في الاهتمام بمجال تعليم الكبار وذلك في إطار الخطط الشاملة التي تهدف إلى تطوير وتحديث نظم التعليم في الدولة وذلك بما يتناسب والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تحدث فيها.

من هنا بدأت الدولة في توفير فرص هذا التعليم لجميع المواطنين باعتبار ذلك مسألة اقتصادية واجتماعية حيوية لمواجهة مشكلات العصر وبناء المجتمع الحديث، فتحرير الانسان من الأمية من أهم الغايات التي تسعى الدولة إلى تحقيقها، وفي إطار ذلك تقوم وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع العديد من الأجهزة الحكومية الأخرى بفتح العديد من المراكز في مختلف الإمارات، وإعداد البرامج التدريسية لها بما يضمن توفير الكفاءات المطلوبة، وزيادة مساهمتهم في العملية الإنتاجية.

ومازالت جهود دولة الإمارات تتوالى من أجل توسيع النظرة إلى هذا الميدان وتحسين الاستخدام له وتطوير أساليب العمل فيه، ومن الاتجاهات الواضحة المتميزة التي بدأت تفرض نفسها بإلحاح على كل المسئولين التربويين في الدولة هي الأهمية الحيوية لتعليم الكبار وأنه لا يمكن إحداث أي تنمية بدون الاهتمام بهذا القطاع من التعليم غير النظامي.

وكان من أهم نتائج هذا الاهتمام المتزايد في مواجهة مشكلة الأمية وتعليم الكبار أن كان الوضع الحالي لتعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة كالتالي:

أولاً: تطور أعداد مراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ حتى العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨)

جدول رقم (١)

السنة الدراسية	عدد المراكز		المجموع
	ذكور	إناث	
١٩٨١/٨٠	٦٥	٣٨	١٠٣
١٩٨٢/٨١	٧٨	٥٩	١٣٧
١٩٨٣/٨٢	٦٨	٥٣	١٢١
١٩٨٤/٨٣	٥٣	٥٩	١١٢
١٩٨٥/٨٤	٥٨	٥	١١٥
١٩٨٦/٨٥	٦٦	٧٥	١٤١
١٩٨٧/٨٦	٥٠	٦١	١١١
١٩٨٨/٨٧	٥١	٧٣	١٢٤
١٩٨٩/٨٨	٥٣	٧٥	١٢٨
١٩٩٠/٨٩	٥٠	٧٦	١٢٦
١٩٩١/٩٠	٥٤	٨١	١٣٥
١٩٩٢/٩١	٥٠	٨٦	١٣٦
١٩٩٣/٩٢	٥٦	٩١	١٤٧
١٩٩٤/٩٣	٥٤	٨٩	١٤٣
١٩٩٥/٩٤	٥٣	٨٧	١٤٠
١٩٩٦/٩٥	٤٨	٩٠	١٣٨
١٩٩٧/٩٦	٥١	٨٨	١٣٩
١٩٩٨/٩٧	٤٨	٧٣	١٢١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١) الزيادة الكبيرة التي حدثت في عدد مراكز تعليم الكبار، فقد زاد عدد المراكز من ١٠٣ إلى ١٢١ مركزاً في العام الدراسي الماضي ١٩٩٨/٩٧، هذا بالاضافة إلى أن عام ١٩٩٣/٩٢ هو أكبر الأعوام التي شهدت زيادة في أعداد مراكز تعليم الكبار بالدولة حيث بلغت نسبة الزيادة ٤٢,٧٪.

٢) ارتفاع معدلات الزيادة في مراكز الإناث بصورة أكبر من الزيادة التي حدثت في عدد من مراكز الذكور وهذا راجع – من وجهة نظر الباحث – إلى عدة عوامل:

أ - انتشار التعليم في جميع ربوع الإمارات في السنوات الأخيرة حيث تشهد الإمارات الآن أزهى فترات النهضة التعليمية بها.

ب - زيادة رغبة الإناث – وخاصة في السنوات الأخيرة – في التعليم بوجه عام، حيث أثبتت الإحصاءات والدراسات أن نسب الإناث تزيد عن نسب الذكور في جميع مراحل التعليم بما فيها مراكز تعليم الكبار.

ج - زيادة الوعي الثقافي والتعليمي لدى المرأة الإماراتية مما دفعها إلى الالتحاق بمراكز تعليم الكبار.

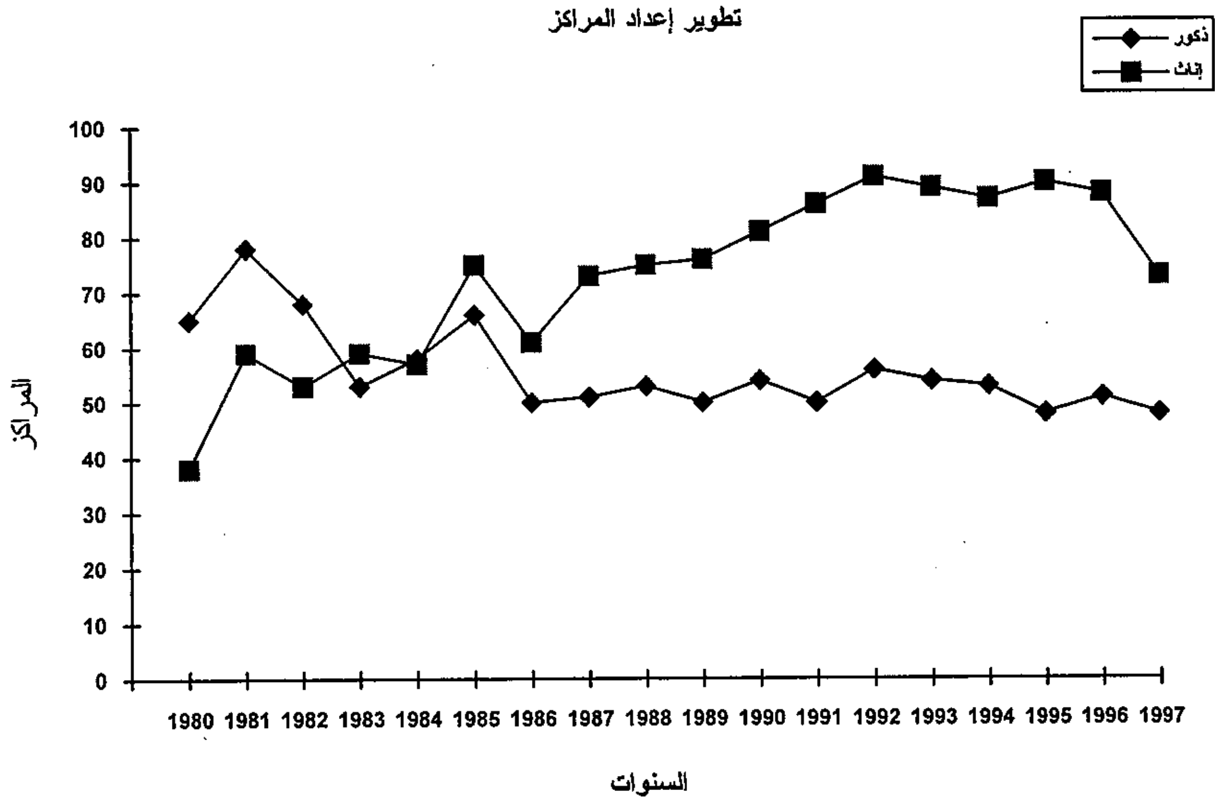
د - زيادة أوقات الفراغ عند المرأة الإماراتية غير المتعلمة.

ويوضح الرسم البياني التالي معدلات النمو التي حدثت في مراكز تعليم الكبار بصورة أكثر دقة ووضوحاً.

الشكل البياني (١)

تطور أعداد مراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة

من العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ حتى العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧



يتضح من الشكل السابق:

١ - زيادة كبيرة و مطردة في مراكز تعليم الكبار خاصة في السنوات الأولى سواء في مراكز الذكور أو الإناث.

٢ - زيادة عدد مراكز الإناث عن مراكز الذكور وذلك بداية من العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٨٩ حتى العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧

ثانياً: تطور أعداد الدارسين في مراكز تعليم الكبار بدولة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ حتى العام الدراسي ٩٨/٩٧ (وزارة التربية والتعليم، المرجع السابق، ١٩٩٨).

جدول رقم (٢)

السنة الدراسية	عدد المراكز		المجموع
	ذكور	إناث	
١٩٨١/٨٠	١٠٢٢٦	٤٩٩١	١٥٢١٧
١٩٨٢/٨١	١٠٣١٥	٦٤١٩	١٦٧٣٤
١٩٨٣/٨٢	١٠٤٨٢	٦٨٩٦	١٧٣٧٨
١٩٨٤/٨٣	١٠٠١٦	٧٣٦٥	١٧٣٨١
١٩٨٥/٨٤	١١٦٩٣	٩١٩٣	٢٠٨٨٦
١٩٨٦/٨٥	١٢٨٠٥	١٠٦٦٠	٢٣٤٦٥
١٩٨٧/٨٦	١١٢٢٥	١١٢٦٥	٢٢٤٩٠
١٩٨٨/٨٧	١٠٧٨٤	١٠٣٩٩	٢١١٨٣
١٩٨٩/٨٨	٩٨٢٢	١٠٣٢٥	٢٠١٤٧
١٩٩٠/٨٩	١٠٢٦٤	١٠٨٩٥	٢١١٥٩
١٩٩١/٩٠	٨٥٤٥	١٠٦٦٤	١٩٢٠٩
١٩٩٢/٩١	٧٣٥٨	٩٨٣٦	١٧١٩٤
١٩٩٣/٩٢	٧٨٤٩	١١٠٩٧	١٨٩٤٦
١٩٩٤/٩٣	٧٥٠٦	١٠٢٥٠	١٧٧٥٦
١٩٩٥/٩٤	٨١٣٣	١٠٧٥٤	١٨٨٨٧
١٩٩٦/٩٥	٨١٠٧	١٠٥٠١	١٨٦٠٨
١٩٩٧/٩٦	٧٦٥٢	١٠٥١١	١٨١٦٣
١٩٩٨/٩٧	٧٣٩٠	١٠٣٤٩	١٧٧٣٩

يتضح من الجدول السابق:

١ ـ زيادة هائلة في أعداد الدارسين بمراكز تعليم الكبار في الدولة حيث زاد عدد الدارسين من ١٥٢١٧ دارس عام ١٩٨١/٨٠ إلى ٢٣٤٦٥ عام ١٩٨٦/٨٥ و في خلال خمس سنوات فقط بلغت نسبة الزيادة في أعداد الدارسين ٥٤,٢٪ وهذا أقصى معدل زيادة وأن كان حدثت زيادة، أيضا في الأعوام التالية ولكن بنسب أقل حيث بلغت ١٦,٥٪ عام ١٩٩٨/٩٧

٢ ـ تزايد عدد الدارسين الذكور في السنوات الأولى، وبلغ أقصى معدل زيادة في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ حيث وصلت نسبة الزيادة إلى ٢٥,٢٪ وأن كان عدد الدارسين في الخمس سنوات الأخيرة أخذ في الانخفاض مقارنة بعام ١٩٨١/٨٠.

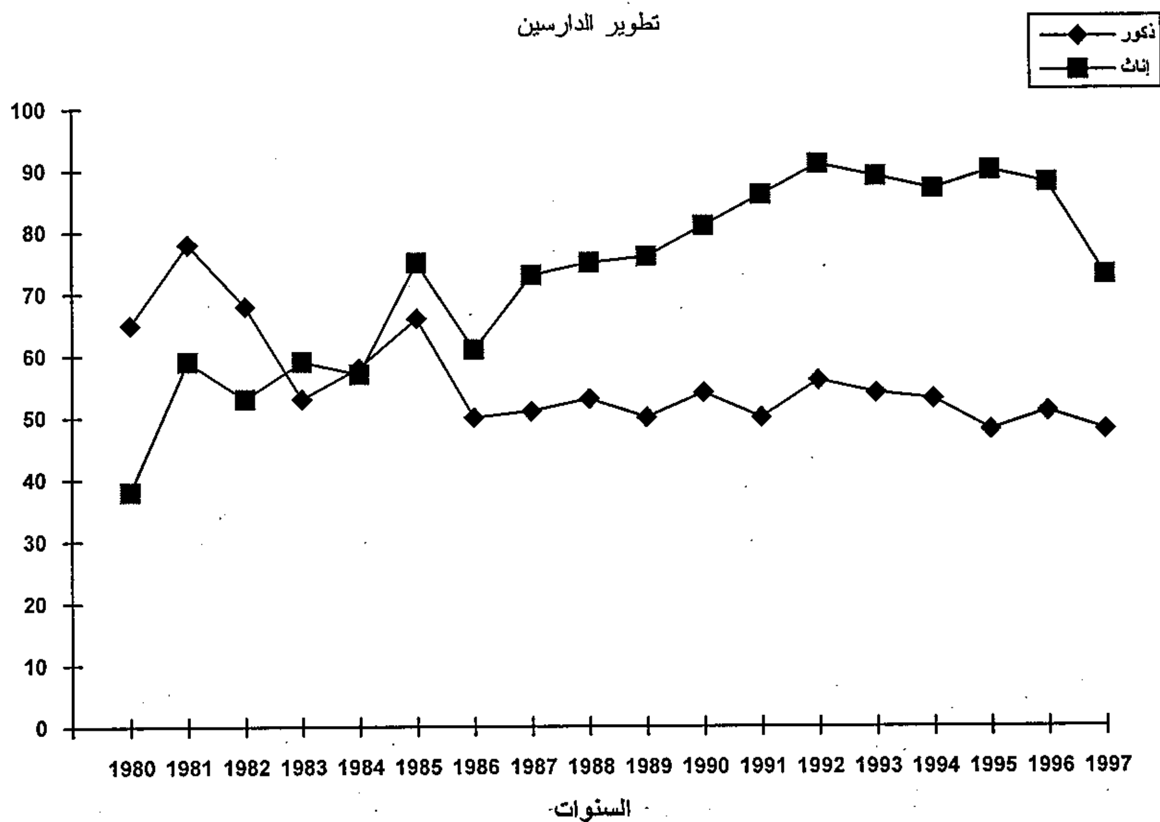
٣ ـ ضعف العدد في البداية بالنسبة للإناث الدارسات ثم الزيادة الكبيرة في أقبالهن على مراكز تعليم الكبار حيث بلغ أقصى معدل لها في العام الدراسي ١٩٨٧-٨٦ حيث وصلت نسبة الزيادة إلى ما يقرب من ٢٥,٧٪ مقارناً بالعام الدراسي ١٩٨١/٨٠ وهو عكس ما حدث بالنسبة لأعداد الذكور.

٤ ـ في الأعوام الأخيرة وتحديداً في فترة التسعينات بدأ عدد الإناث يتزايد في الإقبال على مراكز تعليم الكبار حيث بلغت نسبة الزيادة ٤٠,١٪ تقريبا لصالح الإناث.

ويوضح الرسم البياني التالي معدلات النمو في أعداد الدارسين لكل من الإناث والذكور.

الشكل البياني رقم (٢)

تطور أعداد الدارسين الملتحقين بمراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة من العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ حتى العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧



يتضح من الشكل السابق:

١ ـ التزايد المطرد في أعداد الدارسين الملتحقين بمراكز تعليم الكبار.

٢ ـ كانت الأعوام ٨٤،٨٥،٨٦ هي أكثر الأعوام التي شهدت زيادة كبيرة في أعداد الدارسين.

٣ ـ زيادة معدل التحاق الإناث عن معدل التحاق الذكور في السنوات الأخيرة وإن كان معدل التحاق الإناث في الثلاث السنوات الأخيرة ثابتاً إلى حد ما.

ثالثاً: تطور أعداد الفصول الدراسية في مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية في دولة الامارات العربية المتحدة من العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ حتى العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ (وزارة التربية والتعليم، المرجع السابق، ١٩٩٨).

جدول رقم (٣)

السنة الدراسية	عدد المراكز		المجموع
	ذكور	إناث	
١٩٨١/٨٠	٤٤٦	٢٣٩	٦٨٥
١٩٨٢/٨١	٥٢٧	٣٤٩	٨٧٦
١٩٨٣/٨٢	٤٨٦	٣٦٠	٨٤٦
١٩٨٤/٨٣	٤٢٥	٣٧٧	٨٠٢
١٩٨٥/٨٤	٤٥٣	٤٢٢	٨٧٥
١٩٨٦/٨٥	٥٢١	٥١٨	١٠٣٩
١٩٨٧/٨٦	٤٤٦	٥١٥	٩٦١
١٩٨٨/٨٧	٤٧٧	٥٧٢	١٠٤٩
١٩٨٩/٨٨	٤٣٦	٥٨٢	١٠١٨
١٩٩٠/٨٩	٤١٢	٥٨٠	٩٩٢
١٩٩١/٩٠	٣٧٤	٦٢٣	٩٩٧
١٩٩٢/٩١	٣٧١	٦٥٦	١٠٢٧
١٩٩٣/٩٢	٤٠١	٧١٤	١١١٥
١٩٩٤/٩٣	٤٠٨	٧١٩	١١٢٧
١٩٩٥/٩٤	٤٢٢	٧٣٦	١١٥٨
١٩٩٦/٩٥	٣٧٦	٦٥١	١٠٢٧
١٩٩٧/٩٦	٣٨٧	٧١٥	١١٠٢
١٩٩٨/٩٧	٣٦٥	٦٥٠	١٠١٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

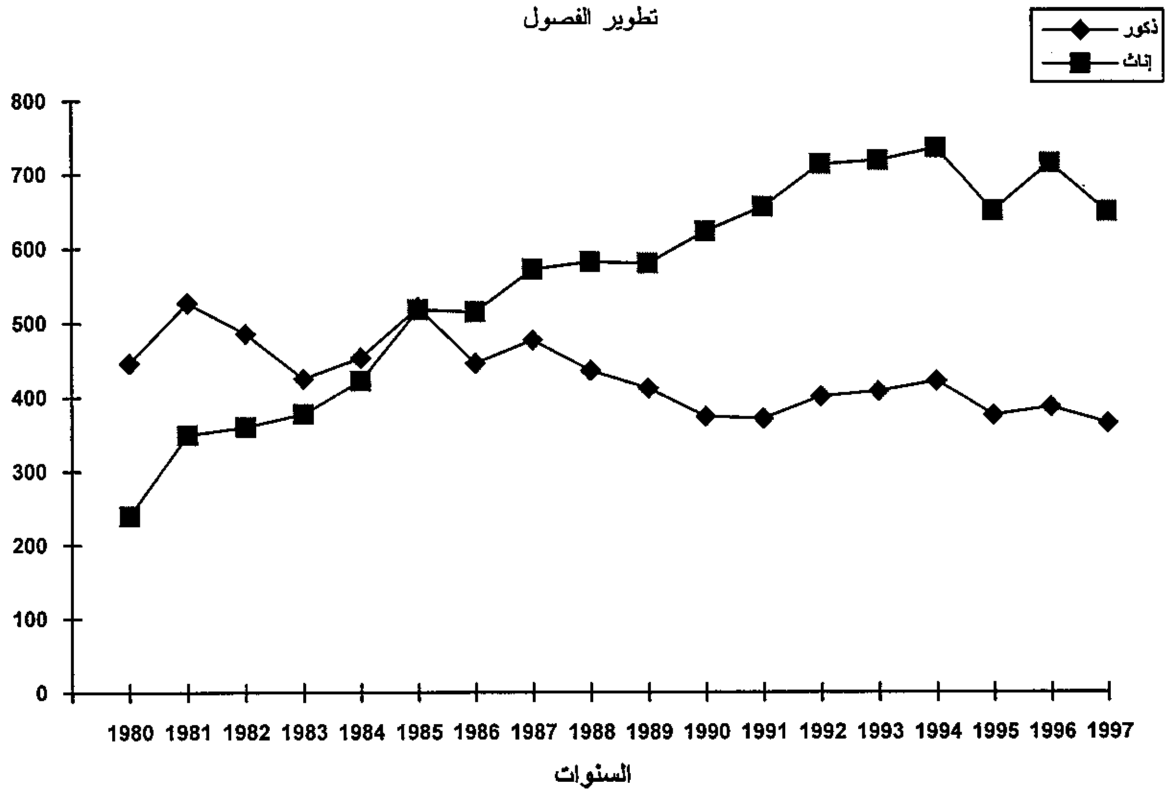
١ ـ التزايد المطرد في فصول تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة حيث زاد عدد الفصول من ٢٣٩ فصل دراسي عام ١٩٨١/٨٠ حتى وصل إلى أقصى حد له في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ وهو ٦٥١ فصل دراسي.

٢ ـ في بداية الأعوام الدراسية في مراكز تعليم الكبار كانت الزيادة في صالح فصول الذكور حتى العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ تحولت الزيادة إلى فصول الإناث وأخذت فصولهن في الزيادة حتى العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧.

ويوضح الرسم البياني التالي ذلك:

شكل بياني رقم (٣)

تطور أعداد فصول مراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ١٩٨١/٨٠ حتى العام الدراسي ٩٧/ ١٩٩٨



رابعاً: تطور أعداد المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار بدولة الإمارات العربية المتحدة من العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ حتى العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧. (وزارة التربية والتعليم، المرجع السابق، ١٩٩٨).

جدول رقم (٤)

السنة الدراسية	عدد المراكز ذكور	إناث	المجموع
١٩٨١/٨٠	١٠٤١	٥٩٦	١٦٣٧
١٩٨٢/٨١	١٣٧٣	٨٥٤	٢٢٢٧
١٩٨٣/٨٢	١٣٥٠	٨٣٤	٢٢٨٤
١٩٨٤/٨٣	١٠٨٣	٩٧٤	٢٠٥٧
١٩٨٥/٨٤	١١٩٤	٩٥٦	٢١٥٠
١٩٨٦/٨٥	١٣٠١	١٢٠٧	٢٥٠٨
١٩٨٧/٨٦	١١٥١	١١٤١	٢٢٩٢
١٩٨٨/٨٧	١٢٧٤	١٣٢٩	٢٦٠٣
١٩٨٩/٨٨	١٢٦٦	١٣٣٢	٢٥٨٩
١٩٩٠/٨٩	١٢٠٦	١٤١٢	٢٦١٨
١٩٩١/٩٠	١١٦٦	١٤٩١	٢٦٥٧
١٩٩٢/٩١	١١٦٥	١٥٩٤	٢٧٥٩
١٩٩٣/٩٢	١٢١٧	١٧٣٨	٢٩٥٥
١٩٩٤/٩٣	١٢٥٠	١٧٦١	٣٠١١
١٩٩٥/٩٤	١٢٣٤	١٧٣٩	٣٠٧٣
١٩٩٦/٩٥	١١٦٥	١٦٨٨	٢٨٥٣
١٩٩٧/٩٦	١١٠٠	١٥٧٧	٢٦٧٧
١٩٩٨/٩٧	١٠٥٧	١٣٤٣	٢٤٠٠

يتضح من الجدول السابق:

١ ـ تزايد أعداد المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار حيث زادت نسبتهم من عام ١٩٨١/٨٠ حتى عام ١٩٩٨/٩٧ حوالي ٤٦,٦٪ وزيادة عدد المعلمين يرجع إلى عدة عوامل هي:

- زيادة عدد المراكز في نفس الفترة الزمنية حيث يتطلب ذلك عدد أكبر من المعلمين العاملين في هذه المراكز.
- زيادة عدد الدارسين أيضا من العوامل التي أسهمت في زيادة عدد المعلمين.

٢ ـ كان العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ هو أكثر الأعوام التي شهدت زيادة في عدد المعلمين حيث بلغت نسبة الزيادة ٨٧,٧٪ مقارنة بالعام الدراسي ١٩٨١/٨٠.

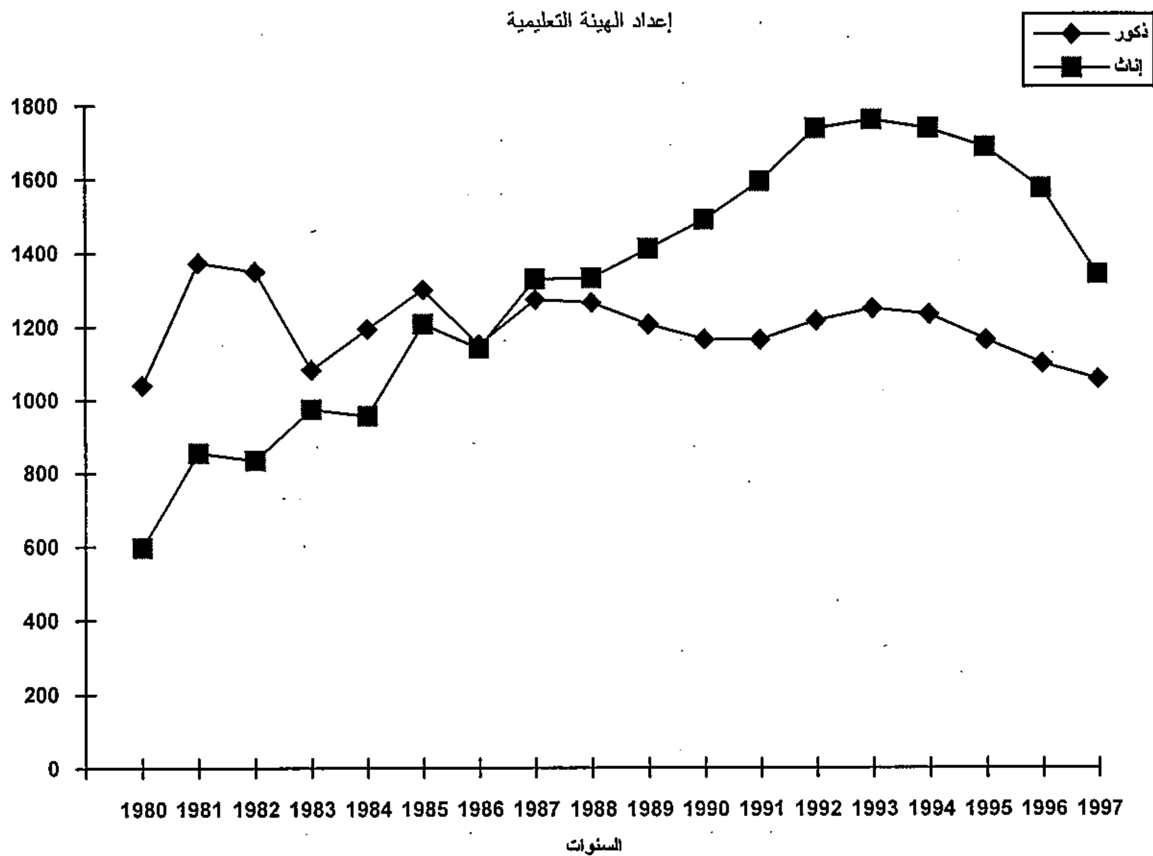
٣ ـ زيادة عدد المعلمات العاملات في مراكز تعليم الكبار بالدولة مقارنة بأعداد المعلمين ويتضح ذلك بداية من فترة التسعينات ويرجع ذلك إلى:

- زيادة عدد مراكز تعليم الكبار الخاصة بالإناث في نفس الفترة الزمنية.
- زيادة عذد الدارسات من الإناث في نفس الفترة السابقة.

ويوضح الرسم البياني التالي معدلات النمو في أعداد المعلمين الذكور والإناث.

الشكل البياني رقم (٤)

تطور أعداد أعضاء الهيئة التعليمية العاملين في مراكز تعليم الكبار



يتضح من الشكل السابق:

١ ـ تزايد مطرد في أعداد المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار، سواء كانوا من المعلمين الذكور أو الإناث وهذه الزيادة تتناسب مع:

- زيادة عدد الدارسين الذي حدث في نفس الفترة الزمنية
- زيادة عدد المراكز أيضاً في نفس الفترة الزمنية.

٢ ـ زيادة عدد المعلمات الإناث عن عدد المعلمين الذكور، وذلك راجع إلى زيادة عدد الدارسات والمراكز الخاصة بالإناث، وزيادة معدلات إقبالهن على تعليم الكبار في السنوات الأخيرة.

التخطيط لاعداد معلم تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة

لم يعد الحديث عن المعلم ودوره في العملية التعليمية بالحديث الذي يقبل الجدل أو تختلف عليه الآراء حتى مع تزايد حركة التقدم في استراتيجيات التدريس التي تركز على التعلم والمتعلم اكثر من تركيزها على التعليم والمعلم ليصبح المعلم هو المحور الأساسي للعملية التعليمية.

بمعنى أنه بالرغم من كل هذه التطورات مازال المعلم هو العنصر الرئيسي في تنفيذ أي سياسة تعليمية سواء كان ذلك في التعليم النظامي أو غير النظامي، بل أن دور المعلم يمكن أن يسد ثغرات كثيرة في مختلف أدوار العوامل الأخرى التخطيطية والتنفيذية، ويضاف إلى معلم تعليم الكبار - بالإضافة إلى ما سبق – مسؤوليات عديدة في دعوة الكبار للالتحاق بالمراكز المختلفة والحفاظ على استمرارهم في الدراسة وتكوين انتمائهم إلى المراكز والبقاء فيها أطول مدة.

أضف إلى ذلك أن وظيفة معلم تعليم الكبار لا تقتصر فقط على عملية توصيل المعلومات والمعارف والخبرات إلى أذهان هؤلاء الكبار الدارسين فحسب، بل تسمو إلى المرتبة التي يستطيع المعلم من خلالها تغيير نمط حياتهم والتأثير فيهم وتغيير نمط التفكير لديهم في كثير من الأمور الحياتية وكذلك توجيههم إلى قيم الحياة الكريمة وأساليبها، وكذلك زيادة قدرتهم على الإسهام في تحقيق الأهداف العامة للمجتمع.

من هنا تأتي أهمية التخطيط لاعداد معلم متخصص لتعليم الكبار وذلك أسوة بما هو متبع في مراحل التعليم الأخرى، حيث يتم إعداد معلم لكل منهج ومرحلة، وفي ضوء الحجم الكبير لمشكلة الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية بوجه عام وفي دولة الإمارات العربية المتحدة بوجه خاص لابد من وجود معلم لهذا النوع من التعليم.

ومما يدل على أهمية وجود معلم متخصص لتعليم الكبار، وجد مؤتمر باريس الذي أجرى في عام ١٩٨٥ منشغلاً من جديد بموضوع إضفاء صفة التخصص على تعليم الكبار، بمعنى أنه لابد من وجود معلم متخصص للقيام بالتدريس في مراكز تعليم الكبار (هـ..س.بولا،١٩٩٣).

مبررات الاهتمام بمعلم تعليم الكبار

هناك العديد من المبررات والعوامل التي تؤكد ضرورة الاهتمام ببحث ومناقشة قضية معلم تعليم الكبار في الوقت الحالي وفيما يلي عرض لبعض هذه المبررات:

١ ـ دخولنا إلى الألفية الثالثة وما يتطلبه ذلك من حل قضايا جميع مشاكل التعليم بوجه عام ومشكلة الأمية وتعليم الكبار بوجه خاص، فلا يعقل أن تعاني الدول العربية من مشكلة الأمية وتعليم الكبار إلى الآن ولا تعطيها الاهتمام الكافي ونحن دخلنا فعلاً إلى هذه الألفية.

٢ ـ حجم مشكلة الأمية وتعليم الكبار فالكل يدرك حجم هذه المشكلة ولا نود الحديث في هذه النقطة كثيراً لأن جميع رجال التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة يدركون حجم هذه المشكلة وخطورة أن يظل هذا الوضع قائماً في الألفية الثالثة.

مجتمعات العربية بوجه عام ومجتمع الإمارات العربية المتحدة بوجه خاص. تشهد العديد من لات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ومثل هذه التغيرات تمس عدداً من البنى والتنظيمات، ويكفي أن نشير هنا إلى ما يسمى بالعولمة والخصخصة واقتصاديات السوق كل هذا يتطلب ضرورة الاهتمام والعناية بمشكلة محو الأمية وتعليم الكبار. (محمد عبدالله البيلي، ١٩٩٩).

٤ ـ وجود معلم متخصص في محو الأمية وتعليم الكبار يؤدي وبصورة أكثر فاعلية إلى الحد من هذه المشكلة وكذلك في إعدادهم لمقابلة مثل هذه التغيرات والتحولات العالمية والعربية أو على الأقل أن يكون لديهم الحد الأدنى من المعارف والمهارات التي تضمن لهم التفاعل مع مثل هذه التحولات.) (Aln Rogers, 1996)

٥ ـ الواقع الحالي للمعلمين والمدربين القائمين على التدريس في مراكز تعليم الكبار وما يشوبه من العديد في جوانب القصور المتعددة والتي تتمثل في:

– اعتبار معظمهم أن تدريس الكبار هو عمل إضافي لهم ويمثل عبء كبير عليهم
– عدم إلمام المعلمين جميعهم أو الغالبية العظمى منهم بالمهارات والسلوكيات والأخلاقيات اللازمة للتعامل مع الكبار.
– عدم إقبال الكثير من معلمي التعليم العام على التدريس في مراكز تعليم الكبار وذلك لانخفاض وقلة الحافز المادي لهم عند العمل في مثل هذه المراكز

لماذا التخطيط لإعداد معلم لتعليم الكبار ؟

تشهد جميع مراحل التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة اهتماماً متزايداً من جميع المسئولين عن التعليم وعلى مختلف القطاعات وذلك للنهوض بالحركة التعليمية في الإمارات، وقد تحقق الكثير والكثير في السنوات السابقة في قطاع التعليم حتى أصبح الآن من أكثر القطاعات نمواً وازدهاراً.

والنظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة تم تصميمه ليعمل على تعبئة الجهود وتنظيمها من أجل تطوير العمل التربوي والتعليمي ليلائم مطالب الدولة واحتياجاتها وأهدافها في الحاضر والمستقبل وليتعامل أيضا مع التحديات التي تواجه المجتمع من آن إلى آخر.

هذا بالإضافة إلى أن النظام التعليمي في دولة الإمارات أخذ وبكل قوة طريق التحديث التربوي الذي يستهدف فضلاً عن تحقيق ديمقراطية التعليم دعم الذاتية الثقافية وتنمية العلم واستخدام التكنولوجيا اللازمة لتطوير الحياة واستمرارها. وتجلى هذا في تنويع التعليم وتفرده والحركة النشطة في التعليم اللانظامي وتوفير مصادر التعليم ومراكزه.

ويتضح من العرض السابق أن دولة الإمارات أولت للنظام التعليمي بها اهتمام كبير على مختلف أنواعه، فمثلاً في مجال رياض الأطفال نجد أن الدولة قامت بإنشاء شعبة خاصة لإعداد معلم خاص لرياض الأطفال والتدريس في هذه المرحلة، وذلك من منطلق إيمان المسئولين بأهمية هذه المرحلة باعتبارها الدعامة الأولية والأساسية لتحقيق النمو المتكامل للطفل وتهيئته وإعداده بصورة أفضل.

هذا بالإضافة إلى أن دولة الإمارات العربية المتحدة الآن تقوم بإعداد جميع أنواع المعلمين لمختلف التخصصات في مراحل التعليم العام المختلفة، و حققت الدولة نجاحاً كبيراً في ذلك وبدأت في الحد من الاعتماد على المعلمين الوافدين وإحلال المعلمين المواطنين وهذا مؤشر حسن للتعليم في هذه الدولة الخليجية المتميزة في سياستها التعليمية.

فإذا ما أخذنا مثال واحد على مدى أهتمام رجال التعليم في الدولة بالعملية التعليمية وتطويرها، فننظر إلى عدد المعلمين المواطنين العاملين في مراحل التعليم العام المختلفة حيث بدأ هذا العدد في التزايد الكبير وهذه من أهم النجاحات التي تحسب للسياسة التعليمية في الدولة، ويوضح الجدول التالي ذلك. (عبدالله أبولبدة وعبدالرحمن شهيل، ١٩٩٧).

جدول رقم (٥)

تطور أعداد المعلمين والمعلمات المواطنين

معلمون	٨٥ - ٨٦	٨٧ - ٨٨	٨٩ - ٩٠	٩٣ - ٩٤	٩٥ - ٩٦
اجمالي المعلمين	١٠٥٥٣	١٢٦٥٢	١٤٩٩٧	١٨٩٨٦	٢١٣١٢
المواطنين	١٥٣٠	٢٥٣٠	٣٥٢٧	٤٨٩٢	٥٧٤٨
نسبة المواطنين	١٤ ٪	٢٠ ٪	٢٤ ٪	٢٦ ٪	٢٨ ٪

يتضح من الجدول السابق:

- الزيادة المطردة في أعداد المعلمين والمعلمات المواطنين حيث بلغت نسب الزيادة ١٠٠٪ من عام ١٩٨٦/٨٥ حتى عام ١٩٩٦/٩٥.
- بداية السياسة التعليمية في الدولة في الاعتماد على المعلمين والمعلمات المواطنين وهذا من أهم ما يؤكد نجاح السياسة التعليمية الموضوعة في الدولة، وسوف تتزايد هذه النسب في الأعوام التالية بصورة أكبر.

أما إذا تحدثنا عن مجال تعليم الكبار ومحو الأمية فهذا المجال لاقى اهتمام متزايد بالمقارنة بأنواع التعليم النظامي الأخرى وذلك لعدة أسباب:

١ ـ زيادة حجم الأمية في السنوات السابقة

٢ ـ حداثة النهضة التعليمية في دولة الإمارات عند مقارنتها بدول الخليج الأخرى أو الدول العربية.

٣ ـ زيادة معدلات الرسوب والتسرب في بداية هذه النهضة التعليمية.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أن أخطر المشكلات التي تواجه تنفيذ برامج تعليم الكبار على الإطلاق هي المشكلات المتعلقة بالمعلمين العاملين في مثل هذه البرامج سواء من ناحية الكيف أو الكم، وهذه المشكلة المعقدة الأولى التي تحتاج إلى حلول سريعة وإيجابية في وقت واحد معاً، وربما جاز لنا القول أنه من هنا تنشأ الحلقة المفرغة الأولى التي لابد من كسرها إن عاجلاً أو آجلاً (John Ryan, 1985) .

وهذا ما يدعونا إلى القول بأنه من الضروري أن يكون هناك معلم متخصص للتدريس في مراكز تعليم الكبار وإلا باءت كل المحاولات التي قامت بها الدولة على مدار السنوات السابقة بالفشل ولا تحقق الأهداف المرجوة منها.

فإذا كانت هناك شعبة خاصة لإعداد معلم رياض أطفال إيماناً بأهمية الأطفال في المجتمع، فمن المهم أيضاً أن يكون هناك معلم تعليم كبار حتى يكتب لكل برامج تعليم الكبار النجاح.

وأهم ما يؤكد ضرورة وجود معلم تعليم كبار معد على مستوى عال من المعارف والمهارات وأساليب التكنولوجيا الخاصة بهذه النوعية من المتعلمين ما جاء في التقرير النهائي للمؤتمر الدولي الثالث لتعليم الكبار والذي عقد في طوكيو في الفترة من ٢٣/٧- ١٩٧٢/٨/٧ والذي ينتهي إلى أن: (بيومي محمد ضحاوي، ١٩٩٨).

قضية تدريس الكبار لم تعد قضية تدريس وتعليم أو قضية محو الأمية القرائية أو الكتابية، بل في مساعدتهم على التعلم، وتوفير الحافز لديهم وحثهم على الاستزادة من المعرفة والعمل والأخلاق، أن الكبار لم يعدوا في حاجة إلى محاضرين وملقنين، بقدر حاجتهم إلى معلمين موجهين ومشجعين. (محمد متولي غنيمه، ١٩٩٦).

هذا القول أدى بدوره إلى ضرورة النظر في المعلمين العاملين حالياً في مراكز تعليم الكبار وأوجد نوعاً جديداً من المطالب فيما يختص بمعلم تعليم الكبار وهو أن برامج تعليم الكبار لا تحتاج إلى معلمين تقليديين كما هو موجود الآن في المراكز حيث كان الهدف الأساسي من هذه المراكز هو تعليم القراءة والكتابة.

فتغير مفهوم تعليم الكبار ولم يعد قاصر على محو الأمية الكتابية والقرائية وكذلك لم يعد مجرد تكوين العادات – وهي لا تصلح لكل زمان ومكان – ولا أصبح مجرد نقل حكمة الماضي وتراثه إلى الأجيال الحاضرة لتقفز به إلى المستقبل، وإنما أصبح هدف تعليم الكبار هو إعداد الفرد إلى عالم متغير دائم التغير، يحتاج فيه الفرد إلى القدرة على الإسهام في التغيير وصنعه وضبطه وتسييره. (رشدي طعيمه، مرجع سابق، ص ١٩).

حذر التقرير النهائي لمؤتمر طوكيو من الإهمال في ضرورة وجود برامج خاصة بإعداد معلمي الكبار وتصور إمكانية الاعتماد على معلمي مراحل التعليم المختلفة للتدريس في هذا المجال.

وفي تقرير الإدارة العامة لتعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية حول أهم معوقات تطبيق مبادئ الاستراتيجية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وإذا ينص هذا التقرير على أن من أهم المعوقات هو عدم كفاءة معظم القائمين بعملية التعليم في مراكز تعليم الكبار مهنياً وخاصة من حيث إدراك الفروق الهامة بين طرق تعليم الصغار عن تعليم الكبار، إذ أنهم جميعاً من معلمي المرحلة الابتدائية، والمعلم الذي يقوم بتدريس الكبار حالياً لم يُعد أصلاً لتعليم الأميين الكبار. (الإدارة العامة لتعليم الكبار، ١٩٨٤).

والحال في دولة الإمارات العربية المتحدة لم يختلف كثيراً عن المملكة العربية السعودية حيث أن الغالبية العظمى من المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار من معلمي المرحلة الابتدائية ثم يأتي بعد ذلك معلمين من المرحلة الإعدادية والثانوية وهؤلاء لا يمثلون إلا نسبة ضئيلة جداً من المعلمين في مراكز تعليم الكبار.

ويجب أن نشير هنا إلى أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه هؤلاء المعلمين عند العمل في مراكز تعليم الكبار منها – على سبيل المثال – لا الحصر.

١ - هم لم يعدوا أصلاً للتعامل مع وتدريس الكبار.

٢ ـ عدم معرفتهم بالخبرات اللازمة للتعامل مع الكبار.

٣ ـ اختلاف المناهج التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية عن مثيلاتها في مراكز تعليم الكبار هذا بالإضافة إلى عدم إلمامهم بطرق التدريس التي تتناسب وتدريس الدارسين الكبار.

٤ ـ الجهد الذي يبذله المعلمين في الفترة الصباحية يجعلهم يذهبون إلى مراكز تعليم الكبار منهكين تماماً مما ينعكس ذلك على عملية التدريس.

وقد أكد عبد الفتاح حجاج أن من أهم أوجه القصور في تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة ما يلي: (عبد الفتاح حجاج، ١٩٩٧).

١ ـ أن العاملين في حقل تعليم الكبار من المعلمين المنتدبين للعمل في تدريس الكبار ولم يدرسوا أثناء إعدادهم سيكولوجية الكبار وطرائق وأساليب تعليمهم وكيفية التعامل معهم، حيث يستخدم المعلم عند التدريس في مراكز تعليم الكبار نفس الطرق المتبعة مع الصغار وهذا من أكبر الأخطاء التي يرتكبها المعلمين أثناء التدريس.

٢ ـ عدم تفرغ المعلمين للتدريس للكبار، وعدم خضوعهم لدورات تدريبية تؤهلهم للتدريس في برامج هذا النوع من التعليم، وقد بلغت نسبةغير المتدربين في المناطق التعليمية ٨٣,٢٢%

٣ ـ اقتصار دور المعلمين في مراكز تعليم الكبار على تلقين المعلومات لمن هم في مثل سنهم أو أكبر مما يفقد العملية التعليمية الموجهة للكبار فاعليتها.

٤ ـ أضف إلى ذلك ما أكده حافظ إبراهيم على أن من أهم معوقات تعليم الكبار هو عدم وجود هيئة تدريسية متفرغة على درجة من التخصص للتدريس في مراكز تعليم الكبار، وقد يعزى عدم توافر معلمين للكبار إلى قلة الإمكانات وأيضا عدم توافر المؤسسات التعليمية والتربوية المتخصصة التي تتولى تخريج هؤلاء المعلمين وكلاهما من الأسباب التي يمكن تلافيها سريعاً في مقابل وجود معلم متخصص للكبار (حافظ إبراهيم فرج، ١٩٩٨).

وأكد نبيل نوفل أن عدم وجود معلمين متخصصين للتدريس في مراكز تعليم الكبار هو أننا لازلنا نعتقد أن تعليم الكبار عمل من الأعمال الهامشية وكذلك اعتقادنا أن معلم الصغار يصلح لتعليم الكبار وكلاهما أمر خاطئ وخطير في نفس الوقت. (محمد نبيل نوفل، ١٩٨٧).

نلاحظ من العرض السابق أن من أهم المعوقات التي تواجه برامج تعليم الكبار في كل الدول العربية بوجه عام وفي دولة الإمارات العربية المتحدة هو عدم وجود معلمين أو أعضاء هيئة تدريس متخصصين ومؤهلين للعمل في مراكز الكبار ونحن ندرك أن عدم وجود معلم متخصص يصاحبه ويتأتى عليه العديد من المشكلات الأخرى داخل مراكز تعليم الكبار– ليس المجال هنا لحصرها.

ولا تقتصر المشكلة عند عدم وجود معلمين ولكن يزيد عن ذلك أن هناك الكثير والكثير من جوانب القصور التي تواجه المعلمين الحاليين في مراكز تعليم الكبار والتي أدت فعلا إلى ترك عدد كبير من الدارسين للمراكز وهناك الكثير منهم من يشتكي من المعلمين الذين يقومون بالتدريس لهم.

فهناك العديد من الدراسات التي أظهرت وبوضوح العديد من جوانب القصور للمعلمين الحاليين العاملين في مراكز تعليم الكبار اذكرها كالتالي: (رشدي طعيمه، ١٩٩٩ ومحمد صديق حمادة، ١٩٨٧).

١ ـ ضحالة الثقافة العامة، خاصة العلمية عند كثير من المعلمين مما يجعلهم عاجزين عن الرد على استفسارات الكبار المتتالية.

٢ ـ العجز الواضح لدى المعلمين عن وضع تصور لبرنامج محو الأمية وتعليم الكبار.

٣ ـ العجز عن مواجهة بعض مشكلات الدارسين وإدراك ما تفرضه الفروق الفردية بينهم عليه من إجراءات يصعب على معلم أي مرحلة التعامل معها.

٤ ـ تجنيد خليط من المعلمين من مستويات علمية مختلفة وتخصصات متباينة دون تدريبهم على محو الأمية وتعليم الكبار، بالإضافة إلى أن وجود خليط من هؤلاء المعلمين يؤدي إلى مشاكل أخرى متعددة داخل المراكز نظرا لعدم التجانس بينهم.

٥ ـ افتقار بعض المعلمين إلى الجوانب الإدارية المهمة اللازمة للعمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

خلاصة:

يتضح من كل العرض السابق ضرورة اهتمام دولة الإمارات العربية المتحدة وكذلك المسئولين عن قطاع التعليم فيها بصفة عامة وقطاع تعليم الكبار بصفة خاصة بالعمل على إيجاد معلم متخصص للتدريس في مراكز تعليم الكبار.

فمع إيمان رجال التعليم في الدولة – سواء كان تعليم للصغار أو الكبار – ليس خدمة فحسب، وإنما هو مشروع استثماري له عوائده الاجتماعية والاقتصادية، من هنا أصبحوا يحرصون على القضاء على مشكلة الأمية وتعليم الكبار في أقصر وقت ممكن – على الرغم من التزايد الكبير فيها بسبب الانفجار المعرفي في كل يوم جديد – وقد حققت دولة الإمارات خطوات رائعة في التقليل من حجم هذه المشكلة.

من هنا ومن خلال هذه الدراسة نؤكد أن الاهتمام بالتخطيط لإعداد معلم لتعليم الكبار وتدريسهم من الأمور الهامة والجديرة بالبحث والدراسة من جانب رجال التعليم بالدولة.

الدراسة الميدانية و نتائجها

في ضوء المعلومات التي أسفرت عنها الدراسات الاستطلاعية التي أجراها الباحث واستناداً على المعلومات المستقاة من الدراسات السابقة أو أدبيات الدراسة تم تصميم وتطوير استبانه وجهت إلى بعض مديري ومساعدي مراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة وكذلك إلى بعض المسؤولين في المناطق التعليمية داخل الدولة وإلى بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.

وتألفت الاستبانة من المحاور التالية:

***المحور الأول:** هدف إلى تحديد البيانات الشخصية التي تحتوي على بعض المتغيرات مثل الاسم، والمؤهل الدراسي، واسم المركز الذي تشرفون عليه " جهة العمل "، تاريخ العمل وعدد سنوات الخبرة، وعدد المعلمين الذين يعملون في المركز.

***المحور الثاني:** هدف إلى معرفة طبيعة أو نوعية المعلمين الذين يعملون في مراكز تعليم الكبار داخل دولة الإمارات ويحتوي هذا المحور على ثلاث تساؤلات من (١ – ٣).

***المحور الثالث:** هدف إلى التعرف على المؤهلات العلمية " الدراسية " للمعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار واشتمل هذا المحور على التساؤل رقم (٤).

***المحور الرابع:** هدف إلى التعرف على مدى رضا المسئولين والإداريين في مراكز تعليم الكبار عن مستوى المعلمين الحاليين العاملين لديهم وهو يشتمل على التساؤلات من (٥ ـ ٩).

***المحور الخامس:** وهدف هذا المحور إلى التعرف على أهداف الإعداد الثقافي لمعلم تعليم الكبار ومدى موافقة أفراد العينة على ما جاء من أهداف في هذا الجانب ويشتمل على التساؤلات من (١٠ – ١٣).

***المحور السادس:** وعرض هذا المحور بعض أهداف الإعداد الأكاديمي لمعلم تعليم الكبار ومدى مناسبة هذه الأصوات للإعداد الاكاديمي لهم وأشتمل على التساؤلات من (١٤ –٢٠).

***المحور السابع:** وعرض هذا المحور بعض أهداف الإعداد المهني لمعلم تعليم الكبار واشتمل هذا المحور على التساؤلات من (٢١ – ٢٧).

***المحور الثامن:** وهدف هذا المحور إلى التعرف على رأي أفراد العينة في المؤسسات وأفضل الطرق لإعداد وتأهيل معلم تعليم الكبار وأشتمل على التساؤلات من (٢٨ – ٣٠).

***المحور التاسع:** وهدف إلى التعرف على ما هي المدة الدراسية والصيغة الدراسية المناسبة لتخريج معلمين يعملون في مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية واشتمل على التساؤلات من (٣١– ٣٣).

***المحور العاشر والأخير:** هدف إلى التعرف على ما هي أصلح المؤسسات التي يمكنها أن تقوم بالإشراف على مراكز تعليم الكبار وتتولى أمور تنظيمها وادارتها وتقويمها واشتمل على الأسئلة من (٣٤ – ٣٦).

جدول رقم (٦)

نوعية وطبيعة المعلمين العاملين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار

م	نوعية المعلمين	عينة الدراسة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	هل هم من معلمي مراحل التعليم العام	٧٩		٣,٥٩	٢,٥٨
	– ابتدائي	٣٦	٤٥,٦ ٪		
	– اعدادي	٢	٢,٥ ٪		
	– ثانوي	٣	٣,٨ ٪		
	– ١ + ٢	٢	٢,٥ ٪		
	– ١ + ٢ + ٣	٢٥	٣٠,٦ ٪		
	– ليس	١١	١٣,٩ ٪		
٢	هل هم من المتطوعين للقيام بهذا العمل	٧٧		١,٨٦	٠,٣٥
	– نعم	١١	١٤,٣ ٪		
	– لا	٦٦	٨٥,٧ ٪		
٣	هل هم أفراد قريبين من مركز الدراسة	٧٨		١,٩٧	٠,١٦
	– نعم	٢	٢,٥ ٪		
	– لا	٧٦	٩٦,٥ ٪		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ ـ جاء في المرتبة الأولى أن معلمين من مراحل تعليم "ابتدائي – إعدادي – ثانوي" هم الذين يقومون بالتدريس في مراكز تعليم الكبار، وهذا هو الحال أو الوضع في جميع البلاد العربية، وجاء المعلمون الذين يعملون في المرحلة الابتدائية في المرتبة الأولى حيث يقوم هؤلاء المعلمون بالتدريس في مراكز تعليم الكبار في الفترة المسائية وبلغت نسبتهم من إجمالي المعلمين ٤٥,٦٪، ثم يأتي بعد ذلك وجود معلمين ابتدائي وإعدادي وثانوي في نفس الوقت في المرتبة الثانية ٣١,٦%.

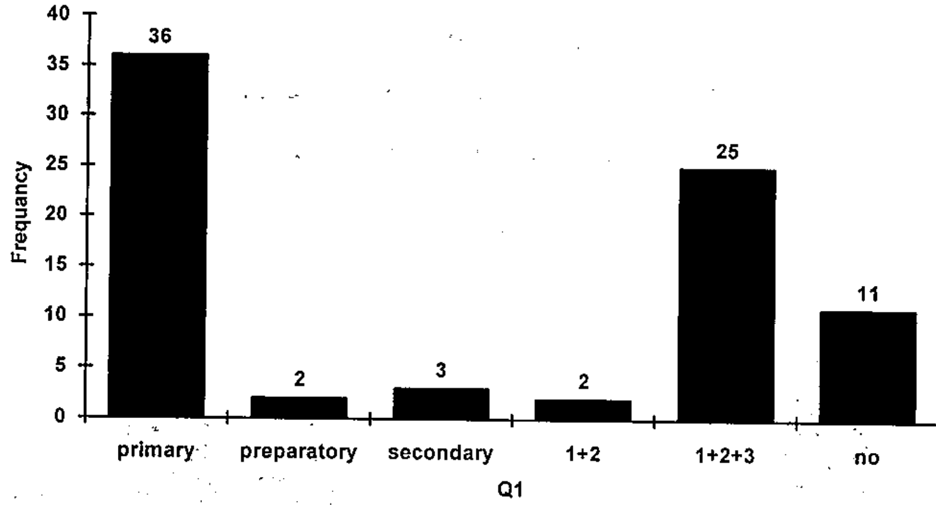
٢ ـ يأتي في المرتبة الثانية أفراد متطوعون للعمل في مراكز تعليم الكبار والتدريس فيها وهذه النوعية من المعلمين هم من حملة المؤهلات الجامعية والمتوسطة والثانوية العامة ويقومون بهذا العمل كتطوع منهم، وكنوع أيضا من الالتزام تجاه البيئات التي يعيشون فيها للنهوض بها.

٣ ـ يأتي في المرتبة الثالثة والأخيرة أفراد قريبون أصلا من مراكز تعليم الكبار يقومون بالتدريس في هذه المراكز.

والرسم البياني التالي يوزع معلمي التعليم العام العاملين في مراكز تعليم الكبار حسب نوعية المرحلة التي جاءوا منها.

الشكل البياني رقم (٥)

طبيعة ونوعية المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار بدولة الإمارات العربية المتحدة



يتضح من الرسم السابق أن المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار يمكن تصنيفهم حسب النسب كالتالي:

١ ـ في المقدمة يأتي معلمو المرحلة الابتدائية من حيث العمل في مراكز تعليم الكبار

٢ ـ ثم يأتي بعد ذلك من المراحل: الابتدائية والإعدادية والثانوية داخل المركز الواحد.

٣ ـ انخفاض عدد المعلمين الذين يعملون في المرحلتين الإعدادية والثانوية والذين يعملون في مراكز تعليم الكبار.

جدول رقم (٧)

المؤهلات الدراسية " العلمية " للمعلمين العاملين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار

المؤهلات	عينة الدراسة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ما مؤهلات المعلمين الحاليين العاملين في المركز:	٧١		٧	٣,٣٠
جامعية تربوية	٢٢	٣١ ٪		
جامعية غير تربوية	٣	٤,٢ ٪		
دبلوم تربوي متوسط	٤	٥,٦ ٪		
الثانوية العامة	١	١,٤ ٪		
١ + ٢ + ٣	١٤	١٩,٧ ٪		
١ + ٢	١٧	٢٣,٩ ٪		
١ + ٣	١٠	١٤,١ ٪		

يتضح من الجدول السابق:

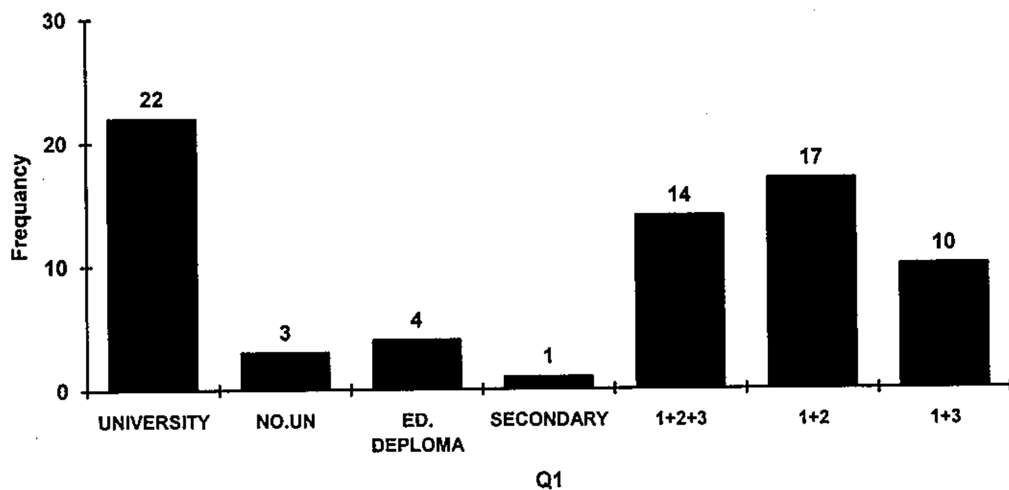
١ ـ أن ٣١٪ من المعلمين الذين يقيمون بالتدريس في مراكز تعليم الكبار من حملة المؤهلات الجامعية التربوية، و يأتي بعد ذلك ذوو المؤهلات الجامعية غير التربوية وذلك بنسبة ٣٢,٩%.

٢ ـ انخفاض عدد المعلمين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة، وبلغت نسبتهم ١,٤٪ وذلك يدل على الاهتمام الكبير من جانب المسئولين عند اختيار المعلمين للعمل في مراكز تعليم الكبار.

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار حسب مؤهلاتهم الدراسية:

شكل بياني رقم (٦)

توزيع المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار حسب مؤهلاتهم الدراسية بدولة الإمارات العربية المتحدة



يؤكد الشكل البياني ما تم توضيحه سابقاً، وفيه يظهر أن معظم المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار هم من حملة المؤهلات الجامعية التربوية وغير التربوية، وهذا يعني اهتمام الوزارة بنوعية المعلمين الذين ينضمون إلى العمل في مراكز تعليم الكبار.

جدول (٨)

درجة الرضا عن المعلمين الحاليين العاملين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار

الرضا عن المعلمين	عينة الدراسة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
هل أنت راضي عن مستوى المعلمين الحاليين العاملين في المركز	٧١		١,٢٨	٠,٤٥
نعم	٢٠	٢٨,٢ ٪		
لا	٥١	٧١,٨ ٪		

يتضح من الجدول السابق الآتي:

١ ـ زيادة عدد مديري ووكلاء ومراكز تعليم الكبار غير الراضين عن المعلمين الحاليين العاملين لديهم وذلك بنسبة ٧١,٨٪، وهذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية وإن كان بعض المديرين أكدوا أن العيب أو الخطأ ليس في أشخاص المعلمين، ولكن في أسباب سنوردها بالتفصيل فيما يلي.

٢ ـ أما الراضين عن المعلمين من حيث مستواهم بلغت النسبة ٢٨,٢٪ من إجمالي عينة الدراسة .

جدول (٩): أسباب عدم الرضا عن المعلمين الحاليين

الأسباب	نعم		لا	
	عدد	%	عدد	%
عدم إعدادهم للتدريس في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.	٥٣	٧٤,٦	١٧	٢٣,٩
ضعف مستواهم التدريسي	٢	٢,٥	٦٩	٩٧,٢
كثرة الإهمال من جانبهم أثناء عملية التدريس	٥	٧	٦٤	٩٠,١
لا توجد لديهم مهارات التعامل مع الكبار	٥٤	٧٦,١	١٥	٢١,١

يوضح الجدول الأسباب الأساسية وراء عدم رضا بعض المديرين والوكلاء عن المعلمين الحاليين الموجودين في مراكز تعليم الكبار وهي كالتالي:

السبب الأول: أن هؤلاء المعلمين لا توجد لديهم المهارات الأساسية اللازمة للتدريس أو التعامل مع الكبار وأكد بعض المدراء في ملاحظاتهم أن هذا السبب من أكثر الأسباب التي تؤدي إلى تسرب عدد كبير من المتعلمين من المراكز، وقد وافق على هذا السبب ٧٦,١٪ من عينة الدراسة.

السبب الثاني: هو عدم إعداد هؤلاء المعلمين لتدريس الكبار، وهو سبب مرتبط بالسبب السابق، يؤكد النتائج السابقة حيث إن المعلمين الذين يقومون بالتدريس في مراكز تعليم الكبار هم من المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية وقد أكد على هذا السبب ٧٤,٦٪ من عينة الدراسة.

ويجب أن نشير هنا إلى هناك بعض المدراء والوكلاء الذين سجلوا أسباباً أخرى لعدم الرضا عن مستوى المعلمين الحاليين القائمين بالتدريس في مراكز تعليم الكبار وهي:

١ ـ النظرة غير الجادة من قبل المعلمين إلى التعليم المسائي.

٢ ـ الإرهاق الذي يصاحب المعلمين نتيجة التدريس الصباحي.

٣ ـ انخفاض المكافآت.

٤ ـ الدروس الخصوصية.

أما فيما يتعلق بالتساؤل الثاني والخاص بضعف مستواهم التدريسي فلم تؤكد عليه عينة الدراسة ونال موافقة ٢,٥ ٪ فقط من أفراد العينة.

وعن التساؤل الثالث والخاص بكثرة الإهمال من جانبهم أثناء عملية التدريس أيضا أكد ٧٪ فقط من عينة الدراسة على هذا السبب.

جدول رقم (١٠): أهداف الإعداد الثقافي لمعلم تعليم الكبار

م	الهدف	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	التعرف على مكونات ثقافة المجتمع الإماراتي وعلاقتها بالثقافات الأخرى	٧١	٣,٥٨	٠,٥٥	٤٠	٥٦,٣	٢٩	٤٠,٨	١	١,٤	١	١,٤	–	–
٢	القدرة على انتقاء بديلات الثقافة بما يتناسب مع طبيعة المجتمع الإماراتي	٧١	٣,٤٦	٠,٦٥	٢١	٢٩,٦	٤٤	٦٢	٦	٨,٥	–	–	–	–
٣	التعرف على ودراسة المشكلات العالمية المعاصرة وأثرها على المجتمع الإماراتي	٧١	٣,٥٤	٠,٦٩	٢٨	٣٩,٤	٣٥	٤٩,٣	٦	٨,٥	٢	٢,٨	–	–
٤	دراسة مشكلات المجتمع الإماراتي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وانعكاساتها على البيئة المحلية	٧١	٣,٥٩	صفر	٤١	٥٧,٧	٢٨	٣٩,٤	١	١,٤	١	١,٤	–	–

يوضح الجدول السابق والمرتبط بالأهداف التعليمية للإعداد الثقافي و التي يجب أن تتوافر في معلم تعليم الكبار الآتي:

١ ـ جاء الهدف رقم (٤) في المرتبة الأولى من حيث تأكيد أفراد العينة عليه، فوافق بشدة عليه ٥٧,٧٪ من عينة الدراسة، وحصل على موافق فقط بنسبة ٣٩,٤٪ من عينة الدراسة، وهذا يدل على ضرورة أن يكون معلم تعليم الكبار على إلمام تام بالمشكلات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع الإماراتي، بل واعتبر البعض أن هذه هي النقطة الأولى والهامة في الإعداد الثقافي للمعلم.

٢ ـ ثم جاء الهدف الثقافي رقم (١) في المرتبة الثانية وهو الخاص بضرورة أن يعرف المعلم مكونات ثقافة المجتمع الإماراتي وعلاقتها بالثقافات الأخرى وأكد على أهمية هذا الهدف حيث أن (٥٦,٣ ٪) الموافقين بشدة عليه و (٤٠,٨ ٪) نسبة موافق على هذا الهدف.

٣ ـ أما في المرتبة الثالثة فقد جاء الهدف رقم (٣) وهو ضرورة أن يتعرف المعلمون على المشكلات العالمية وأثرها على المجتمع الإماراتي وحصل ذلك على (٣٩,٤٪) نسبة موافق بشدة وعلى (٤٩,٣) موافق فقط.

٤ ـ وجاء في المرتبة الأخيرة الهدف رقم (٢) وقد حصل على (٦٢٪) موافق و (٢٩,٦٪) موافق بشدة وهو أيضا من الأهداف الهامة في الإعداد الثقافي للمعلم.

جدول رقم (١١) : أهداف الإعداد الأكاديمي لمعلم تعليم الكبار

م	الهدف	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	إتقان اللغة العربية لكونها اللغة القومية الأولى	٧١	٣,٧٥	٠,٥٣	٥٠	٧٠,٤	١٨	٢٥,٤	٢	٢,٨	١	١,٤	–	–
٢	إتقان مهارات تدريس الحساب والقراءة والكتابة	٧١	٣,٥٩	٠,٦٢	٤٠	٥٦,٣	٢٨	٣٩,٤	٢	٢,٨	–	–	١	١,٤
٣	تنمية القدرة على الإفادة من وسائل الاتصال المختلفة لمتابعة البحوث والكتب التي تصدر عن محو الأمية	٧١	٣,٣٥	٠,٦٦	٢٠	٢٨,٢	٤٤	٦٢	٤	٤,٢	٣	٤,٢	–	–
٤	تزويد الطالب المعلم بالقدر المناسب من المعلومات والمعارف عن الزراعة وعمليات الفلاحة وأهمية ذلك بالنسبة للمجتمع الإماراتي	٧١	٣,٢٤	٠,٩٨	١٣	١٨,٣	٣٣	٤٦,٥	١٠	١٤,١	١٤	١٩,٧	١	١,٤
٥	تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمعارف المختلفة عن الصناعات الموجودة وسبل العمل وزيادة الإنتاج وأساليب الأمن الصناعي	٧١	٣,١٧	٠,٧٧	١٢	١٦,٩	٤٥	٦٣,٤	٥	٨	٨	١١,٣	١	١,٤
٦	الإلمام بأساليب وبرامج التنمية الاقتصادية ومشروعاتها المختلفة وكذلك كيفية استغلال الموارد الطبيعية	٧١	٣,٣٢	٠,٧٩	١٢	١٦,٩	٤٧	٦٦,٢	٨	٣	٣	٤,٢	١	١,٤
٧	الإلمام بالقدر الكافي من البيانات والمعلومات عن حجم مشكلة الأمية ومدى خطورة هذه المشكلة	٧١	٣,٥٢	٠,٥٦	٣٦	٥٠,٧	٣٣	١,٤	١	١	١	١,٤	–	–

يوضح الجدول السابق أهداف الإعداد الأكاديمي لمعلم تعليم الكبار وقد أوضحت إجابات أفراد العينة ما يلي:

١ ـ جاء في المرتبة الأولى الهدف رقم (١) وهو ضرورة أن يتقن معلم تعليم الكبار اللغة العربية والتعامل بها مع الكبار، حيث وافق عليه بشدة (٧٠,٤٪) من أفراد عينة الدراسة بينما وافق فقط على أهمية هذا الهدف (٢٥,٤٪) من أفراد العينة. ويتضح من تلك النسب تأكيد أفراد العينة على اتقان اللغة العربية. وأضاف بعض أفراد العينة أن هذا العامل هام لكل المعلمين الحاليين دون استثناء.

٢ ـ وجاء في المرتبة الثانية من حيث تأكيد أفراد العينة عليه الهدف رقم (٢) وهو ضرورة أن يتقن المعلم مهارات تدريس الحساب والقراءة والكتابة بما يتناسب مع متطلبات الكبار، وقد وافق بشدة على هذا الهدف (٥٦,٣٪) من أفراد العينة، ووافق عليه فقط (٣٩,٤٪) ويعد هذا الهدف من الأهداف الأساسية والجوهرية في مراكز تعليم الكبار حيث يكون لهؤلاء المتعلمين متطلبات خاصة في تدريسهم القراءة والكتابة والحساب تختلف كثيراً عن الطلاب العاديين.

٣ ـ وجاء في المرتبة الثالثة الهدف رقم (٧) وهو ضرورة أن يدرس ويعرف معلم تعليم الكبار حجم مشكلة الأمية وتعليم الكبار في دولة الإمارات العربية وأثرها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة، وذلك حتى يبذل الجهد المطلوب منه للحد من هذه المشكلة، وقد وافق بشدة على هذا الهدف (٥٠,٧٪)، ووافق عليه فقط (٤٦,٥٪) من عينة الدراسة.

٤ ـ أما الأهداف الثالث، والرابع، والخامس، والسادس فقد تقاربت من حيث تأكيد أفراد العينة عليها وجاءت في المرتبة من الرابعة إلى السابعة، وكانت نسبة الموافقة على أهميتها متقاربة إلى حد بعيد.

جدول رقم (١٢): أهداف الإعداد المهني لمعلم تعليم الكبار

م	الهدف	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	تزويد الطالب المعلم بالقدر الكافي من المعارف والمهارات عن خصائص تدريس الكبار وكيفية الالتزام بأخلاقيات تدريسهم	٧١	٣,٧٧	٠,٤٢	٥٥	٧٧,٥	١٦	٢٢,٥	–	–	–	–	–	–
٢	تزويد الطالب المعلم بالقدر الكافي عن المهارات اللازمة لكيفية تدريس الكبار والتعامل معهم	٧١	٣,٦٨	٠,٥٠	٤٦	٦٤,٨	٢٤	٣٣,٨	١	١,٤	–	–	–	–
٣	تزويد الطالب المعلم بالقدر الكافي من المهارات الخاصة بكيفية التعرف على الحاجات النفسية للكبار ومراعاتها أثناء التدريس	٧١	٣,٧٢	٠,٤٨	٤٩	٦٩	٢١	٢٩,٦	١	١,٤	–	–	–	–
٤	تدريب الطالب المعلم على ممارسة واستخدام طرق التدريس المختلفة التي تتناسب وطبيعة الدارسين	٧١	٣,٦٨	٠,٥٣	٤٧	٦٦,٢	٢٢	٣١	١	١,٤	١	١,٤	–	–
٥	توعية الطالب المعلم بالعلاقة بين محو الأمية وخطط التنمية الشاملة في البلاد	٧١	٣,٤٤	٠,٦٣	٢٤	٣٣,٨	٤٢	٥٩,٢	٤	٥,٦	١	١,٤	–	–
٦	تدريب الطالب المعلم على ربط دوافع الكبار الاجتماعية بدوافعهم نحو عملية التعلم	٧١	٣,٤١	٠,٦٢	٢٥	٣٥,٢	٤١	٥٧,٧	٣	٤,٢	٢	٢,٨	–	–
٧	تنمية قدرة الطالب المعلم على استخدام أساليب تدريسية مختلفة وذلك لمساعدة الكبار على حل جميع المشكلات التي تواجههم	٧١	٣,٤٦	٠,٦١	٣١	٤٣,٧	٣٦	٥٠,٧	٢	٢,٨	٢	٢,٨	–	–

يتضح من الجدول السابق والخاص بأهداف الإعداد المهني لمعلم تعليم الكبار أن عينة الدراسة أكدت على أهمية الاهداف التالية:

١ ـ الهدف رقم (١) جاء في المرتبة الأولى، مما يعني تأكيد أفراد العينة على أهميته وبلغت نسبة الموافقين بشدة عليه (٧٧,٥٪) وهذه أكبر نسبة بين جميع أهداف إعداد معلم تعليم الكبار حيث أكدت عينة الدراسة على ضرورة معرفة المعلم لخصائص الكبار كمتعلمين، ويجب أن يدرك المعلم أن خصائص الكبار تختلف عن خصائص الصغار.

٢ ـ ثم جاء في المرتبة الثانية الهدف رقم (٣) وهو الخاص بضرورة أن يكتسب المعلم المهارات التي تساعده في تحديد الحاجات النفسية للكبار، وهذا العامل من أهم العوامل التي تؤدي إلى نجاح عملية التدريس أو فشلها أيضا، وقد أكد على أهمية هذا الهدف (٦٩٪) ووافقوا بشدة على ضرورة أن يكون هذا الهدف ضمن الإعداد المهني للمعلم.

٣ ـ الهدف رقم (٤) جاء في المرتبة الثالثة، والخاص بتدريب المعلم على استخدام طرق التدريس المختلفة التي تتناسب وطبيعة الكبار، وأكد على أهمية ذلك ووافق عليه بشدة (٦٦,٢٪) من اجمالي العدد ومن المعروف أن طرق التدريس التي يجب أن يستخدمها المعلم مع الكبار يجب أن تختلف عن تلك التي تستخدم مع الصغار، وذلك بما يتناسب مع خبرات الكبار وتقدمهم في السن، ويجب أن يدرك المعلم أيضا أن كل طرق التدريس لا تصلح كلها مع الكبار.

٤ ـ ثم جاءت بعد ذلك الأهداف أرقام ٥،٦،٧ وأكدت عليهم عينة الدراسة وأن كانت بنسب متفاوته الى حد ما، وجاء في مقدمتهم الهدف رقم (٧) بنسبة موافقون بشدة (٤٣,٧٪) ثم تلى ذلك الهدف رقم (٦) وذلك بنسبة (٣٥,٢٪)، ثم أخيراً الهدف رقم (٥) بنسبة (٣٣,٨٪).

جدول رقم (١٣): نظم إعداد معلم تعليم الكبار

م	نظم إعداد المعلم	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	شعبة بكلية التربية "شعبة محو الأمية وتعليم الكبار"	٧١	٣,٤١	٧٧	٢٧	٣٨	٣٦.	٥٠,٧	٤	٥,٦	٢	٢,٨	٢	٢,٨
٢	تدريب تحويلي لمعلمي التعليم الابتدائي الفائضين عن الحاجة ولبعض خريجي الكليات الأخرى للعمل في مراكز تعليم الكبار	٧١	٣,١٤	٩١	١٨	٢٥,٤	٣٢	٤٥,١	٥	٧	١٤	١٩,٧	٢	٢,٨
٣	تدريب دوري وتجديدي للمعلمين العاملين الآن في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار	٧١	٣,٥٤	٠,٦٥	٣٢	٤٥,١	٣٣	٤٦,٥	٤	٥,٦	٢	٢,٨	–	–

يتضح من الجدول السابق الآتي:

أولاً: أكدت عينة الدراسة على أهمية حصول المعلمين العاملين حالياً في مراكز تعليم الكبار على تدريب دوري وتجديدي حتى يمكن رفع مستواهم الحالي فيما يتعلق بالتدريس للكبار وجاءت النتائج كالتالي:

(٤٥,١٪) موافقون بشدة و (٤٦,٥٪) موافقون على هذا التدريب ويرون أن يكون بشكل فوري وجاء هذا النظام في المرتبة الأولى بين النظم المقترحة لإعداد معلم الكبار.

ثانياً: أشار عدد كبير من عينة الدراسة من خلال الملاحظات التي كتبت في الاستمارات إلى ضرورة أن تبدأ الجامعة في إنشاء شعبة لاعداد معلم تعليم الكبار مثلها مثل باقي الشعب الأخرى في الكلية وكانت النتائج كالتالي:

(٣٨٪) موافقون بشدة و (٥٠,٧٪) موافقون على ضرورة إنشاء مثل هذه الشعبة.

ثالثاً: لم ينال النظام الثالث وهو الخاص بعمل تدريب تحويلي لمعلمي المراحل الأخرى والكليات الأخرى بحيث يصبحون متخصصين لتدريس الكبار اهتمام عينة الدراسة حيث كانت النتائج كالتالي:

(٢٥,٤٪) موافقون بشده.

(١٩,٧) غير موافقين على هذا النظام.

جدول رقم (١٤): مدة الدراسة التي تحتاجها النظم المختلفة لإعداد معلم تعليم الكبار

م	نظم إعداد المعلم	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	دراسة تكميلية لمدة خمس أعوام في حالة افتتاح شعبة كلية التربية	٧١	٣,٢٠	٠,٩٠	١٤	١٩,٧	٣٨	٥٣,٥	٧	٩,٩	١٠	١٤,١	٢	٢,٨
٢	دراسة نظامية لمدة عامين بالنسبة للخريجين الذين يحتاجون إلى ما يسمى بالتدريب التحويلي	٧١	٣,١١	١,٠٨	١٣	١٨,٣	٣١	٤٣,٧	٩	١٢,٧	١٣	١٨,٣	٥	٧
٣	دراسة لمدة عام متواصل بالنسبة للتدريب التجديدي للمعلمين العاملين حالياً في مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية	٧١	٣,٥٩	٣,٨٧	١٦	٢٢,٥	٣٨	٥٣,٥	٤	٥,٦	١٠	١٤,١	٢	٢,٨

ويتضح من الجدول السابق: أن النتائج التي اشتمل عليها جاءت لتؤكد صدق النتائج التي جاءت في الجدول السابق وهذا يدعم ويوضح اهتمام أفراد عينة الدراسة حول ما جاء في استطلاع الرأي، ويتضح ذلك في التالي:

١ - جاء الأسلوب رقم (٣) والخاص بالبدء بتدريب المعلمين الحاليين في المرتبة الأولى، حيث أكدت عينة الدراسة على إعطاء المعلمين الحاليين تدريباً لمدة عام، وكانت النتائج كما يلي:

٢ - موافقون بشده و (٥٣,٥٪) موافقون، وهذا يؤكد على أهمية هذا الأسلوب لإيجاد حلول سريعة للمعلمين الحاليين.

٣ - جاء الأسلوب رقم (١) في المرتبة الثانية وهو افتتاح شعبة بكلية التربية وجعل مدة الدراسة خمس سنوات وكانت النتائج كالتالي:

٤ - موافقون بشدة و (٥٣,٥٪) موافقون، وهذا دليل أيضا على اهتمام عينة الدراسة بهذا الاسلوب في اعداد معلم تعليم الكبار.

٥ - ثم جاء الأسلوب رقم (٢) في المرتبة الأخيرة، ولم ينل هذا الأسلوب الاهتمام الكافي من عينة الدراسة.

جدول رقم (١٥)

المؤسسات التي تقوم بالإشراف على مراكز تعليم الكبار

م	نظم إعداد المعلم	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	الجامـــــعة	٦٦	٢,٧٣	٠,٩٥	٤	٥,٦	٢٩	٤٠,٨	٥	٧	٢٤	٣٣,٨	٤	٥,٦
٢	وزارة التربية والتعليم	٦٨	٣,١٣	٠,٧٩	٢٥	٣٥,٢	٢٨	٣٩,٤	-	-	١٤	١٩,٧	١	١,٤
٣	الجامعة ووزارة التربية والتعليم	٦٨	٣,٦٥	٠,٧١	٤٩	٦٩	١٢	١٦,٩	١	١,٤	٥	٧	١	١,٤

يوضح الجدول السابق والخاص بالمؤسسات التي يمكن أن تقوم بالإشراف على مراكز تعليم الكبار، ويمكن أن تؤدي إلى تطوير هذه المراكز، النتائج التالية:

١ ـ جاء في المرتبة الأولى قيام الجامعة ووزارة التربية والتعليم بالإشراف على مراكز تعليم الكبار، حيث أكد (٦٩٪) من أفراد العينة الموافقة بشدة على أن تكون الجامعة والوزارة معاً مسئولين في الإشراف على مثل هذه المراكز، وذلك من خلال لجان متخصصة تعمل معاً لتطويرها.

٢ ـ ويتفق الباحث مع عينة الدراسة في هذه النتيجة، وذلك لما لهاتين المؤسستين من أهمية في الإشراف على مراكز تعليم الكبار، فالوزارة لديها خبرات مميزه في هذا المجال والجامعة لديها أفراد قادرون على التطوير.

٣ ـ ثم جاء في المرتبة الثانية رقم (١) ورقم (٢) حيث يعني ذلك عدم انفراد مؤسسة واحدة بالإشراف على مراكز تعليم الكبار، حتى يمكن تحديث وتطوير مثل هذه المراكز.

النتائج والتوصيات

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة الميدانية العذيد من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من هذا التحليل ما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بطبيعة المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار:

أن معظم المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار بدولة الإمارات العربية المتحدة من معلمي المرحلة الابتدائية.

ثانياً: من حيث المؤهلات الخاصة بالمعلمين:

أثبتت النتائج أن الغالبية العظمى من المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار يحملون المؤهلات الجامعية، وخاصة المؤهلات الجامعية التربوية.

ثالثا: فيما يتعلق بدرجة الرضا عن المعلمين الحاليين العاملين في مراكز تعليم الكبار:

أكدت الدراسة ارتفاع نسبة غير الراضين عن مستوى المعلمين العاملين حالياً في مراكز تعليم الكبار؛ وذلك نظراً لأنهم غير معدين للعمل في مراكز تعليم الكبار، بالإضافة إلى عدم توافر المهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع الكبار.

أما فيما يتعلق بالجوانب الثلاثة الخاصة بإعداد معلم تعليم الكبار:

فقد أكدت النتائج على أهمية ما جاء من أهداف في الجوانب الثلاثة الخاصة بإعداد معلم تعليم الكبار وإن اختلفت أهمية هذه الأهداف من و جهة نظر عينة الدراسة،ولكن أوضحوا أهميةجميع هذه الأهداف سواء الأهداف التي تتعلق بالجانب الأكاديمي أو المهني "التربوي".

وفيما يتعلق بنظم إعداد معلم تعليم الكبار:

فقد أكدت النتائج على شيئين هامين هما:

١ - ضرورة إخضاع المعلمين الحاليين لدورات تدريبية حيث إن معظمهم لم يتلق أي دورات تدريبية فيما يتعلق بالتدريس في مراكز تعليم الكبار.

٢ - ضعف وقلة المهارات لدى المعلمين القائمين حاليا على تدريس تعليم الكبار فيما يتعلق بالتعامل مع الكبار من حيث خصائصهم التدريسية،أو من حيث خصائصهم النفسية وهذا من العوامل الهامة التي يعاني منها الدارسون الكبار الآن.

ومن هنا جاءت نتائج الدراسة الميدانية لتعكس ضرورة افتتاح شعبة بكلية التربية جامعة الإمارات هدفها هو تخريج معلمين متخصصين للتدريس في فصول محو الأمية وتعليم الكبار.

أما من حيث مدة الدراسة التي أكدتها نتائج الدراسة:

فقد أكدت الدراسة على أن يتم افتتاح شعبة مستقلة لإعداد معلم تعليم الكبار،على أن تكون مدة الدراسة بهذه الشعبة مثلها مثل الشعب الأخرى الموجودة خمس سنوات دراسية طبقا لنظام الساعات المعتمدة أين كان عدد الساعات الدراسية.

أما من حيث التدريب فقد أكدت النتائج ضرورة إلحاق المعلمين الحاليين في تدريب تجديدي لمدة عام على فترات زمنية مختلفة حتى يمكن تحسين الوضع الحالي لهم.

أما فيما يتعلق بالمؤسسات التي يمكن أن تقوم بالإشراف على مراكز تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة:

فقد أكدت النتائج على ضرورة تعاون كل من الجامعة ووزارة التربية والتعليم في الإشراف على مراكز تعليم الكبار، وهذا النظام له العديد من المزايا التي يمكن أن تؤدي إلى تطوير وزيادة فعالية هذه المراكز.

توصيات الدراسة

١ ـ ضرورة دعم الجهود في سبيل العمل على وجود معلم متخصص للقيام بمهنة التدريس في مراكز تعليم الكبار.

٢ ـ العمل على ضرورة إنشاء شعبة مستقلة في كلية التربية لإعداد معلم تعليم الكبار مثلها مثل أي شعبة أخرى موجودة بالكلية.

٣ ـ ضرورة أن تشتمل برامج إعداد معلم تعليم الكبار على جوانب الإعداد الثلاثة الثقافية والمهنية والأكاديمية وبما يتناسب وطبيعة التدريس في مراكز تعليم الكبار.

٤ ـ ضرورة أن تشتمل برامج الإعداد بجانب الدراسة إلى مجموعة من الأنشطة التي تؤدي بالطالب المعلم إلى فهم ظروف العمل في مراكز تعليم الكبار،وكذلك فهم طبيعة المجتمع الإماراتي.

٥ ـ ضرورة التعاون التام بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم في الإشراف والمتابعة على مراكز تعليم الكبار حتى تحقق الأهداف المرجوة منها وكذلك العمل على تطويرها.

٦ ـ في حالة اختيار معلمين من مراحل تعليمية أخرى يجب أن يتم ذلك من خلال المعلمين الذين انتظموا في برامج تدريبية لتعليم الكبار،أو الذين لديهم رغبة للعمل في مثل هذه المراكز.

٧ ـ ضرورة إخضاع المعلمين الحاليين لدورات تدريبية متتالية فيما يتعلق بالعمل في مراكز تعليم الكبار،وكيفية التعامل مع مثل هذه النوعية من الدارسين.

٨ ـ ضرورة العمل على تطوير مراكز تعليم الكبار وجعلها مراكز علمية متكاملة ومراكز تقدم كل خدمات التعليم المستمر والتعلم الذاتي.

٩ ـ ضرورة المتابعة المستمرة من قبل المسئولين عن تعليم الكبار وذلك على المراكز وكذلك على العاملين فيها واختيار المعلمين والأمور الأخرى التي تنهض بمثل هذه المراكز.

الملاحـــــــق

جامعة الإمارات العربية المتحدة
كلية التربية
قسم أصول التربية

استطلاع رأي حول

التخطيط لإعداد معلم تعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة

إعــــــــــــــداد

دكتور

محمود السيد عباس

١٩٩٩

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ / .... المحترم

تحية طيبة وبعد ..

كانت الأمية وما زالت من أخطر المشكلات التي تواجهها دولنا المختلفة في العالم العربي لأنها تمثل عقبة كبيرة في سبيل التقدم الاقتصادي والاجتماعي لكثير من هذه الدول وليس مقبولا في عصر التكنولوجيا الهائل أن يوجد في بعض هذه البلاد أفراد يجهلون القراءة والكتابة .

وبالرغم من ذلك إلا أنه إلى الآن لم تهتم هذه الدول بإيجاد المعلم الملائم للعمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، ومعلم الكبار يعتبر حجر الزاوية مثل غيره من المعلمين في كل عمليات تنمية الطاقات البشرية أيا كانت صورتها ومستواها ، ومشكلة الأمية وتعلمي الكبار لا ينصلح حالها ولا يستقيم أمرها إلا إذا وجد المعلم الذي يرغب العمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ولديه مهارات هذا العمل .

من هنا جاءت الدراسة الحالية من أجل محاولة الاهتمام به وتطوير إعداد المعلمين الذين يعملون في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في دولة الإمارات العربية المتحدة .

لذا نرجو من سيادتكم الإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة حتى يستطيع الباحث إتمام هذا البحث ، علما بأن هذه البيانات سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

ولسيادتكم جزيل الشكر،،،

الباحث

<u>بيانات الدراسة :</u>

- الاسم " اختياري " :
- المؤهل الدراسي :
- المركز الذي تشرفون عليه :
- تاريخ العمل في هذا المركز :
- عدد المعلمين الذين يعملون لديكم :

التساؤل الأول :

طبيعة المعلمين الذين يعملون الآن في المركز الذي تشرفون عليه سيادتكم :

- من هم المعلمين الذين يعملون الآن في المركز :

أ- من معلمي المرحلة الابتدائية ( )

ب- من المتطوعين للقيام بهذا العمل ( )

ج- أفراد قريبين من مركز الدراسة ( )

التساؤل الثاني :

المؤهلات العلمية " الدراسية " للمعلمين الذين يعملون في المركز :

- ما هي مؤهلات المعلمين الحاليين الذين يعملون في المركز ؟

أ- مؤهلات جامعية تربوية ( )

ب- مؤهلات جامعية غير تربوية ( )

ج- دبلوم تربوي متوسط ( )

د- الثانوية العامة ( )

هـ- حاصل على ثانوية عامة ( )

و- مؤهلات أخرى (ثقافة عامة – إعدادية –...الخ) ( )

التساؤل الثالث :

درجة الرضا عن المعلمين الحاليين العاملين في المركز :

- هل سيادتكم راضي عن مستوى المعلمين الحاليين العاملين لديكم ؟

نعم ( ) لا ( )

إذا كانت إجابتك بـ(لا) فما أسباب ذلك ، ضع علامة " ? " أمام ما يتناسب مع رأيك

- عدم إعدادهم للتدريس في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ( )
- ضعف مستواهم التدريسي ( )
- كثرة الإهمال من جانبهم أثناء عملية التدريس ( )
- لا توجد لديهم مهارات التعامل مع الكبار ( )

التساؤل الرابع :

أهداف إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار :

إليكم مجموعة من الأهداف التي يجب أن تراعى عند تطوير إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار ، المطلوب من سيادتكم وضع علامة (?) أمام ما ترونه مناسبة مع رأيك .

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
	أولاً : أهداف إعداد معلم تعليم الكبار					
	أ: أهداف الإعداد الثقافي :					
١	التعرف على مكونات ثقافة المجتمع الإماراتي وعلاقتها بالثقافات الأخرى					
٢	القدرة على انتقاء بديلات الثقافة بما يتناسب مع طبيعة المجتمع الإماراتي					
٣	التعرف على ودراسة المشكلات العالمية المعاصرة وأثرها على المجتمع الإماراتي					
٤	دراسة مشكلات المجتمع الإماراتي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وانعكاساتها على البيئة المحلية					
	ب- أهداف الإعداد الأكاديمي					
٥	إتقان اللغة العربية لكونها اللغة القومية					
٦	إتقان مهارات تدريس الحساب والقراءة والكتابة					
٧	تنمية القدرة على الإفادة من وسائل الاتصال المختلفة لمتابعة البحوث والكتب التي تصدر عن محو الأمية وتعليم الكبار					
٨	تزويد الطالب المعلم بالقدر المناسب من المعلومات والمعارف عن الزراعة وأهمية ذلك بالنسبة للمجتمع الإماراتي .					
٩	تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمعارف المختلفة عن الصناعات الموجودة وسبل العمل وزيادة الإنتاج وأساليب الأمن الصناعي					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أوافق	غير موافق	غير موافق بشدة
١٠	الإلمام بأساليب وبرامج التنمية الاقتصادية ومشروعاتها المختلفة وكذلك كيفية استغلال الموارد الطبيعية					
١١	الإلمام بالقدر الكافي من البيانات والمعلومات عن حجم مشكلة الأمية ومدى خطورة هذه المشكلة .					
	ت. أهداف الإعداد المهني :					
١٢	تزويد الطالب المعلم بالقدر الكافي من المعارف والمهارات عن خصائص تدريس الكبار والالتزام بأخلاقيات تدريسهم					
١٣	تزويد الطالب المعلم بالقدر الكافي عن المهارات اللازمة لكيفية تدريس الكبار والتعامل معهم					
١٤	تزويد المعلم بالقدر الكافي عن المهارات اللازمة لكيفية التعرف على الحاجات النفسية للكبار ومراعاتها أثناء التدريس					
١٥	تدريب الطالب المعلم على ممارسة واستخدام طرق التدريس المختلفة التي تتناسب وطبيعة الدارسين					
١٦	توعية الطالب المعلم بالعلاقة بين محو الأمية وخطط التنمية الشاملة في البلاد					
١٧	تدريب الطالب المعلم على ربط دوافع الكبار الاجتماعية بدوافعهم الخاصة .					
١٨	تنمية قدرة الطالب المعلم على استخدام أساليب تدريسية مختلفة وذلك لمساعدة الكبار على حل جميع المشكلات التي تواجههم					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أوافق	غير موافق	غير موافق بشدة
	ثانيا : نظم إعداد معلم تعليم الكبار					
١٩	المؤسسات التي يجب أن يتم بها إعداد معلم تعليم الكبار :					
	أ – نوعية المؤسسات					
٢٠	شعبة بكلية التربية " شعبة محو الأمية وتعليم الكبار "					
٢١	تدريب تحويلي لمعلمي المرحلة الابتدائية الفائضين ولبعض خريجي الكليات الأخرى للعمل في مراكز تعلمي الكبار					
٢٢	تدريب دوري تجديدي للعاملين الآن في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار					
	٢– مدة الدراسة :					
٢٣	دراسة تكميلية لمدة خمس أعوام في حالة افتتاح شعبة لكلية التربية					
٢٤	دراسة نظامية لمدة عامين بالنسبة للخريجين الذين يخضعون للتدريب التحويلي					
٢٥	دراسة لمدة عام متواصل بالنسبة للتدريب التجديدي للعاملين في محو الأمية وتعليم الكبار					
	ثالثا : الإشراف على مراكز تعليم الكبار :					
٢٦	الجامعة .					
٢٧	وزارة التربية والتعليم .					
	وزارة التربية والتعليم والجامعة معا .					

المراجع

١ ــ الإدارة العامة لتعليم الكبار " تقرير عن جهود المملكة العربية السعودية في مجال تعليم الكبار بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية " الرياض ، وزارة المعارف، ١٩٨٤

٢ ــ بيومي محمد ضحاوي : قضايا تربوية – مدخل إلى العلوم التربوية (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٨، الفصل السادس) .

٣ ــ حافظ إبراهيم فرج " معوقات تعليم الكبار وأثرها على التنمية الاجتماعية " ، مجلة التربية المستمرة ، العدد "١٤" ١٩٨٨ ص ٦٨ .

٤ ــ رشدي أحمد طعيمه ، تعليم الكبار ، تخطيط برامجه وتدريس مهاراته (دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٩) .

٥ ــ عبدالفتاح حجاج " تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر " المؤتمر الأول لخدمة المجتمع والتعليم المستمر ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، قطاع شؤون خدمة المجتمع ، ١٨-٢٠ مايو ١٩٩٧ ، ص ٦١ .

٦ ــ عبدالله أبولبدة ، عبدالرحمن شهيل ، " تجربة دولة الإمارات في إعداد المعلمين " الندوة الأقليمية، بيروت ١٣-١٥ مايو ١٩٩٧ ، ص ١٧ .

٧ ــ ل. لوفيل، ت . س . لوسون ، حتى نفهم البحث التربوي ، ترجمة ابراهيم بسيوني عميره (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٩ ، ص ٣٩) .

٨ ــ محمد صديق حمادة ، " الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه " الرياض ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٢١ ، ١٩٨٧ .

٩ ــ د. محمد عبد الله البيلي " تطور التعليم في الإمارات خلال ربع قرن " مجلة الشؤون العامة (دولة الإمارات العربية المتحدة) العدد الأول ، سبتمبر ١٩٩٩ ، ص ص ٢٥-٢٦

١٠ ــ محمد مالك محمد سعيد " معلم محو الأمية في دول الخليج العربي اختياره – إعداده – تدريبه " (الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٣)

١١ ــ محمد متولي غنيمة ، اقتصاديات تعليم الكبار (القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٨)

١٢ ــ محمد منير مرسي ، التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية (القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٩٨،ص ٢٧٩) .

١٣ ــ مراد صالح مراد " الكفايات المطلوبة لمعلم محو الأمية في ج ٠ م ٠ ع " رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية بالفيوم ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٥ .

١٤ ــ محمد نبيل نوفل " إعداد معلمي الكبار ، البدائـــل المقترحـــة " مجلـــة التربيـــة المســـتمرة ، البحرين، العدد ٨ ، ١٩٨٧ .

١٥ ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، علم تعليم الكبار، (القـــاهرة ، الشـــركة المصريـــة للطباعة والنشر ، ١٩٧٦) ص ٣٧ .

١٦ ــ هــ ..س.يولا تعليم الكبار " اتجاهات وقضايا عالمية " ترجمة عبد العزيـــز الســـنبل وصـــالح عزب (باريس : منظمة اليونسكو ، ١٩٩٣ ، ص ١٧٢ .

١٧ ــ وزارة التربية والتعليم والشباب ، قطاع الشئون التعليمية ، إدارة تعليم الكبار ، قسم الـــــبرامج، الاحصاء السنوي لمحو الأمية وتعليم الكبار " نحو غد مشرق " ، دولة الإمارات العربيـــة المتحـــدة . ١٩٩٨

18 - Harold M. Bergs, Lily Chu, " The Role of Literacy and Education in Women's Development: Pakistan " **International Education** , Vol. . 19, No. 1, 1989.

19 - Thomas J . lasley " Teacher Education Reform : The R

20 - oad Less Traveled " **Action in Teacher Education** , U . S. A, Vol.. X1, No.1, 1989.

21 - John Ryan , " Some Key Problems in Adult Education Prospects, Unesco, Vol. No 3, 1985

22 - Aln Rogers, **Teaching Adults** (U.S.A : Open University Press, 1996) PP- 158 – 160

23 - Grobowski, Stanley. M., and others **preparing Education of Adult** U.S.A, Adult Education Association, 1981 .

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

Volume 1 - Number 2

1423 Hijri - 2002 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Saeed A. H. Almuhairi " ....",

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 1 - Number 2
1423 Hijri - 2002 BC

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates.



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الثاني ، العدد الأول
١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

(جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أوالباحث)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١.- نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢.- توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣.- معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

٤.- التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قــواعــد النشــر

١ ـ أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.

٢ ـ أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.

٣ ـ ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.

٤ ـ أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.

٥ ـ تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لايتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.

٦ ـ ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

٧ ـ المراجع: يتم ترتيب المراجع وفقاً للنسق التالي:

الكتب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة، الصفحة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة، الصفحة].

٨ ـ لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.

٩ ـ يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

١٠ـ لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.

١١ـ يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

١٢ـ لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

١٣ـ يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلــة عجــمان للدراســات والبحــوث

(دورية محكمة)

المجلد الثاني، العدد الأول، ١٤٢٤هـ ـــ ٢٠٠٣م

الهندسة الوراثية - الاستنساخ

Genetic Engineering – Cloning

غفران محمد سعيد إدلبي*

ملخص

منذ أن اكتشف "جريجور مندل" المبادئ الوراثية توالت الأبحاث والاكتشافات بسرعة كبيرة، لتكون الهندسة الوراثية العنصر الهام في كل ما يحيط بنا.

وتكمن أهمية الهندسة الوراثية في إحداث تغيرات وراثية مسيطر عليها ذات أهمية اقتصادية أو علمية، فقد استفاد الإنسان منها في تحسين إنتاجه الزراعي والحيواني كماً وكيفاً، وتعددت التطبيقات لعدة مجالات منها: الطب، علم الجريمة، الصناعة، وغيرها ..

والفرق بين الهندسة الوراثية والاستنساخ، أن الهندسة الوراثية في النبات والحيوان تهدف إلى التعرف على المورثات وعلاقتها بالأمراض الوراثية ومن ثم معالجتها، كما يمكن تصنيع عقاقير جديدة مفيدة للإنسان.

والاستنساخ هو توليد كائن حي أو أكثر بنقل النواة من خلية جسدية إلى بويضة منزوعة النواة.

في أكتوبر عام ١٩٩٠م، بدأ العلماء في مشروع الجينوم البشري في أمريكا، وتم استكماله بشكل كلي قبل المدة المقترحة في المخطط والمشروع يهدف لاكتشاف وتحديد التتابع الكامل لكل القواعد النيتروجينية المكونة للحمض النووي، وذلك سيؤدي لمعرفة الجينات التي تسبب مختلف الأمراض، وبمساعدة هذه المعطيات سيصبح من الممكن إنتاج أدوية وفق المواصفات الجينية للمريض، وبالتالي إمكانية علاج الأمراض حتى قبل ظهور أعراضها والنجاح قاد الإنسان لإجراء تجارب على الاستنساخ الحيواني، فكان أول استنساخ ناجح هو النعجة 'دوللي'، ومن ثم اتجهت الأنظار للاستنساخ البشري، الذي تم فعلاً المحاولة فيه إلا أنه لم يتوصل لنتيجة ناجحة، والمحاولات مازالت مستمرة.

ولا يخفى أن هذه العمليات وأمثالها لا تمثل خلقاً أو بعض خلق، قال الله تعالى: **﴿أم جعلوا لله شركاء خلقوا كخلقه فتشابه الخلق عليهم قل الله خالق كل شيء وهو الواحد القهار﴾** الرعد - ١٦.

والتقدم في مثل هذه الأبحاث ضرورة حياتية، لكن المطلوب هو أن يتم وضع قواعد قانونية وضوابط دينية وأخلاقية لها، لمنع العبث بالأجنة البشرية وتحويلها إلى قطع غيار لمن يدفع الثمن ..

فالتصميم الإلهي هو الكمال المطلق وأي تعديل له هو نقص محقق، استنساخ الإنسان لا يخدم الحقيقة العلمية بقدر ما يخدم غرور الإنسان.

* باحثة

Ghufran Mohammed Sa'id Idelbi*

Abstract

Gregor Johan Mendels major postulates of transmission genetics described in a few simple and accurate laws has lead to monumental number of reasearches which described the nature of genes and en route to the emergence of genetic engineering fields. Genetic engineering as a science and technology is an evitable approach of many disciplines.

Genetic engineering provides a tool and understanding that is utilized in genetic manipulation and played a significant role in scientific and economical development it is extensively employed in biomedicine, forensic DNA technology, industry ..etc.

Although genetic engineering and organism cloning are similar in concept, the former aims at elucidation and charecterization, and manipulation of genes partinent to diseases or therapies or improving animal or plant production. On the other hand organism cloning aims at generating a replica of the whole organism by implanting a nucleus from a cell into nucleus-less ovum.

In the 1990s the human genome project was deployed in the us to decipher the genetic code in 2003-and so it happened with the complete draft deposited in the databases in April of 2003 the projects is providing a fertile ground to identify genes and genetic Variation in the human population which eventually will lead to the so called, custom Tailored, medicine among other things.

The repeated success stories in genetics have expanded mans ambition to explore a far fetched horizon, namely, whole organism cloning the first fruit of this ambition was plucked when the sheep dolly was born the curiosity of human is wandering even farther as to encompass human cloning there are persistent attempts but no success has been shown.

These scientific accomplishments do not entail creation as whole organism cloning is arguably considered cloning in the original meaning of the word however, a more insightful framework must be employed to regulate these researches and directed toward philianthropist aims.

* Researcher

مقــــدمة

نحن الآن في عصرنا الحالي نعيش في عصر تتسابق فيه الثورات التقنية التي تتعدد في مجالاتها. وأصبحت الدول تتميز بين متقدمة ونامية على حسب تطبيقاتها لهذه العلوم. وباتت هذه الأحداث العلمية تتوالى بسرعة مذهلة وآثارها لا يكاد يدركها حتى الخيال.

وعلى رأس هذه العلوم وأهمها الهندسة الوراثية. وقد اتسع هذا العلم في القرن الحالي اتساعاً واضحاً وتقدم تقدماً مذهلاً، حتى أنه من الممكن أن يسمى عصرنا بعصر الهندسة الوراثية، لشدة الانشغال بها، ولاعتبار ما ستمنحه للذين يملكون أسرارها من مقدرات وإمكانات هائلة للتنمية في ميادين إنتاجية وخدمية عديدة.

حيث أن امتلاك هذه التكنولوجيا بما لها من قدرات كبيرة على التدخل في تركيب المادة الوراثية للكائنات الحية، وإكسابها صفات لم يكن من الممكن أن تكتسبها بالطرق التقليدية سيفتح آفاقاً رحبة جداً في تربية الكائنات الحية واستخداماتها.

إن مثل هذا الانتشار السريع لمثل هذه التقنيات يعيد للأذهان أهمية وجود اتفاقيات وضوابط دولية لضمان الاستخدام السليم لمثل هذه العلوم وإلا أصبحت بيئتنا ملوثة بأشكال الأحياء المهندسة وراثياً، والتي لا يعرف أضرارها سوى الله – سبحانه وتعالى -.

وقد حاولت في بحثي هذا أن ألم بكل نواحيه إلمامة موجزة، وأن أوفيه حقه من الناحية العلمية(*).

وقد قسمت بحثي لثلاثة فصول ؛ هي:

الفصل الأول: الهندسة الوراثية.

الفصل الثاني: الجينات.

الفصل الثالث: الاستنساخ.

(*) عملاً بقول الرسول الكريم - ﷺ - : «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه».

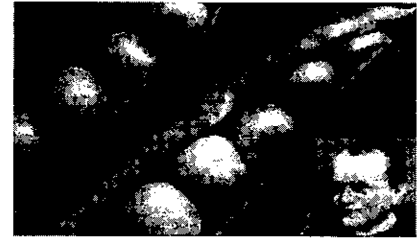
الهندسة الوراثية

نشأة الهندسة الوراثية وتطورها:

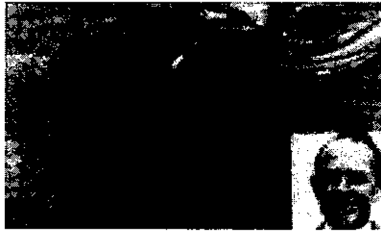
قد تكون بداية هذا العلم هو اكتشاف "جريجور يوهان مندل" عام ١٨٦٦م، لعلم الوراثة من خلال عمليات التهجين التي كان يقوم بها على نبات البازلاء انظر شكل (١)، حيث توصل للقوانين التي تحكم توارث الصفات من الآباء إلى الأبناء عبر الأجيال، إلا أن أبحاثه أهملت ولم تنشر.

في عام ١٨٦٨م، اكتشفت الحوامض النووية أول مرة، من قبل العالم الألماني "فريدريش ميشر" في توبنكن–ألمانيا، من الخلايا المتقيحة الموجودة في الضمادات الجراحية. عزل هذا العالم النواة من هذه الخلايا فوجدها تحتوي على مركب غير عادي أسماه "نيوكلين "Nuclein" المعروف الآن باسم البروتين النووي.

في عام ١٩٠٠م، أعاد كل من "دي فريز" و"كورنيز" و"تشيرماك" و"باستون" اكتشاف قوانين مندل في علم الوراثة، وتم نشر الأبحاث.



شكل (١) مؤسس علم الوراثة "جريجور مندل" وحبات البازلاء



شكل (٢) عالم الوراثة الأمريكي "توماس مورجان" وذبابة الفاكهة "الدوروسوفيلا"

في عام ١٩٠٣م، افترض "ستون" أن الجينات تقع على الكروموسومات.

في عام ١٩١٠م، أثبتت تجارب "مورجان" أن الجينات تقع على الكروموسومات(١).

في عام ١٩١٢م، توصل العالم "وينيوارتر" إلى أن عدد الكروموسومات في الإنسان هو ٤٧، لكن في أوائل العشرينات أوضح العالم "بينتر" أنهم ٤٨ كروموسوماً، وبقي هذا الاعتقاد سائداً حتى عام ١٩٥٦م حيث توصل كل من "تجيو" و"ليفان" إلى أن عددها ٤٦ كروموسوماً(٢).

في عام ١٩٢٠م، اعتقد "جونس" أن الحوامض النووية نوعان فقط، نوع موجود في الخلية الحيوانية أطلق عليه اسم "حامض دي _ اوكسي _ رايبونيوكليك Deoxyribonucleic Acid"، ونوع موجود في الخلية النباتية سماه "حامض رايبونيوكليك Ribonucleic Acid (RNA) "، وبقي هذا الاعتقاد سائداً حتى الأربعينات، لكن التطور العلمي ساعد على كشف حقيقة هذه الحوامض حيث أن كلا الحمضين موجود في كلتا الخليتين.

في عام ١٩٢٢م، أعد "مورجان" أول خريطة للجينات الموجودة على كروموسومات حشرة الفاكهة "الدوروسوفيلا" انظر شكل (٢).

لكن ما هي المادة الوراثية؟؟ أثار هذا السؤال الفضول لمعرفة الإجابة لدى الباحث "جريفث"، وقد أجرى تجاربه على فئران تحمل مشكلة الالتهاب الرئوي.. وتوجد من بكتيريا الالتهاب الرئوي سلالتان مختلفتان وراثياً، إحداهما مميتة والأخرى غير مميتة. حقن جريفث بعض الفئران ببكتيريا مميتة - سبق قتلها بالحرارة – مع بكتيريا حية غير مميتة، إلا أن هذه العينة البكتيرية تسببت في موت الفئران. ومن هنا

استنتج جريفث حدوث انتقال للمادة الوراثية المميتة من البكتيريا المميتة الميتة إلى البكتيريا الحية غير الميتة[٣]، ويمكن التعبير عن ذلك بأن المادة الوراثية أظهرت صفتها وعبرت عن ذاتها وحولت البكتيريا الحية غير المميتة إلى بكتيريا حية مميتة. وبذلك لم يستطع جريفث التوصل للمادة التي سببت التحول البكتيري؟؟

في عام ١٩٤٥م، توصل الباحث"افري" لعزل المادة المسؤولة عن التحول البكتيري وتحليلها،فتوصل إلى أنها مكونة من DNA الوراثي ونسبة قليلة من البروتين.رغم ذلك لم يستطع افري التوصل فعلاً لماهية المادة الوراثية، حيث أنه من الممكن أن يكون البروتين رغم نسبته البسيطة هو المسؤول؟...

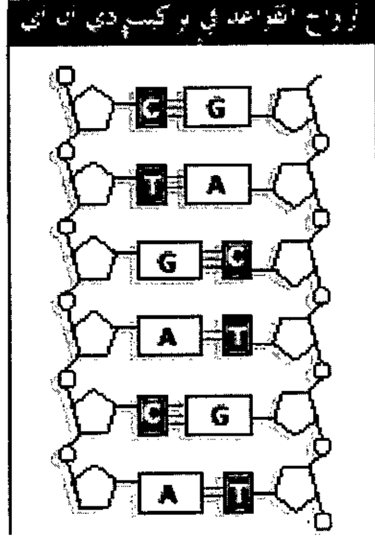
في عام ١٩٤٧م، أجرى العالمان "هرش" و"تشيص" دراسات على كيفية سيطرة البكتيريوفاج – وهو لاقم بكتيري – على الخلية البكتيرية. وقاما بترقيم البروتين بالكبريت المشع والمميز له تركيباً، وبعد انتهاء التجربة قام العالمان بالكشف عن المادة الوراثية في داخل الخلية البكتيرية،فوجد أنها تتكون منDNA ونسبة ٣٪ بروتين، وبذلك ظهرت نفس المشكلة... وللتغلب على هذه المشكلة استخدم العلماء التأثير الإنزيمي على كل منDNA والبروتين، فاستخدم إنزيم "الريبونيوكليز" ثم تحليل البروتين إلى مكوناته الأساسية دون التأثير على .DNAثم أعيدت التجربة وتم الكشف عن المادة الموجودة في البكتيريا فكانت DNA المورثة، وبهذا يثبت أن DNA هو المادة الوراثية المسؤولة عن نقل المورثات، وللتأكد أعيدت تجربة الفئران المصابة بالالتهاب الرئوي بعد حقن الالتهاب الرئوي بأنزيم الريبونيوكليز[٣]... وبذلك تم معرفة ماهية المادة الوراثية.

في ١٩٥٠، أول تجميد ناجح للحيوانات المنوية للثيران من أجل التلقيح المتأخر في الأبقار، مع انتقاء نوعيات عالية منها، عند درجة ٧٩° م تحت الصفر.

توصلت الباحثة "فرانكلين"من خلال أبحاثها الخاصة لصور ذات توزيع نقطي لـ DNA النقي باستخدام تقنية حيود الأشعة السينية، ونشرت الباحثة هذا البحث. ومن ثم توصلت الباحثة لأول نموذج تركيبي للـ DNA ، لكنها لم تنشره لحين التأكد من صحته.

في عام ١٩٥٢م، أعلن كل من الباحثان "جيمس دوى واطسن" و"فرانسيس كريك" عن نموذجهما المقترح للـ DNA الوراثي، وقد ساعدهما في ذلك أبحاث فرانكلين المنشورة، وكان النموذج يصف الـ DNA - انظر شكل (٣) - بسلم جانباه هما هيكل السكر – فوسفات، ودرجاته هي القواعد النيتروجينية.

وفي نفس العام أيضاً، تم أول استنساخ للحيوان، حيث تمكن كل من "روبرت برجرز" و"توماس كينج" من إنتاج ضفادع من خلايا أبو ذنيبة، إلا أنها نفقت جميعاً قبل وصولها لمرحلة الضفدع البالغ.



شكل (٣): نموذج لتركيب الحمض النووي DNA

في عام ١٩٥٨م، تم تحديد تتابع الأحماض الأمينية لبروتين الأنسولين[٤].

في عام ١٩٦٧م، تم اكتشاف أنزيمات الربط "Ligase Enzymes"، وتمكن كل من "ماري فايس" و"هوارد جرين" من دمج خلايا إنسان بخلايا فأر.

في عام ١٩٧٣م، عزل أول جين، وهو الجين المسؤول عن إنتاج الأنسولين.

في عام ١٩٧٧م، إنتاج أول بروتين آدمي بواسطة البكتيريا، وهو هرمون المخ" السوماتوستاتين "Somatostatin

في عام ١٩٧٨م، كان ميلاد "لويس" أول طفل بالتلقيح الصناعي من بويضة مخصبة للأبوين "باتريك ستيبو" و"جي ادوار" من إنجلترا.

في عام ١٩٧٨م، تم إنتاج الأنسولين البشري من بكتيريا E.coli . كما تم اكتشاف طرق لتحديد تتابع الشفرة الوراثية(٤).

في عام ١٩٨٢م، تم إنشاء أول مصنع لإنتاج الأنسولين الآدمي بطرق الهندسة الوراثية في إنجلترا.

في عام ١٩٨٣م، تم أول تحويل لجنين من رحم أم إلى أخرى، بالتلقيح الصناعي.

في عام ١٩٨٤م، حصل "ستين ولداسن" في كامبردج على خروفين باستنساخ الأجنة وليس من الأنسجة الكاملة المتخصصة.

في عام ١٩٨٥م، انتج معمل "رالف برنستر" أول هرمون للنمو، يستخدم في علاج قصر قامة الآدميين،عن طريق الخنازير.

في عام ١٩٨٦م، نجح "إيان ويلموث" في استنساخ خروف من خلية جنينية.

في عام ١٩٨٦م، استطاع العالم الأمريكي "تيل فرنست" أن يزرع الأجنة في الزجاج. I.V.F.

في عام ١٩٨٦م، أنتج خنزير معدل وراثياً يحمل جين هرمون النمو البشري.

في عام ١٩٨٧م، كان أول استخدام للبصمة الجينية كدليل جنائي في المحاكم الأمريكية.

في عام ١٩٨٩م، تم عزل الجين المسؤول عن مرض التليف الكيسي، بواسطة "لاب شي تسي" و"فرانسيس كولين."

في عام ١٩٨٩م، تمكن "ستيفين روسينبيرج" من تصميم أول نظام لنقل الجينات في الإنسان.

في عام ١٩٩٤م، تم إنتاج أرز مقاوم للآفات والأمراض أطلق عليه " الأرز السوبر ".

في عام ١٩٩٥م، تم تصنيع هرمون الغدة النخامية، الذي يعمل على تنشيط التبويض كعلاج للعقم.

في عام ١٩٩٦م، ولدت أول نعجة "دوللي" بالاستنساخ من خلايا الضرع المخصصة، وليس من خلايا أجنة انظر شكل (٤).

وبعد ذلك تم استنساخ اثنين من القردة في مركز بحوث في أوريجتون، بالولايات المتحدة الأمريكية، باستخدام تقنية الفصل المجهري للخلايا الجينية للحصول على نسخ منها تحمل نفس الصفات الوراثية.



شكل (٤) دوللي أول حيوان ثديي تم استنساخه في عام ١٩٩٦م.

ومن ثم أعلنت شركة أمريكية لتربية الحيوانات عن نجاحها في استنساخ بقرة أطلقوا عليها اسم "جين"، وذلك باستخدام تقنية استبدال الأجهزة الوراثية، عن طريق استخدام خلايا من جنين بقرة عمره ٣٠ يوماً .

في عام ١٩٩٨م، أنتج السمك الذكري المتفوق كبير الحجم، باستخدام طريقة التحوير الوراثي. كذلك في العام نفسه أنتج بعوض غير ممرض باستخدام أساليب الهندسة الوراثية.

في عام ١٩٩٨م، أعلن "سيفنيو انتيوري"، وهو طبيب ايطالي، أنه يستعد للبدء في عمليات استنساخ الأطفال لأزواج غير قادرين على الإنجاب ـ انظر شكل (٥). متحدياً بذلك كل الضوابط الدينية والقانونية(٣).



شكل (٥) د. انتيوري

في عام ١٩٩٩م، بدأ إنتاج العسل الدوائي عن طريق نباتات تم تعديل أزهارها وراثياً. كما تم استنباط نبات تبغ معدل وراثياً للكشف عن مواقع الألغام.

في يوم الاثنين ٢٠٠٠/٦/٢٦م، قام كل من الرئيس الأمريكي السابق "بيل كلينتون" ورئيس الوزراء البريطاني "توني بلير" بتدشين النسخة الأولية من خريطة الجينات البشرية، وهي تحوي فقط ٩٧٪ من رموز الخريطة(٥)، ويهدف المشروع إلى التعرف على ١٤٠٠٠٠ جين تكون مادة الـ DNA البشرية، وتحديد ٣ بلايين زوج من القواعد الكيميائية التي تكون الـ DNA وتخزين تلك المعلومات في قاعدة بيانات واستحداث أدوات لتحليل تلك المعلومات.

في يوم الأحد ٢٠٠١/١١/٢٥م، أعلنت شركة "إدفانسد سيل تكنولوجي"Advanced Cell Technology الأمريكية عن استنساخها أول جنين بشري – على حد تعبير الإعلام.

في عام ١٩٩٤م، أدخل الباحث الشاب "مارك ويلكينز" في دنيا العلم مصطلح جديد هو "البروتيوم" وتعني مجموعة البروتينات التي يفرزها الجسم خلال مراحل مختلفة من حياته. ومشروع البروتيوم البشري سيبدأ بعد مشروع الجينوم البشري(٦).

في ٢٠٠٢/١/٧م، كانت أول نتائج البروتيوم حيث تم الانتهاء من تحديد بروتيوم فطر الخميرة، التي تتكون من خلية واحدة(٦).

أهمية الهندسة الوراثية، وبعض التطبيقات عليها :

تكمن أهمية الهندسة الوراثية في إحداث تغيرات وراثية مسيطر عليها ذات أهمية اقتصادية أو علمية. ومن ذلك تمكن العلماء من الكشف عن كثير من الحقائق التي كانت قبل ذلك مجرد أحلام أو افتراضات نظرية.

لقد استفاد الإنسان من الهندسة الوراثية في تحسين إنتاجه الزراعي كماً وكيفاً، فأنتج ثماراً ذات أحجام كبيرة تحتوي على مادة غذائية معينة مطلوبة، ونقل العديد من جينات كائنات حية إلى كائنات حية أخرى ليجعل هذه الكائنات قادرة على الجمع بين مزايا عديدة لكائنات عديدة.

لقد تم تطعيم بعض النباتات غير البقولية بالجينات الموجهة لتكوين العقد البكتيرية، واستطاعت هذه النباتات تثبيت النيتروجين الجوي. ويبحث العديد من العلماء في إمكانية تطعيم العديد من جينوم النباتات بالجينات الموجهة لتكوين الأسمدة التي يحتاج إليها النبات، ومن ثم سيصبح النبات قادراً على تسميد ذاته بذاته.

ثمة أبحاث تجري لنقل الجينات الموجهة لتكوين الفيتامينات من النباتات إلى جينوم الحيوانات أو الإنسان، ليصبح كلاهما منتجاً ذاتياً للفيتامينات.

ولا يقل مدى استفادة الإنسان من هندسة الجينات في مجال الإنتاج النباتي عنه في مجال الإنتاج الحيواني، حيث أمكن إدخال جينات نمو لجينوم بعض الحيوانات العملاقة، كما يتجه العلماء إلى نوع من التخصص في الإنتاج الحيواني، حيث يمكن تطعيم بعض الحيوانات بالجينات المنتجة للّبن، والآخر بالجينات المنتجة للّحوم*، أو الجينات المنتجة لنوعية محسنة من الفراء.

لقد شملت أبحاث الجينات مجالات شتى، أصبحت التطبيقات تمثل حجر التنمية لأي دولة متقدمة، من المجالات التي تم تطبيق الهندسة الوراثية عليها:

* عن طريق الهندسة الوراثية، في أمريكا، تم إنتاج لحم بقري له نكهة البشر، لمن يحب أن يكون مثل آكلي اللحوم البشرية

المجال الزراعي:

إن الزراعة وتطوير أبحاثها مشكلة عالمية، تتجدد معطياتها في كل لحظة مع التطور البشري الهائل، قد تبدو أنها مشكلة اقتصادية فقط، لكن بعد الدراسة نكتشف أنها مشكلة حيوية وبيئية واجتماعية في آن واحد.

استخدمت الهندسة الوراثية في تطوير نباتات مقاومة للرواشح، ونباتات مقاومة لمبيدات الأعشاب، وذلك من خلال هندسة مورثات الرواشح أو مورثات بكتيرية مقاومة للمبيدات تم زراعتها في أنسجة النباتات.

تم إنتاج أول نبات مهجن جينياً عام ١٩٨٢م، ومنذ ذلك الوقت تم تعديل عشرات من النباتات لزيادة إنتاجيتها ومقاومتها للفيروسات ومسببات المرض الأخرى. كما أمكن إنتاج أنواع خاصة من زيوت التشحيم والزيوت المطهرة من فول الصويا.

وقد نجح العلماء في تحوير النباتات وراثياً ليصنع البلاستك في بلاستيداته الخضراء.

كما نجحوا في الحصول على نباتات الأخشاب المختزلة النمو، أي تنمو خلال نصف الفترة اللازمة لها طبيعياً.

أصبحت النباتات المهندسة وراثياً مصدراً لبعض الأنزيمات ذات الطبيعة الخاصة، والتي تستخدم في الصناعة.

يسعى العلماء لتطوير النباتات للمداواة البيئية، حيث يقوم الباحثون.

بإكساب نباتات الذرة القدرة على استئصال الملوثات من التربة أو الماء دون أن يتأثر نموه.

توصل العلماء في مستشفى "جاي" في لندن إلى تحديد البروتين الذي يمنع التصاق البكتريا المسببة للتسوس بالأسنان(٧).

والهدف من هذا المشروع هو تقديم مورث يمكن عن طريقه تصنيع هذا البروتين في الفواكه. والتجارب الآن تجري لتطوير نوع من التفاح والفراولة عن طريق الهندسة الوراثية تمنع تسوس الأسنان.

كما يجري بنجاح العمل الآن لإنتاج البروتينات الحيوانية ذات الأهمية الغذائية العالية في النباتات.

العلماء في الصين اختاروا طريقة غريبة للعب بالجينات، هي حمل بذور أنواع مختلفة من النباتات للفضاء، وتعريضها للإشعاعات الكونية، وانعدام الجاذبية، ثم العودة بها إلى الأرض وزراعتها .. وكانت النتيجة هي إنتاج ثمار ضخمة الحجم(٨)، مثل: شمام طولها أكثر من مترين، جزر طوله متر، طماطم تزن الثمرة منها كيلو جرام أو كيلو جرامين. هذه المنتجات المثيرة ناتجة عن بذور تعرضت للفضاء أثناء رحلة فضائية صينية، وعادت إلى الأرض لتزرع داخل حاويات خاصة، إلا أنه عجز العلماء عن الكشف أو معرفة كيف تحورت جيناتها الوراثية، رغم عشرات المحاولات التي جرت في الفضاء حول النباتات وبذورها.

المجال الحيواني :

مع التقدم السريع في شتى المجالات العلمية، والزيادة العالية في عدد السكان، نشأت الحاجة إلى مزيد من الغذاء من النبات والحيوان.

في الجانب الحيواني، نلاحظ طلباً متسارعاً على اللحوم والحليب، في البداية تمت محاولة تحسين الإنتاج عبر الوسائل التقليدية، إلا أنه تم الآن الاعتماد على التعامل الدقيق مع المادة الحية ضمن الهندسة الوراثية؛ وذلك لإضافة الجينات الخاصة بزيادة الإنتاج وإنتاج المستحضرات المناعية والتشخيصية والعلاجية للحيوان، والبرمجة الوراثية لتحسين التناسل والتوالد. ومن إنجازات الهندسة الوراثية في هذا المجال:

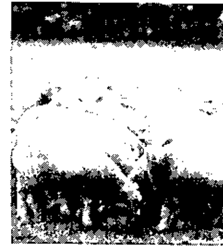
في كثير من الدول ومنها الولايات المتحدة الأمريكية، وأوروبا، ونيوزيلندا تستنسخ رؤوس الماشية وتدخل عليها التعديلات الجينية؛ مثل إضافة جين لبروتين اللبن لإنتاج مزيد من الألبان المغذية.

في محاولة جديدة لإنقاذ الفصائل الحيوانية النادرة من الانقراض ... طور علماء الحيوان طريقة جديدة تسمح باستيلاد الحيوانات المهددة بالانقراض عن طريق حيوانات أخرى لا تواجه نفس الخطر؛ ومثال على ذلك استيلاد بعض النمور النادرة عن طريق الأسود.

الفكرة تعتمد على زرع البويضات المخصبة المجمدة الخاصة بفصيلة نادرة يهددها الانقراض في أرحام إناث من نفس الفصيلة، وحتى الآن تم الحصول على ١٧٠ بويضة من النمور تم تجميدها استعداداً لزراعتها في أرحام إناث الأسود.

بعد ٢٠ عاماً من الأبحاث المتواصلة، تمكن مجموعة من العلماء الأستراليين من التوصل إلى طريقة جديدة لجز صوف الأغنام بدون مقص، وأطلق على هذه الطريقة "الجز البيولوجي"(٥).

والطريقة تعتمد على بروتين طبيعي له القدرة على إسقاط الشعر بصورة طبيعية، يتم تطعيم الأغنام به، وخلال أسبوع واحد من التطعيم يسقط شعر الأغنام بشكل تلقائي، ومن بعدها تعود الأغنام لحالتها العادية انظر شكل (٦). ويتميز الصوف الناتج من عملية الجز البيولوجي بقلة التالف منه بالمقارنة بعملية القص الميكانيكي، وتكون الشعيرات متقاربة بالطول وخالية من الطفيليات والشوائب، بالإضافة لسلامة الخروف وعدم إصابته.



شكل (٦) الجز البيولوجي

كما تم الآن تشخيص وعزل مورث نباتي لبروتين "الكايتينيز "Chitinase، يقوم هذا المركب بالهضم الطبيعي لمادة الكايتين(٥)، وعن طريق استخدام تقنيات الهندسة الوراثية فإنه أصبح من الممكن إنتاج مواش تقوم بإفراز هذا المركب من خلاياها الجلدية. إذ يقوم هذا المركب بتحليل الأجزاء الخارجية للحشرات التي تقف على هذه المواشي، مما يؤدي إلى موت هذه الحشرات، وبذلك يتيح لهذه الحيوانات مقاومة طبيعية ضد الحشرات.

"يانغ" - وهو مهاجر صيني - يرأس وحدة أبحاث الحيوانات خليطة الجينات في الجامعة، كما يعمل مع شركة للتكنولوجيا الحيوية تعتزم بيع القطط غير المثيرة للحساسية بسعر يتراوح بين ٧٥٠ إلى ألف دولار للحيوان الواحد(٧)، وهذا سيكون متاحاً في بداية ٢٠٠٣م انظر شكل (٧).



شكل (٧) د. يانغ ومحاولاته لاستنساخ قطط لا تسبب الحساسية

ويقول مؤسس الشركة "ديفد افنر" إن الجهود تتركز على جينات القطط المسؤولة عن إثارة الحساسية مثل نوبات الربو والعطس وحكة الجلد والدموع. وأوضح أن غدداً في جلد القطط تفرز بروتيناً يسبب تفاعلات ويثير الحساسية لدى بعض الناس حين يقتربون منها.

ويعمل يانغ على إبطال تأثير الجين المنتج لهذا البروتين بوضع جين لا يسبب مشكلة للبشر بدلاً منه في خلايا القطط. وسوف تدمج الخلايا المعدلة وراثياً حينئذ مع خلايا بويضات أزيلت مادتها الوراثية ثم يسمح للبويضة الجديدة بالنمو في أم بديلة. وبمجرد استنساخ ذكر وأنثى من القطط غير المثيرة للحساسية بهذه الطريقة يمكن إنتاج المزيد منها بالتكاثر التقليدي.

المجال الصناعي:

إنتاج الفولاذ:

في ٦ / يونيو / ٢٠٠١م، أعلن الباحثون في شركة "نيكسيا" الكندية للتكنولوجيا الحيوية، عن إمكانية إنتاج فولاذ بيولوجي يساعد في مداواة الجروح والتحكم بتخثر الدم أثناء العمليات(٩).

والفولاذ البيولوجي هو عبارة عن خيوط نسيج العنكبوت، لأنها تحتوي نوعاً من البروتينات القوية. وتم الحصول عليه بالطريقة التالية: أخذ جينة مفردة من عنكبوت وحقنها في خلية واحدة لبويضة ماعز، ومن ثم استغلال الحليب الذي ستدره الماعز الجديدة كمصدر للفولاذ البيولوجي.

وأعلن الباحثون في المؤتمر الدولي للزراعة الجزيئية، أن الفولاذ البيولوجي هو أقوى من الفولاذ المعدني العادي بحوالي عشرين مرة، وتبلغ قوة احتماله ٣٠٠ ألف رطل للبوصة المربعة، كما أنه قابل لإنتاج خيوط قوية بسماكة مجهرية تصلح للتقطيب في العمليات الجراحية الدقيقة كعملية ترقيع العين.

إنتاج الوقود:

في كشف علمي مثير أثبت باحثو علم النباتات بجامعة ميونخ ـ ألمانيا، أن بعض النباتات لها القدرة على تكوين ثمار ذات غدد راتنجية لإفراز وتكوين المواد البترولية، وقد تم دراسة المواد المتكونة من هذه الغدد، واستخدامها كوقود خالي من التلوث تماماً[١٠].

ويدرس العلماء الآن جينوم هذه النباتات لتحليل وعزل الجينات المسؤولة عن تكوين هذه المواد، حيث يأمل العلماء إكثار هذه الجينات بتحميلها في الـ DNA البكتيري الدائري، ثم عزلها والاحتفاظ بها في أنوية الجينات. تستخدم هذه الجينات المعزولة في تحوير جينوم العديد من الأطقم الوراثية النباتية الأخرى لإنتاج كميات كبيرة من البترول النباتي، بما يفي بحاجة البشر لمصدر دائم ونقي للطاقة.

إنتاج البلاستيك:

استطاع فريق من الباحثين من جامعة برديو، من استنساخ جين من إحدى النباتات المعملية المعروفة التي يطلق عليها اسم "Arabadopsis"، يقوم هذا الجين بإنتاج إنزيم مسؤول عن حث النبات على حفظ وتخزين بعض المركبات التي يمكن استخدامها كمواد أولية لإنتاج البلاستيك، وبإضافة هذا الجين إلى جينات بعض المحاصيل ستستطيع النباتات إنتاج وتخزين تلك المركبات دون أن يؤثر هذا على صحة النبات[٦].

من المعروف أن البترول هو أساس صناعة كل أنواع البلاستيك تقريباً، غير أن النباتات التي سيضاف لها هذا الجين سيكون لديها القدرة على صناعة أنواع جديدة ذات خصائص أكثر تميزاً من حيث الشدة والمرونة. المشكلة الحقيقية التي تواجه الباحثين، هي كيفية حث النبات على إنتاج البلاستيك بكميات وفيرة، حتى تكون العملية اقتصادية، لأنه بالرغم من أن البترول من المصادر المحدودة وغير المتجددة، فإنه مازال مصدراً أقل تكلفة لصناعة البلاستيك.

مجال حماية البيئة:

في فترة ٢٥ ـ ٢٧ أكتوبر ٢٠٠٠م، عقدت اللجنة الدولية للألغام مؤتمراً تحت عنوان "أساليب التخلص من الألغام باستخدام الهندسة الوراثية"، في جامعة أوساكا في اليابان، كشف فيه عن إمكانية إنتاج بكتيريا لها القدرة على التهام المتفجرات وتحليل الديناميت وتدمير المركبات المعقدة.

أشار الباحثون إلى أن الهندسة الوراثية تقوم بإنتاج سلالات خاصة من الكائنات الدقيقة لها القدرة على التعامل مع المواد المتفجرة، عن طريق جمع نماذج بكتيرية من الأماكن التي توجد فيها مصانع الأسلحة أو مستودعات الذخيرة أو التربة المتضررة من إنتاج الأسلحة والأنشطة العسكرية ..، ثم تتم تنميتها في المعمل في أوساط غذائية تحتوي على مواد متفجرة، ثم تعزل البكتيريا التي استطاعت العيش في هذا الوسط، بعد ذلك يتم محاولة عزل الجينات المسؤولة عن تحليل المواد المتفجرة ونقلها للكائنات الدقيقة التي تعيش في الأماكن الموبوءة بالتلوث العسكري.

في جامعة مدريد، تمكن فريق من الباحثين من إنتاج بكتيريا تحلل الديناميت إلى ماء وغاز ثاني أكسيد

الكربون، مما يعني أنه يمكن تنظيف التربة من الديناميت بطرق مفيدة ملائمة للبيئة انظر جدول (١).

في جامعة برلين نجح فريق آخر في تطوير سلالة من البكتيريا الملتهمة للمتفجرات، لتحليل مادتي "TND, TNT" من خلال تحطيم النيتروجين الموجود بهما، بحيث يتحول النيتروجين إلى مخصب طبيعي للتربة، وهذه الطريقة قادرة على إزالة ٧٠٪ من بقايا المتفجرات الملوثة للتربة[٥].

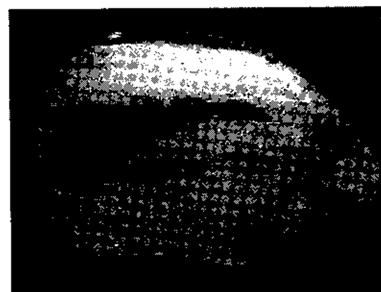
في جامعة استوكهولم، أنتج سلالة من البكتيريا تعمل على تدمير الهيدروكربونات الأروماتية، مثل البنزين، الطولين، والزيلين. ويقول الباحثون أن هذه الطريقة قادرة على إزالة ١٨٪ من التلوث العسكري الحالي[٥].

الجدول (١) يبين أكثر البلاد الموجود بها ألغام:

الدولة	عدد الألغام بالمليون	عدد مبتوري الأعضاء
أنجولا	١٠ ـ ٢٠	١ لكل ٣٣٤
إريتريا	١	١ لكل ١٧٠٠
أثيوبيا	٠,٥	١ لكل ٦٦٦٣
موزمبيق	٣	١ لكل ٢٤١٤
السودان	١	١ لكل ٥٤٥٠
أفغانستان	١٠	١ لكل ٦٣١
كمبوديا	٤ ـ ٦	١ لكل ٣٨٤
العراق	١٠	١ لكل ٩٨٧
فيتنام	٣,٥	١ لكل ١١٨٢

مجال الحفريات:

الحفريات هي: بقايا الأحياء النباتية أو الحيوانية، سواء كانت كاملة أو ناقصة أو بقي أثر من الكائن الحي منطبع أو محفوظ في الصخور أو الرواسب الجيولوجية ـ انظر شكل (٨). فالمعلومات الجينية، التي بدت وأنها قد فقدت للأبد، تبين أنها قد ظلت كامنة في بقايا الكائنات الحية التي مضى على انقراضها زمن طويل.



شكل (٨) حشرات محفوظة في الكهرمان كمصدر للمادة الوراثية والحفرية

فمن خلال دراسة الحمض النووي القديم أو الميتوكندريا الموجودة في هذه الحفريات، يمكن ملاحة وتفسير العلاقات التطورية أو الأحداث التاريخية بشكل مستمر، وبذلك يمكن إلقاء الضوء على التاريخ البيولوجي للحياة على الأرض.

وتواجه مثل هذه الدراسات صعوبة بالغة وذلك لأن DNA سيتحلل بالأنزيمات المحللة للخلية، وإذا ما تم جفاف الخلية قبل تحللها قد يبقى DNA، لكن هناك عوامل أخرى قد تفتته أو تحلل جزءاً منه مثل الماء الذي بإمكانه إزالة القواعد من DNA وبذلك يحطم السلاسل إلى قطع صغيرة جداً إلى حد لا يمكن معه استرجاع المعلومات منها، وكذلك الأوكسجين يساهم في تحطيم الـ DNA.

وإن كانت الظروف مثالية بغياب الماء والأوكسجين، فإن الحرارة المنخفضة والإشعاع المرتد من الأرض لابد أن يمحي. تعتمد هذه الدراسات على دراسة الجماعات المنقرضة، وتلك التي مازالت على قيد الحياة، ذلك لأن الكثير من الأنواع تتعرض لخطر الانقراض، فمن المعروف مثلاً أن الجماعات حينما تقل يتناقص تنوعها الجيني. لذا فإن دراسات DNA القديم

قد تعمق من معرفتنا عن كيفية التحول جينياً عبر الزمن، وربما يطلعنا على إذا ما كان التقلص في التنوع الجيني غالباً ما يسبق الانقراض[11].

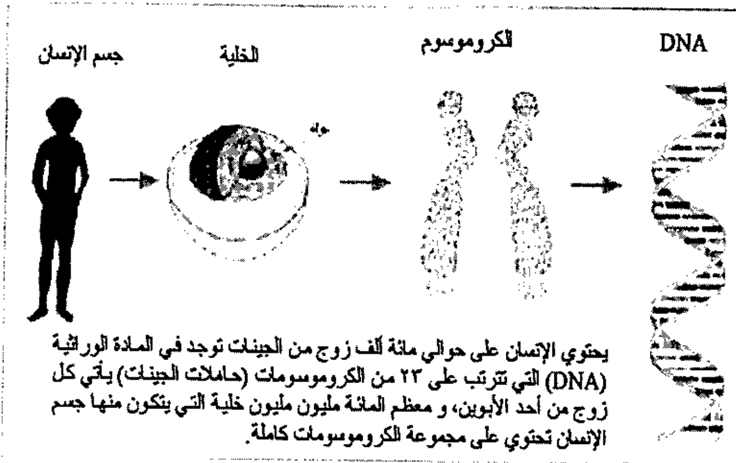
فمثلاً في عام ١٩٨٩م، نجح "كوبر" من جامعة فكتوريا في وينكتون، في استخلاص DNA صالح للاستخدام من عظام قديمة أثرية لنوع من الطيور المنقرضة يسمى "الموة"، وهي نوع من الطيور العاجزة عن الطيران عاشت في نيوزلندة، كانت بعض أنواعها تنمو إلى ٣,٥ متر في الارتفاع، و٢٣٠ كيلوغرام في الوزن، وعاشت على رعي العشب حتى وصول الإنسان للجزيرة، قبل ١٠٠٠ سنة، وابتدأ بصيدها حتى الانقراض[11].

وبعد تحليل أنواع من هذا الطير وجد أن كل أنواعها قريبة الصلة من بعضها البعض، ولكن ليس من الكيوي وهو طائر غير قادر على الطيران موجود حالياً في نيوزلندة ويشير هذا الاكتشاف إلى أن أم الكيوي أتت من نيوزلندة متأخرة عن الموة، وربما بعد أن انفصلت الجزيرة عن استراليا قبل ٨٠ مليون سنة. فهل كانت الكيوي مثل أبناء عمومتها الاسترالية؟؟

مجال علم الجريمة:

لقد أصبح لتقنية الجينات آثارها في شتى المجالات، وعلى المستويات الحياتية المختلفة بداية بالأميبا وانتهاء بالإنسان، ولم يخل علم الجريمة من الاستفادة من تطبيقات هندسة الجينات.

فلقد اهتمت مراكز البحوث الجنائية بدراسة كيفية الاستفادة من شفرة الحياة (الشفرة الوراثية) في تحديد هوية مرتكبي الجرائم - انظر شكل (٩) - من خلال البصمة الجينية، والتي تتميز عن غيرها من البصمات بدقة البصمة وسهولة التعرف على المجرم من خلالها، من خلال أي جزء يسقط من خلايا المجرم أو أنسجته في مكان ارتكاب الحادث.



يحتوي الإنسان على حوالي مائة ألف زوج من الجينات توجد في المادة الوراثية (DNA) التي تترتب على ٢٣ من الكروموسومات (حاملات الجينات) يأتي كل زوج من أحد الأبوين، و معظم المائة مليون مليون خلية التي يتكون منها جسم الإنسان تحتوي على مجموعة الكروموسومات كاملة.

إن سقوط خصلة شعر من المجرم في مكان ارتكاب الحادث لهي كفيلة لكشف عن شخصيته، وقد تصل دقة التحديد من خلال البصمة الجينية بواسطة أي سائل (دم، عرق،..) قد يوجد بمكان ارتكاب الجريمة، وهو ما كان يمثل صعوبة في الماضي، إذ كانت الوسيلة الوحيدة لذلك هي تحليل بصمات الأصابع، والتي تكون قابلة للإزالة بتأثير أي مادة تقوم بمسح تلك البصمات.

وكل ما هو مطلوب لتعيين بصمة الجينات[12] هي عينة صغيرة من الأنسجة التي يمكن استخلاص الحمض النووي DNA منها، فعلى سبيل المثال:

عينة من الدم في حالة إثبات البنوة.

عينة من الحيوان المنوي في حالة الاغتصاب.

قطعة جلد من تحت الأظافر أو شعيرات من الجسم بجذورها في حالة وفاة بعد مقاومة المعتدي.

دم أو سائل منوي مجمد أو جاف موجود على مسرح الجريمة، عينة من اللعاب.

وحديثاً تمكن العالمان الأستراليان "رولند فان" و"ماكسويل جونز" في عام ١٩٩٧م، من عزل المادة الوراثية من الشياء التي تم لمسها مثل المفاتيح، التليفون، الأكواب، أو أي شيء آخر .. وبإجراء اللازم عليها يتم تعيين بصمة الجينات على فيلم أشعة.

البصمة الجينية لا تنتج فقط التعرف على المجرم في الوقت الحاضر، بل ويمكن من خلالها التعرف على المجرم بعد موته بفترة طويلة قد تصل إلى آلاف السنين، وذلك من خلال المادة الوراثية الباقية ببعض بقايا جسده(١٣).

لقد اهتمت العديد من المراكز البحثية بنتائج البصمة الجينية، ولا سيما في مجال الأسلحة فكثير من العلماء يأملون في إنتاج أسلحة لا تعمل إلا من خلال البصمة الجينية، ومن ثم تحجيم عدد الجرائم في العالم.

مجال الطب:

(١) اللقاحات المناعية:

في عام ١٩٩٨م، نجح "آرنتزين" وزملاؤه في توليد استجابة تحصينية مناعية لبكتيريا E_Coli في الإنسان، باستخدام مصل من البطاطس المحورة وراثياً، وقد تم نشر نتائج هذه الأبحاث(١٠).

نجح نفس الفريق أيضاً من إنتاج مصل لفيروس "نوررووك" في نبات البطاطس باستخدام تقنيات الهندسة الوراثية. وفيروس مرض النوررووك يسبب عدة أعراض منها: الغثيان، التقيؤ، وآلام المعدة والإسهال.

وقد توصل أيضاً لإنتاج مصل صالح للأكل للوقاية من الالتهاب الكبد الفيروسي بي(١٤).

غير أن اللقاحات التي تم إنتاجها باستخدام التقنيات السابقة كانت تتعرض للفشل، وذلك لصعوبة وصول "البروتين المحث للأجسام المناعية" للدم ... وذلك لأنه يتم التخلص منه أو إتلافه بالقناة الهضمية قبل وصوله إلى نظام المناعة.

و طبقاً لتقرير نشرته مجلة "نيتشر بيوتكنولوجي" من تمكن فريق من علماء الهندسة الوراثية في جامعة "لوماليندا" الأمريكية من إنتاج نباتات بطاطس معدلة وراثياً لحماية مزدوجة ضد العدوى بمرضين، إحداهما فيروسي والآخر جرثومي، وذلك بعد أن تمكن العالم "وليام لانجردج" وزملاؤه من التغلب على المشكلة السابقة، وذلك عن طريق دمج قصاصات من الحامض النووي DNA أو الشفرة الوراثية الخاصة بسم الكوليرا القاتل، الذي لا يتأثر بالعصارة الهضمية مع قطع محددة من الشفرة الوراثية الخاصة بكل من الفيروس والبكتيريا، ومن ثم قام العلماء بنقل الجينات الخاصة بهذا اللقاح المزدوج إلى البطاطس.

و قد قام العلماء بتغذية إناث الفئران على هذا المنهج، وأظهرت النتائج وجود مناعة قوية للفئران استمرت لأكثر من شهرين، كما تبين أن الفئران الوليدة أيضاً قد توارثت نسبة كبيرة من المناعة لهذا المرض.

كما تم إنتاج لقاح مضاد لفيروس ثآليل القدم والفم الذي يصيب المواشي. ويبلغ حجم إنتاج اللقاح ما قيمته أكثر من ٥٠٠ مليون دولار.

(٢) تشخيص الأمراض الوراثية:

تمثل الأمراض الوراثية أحد أهم الفروع الطبية نظراً لعدم توفر طرق التشخيص الملائمة. ومن أهم الأمراض فقر الدم المنجلي* والثلاسيميا**، وأسباب هذين المرضين هو الطفرات الوراثية، ومن الممكن انتقالها وراثياً.

وباستخدام الهندسة الوراثية فإنه أصبح من الممكن التشخيص المبكر لهذه الأمراض في المرحلة الجنينية.

---

* فقر الدم المنجلي: هو مرض وراثي تكون فيه كريات الدم الحمراء على شكل هلالي أو منجلي، تحتوي كريات الدم الحمراء على هيموجلوبين شاذ، يسمى "هيموجلوبين S" وتكون أقل كفاءة في حمل الأكسجين من الكريات الحمراء العادية، لهذا غالباً ما تكون هذه الأنيميا مميتة.

** الثلاسيميا: مرض وراثي، تكون فيه كريات الدم الحمراء متكسرة وغير قادرة على نقل الأكسجين.

حيث يتم أخذ عينة من خلايا الجنين واستخلاص الحامض النووي DNA منها بعد تكثيره مخبرياً، ثم تقطيعه بأنزيمات معينة، وباستخدام مجس إشعاعي خاص لمورثات المرض، فإنه يمكن الكشف عن وجود المرض. وفي بعض الحالات، يمكن التكهن بدقة بأن الاحتمال الوراثي سيتحقق وتصاب جميع أجنة الأبوين بالمرض.

و لكن من حيث المبدأ النظري العلمي يمكن أن تصحح حالة أطفال هذين الزوجين وكذلك جميع ذرياتهم من بعدهم، وذلك كالتالي[١٥]:

١ - يبدأ الإجراء بتنمية بيضة مخصبة في المختبر إلى كتلة من نسيج جنيني مبكر.

٢ - ثم يغرس جين فعال (مثل جين الكلوبين ß) في الخلايا الجنينية بواسطة فيروسات مصممة خصيصاً لذلك أو بواسطة نواقل خاصة أخرى.

٣ - وباستخدام مجس مشع خاص يمكن التعرف على الخلايا التي التقطت الجين على نحو صحيح.

٤ - ومن ثم يمكن غَرس DNA الصحيح المأخوذ من إحدى تلك الخلايا في بيضة جديدة تؤخذ من الأم نفسها، لتبدأ الحمل من جديد.

وهكذا فإنه عن طريق استخدام تقنية الهندسة الوراثية في متابعة العديد من الأمراض التي ترتبط بعيوب وراثية الطفرات الوراثية أو الانتقال الصبغي أو تنشيط مورثات غير طبيعية. وتعتبر أبحاث السرطان باستخدام هذه التقنية من التطبيقات الرائدة في هذا المجال.

العلاج:

بعد أبحاث طويلة ودراسات مستفيضة بدأت التطبيقات العلاجية للهندسة الوراثية، من خلال تقنية عالية والتي تمثل مرحلة متقدمة جداً في تقنيات العلاج الطبية.

من الإنجازات في مجال الطب هو إنتاج هرمونات بشرية من الحيوانات أو الأحياء الدقيقة.

إنتاج هرمونات بشرية من الأحياء الدقيقة:

تصنيع البروتينات الحيوانية بتقنيات الهندسة الوراثية، عن طريق الأحياء الدقيقة خدم كثيراً مجال الطب والصيدلة. فلو قارنا تصنيع هذه البروتينات من الحيوانات؛ فستكون كمية البروتين المنتج قليلة جداً، ويصعب استخلاصها من الحيوان أضف لذلك التكاليف الكبيرة التي تستهلكها عملية الاستخلاص[١٦].

لكن عن طريق الهندسة الوراثية المطبقة على الأحياء الدقيقة، أمكن الحصول على كميات كبيرة من البروتينات المطلوبة، بطرق سهلة وغير مكلفة، كما يمكن تربيتها بأعداد كبيرة في حيز صغير من المواد الغذائية.

هناك العديد من الأمراض تنتج بسبب نقص في إفراز هرمون معين، وكما نعلم أن الهرمونات هي عبارة عن بروتينات، إذاً السبب الرئيسي للمرض هو نقص البروتين أو خمول وظيفي لهذا البروتين.

ومن أشهر الأمثلة؛ هو مرض السكري الشائع، الناتج عن نقص إفراز هرمون الأنسولين، الموجود في خلايا B في جزر لانجرهانز في البنكرياس، والأنسولين يعمل على السيطرة على مستوى الجلوكوز في الدم ويبقيه في مستوى طبيعي ٨٠ - ١٢٠ ملغم/١٠٠سم٣.

نقص هرمون الأنسولين في الجسم يؤدي إلى اضطرابات عديدة ومضاعفات مرضية على مر الزمن، وقد يؤدي ذلك بالمريض للموت. لذلك فإن مرضى السكري يلجأون إلى حقن الأنسولين لتعويض الكمية الناقصة منه. الأنسولين المستخدم في هذه الحالة إما أن يكون أنسولين حيواني أو أنسولين بشري.

الأنسولين الحيواني:

يستخلص هذا الأنسولين من بنكرياس الحيوانات مثل: الخنازير والأبقار؛ لأن تركيب الأنسولين في هذه الحيوانات أقرب ما يمكن للأنسولين البشري. ويمكن استعماله للبشر إلا أنه مع الاستخدام المستمر لهذا

الأنسولين تظهر العديد من المشاكل، وذلك للاختلاف الموجود بين الأنسولين الحيواني والبشري، حيث قد يؤدي إلى ردة فعل مناعية ضد الأنسولين الحيواني، إضافة لذلك فإن الأنسولين الحيواني غير نقي تماماً ويمكن أن يحتوي على ملوثات بايولوجية خطرة لا يمكن إزالتها تماماً[١٧].

الأنسولين الإنساني:

هذا الأنسولين هو الأفضل طبعاً للاستخدام البشري، وحيث أنه لا يمكن الحصول عليه؛ فإنه تم التفكير في إنتاج هذا الهرمون في الأحياء الدقيقة باستخدام تقنيات الهندسة الوراثية.[١٧]

و إنتاج هذا الهرمون عن طريق الأحياء الدقيقة يتم كالتالي[١٨]:

١ - بروتين الأنسولين المشفر من قبل المورثات تم التعرف عليه، لذلك وبسهولة يمكن عزل هذه المورثات المؤلفة من قطع الـDNA واستخدامها كمجسمات.

٢ - تفصل أشرطة المورثات كل على انفراد، ومن ثم مضاعفتها.

٣ - تنقل هذه المورثات للبكتيريا، حيث تتضاعف وتنتج البروتين المكون للأنسولين البشري.

وعلى نفس المنوال تستخدم هذه التقنية لإنتاج العديد من البروتينات البشرية.

لكن في نفس الوقت لا يمكن إنتاج كل البروتينات المطلوبة من الأحياء الدقيقة فقط، وذلك يعود للاختلافات التركيبية بين مورثات البشرية والأحياء الدقيقة.

لذلك يلجأ العلماء لإنتاج بعض الهرمونات من الحيوانات.

إنتاج بروتينات بشرية من الحيوانات:

يعود السبب في إنتاج بروتينات بشرية من الحيوانات إلى الأعراض الجانبية التي تظهر عند استخدام البروتينات النظيرة للبروتينات البشرية والمستخلصة من الغدد والأنسجة الحيوانية المختلفة.

انظر جدول (٢).

جدول (٢) يوضح بعض الهرمونات التي تم إنتاجها بأساليب الهندسة الوراثية

الهرمون المنتج	الفائدة منه
الأنسولين	لعلاج مرض السكري
الانترفيرونات	لعلاج الأمراض الراشحية والسرطان
جونادروبين	لعلاج اضطرابات المبيض
السوماتوتروبين	لعلاج التقزم
الانكيفالين والاندورفين	لعلاج الآلام
الكايستسونين	لعلاج اضطرابات الطعام
عامل نمو الأعصاب	لعلاج تلف الأعصاب
الارثربيوتين	لعلاج فقر الدم والبواسير
عوامل تخثر دم مختلفة	لعلاج نزف الدم الوراثي
اليوروكاينيز	لعلاج تخثر الدم
السوماتوستاتين	للسيطرة على النمو

مخاطر الهندسة الوراثية:

مقابل هذا الإغراء الكبير الذي صنعته الهندسة الوراثية، هناك أخطار أكبر؛ فما قد يبدو للوهلة الأولى كتطور علمي كامل يوفر للبشرية إمكانات جديدة، بات واضحاً أنه يحمل في طياته أضراراً وأخطاراً على المدى القريب والبعيد في آن واحد. فمن الأمراض المباشرة

السرطان، لكن الضرر الأكبر هو طويل الأمد الذي يأتي جراء الانخفاض المستمر في التنوع الوراثي.

أعلنت وزارة الزراعة اليابانية في تاريخ ٢٠٠١/١/١٧م، قرارها بإيقاف استيراد الذرة المهندسة وراثياً، من نوع "ستارلينكس" من الولايات المتحدة، بعد أن اكتشف أنها تسبب مرض السرطان[١٩]. وتعتبر اليابان أكبر مستوردة للذرة الأمريكية، إذ تستورد ١٦ مليون طن من الذرة لإنتاج الأغذية للبشر والحيوانات.

و في الشحنة التي خرجت من أمريكا يوم ٢٠٠٠/١٢/٢٥م، كشف أن ربع كمية الذرة تحتوي على ذرة أنتجت بواسطة الهندسة الوراثية، علماً أن التقرير الأمريكي يخفي هذه الحقيقة.

و يذكر أن المساحة التي استزرعت عليها الذرة المعدلة جينياً في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها؛ تضاعفت سنة ١٩٩٦ن من أربع ملايين آكر ـ وحدة قياس تساوي ٤٠٠٠م^{2} ـ إلى ما يزيد على ٦٩ مليون آكر عام ١٩٩٨م.

التطبيق الواسع لاستزراع نبات محصولي مقاوم للحشرات، سيؤدي إلى انتقال جينات مقاومة الحشرات إلى نبات قريب له بري ـ وهذا أمر شائع جداً في الطبيعة ـ مما سيؤدي إلى زيادة قدرة ذلك النبات البري على مواجهة الحشرات، وهي طفرة غير مرغوب بها، مما يؤدي لزيادة مفرطة في المساحات التي ينتشر عليها النبات البري مما يعني في النهاية أننا أوجدنا عشباً ضاراً ليتوغل على حساب النبات المحصولي ويطغى عليه.

و إذا كان بعض العلماء يجادل في إمكانية حدوث مثل تلك الزيادة في نمو النبات البري، فإن الخطر الماثل في ظهور أعشاب ضارة جديدة، وبالفعل أجريت هذه التجارب على حوالي ٥٢ تركيباً مختلفاً من نباتات معدلة وراثياً لمقاومة الحشرات، على امتداد ١٨ مساحة مزروعة، لتكون المفاجأة حيث كان الأثر المباشر لتعديل النبات جينياً لمقاومة الحشرات هو زيادة مهولة في البنية التكاثرية للنبات بمعدل ٨١٪ عن مثيله الطبيعي غير المعدل وراثياً.

أما عن استخدام المحاصيل المهندسة وراثياً لمقاومة الحشرات قد يضر حيوانات أخرى غير مستهدفة، فقد لوحظ في الولايات المتحدة أن أحد أنواع البطاطس المعدلة جينياً "بطاطس كلورادو" لمقاومة الخنافس تقتل لسميتها "خنفساء أبو العيد ladybird beetle" وهي خنفساء مفيدة.

و لدينا هنا دراستان في هذا الشأن[١٤].

الأولى: قامت بها "لوسي جون" حيث درست وزملاؤها تأثير حبوب اللقاح التي تنتجها الذرة المعدلة وراثياً لمقاومة الحشرات بعد أن أمكن نقل جين وراثي من أحد أنواع البكتيريا"Bacillus Thuringiesnsis" للذرة مما يجعلها تكون مركب سام يدعى"Bt Toxin" يقتل القمل القارض.

لكن الريح يمكن أن تحمل حبوب اللقاح تلك لما يزيد على ٦٠ متر، لتغطي بذلك أسطح نبات حشيشة اللبن؛ لتأكل منه يرقات فراشة الملكة فتلقى حتفها، وقد كانت نتيجة التجربة التي قامت بها "لوسي" هي موت حوالي ٥٠٪ من يرقات الفراشة التي تغذت على حبوب اللقاح التي أنتجتها الذرة المعدلة جينياً لمقاومة حشرة القمل القارض.

الثانية: قام بها "دباك ساكسينا" من جامعة نيويورك، والتي كشفت أن جذور الذرة المعدلة جينياً لمقاومة الحشرات تفرز كميات من المركب السام"Bt Toxin" وبالرغم من عدم ثباته؛ فإنه يتحد مع حبيبات التربة مما يحافظ على سميته، وبالتراكم على مدى ٢٣٠ يوماً يزداد تركيزه إلى مستويات عليا، مما يؤدي بالتأكيد لموت العديد من اللافقاريات اللصيقة بالتربة، وهو ما سيؤثر على معدلات التحلل ودورات التغذية للنبات والحيوان في التربة على حد سواء.

أمراض بلا تفسير:

و كان الجدل قد اشتعل من جديد بعد أن أشارت إحصائيات عام ٢٠٠٠م، إلى أن نسبة الأمراض المتعلقة بالطعام قد زادت من ٢ إلى ١٠ أضعاف بالمقارنة بما قبل عام ١٩٩٤م[١٩]، وهي السنة التي انطلق فيها استخدام الأطعمة المعدلة وراثياً في أمريكا على مصراعيه؛ فقد تم رصد ٢٥٠ مرضاً بنهاية عام ٢٠٠٠م، وفي كل مرة يكون السبب مجهولاً. أما الأعراض فهي عادة ما تكون الإسهال والقيء... ويتبعها أعراض أخرى أكثر خطورة مثل: تسمم الدم، الإجهاض، دم البول، الموت، أو حدوث اضطرابات مزمنة في القلب، والجهاز العصبي أو الجهاز الهضمي.

٧٦ مليون حالة سنوياً من جراء الأمراض المتعلقة بالطعام تسجل في أمريكا كل عام، منها ١٤ مليون حالة معروفة المصدر والباقي سببه مجهول. قبل عام ١٩٩٤م كانت الأعداد تتراوح بين ٦ إلى ٣٣ مليون حالة مرضية كل عام، وفي دراسة أوضحت أن السويد وأمريكا كانتا متماثلتين في الأرقام في عام ١٩٩٤م، إلا أن الفجوة بدأت تتسع، وزادت الأرقام الأمريكية عشرة أضعاف عن السويد التي لم تحذُ نفس الحذو في مجال الهندسة الوراثية[١٩]. ويحذر المختصون من أن هذه الإحصائيات قد تشير إلى احتمالية تواجد فيروسات وبكتيريا طورت حديثاً من جراء ظهور جينات جديدة غير معلوم عواقبها في المحاصيل المعدلة وراثياً، نتجت عن اتحاد الجينات في اللعبة الوراثية.

و قد أكون اقتصرت على مجال الزراعة فقط في ذكر أخطار الهندسة الوراثية؛ وما ذلك إلا لقلة الدراسات والأبحاث التي تكشف مدى خطورة هذه التقنية الجديدة. وتبقى هذه هي النقطة الأهم والفاصلة وهي أن هذه التقنية ما زالت في مهدها، وأن الدراسات التي تكشف عيوبها مازالت في أولها.

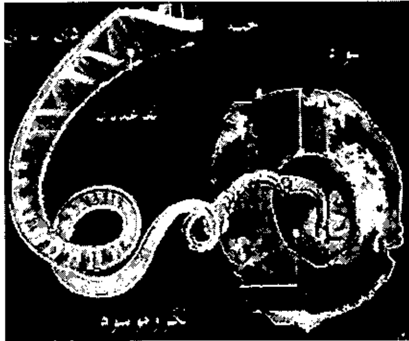
الجينات

الجينات هي المطلب الأساسي للعلماء، فهي الكنز أو الدرة التي تحمل الصفات لكل إنسان، وهي المسؤولة عن نقل الصفات من إنسان لآخر عبر التوارث.

الخلية الحية، وحدة بناء جسم الكائن الحي:

نبدأ من وحدة بناء جسم أي كائن حي هي "الخلية"، وهي متناهية في الصغر بحيث أن الإنسان لا يستطيع أن يراها بالعين المجردة، فهي في المتوسط ٠,٠٣ من المليمتر[٢٠].

ومجموعة خلايا متخصصة مجتمعة تكون النسيج، ومجموعة أنسجة متخصصة تكون عضواً، والأعضاء تكون جهازاً أو نظاماً، وهذه الأنظمة المختلفة تتعاون مع بعضها البعض في نظام محكم دقيق لخدمة الجسد.



شكل(١٠) الكروموسومات في الخلية الحيوانية

والخلية هي عبارة عن كتلة من مادة هلامية تسمى "السيتوبلازم"، محاطة بغشاء خلوي لحماية الخلية، ويحوي السيتوبلازم كل مكونات الخلية من عضيات حية مثل: الميتوكندريا، سنترومير، جهاز جولجي، .... إلا أن أهم مركبات الخلية وتقع في وسط الخلية، تسمى "النواة" - انظر شكل (١٠) - تحتوي النواة على وحدة الشفرة الوراثية وهي "الكروموسوم".

الكروموسومات:

الكروموسوم معناها: جسم يقبل الصبغة – حتى تتضح للباحث – ، فكلمة "كروم" باللاتيني معناها لون، وكلمة "سوم" معناها جسم.[٢١]

و عدد الكروموسومات في نواة الخلية الواحدة للإنسان هو ٤٦ كروموسوم، يكتسبها الإنسان من والديه؛ بحيث أن نصفها من الأب والنصف الآخر من الأم. والجدير بالذكر أن ٢٢ زوج منها مسؤولة عن تكرار نفسها لبناء الجسد ونقل الصفات الوراثية، وزوج واحد منها مسؤول عن تحديد الجنس.

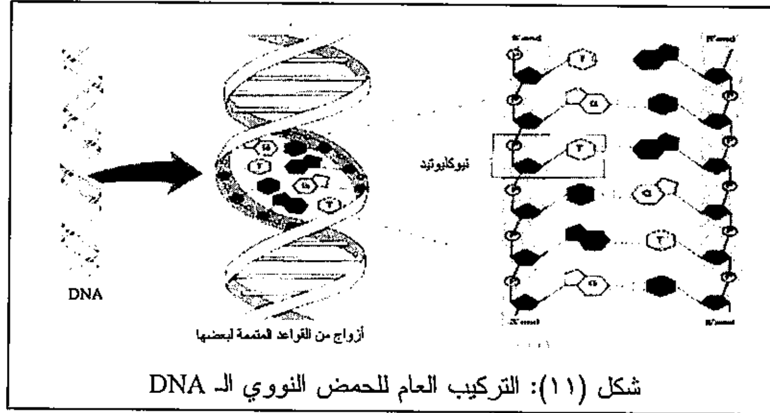
والكروموسوم عبارة عن شريط من الحمض النووي. DNA

الحمض النووي:DNA

شريط الـ DNA ملتف حول نفسه على شكل حلزوني، حيث لا يكاد يشغل واحداً على مليون من المليمتر المكعب من الخلية، ولو فرد هذا الحمض النووي لوصل طوله لمترين وقطره ١/٥٠٠٠٠٠ من المليمتر، ولو تم تجميع كل الأحماض النووية الموجودة في جسد إنسان واحد وصفها بجانب بعضها البعض لوصل طولها إلى ١٥٠ مليون كيلو متر، أي ما يزيد عن المسافة بين الأرض والشمس. ولو تم تجميع كل الـ DNA الذي تحتوي عليه أجساد سكان الأرض لما زاد وزنه عن ٣٦ ملليجرام[٢٢].

تركيبة الحمض النووي ثابتة في الإنسان والكائنات الراقية، وهو يتكون من شريطين ملتفين حول بعضهما ليشبها السلم الملفوف الذي يتكون جوانبه من جزئيات السكر والفوسفات، وتتكون درجاته من مجموعة من القواعد النيتروجينية. وبذلك يمكن أن نقول أن كل شريط يتكون من وحدات متكررة تسمى "النيكلوتيدات "Nucleotides التي تتكون كل واحدة منها من جزيء سكر وجزيء فوسفات وقاعدة نيتروجينية.

والقواعد النيتروجينية؛ يوجد منها أربع أنواع مختلفة هي: الأدنين"A" Adenine ، الثيامين"T" Thymine ، السيتوزين"C" Cytosine ، والجوانين"G" Guanine[٨].



شكل (١١): التركيب العام للحمض النووي الـ DNA

و بتتابع معين لهذه القواعد النيتروجينية تتكون الأحماض الأمينية - انظر شكل (١١) - والأحماض الأمينية هي وحدة بناء جزيء البروتين، والبروتين هو مكون الهرمونات والأنزيمات والجينات أيضاً.

إذاً الجين هو عبارة عن نوع معين من البروتين، وهو بذلك يتكون عن مجموعة من الشيفرات كل منها مسؤول عن صفة معينة في حياة الإنسان. عدد الجينات في الإنسان الواحد بحدود ٣٠ ألف جين.

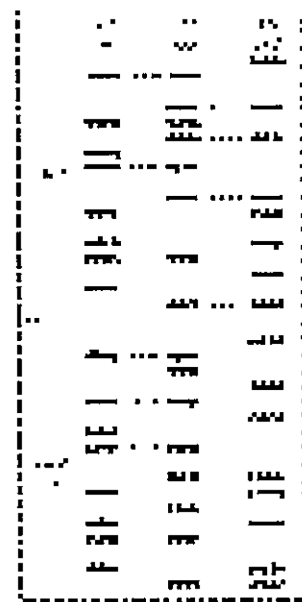
البصمة الوراثية:

من المعلوم أن لكل إنسان بصمة إصبع مميزة له عن جميع البشر الباقي، وأثبت العلماء أيضاً أن للإنسان بصمة وراثية تميزه عن جميع البشر.

لم تعرف البصمة الوراثية حتى عام ١٩٨٤م، حينما نشر د. "آليك جيفرز" عالم الوراثة بجامعة ليستر – بلندن، بحثاً أوضح فيه أن المادة الوراثية قد تتكرر عدة مرات، وتعيد نفسها في تتابعات عشوائية غير مفهومة[٢٣]. وواصل أبحاثه حتى توصل بعد عام واحد إلى أن هذه التتابعات مميزة لكل فرد،و لا يمكن أن تتشابه بين اثنين إلا في حالات التوائم المتماثلة فقط؛ بل أن احتمال تشابه بصمتين وراثيتين بين شخص وآخر هو واحد في التريليون، مما يجعل

التشابه مستحيلاً؛ لأن سكان الأرض لا يتعدون الست مليارات. وسجل د. "آليك" براءة الاكتشاف عام ١٩٨٥م، وأطلق على هذه التتابعات اسم "البصمة الوراثية للإنسان"The DNA Fingerprint ، وعرفت على أنها وسيلة من وسائل التعرف على الشخص عن طريق مقارنة مقاطع الـDNA ، وتسمى في بعض الأحيان "الطبعة الوراثية."DNA Typing ".

كان "آليك" أول من وضع بذلك تقنية جديدة للحصول على البصمة الوراثية ــ انظر شكل (١٢)، (١٣) - وهي تتلخص في عدة نقاط هي:[٢٣]



شكل (١٢) - بصمة وراثية لرجلين ولسيدة وطفل

١ - تستخرج عينة من الـ DNA من نسيج الجسم أو سوائله؛ مثل الدم، الريق،...

٢ - تقطع العينة بواسطة إنزيم معين يمكنه قطع شريطي الـ DNA طولياً، فيفصل قواعد الأدنين A والجوانين G في ناحية، والثيامين T والسيتوزين C في ناحية أخرى، ويسمى هذا الإنزيم بالآلة الجينية أو المقص الجيني.

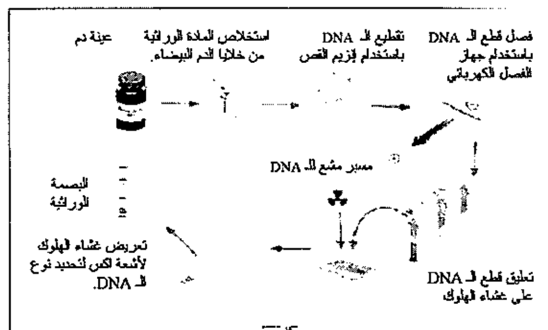
٣ - ترتب هذه المقاطع باستخدام طريقة تسمى بالتفريغ الكهربائي، وتتكون بذلك حارات طويلة من الجزء المنفصل عن الشريط، يتوقف طولها على عدد المكررات.

٤ - تعرض المقاطع على فيلم الأشعة السينية X - ray film، وتطبع عليه فتظهر على شكل خطوط داكنة اللون ومتوازية.

يكفي لاختبار البصمة الوراثية نقطة دم صغيرة؛ بل شعرة واحدة إذا سقطت من جسم الشخص المراد، أو لعاب سال من فمه، أو أي شيء من لوازمه؛ فإن هذا كفيل بأن يوضح اختبار البصمة بوضوح.

قد تمسح بصمة الأصابع بسهولة، ولكن بصمة الـ DNA يستحيل مسحها من ورائك، وبمجرد المصافحة قد تنتقل الـ DNA الخاصة بك إلى يد من تصافحه.

وبذلك استخدمت هذه التقنية في كثير من المجالات، خاصة في حوادث الاغتصاب والسرقة. وتفيد أيضاً في التعرف على أصحاب الجثث التي فقدت كل معالمها



شكل (١٣) - طريقة تعيين البصمة الوراثية

... مثال: مأساة الطائرة المصرية المنكوبة، بوينج ٧٠٧، فقد أعيد لمصر رفات ٢٥ جثة تم التعرف عليهم من اختبار البصمة الوراثية[٢٤].

"كتاب الحياة" مشروع الجينوم البشري:

يتساءل الكثيرون عن سبب الضجة المرافقة للإعلان المرتقب عن فك شفرة الجينات البشرية، وما معنى مشروع الجينوم البشري الذي يصفه البعض بأنه أهم إنجاز علمي في التاريخ، ويكاد يكون في أهمية الانشطار النووي والانطلاق إلى القمر.

يؤكد العلماء أن الكشف عن تركيب الكروموسومات التي تتكون منها الشفرة الوراثية للإنسان سيؤدي إلى معرفة العوامل الجينية التي تسبب مختلف الأمراض، ويؤذن بحقبة جديدة في عالم الطب

تعطي أملاً في القضاء نهائيا على الكثير من الأمراض المستعصية مثل السرطان والقلب والشيخوخة.

ويعدنا العلماء أنهم بمساعدة المعطيات الجديدة سيتمكنون للمرة الأولى في تاريخ البشرية في وضع أدوية وفق المواصفات الجينية للمريض على أساس استجاباته التي يمكن توقعها من تكوينه الجيني، وبالتالي سيتم علاج الأمراض حتى قبل ظهور أعراضها.

في أكتوبر عام ١٩٩٠م، بدأ العلماء في مشروع الجينوم البشري، الذي يهدف لاكتشاف الجينات وتحديد التتابع الكامل لكل الثلاثة بلايين زوج من القواعد النيتروجينية، ومن المخطط الانتهاء من هذا المشروع في عام ٢٠٠٣م.

إلا أنه واستباقاً للأحداث، في ٢٦/٦/٢٠٠٠م، أعلن الرئيس الأمريكي السابق "بيل كلينتون" ورئيس وزراء بريطانيا "طوني بلير" في تصريح مشترك عن الانتهاء من فك رموز وجدولة ٩٧٪ من المخزون الوراثي البشري[٢٥]. هذا الاكتشاف من خلال دراسات مكثفة اشترك فيها أكثر من ١٦٠٠ عالم، لمدة عشر سنوات، بين ١٨ دولة هي: أستراليا، كندا، البرازيل، الصين، الدانمارك، فرنسا، ألمانيا، إسرائيل، إيطاليا، اليابان، كوريا، المكسيك، هولندا، روسيا، السويد، بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية..

ومن المتوقع كما خطط سابقاً من الانتهاء من ٣٪ الباقية خلال عام ٢٠٠٣م.

وكما هو معلوم عند الجميع أن جميع البشر يختلفون عن بعضهم البعض من حيث الخارطة الجينية، ولا يوجد اثنان يشتركان في خارطة واحدة إلا في حالات نادرة جداً؛ كما في حالة التوائم المتماثلة وتكون واحدة كل ترليون شخص، إذاً فما الفائدة من إنشاء مشروع يكشف الشفرة الوراثية لإنسان واحد فقط وترك الباقي!؟..

من المدهش والغريب أن الخارطة التي يقوم العلماء بكشفها الآن، تقول أن البشر يتفقون في ٩٩,٩٪ من الشفرة الوراثية، والاختلاف بين البشر ينحصر فقط في ٠,١٪ من الخارطة[٢٢].

أي أن الاختلاف الموجود في ٠,١٪ يستوعب جميع البشر الأحياء الآن والذين يقدر عددهم بستة مليارات، ويستوعب أيضاً بلايين البشر الذين عاشوا وماتوا، كما يستوعب القادمين في المستقبل؛ كل هذا كان في لب أبينا آدم ـ عليه السلام ـ لحظة خلقه، قال الله ـ تعالى ـ: **﴿وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين﴾** [سورة الأعراف ـ ١٧٢].

ومن هنا يعتبر هذا الاكتشاف من أخطر الاكتشافات في البشرية، فهو عمق جديد للتعرف على الإنسان من الداخل، وهو بالإضافة إلى فوائده العلمية والتقنية العديدة يعد بعداً إيمانياً، يستطيع الإنسان من خلاله أن يدرك شيئاً عن عظمة الخالق العظيم، وعن إبداعه في صنعه وخلقه، لأن الخلية الحية من أعظم دلائل القدرة الإلهية.

العلاج الجيني:

منذ أن بدأ العلماء في عام ١٩٩٠م، في فك رموز وشفرات الخريطة الوراثية للإنسان، بدأت تعلن نتائج أبحاث عزل جينات مخصصة لعلاج كثير من الأمراض؛ وهذا يشير إلى أننا نتجه فعلاً إلى العلاج الجيني.

يقوم العلاج الجيني أساساً على فكرة استبدال الجين المعطوب بجين طبيعي، على أساس أن الإصابة بمرض معين مرتبطة بوجود جين بعينه[٢٦]، ومن الممكن التدخل العلاجي في عدة مراحل بعد التشخيص المبكر، حيث يمكن على سبيل المثال اكتشاف أن سيدة ما سوف تصاب بسرطان الثدي وبالتالي يمكن التحكم في العوامل التي تلعب دوراً كبيراً في حدوث الإصابة كالتدخين، وحبوب منع الحمل، أو منع الجينات التي تسبب حدوث السرطان؛ وذلك عن طريق التدخل السريع بالأدوية المثبطة لعمل الجينات المنتجة للورم أو عن طريق إجراء تبديل جيني للعلاج قبل الإصابة.

إلا أن فشل العديد من التجارب العملية في نقل الجين الصحيح للخلية المستهدفة أدى إلى تأجيل هذه المحاولات وإجراء المزيد من الدراسات.

وحالياً يقوم العلماء بتحليل وظائف الجين من خلال ما يفرزه من بروتين وعلاقته بالجينات الأخرى وبالبيئة المحيطة بحامله، وهو ما يسمح للعلماء بتحديد الدواء الجيني الخاص بكل فرد بحيث يتناسب مع تركيبته الجينية والنفسية والبيئية أيضاً. فهذا الدواء من الممكن أن يكون ذا تأثير وفاعلية على جين أو بروتين معين أو عدة منها من أجل تنشيط تأثيرها الإيجابي أو إعاقة تأثيرها السلبي الضار بصحة الإنسان، ومن المتوقع أن تحقق تقنية العلاج الجيني نجاحاً كبيراً في الوصول لعلاج ناجح للعديد من الأمراض المستعصية في المستقبل ستكون هناك أدوية جديدة تسمى بالأدوية الجينية، والتي سيكون لكل إنسان فيها دواؤه المنفرد والذي يعالجه حتى قبل أن يمرض...

ومن الجينات التي تم عزلها:

١ - جين الحساسية في القطط:

في فرنسا نجح فريق من الباحثين في عزل الجين المسؤول عن الحساسية التي تسببها القطط المنزلية لأصحابها، وهو الجين المعروف باسم."VIA" وسيتم لاحقاً إنتاج المضاد المناسب والذي أطلق عليه اسم "تشوم" لمكافحة هذه الحساسية. ومن المعروف أن هناك شخصاً من بين كل سبعة أشخاص يعانون من حساسية القطط في فرنسا.

٢ - جين للوقاية من الأمراض الجنسية:

أعلن باحثون صينيون عن اكتشاف جين في الفئران يستطيع مقاومة أي هجوم بكتيري أو فيروسي، عبر إفراز مركب خاص يمنع الإصابة بأمراض تنتقل عن طريق الاتصال الجنسي[٢٧]. انظر شكل (١٤). واكتشف أن هذا المركب موجود فقط في الأعضاء التناسلية لذكور الفئران، وسمي الجين المسؤول عن ذلك "بين/١ يي". ومثل هذا الاكتشاف سيفتح آفاق واسعة لإنتاج أدوية تقي من الأمراض الجنسية مثل الإيدز.



شكل (١٤) - استخراج جين من الفئران لعلاج الإيدز

٣ - الجين المسؤول عن نمو المخ:

اكتشف باحثون أميركيون زوجاً من الجينات المطلوبة لنمو المخ يمكن أن تساعد العلماء في إيجاد طرق جديدة للتعامل مع أورام المخ وعدد من الأمراض الأخرى.

وقال العلماء بمدرسة هارفارد الطبية ومعهد دانا فاربر للسرطان إن الجينين المعروفين باسم "أوليغ ١" و"أوليغ ٢" يتحكمان بنمو خلايا الجهاز العصبي المركزي الذي يتحكم بدوره في توليد حركة العضلات[٢٨].

وفي دراسة نشرت، أن فئران التجارب التي تفتقر إلى أحد الجينين أو لكليهما لم تتمكن من توليد الخلية العصبية اللازمة لتحريك العضلات مما أدى إلى إصابتها بالشلل التام.

واكتشف العلماء أن النقص في الجينات المطلوبة لتطوير المخ العادي يتسبب بالإصابة بسرطان المخ[١٧]، وأوضحوا أن هذا الاكتشاف يساعد على تطوير دواء يعمل على علاج جينات أوليغ الضعيفة دون أن يترك آثاراً جانبية في الخلايا السليمة. وتقدر الجمعية الأميركية للسرطان أن نحو ١٧ ألف شخص سيصابون بسرطان المخ والجهاز العصبي عام ٢٠٠٢، في حين يموت ١٣ ألفا بسببه.

٤ ـ الجين المسؤول عن الكلام:

قال علماء بريطانيون إنهم تمكنوا من تحديد أول جين مسؤول عن اللغة، في إنجاز قد يساعد على فهم كيفية تطور اللغة والكلام لدى الإنسان. ويفرز الجين الذي أطلق عليه اسم "إف أو إكس بي٢"[٥] بروتينا ينشط أو يوقف عمل الجينات الأخرى. ويعتقد العلماء أن الجين يمكن أن يفسر سبب معاناة بعض الأشخاص من مشاكل في الكلام .

وقال عالم الجينات بمركز ويلكوم ترست للجينات البشرية في أكسفورد سايمون فيشر إن العلماء تعرفوا على طريقة للوصول إلى القنوات والشبكات العصبية المرتبطة بالكلام واللغة من وجهة نظر جينية.

وأكد فيشر أنه وزملاءه يعتقدون أن التعرف على جين "إف أو إكس بي٢" من شأنه المساعدة على حل الألغاز الجزيئية للكلام. ويشار إلى أن ما يصل إلى ٥٪ من البشر يعانون من مشاكل في اللغة. ويعتقد العلماء أن إصابة الجنين خلال عملية تكون المخ هي السبب الرئيسي في مشاكل الكلام.

٥ ـ جين لعلاج مرض الباركنسون:

تمكنت شركة لأبحاث الجينات في العاصمة الأيسلندية ريكيافيك من اكتشاف خريطة لأول جين مرتبط بمرض باركنسون (الشلل الرعاش). وتعتزم شركة ديكود جينيتكس استخدام المعلومات في تطوير اختبارات تشخيصية تعتمد على الحمض النوويDNA لإنتاج عقاقير جديدة لعلاج اضطرابات المخ، رغم أن ذلك قد يستغرق عدة سنوات[٢٩]. وقد احتكرت الشركة حق الاطلاع بمفردها على السجلات الصحية والطبية للسكان في أيسلندا. وقد اكتشف الجين الجديد بعد دراسة بيانات ٥١ عائلة أيسلندية. انظر شكل (١٥).

ويؤثر مرض باركنسون الذي من أعراضه اهتزاز الجسم وتصلب العضلات على ما يراوح بين واحد إلى ثلاثة أشخاص في الألف في جميع أنحاء العالم. وهو الأكثر شيوعا بين الأشخاص الذين تخطوا الخمسين من العمر .



شكل (١٥) ـ تجرى تحاليل للدماغ للتعرف على أسباب الباركنسون

٦ ـ الجين المسؤول عن لون الشعر:

يقول باحثون أمريكيون إنه بات بالإمكان التخلص من الشيب وتجديد اللون الطبيعي للشعر؛ باستخدام التقنيات الوراثية دون الحاجة إلى اللجوء إلى صبغات الشعر الملونة. ويؤكد الباحثون من كلية جيفرسون الطبية في فيلادلفيا أنهم تمكنوا من إصلاح الجين التالف. وأضاف هؤلاء أنهم تمكنوا من تجديد صبغة الشعر الطبيعية للفئران ذات الشعر الأبيض بتصحيح الجين المطفر وإصلاح الجينات التالفة في حويصلات الشعر باستخدام التقنيات الوراثية الحديثة لإدخال تتابعات جينية سليمة تستطيع التغلب على الجينات المعتلة.

في دراسة نشرتها مجلة "الطبيعة للتكنولوجيا الحيوية" الأميريكية تقول أن إصلاح الجين التالف وتصحيح الطفرة الأصلية أفضل من إدخال جينات جديدة، لذلك فقد تم وضع الجزيئات المصححة في الفئران البيضاء إما سطحياً أو بحقن الجلد.

ولاحظ الباحثون بعد أسابيع قليلة من العلاج ظهور شعيرات ملونة عدة في المناطق المعالجة. وأكدت الفحوص أن هذه الشعيرات نتجت عن الإصلاح الجيني. وتتمثل الخطوة القادمة في تحصين عمليات نقل الجينات الجديدة.

٧ ـ الجين المسؤول عن العمر:

في سبتمبر عام ٢٠٠٠م، أعد د. "جوردن ليثجاو" – الباحث في جامعة مانشستر البريطانية – مع زملاء له أبحاثاً في الولايات المتحدة، تدور حول كيفية إطالة العمر!

وقد أجريت تجارب هذا الإنجاز العلمي على ديدان مجهرية تعرف باسم "سينورها بديتيس إليجانز" بعد أن تم فك رموز جيناتها؛ وكانت النتيجة هي أن طال عمرها بنحو ٥٠٪ مقارنة بمعدل عمرها الاعتيادي.

وهذا يعني أن سر إطالة العمر لم يعد شيئاً عصيباً، بل ما هو إلا شفرة مفهومة على هيئة جينات وسيمكن قريباً تطبيق مثل هذه التقنيات على الإنسان وذلك بتطوير تقنيات العلاج الجيني[٣٠].

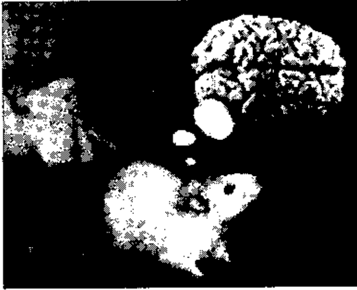
كذلك في نهاية عام ٢٠٠٠م، في جامعة كونكتكت – الأمريكية، اكتشفوا جيناً أسموه "أندي" أدى استخدامه في المختبر إلى مضاعفة مدة حياة ذبابة الفاكهة إلى الضعف، حيث تم نقل هذا الجين المكتشف للذباب الذي يقضي متوسط عمره ٣٧ يوماً، فأدى ذلك الجين إلى أن يصل عمر الذباب إلى ٧٠ يوماً وبعض الذبابات إلى ١١٠ أيام.

يقول الله – تعالى – : ﴿**فإذا جاء أجلهم لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون**﴾[سورة الأعراف ـ ٣٤]، ويقول أيضاً في كتابه الحكيم: ﴿**نحن قدرنا بينكم الموت وما نحن بمسبوقين**﴾ [سورة الواقعة ـ ٦].

٨ ـ الجين المسؤول عن مستوى الذكاء:

ويدعي العلماء لتوصلهم للجين المسؤول عن حالات ضعف الذاكرة وفقدان القدرة على الاستيعاب، ويعتقد العلماء أن هذا الجين المكتشف سيكسب صغار السن ذاكرة قوية وقدرة كبيرة على التعلم. إلا أنه ومع تقدم العمر سينعكس أثره تدريجياً بحيث يصبح مثل معوقاً للاستيعاب ومضعفاً للذاكرة، ومن ثم إلى تدهور وإعاقة القدرات الذهنية مع تقدم العمر؛ لكن إذا تم تعطيل مثل هذا الجين في الوقت المناسب فإن القدرات العقلية والذهنية لن يطرأ عليها الوهن وتظل فتية بلا تغير.

و قد تم تجريب هذا الجين على الفئران[٥] ـ انظر شكل (١٦) ـ ومن ثم في الوقت المناسب تم إعطائها جرعات من العقار المعاكس لكبح التأثير الضار للجين. وقد أظهرت التجربة نجاحاً ملحوظاً، مما سيؤدي إلى انتقال التجربة للإنسان عاجلاً أو أجلاً.



شكل (١٦) ـ إجراء تجارب جين الذكاء على الفئران، أظهر نتائج مرضية

٩ ـ الجين المسؤول عن العمى الوراثي:

تمكن فريق باحثين أفريقيين وبريطانيين من عزل الجين (المورث) المسببة لالتهاب الشبكية وهو السبب الأساسي للعمى الوراثي الذي يصيب حوالي مليون شخص سنويا في العالم كما أفادت صحيفة (كاب ارغوس) الصادرة في مدينة الكاب.

وأوضحت الصحيفة أن باحثين من جامعة الكاب وباحثا بريطانيا اكتشفوا الجين "آر. بي. ١٣" المسبب لالتهاب الشبكية الصبغي (رتينيتيس بيغمنتوزا) والتي تحوي بروتين يقوم بدور حيوي في إنتاج بروتينات أخرى.

ويؤكد "راج راميسار" المتخصص في الوراثة البشرية في الكاب، أن الجين المشوه يسبب انفصالاً شبكياً يمكن أولاً أن يضعف البصر تدريجياً ليصل إلى العمى التام.[١١]

يذكر أن العمى الذي يعاني منه حوالي مليون شخص في العالم ينتشر كثيراً في جنوب أفريقيا، وأن التوصل إلى أدوية أو وسائل لعلاج التهاب الشبكية والحد

منه على أساس اكتشاف هذا الجين سيستغرق بعض الوقت حسب "راج راميسار" الذي أوضح أنه على الرغم من هذه المعلومة الجديدة في علم المورثات فإننا إذا اكتشفنا لدى شخص ما إمكانية الإصابة بالتهاب الشبكية لا نستطيع أن نفعل له شيئا لمعالجة هذا المرض وأضاف أن هذا الاكتشاف كان ثمرة أبحاث استغرقت عشرة أعوام وشملت دراسات أجريت على عائلات جنوب أفريقية وإنجليزية وأسترالية وهولندية تعاني من التهاب الشبكية (الوراثي).

١٠ - الجينات المسؤولة عن التهاب المفاصل:

من كلية الصحة العامة في جامعة بوسطن الأمريكية، نجح علماء بتشخيص ٨ مناطق كروموسومية يعتقد أنها المناطق الحاملة للجين المسؤول عن التهاب المفاصل عند الإنسان.

و تقول الباحثة "سركاليم ديميسية" التي ترأست فريق العمل: معدل الانتقال الوراثي يتراوح بين ١٠ - ٦٠٪ حسب المفصل المعاني من الالتهاب، ويأمل العلماء من خلال تأكيد هذه الحقيقة في التوصل إلى علاج ناجح لمرض التهاب المفاصل[١٤].

١١ - الجين المسؤول عن جهاز المناعة:

حددت مجموعة بحث بجامعة كيوتو اليابانية أحد الجينات الذي يلعب دورا رئيسيا في جهاز المناعة، وهو اكتشاف من المحتمل أن يلقى الضوء على آليات إفراز جهاز المناعة.

فريق البحث الذي قاده "تاسوكو هونجو" - أحد أساتذة علم الأحياء الجزيئية - اكتشف تحولاً جينياً يسمح بإفراز خلية بجهاز المناعة لمضادات حيوية، والذي يمكن استخدامه كعامل حافز في أنماط أخرى من الخلايا إذا تم تنشيط جين خاص آخر يطلق عليه اسم "إيه. آى. دى"[٦].

أشار الباحثون إلى أنها تعد أول دراسة من نوعها يتم من خلالها تحديد الجين المساعد "إيه. آى. دى" الذي يلعب دورا هاما في آلية جهاز المناعة مؤكدين على أن نتائج الأبحاث في هذا الصدد قد تساعد أيضا على تقديم مفاتيح هامة في مجال تطوير العلاج الطبي لأمراض ناشئة عن تزايد غير طبيعي لمضادات الجسم مثل درجات الحرارة العالية والالتهابات الناجمة عن الحساسية .

وعلى هذا المنوال لاتزال الأبحاث مستمرة لاكتشاف وعزل المزيد من الجينات، حتى يتكون لدينا في النهاية قاموس كامل للعلاج بالجينات؛ يحوي طرق التشخيص للمرض وتحديد الجين المعطوب، ومن ثم تحديد العلاج الجيني المناسب له.

جميع هذه الأبحاث - كالعادة - تجري على الحيوانات أولاً، فإذا أظهرت نتيجة مرضية ونجاح باهر تحولت التجارب للإنسان. وجميع التجارب السابقة تنتظر نتائجها على الإنسان، ويستسهل العلماء والباحثون ذلك، ويضمنون النتيجة مسبقاً بقولهم أن الخريطة الجينية تتشابه مع القرد بنحو ٩٨٪، ومع الفأر بنحو ٨٠٪، وحتى مع الديدان بـ ٤٠%.

و من هنا أحب أن أثير نقطة مهمة، وهي أن بعض العلماء استندوا إلى هذا التشابه ليؤكدوا نظرية التطور "نظرية دارون"، وأن أصل الإنسان قرد!؟...

للرد على هذا الزعم أقول: أن الخريطة الجينية للقرد الشمبانزي لم تكتشف أو تسجل بعد، وادعاء وجود تشابه بنسبة ٩٨٪ بين جينات الإنسان والشمبانزي، أتى من ملاحظة وجود تشابه في شكل تراص جزيئات DNA في أربعين جزيئية من جزئيات البروتين في الإنسان مع ما هو موجود في القرد.

والإنسان يملك ٣٠ ألف جين، والإدعاء بأن الإنسان تطور من شمبانزي من مجرد تشابه أربعين بروتين فقط، هذه النسبة الضئيلة من الشبه هي معدل طبيعي موجود بين معظم المخلوقات.

و الدليل على أن هذا التشابه المحدود والضئيل ليس دليلاً على تطور الإنسان من قرد؛ هو أن أبحاث

وتجارب كثيرة جرت على أنواع عديدة من البروتينات أشهرها الأنسولين، فلو أخذنا بمنطق تشابه جزيئات هذه البروتينات لظهر أن الإنسان أقرب للسلحفاة والدجاج والخنزير أكثر...

إذن فوجود هذا الشبه لا يعني شيئاً مسانداً لنظرية التطور.

يقول البروفيسور "ميشيل دانتون" عالم مشهور في الأحياء المجهرية، في كتابه "التطور: نظرية في مأزق"، يقول ما يأتي: (في عالم الجزيئات والأحياء المجهرية لا يوجد هناك كائن حي يعد جداً لكائن آخر، ولا يوجد هناك كائن أكثر بدائية أو أكثر تطوراً من كائن آخر).

أي أن كل كائن حي هو أفضل بالنسبة لبيئته وبالنسبة للوظائف التي يقوم بها، وقد يمتلك خواصاً وقابليات غير موجودة في كائن قد يكون – على حد قول الكثير – أكثر تطوراً.

العلاج الجيني وزرع الأعضاء:

ممكن الاستفادة من هذا المجال في ثلاث طرق؛ هي:

أولاً: أخذ الأعضاء المرادة من الحيوانات:

بدأت تجارب نقل الأعضاء من الحيوان إلى الإنسان عام ١٦٨٢م، حين نقلت عظمة من كلب إلى أرستقراطي روسي من أجل إصلاح جمجمته.نجحت العملية في حينها. لكن ما بين عامي ١٩٦٣م و١٩٩٣م تمت الكثير من عمليات النقل بين القرد والإنسان والتي كانت نتائجها جميعاً وفاة المريض في غضون ساعات أو أيام[٣١].

يعتبر الكثير من العلماء أن أعضاء الخنزير هي أقرب أعضاء الحيوانات من حيث الحجم والتكوين إلى أعضاء الإنسان، وبالتالي يمكنها أن توفر بديلاً مناسباً للأعضاء البشرية[٣٢] التي على الأقل تعطي للمريض فرصة أطول لانتظار عضو بشري باستخدام عضو الخنزير كمرحلة انتقالية.



شكل (١٧) ـ استخدام الخنازير المستنسخة لأغراض علاجية، مثل نقل الأعضاء

بالإضافة إلى ميزة تشابه أعضاء الخنازير مع أعضاء الإنسان ـ انظر شكل (١٧) ـ فهناك أيضاً ميزة تكاثر الخنازير بأعداد كبيرة، والذي يفترض أن يساعد في توفير العدد الكبير المطلوب لسوق الأعضاء.

يأمل العلماء أن يتمكنوا في المرحلة القادمة من تعديل الخنازير المستنسخة وراثياً؛ بحيث يلغى الجين المعروف باسم" ١،-٣-" والذي يتسبب في تكوين سكر الجلاكتوز على سطح خلايا الخنازير وبالتالي في إثارة الجهاز المناعي للإنسان ورفض العضو[٣٣].

لكن إذا نوى فعلاً العلماء نقل أعضاء الخنازير إلى الإنسان؛ فعليهم حل مشكلة أخرى، إذ أن من المعروف أنه منذ أمد بعيد أصيب جنس الخنازير بفيروس يسمى "Porcine endogenous retrovirus" والذي اختلطت جيناته بجينات الخنزير الأصلية لتتوارث بعد ذلك عبر الأجيال[١٧].

ثانياً: استنساخ أجنة لأخذ الأعضاء المطلوبة:

فكرة هذه الطريقة هي عمل نسخة من الشخص المريض، وذلك لضمان عدم المقاومة المناعية للعضو، ومن ثم أخذ العضو المحدد من الجنين المستنسخ وزرعه في جسم المريض[٣٢].

هذه مازالت فكرة لم تطبق على الواقع، إلا أنها لم تلق استحساناً أبداً، لا من الناحية الدينية أو الحكومية،

حيث أن الجنين المستنسخ ما سيكون مصيره؟؟ وما هو موقعه من المجتمع؟؟ وأين ذهبت حقوقه وكرامته كإنسان؟؟ بالإضافة لكون عمليات الإستنساخ البشري كلها فاشلة...

ثالثاً: استخدام الخلايا الجذعية "خلايا المنشأ":

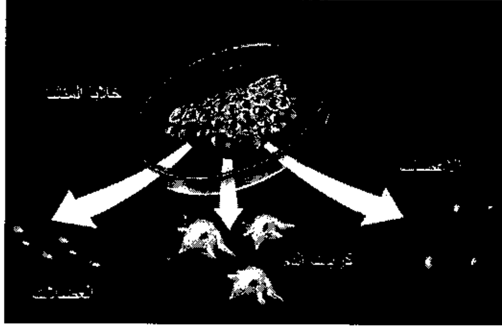
الخلايا الجذعية هي الخلايا التي تتميز بقدرتها على الانقسام فترة غير محدودة في الأوساط المخبرية، وأن تنتج خلايا متخصصة متعددة الفعالية القابلة لإنتاج غالبية الأنسجة في الجسم الحي.

للخلايا الجذعية القدرة على الانقسام لفترات غير محددة في الوسط المخبري ومن ثم إنتاج خلايا متخصصة.

تبدأ عملية تطور الإنسان عندما تلقح البويضة بالحيوان المنوي لوجود خلية واحدة لها القدرة على إنتاج كائن متكامل[٣٤]، والبويضة المخصبة في الساعات الأولى بعد تلقيحها تنقسم إلى خليتين متشابهتين، وكلا الخليتين لهما نفس القدرة على الانقسام؛ يعني ذلك أن وضع واحدة من هذه الخلايا في رحم الأم يمكنها أن تنتج جنيناً متكاملاً؛ وفي الواقع أن التوائم المتشابهة تتكون بنفس هذه الطريقة حيث أن كل خلية تكمل طريقها بشكل مستقل لتعطي جنيناً لينتج في النهاية زوجاً من الأجنة المتشابهة وراثياً.

بعد حوالي مرور أربعة أيام من عملية التلقيح وبعد عدة دورات من الانقسام تبدأ الخلايا في التخصص مكونة كرة مجوفة من الخلايا تسمى "بلوستوسيست "Blastocyst - [٢٦] تتضمن خلايا خارجية تحيط بالتجويف في داخل كتلة من الخلايا تدعى كتلة الخلايا الداخلية.

تستمر طبقة الخلايا الخارجية لتكوين المشيمة والأنسجة الأخرى المساعدة الضرورية لتطور الجنين في الرحم، أما الكتلة الداخلية من الخلايا فتستمر بالانقسام لتكوين كافة الأنسجة الأخرى للجسم البشري (و هي ما يطلق عليها بخلايا المنشأ أو الخلايا الجذعية)[٣٥]، وبالرغم من أن الكتلة الداخلية لمجموعة الخلايا يمكنها تكوين أي نوع من أنواع الخلايا في الجسم البشري إلا أنها لا تستطيع تكوين الكائن الحي لأنها غير قادرة على تكوين المشيمة والأنسجة الداعمة الضرورية للنمو داخل الرحم البشري.



شكل (١٨) - خلايا المنشأ يمكن أن تكون أي نسيج مطلوب

تتطور الخلايا الجذعية لاحقاً لتتخصص إلى خلايا جذعية لها القدرة على تكوين خلايا تتطور لأداء وظيفة محددة - انظر شكل (١٨) - ومن الأمثلة على ذلك خلايا الدم الجذعية التي تنتج خلايا الدم الحمراء وخلايا الدم البيضاء والصفائح الدموية، ومثلها خلايا الجلد الجذعية التي تنتج مختلف أنواع الجلد.

هذه الخلايا الجذعية تكون موجودة في المرحلة الجنينية، لكن في البالغين قد توجد بعض هذه الخلايا لا كلها.

و قد أمكن الآن تطوير الخلايا الجذعية بطريقتين :

١- تمكن الدكتور "ثومبسون" من عزل خلايا جذعية بصورة مباشرة من الكتلة الداخلية لجنين الإنسان في مرحلة البلاستوسيست – مستخدماً بذلك أجنة من عيادات أطفال الأنابيب وكانت هذه الأجنة من النوع الفائض – عمل الدكتور ثومبسون على عزل كتلة الخلايا الداخلية ومن ثم أتم زراعة الخلايا الجذعية ليحصل على سلالة من الخلايا الجذعية متعددة الفعالية.

٢ - عزل الدكتور "غير هارت" خلايا جذعية من أجنة مجهضة. استحصل الدكتور غير هارت على

الخلايا من منطقة ستتطور لتكوين خصيتين أو مبايض، وبالرغم من الخلايا التي حصل عليها كل من الدكتور "ثوماس" والدكتور "غير هارت" من مصدرين مختلفين إلا أن الخلايا الناتجة تبدو متشابه تماماً.

و استخدام نقل نواة الخلية الجسمية هو طريقة أخرى تستعمل لعزل خلايا جذعية، تمكن الباحثون الذين استخدموا عملية نقل نويات الخلايا الجسمية خلال تجاربهم على الحيوانات من أن يستجدوا بيضة طبيعية ونزع نواتها، أما ما تبقى في الخلية فهو فقط المواد الغذائية ومواد أخرى منتجه للطاقة وهي المواد الضرورية لتطور الجنين. وبعد ذلك وباستخدام تقنية مخبرية دقيقة استطاعوا أن يهيئوا بيئة مناسبة ووضعوا الخلية الجسمية بجانب البيضة التي أخليت من نواتها وتم دمجها، ويعتقد أن الخلية المدمجة والخلية الناتجة وما سيتبعها من خلايا منقسمة على نفسها ذات قابلية للتطور إلى جنين متكامل. فهذه الخلايا كونت البلاستوسيست بسرعة وتستطيع الخلايا في الكتلة الداخلية لهذه البلاستوسيست من أن تستخدم لإنتاج سلالات لخلايا جذعية. وفي الواقع فإنه بأي طريقة يمكن بها تكوين بلاستوسيست قد تكون بادرة كمصدر لخلايا جذعية.

إنتاج خلايا جذعية من توالد عذري[٣٥]:

تم استخراج مجموعة من الخلايا الجذعية المتخصصة؛ ومن بينها خلايا عصبية وقلبية، من أجنة قرود تم الحصول عليها عبر التوالد العذري، الذي يتم دون تخصيب، في تجربة أجراها باحثون أمريكيون يأملون أن تسهم في الاستغناء عن تدمير أجنة بشرية لأغراض البحث العلمي.

و تختلف تقنية التوالد العذري عن تقنيات الاستنساخ لأهداف علاجية التي تجري التجارب عليها عادة. وقال "خوسيه سيبيلي" و"مايكل وست" من شركة "ادفانسد سل تكنولوجي" في مقال نشرته مجلة ساينس الأمريكية؛ أنها المرة الأولى التي تتم البرهنة على أن الخلايا الجذعية المأخوذة من عملية التولد العذري تحمل الصفات الواعدة نفسها للخلايا الجذعية الجنينية البشرية. والتي يمكن أن تنمو لدى زراعتها في محيط معين إلى خلايا متخصصة تقوم بوظائف خلايا الجسم المختلفة .

واستخدموا في البداية ٧٧ بويضة غير مخصبة، ونجحوا بصورة اصطناعية في تحفيز أربع منها على الانقسام حتى تشكيل مجموعة من ٥٠ إلى ٢٠٠ خلية، دون أن يكون بالإمكان أن تتطور إلى جنين قابل للحياة.

فإذا كان من الممكن الحصول على النتائج نفسها باستخدام خلايا بشرية، فسيكون من الممكن إجراء أبحاث على الخلايا الجذعية من دون تدمير أجنة بشرية طبيعية.

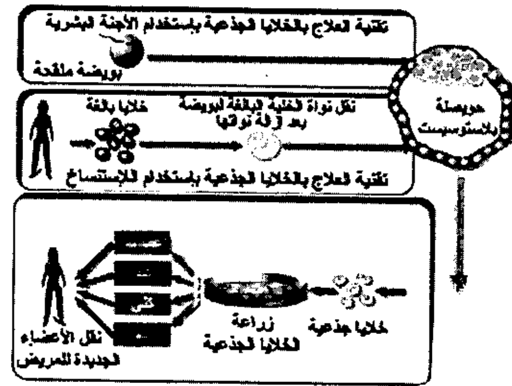
الاستخدامات الممكنة للخلايا الجذعية:

قد يكون من أهم الجوانب ذات الفائدة التطبيقية للخلايا الجذعية الإنسانية؛ هو إنتاج خلايا وأنسجة يمكن أن تستعمل فيما يدعى "بالعلاج الخلوي". يحدث الكثير من الأمراض والخلل في الخلايا من خلل الوظائف الخلوية أو تلف للأنسجة في الجسم. تستخدم في الوقت الحاضر أعضاء وأنسجة يتبرع بها أحدهم لتبديل الأنسجة التالفة أو البالية. ومما يؤسف أن عدد الأشخاص الذين يعانون من مثل هذه الأعراض أكثر من كمية الأعضاء المتوفرة للزرع، توفر الخلايا الجذعية التي يجري تحفيزها لإنتاج خلايا متخصصة توفر الآن فرصة للحصول على مصدر متجدد لخلايا الاستبدال والأنسجة لعلاج مجموعة من الأمراض.

وستساعد الخلايا الجذعية على معالجة أمراض الباركنسون والألزهايمر وأمراض الحبل الشوكي والجلطة الدماغية والحروق وأمراض القلب والسكري والتهاب المفاصل العظمي والتهاب المفاصل الروماتزمي. ليس هناك من حقل من حقول الطب دون أن يكون لهذا الاختراع الجديد ضلع فيه.

ومن الأمثلة على ذلك:

عملية زرع خلايا سليمة لعضلة القلب قد يعطي أملاً جديداً للمرضى الذين يعانون من مرض القلب المزمن، والذين لا يتمكن قلب الواحد منهم أن يضخ الدم بصورة مناسبة، فمن المؤمل تطوير خلايا عضلة قلب من خلايا جذعية ومن ثم زراعتها في العضلة التالفة بغية إرجاع القلب المريض لحالته الأولى. بينت التجارب الأولية على الفئران والحيوانات الأخرى أن خلايا عضلة القلب السليمة المزروعة للقلب المريض قد نجحت في إعادة بناء النسيج، حيث عملت بصورة جيدة مع الخلايا المضيفة ـ انظر شكل (١٩).



شكل (١٩) ـ العلاج بواسطة الخلايا الجذعية

كما أن هذه العملية من زرع الخلايا قد تكون ممكنة للكثير من مرضى السكري من النوع الأول، والتي تتعرقل فيها عملية إنتاج الأنسولين من خلايا غدة البنكرياس المتخصصة. وهناك تجارب أجريت على الحيوانات تدل وتبين أن زراعة غدة البنكرياس بكاملها أو زراعة جزر من الخلايا يقلل من الحاجة إلى حقن الأنسولين.

البروتيوم بعد الجينوم:

عندما بدأ الإعلان عن مشروع الجينوم البشري، انتشرت في معظم وسائل الإعلان موجة من الآمال العريضة تشير إلى أن إنجاز هذا المشروع الكبير يعني بداية الخلاص من أخطر الأمراض.

لكن يبدو أن هذه الآمال مازالت بعيدة التحقيق، فقد أيقن العلماء أن هذا الإنجاز لا يزيد عن فتح أحد الأبواب الرئيسة المغلقة المؤدية لفهم الأمراض وعلاجها، فما توصل إليه العلماء حتى الآن هو قراءة كتاب الحياة فقط، لكن فهمه واستيعابه والاستفادة القصوى من جميع معطياته يحتاج لمزيد من البحث والدراسة.

مشروع الجينوم البشري صاحبته مفاجآت كثيرة، منها أن عدد الجينات في الإنسان ٣٤ ألفاً فقط، وليس مائة ألف كما أعتقد العلماء لمدة طويلة، ومن هنا برز سؤال مهم هو: كيف أمكن تكويننا بمثل هذا الإعجاز والتعقيد من خلال ٣٤ ألف جين فقط؟؟ علماً بأن ذبابة الفاكهة تملك ١٣ ألف مورث، ونبات الأرابيدوبسيس يملك ٢٥ ألف مورث فقط[٢٥].

لذلك اتجه العلماء نحو مشروع بشري جديد اسمه "البروتيوم"؛ للإجابة على هذا السؤال، ويقول العالم الأمريكي "بريان شيت" في ذلك: (إن ما نريد اكتشافه هو أن في أعماق كل فرد مائة تريليون خلية.. فما هو نوع كل بروتين تنتجه هذه الخلايا). لذلك كان لابد من ترتيب وجرد وتحليل البروتينات والجزيئات المرتبطة بها ذات الأدوار الجوهرية بالنسبة للكائنات الحية، بعد أن تأكد العلماء أنه لا يكفي معرفة الجين المسؤول عن حفز الخلايا لإنتاج أنواع بعينها من البروتينات، بل ينبغي معرفة حالة الخلايا أثناء الصحة والمرض.

و يأمل العلماء أن يكون عام ٢٠٠٢م هو بداية الإنجازات التاريخية في مشروع البروتيوم البشري، الذي يمكن أن يجيب على هذه التساؤلات الحائرة؛ فالبروتيوم يحتوي على أسرار وتعقيدات تزيد عن الجينوم، وقد يحتاج الفهم الكامل لما تنتجه كل خلية من خلايا أجسامنا من بر وتينات أثناء المراحل المختلفة من حياتنا والتي قد يزيد عن المليون نوع من البروتينات المختلفة إلى عشرات السنين، لهذا فإن مهمة العلماء في هذا المشروع تتسم بالصعوبة البالغة ... فصعوبتها تزيد بكثير عن مشروع الجينوم البشري.

ما هو البروتيوم؟؟

ظهر مصطلح "البروتيوم" عام ١٩٩٤م، وأدخله في دنيا العلم الباحث الأسترالي الشاب "مارك ويلكينز"[٢٨]. وجاءت هذه التسمية لتشير إلى الحصيلة الكلية للبروتينات المتواجدة في كل نوع من أنواع الخلايا الحية على حدة، فكل خلايا الكائن الحي تحتوي الجينوم نفسه، لكن كلها تحوي بروتيومات متباينة.

فإذا كان الجينوم يعني جميع الجينات الكامنة في خلايا الجسم، فإن البروتيوم هو مجموع البروتينات التي تفرزها خلايا الجسم خلال المراحل المختلفة من حيلتها. وإذا كان الجينوم من التعقيد بحيث ينطوي على ملايين العمليات الكيميائية، فإن البروتيوم يحوي على معلومات تزيد آلاف المرات عن الجينوم.

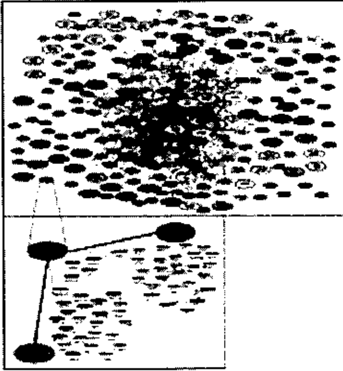
المصانع البروتيومية:

و بناء على ما سبق ينبغي التصدي للبروتينات بعد فك رموز الجينوم، لكن طبيعة البروتينات نفسها تجعل هذه المهمة صعبة للغاية لتنوعها غير العادي. ولتحليل "بروتيوم" خلية بالطريقة الاعتيادية يجب أولاً أن نفصل المكونات باستعمال تقنية معروفة باسم "الاستشراد الكهربائيElectrophoreses" أي انفصال جزيئات محلول بتأثير حقل مكهرب، وللتعرف عليها ينبغي اللجوء إلى مقياس طيفي للكتلة .

و كانت هذه الطريقة التقليدية المستعملة في المختبرات حتى اليوم، لتحليل البروتينات طويلة وشاقة إلى أن توصل "دنييس هوشتراسر" من المعهد السويسري للمعلوماتية البيولوجية في ربيع عام ١٩٩٩م، إلى ابتكار جهاز أسماه "الماسح الجزيئي- Molecular Scanner" يستطيع تسجيل جميع المراحل. وبهذه التقنيات الرفيعة أمكن التعرف على عشرات الآلاف من البروتينات في اليوم، أي أكثر بعشرة أضعاف مما كان متاحاً من قبل. وقد جمع "كريج فينتر" – هو صاحب شركة سيليرا للجينات – ٩٤٠ مليون دولار من أجل بناء "مصنع بروتيومي" قادر على تحليل مليون بروتين في اليوم لبناء أكبر قاعدة بيانات بروتيومية بشرية ومقارنتها مع أي كائن حي آخر.

البروتيوم ومستقبل صناعة الأدوية:

في ٢٠٠٢/١/٧م، جاءت أول نتائج هذا المشروع عندما أعلن علماء كنديون في مستشفي جبل سيناء في تورنتو عن الانتهاء من تحديد بروتيوم فطر الخميرة التي تتكون من خلية واحدة[١٥]. وهو أول بروتيوم لكائن حي يتم الانتهاء منه، لتسجيل الخميرة سبقاً في عالم البروتيوم ـ انظر شكل (٢٠). وبالرغم من أن تصنيف هذه البروتينات وترتيبها النهائي لم يكتمل بعد فإن العلماء يعتبرون أن هذا العمل يمكن أن يغير طريقة تصميم الأدوية والعقاقير في المستقبل القريب.



شكل (٢٠) ـ البروتيوم الكامل لفطر الخميرة

الاستنساخ

سنة الله في الخلق أن ينشأ المخلوق البشري من اجتماع نطفتين اثنتين تشمل نواة كل منهما على عدد من الكروموسومات، يبلغ نصف عدد الكروموسومات التي في الخلايا الجسدية للإنسان. فإذا اتحدت نطفة الأب (الحيوان المنوي) مع نطفة الأم (البويضة)، تحولتا إلى نطفة أمشاج، تشتمل على معلومات وراثية كاملة وتملك قدرة التكاثر .

فإذا انغرست في رحم الأم تنامت وتكاملت وولد مخلوقاً مكتملاً – بإذن الله – فهي عبر هذه المسيرة تتضاعف من خلية إلى اثنتين ومن ثم إلى أربع ثم ثماني

خلايا ثم... وهكذا تتضاعف الخلايا وهي في المرحلة هذه المرحلة تكون خلايا غير متمايزة أو متخصصة.

فإذا انشطرت إحدى خلايا الأمشاج في هذه المرحلة (قبل التمايز)، إلى شطرين متماثلين تولد منهما توأمان متماثلان. وقد أمكن في الحيوانات إجراء فصل صناعي لذلك، فتولدت منها توائم متماثلة. وعد نوعاً من الاستنساخ، لأنه يولد نسخاً متماثلة. وأطلق عليه "الاستنساخ بالتشطير"[٣٦].

و ثمة طريقة أخرى للاستنساخ وهي بنزع نواة من إحدى الخلايا الجسدية وإيداعها في خلية بويضة منزوعة النواة، وبذلك تتألف الأمشاج، فإذا غرست في رحم أنثى تنامت وتكاملت لتلد مخلوقاً تاماً – بإذن الله – وهذا النوع من الاستنساخ يعرف "بالنقل النووي".

والمخلوق الجديد ليس نسخة طبق الأصل من المستنسخ منه، لأن البويضة منزوعة النواة تظل مشتملة على بقايا نووية في الجزء المحيط بالنواة المنزوعة، وبالطبع لهذه البقايا أثر ملحوظ في تحوير الصفات التي ورثت من الخلية الجسدية.

ما هو الاستنساخ:

الاستنساخ إذن هو توليد كائن حي أو أكثر إما بنقل النواة من خلية جسدية إلى بويضة منزوعة النواة، وإما بتشطير بويضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء.

و لا يخفى أن هذه العمليات وأمثالها لا تمثل خلقاً أو بعض خلق، قال الله تعالى: ﴿**أم جعلوا لله شركاء خلقوا كخلقه فتشابه الخلق عليهم قل الله خالق كل شيء وهو الواحد القهار**﴾ [سورة الرعد - ١٦].

وهناك فرق هام جداً بين الهندسة الوراثية والاستنساخ. فالهندسة الوراثية في النبات والحيوان تهدف إلى التعرف على المورثات وعلاقتها بالأمراض الوراثية ومن ثم معالجتها، وهذا أمر محمود. كما يمكن بواسطة الهندسة الوراثية الحصول على عقاقير جديدة مفيدة للإنسان؛ كالأنسولين البشري، السوماتاستاتين، والانترفيرن المستخدم في علاج السرطان والأمراض الفيروسية وغيرها...

كيفية استنساخ النعجة "دوللي":

قام بهذا العمل فريق من العلماء، برئاسة الاسكتلندي "إيان ولموت"، ولم يكن بالعمل البسيط[٣٧]:

١. أولاً أخذوا ٢٧٧ بويضة من مبيض نعجة ذات رأس أسود عمرها ست سنوات، وتم تفريغ البويضات من الأنوية.
٢. أخذوا من ضرع نعجة أخرى بيضاء الرأس عدد من الخلايا، نزعوا أنويتها وخدروا نشاطها.
٣. ثم غرسوا داخل كل بويضة مفرغة من نواتها نواة من خلية الضرع؟
٤. وضعت كل خلية في أنبوب اختبار. وسلطوا على الخلايا في أنابيب الاختبار صعقة كهربائية، فتحركت الخلايا للانقسام.
٥. حدث الانقسام في ٢٩ خلية فقط، من أصل ٢٧٧ خلية، وبلغت هذه الخلايا مرحلة الانقسام (٨ – ١٠ خلايا متماثلة).
٦. ثم قاموا بزرع هذه الخلايا في مكانها في رحم نعجة ثالثة.
٧. من بين ٢٩ علقة، واحدة فقط وصلت إلى إتمام النمو، فولدت نعجة صغيرة تامة الخلقة، في يوليو ١٩٩٦م، وكانت تزيد عن ٦،٦٠٠ كيلو جرام، وهي مماثلة لأمها ذات الوجه الأبيض.
٨. راقب الباحثون نموها حتى بلغت الشهر السابع من العمر، وعندها أعلنوا نجاحهم العلمي للعالم.

ومن بعد دوللي، ظهرت عدة استنساخات أخرى، مثل: العجل "آمي" بعد دوللي بـ ١٨ شهراً، ومن ثم البقرة "جين"، القطة "سي سي"،و القرد "أندي"، وخنازير وفئران[٣٨].

و لابد من التفريق بين الاستنساخ الحيواني والاستنساخ البشري، فللبشر مكانة في المجتمع وحقوق من المفروض حفظها وصونها، ولا يجوز أبداً الاستهانة أو العبث بها، كما يجب احترام الأصل الأبوي والأمومة، لأن للإنسان حقاً طبيعياً في أن يكون له أب وأم، وكلنا يعرف مدى النقص الشديد في العواطف والأحاسيس عند الطفل الذي يفقد والديه أو أحدهما في صغره.

و استنساخ البشر فيه خطر كبير، إذ فيه تحويل الإنسان من حب الآخرين لحب نفسه وذاته، وأيضاً التحويل من الحياة الجنسية الغريزية إلى الاستنساخ(٣٩).

فإذا اقتصر اهتمامنا على الاستنساخ الحيواني، فإن هذا المجال حافل بالاحتمالات المفيدة، فمثلاً استنساخ اللبونات من شأنها فتح الباب على مصراعيه أمام إمكانات رهيبة، مثل نسخ خلايا حيوانات على وشك الانقراض، إنماء أعضاء يمكن استخدامها في عمليات زرع الأعضاء من جسم لآخر. كما يمكن استنساخ حيوانات تدر مزيداً من الحليب من قطعان أصغر حجماً وأقل عدداً، ويمكن استنساخ أنواع ممتازة من الحملان، والاستكثار من أصوافها وإمكاناتها التناسلية، واستنساخ أفضل الأحصنة العربية و.....

الاستنساخ البشري:

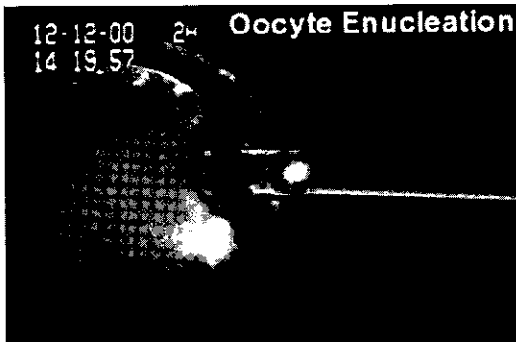
أعلنت الشركة الأمريكية المعروفة باسم "تكنولوجيا الخلايا المتطورة" بولاية ماساتشوسيتس، في يوم الأحد ٢٥/١١/٢٠٠١م، أنها استطاعت أن تنتج خلايا بشرية مستنسخة بطريقتين(٥):

الأولى: قام الباحثون باستخراج المادة الجينية الموجودة داخل بويضة ـ متبرعة من إحدى السيدات ـ واستبدالها بخلية غاية في الصغر تسمى بـ "الخلايا النغاضية"، وهي خلايا توجد بطبيعة الحال ملتصقة بالجزء الخارجي من جدار البويضة أثناء نموها داخل المبيض من أجل تغذيتها، وتستمر بالالتصاق بها بعد التبويض.

من بين ثماني بويضات تم حقنها بتلك الخلايا النغاضية، انقسمت فقط اثنتان لتكونا جنيناً مبكراً مكوناً من أربعة خلايا، والأخرى كونت جنيناً مبكراً مكوناً من ستة خلايا، ثم توقف نمو كلا الجنينين.

الثانية: تعرف هذه العملية بـ "التوالد البكري ـ Parthenogenesis"، وهي عبارة عن تنشيط البويضة المتبرعة لتقوم بالانقسام دون حاجة لاستخراج المادة الجينية الموجودة بداخلها.

والمعروف أن البويضة بها نصف كمية المادة الجينية مقارنة بأية خلية أخرى، إلا أن تلك المادة الجينية لا تصل إلى نصف الكمية إلا قبل نضوج البويضة مباشرة، وبالتالي أخذ الباحثون البويضة شبه الناضجة من أجل تجربتهم. وكانت النتيجة أن من بين ٢٢ بويضة من هذا النوع تم تعريضها لمواد كيماوية معينة من أجل تغيير تركيز الأيونات بداخلها، تطور منها فقط ٦ لتصل لمرحلة "الكيس البلاستي ـ blastocyst" وهي مرحلة جنينية من حوالي ١٠٠ خلية، إلا أنها جميعاً توقفت عن النمو فجأة.



شكل (٢١) ـ هذه الصورة من شركة "ادفاسيد سيل تكنولوجي" توضح الصورة طريقة دمج نواة مع الخلية

الجدير بالذكر، أن هذه ليست المرة الأول التي يقوم العلماء فيها بمحاولة الاستنساخ البشري، ففي ١٤/١٢/١٩٩٨م أعلن فريق من الأطباء في مستشفى

جامعة كيونجي في كوريا الجنوبية، بقيادة "كيم بوسنج" قيامهم بالخطوات الأولى في تجربة استنساخ البشر[٤٠]. ذلك بأخذ نواة من إحدى الخلايا المحيطة ببويضة المرأة (خلية نغاضية)، وحقنها في بويضة من المرأة نفسها بعد نزع نواتها – انظر شكل (٢١) – وقال هؤلاء الأطباء أن الجنين نما في الأطباق الزجاجية وبدأ عملية التفلج حتى وصل إلى طور الأربع خلايا. إلا أن الأطباء قاموا بتدمير هذا الجنين في هذه المرحلة دون أن يزرعوه في رحم امرأة.

كما في عام ١٩٩٩م، في الفلبين تمت محاولة استنساخ بشري، نما إلى مرحلة أربع خلايا ثم أتلف بعدها لأسباب أخلاقية أيضاً.

الاستخدامات التي يقترحها أنصار الاستنساخ البشري[٣٩]:

يقول أنصار الاستنساخ البشري، أن هناك استخدامات متوقفة على الاستنساخ البشري؛ منها:

١. زوجان مصابان بالعقم، ولا يصلحان لطفل أنابيب.

٢. أبوان لها طفل واحد، أصيب بمرض خطير وتوفي، وسنهما لا يسمح لهما بالإنجاب بعد ذلك.

٣. زوجان مصابان بمرض وراثي، واحتمال حدوثه عالٍ جداً عند الأبناء.

٤. طفل أصيب بمرض خطير ويلزمه نقل نخاع عظمي مثلاً، دون أي فرصة أن يرفض جسمه النخاع الجديد.

مخاطر الاستنساخ البشري:

حسب قناعتي الراسخة أن الفشل سيكون هو الأمر السائد في عمليات استنساخ البشر، حيث تشير الإحصاءات أن عمليات الاستنساخ على الحيوانات تنتهي في ٩٧٪ من الأحوال. ويتوقع فريق علمي أن ١٠٠٠ عملية استنساخ بشري سوف تتقرض كلها تقريباً للإجهاض فورا[٤١]، بسبب مشاكل جينية وجسمانية، فيما يعرض حياة الأم للخطر. وهذه النسبة تعود للتجربة التي أجريت على الخراف، علماً بأن معدل الخصوبة لدى النعاج يزيد ثلاثة أو حتى أربعة أضعاف بالمقارنة بنسبته عند الإنسان.

وبما أن دوللي أنتجت من ٢٧٧ تجربة – أي بعد ٢٧٦ تجربة فاشلة - فهذا يعني وجود حوالي ألف أم حامل للنجاح في استنساخ طفل من خلية إنسان واحدة، يعني ٩٩٩ حالة إجهاض أو وفاة للجنين عند الولادة.

أما العدد الضئيل الذي سينجو من هذا المصير فسوف ينجم عنه أجنه مصابة بمشيمة متفحمة وكبد مشبع بالدهون، أما الأطفال الذين سيقدر لهم الولادة بالفعل فسوف يكونوا ضخام الأجسام حيث سيصل وزن المولود إلى ٧ كيلو جرام، ومن المحتمل أن يموت الطفل في أسبوعه الأول أو الثاني؛ بسبب مشاكل في القلب، أو الأوعية الدموية والرئة غير مكتملة النمو، ومرض السكر أو نقص المناعة. وبوضع الأطفال بوحدة العناية المركزية فإن واحداً من المائة قد ينجو إلا أنه سيكون مصاباً بمشاكل صحية ظاهرة؛ أهمها تضخم حجم السرة إلى ثلاثة أمثال حجمها العادي.

هذه الاستنتاجات لم تأت من فراغ، فكلها مستوحاة مما حدث للحيوانات المستنسخة. يقول الدكتور "رودولف جاينيش" – خبير الاستنساخ الحيواني في معهد وايتهيد للأبحاث الطبية في كامبردج – يقول: (إن تجربتنا مع الاستنساخ الحيواني تتيح لنا القول بثقة كبيرة أن فرص ولادة بشر مستنسخين ضئيلة جداً، والذين ستكتب لهم الحياة منهم لن يكونوا أشخاصاً طبيعيين)، فحتى الآن تم استنساخ ستة أنواع – كما أعلن - من الثديات مع معدل نجاح لم يتجاوز ٣ – ٥٪ هي: خروف، فأر، نعجة، قطة، بقرة، خنزير.

فمعظم الكائنات المستنسخة تموت إما خلال مراحل تطور الجنين المختلفة أو عند الولادة مباشرة،

ومعظم المواليد المستنسخين يكونون عادة كبار الحجم؛ والذين تكتب لهم الحياة بعد الولادة يموتون عادة خلال الأيام أو الأسابيع التالية، سواء نتيجة خلل وقصور في الكلية أو في القلب والرئتين أو في المخ، أو تشوهات جسدية وقصور في الجهاز المناعي....

و يقول "مارك ويثوزن" ـ أستاذ الطب البيطري في جامعة ايه أند إم في تكساس ـ: (عند البقر تموت حوالي ٩٠٪ من الأجنة المستنسخة أو تجهض فجأة خلال ٣٥ إلى ٩٠ يوماً من نموها).

و من أوضح وأشهر الأمثلة لدينا هي النعجة دوللي؛ ولدت بلا ذنب، وها هي الآن تعاني من البدانة، وأيضاً من التهاب المفاصل الذي أصاب أطرافها الخلفية، كما بدت عليها علامات الشيخوخة المبكرة جداً، يعزى ذلك لأنها مستنسخة من أم بالغة. فضلاً عن ذلك فإن عملية الاستنساخ في حد ذاتها تؤدي أحياناً إلى إتلاف الـDNA ، وهذا يمكن أن يؤدي لقصر عمرها .

ولا يعرف الأطباء حتى الآن بالتحديد سبب معدل الفشل الكبير للاستنساخ الحيواني، إلا أن السبب الأرجح هو عدم نمو الجنين المستنسخ بصورة طبيعية والخطأ في إعادة برمجة الجينات الوراثية، وصدق الله العظيم في قوله: ﴿**هذا خلق الله فأروني ماذا خلق الذين من دونه بل الظالمون في ضلال مبين**﴾ [سورة لقمان ـ ١١].

كما أن عملية الاستنساخ ستقضي على عملية التنويع، فمن أبدع آيات الله – تعالى – هو التنويع في الوحدة، حيث أن الجنين يحمل نصف صفاته من الأب والنصف الآخر من الأم، فيأتي مشابهاً لكلا الأب والأم ـ وعلى قدر من الاختلاف معهما ـ وبهذا التنويع يساعد على أن كثير من الصفات السيئة تختفي والصفات الطيبة تبرز.

إلا أنه في عملية الاستنساخ، يؤتى بخلية أنثوية ـ مثلاً ـ منزوعة النواة ثم تحقن بنواة من خلية أخرى أنثوية، فينتج جنين مشابه تماماً لأمه. مما يقضي على التنوع تماماً الذي هو أساس الخلق، والذي يولد بهذه الطريقة سيكون على قدر من الضعف الصحي الذي لا يمكنه أن يعيش.

عمليات الاستنساخ رغم كونها من الناحية النظرية العلمية سهلة ومضمونة؛ إلا أنها في الواقع معقدة وصعبة جداً، والخطأ فيها مهما كان صغيراً وتافه يكون خطأً مدمراً.

و يقول الدكتور زغلول النجار أحد أبرز العلماء المتخصصين في جوانب الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية[٢٢]، والزميل للأكاديمية الإسلامية الدولية للعلوم؛ يقول أنه حضر مؤتمراً عن "العلم والتقنية في الحضارة الغربية والإسلام" في استوكهولم، بدأت المناقشة عن الانضباط الأخلاقي عند المسلم حينما يدخل مجال النواحي العلمية، والضوابط المادية التي هي تحكم الذي يبحث في هذا المجال بغير ضوابط دينية أو أخلاقية. وكانت – في نفس المؤتمر – إحدى المختصات في هذا المجال وتعمل في "اليونسكو"، عرضت على الحضور بعض الصور لأجنة عبث بها وراثياً، وكانت من درجة التشوه والبشاعة بحيث لم يستطع الحضور النظر للصور.

مما يعني أن عمليات الاستنساخ جارية منذ زمن على البشر، وهي تتحدى بذلك كل القوانين والحدود المشرعة لها من قبل الدين أو الحكومة.

ورغم كل هذا نجد أن هناك العديد من العلماء المثقفين؛ مازالوا يصرون على إنتاج طفل بشري مستنسخ. وأنا أقول أنه في الوقت الذي نعمل فيه على الحفاظ على الحياة البشرية؛ يجب أيضاً أن نعمل على الحفاظ على الكرامة البشرية.

ورغم كل هذا نجد أن اثنين من العلماء وهما "تزافوس" و"آنتيوري" ينويان البدء في عمليات الاستنساخ، وأن أمامهما ١٥٠٠ حالة مستعدة للقيام بهذه التجارب في أي وقت[٤٢]. ويدعيان أنهما ينويان اختبار الأجنة المستنسخة قبل وضعها في رحم الأم لاستبعاد الأجنة التي قد يكون بها تشوهات خلقية، كما أنهما ينويان متابعة الجنين في جميع مراحل الحمل متابعة دقيقة، إلا أن

العلماء البيطريين يقولون أن ذلك شبه مستحيل، لأنه سيتحتم على العاملين في تلك الحالة اختبار جميع الخلايا الموجودة داخل الجنين.

و يذكر أن شركة "كلونيد" قد أعلنت عن أسعارها المبدئية للاستنساخ البشري حيث تبلغ ٢٠٠ ألف دولار أمريكي للفرد، في حين أنه من الممكن الحصول على عرض أرخص نسبياً لدى الفريق تزافوس/آنتيوري بـ ٥٠ ألف دولار أمريكي فقط[٤٢].

حكم الإسلام في الهندسة الوراثية - الاستنساخ:

ليس من الحكمة التعميم في مثل هذه المواقف، فليس كل الاستنساخ شراً مطلقاً، ولا كل أبحاث خلايا المنشأ شراً مطلقاً، والحقيقة التي لا تقبل الجدل هي أن الأمل في علاج الكثير من الأمراض المستعصية والفتاكة.

والتقدم في مثل هذه الأبحاث ضرورة حياتية، لكن المطلوب هو أن يتم وضع قواعد قانونية وضوابط دينية وأخلاقية لها، لمنع الشركات الخاصة من تحويل الأجنة البشرية إلى قطع غيار لمن يدفع الثمن.

قال د. راتب النابلسي — في مقابلة معه —: (التصميم الإلهي هو الكمال المطلق وأي تعديل له هو نقص محقق، استنساخ الإنسان لا يخدم الحقيقة العلمية بقدر ما يخدم غرور الإنسان)[٤٣].

ذكر رب العزة في كتابه العزيز على لسان الشيطان في سياق الرد على من يتبعون الشيطان أنه يقول: ﴿**ولآمرنهم فليبتكن آذان الأنعام ولآمرنهم فليغيرن خلق الله**﴾*، هذه الآية تدل بعموم معناها على أن تغيير أصل الخلقة هو من عمل الشيطان، وكل ما كان كذلك فهو حرام في شرع الله. وقد يستفاد من تتمة هذه الآية على أن لا فائدة ترجى من مثل هذا العمل؛ قال - تعالى —: ﴿**يعدهم ويمنيهم وما يعدهم الشيطان إلا غروراً**﴾ [سورة النساء - ١٢٠]، معنى الغرور: هو إيهام الوصول إلى النفع من موضع الضر.

فتطور العلم شيء وتغيير خلق الله - تعالى - شيء آخر، يمكن أن نكتشف علاجاً لمرض وهذا مطالبون به، لقوله ﷺ: (لكل داء دواء، فإذا أصبت دواء الداء برأ بإذن الله) (مسند الإمام أحمد ٣/٣٣٠).

فالله - تعالى - خلق مع كل داء دواءه، إلا الموت فهو النهاية، أما أن نغير فهذا كفر. فالمؤمن يؤمن بأن كمال اللّه - تعالى - الكمال المطلق، والذي صممه هو أكمل حال وأي تغيير عن تصميم الخالق يكون نحو الأسوأ. قال - سبحانه وتعالى -: ﴿**إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميعاً بصيراً**﴾[سورة الإنسان - ٢] .

العلماء والفقهاء المسلمون اجتمعوا مراراً، وطرحوا هذه المسألة واطلعوا على أبحاثها ونتائجها العلمية، إلا أنهم لم يتوصلوا إلى حكم شرعي لها بسهولة. كان آخرها مجلس الفقه الإسلامي الدولي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي في دورة انعقاد مؤتمره الحادي عشر بالمنامة في دولة البحرين، حضر المؤتمر ممثلون عن مجمعات ومنظمات عدة دول إسلامية وعربية، واستمر المؤتمر لمدة ستة أيام، تم خلالها الاطلاع على الأبحاث والتقارير المتعلقة بالهندسة الوراثية والاستنساخ ومناقشتها، إلا أنه في نهاية المؤتمر تم تأجيل النظر في الموضوع لمزيد من البحث والدراسة[٤٤].

وبعد طول أبحاث ومناقشات؛ قرر مجلس المجمع بالنسبة للاستنساخ ما يلي[٤٥]:

١) تحريم الاستنساخ البشري بأي طريقة تؤدي إلى التكاثر البشري.

٢) تحريم كل الحالات التي يقحم فيها طرف ثالث على العلاقة الزوجية، سواء أكان رحماً أم بويضة أم حيواناً منوياً أم خلية جسدية للاستنساخ.

* قال الله - تعالى -: ﴿**إن يدعون من دونه إلا إناثاً وإن يدعون إلا شيطاناً مريداً* لعنه الله وقال لأتخذن من عبادك نصيباً مفروضاً* ولأضلنهم ولأمنينهم ولآمرنهم فليبتكن آذان الأنعام ولآمرنهم فيغيرن خلق الله ومن يتخذ الشيطان ولياً من دون اللّه فقد خسر خسراناً مبيناً* يعدهم ويمنيهم وما يعدهم الشيطان إلا غروراً**﴾ سورة النساء - الآيات من١١٧ -١٢٠.

٣) يجوز شرعاً الأخذ بتقنيات الاستنساخ والهندسة الوراثية، في مجالات الجراثيم وسائر الأحياء الدقيقة والنباتات والحيوان في حدود الضوابط الشرعية بما يحقق المصالح ويدرأ المفاسد.

٤) مناشدة الدول الإسلامية إصدار القوانين والأنظمة اللازمة، لغلق الأبواب المباشرة وغير المباشرة أمام الجهات المحلية أو الأجنبية والمؤسسات البحثية والخبراء الأجانب للحيلولة دون اتخاذ البلاد الإسلامية ميداناً لتجارب الاستنساخ البشري، والترويج لها.

٥) المتابعة المشتركة من قبل كل مجمع الفقه الإسلامي والمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية، لموضوع الاستنساخ ومستجداته العلمية، وضبط مصطلحاته، وعقد الندوات واللقاءات اللازمة لبيان الأحكام الشرعية المتعلقة به.

٦) الدعوة إلى تشكيل لجان متخصصة تضم الخبراء وعلماء الشريعة لوضع الضوابط الخلقية في مجال بحوث علوم الأحياء (البيولوجيا) لاعتمادها في الدول الإسلامية.

٧) الدعوة إلى إنشاء ودعم المعاهد والمؤسسات العلمية التي تقوم بإجراء البحوث في مجال علوم الأحياء (البيولوجيا) والهندسة الوراثية في غير مجال الاستنساخ البشري، وفق الضوابط الشرعية، حتى لا يظل العالم الإسلامي عالة على غيره، وتبعاً في هذا المجال.

٨) تأصيل التعامل مع المستجدات العلمية بنظرة إسلامية، ودعوة أجهزة الإعلام لاعتماد النظرة الإيمانية في التعامل مع هذه القضايا، وتجنب توظيفها بما يناقض الإسلام، وتوعية الرأي العام للتثبت قبل اتخاذ أي موقف، استجابة لقول الله – تعالى: **﴿وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به، ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم﴾** [سورة النساء ـ ٨٣]

وقرر مجلس المجمع بالنسبة للهندسة الوراثية ما يلي(٤٦):

١) الاستفادة من علم الهندسة الوراثية في الوقاية من المرض أو علاجه، أو تخفيف ضرره بشرط أن لا يترتب على ذلك ضرر أكبر.

٢) لا يجوز استخدام أي من أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله في الأغراض الشريرة والعدوانية وفي كل ما يحرم شرعاً.

٣) لا يجوز استخدام أي من أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله للعبث بشخصية الإنسان، ومسؤولياته الفردية،أو للتدخل في بنية المورثات (الجينات) بدعوى تحسين السلالة البشرية.

٤) لا يجوز إجراء أي بحث، أو القيام بأية معالجه، أو تشخيص يتعلق بمورثات إنسان ما إلا بعد إجراء تقويم دقيق وسابق للأخطار والفوائد المحتملة المرتبطة بهذه الأنشطة، وبعد الحصول على الموافقة المقبولة شرعاً مع الحفاظ على السرية الكاملة للنتائج، ورعاية أحكام الشريعة الإسلامية الغراء القاضية باحترام حقوق الإنسان وكرامته.

٥) يجوز استخدام أدوات علم الهندسة الوراثية، ووسائله في حقل الزراعة وتربية الحيوان، شريطة الأخذ بكل الاحتياطات لمنع حدوث أي ضرر – ولو على المدى البعيد – بالإنسان، أو الحيوان، أو البيئة.

٦) يدعو المجلس الشركات والمصانع المنتجة للمواد الغذائية والطبية وغيرهما من المواد المستفيدة من علم الهندسة الوراثية إلى البيان عن تركيب هذه المواد ليتم التعامل والاستعمال عن بينة حراً مما يضر أو يحرم شرعاً.

٧) يوصي المجلس الأطباء وأصحاب المعامل والمختبرات بتقوى الله – تعالى – واستشعار رقابته والبعد عن الإضرار بالفرد والمجتمع والبيئة.

الخاتمــــة

لقد جرى العرف ـ من منظور تاريخ علمي ـ أن هناك ثلاث ثورات تقنية؛ بدأت بعصر الميكانيكا، وثم عصـر الأتوماتيكيـة، وبعدهـا عصـر التكنولوجيـا الراقية."Super Technology"

فـإذا كـانت الثـورة الأولـى قـد زودت الإنسـان بإمكانيـات عضليـة وعقليـة ممثلـة فـي الروافـع والماكينات، وإذا كانت الثورة الثانيـة قد أعفتـه مـن القيام بالأعمال الروتينية المكررة، فإن الثـورة الثالثـة هـي الخطيرة، لأن الدولـة التـي تحتكرهـا سـتمتلك السيادة الاقتصاديـة، والعسكرية، والسياسية. قـال – تعـالى – :﴿**قل هل يستوي الذين يعلمـون والذيـن لا يعلمون**﴾[سورة الزمر ـ ١١]

بدأت تتضح معالم جديدة لتصنيف الدول علـى أسـاس قدراتهـا التكنولوجيـة؛ بدايـة مـن دول العـالم الأول أو عالم المبدعيـن والـرواد، وانتقـالاً إلـى دول العـالم الثـاني أو عـالم الملاحقيـن والمقلديـن، وبعدهـا دول العالم الثالث أو العالم النامي.

تتمثـل الثـورة الثالثـة فـي عـدد مـن المجـالات العلمية الجديدة مثل: علوم الاتصـالات والمعلومـات، الإلكترونـات الدقيقـة والليـزر والأليـاف الضوئيـة، وعلـوم الفضـاء، والكيماويـات الدقيقـة وصناعـة الأدويـة، وأخـيراً التكنولوجيـا الحيويـة والهندسـة الوراثية.

لكن فـي زحـام كـل هـذه الاكتشـافات والثـورات وانتشارها السريع، لابد أن يكون الإنسان حكيم نفسه، فيضـع أمامـه ضوابـط وبروتوكـولات لضمـان الاستخدام السليم لمثل هذه المعارف.

ويبقى الإنسان قليل المعرفة، ومهما علم فـالعلم كثير، ومهما نهلت منـه تجد نفسك لا تعـرف شيئاً، حتـى تكـون دائمـاً متصـلاً بـالعلم و المعرفـة. لقـول الإمام الشافعي – رحمه الله: -

كلمـــا أدبنـــي الدهـــر ... أرانـــي نقـــص عقلـــي
و إذا مـــا ازددت علمـــاً ... زادنـــي علمـــاً بجهلـــي

ملحق المصطلحات العلمية

الأنزيم: Enzyme

مادة عضوية تزيد من التفاعلات الكيميائية، وقد تبدؤها بحيث أنها لم تكن لتحدث في غيابها، وتقوم الخلايا بصناعة الأنزيمات ولكنها مستقلة عنها في عملها، وباستطاعتها أن تعمل بعيداً عن الخلية التي تصنعها، كما الحال في أنزيمات العصارة الهضمية.

البروتينات: Proteins

شعبة من المركبات العضوية المعقدة،تكون جزءاً أساسياً في الخلية الحية، فهي مركبات أساسية للحياة، لأنها مصدر للنتروجين وللطاقة ولبناء أنسجة الجسم بكل كائن حي.

البلاستيدات: Plastids

هي عضيات يقتصر وجودها على خلايا النباتات والطحالب، وتقسم حسب وجود الصبغة لثلاثة أنواع: بلاستيدات خضراء (تحتوي على مادة اليخضور، وهي مسؤولة عن عملية لبناء الضوئي) البلاستيدات الملونة (وهي تحتوي أصباغ ملونة، تكسب هذه البلاستيدات الألوان المختلفة للأزهار والأوراق والجذور في بعض النباتات)، وبلاستيدات عديمة اللون (و هي لا تحتوي على أي أصباغ، ووظيفتها تخزين المواد الغذائية كالنشا المتكون من عملية البناء الضوئي).

تكبير الجين: Gene Amplification

عملية إنتاج نسخ متعددة من الجين دون زيادة في الجينات الأخرى.

التوالد البكري: Parthenogenesis

هو عبارة عن تنشيط البويضة المتبرعة لتقوم بالانقسام دون حاجة لاستخراج المادة الجينية الموجودة بداخلها واستبدالها بأخرى.

الجين: Gene

الوحدة الوظيفية للوراثة، وهي قطعة من الحمض النوويDNA ، متمركزة في مكان محدد من الكروموسوم، يعمل المورث على تنظيم عملية تكوين البروتين في الجسم.

الجينوم: Genome

كل الجينات الموجودة في الخلية أو المواد الجينية الموجودة في الفرد.

الحمض النووي:"Deoxyribonucleic Acid - DNA

يوجد في الكروموسوم، وهو الذي يحمل المعلومات الوراثية في شكل تعاقبات نيوكليوتيدية في مجاميع ثلاثية.

خريطة الجين: Gene Map

مركز مواقع الجين على الكروموسوم، والمسافة بينها يعبر عنها بعدد القواعد الزوجية بين الموقع والآخر.

الخلية الجذعية: Stem Cell

هي خلية الجسم الأولية، تتميز بقدرتها على الانقسام لفترة غير محدودة في الأوساط المخبرية، وأن تنتج خلايا متخصصة متعددة، ومن ثم إنتاج غالبية الأنسجة في الجسم الحي.

الخلية الحية: Cell

وحدة البناء في جسم الكائن الحي، والتي قد تتجمع لتكون أنسجة. تقوم الخلية الحية بعدد من مظاهر الحياة، لذلك فيها عضيات وتراكيب كل منها متخصص في وظيفة معينة.

الخلية الليفية: Fiberblast

نوع من خلية النسيج الضام، تستطيع التكاثر في محيط غذائي مناسب.

الخلية النغاضية: Cumulus Cell

خلايا توجد ملتصقة بالجزء الخارجي من جدار البويضة أثناء نموها داخل المبيض من أجل تغذيتها، وتستمر بالالتصاق بها بعد التبويض.

السيتوبلازم: Cytoplasm

سائل لزج يشبه زلال البيض، يتكون من الماء الذي يحيي أملاحاً معدنية وعضوية ذائبة، يقوم السيتوبلازم بجميع العمليات الحيوية في الخلية ما عدا التكاثر.

الشفرة الجينية: Genetic Code

المعلومات التي تحتوي عليها ثلاثية نيوكليوتيدات الحمض النووي، والتي تستعملها لإدخال حمض أميني خاص إلى البروتين.

الطفرة الجينية:

هو تغير يحدث للجين يتناول تركيبه الكيميائي أو موضعه بالنسبة لغيره من الجينات، أو تغير عدد الكروموسومات، ينشأ عنه صفة وراثية جديدة تنتقل من جيل لآخر.

العلاج الجيني: Gene Therapy

معالجة الأمراض الوراثية بإضافة أو إدخال أو إحلال جين طبيعي أو جينات طبيعية.

علم الوراثة: Genetics

هو العلم الذي يتناول دراسة الصفات وانتقالها من الآباء إلى الأبناء.

الغشاء الخلوي: Cell Membrane

غشاء حي رقيق مرن، يحيط بالسيتوبلازم، يوجد في جميع الخلايا الحية، وظيفته هي حفظ مكونات الخلية وتنظيم مرور المواد من وإلى الخلية ويساعد في حركة الخلية.

الفيروسات: Viruses

كائنات لا خلوية متطفلة، لا يمكن رؤيتها إلا بالمجهر الإلكتروني، تسبب الأمراض للإنسان والحيوان والنبات، اكتشفها العالم "إيفانوسكي" عام ١٩٨٢م.

الكروموسوم: Chromosome

جسم خيطي يأخذ الصبغة الداكنة ضمن النواة، يتألف من الحمض النوويDNA وكروماتين، يحمل المعلومات الجينية.

الكيس البلاستي: Blastocyst

هي مرحلة جنينية مكونة من حوالي ١٠٠ خلية.

مضاد الجسم: Antibody

بروتين في مصل الدم يتكون استجابة لتحفيز انتيجين، ويرتبط مع ذلك الانتيجين كاستجابة مناعية.

الميتوكندريا: Mitochondria

أحد العضيات الموجودة في الخلية، تسبح في السيتوبلازم، ذات شكل أسطواني. وهي المركز الرئيس لعمليات التأكسد في الخلية لإنتاج الطاقة.

النسخة الجينية: Clone

مجموعة خلايا مشتقة من خلية واحدة بتكرار الانقسام الجسمي، ولها نفس المعلومات الجينية.

النقل: Transduction

نقل الـ DNAمن الخلية المانحة بواسطة فيروس بالاتحاد من المواد الجينية إلى الخلية المستلمة أو الكائن.

النواة: Nucleus

أهم أجزاء الخلية وأوضحها عند الفحص المجهري، يحيط بها غلاف نووي به ثقوب تسمح بتبادل المواد مع السيتوبلازم، وتحتوي النواة على الكروموسومات التي تحمل المادة الوراثية، لذلك فهي المسؤولة عن نقل الصفات من الآباء إلى الأبناء.

الوراثة الجينية: Autosomal Inheritance

نموذج أو عينة الوراثة مبينة في خلل أو صفة تعين بجين أو واحد من الكروموسومات غير الجنسية.

الوراثة الخلوية: Cytogenetics

فرع الوراثة المختص مبدئياً بدراسة الكروموسومات.

المراجع

١. د. جمال الدين نصرت ود. عبد الرؤوف سليم، مقدمة في علم الوراثة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.

٢. أ.د. مدحت حسين خليل محمد، علم حياة الإنسان، الطبعة الأولى، دار الكتاب للطباعة والنشر الإسلامية، القاهرة - مصر، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨م.

٣. هالة نصار، علم الحياة، دار يافا للطباعة والنشر، عمان - الأردن، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩م.

٤. JAMA, The Journal of the American Medical Association, March 2001

٥. www.islamonline.net

٦. www.middle-east.online.net

٧. www.news.bbc.co.uk

٨. مجلة الصحة والطب، العدد رقم ١٤٥، جريدة الخليج، الشارقة - دولة الإمارات العربية المتحدة، ٨/سبتمبر/٢٠٠١م.

٩. www.suhuf.net.sa

١٠. د. عبد الحسين الفيصل، الهندسة الوراثية، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول، دار الشروق للدعاية والإعلان - عمان، ١٩٩٩م.

١١. www.islamset.com

١٢. د. عبد الباسط الجمل، عصر الجينات، الطبعة الأولى، دار الرشاد، القاهرة - مصر، ١٩٩٨م.

١٣. د. بهجت عباس علي، عالم الجينات، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول، دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان - الأردن، ١٩٩٩م.

١٤. www.news.masrawy.com

١٥. Victor A .Bernstam, Handbook of Gene level Diagnostics in clinical practice, CRC Press.

١٦. الفيروسات تنقل موروثات لداخل الجسم: تقنية جديدة من العلاج الجيني أكثر فعالية وأماناً، مجلة الصحة والطب، العدد رقم ٢٠٨، جريدة الخليج، الشارقة - دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢م.

١٧. د. عبد الباسط الجمل، أسرار العلاج بالجينات، دار اللطائف للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.

١٨. د. عطا فتحي أحمد إبراهيم ود. وسيم مزيك، الجينات، دار سعاد الصباح، الكويت – الكويت، ١٩٩٥م.

١٩. www.odacion.org

٢٠. د. مكرم ضياء شكارة، علم الوراثة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م.

٢١. د. عبد الإله صادق، نظريات في علم الوراثة، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، بغداد - العراق، ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩م.

٢٢. الاستنساخ، برنامج أكثر من رأي، قناة الجزيرة – قطر، ضيوف الحلقة: د.شعبان إبراهيم قطب – أخصائي علوم الهندسة الوراثية، د. ندى حكيم – رئيس قسم زراعة الأعضاء في مستشفى سانت ماري بلندن، د. أنس أبو شادي – نائب رئيس المركز الإسلامي في ريجينت بارك بلندن.

٢٣. JMG, Journal of Medical Genetics, volume 10, No. 6, December 2000

٢٤. www.rayaam.net

٢٥. . عبد الباسط الجمل، الجينوم والهندسة الوراثية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.

٢٦. دانييل كيفلس ووليروى هود. ترجمة: د. أحمد مستجير، الشفرة الوراثية للإنسان (القضايا العلمية والاجتماعية لمشروع الجينوم البشري)، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
٢٧. Current Opinion in Genetics & Development, volume 10, No. 6, December 2000.
٢٨. www.arabia.com
٢٩. ريتشارد هتون ود. زولت هارسنياي، ترجمة: د. مصطفى إبراهيم فهمي، التنبؤ الوراثي، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، الصفاة - الكويت، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.
٣٠. مجلة طبيبك، العدد ٤٩٨، المطبعة العربية، دمشق - سورية، أكتوبر / ١٩٩٩م.
٣١. جون كيمبال، تعريب: أ.د. شاكر محمد حماد، أ.د. عادل إبراهيم الجزار، مراجعة: أ.د. عبد الحليم منتصر، كيمبل بيولوجي، الجزء الأول، دار المريخ للنشر، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة العربية، ١٩٩٣م.
٣٢. الاستنساخ بين الأمل والمخاوف، برنامج أكثر من رأي، قناة الجزيرة - قطر، ضيوف الحلقة: د. ندى حكيم - رئيس المعهد الملكي الطبي لزراعة الأعضاء بالدن، د. بول سرحال - رئيس مركز العقم والأبحاث الجينية بجامعة لندن، د. عبد المجيد قطمة - المنسق الإسلامي مع الجمعية البريطانية المسيحية لمكافحة الاستنساخ.
٣٣. استنساخ الأعضاء البشرية، برنامج أكثر من رأي، قناة الجزيرة - قطر، ضيوف الحلقة: د. بول سرحال - رئيس مركز العقم والأبحاث الجينية بجامعة لندن، د. عبد المجيد قطمة - المنسق الإسلامي مع الجمعية البريطانية المسيحية لمكافحة الاستنساخ، د. إبراهيم الحيدري - الأستاذ في علم الاجتماع.
٣٤. د. عبد الخالق مراد، الوراثة أساسيات ومبادئ، الطبعة الخامسة، دار المعارف، ١٩٨٦م.
٣٥. أهمية اكتشاف الجينوم البشري، برنامج بلا حدود، قناة الجزيرة - قطر، ضيف الحلقة: البروفيسور زغلول النجار - أحد أبرز العلماء المتخصصين في جوانب الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية.
٣٦. وهبي الغاوجي، الاستنساخ، ميلاد فجر، العدد ٥، ١٤١٨/١٤١٩هـ - ١٩٩٧/١٩٩٨م، مجلة سنوية صادرة عن كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي - الإمارات العربية المتحدة.
٣٧. قصة الاستنساخ من ألفها إلى يائها، مجلة طبيبك، العدد ٤٦٩، المطبعة العربية، دمشق - سورية، مايو / ١٩٩٧م.
٣٨. جينا كولاتا، ترجمة: د. أحمد مستجير، الطريق إلى دوللي، الهيئة المصرية العامة للكتب، ١٩٩٩م.
٣٩. د. سينورت حليم دوس، استنساخ الإنسان حياً أو ميتاً، الطبعة الأولى، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ١٩٩٩م.
٤٠. د. خليل البدوي، الاستنساخ برمجة الجنس البشري والحيواني والنباتي بين العلم والدين، الطبعة الأولى، دائرة المطبوعات والنشر، ٢٠٠٠م.
٤١. الإنسانية تواجه نفسها في مسألة الاستنساخ البشري، بيان الثقافة، جريدة البيان، الجمعة ٢٠/ جمادى الأولى / ١٤٢٢ هـ - ١٠/ أغسطس/ ٢٠٠١م.
٤٢. www.eamg-med.com
٤٣. www.nabulsi.com

٤٤. قرارات وتوصيات مجلس المجمع الفقهي لرابطة العالم الإسلامي، في دورته الحادية عشرة المنعقدة في المنامة ـ البحرين، من ٢٥ ـ ٣٠ رجب ١٤١٩ الموافق ١٤ ـ ١٩ نوفمبر ١٩٩٨م.

٤٥. قرارات وتوصيات مجلس المجمع الفقهي لرابطة العالم الإسلامي، في مؤتمره العاشر المنعقد في جدة ـ المملكة العربية السعودية، ٢٣ ــ ٢٨ صفر ١٤١٨هـ الموافق ٢٨ يونيو ـ ٣ يوليو ١٩٩٧م.

٤٦. من قرارات وتوصيات مجلس المجمع الفقهي الإسلامي لرابطة العالم الإسلامي في دورته الخامسة عشرة المنعقدة في مكة المكرمة ـ المملكة العربية السعودية، التي بدأت يوم السبت ١١ رجب ١٤١٩هـ الموافق ٣١ أكتوبر ١٩٩٨م.

الأسماك الاقتصادية في الخليج العربي

أنواعها، تناسلها ومصايدها

The Major commercial Fishes of the Arabian Gulf : Their Species, Reproduction and Fisheries

Prof. Abdel Fatah Mohammed Al- Sayed*

أ.د عبد الفتاح محمد السيد*

Abstract

The present study described the fisheries resources in the Arabian Gulf, with emphasis on the morpology, life patterns, reproduction, feeding habits, and fisheries of the most important pelagic and demersal fish species. The results indicated that Arabian Gulf fishes are affected by prevailing environmental factors including climatic conditions, water currents, tides, biological conditions and pollution. It also indicated that about 535 fish species have been recorded in the Arabian Gulf, some of them are endemic and others are migratory. However, not all species have economic values. Therefore, 8 pelagic families including 113 economic species and 8 demersal families, including 64 economic species have been described. Gonads development, fecundity and spawning seasons of Arabian Gulf fishes are affected by environmental conditions such as water temperature, day longevity, tides and lunar cycles. In addition, many species are hernaphrodite some species start their lives as females and some of them are reversed into males during spawning seasons to fertilize the females (Protogynous hernaphroditism), while other species start their lives as males, then some males change their sex into females (Protandrous hernaphroditism).

The study showed that fish production in the Arabian Gulf region increased from 539,200 mt in 1989 to 717,200 mt in 1999. Fisheries sector in the UAE has been given a great attention by the government. As a result, Fish production in the UAE has jumped from 64,600 mt in 1979 to 117,600 mt in 1999. In addition, the number of fishermen increased from 7132 to 18,758 during the same period. Finaly, the study threw some light on the major constrains of fisheries resources in the Arabian Gulf and provided a number of suggestions for the development of these resources.

ملخص

يستعرض هذا البحث الثروة السمكية في الخليج العربي مع التركيز على أهم أنواع الأسماك الاقتصادية وأنماط تناسلها ومصايدها. وقد اتضح من الدراسة أن أسماك الخليج العربي تتأثر بالظروف البيئية السائدة مثل العوامل المناخية، التيارات البحرية، الخصائص البيولوجية والتلوث البيئي. وقد أوضح البحث أن عدد أنواع الأسماك المسجلة في الخليج العربي حوالي ٥٣٥ نوعاً بعضها سابح والبعض الآخر قاعي وبعضها متوطن وبعضها الآخر مهاجر. ولكن ليست جميع الأنواع ذات قيمة اقتصادية. وقد تم في هذا البحث إلقاء الضوء على أهم هذه الأنواع الاقتصادية من حيث الوصف الخارجي، أنماط الحياة، العادات الغذائية، أهم المصايد. وقد شمل الحديث ٨ عائلات من الأسماك السابحة تحوي ١١٣ نوعاً، ٨ عائلات للأسماك القاعية تضم ٦٤ نوعاً. ثم استعرض البحث بعد ذلك أنماط التناسل في أسماك الخليج العربي حيث تبين أن تكوين المناسل، الخصوبة ومواسم التزاوج تتأثر بالعوامل البيئية مثل درجة الحرارة، طول اليوم، دورة المد والجزر والدورة القمرية. كما اتضح أن ظاهرة التخنث شائعة بين أسماك الخليج العربي. فبعض الأنواع تبدأ حياتها ذكوراً ثم يتحول جزء من هذه الذكور إلى إناث (تخنث بروتندري). وبعض الأنواع الأخرى تبدأ حياتها إناثاً ثم يتحول جزء من هذه الإناث إلى ذكور عند موسم التزاوج (تخنث بروتوجيني). أوضح البحث أيضاً أن إنتاج الأسماك في دول الخليج العربي قد ازداد من ٥٣٩,٢ ألف طن في عام ١٩٨٩م إلى ٧١٧,٢ ألف طن في عام ١٩٩٩. استعرض البحث بعد ذلك حالة الثروة السمكية في دولة الإمارات العربية المتحدة بالتفصيل. لقد شهد هذا القطاع اهتماماً كبيراً من الدولة كان من نتيجته زيادة الإنتاج من ٦٤,٦ ألف طن في عام ١٩٧٩م إلى ١١٧,٦ ألف طن في عام ١٩٩٩م. كما ازداد عدد الصيادين من ٧١٣٢ إلى ١٨٧٥٨ صياداً خلال نفس الفترة. وأخيراً قدم البحث عدداً من المقترحات لتنمية الثروة السمكية في الخليج العربي. وأخيراً استعرض البحث أهم معوقات تنمية الثروة السمكية في دول الخليج العربي ووسائل التغلب على هذه المعوقات، من أجل الوصول إلى تنمية مستدامة لهذه الثروة السمكية.

* U.A.E. University

* جامعة الإمارات العربية المتحدة.

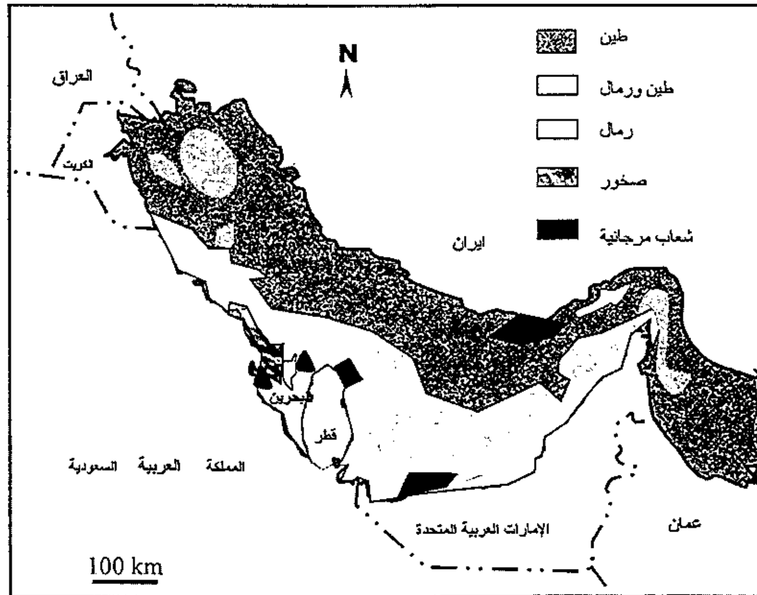
مقـــــدمة

يعتبر الخليج العربي من البحار الداخليـة الصغيرة وشبه المغلقة، إذ يبلغ طوله حوالي ١٠٠٠ كيلومتراً في حين يتراوح عرضه بين ٢٠٠ إلى ٣٠٠ كيلومتراً وتبلغ مساحته الكلية حوالي ٢٥٠,٠٠٠ كيلومتراً مربعاً [١] [٢]. ويمتد الخليج العربي من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي بين خطي عرض ٣٠، ٢٤ درجة شمالاً وخطي طول ٤٨، ٥٧ درجة شرقاً. ويفصل الخليج العربي عن خليج عمان مضيق هرمز الذي يبلغ عرضه حوالي ٦٠ كيلومتراً.

والخليج العربي خليج ضحل يبلغ متوسط عمقه حوالي ٣٥ متراً، أما أقصى عمق له فيصل لحوالي ١٠٠ متراً وذلك بالقرب من مضيق هرمز. وأعماق الخليج تقل – بشكل عام – عند الجانب الغربي (الإيراني) عن الجانب الشرقي (العربي).

وتصب في الخليج العربي مجموعة من الأنهار أهمها نهرا دجلة والفرات في الشمال بالإضافة إلى عدة أنهار صغيرة من الجانب الإيراني أهمها أنهار كول وماند وملة وزورة وهنديجان. وقد أثرت هذه الأنهار على طبيعة القاع في الخليج العربي تأثيراً كبيراً، حيث تغلب الرواسب الطينية في مناطق دلتا شط العرب والمناطق الشرقية الضحلة، بينما يتكون القاع في الجنوب من رواسب رملية وكلسية وشعاب مرجانية [٣] (شكل١).

كما يضم الخليج العربي عدداً من الجزر الصخرية والمناطق المرجانية ومساحات من الأعشاب والنباتات البحرية، خاصة في الجانب الشرقي منه. وتعتبر هذه المسطحات النباتية ملجأ ومرعى للعديد من الأسماك والقشريات والرخويات والحيوانات البحرية الأخرى.



شكل (١): تضاريس القاع في الخليج العربي

٢ ـ بيئة الخليج العربي

٢ ـ ١ الظروف المناخية

يقع الخليج العربي – كما هو معلوم – في منطقة قاحلة شبه قارية. ولذلك فإن صيفه شديد الحرارة وشتاءه شديد البرودة. فدرجة حرارة الهواء قد تصل إلى الصفر في الشتاء وقد تزيد عن ٥٠ درجة مئوية في الصيف. وبطبيعة الحال يتأثر ماء الخليج بهذه التغيرات المناخية، إذ تتراوح درجة حرارة الماء به بين ١٠–٣٩ درجة مئوية بمتوسط سنوي يبلغ حوالي ٢٩ درجة مئوية(٢).

ويؤدي ارتفاع درجة حرارة مياه الخليج العربي صيفا إلى زيادة معدل البخر مما يؤثر على ملوحة الماء وكثافته وكذلك على التيارات المائية ومعدلات تجديد الماء. وجميع هذه العوامل تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على التنوع الحيوي في الخليج. كما يؤدي تدفق الماء العذب من نهرى دجلة والفرات في الجزء الشمالي من الخليج إلى تناقص شديد في ملوحة الماء. فمتوسط الماء العذب الذي يصب في الخليج العربي يرفع سطح الماء بحوالي ١٠–٤٦سم والمطر يرفعه حوالي ٣–٨ سم. ولكن ارتفاع درجة الحرارة يؤدي إلى فقد حوالي ١٤٠–٥٠٠ سم من الماء نتيجة للبخر، وهذا يؤدي بالضرورة إلى الزيادة المضطردة في ملوحة الماء. وتتراوح ملوحة مياه الخليج بين ٤٠–٥٠ جرام/لتر، ولكنها تصل في بعض المناطق المغلقة الضحلة إلى ٧٠ جرام/لتر. كما تصل درجة الملوحة في بعض المناطق الأخرى إلى ٢٠٠ جرام/لتر.

وتؤثر الرياح السائدة في المنطقة على بيئة الخليج العربي. ففي الشتاء تمر الرياح على المنطقة من الشرق والشمال الشرقي حاملة معها كميات هائلة من الرمال والأتربة التي تترسب على قاع الخليج. كما تؤدي الرياح الشمالية إلى نقص في درجات الحرارة، كما تهب الرياح الشمالية الغربية على الخليج طوال العام. وتؤدي اختلافات درجات الحرارة بين الماء واليابسة صيفاً إلى حدوث رياح قوية تخلق بدورها تيارات مائية تعمل على زيادة تقليب الماء.

٢ ـ ٢ التيارات البحرية في الخليج العربي

تتحرك التيارات البحرية السطحية من خليج عمان عبر مضيق هرمز عكس اتجاه عقارب الساعة بمحاذاة الساحل الإيراني. ويكون هذا الماء في البداية قليل الملوحة والكثافة، ثم تزداد ملوحته تدريجياً كلما استمر التيار شمالاً (نتيجة للبخر الزائد)، حتى يصل للسواحل الكويتية. ثم يتجه التيار جنوباً بمحاذاة الساحل العربي للخليج، وتكون مياهه عندئذ عالية الملوحة والكثافة. فتهبط للقاع وتستمر حتى تترك مضيق هرمز في اتجاه خليج عمان. يتضح من ذلك أن هناك تيارين مائيين يسيران في اتجاهين متضادين في الخليج احدهما سطحي والآخر قاعي. كما أن اختلاف كثافة الماء نتيجة لزيادة البخر هو المسؤول عن حركة الكتلة المائية في الخليج بالكيفية المذكورة. كما يتميز الخليج العربي بظاهرة المد والجذر اليومية ونصف اليومية .

٢ ـ ٣ الخصائص البيولوجية للخليج العربي

يتميز الخليج العربي ببيئة مائية فريدة، فعمقه الضحل يجعل الضوء يخترق عمود الماء حتى القاع، كما أن التيارات البحرية – التي تحدثنا عنها – تساعد على خلط وتقليب الكتل المائية في الخليج. وعلى الرغم من ذلك، فإن الإنتاج الأولى من العوالق النباتية (الفيتوبلانكتون) والهائمات الحيوانية (الزوبلانكتون) في الخليج العربي أقل منها في خليج عمان. ويعزى هذا الفقر النسبي في الانتاج الأولى إلى نقص الأملاح المغذية في بعض مناطق الخليج. وتزداد كميات

البلانكتون النباتي والحيواني في المناطق الشاطئية الضحلة عنها في المناطق المفتوحة العميقة. كما يزداد الإنتاج الأولي في فصل الشتاء عنه في فصل الصيف. كما يمتاز الخليج العربي أيضاً بمسطحات ضحلة واسعة تغطى بالحشائش والأعشاب البحرية والمواد العضوية. وتعتبر هذه المناطق ملجأ ومرعى للعديد من الحيوانات اللافقرية والأسماك (كما ذكر آنفا).

٢ ـ ٤ الثروة السمكية في الخليج العربي

يعتبر التنوع البيولوجي في الخليج العربي محدوداً إذا ماقورن بخليج عمان والبحر العربي. وهذا راجع لطبيعته البيئية الخاصة (مثل ارتفاع درجة الحرارة والملوحة والكثافة المائية.... الخ)، وكذلك لكونه بحراً شبه مغلق. فعلى سبيل المثال ورد في تقرير منظمة الأغذية والزراعة (الفاو)[٢] أن عدد أنواع الأسماك في الخليج العربي يبلغ حوالي ٥٣٥ نوعاً، في حين سجل راندال[٤] حوالي ٩٣٠ نوعاً من الأسماك في خليج عمان. وتعتبر الثروة السمكية من أهم روافد الثروة الطبيعية لسكان الخليج العربي، حيث تأتي في المرتبة الثانية بعد النفط، كما أنها أهم المصادر الطبيعية المتجددة.

٢ ـ ٥ التأثير البيئي على الخليج العربي

يعتبر الخليج العربي من أكثر بحار العالم تأثراً بالأنشطة الآدمية والظروف البيئية السائدة، نظراً لصغره وضحالته وكونه بحراً شبه مغلق. ويعتبر تأثير الصناعات والأنشطة البترولية هو الأعلى. فالتلوث الناتج من عمليات التنقيب عن البترول والتكرير وإلقاء ماء التوازن وحوادث سفن وناقلات النفط واحتراق الآبار والتسرب الطبيعي قد ازداد بشكل حاد في السنوات الأخيرة. ويسبب التلوث بالنفط آثاراً خطيرة بعضها قصير المدى والبعض الآخر طويل المدى. كما تسبب الأنشطة الآدمية الأخرى مثل الأنشطة العمرانية والصناعية والسياحية والصرف الصحي تهديداً إضافياً خطيراً لبيئة الخليج العربي.

٢ ـ ٦ المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية

نظراً لتعرض الخليج العربي لشتى أنواع التلوث الناتج عن الأنشطة المختلفة – كما أسلفت – فقد استشعرت الدول المطلة على سواحله مدى الخطورة والدمار الذي يلحق به. لذلك قامت هذه الدول بإنشاء منظمة إقليمية تعني بحماية بيئة الخليج والمحافظة عليها وتنميتها، وهي" **المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية (روبمي) Regional Organization for Protecting the Marine Environment; ROPME)** في عام ١٩٧٨، واتخذت دولة الكويت مقراً لها. وتضم هذه المنظمة في عضويتها الدول الثمانية المطلة على الخليج العربي وخليج عمان وهي إيران – العراق – الكويت – البحرين – المملكة العربية السعودية – قطر – دولة الإمارات العربية المتحدة.

وقد قامت المنظمة منذ إنشائها وحتى الآن بالعديد من الدراسات والندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية حول حماية البيئة البحرية في الخليج العربي والحفاظ عليها وتنمية الثروات الطبيعية به. كما ساهمت المنظمة في سن القوانين والتشريعات التي تحافظ على بيئة الخليج وثرواته الطبيعية.

٣ ـ أسماك الخليج العربي

لم تحظ أسماك الخليج العربي بالقدر الكافي من الدراسة والبحث مقارنة بأسماك البحار الأخرى إلا حديثا. فأول مسح لأسماك الخليج العربي تم في عام ١٩٣٧-١٩٣٨ بواسطة فريق بحثي دانمركي في المياه الإيرانية، حيث تم تسجيل ٢١٤ نوعاً من الأسماك يتبعون حوالي ٧٠ عائلة[٣]. وقد أجرى مسح آخر في عام ١٩٦٨ بواسطة سفينة بحثية يابانية بالتعاون مع معهد الكويت للأبحاث

العلمية. وقد غطى هذا المسح المياه الإقليمية الكويتية والعديد من المناطق الأخرى في الخليج العربي وحتى خليج عمان، حيث تم تسجيل حوالي ٢٠٠ نوعاً من الأسماك يتبعون حوالي ٨٠ عائلة على الأقل. ومازالت الدراسات والأبحاث مستمرة حتى الآن لتصنيف أو إعادة تصنيف أسماك الخليج العربي حتى وصل عدد الأنواع المكتشفة إلى حوالي ٥٣٥ نوعاً بعضها مستوطن في الخليج والبعض الآخر يهاجر منه أو إليه بشكل موسمي[٢].

وبطبيعة الحال ليست جميع أنواع الأسماك المتواجدة في الخليج العربي ذات قيمة اقتصادية، بل ان حوالي ١١٠ نوعاً فقط هي التي لها قيمة اقتصادية[٥]. وتختلف القيمة الاقتصادية والتسويقية والغذائية للأسماك من قطر خليجي لقطر آخر، فبعض الأسماك تكون مرغوبة جداً لدى المستهلك في دولة ما، بينما نفس هذه الأسماك لا تجد إقبالاً من المستهلك في دولة أخرى. فأسماك الشعري – على سبيل المثال – من الأسماك المرغوبة جداً ومرتفعة السعر في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة، بينما المستهلك في دولة قطر لا يقبل عليها كثيراً ولذلك فاسعارها متدنية[٦].

٣ - ١ تصنيف الأسماك في الخليج العربي

من المعروف أن الأسماك حيوانات فقرية تنتمي إلى المملكة الحيوانية وإلى قبيلة الحبليات: (phylum chordata). ويوجد أكثر من نظام لتصنيف الأسماك، ولكن بشكل عام تقسم جميع الأسماك إلى مجموعتين هما:

الأسماك عديمة الفكوك(Agnathostomata)

الأسماك الفكية(Gnathostomata)

ونظراً لأن الأسماك عديمة الفكوك ليست ذات قيمة اقتصادية فسوف يقتصر الحديث في هذه الدراسة على الأسماك الفكية.

وتقسم الأسماك الفكية بدورها إلى قسمين هما:

أ. الأسماك الغضروفية، وتصنف كما يلي:

قبيلة: الحبليات: Phylum: Chordata

فصيلة : الغضروفيات: Class: Chondrychthyes

تحت فصيلة : صفائحية الخياشيم Subclass: Elasmobranchii

رتبة : سكوا ليفورمز Order: Squaliformes

وتضم هذه الرتبة عدداً من العائلات ذات الصفات العامة المشتركة. وأهم هذه الصفات ما يلي:

١. الهيكل الداخلي يتكون من الغضاريف.
٢. الجسم مغطى بحراشيف درعية.
٣. وجود من ٥-٧ أزواج من الفتحات الخيشومية كل فتحة منها مستقلة عن الأخرى.
٤. وجود متنفس.(spiracle)
٥. تتحور الزعنفتان الحوضيتان في الذكور إلى عضو يسمى الماسك يساعد في عمليات الجماع.

ومن أمثلة الأسماك الغضروفية : القرش (الجرجور) اللخمة ، كلب السمك.

ب. الأسماك العظمية، وتصنف كما يلي:

قبيلة : الحبليات Phylum: Chordata

فوق فصيلة : تيليوستوماي Super Class: Teleostomi

فصيلة: العظميات Class: Osteichthyes

وتنقسم هذه الفصيلة إلى العديد من الرتب لا يتسع المجال هنا لذكرها. كما تضم كل رتبة عدداً من العائلات ذات الصفات العامة المشتركة، سوف نتحدث عنها لاحقاً. وتضم العائلات عدداً من الأجناس والتي تضم بدورها عدداً من الأنواع. وتمتاز الأسماك العظمية بالصفات العامة الآتية :

١. وجود عمود فقري وهيكل عظمي داخلي.
٢. توجد الخياشيم داخل غرفة خيشومية تغطى بغطاء خيشومي.
٣. وجود الأقواس الخيشومية.

٤. وجود فتحتين منخريتين على جانبي الرأس.
٥. الجسم يغطى بقشور دائرية أو مشطية (وقد لايغطى بأية قشور).
٦. الذيل ينقسم ظاهرياً إلى فصين متناظرين.

ومن الجدير بالذكر أن علم تصنيف الأسماك من العلوم المتغيرة والمثيرة للجدل، فقد يضع أحد المراجع مجموعة من الأسماك تحت مسمى "رتبة" بينما مرجع آخر يضعها تحت إسم " تحت فصيلة" كما أن أسماء العائلات والأجناس والأنواع تتغير من وقت لآخر.

٣ - ٢ الأسماك الاقتصادية في الخليج العربي:

نظراً لأنه من الصعوبة بمكان تغطية جميع أنواع الأسماك والقشريات والرخويات في الخليج العربي (والبالغ عددها ٥٣٥ نوعاً) في هذه الدراسة الموجزة، فسوف يقتصر الحديث هنا على توصيف لأهم العائلات والأنواع من الأسماك ذات القيمة الاقتصادية والتسويقية في الدول المطلة على الخليج العربي مع ذكر لأهم الصفات والخصائص المميزة لهذه العائلات (ملحق ١)، وقد تم تقسيم هذه الأسماك إلى:

أ. أسماك سابحة (سطحية وتحت سطحية).
ب. أسماك قاعية.

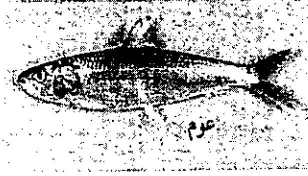
٣ - ٢ - ١ الأسماك السابحة:

لقد شمل الحديث عن الأسماك السابحة الاقتصادية ٨ عائلات تضم حوالي ١١٣ نوعاً من الأسماك. وهذه العائلات هي:

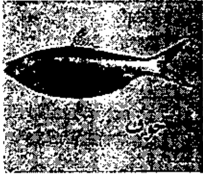
١ - عائلة السردينيات (الرنجة)

Family: Clupeidae

هي أسماك سابحة صغيرة أو متوسطة الطول (أقل من ٢٥سم-٦٠سم)، لا تحتوي زعانفها على أشواك، كما لا تحتوي على خط جانبي، وجسمها مستطيل ومضغوط من الجانبين، كما تحتوي البطن في معظم الأنواع على حواف مسننة، العين لها جفن لحمي، الأسنان الخيشومية طويلة وكثيفة، الأسنان ضامرة أو غير موجودة. وهذه الأسماك تهاجر في جماعات وتتغذى على الكائنات الدقيقة (العوالق النباتية والهائمات الحيوانية). ويوجد منها حوالي ١٨ نوعاً في مياه الخليج العربي وخليج عمان (ملحق١) ومن أهمها العوم والجواف والسردين.



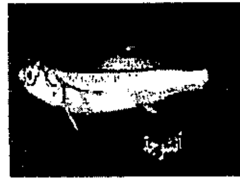
عوم



جوف

٢ - عائلة الأنشوجة: Family : Engraulidae

تشبه أسماك هذه العائلة أسماك عائلة السردينيات إلى حد كبير وتماثلها في معظم الصفات، ولذلك فإن الكثير من علماء تصنيف الأسماك يضعونها مع عائلة السردينيات. وهي أسماك صغيرة الحجم لايزيد طولها



أنشوجة



انشوجة

عن ٢٠ سم (٧-١٠سم في مياه الخليج العربي)، الفم سفلي وكبير، العين تغطى بجفون لحمية، الأسنان الخيشومية طويلة وكثيفة، الفم يحتوي على أسنان صغيرة جداً. تتغذىعلى العوالق النباتية والحيوانية. وليست لهذه الأسماك قيمة تسويقية عالية ولكنها تباع مجففة وتستخدم كغذاء آدمي أو كعلف للحيوان أو سماد نباتي. ويوجد من هذه العائلة حوالي ١٠ أنواع في الخليج العربي ومن أهمها الأنشوجة والعوم والاسبور.

٣ ـ عائلة التونة (سكومبريدي)

Family: Scombridae

أسماك هذه العائلة من أهم الأسماك الاقتصادية في الخليج العربي وأكثرها قبولاً لدى المستهلك في جميع دول الخليج. وهي أسماك متباينة الأحجام قد يصل طولها إلى ٢٢٠سم. كما أنها أسماك طليقة تسبح بالقرب من السطح أو عند أعماق تصل إلى ١٠٠ متراً، والجسم انسيابي مغزلي الشكل، والرأس مدبب، كما أن الفم كبير يحتوى على أسنان حادة مدببة، لها زعنفتان ظهريتان بالإضافة إلى بعض الزعينفات الصغيرة بالقرب من الذيل، الزعنفة الذيلية هلالية أو مشقوقة، بعض أجزاء الجسم قد تغطى بقشورصغيرة والبعض الآخر أملس، كل جانب من جانبي المضيق الذيلي يحتوي على عدد من النتوءات المرتفعة. وهي أسماك لاحمة يتم صيدها بالسنار أو الشباك الساحلية أو الخيشومية. ويوجد منها ١١ نوعاً في الخليج العربي من أهمها التونة والكنعد والمكريل والجباب.



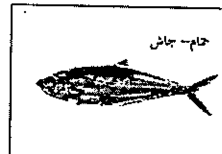
تونة

٤ ـ عائلة الحمام (كارانجيدي)

Family : Carangidae

بعض أسماك هذه العائلة سابح سطحي أو تحت سطحي وبعضها الآخر قاعي. وهي أسماك متفاوتة الأطوال والأحجام فقد يصل طولها إلى ١٩٠سم، وهي أسماك ذات قيمة اقتصادية عالية في منطقة الخليج، وتتميز هذه الأسماك بجسم مضغوط بدرجة كبيرة أو متوسطة ولكنه يختلف في الشكل من نوع لآخر، الجسم يغطى بقشور صغيرة (وقد لا توجد هذه القشور في





حمام   حمام ـ جاش

بعض الأنواع)، الخط الجانبي غالباً مايكون مقوساً عند المنطقة الأمامية, والجزء الخلفي منه يحتوى على حراشيف صغيرة (قد لاتوجد هذه الحراشيف في بعض الأنواع)، قد تحتوي على زعينفات صغيرة عند منطقة الذيل. وهذه الأسماك متباينة التغذية حيث تتغذى على العديد من الأسماك والحيوانات اللافقرية القاعية مثل الرخويات والقشريات والجوفمعويات. يوجد منها أكثر من ٤٠ نوعاً في مياه الخليج العربي من أهمها الحمام و الخيط والصال والجاش والكغدارة.

٥ ـ عائلة الباراكودا (الجد)

Family : Sphyraenidae

أسماك سابحة لاحمة ذات جسم طويل مغزلي، تسبح عند السطح وحتى عمق ١٠٠ متر، البوز طويل جداً والفم كبير جداً، والفك السفلي أكثر بروزاً من الفك العلوي، يحتوي الفم على أسنان وأنياب حادة، الخط الجانبي مستقيم تقريباًو كامل التكوين، لها زعنفتان ظهريتان متباعدتان، الذيل مشقوق. تصاد بخيوط الصيد والشباك الخيشومية أو الشباك الساحلية. يوجد منها ٧ أنواع في مياه الخليج العربي من أهمها الباراكودا (الجد).



جد

٦ ـ عائلة البياح (ميوجيليدي)

Family : Mugilidae

تمتاز هذه الأسماك بجسم مستطيل شبه اسطواني من الأمام ومستعرض قليلا من الخلف، وليس له خط جانبي، يصل طولها إلى ٦٠ سم، الرأس عريض





بياح   بياح

مبطط غالباً، الأسنان دقيقة إن وجدت، الأسنان الخيشومية طويلة ورفيعة، العيون قد تحتوي على جفن لحمي. الزعنفة الظهرية بها أربعة أشواك والزعنفة الشرجية تحتوي على ٢-٣ أشواك.

هذه الأسماك قاعية ولكنها تسبح بالقرب من السطح، وهي تعيش في المناطق الضحلة (أقل من ٢٠ متراً)، كما أنها تعيش في المياه المالحة والمياه العذبة، تتغذى على الكائنات الدقيقة والطحالب والمواد العضوية القاعية. يوجد منها ١٠ أنواع في الخليج العربي.

٦ - عائلة الرياشة (ليوجناثيدي)

Family : Leiognathidae

الجسم بيضاوي مقوس من الأمام مما يجعل الفم مدبب نسبياً، الفم أمامي مائل أو مستعرض ومتحرك على شكل انبوب يتجه إلى أسفل أو إلى أعلى، الأسنان صغيرة جداً، الجزء الأمامي من الغطاء الخيشومي مسنن من أسفل، القشور صغيرة دائرية وغالباً مختفية في منطقة الصدر، الخط الجانبي يسير بمحاذاة الظهر. هذه الأسماك صغيرة تعيش في المياه الضحلة الشاطئية



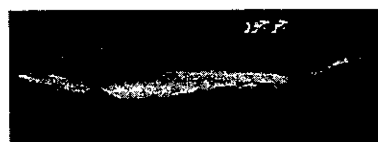
رياشة

وتسبح ببطء في جماعات وتتغذى على اللافقاريات الصغيرة. يوجد منها ٥ أنواع في الخليج العربي.

٨ - عائلة الجرجور (القرش) (كاركارينيدي)

Family : Carcharhinidae

جرجور



أسماك غضروفية، الجسم مستطيل اسطواني، الرأس مدبب أو مستدير، البوز مدبب والفم سفلي، الأسنان مستعرضة ومسننة وتوجد في عدة صفوف، الفتحات الخيشومية خارجية وصغيرة، وقد يوجد المتنفس، الجسم يغطى بحراشيف درعية. تختلف هذه الأسماك في الحجم إذ يتراوح طولها من ٥٠ سم إلى ٥٠٠ سم وفي بعض الأحيان يصل الطول إلى ٩ أمتار، وهي تعيش في المياه الضحلة وحول الجزر المرجانية وحتى عمق ١٢٠ متراً، أسماك بيوضة ولودة، تتغذى على الأسماك الصغيرة. يوجد منها ١٢ نوعاً في الخليج العربي.

٢.٢.٣. الأسماك القاعية

لقد شمل الحديث عن الأسماك القاعية الاقتصادية ٨ عائلات تضم حوالي ٦٤ نوعاً من الأسماك. وهذه العائلات هي:

٩ - عائلة الشعري (ليثرينيدي)

Family : Lethrinidae





شعري شعري

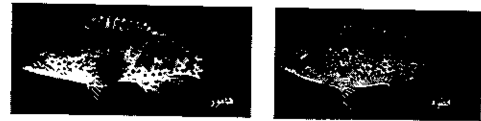
من أهم الأسماك الاقتصادية في الخليج العربي، أسماك متوسطة الجسم كبيرة الرأس، الجزء الأمامي لغطاء الخياشيم وأعلى الرأس خاليان من القشور، الأسنان الخيشومية مختزلة وعقدية الشكل، الزعنفة الظهرية فردية وبها١٠ أشواك و ٨-٩ أشعة متشعبة، والشرجية تحتوي على ٣ أشواك و ٨ أشعة، الذيل مشقوق. وهذه الأسماك تعيش في الأماكن الصخرية والرملية ومناطق الشعاب المرجانية وحتى ٥٠ متراً، وتتغذى على اللافقاريات القاعية مثل القشريات والقواقع والجلد شوكيات والديدان، ويتم صيدها عن طريق الجراجير أو الخيط (الحداق) أو شباك الجر. ويوجد منها في الخليج العربي ٤ أنواع.

١٠ - عائلة الهامور (سيرانيدي)

Family : Serranidae

الجسم مستطيل منضغط الجانبين، الفم كبير ويحتوي على أسنان شريطية على الفكوك مع قليل من الأنياب

الأمامية، وجود ١-٣ أشواك مفلطحة على الجزء الخلفي من غطاء الخياشيم، والحافة الخلفية لغطاء الخياشيم مسننة، الذيل مستدير أو مستقيم أو هلالي مقعر ولكنه غير مشقوق. وهذه الأسماك قاعية بطيئة الحركة تعيش حول الشعاب المرجانية والبيئات الصخرية، وتمتد من الشاطيء وحتى عمق ٢٠٠ متراً أو يزيد. وهي أسماك لاحمة تتغذى على الأسماك الصغيرة والقواقع والقشريات. يتم صيدها بالجراجير والخيوط وشباك الجر. يوجد منها ١٣ نوعاً في مياه الخليج العربي من أهمها الهامور والقطوة والباخشينة والناجل



قطوة هامور

١١ ـ عائلة النهاش (ليوتجانيدي)

Family : Lutjanidae

الجسم مستطيل منضغط، لا توجد قشور على البوز والمنطقة قبل وبعد المحجر، غطاء الخيشوم يحتوي على بعض الصفوف من القشور، العظم الخلفي لغطاء الخياشيم غالباً مايكون مسنناً، الرأس مدبب، الأسنان منشارية وقد توجد أنياب في مقدمة الفكوك، الخط الجانبي يسير بمحاذاة تضاريس الظهر، الزعنفة الظهرية غالباً وحيدة، ألوانها تتراوح بين الأصفر والأحمر مع الأزرق وقد توجد بقع سوداء بالقرب من الذيل، كما توجد خطوط طولية تمتد من الذيل وحتى

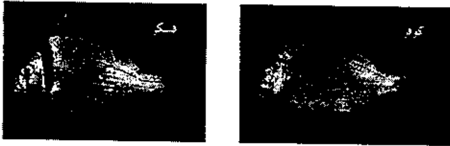


نيسره حمرة

الغطاء الخيشومي. وهي أسماك قاعية تعيش حول الشعاب المرجانية في المناطق الشاطئية وحتى عمق ١٠٠ متراً، وهي أسماك تسبح في جماعات معظم الوقت، كما أنها لاحمة تتغذى على القشريات والرخويات والأسماك الصغيرة، وتصاد بواسطة الخيط وشباك الجر والشباك الخيشومية والجراجير.. يوجد منها ١١ نوعاً في الخليج العربي من أهمها الحمرة والنيسرة والشقر.

١٢ ـ عائلة الحفار (سباريدي)

Family : Sparidae



كوفر فسكر

الجسم مستطيل وغالباً مايكون عريضاً ومنضغطاً، الرأس كبير، البوز لا توجد عليه قشور، الأسنان مقسمة إلى قواطع وأنياب في المقدمة ثم ضروس وطواحن في المؤخرة، العظم الأمامي لغطاء الخياشيم مغطى بالقشور، الخط الجانبي يسير بمحاذاة تضاريس الظهر، وهذه الأسماك تقطن المياه الشاطئية الضحلة، وهي بطيئة الحركة تسبح بالقرب من القاع، متنوعة التغذية لاحمة أو عاشبة، تتغذى على النباتات أو القشريات والقواقع حيث تكسرها بأسنانها وطواحنها القوية. يوجد منها ١١ نوعاً في مياه الخليج العربي من أهمها الفسكر والكوفر والشعم والسبيطي.

١٣ ـ عائلة المجرة (جريدي)

Family : Gerreidae



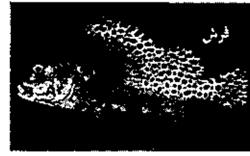
بدح بدح

أسماك صغيرة أو متوسطة الحجم، الجسم مستطيل إلى بيضاوي مضغوط من الجانبين، الرأس مدبب ومقوس لأسفل، الفم قابل للامتداد متجهاً لأسفل قليلاً، الأسنان صغيرة وحادة، الزعنفة الظهرية طويلة وبها أشواك وأشعة. القشور تغطي الجسم والرأس،

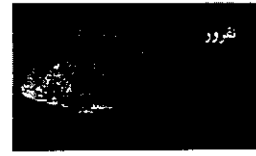
اللون فضي إلى أخضر فاتح، بعض الأنواع يوجد على جسمها بقع داكنة تكون خطوطاً رأسية أو أفقية، الذيل مشقوق وطويل. هذه الأسماك تقطن في المياه الشاطئية الضحلة في المناطق الرملية والطينية وحتى عمق ٧٠ متراً. تتغذى على الأعشاب واللافقريات الصغيرة. تصاد بشباك الجر أو الجرافة الساحلية. يوجد منها ٤ أنواع في مياه الخليج العربي من أهمها البدح.

١٤ ـ عائلة غضة الشفاه (هيموليدي)

Family: Haemulidae



فرش



نقرور

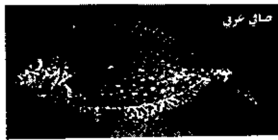
الجسم مستطيل منضغط، الرأس محدب ومغطى بالقشور فيما عدا البوز، الشفاه غليظة تخفي مقدمة الفك العلوي عند إغلاق الفم، لها أسنان بلعومية قوية، لها مثانة هوائية تصدر أصواتاً واضحة، تحتوي على زوج من الثقوب على مقدمة الذقن (بعضها يحتوي على ٦ ثقوب). قد توجد على الجسم بقع صفراء أو سوداء. وهي أسماك قاعية تعيش في المناطق الشاطئية الضحلة حول الشعاب المرجانية وحتى عمق ٨٠ متراً، بطيئة السباحة، تعيش في جماعات. تتغذى على الكائنات الصغيرة مثل القشريات والرخويات والديدان والأسماك الصغيرة. يتم صيدها بالشباك الخيشومية وشباك الجر والخيوط والجراجير. يوجد منها ١٠ أنواع في مياه الخليج العربي من أهمها الخبر والمطوع والنقرور والينم والشقرة والفرش.

١٥ ـ عائلة الصافي (سيجانيدي)

Family: Siganidae

الجسم بيضاوي منضغط، الرأس صغير، الفم صغير بالنسبة للجسم، الشفاه سميكة، توجد الأسنان على الفك على هيئة قواطع متراصة، الجسم يغطى دائما بمادة مخاطية، القشور صغيرة جداً ومدفونة في الجسم. أشواك الزعانف بارزة، الزعانف الحوضية لها شوكتان مفصولتان بثلاث أشعة. قد يحتوي بعض أنواعها على غدة سامة متصلة بأشواك الزعانف. وهي أسماك قاعية تعيش في المناطق الرملية والصخرية والشعاب المرجانية وحتى عمق ٤٠ متراً. تتغذى على الطحالب البحرية والحشائش والكائنات الحيوانية القاعية الصغيرة. يوجد منها ٣ أنواع في مياه الخليج العربي منها الصافي العربي والصافي الصنيفي.


صنيفي


صافي عربي

١٦ ـ عائلة السلطان إبراهيم (موليدي)

Family: Mullidae


سلطان إبراهيم


سلطان إبراهيم

من أكثر الأسماك قبولاً لدى المستهلك في الخليج العربي، الجسم مستطيل شبه اسطواني، يحتوي على زوج من قرون الاستشعار أسفل الفم. الفم سفلي، الأسنان صغيرة حادة، القشور كبيرة وتمتد للأمام حتى الرأس والغطاء الخيشومي، الخط الجانبي يسير بمحاذاة خط الظهر، توجد شوكة مستعرضة على غطاء الخياشيم، يوجد زعنفتان ظهريتان متباعدتان, الأمامية منهما بها أشواك. أسماك قاعية تعيش في المناطق الشاطئية الرملية أو المرجانية، بطيئة الحركة،تعيش فرادى أو في جماعات، لاحمة ليلية تتغذى على الحيوانات القاعية الصغيرة. تصاد بشباك الجر والجرافة الساحلية والخيوط

والجراجير. يوجد منها ٨ أنواع في مياه الخليج العربي من أهمها السلطان إبراهيم.

٤ ـ تناسل الأسماك في الخليج العربي

لقد ذكرت سابقا أن حوالي ٥٣٥ نوعاً من الأسماك تقطن الخليج العربي وليست جميعها ذات أهمية اقتصادية وتجارية، بل إن عدداً قليلاً من هذه الأنواع لا يتعدى ٥٠ نوعاً هو الذي يشكل البناء الرئيسي للثروة السمكية في الدول المطلة على الخليج العربي.

ومن سوء الحظ أننا نفتقر للكثير من المعلومات البيولوجية عن معظم هذه الأنواع من حيث أنماط غذائها، هجراتها، ظروف حياتها وتناسلها. فالمعلومات المتوفرة لا تغطي سوى عدد قليل جداً من هذه الأنواع، وبالتالي فلابد من إجراء المزيد من الأبحاث العلمية حول أسماك الخليج وذلك بهدف تنميتها والحفاظ عليها.

ويتأثر تناسل الأسماك في الخليج العربي من حيث تكوين المناسل والخصوبة ومواسم التزاوج وأماكن التزاوج...الخ بمجموعة من الظروف والعوامل البيئية ومن أهمها:

١ ـ درجة حرارة الماء والهواء.
٢ ـ طول النهار (فترة سطوع الشمس).
٣ ـ دورة المد والجذر.
٤ ـ دورة القمر.

وسوف يتم إلقاء الضوء في هذا الجزء على بعض الدراسات التي أجريت على التناسل في بعض الأسماك الإقتصادية في الخليج العربي ومدى تأثرها بالعوامل المذكورة. ويحتوي الجدول (١) على بعض البيانات والمعلومات عن التناسل في بعض الأسماك والقشريات الاقتصادية في الخليج العربي.

٤ ـ ١. تأثير درجة الحرارة وطول النهار على تناسل الأسماك

لقد درست طبيعة التناسل ودورة الحياة والخصوبة في أسماك الكوفر (عائلة الحفار- سباريدي) في المياه القطرية[٧]. وقد وجد السيد وعبد الباري (١٩٩٣) أن تكوين المناسل يبدأ في فصل الشتاء حيث تكون درجة حرارة الماء عند أدنى قيمة لها (١٢-١٥ درجة مئوية)، كما تكون فترة سطوع الشمس (طول النهار) عند أقل معدل لها (١٠-١٢ ساعة)، ثم يستمر نمو المناسل لتصل الأسماك إلى قمة نضوجها الجنسي عند نهاية شهر مارس حيث تكون درجة الحرارة قد أخذت في الارتفاع إلى حوالي ٢٥-٣٠ درجة مئوية وتكون ساعات النهار قد وصلت إلى أكثر من ١٣ ساعة، عندئذ تبدأ هذه الأسماك في وضع البيض والاخصاب بحيث تتم هذه العملية خلال فترة قصيرة لا تتعدى ٢-٣ أسابيع. بعد ذلك تظل الأسماك في حالة كمون خلال فصل الصيف والخريف (مايو- نوفمبر) ثم تبدأ في تكوين المناسل مرة أخرى مع بداية الشتاء.

وقد وجد الباحثان أيضا[٧] أن دورة الحياة والتناسل في أسماك الفسكر (عائلة سباريدي) قد تأثرا بدرجة الحرارة والإضاءة بنفس الطريقة السابقة، كما في أسماك الكوفر. ومن الجدير بالذكر أن أسماك الكوفر تصل لنضوجها الجنسي عندما يصل طولها إلى حوالي ٢٠-٢٨سم عند عمر ٢-٣ سنوات.

٤ ـ ٢. تأثير دورة القمر

تتأثر دورة حياة وتناسل العديد من الأسماك في الخليج العربي بالدورة القمرية بشكل يدعو للدهشة والتأمل. فقد وجد السيد وعبد الباري ١٩٩٤ أن تزاوج أسماك الفسكر يتأثر تأثيراً مباشراً بالدورة القمرية بالإضافة إلى تأثير درجة الحرارة وطول اليوم. وبتتبع موسم التناسل وجد أن هذه الأسماك تنتهي من وضع البيض خلال الربع الثاني والثالث من الشهر القمري. وهذا عكس أسماك الهامور التي ثبت أنها تنتهي من وضع البيض تماماً عندما يصبح القمر بدراً كاملاً. ففي دراسة أجريت على أسماك الهامور من نوع Epinephelus tauvin[٨] خلال موسمين كاملين ١٩٩٣-

١٩٩٤ لم يتم الحصول على أي سمكة ناضجة أو حاملة للبيض بعد يوم ١٦ من الشهر القمري، بل إن جميع الأسماك كانت قد انتهت من وضع البيض قبل هذا التاريخ، كما أن ٩٣ – ٩٨٪ من الأسماك قد وضعت بيضها مع حلول يوم ١٥ من الشهر القمري.

وفي دراسة مماثلة أجريت على أسماك الصافي (السيجان) وجد السيد وعبد الباري[٩] أن أسماك السيجان من نوع Siganus canaliculatus في المياه القطرية تتزاوج خلال شهري مارس وأبريل وأن أعلى معدل للتبويض يحدث في الاسبوع الثاني من الشهر القمري.

٤ ـ ٣. مواسم وأماكن التزاوج

لم تدرس في أسماك الخليج العربي بشكل مفصل كما ذكرت. ولكن المعلومات المتوفرة تدل على أن مواسم تناسل هذه الأسماك قد تختلف من قطر لآخر ومن بيئة جغرافية لبيئة أخرى طبقا للظروف البيئية والمناخية السائدة. كما أن معظم هذه الأسماك تهاجر للمياه العميقة في مواسم التزاوج بحيث يتم التكاثر.

فقد وجد السيد[١٠] أن صغار أسماك الصافي (السيجان) من نوع (Siganus canaliculatus, Siganus javus (١– ٣ جرام) تتجمع بكميات هائلة في المناطق الضحلة الشاطئية المغطاه بالنباتات والحشائش والأعشاب البحرية من السواحل القطرية بدءاً من شهر مايو (بعد حوالي شهر من التكاثر) وحتى أغسطس، ثم تختفي بعد ذلك وتهاجر للمياه العميقة. وهذا يؤكد أن هذه الأسماك تهاجر للمياه العميقة في مواسم التناسل ثم تعود صغارها للمناطق الشاطئية المغطاه بالنباتات والأعشاب لتتخذها مرعى ومأوى خلال هذه الفترة المبكرة من عمرها.

كما وجد أن أسماك الهامور في المياه الكويتية[١١] خاصة الذكور الناضجة تهاجر من المياه الشاطئية الضحلة إلى المياه العميقة حيث يتم التكاثر وأن معظم الأسماك التي يتم صيدها من الهامور خلال موسم التزاوج تكون إناثا وأن ٠,٤٢٪ فقط من أسماك الهامور التي جمعت ودرست كانت ذكوراً. وقد أرجع هؤلاء الباحثون هذا النقص في عدد الذكور إلى هجرة هذه الذكور الكبيرة الناضجة إلى المياه العميقة بغرض التزاوج. كما أفادو بأن المياه الكويتية ربما لا تكون بيئة مناسبة لتبويض أسماك الهامور رغم أنها مناسبة لحضانته ونموه. وبالمثل فقد وجد[٨] أن ١,٥٪ فقط من أسماك الهامور التي جمعت ودرست في موسم التناسل في المياه القطرية كانت ذكوراً و أن هذه الأسماك ربما تهاجر من المياه الشاطئية إلى المياه العميقة بغرض التكاثر

وقد وجد أيضاً أن الروبيان من نوعpenaeus semisulcatus يهاجر من المياه الضحلة في شمال وشرق جزيرة البحرين في شهر مايو وحتى أكتوبر إلى مناطق الصيد العميقة في الشمال الشرقي من الجزيرة. ثم تهاجر الروبيان شمالا بدءاً من شهر اكتوبر وذلك للتزاوج، والذي يتم غالباً في شهر ديسمبر. ثم تعود اليرقات لمناطق الرعي الضحلة مرة أخرى بمساعدة تيارات المد والجزر الجنوبية[١٢] ولكن Carpenter et al. (1997)[٢] ذكروا أن هذا النوع من الروبيان يتزاوج في الخليج العربي مرتين الأولى ١٦ خلال مارس – ابريل والثانية في شهر سبتمبر. أما الروبيان من نوع Metapaeneus affinis فإنه يتزاوج في الخليج في شهري أبريل ومايو.

وقد درس النضوج الجنسي والتناسل في بعض الأسماك الاقتصادية في الكويت ماثيوس وآخرون (١٩٨٥)[١١]. فقد وجد المؤلفون أن أسماك الهامور تتزاوج خلال الفترة من أبريل الى مايو. أما أسماك الحمرة فتمتاز بموسم تبويض طويل يمتد من شهر أبريل وحتى شهر أغسطس، بينما موسم تبويض سمكة النويبي فيمتد بين شهري يناير ويونية.

وفي دراسة أخرى أجريت مؤخراً على التناسل في أسماك الزبيدي (Pampus argenteus)[١٣] وجد أن هذا النوع يتميز بفترة تزاوج طويلة قد تمتد من مايو – أغسطس للإناث ومن إبريل – سبتمبر للذكور. كما لوحظ أن هذه الأسماك تتكاثر مرتين سنوياً المرة الأولى في شهر مايو والمرة الثانية في شهر أغسطس، كما لوحظ أيضا أن ذكور هذه الأسماك تصل للنضوج الجنسي مبكراً عن الإناث وعند طول ١٢,٥-١٤,٤ سم, في حين تصل الإناث للنضوج الجنسي عند طول ٢٠,٥-٢٢,٤ سم.

وفي دراسة أخرى على بيولوجية أسماك الاميام (المطوع) في مياه الإمارات العربية المتحدة، وجد سيف الغيص[١٤] أن هذه الأسماك تتناسل خلال نهاية شهر يناير وحتى شهر مارس. ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة كمون تستمر حتى شهر نوفمبر، حيث يبدأ تكوين المناسل من جديد.

جدول (١). ظروف التناسل في بعض الأسماك الاقتصادية في الخليج العربي (تجميع من مصادر مختلفة).

نوع السمك	المنطقة	موسم التناسل	ملاحظات
الكوفر	قطر	مارس- أبريل	تتاسل عند طول ٢٠-٢٨سم وعمر ٢-٣ سنة
الفسكر	قطر	مارس - أبريل	تتاسل عند طول ٢٠-٣٠سم وعمر ٢-٣ سنة
الهامور E. tauvina	قطر	مايو- يونيو	تتاسل عند طول ٥٢ سم وعمر ٤-٥ سنوات
الهامور E. tauvina	الكويت	مارس - مايو	تتاسل عند طول ٦١ سم وعمر ٥-٦ سنوات ويتم التزاوج في المياه العميقة
الحمرة L. coccineus	الكويت	أبريل - أغسطس	تبيض عند طول ٦٠ سم تقريبا وربما تبيض خارج المياه الاقليمية
النويبي O. argenteus	الكويت	يناير - يونيو	تبيض عند عمر سنة واحدة وعند طول ٢٢,٥ سم
الصافي- السيجان S. canaliculatus	قطر	مارس - أبريل	تتاسل في المياه العميقة عند طول١٨-٢٠ سم وعمر ٢-٣ سنوات
الصافيS. canaliculatus	الإمارات	مارس - أبريل	تتاسل عندما تصل درجة الحرارة إلى ٢٧° م
الصافيS .canaliculatus	السعودية	أبريل - مايو	تتاسل عند طول ١٧ - ١٧,٥ سم
الكنعد	البحرين	ابريل - مايو	تتاسل في المياه العميقة
الكنعد	السعودية	ابريل - يونيو	تتاسل في المياه العميقة
الكنعد	عمان	ابريل - يونيو	تتاسل في المياه العميقة
إميام Pomadasys stridens	السواحل الغربية للإمارات	أواخر يناير - مارس	
الزبيدي	الكويت	مايو - أغسطس(اناث) ابريل- سبتمبر (ذكور)	تتاسل مرتين الأولى في مايو والثانية في أغسطس عندما يكون أطوال الذكور ١٢,٥-١٤,٤ سم وأطوال الإناث ٢٠,٥-٢٢,٤ سم.
الروبيان P. semisulcatus	البحرين	ديسمبر	تتاسل عند الشمال الشرقي من جزيرة البحرين
الروبيان P. semisulcatus	الخليج العربي	مارس- ابريل سبتمبر	
الروبيان M. semisulcatus	الخليج العربي	أبريل ـ مايو	

٤ ـ٤ . ظاهرة التخنث في أسماك الخليج العربي

من المعروف أن الغالبية العظمى من الأسماك تقسم إلى ذكور كاملة الذكورة وإناث كاملة الأنوثة، بحيث تقوم الذكور بإخصاب بيض الإناث في مواسم التناسل. ولكن بعض الأنواع تتصف بالتخنث intersexuality أوHermaphroditism أي أن السمكة نفسها تحتوي على أعضاء التناسل الذكرية والأنثوية في نفس الوقت، بحيث ينمو أحدهما ويضمر الآخر في موسم التزاوج فتصير السمكة ذكراً أو أنثى بحيث تقوم بوظائفها التناسلية. وهناك نوعان من التخنث هما:

١ ـ التخنث البروتندري protardrous : وفيه تبدأ السمكة حياتها كذكر، وعند عمر معين يتحول عدد من هذه الذكور إلى إناث ويظل جزء على وضعه السابق بحيث تقوم الذكور بإخصاب الإناث المحولة.

٢ ـ التخنث البروتوجيني protogynous : وفيه تبدأ الأسماك حياتها كإناث ثم يتحول جزء منها إلى ذكور عند موسم التناسل.

وظاهرة التخنث منتشرة في العديد من أنواع الأسماك الاقتصادية في الخليج العربي. ومن أهم العائلات المخنثة عائلة الهامور وعائلة القابط وعائلة الشعور (الشعري) والزبيدي. والأمثلة الآتية توضح بعض أنواع التخنث في أسماك الخليج العربي:

١ . الكوفر (A. spinefr) تبدأ حياتها إناثاً ثم تتحول الى ذكور.(protogynous)

٢ ـ الفسكر تبدأ حياتها إناثاً ثم تتحول الى ذكور .(protagynous)

٣ ـ الهامور (E. tauvina) تبدأ حياتها إناثاً ثم تتحول الى ذكور(protgynous) .

٤ ـ الزبيدي تبدأ حياتها ذكورا ً ثم تتحول الى إناث (Protandrous) .

٥ ـ الشعم تبدأ حياتها ذكوراً ثم تتحول إلى إناث (Protandrous).

٥ ـ الثروة السمكية في دول الخليج العربي

تمثل الثروة السمكية مصدراً هاماً من مصادر الغذاء لجميع الدول المطلة على الخليج العربي. ولذلك تهتم الحكومات الخليجية اهتماماً خاصاً بقطاعات الثروة السمكية وتوليها عناية كبيرة بغية تطويرها والحفاظ عليها. وتنتج إيران ما يقرب من نصف إنتاج الدول الخليجية من الأسماك (جدول ٢). وتحتل سلطنة عُمان المرتبة الثانية في إنتاج الأسماك حيث تراوح إنتاجها بين ١٠٠ - ١٤٠ ألف طن خلال السنوات العشر الأخيرة، ثم تأتي دولة الإمارات في المرتبة الثالثة (جدول ٢). ولكن الملاحظ أن الإمارات قد قفزت للمركز الثاني من حيث الإنتاج بدءًا من عام ١٩٩٨ حيث وصل إنتاجها إلى ١١٧٦٠٧ طنا في عام ١٩٩٩ في حين تراجع إنتاج سلطنة عُمان إلى ١٠٨٨١٩ طنا. وتأتي المملكة العربية السعودية في المرتبة الرابعة بإنتاج وصل حوالي ٥٨٠٠٠ طنا في عام ١٩٩٩. ويأتي العراق في المرتبة الخامسة. أما باقي الدول الخليجية (الكويت - البحرين - قطر) فإنتاجها ضعيف ويتراوح بين ٥ - ١٣ ألف طن/سنه.

جدول(٢). الإنتاج السمكي في دول الخليج العربي (ألف طن) خلال الفترة من ١٩٨٩-١٩٩٩. المصدر: إحصاءات منظمة الأغذية والزراعة، ٢٠٠١. Fish Stat Plus

الدولة / العام	إيران	عمان	الإمارات	السعودية	قطر	البحرين	الكويت	العراق	المجموع
١٩٨٩	٢٣٤,٢	١١٧,٧	٩١,٢	٤٨,٤	٤,٤	٩,٢	٧,٧	٢١,٦	٥٣٤,٤
١٩٩٠	٢٤٢,٢	١٢٣,١	٩٥,١	٤٢,٦	٥,٧	٨,١	٤,٤	٢٢,٦	٥٤٣,٨
١٩٩١	٢٥٥,٥	١١٧,٨	٩٢,٣	٤٢,٤	٨,١	٧,٦	٢,٠	١٣,٥	٥٣٩,٢
١٩٩٢	٣٠٥,٧	١١٢,٣	٩٥	٤٨,٣	٧,٨	٨,٠	٧,٩	١٨,٠	٦٠٣
١٩٩٣	٣٢٢	١١٦,٥	٩٩,٦	٥٠,٥	٧,٠	٩,٠	٨,٥	١٩,٩	٦٣٣
١٩٩٤	٣٠٨,١	١١٨,٦	١٠٨,٦	٥٦,٨	٥,١	٧,٦	٧,٨	٢٥,١	٦٣٧,٧
١٩٩٥	٣٤١,٤	١٣٩,٩	١٠٥,٩	٤٨,٤	٤,٣	٩,٤	٨,٧	٢٨,٢	٦٨٦,٢
١٩٩٦	٣٥١,٧	١١٩,٨	١٠٧	٥١,٥	٤,٧	١٢,٩	٨,٣	٣٠,٧	٦٨٦,٦
١٩٩٧	٣٤٢,٣	١١٧,٥	١١٤,٤	٥٤,١	٥	١٠,١	٨	٣١,٣	٦٨٢,٧
١٩٩٨	٣٦٧,٢	١٠٠,١	١١٤,٧	٥٩,٣	٥,٣	٩,٨	٧,٩	٢٢,٦	٧٠٨,٥
١٩٩٩	٣٨٧,٢	١٠٨,٨	١١٧,٦	٥٨,٠	٤,٢	١٠,٣	٦,٥	٢٤,٦	٧١٧,٢

وتجدر الإشارة إلى أن جزءاً كبيراً من إنتاج بعض الدول الخليجية من الأسماك يأتي من خارج الخليج العربي وخليج عمان. فجزء كبير من الإنتاج الإيراني يأتي من بحر قزوين وبحر العرب والمياه الداخلية. كما أن جزءا من محصول المملكة العربية السعودية يأتي من البحر الأحمر.

أما من حيث استهلاك الفرد من الأسماك فيعتبر الشعب الإماراتي أكثر شعوب المنطقة استهلاكا للأسماك، إذ يصل متوسط استهلاك الفرد حوالي ٣٣ كيلوجرام سنوياً. ولكن احصاءات منظمة الأغذية والزراعة تدل على أن متوسط استهلاك الفرد خلال الفترة من ١٩٩٥-١٩٩٧ قد بلغ ٢٧,٤ كجم، وهذا المعدل هو الأعلى بين جميع الدول العربية (جدول ٣)، بل يعتبر من المعدلات المرتفعة على المستوى العالمي إذا علمنا أن المتوسط العالمي لاستهلاك الفرد من الأسماك يبلغ ١٥,٧ كجم سنوياً. كما تقوم كل من إيران والإمارات بتصدير كميات كبيرة من الأسماك سواء للاستهلاك الآدمي أو للاستخدام غير الآدمي. أما أقل الدول استهلاكاً للأسماك في المنطقة فهي العراق وإيران حيث بلغ متوسط استهلاك الفرد خلال ١٩٩٥-١٩٩٧حوالي ١,٦ و٥ كجم/عام، على التوالي.

جدول (٣). متوسط إنتاج واستهلاك الأسماك في الدول المطلة على الخليج العربي (طن) خلال الفترة من ١٩٩٥-١٩٩٧[١٩].

الدولة	الانتاج	استخدام لغير الآدميين	استيراد	تصدير	المتاح للاستهلاك الآدمي	عدد السكان (بالألف)	حصة الفرد كجم/عام
البحرين	١٠٧٩٣	-	٣٢٥١	٤٧٨٥	٩٢٦١	٥٧٠	١٦,٢
الكويت	٨٣٤٤	-	١٣٥٢٧	٦٠٨	٢١٢٦٣	١٧٠٣	١٢,٥
قطر	٤٦٨٢	-	٢٢٠٥	١٢	٦٨٧٥	٥٥٨	١٢,٣
السعودية	٥١٣٣٩	٦٩١	٧٣٣٥٦	١٢٩٦	١٢٢٧٠٨	١٨٨٥٤	٦,٥
عمان	١٢٥٥٧٣	١١٧٤٠	٩٠٩٩	٦٩٣٣١	٥٣٦٠٥	٢٢٣٠	٢٤,٠
الامارات	١٠٩٠٨١	٥٦٨٢٤	١٢٥١٣	٧٨٢٠	٦١٩١٦	٢٢٥٩	٢٧,٤
ايران	٣٧٦٧٧٩	٦٨٤٢٣	١٣٢٦٧	٦٨٣٤	٣١٤٧٨٨	٦٣٤٧٤	٥,٠
العراق	٣٣٢٤٩	--	٥٣١	--	٣٣٧٨٠	٢٠٦٢٨	١,٦
المجموع	٧١٩٨٤٠	١٣٧٦٧٨	١٢٧٧٤٩	٩٠٦٨٦	٦٢٤١٩٦	١١٠٢٧٦	

٥ ـ ١. المخزون السمكي في الخليج العربي

تقوم الدول ذات السواحل البحرية باستمرار بإجراء الأبحاث والدراسات لتقدير المخزونات السمكية بها وحساب الحصة السنوية التي يجب صيدها من هذه المخزونات. ولكي تتم دراسات المخزون السمكي بشكل علمي صحيح يجب توافر معلومات كافية عن:

*أنواع الأسماك الاقتصادية، ومعدلات نموها وتناسلها وغذائها وسلوكها وهجرتها وتوزيعها المكاني والزماني.

*الظروف البيئية والمناخية السائدة وخواص المياه.

*كميات الصيد السنوية وقيمتها ومدى التذبذب في ذلك.

*طرق الصيد المستخدمة وأنواع القوارب وقدراتها، والشباك وعدد أيام الصيد واعداد الصيادين ومواسم الصيد.

وقد أجريت عدة دراسات ومسوحات لتقدير المخزون السمكي في مياه الخليج العربي وخليج عمان اشتركت في تنفيذها جهات دولية وإقليمية عديدة. ولكن أحدث وأهم هذه الدراسات هي " المشروع الإقليمي لمسح وتنمية الثروة السمكية في الخليج العربي وخليج عمان"[١٥]. وقد شاركت في هذا المشروع جميع دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بالإضافة إلى إيران والعراق، وتم تنفيذه في الفترة من ١٩٧٦-١٩٧٩م بمعاونة ومشاركة مشروع الأمم المتحدة للتنمية التابع لمنظمة الأغذية والزراعة (فاو).

وقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

١ ـ قدر مخزون الأسماك القاعية الاقتصادية في الخليج العربي بحوالي ٥٠٠,٠٠٠ طن وفي خليج عمان ١٠٠,٠٠٠ طن.

٢ـ جاء توزيع مخزون أسماك الخليج العربي كالتالي:

٢٠٠٠٠٠ طن في الجانب العربي.

٩٠٠٠٠ طن في الجانب الإيراني من الخليج.

٥٦٠٠٠ طن في منطقة شط العرب.

٤٧٠٠٠ طن في المياه العميقة.

٣ ـ وبناء على البيانات السابقة فقد قدر الإنتاج الممكن صيده من الأسماك القاعية من الخليج العربي بحوالي ٢٣٠,٠٠٠ طن, ٥٣,٠٠٠ طن من خليج عمان.

٤ ـ قدر المحصول الممكن جمعه سنويا من الأسماك السابحة الصغيرة من الخليج بحوالي ٢٦٠,٠٠٠ طن ومن خليج عمان ١٥,٠٠٠, ويشكل السردين حوالي ٦٠٪ من هذا المحصول.

٥ ـ لم يعرف بالتحديد حجم المخزون السمكي من الأسماك السابحة التحت سطحية ولكن يعتقد أن هذا المخزون في الخليج العربي وخليج عمان يصل إلى ٢ مليون طن يمكن استغلال حوالي ٤٠٠,٠٠٠ طن منها. كما يمكن استغلال حوالي ٢٠٠,٠٠٠-٢٥٠,٠٠٠ طن من الأسماك السابحة الصغيرة مثل السردين، أما الأسماك السابحة الكبيرة مثل التونة والماكريل فقد قدر انتاجها السنوي بحوالي ٢٠٠٠٠ طن من الجانب العربي.

٥ ـ ٢. مخزون الروبيان (الجمبري) في الخليج العربي

يعاني مخزون الربيان في الخليج العربي من الصيد الجائر وسوء الاستغلال. وقد أدى صيد الربيان بمعدلات أعلى من الإنتاج الأمثل Optimum Sustainable Yield، إلى نقص حاد في المخزون وبالتالي نقص في الإنتاج في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. وقد كان من نتيجة ذلك أن وضعت الدول الخليجية سياسات حظر صيد الربيان أثناء مواسم التزاوج والتي غالباً ما تحدث خلال فصل الربيع وحتى منتصف الصيف، وذلك بهدف حماية الأمهات وضمان الإمداد الكافي من اليرقات للمواسم القادمة. وقد كان من نتيجة هذه السياسات أن بدأ مخزون الروبيان في الزيادة مرة أخرى.

٥ ـ ٣. المصيد الجانبي

يطلق مصطلح المصيد الجانبي أو المحصول الجانبي By-Catch على الأسماك الصغيرة أوغير المرغوب فيها التي تخرج في شباك الجر خاصة أثناء صيد الربيان. وبالتالي لا يتم تسويق مثل هذه الأسماك فيتم التخلص منها وذلك بإلقائها مرة أخرى في البحر بعد أن يكون معظمها قد نفق. ويشكل المصيد الجانبي ٤٠-٥٠٪ من جملة حصيلة الصيد بالجر في بعض دول مجلس التعاون الخليجي.

وتؤكد دراسات منظمة الأغذية والزراعة أن حوالي ٣٦٠٠٠ طن من الأسماك المصادة من الخليج العربي سنويا يمكن اعتبارها صيداً جانبيا.ففي الكويت على سبيل المثال يتم صيد حوالي ٣٤,٧٤٠ - ٥٥,٠٠٠ طنا من الصيد الجانبي تمثل أكثر من ٧ أضعاف انتاج الكويت من الأسماك, ويتم اعادة أكثر من ٩٨٪ منها للماء مرة أخرى[١٦]. ورغم ذلك فلا تستفيد دول المجلس من هذا المصيد باستثناء المملكة العربية السعودية والتي قامت بإنشاء مصنع لمسحوق السمك Fish mealمن المصيد الجانبي بطاقة قدرها ١٢ طنا في اليوم.

٥ ـ ٤. مواسم الصيد في الخليج العربي

لقد ذكرت آنفاً أن الخليج العربي يعتبر من البحار الدافئة, أي أن مياهه لا تتعرض لانخفاض شديد في درجات الحرارة يؤثر على مواسم الصيد. ولذلك نجد أن الصيد في الخليج يستمر طوال العام على نفس الوتيرة تقريباً. كما أن معظم الأسماك الاقتصادية يتم صيدها على مدار العام. ولكن بعض الأنواع قد تقل أو تختفي من بعض المصايد في أوقات معينة من العام نظراً لهجراتها الموسمية بغرض التناسل. ففي المياه القطرية على سبيل المثال, يقل انتاج بعض الأنواع مثل الهامور والكنعد والحاقول في فصل الصيف (يوليو - أغسطس) مقارنة بباقي الشهور, في حين يتناقص المصيد من بعض الأنواع الأخري مثل الزبيدي في فصل الشتاء[١٧].

٦ - حالة الثروة السمكية في دولة الإمارات العربية المتحدة

يعتمد صيد الأسماك في الإمارات على القطاع الحرفي أو ما يسمي بالصيد الحر Artisanal) (Fisheries، وليس على القطاع الحكومي أو شركات الصيد, حيث أن قوانين الدولة لا تسمح بإنشاء شركات تجارية لصيد الأسماك. وتهدف هذه السياسة في المقام الأول إلى حماية المخزون السمكي وتشجيع الصياد الحرفي على العمل في مهنة الصيد العريقة, بالإضافة إلى عدم منافسته في رزقه. ويقسم الإنتاج السمكي في دولة الإمارات إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

١) الأسماك السطحية والمتوسطة (السابحة).

٢) الأسماك القاعية.

وقد ازداد الإنتاج السمكي في دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل تدريجي من ٦٤,٦٠٠ طنا عام ١٩٧٩ ليصل إلى ١١٧٦٠٨ طنا في عام ١٩٩٩. كما ارتفعت القيمة التسويقية للأسماك المصادة ارتفاعا كبيرا لتصل من ٣٦٦ مليون درهم في عام ١٩٨٩ إلى ٩٥٨ مليون درهم عام ٢٠٠٠ (جدول ٤). وفيما يتعلق بإنتاج الأسماك في كل إمارة من إمارات الدولة، فقد كانت إمارات أبو ظبي والشارقة ورأس الخيمة ودبي هي أعلى الإمارات إنتاجاً (على الترتيب) من الأسماك خلال السنوات الماضية. وفي دراسة أجريت على قطاع المصايد البحرية في دولة الإمارات العربية المتحدة (السيد ٢٠٠١) اتضح ما يلي (جدول ٥ و٦):

١. زيادة عدد الصيادين من ٧١٣٢ صياداً في عام ١٩٧٤ ليصل إلى ١٨٧٥٨ صياداً في عام ١٩٩٩، بنسبة زيادة قدرها ١٦٠%.

٢. التخلص من القوارب الشراعية والتي كانت منتشرة خاصة في الإمارات الشمالية (رأس الخيمة والفجيرة والشارقة شرق) وتحويلها إلى قوارب آلية.

٣. زيادة عدد القوارب التي تعمل بالبترول مقارنة بتلك التي تعمل بالديزل.

٤. زيادة العدد الكلي لقوارب الصيد من ٢٣٧١ في عام ١٩٧٤ إلى ٧٦٨١ قارباً في عام ١٩٩٨ بزيادة قدرها ٣٤٠%.

٥. زيادة عدد القوارب الآلية من ١٨٩٥ في عام ١٩٧٤ إلى ٧٦٨١ في عام ١٩٩٨ بنسبة زيادة تقدر بحوالي ٣١٥٪، أي أن العدد تضاعف أكثر من ثلاث مرات خلال الفترة المذكورة.

٦. تحتل إمارة أبو ظبي المرتبة الأولي في عدد الصيادين، حيث يمثل الصيادون بها حوالي ٢٦٪ من مجموع العاملين في قطاع الصيد بالدولة. وتأتي الشارقة في المرتبة الثانية (٢٢٪) ثم رأس الخيمة (١٨٪) ودبي (١٧%).

٧. عزوف المواطنين عن العمل في حرفة الصيد وتوجههم إلى مهن أخرى أكثر ربحاً (راجع جدول ٦). فقد تناقص عدد الصيادين المواطنين بشكل كبير في حين تزايد عدد الصيادين الوافدين زيادة هائلة. ففي حين كانت نسبة الصيادين الوافدين لا تشكل سوي ٢٠,٦٪ من المجموع الكلي للصيادين في عام ١٩٧٤، ارتفعت هذه النسبة لتصل إلى ٧٨,٦٪ في عام ١٩٩٨ .

٨. حوالي ٧٠٪ من المواطنين العاملين في قطاع الصيد هم ملاك لقوارب الصيد ولكنهم غير متفرغين للعمل عليها، و أن ٣٠٪ فقط من ملاك القوارب متفرغون لمهنة الصيد.

٩. ارتفاع نسبة الصيادين المواطنين بالنسبة للعدد الكلي من الصيادين في الإمارات الشمالية خاصة الفجيرة ورأس الخيمة عن باقي الإمارات. فقد بلغت هذه النسبة ٣٣٪ في الفجيرة و ٢٨٪ في إمارة رأس الخيمة، في حين تتراوح هذه النسبة بين ٢٠-٢٤٪ في باقي الإمارات فيما عدا إمارة أبو ظبي والتي

يوجد بها أقل عدد من الصيادين المواطنين, حيث بلغ هذا العدد ٤٥٠ صياداً فقط في عام ١٩٩٩ من إجمالي مجموع الصيادين في الإمارة والبالغ عددهم ٤٨٤٧ (بنسبة ٩٪ فقط).

٦ ـ ١. المخزون السمكي في دولة الإمارات العربية المتحدة

لم تجر دراسات تفصيلية – كما ذكرت – عن المخزون السمكي في دولة الامارات العربية المتحدة. فقد أجريت دراسة أولية (El-Sayed 2000) لدراسة هذا المخزون والإنتاج الأقصى المستدام وعدد القوارب اللازمة لتحقيقه. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١. بلغت الطاقة الإنتاجية القصوى لوسائل الصيد المختلفة في الدولة حوالي ١١٢،٠٠٠ طنا في عام ١٩٩٩.

٢. عدد القوارب اللازمة لتحقيق هذا الانتاج هي حوالي ٦٤٤٣ قارباً وهو أقل من العدد المستخدم (٧٦٨١ قارباً) عام ١٩٩٩ بنسبة ١٩.%

٣. جميع الإمارات – فيما عدا إمارة عجمان – ربما تكون مخزوناتها السمكية قد وصلت لطاقتها الإنتاجية القصوى. أما إمارة عجمان فإن إنتاجها أقل من الإنتاج الأقصى المستدام، أي أنه بالإمكان زيادة كمية الإنتاج منها.

٤. إمارتا أم القوين ورأس الخيمة قد تخطتا المحصول الأقصى المستدام بكثير وربما يؤدي الاستمرار في زيادة الصيد والجهد المبذول إلى استنزاف المخزون بمياههما وتناقص دخل الصيادين بشكل حاد. وبالتالي يجب إعادة النظر في منح المزيد من تراخيص قوارب الصيد

٥. عدد قوارب الصيد أكثر من العدد اللازم لتحقيق المحصول الأقصى المستدام في جميع الإمارات فيما عدا إمارة أبوظبي حيث يمكن زيادة جهد الصيد بها ليصل إلى ٢٠٣١ قارباً.

٦. يمكن تخفيض عدد القوارب في الإمارات الشمالية خاصة أم القيوين ورأس الخيمة والفجيرة بنسبة ٥٩٪ و ٥٥٪ و ٢٢٪ على التوالي دون تأثير سلبي على الإنتاج السمكي الكلي أو انتاج القارب الواحد .

ولكن هذه النتائج هي نتائج أولية تحتاج لمزيد من الدراسة والبحث لتأكيدها.

جدول (٤). الإنتاج السمكي (ألف طن) وقيمته (مليون درهم) في دولة الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة من ١٩٨٩-٢٠٠٠. المصدر: المجموعة الإحصائية السنوية- وزارة التخطيط.

العام	الأسماك السابحة		الأسماك القاعية		الإنتاج الكلي	
	الإنتاج	القيمة	الإنتاج	القيمة	الإنتاج	القيمة
١٩٨٩	٥٤,٧	١٦٢	٣٦,٥	١٩٩	٩١,٧	٣٦٦
١٩٩٠	٥٦,٨	١٦٨	٣٧,٩	٢٠٧	٩٥,١	٣٨٠
١٩٩١	٥٥,١	١٨٤	٣٦,٨	٢٢٠	٩٢,٣	٤٠٩
١٩٩٢	٥٦,٧	١٨٩	٣٧,٨	٢٢٧	٩٥	٤٢١
١٩٩٣	٥٩,٥	٢١٥	٣٩,٦	٢٥٥	٩٢	٤٧٥
١٩٩٤	٦٤,٨	٢٧٨	٤٣,٢	٣٢٦	١٠٨,٦	٦٠٩
١٩٩٥	٦٣,٢	٢٧٨	٤٢,٣	٣٣٠	١٠٥,٩	٦١١
١٩٩٦	٦٣,٩	٢٨١	٤٢,٨	٣٣٣	١٠٧	٦١٧
١٩٩٧	٧٨,٨	٤٤٢	٣٥,٢	٣٥٢	١١٤,٤	٦١٧
١٩٩٨	٧٩	٤٤٣	٣٥,٣	٣٥٣	١١٤,٧	٨٠٦
١٩٩٩	٨١	٤٥٤,٤	٣٦,٢	٣٦٢	١١٧,٦	٨٢٨
٢٠٠٠	٤١,٠	٢٥٦	٦٢,٤	٦٨٠	١٠٥,٥	٩٥٨

جدول (٥). قوارب الصيد العاملة في الإمارات خلال الفترة من ١٩٨٩-١٩٩٩.

المصدر: المجموعة الإحصائية السنوية- وزارة التخطيط. أعداد مختلفة.

السنة	مكائن بترول	مكائن ديزل	المجموع
١٩٨٩	٢٤٢١	٧٤١	٣١٦٢
١٩٩٠	٢٥١٥	٨٠٦	٣٣٢١
١٩٩١	٢٥١٥	٨٠٦	٣٣٢١
١٩٩٢	٢٧٨٣	٧٥٣	٣٥٣٦
١٩٩٣	٣٠٨٤	٨٢٨	٣٩١٢
١٩٩٤	٣٣٩١	٩١٢	٤٣٠٣
١٩٩٥	٣٣٩١	٩١٢	٤٣٠٣
١٩٩٦	٣٥٦٦	٨٩٨	٤٤٦٤
١٩٩٧	٥١٥٠	١١٩١	٦٣٤١
١٩٩٨	٦١٦٤	١٥١٧	٧٦٨١
١٩٩٩	٦١٦٤	١٥١٧	٧٦٨١

جدول (٦) . عدد الصيادين العاملين في دولة الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة من ١٩٩٠-١٩٩٩.

المصدر: كتاب الإحصاء السنوي.

العام	١٩٩٠	١٩٩١	١٩٩٢	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩
مواطن	٢٤٦٣	٢٤٦٣	٢٠٧٨	٢٧٠٦	٢٩٨٤	٢٩٨٤	٢٧٥٧	٣٦٩٥	٤٠١٠	٤٠١٠
وافد	٧٧٠٩	٧٧٠٩	٨٩٩٦	١٠١٥٢	١١١٥٩	١١١٥٩	١٠٦٥٤	١٣٥٩١	١٤٧٤٨	١٤٧٤٨
مجموع	١٠١٧٢	١٠١٧٢	١١٠٧٤	١٢٨٥٨	١٤١٤٣	١٤١٤٣	١٣٤١١	١٧٢٨٦	١٨٧٥٨	١٨٧٥٨

٧ ـ مقترحات تنمية الثروة السمكية والحفاظ عليها في الخليج العربي

تبذل جميع الدول المطلة على الخليج العربي جهوداً كبيرة في سبيل تنمية الثروة السمكية والحفاظ عليها. ولكن هناك بعض المقترحات التي من شأنها زيادة تفعيل هذه الجهود حتى يتم استغلال الثروة السمكية وإدارتها بالشكل الأمثل، وتتمثل هذه المقترحات في:

١. زيادة الاهتمام بإجراء المسوحات السمكية بشكل دوري منتظم بغرض تقدير المخزونات السمكية ومعرفة مواقع تجمعات الأسماك وهجراتها وأنماط غذائها ومواسم ومواقع تناسلها، وتقدير المحصول السنوي من هذه الأسماك. وقد أدركت دولة الإمارات العربية المتحدة (ممثلة في هيئة أبحاث البيئة والحياة الفطرية ايروداً ERWDA) أهمية هذا الموضوع فقامت مؤخرا بالتعاقد مع فريق بحثي نيوزيلندي للقيام بمسح للمخزون السمكي والموارد البحرية في الدولة ووضع أساس لبنك للمعلومات عن الثروة السمكية بها .

٢. الدراسة المتأنية لتأثير زيادة جهد الصيد وطرق الصيد ومدى انتقائها على المخزون السمكي، حيث يبدو أن زيادة جهد الصيد قد أدى إلى تناقص المحصول السنوي لوحدة الصيد في بعض الدول (الإمارات). ومن هنا يجب إعادة النظر في منح المزيد من تراخيص قوارب الصيد.

٣. اتخاذ التدابير المناسبة للتقليل من إهدار الموارد والصيد الجانبي الذي يعاد إلقاؤه في البحر، ومنع الصيد بوسائل غير مناسبة ومنع صيد الأسماك غير المستهدفة والتأثيرات السلبية على الثروة السمكية وعلى البيئة المحيطة بها.

٤. العمل الجاد على تطبيق القوانين المنظمة لعمليات الصيد في جميع الدول الخليجية بكل حزم. فقد أثبتت الممارسة أن معظم هذه القوانين لا تطبق. ففي دراسة أجريت مؤخراً على مصايد أسماك الكنعد في مياه دول مجلس التعاون الخليجي ثبت أن معظم الصيادين يستخدمون الشباك الخيشومية المتحركة (الهيالي) في صيد هذه الأسماك، رغم أن القوانين في جميع هذه الدول تمنع استخدام هذه الشباك[١٨].

٥. الحد من الأنشطة الآدمية على السواحل وتقنين الأنشطة الصناعية والسياحية وعمليات الردم والبناء على الشواطئ وذلك للحفاظ على الثروة السمكية، حيث إن هذه الأنشطة تأثر سلباً على هذه الثروات المائية. فعلى سبيل المثال، يشتكي سكان بعض الجزر بدولة الإمارات العربية المتحدة من اختفاء بعض الأسماك الاقتصادية مثل الصافي والبياح من مناطق الصيد. وقد أفاد السكان أن عمليات الردم في شواطئ هذه الجزر تتم بشكل هائل. ولذلك يعتقد أن ذلك كان من أهم أسباب اختفاء الأسماك منها. كما أوضحت الدراسات[١٩] أن استصلاح الأراضي وردم المناطق الساحلية حول جزيرة البحرين خلال

الفترة من ١٩٩١-١٩٩٧ قد أدت إلى زيادة مساحة الجزيرة من ٦٩٥ كيلومتراً مربعاً إلى ٧٠٦ كيلومتراً مربعاً مما أدى إلى إتلاف مساحات كبيرة من قاع البحر مما أدى بدوره إلى التأثير السلبي على الثروات البحرية .

٦. زيادة التنسيق بين الدول الخليجية بشأن دراسات المسوحات السمكية خاصة المخزونات المشتركة، وتقنين طرق الصيد، وأيضاً بشأن حماية البيئة البحرية من التلوث. وتجدر الإشارة هنا إلى أن دول مجلس التعاون الخليجي قد بدأت في تنفيذ برنامج بحثي مشترك لدراسة أسماك الكنعد وكيفية الحفاظ على مخزونها السمكي. وكانت باكورة هذه الدراسة تنفيذ برنامج موحد لمعاينة وإنزال أسماك الكنعد في عدد من المواقع المختارة في كل دولة من دول مجلس التعاون الخليجي.

٧. الاهتمام بالاستفادة من الأسماك السابحة الصغيرة (أسماك العومة) التي يتم صيدها بكميات هائلة رغم أن قيمتها التسويقية متدنية. ويمكن في هذا الصدد إنشاء مصانع لتجفيف الأسماك واستخلاص زيت السمك، وصناعة مسحوق السمك, بدلا من استخدام طرق بدائية في التجفيف أو استخدام هذه الأسماك المجففة كعلف حيواني وسماد زراعي, حيث يعد هذا إهداراً لهذه الثروة الهامة. كما يمكن الاستفادة من المصيد الجانبي في صناعة مسحوق السمك بدلاً من إلقائه في الماء مرة أخرى.

٨. الاهتمام بتربية الأحياء المائية مثل الأسماك والقشريات والرخويات والأعشاب المائية كرافد أساسي من روافد الثروة السمكية، مع التركيز على الأنواع ذات القيمة الاقتصادية المرتفعة.

٩. الاهتمام بتدريب الكوادر العلمية والفنية الوطنية في مجال المصايد السمكية والاستزراع السمكي، حيث تواجه الدول الخليجية ندرة شديدة في المتخصصين في هذه المجالات.

١٠. الاهتمام بالأبحاث العلمية التطبيقية في مجال الثروة السمكية وإقامة المؤتمرات والندوات وورش العمل والدورات التدريبية لمناقشة قضايا الثروة السمكية بشكل منتظم.

١١. تشجيع جذب الاستثمارات المحلية والإقليمية والدولية على الاستثمار في قطاع الثروة السمكية وإعطاء التسهيلات والضمانات التي تجذب هذه الاستثمارات.

١٢. إنشاء بنك للمعلومات السمكية يحتوي على جميع البيانات والمعلومات والتقارير والإحصاءات المتعلقة بالثروة السمكية في المنطقة على أن يتم تحديث هذه المعلومات بشكل مستمر.

١٣. تأسيس اتحاد تعاوني للصيادين والعاملين في مجال الصيد يكون مسئولا عن تفعيل دور الجمعيات التعاونية للصيادين وتحقيق مصالحهم وتوفير احتياجاتهم من مستلزمات الصيد و مساعدتهم في تسويق إنتاجهم.

١٤. الاهتمام بالجانب الإرشادي في قطاع الثروة السمكية وذلك لإرشاد وتثقيف الصيادين والعاملين في مهن الصيد بأهمية الثروة السمكية وأنسب طرق تنميتها واستغلالها والمحافظة عليها.

ملحق (١). قائمة بأسماء أهم الأسماك الإقتصادية في الخليج العربي، طبقا لأحدث تصنيف صدر عن منظمة الأغذية والزراعة(٢)

إسم العائلة	الاسم العلمي	الاسم العربي	الاسم الانجليزي
أولا: الأسماك السابحة			
عائلة السردينيات	Amblygaster sirm	عوم	Spotted sardinella
Clupiedae	Anodontostoma chacunda	عوم	Chacunda gizzard
	Dussumieria acuta	عوم	Rainbow sardine
	Dussumieria elopsoides	عوم	Slender rainbow sardine
	Etrumeus teres	عوم	Redeye round herring
	Herklotsichthys lossei	عوم	Gulf herring
	Herklotsichthys quadrimaculatus	عوم	Bluestripe herring
	Hilsa kelee	عوم	Kelee shad
	Nematalosa nasus	جواف-عومة	Block's gizzard shad
	Nematalosa persara	جواف	Persara gizzard shad
	Nematalosa resticularis	جواف	Gulf gizzard shad
	Sardinella albella	عوم	White sardinella
	Sardinella gibbosa	عوم	Goldstripe sardinella
	Sardinella longiceps	عوم	Indian oil sardinella
	Sardinella melanura	عوم	Blacktip sardinella
	Sardinella sindensis	عوم	Sind srdinella
	Spratelloides delicatulus		Delicate round herring
	Tenualosa ilisha	سبور	Hilsha shad
عائلة: العوم (إنجروليدي)	Encrasicholina devisi	انشوجة	Devis' anchovy
Engraulidae	Encrasicholina heteroloba	انشوجة	Shorthead anchovy
	Encrasicholina punctifer	انشوجة	Bucaneer anchovy
	Stolephorus indicus	عوم	Indian anchovy
	Stolephorus insularis	عوم	Hardenberg's anchovy
	Thryssa baelama	عوم	Baelama anchovy
	Thryssa dussumieri	عوم	Dussumier's thryssa
	Thryssa hamiltonii	اسبور	Hamilton's thryssa
	Thryssa vitrirostris		Orangemouth anchovy

الاسم الانجليزي	الاسم العربي	الاسم العلمي	إسم العائلة
Whitehead thryssa		Thryssa whiteheadi	
Bullet tuna		Auxis rochei	عائلة:التونة (سكومبريدي) Scombridae
Frigate tuna		Auxis thazard thazard	
Kawakawa	جباب- قباب	Euthynnus affinis	
Indian mackerel	خضرة	Rastrelliger kanagurta	
Striped bonito		Sarda orientalis	
Spottedchub mackerel		Scomber japonicus	
Chub mackerel		Scomber australascicus	
Narrowbarred Spanish mackerel	كنعد- دراك	Scomberomorus commerson	
Indo-pacific king mackerel	خباط	Scomberomorus guttatus	
Yellofin tuna	قباب-جباب	Thunnus albacares	
Longtail tuna		Thunnus tonggol	
African pompano	خيط- خياط	Alectis ciliaris	عائلة: الحمام (كارانجيدي) Carangidae
Indian threadfish	خيط- خياط	Alectis indicus	
Srimp scad	حمام	Alepes djedaba	
Blackfin scad	جنيس	Alepes melanoptera	
Herring scad	جربيس	Alepes vari	
Cleftbelly trevally	جاش	Atropus atropos	
Yellowtail scad	حمام- صال	Atule mate	
Longfin trevally	بيوض- دبس- صال- حمام	Carangoides armatus	
Orangespotted trevally	حمام- صال- بطيخة	Carangoides bajad	
Coastal trevally	حمام	Carangoides caeruleopinnatus	
Longnose trevally	حمام	Carangoides chrysophrys	
Blue trevally	جاش	Carangoides ferdau	
Yellowspoted trevally		Carangoides fulvoguttatus	
Bluedger		Carangoides gymnostethus	
Malabar trevally	جاش	Carangoides malabaricus	
Brownback trevally		Carangoides praeustus	
Blacktip trevally		Caranx heberi	
Giant trevally	حمام كبير	Caranx ignobilis	

الاسم الانجليزي	الاسم العربي	الاسم العلمي	إسم العائلة
Bigeye trevally	جاش	Caranx sexfasciatus	
Mackerel scad		Decapterus macarellus	
Shortfin scad	صيمة	Decapterus macrosoma	
Indian scad	صيمة	Decapterus russelli	
Rainbow runner	مسلبة- غزالة	Elagatis bipinnulata	
Golden trevally	كفت- كفدار- ربيب	Gnathanodon speciosus	
Torpedo scad	تيتي- ديايوة	Megalaspis cordyla	
Pilotfish		Naucrates ductor	
Black pomfret	حلوايوه	Parastromateus niger	
Talang queenfish	ضلعة - زرب- حبس	Scomberoides commersonnianus	
Doublespotted queenfish	ضلعة	Scomberoides lysan	
Needlescaled queenfish	ضلعة	Scomberoides tol	
Bigeye scad	بالج - صيمة	Selar crumenophthalmus	
Yellowstripe scad	صينه	Selaroides leptolepis	
Greater amberjack	حمام جب	Seriola dumerili	
Blackbanded trevally	دبسة - حلوايوه	Seriolina nigrofasciata	
Smallspotted dart		Trachinotus baillonii	
Snubnose pompano	بوصلبوخ - رحيصة - طلاح	Trachinotus blochii	
Indian Pompano	طلاع - رحيصة	Trachinotus mookalee	
Arabian scad	خضرة	Trachurus indicus	
Longrakered trevally		Ulua mentalis	
Whitetongue jack	ديايوه	Uraspis helvola	
Pigeye shark	جرجور	Carcharhinus amboinensis	عائلة: الجرجور (كاركارينيدي)
Graceful shark	جرجور	Carcharhinus ambyrhynchoides	**Carcharhinidae**
Whitecheek shark	جرجور	Carcharhinus dussumieri	
Blue shark	جرجور	Carcharhinus leucas	
Blacktip shark	جرجور	Carcharhinus limbatus	
Blacktip reef shark	جرجور	Carcharhinus melanopterus	

الاسم الانجليزي	الاسم العربي	الاسم العلمي	إسم العائلة
Sandbar shark	جرجور	Carcharhinus plumbeus	
Spot-tail shark	جرجور	Carcharhinus sorrah	
Tiger shark	جرجور	Galeocerdo cuvier	
Milk shark	جرجور	Rhizoprinodon acutus	
Grey sharpnose shark	جرجور	Rhizoprinodon oligolinx	
Spadenose shark	جرجور	Scoliodon laticulatus	
Great barracuda	باراكودا	Sphyraena barracuda	عائلة: الباراكودا (سفيرينيدي)
Yellowtail barracuda		Sphyraena flavicauda	**Sphyraenidae**
Bigeye barracuda		Sphyraena forsteri	
Pickhandle barracuda	كنايا	Sphyraena jello	
Obtuse barracuda	دوالمي	Sphyraena obtusata	
Sawtooth barracuda	جد - قد	Sphyraena putnamae	
Blacktail barracuda		Sphyraena qenie	
Abu mullet	ميد - بياح	Liza abu	عائلة: البياح (ميوجيليدي)
Klunzinger's mullet	ميد - بياح	Liza klunzingeri	**Mugilidae**
Persian mullet	ميد - بياح	Liza persicus	
Tade mullet	ميد - بياح	Liza planiceps	
Greenback mullet	ميد - بياح	Liza subviridis	
Squaretail mullet	ميد - بياح	Liza viagiensis	
Flathead mullet	ميد - بياح - عربي - عنوب	Mugil cephalus	
Lonarm mullet	ميد - بياح	Valamugil cunnesius	
Lonfin mullet	ميد - بياح	Valamugil pedaraki	
Bluespot mullet	ميد - بياح	Valamugil seheli	
Orangefin Ponyfish	تراشي	Leiognathus bindus	عائلة: رياشة (ليوجناثيدي)
Decorated ponyfish		Leiognathus decorus	**Leiognathidae**
Common ponyfish	رياشة عريضة	Leiognathus equulus	
Oblong ponyfish		Leiognathus oblongus	
Pugnose ponyfish		Secutor insidiator	

الاسم الانجليزي	الاسم العربي	الاسم العلمي	إسم العائلة
Snubnose emperor	شعري - شعور - جيمة	Lethrinus borbonicus	ثانياً: الأسماك القاعية عائلة: الشعري (ليثرينيدي) **Lethrinidae**
Pinknose emperor	باخشينة - شعري	Lethrinus lentjan	
Smallmouth emperor	سولي- شعري	Lethrinus microdon	
Spangled emperor	شعري	Lethrinus nebulosus	
Redmouth grouper	ناجل	Aethaloperca rogaa	عائلة: الهامور (سيرانيدي) **Serranidae**
Yellofin hind	اشنينوة	Cephalopholis hemistiktos	
Areolate grouper	قطوة	Epinephelus areolatus	
Duskytail grouper	قطوة	Epinephelus bleekeri	
Whitespotted grouper		Epinephelus caeruleopunctatus	
Orangespotted grouper	هامور- بالول	Epinephelus coioides	
Dotted grouper		Epinephelus epistictus	
Striped grouper	برطام	Epinephelus latifasciatus	
Whitebloched grouper	برطام	Epinephelus multinotatus	
Eightbar grouper		Epinephelus octofasciatus	
Smallscale grouper	سمان	Epinephelus polylepis	
Townsend's anthias		Pseudanthias townsendi	
Threadtail anthias		Tosana niwae	
Mangrove red snapper	شقرة	Lutjanus argentimaculatus	عائلة: النهاش (ليوتجانيدي) **Lutjanidae**
Ehrenberg's snapper	نيسر	Lutjanus ehrenbergii	
Blackspot snapper	نيسر	Lutjanus fulviflammus	
John's snapper	نيسر	Lutjanus johnii	
Bigeye snapper		Lutjanus lutjanus	
Malabar blood snapper	حمرة	Lutjanus malabaricus	
Fivelined snapper	نيسر	Lutjanus quinquelineatus	
Russell's snapper	نيسر	Lutjanus russellii	
Humphead snapper	حمرة	Lutjanus sanguineus	
Oinjalo	نعيمي	Pinjalo pinjalo	
Crimson jobfish		Pristipomoides filamentosus	

الاسم الانجليزي	الاسم العربي	الاسم العلمي	إسم العائلة
Picnic seabream	شعم	Acanthopagrus berda	عائلة: الحفار (سباريدي) **Sparidae**
Twobar seabream	فسكر	Acanthopagrus bifasciatus	
Yellowfin seabream	شعم	Acanthopagrus latus	
Kingsolier bream	كوفر	Argyrops spinifer	
Santer seabream	نهاش	Cheimerius nufar	
Karanteen seabream	بطان	Crenidens crenidens	
Onespot seabream	إمشوه – امشاوه	Diplodus sargus kotschyi	
Arabian pandora	عندك	Pagellus affinis	
Haffara seabream	قرقفان – جرجفان	Rhabdosargus haffara	
Goldlined seabream		Rhabdosargus sarba	
Sobaity seabream	سبيطي	Sparidentex hasta	
White-spotted spinefoot	صافي – سيجان – صبيفي	Siganus canaliculatus	عائلة: السيجان – الصافي (سيجانيدي) **Siganidae**
Streaked spine-foot	صافي – سيجان	Siganus javus	
Dusky spine-foot	صنيفي	Siganus luridus	
Amoy croaker		Argyrosomus amoyensis	عائلة: النويبي (سيانيدي) **Sciaenidae**
Belanger's croaker		Johnius belangerii	
Karut croaker		Johnius carutta	
Sin croaker		Johnius sina	
Sharptooth hammer croaker		Johnius vogleri	
Tigertooth croaker	نويبي	Otolithes ruber	
Bigeye croaker		Pennahia anea	
Spotted croaker	نويبي كبير	Protonibea diacantha	
Fusca croaker		Umbrina ronchus	
Longtail silver-biddy	بدح	Gerres acinaces	عائلة: البدح (جيريدي) **Gerridae**
Whipfin silver-biddy	بدح – رياشة	Gerres filamentosus	
Common silver-biddy	مصلخ – بدح الرياش	Gerres oyena	
Longfin silver-biddy	بدح الرياش	Pentaprion longimanus	

الاسم الانجليزي	الاسم العربي	الاسم العلمي	إسم العائلة
Painted sweetlips	خبر – مطوع	Diagramma pictum	عائلـــة: غضـــة الشـــفاة (هيميوليدي)
Blackspotted rubberlip	زينة	Plectorhinchus gaterinus	**Haemulidae**
Trout sweetlips	مطوع – فرش	Plectorhinchus pictus	
Sordid sweetlip	ينم – جنم	Plectorhinchus sordidus	
Silver grunt	نقرور	Pomadasys argenteus	
Spotted grunt Javelin grunter	نقرور	Pomadasys commersonii Pomadasys kaakan	
Saddle grunt Striped piggy	اميام	Pomadasys maculatum Pomadasys stridens	
Bronzestriped grunter		Pomadasys taeniatus	
Yellowstriped goatfish	سلطان ابراهيم	Mulloidichthys flavolineatus	عائلة: السلطان ابراهيم
Cinnabar goatfish	سلطان ابراهيم	Parupeneus heptacanthus	**Mullidae** (مولليدي)
Longbarbel goatfish	سلطان ابراهيم	Parupeneus macronemus	
Pearly goat fish	سلطان ابراهيم	Parupeneus margaritatus	
Gilded goatfish	سلطان ابراهيم	Upeneus doriae	
Ochreband goatfish	سلطان ابراهيم	Upeneus sundaicus	

المراجع:

١. المنسي، أحمد محمد عبد الرحمن، بيئات البحر الأحمر والخليج العربي، الناشر: المؤلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٩م.

٢. Carpenter, K.E., Krupp, F., Jones, D., & Zajonz, U, FAO species identification guide for fishery purposes. Living marine resourses of kuwait, Eastern saudi Arabia, Bahrain, Qatar and the United Arab Emirates. FAO, Rome, Italy, 1997.

٣. Kuronuma, K. and Abe, Y. Fishes of Kuwait, Kuwait institute for scientific Research, Kuwait, 1972.

٤. Randall. J.E. Coastal fishes of Oman University of press, Honolulu, Hawaii, USA 1996.

٥. الشركة السعودية للأسماك، الأسماك التجارية في المملكة العربية السعودية، شركة دار العلم للطباعة والنشر، جدة، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٨م.

٦. السيد، عبد الفتاح محمد، الثروة السمكية في دولة الإمارات العربية المتحدة: الواقع وآفاق المستقبل، محاضرة ألقيت في الدورة التدريبية حول تأصيل الحياة البحرية في دولة الإمارات العربية المتحدة. مركز زايد للتراث، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٥ يونية ٢٠٠١م.

٧. El-Sayed, A-F. M. & Abdel-Bary K, Population biology of sparid fishes in Qatary Waters.

Reproductive cycle and fecundity of longspine seabream, Argyrops Spinifer. Qatar Univ. Sci. J, 13, 1, 1993.

٨. El sayed, A-F. M. & Abdel bary, k. reproductive biology of grouper fish Epinephelus tauvina (Family: Serranidae) in the Arabian Gulf Waters. Indian J. Marine Sei 28, 1999.

٩. El Sayed A. and Abdel-Bary k, Reproductive cycle of rabbitfish siganus canaliculatus (Siganidae) in the Arabian Gulf, Oebalia xx 1995.

١٠. El-Sayed, A.M., Feeding habits of rabbitfishes, Siganus canaliculatus and Siganus javus finerlings from the Arabian Gulf waters off Qatar. Indian j. Mar-sci, 23, 1, 1994.

١١. ماثيوس ك. ب.، صاموبل، م.، بدار، محمد خير، دراسة العلاقة بين الطول والعمر والنضج الجنسي لبعض أسماك الكويت. نشرة علوم البحار الكويتية، العدد رقم ٦، الكويت، ١٩٨٥م.

١٢. Abdulqader, E.A.A, & Naylor, E., Bionomics and migration patterns of the green tiger prawn, penaeus semisulcatus De Haan, in Bahrain waters, Fisheries Research, 21, 304, 1995.

١٣. Dadzie S, Abdou-Seedo & Al-Shallal, T., Reproductive biology of the silver pomfet, pampus argenteus (Euphrasen), in Kuwait waters . J. Applied Ichthyology, 16, 6, 2000.

١٤. Al-Ghais, S.M., Aspects of biology of pomadyasys trindens Forskal 1775, from the west coast of the United arab Emirates Arab Gulf J. Sei. Res., 13, 2, 1995..

١٥. إنفوسمك، المشروع الإقليمي لمسح وتنمية الثروة السمكية – راب /٣٧٨/٧١، البحرين – إيران – العراق - الكويت - عمان - قطر – المملكة العربية السعودية - الإمارات العربية المتحدة، ١٩٧٩م.

١٦. YeY. Alsaffar, A,H.& Mohammed, H.M.A., Bycatch and discards of the Kuwait shrimp fishery. Fisheries Research, 45, 1, 2000.

١٨.عبد القادر ، إبراهيم عبد الرحيم والمعمري، جمعة بن محمد والمحمدي، جاسم صالح وفيتا، نبيل إبراهيم والزرعوني، محمد عبد الرحيم وجمال، علي حسن، مصايد الكنعد في مياه دول مجلس التعاون الخليجي، مركز البحرين للدراسات والبحوث، المنامة، البحرين، ٢٠٠٠م.
١٩.منظمة الأغذية والزراعة (الفاو). الملامح القطرية لمصايد الأسماك. البحرين. مصلحة مصلحة مصايد الأسماك، الفاو ـ روما ـ إيطاليا، ٢٠٠٠م. http://www1.fao.org/arcp/FICP_BHR_A.ASP.

رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي

Kindergarten in GCC States

أ.د محمد وجيه الصاوي*

Prof. Mohammed Wajeeh Al-Sawi*

ملخص

تشكل مرحلة رياض الأطفال أهمية كبيرة للأسرة والطفل، لأنها فترة هامة لإكساب الطفولة مجموعة من المهارات والسلوكيات التي تهيئه للانتقال الطبيعي للمرحلة الابتدائية، وأهدافها، والتطلعات المستقبلية لتفعيل دورها، لكي نرسم خطى المستقبل في ضوء تحديات العصر.

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يرصد الواقع بكل أبعاده والعوامل المؤثرة على مجال الدراسة التي نتناولها عن "رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي"، معتمدين على الوثائق الرسمية والبيانات الإحصائية، نستقرئ منها المؤشرات الكيفية عن المرحلة. مع الأخذ في الاعتبار بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة وإمكانية الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

و تدل الدراسة على أن دول الخليج لاينظر إلى رياض الأطفال على أنها مرحلة أساسية في السلم التعليمي فلا توحدها فلسفة، أو برامج، أو تنظيم موحد بدول الخليج، كما أن هناك ضعف في معدلات الانتساب إلى مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون، ماعدا دولة الإمارات التي بلغ الاستيعاب ٧٧٪ ، ودولة الكويت ٥٩٪ من الفئة العمرية للأطفال بالرياض. كما ترتفع معدلات القبول في بعض الدول الخليجية بما يتجاوز الحد المتعارف عليه دوليا مما قد يتسبب في بلوغ أعداد بعض الفصول أكثر من ٤٥ طفل، و في بعض دول مجلس التعاون نجد أن عدد رياض الأطفال قليل بالنسبة لعدد الأطفال في سن الرياض. وبالنظر لحجم عدد الأطفال تبدو نسبة استيعابهم بالرياض منخفضة، كما في سلطنة عُمان، والمملكة العربية السعودية.

إن المناهج المطروحة في رياض الأطفال، متنوعة، لا تظهر جدواها إلا عند التقويم المرحلي أو النهائي، كما أن هناك تركيزا على بعض الأهداف دون غيرها كالتركيز على الأهداف المعرفية التي تقوم على التلقين، بقصد إعداد الطفل للمرحلة الابتدائية فصار الطفل يتعلم القراءة والكتابة والحساب، ويعود محملا بالواجبات المنزلية.

تعاني الكثير من رياض دول مجلس التعاون من نقص في المعلمات والمشرفات المؤهلات تربويا، فقليل منهن يحملن مؤهلات جامعية لا علاقة لها بالرياض، أو دون الجامعية. و تعاني الكثير من رياض الأطفال نقص الإمكانات والتجهيزات الحديثة، وتفاوت الإمكانات المتاحة، لرعاية الأطفال، مما لا يساعد على تنمية قدرات الأطفال وإتاحة الفرصة لهم للنمو والانطلاق دونما عوائق. مما يجعل الرياض تقتصر على بعض الأنشطة المتواضعة كحفظ الأناشيد والأغاني وسماع القصص.

Abstract

Kindergarten stage is considered highly important for families and children. It is that period of age when the child acquires important skills and behavior for the elementary educational stage. This study concentrates on this important part of the educational system in the GCC. This current study uses the descriptive methodology in dealing with this subject. It shall depend on the official documents statistics.

The study shows that GCC countries do not consider kindergarten stage an important part of the educational system. There is no unified philosophy or, programs. With the exception of the UAE 77%, and Kuwait 59%, the enrollment of children in this stage is weak. In some GCC countries, the enrollment per class is higher than that accepted universally. In some classes, the number of students per class is exceeding 45 children. In addition to this, the number of kindergarten is small. An example of such observation is Oman and Saudi Arabia.

The curriculum in the kindergarten is no consistent and is ineffective when it is evaluated. Concentration is seen on some aim while others are ignored. The system concentrates on preparing the children for the second educational stage rather than on teaching them the needed skills.

Kindergartens in GCC countries are lacking many important elements. For example there is a shortage of qualified teachers and only few hold proper university degree. Many kindergartens lack essential equipments. Resources are variable. Such obstacles hinder children capabilities and make kindergarten a place for memorizing songs and listening to stories.

* جامعة الكويت.

* Kuwait University

مقــدمة

تشكل مرحلة رياض الأطفال أهمية كبيرة للأسرة والطفل، لأنها الوسيلة لإكساب الطفولة مجموعة من المهارات والسلوكيات التي تهيئه للانتقال الطبيعي للمرحلة الابتدائية، ولذا فإن دراسة هذه المرحلة في دول مجلس التعاون الخليجي تضعنا أمام البحث عن واقع رياض الأطفال، وأهميتها، وأهدافها، والتطلعات المستقبلية لتفعيل دورها، لكي نرسم خطى المستقبل في ضوء تحديات العصر.

أهمية البحث

تتضح أهمية هذه المرحلة، في أن السنوات الأولى التي تسبق السادسة من عمر الطفل من أهم مراحل تكوين شخصية الإنسان، وهي أهم بكثير من المرحلة التي يمضيها الطفل في المدرسة الابتدائية، إذ تتكون في هذه المرحلة الاتجاهات الرئيسية لشخصية الطفل، فيتعلم العادات الخاصة بالتغذية، والنظافة والعادات المرتبطة بالجنس، كما يتعلم المهارات والاتجاهات العقلية والاجتماعية(١).

كما أنها تكشف لنا أغوار عالم الطفولة وتتضح أمامنا الصورة، لترشدنا عن كيفية التعامل مع الأطفال، وما يحتاجون إليه لإشباع حاجاتهم النفسية والعاطفية، فإن ما سوف يقدمه البحث قد يفيد الآباء والأمهات، والقائمين على النظم التربوية، لكي يخططوا لمستقبل أفضل، وتعليم أرقى لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، فيعملون على تنمية الجوانب الإيجابية وتفعيلها(٢).

أسئلة البحث

أ. ما واقع الطفولة في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ب. ما أهمية ودور مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ت. ما أهداف مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ث. ما واقع برامج مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ج. ما الواقع الكمي والكيفي لمرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي؟

منهج البحث

يتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يرصد الواقع بكل أبعاده والعوامل المؤثرة على مجال الدراسة التي نتناولها عن "رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي"، معتمدين على الوثائق الرسمية والبيانات الإحصائية، نستقرأ منها المؤشرات الكيفية عن المرحلة. مع الأخذ في الاعتبار بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة وإمكانية الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

حدود البحث

نتناول مرحلة واحدة من مراحل التعليم وهي "رياض الأطفال"، ونعمل على دراسة أهدافها، وأهميتها، وبرامجها، في دول مجلس التعاون الخليجي، لتشخيص الواقع، من أجل العمل على تطويره.

مصطلح البحث

رياض الأطفال: مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في السنوات الثلاث التي تسبق دخولهم المرحلة الابتدائية، ويشمل اهتمامها نواحي نموهم المختلفة من لغوية وبدنية واجتماعية ونفسية وإدراكية، وانفعالية وغيرها، هادفة إلى توفير أفضل الظروف التي تمكن من النمو السليم المتوازن في هذه النواحي وذلك بتقديم برنامج يشمل اللعب والتسلية والتعليم(٣).

مصادر البحث

توافرت المصادر العلمية لتغطي الكثير من جوانب مرحلة رياض الأطفال من حيث أهميتها، وخصائصها، ونظرياتها، إلا أن صعوبات واجهت الباحث كان منها كيفية الحصول على إحصاءات دقيقة وحديثة عن بعض الدول الخليجية، لكي نضعها كأساس للمقارنة. فبعض البيانات كانت غير كاملة، فقد توافرت إحصاءات خاصة بالبنات دون البنين كما في "المملكة العربية السعودية"، وندرة المعلومات الكافية لدى بعض الدول مثل "سلطنة عُمان" و"مملكة البحرين".

وقد نستمد من المؤشرات التاريخية بعض الأبعاد التي قد توضح لنا صورة الحاضر، وذلك من خلال عرض بعض التطورات التي حدثت في الماضي، لبعض دول الخليج العربية، كخبرات مفيدة .

ولكي يصبح البحث واقعيا فقد أجريت مقابلات شخصية مع بعض المسؤولات والعاملات بمرحلة رياض الأطفال، وذلك لمعرفة بعض آرائهن حول البرامج المقدمة والمشكلات التي تواجههن برياض الأطفال. ولكن الوقت لم يتاح لإجراء مقابلات موسعة، أو أتناول دولاً خليجية كثيرة، ولكن في حدود الإمكانات، اقتصرت على استطلاع رأي القائمات على رياض الأطفال بالكويت.

ومن ثم فرياض الأطفال هي المرحلة التي يلتحق بها الأطفال من سن ٣-٦ سنوات، حيث تقع وسطا بين مرحلة الحضانة (من الميلاد إلى أقل من ٣ سنوات). وبين المرحلة الابتدائية. وهي في معظم الدول الخليجية رسمية، وقد يلتحق بها الأطفال من الجنسين (ذكوراً وإناثاً) كنوع من التعليم المختلط. إلا في المملكة العربية السعودية.

مدخل للدراسة: (رعاية الطفولة في الإسلام).

لقد وجد المسلمون في كتاب الله الكثير من المبادئ الأساسية، والتعاليم الربانية كما وجدوا في السنة المطهرة توضيحات شافية ونماذج عملية، تتصل بالحياة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل ويحيا ابتداء من اختيار الزوجة الصالحة، وتكوين الأسرة الطيبة، ومروراً بإنجاب الأطفال وحسن تنشئتهم وانتهاء بتأديبهم حتى يبلغوا الحلم ويصبحوا من الراشدين الذين يعرفون كيف ينهضون بمسئولياتهم في الحياة.

لقد حرّم الإسلام قتل الأولاد فقد كان كثير من العرب يقتلون أولادهم خشية الفقر، ويئدون البنات خشية العار، ونهى القرآن الكريم عن ذلك في قوله تعالى: ﴿وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا﴾ (الإسراء٣١) ، وعن وأد البنات قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ، بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾ (التكوير ٨-٩) وهكذا رفع الإسلام الظلم والمهانة والتحطيم للأسرة والأبناء.

ولقد اهتم الإسلام بالطفل قبل مولده وذلك بحسن اختيار الأم فمن حق الطفل أن يعيش في كنف أب وأم صالحين[٤]، وعلى الزوج أن يدقق في اختيار الزوجة بكل عناية، لأن الأم هي المدرسة الأولى للطفل .

كما دعا الإسلام إلى حسن تخير الأسماء. وحسن التسمية بما يحمل من معنى أو يدل على وصف، يعني رسم صورة ذاتية عن الطفل محببة إلى نفسه وأهله والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه .

كما ألغى الإسلام التمايز بين البنين والبنات ومنع التفاضل بينهما، قال تعالى: ﴿فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ ﴾ (آل عمران ١٩٥) فاللـه (ﷻ) ﴿يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاثًا وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذُّكُورَ﴾ (الشورى ٤٩). وقد حبب الإسلام

إلى الآباء حسن العناية بالبنات ولزوم تربيتهن. يقول (ﷺ): «النساء شقائق الرجال»[٥].

وقد تمثلت مظاهر اهتمام الإسلام بالأطفال في السنة وعند السلف الصالح بأمور منها: ملاطفة الأطفال وملاعبتهم، وتأمين حقوقهم المادية، والرعاية الاجتماعية، وواجب تعلمهم ذكوراً وإناثاً، ولليتامى حقوقا ورعاية، كما أوجب لهم الوقاية[٦]. ولقد فسر العلماء وقاية الأبناء في قوله تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ﴾ (التحريم ٦) بأنها حسن تربية وتعليم الأطفال[٧].

ولأهمية هذه المرحلة، نجد تفاضل الأمهات بمقدار ما يقدمنه من حنان وإشفاق، ورعاية وعطف، وبمقدار ما يقمن به من واجبات الزوجية ورعايتها. يقول الرَسُولَ(ﷺ) : «نِسَاءُ قُرَيْشٍ خَيْرُ نِسَاءٍ رَكِبْنَ الإِبِلَ أَحْنَاهُ عَلَى طِفْلٍ وَأَرْعَاهُ عَلَى زَوْجٍ» (صحيح البخاري).

فحق تعليم الطفل في الإسلام جعله فريضة وشعيرة، وحث على طلبه في كل مكان واكتسابه بكل الوسائل؛ ومن ثم فإنه حق الأطفال في التعليم يصبح واجباً دينياً لا سبيل إلى التهرب منه. ومثل ذلك ما ذكره مفكر مسلم «من ربى ماله ولم يرب ولده، فقد ضيع الولد والثروة»[٨].

رعاية الطفولة في الفكر الإسلامي: يعتقد الكثيرون من علماء التربية، أن الغرب هو الذي وضع أسس التربية الحديثة للطفل، ناسين ومتناسين أننا أول من وضع هذه المبادئ التربوية السليمة وطبقناها منذ آلاف السنين على أطفالنا وأولادنا، في وقت كان فيه الغرب يرزح تحت نير الجهل والخرافات[٩]، فيعتبر **الغزالي** (٤٥٠-٥٠٥هـ) من الرواد المسلمين الأوائل الذين وضعوا المبادئ الصحيحة لتربية الطفل، فمن أفكاره: «أن نعتني بتربية الطفل فور ولادته وأن يراقب من أول مرة، فلا يستعمل في حضانته إلا امرأة صالحة متدينة»[١٠] «ويجب تكريم الطفل ومدحه على ما يأتي من أفعال حسنة، وعدم التمادي في العقاب والتأديب»[١١].

ويرى **ابن مسعود** أن تعليم الأولاد ضرورة حياة وتقدم، وأنه لابد من معلم يؤجر لتعليمهم حتى لا يصبح الناس أميين. ويقول **الجاحظ**: «بأن التربية ضرورة لإخراج الناس، من حد الطفولة والجهل إلى حد البلوغ والاعتدال، والصحة، والتمام»[١٢]. وينادي **ابن خلدون** بالاهتمام بالأمثلة الحسية والوسائل المعينة وذلك لتقريب المعنى إلى الطفل[١٣]، ومراعاة قصور عقلية الطفل واختلافها عن عقلية البالغ، واستغلال ميل الطفل للمادة لتيسير فهمه لها.

و**القابسي** أقر مبدأ الإلزام في التعليم حيث قرر أن الوالد مكلف بتعليم أبنه القرآن الكريم والصلاة لأن حكم الولد في الدين حكم أبيه. فإذا لم يتيسر للوالد أن يعلم أبناءه بنفسه فعليه أن يرسلهم إلى الكُتّاب لتلقي العلم بالأجر، فإذا لم يكن الوالد قادراً على نفقة التعليم فأقرباؤه مكلفون بذلك، فإن عجز أهله عن نفقة التعليم فالمحسنون مرغبون في ذلك، أو معلم الكُتّاب يعلم الفقير احتساباً أو من بيت المال[١٤].

ويتفق **سيد قطب** مع القابسي، فيرى أن الإسلام جعل العلم فريضة على كل فرد ومن ثم يجب على الجماعة أن تحقق له هذه الفريضة حين يعجز عنها، والأطفال لا يملكون تحقيق هذه الفريضة بأنفسهم لأنفسهم، ومن ثم يصبح تحقيقها من واجب الجماعة الأقرب فالأقرب من أهل الطفل، فإذا عجزوا وقع عبئها على الدولة باعتبارها الجهة المنوط بها تشريعيا إقامة الفرائض والتربية، وجهاز الدولة في النهاية مكلفة بتحقيق هذا الواجب[١٥].

أولا: واقع الطفولة في دول مجلس التعاون الخليجي

أكد الميثاق العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨م على ضرورة تمتع كل طفل بالحقوق التي جاءت بالميثاق دون تميز أو تفرقة. كما أصدرت

منظمة اليونيسكو الدولية في جنيف عام ١٩٦١م توصية إلى وزارات التربية والتعليم بضرورة استحداث مؤسسات ما قبل المرحلة الإلزامية والتوسع فيها لاستيعاب أكبر عدد من الأطفال.

وقد صدر ميثاق الطفل العربي عام ١٩٨٤م الذي أكد فيه أن تنمية الطفولة ورعايتها هي التزام ديني ووطني وقومي وأن التنشئة الاجتماعية للأطفال هي مسئولية عامة تكفلها الأسرة والمجتمع على السواء(١٦). ويعتبر عام ١٩٧٩م العام الدولي للطفل، حيث ساهمت جميع الدول بهذه المناسبة. وتجسد الاهتمام بإصدار الإعلان العالمي لحقوق الطفل، وقد كانت الكويت الدولة العربية التي وقّعت على وثيقة حقوق الطفل، في مؤتمر القمة العالمي للطفولة في ٢٩ سبتمبر ١٩٩٠ في مقر الأمم المتحدة. وقال أمير الكويت في خطابه: «لقد قدمت الكويت للأطفال في العديد من دول العالم ما وسعها في مجالات شتى عن طريق دعم المنظمات العالمية المعنية برعاية الطفولة في العالم، سواء كان هذا الدعم مالياً أو طبياً أو تعليمياً، كما احتضنت الكويت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وتهتم هذه الجمعية بالأطفال العرب. ولقد كانت نظرتنا إلى الطفل والطفولة نظرة اهتمام بالإنسان كإنسان، وتلبية مطالبه الإنسانية والنفسية والصحية والاجتماعية. ولقد كان أطفال الكويت ينعمون برعاية شاملة حرصنا أن نقدمها لهم إيماناً منا بأنهم عدة المستقبل وذخر الأيام القادمة»(١٧).

ومن أجل العمل على رعاية الطفولة **بالكويت** فإن هناك ثلاث جهات وهي: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وتصدر مجلة دورية تتناول بحوثاً علمية عن الطفولة، وتقدم الجمعية سلسلة من الدراسات العلمية عن الطفولة، وندوات علمية متخصصة، وتتبنى مشروع تنمية أدب الأطفال في العالم العربي، ومشروع الكتاب الشهري للطفل، وإصدارات عن رعاية الطفولة.كما تقوم الجمعيات النسائية بدورها في العمل على إنشاء دور حضانة ورياض أطفال، وإنشاء مراكز ثقافية للطفل، والعمل على رعاية المعوقين والأيتام. وأخيراً الجمعيات الخيرية التي تقوم بتقديم المساعدات المالية والعينية من أجل الأمومة والطفولة(١٨).

وفي المملكة العربية **السعودية**، قد وضعت اللجنة الوطنية السعودية لرعاية الأطفال خططاً وبرامج لتطوير أوجه الرعاية التي ينبغي أن تقدم للأطفال ومنها:

- تطوير أنشطة اللجنة السعودية لرعاية الطفولة، ولجنة التخطيط والمتابعة المختصة برعاية الطفولة.
- وضع استراتيجية عامة لرعاية الأطفال بالمملكة تلتزم بها كافة الجهات ذات العلاقة.
- وضع دليل موحد يوضح كافة الأنظمة والتعليمات الخاصة برعاية الأطفال بالمملكة.
- إنشاء مراكز معلومات بكل ما يتعلق بالأطفال بالمملكة وتحديث المعلومات للاستفادة بها.
- عقد الندوات واللقاءات العلمية والإعلامية لتحقيق أهداف اللجنة الوطنية لرعاية الأطفال.
- وضع معايير لحصول الأطفال على الرعاية اللازمة لهم والتي يحتاجونها.
- تشجيع الكتّاب والمؤلفين لكتابة قصص الأطفال التي تساعد على تحقيق مصالحهم.
- نشر الوعي بأهمية العناية بمرحلة الطفولة والتعريف بحقوق الطفل(١٨).

تلك هي بعض من نماذج وأنشطة وجهود دول الخليج في مجالات رعاية الطفولة، والكثير من هذه الجهود تقوم بها دول خليجية أخرى. ولكي نوضح البعد التربوي بشكل تفصيلي نعرض واقع رياض الأطفال في كل دولة خليجية من حيث النشأة والتطور الكمي، كما نعرض اللوائح وبعض القوانين الخاصة برعاية الطفولة.

واقع رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة:

تشابه التعليم في دولة الإمارات في أوائل القرن الماضي مع التعليم في كثير من البلدان العربية، فقد عُرِفَ التعليم في الإمارات باسم المطاوعة، وأما اسم المطوع فإنه يطلق على من يقوم بمهنة التدريس، ويقوم بتحفيظ القرآن الكريم لدارسيه على اختلاف أعمارهم وقدراتهم. فالمناهج أو المواد الدراسية لم تخرج عن تحفيظ القرآن الكريم وتعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب. ولم يكن هناك كتب معينة أو مناهج مقررة فإن ما يدرسه الطلبة يعتمد بشكل أساسي على ما يقرره المطوع. كما كانت مادة القراءة والكتابة تشمل تعليم الخط، وهذا المنهج كان كافياً في تلك الفترة لأن الهدف من التعليم لم يكن الحصول على الوظائف المدنية[19].

وقد أنشئت أول روضة للأطفال سنة ١٩٦٨م في إمارة أبو ظبي في الوقت الذي لم يكن هذا النوع من التعليم متوفرا في الإمارات الأخرى[19]. وفي الوقت الحالي نجد أن رياض الأطفال بعضها خاصة (أي بمصروفات). أو تابعة لوزارة التربية والتعليم. والتي تتبع الوزارة مجانية، وإلزامية، ولكن لا تدخل ضمن السُلّم التعليمي ومدة الدراسة سنتان وهي مخصصة للأطفال الذين تبلغ أعمارهم بين (٤-٦ سنوات) وهي مرحلة مختلطة للذكور والإناث، إلا أن العاملين في رياض الأطفال من الإناث فقط، كما أنها مرحلة مخصصة للأطفال المواطنين فقط. بجانب ذلك نجد أن الرياض الخاصة (بمصروفات) يلتحق بها أبناء المقيمين ومن يرغب من المواطنين. وقد تكون الروضة ملحقة بمبنى مدرسة أو مستقلة عنها.

كما ازداد أعداد الأطفال المقيدين من (٣٢٦٧) عام ١٩٧٣/٧٢م إلى (١٧٧٢١) عام ١٩٩٣/٩٢م ويشكلون نسبة ٦,٥٪ من جملة المقيدين بالتعليم العام. وقد انتشرت رياض الأطفال في مختلف إمارات الدولة إلا أنها تتركز في المدن مقارنة بالبوادي والمناطق النائية[20]. ويوضح جدول (١) تطور التعليم بدولة الإمارات.

جدول (١) مقارنة أعداد الرياض والفصول والأطفال والمعلمات خلال عامي ٧٧ و٨٦[19]

السنة	الرياض	فصول	طفل	طفلة	مجموع	طفل/فصل	طفل/ معلمه	معلمة
١٩٧٧/٧٦	١٤	١٣٩	١٩٩٥	١٨٧٨	٣٨٧٣	٢٧,٩	١٦,١	٢٤١
١٩٨٦/٨٥	٣٢	٤٥٠	٦٧٤٥	٦٥٠٣	١٣٢٤٨	٢٩,٤	١٨,١	٧٣٥
نسبة الزيادة	١٢٩٪	٢٢٤٪	٢٣٨٪	٢٤٦٪	٢٤٢٪	٥,٤٪	١٢,٤٪	٢٠٥٪

يتبين من الجدول السابق أن متوسط عدد الأطفال بلغ في عام ١٩٨٦/٨٥م، ٢٩,٤ طفلاً في الفصل وهي كثافة تختلف بين القرى والمدن، كما أنها نسبة مرتفعة في معدلها العالمي[21] لا سيما في المدن الكبرى، مما يعني ضرورة التوسع في فتح مدارس جديدة لهذه المرحلة بما يُمكّن من زيادة الاستيعاب ويخفض معدل كثافة الفصل الواحد. كما أن هناك تقارباً في أعداد الذكور والإناث من الأطفال الملتحقين بالرياض، وقد صاحب زيادة عدد الأطفال؛ زيادة في عدد المعلمات، ونعلم أن هناك تفاوتاً في نسبة عدد الأطفال إلى المعلمة بين المناطق المختلفة تبعاً لكثافة الفصول بكل منطقة.

جدول (٢) يوضح أعداد الأطفال بالرياض مقارنة بالمرحلة الابتدائية من عام ٩٨/٨٨ إلى ٩٧/٩٦[٢٢]

الرياض والابتدائي	٨٩/٨٨	٩٠/٨٩	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٥/٩٤	٩٦/٩٥	٩٧/٦٩
الرياض ذكور	٧٥٧٣	٨١٢٧	٨٤٢٤	٨١٩٦	٨٧٥٦	٩١٥٠	٩٤١٩	٩٦٧١	٩٦٥٤
الرياض إناث	٧٤٩٨	٨٢٥٢	٨٥٩٩	٨٤٧٣	٨٩٢٠	٩٢٩٥	٩٥٤٣	٩٦٢٠	٩٦١٤
الرياض مجموع	١٥٠٧١	١٦٣٧٩	١٧٠٢٣	١٦٦٦٩	١٧٦٧٦	١٨٤٤٥	١٨٩٦٢	١٩٢٩١	١٩٢٦٨
إجمالي أطفال الابتدائي	١٣٩٧٨٤	١٤٨٤٨٩	١٥٤٥٤٨	١٥٢٧٩٠	١٥٣٢٧٤	١٥٢٩٦٧	١٥٤٢٢٣	١٥٢٨٥٨	١٥٠٤٤٧
نسبة الرياض للابتدائي%	١٠,٨	١١,١	١١,١	١٠,٩	١١,٥	١٢,١	١٢,٣	١٢,٧	١٢,٨

يوضح الجدول (٢) أن عدد الأطفال الذكور يقارب عدد الإناث ذلك في عام ١٩٩٧/٩٦، كما يلاحظ زيادة الإقبال على رياض الأطفال، حيث نجد أن نسبة أعداد الأطفال بالرياض مقارنة بتلاميذ المرحلة الابتدائية تزداد نسبتها عاماً بعد عام. كما زاد أعداد الأطفال عاماً بعد عام.

جدول (٣) يوضح تطور أعداد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة منذ عام ٨١/٨٠ إلى ٩٧/٩٦[٢٣]

٨١/٨٠	٨٥/٨٤	٩٠/٨٩	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٥/٩٤	٩٦/٩٥	٩٧/٩٦
٤١٢٣	٦٦٩٦	١٠٢٥١	٩٧٨٤	١٠٥٦٥	١١٣٣٧	١٢١٠٨	١٢٤٧٣	١٢٨٨١	١٣٠٩١

يلاحظ من الجدول (٣) تزايد أعداد الأطفال الملتحقين بالرياض بنسبة عالية. أما المؤشرات الكيفية فيوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية كدلالات كيفية بدولة الإمارات خلال عامي ٩٨/٩٧ و٩٩/٩٨[٢٤]

البيان / السنة	المعــــدل				نسبة النمو عن العام السابق				
	طفل/روضة	طفل/فصل	طفل/معلمة	طفل/إدارية	روضة	الفصول	الأطفال	المعلمات	الإداريات
١٩٩٨/٩٧	٢٣٨	٢٣	١٦,٤	٦١,٧	١١,٨	٨,٥	٤,٩	٩,٤	٨,٣
١٩٩٩/٩٨	٢٤١	٢٢	١٦,٦	٦٧,٥	١,٢	٤,٥	٢,٤	١,٣	٦,٤

نلاحظ من الجدول (٤) أن عدد الأطفال بالروضة كبير، وأن عدد الأطفال في الفصل مناسب وفق المعيار العالمي[٢٥]، ونسبة عدد الأطفال للمعلمة في حدود المعدل المناسب.

واقع رياض الأطفال في مملكة البحرين

بدأ التعليم في البحرين بمدارس الكتاتيب التي كان يديرها رجال الدين[٢٦]. وكان المنهج يتضمن بشكل أساسي حفظ القرآن ومبادئ القراءة والكتابة، مع معلومات حسابية بسيطة. وقد ارتكزت المدارس الرسمية في البحرين فيما بعد على هذا التعليم الديني الذي كان سائدا في الكتّاب[٢٧]. وكانت طرق التدريس تستند على وسيلتي التلقين، والحفظ، كما كان التعليم عند "المطاوعة" يجرى مختلطا يجمع البنين والبنات، وظل

هذا النوع من التعليم قائما في البحرين حتى نهاية الأربعينيات من القرن الماضي[١٩].

ويرجع تاريخ تأسيس أول دار للأطفال عام ١٩٥٥م، وأن عشر دور حضانة ورياض أطفال تأسست عام ١٩٧٥م، من أصل ١٦ روضة تم حصرها عام ١٩٨٠/٧٩م وقد ارتفع عدد رياض الأطفال إلى ٥٢ روضة وفق إحصاء ١٩٨٤/٨٣ منها ١٩ دارا وروضة، بلغ عدد الأطفال فيها ٥٢١٧ طفلا وطفلة[١٩].

وفي عام ١٩٦١م أصدر حاكم البحرين أول قانون ينظم العمل في المؤسسات الخاصة وهو إعلان رقم ١٩٦١/١١م يسمى"قانون التعليم الخصوصي للبحرين"[٢٨]. ولقد كان لجمعية رعاية الطفل والأمومة دور الريادة في مجال رياض الأطفال حيث افتتحت أول روضة للأطفال في عام ١٩٦٥م وهي روضة دار الحضانة في المنامة. وبالرغم من صدور المرسوم بقانون رقم (٢١) لسنة ١٩٧٧م بشأن المؤسسات التعليمية الخاصة، والذي طبقت مواده وبنوده على رياض الأطفال آنذاك، إلا أن هذا المرسوم لم يشر إلى مسمى "روضة الأطفال.

وبذلك يمكن القول أن النصوص القانونية والتشريعات الحكومية لم تنص صراحة على مسمى "رياض الأطفال" إلا بعد مضي حوالي عشرين عاماً على افتتاح أول روضة للأطفال في البحرين. ففي عام ١٩٨٥م صدر المرسوم الأميري بقانون رقم (١٤) بشأن المؤسسات التعليمية الخاصة والذي نص صراحة على مسمى "روضة الأطفال". أما المرسوم الأميري بقانون رقم (٢٥) لسنة ١٩٩٨م بشأن المؤسسات التعليمية والتدريبية الخاصة، فقد صيغت مواده لتصنف رياض الأطفال كمؤسسة تعليمية خاصة إلى ثلاثة أصناف[٢٨]: **روضة الأطفال الوطنية:** يتم إنشاؤها وإداراتها من قبل المواطنين البحرينيين أو بالاشتراك مع غير البحرينيين بقصد التعليم والتثقيف وفقاً للمناهج الوطنية أو استناداً إلى المناهج التي تجيزها الوزارة تحت إشرافها وتخدم بالدرجة الأولى الطلبة البحرينيين. وتطبق هذه المدارس نظام ثنائي اللغة حيث يُعنى في تدريس المواد الدراسية باللغتين العربية والإنجليزية[٢٨]. **روضة الأطفال الأجنبية:** يتم إنشاؤها وإدارتها وتمويلها أشخاص أو مؤسسات أجنبية الموجودة في دولة البحرين أو بالاشتراك مع أشخاص بحرينيين بقصد التعليم والتثقيف وفقاً لمناهج وإشراف تربوي أجنبي وتمنح شهادات بلد المنشأ التي هي امتداد له وتخدم بالدرجة الأولى الطلبة الأجانب وتدرّس اللغة العربية، إلى جانب دروس التربية الإسلامية لجميع الطلبة المسلمين والعرب المنتسبين إليها. **روضة الأطفال للجاليات الأجنبية:** وهي المدرسة التي يتم إنشاؤها وتمويلها من قبل الجاليات الأجنبية في دولة البحرين بقصد تعليم أبنائها فقط[٢٨]. وقد حدد القانون شروط الترخيص لإنشاء روضة الأطفال والمناهج، والمؤهلات المطلوبة للعاملين بها[٢٩].

والتعليم قبل المدرسة يسبق مرحلة التعليم الابتدائي ويلتحق بها الأطفال الذين تقل أعمارهم عن سن القبول في المرحلة الابتدائية وتنقسم إلى فترتين هما: فترة الحضانة (وهي للأطفال ما دون الثالثة من العمر). وفترة رياض الأطفال (وهي للأطفال من سن الثالثة إلى السادسة من العمر)[٣٠].

ويخرج التعليم في هذه المرحلة عن نطاق السلم التعليمي النظامي، ومع ذلك تشرف وزارة التربية والتعليم على رياض الأطفال التي تتبع في عملها النظم والتعليمات الصادرة من الوزارة، حيث تنص المادة (١٤) من القانون، على أن الدولة ترعى أطفالها في مرحلة رياض الأطفال، السابقة للتعليم

الابتدائـي، والممهـدة لهـا، كمـا تشـجع إقامـة الـدور الخـاص بهـا[٢٩]. وتشـرف وزارة العمـل والشـؤون الاجتماعية على دور الحضانة.

الواقع الكمي لرياض الأطفال بمملكة البحرين:

يوضـح الجـدول (٥) ازديـاد عـدد الأطفـال بالريـاض عاماً بعد عـام، ممـا يـدل علـى الاهتمـام بالطفولة ورعايتهـا، وتحسـن نوعيـة الأداء بالريـاض من حيث المعلمات والإمكانات.

جدول (٥) يوضح عدد رياض الأطفال والمعلمات والأطفال بالرياض المستقلة من عام ٨٩ ـ ٩٩[٣٠]

العام الدراسي	عدد الرياض	عدد الأطفال	عدد المعلمات	نسبة طفل/معلمة	طفل/ روضة
١٩٨٩/٨٨	٥٨	٥٥٦٥	٢٩٨	١٨,٧	٩٥,٩
١٩٩٠/٨٩	٦٠	٥٠٨٤	٢٠١	٢٥,٣	٨٤,٧
١٩٩١/٩٠	٦٥	٦٣٩٠	٢٨٢	٢٢,٧	٩٨,٣
١٩٩٢/٩١	٦٦	٦٣٩٢	٣٥٩	١٧,٨	٩٦,٨
١٩٩٣/٩٢	٦٩	٦٩٦٣	٣٩١	١٧,٨	١٠٠,٩
١٩٩٤/٩٣	٧٩	٧٨٧٢	٤٦٤	١٧,٠	٩٩,٦
١٩٩٥/٩٤	٨٧	٧٩١٦	٤٨٤	١٦,٤	٩١,٠
١٩٩٦/٩٥	٨٩	٨٣٥١	٥٣٥	١٥,٦	٩٣,٨
١٩٩٧/٩٦	١٠١	٨٦٧١	٥٦٨	١٥,٣	٨٥,٩
١٩٩٨/٩٧	١١٨	٩٢٨٧	٦٣٤	١٤,٦	٧٨,٧
١٩٩٩/٩٨	١١٩	٩٣٣٧	٦٦٠	١٤,١	٧٨,٥

يبين الجدول (٥) أن هناك زيادة مستمرة في عـدد الأطفال يقابلها زيادة في عدد الرياض، والفصول وعـدد المعلمات، ويؤكد ذلك نسبة الأطفال للمعلمة حيث بلغت ١٤ طفلاً لكل معلمة مما يعطي الرعاية الكبيرة للأطفال والاهتمام بحاجاتهم في الروضة.

أمـا ريـاض الأطفـال الملحقـة بمـدارس خاصـة متعددة المراحل فقد ارتفع عددها من ٢٣ روضة ملتحق بهـا حوالـي (٣٤٢٩) طفلاً وذلـك فـي العـام الدراسـي ٨٩/٨٨ لتصبـح (٣٣) روضـة تضـم حوالـي (٤٧٢٧) طفلاً وفق ما تشير إليه إحصاءات عام ٩٩/٩٨ [٣٠].

وبلـغ عدد ريـاض الأطفـال فـي العـام ٢٠٠٠/٩٩ (١١٩) روضـة مسـتقلة. بالإضافـة إلـى ٢٢ روضـة ملحقة بمدارس خاصة متعددة المراحل. وقد شـهد العقد الأخير مـن القرن المـاضي نمـواً واضحـاً فـي أعـداد رياض الأطفال بمملكة البحرين حيث ارتفع عددهـا مـن ٥٨ روضة عام ٩٨/٨٨ إلى (١١٩) روضة في العام ٩٩/٨٩. والجدول (٦) يوضح إجمالي الرياض المستقلة والمشتركة بين الرياض والحضانة.

جدول (٦) رياض الأطفال بمملكة البحرين خلال العام الحالي ٢٠٠١-٢٠٠٢[٣١]

الرياض / طبيعة الإشراف	عدد الرياض			الجنس			المعلمات	
	وطنية	أجنبية	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	معلمات	طفل/معلمة
مشتركة حضانة ورياض	١٥	١	١٦	٦٢٩	٦١٢	١٢٤١	١٠٦	١١,٧
رياض فقط	١٠٠	٣	١٠٣	٤٦١٣	٤٣٩٦	٩٠٠٩	٥٨٨	١٥,٣
المجموع	١١٥	٤	١١٩	٥٢٤٢	٥٠٠٨	١٠٢٥٠	٦٩٤	١٤,٨
ملحقة بمدارس خاصة	٢١	٢٥	٤٦	٢٧٩٤	٢٣٩٣	٥١٨٧		
المجموع الكلي	١٣٦	٢٩	١٥٥	٨٠٣٦	٧٤٠١	١٥٤٣٧		

يوضح الجدول (٦) زيادة أعداد الأطفال بالروضات، وأن الذكور نسبتهم أعلى من الإناث، كما أن الرياض الخاصة تشتمل على أعداد كبيرة من أطفال الجاليات ومن ثم فإن العدد الكلي بلغ أكثر من خمسة عشر ألف طفل وطفلة برياض الأطفال مما يدل على مستوى الاهتمام بتعليم الأطفال.

واقع رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية :

شهدت التربية قبل بدء التعليم النظامي في المملكة ثلاثة أنماط هي: تعليم تقليدي موروث يتمثل في الكتاتيب وفي حلقات الدروس بالمساجد، وتعليم حكومي يطلق عليه تعليم نظامي في المدن، وتعليم تقليدي عن طريق إدخال بعض العلوم المتطورة في مناهجه في بعض المدارس الأهلية في المناطق الشرقية[١٩]. وبالنسبة لتعليم الفتاة، فكان يقوم بإدارة الكتاتيب سيدة أو مجموعة سيدات يجعلن من منازلهن أماكن لتعليم البنات. وهذه الكتاتيب كانت تتلقى إعانات من الأهالي تمنح منها أجراً لبعض المدرسات اللاتي يقمن بالتدريس على حين كان بعضهن يعملن تطوعا. وفي الحقبة الأخيرة تطور بعض هذه الكتاتيب لتصبح مدارس شبه نظامية لتعليم البنات. واستمرت الكتاتيب ومعها عدد من المدارس الأهلية وشبه النظامية للبنات قائمة في أنحاء المملكة حتى افتتحت المدارس الحكومية في كثير من المدن[١٩].

ويمكن اعتبار الكتاتيب التي كانت موجودة في الجزيرة العربية منذ أمد طويل، والخاصة بالأطفال الصغار، بداية لهذا النوع من الرعاية والتعليم لصغار الأطفال، أما رياض الأطفال المعروفة حالياً فلقد بدأت في المملكة كرياض أطفال أهلية بعد عام ١٣٨١هـ (١٩٦١م)، وأسست أول روضة أطفال رسمية في المملكة عام ١٣٨٥/٨٥هـ (١٩٦٦/٥٦م). وفي عام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ (١٩٨٥/٨٤م) بلغ عدد رياض الأطفال ١٨٨ حكومية وأهلية، وهذه الأرقام تبين أن رياض الأطفال لازالت غير متوفرة على نطاق واسع كما أن رياض الأطفال الأهلية تتجاوز في عددها وطلابها رياض الأطفال الحكومية[١٩].

وتضم مرحلة رياض الأطفال في الوقت الحاضر فصولا للحضانة لمن هم في عمر ٣-٤ سنوات، (روضة أولى) وفصولا للروضة لمن هو في عمر ٤-٥ سنوات، (روضة ثانية) وفصولاً للتمهيدي لمن هم في عمر ٥-٦ سنوات(روضة ثالثة)[٣].

وتشجع المملكة دور الحضانة ورياض الأطفال سعياً وراء ارتفاع المستوى التربوي في البلاد ورعاية الطفولة، كما تعنى الجهات المختصة بالتخطيط لإنشاء دور الحضانة وتضع لها المناهج والأنظمة واللوائح وتعد الكفايات الفنية المؤهلة، لضمان حسن سير مرحلة رياض الأطفال.

التطور الكمي لرياض الأطفال في المملكة العربية السعودية:

يمكن مقارنة التطور الذي حدث لتعليم ما قبل المدرسة الابتدائية بالسعودية، خلال عشر سنوات.

انظر جدول (٧).

جدول (٧) مقارنة أعداد الرياض والفصول والأطفال والمعلمات خلال عامي ٧٦ و٨٥[١٩]

السنة	الرياض	فصول	طفل	طفلة	مجموع	طفل/فصل	طفل/ روضة
١٩٧٦/٧٥	١٠٣	٤٢٧	٩٢٢٤	٦٧٦٣	١٥٩٨٧	٣٧,٤	١٥٥,٢
١٩٨٥/٨٤	٤٣٦	٢٠٢٠	٢٠٤٤٨	١٦٩٣٠	٣٧٤٠٨	١٨,٥	٨٥,٨
نسبة الزيادة	٤٢٣,٣٪	٤٧٣,١٪	٢٢١,٧٪	٢٥٠,٠٪	٢٣٣,٩٪	٤٨,٦-٪	٥٥,٣-٪

نلاحظ أن الزيادة في عدد الرياض والفصول وأعداد الأطفال بلغت نسبة كبيرة بما يدل على زيادة الإقبال على تعليم الأطفال، والاهتمام برعايتهم في جو تربوي سليم. كما أن عدد الأطفال في الفصل مناسباً بما يتيح للمعلمة الفرصة للعناية والاهتمام بالأطفال.

ونلاحظ الزيادة المستمرة في عدد البنين والبنات من الأطفال حتى عام ١٩٩٦م. بما يوضح اهتمام المملكة برعاية الطفولة. كما أن هناك زيادة في الإقبال على الروضة مقارنة بعدد الأطفال بالمرحلة الابتدائية، حيث أخذت النسبة في الزيادة وهذا ما يوضحه الجدول (٨):

جدول (٨) يوضح أعداد الأطفال بالرياض مقارنة بالمرحلة الابتدائية من عام ٨٩/٨٨ إلى ٩٦/٩٥[٢٢]

الرياض والابتدائي	٨٩/٨٨	٩٠/٨٩	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٥/٩٤	٩٦/٩٥
الرياض ذكور	٣٤٩٩٨	٣٧٨٥٢	٣٦٠٧٠	٣٩١٦٥	٤٣٦٤٤	٤٦٥٢٨	٤٥٨٩٦	٤٦٨٣٦
الرياض إناث	٢٨٩٣٣	٤٢٠٨٨	٢٩٨٣١	٣٢٤٦٧	٣٦٤٣٩	٣٨٨٨٧	٣٨٤٠٣	٣٩٦١٦
الرياض مجموع	٦٣٩٣١	٧٩٩٤٠	٦٥٩٠١	٧١٦٣٢	٨٠٠٨٣	٨٥٤١٥	٨٤٢٩٩	٨٦٤٥٢
إجمال الابتدائي	١٦٩٤٣٩٤	١٨٠١٠٦٥	١٨٧٦٩٦١	١٩٢٢٠٧٢	٢٠٢٥٩٤٨	٢١١٤٧٣٦	٢١٦٨٧٢٩	٢٢٤٨١٨١
رياض/ ابتدائي٪	٣,٨	٤,٤٤	٣,٥	٣,٧	٤,٠	٤,٠	٣,٩	٣,٨

يتبين من الجدول السابق أن عدد الأطفال بالرياض بالنسبة لأعداد الأطفال بالمرحلة الابتدائية قليل وهذا قد يرجع إلى الاتساع الشاسع للمملكة العربية السعودية، وعدم وجود كثافة سكانية كبيرة في العديد من المناطق مما يجعل هناك صعوبة في توفير رياض أطفال في كل مناطق البادية.

واقع رياض الأطفال بدولة الكويت:

بدأ تعليم القراءة والكتابة بالكتاتيب في دولة الكويت على يد المُلا "قاسم" وأخيه منذ عام ١٨٨٧م[٣٢] حيث تعد الكتاتيب من أقدم المؤسسات التعليمية التي عرفتها الدول الإسلامية. أما تعليم البنات فقد جاء متأخراً بسبب الوضع الاجتماعي للمرأة، وقد افتتحت المطوعة "أمينة العمر" أول كُتّاب لتعليم الفتيات قراءة القرآن، عام ١٩٢٦م[١٩].

وفي الخمسينيات من القرن الماضي، أنشأت دائرة المعارف أول روضتين هما "المهلب"، و"طارق" وذلك عام ١٩٥٤م[٣٣] بهدف تعويد أطفال دون السادسة على الحياة المدرسية والعادات الصحية، وتنمية مواهبهم وإعدادهم للمرحلة الابتدائية فيما بعد[٣٤]. وتتبع هذه الرياض نظاماً خاصاً من حيث الدوام المدرسي، إذ

الطعام، والكبار منهم يدرسون بدايات مناهج السنة الأولى الابتدائية. وكان يكتفي بتقويم الأطفال الرياض بملاحظة سلوكهم من قبل المعلمة بالصف، ومن خلال مدى إقبالهم على التعلم وتطور المهارات الاجتماعية والحركية لديهم وتكوّن العادات الطيبة التي تسعى الخبرات التربوية التي تقدم للأطفال كمنهج دراسي.

وقد شجع إقبال أولياء الأمور على إلحاق أطفالهم في رياض الأطفال التي تعد مدارس اختيارية، إلى ازدياد عدد الرياض من (٢٠) روضة تضم (٤٥٤٣) طفلاً وطفلة) عام ١٩٦١/٦٠م إلى أن زادت بشكل كبير عام ٨٧/ ١٩٨٨ إلى (١١٢) روضة تضم (٣٣٣٥٧) طفلاً وطفلة ويعود تزايد العدد إلى زيادة الوعي بأهمية التربية، وانشغال الأم بالعمل خارج المنزل، ورغبة الوالدين في إعداد أطفالهم للمرحلة الابتدائية[١٩]. ورغبة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم القرآن الكريم[٣٥]. ويرى البعض أن رياض الأطفال لم تنشأ لحاجات الأمهات لرعاية أطفالهن في أثناء تواجدهن في العمل، بل يمكن القول أن روضة الأطفال في الكويت منذ إنشائها تقدم بيئة تربوية صالحة للطفل، تجعل منها مطلبا لكل أسرة على اختلاف ظروفهم وإمكاناتهم[٣٥].

وفي بداية نشأة رياض الأطفال لم يكن لها إدارة أو تنظيم خاص بها، بل كانت تتبع إدارة التعليم الابتدائي، وكلف مفتشو التعليم الابتدائي بزيارة الروضات وكتابة التقارير وعمل تقييم عن عمل المعلمات. وقد صدر عام ١٩٦٦ قرار وزاري بإنشاء مراقبة لرياض الأطفال، وقد كان بالكويت في ذلك الوقت ٣٦ روضة بها ما يقارب عشرة آلاف طفل وطفلة. ومع ازدياد الأعداد أنشئت إدارة خاصة بها في عام ١٩٧٣م عندما بلغ عدد الرياض إلى ٤٩ روضة، بها ما يقرب من ثلاثة عشر ألف طفل وطفلة[٣٥].

وكانت بدايات ظهور رياض الأطفال تستهدف القيام بدور الرعاية أكثر من دور التنمية التحصيلية، إلا أن الرياض بالكويت سارت في اتجاه مُغاير، فقد كان التعليم بها أشبه بما هو قائم في المدارس الابتدائية، باستثناء وقت أطول للعب وتناول الوجبات، والنوم والتدريب على العادات الحميدة.

ويلاحظ في تلك الفترة وجود معلمات لم يتدربن على القيام بمهام مرحلة رياض الأطفال بل كن معلمات للمرحلة الابتدائية، أي كان تركيزهن على المادة التعليمية، لا على كيفية العناية بالأطفال وحاجاتهم. وكان الأطفال يقضون حولي ٨ ساعات، وخصص منها ٣ ساعات ونصف للدروس. ولم يكن قد أعدت البرامج والكتب الخاصة بمرحلة الروضة، فكان يستخدم بعض ما يرونه مناسبا للأطفال الصغار من كتب المرحلة الابتدائية. والمعلمات، في ذلك الوقت، كن غير كويتيات فقد لجأن إلى كتب من البلدان العربية لم تكن ملائمة للروضة[٣٥].

وحذرت توجيهات عام ٦١/٦٠، وتقرير عام ١٩٦٢م، من أضرار الإكثار من المواد التعليمية المعرفية على صحة الأطفال ونفسيتهم، حيث تدفع الأطفال إلى كراهية الروضة التي يرون فيها قيودا من حولهم. ونصحن بأن يتم تعليم الأطفال من خلال القصص، والنشاط الحركي الذي يشارك فيه الطفل، وعدم تعرض الطفل لعمليات التهجي والعد إلا في أضيق الحدود. ورغم من هذه التوجيهات استمر التركيز على الجوانب العقلية والتدريس الفعلي حتى منتصف الستينيات .

وتشير تقارير عام ١٩٦٥/٦٤م إلى تحول الغرض من الروضة، من تسميتها "الأمومة الواعية" إلى الغرض منها على أنه "توفير مرحلة انتقالية للأطفال بين البيت من ناحية والمدرسة الابتدائية من ناحية أخرى"، وهكذا أصبحت الروضة مرحلة إعداد للتعليم الابتدائي بدلا من

من ناحية والمدرسة الابتدائية من ناحية أخرى"، وهكذا أصبحت الروضة مرحلة إعداد للتعليم الابتدائي بدلا من كونها مؤسسة للرعاية والتنشئة الاجتماعية. وقد ركزت على الجوانب التالية: الرعاية والتربية الصحية، والعقلية، والاجتماعية، والأخلاقية، والجمالية.

ثم بدأت المعلمات بالروضة يتبعن النظريات التربوية الحديثة وتبني أفكار التربية عن طريق النشاط[٣٦]، وعقدت دورات تدريبية لهن عام ١٩٧٠/٦٩، وفي السنة التالية تم تدريب المعلمات الكويتيات اللاتي تخرجن حديثاً من معهد المعلمات، وهكذا استمرت الدورات التدريبية. وفي عام ١٩٧٦ شكلت لجنة "لمتابعة تطوير مناهج رياض الأطفال" تكونت من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعهدي المعلمين والمعلمات، والقائمين على مرحلة الرياض بالكويت، حيث تم وضع الأهداف العامة لمرحلة الرياض وتحديد الاتجاهات التربوية المعاصرة لتربية طفل ما قبل المدرسة*.

التطور الكمي لرياض الأطفال بالكويت:

إن تعليم طفل ما قبل المدرسة الابتدائية في الكويت، قد خطى خطوات كبيرة، وتعتبر مرحلة أساسية، يلتحق بها أعداد كبيرة من الأطفال ويجدون الرعاية الكاملة، والهيئة التدريسية المؤهلة، والإمكانات الحديثة، والجدول التالي يوضح النمو المتزايد للأطفال، وتأكيد الاستيعاب الكبير لأطفال الكويت الذين تقع أعمارهم بين ٤-٦ سنوات تزداد عاماً بعد عام، ولنوضح ذلك يمكن مقارنتها بأعداد الأطفال في المرحلة الابتدائية فنراها نسبة عالية لا تتوفر في دولة عربية أخرى.

جدول(٩) يوضح أعداد الأطفال بالرياض مقارنة بالمرحلة الابتدائية من عام ٨٩/٨٨ إلى ٩٧/٩٦[٣٧]

الرياض والابتدائي	٨٩/٨٨	٩٠/٨٩	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٥/٩٤	٩٦/٩٥	٩٧/٩٦
الروضة ذكور	٢٦٧٦٥	٢٤١٥٤	١٨٢٥٨	١٨٧٨٥	٢٣٥٨٢	٢٣٤١٩	٢٥٠٩٦	٢٥١١٧	٢٥٣٧٩
الروضة إناث	٢٥٣٤٠	٢٣٤٠٧	١٨٠١٥	١٨٥٨٠	٢٣٠١٩	٢٢٣٥٧	٢٣٩٢٠	٢٤٢٧٦	٢٤٣١٤
الروضة مجموع	٥٢١٠٥	٤٧٥٦١	٣٦٢٧٣	٣٧٣٦٥	٤٦٦٠١	٤٥٧٧٦	٤٩٠١٦	٤٩٣٩٣	٤٩٦٩٣
إجمالي أطفال الابتدائي	١٨٥٤٦٤	١٨٩٥٦٠	١٢٤٩٩٦	١١٤٦٤١	١٢١٥٧٩	١٣٠٨٧٧	١٣٣٢٦٤	١٤٠٩٧٩	١٤٢٢٦٥
نسبة الرياض للابتدائي%	٢٨,١	٢٥,١	٢٩,٠	٣٢,٦	٣٨,٣	٣٥,٠	٣٦,٨	٣٥,٠	٣٥,٠

يوضح الجدول (٩) الزيادة المستمرة لأعداد الأطفال في الرياض بدولة الكويت وخاصة بعد الغزو العراقي، عام ١٩٩١/٩٠م، كما نلاحظ بصفة عامة أن عدد الذكور في الروضة أعلى قليلاً بالنسبة للإناث، وأن نسبة عدد الأطفال في الروضات مقارنة بأعداد الأطفال في المرحلة الابتدائية بدأت عام٨٩/٨٨م بنسبة ٢٨,١ إلى أن وصلت إلى ٣٥,٠ عام ٩٧/٩٦م مما يدل على أن رياض الأطفال في دولة الكويت أصبحت مرحلة أساسية تكاد تضم معظم الأطفال في سن الروضة، وقد يرجع ذلك إلى أن الكويت لها فضل السبق بالاهتمام بهذه المرحلة منذ زمن بعيد .

وللتعرف على الواقع الكيفي وعدد الأطفال والمعلمات، والفصول، ونسبة عدد الأطفال للمعلمة، ونسبتهم في الفصول، منذ عام ٩١/٩٠ حتى عام ٢٠٠٠/٩٩م. يوضحها الجدول (١٠).

---

* انظر التقرير النهائي للجنة متابعة تطوير مناهج رياض الأطفال بالكويت، لعام ٧٦، ١٩٧٧.

جدول (١٠) يوضح أعداد الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة منذ عام ٩١/٩٠ و ٢٠٠٠/٩٩[٣٨]

النوع / السنة	عدد روضة	عدد فصول	عدد معلمات	عدد الأطفال			النسبة المئوية%	
				ذكور	إناث	مجموع	طفل/فصل	طفل/معلمة
٩١/٩٠	١١٧	١,١٢٨	٢,١٧٨	١٧,١٥٦	١٧,١٠٦	٣٤,٢٦٢	٣٠,٤	١٥,٧
٩٢/٩١	١١٨	١,١٣٣	٢,٢٥٢	١٧,١٩٩	١٧,١٧٣	٣٤,٣٧٢	٣٠,٣	١٥,٣
٩٣/٩٢	١٢٠	١,٢٠٤	٢,٢٠٠	١٩,٨٢٤	١٩,٧٧٢	٣٩,٥٩٦	٣٢,٩	١٨,٠
٩٤/٩٣	١٢٦	١,٢٢٥	٢,٣١١	١٨,٨١٥	١٨,٢٩٧	٣٧,١١٢	٣٠,٣	١٦,١
٩٥/٩٤	١٣٨	١,٢٩٠	٢,٣٨٨	١٩,٢٨٩	١٨,٧٩٩	٣٨,٠٨٨	٢٩,٥	١٥,٩
٩٦/٩٥	١٤٣	١,٣٣٢	٢,٥٣٤	١٨,٦٨٨	١٨,٣٣٢	٣٧,٠٢٠	٢٧,٨	١٤,٦
٩٧/٩٦	١٤٥	١,٣٨٤	٢,٦٩٧	١٨,٩٦٧	١٨,٥٥٤	٣٧,٥٢١	٢٧,٧	١٣,٩
٩٨/٩٧	١٤٤	١,٣٨٤	٢,٨٦٢	٢١,٢٧٢	٢٠,٨٠٠	٤٢,٠٧٢	٣٠,٤	١٤,٧
٩٩/٩٨	١٤٨	١,٤٤٣	٣,٠٨٣	٢١,٨٤٣	٢١,٥٥٣	٤٣,٣٩٦	٣٠,١	١٤,١
٢٠٠٠/٩٩	١٤٩	١,٤٦٦	٣,٠١٢	٢٢,١٧٤	٢١,٩٧٨	٤٤,١٥٢	٣٠,١	١٤,٧

يلاحظ ازدياد عدد الروضات، والفصول، والمعلمات مما أدى إلى تحسين الجودة في تعليم أطفال الرياض، كما تظهر نوعية التعليم وجودته من خلال نسبة الأطفال للمعلمة نجدها مناسبة جداً حيث أن المعدل العالمي[٢] (٢٠ طفلاً للمعلمة الواحدة بالفصل الواحد)[٥٨]، ولكن في دولة الكويت نجد في الفصل الواحد الذي يضم ٣٠ طفلاً توجد معلمتان تقومان برعاية الأطفال وتعليمهم.

واقع رياض الأطفال بسلطنة عُمان :

بدأت النهضة بشكل متسارع منذ عام ١٩٧٠/٦٩[١٩] انطلاقاً من مبادئ التربية العُمانية، وما تمثله الاتجاهات القومية والروحية، وما تعكسه أهداف التعليم في السلطنة، فقد تم إحراز تقدم مطرد في مجال التربية والتعليم حيث شمل كل أنحاء البلاد، وقد رافق تطور المدارس زيادة في عدد الطلبة .

التعليم في السلطنة مجاني في جميع مراحله، وتقدم الدولة الكتب المدرسية، والقرطاسية التي تلزم الوزارة والمديريات والإدارات. كما يتم تسيير وسائل نقل الطلاب من مساكنهم إلى المدارس بإشراف المناطق التعليمية. وتتوفر الأقسام الداخلية لأبناء المناطق النائية[٣٩].

ورياض الأطفال تتبع التعليم الخاص، أو يمتلكها ويديرها أفراد وهيئات من القطاع الخاص، وإن كانت تتولى الإشراف عليها من الناحية الفنية وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب. وقد بلغ عدد مدارس الرياض في عام ١٩٨٥/٨٤ (٢٦) مدرسة، منها (٢١) مدرسة بمنطقة العاصمة والباقي موزع على جميع المناطق بالسلطنة. وتحتوي هذه المدارس على ٨٣ معلمة متخصصة في هذا النوع من التعليم[١٩].

ومن ثم فإن مرحلة رياض الأطفال لم تُنشئها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، بل تتم بالجهود الأهلية، أو المؤسسات الاجتماعية، لذا فقد اقترح الملحق الثقافي العُماني بدولة الكويت أن تكون إدارة رياض الأطفال

تابعة لوزارة التربية والتعليم بالسلطنة، مع الاستفادة بتجربة الكويت (انظر الملحق).

وتعتبر مرحلة رياض الأطفال في سلطنة عُمان في بداية عهدها، فهي قليلة الأعداد، ومتواضعة الإحصاءات ولم تنل من الاهتمام مثل المراحل التعليمية الأخرى.

جدول (١١) بيانات عن رياض الأطفال بسلطنة عُمان من ٩٤/٩٣ إلى ٩٧/٩٦ [٣٧]

المرحلة	٩٤/٩٣	٩٥/٩٤	٩٦/٩٥	٩٧/٩٦
الذكور	٢٥٩	٢٨٢	٣١٠	٣٥٦
الإناث	٢٦٦	٢٨٧	٢٢٣	٣٢٤
المجموع	٥٢٥	٥٦٩	٥٣٣	٦٨٠
مجموع المرحلة الابتدائي	٢٩٠١٩٩	٢٩٣٦٤٢	٢٩٧٤٨٨	٣٠٠٧٠٧
نسبة الرياض/ الابتدائي	٠,١٨	٠,١٩	٠,١٨	٠,٢٣

يلاحظ من الجدول (١١) أن هناك زيادة مطردة في أعداد الأطفال الملتحقين بالرياض، كما أن نسبة أعداد الأطفال بالرياض خلال الفترة نفسها في زيادة مستمرة مقارنة بأعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، وهذا المؤشر يدل على أن الدولة تسعى لنشر التعليم فيما قبل المرحلة الابتدائية. ولكن بمقارنة أعداد أطفال الروضة بأعداد الأطفال بالمرحلة الابتدائية نجد النسبة متواضعة من حيث العدد.

وبشكل عام فإننا نجد أن هناك زيادة في عدد الأطفال والإقبال على التعليم بمرحلة ما قبل المدرسة، فقد بلغ عدد الأطفال بالرياض خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م (ذكور ٣٩١٣، والإناث ٣٣٩٧) بإجمالي ٧٣١٠ طفلا. تتولى تعليمهم نحو ٢٣٢ معلمة بنسبة ٣١,٥ طفل للمعلمة الواحدة وهي نسبة عالية مقارنة بدول الخليج الأخرى، وأيضا المعدلات العالمية. كما أن عدد الشُعب (الفصول) ٢٢١ تمثل كثافة ٣٣,١ طفلاً في الفصل الواحد وهي أيضا نسبة عالية وعبء كبير على معلمة الروضة[٣٩].

إلا أن الجهود المبذولة في مجال التعليم ما قبل المدرسة بالسلطنة في بداياته، ومن ثم فإن الأعداد الملتحقة بالرياض قليلة ونسب الاستيعاب متواضعة، وإعداد المعلمات المؤهلات للعمل بالروضة وغيرها من الجوانب التربوية الهامة مازالت في مرحلة الإعداد.

واقع رياض الأطفال في دولة قطر:

إن الظروف المعيشية الصعبة قبل اكتشاف النفط لم تساعد على قيام تعليم نظامي بالقرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين، وكان على القطريين أن يحاولوا تعليم أبنائهم، فبدأ نظام الكتاتيب حيث تعد نشأة الكتاتيب في قطر هي بداية التعليم الأهلي والخاص بالدولة[١٩]، الذي تمثل في نوعين الأول يقوم على تعليم القرآن وعلوم الدين، وآخر يضيف إلى ما سبق تعلم اللغة العربية كالقراءة

والكتابة ومبادئ الحساب، وكان هذا النوع مقصورا على أبناء الأسر الغنية.

ثم بدأ نظام التعليم عام ١٩٥٧/٥٦م بمرحلتين هما مرحلة رياض الأطفال ومدتها سنتان، ويقبل فيها التلاميذ من سن ٥ إلى ٧ سنوات. ومرحلة التعليم الابتدائي ومدتها ست سنوات. ثم في عام ١٩٥٩/٥٨م ألغيت مرحلة رياض الأطفال وبقيت ثلاث مراحل (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)[٤٠].

وتعليم رياض الأطفال يتم في المدارس الأهلية وهي مدارس الجاليات غير العربية، والمدارس الأهلية العربية التي تشرف عليها الوزارة إشرافاً مباشراً، وتطبق نفس نظم وزارة التربية والتعليم ومناهجها وكتبها. أما مدارس الجاليات فإنها وإن كانت تحت إشراف الوزارة، إلا أنها تُنفذ مناهج وكتب بلدها الأم. وفي الوقت الحالي تشهد الرياض بدولة قطر نمواً متسارعاً في أعداد الأطفال في كل المدارس الأهلية بمختلف أنواعها على النحو الذي يوضحه الجدول (١٢):

التطور الكمي لرياض الأطفال بدولة قطر:

جدول (١٢) تطور أعداد الرياض والفصول والأطفال والمعلمات بدولة قطر منذ عام ٧٧ إلى ٨٨[١٩]

السنة	طفل	طفلة	مجموع	السنة	طفل	طفلة	مجموع
١٩٧٧/٧٦	١٣١	٩٦٧	١٠٩٨	١٩٨٣/٨٢	١٧٣٨	١٤٤٠	٣١٧٨
١٩٧٨/٧٧	٩٨٢	٧٦٨	١٧٥٠	١٩٨٤/٨٣	١٩٧٢	١٥٨٧	٣٥٥٩
١٩٧٩/٧٨	١١٨١	٩١٧	٢٠٩٨	١٩٨٥/٨٤	١٨٧٥	١٥٨٦	٣٤٦١
١٩٨٠/٧٩	١٢٠٣	١٠٥٦	٢٢٥٩	١٩٨٦/٨٥	٢٦١٥	٢٢٤٤	٤٨٥٩
١٩٨١/٨٠	١٤٤٢	١٢٤٢	٢٦٨٤	١٩٨٧/٨٦	٢٥٥٧	٢٠٣٧	٤٥٩٤
١٩٨٢/٨١	١٨١٨	١٤٨٣	٣٣٠١	١٩٨٨/٨٧	٢٩٣٣	٢٣٧١	٥٣٠٤

يوضح الجدول السابق أن هناك زيادة مستمرة في عدد الأطفال عاماً بعد عام، حيث بلغت الزيادة خمسة أضعاف خلال ١٢ عاماً كما نجد أن عدد الذكور أعلى من عدد الإناث، وقد يرجع ذلك إلى التركيبة السكانية، أو إلى ظروف اجتماعية، كما أن نسب القبول بين الذكور والإناث تكاد تكون متقاربة وفق المعدلات العالمية[٤١]. إلا أنه في نهاية المطاف نجد أن الوعي يزداد بأهمية مرحلة الرياض، والدليل على ذلك زيادة الإقبال على التعليم برياض الأطفال بدولة قطر كما يوضحه الجدول (١٣):

جدول (١٣) يوضح أعداد الأطفال بالرياض مقارنة بالمرحلة الابتدائية من عام ٨٩/٨٨ إلى ٩٧/٩٦[٢٢]

الرياض والابتدائي	٨٩/٨٨	٩٠/٨٩	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٥/٩٤	٩٦/٩٥	٩٧/٩٦
الرياض ذكور	٣١٤٠	٣٣٢٧	٢٧٣٨	٣٠٣٥	٣٢٥٤	٣٥٩١	٣٥٩٤	٤١٢١	٢٣٥٦
الرياض إناث	٢٦٠٨	٢٧٧٨	٢٤٩٢	٢٦٣١	٢٦٥١	٣١٦٥	٣١٩٢	٣٠٩٧	٢٣٤٢
الرياض مجموع	٥٧٤٨	٦١٠٥	٥٢٣٠	٥٦٨٤	٥٩٠٥	٦٧٥٦	٦٧٨٦	٧٢١٨	٤٦٩٨
إجمالي أطفال الابتدائي	٥٢٥٢٩	٥٢٥٢٩	٥١٠٧٢	٥١٠٤٢	٥١٦٥٥	٥٤٦٤٦	٥٣١١٧	٣٤٩٤٢	٣٦٠٧٠
نسبة الرياض للابتدائي%	١٠,٩	١١,٦	١٠,٣	١١,١	١١,٤	١٢,٤	١٢,٨	٢٠,٧	١٣,١

يوضح الجدول السابق أن عدد الذكور في كل السنوات أعلى قليلاً من عدد الإناث، كما أن هناك انخفاضاً في عدد الأطفال في عام ٩١/٩٠، ثم أخذ في الزيادة مرة ثانية، حتى عام ٩٦/٩٥ ثم انخفض مرة أخرى عام ٩٧/٩٦. ونتبين أيضاً أن عدد أطفال الروضة أخذ في الارتفاع مقارنة بإجمالي عدد أطفال المرحلة الابتدائية مما يدل على زيادة الإقبال على رياض الأطفال. وقد بلغ عدد الأطفال بمرحلة الروضة بدولة قطر (٩٥٦٣) طفلاً كما يوضحها الجدول (١٤).

جدول (١٤) إجمالي رياض الأطفال في قطر خلال العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠[٤٢]

نوع الرياض	قطريون		المجموع	غير قطريين		مجموع	المجموع الكلي		الإجمالي
	بنون	بنات		بنون	بنات		بنون	بنات	
رياض أطفال عربية	١٩٥٠	١٨٦٢	٣٨١٢	٧١٩	٦٦٠	١٣٧٩	٢٦٦٩	٢٥٢٢	٥١٩١
رياض جاليات عربية	٣	-	٣	٢٩٢	٢٧٣	٥٦٥	٢٩٥	٢٧٣	٥٦٨
رياض أطفال أجنبية	٣٦٧	٣١٣	٦٨٠	١٧٥٢	١٣٧٢	٣١٢٤	٢١١٩	١٦٨٥	٣٨٠٤
المجموع الكلي	٢٣٢٠	٢١٧٥	٤٤٩٥	٢٧٦٣	٢٣٠٥	٥٠٦٨	٥٠٨٣	٤٤٨٠	٩٥٦٣

نتبين من الجدول السابق أن عدد الأطفال الذكور أعلى من الإناث، حيث بلغ نسبة الذكور ٥٣,٢%. كما أن نسبة عدد الأطفال غير القطريين ٥٣,٠%. ويتوزع الأطفال على نوعية الرياض على أساس نسبة ٨٤,٨% من القطريين يلتحقون بالرياض العربية. ومن القطريين ما نسبته ١٥,١% يلتحقون بالرياض الأجنبية، كما أن نسبة إجمالي عدد الأطفال بالرياض العربية يمثل ٥٤,٣%. والرياض الأجنبية تمثل ٣٩,٨%. وأخيرا ٥,٩%عدد الأطفال بالجاليات العربية. هناك عزوف من أولياء أمور الأطفال القطريين على إلحاق أطفالهم برياض الجاليات العربية، بينما نجد أن هناك إقبالا على الرياض الأجنبية.

وقد بلغ عدد الأطفال بالرياض (٤٦٤٨) عام٩٩/٨٩، حتى وصل إلى (٩٥٦٣) عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ وهي نسبة زيادة تمثل ٢٠٥,٧%.

وهي مؤشرات إيجابية تدل على زيادة الوعي بأهمية هذه المرحلة التعليمية. وقد حدد القانون

واللوائح عدد أطفال الروضة في الفصل بحد أقصى ٢٥ طفلاً وطفلة [٤٣] إلا أن عدد الأطفال في الفصل يتجاوز الحد بنسبة ضئيلة. كما يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥) المؤشرات الإحصائية كدلالات كيفية بدولة قطر خلال عامي ٩٨/٩٧ و ٩٩/٩٨[٢٤]

البيان / السنة	المعـــدل				نسبة النمو عن العام السابق				
	طفل/روضة	طفل/فصل	طفل/معلمة	طفل/إدارية	روضة	الفصول	الأطفال	المعلمات	الإداريات
١٩٩٨/٩٧	٢٩٢	٣٠,٤	١٤,٧	٣٥,٤	٠,٦	٠,٦	١٠,٨	٥,٨	٩,٩٠
١٩٩٩/٩٨	٢٩٣	٣٠,١	١٤,١	٣٥,٠	٢,٨	٧,٠٤	٣,١	٧,٧٠	٤,٢

ثانيا: أهمية ودور مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي

إن أمر تربية الطفل في هذه السن يعتبر بالغ الأهمية، مما جعل معظم الدول تولي عنايتها لتربية الصغار فيها قبل سن المدرسة، وأن المؤتمر الدولي للتعليم عام ١٩٣٩م أوصى أن يكون التعليم المعد للطفل قبل بلوغه سن الإلزام موضع عناية السلطات التربوية، وأن يكون ميسوراً لجميع الأطفال، كما ينبغي أن تتكفل به السلطات الرسمية، والهيئات المتطوعة، وأن توافق سن الانتهاء منه سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية. كما كان من التوصيات التي أصدرها المؤتمر في دورته التالية عام ١٩٦١م أنه من المهم أن تعمل السلطات المسئولة عن التعليم على تشجيع استحداث مؤسسات ما قبل المرحلة الأولى والتوسع فيها وتنميتها [٤٤].

وقد أكدت البحوث التربوية والنفسية أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية بعد رياض الأطفال يكونون انضج جسميا وعقليا من الذين ينتظرون في بيوتهم حتى يلتحقون بالتعليم الابتدائي. فالأطفال الذين يأتون عن طريق الرياض أكثر انطلاقاً في التعبير وأقوى على تحمل الدراسة وأسرع تعلماً، وأقوى إرادة من الآخرين الذين ينتظرون في بيوتهم[٤٥].

كما أظهرت دراسة جديدة بشأن نمو الطفل أنه كلما زادت الساعات التي يمضيها الأطفال في رعاية المربيات سواء بالمنزل أو في دور خاصة زاد احتمال أن يكونوا عدوانيين ومتسمين بالتحدي حين يصلون إلى سن رياض الأطفال. إن الباحثين أفادوا أن النتائج ثبتت صحتها بصرف النظر عن جنس الأطفال أو مستوى دخل الأسرة أو درجة الرعاية التي يحصل عليها الطفل ووجد الباحثون أن ١٧% من الأطفال الذين يمضون أكثر من ٣٠ ساعة أسبوعياً في رعاية المربيات بالمنزل أو دور الرعاية يظهرون علامات على سوء السلوك حين يصل عمرهم إلى ما بين ٤,٥ سنوات وست سنوات[٤٦]. وذكرت بعض الدراسات أنه من بين من يمضون أقل من عشر ساعات أسبوعياً في رعاية المربيات تظهر مشاكل في السلوك لدى ستة في المائة فقط. كما أفادت الدراسات أن متوسط الوقت الذي يمضيه الطفل في دور الرعاية يصل إلى ٢٦ ساعة أسبوعياً[٤٧].

وتبدو أهمية رياض الأطفال وتأثيرها الواضح في الأطفال الملتحقين بها، في أن الأطفال غير

الملحقين بدور الحضانة، يكونوا أكثر معاناة للمشكلات النفسية والانفعالية والاجتماعية، ومشكلات الكلام، من الأطفال الملحقين بالرياض. كما أن المشكلات النفسية لدى الأطفال تقل إذا توافرت في الرياض الإمكانات والخدمات المادية والبشرية[٤٨]. كما أن مدى القدرات بين الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة يكون هائلا بالفعل، أما الأطفال الذين لم تمكنهم ظروفهم من الانتظام في رياض الأطفال فإنهم يبدون بمستوى منخفض في هذه القدرات[٤٩].

ومن أهم **الاتجاهات المعاصرة** لتربية طفل ما قبل المدرسة ما يلي:

- السعي إلى تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة للطفل، فقد أصبحت علىَ أولويات الأهداف التربوية، والتي يجب أن تحققها الروضة، مع الاهتمام بشكل خاص بالنمو المعرفي والنمو اللغوي للطفل لما أثبتته الدراسات النفسية الطولية من أهمية ما يحققه الطفل في هذا المجال في سنوات ما قبل المدرسة وتأثير ذلك على طبيعة النمو في السنوات التالية.
- أهمية اللعب لتنمية قدرات الطفل ومهاراته واتجاهاته، أي توجيه اللعب بشكل إيجابي لتحقيق أهداف تربوية محددة دون التخلي عن اللعب كأفضل أسلوب للتعليم[٥٠].
- التأكيد على النواحي الإنسانية المشتركة في الثقافات الفرعية المختلفة بدلا من الاهتمام بما يميز ويفرق بين الجماعات الإنسانية، حتى لا ينشأ الأطفال في ظل أنماط ثقافية جامدة، بلا ثقافة واسعة مرنة تؤدي إلى الالتقاء في الفكر والأهداف الإنسانية الرفيعة، من أجل تخفيف حدة الصراعات الدولية. كما نراها الآن في توجهات العولمة، والحد من التطرف الفكري.
- اعتبار مرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة هامة تستحق أن تدخل ضمن الأطر التعليمية الرسمية حتى تلقى الاهتمام الكافي ويرصد لها الميزانية اللازمة لتقديم خدمات تربوية تتناسب مع أهمية المرحلة.
- الاهتمام بتربية وتثقيف أولياء الأمور ليقوموا بدورهم في تنشئة طفل ما قبل مرحلة التعليم الابتدائي، وتوفير المناخ الثقافي والاجتماعي، والتربوي المناسب للطفل.

إن ظروف الأطفال في بداية العمر، وفيما قبل المرحلة الابتدائية، جعلت منهم قضية تربوية هامة تستدعي الاهتمام للأسباب التالية:-

١- أن كثيرا من الأطفال قد يفقدون الإشراف الواعي والرعاية الطبية والتغذية الصحية لظروف تتصل بجهل الوسط الأسري الذي يعيشون فيه. وتزداد المشكلة تعقيداً بوجه خاص في البلدان التي تعاني حياة صعبة، ومستوى معيشة متواضع، حين يترك الطفل لرحمة الظروف التي يعيشون فيها، حيث تعيش الأسر في جو تندر فيه لمسات العلم وملامح المدنية الحديثة.

هناك الكثير من الأطفال بالمناطق الميسورة تضطرهم أمهاتهم للخروج للعمل، ويحتاجون إلى من يقوم مقام الأم في فترة غيابها. وتزداد هذه المشكلة كلما ارتفع مستوى المعيشة واضطرت المرأة إلى الكسب من أجل الإسهام في نفقات المنزل، مما يجعل هناك ضرورة لرعاية الأطفال ومسئولية تجاه تعليمهم.

٢- أدت الانفجارات السكانية التي تكتسح العالم إلى تجميع المسكن في عمارات ومبان ضخمة، وخاصة في المدن الكبرى. ومن ثم فتعيش الأسرة في شقة صغيرة، فتكون المساحة التي يسمح للطفل بالحركة الحرة فيها محدودة، والأسرة تخاف عليه من العبث في أدوات وأجهزة المنزل الغالية، أو الخوف عليه من الاقتراب من النافذة أو غير ذلك مما يقيد حركته. مما يجعلنا نرى بأن رياض الأطفال بمثابة المكان الذي تنطلق فيه حرية الصغار، في مساحات تستوعب حركتهم، وتعمل على رعايتهم بشكل صحيح[٥١].

٣- كما أن ازدياد تعقد المدنية قد جعل خروج الطفل إلى الشارع بمفرده، مجازفة غير مأمونة العواقب؛ نظرا لمخاطر الطريق وجرائم الكبار التي امتدت إلى حياة الأطفال، كما أن عوامل الفضول من قبل الطفل، ومحاولته اكتشاف المجهول قد تعرضه لأن يضل. ثم قلما يجد الكبار من الوقت ما يكفي لإشباع حاجة الطفل إلى الانطلاق خارج البيت. مما زاد من أهمية رياض الأطفال لتقي الطفل من هذه المخاطر [٥٢].

٤- إن الظروف الاجتماعية والثقافية في دول مجلس التعاون فيما يوجد بالبيوتات، من خدم ومربيات ليسوا عربيات، يستدعى أهمية إلحاق الأطفال بالرياض لتنمية قيمهم الإسلامية.

ومن ثم فإن رياض الأطفال تؤدي دوراً وظيفياً هاماً يتمثل فيما يلي :

- مساعدة النضج الطبيعي للطفل ودفعه وتوجيهه بحيث يتصل وظيفيا بالخبرات التي تتضمن قيما تربوية، وجوانب معرفية، ومهارات عملية.
- الإعداد والتهيؤ للتعليم المدرسي أي بناء الخبرات الأساسية اللازمة للدراسة المنظمة[٥٣].
- تعلم ما يكون الطفل قادرا على تعلمه من وسائل تحصيل المعرفة كأوليات مهارات القراءة والكتابة بلا عجلة ولا إرهاق مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

كما تكمن أهمية مرحلة الرياض في حياة الطفل فيما يلي:

١- تعتبر مرحلة رياض الأطفال القاعدة الأولى التي تساعد على تنمية الروح الوطنية للطفل.

٢- تساهم مرحلة الرياض في تحقيق التفاعل في الحياة الاجتماعية.

٣- المرحلة هي بداية طبيعية وركيزة أساسية لتكوين العادات والصفات الطيبة عند الأطفال.

٤- مرحلة الرياض هي المجال المناسب لبدء تكوين إقامة علاقات اجتماعية في هذه المرحلة العمرية (٤-٦) وعادة ما يميل الطفل إلى الأصدقاء من جنسيه، ويبدأ الطفل بمشاركة الآخرين في لعبهم وأحاديثهم.

٥- تعتبر نجاح مرحلة رياض الأطفال في تحقيق أهدافها شرطا أساسيا لنجاح أي أغراض تربوية وتعليمية فيما بعد، حيث تثار في هذه المرحلة دوافع الطفل في حب الاستطلاع، والاستكشاف، والرغبة في التعلم وفقا لنوع ومستوى الخبرات التي يتلقاها الطفل في الروضة، فتتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التحصيل الدراسي.

٦- يكتسب الطفل في هذه المرحلة أنماطا مختلفة من التفكير مثل: التفكير الابتكاري، والإبداعي، والتفكير الخيالي، ولهذه القدرات أهمية بالغة يعتمد عليها الطفل، ويحتاجها في مرحلة التعليم الذي يلي هذه المرحلة(٥٤).

٧- تسهم مرحلة رياض الأطفال في تكوين اتجاهات علمية لدى الأطفال مرتبطة بطبيعة هذا العصر، ويمكن غرس اتجاهات إيجابية لدى الصغار نحو العلم والتقنية.

٨- رياض الأطفال مرحلة حرجة حيث يواجه الطفل فيها بعض الصعوبات أو المشكلات، فالطفل في سبيله لتكوين شخصية متميزة، يبدى نزعة استقلالية، والاعتماد على النفس، وغالبا ما يكون عنيداً، وغير مطيع، سلبياً، أو قد يعاني سلبياً من الغيرة.

٩- هي مرحلة مرنة يكون فيها الطفل أكثر استجابة لتعديل السلوك وإعادة الاتزان، ويكون أكثر استجابة للمواقف والخدمات العلاجية التي تقدم له(٥٥).

وتعود **أهمية هذه المرحلة** إلى السمات و**الخصائص المميزة للأطفال** ومنها(٥٦):

١. هي مرحلة تكوين المفاهيم الأساسية "بنك المعلومات".
٢. النمو اللغوي يكون سريعاً جداً حتى سن السادسة ، وبما إنها من ضروريات الحياة، فيجب إكساب الطفل المهارات اللفظية في التعامل والتفاعل.
٣. يتعلم بسرعة في هذه المرحلة ، فيتعلم ما يقارب ٥٠ مفهوماً جديداً في الشهر.
٤. تتكون الأسس والقواعد اللغوية لدى الطفل مع نهاية عامه الثالث.
٥. اللحاء المخي (Cerebral Cortex) يكون حساسا جدا في هذه المرحلة وذلك لاستيعاب وتخزين جميع الخبرات والأشياء والرموز لاستخدامها في المستقبل.
٦. سمة التركيز حول الذات، ضرورة تنمية المفهوم السليم عن الذات لدى الطفل (أنا – نحن).
٧. ذروة خصوبة خيال الطفل في سن الخامسة حسب دراسات "تورانس" الإبداعية. وضرورة تنميتها في هذه المرحلة تساعد على الإنجاز والابتكار في المستقبل.
٨. النمو العقلي سريع في هذه المرحلة ، فيصل نمو عقل الطفل إلى ٥٠ % من الميلاد حتى الرابعة، و٣٠ % حتى الثامنة أي أن ٨٠ % من نمو عقل الإنسان يتم في مرحلة الطفولة المبكرة(٥٦).
٩. مرحلة هامة لتعلم الكثير من المهارات، فلدى الطفل الكثير من الملكات الفطرية التي يجب استثمارها مبكراً لاستنهاض طاقاته الكامنة.
١٠. مرحلة ضرورية لتكوين الضمير (تربية التقوى) أي الضمير الأخلاقي والوازع الديني (الحلال والحرام – الصواب والخطأ – الممنوع والمرغوب، المقبول والمرفوض) وهي مرحلة النمو الأخلاقي(٥٧).

ثالثا: أهداف مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي

لكي نتناول أهداف الرياض بدول مجلس التعاون يجب أن نضع معايير يتم في ضوئها تحليل تلك الأهداف بشكل موضوعي منها **المعيار الأول:** نتناول الهدفين الأساسين لمرحلة الرياض (حاجات الطفل ونموه. تنشئة الطفل على ثقافة وطنه) **الثاني:**

الجوانب التي تتضمنها الأهداف، (المعرفية. الوجدانية. السلوكية) **الثالث:** البُعد التاريخي (الماضي. الحاضر. المستقبل) **الرابع:** البُعد الجغرافي: (الوطني. الخليجي. العربي. الإسلامي. العالمي) **الخامس:** الصياغة (الترتيب. التركيب) وبعض المؤشرات الأخرى. ويجدر بنا أن نشير إلى تلك المعايير فيما يلي:

أولاً: نتناول هدفين أساسيين يندرجان تحتهما أهدافا فرعية، **أولهما:** الاستجابة لحاجات النمو الأساسية لدى الطفل **وثانيهما:** ربط الطفل بالثقافة الأصيلة لأمته.

فالهدف الأول: الاستجابة لحاجات نمو الطفل الأساسية، وتفتيح إمكاناته إلى أقصى مدى لها، بحيث يصبح مُعداً للعطاء الخصيب لمجتمعه ولتطوير ذلك المجتمع، فهو هدف أساسي لهذه المرحلة حيث تُغرس في شخصية الطفل سمات يتحلى بها تحقق له النمو السوي في سنواته الأولى وقد أشارت إلى ذلك أهداف كل دول الخليج فنجد مثلاً: **الإمارات** تنص أهدافها على "تلبية حاجات الطفل للنشاط والاستطلاع ...والتعرف على الأشياء من حوله (هدف٤)، تنمية حواس الطفل ومهاراته وإمكاناته السلوكية (هدف٥)، تحقيق الشعور بالأمن، والثقة والانتماء (هدف٨). أما **البحرين** فأهدافها تنص على "تنمية مواهب الطفل وقدراته (هدف١)، تلبية حاجات الطفل النفسية (هدف٣)".

وأهداف رياض الأطفال **بالسعودية** جاءت صياغتها لحاجات الطفل عامة في ثنايا أهداف أخرى، ومنها: "الوفاء بحاجات الطفولة وإسعاد الطفل وتهذيبه (هدف٨)" . أما **الكويت** فأهدافها ركزت بشكل أساسي على الحاجات البدنية "مساعدة الطفل على إدراك حاجاتهم الجسمية (هدف٧)، على تنمية جميع حواسهم (هدف٨)". وسلطنة **عُمان** شملت كل حاجات الطفل في صياغة واضحة "تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر.. (هدف١)، تنمية شخصية الطفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية (هدف٢)".

ومن ثم نرى أن الأهداف قد أشارت إلى إشباع، وتنمية، وغرس تلك الحاجات، وإن كانت الأهداف قد كتبت بشكل مفصل، أو مكرر، والبعض منها كان مختصراً كما في أهداف **البحرين**، أو صيغت بشكل غير مباشر كأهداف **السعودية**، وبعضها إجرائي في جانب سلوكي، قد بالغ في الناحية الجسمية والحسية مثل أهداف **الكويت**. ولكنها في النهاية هي أولويات لتحقيق النمو السوي في مناخ تربوي سليم، كان يجب التركيز عليها ومن ثم فقد كُتبت معظمها بشكل مناسب.

أما **الهدف الثاني:** الخاص بربط الطفل بالثقافة الأصيلة لأمته، فإن معظم أهداف دول الخليج قد أشارت إلى هذا الجانب، بشكل مباشر، أو غير مباشر حيث ما يتعلمه الطفل من برامج في الرياض مشبعا بثقافة وتراث وطنه يتمثل في لغة، وعادات وتقاليد؛ فنجد في أهداف **الإمارات** "نقله ..إلى الحياة الاجتماعية(هدف١) (انظر ملحق ١)، اكتساب الفضائل الإسلامية(هدف٢)، إثراء الحصيلة اللغوية(هدف٧). كلها أهداف ترمي إلى تعريفه بثقافة وطنه وإن كانت بأسلوب عام .

أما أهداف البحرين تنص على"..تنمية تتفق مع قوميته وتراثه وعقيدته(هدف٢)"، إنه هدف مختصر شمل أبعادا كثيرة من تراث الطفل. كما أن **السعودية** تؤكد على الدين الإسلامي بشكل كبير في معظم نصوص الأهداف ".. مع مقتضيات الإسلام (هدف١)، تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد(هدف٢)، امتصاص الفضائل الإسلامية

(هدف٣)" ولم تنص على الثقافة السعودية العربية وإن كان ذكر الإسلام يتضمن في ثناياه اللغة العربية كوعاء للدين .

وأهداف رياض الأطفال **بالكويت** ركزت على "غرس العقيدة الإسلامية.. تنمية اتجاهات إيجابية نحو الدين والقيم الإسلامية (هدف١)، الانتماء للأسرة الكويتية، والخليج العربي، والأمة العربية، والإسلامية"(هدف٢). ومن ثم فإنها قد حددت جوانب ثقافية في دوائر متعددة للانتماء، ولكنها لم تتطرق للغة العربية، أو لعادات المجتمع وتقاليده. وفي المقابل نرى أهدافا واضحة في **سلطنة عُمان** التي تنص على: "ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية.. والالتزام بالسلوك الإسلامي(هدف٣)، الاعتزاز باللغة العربية(هدف٤)، تنمية الاعتزاز بمقومات وعناصر الهوية الثقافية العُمانية(هدف٥)، تنمية الانتماء الوطني والعربي(هدف٦)"، فقد اشتملت بشكل صريح على تراث الطفل وثقافة أمته .

نستخلص مما سبق أنه لا توجد أهدافا كاملة قد تناولت البعد التراثي والثقافي إلا في سلطنة عُمان، ولم تشر الدول الخليجية الأخرى إلى اللغة العربية، أو للتراث العربي، أو تذكر اسم الوطن الذي ينتمي إليه الطفل ضمن نصوص أهدافها، (عدا الكويت، وسلطنة عُمان).

ثانيا :الأهداف وفق مكوناتها (المعرفية. القيميّة "اجتماعية وأخلاقية". النفسية والسلوكية).

١ ـ الأهداف المعرفية[٥٨]: تشمل بوجه عام تطوير ذكاء الطفل، مثل تنمية حواسه وإدراك أوجه التشابه والاختلاف، والتجريب، وحل المشكلات، وتطوير مفاهيم الطفل حول الأشياء الموجودة في بيئته وحول التأثير فيها. كما تشمل تزويد الطفل بثروة من التعابير اللغوية الصحيحة. فالجانب اللغوي نجد أن بعض دول الخليج تولي مكانة رفيعة للنشاطات اللغوية حتى لتكاد تجعل رياض الأطفال في منزلة المرحلة الابتدائية بهذا الشأن. كأهداف **الإمارات** "إثراء الحصيلة اللغوية للطفل، واكتساب المعلومات الجديدة وإتقان المهارات اللفظية والتعبير عن النفس (هدف٧)، تكوين المفاهيم لدى الطفل.. ورعاية تفكيره.. (هدف٧)"، و**البحرين** تنص أهدافها على "تهيئة الطفل لمواجهة درجات التعليم والتهيئة(هدف٨)"، و**السعودية** تركز على".. تهيئته للحياة المدرسية(هدف٤)، تزويده بثروة من المعايير الصحيحة.. والمعلومات المناسبة..(هدف٥).. أن يعبر عن حاجاته كلامياً..(هدف١٠)"، غير أن **سلطنة عُمان** تجعل هدف تعلم اللغة العربية يركز على "تنمية قدرته على استخدامها بإتقان(هدف٤)"، بينما أهداف **الكويت** لم تنص على الجانب المعرفي بشكل مباشر، واقتصرت على الأبعاد الجسمية والنفسية والاجتماعية، وجاءت المعارف من خلال "غرس العقيدة الإسلامية (هدف١)، .توسيع مداركهم عن البيئة الطبيعية.. (هدف١٠).

٢ ـ الأهداف الاجتماعية: تنص أهداف **السعودية** على "نقل الطفل برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه(هدف٥)"، و**البحرين** تذكر الجانب الاجتماعي بشكل عابر "الاهتمام بالنواحي.. الاجتماعية لدى الطفل(هدف٥)، كما تشير أيضاً أهداف **سلطنة عُمان** على "تنمية الوعي بأهمية الضوابط الاجتماعية(هدف٧)" بينما في أهداف **الكويت** تتوسع في هذا الجانب ".. أن يكونوا آمنين في علاقاتهم مع أترابهم والراشدين(هدف٤)، تنمية إحساسهم بالمسؤولية.. في مجتمع متعاون(هدف٥)، تنمية عادات صحية سليمة في اللعب..وعادات الأمن والسلامة(هدف٧)، كسب بعض المهارات اللازمة

للحياة في المجتمع(هدف٩)". وتؤكد **الإمارات** على مثل هذه الجوانب الاجتماعية في "تعويد الطفل.. ونقله إلى الحياة الاجتماعية(هدف١)، تعويده ..على النظام والعادات الصحيحة والانضباط في حياته(هدف٣)، إكساب الطفل قدر من التعاون الاجتماعي.. (هدف٦)".

البُعد الأخلاقي: ويرتبط في معظمه بنصوص الأهداف الدينية كما نصت عليها أهداف **السعودية** "امتصاص الفضائل الإسلامية (هدف٢)"، والذي يشير إلى الطابع النمائي لهذا الهدف مبيناً أنه يعني "سلوك الطفل وطريقته المؤدبة (هدف١٠)". وجاءت أهداف **الإمارات** تنص على "اكتساب الفضائل الإسلامية (هدف٢)، وقيم الانتماء(هدف٨)". وفي أهداف **الكويت** أيضا متمثلة في قيم "الأمن والسلامة (هدف٧) والانتماء (هدف٢)". وتظهر بأهداف **سلطنة عُمان** قيمة "الانتماء (هدف٦)" ، مع قيم احترام الملكية العامة والخاصة (هدف٧)". تلك أبرز القيم والمبادئ الأخلاقية التي جاءت بنصوص صريحة في أهداف رياض الأطفال.

أما فيما يخص الجانب **الجمالي والإبداعي**. فقد أُشير إليها بوضوح في أهداف **السعودية** " تشجيع نشاط الطفل الابتكاري وتعهد ذوقه الجمالي (هدف٧)". و**الكويت** "مساعدة الطفل على تقدير مظاهر الجمال(هدف٦)". **وسلطنة عُمان** "تنمية ميول واتجاهات الطفل نحو التذوق الجمالي (هدف١٠)، وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار(هدف٩)".

٣ - الأهداف (النفسحركية):

بعض دول الخليج تُرجِع **الأهداف النفسية** إلى هدف واحد هو:"الوفاء بحاجات الطفولة وإسعاد الطفل وتهذيبه من غير تدليل ولا إرهاق (هدف٨)" في أهداف **السعودية**، وتضيف أهدافا أخرى نفسية منها "صيانة فطرة الطفل، ورعاية نموه.. (هدف١)، ..نقله برفق من الذاتية المركزية.. (هدف٤)". وتؤكد **البحرين** على الجانب النفسي بشكل واضح فتعمل على "تلبية حاجات الطفل النفسية(هدف٣)، ويرضي حاجاته بنفسه (هدف٦)، اجتياز مرحلة النمو النفسي باطمئنان (هدف٧)". كذلك **الإمارات** تركز أيضا على الجانب النفسي في "تلبية حاجات الطفل.. (هدف٤)، .. اكتساب الطفل الشعور بالذات.. وضبط النفس (هدف٦)، تحقيق الشعور بالأمن والثقة(هدف٨)". وتقف **الكويت** فقط عند "مساعدة الطفل على تكوين مفهوم إيجابي نحو الذات(هدف٣)". ومثلها **سلطنة عُمان** في ذكر جانب واحد من الأبعاد النفسية بشكل مطلق ضمن "تنمية شخصية الطفل في المجالات ..و.. والانفعالية (هدف٢)".

أما **الأبعاد السلوكية** للأهداف في مرحلة رياض الأطفال فنجدها واضحة حيث أنها مرحلة يجب التركيز فيها على الجانب المحسوس من السلوكيات، والتطبيق العملي لها، وأهمية القدوة الحسنة. كما جاء ذلك في أهداف **السعودية** "بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل.. أخذ الطفل بآداب السلوك (هدف٣)"، كما تركز الأهداف على الممارسة "تدريب الطفل على المهارات الحركية.. تربية حواسه (هدف٦)، علاج بوادر السلوك غير السوي(هدف٩). وتؤكد أهداف **الكويت** على الجانب السلوكي بشكل واضح وتفاصيل كثيرة "تنمية عادات صحية سليمة في اللعب والراحة والنوم والتنفس والمأكل والمشرب وغرس عادات الأمن والسلامة في المنزل والشارع والروضة (هدف٧)، ..تنمية جميع حواسهم واستخدام أجسامهم والتحكم فيها بمهارة (هدف٨)،..كسب بعض المهارات الأساسية اللازمة للحياة (هدف٩). وكذلك **الإمارات** تؤكد على أهمية السلوك في "تنمية

حواس الطفل ومهاراته وإمكاناته السلوكية (هدف٥)، تلبية حاجات الطفل للنشاط (هدف٤)، إتقانه المهارة اللفظية.. (هدف٧). كما أوضحت **سلطنة عُمان** أهمية الممارسة "ممارسة العبادات والالتزام بالسلوك الإسلامي (هدف٣)، تنمية مهارات الطفل واتجاهاته نحو التعليم الذاتي (هدف٨)". أما الجانب السلوكي في أهداف **البحرين** فعُرض في إشارة عابرة نصت على:"تلبية السلوك والاتجاهات لدى الطفل تنمية تتفق مع وقوميته.. (هدف٢).

أهداف الرياض وفق معايير أخرى:

عند تحليلنا للأهداف نجدها في نقلها للتراث الثقافي، تغرس مبادئ الإسلام، وتعمل على التنشئة الاجتماعية، تتمحور حول عمق الماضي، وظروف الحاضر. وفي عرضنا السابق قد أوضحنا ذلك بجلاء. أما **البُعد المستقبلي** في أهداف الرياض فقد غاب، وإذا ذُكر فيكون في سياق غامض، غير واضح مثل: "تهيئة الطفل لمرحلة التعليم الأساسي(هدف١١) **بسلطنة عُمان**. كما تشير أيضا أهداف **البحرين** إلى "تهيئة الطفل لمواجهة درجات التعليم والمعرفة(هدف٨)" وفي إشارة أخرى للمستقبل تقول: "..لمواجهة احتياجاته ومشكلاته المتجددة والمستحدثة(هدف٦)". أما أهداف **السعودية** فتعبر عن المستقبل بـ "إتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه(هدف٧)". وفي **الإمارات تقول**: "المداومة على الاستكشاف..(هدف٩)".

أما **البُعد الجغرافي**: نجد أن اسم "الكويت" و"سلطنة عُمان" قد كُتبا في نصوص أهدافهما، للتأكيد على الانتماء الوطني. ولم يُذكر الانتماء الخليجي إلا في دولة الكويت، مضافا إلى ذلك أبعاد الانتماء العربي، والإسلامي. وافتقدت أهداف دول مجلس التعاون جميعها البعد الإنساني في الأهداف أو العالمي؛ فقلما نجد أهدافا واضحة تتصل بضرورة تعريف الأطفال بثقافات العالم، وتؤكد بالتالي على الانفتاح على ثقافات الأمم الأخرى، ذلك الارتباط الذي أكدته الحضارة العربية الإسلامية عبر تاريخها الطويل.

ومن حيث **صياغة الأهداف** فنجد من المبررات التي تجعلنا أن نؤكد على ضرورة مراجعة أهداف مرحلة رياض الأطفال بدول مجلس التعاون. حيث إن هناك أهدافا غامضة وضعت بشكل عام مثل: "بناء شخصية الطفل بناءً راسخا مبينا على قواعد وأسس سليمة(هدف٤)**البحرين**". بينما نجد صياغة أخرى فيها إطالة وتفاصيل لا دعي لها مثل: "تنمية عادات صحية سليمة في اللعب والراحة والنوم والتنفس والمأكل والمشرب وغرس عادات الأمن والسلامة في المنزل والشارع والروضة (هدف٧) **الكويت**".

وتوجد الكثير من الأهداف التي لا يجب ذكرها، حيث أنها موجهة للعاملات بالرياض مثل: "التيقظ لحماية الطفل من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة(هدف٩) **السعودية**". أو نجد في الأهداف مستويات عليا مطلوبة في أداء الطفل لا تناسب عمره في مرحلة الرياض مثل : "تنمية جميع حواسهم واستخدام أجسامهم والتحكم فيها بمهارة (هدف٨) **الكويت**". ومثل ذلك ".. أن يصلح خطئه بنفسه(هدف١٠) **السعودية**". ومثال آخر "..باللغة العربية وتنمية قدراته على استخدامها بإتقان(هدف٤) **سلطنة عُمان**".

أما من حيث **الترتيب والتركيب**: فكثيراً من الأهداف تحتاج إلى إعادة ترتيب وفق سُلّم الأولويات، بحيث نضع الجانب الديني أولاً، غير أننا نجده في

أهداف **سلطنة عُمان** جاء (في المرتبة الثالثة). و**الإمارات** كان ترتيبه (الثاني). وكذلك **السعودية**. وقد غاب البعد الإسلامي فلم يُذكر في أهداف **البحرين** بل اكتفت الأهداف بذكر كلمة "عقيدته"(هدف٢) لتشمل أي عقائد سماوية، أو دنيوية. كما اشتملت بعض الأهداف في صياغتها على أكثر من هدف "إيلاف الطفل الجو المدرسي، وتهيئته للحياة المدرسية، ونقله برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية(هدف٤) **السعودية**". الجدير بالذكر أن هناك أهدافا طالت بشكل ممل، وأخرى قصرت بشكل مخل. كما أن عدد الأهداف تراوحت بين ثمانية ٨ إلى ١١ هدفا، بين دول الخليج.

وأخيراً يمكن القول بأن مكتب التربية العربي لدول الخليج قد وضع أهدافا موحدة لمرحلة تعليم ما قبل المدرسة[٥٩]، وكانت واضحة في صياغتها، ولم تأخذ بها أي دولة من دول مجلس التعاون. ومن ثم جاءت أهداف كل دولة غير مستوفية لبعض الجوانب مثل: قيم التسامح، والمحبة، والتلاحم الأسري، والبُعد الخليجي، البُعد المستقبلي، والعالمي والإنساني، وتحديات العصر (من تكنولوجيا حديثة، "كمبيوتر وإنترنت") تقوم بعض الدول الخليجية بتعليمها للأطفال في مرحلة الرياض، مما يجعلنا نؤكد على ما دعا إليه مكتب التربية العربي لدول الخليج* بإعادة صياغة الأهداف العامة للتعليم المطبقة في كل دولة بما في ذلك أهداف المراحل الدراسية، في ضوء الأهداف العامة المعتمدة في الدورة الخامسة عشرة للمؤتمر العام. وقد أكد على نشاطات البرنامج من حيث أهمية:

مراجعة وثيقة الأهداف العامة للتعليم الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، والموافق عليها من المؤتمر العام في الدورة الخامسة عشرة، مع مراعاة أن تتضمن الأهداف تأكيدات واضحة على الجوانب الآتية:

أ. الروابط المشتركة بين أبناء دول مجلس التعاون.

ب. مجلس التعاون ودوره في تعزيز الرخاء والأمن والاستقرار في المنطقة.

ت. التسامح واحترام وجهات النظر بين الناس والتعايش مع الآخرين.

رابعا: برامج مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي

مناهج الرياض بدولة الإمارات:

للمنهج الدراسي تنظيمات عديدة منها: منهج المواد المنفصلة، والمنهج المحوري، ومنهج النشاط، ومنهج الخبرات والوحدات وغير ذلك. وتتبنى رياض الأطفال في دولة الإمارات على أساس منهج الخبرة من حيث أنه يتألف من مجموعة من الوحدات التعليمية كل منها يتضمن مجموعة من المعارف والمهارات التي تدور حول موضوع معين، والوحدات التعليمية لمنهج رياض الأطفال في دولة الإمارات تشتمل على ما يلي :

- السنة الأولى: (روضتي، الأسرة، الصحراء، أنا والناس الآخرون، الحظيرة، حوض الأسماك).
- السنة الثانية: (البحر، الحديقة، سوق الخضار والفواكه، الحيوانات، وسائل النقل).

ومن خلال تلك الخبرات يتم تضمين ثمانية مجالات رئيسية هي: التربية الإسلامية، واللغة

* قرار المجلس الأعلى لمجلس التعاون لدول الخليج العربية في دورته الحادية والعشرين في مجال: الأهداف والخطط العامة للتعليم، رقم البرنامج: أ/١/١، عنوان البرنامج: الأهداف العامة. يتم تنفيذه خلال الدورة المالية ١٤٢٢ ـ ١٤٢٣هـ.

العربيـة، والرياضيـات، والتربيـة العلميـة، والتربيـة الاجتماعيـة، والتربيـة الفنيـة، والتربيـة الموسـيقية، والتربية الحركية[٦٠].

ومن ثم فإن تطبيق هذا المنهج بطريقة مثلى، من أجل تحقيق النمو الشامل للطفل يتطلب تزويد رياض الأطفال بالمعلمات المؤهلات تأهيلاً تربويـاً، ونفسياً، وأدوات اللعب والنشاط حتى يمكن تحقيق المنهج للأهداف المرجوة منه. وفوق كل ذلك ينبغي أن يكون هناك اتصالا وثيقا بين الروضة والبيت وخاصة في هذه المرحلة العمرية للطفل التي يحتاج فيها إلى تكاتف الجهود من أجل تنشئته اجتماعياً ونفسياً وعقلياً، وبدنياً، بشكل يتفق مع عقيدة الإسلام وتقاليد المجتمع، وبما يحقق أهداف وخصائص النمو لدى الطفل في مراحل عمره المختلفة[٤٤].

وقالت مديرة الروضة: "لابد من الربط بين مناهج رياض الأطفال ومناهج الصف الأول في المدارس لكي لا توجد ثغرة في المعلومات والخبرات التي تقدم للأطفال من أجل أن تتناسب مع مستويات وقدرات الأطفال". ومديرة روضة ذات مستوى عادي قالت: هناك ضعف في المناهج التي تقدم للأطفال فعلى سبيل المثال بخصوص الخبرة اللغوية والخبرة الرياضية لنأخذ تعليم الحرف في مناهج رياض الأطفال المقررة من قبل الوزارة يعتمد شكلاً للحرف فقط والمفروض أن يعطى الطفل الأشكال الأربعة للحرف"[٦١].

ومن المآخذ على رياض الأطفال في دولة الإمارات أن نسبة كبيرة من المعلمات العاملات بها يحملن مؤهلات أقل من المؤهل الجامعي[٤٤]. فتقول مديرة روضة "إضافة إلى أن المربيات غير مؤهلات ولذلك نحن بحاجة إلى كوادر مؤهلة بشكل مستمر من خلال دورات من قبل وزارة التربية"[٦١].

أما عن **المنهج المطور**، فقالت الدكتورة الشامسي:" أن مرحلة رياض الأطفال هي المحطة الأولى للطفل خارج مؤسسة الأسرة لذلك فإن هذه المرحلة كان لها السبق في مضمار التطوير التربوي حيث تحاول إعداد منهج مطور لرياض الأطفال يلبي حاجات الطفل المختلفة الاجتماعية والجسدية منها والمعرفية والإدراكية والنفسية بشمولية ترقى إلى المستوى المنشود، كما يلبي حاجة المعلمة المهنية في تعاملها مع أطفال الروضة، فجاء المنهج بمثابة مصدر متكامل وشامل للمعلمة بما اشتمل عليه من معلومات وخبرات ومفردات لخرائط في المجالات المختلفة صممت في قوالب تربوية تعليمية محددة الأهداف، ودمجت فيه النظريات ضمن الخبرات الحياتية اليومية تستقي منه المعلمة ما يساعدها على القيام بالمهام الموكولة إليها وما يزودها بما تسعى إليه من تنمية، تطور من خلالها مفاهيمها العلمية واتجاهاتها التربوية وأساليبها التنفيذية" (جريدة البيان، ٥ فبراير ٢٠٠١).

كذلك فإن التعليم في رياض الأطفال لم يصل بعد إلى المناطق النائية ولم يضم جميع الأطفال المواطنين بين الرابعة والسادسة من العمر مما يجعله قاصرا عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. حتى ينتشر في جميع المناطق النائية. وقد خطت دولة الإمارات العربية المتحدة بإسهامات واضحة في مجال الأنشطة ورعاية الطفولة المبكرة وذلك بإنشاء مركزاً لتطوير رياض الأطفال، وذلك من خلال:

- استحداث مركز تطوير وتدريب بمثابة مختبر تعليمي دائم لإعداد وتدريب الهيئة التعليمية والإدارية برياض الأطفال.
- إعداد وتبني منهج وطني مطور لرياض الأطفال يتفق وخصائص نمو أطفال هذه المرحلة ويتضمن الاستمرارية في إكسابهم

الخبرات التي يحتاجونها في هذه المرحلة من العمر.

- إعداد وتوفير مواد تعليمية مناسبة وملائمة للمنهج المطور.
- إعداد كوادر وطنية مؤهلة للعمل في مرحلة رياض الأطفال.
- إنشاء صفوف نموذجية ملحقة بمركز التطوير مجهزة تجهيزا خاصا لتجريب التجديدات التربوية في هذه المرحلة قبل تعميمها وللإفادة من برامج التدريب.
- إنشاء بنك معلومات كمية ونوعية خاصة بمرحلة رياض الأطفال.
- دعم قدرات قسم رياض الأطفال (إدارة رياض الأطفال والابتدائي) وشعبة رياض الأطفال (إدارة المناهج) بما يمكن من تحقيق التجديدات التربوية في مرحلة رياض الأطفال(٦٢).

ويقول أحد المسؤولين بالوزارة(٦٣): "تنطلق وزارة التربية في تطوير واقع رياض الأطفال من اهتمام القيادة السياسية، وفق استراتيجية الدولة، بالطفولة المبكرة نظراً لأهمية هذه المرحلة وحساسيتها في حياة أطفالنا، وتكامل شخصيتهم ومستقبل الجيل والأمة. فقد بلغ عدد الرياض في عام ٢٠٠٠ (١١٧٠) روضة، عدد أطفالها (١١٥٦١٣) طفلاً وطفلة بنسبة تبلغ ٩ %من مجموع الأطفال ولهذا فإن الوزارة تعمل على التوسع برياض الأطفال لدى جميع الجهات: المنظمات الشعبية والنقابات المهنية والمؤسسات والوزارات والقطاع الخاص... ولتيسير إجراءات افتتاحها ضمن الشروط الملائمة والمحددة في التعليمات الوزارية: أحدثت الوزارة في عام ٢٠٠٠م، حرصاً على متابعة تطوير رياض الأطفال، دائرة خاصة في مديرية البحوث سميت (دائرة الطفولة المبكرة) وتعني بكل شئون رياض الأطفال وتتابع تطويرها".(٦٣)

"فقد عملت الوزارة على إعداد مناهج جديدة لرياض الأطفال ارتكزت في مضمونها على وحدات الخبرات المتكاملة بناءً على دراسات مقارنة في الدول العربية والدول الأجنبية المتقدمة ودراسات المنظمات العربية والدولية، كما أعدت بناءً على ذلك دليلاً للمربية يشمل جميع هذه الوحدات وأساليب التربية فيها وكيفية تطبيق المناهج الجديدة والبرنامج الزمني اليومي والأسبوعي لتطبيقها في الروضة، كما أن الوزارة أعدت في هذا العام كراسات لأنشطة الأطفال في الروضة ودفعتها للطباعة لتطبيقها في العام المقبل وهي خطوة متقدمة تحدث للمرة الأولى في هذا المجال. كما تقوم بتأهيل مربيات الأطفال من خلال شعب خاصة في دور المعلمين ودورات تأهيلية نوعية. وتسعى الوزارة مستقبلاً بهذا الصدد لتحقيق التالي: استمرار التوسع بإحداث رياض الأطفال لتصل خلال السنين العشرين المقبلة إلى نسبة استيعاب ٤٠ % بدلاً من ٩ % في العام الحالي".(٦٣)

وتسعى الوزارة بإمكاناتها المتاحة إلى تطوير البيئة التعليمية وتحسين مُدخلاتها عن طريق توفير أجهزة وأدوات ووسائل وتقنيات تتلاءم ومتطلبات المنهج المطور الذي يركز على مهارات التعلم الذاتي، وذلك انطلاقا من خطط ورؤية الوزارة للتعلم حتى عام ٢٠٢٠م وتطويره. ومن خلال تقويم مخرجات هذا المنهج بعد تطبيقه، برزت لإدارة رياض الأطفال بالوزارة مؤشرات عديدة على نجاحه وملاءمته، بدرجة عالية، في تحقيق الطموح المنشود للتنمية الشاملة لشخصية الطفل في مرحلة رياض

الأطفال، وتهيئته للالتحاق بمراحل التعليم الابتدائي.[٦٤]

منهج الرياض في مملكة البحرين:

"تفتقر العديد من رياض الأطفال الوطنية إلى وجود مناهج أعدت على أسس علمية بما يتناسب وأطفال هذه المرحلة، وقد كانت معظم رياض الأطفال تطبق أنشطة وبرامج مماثلة لما يطبق في الصف الأول الابتدائي في المدارس الحكومية بل أن بعض الرياض كانت تطبق مناهج الصف الأول الابتدائي بحذافيرها وخاصة مادتي اللغة العربية والرياضيات".[٢٨]

وقد كان ذلك من منطلق تسهيل عملية التعلم على الطفل عند التحاقه بالمرحلة الابتدائية وتحقيق رغبات أولياء الأمور في تعليم أطفالهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم قدرة المعلمات على التخطيط لأنشطة تتناسب مع هذه المرحلة، وذلك لعدم حصولهن على المؤهل والتدريب المتخصص في مجال تعليم طفل الروضة.

وقد طرأ أول تغيير في نوعية الأنشطة التي تقدم للطفل في الروضة عام ١٩٨٢ عندما بدأت منظمة اليونيسيف بالتعاون مع وزارة العمل والشئون الاجتماعية والمؤسسة العامة للشباب والرياضة، ووزارة التربية والتعليم لاحقا بتنفيذ برنامج تدريبي مكثف لمعلمات رياض الأطفال وذلك ضمن مشروع إنشاء مركز تدريب لمعلمات الحضانة والرياض. وكان التدريب ليتعرفن على منهج "الوحدات، أو الخبرات التعليمية". وبدأن بعد ذلك في تطبيق ما يتدربن عليه من أنشطة.[٢٨]

إلا أن أثر هذه الدورات سرعان ما تلاشى وذلك للصعوبات التي وجدتها معظم المعلمات في التخطيط لأنشطة جديدة نظرا لعدم وجود منهج متكامل، بالإضافة إلى تعيين العديد من المعلمات الجدد ممن لم يخضعن لأي برامج إعداد أو تدريب أثناء الخدمة.

ومنذ بداية التسعينيات طرأ تطوراً ملحوظاً في المناهج المطبقة في رياض الأطفال التي التحقت معلماتها بالدورات التدريبية التي نفذتها وزارة التربية والتعليم في وحدة تطوير رياض الأطفال. وقد كان هذا التطور النوعي أحد المؤشرات الإيجابية لنجاح مشروع تطوير رياض الأطفال في البحرين والذي بدأ منذ عام ١٩٩٠م بإنشاء وحدة تطوير رياض الأطفال وذلك بالتعاون مع منظمة اليونيسيف وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية.

وقد نفذ هذا المشروع امتدادا للمشروع الرائد الذي بدأ في المملكة العربية السعودية من خلال إنشاء مراكز لتدريب معلمات رياض الأطفال على تطبيق المنهج المطور لرياض الأطفال "التعلم الذاتي".[٢٨] وفي فبراير ١٩٩٨م أصدرت وزارة التربية والتعليم قرارا إداريا بتشكيل لجنة إعداد منهج رياض الأطفال تضم نخبة من المختصين في مجال المناهج ورياض الأطفال .

وقد قررت اللجنة أن يتم إعداد المنهج المقترح على مرحلتين : **الأولى** لإعداد (فلسفة عامة للمنهج، وأهدافه العامة، وأهداف المواد، واستراتيجية التعليم والتعلم، وموضوعات الوحدات التعليمية، وأساليب التقويم). والمرحلة **الثانية**: (تتضمن إعداد الأنشطة المقترحة في كل وحدة من الوحدات التعليمية).[٢٨]

ومن حيث واقع الرياض نجد أن "الدوام الرسمي للإدارة يبدأ في السابعة صباحا، والمعلمات السابعة والربع صباحا، وتفتح الروضة أبوابها من الساعة السادسة والنصف صباحا. ومعظم مؤهلات المعلمات دبلوم رياض أطفال، وهناك معلمات متخصصات في

اللغة الإنجليزية لجميع المراحل عددهن اثنتان. كما يدرس في الروضة مادة الكمبيوتر علي يد إحدى المعلمات المتخصصات"* .

"كما يوجد منهج لمستويات الروضة على النحو الذي أقوم بتدريسه" ١- السلام مستوى أول. ٢- العطاء مستوى ثان. ٣- الوفاء مستوى ثان. ٤- الشجاعة مستوى ثان. ٥- الأمانة مستوى ثالث. ٦- الصداقة مستوى ثالث. ٧- المحبة مستوى ثالث.". والمنهج المتبع هو المنهج السعودي لجمعية نهضة فتاة الخليج مُطعَم بالمنهج الأردني في بعض فصوله*.

ويمكن عرض بعض المهارات الخاصة بطفل السنة الخامسة**، المهارات **الحركية:** يمكنه القفز لمسافة ٦ أقدام. يقفز على الحبل. يقص أشكال بسيطة بالمقص. ينسخ أو يكتب أسمه الأول. يلون داخل الشكل. يدرك معنى اليمين واليسار بالنسبة لجسمه. المهارات **الفكرية:** يحكي أحداث قصة من القصص المصورة. يمكنه العد إلى ١٠ أو أكثر. يصنف الأشياء حسب الحجم والشكل واللون. يسمى الحروف. مهارات **الاتصال:** يمكنه التحدث بشكل جيد. يبدأ في قراءة باستخدام الصور. يجيب عن الأسئلة بشكل مباشر. المهارة **الاجتماعية:** يلبس ثيابه بدون مساعدة. يمكنه تنظيف أسنانه بدون مساعدة. يلعب ويشارك في بعض الألعاب الجماعية. يمكنه سقي الزرع بالماء.

منهج الرياض بدولة الكويت:

منذ أكثر من خمسة عشرة عاما كان منهج الخبرات التربوية في رياض الأطفال بدولة الكويت يجمع بين اللعب الحر والنشاط التلقائي للطفل والتربية الموجهة، حيث يقوم هذا المنهج على أساس دور المعلمة في تهيئة البيئة التربوية المناسبة لأنشطة أطفالها وتخططها بحسب أهداف الخبرة وتوفر الإمكانات والأدوات، والتقنيات اللازمة لتنفيذ النشاط وتحقيق أهدافه. وفي نفس الوقت تعطي الأطفال الحرية في اللعب والتعبير عن أنفسهم وممارسة الأنشطة التي يرغبون فيها، ولا تفرض عليهم أي نشاط لا يناسبهم.

وكانت هناك أدوات معينة لمعلمة الروضة ترشدها إلى اتباع الإطار العام في العمل مع الأطفال منها الأدلة المختلفة، والتي تتناول جميع برامج خبرات رياض الأطفال والتي تحتوي على جوانب وأهداف الخبرات، ونماذج لأنشطة الخبرات، والمواقف التربوية التعليمية، مع ترك كل الحرية للمعلمة في اختيار ما ترغب من أنشطة تعطى للأطفال وفق برنامج الخبرة. وبناء على حرص الوزارة المستمر على تطوير منهج الخبرات في رياضها تشكلت لجان تقويم كفاءة رياض الأطفال، والتي تعمل جاهدة بتقديم الدراسات المطلوبة، وبالتالي تخرج بمجموعة من التوصيات بشأن تطوير المنهج بما يتلاءم مع التطورات التربوية المعاصرة.

وانطلاقا من مبدأ التنمية والتطوير، فقد أقر التوجيه الفني العام لرياض الأطفال تنفيذ مشروع أسلوب العمل في الرياض وهو أسلوب جديد متبع حاليا في منهج الخبرات المتكاملة مع إجراء بعض التعديلات في نواحي مختلفة، وقد أخذ المنهج الجديد في الظهور كـ "منهج مطور" قائم على التعلم الذاتي، والذي طُبق برياض الأطفال بدولة الكويت من العام السابق ٢٠٠٠/٢٠٠١م. ويهدف إلى: الاعتماد على مبدأ التعلم الذاتي. تطوير أداء المعلمة. الارتقاء بأسلوب التعليم. تنمية شخصية الطفل عن طريق

---

* مقابلة مع معلمة رياض أطفال جاءت لزيارة جامعة الكويت، يناير ٢٠٠٢.

** دليل معلمة رياض الأطفال، البحرين (١٩٩٩)، بدون ناشر.

الحوار والمحادثة. توازن أنشطة البرنامج اليومي لتلبي شتى حاجات الطفولة المبكرة منها (الانتماء، الحرية، الترويح، القوة، الحاجات الفسيولوجية). الاعتماد على مبدأ الحرية وتحمل المسؤولية. تنمية القدرة على الإبداع. تنمية حب الاستطلاع والاستكشاف عند الأطفال. تنمية مهارات الاتصال والانفتاح على الآخرين وتشجيعه على اتخاذ قراراته وإبداء الرأي.(٦٥)

يتطلب منهج رياض الأطفال الجديد من المعلمة أدواراً جديدة تختلف عما سبق على النحو التالي:

في منهج الخبرات	في المنهج المطور
- تصدر المعلومات وتلقنها.	- تنظيم التعليم واستثمار الدافعية إليه.
- وحدة المادة التعليمية للجميع.	- تفريد الأهداف والمحتوى ليناسب الطفل.
- الانفراد بالتخطيط ونشاطات التعليم.	- مشاركة الأطفال في التخطيط والتعلم.
- التركيز على الحاجات المعرفية للطفل.	- الاهتمام بالنمو المتكامل السوي لشخصيته.
- حصر الاهتمام بالتعليم المباشر.	- استثمار التعليم الذاتي والإبداعي وكيفية التعلم.
- التعليم اللفظي النظري.	- التعليم التطبيقي باستخدام التقنيات الحديثة.
- حصر التعليم في غرفة التعلم.	- التعلم من جميع المصادر المتوافرة في البيئة.
- التركيز على دور المعلمة.	- التركيز على دور المتعلم (الطفل).
- التركيز على الحفظ .	- التفكير وإعادة البنى العقلية.
- الاتصال باتجاه واحد.	- التواصل والتفاعل الصفي.
- السلوكيات وتساوي فرص التعليم.	- الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم.

وقد أجريت دراسة* لاستطلاع رأي بعض المعلمات والموجهات برياض الأطفال حول المنهج المطور الجديد فكانت هناك موافقة عامة على أن المنهج الجديد يحاول تحقيق الأهداف التي وضعت له، فقالت إحدى المعلمات** "أنه أسلوب جيد ولكن يجب مراعاة بيئات الأطفال الأسرية، فليست جميع الأسر مثقفة، فهناك أسر غير متعلمة ولا تهتم بتثقيف أطفالها وهذا الأسلوب يحتاج إلى خبرة سابقة لدى الأطفال، وخلفية معلوماتية عن بعض الخبرات حتى يستطيع الطفل أن يستخدمها في حواره مع المعلمة ومن خلالها أيضا يستطيع أن يفهم دوره وما هو مطلوب منه في الأسلوب المطور"، ومعلمة أخرى

*كلفت الباحثة ليلي دشتي، طالبة بالماجستير وتعمل في رياض الأطفال، بإجراء مقابلات وبحث ميداني استطلاعي خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠١/٢٠٠٢ وقد أعدت استبانة مكونة من ٢٤ سؤالا وقابلت ٧٣ معلمة، وموجهة برياض الأطفال وخرجت بنتائج هامة عن المنهج الجديد المطور.

** مقابلة مع مشرفات الروضة، ومع المعلمة 'هالة إبراهيم'.

تقول: "إن المنهج لم يتغير وإنما أسلوب التدريس، فأصبح الآن استنتاجي وبأسلوب مبسط تستطيع المعلمة أخذ المعلومة من الطفل، وتحثه على سرعة البديهة، وحل المشكلات، وأجمعن المعلمات على أنه أسلوب أفضل بكثير من سابقه، وحيث أصبح الجهد على المعلمة أقل" وقد ذكرت معلمة أخرى مشكلة نقص الدعم المالي فتقول: "إنه تم الاعتماد علينا في الميزانية ونحن نصرف على الفصل..حيث إن الميزانية غير كافية". وقد رصدت الدراسة أهم **المعوقات** فيما يلي:

- عدم توفر بعض الأجهزة والأدوات اللازمة لاستخدامها بشكل أساسي للأنشطة الصفية.
- كثرة الأعباء المادية التي تتحملها المعلمة.
- عدم وجود دليل المعلمة الجديد قبل بدء العام الدراسي.
- عدم توفر معلمتان لبعض الرياض المطبق فيها الأسلوب المطور.
- غياب إحدى المعلمات يشكل عبئا على المعلمة الأخرى ويؤثر على عطائها.
- كثرة عدد الأطفال في بعض الرياض حيث قد يصل إلى ٤٥ طفلا وطفلة بالفصل.
- عدم وجود إعداد مهني وتدريبي للمعلمات قبل تطبيق الأسلوب المطور.
- عدم وجود معلمة متخصصة للنشاط الحركي المقدم للطفل.

أما **إيجابيات** تطبيق المنهج المطور فكثيرة منها :

١. يساعد الأسلوب المطور على تكوين شخصية مميزة للطفل وتقوية ذاته.
٢. ارتباط الطفل بالمعلمة حقق التواصل المطلوب.
٣. شارك المنزل مع المدرسة بصورة فعالة في الأسلوب المطور وذلك بالاطلاع على إنجاز الطفل والمشاركة في بعض الأنشطة اللاصفية.
٤. إظهار القدرات الكامنة لدى بعض الأطفال في التفكير العلمي الصحيح.
٥. يوفر للطفل الفرصة للتعامل مع أجهزة متطورة وفي نفس الوقت آمنة كالحاسوب.
٦. يتيح الأسلوب المطور التعلم بطرائق مشوقة وجذابة من خلال الأركان التعليمية المتنوعة.
٧. يتيح وجود معلمتان في الفصل الواحد للتأكد من تحقيق مبدأ التعاون المشترك بينهما.
٨. تخفيف العبء الإداري على المعلمة من التحضير اليومي للخبرة وإعداد الوسائل وتجهيز الفصول، والنفقات التي كانت تدفعها من ميزانيتها الخاصة.
٩. المرونة باستخدام الجدول المدرسي خلال ما تراه الإدارة وفق كثافة الفصول، وعدد المعلمات.
١٠. يتيح الفرصة للمعلمة الابتكار والحرية في استخدام الطرق والأساليب المناسبة لاستثارة دافعية الطفل من أجل التعلم الذاتي.(٦٦)

منهج رياض الأطفال بسلطنة عُمان:

خلال العام الدراسي ٩٢/١٩٩٣م، تم إعداد خبرة جديدة لصفي الروضة والتمهيدي بمرحلة رياض الأطفال باسم "بلدي عُمان"، ودليل للمعلمة مصاحب للخبرة، وكذلك تطبيقها في جميع رياض الأطفال بسلطنة عُمان في العام الدراسي ٩٣/١٩٩٤م، وتعتبر هذه الخبرة اللبنة الأولى في تصميم منهج عُماني مطور لمرحلة الروضة، الذي تسعى وزارة التربية والتعليم إلى إعداده (٦٧) .

في فبراير ١٩٩٣ تم إصدار "دليل عمل رياض الأطفال" متضمنا بيانات مفصلة للمتطلبات الواجب توافرها في روضة الأطفال، من حيث المبنى

والأثاث والمعدات والألعاب،والتجهيزات، والهيئة التدريسية، وغير ذلك [٦٧] .

تعليق على مناهج مرحلة الرياض بدول الخليج :

كثيراً ما يشكو المربون من إغفال الربط بين الأهداف العامة، وأهداف المناهج خاصة، وبين المحتوى الفعلي لتلك المناهج[٥٨] ونجد أن هناك حقيقتين **الأولى:** إن المحتوى الكيفي للتربية في رياض الأطفال (في المناهج والطرائق والأبنية والوسائل وغيرها) محتوى عملي، قوامه التدريب الحركي والحسي، والعمل اليدوي، واللعب والرياضة، والغناء، والرقص، والرسم، والتمثيل والحكايات، وغير ذلك من النشاطات العملية والاجتماعية. ولذلك فإن البحث في أي جانب من جوانب هذه التربية في رياض الأطفال ينبغي أن ينصب على الجوانب العملية هذه، وعلى تجويد الأداء الحسي والحركي والعملي والاجتماعي بوجه خاص .

والحقيقة **الثانية:** أن كثيرا من نقائص التربية في رياض الأطفال ترجع إلى أن هذا الجانب العملي كثيراً ما يغدو غاية في ذاته، وكثيراً ما ينسى ما وراءه من أهداف تربوية محددة. ومن هنا كان لابد أن تنطلق هذه الرياض من معرفة نظرية دقيقة بحقائق الطفولة ووقائعها وخصائص نموها ومراحل تطورها. فإنه من الضرورة الجمع بين الأسس النظرية لتربية أطفال الرياض وبين الصياغة العملية لتلك الأسس.

وتلتحق بالنشاطات العلمية والتقنية النشاطات المعلوماتية: تلك النشاطات التي غدت بعد انتشار الثورة المعلوماتية، على أثر اكتشاف الحاسوب مقوما أساسيا من مقومات المناهج المدرسية، في شتى مراحل التعليم. أما في مرحلة التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية، فقد تأخر ظهور هذا الضرب من النشاط في معظم البلدان المتقدمة، وما تزال مسيرته تمشي على استحياء حتى يومنا هذا.

وليس الهدف من المعلوماتية في رياض الأطفال أن تكون موضوعا خاصا، بل الهدف منها أن تطرح الروضة أمام الأطفال أدوات وأجهزة مبرمجة منوعة، على نحو متدرج، بحيث يدرك هؤلاء الأطفال روح العمليات المعلوماتية، ومنطق الحاسوب.

وثمة دراسات تؤكد بأن استخدام الحاسوب لدى الأطفال قد لقي ترحيباً كبيراً من المعلمين ومن أولياء الأمور، وكان له دور إيجابي في تعلم الأطفال الأشكال والأصوات، غير أنه لم يكن ذا أثر جوهري في تعليم القراءة والكتابة. وتضيف هذه الدراسات وسواها إلى إدخال الحاسوب مكلف، ونتائجه قد لا تبرر كلفته. وأن النتائج تتوقف على نوع البرامج التي يقدمها الحاسوب. فالحاسوب أداة تكتسب قيمتها وفاعليتها من قيمة البرامج التي توضع لها.[٦٨] وبعض البرامج تقليدي لا يؤدي إلى مشاركة إيجابية من قبل الأطفال. ومن الممكن إنتاج برامج "تفاعلية" تؤدي إلى مشاركة إيجابية من قبل الأطفال وتنمي لديهم التفكير المنطقي والناقد وتشحذ قدراتهم الإبداعية.[٥٨]

إن تحديد محتوى البرامج والنشاطات التي ينبغي أن تصدر عن هذا الهدف العام والتي تعمل الروضة على تحقيقه، من خلال واقعها القائم، متباينة في كثير من الأحيان. ونحن نعلم أن التطور التاريخي لمناهج رياض الأطفال جاءت عبر أفكار متتالية منذ المربي التشيكي "كومينوس"، والفرنسي "جان جاك روسو" وصولا إلى الإيطاليين "مانتسوري" و"بتسالوتزي"، والألماني "فروبل"، والبلجيكي "دوكرولي"، وغيرهم.

كما أننا لا نود الخوض في نظريات التعلم والأساليب المختلفة التي قدموها.

وأن أحدث الاتجاهات العالمية تنتهي إلى رد البرامج والنشاطات الأساسية التي توفر للطفل التنمية الصحيحة إلى أربعة ميادين كبرى تتناول الجوانب التي يجب تنميتها لدى الطفل: التنمية الجسدية (البيولوجية)، والعاطفية الوجدانية، والاجتماعية، والعقلية. وفي مجمل تلك الميادين يمكن تنمية قدرات التواصل مع الآخرين، وقدرات التعبير المختلفة شفهيا، وكتابيا، وتنمية الإمكانات الفنية والجمالية، والقدرات العلمية والتقنية (٦٩) .

وأنماط مناهج رياض الأطفال في دول الخليج العربي

تأخذ أشكالا منها: نمط المجالات الدراسية، ونمط جوانب النماء، ونمط العمليات، ونمط وحدات الخبرة.

١- نمط المجالات الدراسية: فيقسم محتويات المنهج وفق مجالات دراسية محددة وهي: التربية الإسلامية، أو (التربية الدينية والخلقية)، اللغة العربية أو (الأنشطة اللغوية أو الخبرة اللغوية أو التنمية اللغوية)، والرياضيات (أو الخبرات الرياضية أو التنمية العددية)، والتنمية العلمية، والخبرات العملية (أو التربية الحسية الحركية)، والخبرات الاجتماعية والخبرات الفنية.

٢- نمط جوانب النماء: فيقسم هذه الجوانب إلى ثلاثة استنادا إلى الأهداف. فكما أن ثمة أهدافاً معرفية وأخرى وجدانية، وثالثة حسية حركية، فإن هنالك وحدات ثلاثاً مقابلة لها في أهداف المناهج السلوكية التي تنقسم إلى مجالات ثلاثة: مجال معرفي، ووجداني واجتماعي، ومجال نفسحركي.

٣- أما نمط العمليات: فيركز على العمليات التي تكتسب بها المفاهيم، بدلا من التركيز التقليدي على حفظ المفاهيم وتذكرها. وهذه العمليات عديدة ومتنوعة، كالتصنيف والتسلسل، والمضاهاة، بالإضافة إلى الاستكشاف والتجريب والاختيار. وخلاصة القول فإذا كان النمط التقليدي الذي يركز على المحتوى يهتم بنتاج التعلم، فإن نمط العمليات يهتم بفعل التعلم ذاته، محاولا أن يستثيره، ويعززه ويغنيه وينوعه. وهذا الاتجاه المحدث نجده واضحاً في مناهج بعض الدول الخليجية(٥٨).

٤- نمط وحدات الخبرة: وهو منهج منتشر على نطاق واسع في البلدان الخليجية وغيرها، فيعنى ببناء المنهج انطلاقاً من "وحدات" تكوّن خبرة تعليمية متكاملة. وهو كما ورد في أحد المناهج "تنظيم خاص لمجموع من الخبرات تدور حول موضوع معين تتناسب مع قدرات الطفل وخصائص نموه وميوله وحاجاته، ويؤدي إلى تحقيق تعديل سلوك المتعلم وشخصيته" وتعتمد الوحدة التعليمية في بنائها، في نظر بعض المناهج على "مركز أو محور الاهتمام".

خامساً: الواقع الكمي والكيفي لمرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون.

نستعرض في هذا الجزء الجانب الكمي المقارن بين دول مجلس التعاون الخليجي، لنعرف معدلات التطور، من عام إلى آخر، كما نعرض بعض المؤشرات الكيفية من خلال نسب الاستيعاب، نسب أعداد الأطفال في الروضة، ونسب عدد الأطفال في الفصل، ونسبة الأطفال للمعلمة، كما نقدم عرضاً لواقع المعلمات، والأبنية التعليمية، وجهة الإشراف، وأساليب التقويم. أما عن أعداد الأطفال في الرياض قد تزايدت منذ عام ٨٩/٨٨ حتى ٩٧/٩٦ بشكل مقارن بين دول الخليج، كما يوضحها الجدول (١٦):

جدول (١٦) يوضح تطور أعداد الأطفال بالرياض بدول مجلس التعاون من عام ٨٩/٨٨ إلى ٩٧/٩٦[٢٢]

الدولة	٨٩/٨٨	٩٠/٨٩	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣	٩٥/٩٤	٩٦/٩٥	٩٧/٩٦	٪ النمو
الكويت	٥٢١٠٥	٤٧٥٦١	٣٦٢٧٣	٣٧٣٦٥	٤٦٦٠١	٤٥٧٧٦	٤٩٠١٦	٤٩٣٩٣	٤٩٦٩٣	٪٤,٦-
السعودية	٦٣٩٣١	٧٩٩٤٠	٦٥٩٠١	٧١٦٣٢	٨٠٠٨٣	٨٥٤١٥	٨٤٢٩٩	٨٦٤٥٢	–	٪٣٥ +
البحرين	٩٤٥١	٩١٩٤	٩٤٦١	١٠١٦١	١٠٨٨٣	١٢٥٠٧	١٢٨٤١	١٢٩٠٩	١٣٠٢٥	٪٣٧ +
قطر	٥٧٤٨	٦١٠٥	٥٢٣٠	٥٦٨٤	٥٩٠٥	٦٧٥٦	٦٧٨٦	٧٢١٨	٤٦٩٨	٪١٨ –
الإمارات	١٥٠٧١	١٦٣٧٩	١٧٠٢٣	١٦٦٦٩	١٧٦٧٦	١٨٤٤٥	١٨٩٦٢	١٩٢٩١	١٩٢٦٨	٪٢٧ +
سلطنة عُمان	–	–	–	–	–	٥٢٥	٥٦٩	٥٣٣	٦٨٠	٪٢٣ +

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك زيادة مستمرة في أعداد الأطفال بمرحلة التعليم ما قبل المدرسة في كل دول مجلس التعاون، وأن نسبة النمو من عام ٨٩/٨٨م إلى عام ٩٧/٩٦م كانت في زيادة مستمرة إلا أن سبب انخفاض الأعداد بدولة الكويت، بسبب الغزو العراقي عام ١٩٩٠م، ثم أخذت في الزيادة بعد ذلك. أما أعداد أطفال الرياض بدولة قطر انخفض عام ١٩٩٧م، وقد كان قبل ذلك في ارتفاع مستمر.

ولكي نعرض المؤشرات الكمية ونستخرج منها دلالات كيفية نعلم أن هناك قوانين ولوائح تسير عليها رياض الأطفال ومثل هذه القوانين مبنية على الدراسات والبحوث والمعدلات العالمية في الدول المتقدمة، فنجد دولة قطر قد حددت عدد الأطفال بالفصل لا يتجاوز ٢٥ طفلا وطفلة.[٤٣]

كما تقدم الدراسات الحديثة بعض المعايير الكيفية في رياض الأطفال فتعتبر الروضة كبيرة الحجم إذا ما وصل عدد الأطفال فيها إلى (١٢٠) طفلاً وطفلة.[٧٠]

جدول (١٧) عدد الرياض المعلمات والنسب والمئوية بدول الخليج خلال عام ٩٩/٩٨[٢٤]

البند / الدولة	الكويت	السعودية	البحرين	قطر[٤٢]	الإمارات	سلطنة عُمان[٣٩]
الروضات	١٤٨	٥١٥	١٥٢	٩٠	٨٦	٤٥
الفصول	١٤٤٣	٢٤٢٥	٥٣٠	٤٦٦	٩٣٣	٣٨٧
الأطفال	٤٣٣٩٦	٤٦٣٦٣	١٤٠٦٤	٩٥٦٣	٢٠٧٢٢	٧٣١٠
المعلمات	٣٠٨٣	٥١٢٥	٧٦٠	٦٧٤	١٢٤٩	٢١٩
الإداريات	١٢٣٩	٤٨٨	٣٧٥	٢٨٦	٣٠٧	٧٠
طفل/ روضة	٢٩٣	٩٠,٠	٩٢,٥	١٠٦,٣	٢٤١	١٦٢,٤
طفل/ فصل	٣٠,١	١٩,١	٢٦,٥	٢٠,٥	٢٢	١٨,٩
طفل/ معلمة	١٤,١	٩,١	١٨,٥	١٤,٢	١٦,٦	٣٣,٤
طفل/ إداري	٣٥	٩٥	٣٧,٥	٣٣,٤	٦٧,٥	١٠٣
معلمة/فصل	٢,٢١	٢,١١	١,٤٣	١,٥١	١,٣٣	٠,٥٦

نتبين من الجدول (١٧) نسب المعدلات الكمية والكيفية في كل دول مجلس التعاون الخليجي، خلال العام الدراسي ٩٨/٩٩م فنجد أن السعودية، والبحرين، وقطر تتناسب أعداد الأطفال في الرياض مع المعدلات العالمية (١٢٠ طفلاً بالروضة)، بينما في الكويت وسلطنة عُمان، والإمارات، قد تجاوز عدد الأطفال المعدل العالمي، وقد يرجع ذلك إلى زيادة الإقبال والطلب على تعليم الأطفال في هذه الأقطار، كما أنه قد يرجع إلى المباني الحديثة التي أعدت لاستيعاب أعدادًا كثيرة من الأطفال في الروضات، مما جعلها تتجاوز الحد، والمعيار العالمي المناسب.

كما نلاحظ أن كل دول الخليج تحافظ على حجم الفصل بحيث لا يزيد عدد الأطفال في الفصل عن (٢٠ طفلاً) [٥٨]. إلا أن الكويت تجاوزت هذا العدد، وقد يرجع ذلك إلى اتساع الفصول فيها. وأن معدل عدد الأطفال للمعلمة مناسب جداً، لم يتجاوز ١٧ طفلاً للمعلمة، ما عدا سلطنة عُمان، بلغ نحو ٣٣ طفلاً للمعلمة. وأن نصاب الفصل من المعلمات بالكويت بلغ المعدل المثالي الأفضل، حيث بلغت النسبة أكثر من معلمتين للفصل الواحد. وأقل نسبة في سلطنة عُمان. بوجه عام فإنها معدلات مناسبة.

جدول (١٨) مقارنة عدد أطفال الرياض بإجمالي تلاميذ المرحلة الابتدائية، بين عامين ٩٧- ٢٠٠١

	إحصاءات عام٩٦/١٩٩٧ [٢٢]			إحصاءات عام٢٠٠٠/ ٢٠٠١		
الدولة	أطفال الرياض	المرحلة الابتدائية	رياض/ابتدائي%	أطفال الرياض	المرحلة الابتدائية	رياض/ابتدائي%
الكويت	٤٩٦٩٣	١٤٢٢٦٥	٪ ٣٥	٤٩٧٢٤	١٢٢٣٢٨*	٪ ٤٠,٦
السعودية	٨٦٤٥٢	٢٢٤٨١٨١	٪ ٣,٩	٨٩٠٢٥	٢٠٨٤٩٤٢[٢٤]	٪ ٢,٥
البحرين	١٣٠٢٥	٧٢٨٧٦	٪ ١٧,٩	١٤٨٣١	٩٥٣٩٨[٣٠]	٪ ١٥,٥
قطر	٤٦٩٨	٣٦٠٧٠	٪ ١٣,١	٩٥٦٣[٤٢]	٤١٢٦٥	٪ ٢٣,٢
الإمارات	١٩٢٦٨	١٥٠٤٤٧	٪ ١٢,٨	٢٠٦٨٨	١٤٩٧٨٠[٦٤]	٪ ١٣,٨
سلطنة عُمان	٦٨٠	٣٠٠٧٠٧	٪ ٠,٢٣	٧٣١٠[٣٩]	٢٥٣٤٣٠[٣٩]	٪ ٢,٩

يوضح الجدول (١٨) أعداد الأطفال في الرياض بدول مجلس التعاون، مقارنة بأعداد الأطفال بالمرحلة الابتدائية بين عامي ٩٦/٩٧م، وعام ٢٠٠٠/٢٠٠١م. فنجد أن أعلى نسبة لاستيعاب الأطفال بدولة الكويت، ثم قطر، فالبحرين، تليها الإمارات، وجاءت سلطنة عُمان والسعودية في المؤخرة. وقد يرجع ذلك لاتساع الدولة وعدم وجود تجمعات سكانية كبيرة تكفي لإنشاء رياض الأطفال فيها ويظهر ذلك في المملكة العربية السعودية وسلطنة عُمان.

ولمعرفة نسب الاستيعاب العام للأطفال في نفس الفئة العمرية، إلى من يلتحق برياض الأطفال فقد أشارت الإحصاءات إلى أن عام ١٩٩٢م بلغت نسبة الالتحاق الخام الإجمالي في دولة الإمارات ٧٧٪ (٧٩٪ ذكور، ٧٥٪ إناث). الكويت إلى ٤٣٪ (٤٤٪ ذكور، ٤٣٪ إناث). وقطر ٣٧٪ (٣٣٪ ذكور، ٢٧٪ إناث). البحرين ٢٦٪ (٢٦٪ ذكور، ٢٥٪ إناث). السعودية ٩٪ (٩٪ ذكور، ٨٪ إناث). سلطنة عُمان ٤٪ كل من الجنسين [٧١].

معلمات رياض الأطفال:

تضع كل دولة خليجية الشروط اللازم توافرها في المديرات والمعلمات والعاملات برياض

* وزارة التربية، البيانات الإحصائية عن التعليم في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، نوفمبر (٢٠٠٠).

الأطفال[٣] [٤٣] [٥٥] ونظراً لأن الكثير من الدول الخليجية في بداية العهد بالتعليم ما قبل المدرسة فلم يتم إعداد القدر الكافي من المعلمات لسد حاجات الروضات بها، مثل السعودية، وسلطنة عُمان.

ونلاحظ من الجدول التالي تباين مؤهلات المعلمات في دول الخليج من حيث مستوى الإعداد، وعدد سنواته، على النحو الموضح في جدول (١٩):

جدول (١٩) يوضح مؤسسات إعداد معلمات رياض الأطفال بدول الخليج في الوقت الحالي ٢٠٠٢م

الدولة	المؤسسة	نوعها	جهة الإشراف	مدة الدراسة	الشهادة
الإمارات	ك. التربية	كلية	جامعة الإمارات	أربع سنوات	ليسانس
البحرين	ك. التربية	كلية	جامعة البحرين	سنتان	دبلوم رياض أطفال
السعودية	ك. التربية	كلية	وزارة التربية	سنتان	دبلوم
	ك. التربية	كلية	رئاسة تعليم البنات	أربع سنوات	ليسانس
الكويت	ك تربية أساسية	تعليم تطبيقي	وزارة التربية	أربع سنوات	دبلوم ليسانس
	ك التربية	جامعة الكويت	التعليم العالي	أربع سنوات	بكالوريوس
عُمان	ك. معلمات	كلية	وزارة التربية	٢ ـ ٤ سنوات	دبلوم وبكالوريوس
قطر	ك. التربية	جامعة قطر	التعليم العالي	أربع سنوات	بكالوريوس

نجد أن معظم الإعداد التربوي يتم في كليات على المستوى الجامعي ويشرف عليه التعليم العالي، إلا أن هنا الكثير من المعلمات يعملن برياض الأطفال في حاجة إلى تدريب أثناء الخدمة لكي يرفعن بمستوى مهنة التدريس فيجب حصولهن على مؤهلات تربوية تؤهلهن لتحسين الأداء.[٦٦]

وهناك دراسات لدول الخليج أظهرت بعض المشكلات في الواقع وخاصة بالأطر البشرية، منها: قلة أو ندرة المتخصصات العاملات في المجال. عدم توافر الأعداد الكافية من المعلمات المؤهلات تربويا. عدم الاستقرار الوظيفي للمديرات والمعلمات. ضعف الرواتب. عدم تأهيل المديرات و تبادل الخبرة، وعدم متابعتهن لكل جديد في ميدان رعاية الطفولة. [٥٨] وقد أظهرت دراسة حديثة أجريت بدولة الكويت على أن المعلمات يشعرن بعدم قدرتهن على التعامل مع المنهج المطور ويشعرن بحاجة إلى التدريب*.

وتقول إحدى الموجهات برياض الأطفال بدولة **الإمارات** "إن المدارس والرياض الخاصة تعاني من (التغريب)، ورأينا الكثير من السلبيات ليس فقط في الدوام أو التخلف في بداية الدراسة كل عام بدءا بالتركيز على مناهج تهم الدول التي ينحدر منها أصحاب أولئك المدارس والتركيز على اللغة الإنجليزية وتهميش العربية والتقليل منها، إضافة لأخلاقيات لا تمت للإسلام بصلة، وبيئة لا تعبر البتة عن بيئتنا المحلية لا في المناهج، ولا في الجو العام لتلك المدارس. فإلى متى تظل هذه المدارس الخاصة تركز على أبناء جلدتها وتهمل الطفل أو الدارس

* ليلى دشتي، في مقابلة مع معلمات الرياض بدولة الكويت، وقد سجلت هذه الملاحظات في البحث الميداني الذي كلفت بالقيام به كدراسة ميدانية.

المواطن أو العربي وتنسى أنها في بيئة عربية إسلامية؟"[٧٢] ومن ثم يجب تأكيد الإشراف الرسمي على رياض الأطفال في دول الخليج.

إن هذه الجهود التي تبذلها الإمارات في مجال رياض الأطفال، لتدل على مدى الرعاية والاهتمام الذي توليه الدولة لمرحلة ما قبل المدرسة مما يهيئ الفرص لأن تصبح مرحلة رياض الأطفال، مستقبلاً، ضمن السلم التعليمي كما هو الحال في البلدان المتقدمة.

وذلك على الرغم من أن العمل في التدريس برياض الأطفال أصبح يقتضي في هذا العصر أن تكون المعلمة مؤهلة تأهيلاً عالياً تربوياً ونفسياً حتى تكون قادرة على القيام بأدوارها الوظيفية. فلقد افتتحت جامعة الإمارات منذ عام ١٩٨٧/٨٦م تخصصا في كلية التربية يتولى إعداد معلمة رياض الأطفال في دولة الإمارات مما يدل على أن الدولة تولي اهتمامها لهذه المرحلة العمرية حتى يمكن تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية سليمة.[٤٤]

أما معلمات الرياض **بالبحرين**، فمن حيث التأهيل فإن حوالي ٥٠% منهن يحملن الشهادة الثانوية العامة أو ما دونها بينما يحملن الباقي شهادة الدبلوم التربوي أو البكالوريوس. هذا وتقوم إدارة التدريب بالتنسيق مع إدارة التعليم الخاص بتنظيم دورات وبرامج تدريبية طويلة لمربيات دور رياض الأطفال [١٩] .

إن التطور الإيجابي في أي جانب ينعكس بالتالي على الجوانب الأخرى، فالتطور في المناهج أو في أساليب التوجيه الفني أو في برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة، لابد أن ينعكس بصورة إيجابية على النمو المهني للمعلمات. وبالرغم من الافتقار إلى الدراسات العلمية التي ترصد التطور المهني لمعلمات الروضة، إلا أن زيادة التوجيه الفني والمتابعة والإحصاءات تقدم لنا مؤشرات إيجابية عن التطور النوعي لأداء المعلمات. فمن الملاحظ أن العديد من المعلمات اللاتي التحقن بالدورات التدريبية المتخصصة التي نظمتها وحدة تطوير رياض الأطفال بالبحرين، قد تمكنّ من استخدام أساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم والتوجيه المناسبة لأطفال الروضة.

كما توضح الإحصاءات نمواً في أعداد معلمات رياض الأطفال من حملة مؤهل الدبلوم التربوي، حيث ارتفعت هذه النسبة من ١٠,٤% في عام ٨٩/٨٨ إلى حوالي ٢٢% في عام ٩٩/٩٨. وهذا دليل على إسهام جامعة البحرين من خلال برنامج الدبلوم المشارك في رياض الأطفال في الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للمعلمات في هذه المرحلة. كما تشير الإحصاءات إلى الانخفاض في عدد المعلمات من حملة شهادة الثانوية العامة واللاتي انخفضت نسبتهن من ٨٠% في عام ٩٨/٨٨م إلى ٢٥% في عام ٩٩/٩٨م [٢٨].

جهة الإشراف على مرحلة رياض الأطفال، فنجد أن معظمها يتبع التعليم الأهلي، الخاص، وتقدم فيها الخدمات بالمصروفات، وفي بعض الدول الخليجية تتبع وزارة التربية، وتكون مجانية. وفي دولة **الإمارات** الرياض في الوقت الحالي تابعة لوزارة التربية والتعليم، ومجانية، وإلزامية. ولكن لا تدخل ضمن السلم التعليمي. والكثير منها خاصة (أي بمصروفات) أما في دولة **البحرين:** تتبع رياض الأطفال إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية، كما تشرف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية على دور الحضانة. **وفي المملكة العربية السعودية:** تتبع رياض الأطفال وزارة التربية والتعليم بالإشراف على تعليم للذكور، ورئاسة تعليم البنات في الإشراف

على روضات الإناث، مع قيام بعض الجهات مثل الحرس الوطني وغيرها بالإشراف على بعض رياض الأطفال. **وفي دولة الكويت** يتبع رياض الأطفال التوجيه الفني العام من الناحية الفنية، ويتبع ورؤساء أقسام رياض الأطفال في المناطق التعليمية من الناحية الإدارية. أما **سلطنة عُمان:** فيتبع رياض الأطفال التعليم الخاص، والهيئات المحلية. **أما دولة قطر:** فإن رئاسة التعليم الأهلي بوزارة التربية والتعليم يقوم بالإشراف على رياض الأطفال.(٥٨)

أبنية رياض الأطفال: قد أدى تزايد أعداد الأطفال في دول مجلس التعاون الخليجي إلى الاهتمام بتوفير الأبنية المدرسية اللازمة، وقد لجأت في بادئ الأمر إلى الأبنية العادية التي لم تُعدّ لتكون روضات للأطفال، لذا فقد افتقرت إلى المعايير التربوية من حيث الموقع، والمساحة، والشروط المتعلقة بالأمن والسلامة، وغيرها. وقد وضعت الكثير من دول الخليج الشروط الواجب توافرها للترخيص بفتح رياض أطفال.(٣) (٤٣) (٥٥)

وتعنى هذه الأسس والمواصفات بالوظيفة التربوية التعليمية لتجهيزات الروضة، وذلك من حيث إسهامها في تحقيق أهداف العمل التربوي ودفع نمو الطفل وتطوير قدراته المختلفة من خلال الأنشطة التي تخدمها هذه التجهيزات. ومن ذلك ينتظر من هذه التجهيزات أن تساعد الطفل على الاعتماد على نفسه، وأن تثير لديه حب الاستطلاع، وأن تعمل على تنمية مواهبه وميوله، وأن تتيح له حرية الاختيار وفق رغباته وتستجيب لحاجاته.

ويستلزم ذلك أن يتم في كل حال تحديد عناصر الأثاث التي ينبغي أن تكون متحركة متنقلة، كالمناضد والكراسي، وعناصر الأثاث الثابتة التي يمكن أن تثبت دون أن تسيء إلى مرونة المكان.

بالإضافة إلى ذلك تتوقف الاتجاهات عند "تقنية" صنع الأثاث، وقد قامت دراسات عديدة حول ملاءمة الأثاث لأعمار الأطفال، وحول أشكال ومادة التجهيزات الخشبية وغيرها في الروضة.

ولقد روعي في بناء رياض الأطفال بدولة **الكويت** أن تكون ملبية لاحتياجات أطفال المرحلة ومطالبهم، وتهيئ المناخ المناسب لتحقيق الأهداف التربوية الخاصة بها، لأنها أقيمت خصيصا كرياض.

أما أبنية رياض الأطفال **بمملكة البحرين**، فقد بدأت معظمها في بيوت سكنية مستأجرة أدخلت عليها بعض التعديلات لتتناسب مع الأطفال. إلا أن هذه التعديلات لم ترق إلى مستوى طموحات القائمين على هذه الرياض مما حدا ببعضهم إلى التفكير في إنشاء مبان معدة خصيصاً كرياض للأطفال(١٩). وكانت الحكومة سبّاقة في هذا التوجه فأنشأت وزارة العمل والشئون الاجتماعية روضة أطفال ملحقة بكل مركز اجتماعي تم تشييده. ثم خطت وزارة التربية والتعليم خطوات فعلية لدعم هذا التوجه فأعدت الجهات الهندسية والتربوية لديها مواصفات ومعايير فنية خاصة بأبنية رياض الأطفال شملت (ساحة اللعب، غرف الأطفال، غرف الإدارة، دورات المياه، المخازن، المطبخ).

وأسهمت هذه المعايير مساهمة فعالة في الارتقاء بنوعية الأبنية التي تم إنشاؤها خصيصا كرياض أطفال، والتي ازداد عددها في السنوات الأخيرة(٢٨). إن الموافقة على إنشاء أو استئجار أي مبنى لروضة أطفال يتطلب موافقة الجهات المختصة بالوزارة بالإضافة إلى موافقة جهات أخرى كإدارة المرور والبلدية والدفاع المدني وذلك لضمان سلامة الأطفال والعاملين بهذه الرياض.

التقويم في رياض الأطفال[٧٣] إن وزارة التربية بدولة **الكويت** تملك قدراً كبيراً من الإمكانات الخاصة بعمليات التقويم في مرحلة رياض الأطفال، والتي تم إعدادها من قبل المتخصصين في مجال علم النفس التربوي وعلى رأسهم كثير من أعضاء هيئة التدريس من جامعة الكويت، والتي كلفت الدولة الجهد والوقت والإمكانات المادية العالية التكاليف وهى بكل فخر أفضل من ما هو موجود في مجال قياس وتقويم الأطفال في دول العالم المتقدمة، ولكن وللأسف الشديد هي لا تستخدم بل موجودة في مخازن رياض الأطفال . وهذه الأدوات صممت خصيصا على أساس نظام التقويم المستمر والدوري والشامل و أهمها:

بطاقة ملاحظة الطفل. استمارة متابعة الطفل. أداة للتقييم اليومي. أداة لتقييم المهارات العملية. قياس التطبيقات التربوية التي يقوم بها الطفل. والمطلوب فقط تفعيل هذه الأدوات والتعامل معها بجدية ومحاسبة من لا يطبقها بموضوعية وعلمية. أما فيما يخص المعلمات والإدارة التربوية فهناك مقاييس خاصة بهم ولا تطبق بالشكل السليم، وذلك للعوامل الاجتماعية الخاصة بثقافة المجتمع[٥٦].

الخلاصة:

يمكن أن نلخص واقع رياض الأطفال بدول مجلس التعاون الخليجي فيما يلي:

- لا ينظر إلى رياض الأطفال على أنها مرحلة أساسية في السلم التعليمي، فهي تشكل أنماطا مختلفة، لا توحدها فلسفة، أو برامج، أو تنظيم موحد بدول الخليج، ومن هنا تعتبر "إعداد لتعليم لاحق"، مما يجعل هذه المقولة يحتاج إلى إعادة نظر القائمين على شؤون التعليم بدول مجلس التعاون.
- يرتفع معدلات القبول في بعض الدول الخليجية بما يتجاوز الحد المتعارف عليه دولياً فقد تبلغ أعداد بعض الفصول أكثر من ٤٥ طفل، فيترتب على ذلك مشكلات تربوية، ومن العسير أن تراعي المعلمة حاجات الأطفال وميولهم وإمكاناتهم.
- في كثير من دول مجلس التعاون نجد أن رياض الأطفال عددها قليل بالنسبة لعدد الأطفال في سن الرياض. وبالنظر لحجم عدد الأطفال تبدو نسبة استيعابهم بالرياض منخفضة، كما في سلطنة عُمان، والمملكة العربية السعودية.
- إن المناهج المطروحة في رياض الأطفال، متنوعة، لا تظهر جدواها إلا عند التقويم المرحلي أو النهائي، ولا يمكن معرفة مخرجات هذه المناهج على أساس علمي إلا بواسطة دراسة ميدانية تظهر مدى استفادة الأطفال منها. والأمر لا يقتصر على المناهج بل أيضا إلى حصر الحاجات وكفايات المعلمات والمشرفات وغيرها.
- إن الفلسفات والأهداف المعلنة لرياض الأطفال في دول مجلس التعاون تحتاج إلى إعادة صياغة لتساير متغيرات العصر وتحدياته، وتجعل البعد الخليجي له وزن في أهداف المرحلة.
- كما أن هناك تركيزاً على بعض الأهداف دون غيرها كالتركيز على الأهداف المعرفية التي تقوم على التلقين، بقصد إعداد الطفل للمرحلة الابتدائية فصار الطفل يتعلم القراءة والكتابة والحساب، ويعود محملاً بالواجبات المنزلية.
- تعاني الكثير من رياض دول مجلس التعاون من نقص في المعلمات والمشرفات المؤهلات تربوياً، فقليل منهن يحملن مؤهلات جامعية لا علاقة لها بالرياض، أو دون الجامعية.

- إن من مبررات تعليم طفل ما قبل المدرسة، هو تقديم تعليم تعويضي لأبناء الطبقات المحدودة الدخل والمحرومة ثقافياً، بيد أن المشاهد يكتشف ارتباط هذا النوع من التعليم قبل المدرسي بأبناء الطبقات والبيئات القادرة، فإنهم يحصلون على تهيئة مفيدة، تجعلهم يتفوقون على أترابهم في التعليم المدرسي اللاحق، وهذا الوضع الطبقي لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويربط التعليم بالتفاوت الطبقي.
- إن التوازن المفقود بين مناطق البادية والحضر يعني أن عددا هائلا من أطفال البوادي يعيشون خارج رحاب رياض الأطفال، مما يفقدهم الرعاية الصحية والنفسية في هذه المرحلة.
- توجد القوانين واللوائح المنظمة لفتح رياض الأطفال، من حيث المباني، وتعيين المعلمات، وغيرها، بيد أن التشريعات والنظم تختلف من قطر إلى آخر، من حيث أوزانها النسبية، وتطبيقاتها التربوية، والالتزام بالمواصفات العالمية، ومن ثم فإن المتوفر من رياض الأطفال في كثير من دول الخليج لا تتوافر بها الشروط الكاملة المطلوبة.
- يوجد تنوع كبير بين دول الخليج في جهات الإشراف على مرحلة رياض الأطفال، من حيث تخطيط المناهج، والإشراف الصحي، والاجتماعي، وتقديم الدعم المالي. والكثير من الرياض يشرف عليه القطاع الأهلي (الخاص).
- يعاني الكثير من رياض الأطفال نقص الإمكانات والتجهيزات الحديثة، وتفاوت الإمكانات المتاحة، لرعاية الأطفال، مما لا يساعد على تنمية قدرات الأطفال وإتاحة الفرصة لهم للنمو والانطلاق دونما عوائق.
- إن بعض رياض الأطفال هي أماكن فقط لإيواء الأطفال أثناء غياب أمهاتهم في العمل، ومن ثم فلا اهتمام بتهيئة الكثير من هؤلاء الأطفال وحسن إعدادهم للمدرسة، مما يجعل الرياض تقتصر على بعض الأنشطة المتواضعة كحفظ الأناشيد والأغاني وسماع القصص.
- مازال الكثير من الآباء والأمهات يعتقدون أن الهدف من مرحلة ما قبل المدرسة وهو تعليم الطفل مبادئ العلوم الأساسية، مما يتنافى مع طبيعة الرياض، باعتبارها مرحلة إكساب الطفل العديد من الخبرات والمهارات الذهنية والاجتماعية والنفسية والجسمية عن طريق اللعب والنشاط واستخدام الحواس. ويقول **سيد قطب**: "نحن نسرق في كل يوم وفي كل ساعة طفولة أطفالنا ونحرمهم إياها بحجة أننا نربيهم ونعلمهم ونهيئهم للمستقبل ونحن نؤذيهم بهذه السرقة ونفسد عليهم مرحلة من مراحل العمر العزيزة ثم نفشل مع ذلك في تحقيق غرضنا الذي نرمي إليه لأننا نتجاهل أحكام الطبيعة ونُجبر الفطرة البشرية على تخطي حلقات الزمان، ونحن دائبون على إنضاج الأطفال قبل الأوان، نلهب خطاهم نحو التعقل، والتحلي بالفضائل، ونحاول أن نكبت في نفوسهم غرائز الأطفال ليصبحوا رجالاً وأن نملأ أذهانهم بالمعلومات ليصبحوا علماء فتكون النتيجة أن يكرهوا الأدب والفضيلة، وينفروا من العلم والمدرسة".(٧٤)
- تمثل رياض الأطفال في دولة الكويت نموذجا متقدما، فقد خطت الدولة خطوات كبيرة في تعليم طفل ما قبل المدرسة، فمن الأهمية أن تستفيد دول مجلس التعاون من التجربة الكويتية .
- نسبة التأطير (أي نسبة عدد الأطفال إلى المعلمة الواحدة) في مدارس الرياض، مازلت متباينة ويجب أن تقترب من النسب العالمية المقبولة وهي (حوالي عشرين طفلا في المتوسط للمعلمة الواحدة)(٥٨).

• ضعف معدلات الانتساب إلى مرحلة رياض الأطفال في دول مجلس التعاون، ماعدا دولة الإمارات التي بلغ الاستيعاب ٧٧ %، ودولة الكويت ٥٩ % من الفئة العمرية للأطفال بالرياض. وبصفة عامة فلا تزال هناك حاجة إلى جهود كبيرة من أجل تحقيق زيادة ملموسة في عدد أطفال مدارس الرياض وفي نسب الانتساب إليها بالقياس إلى فئة العمر المقابلة، وفي معدلات انتساب الإناث بالقياس إلى معدلات انتساب الذكور.

التوصيات:

إننا لو أردنا حقا نهضة تعليمية، لم يكن لنا بد من البدء بالطفل وحواسه، لنفتح له نوافذ السمع والبصر، فيرى ويسمع، ويجمع ما استطاع له أن يجمع من المعلومات، وأن ندربه تدريباً متواصلاً في كل مناسبة[٧٥]. ومن ثم فإن هذه الدراسة توصي بما يلي:

١. إعداد دراسات تحليلية وتقويمية عن واقع التعليم ما قبل الابتدائي في الدول الأعضاء تشمل السياسات التعليمية والمناهج والبرامج المطبقة، والتعرف على الاحتياجات المتوقعة في ضوء المتغيرات الديمغرافية والاقتصادية في تلك الدول.
٢. إعداد وثيقة لمواصفات مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي، وتعدد أنواعها بحيث تشمل الوثيقة المكان ومحتوياته ونوعية المؤسسة، والتدريب اللازم للعاملين فيها.
٣. بحث الأدوار والطرق التي يمكن للأسرة بواسطتها أن تساهم في تعليم أبنائها في هذه المرحلة العمرية، وكيفية تسهيل مهمتها عن طريق إعداد أدلة خاصة لها وبرامج تلفزيونية مناسبة.
٤. وضع إطار مرجعي يشتمل على الأسس التربوية والصحية والنفسية والاجتماعية للتعليم ما قبل الابتدائي، وبناء برنامج مقترح للخبرات التي ينبغي للطفل أن يكتسبها في هذه المرحلة مع التأكيد على الاستفادة من المعايير التربوية العالمية المناسبة لاسيما تلك المتعلقة بالتجارب المستحدثة*.
٥. العمل من أجل إتاحة الفرصة أمام جميع الأطفال للالتحاق برياض الأطفال والمرحلة التمهيدية بكل السبل الممكنة، والتفكير في أن تكون مرحلة الرياض ضمن السلم التعليمي كمرحلة إلزامية (في الخطة المستقبلية للبلدان الخليجية).
٦. التوسع في نشر رياض الأطفال وتشجيع القطاع الخاص على التوسع فيها تحت إشراف تربوي من قطاعات التعليم المعنية، مع تكثيف الإشراف المباشر من قبل وزارة التربية في كل دولة .
٧. تطوير برامج التربية في مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء نتائج البحوث العلمية الحديثة حول النمو العقلي واللغوي وبناء الاستعداد للتعلم عند الأطفال .
٨. توفير برامج دراسية قبل الخدمة على المستوى الجامعي لإعداد معلمات ومربيات رياض الأطفال .
٩. رفع الكفاءة المهنية لمعلمات ومربيات رياض الأطفال أثناء الخدمة إلى المستوى الذي يؤهلهن علمياً وتربوياً للعمل .

---

* توصيات وضعت لخطة أقرها المجلس الأعلى لمجلس التعاون لدول الخليج العربية في دورته الحادية والعشرين بشأن تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية.

١٠. إعداد برامج تربوية وتعليمية شاملة لأنواع النشاط اللغوي والعلمي والفني والبدني تُبَث من خلال القنوات التلفزيونية ، بحيث يستفيد منها – بصورة خاصة – الأطفال الذين لا تتاح لهم الفرصة للالتحاق بالرياض .

١١. تطوير طرائق وأساليب التربية المدرسية في مرحلة رياض الأطفال، لزيادة استخدام طرائق التعلم النشط ووضع إطار مرجعي لتنمية الكفايات البشرية في هذا المجال[٧٦].

١٢. إعداد دليل لأولياء أمور الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، لتفعيل دورهم في المشاركة البناءة في تحسين بيئة هذه المرحلة

١٣. ضرورة أن يتناسب متوسط عدد المعلمين في المدرسة الواحدة مع عدد الأطفال فيها ومع "نسبة التأطير" المرجوة بوجه خاص. وبديهي أن هذا كله يفترض أن يكون العدد الإجمالي للأطفال في كل مدرسة من مدارس الرياض عددا مقبولا (وهذا ما لا يتوافر إلا في القليل من دول مجلس التعاون).

١٤. أهمية إنشاء مراكز استشارية لأولياء الأمور، وأن توجه برامج إذاعية وتليفزيونية خاصة بالأمهات والآباء الذين لديهم أطفال في سن ما قبل المدرسة. أو عمل برامج تثقيفية وتربوية لأولياء الأمور من خلال دوائر تلفزيونية مغلقة تبث في المراكز الثقافية وفي رياض الأطفال.

١٥. تشديد الرقابة على رياض الأطفال غير الحكومية وخاصة الأجنبية، وإجبارها على التركيز على المبادئ الأساسية بالدولة كالعربية، والإسلام، والأخذ بمتطلبات العصر.

١٦. أهمية إدخال الحاسوب بالروضة؛ فما تزال الدراسات حوله متباينة ومعظمها يرى أننا أمام واقع لا يقبل الجدل، يفرضه انتشار الحاسوب في حياة المجتمعات[٦٨]، وأن استخدام الحاسوب لدى أطفال الروضة، بدءاً من سن الخامسة، قد أدى في بعض الأحوال إلى ارتفاع نسب الذكاء والقدرة على الابتكار والإبداع، وزيادة ثقة الأطفال بأنفسهم[٥٨]

الملاحق

أهداف رياض الأطفال

بدول مجلس التعاون الخليجي

أهداف رياض الأطفال بدولة الكويت(٦٥)

١. مساعدة الأطفال على غرس العقيدة الإسلامية في نفوسهم وترسيخ الإيمان بالله في قلوبهم، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو الدين والقيم الإسلامية.

٢. مساعدة الأطفال على كسب مشاعر الانتماء للأسرة والكويت والخليج العربي والأمة العربية والإسلامية.

٣. مساعدة الأطفال على تكوين مفهوم إيجابي نحو الذات.

٤. مساعدة الأطفال على كسب الاتجاهات التي تساعدهم أن يكونوا آمنين في علاقاتهم مع أترابهم والراشدين.

٥. مساعدة الأطفال على تنمية إحساسهم بالمسؤولية، والاستقلال ومع ذلك يتقبلون الحدود التي يتطلبها العيش في مجتمع تعاوني.

٦. مساعدة الأطفال على كسب اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحيطة بهم، وتقدير مظاهر الجمال فيها والمحافظة عليها.

٧. مساعدة الأطفال على إدراك حاجاتهم الجسمية والمحافظة على أبدانهم وتقويتها من خلال تنمية عادات صحية سليمة في اللعب والراحة والنوم والتنفس والمأكل والملبس وغرس عادات الأمن والسلامة في المنزل والشارع والروضة.

٨. مساعدة الأطفال على تنمية جميع حواسهم واستخدام أجسامهم والتحكم فيها بمهارة.

٩. مساعدة الأطفال على كسب بعض المهارات الأساسية اللازمة للحياة في المجتمع.

١٠. مساعدة الأطفال على توسيع اهتماماتهم ومداركهم عن البيئة والطبيعة المحيطة بهم والتفاعل الإيجابي معهم.

أهداف رياض الأطفال دولة الإمارات العربية المتحدة*

تسعى رياض الأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى تحقيق أهداف تربوية حددتها وزارة التربية والتعليم فيما يلي:

١. تعويد الطفل على الجو المدرسي ونقله بهدوء إلى الحياة الاجتماعية.

٢. تهيئة الطفل لاكتساب الفضائل الإسلامية.

٣. تعويد الطفل على النظام والعادات الصحيحة والانضباط في حياته.

٤. تلبية حاجة الطفل للنشاط والاستطلاع وإتاحة الخبرات التي تمكنه من التعرف على الأشياء المادية حوله.

٥. تنمية حواس الطفل ومهاراته وإمكاناته السلوكية.

٦. اكتساب الطفل القدر المناسب من الشعور بالذات والتعاون الاجتماعي وضبط النفس والحركة.

٧. إثراء الحصيلة اللغوية للطفل، واكتسابه المعلومات الجديدة وإتقانه المهارات اللفظية والتعبير عن النفس.

٨. تحقيق الشعور بالأمن والثقة والانتماء والسعادة للطفل.

٩. تكون المفاهيم لدى الطفل تكويناً واضحاً منظماً فعالاً، ورعاية تفكيره، وتحفيزه على الملاحظة والمداومة على الاستكشاف في حدود قدراته.

---

* وزارة التربية والتعليم (١٩٨٩) دليل الموجه التربوي، دولة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، ص ٨.

أهداف رياض الأطفال بمملكة البحرين*

وفق النصوص الرسمية بوزارة التربية والتعليم البحرينية جاءت أهداف مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي على النحو التالي.

١. تنمية مواهب الطفل وقدراته وبناؤها وتوجيهها التوجيه الصحيح.
٢. تنمية السلوك والاتجاهات لدى الطفل تنمية تتفق مع قوميته وتراثه وعقيدته.
٣. تلبيه حاجات الطفل النفسية والتي قد تكون تؤثر في سلوكه.
٤. بناء شخصية الطفل بناء راسخاً مبنياً على قواعد وأسس سليمة.
٥. الاهتمام بالنواحي الصحية والاجتماعية والروحية لدى الطفل.
٦. تعليم الطفل كيف يعلم نفسه بنفسه ويرضي حاجاته بنفسه، وتعويده ما أمكن لمواجهة احتياجاته ومشكلاته المتجددة والمستحدثة (١٩).
٧. قيادة الطفل القيادة الحكيمة وتوجيهه التوجيه السليم نحو اجتياز مرحلة النمو النفسي باطمئنان.
٨. تهيئة الطفل لمواجهة درجات التعليم والمعرفة.

أهداف مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية**

تمثل دور الحضانة ورياض الأطفال المرحلة الأولية من مراحل التربية وتتميز بالرفق في معاملة الطفولة وتوجيهها. وهي تهيئ ـ بالتنشئة الصالحة المبكرة ـ الطفل لاستقبال أدوار الحياة التالية على أساس سليم.

أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال:

١. صيانة فطرة الطفل، ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجو أسرة متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.
٢. تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد، المطابق للفطرة.
٣. أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاص الفضائل الإسلامية، والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل.
٤. إيلاف الطفل الجو المدرسي، وتهيئته للحياة المدرسية، ونقله برفق من (الذاتية المركزية) إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه.
٥. تزويده بثروة من المعايير الصحيحة والأساسيات الميسرة، والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.
٦. تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويده العادات الصحية، وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها. (بحيث يستطيع مشاهدة وملاحظة وفهم ما حوله من مخلوقات وظواهر بالقدر والكيفية التي تناسب قدراته) (٣).
٧. تشجيع نشاطه الابتكاري وتعهد ذوقه الجمالي، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.

---

* وزارة التربية والتعليم، (١٩٨٤) تطور التعليم في البحرين، ص ٧.

** وزارة التربية والتعليم (١٩٧٤)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: ص ص ١٧ ـ ١٨.

٨. الوفاء بحاجات الطفولة وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاق.

٩. التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة[٣].

١٠. توجيه سلوك الطفل لكي يستطيع أن يعبر عن احتياجاته كلامياً وبطريقة مؤدبة وأن يعتمد على نفسه في الأمور الحياتية وأن يصلح خطأه بنفسه[٣].

أهداف مرحلة رياض الأطفال بسلطنة عُمان*

١. تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر، لتمكين الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع وطموحاته.

٢. تنمية شخصية الطفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية.

٣. ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية في نفوس الأطفال وتنشئتهم على ممارسة العبادة والالتزام بالسلوك الإسلامي.

٤. تنشئة الطفل على الاعتزاز باللغة العربية، وتنمية قدراته على استخدامها بإتقان.

٥. غرس وتنمية الاعتزاز بمقومات وعناصر الهوية الثقافية العمانية لدى الطفل.

٦. غرس وتنمية الانتماء الوطني والعربي لدى الطفل.

٧. غرس وتنمية الوعي بأهمية الضوابط الاجتماعية واحترام الملكية العامة والخاصة.

٨. تنمية مهارات الطفل واتجاهاته نحو التعليم الذاتي المستمر.

٩. تنمية القدرة على الإبداع والابتكار.

١٠. تنمية ميول واتجاهات الطفل نحو التذوق الجمالي.

١١. تهيئة الطفل لمرحلة التعليم الأساسي بشكل آمن.

أهداف الرياض مقترحة لدول الخليج العربية[٥٩]

(١) اكتساب الطفل الإيمان باللّه وبالقيم والمبادئ الإسلامية والإنسانية السامية، بما يناسب مرحلته العمرية، وتعزيز مشاعر الانتماء للوطن وللأمة العربية والعالم الإسلامي.

(٢) تحقيق النمو الانفعالي السوي، الذي يساعد على تكوين المفاهيم والاتجاهات الإيجابية نحو الذات.

(٣) اكتساب الطفل الاتجاهات الاجتماعية، التي تساعده على التفاعل والمشاركة الإيجابية مع الأقران والراشدين.

(٤) اكتساب الطفل المعارف والاتجاهات والمهارات الحركية، التي تساعد على استخدام أعضاء جسمه بطريقة فعالة، وتحفظ له صحته وسلامته.

(٥) اكتساب المهارات اللغوية والتلقائية، التي تتجلى في الفهم والتعبير، والمهارات الممهدة لعمليات القراءة والكتابة وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.

(٦) اكتساب الطفل المفاهيم الملائمة لمستوى نموه الفعلي ومهارات التفكير السليم وتنمية المبادرة والابتكار والمثابرة.

(٧) اكتساب مهارات التعليم الذاتي والاتجاهات الإيجابية نحو عملية التعلم.

(٨) تنمية حواس الطفل، بما يساعده على التفاعل الإيجابي مع البيئة الطبيعية المحيطة به.

(٩) تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني للطفل، ليستشعر مظاهر الجمال من حوله، وتنمية

*حصلت على الأهداف من خلال خطاب رسمي أرسله الملحق الثقافي العماني بدولة الكويت أ. راشد الغيتي.

مهارات التعبير الفني بأشكاله المختلفة وبأسلوب مبتكر ومتميز.

(١٠) اكتساب الطفل المفاهيم والاتجاهات التي تساعد على تنمية مشاعر الانتماء لأسرته وتبصيره بالصالح من تقاليد وعادات الأسرة العربية بدول الخليج العربي، ليحترمها، ويعمل على تطبيقها.

(١١) تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعاملين.

المراجع

١. فؤاد أبو حطب، آمال صادق، أسس التنشئة النفسية من منظور إسلامي، نحو وجهة إسلامية لنمو الإنسان، مؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة ٩-١٢ أكتوبر، مجلد١، القاهرة (١٩٩٠)

٢. Nelson, R.F. Which is the best kindergarten? Principal. 79(5), (2000).

٣. المملكة العربية السعودية، لائحة تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال، رئاسة تعليم البنات، الرياض (١٩٩٣).

٤. سوزان مهدي، "الطفولة في الإسلام"، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، ٩ ـ ١٢ أكتوير، مجلد ١، القاهرة (١٩٩٠).

٥. محمود قمبر "ذاتية الطفل والنظرية التربوية في الإسلام" المجلد ١٨، مركز البحوث التربوية، قطر (١٩٨٧).

٦. عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، ط٦، ج٢، (١٩٧٩).

٧. أحمد عمر هاشم "الطفولة في الإسلام" المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة ٩-١٢ أكتوبر. مجلد١ القاهرة (١٩٩٠).

٨. أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها وفلسفتها ، وتاريخها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (١٩٧٨).

٩. نجم الدين على مروان، الطفولة من منظور التربية العربية الإسلامية"، رسالة الخليج العربي، العدد ٨، السنة٣، مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض (١٩٨٣).

١٠. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج٣، القاهرة (١٩٦٦).

١١. أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، ط٤، مطبعة الفكر. القاهرة (١٩٨٤).

١٢. رسائل الجاحظ، جمعها حسن السندوبي، ط١ المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة (١٩٣٣).

١٣. ابن خلدون، المقدمة، ط ٨، دار التراث، القاهرة، (١٩٩٠).

١٤. القابسي، أحوال المعلمين والمتعلمين مخطوط نشره أحمد فؤاد الأهواني، في كتابه التربية في الإسلام، (١٩٧٦).

١٥. سيد قطب، في التاريخ فكرة ومنهاج، ط٦، دار الشروق، بيروت (١٩٨٣).

١٦. فوزية العبد الغفور التربية ما قبل المدرسة وتطورها في الكويت، الكويت (١٩٩٥).

١٧. الشيخ جابر الأحمد الصباح، أمير الكويت، خطاب أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٩سبتمبر ١٩٩٠م.

١٨. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، تربية الطفل في دول الخليج العربية، الدورة السادسة، الكويت (١٩٩٩).

١٩. حسين محمد المطوع وآخرون، التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، ذات السلاسل الكويت، (١٩٩٠).

٢٠. وزارة التربية والتعليم، الإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ٩١/٩٢، قطاع التخطيط، دولة الإمارات (١٩٩٢).

٢١. Elquist, Cindy Ashworth. Group size, adult-to-child ratio, and preschool teachers' perception of children's misbehaviors in child care MS. UNIVERSITY OF NEVADA, RENO. (2000)

٢٢. دراسات الحسابات القومية لمنظمة اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الأمم المتحدة) نقلاً عن: مجلة الطفولة العربية ، العدد الثاني، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت: فبراير ٢٠٠٠.

٢٣. دولة الإمارات العربية المتحدة، مؤشرات التنمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، الإنجازات والتوقعات، ديوان ولي العهد، إدارة البحوث والدراسات، الإمارات العربية، (١٩٩٩).

٢٤. موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج، على الإنترنت (http://www.abegs.org/service/serch/htm).

٢٥. Lanford, Allyson Dixon The effects of Class-wide Teacher-Led Peer-Monitored Intervention on kindergarten students' phonological processing PhD .LEMSON UNIVERSITY. (2000)

٢٦. رفيقة سليم حمود، التعليم في البحرين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض (١٩٨٧).

٢٧. Al Hamar A. M. Development of Education in Bahrain. 1969.

٢٨. وداد الفاضل رياض الأطفال في دولة البحرين الواقع والطموح، ندوة رياض الأطفال في دولة البحرين دعامة التربية للألفية الثالثة من ٤-٥ ديسمبر. البحرين (١٩٩٩).

٢٩. وزارة الدولة للشئون القانونية،(١٩٧٧) قانون التربية والتعليم، البحرين يونيو.

٣٠. وزارة التربية والتعليم، إحصاءات التعليم، قسم الإحصاء التربوي بوزارة التربية والتعليم. البحرين (١٩٩٩).

٣١. وزارة التربية والتعليم، الإحصائيات الاستقرارية للتعليم غير الحكومي ٢٠٠١-٢٠٠٢، مركز المعلومات والتوثيق، قسم الإحصاء التربوي. البحرين (٢٠٠١).

٣٢. سيد إبراهيم الجيار التعليم الحديث في مصر والوطن العربي وأبعاده الثقافية، دار الثقافة، القاهرة (١٩٧١).

٣٣. عبد الرحمن الأحمد، تطور نظام التعليم العام في دولة الكويت، مؤسسة التقدم العلمي، الكويت (١٩٨٦).

٣٤. دائرة المعارف، الكويت نهضتها التعليمية ١٩٥٧/٥٦، مطبعة حكومة الكويت، الكويت (١٩٦٩).

٣٥. منيرة عبد الله المشعان رياض الأطفال في الكويت، من النشأة إلى التطوير، مطبعة الفجر، الكويت (١٩٩٥).

٣٦. Paglin, C. Early birds: kindergartners take their first step to success. Northwest Education. 4(3), (1999).

٣٧. مجلة الطفولة العربية الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد٢، فبراير، الكويت (٢٠٠٠).

٣٨. دولة الكويت، المجموعة الإحصائية السنوية، العدد ٣٧، قطاع الإحصاء والمعلومات، وزارة التخطيط، الكويت، (٢٠٠٠).

٣٩. وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ إدارة الإحصاء والمعلومات، العدد ٣١، سلطنة عُمان (٢٠٠١).

٤٠. عبد الله جمعة الكبيسي، تطور التعليم في قطر خلال ١٩٥٠- ١٩٧٧، رسالة دكتوراه غير منشورة.

٤١. West, J., et al. Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. (1993).

٤٢. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، إحصاءات التعليم الأهلي للعام الدراسي، ٢٠٠٠/٢٠٠١. قسم الإحصاء التربوي. الدوحة (٢٠٠١).

٤٣. وزارة التربية والتعليم المرسوم بقانون رقم ٧ لسنة ١٩٨٠ واللائحة التنفيذية للتعليم الأهلي، رئاسة التعليم الأهلي الفصل الثالث مادة (٣٧). قطر (١٩٨٠).

٤٤. صلاح عبد الحميد مصطفى، وآخران، التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح، الكويت (١٩٩٦).

٤٥. K.B. Hoyt, R.N. Evans, E.F. Mackin and G.L .Maugun Career Education, Salt Lake City: Utah. (1984).

٤٦. Gullo, D. The effects of gender, at risk status, and number of years in preschool on children's academic readiness. Early Education and Development. 2(1), (1991).

٤٧. جريدة البيان الإماراتية، في ٢٠ أبريل ٢٠٠١.

٤٨. هناء محمد الفطاطري "مشكلات الأطفال النفسية الشائعة بدور الحضانة"، مجلة علم النفس، العدد٤. الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة (١٩٨٧).

٤٩. بيرد روث، جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال، ترجمة فيولا الببلاوي، الانجلو المصرية القاهرة (١٩٨٣).

٥٠. Dudley, Lori Lee. A national investigation of the use of play as an assessment procedure with preschool children. PhD. UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA. (2000)

٥١. أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، مكتبة الأنجلو القاهرة (١٩٧٩).

٥٢. محمد وجيه الصاوي، حمد الرشيد، التعليم الابتدائي الواقع والمأمول، مكتبة الفلاح، الكويت (١٩٩٨).

٥٣. Gammage, Christine Dallenbach. The impact of the transition to kindergarten on social and emotional adjustment PhD TEMPLE UNIVERSITY (2000)

٥٤. Benton, Kim Suzette Miller, The effect of a pre-kindergarten program on kindergarten achievement, Ed D. MISSISSIPPI STATE UNIVERSITY. (2000)

٥٥. وزارة التربية ، المرشد في رياض الأطفال للألفية الثالثة، قطاع البحوث والمناهج، الكويت (٢٠٠١).

٥٦. وزارة التربية مؤتمر تطوير التعليم العام بدولة الكويت، محور بنية النظام التعليمي (تقديم د. فاطمة نذر)، ٢١-٢٤ أبريل. الكويت (٢٠٠٢).

٥٧. Harding, Nancy N. Ethnic and social class similarities and differences in mothers' beliefs about kindergarten

preparation and kindergarten goals. PhD. UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ANGELES (2000)

٥٨. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية، إدارة التربية، تونس (١٩٩٦).

٥٩. مكتب التربية العربي لدول الخليج، صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية، المجلد الأول، (١٩٨٤).

٦٠. وزارة التربية والتعليم، منهج الخبرات في رياض الأطفال، ط ٥، ١٩٩٨/٩٧، قام بتعديل الطبعة: نجم الدين على مردان، محمد بلال الجيوسي. دولة الإمارات (١٩٩٨).

٦١. جريدة البيان الإماراتية، "واقع رياض الأطفال"، في ٣٠ أبريل ٢٠٠١.

٦٢. وزارة التربية والتعليم والشباب، تقرير التعليم للجميع عام ٢٠٠٠، دولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٠).

٦٣. سليمان الخطيب، حديث عن "واقع رياض الأطفال" في جريدة البيان في ٣٠ أبريل ٢٠٠١.

٦٤. وزارة التربية والتعليم والشباب، التقرير الوطني لدولة الإمارات العربية المتحدة عن تطوير التعليم في الفترة من ٩١/٩٠ – ٢٠٠٠/٩٩م إدارة المعلومات والإحصاء والبحوث المؤسسية ٢٠٠٠، (٢٠٠١).

٦٥. دولة الكويت، المرشد في رياض الأطفال للألفية الثالثة، إدارة المناهج، وزارة التربية الكويت، (٢٠٠١).

٦٦. Al-Hooli, Abeer Abdullah. Science and children's literature: Kindergarten teachers' attitudes and pedagogical content knowledge PhD.UNIVERSITY OF VIRGINIA. (2000)

٦٧. مكتب التربية العربي، التطور النوعي للتعليم في دول الخليج، مكتب التربية العربي، الرياض (١٩٩٨).

٦٨. Anderson, G. Computers in a developmentally appropriate curriculum. Young Children, November, (2000).

٦٩. Quandahl, Joy Ellen The instructional practices of kindergarten teachers: Effects on student achievement, PhD. UNIVERSITY OF HOUSTON. (2001).

٧٠. Lancaster. & J. Gaunt Developments in Early childhood education, London: Open Books, (1976).

٧١. UNESCO, Annual Statistical, Preschool Education in Arab states, Paris (1994).

٧٢. لنا مهدي، "موجهات رياض الأطفال بتعليمية العين يؤكدن على ضرورة توحيد بدء العام الدراسي في الرياض الحكومية والخاصة"، مجلة البيان الإماراتية ٦ سبتمبر ٢٠٠٠م

٧٣. Phillips, Beverly Jean , Meeting the needs of at-risk young children: Evaluation of a preschool program NIVERSITY OF MISSOURI , PhD - KANSAS CITY. (2000).

٧٤. سيد قطب، "طفولتنا المسروقة"، مجلة الشئون الاجتماعية، ع٣، مارس ١٩٤٢، ص ٩٣.

٧٥. زكي نجيب محمود، "بذور وجذور" صحيفة الأهرام، في ٣ نوفمبر ١٩٨٧.

٧٦. Haugland, S. What role should technology play in young children's learning? Part 1. Young Children, 54(6), (1999).

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

Volume 2 - Number 1

1424 Hijri - 2003

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Ahmed. M. Jelley, "Studies in Islamic belief" edition 1, U.A.E. University, Al-Ain, U.A.E., 2002.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

(Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science)



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 2 - Number 1
1424 Hijri - 2003

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates.



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الثاني ، العدد الثاني
١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

(جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أوالباحث)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١ـ نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢ـ توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣ـ معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

٤ـ التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١ ـ أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.

٢ ـ أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.

٣ ـ ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.

٤ ـ أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.

٥ ـ تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لايتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.

٦ ـ ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

٧ ـ المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:

الكتب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

٨ ـ لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.

٩ ـ يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

١٠ـ لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.

١١ـ يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

١٢ـ لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

١٣ـ يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـة عجـمان للدراسـات والبحـوث

دورية محكمة

المجلد الثاني، العدد الثاني، ١٤٢٤هـ ـــ ٢٠٠٣م

الأمن الاستراتيجي المائي في الخليج العربي

(دولة الإمارات العربية المتحدة - دراسة حالة)

Water Strategic Security In The Arabian Gulf

(U.A.E. As case study)

Dr. Tariq Al zabet*

Abstract

The arabian Gulf countries fall within the arid and semi arid region except for the coastal zones and mountain chains. After the oil discovery in the seventies, a rapid increase development occurred took place in all life sectors. The fast growing development caused a tremendous pressure on the already limited available water resources in which groundwater was the main source. Despite the continuous development of new resources, the demand continued to increase in higher rates causing a water deficit that was compensated by over-pumping the aquifers causing their depletion and salination.

The biggest challenge at present is facing the growing demand in the agricultural sector which forms the biggest consuming sector as well as the other growing sectos(domestic and industrial). The total deficit at present in the gulf countries is estimated to around 15 billion cubic meter. Therefore, water security is becoming a major priority and expectd to be one of the major limiting factors facing the development within the next few years. United Arab Emirates shares the same problems of the other gulf countries. The water deficit is being mainly covered by over-pumping the aquifers(68%) and from desalinatd sea water (68%). UAE is considered the second largest country in the world in desalinated water production (68%). It's anticipatd that the gab between supply and demand will continue to increase proportionally within the next ten years taking into account the depletion of groundwater resources and the continued increase in demand increase in demand water security in the Gulf countries could only be achieved by the integrated and comprehensive management of the water sector among the concept of sustainable development.

* U.A.E. University

د. طارق الزبط*

ملخص

تقع معظم دول الخليج العربي ضمن المناطق الجافة وشبه الجافة، وتحتل الصحراء أكثر من ٨٠٪ من مساحة دولة الإمارات العربية المتحدة. ويبلغ متوسط الهطول المطرى ١١٢ ملم/السنة. ومتوسط نسبة البخر حوالي ٨٨٪. وشكلت المياه الجوفية المصدر الوحيد للتجمعات البشرية القديمة التى استوطنت الإمارات.

وأدى ظهور البترول إلى طفرة اقتصادية جذبت الأيدى العاملة حيث ازداد عدد السكان من ٥٥٧٨٨٧ فى عام ١٩٧٥ إلى ٣,٤٨٨,٠٠٠ في عام ٢٠٠١. وبسبب هذه الزيادة وتنامي الطلب على موارد المياه لمقابلة الطلب المتزايد وخاصة للأغراض الحضرية والصناعية.

وكان - ولازال - التحدي الحقيقي هو أن موارد المياه لم تعد تكفي التوسع الزراعي بالإضافة إلى زيادة الطلب في القطاعات الأخرى كالاستعمالات الحضرية والصناعية. وبالتالي نشأ عجز مائي هائل وصل مجموعه إلى حوالي ١٥ بليون متر مكعب، تمت تغطيته عن طريق سحب المياه الجوفية غير المتجددة، والتوسع في بناء محطات التحلية باهظة التكاليف، وإعادة استخدام مياه الصرف الصحي المعالجة. وزاد الأمر سوءاً بالتركيزعلى تطوير مصادر المياه دون عمل إجراءات جدية وملموسة للحد من الطلب.

بالنسبة لمصادر المياه التقليدية، قدرت كميات التغذية السنوية للمياه الجوفية بحوالي ٣٨٧ مليون متر مكعب تمثل ١٠٪ من مجموع الأمطار. بينما يقدر مجموع المياه السطحية المتاحة حالياً حوالي ٤٤٣ مليون متر مكعب يستفاد حالياً منها بحوالي ١٢٧ مليون تقريباً وهي المياه المتجمعة خلف السدود والينابيع والأفلاج. وقد بلغت القدرة الإجمالية لمحطات التحلية في الدولة عام ١٩٩٩ حوالي ٧٠٦ مليون متر مكعب سنويا. ويمثل إنتاج الإمارات من مياه البحر المحلاة ١٤٪ من إنتاج العالم وهي الثانية بعد السعودية. أما مياه الصرف الصحي المعالجة فبلغ إنتاجها في ١٩٩٩ حوالي ١٩٠ مليون متر مكعب.

وتشكل المياه الجوفية حوالي ٦٨٪ والمياه المحلاة حوالي ٢٢٪ من مجمل العرض.

أما في مجال الطلب، فقد بلغ استهلاك الزراعة عام ١٩٩٩ حوالي ٢٠٩٢ مليون متر مكعب تمثل المياه الجوفية ٩٤٪ منها. أما في القطاع الحضري فقد استهلك عام ١٩٩٩حوالي ٨٠٣ مليون متر مكعب وتشكل مياه التحلية ما يساوي ٨٢,٧٪.

وبالنسبة لتوزيع المياه على القطاعات المختلفة، فقد كانت نسبة قطاع الزراعة هي الأعلى حيث وصلت إلى ٦٩٪ من مجموع الاستهلاك يليها قطاع الاستعمالات الحضرية بنسبة ٢٧٪ ومن ثم قطاع الصناعة بنسبة ٢٪. وقد قدر حجم استهلاك الفرد في الإمارات ٢٥٨ متر مكعب سنوياً، وهي نسبة مرتفعة وقريبة من نسب الاستهلاك في الولايات المتحدة وأوروبا .

ونظراً لمعاناة دول الخليج قاطبة من مشكلة المياه والتشابه الكبير في الأسباب والعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وأنماط وقطاعات الاستهلاك فقد تمت دراسة الوضع المائي في دولة الإمارات العربية المتحدة كمثال بالشرح والتفصيل لتوضيح طبيعة وحجم المشكلة في دول الخليج الأخرى وإن تفاوتت بشكل أو بآخر.

* جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الأمن المائي

أولاً: مفهوم الأمن المائي

يعتبر الماء أهم عنصر لاستمرار الحياة بعد الهواء، لذلك تحولت المياه في ظل تزايد النموالسكاني ومعدلات الاستهلاك والندرة الملحوظة في مصادرها إلى محور من أهم محاور الصراع وظهر تعريف الأمن المائي ويعني المحافظة على الموارد المائية المتوفرة وإستخدامها بالشكل الأفضل وعدم تلويثها وترشيد إستخدامها في الشرب والري والصناعة، والسعي بكل السبل للبحث عن مصادر جديدة وتطويرها ورفع طاقات استثمارها لتأمين التوازن بين الموارد المائية المتاحة والطلب المتزايد عليها، وأصبح ضمان استمرارية تدفق المياه هوأحد الأهداف الحيوية والأساسية لأية دولة.

وقد مرت دول الخليج العربي بمعدلات نمو متسارعة منذ بداية الستينات بسبب اكتشاف النفط والزيادة المفاجئة في دخل هذه الدول، مما أدى إلى زيادة القاعدة الاقتصادية وارتفاع مستوى المعيشة، وتضاعف عدد السكان خمس مرات خلال العقود الخمسة الماضية .

ومنذ منتصف السبعينيات وحتى أواسط التسعينات اعتُمدت سياسة تحقيق الأمن الغذائي[١] التي تهدف إلى زيادة المساحات الزراعية واستصلاحها، وتم استثمار مئات المليارات من الدولارات من أجل تطبيقها وحدوث زيادات كبيرة في الطلب على المياه مما أدى إلى حصول عجز مائي هائل وصل مجموعه إلى حوالي ١٥ بليون مترمكعب[٢]، تمت تغطيته عن طريق سحب المياه الجوفية غير المتجددة والتوسع في بناء محطات التحلية الباهظة التكاليف، وإعادة استخدام مياه الصرف الصحي المعالجة. ولم تنجح هذه السياسة بالشكل المطلوب وكانت النتائج تحت مستوى التوقعات حيث اختفت الكثير من المشاريع التي تم التخطيط لها ونفذت مشاريع أخرى منها دون تحقيق جدواها الاقتصادية.

وبدأ يظهر تعبير الأمن المائي الخليجي خلال السنوات الأخيرة الماضية محل مفهوم الأمن الزراعي ويتبوأ المكانة الأولى في سلم الأولويات نتيجة لاستفحال أزمة المياه في دول الخليج العربي حيث كان التركيز فقط على تطوير مصادر المياه دون ترشيد استخدامها وتدل كل المؤشرات على تخلف طرق الاستهلاك المائي وزيادة نسبة النموالسكاني إلى ٣٪ (من أعلى المعدلات في العالم)[٣]، وغياب التخطيط الاستراتيجي. مما أدى إلى إجهاد الموارد المائية المحدودة بالمنطقة وارتفاع العجز وعدم القدرة على مواكبة الزيادة الهائلة والمستمرة على طلب المياه لمختلف القطاعات الاستهلاكية.

ويتوقع أن تشكل أزمة المياه في دول الخليج العربي أهم معوقات التنمية الشاملة. وسيتعاظم الدور السياسي والاستراتيجي والاقتصادي للمياه خلال السنوات المقبلة ويتبوأ الأمن المائي موقعاً متقدماً ضمن قائمة أولويات ومكونات الأمن القومي لدول الخليج العربي .

ويمكن تحقيق الأمن المائي الخليجي طالما وضعت الخطط المناسبة والبدائل القابلة للتنفيذ من خلال الاستغلال الأمثل لكل الموارد المتاحة والممكنة في إطار قانوني سليم، واتخاذ كافة التدابير للحفاظ على هذا المورد الحيوي ومواجهة التحديات التي قد تجابهه.

وسيتم في هذه الدراسة تسليط الضوءعلى الوضع المائي في دول الخليج العربي بشكل عام والوضع المائي لدولة الإمارات العربية المتحدة بشكل خاص وسنعرض الواقع المائي الحالي والتحديات والآفاق

المستقبلية والمشاكل التي تعاني منها دول المنطقة وكيفية مواجهة هذه التحديات من خلال ما يعرف بالإدارة المتكاملة لموارد المياه.

ثانياً: أزمة قطاع المياه في دول الخليج العربي

تقع دول الخليج العربي ضمن المناطق شديدة الجفاف والجافة باستثناء المناطق الساحلية والسلاسل الجبلية. وتتراوح معدلات الأمطار فيها ما بين ٤٥-٣٥٠ ملم/السنة. بينما تصل نسبة البخر الفعلي إلى ٦٩ - ٨٨٪ من كمية الأمطار الساقطة (٤، ٥، ٦). وبالتالي تعتبر مناطق صحراوية في غالبيتها تعاني من شح أوانعدام مصادر المياه السطحية بشكل عام حيث لا يوجد أي مسطح مائي طبيعي أونهر دائم الجريان في المنطقة فيما عدا بعض السيول التي تجري بعد مواسم الأمطار الرعدية والتي ما تلبث أن تتبخر أوتجري إلى البحر (٧).

وقد شكلت المياه الجوفية المصدر الوحيد للتجمعات البشرية القديمة التى استوطنت دول الخليج العربي واستعملت لأغراض الشرب وسقاية الحيوانات. وأهم الخزانات الجوفية الموجودة هي خزانات سطحية ضحلة غير مقيدة وتتواجد عند مناطق أسفل الجبال أوعلى امتداد القنوات الصغيرة في الأودية والسهول وهي عادة ذات سماكات قليلة وتتغذى مباشرة من مياه الأمطار أوالجريان السطحي أوفي خزانات رسوبية جوفية عميقة تختزن في غالبيتها مياه أحفورية غير متجددة يرجع عمرها إلى آلاف السنين.

ومع زيادة الطلب بشكل غير مسبوق خلال العقدين الأخيرين وخاصة في مجال الزراعة زاد استنزاف مصادر المياه الجوفية وتم استغلال معظم الخزانات الجوفية الضحلة وتلويثها ويجري الآن التنقيب عن المياه في الأحواض العميقة لاستثمارها(٨).

ولعدم قدرة المصادر التقليدية (مياه سطحية وجوفية) على الوفاء بالطلب المتنامي وخاصة بعد تردي نوعية المياه الجوفية، تم التحول نحو المصادر غير التقليدية مثل تحلية مياه البحر بالإضافة إلى مياه الصرف الصحي المعالجة.

وقد أدت سياسة الأمن الغذائي في السبعينات والثمانينات إلى زيادة الطلب على الماء بجانب الزيادة الكبيرة في عدد السكان إلى عدم وجود سياسة ترشيد حقيقية وفعالة. وبالرغم من الزيادة الهائلة فى العرض إلا أن تزايد الطلب بشكل أكبر جعل الوفاء به مرهقاً ومكلفاً لدول المنطقة التي بدأت تشعر بوطأة المشكلة وأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ونظراً لتشابه مشكلة المياه في دول الخليج العربي إلى حد كبير في الأسباب والعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وأنماط وقطاعات الاستهلاك فإنه يمكن القول إن تسليط الضوء على الوضع المائي في دولة الإمارات العربية المتحدة كمثال سيعطي صورة واضحة وجلية عن طبيعة وحجم المشكلة في دول الخليج الأخرى وإن تفاوتت بشكل أوبآخر .

الوضع المائي الحالي في دولة الإمارات العربية المتحدة

أولاً: مقدمة عامة عن دولة الإمارات العربية المتحدة

تقع دولة الإمارات جنوب شرق شبه الجزيرة العربية بين خطي عرض ٢٢ درجة و٢٦,٥ درجة شمال خط الاستواء، وبين خطي طول ٥١ درجة و٥٦,٥ درجة شرقاً، وتمتد الدولة من خليج وسلطنة عمان شرقاً حتى دولة قطر غرباً، ويحدها من الشمال والشمال الغربي الخليج العربي، ومن الغرب دولة قطر والمملكة العربية السعودية، ومن الجنوب سلطنة عمان والمملكة العربية السعودية أيضاً، ومن الشرق خليج عمان وسلطنة عمان(٩). بمساحة كلية تبلغ ٨٣,٧٠٠ كيلومتر مربع موزعة بين الإمارات المختلفة والجزر البحرية حسب الشكل رقم (١).



شكل رقم (١): خريطة دولة الإمارات العربية المتحدة وأهم المدن والمواقع

وبشريط ساحلي طوله ١٣١٨ كم حيث يعيش أكثر السكان والذين يبلغ عددهم حسب آخر تقدير إحصائي للعام ٢٠٠١ [١٠] ٣,٤٨٨,٠٠٠ نسمة.

ويمثل النفط العمود الفقري لاقتصاد دولة الإمارات، ويسهم بنسبة ٣٣٪ من الناتج الإجمالي المحلي، كما تشكل صادرات النفط أكثر من ٧٠٪ من موارد النقد الأجنبي وعائدات الحكومة. وتمتلك دولة الإمارات أحد أكبر الموارد النفطية والغازية في العالم حيث تقدر احتياطات النفط بأكثر من ٩٨ بليون برميل والغاز بحوالي ٦٠٠٠ مليون طن[٣].

تقع دولة الإمارات العربية المتحدة مناخياً في منطقة مدارية جافة يسودها طقس صحرواي حار. ويتصف مناخها بارتفاع درجات الحرارة وندرة هطول الأمطار ويعتبر مناخ دولة الإمارات العربية المتحدة جاف بشكل عام ويمتاز بفصلين مناخيين: فصل الصيف وفصل الشتاء. وتمتد شهور الصيف الحارة من شهر أبريل حتى نوفمبر وتعتدل درجات الحرارة في فصل الشتاء من شهر ديسمبر حتى مارس وتهطل فيه الأمطار بكميات متفرقة. ويبلغ متوسط درجة الحرارة في شهر يوليووأغسطس ٣٥ درجة مئوية تنخفض إلى ١٨° درجة مئوية[٤، ٥] في شهر يناير.

وقد قسمت دولة الإمارات العربية المتحدة حسب معدل هطول الأمطار إلي ثلاثة أقسام رئيسية[١١] وهي مناطق شديدة الجفاف وتشمل معظم مساحة الدولة، ومناطق شبه جافة وتمثل حزاما ضيقا بالقرب من جبال عمان، ومناطق شبه رطبة وهي مناطق محدودة جداً تقع في الجانب الشرقي لدولة الإمارات حيث تهطل الأمطار بشكل أكبر على السفوح الغربية والشرقية للمرتفعات الجبلية المواجهة للرياح المحملة ببخار الماء بالإضافة إلى المنخفضات الجوية الممطرة.

وتنقسم دولة الإمارات العربية المتحدة طبوغرافياً إلى عدة مناطق تلعب دوراً هاماً في تحديد مصادر المياه:

أ. السهل الساحلي الشرقي: بين مرتفعات الإمارات غرباً وخليج عمان شرقاً وطوله ٧٠ كلم بين دبا شمالاً وخطم الملاحة جنوباً. وهوسهل ساحلى رسوبي ضيق منخفض كونته رسوبيات الأودية التى تنحدر من مرتفعات الشميلية نحوخليج عمان بالإضافة إلى رمال البحر التي تلقيها الأمواج على الشاطئ.

ب. الجروف الساحلية: مثل جروف خور فكان ورأس دبا التي تطل مباشرة على خليج عمان وهي جروف صخرية جرداء شديدة الانحدار تكثر فيها الشقوق والإنهيارات.

ج. المرتفعات الجبلية: وتشكل العمود الفقري للبنية التضاريسية لدولة الإمارات العربية المتحدة. وهي سلسلة تمتد حوالي ١٥٥ كلم من شعم شمالاً حتى شرق مدينة العين جنوباً. وبارتفاع يتراوح مابين ٥٠٠ ــ ٩٠٠ متر عن سطح البحر. والمرتفعات الجبلية تنفرد بخصائص طبيعية وتباينات جيومورفولوجية تميزها وتقسمها إلى عدة أقسام ثانوية.

د. السهول الرسوبية الفتاتية الحصوية (البهاد الغربية): وتعتبر هذه السهول الخزان الرئيسي للمياه الجوفية الذي تعتمد عليه الدولة في التنمية الزراعية لما يلقاه من تغذية مستمرة من مياه الأمطار التي تسقط على المرتفعات الجبلية. وهي السهول الموجودة أسفل أقدام الجبال وعند مخارج الأودية وهي منخفضة ومستوية تكسيها تربات فيضية خصبة كسهل الحمرانية وسهل الذيد وسهل مليحة وسهل الجاو. وتمتد كشريط طولي ضيق يبدأ من سهل صير في شمال مدينة رأس الخيمة حتى نهاية سهل الجاوبطول قدره ١٦٠ كلم.

هـ. الكثبان والعروق الرملية: وتغطي حوالي ٧٣,٨٪ من المساحة الكلية للدولة. وهي امتداد طبيعي لصحراء الربع الخالي وتوجد في هذه الكثبان القيعان والسبخات الملحية وتتناثر بها بعض الواحات.

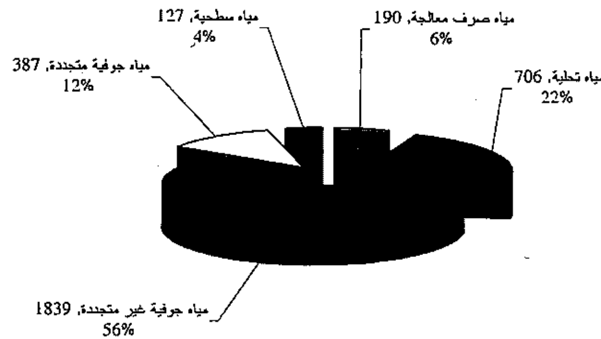
ثانياً: الموارد المائية الحالية (العرض)

تنقسم مصادر المياه إلى مصادر تقليدية يمكن الاستفادة منها مباشرة كالمياه السطحية والجوفية. ومصادر غير تقليدية ونعني بها المياه التي تحتاج إلى معالجة قبل الاستفادة منها مباشرة مثل مياه الصرف الصحي المعالجة ومياه البحر المحلاة. ويوضح شكل رقم (٢) كميات المياه المتوفرة في دولة الإمارات العربية المتحدة ونسبها [١٢].

ويوضح الشكل أن المياه الجوفية تفي بأكثر من ٦٩٪ من كميات المياه المطلوبة غير أن ٥٦٪ من هذه الكمية هي مياه غير متجددة.

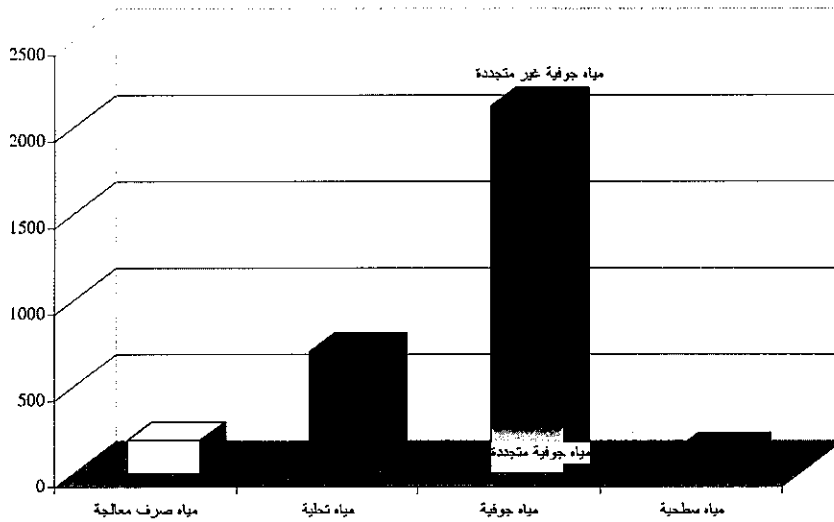
وتجدر الإشارة أن المصادر التقليدية من مياه سطحية وجوفية تعتمد اعتماداً كاملاً على الأمطار

نسب المصادر المائية في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام 1999
(مليون متر مكعب)



شكل رقم (٢): نسب المصادر المائية في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام ١٩٩٩ (مليون متر مكعب)

أما مصادر المياه غير المتجددة فهي عبارة عن ضخ جائر من المخزون المائي الذي تجمع خلال آلاف السنين وخزنت في عصور قديمة مطيرة تختلف تماماً عن العصر الحالي الشديد الجفاف شكل رقم (٣).



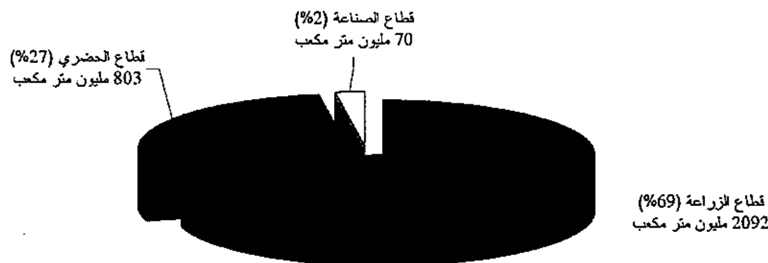
شكل رقم (٣): كميات المساهمة من كل مصدر مائي في مجموع المياه الكلي (مليون متر مكعب)

ثالثاً: كميات الاستهلاك الحالية (الطلب)

يعتبر استهلاك المياه في دولة الإمارات العربية المتحدة من أعلى المعدلات في العالم (٢٥٨ متر مكعب/السنة) ونتيجة للتطور السريع الذي حدث منذ الاتحاد فقد زاد الطلب على الموارد المائية المحدودة بشكل كبير وبقفزات كبيرة. وقد قسمت القطاعات المستهلكة للمياه إلى ثلاث قطاعات رئيسية وهي القطاع الزراعي والحضري والصناعي.

وتبلغ كمية الاستهلاك الكلية لكافة القطاعات حوالي ٢٩٦٥ مليون متر مكعب في عام ١٩٩٩. وكانت أعلى نسبة منه لقطاع الزراعة حيث وصلت نسبته إلى ٦٩٪ من مجموع الاستهلاك[١٠] يليها قطاع الاستعمالات الحضرية بنسبة ٢٧٪ ومن ثم قطاع الصناعة بنسبة ٢٪ فقط شكل رقم (٤).

والجدير بالذكر أن قطاع الزراعة يساهم في الدخل القومي بنسبة ضئيلة تراوحت ما بين ٤ ــ ٦٪



شكل رقم (٤): مجموع ونسب استهلاك كل قطاع من مصادر المياه

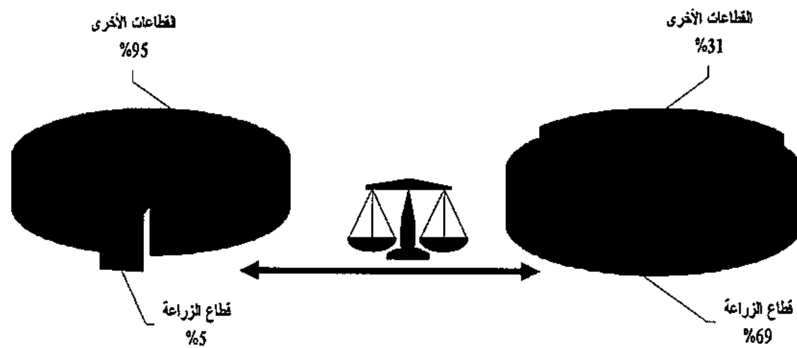
فقط [٣، ١٣] بالرغم من استحواذها على النصيب الأكبر من المياه والدعم الحكومي شكل رقم (٥ ، ٦).

ويشكل العائد الاقتصادي من المتر المكعب حوالي ١,١٦ دولار /متر مكعب في حين أن العائد الاقتصادي من استعمال المياه في الصناعة والخدمات هو ١٤٩,٠٥ و ٢١١,٠١ دولار/ متر مكعب على الترتيب[١٤] شكل رقم (٧).

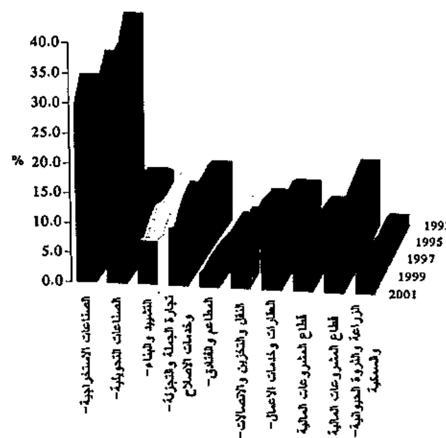
وأخيراً يجب التنويه بأن الزيادة في كمية الإنتاج لاتعني الزيادة في الإنتاجية، إذ يمكن أن تتم الأولى على حساب الثانية بينما تعني الزيادة في الإنتاجية أن كفاءة وقدرة العناصر الرئيسية في الدالة الإنتاجية كالطاقة البشرية والموارد الطبيعية والنظم والمؤسسات الزراعية قد ارتفعت بشكل ملحوظ وأن عمرها الإنتاجي لم يتدهور بما يضمن زيادة في كميات الإنتاج متعاقبة ومضمونة [١٥، ١٦].

رابعاً: ميزان العرض والطلب

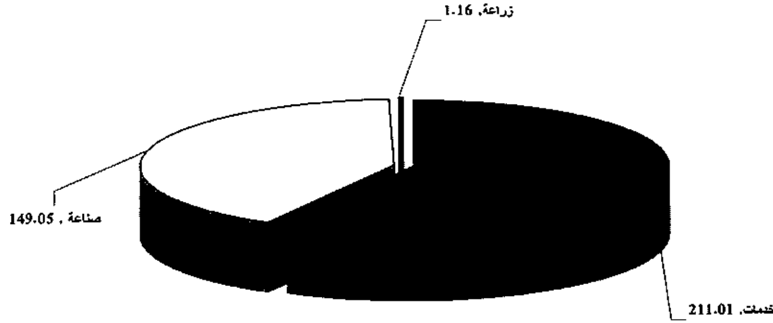
بمقارنة الكميات المتوفرة والكميات المستهلكة نجد أن هناك فارقاً بين العرض والطلب جدول رقم (١). وأن كمية المياه المعروضة من مختلف المصادر تزيد بمقدار ٢٨٤ مليون مكعب عن كميات الطلب الحالي



شكل رقم (٥): مقارنة بين كميات المياه المستهلكة في الزراعة ومساهمة الزراعة في الناتج القومي (GDP)



مساهمة كل قطاع في الناتج الإجمالي المحلي حسب القطاعات الاقتصادية
شكل رقم (٦): مساهمة القطاعات المختلفة في الناتج الإجمالي للأعوام ١٩٩٣-٢٠٠٢م.



شكل رقم (٧): المردود الاقتصادي من استعمال المياه في القطاعات المختلفة (دولار/متر مكعب).

جدول رقم (١) مقارنة بين (العرض) و(الطلب) بالمليون متر مكعب (١٩٩٩)

العرض						الطلب			
مصادر تقليدية			مصادر غير تقليدية		المجموع	زراعة	حضرية	صناعة	المجموع
المياه الجوفية		المياه السطحية المستفاد منها مباشرة	مياه التحلية	المياه المعالجة					
متجددة	غير متجددة استنزاف								
٣٨٧	١٨٣٩	١٢٧	٧٠٦	١٩٠	٣٢٤٩	٢٠٩٢	٨٠٣	٧٠	٢٩٦٥
٪١٢	٪٥٦	٪٤	٪٢٢	٪٦	١٠٠	٪٦٩	٪٢٧	٪٢	١٠٠

ولكن الحقيقة أن هناك سحباً جائراً من المياه الجوفية يفوق الكميات المتجددة وذلك يسجل عجزاً كبيراً (١٥٥٥ مليون متر مكعب) ويوازي ٥٢٪ من مجموع الطلب، شكل رقم (٨).

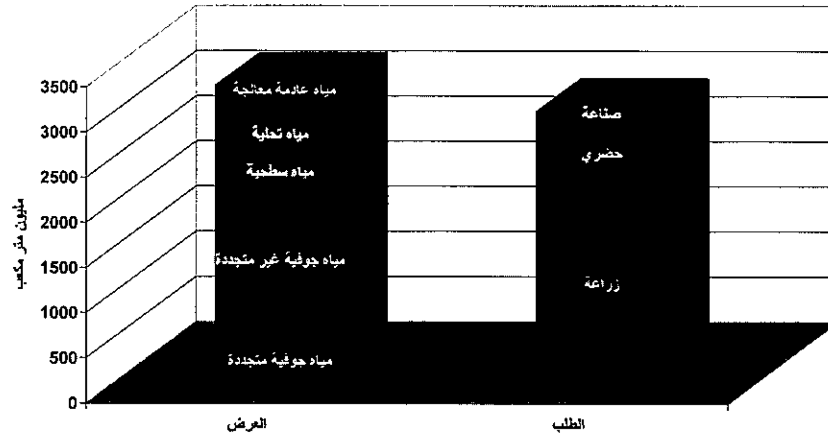
التوقعات المستقبلية للعرض والطلب

أولاً: الزيادة المتوقعة في العرض

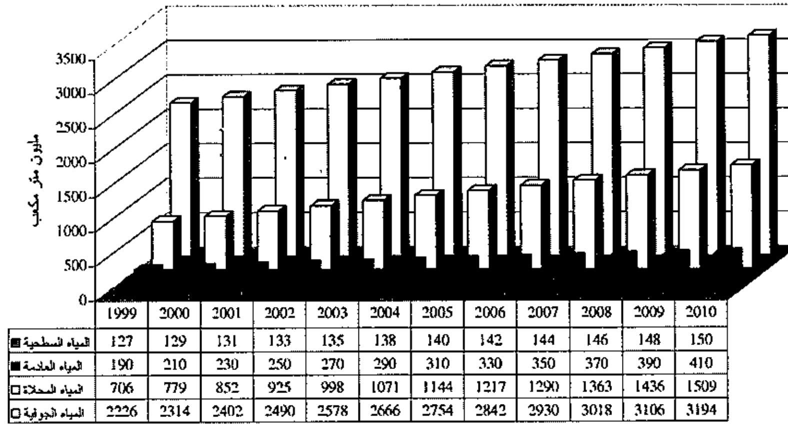
من المتوقع زيادة نسبة ضخ المياه الجوفية بمعدل ٤٪ وهومعدل يقل عن معدل الزيادة الحالي التي تبلغ ٧,٣ ٪ وذلك لنضوب بعض الخزانات الجوفية وتملح المياه. أما الزيادة المتوقعة في المياه السطحية المتاحة فستكون ناجمة عن بناء واستكمال عدداً أكبر من السدود [١٧]. أما الزيادة المتوقعة لمحطات التحلية فتشمل الانتهاء من بناء مشروع محطة الفجيرة على بحر العرب بطاقة يومية تصل إلى ١٠٠ مليون جالون يومياً (١٣٨ مليون متر مكعب سنوياً) بالإضافة إلى رفع قدرة بعض المحطات الرئيسية الأخرى[١٨]. وبالنسبة لمياه الصرف الصحي المعالجة، فقد تزايدت كميات مياه الصرف الصحي التي تصل إلى محطات المعالجة بالدولة خلال السنوات الأخيرة، وقدرت هذه الزيادة بحوالي ١٠٪ سنوياً[١٩] ويرجع ذلك إلى عدة أسباب من أهمها زيادة السكان وارتفاع مستوى المعيشة وإنشاء شبكات صرف صحي جديدة في المدن الرئيسية، شكل رقم (٩).

ثانياً: الزيادة المتوقعة في الطلب

يلعب قطاعي الزراعة والاستعمالات الحضرية الدور الرئيسي في تحديد الطلب الحالي والمستقبلي



شكل رقم (٨): مجموع كل من العرض والطلب (مليون متر مكعب)



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
المياه السطحية	127	129	131	133	135	138	140	142	144	146	148	150
المياه العادمة	190	210	230	250	270	290	310	330	350	370	390	410
المياه المحلاة	706	779	852	925	998	1071	1144	1217	1290	1363	1436	1509
المياه الجوفية	2226	2314	2402	2490	2578	2666	2754	2842	2930	3018	3106	3194

شكل رقم (٩): الزيادة المتوقعة من مصادر المياه المختلفة في الفترة ما بين ١٩٩٩ ـ ٢٠١٠م.

للمياه وهذان القطاعان يعتبران بكل المقاييس من أكبر القطاعات ازدياداً واتساعاً. وقد تم تقييم كل قطاع بشكل تفصيلي ونسب الزيادة المتوقعة في طلب الماء بناءاً على النسب الحالية ومصادر المياه ومحدوديتها وازدياد عدد السكان ومتوسط نسب استهلاكهم. فالزيادة المتوقعة على طلب المياه في قطاع الزراعة هي حوالي (٤٪) وهي نسبة تعادل نسبة الزيادة تقريبا في إنتاج المياه الجوفية وهي نتيجة الاستمرار في التوسع بالرقعة الزراعية ولكن ليس بالمعدل الحالي (٨٪) بسبب انخفاض كميات ومناسيب المياه الجوفية المنتجة خلال الأعوام العشرة القادمة وتردي نوعيتها واستعمال طرق الري الحديثة[٢٠].

أما القطاع الحضري وبناءاً على استهلاك الفرد الحالي من المياه والمقدر بحوالي ٢٥٨ متر مكعب في السنة فإنه من المتوقع أن يرتفع الاستهلاك الحضري إلى الضعف تقريباً[٢١] وذلك نتيجة للزيادة الكبيرة في عدد السكان والتي تراوحت ما بين ٤,٧٤٪ إلى ٥,٩٪ خلال العشرة سنوات الماضية وبمتوسط ٥,٣٢٪ زيادة سنوية في عدد السكان. أما قطاع الصناعة فإن له دوراً هاماً ومن المتوقع أن

جدول رقم (٢): مجموع الطلب المتوقع للمياه في كافة القطاعات للأعوام ١٩٩٩-٢٠١٠م

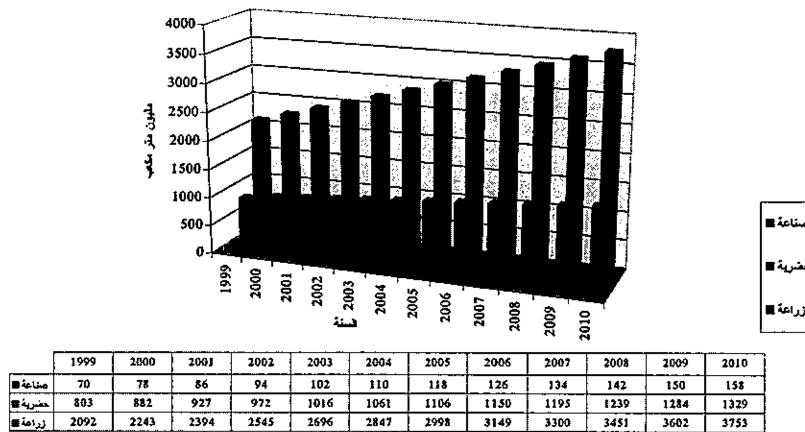
	الطلب											
السنة	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩	٢٠١٠
المجموع	٢٩٦٥	٣٢٠٣	٣٤٠٧	٣٦١١	٣٨١٤	٤٠١٨	٤٢٢٢	٤٤٢٥	٤٦٢٩	٤٨٣٢	٥٠٣٦	٥٢٤٠

يتضاعف الطلب في هذا القطاع نتيجة للزيادة في بناء المشاريع العملاقة من مصافي ومنشآت تكرير وتعدين وصناعات غذائية وتحويلية تحتاج إلى كميات كبيرة من المياه[٢٢].

ويوضح جدول رقم (٢) كميات ومجموع الطلب الكلي المتوقع للمياه في كافة القطاعات للأعوام ١٩٩٩ـ٢٠١٠م. ويوضح شكل(١٠) كميات الاستهلاك (الطلب) المتوقعة خلال العشرة سنوات القادمة في كل قطاع.

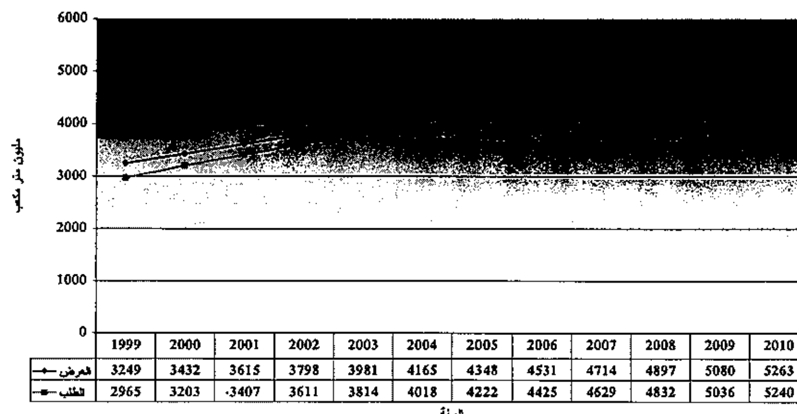
ثالثا: ميزان العرض والطلب المستقبلي

بمقارنة الزيادة المتوقعة في العرض (الموارد المائية المتاحة) والطلب (الاستهلاك) خلال العشرة سنوات القادمة، نجد أن الإثنين يتجهان نحوالزيادة المتسارعة والكبيرة في نفس الوقت (شكل رقم ١١).



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
صناعة	70	78	86	94	102	110	118	126	134	142	150	158
حضرية	803	882	927	972	1016	1061	1106	1150	1195	1239	1284	1329
زراعة	2092	2243	2394	2545	2696	2847	2998	3149	3300	3451	3602	3753

شكل رقم (١٠): كميات الاستهلاك المتوقع زيادة الطلب عليها من القطاعات المختلفة للسنوات العشر القادمة



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
العرض	3249	3432	3615	3798	3981	4165	4348	4531	4714	4897	5080	5263
الطلب	2965	3203	·3407	3611	3814	4018	4222	4425	4629	4832	5036	5240

شكل رقم (١١): الزيادة المتوقعة في العرض والطلب خلال العشرة أعوام القادمة

وأن معدل الزيادة في العرض يوازي تقريبا معدل الزيادة في الطلب مع ارتفاع العرض بكميات بسيطة على الطلب. حيث تزيد مصادر المياه المتاحة من ٣٢٤٩ مليون متر مكعب في العام ١٩٩٩م إلى ٥٢٦٣ مليون متر مكعب في العام ٢٠١٠م. وتقابل هذه الزيادة في العرض زيادة متوازية في الطلب ليزيد من ٢٩٦٥ مليون متر مكعب في عام ١٩٩٩ إلى ٥٢٤٠ مليون متر مكعب في عام ٢٠١٠م.

ويلاحظ أن العرض خلال السنوات جميعا كان أعلى من الطلب ومغطيا له بكميات تتراوح ما بين ٢٣ ـ ٢٥٠ مليون متر مكعب ولكن مع تناقص الفرق بينهما تدريجياً.

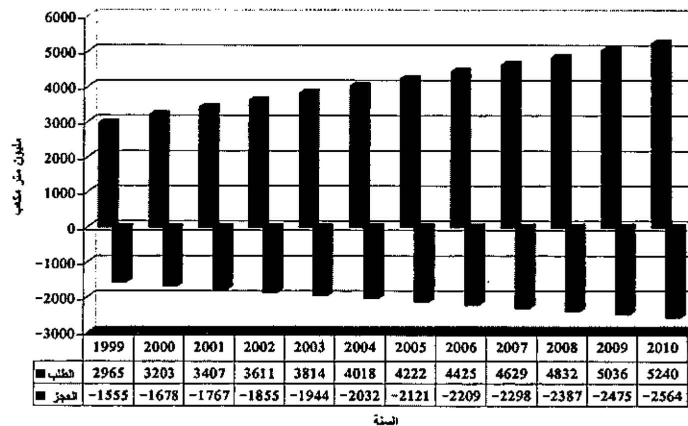
ومن الأهمية الإشارة إلى أن كميات المياه التي وفرت لتغطية الطلب كانت عبارة عن مياه مستنزفة من الخزانات الجوفية وتفوق حدود التغذية الطبيعية لهذه الخزانات بحوالي ستة مرات.

ويقدر العجز الحالي بحوالي ١٥٥٥ مليون متر مكعب في عام ١٩٩٩م تمت تغطيته من المياه الجوفية. وهذا العجز يساوي ضعف مجموع الموارد التقليدية وغير التقليدية من المياه.

وبالرغم من التوسع في توفير مياه التحلية ومياه الصرف الصحي المعالجة والمياه السطحية من خلال السدود إلا أن هذا العجز سوف يستمر بنفس المعدل. حيث من المقدر أن يصل العجز في عام ٢٠١٠ إلى حوالي ٢٥٦٤ مليون متر مكعب سنويا شكل رقم (١٢). وتستمر قيمة هذا العجز بحوالي ضعف مجموع الموارد التقليدية والغير تقليدية من المياه المتاحة، شكل رقم (١٣).

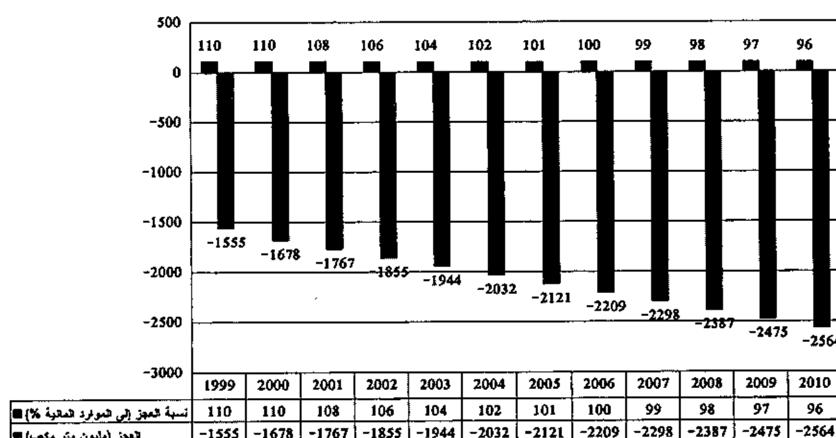
وفي ضوء البيانات السابقة نجد أن قطاع الزراعة هو القطاع الرئيسي والمستهلك الأكبر للمياه الجوفية علماً بأن نسبة الزيادة في الرقعة الزراعية قد خفضت من ٨٪ مما هي عليه الآن إلى ٤٪. وبالرغم من ذلك بقي قطاع الزراعة المسبب للعجز في موارد المياه بشكل شبه كامل. وعند تحديد كميات المياه المطلوبة مستقبلاً تم وضع إفتراضين أساسيين: أولهما ان الزيادة في الرقعة الزراعية ستقل إلى ٤٪ وأنه ستتوفر مياه جوفية جديدة من خلال الاكتشافات المستمرة وخاصة للخزانات الجوفية العميقة.

وفي حالة عدم تحقق أحد هذين الافتراضين وزادت الرقعة الزراعية بنفس المعدل الحالي (٨٪) أولم يتم توفير مصادر جديدة فإن الموارد الحالية أوالمتوقع زيادتها من خلال المصادر المختلفة لن تفي بالزيادة المتوقعة في الطلب خلال العشر سنوات القادمة وبالتالي سيكون هناك نقصاً ملموساً قبل فترة العشرة أعوام.



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
الطلب	2965	3203	3407	3611	3814	4018	4222	4425	4629	4832	5036	5240
العجز	-1555	-1678	-1767	-1855	-1944	-2032	-2121	-2209	-2298	-2387	-2475	-2564

شكل رقم (١٢): مقدار العجز الحالي والمستقبلي في العرض مقابل الطلب للأعوام ١٩٩٩ ـ ٢٠١٠م



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
نسبة العجز إلى الموارد المائية %)	110	110	108	106	104	102	101	100	99	98	97	96
العجز (مليون متر مكعب)	-1555	-1678	-1767	-1855	-1944	-2032	-2121	-2209	-2298	-2387	-2475	-2564

شكل رقم (١٣): كمية ونسبة العجز الحالي والمستقبلي للأعوام ١٩٩٩-٢٠١٠م

ويمكن القول أن التوقعات المستقبلية لقطاع المياه بناءاً علي ما تم ذكره هي توقعات سلبية وتدل على ازدياد حدة أزمة المياه وتعاظمها. ويمكن تلخيص الوضع المستقبلي على النحو التالي:

- الاستمرار في استغلال الخزانات الجوفية والضخ الجائر من المياه المتجددة وغير المتجددة سيؤدي ذلك إلى تدهور هذا المورد وبالتالي تدهور القطاع الزراعي الذي يعتمد اعتماداً مباشراً عليه.
- التدهور المستمر في نوعية المياه الجوفية وزيادة ملوحتها بشكل يؤثر على مدى صلاحية هذه المياه للاستعمالات المختلفة وحتى الشرب منها.
- نقص كمية المياه العذبة المتوفرة وبالتالي ارتفاع العجز الحالي مما سيؤدي إلى حدوث مشكلة نقص في المياه.
- تزايد التنافس على المصادر المتاحة من قبل الجهات المختلفة المستهلكة للمياه واحتمال تغير الأولويات الموجهة إليها الموارد المائية.
- زيادة الاعتماد على المصادر المكلفة الغير تقليدية لموارد المياه.
- وبالمحصلة سوف يكون هناك تأثير سلبي نتيجة لهذا الاستنزاف على البيئة والحياة الفطرية.

العوائق الأساسية التي تواجه تطوير إدارة قطاع المياه

إن أهم التحديات والعوائق التي تواجه تطوير إدارة قطاع المياه تتمثل في الآتي:

- الحاجة الماسة للحفاظ على البيئة والنظام الحيوي ولكن بنفس الوقت محاولة تغطية الطلب المتزايد لتغطية النموالاقتصادي والاجتماعي ومما يزيد الوضع تعقيداً ندرة المياه الجوفية وقدرتها الضعيفة جداً على التجدد.
- كيفية الحفاظ على الموارد المائية والجوفية منها خاصة ولكن بنفس الوقت المحافظة على النموالاقتصادي والاجتماعي وخاصة في ما يخص الزراعة والتي يتزايد الاستثمار والتوسع فيها بشكل مطرد وسريع وبدعم وتشجيع من الحكومة ومن التقاليد والأعراف التي تمجد الملكية الزراعية كوجاهة اجتماعية والاستثمار الرأسمالي الهائل المستثمر في الزراعة، وعدم وجود أي إدارة متكاملة لموارد المياه أو مؤشرات أو توجه نحو وقف استنزاف الموارد المائية والضخ الجائر للمياه.
- ضرورة وجود استراتيجية شاملة ومتكاملة لإدارة قطاع المياه يشارك بها الجميع في حين

أن الواقع يدل على أن الإدارة تتم بشكل غير متناسق ويدار من عدة جهات وسياسات وأهداف مختلفة وكل جهة تحاول قدر الإمكان تسخير الموارد المتوفرة لصالحها.

- عدم وجود خبراء حقيقيين في مجال الإدارة المتكاملة لموارد المياه، أووجودهم ولكن عملهم بشكل منفصل وغير منسق. وسوء الفهم الحاصل من الاعتقاد بوجود عدد كبير من الخبراء الذين يعملون في مجال تطوير الموارد (العرض) في حين أن المطلوب هوالنوع الأول من الخبراء.
- المفاهيم والاعتقادات الحالية وعدم الإحساس الحقيقي بقيمة المياه هي التي تشكل عائقاً كبيراً وسبباً كبيراً في هدر المياه وضياعها. فالمياه لها دور أكبر من الدور التقليدي. حيث أنها ضرورية أيضاً في صحة الإنسان ورفاهيته وبيئته. وأي إخلال بهذا الفهم، يؤدي إلى استحواذ المياه في جهة على حساب الجهات الأخرى. هذا بالإضافة إلى الدور السلبي للقطاعات الغير حكومية والمنظمات الشعبية والأفراد وعدم مشاركتهم وتحملهم لمسؤولياتهم وإحساسهم بأهمية دورهم في عملية إدارة المياه والحفاظ على البيئة.
- إن أي استراتيجية تحتاج إلى قاعدة عريضة من المعلومات والمدخلات حتى يمكن نجاحها. ولكن عدم وجود المعلومات وقواعد المعلومات الأساسية أوتبعثرها وأحياناً عدم الرغبة في إعطائها يشكل عاملاً أساسياً في عدم وضوح الرؤية وتعقيد المشكلة.
- التحدي الموجود في عدم وجود تشريعات مطورة أومحدثة تستطيع التعامل مع هذه التحديات. وحتى إن وجدت فإنها غير قابلة للتطبيق بشكل عملي.
- المعضلة الحقيقية في ما يسمى "الأمن الغذائي" مقابل "الأمن المائي" وتحديد الأولويات في أيهما أهم يبقى موضوعاً معلقاً حتى الآن وبالتالي عدم القدرة على اتخاذ مسار استراتيجي واضح.

وإذا استمرت إدارة الطلب ونمط الاستهلاك بالشكل الحالي فإنه من المتوقع أن يزيد العجز بين العرض والطلب خلال الأعوام القادمة إلى درجة تصبح بعده الدولة غير قادرة على تغطيته وبالتالي تصبح هناك أزمة مياه جدية تؤدي إلى نقص المياه وانخفاض النموالاقتصادي[١٣]. والاعتقاد والتوقع بأن تحل مياه التحلية محل المياه الجوفية في المستقبل هو اعتقاد خاطئ. حيث أن مياه التحلية قادرة فقط على تغطية جزء من حجم الطلب الحالي، هذا بالإضافة إلى أن البترول (الطاقة) كمدخل أساسي في عملية التحلية هومصدر غير متجدد بنفسه وبالتالي استدامته غير حاصلة.

وبالمحصلة فإن الموارد الحالية للمياه ستكون غير كافية وليست لها القدرة على الاستدامة إذا استمرت الأوضاع الحالية على ما هي عليه وأزمة المياه ستصبح أزمة مزمنة ومستحكمة بحيث يؤدي النقص في موارد المياه إلى تدهور النمو الاقتصادي والذي بدوره سيؤدي إلى انخفاض الاستثمارات والعائدات الاقتصادية والسيولة المالية المطلوبة لتطوير مصادر مياه جديدة وبالتالي يتضاعف حجم المشكلة بشكل لولبي إلى أن تصبح هناك مشكلة حقيقية ستكون آثارها عميقة ومعقدة..

من النقص المائي إلى الأمن المائي

أولا: الإدارة المتكاملة لقطاع المياه

يمكن تفادي النقص المائي من خلال استراتيجية ما يعرف "استثمار المياه في تطوير التنمية المستدامة" حتى يمكن في المستقبل "استثمار النموللتنمية المستدامة للمياه"[١٣]. أي استغلال المياه حالياً في تطوير بنية تحتية اقتصادية قوية تؤدي إلى نمو اقتصادي ومعدلات نمو إيجابية توفر العائدات والسيولة الكافية لتطوير التنمية

المستدامة في قطاع المياه. وأفضل طريقة للتحول هو عن طريق الإدارة المتكاملة والتنمية المستدامة لقطاع المياه[٢٣] شكل رقم (١٤).

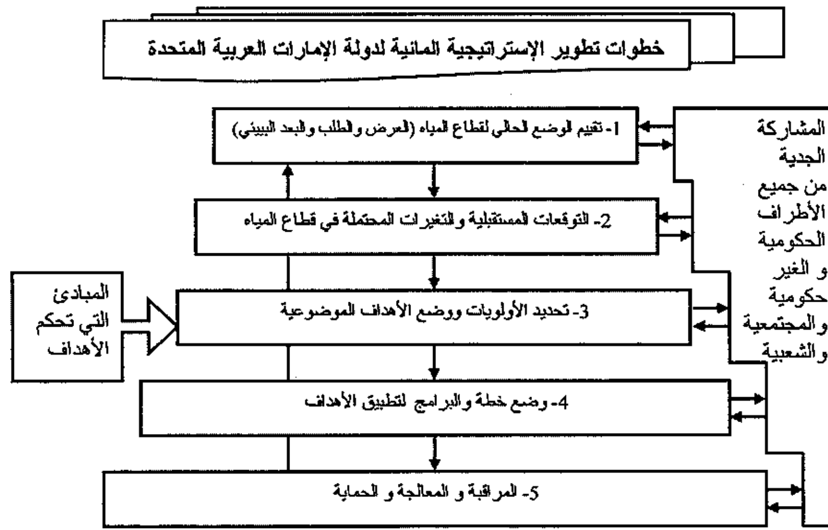
وقبل البدء في تطبيق الإدارة المتكاملة والشاملة لقطاع المياه فيجب أولا تحديد الأهداف الرئيسية للاستراتيجية المائية لدولة الإمارات العربية المتحدة [٢٤] والتي تتلخص كالآتي:

٣) ضمان التوزيع العادل والمتكافئ والأمثل لمصادر المياه بين القطاعات التنموية المختلفة.

٤) الحفاظ على صحة الإنسان ووجوده من خلال توفير المياه الصحية والصالحة.

٥) حماية البيئة وضمان استدامتها وعافيتها وخاصة فيما يتعلق بالمياه الجوفية.

وبعد أن تم تحديد الأهداف فإنه يجب تطبيق خطة



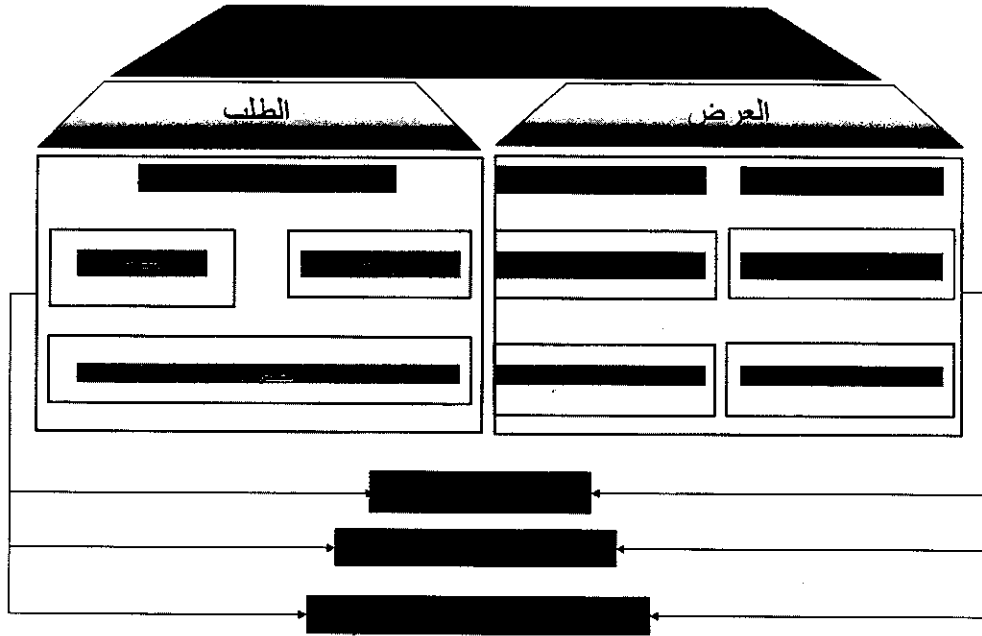
الأدوات و الوسائل اللازمة لتطوير الإستراتيجية

شكل رقم (١٤): الإدارة المتكاملة و التنمية المستدامة لقطاع المياه

١) دعم التنمية المستدامة بمفهومها الشامل، اقتصادياً واجتماعيًا جنباً إلى جنب مع التنمية المستدامة للموارد المائية.

٢) التوجه نحو الإدارة التكاملية لقطاع المياه والتي تشتمل على الاستعمال المتكامل لمصادر المياه والقطاعات الاستهلاكية المختلفة بشكل متزامن (conjunctive use) ضمن مفهوم التنمية المستدامة.

شاملة ومرنة لهذه الأهداف تكون ترجمة عملية للأهداف الموضوعة عن طريق برنامج عمل يشتمل على وضع خطط طويلة ومتوسطة وقصيرة المدي يمكن من خلالها الموازنة بين العرض والطلب وبطريقة تدريجية سليمة تضمن الاستدامة ومشاركة الجميع شكل رقم (١٥).



شكل رقم (١٥): مراحل تطبيق الخطة المائية على ثلاث مراحل (مسارات)

ثانياً: خطوات تطبيق الخطة الاستراتيجية

تنقسم خطوات تطبيق الاستراتيجية المائية إلى ثلاث مسارات أساسية تتفاوت ما بين ١ـ١٠ سنوات ويتم من خلالها التطبيق التدريجي للخطة بطريق تكاملية وشاملة (جدول رقم ٣).

جدول رقم (٣): الخطوات التفصيلية لتنفيذ الاستراتيجية المائية من خلال الادارة المتكاملة ما بين العرض و الطلب

			المسار السريع (١-٣ سنوات)	المسار المتوسط (١-٦ سنوات)	المسار الطويل (١-١٠ سنوات)
العرض	مصادر تقليدية	مياه جوفية	- تقييم الخزانات العميقة (المياه المسوس) - وضع شبكة مراقبة (كمية و نوعية) - تطوير المؤشرات لقياس المؤثرات المختلفة - إلغاء دعم حفر الآبار و تعميقها - وضع عدادات و أجهزة قياس - تحديد كميات الإستخراج	- دراسة الأحواض الجوفية هيدروجيولوجيا - التغذية الإصطناعية و الحقن الجوفي - عمل النماذج الرياضية المائية - إعادة النظر في الحقوق المائية - تشريع ووضع محميات مائية - و ضع كلفة تدريجية على إستخراج المياه - و ضع القوانين التي تحدد المقاييس المختلفة الكمية منها و النوعية.	- عمل دراسات هيدروجيولوجية شاملة - التوسع في التغذية الإصطناعية - تدعيم التطبيق عن طريق الضبط القضائي - تقنين ضخ المياه للزراعة الغير محمية - وضع غرامات صارمة للمخالفين - توحيد أساليب و طرق و جمع المعلومات و بناء بنك معلومات متكامل للأحواض المائية. - تقييم الآثار البيئية
		مياه سطحية	- الإستمرار في بناء السدود - الحصاد المائي - وضع شبكة مراقبة (كمية و نوعية) - صيانة السدود و الأفلاج	- إستعمال المياه في التغذية الإصطناعية - عمل النماذج الرياضية المائية - التوسع في إستعمال المياه للزراعة - تطوير شبكات تصريف الأمطار - تشريع قوانين تحمي المياه من التلوث	- عمل دراسات هيدرولوجية شاملة - توحيد أساليب و طرق و جمع المعلومات و بناء بنك معلومات متكامل للأحواض المائية - تقييم الآثار البيئية
	مصادر غير تقليدية	مياه تحلية	- بناء محطات جديدة - رفع قدرة المحطات الحالية - تحلية المياه المسوس	- - بناء محطات جديدة - تطوير تكنولوجيا تحلية ذات كفاءة أعلى - عمل المشاريع المتكاملة للمياه و الكهرباء - وضع القونين التي تحدد المقاييس المختلفة الكمية منها و النوعية. - خصخصة تشغيل وصيانة و توزيع المياه	- عمل مراكز أبحاث لتطوير طرق التحلية - ربط المحطات المختلفة معا و التنسيق بينها
		مياه معالجة	- توسعة المحطات الحالية و رفع كفاءتها - ربط المناطق الحضرية و الصناعية بالشبكة - صيانة الشبكة و تطويرها	- بناء محطات معالجة جديدة - و ضع القوانين التي تحدد المقاييس المختلفة الكمية منها و النوعية.	- ربط المحطات المختلفة معا و التنسيق بينها - تحسين طرق المعالجة و تطوير تكنولوجيا ذات كفاءة أعلى
الطلب	الزراعة		- خفض المساحة الزراعية تدريجيا - زراعة المحاصيل ذات الإستهلاك الأقل - إستعمال طرق ري حديثة - و ضع محفزات لمن يطبق طرق ري حديثة - إستعمال المياه المعالجة في الري - التوسع في إستعمال المياه المالحة	- إعادة تحديد الأولويات - إعادة النظر في الدعم الزراعي - إعادة النظر في السياسة التسعيرية - التحول نحو الزراعة المحمية - تسخير التكنولوجيا الحديثة في الري - عمل البحوث الزراعية و تطويرها - تحسين التعاون و التنسيق	- تطوير سياسة تسويقية جديدة - إلغاء النمط الموحد للزراعة - تدريب المزارعين - زيادة الوعي العام - تشجيع المزارعين على التحول نحو القطاعات الأخرى
	الصناعة		- وضع نظام تعرفة تدريجي - إعادة النظر إلى المياه بإعتبارها سلعة أقتصادية - إستعمال أجهزة ترشيد الإستهلاك	- إستعمال المياه العادمة - وضع القوانين التي تحدد المقاييس المختلفة الكمية منها و النوعية. - وضع غرامات صارمة للمخالفين	- تقييم الآثار البيئية - تشجيع الصناعات ذات الإستهلاك الأقل
	الحضرية		- رفع كفاءة شبكات التوصيل - إستعمال أجهزة ترشيد الإستهلاك - تركيب أجهزة و عدادات	- إعادة النظر في السياسة التسعيرية - زيادة الوعي العام	- إعادة النظر بالتركيبة السكانية والزيادة السكانية - إستعمال المياه الرمادية في الحدائق - إستيراد المياه (عبر أنابيب و ناقلات)

ثالثاً: المبادئ المبنية عليها الأهداف

أ ـ المبادئ الأساسية العامة

١. المحافظة على التنمية المستدامة للموارد المائية بشكل موازي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد البيئية والحيوية.
٢. ضمان مشاركة ومساهمة الجميع وتحملهم لمسؤولياتهم على جميع المستويات وخلال كل المراحل من المراقبة والتقييم والتخطيط وتحديد الاستراتيجيات والتطبيق والإدارة.
٣. الأخذ بعين الاعتبار القيمة الحقيقية للمياه من ناحية الأهمية والندرة والكلفة البيئية المترتبة عليها.
٤. النظر مستقبلاً إلى أي عمل وتأثيره على البيئة والنظام الحيوي ومحاولة التقليل من آثاره قدر الإمكان.
٥. تبني مبدأ الوقاية بدلا من العلاج والإصلاح.
٦. رفع مستوى الوعي العام بأهمية المياه بين جميع المستخدمين للمياه ومتخذي القرار.
٧. توجيه هذه الاستراتيجية نحوتحقيق الأهداف الموضوعة لهذه الاستراتيجية وضمان توافقها إلى أقصى قدر ممكن مع الأهداف الموضوعة للاستراتيجيات الأخرى الموضوعة للقطاعات الأخرى.
٨. مرونة الاستراتيجية الموضوعة بحيث تكون قادرة على احتواء أواستيعاب المتغيرات الحالية والمستقبلية.
٩. الأخذ بعين الاعتبار نوعية المياه وليس فقط الكمية أثناء تقييم المصادر المائية.
١٠. توجيه الدعم في قطاعات المياه المختلفة وخاصة قطاع الزراعة بشكل محفزات لتوفير المياه.
١١. تكاملية عملية التخطيط والإدارة من خلال الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الخاصة بالطلب بالأبعاد الخاصة بالعرض.
١٢. استعمال الأساليب الحديثة والعلمية في التحليل والتقييم مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المختلفة.

ب ـ المبادئ والمفاهيم الأساسية الخاصة المبنية عليها الأهداف والمرتبطة بمصادر المياه الجوفية

١. الفهم العلمي للدورة الهيدرولوجية ولديناميكية الخزانات الجوفية وحركة المياه وتغذيتها ودور الإنسان وتدخله بهذه العملية.
٢. تحديد مفاهيم واضحة للمصطلحات التالية: "المياه المتوفرة من المياه المتجددة والغير متجددة"، "كمية الاستخراج الآمن من المياه الجوفية"، "الاستغلال والضخ الجائر للمياه"، و"نضوب الخزانات الجوفية."
٣. التوضيح من خلال الاستراتيجية الرابط ومفهوم العلاقة بين مصادر المياه الجوفية والبيئة وأبعاد استغلال هذا المصدر الحيوي على التنوع الحيوي.
٤. يجب الأخذ بعين الاعتبار دائما عند استغلال المياه الجوفية، ندرة هذا المصدر وضعف مصادر التغذية الطبيعية له.
٥. نظراً لكون مصادر المياه الجوفية في دولة الإمارات العربية المتحدة قد أظهرت مؤشرات فعلية على الاستنزاف فبالتالي لم يعد مبدأ الوقاية هوالعامل الرئيسي بل مبدأ العلاج والإصلاح وإعادة تأهيل الخزانات الجوفية هوالمبدأ الذي يجب أن يركز عليه خلال إعداد الاستراتيجية.

جـ ـ المبادئ والمفاهيم الأساسية الخاصة المبنية عليها الأهداف والمرتبطة بمياه التحلية

١. ارتفاع كلفة التحلية تبقى العامل الرئيسي والمحدد للتوسع في استخدامها.
٢. نوعياً، تبقى البديل الوحيد كمياه صالحة للشرب عند عدم توفر مصادر طبيعية أخرى.
٣. مصادر الطاقة التقليدية المستعملة حالياً في التحلية تشكل جزءاً كبيراً من الكلفة وتشكل جزءًا من المخاوف من عدم توفرها مستقبلاً.

٤. المياه الشديدة الملوحة الخارجة من محطات التحلية تعتبر مشكلة بيئية للبيئة البحرية .

د ـ المبادئ والمفاهيم الأساسية الخاصة المبنية عليها الاستراتيجية والمرتبطة بالمياه العادمة المعالجة:

١. هي مصدر متجدد غير تقليدي ويتنامى في الزيادة ومعالجته يصبح مصدراً جيداً للتعويض والتخفيف عن المصادر التقليدية المستنزفة وإمكانية استعمالها في التغذية الاصطناعية للمياه الجوفية.
٢. تعالج هذه المياه في الدرجة الأولى نظراً للحاجة الماسة إليها وليس فقط للاعتبارات البيئية حيث بمجرد أن تعالج، تصبح جزءا من الدورة الهيدرولوجية.
٣. يجب استغلال كل نقطة ممكنة من هذه المياه في الزراعة المقيدة والحدائق والمساحات التجميلية.

الخاتمة

لم تعد مشكلة المياه مشكلة وطنية أو إقليمية بل أصبحت مشكلة عالمية يحاول الخبراء والمختصون معالجتها من أكثر من جهة. ففي الدول ذات الموارد الوفيرة أصبح شغلهم الشاغل كيفية المحافظة على نوعية المياه نظراً للصناعة الثقيلة التي تصدر مياه ملوثة أثرت على البيئة والأنهار في الستينات والسبعينات ولكن أمكن السيطرة عليها في النهاية بعد إصدار سلسلة من القوانين البيئية التي تحكم الاستعمالات المختلفة ضمن مفهوم التنمية الشاملة الرفيقة بالبيئة. وأصبح التطور الحضاري مرتبطا بشكل مباشر بحجم المحافظة على البيئة والتي تشكل المياه الجزء الأهم.

أما في الدول النامية فإن مفهوم التنمية الشامل مازال غير مطبق بشكل صحيح وإن كانت هناك محاولات مختلفة إلا أنها محاولات غير مخطط لها ومن دون أي مشاركة شعبية مما يؤدي إلى عدم فاعليتها. ولهذا فإن عملية البناء الاقتصادية والاجتماعية التي حصلت في خلال الثلاثين عام الماضية كانت مركزة بشكل كبير على تطوير العرض دون مواكبة ذلك في الطلب. ولم يكن هناك أي إدارة حقيقية تذكر لإدارة قطاع المياه بقدر ما كانت عملية لتغطية الطلب المتنامي حتى ولوكانت على حساب الموارد المائية الغير متجددة .

إن مفهوم التنمية المستدامة لم يكن في أول أولويات دول الخليج العربي في السابق حيث أن الثروة النفطية أدت إلى طفرات هائلة في عدد السكان والاقتصاد وأنماط السلوك الاجتماعي حدت بهذه الدول إلى محاولة اللحاق بركب التقدم والتطور الحاصل في العالم وتحسين ظروف سكانها. أما الآن فإنه يمكن القول أن جميع دول الخليج العربي قد وصلت إلى مرحلة ما يعرف بالنضوج الاقتصادي والاجتماعي وأصبحت المرحلة القادمة مرحلة التقييم النوعي لما تم عمله في السابق وكيفية تطويره بطرق أفضل مع الأخذ بعين الاعتبار المفاهيم العلمية الحديثة والتي يدخل في طياتها ضمنياً مفهوم التنمية المستدامة.

ودول الخليج العربي تعي أن أي تنمية مستقبلية لا تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد البيئية فستكون تنمية ناقصة ولن تكتب لها النجاح بسبب النقص الحاد أوالتدمير البيئي الذي قد يحصل لموارد المياه وبالتالي توقف عجلة التنمية وبالتالي حصول تراجع اقتصادي وركود قد تكون آثاره قاسية وصعبة على سكان المنطقة .

ولهذا فإن هذه الدول تحاول الآن جاهدة لوضع خطط واستراتيجيات لإصلاح الوضع الحالي ومحاولة وضع تصورات لخطط تنموية تكون فيها المحافظة على الموارد البيئية عنصراً أساسياً.

وليكتب النجاح لهذه الخطط فيجب أن تزرع مفهوم التنمية المستدامة لدى الإنسان أولاً لضمان استجابته وتعاونه ومشاركته. حيث ثبت في كثير من التجارب أن أي خطط لا تأخذ العامل الإنساني والاجتماعي تبوء بالفشل.

إن المشكلة المائية في دول الخليج العربي وفي دولة الإمارات العربية على وجه الخصوص هي مشكلة تتعاظم يوما بعد يوم وإذا لم تتضافر الجهود لحل هذه المشكلة فستتحول إلى مشكلة مزمنة كبيرة ستؤثر بدورها على كافة قطاعات التنمية وبالتالي حدوث مشاكل أخرى اقتصادية واجتماعية وسياسية لا يمكن التكهن والتنبؤ بآفاقها.

ونظراً للاستنزاف والهدر الكبير في موارد المياه فإن أي إدارة مستقبلية لقطاع المياه يجب أن تركز بالدرجة الأولى على إدارة الطلب بحيث يتمكن القائمون على إدارة قطاع المياه بالسيطرة أولاً على نسب الاستهلاك وخفضها تدريجياً بحيث تكون متماشية مع المعايير البيئية وطبيعة المنطقة الجافة. ولضمان عمل ذلك فيجب أولاً إعادة النظرفي ترتيب أولويات القطاعات الاستهلاكية حيث أن الأولويات الحالية والتي تشكل الزراعة فيها بنداً أساسياً تشكل عائقاً حقيقياً أمام أي إدارة مستديمة لقطاع المياه.

ولضمان الأمن الغذائي فيمكن الاستثمار بالقطاعات الزراعية بالدول العربية والإسلامية ذات الوفرة المائية مثل مصر والسودان والباكستان والحصول على منتجات زراعية ذات جودة عالية وبكلفة أقل بكثير وبنفس الوقت تسهم في دعم وتحسين العلاقات المشتركة مع هذه الدول.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار موقع دولة الإمارات العربية المتحدة والاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي والسمعة الطيبة التي تتمتع بها الدولة عالمياً فإنه من السهل التحول نحو القطاعات الأخرى كالصناعة والسياحة وإعادة التصدير وغيره من القطاعات التى كان مردودها الاقتصادي أعلى بكثير من المردود الاقتصادي للزراعة وبنفس الوقت يعتبر استهلاكها للمياه أقل بكثير من قطاع الزراعة.

إن هذه الدراسة تلقي الضوء على الوضع المائي في منطقة الخليج العربي بشكل عام وتتناول بشكل مستفيض الوضع المائي في دولة الإمارات العربية المتحدة وتحدد الكثير من الأشياء التي يمكن عملها لإدارة هذا القطاع بطريقة صحيحة ومستديمة.

المراجع

١. وزارة التخطيط: تقرير حول إعداد خطة استراتيجية لإستكشاف واستثمار المياه الجوفية العميقة. ملفات وزارة التخطيط المنشورة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١م.

٢. Waleed Al-Zubairi: Towards the establishment of a total water cycle management and re-use program in the GCC countries. Arabian Gulf University- Bahrain, 1995.

٣. مجلس التعاون الخليجي: إنتاج واستهلاك المياه في دول مجلس التعاون للفترة (١٩٩٤ـ١٩٩٩). مركز المعلومات، إدارة الإحصاء، ١٩٩٩.

٤. وزارة الزراعة والثروة السمكية: النشرات الإحصائية للأعوام ١٩٨١ـ٢٠٠١. مكتبة زايد – العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١م.

٥. دائرة الزراعة والثروة الحيوانية: النشرات الإحصائية للأعوام ١٩٩٥ـ٢٠٠١. مكتبة زايد - العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١م.

٦. B. Boer: An introduction to the climate of United Arab Emirates. Journal of Arid Enviroments, 35: 3 - 16, 1997.

٧. Moza Al-Shamsi: Drainage basins and flash flood hazards in Al-Ain Area, UAE. M. Sc. thesis. Zayed Library, 1993.

٨. جمال المجايدة: حوض مائي كبير في صحراء. أبو ظبي، مجلة البيئة والتنمية، العددان ٢٨ و ٢٩ يوليو ـ أغسطس ٢٠٠٠.

٩. United Arab Emirates National Atlas. UAE University. Zayed Library, UAE, 1993.

١٠.وزارة التخطيط: المتغيرات الاقتصادية لدولة الإمارات العربية المتحدة. ملفات وزارة التخطيط المنشورة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢م.

١١.علي غنيم: جغرافية دولة الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب للنشر ــ العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١م.

١٢.الهيئة الاتحادية للبيئة: الاستراتيجية الوطنية البيئية وخطة العمل البيئي لدولة الإمارات العربية المتحدة. "أولويات العمل البيئي لدولة الإمارات العربية المتحدة". الجزء الأول ــ ديسمبر ١٩٩٨.

١٣. UNU: The future resources in the Arabian Peninsula. United Nation. University press, 1998.

١٤. UNEP: GEO - 2000 Alternative Policy Study: Water Use in West Asia. Technical and Regional report, 2000.

١٥.محمود رشدان: تخطيط السياسة الزراعية في الدولة. الندوة العلمية الأولى حول الزراعة والمياه والأمن الغذائي. كلية الزراعة ـ جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٥.

١٦.محمد فتحي حمودة: إعادة استخدام مياه الصرف الصحي ودورها في تنمية الموارد المائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، قسم الهندسة المدنية ــ كليد الهندس ـ جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، ١٩٩٥م.

١٧.مجلة العاصمة: ٤٣ سداً في الإمارات الشمالية. العدد ستون، مايو ٢٠٠١.

١٨. Ali El-Nashar: The role of desalination in water management in the Gulf Region Abu Dhabi Water and Electricity Authority Research Center, UAE, 2001.

١٩.الهيئة الاتحادية للبيئة: الاستراتيجية الوطنية البيئية وخطة العمل البيئي لدولة الإمارات العربية المتحدة. "الأهداف والسياسات". الجزء الثاني ـ نوفمبر ١٩٩٩.

٢٠.محمد صقر الأصم: مجلة الأمن الغذائي: دور أنظمة الري الحديثة في ترشيد استهلاك المياه بدولة الإمارات.، العدد الأول، يوليو٢٠٠٢م.

٢١.مجلة البلديات: "مياه الشرب محدودة فإقتصد في إستخدامها". العدد ٢٣٩، السنة العشرون، إبريل ٢٠٠٠.

٢٢.مجلس التعاون الخليجي: الناتج المحلي الإجمالي لدول مجلس التعاون الخليجي ١٩٩٥ــ١٩٩٩. مركز المعلومات، إدارة الإحصاء، ١٩٩٩.

٢٣.طارق الزبط: التنمية المستدامة لموارد المياه في دولة الإمارات العربية المتحدة. كلية العلوم، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢م.

٢٤. ERWDA: Proposed water resources management strategy for Abu Dhabi Emirate , 2000.

دور المؤسسات الاجتماعية في التواصل الثقافي

The Role of Social Institutions in the Cultural Interaction

علي أحمد الزوار*

Ali Ahmed Al Zawwar*

ملخص

تهدف الدراسة إلى إعطاء تحليل سوسيولوجي لواقع المؤسسات الاجتماعية من حيث الأنماط السائدة ودورها في خدمة المجتمع والأفراد، مع الوقوف على أبرز الصعوبات التي تحد من فاعليتها .

اتبعت الدراسة منهجاً وصفياً تحليلياً معززاً بمجموعة من الخطوات أبرزها جمع البيانات ودراستها، ومن ثم تحليل النمط الثقافي السائد في المنطقة العربية لتكوين مفهوم محدد لرسالة المؤسسات الاجتماعية الثقافية، حيث لم يعد التفاعل والترابط الأيديولوجي بين المؤسسات الاجتماعية وشرائح المجتمع بحاجة للتأكيد على ضرورة التواصل بينهم، بل بحاجة لتأصيل فكر الممارسات الفعلية الداعمة لثقافة المجتمع بكل أطيافه من خلال عمليات التنمية والتخطيط السليم.

ويجب أن لا يغيب عن بالنا أن الإنسان العربي وارث ثقافة عالية، وبالتالي فإنه من السهل تحقيق غايات الإبداع في زماننا المعاصر، وتبدو حاجتنا الماسة لخلق عقلية مستقبلية متطورة من أكثر الضرورات إلحاحاً. ويمكن تحقيق ذلك من خلال عمليات التواصل الذاتي والخارجي وقيام المؤسسات الاجتماعية بدورها محلياً وإقليمياً. ومن أهم الوسائل التي تحقق التواصل:

- تنفيذ الخطط والبرامج الثقافية.
- توفير الموارد البشرية والمالية.
- غرس مفاهيم العمل التطوعي.
- التنسيق والتعاون بين كافة المؤسسات.
- التركيز على موضوع الوحدة والتضامن والدعوة للسلام ونبذ العنف والإرهاب.

توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج وتم اقتراح التركيز على بناء القيم الاجتماعية وإبراز الفن كقيمة متفوقة وبناء الشبكات الثقافية النوعية وذلك لمواجهة التحدي الاجماعي والفكري بأسلوب عصري.

Abstract

This study aims at producing a sociological analysis of the current situation of the social institutions and their prevailing types as well as their role in serving the society and its members. The study will also consider the main difficulties that limit the effectiveness of such institutions, and study will deal with the main difficulties that limit the effectiveness of such institutions.

An analytical descriptive approach supported by a number of procedures shall be followed the most important of which is collecting and analyzing data, and then the prevailing stereotype in the Arab region is analyzed so as to form a specific understainding of the Institutions' social and cultural mission. There is a need for more emphasis on interaction and ideological relationship between the social institutions and the layers of the society. Besides, there is a need to inculcate the prospect of real practices that enhance the culture of the society at through actions of development and well constructed planning.

Arabs have a high standard cultural heritage by which it becomes easy to achieve creativity objectives in the current time. Our need to create a future developing thinking is most necessary now than ever. It is possible to achieve that by self and external interaction operations and through the social institutions observing their role on both local and regional levels.

The most important tools to achieve interaction and communication are: Executing cultural plans and programmes, providing the needed human and financial resources, inculcating concepts of volunteer works, establishing cooperation and coordination between all institutions, emphasizing unity and solidarity, calling for peace and rejecting violence and terrorism.

The study recommends that social values should be emphasized and art should be highly valued. Besides, we should build quality cultural networks to face with modern techniques.

* مدرسة التعليم الثانوية، مملكة البحرين

* Altaleem secondary school, Al Bahrain Kingdom

مقــدمة

الثقافة الغربيـة ومـا أفرزتــه مــن تجليـات عقلانيــة وتقنيـة، فـي طريقهـا إلـى أن تصبـح ثقافــةً عالميــةً، بغضّ النظر عن مشاعرنا تجاهها، فالتاريخ لا تسيره المشـاعر. فثـورة المعلومـات و الاتصـالات سـوف تحول العالم إلى قرية كونيـة صغيرة، ولـن تستطيع الثقافـات التقليديـة العتيـدة أن تفعـل شـيئاً أمــام هـذه الثقافة المدججة بوسـائل رقميـة قـادرة علـى اختـراق الأصقــاع النائيــة، و ســتنهار الحــدود وتتلاشــى المضادات وتتبعثر أسـاليب الرقابـة والحمايـة. و مـع عدم تواؤم وسائلنا التقليديـة وثقافتنـا الذاتيـة الهلاميـة الشكل مع عملية الوضع الراهن سـتكون غيـر قـادرة على منافسة الثقافة التقنية المعاصرة، إذ كيـف يمكـن لمفاهيم قائمــة علـى سحر البيـان أن تنـافس مفاهيــم قائمة على دقة المعلومة، في عـالم تحـول إلـى شبكة معقدة من التقنية.

من هنا وفي إطـار هـذا الوضـع بـرزت أهميـة البحـث فـي إبـراز دور المؤسسـات الاجتماعيـة فـي خلق و مد جسور التواصل الفكري و الثقافي لأمّتِنـا كي تواكب روح العصر. إذ لم يعد التفاعل والتـرابط بين المؤسسات الاجتماعية وشـرائح المجتمـع بحاجـة إلى برهنة و تأكيـد، حيث أضحـى هـذا الأمـر مـن الأساسيات النظرية والواقعية. إن ما يحتاج إليه لفهـم هذا التفاعل و تحليله هو مـد الخطـوات والآفـاق إلـى رحاب واسعة لأنمـاط التفاعل المنشود.

لقد أولـى أتبـاع نظريـات التـوازن فـي العلـوم الاجتماعيـة اهتمامــاً كبـيراً بدراسـة آفـاق التفـاعل والترابط لعلاقتها بـالمتغيرات الواقعيـة فـي المجتمـع العربي. لقد حفز الوضع الثقـافي فـي منطقتنـا العديـد مــن المفكريــن الاجتمــاعيين للاهتمــام بــالمتغيرات الاجتماعيـة خاصـة فيمــا يتعلـق بـدور المؤسسـات الاجتماعيـة فـي التواصـل الثقـافي، فهــي ذات تـأثير فعال و مؤثر، وهي قائمةٌ فاعلة داخل بنية المجتمـع العربي. من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع المؤسسات الاجتماعيـة ومـا يعترضهـا مـن معوقات ومشكلات، وما تقدمه من مقترحات للتوصُّل إلى نموذج واقعي لتطوير دور المؤسسات. وفي هـذا الإطـار يمكـن صياغـة مشكلة البحـث فـي السـؤال التالي:

هل استطاعت المؤسسات الاجتماعية، علـى اختـلاف اتجاهاتها، وميولها وما قدمته من خدمات، أن تـزرع قيماً معينة تظهر في سلوك المواطـن العـادي، الـذي هـو محل كـل خطـاب تطرحـه المؤسسـات المنشـغلة بقضايـا وأطروحـات تمـس المجتمــع، والـذي ــ أي المواطن العادي ـ هو محل كل تغيير متوقـع؟ و هـل نجحـت فـي تحقيـق هـدف التواصــل الثقــافي ونشــر الوعي محلياً وإقليمياً؟

أهميــة البحث

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. تقديم دراسـة منهجيـة حــول أهميــة المؤسسـات الاجتماعيــة محليــاً وإقليميــاً والمتعلقــة بخدمـــة المواطن والمجتمع العربي.
٢ . .إبراز الدور المنشود من المؤسسات الاجتماعيـة فـي خدمـة الأفـراد والمجتمــع علــى المسـتويين المحلي والإقليمي.
٣. بيان الآلية الحقيقية التي يمكن من خلالها تحقيـق التواصـل بيـن المؤسســات الاجتماعيــة و فئــات المجتمع المختلفة.
٤. المسـاعدة فـي رفــع مسـتوى أداء المؤسســات الاجتماعيـة مـن خـلال تحقيـق هــدف التواصــل الفكري والثقافي في المجتمع العربي.
٥. تقديم بعـض المقترحـات والتوصيـات التـي يمكـن الاسـتفادة منهــا فــي اسـتكمال دور المؤسســات الاجتماعية لتحقيق هدف التواصل الثقافي.

أهداف البحـــث

يرمي هذا البحث إلي تحقيق الأهداف التالية:

١. دراسة و تحليل واقع المؤسسات الاجتماعية محلياً وإقليمياً من حيث الأنماط السائدة ومسؤولياتها.
٢. إبراز الدور المنشود من المؤسسات الاجتماعية في خدمة المجتمع والأفراد على المستويين المحلي والإقليمي.
٣. التعرف على الاتجاهات الثقافية السائدة لدى المواطن، وتحديد سبل تطويرها.
٤. الوقوف على الصعوبات التي تحد من فاعلية المؤسسات الاجتماعية في تحقيق أهدافها، ومن ثم تذليل تلك الصعاب.
٥. التوصل لبعض الحلول الداعمة لتطوير أداء المؤسسات.

أسئلـة البحـث

يتناول الباحث مشكلة البحث من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. مامدى مساهمة المؤسسات الاجتماعية في تحقيق التواصل الثقافي، ونشر الوعي الفكري في مختلف المجالات؟
٢. ما الوسائل والأساليب والأنشطة التي يمكن من خلالها تحقيق التواصل الثقافي بين المؤسسات الاجتماعية وفئات المجتمع محلياً وإقليمياً؟
٣. ما أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف المؤسسات الاجتماعية الثقافية على المستويين المحلي والإقليمي؟

منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معززاً بحثه بالخطوات التالية:

١. جمع قدر من البيانات المنظمة عن المراكز والجمعيات والمعاهد والهيئات المهتمة بالشؤون الاجتماعية والعلمية على المستويين المحلي والإقليمي، ودراستها دراسة علمية.
٢. تحليل النمط الثقافي السائد محلياً و إقليمياً.
٣. تكوين مفهوم عن رسالة المؤسسات الاجتماعية الثقافية والفكرية.
٤. صياغة أسئلة تساهم في حل مشكلة البحث.

حـدود البحـث

اقتصر البحث على عرض و تحليل واقع المؤسسات الاجتماعية في أقطار الوطن العربي، من حيث تنظيمها، أنماطها، مهامها. مع التركيز على استشراف الواقع الثقافي محلياً و إقليمياً.

مصطلحات البحث

التواصل الثقـافي:

إن التفسير الأنثروبولوجي لمفهوم الثقافة يعتبر من الأهمية بمكان، ذلك أن هذا التفسير ينظر لمعايير العقل والسلوك، حيث يتحدد من خلاله معنى الحياة. ولو تتبعنا هذا المفهوم الذي أورده علماء الاجتماع لوجدناه لا يخرج في خلاصته عن القول بأن الثقافة عبارة عن مجموعة المعايير المشكلة لنظام العقل والسلوك في مجتمع ما، و التي ستحدد نظرة الفرد والجماعة لنفسها وللآخرين.

وفي تعريف تايلور - مؤسس المفهوم في الدراسات الأنثروبولوجية - نجد أن الثقافة عبارة عن: ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة، الإيمان، الفن، الأخلاق، القانون، الأعراف، وأية قدرات و عادات يكتسبها الإنسان بصفته عضواً في جماعة.

وعملية التواصل بمثابة الوعاء الذي يضم كافة عناصر الثقافة وينتقل من جماعة لأخرى.

المثقف:

ذلك الإنسان القادر على فهم حركة المجتمع من حوله، أو الذي يحاول فهم هذه الحركة، و من ثم اتخاذ موقف فكري أو ذهني منها.

العولمة:

ظاهرة اجتماعية و تاريخية واقتصادية، لها جوانبها الإيجابية والسلبية. وهي تمثل بداية نشوء

ثقافة عالمية، بغض النظر عن جذور تلك الثقافة، لها القدرة على الاختراق والتأثير بفعل مكوناتها الذاتية وجاذبيتها الخاصة.

المستوى المحلي:

الحيز الجغرافي الضيق الذي يضم المواطنين الذين يعيشون سوياً في مجتمع واحد، يجمعهم الانتماء إلى ثقافة واحدة، ويشتركون في علاقات اقتصادية واجتماعية.

المستوى الإقليمي:

حيز جغرافي ممتد يضم العديد من الدول والشعوب تجمعهم قواسم مشتركة كاللغة و الدين والجنس والتاريخ والعادات والتقاليد والثقافة الواحدة.

المؤسسات الاجتماعية:

مؤسسات خدمية نابعة من إحساس ومسؤوليات أبناء المجتمع و تنقسم إلى مؤسسات اجتماعية، مهنية، خيرية، دينية، نسائية، توعوية، تعليمية، تعاونية وعلمية. ومن أبرز هذه المؤسسات:

جمعيات:

تنظيم ورعاية الأسرة.

تنمية الطفولة.

رعاية الطفل والأمومة.

رعاية المتخلفين عقلياً.

رعاية الاحتياجات الخاصة.

الأدباء والمفكرين.

الاجتماعيين الثقافية.

المحامين.

الأطباء.

المعلمين.

المهندسين.

المراكز:

الرعاية الاجتماعية.

الإقليمية للحراك الدولي.

الأندية الثقافية.

محو الأمية.

الشبكة العربية للتعليم والتدريب.

المركز الإقليمي لتطوير المؤسسات التربوية.

المركز العربي لرعاية الطفولة المبكرة.

المركز العربي للقياس والتقويم.

الدراسات السابقة

١. دراسة من إعداد (أحمد مصطفى خاطر، ٢٠٠٠م)، وهي دراسة نظرية عرضت فيها مجموعة من الاتجاهات الإقليمية السائدة في بعض دول الخليج العربية. وأشار فيها إلى مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة بالمجتمع مثل النمو والتنمية والقيم.

كما أشار إلى أهمية التحليل العلمي للمجتمع المحلي مع ضرورة إحداث إسهامات واسعة في مجال العلاقات الاجتماعية بين المؤسسات الاجتماعية والمؤسسات الحكومية لتحقيق استراتيجية تنمية المجتمع الخليجي، مع إعطاء المرأة قيمةً ومكانةً ودوراً في عملية التنمية.

٢. دراسة (رشاد أحمد عبد اللطيف، ٢٠٠٢م)، حيث اهتمت بمؤثرات تنمية المجتمع وأهم المشاكل التي تواجه حركة التطور. ويعرض مجموعة من المداخل الحديثة لدراسة المجتمع المحلي منها: الحياة، الموحِّد، الاعتراض، القانون.

ثم يشير إلى سبل المعيشة المستدامة و التخطيط الاستراتيجي، ويؤكد على أهمية اتِّباع أساليب التنمية الاجتماعية من خلال المشاركة الحقيقية.

٣. دراسة (الغالي أحرشاو، ٢٠٠١م). اهتمت هذه الدراسة بوضع محددات لمدخلات الأنشطة الاجتماعية للمؤسسات الاجتماعية، مع التركيز على مقومات وخصائص علوم الإنسان في الوطن العربي. وقد استعرض كافة دلالات علوم

وثقافة الإنسان العربي عبر مختلف العصور التاريخية مستعرضاً أبرز مقوماتها العلمية وخصائصها المعرفية، و تطرق أيضاً إلى أبرز معوقاتها وآفاقها. وأبرز ما يميز هذه الدراسة تطرقها لدراسة وإشكالية المقومات والخصائص العامة لثقافة الإنسان العربي و كيفية النهوض عبر جهات عديدة في المجتمع العربي من بينها الجمعيات الاجتماعية.

٤. دراسة (كريم محمد حمزة، ١٩٩٣م)، وقد استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى إتقان أعضاء المؤسسات والمراكز الاجتماعية للمتطلبات الأساسية للعمل الاجتماعي. وقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود العديد من النواقص التي وقع فيها منتسبو المؤسسات، وعن انخفاض نسبة الأعضاء الذين وصلوا إلى مستوى الإتقان في العمل. وهذه الدراسة إن لم تكن مرتبطة مباشرة ببرامج المؤسسات إلا أنها تؤكد أهمية ربط برامج الإعداد بالمهارات الأساسية للعمل الاجتماعي التطوعي التي سوف يقوم بها الأعضاء في خلق أجواء التواصل الثقافي.

و توصي الدراسة بما يلي: تطوير الهياكل الإدارية، إيجاد مؤسسات نوعية متخصصة ، توحيد مسميات المؤسسات، و أخيراً تأهيل العاملين في المؤسسات والمراكز الاجتماعية أكاديمياً.

٥. دراسة (فائزة إبراهيم الزياني، ١٩٨٣م)، وقد اهتمت هذه الدراسة بقياس فاعلية الإنجاز للمؤسسات الاجتماعية في مملكة البحرين. ولقد توصلت الدراسة إلى انخفاض المستوى الثقافي لدي معظم المؤسسات الاجتماعية. وركزت الدراسة على دور أجهزة الإعلام في توجيه الشباب، والخدمات التي تقدمها المؤسسات النسائية. وتوصي الدراسة بضرورة تفعيل الجمعيات الأهلية من خلال إبراز العديد من الأنشطة في مجال الرعاية الاجتماعية وصولاً للتنمية الاجتماعية وبضرورة تنمية كيان الأسرة.

٦. دراسة (ناصر ثابت، ١٩٩٨م)، حيث تطرقت للجوانب الاجتماعية التي تشكل تحدياً اجتماعياً للدول العربية ضمن مجموعة التحديات الحضارية و الغزو الثقافي والتي منها: وسائل الاتصال الجمعي، العادات والقيم الاجتماعية والصراع المحتدم حول الأصالة والحداثة و موقف الأمة من هذا الصراع، إلى جانب تأثير العمالة الأجنبية الوافدة والخدم في المنازل والزواج من الأجانب، كلها مؤثرات تشكل خطراً على المجتمع العربي.

٧. وأخيراً دراسة (قوت القلوب محمد فريد، ٢٠٠٠م)، وقد اهتمت الدراسة بطرق تنظيم المجتمع وأساليب الحكم على مدى صلاحية الإنجاز المتقن في المؤسسات الاجتماعية و تطرقت الدراسة كذلك إلى أهمية الخدمة الاجتماعية لبناء مجتمع متكافل تتحقق فيه المصلحة للجميع.

تعقيب على الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة إلى تزايد الاهتمام بدراسة دور المؤسسات والمراكز الاجتماعية بصورة عامة، مما يدعم أهمية وجود دراسات لتقويم دور المؤسسات وبالتالي يدعم أهمية وجود المؤسسات.

وقد لاحظ الباحث من تلك الدراسات و غيرها مما تم الاطلاع عليه بشكل عابر، أنه لم تُجْرَ دراسات منهجية تعطي أولوية لخلق أجواء التواصل الثقافي.

ومن ناحية أخرى استفاد الباحث من نماذج الدراسات السابقة في عملية التخطيط لمنهجية البحث.

وأعود لموضوع تغييب التواصل الثقافي عن المؤسسات وأقول أنه قد أصبح لقنوات الاتصال والتواصل الثقافي أهمية كبيرة، يجب أن تعيها المؤسسات، وذلك لخصوصية تبادل الخبرات و الحث على المشاركة وتغيير المواقف الاجتماعية السلبية. ويتطلب تعميق التواصل الثقافي اتخاذ الإجراءات التالية:

- مواجهة التحدي الاجتماعي والفكري بأسلوب عصري.
- فتح قنوات الحوار والشفافية.
- الإكثار من عقد الندوات والمنتديات في شتى مرافق البلاد.

أهمية تأسيس المؤسسات والمراكز الاجتماعية:

إن تأسيس المراكز والجمعيات والمعاهد أمر تقتضيه ظروف التنمية الشاملة التي تسعى معظم دول العالم لتحقيقها. ويزداد الأمر إلحاحاً في مجتمعاتنا العربية التي تعاني في الغالب عجزاً في تفعيل المراكز والجمعيات، مما يجعل عملية التواصل العلمي والثقافي عملية صعبة و معقدة تترنح ذات اليمين و ذات الشمال لهزال دورها، بل وأحياناً عجزها عن تحمل المسؤولية أو تحقيق أهدافها.

من هنا نجد أن تأسيس هذه المراكز والجمعيات يعتمد إلى حد كبير على كفاءة القيادة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والمتابعة. كما أصبح معلوماً اليوم أن الضرورة تقتضي العمل على تأصيل اتجاهات التطوير وإحداث التفاعل والتواصل.

لذا فإن وجود المؤسسات والمراكز الاجتماعية لم يعد من قبيل الترف الذي تسعى إليه الدول ، بل هو أمرٌ ضروريٌ لمواجهة أمراض الضعف والوهن المستشرية في الجسد العربي لتحقيق الكفاءة والفاعلية المرجوة.

تظهر أهمية وجود هذه المراكز والمؤسسات في تحقيق التطلعات التالية:

إحداث فاعلية في المجتمع تعتمد على أسلوب الإعداد الجيد والتنفيذ الدقيق.

توفير المصادر البشرية الواعية والقادرة على خدمة المجتمع.

تحقيق فاعلية القوى العاملة في الميدان التطوعي إعداداً وتأهيلاً من كافة الجوانب الفنية والسلوكية.

القابلية لتطوير المجتمع، و كسر حدة مقاومة التغيير لمجابهة كافة التحديات.

تطوير أنظمة العمل داخل المؤسسات والمراكز باستخدام الأساليب التقنية المتطورة، ومسايرة أحدث المستجدات، وجعلها أداةً لخدمة أهداف المؤسسات.

الانفتاح على أبواب المعرفة والفكر، مع ممارسة أساليب البحث العلمي(١).

إن تأصيل ممارسة المؤسسات والمراكز في مجتمعنا المحلي يحتاج إلى إجراء العديد من الدراسات الواقعية المستندة إلى قاعدة نظرية معرفية واضحة ومحددة، ولا يقتصر الأمر على ذلك بل إننا بحاجة أكثر إلى تحديد أولويات موضوعات البحوث من حيث أهميتها ومدى حاجة العمل الاجتماعي في منطقتنا لها .

ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على قاعدة عملية توجه الممارسة من خلال دراسات تفحص ظروف مجتمعنا، وتستكشف معالم بنائه، ثم إلى نتائج منظمة من منظور مقارن.

إن محتوى طريقة تنظيم المؤسسات والمراكز في الوقت الراهن يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية:

١. تنمية المجتمع.
٢. العمل الاجتماعي.
٣. التخطيط الاجتماعي.

وتأتي أهمية تنمية المجتمع على سلم الأولويات من حيث أنها وسيلة ضرورية في مجتمعاتنا العربية لمحاولة اللحاق بركب الدول المتقدمة.

عوامل زيادة أنشطة المؤسسات

اهتم الأكاديميون من مختلف فروع العلوم الاجتماعية بتطبيق أدواتهم البحثية في دراسة وحدات الأعمال و الإنجازات الكبرى التي تطورت لتصبح من أهم الظواهر الاجتماعية في المجتمع المعاصر. وقد اتسعت هذه الدراسات على مر الزمن لتشمل الهياكل التنظيمية للمؤسسات والمراكز والمستويات الإدارية المختلفة [٢]. مما أوصلهم إلى مجموعة من العوامل التي تساهم في زيادة أنشطة المؤسسات والمراكز، في مجتمعاتنا العربية، وعلى الخصوص في مجتمعنا الخليجي، وهي على النحو التالي:

١. حدوث القفزة العالية في النمو الاقتصادي.
٢. تجاوب عملية التنمية مع الاحتياجات الاجتماعية.
٣. تحسين أنظمة التعليم، مع التركيز على اقتصاديات التربية.
٤. تدعيم كافة المؤسسات والمراكز من قبل الأجهزة الحكومية.
٥. تعزيز التعاون الإقليمي بين المؤسسات والمراكز.
٦. بذل جهود جادة ومخلصة من أجل معالجة كافة المشاكل التي تواجه المؤسسات والمراكز، وتذليل كافة العقبات[٢].

مجالات الإبداع الثقافي

ثقافة الأمة هي الحصيلة الإجمالية لأفكارها وآمالها، وميولها و نزعاتها، فنونها وآدابها، عاداتها وتقاليدها وقيمها. وبالمختصر المفيد هي ثروتها المحسوسة والغير محسوسة.

هل عندنا ثقافة متميزة؟ وما هو وضعنا الثقافي أمام العالم؟

بالنسبة للتساؤل الأول، فذلك ما يجيب عليه بالإيجاب كل باحث منصف فالمواطن العربي على اختلاف مشاربه الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية، يحمل من الصفات و الأخلاق ما يميزه عن غيره من أبناء شعوب العالم. فالضيافة والكرم و الحفاوة والشهامة والغيرة والنخوة، هي مزايا أبناء المجتمع العربي التي تتجلى حتى في أبسط الطبقات الاجتماعية.

والإنسان العربي وارث ثقافة روحية عالية انبعثت من قلب الجزيرة العربية، كما أنه ورث تراثاً فكرياً تليداً أضاء به أجواء العالم حين كان الغرب هائماً في دياجير العهود المظلمة، وما كانت تحمله تلك العهود من تخلّف و تبعية.

وأما اليوم فلولا بصيص نور من الماضي وعبَقِه الفوّاح لقلنا أن الثقافة الموروثة تكاد تنعدم.

فالإنسان العربي صاحب ثقافة خالدة بآدابها المتميزة وأخلاقها وروحياتها وفنونها ونتاج تفكيرها[٣]، اضطر في ظروف تاريخية قاهرة أن يلقي المشاعل الثقافية من يده وأن يجابه ظروفاً جعلته ينكفئ، إلى أن جاء هذا اليوم الذي بدأت الشعوب العربية فيه تتنفس أجواء الحرية التي افتقدتها أبان فترة الهيمنة الاستعمارية على العالم العربي، وإذ به يحس بفقر ثقافي مدقع و شامل. وقد استغل الإنسان العربي هذه الفرصة ليستثمرها في أجواء الحرية والاستقلال رافعاً رأسه بشموخ ليعيد لأمته أمجادها من خلال إعادة نشر الثقافة الوطنية الغائبة، وبالتالي أصبح واجب الأمة الانتقال من الحالة السلبية إلى الحالة الإيجابية، فبدأت مرحلة التكوين الثقافي، والتي أصبحت من بين تطلعات كافة المؤسسات والمراكز في العالم العربي مجسّدةً بذلك الإبداع على شكل شعري، أو نثري، أو لوحة تشكيلية، أو صورة فوتوغرافية، أو رواية، أو قصة،

أو مسرحية مميزة. فالإبداع يتلاءم مع الثقافة و في استطاعته توحيد وعي وضمير ووجدان الأمة، واستنهاض كوامنها الحضارية وتحقيق غاية الإتقان في الصورة الثقافية التي يجسدها المثقف(٤).

ولا شك أن للمؤسسات والمراكز الاجتماعية دور فعال في استنطاق هذا المشهد الإبداعي، وترجمته لواقع ملموس يعبر عن كيان هذه الأمة وتتحسسه الأجيال المتعاقبة.

العلاقة بين المؤسسات والمراكز الاجتماعية

تتجسد العلاقة في إبراز منهج العمل وأسلوبه المتقن والهادف إلى تحقيق طموحات تلك المؤسسات والمراكز الاجتماعية من أجل نشر الوعي بالسبل العلمية والثقافية، حيث يحفل تاريخ العلاقة بين المؤسسات والمراكز الاجتماعية و خلق أجواء التواصل الثقافي بتميُّز واضح ودلالات غير قابلة للطعن.

١. فالعلاقة لا تنحصر في القضايا الفكرية والثقافية، لأنها قضية مجتمعية عامة شاملة الأبعاد والعمليات، ومن ثم فجُلُّ أبعادها يصاغُ على أرضية المجتمع المؤثرة فيه، والمتفاعلة مع كل الأنشطة التي تقوم بها المؤسسات والمراكز(٥).

ومع التسليم بأهم العوامل والأبعاد في التفاعل، فإن الحصاد الثقافي للعلاقة يضع بعض العوامل في مكان الأولوية. ومن هذه العوامل: أنماط التفكير؛ البنية الطبقية؛ و السلطة السياسية.

إن هذه الأبعاد في تفاعلها العام والخاص تؤثر في التوجهات المجتمعية لعملية التواصل.

٢. إن العلاقة تغلغلت عبر مراحل ثلاث. تجسدت المرحلة الأولى في المجتمع الداخلي القطري، والذي كانت التمايزات الاجتماعية فيه محدودة، حيث اعتمد نشاطها الاجتماعي على معايير بسيطة لا تخلو من المرونة، إذ اقتصر التفاعل والاندماج للمؤسسات والمراكز على قطاع واحد فقط، هو إيجاد القاعدة أو البنية التحتية للمؤسسة، أي الاتجاه نحو النمط التأسيسي.

أما المرحلة الثانية والتي اشتملت على بيئة الأقطار العربية التي خلقت ظروفاً اجتماعيةً أكثر ملاءمة لاتساع مجالات المؤسسات والمراكز والاهتمام بظروف الأمة على الساحة العربية من خلال إبراز طاقات وهمم العقول المفكرة و شحذها لحساب نشر الوعي الثقافي بكل تجلياته(٦).

وقد شهدت هذه المرحلة محاولات للربط بين الدور الاجتماعي والدور الثقافي، حيث اختزلت العديد من الأدوار التي كان ينبغي لها أن تقوم بها.

وترتبط المرحلة الثالثة بعصر العولمة الذي أضحى هاجساً وواقعاً مُعَاشاً في نفس الوقت، وفيها بدأت المؤسسات والمراكز تتحسس حجم المعاناة الملقاة على عاتقها(٣)، إذ يجب عليها التصدي لظاهرة العولمة بأسلحة العلم والثقافة وذلك بمد الجسور بينها وبين شعوبها.

التحولات والثوابت في ثقافة المجتمع العربي

يواجه المجتمع العربي نوعاً من الثنائية الجدلية في النسق الثقافي. وتتمثل هذه الثنائية في التحولات والثوابت في الثقافة العربية.

والحقيقة أن هذا الفصل غير واقعي، أي أنه فصل منهجي لأغراض بحثية، الهدف منه الإيضاح التجريدي.

فالتحول والثبات متداخلان مع بعضيهما بدرجةٍ لا يمكن من خلالها التمييز بوضوح واقتدار بين هذا وذاك. يقصد بالتحول هنا مجموعة القيم والمبادئ ومنطلقات السلوك المرتبطة بحركة المجتمع تاريخياً. وأما الثبات في الثقافة فيقصد به القيم والمبادئ ومنطلقات السلوك التي تعطي للمجتمع أسلوبه الخاص في الحياة من حيث التميز والتفرد والاختلاف عن بقية المجتمعات الأخرى(٣).

ولتوضيح الصورة بشكل أدق نقول أن الثبات في الثقافة هو تلك المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها ثقافة ما و تشكل المحور الذي تدور حوله والتي تميز الثقافات عن بعضها البعض، بينما التحول هو تلك المبادئ المكتسبة من شتى المصادر.

والعلاقة بين التحولات والثوابت في ثقافتنا العربية علاقة متداخلة ذات نسيج واحد لا يمكن الفصل بينهما لارتباطها بضرورات الحياة اليومية للمواطن العربي، وما يصاحبها من تغيرات اجتماعية. هذه العلاقة في الواقع ناجمة عن المرحلة الانتقالية التي تشهدها الساحة العربية، وما يصاحبها من تغيرات اجتماعية. فهذا التغير هو حالة التبدل التي تصيب المجتمع العربي في نظامه القِيَمي و منظومته السلوكية، وهو أمر طبيعي ينطبق على سائر المجتمعات في العالم.

إن العلاقة بين حالة التبدل والتغير الاجتماعي هي علاقة جزءٍ بالكل كما أن أدوار المؤسسات والمراكز الاجتماعية، والتغيرات المصاحبة يجب أن لا تؤخذ بمفهومها المطلق، بل بمستوى كل مؤسسة على حدة. فالمرحلة الانتقالية تقاس بطول الفترة الزمنية التي يستغرقها كل قطر في العالم العربي.

العقلية المستقبلية:

لو تأملنا الأهداف العامة والخاصة التي صيغت لكافة المؤسسات والمراكز الاجتماعية في الدولة، وأخضعنا الإنجازات الحضارية التي نفذتها هذه المؤسسات والمراكز للتدقيق لوجدناها مسايرة لبعد زمني محصور. بمعنى أن الأهداف والإنجازات التي صيغت و نفذت بصفة عامة تفتقر إلى سمةِ الرّقي والطموح المستقبلي.

فلو طرحنا سؤالاً عن خطط المؤسسات والمراكز حتى عام ٢٠٢٠م ـ على سبيل المثال ـ فماذا سيكون الجواب؟ لا أعتقد أننا أعددنا أنفسنا لتلك الحقبة. تلك هي الثغرة التي عمقت الهوّة بين واقعنا الثقافي المنشغل بتحقيق ذاته و تشكيل هويته، وواقع الثقافة العالمية المنشغل بكشف الآفاق العلمية الجديدة والتنبؤ بأحداثها.

لقد تميزت حركتنا الثقافية ببوادر إيجابية للتحرك في مجال الفكر والثقافة منذ وقت مبكر من القرن العشرين، حيث ساهمت في تأسيس العديد من المؤسسات والمراكز والمعاهد الثقافية والاجتماعية. غير أن الممارسة الثقافية عبر هذه المؤسسات لم تحض بالتشجيع.

لقد ظهرت المؤسسات والمراكز ضمن أهداف هامة وحيوية تتاغمت مع الهدف الاستراتيجي للتنمية الشاملة، وهو الإعداد الفكري والاجتماعي للمواطن العربي.

إذاً، يفتقر أسلوب العمل الاجتماعي في الدولة إلى الأسلوب العلمي المستقبلي أو ما يطلق عليه "العقلية المستقبلية."

ماذا نعني بـ"العقلية المستقبلية"؟

العقلية المستقبلية هي التخطيط العلمي المركز والمعتمد على أساس أسلوب المنهج العلمي. وهي نظرة مستقبلية خاضعة لعملية القياس النابعة من سمة التغيير المستمرة، وتحمل بين طياتها معنيين هما:

أ. العقلية المطلوبة في الحاضر المتوجهة للمستقبل.
ب. العقلية التي يُنتظَر أن تسود المستقبل والمليئة بالتطلعات.

ولا شك أن مجتمعاتنا العربية بحاجة إلى العقلية التطلعية التي تنظر للمستقبل وتحقق من خلاله ذاتها وكيانها. إن هذه العقلية تعتمد على عدة أركان منها: الموضوعية والواقعية والمنهجية[٧]. وأبرز مميزاتها:

١. الارتياد والتخطيط.
٢. الشمول والتعاون.
٣. المرونة والتكيف.
٤. التجديد والإبداع.

الدور المنشود من المؤسسات والمراكز الاجتماعية.

أولاً: التواصل الثقافي

يعالج هذا الجزء دور المؤسسات الاجتماعية في التواصل الثقافي، حيث يكتسب أهميته الخاصة على مستوى النظرية والمنهج في التصدي لموضوع يشغل بال الكثير من المثقفين.

معروف أن هناك نمطان من أنماط التواصل الثقافي: ذاتي وخارجي(٨).

أ. التواصل الذاتي: انشغل الفكر الاجتماعي منذ القدم بالبحث في ما يجب عمله لجعل النشاط الفكري والثقافي قادر على خلق أجواء التواصل الذاتي.

وفي هذا السياق حصل التراكم المعلوماتي في ذلك حيث قدمت نماذج ديناميكية، يُحددُ فيها الظروف الاجتماعية الناتج من المؤثرات الثقافية.

ب. التواصل الخارجي: و حينما تعجز الإمكانات الذاتية عن تحقيق معدلات الوعي الفكري والثقافي المطلوب، تتجه الأنظار نحو التواصل الخارجي، لذا أكدت معظم الدراسات الاجتماعية تعزيز تلك الإمكانات واتخاذ الإجراءات التي تعزز قدرات المؤسسات والمراكز الاجتماعية على تحصيل قدر أعلى من المفاهيم الثقافية من تعاملها الخارجي، ولكن بشيء من الحذر لتفادي الوقوع في فخ العولمة(٩).

وهذا الأمر يحتاج من المؤسسات والمراكز تنشئة وعي الأجيال و تشكيلها ليقبلها المجتمع كأمر بديهي لينسجم مع القيم والاختيارات والأفعال المتسقة مع العادات والتقاليد، و يتم بعدها التنشئة على عادات ثقافية ترسخ رموزاً ومعانيَ و مدركاتٍ وحاجاتٍ تجعل أبناء أمتنا العربية يقبلون أفكاراً ويتبنون اختيارات.

ثانياً: دور المؤسسات والمراكز الاجتماعية محلياً

تؤدي المؤسسات والمراكز الاجتماعية دوراً مميزاً في تنمية المجتمع، حيث أن هذا الدور يعد بمثابة الميسِّر لأداء المجتمع لوظائفه الأساسية وذلك من خلال القيام بالعديد من الأدوار التي تستند على استيعاب لمضمون تنمية وازدهار المجتمع العربي، والمؤسسات و المراكز تلعب دوراً مزدوجاً على المستوى المهني في العلاج والحماية. وعلى المستوى الجمعي من خلال الانتماء لفريق العمل داخل المجتمع المحلي. حيث يتلخص دور مؤسساتنا العربية على المستوى المحلي فيما يلي:

- العمل على رقي مستوى المجتمع المحلي ثقافياً واجتماعياً، و تحسين مستوى أداء المواطن.
- تنمية روح العمل التطوعي، والعمل بشتى الأساليب لتشجيع هذه الظاهرة خاصةً بين الفئات المثقفة، واستقطابهم للانضمام لأنشطة المؤسسات.
- نشر مبادئ الوعي الإسلامي وأحكام الشريعة السمحاء، مع التأكيد على مبدأ تعاليم العقيدة الإسلامية، واقترانها بالعمل.
- تحقيق مبدأ التعاون والتنسيق الجماعي، والعمل على توطيد العلاقات والروابط بين المؤسسات والمراكز ذات النفع العام.
- تنمية المواهب الثقافية وصقل مهاراتها البحثية والعلمية.
- الإسهام في رفع المستوى الثقافي والتعليمي وذلك من خلال التعاون مع مختلف الجهات الأهلية والرسمية، وتحقيق مستوىً أفضل في القضاء على الأمية.
- تأهيل الكوادر النسائية في مجتمعاتنا المحلية حسب الإمكانيات العلمية والثقافية من خلال التدريب وعقد الورش العملية.
- نشر الوعي الاجتماعي والاهتمام بالقضايا الاجتماعية والسعي الدائم لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعصف بالمجتمع المحلي من خلال التعاون المثمر مع المؤسسات الحكومية.
- الاهتمام بالقاعدة الصحية والتثقيفية لأبناء الأمة، ورعاية الطفولة والأمومة.

- تشجيع المواهب الأدبية والعلمية والفنية والرياضية، وذلك من خلال إقامة المهرجانات وتنظيم المسابقات.
- المشاركة الإيجابية في خدمة الوطن والأمة من خلال العمل في الميادين الخيرية والرعاية الاجتماعية.
- توثيق العلاقة بين المؤسسات والمراكز بعضها ببعض من جهة و بينها وبين أجهزة الدولة من جهة أخرى، والسعي للمشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة والبرامج المحلية.

ثالثاً: دور المؤسسات والمراكز الاجتماعية إقليمياً

يتلخص دور المؤسسات والمراكز الاجتماعية إقليمياً بالمجالات التالية:

١. مجال التنمية الاجتماعية:

انطلق قسم التنمية الاجتماعية في مختلف المؤسسات والمراكز بالمساهمة في تنفيذ العديد من البرامج والمشروعات التنموية المختلفة، بالإضافة إلى دعم وحدة النشاط الإقليمي الذي يساهم في تسهيل و متابعة كافة الأنشطة من أجل الإسهام في عملية التنمية الاجتماعية وذلك من خلال العديد من المشاريع أبرزها:

أ. مشروع الروّاد الفاعل:

ويهدف هذا المشروع إلى تنمية و تطوير قدرات وإمكانات القياديين في مختلف المؤسسات والمراكز لتكون حلقة اتصال بين المستفيدين من خدمات الدول والهيئات والجمعيات المحلية، وذلك بهدف العمل على مساندة المؤسسات والمراكز في بث ونشر برامج التوعية والتثقيف، وحث أفراد المجتمع على الاندماج والمشاركة في تلك البرامج و تفعيلها بغية توطين مفهوم العمل التطوعي المبني على أساس قناعة عناصر المجتمع العربي.

ب. مشروع الوحدات الإنتاجية:

تسعى هذه الوحدات للعمل ببرنامج عملي يوفر فرص العمل ورفع مستوى معيشة المواطن من خلال تحسين الدخل للعديد من المتدربين على مختلف أنواع المهن والحرف وذلك بالتعاون مع المؤسسات الخاصة، حيث يتم عقد الدورات التدريبية وورش العمل لفترات زمنية طويلة[٦].

ج. مشروع محو الأمية

مشروع ثقافي كبير يحتاج لتضافر جهود المؤسسات والمراكز مع أجهزة ومؤسسات حكومية تتمثل في وزارات التربية والتعليم، ومنظمة اليونسكو حيث يتم تأهيل العديد من أصحاب الكفاءات للقيام بهذا المشروع.

وإلى جانب تلك المشاريع، هناك مشاريع أخرى مثل: المحافظة على التراث، ورفع مكانة الهوية الإقليمية.

٢. مجال الرعاية الاجتماعية:

تتعدد مجالات الرعاية الاجتماعية على المستوى الإقليمي، والتي يمكن للمؤسسات والمراكز أن تسهم بدور فعال في الارتقاء بأسلوب العمل، وذلك من خلال:

أ. تقديم الدعم والعون والمساعدة الاجتماعية، كصرف المساعدات العينية والمالية للأسر المحتاجة، و توفير مستلزمات المعيشة الضرورية لها.

ب. رعاية الأحداث.

ج. رعاية المسنين .

د. رعاية الطفولة.

٣. مجال التأهيل الاجتماعي:

ويتم ذلك من خلال:

أ. توفير الخدمات التأهيلية المختلفة النابعة من احتياجات فئات ذوي العجز من الأطفال والشباب وكبار السن، مع تحديد نوعية الخدمات التي تقدم إليهم منها التربوية أو المهنية أو التدريبية.

ب. مركز التأهيل الاجتماعي والذي يفترض أن يقدم الخدمات التأهيلية والمهنية والتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٤. **مجال الثقافة والتطوير:**

ويشتمل هذا المجال على العديد من قضايا الفكر والثقافة. وتتمثل في التخطيط السليم والاهتمام بالبحوث العلمية. و يتم ذلك من خلال:

أ. إعداد الدراسات والتقارير السنوية التي تنجزها المؤسسة، وإعداد الكتب الوثائقية التي تتناول برامج التوعية الثقافية لعناصر المجتمع.

ب. التدريب وخلق الكوادر الوظيفية القادرة على إدارة دفة العمل الاجتماعي والتطوير النوعي في المؤسسة.

ج. التوعية الاجتماعية، وذلك من خلال المشروعات الاجتماعية الهادفة لتنمية الفرد وتحسين مستواه الثقافي والمعيشي والصحي سواء عن طريق الاتصال الشخصي أو التواصل الشعبي[٣].

رابعاً: بين الثقافة الاستهلاكية والإنتاجية

تواجه مؤسساتنا ومراكزنا الاجتماعية حركة تنمية اجتماعية من أجل اللحاق بركب التطور ومواجهة التحديات المصيرية التي يتعرض لها وجودها. وتهدف هذه الحركة الإنمائية إلى تحويل المنطقة العربية من وضع استهلاكي إلى كتلة إنتاجية ذات فعالية تعتمد على قدرات وكفاءات أبنائها في ضروريات الحياة.

هذه الحركة الإنمائية الطموحة تحتاج إلى وعي ثقافي اجتماعي يجعل المواطن العربي مقتنعاً بها وبأهدافها ليعطيها من جهده وإخلاصه ما يجعله قادراً على مواجهة تلك التحديات. وكثيراً ما أثبتت تجارب التاريخ أن نهضة البناء الاجتماعي دون تفاعل المواطنين لا تحقق غاياتها المرجوة، والثقافة تستطيع أن تقلل من هذه الفجوة من خلال مد جسور التواصل بينها وبين شرائح المجتمع المثقفة. فنجد في مجتمعنا العربي اليوم العديد من المحاولات المخلصة والوفية التي تُبذَلُ من أجل وضع خطط وبرامج ثقافية جادة وأصيلة للانتقال من مرحلة الاستهلاك الثقافي التي فرضها علينا الاستعمار في الحقب التاريخية الماضية، إلى مرحلة الإنتاجية التي نطمح إليها بكل شوق و حنين.

إن هذه المحاولات الإنتاجية يجب أن تنمو معها وتصاحبها عقول مفكرة من النوع الانتاجي لا الاستهلاكي لكي يساعد ذلك على خلق مواطن قادر على الإسهام مساهمة فعلية في خطط التنمية الثقافية ومد جسورها إلى مختلف فئات المجتمع، ولا يعتمد على الاستهلاك في نشاطاته و فعالياته.

وإذا كانت تنقصنا الثقافة الإنتاجية الناضجة في البداية فلنبحث عنها لدى الأخوة والأصدقاء ولنستفيد منها في مسارحنا و كتبنا و صحافتنا والسينما الجادة وفي كافة المؤثرات الثقافية، إلى أن نستطيع الإنتاج بأنفسنا مع ضرورة المحافظة على حماية عقولنا و تحصينها من مظاهر الثقافة الاستهلاكية المبتذلة الرخيصة.

ولكي نخلق مجتمعاً ثقافياً فإن علينا خوض معترك الإنتاج من خلال وضع الخطط الطموحة ومد جسور التعاون مع كافة المؤسسات والمراكز في المجتمع العربي. فالثقافة الإنتاجية ثقافة تدعو للتفكير والإبداع في العمل والتنظيم والصبر والترفع عن التفاهات والصغائر، بينما واقع الحال يظهر أن الثقافة الاستهلاكية ثقافة سلبية وضحك على الذقون، وإمتاع وترفيه يشغل الأمة و يبعدها عن واقعها الحقيقي ويغرقها في الأحلام والأوهام[١٠].

لذا، يأتي هنا دور المؤسسات والمراكز الاجتماعية في حماية عقولنا من هذا الوضع.

خامساً: الثقافة والعولمة

لن تستطيع الثقافة التقليدية الشائعة في مجتمعاتنا العربية أن تصنع شيئاً أمام العولمة المسلحة بوسائل وفعاليات قادرة على اختراق الأيديولوجيات

المغلقة[٣]. فثقافة عصر ثورة الإنفوميديا لا تعترف بالحواجز. كما أن الثقافة الذاتية، كما هي مقصورة في شكلها النموذجي المتعالي المفارق، والتي نحاول حمايتها، ليست شيئاً واضحاً و ملموساً.

كما أن الثقافة المعاصرة، شئ هلامي الشكل. بمعنى أن ثقافتنا الذاتية تتكون من مفاهيم غير قادرة على منافسة ومواجهة الثقافة الوافدة، إذ كيف يمكن أن ينافس بيان الحكمة تقنية المعلومة، في عالم تقني الوجود. قد يكون بالإمكان نقد الحضارة التقنية المعاصرة، ولكن نقد الشئ لا يكون قبل ممارسته. قد يتبادر إلى الذهن القول أن بإمكاننا الولوج في عصر التقنية دون التخلي عن ثقافتنا الذاتية، وفق مبدأ أن نأخذ أفضل ما عندهم وأفضل ما عندنا. ولكن هل يمكن تحقيق هذه المعادلة بسهولة و يسر؟ إن المنتج الحضاري لا بد أن يخلق ثقافته الذاتية في نهاية المطاف. لأنه نتيجة ثقافة معينة قبل أن يكون مجرد كيان مادي بحت[١١].

في النهاية لا بد من الانخراط في المتغيرات السائدة والتعايش معها مما يغير الكثير من المفاهيم والسلوكيات، ولكن بشئ من التحفظ على هويتنا، والتمسك بثوابتنا وقيمنا الأصيلة.

ويأتي هنا دور المؤسسات والمراكز الاجتماعية في خلق التواصل الفاعل والمجدي، ويتمثل هذا الدور في التوجيه بناءً على حقائق العالم المحيط بنا، وليس بناءً على نموذج مفارق يؤدي في أحسن الأحوال إلى الازدواجية في الفكر والسلوك، نتيجة عدم القدرة على مواءمة مالا يتواءم.

فليس أمامنا إلا الانخراط في العالم المحيط بنا، ومن خلاله نستطيع أن ننمي ثقافتنا باكتساب الخبرة والقدرة على التفاعل والإنتاج، خاصةً ونحن نملك رصيداً عالياً من القيم والسلوكيات التي تؤصِّل مسعانا الثقافي وترتقي به وتجعلنا قادرين على مواجهة تيار العولمة.

أهم الوسائل والأساليب والأنشطة التي تحقق التواصل بين المؤسسات

أولاً: على المستوى المحلي

إن التعاون البنَّاء بين المؤسسات والمراكز الاجتماعية والأوساط الثقافية المختلفة يحقق الكثير من المزايا التوافقية و يمنع الازدواج والتعارض بين مفاهيم الوسط البيئي للمجتمع وشرائحه المختلفة، مما يساعد على حماية المجتمع من الصراعات بين قيم وطموحات متنافرة ومدى تأثيرها على نمو المجتمع وتطوره، حيث يساهم هذا التعاون في توثيق الصلة التلقائية بين المؤسسات والمراكز الاجتماعية و كافة مشارب المجتمع وأطيافه، الأمر الذي يؤدى إلى خلق تواصل فعَّال ومثمر يساهم في رفع مستوى المجتمع، وحل العديد من المشاكل الفكرية والثقافية. ويمكن تحقيق التواصل بين المؤسسات والمراكز عن طريق العديد من الوسائل والأساليب والأنشطة، فعلى المستوى المحلي:

- تنفيذ الخطط والبرامج من خلال المؤسسات والمراكز، وكذلك المؤسسات الحكومية على أن تقوم بدمج الاستراتيجية الثقافية في خططها وحث المؤسسات الخاصة على تبني تلك الخطط.
- إقامة المؤسسات والمراكز وتوفير الموارد البشرية والمالية اللازمة لتحقيق التواصل مع إيجاد مركز موحد في كل محافظة.
- غرس مفاهيم العمل الاجتماعي التطوعي في المدارس، ودعم تدريس الثقافة العامة.
- قيام المعاهد والجامعات والجمعيات الاختصاصية الرسمية والأهلية كل في مجال تخصصه بتنفيذ استراتيجية الثقافة الفعالة.
- استخدام الجمعيات والمؤسسات الثقافية والفنية كأداة اتصال بالجماهير للتوعية والتوجيه والتعليم.

- تنظيم المهرجانات الثقافية السنوية، والحرص على استمراريتها، مع أخذ البعد الثقافي بعين الاعتبار في فعاليات تلك المهرجانات.
- عقد الندوات والمحاضرات التي تؤكد على البعد الثقافي للأمة.
- عقد الاجتماعات العامة، ينضم إليها أي مهتم بأوضاع المجتمع، ويكون هدفها جمع الآراء والمقترحات، و تحديد البدائل و مدى اتفاق أو اختلاف وجهات النظر.
- الاستفادة من الجماعات البؤرية، التي تمتلك أهداف محددة تعبر عن حاجات المجتمع وأولوياته، وهي جماعة مرجعية يستفاد منها(١٢).

ثانياً: على المستوى الإقليمي

في مجتمع الدراسة، نلاحظ العديد من المتغيرات الجذرية التي طرأت على العلاقات الاجتماعية وانعكست بدورها على الأوضاع الثقافية، و نقصد بذلك أن عملية التبادل في العلاقات الاجتماعية اقتصرت على جوانب محددة دون غيرها، مع التركيز على ضعف المشاركة الجماعية التي من شأنها المحافظة على الأعراف والتقاليد السائدة في المجتمعات العربية لمواجهة التحديات.

هذا التحول أدى إلى خلق عزلة شبه تامة انعكست آثارها على الوضع الثقافي والاجتماعي. ولكسر هذه العزلة، وخلق أجواء التواصل تنتهج مجموعة من الوسائل والأساليب والأنشطة على المستوى الإقليمي وهي:

- التنسيق والتعاون بين المؤسسات والمراكز الاجتماعية من خلال: دعم المؤسسات مادياً ومعنوياً؛ إنشاء صندوق للتنمية الثقافية؛ مساعدات الأفراد؛ تخصيص نسبة ١٪ من الناتج الإجمالي للدخل القومي للمشاريع الثقافية.
- تركيز التوجه الثقافي على موضوع الوحدة والتضامن والدعوة للسلام و نبذ العنف والإرهاب.
- عقد اللقاءات و تبادل الزيارات الميدانية.
- التنسيق والتشاور بين الدول العربية بشأن إقامة المهرجانات والندوات المشتركة.
- تبني مشاريع ثقافية كبرى تساهم في تدعيم خطط المؤسسات والمراكز الاجتماعية.
- تنسيق مواقف الدول العربية في المحافل الدولية لضمان دفاع فعال عن القضايا التي تتبناها المؤسسات والمراكز، وكذلك لحماية مصالح تلك المؤسسات.
- التعاون والتنسيق والتفاعل الإنساني البنّاء في إطار المنظمات الدولية.
- إنشاء جهاز موحد لمتابعة تنفيذ استراتيجية التواصل الثقافي، مع توفير المساعدات اللازمة لضمان التنسيق والعمل و تبادل الآراء والخبرات والمعلومات.
- التركيز على آلية القياس الاجتماعي، والتي توضح الجهود التي تُبْذَلُ في إطار العمل الاجتماعي، وعلى الموضوعية في الحكم على الظواهر الاجتماعية السائدة في الساحة العربية، و التأكد من مدى فاعلية كل الخطوات المبذولة من أجل تحقيق التواصل الفعال بين المؤسسات والمراكز الاجتماعية وفئات المجتمع المختلفة(١٣).

ثالثاً: الفاعلية والمشاركة

إن الاتجاه الفاعل لأي سلوك يبدر من الأفراد أو المؤسسات الاجتماعية ينظر دائماً إلى العقل في المقام الأول بصفته الفاعل المهتم بالمشكلات والمتمركز بانتباه والموجه نحو غايات محددة.

إن القرارات والخطط والوسائل والأساليب وكافة الأنشطة تمثل مفاتيح المقاربة الفعلية للعقل.

وأية نظرة فردية لفاعلية العقل هي بعيدة عن الصواب، معرضة للكثير من الأخطاء والتجاوزات. وربما كانت انعكاساً لأيديولوجيتنا العربية الفردية.

إننا لا نعلم أسلوباً في الحياة أو ممارسة فكرية من دون مساعدة ودعم. لا نتعلم و نحن بمفردنا أمام العالم، هذه العملية التي تجعل المشاركة ممكنة، لأن العمل الفاعل ليس فاعلاً بطبيعته، ولكنه يبحث عن الحوار والتفاعل مع عقول أخرى[١٣]. هذا الحوار يُطلِق العقل والعمليات التابعة له من موضوع إلى آخر، فيتم التوصل في النهاية إلى معرفة الآخر.

وهذا ما يؤكده العديد من الأنثروبولوجيين المعاصرين، حيث تمتد نظرتهم إلى التصور التام عن الثقافة على أنها أسلوب جماعي للتفكير والاعتقاد والعمل، وهي في حالة تغيُّر مستمر. وقد يتزايد معدل التغير مع تزايد التشابك والتعقيد في عصرنا الراهن مع التبادل السريع للمعلومات.

فالثقافة صندوق يحتوى على العديد من أدوات ووسائل وأساليب تساعد الجميع على فهم العالم والتعامل معه بروح عصرية[١٣]. ومن الواضح أن تلك الأساليب والوسائل سوف تساهم بشكل فعَّال في تحقيق التواصل بين المؤسسات الاجتماعية وفئات المجتمع. فالفاعلية والمشاركة تضعنا أمام تساؤلين هامين هما:

- هل يجب على المؤسسات والمراكز الاجتماعية أن تعيد إنتاج الثقافة لعناصر المجتمع؟
- أم هل يترتب عليها إغناء إمكانات الأفراد وتنميتها؟

لا شك أن اكتشاف أهمية التفاعل الإنساني المبكر ودور النشاط التلقائي بمبادرة و توجيه ذاتيين في تحقيق التفاعل بين المؤسسات وفئات المجتمع كان خطوة هامة نحو تحقيق هدف التواصل الثقافي ونشر الوعي في مختلف المجالات بالسبل العلمية.

رابعاً: تحقيق التواصل

هناك مسألة أساسية حريٌ بنا أن نقف عندها طويلاً، ولا بد من التنبيه لها، وهي إحجام مثقفينا المقتدرين عن الكتابة والبحث، أو أنهم يشحُّون بنتاجاتهم العلمية والفكرية، وفي هذه الحالة فإننا لا نستطيع مطالبة المؤسسات والمراكز الاجتماعية بتقديم المادة الثقافية المطلوبة لأنه لا شئ يخرج من فراغ، ولا شئ يأتي من غير جهد إنساني دؤوب من أبناء الثقافة[١٤].

وإحجام مثقفينا عن المساهمة الفعلية، لسبب أو لآخر، فتح المجال لكَتَبَةِ الأعمدة والمقالات المعلبة الذين ينتهزون مثل هذه الفرص و يتسلقون على أكتاف الصفوة،مما يملأ الساحة الفكرية بالكتابات والمقالات الهابطة، ونجد هذه الحالة في شتى ميادين الفكر وبالأخص في الفن والتأليف الأدبي.

لكن يبقى أن التجارب الاجتماعية التي مرت بها أمتنا العربية أثبتت لقطاعات شاسعة من أبناء مجتمعنا أن الجري وراء الموجة الاستهلاكية بهرجٌ لا قيمة له[١٥]. ولا شك أن التحديات المحدقة بنا من كافة الاتجاهات (اقتصادية وأمنية وفكرية وحضارية ومصيرية) تتطلب تنشيطاً للفكر والعقل كي نواجهها جميعها باقتدار.

كل هذه المستجدات المنشطة لحياة العقل والفكر في واقعنا العربي تحفز الجمعيات الاجتماعية على المساهمة الفعالة في إثراء الصحوة الثقافية تدريجياً نحو قطاعات عدة من المجتمع، بعد انحسار الطفرة المادية، التي مرت بها منطقتنا، وعودة وتيرة الحياة العامة إلى مراعاة أفضل لمتطلبات التطور الحضاري وقوانينه وشروطه، مع ما يتطلبه ذلك من توسيع للمدارك وإعمال للعقل والفكر[١٦].

ولا شك أن ظهور العديد من الكتابات والمؤلفات على أيدي مفكرين عرب، بالإضافة إلى تزايد أعداد الخريجين في مختلف المجالات التكنولوجية

التطبيقية، يمثلان عاملين جديدين في مجال تحريك الثقافة العربية و دفعها للأمام بعد السبات العميق الذي عايشته أمتنا العربية[١٧]، سيكون دفعاً لتحقيق التواصل الثقافي والذي تتحمل المؤسسات والمراكز الاجتماعية نصيباً وافراً منه من خلال احتضان الفعاليات الثقافية المختلفة ومد جسور التواصل مع المفكرين والأدباء والفنانين.

معوقات تحقيق أهداف المؤسسات والمراكز الاجتماعية

أولاً: المعوقات المحلية

تواجه العديد من المؤسسات والمراكز الاجتماعية معوقات تقف حجر عثرةٍ أمامَ طموحاتها نحو تحقيق العديد من الأهداف المرسومة على المستويين المحلي والإقليمي. وفيما يلي بعض المعوقات المحلية:

١. تعثُّر رسالة بعض المؤسسات والمراكز:

لقد أمكن إحداث قدر هام من تطوير التشريعات وأحكامها بشأن المؤسسات والمراكز وضبطت ونظمت قوانين وترتيبات سير العمل، وأمكن تحقيق العديد من الإنجازات. ولكن تلك الإنجازات التي تحققت يجب أن لا تحجب حقيقة هامةً وهي استمرار تعثر رسالة بعض المؤسسات في العديد من الخطوات التنفيذية، لعل أبرزها عدم التمكن من تحقيق هدف التواصل الثقافي ونشر الوعي في مختلف ميادين الحياة، وذلك نتيجةً للعديد من نواحي القصور والفشل، وعدم القدرة على تعبئة وإطلاق القدرات البشرية المتاحة والاستفادة منها، وقصور المجتمع ـ كذلك ـ عن تكييف البيئة الاجتماعية والثقافية لتحقيق الأهداف والطموحات المنشودة[١٨].

٢. الطابع المركزي في أسلوب العمل:

رقم التعريف بأهمية النهج اللامركزي في العمل، إلا أن النهج السائد في معظم المؤسسات هو النهج المركزي. فرغم إيجابيات الطابع المركزي إلا أن سلبياته تعيق عملية التواصل، نذكر منها ما يلي:

- لا يشجع على الاستقلال في العمل.
- لا يشجع الابتكار والتجديد.
- يعطل و يعيق العمل من خلال التسلسل الهيكلي.
- ضعف الإنتاجية في العمل.
- تجاهل الاتساع والنمو.

٣. التضخم الإداري:

تتزايد وتتكدس الدوائر الإدارية والوظيفية في المؤسسات والمراكز مما يؤدي إلى إنشاء المزيد من الأجهزة، وإضافة اختصاصات جديدة قائمة بالفعل. مما يترتب عليه غياب التنسيق الفعال فيما بينها، وتداخل وترهل وعدم وضوح الخطط، وضعف الاتصال والغموض في الصلاحيات والمسؤوليات، وزيادة تعقيد الإنجاز.

٤. الإمكانات المادية:

تعاني العديد من المؤسسات والمراكز الاجتماعية من نقص حاد نتيجة قلة الدعم المادي والمعنوي، والذي يؤثر على فاعلية المشاريع المزمع تنفيذها عبر الخطط الموضوعة.

٥. البيروقراطية:

يسود العمل في المؤسسات والمراكز الروتين الحكومي، مما يساهم في بعثرة جهود التنسيق بين المؤسسات الحكومية والأهلية، وبالتالي تردي الخدمات الاجتماعية.

٦. الروح الفردية:

تبرز على الساحة الاجتماعية حالياً حالة من انعدام الطموح مع بروز سيادة الروح الفردية والميل إلى المظهرية المتمثلة في حب الظهور.

٧. ضعف التبادل الفني:

بسبب انعدام التنسيق الجيد، وقلة القيادات والكوادر الفنية أدى هذا الوضع إلى خلق أجواء

متنافرة في العمل الاجتماعي وبالتالي ضعف التبادل الفني بين المؤسسات والمراكز، ومن ثم بعدها عن شرائح المجتمع وعدم الإحساس بمشاكل وقضايا المجتمع خاصة ما يتعلق بالتواصل الثقافي[١٩].

ثانياً: المعوقات الإقليمية:

تنحصر المعوقات الإقليمية في الجوانب التالية:

١. غياب مقاييس الكفاءة في الأداء[٢٠]:

غياب مقاييس موضوعية لكفاءة الأداء والاعتماد على الولاء أو صلات الرحم في اختيار القيادات العليا، تساهم في عرقلة الإنجاز، إذ تعمل تلك الفئات في ظروف تحميها من أي منافسة حقيقية، و تمنع وجود أي ضغوط فعالة تمكن من فرز القيادات على أساس من الكفاءة والفعالية.

إن العديد من المؤسسات تتمكن من توسيع نشاطها وزيادة حجم إنجازاتها نتيجةً لقوة علاقاتها ونفوذها في أجهزة الحكم بغض النظر عن كفاءتها و إنتاجيتها. وتميل الحكومات أيضاً إلى تقديم دعم لبعض المؤسسات في حال تحملها للإخفاقات المتلاحقة لبرامجها .

إن المشروعات العامة تتعرض فضلاً عن ذلك لقدر هام من تدخل الأجهزة الحكومية في نشاطها[٢١]، بما في ذلك تحديد لوائح وأنظمة العمل، فضلاً عن التدخل المباشر في الشؤون الإدارية، مما يعني عدم إمكانية الاعتماد على نتائج الإنجازات في هذه المشروعات التي تقدم من المؤسسات كمقياس صحيح لمدى كفاءة أو عدم كفاءة الإنجاز فيها.

٢. غياب الإبداع:

إن النظر إلى المؤسسات باعتبارها عملية تطوعية بحتة لها قواعدها وأسسها بغض النظر عن الثقافة والقيم السائدة في تلك المؤسسات، ترتب عليه محدودية نتائج محاولات التطوير رغم الجهود التي وجِّهَت لهذه الغاية.

وإذا كان الإبداع العلمي بارزاً في بعض المؤسسات فمن الطبيعي، و من باب أولى، أن يختنق الاتجاه الإبداعي فيها. و تبين بعض الدراسات الاجتماعية التي أجريت على بعض المؤسسات أن البيئات التنظيمية لتلك المؤسسات تتسم بالتسلط والمركزية و تخنق أي اتجاه إبداعي[٢٢].

٣. استمرارية القيم التقليدية:

لا تزال القيم التقليدية هي السائدة في ثقافتنا العربية. فهي ترتكز على القيم القدرية والسلفية والعمودية والأتباع والشكل والانغلاق.

هذا الوضع خلق مجتمعاً تتصارع فيه الأفكار والمبادئ والقيم، وتيارات واتجاهات قيمية متعددة متكاملة و متشابكة و متقاطعة في آن واحد.

إن إقصى ما يحتمل أن تؤدي إليه جهود المؤسسات والمراكز الحسنة الإعداد والتنفيذ هو نقل بعض المفاهيم ودعم بعض الاتجاهات. وهذا السعي لمثل هذه البرامج يؤدي إلى دعم النظرة المستقبلية على حساب النظرة السلفية، وتبرز أهمية الإبداع بدلاً من الإتباع، وتناصر قيم الانفتاح في مواجهة قيم الانغلاق[٢٣].

٤. غياب التراكم المعرفي الحقيقي:

إن الاطلاع على الإنتاج العربي في مجال الفكر والثقافة يوضح بجلاء أن هذا الإنتاج وإن كان ينطوي على نسبة معينة من التراكم الكمي، فهو ما يزال يتحرك في كل اتجاه وعرف أكثر من انتساب و يظهر بأكثر من مظهر. وهذا ما يبقيه مجرد تراكم لا يرقى إلى مستوى التراكم المعرفي الذي من شروطه الأساسية الخَلْقُ والابتكار عوض الاتكالية والتقليد. فهذه الشروط ما زالت مغيبة في واقعنا الفكري والثقافي، فهي تعرض بصورة لا علاقة لها بالتطبيق المباشر على ظواهر مجتمعنا العربي.

٥. **العقم والإخفـاق:**

إن الوضعية الحالية لفكر وثقافة الإنسان العربي عادةً ما تُنْعَتُ بالوضعية المتأزمة، نظراً لمواطن عمقها وضعفها، ومظاهر إخفاقها، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي. و عليه فلا غرابة في القول إن التصورات والضوابط الموجهة لتفكيرنا هي تصورات غريبة عنا وعن مشكلاتنا. أصبحنا بفعل تبعيتنا نستهلكها على شكل اتجاهات ومواقف ونظريات و نتداولها في مختلف مشاريعنا وأبحاثنا من دون حسم في أمر ملاءمتها ومردوديتها بالنسبة لخصوصيات مجتمعنا العربي(٢٤).

ثالثـاً: سبل التخلص من تلك المعوقات

فيما يلي عرض سريع لبعض الحلول المقترحة للتخلص من تلك المعوقات:

١. اختيار العناصر القيادية على أساس من الكفاءة دون غيرها، واستبعاد أي تمييز.
٢. اكساب المؤسسة طابعاً ديموقراطياً ليمكن تعبئة كافة الجهود ولتحقيق الأهداف.
٣. سيادة روح المبادرة والإبداع وعدم الاكتفاء بالاتجاه للاقتداء بالغير.
٤. علاج الفساد الإداري في المؤسسة.
٥. معالجة ظاهرة التكدس الوظيفي، والقيام بالإصلاحات الإدارية، في إطار اقتصادي واجتماعي.

رابعـاً: التحديات المستقبلية:

يدخل المجتمع العربي الحقبة الأولى من القرن الحادي والعشرين من موضع يتصف بالضعف وزاده حدة تشوه الهياكل الاجتماعية، مع بروز أزمة مجتمعية حادة يمكن الإشارة إلى أهم سماتها:

١. لم يزل المجتمع العربي يعيش مرحلة انتقالية لفترة جازوت القرن بعد فترة من الركود زادت على خمسة قرون. وسبب طول الفترة هي الهيمنة الأجنبية، واشتداد الصراع بين مختلف الاتجاهات حول سبل النهضة. فبينما يدعو البعض إلى محاكاة من سبقونا، تشدد اتجاهات أخرى على أهمية رفض الجديد والوافد والانكفاء على النفس والتمسك بالتقاليد ورفض الانفتاح والتلويح دائماً بالغزو الثقافي. بينما يدعو آخرون إلى تبني موفق انتقائي يأخذ بأساليب ومناهج الحضارات الأخرى في ميادين العلوم الطبيعية والبحث.
٢. على الرغم من محاولات التحديث بقي مجتمعنا العربي متخلفاً، إذ انتشرت فيه الثقافات الاستهلاكية، مما أوجد حالةً من التبعية للخارج، وأنماط وأساليب المعيشة، مما خلق حالة من التمزق والتفتت.
٣. بالرغم من بروز العديد من المؤسسات والمراكز الاجتماعية في مجتمعنا العربي، فقد استمرت العلاقات الاجتماعية علاقاتٍ أولية وغير رسمية، ومكمن التحدي هنا يتمثل في هيمنة بعض الفئات و بقاء القرارات في يدها.
٤. أنتج هذا الوضع حالة من الخلخلة الاجتماعية قادت إلى اشتداد النزاعات مما أصبح يهدد وجود المؤسسات. وترتب على هذا التفكك زيادة حدة المتناقضات ونشوء حالة من انعدام القيم وبالتالي بروز النزعة الاستهلاكية.

و لكي تستطيع مؤسساتنا ومراكزنا الاجتماعية مواجهة هذه التحديات فإنه لا بد من تحقيق تحولات جذرية في المجتمع العربي تخرج من أزمتها وتكون واقعية في توجهاتها بحيث تساير جهود التنمية الاقتصادية، والانطلاقة الواسعة للتوجهات الإبداعية من خلال الدراسة المعمقة والمكثفة للواقع القائم بهدف التعرف على أسباب الخلل و تبني الحلول. وهذا يتطلب ممارسة أسلوب البحوث والدراسات الأكاديمية.

الخـــاتمــة

لا شك أن درجة الوعــي الثقــافي فــي المجتمـع العربي تعتمد على العديـد مـن المؤسسات والمراكـز والجمعيات والمعـاهد والهيئــات، ومــا توفـره مـن خدمات فكرية تساهم في خلق مهارات إدراكية. فعلى الرغـم مـن التفـاعل الجدلـي بيـن المؤسسات وحلقــة التواصل الثقافي في المجتمع، فثمـة ظواهر معرفيـة وثقافيـة لهـا مقـادير واضحـة مـن الاسـتقلال النسـبي أخذت تبرز علــى الساحة المحلية والإقليميـة كاللغـة والفنون والثقافـة الشـعبية، وتحتـاج إلـى مـن يرعاهـا ويحتضن آفاقها الرحبة. ونحن ندرك تماماً أن هنـاك فجوة حضارية عميقة بيننا وبين الدول المتقدمة، وأنه لا يمكن ردم هذه الفجوة من دون العنايـة بـالمواطن العربي، فهو الوسـيلة والغايـة معـاً. فكلمـا ازداد هـذا المواطن علماً وثقافةً، واكتسب المزيـد مـن الخبـرة، كلما كانت إمكانيات اللحـاق بركـب الحضـارة أقـرب مما نتصور.

ومـن المؤكـد أن وضعيـة المؤسسات والمراكـز الاجتماعيــة، ودورهــا فــي إيجــاد حلقـــة الوصـــل والتواصل الثقافي بينها وبيـن شـعوب أمتنـا العربيـة، هي وضعية غـير مطمئنـة، لا مـن حيث مصداقيتهـا ولا من حيث مردوديتها التنموية. فكما أوضحنـا فـي الفصـول السـابقة مـن تشـخيص وتحليل ، فـإن هـذه الوضعية تشكو من قصور ونواقص عديـدة تترجمهـا بشكل أساسـي معـالم العجز عـن تحقيـق التواصـل الثقافي المنشود.

و الحقيقـة أن وضعيـــة كهـذه لا يمكنهـا أن توجـه المهتم بالشؤون الثقافية في العالم العربي إلا في متاهـات لا حصر لها، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الانفصـام التام بين ما تسعى إليه المؤسسات والمراكز الاجتماعيـة وبين ما ينشده و يأملـه المواطـن مـن أدوار تؤديهـا تلـك المؤسسات في تحقيق هدف التواصل الثقافي.

النتـــائج

فـي ضـوء الهدف الرئيسـي الــذي وضـع أمـام البحث، وفـي ضـوء الحقـائق والمعلومـات التـي تـم جمعها وتحليلها، أمكن استخلاص العديد من النتائـج، أبرزها:

بنــاء القيـم الاجتماعية: ينتمي العالم العربي إلى الإسلام كعقيدة و إيمان و عمل، وهو يقوم على قيم و مبادئ سامية، حيث يستمد بعضهـا مـن الفضـائل. وفي ظل العولمة يتعاظم دور المؤسسات والمراكز في المحافظة على القيم والمبادئ من خلال التصـدي لمحاولة تشويه عاداتنا وقيمنا وتقاليدنا التـي توصـف فـي كثير مـن الأحيـان بكلمـة باليــة، لـترتبط القيـم الاجتماعية لمجتمعنا بالتخلف عن ركـب الحضـارة، فتدعو - تلك الحمـلات - إلـى ضـرورة التحـرر مـن التقاليد وكسـر قيـود الأعـراف والتقـاليد الاجتماعيـة من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

٢. **إبراز الفن كقيمـة متفوقـة[٢٥]:** هنـاك تـأثير قوي وفعَّال للفن في مجتمعنـا العربـي. فـإذا أُحسِن استغلاله سيكون حتمـاً فنـاً إيجابيـاً يخـدم المجتمـع ويرتقي بأسلوبه. وأما إذا أُسيئَ استغلاله فإن تـأثيره سيكون سلبياً يساهم في تدمير المجتمـع. وهنـا يـأتي دور المؤسسات والمراكز في إبراز هذه القيمة علـى المستوى الثقافي.

٣. **بناء الشبكات الثقافيـة النوعيـة:** تهـدف هـذه الشبكات إلـى تحريـك العمـل الاجتمـاعي المقـترن بالجانب الثقافي، والتأثير على صـانعي القـرار لتبنـي سياسات وتوجهات حديثة في مجال التواصل الثقافي. ونؤكـد في هـذا الصـدد علـى أهميـة تبنـي التوجهـات التشاركية في صياغة المشروع الاجتمـاعي الثقـافي، بحيـث تشـارك فيــه كافــة الجمعيــات والمراكــز الاجتماعيـة، والقطـاع الخـاص، والمثقفـون والأدبـاء، وأصحاب الرأي في المجتمع العربي .

التوصيات

في ضوء الحقائق المتيسرة، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١. إن للتواصل الثقافي أنماطاً و مستويات و أطرافاً اجتماعية، ومن ثم فالتنشئة الاجتماعية لن تكون فاعلة إلا إذا توجهت نحو كل الأطراف المجتمعية ابتداءً من صانع القرار ومتخذه مروراً بالمخطط والمنفذ.

٢. على رغم التسليم بأن الكثير من أدوار المؤسسات والمراكز الاجتماعية ذات أبعاد متعددة إلا أن استجابة المواطن وتفاعله مع المؤسسات يمثل الدور الأساسي الذي يأخذ الكثير من أبعاد المجتمع معه نحو التغيير المرغوب فيه، لذا فالمشاركة والتفعيل الشعبي مطلب أساسي لتحقيق التواصل الثقافي.

٣. أهمية تعيين المؤسسات والمراكز الاجتماعية أهدافاً طموحة للقواعد التي تستند إليها في عملية التواصل الثقافي، بما في ذلك النهوض بالكوادر العلمية والارتقاء بمهارات القوى العاملة في مجالات العمل ا لتطوعي من خلال تطوير قنواتها الثقافية، لاسيما بناء القدرات البحثية العلمية والثقافية، مع وضع الثقافة موضع الصدارة في برامجها.

٤. إنشاء مؤسسات ومراكز اجتماعية مشتركة على المستوى المحلي والإقليمي للبحث والتدريب وتبادل المعلومات.

٥. إعداد وصياغة وثيقة شاملة تتضمن مختلف جوانب خطة العمل الداعمة للتواصل الثقافي، و تتعهد كافة المؤسسات والمراكز مجتمعة مع بعضها البعض لتفعيل هذه الوثيقة.

٦. تكوين شبكة للبيانات والمعلومات الخاصة بالمتغيرات الثقافية بين الأقطار العربية لتساهم في عملية اتخاذ القرارات الموحدة الكفيلة بتحقيق المواءمة السليمة لكافة المتغيرات التي تتعرض لها المنطقة العربية.

٧. إشراك المؤسسات والمراكز في رسم السياسات ووضع البرامج و تنفيذها في مجال الرعاية الاجتماعية والثقافية، ودعم هذه المؤسسات مادياً وفنياً وإدارياً. وتنسيق علاقاتها بالمؤسسات الحكومية والمنظمات الإقليمية والعالمية.

٨. توفير المزيد من الاهتمام من جانب المؤسسات والمراكز الاجتماعية كلٌ في مجال تخصصه، لتشجيع الجهود والإنجازات نحو تحقيق تواصل أكثر من خلال العديد من الأساليب مثل النشر الإعلامي وعقد المسابقات ورصد الجوائز المالية والتكريمية.

٩. زيادة الاهتمام بنتائج البحوث والدراسات التي تنمي التواصل.

١٠. العمل على توفير أجواء مناخية ميسرة للإبداع الفكري والثقافي.

١١. الاتفاق على تحديد يوم معين من كل عام ليكون يوماً للتواصل الثقافي بين أقطار العالم العربي، تتم فيه ممارسة المقترحات التالية:

- تنظيم الاحتفالات في موقع المؤسسات والمراكز الاجتماعية.
- إقامة المعارض الثقافية.
- تبادل زيارات المفكرين والأدباء والفنانين بين أقطار العالم العربي على نفقة وزارات الإعلام والثقافة.
- تكريم المفكرين والأدباء والفنانين.
- تحديد جائزة تقديرية للمؤسسات أو المراكز الاجتماعية من قبل الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.
- إصدار مجلة عربية ثقافية دورية- تستهدف نقل الخبرات و بلورتها وتعميق الجوانب الثقافية، و تكون أداةً توثيقية.

المراجع

(١) سبيكة الخاطر، العمل الاجتماعي، عجمان، جمعية أم المؤمنين النسائية، ١٩٩٣م.

(٢) عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٣م.

(٣) تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، بيروت، دار الساقي، ١٩٩٩م.

(٤) جيروم برونر، ثقافة التربية وعلم النفس الثقافي، ترجمة: ملكة أبيض، دمشق، وزارة الثقافة، ١٩٩٩م.

(٥) كريم أحمد حمزة، أوضاع مؤسسات الرعاية الاجتماعية، البحرين، مكتب المتابعة لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية لدول الخليج العربية، ١٩٩٣م.

(٦) باقر النجار، الجمعيات الأهلية في منطقة الخليج العربي، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التنظيمات الأهلية العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٨٩م.

(٧) مجموعة كتاب، المثقف العربي، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦م.

(٨) محمد عابد الجابري، المسألة الثقافية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٤م.

(٩) هارولد بيتر مارتين وشومان هاتس، فخ العولمة، ترجمة: عدنان عباس، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٣٨، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨م.

(١٠) محمد جابر الأنصاري، تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٢م.

(١١) محمد جابر الأنصاري، انتحار المثقفين العرب، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٨م.

(١٢) المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي، الطبعة الثالثة، جدة المملكة العربية السعودية، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م.

(١٣) محمد جابر الأنصاري، التفاعل الثقافي بين المغرب والمشرق، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٢م.

(١٤) قوت القلوب فريد، تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٠م.

(١٥) مجموعة مؤلفين، التنمية البشرية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الجمهورية اللبنانية، ١٩٩٥م.

(١٦) جامعة الدول العربية، دليل تحليلي لإدارة المؤسسات الاجتماعية، الأمانة العامة لإدارة الشؤون الاجتماعية، القاهرة، ١٩٩٢م.

(١٧) إبراهيم ميرغني، نحو تأصيل جمعيات تنمية المجتمع، دار ظفيرة للطباعة، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٠م.

(١٨) مكتب التربية العربي لدول الخليج، التحديات الحضارية والغزو الثقافي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية العسودية، ١٩٨٥م.

(١٩) مكتب المتابعة، دراسات وقضايا مـن المجتمـع الخليجي، مكتب المتابعة لمجلس وزراء العمـل والشـؤون الاجتماعيـة لـدول الخليـج العربـي، المنامة، البحرين، ١٩٨٩م.

(٢٠) فائزة إبراهيم الزياني، واقع العمل الاجتمـاعي فـي البحريـن، البحريـن، وزارة الإعـلام، ١٩٨٣م.

(٢١) رشـاد أحمـد عبـد اللطيـف، أسـاليب التخطيـط للتنميـة، الطبعـة الثانيـة، المكتـب الجـامعي الحديث، الإسكندرية، جمهورية مصر العربيـة، ٢٠٠٢م.

(٢٢) أحمد مصطفى خاطر، تنمية المجتمع المحلـي، الإسـكندرية، المكتـب الجـامعي الحديـث، ٢٠٠٠م.

(٢٣) عبد الباسط سيدا، الوضعية المنطقيـة والـتراث العربي، الطبعة الثالثة، بيروت، دار الفـارابي، ١٩٩٩م.

(٢٤) الغـالي أحرشـاو، مقومـات وخصـائص علـوم الإنسان في الوطـن العربـي، بـيروت، المركـز العربي الثقافي، ٢٠٠١م.

(٢٥) سـعيد عبـد اللّـه حـارب، الإعـلام والتيـارات الفكريـة المعـاصرة، دبـي، دار الأمـة للنشـر والتوزيع، ١٩٨٧م.

مشكلة الحوار في الرواية العربية

The Problem of Dialogue In Arabic Novelistic writing

Dr. Najim A. Kadhim*

د. نجم عبد الله كاظم*

Abstract

This paper is about the dialogue being a problem in Arabic novelistic writing. It deals with the dialogue as a technical tool especially in its capability to be convincing to the reader. To be convincing is very difficult to reach in their writings or even in whatever things is dialogue. Because so much opinions and ideas have been said about the kinds of words by which the dialogue written being classical, standerd or spoken, language of dialogue becomes one of the topics of the paper, but of course not the only one.

According to this, the topics of the papers are: the language of dialogue apart from it being classical, slang or spoken; the connection between it and the characters who say it; the efforts and attempts of the writers to escape from the problem; and the functions of the dialogue in the novel.

ملخص

تُعنى هذه الورقة بالحوار متمثلاً بشكل خاص في قدرته أو عدم قدرته على الإقناع، الذي قد لا نتمكن من وضع اليد عليه بحثاً أو نقداً أو رؤية، مع أننا جميعاً نسعى إليه في كل ما نكتبه. وإزاء ما قيل وكُتب عن عامية الحوار وفصحاه في الكتابة الإبداعية تعلقاً بشكل خاص بالرواية العربية، فقد فرض هذا الجانب أن يحتل مكانة رئيسة في البحث. وهنا تطرح نفسها فرضية أن الحوار قد لا يتوقف نجاحه وتحقيقه للإقناع على استخدام الكاتب في كتابته له العامية تحديداً أو الفصحى تحديداً فقط، بل أن مرجع ذلك هو أبعد من حدود العامية بذاتها أو الفصحى بذاتها، هو بشكل أساس، وبحدود تعلق الأمر باللغة يعود إلى انتقاء اللغة (المناسبة) له، وضمن ذلك المناسبة للشخصيات الناطقة به، ولكل العمل الروائي وأجوائه وطبيعته. الأهم من ذلك يتأسس هنا احتمال أن يتعدى النجاح أو الإخفاق في الحوار هوية أداته اللغوية أو نوعها إلى الحوار ذاته أو بكليته بمفرداته وطوله وأسلوبه ومستواه ، ونوعه عاميّاً أو فصيحاً، ومناسبته للمتكلم، ووظيفته فكرياً ورمزياً وتقنياً وسردياً ووصفياً، ودوره في رسم الشخصيات ... الخ.

وهكذا تأتي الورقة عن الحوار انطلاقاً من رؤيته على أنه "مشكلة"، على الأقل في الرواية العربية. ولأنه ابتداءً لغة، فقد كان لا بد للغته أن تحتل مكانة رئيسة في هذه الورقة. فكانت مباحثها: الحوار، المشكلة، الحوار عامياً، الحوار فصيحاً، مساعي الخروج من المشكلة، الحوار والشخصية، وظائف الحوار واشتراطاته، خاتمة ونتائج.

* Education college, Sahar - Oman

* كلية التربية، صحار - سلطنة عمان.

المقـــدمة:

في كتابات سابقة لنا عن الضعف الذي قد يُرصد في الرواية العربية، في فترات زمنية من تاريخها، أو في أقطار عربية بعينها وجدنا أن مواطن الضعف وأسبابه تتوزع على قسمين أو فئتين: الفئة الأولى تشمل ما نسميها الأسباب الخارجية، ونعني بها ما حول الرواية، أي ما يمسّ طبيعة جنسنا أو إنساننا أو مجتمعنا العربي عموماً، والوسط الذي نشأ أو ينشأ فيه هذا الفن، وهذه لا تكاد تكون موجودة الآن بعد تجاوز الرواية العربية لهذا الواقع بنهضتها في الربع الأخير من القرن العشرين. أما الفئة الثانية من مواطن الضعف وأسبابه، والتي لا تزال موجودة، على المستوى الفردي على الأقل، أي على مستوى روائيين بعينهم أو روايات بعينها، فتشمل ما يتعلق بالجنس الأدبي نفسه، وبعملية الخلق وصنعة الرواية بالتحديد، وهي الأسباب ومواطن الضعف التي نجدها تستحق أن تُدرس وتُناقَش في كل أدب وفي كل وقت وهذا ما نفعله هنا. ولأنه لم يكن لدراسة واحدة أن تفعل ذلك مع كل هذه المشكلات من دون أن يمسّ الدراسة تعميم مخلٌ وغير أكاديمي، فقد رأينا أنْ ندرس في بحثنا واحداً منها، نعني الحوار متمثلاً بشكل خاص في قدرته أو عدم قدرته على الإقناع، ونحن نعتقد أن (الإقناع) هو ذلك الشيء السحري الذي قد لا نتمكن من وضع اليد عليه بحثاً أو نقداً أو رؤية، ولكننا جميعا نسعى إليه في كل ما نكتبه، بل في كل ما نفعله. وإزاء ما قيل وكُتب عن عامية الحوار وفصحاه في الكتابة الإبداعية تعلقاً بشكل خاص بالرواية العربية، فقد فرض هذا الجانب أن يحتل مكانة رئيسة في البحث. وهنا تطرح نفسها أمامنا فرضية مفادها أن الحوار قد لا يتوقف نجاحه وتحقيقه للإقناع على استخدام الكاتب في كتابته له العامية تحديداً أو الفصحى تحديداً فقط كما رأى الكثيرون، بمعنى أن التوفيق والإخفاق فيه قد لا يكونان إلا بشكل جزئي بسبب عاميته أو فصحاه، بل إن مرجع ذلك هو أبعد من حدود العامية بذاتها أو الفصحى بذاتها، هو بشكل أساسي، وبحدود تعلق الأمر باللغة يعود إلى انتقاء اللغة (المناسبة) له، وضمن ذلك المناسبة للشخصيات الناطقة به، ولكل العمل الروائي وأجوائه وطبيعته، وبمعزل عن عامية هذه اللغة أو فصحاها. وعليه وفي المقابل فإن الإخفاق الذي نراه كثيراً في الأعمال الروائية، وأكثر من ذلك في المسرح والدراما التلفزيونية وربما القصة القصيرة، لا يكون إلا بشكل جزئي بسبب ازدواجية اللغة عندنا نحن العرب، كما يصفها اللغويون، نعني استخدامنا جميعاً للعامية والفصحى، في حياتنا وفي عملنا وربما في درسنا المدرسي والأكاديمي. وتكتسب هذه الفرضية مشروعيتها من أن المبدع الواحد ينجح أحياناً في حوار عمل روائي بعينه ويخفق في عمل روائي آخر في الوقت الذي يستخدم فيه العامية فقط أو الفصحى فقط في كلا العملين. الأهم من ذلك، تأسس لدينا احتمال أنْ يتعدى هذا النجاح أو الإخفاق في الحوار هوية أداته اللغوية أو نوعها إلى الحوار ذاته أو بكُليته بمفرداته وطوله وأسلوبه ومستواه، ونوعه عامياً أو فصيحاً، ومناسبته للمتكلم، ووظيفته فكرياً ورمزياً وتقنياً وسردياً ووصفياً، ودوره في رسم الشخصيات... إلخ. أي أن الأمر أبعد وأعمق من الربط بينه وبين كونه عامياً أو فصيحاً، مع ما يكون لذلك بالضرورة من علاقةٍ به بالطبع وخاصة في أعمال بعينها. ولعل مما يثبت هذا

الذي اقترب من أن يتأسس أيضاً لدينا، هو أن الإخفاق وافتقاد الإقناع تحديداً يتعدى حدود المشهدية الروائية إلى الحوار ذاته بمعزل عن محيطه الفني الذي يأتي فيه، كما يتمثل لدينا مثلاً في الأعمال الدرامية والتلفزيونية المصرية التي تستخدم العامية غالباً بالطبع، وأحياناً المغرقة في عاميتها، خاصة حين تكون تلك الأعمال قائمة في مضمونها وموضوعها وشخصياتها على المحلية في أضيق مستوياتها. ولنا أن نتذكر أدلةً على ذلك تهافت الحوار في الكثير من تلك الأعمال الدرامية واخفاقه في تأديه الوظيفة الفنية أو الموضوعية في الوقت الذي نسمع فيه في حوارات تلك الأعمال ما نسمعه في الشارع، وعليه فمن المفترض، تأسيساً على الربط السطحي بين الحوار وكونه عامياً أو فصيحاً وأن العامية هي مفتاح نجاحه الرئيس، أنْ يكون مقنعاً وموصلاً ومفيداً في وقت لا نجد فيه ذلك.

من هنا جاءت ورقتنا هذه عن الحوار، وأسراره وما قد يكمن وراء نجاحه أو إخفاقه مما يقود إلى أن يسهم في النتيجة في نجاح العمل الإبداعي كله أو إخفاقه، منطلقين من رؤيتنا له على أنه "مشكلة"، على الأقل في الرواية العربية، فكان عنوان الورقة "مشكلة الحوار في الرواية العربية"، آملين أن تسهم لا في تقديم حلول بالضرورة، بل في أن تثير الإشكالية ومظاهرها وما نرى من مسبباتها وكلّ ما من حولها مما قد يفتح أبواباً لطرح حلول، وما بين ذاك الادعاء وهذا الإقرار فرق بالطبع. ولأن الحوار هو ابتداءً لغة، فقد كان لا بد للغة الحوار أن تحتل مكانة رئيسة في هذه الورقة ولكن مع عدم الاقتصار على ما يقال عن فصحاها وعاميتها كما اعتادت على فعله جل الدراسات والمقالات والكتب التي تناولته. فلأننا لا نتعامل بالطبع مع الحوار معزولاً عن الميدان الذي يأتي فيه، ونعني به هنا الرواية، فقد كان لا بد من أخذ أهم ما له علاقة به، بحيث يؤثر فيه ويتأثر به في هذا الميدان بنظر الاعتبار، فكانت علاقة الحوار بالشخصية وبيئتها بشكل خاص، وهكذا إذ كان لا بد من أن تحتل لغة الحوار من حيث العامية والفصحى مكانتها في دراستنا، تجاوزنا أن تقتصر على ذلك، فكانت مباحث الورقة، بعد هذه المقدمة: الحوار ـ المشكلة؛ الحوار عامياً؛ الحوار فصيحاً؛ مساعي الخروج من المشكلة؛ الحوار والشخصية؛ وظائف الحوار واشتراطات؛ خاتمة ونتائج.

بقي أن نسجل بعض الملاحظات الضرورية قبل الدخول عملياً في الورقة. الملاحظة الأولى هي: لما كان موضوع لغة الحوار ولا زال، وبشكل خاص في تأرجحه بين العامية والفصحى، موضع انشغال الروائيين والنقاد والدارسين، فقد اعتمدنا في دراستنا على عرض طروحات أولئك الروائيين والنقاد على اختلافاتها أولاً، وعلى الرجوع إلى نماذج من الروايات العربية ثانياً، وعلى مناقشة ذلك فكرياً ونقدياً واستخلاص النتائج ثالثاً. أما الملاحظة الثانية فهي: لما كانت المسرحية أكثر الفنون اعتماداً على الحوار، والقصة القصيرة ضمن الفنون التي تعتمده، فلم يكن لنا ونحن نتحدث عن الحوار الروائي تفادي التعريج أحياناً على هذين الفنين. الملاحظة الثالثة هي: أننا عمدنا في اختيار الروايات العربية التي تشكل مرصدنا ومختبرنا النقدي التطبيقي في آن واحد إلى: ١ـ اختيار روايات لبعض أبرز الروائيين العرب باعتبار أن تجاربهم تمثل التجارب الأنضج في الكتابة

الروائية، وضمنا نفترض أن تكون تجاربهم مع الحوار كذلك أيضاً ٢. دعم هذا الاختيار باختيارات شبه عشوائية لمجموعة روايات لروائيين آخرين تحقيقاً للتنوع في مرجعيتنا من التجارب التطبيقية؛ ٣. مراعاة أن تكون الروايات من أقطار عربية مختلفة، مع الاعتراف بأن أكثرها سيكون ـ بسبب انشغالنا النقدي الرئيس ـ بالرواية العربية المشرقية.

وختاماً لا بد من التعبير عن غاية امتناننا لمؤلفي كل المصادر والمراجع التي كان العديد منها موضع تطبيقات مختبرنا النقدي وكان لعديد آخر فضل السبق في الكتابة في الحوار، آملين أن تسجل دراستنا هذه إضافة ولو متواضعة إلى جهودهم جميعاً، وإلى المكتبة النقدية والأدبية العربية إن شاء الله.

الحوار ـ المشكلة

إذا كان الحوار قد ارتبط في فنون الأدب أكثر ما ارتبط بالمسرحية التي تقوم أساساً على ما يشكل بيئة نموذجية له، نعني الصراع الذي يتجسد أمام النظارة، الصريح ما بين الشخصيات، والداخلي ما بين الشخصية وذاتها، فإنه قد ارتبط بدرجة كبيرة بالرواية وإلى حد واضح أيضاً بالقصة القصيرة، بل حتى بالشعر أحياناً، الأمر الذي يمنحه أهمية كبيرة في الإبداع عموماً[1]، فما الحوار نقدياً ؟

لعل الحوار في أبسط تعريفاته "حديث يدور بين اثنين على الأقل، ويتناول شتى الموضوعات، أو هو كلام يقع بين الأديب ونفسه أو من يُنزِله مقام نفسه... يفرض منه الإبانة عن المواقف، والكشف عن خبايا النفس"[٢، ٥٢، ٦٠]، وربما الأدقّ والأوسع في الوقت نفسه من ذلك ما جاء في أحد المعاجم الأدبية من أنه "كلام الشخصيات ومحادثاتها في أي نوع من الأعمال الأدبية"[3]. فمن الطبيعي إذن أن لا يكون الحوار في هويته وماهيته لغةً فحسب، مع أنّ وسيلته هي اللغة، إذ هو، كما يمكن أن نستنتج من هذه التعريفات ومن فهمنا له في الفن الروائي، وفي كل نوع أدبي يرد فيه يتعدى كونه لغة إلى أن يكون، كما يرى البعض، جزءاً من السرد، وأحياناً وسيلة تقنية تسهم في تطوير الحدث والسير بالخط الروائي إلى الأمام. ولكنه، نعود لنؤكد، يبقى لغةً وربما نعده جزء من عنصر اللغة أو الأسلوب، أو على الأقل يبقى أن أهم ما فيه لغته. وفي كل الأحوال نجد من المناسب أن نلقي نظرة على فهمنا لهذا العنصر متجنبين الغوص في فلسفة اللغة إلا بحدود تعلق الأمر بموضوعنا، تفادياً للدخول في متاهات نعتقد أنها، مع لذة التجوال فيها، ستأخذنا مما يجب أن نكون فيه فعلاً، ونعني الحوار نفسه، إلى ما لا يعنينا في هذه الدراسة أن نكون فيه. يبقى من المفيد جداً، تبعا لذلك ولأنّ الكثير من مناقشتنا للحوار مع ذلك ستنطلق من فهمنا للغة، أنْ نعرض هذا الفهم الخاص ـ وما هو بخاص تماماً على أية حال ـ قبل الدخول عملياً في متن البحث. فبرأينا أنه إذا كانت اللغة أداة أو وسيلة أو واسطة لتوصيل معنى، فإنها بحد ذاتها وبمعزل عن صاحبها لا تشتمل على هذا المعنى، بل تشتمل عليه بإرادة صاحبها الواعي وغير الواعي وفي ما يختاره لها، فهو الذي يضع ذلك في ما يسمى عموماً (كلاماً) ونظماً وتأليفاً (خطاباً) بجمع وحداتها (المفردات) إلى بعضها. لكنّ لكل من هذه الوحدات (معنى) أو (مدلولاً) مجرداً أو(إشارةً) أو(علامة) غير ذات فائدة حقيقة بذاتها

لمتلقيها، لذلك فهي ليست لغة لأنها غير قادرة على التوصيل، إذ بدون جمع الألفاظ بعضها إلى بعض لا تكون لغة، وبدون أن تكون لغة موصلة وبدون أن يفهمها المتلقي لا تحقق الفائدة، إذ هي بهذا الجمع فقط تفيد. وكما يقول عبد القاهر الجرجاني، فإن" الألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضرباً خاصاً من التأليف، ويعمد بها إلى وجه دون وجه من التركيب والترتيب"(٤، ٦١). ومن هنا سيكتسب التركيب في الحوار عندنا أهمية أكثر مما تكتسبه المفردات مع عدم تجاوز أهمية هذه المفردات بالطبع كونها الجزيئات أو الوحدات التي يتشكل منها، خصوصاً إذا عرفنا أنّ الكثير منها لا تكون لها الدلالة نفسها أينما وردت، بل هي لا تكتسب دلالة مقصودة إلا عبر ورودها في التركيب وتعلقاً بصائغه.

إن فهمنا هذا يقحمنا، ضمن بحثنا في حوار الرواية، في جوانب مهمة منه. هذه الجوانب هي: أولاً لغته؛ وثانياً ما يعبر عنه صراحةً، أي الغرض الذي قيل من أجله؛ وثالثاً ما يمكن أن يقوم به من دور في الحدث بشكل خاص، والعمل الروائي كله بشكل عام؛ ورابعاً ما يعكسه ضمناً من ذات المتكلم به، نعني الشخصية الروائية، وربما المجتمع أو الجماعة أو البيئة التي تنتمي إليها تلك الشخصية، خاصة إذا ما حقق الكاتب بشكل أو بآخر الالتحام الكلي بين الشخصية ولسانها، على حد تعبير بارت الذي يقول: "في قلب المقاييس الوطنية كما هي الحال بالنسبة للفرنسية يختلف الكلام من جماعة إلى جماعة، وكل إنسان هو سجين لسانه، فأول كلمة يتلفظ بها، خارج طبقته، تدل عليه، وتحدد موقعه كامل التحديد، وتعلن عنه وعن تاريخه كله"(٥).

ولعل ما يُكسِب الحوار أهمية استثنائية، خاصة في لغته وطبيعة هذه اللغة هو أن كل ما في الرواية يقوله شخص واحد، هو الروائي، مباشرة أو من خلال الراوي الذي قد يكون هو نفسه أو إحدى شخصيات الرواية، عدا الحوار الذي يقوله الروائي أو الراوي، والشخصية المرسومة أو المفترضة أو المتخيلة، أو الذي تمثله هذه الشخصية والذي هو ليس شرطاً الروائي. كما أن كل ما في الرواية خطاب موجه إلى متلقٍّ هو القارئ المفترَض، عدا الحوار أيضاً الذي هو موجه إلى القارئ وإلى الشخصيات الأخرى المرسومة أو المفترضة أو المتخيلة. هذا كله يجعل من وضع الحوار وضعاً غير عادي في الكتابة الروائية، وفي ارتباطه ارتباطاً وثيقاً بالشخصيات المتكلمة به والموجه إليها وبالوظيفة التي يؤديها، ويجعله، لغةً وأسلوباً بشكل خاص، محط خلاف الروائيين، وقلقهم حين يكتبونه من مدى دقة هذا الاستخدام أو ذاك وصحته ومناسبته. وقبل أن نناقش هذا نبدأ هنا بإشكالية الحوار، في توزعه عند الكُتّاب العرب بين العامية والفصحى بشكل خاص.

إن الحوار مذ أن دخل الفن الروائي في الآداب العالمية أدخل معه إشكالية كانت دوماً مثار بحث وتأمل من النقاد والمنظرين والروائيين أنفسهم، ولكنه لم يكن ليتحول إلى مشكلة حقيقية، بل كان دوماً عنصراً فنياً تُبحث بعض جوانب الإبداع من خلاله. وإذا كان هذا على المستوى العالمي، فإنه صار مشكلة وربما عائقاً في الرواية العربية. أما لماذا ؟ فلربما كان، أولاً، بسبب عدم امتلاك العرب لتجربة التعامل فنياً مع الحوار، إذ هم لم يمتلكوا أصلاً فنوناً أو أجناساً أدبية تعتمده عنصراً ضمن

عناصرها كالرواية والمسرحية، وإلى حد ما القصة القصيرة، وثانياً بسبب جِدّة التجربة الروائية العربية؛ وثالثاً ربما بسبب ما يقال ـ وأظن أن ذلك يمتلك نسبة من الحقيقة ـ عن الانفصام والفجوة الناشئة بين لغة الكتابة الفصحى ولغة الكلام اليومي المحلية. فصحيح أن هناك غالباً ما يمكن أن نسميها لغتين أو طريقتين لاستخدام اللغة، لدى كل أمة تقريباً، إلا أن انفصاماً حقيقياً لم يكن دوماً هو الشائع في اللغات الأخرى، كالذي ظهر لدى العرب في الاستخدامات الحديثة لها، وربما خلال القرون القليلة الأخيرة، خاصة بسبب توالي الهيمنات غير العربية المختلفة على الوطن العربي وتأثيراتها في وحدة اللغة، ومن هنا لم نكن لنجد غريباً أن تبرز مشكلة الحوار في الكتابة الأدبية العربية وتتمحور غالباً حول التأرجح بين استخدام العامية والفصحى.

ومع إقرارنا بأن ما يسمى انفصاماً حقيقياً بين اللغة الفصحى واللغة اليومية الدارجة أو المحلية كان هو بشكل أساسي وراء أن صارت كتابة الحوار في الأدب العربي، وتحديداً في الرواية والمسرحية، مشكلة لا نراها عادة في الآداب الأخرى، فإن هذا الانفصام لم يكن لوحده وراء أن صارت كتابة الحوار مشكلة، ولعل من أدلة ذلك أن العرب القدماء قد ناقشوا ما يشبه هذه القضية حتى حين لم يكن هناك ما نسميه انفصاماً بين اللغة الفصيحة واللغة الدارجة، كما جاء في ما نقله المؤلفون والرواة وجُمّاع الشعر واللغويون العرب من وقائع وطرائف ونوادر وحكايات تقع لأناس أو يرويها أناس عاديون، إذ طرح ذلك قضية اللغة التي تُكتب أو تُنقل بها تلك الوقائع والطرائف والنوادر والحكايات.

فالجاحظ (٢٥٤هـ) مثلاً أجاز بشكل واضح كتابة الحديث ـ وهو عندنا يقابل إلى حد كبير الحوار أو ما يُفترض بالحوار أن يكونه ـ كما يسمعونه، سواء أكان هذا الحديث فصيحاً أم غير فصيح ـ فقال في " البيان والتبيين":

"متى سمعتَ ـ حفظك الله ـ بنادرة من كلام الأعراب فإياك أن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها... وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوادر العوام، وملحة من ملح الحشوة والطعام، فإياك أن تستعمل فيها الإعراب، أو تتخير لها من فيك مخرجاً سرياً، فإن ذلك يفسد الإمتاع بها ويخرجها عن صورتها، ومن الذي أريدت له ويذهب استطابتهم إياها واستلامهم لها"[٦].

وهذا برأينا يعكس وعياً نقدياً وثقافياً واجتماعياً مبكراً وغير عادي، والأهم أنه يخلو من أي نوع من العُقَد التي قد تدفع بغير قائله إلى التعامل مع هذه القضية بحساسية وربما بتطرف يقود إلى الرفض الحاسم وغير المرن. ولكن، ولنكون موضوعيين لنا أن لا نتجاوز حقيقة أن هذا الرأي صدر في زمن لم يكن هناك من خوف على اللغة العربية من اللغات الأخرى إلا بحدود تم فهمها واستيعابها وتحجيمها عن طريق علوم العربية الجديدة من نحو وصرف وفقه لغة ومعاجم وغيرها، وبحراسة كتاب الله. وإذا ما عزا البعض مثل هذا الموقف إلى تفرد شخصية الجاحظ الأدبية والفكرية أكثر منه إلى السبب أو الأسباب الموضوعية التي ذكرنا، فإن من المفيد أن نشير إلى حقيقة عدم تفرد هذه الشخصية الأدبية والفكرية فقط بمثل هذا الموقف، بل اتفق البعض معه في ذلك واقترب كتّاب آخرون منه. فهذا ابن قتيبة (٢٧٦هـ) يقول في مقدمة كتاب "عيون الأخبار" وبوعي أيضاً ومنهجية:

"اللحن إنْ مر بك في حديث من النوادر فلا يذهبنّ عليك أنّا تعمدناه وأردنا منك أن تتعمده، لأن الإعراب ربما سلب بعض الحديث حسنه، وشاطرَ النوادر حلاوتها"(٧).

فلاحظْ كيف يعبّر قوله "تعمدناه"، وإصراره على ذلك عن فهم ووعي واستيعاب لخصوصية هذا الذي ينقله إلينا لغةً، وعن منهجية وموقف نقديين يستبقان به - إذ يعبر عنه في المقدمة - أية مواقف غير متقبلة لذلك.

وربما كان مؤلف كتاب "نقد النثر" ـ قدامة (٣٣٧هـ)، أو غيره* (٨) ـ أكثر صراحة ودقة وطرافة في ذلك، إذ يحدد الموضعَ الذي أجاز لنفسه فيه استخدام ما سماه "اللفظ السخيف"، حين يقول: "وللفظ السخيف موضع آخر لا يجوز أن يُستعمل فيه غيره، وهو حكاية النوادر والمضاحك وألفاظ السخفاء والسفهاء، فإنه متى حكاها الإنسان على غير ما قالوه، خرجت عن معنى ما أُريد بها، وبردت عند مستعملها، وإذا حكاها كما سمعها وعلى لفظ قائلها، وقعت موقعها وبلغت غاية ما أريد بها، ولم يكن على حاكيها عيب في سخافة لفظها"(٨).

وهكذا لم تصر هذه مشكلةً عند العرب القدماء، لكنها صارت كذلك في العصر الحديث، وتحديداً مع دخول الفنون الجديدة التي تشتمل على الحوار، نعني المسرحية أولاً، ثم الرواية فالقصة القصيرة في فترة ما بين منتصف القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. ولعلنا نستطيع القول إن من أسباب ما يكمن وراء أنْ صارت مشكلة وموضع خلافات شديدة بين الكتّاب، وإضافة إلى ما ذكرنا، ما نتج عن تخلف العالم العربي وخضوعه في القرون الأخيرة للهيمنات الأجنبية المؤثرة سلبياً في ثقافته ولغته، من خوف ـ قد يكون أحياناً مبالغاً فيه ـ من إضعافِ للفصحى والانجرار وراء عاميات بديلة، ومن ردة فعل متزمتة تتمسك بالفصحى بشكل متطرف، وهي ردة فعل قد تمثل استجابة لما أحسه المثقفون والكتاب العرب من تحدٍّ يتعرضون هم وثقافتهم ولغتهم له. وكان من الطبيعي أن تبرز هذه المشكلة أولاً عند مترجمي المسرحيات والروايات والقصص، ثم عند كُتّابها بعد ذلك، وتحديداً حين برز عامل ما يسمى بازدواجية اللغة - كما ذكرنا- الذي فرض أحياناً ازدواجية الاستخدام ـ بمعنى استخدام النوعين اللغويين في العمل الواحد و"قد واجه المشكلة لأول مرة في أدبنا الحديث مارون النقاش حين قام بترجمة أول مسرحية إلى لغتنا العربية عام ١٨٤٧ وهي مسرحية "البخيل" لموليير، فقد حاول أن يصل إلى حل قد يدهشنا اليوم، لكنها كانت محاولة طبيعية من أديب يتلمس لأول مرة حلاً لهذا الإشكال، باستخدم أكثر من لغة في العمل الأدبي الواحد"(٩)، وذلك بأن جعل شخصيات تتكلم الفصحى وأخرى العامية. والواقع أن مثل هذه (الازدواجية) في اللغة التي كانت أساساً وراء ذلك لم تقتصر في جنسها على الأدباء العرب، بل هي أمر طال آخرين من روس وأمريكان وإنكليز وفرنسيين، وخاصة خلال القرنين الأخيرين. يقول رولان بارت: "قبل أكثر من مائة عام، كان يجهل الكُتّاب بصورة عامة أنه يوجد عدة ضروب شديدة التباين من التكلم بالفرنسية... وربما كانت فترة بروست هي التي مكّنت الكاتب من أن يحقق الالتحام الكلي بين أبطاله ولسانهم، فلا يقدم هؤلاء الأبطال إلا صنوفاً صافية، وحجوماً كثيفة ملونة هي صنوف الكلام وحجومه. ..في هذه الفترة بدأ الكاتب يقتفي أثر الألسنة المحكية حقاً،

* هناك خلاف حول صحة نسبة الكتاب إلى قدامة.

لا على أنها مستظرفة، بل على أنها موضوعات أساسية تستنفد كل مضمون المجتمع"(٥).

ولكن إذ طال هذا الأمر غير العرب، فإنه، كما قلنا، لم يصل إلى أن يكون مشكلة أو موضع حيرة كما هو شأنه عندنا. فبعد أن كانت سيادة الفصحى في الأدب العربي عموماً، ولقرون طويلة شبه مطلقة ــ مع استثناءات معينة ومعروفة ــ برزت (العامية) فجأة لتلعب دوراً غير هين في بعض أنواع الكتابة الأدبية الحديثة وبالتحديد في الفنون القصصية وبشكل أكثر حصراً في حوارات الأعمال المكتوبة ضمن هذه الفنون، خاصة خلال النصف الأول من القرن العشرين. وربما كان هذا أكثر وضوحاً في آداب أقطار عربية معينة مثل مصر والعراق، خاصة في أعمال الاتجاهين الواقعي والرومانسي. وإذ فرضت العامية نفسها على قصص وروايات تلك الفترة إضافة الى عموم المسرحيات والتمثيليات التي كانت تُكتَب وتُمَثَّل مقنعةً كتابها وقراءها، ونقادها على ما يبدو، فإنها أخذت، مع نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات بالانحسار، ربما مع انطلاقة المد القومي العربي سياسياً واجتماعياً وثقافياً، وبروز الاتجاهات والتيارات الأدبية الجديدة المعروفة التي شهدها فعلياً أدب العقد السابع مبتعداً ابتعاداً شبه كلي عن الاتجاه الرومانسي وابتعاداً محسوساً ـ ولكن ليس كلياً ــ عن الاتجاه الواقعي، وهو ما كان في الوقت نفسه ابتعاداً عن موضوعات الحياة المعاشة التي تمنح الدعوة أو الميل إلى العامية زخماً وشيئاً من المشروعية بالطبع، والأهم مبرِّراً وعامل إقناع، ورضاً لكُتّابها. ولعل رشاد رشدي ينفرد برأي خاص يُبرّر به بروز مشكلة الخلاف حول كتابة الحوار بين العامية والفصحى، وهو يرصد كتابته بوصفه ظاهرة، فيقول: "والعجيب أن هذه الظاهرة ينفرد بها كُتّاب القصة عندنا دون كتاب القصة في أي مكان آخر في العالم، ولعل السر في هذه الظاهرة الغريبة هي أن كتابنا لم يتخلصوا بعد من المفهوم القديم للأدب الذي يقوم على الصياغة اللفظية، وهو يختلف تماماً عن المفهوم الذي قامت عليه القصة في الآداب الغربية، وهي القصة التي يحاول كتابنا تقليدها"(١٠). أما عبدالرحمن منيف فلا يقف في النظر إلى مشكلة الحوار في الرواية العربية عند حدود عامية اللغة وفصحاها، بل يتعدى ذلك إلى اللغة ذاتها، وإلى ما هو أبعد منها، إذ يقول: "الحوار في الرواية ركن أساسي من أركانها، تتكون عن طريقه قسمات الشخصية، وتكتسب المواقف قوة الإقناع. ومن التحديات الكبيرة التي تواجه الروائي العربي كيفية النظر إلى اللغة وكيفية إجراء حوار بين الشخصيات، ومن ذلك الاستفادة من اللهجات واستخدامها مع الفصحى، والسعي في هدم الفجوة بين المشرق والمغرب العربيين. {ويضيف} إنّ الرواية العربية خطت على أيدي كبار الكتاب أمثال طه حسين وتوفيق الحكيم والمازني إلى لغة عصرية رشيقة، ولكن الحوار على رغم ما اتسم به من مرونة بقي غير قادر على نقل نبض الحياة الحقيقية(١١)، مع بقاء الفجوة ما بين الشخصية ولغة كلامها.

وهكذا ظلت إشكالية أنْ يستخدم القصاصون والروائيون العامية أو الفصحى مقتنعين مع السعي لإقناع القراء بذلك، الأمر الذي جعلهم في موضع اختلاف وأحياناً في مفترق طرق فيما بينهم. ولقد توزع هؤلاء الكتاب ومعهم النقاد ولا يزالون ما بين فريق ممارس أو داع أو مؤيد لكتابة الحوار بالعامية، وآخر ممارس أو داع أو

مؤيد لكتابته بالفصحى، وثالث يحاول أن يجد له طريقاً ما بين طريقي الفريقين. ولأنّ لكلٍّ، إذ يفعل أو يرى ما يفعله أو يراه، دواعيه وأسبابه ودوافعه، فإننا سنعرض في المباحث الثلاثة القادمة لكل فريق وما يراه. ولعل من الطبيعي أن نبدأ بفريق المستخدمين أو الداعين للعامية كونَ مواقف الفريقين الآخرين أو بعضها هي غالباً ما تكون ردود فعل عليه.

الحوار عامياً

عرفنا أنّ من أوائل الذين تجرؤوا على استخدام العامية في الأدب العربي الحديث، إن لم يكن الأول على الإطلاق، كان مارون النقاش أواسط القرن التاسع عشر حين جعل بعض شخصيات مسرحيات ترجمها إلى العربية تتكلم بالعامية، وهذا ما سنأتي إليه مرة أخرى بشكل أكثر تفصيلاً بوصفه محاولة حل الإشكالية. وهذا الأمر لم يقتصر على مارون النقاش، بل تعداه إلى غيره من مترجمي المسرحية وكتابها تحديداً، مثل فرح أنطون في بداية القرن الماضي، لكنهم في الغالب، وكما هو حال النقاش نفسه لم يسلّموا بذلك تسليماً مطلقاً، ولنا أن نتفهم عدم التسليم المطلق هذا ونحن نعرف ما للعربية من مكانة وحرمة - إن صح التعبير - تكاد تصل إلى حد القدسية. لكنّ كتاباً آخرين ظهروا بعدهم، سواء كانوا في المسرح أم في الكتابة الروائية والقصصية، كانوا في ذلك أكثر قناعة بالعامية لغة للحوار، وبالتالي أكثر جرأة وحسماً في استخدامها. من هؤلاء يوسف السباعي الذي كتب عن منهجه وموقفه من هذه القضية مقدمة لروايته "السقا مات" جاءت بأسلوب ساخر وربما غير لائق وسطحي في تعاملها مع القضية ومع وزارة المعارف في حينها وكان يريد منها أن تقرر بعض كتبه لمدارسها، بل الأغرب مع العربية ذاتها التي يكتب أدبه بها، فمما جاء فيها، قوله:

"... لم أكد أبدأ هذه القصة حتى تذكرت وزارة المعارف، ومطالبها التي تترفع عن اللغة العامية، وعزمت أن أقيم سياجاً منيعاً يحول دون تسرب الألفاظ العامية التي تأبى إلاّ أن تفرض نفسها فرضاً في سياق الحديث. وأخذت في الكتابة محاولاً إجراء الحوار بين أبطال القصة باللغة الفصحى، ولكني لم أكد أكتب بضع صفحات، ولم أكد "أحمى" في الكتابة.. حتى وجدت أبطال القصة ينطقون على الرغم مني في الحديث باللغة العامية. وحاولت عبثاً إيقافهم عند حدهم، وردهم عن غيهم، وتهديدهم بأن وزارة المعارف الفصيحة لن تقرر الكِتاب في مدارسها، وأنهم سيُسقِطون الكتاب بهذا اللغو العامي، والهذر اللافصيح. ولكني أخفقت في محاولتي ولم أستطع إلا التسليم قائلاً لنفسي: إني أكتب للعامة أكثر مما أكتب للخاصة من الفصحاء والبلغاء، وإن هؤلاء العامة في أشد الحاجة إلى زاد من الأدب الذي يفهمونه، والكتابة التي يسيغونها، أكثر من أولئك الخاصة الذين لديهم تراث من الفصاحة والبلاغة يفيض عن حاجتهم...

"ولست أشك أننا في فترة صراع بين العامية والفصحى، وأن الكتّاب في هذا الجيل حائرون بينهما... وهذه قصة يبدو فيها هذا الصراع بين الفصحى والعامية.. ولا جدال هناك في أن الغلبة - في الحوار - للعامية، لأنه من المستثقل الممجوج أن نحاول إنطاق أشخاص القصة باللغة الفصيحة.. وهم لا يمكنهم في حياتهم الطبيعية أن ينطقوا بها"(١٢).

والواقع أننا حين نقرأ رواية "السقا مات"، وربما أياً من روايات السباعي ذوات الحوارات العامية، وفي بالنا معاناته من كتابتها بالفصحى التي يعكسها كلامه هذا نحس أنّ سبب ذلك إنما هو عجز الكاتب أكثر منه عجز الحوار الفصيح ذاته في تحقيق الاقناع، إذ نجده في كتابة حواراته العامية لم يفعل أكثر من التقاطها من أفواه الناس دون أي عناء لمنحها ما هو أكثر من ذلك كما يُفترض أن يفعل أي أديب مع الأفكار والشخصيات والأحداث وبقية مفردات الإبداع، وخاصة الروائي والقصصي المعتمدة في أصولها غالباً على الواقع. فلنقرأ مثلاً المقطع الحواري الآتي االذي لا تحس معه أنه من نص أدبي أكثر منه مقتطع من أفواه الناس:

"وبدأ سيد يتثاءب، وقال لجدته:

"ـ مش حانام ؟

"ـ مش حاتاكل حاجه من اللي انت جايبها دي ؟

"ـ لأ خليها للصبح.

"ـ ولا عايز بصاره ولا جبنه ولا شقة بطيخ ؟

"ـ لأ شبعت خلاص.

""ـ طيب قوم عشان تغسل ايدك وتتشطف.

"ـ إيديه نضيفه.

"ـ والزيت بتاع الفطير ؟

"ـ مسحته في الجلابيه"(١٢).

فنحن نعرف "ليس كل ما يقال أو يُسمع من حوار يُوظَّف في النص الروائي. هناك حوارات ثانوية وعادية لا يمكن توظيفها في الرواية لأنها لغوٌ ولا تكشف شيئاً مهماً من أعماق الشخوص"(١٣). أما السباعي فبرر هنا لنفسه، أكثر مما برّر لنا، كتابة الحوار بالعامية مانحاً ذلك مشروعية خاصة حين وجد نفسه على يبدو عند مفترق طرق، إحداها لن يستطيع الخروج منها بما يرضيه ويرضي قراءه، والثانية بدا له أنها تخلصه من عبء أن لا يكون مقنعاً في حواره.

في مقابل ذلك حسم الكثيرون أمرهم، باستخدام العامية، سواء أكان ذلك بسهولة وتسليم مطلق، أو بعد تردد. فمن هؤلاء لم يتردد كثيراً الروائي العراقي غائب طعمة فرمان في استخدامها في روايته الشهيرة "النخلة والجيران". وإذ حاول إحسان عبدالقدوس أن يكون أكثر موضوعية وإقناعاً فإنه حسم استخدام العامية في كل أعماله المعروفة تقريباً بحيث لم يخرج عن ذلك إلاّ في أعمال محدودة جداً مثل الرواية القصيرة "النظارة السوداء" وبعض القصص القصيرة، إذ رأى "أنْ يكون حوار القصة الطويلة بالعامية، وحوار القصة القصيرة حسب مقتضيات الحال"(١٤). ولفؤاد التكرلي الذي هو من أبرز الكتاب حسماً في استخدام العامية لغةً لحوارات رواياته ومعظم قصصه القصيرة، تبرز "الرجع البعيد" الرواية الأكثر تمثيلاً لهذا، وكل ذلك كان قبل أن ينحني أمام حاجة فنه للوصول والانتشار عربياً ليكتب حوارات أعماله الأخيرة بالفصحى، حتى وإنْ كان ذلك على حساب قناعة عبّر عنها من قبل بإن الفن يفرض عليه استخدام العامية في الكتابة الروائية بدون تردد. وإلى جانب هؤلاء لنا أن نشير إلى غالب هلسا وسحر خليفة، وغيرهم كثيرون بالطبع.

فيما يتعلق بجدل هذا الاستخدام للعامية أو عدم الاستخدام لها، فإن من الغريب، وبعكس ما يمكن توقعه، أن يبدو النقاد أكثر من الكتاب المبدعين أنفسهم اقتناعاً وميلاً إلى كتابة الحوار بها في القصة والرواية، وقبل ذلك بالطبع في المسرحية، فراحوا ينظّرون، وكثيراً ما كان ذلك

بحماسة وحسم. فيقول رشاد رشدي: "إن الكتّاب ... ليسوا أحراراً في أن يجعلوا شخوص قصصهم تتكلم أو تفكر بالعربية الفصحى كما يترآى لهؤلاء الكتاب، فإنه من البديهي أن أي قصة تحاكي حدثاً، وأن أي حدث يحاكي الواقع، واقع الحياة التي يمثلها هذا الحدث، ولا أعتقد أن أحداً من كتاب القصة عندنا أو في العالم أصبح ينكر أنه واقعي، فإن كيان القصص إنما يقوم على هذه الواقعية، أي على محاكاته للواقع وقدرته على إقناع القارئ بأن قصته تمثل هذا الواقع. ولذلك فالكاتب الذي يجعل شخوص قصته تتكلم وتفكر بلغة غير اللغة التي تفكر وتتكلم بها في الحياة يهدم من أساسها الواقعية التي هي السبب في كيانه، لأن الحدث إنما يقوم على الأشخاص وتفاعلهم بعضهم مع البعض، فإنْ جاءت محاكاة الأشخاص ناقصة جاء الحدث ناقصاً وبالتالي انعدمت الواقعية"(١٠)، انطلاقاً من أن الحوار يمنح الشخصية القصصية، وضمناً الروائية بالطبع أحد أبعادها، "فمن المعروف أننا في الفن القصصي لا نعرف الشخصية عن طريق الوصف بل عن طريق تصرفاتها. واللغة من بين هذه التصرفات التي تعبر عن شخصية صاحبها، فنستطيع أن نتعرف على أخلاقها أو بيئتها من مجموع الألفاظ واللهجات التي تستخدمها"(٩). ولعل محمد مندور قد حاول، بمعزل عن حقيقة ميله هو إلى العامية أو الفصحى، أن يعلل الميل الكبير نسبياً الذي أظهره الكتاب، والمسرحيون خاصة، نحو استخدام العامية، اذ رأى "قدرة اللغة العامية الحية على التعبير أحياناً عن ظلال من المعاني والأحاسيس التي قد لا تستطيع الفصحى التعبير عنها بنفس الدقة والإيجاز. ومن المؤكد أن الإحساس بهذه الحقيقة هو الذي دفع كثيراً من الأدباء إلى تفضيل العامية في كتابة بعض أنواع المسرحيات بل وفي كتابة الأجزاء الحوارية بين الشخصيات الشعبية في كثير من القصص الطويلة والقصيرة على السواء"(٩).

وإذا كان هؤلاء الأدباء والنقاد الذين تناولوا هذه القضية ومبررات استخدام العامية ومشروعيته، قد انطلقوا من الفن وغايتهم الفن، وبمعزل عن الاتفاق أو الخلاف مع أي منهم، فإن نقاداً آخرين مثل عبد الله الخطيب، يعبرون عن مواقفهم وحماستهم لاستخدام العامية وفي بالهم أولئك الذين يفكرون به حين يتحمسون للفصحى بدواعٍ خاصة هي من خارج الفن أكثرمنها من الفن ذاته، فيقول:

"أعتقد كذلك أن عدم الوقوف أمام انتشار اللغة العامية المنقحة في المجال الذي أقصده (وهو الحوار القصصي) يحقق غايتين أولاهما تكامل الفن القصصي، وثانيهما تقارب اللهجات العامية في البلاد العربية والتغلب على عدم فهم لهجة بلد شقيق في جميع أجزاء الوطن العربي الكبير، وهذا يمكّن الشعوب العربية التفاهم بصورة واسعة"(٩).

ولا نظن عبدالله الخطيب، بما يذهب إليه هنا، مقنعاً لأولئك الذين يميلون إلى الفصحى، فهو يفتعل هذه الدواعي الخارجية افتعالاً واضحاً، ولكن لنا أن نفهم سعيه هذا واضطراره إلى اللجوء إلى هذه الدواعي إذا عرفنا أنه فعل ذلك في منتصف الخمسينات، نعني مع بدايات المد القومي الذي كان يصعب معه إقناع الغالبية بأي شكل من أشكال التضحية بالفصحى أو تجاوزها في ما يُكتَب أو يُؤلَّف. وإذ يأتي رأي نقاد مثل عبدالله الخطيب معبراً عن وجهات

نظر مستخدمي العامية والداعين إلى استخدامها ومحاولاً الإفلات من الحساسية التي يثيرها الحس القومي وينطلق منها بعض مستخدمي الفصحى والداعين إلى استخدامها، فإنه يحاول أيضاً تخفيف جانب آخر من طروحات مستخدمي الفصحى والداعين إليها، كما سنأتي إليها تفصيلياً في المبحث التالي، نعني عدم فهم لهجات أقطار عربية أخرى وما يقود إليه ذلك من الحد من انتشار الأعمال التي تستخدم العامية. هذا الجانب ينقلة إلينا روجر ألين بالقول:

"إذا كان ثمة شيوع للهجه المصرية بسبب الانتشار الواسع للأفلام المصرية والتلفزيون، فلا يمكن قول نفس الشيء بالنسبة للهجاتٍ أخرى، على سبيل المثال في العراق والمغرب. وهكذا تضيق فرص الانتشار أمام روايات الروائيين الذين يعتمدون على لهجاتهم المحلية في كتاباتهم، ومثال ذلك الكاتب العراقي فؤاد التكرلي، والكاتبة التونسية عليا التابعي"[١٥].

ولعل ما يؤيد هذا تحول التكرلي تحديداً في رواياتة الأخيرة من العامية إلى الفصحى، مع أنه كان قد انطلق في كتابة رواياته وقصصه، قبل ذلك، من قناعة تامة ومطلقة بالعامية لغةً لحواراتها، داعماً منهجه هذا بمبررات يمكن تفهّمها، إن لم نقل عدم قبولها، إذ "يرى مؤلف "الرجع البعيد" ألاّ خوف من العامية إذا كانت تخدم أغراضاً فنية. ويبدو أنه يحرص على ألا يزرع بينها وبين أثره القصص جداراً من الشك والوهم. وهو إذ يرتاد هذا السبيل بجرأة، يشعر أنه مزود بإدراك عميق لمهمة اللغة في التوصيل مسلّطاً الضوء على هدفه الذي يسعى إليه، وهو التوصيل والحرص على جعل الشخصية تنطق بلغتها الخاصة حتى يستطيع القارئ أن يعايشها ويتآلف مع مشاعرها"[١٦]. ويؤيد هذا الذي ذهب إليه هنا موسى كريدي في قراءته الجميلة لرواية "الرجع البعيد" فؤاد التكرلي نفسه حين يقول: "في رأيي كقصصي أن القوة التعبيرية التي تكمن في عبارة تقال بالعامية في ظرف ومكان معينين، لا يمكن ان نجد مثيلاً لها في جملة بالفصحى مهما بذلنا من جهد... والقضية بعد ذلك قضية إحساس فني"[١٧]. ولعلنا في قراءة المقطع الحواري الآتي على سبيل المثال من حوار رواية التكرلي المذكورة ندرك الكثير من هذا الذي استقرأه موسى كريدي وأيده قول الروائي نفسه، خاصة في ما يتعلق بدور لغة الحوار كما نسمعه في الواقع في التعبير والتوصيل:

"ـ آني اعرفك زين. انت نفسك طيبة وشهم وتخاف من ربك..

"لاكت {لكن} الظروف تِدّخل أحياناً بحياة بعض الناس وتغيّرها بلا ما يردون. بس الله سبحانه وتعالى يخلّي بكلوبهم، رغم تقلبات الدهر، الشفقة والرحمة والمحبة، لأن هم من الأصل أشراف ومنبتهم طيب، إنت يا حسين الله سبحانه وتعالى وضع ابني مدحت أمانة بعنقك.. أمانة الله خلاه بعنقك سيد حسين، دتفتهم ؟ أمانة إنت مسؤول عنها"[١٨].

بقي أن بعض الروائيين قد ينجرون وراء الاتكاء على أن الحوار يكتسب واقعيته من العامية على اعتبار أنها اللغة التي نتكلم ونتواصل بها فيما بيننا في حياتنا، إلى أن يكتبوا بهذه العامية ما لا ينطبق عليه ذلك، من ذلك على سبيل المثال كتابة سحر خليفة حوارات في روايتها "الميراث" تدور أصلاً، كما يُفترض، بالانكليزية بين شخصيات فلسطينية وعربية

وأمريكية، علماً بأنها قد انتبهت إلى ذلك أحياناً فجعلت الشخصيات الأمريكية تتكلم عربية ذات نبرة أجنبية. ففي المقطع الآتي مثلاً لا تكتفي فيه الروائية بتوجهها، بل هي جعلت شخصياتها، ومنها الأمريكية، تتكلم بلغة مغرقة في عاميتها:

"... سمعت صوت حركة فنظرت إلى الباب، وهناك كانت جدتي {وهي أمريكية} تقف وفي يدها بندقية صيد. همستْ بصوت كالفحيح:

"- أي حركة ويكون رأسك شقف {قطع لحم مشوٍ}.

"- كان وجهها ساكناً وعيناها تتحركان يمنة ويسرة.

"- إرْمِ السكين حالاً.

"- رد عليها محشرجاً: "يا بنت الكلب."

"- فانطلقت رصاصة أخرى أصابت الطاولة بجانبه وانقلبت علي:

"- زينب تعالي هون، تعالي بسرعة.

"- لكنني بقيت مذهولة ولم أستطع الحراك. وجّهتْ حديثها إليه:

" - أنتَ عارفني يا حج، إرْمِ السكين.

"- رمى السكين بيده اليسرى وهو يشد يده الجريحة إلى صدره.

"- وانتِ يا بنت تعالي هون وروحي لغرفتي ونادي البوليس، يا الله بسرعة"(١٩).

ومرة ثانية، وتعلقاً بالمنطلق الرئيس لهؤلاء الكتاب في كتابة حوارات رواياتهم وعموم أعمالهم بالعامية، نختلف مع الربط الحاسم أو المطلق بين العامية وواقعية العمل أو الشخصية. بعبارة أخرى نحن إذ نتفق جزئياً مع رأي فؤاد التكرلي السابق ذكره، ومَن اتفق معه، في هذا الجانب فإننا لا نفهم من لغة الشخصية الخاصة التي تمكننا من أن نعايشها ونتآلف معها، على حد تعبيره، عاميتها تحديداً، بل في أن تكون هذه اللغة متناسبة – في الجو والمناسبة والظرف الآني – مع الشخصية ومع روح العمل ككل، وهذا بعض ما يتمثله بعض أهل الفصحى في حماستهم إليها.

الحوار فصيحاً

تكاد مواقف الذين مالوا إلى الفصحى أو اقتنعوا بها لغةً لحوار العمل الأدبي الإبداعي تنطلق من الرد على المواقف السابقة الداعية لاستخدام العامية، أو تسفيهها، وخاصة في اتكائها على واقعية العمل والشخصية والحوار. وابتداءً إذا كان صحيحاً - وهو برأينا كذلك إلى حد بعيد - ما ذهب إليه فؤاد التكرلي في قوله الذي رجعنا إليه سابقاً بأن "القوة التعبيرية التي تكمن في عبارة تُقال بالعامية في ظرف ومكان معينين لا يمكن أن نجد مثيلاً لها في جملة بالفصحى مهما بذلنا من جهد"، فإنه ليكون صحيحاً أيضاً، إذا وضعنا أنفسنا في موقع أهل الفصحى القول: إن القوة التعبيرية التي تكمن في عبارة فصيحة في ظرف ومكان معينين، وربما في كل ظرف وكل مكان قد لا نجد مثيلاً لها في العامية كلها، و"القضية بعد ذلك قضية إحساس فني"، على حد تعبير التكرلي نفسه، الأمر الذي يهيّئ إذاً المنطق والإقناع بدرجة أو بأخرى لكل فريق. ولكن تبقى بعد ذلك لكل منهما حجته التي لا تنطلق بالضرورة من هذا، كما رأينا مع فريق العامية، وسنراه مع فريق الفصحى هنا، الأمر الذي قد يعطي من يناقش القضية من خارج الفريقين - وسنسعى إلى أن نكون من هؤلاء – أهمية خصوصاً وأن مثل هؤلاء سيتسمون بالضرورة بالموضوعية وعدم الانحياز إلى حد كبير إن لم يكن مطلقاً، حتى وإن بدا بعضهم

أحياناً مع هذا الفريق أو ذاك، وفي هذه المفردة من القضية أو تلك. ولعل من أبرز من ناقشوا بموضوعية طروحات أولئك الذين تحمسوا للعامية الدكتور محمد غنيمي هلال حين قال ضمن ما قاله عن المسألة:

"وهذه المسألة هي لغة الحوار: أيكون بالفصحى أم بالعامية ! وهي مسألة محلية، كان السبب المباشر في إثارتها الفرق الشاسع بين الفصحى والعامية في لغتنا، مما تكاد تنفرد به في الآداب العالمية، مع الضعف المطبق في الفصحى لدى الجمهور. ومن ثم وُضعت المسألة وضعاً خاطئاً في نظرنا، على أساس الواقع ومسايرته، لا على أساس مطالب الأدب، وما ينبغي أن يكون من أجل النهضة بالأجناس الأدبية. ففي الحق لا صراع بين الفصحى والعامية، فلمن شاء من الكتاب أن يختار جمهوره. وفي الأمم جميعاً ـ منذ القديم ـ يعيش الأدب الفصيح مع الأدب الشعبي عيشةً سليمةً...

"... فالفرق بين لغتنا العامية والفصحى له ما يناظره أو يقرب منه في الأمم الأخرى ذات الآداب العريقة، ولم يدر بخلد واحد من نقادهم وكتابهم أن يفرض هذه اللهجات فرضاً، بدلاً من الفصحى، أويجعل إحداها في صراع مع الأخرى المستبدل بها.... فالذي نعارضه كل المعارضة هو أن نحكم على الفصحى ـ من حيث هي ـ بأنها تعجز عن أن تسهم في هذا المجال، تعللاً بأن العامية ثرية بقرائن ألفاظها الحية في الاستعمال، أو مراعاة لواقع الحال في حديث الشخصيات التي تتكلم العامية، ويُنطِقُها الكاتب اللغة الفصيحة مما يسمونه واقعية الأداء، ذلك أن الفرق شاسع بين معنى الواقعية الفني وواقعية اللغة، والخلط بينهما لا يصدر إلا عن قصور شنيع في فهم الواقعية. فالواقعية يقصد بها واقعية النفس البشرية، وواقعية الحياة والمجتمع. والكاتب لا يستنطق لسان المقال، بل لسان الحال، ولا بد في عالم الأدب من الاختيار والتعمق، لا الاقتصار على نقل الواقع...

"على أن في التسليم بعجز اللغة العربية عن الاسهام في إنتاج الأدب القصصي أوالمسرحي تخلفاً ينال من الرقي فنياً بهذين الجنسين الأدبيين فضلاً عما بيناه من قبل من التحكم المجافي للمنطق في القول بأن اللغة العربية تعجز عما تم في اللغات الأدبية العالمية، ذلك أن القصص والمسرحيات العالمية ـ لو كانت قد ظلت تكتب بلهجة محلية في الآداب العالمية ـ لما ارتقت...، على أنه لا نزاع في أن اللغة الفصحى أقدر وأثرى في تنويع الدلالات وتعميقها من اللغة العامية المحددة في مفرداتها، والمتصلة بالوقائع والمحسات، في حين تعجز عن المعاني العالية والأفكار العميقة والخواطر والمشاعر الدقيقة"(٢٠).

ويتعرض المستشرق روجر ألين لهذه (المعضلة) عبر استعراض رؤى العشرات من الكتاب العرب، الروائيين بشكل خاص، التي تتمثل نظرياً في ما قالوه فيها، وعملياً أو تطبيقياً في ما كتبوه إبداعياً. ويكاد يكون نجيب محفوظ لدى ألين الذي يأسف لمنهجه بهذا الخصوص، الممثل الأهم لأولئك الذين استخدموا أو أيدوا أو دعوا إلى الفصحى لغةً للحوار. وإذا كان المستشرق مصيباً بشكل عام في تصنيف محفوظ هنا، فإن هناك ما قد يشكل تحفظاً صغيراً يتمثل في ما يمكن أن نسمية مرونة هذا الروائي في التعامل مع هذه القضية، ولا نرى التعصب الذي يمكن أن نفهمه من إشارة ألين الواضحة في

كلامه، كما سنأتي إليه بعد عرض آراء فريقي العامية الفصحى. يقول روجر ألين:

"اختار عدد كبير من الروائيين، مُقِرّين بانتشار استخدام العربية في الكتابة، كتابة رواياتهم وحتى الحوارات بهذا المستوى من اللغة الفصيحة. وبالطبع أبرزهم نجيب محفوظ الذي من وجهة نظري لسوء الحظ قد وصف اللهجات العامية المختلفة، بأنها "مرض" العربية ، ولا زال كارهاً لتضمين رواياته تعبيرات من المفردات المحلية في مصر، واتفق معه عدد كبير من الروائيين، ومن أكثرهم شهرة: جبرا إبراهيم جبرا، وعبدالرحمن منيف. وبرغم ما يتضمنه هذا الاختيار لمستوى اللغة من سهولة الفهم في كل الدول العربية، فثمة صعوبة ابتدائية في التعبير من خلال العنصر الدرامي في الكتابة الأدبية بواسطة لغة غير مستخدمة في الحوار اليومي..."[١٥].

والواقع أن نجيب محفوظ قد عبر عن شيء من هذا في مناسبات عدة، بدا فيها متشدّداً في رفض العامية، فمن ذلك قوله:

"إن اللغة العامية من جملة الأمراض التي يعاني منها الشعب والتي سيتخلص منها حتماً حين يرتقي، وأنا أعتبر العامية من عيوب مجتمعنا مثل الجهل والفقر والمرض"[١٤].

لكننا نعود لنقول إن نجيب محفوظ لم يكن متصلباً أو متعصباً في تبنّي الفصحى ورفض العامية، بدليل أنه كتب حواراته بلغة عربية فصيحة واضحة سهلة، وفوق ذلك غير ممتنعة عن تقبل بعض المفردات العامية ليجعلها على ما نرى ملائمة للفن القصصي. الأهم من ذلك أن مرونة محفوظ تتعدى حدود المفردات إلى بعض التراكيب، وربما من هنا عدّه البعض من محاولي الوصول إلى الحلول الوسطى، وهو ما لا نتفق معه خصوصاً أن مثل ذلك كان قليلاً جداً بحيث لم يكن مساراً ولم يخرق منهجه الأصلي. فمع إقرار يوسف الشاروني بأنّ الكاتب يؤيد أنصار الحوار بالفصحى، يقول: "تجيب محفوظ من الأدباء الذين حاولوا كذلك الوصول إلى حل وسط... فقد أنطق شخصياته ألفاظاً فصحى لكن دلالتها وتركيبها ـ من حيث تأخير الكلمات وتقديمها ـ أقرب إلى العامية... فنجيب محفوظ ليس من أنصار الحوار الفصيح كما يقول، أو كما يُقال عنه، بل هو بتعبير أدق ذو حوار فصيح من ناحيتي المفردات والإعراب، عامي من ناحيتي تركيب الجملة ودلالات المفردات، ذلك أن اللغة ليست مجرد مفردات ولا ما يرد بالمعاجم من ألفاظها، بل أن نظام الكلمات شرط أساسي من شروطها، وبكل لغة نظام معين لا يصح الإخلال به"[٩]. والشاروني يضرب لما ذهب إليه بشأن تعامل الكاتب مع حوار الرواية مثالاً التعبير الآتي من رواية "زقاق المدق" الذي يرى أنه "تعبير عامي في ألفاظ عربية سليمة" على حد تعبيره: "هربت وحياتك، غواها رجل فأكل مخها وطار بها"[٢١]. فمع إصابة الشاروني في رصد مثل هذه العبارات فإن ذلك يبقى برأينا غير متسيّد على منهج الروائي، إضافة إلى أن العامية هنا تسللت إلى الفصحى عبر "أكل مخها" تحديداً، وهو ما لا يجعل محفوظ من أصحاب الحل الوسط. إنّ هذا مرة أخرى ما سميناه مرونة في التعامل مع كتابة الحوار، عدا ذلك أن حواره إذ يلتزم عموماً الفصحى، فإنه يأتي دائماً، أو ربما يتعمده محفوظ نفسه، بسيطاً في لغته ألفاظاً وتعبيرات وصياغة، ليكون في النتيجة مقبولاً من القارئ العادي، مع بعض الاستثناءات

القليلة من هذه الناحية على بعض حوارات رواياته المبكرة.

لقد سبق آخرون نجيب محفوظ في كتابة الحوار بالفصحى، أياً كانت طبيعة هذه الفصحى، حين واجهوا إشكالية هذا العنصر أو الوسيلة الفنية مع دخول الفنون الأدبية الجديدة كما أشرنا، وتحديداً "عندما أخذ كبار شعرائنا وأدبائنا الذين يملكون ناصية الفصحى في كتابة المسرحيات الشعرية والنثرية الفصيحة الجيدة السبك اللغوي والخالصة الفصاحة، من أمثال أحمد شوقي وعزيز أباظة وتوفيق الحكيم ومحمد تيمور. وهم يرون أن استخدام العامية يُخرج الحوار الدرامي إلى السطحية والثرثرة التافهة، بينما تستطيع الفصحى وحدها ـ وهي لغة الأديب الكاتب ـ أن تعبر في عمق ونفاذ عن لسان حال الشخصيات في حوار أدبي متين. والأديب الذي يكتفي بالتقاط الحوار على ألسنة الشخصيات التي يلتقي بأمثالها في الحياة، لا يخلق أدباً ولا يكشف عن مجهول من قيم النفس أو قيم المجتمع وأخلاقه. وقد تكون مهارته كلها عندئذ كمهارة الببغاء الذي لا عقل له، وكأنه آلة تسجيل وتردد"[٢٢]. ولأنّ هذا لا يمسّه ما يرد من مفردات عامية قليلة هنا وهناك ومتى ما وجد الكاتب ضرورة لذلك، رأينا محفوظاً إذاً لا يتردد في استخدام شيء من العامية في جل رواياته، ونتذكر جميعاً هنا كلمة "طظ" مثلاً في رواية "القاهرة الجديدة".

ولم ينفرد نجيب محفوظ بالطبع في هذا، فهناك كتّاب آخرون، ومنهم الكاتبة العراقية ميسلون هادي مثلاً التي تكاد تقف هذا الموقف أو تقترب منه إن لم نقل تتبناه، ولكن بشكل أكثر تقبلاً للعامية ضمن الحوار الفصيح بحيث قد يتعدى الأمر المفردة ونظام التركيب إلى العبارة، ومن الواضح مرة أخرى أن الكاتبة تفعل ذلك حينما تجد ضرورة فنية أو موضوعية أو دلالية لذلك، وهو بظني ما يحسه القارئ بشيء من السهولة، كما في المثال الآتي من رواية "يواقيت الأرض" الذي تدخل الحوارَ فيه فجأة مفرداتٌ وعباراتٌ عامية أردنية تأتي لتسهم في خلق الجو الجديد الذي فرضه وصول بطل الرواية العراقي المهاجر إلى عمّان:

"ـ قال سائق سيارة الأجرة:

"ـ فش عندك فراطة !!؟"[٢٣].

فإن الجملة العامية الأردنية هنا تعني أن هذه الشخصية العراقية قد طوت مرحلة انتقالية تمثلت في طريق بغداد ـ عمّان البري وما يمكن أن يعنيه أو يلمّح إليه ذلك من ارتمائها أو رميها إلى المجهول في ظل التيه والمعاناة والعذاب التي خلقها حصار المدنية الجديدة للعراق والعراقيين، إضافة إلى ما يؤديه ذلك من خلق الجو الخاص الذي تحتاجه الرواية لبطلها، وتفعيل أحاسيس الخوف والقلق والتردد له، وإطلاق تيارات التفكير والتداعي فيه. وما قلناه عن ميسلون هادي يقال عن الروائي الأردني منيف الرزاز في بعض رواياته، من ذلك مثلاً رواية "الذاكرة المستباحة" التي ترد المفردات والعبارات في حوارها الفصيح أصلاً لضرورات يبدو أنها تفرض نفسها على الكاتب، خصوصاً حين يستخدم ـ وكما استخدمت الكاتبة العراقية تماماً ـ مفردات وعبارات لعل من الصعب إيجاد بديل مكافئ دلالياً لها في الفصحى، فلنرَ مثل هذا في المقطع الآتي:

"ـ يقف منقذ أمام المحاربين القدامى، يتأمل صفحة الوفيات بصمت وهو يتمتع بذلك

الإحساس الخفي بأن أنظار الكل شاخصة إليه. يتخذ هيئة الاستعداد والتأهب، فيتحول إلى آذان صاغية. يفتح فمه فينحني الجميع نحوه، وبغتة، دون مقدمات أو مبرر معقول يرفع منقذ ذراعه ويهتف بحركة مسرحية:

"ـ أهلاً بشيخ الشباب.. وحبيب الشعب.. بطل ميسلون.. "أبو محمد باشا".

"ـ يتخاذل الجميع في مقاعدهم، وينكمشون يائسين ممتعضين. ويصرخ أبو محمد باشا خارجاً عن طوره:

"ـ بلا حبيب الشعب بلا بطيخ. كنت حبيب الشعب لما كانت عمّان عمّان. فُكْنا من أفلامك. اقرأ صفحة الوفيات وخلصنا.

"وسأله منقذ باهتمام شديد ودهشة أصيلة:

"ـ ماذا تقصد بـ"لما كانت عمّان عمّان" ؟ ليش الآن صارت عمان معان مثلاً؟!"(٢٤).

وإذاً فإن كل هؤلاء الكتّاب بدءاً بمحفوظ إنما هم من كتاب الحوار الفصيح وليسوا من أصحاب الحلول الوسطى، مع الإقرار بأن في تجربتهم شيئاً مما قامت تلك الحلول أو اشتملت عليه كما سنراها لاحقاً. وإذا كان بعضهم ومعهم بعض النقاد، ينطلقون في تعاملهم مع الحوار من الفن ومن أن لغة الفن هي الفصحى بتراثها وقابليتها على الاستجابة لمتطلباته، وبعض آخر منهم من خارج الفن أكثر منهم من الفن نفسه، تدفعهم ما يمكن أن نسمّيها الغيرة القومية مرة، والوطنية المطلقة مرة ثانية، وحب للعربية لغةً وهويةً مرة ثالثة، فإن ناقداً مثل السيد قطب يحاول أن يقارب في مدخله إلى هذا القضية ما بين ما هو خارج الفن، والفن وطبيعته والحرص على عدم التضحية بمتطلباته وجماليته بشكل عام وبخصوصيته قصصياً تحديداً حين يقول منطلقاً من تفهمه لطرفي المعادلة ـ إن صح التعبير: "قوام كل عمل أدبي هو مطابقة قيمه التعبيريه لقيمه الشعورية، ومناسبة استخدام الأداة لطبيعة العمل الذي تستخدم فيه واتجاهه. والقصة* ... تهدف إلى تصوير الحياة في محيطها الطبيعي، وفي هذا المحيط تختلف الأجواء والحالات الشعورية. ومن هذه الاعتبارات كلها يخلص لنا أن لغة القصة ينبغي أن تكون لغة نثرية ـ لا شعرية ـ إلا في اللحظات الخاصة التي يفيض فيها الشعور ويرتفع ويتوهج، أو يراد وضع إطار من وصف الطبيعة أو سواها تعيش في داخله لحظات هامة مشرقة أو كئيبة آسية في سياق القصة، وكلما عبر كل شخص فيها بلغته حسب مستواه فيها ووضعه، كان ذلك أكمل، لأنه يساعد في نسياننا للمؤلف، وشعورنا بأن الحياة تجري طبيعية أمامنا دون أن يعترضها تنسيقه المفتعل. وقد يجد المؤلفون في اللغة العربية بعض الصعوبة لتطويعها لجميع المستويات الفكرية والشعورية، لأنها بطبيعتها لغة الخواص، ولكن هذا التطويع ممكن حسب المواقف بدون خروج على حسب طبيعة اللغة وأساليبها. وخير ما يضرب به لمثل هذا التطويع أسلوب المازني"(٢٥).

ومهما كانت مبررات استخدام الفصحى، فقد لا يجد بعض من يستخدمها، أو لنقل يرفض استخدام العامية إضافة إليها أو بديلاً عنها، من حاجة إلى تقديم مثل هكذا مبررات كون استخدام الفصحى هو الأصل بينما استخدام العامية هو خروج عن ذلك، وعليه فهو خروج يحتاج بالطبع إلى أن يبرره أصحابه ليكتسب

* يعني سيد قطب بالقصة هنا الرواية، إذ يسميها كذلك بينما يسمي القصة القصيرة "أقصوصة".

مشروعيته. ومع هذا فلعل الموقف أو المواقف العامة لملتزمي الفصحى لا تقنع أحداً من مستخدمي العامية في الحوار، وهي إن وجدت من يقتنع منهم بها فسيكون في الغالب متفهماً لوجهة النظر التي يتمثلها أو يتبناها كُتّاب الفصحى أكثر منه مقتنعاً بها عملياً، كما رأينا وسنرى بعض ذلك في الحيرة التي وجد بعض الكتاب أنفسهم فيها حينما واجهتهم (المشكلة). ونستثني من أنْ تكون اللغة الفصحى فيها موضع خلاف الحواراتِ التي هي ليست بالكلام العادي المنطوق بقدر كونها مما يمكن أن نسميه تفكيراً بصوت عال. وضمن ذلك أيضاً ما قد لا يكون على لسان بشر أو إنسان عادي. فمن النوع الأول المثال الآتي من إحدى روايات أحلام مستغانمي:

"ولكن لم أعِ كل هذا إلا بعد فوات الأوان.. بعدما رفعت الموائد، وانسحب الجميع لأبقى وحدي.. أمام فتات الذاكرة.

"قلتُ: أريد أن أراك..

"ـ لا.. لم يعد لقاؤنا ممكناً الآن.. وربما كان هذا أفضل. يجب أن نبحث عن نهاية أقل وجعاً لقصتنا. لتكن قسنطينة لقاءنا وفراقنا معاً.. فلا داعي لمزيد من العذاب"(٢٦).

ومن النوع الثاني المثال الآتي من إحدى روايات ميسلون هادي:

"... سلمت تلك الحية البيضاء على ناجي عبدالسلام قالت له:

"ـ من أنتَ ؟ وما شأنك ؟ من أين جئت ؟ وإلى أين تذهب ؟

"قال: أنا من بني يعرب.. واسمي ناجي.. قادم من بلاد الجذور وذاهب إلى بلاد الطيور.. ولكن القارب نسيني هنا ورحل.

"قالت الحية: بلاد الطيور ؟ وما شأنك وهذه البلاد؟

"قال ناجي عبدالسلام: هناك يوجد خاتم سليمان.. ويُقال إن من حصل عليه انقادت له الإنس والجن والطير والوحوش وجميع المخلوقات. ولكن من أنت ؟

"قالت الحية: أنا ملكة الحيّات"(٢٣).

فمنطقياً إن مثل هذه الحوارات التي هي أقرب إلى التفكير أو المناجاة منها إلى الكلام العادي، أو التي لا تكون بألسنة بشر، لا تستثير فصحاها جدلاً أو اعتراضاً. بتعبير آخر هي لا تكون موضع خلاف بين مريدي الفصحى ومريدي العامية، مع بقاء الخلاف في ما هو غير ذلك، ومعه تبقى المشكلة.

مساعي الخروج من المشكلة

أيًا كان ميل الكتاب ودعوتهم واستخدامهم للعامية أو للفصحى، فإنهم عموماً يعكسون حيرة واضحة وشبه دائمة غالباً، بمعنى أنها ملازمة لهم ما داموا يكتبون، إزاء لغة الحوار التي من المناسب استخدامها وهم يجدون أمامهم (لغتين)، الأمر الذي تمثل غالبًا في ذلك التأرجح أو التنقل ما بين الاستخدامين الذي نراه في تجارب العديد منهم. ولا تختفي هذه الحيرة إلا في النادر عند أولئك القلة الذين يستخدمون أيّاً من اللغتين بشكل حاسم ومطلق، أو يحسمون أمرهم في استخدام أي منهما في هذا العمل والأخرى في ذاك. ولعل هذه الحيرة أو المشكلة هي ما عبر عنها الروائي غائب طعمة فرمان حين سئل عمّا إذا كان راضياً عن استخدام العامية في حوار روايته الأولى الشهيرة "النخلة والجيران" إذ أجاب: "لا.. لست راضياً عن ذلك.. إنها مشكلة قائمة كلما أمسكت القلم لأكتب قصة، وقد وانتني الشجاعة

لأن أصرف ذهني عنها فأكتب الحوار باللغة الفصحى في أكثر من عمل قصصي"(٢٧). وتتأكد حيرة الكاتب هذه وقلقه حين يقول في مناسبة أخرى: "نحن العراقيين، وأقول ذلك صراحة نجابه مشكلة حادة بسبب عدم انتشار لهجتنا العراقية، فنجد كثيراً من الضير في أن نُجري الحوار كما يجري على ألسنة شخصياتنا. أنا بهذه المشكلة لم أصل إلى قناعة تامة"(٢٨).

ويتعدى الأمر ذلك أحياناً ليسبب اضطراباً حقيقياً للبعض، يقول يوسف الشاروني: "أحياناً نجد قصصيين يدلون برأي في لغة الحوار، ثم يخالفون ما يرون عندما يكتبون أعمالهم الأدبية. ولست أرى في هذا تناقضاً من الكاتب، بل هو انعكاس لحدة هذه المشكلة وتذبذب الآراء بشأنها"(٩)، الأمر الذي يجعل منها أزمة أكثر منها مشكلة، وهي أزمة لم يكن فرمان وحده يعاني منها بالطبع، بل فرضت نفسها على عموم الروائيين والقصصيين بسبب هذا التأرجح الذي غالباً ما يجدون من الصعب حسمه بين العامية والفصحى، مع عدم قناعة الكثير منهم ورضاهم حتى حين يقررون الكتابة بإحداهما. فشيء من حيرة فرمان تمثلت في تجارب العديد من الكتاب بدءاً بمحمود تيمور ويحيى حقي، ومروراً بعبدالحميد جودت السحار وشاكر جابر، ووصولاً إلى عبدالرزاق المطلبي وإبراهيم نصرالله وغيرهم، بل تعدى الأمر إلى غير الروائيين أحياناً كما نراه مثلاً في جواب لأدونيس على سؤال عن سبب عدم كتابته المسرحية إذ قال: "حاولت، ولم أفلح، أعترف بذلك، لأنني لم أستطع أن أخلق لغة مسرحية خاصة بالشعر وتواكب لغتي الشعرية، وأنا... لا أجد أي لغة مسرحية بالمعنى العميق للكلمة في الشعر، وأعتقد أن اللغة المسرحية في النثر تكشف عن أزمة في هذا الصراع بين العامية والفصحى"(٢٩). فهذه الحيرة المتطورة إلى أزمة والمسببة للعديد من الكتاب في أحيان كثيرة قلقاً ذاتياً وفنياً، تكاد تشغل جلّهم بمن فيهم، كما قلنا، بعض الذين يحسمون أمرهم في اختيار واحدة من اللغتين لحوارات كتاباتهم. فالذي يختار العامية كثيراً ما يبقى قلقاً من أن يجد البعض في خطوته ابتعاداً عن لغة الأدب كما يُفترض أنْ تكون، ومن محدودية الانتشار عربياً، خاصة حين يكتب، إذ لا يكون مصرياً تحديداً، بغير المصرية التي هي اللهجة المفهومة من كل العرب. أما الذي يختار الفصحى فإنه يبقى قلقاً من أن تأتي حواراتة متكلفة أو لنقل، كما يعبر الكثيرون، غير واقعية وعليه تكون غير مقنعة.

هنا نريد أن نقول، وانطلاقاً من وجهة نظر غير متفقة مع الربط الحتمي والتلقائي بين الواقعية والعامية، إنه مع ما يبدو من انسجام وترابط وتقارب بين الاتجاه الواقعي، أو واقعية العمل القصصي وخاصة الروائي واستخدام العامية في حوار هذا العمل، فإن مثل هذا الربط بينهما قد احتل في مناقشات المتحمسين لاستخدام العامية مكانة هي أكبر من حجمه. ونعتقد أن مثل هذا الربط يمليه غير قليل من الفهم الظاهري للقضية، وللواقعية بشكل خاص، خاصة حين يكون صراحةً أو ضمناً، مبنياً على أساس اللفظه أو العبارة بين أن تكون عامية أو فصحى، وهو ما لا نذهب إليه إلا جزئياً. فإذا كان الحوار وقوته على الإقناع وانسجامه مع الحدث والشخصية وجوّ الرواية - كما سنأتي إلى ذلك - يكمن في اللفظة أو العبارة نفسها عامية كانت أو فصيحة، فألا يبدو غريباً أن تنجح

وتقنعنا حوارات الأعمال المترجمة التي لا يكون فيها للفظة أوالعبارة من حيث فصحاها وعاميتها علاقة بذلك ؟ ولنا للتمثيل على ذلك أنْ نشير إلى روايات "الصخب والعنف" لوليم فوكنر، و"زوربا" لكازنتزاكي، و"الدون الهادئ" لشولوخوف، وروايات ديكنز ولورنس ودستويفسكي وشتاينبك وماركيز... وغيرهم، بل إن الكثير من الإقناع بشخصياتها تحديداً يأتي من خلال حواراتها بشكل عام، ولا نظن لقارئ واعٍ أو ناقد أن يحس وهو يقرأ مثل هذه الأعمال أي فجوة بين لغة الحوارات والشخصيات الناطقة بها، فكان أن التصقنا بشخصيات مثل (ديلزي) في "الصخب والعنف"، و"زوربا" في "زوربا"، والحارس في"عشيق الليدى تشاترلي"... وهي شخصيات لم تتحدث في الترجمات العربية التي قرأناها بلغات أو لهجات خاصة بها أو بمحيطها وبلغات منفصلة، من هذه الناحية، عن لغة السرد، لأنها عملياً إنما كانت تتحدث - في هذه الترجمة - بلغة ما هي بلغتها. ولعل هذا يتفق في دلالته مع ما يذهب إليه نجيب محفوظ إذ يقول: "ليست الواقعية صورة لما يقع، ولكن لما يحتمل وقوعه... فالشخص في الحياة ليس هو حرفياً في الرواية، وكذلك الحادثة والمكان والزمان. فماذا يمنع أن تكون لغة الحوار في الرواية مختلفة عن الواقع في نطقها ولهجتها فقط؟"(٣٠).

وكما لم ينهِ تماماً الربط ما بين العامية والواقعية عدم اطمئنان كتاب الحوار بالعامية، فإن هذه الآراء الأخيرة لم تنه تماماً عدم اطمئنان كتاب الحوار بالفصحى أيضاً لتبقى قائمة حيرة غالبيتهم وما تقود إليه من تأرجح الكثير منهم بين العامية والفصحى. وإزاء عدم الحسم هنا بقناعة في أمر التسليم لأيّ منهما، وتحت ضغوط هذه الحيرة وأحياناً المأزق الذي يجد الكتّاب أنفسهم فيه، وأحياناً إزاء إحساس بالارتباط شبه الروحي المتوارث باللغة العربية وغناها من جهة، وقناعتهم المكتسبة بحاجة الشخصيات التي تتحرك في رواياتهم إلى الواقعية التي قد تكون في العامية، سعى البعض إلى محاولة إيجاد حلول للخروج من هذه الاشكالية. وجلّ هذه الحلول تمحورت في ما يُسمّى حلولاً وسطى وضمنها ما نسميه لغة وسطى، وهي على أية حال ليست واحدة تماماً، لكنها محاولات على اختلاف أشكالها تشترك في كونها تأخذ بشكل أو بآخر من العامية والفصحى.

عرفنا أنّ هذه المحاولات ليست جديدة في الكتابة القصصية والروائية، إذ هي تعود إلى بدايات القرن العشرين، ومن أوائل من حاولها أو حاول بعض أشكالها عيسى عبيد الذي كان في قصصه القصيرة "يستخدم الفصحى أساساً، لكنه يبيح استخدام بعض الكلمات أو التعبيرات العامية في الحوار - بل في السياق نفسه أحياناً - متى رأى ضرورة ذلك. وكان رائد هذا الاتجاه في الرواية محمد حسين هيكل في روايته "زينب"... وقد وضُح هذا الاتجاه لدى كاتب مثل إبراهيم عبدالقادر المازني، فهو يعلنه في مقدمته لروايته "ابراهيم الكاتب"(٩). ولم يعنِ عندنا سابقاً ابتعاد نجيب محفوظ عن التعصب أو التطرف في فصحى حواراته أن يكون من أولئك الذين تحرّوْا الحلول الوسطى، إذ لا تجعل الكلمات العامية القليلة جداً التي ترد في حوارات رواياته، لغة هذه الحوارات من اللغة الوسطى، كما هي حال لغة حوارات محمود تيمور ويحيى حقي مثلاً، ذلك أننا نفهم، كما يقول محمد غنيمي هلال، "أنّ

إيراد بعض الألفاظ العامية أو الأجنبية في التراكيب الفصيحة لا ينال من اللغة الفصحى، ولا يجعل منها لغة عامية أو أجنبية. فالألفاظ المفردة لا تخلق اللغة وتميزها، ذلك أن خاصية اللغة تتمثل في تراكيبها، وما يتصل بالتراكيب من دلالات وضعية أو جمالية"[٢٠]. وإذ كانت التراكيب العاميةُ البناء التي ترد في رواياته قليلة أيضاً، فإنها لم تُخرج محفوظاً مما وضعناه فيه. وهكذا فمن الواضح أن محفوظ اعتمد اللغة الفصيحة والفصيحة فقط، ولا يخرجها من الفصحى ورود مفردات عامية قليله هنا وهناك، أو استخدام لصيغة تركيب عامية بألفاظ فصيحة، كما يرى البعض. مع هذا، وإضافة إلى مرونته في السماح لمثل هذه المفردات والصيغ القليلة في أن تجد طريقها إلى مواضع لا شك أنه أحسها ملائمة فنياً، وربما ضرورية لها، يبدو أنه استطاع أن يصوغ لنفسه لغة بسيطة وسهلة من جهة، ومتناسبة مع الشخصيات المتكلمة بها بشكل مقنع من جهة ثانية.

أما الشكل الآخر من أشكال الحلول الوسطى، والذي يلتقي ـ ولكن ليس كلياً ـ مع هذا الذي لجأ إليه كتاب مثل هيكل وعبيد وأخرين، فهو الذي اختاره توفيق الحكيم في بعض مسرحياته، مثل"الصفقة"، "إذ جعلها في لغة يمكن أن تُتلى كأنها فصحى إذا أُعربت، أو عامية إذا أُهمل إعرابها. وحاول شيئاً من هذا القبيل يوسف غصوب في مسرحيته "يوم أحد في الضيعة" إذ ألغى التنوين وتحريك الأواخر... إلخ، أي أنه ألغى إعراب الفصحى، فجعل اللغة، إلا في بعض الحالات، أقرب إلى كلام المثقفين العرب اليوم"[٣١].

وتقترب من تجربة توفيق الحكيم تجاربُ كتّاب آخرين، منهم الروائي العراقي عبد الرزاق المطلبي في روايته "الأشجار والريح" التي سعى فيها إلى تفادي الانقياد وراء لغة فصيحة قد لا تكون مقنعة، وتجنُّب الوقوع في مصيدة لغة عامية قد لا تكون راقية، قائلاً: "جربت الكتابة بلغة تُقرأ فصحى عند التحريك وعامية عند التسكين... واعتمدت لهذه التجربة على انتقاء كلمات معينة تستخدم بشكل شائع في العامية وفي نفس الوقت هي فصحى مثل (أروح) و(أريد) و(امش)..."[٣٢]. لكن المطلبي أسقط من حيث لم يرد الكثير من الإقناع الذي حرص أصلاً على توفيره لروايته وحواراتها بلجوئه إلى هذه الطريقة، الأمر الذي دعا الروائي الكبير غائب طعمة فرمان إلى القول تعليقاً على التجربة، وبما يكاد يُكمل رأي محمد غنيمي هلال السابق، ولكن انطلاقاً من زاوية أخرى: "مسألة العامية لا تعتمد على التحريك أو عدم التحريك أو النحو والصرف، بل هي في الحقيقة والأساس استخدام هذه الكلمة أو تلك، يعني العامل العراقي مثلاً يستخدم المصطلحات التي تحيط به وهكذا.. فالمسألة إذن تكمن في استخدام اصطلاحات وتعابير ومفردات... فحتى عندما يشتم الإنسان شخصاً ما فإنه يشتمه بلغة معينة وشتيمة معينة تحس معها أنه من هذا الوسط، وشخص آخر يشتم بأخرى تعرف معها أنه أكثر ثقافة من الشخص الآخر، فليس النحو هو الذي يتحكم بالحوار، بل كما قلت المفردات والمصطلحات والتعابير..."[٢٨]. إضافة إلى ذلك فات المطلبي أنّ اصطناعه لهذا الشكل اللغوي للحوار يفقد العامية ما يراه فيها من واقعية، ويفقد الفصحى رقيّها إذا كان ذلك ما ننشده.

ويبدو واضحاً أن مبرر المطلبي في هذه التجربة القاسية يكمن، إضافة إلى ما ذكرناه من حيرة الكتّاب وتأرجح ميلهم بين الفصحى والعامية أمام مزايا كل منهما وعيوبها، في أنه لم يصب في حوار روايته الأولى "الظامئون" النجاح والتوفيق اللازمين والمقنعين للاستمرار في خطه، فلم تأت لغته مقنعة، مع أنّ الرواية الأولى قد حملت بذرة تجربته التي نحن بصددها، وهي بذرة لم تثمر ما يشجع على استخدامها بالشكل الذي استخدمه في روايته الثانية "الأشجار والريح". فقد حاول في (الظامئون) توليد كلمات وتعبيرات فصيحة من أصول عامية أو هكذا تبدو مثل "حقه"، "وهل هذا حكي؟" , وليس لنا أن نتوقع لمثل هذه الطريقة نصيباً كافياً من النجاح، ما دام يتعامل مع المفردة بمعزل عن وسطها الذي تأتي فيه، نعني التعبير الروائي. ولكننا إذ نشير الى عدم نجاح حوار الرواية الأولى لنتساءل، متجنبين الحكم هنا، هل أن استخدام الفصحى في حوار تلك الرواية أساساً، وهذا الاستخدام الجديد انطلاقا من الفصحى والعامية كانا فعلاً وراء عدم تحقيق الغاية في أن يكون الحوار مقنعاً ؟ يصعب البت والحسم في هذا، إذ ربما كان لعدم توفر متطلبات أخرى، مما سنأتي عليها فيما بعد دور فيه.

وبمعزل عن هذا كان لجبرا ابراهيم جبرا موقف رافض لهذه الطريقة، أو الطريقتين، نعني طريقة توفيق الحكيم التي اتبعها كتاب آخرون مثل يوسف غصوب عبد الرزاق المطلبي، إذ يقول: "لي انتقاد على كلتا هاتين الطريقتين. فكلتاهما تؤدي لغة مصطنعة... وبهذا تصبح اللغة في الأغلب غير متصلة بالشخصية أو لا تنسجم معها تمام الانسجام إذا اعتُبرت محكية، ولا تحظى بقدسية الموروث إذا اعتبرت فصحى"[٣١]. ونتفق مع ما ذهب إليه جبرا هنا، ومن قبله غائب طعمة فرمان، مع تحفظ ينطلق من ملاحظة أن شيئاً من ذلك قد يصيب نجاحاً، وتحديداً حين يكون الفصيح مقبولاً أو قد صار مقبولاً واقعياً، نعني في حياة الواقع، ونحن نعرف أن العاميات العربيات تتجه، بشكل بطيء غالباً، وبشكل معقول أحياناً قليلة، نحو مستوى معين من اللغة الفصحى بتأثير المدرسة والجامعة وحركة الثقافة ووسائل الإعلام، الأمر الذي صارت معه ألفاظ وتعبيرات فصيحة، لم تكن معروفة عند العامة مقبولة، بل متداولة على ألسنتهم. لكن هذا الشيء من النجاح قد لا يتحقق، بل حتى الحوار الذي ينجح أو يكون مقبولاً على مستوى اللفظة الواحدة أو العبارة المفردة قد يُنسَف حين يأتي ضمن تطبيق لهذه الطريقة على مستوى العمل كله كمنهج أو طريقة مفروضة على العمل، إذ هو يفتقد بكليته في هذه الحالة القدرة على الإقناع.

ولكون شخصياتهم خليطاً من مثقفين وأناس عاديين وبسطاء، لجأ فريق آخر من الروائيين للخروج من مأزق أن لا تأتي حوارات رواياتهم متلائمة مع الشخصيات المتكلمة بها، لا إلى محاولة تقديم مستويات مختلفة من الفصحى فقط، بل إلى كتابة حوارات فصيحة وأخرى عامية. إنهم إذ لم يترددوا في استخدام العامية فأنطقوا الشخصيات البسيطة والشعبية بها، جعلوا الشخصيات المتعلمة والمثقفة تتكلم بفصحى جهدوا في أن تكون مقنعة، تتسلل إليها أحياناً وبدون أي إخلال بسياق الفصحى مفردات عامية في ظل وجود عامية في الرواية نفسها. وواضح أن هذه تجربة محفوفة بالمخاطر لما يمكن أن

ينتج عنها من تخلخل واضطراب ونحن ننتقل حتى ضمن المقطع الحواري الواحد أحياناً من شكل لغوي إلى آخر، ولكن الملفت للنظر هنا أن بعض الكتاب نجح في الخروج منها بروايات ناجحة جداً، من هؤلاء الكاتب العراقي شاكر جابر في روايته الجميلة "الأيام المضيئة" التي قدمت تجربة حوارية من هذا النوع مقنعة حتى مع ما قد يؤخذ عليها من هفوات لا سبيل إلى تلافيها كلياً، فهذا أبو البطل، الإنسان البسيط يقول:

"غسلت إيدي منك... إنت ما تفيد... تلَف... تلَف.... زكي إبن حسون صديقك واترجىّ منك خير ؟ لا والله "[٣٣].

بينما يجري الحوار بين البطل وأصدقائه، وكلهم جامعيون مثقفون، بلغة فصحى تميل غالباً إلى البساطة مع عدم تردد الكاتب في أن يضمنها مفردات عامية، كما في المثال الآتي، علماً بأنها إذ تمتلك أحياناً نَفَساً شعرياً لم تفتقد الإقناع، بل بالعكس جاءت متسقة مع طبيعة الرواية بشكل عام:

"والتفتت مديحة إليّ فجأة وكأنني سألتها هي:

"- ماذا نفعل ؟ ليأتوا لنا بغيره... أكتبتَ شيئاً أنت؟

"... أجبتها متلعثماً: نعم كتبت ولكن ليس كل ما يجب.

"ونظرتْ إليّ بدهشة متعجبة، ثم قالت:

"-تسمح لي بدفترك أشوفه"[٣٣].

ليخرج النموذجان، ومن ورائهما الشكلان اللغويان متزاوجين ومقنعين، رغم ما أمكن أن تسببه مثل هكذا تجربة من إرباك للكاتب وللعمل وربما للقارئ، الأمر الذي يدعونا إلى الاعتقاد بأن هذه الطريقة أحد المخارج التي يتوقف النجاح فيها على مقدرة الكاتب وذكائه ودقته وحسه الفني واللغوي في آن مما توفر عليه شاكر جابر في هذه التجربة.

وتقترب قليلاً الروائية ميسلون هادي، كما يمكن لنا أن نتلمس ذلك من خلال بعض مفردات هذه الطريقة، من تجربة شاكر جابر، ولكن دون أن تلتقي معها إذ هي لم تتبنَّ تماماً ذلك بوصفه طريقة أو منهجاً، بل كأننا بها تجد أن مواقف معينة تفرض عبارات عامية على حوارات بعض شخصياتها المكتوبة أصلاً بلغة فصيحة، فلا تمنعها من أن تاخذ مكانها فيها. ويبدو كأن الروائيين هنا، وخاصة أمثال شاكر جابر يعكسون، ولا نقول يتبعون بالضبط، ما عبر عنه غائب طعمة فرمان فيما بعد، إذ قال "أعتقد أن الشخصية هي التي تحدد الأسلوب. أنا مثلا عندي روايتان: واحدة بالعامية، أما الثانية فهي لغة مثقفين أجبروني على استخدام الفصحى"[٣٤]. ولكننا إذ نتفق مع فرمان في تشخيص العلاقة بين الشخصية والحوار، فإننا لا نذهب مع ما ذهب وآخرون إليه في الادعاء بفرض الشخصية لحوارها أو كلامها من ناحية فصحاه وعاميته، وهو ما سنأتي إليه في المبحث القادم. فلا أظن أن الحوار مثلاً كان ناجحاً في رواية "النخلة والجيران" لعاميته، وفي رواية "خمسة أصوات" لفصحاه وكلاهما لفرمان، بل أن الأمر أكبر وأوسع من هذا مجرداً. صحيح أن الشخصية هي التي تختار نوع حوارها وتفرضه على الروائي - كما سلمنا، وكما هو بالأحرى حال جوانب أخرى فيها - ولكن لا من هذه الناحية فحسب، بل بكل ما في هذا الحوار: لغته - فصحاها وعاميتها وأسلوبها ومستواها - ولوازمه، وأبعاده الفكرية، وتعقد تراكيبه أو بساطته، وطوله أو قصره،

وبما يتلاءم مع هذه الشخصية. فعلى هذا كله يتوقف نجاح الحوار أو إخفاقه، ولنستشهد هنا بنموذجين من روايتي فرمان السابقتين، أولهما حوار عاميّ من "النخلة والجبران"، والثاني حوار فصيح من "خمسة أصوات"، لنرى كيف أنهما، بالرغم من هذا الاختلاف في نوع اللغة، ناجحان تماماً:

النموذج الأول ـــ من رواية "النخلة والجيران" عامية الحوار

ويدور بين رجل مخادع نصف متعلم وخبازة أميّة

"ذات يوم سألها مصطفى على غفلة منها:

"ـ ها، أم حسين، أشو مقهورة {حزينة} ؟

"لم تعرف كيف خجلت وقالت:

"ـ لا عيني، ما بيّه شي.

"ـ أخاف ديقهرج حسين ؟

"صمتت لحظة، ووجدت لسانها يقول:

"ـ عيني ما يصوم.

"ـ أعوذ بالله.. أم حسين من آني صغير أصوم.. ما كطعت الصوم يوم واحد... حتى لما رفسني الحصان وظليت نايم بالفراش ست أشهر...

"ـ يا حصان عيني هذا ؟

"ـ حجايه طويلة، أم حسين.."(٣٥).

النموذج الثاني _ من رواية "خمسة أصوات" فصيحة الحوار

ويدور بين شخصياتها الرئيسة المثقفة

"فحّ شريف وقال بصوت ممطوط: الله ! مرة أخرى أراه أمامي.

"سأل حميد: من ؟

"ـ الضجر، تلك الأفعى السامة.

"قال سعيد: الضجر أخو الفراغ.

"قال شريف: الضجر من صفات العباقرة.

"قال سعيد متضايقاً: بدأت الخمرة تخلق عالماً كاذباً.

"قال حميد وأمسك بيده معتبراً ما يقوله نكتة: الكذب ما يفيد أحياناً"(٣٦).

وكنتيجة لكل ما عرضناه وناقشناه من الجهود والمحاولات المبذولة للخروج من المشكلة ومن إشكالية الحيرة بين العامية والفصحى، خاصة عبر ما سميناها الحلول الوسطى، وغالباً من خلال اللغة أو اللغات الوسطى، يمكن أن نقول إن كل هذه التجارب والحلول والطروحات المتعلقة بذلك إنما تعتمد في النجاح والتوفيق وتحقيق الإقناع بها لا على منهج أو طريقة بعينها توصل إلى الغاية، مع ما لذلك من دور، خاصة حين يصيب الكاتب اختيار المنهج أو الطريقة للرواية التي يكتبها، بل أن ذلك يعتمد إلى حد كبير على التجربة الفردية لكل كاتب، وربما في كل عمل بذاته. ولذا فإن نجاح كاتب في كتابة حوار عمل بعينه بلغة أو طريقة بعينها لا يعني ولا يضمن بالضرورة نجاحه في كتابة حوار عمل آخر له حتى وإن كتبه باللغة نفسها أو اتبع الطريقة نفسها، كما لا يعني ولا يضمن ذلك بالطبع نجاح كاتب آخر إذا ما سار مساره. إذن فإن المسألة أعقد وأعمق من هذه الإحالة إلى لغة الحوار من حيث فصحاها أو عاميتها، إنها في الحقيقة تتعلق بذلك، ولكن بجوانب أو نواح أخرى أيضاً، إذ نعتقد أننا أفصحنا عن بعضها فيما سبق، ولأن أهمها برأينا يتعلق بعلاقة الحوار بالشخصية الناطقة به، فإن هذه العلاقة هي ما سيُعنى به المبحث التالي.

الحوار والشخصية

عرفنا، من جملة ما عرفناه، مما مرّ بحثه، أن الحوار هو كلام الشخصيات أكثر منه كلام المؤلف، ومن هنا فإن حقيقة مهمة يُفترض أن ينطلق منها كتاب الرواية والمسرحية وإلى حدّ

ما القصة القصيرة حينما يكتبون حوارات أعمالهم، تلك هي العلاقة بين الكلام والمتكلم به، أو القائل والمقول استناداً إلى ارتباط الحوار بالشخصيات المتكلمة به. ومن الجميل والمفيد أن نشير إلى أن العرب القدماء قد انتبهوا بشكل ما إلى هذه الحقيقة، وإن لم يكن ذلك من خلال حقول الحوار الإبداعية التي نعرفها اليوم بالطبع. فإضافة إلى ما يمكن أن تشير إليه آراء الجاحظ والآخرين التي ذكرناها في الفصل الأول من هذه الدراسة حول نقل النوادر وكلام العامة، نجد من هؤلاء العرب القدماء من يتفهم ذلك بشكل يقترب كثيراً مما يمكن أن نقوله الآن في ظل الدراسات النفسية والاجتماعية واللغوية والأدبية الحديثة. من ذلك ما قدمه التأليف العربي في هذا المجال متمثلاً في كتاب "اللطف واللطائف" الذي يقول عنه مؤلفه أبو منصور الثعالبي(٤٢٩هـ) في مقدمته: "أما الكتاب فإنه قائم على جمع النصوص ضمن تبويب قائم على النظر إلى العلاقة بين القائل أو جنس صناعته أو تخصصه، وبين طبيعة القول الصادر عنه"[٣٧]. ومن طريف ما نقرأه مما جمعه الثعالبي في هذا الكتاب تعلقاً بهذه العلاقة مثلاً النصّان الجميلان الآتيان اللذان يعبّران عن منهج المؤلف ورؤيته هذه:

"خباز قيل له: كم بيننا وبين دار فلان ؟ فقال: مقدار ما تأكل رغيفين".

و"جندي شكا حزنه وبثه فقال: قد تعرّقتني الهموم، فصرت كالسيف الناحل، والرمح الذابل"[٣٧].

لكننا نعرف، ونحن نتكلم بعد الثعالبي بألف عام، أن العلاقة بين القول وقائله، أو بين الحوار والمتكلم به هي بالتأكيد أعمق، وأشمل، وذات أبعاد أوسع مما قد تبدو لنا في ما عرضه في "اللطف واللطائف". وعليه فإن هذه العلاقة يجب أن تؤخذ بالاعتبار الأول حين يكتب الكاتب حواراته، بل حتى حين ينقل أو يعبر عما تفكر به الشخصية أو تصفه أيضاً، كما تعكسه القاعدة الأساسية التي عبر عنها رشاد رشدي بالقول:"يجب أن يصاغ الوصف بلغة أقرب ما يمكن إلى لغة الشخصية التي ترى الشيء الموصوف وتتأثر به، لا بلغة الكاتب نفسه"[١٠].

وإذا ما كان اهتمام رشاد رشدي وما يعنيه هنا ينصب أساساً على اللغة من حيث فصحاها أو عاميتها، أو بتعبير أدق من حيث أنها هنا يجب أن تكون عامية، فإننا نذهب في نظرتنا بالطبع إلى هذه الرؤية أو الرأي الذي اسميناه "قاعدة"، إلى ما هو أبعد من هذه الحدود (الضيقة). فالحوار، ومن دون أن نربط أنفسنا بعاميته، يجب أن يأتي منسجماً مع الشخصية ومستواها وطبقتها و ثقافتها، يقول جون ستيفنس: "إن الحوار يجب أن يأتي ملائماً للشخصيات، وطرق كلامها، والحالة أو الوضع الذي هي جزء منه، والبيئة التي تنتمي إليها"[٣٨]. ويلتقي مع هذا الرأي ما يعبر عنه محمد مندور حين يقول: "وللبعد النفسي أهميته الواضحة بالنسبة للسلوك والتصرفات، فالرجل المفكر المتأمل غير الرجل الانفعالي المندفع، والرجل الحسي غير الرجل الروحي، والعصبي غير اللمفاوي، وهكذا. ولما كان للأسرة والبيئة الاجتماعية والطبقة التي تنتمي إليها الشخصية والمهنة التي تزاولها، لها كلها أثر كبير في السلوك البشري وطريقة التصرف في المواقف والتعامل مع الغير، فإن البعد الاجتماعي له هو أيضاً أهميته في تحديد الصورة العامة للشخصية"[٢٢]. ولما كان الكلام - كلام أي إنسان - سلوكاً، فقد كان من الطبيعي أن تنعكس كل

هذه الجوانب عليه، وكتحصيل حاصل على الحوار ما دام منطوقاً. ولهذا كان صحيحاً في المقابل القول أيضاً: إن الحوار"... يساعد على تصوير موقف معين في القصة، أو صراع عاطفي، أو حالة نفسية مثل الخوف أو الكبت أو الغيرة أو التردد أو الوفاء او حدّة الطبع أو الشجاعة أو الجبن، وما إلى هذا كله من مختلف الحالات النفسية التي تكون عليها الشخصية في ظروف معينة"(١). إذاً كان لزاماً على الكتّاب، وخاصة المسرحيين والروائيين أن يضعوا هذه العلاقة التبادلية ـ تبادلية في مظهرها على الأقل ـ بين الحوار في لغته ومستواه وطبيعته وطوله أو قصره، وفي بساطته أو تعقده من جهة، وصاحبه المتكلم به بطبيعته وعمره وبيئته وثقافته ومزاجه أو نفسيته وظرفه من جهة ثانية، لتكون النتيجه أنْ نحس أنّ كلام الشخصيات ـ حواراتها ـ يأتي منها وليس مفروضاً عليها وعلينا من مبدعها، يقول أندريه جيد: "الروائي الرديء، إذ يبني شخصياته، فإنه يوجهها ويجعلها تتكلم. أما الروائي الحقيقي فإنه يستمع إليها ويرقبها وهي تتصرف. إنه يسترق السمع إليها حتى قبل أن يعرفها. وإنه لا يبدأ بمعرفه من هي إلا وفقاً لما يسمعها تقوله أو تتكلمه"(٤٠). وهكذا كان من الطبيعي بل من الضروري في كتابة حوار أي رواية أن يفكر الكاتب بالشخصيات المتكلمة به، فهل الحوار ـ بشكل أو بآخر ـ إلا جزءاً من شخصية المتكلم من جهة، ومرآةً لها من جهة ثانية ؟ وعليه وجب أن يأتي منسجماً معها مستوًى وطبيعةً ولغةً وثقافةً. كما صح تماماً القول، بتعبير آخر، إن الشخصية هي التي تحدد حوارها وضمن ذلك تحدد لغته. ولكن يبقى السؤال شبه المكرر: هل هذا يعني ضرورة أن يكون عامياً، لأن العامية هي التي تتكلمها الشخصية في الحياة ؟ نعتقد أن ذلك صحيح نسبياً، نعني في روايات وحالات ودواعٍ بعينها، وليس بشكل مطلق. كما أن تحقيق هذا الانسجام بين الحوار والشخصية عبر كتابته بالعامية، وهو ما يتحقق كثيراً فعلاً كما قلنا، لا يعني أنه لا يتحقق عبر كتابته بالفصحى. بعبارة أخرى إن العلاقة بين الحوار والشخصية بما تطرحه بالضرورة من شرط تحقيق الانسجام بينهما لا تفرض أن ينجح الحوار أو يخفق بناء على كتابته أو عدم كتابته بالعامية، وإلا كان ذلك يعني أولاً نجاح حوارات كل الروايات التي تكتب بالعامية؛ ويعني ثانياً بالمقابل سقوط أو إخفاق حوارات كل الروايات التي تُكتب بالفصحى، وكلا الأمرين غير متحققين بالطبع. والواقع أن بعض الكتّاب، في عدم تسليمهم للدعوة إلى العامية في ظل الاتكاء على الواقعية بشكل خاص، واستخدامهم للفصحى، مثل نجيب محفوظ في غالبية رواياته؛ وغائب طعمه فرمان، في كل رواياته، عدا "النخلة والجيران"؛ وإسماعيل فهد إسماعيل؛ وعبدالرحمن منيف؛ وإبراهيم نصرالله؛ وأحلام مستغانمي؛ وميسلون هادي؛ وآخرين سعوا إلى تحقيق التلاؤم فعلاً أو الانسجام بين الشخصيات وحواراتها من حيث طبيعتها وثقافتها وظروفها والمواقف التي هي فيها، انطلاقاً من تمثل هذه الشخصيات وجعلها تتكلم وليس التكلم نيابة عنها. ولقد نجح هؤلاء إلى حدّ كبير في ذلك، كما في المثال الآتي من إحدى روايات عبدالرحمن منيف المثال الآتي:

"وتظل على الأريكة، تحرك رأسها برفض، تشهق من جديد، ترفس الأرض بقدمها، يشد عباس شعرها برقة، يرفع إليه وجهها. عيناها

مغسولتان بالدموع وقد شابتهما حمرة خفيفية، وجه طفولي مليء بالنزق والوداعة... يسأل بأسى:
"ـ ماذا تريدين مني يا عزيزتي ؟
"ـ أن.. تسامحني.
"ـ ماذا فعلتِ لكي أسامحك ؟
"ـ لقد أخطأتُ!
"ـ أخطأتِ ؟
"ومن جديد تبكي، تدفن رأسها في صدره، تشهق، تشهق، وهو لا يقوى أن يراها هكذا.
"ـ عزيزتي.. عزيزتي شيرين، يجب أن تتوقفي، لم أعد أحتمل!
"ـ وكيف أستطيع أنا أن أحتمل ؟
"ـ ولكن ماذا فعلت يا عزيزتي ؟
"ـ أتغفر لي ؟
"ـ إنك لم تفعلي شيئاً يا عزيزتي. أعرف كم أنت طاهرة وبريئة، لكنها الأوهام التي تملأ رأسك.
"ـ لم أفعل شيئاً رديئاً، لكن..
"ـ انهضي يا عزيزتي، فإذا غسلت وجهك سوف تصبحين امرأة أخرى !
"ـ امرأة أخرى ؟
"ـ أقصد.. سوف تصبحين شيرين التي أعرفها وأحبها !"[٤٠].

وهذه أحلام مستغانمي تستطيع أن تلائم بين حواراتها والشخصيات المتكلمة بها بالرغم من تقارب هذه الشخصيات فيما بينها في بعض ثقافاتها وخلفياتها وطبائعها:
"أخفيتُ ارتباكي بسؤال ساذج:
"ـ وهل ترسمين ؟
"قلتِ: لا، أنا أكتب.
"ـ وماذا تكتبين ؟
"ـ أكتب قصصاً وروايات ؟!
"ـ قصصاً وروايات.! ..
"رددتها وكأني لا أصدق ما أسمع.. فقلتِ وكأنكِ شعرتِ بإهانة من مسحة العجب أو الشك في صوتك:
"لقد صدرت لي رواية منذ سنتين..
"ـ وبأي لغة تكتبين ؟
"قلتِ: بالعربية..
"ـ بالعربية ؟!
"استفزتكِ دهشتي، وربما أساتِ فهمها حين قلتِ:
"ـ كان يمكن أن أكتب بالفرنسية، ولكن العربية هي لغة قلبي.. ولا يمكن أن أكتب إلاّ بها.. نحن نكتب باللغة التي نحس بها الأشياء"[٢٦].

وهكذا هي حال حوارات ميسلون هادي في رواياتها، بل ربما كانت هذه الكاتبة من أكثر الكتاب حرصاً على أن تتبع طبيعة الحوار من طبيعة الشخصية المتكلمة به، وعلى أن يعبر الحوار بالمقابل عنها، خاصة وهي لا تتردد ـ كما ذكرنا في مكان سابق ـ في أن تلجأ إلى تطعيم حوارها الفصيح بمفردات وأحياناً عبارات عامية متى ما وجدت ذلك ضرورياً لدعم مصداقيته وقدرته على الإقناع، كما يمكن أن نتلمس شيئاً من ذلك في المثال الآتي:
"زوجته التي عالجت هذه الحيرة بارتداء الحجاب نظرت إليه ساخرة بطرف عينيها وقالت:
"ـ أتتصعلك وتتغرب آخر أيامك ؟!!
"قال لها: شفاء النفس فيما تشتهيه، وأنا أريد السفر.
"قالت له: أبدلاً من أن تذهب للحج ؟
"فأوشك ناجي أن يقول شيئاً، ولكنه في تلك اللحظة عطس عطسة قوية جعلتها تقول له:
"ـ وعطستك هذه شهادة على كلامي"[٢٣].

وقد تخلّص من احتمالات الانفصام وعدم التلاؤم، كُتّاب آخرون استخدموا الفصحى، عبر تقديمهم لشخصيات غالباً مثقفة. فإنك لا تحسّ أن هذه الشخصيات إذ تتمثل لك طبيعتها وثقافتها وخصوصيتها، ليست هي التي تتكلم رغم الفصاحة المطلقة لحواراتها وربما رقي تعبيراتها. ونذكر هنا على سبيل المثال جبرا إبراهيم جبرا، وعبدالرحمن منيف في بعض رواياته، وإلى حد ما سهيل إدريس وجورج سالم. فلنقرأ النموذج الحواري الآتي من "سفينة" جبرا إبراهيم جبرا التي تحمل على ظهرها إحدى مجاميع شخصياته المثقفة:

يقول وديع، المناضل الفلسطيني لعصام، المهندس العراقي المأزوم والهارب من واقعه في وطنه:

"ـ المهم هو أن الأرض بقيت لكم.

"ـ القليل منها.

"ـ وها أنت الآن..

"ـ نعم، أهرب منها. أرفضها، أرفض ذلك الصراع الماحق، الأسود، العقيم.

"ـ عجيب يا عصام. أنا حيثما ذهبت، ومهما توهمت، فإنني أركض باستمرار في اتجاه أرضي التي أحاطوها دوني بألف كيلومتر من الأسلاك الشائكة. أركض نحوها وفي يدي قنبلة، وأنت ترفض أرضك ؟

"ـ بعتُ معظمها، فرحاً، طرباً، غير نادم"(٤١).

ولعل "الرجع البعيد" لفؤاد التكرلي ــ مرة أخرى، وتعلقا بكل ما قلناه سابقاً ــ الأكثر بين الروايات العربية إثارة لجدل استخدام العامية في الحوار، منظوراً إليها من زاوية علاقة الحوار العضوية بالشخصية. وقد فهم البعض هذا الاستخدام للعامية على أنه وراء تحقيق هذه العلاقة، فقال أحد النقاد مثلاً فيها: "لقد ارتبطت شخصياته بالواقع، واستل أحداثه من المألوف المعاش، وأسكَنَ أبطاله بيتاً عراقياً ودثرهم بمشكلات عراقية، فكيف لا تنطق هذه الشخصيات الكلام العراقي المتأصل الجذور...؟"(٤٢). ولكنْ أحقا كانت العامية وراء الارتباط العضوي للحوار بالشخصية وأوصلته إلى المستوى الذي جعلنا نتلمس قوته وتأثيرة ؟ أليس الأدق قولنا، مرة أخرى، إن لغة التكرلي ــ ولا نضيف إليها وصفها بالعامية ـ بكل ما فيها من جهة وبملاءمتها للشخصيات من جهة ثانية، وبتمثيلها لتلك الشخصيات من جهة ثالثة هي التي جعلتنا نتلمس ذلك، وليست العامية بذاتها أو بجنسها ؟ برأينا أنها مقدرة التكرلي في تطويع الحوار لأداء الأغراض التي أرادها له، والقدرة على اختيار لغة بعينها وبمعزل عن كونها عامية، كانت الأنسب لا للحوار الروائي مطلقاً، بل لحوار هذه الرواية وبما يتلاءم مع شخصياتها خصوصاً وللرواية عموماً. فلنقرأ مكامن العمق ودقة التعبير عن المضمون والأفكار، وعن الشخصيات بشكل خاص في المثال الآتي:

"ــ شوف حسين. خلي المسائل العائلية والاجتماعية من فضلك على صفحة.

"ـ إشبقى لعد {إذن} عيني مدحت ؟

"ـ بقي شي لاخ {آخر}.. هو هذا اللي أريد أسألك عليه.. إنت نفسك.. حقيقتك.

"ـ آني شنو ؟ هذا آني. ماكو {لا يوجد} شي مخفي. أكو {يوجد} ؟ بقايا ورواسب المجتمع والعائلة.. تف.

"ـ كلنا هالشكل.. كل البشر. مو هذا قصدي. شوف. المهم..

"قاطعه بحماس: ماكو شي عيني مدحت. كل شي يساوي كل شي. فرويد الله يرحمه مثل

أي زبال عراقي بالهويدر الله يرحمه. وكتاب (أصل الأنواع) يساوي..

"رفع مدحت يده فأشار إليه: دقيقة.. آني مو عدمي بالطبع ولا ملحد، آني، بس مفلس من الحياة.. لا مو يائس.. أبداً"(١٨).

فهو مقطع متميز فعلاً في عمق تعبيره عن المضمون والأفكار والشخصيات، ولأنه حواري فمن الطبيعي أن يكون تميزه، جزئيا على الأقل، من تميّز حواره ذاته وتلاؤمه مع الشخصيات الناطقة به، وأظن أن القارئ المتأمل يحس أنّ الأمر أبعد من ألفاظه وتراكيبه العامية، ولهذا فما يبعثه فينا هو إلى حد بعيد ما يبعثه فينا المقطع الحواري السابق من رواية جبرا، بل لن يكون إحساسنا مختلفاً كثيراً لو قرأنا حواراً مكتوباً بالفصحى من أحد أعمال التكرلي نفسه، كما في المثال الآتي من رواية "خاتم الرمل" الذي يسهم فيه الحوار تماماً، كما هو في عموم الرواية بالطبع، برسم شخصية الراوي (هاشم) بطل الرواية المأزوم:

"كنت لحسن الحظ، لا أزال أحتفظ بهدوئي مستعيناً بمشاعر الرثاء والشفقة التي كانت تساورني نحوها. {قلتُ}:

"ـ أنا مهتم فقط بحديثك المسموم عن والدتي، إنه نتيجة أكاذيب ذلك الخال المجذوب. كان يكرهها في قلبه ويحسدها، لأنها ورثت ثروة طائلة من والدتها ولم يرث هو شيئاً، بقي يلاحقها طوال حياتها. أنا اكرهه.. إنه يشبه والدي. لقد صيّرا من حياتها جحيماً.. تلك المسكينة البريئة، ثم قتلها زوجها آخر الأمر.

"ـ كلا.. كلا.. لم يقتلها أحد. كانت مريضة، وأنتَ مثلها.. أنت مثلها.

"ـ أنا أيضا ؟ لماذا ؟

"ثم توقفتُ عن الكلام. كانت، في زاوية من الأريكة، منكمشة مثل قطة خائفة، تعبث بحقيبتها وتنظر إليّ بعينين مضطربتين وهي تعض على شفتها السفلى باستمرار:

"ـ أنتِ في حال سيئه، دكتورة سلمى، لماذا؟..."(٤٣).

ومع صعوبة رد الرأي القائل بأن العامية أو لنقل اللغة اليومية المنطوقة، ولكن بمعزل عن الأدب أو أي جنس إبداعي أو غير إبداعي هي الأكثر ملاءمة للشخصية، والأكثر إقناعا للقارئ بالشخصية وكلامها ذاته، فإنه صحيح أيضاً القول إن نوع اللغة التي يختارها المبدع لحواره، وخاصة في الرواية، إنما يتوقف في جانب كبير منه على ملاءمتها للعمل الذي ترد فيه، وضمنه على علاقتها بالشخصيات المتكلمة به، بغض النظر عن عاميتها أو فصحاها. فالكلام هنا ـ مفردات وتراكيب ومحتوى ـ يشكل جزءاً مهماً من هوية صاحبه وانتمائه وخلفيته وثقافته، بل إن الحوار يعكس في جزء كبير منه مجتمع الشخصية وبيئتها. فزمننا، كما يقول الناقد الإنكليزي جونثان رابان، يتسم بقابلية التحرك والتغير لتتكوّن فيه فئات واسعة وكثيرة من الناس "أفرزت معها نسيجاً معقداً من السلوكيات واللغات {أو اللهجات} الخاصة بها... وبالاعتماد على هذه الذخيرة من المواد الأولية {السلوكيات واللغات واللهجات} يجب على الروائي أن يقرر الكيفية التي يجب أن تتكلم بها شخصياته وبالدور الذي يرى أن الحوار يجب أن يؤديه"(٤٤) في روايته أو قصته أو مسرحيته.

لقد وعى ذلك بشكل واضح الكتّاب العرب نقاداً وقاصين وروائيين، يقول سيد قطب: "فيجب إذن أن تكون لغة الحوار مناسبة لمستوى

الشخصيات التفكيري. وإذا كان من غير الجائز أن ينطق الرجل العامي بالفكرة الفلسفية، فكذلك ينبغي ألا نُنطقه بلغة كبار الأدباء"(٢٥). وبمعزل عن غاية ما يريدان أن يذهبا إليه الذي قد نختلف معه، نتفق مع الأساس الذي يقوم عليه قول الدكتور عبد الإله أحمد: "إن اللغة جزء لا يتجزأ من الشخصية، وإن الشخصية القصصية لتتشوه وتفقد ركناً من أركانها إذا لم تتحدث بلغتها الخاصة"(٤٥)، وقول الروائي فؤاد التكرلي:"لا شيء يضاهي الشخصية المحلية الجيدة، ولا شيء يمنحها هذه الحياة غير لغتها الخاصة... إن من بين الملامح الرئيسية في الشخصية كلامها... لأن الكلام جزء لا يمكن فصله عن وجود الشخصية"(٤٥) التي هي بدورها جزء من المجتمع أو الفئة الاجتماعية التي تنتمي إليها ليكون كلام الشخصية بالتالي جزءاً منها. فمع أننا نتفق إذن مع الأساس الذي ينطلق منه كل من أحمد والتكرلي، وإذ نفهم أنهما يقصدان تحقق ذلك عبر اللغة العامية، فإننا نعود إلى المربع الأول من هذا الجدل لنسأل من جديد: أليس لذلك أن يتحقق بالفصحى ؟ فنجيب: برأينا بلى، لكن المهم أن يأتي الحوار ـ كما قلنا ـ منسجماً مع الشخصية كما هو وهي في الرواية، وهو ما لا يقتصر تحقيقه على العامية. يقول محمد غنيمي هلال: "والخطر الفني الحقيقي هو - فيما نرى - مجافاة المسرحية أوالقصة للغة الواقع في المضمون والموقف، لا في لغة الأداء، فلا ضير أن يحاور صبي أو عامي باللغة العربية ـ على ألاّ يكون فيها تكلف أو فيهقة ـ ولكن الضرر كل الضرر أن يُجري الكاتب على لسان صبي أو عامي آراءً فلسفية أو أفكاراً اجتماعية، أو صوراً عميقة لا يبررها الواقع، ولا تتصل بالموقف"(٢٠)، بل لعلنا عملياً نقرأ كلام شخصيات ما هو أحياناً بالكلام الذي نسمعه من الناس الحقيقيين الذين يفترض أن تكون هذه الشخصيات ـ بشكل أو آخر ـ صوراً لنماذج منهم، ومع هذا يتم الاقتناع به وتقبله، بما يعني أن للكاتب أن يختار ما يراه مناسباً للشخصية ولجوّ الرواية قبل كل شيء. يقول فوكنر في هذا الشأن: "إن الروائي حر في أن يضع في فم الشخصية كلاماً أفضل من ذلك الذي يكون بمقدور الشخص العادي أو الحقيقي نطقه"(٤٦). بعبارة أخرى، وبالعودة إلى جدل اللفظة والتركيب واللغة، نقول: اللفظة لا تحدّد هي بذاتها دوماً هوية المتكلم، بل يبقى للكاتب دور أساسي في انطلاق الشخصيات بما يأتي منسجماً معها من كلام ومؤيداً للدور الذي يريد لهذا الكلام أن يؤديه ـ داخل حدود العمل الإبداعي المتخيّل - سواء كان هذا الكلام منطوقاً حرفياً من أناس حقيقيين أو لم يكن.

وظائف الحوار، واشتراطاته

منتقلين إلى الوجه الآخر من معادلة العلاقة بين الحوار والشخصية نقول: إذا كانت الشخصية وملازماتها، من طبيعة وثقافة وبيئة وظروف... الخ، هي التي تحدد كلامها أو حوارها لغةً وفكراً ومستوىً ومحتوىً وحتى مفردات، فإنه لصحيح أيضاً القول إنّ الحوار بالمقابل يشي بالشخصية طبيعةً وبيئةً وطبقةً ومهنةً وسلوكاً، وربما شكلاً أحياناً، أي أنه بعبارة اخرى يسهم في رسم الشخصية الفنية. ونعني هنا الدلالة الفنية الواسعة لمصطلح الرسم، وليس الملامح الخارجية التي يصفها السرد بشكل مباشر أو غير مباشر غالباً، كما قد يسهم

الحوار فيها حين يأتي على ألسنة الشخصيات الأخرى بشكل خاص.

إذن إذا كان إقناع المتلقي، قارئاً للقصة والرواية أو مشاهداً للمسرحية، بشخصيات هذه الأعمال أمراً جوهرياً لتحقيق إيصالها، فإن هذا الإقناع أمر لا يتحقق تحققاً تاماً إلا بالحوار الذي تنطق به من خصائص تفرضها خصوصية الشخصية وثقافتها وبيئتها... إلخ. بكل ما ينطوي عليه. وهكذا كان ضرورياً جداً في كل الأحوال معرفة الكاتب للبيئة التي يستمد أو يستوحي منها شخصياته، ومعرفة أناس تلك البيئة وطبيعة حيواتهم وتفكيرهم وطرق كلامهم، ليتمكن من التعامل معها، وبالتالي إنطاق كل منها بما يلائمها. وهذا ألزم الكاتب بالضرورة أن يقصر كتابة على ما يعرفه من بيئات وأناس وعادات وقيم وحيوات لتشكل أصول أعماله شخصياته، يقول إرنست همنغوي: "اقصر كتابتك على ما تعرفه معرفة اليقين، ولتكتب بإخلاص.. فالكتابة ينبغي أن تدور حول الأشخاص الذين تعرفهم والأشخاص الذين تحبهم أو الذين تكرههم"(٤٧). هذا ما فعله غالبية الكتاب الكبار في العالم مثل جويس مع "أهل دبلن"، وكازنتزاكي مع أناس بعض الجزر اليونانية، وفوكنر مع أهل الجنوب الأمريكي، وهمنغوي مع مصارعي الثيران في إسبانيا وصيادي الأسماك في كوبا، وديكنز مع رجال المناجم وأطفال انكلترا قبل قرنين، وكولدويل مع فلاحي القطن الأمريكان في بداية القرن العشرين، وغيرهم. فبدون هذا لا يمكن للكاتب أن يخلق شخصيات مشتملة على كامل سمات الحياة الواقعية التي تمنحها القدرة على أن تتصرف وتتكلم وتتحاور بإقناع. وجدنا روايات عربية انطلق فيها كتابها من معرفة ومعايشة حقيقية واضحة للبيئات والمجتمعات التي استوحوا منها أعمالهم، وللناس الحقيقيين الذين أوحوا إليهم بشخصيات تلك الروايات، وقد حققت نجاح جل عناصرها الفنية ومنها الحوار الذي ينبع من تلك البيئات التي يعرفها هؤلاء الكتّاب، يأتي متناسباً مع الشخصيات المتكلمة به من جهة ومسهماً في رسمها من جهة ثانية.

ويبدو أن افتقاد التجربة المعاشة وعدم معرفة البيئات والناس الحقيقيين، إضافة إلى عدم اكتمال التجربة الفنية أحياناً كانت وراء إخفاق الكثير من الكتاب العرب، الشباب مثلاً، في إيصال أعمالهم إلى مستويات جيدة، مع ما كان يمكن لأعمال منها أن تحققه من نجاح أو تميز، الأمر الذي كان يسيراً تحقيقه لكتاب آخرين امتلكوا المقدرة والتجربة حين انطلقوا في كتابة أعمالهم واختيار موضوعاتها وخلق شخصياتها وكتابة حواراتها مما عرفوه وعايشوه. من هنا كان طبيعياً ومفهوماً تماماً أن يكون جلّ شخصيات نجيب محفوظ مثلاً من الطبقة البرجوازية الصغيرة القاهرية، وشخصيات إحسان عبدالقدوس من الشباب، وشخصيات فرمان من أوساط شعبية عاش الكاتب مع مثيلاتها في الحياة فنجح في رسمها وتحريكها وإنطاقها بما يجعلها حية. وكان طبيعياً أيضاً أن جاءت جل شخصيات جبرا من المثقفين، وهو الذي كانت معرفتة وثيقة لأوساطهم. والأمر نفسه يمكن أن يقال عن عبد الخالق الركابي الذي عاش وعرف جيداً الريف وأجواءه، فجاءت شخصياته من تلك البيئات. أما أن يكون هناك شيء من الإخفاق في أعمال بعض هؤلاء أحياناً في رسم شخصياتهم وإنطاقها بما يتلاءم وطبيعتها، فلأنهم ربما لا يعيرون أهمية أصلاً

لهذه الناحية، نعني لملاءمة الحوار للشخصية، وقد يتجاوزون هذه المعرفة للبيئة ولأناسها فتغلب عليهم ثقافتهم في التعامل مع شخصياتهم، وخاصة حين يُنطقونها بما لا يتلاءم وإياها عمرياً أوفكرياً أو ثقافياً أو بيئياً أو مهنياً أو اجتماعياً. ونتيجة لإسقاط مثل هؤلاء الكتاب لثقافاتهم ـ ونحن نعي أن غالبية الذين نتناولهم في هذه الدراسة من ذوي الثقافات العالية ـ على شخصياتهم، فقد جاءت لغة حوارات بعض رواياتهم وقد اصطبغت بصبغة فكرية أو تقريرية أو سردية أو ذهنية أكثر منها لغة حوار بين شخصيات. وهذا بدوره مرة أخرى قد طبع حوارات تلك الروايات بطابع واحد تختفي معه الاختلافات التي تفرضها الاختلافات بين الشخصيات، كما ظهر ذلك واضحاً في أعمال عديدة مثل "جيل القدر" لمطاوع صفدي، و"ثمن التضحية" لحامد الدمنهوري، و"المهزومون" لهاني الراهب، و"الظامئون" لعبدالرزاق الربيعي، و"العزف في مكان صاخب" لعلي خيون. كما قاد ذلك كله شخصيات الرواية الواحدة منها إلى أن تكون متشابهة، ولا تمتلك أي منها الكثير مما يمنحها خصوصية واضحة، وبالتالي فاقدة لبعض حياتها. فمفهوم أن الحوار يسهم في منح الشخصية الحياة، ولعله لهذا كانت حيوية شخصيات همنغوي مثلاً وحواراته والتي انعكست بالتأكيد على الروايات، ونحن نعرف كم هو كبير اعتماد هذا الكاتب على الحوار في كتابة أعماله وبنائها ورسم شخصياتها التي اقتبسها أو استوحاها من الحياة ومن تجربته في بيئات مختلفة من هذه الحياة، فكان كلام هذه الشخصيات بحق "هو الذي يبعث هؤلاء الناس الحياة ويُبقيهم أحياء"[٤٨]. فإذا كانت إحدى الوظائف التي يمكن للحوار أن يؤديها فعلاً، كما عرفنا، هي رسم الشخصيات، وإذا ما كنا نريد أن نحقق الإقناع لدى القارئ بالقصص أو الراويات التي نكتبها، وبأن ما يجري فيها إنما يجري في الحياة ـ وليس شرطاً أن تكون حياتنا بالطبع ولكن الحياة التي نفترضها وبمنطقها هي ـ فإننا لنحتاج إلى أن نرى شخصياتها ونحسها ونألفها، وربما نتقاسم الإحساس بالحياة معها. وواحد من وسائل ذلك "أن الحوار الروائي يجب أن يكون متناسباً أو متلائماً مع كلام الشخصيات كما يُفترض أن يكون، ومع الحالة التي هي فيها، ومع البيئة التي تنتمي إليها"[٤٩]، كما سبق أن ناقشنا ذلك، ليكون بذلك أداة فاعلة في تقديم شخصيات حية وواقعية ومقنعة من جهة، ومختلفة لا متشابهة بعضها مع البعض الآخر من جهة ثانية.

والآن إذا كنا قد تعرضنا صراحة وضمناً في السابق لإحدى وظائف الحوار، التي تنفرز من علاقته بالشخصية وتحديداً دوره في رسمها، فإننا سنتناول هنا بشكل أكثر مباشرة وتفصيلاً وظائفه عموماً، وبشكل خاص في الرواية. ولنعد إلى شيء من البداية، وتحديداً إلى هوية (الحوار) أو ماهيته، فنقول: إنه أحد العناصر الرئيسة التي تقوم عليها المسرحية وتبنى بها الرواية وتدخل في بنية القصة القصيرة غالباً. وهو كثيراً ما يتخذ شكل إحدى الوسائل التي يُسيَّر بها العمل الروائي والأشكال السردية عموماً. وسواء أكان عنصراً أم وسيلة فإن الحوار يشترك ويترابط ويتواجد مع العناصر والوسائل الأخرى لتحقيق الغايات الفنية من كتابة العمل السردي بناءً وتقنيةً، وموضوعاً، ورسماً للشخصيات وخلقاً للأجواء من حول تلك الشخصيات. وأياً كان شكل اللغة التي يكتب بها عامية أم فصيحة، كان

من الطبيعي أن يتغير هذا الحوار طبيعةً ولغةً وفكراً وموضوعاً وطولاً ومفردات... بتغير الشخصيات المتكلمة به والحالات التي تكون فيها، بل حتى بتغير الأوضاع النفسية والأجواء الخاصة بكل شخصية، وبما يقودها والحوار معاً إلى أن يكونا مقنعين للقارئ. ومن وعي بهذه الحقيقة انطلق عموم الكتاب في كتابة الحوار، كما فعل حرفيو الرواية العربية الكبار، مثل نجيب محفوظ، وعبدالرحمن منيف، وإحسان عبد القدوس، وغائب طعمة فرمان، وجبرا إبراهيم جبرا، وفؤاد التكرلي وآخرين. وفي المقابل كانت هناك إخفاقات كتاب آخرين لأنهم برأينا لم يعوا ذلك بما يكفي لربطه بالشخصية الناطقة به. بعبارة أخرى إذا كانت هناك عوامل ووسائل عديدة بيد الكاتب، وتحديداً الروائي ليستخدمها في خلق مثل هذه الأجواء والشخصيات المختلفة، وبما يسهم في إنجاز عمل روائي متميز ومقنع ومؤثر، فإنّ الحوار يبرز غالباً في مقدمتها، خاصة حين يعتمد العمل الروائي هذه الوسيلة اعتماداً رئيسياً، كما هو الحال مثلاً، في التجربة الروائية العالمية، في أعمال همنغوي وريمارك وكازنتزاكي، وفي بعض أعمال فوكنر ولورنس وكافكا، وكما يبدو واضحاً لدينا أيضاً في بعض روايات عبد الرحمن الربيعي، وإسماعيل فهد إسماعيل، وجبرا إبراهيم جبرا، وفي تجربة غائب طعمة فرمان في أعمال مثل "النخلة والجبران" التي فيها "أبانت الشخصيات عن ذوات نفوسها عن طريق الحوار، سواء أكان حديثاً مع شخصية أخرى أو حديثاً داخلياً... إذ يمتاز الكاتب ببراعته في خلق الجو من خلال الحوار"[٥٠].

والحوار إذ يسهم في خلق الجو العام والأجواء النفسية الخاصة للشخصيات، فإنه يسهم في النتيجة، مرة أخرى، في رسم هذه الشخصية، وخط بعض أجزاء هويتها حين تحفزها الاستجابة لهذه الأجواء الخاصة إلى أن تفيض بكلام يعكس في النتيجة طبيعتها وسماتها وأحياناً طبيعةَ شخصياتٍ أخرى وسماتها. ولعل من أبرز من فعل ذلك من الروائيين العرب: نجيب محفوظ، وخاصة في روايات بعينها مثل "الثلاثية"، و"ثرثرة فوق النيل" و"الشحاذ" و"السمان والخريف"؛ وغائب طعمة فرمان، خاصة في "النخلة والجبران" و "خمسة أصوات" و"ظلال على النافذة"؛ وعبدالرحمن مجيد الربيعي في "عيون في الحلم" و"الوشم"؛ وعبدالرحمن منيف في "شرق المتوسط"؛ ليبرز فؤاد التكرلي الأبرز والأكثر تعبيراً عن ذلك في حوارات كل أعماله، خاصة "الرجع البعيد"، إذ هو عَمِل، عبر مفردة حوارية اختارها هي بالذات لا غيرها، وعبارة فاضت من وعي الشخصية، وعبر ترددات ذلك كله بإيقاع ودوزنة ووعي ودقة وبتلقائية وقصدية في الوقت نفسه على رسم تلك الشخصية، خاصة حين تكون هذه المفردة وهذه العبارة وهذا الإيقاع الذي يزنها فيضاً شعورياً. فلنلق نظرة على النموذجين الحواريين الآتيين من روايتين وُفّق كاتباها فيهما في تحفيز الشخصيات للاستجابة للاجواء الخاصة والمحيطة بها أو التي تمر بها فتفيض بكلام يعكس طبيعة هذه الشخصيات وسماتها:

النموذج الأول ـ من رواية "الرجع البعيد" لفؤاد التكرلي

ومعظم حواراتها كما نعلم هو "بوح لأسرار وكشف لدواخل الشخصية"[٤٢].

"بدا له وجه عبدالكريم يـزداد اصفراراً، يزداد فراغاً، وكان يمسح العـرق عن جبهتـه ورقبتـة المفتوحة. سمعه يردد:

"ـ مـاكو بحياتنـا حـوادث تهزّ النفس.. مـاكو هيجي {ليس هناك هكذا} حـوادث.. حياتنـا مثـل التراب، بلا طعم.. بلا لون.

"أزعجه قول أخيه:

"ـ شوف عبدالكريم... أنت صحتك انهارت ورا مـوت فـؤاد.. لازم تعرف هالشـي.. لازم تفهـه، تفهم السبب.

"...{وأضـاف}: شـنو يعنـي ؟ تتصـور يعنـي العالم لازم يتوقف لأن أحد الأشخاص مات ؟

"رآه يلتفت بهدوء. كـانت فـي عينيـه نظـرة بريئة:

"ـ ليش لا ؟

"ـ ...لا تتداهر ويايه كريم، مـاكو واحـد ينكر شكد مُـرّة هالأشياء.. هـاي هـي الحيـاة... هـاي هي.. لازم تنقذ نفسك.

"ـ حيوانات يعني ؟

"ـ شنو؟ شنو؟ وانت ليش دتحتقر الحيوانات؟ تعال نتحاسب ونشوف شنو الفائدة من تفوقنا عليها؟

"عاد يجيبه بلهجته المستكينة:

"ـ ما أكدر أتحاسب. ما أريـد أدافـع عـن الإنسـان. آني ما عندي شي أكدر أدافع بيه. بس...

"تداخلت في ملامحه إمارات ألم:

"ـ آني أحس بعدم قابليتي على الحياة..."[١٨].

النموذج الثالث ـ من رواية "العـالم ناقصـاً واحـد" لميسلون هادي

والأم التي تتكلم فيه كانت قد فقدت مؤخـراً ولدها الوحيد شهيداً

"...رفع نظره إليها من جديد وكأنه ينتظر كلمة واحدة تقولها، إلا أنه وبمصادفة بحتة انطلق فجأة في الشارع صراخ طفل انقفـل دونـه بـاب البيت فظـل يقـف خـارج البيت مرعوبـاً وهـو يصيـح بحرقة شديدة:

"ـ افتحوا الباب.

"انصرف ذهن الأم إلى صوت ذلك الطفل الذي سمعته بوضوح، فنادت برأسها وهي تتمتم: إسودْ وجهي يوم.. عابت روجي عليك.

"حدق الأب وهـو لا يفهم مـا تقولـه.. فاتسعت عيناها من لهفتها على الطفـل وصـاحت بصـوت أعلى:

"ـ افتحوا له الباب.

"ثم نهضـت مـن مكانهـا وركضـت إلـى البـاب المسدود لتفتحه.. وهي تردد بلا انقطاع:

"ـ اسم الله يمه.. اسـم اللـه الرحمـن.. اسم اللـه الرحمن.. ماتت أمك يوم.. ماتت أمك يوم"[٥١].

ولعلنا يمكن أن نلمس أن الحوار، وهو يفعل كـل هـذا مـن خـلال ارتباطـه العضـوي الحتمـي بالشخصية التي لا يكون إلا بها بالطبع، كمـا قد تبيّن جزئياً في المقاطع الحوارية السابقة، يسـهم بشكل أو بآخر في مسـار العمـل القصصـي بكـل أشـكاله، وخاصـة الروائـي، وهـذا يمثـل الوظيفـة الأخـرى للحـوار. فمـا دام العمــل القصصــي أو الروائي قائماً أصـلاً علـى الشـخصية، التـي هـي التي تصنـع الأحـداث أو تقـع لهـا هـذه الأحـداث، فمـن الطبيعــي أنْ يكـون واحـداً مـن أغـراض الحوار وغاياته تطوير الخط الدرامي أو الحدثي، أي بعبارة أخرى يكون وسيلة تقنية أيضاً، وكمـا يقول جوزيف شبلي "يضفي على مسار الأحـداث مظهراً واقعياً أو حقيقياً"[٥٢]، الأمر الـذي أدركـه روائيون ونقاد عرب مبكراً كما تجسد ذلك حقيقة في كتاباتهم، مـع الاعتـراف بـأن آخريـن أخفقـوا في توظيفه. والواقع أنّ هذا مما تعبّر عنه بعض

تعريفات الحوار، ومن ذلك تعريف إبراهيم فتحي مثلاً في معجمه الأدبي، إذ يقول: "تعني الكلمة محادثة أو تجاذباً لأطراف الحديث. وهي تستتبع تبادلاً للآراء والأفكار، وتستعمل في الشعر والقصة القصيرة والروايات والتمثيلات لتصوير الشخصيات ودفع الفعل إلى الأمام"(٥٣)، وما انطوى عليه تعريف مؤلِّفَي "المعجم المفصل في اللغة والأدب" إذ يقولان: "والحوار هو أيضاً أحد عناصر الأسلوب القصصي، لكنه ليس العنصر الأدبي الوحيد كما في المسرحية، يعتمده القصاص، في جملة ما يعتمده من تقنيات التعبير، كسراً لرتابة السرد، وإضفاء حيوية على الحادثة وأبطالها، وإيهام القارئ بواقعية الحدث وحركية الأشخاص"(٥٤). إذن فالحوار يكون غالباً وسيلة تقنية، بمعنى أنه يساهم في صنع الأحداث أو تطورها بشكل أو بآخر، ولذلك في الواقع أكثر من فائدة لعل في مقدمتها، خاصة إذا أخذنا هنا التوصيل وتأثير ذلك في القارئ بنظر الاعتبار، أنه يجنّب المؤلف قول ما يريد أو نقل ما يقع من أحداث بشكل مباشر، الأمر الذي بدوره يجنب العمل عيوباً محتملة كثيرة تسببها المباشرة، وهو ما أدركه الكتاب العالميون وانعكس في أعمالهم(٥٥)، كما أدركه الكثير من الكتّاب العرب بالطبع.

بناءً على كل ما مرّ نرى أنّ التوفيق في كتابة الحوار من حيث أن يكون مقنعاً أولاً، ومناسبته للشخصيات المتكلمة به ثانياً، وإسهامه في رسم الشخصيات ثالثاً، وتوظيفه في ما هو غير ذلك ــ وخاصة تقنياً ــ رابعاً، يستند على ثلاث ركائز: الأولى مدى قدرة الكاتب ومهارته وحرفيّته في الكتابة الإبداعية بشكل عام وكتابة الحوار بشكل خاص؛ والثانية حسّ هذا الكاتب الفني تجاه تحميل الحوار هذه الوظيفة أو تلك وفقاً لما يؤديه للعمل ضمن علاقته بالوسائل والعناصر الفنية الأخرى؛ والثالثة عمل الكاتب على تحقيق المواءمة بين الحوار وطبيعة الشخصيات وعدم تكلفه تكلفا يأتي معه غير متلائم معها، خاصة ضمن الوضع والأجواء التي يفرضها العمل. وانطلاقاً من هذا كله نستطيع توقّع أن يكون الحوار في ما قد ينطوي عليه من مآخذ تعلّقاً بهذه الركائز من عوامل ضعف روايات كثيرة، بل هناك من الروايات العربية الجيدة ما يمكن أن نأخذ عليها بعض الضعف والإخفاق بسبب شيء من الإخفاق في حواراتها خاصة في أن تكون مقنعة في علاقتها بالشخصيات الناطقة بها بشكل خاص كما هو حال بعض حوارات "جيل القدر" لمطاوع صفدي، وبعض روايات يوسف السباعي، ورواية "ما تبقى لكم" لغسان كنفاني، و"العزف في مكان صاخب" لعلي خيون، وروايات إسماعيل فهد إسماعيل باستثناء بعض أجزاء "الرباعية". في المقابل كان نجاح الحوار وراء نجاح بعضٍ من روايات مختبرنا النقدي، وضمن عوامل وعناصر نجاح بعض آخر منها مثل روايات نجيب محفوظ "ثرثرة فوق النيل" و "ميرامار"؛ وغائب طعمة فرمان "النخلة والجيران" و"خمسة أصوات"؛ وعبدالرحمن مجيد الربيعي "عيون في الحلم"؛ وجبرا إبراهيم جبرا "السفينة"؛ وفؤاد التكرلي "الرجع البعيد" و"خاتم الرمل"؛ وميسلون هادي "العالم ناقصاً واحد" و"يواقيت الأرض"، وغيرها.

وإذا كان من أسباب ضعف الحوار الذي يؤثر سلبياً في العمل، وانطلاقاً من الركائز التي أشرنا إلى أنها وراء نجاح الحوار، افتقاد كاتبه

للمقدرة والحرفيّة الكافيتين، وفقر الحس عند هذا الكاتب تجاه تحميله لهذه الوظيفة أو تلك في المكان المناسب، وعدم تحقيق الانسجام بينه وبين الشخصيات الناطقة به، فإننا قد وجدنا أن من أسباب هذا الضعف أيضاً، إضافة إلى ذلك أنْ يكون الحوار غاية بذاته لا وسيلة، ونحن نفهم أنّ الأصل فيه أنْ يكون وسيلة. يقول جونثان رابان: " نحن ننتظر من الكاتب أن يستخدم الحوار وسيلة وليس غاية بنفسه"(٤٤)، ولعل هذا تحديداً كثيراً ما يقود إلى بعض الأسباب السابقة. وتعلقاً بذلك إلى حد ما نجد أن استخدام الروائيين العرب للحوار وتوظيفهم إياه في كتابة الرواية وبنائها يوزع رواياتهم على قسمين أو فئتين: الأولى تلك التي يؤدي الحوار فيها لوظائفه التقنية وغير التقنية بتلقائية، بمعنى أنْ لا يعمد إليها المؤلف بقصدية معزولة عن حاجة الإبداع نفسه، ولكن بما تفرضه المواقف أو الشخصيات أو العمل الروائي بشكل عام. الفئة الثانية هي التي يكون الحوار فيها مقصوداً لذاته أو لنقل مصنوعاً ومهيّأً أصلاً بمعزل عن حاجة تلك المواقف أو تلك الشخصيات أو العمل الروائي بشكل عام، سواء أكان ذلك لتعبير المؤلف عن أفكاره ووجهة نظره من خلاله، أو لإطالة العمل، أو لغايات أخرى خارجة عن متطلبات العمل نفسه. ومع ما قد يعكسه كلامنا من تفضيل ضمني للفئة الأولى من الروايات، إذ ارتبطت حواراتها بالتلقائية وبالحاجة الفنية بقدر تعلق الأمر بالمواقف والشخصيات والعمل ذاته، على الفئة الثانية التي ربما جاءت حواراتها متكلفة أو ـ على الأقل ـ لا تدعم العمل وعناصره من حدث وموضوع وشخصيات... فإننا نشير هنا إلى أن الحوار حتى حين يكون غاية بذاته، يُفترَض به أن يؤدي وظائف بوصفه حواراً، بشرط أن يكون مقنعاً وأن لا يبدو مقحماً في العمل أو مرهقاً له، فيضفي على العمل الروائي شيئاً ربما لا يضفيه أي عنصر آخر ولا تقدمه أي وسيلة أخرى، "فهو مثلاً يخفف من رتابة السرد، ويريح القارى من متابعة هذا السرد ويبعد عنه الشعور بالملل"(١). كما أنه يسهم في إضفاء المسحة الواقعية التي يحتاجها العمل، خاصة الروائي وبما يقوده في النتيجة إلى أن يكون مقنعاً لمتلقيه. لكن هذا لا يلغي ما تقدم من كلامنا حين فضلنا الروايات ذوات الحوارات التلقائية، والتي تفرضها الحاجة الفنية والموضوعية للعمل، أي التي يكون الحوار فيها وسيلة، على الروايات ذوات الحوارات المتكلفة، أي التي يكون الحوار فيها غاية مطلقة بذاته. والواقع أن الحوار، حين يكون غاية فقط، أو ينحرف عن غايته الحقيقية، يصير في غالب الأحيان عالة على العمل، أو على الأقل موطن ضعف فيه، بل قد يترهل هذا العمل به، كما نرصد ذلك في روايات عربية كثيرة، حتى لكتاب معروفين أحياناً. ومرة أخرى سيكون في عرض نموذجين، الحوار في الأول وسيلة وفي الثاني غاية، ما نظنّ أنّه يوضح ذلك بإقناع، وليكونا من روايتين لكاتب واحد هو عبد الرحمن مجيد الربيعي:

النموذج الأول ـ من "عيون في الحلم"

ويشكل حوارها، كونه تلقائياً ووسيلة، أفضل ما حققه الكاتب ضمن هذا الميدان

"توري .. رشيد .. في القرية.

"ـ إنها مفاجأة!

"ـ ما هذا الإهمال ؟ يعوزك العقال واليشماغ لتبدو قروياً أصيلاً!

"ـ لمن أعرض نفسي هنا ؟ دعوني في انزوائي بين هؤلاء الناس، فقد علموني أشياء كثيرة.

"ـ هل تراسلك مُنى ؟

"ـ لا.. إنها لا تعرف مكان هذه القرية في خارطة المدينة.

"ـ شاهدتها في السينما قبل أيام، كانت عباءتها مزاحة قليلاً فلمحت صدرها وجيدها الأبيض واشتهيتها آنذاك.

"ـ أيها الحصان اللئيم!

"ـ فكرنا بأثمن هدية نحملها إليك، فلم نجد أفضل من قنينتَي عَرَقِ حُقّه ١٦.

"ـ حسناً، ستكون سُكرتنا الليلة تاريخية لا تُنسى".

النموذج الثاني ـ من رواية "الوكر"

التي ينحرف حوارها عن أن يكون وسيلة، في وقت ربما كانت فيه جملة سردية كافية للتعويض عن المقطع الحواري كله لو لم يكن الحوار غاية بذاته

"وتذكّر أنه على موعد مع محمود، فنهض من فراشه وهبط السلالم على عجل. أمسك بالتليفون وأدار رقم الجريدة. رن الجرس في الطرف الآخر فحمله صاحب الجريدة:

"ـ آلو..

"ـ جريدة الأنباء ؟

"ـ نعم.

"ـ هل يمكن أن أتكلم مع الأستاذ محمود ؟

"ـ طيب.

"نادى صاحب الجريدة على محمود، فحضر على عجل وكلم صاحبه. وختم عماد كلامه بالسؤال:

"ـ ومتى تنتهي من عملك ؟

"ـ في السادسة.

"ـ سأمر بك في الخامسة والنصف.

"ـ حسنا إلى اللقاء.

"ـ إلى اللقاء"(٥٧).

مما عرفناه سابقاً عما تفرضه كتابة الحوار على المؤلف ارتباطه بالشخصيات المتكلمة به وما فرضه هذا الارتباط من تلاؤم ما بين طبيعة تلك الشخصيات وطبيعة كلامها أو حواراتها. هذا يقودنا هنا ونحن نتكلم عن نجاح الحوار وإخفاقه، وضمناً عن اشتراطات نجاحه إلى القول إن تجاوز المؤلف لشخصياته ولطبيعة حواراتها يقوده أحياناً إلى تجاوز طبيعة جانب آخر من الحوار وهو مدى طول الكلام وجمله وتكامله أو عدم تكامله تعبيرياً، إذ ينسى هذا المؤلف أحياناً أن الواحد منا لا يتكلم في الحياة الحقيقية أكثر من بضع كلمات في كل مرة، فقد انتبه بعض النقاد إلى "أن الكلام الاعتيادي للناس الاعتياديين يكون في جمل تعبيرية قصيرة واضحة، وكثيراً ما لا تكون كاملة، وبلغة لا تكون عادة، حتى لدى المثقفين، صحيحة.. ولذا فعلى الكاتب أن يجعل من كلام شخصياته قصيراً، فليس لشخصية ان تنطق أكثر بكثير من أثنتي عشرة كلمة في كل مرة، إلا إذا كان باستطاعة الكاتب تبرير فيض الكلام بخصوصية المناسبة"(٥٨)، كأن يكون كلام الشخصية محاضرة أو شرحاً لقضية فكرية أو علمية أو ما إلى ذلك، أو قراءة لنص، أو نتيجة لانفعال عاطفي أو عصبي يؤدي إلى انثيال الكلام بتلقائية غير مسيطر عليها كلياً، أو في جو عاطفي شبه حلمي يؤدي الى فيض في الكلمات ربما تشبه الحلم أو الحوار الداخلي... الخ. وفي غالبية هذه الحالات يكاد يخرج الحوار عن أن

يكون حواراً، لنقل واقعياً، لكنه مع هذا يكون مقنعاً حين يقدم تبريره بخصوصيته هو ذاته او خصوصية المناسبة أو العمل بشكل عام كما هو حال الكثير من الحوارات في أعمال فرانز كافكا في التجربة الروائية والقصصية العالمية، وبعض حوارات جبرا إبراهيم جبرا الروائية في التجربة العربية، كما في المثال الآتي من رواية "الميراث" لسحر خليفة، وفيه تنطلق الشخصية وهي في حالة نفسية شبه مرضية، في تدفق كلامي غير عادي:

"ـ لأ أنتِ فاهمة منيح كثير، بس عاملة حالك مش فاهمة. إنت فاهمة إنّه مازن دايخ فيها، دايخ فيهم. هناك ّبيروح يسكر ويخمّر وياكل ويتنيّر عالآخر. هناك بيروح مثل السلطان. بيقعد ع الصوفا ويتمدد يسمع فيروز وأم كلثوم وهي بتغنّي له على الأطلال. أي أطلال ؟ أي بيروت؟ عامل حاله رجّال كبير وبيحكي كلام كلّه ألغاز. بلا قلة عقل وقلة ذوق. قاعد بلا شغلة ولا عملة وداير عامل لي جيفارا وقيس وليلى. هذا اللّي نلته من عمري، هذا اللّي ضيعت شبابي في الغربة عشان أناله ! هذا اللّي صرفت شقا عمري وعرق الكويت عشان ألقاه ؟ هذا وهدول، كلهم، عصروني مثل الليمونة وراحوا لحالهم وداروا الدنيا وداروا ظهورهم. حبّوا وكرهوا وعرفوا نسوان أكثر من عدد الشعر بلحاهم. صاروا مهندسين وما شا الله وأنا في الكويت زي البقرة أحلب وأعلّم وأربّي وهم دايرين ومش سائلين. كل واحد عنده عرّ {كذا} ولاد ومرة وتنتين وأنا قاعدة هون زي التيه أداري الرجّال المجلوط وأدلّع جيفارا المبروط. عامل فدائي ومثقف وحامل هموم الناس والكون وهو همّه مش قادر عليه !..."[١٩]، إلى آخر النص الذي يتعدى الخمسمئة كلمة تقولها الشخصية لأخرى مرة واحدة.

وإذا كان جل كتابنا قد انتبهوا للكثير من محاذير الكتابة، فإن منهم من لم ينتبه ـ أو لم يفعل ذلك أحياناً وفي بعض أعماله ـ إلى قِصَر الحوار الحقيقي أو الواقعي، فكان هذا واحداً من العوامل التي سلبت شيئاً من واقعية حوارات روايات جيدة وقدرتها على الإقناع، خاصة حين صيغت بخطابية أو أُتخمت بشروح معلوماتية لا نجدها في الحوارات الطبيعية عادة. فلنقرأ المقطع الآتي من إحدى الروايات، ونحاول أن نقنع أنفسنا بأنه كلام شخص أو حوار فعلاً لنحس في النتيجة الخلل الواضح فيه:

"أبدتْ سهاد الفكرة وقالت:

"ـ نعم، من عام ١٩٣٩ حتى ١٩٤٥... احتاج الإنسان إلى ١١٢ سنة (أي من ١٧٢٧ إلى ١٨٣٩) للتصوير الفوتوغرافي من النظرية إلى التطبيق العملي، وإلى ٣٥ سنة (من ١٨٦٧ إلى ١٩٠٢) لظهور الاتصال اللاسلكي، وإلى ١٥ سنة (من ١٩٢٥ إلى ١٩٤٠) لظهور الرادار، و١٢ سنة (من ١٩٢٢ الى ١٩٣٤) لإنتاج التلفزيون"[٥٩].

فمن الواضح أن ليس لمثل هذه المعلومات أن تأتي في العمل الإبداعي سواء أكان رواية أم غير ذلك إلا في سياق السرد، وعدا ذلك لا يمكن أيضاً لغير المتهيِّئ لبرنامج مسابقات تلفزيوني أو إذاعي أن يحفظ مثل هذه المعلومات. ولنقرأ أيضاً المقطع الحواري الآتي من رواية "ذاكرة الجسد" للجزائرية أحلام مستغانمي، ونلحظ كيف جاء كلام إحدى الشخصيتين المتحاورتين أشبه بمقطع من مقالة أدبية لا يستوعبها عادة الحوار الطبيعي الذي يُفترض أن الكاتبة تريده، سواء

أكان ذلك في طوله أم في جانبه الفكري، أم في أدبيّته، وهو أكثر انتماءً للحوار الداخلي أو المناجاة منه إلى أي شكل تعبيري آخر في الرواية:

"حيّركِ صمتي.. قلت شبه معتذرة:

"ـ هل يزعجك أن ترسمني ؟

"قلت ساخراً: لا... كنت اكتشف فقط مرة أخرى، أنكِ نسخة طبق الأصل عن وطن ما، وطن رسمت ملامحه ذات يوم. ولكن آخرين وضعوا إمضاءهم أسفل انتصاراتي. هناك إمضاءات جاهزة دائماً لمثل هذه المناسبات. فمنذ الأزل كان هنالك دائماً من يكتب التاريخ، وهنالك من يوقعه، ولذا أنا اكره اللوحات الجاهزة للتزوير"(٢٦).

يبقى بعد هذا أن الحوار، وبمعزل عن عاميته أو فصاحته، وعن أي وظيفة يؤديها، وعن صناعته أو تلقائيته، وعن كونه وسيلة أو غاية، كثيراً ما يشكل أحد مواضع الذروة والتألق والتوهج في العمل الروائي، ومصدر شدّ القارئ، ووسيلة من وسائل إيصال العمل إليه في الوقت نفسه.

الخاتمة والنتائج:

والآن، ونحن نلملم ما فرشناه وناقشناه في كل ما مر من هذه الدراسة لنحاول استخلاص أهم النتائج، نرى إذا كانت درجة الإقناع التي يحققها الحوار لدى القارئ هي الأساس الذي يمكن في ضوئه أن نقول إنه ناجح أو غير ناجح، فإن هذا الإقناع لا يتحقق إنْ لم يكن كاتبه موفقاً أصلاً في تحقيق الأسس والجوانب والسمات التي مرت مناقشتها. والعكس صحيح، فالحوار بغض النظر عن نوعه لا يمكن أن يحقق غايته بنجاح عبر التزامه بهذه الدرجة أو تلك بهذه الأسس والجوانب والسمات، إنْ لم ينعكس ذلك على القارئ الذي يجب أن يسمعه ويحسه ويقتنع به. فكما يقول جون ستيفنس: "سواء أكان الحوار موجزاً أم مطولاً، يجب أن يكون قارئه قادراً ذهنياً على سماع الصوت الحي للشخص المتكلم به، ولكي يكون بمقدور الروائي كتابة مثل هذا النوع من الحوار يحتاج إلى أُذُنٍ دقيقة ومميزة للطريقة التي يتكلم بها حقيقة الناس الأحياء"(٤٩)، لأن تحقيق مثل هذا يعني أن يتمكن الروائي، في كتابة حواراته، من الدخول في عقل القارئ ومخاطبته مباشرة عبر شخصياته الحية، وبما يقود في النتيجة إلى أن يسهم في تحقيق تقبُّله وقناعته بهذه الشخصيات وكلامها والأحداث التي تقع لها أو تقوم بها أو تنقلها هي لنا. وإذ يقود الحوار إلى ذلك كله أو يشترك فيه، فإننا نستطيع معه أن ندرك الأهمية التي يشكلها هذا العنصر للعمل الأبداعي وخاصة الروائي، إذا اتفقنا على أن نجاح العمل إنما يتم عبر نجاح عناصره وأدوات توصيله إلى متلقيه، وبما يعني ضمناً أن العمل يتوقف، في نجاحه ونجاح العناصر وأدوات التوصيل هذه في أداء وظائفها، على طبيعة العلاقة التي تنشأ بينه وبين القارئ. بعبارة أخرى إن القارئ هو الذي يحدد هذا النجاح، وهو الذي يحدد أيضاً درجة الإخفاق. ولذا فهذا القارئ يجب أن يكون نصب عين الكاتب وهو يضع حواره، خصوصاً إذا ما اتفقنا على أن الحوار إذ يسهم في إنجاح العمل وإخفاقه، فانه يسهم أيضاً، بشكل مباشر وغير مباشر، في المدى الذي يمكن للعمل أن ينتشر فيه أو في قصوره عن هذا الانتشار، وبالطبع نفترض أنّ كلّ الكتّاب يبغون الانتشار. إن العمل الروائي والقصصي عموماً، ولكي يتحقق له ذلك

لا بد قبل كل شئ من أن يكون حيّاً ومثيراً لفضول القارئ وربما ملبياً لرغباته، وقبل ذلك قادراً على الوصول إلى ذهنه، كما قلنا. ونحن هنا، إذ نتفهم وجهة نظر من يقول بضرورة كتابة الحوار بالعامية لكي يحقق واقعيته ومحليته وبالتالي نجاح وصوله إلى متلقّيه ونتفق جزئياً مع من يقول "إن كتابة الحوار باللهجة الدارجة لا تمنع انتشار الأثر الفني وتفهمه من قبل الشعوب الأخرى"[٤٥]، فإننا لا نرى شرطاً أن يكتب بالعامية كي يكون هذا الأثر واقعياً ومقبولاً ومقنعاً ومحققاً بالتالي انتشاره. ويبقى تحقيق هذا أو عدمه متوقفين بشكل أساس على الكاتب وعلى نجاحه في كتابة الحوار انطلاقاً من الركائز التي حدّدناها. ومن هنا وأمام رفض الحسم والإطلاق في هذه القضية، نقول لم يعِب أعمالاً روائية أنْ كُتبت حواراتها بالعامية، مثل "الرجع البعيد" لفؤاد التكرلي، و"النخلة والجيران" لغائب طعمة فرمان، و"البكاء على الأطلال " لغالب هلسا، و"زوجة أحمد" لإحسان عبد القدوس. كما لم ينتقص استخدام الفصحى من واقعية أعمال أخرى مثل "خمسة أصوات" لفرمان، و"شرق المتوسط" و"سباق المسافات الطويلة" لعبد الرحمن منيف، و"السفينة" و"البحث عن وليد مسعود" لجبرا إبراهيم جبرا، و"العالم ناقصاً واحد" لميسلون هادي. ولم يغب النجاح عن أعمال استخدمت نوعي اللغة في الوقت نفسه في حواراتها، مثل "الأيام المضيئة " لشاكر جابر. وكل ذلك لسبب أساس هو أن الحوار ليس لغة فحسب، بل هو أكثر من ذلك، وأن نجاحه أو إخفاقه وفقاً لذلك لا يعتمد على هذا الجانب فقط. وتعلقاً بهذا نسمح لأنفسنا، ونحن نقرّ بانحيازنا إلى كتابة الحوار باللغة الفصحى كما قلنا، أن نقول: لما كانت حاجة الحوار لتحقيق النجاح واكتساب القدرة على الإقناع تتعدى حدود لغته من حيث عاميته او فصحاه، مع ما لحجة الكتابة بالعامية من قوة وما للكتابة بالفصحى من دواعٍ، فإنه لتصبح كتابته بالفصحى، من وجهة نظرنا، أكثر قبولاً، ولكن مع عدم الإنغلاق إزاء أن تجد مفردات أو تراكيب، أو حتى حوارات بعينها عامية سبيلاً موضوعياً وفنياً إليه.

المراجع:

١. حسين القباني: فن كتابة القصة، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٩٧٩.

٢. جبور عبدالنور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٨٤.

٣. Martin Gray: A Dictionary of Literary Terms, York Handbooks, Longman, York Press, 1984.

٤. عبدالقاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، المملكة العربية السعودية ١٩٩١م.

٥. رولان بارت: الكتابة في درجة الصفر، ترجمة: نعيم الحمصي، مطبعة وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ١٩٧٠م.

٦. الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مصر.

٧. ابن قتيبة: عيون الأخبار، تحقيق د. محمد الاسكندراني، مج ١، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٩٩٧م.

٨. قدامه بن جعفر: نقد النثر، تحقيق وتقديم طه حسين وعبد الحميد العبادي، دار الكتب العربية، بيروت، لبنان، ١٩٩٥م.

٩. يوسف الشاروني: دراسات أدبية، مطبعة المعرفة، بيروت، لبنان، ١٩٦٤م.

١٠. رشاد رشدي: فن القصة القصيرة، دار العودة، بيروت، لبنان، ١٩٨٤م.

١١. عبدالرحمن منيف: رحلة ضوء.. تحديات تواجه الرواية العربية، المؤسسة العربية

للدراسات والنشر والمركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٢م.
١٢. يوسف السباعي: السقا مات، لجنة النشر للجامعيين، مصر، ١٩٨٧م.
١٣. شاكر الأنباري: من إشكاليات الرواية العربية المعاصرة، جريدة الأسبوع العربي، ع ٨٢٠، الاتحاد العام للأدباء العرب، دمشق، سوريا. ١٧ / ٨ / ٢٠٠٢.
١٤. يوسف نوفل: قضايا الفن القصصي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ١٩٧٧م.
١٥. روجر ألين: الكتابة العربية في الغرب، ترجمة ياسر شعبان، جريدة أخبار الأدب ، ع٤١٠، دار الأخبار، القاهرة، ٢٠ مايو ٢٠٠١.
١٦. موسى كريدي: "الرجع البعيد" والفن الروائي، مجلة الأقلام، ع ٦، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ١٩٨١م.
١٧. دائرة الشؤون الثقافية (إعداد): ملتقى القصة الأول، منشورات وزارة الثقافة والفنون، بغداد، ١٩٧٨م.
١٨. فؤاد التكرلي: الرجع البعيد، دار ابن رشد ، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.
١٩. سحر خليفة: الميراث، دار الآداب، بيروت، لبنان، ١٩٩٧م.
٢٠. الدكتور محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، دار العودة، بيروت، لبنان، ١٩٨٧م.
٢١. نجيب محفوظ: زقاق المدق، دار مصر، القاهرة، مصر.
٢٢. محمد مندور: الأدب وفنونه، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ١٩٩٦م.
٢٣. ميسلون هادي: يواقيت الأرض، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠٠١م.
٢٤. مؤنس الرزاز: الذاكرة المستباحة، المؤسسة الصحفية الأردنية - الرأي، كتاب في جريدة، عمّان، الأردن، ١٩٩٧م.
٢٥. سيد قطب: النقد الأدبي.. أصوله ومناهجه، دار الشروق، القاهرة، مصر، ١٩٩٣م.
٢٦. أحلام مستغانمي: ذاكرة الجسد، ط١٧، دار الآداب، بيروت، لبنان، ٢٠٠١م.
٢٧. غائب طعمة فرمان: غائب طعمة فرمان يفتح ملفه معنا، مجلة ألف باء، دار الجماهير للنشر، ع ٢٨٥، بغداد، العراق، ٢٧ شباط ١٩٧٤م.
٢٨. د. نجم عبدالله كاظم: الرواية في العراق ١٩٦٥ - ١٩٨٠ وتأثير الرواية الأمريكية فيها، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ١٩٨٧م.
٢٩. أدونيس: المثقف العربي يخون رسالته، جريدة الأهرام، دار الأهرام، القاهرة، مصر، ٢٠٠١/٤/١٥.
٣٠. نجيب محفوظ: أتحدث إليكم، دار العودة، بيروت، لبنان، ١٩٧٧م.
٣١. جبرا إبراهيم جبرا: الرحلة الثامنة، المؤسسة العربية للدارسات والنشر، بيروت، لبنان، ١٩٧٩م.
٣٢. عبد الرزاق المطلبي، رسالة خاصة إلى الباحث، بغداد، العراق، ١٩٨٢م.
٣٣. شاكر جابر: الأيام المضيئة، مطبعة الجمهورية، بغداد، العراق.
٣٤. غائب طعمة فرمان: لسان حال الأديب العراقي "اللهم لا تدخلني في تجربة"، حوار أجراه جورج الراسي، ع ٩٩، مجلة البلاغ، بيروت، لبنان، ١٩٧٣م.
٣٥. غائب طعمة فرمان: النخلة والجيران، دار الرواد للطباعة، العراق، ١٩٧٨م.
٣٦. غائب طعمة فرمان: خمسة أصوات، دار الآداب، بيروت، لبنان، ١٩٦٧م.
٣٧. أبو منصور الثعالبي: اللطف واللطائف، تحقيق د. محمود عبدالله الجادر، ط١، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ١٩٩٧م.
٣٨. John Stephens: Seven Approaches to the Novel, London, Harrap, 1972.

٣٩. Mariam Allot: Novelists on the Novel, London Routledge & Kegon Paui,1975.

٤٠. عبد الرحمن منيف: سباق المسافات الطويلة، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، والمركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٠م.

٤١. جبرا إبراهيم جبرا: السفينة، ط٢، دار الآداب، بيروت، لبنان، ١٩٧٩م.

٤٢. ياسين النصير: أحزان بيتنا القديم، مجلة الأقلام، ع ٦، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، العراق، ١٩٨١م.

٤٣. فؤاد التكرلي: خاتم الرمل، دار الآداب، بيروت، لبنان، ١٩٩٥م.

٤٤. Jonathan Raban: The Technique of Modern Fiction, London, Edward Arnold Ltd., 1979.

٤٥. د. عبد الإله أحمد: العامية في حوار القصص العراقي الحديث، مجلة الأديب المعاصر، ع ٨/٧، دار الشئون الثقافية، بغداد، العراق، ١٩٧٤م.

٤٦. William Van O'Connor: Forms of Modern Fiction, Minneapolis, university of Minnesota press & Oxford university press. 1948.

٤٧. مجهولة الكاتب: خمسة أصوات، ع ٨، مجلة الآداب، دار الآداب، بيروت، لبنان، ١٩٦٨م.

٤٨. Philip Young: Irnest Hemingway, London,G. Beu & Sons Ltd, 1952.

٤٩. Jhon Stephens: Seven Approaches to the Novel, London, Harp, 1972.

٥٠. د. عمر الطالب: الفن القصصي في العراق، الجزء الأول: الرواية العربية في العراق، مطبعة النعمان، النجف، العراق، ١٩٧١م.

٥١. ميسلون هادي: العالم ناقصاً واحد، دار أسامه للنشر، عمّان، الأردن، ١٩٩٩م.

٥٢. Joseph Shiply: Dictionary of World Literary Terms, London, George Allen & Union Ltd. 1979.

٥٣. إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، تونس، ١٩٨٦م.

٥٤. د. أميل بديع يعقوب ود. ميشال عاصي: المعجم المفصل، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٨٧م.

٥٥. See: George Watson: The Story of the Novel, MacMillan Press Ltd, London, 1979.

٥٦. عبدالرحمن مجيد الربيعي: عيون في الحلم، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ١٩٧٤م.

٥٧. عبدالرحمن مجيد الربيعي: الوكر، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.

٥٨. Anthony Trollope: An Autobiography, with an Introduction by Charlers Morang, London, William & Norgate Ltd., 1984.

٥٩. علي خيون: العزف في مكان صاخب، دائرة الشؤون الثقافية، بغداد، العراق، ١٩٧٨م.

٦٠. مجدي وهبه، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ١٩٨٤م.

٦١. عبد القادر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق: عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، مصر، ١٩٦٩م.

٦٢. إسماعيل، إسماعيل فهد: كانت السماء زرقاء، ط ٢، دار العودة، بيروت، لبنان، ١٩٧٨م.

التعليم العالي الخاص ودوره في المجتمع

Private higher Education and It's Role in the society

Amna Juma Obaid Zayed *

Abstract

Higher Education Institutes are considered as creators of Leaders. It is also the way to achieve development, and to provide the society with various human resources. In addition, such institutions seek to develop scientific research fields, as well as evaluating the development experiences in order to utilize the best resource in the society and to spread cultural knowledge and strengthening society values.

Regarding the changes that confront Emirates Society in social and economic development, a lot of demands are forced on the society especially in higher education field. As a result, basic changes took place according to its goals, structure, methods, development requirements, and its relevance ti the sosciety.

The aim of this reseach is to identify the importnace of higher education. To achieve this, the research discussed the goals, importance and philosophy of the higher education. In addition, the study dealt with negative and positive roles in society development regarding private higher education, as well as the regulations that are carried out by such institution to achieve marvelour future to the private higher education in the U.A.E.

In conclusion, the study stressed on the challenges and difficulties confronting higher education. As well as, some of the proposals that might reduce the difficulties in such programs, in order to promote the higher education level and to achieve total quality management in higher education institutions.

* Sharjah Police Center
General adminstration of Sharjah Police
Sharjah, U.A.E.

آمنه جمعه عبيد زايد *

ملخص

تُعد مؤسسات التعليم العالي مصانع لإعداد القادة، والنوافذ التي تنفذ من خلالها إشعاعات التقدم والتطور، وأصبح لها دوراً كبيراً في الاندماج بالمجتمعات وتلبية احتياجاتها من القوى العاملة والكوادر المختلفة والسعي لتطوير مجالات البحث العلمي وأهميته لتقييم تجارب التنمية والاستغلال الأمثل لموارد المجتمعات وتوظيفها في تنمية وتطور المجتمعات، ونشر الوعي الثقافي وترسيخ القيم المجتمعية، والتطورات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدها مجتمع الإمارات فرضت عليه العديد من المتطلبات وخصوصاً في وظيفة التعليم العالي وذلك عن طريق إحداث تغييرات أساسية في إمكانياته وأهدافه وهيكله ومحتواه والأساليب المستخدمة وعلاقته بالمجتمع ومتطلبات التنمية.

لذلك هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم العالي وأهدافه وفلسفته ، والتعرف على مؤسسات التعليم العالي الخاص ، والتعرف على إيجابيات وسلبيات مؤسسات التعليم العالي ، ودرجة مساهمة التعليم العالي الخاص ومؤسساته في تنمية المجتمع ، والقوانين والتشريعات الخاصة بتلك المؤسسات ، والتعرف على التحديات والصعوبات التي تواجه التعليم العالي ووصولاً إلى مستقبل التعليم العالي الخاص بدولة الإمارات ، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها الحد من هذه الصعوبات والارتقاء بمستوى التعليم العالي وتحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بشقيها.

* مركز بحوث الشرطة - الإدارة العامة لشرطة الشارقة
الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

مقدمة

إن التعليم يتحمل مسؤولية هائلة في تحقيق التنمية التي نرجوها وهي التنمية الشاملة، فالتنمية بمعناها الواسع تشمل كل نواحي الحياة الاقتصادية والثقافية، وكل ما يدعم نواحي أنشطة الحياة المادية والبشرية كافة، فجوهر التنمية هو التنمية البشرية، والمورد البشري هو الهدف والأداة الرئيسية لعملية التنمية في مختلف المجتمعات، ونجد أن التعليم يعتبر أداة من أدوات تنمية القدرات البشرية، فعن طريق التعليم نجابه ضرورات الحياة الحاضرة ونواجه تحديات المستقبل، ولذلك لابد أن يواكب التعليم التطور السريع الذي تشهده البشرية مع المحافظة على العناصر الأساسية للتراث الخاص بكل أمة والتراث الإنساني بشكل عام.

وكانت نشأة التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة متأخرة وبسيطة، واعتمدت في بداية انطلاقها على سواعد أبنائها من خلال التعليم التقليدي ونظام المطاوعة الذي اعتمد على دراسة القرآن الكريم والحديث النبوي وأصول الفقه وعلوم اللغة... الخ. حتى تطورت مسيرة التعليم بظهور التعليم شبه النظامي والذي اعتمد على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وذلك بمساعدة بعض الدول العربية لما قدمته من مساعدات من خلال إرسال البعثات التعليمية وإنشاء المدارس وتحمل نفقات التعليم.

وتأتي بعدها مرحلة التعليم النظامي وبدأ فيها تنظيم التعليم ووضع الخطط والمناهج الدراسية، ونظام الامتحانات والشهادات والمراحل التعليمية والبناء المدرسي والتمويل ومستوى المدرسين وتأهيلهم. وشكل قيام دولة الإمارات العربية المتحدة في الثاني من ديسمبر ١٩٧١ بداية عهد جديد في تطور وانطلاق المسيرة التعليمية والتربوية بالإمارات، وتزايد أعداد الطلاب الملتحقين بالمدارس مما يترتب عليه إنشاء المزيد من المدارس وتوفير الكوادر المؤهلة وتوفير التجهيزات وإصدار التشريعات والقوانين واللوائح المنظمة لمسيرة التعليم.

ونظراً لتزايد أعداد طلبة المدارس وزيادة عدد خريجي الثانوية العامة بدأت الخطوة الأولى في مجال التعليم العالي الحكومي في الإمارات العربية المتحدة بافتتاح جامعة الإمارات العربية المتحدة رسمياً عام ١٩٧٧م، لتكون منارة للفكر الإنساني ومركزاً رائداً لتنمية الثروة البشرية ونشر الثقافة وتعميق جذورها وتطوير المجتمع مع الحفاظ على عناصره الأصيلة وتجلية تراثه.

ويحتل التعليم العالي مكانة خاصة بكل المجتمعات للمهام الموكولة إليه والدور الذي تقوم به مؤسساته في صياغة المستقبل، فتعد هذه المؤسسات مصانع لإعداد القادة، والنوافذ التي تنفذ من خلالها إشعاعات التقدم والتطور، وأصبح لها دور كبير في الاندماج بالمجتمعات وتلبية احتياجاتها من القوى العاملة والكوادر المختلفة، والسعي لتطوير مجالات البحث العلمي وأهميته لتقييم تجارب التنمية والاستغلال الأمثل لموارد المجتمعات وتوظيفها في تنمية وتطور المجتمعات، ونشر الوعي الثقافي وترسيخ القيم المجتمعية.

وشهد مجتمع الإمارات العديد من التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي فرضت عليه العديد من المتطلبات وخصوصاً في وظيفة التعليم العالي، وذلك بإحداث تغييرات أساسية من ناحية إمكانياته وأهدافه وهيكله ومحتواه والأساليب المستخدمة وعلاقته بالمجتمع ومتطلبات التنمية،

مما يترتب عليه ظهور العديد من الجامعات والكليات والمعاهد الحكومية والخاصة، وإنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تختص بالترخيص لمثل هذه المؤسسات واعتمادها والإشراف عليها، وحرصها على تحقيق هدفين أساسيين هما :-

١. تحرص على سمعة التعليم العالي بالدولة وتتأكد من أن هذه المؤسسات تعمل على درجة من الجودة والكفاءة.
٢. مراعاة الجوانب الاجتماعية عند الترخيص لمثل هذه المؤسسات، والتأكد من أنها استطاعت أن تحقق أهدافها دون تعارض مع أهداف المجتمع وتوجهاته.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف وهي كالتالي:

١. التعرف على أهمية التعليم العالي وأهدافه وفلسفته.
٢. التعرف على مؤسسات التعليم العالي الخاص.
٣. التعرف على إيجابيات التعليم العالي الخاص وسلبياته.
٤. التعرف على إسهامات التعليم العالي الخاص ومؤسساته في تنمية المجتمع.
٥. التعرف على القوانين والتشريعات الخاصة بتلك المؤسسات.
٦. التحديات التي تواجه التعليم العالي.
٧. التعرف على مستقبل التعليم العالي الخاص بدولة الإمارات.

أهمية الدراسة:

التعليم العالي هو أمل المجتمع في التقدم، عن طريق إعداد القيادات الفنية والتنظيمية والفكرية، وإرساء قاعدة البحوث العلمية المتقدمة، وسبيل لتحقيق الذاتية الثقافية، وإن مسؤولياته الكبيرة ووظائفه المتنوعة تعرضانه لتحديات كثيرة ذات طبائع مختلفة فنياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً.

حيث شهدت دولة الإمارات في الآونة الأخيرة العديد من التغيرات والتطورات المتسارعة في شتى المجالات والتي تستدعي مواكبة هذا التطور السريع بإعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة لمواكبة هذه التطورات والتي عجزت مؤسسات التعليم العالي الحكومية عنها لازدياد عدد خريجي الثانوية من المواطنين وغير المواطنين مما استدعى القيام بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاصة من جامعات ومعاهد وكليات متنوعة وذات اختصاصات مختلفة لاحتواء هذه الأعداد الكبيرة.

وترعى هذه المؤسسات وزارة التعليم العالي بالترخيص لها واعتمادها والإشراف عليها في إطار الخطة العامة للتعليم العالي ومراجعة البرامج التعليمية بجدية واهتمام إنطلاقاً من أن عملية الترخيص هذه تهدف إلى ضمان جودة مخرجات التعليم العالي وإرساء السمعة العلمية للدولة لحماية الجمهور، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعد مؤسسات التعليم العالي الخاصة تجربة فريدة من نوعها للإمارات على مستوى المنطقة والتي جاءت تلبية لحاجات مجتمعية وتعتبر من أهم العوامل المهمة التي أملتها الظروف الموضوعية، وساهمت بشكل أساسي في توفير فرص التعليم الجامعي لعدد كبير من المواطنين وأبناء الجاليات المقيمة في الإمارات، وخصوصاً الجاليات العربية، وذلك لأن الجامعات الحكومية قد عجزت عن استقطاب هذه الأعداد الكبيرة،

وإنها تقتصر في قبولها للطلبة في كلياتها وأقسامها على الطلبة المواطنين مع استثناءات نادرة لغير المواطنين وعشوائية التعليم العالي الخاص مشكلة يعاني منها الكثير من الأسر في مجتمع الإمارات والخليج، ويدفع ثمنها الطلاب والطالبات الذين يلتحقون بجامعات وأكاديميات خاصة، ويدفعون الكثير من المال والأكثر من الجهد، ثم يتخرجون حاصلين معهم في نهاية سنوات مضنية من المعاناة والسهر، شهادات لا تساوي شيئاً في سوق العمل الإماراتي والخليجي، لذلك لابد من الوقوف أمام هذه الظاهرة وإيجاد الحلول والبدائل لها للحد من سلبياتها والزيادة من إيجابياتها وإبراز دورها في تنمية المجتمع وليس العكس.

أسئلة الدراسة:

- ما أهمية التعليم العالي وأهدافه وفلسفته ؟
- ما أهمية مؤسسات التعليم العالي الخاص وأنواعها ؟
- ما إسهامات التعليم العالي الخاص ومؤسساته في تنمية المجتمع ؟
- ما القوانين والتشريعات الخاصة بتلك المؤسسات ؟
- ما التحديات التي تواجه التعليم العالي ؟
- ما مستقبل التعليم العالي الخاص بدولة الإمارات ؟

الدراسات ذات الصلة:

تعددت الدراسات والبحوث حول التعليم العالي وأهميته، فنجد أن هناك دراسة للأستاذ الدكتور محي الدين صابر المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، تناولت موضوع التعليم العالي باعتباره قمة السلم التعليمي، وهو مجتمع المعرفة الذي يقوم على مد المجتمع بأسباب التقدم والتطور في كل مجالات الحياة، وهو مصدر القدرات التنموية، علمياً وعملياً، ويعمل على تنمية الذات الثقافية.

ولتحقيق الذات الثقافية عدة أساليب منها التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث، ووصل الحاضر بالتراث العلمي والثقافي، وتدريس تاريخ كل العلوم، وسيادة اللغة العربية وتمكنها من القيام بوظيفتها الطبيعية والحضارية واستعمالها كأداة في نشاط مؤسسات التعليم العالي، وفي الإعداد والتدريس، وفي البحوث والدراسات، وذلك لتوطين العلم والمعرفة ووصل الحاضر والمستقبل بذلك التراث الذي لا تكاد تملك أمة على الأرض مثله، فتنمية الذات الثقافية هي تحقيق للتفتح الثقافي، وتمكين للغة العربية من استعادة دورها الحضاري، تمكيناً لها من الاسهام العالمي في حركة العلم والثقافة الإنسانية(1).

وفي دراسة أخرى للدكتور أمين محمود الأمين العام لرابطة المؤسسات العربية الخاصة للتعليم العالي رئيس جامعة عمان الأهلية، عن تحديات معايير الجودة في التعليم العالي الخاص، تناول المبادئ التي تأسس عليها التعليم العالي بدولة الإمارات وهي الجودة والسعي الحثيث نحو أعلى درجاتها من خلال الاعتقاد الراسخ بأن التعليم العالي كما تميزه من التعليم هو مسئولية وأمانة تستحق المعاناة والسهر والإنجاز، وذلك باعتباره قوام التنمية وآلية التقدم وبناء الحضارات وخاصة في البلاد العربية التي تشهد أنماطا من التنمية، والتوجه العام في العالم العربي هو الخصخصة أو تنمية دور القطاع الخاص، ودوره في التنمية ومنها التعليم والتعليم

العالي بالذات، وإنه لا بد للقطاع أن يأخذ دوره في هذا المضمار.

وأن دور القطاع الخاص في التعليم العالي بدأ يتنامى في العالم كله وليس في الوطن العربي فحسب، وأصبح المستقبل الواعد ينتظر هذا النوع من التعليم مشيراً إلى أن في العالم العربي ما يزيد على ٢٠٠ جامعة منها ٧٥ جامعة خاصة أي بنسبة ٤١٪ وهي نسبة مرشحة للزيادة، ودعا إلى فتح الباب أمام القطاع الخاص من أجل بناء مؤسسات تعليم عليا يشارك فيها القطاع العام والخاص ويديرها القطاع الخاص، وضرب مثال على ذلك بولاية فرجينيا الأمريكية حيث التعليم الخاص بها مئة بالمئة ويقتصر دور الحكومة على تقديم الدعم، وأن الهند بدأت تطبق نفس التجربة لأن فيها وفراً كبيراً للحكومة.(٢)

وقدم د. خليفه علي السويدي وكيل كلية التربية بجامعة الإمارات تقريراً عن ندوة معايير الترخيص وأسس التقييم لمؤسسات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية، والتي عقدت في الرباط بالمغرب، واستخلص من خلال تجربته في هذه الندوة أن العالم العربي يعيش هماً مشتركاً، فما زال النظام التعليمي العربي يميل إلى الأسلوب التقليدي في طرائقه وأساليبه والذي يقتل الإبداع ولا يشعر المتعلم خلاله بدوره أو فائدة مرجوة منه، وهناك عجز مالي تعاني منه الدول العربية في ميزانيتها بالنسبة للتعليم العالي ونجد أن نسبة طلاب التعليم العالي في الوطن العربي تعد متدنية ٥,٣٪ إذا ما قورنت بالدول المتقدمة والتي تصل نسبتها إلى ١٧,٦٪.

ومن المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي أيضا التجربة السالبة للتعليم العالي الخاص في بعض الدول والتي أدت إلى توقف الحكومات كثيراً أمام الاعتراف بها لأنها أصبحت مكاناً لبيع الشهادات الورقية دونما جودة في التعليم، ومكاناً لأعضاء هيئة التدريس غير المتمكنة من الاختصاصات، وأصبحت مؤسسات التعليم العالي الخاص تهتم بالدرجة الأولى بالتدريس ويغيب عنها الاهتمام بالبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذكر بعض إيجابيات التعليم العالي الخاص من مرونة في اللوائح والقوانين والبرامج مما جعلها أسرع من غيرها في عملية ملاحقة التطور في التعليم العالي العالمي بعكس التعليم العالي الحكومي الذي يقع تحت وطأة القوانين المكبلة له.(٣)

أهمية التعليم العالي:

يعتمد قيام مؤسسات التعليم العالي على شرطين هما :ـ

الأول: يجب أن تتسم هذه المؤسسات بالاستقرار الكافي لتعزيز المثل الأعلى الذي أدى إلى انبثاقها، والثاني هو اتصافها بالمرونة والاستجابة السريعة للتغيرات وصلتها الوثيقة بالمجتمع الذي يدعمها، وتلبية احتياجاته من القوى العاملة المؤهلة والمدربة، والتوافق مع التغيرات المستمرة في سوق العمل التي تعكس بدورها التحولات الهيكلية المصاحبة لعملية التنمية، ويعتبر التعليم العالي بمثابة عملية تفاعل مستمر بين الفرد المتعلم وبيئته المادية والاجتماعية ويكون وثيق الصلة بحياة السكان ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم.(٣)

وللتعليم دور كبير في تحقيق التنمية من خلال ثلاثة محاور هي :

١. إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن، يمكنه من العيش في مجتمع يعتمد على

القراءة والكتابة ووسائل الاتصال الجماهيري بمختلف أنواعها.

٢. المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب والطموحات التنموية في المجتمع، ومن ذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج، ودعم الاستقلالية في التفكير والموضوعية في التصرف.

٣. تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في مختلف القطاعات وعلى كل المستويات.(٣)

ويختلف نظام الدراسة في مؤسسات التعليم العالي تبعاً للنظام المتبع في كل مؤسسة ولكن هناك نظامين شائعين في العالم وهما:

أولاً: نظام الدراسة التقليدي:

ويعتمد هذا النظام على المنهج الإجباري الثابت طوال العام الدراسي، وينتظم طلابه في دراسة مجموعة من المقررات من خلال محاضرات يقدمها أعضاء هيئة التدريس من خلال مدرجات تضم أعداداً كبيرة من الطلاب ويؤدي طلابها امتحاناً تحريرياً في آخر العام، ولهذا النظام العديد من السلبيات منها عدم الاعتماد على النفس وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وعدم فاعلية الطلاب مع الأساتذة والتراخي في الدراسة، وغيرها من السلبيات.

ثانياً : نظام الساعات المعتمدة :

ويتطلب هذا النظام من الطالب إتمام عدد من المقررات الدراسية بنجاح لكي يسمح له بالتخرج، دون التقيد بعدد معين من السنوات الدراسية التي يجب على الطالب إتمامها بنجاح، ولهذا النظام أثر على شخصية الطالب من حيث الشعور بالمسؤولية عن طريق المشاركة الفعالة بالأنشطة والبرامج، وتنمية الثقة بالنفس عن طريق المناقشة، وتنمية القدرة على التحليل وتوسيع الأفق والمدارك، والقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية، وتنمية الشخصية العلمية عن طريق التوسع بالقراءة وإعداد البحوث.

فلسفة التعليم العالي:

تتباين فلسفة التعليم العالي في فلسفتين تتحكمان في مساره وتطوره ومناهجه وسياسات القبول فيه، ونجد أن الفلسفة الأولى تركز على أهمية استمرار مؤسسات التعليم العالي في المحافظة على دورها التاريخي في دعم العلم المجرد وتأصيل الأطر النظرية له، والمحافظة على جوانب المعرفة المختلفة، وسبر أغوارها واكتشاف آفاق جديدة لها، بينما الفلسفة الثانية تركز على ضرورة الدور التحديثي والتنموي للجامعة من خلال توفير احتياجات المجتمع من الكوادر المؤهلة والمساهمة في تنمية المجتمع.

ونجد أن هذا التباين ينعكس على محتوى المناهج ومكونات الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العالي، فالطابع العلمي المرتبط بالحياة يغلب على المدرسة الأولى، بينما نظرت المدرسة الثانية إلى التعليم على أنه امتياز للطبقات التي لا تعمل، وبالتالي ركزت مناهجه على الدراسات النظرية، أما أنصار المدرسة الثالثة فحاولوا اتخاذ طريق وسط بين المدرستين واقروا بضرورة اشتمال التعليم العالي على الدراسات العامة التي تعنى بالتراث الإنساني والفكر العالمي والاهتمام بالجوانب التطبيقية والعملية وتكوين المهارات والتخصصات الدقيقة، وذلك كي لا يحدث انفصام بين هذه المؤسسات والمجتمعات التي تعيش بينها.(٤)

التعليم العالي في دولة الإمارات:

أُنشئت وزارة التعليم والبحث العلمي بموجب القانون الاتحادي رقم ٤ لعام ١٩٩٢م الذي

أصدره صاحب السمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان رئيس الدولة بهدف الإشراف على مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة وإصدار تراخيص إنشائها واعتمادها لتحقيق المستوى الأكاديمي المطلوب بالنسبة لمخرجات هذا النوع من التعليم وذلك وفقاً للخطة العامة للتعليم العالي ولاحتياجات المجتمع التنموية.

ويقصد بالتعليم العالي كما ورد بالمادة (٢) من نفس القانون "أنه كل دراسة منتظمة نظرية أو علمية أو تطبيقية لا تقل مدتها عن سنة، بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، وتهدف إلى منح درجة علمية أو مهنية"(٤)

أهداف التعليم العالي في الإمارات:

أقرها القانون الاتحادي رقم (٤) الصادر في ١٣/١/١٩٩٢م وتتلخص في المادة (٣) فيما يلي:-

١. التأكيد على مبادئ وأحكام الدين الإسلامي الحنيف وتزويد الدارسين بالثقافة الإسلامية والعربية، والحفاظ على التراث وتأصيله وتطويره، وتنمية اعتزاز الدارس بتراث المجتمع وعاداته وتقاليده.
٢. تنمية شعور المواطنين بالانتماء للوطن، والعمل على خدمة المجتمع وتطويره.
٣. تنمية المعرفة، والعناية بالثقافة والدراسات العالية في فروع الآداب والعلوم والفنون وإعداد المتخصصين والفنيين في هذه الفروع وغيرها من نواحي المعرفة، وتكوين الشخصية العلمية الإنسانية مع الارتكاز في ذلك على القيم الإسلامية والأصالة العربية والتطوير العلمي.
٤. إعداد الطاقات البشرية المدربة من الفنيين والمتخصصين والباحثين والخبراء في حقول المعرفة بأنواعها المختلفة لتلبية متطلبات التنمية الشاملة في الدولة.
٥. العناية بدراسات الحضارة العربية والإسلامية، مع التركيز على الدراسات المتصلة بالخليج وشبه الجزيرة العربية.
٦. إجراء البحوث النظرية والدراسات العملية والتطبيقية التي تسهم في التقدم العلمي، مع التركيز بصفة خاصة على البحوث والدراسات التي تتطلبها خطط التنمية الشاملة في الدولة في مختلف القطاعات والخدمات.
٧. تقديم الاستشارات والخدمات الفنية في العلوم والتقنيات للهيئات والمؤسسات الحكومية والخاصة.
٨. النهوض بحركة التأليف والترجمة والإنتاج العلمي، بما يحقق لمؤسسات التعليم العالي في الدولة دوراً قيادياً في تنمية الحضارة العربية والإسلامية والحضارة الإنسانية بوجه عام.
٩. عقد الندوات والمؤتمرات، وتنظيم برامج التدريب والتعليم المستمر، بما يؤدي إلى تنمية الموارد البشرية بالدولة.
١٠. العمل على توثيق الروابط الثقافية، والعلمية، والتعليمية، مع الجامعات ومعاهد التعليم العالي والهيئات والمؤسسات العلمية العربية والإسلامية والدولية(٥)

معايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاص:

إن منح شهادة ترخيص لإحدى المؤسسات المعنية بالتعليم العالي في الدولة يعني أن تلك المؤسسة تتمتع بالحد الأدنى المطلوب من الخصائص والشروط الجيدة، ويعبر عن ثقة الدولة في كفاءة أدائها، ومعنى ذلك أن مضمون عملية الترخيص إنما يكمن في تحديد المعايير

المقبولة للجودة والنوعية المتميزة في أداء مؤسسات التعليم العالي في الدولة، وفي مستوى برامجها، ثم التأكد من أن المؤسسة المعنية تتفق في أدائها مع هذه المعايير، وأن لديها القدرة على الحفاظ على هذه المستويات من الأداء في المستقبل[٦].

وعلى ذلك فإن قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي رقم ١ لسنة ١٩٩٢م (١١)حدد قواعد وإجراءات الترخيص للمؤسسات المعنية بالتعليم العالي في الدولة، حيث جاء في المادة (٢) تقسيم هذه المؤسسات إلى مؤسسات داخل دولة الإمارات وتقدم برامج دراسية منتظمة أو عملية أو تطبيقية تهدف إلى منح درجة علمية مهنية، ولا تقل مدة الدراسة فيها عن سنة بعد الثانوية العامة، ومؤسسات مقرها خارج دولة الإمارات من خلال مراكز أو فروع أو وكلاء لها داخل الدولة تقدم نفس البرامج السابقة.

وفي المادة (٣/أ) تصدر الوزارة شهادات الترخيص لهذه المؤسسات وتحدد شهادة الترخيص اسم المؤسسة، ومقرها، والدرجات العلمية والمهنية التي تمنحها، والبرامج الدراسية التي تقدمها، وتحديد أماكن الدراسة، ومدة سريان الترخيص، وأشارت المادة (٣/ب) إلى أنه لا يجوز لأي مؤسسة تنشأ بعد نفاذ القانون تقديم أية برامج دراسية أو منح أية درجات علمية قبل الحصول على شهادة الترخيص.

وفي المادة ٤ يتطلب من المؤسسة تقديم طلب للحصول على شهادة الترخيص ويكون الطلب مشفوعاً بالوثائق والمعلومات الآتية:

١. اسم المؤسسة وعنوانها وأن يراعى في هذا المسمى طبيعة البرامج التي تقدمها المؤسسة.
٢. رسالة المؤسسة وأهدافها مع شهادة بأن الهدف الأساسي من إنشاء المؤسسة هو التعليم العالي، وأن نظام إدارتها أو مصادر تمويل أنشطتها خاضعة لأية شخصية لها أهداف أخرى تتعارض مع رسالة المؤسسة وأهدافها.
٣. الهيكل التنظيمي للمؤسسة واسم الممثل القانوني لها، وبيان أسماء وعناوين أعضاء مجلس الإدارة والمدير ورؤساء الوحدات العلمية والتعليمية بها ومؤهلاتهم.
٤. نسخ عن كافة دراسات الجدوى لإنشاء هذه المؤسسات مع بيان بأسماء الخبراء والاستشاريين الذين ساهموا في إعدادها.
٥. تحديد الميزانية التقديرية موضحاً بها عناصر وبنود الإيرادات والمصروفات المتوقعة، وهيكل المصروفات الدراسية، واللوائح المالية والمحاسبية.
٦. كفالة مصرفية، حسب القواعد التي تحددها الوزارة.
٧. قائمة بالدرجات العلمية والمهنية التي تعتزم منحها لمؤسسة، وارتباط كل منها برسالة المؤسسة وأهدافها، ومدى الحاجة لها.
٨. البرنامج الدراسي لكل درجة علمية تنوي المؤسسة منحها، مع توضيح مكان طرح البرنامج والمفردات التفصيلية لكافة المساقات الدراسية.
٩. نسخ عن النظام الأساسي للمؤسسة وكافة اللوائح الأكاديمية والإدارية والمالية التي تنظم العمل بها.
١٠. نظام الدراسة والامتحانات والتقييم لكل برنامج دراسي، بما في ذلك مواعيد الدراسة والإجازات.

١١.سياسات ونظم وشروط قبول الطلبة وقواعد وإجراءات متابعة مسيرتهم الدراسية وفصلهم وإعادة قيدهم وتخريجهم.

١٢.معايير اختيار وتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، عن طريق شروط التعيين وتجديد التعاقد، ونظام الترقيات والإجازات والتأديب، ونسبتهم إلى عدد الطلبة المتوقع قبولهم للدراسة في كل برنامج، ونموذج للعقد الذي يبرم بين المؤسسة وعضو هيئة التدريس.

١٣.نظام تعيين العاملين من غير أعضاء هيئة التدريس.

١٤.نظام الإرشاد، وبيان السجلات الدراسية الممسوكة للطلبة وطريقة حفظها.

١٥.نظام الأقسام الداخلية ومقابل الإيواء والتغذية (إن وجدت).

١٦.إنشاء المكتبات ومدى ملاءمتها للبرامج التي تنوى المؤسسة تقديمها.

١٧.موقع المؤسسة ومشتملات المباني والمرافق والرسوم التفصيلية، وبيان أعداد ونوعية تجهيز قاعات الدراسة والمعامل والمختبرات.

١٨.نسخة عن دليل المؤسسة، وعن كافة الإعلانات أو الكتيبات التي تصدرها المؤسسة للأغراض الإعلامية.

١٩.الإجراءات والنظم المتبعة إذا كانت البرامج الدراسية تقدم خارج المقر الطبيعي للمؤسسة أو باستخدام أساليب تدريسيه غير نمطية[٦].

وإن القرار بمنح الترخيص يعتمد على القواعد والشروط التي استقر عليها العمل الأكاديمي، والتي يضعها الأكاديميون والمشتغلون بأمور التعليم العالي أنفسهم، ومن واقع خبراتهم واستناداً إلى المستويات العالمية المتعارف عليها، وعلى ذلك فإن المادة الخامسة من هذا القرار تنص على أن تكون هناك لجنة فنية من الوزارة تعمل على زيارة المؤسسة المعنية، واستيفاء كافة البيانات المطلوبة، وذلك شرط لمنح شهادة الترخيص، وتستند اللجنة الفنية في توصياتها إلى البيانات والوثائق التي تتقدم بها المؤسسة، بالإضافة إلى ما يتوافر لها من معلومات أثناء الزيارة.

أن قواعد وإجراءات الحصول على شهادة الترخيص تمثل إطاراً ينمي لدى المؤسسة القدرة على الدراسة الذاتية، ويساعدها على التطور المستمر، وفي هذا السياق، تعمل الوزارة على توفير الخبرات الفنية للمؤسسات المعنية، وتنظيم ورش العمل لممثلي المؤسسات المعنية، يتم فيها شرح أهداف وإجراءات عملية الترخيص، وقواعد استيفاء البيانات والمعلومات اللازمة، والتركيز على المتابعة المستمرة لأنشطة المؤسسة، من خلال تقارير سنوية تلتزم المؤسسة بتقديمها للوزارة، وزيارات ميدانية دورية يقوم بها ممثلو الوزارة للمؤسسة.

وتتخذ الوزارة القرار بمنح شهادة الترخيص في ضوء قدرة المؤسسة على مواكبة التطورات المستقبلية المتوقعة في البرامج التعليمية التي تطرحها، ولذلك فإن الأطر التي تأخذ بها المؤسسة لتخطيط وتطوير العملية التعليمية وتنمية أعضاء هيئة التدريس وتطوير المرافق والتجهيزات، تلعب دوراً مهماً في قرار الوزارة بمنح الترخيص، باعتبارها الأسس التي تحدد اتجاه معدلات التطوير المستقبلي في برامج المؤسسة، كما تعتمد عملية منح شهادة الترخيص على توافر الرغبة والقدرة لدى المؤسسة على القيام بواجباتها، وتحمل مسؤولياتها، كعضو عامل في منظومة التعليم العالي في الدولة، كما

أنها تكتسب سويتها وكفاءتها من المشاركة الجادة للمؤسسة في المراحل والأنشطة كافة التي تمر بها عملية الترخيص.

وإن الطلب للحصول على شهادة الترخيص، يتضمن إجراء تقييم شامل وموضوعي لأوجه القوة ونقاط الضعف في عمل المؤسسة، وفي مستوى برامجها، وهذا بدوره يضع على المؤسسة نوعاً من المسؤولية، تتجسد في تقديم البيانات والوثائق كافة والتي تحددها الوزارة، واستقبال اللجنة الفنية، وتوفير كافة المعلومات والتسهيلات اللازمة لها.

وتم تصنيف مؤسسات التعليم العالي الخاصة إلى ٣ فئات، وتشمل الفئة الأولى المؤسسة التي تمثل مؤسسة تعليمية أو مهنية موجودة خارج الدولة وتقوم المؤسسة المحلية بتوفير البنية الأساسية للعملية التعليمية، بينما تتولى المؤسسة الخارجية الإشراف على البرامج الأكاديمية والمهنية المطروحة، وتشمل الفئة الثانية مؤسسة تقدم برامج ودورات مهنية أو أكاديمية تزيد على سنة واحدة وتقل عن عامين، وتشمل الفئة الثالثة مؤسسة تقدم خدمات جامعية كتسجيل الطلبة وتوفير الكتب وغيرها في جامعات أو كليات ومعاهد تعليمية أو مهنية خارجية.

وهناك معايير يجب توافرها في الشخص الذي يتم الترخيص له بإنشاء مؤسسات خدمات تعليمية بحيث يكون من مواطني الدولة، وحاصلاً على مؤهل علمي لا يقل عن الدرجة الجامعية الأولى مؤكد أعلى ضرورة أن تكون المؤسسة التعليمية الخارجية التي لها تمثيل تعليمي من خلال مؤسسات خاصة في الدولة معترف بها في بلد المنشأ وأن تعادل شهادتها وفقاً لنظام المعادلات في الدولة(٥).

مؤسسات التعليم العالي الخاص المعترف بها في مجال التعليم العالي:

تعددت مؤسسات التعليم العالي الخاص وتنوعت بعض اختصاصاتها وحددت أهدافها، فنجدها صنفت إلى نوعين، النوع الأول صدر به قرار بشأن الترخيص من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والنوع الثاني صدر به موافقة مبدئية من قبل هيئة الاعتماد الأكاديمي بالوزارة أي الموافقة المبدئية للعمل فقط، وسيتم عرض بعض من مؤسسات التعليم العالي الخاص وهي كالآتي:

أولا: الجامعات المعترف بها وصدر قرار بشأن ترخيصها:

جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا:
www.ajman.oc.ae

هذه الجامعة هي من أوائل المؤسسات التعليمية الخاصة في الدولة، إذ أسست عام ١٩٨٨م، تحت مسمى "كلية عجمان الجامعية للعلوم والتكنولوجيا" تحت رعاية الدكتور سعيد سلمان، وزير التربية الأسبق، واجهت عند انطلاقها الحصول على الاعتراف الرسمي بشهاداتها، مما أوقع خريجيها في متاعب متنوعة، لكنها عام ١٩٩٧م وبقرار رقم (٥٤) حصلت على الاعتراف الرسمي من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتحولت من "كلية جامعية" إلى "جامعة"، وتتبع هذه الجامعة نظام الساعات المعتمدة في التدريس، حيث يمكن للطالب تحديد المدة الزمنية التي يرغب فيها لاستكمال دراسته.

وقد افتتحت الجامعة فروعاً لها في أبوظبي والعين والفجيرة، إضافة إلى فرع في مدينة مسقط، عاصمة سلطنة عمان، باسم "كلية مسقط للعلوم الإدارية والتكنولوجية" وفرع في العاصمة

البريطانية لندن خاص بالدراسات العربية والإسلامية وآخر في مدينة بكنسيه (فالنسيا) الأسبانية.

وتبلغ تكلفة الدراسة في مقر الجامعة الرئيسي بإمارة عجمان وفي الفروع الأخرى داخل دولة الإمارات ٧٧٥ درهماً للساعة المعتمدة الواحدة في تخصص طب الأسنان و ٧٠٠ درهم في قسم الصيدلة و ٥٠٠ درهم للتخصصات الأخرى في باقي كليات الجامعة، ويضاف إلى ذلك ١٣٠٠ درهم سنوياً كرسوم تسجيل، هذا وتوفر الجامعة تأشيرة الإقامة لمن يرغب للطلبة القادمين من خارج دولة الإمارات والسكن ولكن فقط في مقرها الرئيسي بمدينة عجمان.

يوضح الجدول رقم (١) البيانات الخاصة بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من خلال الدرجات العلمية والبرامج المطروحة والمعتمدة والمؤهلة للاعتماد، فنرى أن الدرجات العلمية التي تمنح عبارة عن دبلوم واحد فقط في إدارة

الجدول رقم (١) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)	
دبلوم	إدارة الأعمال	تكنولوجيا المعلومات
بكالوريوس	الاتصال والتوجيه والترجمة	الإعلام والعلاقات العامة
بكالوريوس	علوم الحاسب الآلي	اللغة الإنجليزية والترجمة
بكالوريوس	إدارة الأعمال	المحاسبة
بكالوريوس	التمويل	هندسة معدات طبية
بكالوريوس	الهندسة الكهربائية (هندسة اتصالات)	الهندسة الكهربائية (هندسة إلكترونية)
بكالوريوس	أساليب وتقنيات التعليم إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والدراسات الإسلامية)	أساليب وتقنيات التعليم إعداد معلم مادة في (الرياضيات والعلوم)
بكالوريوس	نظم المعلومات	الإدارة
بكالوريوس	هندسة الحاسب الآلي	التسويق
بكالوريوس	الصيدلة	التربية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية
بكالوريوس	طبيب في جراحة الأسنان	

توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م حسب النوع والجنسية

عدد الطلاب				عدد الطالبات			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
١٤٧١	١٧٢٩	٢٣٩٢	٣٥٠	٢٠٩٠	٤٥٣٨	٢١١٤	٥١٤

توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ م حسب النوع والجنسية

عدد الطلاب				عدد الطالبات			
٦٥	٦٣	١٧٤	٢٦	١٨٨	٥١١	٢٩٦	٤١

ـ المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

الأعمال وباقي الدرجات اقتصر على البكالوريوس، حيث تراوحت الاختصاصات بين الهندسة بأنواعها وعلوم الحاسب الآلي ونظم المعلومات والصيدلة وطب وجراحة الأسنان، وإدارة الأعمال والتسويق والتمويل والمحاسبة واللغة الإنجليزية والترجمة والإعلام والتربية.

ونرى كذلك من خلال الجدول اختلاف نوع وجنسية الطلبة المستفيدين من هذه المؤسسة ما بين أبناء دولة الإمارات ودول مجلس التعاون ودول عربية ودول أجنبية، وقد بلغ عدد الطلبة الخريجين من الجامعة لعام ٢٠٠١ – ٢٠٠٢م ٦٥ طالباً من دولة الإمارات و ٦٣ طالباً من دول مجلس التعاون و ١٧٤ طالباً من الدول العربية و ٢٦ طالباً من الدول الأجنبية، بينما بلغ عدد الطالبات الخريجات ١٨٨ طالبة من دولة الإمارات و ٥١١ طالبة من دول مجلس التعاون و ٢٩٦ طالبة من الدول العربية و ٤١ طالبة من الدول الأجنبية.

ونشاهد كذلك توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢، ٢٠٠٣م حيث بلغ عدد الطلاب ١٤٧١ طالباً من دولة الإمارات و ١٧٢٩ طالباً من دول مجلس التعاون و ٢٣٩٢ طالباً من الدول العربية و ٣٥٠ طالباً من الدول الأجنبية وبلغ عدد الطالبات ٢٠٩٠ طالبة من دولة الإمارات و ٤٥٣٨ طالبة من دول مجلس التعاون و ٢١١٤ طالبة من الدول العربية و ٥١٤ طالبة من الدول الأجنبية.

الجامعة الأمريكية في دبي www.aud.edu

هذه الجامعة مختلفة عن الجامعة الأمريكية في الشارقة، والتشابه فقط بالاسم إذ لا توجد صلة بين الجامعتين. وهذه الجامعة هي فرع من الجامعة العالمية American Inter University Continental التي يرأسها جيمس بيكر وزير الخارجية الأمريكي الأسبق ولها مقار في ولايتي جورجيا وكاليفورنيا بالولايات المتحدة.

أسست هذه الجامعة في دبي عام ١٩٩٥م وتخرجت فيها ثلاث دفعات من الطلبة حتى الآن، مع أنها لم تحصل على ترخيصها من قبل وزارة التعليم العالي إلا في عام ٢٠٠٠م بقرار رقم (٤)، وانتقلت الجامعة إلى حرمها الجديد الذي افتتحه الشيخ/ محمد بن راشد آل مكتوم – وزير الدفاع وولي عهد إمارة دبي، ووضع حجر الأساس له جيمس بيكر وتعتمد الجامعة على نظام الساعات المعتمدة، وتبلغ تكلفة دراسة ١٥ ساعة معتمدة فيها ١٢,٥٠٠ درهم في كل فصل دراسي، والمادة الواحدة ٤٢٠٠ درهم فيما تكلف دراسة البرنامج المكثف في اللغة الإنجليزية ٩٠٠٠ درهم، وتبلغ تكلفة الحصول على شهادة الماجستير في إدارة الأعمال والتسويق والعلوم المالية ٦٠ ألف درهم.

أما بالنسبة للسكن فتوفر الجامعة لطلبتها السكن الجامعي، إذ يوجد مبنى مستقل للطلاب وآخر للطالبات مع حراسة وإشراف أمني على مدار الساعة وتبلغ رسوم السكن في غرفة بسريرين ٤٧٢٥ درهماً للطالب الواحد في الفصل الواحد ومدته ١٠ أسابيع، ورسوم غرفة بسرير واحد تعادل ٦٢٢٥ درهماً يضاف إليها مبلغ ألف درهم كتأمين يعاد عند انتهاء الإقامة في السكن. وتوفر الجامعة أيضاً تأشيرة الإقامة في الإمارات للطلبة من أبناء غير دول مجلس التعاون.

يشير الجدول رقم (٢) إلى البيانات الخاصة بالجامعة الأمريكية بدبي من خلال الدرجات العلمية التي تمنحها والتي تنوعت ما بين بكالوريوس وماجستير والبرامج التي تقدمها والتي تعد معتمدة

الجدول رقم (٢) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)						
(A.A)	إدارة الأعمال		التصميم الداخلي		الاتصال المرئي		
بكالوريوس	إدارة الأعمال				تكنولوجيا المعلومات		
بكالوريوس	التصميم الداخلي				الاتصال المرئي		
ماجستير	إدارة الأعمال						
توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				**عدد الطالبات**			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
١٣٧	٧١	٢٠٠	٣٤٢	٩٧	٣٨	١٧٢	٣٣٧
توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				**عدد الطالبات**			
٧	٣	١٠	١٩	٩	٥	١٦	١٧

ـ المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

ومؤهلة للاعتماد من قبل وزارة التعليم العالي والتي اعتمدت على برامج إدارة الأعمال وتكنولوجيا المعلومات والتصميم الداخلي والاتصال المرئي، ونجد هنا أن هذه الجامعة ركزت على بعض الاختصاصات المطلوبة في سوق العمل والتي تعد مختلفة بعض الشيء عن البرامج التي تطرحها الجامعات الأخرى.

ويتضح كذلك من هذا الجدول مخرجات هذه الجامعة من الطلبة للعام الدراسي ٢٠٠١ – ٢٠٠٢م، حيث وصل عدد الخريجين من الطلاب ٧ طلاب دولة الإمارات، و ٣ طلاب من دول مجلس التعاون، و ١٠ طلاب من الدول العربية، و ١٩ طالباً من الدول الأجنبية، ونجد أن عدد الطالبات قد وصل إلى ٩ طالبات من دولة الإمارات، و ٥ طالبات من دول مجلس التعاون، و١٦ طالبة من الدول العربية، و ١٧ طالبة من الدول الأجنبية.

بينما بلغ عدد الطلاب المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣م، ١٣٧ طالباً من دولة الإمارات و ٧١ طالباً من دول مجلس التعاون و ٢٠٠ طالب من الدول العربية، و ٣٤٢ طالباً من الدول الأجنبية، وبلغ عدد الطالبات ٩٧ طالبة من دولة الإمارات، و ٣٨ طالبة من دول مجلس التعاون، و ١٧٢ طالبة من الدول العربية، و ٣٣٧ طالبة من الدول الأجنبية، ونلاحظ من خلال ما سبق أن النسبة العظمى من الطلبة المسجلين هم من الدول الأجنبية وذلك يدل على وجود نسبة كبيرة من الجنسيات الأجنبية وأن مؤسسات التعليم العالي الخاصة تستقطب جميع الجنسيات تقريباً.

الجامعة الأمريكية بالشارقة www.aus.ac.ae

أُنشئت الجامعة الأمريكية بالشارقة في العام ١٩٩٨م، ولديها ارتباط أكاديمي وإداري مع الجامعة الأمريكية في بيروت بلبنان، وهي توصف

بأنها "مؤسسة غير ربحية للتعليم العالي المختلط" وتملكها حكومة الشارقة، وترتبط أيضاً باتفاقية توأمة مع الجامعة الأمريكية في واشنطن، ومرخصة رسمياً من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الإمارات بقرار (٧٧) عام ١٩٩٩م، وتعتمد الجامعة نظام الساعات المعتمدة في التدريس، حيث يمكن للطالب الحصول على درجة البكالوريوس في فترة أقلها ثلاث سنوات ونصف السنة، وتشترط الجامعة للقبول في الكليات التي تدرس موادها باللغة الإنجليزية اجتياز الطالب امتحان اللغة الإنجليزية الدولي "التوفل" بحد أدنى ١٧٣ درجة أو الاختبار الداخلي لديها بما لا يقل عن ٥٠٠ علامة.

وتبلغ تكلفة الدراسة فيها ٣٥ ألف درهم للسنة الدراسية الواحدة في كلية الآداب والعلوم و ٤٠ ألف درهم في كلية إدارة الأعمال وكليات الهندسة، وتقبل الجامعة كذلك الطلبة المحولين من جامعات أخرى ولكن ضمن شروط تحددها طبيعة الدراسة والمدة، وبالنسبة للسكن توفر الجامعة خدمة السكن للطلبة غير المقيمين مع ذويهم في الإمارات، وذلك في المدينة الجامعية، وتتراوح تكلفة السكن بين ٥ آلاف و ٧ آلاف درهم في السنة.

يشير الجدول رقم (٣) إلى الدرجات والبرامج التي تطرحها الجامعة الأمريكية بالشارقة من بكالوريوس بالهندسة بأنواعها وإدارة الأعمال وفروعها والإعلام وتخصصات متنوعة بالحاسوب والدراسات الاجنبية وعلوم البيئة، وماجستير بإدارة الأعمال وتنفيذي في

الجدول رقم (٣) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)	
بكالوريوس	هندسة كيميائية	هندسة مدنية
بكالوريوس	هندسة ميكانيكية	هندسة كهربائية والكترونية
بكالوريوس	هندسة الحاسب	علوم الحاسب
بكالوريوس	نظم المعلومات الإدارية	إدارة الأعمال
بكالوريوس	لغة إنجليزية	أدب إنجليزي
بكالوريوس	الترجمة	عمارة
بكالوريوس	دراسات معمارية	عمارة داخلية
بكالوريوس	وسائط إعلامية متعددة	إدارة التراث
بكالوريوس	التصميم الداخلي	الاتصال البصري
بكالوريوس	الاقتصاد	الدراسات الدولية
بكالوريوس	المالية	إدارة عامة
بكالوريوس	العلوم البيئية	
ماجستير	إدارة الأعمال	
ماجستير	تنفيذي في إدارة الأعمال	
ماجستير	الهندسة الميكانيكية الإلكترونية (ميكاترونكس)	
ماجستير	تدريس اللغة الإنجليزية للمتحدثين باللغات الأخرى	

توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٣١٦	٣٤٤	٧٥٨	٣٥٧	٢١٦	٢٣٠	٤٧٠	٣١١
توزيع عدد الطلبة للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
١١	٤	٥٨	٣١	٣٤	٦	٤٧	٢٤

- المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م.

إدارة الأعمال والهندسة الميكانيكية الإلكترونية وتدريس اللغة الانجليزية للمتحدثين باللغات الآخرى.

وتشير الإحصاءات بالجدول السابق إلى عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حيث بلغ عدد الطلاب الخريجين المواطنين ١١ طالباً، و ٤ طلاب من دول مجلس التعاون، و٥٨ طالباً من الدول العربية، و ٣١ طالباً من الدول الأجنبية، بينما بلغ عدد الطالبات الخريجات المواطنات ٣٤ طالبة، و ٦ طالبات من دول مجلس التعاون، و ٤٧ طالبة من الدول العربية، و ٢٤ طالبة من الدول الأجنبية، ونلاحظ هنا أن عدد الخريجين قليلاً مقارنة بعدد الطلبة المسجلين هذا العام وهذا يعطينا صورة عن نوعية الدراسة بالجامعة والتي تتطلب من الطلبة أن يكونوا على قدر عال من التفوق حتى يتم اجتياز هذه المراحل والتي تتطلب من الطالب أن يكون متمكناً من اللغة الإنجليزية بحكم أن الدراسة باللغة الإنجليزية والتي تتطلب أن يأخذ الطالب فصول مكثفة حتى يستطع الاجتياز بشكل أفضل.

ويبين كذلك الجدول السابق أن عدد الطلاب المسجلين لهذا العام هم كما يلي : ٣١٦ طالباً من دولة الإمارات، و ٣٤٤ طالباً من دول مجلس التعاون، و ٧٥٨ طالباً من الدول العربية، و ٣٥٧ طالباً من الدول الأجنبية، بينما بلغ عدد الطالبات المسجلات لهذا العام ٢١٦ طالبة من دولة الإمارات، و ٢٣٠ طالبة من دول مجلس التعاون، و ٤٧٠ طالبة من الدول العربية، و ٣١١ من الدول الأجنبية، ويتضح هنا أن الجامعة قد أستقطبت العديد من الجنسيات بعدد لا بأس به.

جامعة الشارقة www.Sharjah.ac.ae

تأسست جامعة الشارقة عام ١٩٩٧م برعاية الشيخ سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى لاتحاد دولة الإمارات وحاكم إمارة الشارقة، كي تكون صرحاً تعليمياً ومركزاً لنشر الثقافة والفنون والآداب والمعارف الحديثة، وتسهم في تنمية الثروات البشرية والمادية للمجتمع بهدف تطويره والحفاظ على تراثه وهويته العربية الإسلامية، حصلت على الترخيص بموجب قرار رقم (٧٦) لسنة ١٩٩٩م، وتعتمد الجامعة نظام الساعات المعتمدة، وتستخدم اللغة العربية في التدريس في كلية الشريعة والقانون والأقسام الأدبية في كلية الآداب والعلوم، واللغة الإنجليزية في باقي الكليات وأقسامها. ويتكون العام الجامعي من فصلين دراسيين مع فصل صيفي اختياري.

وتبلغ تكلفة الدراسة بكلية الشريعة والقانون والأقسام الأدبية بكلية الآداب والعلوم ١٠ آلاف

درهم للفصل الدراسي، بينما باقي الكليات والأقسام تبلغ رسومها ١٢,٥٠٠ درهم للفصل الدراسي الواحد، وتصل رسوم برنامج اللغة الإنجليزية المكثف إلى ٥٠٠٠ درهم للفصل الدراسي الواحد، ويضاف إليها ٥٠٠ درهم عن كل ساعة معتمدة إضافية على ألا تزيد عن الحد الأقصى للرسوم الدراسية المقررة لتخصص الطالب، وتشترط الجامعة اجتياز امتحان اللغة الإنجليزية "توفل Toefl " للالتحاق بالكليات التي تعتمد اللغة الإنجليزية للتدريس بموادها، وعليهم الحصول على ٥٠ علامة فأكثر للدراسة بكلياتهم مباشرة، وإلا فإنهم سيخضعون لامتحان تحديد المستوى المناسب في اللغة الإنجليزية لإلحاقهم ببرنامج مكثف بمعدل ١٥ ساعة أسبوعياً على الأقل.

أما بالنسبة للطلبة الحاصلين على الثانوية العامة "الفرع الأدبي" ويرغبون في الالتحاق بكلية إدارة الأعمال، فعليهم التقدم لامتحان تحديد المستوى في مادة الرياضيات كمتطلب جامعة وإلا وجب عليهم الانتظام في دورة مكثفة في الرياضيات، ونظام الجامعة يفصل بين الطلاب والطالبات، فللطلاب مبانٍ خاصة بهم منفصلة عن مباني الطالبات، وتضم هذه المباني القاعات الدراسية والمختبرات والمكتبات ومختبر الحاسوب، ومباني خاصة بالنشاطات الأخرى والخدمات ومراكز الخدمات الطبية والميادين الرياضية وسكن للطلاب والطالبات، وتؤمن الجامعة التأشيرات للطلبة من خارج الدولة وتوفر لهم سكن يضم كل التسهيلات الضرورية والترفيهية، وتبلغ تكلفة السكن في الجامعة ٧٥٠٠ درهم سنوياً للسكن المنفرد و٢٧٥٠ درهماً للطالب الواحد في السكن المزدوج و٢٠٠٠ درهم للطالب في السكن العادي لثلاثة طلاب.

من خلال الجدول رقم (٤) تتضح لنا الدرجات العلمية التي تطرحها جامعة الشارقة وهي تتنوع بين البكالوريوس والماجستير وكانت درجة الماجستير مرحلة لاحقة وتعتبر بعض الاختصاصات في الماجستير حديثة بالنسبة

الجدول رقم (٤) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)	
بكالوريوس	هندسة الحاسب	علوم الحاسب
بكالوريوس	نظم المعلومات الإدارية	إدارة أعمال
بكالوريوس	إدارة عامة	محاسبة
بكالوريوس	هندسة كهربائية وإلكترونية	هندسة محلية
بكالوريوس	تكنولوجيا مختبرات طبية	تشخيص طبي تصويري
بكالوريوس	لغة عربية وآدابها	لغة إنجليزية وآدابها
بكالوريوس	علم الاجتماع	تاريخ وحضارة إسلامية
بكالوريوس	الاتصال	شريعة
ماجستير	قانون	
ماجستير	تنفيذي في إدارة الأعمال	
ماجستير	علوم الحاسب الآلي	
ماجستير	لغة عربية وآدابها	
ماجستير	إدارة الأعمال	

ماجستير			الترجمة				
ماجستير			الإعلام				
ماجستير			تاريخ وحضارة إسلامية				
توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				**عدد الطالبات**			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٣٢٦	١٤٤	٧٤٢	٨٥	١٩٦٠	٢٠٩	٧٣٤	٥٤
توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				**عدد الطالبات**			
٢٤	٢	١٠١	١	١٧٥	١١	١٢١	١٠

- المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

للجامعات الأخرى، ونجد أن البرامج قد تنوعت ما بين الهندسة بأنواعها والآداب والعلوم والشريعة والقانون والعلوم الصحية وإدارة الأعمال.

وبلغ عدد خريجي العام الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢م، ٢٤ طالباً من دولة الإمارات وطالبتان من دول مجلس التعاون و ١٠١ طالب من الدول العربية، وطالباً واحداً من الدول الأجنبية، وبلغ عدد الخريجات ١٧٥ طالبة من دولة الإمارات، و١١ طالبة من دول مجلس التعاون، و١٢١ طالبة من الدول العربية، و ١٠ طالبات من الدول الأجنبية، ونلاحظ هنا أن أكبر عدد من الخريجين هم من الطلبة والطالبات العرب والطالبات المواطنات بالنسبة لباقي الدول.

بينما بلغ الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢م - ٢٠٠٣م ٣٢٦ طالباً من دولة الإمارات، و ١٤٤ طالباً من دول مجلس التعاون، و ٧٤٢ طالباً من الدول العربية، و ٨٥ طالباً من الدول الأجنبية، وبلغ عدد الطالبات ١٩٦٠ طالبة من دولة الإمارات، و ٢٠٩ طالبات من دول مجلس التعاون، و ٧٣٤ طالبة من الدول العربية، و ٥٤ طالبة من الدول الأجنبية، ونلاحظ هنا بأن عدد الطالبات المواطنات المسجلات لهذا العام قد فاق الجنسيات الأخرى وقد يعود ذلك إلى زيادة أعداد الطلبة خريجي الثانوية العامة، وقرب مبنى الجامعة من المناطق السكنية قد وفر على الكثير عناء المسافة والطريق بحكم توسطها بين إمارات الدولة.

كلية دبي للصيدلة:

أسس الحاج سعيد بن أحمد آل لوتاه كلية دبي للصيدلة في عام ١٩٩٢م وهي تعتبر الكلية الأولى من نوعها في دولة الإمارات العربية المتحدة والخليج، وتم الإعتراف بها رسميا بموجب القرار رقم (١٥١) لسنة ١٩٩٨م، وتستهدف هذه الكلية فئة الطالبات المواطنات وغير المواطنات لأنهن أكثر إقبالاً على مهنة الصيدلة من الطلاب، وتهدف هذه الكلية إلى تخرج صيدلانية متميزة علمياً وعملياً وديناً وخلقاً، وعدم اغتراب الفتاة للدراسة بالخارج، وتستخدم الوسائل التعليمية الحديثة وتعمل على

الجدول رقم (٥) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	**البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)**						
بكالوريوس	الصيدلة						
توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٠	٠	٠	٠	٢٥	١٣	٥٢	١٠
توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
٠	٠	٠	٠	٣	١	٥	٤

ـ المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

تدريب الطالبات وإكسابهن المهارات المتميزة في مختلف مجالات الصيدلة المختلفة، وتعمل هذه الكلية على توطيد علاقاتها بكليات الصيدلة العربية والعالمية من أجل مواكبة التطورات المستمرة بالتعليم والبحث العلمي، والتعاون مع الجهات المختصة بجميع دول الخليج العربي لتبادل المعلومات والخبرات والتدريب.

وتتطلب هذه الكلية من الطالبات الحصول على شهادة ثانوية عامة القسم العلمي بنسبة لا تقل عن ٧٠٪ كحد أدنى للمدارس الحكومية أو ما يعادلها من المدارس الخاصة المعترف بها من قبل وزارة التعليم العالي، وتمتد الدراسة بها إلى أربع سنوات ويتم التركيز على السنتين الأخيرتين للتدريب بشركات الأدوية وصيدليات المستشفيات والمراكز الطبية بالدولة، والدراسة بها باللغة الإنجليزية، وبعد اجتياز جميع المراحل الدراسية بنجاح كمنح الطالبة شهادة بكالوريوس في الصيدلة، وتبلغ تكلفة الدراسة بها ٢٦ ألف درهم سنوياً.

يشير الجدول رقم (٥) إلى البيانات الخاصة بكلية دبي للصيدلة حيث تمنح البكالوريوس في الصيدلة فقط، وبلغ عدد الخريجات لعام ٢٠٠١ – ٢٠٠٢م ٣ طالبات من دولة الإمارات، وطالبة واحدة من دول مجلس التعاون، و ٥ طالبات من الدول العربية، و ٤ طالبات من الدول الأجنبية بينما سجلت لهذا العام ٢٥ طالبة من دولة الإمارات، و ١٣ طالبة من دول مجلس التعاون، و ٥٢ طالبة من الدول العربية، و ١٠ طالبات من الدول الأجنبية.

ومن خلال ما سبق يتضح أنه مازال هناك عدم إقبال على هذا النوع من الاختصاصات من قبل الطالبات، مع أن نسبة ٧٠٪ نسبة مناسبة لدخول هذه الكلية، ويتضح كذلك أن أعلى نسبة من المسجلات لهذا العام هي فئة الطالبات من الدول العربية.

أكاديمية شرطة دبي:

أنشئت كلية شرطة دبي بمقتضى مرسوم أميري عام ١٩٨٧م في إمارة دبي ككلية شرطية تمنح درجة الليسانس في (الحقوق والعلوم الشرطية)، وافتتحها الشيخ/ مكتوم بن راشد آل مكتوم نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء، حاكم دبي في الأول من شهر إبريل عام ١٩٨٩م، وصدر قرار رقم (٥١) لسنة ١٩٩٤م بشأن الترخيص للكلية بالعمل في مجال التعليم

العالي وفقاً لأحكام القانون الاتحادي رقم (٤) لسنة ١٩٩٢م، ومعادلة الدرجات العلمية التي تمنحها الكلية بالدرجة الجامعية الأولى في القانون وعلوم الشرطة.

وبهذا القرار يكون قد أكتمل بناء الكلية القانوني بوصفها مؤسسة علمية ذات نظام علمي متين يغطي الاحتياجات التعليمية والمهنية للضباط ليكونوا على مستوى قادر على القيام بالأعمال الشرطية على أفضل وجه لخدمة الوطن، وتنظم الكلية برنامج الدراسات العليا في القانون والشرطة،

- إعداد وتأهيل المنتسبين من الضباط وصف الضباط والأفراد للحصول على شهادة الليسانس في القانون.
- إعداد وتأهيل حملة المؤهلات الجامعية من التخصصات المختلفة التي حددها القائد العام للحصول على درجة الدبلوم في علوم الشرطة.
- إعداد وتأهيل وتدريب صف الضباط وأفراد الشرطة المستجدين وفق أحدث المناهج، وتعريفهم بالقوانين واللوائح والنظم والواجبات العامة.

الجدول رقم (٦) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)						
دبلوم	الشرطة (سنة دراسية واحدة بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها						
دبلوم	الجنسية والإقامة (سنتان دراسيتان بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها)						
ليسانس	الحقوق وعلوم الشرطة						
ليسانس	الحقوق						
دبلوم الدراسات العليا	القانون العام						
دبلوم الدراسات العليا	القانون الخاص						
توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				**عدد الطالبات**			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٦٨٩	٢٤٦	٩٦	٠	٥١	٣	٠	٠
توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
٦٧	٤٨	٢١	٠	٢	٠	٠	٠

- المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م.

لتأهيل الدارسين للحصول على الدبلومات المؤهلة لدرجتي الماجستير والدكتوراه وفقاً للشروط المبينة في اللائحة التنفيذية.

وتعمل الكلية على تأدية المهام الآتية :-

- إعداد وتأهيل وتدريب الطلبة ليكونوا ضباطاً في القوة من حملة الليسانس في القانون والشرطة.
- إعداد وتأهيل وتدريب من يقع عليهم الاختيار للعمل كمدربين في الكلية أو مدارس التدريب التابعة للقوة.
- عقد الدورات التدريبية بأنواعها المختلفة لمنتسبي القوة وفقاً لما تحدده لوائح الكلية.

يبين الجدول رقم (٦) الدرجات العلمية والبرامج

التي تطرحها أكاديمية شرطة دبي من دبلوم بالشرطة والجنسية والإقامة، وليسانس بالحقوق وعلوم الشرطة و الحقوق، ودبلوم بالدراسات العليا بالقانون العام والخاص، ونلاحظ هنا أن أكاديمية شرطة دبي تعد الأكاديمية الأولى بالدولة التي تطرح نظام دبلوم الدراسات العليا من بين الأكاديميات الأخرى.

ويوضح كذلك عدد الطلاب الخريجين والذي يبلغ عددهم ٦٧ طالباً من دولة الإمارات، و ٤٨ طالباً من دول مجلس التعاون، و ٢١ طالباً من الدول العربية، بينما بلغ عدد الخريجات مواطنتان، ولم يتم تسجيل أي طالب أو طالبة من الجنسية الأجنبية، وكذلك بالنسبة للطالبات من الجنسية العربية ودول مجلس التعاون.

ويشير كذلك الجدول إلى عدد المسجلين للعام الدراسي الحالي حيث بلغ عدد الطلاب المواطنين ٦٨٩ طالباً، و ٢٤٦ طالباً من دول مجلس التعاون، و ٩٦ طالباً من الدول العربية، ولم يسجل أحد من الدول الأجنبية، بينما بلغ عدد الطالبات المواطنات ٥١ طالبة، و ٣ طالبات من دول مجلس التعاون، ولم تسجل أي طالبة من الدول العربية والدول الأجنبية، ونلاحظ هنا أن نسبة الطلاب المواطنين قد فاقت كل الجنسيات بسبب اتجاه الطلاب إلى الدراسة بأكاديمية الشرطة بدلاً من الدراسة بالجامعة والحصول على راتب شهري وضمان للوظيفة بالمستقبل.

كلية دبي الطبية للبنات:

تأسست هذه الكلية بمبادرة من رجل الأعمال الإماراتي الدكتور/ سعيد لوتاه عام ١٩٨٦م وحصلت على ترخيص وزارة التعليم العالي بموجب القرار رقم (٥٥) لعام ١٩٩٤م، وهي جامعة خاصة بالطالبات، متخصصة في تدريس مادتي الطب العام والجراحة العامة وتمنح بموجب ذلك شهادة البكالوريوس، وتحظى هذه الكلية باحترام محلي ودولي كبيرين نظراً للمستوى التعليمي الذي تنتهجه وتعتمده، فشهاداتها معترف بها من قبل منظمة الصحة العالمية والمجلس الطبي البريطاني.

للكلية حرم خاص بها وملحق بها سكن للطالبات، وتبلغ تكلفة الدراسة بها ٤٠ ألف درهم سنوياً لدراسة الطب بفرعيه، وتستقبل الكية جميع الجنسيات دون استثناء، وتتطلب هذه الكلية أعلى المعدلات في شهادة الثانوية العامة "الفرع العلمي" وتوفر السكن لطالباتها الراغبات في ذلك بتكلفة تتراوح بين ٦ – ٧ آلاف درهم.

جدول رقم (٧) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)						
بكالوريوس	الطب والجراحة						
توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٠	٠	٠	٠	١٠٥	٢٨	٧٦	٥٩
توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
٠	٠	٠	٠	٦	٢	٩	١٠

ـ المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

يضم الجدول رقم (٧) البيانات الخاصة بدرجات وبرامج كلية دبي الطبية للبنات، وتمنح طلبتها شهادة البكالوريوس في الطب والجراحة، وبلغ عدد خريجات هذه الكلية لعام ٢٠٠١ - ٢٠٠٢م، ٦ طالبات من دولة الإمارات، وطالبتان من دول مجلس التعاون، و٩ طالبات من الدول العربية، و١٠ طالبات من الدول الأجنبية، وبلغ عدد المسجلات للعام الدراسي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣م، ١٠٥ طالبات من الإمارات، و٢٨ طالبة من دول مجلس التعاون، و٧٦ طالبة من الدول العربية، و٥٩ طالبة من الدول الأجنبية.

ونلاحظ أن هناك تفاوتاً كبيراً بين عدد الخريجين للعام الماضي وعدد المسجلين للعام الحالي وقد يكون ذلك راجع لامتداد سنوات الدراسة لفترة طويلة، ونجد أن عدد الطالبات المواطنات يفوق باقي الجنسيات، وهذه ظاهرة جيدة في حد ذاتها لإقبال الطالبات على مثل هذه الاختصاصات.

كلية الدراسات الإسلامية والعربية:

تأسست هذه الكلية المتخصصة عام ١٩٨٧م في إمارة دبي بقرار من مجلس الأمناء وبدأت الدراسة فيها في نفس العام الدراسي (٨٦/٨٧)، ومؤسس هذه الكلية ورئيس مجلس الإدارة فيها رجل الأعمال السيد/ جمعة الماجد، وهي كلية مختصة بالدراسات الإسلامية العربية، وبسنة ٢٠٠٢م صدر قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي رقم (١٧) بمعادلة شهادتها بالدرجة الجامعية الأولى (الليسانس) في الدراسات الإسلامية، وتضم الكلية ثلاثة أقسام هي : قسم أصول الدين والدعوة، قسم الشريعة الإسلامية، وقسم اللغة العربية وآدابها، كما تقدمت الكلية بمشروع برنامج ليسانس اللغة العربية، ومشروع برنامج الدراسات العليا، ومدة الدراسة بالكلية أربع سنوات.

يوضح الجدول رقم (٨) الدرجات العلمية والبرامج التي تطرحها كلية الدراسات الاسلامية والعربية من ليسانس الدراسات الاسلامية والعربية واللغة العربية، وماجستير بالشريعة الإسلامية في أصول الفقه والشريعة الإسلامية في الفقه واللغة العربية وآدابها، ونجد هنا أن

الجدول رقم (٨) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)
ليسانس	الدراسات الإسلامية والعربية
ليسانس	اللغة العربية
ماجستير	الشريعة الإسلامية في (أصول الفقه)
ماجستير	الشريعة الإسلامية في (الفقه)
ماجستير	اللغة العربية وآدابها

توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية

عدد الطلاب				عدد الطالبات			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٨٥	١٨١	١	٠	٢٣٥	٤٥٦	٠	٠

توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية

عدد الطلاب				عدد الطالبات			
٢٨	٤١	١	٠	١٧٣	١٥٩	١	٧

ـ المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

هذه الكلية قد ركزت في دراساتها على الشريعة الإسلامية واللغة العربية وأعطتها حقها بما فيه الكفاية، وخرجت أجيال من المدرسين الأكفاء.

وذلك يتضح من عدد الخريجين المواطنين والذين بلغ عددهم ٢٨ طالباً، و ٤١ طالباً من دول مجلس التعاون، و طالب واحد من الدول العربية، وبالنسبة للطالبات فبلغ عدد الطالبات المواطنات ١٧٣ طالبة، و ١٥٩ طالبة من دول مجلس التعاون، و طالبة واحدة من الدول العربية، و ٧ طالبات من الدول الأجنبية، بينما بلغ عدد الطلاب المسجلين لهذا العام ٨٥ طالباً من الطلاب المواطنين، و ١٨١ طالباً من دول مجلس التعاون، و طالب واحد من الدول العربية، وبلغ عدد الطالبات المواطنات ٢٣٥ طالبة، و ٤٥٦ طالبة من دول مجلس التعاون، ونلاحظ هنا أن الإقبال على هذه الاختصاصات يأتي من جانب الطالبات أكثر من الطلاب، بحكم ابتعاد الطلاب عن مهنة التدريس والغير مرغوب فيها من قبلهم، وإقبال الطالبات للرغبة في العمل بالتدريس لعدم وجود مجالات أخرى.

كلية اتصالات للهندسة:

أُنشئت كلية اتصالات للهندسة بالتعاون مع جامعة براد فورد كمؤسسة اتحادية عامة بقرار من مجلس إدارة مؤسسة الإمارات للاتصالات في عام ١٩٨٨م، باعتبارها مؤسسة تابعة لمؤسسة الإمارات للاتصالات ومقرها في إمارة الشارقة، وبسنة ٢٠٠١م صدر قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي بالاعتراف بالكلية بموجب قرار رقم (٨٥)، ومعادلة شهادتها بالدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في هندسة الاتصالات ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، بالإضافة إلى الدبلوم الفني المتوسط (سنتان بعد الثانوية العامة) وتقبل الكلية الطلبة المواطنين فقط من الحاصلين على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.

جدول رقم (٩) يوضح الدرجات العلمية والبرامج التي تقدمها كلية اتصالات للهندسة من بكالوريوس بمرتبة الشرف لهندسة اتصالات وهندسة إلكترونية وهندسة الكمبيوتر، ويوضح كذلك عدد الطلاب الخريجين للعام الماضي قد

الجدول رقم (٩) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)						
بكلوريوس بمرتبة الشرف	هندسة اتصالات						
بكلوريوس بمرتبة الشرف	هندسة إلكترونية						
بكلوريوس بمرتبة الشرف	هندسة الكمبيوتر						
توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٢٥٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
٤٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠

ـ المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

بلغ ٤٢ طالباً من المواطنين، و ٢٥٩ طالباً من الطلاب المواطنين المسجلين لهذا العام، ونجد أن هذه الكلية تقتصر على الطلبة المواطنين فقط وتوفر إختصاصات علمية فقط.

معهد الإمارات للدراسات المصرفية والمالية:

تم الاعتراف بالمعهد في عام ٢٠٠١م بموجب قرار رقم (٣١١)، ويحتوي المعهد على الدرجات العلمية ما بين دبلوم ودبلوم عال في العلوم المصرفية وهي إما لسنة دراسية بعد الثانوية العامة أو لسنتين دراسيتين بعد الثانوية العامة، ويوضح الجدول (١٠) عدد الطلبة المسجلين لهذا العام الدراسي حيث بلغ عدد الطلاب المواطنين ٩١ طالباً، و ٤ طلاب من دول مجلس التعاون، و ٢٦ طالباً من الدول العربية، و ٤ طلاب من الدول الأجنبية، و٦٨ طالبة من دولة الإمارات، و ٦ طالبات من دول مجلس التعاون، و ٥٢ طالبة من الدول العربية، و ١٠ طالبات من الدول الأجنبية، ونرى هنا أن الغالبية العظمى المقبلين على التسجيل هم فئة المواطنين تليها مباشرة فئة الطلبة من الدول العربية.

وعند ملاحظة عدد الطلبة الخريجين من هذا المعهد في العام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢م نجد أن هناك ١٨ طالباً من دولة الإمارات، و٣ طلاب من دول مجلس التعاون، و١٦ طالباً من الدول العربية، و٣ طلاب من الدول الأجنبية، و٣٤ طالبة من دولة الإمارات، وطالبتان من دول مجلس التعاون، و٣٥ طالبة من الدول العربية، و٧ طالبات من الدول الأجنبية، ويتضح هنا أن نسبة الخريجات من الطالبات تفوق نسبة الخريجين من الطلاب وهذا يدل على أن ناحية التفوق عند الطالبات أعلى من عند الطلاب.

أكاديمية الإمارات لإدارة الضيافة

أنشئت عام ٢٠٠١م في دبي، وتم الاعتراف بها بقرار من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم (٩٥) لسنة ٢٠٠٢م، وخططت بدقة شديدة إلى توفير اختصاصات نادرة بالدولة مثل السياحة وإدارة الضيافة، وجمعت الأكاديمية بين مؤسستين أكاديميتين هما أكاديمية الإمارات وإكول دي لوزان Hoteliere، وأنشئت لإعداد

الجدول رقم (١٠) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

<table dir="rtl">
<tr><th>الدرجة العلمية</th><th colspan="7">البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)</th></tr>
<tr><td>دبلوم</td><td colspan="7">العلوم المصرفية (سنة دراسية بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها)</td></tr>
<tr><td>دبلوم عالي</td><td colspan="7">العلوم المصرفية (سنتان دراسيتان بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها)</td></tr>
<tr><td colspan="8">توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية</td></tr>
<tr><td colspan="4">عدد الطلاب</td><td colspan="4">عدد الطالبات</td></tr>
<tr><td>دولة الإمارات</td><td>دول مجلس التعاون</td><td>الدول العربية</td><td>الدول الأجنبية</td><td>دولة الإمارات</td><td>دول مجلس التعاون</td><td>الدول العربية</td><td>الدول الأجنبية</td></tr>
<tr><td>٩١</td><td>٤</td><td>٢٦</td><td>٤</td><td>٦٨</td><td>٦</td><td>٥٢</td><td>١٠</td></tr>
<tr><td colspan="8">توزيع عدد الطلبة الخريجين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حسب النوع والجنسية</td></tr>
<tr><td colspan="4">عدد الطلاب</td><td colspan="4">عدد الطالبات</td></tr>
<tr><td>١٨</td><td>٣</td><td>١٦</td><td>٣</td><td>٣٤</td><td>٢</td><td>٣٥</td><td>٧</td></tr>
</table>

- المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

موظفين في إدارة الضيافة يتمتعون بالموهبة، وتكامل البراعة الأكاديمية بالتعاون مع إدارة جميرا الدولية والتي تزود طلابها بفرصة لا نظير لها بأفضل الأساليب الأكاديمية والتجربة العملية في أكبر الفنادق وأضخمها وبيئات ترفيهية، وبيئة ديناميية ومرتاحة وآمنة وتحث على التعليم، وتتطلب عمل شاق وتفاعل تلقائي، وتوفر الأكاديمية كل ما يحتاج إليه الطلبة لكي ينمو بشكل محترف وشخصي، وتوفير وسائل الراحة والألعاب الرياضية.

وتطرح الأكاديمية العديد من الدرجات والبرامج من بكالوريوس مع مرتبة الشرف في اختصاص إدارة السفر والسياحة الدولية لمدة أربع سنوات من ضمن ذلك فصلين دراسيين في سويسرا مع ستة أشهر تدريبية والذي يزود الطلبة بالتجربة الواقعية ولتأكيد أهمية إدارة السفر والسياحة الدولية ضمن سياق الواقعية التجارية، وتمنح كذلك الأكاديمية بكالوريوس بالضيافة الدولية وتتكون من خمسة فصول دراسية ويزود هذا البرنامج الطلبة بالتركيز على المهارات الضرورية لمدراء الفنادق المستقبلين، وبرنامج A.SC في إدارة الضيافة الدولية والذي يتطلب سنتين دراسيتين بعد الشهادة الثانوية العامة، وبرنامج A.A في إدارة الأعمال والسياحة ويتطلب خمسة فصول دراسية وهو يغطي مهارات في معرفة المناطق الوظيفية الرئيسية في العمل ونظرة عامة عن السفر والسياحة.

ويبين جدول (١١) الطلبة المسجلين لهذا العام حيث بلغ عدد الطلاب المواطنين طالبين، وطالب واحد من دول مجلس التعاون، و ٩ طلاب من الدول العربية، و ٢٠ طالباً من الدول الأجنبية، وبلغ عدد الطالبات المواطنات طالبتين، ولم يسجل من الطالبات من دول مجلس التعاون، و٣ طالبات من الدول العربية، و ١٧ طالبة من الدول الأجنبية، ونلاحظ هنا أن أغلبية الطلبة المسجلين هم من فئة الدول الأجنبية وهذا يدل على أنه ما زال هناك ابتعاد من جانب باقي الجنسيات عن هذه الاختصاصات الحديثة والتي تعتبر جديدة على الدولة.

الجدول رقم (١١) البيانات الخاصة بالدرجات والبرامج

الدرجة العلمية	البرامج (المعتمدة والمؤهلة للاعتماد)						
بكالوريوس بمرتبة الشرف	إدارة السفر والسياحة						
بكالوريوس بمرتبة الشرف	إدارة الضيافة الدولية						
A.Sc	إدارة الضيافة الدولية (سنتان دراسيتان بعد شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها)						
A.A	إدارة الأعمال والسياحة						
توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية							
عدد الطلاب				عدد الطالبات			
دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
٢	١	٩	٢٠	٢	٠	٣	١٧

ـ المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

ثانيا: جامعات برامجها الأكاديمية تحت التقويم ولم تحصل على الاعتماد الأكاديمي حتى حينه جامعة وولونغونغ الأسترالية / دبي www.uowdubai.ac.ae

بدأت هذه الجامعة العمل بدبي في عام ١٩٩٣م ولكنها حصلت على الترخيص من قبل وزارة التعليم العالي عام ١٩٩٩م بموجب قرار رقم (١٩٠)، وهي فرع للجامعة الأم في استراليا، والتي تحمل الاسم ذاته، وتضم هذه الجامعة عدداً من البرامج الدراسية المتعلقة بإدارة الأعمال، وعلوم الكمبيوتر، وتمنح درجتي البكالوريوس والماجستير في إدارة الأعمال، والشهادات الجامعية التخصصية في علوم الكمبيوتر، وتمتد فترة الدراسة لمدة أربع سنوات بما فيها السنة التحضيرية الأولى.

وتعد جامعة وولونغونغ أول جامعة أجنبية أسست بدبي وحصلت على ترخيص للعمل في مجال التعليم العالي في الإمارات، وجميع أعضاء هيئة التدريس من الأستراليين وهم منتدبون للعمل فيها من المقر الرئيسي للجامعة، وتقبل جامعة وولونغونغ الطلبة من جميع الجنسيات وتؤمن تأشيرة الإقامة للطلبة القادمين من خارج دولة الإمارات، وتم إنشاء سكن جامعي لهم وستعطى الأولوية للطالبات في السكن، وتبلغ تكلفة الدراسة في الجامعة نحو ١١ ألف درهم لدراسة إدارة الأعمال والاقتصاد والتسويق، و ١٢,٥٠٠ درهم لدراسة علوم الكمبيوتر والإنترنت.

ويشترط للالتحاق بالجامعة الحصول على معدل فوق ٦٠٪ في شهادة الثانوية العامة، وأن يجتاز امتحان اللغة الإنجليزية "توفل" بدرجة ٥٠٠ علامة، وقد بلغ عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣م ١٠٦ طالباً من دولة الإمارات، و ٨ طلاب من دول مجلس التعاون، و١١٠ طلاب من الدول العربية، و٤٣٠ طالباً من الدول الأجنبية، وبينما بلغ عدد الطالبات المسجلات لهذا العام ٤٩ طالبة من دولة الإمارات و ٤ طالبات من دول مجلس التعاون، و ٣٤ طالبة من الدول العربية، و٣٣٢ طالبة من الدول الأجنبية، وتشير الإحصاءات هنا إلى زيادة عدد الطلبة من الجنسيات الأجنبية وهذا مؤشر على زيادة نسبة عدد سكان الدول الأجنبية، بينما نجد قلة من المسجلين من الجنسيات الأخرى وخصوصاً في عدد الطالبات.

وهناك أيضا العديد من الجامعات التي حصلت على الترخيص بموجب قرار أصدره وزير التعليم العالي والبحث العلمي مثل: كلية الإمارات للطيران، وكلية دبي الجامعية للدراسات التطبيقية.

جامعة الغرير

مؤسس جامعة الغرير هي جزء من مجموعة الغرير، وهي القوة المشهورة وراء المنظمات الناجمة والموثوقة جداً في دولة الإمارات العربية المتحدة مثل مصرف المشرق، ومدينة البيع بالمفرد للغرير، والشركة الوطنية للإسمنت والشركة العربية للألمونيوم، ومجموعة إي تي أي أسكون....إلخ وهي جامعة مجازة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالإمارات للاشتغال مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي بموجب قرار بالموافقة المبدئية رقم ٢٠٠١/٧٥م، وهي مؤسسة مستقلة وليست ربحية، وتهدف لجلب وسائل تربوية ممتازة إلى الشرق الأوسط بالتعاون مع المؤسسات التربوية القائمة والجيدة في جميع أنحاء العالم.

إن الجامعة تتعهد ببراعة الموظفين وكلياتها وتطويرها المستمر للتعليم والبحث العلمي وتوفير الخدمة المتميزة، وتجاهد لخلق بيئة تتوج بالبراعة والتي تقيم التنويع والشركات مع الآخرين للتقدم الاجتماعي الثقافي التربوي، والمصالح الاقتصادية للدولة، للجامعة خدمات

مكتبية لتزود طلابها بالمعلومات والمصادر والوسائل والأنظمة المدعمة لنوعية ومعايير البرامج الأكاديمية المطروحة، وتتوفر كذلك بالجامعة خدمة تقنية المعلومات والتي تسعى لتزويد الطالب بخدمات تقنية المعلومات عالية النوعية من خلال العمل الجماعي والإبداع في استخدام هذه التقنيات وإعدادهم للمستقبل.

وتتميز الجامعة بوجود نشاطات رياضية والاشتراك بمسابقات وبطولات، وخدمات لتطوير الطلاب من خلال إيجاد فرص خارج قاعات الدروس، والذي بدوره يحفز على الوعي الاجتماعي والثقافي ويوسع المدارك الروحية والأخلاقية والثقافية، ويضم هذا القسم خدمات النصح والإرشاد والتي تهتم بمشاكل الطلاب سواء مشاكل شخصية اجتماعية أو أكاديمية، ويساعد على تطوير شخصيتهم وإمكانياتهم، ويحتوى هذا القسم كذلك على التطوير المهني ويساعد الطالب في اختيار أنسب المهن له وعلى أساسها يتم اختيار البرنامج الأكاديمي الملائم، وتهتم كذلك الجامعة بالنشاط الأكاديمي لمساعدة وفهم وإدراك حاجات تعليم الطلاب.

وتبلغ تكلفة الدراسة ٥٠٠ درهم لكل ساعة، أي تكلفة سنة أكاديمية للغة الإنجليزية، وتمنح تكلفة سنة أكاديمية (فصلان دراسيان) ١٥٠٠٠ –

جدول رقم (١٢)

الجامعة	توزيع عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حسب النوع والجنسية							
	عدد الطلاب				عدد الطالبات			
	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	الدول العربية	الدول الأجنبية
جامعة ولونغونغ الاسترالية	١٠٦	٨	١١٠	٤٣٠	٤٩	٤	٣٤	٣٣٢
جامعة الغرير	٢٧	٥	٤٢	٢٦٣	٢٦	٢	١٨	١٩١
جامعة الاتحاد	٢١	٧	١١١	١٤	٦٥	١٤	١٠٨	١٢
كلية خليفة بن زايد الجوية	٣١٨	١٥	١٢	٠	٠	٠	٠	٠
كلية الأفق	٩	٣	٩٧	٢٩١	١٢	٣	٤٦	١٦١
معهد الخوارزمي	١٢	٠	٥٠	٣	١٠	٠	٣٥	٥
مركز الحاسوب	٩	٢	٦٥	٦	٢٦	٦	٧١	٦
مركز التعليم الأمريكي	٣	٢	٣٠	٤٣٨	٣	٢	٢٦	٢٦٥

ـ المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٣م

١٦٠٠٠ درهم، ويخضع جميع الطلبة إلى امتحان تحديد المستوى للغة الإنجليزية، وتمنح الجامعة تأشيرات للطلبة مقابل ١٥٠٠ درهم لمدة ثلاث سنوات، وتتنوع كلياتها ما بين كلية الإدارة والأعمال، وكلية الهندسة والتقنيات، وكلية علوم الحاسوب، وكلية الفنون، وبرامج العروض العلمية الجامعية بالاشتراك مع الجامعات القيادية.

يوضح الجدول السابق عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، وتشير الإحصاءات إلى أن هناك ٢٧ طالباً من دولة الإمارات، و ٥ طلاب من دول مجلس التعاون، و ٤٢ طالباً من الدول العربية، و ٢٦٣ طالباً من الدول الأجنبية، وكذلك بالنسبة للطالبات فقد بلغ نسبتهن ٢٦ طالبة من دولة الإمارات، وطالبتين من دول مجلس التعاون و ١٨ طالبة من الدول العربية، و ١٩١ طالبة من الدول الأجنبية، ونلاحظ هنا أن نسبة أعداد الطلبة المسجلين من الدول الأجنبية أعلى من باقي الدول وذلك على مستوى الطلاب والطالبات وقد يعود ذلك إلى أن اللغة الأساسية للتعليم بهذه الجامعة هي اللغة الإنجليزية والتي تتناسب مع الدول الأجنبية.

جامعة الاتحاد:

هي مؤسسة أكاديمية مهتمة بالتعليم العالي والبحث العلمي في الحقول المختلفة للعلوم الاجتماعية والعلمية، وأسست بناء على توجيهات صاحب السمو الشيخ صقر بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى حاكم رأس الخيمة، وتحت رعاية صاحب السمو الشيخ خالد بن صقر القاسمي، نائب الحاكم وولي عهد رأس الخيمة ومقرها إمارة رأس الخيمة وللجامعة فلسفة بارزة في التعليم العالي، وعمق متجذر للثقافة الإسلامية والعربية والتي تجاري السياسات الأكثر حداثة بالجامعات الأوربية والأمريكية، وتستند الجامعة في سياستها التربوية على توجيهات صاحب السمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان رئيس الدولة وحكام الإمارات وأعضاء المجلس الأعلى.

وتطبق الجامعة نظام الساعات المعتمدة، وتهدف الجامعة لغرس مهارات التعليم الذاتية عند الطلبة من خلال المصادر والمعلومات المختلفة مثل المكتبة والمكتبة الإلكترونية والإنترنت، وتزود الجامعة طلابها بالحواسيب الشخصية للاستعمال المنزلي والاتصال المباشر بالأساتذة والمحاضرين وتطبيق لنماذج التمارين والاختبارات، وعملت الجامعة على توثيق صلاتها بالجامعات الأوربية والأمريكية والعربية ذات مستوى رفيع.

ويبين الجدول السابق (٢٠٠٢/٢٠٠٣م) واتضح أنه تم تسجيل ٢١ طالباً من دولة الإمارات، و ٧ طلاب من دول مجلس التعاون، و ١١١ طالباً من الدول العربية، و ٦٥ طالبة من دولة الإمارات، و ١٤ طالبة من دول مجلس التعاون، و ١٠٨ طالبات من الدول العربية، و ١٢ طالبة من الدول الأجنبية، ويتضح من خلال هذا الجدول أن عدد الطلبة من الدول العربية يفوق الجنسيات الأخرى، ويعود ذلك لقلة الجامعات التي تستقطب هذه الجنسية في إمارة رأس الخيمة.

كلية الخليج الطبية:

أنشئت كلية الخليج الطبية تحت رعاية ودعم سمو الشيخ حميد بن راشد النعيمي ـ عضو المجلس الأعلى حاكم عجمان، في تاريخ ٢٨ يناير ١٩٩٨م، وتهدف إلى التعليم الطبي والمحافظة على مستوى أكاديمي عال وإنشاء

البرامج لتلبية احتياجات الطلبة وتخرجهم بمستوى علمي وذهني وأخلاقي كأطباء، وتدريبهم وإعدادهم كممرضين ومساعدين في المجال الطبي بمستويات جيدة وبخلفيات إسلامية وبمختلف المستويات من دبلوم وبكالوريوس ودراسات عليا. الرعاية الصحية الأولية، وتطوير المقدرات لممارسة الطب العلاجي والوقائي والتأهيلي التي تؤثر في الصحة، ومعرفة العوامل الاجتماعية والفسيولوجية والثقافية والاقتصادية وتطوير السلوك الإنساني المطلوب لممارسة الطب في أي مجال من مجالات الطب، وتطوير المقدرة في التعليم الذاتي واكتساب القدرة العلمية للتخصيص، وتوفير وسائل التشخيص والعلاج التقنية بأسعار مقبولة، وتزويد الأطباء بالتعليم الطبي وذلك بتنظيم الندوات والمؤتمرات والدورات، إن المجال الطبي تتضاعف فيه المعرفة كل خمس أو ست سنوات لذا يجب على الطبيب الإطلاع على آخر المستجدات دوماً.

إن كلية الخليج الطبية في إطار الأهداف المرسومة ستوفر التعليم المتخصص لتخريج أطباء بدرجة بكالوريوس في الطب وإن هذا الأمر سيفتح آفاقاً جديدة في مجال الرعاية الصحية والجراحة والبكالوريوس في العلاج الطبيعي، وإن المنهج الذي يتبع يكون في إطار توجيهات وتوصيات أعدتها وزارة التعليم العالي في الإمارات من وقت لآخر، وتحاول الكلية الوصول إلى المستويات المقترحة من قبل اتحاد المعاهد الطبية لإصلاح التعليم الطبي المدعومة من منظمة الصحة العالمية، ومدة الدراسة في الكلية خمس سنوات، وتقسم السنة إلى فصلين دراسيين بهدف الحصول على نتائج تعليمية ودراسية أفضل، وبعد الانتهاء يحصل الطالب على شهادة البكالوريوس في الطب والجراحة، وستكون هناك سنة امتياز بعد الانتهاء من البكالوريوس.

يوجد في الكلية الأقسام التالية:-

قسم التشريح / قسم علم وظائف الأعضاء / قسم الكيمياء الحيوية / قسم الصيدلة / قسم علم الأمراض / قسم علم الأحياء المجهرية / قسم الطب الشرعي والسموم / قسم الأمراض الباطنية / قسم أمراض النساء والولادة / قسم طب المجتمع / قسم الجراحة، وتبلغ تكلفة الدراسة في بكالوريوس الطب والجراحة ٥٠،٠٠٠ درهم كل سنة، و ١٦٠٠٠ درهم كل سنة لبكالوريوس العلاج الطبيعي، والرسوم الدراسية هذه لا تشمل الاحتياجات الشخصية مثل الكتب والمعدات الشخصية والرسوم الدراسية وتغطي رسوم الاختبارات للمرة الأولى، أما الاختبارات المعادة والمكررة نتيجة للرسوب فسيتحملها الطالب، ورسوم السكن الداخلي والتأمين يتم دفعها بشكل منفصل، وتقوم الكلية بتوفير الإسكان الداخلي للطلاب والطالبات بشكل منفصل مع ترتيبات حراسة جيدة.

معهد الخوارزمي www.Khawarizmi.com :

هو المركز التدريبي الأول في الإمارات العربية المتحدة، ويطرح دبلوم في الحاسوب بالاشتراك مع جامعة ليفربول جون موريس، أسس عام ١٩٨٥م بهدف تزويد الطلبة بدبلوم وفصول قصيرة في استعمال الحاسبات، ويقدم دبلوم في الحاسوب وإدارة معالجة البيانات، ويستخدم المركز أحدث أجهزة الحاسوب، ويعد من أول المعاهد التي تحصل على موافقة أولية من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

بالإمارات في يونيو ٢٠٠٠م، وبرامجه تحت التقييم الأكاديمي للاعتراف به بشكل كامل، وخريجو المعهد يعملون في شركات النفط ومؤسسات مالية وشركات خاصة وأقسام حكومية، وأعضاء المعهد هم مهندسين ومبرمجون ذو مهارات عالية.

وبلغ عدد المسجلين بالمعهد لهذا العام الدراسي ١٢ طالباً من دولة الإمارات، و طالبان من دول مجلس التعاون و ٥٠ طالباً من الدول العربية، و ٣ طلاب من الدول الأجنبية، و١٠ طالبات من دولة الإمارات، و ٣٥ طالبة من الدول العربية، و ٥ طالبات من الدول الأجنبية.

مركز التعليم الأمريكي:

www.Centamed.com /index1.html

يعتبر مركز التعليم الأمريكي مؤسسة تربوية هادفة، أسس تحت قوانين دولة الإمارات تحت رعاية كل من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية والتعليم، ويلبي كل احتياجات الطلبة، ويتضمن المركز تدريب على اللغة الإنجليزية، ويزود المؤسسات الثقافية والاجتماعية بقادة مؤهلين، ويستطيعون استعمال تقنية المعلومات بالإضافة إلى المكتبات بأسلوب فعال.

وهناك أيضا العديد من الجامعات التي حصلت على الموافقة المبدئية وفي انتظار الترخيص لها والاعتراف بها مثل: جامعة أبوظبي ـ كلية الأفق ـ كلية خليفه بن زايد الجوية ـ معهد الدراسات الفنية ـ مركز الحاسوب.

إسهام المؤسسات الخاصة بالعملية التعليمية والبحث العلمي:

شهدت دولة الإمارات العربية المتحدة نهضة تعليمية ملموسة منذ قيام الاتحاد ١٩٧١م، فقد تزايد عدد أبناء الإمارات الملتحقين بالتعليم بمراحله المتعددة مما نتج عنه إنشاء مؤسسات التعليم العالي وأولها جامعة الإمارات تليها كليات التقنية، وتجربة دولة الإمارات في إنشاء الكليات الخاصة وهي تعتبر التجربة الوحيدة على مستوى الخليج العربي، حيث نشأت مؤسسات التعليم العالي الخاصة بالدولة في النصف الثاني من الثمانينيات ومطلع التسعينيات، وذلك دون وجود أية جهة إشرافية ودون ضوابط حاكمة، ويرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها:

١. تزايد أعداد خريجي الثانوية العامة والتي عجزت المؤسسات الحكومية عن استيعابها وخصوصاً أنها تستوعب جميع الجنسيات وليست قصراً على فئة المواطنين فقط.
٢. زيادة الطلب على الاختصاصات الفنية والمطلوبة من قبل القطاع الخاص وتوفر العديد من فرص العمل والوظائف التي تشغلها هذه الاختصاصات.
٣. يلعب العامل الجغرافي دوراً كبيراً في التوجه نحو المؤسسات الخاصة والقريبة من مناطق السكن والتي توفر على الطلبة عناء المواصلات من منطقة لمنطقة.
٤. قدرة الموظف على الجمع بين الوظيفة والدراسة في آن واحد وخصوصاً الموظف غير الحاصل على تفرغ دراسي من جهة العمل.
٥. البعض يفضل أن يكمل أبناؤهم دراساتهم بداخل الدولة بوجود هذه المؤسسات وخصوصاً أبناء غير المواطنين بأن هذه المؤسسات وإضافة لذلك الآثار السلبية للاغتراب.

كما ذكرنا سالفاً بأن هذه المؤسسات نشأت دون ضوابط ودون وجود جهة إشرافية عليها من حيث تخصصاتها العلمية، ومناهجها الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس فيها، ولذلك تم إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في التشكيل الوزاري الأخير في ٢٠/١١/١٩٩٩م، وقد صدر

القانون الاتحادي رقم (٤) لسنة ١٩٩٢م في شأن تنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، لاهتمام الدولة بأهمية التعليم الحكومي والخاص، وضرورة وضع ضوابط تحكم إنشاء تلك المؤسسات التعليمية بالدولة، باعتبارها تلعب دوراً هاماً في التنمية البشرية للمجتمع[٧].

وتنطلق أهداف التعليم العالي الخاص من أهداف التعليم العالي والتي تهتم بالقضايا التعليمية وتزويد المجتمع بالخبرات والمهارات العلمية والفنية والإدارية لدفع عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق أهدافها، والقيام بالبحوث والدراسات التي تستهدف الظواهر والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات والتي تعيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي، ونشر الثقافة بالمجتمع وترسيخ النظم والقيم والاتجاهات المؤهلة للطالب وفقاً لمقتضيات العصر التقنية، وفي إطار من الأخلاق والعادات والتقاليد السائدة بالمجتمع.

ولكننا نجد أن هناك خللاً في بعض الأهداف المتعارف عليها في التعليم العالي الخاص ونجدها أصبحت أهدافاً ربحية أكثر منها تعليمية هادفة، وذلك ينعكس سلباً على أداء هذه المؤسسات وعلى مستوى التعليم، وتتجلى مظاهر هذا الخلل في استقطاب الأيدي العاملة غير المؤهلة للقيام بالمهام الإدارية والتدريسية، وعدم الالتزام بالأنظمة والقوانين الاتحادية، وعشوائية ظهور مثل تلك المؤسسات في إطار غياب الضوابط والمعايير الإدارية والأكاديمية والتي حددها القانون الاتحادي، وعدم وجود المنشآت والمرافق والتسهيلات اللازمة لتحقيق أهداف التعليم العالي.

ونجد أن هناك أهدافاً أخرى تنطوي عليها المؤسسات الخاصة مثل تحقيق أكبر نسبة ممكنة من الربح مما يترتب عليه نقص المعلومات والمكتبات والمختبرات الضرورية، وتكرار البرامج الدراسية والتخصصات المطروحة لدى الكثير من مؤسسات التعليم العالي وغياب التخطيط الجيد لدراسة احتياجات المجتمع وسوق العمل ودرجة ملاءمة البرامج الدراسية مع هذه الاحتياجات[٨].

تعمل مؤسسات التعليم العالي الخاص بتقديم خدمة لأبناء الوطن وذلك عن طريق سهولة الحصول على المعرفة وتجنبهم الاغتراب، وتعد هذه المؤسسات انعكاساً للواقع الاجتماعي المعاش والذي لا يمكن تجاهله، كما يفضل بعض المقيمين بالدولة إلحاق أبنائهم بهذه المؤسسات حتى يكونوا قريبين منهم، وتفضل بعض الطالبات الدراسة في أماكن تعتبر قريبة من محل إقامتهن، وكذلك بالنسبة للجمع بين العمل والدراسة في وقت واحد، فالدراسة المسائية بالتعليم الخاص تساهم في ذلك[٥].

وتنقسم مؤسسات التعليم الخاص إلى قسمين : هناك مؤسسات تعليمية وقفية ينشئها أفراد أو جماعات البر والإحسان ومؤازرة الدولة في تحمل جزء من أعباء التعليم، وهناك مؤسسات تعليمية أخرى توظف مقابلاً مادياً على الخدمات التعليمية التي تقدمها للمجتمع، وفي كلتا الحالتين يعتبر التعليم الخاص وقفياً أو ربحياً أو مزيجاً من الأمرين، مؤازراً ومعضداً للتعليم الحكومي، ويقوم برفع العبء عن كاهل الحكومة، ويعمل على استيعاب الأعداد التي لا يستطيع التعليم الحكومي احتواءها، وقد يرجع ذلك إلى محدودية طاقته، أو أن تلك الفئات ليست لها الأولوية في

التعليم الحكومي بسبب طبيعة ظروفها كأبناء غير المواطنين، فوجود مثل هذا النمط من التعليم ضرورة تمليها ظروف المجتمع، وفيه بسط للعلم وإشاعة له، والعلم من الصفات المفيدة والنافعة للمجتمعات(٩).

ويثير التوسع الكبير في إنشاء الجامعات ومؤسسات التعليم الخاصة بدولة الإمارات جدلاً واسعاً في الأوساط الاقتصادية والأكاديمية، ولابد من الحذر من هذا التوسع غير المنضبط في إقامة الجامعات مشيراً إلى أن ذلك يؤدي إلى تعميق الخلل في التركيبة السكانية الذي تعانيه دولة الإمارات باعتبار أن معظم مؤسسات التعليم العالي الخاصة تستهدف غير المواطنين، والذي يشكل لديهم حافزاً للاستقرار والإقامة الدائمة في الدولة مما يزيد من وطأة الخلل في التركيبة السكانية، وتتسم كذلك هذه المؤسسات بعدم التخطيط مما يجعلها تستورد طلاباً من خارج الدولة وهي قضية خطيرة ولها أبعاد كثيرة ومحل اهتمام على مستوى عال من الجهات المختصة(٥)، ولا يقتصر التحفظ على ظاهرة الجامعات الخاصة على البعد السياسي والاجتماعي بل يمتد إلى المستوى الأكاديمي حيث إن الكوادر بالجامعات الخاصة ومستويات هيئة التدريس فيها لا تستطيع تقديم تعليم أفضل من التعليم الذي تقدمه الجامعات الحكومية أو كليات التقنية العليا التي تشرف عليها وزارة التعليم العالي. إلا أن هذا الأمر لا ينفي وجود بعض المؤسسات الخاصة التي حاولت تقديم تعليم نوعي مثل الجامعة الأمريكية في دبي والجامعة الأمريكية بالشارقة، وهي جامعات لا تستقطب غير المواطنين فقط بل تستقطب أيضاً شرائح كبيرة من المواطنين(١٠).

ومن مشكلات التعليم الخاص عدم وجود ضوابط من جانب السلطات المحلية عند منح تراخيص إنشاء هذه المؤسسات بالإضافة إلى التشابه بين التخصصات الدراسية المطروحة بها، وأن بعض الجامعات والكليات الخاصة تمارس عملها من داخل شقة في إحدى البنايات، والمخرجات الضعيفة لبعض مؤسسات التعليم العالي الخاصة ستزيد من معدلات البطالة بين الخريجين، حيث تدفع هذه المؤسسات بمخرجات تعليمية ضعيفة تقبل بمرتبات متواضعة مما يجعل الفرصة مهيأة أمامها في الإلتحاق بسوق العمل، وبعض مؤسسات التعليم العالي الخاص مرشحة للانهيار خلال الفترة المقبلة بسبب غياب التخطيط بها(٥).

ونجد أن بعض المؤسسات أصبحت مكاناً لبيع الشهادات الورقية دونما جودة في التعليم، والجامعات في العالم لها ثلاثة أدوار،هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والملاحظ على بعض مؤسسات التعليم العالي الخاص اهتماما فقط بالتدريس، فلا وجود للمؤتمرات العلمية أو للأبحاث التي تهم المجتمع(٢).

وبالرغم من بعض أعضاء هيئات التدريس بمختلف الجامعات من المؤهلين والأكفياء، وذوي الدافعية الواضحة والاهتمام بالعمل، إلا أنه من الواضح إن إنتاجيتهم البحثية متفاوتة، وأن نسبة غير قليلة منهم لا تعنى بالبحث العلمي، أو الكتابة في الشؤون الأكاديمية كما هو متوقع منهم، كما أن مجالات النشر محدودة، أما النشطين منهم فأغلبهم خليجيون(١١).

التحديات التي تواجه التعليم العالي:

يواجه التعليم العالي بشقيه الحكومي والخاص العديد من التحديات، ونجدها قد تنوعت ما بين

تحديات علمية وثقافية وتكنولوجية، ولقد تم تحديدها في عدة نقاط هي كالآتي-:

١. زيادة الطلب الاجتماعي للتعليم وعدم قدرة مؤسسات التعليم الحكومي على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة الذين يرغبون مواصلة الدراسات الجامعية، مما يترتب عليه ازدياد عدد مؤسسات التعليم العالي الخاصة لاستيعاب مثل هذه الأعداد.
٢. تبين أنظمة ونماذج مستوردة دون مواءمة أو تكييف لطبيعة المجتمع العربي والتي لا تلبي حاجاته وأهدافه.
٣. النمطية في الخطط والمناهج الدراسية والسنوات الدراسية والساعات المعتمدة موحدة لجميع الطلبة.
٤. الثنائية أو الازدواجية من خلال تقسيم الكليات أو الدوائر الأكاديمية في الجامعات إلى كليات علمية وكليات إنسانية والنظرة المتحيزة للكليات العلمية والنظرة الدونية للكليات الإنسانية.
٥. انعدام المواءمة أو الموازنة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية.
٦. المركزية في صناعة القرارات وتمركز السلطة في مؤسسات التعليم العالي في أيدي فئة محدودة جداً من القيادات الإدارية العالية.
٧. الافتقار لأنظمة المتابعة والتقويم للمخرجات التعليمية.
٨. غياب مفهوم التكامل والتنسيق وإنشاء جامعات تكرر نفسها في جميع النواحي وغياب التفرد من حيث الرسالة التي تؤديها الجامعة.
٩. انخفاض التسهيلات المادية والتقنية لإجراء البحوث والدراسات العلمية.
١٠. ظهور حالة التخصص العلمي (تخصص التخصص والتخصصات الحديثة كالهندسة الوراثية والتقنية الحياتية والإلكترونيات والطاقات الجديدة.
١١. الاختلال أو عدم التوازن في الوظائف التي تضطلع بها مؤسسات التعليم العالي (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع)، وتكاد وظيفة هذه المؤسسات تنحصر في التدريس دون الوظائف الأخرى.
١٢. ضعف الإفادة من تكنولوجيا المعلومات الحديثة والمخترعات الإلكترونية والمعلوماتية وسواها من المبتكرات[١٢].

مستقبل التعليم العالي الخاص بدولة الإمارات العربية المتحدة:

يعتمد مستقبل التعليم العالي الخاص بشكل أساسي على مقدرته في تنمية الموارد البشرية وتلبية احتياجات سوق العمل في المجتمع، وخلق جيل من المثقفين والمفكرين والمبدعين القادرين على النهوض بالوطن إلى مصاف الدول المتقدمة في شتى مجالات الحياة العلمية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

لأن الشعوب والأمم لا تقاس اليوم بما لديها من موارد مالية بل بما تملكه من قدرات وموارد بشرية مؤهلة، بمعنى نوعية بشرية معنية قادرة على تحقيق التنمية المجتمعية، ولن يتحقق ذلك إلا بالتعليم الذي يؤدي إلى ذلك التفاعل الاجتماعي والثقافي بين الطالب والأستاذ، فالجامعات والكليات والمعاهد مؤسسات علمية ثقافية وسياسية في آن واحد، وهي مؤسسات خطيرة لها دورها الكبير وأثرها الفعال في المجتمع، وعن طريقها تتقدم الأمم ويقوم بناؤها الحضاري والتنموي .

ويتوقف تحقيق ذلك على تلبية عدة متطلبات لعل من أهمها :

١. ضرورة وجود تعليم ذي نوعية متميزة ووجود تخصصات تناسب سوق العمل الحالية والمستقبلية في القطاعين الحكومي والخاص، لأن المؤشرات الحالية لا تدل على أن المؤسسات الحكومية والخاصة على حد سواء تسير في الاتجاه، نتيجة التشابه في التخصصات التي تطرحها تلك المؤسسات، وعدم توافق أو زيادة عدد المتخرجين من بعض التخصصات الفائضة عن احتياجات سوق العمل في الدولة.

٢. إن الاقتصاد الحديث في عالم اليوم يعتمد اعتماداً كلياً على قاعدة معلومات تقنية متطورة، بمعنى أن الوظائف المستحدثة ستكون في أغلبها ذات صبغة تقنية وفنية، الأمر الذي يستوجب ضرورة العمل على زيادة الوظائف المواطنة في مستويات المهن الوسيطة والمساعدة باعتبارها الطريق الصحيح للتوسع في عمليات الإحلال والتوطين للقوى العاملة، وهنا تلعب مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الدولة دورها في تحمل مسؤوليتها بالاهتمام بالتخصصات الفنية والتقنية التي يحتاجها المجتمع.

٣. لابد من تحقيق التوجه العام لنظام التعليم العالي الخاص في إطار يسمح بتكامل الأهداف وليس ازدواجيتها التعليمية أي تكرارها، ويضمن تحقيق التقارب في المستويات الأكاديمية عند مستوى عال من النوعية وليس تفاوتها، والسماح لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بلعب دورها والنهوض بمسؤولياتها دون عوائق.

٤. إن الأهداف المعلنة للكليات والمعاهد الخاصة تتمثل في التأهيل المهني والعلمي، ولكننا لا نجد أي ذكر لهدف الربح المادي في نشرات هذه الكليات والمعاهد، فما دام تأسيس هذه الكليات والمعاهد كان بصيغة شركات تجارية فإن الهدف الحقيقي لها هو الربح المادي أولاً والنجاح الأكاديمي ثانياً، وعليه فإن التركيز على النجاح الأكاديمي منذ البداية هو الكفيل بتحقيق أرباح مشروعة ومعقولة على المدى المتوسط والبعيد، وإن الفشل في تحقيق النجاح الأكاديمي يؤدي إلى فشل المؤسسة بأكملها.

٥. ويلاحظ على مؤسسات التعليم العالي الخاصة بشكل عام ارتفاع الرسوم الدراسية، وبالتالي يجب إعادة النظر في هذه الرسوم لجعلها متناسبة مع مستويات الدخل المختلفة بالنسبة للمواطنين والمقيمين على أرض الدولة والذين سيفضلون إرسال أبنائهم إلى بلدانهم لعدم مقدرتهم على الوفاء بالرسوم الدراسية المرتفعة التي تفرضها مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الدولة.

٦. أن تكون سياسة البعثات الخارجية نابعة من تحديد الاختصاصات التي تلبي احتياجات سوق العمل في الدولة من القوى العاملة المواطنة، والابتعاد عن الاختصاصات الموجودة بالدولة.

٧. الاهتمام بشكل خاص بالدراسات العليا من ماجستير ودكتوراه والدراسات التطبيقية بداخل الدولة، وتشجيع الطلبة على استكمال الدراسات العليا داخل الدولة وتنوع الاختصاصات وعدم التركيز على بعض الاختصاصات فقط.

٨. إعادة النظر بالقوانين والتعليمات والأنظمة التي تحكم التعليم العالي في ظل إطار تخطيط مركزي، ووجود التنسيق الفعال بين الجهات والأجهزة المعنية بشئون التعليم والتخطيط على مستوى الدولة، وخاصة فيما يتعلق بتوجيه الطلبة نحو التخصصات خلال المرحلة الدراسية الثانوية.

٩. ضرورة إعادة صياغة سياسات التعليم العالي في الدولة، مع الاهتمام بالنظرة المستقبلية والوعي بجميع المتغيرات وتحديد المدخلات والمخرجات تحديداً واضحاً بهدف توفير الكوادر القادرة على الوفاء بمتطلبات المستقبل وخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا وعدم إغفال الاختصاصات الأخرى[١٣].

التوصيات

١. توثيق العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي الخاصة وعالم العمل، وإعادة النظر في التخصصات الدراسية التي يحتاجها سوق العمل، وتأهيل طالب التعليم العالي ليكون قادراً على خلق فرص العمل لا أن يكون مجرد باحث عن العمل.

٢. التوسع في نشاطات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لمساعدة الطالب على رسم مسار دراسته وتحديد التوقعات التي تحتاجها سوق العمل بهدف تجنب الطالب للأعباء الدراسية التي لا يحتاجها في حياته العملية إضافة إلى تخفيف التضخم في التخصصات غير المطلوبة.

٣. قيام الإدارات الجامعية بالأخذ بأسلوب التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والتقويم بعيداً عن الممارسات الإدارية الراهنة، وذلك بهدف تحريك مؤسسات التعليم العالي العربي من وضعها الحالي إلى الوضع الجديد الذي تتطلبه وتفرضه متغيرات وتحديات المستقبل.

٤. توظيف المعلوماتية والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات الحديثة في تشخيص المشكلات واستشراف المستقبل ووضع الخطط ورسم السياسات والمتابعة والتقويم التي أثبتت فاعليتها مع توفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس لممارسة تلك الأساليب وتوجيه الطلاب في الوقت نفسه إلى أسلوب التعلم الذاتي لأنه أصبح ضرورة مع الانفجار المعرفي والتجدد المستمر في مجال العلم والتكنولوجيا.

٥. إيجاد القنوات اللازمة بين مؤسسات التعليم العالي الخاصة ومؤسسات المجتمع على اختلافها للمساهمة في تحقيق أكبر قدر من المرونة من أجل توفير فرصة كافيه من التعليم والتدريب وتحقيق مجتمع التعلم.

٦. أن يتم التقسيم والاعتراف بالبرامج في التعليم العالي الخاص من خلال مؤسسات حيادية تابعة للدولة ويكون الاعتراف على درجتين الاعتراف العام الذي يتيح للمؤسسة مباشرة العمل، وهناك الاعتراف الخاص والذي يتم خلال دراسة البرامج المقدمة وفق معايير عالمية معروفة لدى المهتمين بهذا الأمر.

٧. أهمية الأخذ بمدخل ضبط الجودة وإدارة الجودة الشاملة ضماناً لفاعلية الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العالي الخاص في الوطن العربي بشكل عام ودولة الإمارات بشكل خاص، وإحلالاً لتقاليد وقيم جديدة في مؤسسات التعليم العالي الخاص تحل محل مالا يتوافق ومتغيرات العصر.

٨. إنشاء هيئة للتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي الخاص لرسم سياسات البحث العلمي وتبادل المعلومات في كافة الجوانب ونشر التجارب والصيغ المستحدثة في التعليم.

٩. توفير الدعم المادي اللازم لتزويد الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي الخاص ومراكز البحوث بما تحتاج إليه من مختبرات وأجهزة ومعدات علمية بالكم والكيف اللازمين مما يمكن عضو التدريس من إجراء تجاربه وإنجاز مهامه البحثية.

١٠. خصخصة التعليم أو تنمية دور القطاع الخاص خصوصاً في مجال التعليم العالي الخاص، ليقوم ببناء مؤسسات تعليم عليا ويعمل على إدارتها، واقتصار دور الحكومة على تقديم الدعم فقط، وتكامل دور مؤسسات التعليم العالي الحكومية الخاصة.

المراجع

١. د. أمين محمود، تحديات معايير الجودة في التعليم العالي الخاص، ندرة تحديات معايير الجودة في التعليم العالي الخاص، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، عجمان، دولة الإمارات، فبراير ٢٠٠٢م.

٢. د. خليفه علي السويدي، من المغرب إلى المشرق، جريدة البيان، دبي، دولة الإمارات، ديسمبر ١٩٩٨م.

٣. د. عبدالرزاق الفارسي، التعليم العالي وسوق العمل في دولة الإمارات العربية المتحدة، ندوة الثقافة والعلوم ـ معارف إنسانية ١٠، ط١، دبي دولة الإمارات، ١٩٩٦م.

٤. القانون الاتحادي رقم (٤) لسنة ١٩٩٢م في شأن وتنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أبوظبي، ١٣ / يناير / ١٩٩٢م (المادة ٢٠).

٥. ملتقى المنبر الحر لأسرة الجامعة، جريدة الخليج، الشارقة، دولة الإمارات، ١٩٩٩/١٠/٦م.

٦. قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي رقم (١) لسنة ١٩٩٢م، بشأن قواعد وإجراءات الترخيص للمؤسسات المعنية بالتعليم العالي في الدولة.

٧. د. عبدالرحيم عبداللطيف الشاهين، التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة بين المؤسسة الحكومية والقطاع الخاص رؤية مستقبلية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ـ إدارة المطبوعات، ١٩٩٧م.

٨. التعليم في الإمارات " نحو استراتيجية لإنسان المستقبل "، مركز المعلومات للدراسات والبحوث بالبيان، ط١، ١٩٩٩م.

٩. الخليج تفتح ملف التعليم العالي الحكومي والخاص (١)، جريدة الخليج، ٢٠٠١/١١/٢٤م.

١٠. د. جمال السويدي، التعليم العالي الخاص بالإمارات يثير جدلاً في الأوساط الاقتصادية والأكاديمية، البيان.

١١. د. على أحمد مدكور، التعليم العالي في الوطن العربي ـ الطريق إلى المستقبل ـ ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م.

١٢. عدنان بدري الإبراهيم، التحديات التي تواجه التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي وسبل معالجتها، ندوة البحث العلمي في العالم العربي وآفاق الألفية الثالثة، علوم وتكنولوجيا، الشارقة، إبريل ٢٠٠٠م.

١٣. عبدالرحيم عبداللطيف الشاهين، التعليم العالي والمستقبل، جريدة الخليج، الشارقة، ١٩٩٩/٥/١٨م.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

Volume 2 - Number 2

1424 Hijri - 2003

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Ahmed. M. Jelley, "Studies in Islamic belief" edition 1, U.A.E. University, Al-Ain, U.A.E., 2002.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 2 - Number 2
1424 Hijri - 2003

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates.



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الثالث ، العدد الأول
١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١ـ نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢ـ توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣ـ معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

٤ـ التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قــواعــد النشــر

١ - أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.

٢ - أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.

٣ - ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.

٤ - أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.

٥ - تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لايتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.

٦ - ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

٧ - المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:

الكتب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

٨ - لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.

٩ - يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

١٠- لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.

١١- يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

١٢- لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

١٣- يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلــة عجــمان للدراســات والبحــوث

دورية محكمة

المجلد الثاني، العدد الثاني، ١٤٢٤هـ ــ ٢٠٠٣م

المناهج الدراسية ودورها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

Instruction Curriculum and its Role on Improving Creative Thinking Skills

Dr. Deiaa El-deen Mohamed Motaweh*

د. ضياء الدين محمد مطاوع*

Abstract

The study aims to know the truth of Arabic school curriculum roles on improving learners creativity. The study uses the descriptive analytic approach to deduce from reviewing literature the definition and the characteristics of creativity, the importance of creativity the effect of creativity on learners character, the roles of creativity on improving their societies. The study also looks into the fields of improving creativity and its means, the relation between instructional curriculum content and improving creative thinking, and the difficulties of creative thinking improvement.

A questionnaire was prepared for knowing the experts opinions and their suggestions to activate instructional curriculum role on improving creativity for learners which was administered to (30) educational experts in K.S.A.

Results showed that the average of applying the criteria of curriculum elements towards creativity criteria was (14.5%), which indicates a low ratio with points out some shortcomings in the current instructional curriculum.

Finally, the study determined some of suggestion and recommendations which activate the instruction curriculum role in improving learners creativity.

The study suggested two educational programs in order to improve creativity of learners in first grade primary school and in kindergarten

ملخص

استهدفت الدراسة تعرف واقع أدوار المناهج الدراسية بالمدارس العربية في تنمية إبداع المتعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لاستقراء مضامين العديد من الأدبيات التي تناولت تعريف الإبداع، وخصائص المبدعين، وأهمية الإبداع وأثره في بناء شخصية المتعلمين، وأدوار المبدعين في تنمية مجتمعاتهم، ومجالات تنمية الإبداع ووسائله، وعلاقة محتوى المناهج الدراسية بتنمية التفكير الإبداعي، ومعوقات نمية التكفير الإبداعي.

كما أُعدت استبانه لتعرف الآراء حول دور المناهج الدراسية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. وتم تطبيقها على (٣٠) خبيراً من خبراء المناهج في المملكة العربية السعودية.

وأظهرت النتائج أن متوسط نسبة مراعاة عناصر المناهج لمعايير الإبداع بلغ (١٤,٥٪) مما يشير إلى تعدد أوجه القصور في المناهج الدراسية الحالية لعدم توفر العديد من معايير تنمية الإبداع في عناصرها.

وخلصت الدراسة إلى العديد من المقترحات والتوصيات التطبيقية لتفعيل دور المناهج الدراسية في تنمية إبداع المتعلمين.

كما قدمت الدراسة برنامجين تربويين مقترحين يمكن تطبيقهما لتنمية إبداع أطفال الروضة والصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية.

*Teacher college, Jeddah, K.S.A.

* كلية المعلمين، جدة، السعودية.

مقـــــــدمة

تحتل قضايا تنمية الإبداع مكانـــة متقدمـــة بـــين أولويات القضايا التربوية في الـــوطن العربـــي، نظراً لتنامي المشكلات والمعضلات التي تواجه الإنسان وتعقدها. وقد أوجب ذلك تكثيف الجهود لرعاية العقول البشرية المبدعة، بتهيئـــة المنـــاخ المناسب لنموها، وتشجيعها على الإبـــداع، كـــي تنعم البشرية بثمرة طاقاتهم الإبداعية التي ميزهم الله سبحانه وتعالى بها، ليتمكنـــوا مـــن حمايـــة أنفسهم وعمارة الكون، والتفكر فيه والاســـتدلال على ألوهية وربوبيـــة المـــولى جلـــت قدرتـــه. فالمبدعون هم ركائز رئيسة لمجتمع متقدم، وهم القوة الدافعة للسعادة والرفاهية بما ينتجونه مـــن معارف وتقنيات نافعة، وما يطورونه ويطوعونه للتطبيق.

وما من شك في أن المناهج الدراســـية لهـــا دور بالغ التأثير في تنمية مهارات التفكير الإبـــداعي لدى المتعلمين. ولد استشعر أهمية هـــذا الـــدور الباحثون والقائمون على شـــؤون التعلـــيم علـــى المستويات العالمية والعربية، وحرصـــوا علـــى تفعيل أدوار المناهج الدراســـية لتنميـــة التفكيـــر الإبداعي لدى المتعلمين، وذلك نظراً لأهمية هذا الموضوع ولا سيما مع تزايد حاجـــة المتجمـــع العربي إلى مسايرة متغيرات ثورة المعلوماتيـــة وما أحدثته من تطورات متسارعة في المناهج.

وتواصلاً مع هـــذا الجهـــد المحمـــود لرعايـــة المبدعين، كانت الدراسة الحالية التي يرجى لهـــا أن تكون حلقة ضمن سلسلة الجهـــود المنشـــودة لرعاية المبدعين على مستوى وطننـــا العربـــي، وذلك من خلال تقييم واقع أدوار مناهج المدرسة العربية في تنمية إبداع المتعلمين.

مشكلة الدراسة:

إن المجتمع العربي في حاجة ماسة إلى المبدعين (المبتكرين)، القادرين على تقديم الحلول الجديدة للمشكلات التي تواجه المجتمع وتعوق تنميتـــه، والمشاركين بفعالية في تيسير كافة سبل الحيـــاة المثلى في عصر متسارع التغير.

ولقد أجريت العديد من دراســـات الإبـــداع فـــي محاور عدة منها: دراسة الإبداع وعلاقته بالبيئة، وخصائص الناتج الإبداعي، والعوامـــل العقليـــة والوجدانية التي تقف خلـــف الأداء الإبـــداعي، وارتقاء الإبداع خلال مراحل العمر، وغيرها من المحاور الأخرى. وتناولت الدراسات في مجملها بناء الشخص المبدع، والصيغ التي تحكم تفاعله مع السياقات الاجتماعية المحيطة به.

واتفقت جميعها حول تعدد السياقات الاجتماعيـــة ذات التأثير في تنمية الإبداع لدى أفراد المجتمع. وتعد المدرسة من أكثر تلك السياقات تأثيراً فـــي إبداع المتعلمين الملتحقين بها، نظراً لما لها مـــن أدوار مؤثرة في تشـــجيع الإبـــداع وتنميتـــه، أو تثبيطه. فهي تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شـــاملة ومتكاملة من خلال مناهجها الدراسية المتعددة.

المنهج الدراسي يمثل حياة المدرســـة وروحهـــا، فمن خلاله تتاح فرص الاستفسار وطرح الأسئلة بحرية، كما تتاح أيضاً محـــاولات الاستكشـــاف واستخدام الخيال، وتقبل الخبـــرات أو رفضـــها. وقد تقوم المدرسة ــ أو لا تقـــوم ــ بأدوارهـــا الفعالة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي علـــى النحو المنشود، الأمر الذي تتضح نتائجه في نمو الطاقات الإبداعية للمتعلمين من عدمه. وهذا مـــا دفع للتساؤل عن واقع المناهج المدرســـية تجـــاه رعاية وتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين؟

وتتطلب الإجابة عن هذا التساؤل الرئيس الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الإبداع؟ وما خصائص المبدعين؟
٢. ما أهمية الإبداع وأثره في بناء شخصية المتعلمين؟
٣. ما أدوار المبدعين في تنمية مجتمعاتهم؟
٤. ما مجالات تنمية الإبداع ووسائله؟
٥. ما علاقة محتوى المناهج الدراسية بتنمية التفكير الإبداعي؟
٦. ما معوقات تنمية التفكير الإبداعي؟
٧. ما آراء خبراء المناهج حول دور المناهج الدراسية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للمتعلمين؟
٨. ما المقترحات والتوصيات لتفعيل دور المناهج الدراسية في تنمية الإبداع لدى المتعلمين؟
٩. ما التصور المقترح لبرامج يمكن توظيفها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى بيان دور المناهج الدراسية العربية في تنمية الإبداع لدى المتعلمين، كخطوة في سبيل تحقيق التربية الإبداعية المنشودة لأجيال المستقبل التي يتوقع تحقيقها إذا ما توفرت المناهج التي تراعي هذه الغاية، والمعلم الواعي بالإبداع وأهميته والراعي له، والمناخ الاجتماعي والأسري الميسر للإبداع، وذلك من خلال ما يلي:

١. التعريف بالإبداع وخصائص المبدعين.
٢. بيان أهمية الإبداع وأثره في بناء الشخصية.
٣. توضيح أدوار المبدعين في تنمية مجتمعاتهم.
٤. تحديد مجالات تنمية الإبداع ووسائله.
٥. بيان علاقة محتوى المناهج الدراسية بتنمية التفكير الإبداعي.
٦. تحديد معوقات تنمية التفكير الإبداعي.
٧. تعرف آراء خبراء المناهج حول دور المناهج الحالية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
٨. وضع توصيات لتفعيل دور المناهج الدراسية في تنمية الإبداع.
٩. تقديم نموذج مقترح لبرامج يمكن توظيفها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في تناولها لقضية على درجة بالغة من الأهمية، ألا وهي دور المناهج الدراسية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. وتعد هذه الدراسة من الدراسات التنظيرية الحديثة المتوقع إفادتها فيما يلي:

١. تزويد المسؤولين وصناع السياسات التعليمية العربية ببعض الرؤى التربوية التنظيرية حول أدوار المناهج الدراسية لتنميته الإبداعية، ومجالات تنميته، والوسائل والأنشطة اللازمة لذلك، والمعوقات التي تحول دون تنمية إبداع المتعلمين، وذلك بغية تطوير المناهج الحالية لتحقيق تلك الغاية.
٢. تقديم مقترحات تطويرية لتفعيل أدوار المدرسة (المناهج الدراسية، المعلم) والأسرة (الآباء، الأمهات) في تنمية إبداع أبناء الأمة العربية.
٣. المساهمة في تبصير المعلمين، وأولياء الأمور، والمتعلمين بأدوارهم المأمولة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أبناء الأمة العربية.

٤. توجيه أنظار الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التقويمية لأدوار المناهج الدراسية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين على مستوى المراحل التعليمية، للمساهمة البناءة في تنمية إبداع أبناء الأمة العربية.

٥. تقديم أداة علمية مضبوطة (استبانة)، يمكن الوثوق في نتائجها والاسترشاد بها واستخدامها في دراسات علمية أخرى.

٦. تقدير برنامجين تربويين مقترحين يهدفان إلى تنمية إبداع أطفال الروضة والصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية، يمكن الاسترشاد بهما، وتطبيق أنشطتهما في المدرسة والمنزل، للمساهمة في تنمية إبداع الطفل العربي.

مصطلحات الدراسة:

يتبنى الباحث التعريفات التالية:

- التفكير الإبداعي (الابتكاري) Creative thinking

تفكير يتسم بعدم التقليدية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر والثقافة التي ينتسب إليها، وتدفع المفكر إليه دافعية قوية ومثابرة عالية، ويتضمن المهام التي يقوم بها الفرد لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة (أبو حطب وصادق)(١).

- المنهج Curriculum

خطة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة وخاصة، ويجري تحقيقها تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة (علي)(٢).

عينة الدراسة:

بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة (٣٠) خبيراً وخبيرة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس في بعض كليات التربية، والمعلمين، والبنات في المملكة العربية السعودية، الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين (١٥ ـــ ٢٥) سنة. وقد أشرفوا على تدريس المناهج الدراسية (العلمية والأدبية) في العديد من الدول العربية بالمراحل التعليمية الثلاث (الثانوية والمتوسطة (الإعدادية) والابتدائية) للبنين والبنات.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية الحدود التالية:

- اقتصر سؤال عينة الدراسة حول آرائهم ومقترحاتهم الخاصة بالمناهج الدراسية بمراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية، وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٣ ـــ ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٢ ـــ ٢٠٠٣م.
- البرنامجين المقترحين لتنمية الإبداع الملحقين بالدراسة الحالية يناسبان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥ ـــ ٧) سنوات.

أداة الدراسة:

استبانة لتعرف آراء خبراء المناهج ومقترحاتهم حول دور المناهج الدراسية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وسارت في الخطوات التالية على الترتيب:

١. مراجعة بعض الأدبيات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، لتحديد مفهوم الإبداع، وخصائص المبدعين، وأهمية الإبداع في بناء شخصية المتعلم، ومجالات الإبداع ووسائله، وذلك للإجابة عن بعض أسئلة الدراسة، واستخلاص المعايير الواجب على المناهج الدراسية مراعاتها لتنمية إبداع المتعلمين.

واستقراء أهم ملامح البرامج المقترحة لتنمية الإبداع.

٢. إعداد وضبط أداة الدراسة.

٣. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.

٤. تحليل نتائج الدراسة.

٥. صياغة المقترحات والتوصيات لتفعيل أدوار المناهج الدراسية في تنمية إبداع المتعلمين.

٦. وضع تصور مقترح لبرنامجين تربويين مقترحين لتنمية إبداع أطفال الروضة والصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية.

أدبيات الدراسة (إطار نظري ــ دراسات سابقة)

صنفت أدبيات الدراسة في ستة محاور. تناول المحور الأول التعريف بالإبداع وخصائص المبدعين، وناقش المحور الثاني الإبداع وأثره في بناء شخصية المتعلمين، وعرض المحور الثالث أدوار المبدعين في تنمية مجتمعاتهم، وبين المحور الرابع مجالات تنمية الإبداع ووسائله، وعرض المحور الخامس علاقة محتوى المناهج الدراسية بتنمية التفكير الإبداعي، وأورد المحور السادس بعض معوقات تنمية التفكير الإبداعي المرتبطة بكل من (المواد الدراسية، أساليب التعليم، وسائل التعليم، المعلمين). وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: التعريف بالإبداع والمبدعين

تناول هذا المحور التعريف بالإبداع، وخصائص المبدعين وذلك على النحو التالي:

أولاً: ما الإبداع وتصنيفاته:

ورد ذكر الإبداع في القرآن الكريم في قوله عز وجل: ﴿ بَدِيعُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ [البقرة:١١٧] أي: خالقها ومبدؤها عن غير مثال سابق، وقال سبحانه وتعالى: ﴿ قُلْ مَا كُنتُ بِدْعًا مِّنَ ٱلرُّسُلِ ﴾ [الأحقاف:٩] أي ما كنت أول من أرسل، فقد أرسل قبلي رسل كثير. والبديع اسم من أسماء الله الحسنى، ومعناه المبدع أي: لا مثيل له.

ويرادف مدلول الإبداع (Creativeness – Creativity) في اللغة الإنجليزية (المشتق من كلمة Creation) مدلول الابتكار وهما بمعنى الخلق. وقد انتشر هذا المصطلح ليشير إلى ما هو أصيل ومثمر، ودرس من جوانب متعددة ومختلفة [٣](Chaplin & Krawiec).

ويساوي (مجمع اللغة العربية)[٤] بين مدلولي الإبداع والابتكار. بينما يرى (حنورة)[٥] أن لفظ "أبدع" يستخدم للدلالة على النشاط والسلوك المتعلق بالتفوق والحذق والصنعة، بينما يدل لفظ "ابتكار" على السبق وإتيان الأمر أولاً.

تعددت تعاريف الإبداع (الابتكار) Creativity. فعرفه [٦](Torrance) بأنه: "تحسس الفجوات المفقودة، وتكوين الفرضيات المرتبطة بها، والتعبير عن الناتج، وتعديل اختبار الفرضيات. وهو بهذا المعنى عملية إدراك للثغرات والعناصر المفقودة المسببة لاختلال المعلومات وعدم اتساقها، فيؤدي ذلك إلى دفع الفرد للبحث عن أدلة وعلامات مستعيناً بخبراته، فيفرض فروضاً معينة، ثم يختبر مدى صحتها، ويجري ما يلزم من تعديلات، ويدرك فجأة النتائج من خلال حل غير مُتعلّم، ثم يعلن ما توصل إليه.

ويرى (راجح)[٧] أن الإبداع هو إيجاد شيء جديد، أو حل جديد لمشكلة أو علاقات جديدة لم يكن موجود من قبل.

وعرفه [٨](Guilford & Haephener) بأنه مجموعة من القدرات (المهارات) وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتحليل، والتركيب، وإعادة التحديد والتقويم.

وعرفه (عبد الغفار)[٩] بأنه: "العملية التي يحـاول فيها الإنسان أن يحقق ذاته، وذلك باستخدام الأفكار أو الأشياء المادية، وما يحيط به من مثيرات، لكي ينتج إنتاجاً جديداً بالنسبة له ولبيئته، ويكـون هـذا الإنتاج نافعاً للمجتمع الذي يعيش فيه".

وعرفه (الكناني)[١٠] بأنه: "قـدرة الفـرد علـى الاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، وتتميز هـذه الاستجابات بالطلاقـة والمرونـة والأصـالة". ويقصد بالطلاقة Fluency قدرة المتعلم علـى الإتيان بأكبر عدد من الإجابات للمثير الواحـد، ويقصد بالمرونة Flexibility قدرة المتعلم على تغييـر وجهتـه الذهنيـة، ويقصـد بالأصـالة Originality حداثة الأفكار ونـدرتها وعـدم شيوعها. كما أكد أهمية ملاءمة تلك الاستجابات، أي: قابليتها للتطبيق الفعلي الواقعي.

وعرفه (روشكا)[١١] بأنه "النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمـة من أجل المجتمع.

وعرفه (أبو حطب وصادق)[١] بأنه "تفكير يتسم بعدم التقليدية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر والثقافة التـي ينتسـب إليها، وتدفع المفكر إليه دافعية قويـة ومثـابرة عالية، ويتضمن المهام التي يقـوم بهـا الفـرد لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محـددة في البداية. ويعد هذا التعريف مـن التعريفـات الشاملة الذي أخذت به الدراسة الحالية.

وأشار (حنورة)[١٢] إلى أن تعريفـات الإبـداع أصبحت من الكثرة والتداخل بحيث يصعب علينا اختيار واحداً منها للعمل بمقتضاه.

وعلى الرغم من عدم وجـود تعريـف موحـد للإبداع لتعدد الأطر التنظيرية له، إلا أن جميـع التعريفات الموجودة صحيحة حسـب موقعهـا واستخداماتها. فقد يرى بعضهم أن الإبداع قدرة Ability ويؤكدون أهميـة العمليـات العقليـة Mental Process اللازمة لتنميتها، بينما يرى آخرون أن محك الحكم على الإبـداع هـو مـا يتمخض عنه من نواتج جديدة ذات قيمة.

ولقد أدى هذا التعدد والتباين والاخـتلاف فـي تعريفات الإبداع إلى عدة نتائج هي:

أولاً: تعدد تصنيفاته[١٣] (Tylor) و(أبو حطـب وصادق)[١] لتشمل خمسة تصنيفات هي:

١. الإبداع التعبيري Expressive: أي التعبير الحر المستقل الذي لا يكون للمهارة أو الأصالة فيه أهمية مثل: رسوم الأطفال التلقائية.

٢. الإبداع الإنتاجي Productive: أي المنتجـات الفنية والعلمية التي تتميز بمحاولة وضع أسـاليب تؤدي إلى الوصول إلى نواتج كاملة.

٣. الإبداع الاختراعـي Inventive: ويمثلهـا المخترعون والمكتشفون الذين تظهر عبقـريتهم باستخدام المواد والأساليب والطرق المختلفة.

٤. الإبداع التجديدي (الاستحداثي Innovative): أي التطوير والتحسين الذي تستخدم فيه المهـارات الفردية التصورية.

٥. الإبـداع الانبثـاقي Emergentive: مثـل ظهور مبدأ جديد أو مُسلمة جديدة.

ووصف (كلنتن)[١٤] الإبداع بأنه:

١. قدرة عقلية: إذ يرى عدد من المختصـين أن التفكير الإبداعي عبـارة عـن مجموعـة مـن القدرات العقلية التي يمكن التعرف عليها وقياسها باستخدام اختبارات معدة لذلك. وتتضمن القـدرة الإبداعية أربع قدرات فرعية هـي: الطلاقـة؛ ويقصد بها الإتيان بأكبر عدد ممكن من الفكـر مهما كان نوعها. والمرونة؛ وهي القدرة علـى تغيير الوجهة الذهنية بالانتقال من فكـرة إلـى

أخرى مهما كانت مستوياتها. والأصالة؛ هي القدرة على الإتيان بفكرة جديدة ونادرة وغير شائعة لم تخطر على فكر أحد من أقران المبدع. والتفصيلات؛ هي القدرة على الإضافة على الفكرة الأصيلة لجعلها أكثر رونقاً وجمالاً وملاءمة لمواجهة المشكلة وإقناع الآخرين.

٢. عملية سيكولوجية: حيث يمر بخطوات ومراحل محددة، هي: مرحلة الإعداد؛ حيث يتم خلالها جمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة. ثم مرحلة الكُمُون؛ ويتخللها التفكير في هذه المشكلة بتحليل المعلومات حولها بشكل مستمر ولا شعوري. ثم مرحلة الإشراق؛ ويحدث فيها استبصار مفاجئ للحل. وأخيراً مرحلة التحقق من الحل وفقاً لمعايير موضوعية.

٣. ناتجاً إبداعياً: يرى بعض الباحثين أن النتاج الإبداعي يُعد المحك الرئيس للقدرة الإبداعية، شريطة أن يكون هذا الناتج ملموساً وقابلاً للقياس والدراسة والتقييم. ومن أهم محكات الناتج الإبداعي هي: الجدة، والواقعية، وإثارته للدهشة.

٤. سمة شخصية: حيث يوجد العديد من السمات المميزة للشخصية المبدعة مثل: خفة الظل، وروح الدعابة، والشعور بالحرية، ومقاومة الضغوط، والانفتاح على الخبرة الداخلية والخارجية، ورفض التقليد، والمثابرة، والتنافس، وتأكيد الذات.

ثانياً: تعدد المناحي الفكرية والإبداعية. وقد صنف[١٥](Gotez) مفهوم الإبداع وفقاً لذلك إلى خمسة مناح هي:

١. الإبداع خاصية معرفية، حيث يعد أحد مكونات Components العقل، ويمثل هذا الاتجاه أصحاب المنحى العقلي المعرفي.

٢. الإبداع وأساليب التنشئة الاجتماعية، وارتباطه بظروف وعوامل التنشئة، ويمثل هذا الاتجاه أصحاب المنحى الاجتماعي. وأن تباين البيئات المدرسية والأسرية في تيسرها أو تعويقها للإبداع يعزى لتباين ما بها من نظم وقوانين واهتمامات بالمبدعين.

٣. الإبداع والصحة النفسية، ومثل هذا الاتجاه المنحى الإنساني الذي يؤكد أهمية تحقيق الذات، وأن من يحقق ذاته يكون مبدعاً.

٤. الإبداع الفرويدي، أي الإبداع لإعلاء الدوافع والرغبات غير المقبولة، وتعويض القصور.

٥. الإبداع كنتاج لقوى نفسية خارقة Psychedelic. ويربط هذا المنحى بينه وبين الإدراك المتجاوز للحس Extrasensory Perception مثل التنويم المغناطيسي.

ثالثاً: تعدد وسائل قياس الإبداع وتحديد المبدعين. ومنها ما يلي:

١. مقاييس سمات الشخصية. مثل قائمة سمات التلميذ المبدع لـ (Torrance)[١٦]، اختبار What kind of a person are you.

٢. مقاييس الإنتاج الإبداعي. مثل مقاييس جيلفورد واختبارات تورانس لناتج التفكير الإبداعي (الكناني)[١٠].

٣. مقاييس قوائم تواريخ الحياة لتحديد المبدعين مثل: قائمة Schaefer and Anstasi (Guilford & Haephner)[٨].

مما سبق يمكن استخلاص أن المدلول اللغوي للإبداع يعني ابتداء الشيء أو صنعه أو استنباطه لا عن مثال سابق، وبهذا المعنى نفسه يوصف الله تعالى بأنه ﴿ بَدِيعُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ ﴾. وقد اتفقت الآراء على أن الإبداع هو إنتاج شيء ما

جديداً في صياغته، وإن كانت عناصره موجودة من قبل، كإبداع عمل من الأعمال العلمية أو الفنية أو الأدبية. ويرى البعض بأنه يعكس قدرة الفرد على ابتكار حلول جديدة يتقبلها المجتمع لمشكلة قائمة. وهو مزيج من الخيال العلمي المرن، لتطوير فكرة قديمة، أو لإيجاد فكرة جديدة، وينتج عنه إنتاج متميز غير مألوف يمكن تطبيقه واستعماله، ويشترط أن تكون الأفكار المبدعة مفيدة، وألا تكون في مجال يجلب الدمار والضرر والتخريب.

ثانياً: خصائص المبدعين:

لقد ساد اعتقاد لفترات طويلة بين الناس مفاده أن المبدعين أفراد يتمتعون بقدرات خارقة تميزهم عن سائر البشر، وأن تنمية التفكير الإبداعي عملية تترك للصدفة المحضة، وأنه ليس هناك وسيلة لتنميتها، وقد تسبب ذلك في تأخر الدراسة العلمية لعملية الإبداع. إلا أن العديد من الدراسات (Mackinnon)[١٧] و(Lewis)[١٨] و(Torrance)[١٩] أظهرت أن كل إنسان يولد ولديه قدر من الإبداعية والقدرة على التجديد والخروج عن النمط المألوف، وأن توزيع الإبداع يماثل التوزيع الاعتدالي للقدرات الأخرى بين أفراد المجتمع. وأنه غالباً ما تلعب العوامل البيئية المحيطة بالفرد ومتغيراتها الاجتماعية والنفسية دوراً كبيراً في تنشيط أو تعويق ظهور قدراته الإبداعية أو نموها بالشكل المتوقع لها.

وأشار (Torrance)[٢٠] إلى أن الإبداعية في السلوك كثيراً ما ينتابها نوع من الخمول والاختفاء أحياناً، وقد يحدث ذلك غالباً بعد سن الخامسة، وأنها إذا ما عادت فإنها تعود إلى فئة قليلة من الذين ساعدتهم ظروفهم المحيطة على إظهار قدرتهم.

وأوضح (Mackinnon)[١٧] أن المبدع يتميز بمجموعة من الخصائص هي:

١. امتلاكه قدرة كبيرة على الاستدلال، والتعامل مع المجردات، والتعميم من حقائق جزئية، وفهم المعاني وإدراك العلاقات.
٢. لديه درجة عالية من الفضول المعرفي.
٣. يتعلم بسهولة ويسر.
٤. لديه قدر كبير من الاهتمامات المتنوعة.
٥. سعة انتباهه كبيرة، تمكنه من التركيز الدؤوب لحل المشكلات، ومتابعة الاهتمامات المتباينة.
٦. يتمتع بغزارة المفردات اللغوية كماً ونوعاً، وذلك بالمقارنة مع أترابه الذين في مثل سنه.
٧. لديه قدرة عالية على إنجاز الأعمال بصورة مستقلة.
٨. يبدأ القراءة في مرحلة مبكرة.
٩. لديه قدرة فائقة على الملاحظة والتركيز.
١٠. يظهر أصالة ومبادرة في الأعمال العقلية.
١١. يقظ وسريع الاستجابة للأفكار الجديدة.
١٢. خياله خصب وغير عادي.
١٣. يتابع الاتجاهات المعقدة بيسر.
١٤. لديه اهتمام كبير بطبيعة الإنسان.
١٥. سريع القراءة.
١٦. متعدد الهوايات.
١٧. لديه اهتمامات للمطالعة في شتى المجالات.
١٨. يستخدم المكتبة بفعالية وبصورة مستمرة.
١٩. يتميز بقدرة كبيرة على حل المشكلات.

كما يعد التحصيل المدرسي أحد المظاهر الرئيسة المعبرة عن النشاط العقلي الوظيفي للفرد. ولكن هذا المحك قد يكون غير مناسب للمبدعين. فبعض التلاميذ المبدعين لا يحققون نجاحاً ملحوظاً في التحصيل الدراسي.

وقد وجد (Torrance)[١٩] أن عوامل ضعف الإنجاز والتحصيل لدى المبدع قد تعزى إلى أسباب عدة، هي:

١. قصور في اختبارات المواد الدراسية والمهنية.
٢. ضعف في ضبطه لذاته.
٣. معاناته من الانطواء والاكتفاء الذاتي.
٤. قلة استثماره الوقت.
٥. وجود ميول عصبية لديه.
٦. تعرضه لضغوط أسرية.
٧. سيطرة الأبوية أو إهمالهم الشديد.
٨. عدم وجود أهداف، أو مطالب صعبة التحقيق.
٩. قلة النضج وتحمل المسئولية.
١٠. عدم الاهتمام بالآخرين.
١١. ضعف الثقة بالنفس.
١٢. فتور الهمة والانسحاب من الحياة.

وذكر (Steinberg)[٢١] أن الخصائص المميزة للمبدع هي: الذكاء وعمليات التمثيل العقلي، وتميز الجوانب المعرفية، وأنماط التفكير، والجوانب الشخصية، والدافعية، والسياق البيئي. وأن تلك العوامل مجتمعة تمثل العوامل الممولة والقوة الدافعة التي تقف خلف ظهور الإبداع. ومن ثم فأي فرد يمكنه القيام بأنشطة إبداعية في أي مجال من المجالات إذا ما توافرت له مصادر تمويل الإبداع في هذا المجال.

المحور الثاني: أهمية الإبداع وأثره في بناء شخصية المتعلم

يناقش هذا المحور أهمية الإبداع، وأثره في بناء شخصية المتعلمين، وذلك على النحو التالي:

أولاً: أهمية الإبداع

إن القدرة على الإبداع والتجديد تعد ركيزة من ركائز تقدم المجتمع، بل أساس تغير المجتمعات وتطورها (Torrance)[٢٢]. فالاكتشافات الجديدة وراءها جهود مضنية، وفكر متواصل، وأعمال دائمة ساهم فيه العديد من العلماء والعباقرة المبدعين عبر الأزمنة المختلفة. فقد أخذوا على عاتقهم تشييد صرح البناء المعرفي للبشرية لبنة بعد الأخرى، دون ملل أو كسل أو شكوى أو تذمر، وكم عانوا من عدم تفهم مجتمعاتهم لأفكارهم.

وأشار (Nickerson)[٢٣] و(مهدي)[٢٤] إلى بعض الأسباب المهمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأفراد، وهي:

١. تحقق المنفعة الذاتية. فمهارات التفكير الإبداعي تفيد الفرد في خوض مجالات التنافس بفعالية في عصر ارتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد الخلاق.
٢. تحقيق المنفعة الاجتماعية العامة. فاكتساب أفراد المجتمع مهارات التفكير الإبداعي يساهم في إعدادهم للنظر بعمق وحكمة في المشكلات التي يعاني منها المجتمع، ويزيد من تقاربهم وقدرتهم على إصدار الأحكام الجماعية الصائبة.
٣. بلوغ السواء النفسي للأفراد. فالتفكير الجيد يساعد الفرد على الشعور بالراحة النفسية والتكيف مع الأحداث والمتغيرات المتسارعة من حوله.
٤. زيادة الحصانة الذاتية: فالتفكير الإبداعي يزيد من قدرة الفرد على التحليل والتقويم والنقد، ويجعله أقل عرضة للتأثر السريع غير المتعقل بأفكار الآخرين وآرائهم.

وذكر (صبري)[٢٥] أن العالم ما كان له أن يتقدم أو يتطور بدون أفكار المبدعين، فلولا أن (فورد) ضاق بالعربة البطيئة التي جرتها الخيول لما اخترع السيارة، ولولا تحدي (أديسون) للصمم والفقر لما قدم للبشرية اختراع الحاكي وغيره من الاختراعات الأخرى. ولولا إصرار ومكابدة

(باستير) على لعق السم الزعاف قطرة بقطـرة في أنبوبة بهدوء لما تمكن من إنتـاج اللقاحـات الواقية من الأمراض الوبائية المستعصية ومنهـا مرض الكلب (السعار).

ويرى (الصافي)[٢٦] أن الاعتماد على الإبداع من أجل عالم المستقبل أضحى أكثر أهمية مـن ذي قبل، ولا سيما مع تعاظم المعضلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من المعضـلات التي تؤرق العالم. فعلى المجتمعات العربيـة أن تُعنى بتربية الأجيال تربية إبداعية تمكنهم مـن ملاحقة واستباق المتغيـرات العالميـة بخطـى سريعة من أجل تطوير البيئة واستثمار طاقاتها. كما يجب تأصيل دور علماء المسلمين المبدعين في نفوس الناشئة من أمثال (أبو بكر الـرازي) الملقب بـ "جالينوس العرب" لأفكاره الأصـيلة ومكتشفاته المبدعة في الطب والتشريح والأدوية والصحة العامة والجراحة، وتطرقـه لمجـالات جديدة لم يتطرق لها أحد من قبله.

ثانياً: أثر الإبداع في شخصية المتعلمين:

أشـــار (Taylor)[١٣] و(Torrance)[١٩] و(المزيدي)[٢٧] إلى أن رعاية المبدعين تؤثر في شخصياتهم وتحولهم من أفراد:

١. أميين، إلى قراء متميزين.
٢. مخربين، إلى بنائين.
٣. مثيري شغب، إلى متعلمين لامعين.
٤. يشعرون بالاغتراب والتأخر، إلى متـوافقين قادرين على التحصيل الناجح.
٥. يسخرون من الآخرين سخرية لاذعة، إلـى متعاملين برفق ولين مع الآخرين.
٦. لا يستطيعون تحقيق التواصـل الجيـد مـع الآخرين، إلى أشخاص متواصلين بنجاح.
٧. غير مشاركين في الأنشطة الإبداعية، إلـى مشاركين بإيجابية فيها.

وذكـــر (Torrance)[١٩] و(Torrance)[٢٨] و(Davis)[٢٩] العديد من آثار التعلم الإبداعي في شخصية المتعلم منها:

١. الانهماك والاندماج Absorption، ويتضح في الاستماع والتفكر في العمل، كما يتضح فـي الإثارة والتأهب بحثاً عن الحقيقة.
٢. الإنجــاز Achievement، ويتضـح فـي التحرك نحو الأهداف وعمل الأشياء.
٣. اليقظــة Alert، وتتضـح فـي الاسـتماع والملاحظة والوعي التام بالبيئة.
٤. احترام العزلة Aloneness، وتتضـح فـي تحقيق أفضل أنواع التعلم خارج الجماعة.
٥. المحاكاة Animation، وتتضح في الحركة والحيوية والمرح في عمل الأشياء.
٦. التمثيل Analogizing، ويتضح في أنـواع مختلفة للمتشابهات كأساليب لحل المشكلات.
٧. المناقشات Arguments، وتتضمن السماح بالاختلافات، يستفاد منها في تصويب الأفكـار، وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات.
٨. زيادة النشاط والحيوية Activity، وزيـادة القدرة على توصيل الأفكار.
٩. وضـوح الأفكـار Boldness of Ideas والرسومات والقصص ... الخ.
١٠. المبادأة أو التحدي Challenge للأفكار.
١١. الوضوح والتنوع في الأعمال.
١٢. الاتصال والتواصـل Communication بين الأفكار والأحاسيس.
١٣. اكتشـاف المقارنـات Comparisons والتناقضات Contrasts ومعالجتها.
١٤. التقدير Consideration للأفكار الجديـدة والعلاقات المكتشفة.

١٥. التركيز Concentration في العمل ومواصلة تركيز الانتباه والجهد.

١٦. التصارع Conflict بين الأفكار لإنتاج أفكار جديدة.

١٧. الاستمرارية Continuity في ممارسة الأنشطة.

١٨. المداومة Continuity، حيث يقود النشاط إلى نشاط آخر.

١٩. الانضباط Control في الحرية.

٢٠. حب الاستطلاع Curiosity لمزيد من المعرفة والاكتشاف.

المحور الثالث: أدوار المبدعين في تنمية مجتمعاتهم

تتعدد أدوار المبدعين في تنمية مجتمعاتهم، وعدد (جروان)[٣٠] و(سرور)[٣١] و(الحوراني)[٣٢] بعض صفات المبدعين ذات الأثر الإيجابي في دفع عجلة التنمية في المجتمع، وهي:

١. بحثهم عن الطرق والحلول البديلة، وعدم اكتفائهم بحل أو طريقة واحدة.

٢. قوة العزيمة والإرادة لديهم.

٣. وضوح أهدافهم، وسعيهم الدؤوب لتحقيقها.

٤. تجاهلهم للتعليقات السلبية.

٥. مثابرتهم (فأديسون جرب ١٨٠٠ تجربة قبل أن يخترع المصباح الكهربائي).

٦. عدم خشيتهم الفشل.

٧. غير روتينيين.

٨. مبادرون في إنجاز المهام.

٩. متفائلون وإيجابيون.

وأشار (صبري)[٢٥] و(القذافي)[٣٣] إلى بعض أدوارهم في تنمية مجتمعهم، مثل:

١. اختراع الأجهزة الحديثة وتطوير التقليدي منها.

٢. كشف أسرار الكون.

٣. متابعة التطورات الحادثة في العالم.

٤. استباق الأحداث المتوقعة في المستقبل.

٥. تقديم كل ما يسمو بالأحاسيس ويرتفع بالذوق في شتى الميادين العلمية والتقنية والفنية.

٦. تحقيق ما لا يتوقع تحقيقه من أقرانهم في ميادين الإبداع المتعددة.

وذكر (Davis)[٣٤] و(الحمادي)[٣٥] و(De Pree)[٣٦] العديد من أدوار المبدعين في المجتمع، وهي:

١. يعيدون ترتيب الأشياء من حولهم، لتبدوا في قالب جديد غير تقليدي.

٢. تتوافر لديهم مقومات الزّعامة والقيادة الناجحة.

٣. يشجعون التطوير والتحديث لتلافي الأنظمة البيروقراطية، وما تفرضه من عقبات ومعوقات لتقدم المجتمع.

٤. يراعون ويشجعون المواهب الإبداعية التي تتمخض عن اكتشافات جديدة مفيدة للمجتمع.

٥. يقدمون خدمات جليلة للمجتمع في شتى المواقع التي يعملون فيها مثل: المستشفيات، المطارات، حقول البترول، المدارس.

٦. يفكرون في مصلحة الجماعة، فيلاحظون ويعملون خبراتهم، ويكرسون جهودهم لإسعاد الجميع.

٧. يتناولون المشكلات التي يعاني منها المجتمع من منظور جديد غير تقليدي.

٨. يتواصلون مع مشكلات المجتمع وهمومه في جميع مراحل حياتهم، ويفكرون في حلها بجد وإخلاص.

٩. يديرون المشاريع بتخطيط جيد وانفتاح على الخيال، ولا يتركون فرصة للمصادفة والخطأ.

١٠. يجددون أفكارهم من تلقاء أنفسهم ويطرحونها في سياقات تناسب ظروف المجتمع، وتكون على هيئة أعمال ملموسة مفيدة.

١١. يوظفون التقنيات أفضل توظيف لإنجاز المهام بأقل كلفة، وفي أقل وقت ممكن.

١٢. ينجزون بحيوية مبتكرات نافعة تدفع عجلة التنمية في المجتمع، وينالون جوائز تقديرية لتميزهم.

١٣. يساهمون بفعالية في شتى ميادين الإبداع: العلمي، والأدبي، والفني، والإداري، والتقني، والصناعي، والزراعي والتجاري.

المحور الرابع: مجالات تنمية الإبداع، ووسائله وأساليبه

يتناول المحور الرابع مجالات تنمية الإبداع، ووسائل وأساليب تنميته، وأدوار المعلم في تنميته، وذلك على النحو التالي:

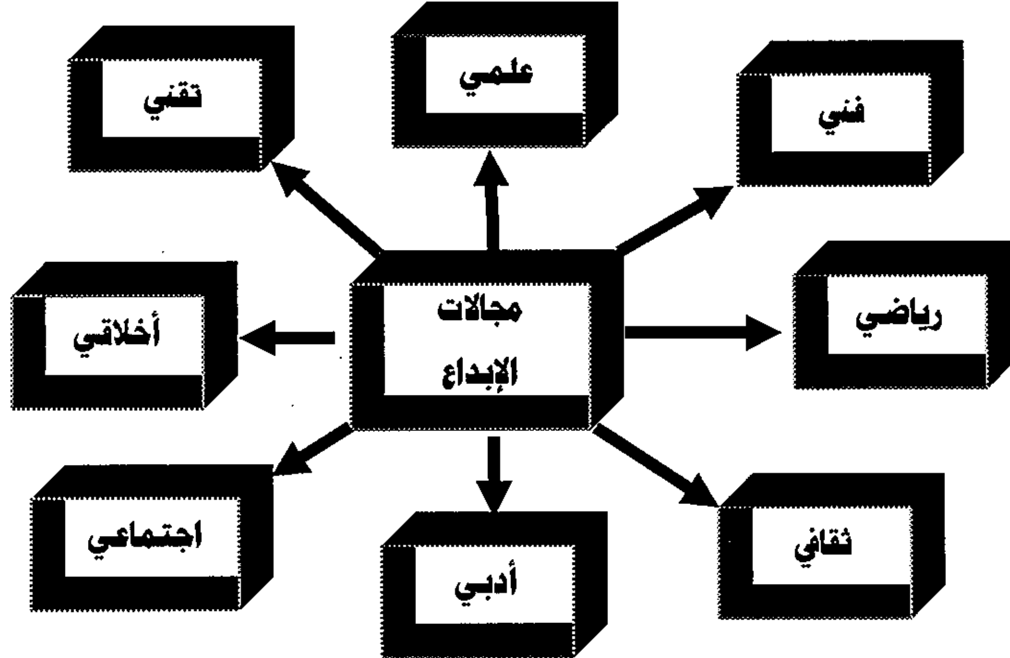
أولاً: مجالات تنمية الإبداع:

تتعدد مجالات الإبداع المدرسي لتشمل المجالات التالية:

- الإبداع العلمي. ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في المجال العلمي من خلال أنشطة متعددة للجمعيات العلمية المتعددة مثل جماعات (العلوم، الرياضيات، الحاسوب).
- الإبداع الأدبي: ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في المجال الأدبي من خلال ممارستهم لأنشطة أدبية متعددة (القصة، الشعر، التذوق والنقد الأدبي، النثر، السرد والمحاورة، التعليق، تأليف النصوص الأدبية).
- الإبداع الثقافي: ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في المجال الثقافي من خلال أنشطة متعددة (المسرح، والإلقاء والارتجال، إعداد البرامج وتنسيقها وإخراجها، قراءة الكتب، والاهتمام بالمكتبات وارتيادها).
- الإبداع التقني (التكنولوجي): ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في المجال التقني من خلال أنشطة متعددة (الاستخدامات المتعددة للحاسوب، الاستفادة من تقنيات التعليم المدرسية، البحوث التقنية التطبيقية في شتى المجالات التقنية).
- الإبداع الفني والمهني: ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في مجال الإبداع الفني والمهني من خلال أنشطة متعددة (الرسم بالخامات، أشغال الورق والحفر، والتصميم والزخرفة، التشكيل بالخط العربي، أشغال الزجاج، أشغال النسيج والسجاد، أشغال الطباعة، أشغال الخزف، أشغال المعادن، أشغال الخشب والنجارة، التشكيل والتكوين بالخامات، التصوير الفوتوغرافي والفيديو، والديكور).
- الإبداع الأخلاقي: ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في المجال الأخلاقي من خلال أنشطة متعددة مثل (المحاضرات والندوات والمناقشات الدينية المتضمنة سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام، والصحابة، والقادة الشجعان، وآداب المعاملات، وأخلاقيات العلم).
- الإبداع الاجتماعي: ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في المجال الاجتماعي من خلال أنشطة متعددة (الرحلات، والزيارات، الخدمة العامة، الأمن والسلامة، الهلال الأحمر، الجمعية التعاونية، الإذاعة المدرسية، الصحافة المدرسية، إقامة المعارض، المراكز والمعسكرات).
- الإبداع الرياضي: ويمكن تنمية إبداعات المتعلمين في المجال الرياضي من خلال أنشطة متعددة (كرة القدم، كرة الطائرة، كرة اليد، كرة السلة، تنس الطاولة، السباحة، ركوب الخيل، الجمباز، المسابقات الفردية والجماعية، مسابقات المضمار بمختلف أنواعها) وكذلك من خلال ممارسة الأنشطة الكشفية التي تمكنهم من الاعتماد على النفس، وتطبيق التقاليد الكشفية،

وتزيد من حرصهم على التميز للحصول على شارات الجدارة والهواية.

ويمكن توضيح المجالات المتعددة للإبداع التي يمكن رعايتها في المدرسة في الشكل(١):



شكل (١) مجالات الإبداع التي يمكن رعايتها في المدرسة

ثانياً: وسائل وأساليب تنمية التفكير الإبداعي:

حدد (Rogers & Weinland)[٣٧] و(Torrance)[١٩] و(Hoover)[٣٨] و(Nichol)[٣٩] و(الدريني)[٤٠] و(الخاجة)[٤١] و(جروان)[٤٢] و(سليمان)[٤٣] و(أبو حطب وصادق)[١] و(كلينتن وفخرو)[٤٤] العديد من أساليب وطرق تنمية التفكير الإبداعي، التي يمكن تصنيفها إلى قسمين رئيسين هما: الطرق الفردية والطرق الجماعية.

أولاً: الطرق (الأساليب) الفردية

Individual Methods

تهدف هذه الأساليب إلى المساعدة على تنمية التفكير الإبداعي لدى الفرد، وتشمل: لعب الأدوار، أسلوب باكسا، التعليم المبرمج والآلات التعليمية، التحليل المورفولوجي، حصر الخصائص، التقارير الشفهية، التعبير الحر، التنويم المغناطيسي، وضع القوائم، أسخف فكرة.

١. لعب الأدوار Role Play

وفيها يمارس الفرد الدور الذي يتفق عليه، مما يسمح له بالتصرف كصاحب الدور نفسه، وفي أثناء ممارسته للدور الجديد يرى الآخرين من خلال ذاته، ويدرك اتجاهاتهم نحو صفاته وخصائصه، ويتعلم طرقاً وأساليب جديدة لممارسة أساليب سلوكية جديدة، مما يوسع من آفاق شخصيته ويطلق لخياله العنان متحرراً من قيود الواقع.

ولعب الأدوار أسلوب فردي فعال في تنمية إبداع المتعلمين، ويعتمد هذا الأسلوب على التمثيل التلقائي، حيث يقوم الفرد أو أكثر بتمثيل دور شخص أو أشخاص أو شيء أو أشياء، من التدريبات التي تستخدم هذا الأسلوب التدريبي المعروف باسم "لنتصور أن ...." .Let's Make believe that .Being another Person

٢. أسلوب باكسا Paksa

هو أسلوب يستهدف تنمية الإبداع من خلال التفكير العلمي لحل المشكلات، وذلك باتباع الخطوات التالية:

١. تخير المشكلة، وتحديدها كتابة، وتحديد وجه الخطأ أو الصعوبة التي سببتها، وتحديد الهدف من دراستها.

٢. جمع معلومات وحقائق جديدة عن المشكلة، ودراسة ما كتب عنها بعمق وتوسع، مناقشتها مع المتخصصين، ومراجعة المعلومات، وكتابة ما تم التوصل إليه.

٣. تنظيم المعلومات في صورة مفهومة، وكتابة ما تم التوصل إليه.

٤. فحص المعلومات لإيجاد ما بينها من علاقات ومبادئ، ومقارنة الحقائق ببعضها، والبحث عن أوجه الاتفاق والاختلاف، عن السبب والنتيجة، عن الأنماط المنظمة عن التجمعات والترابطات.

٥. إذا لم يتم التوصل إلى نتائج أو اكتشافات جديدة، تترك المشكلة وتؤخذ فترة استرخاء يمارس فيها هواية ما، وتنقل المشكلة من العقل الواعي إلى ما قبل الشعور.

٦. يعاد إجراء محاولات للوصول إلى أفكار جديدة، ولا يحكم على الأفكار عند تواردها، وتوضع أكبر عدد ممكن من البدائل لحل المشكلة دون تقييم لأي منها.

٧. يعاد النظر في الأفكار بطريقة موضوعية، ويتم التشكك فيها، ويعاد اختبارها وصياغتها، وتطويرها.

٨. توضع الأفكار موضع التنفيذ، وتعرض الأفكار الجديدة على الآخرين.

٩. تكرر المراحل السابقة حتى تصبح عادة سلوكية.

٣. التعليم المبرمج والآلات التعليمية

يستخدم نمط التعليم المبرمج الذي يتيح للمتعلم فرص تكوين وتأليف Compose حلولاً وإجابات جديدة أكثر من أن يختار إجابته من بين إجابات متعددة. وفي هذه الحالة يكون عمل الآلة التعليمية هو تزويده بالمعلومات التي يحتاجها، ولا ينتقل من معلومة أو إطار إلى معلومة أو إطار جديد قبل أن يتقن الأولى. ويتدرج في ذلك حتى يصل بنفسه إلى ما هو جديد مبتكر. وقد وضع [٦](Torrance) مجموعة من البرامج لتنمية الإبداع باستخدام الآلات التعليمية، كما توجد برامج حاسوبية حديثة يمكن استخدامها بفعالية لتحقيق هذا الهدف.

٤. التحليل المورفولجي
Morphological Analysis

وضع هذا الأسلوب (Zoky) ويقوم على أساس تقسيم المشكلة إلى متغيراتها المستقلة. ثم تقسيم تلك المتغيرات إلى أقسامها الفرعية أو متغيراتها الفرعية أو الصور المختلفة التي تتخذها في المواقف المتعددة. ويلي ذلك رسم مربع أو مستطيل على طوله يوضع المتغير الأول ويوضع المتغير الثاني على عرضه. وترسم خطوط مقابل الأقسام الفرعية لكل متغير فتكون مربعات أو مستطيلات داخلية. وتلك المربعات أو المستطيلات الداخلية يمكن تصورها على أنها حلول مقترحة للمشكلة المعروضة.

فمثلاً لابتكار عبوات جديدة للألبان برسم مربع توضع على ضلعه الرأسي الأشكال المختلفة للإناء، وتوضع على ضلعه الأفقي المواد التي يصنع منها الإناء بأنواعها المختلفة (بلاستيك، زجاج، كرتون ... الخ)، وبرسم الخطوط الداخلية يمكن التوصل إلى صور متعددة للأواني. هذا ويمكن أن يكون للمشكلة ثلاثة

متغيرات، ويمكن أن يستتبع ذلك استخدام مكعب بدلاً من المربع أو مستطيل. ففي المثال السابق يمكن أن يمثل العرض أشكال الأواني، ويمثل الارتفاع المواد التي يصنع منها الأواني، ويمثل العمق الأحجام المختلفة للأواني.

٥. حصر الخصائص Attribute Listing

أوضح (Ford) أن أسلوب حصر الخصائص يعتمد على تحديد الخصائص الرئيسة للناتج أو الفكرة أو الشيء، ثم يتم تعديل الخاصية بأكثر من طريقة. وبعد استعراض كل الخصائص وإجراء التعديلات الممكنة عليها، يتم تقييم ما تم التوصل إليه، لاختيار أفضل التعديلات المقترحة تمهيداً لوضعها موضع التنفيذ.

٦. التقارير الشفهية

أسلوب التقارير يعتمد على تشجيع المتعلم على عمل تقرير شفهي عن شيء معين، ليوضح رأيه الشخصي، وتتاح له الفرصة كي يستخدم الأسلوب أو الأساليب التي يراها في تقريره التعبيري الشفهي.

٧. أنشطة التعبير الحر

وهي أنشطة متعددة ومتنوعة تشمل: إعداد الصور، والرسم الحر، وعمل النماذج واللوحات الإعلانية والتصميمات، والنحت. التي يعبر فيها المتعلم بحرية عن أفكاره الإبداعية، وذلك تحت إشراف وتوجيه محدودين من قبل المعلم أو الأب أو الأم.

٨. التنويم المغناطيسي

استخدم التنويم المغناطيسي لعدة أغراض منها التشيخص والعلاج النفسي، وقد استخدم أخيراً في تنمية الابتكار وذلك بالإيحاء للشخص أثناء التنويم بأنه قد حلم بشيء ما، ثم بعد إيقاظه يشاهد ويدرس سلوكه وأداءه، وكيف قبل الفكرة التي أوحي إليه بها، وكيف طورها وحسنها.

ويفسر أثر التنويم المغناطيسي ــ بالإضافة على التأثير الإيحائي ــ بأنه يضيق نطاق انتباه الشخص ويقصره على موضوع معين أو مشكلة معينة، ويحفزه إلى الوصول إلى حلول جديدة.

وتجدر الإشارة إلى تعدد صعوبات التطبيق الفعلي لهذه الطريقة في واقع المؤسسات التعليمية، لتعقد الإعدادات الخاصة اللازمة لنجاحها، ولكن يمكن استخدامه بفعالية في التخلص من بعض المعوقات التي تعوق تنمية التفكير الإبداعي، ولا سيما عندما يراد إكساب المتعلم المزيد من الثقة بالنفس، وحفزه وترغيبه في التجريب والمخاطرة.

٩. وضع القوائم

للقوائم نوعان: نوع خاص؛ يستخدم مع منتجات معينة، ونوع عام؛ ينطبق على مواقف ومنتجات متعددة. وتتضمن القوائم عدة عناصر مثل: وضع استخدامات جديدة للشيء الواحد.

- استخدام وسائل جديدة للقيام بنفس الوظيفة، إدخال تعديلات جديدة على الشيء مثل: تغيير المعنى، واللون، والحركة، والرائحة، والشكل ... الخ.
- الاحتفاظ بخصائص الشيء مع تكبيرها مثل: زيادة الوقت، أو التكرار، أو القوة، أو السعة، أو القيمة، أو السمك .... الخ.
- استبدال بعض العناصر أو الخصائص مثل: استبدال العمليات، أو الوظائف، أو الإيقاع، أو مصدر القوة.
- إعادة تنظيم العناصر والمكونات مثل: تغيير الترتيب أو تغيير الجدول، أو الإيقاع أو وضع السبب محل النتيجة، أو العكس.
- عكس الأوضاع مثل: السالب محل موجب والعكس، أو الأمام للخلف والعكس، أو تبادل الأدوار والمسؤوليات.

• ربط وتوليف الأفكار، والعناصر، والأهداف، والوحدات.

١٠. أسلوب أسخف فكرة

وجد (Vang) أن اختيار أسخف فكرة من بين عدة أفكار يمكن أن يكون له قيمة كبيرة في الوصول إلى حلول جديدة وفي تنمية الابتكار. ولقد ذكر مثالاً لذلك عن دراسة مشكلة هي "كيف يمكن وصل سلكين معاً "كانت أسخف فكرة هي "إمساكهما بالأسنان"، واتضح أن هذه الفكرة سخيفة يصعب تنفيذها. ولكن بعد مزيد من التركيز عليها أمكن التوصل إلى اختراع آلة خاصة تصلح لهذا الغرض.

ثانياً: الطرق الجماعية Group Methods

تقوم هذه الطرق والأساليب على تحقيق أقصى استفادة مما لدى الجماعة من إمكانيات، ومن أمثلتها: العصف الذهني، التأليف بين الأشتات، أسلوب دلبرت للحل الابتكاري للمشكلة، السوسيو دراما، الاستقصاء، البرامج المسجلة على أشرطة، الأسئلة ذات الإجابات المتعددة، حل المشكلات.

٢. العصف أو القصف الذهني (التفاكر)
Brain Storming

تتعدد مسميات العصف الذهني ومنها (التفاكر، القصف الذهني، العصف الذهني، إمطار الدماغ، تدفق الأفكار، وتوليد الأفكار، وجميعها مترادفات لشيء واحد. وقد أوضح (Osborn) أن العصف الذهني عبارة عن مؤتمر إبداعي ذي طبيعة خاصة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار التي يمكن أن تستخدم كمفاتيح تقود إلى بلورة المشكلة، وتؤدي بالتالي إلى تكوين حل لها. ويعتمد على أفكار جماعية متحررة من القيود، متفتحة على الواقع، لا يكفها الحرج، ولا يكبلها التصلب أو الجمود. ويسعى فيه المتعلم على محاولة إيجاد أكبر عدد ممكن من الإجابات. وهو من الأساليب الفعالة في تنمية قدرة المتعلمين على توليد الأفكار. ويؤدي هذا الأسلوب إلى تحدي عقول المتعلمين للمشكلات المطروحة عليهم، والتي تتطلب النظر فيها من زوايا متعددة، ثم التوليد السريع للأفكار المقترحة لحلها. وفي البداية تكون الأفكار مألوفة، ثم تتوالى الأفكار غير المألوفة.

وتستغرق جلسة "العصف الذهني من (١٥ ــ ٦٠) دقيقة بمتوسط ٣٠ دقيقة. ويتم تنفيذها بصورة فردية أو جماعية. حيث تطرح المشكلة، ويطلب من كل مشترك أن يعرض فكرته ورأيه فيها بشكل متسلسل ومتتابع. وإذا لم يكن لدى المشترك فكرة فيقول "لا" ثم يليه الآخر. وتحتاج هذه الجلسة إلى قائد أو مدير للجلسة، ويتولى تدوين الأفكار.

ومن شروط جلسة العصف الذهني ما يلي:

١. تقيم الأفكار بعد انتهاء جميع المشتركين من الإدلاء بآرائهم.
٢. تشجع محاولات انطلاق الأفكار الأولى للمشتركين.
٣. تقبل محاولات تنمية الأفكار والإضافة عليها وربطها بغيرها.
٤. تقيم الأفكار المطروحة دون توجيه انتقادات لأصحابها.

ويعتمد العصف الذهني على مبدأين رئيسين هما:

١. تأجيل الحكم على قيم الأفكار: وهذا ما يساعد على كثرة الأفكار المطروحة وتجميعها، وبالتالي قد تنجح أفكار أو حلول قد تبدو لصاحبها أنها لا قيمة لها ولكنها في الواقع قد تكون جيدة، وخاصة إذا استخدمها

آخرون كمفتاح لفكرة جديدة أكثر عمقاً وخصوبة.

٢. الكم يولد الكيف: فيؤدي الكم إلى تنوع الأفكار، ومن ثم أصالتها، الأمر الذي يهيئ للمشاركين بيئة خصبة لتوليد أفكار جديدة.

كما توجد له أربع قواعد يجب اتباعها في أثناء جلساته هي:

١. ضرورة تجنب النقد (استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم).
٢. إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار.
٣. زيادة عدد الأفكار المطروحة.
٤. البناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

وأن جلسة العصف الذهني تمر بمراحل وهي: صياغة المشكلة، بلورة المشكلة، توليد الأفكار التي تعبر عن حلول للمشكلة، تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها. وبإمكان رئيس الجلسة استعمال بعض الأسئلة التالية أو الإتيان بما يشابهها (حسب الحاجة):

١. هل يمكن تنفيذ هذه الفكرة؟
٢. هل ستفي بالغرض؟
٣. هل ستطور ما هو موجود حالياً؟
٤. هل ستؤثر على التكلفة؟
٥. هل ستزيد الإنتاج؟
٦. هل ستعجب المسئولين؟
٧. هل تحتاج إلى وقت طويل لتنفيذها؟
٨. هل هذا حل مؤقت؟
٩. هل المتطلبات متوافرة؟

ومن الشروط الأساسية لنجاح هذا الأسلوب ما يلي:

١. أن تكون قنوات الاتصال مفتوحة ومرنة.
٢. أن يسمح باستخدام قنوات الاتصال بحرية للإفادة من أفكار الآخرين.
٣. أن يكون الجو السائد في الجماعة جواً مرحاً لا يسوده التقييم الدائم أو النقد الهدام.
٤. أن يتضمن الجماعة عدداً من الأفراد متابيني القدرات والاهتمامات والميول لأن هذا الاختلاف يؤدي إلى الوصول لأفكار ابتكارية ذات مستوى رفيع.
٥. كذلك يجب ألا يكون عدد أعضاء الجماعة كبيراً فينبغي ألا يزيد عن ١٢ تقريباً.
٦. أن يكون للجماعة قائداً ذا خبرة بأساليب تنمية الابتكار، وأن يكون موجهاً Driver ومريحاً Relaxer بحيث تتميز الجلسات والمقابلات بالأخوة وعدم الرسمية.

٢. التآلف بين الأشتات Synectics

وضع (Barns & Gordon) هذه الطريقة. ويقصد بكلمة Synectic في اليونانية ربط العناصر المختلفة وغير المناسبة بعضها مع بعض. ويستهدف هذا الأسلوب تنمية قدرة المتعلم على إعمال عقله لإيجاد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء. حيث يبدا المعلم بطرح أسئلة مثل: ما أوجه التشابه بين كذا وكذا؟ ما أوجه الاختلاف بين كذا وكذا؟ ولقد استخدم أصحاب هذا الأسلوب ما يلي:

- كلمات ومعان وتعريفات، فكلمة افتح أدت إلى ابتكار الفتاحة.
- مبادئ العلمية، مثل تصور أن الماء يندفع من أسفل إلى أعلى، أدى ذلك إلى الوصول إلى أسلوب يعرف باسم "افترض أن Just suppose" لتنمية الإبداع.

• الاستعارات والكنايات والتشبيهات مثل: حركة اليد والأصابع التي أدت إلى ابتكار الحفار.

وخطوات هذا الأسلوب هي:

١. وضع المشكلة كما هي.

٢. تحليل المشكلة وتفسيرها ومناقشتها مع خبير لجعل الغريب مألوفاً.

٣. قول أفراد الجماعة ما لديهم من أفكار خطرت على أذهانهم، مما يساعد على زيادة فهم المشكلة بجوانبها المختلفة أو مشكلاتها الفرعية.

٤. اختيار إحدى المشكلات وإعادة صياغتها.

٥. طرح أسئلة تحتاج إلى الاستعارة والكناية والتشبيه للإجابة عليها.

٦. اختيار مثال من بين الإجابات وفحصه لتبين ما يتضمنه من حقائق وتأملات.

٧. الربط بين العناصر المتباعدة بعلاقات جديدة خيالية تأملية.

٨. استخدام نتائج الخطوة السابقة وفحصها جيداً للوصول إلى الحل.

٩. إذا لم يتم التوصل إلى حل جديد تعاد الخطوات من البداية.

٣. طريقة Deliberate للحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving:

وضعها (Osborn) ثم طورها (Barns). فالسلوك الابتكاري يستلزم أن يكون الإنسان حساساً لما حوله من مشكلات، التي تكون مادة "للملاحظة" و"المعالجة" ثم "التقييم"، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما فإنها في البداية تكون غامضة، ويكون الفرد مطالب بدراستها وتوضيحها لكي يصل إلى حلها، وذلك مروراً بالمراحل الآتية: الكشف عن الحقيقة fact finding، الكشف عن المشكلة، الكشف عن الفكرة، الكشف عن الحل، تقبل الحل.

وتتلخص خطواتها التنفيذية فيما يلي:

١. مواجهة أعضاء الجماعة بموقف غامض أو مشكلة محيرة.

٢. تعرف المشكلة بالبحث عن الحقائق المرتبطة بها إعادة تحديدها وصياغتها.

٣. وضع بدائل متعددة لحل المشكلة، بكيفية مماثلة لتوليد البدائل بأسلوب العصف الذهني.

٤. تقييم الأفكار والحلول وذلك باستخدام محكات موضوعية مثل: التكلفة، والزمن اللازم، والنفع، والتقبل الاجتماعي، وغيرها.

٥. الإعداد لوضع أفضل الحلول موضع التنفيذ، وهذا يستلزم التفكير في العوائق التي ستواجه التنفيذ، والنتائج المترتبة على التنفيذ.

ويلاحظ أن هذا الأسلوب يعمد إلى التأثير على الخصائص العقلية لأعضاء الجماعة لإزالة ما يعوق ابتكاراتهم ولتنمية ما لديهم من إمكانيات.

٤. السوسيو دراما (الدراما الاجتماعية) Sociodrama

يعد (Moreno) مؤسس هذا الأسلوب. ويهدف إلى استخدام الأساليب الدرامية لدراسة مشكلة ما على نحو يؤدي إلى الوصول إلى حلول متعددة وجديدة لها. وتمر السوسيودراما بالمراحل الآتية:

أ. تحديد المشكلة: فعلى المعلم أن يوضح للتلاميذ أنهم بصدد تمثيل مسرحية لا نص لها. كما يجب عليه أن يثير العديد من الأسئلة التي تؤدي إلى تحديد المشكلة.

ب. وصف الموقف الصراعي: حيث تصل الجماعة من المرحلة السابقة إلى وصف الموقف الصراعي، الذي يعبر عن المشكلة بأسلوب موضوعي مفهوم.

ج. توزيع الأدوار: توزع الأدوار الأولية على المتعلمين اختيارياً، وعلى المعلم إثارة اهتمام

المشاهدين إلى إمكانية ظهور أدوار جديدة، بل ويشجعهم على لعبها.

د. إثارة اهتمام وحمية Warm up الممثلين والمشاهدين. ويفضل أن يترك للممثلين بضع دقائق لإعداد المشهد على أن يكون ذلك في خارج مكان التمثيل. وفي هذه الأثناء يلفت نظر المشاهدين إلى إمكانية إدخال أدوار جديدة، أو وضع حلول جديدة للمشكلة.

هـ. تمثيل الموقف: يمثل المتعلمون الأدوار، وفي هذه الأثناء يجب على المعلم ملاحظة مواضع الصراع التي قد تظهر بين المتعلمين حول حل المشكلة دون أن يتدخل لوضع حلول لهذا الصراع. أما إذا توقف التمثيل يمكن للمعلم أن يشجع المتعلمين بأسئلة مثل: ماذا حدث الآن؟ ماذا يمكن أن يحدث فيما بعد؟

و. توقف التميثل: عندما يخرج الممثل عن الأدوار المناسبة، أو عندما لا يستطع الاستمرار في التمثيل، أو عندما يتم الوصول للحل، أو عندما يرى المعلم ضرورة لتوجيه المتعلمين إلى استخدام أسلوب آخر، أو إلى موضوع آخر.

ز. مناقشة وتحليل وتقويم الموقف والمظاهر السلوكية: يكون ذلك بناء على وضع المحكات التي تساعد على تقويم الحلول المقترحة، أو على إعادة صياغة المشكلة.

ح. وضع المزيد من الخطط لوضع الأفكار أو المظاهر السلوكية موضع التنفيذ.

وللسوسيو دراما أنواع متعددة تتوقف على عدد من المشتركين في التمثيل. فقد تتضمن فرداً واحداً مثل "مناجاة المرء لنفسه" Soliloquy Technique أو أكثر من فرد مثل "مناجاة المرء لنفسه من خلال ممارسة الآخر لدور المرآة" Mirror Technique أو "المناجاة الثنائية مع الآخر" Double Technique أو عدة أشخاص مثل "المناجاة مع ثنائيات متعددة" Multiple Double Technique.

٥. الاستقصاء Inquiry

يساعد هذا الأسلوب على تنمية حب الاستطلاع لدى الأفراد، ويزيد من دافعيتهم لاستنتاج ومعرفة المزيد عن الموضوع المطروح للدراسة. ويركز هذا الأسلوب على التخلي عن الحلول المعتادة، وفتح الطريق لأفكار متنوعة وأصيلة. ويستخدم أنواعاً مختلفة من المواقف مثل: الأسئلة المفتوحة التي لا تتطلب استجابة واحدة محددة فقط. ويشجع خلاله الأفراد على طرح أسئلة ترتبط بموضوع المناقشة، بحيث تزيد أسئلتهم من وضوح بعض الجوانب المراد معرفتها سواء كان ذلك عن: شخصية معينة، أو موقف معين، أو مشكلة معينة.

٦. أسلوب البرامج المسجلة على أشرطة

ويعتمد هذا الأسلوب على تسجيل موضوعات متنوعة عن شخصيات تاريخية قامت بأدوار بطولية أو بابتكارات عظيمة مثل تلك التي قام بها رواد الفضاء، أو المبتكرون للإنسانية بصفة عامة. وتسجل على أشرطة. بحيث يتضمن كل شريط مبدأ أساسياً من مبادئ التفكير الابتكاري، وبحيث يساعد التلاميذ على ممارسة مثل هذا المبدأ عندما تواجههم مشكلة من المشكلات أو موقف من المواقف. ويتضمن باقي الشريط فكرة بالبحث عن كل جديد غير مألوف. ويصاحب الشرح بموسيقى تصويرية تساعد على إطلاق عنان خياله أثناء سماعها. وبعد الانتهاء من عرض الشريط، أو مجموعة الأشرطة التي يشتمل عليها البرنامج، يقوم المعلم بتوزيع أسئلة تدريبية كجزء مكمل للبرنامج يتناول جوانب

الشخصية المقدمة. والغرض من هذا التدريب هو مساعدة التلميذ على استخدام تصوراته الخاصة، وخياله في إنتاج أكبر قدر ممكن من الإجابات غير المألوفة، واضعاً نفسه موضع المبتكر الذي سمع عنه. وبقدر تنوع الإجابات أو الأفكار وأصالتها ومرونتها، تنمو القدرات الإبداعية للتلاميذ.

٧. الأسئلة ذات الإجابات المتعددة (المفتوحة)

وللأسئلة مفتوحة النهاية أهمية كبرى في إثارة وتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. حيث يُطلب من المتعلمين أن يجيبوا عن أسئلة ماذا يحدث لو ...؟ أو ماذا تفعل لو ...؟ أو ما رأيك في كذا ...؟ أو ماذا تتوقع لو ...؟ أو ما التحسينات التي يمكن إدخالها على ...؟ أو ما الاستخدامات غير المألوف لـ ...؟ وغير ذلك من الأسئلة الاستثارية. ومثل هذه الأسئلة تجعل المتعلم يفكر في موضوع (يعرف عنه ولو قليل، أو قد لا يعرف عنه شيئاً من قبل) ويساهم ذلك في نمو مهاراته الإبداعية.

٨. أسلوب حل المشكلات.

أسلوب منظم له مراحل وخطوات تهدف إلى الوصول لأفضل الحلول والفِكَر والاحتمالات لحل معضلة محددة. ويتميز هذا الأسلوب بما يلي:

١. التعرف على القدرات والمهارات والإمكانات المتاحة والمتوافرة.
٢. مناقشة المعضلة من أكثر من زاوية.
٣. تسخير القدرات والمهارات والإمكانات المتاحة لحل تلك المشكلة.
٤. الوصول إلى أفضل حل (فكرة) بما يتلاءم والقدرات والمهارات والإمكانات المتاحة في تلك الحالة.

وتوجد له ست مراحل هي:

١. الإحساس بالمشكلة.
٢. حصر وتجميع المعلومات عن المشكلة .
٣. تحديد المعضلة.
٤. تجميع الفِكَر.
٥. حصر الحلول.
٦. قبول الحل.

وعقب استخدام كل أسلوب من الأساليب السابقة، يتم إخضاع الاستجابات والنواتج لمحكات الإبداع وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والملاءمة).

ثالثاً: أدوار المعلم في تنمية الإبداع:

يلزم لتنمية ابتكار المتعلمين تهيئة مناخ صفي ديمقراطي تسوده الحرية المنظمة، كي يتمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره بحرية دون تخوف من نتائج الخطأ. والمعلم هو المسؤول عن تهيئة هذا المناخ المشجع للمتعلمين على إبداء آرائهم في جو من الاحترام لآراء الغير. فالمعلم راعي الإبداع يتيح للمتعلمين حرية التوصل لحلول المشكلات، ويسمح لهم بالتحقق من صلاحية ما يقترحونه من آراء. كما أنه ينوع من الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من اختبار المعارف وتطبيقها.

وطرح [٤٥] (Foster) مجموعة من الموجهات التي يمكن للمعلم أن يستفيد منها ويوظفها في تنمية إبداع المتعلمين مثل:

١. الحرص على تكوين علاقة طيبة مع المتعلمين.
٢. تشجيع التعاون في الأنشطة الجماعية.
٣. التنظيم الجيد للوقت وللأنشطة.
٤. الاهتمام والتقدير لأفكار المتعلمين.
٥. تشجيع المتعلمين على طرح المشكلات وتكوين مجموعات لتدارسها.

٦. إتاحة الفرص للمتعلمين للرجوع إلى المصادر المتعددة.

٧. استخدام التعلم عن طريق الألعاب التعليمية وتشجيعه.

وأشار (Brodsky)[٤٦] إلى مجموعة من الخصائص والصفات التي يتميز بها المعلم راعي الإبداع مثل:

١. أن يتمتع بشخصية متوازنة تجمع بين الصبر والتفهم والصرامة واللطف.

٢. أن يتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن أنفسهم.

٣. أن يكون صادقاً عادلاً متعاوناً مع المتعلمين.

٤. ألا يشكك في قدرات المتعلمين على أنجاز المهام المطلوبة منهم.

٥. مراعاة فردية المتعلم.

٦. جعل الفصل الدراسي مكاناً مفتوحاً تسوده العلاقات الإنسانية.

٧. طرحه لخبرات تعليمية حيوية للمتعلمين.

٨. تشجيعه لمبادرات المتعلمين لاكتساب خبرات جديدة.

٩. تنويعه أساليب التدريس المتبعة في تدريس المحتوى لتجنب ملل المتعلم.

وعدد (Diane)[٤٧] مجموعة من التساؤلات التي يمكن استخدامها لتقييم مدى تنمية المعلم للابتكار، وهي هل:

١. يشجع المتعلم على التعبير عن رأيه بحرية؟

٢. يسمح للمتعلمين بالاستفادة من أخطائهم؟

٣. يسمح بالحوار والنقاش المفتوح مع المتعلمين؟

٤. يحترم الآراء والأفكار المتعارضة مع آرائه وأفكاره؟

٥. يشجع العمل الجماعي؟

٦. يعزز ويشجع أفكار المتعلمين التي تخرج عن نطاق المنهج؟

كما أكد أن القدرة على الإبداع لدى الطلبة يمكن تنميتها إذا ما خطط لها المعلمون بطريقة واعية بتضمين خطط إعداد الدروس أهدافاً يمكن من خلال تحقيقها تحسين مهارات التفكير التباعدي Divergent thinking skills، وتحسين مهارات الحل الإبداعي للمشكلات Creative problem – Solving skills، وزيادة درجة الوعي بالبيئة المحيطة Environmental awareness، وتحسين صورة الذات لدى المتعلم Self – image.

وحدد (Torrance)[٢٨] مجموعة من المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها لتنمية إبداع المتعلمين، وهي:

١. أن يختار أنسب موضوعات المنهج الدراسي لتنمية إبداع المتعلمين.

٢. أن يحدد مبادئ الإبداع التي يحرص على تحقيقها مع بداية إعداده لخطة الدرس.

٣. أن يطبق مبادئ الإبداع التي حددها بانتظام في تنفيذ موضوع الدرس.

٤. أن يتعامل مع جميع مبادئ الإبداع بانتظام واستمرارية فلا يهتم ببعضها ويهمل الأخرى.

وعدد (عبادة)[٤٨] الخصائص والأساليب السلوكية للمعلم المُيسر للتفكير والتعلم الإبداعي، وهي:

١. يقبل أفكار التلاميذ الجديدة ويشجعهم عليها.

٢. يقدم للتلاميذ فرصاً متعددة لكي يظهروا قدراتهم الإبداعية.

٣. يقوم بدور المثير والموجه بدلاً من دور المُلقن.

٤. يمهد للدرس بالأنشطة العقلية المنشطة والمثيرة للتفكير الإبداعي.

٥. يشجع التلاميذ على حل أسئلة الدرس بأكثر من طريقة.
٦. لا يلجأ إلى النقد المستمر وإصدار الأحكام السريعة على أعمال التلاميذ.
٧. يعمل جاهداً على إشباع حاجات وميول التلاميذ الإبداعية مثل حاجتهم إلى المعرفة وتوجيه العديد والغريب من الأسئلة.
٨. يحترم خيالات التلاميذ ويتقبلها.
٩. يغرس روح المثابرة والتنافس السليم لدى التلاميذ.
١٠. يتميز سلوكه بالثواب والتشجيع والتعزيز المعنوي والمادي.
١١. يعلم تلاميذه استخدام الطرق الإبداعية في حل المشكلات.
١٢. يكون مثلاً لتلاميذه في حب الاستطلاع والبحث عن المعرفة.
١٣. يوجه تلاميذه نحو قراءة كتب مثيرة ويعرفهم على أفكار متنوعة وجديدة.
١٤. مرن في مسايرة المنهج التعليمي بما لا يؤثر على تنشيط الإبداع لدى التلاميذ.
١٥. يتقبل إجابات التلميذ واستفساراته مهما بدت شاذة والتعليق عليها.
١٦. يساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العلم والعلماء.
١٧. يُكلف التلاميذ بواجبات منزلية يمكنها أن تُظهر الإبداع لديهم.
١٨. يسمح بالاختلاف في الآراء أو وجهات النظر داخل الصف.
١٩. يساعد على تنمية مهارات النقد البناء لدى التلاميذ.
٢٠. يدرب التلاميذ على المرونة الفكرية والبعد عن التعصب الفكري.
٢١. يُنمي الشعور بالثقة في النفس لدى التلاميذ.
٢٢. يساعد التلاميذ لكي يستنتجوا الحقائق العلمية إن أمكن وليس أخذها كمسلمات.
٢٣. يتسم بالديمقراطية والتسامح في تعامله مع التلاميذ.
٢٤. لا يكتفي بحل واحد للمشكلة ولكن يستثير التلاميذ في البحث عن حلول أخرى.
٢٥. يشجع المناقشة الجماعية والتساؤلات أثناء حل المشكلات الصفية.
٢٦. يساعد التلاميذ على تنمية الشجاعة والاندماج ومشاركة الآخرين.
٢٧. يهتم كثيراً بأوقات فراغ تلاميذه ويستغلها لتنمية الإبداع.
٢٨. يساعد التلاميذ على الاستفادة من أخطائهم مع التركيز على خبرات النجاح.

واتفق كل من (Lewis)[١٨] و(الدريني)[٤٠] و(المفتي)[٤٩] و(راشد)[٥٠] وعلى ضرورة مراعاة المعلم ــ الميسر للإبداع ــ ما يلي:

١. الابتعاد عن التسلط.
٢. احترام أفكار وآراء المتعلمين.
٣. تقبل النقد.
٤. تشجيع كل جديد.
٥. طرح المشكلات المشوقة المثيرة لتفكير المتعلمين.
٦. تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلمين.
٧. تدريب المتعلمين على كيفية إدراك تفصيلات الصور والأشكال والرسومات وإدراك العلاقات بين الأشياء.

وأشار (اللقاني وحسن)[٥١] إلى أن تنمية الإبداع لدى المتعلمين تستوجب من المعلم ما يلي:

١. الحرص على تقديم أشياء فريدة لهم.
٢. تهيئة المناخ للتفكير بحرية.

٣. التنشيط المستمر لهم وتعزيز إبداعاتهم.

٤. عدم التحديد المسبق لمظاهر إبداعاتهم.

٥. توافر العلاقات والمشاعر الإنسانية في المواقف التعليمية.

٦. تهيئة خبرات سارة لتحقيق استمرارية ومواصلة التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن لكل معلم طريقته الخاصة في التدريس. وعلى كل معلم أن يدرب نفسه على الطرق والإجراءات التدريسية التي تنمي الإبداع لدى المتعلمين. كما يجب أن تكون عملية التعلم ميداناً خصباً لتجريب طرائق واستراتيجيات التدريس الإبداعية لخلق جو مناسب للتعلم الإبداعي بما يعود على المعلم والمتعلم والمجتمع بالنمو والازدهار. ولكي يهيئ المعلم المناخ الصفي لتنمية الإبداع فعليه مراعاة ما يلي:

١. تزويد المتعلمين بمعلومات عن طبيعة الإبداع.

٢. قص سير المبدعين على المتعلمين، وحثهم للاقتداء بهم.

٣. عدم السخرية من أعمال وأفكار المتعلمين.

٤. تشجيع المتعلمين على البحث والدراسة.

٥. السماح بقدر من الديمقراطية في المواقف التعليمية.

٦. إشراك المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه.

٧. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٨. تشجيع التنافس الحر بين المتعلمين.

٩. تشجيع المتعلمين على ممارسة هواياتهم.

١٠. تشجيع تنوع الأفكار.

١١. تجنب تهديد المتعلم بالدرجات أو غيرها.

١٢. تنويع الأسئلة الاستثارية السابرة.

١٣. تشجيع العمل الجماعي.

١٤. تشجيع المتعلم على الاستنتاج، والتحدث الشفهي، والتعبير بالكتابة وبالرسم، والتلخيص، والتوقع، وإجراء البحوث المصغرة، وإعمال عقله لإدراك العلاقات.

١٥. استخدام "العصف الذهني" في توليد بدائل لحل مشكلات مهمة للمتعلم.

١٦. استخدام أسلوب "لعب الدور" في بعض المواقف التعليمية.

١٧. إشراك المتعلم الخامل مع زميل له أكثر نشاطاً في عمل واحد.

١٨. استثمار مواهب المتعلمين ورغبتهم في المرح لإنتاج أفكار غير مألوفة (خيالية) دون إسراف في الخيال.

١٩. التفاعل مع المتعلمين في أثناء تنفيذهم للأنشطة والاندماج معهم.

٢٠. تشجيع المبادأة والتعلم الذاتي.

٢١. تشجيع المتعلم للبحث عن المعلومات في المصادر المتنوعة، لتنمية حب الاستطلاع والاستكشاف المعرفي لديه.

٢٢. توجيه المتعلم لمتحيص الأفكار ونقدها نقداً بناءً.

٢٣. توزيع الاهتمام بجميع المتعلمين على نحو متوازن.

٢٤. طرح مواقف على المتعلمين ليكتشفوا ما بها من مشكلات بأنفسهم.

٢٥. تخطيط وتنفيذ رحلات وزيارات ميدانية يمارس خلالها المتعلم الملاحظة، والتدقيق، وجمع البيانات عن الظواهر والمشكلات بنفسه.

٢٦. تهيئة فرص مناسبة وكافية كي يقيم المتعلم استجاباته.

٢٧. تشجيع المتعلم على توجيه الأسئلة، وإثارة التساؤلات، وتقديم المقترحات.

٢٨. تأييد استقلالية المتعلم في حصوله على المعلومات بنفسه.

٢٩. تجنب التجهم والغلظة باستثمار الفرص المناسبة لإضفاء روح المرح، وبدون إفراط.

٣٠. الحرص على تقديم الجديد والمثير في المجالات المختلفة للعلم.

٣١. التحلي بالأخلاق الكريمة والثبات والاستقرار الانفعالي.

٣٢. تجنب تكليف المتعلم بأعمال تفوق قدراته.

٣٣. تشجيع المتعلم على التفكير في الاستعمالات غير العادية للأشياء.

٣٤. تنويع الأنشطة كي تناسب المستويات المتباينة للمتعلمين.

٣٥. حث المتعلم على الربط بين فروع المعارف المختلفة.

المحور الخامس: محتوى المناهج الدراسية وعلاقتها بتنمية التفكير الإبداعي

أكد (Torrance)[٦] (Torrance)[١٩] أهمية مراعاة المناهج الدراسية ــ التي تستهدف تنمية الإبداع ــ عوامل: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفصيلات، يرى ضرورة توافر ثلاث خصائص رئيسة فيها، وهي: عدم الاكتمال Incompleteness والانفتاح Openness، واستخدام تساؤلات المتعلم، والسعي لإنتاج شيء ما واستخدامه. وأوضح عوامل الإبداع على النحو التالي:

١. الطلاقة:

الطلاقة هي بنك الأفكار، فإذا ما أمكن توليد عدد كبير من الأفكار فمن المحتمل أن تتضمن هذه الأفكار ما هو غريب أو إبداعي. ويمكن التعبير عن الفكرة الأصيلة بطرق أخرى مثل: الجداول والرسوم البيانية، الرسومات الفنية، والتعبيرات الموسيقية، والأدوار التمثيلية، وغير ذلك من صور تحوير الفكرة الأصلية أو التعبير عنها. والأنشطة الصفية المناسبة لذلك:

أ. وصف الموضوعات بطرق مختلفة.

ب. العصف الذهني لأكبر عدد من الحلول الممكنة لمشكلة معينة.

ج. واجبات مدرسية تتطلب من الطلبة أن يخترعوا كلمات جديدة لوصف شيء ما.

يمكن تنمية الطلاقة الفكرية من خلال:

أ ــ المساعدات والمحفزات: بطرح أسئلة تساعد على إنتاج الأفكار أو الحلول الجديدة، مثل ما يحدث إذا:

- أضفنا شيئاً ما؟
- قسمنا هذا الشيء؟
- غيرنا وضع الشيء؟
- استخدمنا الشيء في استخدام آخر؟

ب. التنافس: خلق جو من التنافس بين المتعلمين يؤدي إلى إنتاج الأفكار عالية الجودة.

ويمكن تنمية الطلاقة الارتباطية بتشجيع المتعلمين على إعطاء كلمات مختلفة بمعنى واحد في موضوعات التعبير، وجعلهم على دراية بهذه الخيارات في الكتابة. وذلك بالتركيز على النقاط الأساسية التالية:

- معرفة العلاقة بين الكلمات.
- معرفة الكلمات التي تحمل نفس المعنى.
- معرفة الكلمات المتضادة في المعنى.
- توسيع معاني الكلمات.
- اختيار التعريفات المناسبة.
- كشف الكلمات غير المناسبة.
- انتقاء كلمات بمعانٍ محددة.

٢. المرونة

تشير المرونة إلى قدرة الشخص على إنتاج

تنويعة (تشكيلة) من الأفكار ذات الوجهات الذهنية المتباينة. ومن الأنشطة الصفية المناسبة لذلك:

أ. أن يستخدم المعلم الأسئلة المفتوحة Open ended questions.

ب. أن يقوم الطلبة بواجبات تتطلب منهم ذكر استخدامات غير عادية للأشياء، مع تصنيف هذه الاستخدامات إلى فئات أو أنواع.

ج. أن يتم تدريب الطلبة على مقارنة الفروق بين نوعين من المفردات، وتشجيعهم على تحديد أكبر عدد ممكن من مختلف أنواع الفروق، مع تصنيف الاستجابات إلى فئات مثل: المكان، المناخ، الجمارك، اللغة وغير ذلك.

ويمكن تنمية المرونة التلقائية بتطبيق مبادئ الإضافة، المزج والاستبدال. وتستخدم هذه المبادئ لمساعدة الطلبة على التفكير في أكبر عدد ممكن من التحسينات لمنتج ما (لعبة مثلاً). ولتنمية المرونة يطلب من المتعلمين تغيير ترتيب مجموعة من الصور لسرد قصص مختلفة، وعليهم أن يؤلفوا قصة مختلفة حسب ترتيب الصور في كل مرة.

٣. الأصالة

تشير الأصالة إلى تفرد الاستجابة أو ندرتها إحصائياً. ويجب أن تكون الفكرة الناتجة غير عادية، ماهرة. وهناك نوعان من محكات الأصالة في رأي علماء الإبداع هما:

- أن تكون الاستجابة أصيلة بالنسبة للفرد. أي أنه يصل إليها لأول مرة في حياته.
- أن تكون الاستجابة أصيلة بالنسبة لبيئته. (بيئته: المدرسة أو المجتمع المحلي).

والأنشطة الصفية المناسبة لذلك:

أ. أن يتوصل المعلمون إلى استجابات فريدة من خلال عمليات العصف الذهني.

ب. تشجيع إنتاج الفكاهة (الأصيلة).

ج. استخدام الطلبة لعمليات التشبيه والمجاز والاستعارة في أثناء المقارنة بين الأشياء ويمكن تنمية الأصالة من خلال:

أ. استغلال الأحداث غير العادية في المجتمع أو في المدرسة. مثل إنجاز عمل غير عادي لأحد المتعلمين (قصائد، أو قصص، أو أعمال مسرحية).

ب. الوسائل السمعية البصرية. مثل (الصور، والأفلام، والإرسال الإذاعي، والتلفاز، الحاسوب).

٤. التفصيلات

تعبر التفصيلات عن قدرة الشخص على تطوير أو تزيين أو زخرفة أو تنفيذ أو تفصيل الأفكار بأية طريقة من الطرق الممكنة. ويتطلب ذلك تهيئة أنشطة صفية (مثل المناقشات داخل الصف) تستثير تفكير الطلبة لإنتاج الأفكار التي يعتمد كل منها على الأخرى. ومن أمثلة الأنشطة الصفية المناسبة لذلك ما يلي:

أ. حل مشكلات ذات شروط محددة تسمح بتطورات عقلية متتالية تؤدي إلى الحلول النهائية للمشكلات الأصلية أو الرئيسية.

ب. أنشطة فنية تسمح للطلبة بخلق صور أو تصميمات من خطوط بسيطة.

ج. اختراع مباريات جديدة على غرار المباريات والقواعد المشهورة.

د. كتابة نهايات لقصص مجهولة النهاية.

وأظهرت نتائج دراسة (شحاته)[٥٢] أن كتب القراءة العربية المقدمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر يغلب عليها مفردات تنمية

ثقافة الذاكرة بنسبة (٩٦%) تقريباً، وأن مفردات تنمية الإبداع بها لم تتجاوز نسبتها (٤%) تقريباً. وهي نسبة متدنية، إلى حد كبير. وأن محتوى المنهج الدراسي المنمي للتفكير الإبداعي ينبغي أن يراعى فيه ما يلي:

- تعدد الفرص التعليمية وتنوعها لتحقق ثقة المتعلم بنفسه، وحثه على المخاطرة المدروسة والبحث والتقصي بأساليب جديدة.
- استثارة دافعية المتعلم للاكتشاف من أجل تطوير معرفته، والتحرر من أساليب التفكير المعتادة عند تفحصه لبيئته بحثاً عن خبرات جديدة.

وعدد (عدس)[٥٣] و(مطاوع)[٥٤] و(النوري)[٥٥] إسهامات المناهج الدراسية في تنمية القدرات الإبداعية للمتعلمين من خلال مراعاتها لما يلي:

١. أن تكون تنمية مهارات التفكير الإبداعي هدفاً رئيساً من الأهداف العامة لكل مادة دراسية، وفي كل صف دراسي، وأن يسعى إلى تحقيق هذا الهدف من خلال عناصر المنهج كافة.
٢. تبني المنهج التكاملي عند بناء المناهج الدراسية.
٣. أن يتحدى محتوى المناهج قدرات الطلاب العقلية، لأن التحدي يدفعهم إلى البحث والتفكير.
٤. تضمين المناهج الدراسية قضايا ومشكلات تهم الطلاب، مما يدفعهم إلى البحث عن حلول متعددة لها، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرة توليد الأفكار لديهم، وهي من القدرات الأساسية للتفكير الإبداعي.
٥. أن يتضمن المحتوى خبرات متنوعة: لغوية، وعلمية، واجتماعية، واقتصادية.
٦. أن يشجع المنهج الطلاب على التعلم من مصادر مختلفة.
٧. أن يكون مضمون المقرر مستمداً من عناصر البيئة المحلية للطلاب، سواء الطبيعية أو الاجتماعية.
٨. أن يسمح للفروق الفردية بين الطلاب بالظهور والتمايز.
٩. أن يكون مضمونه متنوعاً ومتبايناً بحيث يعمل على إثارة انتباه الطالب وأحاسيسه إلى الدرجة التي تشجعه على التعلم.
١٠. أن تشبع المناهج حب الاستطلاع عند الطلاب.
١١. أن تصاغ المناهج صياغة مرنة بحيث يتخللها مقارنات، واستكشافات، ولا نهائية حل المشكلات.
١٢. أن تستخدم في تدريسها طرق التدريس الإبداعي وأساليبه مثل: العصف الذهني، والتأليف بين الأشتات، والتحليل المورفولوجي، وأساليب التعلم الذاتي.
١٣. أن توظف في تدريسها تقنيات التعليم الحديثة مثل الحاسب الآلي وغيره من الوسائل ذات الأثر الإيجابي في تنمية قدرات الطلاب على الإبداع.
١٤. أن تتضمن أنشطة إثرائية متنوعة (قصصية، ألغاز، تخيل، نتائج مترتبة، حل مشكلات، وصف الصور، الاستعمالات المتعددة، الرسم، التعديل، المقارنة) بحيث تتيح المجال لتدريب المتعلم على حل المشكلات بطرق إبداعية، بحيث يراعى في الأنشطة مناسبتها للمتعلمين، وتحديها لقدراتهم دون أن تسبب لهم إحباطاً، وتنميتها للخيال وحب الاستطلاع لديهم، وأن تكون مفتوحة وغير متقيدة بما ورد في المناهج.

١٥. أن تستخدم في تقييمها اختبارات التفكير التباعدي المتضمن أسئلة ذات نهايات مفتوحة، واختلاف مهام تقويم الموقف عن المهام التي درست للمتعلم، وتنوع المصادر والأدوات التي يستخدمها المتعلم في جمع البيانات، والتخلي عن قيود الزمن المحدد للإجابة، وتقييم مدى جدة وملاءمة ناتج مهام المتعلم.

المحور السادس: معوقات تنمية التفكير الإبداعي

تتعدد المعوقات المدرسية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. فذكر (Torrance)[٢٢] عدة عوامل مسؤولة عن تعويق المدرسة لقدرات المتعلمين على التفكير الإبداعي وهي:

١. تأكيد المدرسة والمحيطين بالمتعلم أنه أصبح ناضجاً، وأنه لا يجب أن يستمر في أسلوب التفكير التخيلي، أو سرد قصص من نسج خياله.

٢. الاهتمام بالمادة التعليمية على حساب تنمية أسلوب التفكير الجديد للمبدع.

٣. غلبة الأسلوب التلقيني في التدريس، وتقلص الأساليب المعتمدة على البحث والاستقصاء.

كما ذكر (Torrance)[١٦] مجموعة من العوامل التي تحول دون تحقيق المعلم لإمكاناته الإبداعية، مما ينعكس أثره السالب على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. ومن هذه العوامل ما يلي:

١. استخدام التفكير العشوائي بدلاً من التفكير العقلاني.

٢. الخوف من الاتهام بالسرحان أو أحلام اليقظة.

٣. الافتقار إلى الأمانة العقلية بعدم الصراحة في التعبير عن الذات.

٤. انخفاض المقدرة على استدعاء المعلومات المناسبة.

٥. الفشل في عمليات البحث والاستكشاف والتجريب للأشياء والموضوعات.

٦. العجز عن البحث أو التأمل في الأشياء بطرق جديدة وبعمق.

٧. الافتقار إلى الخيال الخصب الغني بالصور.

٨. الفشل في تسجيل الأفكار عند ظهورها.

٩. الخوف من نفور الآخرين بسبب الأفكار الجديدة أو الغريبة غير المألوفة.

١٠. عدم الاستقرار النفسي نتيجة تكون مفهوم مضطرب لديه عن ذاته.

وذكر (Nichol)[٣٩] و(Fisher)[٥٦] مجموعة من أهم عوامل تعويق المعلم لتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وهي:

١. عدم حصوله على رعاية لقدراته الإبداعية عندما كان تلميذا.

٢. لم يراع معلموه القدامى تمايزاته واختلافاته عن زملائه في الاعتبار.

٣. حصر تركيزه واهتمامه في الموضوع الذي يقوم بتدريسه فقط.

٤. النظرة التربوية المقيدة لمعلميه القدامى.

٥. توقع تنفيذ ما يملى عليه من الرؤساء.

٦. رغبته فعل أي شيء مختلف، ولكنه لا يقوم بذلك.

٧. يستصعب ما يتطلبه التدريس الإبداعي من جهد كبير، ومستوى عالٍ من المهارات.

٨. يعتقد خطأً أن الاختبار الموحد يعطي للمتعلمين المختلفين فرصاً متساوية للنجاح.

٩. لا يترجم معلوماته السيكولوجية إلى سلوك.

١٠. يلقي باللوم على التلاميذ للفشل في الاختبار بدلاً من البحث عن أسباب ذلك وإزالتها.

١١. شعوره بعدم الأمان.

١٢. عدم مقدرته على التعامل مع المواقف المرنة الغامضة.

١٣. قصر الفترة الزمنية التي يمكثها مع المتعلمين.

وعدد (عبد الغفار)[٥٧] و(عباده)[٥٨] مجموعة المعوقات المدرسية لتنمية الإبداع التي يمكن تصنيفها إلى: معوقات متعلقة بالمعلم، ومعوقات متعلقة بالمنهج، ومعوقات متعلقة بإدارة المدرسة، وذلك على النحو التالي:

١. معوقات تتعلق بالمعلم، وتشمل:

١. التحيز وعدم المساواة في المعاملة بين المتعلمين.

٢. عدم تمكن المعلم من المادة العلمية في كثير من الأحيان.

٣. القسوة في المعاملة وإثارة سخرية التلاميذ على المُخطئ.

٤. عدم اعتياده على روح الابتكار والبحث والتنقيب عن المعرفة.

٥. قلة فهمه لخصائص النمو النفسي لدى تلاميذه.

٦. سلبية اتجاهه نحو مهنة التدريس، وإساءته إليها في كثير من الأحيان.

٧. معاقبته للتلميذ الذي يكثر طرح التساؤلات عليه بغرض الاستكشاف.

٨. محدودية فهمه لأهمية الدوافع في تشجيع التلاميذ وتحفزهم إلى التقدم والإبداع.

٩. عدم قناعته بأهمية التفكير الإبداعي.

١٠. إغفاله للفروق الفردية بين التلاميذ، وتعامله معهم على أنهم سواء.

١١. ندرة ربطه بين مادة تخصصه والتخصصات الأخرى.

١٢. عدم اهتمامه بأوقات فراغ تلاميذه.

١٣. سوء علاقته بزملائه، وعدم تعاونه معهم.

١٤. عدم اهتمامه بمشكلات البيئة التي تواجه التلاميذ.

١٥. ميله إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصاراً للوقت.

١٦. ندرة اهتمامه بمشكلات التلاميذ.

١٧. تقيده بمادته الدراسية وندرة اشتراكه في أي نشاط خارج هذه المادة.

١٨. عدم فطنته لعلاقات قد يدركها التلاميذ.

١٩. عدم تفهمه للحلول غير المتوقعة من تلاميذه، مما يؤثر في تنفيذه لدرسه.

٢٠. عجزه عن الإجابة على الأسئلة التي يطرحها التلاميذ.

٢١. قصور استخدامه للطرائق والأساليب الحديثة في التدريس التي تستهدف تنمية الإبداع.

٢٢. حرصه على إكساب التلاميذ أنماط سلوك المسايرة.

٢. معوقات تتعلق بمحتوى المنهج الدراسي، وتشمل:

١. عدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي في أغلب المدارس، فلا تتاح الفرص الكافية لممارسة التلاميذ الأنشطة المثيرة لإبداعاتهم.

٢. التقيد بالخطة الزمنية لتوزيع المنهج، وعدم الخروج عنها.

٣. اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ والاستظهار وليس على التفكير والملاحظة والاستنتاج.

٤. غالباً ما تكون المناهج معدة مقدماً من وجهة نظر خبراء كل مادة دراسية، ومرتبة حسب ما يرونه من وجهة نظرهم.

٥. عدم إعطاء قدر كاف من الثقافة العامة في شتى موضوعات المنهج، ونادراً ما تهتم المناهج الدراسية بالجانب التطبيقي والتجارب المعملية.

٦. تقليدية أساليب التقويم المتبعة واقتصارها على تقييم حفظ التلاميذ للمادة الدراسية، وندرة تقييمها لجوانب التفكير الإبداعي.

٧. طول المناهج الدراسية، وعدم ترابطها، وازدحامها بمعلومات غير مرتبطة بمشكلات البيئة.

٨. ندرة تعرض المناهج الدراسية لتاريخ العلماء ومجهوداتهم وتجاربهم العلمية.

٩. استخدام تمارين الكتاب المدرسي الخالية من الأفكار الجديدة (الإبداعية).

١٠. استخدام الملخصات وتحفيظها للتلاميذ مما يعودهم على الحفظ وإهمال الكتب الدراسية.

١١. خلو معظم الكتب الدراسية على اختلاف تخصصاتها من الجمع بين إجابتين أو أكثر، بل يكتفي بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ.

١٢. ندرة إشباع المناهج الدراسية لحاجات ورغبات التلاميذ وميولهم الإبداعية.

٣. معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية ونظام التعليم، وتشمل:

١. قصر التقويم على الحفظ والتذكر فقط، وإغفاله قياس التفكير الإبداعي.

٢. إغفال البرامج والمناهج الدراسية للأنشطة الإبداعية، وقصر اهتماماتها على موضوعات الدراسة الأكاديمية.

٣. المحصلة المنشودة من التعليم بمراحله المختلفة هو المجموع التحصيلي المرتفع.

٤. ضعف إمكانيات المكتبات المدرسية، وعدم ملاءمتها لتهيئة المناشط المنمية للتفكير الإبداعي.

٥. محدودية الإمكانيات المدرسية (المباني، الأثاث، الملاعب، الوسائل والأجهزة العلمية).

٦. ارتفاع كثافة الفصول، وضيق مساحتها، وعدم توافر المناخ الصحي المناسب بها.

٧. إلزام كل معلم بمنهج دراسي محدد، عليه الانتهاء من تدريسه في فترة زمنية محددة.

٨. ندرة الأوقات المخصصة لمناقشة المعلم مشكلات تلاميذه.

٩. قلة اهتمام المدرسة بالأنشطة والرحلات خارجها.

١٠. سيادة النظم الروتينية المثبطة للتفكير الإبداعي.

١١. قلة الاهتمام والعناية بالتلاميذ المبدعين.

١٢. الصراع بين طرائق التعليم التقليدية والحديثة.

١٣. القيود المفروضة من قبل المدرسة على حب الاستطلاع.

١٤. التأكيد المفرط على مهارات تعليمية محددة.

١٥. ضغط الزملاء على الفرد الموهوب للمسايرة مع نفس السلوك العام للجماعة.

١٦. قلة الاهتمام بالجوانب الصحية للتلاميذ.

١٧. انتشار ظاهرة التسرب في المدارس.

١٨. النقل الآلي للتلاميذ من صف لآخر ومن مرحلة لأخرى.

ويرى (أبو حطب، وصادق)(1) أن هناك مشكلات تنشأ عن محاولة التدريب على الإبداع دون تهيئة جو اجتماعي يتلاءم معها مما يعوق تنمية الإبداع، ومن هذه المشكلات ما يلي:

١. قد يقترح التلاميذ حلولاً غير متوقعة للمسائل أو المشاكل مما يؤثر على تخطيط المعلم.

٢. قد يدرك التلاميذ علاقات لم يفطن إليها المعلمون أنفسهم.

٣. قد يسأل التلاميذ أسئلة يعجز المعلمون عن الإجابة عليها.

٤. قد يميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصاراً للوقت.

٥. قد يشعر المعلم بالذنب لتشجيعه التلاميذ على التخمين.

٦. ضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسي تعطل مناقشة جميع ما يطرحه التلاميذ من أسئلة.

٧. في كثير من الأحيان يكون على المعلم أن يكسب تلاميذه سلوك المسايرة حتى يمكنهم النجاح في حياتهم العملية.

وصنف (كلينتن)[١٤] معوقات تنمية الإبداع إلى: حسية، نفسية، اجتماعية وبيئية، وعقلية.

١. معوقات حسية

وتنتج من مشكلات تتعلق بالشخص نفسه، مثل:

١. حصر معنى أو تفسير لغوي واحد لمفهوم واحد.

٢. عدم القدرة على تشخيص المشكلة.

٣. محدودية الخبرة.

٤. التشبع (التعود).

٥. عدم استعمال الحواس "الخمس" بالطريقة السليمة.

٢. معوقات نفسية

فطبيعة المرء وتربيته تؤثر تأثيراً سلبياً على إبداعاته، وخصوصاً إذا لم يتم إرشاده نحو الإبداع. فمثلاً تعود أحدنا على أن يكون دقيقاً جداً في عمله، فنجده يتعامل معاملة صارمة تقتل كافة سبل الإبداع، وتكون حياته خالية من المرونة.

٣. معوقات اجتماعية وبيئية

فقد يكون المجتمع معوقاً للإبداع، ومن صور ذلك ما يلي:

١. عدم إعطاء الخيال حقه من الممارسة والاهتمام بحجة أن الخيال سمة من سمات الطفولة، تكون عيباً في حق الكبار، بل والأمر ينطبق حتى على اللهو واللعب.

٢. سيادة مفهوم الجدة في العمل وعدم الهزل، في حين أن سمة الهزل وخفة الظل سمة شخصية من سمات المبدعين.

٣. طغيان لغة الأرقام ومنطقها على الكثيرين (كأسلوب مثمر للحياة)، فغدت الإنسانيات لغة غير محببة، وتحولت الحياة إلى عمل دون راحة.

٤. مقاومة التغيير، حيث يعتبره البعض مشكلة ومضيعة للوقت، ويحبذون النمط المألوف للحياة اليومية بالنسبة لهم، وصار الأفراد آلات لا تتوقف.

٥. عدم التعاون بين أعضاء الفريق الواحد مما يسبب مضيعة الوقت والجهد.

٦. التسلط بين الأفراد، والخوف من المسؤولية، والحرص الشديد جداً على الانضباط.

٧. الإفراط والتفريط في استخدام التقنية.

٤. معوقات عقلية

فالعقل هو مركز التفكير، لكنه يكون معوقاً أحياناً وخصوصاً في الحالات التالية:

١. الإصرار على استخدام التقنية، حتى لو كانت بشكل خاطئ.

٢. عدم الإلمام بأسلوب حل المشكلات بشكل صحيح وعلمي.

٣. عدم تكامل البيانات والمعلومات الرئيسة لتكوين خلفية علمية متكاملة.

٤. عدم توافر المسببات والقدرات الرئيسة (كالقراءة والكتابة والأدوات ... الخ).

٥. قلة الثقة بالنفس أو الإفراط في الثقة بالنفس.

٦. عدم تقبل النقد الهادف البناء بروح طيبة.

مما تقدم يتبين تعدد معوقات الإبداع، فبعضها يكون بسبب الفرد ذاته وبعضها الآخر يكون بسبب الآخرين، ومن أهم تلك المعوقات هي: عدم الثقة

بالنفس والشعور بالنقص، المصاحب لبعض التعليقات السلبية للآخرين، والخوف على الرزق، والخوف من الفشل، والخجل، والتشاؤم، والتبعية للآخرين، والخضوع لواقع خال من الطموحات والالتزام بالخطط والقوانين والإجراءات الجامدة.

تعقيب موجز:

من خلال استعراض الأدبيات السابقة تم الإفادة منها في استخلاص إجابات عدد من أسئلة الدراسة الحالية (من السؤال الأول إلى السؤال السادس) كما سيلي تبيانه في النتائج، وفي تحديد مفردات أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) التي استخدمت للإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة، وفي استقراء أفكار بعض التوصيات لتفعيل دور المناهج في تنمية الإبداع وذلك للإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة الدراسة، كما تم الإفادة منها في تحديد ملامح وأطر البرنامجين المقترحين كمطلب للإجابة عن السؤال التاسع للدراسة الحالية.

إعداد أداة الدراسة (الاستبانة):

استهدفت الاستبانة تعرف آراء عينة الدراسة ومقترحاتهم حول دور المناهج الدراسية (التي أشرفوا على تدريسها أو تطويرها أو شاركوا في بنائها) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وتم إعدادها مروراً بالخطوات التالية:

أ. أعدت صورة أولية للاستبانة في ضوء مجموعة من المعايير المستخلصة من أدبيات الإبداع، واشتملت على جزءين:

- الجزء الأول (الخاص بالآراء): تضمن مجموعة من المعايير الواجب توافرها في المناهج لتنمية إبداع المتعلمين، وقد وضع مقابل كل معيار أربعة دلائل، تتضمن ثلاثة منها تقديرات متدرجة لدرجة توافرها (كبيرة، متوسطة، قليلة)، وتضمن البديل الرابع (عدم المراعاة).
- الجزء الثاني (الخاص بالمقترحات): تضمن سؤالاً مفتوحاً حول المقترحات والتوصيات لتفعيل دور المناهج الدراسية في تنمية إبداع المتعلمين.

ب. عرضت الصورة الأولية للاستبانة على(٥) من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس لاستكمال إجراءات ضبطها. وتم إجراء التعديلات المقترحة، واعتمد صدق المحكمين مؤشراً لصدقها. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية المناسبة للتطبيق على عينة الدراسة (ملحق ٢). متضمنة (١٥) حول عناصر المنهج الدراسي (الأهداف، المحتوى، طرائق وأساليب التدريس، تقنيات التعليم، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم).

تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة في الأسبوع الأول من شهر مارس ٢٠٠٣م على عينة الدراسة، ورصدت نتائج تطبيق الجزء الأول للاستبانة في الجدول(١)، كما تم الإفادة من نتائج الجزء الثاني للاستبانة في صياغة بعض توصيات الدراسة ومقترحاتها.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج خاصة بالإجابة عن أسئلتها:

أولاً: يمكن إيجاز الإجابة عن السؤال الأول الخاص بتعريف الإبداع وخصائص المبدعين في النقاط التالية:

- يُعد الإبداع نمطاً راقياً من أنماط التفكير الإنساني، الذي يتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والملاءمة في عملياته ونواتجه.

- تتعدد مستويات الإبداع لتشمل مستويات الإبداع: التعبيري، والإنتاجي، الاختراعي، والتجديدي، الانبثاقي.
- تمر العملية الإبداعية بعدة مراحل هي: الإعداد، الحضانة، والإلهام، والتحقق.
- يتميز المبدع بالعديد من الخصائص العقلية، والمعرفية، والشخصية، والسلوكية، والمزاجية المميزة له عن غيره مثل: ارتفاع درجات ذكائهم، وتنوع وتشعب أنماط تفكيرهم، وتفرد شخصياتهم، واستقلالية تفكيرهم، وحبهم للاستطلاع، والمغامرة، وميلهم للاستكشاف، بحرية، والتعبير بحرية عن أفكارهم، وتمتعهم بدرجة عالية من الدافعية، ومقاومتهم للعوامل المحبطة.
- يمكن القيام بأنشطة إبداعية في أي مجال من المجالات إذا ما توافرت للفرد مصادر تمويل الإبداع في هذا المجال وهي: جودة التمثيل العقلي، وتميز الجوانب المعرفية، وتنوع أنماط التفكير، وتفرد الجوانب الشخصية، وزيادة مستوى الدافعية، والسياق البيئي الميسر للإبداع.

ثانياً: يمكن إيجاز الإجابة عن السؤال الثاني الخاص بأهمية الإبداع وأثره في شخصية المتعلمين في النقاط التالية:

- يعد الإبداع أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى جميع المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقه. نظراً لما للمبدعين من أدوار فعالة في تنمية مجتمعاتهم في شتى المجالات العلمية والأدبية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية.
- تتعدد الآثار الإيجابية لرعاية المبدعين لتشمل تحقيق المنفعة الذاتية والسواء النفسي والحصانة الذاتية التي تجنبهم التأثير السريع غير المتعقل بأفكار الآخرين وآرائهم.
- تزايد الحاجة لرعاية المبدعين من أجل الواقع والمستقبل الذي تتعاظم معضلاته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من المعضلات المؤرقة للشعوب والمجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء.
- رعاية المبدعين والاستثمار الأمثل لطاقاتهم يساهم في جعلهم أفراداً ناجحين، ومتميزين، ومنتجين غير مخربين، ومتوافقين مع المجتمع محققين لآماله وتطلعاته.
- يثمر تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية الملائمة للمبدعين عن نتائج إيجابية منها: تحقيق جودة ومتعة التعلم فيندمجون في البحث والاستقصاء بدافعية، ويحرصون على الإنجاز، ويبادرون بالمناقشة، ويعبرون بحرية عن أفكارهم المتنوعة، ويزداد حبهم للاستطلاع وحل المشكلات ويواصلون تدارسها بتركيز وبقدر مناسب من الانضباط والاحترام للآخرين، ويعبرون بوضوح عن أفكارهم بانفتاح متوازن على خبراتهم الداخلية والخارجية.

ثالثاً: يمكن إيجاز الإجابة عن السؤال الثالث الخاص بأدوار المبدعين لتنمية مجتمعاتهم في النقاط التالية:

- تتعدد الأدوار الفعالة للمبدعين لخدمة مجتمعاتهم، وتشمل تلك الأدوار اختراع الأجهزة الحديثة وتطوير التقليدي منها، وكشف أسرار الكون، ومتابعة التطورات الحادثة في العالم، وحسن توقع لأحداث المستقبل.
- يقدم المبدعون كل ما يسمو بالأحاسيس والذوق في شتى الميادين العلمية والتقنية والفنية.
- يشجع المبدعون تطوير المجتمع وتلافي تعقيدات الأنظمة البيروقراطية المعوقة للتقدم.
- يقود المبدعون المجتمع قيادة ناجحة، ويقدمون خدمات جليلة في شتى مواقعهم في المستشفيات، والمطارات، وحقول البترول، والمدارس.

• يفكر المبدعون بلغة "النحن" فيما يحقق مصلحة الجماعة، ويخلصوا في تكريس جهودهم في المشاريع النافعة.
• يخطط المبدعون لحاضر المجتمع ومستقبله، ولا يدعون فرصاً للمصادفة التي يترتب عليها إضرار بمصالح المجتمع.
• يجدد المبدعون أفكارهم من تلقاء أنفسهم ويطرحونها في سياقات تناسب ظروف المجتمع، وتكون على هيئة أعمال ملموسة مفيدة.
• يطوع المبدعون جميع التقنيات ويوظفونها أفضل توظيف لإنجاز المهام بأقل كلفة، وفي أقل وقت ممكن، لدفع عجلة تنمية المجتمع.

رابعاً: يمكن إيجاز الإجابة عن السؤال الرابع الخاص بمجالات تنمية الإبداع ووسائله وأدوار المعلم في تحقيق ذلك، في النقاط التالية:
• تتعدد مجالات تنمية الإبداع لتشمل المجالات: العلمية والأدبية والثقافية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والأخلاقية والرياضية.
• تتعدد الطرائق والأساليب الفردية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتشمل: لعب الأدوار، أسلوب باكسا، التعليم المبرمج والآلات التعليمية، التحليل المورفولوجي، حصر الخصائص، التقارير الشفهية، التعبير الحر، التنويم المغناطيسي، وضع القوائم، أسخف فكرة.
• تتعدد الطرق والأساليب الجماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، ومن أمثلتها: العصف الذهني، التأليف بين الأشتات، أسلوب دلبرت للحل الابتكاري للمشكلة، السوسيودراما، الاستقصاء، البرامج المسجلة على أشرطة، الأسئلة ذات الإجابات المتعددة، حل المشكلات.
• تتعدد أدوار المعلم لرعاية الإبداع، وتشمل: تهيئة للمناخ الديمقراطي الذي تسوده الحرية المنظمة لحرية تعبير المتعلمين عن آرائهم.
• ينوع المعلم في استخدام طرائق وأساليب وأنشطة التدريس الإبداعي الفردية منها والجماعية.

يتسم المعلم بالعديد من السمات منها: الابتعاد عن التسلط، واحترام أفكار وآراء المتعلمين، وتقبل النقد، تشجيع كل جديد، وطرح المشكلات المشوقة المثيرة لحب الاستطلاع والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

خامساً: يمكن إيجاز الإجابة عن السؤال الخامس الخاص بأثر محتوى المناهج الدراسية في تنمية الإبداع، في النقاط التالية:
• ضرورة تحقيق المحتوى لأهداف تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين التي تشمل الأصالة والطلاقة والمرونة والتفصيلات.
• إثارة المحتوى وحفزه لعمليات العلم الإبداعي لدى المتعلمين، وذلك من خلال خبرات غير مكتملة تتيح انفتاح المتعلم داخلياً على ذاته، وخارجياً على مجتمعه، وتحثه على طرح العديد من التساؤلات حولها.
• تنوع أنشطة المحتوى لتشمل أنشطة: لغوية، وعلمية، واجتماعية، واقتصادية.
• تضمن المحتوى لمشكلات تهم المتعلمين، وتستثيرهم لبحثها، وإيجاد الحلول غير التقليدية لها.
• تنوع الأنشطة الإثرائية للمحتوى لتشمل أنشطة (قصصية، تخيل، رسم ...) التي تستخدم المتعلم فيها التشبيه، والمجاز، والمقارنة بين الأشياء مما يشحذ التفكير الإبداعي لديه.
• تكامل خبرات المحتوى بتوظيفها للوسائل التعليمية الحديثة، التي يعد الحاسوب في مقدمتها.

• تضمن المحتوى تدريبات وأسئلة تقويمية مفتوحة النهاية، تقيس سرعة ودقة المتعلم، وأصالة وملاءمة استجاباته.

سادساً: يمكن إيجاز الإجابة عن السؤال السادس الخاص بمعوقات تنمية التفكير الإبداعي، في النقاط التالية:

• تتعدد المعوقات المدرسية لتنمية الإبداع لدى المتعلمين، وتشمل: تقليدية الأهداف ومحتوى المناهج وإغفالها لمتطلبات تنمية الإبداع، وروتينية أنظمتها، وعدم استثارة أساليبها التعليمية للطاقات الإبداعية، وتركيزها على الحفظ والتلقين والاستظهار والتحصيل وإغفالها لما عداهم من نواتج تعليمية مرغوبة ولا سيما إبداع المتعلمين.

• توجد معوقات مرتبطة بالمعلم وتشمل: ضعف مستواه العلمي، وعشوائية تفكيره، وافتقاده لمقومات الإبداع (فاقد الشيء لا يعطيه)، وإحباطه وتثبيطه للطاقات الإبداعية لدى المتعلمين.

• توجد معوقات مرتبطة بالأسرة والمجتمع وتشمل: عدم كفاية تهيؤ أجواءهما لرعاية المبدعين، وقصور في تفهم حاجاتهم ومتطلبات إشباع تلك الحاجات، وأساليب تحقيق ذلك.

• تتنوع معوقات الإبداع في البيئة العربية لتشمل: معوقات عقلية وحسية ونفسية مرتبط بالمتعلمين، ومعوقات اجتماعية وبيئية مرتبطة بمجتمعهم وبيئتهم.

• يعد التركيز على بعض جوانب شخصية المبدع ولا سيما العقلي منها وإغفال الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية وغيرها من الأسباب المعوقة لتنمية إبداع المتعلمين.

سابعاً: للإجابة عن السؤال السابع للدراسة الخاص بآراء عينة الدراسة حول مدى مراعاة المناهج الدراسية لمعايير تنمية الإبداع، تم رصد نتائج تطبيق الجزء الأول للاستبانة في جدول (١).

يتضح من جدول (١) أن متوسط آراء عينة الدراسة حول مراعاة عناصر المنهاج الدراسية لمعايير الإبداع قد بلغ نسبة مقدارها (١٤,٥%) وهي نسبة متدنية، تؤكد تعدد أوجه القصور في

جدول (١)

نتائج الجزء الأول للاستبانة الخاصة بآراء عينة الدراسة حول مدى مراعاة المناهج الدراسية للمعايير الواجب مراعاتها في عناصر المنهج لتنمية إبداع المتعلمين

م	عناصر المنهج	النسبة المئوية لمراعاة معايير الإبداع
١	الأهداف التعليمية.	١٨,٥
٢	المحتوى الدراسي.	١٥,٢
٣	طرائق وأساليب التدريس.	١٣,٤
٤	تقنيات التعليم.	١٤,٣
٥	الأنشطة التعليمية التعلمية.	١٦,٦
٦	أساليب التقويم.	٩,١
المجموع		٨٧,١
المتوسط		%١٤,٥

المناهج الدراسية الحالية لعدم توافر العديد من معايير تنمية الإبداع في عناصرها، وتشير إلى الحاجة لبذل المزيد من الجهود المتواصلة لتحليل المناهج وتطويرها لتنمية إبداع المتعلمين.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة الذي نص على: ما آراء خبراء المناهج حول دور المناهج الدراسية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين؟

ثامناً: للإجابة عن السؤال الثامن للدراسة الخاص بأهم المقترحات والتوصيات لتفعيل دور المناهج في تنمية ورعاية الإبداع في المدرسة. تم استقراء أدبيات الدراسة، واستجابات أفراد العينة في الجزء الثاني للاستبانة، واستخلصت أهم المقترحات على النحو التالي:

المقترحات:

١. اكتشاف الطلاب المبدعين في المجالات المختلفة وحصرهم باستخدام أدوات قياس علمية لتحقيق هذا الغرض في بداية كل عام دراسي.

٢. حصر المعلمين المبدعين في كل مجال من مجالات المواهب للمشاركة في تنمية وصقل مواهب الطلاب.

٣. تهيئة المناشط لعرض أعمال الطلاب المبدعين.

٤. تصميم وتنفيذ برامج لتنمية الإبداع على مستوى المدرسة، وتخصيص حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المنفذين والمتعلمين المشاركين في برامج تنمية الإبداع.

٥. إقامة حفل تكريمي للطلاب المبدعين على مستوى المدرسة، والإدارة، والمنطقة، والدولة.

٦. تخصيص بطاقات للطلاب المبدعين، والإعلان عن الامتيازات الخاصة لحاملها.

٧. صرف حوافز للطلاب المبدعين للاستعانة بها في تنمية مواهبهم.

٨. إجراء مقابلات مع الطلاب المبدعين من خلال وسائل الإعلام المختلفة لتشجيعهم والرفع من معنوياتهم، مع عرض نماذج من أعمالهم عبر هذه الوسائل الإعلامية.

٩. كتابة أسماء المبدعين في لوحة الشرف المخصّصة لهم بالمدرسة وبالإدارة التعليمية.

١٠. عمل توصيات وشهادات تقدير للمبدعين لمساعدتهم على استمرارية ومواصلة صقل مواهبهم في المراحل التعليمية العليا التي ينتقلون إليها.

١١. تكليف المعلمين المتميزين بالإشراف على رعاية المبدعينز

١٢. إشراك الطالب الموهوب في جماعة النشاط التي تعزز موهبته وتصقلها واستغلال المناسبات في إبراز الطالب الموهوب.

١٣. تشجيع الطلاب الموهوبين على تنمية مواهبهم والاستمرار فيها.

١٤. متابعة المرشد الطلابي للطلاب المبدعين، وتسجيل ذلك في سجلهم.

١٥. الإشادة بالطلاب المبدعين في الإذاعة المدرسية والمناسبات التي تقيمها المدرسة، مع تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم.

١٦. توفير التجهيزات والمعامل وتهيئتها لممارسة الهوايات وتنمية المواهب لدى المبدعين.

١٧. إعطاء الطالب المبدع فرصة أكبر في حصص النشاط لممارسة هواياته وتوجيهه من قبل مشرف النشاط، والاستفادة من مواهبه في تدريب زملائه.

١٨. إشعار وليّ الأمر بموهبة ابنه، وحثّه على الاهتمام به وتوفير الظروف المناسبة لرعايته.

١٩. إعطاء الطالب المبعد توصية تتضمن أبرز إبداعاته عند تخرجه من المرحلة.

كما توجد بعض المقترحات لتنشيط مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وتقع على عاتق المعلم مسئولية تنميتها، فعليه أن يشجعهم على:

١. عدم اعتمادهم على الحلول الجاهزة.
٢. التأني في حسم الموقف.
٣. زرع الثقة بالنفس لديهم.
٤. رفع المستوى العلمي والثقافي لأطر مناهجهم المرنة.
٥. تهيئة فرص الانفتاح على خبرات الآخرين.
٦. مشاركتهم في البرامج والأنشطة المفتوحة.
٧. تحسين سبل استغلالهم لأوقاتهم.
٨. حثهم على ممارسة أساليب التنشيط الذاتي للإبداع.
٩. تأكيد أهمية مواجهتهم للتحديات بتعقل وحكمة.
١٠. تشجيعهم على كثرة التساؤل ومناقشة النتائج.
١١. ممارسة رياضة المشي في الصباح الباكر، وتأمل الطبيعة.
١٢. تخصص خمس دقائق للتخيل صباح كل يوم ومسائه.
١٣. مناقشة شخصاً آخر حول الأفكار المستحسنة قبل تجريبها.
١٤. ممارسة ولعب بعض الأدوار التخيلية مثل: مدير مدرسة، عالم، عصفور ...
١٥. استخدام الرسوم والأشكال التوضيحية للتعبير عن أفكارهم بدل الكتابة في عرض المعلومات.
١٦. طرح العديد من البدائل والاختيارات قبل القيام بأي عمل.
١٧. التشجيع على اختبار الأشياء وتجريبها.
١٨. تبادل الأعمال مع الزملاء وإخضاعها للنقد والتقويم.
١٩. رسم الصور والأشكال الفكاهية أثناء التفكير.
٢٠. تحديد الإيجابيات والسلبيات للحلول المقترحة للمشكلات.
٢١. التفكير في كيفية الوصول إلى أفكار وحلول للمشكلات بعيدة المنال.
٢٢. الحرص على ممارسة أنشطة رياضية جديدة باستمرار.
٢٣. الاشتراك في أنشطة مدرسية في مجالات متنوعة.
٢٤. تغيير الطريق من وإلى المدرسة باستمرار.
٢٥. تغيير في ترتيب محتويات الغرفة، والفصل من حين لآخر.
٢٦. الحلم الدائم بالنجاح، والتفكير فيما يمكن فعله عندما يحدث ذلك.
٢٧. القيام بخطوات – ولو محدودة – في كل عمل نافع يتبادر للذهن، وعدم الاكتفاء بالكلام والأماني.
٢٨. الإكثار من الأسئلة التي يمكن طرحها حول الأشياء والأفكار.
٢٩. البحث عن الإجابات الصحيحة بتروي.
٣٠. قضاء وقت الفراغ بعمل إبداعي مفيد وغير مألوف.
٣١. الاعتياد على طرح سؤال ماذا يحدث لو ..؟
٣٢. الانتباه إلى الأفكار الصغيرة التي قد لا يلقي الآخرون لها بالاً.
٣٣. الحرص على تعديل وتطوير وتغيير ما تم الاعتياد عليه.
٣٤. الحرص على التجديد والإضافة والتطوير المستمر للأعمال.
٣٥. تعلم ألعاب الذكاء والتفكير.
٣٦. قراءة قصص ومواقف عن الإبداع والمبدعين في مجالات الإبداع المختلفة.
٣٧. تخصيص دفتر لكتابة الأفكار، وتدون الأفكار الإبداعية فيه مهما كانت صغيرة.
٣٨. افترض أن كل شيء ممكن.

ويمكن أن يقوم أولياء الأمور والمعلمين بتدريب المتعلمين على بعض المواقف لتوليد أفكار إبداعية مبتكرة، كما يلي:

١. حثهم على تحديد أهدافاً واضحة، ووجهات تفكير مرنة.

٢. التفكير المعكوس (بالمقلوب) أي عكس ما يحدث فعلياً. مثال: الطلاب يذهبون إلى المدرسة، عندما تعكسه تقول: المدرسة تأتي إلى الطلاب، وهذا ما حدث من خلال الدراسة بالإنترنت والمراسلة وغيرها.

٣. الدمج، أي دمج عنصرين أو أكثر للحصول على إبداع جديد، مثال: سيارة + قارب = مركبة برمائية.

٤. الحذف، احذف جزء أو خطوة من جهاز أو نظام إداري، فقد يكون هذا الجزء لا فائدة له.

٥. الإبداع بالأحلام، تخيل أنك أصبحت مديراً لوزارة التربية والتعليم مثلاً، ما الذي ستفعله ؟ أو تخيل أننا نعيش تحت الماء، كيف ستكون حياتنا؟

٦. المثيرات العشوائية، قم بزيارة محل للعب الأطفال، أو سافر لبلاد لم تزرها من قبل، أو امشي في مكان لم تراه من قبل، ولا تنسى أن تحمل معك دفتر ملاحظات وقلم لكي تسجل أي فكرة أو خاطرة تخطر على ذهنك.

٧. الإبداع بالتنقل، أي تحويل ونقل فكرة تبدو غير صحيحة أو معقولة إلى فكرة جديدة ومعقولة.

٨. زاوية نظر أخرى، انظر إلى المشكلة أو المسألة من طرف ثان أو ثالث، ولا تحصر رؤيتك في وجهة واحدة فقط.

٩. ماذا لو؟، اسأل نفسك: ماذا لو حدث كذا وكذا .. ستكون النتيجة ....

١٠. كيف يمكن؟ استخدم هذا السؤال لإيجاد العديد من البدائل والإجابات.

١١. استخدامات أخرى، هل تستطيع أن توجد (٢٠) استخداماً آخر للقلم غير الكتابة والرسم؟

١٢. تخيل عملك في المستقبل؟ هل ستبحث عن وظيفة أو ستبدأ مشروع خاص، أو لن تفعل أي شيء بالمرة. فكر وابتكر فكرة إبداعية جديدة، وتذكر أن الخوف على الرزق هو من معوقات الإبداع.

١٣. انظر إلى المخلفات والمهملات التي في المنزل والمدرسة، هل بإمكانك أن تستفيد منها؟ فعلى الطاولة علبة لوضع الأقلام فيها، هذه العلبة كانت في الأصل علبة لمشروب غازي!! لكن تم تنظيفها وتزيينها حتى أصبحت جميلة ومفيدة.

١٤. تود أن تذهب مع زملاءك في رحلة غير تقليدية، كيف ستكون هذه الرحلة؟

١٥. غرفتك غير منظمة، كيف سترتبها بحيث توفر مساحة كبيرة؟ احرص على تنفيذ ذلك عملياً.

١٦. سيزورك بعض أصدقائك في المنزل، كيف ستستقبلهم بطريقة إبداعية؟

١٧. رغبت في تنشيط أفراد مدرستك بنشاط إبداعي جديد، كيف سيكون هذا النشاط؟

١٨. قررت المشاركة في زراعة نباتات الزينة في حديقة المدرسة، كيف ستزرعها؟ وكيف ستزرعها؟ وكيف سيكون شكلها؟

١٩. لاحظت أن نفايات منزلك كثيرة، كيف تقللها؟ وكيف تستفيد بالنفايات؟

٢٠. تود أن تزيد ثروتك المعرفية، حدد (١٠) طرق مختلفة لزيادة معارفك.

التوصيات:

١. ضرورة توفير اختبارات الذكاء، واختبارات التفكير الابتكاري، واختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة وتقنينها على البيئة العربية بعامة والخليجية بخاصة.

٢. سرعة التبكير في اكتشاف الطلاب المبدعين منذ نعومة أظفارهم، وعدم الانتظار لأعمار متأخرة خشية اكتسابهم أساليب وعادات معوقة لتكيفهم مع النظم التربوية والتعليمية والبرامج المكثفة، بالإضافة إلى ما يترتب على تأخير اكتشافهم ومن تعريض طاقاتهم للهدر والفقد.

٣. توفير أخصائيين ومعلمين مدربين على اكتشاف ورعاية المبدعين، وتطوير كفاءاتهم في ملاحظة المظاهر السلوكية الإبداعية في المجالات المختلفة لدى التلاميذ باستخدام الملاحظة العملية المنظمة.

٤. إنشاء نادي للمبدعين على مستوى كل منطقة تعليمية، ينضم المبدعون من طلبة المنطقة، ويشرف عليه ذوو الاختصاص والخبرة.

٥. إقامة المسابقات السنوية على مستوى الدولة وتشمل نوادي المناطق التعليمية.

٦. رصد الحوافز التشجيعية للمبدعين (المادية والأدبية) على مستوى مناطق الدولة.

٧. تذليل الصعوبات التي تواجه المبدعين للارتقاء بمواهبهم.

٨. وضع خطط خاصة ذات أهداف طموحة للكشف عن الطلاب المبدعين، والعمل على تنفيذها من خلال برامج النشاط الطلابي.

٩. تخصيص مدرسة خاصة بالطلاب المبدعين على مستوى المناطق (ولو على المستوى المرحلة الثانوية فقط) يتم تجميع الطلاب فيها، وجعلها مركز انطلاق وتدريب لغيرها من المدارس، وخطوة جريئة للأمام في مجال رعاية المبدعين.

١٠. إنشاء أقسام لرعاية المبدعين في إدارات التعليم التي تخلوا منها.

١١. المزيد من التعاون بين وزارة المعارف والمؤسسات الحكومية والأهلية لتحقيق رعاية أفضل للمبدعين.

١٢. الاهتمام بالمبدعين على كافة المستويات التعليمية، بقبولهم في مجالات تنمي مواهبهم وترعاها.

١٣. إنشاء نوادٍ للمبدعين في المدارس والكليات والجامعات.

١٤. تخطيط مناهج وبرامج تعليمية تتضمن أنشطة إثرائية تستثير التفكير الإبداعي وتشبع حاجات المبدعين.

وبطرح تلك المقترحات والتوصيات تتم الإجابة عن السؤال الثامن للدراسة الذي ينص على: ما المقترحات والتوصيات لتفعيل دور المناهج الدراسية في تنمية الإبداع لدى المتعلمين؟

تاسعاً: للإجابة عن السؤال التاسع للدراسة الخاص بوضع تصور مقترح لبرنامجين لتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. فقد تم الاسترشاد بخصائص عناصر بعض برامج تنمية الإبداع ومقاييسه (البهي)[٥٩] (أبو حطب وسليمان)[٦٠] بالإضافة إلى ما تم مراجعته من أدبيات، وذلك لإعداد برنامجين يمكن تطبيقهما لتنمية إبداع أطفال الروضة والصف الأول في المدرسة الابتدائية. وقد هدف البرنامج الأول إلى تنمية إبداع الطفل باستخدام أنشطة اللعب التربوي. (ملحق ٢)، بينما هدف البرنامج الثاني إلى تنمية إبداع الطفل باستخدام أنشطة الرسم. (ملحق ٣).

وبذلك تمت الإجابة عن الأسئلة التسعة للدراسة

خاتمة:

إن قضية تنمية الإبداع من القضايا التربوية بالغة الأهمية التي تستوجب تضافر الجهود لتحقيقها، وتعد المدرسة بمناهجها خط الإنتاج الثاني بعد الأسرة في تزويد المجتمع بالمبدعين. وقد تبين من الدراسة الحالية أنه على الرغم من استشعار التربويين وغيرهم من أفراد المجتمع

لأهمية الإبداع وضـرورة رعايـة المبـدعين، وعلى الرغم من تعدد الجهود العالمية والعربية في المجالين التنظيري والتطبيقـي للدراسـات والبرامج التربويـة لرعايـة المبـدعين، إلا أن النتـائج التقويميـة للعديـد مـن الدراسـات (شحاته)[٥٢] (النوري)[٦١] أكـدت أن المنـاهج الدراسية العربية مازالت تولي جل اهتماماتهـا لثقافة الذاكرة على حساب ثقافة الإبـداع، وقـد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع تلـك النتـائج. الأمر الذي يتطلب إعادة النظر فـي منظومـة المناهج الدراسية العربية وتطويرها لتحقيق تلك الغاية. ولن تتحقق تلك الغاية ما لم تقم الأسـرة والمدرسة والمجتمع بأدوارها لتنميـة الإبـداع ورعاية المبدعين، ويستلزم ذلك تحمل المعلمين وأولياء الأمور مسئوليتهم تجاه رعاية المبدعين. وانطلاقاً مـن تنـامي الإدراك لأهميـة رعايـة المبدعين، فقد كانت الدراسة الحالية كخطوة علـى الدرب، بالإسهام في تبيان الدور الريادي للمنـاهج الدراسية والمعلمين والآباء والأمهات فـي تنميـة الإبداع ورعاية المبدعين. وذلك سعياً لتوثيق عرى التواصل وتحقيق التكامـل بـين أدوار المدرسـة (بمناهجها ومناشطها ومعلميها وإدارتها) والأسـرة (آباء وأمهـات) والمجتمـع (بجميـع مؤسسـاته الحكومية والخاصة) لتنشئة الأجيال تنشئة تستثمر طاقاتهم الإبداعية الخلاقة، لأنهم الخيوط الفعالة في شبكة الحياة العصرية، المتوقع ريادتهم لأوطـانهم في عصر المعلوماتية والنظم العالمية الجديدة.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل ،،،

المراجع

١. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال: علـم الـنفس التربوي، ط(٤)، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٩٤م.

٢. علي، محمد: مصطلحات في المناهج وطـرق التدريس، دار عامر للطباعة والنشر، المنصـورة، ١٩٩٨م.

٣. Chaplin, J. & Krawice, T: System and Theories of Psychology, Rinehart and Winston Inc., Hoot, 1974.

٤ ـــ مجمع اللغة العربية: معجـم علـم الـنفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميريـة، القاهرة، ١٩٨٤م.

٥. حنورة، مصري: سيكولوجية التذوق الفني، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥م.

٦. Torrance, E.: Guiding Creativity Talent, Prentice Hall of India- Private Limited, New Delhi, 1969.

٧. راجح، أحمد عزت: أصول علم النفس، ط (٨)، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، ١٩٧٠م.

٨. Guilford, J. & Haephner, R.: The analysis of Intelligence, Mc- Grow Hill Book Co., New York, 1971.

٩. عبد الغفار، عبد السلام: "طبيعـة الابتكـار ـــ إطار نظري مقترح"، الكتـاب السـنوي الثـاني للجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة عـين شمس، القاهرة، ١٩٧٥م.

١٠. الكناني، ممدوح عبد المنعم: دراسة لسـمات الشخصية لدى الأذكياء المبتكرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعـة المنصـورة، المنصورة، ١٩٧٩م.

١١. روشكا، ألكسندر: الإبداع العـام والخـاص، (ترجمة: أبو فخر، غسان)، سلسلة عالم المعرفـة، العدد (١٤٤)، المجلس الوطني للثقافـة والفنـون والآداب، الكويت ١٩٨٩م.

١٢. حنورة، مصري: الإبداع من منظور تكاملي، سلسلة علم نفس الإبداع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م.

١٣. Taylor, I.: Psychological Sources of Creativity, Journal of Creativity Behavior, Vol. 10, 1976.

١٤. كلينتن، عبد الرحمن: رعاية الطلبة الفائقين ..

الرعاية الواجب توافرها لجميع الأبنــاء، مكتــب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ٢٠٠١م.

١٥. Goetz, E.: A Review of Functional Analysis Pre-school Children's Creative Behaviors, Educational & Treatment of Children, No. 5, 1982.

١٦. Torrance, E.: Gifted Children in the Classroom, Prentice- Hall, 1965.

١٧. Mackinnon, D.: "The Nature and nature of Creative Talent", Amerian Psychologist, No.17, 1962.

١٨. Lewis, R.: "Ability and Creativity in Mathematics- Information Analysis Center for Science, Mathematics, And Environmental Education", ERIC No. 43210, Ohio, 1973.

١٩. Torrance, E.: Creativity in the Classroom, DC National Education Association, Washington, 1977.

٢٠. Torrance, E.: Rewarding Creative Behavior, Prentice- Hall, New Jersey, 1965.

٢١. Stenberg, R.: An Incestment Theory of Creativity and it's Development, Human Development, No. 34., 1991.

٢٢. Torrance, E.: (1962): Guiding Creative Talent, New York, Prentice- Hall.

٢٣. Nickerson, R.: "why Teach Thinking", Teaching Thinking Skills, Freeman Publisher Ltd, New York, 1986.

٢٤. مهدي، عباس: الذكاء والتفوق والعقد النفسية، دار المناهل للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٨م.

٢٥. صبري، حسين: عالم الابتكــار، أكاديميــة البحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، ١٩٩٥م.

٢٦. الصافي، عبد الله طه: التفكير الإبداعي بــين النظرية والتطبيق، مطابع البلاد، جدة، ١٩٩٧م.

٢٧. المزيدي، زهير منصور: مقدمة في مــنهج الإبداع .. رؤية إســلامية، دار الوفــاء للطباعــة والنشر، المنصورة، ١٩٩٣م.

٢٨. Torrance, E.: Teaching Creativity in Action and Movement, Scholastic Testing Service, Bensenville, 19981.

٢٩. Davis, G.: Education of the Gifted and Talented 2nd Ed, Prentice- Hall, New Jersey, 1989.

٣٠. جروان، فتحي عبد الرحمن: الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين، ١٩٩٨م.

٣١. سرور، ناديا هايــل: مــدخل إلــى تربيــة المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨م.

٣٢. الحوراني، محمد حبيب: تجارب عالميــة في تربية الإبداع وتشجيعه، الكويــت، مكتبــة الفلاح، ١٩٩٩م.

٣٣. القذافي، رمضان محمد: رعاية الموهوبين والمبــدعين، المكتــب الجــامعي الحــديث، الإسكندرية، ١٩٩٦م.

٣٤. Davis, G.: Creativity is Forever Dubuque, Kendall & Hunt Publishing Comp, Iowa, 1992.

٣٥. الحمادي، علي: صناعة الإبــداع، دار ابــن حزم للطباعة والتوزيع والنشر، بيروت، ١٩٩٩م

٣٦. De Pree, M.: Creative Leadership, leader to leader, Publication of the Drucker Foundation and Jossey- Bass, New York, 2001.

٣٧. Rogers, V. & Weinland T.: Teaching Social Studies in the Urban Classroom, Addison- Wesly Co. Inc., London, 1972.

٣٨. Hoover, K.: College Teaching Today- A hand Book for Postsecondary Instruction, Allen and Bacon Inc, London, 1980.

٣٩. Nichol, J.: Teaching History ttaching Skills, Workbook: Macmillan Publishers Ltd., London, 1984.

٤٠. الدريني، حسين عبد العزيز: "الإبداع وتنميته"، ندوة الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، ٩ ـ ١٢ أبريل، القاهرة، ١٩٨٩م.

٤١. الخاجة، نعيمة: أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة البحرين، البحرين، ١٩٩٣م.

٤٢. جروان، فتحي عبد الرحمن: تعليم التفكير .. مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، ١٩٩٩م.

٤٣. سليمان، علي السيد: عقول المستقبل .. استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ١٩٩٩م.

٤٤. كلينتن، عبد الرحمن وفخرو، عبد الناصر: تنمية مهارات التفكير المنهجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ٢٠٠٠م.

٤٥. Foster, J.: Creativity and the Teacher, Macmillan Education Publishers Ltd., London, 1971.

٤٦. Brodsky, C.: Teaching language Arts Creativity, Harcourt Brace Jovanovich Inc., New York, 1978.

٥٧. Diane, W.: Creative Activities for the Second Language Classroom, Published by Center for Applied Linguistics, New York, 1982.

٤٨. عبادة، أحمد: "العوامل الميسرة للتفكير الابتكاري كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام، مجلة العلوم التربوية، المجلد الثاني، العدد (٦)، كلية التربية الرياضية بجامعة المنيا، المنيا، مصر، ١٩٨٦م.

٤٩. المفتي، محمد أمين: "دور الرياضيات المدرسية في تنمية الإبداع لدى المتعلم"، ندوة الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٩م.

٥٠. راشد، علي: تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٦م.

٥١. اللقاني، أحمد وحسن، فارعة: "المواد الاجتماعية والإبداع" ندوة الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٩م.

٥٢. شحاته، حسن: "ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع في كتب اللغة العربية"، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٢٧)، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، قطر، ١٩٨٩م.

٥٣. عدس، محمد عبد الرحيم: المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ١٩٩٦م.

٥٤. مطاوع، ضياء الدين: استراتيجيات ومهارات التدريس، دار عامر للطباعة والنشر، المنصورة، ١٩٩٧م.

٥٥. النوري، رشيد: تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ٢٠٠٢م.

٥٦. Fisher, R.: Teaching Children to

Think, Stanley Thrones Publishers Ltd., Cheltenham, 1995.

٥٧. عبد الغفار، عبد السلام: التفـوق العقلـي والابتكـار، دار النهضـة العربيـة، القـاهرة، ١٩٧٧م.

٥٨. عبادة، أحمد: "معوقات التفكير الابتكـاري في مراحل التعليم العام"، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخـامس، الجمعيـة المصـرية للدراسات النفسية، القاهرة، ١٩٨٦م.

٥٩. البهي، أحمد: اسـتخدام بعـض البـرامج التعليمية في تعـديل بعـض السـلوكيات لـدى الأحداث الجانحين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعـة المنصـورة، المنصـورة، ١٩٩١م.

٦٠. أبو حطب، فؤاد وسليمان، عبد الله: اختبار التفكير الابتكاري المصـور، مكتبـة الأنجلـو، القاهرة، ١٩٧٣م.

٦١. النوري، رشيد: "تقويم كتب العلوم الشرعية في الصفوف الثلاثـة الأخيـرة مـن المرحلـة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير اللازمة لتنميـة التفكيـر الابتكـاري"، المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربيـة بجامعـة أسيوط (تربية الموهوبين والمتفوقين ـــ المـدخل إلى عصر التميز والإبداع)، جامعـة أسـيوط، أسيوط، ٢٠٠٢م.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

استبانة للتعرف على آراء خبراء المناهج ومقترحاتهم حول دور المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

بسم الله الرحمن الرحيم

الزميل الفاضل / الزميلة الفاضلة: حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحث دراسة لتعرف آراء خبراء المناهج ومقترحاتهم حول دور المناهج الدراسية الحالية في مراحل التعليم العام (التي أشرفتم على تدريسها، أو شاركتم في إعدادها أو تطويرها) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. ويسرني الاسترشاد برأيكم حول عبارات الاستبانه التي بين أيديكم، والمتضمنة جزأين، هما:

الجزء الأول: تضمن مجموعة من العبارات التي تقيس مدى مراعاة المناهج الدراسية لمعايير الإبداع. وقد وضع مقابل كل عبارة أربعة بدائل: ثلاثة منها هي: (كبيرة، متوسطة، قليلة) خاصة بتقديرات متدرجة لدرجات مراعاة المناهج للمعيار، أما البديل الرابع فيتضمن (عدم المراعاة). ويرجى التفضل بوضع علامة (✓) في المكان المعبر عن رأيكم.

الجزء الثاني: تضمن سؤال مفتوح حول ملاحظاتكم ومقترحاتكم لتفعيل أدوار المناهج الدراسية لتنمية الإبداع. ويرجى التفضل بتدوينها في المكان المخصص لذلك.

وما ستبديه من آراء أمينة بناءة سوف يستخدم بسرية لأغراض البحث العلمي فقط.

وجزاكم الله خيراً على حسن تعاونكم.

الباحث

بيانات شخصية

الاسم (اختياري) ....الدراسة العلمية:...

عدد سنوات الخبرة:.................................مكان العمل: ....

التاريخ:..

الجزء الأول

المعايير	درجة مراعاتها للمعيار			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	لم تراع
١ ــ تضمن الأهداف العامة للمناهج هدفاً رئيساً لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.				
٢ ــ مراعاة المناهج لأسس تكامل الخبرات.				
٣ ــ تضمن المناهج خبرات تتحدى القدرات العقلية للمتعلمين.				
٤ ــ معالجة المناهج قضايا ومشكلات تهم المتعلمين.				
٥ ــ تضمن المناهج خبرات مرنة متنوعة: لغوية، وعلمية، واجتماعية، واقتصادية.				
٦ ــ تشجيع المناهج للتعلم الذاتي من مصادر متعددة.				

٧ ــ مراعاة المناهج عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية المحلية للمتعلمين.				
٨ ــ تنوع أنشطة المناهج لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.				
٩ ــ تجذب موضوعات المناهج انتباه المتعلمين.				
١٠ ــ تشجع المناهج المتعلمين على حب الاستطلاع والمثابرة.				
١١ ــ تتخلل المناهج مقارنات واستكشافات حرة.				
١٢ ــ تتضمن خطط تدريس وتنفيذ المناهج طرق وأساليب تنمي الإبداع مثل: العصف الذهني، والتأليف بين الأشتات، والتعلم الذاتي.				
١٣ ــ توظف المناهج تقنيات التعليم الحديثة مثل: الحاسب الآلي وغيره من الوسائل ذات الأثر الإيجابي في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين.				
١٤ ــ تتضمن المناهج أنشطة إثرائية متنوعة (قصصية، ألغاز، تخيل، نتائج مترتبة، حل مشكلات، وصف الصور، الاستعمالات المتعددة، الرسم، التعديل، المقارنة) تنمي خيال المتعلمين وتحثهم على الإبداع دون أن تحبطهم.				
١٥ ــ تتنوع أساليب المناهج في تقييم نواتج التعلم، فتستخدم أسئلة ذات نهايات مفتوحة تقيس التفكير التباعدي، وأسئلة الكتاب المفتوح، والأسئلة غير الموقوتة.				

الجزء الثاني

ما المقترحات لتفعيل دور المناهج الدراسية في تنمية الإبداع لدى المتعلمين؟

-
-
-
-
-
-
-

ملحق (٢)

برنامج لتنمية الإبداع لدى الأطفال باستخدام أنشطة اللعب التربوي

أولاً: أهداف البرنامج:

(١) تنمية الطلاقة لدى الأطفال:

ولتحقيق ذلك يتم بتقديم بعض الإجراءات للطفل تحتوي على:

١. حركات بدون أدوات وتشمل:

أ. حركات انتقالية؛ ويطلب من الطفل التنويع في هذه الحركات مثل: المشي بحرية، والمشي مقلداً حيوانات وطيور وأشخاص، الجري بأنواعه، الوثب والنط والحجل، حرية التنويع في الحركات.

ب. حركات غير انتقالية مثل: الثبات، التموج، الالتفاف، التمايل، التأرجح، وإعطاء الطفل الحرية في تنويع الحركات غير الانتقالية.

جـ. مجموعة من التمرينات العامة البسيطة الناتجة من حركات الأطفال السابقة بغية التوصل إلى أداء أكبر عدد من التكرارات في التدريب الواحد.

٢. حركات باستخدام أدوات:

يتعامل الطفل مع مجموعة من أدوات اللعب ومن أمثلة ذلك: مكعبات خشبية، صناديق كرتون، علب زبادي، كرتون البيض الفارغ، صلصال). ويقوم الطفل بإنتاج أكبر عدد من الأفعال والاستجابات الحركية.

ويمكن تقويم هذا الهدف باستخدام اختبار الحركة والفعل وهو أحد الاختبارات لقياس الإبداع لدى الأطفال.

(٢) تنمية قدرة الطفل على التخيل:

١. تقديم بعض المواقف للطفل يطلب منه كيف يتصرف فيها مثل:

أ. دمية يضيف إليها أو يحذف منها أشياء.

ب. أمامك حفر في الشارع، أو أمامك ماء في بحر أو نهر أو شارع ماذا تفعل؟

ج. لعبتك فوق الدولاب أو في مكان مرتفع، وأنت تريدها .. ماذا تفعل؟

٢. تقليد بعض الأدوار غير المألوفة والفريدة مثل:

أ. كيف تطير الطائرة؟

ب. كيف تطير العصفورة؟

ج. كيف تجري القطة أو الكلب؟

د. قلد الطفل الرضيع.

هـ. قلد حركة المروحة؟

٣. حكاية قصص من الخيال.

ويمكن تقويم هذا الهدف باستخدام اختبار الحركة والفعل وهو أحد الاختبارات لقياس الإبداع عند الأطفال.

(٣) تنمية الأصالة عند الطفل:

يتم تحديد الأطفال أصحاب الأفعال والحركات الفريدة التي تعبر عن الأصالة والجدة بالنسبة له ولأقرانه. ثم يتم الإعلان عن هذه الحركات، ويتم تشجيع الطفل صاحب الحركة الفريدة أو الجديدة عقب الحركة بالإعلان عنه.

وبذلك يكون لدى كل طفل دافع قوي يتجلى في حرصه على أن يقوم بحركات حرة فريدة، لينال التشجيع ويشعر بنشوة تصميم حركته أمام زملائه.

ويمكن تقويم هذا الهدف باستخدام اختبار الحركة والفعل وهو أحد الاختبارات لقياس الإبداع عند الأطفال.

(٤) تنمية الإبداعات الحركية عند الطفل:

من خلال حصر المجموع الكلي لعدد الاستجابات والأفعال الحركية المتنوعة لدى الطفل، ومدى قدرة الطفل على التخيل، ودرجة الأصالة أو جدة استجاباته، وذلك باستخدام اختبار الحركة والفعل.

ثانياً: الإجراءات التنفيذية المقترحة للبرنامج.

- يراعى الإمكانات الخاصة بالأطفال، والإمكانيات المتاحة لتنفيذ البرنامج، بحيث

تستخدم خامات ومواد وأدوات من البيئة المحيطة بهم.

- يجب استثارة الأطفال لكل خطوة من خطوات البرنامج، بحيث تتولد الدافعية لديهم للاشتراك فيه.

١. المدة المقترحة للبرنامج.

يمكن تنفيذ البرنامج خلال (٣٢) جلسة، موزعة على (٨) أسابيع بواقع، (٤) جلسات أسبوعية، ومدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة (خلال حصة واحدة).

٢. طريقة تطبيق البرنامج.

يعتمد البرنامج على المشاركة الجماعية والفردية للأطفال في أنشطة البرنامج.

٣. مكان تنفيذ البرنامج.

حجرة الصف الخاصة بالأطفال كمكان لتنفيذ أنشطة اللعب، والقاعات الخاصة باللعب، والموسيقى، في دار الحضانة.

ويمكن تقسيم الأطفال في مجموعات تضم كل مجموعة (٣ ــ ٥) أطفال، يجلسوا حول منضدة واحدة تبعاً لرغبتهم، ويمارسون الأنشطة المختلفة للبرنامج. وذلك لأن الطفل في عمر الخامسة لديه قدرات محدودة للعمل التعاوني في مجموعات، وأن الأداء الجماعي لديه يكون أقل شيوعاً من الأداء الفردي.

٤. خطوات تنفيذ البرامج

أولاً: تهيئة عامة (٥ دقائق)

تشتمل التهيئة العامة على تنفيذ حركات سريعة، ويراعى تنويع الحركات لتهيئة الجسم، واستثارة الأطفال، وإعطائهم الحرية في الأداء الحركة.

ثانياً: حركات بدون أدوات.

- في كل جلسة يعطى للطفل قصة حركية من خلال دور سريع يقوم به مثل: (العيد، السوق، الفلاح والحقل، رحلة، إشارات المرور، كيفية عبور الشارع، الجندي في المعركة، حديقة الحيوانات). ومدة التنفيذ (٤٠) دقيقة موزعة على الأنشطة (أ، ب، ج، د) كما يلي:

أ. قصة تحتوي على حركات انتقالية مثل: (١٠ دقائق)

١. المشي بحرية من أماكن مختلفة مع تنويع حركات المشي.
٢. المشي مقلداً(جندي المرور ــ القطة أو الكلب)
٣. الجري من أوضاع الوقوف ــ وقوف وجري والذراعان جانباً وأماماً متخيلاً الطفل نفسه مثلاً (القطار ــ السيارة ــ العصفورة ــ الدراجة ــ الطائرة).
٤. الجري والقفز مثل (الحصان فوق الحاجز ــ أو على ممر مائي).
٥. الوثب والحجل متخيلاً نفسه (كرة ــ ضفدعة ــ حلزون).
٦. حرية التنويع في حركات المشي والجري.
٧. الزحف على الركبتين أو البطن متخيلاً نفسه مثلاً (الجندي في المعركة ــ أو القط الغضبان ــ الطفل الرضيع ــ التمساح).

ب. قصة تحتوي على حركات غير انتقالية : (١٠ دقائق)

١. الثبات متخيلاً وقفة الجندي، التمثال.
٢. الالتفاف من جانب لآخر متخيلاً التفاف المروحة الكهربائية.
٣. التمايل والتأرجح: التمايل من جانب لآخر مثل الزهرة، الأشجار.
٤. إعطاء الأطفال الحرية في التنويع في الحركات غير الانتقالية.

جـ. ابتكار حركي حر: (١٠ دقائق)

- في هذا الجزء يتم التصرف مع أصحاب الأفعال والاستجابات الحركية المتميزة الفريدة

المعبرة عن الأصالة والجدة. وذلك من خلال العمل الحركي والابتكار الحر. ثم الإعلان عن هذه الحركات وتعزيزها بمحاولة تعميمها. وبذلك يكون لدى كل طفل دافع قوي يتجلى من خلال حرصه على أن يقوم بحركات حرة فريدة وغير مألوفة لينال شرف تعميم حركته. وذلك من خلال الحركات بدون استخدام أدوات.

- تقدم مجموعة من التمرينات العامة البسيطة الناتجة من أفعال الأطفال تعتمد على التكرار بغية التوصل إلى أداء أكبر عدد ممكن من التكرارات في التدريب الواحد.

د. مواقف وتقليد أدوار: (١٠ دقائق)

- تقدم للطفل بعض المواقف ويطلب كيف يتصرف فيها مثل لعبتك على الدولاب أو في مكان مرتفع وأنت تريدها .. ماذا تفعل؟
- السيارات تمر بسرعة في الشارع، وأنت تريد عبور الشارع .. ماذا تفعل؟
- تقليد بعض الأدوار مثل: طيران الطائرة، أو الحمامة، وجري القطة.
- يحكي الطفل قصصاً من نتاج خياله.

ثالثاً: حركات باستخدام الأدوات.

مثل (مكعبات بلاستيك – صناديق كرتون – علب زبادي – كرتون البيض الفارغ – صلصال).

وتعتمد الحركات باستخدام الأدوات على طرق خاصة لتوليد الأفكار مثل طريقة قائمة المراجعة أو جدولة الخصائص. ومدة التنفيذ (٤٠) دقيقة موزعة على الأنشطة (أ، ب، ج، د) كما يلي:

أ. قائمة المراجعة. (٥ دقائق)

يقدم لكل طفل لعبة (دمية)، ويطلب منه إدخال تحسينات أو تعديلات عليها، لتكون أكثر تسلية وإقناعاً، وأكثر قدرة على إدخال السرور إليه.

ب. التحسينات والتعديلات مثل: (٥ دقائق)

يقدم للطفل مربع مرسوم على قطعة من الورق المقوى وتطرح عليه مجموعة من الأسئلة مثل: ــــ ماذا يحدث لو عدلنا في هذا المربع ليكون أكبر أو أصغر؟ أو يضاف إليه أو يحذف منه أجزاء؟ أو يغير في وضعه؟ أو يعاد تنظيم الأجزاء الخاصة به؟

ثم يعرض شكل المربع متضمناً التعديل مقارناً بالمربع الأصلي.

جـ. إعادة التشكيل لتعدد الاستخدامات:

(١٠ دقائق)

- يقدم للأطفال صناديق كرتون فارغة ليعيدوا تشكيلها في أشكال مختلفة.
- أو كرتونة بيض فارغة، بعد تقطيعها إلى وحدات فردية (مكان بيضة واحدة فقط) أو مكان بيضتين، أو ثلاثة، أو أكثر أو تلوينها بألوان مختلفة، أو تغليفها بالورق المفضض. وبالتالي تصبح مكونات كرتونة البيض الفارغة في أشكال يسهل على الطفل تشكيلها وتحسينها.

وبعد قيام الأطفال بإدخال أكبر عدد ممكن من التعديلات على صناديق الكرتون أو على مكونات كرتونة البيض الفارغة، يتم طرح أفكار التعديل المنفذة من كل طفل على باقي زملائه، ويطلب منهم تقديم مقترحات وأفكار جديدة أخرى، ويتم عرض صور للتعديلات أولاً بأول على الأطفال.

د. تركيب مكعبات البلاستيك: (١٠ دقائق)

يقدم للأطفال مكعبات بلاستيك ليستخدموها في عمل تشكيلات جديدة وفريدة ومبتكرة.

هـ. تشكيل صلصال (أو عجينة من الدقيق):

(١٠ دقائق)

تقدم قطعة من الصلصال أو قطعة من العجين لكل طفل ليستخدمها في عمل تشكيلات مختلفة، ويطلب منه تسمية الشكل الذي أنتجه.

رابعاً: النتائج المتوقعة للبرنامج.

يتوقع زيادة الإبداعية الحركية للأطفال، ويمكن قياس ذلك باستخدام اختبار التفكير الابتكاري للأطفال باستخدام الحركات والأفعال.

ملحق (٣)

برنامج مقترح لتنمية إبداع الطفل باستخدام أنشطة الرسم

أولاً: أهداف البرنامج:

١. تنمية الطلاقة لدى الطفل

- تتاح لكل طفل حرية الرسم كما تملي عليه أفكاره وخيالاته، مع تقديم بعض التوجيهات.
- يعطى الطفل رسوم ناقصة، ويطلب منه إكمالها كما يرى، أن يعطى اسماً لها، ويشجع الطفل كي يكمل أكبر عدد من الرسومات الناقصة، ويسميها.
- تقدم للطفل صور أو رسمة، ويطلب منه ذكر ما يترتب على المواقف المبين في الصورة مثل: (صورة بطة تعوم في الماء، صورة طفل يركب دراجة).
- وصور تعرض على الطفل ويذكرها ويتخيلها حسب قدراته.

وباستجابة الطفل لما سبق تزداد تلقائية وتعبيره أي تزداد الطلاقة الشكلية لديه، وتزداد البراعة التي تميز التعبير، وهي ترتبط في بعض جوانبها بسمة التلقائية وعدم التقييد بقواعد وتعاليم سابقة.

ويمكن تقويم هذا الهدف باستخدام اختبار التفكير الابتكاري المصور ــ الصورة (ب) (أبو حطب، سليمان)[٦٠].

٢. تنمية المرونة لدى الطفل

- يعرض على الطفل عدد من الأشكال الناقصة، ويطلب منه تكوين موضوع مبتكر لا يفكر فيه أي طفل آخر في الفصل.
- يحكى قصة للأطفال ويحاول كل طفل تخيلها، ويعبر عنها وعن شخصياتها وأدواتها بالرسم .
- يطلب من الطفل تكوين نماذج لفئات مختلفة من الأشكال الناقصة المقدمة له.

تقويم الهدف:

ويمكن تقويم هذا الهدف باستخدام اختبار التفكير الابتكاري المصور ــ الصورة (ب).

٣. تنمية الأصالة لدى الطفل

- يعطى للطفل فرصة للتعبير بالرسم بحرية عما يمليه عليه خياله، مع التوجيه المعتدل البسيط له، لأن التوجيه المعتدل ضروري لتحسين الأصالة التعبيرية بالرسم لدى الأطفال.
- تقديم صور ملونة تأخذ مثلاً شكل مثلث (تلصق على ورقة بيضاء) ويطلب من الطفل رسم موضوع أو رسم شكل جديد.
- تقديم عدد من الأشكال الناقصة يستخدمها الطفل في عمل رسم جديد وفريد لا يفكر فيه أي طفل آخر.

ويمكن تقويم هذا الهدف باستخدام اختبار التفكير الابتكاري المصور ــ الصورة (ب).

٤. تنمية التفصيلات لدى الطفل

- من خلال الموضوعات المقدمة سابقاً يُطلب من الطفل إدخال إضافات وتفصيلات مختلفة على كل رسم تم رسمه.
- تشجيع الطفل على إضافة هذه التفصيلات في الرسم المقدم سابقاً.

ويمكن تقويم هذا الهدف باستخدام اختبار التفكير الابتكاري المصور ــ الصورة (ب).

ثانياً: الخطوات التنفيذية للبرنامج.

١. المدة المقترحة للبرنامج.

يمكن تنفيذ البرنامج خلال (٣٢) جلسة، موزعة على (٨) أسابيع بواقع، (٤) جلسات

أسبوعية، ومدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة أي حصة واحدة.

٢. طريقة تطبيق البرنامج.

يعتمد البرنامج على مشاركة الأطفال في أنشطة الرسم المختلفة.

٣. مكان تطبيق البرنامج.

ينفذ البرنامج في حجرة الصف، وفي قاعة الرسم، بحيث يخصص لكل طفل منضدة يرسم عليها.

٤. خطوات تنفيذ البرنامج.

يتم توزيع الورق والأقلام (أي الأدوات المستخدمة في البرنامج على كل طفل) ويطلب منه ما يلي:

أولاً: الحرية في الرسم (١٥ دقيقة)

يعطى كل طفل حرية في الرسم كما تملي عليه أفكاره وخيالاته، مع تقديم بعض التوجيهات التي تزيد من تلقائية التعبير عند الطفل.

ثانياً: قصة (١٥ دقيقة)

تحكى قصة للأطفال ويحاول كل طفل تخيلها ويعبر عنها برسمة مثل (حفلة عيد ميلاد ـ السوق ـ المرور ـ حفلة زفاف ـ العيد ـ يوم ممطر).

ثالثاً: أشكال ناقصة (١٥ دقيقة)

يقدم لكل طفل ورقة مرسوم عليها عدد من الأشكال الناقصة قام برسمها الباحث وعلى الطفل أن يكمل هذه الأشكال في موضوع جديد وفريد لا يفكر فيه أي شخص آخر في الفصل.

رابعاً: رسم ناقص (١٥ دقيقة)

يقدم رسم ناقص لكل طفل على ورقة، ويطلب منه تكملته كما يرى هو (الطفل) في خبرته وخياله ويُعطي اسماً له.

خامساً: صور ملونة (١٥ دقيقة)

يقدم لكل طفل صوراً ملونة على شكل مثلث (تلصق على ورقة بيضاء) ويطلب منه رسم موضوع أو شكل مبتكر من خلال هذه الصور وأن يعطي اسماً لهذا الرسم أو الشكل الناتج.

سادساً: مواقف وصور (١٥ دقيقة)

- موقف يقدم للأطفال في صورة رسم، فيذكر ما يترتب على هذا الموقف مثل (بطة تعوم في الماء وصغارها على الشط ـ طفل يركب عجلة والشارع مزدحم).
- تعرض على الطفل صورة ويطلب منه التعبير عنها حسب خبرته مثل: (إشارة المرور حمراء ـ طفل يعبر الطريق والإشارة خضراء ـ طفل يحضر الطعام لنفسه ـ طفلة تساعد أمها).

ويتم تبادل المحتويات في الجلسات المختلفة مع المحافظة على المدة الزمنية المقترحة وإذا احتاج طفل إلى ورقة أو قلم آخر يقوم الباحث بتوفير ذلك له.

ثالثاً: تقويم البرنامج.

يستخدم اختبار للتفكير الابتكاري المصور ـ الصورة (ب) لتقويم البرنامج والوقوف على فعاليته في تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال.

رابعاً: النتائج المتوقعة للبرنامج

يتوقع زيادة القدرات الإبداعية لدى الأطفال الذين طبق عليهم برنامج الرسم.

ويمكن أن يستخدم هذين البرنامجين الآباء والأمهات في البيت، أو المعلمون في المدرسة. بحيث تكون أنشطة الأسرة مستمرة مع الطفل، من خلال مشاركته في أنشطة جماعية أو أنشطة فردية، وتوفير بعض أشكال اللعب غير المعقدة له مثل المكعبات (بلاستيك أو خشب) الطين الصلصال أو عجينة يتم صنعها أمام الطفل (دقيق

ـ ماء ـ لون طبي) طلاء ألوان ـ رمل ـ إناء ـ أسلاك. وعلى الوالدين مراعاة ما يلي:

١. إمداد الأطفال ببعض اللعب وتدريبهم على إدخال تحسينات وإضافات جديدة إليها.

٢. إمداد الأطفال بالخبرات الثقافية والاجتماعية عن طريق الرحلات والزيارات للأماكن العلمية والكتب المناسبة لسنهم والتي تشجع فيهم التفكير الابتكاري.

٣. تشجيع الأطفال على تسجيل أفكارهم ومشاعرهم وخيالاتهم عن طريق الرسم والتمثيل والموسيقى والأغاني والتصوير وعمل نماذج، فكل هذا يساعدهم على ابتكار أشياء جديدة.

٤. وبعد ذلك يتم تشجيع أفكارهم حسياً وذلك بعرض رسمهم وتصميماتهم على مفارش السفرة وعلى الورق (أوراق الحائط وتسجيل أصواتهم وأغانيهم وموسيقاهم).

٥. إتاحة الفرصة الكافية للأطفال كي يفكروا لإيجاد حلول بديلة وكثيرة لمشكلة معينة، وتشجيعهم على التجريب واستكشاف طرق جديدة لحل المشكلة.

٦. تزويد الأطفال بخبرات تساعدهم على تكوين صور عقلية متنوعة وغير عادية من خلال مواقف مختلفة.

٧. ممارسة الأطفال لبعض الأنشطة مثل: الدراما ـ عمل تماثيل ونحت باستخدام الصلصال ـ حل الألغاز ـ إلقاء قصص ـ الرقص باستخدام الإيقاعات الموسيقية مصحوب بالحركات والأفعال.

٨. عرض بعض الأفلام التعليمية للتدريب على كيفية حل المشكلات بطرق إبداعية.

٩. استخدام مسرح العرائس في إلقاء بعض القصص بطرق إبداعية ومشاهدة التلفاز أثناء عرض الأفلام التعليمية والصور المتحركة وبعض عروض العرائس.

١٠. قياس متكرر لمستويات الأطفال قبل وبعد تقديم البرنامج لهم، وذلك لتعرف مدى فعالية البرنامج في تنمية إبداعهم. ويستخدم لذلك مقاييس مثل: اختبار التفكير الابتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال.

دراسة استطلاعية لقيم وأوضاع المجتمع القطري من خلال أدبه الشعبي

Astudy of the Values and Life of Qatari Society as they Appear in it's Folk Literature

Noor Abdulla Al-Malki *

نور عبد الله المالكي*

Abstract

Qatari Folk literature, in all its forms, acted as a guardian of the beliefs values and traditions of the Qatari society and documents the social economic and political life of the nations past and present. This paper support this argument through an analysis of proverbs, tales and poetry.

In that process, a wide range of social topics has been discussed such as the tribal nature of the society, the societal preference of endogamous marriages, the status of women, polygamy, family - including the relationships between family members, friendships and relations with neighbors, as well as social etiquette. The paper also examines, the image of bedouins and slaves in the literature, the economic life of the society and their attitude towards political authority.

The paper tried also to identify the value system of the society through a structural analysis of proverbs. It found that many wide spread proverbs emphasis the importance of team work and values courage and generousity.

Finally, it looks at the way the media and the school system have marginalized folk literature and the role of the media in preserving such culture.

ملخص

اضطلع الأدب الشعبي القطري بأشكاله المختلفة بمهمة التعبير عن معتقدات وقيم وتقاليد الشعب القطري والمحافظة عليها. وبالإضافة إلى ذلك فإنه عكس الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لهذا الشعب في الماضي والحاضر. ويهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على بعض القضايا التي وجدت لها صدى في الأدب بأشكاله المختلفة من أمثال وأقوال شائعة وحكايات وأغانٍ وشعر شعبي. كما يختتم بالتعرف على أهم القيم التي عكستها مضامين الأدب الشعبي القطري.

وفي هذا الإطار استكشف البحث قضايا اجتماعية مثل العصبية القبلية، والزواج القرابي، والعلاقات بين الأقارب، وتفضيل الذكور على الإناث، ووضع المرأة في الأدب الشعبي، بالإضافة إلى قضايا غلاء المهور، وتعدد الزوجات، والبر بالوالدين، وعقوقهما، وتربية الأبناء، والأصدقاء وتنظيم العلاقات الاجتماعية، ثم تطرق البحث إلى صورة البدو والمملوكين (العبيد) في الأدب الشعبي.

كما تعرض البحث إلى الحياة الاقتصادية للمجتمع القطري كما صورها أدبه الشعبي من العمل في الرعي والغوص ثم ظهور النفط وأثر الثراء في تغيير الناس، وإلى الحياة السياسية والأحداث السياسية التي خلّدها الأدب الشعبي.

إضافة إلى هذا تناول البحث قيم المجتمع القطري من خلال دراسة لمضمون الأمثال الشعبية باستخدام المنهج البنيوي فبين على سبيل المثال أن مضامين الأدب الشعبي القطري لا تؤكد على النزعة الفردية وإنما روح الجماعة. وأنها تمجد قيم الشجاعة والقوة والرجولة والشهامة. وتحقر الضعف والذل.

وأخيراً، نظر البحث في العلاقة بين المدرسة والثقافة الشعبية للمجتمع ثم إلى دور وسائل الإعلام في المحافظة على هذه الثقافة.

*Noor Abdulla Al-Malki, Family supreme Council, Douha, Qatar.

* نور عبد الله المالكي، المجلس الأعلى للأسرة، الدوحة، قطر

تعريف الأدب الشعبي:

الأدب الشعبي هو أحد فروع علم الفلكلور، ويرى بعض الفلكلوريين أنه الاهتمام الأول لهذا العلم مستبعدين العادات والتقاليد، في حين يرى آخرون صعوبة الفصل بين الأدب الشعبي والعادات والتقاليد (إذ لا يمكن فهم هذا الأدب أو تفسيره منفصلاً عن العادات والتقاليد المأثورة)[1]. فما هو الفلكلور؟ إن الفلكلور علم يدرس الثقافة التقليدية Traditional culture أو التراث الشعبي Folk Tradition، أو بمعنى آخر هو العلم الذي يدرس كل المعارف التي تنتقل اجتماعياً (من الوالدين للأبناء ومن الجار إلى جاره)، ويستبعد كل العناصر المعرفية التي يكتسبها الإنسان عقلياً داخل المؤسسات العلمية[2]. وهناك الكثير من التصنيفات لمجالات علم الفلكلور (التراث الشعبي أو المأثورات الشعبية كما اتفق على تعريبه)[3]، وسنعتمد منها في هذه الدراسة على تصنيف محمد الجوهري الرباعي، وهو التصنيف الذي يعتمده أكثر الباحثين العرب:

- المعتقدات والمعارف الشعبية.
- العادات والتقاليد الشعبية.
- الأدب الشعبي.
- الثقافة المادية والفنون الشعبية[4].

ومن التصنيف السابق يلاحظ أن للتراث الشعبي جانباً سلوكياً يتمثل في المعتقدات والعادات والتقاليد، وجانباً فكرياً ويتمثل في الأدب والفن الشعبي.

وفي المقابل لا يوجد تحديد دقيق لمفهوم الأدب الشعبي ومصطلحاته الأساسية. ويرجع التضارب في التعريفات المقدّمة لمعنى الأدب الشعبي إلى تعدد المدارس واختلافها حول ميدان الفلكلور عامة والأدب الشعبي خاصة. ويتفق أكثر المتخصّصين على العناصر التالية التي يعدونها من مقومات الأدب الشعبي:

- أن الأدب الشعبي يتّخذ العاميّة وسيلة تعبيرية له.
- أنه ينتقل عن طريق الرواية الشفهية.
- أنه مجهول الهوية ويشترك في تأليفه أكثر من مؤلف.
- أنه يعبر عن وجدان الجماعة ونفسية الشعب.
- أنه مأثور [أي متداول][1].

وكانت (ندوة التخطيط لجمع وتصنيف ودراسة الأدب الشعبي) التي عقدها مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية في عام ١٩٨٤ قد أوصت باعتماد العناصر التالية مقوّمات لمفهوم الأدب الشعبي بصفة عامة وهي (التداول ــ الأداء ــ الوظيفة ــ الجماعية ــ الفنية)، في حين تستخدم المقومات التالية (مجهولية المؤلف ــ القدم ــ اللهجة) في تحديد أصناف خاصة من الأدب الشعبي دون أصناف أخرى[3].

ويلاحظ من التصنيف السابق:

١. ينبّه بعض الباحثين على أن اللغة ليست هي المرتكز الأساسي؛ ذلك أننا نجد بين الشعراء المعاصرين من يكتب شعراً بلهجة عامية، ومثل هذا الشعر يتفق مع الشعر الشعبي في اللغة، ولكنه يختلف معه في باقي المقومات، فالأول يعبر عن تجربة فردية ذاتية، والثاني يعبر عن تجربة عامة. وبعضهم قد يكتب شعراً عامياً بروح ومضمون شعبي، وبالتالي فهو قريب من الشعر الشعبي، ولكنه (مع ذلك يجب التمييز بين الاثنين اللهم إلا إذا اتفق النوعان

من الشعر والشعراء في المقومات الأخرى للأدب الشعبي)[٥].

٢. يعتقد بعض الباحثين أن تدوين نصوص الأدب الشعبي لا يقلّل من شعبيته، طالما أنه قد انتقل شفاهاً من جيل إلى جيل حتى أخضع للتدوين[٦].

٣. يعتقد بعض الباحثين أن الأدب الشعبي قد سبق في نشأته الأدب التقليدي الفصيح؛ وذلك لأن الأول يصدر عن عامة الناس من فلاحين ورعاة، صبيان وشيوخ، رجال ونساء، وبالتالي فهو يصور الحياة بتفاصيلها، في حين أن الأدب التقليدي تحكمه التقاليد والآداب الاجتماعية. ولكن الأدب الشعبي بفعل التعليم وحركة الحراك الاجتماعي والهجرة للمدن وارتفاع مستوى المعيشة — من ضمن عوامل أخرى — أصبح (كما يقال الآن هو الأدب العامي الملحون، وإن كان البدوي منه أقرب من الحضري إلى صفاء التعبير وقلة الشوائب والحفاظ على التقاليد والسنن السابقة)[٧].

٤. من أهم خصائص الأدب الشعبي تبني الناس إيّاه، وبالتالي فهو ينتقل من شفاه الناس، ويتوارثونه جيلاً بعد جيل، وهذا التداول هو الذي يصبغ الأدب الشعبي بروح الأمة وطبيعتها المميزة[٥].

٥. في بعض الإبداعات الشعبية المجهولة الأصل يمكن تعرّف هوية صاحب الرؤية المطروحة أو جنسه، بمعنى أن هناك (إبداعات شعبية يقبع خلفها فئة أو طبقة تحاول من خلالها طرح وجهة نظرها على باقي الجماعة)، ويضرب مثل على ذلك بالحكاية الشعبية أو أغاني الطفولة التي هي في الغالب من إبداع المرأة (الأم خاصة) وناقل: لرأيها[٨].

أما فروع الأدب الشعبي فهي عند الدكتور الجوهري:

١. السِّيَر ٢. الأسطورة ٣. الخرافة ٤. الحكاية ٥. المَوّال بأنواعه ٦. الأغاني بأنواعها المختلفة ٧. المدائح الدينية ٨. الابتهال الدينية ٩. الرُّقى ١٠. الأمثال ١١. التعابير والأقوال السائرة ١٢. النداءات ١٣. الألغاز ١٤. النكت والنوادر ١٥. والأعمال الدرامية[١].

ويؤدي المأثور الشعبي عدداً من الوظائف الضرورية لعل من أهمها:

١. الوظيفة الترويحية: فالفرد يرفّه عن نفسه من خلال الأدب الشعبي، ويهرب من ضغوط الحياة المحيطة به[١].

٢. الوظيفة التربوية والتعليمية: فهو يقوم بنقل تجربة المجتمع ونسق قيمه من جيل إلى آخر، ويحقق ذلك الهدف من خلال المدح إذا اتفقت أفعال الفرد وتصرفاته مع قيم المجتمع ومثله العليا، أو النقد والسخرية إذا تعارضت معها[٩].

هذه الدراسة:

اضطلع الأدب الشعبي القطري بأشكاله المختلفة بمهمة التعبير عن معتقدات وقيم وتقاليد الشعب القطري والمحافظة عليها. وبالإضافة إلى ذلك فإنه عكس الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لهذا الشعب في الماضي والحاضر. ويهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على بعض القضايا التي وجدت لها صدى في الأدب الشعبي بأشكاله المختلفة؛ من أمثال وأقوال شائعة وحكايات وأغانٍ وشعر شعبي. كما يهتم باستكشاف أهم القيم التي عكستها مضامين الأدب الشعبي القطري.

قضايا اجتماعية:

١ . العصبية القبلية:

تعتمد البنية الأساسية للمجتمع القطري على النظام القبلي. والقبيلة تتكون من عدد من الأسر التي يرتبط بعضُها ببعضٍ بوشائج الدم والأصل المشترك، ويكون لها شيخ تأتمر بأمره. وقد أضعفت عملية التحضر من سلطة القبيلة السياسية، إلا أن دورها الاجتماعي لا يزال قوياً.

وقد عبر الأدب الشعبي عن هذه المفاهيم القبلية، فالمثل الشعبي الحضري يقول (اللي ما عنده أصل يقول أنا مناعي)، وعلى لسان البدو (البديوي لين ضيع أنسبه قال أنا عتيبي)[١٠]. ويقصدون من ذلك أن من لا أصل له فليحاول الانتساب إلى قبيلة أصيلة ولو كذباً، والمناعي والعتيبي هما من القبائل الكبيرة العدد، فإذا انتسب إلى أي منها فربما لن يفتضح أمره. ويقولون أيضاً (كل يعمل بأصله)، وهم يفترضون أن صاحب الأصل الوضيع لا بد أن يكون فعله أيضاً وضيعاً.

ويبرز الاهتمام بالأصل القبلي بصورة واضحة في مجال الاختيار الزواجي، فهم يوصون بحسن اختيار الزوجة (خذ الأصيلة ونام على الحصيرة)[١٠]، وعلى لسان النساء (خذي الأصيل ونامي على الحصير). وفي ميزان العرف الاجتماعي يتقدم الأصل على مال الرجل وعلى جمال المرأة؛ فالمرأة القبيحة (لين ما حلّتها خدودها، حلّتها جدودها)؛ فالجمال زائل والأصل باقٍ. وهذا هو الشاعر محمد بن عبدالوهاب الفيحاني ينصح:

وأوصيك لا تاخذ فتاة ولا ثيب

ما هي بمن نسل الفحول الضرايب[١١].

وهم يتشددون في تطبيق معيار الأصل هذا في حالة الزواج من خارج إطار القبيلة. ويقولون في أسباب رفضهم تزويج ابنتهم ممن لا يرضون أصله (فلان مب من ثوبنا) أو (مب من مواخيذنا)؛ يقصدون أنه ليس من مستواهم الاجتماعي أو القبلي. ويحقرون من يسعى للزواج ممن هي أشرف منه أصلاً (بو زنة يتمنى بنت مطلع الشمس). ويقولون عن البنت التي لم تتزوج (على غير أهلها ما تجيب راس مالها)[١٠]، يقصدون أنّ ابنتهم ثمينة لديهم لا يعطى إلا لمن يعرف قيمتها، ولن يعرف قدرها سوى أقاربها ومن يوازيهم.

وإذا كان إنجاب الأطفال هو أهم أهداف الزواج فإن من واجب الرجل أن يتخير التربة الصالحة التي يلقي فيها ببذره؛ وذلك لأن (العرق دساس)؛ ويعنون بذلك أن الأصل الخبيث لا بد من أن يظهر تأثيره في أخلاق الأبناء وطباعهم[١٢]. وبالتالي فإن الأمثال الشعبية توصي من يبحث عن زوجة صالحة أن يسأل عن أمها (إذا بغيت تضمها اسأل عن أمها)[١٠]، مؤكدين تأثير أخلاق الأم وطباعها في أخلاق ابنتها وطباعها. وإذا أراد الأبناء الصالحين فليبحث لهم عن أخوال ليتشبهوا بهم (لين بغيت الولد دوّر على خال)[١٠]. ومن الشعر الشعبي:

ما يرتضي بالهون والغبن والغم

من هو عرف خاله قبل خطبة أمه[١٣].

وتروي إحدى الحكايات الشعبية أن شيخ قبيلة وجد فتاة ضالة في الصحراء، فجاء بها إلى قبيلته، وتكفل برعايتها، ثم تزوّجها عندما كبرت، وقد أنجبت له ابناً فارساً سمّاه محمداً، وفي أحد الأيام كان ابن الشيخ هذا يتسابق مع أحد فرسان القبيلة، وعندما فاز في السباق، قال له الفارس

الآخر (أنت رجل شجاع لكن لــو تعــرف لــك خال). ثم تستطرد الحكاية لتروي لنا كيف خرج الشاب يبحث بين قبائل العرب على خاله الذي لا يعرف سوى أن اسمه (الشيخ حمدان) حتى عثر عليه، وبالتالي (أصبح كبير الجــاه عنــد قومــه عندما عرفوا أخواله)[١٤].

والثقافة الشعبية تؤكد الحتميــات الوراثيــة، فالبنات على العَمَّات (أخذوا البنات من صــدور العمات)، والأولاد على الأخوال (الولد لين مــال ثلثينه على خاله)، و(الحب يطلع على بذره)[١٠]. فالمولود يظهر على والديه فإذا كــان الأب والأم يتمتعان بحسن الأخلاق فإن يتشــرب أخلاقهمــا وطباعهما، والعكس صحيح.

٢ . الزواج القرابي:

تميز المجتمع القطــري بتفضــيله للــزواج الداخلي؛ حيث كان النمط السائد في المجتمع هو زواج بنت العم؛ وذلك رغبة في المحافظة علــى نقاوة الأصل[١٥]. وطمعاً فــي المحافظــة علــى الثروة والسلطة في إطار العائلة[١٦]. وقد عبــر عن ذلك المثل الشعبي (خبزنا في مكبتنا)*. وفي السابق عــرف المجتمــع القطــري (وبعــض مجتمعات الخليج) عادة تحيير بنت العم، حيــث كانت الفتاة تحجز لابن عمها بحيــث لا يمكــن لغيره التقدم لخطبتها، وهي عادة انقرضت نتيجة للتغيرات الاجتماعية والثقافيــة التــي شــهدها المجتمع، فقد كان فيها إجحــاف بحــق المــرأة وآدميتها، إذ تترك وقفاً لشخص معين أحياناً مــا يرفضها بعد أن تكون قد تعدت سن الزواج[١٧].

وقد أكّد الأدبُ الشعبي بجميع أشــكاله هــذا الاتجاه الاجتماعي العام فــي تفضــيل الــزواج القرابي، فهم في أمثالهم يقولون في الحث علــى الزواج من بنت العم (عليك بالجادة لــو طالــت وبنت العم لو بارت)، أي حتى لــو زهــد فيهــا الخُطّاب فهي أولى بالخطبة. ويقولون في تحبيــذ الزواج من الأقارب (حلاوة الثوب رقعتــه منــه وفيه)[١٠]، ويبررون ذلك بقولهم (لحمك لحمك إما حنك وإما رحمك)، يقصدون أن الزوج القريب، وإن كره فإنه سيرحم لأن قوة الــدم والــروابط العائلية تحكمه وتقيده. ويتعسف بعضهم فيقولون على لسان الجد (ولد ولدي ولدي، وولد بنتي لا)، يقصدون أنّ أبناء الابن هم من صلب الجد أمــا أولاد البنت فهم (أبناء رجل غريــب)، مــا لــم يتزوجوا من أبناء عمومتهم[٧].

ونجد في حكاياتهم الشــعبية أن ابــن العــم يتصدى للملك الذي أخذ ابنة عمه منه في حكاية (الملك وابنة العم)، وفي حكاية (هودج العروس) نجد أن ابن العم قد تنازل عن ابنة عمــه لمــن تحب حرصاً على مكانة عمه بين الناس، وفــي حكاية (المرأة داخل الجيفة) نرى ابن العم يصر على رفضه الزواج من بنت عمه المحجوزة لــه لأنه يحب أخرى[١٤].

وكذلك عكست أغــانيهم الشــعبية تفضــيل المجتمع لهذا الزواج:

غريب ما ناخذه   يروح ويخلينا
ناخذ ولد عمــنا   حســه ينادينها

أما الزواج من خارج القبيلة فليس محبذاً، وإن وجد من يدعو له فمن أمثالهم (روح بعيد وتعال سالم)[١٠]؛ يقصدون أنه بالبعد عن زواج الأقارب يتجنب الفرد تعكير صفو علاقاته العائلية، الــذي قد يترتب على خلافات الزوجين. ويقولون أيضاً (كون نسيب ولا تكون ابن عم)[١٠]. الذي يضرب أيضاً في بيان سوء الصلة بين الأقارب.

* مكبتنا: طبقنا ويرادفه في الأمثال المصرية (زيتنا في دقيقنا)

وبالرغم من هذا فإن نمط الــزواج القرابــي لازال هو النمط المفضل فــي المجتمــع، إلا أن التغييرات الاجتماعية والثقافية التي تعرض لهــا المجتمع جعلت الزواج من خارج إطار العائلــة الواحدة (ولكن في نفس المستوى الطبقي) أمــراً مقبولاً. وهو أمر يرفضه بعض كبار السن الذين لا يزالون يفضلون الأطر القديمة التي تعــودوا عليها. ويعبر عن هذا الاتجاه الشــاعر الشــعبي المعروف بابن المحرول؛ فهو يــرفض الــدعوة لترك الاختيار للفتاة، وعدم إجبارها على الزواج ممن لا ترغب حتى لو كان ابن عمها. والشاعر في الأبيات التالية يهاجم القــائلين بــأن إجبــار الفتيات على الزواج لا يتفق مع الدين:

يا غازين الطمــع فــي بناتكــم
ليكــم مــــن الهلــــيع مــلام
تحدونهن حد الشريطي جلايــبه
تبــون الزبون يجــي لهن سوام[18]
حجزتوا بنات العم عن ولد عمهن
علــى شان مطمــوع سداه حــرام
تقولون قال الشرع لا تجبرونهن
على ما بغن لو من صلايب حام[*]
عصيناه واقبلنا علــى الله برابنا
على غير حكــمة ما نقول سلام[19]

وهو في الأبيات السابقة يؤكد أنه لا يرى في تزويج الفتاة من ابن عمها ما يعــارض الــدين، ويتهم المعارضين بأن هدفهم هــو الطمــع فــي تزويج بناتهم من أغنياء.

وهذا شاعر آخر يرفض حرية الاختيار حتى بالنسبة للرجل:

عيا ردي النفس عــن لا يتشــيم
ابن القــبايل جعــله اليوم يعدم
خــلا الحلال وحاز ما كان يحرم
يأخــذ ولا يشاور له أبٍ أو أم
يأخذ من الشارع على العيب صمم
يلعب عليــها وهي باللعب ألزم
تابع إبلــيس وورّده فــي جهــنم
هذا جزاكم يا خبيثين الأشيام[20]

٣ . **العلاقات بالأقارب:**

طبيعيٌ في ظل هذا النظام الذي تســود فيــه سيادة الرجل أن يمنح المجتمع الأعمام دوراً أكبر من الأخوال في حياة الأبناء (الخال خلي والعــم ولي)[10]، فالأول له ولاية الأمر أما الثاني فقــد يخلو بك، وذلك بالرغم من أن الأخوال يكونــون عادة أكثر قرباً للأبناء من الأعمام خصوصاً في مرحلة الطفولة، ويعبر المثل الشعبي عــن هــذه الحقيقة (أحبك يا خالي فيك ريحة أمي)[10].

ولا بد من التأكيد هنا أن هذا النظام الأســري المبني على أساس قبلي لــه جوانبــه الإيجابيــة الهامة، فهو يتميز (بتــرابط الأســرة وتكافلهــا وتوادها وتراحمها، فضلاً عن الترابط القائم بين الأسر التي تنتمــي إلــى قبيلــة واحــدة فــي النهايــة)[10]. ويوصــي الأدب الشــعبي خيــراً بالأقارب عملاً بالقول المأثور (الأقربون أولــى بالمعروف) الذي يســتخدمونه فــي مضــرب الأمثال. ويوصون بإعانة المحتاج مــنهم مادياً (أجرك بحجرك)[10]، فالصدقة على القريب هي كذلك صلة رحم، وبالتالي فهي عظيمــة الأجــر عند الله سبحانه وتعالى. ويؤكدون ضرورة التزام الفرد بأقاربه واحتمال إساءتهم (خشمك منك ولو كان عوج)[10].

* حام وسام: أبناء سيدنا نوح عليه السلام.

كما تبرز في الأدب الشعبي بجميع أشكاله فكرة (العزوة) التي يشكلها وجود أبناء العم؛ فأمثالهم تؤكد أهميةَ وجود ابن العم حتى لو كان في صف الأعداء (ليت لي بن عم ولو بالقوم)[١٠]. ويدعون إلى نصرته إذا احتاج (أنا وأخوي على ابن عمي وأنا وابن عمي على الغريب)[١٠]، ويحذرون من مصادقة من يعاديه (اللي يتعشى بولد عمك، يتغدى فيك).

٤ . تفضيل الذكور على الإناث:

إن قضية تفضيل الذكور على الإناث في المجتمع العربي ذات جذور ضاربة في عمق التاريخ، وقد أشار إليها القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِٱلْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُۥ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ﴿٥٨﴾ ﴾ [النحل:٥٨]، ولا يزال هذا التمييز موجوداً في المجتمع العربي، بالرغم من أن الإسلام لم يفرق بين المرأة والرجل وسوّى بينهما في الحقوق والواجبات.

وتبرز الرغبة في إنجاب الذكور في مرحلة الحمل، وعندما يكون الطفل جنيناً في بطن أمه، فيعرف من حركته ولون وجه أمه إذا كان ذكراً أو أنثى، فإذا كان الوجه مائلاً للبياض فالجنين ذكر، وإذا كان الوجه مائلاً للسواد فهو أنثى[٢١].

والمجتمع القطري مجتمع أبوي قبلي، فالرجل هو رئيس القبيلة ورب العائلة والعائل الاقتصادي لها، لذلك يفرح الرجل عندما يولد له ابن ذكر. وتفضيل إنجاب الذكور لا يقتصر على الرجال فقط، ولكنه حقيقة عامة يقررها العرف الاجتماعي، وقد عبر المأثور الشعبي عن ذلك، فهم في أمثالهم الشعبية يقولون: (اللي خلف ما مات)، ويقصدون بالخلف هنا الأبناء الذكور، فهم الذين يحملون اسم الأب ويبقون ذكره بعد موته (بحسن عملهم أو سوءه). ويقولون: (الولد يشد ظهر أبوه)، فهو يتحمل مسؤولية والدته وأخواته في حال غياب الأب. ويقولون عند تهنئة الرجل بالزواج (يعل فالك ولد). وعند ولادة الابن الذكر يهنئونه مستخدمين العبارات التالية: (مبروك عليك الطارش) و(مبروك عليك الرجال ـ أو الولد)، والعبارة الأولى أقل شيوعاً بين الشباب ولها معنى خاص يرتبط بمفهوم الطارش أو الرسول، والذي يرتبط بالدور الذي سيقوم به الابن الذكر حينما يكبر ويساعد والده[٢٢]، ومن تهانيهم عند ولادة الذكور أيضاً (جعله يعاضد أبوه) و(جعله يضم كبركم)، والعبارتان تؤكدان الدور المطلوب والمأمول من الابن الذكر تجاه والديه.

ويظهر هذا التفضيل بوضوح في هذه الأغنية التي تبين شعور الأم بالفخر عندما تلد طفلاً ذكراً، وخيبة أملها عندما تلد أنثى:

يوم قالوا لي غلام
فز(*) قلبي ثم قام
قوموا رزوا الصفرية(**).
يوم قالوا لي ابنية
أظلمت داري عليّه
قوموا يا بنيات
يا لله نزلوا الصفرية[٢٣].

ولا يعني ذلك أن المرأة تكره أن يكون لها بنات، ولكنها تفضل الطفل الذكر لأنه يثبت مكانتها في الأسرة ويغليها لدى زوجها، لذا فإن المرأة عندما تبكر بالولد تستقر نفسيتها وتشعر بالسعادة، وهذا واضح من دعاء الأم لابنتها الحامل:

---

* فز: طار من مكانه.

** وضعوا قدر الصفر (النحاس) على النار.

واطلب ربي واسأله
شرفه(*) تجيب وليد
وعقب الوليد ابنيه(٢٤)

ويعترف الأدب الشعبي بأن وجود البنت في الأسرة ضروري فهي ربة البيت وهي السند لوالديها في الكبر:

يمه لا باس لا باس
أنا طحانة القفة (**)
وأنا فلاية الراس
وأنا ولاية اسديدج(***)
ولو شاعوا به الناس(٢٣)

ومن أمثالهم التي تؤكد هذه الفكرة على لسان النساء (اللي ما يابت ابنيه ماتت حرتها غبيه)(****)، و(البنت أحسن من الولد لو ما البشارة ساعة)، ويفسرون معنى المثلين بأن البنت أبر بوالديها من الولد، والمرأة التي ليس لها بنات تعاني في كبرها، ولا تجد من يرعاها؛ فالرجل وإن كان باراً بوالدته لن يتمكن من رعايتها الرعاية المطلوبة في الكبر لانشغاله بأسرته وعمله، أما المرأة فلا يشغلها شيء عن والديها.

إضافة إلى ذلك فإن المرأة تنتصر لنفسها من خلال الأدب الشعبي: فالمرأة في الحكاية الشعبية تقلب الموازين، وتثبت للمجتمع أنها مثل الرجل، وقد تكون أفضل منه، ففي حكاية (والد السبع بنات ووالد السبعة أولاد) يكون والد البنات محط شفقة المجتمع وازدرائه، في حين ينال والد الأولاد احترام المجتمع وترحيبه، إلى أن جاء يوم تحدث فيه بنت العم ابن عمها، فخرجها في سفرة عادت منها هي محملة بالغنائم وهو بالفشل، وبذلك أعلت من شأن والدها وقل شأن والد الأولاد!(١٤).

٥ . المرأة في ميزان الأدب الشعبي:

تحتل المرأة مكانة متدنية في المجتمع العربي، وذلك بالرغم من كل التغيرات الاجتماعية والثقافية التي شهدها العالم العربي، ويعزو بعض الباحثين هذا التمييز إلى عوامل بيولوجية، في حين يحاول الكثير من عامة الناس صبغ الموضوع بالصبغة الدينية، والدين منه بريء! تكتسب المرأة العربية قيمتها في المجتمع من خلال الرجل ــ أباً وزوجاً ــ ويسمح المجتمع ــ الذي يؤكد احترام الأكبر في السن بصفة عامة ــ للأبناء الذكور بالسيطرة على أخواتهم الأكبر سناً. ولا يستقر وضع المرأة العربية إلا بإنجاب الذكور، ويتهدد شبح الطلاق أو الزواج الثاني من تفشل في ذلك(١٤).

ولا يختلف وضع المرأة القطرية كثيراً عن وضع أختها العربية بصفة عامة والخليجية بصفة خاصة، بل إن النظرة التقليدية للمرأة لازالت قوية لحداثة عهد المجتمع بالتعليم الذي يعد المحرك الأول لتغيير أوضاع المرأة العربية. وإذا وضعنا في اعتبارنا أن الجزء الأكبر من أدبنا الشعبي ليس نتاج هذا العصر الذي نعيشه والذي يتوفر فيه للمرأة قدر من الحرية التي منحها لها تعليمها وعملها خارج المنزل وإنما هو نتاج عصر الغوص، فما هي صورة المرأة في الأدب الشعبي القطري؟

---

* شرفة: اسم امرأة (شريفة).
** أي: طحانة الْحَبّ، كناية عن مساعدتها في الأعمال المنزلية.
*** أي كاتمة الأسرار.
**** غبيه: مخفية.

المرأة ــ البنت

اهتم المجتمع بتربية البنت، ومن أمثالهم حول تربية البنات (البنت لا توليها جاراتها ولا الدايات والخدم)، وهو يؤكد ضرورة الرعاية المستمرة للبنت فهي حاملة شرف العائلة، وبالتالي فإن مهمة الحفاظ عليها منوطة بالأم، ولا يجب تركها للآخرين، والفتاة التي تنشأ بهذه الطريقة يمدحها الناس (محصن، ربا أمها ما ربتها الدايات).[١٠] وقد أكد الأدب الشعبي في الماضي دور الأم الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعي للأطفال وتعتبر هذه الأدبيات شاهداً الآن علينا في عصر تنازلت كثير من الأمهات طوعاً عن هذا الدور للمربيات والخادمات. ومن أقوالهم أيضاً (البيت ما ينبني إلا من أول ساس والبنت ما تنخذ[*] إلا من مدح الناس) الذي يؤكد أهمية رضا الناس عن الفتاة (ودليله المدح)، فهو مفتاح الزواج لها، وبالتالي يصبح مدح الناس هدفاً في حد ذاته يجب على الفتاة السعي للحصول عليه.

ومن أغانيهم:

أوصيك يا بنتي تكوني حييه

في سوق العذارى يا مليح نباك[**]

أوصيك يا زينة العين للرجل نبهه

إن كان يا غض الشباب نهاك

إلى كان يا غض الشباب نهاك

صعيب وابن جدوع عليك حرام[٢٤]

فالأم تهدهد طفلتها الوليدة حديثاً، وفي نفس الوقت تضمن أغنيتها بعض القيم المتعلقة بتربية البنت في المجتمع القطري:

١. أن الحياء سمة مطلوبة في البنت وكذلك السمعة الطيبة.

* أي تخطب.

** حييه: متمتعة بالحياء، نباك: أنباءك وأخبارك

٢. أن تكون مطيعة لزوجها.

٣. أنها لو لم يحالفها الحظ في الزواج، يجب عليها أن لا تقبل بالزواج ممن هو أقل منها نسباً (صعيب وابن جدوع)[٢٤]

ولا تكتسب المرأة وجودها من ذاتها، وإنما من انتمائها إلى أسرتها وزوجها، من الأمثال التي تعكس هذا الجانب (خذ الأصيلة ونام على الصحيرة) و(الفرس من خيالها والمره من ريالها).

المرأة ــ الزوجة

لا يعترف المجتمع بأي وجود للمرأة بغير الرجل، ومن أمثالهم التي تعبر عن ذلك (تعلقي يا مره لو تحت شجره) و(المره مالها إلا بيت رجلها)، وكلاهما يحثان المرأة على الرضا بالزوج بغض النظر عن عيوبه ونواقصه؛ لذا فالمرأة التي تبحث لها عن دور في المجتمع قد ترضى بأي رجل كزوج، فالزواج في حد ذاته هو الهدف وهذا ما تعبر عنه الأمثال الآتية:

من قلة الرجاجيل بوحمدوه ريل.

قالوا خذي مبروك [قلت] مبروك ولا العازة![*].

وبالتالي فإن خيار الطلاق بالنسبة للمرأة غير مطروح، مهما كان حجم المشاكل التي تلاقيها في حياتها الزوجية، فهي تدرك أن وضع المرأة المطلقة في المجتمع هو وضع صعب خاصة إذا كان لديها أطفال، ومن هنا كان القول الشائع (فلانة عيالها كاسرين ظهرها) أي إن الأبناء يقيدون حرية الأم مثل ظهر الإنسان عندما ينكسر فإنه يصبح غير قادر على الحركة[٢٥]. ومثله على لسان الزوجة (ناره ولا جنة هلي)[١٠]، ومعناه أن المرأة تدرك أن بقاءها في

* العازة: الحاجة للآخرين.

بيت زوجها ــ مهما كان حجم المشاكل التي تعاني منها ــ أفضل من العودة إلى بيت أبيها.

وتحدد إحدى الحكايات الشعبية السلوك المقبول من المرأة المتزوجة حيث تنصح الأم القطرية ابنتها المتزوجة حديثاً (اكسري رجلك وقصري خطاك ولا تطلعين من بيتك حتى ما يتحكون(*) عنك الناس)، وهي نصيحة لم تفهم الابنة مقصدها فنفذتها حرفياً فكسرت رجلها، وأقفلت على نفسها باب بيتها لا تتصل بأحد من الناس(١٤).

المرأة والإنجاب

ترتبط نظرة المجتمع للمرأة بقدرتها على الإنجاب الذي هو من أهداف الزواج الرئيسية، ويتهدد شبح الطلاق المرأة التي لا تنجب، وهذا الموضوع نفسه عالجه الأدب الشعبي بصورة متكررة، ومن أمثالهم حول هذا الموضوع على لسان الرجل (ما يفيد الزرع بالصبخ)(١٠). وعلى لسان النساء (المره بدون أولاد مثل الخيمة بدون أوتاد)(١٠) أي إن المرأة كالخيمة وأولادها هم الوتد الذي يثبت وجودها في الأرض، وبغيرهم فإنها مهددة بالانهيار.

ومن أشهر حكاياتهم حول هذا الموضوع حكاية تحكي عن أختين متزوجتين، كانت الأولى تحمل كل عام، والثانية لم تكن تحمل. وتذكر الحكاية أن الأخت الأولى أشفقت على أختها، فطلبت منها أن تدعي الحمل عندما تحمل هي، ووعدتها بأنها ستهبها ذلك الطفل. وتذكر الحكاية أن هذه الزوجة العقيم فرحت بذلك العرض، ونفذت الخطة عندما حان الوقت. ولكن عندما وضعت الأخت طفلها رفضت أن تعطيه لأختها، وقالت لها عبارة أصبحت مثلاً (تحيملت(**) في حملة الناس تبي(***) ولد ونفاس بيلاش)(١٤). وللقصة بقية ونهاية سعيدة!

ومكان المرأة المتزوجة كما أسلفنا هو البيت ترعى شئونه وتربي أبناءها، وبذلك تكتسب محبة زوجها. ومن أمثالها حول ذلك (محبة الحوير(*) من محبة أمه) أي أن حب الأب لأطفاله هو من حبه لزوجته فمتى ذهب ذلك الحب تأثرت مكانة الأطفال عند أبيهم، ومثله (فديت من أمه بالبيت).

المرأة في نظر الرجل

يظهر من مضامين الأدب الشعبي القطري انعدام الثقة بالمرأة، ويحذر المثل الشعبي الرجل (سرك لا توليه مرتك)، وذلك نفس مضمون الحكاية الشعبية (النعامة المسروقة)(١٤)، والتحذير من إطاعة مشورة الزوجة لأنها تؤدي إلى نتائج وخيمة كادت تؤدي بالبدوي إلى الهلاك بعد أن استمع إلى نصيحة زوجته وترك قبيلته عندما طمع الغزاة في ما لديه من (مال وحلال)، لولا أن هب أبناء عمومته لنجدته، ولم تغفر الحكاية للمرأة أن نصيحتها كانت سبب ثراء زوجها!(١٤)

وفي نظر العرف الاجتماعي يجب على الرجل إخضاع المرأة لسلطته ويسخر المجتمع من الرجل الضعيف أمام زوجته، ويصفونه بأنه (سكانة مرته) أي إنه أداة في يد زوجته تحركه كيفما شاءت.

ومما لا شك فيه أن وضع المرأة في المجتمع القطري قد تغير بصورة جذرية بسبب التعليم، ولكن هذا الأمر لا يعد من الأمور الإيجابية في نظر البعض، فنجد الكثير من الشعراء الشعبيين من الجيل الماضي يذمون هذا الزمن الذي تغيرت فيه النفوس، وأصبح الأنذال هم السادة، وذل فيه الكرام فيصفونه بأنه:

* أي: يتحدثون.

** تحيملت: ادعت الحمل. *** تبي: تبغي أو تريد.

* حوير: تصغير حوار وهو صغير الناقة.

وقت على الرجال تظفر فيه المرأة

يجي حقها الأول وهو حقه التالي(١٩)

وأنه:

وقت غدا به فاعل الخير مفقود

فيه الزعامة للنسا والرزايا(٢٦)

٦ . غلاء المهور

تعتبر قضية غلاء المهور من القضايا التي تلقى اهتماماً كبيراً ــ على الأقل على الصعيد الإعلامي ــ فهي تقف عائقاً أمام الكثير من الشباب وتمنعهم من الزواج، مما حدا ببعض الحكومات الخليجية لاتخاذ إجراء ملزم بتحديد المهور. وهذه الظاهرة من الأمور الطارئة على المجتمع القطري لم يعرفها الناس في السابق، حيث كان اهتمام الناس منصباً حول الانتماء القبلي. ولكن القضية لها ما يشبهها في الأدب الشعبي فنجد في الحكاية الشعبية والد العروس (أو الأخ أو العم) يطلب مهراً باهظاً عندما يرغب في صرف العريس عن هذا الزواج(١٤)

وتعبر الأم في الأغاني الشعبية عن أمانيها لابنتها بالزوج الغني ومن أشهر هذه الأغاني:

مــريم خطبهــا الجبــري(*)

منــدوبها الباشــا

نــص الحســا دزتهــا

والهيــر(**) ويــا اقماشــه

وبغــداد اصــباحتها

ويقــول أبوهــا لاشــي(٢٣)

٧ . تعدد الزوجات

يرجع انتشار تعدد الزوجات في المجتمع القطري قديماً إلى أسباب اجتماعية واقتصادية، فقد كان تعدد الزوجات مؤشراً على مكانة الفرد في المجتمع، وكان الكثيرون يلجئون لتعدد الزوجات رغبة في زيادة عدد الأبناء (الذكور) حيث كان للعزوة دوراً كبيراً في تحديد مكانة الفرد وسلطته في ظل النظام القبلي. ويمكننا أن نرجح أن نمط التعدد لم يكن هو النمط السائد في المجتمع ــ بالرغم من انعدام الإحصائيات على تلك الفترة ــ وذلك لأن الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي عاشها مجتمع الغوص تجعل من الصعب على الرجل العادي إعالة أكثر من زوجة وأطفالهما(٢٧).

وبالرغم من أن الكثير ممن درسوا تلك الفترة قد قدموا صورة مثالية للأسرة التي عرفت نظام التعدد، حيث يسودها الود والوئام، وحيث يكون احترام الكبير والصغير للزوجة الأولى (التي يطلق عليها: العودة أو الكبيرة)، فإن الكثير من الروايات تنفي ذلك، حيث أن الطبيعي أن يسود الشقاق والغيرة بين الزوجات وأبنائهن. وقد أكد الأدب الشعبي هذا الرأي الأخير، ومن أمثالهم حول هذا الموضوع (الضرة مرة) أي إن وجود الزوجة الثانية في البيت غير مرغوب فيه ويشبه في كراهته بالدواء المر. ومن أمثالهم المعروفة (كل شيء مشروك مبروك إلا الرجل). وقد تتطرف بعض النساء في رفض الزوجة الثانية (في المقبرة ولا عند المرة) أي إن موت الزوج أفضل من زواجه بأخرى! ومن أمثالهم التي تعبر عن القبول بمبدأ التعدد (مايتشاركون إلا بنات الحلال).

ومن اللافت للنظر أن المجتمعات قد حاربت نظام التعدد ــ رغم مشروعيته ــ من خلال الأدب الشعبي، وذلك من خلال تشويه صورة زوجة الأب والأخوة غير الأشقاء(٢٨) وهذا صحيح في الأدب الشعبي القطري كما في غيره،

---

* الجبري: كبير القوم.

** الهير: منطقة الغوص على اللؤلؤ.

فمن أمثالهم التي تعبر عن نظرة الأبناء لزوجة الأب (مرة الأبو ملعونة الأبو). ومن كنايتهم المعروفة (دهان مرة أبو) ويضرب في كل عمل لا يؤديه صاحبه بإتقان.

وتمثل الحكاية الشعبية أقوى أدوات المواجهة مع زوجة الأب، فالحكاية الشعبية في الأغلب الناقل الأول لوجهة نظر المرأة التي (اتخذت منه وسيلة للتنشئة الثقافية لأبنائها تلقنهم من خلالها أهم قيم ومعارف وأعراف الجماعة الشعبية من جهة، ومن جهة أخرى تبث أشواقها وأحزانها عن جفاء الأزواج وانعدام الوفاء لديهم ... وهكذا تعبر الأم عن وجهة نظرها في الأب وزوجة الأب وفي مستقبل الابنة والأبناء الصغار. وهذا يؤكد أن مصدر هذه الحكايات هو المرأة ـ الأم)[٨]. وهكذا فإن الحكايات الشعبية القطرية تحفل بنموذج زوجة الأب الشريرة التي تضطهد ابنة زوجها وتعذبها. والنهاية الطبيعية لهذا النوع من الحكايات هو انكشاف امر زوجة الأب، وبالتالي فإنها تتعرض للقصاص (وفقاً لما يعرف بدستور الشعب الذي يصر على أن الطيب الكريم الشجاع لا بد وأن ينال جزاء طيبته وخلقه الحميد. أما الشرير فإنه لا بد أن يعاقب عقاباً صارماً وأن يختفي من الحياة)[٨].

ويقدم لنا الأدب الشعبي الأسباب الكامنة وراء تعدد الزوجات فمن وجهة نظر المرأة (من كثر ماله ما كفته أم عياله) ويدللون به على جحود الرجل فلا يمنع الرجل من كثرة الزواج ـ في رأيهن ـ إلا ضيق ذات اليد، فمتى تحسنت أحواله المادية فإنه لن يكتفي بأم الأولاد ولكنه سيبحث عن أخرى. ومن أسباب التعدد من وجهة نظر الرجال (ما يأدب المرة إلا المرة) أي إن الزوجة الثانية هي أفضل وسيلة لتأديب الزوجة الأولى، يجعلها تبذل كل ما في وسعها لإرضاء الزوج حتى تبعده عن ضرتها!!

وتبقى مع ذلك صورة المرأة ـ الضرة في الأدب الشعبي أفضل من صورة الحموات (زوجات الأشقاء) فالضرائر قد يتفقن أما الحموات فإن الغيرة بينهن لا تنطفئ، وتبقى سبباً دائماً للخلاف، ومن أمثالهم حول ذلك (المركب تعبر بحريم الرجل، ما تعبر بالحموات) أي إن شقاقهن الدائم سيغرق المركب الذي يركبن فيه.

٨ . البر بالوالدين

أكد الأدب الشعبي الاهتمام بالوالدين ورعايتهما خاصة عندما يكبران في السن، مؤكداً أنه لا يوجد ما يفي الوالدين حقهما؛ فمن أقوالهم المشهورة (جزا الوالدين على الله)[١٠] و(جزا الوالدين الجنة) يقصدون أن الله سبحانه وتعالى وحده القادر على مكافأة الوالدين. ومن أقوالهم في معرض التوصية خيراً بالوالدين (أمك، جنتك ونارك) وهو مقتبس من الحديث الشريف (الجنة تحت أقدام الأمهات). وعلى لسان الأبناء (يا زيد، ما خالاتنا بأمهاتنا ولا يعيضنا يا با زيد عن الأم عايض)[*] ويستخدم في تأكيد أنّ مكان الأم ودورها في حياة أبنائها لا يمكن أن يقوم به سواها.

٩ . عقوق الوالدين

بالرغم من أن المجتمع القطري مجتمع مسلم محافظ يتميز بالتكافل العائلي والترابط الاجتماعي بصفة عامة، إلا أن تراثه الأدبي الشعبي عبر عن مخاوف الآباء من عقوق أبنائهم. ومن أغانيهم الشعبية على لسان الأم:

ربيت الأولاد يوم اصباي يبوني[**]
حسبت الأولاد عند الكبر يغنوني

* بازيد: أبو زيد الهلالي، يعيضنا: يعوضنا، عايض: بديل.
** يبوني: يبغوني.

يوم لاح الشيب وطاحت اسنوني(*)
من سبعة عيال ما قدروا يعشوني(٢٤)

وهذه الأغنية من الأغاني التي يهدهد فيها الطفل حتى ينام، ومع ذلك تأبى مخاوف الأم من جحود الأبناء إلا أن تظهر وهي تضم وليدها إلى صدرها. ومن أمثالهم حول هذا الموضوع (ايجييك من ذيلك عدو) ومعناه انه يخرج لك من صلبك ــ أي من أبنائك ــ عدو لك. وعلى لسان الأم أيضاً (أنا ربيت ولغيري صفيت) ويستخدم في معرض شكوى الأم من ابنها أو ابنتها الذين ابتعدوا عنها بعد زواجهم وقل اهتمامهم بها(٢٥). و(قلبي على ولدي انفطر وقلب ولدي عليّ مثل الصخر)، ويضرب في الشكوى من جحود الأبناء.

١٠ . تربية الأبناء

كنا قد أشرنا في مكان سابق إلى تشديد الأدب الشعبي على وجود الأم في المنزل، وأثره في التنشئة الاجتماعية السليمة لأبنائها، والأهمية نفسها أعطيت أيضاً لدور الأب فهو (صقار عياله)، والمثل الشعبي يدعوه (أدب وليدك لو زعلت أمه)، وفيه إشارة إلى ضرورة الحزم في تربية الأبناء، وهو الأمر الذي يكون الأب أقدر على القيام به من الأم التي تغلبها العاطفة في كثير من الأحيان، ووجود الوالدين معاً له أثر كبير في حياة الأبناء واستقرارهم النفسي، وقد عبر الوجدان الشعبي عن هذه الفكرة بالمثل القائل (لا تحاتيه، أمه وأبوه في البيت)(١٠). أي لا تحمل همه فهو بين أحن الناس عليه. ويحذر مثل آخر من أن (اللي ما ربوه أمه وأبوه تربيه الدنيا)، والفرق بين تربية الوالدين وتربية الدنيا أن الأخيرة تكون شديدة القسوة لا تضع حساباً للفرد ولا تأبه بمشاعره. ومثله (يا مدلّل ابشر بالشقا) وهو يحذر من أن تدليل الأطفال لا يؤهلهم لمواجهة الحياة وتغير ظروفها.

١١ . مكانة كبار السن

يقول المثل الشعبي (أكبر منك بيوم أفهم منك بسنة) والمعنى المقصود هو أن العمر يعني الخبرة والنضج، لذلك ينصح مثل آخر (شاور من أكبر ولو بليلة)(١٠). والمقصود أن الإنسان يجب عليه أن يسعى للاستفادة من تجارب الآخرين وخبرتهم فبضع ساعات في ميزان الحياة قد تكون حافلة بالدروس والعبر.

١٢ . الأصدقاء

يقول المثل القطري (تلقى بين الخلان أبرك من الأهل) وفي المثل إشارة إلى الصديق الذي يكون أحياناً أقرب إلى نفس الإنسان من بعض أهله، فالصداقة في حقيقتها أخوة اختيارية، وتأثير الأصدقاء عظيم، لذا فقد اهتم الأدب الشعبي بتقديم معايير لاختيار الأصدقاء، والحكم عليهم، ومن أمثالهم حول ذلك:

- الصديق وقت الضيق.
- الخلايف للخلايف ولايف(*).
- السمكة الخايسة تخيس السمك(١٠).
- الحي يحييك والميت يزيدك غبن(١٠).
- رابع مصلي تصلي ورابع مغني تغني(١٠).
- يا ربي بلعني ريجي وأعرف عدوي من صديقي(١٠).
- العزيز يعزك والدني يدنيك.

وللشاعر راشد بن سعد الكواري هذه الأبيات حول اختيار الأصدقاء:

* أسناني.

* الخلايف: السفهاء، الولايف: أصدقاء وأحبة.

ولا تجالس واحد فيه ينذم

عيبه يعيبك ما تروم اتكلم

واياك من ربعة خبيثين الاشيم

منهم تحذر وابتعد عنهم اهزم[٢٠]

وللشاعر ماجد بن صالح الخليفي ينصح بالتجاوز عن أخطاء الصديق:

ترى الصفح عن زلات رفيقك معزة

ولا ساد حقاد على الأصحاب[١١].

١٣ . علاقات الجوار

يؤكد الأدب الشعبي القطري قيمة الجيرة، ومن أمثالهم (النبي وصى على سابع جار)، وهم بذلك يوسعون حدود الجوار مفسرين مفهوم (الجار الجنب والصاحب بالجنب) اللذين نص عليهما القرآن الكريم واللّذين تترتب لهما حقوق معينة. وإذا أخذنا في الاعتبار حجم الأحياء الشعبية (الفرجان) في قطر قديماً فإننا نجد أن الحي كله ينتظم في منظومة فريدة من التكافل الاجتماعي. ومن أمثالهم أيضاً (الجار قبل الدار) فالحياة شقية بجوار جار سيئ، و(جارك القريب ولا أخوك البعيد) لأن الجار أقرب عند الحاجة إليه من غيره. و(عليك بالجار وإن جار) الذي يوصي بالإحسان للجار وتحمل إساءته والتوصية بالجار وحقوقه قضية شغلت أكثر الشعراء الشعبيين، ولكن أفضل ما كتب في هذا المجال ــ في رأيي ــ أبيات للشاعر عمير بن عفيشة:

أوصيك عز الجار لو جار واكرمه

وفرح مرة جارك بفرحة وليدها

ترى فرحة ابن الجار قدر لوالده

وحسنى تضاعف لك لو أنك تحيدها

ترى الجار له حد ويدني رحايله

ويقفي تقارع من ديارها شديدها[٢٦]

وله أيضاً:

وأما الوصايا للجار في سيرة العرب

على كل حال بكل شيد يبدونه

يعز القصير ويوخذ اللي بخاطره

وجميع ما للجار يلزم يتمنونه(*)

ويأخذ رضا جاهل قصيره ويفرحه

ولا يحذف كلبه لو يشرع بماعونه[٢٦]

١٤ . تنظيم العلاقات الاجتماعية

يقدم الأدب الشعبي بأشكاله المختلفة قواعد سلوكية للتعامل بين الناس. ولو توقفنا عند ما تقدمه الأمثال فقط من معايير للسلوك المقبول لسطرنا عدة مقالات.

حذر الأدب الشعبي من النميمة ومن عواقبها (عدوك مب من قال فيك. عدوك من بلغك) يقصدون أن الشخص العاقل يجب أن يتجنب القيل والقال، فالإنسان ربما لا يعلم بمن يغتابه، وهو أسعد حالاً بهذا الجهل، فإذا نقلت له الكلام فقد تسببت له بالضرر. ومن أمثالهم (أنا وخلي نصطلح وأنت يا المتعني تفتضح) يقصدون أن الإنسان يجب أن لا يتدخل في خلافات الناس الشخصية. ومن أمثالهم التي تحذر من استغلال الآخرين (إذا كان صاحبك حلو لا تلحسه كله). ومن أمثالهم (اللي يمشي لك شبر، أمشيه له باع)[١٠]. وذلك لمن يقدر صداقتك، أما من لا يعرف قيمتك فلا فائدة من التعامل معه، وتركه أفضل (اللي ما يعدك فايده لا تعده راس مال)[١٠].

ومن أمثالهم أيضاً (كل كره وأشرب كره ولا تجابل كره) أي إن الإنسان يمكنه أن يأكل ويشرب ما يكره، ولكن تصعب عليه معاشرة من يؤذيه بقوله أو فعله[٢٩]. وأيضاً (كل ما تشتهي

* القصير: الجار.

والبس ما يشتهي الناس)[١٠]. يقصدون أن الفرد يملك كل الحرية في أكله وشربه، ولكنه في ملابسه مقيد بضوابط المجتمع الذي يعيش فيه وقيمه الجمالية.

وتعتبر عبارات الملاطفة والمجاملة بين الناس ضرورية في حسن العلاقات بينهم وليس المقصود بالمجاملة النفاق فهو أمر مرفوض — وتعد هذه جزئية هامة في الدورات التي تعقد في أيامنا هذه في فن الحوار والتخاطب بين الناس. وقد لاحظ أحد الباحثين في (دراسة استطلاعية للأقوال المستعملة في بعض مراحل دورة الحياة في قطر) أن الشباب القطري يستخدم بعض الأقوال الفصيحة عند التهنئة بالزواج أو الخطوبة وعند التعزية في حالات الوفاة، وهي عبارات "معلبة" تستعمل في الصحافة العربية، وتعتبر دليلاً على الانفتاح الثقافي لهؤلاء الشباب، ولكنه يعلق بأن (طرح هذه الأقوال باللغة الفصحى يفقدها الرونق الفلكلوري، ويفقدها الأصالة والإخلاص الكامنين في العبارات العامية الأخرى)[٢٢]. ذلك في حين أن الثقافة الشعبية توفر لنا كماً هائلاً من العبارات التي تستخدم في مناسبات الزواج والولادة والوفاة وغيرها، وهي عبارات يتعلمها الفرد عادة من خلال أسرته[٢٩].

١٥ . صورة البدوي في الأدب الشعبي

عبرت الحكايات الشعبية عن أسلوب حياة أهل البادية تعبيراً صادقاً بما فيها من إيجابيات من كرم وشجاعة ومروءة، وسلبيات أهمها اعتمادها على الغزو والسلب والنهب[١٤]. ويلاحظ في أغلب الأشكال الأدبية التي أبدعها أبناء البادية تمجيد قيم الشجاعة والفروسية (ويمكن تفسير إضفاء هذه القيمة المعنوية الكبيرة على الفروسية كونها متطلباً هاماً لأبناء القبائل البدوية، لأنها كانت تعني مصدراً للرزق إذ كان الفارس يغزو القبائل الأخرى ويسلبها إبلها — والتي كانت تعد مصدراً اقتصادياً له قيمة النقد وعلى الرغم من أن الدين الإسلامي يحرم سلب أموال الغير إلا أن الظروف البيئية الفقيرة قد دفعت بالمجتمع البدوي إلى إضفاء الشرعية على عملية السلب تلك، بل ولتصبح رمزاً من رموز المكانة الشخصية للفارس أو الغازي)[١٨].

وهناك عشرات الأمثلة الشعبية التي عبرت عن قيم الإنسان البدوي وبيئته ومنها:

- اركب سنام ونام (الطموح)[٣٠].
- اضرب بالسيف وكل بر (الاعتماد على النفس)[٣٠].
- الذل مناع الغنايم (الشجاعة)[٣٠].
- الجود من الماجود (الكرم)[١٠].
- اترك الداب وشجرته (الحذر)[٣٠].
- طوال الخيل تحمي صغارها (التعاون)[٣٠].

ويلاحظ في الأمثال الشعبية البدوية (والأشكال الأدبية الأخرى التي أبدعها الإنسان البدوي) تردد أسماء مناطق خارج قطر، وهذا أمر طبيعي فالبدوي لا يعرف حدوداً أو مسافات، وديرته في حقيقة الأمر أكبر من الحدود السياسية لأي دولة ما، فمرجعيته الفكرية هي الجزيرة العربية وبواديها:

- اوسع من الدهنا[٣٠].
- يا بارق في بيشة[٣٠].
- أبعد من عيوة[٣٠].
- الدهنا قريب نداها وبعيد ماها[١٠].
- ما وراء بيشة عيشة[١٠].

ونظرة الإنسان الحضري للبدو هي في أغلب الأحيان نظرة سلبية تدل عليها الأمثال التالية:

- لا تعلم البدوي على باب دكانك[١٠].
- رابع واوي ولا ترابع حساوي[١٠].
- لا تعلم البدوي على باب بيتك، يستاسع الباب ويدخل الجمل.
- امدح البدوي وخذ عباته.

١٦ . **صورة المملوكين (العبيد)**

ازدهرت تجارة الرقيق في منطقة الخليج في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وكان لوريمر قد قدر عدد الرقيق المحررين في قطر عام ١٩٠٥ بأربعة آلاف شخص عدا أولئك المملوكين الذين كانوا يقيمون مع أسيادهم[٣١]. وقد كان هؤلاء يعملون في كل الأنشطة، ولم يكن يخلو أي بيت قطري من عدد منهم. ويشكل أحفاد هؤلاء الآن نسبة لا بأس بها من السكان.

يظهر العبيد في الأدب الشعبي القطري كرمز من رموز الثروة:

فاطمة فوق الناقة قدام
قود بها يا عبد أبوها
يا عبد أبوها جر الخطام
ولا تبعدها عن ظعنها[٢٤]

ولم أستطع الحصول على أي نماذج أدبية يمكن أن أستشف أن مؤلفيها من هذه الفئة، وذلك بأن تصور الحياة اليومية لهم أو المعاناة التي كانوا يجدونها في تعاملهم مع ملاكهم – وهي معاناة لا مجال لإنكارها – سوى بعض الحكايات الشعبية التي تعرضت لمعاناة الأبناء الذين يولدون من زواج الإماء (العبدات) من ملاكهم أو أبناء أولئك الملاك، وهي (أولاد الملك السبعة) و(أم كشة) و(الفروسية). محور هذه الحكايات واحد وهو الأب الذي يهمل ابنه الأسود لأن أمه عبدة، ويفضل عليه أخوته الأحرار إلى أن تتاح الفرصة لهذا الابن ليثبت تفوقه على أخوته، وبالتالي ترتفع مكانته لدى والده ويعطيه حقه الذي حرمه منه[١٤] ومن هنا جاء المصطلح العامي (ولد العبدة) ويطلقونه على الإنسان المظلوم.

وهناك الكثير من الأمثال الشعبية التي تولدت من تلك الفترة والتي تعبر عن عادات المجتمع في التعامل مع هذه الفئة ومنها:

- لا تراو العبد لمعة ضروسك.
- لا تشتر العبد إلا والعصا معاه.
- الحُرّ أشِّر له والعبد طنجر له.
- العبد وما ملك لسيده.
- السنبوك لمبروك ومبروك وما ملك لسيده.
- لين شرد عبدك قول عتيق[١٠].
- عبد غيرك حر مثلك[١٠].

ويلاحظ أن أكثر الأمثال السابقة توصي بالقسوة بالتعامل مع العبيد وتحرمهم من أي ملكية.

الجانب الاقتصادي

١ . **حرْفة الرعي**

كان المجتمع القطري حتى قبل اكتشاف النفط والتغير الحضري الذي تسبب فيه يتكون في الغالب من قبائل مستقرة، تتركز بصفة رئيسية على سواحل قطر الشرقية، وتمارس حرفة الغوص. إلا أن ذلك الاستقرار لم يكن تاماً، حيث كان المجتمع يعاني من بطالة موسمية فالغوص كان يتم في فصل الصيف، ولا يستغرق عادة أكثر من خمسة أشهر، أما في باقي فصول السنة فقد اتجه غالبية السكان إلى مهنتهم السابقة وهي الرعي مما خلق (ازدواجية اقتصادية واجتماعية)[١٨]. وقد عكس الأدب الشعبي هذه الازدواجية فصور الغوص ومعاناته، والرعي

والبيئة الصحراوية ورموزها، وأهمها الناقة والذئب. لاحظ في هذه الأغنية ـ وهي من الأغاني التي تغنى للطفل عند النوم ـ تزاوج مهنتي الرعي والغوص:

صباحك ألف مهرة
وجمال وراعي
وحمد في سفينة
ويدور المساعي
ومحمد فوق حمرة(*).
ويدور المراعي[٢٣].

ومن أمثالهم التي تدور حول هذه الحرفة:

- إذا كثروا الرعيان ضاع الغنم[٣٠].
- شاة من قادها؟[٣٠].
- ماله ثاغية ولا راغية[٣٠].
- يوم عجز من رعيها سقاها[٣٠].

٢ . **حرفة الغوص**

علاقة الإنسان الخليجي بصفة عامة بالبحر هي علاقة خاصة، فالبحر كان مصدر رزقه لقرون طويلة، وهي علاقة حب وخوف ومشاعر أخرى بين هذا وذاك. وفي قطر كان الغوص على اللؤلؤ لعشرات السنين مصدراً للرزق مس في تأثيره كل جوانب حياة الناس اليومية. وأثرت هذه التجربة الغنية الأدب الشعبي بجميع أشكاله (لدرجة أن البناء الثقافي كان عبارة عن تصوير لحياة الغوص والمعاناة الشديدة التي يواجهها البحارة في رحلات الغوص البحرية. فقد استبدل [الإنسان البدوي] بالتفاخر بالناقة القوية السريعة في القصائد الشعرية التفاخر بالسفينة القوية السريعة. واستبدلت بالمعاني التي تشير إلى حياة الصحراء والعطش المعاني المتصلة بمياه البحر والأعماق المجهولة. حتى الأسماء التي تطلق على الفتيات مستمدة من البيئة الإنتاجية فنجد أسماء مثل (لولوه ـ دانه ـ قماشة ـ حصة) وكلها مسميات للؤلؤ النفيس)[١٨].

ومن الشعراء الشعبيين الذينن يعتبر شعرهم سجلاً صادقاً لتلك الفترة الشاعر إبراهيم بن محمد الخليفي وله هذه الأبيات:

أيام ما حنا بالبحر نعتاش
ناس تغوص وناس منا طواويش
نركب سفن لجة بها نضرب يواش
والموج من شد الهوا فوقنا يطيش
نغوص لجات بها نظهر قماش
ونشوف من ذاك التعب حملنا ريش
ومن التجاسي كننا فوق شواس
مثل الطيور اللي عرايا من الريش(*)
وعشنا على عشرج وكية بمنقاش
ولا بدفرة لي يخيط بها الخيش
وكثر المرض في ذيك الأيام بوقشاش
وهذي الدخاتر ذيك الأيام ما ميش(**)
وإن طول الطرشة بنا طال مطراش
شفت البعض منا يمل المطاريش[٣٢]

وهو في هذه الأبيات (يسجل لنا بعض معاناة الغوص، ويشرح بعض التخصصات والأمراض، وحالة البحارة على ظهر السفينة، وذلك بأسلوب شعري بسيط)[٣٢].

وخلفت لنا تلك المرحلة عدداً كبيراً من الأمثال الشعبية التي تتعلق بتجارب الغوص وأسرار الملاحة ومنها:

- أشلك البحر وأهواله ورزقك على السيف.

---

* شقرة: اسم يطلق على الناقة.

* شواس: قطع خشبية مثبتة بحبل يستخدمها الغواصون للنجاة في حالة غرق السفينة.

** بوقشاش: من أمراض الغوص يصيب الأسنان فتسقط

- لين عادها طبعانه، هوس على تريجها.
- ما تقوم موجه إلا حاديها هوى[١٠].
- البحر واحد بس السمك ألوان.
- نوخذاوين طبعوا مركب.
- النوخذة ما يجوز بحار.
- البحر غدار.

كما صور الشعر الشعبي معاناة الناس عندما انهارت أسعار اللؤلؤ، وقل الطلب عليه، فقد تعسرت أحوال الناس الذين كان الغوص مصدر رزقهم الوحيد، وارتفعت نسبة البطالة بسبب انخفاض رحلات الغوص، ووقع الجميع تحت طائلة الديون:

قولوا معاي وساعدوني بهمة
هاذي السنة اللي تستحق المذمة
كم واحد هالسنة زاد همه
خطر يطر الجيب ويصير مجنون(*)
يلعب به الهاجوس والفقر باليه
ويحاتي الديان يقول شا أعطيه
وإن سار صوب الصوغ يبغي يوديه
قالوا جميع الصوغ في السوق مرهون(**)
وعود ودمعه جاري فوق خده
يقول هاذي خمسة شهور مكده(**)
ما حشت مرزق فيه بده
حتى اعطي هلي يستعيشون(***)
إن سار للتجار يبغي ديانه
قالوا نصاكم واحد العسر حانه(****)
عطوه قلة إن كان عنده رهانه
واللا ترى هو من العام مديون [١٨]

٣ . النفط

تعرضت قطر ــ مثل غيرها من دول الخليج الأخرى ــ لظروف اقتصادية صعبة جداً بعد انهيار سوق اللؤلؤ في الثلاثينات. وقد عم الأمل بتحسن الأوضاع مع اكتشاف البترول. يرجع تاريخ البترول في قطر إلى عام ١٩٣٢ حينما منح الشيخ عبد الله بن ثاني حاكم قطر امتياز التنقيب للشركة الإنكليزية الفارسية المحدودة. وحفر أول بئر في عام ١٩٣٩م، إلا أن تصدير أول شحنة من الزيت الخام لم يحدث إلا في عام ١٩٤٩م.

قدم الشعر الشعبي صورة صادقة لتلك الفترة بما فيها من آمال عريضة وواقع مر، فهذا هو الشاعر أحمد بن علي بن شاهين الكواري يصف العمل في شركة البترول:

بالهموم أمسى كئيب خاطري
والجوانح في ضمير شاعلات
لا صديق ولا رفيق وسط ذاك
لا ولا عنه الطيور مخبرات
إن قعدت اليوم عندي كالشهر
والشهر عندي كما خمس سنوات
بين بوي الفص وبوي السكين
بين هندي ومختلف اللغات
بين ناس ما توقر للشريف
شفهم أهل اللحى المحسنات[١١]

ويسترسل الشاعر في وصفه فيذكر ما يعانيه العمال القطريّون من المهانة على يد مسؤولي الشركة الأجانب الذين يرون أن (العمل خارب بتركه للصلاة)، والخوف المستمر من "تفنيش" الذي كان لهم بالمرصاد فقد أوقفت الشركة أعمالها في قطر مع اندلاع الحرب العالمية الثانية. ويصف الشاعر نفسه هذه المرحلة:

---

* يطر: يمزق، الجيب: كناية عن الملابس.
** الصوغ: الحلي الذهبية، مكدة: عمل مستمر.
*** حشت: حصلت، مرزوق: رزق، بده: يكفي.
**** ديانة: دين، نصاكم: لجأ لكم، حانه: قيده

العلايم بينت كل يشوف

ما يزيد الليل إلا بالظلمات

المكاين جمعوها في استور

ضموا البيبات ويا الويرات(*)

سدوا البيرين باسمنت وطين

خايفين تثور فيه القنبلات

قال بن باكر الكل مفنيشين

أخذوا استشهاد حق المقبلات(**)

كود يحيون العمل من بعد حين

تدخلون بدون محنة وتعبات[11]

ومع توقف العمل في الشركة اضطر الكثير من القطرين إلى الرحيل إلى السعودية والبحرين للعمل في شركات النفط بعد أن ضاقت بهم سبل العيش في قطر. يصف الشاعر راشد بن سعد الكواري تلك المرحلة:

خليت أنا الدار للقعاد

ضربت فجوج مخاطيره

رحنا ودرنا بكل بلاد

والحظ عدل لنا خيره

يوم الدهر حطم الأجواد

والمنسدح تضربه حيره

رحنا وجينا على المعتاد

والرزق يبقي مداويره[20]

ويصف الشاعر نفسه المردود المادي لحياة الغربة عن الأهل والوطن:

نكسب الرزق النشوش أربعة أو سبعة قروش

غيرها ما ظن نحوش كود تعب والمهونه[20]

وهذا شاعر آخر يتحسر على الحياة الماضية:

ناكل براحة ونرقد ما فيه جو عكر

وما أحد يفكر براتب لو كان هل الشهر

وكل على الأمل عايش يزرع ويقطف ثمر[32]

وشاعر آخر يحن أيضاً للماضي ويتذمر من التغيرات التي طرأت:

يسقى زمان ما عرفنا القوانين

ولا عرفنا غرفة للتجارة[19].

٤ . الثروة وتغير الناس

يقول المثل الشعبي (من اغتنى بعد فقر ادعيه بثبات العقل)[10]، ولا شك أن في مضمون المثل الكثير من الصحة فإن بعض النفوس ضعيفة أمام المادة، وأن الثروة التي هبطت على بعضهم من السماء قد غيرت موازين المجتمع وعلاقات الناس بعضهم ببعض. وقد عبر الأدب الشعبي عن تداعي القيم بسبب الطفرة المادية المفاجئة فمن أمثالهم:

- من طال كمه نسى ولد عمه [10].
- اللي عمره ما تبخر، تبخر واحترق[10].
- كان ما يشرب مرق، يوم ياته الخردة شرق[10].
- لا تمر على أهل الفلوس، مر على أهل النفوس[10].

ومع الطفرة المادية أصبحت مكانة الفرد الاجتماعية تتحدد ــ إلى حد كبير ــ بناء على ما يملك من مال، ولم يعد الانتماء القبلي والعائلي المحدّد الأول لمكانة الفرد في الهرم الاجتماعي والاقتصادي:

زمان تغير حالنا فيه واتبدل

على ذا يعال وذا على الناس عايل

هل الملبس العالي من أول تبدلوا

ما يلبسون إلا الهدوم السمايل(*)

* استور: مخزن، بيبات: أنابيب، ويرات: أسلاك.

** بن باكر: أحد موظفي الشركة، تفنيش: إنهاء خدمات العمال.

* الهدوم السمايل: الملابس الرثة.

وهل الملبس الداني من أول تغيروا

بشالات وابشوت زهت بالعمايل(*)

فلا ينحزن من طيب ضـــده الدهر

وهو قد مضى له من قديم فعايل

ولا يغبطون اللي رهي حـــلالهم

كثير ما في اليد والأنفس بخايل

ترى اللاش ملزوم إلى كـــثر ماله

يحده على درب الردى والرذايل[٢٦]

الجانب السياسي

١ . الاتجاه نحو السلطة

هذه محاولة لاستكشـــاف موقـــف الإنســـان القطري تجاه السلطة من خلال مجموعة الأمثال التي أمكن جمعها حول هذا الموضوع:

- الشيخ اللي ما يعرف الشيخ[١٠].
- كل شيخ نفسه.
- يوم الشيخ بسنة.
- خاصم السلطان وصاحب الجعدي(**).
- عنز الشيخ نطاحه[١٠].
- عبد الشيخ شيخ.
- عصا العز لا تومي بها دوم (خوفي عليها من عيال النساء يكسرونها).

ويلاحظ في الأمثال السابقة:

١. وجود بعض الحساسية من تحول الســـلطة إلى طبقة اجتماعية منفصلة، ويمكن تفسير ذلك بأنه في النظام القبلي القديم كان شيخ القبيلة جزءاً مـــن القبيلة غير منفصل عنها، وكان لقب الشيخ لا يطلق إلا على الحاكم ـــ وحده ـــ وشيوخ القبائل، في حين أن بروز الأسرة الحاكمة كطبقـــة اجتماعيـــة ذات مميزات خاصة لم يظهر في منطقة الخليج بصـــفة عامة إلا بعد ظهور البترول.

* العمايل: حلي من الذهب تزين بها عباءات النساء.

** الجعدي: إشارة إلى بطانة الحاكم.

٢. التذمر من المحيطين بأعضـــاء الســـلطة (العبيد، الجعدي).

٢. الأحداث السياسية

سجل الشعر الشعبي في قطر أهم الأحـــداث السياسية التي عرفتها قطر طوال قرن من الزمان من حروب وانتصارات وانتكاسات:

وكم مرات منا تمكن عدونا

ونبطي وحن منه نعالج عوارنا(*)

والي لقينا غرة فيه نسهجه

ننثر على ماله ونزله مقارنا

والأيام مرات علينا دبورها

ومرات فيها عزنا وانتصارنا[٢٦]

وتكتسب بعض القصائد التي عبرت عن حروب قطر المتكررة مع الأتراك ومع البحرين وغيرهـــا أهمية خاصة، لأنها تكشف بالإضافة إلى الوقـــائع التاريخ البعد الاجتماعي لتلك الأحداث، مثل بعض القصائد للشيخ جاسم بن محمد مؤسس دولة قطـــر وأخرى للشاعر راشد بن عفيشة الهاجري.

إضافة إلى ذلك يلاحظ الدارس للشعر الشعبي القطري أن التعبير عن الانتماء للوطن يظهر في أغلب الأحيان في صورة قصائد حماسية، ولـــن يجد الباحث التعبير الوجداني عن حب الوطن إلا فيما ندر (مثل ذلك الأغاني الوطنية التي تذاع في المناسبات الوطنية فهي في أغلبها قصائد حرب)، ويمكن تفسير ذلك في ضـــوء وقـــائع التـــاريخ القطري، فالإنسان القطري عاش في حالة دفـــاع مستمر عن أرضه التي كانت مطمعـــاً لإخوانـــه وجيرانه. وتعبر مضامين الشعر الشعبي القطري عن الولاء للحاكم والاستعداد للتضحية من أجـــل الوطن، ولا شك أن ذلك هو مضـــمون الشـــعر الشعبي في كل دول الخليج، ولكنني سأتوقف عند

* نبطي: نتأخر، عوارنا: إصابتنا وألمنا.

قصيدة معينة تكتسب في رأيي – أهمية خاصة لأنها القصيدة الوحيدة – حسب علمي – التي تعبر عن بعض النقض للحاكم القصيدة للشاعر عمير بن راشد آل عفيشة وهي عن هجرة قبيلة المهندي إلى الكويت عام ١٩٦٤ إثر خلاف مع حاكم قطر آنذاك الشيخ أحمد بن علي آل ثاني (وهي حادثة كتبت عنها الكثير من القصائد) ومنها هذه الأبيات الهامة:

ولا يقطع الحاكم علاقات عزوته
ولا في صديقه يسمع شور عدوانه
ولا تفتكر لك ضد من شعب أهل قطر
يكون اللي كبر الأمور بتتلقانه(*)
تظنه صديق وهو عدوك من الملا
ويفرح إلى عود بدا فيه دخانه(**)
يباريك ويدور المفاقر بغفلتك
على المذهب الخامس تقلب لك الوانه
ينهض على الشعب الحكومة فربما
يشدد على الشعب الحكومة بتمحانه(***)
فلولا العدالة والمساواة ضدهم
ولكنه هو المنعم عليهم بصفطانه
ألا يا ذرا الجاني إلى وين غفلتك
من أمر مهم منك ما جاز فهقانه(****)
عط الحق وخذ الحق ممن تظن به
وأخيراً بتوضح الأمر ويبين تبيانه(٢٦)

قيم المجتمع في أدبه الشعبي:

لكل مجتمع قيمه الخاصة به التي تمثل المكون الأساسي لثقافته، والتي يمثل انتشارها دعماً لتماسكه ووحدته، وينتج عن تناقضها وتفككها إيقاع المجتمع في دائرة الصراع القيمي(٣٣). والقيمة هي (التوجه اختياري من بين عدة بدائل)، والمجتمع لا الفرد هو أساس هذه القيم ومصدرها(٣٤) . وتقوم القيم الاجتماعية بوظيفة تنظيم إشباع الحاجات البيولوجية الأساسية للفرد، كما تنظم علمية التفاعل بين أفراد المجتمع(٣٥). وبالتالي تعتبر ظاهرة تغير القيم ظاهرة طبيعية ذلك أن القيمة تكون صالحة إذا تناسبت وظروف البيئة وحاجات الأفراد، فإذا تغير البيئة أو الحاجات فإن بعض القيم قد تفقد وظيفتها، وتبرز قيم جديدة محلها لإشباع الحاجات الجديدة الناشئة عن التغير الاجتماعي(٣٥). ومن المعروف أن جوانب الثقافة المادية هي أسرع في التغير من جوانبها المعنوية التي تتميز بدرجة من الثبات والاستقرار(٣٦).

وبالمثل فإن عناصر التراث الشعبي أيضاً تتعرض للتغير، ولكن هذا التغير عندما يطرأ لا يكون بنفس الدرجة في كل العناصر فهناك عناصر تتعرض للتغير السريع مثل الاحتفالات الشعبية والأزياء وطرق العلاج، وعناصر يصعب تغييرها، كالمعتقدات المرتبطة بالسحر – وهذه قد يحدث لها أحياناً تغير ظاهري يمس الشكل ولا يؤثر في المضمون(٢). ويلعب المأثور اللفظي للمجتمع (المتمثل في الأدب الشعبي) دوراً في المحافظ على عادات ذلك المجتمع بنقلها من جيل إلى آخر من خلال الدور التربوي الذي يضطلع به حيث (يستخدم التراث اللفظي في غرس العادات والمثل الأخلاقية في الصغار وفي إثابة الكبار بمدحهم عندما يتفقون في أفعالهم مع المثل الأخلاقية، ونقدهم أو السخرية منهم حين ينحرفون عن تلك المثل فينجم عن ذلك المحافظة على هذا التراث ونقله عبر الأجيال). ومع

* بتتلقانه: باحتياله.
** يفرح إلى عود بدا فيه دخانه: يفرح هذا العدو متى رأى أن المشاكل قد دبت.
*** تمحانه: كذبه وخداعه.
**** فهقانه: التجاوز عنه.

استمرار عملية الإبداع الشعبي فإن جزئيات من المأثور الشعبي تموت، وتولد جزئيات أخرى تؤدي وظائف جديدة ، ومأثورات ينكمش استخدامها وأخرى جديدة تحل محلها[٢].

الأمثال القطرية: بحث عن المضمون باستخدام المنهج البنيوي

يلاحظ الكثيرون أن الأمثال الشعبية في قطر لا تزال متداولة على نطاق واسع. هذا لا يعني بالضرورة أن كل من يستخدم المثل الشعبي يفهم معناه الحقيقي أو يستخدمه بطريقة صحيحة، ولكن في ضوء انحسار الاهتمام بالحكايات والأغاني الشعبية فإن الدور الذي تلعبه الأمثال بوصفها أداة من أهم أدوات الضبط الاجتماعي وناقلاً لثقافة وقيم المجتمع يصبح أكثر أهمية. وفيما يلي محاولة لتطبيق المنهج البنيوي على عينة مختارة من الأمثال الشعبية القطرية بهدف تعرّف القيم التي تحملها وصلاحيتها لعصرنا الحالي.

يهدف المنهج البنيوي إلى الكشف عن باطن الظواهر. والتحليل البنيوي للأمثال يهدف إلى (استنباط المعقولية الذاتية الحالّة في الموضوع)، ويهدف الباحثون في تطبيق هذا المنهج على الأمثال الشعبية إلى إثبات:

١. أن الأمثال السائدة في حقبة زمنية معينة لا يمكن أن تسود في حقبة أخرى.

٢. أن الأمثال بالتالي ليست ثابتة بل قد يتناقض بعضها مع بضع.

٣. وبناء عليه فإن الصفة التعليمية للمثل ليست بالضرورة متفقة مع المثل العليا والأخلاق الحميدة، وإنما هي إفراز للواقع الاجتماعي أو العائلة، وذلك رغبة في التعاون والتعاضد والتآزر، فالقبيلة أو العائلة تمثل بالنسبة للإنسان في المجتمع القطري عامل استقرار مهمّاً، فهي توفر له مرجعية سياسية واجتماعية وأخلاقية واقتصادية.

إضافة إلى ذلك فإن مهنة الغوص التي كانت تمثل العمود الفقري لاقتصاديات المجتمع القطري قبل اكتشاف البترول، كانت تعتمد على وجود درجة كبيرة من التعاون بين الأفراد على سفن الغوص من النوخذة إلى الغاصة والسيوب وغيرهم، للمحافظة على حياتهم في المقام الأول، ثم النجاح في مهمتهم. والتعاون أيضاً كان أساسياً في مجتمع تسكنه النساء والأطفال وكبار السن في ضوء غياب رجاله في رحلة الغوص الطويلة.

وهكذا يلاحظ الباحث أن مضامين الأدب الشعبي القطري لا تؤكّد النزعة الفردية وإنما روح الجماعة، ومن أمثالهم التي تدعو إلى التعاون والوحدة:

- ربع تعاونوا ما ذلّوا.
- يمنى بلا يسرى تراها ضعيفة، ورجل بلا ربع على الغبن صبار[١٠].
- الجمعة زينة والفرقة شينة[١٠].
- يد واحدة ما تصفق[١٠].
- يد الله مع الجماعة.
- كل مشروك مبروك.
- أنا وأخويا على ابن عمي وأنا وابن عمي على الغريب[١٠].
- الضعيف اللي ما له ربع.

والمجتمع القطري الذي أساسه النظام القبلي ركز في أدبه الشعبي على تمجيد قيم الشجاعة والقوة والرجولة والشهامة، وحقر الذل والضعف، ومن أمثاله التي تعبر عن ذلك:

• الرجال مخابر مب مناظر[١٠].

• كلام الرجال ملازم.

• اتك على جبال ولا على رجال.

• الحصاة ما تكسرها إلا أختها[١٠].

• الذل ما نجى الحبارى.

• الرجال ينربط من كلمته.

كما ركز على قيم الشرف والنخوة، واعتبر أن الحط من شرف الفرد أو إهانة كرامته جريمة لا تغتفر:

ومن أمثالهم الدالة على ذلك:

• الشريف عند الخسيس خسارة[١٠].

• النار ولا العار[١٠].

وللشاعر محمد بن عيسى الكبيسي:

الأجواد ما تنزل أراض من الوطى

ولا ترتضي لأحد يهدم قصورها.

وأكد قيم الإنجاز فالظروف الاقتصادية الصعبة تستدعي الاعتماد على النفس، كما أن قيم الرجولة لا تقبل أن يعيش الفرد عالة على غيره، ومن أمثالهم:

• اللي ما يشد الجدح بيده ما يروي.

• خل فعلك يسبق قولك.

• ما يرويك إلا جف يدك.

• من ساهر الليل تعشى بالطري.

• من صادها يا بالوحش؟ من صادها عشى هله.

وأعلى من قيمة الكرم وكره البخل والبخلاء.

• الجود من الماجود.

• اليد مغرفة القلب.

* بيت الخير ما يخلى.

• أكل البخيل لا يشمه جار ولا يذوقه فار.

• شعرة من جلد الخنزير فايدة.

وللشاعر راشد بن سعد الكواري:

في لابتي خصايل ما تخليه

أهل الكرم من يوم ضكات الاعسار[*]

فيهم من قلط منيحة أهاليه

كرامة للضيف بيدور الأستار[**]

في لابتي خصايل ما تخليه

يفرح بضيف الله إلى جاه مرار[***]

تشري كبير الضان للضيف تجنيه

حيل وخرفان وفطر مع حوار[****]

هذا الكرم يا جاهل في معانيه

الله يعين اللي على الوقت صبار[٢٠]

ومن القيم المكروهة أيضاً الطمع ومن أمثالهم حوله:

• من طمع طبع.

• عطوه من مال الله. قال: أوزنوه!

• ابن آدم ما يملي عينه إلا التراب.

• من كبر اللقمة غص[١٠].

• من بغاه كله خلاه كله.

وللشاعر محمد بن عيسى الكبيسي:

أرى الطمع شاد فينا حيله

واحنا نتفرق مثل خوص الفسيله[*****]

ولا من اجتمعنا عشرة أو أكثر

تبطل بنا حبل وصرنا فليله

كما تؤكد مضامين الأدب الشعبي القطري قيم الصدق، وتحط من الكذب والكذابين ومن أمثالهم في هذا الموضوع:

• إلحق الكذاب لباب البيت.

---

* خصايل: خصال، ضحكات الاعسار: الظروف العسيرة.

** قلط: قدم، بيدور الأستار: بحثاً عن الستر.

*** مرار: مار.

**** حيل: ناقة لم تحبل، حوار: ولد الناقة.

***** الفسيلة: النخلة

- الحق ما ينزعل منه.
- حبل الكذب قصير.
- كلمة تستحي منها بدها(*).

ومن الشعر الشعبي:

فهذا الوقت كـم كـدر بصـافي
سبب راعـي الكـذب وايا النمامـة
سعـى بـين هـذا وذاك
أم ادري من جهل أو من غشامه(**)
أم ادري ما درى أن الكذب عيب
أو قصـده بالكـذب يبلـغ مـرامه
يغث البال مـن هرجـه كـثير
وهـو فـي النفـع كفـرخ الحمامه
يطـس ويرجـع الكفين خالـي
كسب كـود الحسايف والندامـة

دور المأثور الشعبي في غرس القيم في أبناء الجيل الجديد:

يلعب المأثور الشعبي اللفظي ــ كونه جـزءاً من الثقافة الشعبية ــ دوراً هاماً فـي نقـل قـيم المجتمع من جيل إلى آخر، والثقافـة الشـعبية بألوانها المختلفة من فنون وآداب (مظهرٌ أساسي من مظاهر نمو ثقافة المجتمع)، وهـي (مظهـر رئيسي من مظاهر تطور نمـو الطفـل) الـذي يتشرب الثقافة الشعبية لمجتمعه من خلال عملية تعلم تلقائي مباشر من خـلال أسـرته وأقرانـه والمحيطين به[٣٧].

وقضية علاقة الطفل بالثقافة الشعبية قضـية هامة لا بد من التوقف أمامها في إطار اهتمامنـا بموضوع غرس قيم المجتمع في النشء الجديد.

تعتبر الأسرة الوسيط الأول في نقل الثقافـة القومية للمجتمع ــ وهي الثقافة التي تميز مجتمعاً عن آخر ــ إلى الطفل، وهـي تقـدم لـه هـذا النموذج بشكل مقصود أو عرضي في مواقـف مختلفة[٣٧]. والطفل (يـرى الميـراث الثقـافي لمجتمعه بعيون أسرته ويشاركها مشاعرها نحـو هذا الميراث)[٣٧]. وقد أشرنا سابقاً إلى أنه ليست كل عناصر الموروث الشعبي صالحة للعصـر الذي نعيشه أو حاملة لقيم اجتماعية أو أخلاقيـة إيجابية؛ ومن هنا يأتي دور الأسرة فـي انتقـاء العناصر التي تنقلها للطفل.

المدرسة والثقافة الشعبية للمجتمع

تعد المدرسة المصدر الثاني لثقافـة الطفـل ويمثل ما يتعلمه الطفل في المدرسة جزءًا مـن الثقافة الرسمية للمجتمع التي (تنشد تحقيق التغير وإحداث التقدم المرغوب فيه وفقاً للواقع الثقـافي للمجتمع واستجابة لمتغيرات ثقافة العصر، وهي في ذلك تعتبر الواقع الثقـافي وترقيتـه مجـال تطبيقهـا المقصـود)[٣٧]. ومـن المؤسـف أن مؤسسات الثقافة الرسمية لا زالت تنظر للثقافـة الشعبية نظرة دونية، ومن هنا يبرز الخلل فـي ثقافة الطفل القطري (والعربي بصـفة عامـة). فلسنوات طويلة قامت تلك المؤسسـات بتجاهـل عناصر الموروث الشعبي اللفظي (في حين لقيت أشكالٌ من الفنون الشعبية بعض الاهتمـام فـي نشاط المدارس واحتفالاتها)، وهي بهذا التوجـه إنما تحدث عند الطفل انفصالاً عن المجتمع. إننا عندما نطالب بتعميق اتصـال الطفـل بالثقافـة الشعبية للمجتمع القطري لا ندعو للحيـاة فـي الماضي، وإنما نطلب ذلك في إطار توجيه سيدنا علي رضي الله عنه بأن لا ننشئ أبناءنـا علـى شاكلتنا لأنهم خلقوا لزمن غير زماننـا، وإنمـا نطالب بصيغة متوازنة بـين الثقافـة الشـعبية والثقافة الرسمية، (وحدة عضوية بين الماضـي

* بدها: بدأ بها.

** غشامة: قلة الخبرة والتجربة.

بين الماضي والحاضر بتوجيه مستقبلي)[٣٧]. لا يجب أن تقف لغة المأثور الشعبي اللفظي العامية عائقاً أمام توظيفه في تعميق انتماء النشء القطري بثقافة مجتمعه الخاصة، ومن السهل — إذا توفرت النية الخالصة — التعامل معه بطرق شتى في إطار مناهج التربية الوطنية واللغة العربية. فالحكايات والأمثال والشعر الشعبي وغيرها يمكن أن تصبح منطلقاً لـ:

١. دراسة مفردات اللغة العامية وأصولها الفصيحة، ولا يخفى على أهل العلم أن لهجات الخليج قد استطاعت أن تحتفظ بحصيلة هائلة من الألفاظ العربية الفصيحة التي اندثرت في مجتمعات أخرى في حين احتفظت بها عناصر الأدب الشعبي الخليجي من شعر وحكاية وغيرها. ويمكن الاستفادة في هذا المجال من الدراسات القيّمة للدكتور عبد العزيز مطر وغيره من أساتذة اللغة العربية.

٢. لا يخفى على أحد أن التراث الشعبي في البلاد العربية المختلفة متشابه، ولا يرجع ذلك إلى أن تلك البلاد قد (عاشت معاً في آفاق حضارة واحدة [فحسب] بل يرجع كذلك إلى أن الصلات البشرية بين هذه الدول كانت وثيقة إلى حد برز فيه التفاعل القوي بين أشكال التراث الشعبي في هذه البلاد)[٣٨]. وبالتالي فإن تأصيل الأمثال والحكايات الشعبية والبحث عن أصولها العربية الفصيحة يصلح لأن يكون محط اهتمام مقررات الأدب العربي، والدراسات السابقة في هذا المجال متوفرة بكثرة.

٣. إن البنية الدلالية لمجموع مفردات أي لهجة شعبية تقدّم على نحو مباشر "رؤية العالم" عند أبناء تلك اللهجة، وإذا كان أهل اللغة قديماً قد لاحظوا كثرة المفردات الخاصة بالإبل عند البدو (فإن بحث موضوع المفردات المكونة لمعجم اللغة الشعبية والعلاقات المحددة لدلالات تلك المفردات، ومنها درجة الترادف والعموم والخصوص والتقابل الدلالي والتشخيص ... الخ [هو] مفتاح التصور الشعبي للحياة)[٣٩].

٤. استخدام الحكاية الشعبية بصفة خاصة لتوصيل القيم الاجتماعية والأخلاقية التي تؤكدها ثقافة المجتمع، وذلك بعد تفصيحها بطريقة لا تخل بروحها الشعبية، ويمكن الاستفادة من تجربة مركز التراث الشعبي لمجلس التعاون لدول الخليج العربي في هذا المجال.

هذه بعض الأوجه التي يمكن توظيف الأدب الشعبي من خلالها لنقل قيم وعادات وتقاليد المجتمع القطري في إطار العملية التعليمية وهناك الكثير غيرها.

١٧. دور وسائل الإعلام من الثقافة الشعبية

تعتبر وسائل الإعلام المختلفة من راديو وتلفزيون (بما فيها القنوات الفضائية) وغيرها من المصادر الرئيسة لثقافة المجتمع، ومن هنا كانت خطورة الدور الذي تلعبه. إن المجتمعات العربية تتعرض لعملية تغير حضاري سريع، تهب موجاته من الداخل والخارج، مؤثرة في عادات المجتمع وقيمه وتقاليده سلباً وإيجاباً، ولعل أهم هذه الموجات ما يأتي عن طريق وسائل الإعلام التي تدعمها التقنيات الحديثة، والتي تحاول تجاوز الموروث الشعبي للأمة العربية وتقديم بديل عنه[٥].

يشكل التليفزيون بصفة خاصة في عصرنا الحاضر (وجوداً اجتماعياً ثقافياً شديد التأثير في حياتنا)، فالأطفال يبدؤون بمشاهدته في سن مبكرة جداً ويقضون أمامه ساعات طويلة أكثر من تلك التي يقضونها في استذكار دروسهم[٣٧]. ومن هنا كان الاهتمام بمضمون المادة المقدمة للطفل:

١. إن الوجبة الأولى المقدمة للأطفال هي أفلام الكرتون والقصص العالمي المدبلج، وهي أكثر المواد خطورة؛ فهي تحمل عادات وتقاليد مجتمعات تختلف عنا ديناً وثقافة. إن من وسائل التعلم عند الطفل ما يعرف بالنماذج الرمزية ــ مثل الشخصيات في أفلام الكرتون[٣٧]. ومشكلتنا مع المادة السابقة أنها تقدّم شخصيات قومية وأسطورية غربية كنماذج للمحاكاة والتقليد بدلاً من الشخصيات العربية، وأهمها نموذج شخصية الرسول عليه الصلاة والسلام. حتى مفردات البيئة التي تتضمنها تلك البرامج لا تمت لبيئة الطفل القطري ــ والعربي ــ بصلة مثل الكنيسة مكاناً للعبادة والكلب صديقاً.

٢. إن المسلسلات الخاصة بالطفل التي تنتج محلياً هي في الغالب مسلسلات ركيكة لا تحمل أي مضمون، وتلجأ في محاولتها لنقل قيم المجتمع إلى النصح المباشر، وتعتمد اعتماداً كلياً على الحشو الكلامي الذي يوصل في آخر الأمر رسالة مغايرة للهدف المنشود إذا كان هناك هدف ــ فالحوار بين الكبار (من آباء وأمهات ومن في مقامهم) والأطفال يصاغ كحوار بين أنداد، ولا يعلم الطفل كيفية مخاطبة الأكبر منه سناً والعكس من ذلك ما يكون في الحكاية الشعبية[٤٠].

٣. كثيراً ما تأتي البرامج التليفزيونية التي تنتج حول أغاني الأطفال الشعبية (وألعابهم)، أو التي تقدم الحكايات الشعبية، بصورة تشوه الموروث الشعبي. وقد يكون سبب ذلك عدم الاستعانة بمن يفهمون التراب الشعبي جيداً، ومن هنا كانت المطالبة بـ (حماية التراث الشعبي في ثقافة الطفل، وتنميته في صيغة عصرية لا يفقد معها خصائصه الأصيلة ولا يتعرّض للزوال بفعل المعاصرة)[٣٧].

ومن هنا كان دور الأسرة أساسياً في مراقبة ما يستمع إليه الطفل ويشاهده، فالأسرة الواعية يجب أن تتدخل لمراقبة مضمون المادة التي يشاهدها الطفل وأسلوب معالجتها وتحجب عن الطفل ما يهدد (مفاهيمه عن القيم والمعايير الاجتماعية) من أفلام وأغانٍ وغيرها[٣٧].

١. أمثال لا تناسب العصر أو تحتوي على قيم مرفوضة:

م	المثل	التعليق
١	اسأل مجرّب ولا تسأل طبيب.	لا يناسب العصر الذي يقوم على التخصص الدقيق
٢	إذا حاجتك عند الكلب قول له يا عمي.	يدعو للذل ــ يقوم على مبدأ الغاية تبرر الوسيلة
٣	إن كان العيش فيه قوّة الهندي فيه مروّة	عنصري.
٤	تالي العمر مر	غيبي ــ يدعو لليأس والتشاؤم.
٥	الحُرّ أشِّر له والعبد طنجر له	لا يناسب العصر ــ لا يوجد عبيد والكل متساوون في نظر الدولة
٦	جازها الباب على هالخراب	يدعو إلى عقوق الوالدين
٧	حاميها حراميها	دليل على الفساد
٨	الحريم ما تعرف إلا رجالها	يحط من قدر المرأة ــ لا يناسب العصر فالمرأة تتعلم وتعمل ويمكنها إصدار الأحكام الصحيحة.
٩	حط راسك بين رجليك واشهد على والديك	لا أخلاقي ويدعو إلى عقوق الوالدين.
١٠	خذ ما تيسر وخل ما تعسر	ضد الطموح.
١١	خذ واسكت	لا أخلاقي.
١٢	دلال الفقارى لا ينباع ولا ينشري	طبقي.
١٣	رابع واوي ولا ترابع حساوي.	عنصري.
١٤	الشوكة اللي في ريل غيرك ما توجعك.	أناني ــ يدعو إلى عدم مشاركة الغير أو الاهتمام بما يصيبهم.
١٥	الشيخ اللي ما يعرف الشيخ.	طبقي ــ يدعو إلى تفكك المجتمع.
١٦	شيل من بعره وفت على ظهره	لا أخلاقي.
١٧	ضرب الحبيب مثل أكل الزبيب	لا معنى له.
١٨	الطبع إللي في البدن ما يغيره إلا الكفن	ضد مبدأ التغير والتوبة.
١٩	عبد غيرك حر مثلك.	لا يناسب الزمن.
٢٠	عتيج الصوف ولا جديد البريسم.	لا يناسب العصر.
٢١	عند الأحباب تسقط الآداب.	الأدب مطلوب مع الجميع.
٢٢	عند البطون تعمى العيون.	الأدب مطلوب في كل وقت.
٢٣	عيني وأعينك وشيلني وأشيلك.	وصولي.
٢٤	لين غاب القطو، ألعب يا فار.	انتهازي.
٢٥	الفرس من خيالها والمرة من رجالها.	لا يناسب العصر ــ المرأة تكتسب قيمتها من ذاتها
٢٦	الفقير بن عم الكلب.	طبقي.

٢٧	القلب دكان وكل له مكان.	لا أخلاقي.
٢٨	كلام الليل يمحيه النهار.	لا أخلاقي.
٢٩	لا تراوي العبد لمعة ضروسك.	لا يناسب العصر.
٣٠	لا تعلم البديوي على باب دكانك.	عنصري ــ يخلق حساسيات بين عناصر المجتمع
٣١	لو تركض ركض الوحوش غير رزقك ما تحوش.	ضد الطموح.
٣٢	لين شرد عبدك قول عتيق.	لا أخلاقي ــ يدعو للأنانية.
٣٣	لين سلمت أنا وناقتي ما علي من رفاقتي.	لا يناسب العصر.
٣٤	مطر ما يبلك ما يهمك.	لا أخلاقي ــ يدعو إلى الانفرادية وعدم المشاركة.
٣٥	مد رجلك على قد لحافك.	ضد الطموح والترقي.
٣٦	يود مجنونك ليجيك أجن منه.	يدعو للجمود وضياع الفرص.
٣٧	العبد وما ملك لسيده.	لا يناسب العصر.
٣٨	بعد ما شاب ودوه الكتاب.	لا يناسب العصر ــ العلم مطلوب في كل عمر.
٣٩	تعلم التحسونه في رووس القرعان.	لا أخلاقي يحض على استغلال الغير.
٤٠	اصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب.	لا يناسب قواعد الاقتصاد المعاصر.
٤١	أكبر منك بيوم أفهم منك بسنة.	العبرة ليست بالسنين.
٤٢	أنا وأخوي على ابن عمي وأنا وابن عمي على الغريب	لا أخلاقي
٤٣	أكل لحمي ولا خلي حد يأكله.	يحض على الأنانية.
٤٤	ألبس أصفر وجابل عدوك.	سطحي.
٤٥	إن طاعك الزمان وإلا طيعه.	يدعو إلى السلبية.
٤٦	إن جاد السوق اذبح كلاب.	غير أخلاقي يدعو للغش.
٤٧	اقعد في حضنه وانتف ذقنه	لا أخلاقي.
٤٨	الأقارب عقارب.	يقطع أواصر علاقات القرابة.
٤٩	اضحك على الرجال بحب خشومها.	لا أخلاقي يدعو للتحايل والخداع.
٥٠	الباب اللي يجيبك منه الريح سده واستريح.	يدعو لعدم مواجهة المشاكل وإنما الهرب منها.
٥١	السكوت علامة الرضا.	غير صحيح فقد يكون سبب السكوت هو الخوف.
٥٢	العين ما تعلى على الحاجب.	طبقي
٥٣	السلف تلف.	يدعو إلى عدم مساعدة المحتاج.
٥٤	اللي ما تقدر عليه سبه.	غير أخلاقي.
٥٥	ديرة مب ديرتك ارقص فيها وغني.	لا أخلاقي.
٥٦	اللي يشوف فوق تنكسر رقبته.	ضد الطموح.
٥٧	خذي حظك من حضن أختك.	لا أخلاقي ــ يدعو للتفكك الأسري.

٢. أمثال سارية تصلح لكل عصر:

م	المثل	التعليق
١	إذا بغيت صاحبك دوم، حاسبه كل يوم.	يرسي قواعد للسلوك.
٢	إذا تفرقت القوم ذلت.	يدعو للوحدة.
٣	إذا زندك ما يعينك، تفتضح ويبان شينك.	يدعو للاعتماد على النفس.
٤	إذا شفت زادك مأكول فرحب.	يحض على الكرم.
٥	الحق الكذاب لباب البيت.	يحدد قاعدة للتعامل مع الكذابين.
٦	اللي راح الحداق أكله طري واللي رقد يـروح السوق يشتري	يحض على العمل.
٧	اللي ما عنده قلم ما يسوى قلم.	يحض على العلم.
٨	اللي ما فيه خير تركه أخير.	يدعو إلى عدم إضاعة الوقت.
٩	اللي ما ياكل بيده ما يشبع.	يحض على الاعتماد على النفس.
١٠	اللي ما يصبر على نفسه ما تصبر عليه الناس.	التحلي بالصبر.
١١	اللي ما يقبض الجدح في يده ما يروي.	الاعتماد على النفس.
١٢	قيس قبل لا تغوص ما بنفع القيس بعد الغرق.	دراسة الأمور قبل القيام بها.
١٣	اللي يبي الدح ما يقول أح.	يدعو للصبر والمثابرة.
١٤	إن سبك النذل استكت عنه وارتحل.	يرسي قواعد للسلوك.
١٥	إن كان ما عندك سند اقبض فلوسك من الدبش.	يناسب العصر وقواعد الاقتصاد ويـدعو لتوثيـق العقود.
١٦	انفع رفيجك ولو بالصوت.	يدعو للتعاون.
١٧	البعد بعد القلوب مب بعد الدروب.	يصلح لكل وقت.
١٨	تلقى من الخلان ابرك من الأهل.	حقيقة في كل عصر ومكان.
١٩	جارك تالي دارك.	احترام الجار.
٢٠	الجمعة زينة والفرقة شينه.	يدعو للتكاتف والوحدة
٢١	الجنة بلا ناس ما تنداس	يدعو إلى المشاركة الاجتماعية (الإنسـان حيـوان اجتماعي).
٢٢	الجوزة اللي ما تنكسر ما ينكل لبها.	يدعو للمرونة.
٢٣	الجيب خالي والخشم عالي.	ضد المظاهر.
٢٤	الحصاة ما تكسرها إلا أختها.	يدعو للقوة.
٢٥	الحقوق تبي لها حلوق.	يدعو إلى الإيجابية.
٢٦	الحلال عديل الروح.	يناسب كل عصر.

٢٧	حلي لسانك وكل الناس تصير خلانك.	يرسي قواعد السلوك بين الناس.
٢٨	الدراهم كالمراهم.	يصلح لكل وقت.
٢٩	الدنيا ما دامت لأحد.	بديهي.
٣٠	الذيب ما يسرح في الغنم.	يدعو للأخذ بالحيطة.
٣١	رابع مصلي تصلي، رابع مغني تغني.	يحض على اختيار الصديق الصالح.
٣٢	الرجال مخابر ما هي بمناظر.	عدم الحكم بالظاهر.
٣٣	زل بقدمك ولا تزل بثمك.	يرسي قواعد للسلوك ــ ضد النميمة.
٣٤	الزين من زنت معانيه.	عدم الحكم بالظاهر.
٣٥	شاور من أكبر منك ولو بليلة.	يدعو إلى الاستفادة من تجارب الآخرين.
٣٦	شر الناس من ظلم ناس لناس.	ضد الظلم.
٣٧	الضرس لين رقل من جعلته لابد.	يدعو لمواجهة المشاكل.
٣٨	العزايم تحقق الغنايم.	يدعو للمثابرة.
٣٩	عط الخباز خبز ولو باق نصفه	إسناد العمل إلى المختصين يناسب روح العصر.
٤٠	الفلوس تكبر النفوس.	يصلح لكل عصر.
٤١	الفلوس تليين الروس.	يصلح لكل عصر.
٤٢	قطره على قطره تصبح غدير.	يدعو للمثابرة.
٤٣	كثر الدق يفك اللحام.	يدعو للمثابرة.
٤٤	لا تكثر الدوس على الخلان تراهم يملونك.	يرسي قواعد سلوكية سليمة.

المراجع

١. أحمد علي مرسي: الأدب الشعبي والعادات والتقاليد الشعبية. ندوة التخطيط لجمع ودراسة العادات والتقاليد والمعارف الشعبية. مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر ١٣ ــ ١٧ يناير ١٩٨٥م.

٢. علي محمد المكاوي: الثبات والتغير في العادات والتقاليد والمعارف الشعبية مع الإشارة إلى مجتمع الخليج. ندوة التخطيط لجمع ودراسة العادات والتقاليد والمعارف الشعبية. مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر ١٣ ــ ١٧ يناير ١٩٨٥م.

٣. ندوة التخطيط لجمع وتصنيف ودراسة الأدب الشعبي. ج ١، مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر، ١٩٨٤م.

٤. هاني العمد: في التراث العربي وإشكالية تصنيفه. ندوة التخطيط لجمع وتصنيف ودراسة الأدب الشعبي. ج ١. مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر، ١٩٨٤م.

٥. سيد حامد حريز: تحديد مفهوم الأدب الشعبي العربي. ندوة التخطيط لجمع وتصنيف ودراسة الأدب الشعبي. مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر، ٤ــ٨ نوفمبر ١٩٨٤م.

٦. عباس عبد الله الجراري: رأي في مفهوم الأدب الشعبي المبدع بين الفردية والجماعية. ندوة التخطيط لجمع وتصنيف ودراسة الأدب الشعبي. مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر، ٤ــ٨ نوفمبر ١٩٨٤م.

٧. كامل مصطفى الشيبي: الأدب الشعبي مفهومه وخصائصه. ندوة التخطيط لجمع وتصنيف ودراسة الأدب الشعبي. مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر، ٤ــ٨ نوفمبر ١٩٨٤م.

٨. كمال الدين حسين: صورة المرأة في الأدب الشعبي. مجلة المأثورات الشعبية. العدد ٤٦. مركز التراث الشعبي. الدوحة، قطر. إبريل ١٩٩٧م.

٩. جلال غربول السناد: المثل الشعبي ودلالاته الاجتماعية. دار الهجرة للطباعة والنشر والتوزيع. دمشق، سوريا، ١٩٩٢م.

١٠. أحمد محمد يوسف عبيدان: الأمثال الشعبية في قطر. دراسة أدبية. الدوحة، قطر، ١٩٨٦م.

١١. ....: انتخاب الدرر من شعراء قطر. ديوان محمد بن عبد الوهاب الفيحاني. إدارة إحياء التراث الإسلامي. الدوحة، قطر، ١٩٨٧م.

١٢. يوسف بن عبد الرحمن الخليفي: التحفة البهية في الآداب والعادات القطرية. ط ٢، الدوحة، قطر، ١٩٨٦م.

١٣. حمد محسن النعيمي: بستان الشعر. الدوحة، قطر، بدون تاريخ.

١٤. محمد طالب الدويك: القصص الشعبي في قطر. جـ ١. مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر، ١٩٨٤م.

١٥. علي أبو ليلة وآخرون: الشباب القطري وقضاياه. مركز الوثائق والدراسات

الإنسانية. جامعة قطر، الدوحة، قطر، ١٩٩١م.

١٦. محمد غانم الرميحي: البترول والتغير الاجتماعي في الخليج العربي. مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع. الكويت ١٩٧٥م.

١٧. فاروق العادلي: الثبات والتغير في عادات القطريين. حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية. العدد الخامس. جامعة قطر، ١٩٨٢م.

١٨. كلثم علي الغانم: المجتمع القطري من الغوص إلى التحضر. مؤسسة النور للدعاية والإعلان والنشر. الدوحة، قطر، ١٩٨٩م.

١٩. الشاعر سعيد بن عبد الله المحرول: ديوان ابن المحرول. وزارة الإعلام. الدوحة، قطر، ١٩٨٦م.

٢٠. الشاعر راشد بن سعد الكواري، ديوان الكواري، دار المتنبي للنشر والتوزيع. الدوحة، قطر، ١٩٨٥م.

٢١. موزة عبيد غباش: مفهوم الموروث الشعبي وعلاقته بالعمق النفسي والاجتماعي والبيئي. فعاليات المنتدى الأدبي. وزارة الإعلام والثقافة. سلطنة عمان، ١٩٩٣م.

٢٢. ليفون مليكيان: دراسة استطلاعية للأقوال المستعملة في بعض مراحل دور الحياة في قطر. حولية كلية التربية. السنة الأولى. العدد الأول. جامعة قطر. الدوحة، قطر، ١٩٨٢.

٢٣. سبيكة محمد الخاطر: قيم التنشئة الاجتماعية في أغاني الأم القطرية. إدارة الثقافة والفنون. وزارة الإعلام القطرية. الدوحة، قطر، ١٩٩٢م.

٢٤. محمد طالب الدويك: الأغنية الشعبية في قطر. المجلد الأول (جـ١، ٢). ط٢. وزارة الإعلام والثقافة، الدوحة، قطر، ١٩٩٠م.

٢٥. ظبية عبد الله السليطي: الداء والدواء في المأثور الشعبي . مجلة المأثورات الشعبية. العدد ٤٢. مركز التراث الشعبي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. الدوحة، قطر، إبريل ١٩٩٦.

٢٦. الشاعر عمير بن راشد آل عفيشة: ديوان آل عفيشة وزارة الإعلام والثقافة، الدوحة، قطر، ١٩٩٠م.

٢٧. فاروق إسماعيل وآخرون: الخارطة الاجتماعية لمدينة الدوحة، دراسة سسيوانثروبولوجية. مركز الوثائق والدراسات الإنسانية. جامعة قطر، الدوحة، قطر، ١٩٩٣م.

٢٨. آمنة راشد الحمدان: أشكال الفنون الشعوب العمانية ومدى تمازجها بمثيلاتها بمنطقة الخليج، دراسة في الحكايات الشعبية العمانية، فعاليات ومناشط المنتدى الأدبي بسلطنة عمان، مسقط، ١٩٩٣م.

٢٩. عبارات الملاطفة في المجتمع القطري، مناسبتها ودلالاتها: مجلة المأثورات الشعبية، العدد ٣٤، مركز التراث الشعبي لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، الدوحة، قطر، إبريل ١٩٩٤م.

٣٠. محمد عبد الله المري: الأمثال الشعبية في البيئة القطرية، دار الثقافة، الدوحة، قطر، ١٩٨٥م.

٣١. .... : قطر في دليل الخليج، قسم الوثائق والأبحاث بمكتب الأمير، الدوحة، قطر، ١٩٨٩م.

٣٢. علي شبيب المناعي: الغوص على اللؤلؤ في الشعر الشعبي القطري، مجلة المأثورات الشعبية، العدد ٢٧، مركز المأثورات الشعبية لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، الدوحة، قطر، يوليو ١٩٩٢م.
٣٣. فوزية دياب: القيم والعادات والتقاليد مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، ١٩٦٨م.
٣٤. ثروت محمد شلبي: عائد البترول والتغيرات المصاحبة له في المجتمع السعودي، دراسة ميدانية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٠م.
٣٥. أمينة كاظم: التحضر وأنساق القيم في المجتمع القطري، دراسة ميدانية لمدينة الدوحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، ١٩٨٥م.
٣٦. عبد الرؤوف عبد العزيز الجرداوي: الهجرة والعزلة الاجتماعية في المجتمع الكويتي، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٤م.
٣٧. كافية رمضان وفيولا الببلاوي: ثقافة الطفل، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت، ١٩٨٤م.
٣٨. نبيلة إبراهيم: الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، ١٩٨٣م.
٣٩. محمود فهمي حجازي: علم اللغة ودراسة الأدب الشعبي، ندوة التخطيط لجمع وتصنيف ودراسة الأدب الشعبي، جـ ١، مركز التراث الشعبي لدول الخليج العربية، الدوحة، قطر، ١٩٨٤م.
٤٠. ظبية عبد الله السليطي: تغير القيم في القصة القطرية، أبحاث ندوة قضايا التغير في المجتمع القطري خلال القرن العشرين، الجزء الثاني، مركز الوثائق والدراسات الإنسانية جامعة قطر، الدوحة، قطر، ١٩٩١م.

التنمية الاجتماعية في المناطق البدوية

Social Development in the Rual/Nomadic Areas

Ali Ahmed Mansour Al Zawwar*

علي أحمد منصور الزوار*

Abstract

Synopsis
General
The Study seeks to find out about the rural/nomadic areas and their social, economical and political problems that have occurred as a following the changes in the GCC countries as there is a very strong relationship between the comprehensive social development and the currently prevailing conditions.

The study concentrates on the reasons that led to stopping short from carrying out social development and care in the rural/nomadic in an equivalent manner to that given to the civil/urbanized areas.

The study seeks to specify the rural/nomadic areas in the GCC countries and show the most common characteristics of the nomadic society. Besides, it pinpoints the basic common and individual needs for the achievement of the favorable social development.

The study of the social development in the nomadic areas creates a new trend in the social anthropology which comprises many integral parts of a complex social and cultural situation.

In order to give deeper dimension to the study, the researcher used a descriptive method to describe and to present the used data. Then the researcher specified the analysis procedures and their analytical indications in order to reach conclusions.

The study yielded many result, The most important is identifying the main perspectives that when integrated and interacted, They make up the important role the region can play as a united area to achieve social development in the rural/nomadic areas. It also leads to the achievement of the highest development for the nomadic Arab in various economic sectors such as agriculture and industry. This necessitates the establishment of an effective transportation grid between the agrarian lands and the nomadic populated areas.

The reached conclusions prompted the following recommendations:

- There is a need to create revolutionary demographic changes that make a balance between both the rural/nomadic and the developed areas.
- Increase the cultural base among citizens in order to eliminate the social obstacles which resist change.
- Seek to promote investments to increase the national revenue in the nomadic society.
- Establish an ecological situation through which the isolation imposed on the nomadic society is broken by increasing and utilizing the advanced technology and communication means.

ملخص

تسعى الدراسة إلى التعرف على بعض المناطق البدوية وما تعانيه من مشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية، وذلك بفعل التغيرات التي حدثت في دول مجلس التعاون الخليجي، وبسبب تلك العلاقة الوطيدة بين التنمية الاجتماعية الشاملة وبين ما هو سائد الآن.

وقد تركزت الدراسة على الأسباب التي أدت إلى عدم إعطاء المناطق البدوية حقها الوافر من الرعاية والتنمية مثلما حظيت به المناطق الحضرية.

تهدف الدراسة إلى تحديد المناطق البدوية في دول مجلس التعاون مع إبراز الخصائص العامة للمجتمع البدوي، والتطرق إلى الحاجات الأساسية مع بيان دور المؤسسات العامة والخاصة في تحقيق التنمية الاجتماعية المنشودة، حيث تمثل دراسة التنمية الاجتماعية في المناطق البدوية اتجاهاً جديداً في الأنثروبولوجيا الاجتماعية وذلك لكونها مجموعة أجزاء من كل اجتماعي معقد.

ولإعطاء الدراسة بعداً أعمق، تم اعتماد منهج يقوم على وصف البيانات المستخدمة في العرض، ثم تحديد خطوات إعداد مؤشرات التحليل للحصول على الحقائق والمعلومات.

توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أبرزها: توفّر أبعاد رئيسية تشكل بتفاعلها مع بعضها البعض الدور الذي يلعبه الإقليم كوحدة مكانية لتحقيق التنمية الاجتماعية في المناطق البدوية، مع تحقيق أعلى درجات التنمية للبدوي العربي في مختلف القطاعات الاقتصادية، كالزراعة، والصناعة، مع ضرورة ربط مناطق الإنتاج الزراعي بالمراكز البدوية من خلال شبكة مواصلات فعالة.

وأبرز التوصيات التي توصلت لها الدراسة: إحداث ثورة ديموغرافية تؤدي إلى إحداث توازن بين المناطق الحضرية والبدوية، وتوسيع قاعدة الثقافة الجماهيرية لإزالة العوائق الاجتماعية التي تحارب التغيير والعمل على رفع معدل الاستثمارات لزيادة الدخل القومي في المجتمع البدوي، وأخيراً أوصت الدراسة بإيجاد واقع إيكولوجي مفتوح من شأنه أن يفك العزلة المفروضة على المجتمعات البدوية، ويكون ذلك من خلال استغلال ثورة الاتصالات والتقدم التكنولوجي.

* Naim Secondary School for Boys – Kingdom of Bahrain

* مدرسة النعيم الثانوية للبنين ــ مملكة البحرين.

مقـــــدمة

لقد ألحقت سياسات التنمية ضرراً "بالغـاً" بالمناطق البدوية في المجتمعات الخليجية، فهذه السياسات ساعدت على توليد عوامل سواء داخل المناطق البدوية ــ عوامل طاردة ــ أو داخـل المدن ــ عوامل جاذبة ــ نجـم عنهـا إهمـال للمناطق البدوية، بسبب النظرة التنموية.

وأدت هذه السياسات إلى القضاء على مورد الرزق لكثير من الأسر البدويـة التـي كانـت تمارس نشاطها الإنتاجي بشكل رئيسي، علـى أساس الاكتفاء الذاتي، وبسبب السياسة التنموية التي لم تهتم باستغلال رقعة الأرض الصحراوية أو تمكين البدو مـن ممارسـة أنشـطة تعمـر الأرض، وإلى جانب توسع الأرض الصحراوية يوماً بعد يوم تكون جيش مـن البـاحثين عـن مصدر رزق، كان القطاع الرعوي والتجـاري البسيط يتكفل بمعيشتهم خلال المراحـل التـي سبقت سياسات التنمية.

وفي المقابل كانت المناطق الحضرية تغري هؤلاء البدو بالهجرة البدوية إلى المدن فالهجرة أدت إلى إلحـاق الضـرر بالمنـاطق البدويـة والحضرية على حد سـواء، إذ فقـد القطـاع الرعوي قوى عاملة نشـيطة كـان بالإمكـان تشغيلها وتعظيم مردودها بسياسات اسـتثمارية سليمة.

كما تحملت المدن أعباء ضخمة تجسـدت بأشكال مختلفة منها تبديد موارد مما أدى إلـى تفاقم الأشكال الاجتماعية، وتفسخت العلاقـات الاجتماعية، واندثر الكثير من العادات والتقاليـد والقيم الشعبية.

وأمام هذا الإشكال الاجتماعي الماثل أمامنا، بحثت بين رفوف المكتبة عما يشفي غليلي فلـم أجد .. تصفحت العديد من المراجع فلم أجد أية دراسة سوسيولوجية أو أنثروبولوجية منشـورة عن المناطق البدوية في المجتمعـات الخليجيـة يمكن أن تصلح في الدراسات المقارنة، أو فـي دراسة مظاهر التنمية الاجتماعية في المنـاطق البدوية.

وإن وجدت ــ بعضها ــ فهي غير صالحة لمثل هذه الدراسة التي نحن بصددها، فبعضـها يصور حالة البدوي بطريقة عامـة، ويعـرض للأحداث التاريخية التي كان يعيشها البدوي في المناطق الصحراوية، ويسجل آثارها بطريقة لا يمكن الاعتماد عليها كمادة علمية موثقة.

وبعضها الآخر يتعرض لدراسـة الوضـع الأيكولوجي لنظام القبيلة بطريقة مسهبة، مشيراً إلى خصائصها وشهرتها.

حقيقة أنه يمكن الإفادة من وصف تطـور النظام الإداري والنمو الاقتصادي والاجتماعي، الذي ورد في بعض المصادر، أو فـي بعـض الدراسات، إلا أن تتبع هذه التطورات من حيث أثرها على القبيلة كان أمراً صعباً من شأنه جعل نسبة الحيـاة الاجتماعيـة والاقتصـادية إلـى مجموعة العوامل المعيشية الأخرى ليست ذات أثر مباشر أو تحتاج إلى إيضاح عام.

أما بالنسبة للإحصاءات والبيانات المتعلقـة بالمجتمعات البدوية فهي نادرة جداً، وتكـاد أن تكون في حكم المعدومة بالنسبة للقبيلة. كمـا أن الموجود منها غير دقيق ولا يمثل الواقع سـواء ما تعلق منه بتاريخ القبيلة، أو سجلات المواليـد والوفيات، والزواج والطلاق، أو عدد السـكان. أو بصفة عامة كل ما يلـزم لإجـراء دراسـة اجتماعية سليمة. لهذا كان الاعتماد على مثـل

هذه الحقائق، بجانب عدم دقته لا بد أن يؤخذ بحذر شديد.

ولتحقيق هذه الدراسة وعرض نتائجها وتحليلها، اتبعت الخطوات الآتية في اختيار موضوعات الدراسة في المجتمعات البدوية، وفي طرق دراستها، وفي العرض التحليلي لمحتوياتها.

أهمية الدراسة:

تعد عملية التنمية الشاملة في المناطق البدوية، من أبرز القضايا الاجتماعية المحورية التي تركزت عليها العديد من سياسات الدول العربية الخليجية، وتناولتها بعض الدراسات، حيث مازالت بعض المناطق البدوية في المجتمعات الخليجية تعاني من العديد من المشكلات على مستويات متعددة، منها الاقتصادي والإداري والتربوي، بفعل التغيرات التي حدثت في تلك المجتمعات من رعاية وتنمية تفاوتت من مناطق أخرى.

وبسبب وجود العلاقة الوطيدة بين التنمية الشاملة الاجتماعية، فقد أثبتت الدراسات والبحوث أن ما يحدث من تفاعل هو في نهاية المحصلة الأخيرة لأساليب التنمية البشرية.

من هنا تنبري أهمية هذه الدراسة لكونها محاولة للتعرف على المناطق البدوية في مجتمعات الخليج، والوقوف على أبرز المشاكل التي تعاني منها.

هدف الدراسة:

تحددت المشكلة العامة للدراسة الحالية في عدم إعطاء المناطق البدوية حقها الوافر من الرعاية والتنمية، كما حظيت به المناطق الحضرية، وبالتالي إيجاد صيغة عمل منظورة لكيفية إحداث ربط بين التنمية الشاملة والتنمية الاجتماعية للمناطق البدوية، حتى يتسنى تحقيق التنمية الاجتماعية المنشودة. وتهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد المناطق البدوية في منطقة الخليج العربية.
٢. إبراز الخصائص العامة للمجتمع البدوي.
٣. التعرف على الحاجات الأساسية للمناطق البدوية.
٤. بيان دور المؤسسات العامة والخاصة في تحقيق التنمية الاجتماعية.
٥. إبراز دور كل من التنمية الاجتماعية والتنمية الشاملة.

تساؤلات الدراسة:

على الرغم من أن القليل من الدراسات الاجتماعية قد عالجت هذا الموضوع، إلا أنه يمكن حصر مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

٦. ما أبرز الخصائص التي تتمتع بها المناطق البدوية؟
٧. هل تحظى المناطق البدوية بحقها الوافر من الرعاية والتنمية كما حظيت به المناطق الحضرية؟
٨. ما أبرز الحاجات التي يحتاجها الإنسان في المناطق البدوية؟
٩. ما هو دور المؤسسات العامة والخاصة في تحقيق التنمية الاجتماعية؟
١٠. ما العلاقة بين التنمية الاجتماعية والتنمية الشاملة؟

الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، والتي اطلع عليها الباحث:

١. دراسة قام بإعدادها الدكتور محمد عاطف غيث، تناول فيها المجتمع البدوي، وقد أظهرت دراسته الحقائق التالية:

- هناك نوعان من التغير في المجتمع البدوي: تغير ملازم، وتغير داخلي.
- التغير في القبيلة والحياة الاقتصادية والثقافية المادية أمر طبيعي.
- التغير في القبيلة لا يحدث على فترات سريعة ومتلاحقة بل إن التغير يسير في بطء في انتقاله من مرحلة إلى أخرى.
- الشعور الجماعي الذي يستمد أسسه من وحدة القبيلة وقيام العلاقة على أساس القرابة في مجتمع قليل الاعتماد من حيث الوحدات المكونة له كل على الآخر، ومن حيث الاعتماد على القبائل المجاورة، أخذ الآن في التفكك نتيجة تفكك الأسس التي كان يقوم عليها.
- الوحدة القرابية التي كانت تقوم على الاكتفاء الذاتي، والحفاظ على التقاليد والقناعة والتعاون، تتغير الآن نتيجة لتغير الأسس التي كانت تعتمد عليها القبيلة.
- يتسع الانتماء كلما زاد التغير الاجتماعي، ذلك لأن انتماء البدوي في القبيلة كان ضيقاً، فانتماؤه كان يدور في ثلاث دوائر: الأسرة، البدنة، المجتمع البدوي.

٢. وأما دراسة الدكتور محمد أحمد بيومي فقد ركزت على موضوع الأيكولوجيا البشرية ودورها في إحداث عوامل التغير. كما قام بتحليل الوضع الاقتصادي في المجتمع البدوي وتوصل إلى أن هناك العديد من المشاكل التي تواجه المجتمع البدوي، ولا سبيل للقضاء على تلك المشاكل إلا بتوسيع القاعدة الاقتصادية، وإدخال السمة الثقافية وربطها بالتطورات الحضارية والمادية.

وتوصل الدكتور بيومي إلى العديد من التوصيات نوجز منها ما يلي:

- ضرورة استغلال مدارس البادية كمراكز ثقافية واجتماعية.
- تعاون وزارت الدولة المختصة على وضع خطط موحدة للإصلاح.
- الاهتمام بإعداد المرأة البدوية لما لها من أثر في التقدم الاجتماعي.
- التوسع في نشر الثقافة وتعميم التدريب المهني في المجتمع البدوي

٣ . ومن الدراسات الجديرة بالاهتمام والتي لها علاقة مباشرة بموضوع دراستنا، تلك الدراسة التي قام بإعدادها أحمد عسة تحت عنوان "معجزة فوق الرمال" حيث قام بدراسة المجتمع العربي البدوي من خلال المجتمع السعودي دراسة علمية وافية، وتوصل إلى العديد من النتائج أبرزها:

- البداوة ظاهرة اجتماعية بحتة.
- مشاريع تنمية البادية يجب أن تستند إلى دراسات اجتماعية علمية.
- ضرورة وضع برامج تنموية لتطوير البادية.
- إدماج البدو كأفراد في المجتمعات الكبرى.
- إعادة بناء التركيب الاقتصادي للبادية.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة التي تم عرضها يتضح ما يلي:

- جميع هذه الدراسات ركزت وأشارت إلى موضوع ثابت هو الدراسة الوصفية للمجتمع البدوي.
- تناولت أغلبية هذه الدراسات عوامل التغير الاجتماعي داخل المجتمع البدوي.
- يلاحظ عدم الاتفاق بين نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بـ:

أ . قواعد المنهج في دراسة المجتمع البدوي.

ب . التغير الاجتماعي في المجتمع البدوي.

جـ . الملامح العامة للقبيلة.

مصطلحات الدراسة:

وردت في الدراسة الحالية بعض المصطلحات التي تستلزم تحديداً على النحو التالي:

أ . البدو، البادية، البداوة:

البداوة: نمط معيشي خاص يقوم على الأساس على الرعي والترحال تلاؤماً مع الوسط البيئي المتمثل في البادية المتمركزة في المناطق الصحراوية.

إن البيئة الصحراوية هي التي حددت في الأساس حجم الجماعات التي قطنتها، والتنظيم الاجتماعي المتبع من قبل هذه الجماعات، وأساليب معيشتهم، وقيمهم، وعاداتهم، وتقاليدهم.

هناك علاقة مباشرة بين التنظيم الاجتماعي البدوي والبيئة الصحراوية وضرورات الرعي وتدبير المعيشة لمواجهة الصحراء بكل قسوتها واتساعها وندرة مواردها. إن كل هذه الأوضاع والضرورات الحياتية اقتضت قيام عصبية قبلية تقوم على علاقة القربى الدموية، ونشوء وحدات متتالية شديدة البأس والفروسية والشجاعة.

ينتظم البدو في عشائر أو قبائل أو أفخاذ تجمعهم عصبية لأصولهم وروابطهم الدموية إلى درجة تغلب عندها روحية الجماعات على الفردية، والمساواة في الحقوق والواجبات على التفرقة والتمايز.

تتكون البيئة الاجتماعية البدوية من ثلاث عناصر رئيسية:

- الأسرة أو العائلة الصغيرة.
- الفخذ وتتشكل من عدة بيوت تنتسب إلى جد واحد، يعود إلى حوالي خمسة أجيال سابقة.
- القبيلة أو العشيرة وهي المؤلفة من مجموعة من الأفخاذ، وهي محور النشاط السياسي.

وتستمد قيم البداوة من تفاعل البدو مع بيئتهم وضرورات التلاؤم مع النظام القاسي الذي تفرضه الصحراء.

ب . التنمية الاجتماعية:

هناك نوعان من التنمية على درجة وثيقة بعضها ببعض:

التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية، وكلا النوعين يشتملان على عمليات واسعة تتناول شتى نواحي الحياة، ولكن بأسلوب علمي فيه النظرة إلى المستقبل والاستفادة من الماضي.

والغرض الأساسي من التنمية هو مساعدة المجتمع في تنظيم مستقبله.

فالتنمية الاقتصادية يقصد بها رعاية مستقبل الموارد الاقتصادية إلى الحد الأقصى، وخلق فرص ملائمة للعمل من أجل تحسين مستوى دخل الفرد والدولة.

وأما التنمية الاجتماعية فيقصد بها رعاية الإنسان، لأنه الأصل في عملية التنمية الاقتصادية، والهدف الرئيسي الذي من أجله يسعى المجتمع لكي يتقدم ويرقى ويعيش في رفاهية.

لذلك كانت التنمية الاجتماعية تعمل على صقل مواهب الإنسان وقدراته للاستفادة منها. ولا شك أن هذا الأمر يساعد على التكيف مع المتاعب والمصاعب التي قد تصادفه خلال حياته.

وبذلك فإن هذا النوع من التنمية يزود الإنسان بمهارات متعددة وجديدة يستطيع بها أن يغير من بعض عاداته التي تعيق مسيرة الإنتاج. ومن أجل هذا كان لا بد من الاهتمام بصحة الإنسان ومستوى تعليمه.

فالتنمية الاجتماعية هي مجموعة الجهود المبذولة من أجل إحداث سلسلة من التغيرات الوظيفية والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع، وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الموارد المتاحة إلى أقصى حد ممكن، لتحقيق أكبر قدر من الرفاهية بأسرع من معدل النمو الطبيعي.

وهي كذلك بمثابة عملية التنسيق بين الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة في الوسط الاجتماعي، بقصد تحقيق مستويات أعلى للدخل القومي والدخول الفردية، ومستويات أعلى للمعيشة والحياة الاجتماعية في نواحيها المختلفة كالتعليم والصحة .. ومن ثم الوصول إلى تحقيق أعلى مستوى ممكن من الرفاهية الاجتماعية.

ج . التنمية الشاملة:

مع بداية القرن العشرين دخل الإنسان العربي طور التنمية لكافة جوانب حياته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وتسابقت الدول العربية إلى رفع شعار التنمية تحدوها الرغبة في مواكبة التقدم والتطور.

ولكن لاعتبارات عديدة توجهت بعض الدول العربية بصورة أساسية إلى الجوانب الاقتصادية في التنمية، وتراجع الاهتمام بالجوانب الأخرى، مما عاق جهود التنمية لفترة عن بلوغ أهدافها.

ولكن لاعتبارات عديدة توجهت بعض الدول العربية بصورة أساسية إلى الجوانب الاقتصادية في التنمية، وتراجع الاهتمام بالجوانب الأخرى، مما عاق جهود التنمية لفترة عن بلوغ أهدافها. وبدأت مظاهر التخلف لمعظم دولنا عن ركب التقدم والتطور.

إن التنمية بمفهومها الشامل عبارة عن محصلة التفاعلات المستمرة بين المجتمع بأفراده والجوانب المتعلقة بحياة الأفراد والمتمثلة في مجموع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإدارية.

وهي لذلك عملية حضارية شاملة لمختلف أوجه النشاط في المجتمع بما يحقق رفاهية الإنسان وكرامته، وتطوير لكفاءاته وإطلاق لقدراته على العمل البناء.

والتنمية الشاملة هي تنمية لا تولد نمواً اقتصادياً فحسب، بل توزع أيضاً فوائده توزيعاً منصفاً، تنمية تعيد توليد البيئة بدلاً من تدمرها، تنمية تمكّن الناس بدلاً من أن تهمشهم.

إنها تنمية تعطي الأولوية للفقراء، وتوسع نطاق اختياراتهم وفرصهم في الحياة، وتتيح الفرصة لمشاركتهم في القراءات التي تؤثر على حياتهم، إنها تنمية موالية للناس وموالية للطبيعة وموالية لفرص العمل وموالية للمرأة.

من هذه المقتطفات الواردة في تصدير تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٤م نستطيع أن نوجز عبر الصفحات التالية ما تعانيه المجتمعات البدوية من حق مهضوم من الرعاية والتنمية.

منهج الدراسة:

تمثل دراسة التنمية الاجتماعية في المناطق البدوية اتجاهاً جديداً في الأنثروبولوجيا الاجتماعية وذلك لكونها مجموعة أجزاء من كل اجتماعي وثقافي معقد.

ولسبر أغوار هذه الدراسة اعتمدت منهجاً يقوم على وصف البيانات المستخدمة في العرض، ثم لجأت إلى تحديد خطوات إعداد مؤشرات التحليل للحصول على الحقائق والمعلومات الوافية. لقد تم تنظيم الدراسة بمقدمة وثلاثة فصول إلى جانب الخاتمة.

يتناول الفصل الأول المناطق البدوية وأبرز خصائصها.

ويهتم الفصل الثاني بعرض للحاجات الأساسية للمناطق البدوية.

أما الفصل الثالث فهو يعالج موضوع دور المؤسسات في تحقيق التنمية الاجتماعية في المناطق البدوية

الفصل الأول: المناطق البدوية وخصائصها

ويتضمن الفصول التالية:

١. نمط التمركز الجغرافي للمناطق البدوية في العالم.
٢. المسوحات الجيومورفولوجية.
٣. البنية الراهنة للمناطق البدوية والعربية.
٤. المؤشرات الرئيسية للمجتمع البدوي.
٥. هوامش الفصل الأول.

أولاً: نمط التمركز الجغرافي للمناطق البدوية في العالم

تتوزع المناطق البدوية في العالم والمتمثلة في الأجزاء الصحراوية بين قارات العالم بشكل متفاوت. وتبين تقارير الأمم المتحدة الخاصة بالبيئة أن المناطق الصحراوية تتسع يوماً بعد يوم، خصوصاً في الدول النامية، حيث تنتشر مظاهر التصحر بشكل واسع، مخلفة وراءها المآسي الإنسانية الكبيرة مثل الجوع وسوء التغذية والتشرد.

وتحتل الأجزاء الصحراوية مساحة تقدر بحوالي ٩ ملايين كم^{2}. وهي مساحات جرداء لا مياه ولا تربة ولا غطاء نباتياً فيها، بل هي بطاح من الكثبان الرملية الثابتة أو المتحركة، ومجموعة من الحجارة والهضاب الصخرية الجافة.

أ . عوامل بروز الصحاري

تنحصر عوامل بروز الأجزاء الصحراوية في التالي:

١. وقوع المنطقة تحت سيطرة التيارات الهابطة للرياح التجارية العكسية حول المدارين، حيث يوجد الضغط الجوي المرتفع بشكل دائم، وتنحصر صحاري دول الخليج العربية ضمن هذا الإطار، وتشترك معها كذلك الصحراء الكبرى، وثار في الهند، وبعض المناطق في أفريقيا الجنوبية.

٢. وقوع المنطقة داخل القارات بعيداً عن تأثير المحيطات مما يجعل وصول الرياح الرطبة ضئيلاً، فيعم الجفاف.

ومن أهم الصحاري التي تكونت بسبب هذا العامل كل من صحاري وسط آسيا والمتمثلة في تركستان، غوبي، منغوليا، وصحراء وسط أستراليا.

٣. وقوع المنطقة خلف حواجز جبلية شاهقة تستأثر بالأمطار على سفوحها المواجهة للرياح الرطبة بينما يعاني ما وراءها من الجفاف، مثل: صحاري أمريكا الشمالية، وصحراء بتاغونيا في الأرجنتين، وبادية الشام، وشرق المغرب.

٤. مرور التيارات البحرية الباردة بمحاذاة بعض الشواطئ يؤدي إلى وجود الصحاري مباشرة على واجهة المحيط، مثل: الصحراء المغربية الموريتانية، صحراء كاليفورنيا، المكسيك، التشيلي والبيرو، وصحراء ناميبيا وغرب أستراليا.

وحول هذه الصحاري القاحلة تنتشر المناطق الجافة مما يسمح بوجود بعض الكلأ لأوقات معينة من السنة. لذا فهي تشكل أراضي رعوية ينتشر فيها جماعة البدو المتنقلون بقطعانهم(1).

ب . توزيع المناطق البدوية في العالم

بعد دراسة العوامل التي حددت بروز المناطق الصحراوية في العالم، نستطيع أن نحدد المناطق البدوية في العالم وهي على النحو التالي:

١. منطقة الصحاري والأراضي المتعرضة للتصحر، تزيد مساحتها عن ٦٠ مليون كم٢، أي حوالي ٤٠% من مساحة القارات. وتقع ضمن منطقة مدار السرطان، وتبرز في قارة آسيا في شبه الجزيرة العربية، والصحراء الكبرى في قارة أفريقيا.

٢. مناطق الأراضي المتصحرة في المناطق الجافة، وشبه الجافة، وشبه الرطبة يعيش فيها ٢٠% من سكان الأرض، أي أكثر من مليار نسمة.

ج. توزيع المناطق الصحراوية حسب القارات

تتوزع المناطق الصحراوية قارياً على النحو التالي:

١. الأراضي الصحراوية المروية:

تبلغ مساحة الأراضي الصحراوية المروية ٤٣٤,٧ ألف كم٢، أي ما يعادل ٣٠% من مجموع هذه الأراضي الواقعة ضمن الأقاليم الجافة كلها.

وتصل النسبة إلى حوالي ٣٥% في قارة آسيا، و٢٨% في قارة أمريكا الشمالية.

وبروز هذه الأراضي الصحراوية ناجم عن تلوث في التربة والمياه، أو عن زيادة نسبة الأملاح والغدق وقاعدية التربة. ويلاحظ الخبراء أن العالم يخسر حالياً ١٥٥ ألف كم٢ في السنة من الأراضي المروية بسبب انتشار ظاهرة التصحر(*) والتملح.

٢. الأراضي البعلية:

أي التي تعتمد محاصيلها على المطر فقط دون أي مصدر آخر. فهي محصولية مطرية، تبلغ نسبتها حوالي ٤٧% من هذه الأراضي وقد أصابها التصحر بأحد وجهيه: انجراف التربة، وزوال جزء من الغطاء النباتي.

وقد كانت هذه النسبة ٣٦% في عام ١٩٨٤م. أي أن هناك تسارعاً في التصحر تعود أسبابه إلى النمو الحضري. وتقدر الخسارة السنوية الإجمالية بحوالي ٨٦ ألف كم٢ في كافة أرجاء العالم. وتتصدر قارة أفريقيا القائمة بنسبة ٦١% وقارة آسيا بنسبة ٥٦% لائحة القارات من حيث تدهور أراضيها البعلية(١).

٣. الأراضي الرعوية:

وهي عبارة عن مراعٍ طبيعية للقطعان على حدود الصحراء القاحلة. وتصل النسبة العامة إليها بنحو ٧٣% ضمن الأقاليم الجافة. وهي نسبة مرتفعة للغاية تدل على الإفراط في الرعي.

وتستأثر قارة أمريكا الشمالية بمركز الصدارة، حيث تصل النسبة إلى ٨٥% و٧٦% في قارة آسيا وأمريكا الشمالية، و٧٤% قارة أفريقيا(٢).

ثانياً: المسوحات الجيومورفولوجية:

عرفت منطقة شبه الجزيرة العربية خلال مرحلة الطور الجيولوجي الرابع عدة تطورات تكتونية مهمة. غير أن أهم هذه التطورات هي التي تعود بشكل أساسي إلى العوامل المناخية.

فالطور الرابع عرف تغيرات مناخية كثيرة أبرزها الفترات المطيرة التي تزامنت مع الفترات الجليدية والفترات الجافة. وكان لتناول هذه الفترات التأثير الأكبر على المظاهر الطبيعية الموجودة حالياً.

فمعروف أن الفترات المطيرة أسهمت بخصوبة التربة وانتشار الزراعة. أما فترات الجفاف فنتج عنها بروز الصحاري بتكويناتها

---

* التصحر: ظاهرة تعني تحول الأراضي الزراعية إلى مناطق صحراوية نتيجة لسوء استغلال أو تلوث أو أي نشاط بشري من شأنه إيذاء الطبيعة.

الرملية. وتحتل الصحاري حالياً مساحات واسعة في دول الخليج العربية.

أولاً: العوامل المؤثرة في تشكل الصحاري:

تكونت هيئة الصحاري المختلفة في دول الخليج العربية نتيجة لتفاعل مجموعتين أساسيتين من العوامل الجيولوجية، ومجموعة عوامل التعرية.

١. العوامل الجيولوجية:

يظهر تأثير العوامل الجيولوجية في صحاري منطقة الخليج العربية في مجالين رئيسين هما:

أ. حماية الركيزة العربية الصلبة لطبقة الصخور الرسوبية الموجودة فوقها من معظم تأثير الحركات التكتونية العنيفة التي تعرضت لها المنطقة عبر الأزمنة الجيولوجية المختلفة، وبالتالي بقاء الصحاري بصورتها الطبيعية.

ب. يتطابق شكل الصحاري تقريباً في دول الخليج العربية مع شكل الركيزة، ويتميز بانبساطه عموماً مع وجود تقعر واسع في صحراء الربع الخالي.

٢. عوامل التعرية:

تتعدد أنواع الصخور وتختلف درجات مقاومتها لعوامل التعرية. فهناك ــ على سبيل المثال ــ الصخور النارية والكلسية، وهي من أكثر الصخور صلابة ومقاومة لعوامل التعرية.

أما الصخور الرملية والصلصالية والمارلية فهي صخور طرية طيعة لعوامل الانجراف مما تحدث بالتالي أثراً كبيراً في انجراف طبقاتها مكونة بذلك طبقات رملية ناعمة[٣].

ثانياً: أهم الصحاري في منطقة الخليج العربي:

في الجهة الغربية من الخليج العربي تقع هضبة شبه الجزيرة العربية. وهي عبارة عن منطقة منبسطة الاستواء، تأخذ في الارتفاع التدريجي كلما بعدنا عن الخليج نحو الغرب، حتى يصل أعظم ارتفاع لها على بعد ٥٠٠ كم في منطقة التكوينات البازلتية والجرانيتية في جبال شمر وفي حافة التكوينات الجيرية في جبل طويق.

والجزء الشرقي من الهضبة وهو الذي تتكون منه المناطق الصحراوية الشاسعة التي تمتد إلى الغرب من الخليج، كان في أول الأمر رفاً قارياً لكتلة الدرع العربي القديمة. أي أن مياه الخليج كانت تغطيه ثم تأثر بالحركة الألبية التي حدثت في عصري الميوسين والبليوسين، فارتفع القاع من تحت ماء الخليج وتحول إلى أرض يابسة، محدثاً بذلك العديد من الالتواءات المحدبة الخفيفة والتي كونت صحاري في مناطق مختلفة من السعودية والكويت والإمارات والبحرين وقطر وعُمان[٣].

وفيما يلي عرض لأهم الصحاري في مناطق الخليج العربي:

١. صحاري المملكة العربية السعودية:

تقع هذه الصحاري في مناطق مختلفة من المملكة أهمها:

أ. صحراء النفوذ:

تقع في الجهة الشمالية من المملكة، وتنقسم أراضيها إلى قسمين:

الأول جنوبي هو صحراء النفوذ، ويبلغ متوسط ارتفاعها عن سطح البحر حوالي ٩٠٠ متر. تمتاز برمالها ذات اللون الأحمر، نظراً لوجود أكسيد الحديد فيها. وكثبانها طولية على شكل عروق، يصل ارتفاع بعضها إلى ٩٠ متراً.

الثاني شمالي، أقل جفافاً وقحلاً، وهو يشكل منطقة انتقالية بين صحراء النفوذ وبادية الشام في الشمال.

ب. صحراء الدهناء:

وتسمى كذلك بالنفوذ الصغرى، وهي بمثابة حزام صحراوي من رمال حمراء تتجمع في كثبان طولية، ويمتد هذا الحزام من الشمال إلى الجنوب، متخذاً شكل قوس مفتوح على الغرب، ويصل بين النفوذ في الشمال والربع الخالي في الجنوب.

ج. صحراء الربع الخالي:

وهي من أكبر المسطحات الرملية في العالم، وتشغل نحو ربع مساحة شبه الجزيرة العربية، ويبلغ ارتفاعها عن سطح البحر في الجهة الغربية حوالي ٦٠٠ متر، وتلامس رمالها الناعمة مياه الخليج العربي في العديد من المواضع. وتقع هذه الصحراء في الجنوب الشرقي من المملكة، ويرجع تكوينها إلى هبوط حدث في منطقة مفصلية متحركة من قشرة الأرض تنحصر بين كتلتين: الدرع العربي وكتلة إيران.

٢. صحاري دولة الكويت:

يتشكل سطح الكويت من منبسطات رملية وحصوية، يتخللها العديد من الصحاري التي يكثر فيها الأودية الصغيرة والجافة، وتكثر بشكل خاص إلى الشرق من وادي الباطن.

٣. صحاري دولة الإمارات العربية المتحدة:

يتشكل القسم الغربي من الإمارات من منبسط رملي، تحف به رمال الربع الخالي من الداخل، وتقطعه أحياناً حتى تلامس البحر. تتناثر فوقه بعض التلال وتغطيه سبخات عديدة واسعة، كما تكثر فيه الشطوط الرملية المتحركة على طول الساحل الشمالي.

وأما القسم الشرقي فيتشكل من شريط ساحلي ضيق تكثر فيه الرمال تقطعه من حين إلى آخر الجروف الجبلية الملامسة لمياه الخليج. ويلي هذا الشريط سهل يطلق عليه سهل الباطنة، وفيه ترتفع الكثافة السكانية، بعكس القسم الغربي الذي تنخفض فيه الكثافة السكانية.

٤. صحاري دولة البحرين:

تتألف البحرين من مجموعة من الجزر التي يغلب على سطحها السمة الصحراوية يصل عددها إلى ٣٦ جزيرة، تحف بها سهول ساحلية، يزيد ارتفاعها عن ٥٠ متراً، وتظهر الصخور على سطحها بشكل واضح مما أدى إلى قلة كثافة النباتات بها.

٥. صحاري دولة قطر:

قطر عبارة عن شبه جزيرة، سطحها منبسط وكلسي، قليل الارتفاع ينحدر تدريجياً نحو الشمال الشرقي. وتتفرق فوقه مجموعة من الصحاري، بالإضافة إلى بعض الأودية الجافة.

ويتجمع السكان بشكل خاص في السواحل الشمالية والشرقية حيث تتوافر سبل الحياة. أما بقية المناطق فهي شبه خالية من السكان.

٦. صحاري سلطنة عُمان:

تحتل منطقة الوديان القسم الأكبر من أراضي عُمان، وهي تتألف من عدد من الوديان التي تخرج عميقة من جبال عُمان باتجاه الغرب، ومن جبال ظفار باتجاه الشمال والشمال الشرقي، ثم يقل عمقها تدريجياً لتؤلف فيما بعد منبسطاً صحراوياً واسعاً من الحصى والحجارة، لا يلبث أن يختفي في صحراء الربع الخالي.

كما توجد مساحة صحراوية أخرى هي رملة آل وهيبة جنوب جبال عُمان بمحاذاة الساحل، وتفصلها عن صحراء الربع الخالي مناطق الوديان ما بين جبال عُمان وجبال ظفار.

ثالثاً: البنية الراهنة للمناطق البدوية العربية:

أ. المناطق البدوية العربية:

تمتد المناطق البدوية العربية على حيز تقدر مساحته بحوالي ٨٠% من رقعة الوطن العربي، وتشتمل على ثلاث نطاقات هي:

١. نطاق المناطق المتطرفة الجفاف:

حيث تتراوح فيها معدلات الأمطار بين ١٠ و ٥٠ ملم، تتساقط بشكل متذبذب، وتنقطع لفترات تتجاوز السنة أحياناً.

ويوجد هذا النطاق في قلب الصحراء الكبرى، وفي وسط جنوب شبه الجزيرة العربية ويمتاز هذا النطاق بالقحط الشامل والفراغ السكاني التام.

٢. نطاق المناطق الجافة:

ويحيط هذا النطاق بالصحراء المتطرفة الجفاف، وهو يتلقى بين ٥٠ و١٥٠ ملم من الأمطار التي تتركز في فصل واحد هو فصل الشتاء، وذلك في المناطق الشمالية، وفصل الصيف في المناطق الجنوبية.

ويلاحظ أن الأمطار يشوبها عدم انتظام. وهي لا تكفي لسد حاجات النباتات باستثناء تلك التي تستفيد من المياه التي تختزنها التربة في بعض الأماكن المنخفضة.

٣. النطاق شبه الجاف أو البادي:

حيث تتراوح معدلات الأمطار في هذا النطاق بين ١٥٠ و٣٠٠ ملم كمعدل وسطي، وتتوزع على عدة أشهر في السنة، لكنها تبقى غير كافية لقيام غطاء نباتي دائم ولا لجريان المياه.

السمة المناخية الأساسية هي غلبة الأشهر الجافة. والبادية نطاق انتقالي بين المناطق الجافة الداخلية وبين الهوامش شبه الرطبة الممتدة في البيئة المتوسطية شمالاً، وفي البيئة المدارية جنوباً[٤].

ب. طبيعة المناطق البدوية العربية:

تتميز المناطق البدوية العربية عموماً بالإشماس القوي والرطوبة النسبية المنخفضة، والتبخر القوي الذي يفوق مقدار التساقط بأكثر من عشرين ضعفاً أحياناً.

أما الحرارة فمعدلاتها السنوية مرتفعة من ١٥ ــ ٣٥ درجة وفروقاتها كبيرة. يصل المدى الحراري السنوي إلى ٢٥ درجة، ويتجاوز المدى اليومي إلى ٥٠ درجة صيفاً، ترتفع الحرارة بشكل كبير جداً في النهار، حيث تصل إلى ٥٠ درجة، وتنخفض في الليل إلى ما تحت الصفر في الكثير من المناطق.

وبالطبع فإن هذه الخصائص المناخية لا تسمح بوجود أنهار دائمة الجريان، ما عدا الأنهار التي تتغذى من خارج المناطق الصحراوية.

وتفقد هذه الأنهار كميات كبيرة من مياهها تبخراً في أثناء عبورها وهذه الخصائص لا تسمح أيضاً بقيام زراعة دائمة. وتظهر مساحات شاسعة من الأراضي التي يقطنها البدو عارية من أي غطاء نباتي، باستثناء بعض الأعشاب أو التجمعات الشوكية التي نبتت في أماكن رطبة في بطون الوديان.

وتنقسم النباتات التي تنمو في المناطق البدوية إلى قسمين رئيسيين هما:

١. الموسمية القصيرة العمر: التي تنمو بسرعة إثر هطول الأمطار مباشرة كالخردل.

٢. النباتات الدائمة: والتي تتأقلم مع الجفاف لأنها مجهزة بجذور رأسية تصل إلى المياه الجوفية كالنخيل، أو بجذور طويلة كثيفة تغطي

مساحات واسعة لتجمع القليل من الرطوبة، أو مجهزة بطبقة دهنية تغطي أوراقها فتحد من النتح كالصبار والجوجوبا والأكاسيا(٢).

تفتقر المناطق البدوية العربية إلى التربة الزراعية، فتربتها ليست تربة بالمعنى الصحيح، بل هي طبقات من فتات الصخور أو الرمال، أو من التربة الهيكلية(*) الفقيرة المنتشرة في الهوامش شبه الجافة التي لا تصلح إجمالاً إلا كمراعي.

كما تغطيها الحجارة والحصى بمساحات واسعة من خلال سطوح الهضاب بشكل خاص، فتتكون منها صحاري الرق(**)، حيث ينـدر النبات وتتبخر الأمطار بسرعة، وحيث يسهل تنقل القوافل والشاحنات.

وتغطي الرمال مساحات أخرى في السهول والمنخفضات، مكونة الكثبان الرملية بشكل عروق. وتسمح هذه الأشكال بتسرب مياه الأمطار إلى داخل التربة والطبقات الجوفية، مما يساعد على نمو تجمعات عشبية متناثرة يقصدها البدو بقطعانهم.

ج. الإنسان في المناطق البدوية:

تركز التجمع السكاني في المناطق البدوية في الواحات، حيث جذبت السكان لتوافر المياه فيها. أما المناطق الجافة فبقيت خالية من السكان. ويعود ظهور الواحة إلى عامل بشري كحفر الإنسان للآبار والأفلاج وصولاً إلى هذه المياه.

كذلك استطاع الإنسان استثمار الأراضي الصحراوية في المناطق شبه الجافة عن طريق

* التربة الهيكلية: تربة تمتاز بقلة سماكتها ـــ وتتألف من شظايا صخرية لم تتعرض لعوامل التفكك والتحلل إلا قليلاً.

** الرق: مساحات صحراوية مغطاة بالحصى والأحجار الصغيرة ويقابلها أيضاً لفظة "السرير".

زرع الحفر التي تصل قيعانها إلى المياه الجوفية. وقد أنشأها الفلاحون خصيصاً بعد أن حفروا الرمال وأحاطوا هذه القيعان بمصدات للريح(*).

وحالياً يحصل الإنسان على المياه من أعماق كبيرة عن طريق الضخ الآلي من آبار عميقة جداً يحفرها بواسطة آلات الضخ.

وقد استغل الإنسان المناطق التي سكنها في الصحراء استغلالاً مكثفاً، فزرع النخيل والمحاصيل المعيشية ذات المردود المتدني.

ومع النمو السكاني استصلحت أراض جديدة، حيث تمت زراعتها بمحاصيل متعددة من أبرزها الحبوب. ولكن نظراً لتذبذب نظام الأمطار في هذه المناطق فإن هذه المحاصيل ظلت عرضة لخسائر كبيرة دفع ثمنها البدوي. كما أن الاستثمار المفرط وتدني صيانة التربة، وتعرضها للإنهاك عرض البادية لأخطار التصحر من جديد.

فتجرف مياه الأمطار تربتها أو تذريها الريح.

وقد سادت البداوة في المناطق الصحراوية منذ وقت طويل. وكان البدو يعتمدون في معيشتهم على مصدرين رئيسيين:

الأول يقوم على الرعي، والثاني على قيادة القوافل لنقل البضائع والتجارة بين المناطق المحيطة بالصحراء.

وفي العقود الأخيرة أخذت البداوة في التضاؤل بفعل التطورات الاقتصادية والاجتماعية ومنافسة الزراعة للأنماط الرعوية وسياسة الدول الهادفة إلى تثبيت البدو في أماكن سكنية مستقرة.

فقد أنشئت منذ القدم بعض الواحات وعلى تقاطع الطرق التجارية استراحات للقوافل التي

* مصدات الرياح: عبارة عن صفوف من الأشجار تزرع متعامدة مع اتجاه الريح للحد من سرعتها.

تعبر الصحراء. ومع الوقت نمت في هذه النقاط مدن حقيقية تتضمن مراكز تجارية. وأحياء سكنية وحرفية. فتشكلت مداخيل سكان هذه المدن من التبادل التجاري، وممارسة النشاط الحرفي، وتخزين الإنتاج الحيواني في أسواقها. ويتعاظم دور العديد من هذه المدن اليوم ويتسع مجال تأثيرها المالي والإداري والسياسي، كما هي الحال بالنسبة للرياض وأبو ظبي والكويت. ولقد حدث ذلك بعد استقلال الدول العربية واعتماد هذه المدن كعواصم ومراكز إدارية مهمة.

د. الواقع المعاصر للمناطق البدوية العربية:

تمارس في المناطق البدوية العربية حالياً نشاطات لم تكن معروفة من قبل، ويعتبر النفط محركها الأساسي. كما تكثفت شبكة المواصلات في المناطق البدوية رابطة بين المناطق الداخلية والخارجية، فشقت الطرقات المعبدة، ومدت سكك الحديد رابطة الداخل بالموانئ والمدن الداخلية بالساحلية. وضعف دور القوافل في عمليات النقل، فشاحنة واحدة تنقل حمولة مئة جمل دفعة واحدة وبسرعة لا تقارن.

وأصبحت المناطق البدوية مصدراً مهماً للمواد الأولية ومصادر الطاقة. فانطلقت الأنشطة الاقتصادية خارج الواحات بفضل وسائل النقل وطرق الري والإمداد الحديثة، وتحولت بعض المناطق البدوية إلى أراض زراعية خصبة.

رابعاً: المؤشرات الرئيسية للمجتمع البدوي:

أ. طبيعة المجتمع البدوي العربي:

لكي نفهم السلوك الاجتماعي في المجتمعات البدوية العربية، علينا دراسة البيئة والسكان والتنظيم الاجتماعي والمؤسسات الثقافية، وكيف تتفاعل مع بعضها خلال السياق التاريخي.

وقد دلت الأبحاث السيسولوجية أن هناك تنوعاً في السلوك الاجتماعي بين المجتمعات البدوية. البعض يرد هذا التنوع إلى تأثير المضمون الثقافي والاجتماعي للماضي واستمراريته في بناء شخصية البدوي العربي. والبعض الآخر يرى أن الشخصية البدوية العربية تتأرجح بين الارتباط في جذور التراث والرغبة المستقبلية في التغيير. البعض يشدد على حضارة الشرق وارتباطها بحياة الإنسان العربي.

إن الشخصية البدوية العربية في دول الخليج العربية تتأثر بمجموعة من العوامل منها: البيئة والإقليم والتنظيم الاجتماعي والوضع الاقتصادي وأسلوب الحياة والانتماء الطبقي ومستوى المعيشة ونظام الحكم والمضمون الثقافي.

وقد حاول بعض الباحثين في طبيعة المجتمع البدوي العربي تصنيف المجتمعات البدوية إلى مجموعة من النماذج منها: المجتمع المتجانس، المجتمع التعددي.

ولكل نموذج من هذه النماذج تأثير في طبيعة العلاقات التفاعلية بين الأفراد التي يتكون منها المجتمع، حيث تبرز مظاهر النزاع والتعايش والانصهار بين الجماعات التي يتكون منها المجتمع البدوي العربي.

إن عملية الانصهار تسود في المجتمع البدوي المتجانس، وتسود عملية التعايش في المجتمع البدوي العربي التعددي، إن المجتمع البدوي المتجانس يتكون من جماعة واحدة منصهرة اجتماعياً وثقافياً، وتسود فيه عملية الانصهار وينشأ فيه نظام سياسي مركزي مهيمن، ويسهل الوصول فيه إلى الإجماع حول القضايا الأساسية.

أما المجتمع البدوي التعددي فهو يتكون من عدة جماعات تحتفظ بهويتها الخاصة بها، ولكنها تمكنت من إيجاد صيغة توافقية في الحياة، وتشددت على ضرورة الاندماج، واعتماد نظام تربوي موحد. غير أن هذه المجتمعات التعددية تعاني بين فترة وأخرى من أزمات داخلية بسبب تدخلات من الخارج أو بسبب تسلط الأكثرية أو إحدى الأقليات على مراكز القوة والجاه والثراء.

ب. خصائص المجتمع البدوي العربي:

يمتاز المجتمع البدوي العربي بعدة خصائص أبرزها[٥، ٦]:

١. وضوح البيئة الطبيعية وسيطرتها:

يختلف المجتمع البدوي عن المجتمع الحضري في أن المجتمع الحضري تناولت يد الإنسان بيئته الطبيعية بالتغيير والتبديل والحذف والإضافة لتيسير الحياة للمواطنين، فبينما يعيش أهل المدن في بيئة شكلتها يد الإنسان بما أنشأت من مساكن عصرية ومصانع وبما مهدت من طرق، نجد أن البيئة الطبيعية واضحة وضوحاً كبيراً في المجتمع البدوي. فالأرض لها سلطانها الأول. لأن البدوي يجد فيها مورد حياته، ولهذا فإنه ينظر إليها نظرة خاصة. ويظهر هذا جلياً حتى في مسكنه، فهو يميل إلى افتراش الأرض لشدة تعلقه بها ويستخدم في بناء مسكنه أدوات تجود بها الطبيعة عليه.

ومن المعروف أن نوع العمل في المجتمع البدوي يختلف اختلافاً كبيراً عن نوع العمل في المجتمع الحضري. فمن طبيعة العمل بالصحراء أن يكون الفرد متصلاً اتصالاً وثيقاً ومباشراً بالطبيعة، ويجعله هذا الاتصال ينظر إليها نظرة تختلف عن نظرة أبناء المدينة. فالبدوي ينظر إلى الطبيعة نظرة تقوم على الجهاد والكد والصراع في سبيل العيش، فالأرض مورد رزقه، وينظر إلى السماء نظرة استعطاف لتجود عليه بالماء.

٢. غلبة الطابع الرعوي:

من الأمور المسلم بها أن العمل الرئيسي في المجتمع البدوي هو الرعي، ومهما اختلفت طبيعة هذا المجتمع من حيث وفرة الموارد الطبيعية أو قلتها فإن الاقتصاد البدوي تحكمه الثروة الحيوانية بصفة رئيسية، حيث يتصل العمل في المجتمع البدوي اتصالاً وثيقاً بالماشية ومشتقاتها. بينما يغلب الطابع الصناعي على العمل في المدينة.

٣. العزلة والالتفاف حول الذات:

تعتبر العزلة والتباعد من أبرز خصائص المجتمع البدوي، ولهذه الصفة أثر كبير في نوع الحياة بالصحراء وطبيعة العلاقات الاجتماعية بين أفرادها. كما أن لهذا التباعد أثره في تصميم وتنفيذ المشروعات الاقتصادية والاجتماعية نظراً لما يستلزمه من نفقات مادية.

كما أن المجتمع البدوي يتميز بأنه أكثر التفافاً حول ذاته من المجتمع الحضري، ففي المجتمع البدوي نجد أن الأسرة تجيب أكثر حاجات الفرد، وبهذا تحول دون امتزاج أفرادها في جماعات أخرى، بينما في المجتمع الحضري يكون لكل فرد شخصيته المستقلة وآراءه ويمتص قيماً جديدة بينما يعيش البدوي في مجتمعه بعيداً عن كل اتصال اجتماعي إلا في الحدود التي ترسمها له أسرته وتقاليده وبيئته.

ولهذا يتمسك أبناء المجتمع البدوي بكل ما هو مألوف ويعارضون أي محاولة للخروج عما تعارفت عليه الأسرة والقبيلة. وفي هذا تأكيد لالتفاف المجتمع البدوي حول ذاته أكثر مما هو الحال في المجتمع الحضري.

هذه الحقيقة مهم أن يدركها المهتمون بتخطيط المناطق البدوية فيتدرجون في التنفيذ بصورة تحقق القابلية والاقتناع والتعاون من جانب أبناء المجتمع البدوي أنفسهم.

٤. سيطرة الأسرة وضعف الفردية:

نتيجة لطبيعة الحياة في المجتمع البدوي تسيطر الأسرة سيطرة واضحة على أفرادها. فالأسرة في المجتمع البدوي لها شخصيتها المعنوية الواضحة، واتجاه البدوي هو في الغالب اتجاه أسرته لأن الرابطة بين أفراد الأسرة قوية جداً، والآداب العامة في المجتمع هي آداب الأسرة، والاتجاه العام في هذا المجتمع تحدده الأسرة وحدها.

والفردية ضعيفة في المجتمع لأن شخصية الفرد تذوب في شخصية أسرته. فإذا كانت الأسرة تعادي شخصاً معيناً فهي تعادي أسرته أيضاً.

وفي معظم المجتمعات البدوية، يوجد شيوخ أو زعماء، تقلد بعضهم مركزهم بالوراثة. وفيما يلي بعض الحقائق المتعلقة بزعماء القبائل:

- لكل قبيلة زعامتها، وقد يحتاج الأمر إلى بعض الوقت لاكتشاف الأشخاص الذين يتطلع إلى زعامتهم أهل القبيلة.
- هناك القليل من الناس، يعتبرون زعماء في كثير من النواحي المختلفة، ولكن أكثر الزعماء يعتبرون زعماء في نواحي خاصة معينة كأن يكون أحدهم زعيماً في مجال من مجالات الحياة اليومية.
- تتدعم الزعامة بتحمل المسئولية ومساعدة أهل القبيلة على تصريف شئونهم.

٥. ضعف التخصص وتقسيم العمل:

إن القبيلة ليست مجرد مجموعة أفخاذ، ولكنها كائن اجتماعي محدد، وهي ذات خصائص عديدة تميزها ككائن قائم بذاته، ولكن الحقيقة ذات الأهمية القصوى هي أن كل قبيلة كائن إنتاجي فردي، حيث توجد القبائل فيها لا لمجرد الحياة والإنتاج جنباً إلى جنب ولكن لكي تتبادل الخدمات فيما بينها.

وتاريخ القبيلة منذ بدايتها من حيث وجودها وتطورها، يظهر بصفة أساسية ككائن منتج، وإن كان ذلك ليس كافياً لا تنمو في فراغ، وإنما يرتبط تاريخها بتاريخ القبائل الأخرى. فهي ليست وحدة إنتاجية لها قدرة على الاكتفاء الذاتي، ولكنها مرتبطة بوحدات السكان البدويين والحضريين.

ومع ذلك فإن من السمات الواضحة في المجتمع البدوي وجود ظاهرة ضعف التخصص وتقسيم العمل، نتيجة لطبيعة العمل البدوي الذي يكاد يسيطر على اقتصاديات المجتمع البدوي. ويوعز العديد من علماء الأنثربولوجي أن أهل البدو يجب اعتبارهم وحدة اجتماعية لأسباب عديدة منها:

- الخاصية الإنتاجية المميزة للأعمال الرعوية والتجارية التي لا تنفصل عن كافة النظم الاجتماعية والمعروفة.
- الصفة الاقتصادية الخاصة بالرعي والتي ظلت مسيطرة على المناطق البدوية.
- الوضع التاريخي الخاص بسكان المناطق البدوية، الذين كانوا في الماضي يؤلفون طبقة واحدة.

ونتيجة لضعف التخصص وتقسيم العمل في المجتمع البدوي فإنه من الصعب إجراء تقسيم مهني واضح وبالتالي فإنه من غير الميسور تحديد مكان الجماعات المختلفة في المناطق البدوية في تقييم القوى الاجتماعية بها.

فمن الصعب مثلاً رسم خط فاصل بين رئيس العمال والعمال، كما أن التفاوت في الأوضاع الاجتماعية أقل وضوحاً في الجماعات البدوية عنه في الجماعات الحضرية.

ولكن هذا القول لا يعني انعدام التفاوت بين المراكز الاجتماعية والقوى الاجتماعية الأساسية في المجتمع البدوي وخاصة في القبائل التي أصبحت على عتبة الامتزاج الحضري والتي ينحدر تأثير المدينة إليها بصورة واضحة.

٦. ارتفاع معدلات الخصوبة والمواليد والوفيات:

من الظواهر الواضحة في المجتمع البدوي ارتفاع نسبة المواليد عنها في المجتمع الحضري وارتفاع نسبة الوفيات في الوقت نفسه. وترجع زيادة نسبة المواليد في القبيلة إلى ازدياد احتمالات الحمل لعدم وجود وسائل الترويح والتسلية التي يمكن أن يقضي فيها البدو القسط الأكبر من أوقات فراغهم، بينما في المدن نجد أن فرص الحمل تقل لوجود نواحي ترفيهية وجمالية متعددة يقضي الزوج والزوجة أوقات فراغهما في التمتع بها بعيداً عن المنزل.

أما ارتفاع نسبة الوفيات في المجتمع البدوي فترجع إلى انخفاض مستوى المعيشة وقصور الخدمات العلاجية.

٧. انخفاض مستوى الحياة:

من المعروف أن الحياة في المجتمع البدوي يغلب عليه طابع السكون، كما أنه من المعروف أيضاً أن المركزية الإدارية تعتبر من أهم أسباب انخفاض مستوى الحياة في المناطق البدوية. فبينما نجد أجهزة الحكم ومراكز الإدارة الرئيسية تتركز في المدن الكبرى بما يصحبها من ارتفاع مستوى الخدمات العامة، نجد أن المناطق البدوية تكاد تكون محرومة من المرافق العامة أو يهبط مستوى الخدمات العامة والاجتماعية فيها بشكل واضح عن مستواها في المناطق الحضرية.

وقد ساعدت طبيعة العمل على ارتفاع مستوى الحياة في المدن عنها في المجتمع البدوي كنتيجة للضغط المتزايد من جانب سكان المدن لتحسين أحوال العمل والمعيشة بوجه عام.

وقد ظهرت في المدن الكبيرة والعواصم مشكلات اجتماعية نتيجة للتوسع العمراني المطرد والاتجاه نحو التصنيع فأدى ذلك إلى تركز الجانب الأكبر من الخدمات في المدن. بينما تخلفت المناطق البدوية بحكم العزلة التي تسيطر عليها من جانب، كنتيجة لترابط أسر القبيلة الواحدة واعتمادها على تقاليد التكافل الاجتماعي بين أفرادها دون مطالبة الدولة بالعمل على تحسين ظروف الحياة لهم من جانب آخر.

كما أن من أسباب انخفاض مستوى الحياة في هذه المناطق إقامة نسبة كبيرة من ملاك الأراضي في المدن وتوجيههم جانباً كبيراً من عائد أموالهم المستثمرة نحو مشاريع خارجة عن نطاق مجتمعهم البدوي الأصلي.

وقد ساعدت في انخفاض مستوى الحياة بالمجتمع البدوي تأخر ...

- ظهور التخطيط في المناطق البدوية.
- ظهور التشريعات المنظمة للعلاقات بين القبائل والدولة.
- تطبيق قوانين العمل والتأمينات الاجتماعية على البدو.
- وصول النظم الائتمانية والتعاونية للمجتمع البدوي.
- الوعي بأهمية مشاركة البدو أنفسهم في تنفيذ برامج النهوض بالمناطق التابعة لهم.

٨. **الأيديولوجيات المتأرجحة:**

من المعروف أن لكل مجتمع أيديولوجيته الخاصة به، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بظروف هذا المجتمع. ومحاولة للوصول إلى مجموعة الأفكار والاتجاهات التي تشخص المجتمع البدوي، نستعرض الجوانب التالية:

- وضوح ظاهرة التلكؤ الحضاري بسبب قوة الأنماط السلوكية وسيطرة العادات والتقاليد.
- قوة الحوافز الدينية وسيطرتها على تفكير البدوي.
- انخفاض مستوى الطموح.
- بساطة الحياة وقلة مطالبها، مما يساعد البدو على التفاعل مع بيئتهم تفاعلاً سوياً يحقق لهم حياة هادئة مستقرة.
- سيطرة الشعور بالنقص بصورة تدفع البدوي إلى تصورات خاطئة في فهم نفسه والآخرين. كما أن من أهم مسببات الشعور بالنقص حرمان المجتمع البدوي من بعض مقومات الحياة الضرورية.
- وضوح مظاهر التعالي والاعتزاز بالشرف.

مما سبق يتضح لنا أن أيديولوجية المجتمع البدوي متأرجحة بين عقدتي النقص والتعالي. وتزيد درجات هذا التأرجح أو تقل بحسب درجة التحضر التي يتجه إليها المجتمع البدوي وأخذه بأسباب المدنية.

ج. **سلوكيات المجتمع البدوي العربي:**

إن سلوك الفرد داخل الجماعة يتأثر بالبنى الاجتماعية والثقافية والتفاعل بين الأسرة والطبقات الاجتماعية والنظم الإدارية.

إن المجتمع البدوي العربي يتغير ليس فقط بسبب احتكاكه بالمجتمع الحضري، واستخدامه لأنواع السلع المستوردة من الخارج، بل إن التغيير يرتبط بالدرجة الأولى بالتناقضات الاجتماعية والتحديات التي تواجه المجتمع والموارد المتوفرة لدى المجتمع والجماعات وما ينتج عن ذلك من مواجهة وصراع.

وقد جرت عدة محاولات من قبل بعض الحكومات العربية لتوطين البدو معتبرة أن البداوة نمط معيشة متخلف يتعارض مع الحداثة. وقد وضعت المخططات والمشاريع الإنمائية دون أن تتخذ مشاعر البدو وحاجاتهم وعاداتهم بعين الاعتبار، بل إن بعض الحكومات لجأت في بعض الأحيان إلى مؤسسات أجنبية لمساعدتها في عملية التوطين. فقدمت المؤسسات الغربية أهدافاً شملت سلسلة من التغييرات وكيفية التحول من البداوة إلى المواطنية، ومن حياة المضارب المنعزلة إلى حياة المجتمع، ومن الرعي إلى الزراعة، ومن الفردية إلى التعاونية، وقد حظي هذا المشروع بالفشل الذريع لأنه لم يأخذ القيم البدوية بعين الاعتبار.

إن العلاقات الاجتماعية في المجتمع البدوي العربي لم تزل ترتكز على القرابة التي يستمد الفرد منها اكتفاءً ودفئاً واطمئناناً نفسياً. في حين أن العلاقات في المجتمعات الغربية تستند إلى المركز والدور والنفوذ والإنجاز والمكانة بالدرجة الأولى. إن الحقل السيكولوجي للجماعة في المجتمعات العربية يرتبط بالحياة العائلية والقرابة والجوار السكني ومفهوم الصداقة.

إن العصبية العائلية ليست مبنية فقط على رابطة الدم، بل إن هذه الرابطة مبنية في الأساس على وحدة الملكية والتكامل العضوي أو وحدة الإنتاج والدفاع عن المصالح. إن الفرد في الأسرة العربية ليس مسئولاً فقط عن تصرفاته

الشخصية، بل عن تصرفات وسلوكيات الأفـراد الآخرين، لأن الفرد يعتمد على أسرته فـي سـد مختلف حاجاته.

الفصل الثاني: الحاجات الأساسية للمناطق البدوية

ويتضمن الفصول التالية:

١. الحاجات الأساسية.

٢. مشاكل تواجه حاجات المجتمع البدوي.

٣. هيكلية النظام في المناطق البدوية.

أولاً: الحاجات الأساسية:

أ. مفهوم الحاجات الأساسية:

"ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان" .. عبارة بالغة الحكمة تحمل بين طياتها مضمون إنسـاني خالـد. وفحوى هذه الحكمة تتجسد في شخصـية وكيـان الإنسان، الكائن الحي الذي تتكامل وتتفاعل مقومات وجوده الإنساني مع بعضها البعض، كما يتفاعل هذا المخلوق مع غيره من البشر ممن يتعامـل معهـم، وهم بالتالي جميعاً متفاعلون[٧] تأثيراً وتـأثراً مـع الظروف والموجودات البيئيـة التـي يتحركـون ويعيشون على أرضها. وفي هذا السياق المتشـابك والمعقد يحيا الإنسان المركب في كيانه وحاجاتـه وقدراته ودوافعه.

وبطبيعة الحال فإن الخبز ضـروري لكـي يعيش الإنسان، ولكنه ليس بكافٍ، فالإنسان يعيش وسط حاجات جسدية ونفسية وروحية، مع الواقع وبالوعي به، مع ذاته ومع غيره، مـع ماضـيه وحاضره وآفاق مستقبله.

وهكذا يمكن أن تمتد قائمة الحاجات الإنسانية في عناصـرها وأبعادهـا وطاقاتهـا المتعـددة والمتنوعة إلى آفاق عديدة، وهي كلها تنصب في الحاجات المتمثلة في التغذية والتنمية وهي التـي تؤثر في مدى ما تتيحـه مـن ظـروف النمـو والتغذية لطاقات الإنسان.

فالإنسان البدوي ليس مجرد كائن اقتصـادي تقدر حياته بقدر ما ينتجه، أو أن نشاطه الذي لا يخضع لعمليات السوق أو لا يدخل فيها هو نشاط لا يعتد به. أو أن احتياجاته إنما تقتصر على كل ما يباع ويشترى من سلع وخدمات[٧].

كلا ليس هذا قدر الإنسان البدوي، فقد أبرزت الكثيـر مـن الدراسـات السوسـيولوجية والسيكولوجية ما يقطع في الدلالة على أن حوافز الإنسان المعنوية أو الروحية أو الإنسـانية قـد تكون أكثر فاعلية فيما يسعى إليه ويجهـد فـي تحقيقه، بل إنها قد تطغى على حوافزه وحاجاتـه المادية.

ومن ثم فإنه إذا كان للتنمية أن تقدر ما لديها من إمكانات، وأن تنمي ما تهدف إلى تنميته من موارد، فلا بد لها مـن أن تضـع فـي مركـز الصدراة من اعتباراتها التعبئية والتنموية للموارد المعنوية كهدف ووسيلة فـي علميـات التنميـة الاجتماعية.

وتتجسد هذه الموارد بطبيعة الحال في البشر وما يتكون لديهم من قيم وسلوك وعادات ومُثـل أخلاقية ودوفاع جماعية، تنهض بهـذه المهمـة مؤسسات المجتمع كافة بدءًا من الأسرة وامتداداً إلى الدولة بكافـة أجهزتهـا، لتحقيـق العدالـة الاجتماعية وتعميق المشاركة الشعبية الفعّالة بين الحضر والبدو على السواء.

ويمكن إيجاز أبرز الحاجات للإنسان البدوي، وهي على النحو التالي[٧]:

١. تحقيق حالة معيشية إنسانية كريمة للإنسـان البدوي من خلال إشباع الحاجات الإنسانية فـي مطالبها المادية والروحية والاجتماعية.

٢. اكتساب القدرة والمهارة والكفاءة على العمل، وإتاحة الفرص اللازمة لممارسة العمل المنتج والمجزي والمقنع.

٣. التواصل الفعّال بين البدوي والمجتمع وبين مختلف الشرائح الاجتماعية، والإحساس بالانتماء غليه والالتزام بقضاياه دون أن تعترض هذا التواصل والانتماء عقبات أو قيود مجتمعية لا سبيل إلى اجتيازها أو التغلب عليها.

٤. المشاركة الإيجابية في مسيرة المجتمع حاضراً ومستقبلاً، وخاصة فيما يتصل بصنع السياسات وبلورتها، واتخاذ القرارات وتنفيذها من خلال المؤسسات الاجتماعية على مختلف مستويات العمل.

٥. توفير فرص ومجالات التعبير والتجديد والإبداع والابتكار في مختلف صورها.

ب. تغير الحاجات بين المجتمع البدوي والمجتمع الحضري:

تختلف الحاجات الأساسية بين المجتمع البدوي والمجتمع الحضري باختلاف المجتمع مكاناً وزماناً، وهذا يعود في الأساس إلى اختلاف الوضع الثقافي بين المجتمع البدوي والمجتمع الحضري.

إن هذا الاختلاف يكشف في واقع الأمر عن مدى اختلاف التغيير بين المجتمعين بصورة جلية وواضحة. ويبدو هذا الاختلاف في عدة مظاهر أهمها:

١. العزلة النسبية في الحياة البدوية: خاصة عزلة القبيلة التي من وظائفها إشباع حاجات أفرادها الاقتصادية والاجتماعية.

ومن المعروف أن القبيلة تضم مجموعة من الأسر التي تتميز بالعمل الجماعي، وسيطرة العادات والتقاليد على سلوك أفرادها بشكل واسع، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة تحقيق كل الحاجات التي يحتاجها المجتمع البدوي، أو إجراء محاولات التغيير.

أما في المجتمع الحضري فإن حياة الأسر فيها أكثر تعقيداً في العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية. وهي تستدعي توافقاً في هذه العلاقات، مما يؤدي بالتالي إلى سرعة التغير في الحاجات الأساسية.

فالتجمعات الحضرية تكون مراكز للتغير، نتيجة للتفاعل المباشر بين أفرادها، أما التجمعات البدوية فإن الحاجات الأساسية تضعف لبساطة الحياة والتفاعلات بين الأفراد فيها.

٢. متطلبات العمل، حيث يشكل العمل الرعوي القيمة العليا لدى الإنسان البدوي، حيث يقوم التخصص في الغالب على أساس الجنس والسن، لتتناسب والعمل المطلوب تحقيقه. أي أن طبيعة العمل الرعوي لا تستدعي التجديد، وإنما يتميز بالرتابة والثبات النسبي.

أما في المجتمع الحضري فيكون تقسيم العمل واسعاً والتخصص متنوعاً، الأمر الذي يتطلب توسيع حجم السوق مع تنوع النشاط الاقتصادي ووجود مجالات عمل جديدة تفتقر إليها الحياة البدوية، ولهذا فإن مجالات التغير تكون عديدة ومتسعة.

٣. التعامل مع الوسائل التكنولوجية والتقنية الراقية لدى المجتمع البدوي بعيدة كل البعد عن الواقع الحضاري، حيث يتم الاكتفاء بوسائل بسيطة ومحدودة بالكاد تفي بمتطلبات حياته اليومية.

بينما تؤدي التكنولوجيا واستعمالاتها في المجتمع الحضري إلى تراكمات ثقافية متعددة تعجل من عملية التغير في كافة المجالات الحياتية.

٤. الثبات النسبي في الحاجات لدى المجتمع البدوي، ويظهر ذلك في صعوبة التحرك وجمود القيم والعادات المتبعة، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة إمكانيات التغير.

وهناك أيضاً اختلافات جوهرية بين المجتمعين من حيث شكل الأسرة: فالشكل السائد في القبيلة بوجه عام هو الأسرة الممتدة، وعلى النقيض من ذلك نجد الأسرة النواة هي الشكل السائد في المدينة إلى حد كبير. ويزداد عدد أفراد الأسرة في القبيلة عنه في المدينة نتيجة ارتفاع نسبة المواليد في القبيلة.

هذا من ناحية البناء والحجم في المجتمعين. أما في العلاقات الداخلية والخارجية فنجد أن الفردية ضعيفة في الأسر البدوية، لأن شخصية الفرد تذوب في شخصية الأسرة نتيجة للضغوط القوية على الأفراد، وضعف الاتصال بالخارج مما أدى إلى التماسك الشديد بين أفراد الأسرة البدوية، الأمر الذي يصعب من عملية التغير في تلبية الحاجات.

ووظيفياً نجد أن الأسرة البدوية ذاتية الاحتياجات غالباً، في حين أن الأسرة الحضرية تعتمد على المؤسسات الخارجية لتلبية معظم احتياجاتها(٨).

ج. تحقيق الحاجات:

أولى السياسات التي اتبعت لتحقيق الحاجات الأساسية في المناطق البدوية تنفيذ البنية الأساسية لتحسين مستوى الحياة والمعيشة في هذه المناطق، وتقليص الفوارق بينها وبين المناطق الحضرية التي حظيت بتنمية مبكرة نسبياً.

ففي مجال الطرق تم ربط المدن الرئيسية بعدد كبير من المناطق البدوية. وفي مجال الإسكان تمت الاستفادة من صناديق التنمية العقارية التي يقدم قروضاً سكنية للأفراد، حيث ساهمت هذه القروض على تغيير صورة البادية التقليدية ذات المستوى المعيشي الصعب وحولتها إلى ما يشبه الضواحي الحديثة خصوصاً أنه رافق ذلك إعداد مخططات سكنية حديثة مجهزة بكافة المرافق الأساسية. وقد كان لذلك عدة أبعاد اقتصادية واجتماعية أهمها:

١. استقرار البادية في الهجر القائمة نتيجة الاستفادة من مشاريع الإسكان.

٢. الحد من الهجرة البدوية إلى المناطق الحضرية.

٣. نتيجة لإشراف الجهات الفنية المختصة على عمليات اختيار التصاميم ومراقبة جودة التنفيذ ونوعية مواد البناء المستخدمة، فقد تحسنت البيئة السكنية في مناطق البادية بشكل يجعلها لا تختلف عن الضواحي السكنية الحديثة في المدن(٩).

وقد واكب نفس التغيير في مجال الخدمات الاجتماعية والمرافق الأخرى كالصحة والتعليم والكهرباء والمياه والهاتف. إلا أن للزراعة وتوفير الخدمات البلدية دوراً كبيراً في تنمية مناطق البادية وزيادة معدلاتها خصوصاً مع توفير البنية الأساسية للخدمات المطلوبة.

وإذا كان ما أشرنا إليه من حاجات أساسية وضرورية ومتكاملة، فإنه ينبغي أن نلفت النظر إلى الإمكانات الواسعة في تنوع وسائل إشباعها وما يتطلبه من سلع وخدمات. إن وسائل الإشباع ليست أموراً نمطية لازمة وأن الوسائل الحالية المتبعة ليست بالضرورة أحسن الوسائل. ولهذا لا ينبغي الخلط بين الحاجات ووسائل إشباعها المادية والمعنوية والتنظيمية. وهذا التنويه مسألة

جوهرية في أوضاع المجتمعات البدوية الحالية التي أخذت بأنماط الاستهلاك والإشباع.

بل إن الضرورة تقتضي في كثير من حالات البحث عن أنماط بديلة لإشباع هذه الحاجات بما يتواءم مع معادلة المخاطر والتحديات من جانب، والتطلعات والإمكانات من الجانب الآخر، والخلط بين إشباع الحاجات ومختلف البدائل من السلع والخدمات والمؤسسات التي تحقق ذلك أمر شائع في الفكر الاجتماعي حين تتكرر مقولة إن حاجات الإنسان متزايدة ومطردة، لكنها في الواقع محددة ومحصورة، والذي يتنوع ويتزايد هو وسائل إشباعها(٧).

كذلك حين يجري التخطيط والبرمجة للحاجات الأساسية التي يحتاجها الإنسان البدوي، فمن الضروري الالتفات إلى الخصائص النوعية للفئات الاجتماعية في المناطق البدوية، ويقطع ذلك بطبيعة الحال الخصائص النوعية لفئات العمر في مراحل الحياة طفولة وشباباً وكباراً وكهولاً وما تنقسم إليه هذه الفئات الاجتماعية في مراحلها العمرية على أساس الجنس من ذكور وإناث.

وإذا كان مدخل التخطيط القطاعي وتشابكاته على أساس هذه التقسيمات أمراً مشروعاً، فإن مدخل القطاعات البشرية والفئات الاجتماعية بتصنيفاتها يمثل مدخلاً آخر يعتبر مكملاً للمدخل القطاعي، أو بديلاً عنه.

وأخيراً تأخذ هذه المعالجة قضية التعاون في مجال التنمية الاجتماعية في المجتمع البدوي قضية مسلمة لا تحتاج إلى توضيح. وهناك جهود ومحاولات متعددة ومتناثرة تأخذ أبعاداً قطاعية مجزأة، وقد آن الأوان لنظرة شاملة وخطة قومية لتحقيق شعار الإنسان العربي هدف التنمية وصانعها(٧).

ثانياً: مشاكل تواجه حاجات المجتمع البدوي:

أ. إشكالية الواقع البدوي:

يصعب على المرء استقراء خريطة الخليج العربي الأنثروبولوجية والأيكولوجية. حيث من المعروف أن المجتمعات البشرية في جميع أنحاء العالم تنقسم إلى سكان مدن وحواضر، وريف وقرى، بحكم العامل الجغرافي وعامل التطور الحضاري الذي بلغته، إلا أن المجتمعات الخليجية العربية لا يمكن إخضاعها لمثل هذا التقسيم التقليدي لأنها مجتمعات تمتاز بوجود البادية والبداوة والبدو في أرجائه، بالإضافة إلى وجود حياة الحاضرة وحياة الريف. وترى دول المنطقة أو وجود البوادي في أرجائها كظاهرة جغرافية طبيعية، هو الذي أوجد حالة البداوة، وبالتالي أوجد البدوي وكون له مفاهيم ومثلاً وتقاليد ونمطاً معيناً في الحياة يختلف عن مفاهيم ومثل وتقاليد وحياة ابن المدينة وابن الريف على السواء. فإذا لاحظنا أن البوادي تشكل الجزء الأعظم من مساحة دول الخليج العربية وأن حياة البداوة تعم أكثر من نصف سكان دول المنطقة، أمكننا أن ندرك مدى أهمية الاهتمام بدراسة هذا الموضوع، كما فهمنا السبب الذي ساعد دول المنطقة على أن تكون لهم نظرة اجتماعية طليعية في فهم حاجات البداوة ومحاولة تلبية تلك الحاجات بروح إيجابية.

تقوم نظرة دول الخليج العربية إلى حاجات البادية والبداوة والبدو على العديد من الأسس نورد منها ما يلي(٨):

١. إن البداوة ظاهرة اجتماعية وليست مجرد مشكلة عامة تعالج ببساطة. وهي موضوع حيوي يتصل اتصالاً مباشراً بصميم التكوين الديموغرافي لدول الخليج العربية، كما يتصل ـــ

كذلك ـــ بصميم تكوين المجتمعات العربية، لأنه ما من بلد عربي إلا والبداوة مظهر من مظاهر حياته الاجتماعية، ولهذا لا يجوز الاتجاه كلية إلى الأخذ بالنظرة القائلة إن معالجة مشكلة البداوة تكون بتوطين البدو أو نقلهم إلى مجتمعات كبرى تمتصهم لتصنفهم، وإنما تكون بمعالجة ظاهرة البداوة على أساس دمج المجتمعات البدوية في المجتمع الوطني للدولة، أو إشراك هذه المجتمعات في نشاط المجتمع العام، وتمكينها من الإسهام في البرامج التنموية الاقتصادية والاجتماعية.

٢. إن إدماج البدو كأفراد في مجتمعات كبرى تمتصهم، معناه تحويل البدو إلى مهاجرين إلى مجتمعات جديدة، تقاليدها غير تقاليدهم، ومفاهيمها ومثلها غير مفاهيمهم ومثلهم. وتحويل كهذا تنجم عنه مشاكل معقدة للغاية، كما أن تنفيذه يحتاج إلى وقت يصعب تحديده مقدماً، بالإضافة إلى أنه يحول أفراد يشعرون بالسعادة في عيشهم التقليدي إلى أفراد تعساء لا يندمجون في المجتمعات المدنية بسهولة، ولا تمتصهم هذه المجتمعات وتشركهم في حياتها بالرضى والضواعية، في حين أن دمج البدو كمجتمعات يحول البدو إلى مواطنين منتجين وسعداء.

ب. أهم المشاكل التي تواجه المجتمع البدوي:

يرى الأنثروبولوجيون أن المجتمع البدوي يواجه العديد من المشاكل، وهي مشاكل تتعلق بطبيعة الحياة في المجتمع نفسه، وكذلك بعلاقة البدو بالتنظيمات التي تقدم لهم الخدمات.

ومن هذه المشاكل: مشاكل صحية، غذائية، زيادة عدد المواليد وعدم العناية بالأطفال، انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والإداري، مشاكل المرافق والخدمات كالمياه النقية والكهرباء وقلة المدارس وصعوبة وسائل النقل والعزلة النسبية المكانية والثقافية، الهجرة إلى المدينة وما ينجم عنها من تفكك العلاقات الأسرية(١٠).

ومن أبرز المشاكل التي تواجه المجتمع البدوي:

١. مشكلة الإسكان:

تتفاقم مشكلة الإسكان البدوي في الوقت الحاضر نتيجة العديد من العوامل منها:

- زيادة السكان المضطردة.
- والنمو التلقائي لحجم القبائل مع بقاء الطرق التقليدية في البناء من حيث الشكل والمضمون قائمة حتى الآن.

ومما يعزز هذا الاتجاه الانخفاض الواضح في مستويات المعيشة عند الغالبية العظمى من سكان المجتمع العربي البدوي.

والقبيلة كما هو معروف قائمة على أساس مجموعة من المساكن التي لم تبنَ على تخطيط معين بحيث لا تستطيع أن تتبين به أي معالم لممارسة الحياة الجماعية أو النشاط الترفيهي أو الخدمة العامة، فهي من هذه الناحية تعتبر مكان إيواء فقط. من أجل هذا يجب أن ننظر إلى مشكلة الإسكان البدوي باعتبارها مشكلة مرحلية تقتضي حلاً مرحلياً، كذلك يجب أن نتجنب المشروعات الإسكانية الضخمة التي قد تتطلب التفافاً كبيراً.

٢. مشكلة الرعاية الصحية:

من الواضح حتى الآن أن المجتمع البدوي لا يتلقى من حيث الرعاية الصحية القدر المتوازي الذي يتلقاه المجتمع الحضري، لأسباب عديدة أبرزها:

- قلة المراكز الصحية.

- عدم وجود العدد الكافي من الأطباء وهيئات التمريض.

الصعوبات التي تكتنف الإرشاد الصحي والطب الوقائي.

والحل الذي يتجه إليه التفكير تلقائياً في هذا الميدان هو زيادة هذه الإمكانيات كمّاً وتحسينها من حيث الكيف.

وإلى جانب تلك المشاكل تبرز العديد منها مثل:

مشكلة التعليم، انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، مشاكل المرافق والخدمات، وأخيراً مشكلة الوحدات الاجتماعية.

ج. نظرة البدوي للحياة:

كانت نظرة البدوي للحياة فيما مضى تتأثر بعاملين رئيسيين هما[١١]:

- مجموعة القيم التي توجه حياته ويسعى إلى تحقيقها.
- ثم حاجاته الرئيسية على أساس أن الرعي هي مهنته الأولى والأخيرة.

هذا إلى جانب العزلة النسبية التي كانت تعيش فيها القبائل وما ترتب عليها من سيادة نمط واحد من التفكير وضيق أفق البدوي، وما صاحب هذا كله من وجود الأسرة كوحدة عامة يعيش في إطارها الفرد، تنظم له مظاهر نشاطه وتحدد علاقاته، وبالتالي تتحكم في مستقبله وطريقة حياته.

أما مطالب الأسرة الرئيسية فقد استبعدت فيها قضايا الثقافة والتعليم، حيث أن ارتباط العمل بقيمته المباشرة أو نتائجه الملموسة كان له أثر على الاهتمام بالتعليم وإهماله كلية. فطالما كانت معرفة القراءة والكتابة مثلاً لا شأن لها بالعمل الرعوي من حيث المهارة فيه، فهي غير ضرورية وبالتالي فإن تعلمها هدراً للوقت، الذي يمكن استغلاله في عمل يتصل بالمهنة الأساسية.

أما من حيث القيم الأساسية في حياة البدوي فكانت تتلخص في قيمتين رئيسيتين هما:

- المهارة في العمل الرعوي.
- القدرة على الإنجاب.

وخاصة إنجاب الذكور. وهما قيمتان مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً بالمظهر وخاصة للحياة الاقتصادية والاجتماعية.

وعلى هذا فإن معرفة القراءة والكتابة لا تعتبر هدفاً يسعى إليه البدوي أو تضعه العائلة في حسابها وفي تنظيمها لحياتها العامة.

ومن حيث حاجيات العائلة فإنها كانت تحتاج إلى اليد العاملة أكثر من حاجاتها إلى التعليم. وليس معنى ذلك أن التعليم على أي صورة لم يكن له وجود في القبيلة، ولكن طريقة معيشة الإنسان البدوي وسيادة المهنة الواحدة على نشاطه جعله يدور في إطار المعيشة، وكانت اهتماماته موجهة إليها.

أما إذا ارتبط التعليم بحاجة دينية، فإنه يكون في هذه الحالة مرغوباً وفي أضيق الحدود، فقراءة القرآن الكريم وتحفيظه واجبه، ويتم التركيز على الأطفال لحفظ الآيات القرآنية[٨].

ثالثاً: هيكلية النظام في المناطق البدوية:

أ. التغيير في نظام القبيلة:

التغير في المجتمع البدوي إحدى النتائج الهامة للتنمية الاجتماعية في نظام القبيلة، والتي ترتب عليه تغيرات مصاحبة شملت الأسس التي يقوم عليها النظام العام. حقيقة أن التنمية الاجتماعية غيرت من الحياة البدوية ككل بما فيها الحياة الأسرية، إلا أن تغيير العائلة في مراحل

التغير الأولى كان أوضح ونتائجه المصاحبة كانت أوسع.

لقد كانت زيادة السكان في القبيلة، وما تبعها من زيادة في حجم العائلات المتعاقبة التي تعيش على أرض تتناقص مواردها باستمرار، النذير الأول لأزمة العائلة وكان تغيير الأساس الاقتصادي للعائلة عاملاً مهماً في خفض حجم العائلة في أغلب المجتمعات البدوية.

وهنا ينبغي أن نسأل سؤالاً هاماً: هل القبيلة في وجود العائلة كلاً، وفقدت هذه الكلية في وجود الأسرة؟

الواقع أن خاصية الكلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاكتفاء الذاتي. والاكتفاء الذاتي لا يعني اكتفاءً من الناحية الاقتصادية، بل هو أيضاً من الناحية الاجتماعية. فإذا كان الاكتفاء الذاتي يؤدي إلى العزلة، فإن القبيلة لم تكن كذلك في أي مرحلة من مراحل التاريخ. فالبدوي كان يحس بالقبائل المجاورة ويحدد مركزه على هذا الأساس. كما كان يحس بالحكومة لأنها تفرض عليه بعض الأنظمة(١٢).

إذاً فالقبيلة يمكن أن تكون مكتفية بذاتها ومنعزلة نسبياً ومع ذلك تكون جزءًا من كل، ولهذا كانت التنمية الاجتماعية في حقيقة الأمر بمثابة تغيير في العزلة والاكتفاء الذاتي. وكلما زاد التغير في هاتين الناحيتين كلما ظهر أثر الكل في حياة الجزء. وبالتالي فإن التغير في علاقة الكل بالجزء يؤدي إلى تغييرات هامة في الجزء أيضاً. ومن هذه الزاوية كان الاهتمام منصباً على دراسة هيكلية النظام الاقتصادي والإداري في المناطق البدوية.

ب. النظام الاقتصادي:

تمثل مسألة الكسب عند البدوي السعي في الاقتناء والقصد إلى التحصيل، فلابد في الرزق من سعي وعمل. وتعد التجارة وسيلة هامة لتنمية المال من خلال شراء البضائع ومحاولة بيعها. وأما الصناعة فهي ملكة راسخة في أمر عملي فكري وبكونه عملياً هو جسماني محسوس.

تلك هي معالم النظام الاقتصادي التي ينطلق منها البدوي لحل جميع مشكلاته وأزماته التي تظهر بين اللحظة والأخرى.

وفي نطاق هذه التصورات الاقتصادية نحاول في هذه العجالة تحديد الأطر الحضارية للنظام الاقتصادي السائد في المناطق العربية البدوية.

يلاحظ على دول الخليج العربية التشابه الاقتصادي الكبير فيما بينها. فهي تتميز بارتباطها الوثيق بالعمل النفطي، إضافة إلى كونها، لحداثة نشأتها، لا تزال في طور البناء. ويتبين من ارتفاع نسبة نموها خصوصاً ارتفاع نسبة نمو القطاعات غير النفطية. إن أداءها كان جيداً بصورة عامة، وأن بنيتها قد تطورت في السنوات الأخيرة بشكل محسوس من اقتصاد نفطي إلى اقتصاد إنتاجي متنوع ومتوازن.

وقد حققت دول الخليج العربية خلال العقود الثلاثة الماضية نمواً اقتصادياً كبيراً، زاد معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي السنوي بنسبة ٣% سنوياً في مجمل الدول الخليجية، وسجلت أكبر نسبة نمو بين ١٩٧٣ و١٩٨١، بلغت في المملكة العربية السعودية ١٠,٦% وهذا عائد إلى ارتفاع المداخيل النفطية، وإلى تطبيق خطط تنمية طموحة.

وقد عمدت دول الخليج العربية إلى تحمل مسئولية الاقتصاد بأشكال عدة منها:

١. إعطاء الأولوية المطلقة للتنمية البشرية. وقد صاحب ذلك اهتمام بالبنى الأساسية والإعمار. وحازت الصناعة على القسم

الأكبر من اهتمامات الحكومات في خططها لتنويع الاقتصاد، اعتقاداً منها بأن الصناعة أقدر من سائر القطاعات على تنويع الاقتصاد وقيادته في الاتجاه الإنتاجي.

وقد شمل هذا التوجه المدن الرئيسية بعيداً عن المناطق البدوية. وكذلك فإن معظم الخطط الأولى اتسمت بتوجهات من قبل كل دولة على حدة، أدت إلى قيام مشاريع عديدة متشابهة وصغيرة الحجم، أخذت فيما بعد تتنافس فيما بينها، دون أن تقوى على منافسة الإنتاج الأجنبي.

٢. تتولى دول الخليج العربية رعاية القطاع العام والمتمثل في جهاز الخدمات، من خلال تقديم الخدمات المجانية أو بأسعار منخفضة، بدءًا من خدمات الكهرباء والماء والمواصلات، وصولاً إلى الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية والإسكانية، وهو إضافة إلى ذلك تقديم الدعم بسخاء للمشاريع المختلفة، وتدعم المشاريع المتعثرة التي غالباً ما تتحمل أعباءها ومديونياتها.

٣. عمدت الحكومات الخليجية إلى الاستثمار المباشر في مشاريع اقتصادية تعود إلى مختلف القطاعات. واليوم تملك الدول معظم هذه المشاريع الكبرى وتديرها.

٤. شكل الإنفاق الحكومي الاستهلاكي، العامل الأكبر في تنشيط الاقتصاد. فطلب الدول الكبيرة على منتجات وخدمات معينة، ينشط القطاعات المسئولة عن هذه المنتجات والخدمات.

ومن أهم الأمثلة على ذلك الفورة التي عرفها قطاع التشييد عندما انطلقت الدولة في مشاريع البنى التحتية الأساسية والتجهيز الإعماري.

٥. أسهمت دول الخليج العربية الإسهام الأكبر في تحديث القطاعات الاقتصادية الموجودة بإدخالها التكنولوجيا الجديدة لها، وبتأسيس المشاريع الجديدة القائمة على التكنولوجيا المتقدمة.

وتعتبر الدولة ــ بلا منازع ــ العامل الأكبر في تنظيم المجال الجغرافي، على أساس تنموي للمناطق. فهي توزع المشاريع الصناعية والزراعية والخدماتية على المناطق، وتوسع وتنظم المدن القائمة، وتقيم المدن الجديدة، وتؤسس المناطق الصناعية، وتكثف شبكات المواصلات(١٣).

ج. النظام الاجتماعي:

إن استجابة الإنسان البدوي للوسط البيئي الذي يعيش فيه تختلف باختلاف قدراته واستعداداته الفيزيولوجية من جهة، وللخبرات والمهارات المكتسبة من جهة أخرى، يضاف الظروف البيئية والاجتماعية للوسط الذي ينتمي إليه. وعليه يمكننا القول أن هناك عوامل عديدة تعمل على التأثير في الاتجاهات والآراء للسلوك البدوي، وهذه العوامل العديدة متشابكة تتفاعل مع بعضها ويؤثر كل واحد فيها في الآخر ويتأثر به.

ولا بد من الإشارة إلى دور المؤسسات التي تعمل على غرس المعايير والاتجاهات وأساليب السلوك اللازمة بما يتناسب مع نظرتها للتطور الاجتماعي والارتقاء بمستوى الإنسان البدوي، ونعني بذلك كل من الأسرة والجماعات الثانوية في المجتمع البدوي(١٤).

١. دور الأسرة:

إن وجود البدوي داخل الأسرة وتفاعل الأهل معه بمثابة الركيزة الأساسية للنمو الاجتماعي لديه. يضاف إلى ذلك تنمية قدراته واستعداداته

من خلال الخبرة والإرشاد والتوجيه بما يتلاءم مع مراحل نموه الجسدي والفكري والاجتماعي.

إن وظيفة الأسرة الأساسية بالنسبة للبدوي هي توفير الأمن والطمأنينة والشعور بالثقة ورعايته بجو من الحنان والمحبة، لأن ذلك يجعله يتمتع بشخصية متوازنة قادرة على اكتساب المهارات والخبرات التي يكتسبها من الوسط البيئي الذي ينتمي إليه، بجو من التفاهم والإنتاج والعطاء والثقة.

إن أسلوب التنشئة يختلف باختلاف الأسر على الصعيد الثقافي والاجتماعي والاقتصادي. ففي الأسرة التي تعتمد مع البدوي منهجاً قائماً على الحوار المتبادل وأخذ آرائه بعين الاعتبار، والإصغاء إليه حيث يتمكن من التعبير عن ذاته بحرية.

لقد دلت الأبحاث والدراسات أن الأسلوب التربوي القائم على الديمقراطية والتسامح بين الأهل يعتبر من السبل الأساسية لإقامة علاقات أسرية صحيحة متماسكة، مما يسمح للبدوي أن يكون طرفاً فاعلاً فيها، مما يمكنه من النمو والنضج والتفتح، وتنمية قدراته الاستقلالية والتخلص من التبعية والاعتماد على الذات وتعزيز الثقة بالنفس.

وتؤكد العديد من الأبحاث والدراسات أهمية الأسرة في حياة الإنسان البدوي، وفي تنمية جوانب الإبداع لديه، إن القدرات الإبداعية ترتفع لدى أطفال البدو الذين تتيح لهم الأسرة فرصة التعبير عن أفكارهم بحرية، وتشجيعهم على القيام بأعمال غير مألوفة لمن هم في سنهم، وتوفر لهم فرص التدريب من خلال محاكاة الحياة العملية.

إن الأسرة في المجتمع البدوي تعتبر نموذجاً مصغراً للمجتمع الكبير، فمؤسسات المجتمع الأخرى، وخاصة المؤسسات الاقتصادية، تغذي وتدعم ما بدأته الأسرة مع أبنائها، والأسرة بدورها تحاول أن تغرس في نفس الطفل القيم والمعايير التي تتوافق مع المؤسسات الاقتصادية.

إن وظيفة الأسرة الأساسية على الصعيد التربوي هي إعداد الطفل للتكيف والتلاؤم والاندماج مع الواقع الاجتماعي، وتنمية الحس النقدي والتحليل الفكري والموضوعي للواقع حتى يستطيع مستقبلاً أن يتخلص من الحواجز التي تعيق تقدم المجتمع وتطوره.

ولكن مما يؤسف له حقاً أن تلك الظروف غير مهيأة بعد في غالبية المجتمعات البدوية سواء على صعيد الأسرة أم على صعيد المجتمع البدوي نفسه. حيث تبدو وظيفة التنشئة الأسرية المحافظة على القيم والعادات والتقاليد السائدة تتعارض مع التنمية.

إن الأسرة التي تحاول أن تنشئ أطفالها على أسلوب تربوي يختلف عن معايير الأنماط السائدة في مؤسسات المجتمع فإنما يتعرض أفرادها مستقبلاً للإحباط وربما للهلاك. إن وظيفة الأسرة في المجتمع البدوي تبدو كأنها محصورة بتزويد أفرادها بآليات الحماية الذاتية للمحافظة على الاستمرار والبقاء وتجنب المخاطر.

٢. الجماعات الثانوية:

إن ثقافة البدوي في قبيلة ما تختلف عنها في قبيلة أخرى تبعاً للتمايز والاختلاف في أساليب ووسائل الاتصال والتفاعل الثقافي.

فالبيئة التي يحيا فيها الإنسان البدوي سواء كانت هذه البيئة جغرافية أو كما تعرف بالطبيعية، والتي تشمل جميع الظواهر التي ليست بالأساس من صنع الإنسان، أم كانت ثقافية والتي تتضمن جميع المثيرات التي يتعرض لها

الإنسان في المجتمع، وما تتضمنه من قيم ومعايير ونظم ومعتقدات وعادات وتقاليد، تلعب دوراً مميزاً في تنمية شخصية الجماعات البدوية المختلفة.

فقد أوضحت الدراسات والأبحاث أن البيئة الثقافية ذات تأثير أكبر بكثير من تأثيرات البيئة الطبيعية. بل هي العامل الأساسي في تكوين شخصية الإنسان وتحديد سلوكه، فالإنسان الذي يحيا بمعزل عن الثقافة لن يكون كائناً اجتماعياً بل مجرد كائن عضوي.

د. النظام السياسي:

أكدت الدراسات السوسيولوجية المعاصرة أن المجتمع البدوي يتصف بانخفاض إنتاجية الفرد، بسبب تمسكه بالوسائل التقليدية في عمليات الإنتاج، وهيمنة القطاع الرعوي المتخلف عن باقي القطاعات الأخرى. وعدم توفر تكنولوجية الإنتاج المعاصر، والجهل بتطبيقات العلم المعاصر.

كما تتميز المجتمعات البدوية بسيادة النظام الطبقي، وجمود حركة التنقل الاجتماعي، وانتشار القدرية والقيم المعوقة للنمو من ناحية عامة، وتمركز السلطة السياسية لدى فئة معينة باستمرار، ولا تخلو هذه المرحلة من الصراع على القوة السياسية.

إن نظام الحكم في أي مجتمع من المجتمعات ليس إلا نتيجة للتفاعل بين أوضاعه الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية ومعتقداته وتقاليده وقيمه. ولهذا فإن فهم طبيعة نظام الحكم والإدارة في المناطق البدوية لا يمكن أن يستقيم إلا إذا لاحظنا كل العوامل التي تشكل بنتيجة تفاعلها مع نظام الحكم في المجتمع. معنى ذلك أن نظام الحكم القائم في دول الخليج العربية نظام يتطور مع تطور المجتمع الخليجي ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً. وإن كان في أسسه الأصلية يجب أن يبقى نظاماً إسلامياً بحتاً. لأن دول الخليج وكل مواطنيها من المسلمين، والإدارة العامة لمواطني دول الخليج تتمثل في الحرص على التمسك بالإسلام ديناً وشريعة، وفي التمسك بمفاهيم الإسلام في إقامة أي نظام سياسي. ومن هنا ندرك أي خطأ يقترفه كل باحث عن نظام الحكم في المجتمع البدوي، بعيداً عن نظام الحكم في الدولة، وذلك عندما نستعير المصطلحات الغربية والمقاييس الأجنبية في دراسة نظام الحكم في البوادي. وذلك أن هذه المصطلحات والمفاهيم قد جاءت للتعبير عن تفاعلات مرت على مجتمعات مختلفة في طبيعتها وتكوينها ومقوماتها عن المجتمع العربي البدوي، بالإضافة إلى أن لهذه المصطلحات معاني تطورت بتطور الأزمان في مجتمعاتها، حتى غدت مفاهيمها الحديثة تكاد أن تكون مختلفة اختلافاً كبيراً عن المعاني التي كانت معروفة لها أيام ظهورها لأول مرة.

ولم تعرف أنظمة دول الخليج العربية منذ نشأتها الأولى النظام الوراثي، وإنما عرف نظام أخذ البيعة لولي العهد في حياة الحاكم. وأخذ البيعة لها شروط ومستلزمات وإجراءات عديدة، لا يملك معها الحاكم عملياً أكثر من الترشيح، ولا بد بعد ذلك أن يدرس الأمر رجال الدين، وهم عملياً كبار المتفقهين وكبار القضاة وأن يدرسه كذلك أهل الحل والعقد، فإن جاء الترشيح متفقاً مع القواعد الشرعية، كان لا بد من عرضه على جهات أعلى في الحكم لإقراره، لتتم بعدها البيعة العامة لولاية العهد من قبل الشعب مباشرة، كموافقة وتأييد لما نسبه الحاكم وقررته بقية الهيئات والمؤسسات في الدولة.

وقد حدد نظام الحكم الأساسي لدول الخليج العربية في حيثياته المسئوليات والصلاحيات التي ينبغي للجهاز الحاكم التقيد بها من خلال الأنظمة المعمول بها في مجلس الوزراء وسلطات الحاكم وشئون الدولة المالية.

وبعد مرحلة التطور الكبير الذي طرأ على مجتمعات دول الخليج العربية وعلى أنظمة الحكم، خطا حكام الدول بالتعاون مع أجهزة الحكم خطوة واسعة للغاية في تنظيم المجالس الإدارية على أسس علمية جديدة، تمثلت في نظام المقاطعات والحكم المحلي.

وتنحصر مسئوليات الحكام الإداريين في:

١. المحافظ على أمن ونظام المنطقة.

٢. تأمين الوقاية الصحية ورفع مستوى الخدمات الطبية.

٣. النهوض بحركة التعليم ورفع المستوى الثقافي والحضاري.

٤. العناية بشئون الري والزراعة والصناعة.

٥. تطوير وسائل المواصلات المختلفة(١٥).

الفصل الثالث:

دور المؤسسات في تحقيق التنمية الاجتماعية

ويتضمن الفصول التالية:

١. التخطيط السليم.
٢. التنمية البشرية في المناطق البدوية.
٣. المؤسسات الاجتماعية.
٤. كفاءة المؤسسات.
٥. استراتيجية التنمية الاجتماعية البدوية.

أولاً: التخطيط السليم:

جرى العرف في السياقات التخطيطية والتنظيمية لجوانب التنمية على اعتبار قطاعات معينة قطاعات اجتماعية أو خدمية، تمييزاً لها عن قطاعات أخرى. ويبدو أن هذا التقسيم يعود إلى النظرة للقطاعات الاجتماعية مثل ... التعليم والصحة والإسكان، كقطاعات استهلاك بينما تمثل القطاعات الاقتصادية كالزراعة والصناعة والتجارة قطاعات إنتاج كذلك يقوم التمييز على أساس أن القطاعات الاجتماعية تمثل هدفاً وغاية في حد ذاتها، بينما تمثل القطاعات الاقتصادية أهدافاً وسيطة أو وسائل وأدوات فالصحة غاية في حد ذاتها، بينما الإنتاج الزراعي هو وسيلة وهدف وسيط لتحقيق أهداف أخرى.

ويرتبط بهذا التقسيم الاصطلاحي ما يمكن ملاحظته من أن ناتج القطاعات الاجتماعية يصب بطريقة مباشرة في حالة الإنسان المعيشية بينما يصب ناتج القطاعات الاقتصادية بطريقة غير مباشرة في حالة الإنسان المعيشية(١٦).

لذا ينبغي للمخططين وواضعي السياسات أن يتخلوا عن التعميمات الشائعة في أذهانهم عن المجتمع البدوي والرجل البدوي بدعوى أنهم من أصول بدوية، وأنهم يدركون مشكلات أهل البداوة وحاجاتهم وأساليب تطويرهم لمجرد أنهم عاشوا فيه ردحاً من الزمن ويصدق هذا خاصة إذا كانت النظرة من النوع الرومانسي نحو الرجل البدوي أو المرأة البدوية. ومن هنا فإن نظرة الخبراء والفنيين ينبغي أن تقوم على تفهم حقيق عيني للواقع، لا على مفاهيم مجردة أو تصورات ذاتية، كما ينبغي أن تستمد من المشاركة الواعية لأهل البداوة أنفسهم تعرفاً وتخطيطاً وتنفيذاً.

كذلك فإن القول بأن المرأة البدوية حقيقة عامة غير مميزة في أنماط معيشتها وأعمالها ومشكلاتها وهمومها واحتياجاتها، قضية ينبغي أن يتجاوزها الفكر التخطيطي العلمي.

إن المرأة البدوية التي تنتمي إلى الأسر العريقة تختلف في همومها واحتياجاتها ومسئولياتها عن المرأة التي تنتمي إلى أسر غير عريقة. والمرأة التي تقطن في الخيام، غير تلك التي تعيش في المناطق الحضرية.

صحيح أن قدراً من التعميم أمر جائز في التصنيف كالحديث عن المرأة في المناطق البدوية، والمرأة في المناطق الحضرية. أو المرأة المتعلمة والمرأة الأمية، ومع ذلك فإن من ضرورة التشخيص لأبعاد المرأة البدوية في أنماط أكثر تحديداً وتجسيداً أمر تقتضيه علميات التخطيط الاجتماعي. ومن السذاجة أن يقتصر التحليل على المجردات التي لا تعين على استخدام الوسائل الفاعلة والنافذة في تحقيق أهداف التخطيط ومراميه[٧].

ثانياً: التنمية البشرية في المناطق البدوية

أ. سياسات التنمية البشرية:

تنبغي الإشارة إلى أن تنمية الموارد البشرية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمجموعة من السياسات الاقتصادية والاجتماعية في مجال الاستثمار والتوظيف ونظم الأجور.

كما ترتبط تنمية الموارد البشرية في إطارها الاجتماعي بمجموعة من القيم المتصلة بالعمل والاستهلاك والمكانة الاجتماعية والعلاقات بين الأجهزة والمؤسسات المركزية، وبإمكانات المشاركة المحلية وغير ذلك من القيم والعلاقات والتنظيمات.

وفي ضوء المنظور المتكامل لتنمية الموارد البشرية في إطار العمل، وتحركاً من واقع الرصيد البشري فإن تنمية هذه الموارد تقتضي اتخاذ السياسات التالية:

١. التزام الجهود والخطط الإنمائية للمناطق البدوية بأهدافها المتمثلة في تنشئة البدوي العربي، وإشباع حاجاته الإنسانية، وإعداده للإسهام المنتج في العمل، والمشاركة الفعالة في صياغة مجتمعه، وتحرير طاقاته المتنوعة وتمكينه من إثراء هويته الحضارية.

ويترتب على هذا الالتزام تقييم كافة الأهداف للتنمية وما تقتضيه من سياسات وإجراءات وصيغ قانونية وبرامج ومشروعات.

٢. التأكيد على دور الأسرة وما يستلزمه من سياسات لحمايتها وتمكينها من القيام بدورها الطبيعي الفعال.

٣. إدماج المرأة في مجالات التنمية.

٤. تطوير نظم التعليم باعتبارها عاملاً رئيسياً في تنمية الموارد البشرية مع ربط سياسة التعليم بالاحتياجات الحقيقية لمطلب التنمية.

٥. الاهتمام بسياسات التدريب المهني والحرفي الفعال.

٦. العمل على توطين الخبرات والمهارات وتمكين المختصين والفنيين من المشاركة الفعالة والواسعة في تنفيذ وإدارة المشروعات.

٧. وضع سياسات اجتماعية وقوانين للعمل والثقافة.

٨. إعطاء أولوية خاصة في سياسات الإعلام والتوعية والثقافة لمقتضيات تطوير المجتمع البدوي.

٩. اعتماد سياسة المشاركة الأهلية في جهود تنمية المجتمع البدوي كسياسة موازنة ومكملة للمخططات الإنمائية[١٧].

ب. سمات الرصيد البشري البدوي في منطقة الخليج:

تمثل عمليات تنمية الموارد البشرية في المناطق البدوية محوراً رئيسياً من محاور استراتيجية التنمية الاجتماعية التي تستهدف

كرامة المواطن البدوي من خلال تجديد حضاري مبدع، ينبثق من الاعتماد على النفس ويتم على أساس مخطط التكامل الإنمائي الشامل للأبعاد الاقتصادية والاجتماعية.

وإذا كان تحرير الموارد الطبيعية وتنميتها وجهاً من أوجه التنمية في الدول الخليجية، فإن تحرير الموارد البشرية وتنميتها، ينبغي أن يكون كذلك هدفاً ووسيلة.

ولقد أكدت قيادات التنمية في دول الخليج العربية في مختلف المناسبات شعار الإنسان هدف التنمية وغايتها الأسمى، وأنه في الوقت نفسه هو صانعها ومحركها.

بيد أن التطبيق المحكم لهذا الشعار، وتحديد مستلزماته، وتوفير الظروف الموضوعية للمساعدة على تحقيقه، لا تزال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، تمكيناً للإنسان العربي من الإسهام في جهود التنمية بوعي واقتدار.

إن تنمية الموارد البشرية العربية، هي الضمان الأكيد للوجود الحضاري للأمة العربية، ومن ثم فإن أي تكامل عربي إنمائي اقتصادي واجتماعي لا بد له من النظر إلى المورد البشري كهدف رئيسي من أهداف الاستراتيجية التي يصوغها لتحديد مساراته المستقبلية(١٧).

ويلاحظ أن دول الخليج العربية تتفاوت عن بقية الأقطار العربية تفاوتاً ملحوظاً في أوضاعها الاقتصادية وفي نصيبها من الناتج الإجمالي العربي، وفي معدل دخل الفرد، وفيما لديها من عجزٍ أو فائض يؤثر في مسيرة التنمية، وفيما تمتلكه من تراكمات رأسمالية.

وهي تتفاوت كذلك في مواردها البشرية من حيث حجمها ونوعيتها وتوزعها على الأنشطة الاقتصادية بصورة عامة. فالدول الخليجية تبذل جهوداً واسعة من أجل رفع مستوى المعيشة وتحسين نوعية الحياة خاصة بالنسبة للإنسان البدوي.

وبالنسبة للسمات العامة التي تنفرد بها المناطق البدوية، وبالنظر إلى الإطار السكاني لمنطقة الخليج العربية فإننا نستطيع أن نستخلص أبرز الملامح المتعلقة بالتنمية البشرية في المناطق البدوية وهي على النحو التالي:

١. ارتفاع المعدلات الوسطى للنمو الطبيعي لسكان البدو.

٢. ارتفاع معدلات الخصوبة.

٣. ظلت نسبة الفئة العمرية من ٠ ــ ١٥ سنة تمثل حوالي ٤٥% في متوسط التركيب السكاني.

٤. تمثل المرأة نصف الحجم تقريباً في التركيب النوعي للسكان.

٥. الإسهام في الأنشطة الاقتصادية المخلتفة.

٦. إن نسبة المتعلمين في سن ١٥ فما فوق لم يتجاوز ٦٠% في أحسن الحالات.

٧. ضعف مستوى المهارة والدراية في القوة العاملة من خلال إنتاجية العمل للفرد.

٨. تدني معدل مشاركة المرأة في النشاطات الاقتصادية المختلفة(١٨، ١٩).

ثالثاً: المؤسسات الاجتماعية:

في المجتمعات الخليجية مثل سائر المجتمعات هناك من يحتاج إلى رعاية اجتماعية خاصة، كالأيتام والأحداث، وعليه تقتضي الضرورة إيجاد العديد من المؤسسات الحكومية والأهلية كي تبذل الدعم والعون لهؤلاء، ولكي توفر لهم سبل العيش الكريم. وانطلاقاً من تلك الرغبة سارعت حكومات دول المجلس في إنشاء العديد من المؤسسات التي انصبت وظيفتها في إحداث

التنمية الاجتماعية. ويلاحظ أن تلك الجهود قد أنصبت بشكل مكثف على المناطق الحضرية دون المناطق البدوية، رغم المعاناة التي يعاني منها البدوي في بعض المناطق(٢٠).

ويمكن تحليل الدور الريادي للمؤسسات الاجتماعية التي تساهم في رفعة شأن المناطق البدوية وهي: وزارات العمل والشئون الاجتماعية، ومراكز رعاية الشباب، ومراكز البحوث والدراسات الاجتماعية.

وسأركز في هذه الدراسة على وضع المرأة البدوية بشكل خاص، وربطه بدور المؤسسات الاجتماعية السابقة الذكر.

١. وضع المرأة البدوية:

الالتفات إلى قضايا المرأة يستمد أهميته من كون الغالبية من نساء المجتمع البدوي يقعن في تصنيف الفئات الأقل حظاً في المجتمع العربي. وتلح قضايا البداوة في جملتها، مادية وبشرية، على المسئولين عن التخطيط، خاصة أن جهود التنمية واستراتيجيتها لم تؤد إلى التطور المنشود في حياة البدو رجالاً ونساءً.

لقد كان يظن أن استراتيجية التركيز على التصنيع سوف يؤدي إلى تناثر نتائجه الإيجابية على المناطق البدوية، ولكن معظم هذه الاستراتيجيات لم تؤد إلا إلى تحسين جزئي وضعيف في كثير من الحالات، ولم يتمخض عنها ما يمكن أن يكون بداية لتغيرات جذرية في المناطق البدوية وفي اندماجه في الاقتصاد والمجتمع.

وتنطلق الآن صيحة التنمية البدوية المتكاملة مقرونة بصيحة التكامل الاقتصادي والاجتماعي لمواجهة القطاع البدوي. ومضمون التنمية البدوية المتكاملة جاء رد فعل للإصلاحات الجزئية دون نظرة شاملة وأفق زمني ممتد لكل من مختلف عوامل الإنتاج في تفاعلها الجدلي مع المؤسسات التي تتحرك من خلالها.

ومن ثم فإن التطور الحقيقي لحياة أهل البداوة يستلزم في ضوء استراتيجية التنمية البدوية المتكاملة عناصر متعددة ينبغي مواجهتها بأسلوب تخطيطي منظم وملتزم على المستويين الوطني والمحلي.

وتتضمن هذه الاستراتيجية السياسات الاقتصادية والتعليمية وتدريب الموارد البشرية من الرجال والنساء، والخدمات الصحية والتثقيف الاجتماعي والتصنيع، وتوفير المستلزمات الإنتاجية، وحل المشكلات المرتبطة بالملكية والحيازة والأجور. والمهم مواجهة هذه القضايا في تخطيط وأولويات وتتابع محكم يشارك فيه سكان البدو رجالاً ونساءً ضماناً للكفاءة والفاعلية وتعبئة للطاقات المحلية(١١).

٢. مؤشرات إحصائية:

المتتبع للسمات الديمغرافية في دول الخليج العربية يلحظ أن نسبة سكان البدو إلى مجموع السكان في تناقص مستمر خلال العقدين الماضيين. وقد قدرت الإسقاطات السكانية مجموع السكان في دول الخليج العربية بحوالي ٢٢ مليوناً عام ١٩٩٤م، نصفهم تقريباً من النساء، فمن المعقول أن يكون نصفهن في المناطق البدوية(٧).

وحين نتحدث عن المرأة البدوية بصورة عامة لا بد أن يتجسد هذا الرقم أمامنا في توزيعه على مختلف الأعمار والبيئات والأحوال الاقتصادية والاجتماعية.

وفيما يلي بعض المؤشرات للموارد البشرية المتعلقة بالمرأة البدوية:

أ. ضعف نصيب المرأة البدوية في المساهمة في سوق العمل.

ب. تذهب بعض الدراسات إلى زيادة الأعباء الملقاة على عاتق المرأة البدوية مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية الحاصلة في المنطقة.

٣. الحالة الاجتماعية للمرأة في المناطق البدوية:

من المشكلات الرئيسية في الإحصاءات العربية عدم توافر التصنيفات الداخلية للإجماليات من البيانات والمؤشرات.

وحين يتصفح الباحث البيانات القطرية لا يعثر على بيان لتوزيع فئات الدخل على السكان في أي قطر، وهذا مؤشر مهم من مؤشرات الحالة الاجتماعية. كذلك يندر التصنيف على أساس بدو وحضر، كما تزداد ندرة التقسيم على أساس الذكور والإناث في مجال الخدمات.

والإحصاءات كما هو معروف تعكس في اهتماماتها وتنوعها ما يراه المجتمع من أهمية للظواهر والوقائع المحصاة.

ولعل أكثر البيانات المتاحة عن المرأة البدوية تشير إلى جانب من أحوالها الاجتماعية كمؤشر الأمية بين النساء، حيث ترتفع نسبة الأميات في المناطق البدوية.

أما من الناحية الصحية فإن المؤشرات الإحصائية الصادرة عن منظمة الصحة العالمية تفيد بارتفاع حالات الإصابات بالأمراض المعدية بالنسبة للرجال. ويستدل على ذلك قلة التجاء النساء البدويات إلى المؤسسات الصحية للكشف والعلاج، وبالتالي فإن حالاتهن في السجلات الرسمية تبدو متواضعة قياساً بالرجال. كما نلحظ ارتفاع معدل وفيات الأطفال من ٠ ــ ١٠ سنوات، وهي ظاهرة ترتبط بالحالة الصحية والاجتماعية للأم.

تلك هي المعطيات الأساسية عن أحوال المرأة البدوية، وتلك تمثل قضايا أساسية لا بد من التعرض لها بجدية للعمل على تطوير أوضاع المرأة وأحوالها المعيشية في المناطق البدوية. فكيف نستطيع إبراز دور المؤسسات في تحقيق التنمية الاجتماعية المنشودة في المناطق البدوية ..؟

٤. دور المؤسسات في تحقيق التنمية الاجتماعية:

أ. مراكز رعاية الشباب:

على النحو الذي يربى عليه الشباب ترتسم صورة مستقبل الدولة. فإن الدول الناهضة أخذت تعنى بالشباب ومشاكله، وتستغل أوقات الفراغ لديهم لتهذب نفوسهم وتشحذ عقولهم وتدرب أجسامهم، عن طريق إنشاء الأندية الاجتماعية والثقافية والرياضية.

وللوصول إلى هذه الغاية لا بد للدولة من تقديم كافة المساعدات الفنية والمادية للأندية الرياضية والثقافية والاجتماعية، وإنشاء الملاعب الرياضية وتأمين الاختصاصيين الأكفاء للنهوض بمستوى الشباب الذين يمثلون الدعامة الرئيسية لأمجاد الوطن.

ب. مراكز البحوث الاجتماعية:

لا شك أن المجتمع البدوي يعاني العديد من المشاكل الاجتماعية. وقد كان القضاء عليها وما يزال من بين الأهداف التي تعمل دول الخليج العربية جاهدة بكل ما تملك من وسائل مادية ومعنوية من أجل القضاء على تلك المشاكل.

ولا شك أن البحث الاجتماعي الدقيق هو الأسلوب الحضاري الأمثل لمواجهة هذه المشاكل، وذلك من خلال معرفة أسباب نشأة

المشاكل وتفرعها وعواملها وطرق التخلص منها.

فدائرة البحوث الاجتماعية لا بد لها من العناية بدراسة أحوال المجتمع البدوي ووضع الحلول الفعالة لمعالجة كافة المشاكل التي تعترض هذا المجتمع.

ومن أبرز المشاكل التي تناولتها دائرة البحث الاجتماعي والتي تمس كيان المجتمع البدوي ما يلي(١٢):

١. الضمان الاجتماعي:

وهو بمثابة تحرير المجتمع البدوي من العوز، وكفالة المجتمع للمعوز. وهو موضوع قد شغل بال حكومات دول الخليج العربية، خاصة إذا وضعنا في الاعتبار الرغبة الأكيدة التي تسعى إليها الحكومات لإيجاد حياة أفضل لكل أفراد المجتمع الخليجي. وهذا ما سعت إليه بالفعل حكومات المنطقة، عندما نادوا بضرورة الوصول إلى العدالة الاجتماعية.

لا شك أن نظام الضمان الاجتماعي في دول الخليج العربية يرتكز في الأساس على نقطتين هما:

أولاً: تخصيص معاشات دورية دائمة لغير القادرين على العمل وتخصيص مساعدات وقتية للعاطلين الفقراء أو المرضى الفقراء.

ثانياً: تأهيل القادرين من الفقراء ليعملوا في صناعات تدربهم عليها مؤسسات الدولة.

وفرض نظام الضمان الاجتماعي على دول المنطقة يعمل على توفير دور الرعاية لكل مستحق.

٢. التدريب والتأهيل المهني في المناطق البدوية:

يهدف برنامج التدريب المهني البدوي تدريب اليد العاملة على اكتساب الخبرة المهنية الأساسية في مهنة يحتاج إليها المجتمع البدوي، متبعاً في ذلك طريقة التدريب المهني السريع.

وكأي مجتمع، لا بد من وجود فئة من العجزة، فمن يقعدهم التقدم بالعمر أو تعرضهم لإصابة عمل أو عاهة صحية، عن الانضمام إلى المجتمع المنتج وقواه العاملة. ومثل هذه الفئة تحظى بالرعاية في المجتمعات المتطورة لذلك لا بد من التطلع إلى معالجة مشكلة هذه الفئة. ولا شك أن المجتمعات البدوية تزخر بوجود مثل هذه الفئة. لذا يجب أن تتطلع الحكومات إلى وضع الحلول الجذرية القادرة على تمكين العاجزين عن استعادة قدرتهم على مباشرة أعمالهم الأصلية، أو أي عمل آخر مناسب لأحوالهم، من خلال إنشاء وتنظيم المعاهد اللازمة للقيام بخدمات التأهيل المهني(١٥).

كما يؤدي قيام تنمية اجتماعية في المناطق البدوية إلى تطورات مهمة بالنسبة للقوى العاملة البدوية وتنميتها. حيث يتعلق الجانب الأول منها بتأثير المؤسسات المختلفة سواء الحكومية منها أو الأهلية أو الخاصة. باعتبارها الجهة المسئولة عن تحقيق التنمية الاجتماعية.

ولا شك أن السلطات الحكومية، المسئولة عن التعليم الأساسي ومحو الأمية وتوفير الإمكانات للأقاليم الأقل نمواً في المناطق البدوية، في استكمال بناء البنية التحتية الخاصة بالتعليم، وفي استيعاب كل من هم في سن الإلزام، وتهيئة الظروف المناسبة للحد من التسرب. هذا إضافة إلى توفير الموارد اللازمة لتعليم الكبار للحد من الأمية بينهم، سعياً للقضاء على الأمية في المجتمع البدوي خلال فترة وجيزة. إضافة إلى ذلك تكون إحدى المسئوليات الرئيسية للسلطات المركزية في الدولة وضع استراتيجية خاصة

بتدريب القوى العاملة لإكسابها المهارات اللازمة في مجالات العمل الفنية والإدارية. وسيمكن ذلك من الوصول إلى درجة أعلى من المعرفة والمهارة الفنية لنسبة أكبر من القوى العاملة البدوية.

ومن المنتظر نتيجة لكل ذلك، أن تزداد نسبة العمال المهرة والمهنيين ضمن القوى العاملة في الدولة، وذلك على حساب العمال غير المهرة. كما يحتمل أن يؤدي ذلك إلى درجة أكبر من التوافق بين العرض والطلب من المهارات المختلفة.

رابعاً: كفاءة المؤسسات:

١. ركائز لا بد منها:

إن عملية التنمية الاجتماعية التي تسعى دول الخليج العربية إلى تحقيقها تستهدف تغيير ثلاث ركائز أساسية:

أ. المجتمعات المحلية:

على اعتبار أن المجتمع المحلي هو الذي يرعى شئون مواطنيه، وعلى قدر ما يتوفر في هذا المجتمع من خدمات ومن فاعلية وقدرة على إشباع حاجات أفراده وتوفير فرص النمو السليم لهم يتوقف ما يقدر لهؤلاء الأفراد أن يكتسبوه من الخصائص الصالحة.

ب. تغيير الجماعات في المجتمع المحلي:

فالجماعات هي الركيزة الثانية التي تكون في مجموعها المجتمع، وعلى قدر صلاحيتها وفاعليتها وقوة دفعها لحركة النهوض يتوقف ما يحققه المجتمع من تقدم وازدهار.

ج. تغيير الأفراد في الجماعات:

لأن قدرة المجتمعات والجماعات على تغيير أوضاعها وتطويرها مرهون بقدرة الأفراد المنتمين إليها على الاستجابة لما تدعو إليه من مستويات جديدة والتفاعل الاجتماعي.

ولكي تتحقق الركائز الثلاث لا بد من إبراز فاعلية المؤسسات التي تستطيع أن تؤدي خدمات لسد الحاجات في المجالات والميادين الاجتماعية المختلفة.

إن النهوض بالمجتمع ككل، يستدعي وضع مشروع شامل تتكامل به المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية. فالمجتمع البدوي اكتسب خصائص المجتمعات المتحولة، فهو مجتمع تتحكم فيه عادات وتقاليد عتيقة ومتزمتة، فمركز الفرد فيه يتبع تدرج عمره في الأسرة، لا بمقدار ما يحسن، والمرأة مهمتها الأساسية الإنجاب والبقاء بعيدة عن أن تكون عضوة فاعلة في الخلية الاجتماعية، والتعليم يجب أن يبقى محصوراً ضمن الدين والشرع لا يتعداهما.

ومن هنا يأتي دور المؤسسات لتثبت مدى كفاءتها في استنهاض المناطق البدوية ولا يمكن أن يحدث ذلك إلا من خلال:

١. رسم السياسة العامة للشئون الاجتماعية ضمن إطار مستوحى من القيم والمبادئ والنظم.

٢. تخطيط وتنفيذ برامج ومشروعات وخدمات داخل المجتمع البدوي.

٣. الإسهام في توجيه التطوير الاجتماعي في المجتمع البدوي توجيهاً متزناً يهدف إلى رفع مستوى البدو، وتحسين مستوى معيشتهم وتهيئة مقومات الحياة السعيدة الكريمة لهم في إطار المحافظة على القيم الروحية والخلقية وتدعيمها لبناء مجتمع ناهض.

ولتحقيق هذه المبادئ لا بد من انتهاج الوسائل التي تمكن اتباعها ويمكن من خلالها استنهاض

المجتمع البدوي ليحظى بحقه الطبيعي في الحياة والاستمرارية داخل المجتمع الحضري.

٢. كفاءة المؤسسات:

تنطلق الخطط العملية في معالجة ظاهرة البادية والبداوة وفق الأسس التالية:

أ. مهمة دول الخليج العربية لتنمية البادية وتعميرها، وليس تهجير سكان البادية من بواديهم إلى المدن، وامتصاصهم في الحياة الحضارية. ولذلك فإن تنمية البادية تعني تنفيذ برامج ومشروعات انعاشية تستهدف رفع مستوى حياة البدوي الفرد كمواطن وكإنسان، وإعانته على اكتساب المعرفة والخبرة اللتين تساعدانه على مواجهة ظروف الحياة القاسية، وتنمية مهارته تنمية تعينه على التحكم والسيطرة.

وما دام مفهوم التنمية يعني بناء القوة الذاتية للمجتمعات كي تصبح قادرة على النمو والنهوض التلقائي، وتفجير الطاقات الذاتية الكامنة في أعماقها، فإن خطة الدولة في تنمية المجتمع البدوي تعني الاهتمام بالموارد الطبيعية للبادية، عن طريق استكشافها وتقدير امكانياتها وإعانة أهل البادية لينموها ويحسنوا الإفادة منها. ولهذا فإن معونات الدولة للبادية يجب أن تصبح البادية معينة في زيادة الدخل القومي العام للدولة.

ب. مشروعات تنمية المناطق البدوية يجب أن تكون في صميم الخطة العامة لتنمية الدولة، كذلك فإن أجهزة الدولة الفنية هي التي يجب أن تهتم بتنفيذ مشاريع التنمية في كل نواحي الدولة. وهذا الدمج لمشروعات البادية في المخطط العام للدولة لا يتعارض إطلاقاً مع قيام جهاز تنسيقي في الدولة، لأن الجهاز التنسيقي أمر تحتمه ظروف البادية المتداخلة، كما يحتمه التلاحم والترابط بين مشروعات التنمية المختلفة.

ج. مادامت البداوة ظاهرة اجتماعية، فإن مشاريع تنمية البادية يجب أن تستند إلى بحوث ودراسات اجتماعية علمية، شأنها في ذلك شأن مشاريع التنمية في المدن وإلا كانت مشاريع التنمية في البادية عرضة للارتجال والخطأ والفشل لذا لا بد من أخذ التجارب المحدودة قبل تعميمها والتأكد من سلامة الخطة ووسائل تنفيذها قبل تطبيقها على نطاق واسع.

وللمملكة العربية السعودية(٩) تجربة في ميدان توطين البدو، ذلك أن منشئ الدولة المغفور له الملك عبد العزيز، أول من فكر بتوطين البدو في منطقة الخليج، حيث أنشأ الهجر العديد في قلب البادية، وجعل البدو يتركون ما استطاعوا حياة الارتحال، ليأخذوا في حياة الاستقرار. ووفر في هذه الهجر ما يعين أهلها على الحصول على رزق مأمون، وتوفير التعليم. وقد أطلق على مشاريع التوطين اسم الهجر، ومفردها هجرة ليشير إلى أن البدوي الذي يترك حياة الارتحال إلى حياة الاستقرار يكون قد هاجر من الجهل إلى النور، ومن حياة الرعي إلى حياة الزراعة.

د. من غير المنطقي إيجاد الجهاز الفني اللازم بتنفيذ مشاريع التنمية الاجتماعية في المدن والأرياف، وخلوه من المناطق البدوية. أن توفر الجهاز الفني اللازم للعمل في مشاريع تنمية البادية أمراً ضرورياً لأنه سوف يحقق العديد من الجوانب منها:

١. المعرفة الأساسية لفهم البادية وظروفها وأوضاعها.

٢. المهارات العلمية التي تساعد على العمل مع البدو وكسب ثقتهم واحترامهم.

٣. إيمان أفراد الجهاز بأهمية عملهم كواجب وطني، واكتسابهم خاصة الاحترام من قبل البدو

وتقدير ظروفهم وخبراتهم، ليكون التفاعل إيجابياً بين الجهاز الفني وسكان البادية.

هـ. وضع برنامج تنمية البادية من مهام الأجهزة المركزية في الدولة. أما تنفيذه فيجب أن يسند إلى الأجهزة المحلية المزودة بالإمكانات اللازمة، وأن يبتعد به عن المركزية كما لا بد من اشتراك البدو في تنفيذ مشاريع التنمية، وإشراك البدو في التنفيذ يساعد على إيجاد الدافع الذاتي والتلقائي في نفوسهم للوصول إلى التطور والنهوض بالإضافة إلى أنه يحفظ لهم كرامتهم ويمتعهم بحقهم بالاشتراك في المشاريع التي تقرر مصيرهم ومصير المجتمع الذي ينتمون إليه.

و. توطين البدو في البادية عملية تعني تعمير البوادي والصحاري لا تفريغها من سكان البدو، إلى أماكن بعيدة عن مواطنهم الأصلية، حيث تتيسر ظروف أيسر للحياة، وإنما يجب أن يكون توفير عناصر الاستقرار للبدو في مواطنهم، والاستغلال الاقتصادي المنظم لمواردهم. وإذا اقتضت ظروف قاهرة أن تتم عملية التوطين في غير مواطنهم الأصلية، فإن المناطق التي يقع عليها الاختيار يجب أن تكون مفهومه الوحيد تغيير ظروف البادية الطبيعية وإخضاعها للاستغلال الاقتصادي المثمر عن طريق الإفادة من منجزات العلم والتكنولوجيا، وأن يأخذ صورة إنجاز مشاريع استثمارية بوجهيها الاقتصادي والاجتماعي، وأن تقام المرافق الإنتاجية في المناطق البدوية ذات الخصائص الملائمة، وأن يجري توطين البدو حول هذه المرافق.

وللمملكة العربية السعودية[٩] تجربة في ميدان توطين البدو، ذلك أن منشئ الدولة المغفور له الملك عبد العزيز، أول من فكر بتوطين البدو في منطقة الخليج، حيث أنشأ الهجر العديد في قلب البادية، وجعل البدو يتركون ما استطاعوا حياة الارتحال، ليأخذوا في حياة الاستقرار. ووفر في هذه الهجر ما يعين أهلها على الحصول على رزق مأمون، وتوفير التعليم. وقد أطلق على مشاريع التوطين اسم الهجر، ومفردها هجرة ليشير إلى أن البدوي الذي يترك حياة الارتحال إلى حياة الاستقرار يكون قد هاجر من الجهل إلى النور، ومن حياة الرعي إلى حياة الزراعة.

ز. إذا كان توطين البدو يعني نقلهم من طور الرعي إلى طور الزراعة، فإن حياتهم الزراعية الجديدة يجب ألا تصنع حداً نهائياً فاصلاً بينهم وبين تربية الماشية والإفادة من مراعي البادية، لأن المراعي ثروات طبيعية هامة، ومن بين مهام مشاريع التنمية في البادية استغلالها من ناحية، وحمايتها من التناقص والدمار والتلف من ناحية أخرى.

لذا ترى دول المنطقة أن إنعاش المراعي الطبيعية نقطة أساسية ومهمة في برنامج تنمية المناطق البدوية لأن الثروة الحيوانية جزء من الثروة القومية، وكل تنمية لهذه الثروة لا بد أن تعتمد على تنمية للمراعي والمحافظة عليها.

ويلاحظ حالياً أن دول المنطقة قد بدأت في التطلع إلى تنفيذ برامج طموحة في حقل إنعاش المراعي الواسعة، عن طريق الإفادة من استثمار مياه الأمطار التي تجمعها خلف سدود موضعية، لتوزيعها توزيعاً جديداً يساعد على حفظ التربة من الانجراف من ناحية، وليعين على تعزيز مياه الآبار عن طريق تسهيل تسرب المياه السطحية إلى داخلها من ناحية ثانية، وتنظيم حياة المراعي بواسطة تحديد مواعيد معينة للرعي، والإكثار من بذر نباتات المراعي في مناطق مختارة

وإنتاج الأعلاف الاحتياطية وخزنها لوقت الحاجة، وتثبيت الكثبان الرملية المتنقلة، وزيادة عدد موارد مياه الشرب للقطعان وتوزيعها توزيعاً أفضل[٩].

٣. تجربة المملكة العربية السعودية:

تنفيذاً لما سبق ذكره، اعتنقت المملكة العربية السعودية مخططات عديدة لتنفيذ برنامج جريء، أطلق عليه اسم مشروع الفيصل النموذجي[٩]. والذي يعتبر من أهم المشاريع في توطين جزء كبير من البوادي في المملكة عن طريق تعليم البدو حياة الاستقرار والزراعة وتسوطينهم واستغلال طاقاتهم لتهيئة فرص العمل الجديدة أمامهم، ولرفع مستواهم الاقتصادي والاجتماعي، واستثمار الإمكانيات الطبيعية المختلفة في منطقة المشروع وتنميتها وتطويرها لتصبح قوى إنتاجية مجزية.

وينحصر المشروع في منطقة وادي السهباء، الذي يبلغ طوله حوالي ٧٠ كيلومتراً، ويقع بين سلسلة الدهناء ورمال الربع الخالي، وبين واحتي حرض وجبرين في جنوب شرقي المملكة، حيث تستوطن قبيلة المرة. ويتكون المشروع من ثلاثة أجزاء هي:

أ. إنشاء مزرعة للتجارب والإرشاد.

ب. إنشاء مركز لتدريب الفنيين السعوديين على الزراعة في المناطق الصحراوية.

ج. استصلاح حوالي عشرة آلاف فدان لتوطين ألف عائلة من سكان البادية.

وقد جنى هذا المشروع المكاسب التالية:

١. تحسين أوضاع البادية والبدو.

٢. توفير أسباب الاستقرار للبدو.

٣. توفير موارد الماء في مناطق المراعي وتنظيمها.

٤. نقل المدنية في بعض مفاهيمها إلى البادية.

٥. تأمين الخدمات الاجتماعية لسكان البادية.

٦. تدريب البدو على وسائل الزراعة الحديثة، وفق الظروف الموضوعية التي يواجهونها، وتشجيعهم على زراعة نباتات العلف لاستخدامها في إطعام ماشيتهم.

٧. تعلم ممارسة الزراعة المختلطة أو المراعي المروية.

خامساً: استراتيجية التنمية الاجتماعية البدوية:

١. خطوات الاستراتيجية:

تتضمن استراتيجية التنمية الاجتماعية للمجتمعات البدوية خطوات وسياسات شاملة لتحقيق التعبئة الكاملة للموارد البشرية وحسن استخدامها في كلا المجتمعين الحضري والبدوي. وتتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات التالية:

أ. العمل على تحسين توزيع السكان بين المجتمعين في ضوء متطلبات التنمية الاجتماعية التي تتوخى تغيير الواقع الاقتصادي والإداري والتربوي، وإنشاء أنشطة إنتاجية في المناطق البدوية، بما يؤدي إلى تخفيض الضغوط على المدن التي أصبحت مكدسة بالسكان، وبما ينظم الحركة الإنسيابية على أساس أولويات النشاط الاقتصادي والاجتماعي.

ب. السعي الحثيث لخلق فرص للعمل المنتج المحقق للذات والمجزي لقوة العمل المنتظر توافرها.

ج. إعطاء المرأة البدوية دورها الحقيقي في كافة الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، وإزالة العقبات التقليدية التي تحد من مساهمة المرأة في الأنشطة الإنتاجية والأنشطة الخدمية.

د. تنظيم الحملات المكثفة من أجل محو أمية المجتمعات البدوية.

هـ. إعادة النظر في النظام التعليمي مع التأكيد على إبراز الذاتية الحضارية العربية الإسلامية ذات الجذور التاريخية، والمساعدة في تحرير العقل العربي من القيود التي تكبله، وغرس روح الأسرة الواحدة والمساواة بين البشر، واحترام العمل اليدوي والذهني(١٧).

٢. استراتيجية تطوير المجتمع البدوي:

تتركز استراتيجية تطوير المجتمع البدوي في جانبين مترابطين، أولهما: ما يتاح من إمكانات للوفاء بالحاجات الأساسية لحياة الإنسان البدوي والمجتمع البدوي. وثانيهما: ما ينتظر من المؤسسات من جهود لإحداث تنمية اجتماعية شاملة في المجتمع البدوي.

ومما لا شك فيه أن ثمة تحسناً ملحوظاً قد حدث في جوانب معينة من المستوى المعيشي في جانب إشباع الحاجات الأساسية. بيد أن التباين ما يزال واضحاً وكبيراً في التفاوت بين المناطق الحضرية والمناطق البدوية، كما أن بعض مؤشرات مستوى المعيشة تظهر تبايناً بين المدن والمناطق البدوية.

إن تطوير المؤسسات في المجتمع البدوي وتنمية قدرات العاملين فيها أمر تقتضيه ظروف التنمية الاجتماعية التي تسعى معظم الدول لتحقيقها، ويزداد الأمر إلحاحاً في المناطق البدوية التي تعاني في الغالب عجزاً إدارياً كبيراً يجعل عملية التنمية الاجتماعية عملية صعبة ومعقدة تترنح ذات اليمين وذات الشمال لضعف أجهزتها وعجزها عن تحمل الأعباء التي فرض عليها أن تؤديها دون أن تهيأ لتحملها. ومن هنا نجد أن تحقيق التنمية الشاملة يعتمد إلى حد كبير على كفاءة المؤسسات في التخطيط والتنفيذ والمتابعة. ودور المؤسسات في التنمية كما أصبح معلوماً اليوم هو دور مؤثر ومتأثر ومتعدد الجوانب.

ويقتضي ذلك بالضرورة العمل على تأصيل اتجاهات التطوير وإحداث التنمية الاجتماعية لكي تنفخ في المؤسسات الإدارية روحاً جديدة تساعدها على تحمل المسؤوليات الجسيمة والأعباء المتعددة التي تفرضها ظروف التنمية، وبالتالي فإن عملية التنمية الاجتماعية لم تعد من قبيل الترف الذي تسعى إليه الدول التي تهتم بإنشاء المؤسسات، بل إن الأمر أصبح ضرورة حتمية من ضرورات العمل اليومي، لمواجهة أعراض الضعف المستشرية داخل المجتمع الخليجي التي تزداد بمرور الأيام.

لعل معالجة العجز في تحقيق التنمية الاجتماعية للمناطق البدوية يحتاج إلى مدخل أوسع لا يأخذ متطلبات الحاضر في الاعتبار فحسب، ولكنه يأخذ متطلبات المستقبل أيضاً. ولا تعتبر مسئولية معالجة هذا الوضع في المناطق البدوية قاصراً على جهات دون أخرى، ولكنها مسئولية تشترك فيها جميع الأجهزة والمؤسسات الحكومية والأهلية والخاصة.

إن مقتضيات التنمية الشاملة من التشعب والكثرة بحيث تتطلب مؤسسات فعالة لتحمل أعباءها المتمثلة في العديد من المتطلبات التي تكون استراتيجية خاصة لتطوير المجتمع البدوي، ويمكن إيجازها على النحو التالي:

أ. الفعالية في إعداد الخطط وتنفيذها.

ب. تحقيق فاعلية القوى العاملة إعداداً وتأهيلاً وتوظيفاً وسلوكاً.

ج. تطوير الأنظمة والأساليب والتقنية الحديثة وجعلها أداة لخدمة أهداف التنمية.

د. القابلية للتطوير التنظيمي وكسر حدة مقاومة التغيير لمجابهة متطلبات التنمية(٨).

ومن هنا نشأت أهمية إيجاد المؤسسات للتنمية الاجتماعية تتولى هذا الجانب الهام من جوانب التنمية ضمن منظومة متكاملة من الأجهزة يختص بعضها بالتنظيم ويعني بعض منها بالقوى العاملة ويعالج بعضها الآخر موضوع الإجراءات والاستشارات. وهي جميعاً تمثل أداة ووسيلة ناجحة للتغيير الهادف، ويمكن لها متى ما تحقق تكوينها في إطار مؤسسي متكامل، موفور الحظ من القدرات المؤهلة والإمكانات المالية والفنية.

إن عملية تحقيق تنمية اجتماعية في المناطق البدوية تتطلب وجود منظومة متناسقة من المؤسسات تعمل بتنسيق متكامل لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية من خلال الاستراتيجية المعدة لذلك والمتمثلة في:

أ. أجهزة مركزية تعنى بالإصلاح والتطوير الإداري داخل المجتمع البدوي، إما على شكل لجان عليا أو على شكل وزارات متخصصة في هذا المجال، هدفها العناية بأمور تطوير الهياكل التنظيمية، وإجراءات العمل وأساليبه في المناطق البدوية.

ب. أجهزة مركزية على شكل مجالس أو وزارات تعنى بشئون التخطيط للقوى العاملة، هدفها تحديد القوى العاملة التي تحتاجها الدولة بقطاعها الحكومي والأهلي على المدى القصير والطويل، والتنسيق مع كافة المؤسسات التعليمية والتدريبية والإدارية لتزويدها بالنوعية والعدد المطلوب.

ج. أجهزة مركزية تعنى بشئون الخدمة المدنية على شكل لجان ومجالس وإدارات مركزية تهدف إلى العناية بالقوى العاملة بالدولة من حيث وجود الأنظمة الحديثة والمتطورة التي تضمن زيادة الإنتاجية وتوفر الانضباط الوظيفي والسلوكي والولاء الوظيفي وارتفاع معدلات أداء العاملين بالدولة.

د. أجهزة مركزية على شكل مدارس ومعاهد، تعنى بشئون الأفراد العاملين أو الذين سيعملون، وتقديم الاستشارات الفنية لأجهزة الدولة والقيام بالدراسات والبحوث لتشخيص المشكلات وأسلوب القضاء عليها(٨).

والخلاصة التي يمكن من خلالها الاستفادة من تلك الاستراتيجية والساعية إلى تطوير المجتمع البدوي هي اعتبارها وثيقة عملية دفعت بمفاهيم التنمية الاجتماعية خطوات جديدة، وبلورت أبعادها وأبرزت بصورة أكثر وضوحاً والتوجهات التي دفعت بحكومات دول الخليج العربية إلى الاهتمام بهذه الاستراتيجية والتي تساهم بدورها في دفع عجلة التقدم نحو الأمام في المناطق البدوية.

الخاتمة والتوصيات:

تبين من تحليل ومقارنة مظاهر التنمية الاجتماعية في المناطق البدوية أن وحدات الدراسة تختلف من حيث عوامل التنمية واتجاهاتها ونتائجها في المجتمع البدوي من عدة نواح. ولهذا كان التعميم في دراسات التنمية الاجتماعية، بحيث تنطبق نتائج الدراسات التي أجريت في العديد من المجتمعات البدوية، أمراً فيه مخاطرة علمية كبيرة، بل إن المجتمعات البدوية نفسها في كثير من الدول العربية لا تكشف عن تطابق أو تشابه فيما بينها.

ذلك لأن التنمية الاجتماعية تتوقف على عدة عوامل لا تتشابه في كل حالة، كما أن ظروف القبائل تختلف من مكان لآخر.

بل إن القبيلة نفسها في المكان الواحد تختلف فيما بينها أيضاً. ولهذا كانت دراسة المجتمعات البدوية على أساس النماذج هو الطريق العلمي المضمون للوصول إلى تعميمات خصوصاً في ميدان حديث من البحث كالتنمية الاجتماعية.

والتحليل والدراسة، وإن كان الهدف الأساسي منها الإجابة على التساؤلات المطروحة على بساط البحث إلا أن ما يمكن الإدلاء به هنا هي النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة وهي على النحو التالي:

١. يتطلب تحقيق التنمية الاجتماعية في المناطق البدوية توفر أبعاد رئيسية تشكل بتفاعلها مع بعضها الدور الذي يلعبه الإقليم كوحدة مكانية لها خصوصياتها وإمكاناتها داخل حدوده المعتبرة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى الدور الذي يقوم به الإقليم مع باقي أقاليم الدولة لتحقيق أهداف التنمية.

ويمكن عرض أهم هذه الأبعاد بما يلي:

أ. الحجم الجغرافي المناسب: حيث يجب أن يكون الحجم المكاني للمناطق البدوية كافياً لتعدد الأنشطة وأنماط الإنتاج، وسهولة الاتصال بين أجزائه في فترة زمنية قصيرة.

ب. إمكانات الزراعة: لا شك أن إدخال الزراعة في المناطق البدوية يمثل اتجاه مهم لكونها مصدراً غذائياً رئيسياً، كما تعتبر أحد المصادر الرئيسية لكثير من الصناعات، لذا فإن قدرة المنطقة الزراعية تعد إحدى الركائز الأساسية للتنمية الاجتماعية.

ج. إمكانات الصناعة: تتجه كثير من دول الخليج العربية إلى التصنيع في محاولة تحقيق قاعدة التنمية.

د. توفر مناطق ارتكاز: فكثير من الخدمات تتطلب التجمع إما للاستفادة من توفر خدمات أخرى قريبة أو لطبيعتها المركزية، كالخدمات الصحية التخصصية والمراكز الثقافية، والخدمات التعليمية العليا. لذا يجب أن تتوفر في الإقليم منطقة ارتكاز رئيسية واحدة تخدم احتياجات المنطقة من الخدمات المتطورة.

هـ. القاعدة الاقتصادية القوية: يجب أن يكون الإقليم قادراً على تحقيق التنمية الذاتية، ولا يقصد بذلك أن يكون مكتفياً ذاتياً إنما أن تكون لديه القدرة على تحقيق الإنتاج المتخصص سواء على هيئة سلع أو خدمات. كما يجب أن يكون قادراً على تصدير بعض إنتاجه إلى خارج الإقليم.

و. القدرة على استيعاب النمو: يجب أن يكون الإقليم قادراً على استيعاب النمو الذي يحدث نتيجة لتوفر الأبعاد السابقة، وهذا النمو سواء في السكان أو الاستثمارات يساعد على استمرارية التنمية والمساهمة في رفع مستوى معيشة سكان الإقليم وبقية الأقاليم الأخرى.

٢. تحقيق أعلى درجات التنمية للبدوي العربي في مختلف القطاعات والميادين. ولعل تنمية القطاعات الاقتصادية المختلفة كالزراعة والصناعة لسد حاجة الدولة، وتحقيق تقدم في مجال التقنية، سواء لجهة استنباط التقنيات اللازمة، أو لجهة نقل هذه التقنيات من الخارج واستيعابها ونشرها في قنوات التعليم والثقافة والإعلام، يعتبر مطلب أساسي لتحقيق التنمية في المناطق البدوية.

٣. ربط مناطق الإنتاج الزراعي بالمراكز البدوية والحضرية على حد سواء من خلال شبكة مواصلات فعالة. وهي تعد بمثابة قضية أساسية لتسويق الإنتاج قبل إصابته بالتلف.

ويقدر أن المناطق البدوية تفقد ثلث الإنتاج

بسبب النقص في التخزين وسوء النقل.

ويمكن للمناطق البدوية أن تنتج ما يكفيها من الغذاء لو توافرت له أنظمة الإنتاج والتخزين والتبريد الجيدة فتحفظ على الأقل الـ ٣٠% من الإنتاج الذي يتلف سنوياً بسبب غياب هذا التجهيز، وأحياناً تهترئ مئات الألوف من أطنان الفاكهة لأن البدو يفتقرون إلى أبسط تقنيات التبريد.

وقد أثبتت الدراسات أن خطوط المواصلات من أهم العوامل الآيلة إلى رفع مستوى الحياة في الأوساط البدوية.

مما سبق يتضح أن الدراسة أثبتت صحة المزاعم التي سقناها من قبل فالبيئة البدوية كانت عاملاً له أهمية عظمى في حياة البدوي، وهي التي جعلت النشاط الاقتصادي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالحياة الاجتماعية.

في النهاية هل يمكن بناء على هذه الدراسة أن نتنبأ وأن نخطط لمستقبل المجتمعات البدوية في منطقة الخليج العربي؟

وإذا كانت القدرة على التنبؤ هي الغاية العظمى، فإنها في الواقع مهمة صعبة جداً. فنحن قد نستطيع التنبؤ بالحجم المستقبلي للسكان، وتوزيع السن والمواليد والوفيات، في مجتمع ينمو فيه السكان نمواً مطرداً دون عائق.

وعلى ذلك لا يمكن التنبؤ باتجاه التغيير الاجتماعي في الحياة الاقتصادية في المناطق البدوية لمدى طويل، خصوصاً وأنه من الممكن في أي لحظة ولأسباب غير متوقعة أن تدخل الصناعات البدوية كنوع من أنواع النشاط الاقتصادي، أو أن تتحول حرفة الرعي التي تقوم على العمل اليدوي على استخدام تقنيات راقية، أو قد تهدم المجتمع البدوي، أو تستحدث الدولة مشروعات أو قوانين تصدرها .. وبالتالي بمختلف العلاقة التي تقوم بين المتغيرات، والتي كان قيامها على نحو معين فيما مضى أساساً في تعيين اتجاهات التغير الاجتماعي.

إذاً فالحديث في دراسات التنمية الاجتماعية أمر فيه مخاطرة كبيرة في الأوساط البدوية. ولكن إذا كان المطلوب الاستفادة من مثل هذه الدراسات في التخطيط الاجتماعي، فإن الخطة لا بد أن توضع للوصول إلى هدف معين في زمن محدد.

وفي ختام استعراضنا لقضايا التنمية الاجتماعية، نحدد أبرز التوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة:

١. قيام ثورة ديمغرافية تؤدي إلى إحداث توازن بين المناطق الحضرية والمناطق البدوية.
٢. إحداث تغييرات هيكلية في البناء الاجتماعي في المجتمع العربي البدوي تؤدي إلى الحراك الاجتماعي والمهني، وإنشاء مؤسسات اجتماعية متطورة تستوعب المتغيرات الجديدة.
٣. توسيع قاعدة الثقافة الجماهيرية عن طريق التوسع في بناء المؤسسات التعليمية وتطوير وسائل الإعلام داخل المجتمع البدوي لإزالة العوائق الاجتماعية التي تقف أمام التغيير.
٤. دمج العناصر البدوية في مجالات العمل مع توسيع نطاق التخصص في العمل واستغلال الكفاءات العلمية والعملية.
٥. العمل على رفع معدل الاستثمارات لزيادة الدخل القومي في المجتمع البدوي.
٦. إيجاد واقع إيكولوجي مفتوح من شأنه أن يفك العزلة المفروضة على المجتمعات البدوية، ويكون ذلك من خلال استغلال ثورة المواصلات والتقدم التكنولوجي.

المراجع

١. جودة حسنين وفتحي أبو عيانة: الجغرافيا العامة، ط٣، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٦م.
٢. يوسف فايد: جغرافية المناخ والنبات، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٥م.
٣. محمد متولي: جعرافية الخليج العربي، ج١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٨٨م.
٤. محمد السيد غلاب: البيئة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٨٣م.
٥. فتحي أبو عيانة: جغرافية السكان، ط٣، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٥م.
٦. علي عبد الرزاق جلبي: علم اجتماع السكان، ط٣، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٣م.
٧. حامد عمار: في بناء الإنسان العربي، دار سعاد الصباح، الكويت، ١٩٩٢م.
٨. فؤاد حيدر: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ١٩٩٤م.
٩. أحمد عسه: معجزة فوق الرمال، ط٥، المطابع الأهلية اللبنانية، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.
١٠. غريب سيد أحمد: الطبقات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ١٩٨٥م.
١١. محمد رياض: الإنسان ــ دراسة في النوع والحضارة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٤م.
١٢. محمد الدقس: التغير الاجتماعي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٧م.
١٣. فؤاد بسيسو: التعاون الإنمائي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٩٠م.
١٤. علي جلبي: قضايا علم الاجتماع المعاصر، ط٣، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٢م.
١٥. محمد الطويل: دور الإدارة العامة في التنمية الاقتصادية، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، ١٩٧٨م.
١٦. أحمد الخشاب: سكان المجتمع العربي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، مصر، ١٩٨٥م.
١٧. إبراهيم سعد الدين وآخرون: التنمية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٩م.
١٨. الأمم المتحدة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٩٣ ــ ١٩٩٤م.
١٩. مكتب اليونسكو، التربية السكانية، ج٤، مؤسسة الخدمات الطباعية، بيروت، لبنان، ١٩٩٠م.
٢٠. حسن الساعاتي وعبد الحميد لطفي، دراسات في علم السكان، ط٥، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٨٠م.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

Volume 3 - Number 1

1425 Hijri - 2004

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Ahmed. M. Jelley, "Studies in Islamic belief" edition 1, U.A.E. University, Al-Ain, U.A.E., 2002.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 3 - Number 1
1425 Hijri - 2004

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates.



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الثالث ، العدد الثاني

١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

(جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أوالباحث)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.

٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.

٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.

٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.

٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لايتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.

٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:

الكـتــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.

٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.

١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد الثالث، العدد الثاني، ١٤٢٥هـ ــ ٢٠٠٤م

تدريب التربويين في دول مجلس التعاون الخليجي

Training Educationalist in Cooperative Council of Gulf Countries

Dr. Deiaa El-deen Mohamed Motaweh*

د. ضياء الدين محمد مطاوع*

Abstract

This study is considered as a response of increasing interest towards educational training in cooperative council of Gulf countries. It aims at evaluating the actual state of educational training in to determine its aims, importance, methods, problems and ways of solving them especially in the light of the educational training experience of some higher KSA institutions.

Due to reviewing of relative literatures to this field, the study shows and determines:

• (18) general aims of educational training have been identified, classified in to (6) cognitive aims, (6) psychomotor aims and (6) affective aims.

• (7) Important aspects of educational training are determined.

• A variety of educational training methods are identified and classified: some are direct while others are indirect; some are traditional and others are innovative.

• (10) main problems in the field of educational training have also been encountered: (6) by trainers in charge and (4) by trainees. This study has included some suggested solutions for them.

The results of a questionnaire including (53) of stuff members in higher KSA institutions for evaluating their training experience show that:

• (80%) of the training aims was achieved, (71.9%) have stressed the importance of training, (83.7%) valued the Efficiency used methods. It has also showed that the percentage of problems solving is (79.2%).

• The total evaluation of their opinions are (78.7) which indicates the effectiveness of their training experience.

The result has been discussed in the light of sample notes.

Finally, the study has determined a number of practical suggestions and useful recommendations, Also: the study has presented a suggested trained project through portfolio which can be used in educational training programs at a distance through internet.

ملخص

تُعد الدراسة الحالية استجابة للاهتمام المتزايد بالتدريب التربوي على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي. واستهدفت تقييم واقع التدريب التربوي لتحديد أهدافه، وأهميته، وأساليبه، ومشكلاته وسبل التغلب عليها، وبخاصة في ضوء تقييم واقع تجربة تدريب تربوي في بعض مؤسسات التعليم العالي بالسعودية.

وبمراجعة الأدبيات ذات الصلة بهذا المجال، تم التوصل إلى تحديد ما يلي:—

• (١٨) هدفاً عاماً للتدريب التربوي، صنفت إلى (٦) أهداف معرفية، و(٦) أهداف مهارية، و(٦) أهداف وجدانية.

• تم تحديد (٧) من جوانب الأهمية للتدريب التربوي.

• أساليب متنوعة للتدريب التربوي تم تصنيفها إلى أساليب مباشرة وغير مباشرة كما صنفت إلى أساليب تقليدية وأخرى مستحدثة.

• (١٠) مشكلات رئيسة تواجه التدريب التربوي، صنفت إلى: (٦) مشكلات تواجه القائمين على التدريب، و(٤) مشكلات تواجه المتدربين. وتضمنت الدراسة حلولاً مقترحة للتغلب عليها.

وأظهرت نتائج استبانه للتعرف على آراء (٥٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالسعودية حول واقع تجربتهم التدريبية، أن:

• نسبة تحقق أهداف التدريب بلغت (٨٠%)، ونسبة تأكيد أهميته بلغت (٧١,٩%)، ونسبة كفاءة الأساليب المتبعة بلغت(٨٣,٧%)، كما ظهر أيضاً أن نسبة التغلب على مشكلات التدريب بلغت (٧٩,٢%).

• متوسط نسبة محصلة الآراء التقييمية للتجربة بلغ (٧٨,٧)، مما يشير إلى فعالية تجربة التدريب التربوي التي مروا بها.

ونوقشت النتائج في ضوء ما أبداه أفراد العينة من ملاحظات خاصة بتجربتهم التدريبية.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات العملية والتوصيات المفيدة، كما قدمت الدراسة مشروعاً تدريبياً مقترحاً تضمن حقيبة وثائقية Portfolio يمكن استخدامها في برامج التدريب التربوي عن بعد من خلال الإنترنت.

---

*Teacher's college –KSA.
P.O. Box: 15758 - Jeddah 21454

* كلية المعلمين ـــ المملكة العربية السعودية
ص. ب: ١٥٧٥٨ ـــ جده ٢١٤٥٤

مقـــــدمة

فلقد شهد العصر الذي نعيشه تطوراً كبيراً في أساليب التربية والتعليم والتـدريب، الأمـر الذي زاد من حاجة العـاملين فـي المؤسسـات التعليمية إلى تطوير كفاياتهم العلمية والتربويـة، وأضحى التدريب التربوي مطلباً مهمـا للنمـو المهني للعـاملين فـى المؤسسـات التعليميـة، وضرورة مُلحة لتحسين مستويات الأداء. ويعـد التدريب التربوي الفعال سبيلاً لتحقيق التحضـر العلمي والتقني اللازمـين لمواكبـة التطـورات المتسارعة، لما له من دور فعـال فـي تنميـة مقدرات الأفراد ومهاراتهم.

وتولي مؤسسات التعليم أهميـة خاصـة للتدريب التربـوي، وذلـك بتنظيمهـا دورات تدريبية لمنسوبيها من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، ويوظف في تلك الدورات الأساليب والوسـائل التدريبيـة المتطـورة، لتحسـين الممارسات، وتنمية المقدرات، وصقل المهارات، وتعديل الاتجاهات، وذلك بغية الارتقاء بمستويات الأداء المهنـي وتحسـين مخرجـات العمليـة التعليمية، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

وإدراكا من دول مجلس التعاون الخليجي لأهمية التدريب التربوي في الارتقاء بمسـتوى الواقع التربوي، فقد أنشـأت المركـز العربـي للتدريب التربوي لدول الخليج الذي يُعد ثمرة من ثمار التعاون بين دول المجلـس فـي المجـال التربوي، وخطوة بناءة علـى طريـق تحقيـق تطلعات التربويين من أبناء دول المنطقة. حيـث يسعى لتنمية العنصر البشري والاهتمام به ورفع كفاءته، للمساهمة في إحداث نقلة نوعيـة فـي الاتجاهات ونظم العمل وأساليبه.

ولقد صاحب تنامي الاهتمـام بالتـدريب التربوي للعاملين في مؤسسـات التعلـيم العـام اهتماماً مماثلاً بالتدريب التربوي لأعضاء هيئـة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، الذين تقـع على عاتقهم مسؤولية بناء عقول شباب الأمـة، وذلك بغية التطوير الشامل لأدائهـم التدريسـي والبحثي والخدمي للمجتمع، ولا سيما فـي ظـل معطيات التقنيات المتسارعة التي يشهدها عالمنا المعاصر. حيث يساهم التدريب التربوي لهم في تحقيق التنمية المنشودة لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال تعميق الرؤى حـول المهـارات التدريسية، ومقومات البيئـة التعليميـة الفعالـة، والمعايير والأخلاقيات الواجب تكاملها واتسـاقها في الممارسات التربوية المستهدفة تنمية جوانب شخصية الطلاب تنمية شاملة متكاملة [١].

وتحـرص مؤسسـات التعلـيم العـالي المرموقة عالميا على وجود مراكـز للتـدريب التربوي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس فيها، حيث تنفذ برامج تدريبية تجديدية يتـدرب فيها عضو هيئة التدريس المتفرغ على أسـاليب زيادة مهاراته التدريسية خلال فترة تتراوح بـين ٤ – ٦ شهور [٢].

ونظرًا لإدراك العديد من مؤسسات التعليم العالي العالمية أهمية التدريب التربوي في تنمية وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس بها، وعلى نحو يواكب متطلبات العصر، فقد أنشأت العديـد من مراكز التدريب التربوي لمنسوبي مؤسسات التعليم العالي منها: مركز جامعة ميتشغان فـي عام ١٩٥٤م، ومركز جامعة ستانفورد في عام ١٩٧٥م، ومركز جامعـة هارفـارد فـي عـام ١٩٧٦م، ثم توالي إنشاء العديـد مـن مراكـز التدريب التربوي الأمريكية الأخرى في جامعات: واشنطن وأريزونا وكولورادو وونسـتون. وقـد صاحب ذلـك إنشـاء العديـد مـن الجامعـات

البريطانية مراكز تدريب مماثلة في جامعات: لانكستر وليدز وساري وساوثهمبتون وأكسفورد التي حرصت جميعها على تطوير الأداء التربوي لأعضاء هيئة التدريس(٣).

كما عنيت العديد من مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي بالتدريب التربوي لمنسوبيها، فنظمت العديد من الدورات التدريبية التربوية وورش العمل، منها:

* ورشة عمل حول الاستخدامات المتطورة لتقنية المعلومات في التدريس الجامعي الحديث التي نظمتها جامعة الإمارات بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي. وتناولت العديد من المحاور، منها: وصف عام للاستخدامات المتطورة لتكنولوجيا المعلومات في التدريس والبحث العلمي، وتصميم المساقات المدرجة على شبكة المعلومات الدولية في مجال العلوم الأساسية والهندسية، واستخدامات الشبكة الدولية للمعلومات لتدريس مساقات الدراسات العليا، واستخدام البرمجيات الحديثة لتحقيق ذلك، والتطبيق العملي للمشاركين على استخدام البرمجيات في إعداد المحاضرات الخاصة بالمساقات التي يمكن طرحها على الشبكة الدولية(٤).

* دورات وورش عمل تدريبية للمعلم الجامعي نظمتها بعض مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ــ شارك فيها الباحث الحالي ــ ومنها: ورشة عمل لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس التي نظمتها كلية التربية بأبها في عام ١٩٩٩م(٥)، وورشة عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية في عام ٢٠٠١م(٦) ودورة تدريب تربوي للمعلم الجامعي نظمها مركز التطوير الجامعي بجامعة الملك عبدالعزيز في عام ٢٠٠٤م(٧)، ودورات تدريب تربوي لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين والتقنية والاتصالات التي نظمها مركز خدمة المجتمع بالتعاون مع وحدة التطوير الجامعي بكلية معلمين جدة في عام ٢٠٠٤م(٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية التدريب التربوي ، فقد تحددت مشكلة الدراسة في تساؤل رئيس هو: ما واقع التدريب التربوي بمؤسسات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي ولا سيما بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية؟

وتفرع عن هذا التساؤل مجموعة الأسئلة التالية:

١. ما أهداف التدريب التربوي؟
٢. ما أهمية التدريب التربوي؟
٣. ما أساليب التدريب التربوي؟
٤. ما مشكلات التدريب التربوي؟ وما سبل التغلب عليها؟
٥. ما فعالية تجربة تدريب تربوي في بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد ما يلي:

١. أهداف التدريب التربوي.
٢. أهمية التدريب التربوي.
٣. أساليب التدريب التربوي.
٤. مشكلات التدريب التربوي، وسبل التغلب عليها.
٥. مدى فعالية تجربة تدريب تربوي في بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية مجال التدريب التربوي بمؤسسات التعليم الخليجية، وما

حظي به هذا المجال من اهتمام متزايـــد. كمـــا تتضح أهمية الدراسة من خلال مساهمتها في:

١. توضيح أهمية التدريب التربوي لمنسوبي مؤسسات التعليم الخليجية، وتوجيه الأنظار نحو برامج التدريب التربوي لتحقيق المزيد من الاهتمام بها، سعياً لتطوير الأداء المهني وما يترتب عليه من ارتقاء منشود للواقع التربوي.

٢. تقييم فعالية بعض ممارسات التدريب التربوي لأعضاء هيئة تدريس بمؤسسات تعليمية خليجية، لكشف جوانب القوة والضعف بتلك الممارسات.

٣. استجلاء بعض المضامين التطبيقية للتدريب التربوي التي يمكن الإفادة منها في تحسين مستوى تدريب العاملين في المؤسسات التعليمية وزيادة فعاليته.

٤. تطوير تجارب التدريب التربوي الخليجية في ضوء الإفادة من تكامل الخبرات والتجارب المماثلة على المستويين العربي والعالمي.

٥. توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات العلمية في مجال التدريب التربوي لمنسوبي مؤسسات التعليم على كافة المستويات.

٦. تقديم أداة بحثية يمكن الإفادة منها في دراسات علمية أخرى.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحدود التالية:

المدى الزمني لإجراء الدراسة هو الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م.

اقتصر تقييم فعالية التدريب التربوي على تجربة التدريب التربوي لأعضاء هيئة التدريس ببعض مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وهي: جامعة الملك عبدالعزيز، كلية التقنية، كلية الاتصالات، كلية المعلمين بجدة. التي نفذت على مدى خمسة أيام بواقع (٤) ساعات يومياً، واستغرق تنفيذها(٢٠) ساعة، وتم تنفيذها خلال شهري مارس وأبريل في عام ٢٠٠٤م.

مصطلحات الدراسة:

١. التدريب التربوي: يقصد به تلك الأنشطة التدريبية في المجالات التربوية التي تستهدف تنمية قدرات التفكير وأنماط السلوك والمهارات والاتجاهات لدى منسوبي مؤسسات التعليم، بغية تحقيق فعالية أدائهم الأعمال، وتمكينهم من ممارسة كافة مهامهم بكفاءة واقتدار.

٢. مؤسسات التعليم العالي: يقصد بها الجامعات التي تضم العديد من الكليات، وغيرها من المؤسسات التي تماثلها في المستوي التعليمي والتي تضم كليات أو معاهد عليا يلتحق بها الطلاب عقب اجتيازهم المرحلة الثانوية، وتشمل: كليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم، وكليات التقنية والاتصالات وغيرها من الكليات والمعاهد التابعة لمؤسسات التعليم الفني والتدريب والمهني.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي استهدف تحليل الأدبيات لوصف وتحديد أهداف التدريب التربوي، وأهميته، وأساليبه، ومشكلاته وسبل التغلب عليها. وكذلك وصف آراء عينة الدراسة من منسوبي بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية حول واقع تجربة التدريب التربوي التي مروا بها.

إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة بالخطوات التالية:

١. مراجعة بعض الأدبيات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية للإجابة عن أسئلتها من السؤال الأول إلى السؤال الرابع.

٢. أُعدت استبانه لتقييم واقع تجربة التدريب التربوي لأعضاء هيئة التدريس ببعض مؤسسات التعليم السعودية، وتم تطبيقها على عينة بلغت (٥٣) عضواً فور انتهائهم من دورة تدريب تربوي.

٣. حللت نتائج الاستبانة للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس.

٤. نوقشت نتائج الدراسة، والملاحظات التي أبداها أفراد العينة على تجربتهم التدريبية.

٥. صيغت توصيات الدراسة.

٦. تم تقديم تصور لمشروع الدراسة المتضمن حقيبة Portfolio التي يقترح استخدامها في التدريب التربوي عن بعد من خلال شبكة الإنترنت.

أدبيات الدراسة:

تشتمل الأدبيات وفقا للمتغيرات التي تناولتها الدراسة على أربعة محاور رئيسة حول التدريب التربوي من حيث: أهدافه وأهميته، وأساليبه، ومشكلاته، وذلك على النحو التالي:

أولاً: أدبيات تناولت أهداف التدريب التربوي

يهدف التدريب التربوي للعاملين في مؤسسات التعليم إلى تحقيق النمو المهني المستمر لهم، ورفع مستوى أدائهم في العملية التعليمية وزيادة طاقاتهم الإنتاجية، وإعداد الكوادر الوطنية المدربة في شتى التخصصات.

تعددت أهداف التدريب التربوي التي حددها (المركز العربي للتدريب التربوي بدول الخليج)[٩] فلم تعد أهدافه قاصرة على تقديم المعلومات وتغيير وتعديل الاتجاهات وتطوير المهارات للعاملين في الحقل التربوي فحسب، بل تعدت ذلك إلي إتاحة الفرصة لتعميق قدرات المتدربين في مجال القيادة والإدارة، ليساهموا بفعالية في رسم السياسات ووضع الاستراتيجيات وتحديد الأهداف وتحليل المشكلات واتخاذ القرارات في مؤسساتهم. ويمكن إيجاز أهداف التدريب التربوي للمركز في:

أولاً: بناء القدرات التربوية، وتشمل مجالات:

* تطوير ممارسات القيادات التربوية في مجال التخطيط الاستراتيجي والقيادة الاستراتيجية.
* اقتصاديات التعليم وترشيد استثمار الموارد المالية.
* استراتيجيات التدريب وإدارته.

ثانياً: إعداد المناهج وبناؤها، وتشمل مجالات:

* بناء المناهج (صناعتها).
* تطوير المناهج.

ثالثاً: التقويم المؤسسي، ويشمل مجالات:

* نماذج وأساليب التقويم المؤسسي.
* الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الإدارة التربوية.

ويمكن الارتقاء بالعملية التدريبية في منطقة الخليج، وتطوير المدربين من أبناء الدول الأعضاء، وذلك بالاستفادة من الخبرات الخليجية والعربية والعالمية في المجالات القيادية والتربوية والإدارية المتعددة التي تهم دول المنطقة.

وعدد (مركز التدريب التربوي بجدة)[١٠] الأهداف العامة والخاصة للتدريب التربوي على النحو التالي:

أولاً: الأهداف العامة، وتشمل:

١. النمو المهني المستمر لشاغلي الوظائف التعليمية، وذلك بحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية، بغرض تحسين أدائهم، ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية، وإطلاعهم على كل جديد في مجال عملهم.

٢. رفع مستوى الأداء في العملية التعليمية التعلمية، وزيادة طاقات العاملين الإنتاجية عن طريق التدريب المتواصل.

٣. رفع مستوى أداء شاغلي الوظائف التعليمية بالمجالات الإدارية المساندة على مستوى إدارات التعليم.

٤. إعداد الكوادر الوطنية المدربة في شتى التخصصات المطلوبة.

٥. إعداد الموظف لتولي مركز وظيفي يحتاج شغله إلى إعداد أو تدريب.

٦. تهيئة الموظفين لاتباع أسلوب جديد في العمل، أو استعمال آلات حديثة.

٧. إعادة تدريب أو تأهيل من يراد توجيههم نحو جهات عمل جديدة نتيجة لظروف العمل أو الموظفين.

ثانياً: الأهداف الخاصة، وتشمل:

١. تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته، مما يساعد على رفع الروح المعنوية لديه.

٢. تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين .

٣. تزويد المتدربين بالمعلومات التربوية والمهارات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية لجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات .

٤. إكساب المتدربين القدرة على تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.

٥. زيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع، بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية ، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية، وتغلبهم عليها من ناحية أخرى.

٦. تهيئة المتدربين لاتباع أسلوب جديد في العمل، أو استعمال آلات حديثة.

٧. تفادي الأخطاء في أداء الأعمال والإقلال منها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال.

٨. إكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

٩. تعريف المتدربين بكيفية القيام بواجبات رسالتهم والوظائف المنوطة بهم.

وأشار (مدخلي)[١١] إلى أن أهداف التدريب التربوي تتمثل في:

١. رفع مستوى أداء المعلمين في المادة بتطوير معارفهم وزيادة قدراتهم على التجديد والإبداع.

٢. تعزيز خبرات المعلمين، وتطوير مهاراتهم، وتعريفهم بمشكلات التعليم وطرق علاجها.

٣. تبصير المعلم بالطرق المناسبة التي تساعده على أداء عمله بطريقةٍ جيدةٍ، وبجهدٍ قليل، وفي وقتٍ قصير.

٤. معالجة أوجه القصور لدى المعلمين غير المؤهلين تربوياً.

٥. تعريف المعلمين بالأساليب الحديثة المتطورة في التربية، وطرق تحسين العلاقات الإنسانية داخل البيئة المدرسية.

٦. اكتشاف الكفاءات الجيدة من المعلمين الذين يمكن الإفادة منهم في العديد من المجالات مثل : المشاركة في تطوير المقررات الدراسية، وإنتاج الوسائل التعليمية، ورفع الروح المعنوية بمشاركتهم في الرأي والأخذ بمقترحاتهم.

كما ذكر (الطعاني) [١٢] أن التدريب التربوي يهدف إلى إكساب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات من أجل تطوير أدائهم وتنميتهم مهنياً، بما ينعكس إيجابياً على تطوير مستويات المؤسسات التعليمية بجوانبها وأنشطتها المختلفة. ويلزم لتحقيق تلك الأهداف بذل المزيد من الجهد لتعميق مفهوم

التدريب التربوي وأهدافه وأهميته وأسسه وأنواعه، وطرائق تحديد الاحتياجات التدريبية، ومكونات العملية التدريبية وفعالياتها، ومراحل تصميم البرنامج التدريبي وآلياته التنفيذية والتقويمية، وأدوار المدرب وكفاياته وطرق اختياره وأخلاقياته.

وأوضح(Shin)[١٣] أن التدريب التربوي في كوريا الجنوبية يهدف إلى تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين، وتقوية التزامهم بمهنة التعليم. وتتنوع أهدافه لتشمل ما يلي:

١. التدريب لرفع مستوي المؤهل. وذلك لغرض الترقية لوظيفة أعلى، ويكون حده الأدنى (١٨٠) ساعة تدريبية.

٢. التدريب لتعزيز المهنة، تحديث معلومات المتدربين، وإثرائهم بالنظريات والأساليب التدريسية الجديدة. ويكون حده الأدنى له(٦) ساعات.

٣. التدريب في الإدارة التعليمية، لتنشيط الأداء الوظيفي للمعلمين الذين يشغلون وظائف إدارية.

٤. التدريب الخاص، وذلك لأغراض خاصة تشمل: تنمية اللغة، والثقافة الأجنبية. ويتم داخلياً أو خارجياً.

كما يهدف التدريب التربوي للمعلمين في ماليزيا إلى تحسين مهاراتهم المهنية، وتطوير أساليبهم في الإدارة التربوية، ورفع مستواهم في تخطيطهم للبحوث. ويتم ذلك كل خمس سنوات لضمان حداثة إلمامهم بالمعارف والأساليب الجديدة[١٤].

كما قدم (مركز تطوير التعليم التابع للأمم المتحدة) [١٥] وثيقة تضمنت تقييماً لأهداف التدريب التربوي وحاجاته في الدول النامية خلال العقد القادم، والدور الذي يمكن أن تلعبه المساعدة الفنية والدعم الدولي في التطرق للمشكلات الرئيسة التي تواجهه. وتطرقت الوثيقة لحاجات الدول النامية للتدريب التربوي في التعليم العالي ومن يستلزمه ذلك من تكثيف الجهود لتحديد أهداف استراتيجياته والقوى العاملة التي تقوم بتصميمه وتقييم أنشطته. وأكدت الوثيقة ضرورة الاهتمام ببرنامج الأمم المتحدة للتنمية(UNDP) في مجال التدريب التربوي واستراتيجياته، وأساليبه التقنية المحسنة لنوعيته.

ثانيا: أدبيات تناولت أهمية التدريب التربوي

تتمثل أهمية التدريب التربوي في كونه مدخلا علميا عمليا لحل العديد من المشكلات التي تواجه العاملين في الميدان التربوي، حيث يساهم في الارتقاء بمستويات تأهيل المتدربين وتمكينهم من ممارسة مهامهم وفقا لقواعد علمية مدروسة. وهو ترجمة حقيقية لمفهوم التربية المستمرة التي تنمي الاتجاهات نحو تقدير العمل التربوي، كما أنه يساهم في التبصير بالمشكلات الميدانية والأساليب المثلى للتعامل معها في إطار تعاوني يتم خلاله تبادل الآراء[١٦].

وتتضح أهمية التدريب التربوي كمكون رئيس من مكونات عملية التنمية البشرية، ولا سيما بعد أن أصبح فناً وعلماً، وشهد تغييراً جذرياً وتطوراً مذهلاً في مفهومه وأساليبه وطرائقه ونماذجه، فأصبح وسيلة فعالة لتحقيق النمو المهني، ومدخل من مداخل تطوير التعليم واستدامة التجدد والتجديد. ولم يعد من الكماليات بل أصبح من الضروريات، وتزايدت الحاجة إليه لمواكبة مستجدات العلوم التربوية والإدارية والنفسية التي شهدت تطوراً

ملحوظاً في مفاهيمها ونظرياتها وتفاعلاتها مع معطيات الثورة التقنية. وتعددت أهميته لمجالات [٩]:

١. القيادة والتخطيط الاستراتيجي.
٢. التخطيط التربوي.
٣. المناهج.
٤. التقويم.
٥. الإشراف الإداري والتربوي.
٦. الإدارة التربوية.
٧. اقتصاديات التعليم.
٨. التنمية البشرية.
٩. التقنيات التربوية.

وتتضح أهمية التدريب التربوي لأعضاء هيئة التدريس في تنميته مهارات التدريس لديهم، وتمكينهم من التخطيط، واستخدام التقنيات، وإدارة الوقت، واستخدام أساليب التقويم المناسبة، فضلاً عن تأكيده أخلاقيات التعليم وذلك من خلال ممارسات تدريسية تقدم للمجموعات الكبيرة والمجموعات الصغيرة[١٧].

وأشار (مدخلي)[١١] إلى أن أهمية التدريب التربوي تكمن في وفائه بالاحتياجات التدريبية التي تلزم الميدان التربوي. فعند التخطيط لأي برنامج تدريبي تربوي لابد تحديد أهميته، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة له لكون ذلك من الأسس التي يقوم عليه التدريب السليم، لتحقيق الكفاية وتحسين الأداء.

وتتمثل أهمية التدريب التربوي للمعلمين الإيرانيين في كونه وسيلة لتعزيز السلوك الأخلاقي لديهم، حيث تبنى برامجه على أسس عقدية، وترتكز على الدين والقرآن والأخلاق[١٤].

كما تتمثل أهمية التدريب التربوي للمعلمين بفرنسا في كونه قناة مهمة لتزويده بما يلزم لمواكبة التطورات الحديثة في التدريس، وتمكينه من التغلب على المشكلات التعليمية الطارئة التي تواجهه. حيث يطالب كل معلم باجتياز دورات تدريب تربوي لمدة(٣٦) أسبوعاً في مراكز تدريب متخصصة، التي تقدم برامج تدريبية وفق احتياجات المتدربين [١٤].

وتنعكس أهمية التدريب عالي المستوى في تطوير مخرجات التعليم كأساس لإصلاح مسيرته. حيث وجد ارتباط وثيق بين تحسن عملية تعلم الطلاب ومستوى التدريب التربوي الذي حصل عليه المعلمين والمديرين في أستراليا، الأمر الذي يعكس أهمية التدريب من خلال تدريب المعلمين على ما يطرأ من متغيرات ومستجدات في المناهج، و يعينهم على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وذلك تلبية لمتطلبات التطوير المهني لهم[١٤].

ثالثاً: أدبيات تناولت أساليب التدريب التربوي

لقد تأثرت أساليب التدريب التربوي بمعطيات الثورة التقنية، مما أدى إلى ميلاد مفاهيم ومصطلحات جديدة مثل: تكنولوجيا الأداء البشري، و ظهور العديد من المستجدات في أساليب التدريب التربوي، مثل: التدريب الفردي والجماعي باستخدام الكمبيوتر، والتدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر CBT-WBT، والتدريب المعتمد على شبكة الإنترنت، والتدريب المعتمد على الكفاءة، والنماذج والحقائب التدريبية، ونماذج التقويم المؤسسي، والتخطيط الاستراتيجي، وهندسة صناعة المنهج، ونماذج مراقبة وتقويم جودة التعليم، وتصميم وإدارة المشاريع التربوية التطويرية [٩].

وتعدد الأساليب والطرائق المستخدمة في العملية التدريبية، منها: المحاضرة، والحديث،

والمناقشة، وتمثيل الأدوار، ودراسة الحالة، والتمارين، والمراسلات البريدية، والمشروعات التطبيقية، والمباريات، وتدريب الحساسية، والزيارات الميدانية، والدروس النموذجية (١٦).

كما اشتملت ورش عمل التدريب التربوي على الأساليب الحديثة لاستخدام تقنيات المعلومات في التدريس، وأهمها الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) التي أدى انتشارها السريع إلى جدل متواصل نظراً لتأثيرها الديناميكي على كثير من أنماط الحياة المعاصرة وخاصة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، حيث يساهم حسن استخدامها في جعل الطالب عنصراً متفاعلاً في العملية التعليمية وليس مجرد متلقي للمعارف، وتشجعه على البحث، والتمييز بين الجوهري والثانوي، وتمكنه من متابعة التطورات، وتوسع دائرة التعلم ولا تقصرها على غرفة الدراسة أو الكلية بل تضم العالم بأجمعه(١٢).

وصنفت أساليب التدريب التربوي إلى نوعين، هما(١١):

١. أساليب التدريب النظرية، مثل: المناقشة، المحاضرة، الندوات، القراءات والبحوث الإجرائية والنشرات الإشرافية الموجهة.

٢. أساليب التدريب العملية، مثل: الدروس التطبيقية، المشاغل التربوية، إنتاج الوسائل التعليمية، الزيارات والرحلات الميدانية والتجارب العملية.

وطبقت العديد من نظم التدريب التربوي وأساليبه الحديثة، منها(٩):

* التدريب القائم على الكفاءة Competency based Training

* التدريب القائم على التقنية Technology based Training

* التدريب القائم على الأداء Performance based Training

وتعددت أساليب التدريب التربوي ونظمه للمعلمين في الصين، ومنها (١٨):

١. ابتعاث المعلمين بمختلف مستوياتهم بشكل منتظم إلى مدارس التدريب لتأهيلهم.

٢. التدريب الذاتي بالمراسلة وعن طريق التلفاز عبر الأقمار الصناعية.

٣. الالتحاق بمساقات وبرامج جامعية لمدة عامين، والحصول على مؤهل بعد اجتياز سلسلة من الاختبارات.

٤. التدريب في المدرسة وأثناء العمل، وذلك بتشجيع المعلمين على تحسين كفاءتهم التدريسية، والعمل البحثي، والتعلم الذاتي.

٥. تدريب المعلمين من خلال ورش عمل Workshops ولقاءات علمية Seminars وحلقات دراسية تتعلق بمحتوي التدريس وطرائقه، وتتم على مختلف المستويات.

٦. تدريب المديرين من خلال الدراسة الذاتية في وقت الفراغ، وتدريب خاص خلال (٣٠٠) ساعة عمل على القوانين والسياسات التربوية، ويتم ذلك من خلال محاضرات ومؤتمرات ومناقشات تدور حول مشكلات وقضايا ميدانية.

وتكون أساليب التدريب التربوي للمعلمين في اليابان على هيئة ورش عمل مركزية لمديري المدارس ومساعديهم والمعلمين ذوي الخبرة في مختلف المواد الدراسية. ويكون تدريب المعلمين المبتدئين إلزامياً لمدة عام(١٩).

أما أسلوب تدريب المعلمين في استراليا فيكون تطبيقياً مباشراً داخل كل مدرسة وفقاً لاحتياجاتها(١٤).

وتعتمد أساليب التدريب التربوي للمعلمين في إيطاليا على إلحاقهم بدورات تدريبية تنظم بالتعاون مع الكليات الجامعية المتخصصة، لتنمية الجوانب المهنية والوظيفية للمعلم وتشمل: معارفه العلمية والتربوية والقيادية، ومهاراته الاتصاليه، ومسؤولياته الصحية[١٤].

رابعاً: أدبيات تناولت مشكلات التدريب التربوي وسبل التغلب عليها

أشار (مطاوع)[٢٠] إلى أنه من المشكلات التي تواجه برامج التدريب التربوي تلك الفروقات الفردية بين المتدربين الناتجة عن تباين مقدراتهم، وتباين مستوياتهم المهارية واحتياجاتهم التدريبية، وأن الأساليب التقنية الحديثة باستخدام شبكة الإنترنت والإنترانت تعالج مثل هذه المشكلات، الأمر الذي يزيد من حاجة برامج التدريب التربوي العصرية إلى تفعيل استخدام التقنيات الحديثة في التدريب.

كما توجد بعض المشكلات والتحديات التي تواجه استخدام التقنيات ولا سيما الإنترنت في التدريب والتعليم، ومنها أن بعض المسؤولين في مؤسسات التعليم العالي قد يشعر بشيء من القلق إزاء التوسع في استخدامها خشية أن يكون لغزارة المعلومات بها وسهولة الوصول إليها أثراً سلبياً مضعفاً للقدرات الإبداعية للطلبة أو المتدربين[٤].

وقد تعزى العديد من المشكلات التي تواجه التدريب التربوي إلى كثرة الموضوعات التدريبية ذات الأولوية، والتي تفرض على المسؤولين عن التدريب، ويلزم تنفيذها وفقا لنظرة شمولية سابرة للاحتياجات التدريبية ذات الأولوية. ومن أهم مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية ذات الأولوية لعلاج هذه المشكلة ما يلي[١١]:

١. توصيف مهام المعلم وتحديد مسئولياته وواجباته والمتطلبات الأساسية منه.

٢. الملاحظات التي ترصد أثناء الزيارة الصفية مثل: استخدام طرائق التدريس المناسبة، وتوظيف الوسائل التعليمية توظيفاً سليماً، وإدارة الصف وضبطه.

٣. الأخذ برأي مدير المدرسة حول نقاط الضعف التي يرصدها على المعلم داخل الصف وخارجه.

٤. الاجتماع مع المعلمين والتحاور معهم، حيث يستخلص من ذلك مؤشرات لمدى إلمام المعلم بالمادة العلمية، ومدى حرصه على الاطلاع والقراءة، إضافةً إلى تلمس الرغبات والاحتياجات التي يريد المعلم تحقيقها لتطوير كفاياته وتحسين أدائه.

٥. الاسترشاد ببطاقات تقويم الأداء الوظيفي لتعرف أهم جوانب القصور لدى المعلم.

٦. تدارس شكاوي المعلمين، التي تعكس عدم رضاهم الوظيفي عن بعض جوانب العمل التعليمي، وتحديد أسبابها وعلاجها بالتدريب.

وأشارت دراسة (الأمانة العامة لمجلس تعاون دول الخليج)[٢١] إلى العديد من مشكلات التدريبية الميدانية، منها:

١. مشكلات ترتبط بتوفر الدعم المالي والمعنوي اللازمين لنجاح التدريب.

٢. الفجوة بين النظرية والتطبيق الإجرائي الذي يترجم الخطط النظرية بجدية.

٣- غياب بعض الآليات التخطيطية والتنفيذية المستقبلية التي تفي بمتطلبات الميدان التربوي للوفاء بالتطلعات التربوية لمدرسة المستقبل.

٤. الحاجة الدائمة إلى التشخيص المستمر لمواطن القصور، وبذل الجهود التكاملية لعلاجها على كافة المستويات المحلية والخليجية والعربية.

٥. تعدد معايير ومحكات تقييم أداء الممتهنين مهنة التعليم، وما يضيفه ذلك من تبعات ملقاة على كاهل المسؤولين عن التدريب، حيث تتزايد مطالب تكثيف الدورات التدريبية وتجويد مستواها، للارتقاء بمستوي المتدربين وتمكينهم من اجتياز اختبارات الحصول على رخصة التدريس.

كما تجدر الإشارة إلى أن للتدريب التربوي بعض المشكلات التي تنعكس على الواقع التعليمي في المدارس، حيث يؤثر تفرغ المعلم للتدريب على مستوى متابعته لطلابه، كما يؤثر انشغال المعلم بالتدريس ـ المتزامن مع تدريبه ـ على مستوى إفادته من التدريب. وقد سعت فرنسا لحل هذه الإشكالية بأن يحل المعلم الاحتياطي إحلالاً كاملاً محل المعلم المتفرغ للتدريب[١٤]، ولكن الأمر قد يختلف في واقع المدارس الخليجية والعربية، حيث لا يتوفر بها العدد اللازم من المعلمين الاحتياطيين، مما يجعل المشكلة قائمة.

تعقيب على الأدبيات

في ضوء ما سبق عرضه من أدبيات يتضح وجود تباينات بين أهداف التدريب التربوي لتباين الغرض منه، والفئة المستهدفة، وطبيعة الموضوعات التدريبية ومستويات المتدربين. كما يتضح اتفاق جميع الأدبيات على كافة المستويات الخليجية أو العربية أو العالمية حول أهمية التدريب التربوي الجاد، وأولته العديد من النظم التعليمية مكانة متميزة لما له من مردود مباشر على واقع المؤسسات التعليمية ومخرجاتها. وهذا يدعم الدراسة الحالية ويؤكد أهميتها كخطوة علي طريق تدارس واقع التدريب التربوي على مستوى دول مجلس التعاون.

كما لوحظ أيضاً وجود اتفاق بين الأدبيات التي تناولت الأساليب والطرائق النظرية والعملية للتدريب التربوي، فقد أكدت أهمية استخدام الأساليب التقنية الحديثة في التدريب.

وأشارت بعض الأدبيات إلى المشكلات التي تواجه التدريب التربوي وتحد من فعاليته، وتضمنت بعضها مقترحات للحد من آثار تلك المشكلات.

وقد أفاد الباحث من مراجعة تلك الأدبيات في الإجابة عن أسئلة الدراسة (التي وردت بالتفصيل في الجزء الخاص بنتائج الدراسة) كما أفاد منها أيضاً في إعداد محاور وعبارات أداة الدراسة الحالية (الاستبانة).

أداة الدراسة (إعدادها- ضبطها – تطبيقها):

تمثلت أداة الدراسة في استبانة لتعرف آراء بعض أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي السعودية حول واقع التدريب التربوي، ومرت خطوات إعدادها بما يلي:

١. حددت أربعة محاور رئيسة حول: أهداف التدريب التربوي، أهميته، أساليبه ومشكلاته. وصيغت ثلاث مفردات فرعية حول كل محور، وضمنت في قائمة لتعرف الآراء التقديرية حول كل مفردة، حيث عرض مقابل كل مفردة أربعة بدائل (على غرار مقياس ليكرت) تعكس درجات تقديرية لها(صفر، ١، ٢، ٣) يحدد منها المستجيب ما يتناسب مع وجهة نظره.

٢. وضع سؤالاً مفتوحاً حول أهم الملاحظات الشخصية للمستجيب على دورة التدريب التربوي التي اجتازها.

٣. عرضت الاستبانة على (٨) من المحكمين التربويين لاستكمال إجراءات ضبطها.

٤. تمثلت ملاحظات المحكمين في تعديل صياغة بعض المفردات، ودمج بعضها وإعادة ترتيب بعضها الآخر. وعدلت الاستبانة في ضوء الملاحظات، ثم عرضت مرة ثانية عليهم لحساب نسبة الاتفاق بين آرائهم، وقد بلغت نسب الاتفاق (٩٢%) وهي نسبة دالة على صدق الاستبانة[١٦].

٥. تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات Alpha Cronbach بتطبيقها على عينة تجريبية من المعلمين بلغ عددها (٣٨) معلماً من الملتحقين بدورات تدريبية في مركز التدريب التربوي، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) وهي قيمة تشير لثبات الاستبانة[١٦]. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق ١) الصالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٥٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، بواقع (١٥) عضواً من كلية المعلمين بجدة، و(١٨) عضواً من أعضاء كليتي التقنية والاتصالات التابعتين لمؤسسة التعليم الفني والتدريب المهني، و(٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز ينتمون إلى كليات جامعية مختلفة (٤ أعضاء من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٤ أعضاء من كلية الطب والعلوم الطبية وطب الأسنان، ٣ أعضاء من كلية العلوم، ٣ أعضاء من كلية علوم الأرض، عضوين من كلية الأرصاد والبيئة، عضوين من وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي ومعهد البحوث، عضواً واحداً من كلية الهندسة وعضواً واحداً من كلية تصاميم البيئة) وجميعهم من الأعضاء الذين التحقوا بدورات تدريب تربوي ـــ شارك فيها الباحث الحالي ـــ خلال شهري مارس وأبريل في عام ٢٠٠٤ م.

نتائج الدراسة

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة (من الأول إلى الرابع) وذلك من خلال استقراء الأدبيات واستخلاص إجابة كل سؤال، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: الخاص بـــ: ما أهداف برامج التدريب التربوي؟ وتم تصنيف الأهداف التي يسعى التدريب التربوي إلى تحقيقها في ثلاثة مجالات هي: المعرفية والمهارية والوجدانية.

أولاً: الأهداف المعرفية، وتشمل:

١. إكساب المتدربين معارف وظيفية حول مجالات التدريب التربوي لرفع مستويات معارفهم، وزيادة مقدراتهم على التجديد والإبداع وتطوير أداء مهامهم الوظيفية.

٢. تبصير المتدربين بالمستجدات التدريبية المتضمنة أساليب حديثة متطورة في التربية، وطرق تحسين العلاقة الإنسانية داخل البيئة المدرسية، لتحسين واقع المؤسسات التعليمية.

٣. معالجة أوجه القصور لدى المعلمين غير المؤهلين تربوياً، بحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية، بغرض تطوير أدائهم، ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية، وإطلاعهم على كل جديد في مجال عملهم.

٤. تأهيل الكوادر المدربة في شتى التخصصات الوظيفية التي تحتاجها المؤسسات التعليمية.

٥. تنمية مقدرات المتدربين على تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.

٦. تعريف المتدربين بكيفية القيام بواجبات رسالتهم والمهام المنوطة بهم.

ثانياً: الأهداف المهارية، وتشمل:

١. تعزيز خبرات المتدربين وتطوير مهاراتهم التدريبية العملية.

٢. تنمية المهارات الأدائية للمتدربين التي تساعدهم على أداء عملهم بطريقةٍ جيدة، وبجهدٍ قليل، وفي وقتٍ قصير.

٣. صقل مهارات المتدربين المتميزين ومواهبهم، والإفادة منهم والأخذ بمقترحاتهم في العديد من المجالات مثل: المشاركة في تطوير المقررات الدراسية، وإنتاج الوسائل التعليمية.

٤. تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتدربين بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، والتعامل مع المواقف الطارئة ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها.

٥. تنمية مهارات استخدام التقنيات الحديثة، لتفادي الأخطاء في أداء الأعمال والإقلال منها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال.

٦. تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية لدى المتدربين.

ثالثاً: الأهداف الوجدانية، وتشمل:

١. تعزيز وتأكيد القيم والأخلاقيات الضابطة للممارسات المهنية للمتدربين.

٢. رفع الروح المعنوية للمتدربين، التي تنعكس إيجابياتها على تطوير أدائهم.

٣. تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين.

٤. تنمية اتجاهات المتدربين نحو العمل الجماعي واستخدام أساليب التعليم الذاتي المستمر.

٥. تنمية الاتجاهات الإيجابية لمواصلة الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير المقدرات والمهارات والاتجاهات والقيم.

٦. تقوية التزام المتدربين بمهنة التعليم، وتعزيز انتمائهم لها، وتقديرهم مسؤولياتها.

٧. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

إجابة السؤال الثاني: الخاص بـــ: ما أهمية التدريب التربوي؟ ويمكن تحديد أهمية التدريب التربوي فيما يلي:

١. يُعد مطلباً رئيساً لتحقيق التنمية المعرفية والتقنية المستدامة، ولا سيما في ظل التطورات المعاصرة المتلاحقة في شتى الميادين المعرفية والتقنية.

٢. يمثل مدخلاً علمياً عملياً مباشراً لحل العديد من المشكلات التي تواجه العاملين في الميدان التربوي.

٣. يُعد مجالاً تطبيقياً للارتقاء بمستويات الممارسة وفق قواعد علمية مدروسة، لتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات.

٤. تتوفر من خلاله الخبرات التربوية المستمرة لتنمية اتجاهات المتدربين، والتدرب على الأساليب المثلى للتعامل مع المشكلات الميدانية في إطار تعاوني لتبادل الآراء.

٥. سبيلاً رئيساً لتواصل المتدربين مع كافة المستجدات للوفاء بالاحتياجات التي تفرضها عليهم المتغيرات المتسارعة في الميدان التربوي.

٦. مطلباً لتحسين كفايات المتدربين وفق احتياجاتهم المتباينة، وتحقيقهم لذواتهم.

٧. مصدراً لتأهيل المتدربين في شتى المجالات التربوية، منها: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التخطيط التربوي، المناهج، التقويم، الإشراف الإداري، الإدارة التربوية، اقتصاديات التعليم، التنمية البشرية والتقنيات التربوية.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة.

إجابة السؤال الثالث: الخاص بـــ: ما أساليب التدريب التربوي؟ وتم تحديد أساليب التدريب التربوي النظرية والعملية فيما يلي:

أولاً: أساليب التدريب التربوي النظرية، وتشمل:

١. الأساليب المباشرة، مثل: المناقشة، المحاضرة، الندوات، الحديث، تمثيل الأدوار، التدريب التعاوني الجماعي ودراسة الحالة، والتمارين، المراسلات البريدية، الدروس النموذجية، التدريب الفردي والجماعي والتدريب بالمباريات والزيارات الميدانية.

٢. الأساليب غير المباشرة، مثل: القراءات، البحوث الإجرائية، النشرات الموجهة، التدريب بالنماذج الحقائب التدريبية والمشروعات التطبيقية.

ثانياً: أساليب التدريب التربوي العملية، وتشمل:

الحقائب الوثائقية Portfolio، الدروس التطبيقية، المشاغل التربوية، الوسائل التعليمية، الزيارات، الرحلات الميدانية والتجارب العملية.

كما يمكن تصنيف أساليب التدريب من حيث التقليدية والحداثة إلى صنفين هما:

١ . **الأساليب التقليدية**، وتشمل:

ورش العمل، المحاضرات، المناقشات، التجارب والعروض العملية، التدريب الميداني، الزيارات والرحلات الميدانية.

٢ . **الأساليب المستحدثة**، وتشمل:

التدريب الفردي والجماعي باستخدام الكمبيوتر، التدريب عن بعد بالمراسلات البريدية، التدريب المعتمد على شبكة الإنترنت، التدريب المعتمد على الكفاءة، النماذج والحقائب التدريبية، التدريب التعاوني، التدريب لتنمية الإبداع بتمثيل الأدوار وتدريب الحساسية، التدريب المبني على الجدارة، والتدريب باستخدام التكنولوجيا والتدريب المبني على الأداء.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة.

إجابة السؤال الرابع: الخاص بـــ: ما مشكلات التدريب التربوي؟ وما سبل التغلب عليها؟ وتم تصنيف مشكلات التدريب التربوي إلي قسمين هما:

الأول: المشكلات التي تواجه القائمون على التدريب وسبل التغلب عليها، وتشمل:

١. الفروقات الفردية بين المتدربين الناتجة عن تباين مقدراتهم، وتباين مستوياهم المهارية واحتياجاتهم التدريبية. ويمكن التغلب عليها بتقييم أولي لمستويات المتدربين و مقدراتهم، وتصنيفهم في مجموعات متجانسة وفقاً لمستوياتهم وتخصصاتهم وحاجاتهم التدريبية.

٢. تعدد أولويات التدريب التربوي لكثرة المجالات التدريبية ذات الأولوية للمتدربين. ويمكن استقراء المتطلبات التدريبية للميدان، والاسترشاد بنتائج قوائم تقدير الأداء المهني، واستطلاع الأراء حول المجالات التدريبية المطلوبة.

٣. التجدد السريع للموضوعات التدريبية نظراً لكثرة المتغيرات المعاصرة وتسارعها. ويمكن التغلب علي ذلك برسم الخطط الاستراتيجية للتدريب التي تلبي المطالب الواقعية، وتراعي الطموحات والآمال التدريبية المستقبلية.

٤. تعدد المقومات البشرية والمادية للتدريب الفعال، فالتدريب التربوي الجاد يتطلب توفر مقومات بشرية ومادية. ويتطلب ذلك التواصل والتنسيق مع الجهات المتخصصة والمسؤولة التي يمكن أن تتعاون مع المسؤولين عن

التدريب، لتوفير المقومات البشرية والمقومات المادية الداعمة للتدريب.

٥. عزوف بعض المتدربين عن المشاركة الجادة في البرامج التدريبية. ويمكن التغلب على ذلك بتدارس أهم أسباب العزوف، والسعي لإيجاد سبل مثلى لمعالجة العوامل الكامنة خلف ذلك، وتذليل صعوبات تفاعلهم الإيجابي مع برامج التدريب، وتكثيف الجهود لتحقيق المزيد من التفهم لأهداف التدريب التربوي وأهميته لتشجيع المتدربين على الانضمام لبرامجه، والارتقاء بالواقع التعليمي.

٦. التحديثات المتلاحقة في أساليب التدريب التربوي ووسائله. ويمكن التغلب على ذلك بالاستعانة بالمتخصصين، وتشجيعهم لتطوير البرامج والأساليب التدريبية باستخدام التقنيات الحديثة، والتنسيق بين الجهود التدريبية، والإفادة من الخبرات المحلية والخليجية والعالمية في هذا المجال ولا سيما خبرات المراكز التدريبية المتخصصة، ومنها تجارب التدريب التربوي التي نفذها المركز العربي للتدريب التربوي بدول الخليج.

الثاني: المشكلات التي تواجه المتدربين وسبل التغلب عليها، وتشمل:

١. التحديات التقنية التي تواجه استخدام المتدرب للتقنيات الحديثة ولا سيما الإنترنت، حيث يتخوف البعض من أثرها السلبي المضعف للمقدرات الإبداعية. ويمكن التغلب عليها من خلال تكثيف الدورات التدريبية لتنمية مهارات استخدام تلك التقنيات الحديثة، والتوعية بالسبل المثلى للإفادة من إيجابياتها وتلافي سلبياتها.

٢. تعدد أولويات التدريب التربوي لكثرة المجالات التدريبية ذات الأولوية للمتدربين. ويمكن الاسترشاد بنتائج قوائم تقدير الأداء المهني للمتدربين، واستقراء نتائج استطلاع آرائهم في المجالات التدريبية التي يرغبونها.

٣. تعدد مشكلات المتدربين التي تقلل من فعالية التدريب وجدواه، ولا سيما تلك المشكلات التي تعكس عدم رضاهم الوظيفي عن بعض جوانب عملهم التعليمي، أو واقعهم الاجتماعي. ويمكن التغلب على ذلك من خلال السعي لحل مشكلات المتدربين المعوقة لأدائهم التدريبي، وزيادة دافعيتهم لتحمل واجبات رسالتهم وما يتطلبه ذلك من مواصلة تدريبهم التربوي الذي يستهدف تطوير الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم.

٤. التحديات التدريبية المتعددة الخاصة بالتطورات المعرفية المتسارعة في شتى ميادين المعرفة، وسرعة استجابة المناهج المعاصرة لتلك التطورات، مما يفرض على المتدرب الحاجة الدائمة للتدرب والتطور. ويمكن التغلب على ذلك من خلال التدريب علي أساليب ومهارات التعلم الذاتي الفعال والإفادة من الإنترنت.

٥. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة

إجابة السؤال الخامس: الخاص بـ: بتحديد فعالية تجربة تدريب تربوي في بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية؟ تم رصد وتحليل نتائج تطبيق الاستبانة المبينة في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١): واقع التدريب التربوي وفقاً للنسب المئوية لاستجابات العينة على الاستبانة

محاور التدريب	المفردات (العبارات)	النسبة%	
		للمفردة	للمحور
أهدافه	- واضحة ومحددة.	%٨٢,٢	%٨٠
	- متنوعة وشاملة.	%٨٢,٢	
	- منطقية وقابلة للتحقق في ضوء الإمكانيات.	%٧٥,٦	
أهميته	- واضحة قبل التحاقي بالتدريب.	%٥٧,٨	%٧١،٩
	- زاد تقديري لأهميته من خلال تجربتي.	%٦٤,٤	
	- حرص القائمون بالتدريب على تأكيد أهميته.	%٩٣,٣	
أساليبه	- مناسبة لتحقيق أهداف التدريب.	%٨٠	%٨٣,٧
	- حديثة ومسايرة لمتطلبات العصر.	%٨٢,٢	
	- أفادتني وسأحرص على تطبيقها.	%٨٨,٨	
مشكلاته	- أمكن التغلب عليها.	%٦٦,٦	%٧٩,٢
	- حرص القائمون بالتدريب على معالجتها.	%٧٧,٧	
	- يمكن علاجها في المستقبل.	%٩٣,٣	
المجموع		%٨٢,٢	٣١٤,٨
المتوسط			%٧٨،٧

يتضح من النتائج المبينة بالجدول ما يلي:

* أن متوسط تقدير العينة لواقع التدريب التربوي بلغ نسبة مئوية مقدارها(٧٨,٧%) وهي نسبة تقديرية مرتفعة (أعلى من ٧٥%) تشير إلي فعالية تجربة التدريب التربوي التي مرت بها عينة الدراسة.

* أن متوسط النسبة المئوية لآراء العينة حول محور أهداف التدريب بلغ (٨٠%). ويشير ذلك إلى أن أهداف التدريب التربوي ليست غامضة، وتتسق مع احتياجات أعضاء هيئة التدريس، وأنها أهداف منطقية للوفاء بمتطلبات تأدية عضو هيئة التدريس لرسالته.

* أن متوسطي النسبتين المئويتين لآراء العينة حول: وضوح أهمية التدريب قبل الالتحاق ببرنامج التدريب التربوي، وزيادة تقدير أهمية التدريب من خلال تجربته قد بلغا(٥٧,٨%) و(٦٤,٤%) على الترتيب وهما نسبتان متوسطتان (تتراوحا بين ٥٠-٧٤%). ويشير ذلك إلى عدم الاستشعار الكامل من قبل جميع أفراد العينة لأهمية التدريب التربوي لهم قبل التحاقهم بالبرنامج التدريبي، وأن نسبة تقدير العينة لأهميته تزايدت نتيجة مرورهم بالتدريب. وعلى الرغم من أن متوسط نسبته استجابات العينة على المفردة الخاصة بحرص القائمين بالتدريب على تأكيد أهميته بلغ (٩٣,٣%) وهي

نسبة مرتفعة (تقع بين ٧٥-١٠٠%)، إلا أن هذه النتيجة إلى متطلبات التفعيل الجاد للتدريب توجب ضرورة تكامل الجهود قبل التدريب وخلاله لتأكيد أهميته للمتدربين وتوضيحها. فللمسؤولين عن التدريب دور قبلي لتبيان أهميته، والفائدة المرجوة منه، مما يزيد من رغبة المتدربين ويحفز دافعيتهم للالتحاق بدوراته والإفادة منها.

* أظهرت استجابات العينة على محوري أساليب التدريب ومشكلاته أن متوسطي النسب التقديرية لآراء العينة بلغا (٨٣,٧%) و(٧٩,٢%) وهما نسبتان مرتفعتان (تقعا بين ٧٥-١٠٠%) تشيرا إلى مناسبة أساليب التدريب المستخدمة، وأنه تم التغلب على مشكلات تحد من فعاليته. إلا أن استجابة العينة على المفردة الخاصة بأن التدريب المنفذ تمكن من التغلب على المشكلات بنسبة (٦٦,٦%) وهي نسبة متوسطة (تتراوح بين ٥٠-٧٤%) مما يشير إلى استمرارية وجود مشكلات أخرى لم يتم التغلب عليها، وهى مشكلات يمكن التغلب عليها، حيث بلغ متوسط نتائج العينة على المفردة الخاصة بإمكانية التغلب على تلك المشكلات في المستقبل نسبة مقدارها (٩٣,٣%) وهي نسبة مرتفعة (تقع بين ٧٥-١٠٠%).

* إن النسبة الكلية لتقييم واقع التدريب التربوي البالغ متوسطها(٧٨,٧%) لتعكس رضا عينة الدراسة عن واقع ممارسات التدريب التربوي، وتؤكد فعاليته.

وباستقراء استجابات العينة على السؤال المفتوح بالاستبانة، الخاص بملاحظاتهم حول تجربتهم التدريبية، تبين ما يلي:

* أشاد ٨٠% من أفراد العينة بأهمية دورات التدريب التربوي لهم، وأنهم قد أفادوا من خبراتها.

* أشار ٧٢% من أفراد العينة إلى أهمية زيادة الفترة الزمنية المخصصة للتدريب التربوي لاستكمال العديد من الجوانب التدريبية التي لم يتسع الوقت لاستكمالها.

* ذكر ٨٧% من أفراد العينة ضرورة تفرغ المشاركين فى دورات التدريب من كافة مهامه التدريسية خلال فترة التدريب، واقترح ٣٥% منهم أن تكون البرامج التدريبية في الأسبوعين الأولين من بداية الفصل الدراسي .

* أشار ٢٨% من أفراد العينة إلى أهمية التعريف الأولي للمتدربين بأهداف التدريب ومجالاته، والتعرف الأولي لاحتياجاتهم التدريبية الخاصة وفقاً للتخصص، فيكون الالتحاق بالتدريب اختيارياً وعن رغبة من دون إجبار ،حتى تتحقق الجدوى منه.

* أكد ٤٢% أهمية حقيبة التدريب التربوي المصاحبة للبرنامج التدريبي، وطالبوا بزيادة المناشط التطبيقية بها من خلال ورش العمل للمجموعات المتخصصة.

* أشار ٦٨% من أفراد العينة إلى حداثة الأساليب التدريبية المستخدمة.

* أشار ٣٢% من أفراد العينة أن أسلوب المحاضرة الطويلة ــ التي تقل خلالها فرص المناقشة ــ يحد من فعالية التدريب.

وتتضح من تلك الاستجابات أنه مازالت هناك عوامل متعددة تؤثر في التدريب التربوي وتحد من فعاليته وجديته وجدواه، مما يؤكد حاجة هذا المجال إلى المزيد من الدراسة والبحث، لتعرف كنه العوامل المؤثرة في فعاليته على كافة مستويات مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وما أبداه أفراد العينة من ملاحظات، وما تم استقرائه من أدبيات الدراسة، يمكن التوصية بما يلي:

١. المزيد من الحرص على تكامل الجهود التنسيقية للخبرات والتجارب التدريبية على نطاق مؤسسات دول مجلس التعاون الخليجي وغيرها من الدول الأخرى ذات الخبرة في هذا المجال، لتحقيق التكامل المنشود في الخبرات التدريبية بالمستوي المأمول.

٢. إتاحة المزيد من بدائل التدريب ولا سيما تلك البرامج التدريبية التربوية من خلال شبكة الإنترنت، وتشجيع أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات التعليم من غير التربويين للمشاركة فيها، ودعوة التربويين لتطويرها.

٣. إجراء المزيد من الدراسات العلمية الميدانية المتعمقة لواقع برامج التدريب التربوي على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي.

٤. الإفادة من تضمينات الدراسات التربوية السابقة لتطوير برامج التدريب التربوي الحالية.

زيادة الدعم المادي والمعنوي لتطوير الممارسات التدريبية التربوية المبتكرة الجادة ولا سيما تلك الممارسات متجددة الأساليب، ومتميزة النواتج.

مشروع الدراسة

(الحقيبة الوثائقية Portfolio للتدريب التربوي باستخدام شبكة الإنترنت)

نظراً لتأكيد العديد من الأدبيات أهمية توظيف برامج التدريب لتقنيات التدريب الحديثة ولا سيما شبكة الإنترنت، فيمكن تقديم مشروع للتدريب التربوي باستخدام الحقيبة الوثائقية لمنسوبي مؤسسات التعليم، وفيما يلي نبذة موجزة عنها.

أهداف الحقيبة:

تهدف الحقيبة الوثائقية إلى تنمية مهارات المتدربين لتحديد أهداف مقرراتهم الدراسية، وصياغة الأهداف السلوكية المعرفية والوجدانية والمهارية، وتحديد معايير طرائق التدريس الفعالة، وتخطيط الدروس وتنفيذها، والتخطيط والتنفيذ لأنشطة التعليم والتعلم الابتكاري بالاكتشاف والتعلم التعاوني.

مكونات الحقيبة:

تتكون الحقيبة من (١٣) تدريباً تطبيقياً على مهارات متنوعة لتحسين الممارسات التدريسية (يمكن الاطلاع على تفاصيلها بالملحق ٢)

تنفيذ تدريبات الحقيبة:

يمكن الحصول على الحقيبة من المواقع الإلكترونية الخاصة بالمراكز التدريبية لمؤسسات التعليم، ويتم التدريب على مهامها من خلال مؤتمرات الفيديو بين الزملاء، والتواصل الإلكتروني، وتطبيق مهامها مع بعض الزملاء في المؤسسات التعليمية.

تقويم الأداء:

يمكن للمتدرب إجراء تقويم ذاتي لأدائه في بعض تدريبات التدريس المصغر المصورة بالفيديو مستخدماً البطاقات التقويمية المعدة لهذا الغرض، أو يشارك بعض الزملاء في التقويم، كما يمكن تقويم نتائج ممارساته التدريبية من قبل المتخصصين في مراكز التدريب والتقويم، الذين يتم التواصل معهم إلكترونياً.

ولا يدعي الباحث كمال هذه الحقيبة، إنما هي خطوة على درب تطوير أساليب التدريب مازالت بحاجة إلي المزيد من المقترحات البناءة لتطويرها.

المراجع

١. يحيى، حسن: مهـارات التعلـيم الجـامعي الفعال، الدورة التدريبية الثانية للمعلم الجـامعي بمركز التطوير الجامعي بجامعة الملك عبدالعزيز في جدة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٢م.

٢. مرسي، محمد: الاتجاهات الحديثة في التعلـيم الجامعي المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، مصـر، ٢٠٠٢م.

٣. درباس، أحمد: مقدمة حقيبة الـدورة التدريبيـة لإعداد المعلم الجامعي، وحدة التطـوير الجـامعي بكلية معلمين بجدة، المملكـة العربيـة السـعودية، ٢٠٠٤م.

٤. جامعة الإمارات: ورشة عمل حول استخدام تقنيات المعلومات في التدريس بجامعة الإمارات، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢م.

٥. جامعة الملك سعود: ورشة عمل لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، كلية التربية فـرع أبها، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٩م.

٦. جامعة الملك خالد: ورشـة عمـل لتـدريب أعضاء هيئة التدريس علـي بنـاء الاختبـارات التحصيلية الموضوعية كلية التربية بأبها، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١م.

٧. جامعة الملـك عبـدالعزيز: دورة التـدريب التربوي للمعلم الجامعي، مركز التطوير الجامعي الملك عبدالعزيز بجدة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤م.

٨. كلية المعلمين بجدة: دورات التدريب التربوي لمنسوبى كليات المعلمين والتقنية والاتصـالات، مركز خدمة المجتمع بالتعاون مع وحدة التطوير الجامعي بكلية معلمين جدة، المملكـة العربيـة السعودية،٢٠٠٤م.

٩. المركز العربي للتدريب التربوي بدول الخليج http://٦٤,١٠٦,١٧٠,١٦٧/Arabic/Resource -s/sub١.htm

١٠. مركز التدريب التربوي بجدة http://www.tadreeb.gov.sa/about.asp

١١. مدخلي، علي:"التدريب التربـوي"، مجلـة المعلم، الرياض، المملكـة العربيـة السـعودية، ١٤٢٤هـ.

١٢. الطعاني، حسن: التدريب.. مفهومه وفعالياته.. بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق للنشر، بيروت لبنان، ٢٠٠٢م.

١٣. Shin, S.: Korea System of Education, International Encyclopedia of Education, Vol.6, 1994.

١٤. وزارة المعارف السعودية: التعليم من حولنـا، سلسلة كتاب المعرفة، العدد (١١)، وزارة المعارف بالرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٢ هـ.

١٥. مركز تطوير التعليم التابع للأمم المتحـدة: التعليم والتدريب فـي التسـعينات.. متطلبـات واستراتيجيات الدول النامية، (ترجمة: الأغبري، عبد الصمد و آل مشرف، فريدة) دار النهضـة العربية للطباعة، بيروت، لبنان، ١٩٩٨م.

١٦. الزعير، خالد: التدريب التربوي هـو الأداة المثلي لتحقيق الكفاءة التعليمية، إدارة التـدريب التربوي بمنطقة مكة المكرمة، المملكة العربيـة السعودية، ١٤٢١ هـ.

١٧. Brighton University: Postgraduate Certification in Academic Practice, Center for Learning and Teaching, 2004.

١٨. Teng, T.: China System of Education, International Encyclopedia of Education, Vol.2, 1994.

١٩. Kanaya, T.: Japan System of Education, International Encyclopedia of Education, Vol.6, 1994.

٢٠. مطاوع، ضياء الدين: "تحسين واقع التعليم في ضوء تضمينات بعض الأدبيات التربوية الحديثة"،

المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية في جامعة الكويت، دولة الكويت، ١٩٩٨م.
٢١. الأمانة العامة لمجلس تعاون دول الخليج العربية: مشروع التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون، مكتب التربية العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤م.
٢٢. السيد، فؤاد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ١٩٧٨م.

ملاحق الدراسة

ملحق (١) استبانة حول واقع التدريب التربوي في مؤسسات التعليم العالي

الزميل الفاضل/ حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فبين يديك استبانه حول واقع التدريب التربوي في بعض مؤسسات التعليم العالي السعودية، والتي تستهدف تعرف رأيكم من خلال خبرة التدريب التربوي لكم، وخاصة من حيث: أهدافه، وأهميته، وأساليبه، ومشكلاته. فيرجى التلطف بتحديد رأيكم في جميع عبارات الاستبانة، وذلك بوضع علامة(✓) في المكان المعبر عن وجهة نظركم.

كما يرجى التفضل بتدوين أهم ملاحظاتكم حول تجربة التدريب التربوي التي مررتم بها. للاسترشاد بمقترحاتكم في هذا الشأن.

إن ما ستبديه من آراء صادقة، سيكون له بالغ الأثر في تطوير واقع التدريب التربوي، بما يعود بالنفع إنشاء الله.

والله الموفق،،

الباحث

محاور التدريب التربوي	العبارات	الدرجة التقديرية			
		صفر	١	٢	٣
أهدافه	- واضحة ومحددة.				
	- متنوعة وشاملة.				
	- منطقية وقابلة للتحقق في ضوء الإمكانيات.				
أهميته	- واضحة قبل التحاقي بالتدريب.				
	- زاد تقديري لأهميته من خلال تجربتي.				
	- حرص القائمون بالتدريب على تأكيد أهميته.				
أساليبه	- مناسبة لتحقيق أهداف التدريب.				
	- حديثة ومسايرة لمتطلبات العصر.				
	- أفادتني وسأحرص على تطبيقها.				
مشكلاته	- أمكن التغلب عليها.				
	- حرص القائمون بالتدريب على معالجتها.				
	- يمكن علاجها في المستقبل.				
ملاحظات خاصة بتجربتي التدريبية - - -					

شكراً لحسن تعاونكم،،

ملحق (٢) (الحقيبة الوثائقية Portfolio للتدريب التربوي باستخدام الإنترنت)

النشاط التدريبي الأول

أخي المتدرب:

أولا: حدد الأهداف العامة لأحد المقررات الدراسية في مجال تخصصك؟

الأهداف العامة للمقرر:

١. ....

٢. ....

٣. ....

ثانياً: ناقش زملائك بأهم الأهداف التي حددتها؟ ثم دون نتيجة مناقشتك

....

....

النشاط التدريبي الثاني

أخي المتدرب:

أولاً: حدد أهدافاً سلوكية في المجال المعرفي لموضوع من موضوعات أحد المقررات الدراسية في مجال تخصصك، وفق المستويات التالية:

١. **التذكر** (المعرفة) Knowledge: يهدف هذا المستوى إلى تعرف المتعلم على المعلومات والحقائق واستدعائها و تذكرها. و من أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى:(يذكر- يحدد - يسرد- يعدد - يختار- يُعرف - يُسمع- يسمى.....).

مثال:- ....

٢. **الفهم** Comprehension: يعنى هذا المستوى بقدرة المتعلم على إدراك معنى المعلومات التي عرفها، والعناصر المكونة للموقف أو الظاهرة، ويوجد ثلاث مستويات للفهم، هي: فهم السطور، فهم ما بين السطور، فهم ما وراء السطور. ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى:(يميز، يقارن، يؤيد، يشرح، يعمم، يستنتج، يلخص، يتنبأ، يفسر، يبرر، يعلل....).

٣. **التطبيق** Application: يشير هذا المستوى إلى تمكن المتعلم من استخدام ما تعلمه في مواقف جديده. ومن أمثلة ذلك قدرة المتعلم على استخدام برامج تطبيقية، أو حل تمرينات، أو التوصل إلى التطبيقات على استخدام برامج إحصائية. ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى (يكتشف- يغير- يعدل - يستخدم - ينتج - ينظم- يحل- يطبق..) .

مثال:- ....

٤. **التحليل** Analysis: يشير هذا المستوى إلى تمكن المتعلم من تحليل المواقف أو الظاهرة إلى عناصرها الجزئية ومكوناتها الأولية، وإدراك عناصر الموقف. ومن أمثله الأفعال السلوكية لهذا المستوى (يحدد عناصر- يعدد أسباب - يختار- يجزئ- يفصل - يميز - يعزل...).:

مثال:- ....

٥. **التركيب** Synthesis: يشير هذا المستوى إلى تمكن المتعلم من ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين كل جديد له معنى، وتؤكد نواتج التعلم لهذا المستوى على السلوك. ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى (يؤلف- يصنف- يجمع- يعدل- يبتكر- يصمم- ينظم- يلخص- يحكى- يعيد تنظيم - يرتب - يصيغ- يقترح.....).

مثال:- ....

٦. **التقويم** Evaluation: يشير هذا المستوى إلى تمكن المتعلم من إصدار أحكام قيمية على عمل أو شيء. ويصدر هذه الأحكام بناء على معايير محددة وأسباب وجيهة متعارف عليها أو مبتكرة. ويمثل هذا المستوى أعلى المستويات المعرفية السابقة لأنه يتضمنها جميعا. فعملية

التقويم تقوم على معرفة وفهم و تطبيق وتحليل وتركيب ووعى كامل و تمثل تام للموقف التعليمي. ومن أمثلتها حكم المتعلم على مدى جودة برنامج، أو نقده لأنظمة التشغيل.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى (يقرر- يقارن- ينقد - يدعم - يوازن - يفسر - يعلل- يحكم على) .

مثال:- ....

ثانياً: ناقش مع زملائك الأهداف السلوكية المعرفية التي حددتها؟ ودون ملاحظاتك.

النشاط التدريبي الثالث

أخي المتدرب:

أولاً: حدد أهدافاً سلوكية مهارية لموضوع من موضوعات أحد المقررات الدراسية في مجال تخصصك، وفق المستويات التالية:

١. **الملاحظة** Observation: يستخدم المتعلم حواسه لمتابعة وإدراك التفاصيل الكمية والكيفية والزمنية للمهارة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى (يشاهد، يتابع، يلاحظ، يعاين، يستكشف، يلمس، يشم، ينصت...).

مثال:- ....

٢ . **التقليد (المحاكاة)** Imitation: نشاط يقلد فيه المتعلم العمل الذى لاحظه دون إدخال أي تعديلات على إجراءات وخطوات العمل. ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى (يكرر، ينسخ، يقلد، يتتبع، ينقل، يحاول، يعيد عمل...).

مثال:- ....

٣. **التجريب** Experimentation: يعمل المتعلم بحرية أكثر، ويحاول تطوير العمل وتلافي تكرار الأخطاء. ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى(يجرب، ينفذ، يطبق ، ينتج، يؤدى، يتبع تعليمات...).

٤.**الممارسة (التدريب)** Practice: ويؤدى المتعلم الأعمال المطلوبة بتلقائية أكثر وسهولة وثقة، وتقل أخطاؤه، ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى (يعمل بثقة، يتدرب على، يعمل بكفاءة، يصنع، ينتج كميات، يؤدى بقليل من الأخطاء، يعرض طريقة عمل...).

مثال:- ....

٥. **الإتقان** Mastering : يؤدى المتعلم العمل بسرعة وإتقان، حيث تتوافق في أدائه جميع أعضاء الجسم، ويتسم سلوكه بأقصى درجات الجودة مع اقتصاد في الجهد والتكلفة وتلاشى الأخطاء والأضرار. ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى (يجيد، يعمل بثقة، يتقن، يتحكم في، يرسم بمهارة، ينتج بسرعة...).

مثال:- ....

ثانياً: ناقش مع زملائك الأهداف السلوكية المعرفية التي حددتها؟ ودون ملاحظاتك .

....

....

....

النشاط التدريبي الرابع

أخي المتدرب:

أولاً: حدد أهدافا سلوكية وجدانية لموضوع من موضوعات أحد المقررات الدراسية في مجال تخصصك، وفق المستويات التالية:

١. **الاستقبال** Receiving: يشير هذا المستوى إلى حساسية المتعلم للظواهر والمواقف والمثيرات، و يظهر ذلك على شكل اهتمام بها

وتقبل لاستقبالها، وقد يحدث التقبل السلبي أو التقبل الممتزج باللامبالاة، أو يحدث التقبل الإيجابي الواعي. ويظهر ذلك في استماع المتعلم ومتابعته لما يجري في الموقف التعليمي، ويظهر اهتمامه و تقديره لعناصر الموقف التعليمي. ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى(يستمع، يوافق، يتابع).

مثال:- ....

٢. **الاستجابة** Responding : يشير هذا المستوى إلى التفاعل الواعي للمتعلم مع المواقف أو الخبرة، ولا يتطلب ذلك الاهتمام بالموقف فحسب بل يتعداه إلى الميل والاستمتاع مثل: القراءة الحرة للاستمتاع الشخصي، و التطوع، والعمل في جماعة و احترام نظامها. ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى (يساعد- يميل- يعاون- يقدر- يتعاطف- يوافق- يختار).

مثال:- ....

٣. **التقدير القيمى** Valuing: يشير هذا المستوى إلى إعطاء المتعلم قيمة للمواقف أو الظواهر أو السلوكيات، و يرتبط هذا المستوى بالاتجاهات والتذوق والتقدير مثل تذوق جودة التصميم، أو تحبيذ التعاون مع الآخرين، أو تقدير دور بعض المبدعين في مجال الحاسوب، أو تقدير قيمة تعلم لغات البرمجة. ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى (يشارك - يسهم - يميل إلى - يحبذ - ينضم إلى - يقدر - يدعو).

مثال:- ....

٤. **التنظيم القيمى** Organization: ويشير هذا المستوى إلى تجميع المتعلم لمجموعة من القيم و تحديد العلاقة بينها، وحل المتناقضات التي قد توجد بينها. ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى (يكامل - يوائم - ينسق - يوازن - يربط - يخطط - يعدل).

مثال:- ....

٥. **التكامل (التخصيص) القيمى**

:Characterization by Value

يشير هذا المستوى إلى النضج العاطفي الوجداني لدى المتعلم الذي يمكنه من ضبط سلوكه في ضوء منظومة قيميه متكاملة ومتسقة توجه سلوكه وتجعله متصفا بالثبات وتشعره بالارتياح. ومن أمثلة ذلك ما يظهر على المتعلم من ثبات انفعالي وعقلانية وموضوعية، فيكون سلوكه منظما متعاونا مجامل ، وتزيد ثقته في نفسه وقدراته وثقة في الآخرين.ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى: (يؤثر- يعدل - يخدم - يقرر - يثق - يتعاون - ينظم - يسلك).

مثال:- ....

ثانياً: ناقش مع زملائك الأهداف السلوكية الوجدانية التي حددتها؟ ودون ملاحظاتك.

النشاط التدريبي الخامس

أولاً: حدد أهم المعايير المهارية الواجب مراعاتها لتحقيق التدريس الفعال من وجهة نظرك؟

١. ....

٢. ....

٣. ....

ثانياً: ناقش مع زملائك تلك المعايير؟ ودون ملاحظاتك.

....

....

....

النشاط التدريبي السادس

أولاً: حدد أهم المعايير المهارية الواجب مراعاتها لتحقيق التدريس الفعال بطريقة المحاضرة؟

١. ....

٢. ....

٣. ....

ثانياً: ناقش مع زملائك أهم المعايير التي حددتها؟ ودون ملاحظاتك.

....

....

....

النشاط التدريبي السابع

أولاً: حدد أهم المعايير المهارية الواجب مراعاتها لتحقيق التدريس الفعال بطريقة المناقشة؟

١. ....

٢. ....

٣. ....

ثانياً: ناقش مع زملائك أهم تلك المعايير المهارية؟ ودون ملاحظاتك.

....

....

....

النشاط التدريبي الثامن

أولاً: حدد أهم المعايير المهارية الواجب مراعاتها لتحقيق التدريس الفعال بالطرق العملية.

١. ....

٢. ....

٣. ....

ثانياً: ناقش مع زملائك أهم المعايير التي حددتها؟ ودون ملاحظاتك.

....

....

....

النشاط التدريبي التاسع

أولاً: حدد أهم المعايير المهارية الواجب مراعاتها لتحقيق التدريس الفعال بأحد طرق التعليم الحديثة، مثل: التعليم الإلكتروني، خرائط المفاهيم، دائرة التعلم، المعلم الحاسوبي؟

١. ....

٢. ....

٣. ....

ثانياً: ناقش مع زملائك أهم تلك المعايير؟ ودون ملاحظاتك.

....

....

....

النشاط التدريبي العاشر

أولاً: حدد عناصر خطة إعداد درس في مجال تخصصك مبينا ما يلي:

١. عنوان الدرس:..........................

٢. أهدافه: ....

....

....

....

....

٣. التهيئة:..........................

....

٤. عرض عناصر الدرس:

العنصر	طريقة التدريس	الوسائل	الزمن
١-			
٢-			
٣-			
٤-			

٥. التلخيص الغلق:..........................

....

٦. التقويم:..........................

....

ثانياً: اشرح الدرس فى حلقة تدريس مصغر Micro Teaching مسترشدا بدليل التدريس المصغر وبطاقة ملاحظته التالية:

يهدف التدريس المصغر إلى تدريبك على مهارات التدريس، ويتم هذا التدريب بالصورة التالية:

* خطط درس يستغرق تنفيذه فترة لا تزيد عن ١٥ دقيقة.

*نفذ الدرس أمام مجموعة من الزملاء باستخدام التكنولوجيا المتطورة ، ويتم تسجيل أداءك بالفيديو لتقيم أدائك بنفسك.

* يقيم تدريسك باستخدام البطاقة المعدة لذلك من قبل زملائك، وذلك بوضع علامة (√) فى المكان المناسب للأداء التدريسي. بحيث يقدر (٢) للأداء المتميز، و (١) للأداء المقبول، و (٠) إذا لم يتم الأداء.فيكون مجموع درجات البطاقة للأداء المتميز (٣٠) درجة.

النشاط التدريبي الحادي عشر

التعليم والتعلم لتنمية الإبداع (الابتكار)

- **الابتكار**Creativity:عرّفه (تورانس) بأنه "عملية إدراك الثغرات واختلال المعلومات، وإدراك العناصر المفقودة، وعدم الاتّساق، من خلال حل غير مُتعلّم، بالبحث عن أدلة وعلامات في الموقف، وبالاستعانة بخبرة الفرد، وعن

بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي فى حلقة تدريس مصغر

م	السلوك التدريسي	التقدير		
		٠	١	٢
١	يستخدم تمهيداً يثير اهتمام الدارسين.			
٢	يشير إلى أهداف الدرس.			
٣	يعرف المصطلحات الجديدة.			
٤	يركز على النقاط الأساسية في الدرس			
٥	ينوع في أساليب التدريس.			
٦	ينوع في الأنشطة.			
٧	يعرض مادة علمية جديدة.			
٨	يوزع الاهتمام على جميع الدارسين.			
٩	يشجع الدارسين على المناقشة.			
١٠	يستخدم مواد تعليمية ووسائل مناسبة.			
١١	يوجه أسئلة متنوعة المستوى.			
١٢	يلخص الأفكار.			
١٣	يغلق الدرس بطريقة مناسبة.			
١٤	يوجه أسئلة تقويمية.			
١٥	يحافظ على التوقيت.			
	المجموع	ـــــــــــ / ٣٠		

طريق فرض الفـــروض، واختبـــار صـــحتها، وإدراك العلاقات بين النتائج، وإجراء ما يلزم من تعديلات، ثم إعلان النتائج. وُعرّفه (عبد الغفار) بأنه: " العملية التي يحاول فيها الإنسان أن يحقق ذاته، وذلك باستخدام الأفكار أو الأشياء المادية، وما يحيط به من مثيرات، لكي ينتج إنتاجاً جديداً بالنسبة إليه، وبالنسبة لبيئته، على أن يكون هـــذا الإنتاج نافعاً للمجتمع الذي يعيش فيه ".

ما ملاحظاتك حول أوجه المقارنة بين الطرق الإبداعية والطرق التقليدية في التدريس؟

....

....

المقارنة بين طرائق التعليم والتعلم الإبداعية والطرائق التقليدية (الشائعة)

م	وجه المقارنة	الطرق الإبداعية	الطرق الشائعة
١	أهداف التعليم	• أن يصبح المتعلم مفكراً ومبدعاً، يتفاعل مع مجتمعه ويطوره. • أن يساهم فـي حـل مشـكلات مجتمعه بطرق فعّالة مُبتكرة. • تنمية قدرات المتعلم إلى أقصى ما تسمح به.	• اجتياز الاختبارات التـي تُعقـد للمتعلم. • تحصيل المعلومات والمهـارات الأساسية.
٢	صفات المعلم	• مرن التفكيـر، مُلـم بمادتـه، مخطط لمواقف التدريس، يختـار الاستراتيجية المناسـبة وينفـذها، قادر علـى مواجهـة المتغيـرات الصفية، مُبدع مُبتكر فـي حياتـه العامة.	• غالباً جامد في تفكيره، ميّال إلى الاتّبـاع لا الإبـداع، مسـتجيب للأوامر، غيـر ميّـال للمبـادرة، خططه التدريسية غير مرنة، نمطي في حياته العامة.
٣	مكانة المعلومات	• وسائل للوصول إلـى حلـول، ولتنمية القدرة على حل المشكلات. • متغيرة ونسبية، لذا يجب إعادة النظر فيها وعدم التسليم بها فوراً.	• غاية في حد ذاتها، تُقدم وكأنهـا ثابتة لا تتغير، والتفكير في مـدى صحتها هو جهـد ضـائع، علـى المعلم والطالب تجنب ممارسته ما أمكن.
٤	الخبرة	• تهتم بالخبرة وطرق الوصـول إليها، وتصبح ذات معنـى حينمـا يصل إليها المتعلم بنفسه. • تُقدم للمتعلم متكاملـة تناسـب مستويات نموه ومتوافقة مع بيئته، وتدفعه للتقدم والإبداع.	• الاهتمام ينصب علـى الخبـرات المعرفية، وتحديـداً علـى خبـرات التسميع والاستظهار. • تُقدم للمتعلم مُفككة، بعيدة عـن بيئته، دافعة للملل لا للمثابرة، أقل أو أعلى من مستواه.
٥	المتعلم	• المتعلم هـو محـور العمليـة التعليمية. • تراعي ميول المتعلم وقدراته. • تهتم بـالفروق الفرديـة بـين المتعلمين وتوظفها. • تهـتم بتنميـة قـدرات المـتعلم، وخاصة قدراته الإبداعية.	• المعلومات وكسبها هو محـور العملية التعليمية. • لا تهتم كثيراً بميول المتعلم ولا اهتماماته. • تعليم لا يهـتم بـالفروق بـين المتعلمين فهو أقرب لقيادة القطيع. • لا تهتم بدوافع المتعلم، فهي تنمو عرضاً ومعظمها خارجية.

		• تهتم بإكساب المتعلمين روح البحث والتنقيب والاكتشاف والإبداع • تُنمي دوافع المتعلم خاصة الداخلية منها. • تهتم بإكساب المتعلمين روح البحث والتنقيب والاكتشاف والإبداع • تُنمي دوافع المتعلم خاصة الداخلية منها.	• تركز على قدرات الحفظ والتسميع لدى المتعلم. • تُقدم المعلومات للمتعلم جاهزة، لذا فهي مملة غالباً، والإيجابية فقط للمعلم. • لا تهتم بدوافع المتعلم، فهي تنمو عرضاً ومعظمها خارجية.
٦	مشاركة المتعلم المُبدع وغير المُبدع	• المتعلم غير المُبدع يساير أقرانه المبدعين، ومستواه يتقدم مع – رعاية المعلم – بقدر ما يملك من قدرات واستعدادات.	• المتعلم المُبدع يضطر غالباً إلى مسايرة أقرانه غير المُبدعين فيهبط مستواه.
٧	الرغبة في التعلم	• تزداد رغبة المتعلم في التعلم، ويحرص على المشاركة في المناقشات والنشاطات الإبداعية. • تندثر ظواهر الغش، وانخفاض مستويات التحصيل، وظهور التعاون والتنافس الشريف ومحاولات التفرّد.	• يمل المتعلم الجو المدرسي، ويضطر للغياب والهروب وربما التسرب من التعليم كلية. • تنتشر كثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وظواهر الاتكالية والغش، والنقل الآلي، وانخفاض مستويات التحصيل بعامة
٨	مناخ التعليم والتعلم	• يمتاز بالحرية والتقبّل والتعاون. • تعدد الآراء والمناقشات الحرة، والتعبير عن الذات. • يُعوّد المتعلم على البحث والتنقيب والاستقصاء. • يسيطر على العمل روح النشاط والود والمشاركة.	• جو يسوده التقيُّد غالباً والخضوع والاستبداد. – لا مانع من المناقشة التي يقودها المعلم ويوجهها، مع الاعتراض على مبادأة المتعلم بها غالباً. • سيطرة روح السلبية والاعتماد على الآخر، وندرة المشاركة الفعلية
٩	روح العصر	• تهتم بالاستفادة من خبرات الآخرين المتقدمين في جميع المجالات، وتركز على ضرورة استيعابها وتطويرها. • تهتم بالمستقبل هدفاً، وتستعين بالحاضر في فهم الماضي وتمحيصه.	• تركز كثيراً على الماضي، وتتسم بالبطء في استيعاب الحاضر، ونادراً ما تهتم بالمستقبل.
١٠	استمرارية المعرفة	• يؤدي موقف التعليم والتعلم الحالي إلى حل مشكلة مُلحّة، وبروز مشكلات أخرى، تُمثّل نقاط بدء لإبداعات جديدة من جانب المتعلم.	• استمرارية المعرفة لا تظهر إلا عرضاً بدون تخطيط مسبق، وتتمثل فقط في ربط الموضوعات ظاهرياً بين مقرر وآخر يليه.

١١	علمية التفكير	• يمــارس المــتعلم مهــارات التفكير العلمي بدءاً من الشعور بمشكلة مُلحّة، وانتهاءً بالتوصل للحل الذي يتصــف بالإبــداع والأصالة.	• المعلومات تقدم جــاهزة، ولــذا فالتفكير محصــور فــي التــذكّر والأنشطة التلقينية.
١٢	وقت التعلم	• الوقت غير مقيّــد، والعبــرة ببلوغ الأهداف، فالتعلم والإبداع يتم وفقاً للخطو الذاتي للمــتعلم، لا للمعلّم.	• الوقت مُحدد سلفاً، وعلى الكــل السير وفق مُعدّل واحد هو خطــو المعلم غالباً، دون اعتبار للمتعلم.
١٣	مصادر التعلم	• تهتم كثيراً بتنــوّع مصــادر الــتعلم التقليديــة، والتقنيــة، والخبرات المباشرة.	• المصدر الحقيقي للمعلومات هو الكتاب، وتــأتي مصــادر الــتعلم التقليدية الأخرى عرضاً.
١٤	التطبيق	• تهــتم بالجوانــب التطبيقيــة والدراسات المعمليــة، بجانــب النواحي النظرية.	• يتركــز الاهتمــام بالجوانــب النظرية، وتأتي الجوانب الأخــرى عرضاً، ودون تخطيط غالباً.
١٥	التعزيز	• يحتل التعزيز مكان القلــب، ويمثّل تقدير المــتعلم وإثابتــه وتقبله جوهر الطرائق الإبداعية.	• يحصل المتعلم على تعزيز لفظي نمطي غالباً على تحصيله وحفظه، لا على إبداعــه، فــالأخير ربمــا يُعاقب عليه، ويُسخر من نتيجته.
١٦	التقويم	• تهتم بجوانب وقدرات التفكير الإبداعي. • الاختبارات مفتوحة وإجاباتها غير مُحددة سلفاً. • تهتم بالاختبارات الموقفيــة، والعملية.	• تهتم بجوانب الاستظهار والحفظ. • الاختبــارات نمطيــة وحلولهــا محددة لا تسمح بالتفكير، والإبداع يُمثّل خروجاً عن الإجابة عنها. • تعتمــد علــى الاختبــارات التحصيلية المُعــدة بــدون علميــة تُذكر.
١٧	وقت الفراغ	• هناك أوقــات فــراغ يُنمّــي المتعلم فيها هواياته، وتتفتح فيها قدراته، ويمارس فيها ما يتناسب مع ميوله	• زحام المقررات لا يتيح أي وقت فراغ، لذا فممارسة الهوايات وتلبية الميول تأتي عرضاً.
١٨	النتائج على المتعلم	• تزيــد ثقــة المــتعلم بنفســه وبقدراته. • نمو دوافعه الداخليــة للــتعلم والإنجاز. • الشعور بالبهجــة والرضــا والنجاح	• تنمو ثقة المتعلم بنفســه بقــدر حصوله على درجات عليــا فــي الاختبارات التحصيلية. • مشاعر القلق والخوف والتــوتر خاصة أنها لا تهتم بقدرات المتعلم وهواياته وميوله.

النشاط التدريبي الثاني عشر

(التعلُّم بالاكتشاف لتنمية الابتكار)

الاكتشاف: عملية تفكير تتطلب من الفرد إعــادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشــكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفــة لديه قبل الموقف الاكتشافي.

مزايا التعلم بالاكتشاف:

* يجعل الطالب مشاركاً في العملية التعليمية .

* ينقل مركز العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم .

* يؤكد على ممارسة عمليات العلم بدلاً من المعرفة فقط .

* يؤكد على التساؤل أكثر من الإجابة .

*يهتم بالأسئلة المتشعبة بدلاً من الأسئلة مغلقة الإجابة .

* يؤكد على التجريب الاستكشافي واستمرارية عملية التعلم.

معوقات استخدام التعلم بالاكتشاف

* يحتاج إلى وقت طويل .

* افتقاد المعلم المدرّب .

* لا يُستخدم في كل المواقف.

* إعداد المقررات التعليمية بأساليب لا تُشجع على الاكتشاف.

أفكار رئيسية :

التعلم بالاكتشاف له أنواع عدة منها:

١. الاكتشاف الموجه، والاكتشاف شبه الموجه، والاكتشاف الحر.

٢. الاكتشاف الاستقرائي، والاكتشاف الاستنباطي .

* درب طلابك على كيفية تحديد المشكلة ووضع خطة شاملة لحلها .

* درب طلابك على أن يسيروا في دراستهم كما سار العلماء .

* درب طلابك على اكتساب المهارات وأساليب التفكير ومن ثم إنتاج المعرفة بأنفسهم.

خطط درس يتم فيه التعلم بالاكتشاف شبه الموجه

١. اكتب عنوان الدرس على هيئة تساؤل رئيس أو مشكلة :

....

....

٢. اكتب الأهداف السلوكية للدرس (بما يتناسب مع أسلوب التعلم بالاكتشاف شبه الموجه).

....

....

....

٣. حدد المفاهيم الرئيسة المراد تعلمها خلال الدرس.

....

....

....

٤. اكتب المواد والأدوات والوسائط التعليمية التي ستُستخدم في اكتشاف حقائق الدرس ومفاهيمه.

....

....

....

٥. ضع عدداً من التساؤلات الفرعية التي من خلال الإجابة عنها يمكن الإجابة عن التساؤل الرئيسي.

....

....

....

٦. اسمح بتبادل الإجابات، وشجع الطلاب على إثارة الأسئلة، والتحقق من الإجابات التي توصلوا إليها.

....

....

....

٧. ناقش الطلاب في مضمون النشاطات الكشفية التي قاموا بها لتقويم مدى فهمهم لما توصلوا إليه.

....

....

....

٨. اكتب بعض الأنشطة الكشفية الإثرائية المبنية على الخبرات المكتسبة من حل المشكلة الرئيسية للدرس.

....

....

....

٩. اكتب تصوراً مقترحاً لأوجه التطوير التي يمكنك إدخالها لو قُدر لك تدريس هذا الموضوع ثانية.

....

....

النشاط التدريبي الثالث عشر

(التعلُّم التعاوني لتنمية الابتكار)

التعلم التعاوني Cooperative Learning

أسلوب للتعليم والتعلم يتم فيه تقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة لتحقيق أهداف مشتركة.

نتائج بعض الدراسات السابقة حول إيجابيات التعلم التعاوني، أظهرت:

* ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب في معظم المواد الدراسية .

* نمو المهارات والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والشخصية بين الطلاب.

* زيادة التفاهم بين أفراد الجماعة.

* ينمي المهارات الاجتماعية: التعاون، التنظيم، تحمل المسئولية، المشاركة.

* يعزز التفاعل الإيجابي بين الطلاب، مما يساهم في نمو القدرات الإبداعية لديهم.

* قد يتعلم الطالب من زميله أفضل من أي مصدر تعلم آخر.

* يقلل من القلق والتوتر عند بعض الطلاب.

* يخفف من انطوائية الطلاب.

محددات التعلم التعاوني

* قد لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، خاصة في أنماطه الفردية.

* قد يتفوق عليه أساليب تدريس أخرى في زيادة التحصيل لدى المتعلمين.

* يرى البعض أن هذا التعلم لا يهتم بذاتية المتعلم ومن ثم يذوب في الجماعة.

* قد يوّلد عند بعض الطلاب نوعاً من الإتكالية على زملائهم في المناقشة والإجابة والرد عنهم.

أفكار رئيسية:

* يجب تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة متجانسة.

* المجموعات تضم طلاباً من كل المستويات التحصيلية (عالية، ومتوسطة، وضعيفة).

* تفرض هذه الطريقة على المعلم أن يغيّر من أدواره داخل حجرة الدراسة لكي يساير هذه البيئة الصفية ويحقق أهدافها .

* يجب تبادل الأدوار القيادية بين أعضاء المجموعة.

* النمو المعرفي والنمو الاجتماعي أمران متداخلان.

من استراتيجيات التعلم التعاوني

١. التعلم التعاوني الجمعي

في هذه الاستراتيجية يعمل الطلاب معاً في مجموعة ليكملوا منتجاً واحداً يخص المجموعة، ويشاركون في تبادل الأفكار ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع.

في مجال العلوم ــ مثلاً ــ يحدد المعلم الأهداف التعليمية التي من المتوقع أن يحققها الطلاب بعد دراسة أحد الموضوعات العلمية، ويوزع الطلاب على مجموعات صغيرة بحيث

يتراوح عددها ما بين ٣ ــ ٥ طلاب شريطة أن تكون هذه المجموعات غير متجانسة.

ويوجه المعلم طلابه إلى الجلوس على شكل دائرة حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل والانسجام بينهم أثناء التعلم، ثم يحدد المهام التي سوف يتعلمونها في ضوء الأهداف التعليمية التي وُضعت مسبقاً، ويحدد أيضاً الخبرات العلمية السابقة (الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية ... إلخ) ذات العلاقة بتعلم الموضوع الجديد.

ويطلب المعلم من طلاب كل مجموعة تقديم تقريرا موحدا أو حلولاً لمشكلة ما في نهاية التعلم، ويوجه الطلاب داخل المجموعات إلى التعاون المتبادل بينهم، بحيث لا يتوقف التعاون عند كل مجموعة على حده، بل يمكن لأي مجموعة انتهت من حل المشكلات العلمية أن تساعد بقية المجموعات الأخرى.

٢. التنافس الجماعي بين المجموعات

تعتمد هذه الاستراتيجية على التنافس بين المجموعات من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي، ثم يحدث تنافس بين مجموعة وأخرى من خلال أسئلة تُقدم إلى المجموعات، وتُصحح إجابات كل مجموعة، وتُعطى الدرجة بناءً على إسهامات كل عضو في الجماعة، وتكون المجموعة الفائزة هي التي حصلت على أعلى الدرجات من بين المجموعات.

٣. التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة

تعتمد هذه الاستراتيجية على تجزئة الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام فرعية، تُقدم إلى كل عضو من أعضاء المجموعة الواحدة، وتكون مهمة المعلم الإشراف على المجموعات، إضافة إلى تميزها بتكامل المعلومات المجزأة من خلال أسلوب تعلم جمعي يطلب من كل متعلم تعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته في الموقف التعليمي، ثم يعلم كل طالب ما تعلمه لزملائه بعد ذلك، وهنا يحدث الاعتماد المتبادل بين الطلاب.

وعقب إنجاز كل مجموعة فرعية لمهمتها يعود كل طالب (مندوب) ممن أخذوا المهمات المتشابهة إلى مجموعته الأصلية قبل إنجاز المهمة، حيث يناقش زملائه الأصليين في المهمة التي تعلمها وأتقنها، ويعلمهم إياها، وهو في نفس الوقت يتعلم من كل فرد في المجموعة المهمة التي أنجزها.

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني

١. شكّل المجموعات التعاونية التي تراها مناسبة.

٢. حدد منسّق لكل مجموعة بطريقة الاختيار وبشكل دوري.

٣. حدد دور ومسؤوليات المنسّق.

٤. وزّع المهمات التعليمية الرئيسية على المجموعات إن استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي.

٥. وزّع المهمات التعليمية الفرعية على المجموعات التعاونية إن كان التعلم التعاوني يتم وفقاً لاستراتيجية التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة.

٦. تأكد من تفاعل جميع الطلاب.

٧. قدّم المساعدة وقت الحاجة إذا طلب منسّق المجموعة ذلك.

٨. تأكد من تعلم أفراد كل مجموعة للمهمة حال إعلام المنسّق لك بذلك.

٩. إذا كان التعلم باستخدام التكامل التعاوني فاطلب من طلاب المهمات الفرعية الرجوع إلى مجموعاتهم الأصلية للقيام بتعليم زملائهم ما تعلموه.

١٠. بعد تعلم جميع أفراد المجموعات للمهمات الموكلة لهم، قُم بتوضيح وتلخيص ما تعلموه.

وبعد تعرفك جوانب التعلم التعاوني، فالمطلوب منك أخي المتدرب مناقشة زملائك وتدوين ملاحظاتك حول التساؤلات التالية:

١. هل للتعلم التعاوني أصل في ديننا الحنيف ؟

....

٢. هل يصلح استخدامه لجميع المستويات التعليمية (فى التعليم العام والجامعي) ؟ ولماذا؟

....

٣. ما الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي؟

....

٤. لماذا يفضل تجانس مجموعات التعلم التعاوني ؟

....

٥. حدد العوامل التي تساعد علي تنشيط التفاعل بين أفراد المجموعة التعاونية الواحدة؟

....

٦. حدد العوامل التي تساعد على تنشيط التفاعل بين أفراد المجموعات التعاونية المختلفة؟

....

....

٧. ما أساليب حفز الطالب علي تحمل المسؤولية في التعلم التعاوني؟

....

٨. ما العوامل التي تساعدك على تنفيذ التعلم التعاوني؟

....

٩. حدد أهم معوقات تنفيذك للتعلم التعاوني ؟ وضح مقترحاتك للتغلب عليها"

....

١٠. ما المهارات التي يلزم إكسابه للطلاب لنجاح العمل التعاوني ؟

....

١١. كيف يمكنك مساعدة الطلاب على اكتساب تلك المهارات؟

....

١٢. ما أدوار المعلم أثناء الدرس التعاوني؟

....

١٣. ما أدوار الطلاب أثناء الدرس التعاوني؟

....

خطط درس في مجال تخصصك يتم تدريسه بأسلوب التعلم التعاوني.

العنوان:..

....

الأهداف:..

....

الوسائل والأنشطة التعليمية التعلمية

....

....

التهيئة:..

....

إجراءات تنفيذ التعلم (مهام المجموعات)

....

....

التقويم

....

حدد المزايا المتوقعة لتدريسك هذا الدرس بأسلوب التعلم التعاوني ؟

....

حدد السلبيات المتوقعة لتدريسك هذا الدرس بأسلوب التعلم التعاوني؟ ومقترحاتك للحد منها؟

....

....

. والله الموفق،،

آفات النخيل في دول مجلس التعاون الخليجي

Major Pests and Diseases of Date Palm Trees in Gulf Cooperative Council (GCC) Countries

Dr. Emad Hussain AL-Turaihi*

د. عماد حسين الطريحي*

Abstract

The aim of this study was to define and describe the major pests and diseases of date palm trees in GCC Countries. The Red palm weevil caused the most severe damage to date palm in the region. Other arthropod pests including: the dust spider mite, scale insects, Dubas bug, mealy bug, lesser date moth, greater date moth, fruit stalk borer, stem borer and frond borer.

The major diseases included: inflorescence rot, black scorch, Diplodia disease, false smut and leaf spots. Additional studies determined other aspects of these pests and diseases including their geographic distribution, and economic importance. The study also established the symptoms and severity of damage, the pest/disease life cycle, and methods of prevention and control.

The study showed that the components of integrated pest management (IPM) such as Biological control, Pheromone or light traps, Sterile Insect Techniques (SIT) and Tissue culture offered an environmentally friendly alternative to harmful chemical pesticides. However, integrated strategies are to be developed where they could be used in integrated pest management program.

ملخص

يتضمن البحث وصف وتعريف لأهم الآفات التي تصيب النخيل بدول مجلس التعاون الخليجي وهـي: عنكبـوت (حُلم) الغبار، الحشرات القشرية، البق الدقيقي، الدوباس، الحُميرة، دودة الطلع الكبرى، سوسة النخيل الحمـراء، حفار الساق ذو القرون الطويلة، حفار العذوق وحفـار الجريد (السعف). وأمراض: تعفن النـورات الزهريـة، اللفحة السوداء، التفحم الكاذب، موت الفسائل (الدبلوديا) وتبقع السعف.

كما يتضمن البحث: التوزيع الجغرافي لهـذه الآفـات، الأعراض، الضرر والأهمية الاقتصادية، دورة الحيـاة وطرق الوقاية، والمكافحة مع التركيز على سوسة النخيل الحمراء باعتبارها من أهم وأخطر الآفات التـي تهـدد زراعة النخيل بدول المجلس، حيث تم تسـليط الضـوء على أسباب انتشارها في دول المنطقة والصعوبات التي تواجه مكافحتها.

كما يتناول البحث أيضاً آخر التطورات الحديثة بمجـال مكافحة آفات النخيل وخاصة بدائل المبيدات الكيماويـة مثل: المكافحة الحيوية، المصائد الفيرومونية والضوئية، المستخلصات النباتية، تقنية التشـعيع والعقـم الـذكري للحشرات وتقنية زراعة الأنسجة النباتية. إضـافة إلـى كيفية وضع برامج المكافحة المتكاملة لهذه الآفات للحـد من انتشارها ولتقليل أضرارها الاقتصادية.

* Ministry of Municipal affairs and Agriculture – Qatar P.O.Box 1966- Doha

* وزارة الشئون البلدية والزراعة ــ قطر
ص.ب: ١٩٦٦ ــ الدوحة

مقـــــدمة

الاسم العلمي لنخلة التمر:.Phoenix dactylifera L والاسم العربي نخلة وجمعها نخيل أو نخل وهي من ذوات الفلقة الواحدة Monocotyledonous وتنتمي إلى عائلة Arecaceae وإلى الجنس Phoenix الذي يضم ١٢ نوعاً من النخيل منها نخلة السكر ونخلة الكناري (١، ٢). ولا يزال أصل النخيل غير معروف حيث يعتقد عالم النخيل الإيطالي Odarado Beccari أن أصله من منطقة الخليج العربي، كما يعتقد المؤرخ العربي ابن وحشية بأن أصله من جزيرة حرقان بالبحرين. ويعتقد البعض أن أصله من مدينة بابل بالعراق أو الهفوف بالمملكة العربية السعودية (٢، ٣).

يعتبر النخيل من أقدم الأشجار المثمرة التي عرفها الإنسان على مدى العصور، ففي مدينة بابل والتي يمتد عمرها إلى أكثر من أربعة آلاف سنة قبل الميلاد، كانت النخلة تعتبر الشجرة المقدسة فقد ورد في شريعة حمورابي عدداً من النصوص التي تحمي النخلة وتعاقب من يقطعها. كما عثر على فسيلة نخيل في إحدى مقابر المصريين القدماء تعود إلى ٣٢٠٠ سنة قبل الميلاد حيث كانوا يستخدمون السعف والجذوع في بناء سقوف منازلهم ومقابرهم. وقد عرفت قديماً باسم عروس الواحات أو سيدة الشجر وتُشبه بالأُم لكثرة عطائها وصبرها على تحمل الظروف القاسية. كما جاء ذكرها في كافة الكتب السماوية ففي التورات تعني كلمة (تامار) العبرية التمر أو النخل حيث كان العبرانيين القدامى يسمّون بناتهم (تامار) كنايةً بالنخلة. وفي الإنجيل ذُكر بأن عيسى عليه السلام حمل فسيلة نخيل بين ذراعيه عند دخوله مدينة القدس كرمز للسلام(٢). أما في القرآن الكريم فقد ورد ذكرها ٢٠ مرة (٤) وفي آيات عديدة منها قوله تعالى :

﴿ أَيَوَدُّ أَحَدُكُمْ أَن تَكُونَ لَهُۥ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ لَهُۥ فِيهَا مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ ﴾ البقرة-٢٦٦.

تنتشر زراعة النخيل في العديد من دول العالم، إلا أن مناطق زراعتها الرئيسية تقع مابين خطي عرض ١٠-٣٥° شمالي خط الاستواء. وتعتبر النخلة متحملة للملوحة وقادرة على إعطاء ثمار حتى لو تجاوز عمرها ١٥٠ عاماً (٣)، ويمكن أن يصل ارتفاعها إلى أكثر من ٢٨ متراً، ولها مجموع جذري قوي قد يمتد إلى عمق ثمانية أمتار وعرض عشرة أمتار، ولا توجد في النخيل شعيرات جذرية وإنما جذيرات ماصة(٢).

يقدر عدد أشجار النخيل في العالم حوالي ١١٠ مليون نخلة يوجد منها ٨٥ مليون بالعالم العربي أي بنسبة ٧٧%، ويبلغ إجمالي الإنتاج العالمي من التمور ٤,٥ مليون طن سنوياً، منها ٣,٤ مليون طن بالمنطقة العربية أي بنسبة ٧٦%(٥). ويحتل العراق ودولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية الصدارة من حيث العدد وتنوع الأصناف(حوالي نصف العدد الكلي)، كما يوجد في العراق ٦٢٧ صنف وفي المملكة العربية السعودية ٣٨٧ صنف(٢) وفي دولة الإمارات العربية المتحدة أكثر من ١٢٠ صنف(٦). وتعتبر الأصناف مجهول ودقلة نور شائعة في دول المغرب العربي، بينما في دول مجلس التعاون فإن أكثر الأصناف شيوعاً هي خلاص، برحي، خصاب، خنيزي، رزيز، لولو، نبت سيف وغيرها.

تتميز التمور بقيمتها الغذائية العالية حيث أن ١كجم من التمور يعطي حوالي ٣٠٠٠ سعرة حرارية مقارنةً بـــ ١كجم من الموز حيث يعطي ٩٧٠

سعرة و١كجم من البرتقال يعطي ٤٨٠ سعرة، إضافة إلى احتوائها على العديد من الفيتامينات مثل A,B١,B٢,B٧,C وتشكل السكريات حوالي ٨٠% من الوزن الرطب للتمور، كما تحتوي على نسبة عالية من الأملاح المعدنية (الكالسيوم، الفسفور، الكبريت والبوتاسيوم) والألياف والدهون والبروتين والعناصر النادرة (الحديد، النحاس والمنغنيز). وتمر الثمار بعدة مراحل حتى تنضج وتكتمل [١،٢] وهي:

١. الحبابوك (حبمبو أو سدي): بداية تكّون الثمار بعد عملية التلقيح والإخصاب مباشرةً.

٢. الجمري أو الكمري (خلال الطوش أو بلح): بداية نمو وكبر الثمار وتلونها باللون الأخضر.

٣. البسر (الخلال): بداية تغيير لون الثمرة من الأخضر إلى اللون الطبيعي للصنف.

٤. الرطب: تصبح الثمار حلوة المذاق، سكرية الطعم ولينة.

٥. التمر: تتمساك قوام الثمرة ويغمق لونها وتتجعد قشرتها وتتيبس في حالة الأصناف الجافة.

إن هذه الشجرة المباركة والتي أصبحت رمزاً وطنياً وتراثاً قومياً يجب المحافظة عليها من خطر الآفات والأمراض التي تتعرض لها سنوياً، فعلى سبيل المثال تتعرض أشجار النخيل في دول المغرب العربي للإصابة بمرض البيوض الذي قتل أكثر من ١٢ مليون نخلة في المغرب وحوالي ٣ مليون نخلة في الجزائر[٧]. أما في دول مجلس التعاون الخليجي فإن هذا المرض غير موجود ولكن تتعرض النخيل إلى الإصابة بحشرة سوسة النخيل الحمراء وتسبب خسائر سنوية فادحة بزراعة النخيل وإنتاج التمور.

يتضمن هذا البحث تسليط الضوء على أهم الآفات التي تصيب النخيل سواء كانت العناكب (الحُلم) أو الحشرات أو الأمراض في دول المجلس، مع التركيز على سوسة النخيل الحمراء إضافة إلى : التوزيع الجغرافي لهذه الآفات ، الأعراض، الضرر والأهمية الاقتصادية، دورة الحياة، طرق الوقاية والعلاج. كما يتناول البحث أيضاً التطورات الحديثة بمجال القضاء على هذه الآفات وبرامج المكافحة المتكاملة لها للحد من خطورتها ولتقليل أضرارها الاقتصادية.

أولاً: أهم آفات النخيل بدول مجلس التعاون:

١- الحُلم (العناكب) : Spider Mites

١- ١- حُلم الغبار: Old World Date Mite

Oligonychus afrasiaticus (McGreg.)

(=Paratetranychus simplex (Banks)

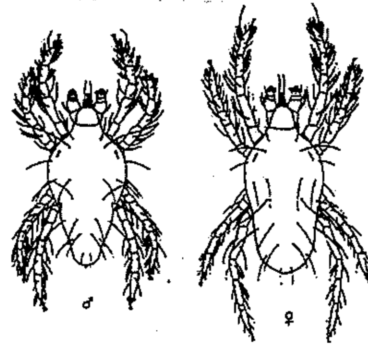
ويسمى أيضاً بعنكبوت الغبار(المغبره أو الكمار) Dust Spider Mite وهو نوع من الحلم (الأكاروسات) يتبع إلى رتبة Acariformes وإلى عائلة Tetranychidae وهو يختلف عن حلم كاليفورنيا الشائع في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يسمى (Banks Grass Mite) ويسمى بالحلم العنكبوتي لطول أرجله[٨]. ويختلف الحلم عن العناكب في أن الأخيرة كبيرة الحجم ولها رأس متطور مندمج مع الصدر والبطن وتعيش مفترسة على غيرها من الحشرات في حين أن الحلم صغيرة ولا تكاد ترى بالعين المجردة ولا يوجد لها رأس بل لها أجزاء فم في مقدمة الجسم ولها بطن وتعيش متطفلة على امتصاص عصارة النباتات بمساعدة أجزاء فمها الثاقبة الماصة.

وتختلف الحلم عن الحشرات في أن لها أربعة أزواج من الأرجل وليس ثلاثة وليس لها قرون استشعار(Antennae) ولا أجنحة وأن مناطق جسمها غير مقسمة بعكس الحشرات التي لها

ثلاث مناطق هي الرأس والصدر والبطن، كما أن الحلم أصغر كثيراً من الحشرات.

التوزيع الجغرافي والأهمية الاقتصادية:

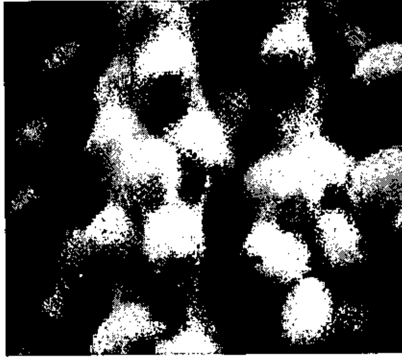
ينتشر حلم الغبار في كافة دول مجلس التعاون، كما ينتشر في إيران، العراق، مصر، السودان، مالي، نيجيريا، ليبيا وفي دول شمال أفريقيا وغيرها[٨-١٩]. وقد تتراوح نسبة الإصابة في بعض مزارع دول المجلس ما بين ٨٠-١٠٠%[١٤،١٥] وتتركز الإصابة على السعف والثمار وخاصةً خلال طور الخلال (البسر) حيث تمتص الحلم العصارة النباتية من السعف وتحوّل الأوراق إلى اللون الأصفر الشفاف مع وجود ثقوب دقيقة في مناطق الإصابة التي يتجمع فيها الغبار والأتربة مما يؤدي إلى عرقلة عمليات التنفس والبناء الضوئي والنتح (التبخر) ويضعف النخلة. كما تؤدي الإصابة على الثمار بتجعدها وتصبح ذات ملمس خشن مع تجمع الغبار عليها مما يقلل من قيمتها التسويقية وعدم صلاحيتها للاستهلاك الآدمي(شكل رقم١).



شكل رقم ١: أعراض الإصابة بعنكبوت(حلم) الغبار

الوصف ودورة الحياة:

يبلغ طول الأنثى حوالي ٠,٤ ملم والذكر ٠,٣ ملم وتكون نهايته مستدقة قليلاً وذات شكل مغزلي(شكل رقم ٢). تضع الإناث بيوضها على السعف أو الثمار وهي كروية الشكل شفافة لا يزيد طول البيضة الواحدة عن ٠,١ ملم يفقس إلى يرقات (بعد حوالي٣-٥ يوم) ذات لون أخضر فاتح ولها ثلاثة أزواج من الأرجل تتغذى لعدة أيام ثم تنسلخ إلى حوريات الطور الأول ذات اللون الأصفر ولها أربعة أزواج من الأرجل، تتغذى أيضاً لعدة أيام ثم تسكن وتنسلخ حيث تظهر حوريات الطور الثاني ثم تسكن أيضاً لعدة أيام وتنسلخ ليظهر الطور الكامل من الإناث والذكور. وقد يستغرق مدة الجيل الواحد من ٢ أسبوع في فصل الصيف إلى ٢ شهر في فصل الشتاء. ويقدر عدد الأجيال في السنة الواحدة حوالي ٥ أجيال وذلك حسب الظروف المناخية. وعادة ما يختبئ الحلم خلال الشتاء تحت الليف أو في قلب النخلة. وتزداد الإصابة به خلال فترة الصيف وأثناء هبوب الرياح الجافة.



شكل رقم ٢: أنثى وذكر حلم الغبار.

الوقاية والمكافحة:

١. عدم زراعة النخيل على مسافات متقاربة لمنع انتقال الحلم من النخيل المصاب إلى السليم.

٢. وجد أن الأصناف المتأخرة النضج مثل البرحي أكثر عرضة للإصابة من الأصناف المبكرة.

٣. التعفير أو الرش بالكبريت خلال فترة الصباح الباكر لمنع حدوث تحّرق على الأشجار.

٤. الرش بالمبيدات الكيماوية المناسبة والموصى بها من قبل الجهات المختصة ولأكثر من مرة.

٢-١- الحلم (العنكبوت) الأحمر:

Raoiella indica

ويسمى أيضاً بالعنكبوت القرمزي وهو قليل الانتشار في دول المجلس، لونه أحمر ويعيش على السطح الخارجي للخوص والثمار بمجموعات دائرية مع وجود خيوط عنكبوتيه يعلق بها الغبار، ويكافح بنفس الطرق المتبعة بعنكبوت الغبار.

٢- الحشرات : Insects

٢-١- الحشرات القشرية : Date Scales

يوجد على النخيل أكثر من ٢٠ نوعاً من الحشرات القشرية، غير أن أكثر الأنواع شيوعاً هم:

٢-١-١- القشرية البيضاء (بارلتوريا):

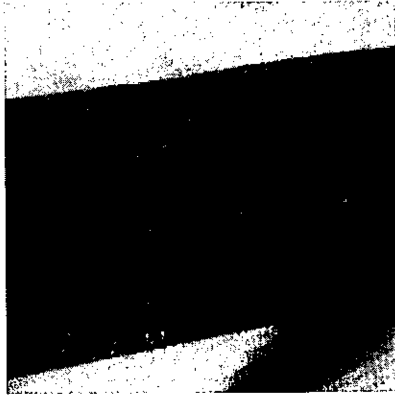
Parlatoria Date Scale
Parlatoria blanchardi(Targ.)
Diaspididae ; Homoptera

التوزيع الجغرافي:

تنتشر في كافة دول المجلس وفي الهند ومصر وإيران والجزائر والأرجنتين والأردن وفلسطين والسودان والعراق وتونس وليبيا وباكستان واليمن والصومال وجيبوتي وموريتانيا وفي العديد من دول العالم[٨-١٩]. وتصيب النخيل فقط. ولاتوجد في الولايات المتحدة الأمريكية.

الضرر والأهمية الاقتصادية:

تمتص الحشرة عصارة النبات سواء من السعف أو الثمار وعادة ما تفضل السطح السفلي من السعف الغض وتسبب جفافها وإعاقة عمليات التنفس والبناء الضوئي والنتح مما يؤدي إلى توقف نمو النخلة ولكن لا تسبب بموتها(شكل رقم ٣) بل تؤدي إلى رداءة الثمار وتشوهها وتقلل من قيمتها الغذائية وتصبح غير صالحة للأكل. قد تصل نسبة الضرر بهذه الحشرة في بعض دول المجلس مابين ٦٠-٨٠% وخاصةً في الأماكن الرطبة والمظللة[١٩].



شكل رقم ٣: الحشرة القشرية البيضاء.

الوصف ودورة الحياة:

يبلغ طول الحشرة الكاملة حوالي ٠,٧ ملم، قشرة الأنثى بيضاء اللون أو رمادية ومسطحة وللذكر أجنحة. تضع الأنثى البيض على السعف وتفقس إلى حوريات بعد عدة أيام ثم تزحف من تحت الأنثى وتخرج من القشرة لتتغذى على أجزاء النبات. وبعد الطور الثالث تكتمل الحشرة وتصبح ناضجة. عدد أجيال الحشرة قد يتراوح من ٤-٥ أجيال في السنة.

٢-١-٢- القشرية الخضراء(الخافرة) :

Green Date Scale (Pit Scale)
Asterolecanium phoenicis Ram.Rao.
Asterolecanidae ; Homoptera

التوزيع الجغرافي:

تنتشر هذه الحشرة في معظم زراعة النخيل في العالم بما فيها كافة دول المجلس. سجلت في دولة قطر عام ١٩٨٦م. تنتشر أيضاً في إيران والعراق ومصر وفلسطين والسودان والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها[١٩،٨]. تزداد الإصابة بهذه الحشرة في الأماكن الرطبة المظللة وهي خطرة وسريعة الانتشار ويعد النخيل العائل الوحيد لها.

الضرر والأهمية الاقتصادية:

تمتص الحشرة العصارة النباتية من السعف والثمار والحامل الثمري (العرجون) وتحوّل الأجزاء المصابة إلى اللون الأصفر المبقع ببقع خضراء اللون. تتأثر العمليات الفسيولوجية للنخلة وتؤدي إلى ضعفها وتقزّمها وموت الأجزاء المصابة، كما تقلل من نوعية وقيمة التمور التسويقية والغذائية وعدم صلاحيتها للأكل. قد تشكل هذه الحشرة خطراً يهدد زراعة وإنتاج النخيل في دول المجلس مستقبلاً إذا لم تتخذ الإجراءات المناسبة للحد من انتشارها.

وصف الحشرة ودورة الحياة:

الحشرة الكاملة حمراء اللون قاتمة مستطيلة الشكل. طول الأنثى حوالي ١,٣ ملم وعرضها حوالي ٠,٧ ملم وطول قشرتها حوالي ١,٥ ملم وهي ذات لون أخضر تحيطها خيوط شمعية بيضاء اللون وذات شكل محدب. الذكور مجنحة وقشرتها بيضية الشكل مسطحة خضراء اللون. البيضة لونها أبيض مستطيلة الشكل طولها حوالي ٠,٣ ملم. يفقس البيض الملقح في داخل الأنثى إلى حوريات. وبعد حوالي أسبوع تلد الأنثى حورياتها في داخل غرفة شمعية صغيرة في مؤخرة قشرتها. وبعد مرور (حوالي ٣ أيام) تخرج الحوريات من قشرة الأم وتتحرك بسرعة بحثاً عن الغذاء وبمساعدة أجزاء فمها الثاقبة الماصة لتحدث الإصابة وتستكمل بقية دورة حياتها. يعتقد أن للحشرة ١-٣ أجيال في السنة وتتغير طبقاً لدرجات الحرارة حيث تزداد في الصيف وتقل في الشتاء[١١].

٣-١-٢- القشرية الحمراء :

Red Date Scale
Phoenicococcus marlatti(Cock.)
Coccidae ; Homoptera

التوزيع الجغرافي:

تنتشر هذه الحشرة في اغلب مناطق زراعة النخيل بالعالم[٨ - ١٩] بما فيها دول المجلس وهي واسعة الانتشار في دولة الإمارات حيث لا تخلو نخلة من الإصابة بها[١٦].

الضرر والأهمية الاقتصادية:

تمتص الحشرة عصارة النبات في منطقة الكربة وقاعد الحامل الثمري وتسبب تبقع الأجزاء المصابة باللون البني الداكن. ولا تسبب هذه الحشرة أضرار اقتصادية كبيرة بدول المجلس في الوقت الحاضر.

الوصف:

يبلغ طول الأنثى عند اكتمال نموها حوالي ١,٢ ملم لونها أحمر وردي تحيط بها ألياف شمعية بيضاء تفرزها حول جسمها. يبلغ طول الذكر حوالي ٠,٧ ملم أحمر اللون غير مجنح والحورية لونها وردي.

دورة الحياة:

تضع الإناث بيضها الملقح على الكرب يفقس إلى حوريات زاحفة تتغذى على الأجزاء النباتية ثم تمر الأنثى بثلاثة أعمار والذكر بخمسة أعمار تتحول بعدها إلى حشرة كاملة. ولها عدة أجيال بالسنة.

طرق الوقاية:

١. زراعة النخيل على مسافات متباعدة ٨-١٠م لتقليل فرصة انتقال الحشرات القشرية من النخيل المصاب إلى السليم ولتقليل الأماكن المظللة والرطبة.
٢. التخلص من السعف المصاب عن طريق قطعه وحرقه.

٣. التخلص من الأعشاب (الحشائش) الضارة المتواجدة مابين النخيل.

٤. تشديد الرقابة على النخيل المستورد المصاب وإدراجها ضمن قوائم الآفات الخاضعة للوائح.

طرق المكافحة:

١. يمكن تربية بعض الحشرات أو الحلم التي تستخدم كمفترسات أو كأعداء حيوية لهذه الحشرات.

٢. تعريض الفسائل المصابة إلى درجة حرارة ٥٠° لمدة ٦٥ ساعة في غرفة معزولة حرارياً. وهذه الطريقة عادةً ما تستخدم ضد الحشرة القشرية الحمراء[٨].

٣- رش الأشجار المصابة ببعض المبيدات الكيماوية الموصى بها من قبل الجهات المختصة بعد خلطها بالزيوت المعدنية المناسبة.

٢-٢- البق الدقيقي:

Maconellicoccus hirsutus

يصاب النخيل بأنواع مختلفة من البق الدقيقي أهمها النوع أعلاه، وأهميتها قليلة بدول المجلس حيث تمتص عصارة السعف والثمار وتسبب بتجعدها وجفافها (شكل رقم ٤). ويصاحب الإصابة إفرازات قطنية بيضاء اللون يسيل منها عصير سكري يسمى (الندوة العسلية) تنمو عليه الفطريات ويتغذى عليه النمل. وتكثر الإصابة بالأماكن المظللة والرطبة. وتوجد أنواع من خنافس أبو العيد تتغذى على بعض أنواع البق الدقيقي ويمكن أن تستخدم بالمكافحة الحيوية. وتكافح كيماوياً كما في الحشرات القشرية.



شكل رقم ٤: البق الدقيقي على سعف النخيل.

٣-٢- الدوباس: Dubas Bug

Ommatissus binotatus var.lybicus Berg.
Tropiduchidae ; Homoptera

التوزيع الجغرافي:

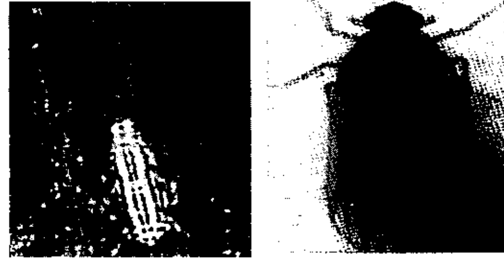
منتشر في كافة دول المجلس. كذلك في العراق، مصر، ليبيا، الجزائر، إيران، السودان، أسبانيا، روسيا وفي دول شمال أفريقيا[٨-١٩].

الضرر والأهمية الاقتصادية:

تتغذى الحشرة من خلال امتصاصها للعصارة النباتية للسعف والثمار، وسميت بالدوباس لأن الحشرة تفرز مادة سكرية لزجة لماعة تغطي الأجزاء المصابة مشابهة لمادة الدبس وتجذب إليها الغبار والفطريات مما تؤثر على عملية البناء الضوئي والتنفس والنتح وقد تموت النخلة إذا تكررت الإصابة فيها سنوياً ولم تعالج. كذلك قد تسبب المادة الدبسية تلف المزروعات البينية تحت النخيل من خلال سيلانها على تلك المزروعات. يعتبر الدوباس ذات أهمية اقتصادية في بعض دول المجلس مثل سلطنة عمان[٢٠] وبعض المناطق في المملكة العربية السعودية وقليل الانتشار في الكويت ويسمى فيها بالمَن[٢١، ٢٢] ونادراً ما يظهر في دولة قطر.

الوصف:

الحشرة الكاملة عبارة عن نطاط الأوراق (Leafhopper)، الأنثى طولها حوالي ٥-٦ ملم خضراء مّصفرة وعلى جسمها ٤-١٠ بقع داكنة سوداء اللون(شكل رقم ٥). الذكر طوله حوالي ٣-٤ ملم أجنحته أطول من جسمه ونهايته مدببة ولا يوجد عليه نقاط. يوجد في مؤخرة الحوريات خصلة من الشعر(شكل رقم ٥). البيضة طولها حوالي ٠,٧ ملم متطاولة لونها أخضر فاتح في بداية وضعها تتحول إلى اللون الأصفر اللماع قبل فقسها.



شكل رقم ٥: دوباس النخيل: الحشرة الكاملة والحورية.

دورة الحياة:

تضع الأنثى حوالي ١٠٠ بيضة في داخل الأنسجة الخضراء للنخلة. يفقس إلى حوريات بيضاء اللون لها عيون حمراء. تمر الحورية بخمسة أطوار حتى تكتمل وتتحول إلى حشرة كاملة. ويعتقد أن للدوباس جيلين في السنة ربيعي وخريفي وقد يزداد حسب المنطقة والعوامل المناخية السائدة.

طرق الوقاية والمكافحة:

١. زراعة النخيل على مسافات متباعدة (٨-١٠م) لتقليل الرطوبة وتهوية السعف المصاب وتأثيره على الحوريات الحديثة الفقس.

٢. تم ملاحظة بعض الحشرات (مثل أسد المنّ) والحلم تتغذى على حشرة الدوباس ويمكن أن تستخدم كمفترسات لهذه الحشرة[١١].

٣. استخدام المبيدات ذات الحجم المتناهي الصغر(ULV) ورشها بواسطة الطائرات لضمان توزيعها على كآفة أجزاء النخلة وعندما تصل نسبة فقس البيض إلى ٧٥%.

٤-٢- عثة الطلع الصغرى (الحُميرة أو الكفكاف) : Lesser Date Moth

Batrachedra amydraula Mey.

Cosmopterygidae ; Lepidoptera

التوزيع الجغرافي:

منتشرة في كافة دول المجلس. وفي العراق، إيران، اليمن، فلسطين، مصر، الهند وليبيا[٨، ١٩].

الضرر والأهمية الاقتصادية:

تعتبر اليرقة هي الطور الضـــار، حيث تهاجـــم الأزهار والثمار في كافة أطوارها ماعدا التمر وأشدها على الجمري. تبدأ اليرقات بالتغذية على مكونات الثمرة الداخلية لتتركها فارغة مع وجود براز الحشرة وبعض الخيوط الحريرية التي تفرزها ولذلك تبقى الثمار المصابة معلقة ولكنها فارغة ويابسة ويتحول لونها إلى الأحمر ولهذا سُميت الحشرة بالحميرة (شكل رقم ٦). أما في طوري الخلال والرطب فتسقط الثمار المصابة على الأرض بسبب ثقل وزنها. وتعتبر من أهم آفات النخيل وأشدها ضرراً في الكويت[٢١، ٢٢]. وتسبب بفقدان ٥٠-٦٠% من إنتاج التمور في إمارة رأس الخيمة[١٦] ومهمة أيضاً في البحرين[٢٣] ولكن ليس لها أهمية اقتصادية في المملكة العربية السعودية[١٢] وكذلك في دولة قطر.

الوصف:

الحشرة الكاملة عثة صغيرة سمراء اللون طولها حوالي ١٤ ملم، الجناح الأمامي مغطى بحراشف بيضاء ومرقطة ببقع بنية داكنة. يحيط بالجناحين الأمامي والخلفي شعر أسمر اللون. لون البطن فضي والعيون بنية غامقة. قرون الاستشعار خيطية فضية اللون قد تكون أطول قليلاً من الجسم وعليه بقع بنية داكنة(شكل رقم ٦). اليرقة طولها حوالي ١٢ ملم ذات لون أبيض مشوب باللون الوردي، الرأس والحلقة الصدرية الأولى بنية اللون، توجد على كل حلقة من حلقات جسمها شعيرات جانبية دقيقة (شكل رقم ٦). العذراء رهيفة ذات لون بني مصفر طولها حوالي ١٥ ملم وعرضها ٢ ملم، وهي رفيعة متطاولة مستدقة الطرفين ولونها بني مصفر وتوجد في داخل شرنقة حريرية بيضاء فضية أو صفراء فاتحة. البيضة كروية الشكل لونها أصفر لماع ثم تغمق بتقدم العمر طولها حوالي ٠,٧ ملم.



شكل رقم ٦: الحميرة (الحشرة الكاملة) وأعراض الإصابة باليرقة على ثمار النخيل

دورة الحياة:

تضع الإناث بيضها على أقماع الثمار أو على الحامل الثمري(الشمروخ)، تفقس بعد حوالي أسبوع إلى يرقات تمر بخمسة أطوار يرقية تتحول بعدها إلى عذراء داخل شرنقة في الشقوق الموجودة على النخلة، وبعد حوالي أسبوع تخرج الحشرة الكاملة لتتزاوج وتضع البيض وقد يصل عدد أجيال الحشرة إلى ٣ أجيال في السنة.

طرق الوقاية والمكافحة:

١. التخلص من الثمار المصابة سواء كانت على الأرض أو على النخلة.

٢. زراعة أصناف النخيل القليلة الإصابة بالحميرة.

٣. استخدام بعض الطفيليات والمفترسات التي تتغذى على اليرقات.

٤. استخدام المبيدات الكيماوية المناسبة وخاصة ذات الحجم المتناهي الصغر(ULV) ويفضل الرش بواسطة الطائرات لضمان توزيع المبيد على كافة أجزاء النخلة.

٥-٢- عثة الطلع الكبرى(دودة الطلع):

Greater Date Moth
Arenipses sabella(Hamp.)
Pyralidae ; Lepidoptera

التوزيع الجغرافي:

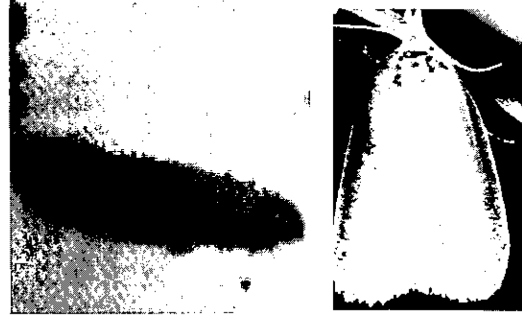
تتواجد هذه الحشرة في كافة دول المجلس إضافة إلى العراق وإيران والهند وليبيا والجزائر وفلسطين (٨-١٩).

الضرر والأهمية الاقتصادية:

الطور الضار هو اليرقات حيث تتغذى على قمة الطلعة غير المتفتحة ثم على الأزهار والثمار بعد تفتح الطلعة. وعند تطور الإصابة تظهر الحوامل الثمرية (الشماريخ) جرداء من الثمار. تتميز الإصابة بوجود براز الحشرة ونسيج عنكبوتي تحيكه لتختبىء في داخله. وقد تتفاقم الإصابة بنمو بعض الفطريات والبكتريا. في العراق قد تصل نسبة الإصابة إلى ٧٠%(٨). في فلسطين المناطق الجنوبية أكثر عرضةً للإصابة من المناطق الشمالية. في إيران قد تسبب الحشرة أضراراً اقتصادية تتراوح مابين ٥-١٥%(٨) ولا تعتبر هذه الحشرة مهمة اقتصادياً في دول المجلس.

وصف الحشرة:

الحشرة الكاملة عثة طولها حوالي ١٨ ملم. لون الرأس والصدر بني فاتح والبطن بيضاء مع وجود حراشف سوداء على الجناح الأمامي(شكل رقم ٧). البيضة لا يتعدى طولها ٠,٣ ملم كروية الشكل بيضاء اللون. اليرقة طولها حوالي ٢٢ ملم لونها أسمر محمر وتزداد احمراراً بتقدم العمر. الحلقة الصدرية الأولى والثانية بنية غامقة ويوجد على السطح العلوي لكل حلقة بطنية أربعة بقع بنية غامقة ويوجد عليها شعيرة طويلة. كما يوجد على جانبي الحلقة البطنية الثانية بقعة صفراء دائرية ذات مركز داكن عليه شعيرة طويلة(شكل رقم ٧). العذارى تتكون في داخل شرانق مستطيلة بيضاء اللون أو سمراء فاتحة بطول حوالي ١٨ ملم.



شكل رقم ٧: دودة الطلع الكبرى: الحشرة الكاملة واليرقة.

دورة الحياة:

تضع الإناث بيضها بشكل فردي على غلاف الطلع والسعف. يفقس البيض بعد حوالي ٥ أيام إلى يرقات تمر بعدة أعمار يرقية تتحول بعدها إلى عذارى داخل شرانق بعد حوالي ٥-٦ أسبوع، ثم تخرج إلى حشرات كاملة لتتزاوج وتضع البيض. ويعتقد أن للحشرة جيلين في السنة.

طرق الوقاية والمكافحة:

١. إزالة الشماريخ والأجزاء المصابة من النخلة وحرقها.

٢. استخدام بعض الطفيليات والمفترسات والأعداء الحيوية التي تتغذى على اليرقات.

٣. استخدام المبيدات الكيماوية المناسبة والتي يمكن أن تكون مشابهة لتلك التي تستخدم لمكافحة الحميرة، لاسيما وأن الحشرة سهلة المكافحة حيث تموت بمجرد ملامستها للمبيد.

وأعراض الإصابة باليرقة على ثمار النخيل.

٦-٢- سوسة النخيل الحمراء:

Red Date Palm Weevil
Rhynchophorus ferrugineus Olive
Curculionidae ; Coleoptera

وتسمى أيضاً سوسة النخيل الهندية Indian Palm Weevil. سجلت لأول مرة في الهند عام ١٩١٧م [٢٤]. دخلت لأول مرة المنطقة العربية عن طريق استيراد فسائل نخيل(صرم) من شبه القارة الهندية إلى دولة الإمارات العربية المتحدة في عام ١٩٨٥م[٢٥-٢٧]. ثم لوحظت في المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٧م[٣] وقطر عام ١٩٨٩م[٢٨] وفي مصر عام ١٩٩٢م[٢٩] وفي الكويت وإيران وسلطنة عمان في عام ١٩٩٣م[٣٠] والبحرين عام ١٩٩٥م[٣١] ثم لوحظت فيما بعد في فلسطين والأردن عام ١٩٩٩م[٣٢]. ولا توجد هذه الحشرة في العراق واليمن في الوقت الحاضر.

التوزيع الجغرافي:

إضافة إلى الدول السابقة فإن الحشرة توجد في: الفلبين، بورما، كمبوديا، سريلانكا، الهند، الباكستان، أندونسيا، فيتنام، بنجلادش، ماليزيا، مينمار، الصين، تنزانيا، جزر الساموا، غينيا، تايلاند، تايوان، أسبانيا، استراليا واليابان.

أنواع النخيل التي تهاجمها الحشرة:

نخلة التمر، نخيل الساجو، نخيل جزر الكناري، نخيل جوز الهند(النارجيل)، النخيل المروحي، نخيل السكر، نخيل الزيت، نخيل الـ (Toddy)، النخيل الملوكي، نخيل البالميرا، نخيل واشنطونيا ويحتمل إصابتها لنخيل الدوم المتشعب وأنواع أخرى من نخيل الزينة.

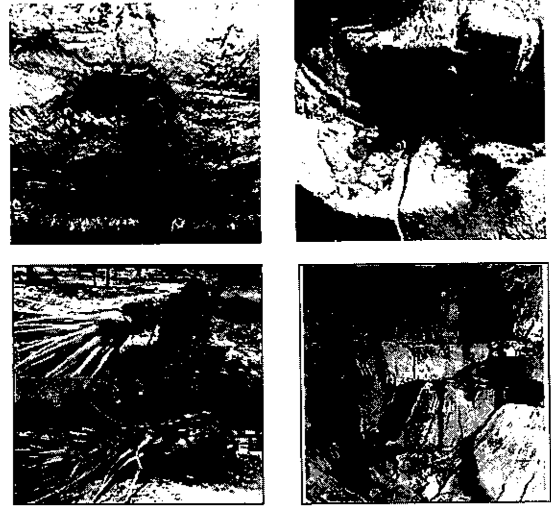
الضرر والأهمية الاقتصادية:

تعتبر اليرقات هي الطور الضار، حيث تتغذى على الأنسجة الحية الداخلية للنخلة وخاصة في منطقة الجذع أو رأس النخلة وينتج عنها موت مؤكد للنخلة ما لم تعالج. تحتل هذه الحشرة الصدارة من حيث الأهمية الاقتصادية وخطورتها على زراعة النخيل وإنتاج التمور في كافة دول المجلس[٢٥ - ٣٧]، وأن أضرارها في هذه الدول أكثر مما تسببه في موطنها الأصلي الهند.

أعراض الإصابة:

١. على الجذع: عادةً ما تصيب سوسة النخيل الحمراء جذع النخلة على ارتفاع ١-٢م. وهذا لا

يعني أنها لا تصيب النخلة على ارتفاعات عالية حيث ممكن أن تحدث الإصابة حتى ارتفاع ٧م أو أكثر. وتفضل جذوع النخيل الصغير بأعمار حوالي ٧ - ١٠ سنوات والتي تكون غضة، ولا تفضل النخيل اليابس والمتقدم بالعمر والمهمل. تتميز الإصابة بسيلان عصارة أو سائل عسلي اللون من الجذع مصحوباً برائحة كريهة، وقد يكون مصحوباً أيضاً بسائل غروي أبيض اللون وإفرازات جلاتينية، يجف بمرور الزمن ويتحول لونه إلى البني الغامق. كما يمكن مشاهدة مسحوق يشبه نشارة الخشب متناثر قرب منطقة الإصابة (شكل رقم ٨).



شكل رقم ٨: أعراض الإصابة المختلفة بسوسة النخيل الحمراء وتطورها.

٢. على رأس النخلة: يمكن أن تصيب السوسة قلب النخلة أو البرعم الطرفي(الجُمارة) وتتسبب في موتها حتى ولو كانت على ارتفاعات عالية قد تزيد على ٧م. وليس من السهولة مشاهدة الأعراض على رأس النخلة ولكن من الممكن مشاهدة تكسّر بالسعف وهو لا يزال أخضر اللون أو قد يجف ويتيبس تدريجياً حسب شدة الإصابة. وقد يجنح رأس النخلة إلى الميلان إحدى الجهات أو قد يسقط على الأرض.

٣. على الفسائل(الخلفات أو الفروخ): من السهولة مشاهدة الأعراض على الفسائل حيث تموت وتتيبس وهي لا تزال ملتصقة بالأم ويتحول لونها إلى الأبيض. كما يمكن انتزاع سعف القلب بسهولة وذلك لتعفنه. ويمكن مشاهدة نفس الأعراض على الرواكيب(الطاعون).

٤. على منطقة التاج: وهي منطقة التقاء الجذور بالجذع وقد تكون تحت التربة. حيث يلاحظ حدوث فجوات كبيرة الحجم ممتلئة ببقايا تغذية السوسة على أنسجة النخيل وهي متعفنة ورطبة وذات رائحة كريهة. وفي كافة أعراض الإصابة السابقة الذكر يمكن مشاهدة اليرقات أو الشرانق (شكل رقم ٩) أو حتى الحشرات الكاملة وبأعداد كبيرة في أماكن الإصابة.



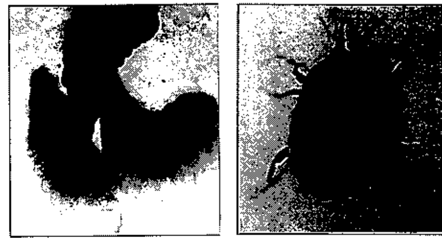
شكل رقم ٩: وجود الشرانق عند قواعد السعف (الكرب).

الوصف:

الحشرة الكاملة: عبارة عن سوسة حمراء اللون. (السوس يختلف عن الخنافس بأن له خرطوم طويل في مقدمة الرأس كما يتميز السوس بتظاهره بالموت عند تعرضه للخطر وأن ألوانه تكون قريبة من ألوان الوسط الذي يعيش فيه، وليس لها طيران ليلي بعكس الخنافس). يبلغ طول سوسة النخيل الحمراء حوالي ٣,٥ سم وعرضها حوالي ١,٥ سم لونها أحمر مع وجود نقاط أو بقع سوداء على منطقة الظهر. لها أجزاء فم قارضة تنتهي بخرطوم بطول حوالي ١,٢ سم عليه خصلة من الشعر في حالة الذكر.لها قرني استشعار طويلين نهايته تشبه القمع. حجم السوسة

وألوانها قد تتغير طبقاً للوسط الذي تعيش فيه فيمكن أن نجد أحجام كبيرة نسبياً وأخرى صغيرة وقد نلاحظ أشكال وأنواع مختلفة من النقاط السوداء على الظهر، إلا أنها جميعها تعود لنفس النوع (شكل رقم ١٠). للحشرة الكاملة زوجين من الأجنحة، الخارجية غمدية صلبة والداخلية غشائية، وقبل طيرانها تفرد جناحيها محدثةً أزيزاً أو طنيناً ثم تقلع بسرعة فائقة وإن طيرانها يكون بشكل متعرج، كما لديها القدرة على الطيران لمسافات بعيدة وعلى ارتفاعات شاهقة. وتفضل الطيران أثناء الصباح الباكر أو في المساء أو في الأيام الغائمة حيث أنها لا تفضل ضوء الشمس وتعيش مختبأة في الأماكن الرطبة المظلمة.

اليرقة: طولها عند اكتمال نموها حوالي ٥ سم وقطرها ٢,٢ سم. لها رأس بني محمر وذات فكوك قوية وهي سميكة من الوسط مستدقة من الطرفين بيضاء اللون مصّفرة عديمة الأرجل. واليرقة هي الطور الضار وتتغذى بشراهة، ويمكن مشاهدة أعمار مختلفة من اليرقات بنفس مكان الإصابة (شكل رقم ١٠).

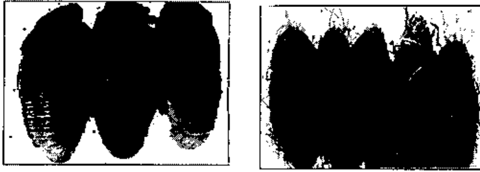


شكل رقم ١٠: الحشرة الكاملة واليرقة لسوسة النخيل الحمراء.

العذراء: تتواجد في داخل شرانق برميلية الشكل بطول حوالي ٦ سم وعرض ٢,٥ سم تنسجها من ألياف النخيل عند قواعد السعف(الكرب) حيث تبقى فيها حتى يكتمل نموها ثم تخرج منها (شكل رقم ٩). يبلغ طول العذراء حوالي ٤ سم وعرضها ١,٥ سم (شكل رقم ١١).

البيض: لونه أبيض لماع ذات شكل بيضاوي متطاول شبيه بحبة الرز. طوله حوالي ٢-٣ ملم وعرضه ١,٢ ملم محاط بمادة رطبة لزجة (شكل رقم ١١).





شكل رقم ١١: العذارى، الشرانق والبيض لسوسة النخيل الحمراء.

دورة الحياة:

تضع الإناث بيضها (حوالي ٣٠٠ بيضة) بشكل فردي في داخل الأنسجة الحية الرطبة الموجودة على النخيل مثل الشقوق أو الجروح الناجمة عن عمليات التكريب أو إزالة الفسائل والرواكيب أو في الفتحات الطبيعية الموجودة بالنخلة مثل أماكن خروج العذوق أو في آباط الكرب ويساعدها على ذلك خرطومها الطويل. بعد حوالي ٢-٥ يوم تفقس إلى يرقات حيث تتغذى بشراهة وتنمو محدثةً الضرر. بعد حوالي ١-٣ شهور يكتمل نمو اليرقة وتتحول إلى عذراء داخل شرنقة وتبقى داخل الشرنقة لمدة حوالي ٢-٤ أسبوع. وتخرج عند اكتمال نضجها لغرض التزاوج. ويعتقد أن للحشرة حوالي ٣-٤ أجيال في السنة. تعيش الحشرات الكاملة لفترة تزيد على شهرين وتتزاوج خلالها عدة مرات وتعيش الذكور فترة أطول من الإناث. هذا ويبلغ معدل طول دورة حياتها حوالي ٣-٤ شهور تقريباً[٣، ٣٦-٣٩].

أسباب انتشار سوسة النخيل الحمراء في دول المجلس:

١. غياب الرقابة على النخيل المستورد من الموطن الأصلي للسوسة خاصة دول شرق آسيا.

٢. جهل بعض المختصين بخطورتها وعدم اتخاذ الاحتياطات الاحترازية اللازمة لمنع دخولها.

٣. ملائمة الظروف البيئية والمناخية والزراعية لها وخاصةً اعتدال فصل الشتاء، حيث من الممكن مشاهدة كافة أطوار الحشرة على مدار العام.

٤. قدرة الحشرة على التخفي وعدم ظهورها للعيان في النهار لأنها قليلة الحركة وتفضل الأماكن المظلمة، ولذلك تسمى بالعدو الخفي.

٥. قدرتها على التكاثر السريع وبأعداد كبيرة جداً، حيث لها عدة أجيال في السنة وتضع عدد كبير من البيض توزعه في الأنسجة الحية للنخلة ويلقح الذكر الأنثى لمرات عديدة مما يساعدها على إنتاج بيض مخصب ويقلل من فرصة موت أعداد من البيض غير المخصب. وعليه إذا افترضنا أن للحشرة ثلاثة أجيال في السنة تضع في كل جيل ٣٠٠ بيضة. وإذا افترضنا أن نصف هذا البيض يفقس (أي ١٥٠ بيضة) نصفها ذكور (أي ٧٥) والنصف الآخر إناث. وبناءً على ذلك يصبح عدد أفراد:

الجيل الأول: ٧٥ زوج(ذكور+إناث) × ١٥٠بيضة=١١٢٥٠حشرة(نصفها ذكور+نصفها إناث). الجيل الثاني : ٥٦٢٥ زوج × ١٥٠ =٨٤٣٧٥٠ حشرة (نصفها ذكور + نصفها إناث أيضاً).

الجيل الثالث: ٤٢١٨٧٥ زوج × ١٥٠ = ٦٣ مليون و٢٨١ ألف و٢٥٠ حشرة كاملة بالسنة الواحدة نظرياً.

٦. قدرتها الفائقة على الطيران ولمسافات طويلة وعلى ارتفاعات شاهقة تساعدها على اجتياز الحواجز.

٧. ملائمة نخلة التمر لها كعائل مفضل على بقية العوائل الأخرى من النخيل والتوسع بزراعته وبأعداد كبيرة حيث لا تكاد تخلو مزرعة أو حديقة أو شارع من شجرة نخيل وذلك لاعتبارات دينية وبيئية.

٨. لها القدرة على إصابة أنواع وأصناف عديدة من النخيل إضافة إلى نخلة التمر مثل نخيل جوز الهند أو نخيل الزينة واشنطونيا وتستطيع أن تعيش وتتكاثر فيها.

٩. غياب الأعداء الحيوية بالمنطقة كالطفيليات والمفترسات وعدم فعاليتها في تقليل أعداد السوسة.

١٠. عدم فعالية أعمال المكافحة الكيماوية وذلك لعدم وصول المبيد للحشرة كونها مختبئة في داخل الجذع.

١١. تضع الإناث بيضها بشكل فردي وتختار الأنسجة الحية الرطبة المظللة التي تضمن لليرقات الغذاء والعيش بعد فقسها.

١٢. عدم إمكانية تشخيص أعراض الإصابة الداخلية مبكراً وأن الأعراض الخارجية التي يمكن مشاهدتها هي أطوار متقدمة من الإصابة.

١٣. تطبيق بعض الممارسات الزراعية الخاطئة مثل ترك الفسائل حول الأم لتشكل بؤرة (Focus) للتكاثر.

١٤. تظاهرها بالموت عند تعرضها لأي أخطار خارجية (التمويه والاختفاء والتنّكر).

طرق الوقاية:

١. تشديد الرقابة على استيراد كافة أنواع النخيل أو منع استيرادها من الدول الموبوءة.

٢. الاعتماد على زراعة النخيل الناتج من زراعة الأنسجة النباتية لكونه خالي من الإصابات.

٣. منع نقل النخيل المصاب أو غير المصاب من الأماكن المصابة إلى السليمة.

٤. تحاشي إحداث جروح على النخلة وخاصةً أثناء عملية التكريب أو إزالة الفسائل والرواكيب.

٥. تكريب النخيل للكشف عن أماكن الإصابة بسهولة ومعالجتها.

٧. إزالة الفسائل والرواكيب للكشف عن أماكن التزاوج والتكاثر(Breeding Site) .

٨. زراعة النخيل على مسافات متباعدة (٨-١٠م).

٩. الإبلاغ المبكر عن أماكن وجود الإصابة لغرض معالجتها بوقت مبكر.

١٠. القيام بحملات إرشادية وتوعية المزارعين بخطورة الآفة وتوزيع النشرات الإرشادية.

١١. إزالة النخيل الميت المصاب أو الميؤوس منه وتقطيعه وحرقه ثم دفنه.

١٢. الفحص الدوري لأشجار النخيل والاستعانة بالمختصين في حالة الشك بوجود الإصابة.

١٣. الرش الدوري والمستمر للنخيل حتى في حالة عدم وجود الإصابة.

١٤. رش الأشجار مباشرة بعد عملية التكريب أو إزالة الفسائل والرواكيب.

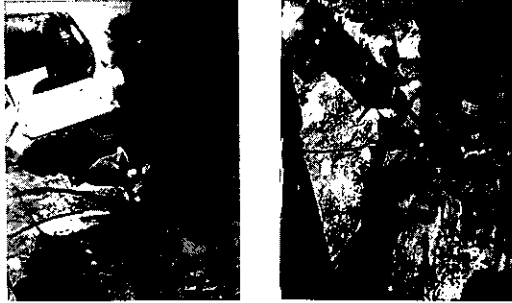
١٥. غمر الفسائل المعدة للزراعة بأحد المبيدات المناسبة قبل زراعتها في المكان المستديم.

١٦. طلاء أو دهان جذع النخيل ببعض المواد الطاردة أو الأصباغ وخاصةً بعد عمليات التنظيف.

طرق المكافحة:

١. المكافحة الكيماوية: تعتبر من أكثر الطرق فعالية إذا ما قورنت ببقية الطرق الأخرى المستخدمة حالياً. وتتلخص باستخدام المبيدات الكيماوية المناسبة للقضاء على الحشرة ويتم ذلك بالوسائل التالية:

* الحقن: حيث يتم عمل ثقوب في جذع النخلة على هيئة هلال فوق منطقة الإصابة بواسطة مواسير ألمنيوم(بطول ٢٥-٣٠ سم) أو بواسطة مثقاب كهربائي (Drill) بعمق ٢٥ سم وبقطر ١-٢ سم بحيث يكون مائلاً نحو الأسفل بزاوية ٤٥°. ثم يوضع في الثقوب ٥٠ سم^{3} من المبيد بتركيز ٢٠-٥٠% حسب نوع المبيد المستخدم وتغلق الفتحات بعد ذلك بالطين (شكل رقم ١٢).



شكل رقم ١٢: استخدام المثقاب الكهربائي(Drill) لغرض عمل ثقوب لحقن المبيد.

* التبخير (التدخين): يوضع ١-٢ قرص من مادة فوسفيد الألمنيوم (الفوستوكسين) في داخل الفجوات الكبيرة الناجمة عن الإصابة في داخل جذع النخلة ثم تغطى بالليف والكرب وتغلق بإحكام بواسطة الطين أو الجبس منعاً لتسرب الغاز.

* معاملة التربة: وتستخدم في حالة النخيل الصغير، حيث يتم عمل حفرة حول النخلة بعمق حوالي ١٠-٢٠ سم يوضع فيها المبيد ويردم عليه التراب وتروى جيداً بالماء. ويمكن ان تستخدم المبيدات الجهازية أو التي تعمل عن طريق الملامسة سواء كانت من النوع المحبب أو السائل أو المسحوقي.

* الغمر: حيث يتم غمر النخيل المصاب بمحلول المبيد المخفف عن طريق سكبه من أعلى الشجرة

بواسطة فتحة الرش (الباشبوري) والتي يفضل أن تكون معكوفة وتوضع في إبط الكربة حيث يبدأ المبيد بالسريان على الجذع حتى يصل الأرض مع ضمان توزيعه حول النخلة بحركة دائرية لغمر كافة أجزاء الجذع.

* الرش: يتم رش النخيل المصاب بواسطة مكائن الرش ذات الضغط العالي وباستخدام المبيدات الكيماوية المخففة، مع مراعاة توقف عملية الرش أثناء فترة التلقيح ونضج الثمار.

* استخدام الكبسولات: يتم عمل ثقوب بطريقة دائرية حول جذع النخلة بواسطة مثقاب(Drill) بعمق ١٥سم وقطر ١سم وعلى ارتفاع حوالي ١م من الأرض ثم يوضع في داخلها كبسولات(خرطوشات) من أحد المبيدات الجهازية مثل اسيكاب ٩٧ المكبسل (اسيفات ٩٧%) وتسقى النخيل بعد المعاملة. ويمكن أن تكرر المعاملة لأكثر من مرة وحسب شدة الإصابة على أن يتم عمل ثقوب جديدة. وهذه الطريقة قليلة الاستخدام.

٢. المصائد الفيرومونية: تعتمد فكرة المصائد الفيرومونية على الإفرازات التي تفرزها الحشرة وتجذب إليها بقية الأفراد. والمصيدة الفيرومونية عبارة عن سطل (جردل) بلاستيكي سعة ١٠ لتر به فتحات على الغطاء وفي المحيط العلوي لغرض دخول الحشرة إلى داخل السطل الذي يحتوي على حوالي ٦ لتر من الماء و ٥٠٠غم من التمر أو قصب السكر وملعقة صغيرة من خميرة الخبز وقطع صغيرة من سعف أو جذع النخيل. كما يحتوي السطل على المادة الفيرومونية التي تكون معلقة بالغطاء. والفيرومون عبارة عن مادة مستخلصة من أجسام السوسة مصنعة ومعبئة في داخل أكياس صغيرة بوزن حوالي ٧٠٠ ملجم تسمح بتطايرها وتستخدم بمعدل كيس واحد للمصيدة تكفي لمدة ٢-٣ شهر حسب درجة الحرارة. الفيرومون هو من النوع التجميعي الذي له القدرة على جذب الإناث والذكور. ويمكن أيضاً أن تعلق إلى جانبه المادة الكيرومونية لزيادة كفاءة المصيدة، وهي عبارة عن مستخلصات من التمر أو النخيل طيّارة تساعد على جذب السوسة. توضع المصائد داخل حفرة بالأرض وبمسافة حوالي ١٠٠م بين مصيدة وأخرى على أن تكون الفتحات فوق مستوى سطح الأرض(شكل رقم ١٣). أو أن تعلق بالنخلة على أن تكون مغلفة بالخيش لتسهيل تسلق السوسة للسطل ودخولها فيه(شكل رقم ١٤). ويفضل وضعها على المحيط الخارجي للمزرعة.



شكل رقم ١٣: المصيدة الفيرومونية الهوائية.



شكل رقم ١٤: المصيدة الفيرومونية الأرضية.

٣. المكافحة الحيوية: هنالك بعض الأحياء المجهرية والمفترسات التي أثبتت التجارب فعاليتها لمكافحة السوسة منها الفطر: Beuveria bassiana النيماتودا: Steinernema carpocapsae إبرة العجوز Anisolabis maritima المفترس: Xylocoris galactinus

٧-٢- حفار عذوق النخيل(الجعل) :

Fruitstalk Borer
Oryctes elegans Prell.
Scarabaeidae ; Coleoptera

التوزيع الجغرافي:

ينتشر حفار العذوق في العديد من دول العالم وفي كافة دول المجلس وفي العراق وإيران والهند وباكستان والأردن وفلسطين وبعض دول شرق آسيا وشمال أفريقيا(٨، ١١-١٣، ١٦-٢٣، ٤٠، ٤١).

الضرر والأهمية الاقتصادية:

الحشرة الكاملة تسبب ضرراً من خلال حفرها للأنفاق في داخل العرق الوسطي للورقة(الجريد) أو في حامل عذق الثمار(العرجون) وتؤدي إلى كسرهما وتلف الثمار ولذلك تسمى في بعض المناطق بالقارض أو القرّاض أو العنقر أو العاقور أو الكّبان. كذلك تسبب اليرقات أنفاق وفجوات بجذع النخلة وتعمل على تلف وتحلل وتعفن الأنسجة نتيجة تغذيتها وتحولها إلى ما يشبه نشارة الخشب. وعادة ما تتغذى اليرقات على الجذع من الأعلى متجهةً نحو الجذور وقد تؤدي إلى موت النخلة وخاصة النخيل الصغير.

الوصف:

الحشرة الكاملة عبارة عن خنفساء (Beetle) سوداء لماعة لها نتوء صغير في مقدمة رأسها. طولها حوالي ٤ سم طيرانها ليلي وتنجذب إلى الضوء(شكل رقم ١٥). اليرقة(السرو) لونها أبيض وردي مقوسة الشكل فيها أرجل وتسمى Grubs وقد يصل طولها إلى حوالي ٧ سم ولها أجزاء فم قارضة وقوية (شكل رقم ١٥) ويمكن سماع صوتها وهي تقوم بقرض الأنسجة من خلال وضع الأذن على الجذع. البيضة لونها أبيض مصفر بيضوية الشكل طولها حوالي ٤ ملم وعرضها ٣ ملم.



شكل رقم ١٥: يرقة وكاملات حفار العذوق(Oryctes elegans)

دورة الحياة:

تضع الإناث بيضها في الربيع على أجزاء النخلة المختلفة سواء كانت حية أو ميته، يفقس إلى يرقات بعد حوالي أسبوع وتمر بعدة أعمار يرقية تقضي خلالهما فترة الشتاء ثم تتحول إلى عذراء وبعد حوالي ٣ أسابيع تتحول إلى حشرة كاملة. ويعتقد أن لهذه الحشرة جيل واحد في السنة[١١].

طرق الوقاية:

١. تنظيف المزارع من كافة مخلفات النخيل وحرقها.

٢. معاملة الأسمدة العضوية بالمبيدات قبل إضافتها للتربة.

٣. إزالة السعف أو العراجين المصابة وحرقها.

طرق المكافحة:

١. تعفير منطقة رأس النخلة بالمبيدات الكيماوية المناسبة أو نثرها.

٢. معاملة التربة بالمبيدات الكيماوية المحببة بعد خلطها بالتربة ثم ريها مباشرةً.

٣. استخدام المصائد الضوئية والفيرومونية.

٤. تم تسجيل بعض الفطريات التي تتطفل على هذه الحشرة ويمكن تنميتها واستخدامها ضد اليرقات أو الحشرات الكاملة ومنها الفطر Metarhizium anisopliae

٥. الرش الدوري والمستمر للأشجار المصابة بأحد المبيدات المخففة مع التركيز على غمر الفجوات والفتحات الموجودة على النخلة بمحلول المبيد.

إضافة إلى حفار عذوق النخيل هنالك أنواع أخرى شبيهة به موجودة في دول الخليج العربي وتسبب أضراراً على النخيل في بعض المناطق منها:

٨-٢- خنفساء وحيدة القرن (الرينوسيرس) : Oryctes rhinoceros L.

موطنه الأصلي جنوب شرق آسيا ويصيب أيضاً نخيل جوز الهند(النارجيل). يتميز بوجود خرطوم أو بوز طويل في مقدمة رأسه شبيه بخرطوم حيوان وحيد القرن (الكركدن) ولذلك

يسمى بخنفساء الرينوسيرس (شكل رقم ١٦) ويكافح كما في حفار العذوق.



شكل رقم ١٦: حفار العذوق (رينوسيرس): الحشرة الكاملة واليرقه.

٩-٢- حفار ساق النخيل ذو القرون الطويلة:

Long Horn Date Palm Stem Borer
Jebusaea hammerschmiditii Reiche
(=Pseudophlus testaceus Gahan.)
Cerambycidae ; Coleoptera

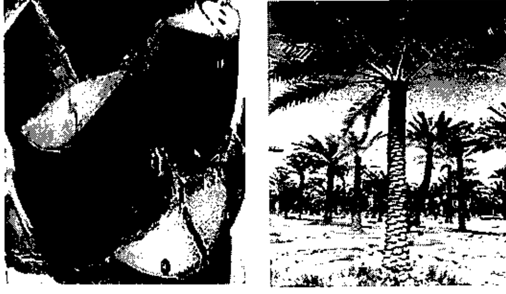
ويسمى في بعض المناطق بالخنفس الأحمر أو النعيجة.

التوزيع الجغرافي:

ينتشر حفار ساق النخيل ذو القرون الطويلة بشكل واسع في كافة مناطق زراعة النخيل في دول المجلس. وفي العراق وإيران ومصر والجزائر والهند ودول أخرى(٨-٢٣).

الضرر والأهمية الاقتصادية:

تسبب اليرقات(السرو) أنفاق في جذع النخلة وباتجاهات مختلفة مما تؤدي إلى موت الأنسجة النباتية وضعف عام في نمو النخلة وبخاصةً البرعم الطرفي(رأس النخلة) وتؤدي إلى اصفرار السعف وتدهور أو موت النخلة في حالة الإصابة الشديدة. ويمكن ملاحظة فتحات صغيرة (ثقوب) على أماكن متفرقة من الجذع بقطر حوالي ١ سم تسيل منها إفرازات صمغية بنية داكنة اللون وهذه الفتحات هي أماكن خروج الحشرات الكاملة(شكل رقم ١٧). وعادة ما تشاهد الإصابة على النخيل اليابس المهمل المتقدم بالعمر.



شكل رقم ١٧: أعراض الإصابة بحفار ساق النخيل ذو القرون الطويلة.

الوصف:

الحشرة الكاملة خنفساء كبيرة لونها بني طولها حوالي ٣,٥ سم مستطيلة الشكل والأنثى أكبر قليلاً من الذكر وتتميز الحشرة بقرون استشعار طويلة تفوق طول الحشرة(شكل رقم ١٨). ولها طيران ليلي وتنجذب للضوء. اليرقة بيضاء اللون كريمية طولها حوالي ٤ سم، مغزلية الشكل حيث أن الحلقات الصدرية الأمامية أعرض من الحلقات الخلفية، ولها رأس صغير مدفون تحت الحلقات الصدرية الأمامية وليس لها أرجل(شكل رقم ١٨). البيضة ذات لون أبيض إسطوانية الشكل متطاولة طولها حوالي ٤ ملم وعرضا ٢ ملم.



شكل رقم ١٨: حفار ساق النخيل ذو القرون الطويلة: الحشرة الكاملة واليرقة.

دورة الحياة:

عادةً ما تضع الإناث بيضها بشكل فردي برأس النخلة، يفقس بعد حوالي أسبوعين إلى يرقات تتغذى على الجذع وتتجه نحو الأسفل. تمر اليرقة بثلاثة أعمار يرقية تشتي خلالهما ثم تتحول إلى عذراء في داخل الأنفاق بالجذع.

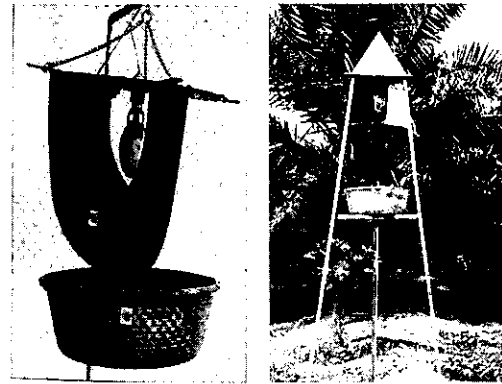
وبعد حوالي ثلاثة أسابيع تخرج الحشرة الكاملة. ويعتقد أن للحشرة جيل واحد بالسنة[١١].

طرق الوقاية:

١. عدم نقل النخيل من الأماكن المصابة إلى الأماكن السليمة أو إلى المزارع الحديثة الإنشاء.
٢. الرش أو الغمر الدوري للأشجار بأحد المبيدات المخففة.
٣. إزالة بقايا النخيل المصاب وحرقها.
٤. العناية بخدمة النخيل كالري المنتظم والتسميد المتوازن وتحسين خواص التربة.

المكافحة:

١. رش أو غمر النخيل المصاب بالمبيدات المخففة.
٢. ري الأشجار المصابة بأحد المبيدات الجهازية المخففة والموصى بها من قبل الجهات المختصة مع مراعاة عدم معاملتها أثناء فترة تكّون الثمار.
٣. استخدام المبيدات الجهازية المكبسلة (الكبسولات أو الخرطوشات) من خلال عمل ثقوب في داخل الفتحات الموجودة على الجذع مع تحاشي استخدامها وقت نضج الثمار.
٤. استخدام المصائد الضوئية (شكل رقم ١٩).



شكل رقم ١٩: المصائد الضوئية.

٥. إمكانية استخدام الفطر Beauveria bassiana في التطفل على اليرقات أو الحشرات الكاملة. كما تم تسجيل بعض المفترسات كالحلم يمكن أن تستخدم في برامج المكافحة الحيوية.

١٠-٣- حفار سعف(جريد) النخيل :

Phonapate frontalis

منتشر في كافة دول المجلس ولكن أهميته الاقتصادية قليلة. تحفر الحشرة الكاملة (خنفساء) واليرقات أنفاقاً في داخل الجريد مسببةً كسره مع خروج سائل لزج (شكل رقم ٢٠). وللحشرة نشاط ليلي وتتجنب للضوء وعليه يمكن مكافحتها بالمصائد الضوئية أو باستخدام المبيدات الكيماوية المناسبة.



شكل رقم ٢٠: أعراض الإصابة بحفار سعف(جريد) النخيل.

٣ ــ الأمراض : Diseases

١-٣- مرض تعفن النورات الزهرية(الخامج) :

Inflorescence Rot Disease
Mauginiella scaettae Cav.
(Moniliales ; Moniliaceae ; Fungi Imperfecti)

ويسمى أيضاً مرض خياس طلع النخيل أو تعفن طلع النخيل أو الدمان، ويسمى الخامج بشمال أفريقيا[٤٢].

التوزيع الجغرافي:

ينتشر هذا المرض في كافة دول المجلس وفي العراق وإيران والجزائر وتونس والمغرب وليبيا وموريتانيا وفلسطين ومصر والسودان وايطاليا والولايات المتحدة الأمريكية[٤٢ – ٤٥].

الضرر والأهمية الاقتصادية:

يعتبر من أهم الأمراض التي تصيب النخيل في كل من المملكة العربية السعودية والعراق وذات أهمية اقتصادية. بينما لا يعتبر ذات أهمية في

دول أخرى مثل دولة الإمارات العربية المتحدة وقطر والبحرين. وقد تصل كمية الفقد بثمار النخيل إلى حوالي ٣٠-٤٠ كجم بالسنة للنخلة الواحدة المصابة في بعض المناطق الرطبة(٤٤). وتتراوح نسبة الإصابة بهذا المرض مابين ٥-١٠% في السنوات الاعتيادية غير أنه في حالة حدوث وباء قد تصل ٥٠-٨٠%(٤٣،٤٥). وهو قليل الانتشار بالسنوات الجافة.

الأعراض:

يصيب المرض النورات الزهرية سواء كانت الأنثوية أو الذكرية (الطلع، النبات) قبل خروج الطلع حيث يتميز بظهور بقع بنية داكنة اللون صدأية المظهر على الجزء العلوي لغلاف الطلعة (الجف) وقد تجف وتموت الطلعة قبل تفتحها. وفي حالة تفتحها يلاحظ وجود تلون أصفر على سطحها الداخلي مع بقع بنية على الجهة المقابلة للبقع البنية التي على الغلاف. أما على الشماريخ الزهرية فيمكن ملاحظة وجود بقع بنية مع مسحوق فطري أبيض اللون عبارة عن ماسيليوم الفطر (شكل رقم ٢١). كما يمكن مشاهدة الأعراض على حامل العنقود الزهري(الاغريض أو العسقة) وتؤدي الإصابة إلى عدم الحصول على أي طلع ذكري أو ثمار.



شكل رقم ٢١: أعراض الإصابة بمرض تعفن النورات الزهرية(خياس طلع النخيل).

دورة حياة المسبب المرضي:

يعيش الفطر على هيئة مايسيليوم بين الليف والكرب في رأس النخلة وعند ظهور الطلعة تلامس الفطر وفي حالة توفر الظروف المناخية المناسبة وخاصةً الرطوبة العالية والشتاء البارد الطويل تحدث الإصابة وتتطور. تنتشر سبورات الفطر من نخلة إلى أخرى بواسطة الرياح أو الحشرات أو الإنسان وخاصةً عند أخذ حبوب لقاح (طلع أو نبات) مصابة لتلقيح إناث النخيل. يبقى الفطر على هيئة مايسيلوم برأس النخلة خلال فترة الشتاء وعند خروج الطلع بالسنة القادمة يعيد دورة حياته. ويمكن للفطر أن يبقى ساكناً برأس النخلة لعدة سنوات في حالة عدم توفر الظروف المناسبة لإحداث الإصابة.

طرق الوقاية والمكافحة:

١. عدم أخذ حبوب لقاح (طلع أو نبات) من ذكور (أفحل) مصابة.

٢. نظافة رأس النخلة وجمع الطلع المصاب وأغلفتها والشماريخ الزهرية المصابة وحرقها.

٣. زراعة أصناف النخيل القليلة التعرض للإصابة وتحاشي زراعة الأصناف الحساسة للمرض.

٤- رش النخيل بواسطة إحدى المبيدات المخففة قبل فترة خروج الطلع باستخدام مكائن الرش ذات الضغط العالي أو بواسطة الطائرات لضمان وصول المبيد إلى رأس النخلة وإعادة الرش لأكثر من مرة.

٢-٣- مرض اللفحة السوداء :

Black Scorch
Thielaviopsis paradoxa Hohn.
(Moniliales ; Momilialaceae ; Fungi Imperfecti)

يسمى أيضاً مرض المجنونة Fool's Disease

أو تعفن القمة النامية Terminal Bud Rot

التوزيع الجغرافي:

من أكثر أمراض النخيل انتشاراً في دول المجلس.ومنتشر في العراق وإيران ومصر

والسودان وموريتانيا وتونس والجزائر والمغرب وليبيا والأردن وفلسطين والهند والولايات المتحدة الأمريكية[٨، ١٩، ٤٢–٤٥].

الأهمية الاقتصادية:

على الرغم من انتشار المرض في مزارع كثيرة إلا أن أهميته الاقتصادية لا تزال محدودة في دول المجلس كونه محصور بأماكن محددة وإصاباته فردية وقد تتشافى النخلة (Recovery) نتيجة لعدم توفر الظروف المناسبة لتطور المرض، إلا أنه قد يسبب إصابات شديدة في حالة ظهوره كوباء. وهو من أهم الأمراض التي تصيب النخيل في الكويت[٢١، ٢٢] ومهم أيضاً في العراق[١٨].

الأعراض :

يصيب المرض كافة أجزاء النخلة ويظهر بأعراض مختلفة هي:

١. تشّوه وتقزّم وتحّرق السعف وتلونه باللون الأسود(شكل رقم ٢٢).



شكل رقم ٢٢: مرض اللفحة السوداء.

٢. تعفن القمة النامية أو البرعم الطرفي وعادة ما يكون التعفن جاف. وقد يجنح رأس النخلة للميلان إلى إحدى الجهات ولذلك يسمى المرض (المجنونة) في العراق.

٣. تعفن الجذع وهو من أخطر حالات الإصابة، وفي حالة تعفن منطقة تحت الرأس مباشرةً (العنق) يسمى المرض بانخناء الرقبة Neck Bending Disease[٤٦] وعادةماينجذب نوع معين من الذباب (Physiphora demandata) إلى هذه المنطقة مما يؤدي إلى حدوث تعفن مائي مع انبعاث رائحة كريهة ويشاهد أعداد كبيرة من اليرقات في منطقة الإصابة ويؤدي ذلك إلى موت النخلة (شكل رقم ٢٣). كما يمكن مشاهدة حلقات من الحزم الوعائية في داخل الجذع المصاب بقطر حوالي ١–٢ سم ملونة باللون البني ومحاطة بهالة صفراء هي بداية الإصابة بالفطر.



شكل رقم ٢٣: مرض انحناء الرقبة.

٤. تعفن النورات الزهرية (الطلع) وبذلك يشابه مرض الخامج ماعدا تلون الشماريخ بلون أسود وهي سبورات الفطر بعكس مرض الخامج حيث تكون بيضاء اللون.

٥. تعفن الثمار: وهو بذلك يشارك عدد آخر من الفطريات الضعيفة التطفل والتي تحتاج إلى جروح أو خدوش لكي تحدث الإصابة وتسبب بتعفن الثمار وخاصةً عند توفر الرطوبة.

دورة الحياة:

الفطر يتواجد على كافة أجزاء النخلة وينتهز الظروف المناسبة لإحداث الإصابة مثل حدوث الجروح نتيجة عمليات التكريب أو إزالة الفسائل والرواكيب، أو نتيجة الأنفاق التي تحدثها الحفارات وخاصةً حفار الساق ذو القرون الطويلة وحفار العذوق حيث تؤّمن له مداخل إلى أنسجة النخيل الحية. ولذلك يعتبر هذا الفطر من الفطريات الضعيفة التطفل (Weak Parasite) حيث يحتاج إلى ظروف مناسبة لإحداث المرض

منها الجروح أو الإهمال أو الظروف الزراعية السيئة التي تتعرض لها النخلة مثل الملوحة. وبعد دخوله الأنسجة الحية وتوفر الظروف المناخية المناسبة وخاصةً درجات الحرارة (حوالي ٢٥°) يحدث الإصابة عن طريق نمو الماسيليوم في داخل الأنسجة الحية وبعد موتها يكّون نوعين من السبورات إحداهما صغيرة شفافة وأخرى كبيرة داكنة تنتقل عن طريق الهواء أو الحشرات أو أدوات التكريب لتصيب أشجار نخيل أخرى. علماً بأن هذا الفطر يمكن أن يصيب عوائل أخرى مثل قصب السكر، نخيل الزيت، نخيل جوز الهند والأناناس.

طرق الوقاية والمكافحة:

١. مكافحة الحشرات وخاصةً الحفارات التي توفر مداخل للفطر.

٢. جمع كافة الأجزاء المصابة وحرقها.

٣. العناية بخدمة النخيل وخاصة الري المنتظم والتسميد المتوازن وعدم زراعة النخيل في الأراضي ذات الملوحة العالية.

٤. الري أو الرش أو الحقن أو معاملة التربة بأحد المبيدات الفطرية الموصى بها ويمكن أن تكرر هذه العمليات لأكثر من مرة وحسب حالة التحسن التي تلاحظ على الأشجار.

٣-٣- مرض التفحم الكاذب :

(False Smut Disease)
(Graphiola phoenicis Poit.)
(Graphiolaceae ; Ustilaginales ; Basidiomycetes)

ويسمى أيضاً بالتبقع الجرافيولي

(Graphiola Leaf Spot)

التوزيع الجغرافي:

واسع الانتشار في كافة دول المجلس، وخاصةً بالمناطق الرطبة. كما يوجد في العراق وإيران ومصر والسودان وموريتانيا ومالي والنيجر والسنغال والهند وباكستان وليبيا والجزائر والمغرب وتونس واليمن والبرازيل والأرجنتين والولايات المتحدة الأمريكية[٨، ١٩، ٤١-٤٥].

الأهمية الاقتصادية:

على الرغم من أن المرض واسع الانتشار في دول المجلس إلا أن أضراره الاقتصادية قليلة نظراً لأن الإصابة تحدث على الأوراق المتقدمة بالعمر والضعيفة فسيولوجياً ولكن يقلل من نمو النخلة ويضعفها ويقلل من إنتاجيتها وقيمتها الجمالية. وهو من أكثر أمراض النخيل انتشاراً في عمان[١٩] وكذلك في دولة قطر وخاصةً بالمنطقة الشمالية ذات الرطوبة العالية.

الأعراض:

يتميز المرض بظهور بثرات (بقع) على السعف مرتفعة قليلاً عن السطح قطرها حوالي ٣ ملم، ذات لون أصفر في بداية الإصابة تتحول إلى اللون الأسود الداكن المتفحم بمرور الوقت. وعندما تنضج هذه البثرات ينفتح غلافها الخارجي ويخرج منها كتل من مسحوق أصفر اللون عبارة عن سبورات الفطر (شكل رقم ٢٤). ويؤدي المرض إلى اصفرار السعف وتيبسه أو موته.



شكل رقم ٢٤ : مرض التفحم الكاذب على النخيل.

دورة الحياة:

يتواجد الفطر على كافة أجزاء النخلة وعند توفر الظروف المناسبة وخاصة الرطوبة العالية يحدث الإصابة على الأوراق ويتغذى عليها حتى ينضج

ويكمل دورة حياته، وبعد موت الأنسجة يكّون سبورات تنتقل بسهولة بواسطة الهواء لتصيب أوراق أخرى من نفس النخلة أو نخلة أخرى. وعادة ما يصب الفطر النخيل الصغير العمر.

طرق الوقاية والمكافحة:

١. إزالة السعف المصاب وحرقة.

٢. إزالة الأعشاب الضارة من مزارع النخيل وتحاشي زراعة المحاصيل بين النخيل لتقليل الرطوبة الناتجة عن عمليات الري.

٣. زراعة أصناف النخيل المقاومة للمرض وتحاشي زراعة الأصناف الحساسة كالصنف برحي.

٤. رش الأشجار المصابة بأحد المبيدات الفطرية التي تعمل عن طريق الملامسة.

٤-٣- مرض الدبلوديا :

(Diplodia Disease)
(Diplodia phoenicum Faw. & Clotz.)
(Sphaeropsidales ; Coleomycetes ; Fungi Imperfecti)

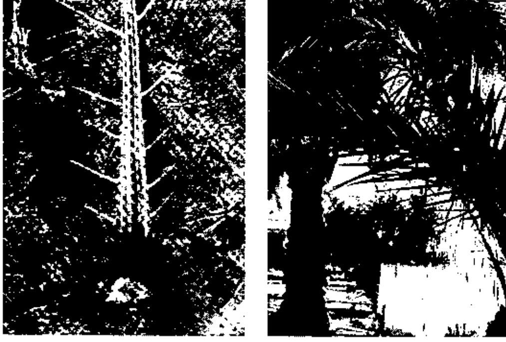
ويسمى أيضاً مرض تعفن قواعد السعف (Basal Leaf Rot) أو موت الفسائل.

التوزيع الجغرافي:

ينتشرهذا المرض في كافة دول المجلس ويعتبر من أهم الأمراض التي تصيب الفسائل في البحرين[٢٣]، وقليل الأهمية في قطر والكويت، وينتشر في العراق ومصر والأردن والسودان واليمن وتونس والمغرب والجزائر وليبيا وفي ولايتي كاليفورنيا وأريزونا بأمريكا[٨، ١٩، ٤١-٤٥].

الأعراض:

تبدأ الأعراض بظهور خطوط صفراء بنية على قاعدة السعفة يتبعها تيبس وموت السعفة ثم ينتقل إلى السعفة المجاورة وهكذا حتى يشمل كافة السعف الخارجي، وفي بعض الحالات قد تبدأ الإصابة من سعف القلب (الجُمارة). ويلاحظ موت الجزء السفلي من السعفة بينما لايزال الجزء العلوي أخضر اللون (شكل رقم ٢٥) وقد تموت النخلة المصابة أو تتشافى حسب شدة الإصابة. وعادة ما يصيب المرض النخيل الصغير أو المزروع حديثاً.



شكل رقم ٢٥: أعراض الإصابة بمرض تعفن قواعد السعف(دبلوديا).

طرق الوقاية والمكافحة:

١. تعقيم أدوات التكريب أو التقليم وقلع الفسائل.

٢. العناية بالري وعدم تعطيش النخيل ثم ريه بغزارة.

٣. قص السعف المصاب وحرقة.

٤. رش النخيل المصاب بأحد المبيدات الفطرية الموصى بها من قبل الجهات المختصة.

٥. غمر الفسائل المعدة للزراعة بمحلول إحدى المبيدات الفطرية قبل زراعتها بالمكان المستديم على أن لا يلامس المحلول قلب النخلة (الجُمارة).

٦. رش الأشجار المصابة بأحد المبيدات المناسبة ويمكن أن تكرر عملية الرش لأكثر من مرة.

٥-٣- مرض تبقع السعف : (Leaf Spots)

Cladosporium cladosporioides Link.
Alternaria alternata Keiss.
Drechslera australiensis

التوزيع الجغرافي:

تنتشر هذه الفطريات المسببة لمرض التبقع في معظم زراعات النخيل في كافة دول المجلس

ويعتبر المرض قليل الأهمية من الناحية الاقتصادية لأنه يهاجم فقط سعف النخيل المتقدم بالعمر ويقلل من جمالية السعف ولا يسبب موت النخلة ولذلك يعتبر من الأمراض الثانوية. المرض عالمي الانتشار وفي كافة زراعة النخيل بالعالم وخاصةً بالمناطق الرطبة الحارة. كما ينتشر في العراق وإيران ومصر والجزائر والمغرب وتونس وأمريكا [٨، ١٢، ١٩، ٤٢-٤٥].

الأعراض:

الفطر الأول: عبارة عن تبقعات صفراء اللون مخضرة على هيئة أشكال مستطيلة ومتطاولة تمتد على طول نصل الورقة (الخوص) وذات حواف بنية داكنة (شكل رقم ٢٦).



شكل رقم ٢٦: Cladosporium cladosporioides

الفطر الثاني: يسبب تبقعات دائرية متحدة المركز تشابه لوحة التهديف (Target Spot) لونها رمادي ولها حواف بنية داكنة توجد على الخوص أو على العرق الوسطي للسعفة (شكل رقم ٢٧).



شكل رقم ٢٧: Alternaria alternata

الفطر الثالث: بثرات (بقع) صغيرة لونها بني محمر وتكون على هيئة صفوف متوازية على كافة أجزاء السعفة (شكل رقم ٢٨).



شكل رقم ٢٨: Drechslera australiensis

طرق الوقاية والمكافحة:

١. قص السعف المصاب وحرقه.

٢. رش الأشجار المصابة بإحدى المبيدات الفطرية الجهازية أو التي تعمل عن طريق الملامسة والمخصصة لأمراض التبقع أو اللفحات وعند الضرورة فقط .

٦-٣- أمراض النخيل الأخرى:

هنالك أمراض أخرى ذات أهمية قليلة في دول المجلس وتنتشر على نطاق ضيق منها:

١. اصفرار السعف (الالباينو أو الكايمرا): فسيولوجي نتيجة حدوث طفرة وراثية (شكل رقم ٢٩).





شكل رقم ٢٩: مرض اصفرار السعف(البابنو).

٢. القطع الثلمي للسعف: فسيولوجي نتيجة خلل أثناء نمو السعف وتظهر على شكل حرف: V [٢].

٣. تعقد الجذور النيماتودي: وجود انتفاخات أو عقد صغيرة كروية الشكل على الجذور[٤٥].

٤. العظم الجاف: يعتقد إن سببه بكتريا ولكن قد تكون للرياح الحارة الجافة سبباً له [٤٥].

٥. الوجام: سببه ميكروب شبيه بالفيتوبلازما يتميز باصفرار وتشوه وتقزم السعف [٤٧]، (شكل رقم ٣٠).



شكل رقم ٣٠: مرض الوجام

٦. البلعت: فطري يتميز بتعفن مائي على البـــرعم الطرفي وضمور واختفاء قلب النخلة (الجُمارة)[٤٣].

٧. ظاهرة الوشم أو التشطيب: تشقق الثمار نتيجة لارتفاع الرطوبة وتزاحمها في العذق [٢].

٨. ظاهرة تحّول الذكور إلى إناث: فسيولوجي نتيجة خلل هرموني أثناء تطور الأزهار(شكل رقم ٣١).



شكل رقم ٣١: ظاهرة تحّول الذكور إلى إناث.

٩. تعفن الثمار: يتسبب عن عدد كبير من الفطريات الضعيفة التطفل نتيجة الجروح (شكل رقم ٣٢).



شكل رقم ٣٢: مرض تعفن الثمار (التمر).

١٠. انحناء(ميلان) الرأس: يعتقد أن سببه فطري وبمساعدة حفّارات الساق والعذوق (شكل رقم ٣٣). وهو يختلف عن ميلان رأس النخلة على الصف برحي والذي سببه وراثي [٢].



شكل رقم ٣٣: مرض انحناء الرأس.

ثانياً: التطورات الحديثة بمجال مكافحة آفات النخيل:

على الرغم من أهمية النخيل إلا أن التطورات الحديثة بمجال مكافحة الآفات التي تصيبه لاتزال دون المستوى المطلوب. ويعود السبب إلى عوامل عديدة أهمها: أن غالبية أشجار النخيل توجد في دول العالم الثالث ولايزال الاهتمام بها قليل (باستثناء دول المجلس التي وفّرت كل الإمكانيات اللازمة للمحافظة عليها)، وأن التعامل مع النخلة يحتاج إلى معدات خاصة بسبب ارتفاعها، إضافة إلى أن النخلة شجرة دائمة الخضرة وتوجد على مدار العام ولذلك تكون عرضة للإصابة بالعديد من الآفات المختلفة والمتنوعة، كما أن النخيل يزرع في أماكن غير زراعية مثل البيوت والطرق الخارجية حيث لا توجد رقابة على حالتها الصحية وقد تتطور فيها آفات جديدة ولا تكتشف إلا بعد فوات الأوان. ونظراً لتفاقم الإصابات على النخيل فقد ظهرت الحاجة إلى استخدام المبيدات للقضاء عليها وقد

أعطت نتائج باهرة في السيطرة على العديد من الآفات مثل الدوباس والحميرة وخياس طلع النخيل وحميت أعداد كبيرة من أضرارها. ورغم التطورات التي شهدتها السنوات الأخيرة بمجال المبيدات إلا أنه ظهرت مشاكل عديدة من جراء استخدامها منها:

١. ظهور مقاومة لدى الآفة المستهدفة والتي تتمثل باستعمال مبيد معين ضد آفة معينة ثم تظهر سلالات من تلك الآفة مقاومة للمبيد. ويتم استبداله بمبيد آخر جديد ثم تظهر سلالات جديدة مقاومة وهكذا يستمر (السيناريو) بدون نهاية ومن دون التمكن من القضاء على الآفة.

٢. ظهور آفات ثانوية جديدة لم تكن ذات أهمية كنتيجة لقضاء المبيدات على الأعداء الحيوية وتمكن تلك الآفات من الحصول على غذائها بيسر مما ساعدها على التكاثر والانتشار.

٣. ازدياد حالات التسمم، حيث تشير بعض الإحصائيات إلى أن حوالي ٢,٩ مليون شخص يتسممون سنوياً بفعل الاستعمال الخاطيء للمبيدات في الدول النامية وأن حوالي ٢٢٠ ألف شخص منهم يموتون في كل عام [٤٨]. والأمثلة كثيرة منها ما حدث في العراق عام ١٩٧١ نتيجة استهلاك قمح معامل بإحدى المبيدات الزئبقية وأدى إلى تسمم آلاف الأشخاص. كذلك ما حدث في مدينة بوبال بالهند عام ١٩٨٦ عند تسرب غاز سام من مصنع للمبيدات الحشرية تابع لشركة Union Carbide الأمريكية وأدى إلى موت وتسمم آلاف من سكان المدينة. وفي اليمن أدى مضغ أوراق القات المعاملة بالمبيدات إلى مصرع ١٥ شخصاً. وفي كمبوديا لقي ٢٣ فرداً مصرعهم نتيجة لشربهم خمر مصنّع بالمنازل يضاف إليه قليل من المبيد ليصبح مفعوله أقوى، وغيرها من حالات التسمم الأخرى.

٤. إن ازدياد كمية المبيدات المستخدمة لمكافحة الآفات أدى إلى حدوث تأثيرات سلبية على البيئة، حيث أن هنالك ملايين من الأطنان تضاف سنوياً إلى البيئة إضافة إلى آلاف من المبيدات الجديدة تُصنع في كل عام حتى تجاوز عددها إلى أكثر من ٧٠ ألف نوع. أن المبيدات الكيماوية سلاح ذو حدين حيث تقوم بقتل الآفة الضارة وبنفس الوقت تضر بالإنسان والبيئة وخير مثال على ذلك مبيد الـ .D.D.T الذي اكتشف في عام ١٩٣٩م من قبل العالم السويسري هولز حيث أدى اكتشافه هذا إلى إنقاذ حياة ملايين البشر من الأمراض الفتاكة كالملاريا كما أدى إلى حماية مساحات واسعة من الأراضي الزراعية، وقد حصل هذا العالم على جائزة نوبل في عام ١٩٤٨م لجهوده في اكتشاف هذا المبيد.

وكمحصلة لما ذكر أعلاه، فقد تم البحث عن بدائل للمبيدات تقوم بفعل المبيد ضد الآفة المستهدفة إلا أنها آمنة للإنسان والبيئة. ففي مجال آفات النخيل تم دراسة العديد من البدائل للمبيدات منها ما يلي:

١. المكافحة الحيوية :

Biological Control

تعتبر المكافحة الحيوية الأمل الوحيد للقضاء على بعض آفات النخيل المستعصية وخاصةً سوسة النخيل الحمراء. وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها المنظمة العربية للتنمية الزراعية لتطوير هذه التقنية في دول المجلس إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليها لوحدها للقضاء على الحشرة. حيث أن النتائج التي تم الحصول عليها كان ضمن نطاق محدود وأن هنالك عوامل عديدة تلعب دوراً جوهرياً في جعل المكافحة الحيوية

فعّالة وبخاصةً الظروف المناخية القاسية في دول المجلس لاسيما وأن عوامل المكافحة الحيوية هي كائنات حية تتأثر سلباً بمثل هذه الظروف وتثبط فعاليتها. وقد تم الكشف عن بعض السلالات المحلية من الفطر: Beuveria bassiana والنيماتودا: Steinernema carpocapsae لمكافحة يرقات وكاملات سوسة النخيل الحمراء. كما تم الحصول على مفترس إبرة العجوز (Earwigs) يتطفل على البيض واليرقات وبقة زيلوكورس تفترس العذارى [٤٩-٥١]. وهنالك دول أخرى مثل ماليزيا طورت الفطر Metarhizium anisopliae وصنعته محلياً واستخدمته في مكافحة حفار العذوق. كما تم تطوير نوع من الفيروسات ضد حفارات العذوق والبكتريا Baccillus thurigiensis (Bt) ضد عدد كبير من حشرات النخيل. كما تم اكتشاف عشرات من الأعداء الحيوية كالمفترسات والطفيليات يمكن أن تستخدم في برامج المكافحة الحيوية لآفات النخيل [١١، ١٧، ٢٤، ٢٩].

٢. المصائد الفيرومونية والضوئية:

Pheromone & Light Traps

لقد شهدت السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً بمجال المصائد الفيرومونية من خلال استخلاص المركبات التي تفرزها أجسام الحشرات ومن ثم تصنيعها كيماويا واستخدامها. حيث أن لكل نوعاً من الحشرات فيرومون خاص بها تنجذب إليه بقية الأفراد من نفس النوع أو الأنواع القريبة منه وهي بمثابة لغة التخاطب عند الحشرات. وهنالك فيرومونات جنسية(Sexual) تجذب الجنس الآخر من الحشرة وعادة الذكور ونوع آخر تجميعي(Aggregation) يجذب كلا الجنسين. فالفيرومون الذي يجذب سوسة النخيل الحمراء هو ٤-Methyl –٥ Nanonol والفيرومون الذي يجذب حفارات العذوق هو ٥-Ethyl Methyloctanate. وقد تم تطوير هذه الفيرومونات لتعمل على جذب وقتل الحشرة بنفس الوقت (Lure & Kill). كما تم تطوير مواد مساعدة أخرى هي الكيرومونات (Kairomones) استخلصت من التمر وأجزاء النخيل لزيادة فعالية المصائد. وعادةً ماتستخدم المصائد الفيرومونية/الكيرومونية لدراسة ديناميكية مجاميع الحشرات والتنبؤ بوقت ظهور وتزاوج الكاملات ودراسة عدد الأجيال.

أما المصائد الضوئية والتي تعتبر إحدى طرق المكافحة الميكانيكية فقد تم تطويرها بعد ملاحظة أن هنالك أنواعاً من الحشرات وخاصةً حفارات العذوق والساق والجريد تنشط ليلاً وتنجذب لمصادر الضوء. وتختلف درجة الانجذاب حسب نوع وقوة الأشعة الصادرة من تلك المصابيح. كما وجد أن الأشعة البنفسجية الصادرة من مصابيح بخار الزئبق تجذب إليها أكبر عدد ممكن من الحشرات. وبناءً على ذلك فقد تم تطوير أنواع مختلفة من المصائد الضوئية يزيد على العشرة أنواع منها مصيدة هيستاند ومصيدة روبنسون ومصيدة تم تطويرها بقسم الإرشاد الزراعي بهيئة الري والصرف بالإحساء بالمملكة العربية السعودية[٥٢].

٣. المستخلصات النباتية: Plant Extracts

تحتوي مستخلصات بعض النباتات على مواد كيماوية مثبطة لنمو الآفات. ومثال على ذلك مستخلصات بذور النيم (Neem Tree = Azadirachta indica) الذي يزرع بكثرة في السودان ونجحت زراعته في بعض دول الخليج العربي وخاصةً في المملكة العربية السعودية، حيث وجد أن مستخلصات بذور هذا النبات يمكن أن تستخدم لمكافحة بعض الآفات التي تصيب النخيل. وقد أمكن تصنيع هذا المبيد تجارياً

ويستخدم تحت اسماء مختلفة منها: Clearwell EC ٣٪ , Oleichtin EC , Solichtin , Jawan Bioneem , Agroneem, Nimbecidine, و Neem-Away. وتتميز المستخلصات النباتية بأنها آمنة للإنسان والبيئة، غير أن فترة بقائها بدرجات الحرارة العالية قصيرة ولذلك تضاف إليها بعض المواد الكيماوية المضادة للأكسدة لإطالة طول عمر فعاليتها. ويمكن لهذه المستخلصات ان تعمل عن طريق الملامسة (Contact) أو الانتقال عبر الاوعية الناقلة للنبات(Systemic) ويمكن ان تكون طاردة للحشرات (Repellent) أو مانعة للتغذية (Anti-feeding). وهنالك العديد من مستخلصات النباتات يمكن تطويرها واستخدامها في مكافحة آفات النخيل منها مستخلصات نباتات: الحناء، الداتورة، السبحبح وغيرها.

٤. استخدام التشعيع وتقنية العقم الذكري:

Irradiation & Sterile Insect Technique (SIT)

تستخدم بعض أنواع الأشعة المؤينة مثل أشعة جاما (Gamma Ray) للقضاء بعض آفات النخيل وخاصةً تلك التي تصيب التمور في المخازن وتعتبر من الطرق الفيزياوية. حيث تعرض التمور إلى جرعات واطئة من أشعة جاما مصدرها عنصر الكوبالت –٦٠ أو السيزيوم–١٣٧ مما تؤدي إلى موت كافة أطوار الحشرات الموجودة فيها. والجدير بالذكر أن التمور المشعة صالحة للاستهلاك الآدمي غير أن استخدامها يحتاج إلى موافقات دولية من قبل الوكالة الدولية للطاقة الذرية ومنظمة الصحة العالمية. أن تأثير الإشعاع يزول بعد لحظات من تعرض التمور إليه وهو غير ملوث للبيئة ومصدر ثابت للمكافحة، غير أن الإقبال على شراء تمور مشعة يحتاج إلى حملات توعية وإرشادات توضح أن التمور المشعة ليس لها آثار جانبية على صحة الإنسان. ولا تسمح العديد من دول العالم باستيراد المواد الغذائية المشعة بما فيها دول مجلس التعاون الخليجي[٥٣].

كذلك استخدمت أشعة جاما في القضاء على العديد من الحشرات المستعصية مثل ذبابة الفاكهة التي تصيب الفاكهة بما فيها التمور في بعض البلدان الواقعة على البحر الأبيض المتوسط. وتتمثل تقنية العقم الذكري للحشرات بتربية الحشرات بالمختبر ثم تعريض الذكور إلى جرعات واطئة من أشعة جاما لإحداث العقم وإطلاقها بالحقل لتتزاوج مع الإناث الطبيعية، وعند وضع البيض يكون عقيماً ولا يفقس. ونظراً لأن هذه التقنية غير مستخدمة حالياً بمجال آفات النخيل إلا أن هنالك العديد من الدراسات التي أجريت بدول مجلس التعاون حول إمكانية استخدام هذه التقنية في مكافحة سوسة النخيل الحمراء. وعليه فقد قامت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بالمملكة العربية السعودية باستقدام أحد الخبراء المختصين بمجال العقم الذكري للحشرات في عام ١٩٩٥م بالتعاون مع الوكالة الدولية للطاقة الذرية وهو البروفسور Dr. James W. Smith من محطة البحوث الزراعية بولاية مسيسيبي الأمريكية، حيث قام بدراسة الوضع الراهن للحشرة واستخلص على أنه من الصعوبة تطبيق هذه التقنية ضد سوسة النخيل الحمراء ما لم تعرف مسبقاً هل أن التزاوج يتم داخل النخلة أو خارجها وإذا كان خارج النخلة فيمكن تطبيق هذه التقنية. إضافة إلى معرفة هل أن الذكور المشعة لها القدرة التنافسية على تلقيح الإناث أكبر من الذكور الطبيعية غير المشعة. وهل أن تربية الحشرة واستخدام هذه التقنية مكلفة اقتصادياً إذا ما قورنت بالطرق الأخرى[٥٤]. وبناءً على ذلك تشير معظم الدراسات إلى أن تزاوج

السوسة يحدث في داخل النخلة ولمرات عديدة بواسطة أكثر من ذكر واحد، كذلك لا يعرف مدى منافسة الذكور المشعة على التزاوج حيث يحتاج ذلك إلى دراسات معمقة. أما التكلفة الاقتصادية لتربية السوسة وإحداث العقم وإطلاقها فهو بالتأكيد ذات تكلفة اقتصادية عالية لأن ذلك يحتاج إلى مختبرات متطورة وأجهزة عالية التكلفة إضافة إلى الكوادر المتخصصة والوقت الزمني الطويل الذي يمكن أن تأخذه مثل هذه المشاريع الضخمة. ولا يتم اللجوء إلى هذه الطريقة إلا بعد استنفاذ كافة السبل المتاحة وبشرط توفر المستلزمات الضرورية اللازمة لنجاحها.

٥. زراعة الأنسجة النباتية :

Plant Tissue Culture

تعد زراعة الأنسجة النباتية من التقنيات الحديثة لإكثار النخيل وإنتاج فسائل خاليه من الإصابات المرضية والحشرية. وعليه فإن زراعة فسائل نخيل مأخوذة من مختبرات زراعة الأنسجة يعني إنها خالية من الآفات بعكس فيما لو أخذت من مصادر مجهولة. وتقوم مختبرات زراعة الأنسجة بإجراء اختبارات مسبقة على الفسائل قبل إطلاقها للتأكد من مدى مقاومتها للآفات، وهذا ما يحدث في دول المغرب العربي ضد مرض البيوض، حيث يتم إحداث العدوى الاصطناعية على الفسائل بالمسبب المرضي وبعدها يتم انتخاب المقاوم منها ومن ثم إكثاره وإطلاقه. وعليه فإن زراعة نخيل ناتج من زراعة الأنسجة يجنبنا مشاكل انتقال آفات جديدة ويقلل من التكاليف والجهود المبذولة في أعمال المكافحة.

ثالثاً: المكافحة المتكاملة لآفات النخيل :

Integrated Pest Management(IPM)

يتضح مما تقدم على أن استخدام المبيدات أدى إلى ظهور عدة مشاكل مما دعت الضرورة إلى البحث عن طرق أخرى بديلة ولكنها مع الأسف لا تضاهي في فعاليتها المبيدات الكيماوية ولا يمكن الاعتماد عليها لوحدها في مكافحة آفات النخيل، وعلية فقد ظهر مبدأ جديد بالمكافحة مبني على أساس استخدام أقل كمية ممكنة من المبيد وبنفس الوقت يتم الاستعانة بالطرق الأخرى البديلة وهذا ما يعرف بالمكافحة المتكاملة للآفات، والتي تتضمن استخدام كافة السبل والوسائل المتاحة للحد من ضرر الآفة المستهدفة وجعل ضررها الاقتصادي أقل من الحد الحرج، وأن استخدام المبيدات لا يتم إلا عند الضرورة القصوى وفي حالة فشل أو عدم كفاءة الطرق الأخرى البديلة في المكافحة. أما الخطوات الواجب اتباعها لوضع برامج المكافحة المتكاملة لآفات النخيل فهي:

١. جمع كافة البيانات والمعلومات عن الآفة المستهدفة سواء كان ذلك بالاعتماد على المصادر المحلية في حالة توفرها أو بالاستعانة بالدول الأخرى.

٢. القيام بحملات إرشادية وتعريفية عن خطر الآفة بواسطة وسائل الإعلام المختلفة.

٣. القيام بحملات تفتيش ورصد لتحديد مواقع الإصابة (Hot Spots).

٤. سن التشريعات القانونية وتطبيق إجراءات الحجر الزراعي.

٥. القيام بحملات لمكافحة الآفة المستهدفة باستخدام الطرق الزراعية مثل خدمة الأرض بالحرث أو التسميد أو تعريض أماكن الإصابة للعوامل الخارجية التي تقلل من خطورتها كأشعة الشمس.

٦. القيام بحملات مكافحة باستخدام الطرق الميكانيكية باعتبارها سهلة التنفيذ وغير مكلفة ولا تحتاج إلى خبرات كبيرة لتطبيقها مثل وضع المصائد الضوئية في حالة الحشرات التي لها

طيران ليلي أو قطع وحرق الأجزاء المصابة ودفنها.

٧. استخدام المصائد الفيرومونية سواء كانت التجميعية أو الجنسية.

٨. استخدام عناصر المكافحة الحيوية في حالة توفرها كالطفيليات أو المفترسات.

٩. البحث عن إمكانية توفر مبيدات ذات أصل نباتي(مستخلصات) أو مانعات التغذية أو منظمات النمو(هرمونات) لغرض استخدامها ضد الآفة المستهدفة لكونها أكثر أماناً للإنسان والبيئة.

١٠. عند الضرورة القصوى تستخدم المبيدات الكيماوية المناسبة والموصى بها من قبل الجهات الصحية والبيئية على أن يتم التقيد بالتراكيز وبفترات الأمان وغيرها من التعليمات الأخرى، مع مراعاة عدم تكرار استخدام المبيد لسنوات متعاقبة تحاشياً لظهور مقاومة لدى الآفة المستهدفة.

المصادر:

١. عوض محمد أحمد عثمان: دليل الوصف النباتي وعمليات الخدمة الخاصة بنخلة التمر. شبكة بحوث وتطوير النخيل، المركز العربي لدراسات المناطق الجافة والأراضي القاحلة، دمشق، سوريا، نشرة إرشادية رقم ٢، ٢٠٠١.

٢. عبد الجبار البكر: نخلة التمر، ماضيها وحاضرها، والجديد في زراعتها وصناعتها وتجارتها. الطبعة الثانية، المشروع الإقليمي لبحوث النخيل والتمور في الشرق الأدنى وشمال أفريقيا، منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة، بغداد، العراق،١٩٧٢.

٣. Abdulalam K.; Ajlan A. and Alhudaib K.: www.redpalmweevil com.King Faisal University, Food and Agricultural Sciences Faculty, AL-Hassa, Kingdom Saudi Arabia, 2004.

٤. مصطفى أحمد القاسم: أشجار نخيل البلح. الطبعة الأولى، مديرية الإرشاد والإعلام الزراعي، وزارة الزراعة، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية، نشرة رقم ١، ١٩٩٧.

٥. منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (الفاو): النشرة الإحصائية، روما، إيطاليا، ١٩٩٦.

٦. المنظمة العربية للتنمية الزراعية: نخيل التمر في دولة الإمارات العربية المتحدة. الطبعة الأولى، وزارة الزراعة والثروة السمكية، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، (لم تذكر سنة الإصدار).

٧. سليمان أكدر بن خليفة: مرض البيوض. الطبعة الأولى، المنظمة العربية للتنمية الزراعية ووزارة الزراعة والمياه بالمملكة العربية السعودية، نشرة فنية إعلامية، الخرطوم، السودان، ٢٠٠٠.

٨. Carpenter J.B.: Pests and Diseases of the Date Palm. United State Department of Agriculture, Handbook Number 527, Washington, D.C. 1978.

٩. جلال نصر جامع وفريد عبد اللطيف: أكاروسات نخيل التمر. مجلة العلوم والتقنية، العدد رقم ٦٠، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١.

١٠. الطيب علي الحاج وأبو شبانة مصطفى: أهم آفات نخيل التمر. مجلة العلوم والتقنية، العدد رقم ٦٠، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١.

١١. حيدر صالح الحيدري وعماد محمد ذياب الحفيظ: آفات النخيل والتمور المفصلية في الشرق الأدنى وشمال أفريقيا. الطبعة الأولى، المشروع الإقليمي لبحوث النخيل والتمور في الشرق الأدنى وشمال أفريقيا، منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة، بغداد، العراق، ١٩٨٦.

١٢. محمد أنيس أحمد نجيب: المرشد الحقلي لأمراض وآفات نخيل التمر. الطبعة الأولى، هيئة الري والصرف بالإحساء، وزارة الزراعة والمياه، الهفوف، المملكة العربية السعودية، ١٩٩١.

١٣. Dowson V.H.W.: Date Production and Protection with special reference to North Africa and the Near East, Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, Italy, 1982.

١٤. هيئة الري والصرف بالإحساء، وزارة الزراعة والمياه: حلم الغبار على نخيل التمر. الطبعة الثالثة، قسم الإرشاد الزراعي بالهيئة، الهفوف، المملكة العربية السعودية، نشرة فنية رقم ٨، ١٩٩٦.

١٥. وزارة الزراعة والثروة السمكية: عنكبوت الغبار على نخيل التمر. الطبعة الأولى، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠.

١٦. محمد سعيد سليمان قسومة: الآفات الزراعية في دولة الإمارات العربية المتحدة. الجزء الأول، الطبعة الأولى، وزارة الزراعة والثروة السمكية، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، (لم تذكر سنة الإصدار).

١٧. علي عبد الحسين: النخيل والتمور وآفاتهما. الطبعة الأولى، جامعة البصرة، البصرة، العراق، ١٩٨٥.

١٨. علاء الدين داود وعبد الستار البلداوي: آفات النخيل في العراق. المؤتمر العربي الثاني للنخيل والتمور، بغداد، العراق: ١٠-١٣/١٠/١٩٩٣. الاتحاد العربي للصناعات الغذائية، بغداد العراق، ١٩٩٣.

١٩. Food and Agriculture Organization of the United Nations: Report of the expert consultation on date palm pest problems and their control in the Near East. Regional office for the Near East, Cairo, Egypt, 1995.

٢٠. المديرية العامة للشؤون الزراعية والحيوانية: البرامج الإرشادية ٩٦/٩٧. دائرة الإرشاد والإعلام التنموي، وزارة الزراعة والثروة السمكية، مسقط، سلطنة عمان، ١٩٩٦.

٢١. أحمد عبد الوهاب: يوم النخيل العربي وحملة النهوض بزراعة أشجار النخيل. مجلة المهندس الزراعي، جمعية المهندسين الزراعيين الكويتية، العدد رقم ١٧٥، الكويت، ١٩٩٦.

٢٢. عوض محمد أحمد عثمان وعباس حسين عبد الرضا: النخيل في الكويت. الطبعة الأولى، الهيئة العامة لشؤون الزراعة والثروة السمكية، الكويت، (لم تذكر سنة الإصدار).

٢٣. الشيخ محمد عبد الوهاب الخليفة، عبد الله أحمد منصور وعلي عطوة مسلم: زراعة النخيل في البحرين، الطبعة الأولى، وزارة الأشغال والزراعة، المنامة، مملكة البحرين، (لم تذكر سنة الإصدار).

٢٤. El-Sebay T.: Red Palm Weevil. The Middle East Palm Weevil Program, Cairo, Egypt, 1991.

٢٥. وزارة الزراعة والثروة السمكية: سوسة النخيل الحمراء، الطبعة الأولى، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩.

٢٦. حسن عبد الرحمن شبانة وراشد محمد خلفان الشريقي: النخيل وإنتاج التمور في دولة الإمارات العربية المتحدة. الطبعة الأولى، وزارة الزراعة والثروة السمكية، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠.

٢٧. إدارة الوقاية والإرشاد، قطاع الشؤون الزراعية: آفات أشجار النخيل. الطبعة الأولى، وزارة الزراعة والثروة السمكية، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٠.

٢٨. إدارة البحوث الزراعية والموارد المائية، إدارة التنمية الزراعية: سوسة النخيل الحمراء(نشرة إرشادية). وزارة الشؤون البلدية والزراعة، الدوحة، دولة قطر، ١٩٩٨.

٢٩. أنطوان ولسن تادرس: آفات النخيل في المنطقة العربية، دراسة خاصة عن حفارات أشجار النخيل في دولة قطر. المنظمة العربية للتنمية الزراعية، الخرطوم، السودان، ١٩٩٤.

٣٠. المديرية العامة للشؤون الزراعية والحيوانية: حشرة سوسة النخيل الحمراء، الطبعة الأولى، وزارة الزراعة والثروة السمكية، مسقط، سلطنة عمان، ١٩٩٥.

٣١. دائرة بحوث وقاية النبات وفريق العمل المختص بحشرة سوسة النخيل الحمراء: حشرة سوسة النخيل الحمراء. الطبعة الأولى، وزاره الزراعة والثروة السمكية، مسقط، سلطنة عمان، ١٩٩٨.

٣٢. فداء علي الروابدة، بلال فتحي عرفات ومحمد الختوم: نشرة إرشادية حول سوسة النخيل الحمراء. الطبعة الأولى، مديرية الوقاية، وزارة الزراعة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ٢٠٠٢.

٣٣. دعيج العنزي: سوسة النخيل تهديد مباشر للثروة النخيلية. مجلة المزارع، السنة ٢٤، العدد رقم ٢١٥، الاتحاد الكويتي للمزارعين، الكويت، ٢٠٠١.

٣٤. ممدوح عبد الحميد: سوسة النخيل الحمراء آفة خطيرة ومدمرة للثروة النخيلية. مجلة المزارع، السنة ٢٥، العدد رقم ٢٢٢، الاتحاد الكويتي للمزارعين، الكويت، ٢٠٠٠.

٣٥. يوسف بن محمد النصف: نخلتك، الطبعة الخامسة، على نفقة المؤلف، الكويت، ١٩٩٧.

٣٦. علي السيهاتي، عمر آل مهنا وصلاح صالح الأحوال: حشرة سوسة النخيل الحمراء وطرق مكافحتها. الطبعة الأولى، إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية، وزارة الزراعة والمياه، الرياض، المملكة العربية السعودية، نشرة إرشادية، (لم تذكر سنة الإصدار).

٣٧. هيئة الري والصرف بالإحساء، وزارة الزراعة والمياه: حشرة سوسة النخيل الحمراء. الطبعة الخامسة، قسم الإرشاد الزراعي بالهيئة، الهفوف، المملكة العربية السعودية، نشرة فنية رقم ١، ١٩٩٦.

٣٨. أنور بن يوسف البوسعيدي: دراسات بيئية ومكافحة على حشرة سوسة النخيل الحمراء في سلطنة عمان. ورقة قطرية مقدمة لندوة سوسة النخيل الحمراء، الدوحة، قطر: ٢٩-٣٠/٤/ ٢٠٠١، وزارة الشؤون البلدية والزراعة، الدوحة، دولة قطر، ٢٠٠١.

٣٩. فؤاد العزبي: دراسة حياتية لسوسة النخيل الحمراء الهندية في المختبر. مجلة وقاية النبات العربية، مجلد رقم ١٥، العدد رقم ٢، الجمعية العربية لوقاية النبات، بيروت، لبنان، ١٩٩٧.

٤٠. AL-Azawi A.F.: A survey of insect pests of date palms in Qatar. Date palm (4)2, FAO, Baghdad, Iraq, 1986.

٤١. إدارة التنمية الزراعية: آفات النخيل، سلسلة إصدارات زراعية رقم ٢، وزارة الشؤون البلدية والزراعة، الدوحة، دولة قطر، ١٩٩٣.

٤٢. مشروع الشريط الأخضر: تنمية وتطوير النخيل، اللجنة الشعبية للاستصلاح الزراعي وتعمير الأراضي، بلدية الشرارة، الجماهيرية العربية الليبية الاشتراكية العظمى، النشرة الدورية الإرشادية للنخيل، ١٩٩١.

٤٣. Djerbi M.: Diseases of the date palm (*Phoenix dactylifera* l.). First Edition, Regional Project for Palm & Dates Research Center in the Near East & North Africa, Baghdad, Iraq, 1983.

٤٤. هشام هشام عبد القادر وصلاح الدين الحسيني محمد: أمراض النخيل، المشاكل، تشخيص الأمراض، الوقاية والعلاج. الطبعة الأولى، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٧.

٤٥. عبد الستار عبد الحميد البلداوي: أمراض النخيل بدولة الإمارات العربية المتحدة. الطبعة الأولى، وزارة الزراعة والثروة السمكية، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة،٢٠٠٣.

٤٦. Abbas E.H. and Abdulla S.A.: First report of neck bending disease on date palm in Qatar. Plant Pathology, 52, British Society for Plant Pathology, U.K., 2003.

٤٧. محمد محمود الزيات، صالح ابراهيم القعيط وخالد بن سعد آل عبد السلام: مرض الوجام على نخيل التمر بالمملكة العربية السعودية. الطبعة الأولى، إدارة الإرشاد والخدمات الزراعية، وزارة الزراعة والمياه، الرياض، المملكة العربية السعودية، نشرة التوعية والإعلام الزراعي رقم ٢٠٨، ٢٠٠١.

٤٨. عماد حسين الطريحي: المكافحة المتكاملة لآفات النخيل في الوطن العربي. الندوة القومية حول تشجيع استخدام المكافحة المتكاملة للحد من تلوث البيئة، دولة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي: ٨-١٠/٥/١٩٩٩. المنظمة العربية للتنمية الزراعية، الخرطوم، السودان، ١٩٩٩.

٤٩. المنظمة العربية للتنمية الزراعية: المكافحة الحيوية لسوسة النخيل الحمراء باستخدام تقنية إطلاق ذكور ملوثة بسلالة محلية من فطر بوفيرا بزيانا. الطبعة الأولى، المشروع الإقليمي للمكافحة الحيوية لسوسة النخيل الحمراء وحفارات الساق والجذور في دول مجلس التعاون الخليجي، الخرطوم، السودان، نشرة إرشادية، ٢٠٠١.

٥٠. المنظمة العربية للتنمية الزراعية: استخدام تقانات النيماتودا الممرضة للحشرات في المكافحة الحيوية لسوسة النخيل الحمراء. الطبعة الأولى، المشروع الإقليمي للمكافحة الحيوية لسوسة النخيل الحمراء وحفارات الساق والجذور في دول مجلس التعاون الخليجي، الخرطوم، السودان، نشرة إرشادية، ٢٠٠١.

٥١. المنظمة العربية للتنمية الزراعية، البنك الإسلامي للتنمية والصندوق الدولي للتنمية الزراعية: التقرير النهائي للمشروع الإقليمي للمكافحة الحيوية لسوسة النخيل الحمراء وحفارات الساق والجذور بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الخرطوم، السودان، ٢٠٠٢.

٥٢. هيئة الري والصرف بالإحساء، وزارة الزراعة والمياه: المصائد الضوئية. الطبعة

الرابعة، قسم الإرشاد الزراعي بالهيئة، الهفوف، المملكة العربية السعودية، نشرة فنية رقم ٢، ١٩٩٦.

٥٣. حسن عبد الله آل سرحان القحطاني: استخدام تقنية التشعيع في حفظ المنتجات الغذائية والزراعية. الطبعة الأولى، الغرفة التجارية الصناعية، الرياض، المملكة العربية السعودية (لم تذكر سنة الإصدار).

٥٤. Smith W. James: A serious pest of date palm in the Kingdom Saudi Arabia. International Atomic Energy Agency (IAEA), Report, Vienna, Austria, 1995.

القصة الإماراتية القصيرة- (الواقعية السحرية أنموذجاً)

UAE Short Story- (Magical Realism Model)

د. ضياء محمد الصديقي*

ملخص

تهدف هذه الورقة إلى تقديم دراسة عن القصة القصيرة الإماراتية وتطورها، وبيان تنوع التجريب التي رادته ـــ ولا تزال ـــ القصة في الإمارات. وقد كشفت الورقة عن التطور التاريخي لمسيرة فن القصة القصيرة في الإمارات، منذ أواخر الستينات وأوائل السبعينات، موضحة ملامح التطوير الفني الذي سجلته القصة الإماراتية شكلاً ومضموناً، وتنوع أشكال التعبير الذي تعيشه القصة الإماراتية القصيرة من التقليدية والرومانسية والواقعية بأشكالها المتعددة.

ومن خلال التعرض لأهم الموضوعات التي عالجتها القصة الإماراتية القصيرة، سعى البحث إلى إبراز موضوعة البحر، كموضوع أثير لدى كتّاب القصة الإماراتيين، وناقش تنوع رؤاهم في توظيف البحر في القصة، من الرؤية الحيادية، إلى الرؤية الرومانسية، فالواقعية، ثم الأسطورية.

على أن أهم ما عالجه البحث ـــ والذي أخذ الجزء الأكبر منه ـــ هو موضوع الشكل الفني للقصة القصيرة في الإمارات، وتعدد مظاهره وتنوع أشكاله، من حيث الحدث والشخصيات، وأساليب السرد، والزمان والمكان، والتعامل الجديد مع اللغة، حتى أصبح التطور الفني ملمحاً من ملامح القصة الإماراتية القصيرة.

ووقف البحث وقفة متأنية عند أهم شكل من أشكال التجريب الذي تخوضه القصة الإماراتية، وهو استخدام أسلوب الواقعية السحرية، مشيراً إلى الأسباب التي دعت كتّاب القصة القصيرة الإماراتيين إلى توظيف تقنية الواقعية السحرية. ثم عرج البحث على إبراز ملامحها الفنية في الشكل والمضمون في القصة الإماراتية سواء في بناء الحدث، أو الشخصيات، أو البنية القصصية، أو رسم الصور، أو اللغة.

وباختصار فإن هذه الدراسة خطوة نحو دراسات أوسع للقصة القصيرة في الإمارات باعتبارها أكثر الأجناس الأدبية انتشاراً عالمياً وإماراتياً أيضاً.

* منطقة أبو ظبي التعليمية ـــ دولة الإمارات
ص. ب: ٤٢٨٩٣ ـــ أبو ظبي

Dr. Diaa Mohamed AL-Seddeeki*

Abstract

This research aims at studying the development and the experimenting of the art of writing short stories in the UAE.

This research dealt with the historical development of the short story in the UAE from the late sixties and the early seventies of the twentieth century.

It made clear all the artistic aspects of the story: content and form, and the variety of style of producing short story: classic, romantic, realistic.

Among various possible topics, the work emphasized the theme of sea life with different dimensions: romanticism, realism, mythicism.

However, the research has mainly approached the various aspects of artistic form of the short story in the UAE including the event, characters, narrative methods, time, place, and the new employment of the language. The artistic development is becoming a distinct feature of the UAE short stories.

The research had elaborated on the most important experimental methods of short story writing; that is the method of magical realism. It showed the reasons behind adopting this method by the UAE writers and the technical sides of both content and form of the short story as related to the event, characters, story structure and language.

Finally, this is only one step toward most comprehensive studies of the short story in the UAE as one of the most common type of artistic works.

* Abu Dhabi Educational District - U.A.E.
P.O.Box: 42893 – Abu Dhabi.

مقدمـــــة:

لا شك أن القصة (الطويلة منها ــ الرواية ــ والقصة القصيرة) تحتل اليوم مكانة مرموقة في الآداب العالمية تتفوق على مكانة الشــعر فهــي اليوم أكثر مقروئيــة وانتشــاراً منــه، فالقصــة (الرواية بشكل خاص) تتميز عن غيرهــا مــن الأشكال الفنية باتساعها وشموليتها ممــا يعطــي المجال لمعالجة المتغيرات وأثرها على المجتمع معالجة عميقــة متأنيــة بعيــدة عــن الانفعــال والعواطف الآنية كما هو في الشعر، بــل يــرى الناقد ر. م. البيريس أن القصة ستقوم مقام جميع الفنون فهي تقــوم (بــدور الكــاهن المعــرف، والمشرف السياسي وخادمة الأطفــال، ومعلــم الفلسفة السرية، وهي تقوم بهذه الأدوار كلها في فن عالمي يهدف إلى أن يحل محل الفنون الأدبية جميعاً، ويمكن أن يكون في أيامنا شكلاً معممــاً للثقافة[1].

وإذا كانت الرواية في الآداب الغربيــة فــن القرن الثامن عشر، فقد تــأخر ظهــور القصــة القصيرة حتى منتصف القرن التاسع عشر فــي روسيا على يد جوجول، وتوطــدت علــى يــد جيكوف، والأمريكي ادجار الن بو والفرنسي جي دي موبسان.

والقصة القصيرة كــآخر الأجنــاس الأدبيــة ظهوراً هي أقرب الفنون الأدبية لروح العصــر لأنها انتقلت بمهمة القصة الطويلة (الرواية) من التعميم إلى التخصيص، فلم تعد تتنــاول حيــاة بأكملها، أو شخصية كاملة بكل ما يحيط بها من حوادث وظروف وملابســات، وإنمــا اكتفــت بتصوير جانب واحد من جوانب حياة الفــرد، أو زاوية واحدة من زوايا الشخصية الإنســانية، أو موقف واحد من المواقف، أو تصوير خلجــة أو نزعة من خلجات النفس الإنســانية ونوازعهــا، تصويراً مكثفاً خاطفاً يساير روح العصر الــذي أصبحت فيه الحياة من التعقيد والتشعب والتشابك ما يستدعي التخصص في دراســة الجــزء دون الكل والجزئيات الصغيرة للحياة أو الــنفس دون التكوين الكلي لهذه الجزئيــات ولعــل القصــة القصيرة أقرب إلى التوغل فــي أبعــاد الــنفس والدخول في أعمق أعماقها الباطنية[2].

أما في الأدب العربي فتحتل القصــة اليــوم مكانة مهمة ضمن الأشكال الأدبيــة الأخــرى، وأصبحت تضاهي مكانة الشعر إن لم نقل أنهــا تتفوق عليه، فقد كثر كتّابها ومبدعوها، وكثــرت اتجاهاتها وكثر قراؤها واتسع انتشارها.

ويذهب كثير من البــاحثين أن القصــة فــي الأدب العربي الحديث نشأت متــأثرة بالقصــة الغربية منذ بداية القرن العشرين حين نشر محمد حسين هيكل رواية (زينب) سنة ١٩١٢، وأصدر محمد تيمور مجموعته القصصية الوحيدة (فيمــا تراها العيون) سنة ١٩١٤، متأثرين بالقصاصين الفرنسيين.

يقول يحيى حقي: «وحملت الريح التي تهب من أوروبا بذرة غريبة على المجتمع العربــي، بذرة القصة» ويرى أن القصة في التراث العربي (فتات فني تنقصه الوحدة)[3].

غير أن التراث بما يحمله من أخبار ونــوادر وسير وحكايات وقصــص قصــيرة وطويلــة، المترجم منها مثل كليلة ودمنة، أو الأصيل مثــل المقامات، وبخلاء الجاحظ، الشعبي منها كالسيرة الهلالية وألف ليلة وليلة، والرســمي كــالنوادر والحكايات يمثل مرحلة طفولة ونشأة وتطور هذا الفن، بل إن التراث حمل أشــكالاً متعــددة مــن الحكايات والقصــص العاطفيــة والاجتماعيــة

والدينية والفلسفية والرمزية كقصص المتصوفة، بل عرف أشكالاً فنية للقصة، كالقصة الخبر، والقصة النادرة، والقصة ذات الموضوع الواحد، والقصة السيرة، والأمثلة كثيرة لا مجال لسردها مما يؤكد على أن موضوع القصة في التراث مهما اختلفت مستوياتها الفنية موضوع لا يمكن إنكاره. ناهيك أن القصة الغربية في نشأتها وبداياتها تأثرت من بين ما تأثرت به بحكايات وقصص وسير التراث العربي عن طريق الترجمة إلى الأسبانية ومنها إلى اللاتينية.

(في هذا الموضوع راجع: الشاروني: القصة القصيرة(٤)، الطاهر أحمد مكي: القصة القصيرة(٥)، محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي(٦)، علي شلش: في عالم القصة(٧)، ضياء الصديقي: فنية القصة في كتاب البخلاء للجاحظ(٨)).

غير أن القصة العربية الحديثة نشأت متأثرة بالقصة الغربية ولم تتطور من قصص التراث، رغم أن هناك اتجاه اليوم لدى كتاب القصة بالعودة إلى التراث العربي والاستفادة من خاماته السردية.

وإذا كانت القصة العربية الحديثة قد نشأت متأثرة بالأدب الغربي ترجمة وتقليداً ثم إبداعاً، فإنها اليوم تعد رافداً من روافد الفن القصصي العالمي، وأسماء مبدعيها المتميزين كثر على امتداد الوطن العربي، سواء في الرواية والذي يعد نجيب محفوظ أبرز مبدعيها، أو القصة القصيرة التي يعد يوسف إدريس أشهر مبدعيها.

القصة القصيرة في أدب الإمارات

عرفت منطقة الخليج فن القصة وأشكال الفنون الأخرى كالشعر الحديث والمسرح والتشكيل متأخراً بالمقارنة مع الدول العربية الأخرى كمصر وسوريا والعراق ولبنان وفلسطين وذلك للظروف السياسية التي مرت بها هذه الدول من التحرر من الاستعمار، وقيام حركات نهضوية وتنويرية دفعت المجتمع قدماً إلى الأمام كانتشار التعليم والانفتاح الحضاري والثقافي على العالم الجديد وتطور المؤسسات وبالتالي ظهور اتجاهات فكرية متضادة ومتصارعة ومن ثم التعبير عن هذه الأفكار بأشكال متعددة ومنها القصة.

أما دول الخليج، فلم تخض هذه الظروف إلا بعد أن قطعت الكثير من الدول العربية شوطاً في البناء الاجتماعي والثقافي، ولم تبدأ حركة المجتمع فيها إلا بعد بدء حركات التحرر ونجاحها، خاصة ثورة يوليو ١٩٥٢ في مصر والتي خرجت إلى العالم العربي بنظريات جديدة وبمقولات استطاعت أن تجمع حولها الشعوب العربية كمقولة القومية العربية، مع الأخذ بالاعتبار عاملاً مهماً آخر بالنسبة لدول الخليج وهو عامل النفط الذي غيّر، بل هزّ المجتمع القديم.

أما في مجال القصة فقد أجمع الدارسون على أن أولى الأعمال القصصية التي تتمتع بقدر كبير من المواصفات الفنية كانت للكاتب عبد الله صقر الذي أصدر مجموعة "الخشبة" في دبي سنة ١٩٧٤ أو ١٩٧٥، ويذكر أن عبد الله صقر نشر قصة "قلوب لا ترحم" في نشرة نادي النصر الرياضي أواخر الستينات. والبعض يجعل القاصة الإماراتية شيخة الناخي أول رائدة في كتابة القصة بقصتها "الرحيل" التي كتبت سنة ١٩٧٠، وسواء كان أول من كتب القصة في الإمارات عبد الله صقر أو شيخة الناخي فالمهم أن بداية كتابة القصة في الإمارات هو بداية السبعينات من القرن العشرين.

(في تاريخ القصة في الإمارات، انظر: عبد الحميد أحمد: توصيفات عامة حول القصة والرواية في الإمارات[٩]، الرشيد أبو شعير: مدخل إلى القصة الإماراتية[١٠]، ضياء الصديقي: البيئة المحلية في القصة القصيرة في الإمارات[١١]، ثابت ملكاوي: القصة القصيرة في الإمارات[١٢]).

ويقسم القاص عبد الحميد أحمد بدايات كتابة القصة القصيرة وتطورها إلى أربع مراحل[٩]:

المرحلة الأولى: البدايات (١٩٦٨ ــ ١٩٧١):

وكما سبق ذكره أن عبد الله صقر أول من خطا الخطوة الأولى في مجال القصة في الإمارات فكتب قصة "قلوب لا ترحم" ونشرها في نشرة نادي النصر الرياضي نهاية الستينات، ومعه كان لفيف آخر من الشباب قد بدأوا محاولاتهم في نشرات الأندية ومنهم مريم جمعة فرج.

المرحلة الثانية: الاستمرار (١٩٧٢ ــ ١٩٧٥):

استمرت محاولات كتابة القصة على أيدي مجموعة من الشباب كتبوا جميعهم في فترة واحدة، وحظيت محاولاتهم بالنشر وبشيء من الاهتمام لدى المجلات والصحف، فمع قيام الدولة وتوفر الإمكانات ازداد التعليم انتشاراً ووصل إلى مرحلة التعليم الجامعي عن طريق البعثات الدراسية وتطورت واتسعت أجهزة الإعلام كالصحف والتلفزيون والإذاعة والمكتبات، وصدور مطبوعات يومية وأسبوعية وشهرية. ثم ظهرت الطفرة الاقتصادية المادية التي قضت على أشكال الإنتاج القديمة البسيطة وأحلت محلها الوظائف الإدراية والمساعدات الاجتماعية وفرص التعلم والتجارة الحرة وبروز المؤسسات الخدماتية والإعلامية والاقتصادية .. إلخ حتى أصبحت البلاد قريبة جداً من العالم الخارجي، ونتيجة لهذه الظروف ظهرت محاولات أخرى في كتابة القصة القصيرة بل والرواية أيضاً. (على سبيل المثال لا الحصر):

١. "الجزاء" و"ضحية الطمع" لعلي عبيد.
٢. "الجحيم" و"هذا هو الحب" لمظفر الحاج مظفر.
٣. "يوم في حياة موظف صغير" و"عابر سبيل" لمحمد علي المري.
٤. "الفرار" و"خلف الباب المغلق" لعبد الحميد أحمد.
٥. رواية "شاهنده" لراشد عبد الله.
٦. رواية "دائماً يحدث في الليل" لمحمد غباش.

المرحلة الثالثة: الضمور الثقافي (١٩٧٥ ــ ١٩٧٩):

في هذه الفترة لم يسجل فيها المزيد من الكتابات القصصية، فقد توقف بعض من وردت أسمائهم آنفاً عن الكتابة لظروف الدراسة في الخارج ولم تظهر أسماء جديدة، ولعل السبب أن الفترة المذكورة شهدت سباقاً محموماً في مجتمع الدولة نحو البناء والانتشار واللهاث وراء المال مما غيّب كثيراً الاهتمام بالنواحي الثقافية.

إن توسع البناء والتجارة بشكل كبير قابله ضمور في الثقافة الجادة ... وكانت وتيرة الحياة اللاهثة سريعة إلى درجة لم يسمح بظهور المزيد من الكتابات في هذا المجال إلا من بعض الأعمال القليلة جداً منها مجموعة "الشقاء" لعلي عبد العزيز الشرهان فور عودته من الخارج بعد أن أتم دراسته الجامعية، وتتناول مجموعته هموم الإنسان في المنطقة أيام الغوص وصيد الأسماك، وكأن الشرهان يؤكد انتمائه الفعلي كمضمون

للجيل الأول رغم انتماء مجموعته زمنياً للحاضر، مما يعزز القول بأن ظهورها في هذه الفترة كان استثناء غير عادي.

ومن الأعمال القليلة بعض القصص البسيطة لإسماعيل شعبان وعبد القادر أحمد وغيرهما نشرت في "أخبار دبي" و"الأهلي"، وهناك عمل لمحمد ماجد السويدي، وهي أقاصيص تقترب من الخواطر في كتابه "دانة يا بحر دانة".

المرحلة الرابعة: الانطلاق والتجريب (١٩٧٩ ـ ...):

عام ١٩٧٩ كان حاسماً ليس لفن القصة القصيرة فحسب بل أيضاً للشعر الحديث، والمسرح، والتشكيل وغيرها. وهذا العام هو بداية مرحلة ثقافية اجتماعية جديدة لا زال عطاؤها مستمراً إلى الآن.

فما الذي جرى في هذا العام وقبيله؟

قبيل عام ١٩٧٩ وكرد على سمة الاستهلاك وحياة الخمول والجمود الثقافي ومع عودة الكثير من دراستهم الجامعية، تشكلت حياة اجتماعية وثقافية لا تخلو من الوعي الاجتماعي المضاد للوعي والثقافة السائدة، وتأسست كثير من الجمعيات الثقافية والمهنية كبدائل طبيعية للأندية الرياضية التي أهملت الجوانب الثقافية لحساب الرياضة.

لقد شعر الشباب الخريجون بخاصة بضرورة أن يكون لهم دور ما في حركة المجتمع ... فهيأوا لخلق أجواء جديدة تعتبر الإنسان محوراً وهدفاً في عقله وفكره لا في جيبه فراحت النوادي الثقافية تعقد الندوات والمحاضرات والأمسيات والمعارض تأكيداً على إحياء الاهتمام بالثقافة والفكر.

وشهد العام نفسه صدور مجلة "الأزمنة العربية" التي واكبت اهتمام الجمعيات الثقافية من ناحية ومن ناحية أخرى قدمت أجل الخدمة في هذا المضمار، حيث كرست الثقافة والأدب ضمن اهتمامها الأساسي وأعطت الفرصة للأقلام الشابة الجديدة كي تعبر عن إبداعاتها الكتابية برعاية الشعر الحديث والقصة والنشاط المسرحي والتشكيلي. ثم جاءت جريدتا "الخليج" و"البيان". ولعل "الأزمنة العربية" شجعت بقية المطبوعات من الصحف والمجلات والدوريات على الاهتمام بالثقافة، فبدأت تظهر انبثاقات جديدة في القصة والشعر مضموناً وشكلاً، فتطورت المضامين إلى جانب تطور الشكل الفني للقصة، فكان اهتمام القصة الجديدة في الإمارات التأكيد على المضمون الاجتماعي الإنساني كحرية الإنسان ومبدأ العدالة والمساواة وكشف الزيف والخلل الكامن في بنية المجتمع النفطي، وبدأ الأدب وضمنه القصة ينتقد الأوضاع السائدة ويتناول السلبيات والتناقضات والصراعات التي أفرزها النفط مؤكداً على حتمية وضرورة التغيير وانتصار القضايا الأساسية للإنسان كما أكد على هوية الإنسان العربي في المنطقة .

كما تطور في هذه المرحلة الشكل الفني للقصة ليواكب المضمون والوعي الجديد، وحاولت القصة ولا تزال كسر الشكل الفني القديم وتناول الموضوع ضمن سياق حديث لا يعترف كثيراً بالقيود الأسلوبية والبنائية القديمة وأخذت تجرب أشكالاً جديدة.

في هذه الفترة صدر العديد من المجموعات القصصية الجديدة منها: "الخروج على وشم القبيلة" لمحمد حسن الحربي، "السباحة في عيني خليج يتوحش" لعبد الحميد أحمد، "ذلك الزمان"

و"زلة العذارى" لعبد الرضا السجواني، "حب من نوع آخر" و"الفرصة الأخيرة" و"صداقة" لمحمد المر، "الخيمة والمهرجان والوطن" لليلى أحمد. إلى جانب روايتي علي أبو الريش "الاعتراف" و"السيف والزهرة".

بعد هذا العرض، السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا تأخر ظهور القصة في أدب الإمارات حتى السبعينات من القرن العشرين؟

لعل العوامل التي أدت إلى ظهور القصة القصيرة في الإمارات تكاد تكون العوامل نفسها التي أدت لنشأة هذا الفن في دول الخليج، منها تطور حركة التعليم، وظهور الصحافة التي احتضنت هذا الفن سواء في الآداب الغربية أو الأدب العربي الحديث، إضافة إلى ازدهار الحركة التجارية والاقتصادية وبخاصة استثمار النفط، إلى جانب الاطلاع على الأدب القصصي العربي منه والغربي الذي يترجم إلى العربية على نطاق واسع، هذه العوامل جاءت متأخرة فالإمارات ـ كما يقرر القاص عبد الحميد أحمد ـ، ظلت حبيسة العزلة الحضارية زمناً طويلاً حتى منح الاستقلال وقيام دولة الاتحاد، وقبلها كان التطور بطيئاً، والإنتاج الاقتصادي إنتاج بدائي يعتمد على الغوص وصيد السمك والرعي وبعض الزراعة والتجارة المتخلفة. يقول عبد الحميد أحمد: «ولولا بعض التعليم الذي أصاب المنطقة بشكل معقول بعد المد القومي على أيدي البعثات التعليمية من مصر ... لقامت الدولة من دون أن تجد من بين أبنائها متعلماً واحداً»[٩].

لذا فقيام الاتحاد وبناء الدولة الجديدة بمؤسساتها الثقافية والتجارية والاقتصادية والاجتماعية أدى إلى ظهور أشكال من الفنون كالمسرح والتشكيل والشعر الحديث والقصة.

غير أن العامل الاجتماعي له دور أساسي في ظهور فن القصة القصيرة، ذلك أن التحول الكبير من المجتمع القبلي إلى الدولة المؤسساتية المتحضرة أدى إلى تغيير اجتماعي، فكان من نتائجه ظهور الشريحة الاجتماعية الوسطى، وهي أكثر الشرائح توجساً من عملية التغيير فراحت تتولى مهمة رصد مظاهره والتعبير عن هواجسه الاجتماعية والحضارية، «فلم تجد أفضل من القصة القصيرة شكلاً أدبياً يستطيع أن يمتص جوهره ويستوعب قضاياه وتناقضاته وإفرازاته»[١٠].

وأخيراً يلاحظ على نشأة وتطور القصة القصيرة في أدب الإمارات ما يأتي:

١. إن القصة في الإمارات استفادت من التجارب القصصية العربية والعالمية، لذا يمكن القول أنها ولدت مكتملة تقريباً، فلم تمر بالمراحل الأولى لنشأة القصة في أقطار عربية أخرى، فاختصرت المدة الزمنية في تطورها، لكن هذا لا يعني أنها تخلو من بعض الهنات شكلاً ومضموناً مما يشوب الأعمال الأدبية الرائدة بشكل عام.

٢. إن كتّاب القصة القصيرة في أدب الإمارات منذ نشأتها حتى الآن من كلا الجنسين كُثر، وربما أكثر من عدد الشعراء أو كتاب المسرح أو التشكيليين، ومنهم متميزون فنيّاً.

٣. زيادة عدد كاتبات القصة القصيرة في الإمارات بشكل واضح، ومنهن مبدعات يلفتن الأنظار.

٤. إن التعبير عن الواقع الاجتماعي المتغير يكاد يكون الموضوع السائد في القصة القصيرة في الإمارات.

(سنتناول هذا الجانب بشيء من التفصيل لاحقاً).

٥. إصرار كتاب القصة القصيرة في الإمارات من الشباب على التجريب ومحاولة كسر الأسلوب التقليدي للقصة القصيرة سواء في اللغة أو الأسلوب أو الشكل البنائي في القصة.

(سنحدد تطور القصة فنياً لاحقاً).

موضوعات القصة القصيرة

لا شك أن القصة القصيرة هي أكثر الأشكال الأدبية ملاءمة لاستيعاب الواقع الاجتماعي ورصد مظاهره ومتغيراته، نلحظ ذلك في القصة الغربية كما نلحظه في القصة العربية، وليس القصة الإماراتية ببعيد عن ذلك، خاصة أن الواقع الاجتماعي في الإمارات بعد النفط واقع خصب مليء بالموضوعات الجديدة لذلك فمعظم الموضوعات التي عالجتها القصة الإماراتية متصلة ببيئة الإمارات المحلية إلا القليل منها تطرقت إلى بعض الهموم العربية، وعلى رأسها القضية الفلسطينية كما في قصة الأرصفة العربية لعبد الحميد أحمد.

على أن الموضوعات التي عالجتها القصة في أدب الإمارات تبقى خاصة بالقصة الإماراتية، لكن ذلك لا يعني أنها ظلت متقوقعة على ذاتها بل إنها استطاعت «أن تتجاوز البيئة المحلية والعربية في كثير من الأحيان كي ترتاد آفاقاً إنسانية شاملة بالرغم من ارتباطاتها بتلك البيئة»[١٠].

من الموضوعات التي تناولتها القصة الإماراتية:

١. العمالة الأجنبية الوافدة[١٣]:

لقد تباينت مواقف كتاب القصة القصيرة في الإمارات إزاء العمالة الوافدة، إذ رفض بعضهم هذه العمالة في قصصهم وعبروا عن مدى خطرها على الهوية الوطنية والثقافية لمجتمع الإمارات، الخطر الذي يبلغ مستوى الإجرام، كما في قصة محمد المر "يأتي الموت وتأتي الحياة" وقصة "إعلان في جريدة"، والإحساس بالضيق ذرعاً بهذه العمالة المزاحمة كما في قصة عبد الله صقر "نشوة وسط اضطراب لعالم يموت".

بينما ينظر كتاب آخرون إلى هذه العمال الوافدة باعتبارها عمالة بائسة تعاني الفقر والاغتراب والحرمان، مثل قصة "رجل من بنغش" وقصة "أشياء كويا الصغيرة" لعبد الحميد أحمد، وفي قصة "اتهاد .. كليج .. بيان" لناصر الظاهري، وقصة "دموع على الرصيف" لعلي عبد العزيز الشرهان.

٢. الزواج من أجنبيات:

وكانت من الموضوعات التي اهتمت بها القصة كظاهرة اجتماعية في فترة من الفترات، غير أنها توشك أن تختفي في الكتابات القصصية اليوم، ومن القصص التي عالجت هذه الظاهرة "رسائل زوجة إنجليزية" لمحمد المر، و"DREAM" لعبد الرضا السجواني، و"خيوط من الوهم" لشيخة الناخي.

٣. الإحساس بالفراغ والسلوك المنحرف:

إحدى إفرازات المدنية الجديدة التي يقف محمد المر مسجلاً كل مظاهرها السلبية بشكل مباشر وغير مباشر كما في قصصه الساخرة، منها على سبيل المثال "حبوبة، عنتر، عبود امريكاني، الفرحة الأخيرة".

(لرصد حركة المدنية الجديدة لدى محمد المر، انظر: ضياء الصديقي: البيئة الاجتماعية في قصص محمد المر)[١٤].

٤. تصدع العلاقات العائلية:

خاصة فيما يدخل بعلاقة الآباء بالأبناء العاقين كما في قصص علي عبد العزيز الشرهان وعبد الرضا السجواني، وقد يتخذ هذا التصدع في

العلاقات الإنسانية شكل صراع حاد بين الأجيال كما في قصة "موت العصا" لحارب الظاهري.

٥. النزعة المادية:

كما يتضح في غلاء المهور، والزواج ذي الهدف المادي، وصراع الأشقاء على الإرث، ... وغيرها من الموضوعات التي ترصد أثر النزعة المادية على المجتمع، ويتضح ذلك في الكثير من قصص محمد المر، وقصة "الرحيل" لشيخة الناخي، وقصة "عشبة" لسلمى مطر سيف.

٦. الآثار السلبية للتحول من حياة البحر إلى حياة النفط:

ولعل علي عبد العزيز الشرهان، وعبد الحميد أحمد أكثر الكتاب الذين تناولوا هذه الآثار بوصفها ثمناً للتمدن والانتقال من حياة البساطة إلى حياة التحضر، مثل قصة "أحلام زائفة" لعلي عبد العزيز الشرهان، وقصتيّ "الطائر القمري" و"البيدار" لعبد الحميد أحمد.

هذه المضامين التي قدمتها القصة القصيرة ــ وغيرها كثير ــ تتصل كلها في محور رئيس عام؛ هو محور التغيرات الاجتماعية الكبيرة التي تشهدها الإمارات العربية المتحدة، فالقصة الإماراتية ارتبطت ولا زالت مرتبطة بالمجتمع، تنهل من موضوعاتها، متعرضة لماضيه وحاضره، كاشفة عن المشاكل الناجمة عن عملية التغيير الاجتماعي والانتقال من مجتمع تقليدي إلى مجتمع حديث[١١].

وبين الشد والجذب، بين قيم هرستها المدنية الجديدة وحولتها إلى كتل إسمنتية، وبين واقع خارجي يمت للجديد بكل تحفزه وتحديه، وواقع داخلي لا زال يعيش الماضي، لم يكن أمام الكُتّاب إلا البحر. فكان الحنين إلى البحر هو الموضوع الأثير لدى كُتّاب القصة في الإمارات، وتكاد لا تخلو مجموعة قصصية من تناول موضوع البحر، بل ذهب نجيب العوفي أن القصة في الإمارات «تقص البحر، البحر من ورائها الذاكرة، والبحر أمامها في الباصرة، وليس لها إلا البحر أفقاً للمغامرة، وأفقاً للكتابة»[١٤].

البحر في القصة الإماراتية ليس امتداداً جغرافياً طبيعياً في أعمال القصاصين؛ بل يشكل حضوراً روحياً وتاريخياً؛ يحفر أغواره العميقة في وجدانهم، وذلك نظراً إلى الارتباط اقتصادياً واجتماعياً فيما قبل اكتشاف النفط واستثماره[١٠].

وقد تم تناول البحر في القصة الإماراتية بأشكال متعددة ورؤى متنوعة منها:

١. الرؤية الحيادية:

بمعنى أن يكون البحر ــ في القصة ــ طبيعياً لا يختلف عن غيره من الأشياء والأمكنة، يوصف دون عمق أو تأثير على الشخصيات أو إضفاء دلالة. ولعل أعمال محمد المر نموذج جيد لهذه الرؤيا الحيادية، فمحمد المر أكثر القصاصين تناولاً للمدنية الجديدة في أعماله، بكل مظاهرها المادية: من شوارع وبيوت وعمارات وأبراج، وأحيائها الفقيرة والراقية، والمعنوية: قيم المدنية الجديدة.

ويأتي البحر في قصص محمد المر حضوراً مكانياً جغرافياً حيادياً بالنسبة إلى الشخصية القصصية، وحضوراً زمنياً في الذاكرة الجماعية، وكلا الحضورين تعامل الكاتب معهما بموضوعية وحيادية. ومحمد المر ــ في هذه الرؤية الحيادية للبحر في قصصه ــ يعبّر عن موقف واعٍ، ذلك أن المر اختار الوقوف إلى جانب التطور الحضاري الكبير الذي مسَّ الحياة العامة في مجتمع الإمارات، بل أن قصصه على

حد تعبيره: «بعيدة عن الحنين الرومانسي إلى الماضي، بل إنها تسخر من أولئك الذين يريدون أن يصوروا لنا مجتمعات الفراديس الماضية».

٢. الرؤية الرومانسية:

وتتضح هذه الرؤية في النزعة الذاتية في التعامل مع البحر باعتباره رمزاً للجيل السابق، في نفس الوقت هو رفضٌ للتطور الحضاري بوصفه مناقضاً لإنسانية الإنسان، ومن ثم الهروب إلى الماضي وحياة الصيد والغوص، رغم مشقة ومعاناة حياة الماضي، وأحياناً اللجوء إلى عوالم الحلم والوهم وقصص المغامرات التي تعبر عن بطولة نادرة في مواجهة العواصف. ورغم تعدد أشكال تناول البحر ضمن هذه الرؤية، يظل البحر رمزاً للحياة الماضية التي تمتلئ حركة وجهداً خلافاً للحياة الواقعية الجديدة، كما في قصة "عاشق البحر" لإبراهيم مبارك. وفي الكثير من قصص مجموعة "الشقاء" لعلي عبد العزيز الشرهان نجد التعلق بالماضي والحنين إلى الأرض والحياة البسيطة والضيق والتذمر من الحياة الجديدة.

غير أن الواقع الجديد يفرض نفسه حتى على البحر، فبعض الشخصيات لا تستطيع الحياة إلا بالتشبث بالماضي؛ مبارك ــ على سبيل المثال ــ بطل قصة "حالة غروب" لعبد الحميد أحمد الذي يحاول أن يتشبث بالماضي الحلم، لكن الحاضر الواقع يفرض نفسه عليه بقوة وصرامة فيموت على الشاطئ كمداً، ليصبح بالفعل جزءًا من ذلك الماضي الذي ولّى. وقصص أخرى رصدت ما حصل للبحر ــ الماضي من حاضر قاسٍ وحضارة وافدة بمفهومها السلبي، كما في قصتي "شدة وتزول" و"ميادير" لناصر جبران. أما قصة "ذهول" لعبد الرضا السجواني فإنها تؤكد على الخوف على مستقبل البحر الذي كان رفيقاً للإنسان ومصدر رزقه، فيغدو مصدراً للرعب وانطلاق الصواريخ الرعناء التي تفتك بالأطفال.

هذا القلق على مستقبل البحر يعد في جوهره وجهاً من أوجه الخوف من العصر الجديد وما يصاحبه من تطور حضاري قد يهدد الوجود الإنساني في حد ذاته. هذا إضافة إلى مجموعة من القصص التي تناولت أحداث ومغامرات وحكايات عن البحر والتي تعد ملمحاً من ملامح الرومانسية في السرد القصصي الإماراتي مثل قصة "هجير الصيف" لأسماء الزرعوني، وقصة "حفرة دون قاع" لعلي الشرهان.

ولا شك أن توظيف هذه الخامات القصصية يعكس مدى ارتباط الكاتب الإماراتي بحياة البحر؛ بل إنه يعكس ضرباً من الصراع الخفي بين الماضي التراثي والحاضر المعاصر[١٦].

٣. الرؤية الواقعية:

تتجلى ملامح هذه الرؤية في التعامل مع البحر تعاملاً موضوعياً تركز فيه على العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية التي تتشابك في ظل العمل في البحر.

وهذه الرؤية نجدها في الكثير من قصص الكتّاب الإماراتيين، فعبد الحميد أحمد في قصة "السباحة في عيني خليج يتوحش" يصف معاناة جيل البحر، ويرصد آثار تلك المعاناة في حياة الآباء والأبناء على حد سواء، فالمعاناة التي كان يعانيها جيل الآباء أو جيل البحر تنعكس على جيل الأبناء أو جيل النفط، وإذا كان البحر قد اختطف جيل الآباء فإن الأساطيل المحملة بالدمار والخراب تهدد باختطاف الأبناء. فالكاتب هنا لا يتعلق بالماضي بوصفه فردوساً مفقوداً،

في نفس الوقت يعبر عن قلقه إزاء الحاضر الذي ينذر بأن يكون وجهاً لعملة واحدة. ومثال آخر على الرؤية الواقعية، يحاول سعيد سالم الحنكي في قصة "إلى عبد الله الصغير وصية" أن يتغلغل في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية التي تحكم مجتمع البحر مركزاً على الصراع بين النوخذا والغواص الذي يعلن تمرده على النوخذا . وفي قصة "سكون" يحاول عبد الرضا السجواني أن يرصد الآثار السيئة على صيد السمك وتجارته في ضوء التطور الحضاري في عصر النفط.

والقصص التي تناولت البحر برؤية واقعية قصص كثيرة، وإن اختلفت في مستوياتها ومشاربها الفكرية، منها ما تتسم بواقعية تسجيلية، ومنها واقعية نقدية ومنها واقعية أيديولوجية.

(القصص التي ذكرت آنفاً كانت على سبيل المثال لا الحصر).

٤. الرؤية الأسطورية:

هذه الرؤية لها جذور في التاريخ البشري، فالإغريق كانوا ينظرون إلى البحر باعتباره كائناً أسطورياً مسكوناً بالآلهة التي تحركه كما تشاء، والفراعنة يؤلهون النيل ويعتقدون أنه علّمهم الدين والفلك والكتابة والزراعة والصناعة، ورغم أن هذه الرؤية الأسطورية تعبر عن مرحلة طفولة الفكر البشري التي تخطاها الإنسان واهتدى إلى المناهج العلمية في تفسير الكون مستفيداً من الكتب السماوية، فاختفت من حياة الإنسان كلية لكن آثارها لا زالت مستمرة في بعض رؤى الإنسان، وخاصة الرؤية الأدبية والفنية التي تتجلى في موجة (الواقعية السحرية) المعاصرة في أدب أمريكا اللاتينية الحديث(١٦).

هذه الرؤية الأسطورية نجدها في كثير من قصص كتّاب القصة القصيرة في الإمارات، ففي قصة "العرس" لسلمى مطر سيف من مجموعة "عشبة" تتزوج بطلة القصة "حمامة" ست مرات وينتهي زواجها بالإخفاق، فيحاول أهلها علاجها من الجني الذي تلبّسها لكن دون جدوى، وتُوسم بميسم حديدي لكن دون فائدة؛ ويخفق حتى الطبيب في علاجها، أخيراً تلجأ (حمامة) إلى البحر فيعود إليها وعيها وتوازنها. والنتيجة التي وصلتها حمامة تصلها بطلة قصة "غياب" لسلمى مطر سيف أيضاً، أما بطلة قصة "بحران نشوان" لسلمى مطر سيف أيضاً هي نفسها شخصية أسطورية، ولعل القصص الثلاث لسلمى مطر سيف نموذج جيد للرؤية الأسطورية في التعامل مع البحر، فبطلتي "العرس" و"غياب" تجدان سعادة كبرى في أن تزف إلى البحر ....، أن تكون عروسة البحر ....، أن تجد الخلاص في البحر، أما البطلة الوهمية في "بحران نشوان" فطبيعتها من طبيعة البحر. وفي قصة "غواية" لعبد الحميد أحمد من مجموعة "على حافة النهار" مثال آخر للرؤية الأسطورية في التعامل مع البحر، فبطله يحلم بالبحر ويحنّ إليه حنيناً جارفاً، يندفع هذا الشخص نحو البحر غير مبالٍ بتساقط أعضائه الواحد تلو الآخر، وعندما يقترب من البحر يسقط آخر عضو فيه وهو رأسه الذي يتدحرج منفصلاً عن جسده.

وبعد، فرغم أن التعامل مع موضوعة البحر في القصة الإماراتية متعددة ومتنوعة، فإنها متجاورة أيضاً وليست متسلسلة تاريخياً، وهو أمر معقول ومنطقي «ما دامت القصة الإماراتية حديثة عهد زمنياً، تسعى إلى تمثيل كل التجارب والمذاهب القصصية العربية والعالمية في وقت واحد، وتحرص على تأكيد هويتها المتميزة الناضجة»(١٦).

الشكل الفني للقصة القصيرة في الإمارات

قبل الخوض في الشكل الفني للقصة القصيرة في أدب الإمارات هناك ملاحظتان نوردهما تباعاً:

أولاً: سبق أن ذكرنا أن القصة في الإمارات ولدت مكتملة تقريباً، ذلك أنها استفادت من التجارب التي مرت بها القصة العربية والقصة العالمية، لذا اختصرت الفترة الجنينية التي مرّ بها الشكل السردي العربي والعالمي، واختصرت المدة الزمنية في تطورها، لكن هذا لا يعني أنها تخلو من بعض الهنات والعثرات التي تشوب الأعمال الأدبية الرائدة، غير أن الشباب سرعان ما حاولوا تجاوز جماليات السرد القصصي التقليدي العالمي والعربي، بل بدأوا يتجهون إلى خوض غمار التجريب.

ثانياً: إن الحديث عن اتجاهات القصة في الإمارات على نحو ما نجده في الآداب الأوروبية الحديثة والأدب العربي بشكل عام، حديث سابق لأوانه (لأن التجارب القصصية الإماراتية تظل في مرحلة الشباب (عمراً وليس نضجاً) تحتاج إلى عقود أخرى من السنوات حتى تتضح معالم اتجاهات ومذاهب أدبية ترسم حدود الأجيال الأدبية بشكل صريح غير مضمر)(١٠).

مع ذلك يمكن أن نلحظ بعض ملامح اتجاهات معينة تتعايش مع بعض ولا تتعاقب مثل ملامح الاتجاه الرومانسي في أعمال شيخة الناخي، وملامح الاتجاه الواقعي كما في أعمال محمد المر وعبد الحميد أحمد، وملامح الاتجاه الرمزي أو الأسطوري كما في أعمال سلمى مطر سيف ومريم جمعة فرج، وربما ملامح الاتجاه الوجودي في أعمال علي أبو الريش.

نعود إلى الشكل الفني للقصة الإماراتية، ومن خلال عرضنا سنتناول الملاحظتين السابقتين بشكل تفصيلي.

يؤكد عبد الحميد أحمد أن مجموعة القصص المنشورة بين عام ١٩٧٠ ــ ١٩٧٥ والتي تعد بدايات كتابة القصة القصيرة، كانت كلها تقليدية في البناء الفني، تجنح إلى الرومانسية، وتمتلئ بالبكاء والحزن ومشاعر الأسف والندم والخيبة، وتعالج هموماً اجتماعية كغلاء المهور وزواج الصغيرات من الكهول الأثرياء، مما يكشف الخيبة والفشل لا سيما فيما يتعلق بعاطفة الحب عند الشباب. أما التي عالجت مظاهر العلاقات الاجتماعية في مجتمع النفط الجديد، فكانت قصص تقريرية مباشرة تعتمد في الصياغة على السرد اللغوي المطول أحياناً، بل بعضها خطابية تتجه إلى النصيحة المباشرة(٩).

وقريب من هذا نلاحظه في القصة الرائدة "الرحيل" لشيخة الناخي، فالمقدمة طويلة مباشرة وتقريرية، مما أفقدها شروط القصة الفنية، والزمن ممتد أدى إلى ترهل لا ينسجم مع البناء الفني للقصة.

ورغم أن مجموعة "الخشبة" لعبد الله صقر والتي تؤرخ بها بداية القصة في الإمارات أفضل بكثير من محاولة شيخة الناخي، فعبد الله صقر يمتلك الكثير من الأدوات الفنية، ومنها اللغة المكثفة المتوترة الحادة التي تقترب من لغة الشعر، إضافة إلى تعامله مع الواقع من خلال الأحلام والرموز والأجواء الأسطورية أحياناً، لكنها لا تخلو من بعض العثرات، منها اقتحام موضوعات كبيرة لا يتسع لها شكل القصة القصيرة، ومنها اضطراب البناء الذي يبلغ أحياناً

مستوى التجريب الغريب، إضافة إلى بعض الهفوات اللغوية.

قلنا إن طروحات الشباب بداية الثمانيات، بدأت تتطور عن الطروحات التقليدية، من خلال التأكيد على المضمون الاجتماعي الإنساني كحرية الإنسان، ومبدأ العدالة والمساواة (وكشف الزيف ـ على حد تعبير عبد الحميد أحمد ـ والخلل الكامن في بنية المجتمع النفطي نتيجة تطوره العشوائي)[٩].

إلى جانب تطور الشكل الفني، والذي يهمنا هنا التجديد في الشكل الفني الذي طرأ على القصة القصيرة في أدب الإمارات، فالموضوع أو الفكرة مهما كانت جديدة أو إنسانية أو سامية لا يمكن الارتفاع بها إلا من خلال التعبير عنها بشكل فني.

لقد استطاع أغلب كتاب القصة القصيرة في الإمارات أن يعمّقوا الرؤية الجمالية لفنهم، وأن يطوّروا أدواتهم إلى حد بعيد. ونشير هنا إلى أن الشكل القصصي الكلاسيكي المعروف ظل ولا يزال يتعايش مع تجريب تقنيات جديدة في القصة، ولعل أكثر الكتّاب الذين يخوضون مغامرة التجريب في التقنية القصصية القاص عبد الحميد أحمد، والقاصة سلمى مطر سيف، وهذا لا يعني أن البقية لم تسع إلى التجديد في الشكل الفني.

وربما القاص محمد المر ـ وهو أبعد القصاصين عن التجريب ، فهو ليس من هواة المغامرات الشكلية ـ كان حريصاً على الشكل التقليدي للقصة، فهو في مجموعاته القصصية الأولى يستخدم الشكل القصصي المقالي الذي لا يلتزم بها بالحدث (البداية والعقدة والنهاية)، كما أنه يتدخل بشكل مباشر، ويركز على الشخصية أكثر من الحديث مثل قصص "عفراء" و"كلمات للتاريخ" و"ما يقال وما لا يقال" وغيرها.

وفي مجموعاته القصصية التالية يلتزم محمد المر بالشكل القصصي الكلاسيكي بتقديم حدث متكامل له بداية وعقدة ونهاية، والاعتناء برسم الشخصية؛ بمعنى الالتزام بعناصر القصة كما صاغها جيكوف، وموبسان، ومحمود تيمور، ويوسف إدريس، كما في قصص "انطفاء البريق" و"ياسمين" و"إعلان في جريدة" وغيرها.

إضافة إلى استخدامه شكل البناء المسرحي؛ بمعنى الجمع بين القصة والمسرح، وذلك لتداخل الأجناس الأدبية في العمل الأدبي في العصر الحديث، ويتجلى هذا الشكل عند محمد المر بغلبة الحوار وإدارته مسرحياً، والمر بارع في إدارة الحوار، إلى جانب عنصر المواقف المسرحية والقائمة على المفارقة، وهو عنصر قصصي لكن المر لحسن إدارته للحوار وغلبته يجعل المفارقة درامية، نلحظ ذلك في قصص "السيارة الجديدة" و"أبي نورة" و"المشرحة" وغيرها.

ومع ذلك فإن محمد المر ـ الحريص على الالتزام بشروط القصة الكلاسيكية ـ حاول في مجموعاته القصصية الأخيرة ومنها مجموعة "سحابة صيف" أن يستخدم بعض التقنيات الحديثة في شكل البناء القصصي الحداثي، والحداثة هنا بمعناها التقليدي وليس الحداثة المعاصرة التي تتميز بالإغراق في الغموض وتحطيم مواصفات الأشكال الأدبية.

من هذه التقنيات الحداثية التي استخدمها محمد المر في مجموعاته الأخيرة:

١. استخدام الرسائل في بناء الحدث كما في قصة "رسائل زوجة إنجليزية".

٢. استخدام اليوميات والمذكرات في بناء الحدث كما في قصة "ماذا قال والد قبل أن يموت".

٣. استخدام تقنية الاسترجاع (الفلاش باك) وهي العودة إلى الماضي، واسترجاع ذكريات معينة لها علاقة بالهاجس المعيشي في الحاضر، كما في قصة "مونولوغ" من مجموعة "سحابة صيف".

٤. استخدام تقنية الحلم، سواء حلم النوم أو حلم اليقظة وهي تقنية تسمح بالغوص في أعماق الشخصية، كما في قصة "السيدة خواجة".

٥. تقنية التداعي الحر، أي تداعي الأفكار بشكل حر إلى حد الهلوسة تعبّر عما يجري في اللاشعور، مثل قصة "ليلة ممطرة".

٦. المنولوج (الحوار الداخلي)، حوار الشخصية مع نفسها بصوت مسموع خلافاً للتداعي الحر الذي يأتي في صورة هذيان مفكك، والمر استخدم هذه التقنية في مجموعة "سحابة صيف" بشكل خاص في قصة "مدام روز".

٧. تداخل الأزمنة الماضي بالحاضر والمستقبل في القصة الواحدة، والمر يلتزم بخط زمني واحد صاعداً كان أم نازلاً (أي يبدأ القصة من نهايتها) في الشكل التقليدي، لكنه يحاول التحرر من الزمن الواحد إلى تقنية تداخل الأزمنة، وذلك من خلال توظيف تقنيات الاستبطان مثل تقنية الاسترجاع والحل والحوار الداخلي، وكل القصص الذي استخدم فيها التقنيات الآنفة الذكر كان الزمن فيها متداخلاً(١٠).

آثرنا تسليط الضوء على التجديد لدى محمد المر باعتباره أكثر القصاصين الإماراتيين التزاماً بتقنية القصة الكلاسيكية. فماذا عن بقية الكُتّاب الآخرين؟

قلنا أن معظم الكُتّاب يحاولون التجديد والتجريب في القصة شكلاً ومضموناً، ونركز القول هنا على التجديد في الشكل الفني، وإذا كان معظم الشباب يسعون إلى التجديد وتجريب تقنيات سردية جديدة، فالنسبة تختلف من قاص إلى آخر وربما ــ كما ذكرنا سابقاً ــ يعد عبد الحميد أحمد وسلمى مطر سيف ومريم جمعة فرج أكثر القصاصين جرأة في تجريب التقنيات السردية الحداثية بالمفهوم المعاصر للحداثة، على أن جميع الكُتّاب الشباب يحاولون أيضاً.

فما شكل التجديد والتجريب في الشكل الفني للقصة؟

هذه الأشكال التجريبية في مجموعها تمرّد على الشكل التقليدي للقصة الكلاسيكية، ونوجزها في:

١. تفتيت مفهوم الحدث التقليدي.
٢. تنوع التعامل مع الشخصيات.
٣. تنوع مستويات أساليب السرد.
٤. كسر خط الزمن وتوظيف المكان.
٥. تعامل جديد مع اللغة.

إن أشكال التجريب في البناء الفني للقصة الآنفة الذكر، يتعامل معها كل قاص بمستويات مختلفة، لكن كلها في النهاية شكل من أشكال التجريب:

١. تفتيت مفهوم الحدث التقليدي:

ويأتي على شكل إلغاء الحدث أحياناً، كما في قصة عبد الحميد أحمد "الصدى" عن موظف يخلو بنفسه ويتأمل ذاته، ويأتي أحياناً على شكل غياب الحدث أصلاً، كما في مجموعة "مندلين" لحارب الظاهري، أو تقديم الحدث بواسطة عدة رواة، كما في قصة "خروفه" لعبد الحميد أحمد، أو تقديم أحداث منفصلة لا رابط بينها، وهي

ليست أحداث تقليدية (بداية وحبكة وعقدة ونهاية) وإنما مواقف مختلفة يربطها الزمن، كما في قصة "حدث في نصف ساعة" لعائشة الكعبي.

٢. تنوع مستويات التعامل مع الشخصيات:

فقد ترسم الشخصيات بعناية بأبعادها المادية والاجتماعية والفكرية، لكن ليس نقلاً حرفياً عن الواقع، بل تغدو معبّرة عن دلالات ورموز تتجاوز محيطها، مثل شخصية (محمد صالح) في قصة عبد الحميد أحمد (خرّوفة) التي يركز فيها القاص على الشخصية الرئيسة وجعل الشخصيات الأخرى مرايا تلقي الضوء على الشخصية المحورية، وأحياناً نرى نزعة التعميم في رسم الشخصيات، فليس للشخصيات ملامح خصوصية تميزها عن غيرها، ليس لها أسماء أو سمات جسدية أو مواقف اجتماعية تؤكد تفردها، إنها شخصيات مجردة مطلقة، كما في مجموعة "مندلين" لحارب الظاهري.

٣. تنوع أساليب السرد:

نلاحظ أولاً تلاحم الشكل والمضمون، كما في مجموعة عبد الحميد أحمد "على حافة النهار"، فأساليبه الفنية تنسجم مع المضمون وتلائمه وتعبر عنه، ومنها أيضاً: استخدام أسلوب السرد الشفوي الشعبي المتأصل في التراث العربي، أو في الفلكلور المحلي، ومنها الاهتمام بالسرد أكثر من العناصر الأخرى، كما في قصة "حدث في نصف ساعة" لعائشة الكعبي، ومنها استخدام تقنية القصة داخل القصة كما في قصة "خواطر في أمسية" لسارة النواف وهي تقنية جربت في المسرح بشكل خاص، وهذا يأتي ضمن التجريب في القصة الإماراتية ونعني به تداخل الأجناس، كما رأينا ذلك في بعض قصص محمد المر، والإفادة من الشعر والخاطرة في السرد القصصي كما في قصص مجموعة "مندلين" لحارب الظاهري.

٤. كسر خط الزمن وتوظيف المكان:

لا شك أن الالتزام بمواصفات الزمن القصصي يُكثف فلا يتجاوز فترة قصيرة، سواء الصاعد منه أو الهابط (أي بداية القصة من نهايتها) كما رأينا عند محمد المر، وهو ضمن عناصر القصة التقليدية لا زال يُستخدم في القصة الإماراتية، لكن الجديد هو كسر الزمن التقليدي، فعائشة الكعبي في قصة "حدث في نصف ساعة" تتجاوز صفة الزمن الصاعد أو الهابط بل تفتح قنوات جديدة لذلك الزمن وهي قنوات دائرة (انظر: الرشيد أبو شعير، مدخل ص ٣٠) والقصة ــ كما ذكرنا سابقاً ــ تتكون من مجموعة من المواقف ولكل موقف زمن مكملاً لزمن موقف آخر ... وهكذا، لكن من تقنيات الزمن الجديدة تداخل الأزمنة، فلتعدد الرواة في قصة "خرّوفة" يجعل عبد الحميد أحمد لكل شخصية زمنها ماضي البطل الذي يأتي متقطعاً ويدخل على الخط زمن شخصيتين لهما علاقة بالبطل، ثم زمن الراوي الذي يعبّر عن التجربة محللاً ومستنتجاً.

أما المكان فنلحظ توظيفاً جديداً للمكان، فهو ليس فقط المكان الذي يحدد الشخصيات ويجسد الحدث؛ بل نجد المكان في مجموعة "مندلين" لحارب الظاهري مشحوناً بدلالات المضامين، فالمكان في المجموعة يحاصر الإنسان ويطوقه ويسجنه ويعمق إحساسه بالعزلة والاغتراب والضياع.

٥. تعامل جديد مع اللغة:

لا شك أن توظيف اللغة بالمعنى الواقعي للقصة الكلاسيكية كما رأينا عند محمد المر

لازال يوظف في القصة في الإمارات، لكن نلحظ أن بعض القصاصين بشكل عام له تعامل خاص مع اللغة يختلف عن غيره، وبعضهم سعى إلى الارتفاع بلغته لتتناسب مع تجريب التقنيات الحديثة في القصة.

فمريم جمعة فرج تمتاز لغتها عموماً بأنها لغة مُكثفة متوترة تتسم بالجموح والشاعرية المتمردة، بينما نجد اللغة عند عبد الحميد أحمد في مجموعته الأخيرة "على حافة النهار" لغة جزلة رصينة، ليس بمعناها القاموسي، بل تعامل متميز مع اللغة تتناسب مع الموصوف، في حين نلحظ ملامح الخطاب الشعري في مجموعة حارب الظاهري "مندلين".

الواقعية السحرية كنموذج للقصة الإماراتية

لا شك أن أهم شكل من أشكال التجريب أو مغامرة التجريب هو (الواقعية السحرية) والتي سنلقي الكثير من الضوء عليها، أولاً لأننا نجدها شكلاً تجريبياً يحاوله عدد من كتاب القصة في الإمارات، ولأنها ثانياً تحمل في طياتها ما سبق ذكره مختصراً من أشكال التجريب والتجديد.

فما هي الواقعية السحرية؟

هي إحدى التيارات الأدبية العالمية التي تأثر بها الأدب العربي الحديث، وهذه المرة جاءت من أمريكا الجنوبية (اللاتينية) منذ نهايات النصف الثاني للقرن العشرين، وعلى وجه الخصوص في أعمال (غابرييل غارسيا ماركيز) الذي ترجمت أعماله إلى كثير من لغات العالم ومنها العربية. وتبلور هذا التيار بروايته الشهيرة (مئة عام من العزلة) والتي تأثر بها الكثير من الروائيين وكتاب القصة القصيرة العرب، ومنهم الإماراتيون.

والواقعية السحرية، والعجائبية، والواقعية الأسطورية؛ كلها مصطلحات تلتقي في ميزتين أساسيتين:

١. الابتعاد عن التعامل المباشر مع الواقع.

٢. تقديم الواقع على أنه عالم غريب عجائبي متمرد على معايير المنطق الواقعي، وإذا كانت الواقعية الأسطورية تجد مادتها في الأسطورة الموجودة أصلاً، فإن الواقعية السحرية تعتمد على (مهارة الكاتب نفسه في خلق أسلوبه المميز الذي لا ينهل من مادة موجودة مسبقاً بقدر ما ينهل من إمكاناته الإبداعية الذاتية مستفيداً من منهجية الأساليب التراثية الإنسانية متطلعاً إلى التعبير عن واقع حقيقي مثالي مجهول)[١٠].

وقبل تفحص الواقعية السحرية في القصة القصيرة في الإمارات، لا بد من الإشارة عموماً إلى الأسباب التي دعت الكُتّاب الإماراتيين إلى توظيف تقنية الواقعية السحرية، ونوجزها بما يأتي:

١. اللجوء إلى الواقعية السحرية يأتي ضمن انتشار موجة (الحداثة)، والتي ظهرت في أعمال الكثير من الشعراء والكُتّاب العرب في السبعينات من القرن العشرين، مثل الطاهر بن جلّون في الرواية، وزكريا تامر في القصة القصيرة، وأدونيس في الشعر، أسماء على سبيل المثال لا الحصر. والجدير بالذكر أنه إذا كانت الواقعية السحرية تصب في الحداثة، فإنها تظل متميزة عن غيرها من ألوان الحداثة التي أغرق بعضها في الغموض المتعمد، مما يعكس هروباً من مواجهة القضايا الاجتماعية والإنسانية.

٢. مما جعل الكُتّاب العرب، ومنهم الإماراتيون يأنسون إلى أسلوب الواقعية السحرية ويستخدمون تقنياتها في أعمالهم، هو وجود خلفية تراثية غنية

بمثل هذه التقنيات والتي لم يُلتفت إليها من قبل مع الأسف، وهذا ما أشرنا إليه في المقدمة مثل السرد المتمثل في ألف ليلة وليلة، ورسالة التوابع والزوابع، والسيرة الهلالية ... إلخ وربما ماركيز نفسه، وهو زعيم الواقعيين السحريين المعاصرين قد اطلع على كتاب "ألف ليلة وليلة"، إذا يظهر في روايته المشهورة "مئة عام من العزلة" ذكر بعض قصص ألف ليلة وليلة من خلال تفحص ما يقرأه شخصية من الشخصيات(١٠).

ولا شك أن العودة إلى الأنواع السردية في التراث العربي هو هاجس للبحث عن الهوية، التي ضاعت وسط الكثير من الأشكال والأنواع الأدبية الوافدة والمستوردة. هذه الرغبة في البحث عن الينابيع القصصية البدائية في كل ألوان الكتابة وليس القصة فقط، نجد ذلك في رواية "الزيني بركات" لجمال الغيطاني، و"ليالي ألف ليلة" لنجيب محفوظ، و"ليون الإفريقي" لأمين معلوف، ومسرحية "حلاق بغداد" لألفرد فرج ...

٣. إن لجوء كُتّاب القصة القصيرة الإماراتيين للواقعية السحرية، يؤكد تطور مفهومهم لطبيعة الأدب الذي يتنافى مع النزعة التسجيلية في التعامل مع الواقع، كما عند الواقعيين الطبيعيين، ويتنافى مع النزعة التعليمية كما عند الواقعيين الاشتراكيين، إضافة إلى اطلاع الكُتّاب الإماراتيين على النماذج الناجحة في القصة العربية والعالمية بشكل واسع خاصة إثر قيام الاتحاد.

٤. رغبة في التجريب، بمعنى التجديد والابتكار، أو تثبيت وترويج قيم فنية جديدة قد اختيرت من قبل بفضل التجريب، ويظل بحثاً مشروعاً عن الأساليب والأدوات التي تمكّن الكاتب من إزاحة الستار عن أرض بكر وواقع مجهول التضاريس، فالواقع بالنسبة للروائي يظل واقعاً مجهولاً لا مرئي على حد تعبير الروائية الفرنسية ناتالي ساروت.

والذين جربوا أسلوب الواقعية السحرية من كُتّاب القصة القصيرة في الإمارات عدد كبير، منهم: عبد الحميد أحمد، سلمى مطر سيف، علي الشرهان، مريم جمعة فرج، سعاد العريمي ...

فما ملامح الواقعية السحرية في القصة الإماراتية؟

أولاً: ملامح الشكل:

١. غرابة الحدث:

أو عجائبية الحدث وتناقضه مع طبيعة الأحداث المنطقية. ففي قصة "نسمة هواء طائشة" من مجموعة "على حافة النهار" لعبد الحميد أحمد على سبيل المثال، يقدم حدثاً غريباً عجيباً، فالشخصية (ناحل بن راجل العاري) الملقب بأبي جائع المطحون ــ لاحظ دلالة الاسم ــ لم يأكل اللحم منذ سنوات، وعند الجزار اكتشف أن اللحم قد تضاعف سعره وأن دريهماته قد سرقت منه، فيضحك منه الجزار، ويثب عليه يمزقه بساطوره ويعرض جثته على واجهة المحل، ويرمي ببقاياه إلى صندوق الزبالة. لكن بقايا ناحل تتحول إلى صرصور أسود اللون يدبّ على الأرض، حتى يقع في قبضة عمال البلدية، فيرشونه بمبيد حشري فيلفظ أنفاسه، ويلقونه في البحر فتلتهمه سمكة إفطاراً شهياً لها.

فالقاص يريد أن يعبّر بهذا الأسلوب العجائبي عن بؤس ناحل وإحساسه بالهوان والذل والانكسار في هذا الموقف الإنساني الرهيب، لكنه لا يصف لنا هذا الإحساس وإنما يسرد أحداثاً تصنف في خانة (الحدث الواقعي السحري).

٢. غرابة الشخصية:

من نافلة القول أنه لا فرق بين الحدث والشخصية، فالحدث هو الشخصية وهي تعمل، لكن نحاول تفحص الحقيقة السحرية في بنية الشخصية. وعلى سبيل المثال شخصية (عشبة) في قصة "عشبة" من المجموعة نفسها لسلمى مطر سيف، شخصية تتميز بكثير من السمات الغريبة، فهي مشوهة متخلفة عقلياً غريبة المنظر والسلوك، مكوّرة، ذات عينين أشبه بعيني ضفدع، وشفتين لا تنطبقان على بعضهما، وهي تموء كالقطط، وتعيش على حليب الماعز. أما زوجها (مصبح) فقد ارتضى الزواج منها طمعاً في إرث عشبة الذي سيؤول إليه، ومصبح نفسه شخصية لا تقل غرابة عن عشبة، لا لأنه تزوجها، فمثل هذا الزواج قد يحدث في الحياة الواقعية، لكن الغرابة في مبالغته في الهيام بها وتدليلها وتزيينها بالذهب والأقمشة، بل يغار من الماعز الذي تبرك تحته عشبة لتشرب حليبه. في النهاية يُصاب مصبح بشيء من الخبل وينحل جسمه، وبعد وفاة عشبة يتصرف كالحيوان. ورغم غرابة عشبة إلا أنها من الشخصيات الفاعلة ذات جوهر سحري غريب يمارس تأثيراً قوياً فيمن حوله.

٣. غرابة البنية:

يجب أن نشير أولاً أن ليس هناك بنية لقصة الواقعية السحرية، لا عند الكتاب الإماراتيين ولا عند الكتاب العرب أيضاً، بل حتى ماركيز ــ أبو الواقعية السحرية ــ يتبنى البنية القصصية الكلاسيكية، ولم ترد عنده بنية جديدة ذات أبعاد سحرية.

لكن هناك محاولات لبعض الكتاب الإماراتيين للبحث بوعي عن بنية ذات هوية جمالية متميزة لقصة الواقعية السحرية، وفي مقدمة هؤلاء عبد الحميد أحمد وسلمى مطر سيف.

ففي قصة "خرّوفة" لعبد الحميد أحمد من مجموعة "على حافة النهار" تتضح غرابة البنية في تعدد الرواة وتداخل الأزمنة بشكل لافت للنظر، ففي القصة ما يقرب من ثمانية رواة من شخصيات القصة، إضافة إلى الراوي الرئيسي الذي يمسك بخيط الأحداث، ومن شهادات كل الرواة يستطيع القارئ أن يقف على حقيقة الشخصية المحورية (محمد صالح)، الذي يرمز إلى جيل مضى وانقضى ومات من جراء التطور الحضاري، كما مات هذا الرجل الخرافي تحت عجلات تلك الآلة الحضارية المتحركة (السيارة). وتعدد الرواة بالضرورة يفضي إلى تعدد أزمنة الخطاب السردي ومستوياته، فهناك زمن (أم عبد الله) إحدى الشخصيات، وهناك زمن الرواة الآخرين، ثم زمن الراوي الرئيسي، إلا أن كل هذه الأزمنة تصب في مجريين، الجيل الحاضر المستمر، والجيل الماضي المنقضي.

لا شك أن ملامح هذه البنية التي قد تستمد وجودها من البنية الفنية للتراث السردي العربي والمتسم بالغرابة والعجائبية، تظل بنية غير مكتملة؛ لأن ملامحها يمكن أن تكون في أعمال سردية سحرية وأخرى غير سحرية.

٤. غرابة الصورة:

نضيف إلى ذلك الصورة في الواقعية السحرية الإماراتية التي تأتي غريبة هي الأخرى، مثل صور مريم جمعة فرج التي تتميز بالغرابة، مثل غرابة الصورة ــ من قصة "جفول" ــ ... (تموت وتسكن شفاهها المتورد بالحلم)، وفي قصة "عبّار" طالعنا صورة .. (كتل الذباب السوداء التي تلحس الأرصفة اللزجة).

وسعاد العريمي في قصة "كوابيس نبتة توامية" تقدم حشداً من الصور الغريبة مثل ... (هذا هو الصباح ينبلج كفوهة بركان، وتلك التي تجلس على حافة البئر ... تبتلع عصافير الفرح ... الكون يرتدي أسمال الكوارث على مهل ... والجو يتعرى من ثوبه المغبر بقنوط واضح.. كل شيء ينبئ بالضياع والتمزق) .. والأمثلة كثيرة.

ولعل أول ما يلاحظ على هذه الصور غرابتها وسرياليتها، وأنها ذات عناصر متباعدة متنافرة لا يمكن تآلفها منطقياً، وتلعب الملكات الخيالية التي تنبع من الوعي أو اللاوعي الدور الأساسي في إبداعها، وأحياناً تأتي الصور على شكل تراسل الحواس على طريقة الرمزيين.

ومهما يكن فإن القاص يستخدم مثل هذه الصور كأداة للإيحاء بالاضطراب والضياع والتمزق الذي تحسه الشخصية.

٥. غرابة اللغة:

ونعني هنا غرابة النسيج اللغوي والتراكيب والأساليب الخارجة عن مألوف النسيج اللغوي القصصي العادي. ولعل مريم جمعة فرج تمتاز بلغة مكثفة متوترة حادة تنسجم مع طبيعة الشخصية أو الحدث، ففي قصة "صالح مبارك" تصف القاصة السكون الذي يحاصر الشخصية .. (كان السكون من الغرابة بحيث أنه صار ينتشر كالوباء بين الردهات، بينما استمر هو يحدق في الثقوب المظلمة وفي سيقان الممرضات الرفيعة، ثم يتخيلهن يزاولن الطلق..).

وفي قصة "ضوء" للقاصة نفسها، نقرأ (قالت موزة وهي بذاكرة كالمبللة: أيها الناس استيقظوا. كان لموزة جزء من حفيف السهول الباطنية وليلة الجبل الطويلة في الذاكرة وأشياء أخرى ..).

فالأسلوب في "صالح مبارك" ينسجم مع الهواجس الغريبة التي تسكنه، والذي كان يتوقع قدوم المهدي المنتظر، أما المثال الثاني، فالأسلوب الغامض ينقل نفسية موزة المضطربة، في غموض يصل حد الغرابة. إن أسلوب مريم أسلوب ذاتي داخلي يستهدف التعبير عن الهواجس الداخلية لشخصياتها. وعلى نفس الشاكلة تقريباً نجد غرابة الأساليب عند سلمى مطر سيف، وعبد الحميد أحمد.

ثانياً: واقعية المضمون:

إن الحديث عن الواقعية السحرية كشكل ومواضيعها الفكرية والاجتماعية والإنسانية التي تمت للواقع الموضوعي بصلات قوية، حديث طويل ومتشعب. فالإشكالية بين الشكل والمضمون طرح ولا يزال يُطرح على شكل سؤال ... هل الواقع الذي يتناوله الواقعيون السحريون هو الواقع الماثل أمام العين والإدراك المباشر، أم أنه ذلك الواقع المجهول كما ترى ناتالي ساروت؟. ولا نود هنا أن نسترسل في عرض الإشكالية، لكننا نحاول تفحص المضمون في الأعمال القصصية الإماراتية التي توظف تقنيات الواقعية السحرية.

تُقسم الأعمال القصصية من حيث طبيعة الواقع إلى قسمين: الأعمال القصصية ذات الواقع المحدد المعالم، والأعمال القصصية ذات الواقع السحري أو المجهول. ففي قصة "نسمة هواء طائشة" يعالج عبد الحميد أحمد واقعاً محدد المعالم، وهو موضوع الفقر الذي يعاني منه (ناحل) والذي يرمز لشريحة اجتماعية معينة في القصة، والشيء نفسه في قصة "خرّوفة" ـــ للقاص نفسه ـــ فالشخصية (محمد صالح) يرمز إلى

جيل ينتهي ببداية عهد جديد هو التطور الحضاري والفكري والمادي. وأعمال أخرى فيها الواقع المحدد المعالم، مثلما نجد في مجموعة "الشقاء" لعلي عبد العزيز الشرهان.

أما الواقع المجهول فيمكن أن نجد عينات تعكسه أو تومئ إليه، مثل قصة "الثعبان" لسلمى مطر سيف، التي تلامس عالم الجن، فبطل القصة يتزوج جنية وينجب منها أبناء، وهو عالم مليء بالأسرار، إذا انتهك ستره يُعاقب هاتكه كما عوقب الراوي ومُسخ ثعباناً يسعى بين الأشجار.

على أننا نجد الواقعين: المحلي أو المحدد المعالم، والواقع المجهول الذي لا يدرس إلا بالحواس في قصة واحدة، كما في قصة "خرّوفة" لعبد الحميد أحمد، وهذا نابع من براعة القاص الذي استطاع التوافق بين عالمين: الظاهر والباطن.

أخيراً، فإن تجربة الواقعية السحرية في القصة القصيرة الإماراتية تبدو متكاملة إلى حد ما، وهي في الوقت نفسه تشي بتطور مفهوم الأدب ووظيفته باعتباره تعبيراً فنياً عن الواقع وليس تقريراً مباشراً يسجل الواقع تسجيلاً فوتوغرافياً. كما تدل هذه التجربة على مدى متابعة الكتّاب الإماراتيين لما تمر به الآداب العالمية من تجارب وتيارات ومذاهب.

الخاتمة

تعد القصة القصيرة في الإمارات أكثر أشكال التعبير الأدبي زخماً ووضوحاً وتنوعاً وانتشاراً بين القراء، وأكثرها تطوراً وتجريباً.

في هذا البحث الذي ناقشنا فيه تطور فن القصة القصيرة الإماراتية شكلاً ومضموناً ركّزنا فيه القول حول التطور الفني للقصة الإماراتية، ووقفنا بشكل كبير عند أحد أشكال التجريب الذي وظّفه كتاب القصة القصيرة الإماراتية؛ وهو الواقعية السحرية.

ولرسم صورة لتطور القصة الإماراتية في مضامينها وفنيتها قدمنا للبحث بمقدمة سعت إلى إبراز أهمية القصة القصيرة، كأهم شكل من أشكال التعبير الأدبي على مستوى العالم، ودورها في رصد حركة الواقع.

ثم قسمنا الموضوع إلى أربعة مباحث، تعرض المبحث الأول منه إلى نشأة وبدايات القصة القصيرة في الإمارات منذ ١٩٦٨ (بدايات القصة الإماراتية)، ودور الصحف والمجلات ووسائل الإعلام الأخرى، إضافة إلى النوادي الرياضية والثقافية، والمؤسسات التعليمية والجامعية والثقافية في تطور القصة القصيرة الإماراتية كمّاً وكيفاً.

وتعرضنا في المبحث الثاني إلى أهم الموضوعات التي عالجتها القصة الإماراتية، وهي في مجموعها تعبير عن الواقع الاجتماعي المحلي المتغير ورصد تناقضاته. ووقفنا بشكل متأنٍ عند موضوعه البحر الذي يعد أهم خاصية من خصائص القصة الإماراتية.

وفي المبحث الثالث ناقشنا فيه الشكل الفني للقصة الإماراتية وتطوره منذ نشأتها حتى آخر مرحلة من مراحل التطور الفني، مروراً بالشكل التقليدي، والنزعة الرومانسية، ثم الواقعية بأشكالها المختلفة من الفوتوغرافية، إلى النقدية، إلى الأشكال التجريبية المتعددة، وصولاً للواقعية السحرية.

وخصصنا المبحث الرابع للحديث عن الواقعية السحرية ــ بشكل واسع ــ ومدى نجاح كُتّاب القصة القصيرة الإماراتيين في توظيفها في الشكل والمضمون، حيث ناقشنا ملامح الشكل

الفني أولاً: من حيث الحدث، والشخصية، والبنية، والصورة، واللغة، وثانياً: واقعية المضمون كما عكستها الواقعية السحرية في القصة الإماراتية.

وأخيراً، أشرنا لأهم النتائج التي توصل إليها البحث . ولعل أكثر ما واجهناه من صعوبة في إعداد البحث قلة المراجع النقدية التي تعالج فن القصة القصيرة في الإمارات وقد يكون هذا البحث خطوة لفتح باب الدراسات النقدية المستفيضة والعميقة للقصة القصيرة في الإمارات باعتبارها أكثر أشكال التعبير زخماً وتطوراً في الحركة الأدبية في الإمارات.

نتائج البحث

من خلال مناقشة فن القصة القصيرة في الإمارات، ورصد مظاهر تطورها منذ نشأتها، وأشكال التجريب الذي راده كُتّاب القصة القصيرة الإماراتيين، توصلنا إلى النتائج الآتية:

١. أن القصة القصيرة في الإمارات استفادت ــ في مسيرتها ــ من التجارب القصصية العربية والعالمية، مما جعلها تختصر فترة النشأة التي مرّ بها الشكل السردي العربي والعالمي، إذ سرعان ما بدأت تتطور، بل وتخوض غمار التجريب منذ الثمانينات.

٢. يُلاحظ كثرة كُتّاب القصة القصيرة في الإمارات مقارنة بالشعراء وكُتّاب المسرح والتشكيليين، ويُلاحظ أيضاً ــ بوضوح ــ زيادة كاتبات القصة القصيرة. ومنهم ــ من كلا الجنسين ــ من المبدعين المتميزين فنياً بشكل لافت للنظر.

٣. تأكيد كُتّاب القصة القصيرة الإماراتيين على تطوير أعمالهم ، من حيث الشكل أو المضمون، وإصرارهم على خوض مغامرة التجريب، وكسر الأسلوب التقليدي للقصة القصيرة، سواء في اللغة أو الأسلوب أو الشكل البنائي للقصة.

٤. ورغبة في التجريب والابتكار جرّب كُتّاب القصة القصيرة أسلوب الواقعية السحرية، ونجح بعضهم إلى حد كبير في توظيفها توظيفاً فاعلاً. غير أن لجوء كُتّاب القصة الإماراتيين لتجريب الواقعية السحرية يؤكد تطور مفهومهم لطبيعة الأدب، واطلاعهم على النماذج الناجحة في القصة العربية والعالمية بشكل واسع.

٥. إذا كان الحديث عن اتجاهات القصة القصيرة الإماراتية حديثاً ربما سابق لأوانه، فلا تزال التجارب القصصية الإماراتية في طور الشباب ــ عمراً لا نُضجاً ــ من خلال تصميم كُتّابها على التطوير والتجريب، غير أننا نلحظ ملامح اتجاهات تتعايش في القصة الإماراتية ولا تتعاقب، كالاتجاه الرومانسي والواقعي والرمزي والأسطوري وربما حتى الوجودي.

المراجع

١. البيريس ر.م، الرواية الحديثة، ترجمة جورج سالم، الطبعة الأولى، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ١٩٧٦.

٢. نساج، سيد حامد، القصة القصيرة، الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٧٧.

٣. يحيى حقي، فجر القصة المصرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ١٩٧٥.

٤. يوسف الشاروني، القصة القصيرة: نظرياً وتطبيقاً، الطبعة الأولى، كتاب الهلال، العدد ٣١٦، القاهرة، مصر، ١٩٧٧.

٥. الطاهر أحمد مكي، القصة القصيرة: دراسة ومختارات، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.

٦. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ١٩٧٣.

٧. علي شلش، في عالم القصة، الطبعة الأولى، مطبوعات الشعب، القاهرة، مصر، ١٩٧٨.

٨. ضياء الصديقي، فنية القصة في كتاب البخلاء للجاحظ، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الرابع، وزارة الإعلام ، الكويت، يوليو، ١٩٩٠.

٩. عبد الحميد أحمد، توصيفات عامة حول القصة والرواية في دولة الإمارات، من أبحاث الملتقى الأول للكتابات القصصية والروائية في الإمارات، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، ١٩٨٩.

١٠. الرشيد أبو شعير، مدخل إلى القصة القصيرة الإماراتية، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كُتّاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٨٨.

١١. ضياء الصديقي، البيئة المحلية في القصة القصيرة في الإمارات، من أبحاث الملتقى الثاني للكتابات القصصية والروائية في الإمارات، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كُتّاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٩٢.

١٢. ثابت ملكاوي، الرواية والقصة القصيرة في الإمارات، منشورات المجمع الثقافي، أبوظبي، دولة الإمارات.

١٣. محمد المطوع، العمالة الوافدة .. دراسة سوسولوجية، من أبحاث الملتقى الثاني للكتابات القصصية والروائية في الإمارات، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كُتّاب وأدباء الإمارات، الشارقة، ١٩٩٢.

١٤. ضياء الصديقي، البيئة الاجتماعية في قصص محمد المر، مجلة شؤون اجتماعية، العدد الثاني والعشرون، جمعية الاجتماعيين، الشارقة، دولة الإمارات، ١٩٨٩.

١٥. د. نجيب العوفي، الخصوصية المحلية في القصة القصيرة الإماراتية، من أبحاث الملتقى الثالث للكتابات القصصية والروائية في دولة الإمارات، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كُتّاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٩٣.

١٦. الرشيد أبو شعير، صورة البحر في القصة القصيرة الإماراتية، حوليات كلية الآداب، الحولية التاسعة عشرة، جامعة الكويت، الكويت، ١٩٩٩.

ثانياً: المجموعات القصصية

١. أسماء الزرعوني، همس الشواطئ، الطبعة الأولى، مطابع البيان، دبي، الإمارات، ١٩٩٥.

٢. حارب الظاهري، مندلين، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات.

٣. سعاد العريمي، طفولة، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٩٠.

٤. سلمى مطر سيف، عشبة، الطبعة الأولى، دار الكلمة للنشر، بيروت، لبنان، ١٩٨٨.

٥. سلمى مطر سيف، هاجر، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٩١.

٦. عبد الحميد أحمد، السباحة في عيني خليج يتوحش، الطبعة الأولى، دار الكلمة، بيروت، لبنان، ١٩٨٢.

٧. عبد الحميد أحمد، البيدار، الطبعة الأولى، دار الكلمة، بيروت، لبنان، ١٩٨٢.
٨. عبد الحميد أحمد، علــى حافــة النهــار، الطبعة الأولى، منشورات اتحاد كتــاب وأدبــاء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٩٢.
٩. عبد الرضا السجواني، الرفض، الطبعــة الأولى، منشورات اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٩٢.
١٠. علي عبد العزيز الشــرهان، الشــقاء، الطبعة الثانية، منشورات اتحاد كتــاب وأدبــاء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٩٢.
١١. محمد المر، المجموعة الكاملة، الطبعــة الأولى، دار العودة، بيروت، لبنان، ١٩٩٢.
١٢. ناصر جبران، ميادير، الطبعة الأولــى، منشورات اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، الشارقة، الإمارات، ١٩٨٧.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

Volume 3 - Number 2

1425 Hijri - 2004

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Ahmed. M. Jelley, "Studies in Islamic belief" edition 1, U.A.E. University, Al-Ain, U.A.E., 2002.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 3 - Number 2
1425 Hijri - 2004

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates.



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الرابع ، العدد الأول

١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لايتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد الرابع، العدد الأول، ١٤٢٦هـ ــ ٢٠٠٥م

المرأة الخليجية ومشكلات العمل

Women In The Gulf and Work Problems

Ali Ahmed Mansour Al Zawwar*

علي أحمد منصور الزوار*

Abstract

The study endeavours to identify the real work situation of women in the Gulf and the most outstanding issues/ problems they face.

The importance of this study stems from the lack of studies related to the vocational position of women in the Gulf who is expected to exercise and important role in development. Therefore, identifying such problems is considered the firs step towards solving most of the problems that reside in the societies of the Gulf.

There is no doubt that women in the Gulf make up a large segment of the Gulf societies of the Gulf.

There is no doubt that women in the Gulf societies. starting at home as a house wife to the highest posts such as ministers and alike. Hence. the study sheds light onto identifying the developmental dimensions of women's vocation and the main endorsed specifications that measure the effectiveness of women either working or staying redundant in the GCC States. The study will also shed light on the main obstacles that stand against women in there right to assume work.

The results of the study revealed that the working woman in the Gulf is not given the opportunity to teach high positions in mist of the vocations. She also suffers as her abilities and aptitudes are not recognized and thus not appreciated which resulted in a state of social and psychological anxiety.

This prompts us to review all labour legislations for amendment, intensify surveys and site applied studies in order to reveal the changes and developments that accompany the exercise of work by women in the Gulf.

ملخص

تسعى الدراسة إلى التعرف على واقع عمل المرأة الخليجية وأبرز المشكلات التي تواجهها. وأهمية هذه الدراسة تنبع من ندرة الدراسات المتعلقة بأوضاع المرأة الخليجية العاملة، حيث ينعقد الدور التنموي الكبير على المرأة، وبالتالي فإن التعرف على مثل هذه الاحتياجات يعتبر اللبنة الأولى في حل كافة مشكلات المجتمع الخليجي.

ومن المسلم به أن المرأة الخليجية تجسد شريحة واسعة من المجتمع بدءًا بربة البيت وانتهاءً بالوزيرة. لذا فقد استهدفت الدراسة تركيز الضوء على تحديد الأبعاد التنموية لعمل المرأة مع تحديد أبرز المعايير المعتمدة لقياس فاعلية عمل المرأة من عدمه في دول مجلس التعاون الخليجي، مع ذكر أبرز المعوقات التي تقف في وجه عمل المرأة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن المرأة الخليجية العاملة تعاني من الانحسار في الكثير من الوظائف العليان وعدم فهم ذاتها وتقديرها والمعرفة بإمكاناتها وقدراتها. وهذا ما خلق حالة من عدم التوافق النفسي والاجتماعي. مما يحدونا لإعادة النظر في التشريعات العمالية، وبضرورة تكثيف الدراسات الميدانية من أجل الكشف عن التغيرات الاجتماعية المصاحبة لعمل المرأة الخليجية.

* Naim Secondary School for Boys – Kingdom of Bahrain

* مدرسة النعيم الثانوية للبنين ــ مملكة البحرين.

التمهيد

للمرأة دورُ الإنسان الذي ينتج الحياة للإنسان، من موقع المعاناة والإحساس والحركة والعطاء الذي لا يقف عند حدود، وبذلك كانت الأمومة سر الإنسان. وهي الزوجة التي تنفتح على الإنسان الرجل ليجد لديها السكينة والطمأنينة ودفق العطاء، أي أنها الطاقة التي تملك معنى النمو والتقدم والإبداع في الفكر والعمل، عندما تتهيأ لها الظروف المناسبة في تفجير طاقاتها في حركة الحياة.

وقد عاشت المرأة في ظل التعقيدات التاريخية، وعانت الكثير من تعامل الآخرين معها، وفي نظرتهم إليها، واضطهادهم لإنسانيتها، وتحويلها إلى زاوية مهمشة، فلا دور لها سوى خدمة الرجل وإنتاج الذرية، من دون أن يكون لها دور فاعل حتى في موقع حياتها الخاصة التي لا تملك فيها أن تريد أو لا تريد.

ونتيجةً للتطورات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاساتها على مختلف ميادين الحياة، حظيت المرأة بمكانة مرموقة، وأصبح لها دور أساسي وفاعل في خطط وبرامج التطوير و التنمية، فخرجت المرأة إلى ميادين العمل حيث مثل خروجها هذا أحد أهم القضايا التي طرحت على بساط البحث في المنطقة وبقوة منذ مطلع القرن العشرين والقرن الحالي، كعنوان رئيسي من عناوين النهوض بالإنسانية، باعتبار أن استنهاض نصفها الذي همش طويلاً، كفيل بذلك، وطرحت أيضاً كسبيل من سبل تطبيق العدالة الإنسانية التي أعلنت حقاً طبيعياً.

هذه المآثر التي أطلقت بشأن المرأة الخليجية وضعتها في مواجهة القضايا المطروحة، بدت للوهلة الأولى على قدرٍ عالٍ من الواقعية، ولكن بعد مضي وقت طويل من تلك المعاناة المضنية على هذا المستوى، ظهر أن كل الجهود التي بذلت على مستوى التنظير والتنظيم الاجتماعي والممارسة العملية، بقيت قاصرة عن الوصول إلى ما وضع لتلك المعاناة الطويلة. ذلك أن الاستقلال الاقتصادي والمساواة الكاملة مع الرجل في الحقوق والواجبات، كبّل المرأة الخليجية والمجتمع بالعديد من المشكلات. فالرؤية الواضحة لواقع المرأة الخليجية في ظل تداعيات المواقف المتباينة بالنسبة لعمل المرأة هو أنه ما زال قاتماً يلفه الضباب، ويغطيه الغموض، تجعل من الصعوبة بمكان أن يُعطَى حكم، أو يُتخذَ قرارٌ يلوح براية أمل. ولكن هذا الحكم ليس عاماً، حيث ما زالت الثقة بالمستقبل قائمة، وطاقات المرأة الخليجية لا بد لها أن تتفجر لتوظَّفَ في البناء والعطاء.

ويرى الباحث في الأفق ملامح عزم وتصميم لدى المرأة الخليجية على تجاوز واقع تلك النظرة التقليدية. فالمثقفات قد بدأن يمزقن ظلام الجهل بتضحياتهن البطولية الرائعة في أكثر من ميدان على الساحة الخليجية. فأصبحت المرأة في مستوىً أفضل من الوعي واليقظة، مما يؤهلها للتخلص من مظلة التبعية، وبناء كيانها الاستقلالي المميز، حيث ساهم التعليم وخروجها للعمل إلى تأكيد أهميتها في الارتقاء بمستوى الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

فهي الآن تعيش كإنسان يحترم، مثلها مثل الرجل لا أحد في العالم يشك في إنسانيتها، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ﴾ (النساء:١)

ولنا في هذا المقام أن نطرح التساؤل التالي: هل نجحت المرأة الخليجية في الكشف عن الإمكانات الفعلية والواقعية لقدراتها؟ وهل نجحت في إبراز دورها التنموي وتفادي الدور السلبي لعملها داخل نطاق الأسرة؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال الطرح التالي:

١. تعد هذه الدراسة بمثابة مقاربة لمعالجة أوجه التحول الاجتماعي في المنطقة خلال العقود القليلة الماضية التي نشأ فيها شكلٌ من الانفتاح الممزوج فيها الأصالة مع الحداثة. وتمتزج فيها البداوة بالعقلانية، حيث لم يفلت المجتمع الخليجي من الولوج القسري في منظومة علاقات الإنتاجية المتطورة.

٢. أي نظرة مستقبلية للتنمية في منطقة الخليج العربي لا يمكنها أن تتجاهل وضع المرأة العاملة، لما لها من أهمية في إحداث تغييرات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية.

٣. المرأة الخليجية لها دور تنموي كبير، فهي تناقش كافة القضايا، و تبحث في كل المشاكل على أعلى مستوىً. فمن حقها المناقشة والمجادلة والمساهمة في رسم الحلول المناسبة لكافة القضايا والمشاكل الاجتماعية والاقتصادية، والتي بدورها تساهم في رفعة المنطقة وتقدُّمها.

٤. إن حل مشكلات المرأة حلٌّ لنصف مشكلات المجتمع.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد الأبعاد التنموية لعمل المرأة الخليجية سلباً و إيجاباً.

٢. إبراز النتائج المترتبة على عمل المرأة الخليجية.

٣. التعرف على المكانة الاجتماعية التي تحظى بها المرأة الخليجية.

٤. تحليل القوى والعوامل الاجتماعية التي تؤثر على عمل المرأة الخليجية.

٥. تحديد المعايير المعتمدة لقياس فاعلية عمل المرأة من عدمه في دول مجلس التعاون الخليجي.

أسئلة الدراسة

تناول الباحث مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما الأبعاد التنموية لعمل المرأة في دول مجلس التعاون الخليجي سلباً وإيجاباً؟

٢. ما النتائج المترتبة على عمل المرأة الخليجية في الجانب التنموي؟

٣. ما المعوقات التي تقف في وجه عمل المرأة الخليجية؟

٤. ما التحديات الأسرية التي تؤثر على عمل المرأة الخليجية؟

٥. ما الوسائل والأدوات المقترحة لتفعيل مساهمة المرأة الخليجية في مجال العمل تفعيلاً إيجابياً؟

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة على وصف وتحليل مستوى ونوعية الخدمات المتاحة للمرأة العاملة في المجتمع الخليجي والتي يمكن اعتبارها برامج سوف تساعد المرأة على تنمية إمكانياتها وأوضاعها الاجتماعية والاقتصادية، ورفع درجة مساهمتها ومشاركتها في تنمية مجتمعها. وسوف ترتكز عملية تحليل مستويات التنمية عند المرأة العاملة في المجتمع الخليجي على عدة معايير أبرزها: النمو، الإنصاف، التوازن والتمكين، وهي ذاتها المعايير المعتمدة في تقارير الأمم المتحدة.

مصطلحات البحث

١. العمل

يرتبط مفهوم العمل بالجهد المبذول والموصل إلى الإنتاج. فهو يعني سياسة استثمار الإنتاج من أجل تنمية المجتمع في إطار مخطط التنمية العام، بحيث تعطى الأهمية لقطاع الإنتاج أكثر من غيرها من القطاعات الاقتصادية الأخرى.

وتعرفه منظمة العمل الدولية بأنه عملية تطوير اقتصادي يعبأ في ظلها الجانب المتزايد من الموارد المحلية من أجل تطوير الهيكل الاقتصادي الداخلي المجهز بتقنية حديثة وبقطاع تحويلي ديناميكي، يملك و ينتج وسائل وسلع الاستهلاك والقادر على ضمان معدلات نمو عالية للاقتصاد.

ويعتبر من الناحية السوسيولوجية ظاهرة اجتماعية تستوعب نشاط الأفراد المرتبط بالعمل المنتج.

٢. المرأة العاملة

المرأة التي تمارس أنواع مختلفة من الأنشطة الاقتصادية. وظاهرة عمل المرأة ليست جديدة في المجتمعات الإنسانية، فقد خبر الوجود الإنساني حالات كثيرة من اندفاع المرأة بمفردها وإدارتها لنفسها، ولكن اتساع الظاهرة في عصرنا الحالي جعل المعنيين بشؤون المرأة يشيرون إلى العديد من المشكلات التي تعصف بالمجتمع لها آثارها السلبية على صعيد المرأة والأسرة بل والمجتمع بأسره.

وهناك عدة تصنيفات للمرأة العاملة

أ- المرأة المعيلة: التي تتولى رعاية شؤونها وشؤون أسرتها مادياً وبمفردها دون الاستناد إلى وجود الرجل. وهي إما:

- فقدت زوجها أي أنها أرملة أو مطلقة.
- أو هي غير متزوجة أصلاً.

ب. المرأة العاملة: وهي محور دراستنا، وهي التي تتولى رعاية شؤونها وشؤون أسرتها مادياً وبمشاركة زوجها، وتتقلد أرفع المناصب، وتتولى كافة الأعمال الفنية والتجارية والإدارية والتربوية، وأحياناً المهن المتواضعة.

جـ. الفتاة العاملة: وهي الفتاة التي تتولى رعاية شؤونها مادياً، وتمتهن وظائف متوسطة وراقية حسب المؤهلات الأكاديمية، وتشغل حيزاً واسعاً في مجال العمل.

الدراسات السابقة

أولاً: الطابع الأكاديمي

بدأ اهتمام الباحثين يتجه نحو دراسة آثار عمل المرأة على المجتمع العربي، والخليجي على وجه الخصوص. لذا قامت في الآونة الأخيرة مجموعة من الدراسات التي ركزت على التغيرات الاجتماعية والاقتصادية نتيجةً لعمل المرأة الخليجية.

ومن الضروري أن نشير إلى أن تلك الجهود المبذولة في هذا الحقل لا تزال متواضعة وغير كافية، مقارنة بالجهود المبذولة من قبل الباحثين في مختلف دول العالم.

تتصف الدراسات العربية في هذا المجال بالطابع الأكاديمي البحت، لهذا جاءت في معظمها جزئية في تصديها للمشكلة القائمة، أي أنها تناولت وجه التغير الاجتماعي في زوايا معينة مثل:

- دراسة تغير الأسرة نتيجة خروج المرأة من البيت للعمل.
- دراسة تشكيل ظواهر معينة في المجتمع الخليجي.
- دراسة بناء القيادة عند المرأة العاملة.
- دراسة الثقافة الاستهلاكية عند المرأة العاملة.

وهي عموماً، دراسات مهمة لا غنى عنها في ضوء الواقع العملي للمجتمع الخليجي.

ويبدو لنا أن قلة الدراسات في مجال عمل المرأة الخليجية وأبرز مشكلاته، يعود لمجموعة من الأسباب، أهمها:

١. تأخر ظاهرة عمل المرأة الخليجية في المجتمع.

٢. التأخر في انشاء مراكز البحوث العلمية في المنطقة مقارنة بغيرها من المراكز العربية العالمية.

٣. عدم وجود الحوافز المشجعة من قبل الهيئات الرسمية للدراسات الميدانية التي تحتاج لجهود مكثفة وأموال عديدة.

٤. التكوين التأسيسي الحديث لمجموعة الجمعيات الأهلية،ونظرتها الضيقة بشأن الأهداف الخاصة باتجاهات عمل المرأة الخليجية.

ثانياً: الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي ركزت على ظاهرة عمل المرأة، سنحصر بعضها بالتحليل والدراسة،وذلك على النحو التالي:

أ. تمثل أطروحة (علي موسى)، حول دور المرأة في التنمية[1] ،مغامرة مبكرة، ومهمة صعبة على صعيد القراءة الشاملة لعمل المرأة،حيث تناولت كافة جوانبه متخذاً من البحرين والكويت أنموذجاً مشتركاً لتشابه الظروف بينهما، والذي بدوره سينعكس على بقية دول مجلس التعاون الخليجي.وفيه يقرر أن دور المرأة في التنمية مشابه لدور الرجل إذا ما أريد له أن يكون ايجابياً، فلا بد أن تتوفر للمرأة معطيات أساسية تمكنها من المساهمة الفعلية في عمليات التنمية، ويأتي في مقدمة هذه المعطيات الإنتاج الاقتصادي. وخير مؤشر لمدى مساهمتها في عملية التنمية هو مدى مساهمتها في قوة العمل. اعتمدت الدراسة على آليات التداخل في مكونات المرأة المعرفية والاجتماعية،وهي على أحاطتها واستيعابها لمختلف جوانب العمل، كانت قد أطرت رؤيتها ضمن المنظور المادي الذي على ما كان له من ميزة الانفتاح الاجتماعي والاقتصادي، فإن الإشكال ظل قائماً باعتبار أن تحكم النزعة الاقتصادية في آلية العمل داخل المجتمع الخليجي،ما فتئ يصر على تغييب العديد من الحقائق المتعلقة بعمل المرأة الخليجية.

ب. ومن الجانب الآخر تقوم دراسة (فهد الثاقب)، حول المرأة في المجتمع المعاصر[1]، ذات الأبعاد الأيديولوجية الواضحة في إعادة قراءة الواقع العملي، على قاعدة الاختيار الذاتي،والخصوصية العربية الخليجية، انطلاقا من التراث العقلي الذي يعتمده في دراسته،حيث يعتبر التعليم وانتشاره من أهم الأحداث في تاريخ المرأة الكويتية،حيث أصبح وسيلة لضمان المرأة.فالمتعلمة أكثر أماناً على مستقبلها من سواها، حيث أن غالبية عينة دراسته أجابت على ضرورة تعليم المرأة (٩٦%). ووجد أن هناك علاقة إيجابية بين مركز الشخص الاجتماعي والاقتصادي ورغبته في حصول المرأة العاملة على التعليم، فكلما ارتفع المركز الاجتماعي كلما زادت الرغبة في تعليم المرأة الأعلى (٨٩%). وحول موقف الجنسين من عمل المرأة عند الرجال، كانت الإجابة كالتالي: نعم (٥٧،٩%)، لا (٤١،٨%)، ولوحظ أن (٩٠%) فضلوا العمل الحكومي وذلك لأنه أكثر ضمانة، و ساعات العمل أقل، وإمكانية عدم الاختلاط واردة.

جـ. وتبقى تجربة (باقر سلمان النجار)، حول المرأة في الخليج العربي وتحولات الحداثة

العسيرة[٢]، هي ما تمثل خيار الرؤية السليمة لظاهرة عمل المرأة الخليجية، وفق آليات أكثر انضباطاً من الناحية المنهجية، فالخاصية الأكثر أهمية في مشروع النجار، تكمن في فسحة المجال أمام القراءة الشاملة التي تتناول الجوانب الواقعية لعمل المرأة الخليجية، فهو يتحدث عن المرأة في المجتمع التقليدي فيتطرق إلى مركزها في نطاق الأسرة وبالذات في مجتمع الغوص والزراعة. ثم يشير إلى إشكالية المرأة في مجتمع النفط وسوق العمل والمتمثلة في مسألة الحجاب.

ويقدر متوسط مساهمة المرأة الخليجية إلى إجمالي قوة العمل بحوالي (١١,٢% عام ١٩٩٤م)[٢] وفي عام٢٠٠٠م وصل هذا المعدل إلى (١٨,٧%) ولو أخذ معدل المساهمة في النشاط الاقتصادي العام،فإن هذا المعدل تضاعف خلال العشرين سنة الماضية، من (٤,١% عام١٩٧٠م – ٨,٧ % عام ١٩٩٠م).

وبرغم أن الأرقام المتوفرة عن مساهمة المرأة الخليجية في سوق العمل قد سجلت زيادات كبيرة خلال العشر سنوات الأخيرة في كل من الكويت(٢% عام ١٩٧٠م ــ ٢٨,١% عام ١٩٨٨م) إلا أن نسب مشاركة المرأة في الإجمالي العام لقوة العمل لم تسجل زيادة حقيقية،رغم اتساع السوق،حيث إنها كانت(٠,٨%عام١٩٧٠م وأصبحت ٢,٨%عام١٩٨٠م، ثم إلى ٤,٤% عام ١٩٨٨م). وبالمقابل فإن نسبة مشاركة المرأة غير الكويتية في سوق العمل صعدت من (٦% إلى ١٠% ثم إلى ١٩,٨% عام ١٩٨٨م)[٢].

أ. أما ما يتعلق بالدراسات العلمية حول المرأة العاملة السعودية فهناك مجموعة عالجت هذه الظاهرة، مثلت تجربة نقدية، وظفت ما هو ابستمولوجي في سبيل صياغة رؤية أيديولوجية هواجسية تراهن على مشروع عقلاني تكرس المعطى المضموني، وتبقى الآلية التي تستند إليها تلك الدراسات الغامضة، تتقاطع عندها المناهج والمخططات والاتجاهات، وفي النتيجة نجد أننا امام مشروع أيديولوجي، يهيمن عليه الهاجس الاجتماعي.

من هذه الدراسات:

١. دراسة أجرتها لجنة تنسيق العمل النسائي في الخليج والجزيرة العربية عن تقدير الاحتياجات من الكفاءات الإدارية النسائية بالمملكة العربية السعودية[١]، حيث أوضحت أن القيادات النسائية تتضح بوضوح في القطاع الحكومي والعام، إذ تدعو الحاجة إلى إنشاء قسم خاص للسيدات في العديد من الوزارات، كما أن الديوان العام للخدمة المدنية يؤيد دخول المرأة في شتى الوظائف عما يتلائم مع قدراتها إلا أنه يرى أن تعمل المرأة في الأجل القصير في وظائف السكرتارية و الأرشيف والمحفوظات.

٢. دراسة (ابتسام حلواني)، حول المرأة السعودية العاملة[١]، مشكلات على طريق العطاء، وجدت أن (٥٧%) من الإناث في المجتمع السعودي يقدرن ويحترمن المرأة العاملة، إلا أن فرص العمل المتاحة للمرأة السعودية محدودة جداً ولا تتعدى الأعمال الروتينية دون فتح مجال للتفكير والإبداع، وضرورة زيادة فرص العمل للمرأة ، وفتح المجال للعمل في المصانع والشركات والأعمال الهندسية والشرطة ومجال العلاقات العامة، إضافة إلى المستشفيات والعمليات التجارية والمعامل ومجالات المحاسبة والأعمال الإدارية.

٣. دراسة (سعود نمر)، حول اتجاهات الطالبة السعودية في جامعة الملك سعود نحو العمل[١].

حيث توصلت الدراسة إلى اتجاهات الفتاة السعودية نحو المحافظة حول المهن التي يحق للمرأة السعودية الالتحاق بها: التدريس، الأعمال الإدارية، الأخصائية الاجتماعية، الخياطة والمكياج. وقد أعطت الفتاة السعودية أهمية لدور المرأة التربوي فهو الأساس في عملية البناء التنموي للمجتمع السعودي بشرط ألا يؤثر على المنزل. ودوافع هذا التوجه هي الذاتية التي تتقدم على الدوافع المالية، كما أن هناك اتجاه إيجابي حول قدرة المرأة السعودية على أداء العمل بنفس مستوى الرجل في حالة توفر المؤهلات الكافية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها:

- زيادة التوجيه حول المهن النسائية التي يحتاج إليها المجتمع السعودي.
- إعادة التفكير في بعض التخصصات التي لا تجد فيها المرأة مجالاً للعمل إما لعدم وجود فرص وظيفية للاكتفاء، أو لظروف اجتماعية تمنعها من الالتحاق بهذا العمل فتضطر للالتحاق بعمل بعيد عن التخصص لأنه العمل المتاح للمرأة.

٤ . دراسة(عائشة الحسيني)، عن تقييم مساهمات المرأة السعودية في سوق العمل[1]: جاءت نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

أ. معدل مشاركة المرأة السعودية في قوة العمل بالمملكة لا يكاد يتعدى (٥%) من إجمالي القوة العاملة المشاركة في خطط التنمية.

ب. ضعف مشاركة المرأة في سوق العمل يرجع إلى عدة أسباب أهمها:

- محدودية مجالات العمل المتاحة للمرأة السعودية.
- محدودية التخصصات التي تقبل عليها المرأة السعودية.

ج. إن معيقات مساهمة المرأة السعودية في سوق العمل تتمثل في:

- التقاليد الاجتماعية.
- عدم ملاءمة بعض وظائف للمرأة السعودية.
- عدم التنسيق القائم بين مؤسسات التعليم العالي للنساء. واحتياجات المجتمع من العمالة النسائية.
- الأسلوب المتبع حالياً في مجال العمالة والذي يقوم على أساس تدبير فرص العمل في مختلف التخصصات والمستويات لم يعد يتفق ومواجهة مستقبل آلاف الخريجات، ولم يعد يصلح كأساس لسياسة التعليم ومخططاته فهو يعني ضمناً قصر أهداف التعليم على مجرد تدبير احتياجات العمالة للقطاع الحكومي بالمملكة.

ثالثاً: نتائج الدراسات السابقة

كانت تلك – باختصار – الرؤية العامة بواقع عمل المرأة الخليجية، ولا يفوتنا الإشارة هنا إلى أن أهم ما توصلنا إليه في العرض السابق، ليس هو الدفاع أو التحيز لدراسة دون أخرى، لأن هذا سوف يكون تنويعة على تقاليد مضت، لقد بينت الدراسات السابقة أن ظاهرة عمل المرأة الخليجية لم تكن تتسم بالإيجابية في كل الأحوال، ولم يكن مخططاً لها بشكل علمي منظم، و أنها أخذت كصورة تلقائية في أغلب الحالات.

وعلى ضوء نتائج الدراسات السابقة، نستخلص الحقائق التالية:

١. سمو الطابع التبريري في تلك الدراسات والمتجلي بأوضح صورة في الأساليب السردية للوقائع، حيث لم يكن ينحو بعيداً عن النصوص التقليدية لمجموعة المصادر التي تم الاعتماد عليها في الكتابات، والنزعة التي قرأ بها الأحداث لم تكن علمية في أغلبها – كما هو المتوقع، وهو بذلك

يكشف عن أنهم اكتفوا بوجهة النظر العابرة في قراءة الأحداث ودراسة الأفكار.

٢. ومن خلال استشفافنا لما تقرر في تلك الدراسات، نرى أن قسماً لا بأس به من الباحثين، لم يأخذوا بوجهة النظر الواقعية في التداخل والمعايشة لوضع المرأة العاملة المهمش، يستندون على المعطيات ذاتها ،كما يعتمدون الخطة نفسها مع بقاء الفارق الضئيل في أسلوب العرض وطريقة التناول للموضوعات، رغم أننا حاولنا تنويع مصادر تلك الدراسات من جهات متعددة.

٣. تبين من الدراسات السابقة،أنها تقوم في الغالب على التصور الاجتماعي البحت لعملية التغيير، حيث كانت تصاغ الأفكار في ضوء مفاهيم التطور والتقدم كما جاء عن ابن خلدون وسبنسر وكونت ودور كايم.

ولا شك أن أهمية تلك الدراسات في عمومها جاءت بعد أن أثبت علماء الأنثروبولوجيا أن المجتمعات عبر مراحلها التاريخية ليست ثابتة، بل هي في تغير مستمر، أي أن التغير حقيقة ملازمة لكل مجتمع، وما الاختلاف إلا في سرعة التغير وعمقه، وفي العوامل المؤدية إليه.

رابعاً: ملاحظات الباحث حول الدراسات السابقة

١. ظلت تلك الدراسات السابقة، تمثل الخيارات البارزة على صعيد التفكير الاجتماعي المعاصر .وهي في اختلافها، وقعت في مأزق النظرة التجزيئية، التي قل ما نجد فيها طرحاً موضوعياً، أو نقداً جذرياً لواقع عمل المرأة الخليجية وأبرز المشاكل التي تواجهها. ولا بأس هنا من الإشارة إلى إحدى الدراسات الفتية، وإن كانت تنطوي على نقد عميق لما كتب حول هذه الظاهرة، أعني، دراسة (النجار)، حيث نلاحظ أن هناك انضباطاً صارماً، ورؤية حذرة كانت تهيمن على عملية التحليل النقدي. فقد تمت معاينة وقائع ما كانت تحدث.

٢. إن استبدال تهويل خطاب الواقع برؤية تهوينية، تعيد الاعتبار إلى ما أسماه بالتقريب التداولي لواقع عمل المرأة الخليجية، كما تهدف إلى إنجاز قراءة تكاملية، استناداً إلى آلية العمل الموضوعي التي التزم بها كل الباحثين.

إلا أننا نلاحظ، أن المشكلة، تعود مرة أخرى، لتستهول عقل الواقع بآليات غارقة في التجريد، تنظر في المضمون الابستمولوجي، بعيداً عن النزعات الاجتماعية ذات التأثير البارز في المنظومة المعرفية.

ففي الوقت الذي يصر فيه الباحثون السابقون، على اعتبار جانب التداخل المعرفي والتكامل الموضوعي، فإنه لا يعير أي اهتمام لمقاربة الجانب الاجتماعي في ضوء هذا التداخل. مع أن النقد هنا، لن يكون له أي مصداقية طالما أن هؤلاء الباحثون، لم يباشروا فعلاً في مشروع تنفيذي، حيث هناك فقط، يكون للحديث معنى.

٣. إن أهمية ما نعمل على إبرازه في هذه الدراسة، هو محاولة للفهم ليس إلا، ومغامرة في تقريب وجهات النظر تجاه المشاكل التي تكتنف طريق عمل المرأة الخليجية. وذلك انطلاقاً من اختيار إبستمولوجي، يراعي التداخل الكلي لمكونات العقل الساعي لحل وتذليل كافة الصعوبات لعمل المرأة الخليجية، مستنداً في ذلك على آلية التقريب الظواهري ــ الفينومينولوجي ــ وهو الخيار الأكثر تجاوباً مع المعطى على الساحة الخليجية، كما أنه يتيح الرؤية من داخل الواقع الخليجي، واعتماد شروط المعايشة الحقيقية للحدث الاجتماعي والاقتصادي. والاستئناس بمعطياته.

٤. بهذا نكون قد أدينا مهمتين رئيسيتين :

- الأولى: إننا لا نسعى إلى أكثر من إنجاز فهم لعمل المرأة الخليجية، يأخذ بعين الاعتبار،البعد التاريخي لمظاهره، واعتماد منظومة الأفكار المؤسسة لهذه الظاهرة،كمعطيات في هذا السعي.
- الثانية:الانطلاق من هذا الفهم في صياغة رؤية حضارية متكاملة،ليس همها تهويل الواقع مقابل خطاب الحداثة، أو العكس،تهويل الواقع أمام المنجزات.بل إن المتقابلين هنا هما الواقع من جهة، وخطاب الحداثة من جهة أخرى، أي نحن بإزاء محاولة لتقريب وجهات النظر بينهما، وكسر التمركز من داخل كل منهما كخطوة هادفة إلى وضع قاعدة تذلل كافة المشاكل التي تعترض عمل المرأة الخليجية.

٥. في هذا السياق تأتي محاولتنا هذه، من أجل تقديم صورة عن هذه الظاهرة في صميم موروثنا الثقافي والتاريخي. وقد اخترنا لذلك أنموذجاً من عمل المرأة الخليجية كتأطير إجرائي للدراسة.فكانت الدراسة تتجه صوب إبراز مكامن النزعات الاجتماعية في هذا الواقع.

وتكمن أهمية هذا الاختيار،في كونه خارج دائرة التأثير،لأنه ينطلق جغرافياً ومعرفياً من موقع الساحة الخليجية،ولأن الحديث عن مشاكل عمل المرأة، تقتضي إعادة النظر في المعطى التأريخي للاسطريوغرافيا العربية، بدأنا حديثنا عن واقع عمل المرأة،فكان المجال الأول لمقاربتنا هو الكتابة التاريخية، ثم انتقلنا إلى مجال الواقع الاجتماعي والاقتصادي لإجراء مقاربتنا لآليات عمل المرأة الخليجية وانعكاسه على عمليات التنمية، مستحضرين أهم الإشكالات المطروحة على الساحة.

٦. ويبقى أملنا في أن تكون هذه المساهمة، خطوة في طريق التعريف بعمل المرأة الخليجية، وأبرز المشاكل التي تعترضها، تعقبها- إن شاء الله - محاولات أخرى. وكل ذلك في سبيل الارتقاء بمستوى المرأة لتساهم بشكل فعال في عمليات التنمية، ومن ثم تطوير المجتمع الخليجي وتقدمه من أجل مشروع نهضوي متكامل، متحرر من رواسب الإرهاصات الاجتماعية والفكرية.

الدور التنموي لعمل المرأة الخليجية

أولاً:إعداد المرأة الخليجية

لا شك أن إعداد المرأة الخليجية العاملة ذهنياً وثقافياً لتحمل أعباء الحياة والوفاء بمطالب التنمية ضرورة من ضرورات التقدم.حيث أن المرأة هي المورد الاحتياطي الكبير الذي يعتمد عليه المجتمع في إحداث التطور المنشود، وحسن استخدامها في تحقيق الرخاء الاقتصادي.

ويمكن أن تستند استراتيجية تنمية قدرات المرأة الخليجية العاملة على الدعامات الأساسية التالية[٣] :

أ. تخطيط وتنمية القوى العاملة على المدى الطويل

تقوم استراتيجية التخطيط على المدى الطويل على ضرورة تحقيق التوازن بين العرض من العمالة النسائية في المنطقة في حدود اتجاهات النمو السكاني، وبين الطلب عليها في ضوء سياسات وخطط التنمية ومشروعاتها والواجب تقديمها في ضوء مختلف الأيدي العاملة النسائية المتاحة في المجتمع، مع ربط ذلك بسياسات وبرامج التعليم والتدريب، وذلك على النحو التالي:

١. تطوير أهداف تخطيط القوى العاملة النسوية من العمل على توظيف الخريجات،إلى ضرورة تحقيق أهداف اجتماعية اقتصادية تبنى على خطة

تنمية شاملة ومتوازية تحقق سد الاحتياجات الأساسية وتطوير الإنتاج ورفع مستوى المعيشة.

٢. التوسع في التعليم وبالأخص التعليم الفني.

٣. الاهتمام بسياسات وبرامج التدريب الفني والمهني.

ب. ترشيد استخدام قوة المرأة العاملة في المرحلة الحالية

يتم ذلك من خلال إعطاء الأولية لتشغيل وتحفيز خريجات الجامعات والمدارس للعمل، مع الاهتمام ببرامج التدريب التحويلي الذي يساهم في سد عجز العمالة.

ج. تطوير مناهج وأساليب التدريب

من خلال الاهتمام بمدارس وبرامج التعليم الفني والمهني بمستوياته المختلفة مع التوسع في قبول خريجات الكليات الجامعية العملية والفنية، وإيجاد نوع من برامج التعليم الثانوي والجامعي.

د. تطوير سياسات الأجور والحوافز

ويتم ذلك من خلال الربط بين سياسة الأجور والحوافز وسياسات العمالة لضمان التنسيق بينها، وتعديلها بما يربط بينها وبين ظروف العرض والطلب في سوق العمل.

ثانياً: آفاق مشاركة المرأة الخليجية

الواقع الاجتماعي الجديد في منطقة الخليج، والانفتاح على دول العالم، حتم قناعة جديدة بضرورة مشاركة المرأة الخليجية في عمليات التنمية، وذلك لما له من أثر وانعكاس على المجتمع، وهو الذي تمثل في مواثيق العمل الوطني والسماح للمرأة في اقتحام ميادين العمل المختلفة.

فالمرأة الخليجية العاملة حققت نجاحات عديدة في مختلف ميادين الحياة. فقد انخفضت نسبة الأمية للإناث إلى (١٧%) بعد أن كانت أكثر من (٢٨%) قبل عشر سنوات. وارتفع عدد الحاصلات على المؤهلات الجامعية بنسبة (٤٥%)[٤] من إجمالي الحاصلين على مؤهل جامعي، وهي نسبة عالية و مشرفة للمرأة الخليجية. وعليه آلت على نفسها القيام بجملة من الأمور حققت فيها الكثير من النجاح. وفيما يلي نذكر بعض من الإنجازات التي أبدعت فيها المرأة الخليجية العاملة محققة بذلك دوراً مميزاً في المجتمع الخليجي

١. العمل المستمر من أجل تغيير واقع حال المرأة الخليجية، وذلك من خلال الضغط على مصادر النفوذ في المجتمع من قبيل المؤسسات الحكومية والأهلية.

٢. التنبيه إلى أهمية مواكبة روح العصر الذي تعيشه المرأة، وضرورة تفعيل دورها من أجل رفعة وتطور المجتمع الخليجي[٥].

٣. العمل على تنمية إحساس المرأة بمسؤوليتها في المجتمع من واقع واجباتها الدينية والاجتماعية تجاه وطنها وأمتها.

٤. التوجيه نحو نقد الواقع المتخلف المفروض على المرأة من جهة، و ما تفرضه هي على نفسها من جهة أخرى. فتنتقد فكرها الاستهلاكي، وحركتها الاجتماعية المحدودة، ومشاركتها المتواضعة في معترك الحياة العملية.

٥. المطالبة بالمساواة في الحقوق والواجبات ضمن إطار الشريعة الإسلامية السمحة الذي هو أهم مصدر من مصادر التشريع، والقضاء على التمييز ضد المرأة بمنظور إسلامي عربي وليس بمنظور العولمة والأمركة[٦].

ثالثاً: الدور التنموي لعمل المرأة الخليجية

لعل الساحة الخليجية لم تشهد مرحلة من مراحل التطور في الآمال والطموحات بتحقيق نقلة نوعية

ومميزة في المجتمع العربي الخليجي، وإمكان تحقيق تنمية شاملة ونهضة كبرى فيه، كتلك التي تشهدها حالياً في بدايات القرن الحادي والعشرين، حيث أثبتت المرأة الخليجية للعالم أنها تملك أعلى المستويات من القدرة على حسن التخطيط والتنفيذ، وبينت أنها تملك القدرة على مواكبة كل ما هو جديد.

والواقع الاجتماعي يشهد بذلك، وكذا الواقع الاقتصادي، حيث تمكنت المنطقة من تجاوز مرحلة التخلف الاجتماعي والاقتصادي والسير قدماً في طريق البناء المتكامل والمستقل. حيث استطاعت القوى الاقتصادية الفاعلة في العالم الغربي حشد قواها وبسط سيطرتها وفرض هيمنتها على المنطقة، وبالتالي أغفلت الدور التنموي الذي يجب أن تلعبه المرأة في المنطقة.

دور المرأة الخليجية التنموي

إن التنمية المنشودة ترتكز في منطلقاتها على تنمية الطاقات الإنسانية من خلال تعبئة كافة الموارد المادية والمالية(٧)، ومن خلال تنمية قدرات كل من الرجل والمرأة دون تمييز، وبمنهج إبداعي تجديدي يكون فعالاً في عملية التنمية، وبالتالي فإن دور المرأة في الإسهام في قضايا التنمية أخذاً وعطاءً، لا ينبغي أن يكون مجرد المساواة مع الرجل في أنماط استهلاكية أو استمتاع بسلع، أو الطموح لنيل أعلى المراتب الوظيفية.

من هنا يتضح أن دور المرأة التنموي لا يعني مجرد تحقيق مساواة لوضع الرجل، بل أنها تتجاوز ذلك إلى حوار مجتمعي شامل تقوده النظرة المستقبلية لواقع الإنسان في المنطقة للوصول إلى حلول لكافة الإشكاليات في العلاقات والأدوار الاجتماعية.

إنه من السذاجة بمكان التفكير المطلق، والتصور العام، بأن أي نمو اجتماعي أو اقتصادي يؤدي إلى تقدم المرأة وتحسين أحوالها المعيشية (٧)، ذلك أنه رغم النمو الاقتصادي فلا يزال معدل النساء في المناصب العليا متدنياً رغم ارتفاع معدل مشاركتهن في قوة العمل، حيث تنحصر غالبية العاملات في الوظائف الوسطى والدنيا.

إن تعليم البنت، وتوسيع فرص العمل للمرأة في النسق المجتمعي، قد يزيد في القيم والاتجاهات السلبية نحو عمل المرأة، ويكون نوعاً من التعصب نحو تقدير إنتاجها. وغالباً ما تبرز المشكلات الاجتماعية، وتبرز التشريعات الاجتماعية، لتكون عقبة دون تشغيل المرأة في كثير من الحالات.

كذلك يمكن القول بأن إتاحة مزيد من الفرص لانضمام المرأة إلى قوة العمل، يؤدي في كثير من الحالات إلى استنزاف طاقاتها من خلال الجمع بين مسؤوليات العمل و مسؤوليات البيت. وليس من العدل والإنصاف أن تتحمل المرأة كل هذه الأعباء إذا لم تتوافر خدمات أو تغيير القيم الاجتماعية والاقتصادية.

ويرى البعض أن إتاحة المزيد من الفرص للمرأة في الوصول إلى المناصب القيادية، لا يحل الإشكالية، فالقضية في التحليل النهائي ليست مزيداً من الكم النسائي، وإنما هي قضية نوعية في جوهرها، فما قيمة ازدياد معدل العاملات في مجتمع لا يسوده تنظيم اجتماعي كفء(٧).

إن دور المرأة في التنمية مثل دور الرجل إذا ما أريد له أن يكون إيجابياً، فلا بد أن تتوفر للمرأة معطيات أساسية تمكنها من المساهمة الفعلية والجادة في عمليات التنمية ويأتي في مقدمة هذه المعطيات الإنتاج الاقتصادي، فإذا لم تتمكن المرأة الخليجية من المساهمة الفعلية في عمليات التنمية

فسوف يقتصر دورها على الآفاق التقليدية أي من خلال دورها كربة بيت فقط. و ستكون أقرب إلى دور المساعد منها إلى دور الشريك. وخير مؤشر لمدى مساهمتها في عمليات التنمية هو مدى مساهمتها في قوة العمل. وهنا نلاحظ أن نسبة مساهمة المرأة الخليجية منخفضة، فهي في دولة الكويت (٣%)، وفي مملكة البحرين (٥,٤%).

وأما عن سبب تدني هذه النسبة بالرغم من احتياج هذه الدول الشديد للقوى العاملة، فيعود إلى سببين رئيسيين هما:

أ. التقاليد الاجتماعية السائدة، والتي ما زالت تسيطر على عقليات راسمي السياسة و المنفذين الرئيسيين في الأجهزة الإدارية، رغم أن تشريعات العمل لا تشكل عائقاً أساسياً نحو دخول المرأة إلى مختلف قطاعات الإنتاج، إلا أن الوظائف التي يسمح لها بشغلها ما زالت محدودة، ومقتصرة في أغلب الأحيان على الوظائف الحكومية.

ب. سياسة الرخاء الاجتماعي، رغم وجود قطاع كبير من أبناء المنطقة لم يدخلوا سوق العمل بعد، مما أدى إلى بروز آثار سلبية على دخول المرأة الخليجية في هذا السوق، ففي الوقت الذي يشترط أن يكون الرجل غير قادر على العمل لكي يستحق معونة الضمان الاجتماعي، فإن ذلك غير مطلوب من المرأة، وبالتالي كان ذلك سبباً في الحد من دخولها سوق العمل لفقدان أحد الأسباب الرئيسية لذلك ألا وهو كسب العيش.

فاعلية عمل المرأة الخليجية وانعكاسه على التنمية

أولاً: واقع المرأة الخليجية العاملة وتأثيره على التنمية

يمكن النظر إلى واقع المرأة الخليجية من خلال الأوضاع التالية:

أ. الوضع التعليمي

حين ننظر إلى مؤشرات المستوى المعيشي للمرأة الخليجية، نجد أن البيانات تشير على تفشي ظاهرة الأمية بين الكبار من النساء، حيث تقدر بنحو (٥٧,٦%) كنسبة وسطية في دول مجلس التعاون الخليجي. وإذا كانت نسبة الأمية بين الذكور تصل إلى (٤٨%)[٣] إلا أن العدد المطلق للأميين والأميات يزداد، ولا بد لنا من الإشارة هنا إلى التفاوت بين دول المجلس في نسبة الأميات، والتي تتراوح في حديها الأدنى والأعلى بين (٣٠% و٩٠%). وتدل البيانات كذلك على البطء الشديد في جهود محو الأمية بين النساء، إذ يقدر التناقص السنوي بين الأميات بما لا يزيد على (٠,٥%) سنوياً، بينما تتناقص بين الذكور بحوالي (١%) سنوياً[١٠]. والنسبة لكل من الجنسين تدل على هزال الجهود المبذولة وتواضعها لمكافحة الأمية. ومن الواضح أن النمط السائد في المكافحة يحتاج إلى تعديل جذري شامل. إذ أن النمط الحالي ووتيرته لن يحسما المشكلة قبل نهاية القرن الحادي والعشرين[١].

وبالنسبة لتعليم الفتاة بصورة عامة، فإنه بلا شك قد قفز قفزات كبيرة خلال العقود الماضية، وقد حققت بعض دول المجلس الاستيعاب الكامل للفتيات في مرحلة التعليم الابتدائي، و من المتوقع أن تحقق بقية الدول هذه النسبة من الاستيعاب. ومع ذلك فإن بعض الدول الخليجية الأقل نمواً لن تستطيع ذلك بالاعتماد على مواردها المحدودة، نظراً لبداياتها المتأخرة نسبياً. كذلك هناك تقدم ملحوظ في معدل الفتيات الملتحقات بالتعليم الإعدادي والثانوي.

ومع كل هذا النمو الكمي، إلا أن تعليم الفتاة لا يزال في حاجة إلى مزيد من الإحكام والتخطيط

لكي يحقق الكفاية الخارجية اللازمة لاحتياجات التنمية[١١]. كما أن سوق العمل وظروفه محتاجة إلى مراجعة وتطوير بحيث يمكن الاستفادة المثلى من ناتج تعليم الفتاة ونموه الكمي.

و لا يزال الهدر متغلغلاً في المدارس، كما أن الاتجاه إلى الدراسات الإنسانية و الاجتماعية والاقتصادية هو المسيطر على جانب العرض والطلب في تعليم البنات. ولا تزال نسبة الملتحقات بالتعليم الفني إلى الملتحقات بالتعليم العام لا تتجاوز (١٥%) في أحسن الحالات[١٠]. ويعزى هذا في كثير من الحالات إلى الدعوى بأن أنواعاً معينة من التعليم تناسب طبيعة المرأة. كما أن سوق العمل لا تفتح أبوابها على مصراعيها للمرأة على قدم المساواة مع الرجل في الكثير من المهن والأعمال. أضف إلى ذلك الضرورات الاقتصادية التي قد تضطر بعض الأسر إلى سحب الفتاة من المدرسة للمساعدة في أعمال البيت، هذا إلى جانب ما يشيع في بعض البيئات الخليجية من أن تعليم الفتاة لا ينبغي أن يتجاوز مستوى معيناً حتى لا تجد صعوبة في الزواج، أو التوافق الأسري.

ب. الوضع الصحي

لا تتوفر إحصاءات صحية على أساس الجنس في دول مجلس التعاون الخليجي ومن ثم فإن المؤشرات الدالة على حالة المرأة الصحية تكاد تنعدم. ومع ذلك فإنه يمكن اتخاذ مؤشر وفيات الأطفال الرضع على الحالة الصحية للمرأة بصورة عامة لارتباطه إلى حد كبير بحالة الأم أثناء وبعد الحمل. حيث بلغ معدل وفيات الأطفال في سن (٠ ـــ ١ سنة) عام (٢٠٠٠م) حوالي (١٥ من كل ألف طفل) في حالة دولتين وتجاوز (٢٢ من كل ألف طفل) في دول أخرى. ويتراوح معدل الوفيات بين الأطفال في دول مجلس التعاون بين (١٦ – ١٩ من كل ألف طفل). ويبلغ متوسط عمر الفرد ما بين (٦٠عاماً) في حده الأعلى و (٤١ عاماً)[١٠] في حده الأدنى. هذا ما يجب الإشارة إليه من التقدم الملحوظ في كثير من الخدمات الصحية وآثارها خلال العقود الماضية في دول مجلس التعاون الخليجي ولو اعتمد هذان المؤشران ـــ وفيات الأطفال الرضع ومتوسط عمر الفرد ـــ كدلالة على الوضع الصحي للمرأة، لأتضح لنا بوضوح مدى ما يتطلبه رفع المستوى الصحي للمرأة وللمجتمع من خدمات.

ثانياً: الشراكة في بناء المجتمع الخليجي

أ. نظرة العربي للمرأة

عاش الإنسان الخليجي في بيئة جغرافية تتسم بالقساوة والجهامة، فمناخها صحراوي: الحر شديد في أيام الصيف الطويلة، والبرد قارس في الشتاء. والسماء ترسل أشعتها دون عائق، فيتحول النهار إلى ألسنة لهب لافح يشوى الوجوه والأبدان[١٢]. وقد انعكس هذا الوضع على طبيعة الزراعة إذ أضحت المسطحات الخضراء معدومة سوى في عدد محدود من الواحات التي تعج بالحيوانات المفترسة. هذه البيئة القاسية والفقر المدقع دفع إلى شن الغارات وأصبح النهب والسلب من الموارد المهمة في الحياة الاجتماعية.

ومن هذه المعاناة، ندرك العلة في نظرة الرجل العربي للمرأة، ثم سلوكه أو حركته معها. فتلك البيئة دفعته إلى النظرة الحسية الغليظة، حيث ترسبت في أعماقه النظرة الجافية القاسية العنيفة. وكان من الطبيعي و بحسب أبجديات المنطق أن تجيء نظرته خلاف الطبيعة، فهي المرأة الخود والجبلة[*].

ب. الشراكة في بناء المجتمع:

خلق الله سبحانه وتعالى الرجل والمرأة ليساهما معاً في بناء الحياة ، ولكي يتحقق مبدأ التكامل على امتدادها.

* الخود والجبلة تعني المرأة الحسنة الخلق والعظيمة الشأن.

لذلك فتح الإسلام للمرأة باب العمل لتواجه الحياة في كل ساحات الصراع جنباً إلى جنب مع الرجل، تنصره وينصرها، تعينه ويعينها، تتكامل معه ويتكامل معها. قال تعالى في محكم كتابه: ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍۚ يَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ (التوبة: ٧١).

فكما هو الرجل مسؤول عن المجتمع، كذلك المرأة مسؤولة بالقوة نفسها عن المجتمع الذي تعيش فيه. فللمرأة حق العمل في كل مواقع العمل المشروع، باعتبارها كائن قانوني مستقل تمتلك كل عملها كما تمتلك نتائجه. فليس لأي رجل سلطة على ما تملكه. قال تعالى: ﴿...لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا ٱكْتَسَبُوا۟ۖ وَلِلنِّسَآءِ نَصِيبٌ مِّمَّا ٱكْتَسَبْنَۚ ...﴾ (النساء: ٣٢).

نحن لا نشك بأن المرأة تستطيع أن تعمل بجد في الحقول العلمية و السياسية والاجتماعية والاقتصادية، بل تستطيع أن تساهم كالرجل في بناء المجتمع وتتدخل في الحياة الاجتماعية، وتحفظ لنفسها حقوقها المشروعة. إلا أن المنزلة الأولى للمرأة في المجتمع الخليجي المحافظ، لتكون مخلصة لزوجها، وأم طيبة ومحبة لأولادها، و مديرة بيت ناجحة. قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةًۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم: ٢١).

تتزايد المؤشرات التي تعبر عن بداية تحول في موقف الرجل الخليجي من عمل المرأة ومساهمتها في عمليات التنمية، وهذا بحد ذاته يشكل تطوراً مستجداً إذا ما أخذ بنظر الاعتبار انعكاس البيئة الطبيعية[١٣]. وقد اقترنت المستجدات بمواقف عملية جسدتها المرأة الخليجية تنم عن أهمية وحيوية مشاركتها في بناء المجتمع الخليجي. في حين تواترت التقارير الصادرة عن دول مجلس التعاون الخليجي حول حجم المشاركة النسوية في عمليات التنمية، والحديث عن سلسلة جهود تبذل للخروج من الصورة التقليدية لمجتمعها[١٤]. وفي مقدمة هذه الجهود إقحام المرأة لميادين العمل وتذليل الصعوبات والمشاكل المرتبطة بهذه التوجه.

ومهما يكن من أمر، فإن هذه المستجدات تبرز مع عزم حكومات المنطقة على إجراء تغييرات جذرية في مجتمعها. وفي هذا الصدد ينبري لنا سؤال يطرح نفسه وهو: هل التحول السياسي المتجدد في التعاطي مع ملف المرأة العاملة سينعكس على جهود التنمية؟

ثالثاً: الانطلاقة نحو التنمية

أ. اتجاهات عمل المرأة الخليجية

كانت للمرأة الخليجية انطلاقة جيدة على مستوى التنمية خلال عقود القرن الماضي، وبروز هذا الدور خلال النصف الثاني ، وتبلوره خلال العقد الأخير منه. فالمرأة الخليجية يغلب على الأعم والأشمل عليها التزامها بمبادئ الدين الحنيف، واستقاؤها من المنابع الصافية للثقافة الإسلامية التي تعطيها حرية الاختيار للمهن التي تنبع من إرادتها وقناعتها، لأن الإسلام يطلب منها اتخاذ موقف محدد تجاه كافة القضايا.

جرت العادة منذ فترة زمنية طويلة على تصنيف اتجاهات عمل المرأة الخليجية إلى ثلاث اتجاهات رئيسية[١٥]:

١. اتجاه الرفض التام
٢. اتجاه القبول مع التحفظ.
٣. اتجاه القبول التام.

وهذا تصنيف مقبول بوجه عام لأنه، رغم ما يشوبه

من تعميم وعدم دقة، تصنيف إجرائي يسمح برصد القضايا الأساسية المتعلقة بعمل المرأة الخليجية، والمشاكل التي تواجهها.

فالاتجاه نحو الرفض التام يتمحور حول قضية أساسية واحدة هي الوقوف ضد عمل المرأة على المطلق، من أجل الحفاظ على العرف والتقاليد، وتعزيز مكانة الرجل في المجتمع.

أما الاتجاه الثاني والمتمثل في القبول مع التحفظ، فقضيته الرئيسية هي التردد وعدم الاتفاق على رأي واحد. فهو يقبل بعمل المرأة ولكن ضمن أُطر محددة بحيث لا تحيد عن العرف والتقاليد، و ضمن أعمال محددة لا يحدث فيها اختلاط بالرجل، فهو يربط بين الاتجاه الأول والاتجاه الثالث.

أما الاتجاه الثالث والمتمثل في القبول التام فيتمحور حول ضرورة مشاركة المرأة في العمل كوسيلة للتحرر والتقدم(١٥)، وإعطاء المرأة كامل حقها ومساواتها بالرجل في كافة القضايا المتعلقة بالعمل.

ب. نماذج فاعلة

١. فاعلية المرأة القطرية

حققت المرأة القطرية إنجازات في كافة الميادين التنموية، وأصبحت قوة فاعلة للحراك التنموي في البلاد، ومن أبرز الميادين التي ساهمت فيها المرأة القطرية:

١. التعليم

سجلت إحصائيات مجلس التخطيط في عام ٢٠٠١م نسبة كبيرة في عدد الطالبات بجميع المراحل التعليمية وصلت إلى ٣٦٧٢٩ طالبة، وفي جامعة قطر ٥٦٨٥ طالبة بجميع التخصصات، وفي الدراسات الخارجية ٤٤١ طالبة في عام ٢٠٠٢م(١٦).

٢. العمل

خاضت المرأة القطرية غمار المنافسة في كافة مواقع العمل وأثبتت جدارتها وقدرتها على التميز والعطاء، وارتفعت عدد العاملات ما بين ١٩٩١ ــ ١٩٩٨ من ٥٩٧٧ إلى ١٠٠٧١ عاملة ومن حيث التمثيل النسبي فقد ارتفعت من ٣٢,٦٨% إلى ٣٨,٥٢ % بالنسبة لمجموعة القوى العاملة في القطاع الحكومي.

وحددت إدارة العمل القطرية قوة العمل النسائية في خمس مهن رئيسية: الإحصائيات والمهن الكتابية والمشرعون والوظائف الإدارية العليا والمديرون والمهن العادية، وإن ٩٤% يعملن في القطاع الحكومي، وإن ٦٩,٣% منهن حاصلات على مؤهل جامعي، وأغلبهن يقعن في الفئة العمرية ٢٥ و٣٩ سنة، وإن ٩٠% منهن تقل مدة خدمتهن عن ٢٠ سنة وأن ٥٨% يعملن بالمهن العلمية والفنية، وأن ٣١% يعملن بالأعمال الكتابية، كما أن ٨٥% يعملن في مجال التعليم، و٨٦% يعملن في قطاع المصارف.

وتشير المجموعة الإحصائية السنوية لعام ٢٠٠٣م إلى أن القوى النسائية في القطاعات الحكومية والخاصة تتزايد سنوياً. ففي عام ١٩٩٩م وصل عدد العاملات في جميع القطاعات إلى ١٠٤٨١ موظفة، وفي عام ٢٠٠٠م وصل عدد العاملات إلى ١١٦٢١ موظفة، و في عام ٢٠٠١م وصل عدد العاملات إلى ١٢٤٠٥ موظفات(١٦).

وما زالت نسبة مساهمة الإناث القطريات في قوة العمل ضئيلة، ولكن ارتفاع مستوى الوعي الاجتماعي في البلاد، وتزايد أعداد الخريجات الجامعيات، وتزايد حاجة المرأة القطرية إلى دخل مادي مستقل، وارتفاع المستوى المعيشي للأسرة القطرية وزيادة نفقاتها، أدى إلى تزايد أعداد الإناث اللواتي يطلبن العمل في مختلف القطاعات.

٢. فاعلية المرأة السعودية

تفيد تقارير اقتصادية أن المرأة السعودية تملك ٣,٤% من مجموع الشركات السعودية داخل

أجواء المملكة، فهناك ما يقارب من ١٥٠٠ شركة ومؤسسة مسجلة تملكها النساء السعوديات. تتنوع ما بين الأعمال البنائية والتصنيع والديكور والتعليم والمواد التجميلية والملابس وألعاب الأطفال[١٧].

وأنه، نظراً لكثرة الخريجات من الجامعات والمعاهد، وعدم استيعاب سوق العمل لهذه الأعداد الهائلة، فهناك مجموعة من الباحثات السعوديات اللاتي يقمن بإجراء دراسات مفصلة عن إمكانيات توظيف السعوديات في المجالات الصناعية النسائية المختلفة كطريقة لتفعيل دور المرأة السعودية في تحريك عجلة التنمية، خاصة إذا علمنا أن الإناث يشكلن أكثر من ٥٠% من مجموع السكان، يمثل ٢٤% منهن القوى العاملة[١٧].

هذا التقرير يدعم ما جاء في خطة التنمية الصادر عن وزارة التخطيط السعودية للأعوام ٢٠٠٠-٢٠٠٤م والتي نلاحظ فيها وجود جزئية تركز على ضرورة الاستفادة القصوى من المرأة العاملة السعودية المتاحة و الحرص على إتاحة مجالات عمل جديدة للمرأة السعودية بما يتناسب مع الشريعة الإسلامية، حيث تسعى الخطة إلى زيادة قوة العمل النسائية من ١,٤٣% في عام ١٩٩٩م إلى ٨,٣٢% من إجمالي الإناث اللاتي في سن العمل في نهاية الخطة عام ٢٠٠٤م.

٣. الأنموذج المشرف

اختار مركز دراسات مشاركة المرأة العربية[*] عشر نساء عربيات مميزات عبر امتداد الوطن العربي للفوز بجائزته في دورته الأول في حقل القيادات الإدارية، وذلك في شهر يناير ٢٠٠٤م، وكان من بينهن ست نساء خليجيات:

١. صنعاء الكتبي: الأمين العام لجمعية الهلال الأحمر الإماراتي.
٢. عواطف البحر: استشارية الولادة والنساء والغدد الصماء بدبي.
٣. سارة بنت عبد المحسن بن جلوي: الأستاذة في كلية البنات بالدمام.
٤. لبنى العليان: سيدة الأعمال السعودية.
٥. مي آل خليفة: الأمين التنفيذي للجنة الأمم المتحدة (الأسكوا)
٦. شكور الغماري: عضو مجلس الدولة بسلطنة عمان.

مما يعد دليلاً واضحاً على مدى فاعلية المرأة الخليجية في مختلف قطاعات التنمية، وأسهامها في إبراز الوجه الحضاري المشرف للمرأة الخليجية العاملة، بما يؤكد قدرتها واستعدادها لتحمل المسؤولية و المشاركة العامة في تحقيق غايات التنمية المنشودة.

رابعاً: التنمية المنشودة عند المرأة الخليجية العاملة

تمكين المرأة من المشاركة الإنمائية

تعد قدرة المجتمع على رفع مشاركة الرجل والمرأة معاً مطلباً أساسياً لتحقيق التنمية المنشودة[١٨]. وتزداد أهميته عند المرأة، التي لا تزال قادرة في معظم دول مجلس التعاون الخليجي على استثمار قدراتها التي تعززت تدريجياً نتيجة سعي مجتمع الخليج لتقليل القصور، وكذلك لتقليل الفجوة ما بين الرجل والمرأة سواء على مستوى تعزيز القدرات واكتساب المهارات، أو على مستوى استثمار هذه القدرات، خصوصاً أنه لا يوجد تضارب بين الإنصاف والتمكين، فالقدرات التي جرت تنميتها جيداً، يجب توزيعها على فرص العمل بصورة جيدة و متوازنة لضمان عدم اختلال التوازن، وتصبح بالتالي قوة دامغة لمزيد من الإنجاز التنموي.

---

[*] مقره العاصمة الفرنسية باريس.

وهناك مجموعة من المتغيرات التي يقاس بواسطتها التمكين النسبي للمرأة الخليجية العاملة، منها النسبة المئوية لحصة المرأة في كافة الوظائف الحكومية وغير الحكومية والأعمال الفنية، حيث تشير البيانات إلى أن عدد الإناث في المجتمع الخليجي يبلغ حوالي عشرة ملايين نسمة في عام ١٩٩٠م يشكلن ما نسبته حوالي ٥٠,٢% من مجموع السكان. وكان معدل النشاط الخام للإناث قد بلغ ١٨,٨% وشكلت نسبة تمثيل الإناث في قوة العمل ١١% وتشكل الخليجيات ما نسبته ٢٥% من مجموع قوة العمل النسائية في المجتمع الخليجي. وتشير البيانات إلى ارتفاع مساهمة المرأة الخليجية باستمرار في قوة العمل حيث أصبحت تمثل ١٢% من قوة العمل الإجمالية في عام ٢٠٠١م، وتركز معظمهن في القطاع الحكومي(٨). و مع ذلك فلا زالت النسبة ضئيلة مقارنةً بالمجتمعات الأخرى. ولكن في ضوء إقبال المرأة الخليجية على التعليم فإن من المتوقع أن تكبر مساهمتها باستمرار إذا أتاح المجتمع لها فرصة المشاركة في العمل حسب اختيارها، وبدون وضع ضوابط تمنع تقدمها. وهنا لا بد من رصد التحولات الكيفية في بناء المهارات المهنية عن المرأة من خلال تحليل توزيعها على أنماط المهن المختلفة، فالوزارات والمؤسسات الحكومية لن تستطيع أن تستوعب كافة الخريجات المتزايد عددهن. فلا بد من التوجه نحو الأعمال الحرة، حيث هو الحل المناسب لأنه يلبي روح الطموح والرغبة في تحقيق الذات واستثمار الطاقات التي تساهم في خلق روح الابتكار والإبداع.

مما سبق يمكن القول أن التمكين في كمية القدرات عند المرأة الخليجية ناقص، الأمر الذي لن يؤدي إلى تدعيم دورها على أكمل وجه. وإذا لم تكن هناك قيود رسمية إلا إن القيود غير الرسمية أكثر عمقاً وأكبر تأثيراً في مجال التنمية، و تتمثل في النظرة الاجتماعية التي ترى بأن المرأة مكانها الطبيعي المنزل أساسا بتغير كلي في هذه النظرة هي ثقافة المجتمع، وإن كان خروجها للعمل قد أصبح واقعاً اجتماعيا واقتصادياً ، إلا أن دخولها مجال الحياة العملية، أو تولي مناصب قيادية لا يزال في مرحلة الاستيعاب والتكوين التي تحتاج إلى فترة زمنية لتقبلها، الأمر الذي يستدعي اللجوء إلى سن التشريعات التي تتيح للمرأة الخليجية بصفة قانونية المساهمة الإيجابية في الحياة العملية ومن ثم المساهمة الحقيقية في عمليات التنمية اعترافاً بإمكاناتها وأدوراها الهامة في المجتمع.

معوقات عمل المرأة الخليجية

أولاً: المعوقات الاجتماعية

أ. الموروث الثقافي

يرتبط عمل المرأة إلى حد كبير بثقافة المجتمع السائدة، فالثقافة المبنية على قواعد القيم والعادات والتقاليد قد لا تشجع عمل المرأة، حيث أن العادات والتقاليد تميل إلى الثبات وتقاوم كافة أشكال التغيير في المجتمع، وكذا الحال بالنسبة للقيم. وكلما سادت هذه الثقافة و انتشرت كلما كانت حجر عثرةٍ أمام عمل المرأة وتطلعاتها المهنية. فالأيديولوجية الملتزمة التي تتبنى فلسفة تقديس كل ما هو قديم(١٩)، تؤدي إلى مقاومة كل جديد، حيث لا يمكن الإتيان بأفضل مما كان.

وتسود هذه المعتقدات لدى كبار السن الذين عاشوا أوضاعاً مختلفة تماماً عما هو سائد. مما يؤدي إلى عدم الاضطلاع بما هو جديد، حيث تكون النزعة المحافظة هي السائدة. وأمام هذا الوضع تظهر ردة الفعل المتمثلة في المقاومة، خاصة حينما يتعلق الأمر بالقيم والمعتقدات. ويصبح أمام المرأة الخليجية

العاملة خياران لا ثالث بينهما: فإما قبول الوضع والامتثال لرغبات الآباء والأجداد المرتبط بالقيم والعادات، وإما رفض هذه القيم السائدة في المجتمع. لهذا فإن القيم الاجتماعية تفرض نمطاً معيناً من ظاهرة عمل المرأة، حيث أن تعطيل دورها في المجتمع من شأنه أن يعيق عملية التنمية.

ب.طبيعة البناء الطبقي

يتأثر الوضع العام للبناء الطبقي في المجتمع الخليجي بعملية قبول أو رفض عمل المرأة ، فالنظام المتزمت والمنغلق على نفسه يعيق اتجاه المرأة نحو العمل، لأن أنماط التفاعل فيها يكون محدوداً نتيجة للانغلاق الطبقي(١٦). و كذا الحال بالنسبة للتماسك الطبقي في المجتمع، حيث يحد من عملية الانغلاق.

ج. المحافظة على المكتسبات

تظهر محاولة التصدي لعمل المرأة الخليجية من قبل فئات محددة في المجتمع، ممن يخشون على مناصبهم ومصالحهم. تلك المصالح التي قد تكون عرضة للزوال والتهديد. لهذا يشعر هؤلاء بأن مكتسباتهم مهددة بالزوال أو المنافسة نتيجة لاقتحام المرأة مجالات العمل المختلفة.

وتتعدد أشكال التصدي بتعدد المناصب التي تعتليها المرأة. وغالباً ما تكون نتيجة الجهل بالمتغيرات، والخوف على المكتسبات. وقد دلت العديد من الدراسات على أن أصحاب المؤهلات يشعرون بالخطر المحدق بهم أكثر من الأميين نظراً لبروز ظاهرة تصادم المصالح(١٩).

ثانياً: المعوقات الاقتصادية

أ. الحاجة الاقتصادية للعمل

أثبتت العديد من الدراسات الاجتماعية و الاقتصادية أن خروج المرأة من البيت طلباً للعمل كانت دوافعه الحقيقية الحاجة الاقتصادية. والمقصود بالحاجة الاقتصادية هو حاجة المرأة الملحة والشديدة لكسب قوتها بنفسها أو لحاجة أسرتها لدخلها والاعتماد عليه.

ولا شك أن الدوافع الاقتصادية مرتبطة بالأساس الطبقي، ذلك أنها أكثر إلحاحاً لدى الطبقات الدنيا، وبعض الطبقات الوسطى. فمعظم النساء العاملات يصرفن مرتباتهن على مصاريفهن الشخصية، والباقي يضيع نظراً لعدم وجودهن بالمنزل كتوفير الوجبات الجاهزة ومصاريف رعاية الأبناء.

وقد تحتاج المرأة لتعف نفسها بعمل شريف، لا سيما في غيبة ولي الأمر. وقد تعمل لتخفيف من دين وقع على زوجها، أو تساهم في بناء منزل. وتعمل المرأة من أجل القيام بفرض الكفاية، وذلك فيما يتعلق بأمور النساء التي لا تنهض بها إلا النساء أو لا ينبغي أن ينهض بها أحدٌ غيرهن.

كذلك فإن حب الظهور والحاجة إلى الانتماء وتحقيق الذات هي دوافع أخرى للخروج إلى العمل. كما أن العمل وسيلة لتأكيد شخصية المرأة، فالعمل بأجر وسيلة لتأكيد هذه الشخصية وبروز أهميتها كفرد في المجتمع له حقوق وواجبات. كما أنه وسيلة لاكتساب المكانة الاجتماعية المرموقة.

والعمل أساس لعلاقات مع الطرف الآخر، فالمرأة لا تشعر بشخصيتها ولا تؤكد كيانها إلا إذا أقامت علاقات جديدة، فعن طريق العمل تؤكد المرأة ذاتها حيال زوجها الذي سوف يشعر بمزيد من الاحترام والتقدير لها. فضلاً عن ذلك، فإن الاتصال بالعالم الخارجي وهو ما يؤدي إليه العمل ويبرره يتيح نظرة عامة للمشكلات، ويدفع إلى اتخاذ حلول أكثر ملاءمة من الحلول المتبعة في الأسر التقليدية.

ب. خلخلة في الطموح

تأتي المعوقات الاقتصادية في صدارة المشاكل التي تحول بين طموحات المرأة العاملة وبين ظروف المجتمع[٢٠]. ففي كثير من الحالات، ترغب المرأة العاملة في امتلاك العديد من وسائل المعيشة الضرورية والغير ضرورية، إلا أن ارتفاع تكلفتها المالية تحول دون تحقيق تلك الطموحات، أي أن توفر الرغبة في اقتناء الأشياء لا يكفي، ما لم تتوفر القدرة المالية.

إن كثيراً من العاملات يرغبن في اقتناء الكماليات والوسائل المادية الحديثة، غير أن عدم وجود السيولة يقف حائلاً دون تحقيق تلك الرغبات.

كما أن شح الموارد الاقتصادية في دول مجلس التعاون الخليجي من شأنه أن يعيق عملية التنمية، فخلو المنطقة من بعض المصادر الطبيعية يؤثر بشكل كبير في برامج التنمية لأنه لا يلبي حاجات الأفراد وطموحاتهم، فيبقى مستوى المعيشة دون المستوى[١٧].

ثالثاً: معوقات أخرى

أ. ملامح سائدة

أفصحت بعض الدراسات والتحليلات[١٧] عن عدد من المعوقات حالت دون التفاعل المطّرد بين ظروف المرأة والعمل. وهي تشكل في الوقت نفسه أهم ملامح الوعي السائد في دول مجلس التعاون الخليجي، ومن أبرز تلك الملامح:

١. اختزال التعليم في النجاح والحصول على الشهادة فقط. واختزال العمل في تحقيق المصلحة الخاصة فقط.

٢. تقديم الانتماءات الذاتية، الفردية والقبلية والطبقية على المصالح والانتماءات المجتمعية.

٣. النظرة المجتمعية المتدنية للعمل اليدوي، واعتباره مؤشراً على مكانة اجتماعية أدنى.

٤. إحاطة المرأة بمجموعة من القيم والاتجاهات السائدة، حبست قدرتها واختزلتها، وجعلت الوعي بها ناقصاً، بسبب تكريس أفكار ورؤىً استحوذت على العقول، عمقتها الثقافة السائدة.

٥. انتشار الثقافة الاستهلاكية التي جعلت من الاستهلاك غاية في حد ذاته، وأحد المؤشرات للمكانة الاجتماعية، فتجاوز الاستهلاك ما هو واقعي و منطقي لإشباعات صورية.

٦. انحسار التفكير العلمي، وغياب الرؤية المستقبلية الموضوعية.

٧. شيوع فلسفة التقليد وتغلغله عبر جوانب الحياة اليومية للمرأة[٢١].

ب. المعوقات القانونية

هناك بعض الثغرات القانونية التي تجرد المرأة من حقوقها وتسلب منها العديد من الحقوق، فغياب القوانين المدنية التي تكفل حقوقها وتجعلها تنطلق برحابة في العمل، وقفت حجر عثرة أمام رغبتها في المشاركة الحقيقية في عمليات التنمية. كما أن هناك بعض المواد القانونية التي لا تجيز للمرأة العمل وسط مجموعة من الرجال في بعض الدول الخليجية. وتلكؤ العديد من دول المنطقة في تطبيق قانون الأحوال الشخصية.

ج. تقسيم العمل

من المعوقات التي تواجه عمل المرأة الخليجية، قضية تقسيم العمل بينها وبين الرجل. و مع أن التشريعات الرسمية لا تقيد بحث المرأة عن عمل في القطاع العام، إلا أن الواقع العملي يقيدها[٢٢].

إن التحاق المرأة الخليجية بمختلف الأعمال يتخلله مبدأ عدم المساواة التي تعود أسبابها إلى عوامل متعددة، بعضها يتعلق بالأنظمة، والآخر بطبيعة المجتمع وما يحكمه من عوامل اجتماعية وثقافية. أما العوامل الاجتماعية فتتبلور في بعض

الاعتبارات السائدة التي لا تعترف بضرورة توجيه المرأة نحو مهنة معينة، وذلك للاعتقاد بأنهن لن يعملن في المستقبل إلا بشكل مؤقت، أو بأنهن لا يتمتعن بقوة جسدية و مهارة يدوية تخولهن القيام ببعض الأعمال، هذا بالإضافة إلى القيود الثقافية والتقليدية التي تحصر النساء في المجالات التعليمية والصحية والمكتبية.

ويمكن استنتاج هذه الظاهرة بشكل عام في الفرص التعليمية بين الذكور والإناث من حيث تحديد مجال التعليم العام والعالي، إلا أنه غالباً ما يتعين عليها أن تتجه نحو الدراسة التي تؤهلها إلى مهام لا تتناقض والاتجاهات الاجتماعية السائدة و ذلك كنوع من التوفيق بين ما يفرضه الواقع الجديد وما يمكن قبوله في نظام القيم والمفاهيم.

ونظراً لارتباط التعليم بالتنمية، حيث إنه المصدر الذي يوفر احتياجات المجتمع ومتطلباته التنموية، فإن لإقبال الفتيات على التعليم في الأقطار العربية الخليجية بصورة عامة، وعلى التعليم المهني والفني بصورة خاصة، أهمية كبيرة تتحدد على أساسها مكونات التنمية في المجتمع، فمن خلال زيادة مساهمة الإناث في التعليم المهني والفني يمكن رفع نسبة مساهمة المرأة الخليجية بصورة فعالة في عمليات التنمية، وبغير ذلك لا يمكن مهما بذلنا من جهود[٢٣].

التحديات الأسرية التي تواجه المرأة العاملة

أولاً: التحديات الاجتماعية

أ. النظرة الاجتماعية السائدة

هناك إشكالية تحوم حول هاجس خروج المرأة للعمل. وهي في الحقيقة إشكالية ذهنية مُبالغ فيها، ونوع من آليات الدفاع النفسي الجماعي[٢٤]، المتسفزة بحالات الإحباط والفشل وعدم القدرة على التوافق مع تحولات المكان والزمان، بغرض إعطاء نوع من التوازن للعقلية العربية البدوية ــ إن صح التعبير ــ حتى وإن كان ذلك على حساب الواقع وتجاهله ــ بوعي أو بدون وعي ــ. كما أن هاجس فئوي خاص، قبل أن يكون همّاً اجتماعياً عاماً. وهذا بدوره يشكل إشكالية تتعلق بالرجل الخليجي على وجه الخصوص. فمعظم الرجال العرب في مختلف الأقطار العربية قد تركوا صومعتهم المنعزلة وانقادوا نحو بناء أُطر مرتبطة بالواقع الغربي من خلال بناء نماذج اجتماعية مسايرة لمتغيرات الزمان والمكان بناءً على متغيرات عالمية.

إن الطريق إلى سبر أغوار المرأة صعب مستصعب، والمغامرة في استكشاف وهاده ومنعطفاته مهمة خطيرة[٢٥]. لهذا السبب، تحديداً، ظلت مواقف الرأي العام تجاه عمل المرأة مترددة، لا تدري ما ينبغي فعله، ومن أين تكمن البداية، غير أننا سرعان ما فوجئنا بغمر جارف من القراءات والاستطلاعات، اجتاحت حقل العمل، وشرعت في إقامة المجالس للمرأة.

في هذا البين، شهدت ساحات العمل اختراقاً واسعاً من قبل كافة الفئات النسوية، كلهن يتنافسن على كسب الوظيفة بمعزل عن مؤثرات النزاعات الأيديولوجية والتيارات المصاحبة. كما ظلت قضية عمل المرأة الخليجية فارضة نفسها على واقعنا الخليجي بمنظومته الفكرية والقيمية، وأتاحت لنا إمكانيات إبستمولوجية وميثودولوجية على صعيد النظر وآليات البحث.

أمام هذا الوضع، كيف نستطيع التوفيق بين طموحات المرأة وبين القيم والمبادئ السائدة في المجتمع، بفهم شمولي و تكاملي؟ وما هو السبيل إلى بلورة وعي ونظرة اجتماعية تنزهنا عن هذه النزعات المؤثرة على واقع المرأة؟

هنا تنتصب أمامنا جملة من النماذج، في قراءة عمل المرأة بعضها يقدم نفسه كمشاريع كبرى متكاملة، و بعضها الآخر لم يكن يمثلِ أكثر من هجعة لم تستوف كافة الشروط لقراءة شاملة وجذرية.

ب. التربية الاجتماعية

هناك مسلّمة أساسية يتقبلها المجتمع الخليجي قهراً، لأنها مفروضة عليه فرضاً، تلك المسلمة القائلة بأن ظاهرة عمل المرأة إنما تمارس في مجتمعنا ضغطاً على شعوب المنطقة إذا ما خرجوا عن المألوف لدى العالم[٢٦]. ولعل السبب في وجود عنصر الضغط هو ضبط الحياة الاجتماعية عن هذا الطريق. ومن الأنماط المفروضة على المجتمع الخليجي أيضاً، وجود عنصر التبادل، من حيث الأخذ والعطاء، والمشاركة الكاملة في الحياة. بمعنى أن عمل المرأة و مشاركتها في عمليات التنمية، يجب أن يتساند ويتكامل مع عمل الرجل، بحيث يتوافق مع سلوك بقية أفراد المجتمع الخليجي من دون خلل أو تعارض.

ومن خلال التنمية الثقافية والتربية الاجتماعية تستطيع المرأة العاملة أن تواجه هذا التحدي من خلال تفهم مجموع القواعد الملزمة، والحقوق المرعية في مجالات العمل المختلفة. فالتربية الاجتماعية هي بمثابة توريث ثقافي. فإذا ما عرفت المرأة ما يفرض عليها، أو ما يجب القيام به، وفهمت في نفس الوقت ما يطلبه الآخرون، تجاوزت هذا التحدي.

ومن وظائف التربية الاجتماعية التأكيد على وجود مجموعة القواعد والمعايير والقيم. وكلها مصادر للضبط الاجتماعي هدفها الرئيسي هو حفظ البناء الاجتماعي للمجتمع، وضبط السلوك وتحاشي التفكك والصراع. وبالتالي نشوب الخلاف، الأمر الذي معه يتسرب التفكك الداخلي للمجتمع[٢٦].

ولقد أثبتت العديد من الدراسات الأنثروبولوجية[٢٧]، أهمية التربية الاجتماعية في حياة المرأة العاملة كرافد حضاري تتمسك به لمواجهة كافة التحديات العقدية التي تواجهها في محيط العمل. فالاختراق المدني، والتوسع الحضاري السائد في المنطقة، أديا إلى تحطيم الكثير من عادات و قيم هذا المجتمع، وبالتالي تغيير الهيكل الاجتماعي وتركيبته.

إن البناء الاجتماعي الكلي للمجتمع، يرتكز برمته على العلاقة الوظيفية في مجال الإنماء بين كل من الرجل والمرأة، وبالتالي فإن التحديات ستواجه الاثنين معاً من الناحية الاجتماعية، لأن العلاقة بينهما قائمة على الثبات والديمومة، وهذا سر خلود المجتمعات وبقائها واستمرار وجودها.

ثانياً: الضغوط النفسية

أ. الرؤية النفسية لعمل المرأة

ينظر علماء النفس إلى المرأة العاملة باعتبارها إنساناً ناشطاً بكامل وظائفها الجسمية والعقلية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية. وإنه يجب تفعيل تلك الوظائف من خلال ممارسة الأنشطة المتعددة بدرجات أكثر تقدماً ونشاطاً.

إن القدرة على النشاط الوظيفي بفاعلية واقتدار يجسد حالة السعي المستمر لتحقيق توازن بين الوظائف النفسية. وعكس ذلك يؤدي إلى الخلل الذي ينعكس سلباً على العديد من تلك الوظائف.

ويشكل التكافؤ النفسي[٢٨] أحد أهم مقومات نجاح المرأة العاملة حيث توجد الكثير من روابط العمل التي تنخرط فيها المرأة في صراع على المكانة بينها وبين الرجل...لمن السيطرة على الآخر

ولمن التحكم؟ وتبرز هذه الصراعات حيث يكون أحد الطرفين ميالاً إلى التسلط العلني الصريح – كما هو الحال عند الرجال– أو التحكم التملكي – كما هو الحال عند النساء – بينما يحتاج الطرف الآخر إلى علاقة قائمة على الاستقلالية أو التكافؤ(٢٨). ويحاول أحد الأطراف في العمل إقامة علاقة فوقية، بينما يقاوم الآخر هذا الميل رافضاً التبعية ومصراً على الشراكة أو المساواة. هذه المحاولات تظل دوماً معرضةً للتحول. ذلك أن الحاجات والتوقعات لا تظل ثابتة خلال مراحل العمل. ومع تحولاتها تبرز التناقضات على شكل صراع وتحدي. ويبرز المأزق بشكل واضح حين يصر أحد الأطراف على نمط العلاقة متجاهلاً كل التغيرات والتحولات الاجتماعية، معتبراً إعادة النظر في المكانة تطاولاً غير جائز. فعلاقة العمل أبعد ما تكون عن الجمود والنمطية، وخصوصاً في زماننا الراهن. إنه حالة من التكون الدائم، وتوازن وإعادة توازن دوريّين وصولاً إلى استقرار في موقع العمل.

ب. **النضج النفسي**

يتمثل ذلك في التفاعل والفاعلية في مستوى العمل و الإنجاز. حيث يمثل التفاعل القدرة على إقامة علاقات عمل إيجابية مع الآخرين والالتزام بها والرضى والسعادة. أما الفاعلية فإنها تمثل الصفة المميزة لنوعية الأداء السلوكي وأسلوب الحياة، مع القدرة على التقدير الموضوعي للأمور والخروج من قوقعة الذاتية(٢٩). ويتجلى النضج النفسي على صعيد العمل في الوصول إلى الاستقلالية والرشد ونمو مركز ضبط داخلي يجعل الفرد قادراً على توجيه حياته انطلاقاً من قناعاته الذاتية. ولا نقصد بذلك التمركز حول الذات، بل القدرة على الاختيار السليم والموضوعية في اتخاذ القرار، لأن ظروف العمل الراهنة بالنسبة للمرأة العاملة تتطلب القدرة على الاختيار والقرار.

ج. **العبء النفسي**

الذهاب إلى العمل ليس حدثاً عابراً بالنسبة للمرأة الخليجية. إنها عملية عبور كبرى لا تقل في دلالاتها عن مرحلة تكوين الأسرة.

لأول مرة تخرج المرأة العاملة من عالم الأسرة المحدود إلى عالم المدينة الواسع، ولأول مرة يصبح هناك مرجعية مجتمعية أساسية في حياتها في موازنة مرجعية الأسرة وبالتفاعل معها.

إنها بداية الخروج من قانون الزوج والعلاقات الأولية، إلى قانون المدنية الذي يشكل الدخول في العضوية المجتمعية. مرجعية العمل، وقانون العمال يدخلان على مرجعية الزوج وقانون الأسرة.

الكثير من الدينامية، تعديلاً وإثراءً ومشاركةً. المرأة لم تعد حكراً على الزوج. عليها التعامل مع هذا العالم الجديد بمرجعياته وأنظمته وعلاقاته وتفاعلاته(٢٨). وأبرز ما يدخل على عالم المرأة هو معيار الأداء، بينما كانت إلى الآن تعيش حسب معيار الزوجية. وقد يتكامل هذان المعياران في نوع من التعزيز والإثراء المتبادل الذي يطلق عمليات النمو، أو هما يتعارضان بمقادير متفاوتة مما يلقي على الزوجة أعباء نفسية لها وزنها.

هناك إذاً درجات من الاتصال والانفصال، ومن الاستمرارية والاختلاف تطرأ على عالم المرأة العاملة النفسي منذ دخولها إلى العمل لأول مرة. حيث تتعرض منذ تلك اللحظة إلى حكم آخر على كيانها: قدراتها، إمكاناتها، استجاباتها، خصائصها(٢٨).

يتوافق ذهاب المرأة العاملة إلى العمل مع بداية مرحلة هامة من مراحل نموها تتضمن مهاماً جديدة على مستوى بناء كيانها ومشروعها الوجودي. إنها بداية مرحلة الفطام النفسي عن الأسرة، والشروع في بناء الاستقلال الذاتي. ففي العمل تتكرس العلاقات الأفقية مع الأتراب بعد أن كان يغلب على علاقاتها الأسرية الطابع العمودي – رعاية أسرية، تبعية للزوج، مكانة بين أفراد الأسرة– وهنا تطرح بشكل مميز في صبغتها الانفعالية والنفسية حالة استعدادها لهذا الاستقلال النفسي: إلى أي مدىً تمت تهيئتها في الأسرة لهذا الدور والمكانة، كي يتحول الذهاب إلى العمل إلى فرصة نماء وانطلاق في العالم الخارجي الرحب؟ وفي المقابل ما هو مقدار الصعوبات التي ستلاقيها إذا بقيت رهينة العلاقات الأولية، وعالمها المغلق؟ ولا يقتصر الفطام النفسي على الأم العاملة وحدها، بل هو ينسحب على بقية أفراد الأسرة أيضاً[٢٩].

إلي أي حد تمكن هؤلاء من الانفصال النفسي النسبي على المرأة كي يسمحان لها بالاستقلالية والانفتاح على عالم المجتمع، وتقبل تدخل مرجعية نفسية ومعنوية واجتماعية سواهما، والاعتراف بسلطة ستتقاسم سلطتهما على الأم العاملة منذ لحظة عبورها عقبة العمل؟

مسألة حيوية بدورها لتقرير مصير المرأة العاملة وبناء كيانها الذاتي. إذ لا دخول ممكناً في قانون العمل وعضوية المجتمع إلا بمقدار قبول الأسرة بسلطة مؤسسية على الأم العاملة. ومن خلالها عليهما ذاتهما معنوياً. وإذا لم يتم هذا القبول، فالأغلب أن تتعثر عملية الانتماء هذه بمقادير متفاوتة، ومعها قد تتعثر عملية النمو النفسي للأم العاملة.

والذهاب إلى العمل هو في بعد هام آخر من أبعاده بداية الانطلاق الفعلي لمشروع الأم العاملة المعرفي. إنه تكريس رسمي لتلك العملية التي ابتدأت منذ الإحساس بقيمة العمل. فالأم العاملة كائن باحث عن المعرفة بالأصل. وتظل هذه العملية غير رسمية حتى لحظة دخولها مجال العمل.

هنا تبدأ العملية المنظمة والمقننة والمكرسة بأنظمة وقوانين تحكمها، وتحكم بالتالي على مقدار كفاءة الأم العاملة في مواجهة كافة التحديات. إنه تحول جذري في وضعية ودلالة الأم العاملة مؤسسياً ونفسياً في آنٍ واحد[٢٩]. يرسي أسسَ الأهلية المجتمعية اللاحقة. ذلك أن المعرفة ترتبط بالثقافة باعتبار أن المثقف هو الذي يعرف، وأن اكتساب المعرفة هو تكريس للاعتراف بالثقافة. كما أن المثقف المعرفي يكرس بدوره بدايات الخروج من التبعية ليس فقط في المكانة، بل في مركز الضبط النفسي والسلوكي[٢٩].

ثالثاً: العمل وبناء الأسرة

إن خروج المرأة إلى العمل قد أضاف إلى وظيفتها الأسرية عبئاً مستحدثاً ارتضته بمحض اختيارها وإرادتها من دون ضغوط تمارس عليها مسايرةً لظروف العصر وللحاجة. فهناك مجموعة من الدوافع ألجأت المرأة لممارسة مختلف الأنشطة منها:

١. تحسين المستوى المعيشي للأسرة، ومن ثم حيازة مؤهل علمي أو مهني، يتيح لها تبوأ المكانة الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي[٣٠].

٢. شعور المرأة العاملة بأن العمل واجب وطنيٌّ وقوميٌّ، لأنه يحقق نمواً اجتماعياً و اقتصادياً للبلد، ويسد عجزاً محققاً في قطاع الذكور.

وفي المقابل، فإن هذا العمل سينعكس على المرأة العاملة سلباً على بناء الأسرة إن لم تستطع أن توفق بين العمل داخل الأسرة وخارجها. و من هذه الآثار [٣]:

١. أسلوب رعاية الأبناء و تنشئتهم اجتماعياً.

٢. إعادة توزيع الأدوار داخل الأسرة، مما ينعكس على نفسية كل من الزوج والزوجة فضلاً عن تأثيرها على الأبناء بصياغة شكل الأدوار.

٣. يرافق عملية توزيع الأدوار داخل الأسرة صراع الأدوار، فإذا لم يتمكن طرفا الأسرة من التكيف السليم مع الوضعية المستحدثة فإن الأبناء سيتركون نهباً لصراعات لا حد لها، فتضيع القيم البنائية لهذه الأدوار وبالتالي تتهتك عرى البناء الأسري.

٤. ارتفاع نسبة الطلاق، وتداول العديد من القضايا والشكاوى أمام المحاكم الشرعية.

٥. قيام العلاقات الغير شرعية والمحرمة بين الجنسين، و تفشيها في المجتمع لتصبح ظاهرة مؤكدة فيما بعد.

٦. انحراف الأحداث، وانتشار الجريمة لتصبح فيما بعد ظاهرة اجتماعية خطيرة، تعصف بكيان المجتمع.

٧. التفكك الأسري، بسبب استقلال المرأة العاملة الاقتصادي، فتتحمل رابطة الزوجة ، وتزداد التعاسة الزوجية خصوصاً إذا توقف التفاعل بين الزوجين، وخاصة في المسائل التي تقتضي التنازل المتبادل.

٨. حيرة المرأة العاملة، وقلقها من حيث طموحاتها ورغباتها في أن تحتل أرفع المراكز من جهة، ورغبتها في الزواج وإنجاب الأطفال، وأن يكون لها بيت مستقل من ناحية ثانية، يجعلها تخلط بين واجبين مختلفين بحيث يكون أحدهما على حساب الآخر [٣].

فاستقلال المرأة الاقتصادي، وما قد يصاحبه من عدم وضوح لدورها كزوجة وكأم وخاصة إذا حاولت أن تمارس حقوقاً تتعارض مع واجباتها الأساسية في الأسرة، فيشعر الرجل تدريجياً بأن العلاقة الأسرية قد بدأت تفقد مقوماتها الأساسية، وبالتالي تبدأ الخلافات التي تؤدي إلى النزاع بين الزوجين.

٩. عمل المرأة يؤدي إلى ارتفاع سن الزواج، إذ ترتب على انتشار التعليم واهتمام الشباب بتوفير فرص العمل الثابت قبل البحث عن الزوجة، أن ارتفع سن الزواج، وانخفضت حالات تعدد الزوجات، وضعفت عادة الزواج من ابن العم، وارتفع معدل المهور بشكل كبير [٣].

رابعاً: الموقف المجتمعي

أ. مشاكل الوضع الراهن

هل ساهم الموقف المجتمعي في رفع مكانة المرأة في بناء التنمية أم أن هناك مواقف سلبية يتخذه المجتمع ضد عمل المرأة؟ ما هي نوعية المشاركة التي يرغب فيها المجتمع؟ حيث لا يكفي أن يقال بأننا نرغب في تطوير مشاركة المرأة بدون أن نحدد حجم و نوعية تلك المشاركة مع توفير الأجواء الاجتماعية التي تساهم في دعم مكانة المرأة العاملة.

وفي الحالة التي تفترض أن هناك توجهاً نحو تطوير مشاركة المرأة الخليجية في عمليات التنمية، فإن علينا مراجعة وإعادة النظر في معظم التوجهات والمواقف المجتمعية نحو المرأة العاملة. فهناك مجموعة من التحديات التي تواجهها المرأة الخليجية وتحدّ من مشاركتها، أهمها:

١. محدودية الفرص والبدائل المتاحة أمامها.

٢. لا زالت مكانة المرأة الخليجية ترتكز على الإنجاب ورعاية الأسرة.

٣. انعدام برامج التوعية، نتيجة عدم وجود مكاتب للإرشاد الأسري.

٤. عدم المساواة في المعاملات المالية كالحصول على القروض العقارية والاستثمارية.

٥. زيادة الأعباء الصحية والنفسية على المرأة العاملة.

٦. انخفاض وعي المرأة العاملة بدورها[٣١].

ومن الطبيعي أن تؤثر المشكلات سلباً على فرص تطوير مشاركة المرأة في عمليات التنمية، غير أن التحليلات تشير إلى أن مسيرة المرأة تتم بعيداً عن التغيرات الأساسية في بناء تقسيم العمل في المجتمع الخليجي[١]. وبعيداً عن النمو التنظيمي في هياكل المجتمع، تبقى التحديات قائمة أمام المرأة العاملة.

إن التنمية لا يمكن إنجازها من خلال وضع العراقيل أمام المرأة، وإنما من خلال المساهمة الكاملة والمتساوية مع الرجل، والتي تترجم من خلال السياسات والبرامج الملائمة[٣٢].

ب. **التحديات**

إذا كانت التنمية تعني التغيير، فإن من الصعب الاعتقاد بأن أوضاع المرأة ستظل بدون تغيير. والسؤال المطروح هو: ما نمط التغيير الذي سيضع المرأة في موقع متقدم؟ وما الذي ستتيحه عملية التنمية للمرأة الخليجية من فرص اجتماعية واقتصادية وثقافية؟ وما وعي متطلبات التغيير التي على المرأة أن تتبناها في عملية التأثير؟

من خلال الإجابة على الطرح السابق، يتضح لنا أن الدور الاجتماعي والاقتصادي المتاح للمرأة الخليجية لا يمكن رؤيته بوضوح و دقة بسبب تواضع الإمكانيات والطاقات التي لا تساعد على تعزيز المشاركة الفعالة في عمليات التنمية[٣].

تواجه المرأة الخليجية العاملة في الفترة الحالية مجموعة من التحديات لعل أبرزها[١٥]:

١. نقص الخدمات التي تساعد المرأة العاملة على الإيفاء بالتزاماتها.

٢. نقص الاهتمام بالأم العاملة.

٣. تشابه مخرجات التعليم.

٤. قلة فرص التدريب.

٥. تأخير التعيين أو التوظيف.

٦. تأخر إدماج المرأة في التنمية.

٧. عدم تفعيل التشريعات القاضية بحماية حقوق المرأة العاملة.

٨. انعدام الاهتمام الرسمي بدراسة مشكلات المرأة العاملة.

٩. انتشار ظاهرة الطلاق في المجتمع.

١٠. تأخر سن الزواج.

إن تحقيق أهداف التنمية يقتضي تبني الأساليب المناسبة التي تسهم في تحقيق التغيير المطلوب في الاتجاهات والقيم، وتنمية المهارات الإنتاجية عند المرأة العاملة من خلال برامج التعليم والتدريب.

أدوات تفعيل مساهمة المرأة العاملة

أولاً: آلية المساهمة العملية

صورة العمل

لتفعيل دور المرأة في مجال العمل لا بد من تحقيق الصورة المرغوب فيها من خلال تحديد المفهوم النوعي الشامل والدينامي لعملية التنمية[١١]. ويتم ذلك من خلال إشباع الحاجات الأساسية بكفاءة وكفاية، وتنمية للقدرات وإثراء الوعي الفكري المبني على أسس علمية، والإعداد لعمل يتسق وقدرات وطموحات المرأة الخليجية.

إن تحقيق هذه الصورة يتطلب خلق العديد من المواقف التنموية المدروسة اجتماعياً و اقتصادياً وبالتالي التركيز على القيم الوجدانية والعقلية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية والتي نوجز منها ما يلي[١١]:

١. تنمية الوجدان بالتركيز على أهمية العمل المنتج.

٢. تنمية القدرات العقلية بالتدريب المستمر، مع تنمية القدرة على التعامل الإيجابي في محيط المجتمع وتنمية القدرات الإبداعية، ونبذ قيم الاستهلاك والاتباع والتقليد الأعمى، والتحول من التفكير الأحادي البعد، إلى التفكير المنظومي المتعدد الأبعاد والاتجاهات.

٣. إعداد المرأة الخليجية للتحول من الاعتماد على الغير إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس، ومن النظرة المتعالية من الجنس الآخر إلى احترامه وتقديره كإنسان ومواطن.

٤. وعلى الصعيد الاجتماعي والاقتصادي، يتوجه الإعداد نحو تعميق تقدير المرأة وإيمانها بالعمل والإنجاز، وتقديرها لعمل الآخرين واحترامه وإدراك ضروراته المجتمعية.

ثانياً: التعليم والتدريب

تعد الحالة التعليمية للمرأة عند المرأة العاملة أحد المؤشرات الأساسية للكشف عن مستوى التنمية كما تكشف – الحالة التعليمية – عن مستوى الجهود المبذولة لتحسين فرص التعليم الموجهة للمرأة[٧]. ولقد أظهرت البيانات الإحصائية حدوث نمو أساسي في حجم الفرص التعليمية المتاحة للمرأة، من خلال مجموعة المؤشرات التالية:

١. درجة الإلمام بالقراءة والكتابة

بلغت نسبة من لديهن إلمام بالقراءة والكتابة في عام ١٩٨٦م ٧٦,١% من جملة النساء في منطقة الخليج، ارتفعت إلى ٨٤,٥% في عام ١٩٩٣م، وهذا يعني وجود تحسن بنسبة ٨%، أي أن هناك انخفاض في معدلات الأمية في المجتمع الخليجي، وخصوصاً بين الإناث[٣٣].

٢. نسبة القيد في التعليم بمراحله

ارتفعت نسبة القيد في التعليم الابتدائي من ٧٢,٣% عام ١٩٨٦م إلى ٩٥,٩% في عام ١٩٩٥م. الأمر الذي يشير إلى أن المجتمع الخليجي قد قطع شوطاً كبيراً في مجال حصول الإناث على فرص التعليم الابتدائي، بسبب إلزامية التعليم الذي تتبعه وزارات التربية والتعليم في المنطقة، و كذلك نظراً لتزايد الوعي بأهمية التعليم في الحياة.

ويلاحظ في التعليم الثانوي وجود ارتفاع أو نمو طفيف من نسبة ٤٩,٧% عام ١٩٨٦م إلى ٥٧,٨% عام ١٩٩٥م. فهذا الارتفاع الطفيف لا يتناسب وعملية الاستثمار في التعليم. ويرجع ذلك إلى ظاهرة التسرب بسبب الزواج حيث تشير إحصاءات الزواج لعام ١٩٩٥م أن ما نسبته ٢٥,٤% من عقود الزواج تقع في سن ١٥-١٩سنة.

وفي التعليم العالي: تشير البيانات إلى ارتفاع نسبة القيد حيث ازدادت من ٣١,٩% عام ١٩٨٦م إلى ٤٢% في عام ١٩٩٥م[٣٤].

إن النمو الكمي بدون تغيرات نوعية في قدرات المرأة العاملة، يؤدي إلى وجود مهارات مكررة ومتشابهة، مما يؤدي إلى بروز ظاهرة البطالة المقنعة، وهذا يؤدي إلى تأخير تعيين الخريجات وتكدسهن في مجالات عمل معينة[١٥].

فالمرأة تطلب التعليم، كما تطلب التدريب، إلا أن سياسات التعليم والتوظيف الحالية في المنطقة تقف حائلاً أمام تفعيل مساهمتها في عمليات

التنمية، و تحد من قدرتها على تعزيز قدرتها وبالتالي مساهمتها في تنمية مجتمعها[٥].

وعليه فإن عملية تعزيز قدرات المرأة العاملة لا تزال بحاجة إلى جهود كبيرة لتطويرها خصوصاً في مجال التدريب، ولن يتم ذلك بدون توسيع فرصة الحصول على قدر أكبر من التدريب المهني حتى تصل نوعية المهارة إلى مرحلة التوازن عند المرأة العاملة والذي سيكون له مردود إيجابي على عمليات التنمية.

ثالثاً: متطلبات العمل

أ. الاقتدار الوظيفي

يدخل الاقتدار الوظيفي في مجال الحتميات التي لا عودة عنها نظراً لارتباطه بالمكونات التقنية ذات النمو المتسارع. إنه سيكون مفتاح الولوج إلى المستقبل الوظيفي. فتقنيات المعلومات الذكية بحاجة إلى عاملات يملكن القدرة المعرفية والإبداعية التي وحدها تستطيع السيطرة على تلك التقنيات. وما دامت الوظيفة مرتبطة بالإنتاج، كذلك الاقتدار لا بد أن يكون متنامياً على الدوام وصولاً إلى التمكن والسيطرة. لقد ولى زمان المعارف الناجزة أو المعرفة التي تقف عند حدود الامتحان والشهادة للوظيفة بما هو بطاقة المرور إلى الوظيفة التي توفر الضمانات المستقبلية، مع حرب المعايير يتصاعد التنافس الوظيفي، وتجاوزه وصولاً إلى التميز الذي وحده يستطيع الصمود في سوق العمل. والاقتدار كما التميز، يعني فيما يعنيه الانتقال من مرحلة تشغيل التقنية واستهلاكها إلى مرحلة استيعاب منطقها وبُناها وصولاً إلى الإسهام في إنتاجها و تطويرها، وهو ما يقتضي تنمية المهارات العقلية العليا مطبقة على أساليب العمل وآلياته.

ب.ثقافة الإنجاز

يندرج مشروع بناء الاقتدار الوظيفي ضمن إطار أوسع منه. يشكل الأساس القاعدي للتنشئة على صعيد العمل، إنه بناء ثقافة الإنجاز التي هي على النقيض تماماً من ثقافة الاستهلاك. إنها تجعل من الأداء المهني المتميز المرجع الأساسي في تعريف هوية المرأة العاملة[٢٢]، باعتبارها هوية مهنية منتجة في المقام الأول، كما تجعل من الإنجاز معيار القيمة الذاتية والمجتمعية على حد سواء. فالتميز في الأداء هو صانع القيمة ومحدد المكانة، بل ورافعها إلى مراتبها العليا.

لقد بذلت حكومات دول مجلس التعاون الخليجي جهوداً كبيرة لتحويل معيار القيمة من المكانة والحظوة، إلى التمهين والتميز في الإنجاز، حتى أصبح الشرف المهني هو المرجع في تقدير الإنسان الخليجي لقيمته وحكمه على سلوكه[٢٢]. وكما هو معروف أنه لم تقم نهضة في العالم إلا وكانت ثقافة الإنجاز هي إطارها المرجعي مادياً وعلمياً وتقنياً. فالمعرفة تحصل، والمهارة تبنى، فلا هما يوهبان ولا هما يمنحان[٢٢]. من هنا فإن آفاق المستقبل بالنسبة للمرأة العاملة الخليجية تضغط بشكل غير مسبوق لإدراج بناء ثقافة الإنجاز في أولويات برامج تطوير وتفعيل مساهمة المرأة العاملة في عمليات التنمية.

ج.الحصانة النفسية

تشكل الحصانة النفسية الركن الثالث لمتطلبات تفعيل مساهمة المرأة الخليجية العاملة لمتطلبات الولوج في سوق العمل. وهنا يطرح برنامج الصحة النفسية بكامل أبعاده الوقائية والعلاجية والنمائية على برنامج تطوير وضع المرأة العاملة.

إن تحولات سوق العمل ستشكل ضغوطاً متزايدة على المرأة العاملة وعلى مستويات عدة في آن واحد معاً:

- فهناك التنافس على الجودة.
- والتحول في المهام.
- والسعي المتواصل وراء متابعة المستجدات؛
- وانعدام الضمانات الوظيفية والمداخيل المستقرة.
- وانحسار برمجة الحياة الأسرية ما بين فترات العمل وفترات الراحة وواجبات الأسرة.
- ثم هناك تزايد العزلة الإنسانية والتفاعل وجهاً لوجه مع تزايد دخول تقنيات المعلومات إلى سوق العمل وما تحمله من فراغ(١٦).

كل هذه المتغيرات تمثل ضغوطاً غير مسبوقة على حياة المرأة العاملة، وهو ما يتطلب تعبئة نفسية عالية و تهيؤاً مستمراً، ودرجة عالية من المناعة النفسية والمرونة والقدرة على التكيف، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المتجددة والطارئة.

الأمر يحتاج إلى قوة ومتانة التكوين النفسي(٢٢).

على أن الأمر لا يقتصر على الضغوطات بل يتجاوزه إلى المتطلبات الإيجابية الفاعلة، والمبادرة الريادية. فالنجاح المهني للمرأة الخليجية يتطلب منها القدرة على التوظيف الكامل للطاقات الذهنية والمعرفية كما يتطلب القدرة على الانفتاح والتفاعل الإيجابي مع الطرف الآخر لدرجة التباين، والقدرة على المواءمة بينها، وهذا يتطلب درجة من المبادرة والقدرة على تجاوز الروتين في أساليب العمل وصولاً إلى الرؤى التطويرية والريادية، ويضاف إلى ذلك حالة من الانسجام في الرؤية والتوجه والتصرف تتيح الدرجة المطلوبة من الفاعلية في اتخاذ القرار أو مواجهة المواقف بكل شجاعة.

رابعاً: التمكين

تتفق غالبية التعاريف على أن التمكين يختص بمنح المرأة العاملة السلطة المتعلقة بالأعمال والموضوعات الواقعة ضمن مجالها وتخصصها الوظيفي. وهو عبارة عن تحرير العاملة من الضبط المحدود بالتعليمات، ومنحها الحرية لتحمل مسؤولية قراراتها وتطبيقاتها(٣٥).

إن التنفيذ الناجح للتمكين يتطلب تغييراً في البنى الثقافية المشتركة، لأنه مسؤولية كل شخص كجزء من العمل يهدف إلى التطلع دائماً إلى طرائق أفضل لإنجاز العمل. فالأفكار المقدمة من قبل العاملة يجب أيضاً أن يتم تنفيذها من قبل العاملات، وهذا من شأنه أن يزيد قوة احتمال أن المعلومات التي يبني عليها أصحاب القرار قراراتهم هي معلومات مفهومة وصحيحة.

وتلعب التكنولوجيا المعاصرة دوراً مميزاً حيث هي وجه من أوجه العمل، وجزء يمكن معادلته بسرعة عندما تتبع المنافسة تكنولوجيا مماثلة أو حتى أفضل منها. والمفقود في مواقع العمل الحديثة هو إشراك وتمكين العاملات بطرائق تساعد على الاستفادة من إبداعاتهن وتعزيز التفكير المستقل والمبادرة.

وهناك ارتباط وثيق بين التمكين والتفكير الإبداعي، حيث أن المبادرة من قبل أكبر عدد من العاملات ستؤدي بالطبع إلى قوة الأفكار المتميزة والقرارات والجودة الإنتاجية(٣٥).

وتتمثل فائدة التمكين في أنه يمثل أفضل طريقة لقياس مدى مساهمة المرأة العاملة وتقديم نتاجات الإبداع والمبادرة لأفضل العاملات للتمكن من تطوير كفاءة المؤسسة. وهو مفتاح التحفيز والإنتاجية، فإذا شعرت العاملة بأنها موضع التقدير، وإنها تستطيع المساهمة، فإنها

ستكون مستعدة للمساعدة والرقي في عملها، ما يعود بالنفع على المسؤول المباشر والمؤسسة التي تعمل فيها.

كما أن التمكين يمكن المرأة العاملة من التطور الشخصي والمهني لكي تزيد مساحاتها في مكان العمل. وكلما كانت قوة العمل مستعدة للتمكين واجهت صعوبات وتحديات العمل بإرادة قوية وبمستوىً عالٍ من الثقافة والتعليم.

وكذا الحال في عملية اتخاذ القرار، فالتمكين يعني اتخاذ القرارات، وأن تكون العاملة جزءاً من عملية اتخاذ القرار.

وهناك بعض الأمور التي يجب أن تسبق عملية تمكين العاملة، فمن المهم إيضاح ماذا سيعنى التمكين على المستوى العملي للمرأة العاملة، والحاجة إلى معرفة حدود القرارات التي يمكنها اتخاذها بنفسها أو داخل فريق العمل، ومعرفة المرأة العاملة إجابات جميع الأسئلة قبل أن يتم تمكينها. ومن الحكمة قبل التمكين تثقيف المرأة العاملة بما يتعلق بالخطة الاستراتيجية للمؤسسة وأدوارها الخاصة فيها. فعند ما تتمكن المرأة العاملة من رؤية الهدف، ستقوم بمساعدة المؤسسة للوصول إلى الهدف بشكل أفضل.

الخاتمة

لدى دراسة أوضاع المرأة الخليجية العاملة، تبرز لنا جملة حقائق أبرزها:

١. وجود فجوة مستمرة ومتباعدة المسافات بين التطلع والممارسة، وليس أبلغ دليلاً من التتابع والتراكم مما شهدته الساحة الخليجية من مؤتمرات وندوات وورش عمل، والخروج بكم هائل من القرارات والتوصيات، وكأن دنيا المرأة قد تفتقت على الجنوح.

٢. إن الجهود التنموية التي لم يتم من خلالها توفير القاعدة الاقتصادية الرصينة لكيما يتم تشييد صرح البناء الاجتماعي. إن في ذلك الدليل القاطع على أن التنمية التي هيمنت قد فقدت مصداقيتها، وبالتالي صلاحيتها لتكون أساساً للتوجه المستقبلي الذي يخدم المرأة العاملة.

٣. إن النظرية التنموية العربية، والخليجية بالذات لم تزل تفتقر إلى الإبداع الذاتي ووحدة البناء الكياني. فهي ما فتئت مستجيبة للتطورات والتأثيرات الخارجية، وبالتالي الإخفاق في خلق فلسفة تنموية.

٤. إن الفشل التنموي في كل جوانبه الاجتماعية والاقتصادية قد وقع لأنه أهمل حيوية و جهد المرأة باعتبارها ركيزة المجتمع الأساسية.

إن التحدي الذي يواجه عمل المرأة الخليجية، هو تحد عاصف جارف، وهذا يتطلب تسخير كافة الإمكانات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية لتجسيد الواقع العملي الملموس تجاه تحقيق التنمية المنشودة. ويأتي ذلك عن طريق ترجمة الشعارات إلى برامج ومناهج عمل متصلة ومتواصلة لكي لا يضيع عطاء وتضحيات المرأة في المفترق التاريخي الذي نجد أنفسنا فيه، فإن تحمل المسؤولية يقع مباشرة على الإعلاميات.

ولا شك أن الدراسة الماثلة أمامنا قد اجتهدت، وفتحت آفاقاً واسعةً تجاه الخيارات المستقبلية كمساهمات المرأة الخليجية من أجل دفع عجلة التنمية نحو الأمام. ومسؤوليتنا أن نستمر في دفع العجلة، والعمل على بلورة وتعميق مسارها، لأننا وبالمشاركة الحقيقية للمرأة نستطيع تذليل كافة المشكلات ونعطي دفعة قوية نحو فاعلية عمل المرأة الخليجية.

وختاماً، وبعد هذا الإيجاز نصل إلى مجموعة من الحزم الاستنتاجية والتوصيات التي تستوجب الإطلاع والقراءة النافذة والمتأنية لأهميتها، خاصة إذا أردنا تفعيل دور ومكانة المرأة الخليجية على الساحة المحلية والإقليمية والعالمية.

النتائج

في حدود منهجية الدراسة تتلخص النتائج في الآتي:

١. تعاني المرأة الخليجية العاملة من الانحسار الواضح في الكثير من الوظائف العليا التي يؤديها الرجل. حيث أن تلك الوظائف تشكل جانباً مهماً من جوانب تنمية المجتمع.

٢. عدم فهم الذات وتقديرها، والمعرفة بإمكاناتها وقدراتها. وهذا ما خلق حالة من عدم التوافق النفسي والاجتماعي في المجتمع الخليجي لدى المرأة العاملة.

٣. صعوبة التكيف مع المستجدات وتكوين مواقف مبدئية من قبل المرأة العاملة بعيداً عن الانغلاق والتعصب الفكري.

٤. ضعف الوعي بأهمية التنمية والإنتاج، ومحدودية المشاركة فيهما تجديدٌ وابتكارٌ في ضوء انعدام المعرفة بالاقتصاد المحلي وما يواجهه من تحديات لتحقيق الدور التنموي من وراء العمل.

٥. عدم امتلاك المهارات التقنية والتطبيقية المتطورة التي تمكن المرأة العاملة من الانخراط في سوق العمل بيسر وسهولة، وبالتالي القضاء على كافة المعوقات.

٦. المرأة الخليجية العاملة بحاجة ماسة إلى قاعدة معرفية عريضة متجددة تعزز ميولها واهتماماتها بأقصى ما تسمح به قدراتها واستعداداتها للمساهمة في عمليات التنمية.

٧. الحاجة الماسة لتحسين أحوال المرأة البدوية من ناحية التعليم والعمل ومد جسور الشراكة في قضايا التنمية الوطنية بأبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

٨. غياب الكثير من المفاهيم والمضامين الاجتماعية والاقتصادية عن المرأة الخليجية العاملة المتعلقة بواقع العمل وقناعاته النابعة من أجل بناء كيان الأسرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١. تأسيس الشبكة العربية الخليجية للمرأة العاملة بالتعاون مع منظمة العمل الدولية لزيادة وعي المجتمع الخليجي بإنجازات ومساهمات المرأة، وتنسيق وتنشيط التعاون بين المؤسسات العربية والدولية لتحقيق بناء قدرات المرأة الخليجية العاملة في ظل المتغيرات الدولية وحل كافة المشكلات المتعلقة بظروف العمل.

٢. تدريب وتأهيل النساء والعاملات وإكسابهن المهارات العملية الملائمة لتمكينهن من مواجهة متغيرات سوق العمل.

٣. تفعيل المجالس العليا للمرأة والتنظيمات النسوية التي تحقق فاعلية عمل المرأة الخليجية في ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية.

٤. وضع مرضاة الله في طبيعة عمل المرأة نصب عينيها، فلا تقبل على عمل فيه معصية لله تعالى ورسوله بأي شكل من الأشكال.

٥. توصيف عمل المرأة ونوعه وظروفه ومقتضياته ومتطلباته لزوجها أو ولي أمرها كي

يكون على بينة من طبيعة العمل، حفاظاً على سمعتها وشرفها.

٦. دراسة أوضاع المرأة الأمية، و تفعيل الخطط والبرامج الهادفة لتطوير قدراتها.

٧. تكثيف الدراسات الميدانية في الحقل العمالي من أجل الكشف عن التغيرات الاجتماعية المصاحبة لعمل المرأة الخليجية. وإيجاد الحلول للظواهر السلبية، والحفاظ على الظواهر الاجتماعية، والنهوض بمستوى الكفاءة في العمل، ومن أجل التعرف على متطلبات المرأة العاملة، وكيفية زيادة الإنتاج حفاظاً على المكاسب التنموية المتوخاة.

٨. وأخيراً، يجب النظر إلى واقع المرأة الخليجية العاملة، ليس باعتباره واقعاً اقتصادياً بحتاً بل باعتباره ظاهرة بناء ثقافي-اجتماعي في المقام الأول، حتى نستطيع غرس المفاهيم التنموية بقوة وانطلاقة واسعة وبالتالي القضاء على الجانب السلبي لمساهمتها في مختلف القطاعات التنموية على اعتبار أنها شريك حقيقي في عمليات التنمية.

المراجع

١. الجمعية الثقافية النسائية، أوضاع المرأة في الكويت والخليج العربي، مؤسسة فهد المرزوق، الكويت، دولة الكويت، بدون تاريخ.

٢. باقر النجار، المرأة في الخليج العربي وتحولات الحداثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٠م .

٣. ناصر ثابت، المرأة والتنمية والتغيرات الاجتماعية المرافقة، ذات السلاسل، الكويت، دولة الكويت، ١٩٨٣م.

٤. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٩٣م.

٥. عائشة السيار، النهضة النسائية، مطابع دار الفجر، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٠م.

٦. باقر النجار، سوسيولوجيا المجتمع في الخليج العربي، دار الكنوز الأدبية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٠م.

٧. حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، مصر، ١٩٩٢م.

٨. النشرة الاقتصادية، اقتصاديات المنطقة، العدد العاشر، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، الرياض، السعودية، ١٩٩٥م.

٩. عدلي أبو طاحون، حقوق المرأة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٠م.

١٠. الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية لعام ١٩٩٥م، إدارة الإحصاء، المنامة، البحرين، ١٩٩٥م.

١١. حامد عمار، التنمية البشرية في الوطن العربي، الطبعة الثانية، سينا للنشر، القاهرة، مصر، ١٩٩٢م.

١٢. خليل عبد الكريم، العرب والمرأة، سينا للنشر، القاهرة، مصر، ١٩٩٨م.

١٣. دار البصام، التخطيط للموارد البشرية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، دولة الكويت، ١٩٩١م.

١٤. منال محمود، التنمية والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠١م.

١٥. خليل أحمد خليل، المرأة العربية وقضايا التغيير، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ١٩٩٩م.

١٦. شيخة المسند، تعليم المرأة في العالم العربي، جامعة قطر، الدوحة، قطر، ١٩٨٦م.

١٧.مجموعة مؤلفين، التنمية البشرية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٩م.
١٨.علي الكواري، نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٥م.
١٩.محمد الدقس، التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٠م.
٢٠.سعد فتح الله، التنمية المستقلة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٩٥م.
٢١.عبد الباسط المغني، الوعي التنموي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨١م.
٢٢.هاني الحوراني، تأثير العولمة على قطاع العمل، وزارة العمل والشئون الاجتماعية، المنامة، البحرين، ١٩٩٨م.
٢٣.مكتب اليونسكو، المرأة العربية والعمل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٩م.
٢٤.عبد الهادي خلف، دور المرأة في الاندماج الوطني في دولة الإمارات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨١م.
٢٥.سامية الساعاتي، علم اجتماع المرأة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ١٩٩١م.
٢٦.قباري إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٥م.
٢٧.نبيل فياض، حوادث في قضايا المرأة، دار حوران للنشر، دمشق، سوريا، ١٩٩٧م.
٢٨.مصطفي حجازي، الصحة النفسية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٠م.
٢٩.إبراهيم الدار، الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان، الطبعة الثالثة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ١٩٩٧م.
٣٠.قسم التخطيط والبحوث، الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمرأة البحرينية، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، المنامة، البحرين، ١٩٨٥م.
٣١.نوال السعدداوي، قضايا المرأة والفكر والسياسة، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢م.
٣٢.حسين رشوان، علم اجتماع المرأة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٨م.
٣٣.الأمم المتحدة، سكان العالم واتجاهاته، مكتب الأمم المتحدة الإعلامي، نيويورك، أمريكا، ١٩٩٣م.
٣٤.علي الدين هلال، العرب والعالم، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٨م.
٣٥.وزارة التخطيط، إحصائيات عامة، الإحصاء المركزي، الكويت، دولة الكويت، ٢٠٠١م.

المنظمات غير الحكومية والعولمة

The Non-Governmental Organizations & Globalization

إبراهيم عبد الحميد مصطفى*

Ebrahim Abd-El Hameed Mustafa*

ملخص

لقد تعاظم شأن المنظمات غير الحكومية واتسع دورها، وتعددت خدماتها حتى أصبحت أشد نفوذاً وتأثيراً من المنظمات الحكومية والمنظمات الخاصة. ومع زحف العولمة، وما رافقها من مخاوف زيادة الفقر، وتهديد العدالة الاجتماعية، تنامي دور المنظمات الأهلية وتعاظمت قوتها إلى درجة أنها أصبحت القوة المناهضة للعولمة واتفاقية التجارة العالمية "الجات"، والسياسات الغربية التي تسعى للسيطرة والهيمنة على العالم.

ولعلّ السؤال الأشدّ إلحاحاً علينا هو: ما دور المنظمات الأهلية في ظل العولمة والمتغيرات الدولية ؟ وما مدى تأثيرها على العولمة ؟ وحتى نجيب على هذا السؤال أو هذه الأسئلة كان لابدّ لي من إفراد فصل خاص بالعولمة، مفهومها، خصائصها. كما أفردت فصلاً آخر للمنظمات غير الحكومية، مفهومها، تاريخها، أبعادها المختلفة واستعراض مفهوم العمل الاجتماعي ومنظماته، وأهدافها الاجتماعية. مع عرض التعريفات المختلفة لهذه المنظمات في سياقها التطوري التاريخي مع شرح وتوضيح المصطلحات المختلفة المتعلقة بها. واستعرضت دور المنظمات الأهلية في تنمية القوى البشرية ورفع مستوى العمل التطوعي، حيث تناولت مفهوم التنمية البشرية، وأهمية المشاركة الشعبية فيها، مع توضيح مدى الشراكة والتلازم بين المنظمات الأهلية والمؤسسات الحكومية، وطبيعة العلاقة بينهما في الفصل الثالث من هذا البحث.

أما الفصل الرابع فقد أفردته لأثر المنظمات غير الحكومية على حركة العولمة، حيث أصبح للمنظمات غير الحكومية تأثير قوي على حركة العولمة، من خلال ما تتخذه من وسائل وأساليب وإجراءات مناهضة لها، كما تقوم المنظمات غير الحكومية بدور فاعل في التخفيف من حدة الآثار المترتبة على العولمة، وكذلك الحفاظ على تماسك المجتمع وبنائه، ودعم فئاته الخاصة التي تتأثر بهذا النظام.

كما تناولنا تأثير المنظمات غير الحكومية على حركة العولمة وذلك من خلال الدور المتعاظم للمنظمات غير الحكومية في مناهضة العولمة ومن خلال الدور المنوط بالشبكات عابرة القارات.

وفي الفصل الخامس حاولت إيجاد رؤية مستقبلية لهذه المنظمات من خلال تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي تساعد المنظمات غير الحكومية على أداء دورها في عصر العولمة.

Abstract

The role of Non-Governmental Organization (NGO's) is going fast. The wide-spread services of such organizations have made it more influential than governmental and private ones. With the surge of globalization, the role of NGO's in opposing it as well as opposing Free trade Agreement has increased because of the worry that poverty and injustice will be a major outcome of such thing. NGO's is also opposing the western policies in dominating the world by such treaties.

The question that need to be asked more than any thing else is "What is the role of NGO's is the current world of globalization and universal change?". What would be its influence on globalization? To answer such questions, I had to devote a chapter to define globalization and its characteristics.

I also devoted another chapter for NGO's, history and dimensions. I also defined social work and its organizations explaining all of the various expressions related to social contribution in it dealing with the relation between NGO's and governmental bodies and the nature of this relationship. This was in chapter 5.

In the forth chapter, I wrote about the effect of NGO's oppose globalizations and promotes the coherence of the society by supporting the most affected groups. I also dealt with the spread of the philosophy of NGO's worldwide.

In the fifth chapter, I tried to explore a future vision for NGO's by proposing few suggestion that could help them in the era of globalization.

* مركز إرشاد للاستشارات الاجتماعية والنفسية ـ أبو ظبي

* Ershad centre for social and psychological counseling - Abu Dhabi.

مقدمة

تعاظم شأن المنظمات غير الحكومية واتسع دورها، وتعّددت خدماتها حتى غدت في وقتنا الحاضر قّطاعاً منافساً للقطاع الحكومي والقطاع الخاص، بل لا أذهب بعيداً لو قلت: إنها أصبحت أشد نفوذاً وتأثيراً من المنظمات الحكومية والمنظمات الخاصة لما لها من قدرات في معرفة مشاكل الناس، وقدرات على حلها والعمل على تغيير الحياة، حياة الناس إلى الأفضل.

ومن هنا يقل استغرابنا عندما نجد منظمة عالمية كالأمم المتحدة تنظم مؤتمرات لممثلي هذه المنظمات توازياً مع المؤتمرات الدولية التي تنظمها لمناقشة قضايا الإنسان الهامة، من مثل مشكلات البيئة، والطفل والمرأة والتنمية الاجتماعية والفقر والغذاء والتعليم.

ومع زحف العولمة، وما رافقها من مخاوف زيادة الفقر، وتهديد العدالة الاجتماعية، تنامى دور المنظمات الأهلية وتعاظمت قوتها إلى درجة أنها أصبحت القوة المناهضة للعولمة واتفاقية التجارة العالمية "الجات"، والسياسات الغربية التي تسعى للسيطرة والهيمنة على العالم.

ولعلّ السؤال الأشدّ إلحاحاً علينا هو: ما دور المنظمات الأهلية في ظل العولمة والمتغيرات الدولية؟ وما مدى تأثيرها على العولمة؟ وحتى نجيب على هذا السؤال أو هذه الأسئلة كان لابدّ لي من إفراد فصل خاص بالعولمة، مفهومها، خصائصها، وأنواعها، وجهتي النظر، المعارضة، والمؤيدة، لها.

كما أفردت فصلاً آخر للمنظمات غير الحكومية، مفهومها، تاريخها، أبعادها المختلفة واستعراض مفهوم العمل الاجتماعي ومنظماته، وأهدافها الاجتماعية. وقد واجهت في الحديث عن مفهوم المنظمات الأهلية أو غير الحكومية صعوبة وإشكالية تتعلق بتعدد المسميات والتعريفات من باحث لآخر، ومن منظور لآخر، لذلك أثرت عرض التعريفات المختلفة لهذه المنظمات في سياقها التطوري التاريخي مع شرح وتوضيح المصطلحات المختلفة.

وقبل استعراض دور المنظمات الأهلية في تنمية القوى البشرية ورفع مستوى العمل التطوعي، تناولت مفهوم التنمية البشرية، وأهمية المشاركة الشعبية فيها، مع توضيح مدى الشراكة والتلازم بين المنظمات الأهلية والمؤسسات الحكومية، وطبيعة العلاقة بينهما في الفصل الثالث من هذا البحث.

أما الفصل الرابع فقد أفردته لأثر المنظمات غير الحكومية على حركة العولمة، وفي الفصل الخامس حاولت إيجاد رؤية شفافة تضيء مستقبل هذه المنظمات وحركة تطورها.

ولعلّ التقيد بالحجم المطلوب للبحث، قد اضطرني إلى اختصار كثير من جوانب الموضوع دون إخلال بمحتواه، الأمر الذي شقّ عليّ وجشمني الكثير من الصعوبات.

ولا يسعني أخيراً إلا أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى **صاحب السمو الشيخ حميد بن راشد النعيمي** عضو المجلس الأعلى للاتحاد حاكم إمارة عجمان، على دعمه اللامحدود للبحث العلمي والاجتماعي، ورعايته الكريمة له من خلال **جمعية أم المؤمنين بعجمان**، والتي أتوجه إليها أيضاً بالشكر والتقدير، على احتضانها لهذه المسابقة السنوية، والتي يأتي بحثي هذا في سياقها.

أسأل الله أن أكون قد وفقت في تيسير علم ولو بسيط على طالبه، والله ولي التوفيق.

مفهوم العولمة. Globalization

في عصر العولمة والإنترنت، وثورة المعلومات، وسيطرة الشركات متعددة الجنسية على السوق العالمية، والتخوفات من زيادة الفقر وتهديد مفهوم العدالة الاجتماعية، يتعاظم دور المنظمات غير الحكومية، لتطرح التوازن، وتواجه الفجوات والمخاطر التي تحيط بالعالم، لذلك ارتأى الباحث أن يستعرض أولاً مفهوم العولمة وخصائصها وأنواعها، فمن غير المتصور تناول المنظمات غير الحكومية والعولمة دون التطرق لمفهوم العولمة بصفتها الواقع الذي يلوح في الأفق، وأياً كان نوع هذا الواقع ونفوذه، فإنه يجب أن ننتقل من مرحلة الدفاع والتصدي والحذر إلى مرحلة الهجوم والاختراق والتدخل مع هذه العولمة، وأن نتعرف على الآلية التي يمكن أن تؤثر بها المنظمات غير الحكومية على هذه الظاهرة العالمية.

والعولمة قد يعتبرها البعض شراً كلها. وقد يعتبرها آخرون خيراً كلها، ولكن مالا يمكن الاختلاف عليه أن هناك تطوراً أخذ ينمو وينتشر على مستوى العالم في مجالات الاقتصاد والإعلام والتقنية. فلنسم هذا التطور ما نسميه ولنحكم عليه كيفما أردنا، ولكن يجب أن نفهم قبل هذا وذاك، أننا بدأنا جميعاً رحلة كبرى لا نعرف على وجه اليقين إلى أين تؤدي بنا، لكننا على يقين مرة أخرى أن هذه الثورة ستؤثر في حياتنا وستأخذنا جميعاً إلى ما هو أبعد من ذلك وعلينا أن نحاول تطويع هذه الثورة لصالحنا، ونستقي منها الأدوار التي تتناسب مع واقعنا العربي والإسلامي.

تعريف العولمة

توجد تفسيرات عديدة لمعنى العولمة ويختلف تعريف العولمة باختلاف الزاوية الفكرية والأيديولوجية التي ننظر إليها منها، والعولمة هي التداخل والتفاعل والتشابك السريع والمتسارع في العلاقات بين المجتمعات والدول والمؤسسات العالمية وعلى مختلف المستويات، وهي عبارة عن اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم، وزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بهذا الانكماش(١). وتشير العولمة كمفهوم إلى ضغط العالم وتصغيره من ناحية وتركيز الوعي به ككل من ناحية أخرى والعولمة باختصار تتمثل في مجموعة معقدة من العمليات التي يحركها مزيج من التأثيرات السياسية والاقتصادية، إنها تغير الحياة اليومية وبخاصة في الدول النامية، والعولمة إذا نظرنا لها نظرة كلية فإنها تعمل على تغيير المؤسسات في المجتمعات التي نعيش فيها(٢).

ومن المؤكد أن العولمة لعبت دوراً مباشراً في ظهور النزعة الفردية الجديدة التي أخذت حيزاً كبيراً في الجدل الدائر حول الديمقراطية الاجتماعية، وتعرف العولمة في أدبيات علم الاجتماع الحديث باعتبارها تكثيفاً للتبادل التجاري والثقافي والمعلوماتي بين أقاليم العالم المختلفة، وتصاعداً لمعدلات التأثير المباشر بين السياقات المحلية (٣)

مستويات العولمة وخصائصها

يمكن إيجاز العولمة المعاصرة في ثمانية مستويات متداخلة ومتفاعلة، واتجاهات لا يمكن الفصل بينها في عالم الواقع، لكن الفصل بينها لأغراض منهجية. وهذه المستويات الثمانية هي(٤):

أولاً: الثورة في وسائل الإعلام والاتصال

إلى ما يقرب من خمسة وعشرين عاما على أكثر تقدير كان جهازُ مثل التلفزيون يعد من السلع النخبوية، أي من السلع التي لا يمكن لأي أحد أن يمتلكها، وفي ذات الوقت كانت البرامج التليفزيونية محدودة من حيث النوع والكم معاً.

أما اليوم فتشير الإحصائيات إلى أن في العالم ما لا يقل عن بليون ومائتي جهاز تلفاز، وهي في تزايد مستمر، وأصبحت السماء تعج بالأقمار الصناعية التي تبث مباشرة إلى كل مكان في العالم. بحيث أصبح العالم منفتحاً على بعضه بعضاً، ولم تعد الحدود السياسية أو وسائل الرقابة قادرة على منع هذا الاختراق الإعلامي المباشر، ولمثل هذا التطور التقني في وسائل الإعلام أثره السياسي والثقافي والاجتماعي.

ومسألة التلفاز والبث المباشر ليست إلا غيضاً من فيض. فهناك شبكة الإنترنت والفاكس وتقنية الشرائح الإلكترونية، والأقراص المدمجة، والقادم أكثر.

كل هذه الأمور قد حجّمت العالم إلى أصغر من قرية صغيرة، مما دفع باحثا مثل" ريتشارد الوبري" إلى وصف عصر العولمة المعاصرة بأنه يشكل نهاية للجغرافيا أو ما يسميه (رونالد روبرتسن) انكماشاً للعالم. وسوف يكون لكل ذلك من الآثار الاجتماعية والثقافية والسياسية غير المباشرة الشيء الكثير.

وكما سنرى في الصفحات القادمة من هذا البحث، فقد استفادت المنظمات غير الحكومية من الثورة في وسائل الإعلام والاتصال في مناهضة العولمة ذاتها بدرجة غير مسبوقة، وأحسنت توظيف الإنترنت من خلال شبكة المعلومات غير الحكومية، وهذا ما نطالب به كافة المنظمات الأهلية سواء على الصعيد المحلي أو الصعيد الدولي.

ثانياً: السرعة والتسارع والزوال والتغير التقني

لا يمكن فهم الثورة العالمية في الإعلام والاتصال من دون أن ندرك الثورة الأخرى التي تشكل الأساس الذي قامت عليه ثورة الإعلام والاتصال، ونعني بذلك الثورة في التقنية الإلكترونية، فتقنية الكمبيوتر وما يتصل بها من تقنيات الشرائح ووسائط النقل والاتصال مثلاً، أدت إلى إلغاء المسافات أو إلغاء عائق المكان. فانخفاض تكلفة النقل والاتصال وإمكانية التعامل الآني والمباشر من خلال هذه التقنيات الجديدة، أدى كل ذلك إلى زيادة ملحوظة في التعاملات التجارية والاقتصادية العالمية والمحلية، والأهم من كل ذلك يكمن في تغيرات أخذت تظهر في أساليب العمل بعد هذه التطورات وآثارها الاجتماعية المحتملة. فلم يعد من الضروري مثلا أن ينجز العمل من مكان معين، بل أصبح من الممكن إنجاز العمل من المنزل أو من عمارة صغيرة تمثل مركزاً لنشاطات عالمية متشعبة. ومثل هذه التطورات قد تؤدي إلى تغير نمط الحياة الاجتماعية على مستوى العالم كله.

وكل التطورات التي شهدها القرن العشرون وتحديدا منذ ظهور الكمبيوتر في عام ١٩٤٨م وبالأخص الربع الأخير من القرن الماضي، سوف تبدو باهته، وبطيئة مقارنة بما تعد به السنوات القليلة القادمة من ابتكارات في الصناعات الإلكترونية، ومن ناحية أخرى فإن السرعة والتسارع في كل شيء يحملان في طياتهما الزوال المتسارع لكل ما قد يعتاد عليه الفرد والجماعة من علاقات ومؤسسات وعادات وأساليب معيشة وغير ذلك.

ثالثاً: الانقلاب في مفهوم عناصر الإنتاج

إلى وقت قريب كان الاقتصاديون يحددون عناصر الإنتاج حصراً بأنها لا تخرج عن ثالوث العمل ورأس المال والأرض أو الموارد الطبيعية، ومع الثورة التقنية الجديدة أو الموجة الخامسة دخلت المعرفة كعنصر مستقل من

عناصر الإنتاج، بل أصبح رأس المال ذاته قائماً على المعرفة وتقنياتها بصورة رئيسية، وبخلاف عناصر الإنتاج التقليدية فان هذا العنصر الجديد يتميز بأنه يكتسب قيمة مضافة مع كل استعمال.

رابعاً: تغير مفهوم التصنيع

خلال العقود القريبة الماضية كان تصنيف المجتمعات يقوم على أساس أنّها زراعية أو صناعية، أما مع الثورة الجديدة من المعلومات وتقنياتها، فإن مفهوم الصناعة والتصنيع في طريقهما إلى التغير الجذري. فصناعة المعلومة وما يتعلق بها من تقنية ومنتجات، أصبحت في طريقها لأن تكون معيار التصنيف بين المجتمعات الصناعية وغيرها. كما أن قطاع الخدمات بدأ يأخذ دوراً محورياً في تحديد الناتج القومي، مما قد يكون له أكبر الأثر في اتجاه العلاقات بين الدول.

خامساً: التغير في أساليب الإنتاج وسوق العمل

سوف يعتمد أسلوب الإنتاج في المرحلة الحالية على التقنية العالية والمهارات الفردية، وإن التحول المتسارع سيكون في النهاية على حساب الدول التي سوف تتخلف عن ركب العولمة المعاصرة من ناحية، وعلى حساب أولئك الذين مازالوا مكتفين بإنتاج المواد الخام بصفة رئيسية أو حتى المقتصرين على تلك الصناعات التقليدية.

ومن ناحية أخرى فإن المعرفة، وليست أية معرفة، هي التي سوف تحدد نوعية العمل المطلوب في سوق العمل، وبذلك فإن العامل التقليدي سيجد نفسه في حالة من البطالة يوماً بعد يوم، ويترتب على ذلك العديد من السلبيات الاجتماعية، ولكن مثل هذه السلبيات يجب أن تكون حافزاً للتغير في مجتمعات كانت تبدو غير قابلة للتغير.

ويرى الباحث أن التغير المستمر في أساليب الإنتاج وسوق العمل يحتم على المنظمات غير الحكومية، تكثيف جهودها من أجل التنمية بأشكالها المختلفة، البشرية والاقتصادية والاجتماعية خاصة في ظل التقلص الواضح لدور الدولة في مجالات الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية، رغم كل ما يقال عن تزايد الموارد الحكومية المخصصة لهذه المجالات.

فإذا كان الإنسان هو هدف التنمية وأداتها، تصبح التنمية الحقيقية بالتالي هي عملية تنمية قدراته المعرفية والابتكارية، عملية تنحاز أساسا للفئات المحرومة أو الأشد احتياجا، بمعني أن تكون عادلة ومتوازنة في توزيع الأعباء والعوائد وهو ما لن يتحقق إلا عبر مشاركة حقيقية في صنعها وتقييمها. وهو الطموح الذي يجب أن تسعى المنظمات غير الحكومية لتحقيقه.

سادساً: سيادة قوى السوق عالمياً

كانت الليبرالية الاقتصادية على مستوى كل المجتمعات الرأسمالية (الاقتصاد الحر)، وذلك حتى الأزمة الاقتصادية العالمية الكبرى في أوائل ثلاثينيات القرن العشرين، ولكن هذا التوجه قد انهار مع الأزمة، وجاءت مرحلة تدخل الدولة في الاقتصاد منذ أوائل السبعينات تقريباً ونتيجة عوامل يطول شرحها، بدأت العودة إلي الليبرالية الاقتصادية، وكانت البداية كالعادة في الولايات المتحدة ومن ثم بريطانيا.

وبتسارع عملية التدخل العالمي (العولمة) أصبحت هذه السياسة أو هذا الاتجاه على مستوى العالم، وخاصة بعد أن أصبح صندوق النقد الدولي والبنك الدولي يلعبان دوراً متعاظماً في تحديد السياسات الاقتصادية لمختلف دول العالم، خاصة بعد سقوط الشيوعية وانتهاء الحرب الباردة.

سابعاً: الاندماج الاقتصادي على مستوى العالم

مجرد أن يستخدم أحدهما بطاقته الائتمانية التي استخرجها من بنك في السعودية مثلا، لسحب مبلغ من المال من بنك أمريكي، ودفع ثمن وجبة عشاء في باريس، هو مثل بسيط على التكامل الاقتصادي العالمي.

فالحدود في هذا المجال أصبح لا وجود لها، بل يمكن القول بأن منظمة التجارة العالمية هو شهادة إعلان عن بداية نهاية الحدود والحواجز في هذا المجال، وبطبيعة الحال فإن المستفيد الأكبر من هذا التحول والتطور هو الدول السباقة في مجال التقنية.

ثامناً: بداية انتشار النموذج الديمقراطي والاتجاه الليبرالي على مستوى العالم

مع انهيار الاتحاد السوفيتي في بداية التسعينات من القرن المنصرم، تحول النموذج الديمقراطي والاتجاه الليبرالي إلى نموذج عالمي، تسعى كل دولة إلى الأخذ به كلياً أو جزئياً، شكلياً أو فعلياً، من أجل هذا الغرض أو ذاك، وليس انطلاقا من مجرد الاقتناع بصحة هذا النموذج.

وبغض النظر عن الدافع، فهذه إيجابية من إيجابيات العولمة من الناحية السياسية والاجتماعية فعلى سبيل المثال، فإن مؤسسات مثل صندوق النقد الدولي والبنك الدولي يربط المساعدات التي يقدمها لمختلف الدول بعمليات الإصلاح المالي والاقتصادي في هذه الدول.

وإذا كانت الليبرالية الحديثة تؤمن بالحرية الاقتصادية، فإن الباحث يرى أن هذه الحرية يجب ألا تؤثر على الطبقات الفقيرة والمهمشة، وعلى الليبرالية الحديثة أن تضع مصالح تلك الطبقات في حسبانها، كما أن عمليات الإصلاح الاقتصادي التي يتزعمها صندوق النقد الدولي وفق شروطه الخاصة قد تؤثر بشكل غير مسبوق على مصالح الأفراد من الطبقات المتوسطة، وهذا ما دفع المنظمات الأهلية للقيام بالدور المنوط بها للتخفيف من الآثار السلبية للعولمة على الدول النامية.

أنواع العولمة

هناك خمسة أنواع أساسية من العولمة هي(٥):

أولاً: العولمة السياسية

يقصد بالعولمة السياسية كل ما يمس قضايا السياسة والعلاقات الدولية، وتأخذ العولمة السياسية منحىً إيجابياً حين تتطلب خيارات سياسية جديدة على مستوى العالم تبنى على القيم والمثل العليا الإنسانية، ومصالح السيادة القائمة على العدالة واحترام الحرية وحقوق البلدان، وذلك عن طريق إعادة النظر بمفهوم الحدود ودورها في خدمة مصالح الدول، وبذلك تحقق العولمة انفتاحاً متبادلاً وانتقالاً من أجواء العصبيات إلى التعارف والاحترام المتبادل.

وتعمل العولمة بمنحاها الإيجابي هذا على الارتقاء بالمنظمات الدولية، وتفعيل حضورها لتصبح مرجعيات عالمية من أجل عالم عادل حقاً وسلمي حقاً وذلك من خلال تعزيز الوعي بإخوة الشعوب وتساوي الدول، مما يحقق سلاماً ثابتاً ويضع حداً للحروب.

أما المنحى السلبي للعولمة السياسية فيبدو عبر سيطرة القوى والمراكز الاقتصادية والمالية والسياسية، وفرض نفوذها خدمة لمصالحها، مما يؤدي إلى الهيمنة والقمع، فتصبح العولمة بذلك ظاهرة مقلقة خطرة، تهدد الكيانات القومية والهوية، وتحدث ردود فعل تفتيتية كما هو حاصل في كل من أفغانستان والبوسنة والهرسك، وإيرلندا وكسوفو إلخ. وحتى في بعض الكيانات

الغربية الثابتة حيث مشكلة الباسك وفرنسا، ومثل مشكلة كورسيكا(1).

ثانياً: العولمة الاقتصادية

العولمة هي اقتصادية في الأصل، وهي تعتبر امتداداً لنظام الحرية الرأسمالية العالمية الذي يهدف إلى تمكين رأس المال من تحقيق أوفر الأرباح عن طريق تحرير التجارة، وذلك عبر سن قوانين نقد متناغمة، ووضع معايير تصنيف للسلع، وقوانين جمركية متوافقة، وتحقيق السوق الواحدة إنتاجاً وتبادلاً.

وتتجاوز العولمة الاقتصادية بذلك تدويل النشاط الاقتصادي إلى تحديد تدفق الرأسمالية، وإلى حرية تنقل البضائع والأفراد، والتجارة والخدمات والتكنولوجيا، اعتماداً على وسائل مثل التكتلات الاقتصادية الكبرى، والشركات العالمية متعددة الجنسيات، وعبر تحقيق أنماط متكاملة من الإنتاج والخدمات العابرة للحدود الوطنية، مما يؤدي إلى بناء علاقات اقتصادية جديدة بين بلدان العالم.

ولكن العولمة بمفهومها هذا تشكل إرباكا للدول قيد النمو لما فيها من استغلال لهذه الدول وتهميش لدورها، وتحويلها إلى بلدان مستهلكة، وذلك من خلال تطويق الإنتاج الوطني الاقتصادي بمنافسة غير متكافئة مما يؤدي إلى نشر البطالة وهجرة العقول، وإلى تقليص تدخل الدولة الوطنية في توجيه اقتصادها وتحقيق التوازنات الضرورية لحماية المصالح الوطنية.

ويرى الباحث أن اتفاقية الجات وتحرير التجارة، هي أخطر ما في العولمة إذ يتحول العالم إلى سوق واحدة، وستؤدى العولمة التجارية إلى عودة ظهور النظام الإقطاعي القائم على الاستعباد والاحتكار ولكن بصور جديدة، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى إفلاس الكثير من الشركات التجارية والأسواق المحلية والمصانع الصغيرة لعدم مقدرتها على الوقوف أمام المصانع الكبيرة والمنتجات المستوردة، هذا بالإضافة إلى طمس المنتج القومي نهائيا وخاصة في دول العالم الثالث لعدم مقدرته على الوقوف أمام المنتج العالمي .

ولذلك بدأ المناهضون للعولمة وعلى رأسهم المنظمات غير الحكومية بتنظيم الاحتجاجات والتنقل بين المؤتمرات المختلفة من أجل العدالة الاجتماعية من خلال مواقع الإنترنت لتوحيد الجهود أثناء انعقاد مؤتمرات منظمة التجارة العالمية في السنوات الأخيرة في جنيف وسياتل بأمريكا١٩٩٩، ومؤتمرات براج بجمهورية التك واستوكهولم ودافوس عام٢٠٠٠، وحتى أحداث قمة جنوة في إيطاليا، والتي كانت أعنف معركة حتى الآن، وشكلت بالفعل مشروع ثورة ضد العولمة في يوليو٢٠٠٠، وأخيراً كانت المظاهرات الحاشدة في ديربان ٢٠٠١.

ثالثاً: العولمة الثقافية

العولمة الثقافية هي سلاح ذو حدين فإما أن تتيح العولمة الثقافية فرصة نوعية لانفتاح الشعوب والثقافات على بعضها بعضاً بهدف التعريف بالتراث الحضاري والفكري والروحي للشعوب، مما يؤدي إلى احترام الحق في الاختلاف والتنوع، والاعتراف بكل ثقافة وإسهاماتها في الحضارة الإنسانية.

أو أنها أي العولمة الثقافية، تؤدي إلى تدمير الثقافات، إذا كانت غايتها إلغاء الثقافات الأخرى بغرض التجانس، مما يؤدي إلى تحويل انتاجات الثقافة إلى سلع تتحكم فيها قوانين السوق.

إن العولمة بمفهومها السلبي تؤدي إلى تطويق

الإبداع الأدبي والفني لدى الشعوب ذات الهوايات الثقافية المتميزة، و تهميش الثقافة الوطنية واللغة القومية، من خلال فرض لغة وثقافة القطب الاقتصادي الذي ينتج وحده ويفرض لغته وثقافته عبر وسائل الاتصال التي يملكها.

وأخيراً فإنها تؤدي إلى تقليص العلاقة بين المثقف والخبرة المباشرة بعمله وبالحياة حوله، من خلال تقديم كل ما كان يختبره العالم والمثقف بنفسه جاهزاً موثقاً، فتغنيه عن الانتقال والبحث فيصبح إنسان المستقبل نسخاً متطابقة.

إن عولمة الثقافة من أخطر الأمور التي تمسنا نحن العرب بسبب السيطرة الصهيونية على أجهزة الإعلام والاتصال وما يرافق ذلك من طمس للحقائق وتشويه لصورة العربي وحضارته وتراثه لدى الرأي العام العالمي.

رابعاً: العولمة العلمية

إن العولمة العلمية في مسارها الإيجابي إغناء لموضوع التعاون في المجالات العلمية، كما أن لها انعكاساً أساسياً في تطور المجتمعات عبر الأبحاث المشتركة، مما يؤدي إلى وفر في الماء والطاقة والوقت، ومثال على ذلك مشروع اريان لإطلاق الأقمار الصناعية، ومشروع مير الفضائي.

ومع ذلك فان قدرات البحث والمؤهلات العلمية المرتبطة بالاختراع، تتركز في مجموعات دولية ثلاث هي الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا الغربية واليابان، وهذا يؤدي إلى احتكار العلم والمعرفة وإقامة الحواجز بين الشعوب ويصبح وسيلة هيمنة وسيطرة على مصائرها.

خامساً: العولمة الإعلامية

تتميز وسائل الاتصال والتواصل في عصر العولمة بوجود تكنولوجيا الإعلام المتقدمة وشبكات الاتصال عبر قنوات البث التلفزيوني الفضائي وبنوك المعلومات والإنترنت، وقد أدى هذا الواقع إلى الاتصال والعيش الفوري مع الآخرين في أفراحهم وأتراحهم، كما أدى أيضاً إلى نقل قيم تعمل على عولمة الفكر وتوحيد نمط العيش، واتخذ من الإنتاج الغربي والأمريكي مادة وفكراً ومنهجاً.

ولعل المجال الإعلامي أكثر أوجه العولمة سلبية إذ يسيطر أصحاب المصالح التجارية والاقتصادية، وبخاصة الصهاينة منهم على الإعلام عبر التوظيف المالي، والسيطرة الإدارية والفنية ويستخدمونه في تشويه معرفتنا بالعلم، وعنايتنا بأنفسنا، ومعرفة الآخرين، وتشويه وعينا بقضايانا الأساسية.

إن السيطرة على وسائل الإعلام تحول الضحية إلى جلاد والجلاد إلى ضحية، وخير مثال على ذلك ما يحدث من تشويش وتحريف وخلط بشأن مفهوم الإرهاب، كما تؤدي البرامج والمسلسلات التلفزيونية إلى تشويهات وتحويلات تخدم سياسة معينة مما يؤدي إلى تخلي المشاهد عن عقله وعن ارتباطه بثقافة وطنه وقضاياه.

ويرى الباحث أن وسائل الإعلام المتنوعة، التي حقق العالم العربي فيها طفرة ملموسة، كماً وتنوعاً وأسلوباً، أصبح المهم حسن استثمارها بالتركيز على المضمون الذي يعكس قيمنا الحضارية والإنسانية والثقافية، ومواقفنا العادلة، وما حققناه من إنجازات على صعيد المشاركة الديمقراطية والتنمية المستدامة، فنحن في حاجة إلى إعلام راق وذكي، يعرف كيف يخاطب العقول والقلوب معاً، نسعى من خلاله إلى تصحيح صورتنا بدلاً من تشويهها بالإساءة إليها، أو استخدام الأساليب المستهلكة في الهجوم

الخطابي البليغ، الذي عادة ما تؤدي حصيلته إلى زيادة التوتر في العلاقات مع الآخرين.

المنظمات غير الحكومية

العمل الاجتماعي

قبل أن ندخل في موضوعنا الرئيس وهو المنظمات غير الحكومية بالشرح والتحليل، يجب أولاً أن نستعرض مفهوم العمل الاجتماعي، ونشأة المنظمات غير الحكومية.

مفهوم العمل الاجتماعي:

"العمل الاجتماعي هو العملية التي يتم بها تحسين الأوضاع الاجتماعية في أي مجتمع عن طريق تعديل السياسات الاجتماعية والتركيب الاجتماعي في الدولة، والحصول على برامج وخدمات حكومية جديدة، على أن تتم هذه العملية في حدود النظم والقوانين المرعية في الدولة(٦).

ولكي تتضح المسألة نصوغ الموضوع بالشكل الآتي:

١. تهدف كل حكومة إلى مساعدة المواطنين في الحصول على الخدمات التي يحتاجونها.

٢. لهذا يجب على الحكومة أن تستجيب لآراء الشعب وملاحظاتهم.

٣. على أن هذه الآراء والاقتراحات قد تتضارب مع اقتراحات شعبية أخرى من ناحية، كما قد تكون أكبر من إمكانات الحكومة من ناحية أخرى.

٤. ومع ذلك فعلى الحكومة أن توفر الطريق القانوني لجميع المواطنين، لكي يدلوا بآرائهم واقتراحاتهم، ثم تقوم هي بالتوفيق بين تلك الاقتراحات وتنفيذ ما يهم الأغلبية.

هذه العملية – عملية توصيل آراء الشعب واقتراحاته للحكومة بطريقة قانونية بغرض تحسين الأوضاع الاجتماعية – هي العمل الاجتماعي الذي نحن بصدده.

وهكذا يمكن تحديد دور العمل الاجتماعي من ناحيتين:

١. قيام المواطنين بمجهود للحصول على خدمات حكومية جديدة، أو تحسين خدمات حكومية قائمة في حدود السياسة والقوانين السائدة.

٢. قيام المواطنين بمجهود لتغيير السياسة والقوانين الاجتماعية الموجودة، أو إيقاف سياسة مقترحة لصالح المجتمع.

نشأة المنظمات غير الحكومية

أولاً: في الوطن العربي والمجتمع الإسلامي:

شهد المجتمع العربي على طول تاريخه أشكالاً متعددة من هذه التنظيمات، لعبت دوراً فاعلاً في الممارسة المنظمة للعطاء والتطوع والتكافل الاجتماعي، والمشاركة الإيجابية في أعمال الخير ودرء المخاطر، ونشر الوعي والتعاون والاستنارة، واتسمت بتراكم تقاليد وممارسات متواصلة.

واعتبر الدين الإسلامي الصدقة واجباً على الأغنياء ويجب أداؤها لمنفعة الفقراء وأنشئت لها إدارة خاصة تهيمن على جميع أعمال الإحسان طبقاً لأحكام الشريعة الإسلامية. ثم أنشئت المؤسسات الخيرية كمؤسسة جامع عمرو بن العاص وهو أول مسجد أنشئ بمصر سنة ٢١هـ وفيه مصلى وصحن، ودار ضيافة للفقراء، بالإضافة إلى عيادة لعلاج الفقراء (٧).

هكذا لعب المسجد منذ فجر الإسلام دوراً مهماً في هذا السياق، لم يقتصر على أداء الشعيرة، ولكنه مثل مؤسسة تعليمية ثقافية واجتماعية، وبخاصة في فترات غياب الدولة وتردي أحوال المجتمع.

كذلك لعب الوقف الإسلامي، الذي نشأ بعد الهجرة بفترة، دوراً تاريخياً في تغذية العمل

الخيري، وتمويل المنظمات الأهلية. وقد اتجهت مخصصات الوقف لتحقيق العديد من الأعمال الخيرية، مثل حفر الآبار، وتعبيد الطرق، وإنشاء المساجد والمدارس ومشفى مرضى العقول، والمقابر وملاجئ الأيتام إلخ.

وارتبط ظهور أول منظمة شعبية غير رسمية في التاريخ العربي بالطرق الصوفية، والتي عكست هي الأخرى العلاقة بين الدين والمبادئ التي ينطوي عليها من جانب، والعمل الخيري والتكافل الاجتماعي من جانب آخر، وقد نشأت هذه الطرق في القرن الثاني الهجري، وتضم مجموعة من المسلمين الذين التفوا حول قائد ديني، تقرباً إلى الله من خلال العبادة والعمل الخيري، وهي لا تزال أشهر المنظمات ذات الجذور الشعبية في المنطقة العربية والعالم الإسلامي.

ويضاف إلى هذه المنظمات، أشكال للعمل الجماعي التطوعي، ساد طويلاً لدى الجماعات الشعبية العربية، وقصد بها المساعدة بتعاون عدد من الأفراد في تحقيق مشروع ذي طابع عام أو خاص. وقد ظلت هذه المنظمات والأشكال تلعب دورها العفوي في المنطقة العربية، لتظهر معها الجمعيات الأهلية مع بدايات القرن الماضي، بفعل تبلور البرجوازية العربية بخليطها المحلي والأجنبي في بعض الأقطار العربية، ونتيجة لتآكل وانهيار نظام الطوائف الحرفية، وبتأثير المثقفين العرب واحتدام القضايا السياسية والاجتماعية.

ولم تلبث هذه الجمعيات بعدما قامت، أن كثُرت لتشمل معظم الأقطار العربية، وان اختلف توقيت نشأتها، أما في أقطار الخليج العربي فقد كانت نشأتها من خلال النوادي الأدبية في البحرين عام١٩٦٩ والكويت عام١٩٢٣. ثم كانت الطفرة في الستينات والسبعينات من القرن الحالي[٨].

ثلاثة أجيال من المنظمات غير الحكومية العربية

يمكن تمييز ثلاثة أجيال من المنظمات غير الحكومية العربية، حيث كانت أولى المنظمات التطوعية الخاصة من الطراز الحديث، والتي أسسها المغتربون اليونانيون في الإسكندرية بمصر عام ١٨٢١ منظمة خيرية كلياً. وقد أثار هذا الشكل العصري من أشكال الرعاية الاجتماعية إعجاب المصريين. ثم عاد عدد من التلاميذ المصريين إلى مصر بعد دراستهم في أوروبا، فبدأوا في الثلاثينيات من القرن التاسع عشر بمحاكاة اليونانيين.

وقبل أن ينتهي القرن التاسع عشر كانت قد تأسست مئة منظمة أهلية تقريباً، وأنشي معظمها بعد الاحتلال البريطاني لمصر عام ١٨٨٢. وقد شعر عدد من المصريين المتعلمين بأن الحاجة تدعو إلى مثل هذه المنظمات غير الحكومية وذلك لملء الفراغ الذي أحدثه عدم وجود دولة قومية مستقلة تقوم بأعمال الرعاية.

استمر عدد المنظمات غير الحكومية في مصر والبلدان العربية الأخرى بالتزايد في النصف الأول من القرن العشرين، وظل معظمها يركز في نشاطه على أعمال الرعاية وتقديم الخدمات.

وابتداء من الخمسينات فصاعداً أخذ الوطن العربي يشهد ظهور الجيل الثاني من المنظمات غير الحكومية. جمعيات تطوير الجماعات، وكانت مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية حافلة بالمذاهب السياسية المتصارعة والنماذج المتنافسة الخاصة بالتنمية والترفيه عن الناس.

لذا كان من الطبيعي أن تظهر منظمات أهلية ذات توجه نحو التطوير والتنمية في الساحة العربية. ومع أن الأنظمة الشعبوية العربية كانت ترتاب بالمنظمات غير الحكومية القديمة فحاولت

السيطرة عليها أو جعلها بلا حول ولا قوة، إلا أنها دعمت منظمات التطوير غير الحكومية الجديدة. وقد بلغ هذا الجيل الثاني ذروته العددية في الستينيات والسبعينيات.

أما الثمانينيات فقد ظهر خلالها جيل ثالث من المنظمات المتخصصة ببث الدعوات وكان ظهورها مدوياً، وبدأ ذلك بالمنظمة العربية لحقوق الإنسان في عام ١٩٨٣. وقام عدد من هذه المنظمات بحشر كلمة " منتدى " في أسمائها عن عمد، (مثل منتدى الفكر العربي ومنتدى العالم الثالث والمنتدى الأهلي الجديد). وتم إنشاء بعضها بصفة شركات مدنية أو شركات مهنية، وذلك تحاشياً لقوانين متعنتة قد تحد من نشاطها أو تحرمها من العمل.

ومع أن هذه المنظمات لا تكون سوى جزء ضئيل من المنظمات غير الحكومية العربية البالغ عددها سبعين ألفاً، إلا أن الجيل الثالث من المنظمات المتخصصة ببث الدعوات هو الآن في الصدارة من مجموع التشكيلات الاجتماعية الأهلية التي امتدت لتكون شبكات إقليمية ودولية معاً، الأمر الذي يبدو أنه يوفر لها شيئاً من الحماية ضد المحاولات الحكومية للسيطرة عليها أو سحقها [٩].

ثانياً: في أوربا والدول الغربية

لا شك أن المجتمع الأهلي، كميدان يتوق فيه المواطنون الدخول في جمعيات من خارج المؤسسات الحكومية للسعي من أجل أهداف اجتماعية أو ثقافية أو مهنية أو خيرية أو غيرها من الأهداف المشابهة، هو في حيز الوجود في أمريكا وفي جزء من أوروبا منذ زمن طويل.

أما في أجزاء أخرى من أوروبا الغربية مثل ألمانيا والنمسا وإيطاليا وإسبانيا، فقد حدث توقف في هذا المضمار جراء الحكم النازي والفاشي. كان التوقف في هذا السياق يتسم بقيود تفرضها أنظمة مستبدة على سلسلة من الحريات التي كان يمارسها المواطنون في السابق.

ومن الصواب القول بأن المجتمع الأهلي، بمعناه الواسع، كان موجوداً كحقيقة من حقائق الحياة في العالم الأنغلوسكسوني وفي بعض الأجزاء من أوروبا لفترات غير منقطعة وطويلة جداً، وأنه موجود كحقيقة من حقائق الحياة في معظم أنحاء العالم الغربي منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وأنه وجد كميدان تمارس فيه الحرية الفردية من خلال تفاعل متبادل طوعي مع حريات فردية أخرى...

كيف ظهر المجتمع الأهلي؟ إنه برأيي الخاص قد ظهر ببطء شديد مع نشوء البورجوازية في أوروبا قبل نحو ثلاثة قرون، من خلال عملية بعينها بدأت فيها البورجوازية تكتسب الثروة والاستقلال فتطالب من ثم بالحريات والحقوق. ومما له مغزاه أن نجد في كتابات الفلاسفة جملة **Burgerliche Gesellschaft** (أي المجتمع البرجوازي) كناية عن مصطلح المجتمع الأهلي.

ومع أن علم اللغات لا يقرر بشكل تام معاني الكلمات لكنه يوحي بدلالتها. وقد يعني الفلاسفة كلمة مدني باستعمالهم كلمة بورجوازي لكن استعمال هذا المصطلح الأخير يلقي بظلاله على مفهوم المجتمع الأهلي...

لقد أثمرت البورجوازية حركة التنوير ومذهباً أخلاقياً لا يقوم بالضرورة على الدين (ومن هنا جاء النظام الذي وضعه كنت)، كما أن البورجوازية قادت الثورة الفرنسية، وعلى الرغم من الانتكاسات المتعددة اعتباراً من نابليون الأول إلى عودة الملكية وحتى نابليون الثالث، كانت نواقيس الثورة الفرنسية هي التي أعلنت في

النهاية عن جنازة الحكم الاستبدادي. وكانت هناك الثورة الأمريكية وهذان الحدثان، أحدهما على هذا الطرف من الأطلسي والآخر على ذاك، قد أعطيانا إعلاناً لحقوق الإنسان.

ومهما يكن أصل المجتمع الأهلي في التاريخ، فقد ظل من الصحيح القول بأنه عمل على تكوين بُعد قيّم للحياة في الغرب، وهو، كعدد آخر من الأمور القيمة التي تظل من دون أن يلحظها أحد حتى تُفقد، لم يُولِ انتباهاً كثيراً من قِبل المجتمع. بَيد أن الحالة تختلف في أوربا الشرقية حيث أدى الحرمان من الحرية إلى التشوق إليها، ففي أوساط الثمانينيات من القرن الماضي، لاسيما في بولونيا وتشيكوسلوفاكيا، أخذت تُسمع الأصوات المطالبة بمجتمع مدني(١٠).

وهكذا نجد أن أوروبا الغربية ومن بينها إنجلترا، كانت تعيش في ظل النظام الإقطاعي وكان البعد الاقتصادي والاجتماعي شاسعاً بين طبقة الإقطاعيين وطبقة العاملين، كذلك الحال في ظل النظام الرأسمالي البرجوازي، عندما انتشرت معالم الثورة الصناعية في أوروبا، ووقع في ظل النظامين الكثير من المواطنين المغلوبين على أمرهم صرعى للإقطاع والرأسمالية والبرجوازية، وإن مساوئ هذا النظام دفعت إلى بذل الجهود الإنسانية والتي أسفرت في نهايتها عن قيام الكنيسة بدورها في تقديم المساعدات للفقراء والمحتاجين، وقيام النبلاء والميسورين في إطعام الفقراء وعلاجهم في مستشفيات شيدت للمرضى والفقراء، بعد ذلك قامت منظمات أهلية من أصحاب الحرف (الجليد) بتقديم المساعدات المختلفة لأعضائها فقط، وبمرور الزمن أخذت بعض المؤسسات بتعليم الأطفال الفقراء ومساعدة الراغبين في الزواج من المعدمين(٧).

وأمام هذه الظروف، كان من الطبيعي أن يتجه التفكير من أهل الخير إلى إنشاء بعض التنظيمات لمساعدة الفقراء والمحرومين، وأخذ عدد هذه المنظمات يزداد بعد القضاء على النظام الإقطاعي، وذلك لأن النظام الرأسمالي الذي حل محل النظام الإقطاعي لم ينجح في القضاء على مشكلة الفقر في أوروبا.

وانتقلت فكرة التنظيمات إلى الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق إنجلترا كمستعمرة لهذه البلاد، غير أن هذه التنظيمات عرفت طريقها إلى التطور في الولايات المتحدة الأمريكية بخطى سريعة بعد حصولها على الاستقلال. ولما ازداد نشاط المؤسسات الخيرية نتيجة للكساد الذي حل بالولايات المتحدة الأمريكية بسبب الحرب الأهلية، وتكونت جمعيات تنظيم الإحسان، واتسع انتشارها، بدأت تقوم بعقد مؤتمرات على مستوى الولايات المتحدة اعتباراً من عام ١٨٨١ م.

ثم اتجه التفكير إلى عقد مؤتمرات سنوية على مستوى الدولة لتلك المؤسسات والجمعيات لتبادل الخبرات فيما بينها والعمل على تنسيق جهودها، وأدى حاجة مؤسسات الإحسان إلى التمويل إلى ظهور نوعين منفصلين من الأجهزة وإن كانتا مرتبطتين هما (جمعيات تنظيم الإحسان، وأجهزة التمويل المشترك) وقد صاحب هاتين الحركتين حركة " المحلات الاجتماعية وأدى تطور الحركات الثلاث إلى تكوين تنظيمات لتنسيق الخدمات الاجتماعية على مستويات مختلفة (١١).

ثم تطورت الهيئات الأهلية حتى وصلت إلى ما هي علية الآن، كما سترى عند التطرق لتعريفات المنظمات الأهلية، وأصبحت قوة لا يستهان بها، ويُعمل لها ألف حساب، خاصة في عصر العولمة، وأصبح ينظر إلى المنظمات الأهلية التطوعية على

أنها الأقدر في التعرف على مشاكل الناس، والأقدر على تغيير حياتهم إلى الأفضل واتسعت أجندة العمل الأهلي لتتجاوز تلك المرحلة المقصورة على مجالات البر والأعمال الخيرية ومجالات تحسين سبل المعيشة بشكل عام في مجالات التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية، إلى مرحلة المشاركة في صياغة أولويات القضايا الدولية.

مفهوم المنظمات غير الحكومية

عند استعراض مفهوم المنظمات غير الحكومية بأبعادها المختلفة، وصولاً إلى توضيح المقصود بتلك المنظمات والدور المنوط بها في خدمة المجتمع والعمل التطوعي، واجه الباحث إشكالية تعدد المسميات والتعريفات حيث يتناول كل كاتب المفهوم بتسمية مختلفة ومن منظور مختلف يتيه معه القارئ، لذلك ارتأى الباحث عرض المسميات والتعريفات المختلفة للمنظمات غير الحكومية مع شرح المفاهيم والمصطلحات التي تحتاج إلى توضيح كما يأتي:

أولاً: مشكلة التعريف وتعدد المسميات

تعددت المسميات الخاصة بالمنظمات غير الحكومية، وتتعدد التعريفات ما بين: المنظمات التطوعية، المنظمات التطوعية الخاصة، المنظمات غير الحكومية، منظمات القطاع الثالث، المنظمات غير الهادفة للربح، المنظمات الأهلية، المنظمات الخيرية، جمعيات النفع العام، منظمات القطاع المستقل، الجمعيات الأهلية، المنظمات المعفاة من الضرائب، منظمات التغيير الإنساني، ومنظمات ربط ووصل المجتمع وغير ذلك من التسميات المتعددة.

وعلى الرغم من تعدد المسميات والمصطلحات التي تعبر عن ظاهرة المنظمات التطوعية، واختلاف هذه المنظمات من حيث الأهمية والحجم والنشاط ومناط الاهتمام في الدول والثقافات المختلفة، فإنها تؤدي وظائف متشابهة، حيث تناصر الفقراء والمهمشين والضعفاء وتسعى للتغيير الاجتماعي، وتقدم الخدمات الاجتماعية، وتدافع عن حقوق الإنسان، وفي بعض الدول تُعد الأداة الرئيسية لتوزيع ونشر الرفاهة الاجتماعية. وتعد سمة الطوعية والانحياز الشخصي السمة الأولي التي تميز هذه المنظمات غير الحكومية عن غيرها من المنظمات الأخرى(١٢).

ويتوقف تصنيف الجمعيات الأهلية على أهدافها ومجالات نشاطها إلا أن المشكلة الأساسية التي تواجه عملية التصنيف للجمعيات الأهلية في بعض الدول ومنها دول مجلس التعاون الخليجي هو ليست فقط تعدد أنشطتها وتنوعها في مجالات وميادين متعددة، بل عدم دقة ووضوح أهدافها، الأمر الذي يحدث إرباكاً منهجياً لعملية التصنيف.

وهكذا تسود الفوضى والارتباك في استخدام المفاهيم والمصطلحات التي توصف العمل الأهلي وجمعياته، لهذا لم يتم التوصل إلى اتفاق موحد في التوصيف للعمل الأهلي، بل هناك تنوع ضخم أصبح يتداول في الكتابات والأدبيات العالمية والعربية، وترجع الأسباب الرئيسية في ذلك إلى ما يأتي: (١٣)

١. حداثة البحث والدراسة، والاهتمام نسبياً بهذا المجال على المستويين العربي والدولي.

٢. اختلاف التوصيفات القانونية لهذه الجمعيات من مجتمع إلى آخر.

٣. اختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للدول المختلفة.

فما درج على تسميته بـــ " الجمعيات الأهلية " لو رُدّ وأرجع إلى فحواه الأصلي، لعنى غير ما تعارف حاملوه على تضمينه. فعندما يتكلم الناس

عادة عن " الجمعيات الأهلية " يشيرون إلى هيئات منبثقة من المجتمع، لا فرق عندهم على ما يبدو، بين كونها (طبيعية) وبين كونها تجمع أشخاصا فرقتهم الولادة أو النسل أو العشيرة، ويفسر (المعجم العربي الحديث) "الأهل" بـــ (العشيرة وذوي القربى) فنستنتج بسهولة، بأن الصفة اللصيقة بهذا المفرد هي الصفة الطبيعية لذا فإن تبني السمة الأهلية للجمعيات التي نحن بصددها هو تبنٍّ يصبح جزئياً.

أما الجزء الصحيح الآخر، فهو تسمية هذه الجمعيات بـــ " المدنية ": فالعديد منها غير قائم على النسب العصبي، وقد اجتمع أعضاؤها على همّ عامّ، اجتماعي، فانتظموا على أساسه: دون أن يلغي ذلك تداخلاً بين صفتي المدنية والأهلية. والسبب على الأرجح أن التعايش بين القديم، أي التضامن " الطبيعي " والجديد، أي التضامن القائم على المواطنة، مازال مكتوباً له حياة طويلة على الرغم من بعض المظاهر.

أما الاكتفاء بالصفة الطوعية لتسمية هذه الجمعيات فهو بدوره يتسم بالصحة الجزئية: ليس فقط لان بعضها صار محترفاً، ويتوق بعضها الآخر إلى الاحتراف، بل أيضاً لأن قسطاً وافراً من الصفة الأهلية يرخي بظلاله وبتقاليده على بعضها المتبقي، فيحوّل الطواعية إلى طقوسية أشبه بالمبايعات المرتّبة فصولها سلفاً.

وما ذاع مؤخراً من صفة غير حكومية **(ONG'S)** لهذه الجمعيات ليس خطأً فحسب، بل يطرح أيضاً إشكالية استقلالية هذه الجمعيات تجاه الحكومات التي تحكم بلدها. لنبدأ بالنشأة والتي لا تحصل إلا بإذن من الوزارة المختصة (١٤).

ثانياً: تعريف المنظمات غير الحكومية

من خلال اطلاعنا على أدبيات الموضوع، يمكن لنا أن نستعرض أهم التعاريف والمسميات المختلفة للمنظمات غير الحكومية، في محاولة لاستيضاح هذه المفاهيم، وإزالة الغموض الذي يعتريها في بعض الأحيان، وهذه المسميات والتعاريف هي:

١. مصطلح القطاع التطوعي

ومصطلح القطاع التطوعي يركز على العمل على عنصر التطوع من قبل الأفراد، إلا أن هذا المصطلح يغفل دور الأفراد الذين يعملون بأجر في هذا القطاع.

٢. المنظمات غير الحكومية

ومسمى المنظمات غير الحكومية يوحي باستقلالية هذه المنظمات عن القطاع الحكومي.

٣. الجمعيات والمؤسسات الخاصة

ويعرف القانون الجمعيات بأنها كل جماعة ذات تنظيم مستمر بمدة معينة أو غير معينة،تتألف من أشخاص طبيعيين أو من أشخاص اعتباريين، لغرض غير الحصول على ربح مادي.

أما المؤسسة الخاصة فتنشأ بتخصيص مال لمدة غير معينة لعمل ذي صفة إنسانية أو دينية أو علمية أو فنية أو لأي عمل آخر من أعمال البر والرعاية الاجتماعية أو النفع العام دون القصد إلى ربح مادي ويشترط القانون في إنشاء الجمعية أن يوضع لها نظام مكتوب (النظام الأساسي) موقع عليه من المؤسسين كما اشترط أن يكون تخصيص المال لإنشاء المؤسسة بسند رسمي يعتبر دستوراً للمؤسسة (لائحة النظام الأساسي للهيئات الأهلية.(١٥)

٤. مصطلح القطاع الثالث

ويشير هذا المصطلح إلى أن هذه المنظمات تعمل خارج نطاق الحكومة وقطاع السوق، حيث شهد عقدا الثمانينيات والتسعينيات، على وجه الخصوص، تصاعداً غير مسبوق في مكانة المنظمات الأهلية، كقطاع ثالث إلى جانب

الحكومة والقطاع الخاص، وارتبط بذلك خطاب سياسي مرحب بدور هذه المنظمات في عملية التنمية، في إطار متغيرات عالمية وإقليمية تؤكد أهمية هذا الشريك في عملية التنمية.

٤. مصطلح القطاع المستقل

ويركز هذا المصطلح على الدور المهم الذي تلعبه هذه المنظمات كقوة ثالثة خارج نفوذ الحكومة وقطاع الأعمال، ومع ذلك فهي تعتمد على مصادرها الذاتية وعلى الحكومة، وعلى مصادر تمويل أجنبية في بعض الأحيان.

٥. مؤسسات المجتمع المدني

"ومقولة المجتمع المدني تعني مجموعة القيم والأعراف التي يقبلها المجتمع المنظم على نحو سلمي طوعياً، وهذا القبول الطوعي هو بالضرورة نتاج لثقافة الأمة الأوسع وهي ثقافة قائمة بذاتها تتركز حول العمل الطوعي العام والمنهجي في إطار ديمقراطي، ووفق هذا التعريف فإن المجتمع المدني يشمل كل المنظمات والتجمعات المدنية غير الساعية للوصول إلى السلطة والتي تتوسط بين الأفراد والدولة.[١٦]

والمجتمع المدني هو عبارة عن مجموعة المؤسسات والهيئات السياسية والاجتماعية والثقافية والتطوعية التي تنظم العلاقات الاجتماعية، وتمثل مصالح القوى والجماعات في المجتمع، والتي تعمل باستقلالية كاملة أو نسبية عن الدولة، إن المجتمع المدني هو أساسا مجتمع تعددي، أي متعدد الجماعات والروافد والاتجاهات والقناعات والميول والتي هي مصدر الحيوية والإبداع.

ولا يمكن تخيل المجتمع المدني بدون المؤسسات المجتمعية والأهلية، والتي تتنوع بتنوع الفئات والجمعيات، وتختلف عن بعضها بعضاً من حيث النشاط والحجم وعمق الانتماء ودرجة التضامن، كما تختلف باختلاف مستوى وعي الأعضاء بمصالحهم وشرعية مطالبهم.

ولابد لمؤسسات المجتمع المدني أن تتمتع بالاستقلالية التنظيمية والإدارية عن الدولة والسلطة السياسية، قد انتعش العمل المدني العربي خلال عقدي السبعينات والثمانينات من القرن الماضي، حيث بلغت هذه المؤسسات في أواخر الثمانينات إلى ما يربو عن ٧٠ ألف منظمة وذلك لعدة عوامل منها.[١٧]

١. تزايد احتياجات الأفراد والجماعات المحلية التي لم تلبها الدولة.
٢. اتساع نطاق التعليم بين السكان العرب.
٣. زيادة الموارد المالية الفردية.
٤. نمو هامش الحرية.

٦. المجتمع المدني عبر القومي

المجتمع المدني عبر القومي تعبير جديد، شاع وتردد كثيرا في العامين الأخيرين على وجه الخصوص، وهو يعكس موضوعا على درجة عالية من الأهمية مرشح للعب دور رئيس في القرن الحادي والعشرين والمجتمع المدني عبر القومي هو مجموعة المؤسسات والمنظمات غير الحكومية، التي تتخطى الحدود القطرية لتمتد إلى أقاليم العالم، وتتبنى قضايا لها سمة عالمية، قد تعكس حركات اجتماعية عبر قومية مثل قضايا المرأة أو البيئة أو حقوق الإنسان.[١٨]

إن المفهوم بالشكل الذي طرحناه غير حديث، فهناك منظمات عالمية غير حكومية متعددة ومتنوعة. وبعضها حاصل على الصفة الاستشارية في الأمم المتحدة، إلا أن الجديد هو الاهتمام العلمي والعملي غير المسبوق بالظاهرة، وترشيحها لأن تكون بين أولويات الاهتمام في القرن الحادي والعشرين، وكذلك الارتباط القوي بين العولمة

وبين الاهتمام بالمجتمع المدني عبر القومي.. هذا الاهتمام الذي برز في مؤتمرات عالمية وورش عمل واجتماعات خبراء، وانعكس على سلسلة من الإصدارات الحديثة التي تناقش المجتمع المدني عبر القومي في طرح القضايا والتحديات التي ترتبط به.

إن المجتمع المدني عبر القومي أصبح هو التعبير المفضل عن المجتمع المدني العالمي والذي طرح أخيراً. إن المفهوم الأخير لم يعد يلقى إقبالاً كبيراً من الباحثين والمهتمين بهذا الموضوع، باعتبار أنه قد يتضمن إقصاء لبعض مؤسسات المجتمع المدني، كما أن هناك اختلافاً حول المعايير التي تحدد السمة العالمية، ومن ثم فإن التعبير الجديد محل الاهتمام، والذي استقطب التوافق حوله، هو المجتمع المدني عبر القومي.

٧. ثم ظهر أخيراً مصطلح المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية أو متعددة الجنسية

إن مصطلح المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية هو عبارة عن ــ تجمع من منظمات تطوعية إرادية ــ وأحياناً ما تضم أفراداً ــ غير هادفة للربح ــ مستقلة ذاتيا عن الحكومات، ــ تتبنى أهدافا إنسانية، وتعمل وتنشط في عدد متنوع من دول العالم، وهذه المنظمات لها مجلس أمناء يمثل أقاليم العالم، وينتمي إليها أعضاء من مختلف أنحاء العالم.

وهكذا فإن تخطي الحدود التقليدية لدولة ما، أو إقليم ما أو الإدارة والعضوية متعددة الجنسية، والعالمية، هي سمات أو معايير تميز المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية. إن هذا الفاعل الجديد يتجاوز الإيديولوجيات، ويأخذ بالتنوع، وبإقرار التعددية كملمح رئيس [١٩].

ويتضح أن التسمية المتداولة في الساحة العربية للمنظمات غير الحكومية تغلب عليها تعبيرات: المنظمات الأهلية والجمعيات الأهلية والجمعيات الخاصة ومؤسسات المجتمع المدني، بما فيها لغة الخطاب في دول مجلس التعاون الخليجي، وهي منظمات ذات طابع شعبي جماهيري غير رسمي بأشكال وأنماط مختلفة، نتيجة لعوامل تاريخية وسياسية واقتصادية واجتماعية، ولقد أدى تفاعل العوامل الكثيرة التي أسهمت في بروز هذه التنظيمات إلى إكسابها خصائص محددة انعكست في تنوع الأدوار التي تؤديها في قضايا التنمية، ويمكن إيجاز الخصائص التي تميز المنظمات غير الحكومية العربية فيما يأتي[٢٠]:

١. تطغى صفة التطوعية والاختيارية على أهدافها وممارستها وشروط العضوية فيها.
٢. تلعب المبادرات التلقائية وغير التلقائية، الفردية، والجماعية، دوراً أساسيا وهاماً في مدى فعالية تلك المؤسسات والمنظمات في تحقيق أهدافها، وفي تنفيذ خططها وبرامجها.
٣. يكون العون الذاتي عنصراً هاماً في مدى حركتها وفي استقطاب مواردها المالية وتحفيز طاقاتها البشرية.
٤. أدى الإسهام الشخصي دوره الهام كأداة أساسية لبلورة فلسفتها وترسيخ أهدافها في المجتمع.
٥. تتنوع طبيعة هذه التنظيمات وعوامل نشأتها وأساليب تطورها من قطر عربي إلى قطر آخر، ولكنها تخضع لتأثيرات عاملي الزمن والمكان من حيث رؤيتها وقدرتها على الحركة، وفعالياتها واستقطابها للجماهير.
٦. تستمد خصائصها من الجذور التاريخية للمجتمع وتنشأ في أحضان الحركات السياسية

والاجتماعية والروحية فيه وتنشط كلما توفر مناخ ديمقراطي وسياسي واجتماعي ملائم.

وقد تكون التوصيفات القانونية لمفهوم العمل الأهلي التطوعي مختلفة على صعيد القوانين واللوائح والأنظمة التي تحكم هذا المجال، رغم الاتفاق حول السمات الأساسية التي تُعبر عن مضامين تلك التسميات القانونية المختلفة، ففي دولة الإمارات العربية المتحدة وكذلك في دولة الكويت توصف [بالجمعيات ذات النفع العام] وفي دولة البحرين توصف [بالجمعيات والأندية الاجتماعية والثقافية والمؤسسات الخاصة]، وفي السعودية يستخدم تعبير [الجمعيات والمؤسسات الخيرية]، وفي سلطنة عمان توصف بـ [الأندية والجمعيات]، وتوصف في دولة قطر [بالجمعيات الخيرية والمؤسسات الخاصة].

ومع هذا الاختلاف في المسميات القانونية للتعبير عن مفهوم العمل الأهلي، فإن الأمر يكون مختلفاً وسط المهتمين والباحثين المعنيين بالعمل الأهلي، وبحث قضاياه ومشكلاته في دول مجلس التعاون، وبخاصة المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، فإنهم يتفقون جميعاً على تأكيد استخدام تعبير (مؤسسات المجتمع المدني) وأنه خير توصيف سيسيولوجي مقارب لوضعية العمل الأهلي ومؤسساته .الحديثة منها وكذلك التقليدية، كالعائلة والقبيلة والمسجد، كما أن الخطاب الرسمي الخليجي أصبح يتداول هذا المفهوم في المحافل الدولية والعربية.

وبصرف النظر عما يطرحه مفهوم مؤسسات المجتمع المدني من إشكاليات لغوية أو مفاهيمية حسب تقدير بعض الفلاسفة وعلماء الاجتماع، فإن تعبير مؤسسات أو جمعيات العمل الأهلي يوازي في استعماله مؤسسات أو جمعيات المجتمع المدني، وقد يكون توصيف المجتمع المدني قادراً على استيعاب التحولات التي تشهدها الساحة العربية من الخليج إلى المحيط [١٣].

أهمية المنظمات الأهلية

المؤسسات والمنظمات الأهلية وغير الحكومية ضرورة لكل المجتمعات، واستمرار المواطنين بتكوين منظمات أهلية يعبر عن مرحلة صحيحة في تطور حياة المجتمعات، فالمنظمات لا تحقق جانب الانتماء فقط ولكن كحق لكل مواطن في المشاركة في التخطيط لاحتياجاتهم وكذلك حقوقهم، حيث إن مشاركة المواطنين ليست فقط ضرورة في الدول النامية ولكنها أساسية بالنسبة لكل الدول، والمؤسسات الأهلية تُعتبر حلقة الوصل بين الحكومة أي بين الدول والقيادات الشعبية والقاعدة الكبرى من الأهالي.

وتلعب الهيئات الأهلية دوراً رئيسياً في تخطيط وتقديم الخدمات الاجتماعية، حيث تُعتبر هذه المنظمات شريكاً للمنظمات الحكومية في تحقيق أهدافها وأغراضها نحو تحقيق احتياجات الناس.

وتلعب المؤسسات الأهلية عدة أدوار، من أهمها:

١. توفير الموارد المالية وكذلك المتطوعين نحو العمل الاجتماعي، حيث تعبر هذه المنظمات عن مشاركة المواطنين بالمال بجوار جهودهم الذاتية.
٢. من الأدوار الهامة لهذه الهيئات اكتشاف الاحتياجات الحقيقية للمواطنين والتي لا يمكن الوصول إليها عن طريق القيادات الطبيعية.
٣. تعتبر هذه المنظمات بوتقة لمشاركة المتطوعين، من حيث تمكنهم من الاستفادة من خبراتهم ومجهوداتهم ومهاراتهم.

مجالات نشاط المنظمات الأهلية

وكاتجاه عام في الأقطار العربية، تشمل هذه المجالات: رعاية الطفولة والأمومة، رعاية

الأسرة، رعاية المسنين، رعاية المعوقين، المساعدات الخيرية أو الاجتماعية، رعاية الأيتام، الخدمات الصحية، الخدمات التعليمية، الثقافة والعلوم والفنون والآداب، الحفاظ على البيئة، الصداقة بين الشعوب، الخدمات الدينية، رعاية الأحداث، رعاية المسجونين، التدريب المهني، تنمية المجتمعات المحلية، تأهيل المرأة، وروابط الجيرة والزمالة، إضافة إلى مجالات أخرى مستحدثة يقف على رأسها مجال حقوق الإنسان في البعض من هذه الأقطار(٢١).

من هنا يمكن تفسير تداخل كثير من هذه المجالات، نظراً لاختلاف دائرة اتساعها، وأولويات اهتمامها، والأدوار التي تقوم بها، وفقاً لاحتياجات الأهالي، ووفقاً لطبيعة النظام السياسي والتوجهات الاقتصادية التي تتبناها الحكومات، وفيما يأتي مجالات عمل المنظمات الأهلية:

أ. المجال الخدمي

ويتضمن هذا المجال ميادين متعددة مثل: الرعاية الاجتماعية والخدمات الصحية، الخدمات التعليمية، إضافة إلى ما يتصل بالخدمات الدينية والثقافية.

ب. المجال الفئوي

ويشمل، رعاية بعض الفئات، كالمرأة والأطفال والمسنين والشباب والمعوقين والجانحين والمدمنين.

جـ. المجال التنموي

ويشمل ميادين التنمية المحلية، والتدريب والتأهيل، والإغاثة، وتنظيم الأسرة.

د. المجالات المستحدثة

والملاحظ تصاعد اهتمام عدد من الجمعيات الأهلية في بعض الأقطار العربية بمجالات مستحدثة في نشاطها، أهمها ما يتصل بحقوق الإنسان، وحماية البيئة، حيث نجحت في وضع هذه المجالات ضمن جدول أعمال الحكومات، وإن لم ينف ذلك محدودية وزنها مقارنة بالجمعيات الأخرى، بسبب غيابها عن بعض الأقطار لاعتبارات قانونية وسياسية.

المشكلات التي تواجه الجمعيات الأهلية الخليجية

تواجه الجمعيات الأهلية الخليجية قاطبة عدة مشكلات وصعوبات تتشابه في المضمون إلا أنها تختلف في درجة الحدة من دولة إلى أخرى، ويمكن تحديد تلك المشكلات فيما يأتي(١٣):

١. تناقص عدد الأعضاء في كثير من الجمعيات لأسباب مختلفة، في مقدمتها تزايد الانشغال في الأمور الحياتية الخاصة، وتزايد الاعتماد على الجهات الحكومية الرسمية في تقديم الخدمات.

٢. ضعف إقبال الشباب على الانخراط في عضوية الجمعيات لتجديد الدماء في الجمعيات الأهلية.

٣. ازدواجية وتعددية العضوية في عدد من الجمعيات، والتي تؤدي إلى تشتت الجهود وإضعاف المساهمة، وتقليل الفاعلية على المدى الطويل وفي مختلف الجمعيات المنتسب فيها.

٤. انعدام أو ضعف التنسيق والتعاون والتكامل بين الجمعيات، وخاصة في نطاق الأنشطة والبرامج المتشابهة والمقدمة إلى نفس الفئات، مما يؤدي إلى الازدواجية، وبعثرة الإمكانيات.

٥. عدم كفاية الدعم المادي الحكومي المقدم إلى الجمعيات، من جهة، وضآلة هذا الدعم بل وانعدامه من قِبل القطاع الخاص من جهة أخرى، في بعض الدول وفي حالات محددة.

٦. ضعف مشاركة أعضاء الجمعيات فيما تقدمه من أنشطة وفعاليات، والاقتصار في كثير من الأحيان في ذلك على أعضاء مجلس الإدارة.

٧. قلة الخبرة وضعف الإمكانات الفنية المتاحة،

وعدم توفير المستلزمات اللازمة لتنفيذ أنشطة الجمعيات.

٨. ضعف التقدير والحوافز المعنوية للناشطين في الجمعيات الأهلية.

٩. عدم توفير التغطية الإعلامية المناسبة والمواكبة والقادرة على إبراز تلك الجهود وأهدافها الإنسانية النبيلة.

دور المنظمات الأهلية في تنمية القوى البشرية ورفع مستوى العمل التطوعي

يُعتبر هذا الدور من أهم الأدوار المنوطة بالمنظمات الأهلية على الإطلاق، بل هو الدور الرئيس الذي تقوم به كافة الجمعيات والمنظمات الأهلية على اختلاف أنواعها وأنشطتها، فهذه المنظمات في الأصل تطوعية، تهدف إلى تفعيل العمل التطوعي وتنمية القوى البشرية لتقوم بدورها على أكمل وجه، والتغلب على ما يواجهها من مشكلات.

وفي الوقت الحاضر، يتعاظم دور المنظمات الأهلية في تنمية القوى البشرية، ويظل البشر هم الهدف الأساسي من التنمية، التي يجب أن تضمن لهم التحسين المستمر لمستوى معيشتهم وتمنحهم الفرص المواتية للإنتاج والاستماع والابتكار. ومن هذا المنطلق، ولتوضيح الصورة أكثر سوف نتناول أولاً: مفهوم التنمية البشرية وأهمية المشاركة الشعبية في التنمية ودور المنظمات الأهلية في هذا المجال. ثم نتناول العمل التطوعي بأبعاده المختلفة باعتباره العنصر الرئيس في عمل الجمعيات والمؤسسات الأهلية، وصولاً إلى دور المنظمات الأهلية في تفعيل العمل التطوعي ورفع مستوى أدائه.

أولاً: مفهوم التنمية البشرية

تطور هذا المفهوم عبر العديد من المفاهيم، من مفهوم النمو الاقتصادي إلى مفهوم تنمية رأس المال البشري، إلى مفهوم تلبية الحاجات الأساسية ثم الرفاهية، وأخيراً مفهوم التنمية البشرية والتي يعرفها أحد تقارير التنمية البشرية للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة على أنها عملية توسيع اختيارات الناس وحتى يمكن توسيع هذه الاختيارات، يجب توفير المحددات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، بالإضافة إلى إتاحة السلع والخدمات والمعارف، لتلبية هذه الاختيارات التي يمتد مجالها ابتداء من الاحتياجات المعيشية من طعام وشراب ومسكن وتعليم وصحة وبيئة نظيفة وغير ذلك إلى الرغبة في المشاركة في كل ما يجري في المجتمع، أي الحضور الفعال في عملية اتخاذ القرار.

وعلى هذا فالتنمية ليست مجرد زيادة الدخل والثروة فقط، بل إن جانبيها الأهم هما تشكيل القدرات البشرية، مثل تحسين مستوى المعرفة والمهارات من ناحية، وانتفاع الناس بهذه المكتسبة، سواء للتمتع بوقت الفراغ أو للأغراض الإنتاجية أو في الشؤون الثقافية، بمعنى توفير حياة كريمة وطويلة ومنتجة لكل الناس[٢٢].

ثانياً: أهمية المشاركة الشعبية في التنمية

إذا سلمنا باستهداف عملية التنمية لكل الناس فمن البدهي ألا نتوقع نجاح صيغة للتنمية يحددها المجتمع الدولي، وتقوم الدولة بتنفيذها في تجاوز للناس فعلى سبيل المثال، في السياق التاريخي للعلاقات الدولية الاقتصادية والسياسية غير المتكافئة، لابد أن ينبع تصور كل مجتمع للحياة الكريمة والطويلة والمنتجة لكل أفراده من داخل المجتمع نفسه، بل ومن قبل فئات الجماهير التي تمثل الغالبية العظمى منه.

وعلى هذا فمن الضروري أن تحدد التنمية أهدافها بحسب الاحتياجات الداخلية للمجتمع،

وانطلاقاً من الاعتماد على الذات، ولأن محور هذه التنمية هو الإنسان فيجب أن تعتمد على مبادرات الجماهير الخلاقة وأن يوزع مردودها بشكل عادل على صانعيها. ويجب أن تتلاءم هذه التنمية مع الظروف المحددة للمجتمع المطبقة فيه. وعلى آليات الاستراتيجية التنموية المعتمدة تغيير هذه الظروف إلى الأحسن تبعاً للاحتياجات التي تقررها الجماهير المستهدفة والمشاركة.

فالتنمية تتحقق من القرار والخبرة والتصور الجماعي للشعب المتوافق مع بيئته الثقافية ومهاراته وحاجاته وتطلعاته. ولن يتم هذا دون أن تشارك الجماهير والأفراد في صنع القرارات المتعلقة بالتنمية، أي بحياتهم وأوضاعهم وسبل تطويرها وعلى هذا فالتنمية لا تتم دون المشاركة الشعبية، وهذه المشاركة لن تتم إلا بالمشاركة في اتخاذ القرار.

وإذا كان جوهر التنمية بالمشاركة الشعبية هو تعبير كل فئة من فئات الجماهير عن احتياجاتها ومطامحها وانخراطها في تحقيق ذلك، فمن البدهي أن يتناقض هذا المفهوم مع استبعاد أو تهميش إحدى هذه الفئات وهي المرأة. ومن هنا ندرك جوهرية تمكين المرأة من إبراز صوتها وإبداعاتها الخلاقة ومشاركتها.

ثالثاً: دور الجمعيات الأهلية في التنمية بالمشاركة الشعبية

وإذا كانت الجمعيات الأهلية أحد مكونات المجتمع المدني الذي تمثل مؤسساته الساحة التي تدور فيها التفاعلات والصراعات، وغير متعلقة بالربح (غير إنتاجية أو تجارية) ولا بالصراع المباشر على السلطة السياسية (أي النشاطات السياسية المباشرة) والجمعيات الأهلية هي: المؤسسات الطوعية الديمقراطية الغير مستهدفة للربح، والتي تسعى لتحقيق التنمية في المجتمع من خلال تقديم خدمات اجتماعية أو تربوية أو تثقيفية أو بحثية أو مشروعات تنموية، ومناقشة السياسات المتبعة في تلك المجالات، وطرح وبلورة التصورات البديلة للأولويات والممارسات والسياسات.

وبالتالي فإن دور الجمعيات الأهلية في عملية التنمية يكمن في تأمين مجال يتيح أن تنطلق فيه أفكار وتصورات نابعة من الاحتياجات، الفعلية للقطاعات الواسعة من الجماهير و أن تصاغ بدائل للسياسات على أساس تلبية هذه الاحتياجات والحوار مع الدولة أو الصراع بشأنها، أي أنها تشكل جماعات ضغط معبرة عن الجماهير. وتشكل رؤية بديلة للتنمية تستخلصها من خبرتها في العمل وسط الفقراء. ومن البدهي الإشارة هنا إلى وجوب استقلالها التام عن الدولة حتى تقوم بهذا الدور.

وتساهم الجمعيات الأهلية في تأسيس نظام ديمقراطي عن طريق تدريب الجماهير، وإشراكها في عملية اتخاذ القرار، وخلق الآلية التي تتيح استمرارية ذلك دون أي ممارسة تفرغ دورها من مضمونه(٢٢).

وفي نهاية عرضنا لهذا المحور الهام من محاور البحث، يرى الباحث أنه من الضروري جداً أن تكون الجمعيات الأهلية شريكاً ثالثاً في التنمية، باعتبارها الأقدر على التعرف على احتياجات المواطنين في القرى والمدن والأحياء المختلفة، إلى جانب القطاع الخاص الذي بدأ يأخذ دوره في السنوات الأخيرة كشريك رئيسي في التنمية.

العمل التطوعي

تعددت تعريفات التطوع، وصيغت بأشكال متعددة، ولكنها لا تختلف عن بعضها، فهي ضمن مفهوم أساسي، وقالب واضح، وتناول

تعريف التطوع الكثير من المختصين الذين زادوا عليه تارة، ونقلوا من المعارف العالمية تارة أخرى.

فقد عرفه أحمد مصطفى خاطر بأنه " التضحية بالوقت أو الجهد أو المال دون انتظار عائد مادي يوازي الجهد المبذول [٢٣].

وعرفه محمد شمس الدين أحمد بأنه " الجهد الذي يبذله أي إنسان لمجتمعه بلا مقابل، بدافع منه للإسهام في تحمل مسؤوليات المؤسسة الاجتماعية التي تعمل على تقدم الرفاهية الإنسانية، وعلى أساس أن الفرص التي تتهيأ لمشاركة المواطن في أعمال هذه المؤسسات الديمقراطية ميزة يتمتع بها المجتمع، وأن المشاركة تعهد يلتزمون به"[٢٤].

وقد عرفه سيد أبو بكر حسنين بأنه " المجهود القائم على مهارة أو خبرة معينة، والذي يبذل عن رغبة واختيار، بغرض أداء واجب اجتماعي، وبدون توقع جزاء مالي بالضرورة"[٢٥].

وقد جاء في تعريف دائرة معارف الخدمة الاجتماعية التي تصدر عن جمعية الاختصاصيين الاجتماعيين بالولايات المتحدة الأمريكية أن المتطوع هو " الفرد الذي يشارك بخدماته بدون أجر في عمليات التنظيم والإدارة والتنفيذ الخاصة بالخدمات التي تقوم بها الهيئات الحكومية أو الأهلية بمحض إرادته وحريته المطلقة".

وتعريف آخر يرى بأنه " ذلك الجهد، أو الوقت، أو المال الذي يبذله الإنسان بدافع منه لتحمل مسؤوليات مجتمعه، دون انتظار عائد مادي مقابل الجهد المبذول"[٢٦].

ومن هذه التعريفات يمكن استخلاص عناصر أساسية للتطوع يترتب عليها تفصيل ماهيته بالتحديد والتي تتضح في النقاط الآتية:

١. أن هناك جهوداً إنسانية تبذل، سواء كانت جهوداً عضلية أو عقلية، وهناك تضحية بالوقت والمال.
٢. إن هذا الجهد المبذول، وهذه التضحية المقدمة، لا يقابلها عائد مادي، ولا ينبغي توقع الحصول على هذا المقابل، وإذا ما فرض وقدمت بعض المؤسسات جزءاً مادياً، فسيكون جزءاً رمزياً لا يقابل الجهد المبذول، أو التضحية المقدمة، ولكنه يكون لتغطية نفقات المواصلات مثلاً.
٣. أن الجهد المبذول، وهذه التضحية المقدمة نابعة من دافع ورغبة ذاتية، وتقدم طواعية، ودون إجبار لتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.
٤. أن التطوع يقوم على المهارة أو الخبرة السابقة.
٥. يمكن للمتطوع أن يساهم بجهوده وتضحياته لأي مجتمع أو أي تنظيم وليس بالضرورة أن يكون في نفس المجتمع الذي يعيش فيه.

صور التطوع (أنواع التطوع)

هناك عدة تصنيفات للتطوع منها[٢٧].

أولاً: تصنيف حسب الدور الذي يقوم به المتطوع

١. المتطوعون الذين يقومون بالأعمال الإدارية.
٢. المتطوعون الذين يقدمون خدمات مباشرة للمنتفعين.
٣. المتطوعون أعضاء الخدمات التنظيمية والمعاونين.

ثانياً: تصنيف حسب نوع الشخص المتطوع

١. متطوعون محبو الخير (الإنسانيون)
٢. الخبير بشؤون العمل.
٣. مواطنون صالحون.

ثالثا: تصنيف على أساس الدوافع التي تدفع الأشخاص للتطوع

أ. الدوافع الشعورية

البعض ينضم للعمل التطوعي لحاجته إلى أصدقاء، أو الشعور برد الجميل للمؤسسة، أو الاهتمام بنوع معين من النشاط، أو حباً للظهور أو الرغبة في تأكيد ذاته أو قضاء وقت الفراغ.

ب. الدوافع اللاشعورية

البعض ينضم للعمل التطوعي نتيجة رغبة كافية للإحساس بالأمن والحماية أو الوصول إلى مكانة اجتماعية أو إشباع الحاجة إلى الانتماء.

رابعاً: تصنيف حسب نوع العمل الذي يؤديه المتطوع:

أ. التطوع الفني

وهو التطوع الذي يقدم خدمات فنية كالخدمات الطبية أو القانونية أو الاجتماعية ... إلخ .

ب. التطوع غير الفني

وهو التطوع الذي يقدم للمجتمع خدمات غير فنية، وهم المتطوعون الذين يسهمون في برامج وخدمات معينة لا تحتاج إلى ناحية فنية.

أهمية العمل التطوعي

يمكن إجمال أهمية التطوع في الآتي [٢٨] :

١. العمل على سد الفجوة بين ما لا تستطيع الحكومة القيام به، وما لا يرغب فيه القطاع الخاص.

٢. التعبير عن المشاركة الاجتماعية في معناها الواسع، في القضايا العامة.

٣. تنمية وتطوير السلوك الحضاري للأفراد، وتنمية مفهوم المصلحة الاجتماعية العامة، وتعميق روح التكامل.

٤. الحركة التطوعية عادة ما تكون أقدر على التعرف على حاجات المجتمع، ومن ثم التنويه بها ولفت الأنظار إليها.

٥. حشد وتعبئة أفضل للموارد الاجتماعية القومية.

٦. ممارسة رقابة اجتماعية من جانب المنظمات التطوعية على السياسات العامة وتنفيذها.

٧. تقديم قدوة إيجابية في المجتمع لحفز جهود تطوعية جديدة.

٨. إشباع الحاجة الاجتماعية للفرد من خلال إحساسه بالنجاح في القيام بعمل يقدره الآخرون، والإحساس بالانتماء إلى إحدى المنظمات التي تلقى تقدير المجتمع.

٩. تخفيف العبء المادي عن كاهل المؤسسات الاجتماعية، بمعنى أنه يوفر إضافة حقيقية.

١٠. امتياز المتطوعين بالحماس في الأداء، وهو ما نفتقده في العمل البيروقراطي والروتين الحكومي.

١١. يتيح العمل التطوعي ممارسة حقيقية للديمقراطية الاجتماعية بما يتضمنه من حرية الإقدام عليه، واختيار نوعية العمل، والآراء التي تُبدى خلال الممارسات الفعلية.

١٢. يعد المتطوع أسلوباً إيجابياً للاستفادة من الطاقات في المجتمع، ولشغل الوقت بطريقة بناءة.

١٣. إمكانية سد الفجوة أو ملء الثغرات في بعض التخصصات النادرة في المجتمع عن طريق التطوع.

وكما أشرنا سابقاً، فإن العمل التطوعي إنما هو تعبير مهم عن حيوية وديناميكية المجتمع، وقد بدأت عملية قياس التطوع حديثاً، بحيث يعبر عن تقدم المجتمع الإنساني بحجم منظماته التطوعية وأعداد المتطوعين فيه.

التلازم بين المنظمات الأهلية والمؤسسات الرسمية الحكومية

يعتبر قيام المنظمات، بأهدافها التي رسمت مسبقاً، ضرورة مجتمعية لكافة المجتمعات. وقيام المواطنين بإنشاء هذه المنظمات وإدارتها، ليس مجرد التزام للتعبير عن الانتماء للمجتمع، ورد بعض الدين إليه، ولكنه في الوقت نفسه يعتبر حقاً يتمتع به المواطنون كافة للمساهمة في تخطيط برامج الحياة الاجتماعية في المجتمع.

ونظراً لما تحققه المشاركة الأهلية من رفع العبء المادي عن كاهل الدولة، قد يظن البعض أن الحاجة ماسة إلى المشاركة الأهلية في المجتمعات المتخلفة، وخلاف ذلك بالنسبة للمجتمعات المتقدمة، وتعتبر هذه النظرة قاصرة، إذا لم تكن خاطئة في الوقت نفسه، لأن واقع الأمر يؤكد لنا تجاور النشاط الحكومي والأهلي جنباً إلى جنب في المجتمعات كافة. ولكن بالضرورة سوف تختلف العلاقة بين النشاط الحكومي والنشاط الأهلي من مجتمع لآخر، نتيجة لظروف متعددة من بينها: مدى قدرة وكفاءة الجهاز الحكومي لتلبية وإشباع احتياجات المجتمع، وكذلك الأيديولوجية السياسية التي تقوم عليها، وفلسفة الرعاية وأولوياتها في كل مجتمع على حدة. وقد انقسم المختصون في تعريفهم لهذه العلاقة خلال نظريتين، تقوم على أساسهما علاقة الحكومة بالقطاع الأهلي (المنظمات الأهلية) وهما (٢٩):

النظرية الأولى

تعرف بنظرية "السلم التكاملي" وتنصرف هذه النظرية إلى أن الأجهزة الحكومية تضمن للمواطن حداً أدنى للخدمات، وهذا التصور يتناسب مع المجتمعات التي تتميز بوفرة في الموارد الاقتصادية، بحيث يمكن للدولة أن تعمل في كافة برامج الرعاية الاجتماعية التي يحتاج إليها المواطن في المجتمع والتي من شأنها أن توفر له فرص حياة أفضل، ويأتي دور المنظمات الأهلية من حيث ينتهي دور الدولة، بحيث تكمل هذه الخدمات، بل تتوسع فيها أو تحسنها أو تنسق ما بينها، وأيضاً يصبح من مسئولياتها تنبيه الدولة إلى مجالات الرعاية الاجتماعية، واصطلح على تسميتها (العلاقة الرأسية)

النظرية الثانية

وتعرف باسم نظرية الأعمدة المتوازنة وتقوم أساساً على قيام كل من الأجهزة الحكومية والأهلية معاً على تنفيذ الخدمات في كافة الميادين، ويتناسب هذا التصور مع الدول محدودة الدخل أو النامية، من حيث يتم اقتسام مجالات الرعاية بين الهيئات الحكومية والأهلية لتتصدى الدولة للعمل في المجالات التي لها الأولوية بينما تتولى المنظمات الأهلية العمل في المجالات التي تليها من حيث الأهمية ويسير كل قطاع جنباً إلى جنب مع دور القطاع الآخر واصطلح على تسميتها (العلاقة الأفقية).

شكل العلاقة بين الهيئات الحكومية والأهلية

تأخذ العلاقة بين الهيئات الأهلية والحكومية شكلاً أو أكثر، من الأشكال الآتية (١٥).

١. تقوم الهيئات الحكومية بدور الإشراف والتوجيه بالنسبة للهيئات الأهلية للتأكد، من حسن أدائها لدورها في المجتمع في إطار نظامها الأساسي.

٢. تقوم الهيئات الحكومية بالتخطيط ورسم السياسات العامة وتحديد المسئوليات المقبولة للخدمة، وتترك للهيئات الأهلية مهمة التنفيذ.

٣. تقوم الهيئات الحكومية بصرف إعانات مستوية للهيئات الأهلية، تعينها على العمل وعلى تحقيق أغراضها.

٤. تضع الهيئات الحكومية النموذج الذي يحتذى به، بأن تنشئ مشروعات نموذجية، وتدعو الهيئات وتشجعها على عمل المثل.

على أنه لكي تزيد كفاءة المؤسسات الأهلية والحكومية في تقديمها للخدمات الاجتماعية فإنه يلزم مراعاة مجموعة من الأسس العامة، أهمها:

١. أن تقديم الخدمة يجب أن يغطي كل الأفراد الذين تلتزم الحكومة نحوهم بمسؤولية عامة سواء قامت بهذه الخدمة الحكومة مباشرة، أو من خلال المؤسسات الأهليّة.

٢. ضرورة الوضوح في تحديد الخدمات والعملاء، إلى جانب البرامج التي تقدم لهم بالنسبة لكل من المؤسسات الأهلية والمؤسسات الحكومية.

٣. توفير سهل للاتصال وتبادل المعلومات بشكل كافٍ يتاح للهيئات من خلالها أن تعي حقيقة أنها تعتمد وظيفياً بالفعل على بعضها بعضاً، بمعنى أن تفهم أن تحقيقها لأهدافها مرهون بتحقيق الهيئات الأخرى لأهدافها، وأن تتضح أهمية ما يمكن أن يحققه التعاون لها من فوائد.

٤. التوصل إلى إجراءات أو ترتيبات محددة، يمكن أن يتم التنسيق على أساسها بين كل من الهيئات الأهلية والحكومية حول أنواع التبادل أو التحويل التي يمكن أن تتم بينهما.

٥. وجود معايير خاصة بالسياسات والخدمات التي تقدمها المؤسسات الحكومية والأهلية.

٦. ضرورة وجود تخطيط مشترك من جانب العملاء إلى جانب تقييم استخدام الدعم الحكومي.

٧. ضرورة تحديد الدعم الحكومي لكل من المؤسسات الحكومية والأهلية على أساس تحليل الخدمات.

الشراكة بين الهيئات الأهلية والحكومية

ومع تراجع دور الدولة في عدد من مجالات التنمية، هل يمكن أن تقوم الجمعيات الأهلية باعتبارها إحدى منظمات المجتمع المدني، بدور في إعداد خطط وبرامج التنمية؟ لقد نما دور الجمعيات الأهلية وتعاظم دورها، وأصبحت شريكاً رئيسياً في التنمية أسوة بالقطاع الخاص، بل أصبحت المنظمات الأهلية تفرض على المستوى الدولي رأيها في قضايا التنمية.

ويرى الدكتور سمير مصطفى[٣٠] أن الشراكة بين الحكومة والقطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني وفي مقدمتها الجمعيات الأهلية، إذا أخذ بمستوى عال من الجدية يمكن أن يكون هو الإعلان الفعلي عن كفاءة الأطراف الثلاثة، واتفاقهم على قضايا معينة، مثل إسهام الجمعيات الأهلية وتحسين فرص التوظيف، وكفاءة المنتج، والإسهام في حل مشكلات الفقر والأمية، والارتقاء بالمستوى الصحي والتعليمي.

ويرى الدكتور عادل أبو زهرة[٣١] أنه لابد أن يتوافر عدد من العوامل لنجاح هذا الدور، فعندما تتحدث الحكومة عن مشاركة الجمعيات الأهلية في وضع الخطة وتنفيذها، لابد أن يكون الحديث من منطلق أن تكون الحكومة جادة لأن تكون هناك شراكة مع الجمعيات الأهلية باعتبارها إحدى منظمات المجتمع المدني، وأن تأخذ هذه العلاقة صيغة الشراكة لا المشاركة، فمفهوم الشراكة يختلف عن مفهوم المشاركة.

فالشراكة معناها أن يؤخذ الرأي الآخر ويوضع في الاعتبار عند اتخاذ القرار، ولكن المشاركة تعني أخذ رأي الطرف الآخر لكن هذا الرأي لا يؤخذ في الاعتبار عند اتخاذ القرار.

فكلمة الشراكة تعني أن تشرك أطراف المجتمع الفاعلة في المجالس الشعبية، والمجتمع الأهلي والمالي ومراكز البحث العلمي والرأي العام، والهيئات المانحة كلها أطراف شراكة، وقد وعت تجارب الدول الأخرى أهمية مشاركة القطاع الأهلي عندما تتخلى الدولة عن الرعاية ولكي تقوم الشراكة لابد أن تتوافر مجموعة من المقومات، من أهمها، التوازن النسبي لقوة الأطراف المتشاركة، ووجود حد أدنى من الثقة المتبادلة بين الأطراف، وحد من الاتفاق على تحقيق المصلحة، كما لابد من توافر مقومات عامة أخرى مثل الديمقراطية والشفافية والمحاسبية وحق كل طرف في الحصول على المعلومات الأساسية بالإضافة إلى التسليم منذ البداية بأن يتم الاتفاق التشاركي من خلال الحوار الحر.

وقد بدأت الجمعيات الأهلية بالفعل تقوم بمجهودات كبيرة ومتواصلة في مختلف مجالات العمل العام، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بتحفيز المواطنين من الرجال والنساء للقيام بأعمال إنتاجية، وأنشطة تطوعية لتغيير وتطوير مجتمعاتهم المحلية إلى الأفضل.ومع بداية التسعينات بدأت هذه المنظمات تكتسب ثقة المواطنين، وتكسب اهتمام الحكومة واحترام الهيئات الدولية.

وفي الوقت الذي أصبح يشار فيه إلى القطاع الأهلي في العالم كله بأنه القطاع الثالث مع القطاع الحكومي والقطاع الخاص، وأصبح ينظر إلى المنظمات الأهلية التطوعية على أنها الأقدر على التعرف على مشاكل الناس، والأقدر على تغيير حياتهم إلى الأفضل، حتى الأمم المتحدة بدأت منذ فترة تفرد وتخصص منتديات أهلية موازية للمنتديات التي تحضرها الوفود الحكومية التي تجتمع لتناقش القضايا التي تمس حياة الناس، سواء أكانت السياسية أم الاقتصادية أم الاجتماعية أم الثقافية، مثلما حدث في مؤتمرات اهتمت بمشكلات البيئة والطفل والمرأة وحقوق الإنسان، والتنمية الاجتماعية والمستوطنات البشرية والفقر والغذاء والصحة والتعليم.وأنشأت الأمم المتحدة إدارة خاصة بالمنظمات الأهلية لتعزيز التعاون بين الحكومات والمنظمات الأهلية من خلال برنامج شركاء في التنمية.

تأثير المنظمات غير الحكومية على حركة العولمة

المنظمات غير الحكومية هي إحدى ركائز التنمية الاجتماعية الأساسية، كما أنها تعتبر شريكاً أساسياً بجانب الدولة والقطاع الخاص في ظل مجتمع الاقتصاد الحر، وأصبح للمنظمات غير الحكومية تأثير قوي على حركة العولمة، من خلال ما تتخذه من وسائل وأساليب وإجراءات مناهضة لها، كما تقوم المنظمات غير الحكومية بدور فاعل في التخفيف من حدة الآثار المترتبة على العولمة، وكذلك الحفاظ على تماسك المجتمع وبنائه، ودعم فئاته الخاصة التي تتأثر بهذا النظام.

وهكذا أصبحت المنظمات الأهلية قوة لا يستهان بها، أكثر تعبيراً عن إرادات الشعوب وأكثر ديناميكية في التحرك لحماية حقوقه، وقد رأينا من خلال شاشات التلفزة هذا الكم الهائل من المنظمات غير الحكومية التي تتحرك دوماً لمناهضة اتفاقيات التجارة العالمية ومواجهة العولمة، في حركة اجتماعية احتجاجية تعبر عن آراء وحقوق ومصالح العالم النامي، الذي سوف يتأثر بشكل مباشر بهذه السياسات، وأصبحت هذه المنظمات قادرة على اتخاذ مواقف قوية غير

متأثرة بالتوازنات السياسية العالمية وإرادة الهيمنة الغربية على العالم.

وسوف نتناول هنا تأثير المنظمات غير الحكومية على حركة العولمة من خلال:

المحور الأول: الدور المتعاظم للمنظمات غير الحكومية في مناهضة العولمة

إن ظاهرة العولمة في الفكر الاجتماعي – وكما أوضحنا في الفصل الأول من هذا البحث – هي أحد المواضيع المهمة التي فرضت نفسها خلال فترة التسعينيات وحتى الآن، وسرعان ما تحولت العولمة إلى قوة من القوى المؤثرة في الحقائق والوقائع الحياتية المعاصرة، وهي الآن القوة الرئيسية التي تقود البشرية ككل إلى المستقبل، وأصبح من الواضح أن معظم التحولات الاقتصادية والسياسية والعلمية والثقافية المذهلة والمتسارعة التي يشهدها العالم، هي إما سبب من أسباب العولمة، أو أنها مجرد نتيجة من نتائجها الضخمة العميقة، ولاشك أن العالم لا يعرف على الإطلاق إلى أين تتجه العولمة؟ أو ما هي نهايتها؟.. وتبدو العولمة في ظل المعطيات والحقائق القائمة والملحوظة كمجرد فصل جديد في التاريخ الإنساني.

كما أن قوى العولمة: هي قوي علمية معرفية، وتكنولوجية معلوماتية، واقتصادية تكتسح العالم، وأدت إلى الدمج والتقارب الذي يعيشه العالم حالياً، وقوى العولمة هي التي جعلت العالم أكثر اندماجاً، وهي التي سهلت وعجلت من حركة الأفراد ورأس المال والسلع والمعلومات والخدمات، وهي التي جعلت المسافات تتقلص والزمان والمكان ينكمش. إن قوى العولمة هي المسئولة عن كل الفرص الاستثمارية والمعرفية التي بإمكانها أن تجعل من الدول الغنية أكثر غنى والدول المتقدمة أكثر تقدماً، والدول المهيمنة أكثر هيمنة.

ومن الوسائل المؤثرة التي اتخذتها المنظمات غير الحكومية في الضغط على قوى العولمة والتأثير عليها والحد من تأثيراتها السلبية ما يأتي (بتصرف) [٣٢]:

١. بدأت المنظمات غير الحكومية في كل مكان تناهض العولمة، واستخدمت السلاح نفسه وهو الثورة التكنولوجية الحديثة، متمثلة في الثورة المعلوماتية وأداتها الرئيسية وهي الإنترنت، للترويج لحقيقة العولمة وهيمنتها على العالم، وبدأ الوطنيون والمثقفون والمناهضون في كل مكان مقاومة العولمة.

٢. توحيد الصفوف وتنظيم الجهود، وبدأ ظهور الدور الثوري الكامن في شبكة الإنترنت، وإمكانية. استخدامها كأداة حاسمة في تعبئة جميع تيارات المقاومة العالمية ضد سادة العالم المتحكمين في الأسواق، وتتصدرهم منظمة التجارة العالمية، التي تشكل أبرز أضلاع المثلث المعروف بمجلس إدارة اقتصاد العالم، ونعني بهم صندوق النقد الدولي والبنك الدولي.

٣. استخدمت المنظمات غير الحكومية جميع أشكال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، بدءًا من المطبعة ووصولاً إلى البث الإلكتروني، كوسيلة لتنظيم المتأثرين سلباً بالعولمة، والمطالبين بالحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان والمطحونين والثوار وهكذا اتحدت صفوف المجتمع المدني في العالم كله. وتُعد مظاهرات سياتل حلقة من سلسلة المعارك الهجومية التي انطلقت من الإنترنت ضد العولمة وسيطرة السوق، واستمرت الحرب على أجهزة الإنترنت عدة شهور قبل انعقاد المؤتمر.

٤. شكلت المنظمات غير الحكومية جبهة معارضة واسعة ضد منظمة التجارة العالمية من

مختلف بلدان العالم، أي قيام تحالف جديد وفريد بين المتأثرين والغاضبين من عمال الصلب وأنصار حماية البيئة والفلاحين والمزارعين والمطحونين في كل مكان ضد أباطرة العولمة، ولقد اشتدت حرب المواقع على شبكة الإنترنت بين أنصار المنظمة وخصومها، وتصاعدت من خلال بيانات ووثائق تبث يومياً على شبكة الإنترنت، تفند دعاوى أنصار العولمة، وتفضح الأدوار المعادية للبيئة وحقوق الفقراء، ومقاومة نزعتها الاستهلاكية المفرطة.

٥. تنظيم الاحتجاجات، والتنقل بين المؤتمرات المختلفة، من أجل العدالة الاجتماعية من خلال مواقع الإنترنت، لتوحيد الجهود أثناء انعقاد مؤتمرات منظمة التجارة العالمية في السنوات الأخيرة في جنيف وسياتل بأمريكا١٩٩٩، ومؤتمرات براج بجمهورية الشيك، واستوكهولم ودافوس عام٢٠٠٠ وحتى أحداث قمة جنوة في إيطاليا، والتي كانت أعنف معركة حتى الآن وشكلت بالفعل مشروع ثورة ضد العولمة في يوليو٢٠٠٠، وديربان ٢٠٠١.

ولم يكن مفاجئاً أن يجتمع في سياتل أكثر من١٠٠ ألف شخص، وأن يجتمع في جنوة أكثر من٢٠٠ ألف متظاهر، يمثلون٧٥٠ جماعة ونقابة ومنظمة غير حكومية، وأن تندفع في استنبول بتركيا مظاهرة للتنديد بالعنف المفرط الذي مارسته سلطات الأمن ضد المتظاهرين، وحدث الشيء نفسه في بريطانيا وألمانيا، وحول تحديد ماذا حدث في سياتل، يقول المناضلون: إن القرن الحادي والعشرين بدأ في سياتل عندما انفجر غضب المجتمع المدني العالمي في وجه سادة السوق.

لقد كان استقبال اجتماع سياتل في أمريكا بموجة من المظاهرات الصاخبة، التي تحركت من ميدان الأمم في جنيف بسويسرا يوم٢٧ نوفمبر١٩٩٩ قبل بدء الاجتماعات، من أبناء المجتمع المدني في كل بلدان العالم، ومن أعضاء٨٧ منظمة خاصة وجمعية أهلية وفئة اجتماعية يعبرون عن مخاوفهم من تحرير الأسواق وهيمنة النظام العالمي الجديد، شارك في تلك المظاهرات آلاف المواطنين والزراعيين يساندهم نخبة من رجال الاقتصاد والفكر والمال، من بينهم موريس إليه أستاذ الاقتصاد الفرنسي الحائز على جائزة نوبل للاقتصاد. تم تنظيمهم جميعاً عن طريق الإنترنت، وبدأ خروج المظاهرات الاجتماعية إلى شوارع العالم من جنيف إلى سياتل في أقصي شمال الولايات المتحدة من الفترة ٣٠ نوفمبر إلى٤ ديسمبر١٩٩٩، ضد اجتماعات منظمة التجارة العالمية، ووسط محاولات تصوير العولمة بأنها تقدم صورة وردية لمستقبل العالم.

ويرى الباحث أن من الأسباب التي أدت إلى ظهور المنظمات غير الحكومية بهذا الدور المؤثر، هو عدم قيام الحكومات الرسمية بدورها بعد أن أصبحت مكبلة بالاتفاقيات الدولية وغيرها من الاعتبارات التي تحد من فعاليتها في مناهضة العولمة، وعلى رأس هذه الاتفاقيات اتفاقية الجات.

وهكذا نجد أن المنظمات غير الحكومية أصبحت تشكل بالفعل قوة ضغط عالمية الطابع والانتشار، وأن صوتها أصبح مسموعاً بقوة،وهي لا تقوم باحتجاجاتها لمجرد الاحتجاج وإنما لأن هناك مطالب محلية في بعض الأحيان وعالمية في أحيان أخرى ترى الجماعات المناهضة للعولمة أن تحقيقها مهم لمصلحة العالم على مختلف الأصعدة.

كما نجد أن المنظمات غير الحكومية في مناهضتها للعولمة، تظهر بأساً حقيقياً في المطالبة ببعض المكاسب للدول الفقيرة مثل إسقاط الديون عنها، وأن قوة هذه الجماعات شكلت بالفعل عامل ضغط قوي

لدفع قادة الدول الكبرى على الاستجابة لهذا المطلب الذي طالما نادت به الدول الفقيرة، ولم يسمع لها أحد، لأنها ببساطة ليست قوة ضغط فعالة على الدول الكبرى.

أما الجماعات المحلية المعارضة للعولمة، فإنها تشكل بالفعل قوة ضغط في إطار النظم الغربية الديموقراطية، وربما يفسر هذا جانباً من فعالية معارضي العولمة في الدول الرأسمالية الصناعية المتقدمة، التي تملك نظما ديمقراطية، ويمكن للجماهير أن تضغط على حكوماتها وقياداتها، مقابل ضعف أو عدم وجود جماعات من مناهضي العولمة في الدول النامية صاحبة المصلحة الأساسية في هذا المجال، حيث إن محدودية النظم الديمقراطية الحقيقية في الدول النامية تقلل من فرص نمو وازدهار مثل هذه الجماعات، كما أنها حتى لو وجدت فإن الدول الكبرى لن تسمع لها بجدية لأنها ببساطة لا تشكل قوة ضغط عليها، إلا إذا كانت قوة يُعتد بها، ولها علاقات مع نظرائها في الدول المتقدمة.

وعلى أي حال، فإن حركة مناهضي العولمة التي بدأت ضعيفة وعُوملت باستخفاف في البداية قد اكتسبت قوة كبيرة وأصبحت بالفعل قوة ضغط يمكن أن تسهم في إعادة تشكيل ملامح العولمة باتجاه ربما يكون أكثر إنسانية وعدلا.

ثانياً: دور الشبكات والمنظمات الدولية غير الحكومية في التأثير على حركة العولمة

برزت الشبكات والمنظمات الدولية غير الحكومية، لتعكس تحالفات قوى المجتمع المدني، وفي هذا الإطار يثار العديد من علامات الاستفهام التي تحتاج إلى النقاش والدراسة المتعمقة، ولعل من أهم علامات الاستفهام ما تعلق بطبيعة المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية، ومدى فاعليتها؟ ما الأطر التنظيمية لها؟ ما علاقتها بالعولمة؟ هل هي فاعل أم تابع، وما مجالات تحركها؟ (٣٣)

وقبل أن نناقش هذه الأسئلة، من المهم التعريف بالمنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية (أو متعددة الجنسية)، فهي تجمع من منظمات تطوعية إرادية، وأحياناً ما تضم أفراداً، هي غير هادفة للربح، مستقلة ذاتياً عن الحكومات، تتبنى أهدافاً إنسانية، وتعمل وتنشط في عدد متنوع من دول العالم.

وهذا الفاعل الجديد يتجاوز الإيديولوجيات، ويأخذ بالتنوع وبإقرار التعددية كملمح رئيس.

وهو فاعل، غالبا ما يتبنى قضايا تمكين المجتمع المدني، ويأخذ بالنظرة الكلية، وبمفهوم الأطر التنظيمية، حيث هناك ثلاثة أطر تنظيمية للمنظمات الدولية غير الحكومية متعددة الجنسية، وهي: الاتحاد، الجمعية، الشبكة والاتحاد يجد أساسه الدولي في دعم العمل الأهلي المشترك من خلال تحالفات قطرية

أما الإطار التنظيمي الثاني للمنظمات الدولية غير الحكومية، فهو الجمعية، وهو نموذج قائم على توفير قنوات الاتصال بين الأعضاء ويستند على اشتراكات الأعضاء، ويتميز بأنه يوفر سياسة الباب المفتوح في العضوية، وغالباً ما يكون مجلس الإدارة له تسمية عالمية كالجمعية الدولية للجهود التطوعية.

وأخيراً فإن الشبكة **Network** هي أحدث الأشكال التنظيمية التي تأخذها المنظمات الدولية غير الحكومية متعددة الجنسية. وهذا النموذج يقوم على مبدأ الشراكة، وهي إطار طوعي اختياري يضم أفراداً ومجموعات ومنظمات، بطريقة أفقية غير تراتبية تهدف إلى تبادل المعلومات والخبرات

والاتصال، وتقديم المساندة للمنظمات غير الحكومية، والشبكة تعبير مستعار من علم الهندسة الإلكترونية، تم استخدامه مؤخراً في مجال العمل التنموي، وعمودها الفقري هو الاتصال والتواصل بين أقطاب المجتمع المدني، والعمل كمراكز مساندة وداعمة لقدرات المنظمات غير الحكومية.

والسؤال المطروح كيف تؤثر المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية في حركة العولمة؟

إن الطريقة التي تصبح بها المشكلات عالمية، هي نفسها التي تجعل الحلول الممكنة لها عالمية وهذا يشير إلى إمكان التأثير في النظام العالمي الجديد من خلال اتباع آلياته نفسها. فالعولمة وإن كانت قد ارتبطت ــ وسوف ترتبط ــ بالكثير من المشكلات، وتركيز الثروات، وزيادة الفجوة بين الأغنياء والفقراء، فإن العولمة تسمح في الوقت نفسه بمساحة من الحرية والديمقراطية يمكن النضال من خلالها.

في إطار العولمة تطور البعد العالمي في مفهوم المجتمع المدني، وبدت المنظمات غير الحكومية فاعلاً اقتصادياً واجتماعاً جديداً على المستوي القومي، وفاعلاً دولياً مؤثراً في الحكومات والرأي العام على المستوى العالمي لأن هناك متطلبات لعولمة نشاط المنظمات غير الحكومية، من أهمها التحرك من أجل النفع العام، ومن أجل الإنسانية كهدف نهائي، وتجاوز الأيديولوجيات، والانطلاق من قيم مشتركة تعترف بالتنوع وتحترم الحريات.

والمنظمات غير الحكومية تستند على نظام من القيم، أو نسق أخلاقي يعكس ثقافة مجتمعية معينة، ومن ثم فإن دخول مئات من المنظمات في عالمية كبرى يثير التساؤل، عن أي ثقافة وأي قيم نتحدث؟ خاصة أن هذا الفاعل الدولي الجديد يضم منظمات من الدول المتقدمة والدول النامية، والسؤال من هو الطرف أو الأطراف التي ستصوغ النظام القيمي؟ وكيف يستطيع المجتمع المدني ــ في بعده العالمي التضامني ــ أن يطور القيم الإنسانية في ضوء التنوع الثقافي، وصحوة الثقافات المتعددة غير المتجانسة؟

مجالات التحرك الفاعل الدولي الجديد

المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية

إن الفاعل الدولي الجديد " المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية " يتحرك في إطار المقارنة الثلاثية: الدولة التي تخلق رأس المال العام، والسوق التي تخلق تراكم رأس المال، والقطاع الثالث الذي يخلق رأس المال الاجتماعي، ويعلن أن أولويته المجتمع المدني. إن هذا الأمر يعيد النظر في قواعد اللعبة على المستوى القومي وعلى المستوى العالمي، ويبدل من أشكال التنظيم الاجتماعي، حيث يسعى الفاعل الدولي الجديد إلى خلق تحالفات دولية مؤثرة من قوى المجتمع المدني.

ويطرح ذلك تساؤلاً عن حدود الدور الذي يمكن أن تلعبه المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية، هل هي عامل رئيسي، أم عامل معتمد مساعد؟هناك صعوبة في حسم الإجابة على هذا السؤال في هذه المرحلة الانتقالية، وفي فترة تشكل الظاهرة، إلا أن هذه المنظمات هي على الأرجح عامل مساعد بالمعنى الكيميائي الذي يسمح لعنصر أن يبدأ في التفاعل، ويؤثر على التفاعل بين الجزئيات النهائية.

وفي إطار العولمة فإن مجالات تأثير وتحرك المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية، يمكن أن تصنف في سبعة مجالات، نوجزها فيما يأتي: الإغاثة الإنسانية في النزاعات والكوارث البيئية ودعم اللاجئين، الدفاع عن حقوق الإنسان، الإقلال من الصراعات والإسهام بوسائل الحوار في

النزاعات والتقريب بين الأطراف، مجال دعم الروابط المهنية،حماية حقوق الفئات الخاصة، مجال تطوير ودعم الحوار بين الثقافات والحضارات.

ومجال التمثل السابق هو من أهم مجالات تأثير وتحرك المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية، وفي كل مجال هناك عشرات من النماذج النشيطة على المستوى العالمي، وأغلبها حاصل على الصفة الاستشارية في الأمم المتحدة، وهي مجالات تعكس في جانب كبير منها الارتباط بالقضايا المتعلقة بحركة العولمة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً وسياسياً. مهم جداً توافر الوعي وتدفق المعرفة والمعلومات حول المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية، وانطلاقاً من ذلك يهمنا توافر أطراف عربية معنية داخل هذه المنظمات والشبكات، فهي تفتح الباب لمساحة من التأثير والتفاعل مع قوى دولية جديدة باغية توفر فرصة لصياغة أولويات القضايا العالمية في القرن الحادي والعشرين.

المنظمات الأهلية رؤية مستقبلية

في نهاية بحثنا نود أن نصوغ مجموعة من التوصيات والمقترحات، والتي ربما لم نتطرق إليها في متن البحث والتي نأمل أن تساعد في النهوض بالمنظمات الأهلية خاصة في عصر العولمة والانفتاح على العالم.

أولاً: تصور مقترح لدور الجمعيات الخيرية والمنظمات الأهلية في التنمية البشرية

في إطار التنمية البشرية والدور الذي يمكن أن تقوم به الجمعيات الخيرية في الوطن العربي، وبخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وإضافة إلى ما تقدمه من مساعدات مادية وعينية، أقترح إنشاء مركز للتأهيل المهني للفئات المحتاجة، حتى تستطيع أن تعتمد على نفسها في تنمية مهاراتها وقدراتها.وفيما يلي تصور مقترح لهذا المشروع

أولاً: اسم المشروع

مشروع التأهيل المهني للفئات المحتاجة.

ثانياً: فكرة المشروع

تقوم فكرة المشروع على إنشاء مركز للتدريب المهني في مجالات الصناعة والتجارة والإدارة لبعض الفئات التي تحصل على المساعدات من الجمعيات الخيرية، سواء أكانت مساعدات مستديمة أم مقطوعة ولا تتوفر لها فرصة عمل، وذلك من أجل عمالة فنية مدربة قادرة على خدمة نفسها من ناحية، وخدمة المجتمع من ناحية أخرى.

أهداف المشروع

١. تأهيل بعض الفئات المحتاجة وتحويلها إلى قوى منتجة يمكنها الاعتماد على النفس في كسب العيش والحياة الكريمة.

٢. استيعاب قدر من الموارد البشرية المتعطلة عن العمل نتيجة لعدم تدريبها وتأهيلها بالقدر الكافي للانخراط في سوق العمل.

٣. تحقيق مبدأ التنمية بمستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والبشرية.

٤. الإسهام في تلبية بعض احتياجات سوق العمل المحلية.

المستهدفون من المشروع

في المرحلة الأولى يكون المستهدفون القوى المنتجة من الذكور من سن ١٦ سنة وحتى ٤٠ سنة من الذين لم يكملوا دراساتهم، أو ممن أكملوا دراسياً معيناً معين (إعدادية أو ثانوية) ومطلوب إعادة تأهيلهم مرة أخرى.

الجهات المشاركة في المشروع

- جميع الهيئات الخيرية والأهلية في الدولة.
- جمعيات رجال الأعمال.

• سيدات الأعمال.
• القيادات المجتمعية ووجهاء المجتمع.
• وسائل الإعلام المختلفة.
• وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (استشارية).

الهيكل التنظيمي

أ. مجلس إدارة، يضم في عضويته الجمعيات الخيرية المشاركة، وبعض رجال الأعمال ووجهاء المجتمع أو أية عناصر أخرى.

الهيئة الفنية والإدارية

وهي المسؤولة عن تدريب هذه الفئات في كافة المجالات المطلوبة.

الإجراءات التنفيذية

١. إجراء استطلاع رأي للتعرف على المهن المطلوب عمالة مدربة فيها، وذلك من خلال دراسة لسوق العمل واستطلاع رأي أصحاب الأعمال.
٢. تحديد أولويات الوظائف أو الأعمال المحتاجة لوظائف.
٣. إعداد منهج تدريب للوظائف والفئات المستهدفة.
٤. اختيار الهيئة الفنية والمدربين وإشراكهم في الخطة التدريبية.
٥. دراسة متطلبات موقع ومبنى المركز التدريبي.
٦. دراسة وتوفير المعدات اللازمة للتدريب.
٧. التنسيق مع جهات التدريب الميداني وأصحاب الأعمال.
٨. الإعلان عن قبول طلبات الراغبين في التدريب.
٩. وضع أسس اختيار المتدربين حسب الأكثر احتياجاً.
١٠. إعداد أساليب قبول المتدربين واختيارهم للتخصصات المطلوبة.
١١. تنفيذ التدريب وفقاً للمخطط الموضوع.

وهذه مجرد أفكار مبدئية يمكن تطويرها والبناء عليها من قبل المؤسسين للمشروع

ثانياً: اقتراحات تساعد المنظمات غير الحكومية على مواجهة تحديات العولمة

إن من أهم القضايا والمخاوف المرتبطة بالعولمة، هي علاقة المنظمات غير الحكومية بالشبكات العالمية، وهل هذه الشبكات تضمين أم إقصاء للمنظمات الأهلية المحلية المنتشرة في الدول النامية، وبخاصة المجتمعات الفقيرة منها، ذلك لأن المجتمع المدني عبر القومي ــ الذي تعكسه الشبكات ــ يجتذب من دول العالم كبرى المنظمات غير الحكومية وأهمها، وغالباً ما تتركز في العاصمة، خاصة في الدول النامية، ومن ثم فإن هناك مخاوف مطروحة بأنه في إطار العولمة تحدث عملية إقصاء أو تهميش للمنظمات الأهلية الشعبية ذات الجذور العميقة بالمجتمع المدني.

وهناك مخاوف مطروحة بأن الشبكات تضم النخبة من المجتمع، التي ترتبط بالمتغيرات العالمية وتتوجه خارج الحدود، وهو ما يخلق نوعاً من الانفصال عن المجتمع المحلي والمجتمع القومي، وفي هذا الإطار، يمكن التأكيد أيضاً على مجموعة من التوصيات التي يجب مراعاتها لدافع العمل الاجتماعي الأهلي، نذكر منها:

• أن تتوسع وزارات الشئون الاجتماعية في عمليات التدريب والاتصال والتوجيه لأعضاء الجمعيات الأهلية على مختلف أنواعها ومستوياتها.
• العمل على زيادة موارد الجمعيات سواء من خلال الدعم المباشر من جانب الحكومة أو غير المباشر بتخفيض الإعفاءات الجمركية، فضلاً عن ربط قيام أي جمعية أهلية بوجود سياسة مالية خاصة بها.

- تأكيد ثقافة بناء المؤسسات غير الحكومية، وذلك عبر دعم وترسيخ عدد من العناصر المحددة لهذه الثقافة، يجيء في مقدمتها العمل على توسيع النزوع نحو العمل التطوعي، أعمال قواعد المحاسبية والشفافية كقيم أساسية في الممارسة الديمقراطية، إعلاء شأن الحوار البناء بين الجماعات المختلفة
- إعطاء مساحات أكبر للثقافة المدنية عبر وسائل الإعلام، وذلك بتأكيد قيم المجتمع المدني وفي مقدمتها قبول الآخر، وإعلاء قيم الحوار وتوفير ضمانات الحرية العامة فضلا عن تعزيز الإعلام النقدي وتوسيع المساحات الإعلامية الخاصة بتغطية نشاطات المنظمات غير الحكومية.
- على المنظمات غير الحكومية دعم الثقافة الوطنية في مواجهة الثقافات التي تفد على الإنسان من كل حَدبٍ وصوب، وذلك من خلال تقوية روح الانتماء إلى الوطن وإعداد المواطنين على نحو يمكنهم من الاختيار الحر بين البدائل الثقافية المتاحة أمامهم، من خلال تنمية قدراتهم على التفكير النقدي الواعي والمستنير.

١. في عصر العولمة لابد وأن تسعى المنظمات الأهلية بكل جهد لدعم دور الدولة في حقل التعليم ورفع كفاءته، ولا يتوقف ذلك فقط عند حدود مشروعات التدخل المباشرة ولكنها تمتد بنفس الدرجة إلى السعي لخلق حوار مجتمعي حول السياسة التعليمية، والقضايا التربوية ذات الصلة، المتعلقة بفلسفة العملية التعليمية وأنماط التعليم الحديثة، ومحتوى ومضمون المناهج، وقيم المجتمع المدني الحديث التي يجب أن تسعى المؤسسة التعليمية لترسيخها لدى الطلاب.

٢. وفي إطار ضمان حق التعليم للجميع يبرز بوضوح دور المنظمات غير الحكومية في توفير فرص وبرامج تعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والظروف الصعبة من أصحاب الإعاقات الذهنية والحركية، وأطفال التوحد. وقد لاحظ الباحث بحكم عمله في مجال التربية والتعليم أن هناك فئة من الطلاب المعاقين ذهنياً لا تجد لها مكاناً لتلقي التعليم، حيث إن قدراتها العقلية أقل من القدرات العقلية لطلاب فصول التربية الخاصة الموجودة في مدارس وزارة التربية والتعليم وفي الوقت نفسه لديها قدرات عقلية أعلى من الطلاب الملتحقين بمراكز المعاقين التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وهذه الفئة بحاجة إلى توفير فرص التعليم المناسبة، وعلى المنظمات الأهلية العمل على ضمان حق التعليم لهم.

٣. في عصر العولمة والإنترنت وثورة المعلومات، لا بد من تشجيع إنشاء جمعيات للمخترعين والمبدعين، والارتقاء بمجالات الإبداع الفكري والعلمي، وضرورة رعاية الموهوبين وإحاطتهم بالرعاية، وتوفير وسائل النبوغ لما يمثله ذلك من بداية جادة لمسايرة العصر الجديد الذي لا مكان لأحد فيه إلا المتميزين علمياً وتكنولوجياً، والتأكيد على مسئولية الجمعيات الأهلية وكافة المنظمات غير الحكومية في مساندة هذا الدور.

٤. على الجمعيات الأهلية إنشاء منتدى للحوار يضمن التواصل العلمي بين الباحثين وصناع القرار في العالم العربي ، وإعطاء عناية أكبر لدور المنظمات غير الحكومية باعتبارها شريكاً أساسياً في تحقيق أهداف التنمية المتواصلة وتكوين فريق متعدد التخصص والعمل على تقديم اقتراحات واستراتيجيات للتنمية المتواصلة وتخصيص قدر أكبر من الاهتمام لتحديات العولمة وآثارها على إمكانية تواصل مستقبل أفضل لتنمية الموارد البشرية.

٥. تشجيع الشباب على الانخراط في العمل الأهلي والاجتماعي التطوعي، خاصة في المدارس والجماعات، وتوعيتهم بأهمية العمل الأهلي عن طريق تبني استراتيجية تطوعية موحدة من قبل الاختصاصيين الاجتماعيين في المدارس والجامعات.

٦. تحديد العضوية في الجمعيات الأهلية بحيث ينتمي الفرد إلى جمعية أهلية واحدة قدر الإمكان أو جمعيتين على الأكثر منعاً من تشتت الجهود وإضعاف المساهمة، وتقليل الفاعلية على المدى الطويل، وتطبيق ذلك على مختلف الجمعيات.

٧. ضرورة توفير التغطية الإعلامية المناسبة والمواكبة والقادرة على إبراز جهود الجمعيات وأهدافها الإنسانية النبيلة. وذلك بتشكيل لجنة إعلامية من كافة الجمعيات والمؤسسات الأهلية لوضع استراتيجية إعلامية لتشجيع العمل التطوعي واستمرار الحملة الإعلامية التلفزيونية التي بدأتها معظم الفضائيات العربية لدعم الشعب الفلسطيني على وجه الخصوص.

٨. من خلال عمل الباحث في إحدى الجمعيات الخيرية بالدولة لاحظ انعدام التنسيق بين الجمعيات والهيئات الخيرية، مما يؤدي إلى الإزدواجية وبعثرة الإمكانيات وضعف التنفيذ والفاعلية، خاصة فيما يتعلق بتقديم المساعدات العينية والمادية لبعض الفئات، واقترح لذلك التنسيق بين الجمعيات الخيرية وتكوين قاعدة بيانات مشتركة لتبادل المعلومات حول الأسر والأفراد المستحقين للمساعدات حتى لا يحصل الفرد على مساعدات من أكثر من جهة.

٩. ضرورة إعطاء الأولوية للمساعدات المحلية التي تقدم للفئات المحتاجة داخل المجتمع المحلي ذلك لأن هناك العديد من الفئات داخل المجتمع في أمس الحاجة إلى مد يد العون، وفي كثير من الأحيان تكون أحق المساعدات من الجهات الأجنبية.

١٠. ضرورة إنشاء وتكوين جمعيات أهلية لرعاية أسر السجناء وتلبية متطلباتهم واحتياجاتهم ومؤازرتهم، وكذلك إنشاء جمعيات أهلية أخرى لرعاية الأيتام ومد يد العون لهم.

١١. العمل على تجنب محاذير التمويل الأجنبي للمنظمات الأهلية في بعض الدول النامية والعربية على وجه الخصوص، واقترح لذلك إنشاء صندوق وطني لدعم العمل الأهلي، يكون له وحده حق تلقي التبرعات من مصادرها الوطنية والدولية وعليه واجب تنمية موارده وتشجيع وحفز مصادر التمويل، خاصة الوطنية، والإسهام في دعم العمل الأهلي ثم يقوم بتوزيع موارده على مختلف أنشطة المجتمع المدني. ويمكن تشكيل هيئة هذا الصندوق من شخصيات عامة مستقلة.

١٢. على الجمعيات الأهلية المشاركة مع الحكومة في التخطيط والتنفيذ لبرامج التنمية الاجتماعية، وعلى الحكومات والمؤسسات التابعة لها إتاحة الفرصة للقطاع الأهلي للقيام بدوره لتميزه بالمرونة في توصيل الخدمات للفئات المستهدفة.

١٣. ضرورة إنشاء مركز معلومات للمنظمات والمؤسسات الأهلية في كل دولة، وربط هذا المركز مع المراكز الدولية الأخرى، والاستفادة من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) في هذا الشأن.

١٤. على الجمعيات والمؤسسات الأهلية أن تشكل فيما بينها اتحاداً عاماً أو هيئة قومية خاصة في الدول التي لا يوجد بها مثل هذه الاتحادات (دولة الإمارات على سبيل المثال)،

لتقوم بمهمة التنسيق بين المنظمات الأهلية، والإشراف والتوجيه عليها.

١٥. ضرورة السعي من قبل المنظمات الأهلية نحو التوصل إلى اتفاق حول تعريف محدد وواضح للعمل الأهلي أو المنظمات غير الحكومية.

١٦. على المنظمات الأهلية تشجيع البحوث والدراسات الخاصة بالعمل الأهلي والسعي نحو نشر البحوث والدراسات التي تم إنجازها في هذا الشأن وبصفة خاصة على شبكة (الإنترنت).

١٧. على كافة المنظمات الأهلية إنشاء مواقع لها على الإنترنت حتى يتسنى للجميع التعرف على أنشطة هذه المنظمات ومجال عملها والخدمات التي تقدمها، وهذا من شأنه أن يشجع الأفراد على دعم جهود تلك المنظمات.

١٨. على المنظمات الأهلية تأييد أبعاد العولمة التي تسهم في تحقيق درجة أكبر من الحريات والاندماج والتضامن بين الشعوب والثقافات، والإعراب عن الاهتمام بشأن إعادة هيكلة الاقتصاديات في نظام اقتصادي عالمي، على أن تتوجه إعادة الهيكلة والخصخصة هذه نحو إيجاد فرص جديدة للفقراء والجماعات المحلية.

المراجع

١. رونالد ربيسون "العولمة النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية ".. المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة. مصر، ١٩٩٨م.

٢. انثوني جيدنز. الطريق الثالث: تجديد الديمقراطية الاجتماعية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر،. ١٩٩٩ م.

٣. عمرو حمزاوي. حول العولمة وثقافتها. مجلة عالم الفكر. العدد (٥، ٦). يناير وفبراير. ١٩٩٩م.

٤. تركي أحمد. جريدة الخليج. العدد (٧٥٦٦).

٥. نجيب غزاوي. العولمة والخطر على الهوية، مجلة المعرفة. العدد ٤٣٣. أكتوبر ١٩٩٩.

٦. عبد المنعم شوقي. تنمية المجتمع وتنظيمه، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٢ م.

٧. بهجت احمد شهاب. المدخل إلى الخدمة الاجتماعية، مطابع مديرية دار الكتب للطباعة والنشر. جامعة الموصل، بغداد، العراق ١٩٨٢ م.

٨. محمد حافظ دياب. بحوث الجمعيات الأهلية في الوطن العربي قراءة تحليلية نقدية المكتب الحديث للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٧م.

٩. سعد الدين إبراهيم، الشراكة الأوربية العربية (منظور عن المنظمات غير الحكومية العربية). دور المنظمات غير الحكومية في تطوير المجتمع الأهلي. أوربا والأقطار العربية. منتدى الفكر العربي. وقائع الندوة التي عقدت في عمّان، من ٦: ٧ ديسمبر ١٩٩٧. عمّان. الأردن. ٢٠٠٠م.

١٠. روبرت مايرو. المجتمع الأهلي في تاريخ الأفكار وفي التاريخ الأوربي (دور المنظمات غير الحكومية في تطوير المجتمع الأهلي. أوربا والأقطار العربية). منتدى الفكر العربي. وقائع الندوة التي عقدت في عمّان من ٦: ٧ ديسمبر ١٩٩٧. عمّان. الأردن، ٢٠٠٠ م.

١١. سيد أبو بكر حسنين. طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع، الطبعة السادسة، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٩٢ م.

١٢. عطية حسن أفندي. أهمية وضرورة تفعيل العمل التطوعي. جريدة الأهرام المصرية. العدد (٤١٧٧٢). إبريل ٢٠٠١م.

١٣. محمود على حافظ، العمل الاجتماعي التطوعي الخليجي وجمعياته في ميزان التقويم. الملتقى الاجتماعي السادس لجمعيات وروابط

الاجتماعيين في دول مجلس التعاون. (الأدوار المستجدة للعمل الاجتماعي والدولة في ظل العولمة). الشارقة، الإمارات العربية المتحدة. الشارقة، من ٧: ٨ فبراير ٢٠٠١ م.

١٤. دلال البزري، عزة شرارة بيضون، العمل الاجتماعي والمرأة " قراءة في الدراسات العربية اللبنانية. الجزء الأول، دار الجديد، بيروت، لبنان، ١٩٩٧ م

١٥. رياض أمين حمزاوي، طلعت مصطفى السروجي. إدارة منظمات الرعاية الاجتماعية، دراسة لنموذج مجتمع الإمارات، الطبعة الأولى، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٨م.

١٦. ايمن السيد عبد الوهاب. دور القطاع الأهلي. جريدة لأهرام المصرية. العدد ٤١٥٥٣. سبتمبر ٢٠٠٠م.

١٧. عبد الخالق عبد الله، طه حسين حسن، راشد محمد راشد، المجتمع المدني في دولة الإمارات العربية المتحدة.: جمعية الاجتماعيين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة. ١٩٩٥ م.

١٨. أماني قنديل. المجتمع المدني عبر القومي أطروحة جديدة؟، جريدة الأهرام المصرية: العدد (٤١٧٠٦) ، فبراير ٢٠٠١م.

١٩. أماني قنديل، المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية، فاعل دولي جديد، جريدة الأهرام المصرية العدد (٤١١٥٢) بتاريخ أغسطس ١٩٩٩ م.

٢٠. صالح عزب، دليل المنظمات غير الحكومية المعنية بمحو الأمية وتعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩١م.

٢١. محمد حافظ دياب، بحوث الجمعيات الأهلية في الوطن العربي " قراءة تحليلية نقدية " كلية الآداب قسم الاجتماع، جامعة الزقازيق، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الزقازيق، مصر، ١٩٩٧ م.

٢٢. عزة عبد المجيد خليل،الجمعيات الأهلية وأزمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مصر، مركز البحوث العربية. محرر. عبدالغفار شكر. دار الأمين، القاهرة، مصر، ١٩٩٧ م.

٢٣. أحمد مصطفى خاطر، طريقة تنظيم المجتمع مدخل لتنمية المجتمع المحلي "استراتيجيات وأدوار المنظم الاجتماعي"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ١٩٨٤م.

٢٤. محمد شمس الدين خاطر، الإشراف في العمل مع الجماعات، ط٢، المطبعة العالمية، القاهرة، مصر، ١٩٧٠م.

٢٥. سيد أبو بكر حسنين، طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٨٥م.

٢٦. إبراهيم عبد الهادي المليجي، الخدمة الاجتماعية من منظور تنظيم المجتمع، رؤية واقعية، ط١، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ١٩٩١م.

٢٧. مسعد الفاروق محمد،إدارة المؤسسات الاجتماعية (دراسات وقضايا الخدمة الاجتماعية ٣) المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الأسكندرية، مصر، ١٩٩٥م.

٢٨. عطية حسن أفندي، أهمية وضرورة تفعيل العمل التطوعي، جريدة الأهرام المصرية. العدد ٤١٧٧٢. إبريل ٢٠٠١ م.

٢٩. راشد محمد راشد، العمل الاجتماعي التطوعي في الإمارات العربية المتحدة. (دراسة تحليلية لقانون الجمعيات ذات النفع العام)، ط١،

مكتبة القراءة للجميع للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٠ م.

٣٠. سمير مصطفى، الجمعيات الأهلية هل تصبح الشريك الثالث في التنمية؟ جريدة الأهرام المصرية، العدد (٤٢٠٠١).

٣١. عادل أبو زهرة، الجمعيات الأهلية هل تصبح الشريك الثالث في التنمية؟ جريدة الأهرام المصرية، العدد (٤٢٠٠١).

٣٢. سوزان أبورية، العولمة سلاح ذو حدين من سياتل إلى جنوة، جريدة الأهرام المصرية، العدد (٤١٩٠٤) أغسطس ٢٠٠١م.

٣٣. أماني قنديل. المنظمات والشبكات الدولية غير الحكومية: فاعل دولي جديد، جريدة الأهرام المصرية، العدد ٤١١٥٢ بتاريخ أغسطس ١٩٩٩م.

ملخص الرسالة العلمية: نظرية "التناص" في النقد العربي القديم

Dissertation summary: Inter- textuality in the Classical Arabic Criticism

Dr. Fatima Al-braiky*

د. فاطمة البريكي*

Abstract

The thesis deals with the lineaments of Intertextuality in the classical Arabic literary Criticism through texts in which the author articulated critical opinions that meet, to a reasonable extent, the argument of modern literary criticism, in theory and practice.

This study has been divided into four chapters. The first chapter has dealt with the historical explanation of Intertextuality in the modern literary criticism, i.e. formation, development and founders. In the same chapter, the degree of reception by the modern Arab critics was discussed. At the end of the chapter, the main and important concepts and principles of Intertextuality were summarized.

In the second chapter, the study has presented the forms and patterns of the theory that were founded in the classical Arabic Criticism in terms of critical and rhetorical terminologies which carry characteristics of Intertextuality in both types: static and dynamic terminologies.

The third chapter has approached the features of Intertextual Theory in the classical Arabic Criticism at the dimension of critical issues and critics' views in poetic arts, which are tied and connected to Intertextuality. This was achieved by addressing the relationship between plagiarism and Intertextuality, introducing the relationship between the art of "Annaqqa'ith" and Intertextuality, and finally, providing an overture the relationship between "Al- Mou'aradat" and Intertextuality as seen by the classical Arab critics.

The fourth chapter has discussed the applications of Intertextuality in the classical Arabic Criticism using books written about plagiarism. These books have been selected to present the objective critics' writings as well as the subjective critic' writings. Exploration of the critical views in plagiarism held by each party were reviewed, and findings the common lineaments between these views were highlighted.

ملخص

تبحث هذه الدراسة عن ملامح لنظرية "التناص" في النقد العربي القديم، وذلك من خلال النصوص التي تحمل إشارة، صريحة أو ضمنية، إلى ما يطرحه نقاد هذه النظرية في النقد الغربي الحديث، على مستوى النظرية والتطبيق. وتقوم الدراسة على أربعة فصول:

تناول الأول منها نظرية "التناص" في النقد الغربي الحديث، من حيث نشأتها، وتطورها، وأبرز أعلامها، وأيضًا كيفية تلقي النقاد العرب المحدثين لها، ومستويات تفاعلهم معها، ثم عرض الفصل، في آخره، ملخصًا لأهم الأفكار والمبادئ التي تطرحها النظرية. أما الفصل الثاني، فقد عرض ملامح لهذه النظرية في النقد العربي القديم على مستوى المصطلحات النقدية والبلاغية؛ فتناول المصطلحات التي تحمل بعض خصائص "التناص"، وهي نوعان: مصطلحات استاتية، ومصطلحات دينامية.

وتناول الفصل الثالث ملامح نظرية "التناص" في النقد العربي القديم، على مستوى القضايا النقدية، أو آراء النقاد في بعض الفنون الشعرية ذات الصلة بالـ"تناص". وقد جاء على ثلاثة مباحث: اختص الأول منها بقضية السرقات وعلاقتها بنظرية "التناص". وعرض الثاني لعلاقة فن النقائض بنظرية "التناص" من جهة آراء النقاد العرب القدماء فيه. أما الثالث، فعرض لعلاقة فن المعارضات بنظرية "التناص" من الجهة ذاتها، أي من جهة آراء النقاد العرب القدماء فيه. وقد قدّمت الدراسة في آخر هذا الفصل عرضًا لأهم الآراء النقدية التي تشترك مع نظرية "التناص" في بعض الملامح، وهي متناثرة في المصادر العربية القديمة المختلفة، النقدية، والأدبية، والاجتماعية، وغير ذلك.

وتناول الفصل الأخير الملامح التطبيقية لنظرية "التناص" في النقد العربي القديم، وذلك بالبحث في بعض الكتب المؤلفة عن السرقات. وجاءت عينة الدراسة في قسمين: كتب النقاد المعتدلين، وكتب النقاد غير المعتدلين. وقد اعتمد عرض كتب كل من القسمين على فكرتين أساسيتين، هما: عرض الآراء النقدية الخاصة بالسرقات عند كل ناقد، وتتبع الملامح المشتركة بين تلك الآراء وأهم أفكار نظرية "التناص" ومبادئها، كما عرضت في الفصل الأول من هذه الدراسة.

* Dissertation submitted by Dr. Fatma Albraiki (Faculty member at the collage of Humanities and Social Sciences – U.A.E. University) to obtain a Ph.D. degree from Jordanian University. The dissertations was in the field of classical Arabian critizism.

* رسالة تقدمت بها الباحثة د. فاطمة البريكي من جامعة الإمارات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، للحصول على درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها ــ تخصص نقد أدبي قديم، من الجامعة الأردنية بعمّان للعام الدراسي ٢٠٠٣م، ونالت تقدير امتياز.

مقدمة

تهتم هذه الدراسة بالبحث عن ملامح لنظرية "التناص" في النقد العربي القديم، وذلك بتتبع النصوص التي يعبر أصحابها عن آراء نقدية تلتقي، إلى حد ما، مع ما يطرحه نقاد هذه النظرية في النقد الغربي الحديث، على مستوى النظرية والتطبيق.

وتعدّ نظرية "التناص" واحدة من النظريات النقدية التي حظيت باهتمام بالغ في الساحة النقدية الغربية منذ ظهورها في منتصف ستينيات القرن الماضي، إذ تلقفها النقاد الغربيون مباشرة، ورعوها بالتنظير والتقعيد والتأصيل، وعملوا على توضيح اختلافها عن غيرها من المجالات التي قد تختلط بها، مثل دراسة الأصول والمصادر.

أما النقد العربي الحديث، فقد غاب على مستوى التنظير والتقعيد، ومحاولة تطوير النظرية وإغنائها بأفكار نقدية جادّة تضاف إلى ما قُدّم في النقد الغربي، مثلما فعل أغلب الأعلام الغربيين الذين ارتبطت أسماؤهم بنظرية "التناص".

كما اختلفت ردة فعل النقاد العرب المحدثين في تلقي هذه النظرية، إذ انقسموا فريقين في موقفهم منها، يرى أحدهما أنها تقدم ما هو موجود في تراثنا النقدي القديم ولكن بصيغة جديدة، ويرى الآخر أنها تختلف اختلافًا جذريًا عما هو موجود في النقد العربي القديم. وظهر فريق ثالث، يحاول التوفيق بين الفريقين السابقين.

وقد انطلق البحث في هذه الدراسة من فكرة مؤداها أن الأدب الإنساني عامة، وما يتعلق به من نقد ونحو وغيرهما، أدب كوني، شأنه شأن اللغة التي كتب بها؛ فهي وإن اختلفت في أصواتها وهيئات حروفها: مخارجاً، ورسمًا، ونطقًا، إلا أنها تسعى للغاية التواصلية ذاتها. ومن ثمّ، فإن طرق تناول هذا الأدب، ومعالجته، وتحليله، تكاد تكون متفقة عند معظم الأمم والحضارات، ويقع الاختلاف فيما بينها في مدى استيعاب كل منها للفكرة التي يحمل أبناؤها نواتها في أذهانهم، ومدى قدرتهم على تطويرها، وكيفية التعبير عنها، وتجريدها في شكل قواعد نظرية بعيدًا عن التطبيق والممارسة الفعلية، ثم وضع المصطلحات المناسبة لكل ذلك. وقديمًا قال أبو حيان التوحيدي، بعد أن نقل عن الفرس نصًّا، "لقد صدقت الفرس في هذا، والأمم كلها شركاء في العقول، وإن اختلفوا في اللغات"*.

من هنا، يسهل تفسير ما يُلحظ من حين لآخر من ملامح مشتركة لبعض القضايا، بين الفكر العربي القديم، والفكر الغربي الحديث. ولكن هذا الاشتراك في الفكرة يصاحبه اختلافُ طريقةِ الطرح في خطاب كل من الفكرين، فهي تبدو أكثر عمومية وضبابية، غالبًا، في تراثنا العربي القديم، في حين تظهر أكثر دقة وانضباطًا في الفكر الغربي الحديث. ولا يُعَدّ هذا عيبًا أو نقيصة في حق تراثنا العربي، بل هو وضع طبيعي إذا أُخذت في الاعتبار عوامل الزمن، وحركة التطور الفكري خلاله، وانفتاح قنوات التواصل بين الحضارات المختلفة، والإفادة بما عند الآخر، وغير ذلك مما من شأنه أن يؤدي إلى تشكيل بيئة علمية تختلف اختلافًا كبيرًا عن

---

* أبو حيان التوحيدي، البصائر والذخائر، تحقيق: وداد القاضي، دار صادر، بيروت، ط١، ج١، ١٩٨٨م.

أخرى وُجدت قبلها بعشر قرون، مثلاً. وهكذا، لا بد أن يختلف النتاج الفكري باختلاف طبيعة البيئة المنتجة لها، إلا أنها تحافظ على اتفاقها في العموميات، أو الفكرة الجوهرية.

وقد ساعد وجود قاعدة مشتركة للخطابين الفكريين، العربي القديم والغربي الحديث، مع اختلاف بيئتيهما الزمانية والمكانية، على إيجاد قاعدة مشتركة بين الخطاب النقدي العربي القديم والخطاب النقدي الغربي الحديث.

وانطلاقًا من هذه الفكرة، يستطيع المتأمل في تراثنا النقدي أن يلحظ وجود آراء وأفكار تلتقي إلى حد ما مع ما يدور الحديث عنه في الساحة النقدية الغربية الحديثة من حضور النصوص في بعض، واتكاء الأدباء على الموروث باختلاف أنواعه، سواء أكان دينيًا، أم أدبيًا، أم غير ذلك.

وقد قامت هذه الدراسة على استقراء الكتب النقدية التراثية، وكل ما يمكن أن يفيد في هذا السياق من المصادر العربية القديمة، التي من شأنها المساهمة في تحديد معالم المنطقة الحدودية الواقعة بين الأفقين النقديين، العربي القديم والغربي الحديث، ومعرفة حجم الإسهام الحقيقي لكل منهما دون ادعاء وتزييف، أو هضم وتجنٍّ.

وفي سبيل التوصل إلى نتيجة صحيحة، عرضت الدراسة أهم ملامح "التناص" التي عرفها النقد العربي القديم معتمدة، اعتمادًا كليًا، على النصوص المستلّة من المصادر العربية القديمة، ملتزمة التسلسل التاريخي في استقراء النصوص، لملاحظة تطور الأفكار التي تلتقي مع نظرية "التناص" عند النقاد العرب القدماء، ومقارنتها بها.

وقد انفتح إطارا الدراسة، الزماني والمكاني، على مصراعيْهما، وذلك كما يلي:

١. لم يُحدد الإطار الزماني للكتب التي استُخرجت منها المادة النقدية لهذه الدراسة، سواء كانت كتبًا نقدية، أو أدبية، أو غير ذلك من الكتب التي يمكن أن تتضمن آراء نقدية. ولكن أقدم مصدر أفادت منه هذه الدراسة هو كتاب (الأدب الكبير لابن المقفع- ١٤١هـ)، أي أنه يعود إلى منتصف القرن الثاني الهجري. أما أحدث مصدر فهو (الصبح المنبي عن حيثية المتنبي ليوسف البديعي-١٠٧٣هـ)، أي أنه يعود إلى أواخر القرن الحادي عشر الهجري.

٢. لم يُحدد الإطار المكاني، رغبة في فتح آفاق الدراسة على التراث العربي القديم، سواء كان مشرقيًا أو مغربيًا، فأفادت من نتاج الفكر النقدي العربي، دون إقامة حدود فاصلة بين شرق وغرب، على اعتبار أن عمل كل منهما كان يكمل إلى حد ما عمل الآخر، ويبني عليه.

واستقصت الدراسة معظم ما يمكن أن يسعف في هذا الصدد من المصادر القديمة النقدية في المقام الأول، كما حاولت عدم إهمال المصادر التي يمكن أن تتضمن آراء نقدية ذات صلة بالموضوع، سواء كانت أدبية، ككتب التراجم ذات السمة الأدبية، مثل: طبقات فحول الشعراء لابن سلام الجمحي، والشعر والشعراء لابن قتيبة، والأغاني لأبي الفرج الأصفهاني. أو كانت كتب تراجم خالصة، مثل: معجم الأدباء لياقوت الحموي، ووفيات الأعيان لابن خلكان. أو كانت كتبًا أدبية عامة، مثل: الحيوان للجاحظ، والعقد الفريد لابن عبد ربه، وصبح الأعشى للقلقشندي. أو كتبًا أدبية متخصصة، مثل: كتب المقامات، وكتب الأمالي. أو كتبًا اجتماعية، مثل: مقدمة ابن خلدون، أو غير ذلك من المصادر.

وقد أفادت هذه المصنفاتُ الدراسةَ بما قدمته من دعم لآراء النقاد حول فكرة ما، أو في توضيحها لبعض الأفكار التي لم تأخذ حقها في المصادر النقدية.

لقد سعت الدراسة إلى إثبات الفرض القائل بوجود مساحات مشتركة بين الفكرين النقديين: العربي القديم، والغربي الحديث، قد تظهر من عدة زوايا، ومنها زاوية "التناص". وترتب على هذا، السعيُ إلى تحقيق الهدف الأهم للدراسة، وهو تتبع للملامح المشتركة بين الفكر النقدي العربي القديم، والفكر النقدي الغربي الحديث، حول نظرية "التناص"، بناء على الرؤية التي قدمها الفصل الأول للنظرية كما طرحها النقد الغربي الحديث، مع تأكيد أنها لم تسعَ إلى نسبة أصل هذه النظرية إلى النقد العربي القديم، أو إثبات أسبقيته في التعرف إليها.

وتتكون هذه الدراسة من تمهيد وأربعة فصول، هي:

الفصل الأول: "التناص" في النقد الغربي الحديث

تناول هذا الفصل نظرية "التناص" في النقد الغربي الحديث، من حيث نشأتها، وتطورها، وأبرز أعلامها، وأيضًا كيفية تلقي النقاد العرب المحدثين لها، ومستويات تفاعلهم معها، ثم عرض الفصل، في آخره، ملخصًا لأهم الأفكار والمبادئ التي تطرحها النظرية.

وقد تتبع هذا الفصل البدايات التي انطلقت منها النظرية، ابتداء من وجود علاقة ما بين طروحات (دي سوسير) و(بيرس) في السيميوطيقا، ثم البذور الأولية التي لمحتها (كريستيفا) لنظريتها عند (باختين) في بدايات القرن الماضي، حتى وصولها إلى النقاد العرب المحدثين في أواخر القرن نفسه.

وبين هاتين المرحلتين مرت النظرية بأطوار الظهور والنشأة والتطور والتطوير عند كل من (تزفيتان تودوروف)، و(رولان بارت)، و(جيرار جينيت)، عُرضت في هذا الفصل عرضًا موجزًا ووافيًا في آن واحد.

الفصل الثاني: الملامح النظرية للتناص" في النقد العربي القديم، "المصطلحات"

مثّل هذا الفصل مع الفصل الثالث الهيكل النظري للموضوع، الذي يمكن من خلاله تلمس مواضع التقاء أفكار النقاد العرب القدماء مع بعض ما يطرح في الساحة النقدية الغربية الحديثة من نظريات.

وقد تضمن الفصل عرض نوعين من المصطلحات:

- مصطلحات استاتية: وهي المصطلحات التي تحمل فكرة "التناص"، ولكن بسلبية وسكونية.
- مصطلحات دينامية: وهي المصطلحات التي تحمل فكرة "التناص"، بإيجابية وحركية، أي على نحو أكثر فعالية في النص.

الفصل الثالث: الملامح النظرية للتناص" في النقد العربي القديم، "القضايا النقدية"

عرض هذا الفصل الملامح النظرية للـ"تناص" فيما طرحه النقاد العرب القدماء من قضايا أو آراء نقدية في بعض الفنون الشعرية ذات الصلة بالـ"تناص"، كالنقائض والمعارضات. كما توقف عند بعض ما تناثر في المصادر العربية القديمة من آراء وأفكار تلتقي مع أفكار نظرية "التناص".

وقد جاء على ثلاثة مباحث: اختص الأول منها بقضية السرقات وعلاقتها بنظرية "التناص". وعرض الثاني لعلاقة فن النقائض بنظرية "التناص" من جهة آراء النقاد العرب القدماء فيه. أما الثالث،

فعرض لعلاقة فن المعارضات بنظرية "التناص" من الجهة ذاتها، أي من جهة آراء النقاد العرب القدماء فيه.

وقد قدّمت الدراسة في آخر هذا الفصل عرضًا لأهم الآراء النقدية، المتناثرة في المصادر العربية القديمة المختلفة، النقدية، والأدبية، والاجتماعية، وغير ذلك، و التي تشترك مع نظرية "التناص" في بعض الملامح.

الفصل الرابع: الملامح التطبيقية للتناص" في النقد العربي القديم

وهذا هو الجزء التطبيقي في الدراسة. وقد تناول الملامح التطبيقية للـ"تناص" في النقد العربي القديم، من خلال استعراض آراء النقاد العرب القدماء في قضية السرقات الشعرية، وتطبيقاتهم على هذه الآراء، ثم محاولة التعرف إلى الملامح المشتركة بين آرائهم وما تطرحه نظرية "التناص" من آراء وأفكار.

وجاءت عينة الدراسة في قسمين: كتب النقاد المعتدلين، وكتب النقاد غير المعتدلين. وقد اعتمد عرض كتب كل من القسمين على فكرتين أساسيتين، هما: عرض الآراء النقدية الخاصة بالسرقات عند كل ناقد، وتتبع الملامح المشتركة بين تلك الآراء وأهم أفكار نظرية "التناص" ومبادئها، كما عرضت في الفصل الأول من الدراسة.

والبحث في تراثنا النقدي والبلاغي عن ملامح لنظرية حديثة مثل نظرية "التناص" يتّسم بشيء من الصعوبة، بسبب التباعد الزماني والمكاني بينهما. وزاد من هذه الصعوبة الحذر من إقحام ما ليس في تراثنا النقدي من ملامح لهذه النظرية عليه، بما يستلزمه ذلك من توخي الدقة في التعامل مع النصوص التراثية، إلا أن أهمية الموضوع، وضرورة البحث فيه، وأهمية النتائج المترتبة عليه، شكّلت كلها دافعًا قويًا لاختياره موضوعًا لأطروحة الدكتوراه.

كما أن انطلاق معظم النقاد العرب المحدثين في تقديم أحكامهم، عن وجود علاقة بين نظرية "التناص" والنقد العربي القديم أو عدمها، من أفكار جزئية، وعدم وجود محاولة لتكوين تصور شمولي لما هو موجود في النقد العربي القديم من آراء وأفكار ومصطلحات وقضايا تشترك مع نظرية "التناص" في بعض الملامح، كان سببًا لتأكيد أهمية البحث في الموضوع، إذ أن إطلاق حكم على هذا المستوى من الأهمية، والذي تتقرر معه علاقة خطاب نقدي بخطاب نقدي آخر، يجب أن يتحقق بكثير من الدقة والشمولية في استقصاء الأفكار وعرضها ومقارنتها، وهو ما سعت إليه دراستي هذه.

وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- بيان أصل النظرية ونشأتها في النقد الغربي الحديث، وأنها نظرية غربية، لم تتكئ في أطوار ظهورها ونشأتها على أساس عربي.
- بيان عدم معرفة النقد العربي القديم بنظرية "التناص"، بالمفهوم المتعارف عليه حاليًا في النقد الغربي الحديث، ولكن يوجد بعض اهتمام بحضور نص في آخر، على نحو يمكن أن يشكل ملامح أوليّة لإدراك نقدي مبكر، لا واعٍ، بأهمية الدور الذي يؤديه هذا الحضور، في سبيل دعم العملية الإبداعية. وقد ظهر هذا الإدراك عند المبدع على نحو أوضح منه عند الناقد، إلا أنه لم يكن كافيًا لتشكيل نظرية متكاملة العناصر، سواء في صورة نظرية هيكلية، أو في صورة عملية تطبيقية.

• يعني "التناص" استدعاء نص لآخر، أو حضور نص في آخر حضورًا جماليًا، دون مزدوجتين غالبًا، وبهذا، فإن كل ما يؤدي هذا المعنى في النقد العربي القديم يحمل آلية "التناص" وفكرته.

• يتفق النقاد العرب القدماء مع نقاد نظرية "التناص" في فكرة عامة هي أن الكلام يعاد، وأن اللاحق لا بد له أن يكرر كلام السابق، ولا مناص لأحد من ذلك، لأن الكلمات والمعاني جميعها قد استُعملت من قبل. ويكون الإبداع في كيفية إعادة استعمال المبدع اللاحق الكلام السابق، مع التجديد فيه، حتى يُخيَّل لسامعه أنه السابق إليه.

• يتفوق النقاد العرب القدماء على نقاد نظرية "التناص" في تأكيدهم أهمية العامل التراكمي في إبداع النصوص، وذلك من خلال حثّهم المبدع على الحفظ، والإكثار منه، وأيضًا على انتقاء النصوص الرفيعة لذلك.

• تتجاوز الملامح المشتركة بين نظرية "التناص" والنقد العربي القديم حدود قضية السرقات التي توقفت عندها أغلب الدراسات النقدية العربيةالحديثة، رابطة بينها وبين نظرية "التناص"، وتتغلغل إلى مستويات أخرى، تحمل أبعادًا مختلفة: سكونية، أو استاتية، وحركية أو دينامية.

وقد كشفت هذه الدراسة عن وجود ملامح مشتركة، يمكن وصفها بأنها نظرية وجزئية، بين النقد العربي القديم والنقد الغربي الحديث، تتمثل في بعض المصطلحات ذات السمات المشتركة، والتي تعتمد اعتمادًا كليًا على فكرة حضور نص في آخر، فظهر إدراك النقاد العرب القدماء للأثر الذي يحدثه تداخل النصوص، عن طريق الحضور الفعال، الذي يترك أثرًا جماليًا على النص، كمصطلحات الاقتباس والتضمين والتلميح وغيرها، أو عن طريق الحضور السلبي الذي يستدعي نصًا، أو نصوصًا، دون أن يُحدث أثرًا جماليًا، كما في مصطلحات الإغارة والغصب والاهتدام وغيرها.

• لم تكن دلالة لفظة (السرقات) ثابتة في النقد العربي القديم، فقد كانت تُطلق على وجود نص في آخر، بلفظه، أو بمعناه، أو بكليهما، سواء أقصد المبدع ذلك أم لم يقصد. وعلى هذا، يمكن القول إن نقل المعاني بألفاظها، كما هي، يعدّ سرقة، أما الاستعانة بالمعاني دون نقلها نقلا حرفيًا فلا يعدّ سرقة عند النقاد العرب القدماء، بل كان يُنظر إليه على أنه أداة تجويد، يستخدمها المبدع الحاذق لرفع المستوى الفني لنصه.

• لا يمكن الحكم على علاقة قضية السرقات في النقد العربي القديم بنظرية "التناص" بإطلاق؛ إذ يجب التمييز بين نوعين من تناول النصوص السابقة، سواء بلفظها، أو بمعناها، أو بكليهما معا. النوع الأول هو ما يُطلق عليه مصطلح (الانتحال)، وهذا يدخل في النقد التوثيقي، ويندرج ضمن (دراسات الأصول أو المصادر)، وهي حقل مختلف عن حقل "التناص". والنوع الثاني، وهو ما يُطلق عليه مصطلح (السرقات)، وهو نوعان أيضًا: السرقات المحمودة، أو ما يسمى بحسن الأخذ، والسرقات المذمومة، أو ما يسمى بقبح الأخذ. وتشترك (السرقات) بنوعيها مع الملامح العامة لنظرية "التناص"، ولكن المظهر الأقرب لها هو ما يسمى بالسرقات المحمودة، أو حسن الأخذ.

• يجب الفصل بين ما قدمته المصادر العربية القديمة من نصوص أدبية عن النصوص النقدية

إلا بالقدر الذي تسعف فيه النصوصُ الأدبيةُ في فهم النصوص النقدية. كما يجب فصل إسهام الأدب العربي القديم، الذي استطاع أن يقدم نصوصًا أدبية توحي بمعرفة المبدع العربي القديم، اللا واعية، بالأثر الجمالي الذي يحدثه حضور نص في آخر، عن الإسهام النقدي، وعدم الحكم على علاقة النقد العربي القديم بنظرية "التناص" من خلال معرفة الأدب العربي القديم بفني النقائض والمعارضات، كما يحدث في بعض الدراسات. أما الاستعانة بهذين الفنين بالتعرف إلى آراء النقاد العرب القدماء فيهما فمن شأنه أن يُسْهِم في تحديد المساحة المشتركة بين النقد العربي القديم ونظرية "التناص".

وتجدر الإشارة إلى أن معرفة النقاد العرب القدماء بآراء نقدية تقترب من نظرية "التناص" لم تكن مصحوبة بتصريح منهم بتلك المعرفة، مما يدل على أنها كانت مجرد آراء متناثرة، لا واعية، لم تكتمل في صورة نظرية، حتى في الدراسات المعتدلة، شبه المتكاملة، لقضية السرقات، إذ ظلت، رغم التفات بعض النقاد للبعد الجمالي فيها، حبيسة النظرة السلبية التي تُلمَح في اسم (السرقات).

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

Volume 4 - Number 1

1426 Hijri - 2005

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Ahmed. M. Jelley, "Studies in Islamic belief" edition 1, U.A.E. University, Al-Ain, U.A.E., 2002.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

١.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

(Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science)



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 4 - Number 1
1426 Hijri - 2005

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الرابع ، العدد الثاني
١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

(جميع الآراء الــواردة في هــذه المجلة تعــبر عــن رأي الكاتب أوالباحث)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد الرابع، العدد الثاني، ١٤٢٦هـ ـ ٢٠٠٥م

تغير المناخ في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية وسياسات الاستجابة

The Consequences of Climate change on the GCC countries And Mitigation Policies

Dr. Asma Ali Abahussain *

Abstract

Climate change and its potential impacts considered as one of the most important enviro-nmental issues for more than half century. Most of the studies show that the anthropogenic activities such as fossil fuels consumption and land use change are the main responses of GHG's emissions that contributed to the enhanced greenhouse effect known as "global warning".

Although the contribution of GCC's countries to the global climate change is less than 1%, their environmentally sensitive, fragile ecosystems as well as its biodiversity and habitats will be affected by this phenomenon. Climate change could increase temperatures and causes inundation of low lying coastal areas and aggravate the countries vulnerability to natural disasters, which include, in addition to drought and food shortage, flash floods, dust storms, health impacts and may leave the societies in the region more susceptible to extreme events.

This study shows the causes and consequences of climate change on GCC's countries, the DPSIR model (Driving force Pressure State, Impacts) applied to assess the environmental impacts of climate change in integrated way. According to the main ecosystems that might be affected in the region, a policy matrix for implementing mitig-ation, and adaptation measures and response strategies are formulated. The study also suggests a plan for public awareness campaign of climate change aiming to encourage participation of all communities in the GCC's to assess, address and mitigate its impacts and implications.

The study highlights the importance of formulating a regional climate change committee to follow the impacts. In addition, there must be coordination in the area of research and studies of the ecological, social and economic climate change impacts on different sectors. Also, the study elaborates the need to integrate climate change into national planning and policy-making towards sustainable development. Finally, the study stressed the importance of public awareness on the issue.

Key words: Climate Change, GCC's Co-untries, Mitigation Policies DPSIR module.

* College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Kingdom of Bahrain.

د.أسماء علي أبا حسين *

ملخص

تعتبر مشكلة تغير المناخ وآثارها على النظم البيئية، إحدى أهم المشاكل البيئية العالمية التي شغلت العلماء ولا تزال منذ نحو نصف قرن. فقد أثبتت الدراسات والبحوث التي قام بها العديد من المنظمات وأهمها الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ، أن الأنشطة البشرية وأهمها تغير استخدام الأراضي، وحرق الوقود الاحفوري مسئولة عن زيادة انبعاث غازات الاحتباس الحراري المسببة لظاهرة الدفيئة.

وعلى الرغم من أن مساهمة دول الخليج في ظاهرة الدفيئة لا تتعدى ١%، إلا أن نظمها البيئية الهشة ستتأثر حتماً بهذه الظاهرة، وستنعكس آثارها سلباً على ما تقدمه هذه النظم من خدمات، وكائناتها الحية وتنوعها الحيوي ناهيك عن احتمالية ما سيصيب المنطقة من ظواهر مناخية متطرفة، وأثرها على صحة العامة. ناهيك عن انعكاسات الجهود الدولية الرامية للتعامل مع مشكلة المناخ على اقتصاديات الدول المصدرة للبترول ومنها دول مجلس التعاون. إذ يعتبر موضوعي ضريبة الابتعاث، وربط عمليات التصدير للمنتجات الخليجية بمنظمة التجارة العالمية أمر يستوجب تكاتف الجهود كي لا تلقي هذه الأمور بظلالها على اقتصاديات دول المجلس المعتمدة بصورة رئيسية على إنتاج البترول.

في هذه الدراسة تم استعراض أسباب تغير المناخ وآثاره، وإجراء تقييم بيئي لمشكلة تغير المناخ في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية باستخدام مصفوفة DPSIR .

وعلى ضوء أهم النظم البيئية التي ستتأثر في منطقة الخليج تم وضع مصفوفة بالسياسات المقترحة للتخفيف والتكيف معها. ووضع خطة للتوعية البيئية بهذه المشكلة تهدف إلى إشراك كافة فئات المجتمع الخليجي للتعامل معها.

هذا وقد أوصت الدراسة أن يتم تشكيل لجنة موحدة من دول المجلس لمتابعة كل من آثار تغير المناخ على دول مجلس التعاون، والقرارات الدولية التي قد تنعكس سلباً على اقتصاديات المنطقة. كذلك تنسيق جهود دول المجلس في مجال إجراء الدراسات والبحوث حول آثار تغير المناخ البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وأهمية إدخال هذا الموضوع ضمن استراتيجيات التنمية المستدامة فيها. وأكد البحث على أهمية التوعية البيئية بقضية تغير المناخ وآثارها على المنطقة، وتدريب المتخصصين للتعامل معها.

* كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين

١. تمهيد

يعبر عن التغيرات اليومية في درجات حرارة الغلاف الجوي والأمطار والرطوبة وغيرها بالطقس، أما المناخ فيقصد به متوسط تغيرات الطقس لفترة طويلة (نحو ٣٠ عام). ويعتبر الطقس والمناخ من العوامل الهامة والمحددة للنظام البيئي ولتوزيع الكائنات الحية فيه، وسبل معيشتها، وبضمنها الإنسان. ويقصد بتغير المناخ حصول تحول ما في المناخ في الغالب في الاتجاه نفسه ولعقود طويلة. وقد عرفت الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (*) (IPCC) Intergovernmental Panel on Climate (Change) مصطلح "تغير المناخ" بأنه حدوث أي تغير في المناخ عبر الزمن سواء كان ناجماً عن التقلبية الطبيعية أو النشاط البشري (١).

وتشير الدراسات إلى أن تقلبات المناخ هي ظاهرة طبيعية أسبابها كونية تعود في الغالب إلى تغير كمية الحرارة الواصلة من الشمس إلى سطح الأرض، ولعل سجل العصر الرباعي وما حدث فيه من عصور جليدية وبين جليدية، وتغيرات في توزيع الأمطار وكميتها، وتقدم وتراجع لخطوط الجليد لشاهد على ذلك.

غير أن العلماء يعتقدون أن ما حصل منذ نحو منتصف القرن الماضي من ارتفاع لدرجة حرارة الأرض إنما يعود إلى ارتفاع نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون وغازات الاحتباس الحراري الأخرى، وتراكمها في الغلاف الجوي مسببة ظاهرة الدفيئة أو ما تعرف بظاهرة البيوت الزجاجية (Greenhouse Effect). حيث تقوم أشعة الشمس بتسخين سطح الأرض، ثم ينعكس جزء من الحرارة المكتسبة نحو الفضاء، وفي طريقها للفضاء يتم احتباس جزء من الأشعة المنعكسة من سطح الأرض (الأشعة تحت الحمراء (Infrared Radiation)) في الغلاف الجوي بواسطة بعض الغازات مما يؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة الأرض.

وعلى الرغم من أن هذه الظاهرة طبيعية وتساعد في احتفاظ الكرة الأرضية بالحرارة المناسبة لحياة الكائنات الحية، إلا أن ما سجل من ارتفاع في حرارة الأرض خلال الأربعين عاماً الماضية، وما تلاه من شواهد وتوقعات لآثار هذه الزيادة على النظم البيئية، دفع العلماء إلى تكثيف الجهود لدراسة هذه الظاهرة، ومحاولة تفسيرها، والتعرف على آثارها القريبة والبعيدة المدى، ومحاولة التخفيف من بعضها، ووضع السياسات ورسم الخطط للتكيف مع البعض الآخر منها. إذ تقوم منظمة الأرصاد الجوية (World Meteorological Organization) من خلال برنامج المراقبة العالمية للغلاف الجوي بواسطة أكثر من ٣٠٠ محطة موزعة حول العالم بقياس غازات الاحتباس الحراري واستنباط معدلات تغير المناخ واستقراء آثاره المحتملة. إلا أن مبدأ الأخذ بالأحوط (Precautionary Approch) يتطلب منا جميعاً أخذ التوقعات العالمية الراهنة مهما كانت درجة عدم اليقين في دقتها في الاعتبار، والسعي الجاد والمستمر لمتابعة الدراسات الحديثة الخاصة بتقييم آثار نتائجها تحسباً لمواجهة أخطار المستقبل في الوقت المناسب وبالأسلوب الأمثل من ناحية أخرى.

٢. مشكلة البحث

مع ازدياد المشاكل البيئية وما لها من آثار على سلامة النظم البيئية وصحة كائناتها الحية واستدامتهم، أصبح الاهتمام بالبيئة والسعي نحو الحفاظ عليها من التدهور والتلوث، مسؤولية

(*) الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ IPCC وهي هيئة مشتركة بين منظمة الأرصاد الجوية وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة UNEP تم أنشاؤها عام ١٩٨٨م، مهمتها تقييم المعلومات المتعلقة بتغير المناخ.

جماعية. وعلى الرغم من أن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تساهم بجزء ضئيل من مشكلة تغير المناخ العالمية، مقارنة بالدول الصناعية والدول النامية الأكثر تقدماً إلا أنها ستتأثر بهذه المشكلة كبقية بقاع العالم. وفي هذا البحث سيتم التطرق إلى المواضيع التالية:

- أسباب التغير المناخي وآثاره العالمية.
- انعكاسات تغير المناخ على دول الخليج العربية.
- مدى تأثر النظم البيئية في منطقة الخليج العربي بمشكلة تغير المناخ.
- وضع السياسات والمقترحات للتخفيف من آثار تغير المناخ على النظم البيئية في منطقة الخليج العربي وذلك للحفاظ على ما تقدمه هذه النظم من خدمات.

اقتراح استراتيجية تهدف إلى إشراك كافة فئات المجتمع في دول مجلس التعاون للتعامل مع مشكلة تغير المناخ وآثارها على المنطقة.

٣. منهجية الدراسة

أ. تم في هذه الدراسة استخدام المنهج المسحي الوثائقي في التعرف على أسباب التغير المناخي وآثاره.

ب. إتباع المنهج التحليلي وذلك باستخدام إطار التنظيم للمؤشرات الذي يعرف بإطار القوى المحركة (Driving Forces)، الضغوط (Pressure)، الحالة (State)، الأثر (Impact)، الاستجابة (Response) لغرض التقييم البيئي لمشكلة تغير المناخ.

ج. وضع مصفوفة بالسياسات التي يقترح على دول مجلس التعاون تبنيها للتخفيف من آثار تغير المناخ على النظم البيئية في منطقة الخليج العربي للحفاظ على ما تقدمه هذه النظم من خدمات.

د. وضع مقترح استراتيجية للتعامل مع مشكلة تغير المناخ في دول مجلس التعاون بالاشتراك مع شرائح المجتمع من متخذي القرار، والمواطنين وبخاصة فئتي الشباب والأطفال، والدعاة المؤثرين في شرائح المجتمع، وجمعيات المجتمع المدني وخاصة تلك ذات النشاطات البيئية. تتضمن الاستراتيجية برامج عمل وأنشطة، ومؤشرات لتقييم الفاعلية وذلك للتخفيف من مشكلة تغير المناخ، والتكييف مع آثارها.

٤. المقدمة

يتكون الغلاف الجوي من خليط من الغازات المختلفة تكاد تكون نسبها ثابتة في البيئة غير الملوثة نتيجة لما يعرف بالدورات الجيوكيميائية لعناصره. ويتألف الغلاف الجوي من عدة طبقات ويمتد لعدة كيلومترات من سطح الأرض، وينقسم إلى الطبقات التالية من الأسفل للأعلى، التروبوسفير (Troposphere)، الستراتوسفير (Stratosphere)، الميزوسفير (Mesosphere)، الثرموسفير (Thermosphere)، الاكسوسفير (Exosphere). وتعتبر طبقتي التروبوسفير والستراتوسفير الأكثر أهمية لحياة الكائن الحي، حيث تحوي الأولى على ٨٠% من كتلة الهواء الجوي وعلى غاز الأكسجين الضروري للحياة، كما أنها الطبقة التي تتراكم بها الملوثات وتتشتت بفعل التغيرات المناخية. أما طبقة الستراتوسفير التي تعلوها فإنها تشكل نحو ١٥% من مجمل غازات الغلاف الجوي وتحوي على طبقة الأوزون التي تقي الأرض والمحيط الحيوي من الأشعة فوق البنفسجية الضارة. إلا أن النظام المناخي ليس بهذه البساطة فهو بالغ التعقيد، إذ يتألف من أربعة مكونات أو أغلفة رئيسية هي الغلاف الجوي (Atmosphere) والغلاف المائي(Hydrosphere)، والغلاف الصخري (Lithosphere)، والغلاف الحيوي (Biosphere)، تتحرك بينها العناصر المتواجدة في الغلاف الجوي بصورة ديناميكية وتتأثر بالعوامل الخارجية كالنشاطات البركانية،

والتغيرات الشمسية، إضافة للتأثيرات البشرية التي تسبب أيضاً تغيراً في مكونات الغلاف الجوي، لذا نحتاج إلى فهم كيف تتحرك العناصر من غلاف لآخر، أو ما يعرف بدورات العناصر، وأهمها دورة الكربون.

تتحكم دورة الكربون الجيوكيميائية (Geochemical Carbon Cycle) بتركيز الكربون بين الاغلفة الأربعة للكرة الأرضية (الغلاف الجوي، والمائي، والصخري، الحيوي)، وتحاول إبقائه في حالة توازن. غير أنه ومنذ الثورة الصناعية (١٧٥٠ – ١٨٠٠)(*) وازدياد استخدام الإنسان للوقود الأحفوري من بترول وغاز وفحم، وتعرض مساحات واسعة من الغابات للتدمير بفعل النمو الحضري، وزيادة الطلب على الأخشاب بدأ تركيز غاز ثاني أكسيد الكربون (CO_2) بالتزايد تدريجياً، وتزايدت معه نسب غازات أخرى أهمها بخار الماء (H_2O) وغاز الميثان (CH_4) وأكسيد النتروجين (NO_X) والأوزون الأرضي (O_3)، وغازات فلورو كربون (CFC_S) المُصنعة، والتي سميت بمجملها بغازات الدفيئة.

هذه الزيادة في كمية غازات الاحتباس الحراري صاحبها ارتفاع تدريجي لدرجة حرارة جو الأرض وقد أعزى العلماء ذلك إلى أن هذه الغازات تشكل عائقاً لخروج الأشعة المنعكسة من الأرض مما يجعل جزء منها (الأشعة تحت الحمراء) معرض للامتصاص والانحباس داخل الغلاف الجوي للكرة الأرضية، مسبباً ارتفاع درجة حرارة الأرض، والتي باتت تعرف بظاهرة الدفيئة.

وعلى الرغم من أن هذه الظاهرة طبيعية وتساعد في احتفاظ الكرة الأرضية بالحرارة المناسبة لحياة الكائنات الحية، ولولاها لكانت الحرارة أقل مما هي عليه اليوم بمقدار ٣٠– ٣٣ °م وبالتالي لما أمكن المعيشة على سطحها(٢)، إلا أن ما سجل من ارتفاع في حرارة الأرض خلال القرن الماضي تراوح بين ٠,٣ و ٠,٦ درجة مئوية، وما تلاه من شواهد لآثار هذه الزيادة في حرارة الجو وأهمها تناقص سمك الغطاء الجليدي في المناطق القطبية وما نتج عن ذلك من ارتفاع لمستوى سطح البحر، دفع العلماء إلى تكثيف الجهود لدراسة هذه الظاهرة والتعرف على آثارها القريبة والبعيدة المدى، ومحاولة التخفيف من بعضها(**) ووضع السياسات ورسم الخطط للتكيف(***) مع البعض الآخر (١ ،٣).

٥. غازات الدفيئة وتغير المناخ

دلت الحسابات التي قام بها العديد من العلماء وأكدتها دراسات الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (IPCC) أن تركيز ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي قد ارتفع من ٢٨٠ جزء في المليون حجماً في عصر ما قبل الثورة الصناعية ليصل إلى ٣٦٥ عام ٢٠٠٠م (جدول

(*) **الثورة الصناعية**: حقبة شهدت نمواً صناعياً سريعاً ترتبت عليه نتائج اجتماعية واقتصادية بعيدة المدى، وبدأ ذلك في إنكلترا خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر وامتدت إلى أوروبا ثم إلى بلدان أخرى، بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية. وكان اختراع المحرك البخاري قوة دافعة هامة لهذا التطور. وشهدت الثورة الصناعية زيادة كبيرة في استخدام الوقود الأحفوري نتج عنه ارتفاع معدلات ابتعاث ثاني أكسيد الكربون الأحفوري، وغازات أخرى.

(**) **التخفيف** هو أي تدخل بشري يهدف إلى تخفيض مصادر غازات الدفيئة أو تعزيز مصارفها أو بواليعها، من خلال تدابير تمنع أو تقلل تركيزات غازات الاحتباس الحراري في الغلاف الجوي، عن طريق الحد من مصادر انبعاثات هذه الغازات (مثل احتراق الوقود الأحفوري والزراعة الكثيفة، وبزيادة البالوعات أو مصارف الكاربون كالغطاء النباتي.

(***) **التكيف** ويعني التواؤم سلباً أم إيجاباً أم استباقاً، ويمكن أجراؤه لتحسين الآثار السلبية المتوقعة أو الحالية المرتبطة بتغير المناخ، والتي تنعكس في شكل ظواهر مناخية متطرفة كالجفاف والفيضانات وتسبب أضراراً كبيرة في أجزاء مختلفة من العالم. ويساعد التكيف في التقليل من الأضرار المحتملة لهذه الحوادث.

-١) بزيادة نحو ٠,٥ % سنوياً معظمهـــا نـــاتج عن حرق الوقود الأحفوري (نفط وغاز وفحم)، وقطع الغابات، وتغير استخدام الأراضي ويتوقع أن يصل تركيز ثاني أكسيد الكربون إلى ما يزيد عن ٥٤٠ جزء في المليون بحلول عام ٢١٠٠م.

أما تركيز الميثان فقد ارتفع من ٠,٧ جزء في المليون في عصر ما قبل الثورة الصناعية إلى نحو ١,٧٥ عام ٢٠٠٠ بمعدل زيادة سنوية بلغ ٠,٩% (أكبر من معدل الزيادة السنوية لثاني أكسيد الكربون). وينتج الميثان من التخمر البكتيري اللاهوائي للمواد العضوية وذلك في الأراضي الغدقة والمستنقعات، وتلك المزروعة بالأرز، ومن تربية الحيوانات المجترة، ومن حرق الكتلة الحيوية كالحطب والمخلفات الزراعية، ودفن القمامة، ومن مناجم الفحم، وحقول الغاز الطبيعي.

كما ارتفع تركيز أكاسيد النتروجين من ٠,٢٧ جزء في المليون الى٠,٣١ جزء في المليون في عام ٢٠٠٠، بمعدل زيادة سنوية تبلغ ٠,٢ إلى ٠,٣%. تنتج أكاسيد النتروجين بشكل أساسي عن النشاط الميكروبي، والتغير في أستخدامات الأراضي وبنسبة أقل نتيجة لنشاطات الإنسان من صناعة الأسمدة، وحرق الوقود الأحفوري والحيوي.

أما بالنسبة لتركيز الكلور (كلوريد الميثايل) فقد بقي ثابتاً في الغلاف الجوي (٠,٦%) في البليون فقط حتى عام ١٩٠٠ وارتفع بنحو ٢٦٠% ليصل إلى نحو ٤% خلال السبعينات والثمانينات نتيجة للزيادة المفرطة في إنتاج واستخدام مركبات الكربون الفلورية الكلورية (CFCs)، والتي تدخل في صناعة المكيفات والثلاجات، وبعض الرغوات البلاستيكية، وفي صناعة بعض المستلزمات الطبية وغيرها. وعلى الرغم من تقييد استخدام هذه المواد طبقاً لبروتوكول مونتريال(*)، والنجاح المتوقع في وقف إنتاج هذه الكيمياويات والتدمير الآمن لمخزونها، إلا أن آثارها ستبقى مستمرة لقرن قادم.

وأخيراً الأوزون الأرضي O_3 أو ما يسمى (Tropospheric Ozone)، والذي يعتبر أحد ملوثات الهواء الثانوية التي يتركز وجودها في المناطق الحضرية، إذ ينتج من التفاعلات الكيموضوئية (Photochemical Reactions) لملوثات الهواء وخاصة تلك المنبعثة من وسائل النقل كالهيدروكربون وأكاسيد النتروجين وأول أكسيد الكربون.

هذا وتتفاوت كمية وقدرة غازات الاحتباس الحراري في إحداث ظاهرة الدفيئة، فلو أخذنا قدرة غاز ثاني أكسيد الكربون كمقياس = ١، فإن قدرة غازات الميثان تبلغ ٢٣، وأكاسيد النيتروز تبلغ ٢٩٦ ، وترتفع قدرة الأوزون الأرضي ومركبات CFCs على إحداث ظاهرة الدفيئة إلى آلاف المرات مثل قدرة غاز ثاني أكسيد الكربون (جدول ١).

وبأخذ الكميات المنبعثة من كل غاز من غازات الاحتباس الحراري وعمره في الغلاف الجوي أو ما يعرف (Resistance time) بعين الاعتبار، فإن مساهمة تلك الغازات في إحداث ظاهرة الدفيئة تبلغ ٥٥% لغاز ثاني أكسيد الكربون، و٢٤% لمركبات CFCs ، و١٥% للميثان، و٦% لأكاسيد النتروجين.

(*) بروتوكول مونتريال بشأن المواد المستنفذة لطبقة الأوزون: وهو أحد البروتوكولات الملحقة باتفاقية فينا لحماية طبقة الأوزون، الذي وضع حدوداً لإنتاج واستهلاك المركبات الكلورية الفلورية والهالونات الحاوية على الكلور والبروم المدمرة لطبقة الأوزون، وكان نفاذه في يناير ١٩٨٩.

جدول ١: أهم خصائص غازات الاحتباس الحراري ومصدرها

غازات الاحتباس الحراري	قدرته على إحداث ظاهرة الدفيئة (GWP)**	التركيز قبل الثورة الصناعية ppmv*	التركيز عام ٢٠٠٠ ppmv	العمر في الغلاف الجوي(سنة)	مصادره البشرية	نسبة مساهمته في ظاهرة الدفيئة
بخار الماء H_2O	-	١-٣	١-٣	عدة أيام	-	
ثاني أكسيد الكربون CO_2	١	٢٨٠	٣٦٨	متغير	الوقود الأحفوري، انتاج الأسمنت، تغير انماط استخدام الأراضي	%٥٥
الميثان CH_4	٢٣	٠,٧	١,٧٥	١٢	الوقود الاحفوري، زراعة الرز، مكبات النفايات، أمعاء الحيوانات المجترة	%١٥
أكاسيد النتروجين N_2O	٢٩٦	٠,٢٧	٠,٢١٦	١١٤	صناعة الأسمدة، حرق الوقود في وسائل النقل والصناعة	%٦
HFC 23 (CHF_3)	١٢٠٠٠	٠	٠,٠٠٠٠١٤	٢٦٠	في الكهربائيات والتكييف	%٢٤
HFC 134a (CF_3CH_2F)	١٣٠٠	٠	٠,٠٠٠٠٠٧٥	١٣,٨	في التكييف	
HFC 152a (CH_3CHF_2)	١٢٠	٠	٠,٠٠٠٠٠٠٠٥	١,٤	في العمليات الصناعية	
Perfluoramethan (CF_4)	٥٧٠٠	٠,٠٠٠٠٤	٠,٠٠٠٠٨	>50000	في إنتاج الألمنيوم	
Perfluoroethane (C_2F_6)	١١٩٠٠	٠	٠,٠٠٠٠٠٣	١٠٠٠٠	في إنتاج الألمنيوم	
Sulpher hexaflouride SF_6	٢٢٢٠٠	٠	٠,٠٠٠٠٠٤٢	٣٢٠٠	Dielectric fluid	

*ppmv = parts per million by volume, ** GWP = Global warming potential (for 100 year time horizon).
Source : http://www UNEP GRID- Arendal (2005).

٦. آثار تغير المناخ

حظيت مشكلة تغير المناخ وما سينتج عنها من آثار باهتمام العديد من العلماء خلال العقود الأربعة الماضية. وتم وضع كثير من البرمجيات التي تحاكي تغير المناخ وانعكاساته خاصة في قضية ارتفاع درجة حرارة الأرض، وما قد ينتج عنها من احتمال لذوبان الغطاء الجليدي في المناطق القطبية، وما يتبعه من ارتفاع لمستوى سطح البحر (٤، ٥، ٦). فقد أظهرت الأبحاث حصول زيادة في درجة حرارة الأرض خلال القرن الماضي تقدر بنحو ٠,٣ إلى ٠,٦ درجة مئوية، وتشير التوقعات المستقبلية إلى أن تضاعف تركيز غاز ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي سيؤدي بالضرورة إلى زيادة مستوى حرارة الأرض بنهاية القرن الحالي بمقدار ١,٥ - ٤,٥ درجة مئوية، وارتفاع لمستوى سطح البحر بمقدار من ١٥ سم إلى ٩٥ سم بحلول عام ٢١٠٠ (١).

ويتضح أن أهم النشاطات البشرية المؤدية إلى تغير المناخ هي تغير أنماط استخدام الأراضي، وحرق الوقود الأحفوري مما يؤدي إلى انبعاث غازات الدفيئة المسببة للتغيرات المناخية وما ينتج عنها من ارتفاع لدرجات الحرارة، وهي المسئولة عن ارتفاع مستوى سطح البحر، وما يصاحب هذا وذلك من كوارث طبيعية وخسائر وضحايا.

وعلى الرغم من جميع الحقائق والإثباتات في موضوع تغير المناخ فإنه لا يزال وحتى وقتنا الحاضر شكوك علمية حول أسباب ونتائج وتوقيت حدوث التغير المناخي. لذا فان بعض ما رصد من تغيرات في الغلاف الجوي للأرض، أو المناخ، أو النظام الأحيائي الفيزيائي (جدول٢) خلال القرن العشرين، والتي رصدتها الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ وتنبأت بها النماذج الرياضية جاءت مرجحة أو مرجحة جداً. فيما أشير إلى أن تأثيرات المناخ

جدول ٢: التغيرات في الغلاف الجوي للأرض وفي المناخ والنظام الأحيائي الفيزيائي خلال القرن العشرين

المؤشر	التغيرات المرصودة
تركيز ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي	تراوح بين ٢٨٠ جزءاً في المليون للأعوام من ١٠٠٠ إلى ١٧٥٠ و ٣٦٨ جزءاً في المليون في عام ٢٠٠٠ .
تبادل ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الحيوي الأرضي.	مصدر تراكمي بنحو ٣٠ جيغا طن من الكربون في عامي ١٨٠٠ و ٢٠٠٠، وبالوعة صافية بنحو ١٤-+٧ جيغا طن من الكربون خلال التسعينات.
تركيزات الميثان في الغلاف الجوي	٧٠٠ جزء في البليون للفترة من ١٠٠٠ إلى ١٧٥٠ و ١٧٥٠ جزءاً من البليون في عام ٢٠٠٠ (بزيادة ١٥-+١٢٥%).
تركيزات أكسيد النيتروز في الغلاف الجوي	٢٧٠ جزءً في البليون للفترة ١٠٠٠ ١٧٥٠ و ٢١٦ جزءاً في البليون في عام ٢٠٠٠ (بزيادة ٥-+١٧%).
تركيزات أوزون التروبوسفير	تزايدت بنسبة ١٥-+٣٥% من ١٧٥٠ إلى ٢٠٠٠، وهي تتفاوت بحسب الأقاليم.
تركيزات أوزون الستراتوسفير	تناقصت من ١٩٧٠ إلى ٢٠٠٠، وهي تتفاوت بتفاوت الارتفاع وخطوط العرض.
تركيزات المركبات الكربونية الفلورية الهيدروجينية والمركبات الكربونية الفلورية المشبعة وسادس فلوريد الكبريت.	تزايدت عالمياً خلال الخمسين عاماً الماضية.
مؤشرات الطقس	**التغيرات المرصودة**
المتوسط العالمي لدرجة الحرارة السطحية	تزايد بمقدار ٠,٢-+٠,٦% خلال القرن العشرين. وتعرضت مناطق اليابسة لاحترار أشد من المحيطات (مرجح جداً).
الحرارة السطحية في نصف الكرة الأرضية الشمالي درجة.	تزايدت خلال القرن العشرين أكثر من أي قرن آخر خلال الألف سنة الماضية، وكان عقد التسعينات أشد العقود احتراراً في الألفية (مرجح).
نطاق درجات الحرارة السطحية اليومية	تناقصت من عام ١٩٥٠ إلى عام ٢٠٠٠ فوق اليابسة تزايدت درجة الحرارة الدنيا أثناء الليل بمعدل يزيد ضعفين عن درجة الحرارة القصوى أثناء النهار (مرجح).
الأيام الحارة / مؤشر الحرارة	تزايدت (مرجح)
أيام البرد / الصقيع	تناقصت في معظم مناطق اليابسة خلال القرن العشرين (مرجح جداً).
التهطال القاري	تزايد بنسبة تتراوح بين ٧% و ١٠% خلال القرن العشرين في نصف الكرة الشمالي (مرجح جداً)، بالرغم من تناقصه في بعض المناطق (مثل شمال وغرب أفريقيا وأجزاء من البحر المتوسط).
ظواهر التهطال الغزير	تزايدت في مناطق خطوط العرض الوسطى والعليا الشمالية (مرجح).
تواتر وشدة الجفاف	تزايد الجفاف في فصل الصيف وما يصاحبه من ظهور حالات الجفاف في بضعة مناطق (مرجح). وفي بعض المناطق، مثل أجزاء من آسيا وأفريقيا، رصدت زيادة في تواتر وشدة حالات الجفاف في العقود الأخيرة.

تابع جدول ٢

المؤشرات الأحيائية والفيزيائية	التغيرات المرصودة
المتوسط العالمي لمستوى سطح البحر	تزايد بمعدل سنوي تراوح بين ١ و ٢ مليمتر خلال القرن العشرين.
أمد الغطاء الجليدي في الأنهار والبحيرات	تناقص بنحو أسبوعين خلال القرن العشرين في مناطق خطوط العرض الوسطى والعليا في نصف الكرة الشمالي (مرجح جداً).
حجم وعمق الجليد البحري في المنطقة القطبية الشمالية	تناقص عمقه بنسبة ٤٠% خلال العقود الأخيرة في أواخر فصل الصيف وحتى مطلع الخريف (مرجح) وتناقص من حيث الحجم بنسبة تراوحت بين ١٠ و ١٥% منذ الخمسينات في الربيع والصيف.
الثلاجات غير القطبية	تراجعت على نطاق واسع أثناء القرن العشرين.
الغطاء الثلجي	تناقصت مساحته بنحو ١٠% منذ إتاحة الرصدات العالمية في الستينات (مرجح جداً).
التربة الصقيعية	تعرضت للذوبان والاحترار والتدهور في أنحاء من المناطق القطبية وشبه القطبية والجبلية.
ظواهر النينو (El Nino)	تزايد تواترها واستمرارها وشدتها خلال العشرين إلى الثلاثين عاماً الماضية مقارنة بالسنوات المائة السابقة.
موسم النمو	ازداد طولاً بنحو يوم إلى أربعة أيام لكل عقد خلال الأربعين عاماً الماضية في نصف الكرة الشمالي، ولا سيما في مناطق خطوط العرض العليا.
النطاقات النباتية والحيوانية	تزحزحت في اتجاه القطبين وإلى الاتجاه العمودي الأعلى في النباتات والحشرات والطيور والأسماك.
التكاثر والإزهار والهجرة	الإزهار المبكر في النباتات، ووصول الطيور مبكراً والتواريخ المبكرة لموسم التكاثر والظهور المبكر للحشرات في نصف الكرة الشمالي.
تبييض الشعاب المرجانية	تزايد تواتره، ولاسيما أثناء ظواهر النينو (El Nino).
المؤشرات الاقتصادية	
الخسائر الاقتصادية المرتبطة بالطقس	ارتفاع حجم الخسائر العالمية المعدلة على أساس التضخم خلال الأربعين عاماً الماضية. ويرتبط جزء من الاتجاه الصاعد المرصود بالعوامل الاجتماعية الاقتصادية ويرتبط جزء آخر بالعوامل المناخية.

أ . هذا الجدول يقدم أمثلة للتغيرات المرصودة الرئيسية وليس قائمة شاملة. وهو يشمل كلاً من التغيرات التي تعزى إلى تغير المناخ بفعل الإنسان وتلك التغيرات التي قد تنشأ عن الاختلافات الطبيعية أو تغير المناخ البشري المنشأ.

ب . مستويات الثقة: مرجح، مرجح جداً.

Source: IPCC, 2001.[٨]

على النظام الأيكولوجي وصحة الإنسان للأعوام ٢٠٢٥، ٢٠٥٠، ٢١٠٠ إذ لم يحدث تدخلات من جانب السياسات المناخية بأنها تتسم بثقة عالية إلى عالية جداً (جدول ٣) .

أضف إلى ذلك فإن دراسات قابلية التعرض Vulnerability ودراسات تقييم المخاطر Risk Assessment تشير إلى أن المجتمعات البشرية باتت أكثر عرضة للكوارث الطبيعية بفعل تغير

جدول ٣: عواقب تغير المناخ على صحة الإنسان إذا لم تحدث تدخلات من جانب السياسات المناخية

	٢٠٢٥	٢٠٥٠	٢١٠٠
تركيزات ثاني أكسيد الكربون	٤٠٥–٤٦٠ جزءاً في المليون	٤٤٥–٦٤٠ جزءاً في المليون	٥٤٠–٩٧٠ جزءاً في المليون
المتوسط العالمي لتغير درجة الحرارة من عام ١٩٩٠	١,١–٤,٥ درجة مئوية	٠,٨–٢,٦ درجة مئوية	١,٤–٥,٨ درجة مئوية
المتوسط العالمي لارتفاع مستوى سطح البحر من عام ١٩٩٠	٣–١٤سم	٥–٣٢سم	٨٨ سم
أ. التأثيرات على صحة الإنسان			
إجهاد الحرارة والوفيات في الشتاء	زيادة في الوفيات والاعتلالات المرتبطة بالحرارة (ثقة مرتفعة) انخفاض الوفيات في الشتاء في بعض المناطق المعتدلة (ثقة مرتفعة).	زيادة في الوفيات والاعتلالات المرتبطة بالحرارة (ثقة مرتفعة) انخفاض الوفيات في الشتاء في بعض المناطق المعتدلة (ثقة مرتفعة).	تضخم تأثيرات الإجهاد الحراري (ثقة مرتفعة)
الأمراض التي تنتقلها نواقل الأمراض والمياه		تزايد اتساع المناطق التي من المحتمل أن تنقل الملاريا وحمى الضنك (ثقة من متوسطة إلى مرتفعة)	اتساع المناطق التي من المحتمل أن تنقل الملاريا وحمى الضنك (ثقة من متوسطة إلى مرتفعة)
الفياضانات والعواصف	زيادة الوفيات والإصابات وحالات العدوى المصاحبة للطقس المتطرف (ثقة متوسطة)	زيادة أكبر في الوفيات والإصابات وحالات العدوى (ثقة مرتفعة)	زيادة أكبر في الوفيات والإصابات وحالات العدوى (ثقة مرتفعة)
التغذية	سرعة تأثير الفقراء بتزايد خطر الجوع، ولكن حالة العلم ليست كاملة تماماً	يظل الفقراء سريعي التأثير بتزايد خطر الجوع	يظل الفقراء سريعي التأثير بتزايد خطر الجوع
ب. التأثيرات على النظام الأيكولوجي			
المرجان	تزيد تبيض المرجان وموت المرجان على نطاق واسع (ثقة مرتفعة)	تناقص التنوع البيولوجي في الأنواع الأحيائية وتناقص غلات الأسماك الشعابية (ثقة متوسطة)	تزايد تبيض المرجان وموت المرجان على نطاق واسع (ثقة مرتفعة). زيادة تواتر تبييض وموت المرجان (ثقة مرتفعة).
المناطق الرطبة الساحلية وخطوط الشواطئ	ضياع بعض الأراضي الرطبة الساحلية نتيجة لارتفاع مستوى سطح البحر (ثقة مرتفعة). زيادة تحات خطوط الشواطئ (ثقة متوسطة).	تزايد ضياع الأراضي الرطبة الساحلية على نطاق واسع (ثقة متوسطة). تزايد تحات خطوط الشواطئ (ثقة متوسطة).	تزايد ضياع الأراضي الرطبة الساحلية (ثقة متوسطة). تزايد تحت خطوط الشواطئ (ثقة متوسطة).

تابع جدول ٣

النظم الأيكولوجية الأرضية	تزايد أمد موسم النمو في مناطق خطوط العرض الوسطى والعليا وتزحزح نطاقات الأنواع النباتية والحيوانية (ثقة مرتفعة). زيادة صافي الإنتاجية الأولية في كثير من غابات مناطق خطوط العرض الوسطى والعليا (ثقة متوسطة). زيادة تواتر اضطراب النظام الأيكولوجي من جراء الحرائق والآفات (ثقة مرتفعة).	انقراض بعض الأنواع الأحيائية المهددة، واقتراب بعضها من الإنقراض (ثقة مرتفعة). قد تستمر أو لا تستمر الزيادة في صافي الإنتاجية الأولية. زيادة تواتر اضطراب النظام الأيكولوجي من جراء الحرائق والآفات (ثقة مرتفعة).	ضياع الموائل الفريدة وأنواعها المتوطنة (مثل نباتات منطقة الرأس في جنوب أفريقيا وبعض غابات السحب)(ثقة متوسطة). زيادة تواتر اضطراب النظام الأيكولوجي من جراء الحرائق والآفات (ثقة مرتفعة).
بيئات الجليد	تراجع الثلاجات وتناقص حجم الجليد البحري وذوبان بعض التربة الصقيعية وزيادة طول أمد المواسم الخالية من الجليد على الأنهار والبحيرات (ثقة مرتفعة).	تناقص واسع في الجليد البحري في المنطقة القطبية الشمالية، وهو ما يفيد النقل البحري ولكنه يضر بالحياة البرية (مثل عجل البحر والدب القطبي والفظ) (ثقة متوسطة). انخساف الأرض الذي يفضي إلى إلحاق أضرار بالبنية الأساسية (ثقة مرتفعة).	خسائر كبيرة في حجم خليج الثلاجات، ولا سيما الثلاجات المدارية (ثقة مرتفعة).
جـ. التأثيرات على الزراعة			
متوسط غلات المحاصيل	ازدياد غلات محاصيل الحبوب في كثير من مناطق خطوط العرض الوسطى والعليا (ثقة من منخفضة إلى متوسطة). تناقص غلات محاصيل الحبوب في معظم المناطق المدارية وشبه المدارية (ثقة من منخفضة إلى متوسطة).	تأثيرات مختلطة على غلات الحبوب في مناطق خطوط العرض الوسطى. تناقص أوضح في غلة الحبوب في المناطق المدارية وشبه المدارية (ثقة من منخفضة إلى متوسطة).	انخفاض عام في غلات الحبوب في معظم مناطق خطوط العرض الوسطى بسبب حدوث احترار يزيد عن بضع (a few) درجات مئوية (ثقة منخفضة على متوسطة).
درجات الحرارة الدنيا والعليا المتطرفة	تناقص الأضرار التي تتعرض لها بعض المحاصيل من جراء الصقيع (ثقة مرتفعة). تزايد أضرار بعض المحاصيل الناجمة عن إجهاد الحرارة (ثقة مرتفعة). زيادة إجهاد الحرارة في الماشية (ثقة مرتفعة).	زيادة تأثيرات التغيرات في درجات الحرارة المتطرفة (ثقة مرتفعة).	زيادة تأثيرات التغيرات في درجات الحرارة المتطرفة (ثقة مرتفعة).

تابع جدول ٣

الدخول والأسعار		انخفاض دخول المزارعين الفقراء في البلدان النامية (ثقة من منخفضة إلى متوسطة).	زيادة أسعار الأغذية بالنسبة إلى التقديرات التي تستبعد تغير المناخ (ثقة من منخفضة إلى متوسطة).
د. التأثيرات على موارد المياه			
إمداد المياه	تزحزح التدفقات القصوى للأنهار من الربيع نحو الشتاء في الأحواض التي تكون الثلوج فيها مصدراً هاماً للمياه (ثقة مرتفعة).	تناقص إمدادات المياه في كثير من البلدان التي تعاني من إجهاد المياه وزيادتها في بعض البلدان الأخرى التي تعاني من إجهاد المياه (ثقة مرتفعة).	تضخم تأثيرات إمدادات المياه (ثقة مرتفعة).
جودة المياه	تدهور جودة المياه من جراء درجات الحرارة الأعلى. تعديل تغيرات جودة المياه نتيجة للتغيرات في حجم تدفع المياه. زيادة طغيان المياه المالحة على مستودعات المياه الجوفية الساحلية من جراء الارتفاع في مستوى سطح البحر (ثقة مرتفعة).	تدهور جودة المياه من جراء درجات الحرارة الأعلى (ثقة مرتفعة). تعديل تغيرات جودة المياه نتيجة للتغيرات في حجم تدفق المياه (ثقة مرتفعة).	تضخم تأثيرات جودة المياه (ثقة مرتفعة).
الطلب على المياه	الطلب على المياه لأغراض الري سيستجيب للتغيرات في المناخ وسوف يؤدي ارتفاع درجات الحرارة إلى زيادة الطلب على المياه (ثقة مرتفعة).	تضخم تأثيرات الطلب على المياه (ثقة مرتفعة).	تضخم تأثيرات الطلب على المياه (ثقة مرتفعة).
الظواهر المتطرفة	تزايد الأضرار الناجمة عن الفيضانات من جراء زيادة شدة ظواهر التهطال (ثقة مرتفعة). زيادة تواتر حالات الجفاف (ثقة مرتفعة).	زيادة أخرى في الأضرار الناجمة عن الفيضانات (ثقة مرتفعة). زيادة أخرى في ظاهرة الجفاف والتأثيرات الناجمة عنها.	تزايد الأضرار الناجمة عن الفيضانات عدة أضعاف عن "السيناريوهات التي تفترض عدم حدوث تغير في المناخ".

Source: IPCC, 2001 [٨].

المناخ ومنها العواصف والفيضانات وموجات الحر، وحرائق الغابات، وتفشي الآفات، وأن أكثر المناطق تأثراً هي أحواض الأنهار والمناطق الساحلية ومناطق الدلتا (جدول ٤).

هذا وقد قدر تقرير توقعات حالة البيئة العالمية[٧]. التكاليف المادية التي قد تحدث أو تترتب على الكوارث الناتجة عن تغير المناخ بنحو ٣٠٠ مليار دولار أمريكي سنوياً.

جدول ٤ : أمثلة للتقلبية المناخية والظواهر المناخية المتطرفة وبعض تأثيراتها

التغيرات المقدرة في الظواهر المناخية المتطرفة واحتمالاتها خلال القرن الحادي والعشرين.	**أمثلة تمثل التأثيرات المقدرة (أ) (جميعها تتسم بثقة كبيرة في بعض المناطق)**
درجات حرارة قصوى أعلى ومزيد من الأيام الحارة وموجات الحرارة فوق كل مناطق اليابسة تقريباً (مرجح جداً)	تزايد حالات الوفيات والأمراض الخطيرة في فئات كبار السن وفقراء المناطق الحضرية. تزايد إجهادات الحرارة في الحيوانات والحياة البرية. تغير المقاصد السياحية. تزايد خطر وقوع أضرار لعدد من المحاصيل. تزايد الطلب على التبريد باستخدام الكهرباء وتناقص موثوقية إمدادات الطاقة.
درجات حرارة دنيا أعلى (متزايدة) وأيام باردة وصقيع وموجات برودة أقل من فوق كل مناطق اليابسة تقريباً (مرجح جداً).	تناقص الاعتلالات والوفيات البشرية المرتبطة بالبرد. تناقص خطر الأضرار التي تصيب عدداً من المحاصيل وتزايدها بالنسبة لمحاصيل أخرى. امتداد نطاق ونشاط بعض نواقل الآفات والأمراض. انخفاض الطلب على طاقة التدفئة.
ظواهر التهاطل الأشد (مرجح جداً في كثير من المناطق).	زيادة الفيضانات والإنهيالات الأرضية والإنهيارات الثلجية والأضرار الناجمة عن الأنهيارات الطينية. زيادة تحات وإنجراف التربة. زيادة صرف الفيضانات يمكن أن يزيد من إعادة شحن بعض مستجمعات المياه في السهول الفيضية. زيادة الضغط على الحكومات والنظم الخاصة بالتأمين ضد الفيضانات والإغاثة من الكوارث.
تزايد الجفاف في الصيف في معظم الأجزاء الداخلية القارية في مناطق خطوط العرض والوسطى وما نقترن بذلك من خطر الجفاف (مرجح).	تناقص غلات المحاصيل. تزايد الأضرار الواقعة على أسس الأبنية من جراء الإنكماش الأرضي. تناقص كمية وجود موارد المياه. تزايد خطر اندلاع حرائق الغابات.
تزايد شدة الرياح الإعصارية المدارية ومتوسط ذروة شدة التهطال (مرجح في بعض المناطق) (ب).	تزايد الأخطار التي تهدد حياة الإنسان وتزايد خطر تفشي الأمراض المعدية وكثير من الأخطار الأخرى. تزايد التحات الساحلي والأضرار التي تلحق بالأبنية والبنى الأساسية الساحلية. تزايد الأضرار التي تصيب النظم الأيكولوجية الساحلية، مثل الشعاب المرجانية والمنغروف.
تزايد شدة حالات الجفاف والفيضانات المصاحبة لظواهر النينو في كثير من المناطق المختلفة (مرجح) (انظر أيضاً حالات الجفاف وظواهر التهطال الغزير)	تناقص الإنتاجية الزراعية وإنتاجية المراعي في المناطق المعرضة للجفاف والفيضانات. تناقص إمكانات الطاقة الكهرومائية في المناطق المعرضة للجفاف.

تابع جدول ٤

تزايد تقلبية تهطال الموسميات الصيفية الآسيوية (مرجح)	زيادة في حجم وأضرار الفيضان والجفاف في آسيا المعتدلة والمدارية.
تزايد شدة العواصف في مناطق خطوط العرض الوسطى (لا يوجد اتفاق كبير بين النماذج الحالية)	تزايد الأخطار التي تهدد حياة وصحة الإنسان. تزايد الخسائر التي تلحق بالممتلكات والبنى الأساسية. تزايد الأضرار التي تصيب النظم الأيكولوجية الساحلية.
أ. يمكن تقليل هذه التأثيرات عن طريق اتخاذ تدابير الإستجابة الملائمة. ب. من الممكن حدوث تغييرات في التوزيع الإقليمي للأعاصير المدارية ولكنها لم تثبت بعد. Source: IPCC, 2001 (٨)	

٧. الجهود الدولية الرامية إلى مشكلة تغير المناخ

دفع موضوع تغير المناخ وآثاره القصيرة والطويلة المدى المجتمع الدولي إلى التعاون وإبطاء تراكم غازات الاحتباس الحراري وتشجيع الدول على تبني استراتيجيات تهدف إلى تقليل أو تجميد معدل انبعاث هذه الغازات، وبخاصة غازي ثاني أكسيد الكربون والميثان المسئولان عن نحو ٧٠% ظاهرة الدفيئة. وذلك في إطار متكامل يربط بين مسارات التنمية الاجتماعية الاقتصادية وانبعاثات غازات الدفيئة، وتغير المناخ وتأثيرات ذلك على النظم البشرية والطبيعية، وسبل التخفيف والتكيف معها.

فقد أقيم عدد من المؤتمرات والاجتماعات العالمية بعد ظهور مؤشرات لاحتمال تغير المناخ العالمي، واتجهت جهود برنامج الأمم المتحدة للبيئة (United Nation Environmental Program UNEP، والمنظمة العالمية للأرصاد الجوية (World Meteorological Organization) إلى إنشاء الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ IPCC عام ١٩٨٨ مهمتها تقييم المعلومات المتعلقة بتغير المناخ. وقد شكلت الهيئة ثلاث مجموعات للعمل الأولى تدرس العوامل التي تؤثر على تغير المناخ، والثانية تدرس الآثار البيئية لتغير المناخ، والثالثة تقوم بتقييم النواحي الاقتصادية والاجتماعية لآثار تغير المناخ وإجراءات التخفيف والتكيف معه. وقد قامت هذه المجموعات بإصدار تقارير تغير المناخ(٩، ١٠).

وقد أثمرت هذه الجهود الدولية عام ١٩٩٢م إلى وضع "اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ" (United Nations Framework Convention on Climate ChangeUNFCCC) كمحاولة لفرض قيود قانونية ملزمة تهدف إلى "تثبيت تركيزات غازات الدفيئة في الغلاف الجوي عند مستوى يمنع التدخل الخطير من جانب الإنسان في النظام المناخي."تحتوى الاتفاقية على التزامات لجميع الأطراف، وبموجب هذه الاتفاقية، يرمي الأطراف المدرجون في المرفق الأول (الدول الصناعية) إلى العودة بانبعاثات غازات الدفيئة التي لا تخضع لرقابة بروتوكول مونتريال إلى مستويات عام ١٩٩٠ بحلول عام ٢٠٠٠. هذا وقد بدأ سريان اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ في مارس ١٩٩٤، ويتعين على الدولة العضو في الاتفاقية الإطارية القيام بما يلي:

- وضع قوائم وطنية لحصر الانبعاثات بشرية المصدر.

• إعداد البلاغ الوطني، وبرامج وطنية تتضمن التخفيف من تغير المناخ، والتكيف مع آثار تغير المناخ .

تأتي أهمية تقديم البلاغ الوطني بأنه التزام قانوني يتيح للدولة أيضاً فرص الاستفادة من الموارد المالية والمعونة العلمية والتقنية التي توفرها الاتفاقية. إضافة إلى ذلك تحديد الأضرار وإثباتها عن طريق البلاغ الوطني وهذا يقود إلى مطالبة الدولة المتضررة بالتعويض من جراء تنفيذ الاتفاقية أو آثار الاستجابة لها.

وعلى الرغم من اعتراف الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ بوجود شكوك علمية حول أسباب ونتائج وتوقيت حدوث التغيير المناخي المحتمل ، إلا أن الاتفاقية الإطارية (١٩٩٢ UNFCCC,)أرست مبدأين أساسيين هما:

• مبدأ مسئولية الملوث يدفع (Polluter Pay Principle) ونتج عنه مبدأ تباين المسئولية المشتركة بين الدول المتقدمة والنامية (Common But Differentiated Responsibilities)

• مبدأ الحيطة والحذر (Precautionary Principle)

كما أقرت الاتفاقية وجوب أخذ الآثار السلبية على بعض الدول كالدول المصدرة للنفط في الاعتبار (المادة ٤,٨)(*).

(*) تنص المادة ٤,٨ من الاتفاقية الإطارية على: "لدى تنفيذ الالتزامات الواردة في هذه الاتفاقية بأن يولي الأطراف الاهتمام التام لاتخاذ ما يلزم من إجراءات بموجب الاتفاقية، بما فيها الإجراءات المتعلقة بالتمويل والتأمين ونقل التكنولوجيا لتلبية الاهتمامات المحددة للبلدان النامية الأطراف الناشئة عن الآثار الضارة لتغير المناخ و/أو آثار تنفيذ سياسات الاستجابة لتغير المناخ، وبخاصة على:
أ.....، ب.....، ج.....، د.....، هـ.....، و.....، ز...حيث
ح) البلدان التي يعتمد اقتصادها اعتمادا كبيرا على الدخل الناشئ عن انتاج وتجهيز وتصدير و/أو استهلاك أنواع الوقود الأحفوري والمنتجات كثيفة الطاقة المرتبطة به "

وفي عام ١٩٩٧تم اعتماد بروتوكول كيوتو الملحق باتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ في الدورة الثالثة لمؤتمر الأطراف الذي عقد في كيوتو باليابان. ويشمل البروتوكول تعهدات ملزمة قانونا بالإضافة إلى تلك التعهدات الواردة في اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ. وبموجب البروتوكول وافقت معظم بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED)، والبلدان التي تمر اقتصادياتها بمرحلة انتقالية على تخفيض انبعاثاتها من غازات الدفيئة البشرية المنشأ بخمسة في المائة على الأقل دون مستويات عام ١٩٩٠ خلال فترة الالتزام الممتدة من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٢. وإيجاد آليات تعمل على الحد من الآثار السلبية لخفض انبعاثات غازات الدفيئة على الدول الصناعية هي التجارة بالإنبعاثات (Emissions Trading, ET)، والاستخدام المتبادل (Joint Implementation JI)، وآلية التنمية النظيفة (Clean Development Mechanism CDM) وغيرها. وينص البروتوكول على حصر الاستفادة من الآليتين الأوليتين على الدول الصناعية، بينما يتاح للدول النامية (ومنها دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية [11] الاستفادة من الآلية الثالثة شريطة انضمامها للبروتوكول.

هذا وقد جاءت اتفاقية مراكش (مؤتمر الأطراف السابع) لتفعيل مواد بروتوكول كيوتو وفيما يتعلق بالمادة ٣,١٤ والتي نصت على:

• التخفيض التدريجي أو الإلغاء للإعانات المقدمة لإنتاج الوقود الاحفوري للاطراف المدرجة في المرفق الأول.

• التعاون في مجال التطوير التكنولوجي لاستخدام الوقود الاحفوري في المجالات غير المستهلكة للطاقة، وتقديم الدعم إلى البلدان النامية الأطراف من أجل تحقيق هذه الغاية.

• التعاون في مجال تطوير ونشر ونقل تكنولوجيات الوقود الاحفوري المتقدمة وتكنولوجيات الوقود الاحفوري لتنحية وتخزين غازات الدفيئة، وتشجيع استخدامها على نطاق أوسع، وتيسير مشاركة البلدان أقل نمواً والأطراف الأخرى غير المدرجة في المرفق الأول في هذا الجهد.

• تعزيز قدرة البلدان النامية المحددة في الفقرتين ٨ و ٩ من المادة ٤ من الاتفاقية من أجل النهوض بكفاءة في الأنشطة التمهيدية والاشتقاقية ذات الصلة بأنواع الوقود الأحفوري، مع مراعاة الحاجة إلى تحسين كفاءة هذه الأنشطة من الناحية البيئية.

• مساعدة البلدان النامية التي تعتمد اعتماداً كبيراً على تصدير واستهلاك أنواع الوقود الأحفوري في تنويع اقتصادياتها.

• إلزام الدول الصناعية بتقديم تقارير سنوية والمراجعة الدورية لتطبيق الالتزامات المدرجة في المادتين (*) ٢,٣ و ٣,١٤ من اتفاقية كيوتو.

• اعتبار الغابات وزيادة الرقع الخضراء جزءاً أساسياً في الحد من انبعاث غازات الاحتباس الحراري كونها مصادر امتصاص لهذه الغازات، السماح في استخدامها ضمن آلية التنمية النظيفة .

وعليه فإنه طبقاً لما جاء في الاتفاقية فقد:

• أصبح الامتثال بتطبيق بروتوكول كيوتو ملزماً من الناحية السياسية، وسيتم إقرار أية التزامات قانونية من خلال أداة يتم المصادقة عليها بصوره منفصلة. وقد دخل بروتوكول كيوتو حيز التنفيذ في فبراير ٢٠٠٥ بعد موافقة روسيا الاتحادية على الانضمام إليه.

٨. قضية تغير المناخ ودول مجلس لدول الخليج العربية

تكتسب قضية تغير المناخ وآثارها أهمية كبرى لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، لا لكونها مشكلة بيئية ذات أبعاد كوكبية (Global) فحسب، شأنها في ذلك شأن قضية انحسار طبقة الأوزون العليا، وتدهور التنوع الحيوي وغيرها، وإنما لآثارها الكبيرة على البيئة بنظمها الطبيعية الهشة في دول المجلس، وآثارها الصحية والاجتماعية. حيث يرجح أن يؤثر تقلب درجة الحرارة، وتغير معدلات الأمطار على موارد المياه ومقدرات إنتاج الغذاء، والخدمات التي تقدمها النظم البيئية المختلفة في المنطقة. كما أنه من المؤكد تأثر سواحل شبه الجزيرة العربية وعدد من الجزر (كالبحرين) سلباً بارتفاع مستوى سطح البحر [١٢].

المشكلة الأخرى المرتبطة بتغير المناخ ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تتمثل في الأثر السلبي لهذه المشكلة على اقتصاديات دول المجلس وخططها التنموية سيما وأن جل اقتصاديات هذه الدول يعتمد وبصورة مباشرة على إنتاج البترول وتصديره ، أو مشتقاته (السويدي، ١٩٩٦). أضف إلى ذلك وما قد تتحمله هذه الدول من التزامات في مجمل العمل الكوكبي لدرء أخطار هذه المشاكل أو التخفيف من حدتها، وما قد يشكله فرض بعض الضرائب أو

(*) المادة ٢,٣ (بروتوكول كيوتو): "تسعى الأطراف المدرجة في المرفق الأول لتنفيذ سياسات وتدابير بموجب هذه المادة بطريقة تقلل من الآثار الضارة، بما في ذلك الآثار الضارة الناجمة عن تغير المناخ، والآثار التي تنعكس على التجارة الدولية، وتلك الآثار الاجتماعية والبيئية والاقتصادية التي تلحق الأطراف الأخرى، ولا سيما البلدان النامية الأطراف وبخاصة تلك المدرجة في الفقرتين ٨ و ٩ من المادة ٤ من الاتفاقية، مع أخذ المادة ٣ من الاتفاقية في الحسبان. ويجوز لمؤتمر الأطراف أن يتخذ إجراءات أخرى، حسب الحاجة، لتعزيز تنفيذ أحكام هذه الفقرة."

القيود على النفط(*) من أثر سلبي على اقتصادياتها وخططها التنموية [٩، ١١].

فمن المعلوم أن البترول يمثل المورد الأساسي لتوليد الكهرباء وتحلية المياه، وعصب قطاع النقل، وبعض الاستخدامات الصناعية خاصة صناعة البتروكيماويات التي تنتشر في جميع دول المجلس، وبعض الصناعات العملاقة التي تستهلك كميات كبيرة من الطاقة كشركات الألمنيوم في منطقة الخليج (كشركة ألبا في البحرين). حيث لا تستخدم الطاقة النووية، ولا يوجد رواسب للفحم في منطقة الخليج. علماً بأن جل البترول المستخرج في منطقة الخليج يذهب إلى أسواق العالم لتلبية الطلب المتزايد عليه ولا سيما الدول الصناعية التي يصل مجمل استهلاكها من النفط إلى ٦٠% من الاستهلاك العالمي، زاده النمو السريع للسوق الآسيوي (الصين والهند وغيرها) خلال العقد الماضي.

هذا ولا يتعدى مساهمة دول الخليج العربي في مشكلة تغير المناخ الواحد بالمئة مقارنة بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED) المسؤولة عن أكثر من نصف الانبعاثات في عام ١٩٩٨ [٨]. رغم ذلك فقد أولت دول مجلس التعاون الخليجي موضوع تغير المناخ أهمية كبرى بسبب الآثار الكبيرة المترتبة على تغير المناخ على دول المنطقة سواء منها التأثيرات على النظم البيئية، والجوانب الاقتصادية والاجتماعية إضافة إلى الآثار الاقتصادية السلبية التي قد تتعرض لها الدول المصدرة للبترول ومنها دول مجلس التعاون جرآء الالتزامات الدولية. ولعل أهمها قضيتي فرض ضرائب على الوقود الأحفوري وما قد يعنيه ذلك من تراجع الطلب على النفط. وقضية ربط قضية التغير المناخي بمنظمة التجارة العالمية، وما قد يعنية من وجوب خضوع صادرات دول المجلس لآليات التنمية النظيفة.

ورغم ما يعنيه التزام دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ببروتوكول كيوتو من احتمالية تعرضها للخسائر جراء فرض ضريبة الابتعاث، إلا أن منظمة أوبك تتوقع أن خسائر الدول المصدرة للنفط جراء تنفيذ جميع بنود البروتوكول ستقل في حال تنفيذ آلية التجارة بالابتعاث.

كذلك وبموجب بروتوكول كيوتو فان للدول المصدرة للنفط ومنها دول مجلس التعاون الحق في الحصول على مساعدات مادية لتنويع اقتصادها من الصندوق الخاص بالتغير المناخي وصندوق التكيف للبروتوكول، كذلك الاستفادة من آلية التنمية النظيفة التي تتيح لأقطارها الاستفادة من الدول الصناعية في نقل تكنولوجيات تتعلق بمشاريعها النفطية، كتلك التي تساعد في الحد من حرق الغاز الطبيعي، والحد من الابتعاث والتلوث الناتج عن الصناعات النفطية، واستخدام التقنيات الأنظف، وإنتاج الوقود النظيف. كذلك الحصول على تقنيات تساعد في الحفاظ على الطاقة وترشيد استهلاكها في الصناعات المستهلكة لها، وفي القطاعات الأخرى سيما وأن بعض التقارير الدولية [٨] قد أشارت إلى أن هناك ثلاث دول خليجية فيها أعلى معدلات عالمية لاستهلاك الفرد من الطاقة.

يتبين مما سبق ضرورة العمل على وضع استراتيجيات وتبني سياسات تدل وبوضوح على

(*) قامت بعض الدول بتقديم مجموعة من الاقتراحات لبروتوكول كيوتو تركز على فرض بعض أنواع الضرائب والقيود الأخرى على الوقود الأحفوري وبالأخص النفط، الأمر الذي قد يؤدي إلى تراجع الطلب عليه مما سيؤثر على اقتصاديات الدول المنتجة للبترول (نقي، ١٩٩٨). فمثلاً قدر الصبان (٢٠٠٥) خسائر المملكة العربية السعودية جراء التغير في عوائد البترول عام ٢٠١٠ نحو ١٩ بليون دولار مقارنة بعام ٢٠٠٠.

السعي الجاد لدول مجلس التعاون الخليجي نحو تقليص انبعاثات غاز الدفيئة، باتباع آليات التنمية النظيفة، وزيادة مصارف أو بواليع الكربون بما يقلل من مساهمة هذه الدول في مشكلة تغير المناخ، وتنويع مصادر الدخل(*)، وتطوير تكنولوجيا إنتاج واستخدام البترول، وتبني برامج لترشيد استهلاك الطاقة، ورفع الدعم عنها، ورفع كفاءة استخدامها (بصرف النظر عن حجم الثروة المحلية من مصادر الطاقة الناضبة) في كافة القطاعات. كذلك زيادة مصارف الكربون (الغابات والرقعة الخضراء)، واتخاذ التدبيرات للتكيف مع آثاره السلبية المتوقعة. إضافة إلى العمل على دعم الأبحاث الرامية إلى تطوير وتوطين التكنولوجيات الخاصة باستغلال الطاقة المتجددة وبخاصة الطاقة الشمسية.

وقد أكد الصبان[١١] في دراسته المعنونة "اتفاقية الأمم المتحدة للتغيير المناخي وبروتوكول كيوتو في إطار مستقبل القطاع النفطي في الاقتصاديات الخليجية" ضرورة أن تكون إستراتيجية دول مجلس التعاون الخليجي في مفاوضات الاتفاقية الإطارية للتغير المناخي المقبلة كما يلي:

- العمل ضمن منظومة الدول النامية (مجموعة ال ٧٧ والصين).
- إدراج فقرات تعمل على التقليل من التأثيرات السلبية على دول المجلس والمصدرة للبترول (المادة ٤,٨ من الاتفاقية والمادة ٢,٣ و ٣,١٤ من بروتوكول كيوتو).
- أن تتماشى آليات كيوتو مع مصالح الدول البترولية.
- ضرورة البدء بوضع قوائم وطنية لحصر الانبعاثات، وإعداد برامج وطنية تتضمن تدابير للتخفيف من تغير المناخ.
- إدماج أهداف التغير المناخي في الاستراتيجيات الوطنية للتنمية المستدامة.
- التوسع في استخدام الغابات والزراعة لامتصاص ثاني أكسيد الكربون وشمولية السياسات لجميع الغازات والقطاعات الاقتصادية للتقليل من العبء على قطاع الوقود الأحفوري.
- اعتبار التكيف أو التأقلم مع التأثيرات السلبية من أولويات دول مجلس التعاون الخليجي.
- العمل على أن لا تفرض آية التزامات جديدة على الدول النامية كون معظم الزيادة في الطلب على البترول تأتي من هذه الدول.
- ضرورة مشاركة دول المجلس بفعالية في الاجتماعات القادمة لأطراف البروتوكول لتفعيل المواد ٢,٣ و ٣,١٤ والتمثيل في كافة اللجان.

٩. التقييم البيئي لمشكلة تغير المناخ في منطقة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

يهدف التقييم البيئي لمشكلة تغير المناخ إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- ماذا يحدث حالياً في المناخ وهل المناخ في تغير؟
- لماذا يحدث ما يحدث حالياً من تغير مناخي؟
- ماذا نستطيع أن نعمل، وماذا نعمل حالياً اتجاه ما يحصل من تغير مناخي؟
- ماذا سيحصل إذا لم نستجيب أو نعمل شيء الآن؟

وللإجابة على هذه الأسئلة سيصار إلى استخدام إطار DPSIR العالمي الذي استخدم من قبل المجموعة الأوربية، Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) في عام ١٩٩٣ وطور من قبل UN Commission on Sustainable Development، وذلك لتقييم المشاكل البيئية [١٤].

(*) يشير تقرير توقعات حالة البيئة لعام ٢٠٠٢ أن دول مجلس التعاون نجحت فعلا في البدء باستراتيجيات لتنويع مصادر دخلها لكي لا تقتصر على البترول.

لماذا نحتاج لإطار؟
لربط البيانات بعملية اتخاذ القرار
يسهل أسلوب جمع، وتحليل، وعرض المعلومات
تبيان مواقع انعدام البيانات وتكرارها.
يساعد في عملية جمع بيانات جديدة

إذ يسهل استخدام النموذج DPSIR بيان وتحليل العلاقات بين مسببات مشكلة تغير المناخ أو ما يعرف بالقوى المحركة (Driving Forces)، وما تولده من ضغوط (Pressures) على البيئة، وما تسببه هذه الضغوط من تغير في حالة(State) النظام البيئي وموارده، وانعكاساتها الايكولوجية والاقتصادية والاجتماعية والصحية وغيرها (Impacts). إضافة إلى الاستجابات (Responces) الرامية للتخفيف من حدة هذه الآثار والتكيف مع التغيرات الناجمة عن تغير المناخ.

أن القيام بتحليل مشاكل البيئة ومنها مشكلة تغير المناخ يساعد في توجيه اهتمام أصحاب القرار في دول المجلس نحو:

- تقييم واقع البيئة والتدهور البيئي الحاصل بفعل تغير المناخ.
- ترتيب الأولويات ووضع الخطط والبرامج الرامية للتخفيف من العوامل المؤدية لتغير المناخ وتلك الرامية للتعامل مع آثاره القريبة المدى وتلك البعيدة المدى.
- تقييم سياسات التنمية الحالية والتعرف على انعكاساتها على البيئة عامة وحالة المناخ خاصة.
- تحديد البدائل أو طرح الخيارات أو السيناريوهات المختلفة التي عليهم المفاضلة بينها في اتخاذ القرار بما يعمل على التخفيف من آثار تغير المناخ، والتكيف مع تبعات هذه المشكلة العالمية على المستوى المحلي.
- البدء بوقف أسباب التدهور البيئي قبل الانصراف إلى معالجة آثاره ومحاولة إصحاح البيئة.

مما يظهر إن القوى الرئيسية المسببة لتغير المناخ في منطقة الخليج هي النمو السكاني (مواطنين ووافدين)(*)، وتغير في نمط الاستهلاك، وما شهدته المنطقة من نمو اقتصادي نتج عن استغلال الوقود الأحفوري (بجانب التصدير لمعظم بقاع العالم) لإنتاج الطاقة تلبية لمتطلبات القطاعات المختلفة سيما وأن جل المنطقة حارة جافة وما يعني ذلك من طلب مستمر على القوى الكهربائية لأغراض تحلية ماء البحر، والتكييف، والنقل، ناهيك عن خدمة القطاع الصناعي ولا سيما الصناعات الكبرى كصناعة الألمنيوم وغيرها الأمر الذي كان وراء ارتفاع نصيب الفرد من الطاقة المستهلكة في منطقة الخليج العربي.

ومن القوى المحركة أيضا جميع النشاطات التي تغير من استخدامات الأراضي وتؤثر على الغطاء النباتي الطبيعي من مراعي طبيعية، وغابات (رغم انحصار وجودها في منطقتي عسير، وبعض أجزاء سلطنة عمان وبخاصة الجبل الأخضر، ومناطق نباتات القرم الساحلية على ساحلي الخليج العربي والبحر الأحمر).

هذه النشاطات البشرية أو ما تعرف بجذور المشكلة تولد ضغوطاً على البيئة وتأتي كنتيجة للقوى المحركة كالطلب على الطاقة، والطلب

(*) الزيادة في السكان تترجم عادة في عقول المهتمين بقضايا البيئة إلى طلب على المياه والغذاء والطاقة والأراضي والموارد البحرية و. . و . إلخ ، وندعو ذلك بتقلص أو تناقص نصيب الفرد من الموارد المتاحة بمرور الوقت. كذلك يصاحب زيادة السكان زيادة في كمية أو إنتاج النفايات الصلبة والسائلة، وارتفاع في معدل الانبعاثات الغازية الملوثة للهواء وغيرها، تترجم اقتصاديا إلى زيادة الإنفاق في تقليصها والتخلص الآمن منها، أو دفع تكلفة صحية جراء إهمالها، أو آثار اجتماعية غير مرغوب بها. أضف إلى احتمالية امتداد آثار البعض منها من النطاق المحلي إلى النطاق العالمي.

على الصناعات والنمو الاقتصادي وما يرافقه من نشاطات. ومن هذه الضغوط استخراج البترول، زيادة الطلب على الطاقة للصناعة والنقل والتكييف، وتغير استخدام الأراضي، وازدياد إنتاج النفايات، التحطيب، قطع الأشجار، الرعي الجائر وغيرها.

تؤثر هذه الضغوط على نوعية وكمية الموارد الطبيعية وكذلك وضع البيئة (كمستوى تلوث الهواء، المساحة المحروقة من الغابات، والمناطق المدفونة من مواقع نباتات القرم الساحلية أو الحشائش البحرية . . إلخ)، واتجاه هذه الحالة بمعنى هل هذه الحالة في تزايد مع الزمن.

أما النسبة للآثار الناجمة عن حالة الموارد أو بسبب الأنشطة، وفي هذه الحالة فهي الآثار أو النتائج المحتملة لتغير المناخ ومنها ارتفاع نسبة الأشخاص المصابين ببعض الأمراض الناجمة عن تغير المناخ كالإجهاد الحراري، تدهور الموارد المائية المتاحة، وتناقص رقعة الأراضي الزراعية، تناقص إنتاجية الأراضي (التصحر)، وارتفاع مستوى سطح البحر وآثار ذلك على المناطق الساحلية وبيئتها، وتدهور النظم الطبيعية والتنوع الحيوي وحصول بعض الكوارث الطبيعية كالسيول والعواصف الغبارية وغيرها.

إضافة إلى الآثار الاجتماعية حيث يمكن أن يؤثر تغير المناخ في التوافر المادي للإنتاج الغذائي، من خلال التغيرات في درجات الحرارة وفي هطول الأمطار؛ وزيادة التصحر. كذلك تأثر مقدرة السكان على الحصول على الأغذية نتيجة لانخفاض دخولهم من الصيد الساحلي. وفي كلا الحالتين قد يحصل تراجع في حصيلة البلاد من العملة الأجنبية بسبب تدمير محاصيلها التصديرية، إضافة إلى أن هناك بعض الجماعات المعرضة بوجه أكثر من غيرها لتغير المناخ وهي المجموعات ذات الدخل المنخفض (شريحة المزارعين) في المناطق المعرضة للجفاف، والمزارعون الذين قد تتعرض أراضيهم للدمار بفعل طغيان مياه البحار عليها، والصيادون الذين قد يفقدون مصائدهم بسبب تغير التيارات المائية أو نتيجة طغيان مياه الفيضانات على مناطق تفريخ الأسماك.

أما الاستجابة فتشمل السياسات (بيئية أو اقتصادية أو مؤسساتية أو قطاعية) التي تهدف إلى تعديل التصرفات البشرية والسلوك لإصلاح ما قد يسببه تغير المناخ من آثار صحية واقتصادية واجتماعية. أو تكون سياسات احترازية أو تحوطية بهدف التخفيف أو الموائمة مع ما قد ينتج عن تغير المناخ من آثار وتشمل القوانين البيئية، وأدوات الاقتصاد البيئي(*)، وتخصيص نفقات أبحاث بيئية، أو تبني الدول لسياسات الإنتاج الأنظف(**)، كمحطات التحكم في تلوث مداخن المصانع، وفرض ضرائب على السيارات القديمة، واشتراطات العزل الحراري في المباني، وزيادة محطات الرصد لارتفاع مستوى

(*) توفر أدوات الاقتصاد البيئي الحديث لصناعة القرار مقارنة دقيقة ليس فقط بين تكلفة إجراء إصحاح البيئة والعائد المقابل لهذه التكلفة ولكن أيضا توفير مقارنة بين الوفر المادي الذي يحققه عدم القيام بهذه الإجراءات والضرر الناجم عن هذا التراخي في مواجهة المشاكل البيئية بالسرعة والحزم الكافيين. إن أدوات مثل حساب الخارجيات (Externalities)، وتعديل حسابات إجمالي الناتج القومي تأخذ في الحسبان ما يستهلك من موارد وما يحدث من تلف بيئي، والقيمة الحقيقية للاستثمارات مع مرور الزمن (Discounted Value) أي أن هذه الأدوات تعتبر سنداً حقيقياً لصناع القرار في اتخاذ قرارات رشيدة لمعالجة المشاكل البيئية بقدر أكبر من الاطمئنان.

(**) إستراتيجية الإنتاج الأنظف: يجري تناول هذا المصطلح في حالات كثيرة على أنه مجرد وقف إنبعاث الملوثات، ولا يعكس هذا فهماً دقيقاً لحقيقة المصطلح وأبعاده، فهو يشمل خفض استهلاك الموارد البيئية خفضاً جذرياً ملموساً، إلى تجنب استخدام مواد خطرة عالية السمية أو ضارة بالبيئة ما أمكن ذلك، ورفع كفاءة تصميم المنتجات وطرق إنتاجها لتحقيق هذين الهدفين. ثم الحد من إنبعاثات التصريفات والمخلفات أثناء عملية الإنتاج، والاستخدام وتدوير المخلفات حتى تصل إلى حد النظر في منظومة القيم والظروف الاجتماعية التي نشأ عنها الطلب الاجتماعي على المنتجات أو الخدمات ومحاولة تعديلها للإقلال من الاستهلاك الترفي المهدر للموارد الضار بالبيئة، بينما لا توجد حاجة حقيقية لتلك المنتجات أو الخدمات.

سطح البحر، ورفع كفاءة استهلاك الطاقة [١٥]، والإدارة المتكاملة للمناطق الساحلية، والإدارة المتكاملة للنفايات، وإدارة المزارع الحيوانية وغيرها.

١٠. أثر تغير المناخ في منطقة الخليج العربي على الخدمات التي تقدمها النظم البيئية ورفاهية الإنسان

قبل التعرف على أثر تغير المناخ على الأنظمة البيئية وخدماتها ورفاهية الإنسان في منطقة الخليج العربي لا بد لنا من التعرف على مفهومي خدمات النظام البيئي(Ecosystem Services) ، ورفاهية الإنسان (Well-being) وذلك طبقاً لما هو وارد في مشروع التقييم البيئي للألفية (Millennium Ecosystem Assessment, 2005) [١٦].

فالنظام البيئي هو معقد ديناميكي أو حركي يضم الكائنات الحية والبيئة غير الحية والتي تتفاعل مع بعضها كوحدة وظيفية. أما خدمات النظام البيئي فهي مجمل المنافع التي يحصل عليها الإنسان من هذا النظام والتي تشمل خدمات إمدادية (Provisioning)، وتنظيمية (Regulating) ، وثقافية (Cultural)، وداعمة (Supporting). فالخدمات الامدادية تشمل منتجات الغذاء والمياه العذبة والوقود والألياف والمصادر الجينية والطبية وغيرها. أما الخدمات التنظيمية فتشمل تنظيم المناخ والمياه وتنقيتها وما إلى ذلك. وهناك الخدمات غير المادية وتشمل المنافع الجمالية والثقافية والنفسية والروحية التي توفرها الطبيعة للإنسان. أما الخدمات الداعمة فتشمل تكّون التربة، ودورات العناصر الجيوكيميائية والمغذيات في الطبيعة والتي تدعم سلامة النظام البيئي واستمرارية عطائه.

أن الخلل أو التغير في الخدمات التي يقدمها النظام البيئي للإنسان لسبب أو لآخر لها انعكاسات سلبية



شكل ١٢: الخدمات التي يقدمها النظام البيئي، وعلاقتها برفاهية الإنسان .

على النواحي الاقتصادية، والأمنية، والصحية، والاجتماعية للإنسان أي على خيارات الإنسان أو ما يسمى برفاهية الإنسان، علماً بأن الحرمان الشديد من الرفاهية هو ما يعرف حسب التقييم البيئي للألفية بالفقر. هذه العلاقة بين خدمات النظام البيئي ورفاهية الإنسان يضع على كل منا في دول مجلس التعاون أمام مسؤولية السعي للحفاظ على الأنظمة البيئية ومواردها، وتنميتها باستدامة [١٧] من خلال التالي:

- ترشيد استخدام الموارد غير المتجددة ومنها البترول، والغاز الطبيعي وغيرها، فرصيدنا منها محدود، وأحيانا غير معروف، وحسن استخدامه واجب.
- عدم تجاوز قدرة الموارد المتجددة كالنباتات الطبيعية على تجديد نفسها، حتى لا تندثر وتفنى إلى غير رجعة.
- عدم تجاوز قدرة النظام البيئي على هضم المخلفات التي نقذفها فيه.
- المشاركة بفاعلية في عمليات التوعية البيئية، والمراقبة، وصنع القرار البيئي بما يخدم أهداف التنمية المستدامة.
- السعي إلى رفع الوعي بقضايا البيئة وتداعياتها على المستوى الفردي والوطني والعالمي.

وعليه فإن مشكلة تغير المناخ العالمية باتت تشكل ضغطاً إضافياً على مختلف النظم الايكولوجية في منطقة دول مجلس التعاون التي تعاني سلفاً من زيادة الطلب على الموارد، والتلوث، وأنظمة الإدارة غير المستدامة. من هذا المنطلق فقد قامت الدراسة الحالية بوضع مقترح لسياسات التخفيف والموائمة مع التغيرات المناخية التي يحتمل أن تطرأ على النظم البيئية في منطقة دول المجلس (جدول ٥). وذلك حفاظاً على ما تقدمه هذه النظم من خدمات ضماناً لرفاهية شعوب المنطقة وقاطنيها.

جدول ٥ : مصفوفة السياسات المقترحة للتخفيف والتكيف مع التغيرات المناخية التي يحتمل أن تطرأ على النظم البيئية الطبيعية والبشرية في منطقة الخليج العربي

النظم الطبيعية / البشرية	السياسات	التحليل والتخطيط	التشريع والنظام المؤسسي	الاعتبارات والأدوات الاقتصادية	المشاريع والبرامج
المناطق الساحلية والنظم البيئية البحرية	• حماية المناطق الساحلية. • حماية النظم البحرية. • الاستخدام المستدام للموارد والأراضي. • وضع سياسات التخفيف من آثار التغير المناخي والتكيف. وضع سياسات للمحافظة واستمرارية النظم في تقديم خدماتها Ecosystem Services • حماية قنوات الصرف الزراعي للمزارع في المناطق الساحلية.	• دراسة وتحليل تأثيرات تغير المناخ على مستوى سطح البحر والمنشآت الساحلية. • دراسة وتحليل الآثار على النظم البحرية ومدى قدرتها على التكيف. • دراسة وتحليل آثار ارتفاع درجات الحرارة على النظم البحرية. • تعزيز قدرة المناطق الساحلية للتكيف مع التغيرات قصيرة المدى وطويلة المدى.	• وضع تشريعات وإرشادات للاستخدام المستدام للمناطق الساحلية على ضوء المناسب المتغيرة للبحار. • تدريب الكوادر البشرية لإعداد دراسات حول التغيرات المناخية في منطقة الخليج العربي. • متابعة ومناقشة ونشر المعلومات العلمية حول الأضرار الاقتصادية والاجتماعية لخيارات التخفيف والتكيف في المناطق الساحلية.	• رصد الدعم الكافي للتخطيط العلمي المستدام لاستخدام الأراضي والموارد في المناطق الساحلية. • بيان الأضرار الاقتصادية والاجتماعية المترتبة على تنفيذ الاتفاقيات الدولية الخاصة باستخدام الموارد في المناطق الساحلية والبيئات البحرية وآثارها على الدول في المنطقة.	• إعداد دراسات وخطط كاملة وشاملة لإدارة المناطق الساحلية والبيئات البحرية. • إعداد دراسات ورصد المعلومات ونشرها حول الآثار المتوقعة لارتفاع مناسيب البحار ودرجات الحرارة على موارد وأراضي المناطق الساحلية. • وضع ونشر المعلومات حول تأثيرات ظاهرة الدفيئة.

		• تخطيط علمي دقيق للاستخدام المستدام المناطق الساحلية.		• رصد الدعم المالي لخطط التكيف أو التخفيف وبدائلها.	• وضع برامج توعية حول متطلبات التخفيف والتكيف مع التغيرات المناخية.
النظم الهيدرولوجية وموارد المياه	• حماية وتنمية موارد المياه. • الوفاء بالطلب المتزايد للمياه من القطاعات الاقتصادية والخدمية المختلفة. • سياسات الإدارة المتكاملة لموارد المياه. • سياسات حماية الموارد الهيدرولوجية في بعض بلدان المنطقة. • سياسات معالجة النقص المتوقع في موارد المياه. • سياسات استخدام المياه المعالجة واستخدامها لزيادة المساحات الخضراء	• دراسة وتحليل تأثيرات ارتفاع درجات الحارة على الطلب للمياه. • دراسة وتحليل القدرة على التكيف والإدارة المتكاملة لموارد المياه. • تعزيز قدرة القطاعات المختلفة للتكيف مع المستجدات المتعلقة بآثار التغير المناخي على موارد المياه الجوفية والسطحية.	• وضع التشريعات والأسس والإرشادات حول التأثيرات المتوقعة للتغيرات المناخية على موارد المياه. • وضع أسس الإدارة المتكاملة لموارد المياه والاستخدام المستدام. • وضع الأسس لمؤسسات المياه الجوفية والسطحية. • وضع التشريعات والنظم للإستخدام والترشيد لموارد المياه. • تدريب الكوادر الوطنية حول نظم الإدارة المتكاملة للمياه	• الدعم الكامل لمشاريع إدارة الطلب على المياه والتكيف مع آثار التغيرات المناخية. • بيان التكلفة المالية والاقتصادية والاجتماعية للتخفيف من آثار تغير المناخ المتوقعة على موارد المياه. • أدخال النظم والأدوات الأقتصادية المناسبة لمساعدة القطاعات المختلفة للتكيف مع التغيرات قصيرة المدى وتلك الطويلة المدى	• إعداد الدراسات والخطط والبرامج للتخفيف والتكيف. • رصد ونشر المعلومات والإحصائيات حول موارد المياه والتغيرات المرتبطة مع التغير المناخي. • نشر الوعي للاستخدام المستدام لموارد المياه. • وضع الخطط المستقبلية لادارة الطلب على المياه.
الغابات والنظم الحراجية والمراعي الطبيعية	• سياسات تعظيم دور الغابات والموارد الحراجية كمصارف لغازات الدفيئة. • سياسات استزراع الأشجار والغابات • حماية نظم الغابات الساحلية في المنطقة وبالذات أشجار الشورى أو القرم (المانغروف). • التوسع في الغابات الحضرية.	• دراسة وتحليل آثار ارتفاع درجات الحرارة وتأثر كميات ثاني أكسيد الكربون على الغابات والأشجار والمساحات الخضراء الحضرية. دراسة وتحليل ارتفاع درجات الحرارة والعوامل المؤثرة فيها والتغيرات المتطرفة وآثارها على النظم الحراجية المختلفة في دول المنطقة. • تعزيز قدرة الغابات الحضرية كمصارف متجددة لبعض غازات الدفيئة.	• وضع نظم مؤسسية وتشريعات للمحافظة على مساحات الغابات والنظم الحراجية في دول المنطقة. • إرشادات للاستخدام المستدام وزيادة مساحات النظم الحراجية. • زيادة مساحات النظم الحراجية. • تدريب الكوادر في إقامة وإدارة نظم المحميات والغابات في المناطق الساحلية والصحراوية.	• دراسة التكلفة المالية لإقامة وتوسع مساحات الغابات والنظم الحراجية المختلفة. • رصد ودعم إقامة الغابات والأشجار الحضرية. • بيان ومن ثم نشر المعلومات حول التكلفة المالية والخسائر المادية لعدم تعزيز مصارف غازات الدفيئة.	• إعداد خطط الإدارة المتكاملة للغابات والمحافظة عليها وتعظيم دورها في التخفيف من آثار التغير المناخي باعتبارها مصارف لغازات الدفيئة. • نشر الوعي البيئي حول المحافظة على موارد الغابات وبالذات الغابات الساحلية والمناطق الحساسة بيئياً. • إقامة المحميات.

النظم الصحراوية (شبه الصحراء والصحاري)	• سياسات تعظيم دور النظم الصحراوية في التخفيف من آثار التغير المناخي. • وضع سياسات تكيف النظم الصحراوية الهامشية مع التغيرات المناخية. • الحفاظ على الموارد الرعوية وتنميتها باستدامة. • وضع سياسات المحافظة على الغطاء النباتي في المناطق الصحراوية وتعظيم دورها كمصارف لغازات الدفيئة.	• تحليل آثار التغير المناخي على النظم الصحراوية. • دراسة آثار التغير المناخي ومن ثم غازات الدفيئة على تسرب النظم الصحراوية. • دراسة قدرة النظم الصحراوية كمصارف (sink) لغازات ثاني أكسيد الكربون. • التخطيط البيئي العلمي للاستفادة القصوى من المساحات الكبيرة ذات النظم الصحراوية في دول المنطقة كمصارف للغازات. • حماية النباتات الطبيعية في المناطق الرعوية.	• تعزيز دور مراكز البحوث والمؤسسات في المحافظة على النظم الصحراوية. • وضع التشريعات والنظم لزيادة مساحات المراعي الطبيعية الصحراوية. • التشريع بتحويل المساحات المناسبة والمناطق الحساسة بيئياً إلى محميات طبيعية واستخدامها على أسس الاستدامة.	• إدخال الاعتبارات البيئية والتغيرات المناخية المتوقعة في التخطيط الاقتصادي للإستفادة من النظم البيئية الصحراوية. • بيان التكلفة المالية والأضرار البيئية المترتبة على تدهور النظم الصحراوية وتحولها إلى مناطق صحراوية، تحت المتغيرات الجديدة المرتبطة بتغير المناخ • ضبط الحمولة الرعوية لمراعي المناطق الصحراوية. • بيان التكلفة الاقتصادية في استخدام المناطق الصحراوية (تربة ونبات) كمصارف لغازات الدفيئة.	• اعداد برامج التوعية البيئية حول النظم الصحراوية ومواردها وآثار التغيرات المناخية عليها. • إعداد الدراسات المستقبلية حول الإدارة المتكاملة للنظم الصحراوية. • إجراء الدراسات العلمية حول إجراءات التخفيف من آثار التغير المناخي والتكيف مع هذا التغير وذلك على المدى القصير وعلى المدى الطويل وذلك على المستويين الوطني والإقليمي. • برامج إكثار بذور النباتات الرعوية. • نشر الوعي البيئي حول المحافظة على النظم الصحراوية وأهميتها.
المستوطنات البشرية (والطاقة والصناعة)	• سياسات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية تحت ظروف التغيرات المناخية. • سياسات التخفيف من آثار التغيرات المناخية على القطاعات المختلفة. • الاستجابات المجتمعية وآثار التغيرات على قدرة الدول المختلفة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية. • سياسات ترشيد استهلاك الطاقة. • تأثير الخصائص الاقتصادية والاجتماعية	• تحليل آثار التغيرات المناخية على النظم الحضرية والمستوطنات البشرية • دراسة أثر التخطيط البيئي للحد من آثار الانبعاثات وأثر ذلك على مستويات التنمية. • تحليل آثار التغيرات المناخية على الصحة البشرية في المستوطنات الحضرية. • تحليل ومن ثم تخطيط سبل التكيف والتخفيف في استخدامات الطاقة	• تعزيز دور مراكز البحوث والمؤسسات المعنية بدراسة تغير المناخ والانبعاثات وآثارها على مختلف النظم البشرية والاقتصادية والصناعية. • وضع التشريعات واللوائح للحد من الانبعاثات. • العمل على زيادة المساحات الخضراء والغابات الحضرية في	• استخدام الآليات والأدوات والخطط الاقتصادية للحد من الانبعاثات. • دعم إعداد الآليات المناسبة لمساعدة القطاعات المختلفة ورفع قدرتها على التخفيف والتكيف. • دعم استخدام التكنولوجيات الصديقة للبيئة وآليات الإنتاج النظيف. • إعداد الدراسات الاقتصادية بالتكاليف المترتبة على تغير المناخ في حالات	• إعداد برامج التكيف والتخفيف المستقبلية مع تغير المناخ وآثاره على المستوطنات. • رصد ونشر المعلومات والإحصائيات حول الآثار المتوقعة لتغير المناخ قصيرة المدى وطويلة المدى والتغيرات المتطرفة وآثارها على المستوطنات وصحة البشر. • إعداد البرامج والخطط ونشر

	• والتكنولوجية التي تتسم بها مختلف مسارات التنمية على الانبعاثات وبالتالي معدل وحجم تغير المناخ والقدرة على التكيف والتخفيف. • سياسات النقل المستدام. • سياسة الإدارة المتكاملة للنفايات في المناطق الحضرية سياسات إدارة مزارع الثروة الحيوانية.	والموارد وفي التكنولوجيات والصناعة. • التخطيط لإدخال تكنولوجيات الإنتاج النظيف. • التخطيط لسياسات النقل المستدام. • تحليل أنماط الاستهلاك.	الحضرية في المستوطنات. • تعزيز وتدريب الكوادر الوطنية للقيام بالدراسات العلمية حول تغير المناخ وآثاره على الدول. • تشريعات ومحفزات لاستخدام وسائل النقل الجماعي. • تشريعات للادارة المتكاملة للنفايات الصلبة. • تشريعات لإدارة مواقع مزارع الثروة الحيوانية.	• الاستجابة أو عدم الاستجابة وخيارات التخفيف والتكيف وفرصها. • احتساب الخارجيات لقطاعات النقل، والنفايات، وغيرها.	الوعي البيئي حول خطط التخفيف والتكيف ومدى تقبل شرائح المجتمع المختلفة لها.

١١. التوعية البيئية في مجال تغير المناخ

لقد ساعد نمو الوعي البيئي لمختلف شرائح المجتمع الخليجي بالقضايا البيئية ذات البعد الكوكبي والمحلي على حد سواء، وتبني هذه الدول لفكرة عمل محلي وأثر كوكبي أو فكر عالمياً وتحرك محلياً (Think globally and Act Locally) ساعد في جعل قضية التغير المناخي قضية مجتمعية في دول الخليج العربي . كما أن مجلس الوزراء العرب المسئولين عن شؤون البيئة (CAMRE) أعتبر موضوع الطاقة بأنه أحد المواضيع البيئية الهامة في المنطقة العربية بجانب مواضيع الوهاب (WEHAB)(*) الأخرى. أما أهم قضايا الطاقة فهي إنتاج الطاقة، واستهلاكها، والتلوث الهوائي، والتغير المناخي[١٤].

ويعتبر رفع الوعي البيئي والثقافي للمواطنين بمشكلة تغير المناخ العالمية وتأثيراتها المستقبلية على دول مجلس التعاون، وإشراك المجتمع الخليجي بكافة أطيافه في الخطط الرامية لتخفيف هذه المشكلة والتكيف مع آثارها أمر يتفق تماماً مع أهداف الألفية للتنمية ولا سيما الهدف السابع " ضمان بيئة مستدامة " والمبدأ ١٠ من إعلان ريو والذي ينص على:

«تعالج قضايا البيئة على أفضل وجه بمشاركة جميع المواطنين المعنيين، على المستوى المناسب. وتوفر لكل فرد فرصة مناسبة على الصعيد الوطني، للوصول إلى ما في حوزة السلطات العامة من معلومات متعلقة بالبيئة، بما في ذلك المعلومات المتعلقة بالمواد والأنشطة الخطرة في المجتمع، كما تتاح لكل فرد فرصة المشاركة في عمليات صنع القرار. وتقوم الدول بتيسير وتشجيع توعية الجمهور ومشاركته عن طريق إتاحة المعلومات على نطاق واسع. وتكفل فرص الوصول، بفعالية، إلى الإجراءات القضائية والإدارية، بما في ذلك التعويض وسبل الانتصاف».

أن تحقيق المشاركة الشعبية (Participation) في مسألة تغير المناخ يتطلب المعرفة والوعي بآثار تغير المناخ على رفاهية الإنسان في منطقة الخليج من جانب، واقتناعاً راسخاً بصحة الجهود المبذولة من قبل الجهات المعنية لإصحاح

(*) مواضيع الوهاب (WEHAB) هي: (المياه (Water)، والطاقة (Energy)، والصحة (Health)، والزراعة والأراضي (Agriculture and Land)، والتنوع الحيوي (Biodiversity). ثم أضيف لها موضوع السواحل والبحار (Coastal and Marine)).

الأوضاع البيئية من جانب آخر. وهذا الأمر يرتبط بالتالي:

- نجاح برامج التوعية البيئية في التعليم والتدريب بكافة مستوياتها بدءاً من المراحل الأولى في التعليم وصولاً إلى الدراسات العليا المتخصصة في الجامعات.
- قدرة وسائل الإعلام مرئية ومسموعة ومقروءة على إثارة انتباه المواطنين إلى قضية تغير المناخ العالمية، والمساهمات المحلية فيها، وآثارها، وسبل الإصحاح.
- الاطلاع على آراء المواطنين حول أساليب المعالجة المقترحة، وحفز مساندتهم لإجراءات حمايتها.
- تحقيق الالتزام بالتشريعات التي يحتمل أن تتخذ للحد من هذه مشكلة تغير المناخ.
- السعي الحثيث نحو المشاركة تطوعياً في الجهود الرامية لتخفيف مشكلة تغير المناخ والتكيف مع آثارها وهو جزء من ما يعرف بالمواطنة البيئية (Environmental Citizenship)[١٨].

ومن المعلوم أنه يتعين على الدول العضو في الاتفاقية الإطارية لتغير المناخ إعداد البلاغ الوطني، وبرامج وطنية تتضمن التخفيف من تغير المناخ والتكيف مع آثار تغير المناخ. إضافة إلى وضع خطة للتوعية البيئية في مجال تغير المناخ وذلك ضمن ورشة يدعى إليها الجهات ذات العلاقة بمشكلة تغير المناخ.

وفي هذه الدراسة تم تحوير ما تم أجراءه في ورشة التوعية البيئية بموضوع تغير المناخ في مملكة البحرين[١٩] وشاركت بها الباحثة كمدرب في الأساس العلمي والتقييم البيئي وصياغة الاستراتيجية، إلى ما يناسب دول مجلس التعاون (جدول ٦). ويقترح أن يتم تطبيق الخطة على عدة مراحل، لكل مرحلة أهدافها وفئاتها المستهدفة، على أن تركز المرحلة الأولى من الخطة على موضوع وعي وإدراك المجتمع الخليجي العام بمشكلة تغير المناخ وآثارها المختلفة على دول المجلس. هذا ويبين الجدول (٦) أن خطة التوعية البيئية في مجال تغير المناخ بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي تستهدف خمس فئات هي:

١. صناع القرار والمشرعين والمسئولين الحكوميين إضافة إلى أعضاء مجالس النواب والشورى، وأعضاء المجالس البلدية في كل دولة.

جدول ٦: خطة التوعية البيئية لدول مجلس التعاون في مجال تغير المناخ

الفئة المستهدفة	الأهداف	الرسالة الموجهة	البرامج/الأنشطة المقترحة مرتبة بحسب الأهمية (الفاعلية)	الجدول الزمني والمرحلة	مؤشرات تقييم الفاعلية
صناع القرار والمشرعين • المسئولين الحكوميين • أعضاء مجلس النواب والشورى أعضاء المجالس البلدية في كل دولة	• رفع الوعي بشأن مشكلة تغير المناخ، والتعريف بآثارها على الاقتصاد والصحة والبيئة، والتحوط من ذلك. • إصدار التشريعات الخاصة بالانبعاثات الغازية، والإنتاج الأنظف، والحفاظ على المناطق الغابية والمراعي الطبيعية	• ستتأثر دول الخليج اقتصادياً وصحياً بشكل كبير من ظاهرة تغير المناخ العالمية لذا لا بد من: • أخذ الاحتياطيات اللازمة لتخفيف هذه الآثار والتكيف معها مستقبلاً • ضرورة العمل على تشكيل لجنة فنية	**نشاط ١** • زيارات شخصية لمتخذي القرار للتعريف بالمشكلة • لقاءات مع لجان مجلس النواب والشورى ذات العلاقة (مثل لجان الخدمات) للتعريف بالمشكلة • رسائل إلى متخذي القرار **نشاط ٢** ندوة خاصة لصناع القرار والمشرعين يتم فيها استعراض المشكلة	المرحلة الأولى من الحملة	• تجاوب أصحاب القرار بتكليف من يتابع قضية تغير المناخ أو تشكيل لجنة لها على مستوى دول مجلس التعاون، ولجان مشابهة في كل دولة. • تجاوب الأجهزة الإعلامية المختلفة.

	والرقعة الخضراء، ومواصفات البنية التحتية الساحلية. • حل مشكلة النقل، والانبعاثات الغازية، وترشيد الطاقة. • تبني سياسات الإدارة المتكاملة للمخلفات. • تبني التخطيط المتكامل للمناطق الساحلية واتخاذ الإجراءات الاحترازية لمشكلة ارتفاع مستوى سطح البحر • دعم ابحاث الطاقة البديلة • تبني وتطبيق مبدأ "الملوث يدفع"	تحت مظلة دول مجلس التعاون (تنبثق عنها لجان في كل دولة تضم جميع الجهات ذات العلاقة) للنظر في مشكلة تغير المناخ والتنسيق لتخفيف آثارها والتكيف معها. • شعار مقترح "لنجعل مناخنا آمناً"	**نشاط ٣ (مكمل مع استمرار الحملة)** • إعداد تقارير فنية دورية عن ظاهرة تغير المناخ وآثارها على دول الخليج. **نشاط رئيسي / مشترك للحملة (قبل بدء الحملة)** • إعداد مطوية وكتيب (مبسط) للتعريف بالمشكلة وآثارها المتوقعة، والإجراءات الواجب اتخاذها مع إبراز التكلفة الاقتصادية والصحية لظاهرة تغير المناخ على دول الخليج.	قبل البدء بالحملة (تستغرق ٦ أشهر)	
أصحاب المصانع **القطاع الخاص والحكومي**	• تقليل استهلاك الطاقة والانبعاثات الغازية • تبني وسائل الإنتاج الأنظف والتقانات النظيفة • تشجيع التشجير لامتصاص الانبعاثات الغازية من المصانع • توفير وسائل النقل الجماعي للموظفين وتشجيعهم على استخدامها.	• إن ترشيد استهلاك الكهرباء والطاقة، وإتباع أساليب الإنتاج الأنظف، والتقانات النظيفة بالمصانع يزيد من القدرة التنافسية للمصانع • تشجير محيط المصانع بالأشجار الملائمة يساهم في التقليل من الانبعاثات الغازية في محيط المصنع والدول بشكل عام • تشجيع أصحاب المصانع على تقديم دعم وخدمات للمجتمع المدني. • شعار مقترح "لا للتلوث.	**نشاط ١** • زيارة أصحاب المصانع الكبيرة في كل دولة للتعريف بمشكلة تغير المناخ ورفع الوعي بها وبيان مساهمة المصانع في تخفيف المشكلة وتشجيعهم للقيام بدورهم في خدمة المجتمع **نشاط ٢** تنظيم ندوة لأصحاب المصانع حول مشكلة تغير المناخ والدور المرجو من المصانع لتخفيف حدة المشكلة	المرحلة الأولى من الحملة	• بيانات استهلاك الطاقة الكهربائية بالمصانع قبل وبعد القيام بالحملة • بيانات الانبعاثات للمصانع قبل وبعد القيام بالحملة • بيان مساحة المناطق المشجرة ضمن خطتهم السنوية • بيان حول إعداد سيارات النقل الجماعي للموظفين قبل وبعد الحملة. للخدمات المتقدمة للمجتمع.

الجمهور العام المواطنين والوافدين	• رفع الوعي العام بمشكلة تغير المناخ وآثارها المرتقبة على كل دولة من دول مجلس التعاون • بيان الدور الحيوي والهام للمواطنين والمقيمين في تقليل الانبعاثات وتقليل استهلاك الطاقة (كهرباء ووقود نقل) والماء وتقليل النفايات، والمحافظة على الموارد الطبيعية • تهيئة الجمهور العام للتكيف مع ظاهرة تغير المناخ	• كسلوك عام إن الترشيد والمحافظة في مختلف المجالات يساهم في التخفيف من آثار مشكلة تغير المناخ والتكيف معها • التشجير (أشجار ملائمة للبيئة في منطقة الخليج) يساهم في تخفيف مستوى الملوثات الغازية • الاستفادة من الحملات القائمة في مجال ترشيد المياه والكهرباء لتقليل استهلاك الطاقة • تغيير أنماط الاستهلاك بما يقلل من إنتاج النفايات. • شعارات مقترحة "مناخك عنوان صحتك" و "المواطنة = (تعني) الحفاظ على البيئة أو ترشيد الاستهلاك"	**نشاط ١** ندوات عامة حول مشكلة تغير المناخ وآثارها المرتقبة على دول الخليج، ووسائل التكيف معها ودور المواطن والمقيم في تخفيف الآثار والتكيف. **نشاط ٢** • حملات توعية إعلامية (صحافة، راديو، تلفزيون، وإعلانات في الشوارع العامة) للمواطن والمقيم في مجال تغير المناخ ودوره في تخفيف حدتها وطرق التكيف معها **نشاط ٣** • إقامة معارض في مناطق التجمع الجماهيري والاحتفالات السنوية (مهرجان الخريف، مهرجان الصيف، العيد الوطني، أسبوع التراث)، والمعارض المتنقلة في المجمعات التجارية للتعريف بمشكلة تغير المناخ. **نشاط رئيسي/مشترك للحملة** مطويات وكتيبات وملصقات (بوسترات) للتعريف بمشكلة تغير المناخ وما هو دور المواطن في التخفيف من حدتها والتكيف معها مع التركيز على تغيير أنماط الاستهلاك	المرحلة الأولى من الحملة قبل البدء بالحملة	• مسح ميداني لقياس مدى الوعي المجتمعي بمشكلة تغير المناخ وآثارها قبل وبعد الحملة • بيانات الاستهلاك المختلفة قبل وبعد الحملة (نفايات، كهرباء، ماء، طاقة، الخ).
الأطفال والشباب	• إنشاء جيل واعي وناشط بيئياً • بناء السلوكيات البيئية الحكيمة في الجيل القادم • تفعيل مشاركة للشباب في القضايا	• ترشيد الاستهلاك والمحافظة على البيئة واجب وطني. • مقترحات لشعار الحملة. • "معاً من أجل جيل بيئي واعٍ".	**نشاط ١** • إدراج موضوع تغير المناخ في المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية للمدارس الحكومية والخاصة (بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم • إدراج موضوع تغير المناخ في البرامج ذات	نشاط بعيد المدى	• استبيان لقياس مستوى الوعي البيئي للشباب في موضوع تغير المناخ قبل وبعد الحملة • حجم المشاركة في المسابقات

	البيئية وزيادة تأثيرهم كدعاة وناشطين في المجتمع . • دعم أبحاث الطاقة البديلة. • تبني وتطبيق مبدأ الملوث يدفع.	• شعار مقترح "لنجعل مناخنا آمناً"	العلاقة بالجامعات . **نشاط ٢** • تنظيم ورش عمل في مجال تغير المناخ لإعداد قيادات شبابية (بالتعاون مع مؤسسات الشباب والرياضة) **نشاط ٣** • تنظيم مسابقات (فنية، وعلمية، ورياضية) بالمدارس وتقديم جوائز • تنظيم مسابقات بحثية على مستوى المدارس الثانوية والجامعات وتقديم جوائز. **نشاط ٤** • دعم مشاركة الشباب في المؤتمرات وورش العمل المتخصصة في مجال تغير المناخ والتجمعات الشبابية المهتمة بموضوع تغير المناخ على المستوى الإقليمي والعالمي	نشاط يقترح تنفيذه مع بداية الحملة	
المدربين والدعاة **المعلمين، رجال الدين، الإعلاميين، المشاهير، والمهنيين، والطبقة المثقفة**	• رفع الوعي بمشكلة المناخ وآثارها على دول مجلس التعاون • التدريب على إيصال الرسالة للجمهور العام والتأثير عليهم	• المحافظة على البيئة وترشيد استهلاك الموارد سلوك حضاري وواجب ديني • تغيير أنماط الاستهلاك يقلل من إنتاج النفايات والتلوث	**نشاط ١** **تنظيم ورش عمل وندوات لفئات** • المعلمين • رجال الدين • الإعلاميين • المهنيين • الطبقة المثقفة والمشاهير **نشاطات رئيسية** • توفير المادة التعليمية/الإعلامية عن مشكلة تغير المناخ وآثارها المتوقعة على دول الخليج وما هو المطلوب لتخفيف حدتها والتكيف معها (معلومات وحقائق وبيانات على هيئة أفلام، مطويات، موقع على الشبكة)	أساسية للحملة قبل البدء بالحملة	• عدد رجال الدين المشتركين في الحملة، ومدى أحتواء خطب الجمعة على مواضيع بيئية • نسبة وعدد المشاهير والطبقة المثقفة الذين يتبنون الحملة ولديهم الاستعداد في المساهمة بها • عدد المقالات الصحفية قبل وبعد الحملة في موضوع تغير المناخ من الإعلاميين

قوى الضغط المجتمعي مؤسسات المجتمع المدني جمعيات البيئة والجمعيات الأخرى التي لديها لجان وبرامج بيئية نقابات العمال	• رفع الوعي بمشكلة تغير المناخ ولحث المواطنين على تقليل استهلاك الكهرباء والطاقة، وتقليل إنتاج النفايات وتدويرها، واستخدام وسائل نقل جماعية لتقليل استخدام وقود النقل • إنشاء شراكة عمل (شبكة) لرفع الوعي في المجتمع الخليجي • التدريب على نقل المعرفة في مجال تغير المناخ إلى المجتمع المعني • مراقبة التزام المصانع بتخفيض مستوى الانبعاثات.	• لنعمل معاً من أجل المحافظة على البيئة. • شعار مقترح "لنعمل معاً من اجل مناخ نظيف".	**نشاط ١** • اجتماع عام مع مؤسسات المجتمع المدني في كل دولة من دول الخليج للتعريف بموضوع تغير المناخ، وأهميته، وآثاره على البيئة وصحة الإنسان. • وضع خطة تنفيذية مشتركة بين جمعيات المجتمع المدني لرفع الوعي وتوزع فيها الأدوار بين الجمعيات التي ترغب بالمشاركة في الحملة العامة **نشاط ٢** • الاجتماع مع نقابات العمال لتعريفها بموضوع تغير المناخ، والتنسيق معها لرفع الوعي في موضوع تغير المناخ بين العمال، والعمل معها لتقليل الملوثات بالمصانع **نشاط ٣** • ترتيب لقاءات بين قوى الضغط بالمجتمع وصناع القرار، ورفع رسائل للجهات المعنية للعمل في الاتجاه المطلوب ومطالبتهم بالضغط على الجهات المعنية بانبعاثات غازات الدفيئة وذلك لتقليل الانبعاثات، وزيادة التشجير حول المصانع وفي البيئة بشكل عام **نشاط ٤** • إقامة ندوات جماهيرية لتوضيح مشكلة تغير المناخ والانبعاثات الغازية وآثارها المختلفة ولا سيما التأثيرات الصحية	المراحل الأولى	• عدد المواضيع التي تكتب في الصحافة المحلية بشكل عام في موضوع تغير المناخ • استهلاك الفرد من الطاقة • إنتاج الفرد من النفايات • مدى استخدام النقل الجماعي.

٢.أصحاب المصانع من القطاع الخاص والحكومي.
٣.الجمهور العام المواطنين والوافدين.
٤.الأطفال والشباب.
٥.المدربين والدعاة من معلمين، ورجال الدين، والإعلاميين، والمشاهير، والمهنيين، والطبقة المثقفة.

١٢. التوصيات

تشكيل لجنة موحدة من دول مجلس التعاون تضم في عضويتها رؤساء اللجان الوطنية الدائمة لمتابعة اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ .

أولاً: مهمة اللجنة

- متابعة ومناقشة الاستنتاجات والإثباتات العلمية لظاهرة تغير المناخ.
- متابعة الأضرار الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لتغير المناخ على كل دولة من دول المجلس.
- مناقشة الأضرار المترتبة على أي قرار لمنظمة التجارة العالمية، أو لبروتوكول كيوتو، أو أي اتفاقيات أخرى قد ينبثق عنها سياسات أو إجراءات أو ضرائب تفرض على استيراد أو تصدير البترول ومشتقاته.

• تنسيق مواقف دول مجلس التعاون تجاه قضايا تغير المناخ في الاجتماعات الدولية.

• متابعة أعمال اللجان الفرعية المنبثقة عن مؤتمر أطراف الاتفاقية (COP) وذلك للتأكد من أن أي مخرجات لاجتماعات هذه اللجان لن يترتب عليها آثار سلبية على اقتصاديات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

ثانياً: مراحل العمل

• الإعلان الرسمي لخطة دول المجلس في مجال رفع الوعي البيئي بمشكلة تغير المناخ وآثارها على دول مجلس التعاون، وأهمية إدماجه مع استراتيجيات وخطط التنمية في دول مجلس التعاون.

• التنسيق في مجال إعداد المطبوعات والمواد التعريفية بمشكلة تغير المناخ (المطويات والكتيبات التي تعرف المشكلة وآثارها المتوقعة على دول الخليج والإجراءات الواجب اتخاذها)، والتي سيتم استخدامها لخدمة الأنشطة الإعلامية والتعريفية الرئيسية بالحملة، تقليصاً للجهد والمال وتجنباً للازدواجية، وتحقيقاً لمستوى راق من الجودة.

• تشكيل لجنة من ممثلين من كل دولة من دول المجلس وتعيين رئيس متفرغ للحملة للقيام بتنفيذ وتنسيق أنشطتها بين دول المجلس.

• تحديد مصادر التمويل (الجهات الحكومية، والشركات الصناعية، والمؤسسات الخاصة) والجهات المتعاونة في هذه البرامج، والسعي للحصول على الدعم المطلوب للحملة، لتنفيذ البرامج المطلوبة.

• تحديد مراكز البحوث والجامعات الخليجية التي يمكن أن تشكل بيت خبرة في مواضيع تغير المناخ. ودعمها لإنشاء منظومة لرصد التغيرات الحاصلة في النظم البيئية وتقييم الأضرار التي تلحق بخدمات النظم البيئية باستخدام أحدث التقنيات. كذلك التنسيق معها بشأن عقد ورشات لتدريب المدربين بدول المجلس في موضوع التوعية بمشكلة تغير المناخ.

• تحديد جمعيات البيئة العاملة في دول مجلس التعاون الراغبة في التدرب في موضوعات تغير المناخ.

المراجع:

١. الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ. التقرير التجميعي. المنظمة العالمية للأرصاد الجوية (WMO) وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP) ٢٠٠١.

٢. طلبة ، مصطفى كمال. إنقاذ كوكبنا، التحديات والآمال، حالة البيئة في العام ١٩٧٢-١٩٩٢. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. ١٩٩٢.

٣. Vital Climate Change Graphics Update, A NEP/GRID-Arendal publication, February 2005. http://www.vitalgraphics.net/climate2.cfm

٤. Warwick, R.A. et. al. Changes in Sea level. In Hanghton, J.T. et al. (eds) IPCC 1996 Report on climate change 1995: the science of climate change. Contribution of Working Group 1 to the Second Assessment Report of the Intergovernmental Panelon Climate Change, Cambridge University Press, UK. 1996.

٥. Brinkman, R. Impact of climate change in coastal agriculture In Eisma, D (ed.) Climate Change Impact on coastal habitation, Lewis Publications, Boca Raton, FL, USA. 1995.

٦. الملا، علي حامد وعدنان هزاع البياتي. التغير المناخي : آثاره على البيئة واستراتيجية مواجهته. الهيئة العامة للطيران المدني ، دولة قطر، ٢٠٠٤.

٧. الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ. ملخص لصانعي السياسات. المنظمة العالمية للأرصاد الجوية (WMO) وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP). ٣٩ صفحة، ٢٠٠١.

٨. برنامج الأمم المتحدة للبيئة، توقعات البيئة العالمية ٣ **(GEO-3)**. عالم الترجمة بالتعاون مع مؤسسة التاكا للترجمة الفنية، المنامة، مملكة البحرين، ٢٠٠٢.

٩. نقي، عباس علي. اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية لتغير المناخ وتأثير بروتوكول كيوتو على اقتصاديات الدول النفطية. برنامج الحلقات النقاشية بعنوان "بروتوكول كيوتو وتأثيره على الدول النفطية" ٢٤ مارس ١٩٩٨. الهيئة العامة للبيئة، دولة الكويت، ١٩٩٨.

١٠. الرمضان، محمد عبد الوهاب. الطاقة والبيئة والتنمية. برنامج الحلقات النقاشية بعنوان "بروتوكول كيوتو وتأثيره على الدول النفطية" ٢٤ مارس ١٩٩٨. الهيئة العامة للبيئة، دولة الكويت، ١٩٩٨.

١١. الصبان، محمد سالم سرور، اتفاقية الأمم المتحدة للتغيير المناخي وبروتوكول كيوتو في إطار مستقبل القطاع النفطي في الاقتصاديات الخليجية. المؤتمر العالمي حول تحديات التنمية الاقتصادية لدول مجلس التعاون الخليجي، المعهد الكويتي للأبحاث العلمية، ٢٩ – ٣١ يناير ٢٠٠٥م.

١٢. Al-Jenied, S. and Abido, M.S. Impact of Climate Change Vulnerability Assessment of Bahrain Islands. Arabian Gulf University, Kingdom of Bahrain, 2003.

١٣. السويدي، مريم محمد. الطاقة النفطية في دول مجلس التعاون الخليجي. جمعية أم المؤمنين النسائية. جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم. إمارة عجمان. دولة الإمارات العربية المتحدة ١٩٩٦.

١٤. Abahussain, A. A., Abdu, A.SH., and Abdulkader, A.F.,. Priority Environmental Indicators in West Asia, Arab Africa Regions, Indicators Of Water, Energy, Health, Agriculture (And Land), Biodiversity, Coastal And Marine Environment. UNEP/ROWA, 2004.

١٥. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (إسكوا). ورقة رقم٧ : ترشيد أستهلاك الطاقة في قطاع الصناعة. وورقة رقم ٢: الطاقة وجدول أعمال القرن ٢١ الأهداف والتقدم المحرز في تطبيقها. من الأوراق التحضيرية لمؤتمر القمة العالمية للتنمية المستدامة، جوهانسبرغ، جنوب إفريقيا، ٢٦ أغسطس – ٤ سبتمبر ٢٠٠٢.

١٦. التقييم البيئي للألفية. النظم البيئية ورفاهية الإنسان– الإطار الفكري للتقييم. تقرير عن الإطار الفكري فرق العمل للتقييم البيئي للألفية، ٢٠٠٤.

١٧. الخولي، أسامة أمين. البيئة وقضايا التنمية والتصنيع. دراسات حول الواقع البيئي في الوطن العربي والدول النامية. عالم المعرفة رقم ٢٨٥، دولة الكويت، ٢٠٠٢.

١٨. أباحسين، أسماء علي. مؤشرات قياس مدى تحقيق المواطنة البيئية، المؤتمر العربي المتوسطي للمواطنة البيئية. بيروت ٣٠ مارس – ١ إبريل ٢٠٠٥.

١٩. زباري، وليد خليل، وأنور شيخ الدين عبده، وأسماء علي أباحسين، ونادر عبد الحميد موسى. برنامج التوعية البيئية المقترح لمشروع تغير المناخ في مملكة البحرين (ضمن أنشطة مشروع تغير المناخ). ورشة تصميم وتخطيط حملات التوعية البيئية في مجال تغير المناخ، ١٨-١٩ سبتمبر ٢٠٠٤. برنامج علوم الصحراء والأراضي القاحلة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين، ٢٠٠٤.

نقص المناعة المكتسبة في دول مجلس التعاون الخليجي

دراسة ميدانية لمرض الإيدز بالمنطقة الشرقية

The Plague of Our Age

أحمد بن خليفة الحمادي*

ملخص

الإيدز هو الإيدز هو آفة العصر الحاضر، وهو مرض اجتماعي أكثر منه صحي، وقد وضع الله الرغبة الجنسية في الإنسان حفظاً لبقاء النوع ، ولكن البعض انحرف برغبته عن الطريق المستقيم، فظهرت الأمراض الجنسية ومن بينها الإيدز الذي أصبح يفتك بالملايين سنوياً.

ورغم مرور أكثر من خمسة وعشرين عاماً على اكتشاف مرض الإيدز إلا أنه لم يستطع أحد من الأطباء اكتشاف علاج ناجع له، وكل ما تم هو محاولة إطالة عمر المريض والمحافظة عليه لبضع سنوات فقط لأن مصيره الوحيد هو الموت وليس الشفاء.

وقد حذرنا الله سبحانه وتعالى وفي جميع الأديان السماوية من الزنا ومن الشذوذ الجنسي وغلظ العقوبة في هذه الأمور لما تجره على البشرية من ويلات لا قبل لنا بها.ورغم القصص القرآني التي تحكى لنا عن الأقوام السابقة التي بادت بسبب الانحراف بالرغبة الجنسية مثل قوم لوط ، إلا أن العالم أجمع أصبح يعتبر أن الحرية الجنسية هي أهم ركائز الحرية.

ولعل مؤتمرات السكان العالمية خير شاهد على ذلك فجميع قرارات وتوصيات مؤتمرات السكان تدعو للإباحية الجنسية والزواج المثلي وغير ذلك مما حرم الله على عباده.ورغم تحفظ بعض الدول العربية والإسلامية على مثل هذه القرارات إلا أن العالم أجمع يتجه إليها وبسرعة شديدة.

ودول الخليج العربية لا تعيش معزل عما يدور حولها في العالم أجمع خاصة أن الوفرة المالية التي تعيشها جعلت أبناءها يجوبون دول العالم طولاً وعرضاً، وبالتأكيد فمنهم الصالح والطالح وعلينا أن نقوى في الصالح دعائم التقوى ونحاول تقويم الطالح فالطوفان عالي ولن يستطيع الطالح أن يقف أمامه إلا بمساندة الصالحين. وحتى لا نجد دولنا موبوءة بمرض الإيدز. والله ولي التوفيق.

Ahmed Khalifa Al - Hammadi*

Abstract

Our age is plagued with AIDS, which is one of the most dangerous sexual diseases known so far. Though AIDS was discovered quite some time ago, no curing medicines have been found yet. All the available medicines only delay the inevitable death.

Due to the human beings' inclination toward sex, AIDS spreads quickly, especially among those who have sex outside the legal limit of marriage. In addition to its health hazards, AIDS has more serious social dangers because its target is the core of the social structure, i.e. the family.

The crime of transmitting AIDS was discovered in some Arab countries in recent years where some foreign nationals deliberately transported and disseminated AIDS in these countries through the sex trade or the exportation of contaminated syringes and blood components. Therefore, Arab and Gulf security authorities should necessarily take action against this situation and find creative ways to fend off this invasion that accompanies globalization.

It is important to promote religious awareness in society in order to control the spread of AIDS. Religious constraints govern the ethics of a Moslem and prevent an individual's tendency to take drugs or to have abnormal or illegal sex, which are the most common ways of transmitting AIDS.

* شركة الزيت العربية السعودية (سعودي أرامكو)

*Saudi Arabian Oil Com. (Saudi Aramco).

المقدمة

الحمد الله الذي نهى عن الفواحش ما ظهر منها وما بطن. قال تعالى: ﴿ **وَلا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ** ﴾ (الأنعام:١٥١).

إن الانتشار المتزايد لوباء مرض الإيدز يهدد تماسك بل وحياة الخلية الأولى للمجتمع وهي الأسرة السليمة المستقرة، ورغم أن المسؤولين عن الصحة في دول مجلس التعاون الخليجي يهبون- دائماً- لطمأنة المجتمع بأن عدد الحالات ضئيل بين المواطنين، إلا أن هناك مشكلة حقيقية، وأعتقد أن رسالة طمأنة كهذه قد تكون لها عواقب وخيمة، حيث لم يتم التعامل مع المشكلة بطرق علمية ووبائية، بل يتم التعامل معها بطريقة مبسطة وجزئية، تركز على جانب واحد من أسباب المشكلة وهو التوعية الصحية العامة فقط - وليست المتخصصة، وكلنا يشاهد في الغرب - تلك الدول الإباحية - الواقيات المنتشرة في دورات المياه ومحطات القطار، إضافة إلى الكم الهائل من الإعلانات الداعية لممارسة جنسية سليمة - بزعمهم - وكل ذلك لم يغن عنهم شيئا وما زادتهم غير تتبيب! ومع علمي بأن طرحا توعويا كهذا قد لا يناسب مجتمعنا، وأن الأفضل منه هو ما أكدت عليه منظمة الصحة العالمية من نشر "ثقافة العفة" وهي الاستراتيجية الإسلامية في محاربة المرض، والتي تحاربها - وللأسف - قنوات إباحية جنسية، تروج للفواحش بوسائل مختلفة منها هذا الفيضان الهائل من الفيديوكليبات، وبرامج تلفزيون الواقع، وصرعات تزين تأنيث الرجال وترجل النساء، مما زهد الجنسين في تكوين أسر مستقرة، وشكك المراهقين في ثوابت العفة ونظم صيانة قيم المجتمع، ولابد أن نتحرك- جميعاً - فالوباء يجتاح شرق إفريقيا وشرق آسيا وهذه المناطق تحيط بنا إحاطة السوار بالمعصم، وتستضيف دول مجلس التعاون مئات الآلاف من رعاياها - بطرق نظامية أو غير نظامية - فالهند مثلا هناك "٨٢ مليوناً إيجابيو المصل" والقرن الإفريقي وجنوب الصحراء الكبرى "عشرات الملايين من المرضى"، إن الخطر يتزايد وتجارة الجنس تتوسع وشبكات الدعارة العابرة للقارات تتوالد، ولم تعد حروب هذا القرن تقليدية فقد سمعنا عن أسلحة جرثومية وفيروسية في عالم فقد الكثير من عقله، ومن غير الإنصاف أن تترك مهمة السيطرة على مشكلة كهذه لمسؤولي الصحة وحدهم، لذا فإن من الواجب أن تتضافر جهود الكل لمواجهة طاعون العصر.[١]

ورغم التقدم العلمي الباهر والوسائل التكنولوجية الرائعة واكتشاف المزيد من وسائل العلاج الحديثة ومعرفة أسرار الأمراض والأوبئة، فإن الأمراض الجنسية آخذة في الازدياد باضطراد وعلى رأس القائمة الإيدز "مرض فقدان المناعة المكتسب" المرض الذي لم يكن معروفاً من قبل حتى عام ١٩٨١ عندما أطلق هذا الاسم على المرض المجهول الخطير الذي يدمر جهاز المناعة فيجعل الإنسان المصاب به فريسة للأخماج "الالتهابات" الانتهازية التي تقضي عليه في خلال أشهر معدودة، فإن لم تصبه الأخماج انهالت عليه الأورام والسرطانات الخبيثة خاصة ورم "كابوسي ساركوما" الذي يقضي على المصاب خلال عامين أو ثلاثة على أكثر تقدير. [١]

إن في قراءة تاريخ هذا المرض لعبراً، والعاقل من اتعظ بغيره فقد اكتشف هذا المرض الفتاك في بداية الثمانينات الميلادية، وجاء اكتشافه إثر

عقدين من الزمان انتعشت فيهما التطبيقات الإعلامية لنظريات الإباحية الجنسية، واشتغلت ماكينة إعلامية هائلة لم يشهد لها تاريخ الإنسانية مثيلاً على تهيئة الأرضية لبذرته الأولى، فحطمت القيم والفضائل، وروجت للمجون والخلاعة، وكرست لإعطاء الشاذين جنسياً من اللوطيين والسحاقيات حقوقهم الشخصية تحت حماية القانون وأطلقت عليهم مثليي الجنس! وشرعت البغاء رسمياً حيناً وتحت شعارات نوادي الصداقة والمساج والملاهي الليلية والترفيه – أحياناً – وابتكرت أنواعاً من الممارسات الجنسية تفتقت عنها عقول أبالسة الرذيلة كممارسة الجنس بطرق مخالفة للفطرة، وامتد الأمر ليشمل الزنا بالمحارم وصغار السن بل وحتى بالحيوانات، فجاءت الطامة الكبرى مرضاً عضالاً فتاكاً يصعب علاجه، ظهر طاعون العصر أو ما نعرفه جميعاً "مرض الإيدز" فاستفاق القوم ولكن بعد خراب البصرة!.

إننا لسنا بمنأى عن الخطر، ولنتذكر أن كل حالة مكتشفة يقابلها ثلاث حالات تصول وتجول في المجتمع، فلماذا نقلل من الخطر. وقد ذكر تقرير طبي نشر اكتشاف نوع "طفرة" جديدة من فيروس الإيدز– في أحد عتاة اللوطيين ممن مارس الفاحشة مع مئات من أمثاله في بضعة أشهر، فيروس جديد ليس بالإمكان السيطرة عليه بالعلاجات المتداولة، مع ما يعنيه ذلك من خسارة معركة ربع قرن من الزمان.

لنبدأ من حيث انتهى الآخرون فنطالب قنوات العهر بإيقاف هذه الحرب الشاملة على أخلاق وقيم مجتمعنا، لقد أثخنت الدعارة الفضائية شبابنا فمن يداوي جروح شباب وشابات سقطوا ضحايا لعبثها؟ لنضع قوانين أشد صرامة في التعامل مع المتورطين في شبكات الدعارة، ولنحكم الرقابة الصحية والأمنية على بوابات الدخول، ولنراجع موضوع فتح العمرة بشكله الحالي، ولنوقف تجارة التأشيرات "الفيزا" التي تدفع بآلاف مؤلفة سنوياً من العاطلين عن العمل إلى شوارعنا. مازلنا في أول الطريق وبإمكاننا أن ننقذ أجيالنا القادمة، فالإيدز يضرب بعنف ولا توجد مؤامرة – هذه المرة – فما يتم من دمار يتم بأيدينا – جميعا – وبدرجات متفاوتة! فهل نستفيق أم أننا فقدنا الإحساس؟.

أهمية البحث وأهدافه

يشهد المجتمع الخليجي في هذه المرحلة الحاسمة من تاريخه، نهضة واسعة النطاق في مختلف المجالات والميادين، وتتميز هذه النهضة أنها تقوم على أساس من البحث العلمي والدراسة الموضوعية الهادفة.

ويعتبر مرض الإيدز من أخطر الأمراض الجنسية المعدية، فهو وباء سريع الانتشار يسببه فيروس مميت يسمى فيروس نقص المناعة، ويعد أكبر عامل مسبب للوفيات في الدول المتقدمة والنامية. وتنتقل عدوى الإيدز عن طريق الاتصال الجنسي، أو أثناء نقل الدم أو مشتقاته، أو نقل الأعضاء أو استخدام الآلات الطبية الملوثة بالفيروس. وتكمن خطورة الإيدز في أن العلم لم يستطع حتى الآن التوصل إلى أي علاج فعال له، حيث يقتل الفيروس المريض المصاب من خلال القضاء على فاعلية جهازه المناعي، ولا تقف خطورته عند المريض بل تتعداه لتلحق الضرر بالمجتمع، فقد أصبح أداة من أدوات الجريمة، إذ يستخدمه المجرمون لقتل ضحاياهم على المدى البعيد دون شك أو ريبة، كما تستخدمه بعض الدول كسلاح ضد دول أخرى، وذلك لجعل شعوبها ضعيفة

مريضة لا تستطيع أن تحقق نهضة اقتصادية أو علمية وبالتالي تدمير اقتصادها.

وخلال السنوات الأخيرة ظهرت جريمة نقل مرض الإيدز في بعض الدول العربية الخليجية، حيث تعمدت بعض الجنسيات الأجنبية نقل المرض ونشره في هذه الدول، إما عن طريق تجارة الجنس أو تصدير إبر ومشتقات دم ملوثة بالفيروس. لذلك أصبحت الأجهزة الأمنية العربية الخليجية أمام واقع يستلزم منها أن تبادر إلى إيجاد الأساليب الممكنة للتغلب على هذه الجريمة التي تشكل تهديداً خطيراً لأمن واستقرار المجتمع العربي الخليجي.

رؤية الإسلام لمرض الإيدز

لأننا دول ندين بالإسلام الذي نظم العلاقة بين الرجل والمرأة، كان لابد لنا من أخذ الجانب الديني في الاعتبار عند دراسة جريمة مرض الإيدز أو نقله. فالضوابط الدينية يجب أن تحكم أخلاقيات المسلم وهي تحرم عليه تعاطي المخدرات وممارسة الاتصالات الجنسية غير الشرعية والشاذة، والتي غالباً ما ينقل عن طريقها المرض وينتشر. فقد خلق الله عز وجل الإنسان وكرمه وبين له الطريق القويم لإشباع رغباته التي فطره عليها. والغريزة الجنسية لدى الإنسان من الأمور التي حرص الإسلام على تنظيمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، فجعل الزواج الشرعي هو السبيل إلى إشباع الغريزة وحفظ النسل. قال تعالى في كتابه الكريم: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم: ٢١).

وتتخذ المجتمعات الخليجية القرآن الكريم دستور حياة، و وتقتدي بالسنة النبوية المطهرة في سلوكها. وقد قرر القرآن أن الإنسان وحدة متراصة ممتزجة الأجزاء لا ينفصم منه روح عن عقل عن جسد. وحين حدد القرآن هذه الحقيقة اتخذ للروح منهجا دقيقا في التربية والتوجيه، لأنها القاعدة الأساسية التي يقيم عليها الإسلام بناءه كله وتوجيهاته الخلقية والفكرية، وتشريعاته وتنظيماته. لذلك أولى القرآن تربية الروح عناية فائقة لما لها من اتصال مباشر بتربية العقل والجسد أيضاً.

والقرآن الكريم هو كلام الله المعجز للخلق، في تأثير هدايته وفي تشريعاته وفي علومه وحكمه وبلاغته وأسلوبه ونظمه. ونلاحظ أسرار القرآن الكريم ودقته في ألفاظه عندما نهى جل وعلا عن الخمر وعن الزنا. ففي قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَـٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَـٰنِ فَٱجْتَنِبُوهُ ﴾ (المائدة: ٩٠). فقد أمر سبحانه وتعالى باجتناب الخمر، أي الابتعاد عنها ووضعها جانبا، ولأنها عرضة لأن تكون في متناول اليد كان الأمر بالابتعاد عنها وتجنبها. أما قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ فَـٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا ﴾ (الإسراء: ٣٢). فقد نهى سبحانه وتعالى عن قرب الزنا، وكأنه أبعد من أن يكون في متناول اليد، وكأن الحالات الطبيعية للإنسان أن يكون بعيداً عن الزنا، فجاء النهي عن الاقتراب منه ومن كل طريق يوصل إليه.

والنهي عن القرب يؤكد حرص الإسلام على إيصاد كل الأبواب التي قد تؤدي إلى الوقوع في هذه الفاحشة، من نظرة، أو لمسة، أو كلمة، أو غير ذلك من المثيرات والفتن.

والإسلام يعترف بـالجنس اعترافاً صـريحاً واضحاً، بل ويعتبره لوناً من ألوان العبادة ينـال المرء عليه أجراً وثواباً. يقول ﷺ "فـي بضـع أحدكم أجر" أي أن الرجل يثاب حـين يعاشـر زوجته، فلما سأله المسلمون متعجبين: يا رسول الله أيأتي أحدنا شهوته ويكون له أجر؟ قـال ﷺ: "أرأيتم لو وضعها في حرام أكـان عليـه وزر؟ فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجر". رواه مسلم.[٢]

والشريعة الاسلامية تحرم الزنا وتعاقب عليه قال تعـالى: ﴿ ٱلزَّانِيَةُ وَٱلزَّانِى فَٱجْلِدُواْ كُلَّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا مِاْئَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِى دِينِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَآئِفَةٌ مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (النور:٢). كما حرمت الشريعة العلاقات الجنسية الشاذة المعروفة باللواط. قال جل شأنه: ﴿ أَتَأْتُونَ ٱلذُّكْرَانَ مِنَ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٦٥﴾ وَتَذَرُونَ مَا خَلَقَ لَكُمْ رَبُّكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ عَادُونَ ﴾ (الشعراء: ١٦٥ـ ١٦٦) وقـال رسـول الله ﷺ: «من وجدتموه يعمل عمل قوم لوط فاقتلوا الفاعل والمفعول به» رواه أحمد والأربعة. ولم تقتصر الشريعة على تحريم العلاقة الشاذة بـين أفـراد الجنس الواحد، بل حرمت أيضا العلاقـة غيـر الطبيعية بين الرجل والمـرأة. روى الترمـذي والنسائي عن ابن عباس رضي الله عنهما قـالا: قال رسول الله ﷺ: "لا ينظر الله إلى رجل أتـى رجلاً أو امرأة في الدبر" وقال الترمـذي هـذا حديث حسن غريب. ويقول الفقهاء إن الوطء في الدبر كالوطء في القبل "زنا" لأنه فاحشـة. روى أبو موسى الأشعري عن رسول الله ﷺ أنه قـال "إذا أتى الرجل الرجل فهما زانيـان، وإذا أتـت المرأة المرأة فهما زانيتان" أخرجه البيهقي.[٢]

من هنا يظهر دور الشريعة الإسلامية في وقاية الفرد والمجتمع من الآثار الضـارة للعلاقـات الجنسية المحرمة وتعـاطي المخـدرات، إلا أن النفس البشرية الأمارة بالسوء دفعت البعض إلى الانحراف والانقياد وراء تيـارات الشـهوات، فتعاطى الإنسان المخدرات، وظهرت أنواع شتى من الممارسات الجنسية غير الشرعية والشـاذة، الأمر الذي أدى إلى انتشار مرض الإيدز.

وهكذا يتضح جلياً أن اتبـاع أحكـام الشـريعة الإسلامية الناهية عن اللواط والزنـا وتعـاطي المخدرات تجنب المسلم الإصابة بمرض الإيدز.

الإيدز مرض فقدان المناعة المكتسب

تعريف المرض:

الإيدز AIDS هو اختصار لمتلازمة فقدان المناعة المكتسـب: Acquired Immune Deficiency Syndrome وهو عبارة عن مجموعة من الأعراض المرضية، يدل ظهورها على أن المريض يعاني من فقدان المناعة. ولأن فقدان المناعة قد يكون وراثيـاً فقد أضيفت لفظة المكتسب للتدليل على الفرق بينهما. ومعروف أن المناعة تنخفض لدى المصابين ببعض أنواع السرطان والذين يتلقون علاجاً كيميائياً والذين يتلقون كمية كبيرة من مشتقات الكورتيزون للعلاج. والأشخاص الذين يتم لهم نقل الأعضاء.[٣] كل هذه الحالات لا تدخل في تعريف مرض فقدان المناعـة المكتسب إذ لابد أن يكون فقدان المناعة قد حدث بدون سبب طبي ـ أي بدون تعاطي عقاقير ـ وألا يكون المرض وراثياً.

ويؤدي نقص المناعة المكتسـب إلـى انتشـار الميكروبات من الفيروسات والبكتريا إضافة إلى الطفيليات والفطريات في جسم المصاب والتـي تعرف باسم الأخماج الانتهازيـة Opportanistic

Infections كما يحدث أيضاً انتشار لورم خبيث يدعى "ساركوما كابوسي" Kaposi Sarcoma . والمهم في هذا التعريف هو أن هؤلاء الأشخاص كانوا يتمتعون بصحة جيدة وأن أغلبهم في سن الشباب "٢٠ – ٣٥ سنة" ومن المصابين بالشذوذ الجنسي. وهذه النقطة الأخيرة ليست أساسية إذ أن الإيدز ينتشر أيضاً لدى من يمارسون الزنا ولدى البغايا خاصة في إفريقيا الوسطى. كما أنه ينتشر بصورة كبيرة لدى من يتعاطون المخدرات بواسطة الحقن "الزرق" في الوريد.(١)

طرق نقل مرض الإيدز

رغم وجود فيروس الإيدز في معظم سوائل الجسم وأنسجته إلا أن معظم العدوى تنتقل من خلال المني والدم والإفرازات المهبلية، وذلك بعدة طرق هي:

١. الاتصال الجنسي

تعتبر العلاقات الجنسية خارج إطار الزواج الوسيلة الرئيسية لانتقال المرض، ومسؤولة عن انتقال ٦٥,٣% من حالات الإيدز المبلغ عنها.(٤) سواء كانت شذوذاً كاللواط، أو غير شرعية كما في ممارسة الزنا والدعارة، وذلك لكثرة عدد الشركاء في العلاقة الجنسية، أو الاتصال الجنسي بين الزوجين أحدهما حامل للفيروس. وأعلى معدلات انتقال المرض تكون في حالات اللواط، لذلك فإن أكثر المصابين بالإيدز هم الشاذون جنسياً كما في أوروبا وأمريكا واستراليا، وهي الدول التي تبيح الاتصال الجنسي بين الرجال. أما في دول جنوب شرق آسيا والهند وأمريكا اللاتينية وإفريقيا فإن ممارسة الدعارة وشيوع الاتصال الجنسي هي أكثر الطرق لنقل الفيروس والإصابة بالمرض (Kumar&clark:1994) وقد حذر تقرير صادر عن الأمم المتحدة عام ٢٠٠١ م من أن مرض الإيدز انتشر بين العاهرات في الصين وفيتنام وإندونيسيا بصورة خطيرة، وأنه سينتقل بدوره إلى زوجات وصديقات زبائنهن.

٢. مدمنو المخدرات

وهم الذين يستخدمون الحقن بالوريد. ويشكل هؤلاء ١٧% من حالات الإيدز. ويتزايد دور تعاطي المخدرات بالحقن في نشر الإيدز، بل قد يصبح قريباً السبب الرئيسي للإصابة. وقد تضاعفت حالات الإصابة بالإيدز المبلغ عنها بين من يتعاطون المخدرات بالحقن خمسة أضعاف في الفترة بين ١٩٩٩ و ٢٠٠٢ (٤) .

٣. الدم ومشتقاته

نقل الدم أو مشتقاته خلال العمليات الجراحية أو لمرضى الهيموفيليا "سيلان الدم" أو نقل الأعضاء، بحيث تكون ملوثة بالإيدز أو يكون المتبرعون حاملين للفيروس. إلا أن إجراء الفحوصات للمتبرعين بالدم أو الأعضاء قلل بصورة كبيرة جداً من احتمالات نقل المرض بهذه الطريقة.

٤. الآلات الطبية

استخدام الآلات الطبية والحقن الملوثة بالفيروس وأثناء الغسيل الكلوي والعلاج في عيادات الأسنان، وكذلك حقن المخدرات نتيجة المشاركة والاستخدام المتكرر لنفس الإبرة بين المدمنين. كما أن العاملين في المجال الطبي معرضون للعدوى أيضاً.

٥. الحمل والرضاعة

أثناء الحمل أو الرضاعة، حيث ينتقل الفيروس من الأم المصابة إلى الجنين أو من المرأة المرضعة إلى الطفل إذا كانت حاملة للفيروس.

والثابت أن فيروس الإيدز لا ينتقل خلال الاختلاط الاجتماعي أو الأسري أو عن طريق المصافحة أو الاحتضان أو العطس أو الحكة، أو عن طريق الأكل والشرب مع الشخص المصاب، وكذلك لا

ينتقل عن طريق الحشرات الماصة للدماء مثل البعوض والبق. إلا أن الفيروس قد ينتقل خلال اللعاب أثناء التقبيل العميق ووجود سحجات باللثة، وهذا احتمال ضعيف.(٣)

العوامل المساعدة على انتشار مرض الإيدز في المجتمع الخليجي

يشعر المسئولون في دول الخليج بقلق بالغ إزاء تزايد أعداد الشباب المصابين بالإيدز وكذلك زيادة عدد الذين يتاجرون بالبغاء، ورغم قلة البيانات والإحصائيات المتوفرة حول هذا الموضوع إلا أن المؤشرات تبين أن المشكلة تتفاقم يوماً بعد يوم مما حدا ببعض الدول إلى تعديل قوانينها وإجراءتها الوقائية والعلاجية المتعلقة بهذا المرض الخطير. وتدل البيانات القليلة المتوفرة على أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في انتشار الإيدز، من خلال دخول العمالة الأجنبية خاصة من دول شرق آسيا ودول الاتحاد السوفيتي سابقاً، مما حدا ببعض الدول إلى استحداث أقسام خاصة لعلاج الإيدز.

ورغم عدم وجود دراسات وبحوث متعلقة بأسباب ظاهرة انتشار الإيدز في دول الخليج إلا أننا نعتقد أن هناك بعض العوامل التي ساهمت بشكل أو بآخر في انتشار المرض وبدرجات متفاوتة في كل دولة. وإلى جانب الأسباب العامة المؤدية إلى انتشار الإيدز نجد أن المجتمعات الخليجية تميزت ببعض المتغيرات التي ساعدت وساهمت على انتشار المرض، وتختلف الأسباب وأهميتها من دولة إلى أخرى بل ومن مجتمع محلي إلى آخر في نفس الدولة ومن أهم هذه المتغيرات.

١. ضعف الوازع الديني

ضعف الوازع الديني لدى الفرد، في ظل عدم قيام الأسرة والمدرسة والمجتمع بإبراز الأوامر والنواهي الدينية المتعلقة بالمرض للأفراد على نحو مناسب وكاف، خاصة أن موقف الإسلام من العلاقات المحرمة صريح وواضح. وهو الابتعاد عن الرذيلة وعن كل ما يضر بصحة الإنسان.

٢. التغير الاجتماعي والحضاري السريع

ساهم ظهور النفط في منطقة الخليج في حدوث تغييرات جذرية في المجتمع وفي القيم والمعايير الاجتماعية التي كانت سائدة، وطفحت على السطح العديد من المشاكل والضغوط النفسية مثل النزعة الفردية والصراع بين القديم والحديث والتفكك الأسري والوصول إلى الثروة والغنى بأسرع الطرق. وقد انعكست هذه المشاكل على الجيل الجديد الذي وجد نفسه في موقع يتطلب التكيف مع التغير الحضاري. وأدى التغير الاجتماعي المفاجئ إلى حدوث شروخ عميقة في الأسرة، وأصبح الشباب والشابات يعانون من الضياع والتوتر بشكل ملموس، وضعفت الرقابة الأسرية على الأبناء، وغابت سلطة الأبوين، وتعددت حالات الطلاق، حتى أن دول الخليج تعاني من معدلات الطلاق العالية مقارنة بالكثير من دول العالم.

كل هذه العوامل أدت إلى تزايد حالات الانحراف. وأصبح ما يشغل بال الشباب والشابات في المجتمع المعاصر، ليس ما يحدث لهم من ممارسات خاطئة نتيجة انحرافات السلوك، بل يشغلهم المجالات التي يوفرها لهم الكبار لكي يلعبوا دورهم بشكل فعال في المجتمع. فكل المعطيات تبين أن الشباب يعانون من إحباط شديد نتيجة عدم تحقيقهم لطموحاتهم وآمالهم. فالشباب الذي يتخرج ويلتحق بالعمل يجد نفسه في وظيفة تختلف عن تخصصه الدراسي ولا تتناسب مع ميوله وقدراته ويعاني من عدم تفهم رؤسائه الكبار لآرائه ومقترحاته.(٥)

٣. **غياب التوجيه الأسري**

أوجد انجراف الآباء وسعيهم الدائب وراء الرزق والتحصيل المادي، فراغا في توجيه النشء ودفعهم إلى الاتكالية. كما أن القيم الاجتماعية التي تعلمها الأبناء من الأسرة والمجتمع نحيت جانباً، فالكذب والنفاق والجلسات الخاصة والشللية أصبحت سمة شباب هذا العصر. في مثل هذا المناخ السيئ فإن الشباب والشابات يصابون بتوترات وضغوطات نفسية واجتماعية شديدة، تنعكس على سلوكهم وتصرفاتهم مما يؤدي إلى إعلان رفضهم بعدة طرق إحداها الانحراف السلوكي في العلاقات غير الشريفة.

٤. **وسائل الإعلام**

لا نستطيع أن نلغي الدور الإيجابي الذي تقوم به وسائل الإعلام والذي يساعد ويساهم في تنمية خبرات ومعلومات الأفراد في مجالات عدة، حيث أصبحت وسيلة هامة لتعليم وتثقيف الأفراد. لكن المشكلة الأساسية تتعلق بقلة التوجيه والرقابة من قبل الأسرة والمجتمع والدولة على الأفلام المعروضة وبيان مدى خطورتها على الأطفال والمراهقين. وتساهم بعض الفضائيات والوسائل الإعلامية في عرض صور مضللة للحقائق والمعلومات المتعلقة بالإغراءات الجنسية، مما يساعد على بلبلة ذهن المشاهد وعدم وضوح الرؤية لديه، وهناك عدة طرق لتضليل المشاهد منها:

- أن تكون الفكرة المعروضة غير حقيقية، كأن يعرض فيلم عن تعاطي المخدرات وأنها الوسيلة المثلى للاستثارة الجنسية أو الحل الأمثل للتخلص من الهموم.
- قد يحتوي البرنامج الإعلامي على معلومات غير كافية أو مبتورة عن الأمراض الجنسية مما يعطي انطباعات خاطئة أو غير واضحة للمشاهد.
- انتشار بعض القنوات الفضائية التي تبث الأفلام الهابطة الماجنة وأثرها في نشر الرذيلة إضافة إلى تقديم برامج مثل برنامج "ستار أكاديمي" و "الأخ الأكبر" و "سوبر ستار" والتي تشتمل على استباحة المحرمات والمجاهرة بها لاسيما الاختلاط بين الجنسين والدعوة الصريحة إلى الفاحشة ووسائلها. ودعوتها إلى إماتة الحياء وقتل الغيرة في قلوب المسلمين بألفة مشاهدة هذه المناظر.

٥. **سهولة ممارسة المحرمات وتساهل المجتمع نحوها**

ترتفع نسبة ممارسة المحرمات في المجتمعات التي تسمح بذلك دون أي مبالاة، إضافة إلى السماح بتعاطي الكحول في "بعض الدول". وللأسف فإن دولاً عربية وإسلامية تسمح بتصنيع الخمور وممارسة الرذيلة، رغم تحريمهما شرعاً مما يخلق جواً من التناقض في المجتمع. كما أن البلدان التي تقوم بتصنيع الخمور أو تسهل من توفرها للناس تساعد وبشكل مباشر في تفشي ظاهرة الإدمان على الخمور في مجتمعاتها. ثم إن التسامح في تعاطي المشروبات الكحولية قد يكون البداية لممارسة الرذيلة والوقوع في حبائلها.

٦. **تأثير الأصدقاء والأصحاب**

يعتبر أقران السوء من أهم الأسباب التي تساهم في انتشار الرذيلة، حيث يضغط الأقران على زملائهم للوقوع في الرذيلة، والغرق في مستنقع الشهوات والانغماس في وهدة الخمور والمخدرات والعلاقات المحرمة. ويندفع الشباب والشابات نتيجة الفراغ الروحي والخواء النفسي وكنوع من الفضول لتجربة الخمور والعلاقات المحرمة بحثاً عن لذة عابرة وتهويمات سابحة،

يدفعه إلى ذلك بحثه عن المجهول، وتجربة الجديد، في عالم الحب والمغامرات. ويلعب الأصدقاء دوراً كبيراً في التأثير على اتجاه الفرد نحو ممارسة المحرمات. ويستطيع الشباب والشابات من خلال أصدقائهم التعرف على ذلك من خلال الاتصالات فيما بينهم أو عبر الإنترنت. وظاهرة التجمع والشللية بين الشباب والشابات من الظواهر السائدة في المجتمعات الخليجية ونلاحظ تجمعهم في الشوارع ومقاهي الإنترنت والرحلات الأسبوعية. وقد تكون المدرسة مجالاً آخر للصحبة السيئة، ومثال ذلك ما تم في مملكة البحرين في إحدى المدارس من تبادل شرائط فيديو مخلة بالآداب.(٦)

٧. نقص وسائل الترويح وقضاء وقت الفراغ

تعتبر وسائل الترويح من العوامل المهمة الواقية من الانحراف والضجر والسأم وتشتت الفكر وبعض ظواهر الاغتراب التي يعاني منها شبابنا. ويعاني المجتمع الخليجي من قلة أماكن الترويح وقضاء وقت الفراغ، لذلك نشأت في المجتمعات الجديدة ظاهرة لم تكن معروفة في المجتمعات السابقة وهي مجتمع الشوارع، فقد أصبح الشباب يتكدس في الطرقات والمجمعات التجارية التسويقية في شلل يتبادلون التعليقات الساخرة والتهكم على الآخرين أو معاكسة الفتيات.

٨. تناول المخدرات بغرض المتعة الجنسية

يعتقد البعض أن استخدام الخمور والمخدرات يزيد من القدرة الجنسية، والمعروف أن الخمر من أسباب جرائم الاغتصاب، ولكن لا يمضي وقت طويل حتى يصاب متعاطي الخمر بالعنة وفقدان الباءة. ومن الأسباب الرائجة في تعاطي المخدرات البحث عن اللذة الجنسية والإثارة وإطالة فترة الجماع، وهذا الاعتقاد أسطورة اجتماعية. قد تزداد الإثارة الجنسية لمدة بسيطة في بداية تأثير المخدرات، حيث يشعر المتعاطي بالسعادة ويغرق في الأحلام الوردية والتخيلات وينتابه السرحان فيتخيل أن الوقت يمر بطيئاً وطويلاً، وهنا يكون الوهم بأنها تطيل فترة الجماع واللذة الجنسية. ومع استمرار تعاطي المخدرات فإن الشخص يدخل في دائرة الإدمان ويفقد اهتمامه بالجنس ويتجه كلياً إلى البحث عن المخدر.(٥)

٩. العمالة الوافدة

تعتبر العمالة الوافدة من أهم الظواهر السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسكانية التي حدثت في دول الخليج في السنوات الماضية، فقد أدت فرص العمل التي أوجدتها عوائد النفط إلى تدفق هائل للعمالة الأجنبية خاصة الآسيوية، التي جلبت معها انحرافاتها وسلوكياتها التي تختلف عن مثيلتها في المجتمع الخليجي. وقد أثرت هذه العمالة بالفعل في الوضع الاقتصادي والاجتماعي لبعض دول الخليج، والخوف يكمن في نشوء آلية مجتمعية تلقائية للعمالة الآسيوية، يصعب تصحيحها. ويتزايد الإحساس بخطورة العمالة الأجنبية يوماً بعد يوم حيث يوجد أكثر من خمسة ملايين منهم في خمس دول خليجية، أي أن كل مواطن خليجي يقابله أربعة من الأجانب. وهذه العمالة تحمل مخاطر سياسية واجتماعية وصحية وثقافية واقتصادية. وكثير من الجرائم تنسب لأفرادها، وقد لوحظ أن هناك جرائم معينة تنتشر بين أفراد العمالة الآسيوية مثل تعاطي المخدرات والخمور وترويجها، وانتشار الجرائم الأخلاقية والفساد والسرقة. إضافة إلى ظاهرة هروب العمال التي تشغل رجال الأمن، وكذلك الإقامة غير القانونية.(٥)

وفي إمارة الشارقة ذكرت الملازم منى سرور بسجن النساء أن نسبة الموقوفات في مختلف

القضايا من حاملات جنسية دول الاتحاد السوفيتي السابق تبلغ ستاً من كل ثماني موقوفات، أي ما يعادل ٧٥% كما أن نسبة المحكومات منهن تبلغ ٥٠% والقضايا التي يتورطن فيها هي الزنا وهي الأكثر، وشرب الخمر، وتحرير شيكات بدون رصيد. وهذا يشير إلى أنهن لم يجئن للسياحة أصلاً. وأضافت أن أعدادهن في تزايد مستمر حسب إحصائيات السنوات الأربعة الماضية.(٧)

١٠. السفر والرحلات خارج المنطقة بدون مراقبة

السفر إلى الخارج وبدون مراقبة من أهم أسباب ممارسة الجنس المحرم. فالشباب عندما يسافر إلى الخارج تكون المغريات كثيرة، وممارسة الجنس المحرم متوفرة بكل أنواعها، وقد أتاح الثراء المادي الذي يعيشه بعض الشباب في المجتمع الخليجي اجتيازهم حدود المنطقة واختلاطهم مع ثقافات جديدة تشجع على ممارسة الرذيلة بأنواعها. وقد ذكر العديد من الشباب أنهم مارسوا الجنس خارج بلدانهم عندما غادروها للسياحة أو التعليم، كما يتضح ذلك من خلال دراسة عن تعاطي المشروبات الكحولية لأول مرة خارج قطر.(٨) ويشجع على ذلك البحث عن المتعة الجنسية خارج أسوار المنطقة، وقد اشتهرت بعض الدول بتوفير أماكن رخيصة للدعارة مثل تايلند والفلبين والهند ودول الاتحاد السوفيتي سابقاً والتي تستقبل أعداداً كبيرة من الشباب الخليجي سنوياً.

١١. السياحة السيئة

كان الهدف من فتح باب السياحة أمام الأجانب، توسيع قاعدة التجارة الخارجية وتنشيط مجالات الاستثمار والسياحة بما يعود على الاقتصاد الوطني لبعض الدول الخليجية بالخير والعافية والازدهار، وجاءت السياحة، ونشطت الاستثمارات وقطاعات الأعمال والخدمات، لكنها جلبت معها سلبيات أخرى فتحت غطاء السياحة نشطت مؤسسات واستثمارات لم يكن هدفها تحقيق الأرباح المأمونة والعائد الشريف، وإنما لتمارس نشاطات أخرى هدامة تحقق من ورائها عائدات وأرباح قذرة على حساب الشباب الخليجي وأعرافه وتقاليده. فجاءت أفواج الشقراوات عبر الوكالات السياحية ومؤسسات الترفيه التي كان هدفها إغراء الشباب وإغوائه، وجذب العشرات من المراهقين إلى أحضان الرذيلة، وشاهدنا الكثيرين الذين أقبلوا على إقامة علاقات مشبوهة، وصداقات مدمرة، وأصبح الكثير من الشباب هدفاً لهذه الممارسات.(٧)

وبعض الشباب لم يكن يملك مقومات ذلك، فلجأ إلى البنوك بحثاً عن القروض والديون، وأنفق ببذخ على الشقراوات ــ من بلدان الاتحاد السوفيتي سابقًا ــ وأخذ بعضهن خليلات ورفيقات ينفقن عليهن ما تطوله يديه من أموال القروض والديون ولم يعد ما يحصل عليه يكفي للانفاق على إقامتهن بالفنادق، فاستأجر الشقق المفروشة، وغير المفروشة وأخذ ينفق على إيجار الشقة والكهرباء والماء والطعام. ونفذ ما في يديه من أموال، فانقطع الماء والكهرباء، وبدأت الحياة في الشقة تتحول إلى بؤرة كريهة، ووكر تعيش بداخله الخليلات، واللائي لا يستطعن بدورهن مغادرتها بعد أن خالفن قوانين الإقامة، وترتبت عليهن الغرامات المالية، وأصبحن ملاحقات من قبل أجهزة الهجرة والجوازات، فوجدن أنفسهن أسيرات الظلام والجوع والخوف، وأسيرات المرض في محبسهن الكريه. وبعض من تجاسرن وخرجن، أو تجاسر رفاقهن وأخرجوهن وجدن طريقهن إلى السجون فهن لسن بقادرات على مغادرة البلاد،

ورفاق الأمس لم يعودوا بجانبهن، وامتلأت السجون بالشقراوات الضالات تكومن خلف محابسهن كالجراد الأشقر.(٧)

١٢. قصور الإجراءات الأمنية

ساهم قصور الإجراءات الأمنية في دوائر الهجرة والجوازات ووزارات العمل، في عدم التدقيق في تدفق العمالة الوافدة، مما فتح الباب أمام الرذيلة رغم المحاولات الجادة للحد من استقدام العمالة. وذكر المقدم راشد يوسف مدير إدارة المنشآت الإصلاحية والعقابية بشرطة رأس الخيمة، أن إحصائيات عام ٢٠٠٠ تشير إلى أن عدد المحكومات والموقفات من بلدان الاتحاد السوفيتي السابق بلغ ٦٧٥ من أصل ١٠٦٥ امرأة بنسبة ٦٣%.(٧) وهي نسبة عالية وهن من أربع جنسيات من مجموع ٤٧ جنسية وتتراوح تهمهن بين مخالفة قانون الإقامة إلى الزنا وشرب الخمر وغيرها.

١٣. غلاء المهور

في بعض المجتمعات الخليجية تفرض مهور عالية وتكاليف باهظة للزواج. وهذا العامل يعتبر من أهم أسباب انتشار الأمراض الجنسية، إذ لا يجد الشباب متنفساً لطاقاتهم الجنسية العارمة سوى الزنا، وبما أن هذه المجتمعات تعتبر محافظة فإن الفتيات المتيسرات لهم هن البغايا.

١٤. انتشار وسائل منع الحمل

كان الخوف من الحمل يمنع المرأة من الزنا، أما وقد زال هذا المانع فإن الزنا مع فقدان الأخلاق والوازع الديني أدى إلى ما يسمى بتحرر المرأة ومساواتها للرجل في بهيميته وتحلله.(١)

١٥. انتشار الأندية الليلة

لا شك أن انتشار الأندية الليلية في بعض المجتمعات الخليجية علناً من العوامل التي تدعو إلى الرذيلة، وهناك عمالة تأتي من دول آسيا وروسيا للعمل في تلك الأماكن وهم معرضون لأعمال منافية للآداب، كذلك هناك مجموعة من الأعمال تؤدي إلى زيادة احتمال الإصابة بالأمراض الجنسية، فجميع أولئك الذين يعملون فيما يسمى بالفنون الترفيهية والأندية الليلية والفنادق والبارات معرضون بحكم عملهم للإصابة بالأمراض الجنسية.

١٦. تغير السلوك والأخلاقيات

السلوك الإنساني هو حجر الزاوية في الأمراض الجنسية وانتشارها، ولهذا فإن الأمراض الجنسية يطلق عليها أيضاً الأمراض الاجتماعية، لأنها ناتجة عن سلوك خاص غير متقيد بالعلاقة الجنسية المشروعة في نطاق الزواج، بل يتعداها إلى علاقات محرمة "قبل الزواج وبعده" ولو نظرنا للعلاقة بين الشاب والفتاة نجدها تغيرت تماماً، في الماضي لم يكن مسموحاً للفتاة أن تتحدث مع أي شاب إلا من خلف الستار، الآن تغير الوضع حيث يستطيع الشاب أن يتحدث مع الفتاة عبر وسائل الاتصال الحديثة بأنواعها سواء كان بعلم الأهل أو بدون علمهم وبلا قيود.

١٧. المعاناة من الغربة وبعد الأهل

للغربة دور هام في انتشار الإيدز، ذلك أن الإنسان عندما يكون بعيدا عن أهله وأحبابه وأصدقائه يكون لديه فراغ كبير. والفراغ كما أسلفنا له أهميته في نشر أنواع عديدة من الرذيلة ومنها العلاقات المحرمة، كما أن البعد عن الأهل يجعل الإنسان يحس وكأنه محتاج إلى من يقف بجانبه ويسليه عن أهله، وقد تسول له نفسه ويزين له الشيطان القيام بأعمال محرمة.

١٨. الشباب الخليجي والفراغ

يعتبر قضاء وقت الفراغ من أكثر المشاكل الملحة التي يواجهها الشباب، ونظراً للنقص الشديد في وسائل التسلية والترويح للأطفال والشباب فقد اتجهوا إلى تمضية وقت فراغهم في

أمور قد تشكل ضرراً على المجتمع وعلى أنفسهم ومثال ذلك شلل الشوارع والسرقة وتحطيم المصابيح وغيرها. والانغماس في مشاهدة القنوات الفضائية الإباحية. وهذا النقص موجود في جميع دول مجلس التعاون دون استثناء. كما تبين أن الشارع والقنوات الفضائية الإباحية والمشاركة في البرامج الهدامة مثل ستار أكاديمي والأخ الأكبر وغيرها، هي أكثر الأماكن التي يقضي فيها الشباب وقتهم. ومما يفاقم المشكلة الدور الكبير الذي يلعبه أصدقاء السوء في تمضية وقت الفراغ فالكثير منهم بدأ العلاقات المحرمة نتيجة للفراغ ولوجود صحبة سيئة تشجع على ذلك.(٩)

١٩. ارتفاع المستوى الاقتصادي

إن الازدهار الاقتصادي الذي خلفه اكتشاف النفط في دول مجلس التعاون الخليجي أدى إلى ارتفاع دخول الأفراد وازدادت القدرة الشرائية لهم مما جعلهم يستسلمون للميول الاستهلاكية والإسراف في الإنفاق بشكل لم تعهده المنطقة من قبل (٩) وأصبح الشباب يعيش حالة من الوفرة لم تعرفها حتى بعض المجتمعات المتقدمة مما دفع بعضهم إلى الانصراف عن التعليم والتفرغ للاستمتاع غير المقيد بأية مسئولية. كما أن توفر القدرة الشرائية للشباب الخليجي أدى إلى ممارسة الرذيلة.(١٠)

الوضع الراهن لمرض الإيدز في المجتمعات الخليجية

عاش المجتمع الخليجي حياة هادئة تخللتها ومضات من العنف أثناء الغزوات الأجنبية لدياره في العصور الحديثة. وقد عرف أبناء الخليج بولعهم بالتجارة ونقل البضائع كوسطاء ومستهلكين لمنتوجات البلدان المجاورة وكان ذلك دافعاً قوياً للتعرف واكتشاف مناطق العالم الأخرى القريبة منهم، وأصبحت منطقة الخليج مركز اهتمام عالمي مع اكتشاف النفط فيه واستغلاله تجارياً مما أدى إلى ازدهار الأحوال المعيشة لأفراد المجتمع الخليجي.

وكان من أبرز آثار تدفق النفط تحول المجتمع الخليجي من مجتمع يعيش على الزراعة والرعي البدائي والغوص على اللؤلؤ، إلى مجتمع مترف في مدن حضارية تتميز وتتهيأ لها جميع خدمات المجتمع الاستهلاكي التي أوجدتها الآلة الصناعية الحديثة. وقد أراد المسئولون وأفراد المجتمعات الخليجية أن ينتهزوا الفرصة المتاحة لتنمية مجتمعاتهم وتنويع مصادر دخلهم، إلا أنهم اصطدموا بمشكلة عدم وجود أيدي عاملة فنية من أبناء منطقتهم، مما دفعهم إلى استقدام آلاف العمال الأجانب للقيام بمهام تنفيذ سياسات التنمية ووصلت أعداد تلك العمالة الوافدة إلى أرقام مذهلة.

وقد أدى استمرار تدفق الثروات المالية الضخمة في هذا الحيز الجغرافي الصغير في وقت قياسي إلى إحداث تغيرات اجتماعية في منطقة الخليج كانت بلا شك نتاج الإيقاع السريع للرغبة في التحضر ومسابقة عجلة الزمن للوصول إلى ما وصلت إليه البلدان المتقدمة. إلا أن التربة الاجتماعية لم تكن مهيئة لهذا الإيقاع السريع مما أدخل إلى مجتمع الخليج وسكانه ظواهر غريبة ومشكلات متعددة أتت مع التدفق المالي وسرعة التغيير. ومما زاد من حدة هذه المشاكل هجرة آلاف العمال الوافدين إلى المنطقة والتي جلبت معها كثيراً من الظواهر الاجتماعية الغريبة على الخليج، ويمكن القول أن هذه الهجرات العمالية جلبت معها "مكونات سكانية كبيرة واصطحبت معها لغات وعادات وتقاليد غريبة على التراث الحضاري للمنطقة كلها.(١٠) ومن هذه المشاكل والظواهر التي ترعرعت خارج المجتمع الخليجي ودخلت عليه في الفترة الراهنة، "ظاهرة

مرض الإيدز" التي لم يكن يعرفها المجتمع الخليجي المحافظ على تقاليده وعاداته ومعتقداته الدينية الراسخة في العقول والقلوب منذ مئات السنين.

كانت تلك الظاهرة عند بداية انتشارها محدودة جدا، ثم بدأت المخاوف على الجيل الجديد الذي وجد نفسه وسط متناقضات اجتماعية حادة ويعاني من الضياع والتوتر بشكل ملموس. ويمكننا أن نرد العوامل التي ساعدت على هذا الضياع والتوتر وبالتالي انتشار العلاقات المحرمة، إلى التغير الاجتماعي الذي حدث في هذه المنطقة. وهناك تفاوت بين دول الخليج في حدة معاناة أفراد المجتمع من هذا المرض. وقد حرصت دول الخليج على التكتم الشديد على مرض الإيدز وعدم إفشاء أسرارها، إلا أن بعضها فك العزلة مؤخراً وتحدث عن تأثير هذا المرض على المجتمع وسمح بعمل دراسات حول حجمه وتأثيره. وسنعرض في (جدول ١) بعض ما توفر لنا من معلومات وأرقام قد تكون

جدول ١: تقديرات المصابين بعدوى فيروس الإيدز في دول مجلس التعاون الخليجي

الدولة	العدد المقدر لمرض الإيدز
الإمارات العربية المتحدة	أقل من ١٠٠٠
مملكة البحرين	٥٣٩
المملكة العربية السعودية	لا توجد تقديرات
سلطنة عمان	١٤٤٧
دولة قطر	٦٠٠
دولة الكويت	أقل من ١٠٠٠

نشرة الحملة العالمية لمكافحة الإيدز لعام ٢٠٠٤م، منظمة الصحة العالمية لإقليم شرق المتوسط بمناسبة اليوم العالمي لمكافحة الإيدز. جمهورية مصر العربية ديسمبر ٢٠٠٤م.(٤)

شحيحة وغير كافية عن حجم المشكلة، مما اضطرنا إلى استبعاد بعض الدول عند الحديث عنها وذلك لنقص وعدم دقة المعلومات الواردة منها أو المنشورة من قبلها.

أولاً: الإمارات العربية المتحدة

يعتبر الإيدز إحدى المشكلات الاجتماعية التي تؤرق السلطات الأمنية والمؤسسات الصحية في الإمارات العربية المتحدة. وزاد من عبء هذه المشكلة تواجد أعداد كبيرة من العاملين والمهاجرين الأجانب. ويلاحظ أن السكان المحليين يشكلون أقلية حيث نجد مئات الآلاف من العمال الهنود والباكستانيين والمهاجرين الإيرانيين المتدفقين إلى الإمارات بطرق شرعية وغير شرعية حاملين معهم مساوئ حياتهم المعيشية في ديارهم.(٩)

فمع فتح الباب أمام السياحة الأجنبية بهدف توسيع قاعدة التجارة الخارجية، وتنشيط الاستثمار والسياحة بما يعود على الاقتصاد الوطني بالفائدة، دخلت سلبيات كثيرة. فتحت غطاء السياحة نشطت مؤسسات واستثمارات لم يكن هدفها تحقيق العائد الشريف، حيث استغل البعض الغطاء السياحي ليمارس نشاطات هدامة، يحقق من ورائها عائدات ضخمة على حساب شباب الخليج وأعراف المجتمع وتقاليده. وكان التساهل الكبير في منح تأشيرات الدخول تحت ستار السياحة سبباً في غزو الأفواج السياحية للإمارات وتخلفت النساء وبقيت داخل الإمارات ليس بحوزتهن تذاكر للعودة! ومن ثم بدأن في غواية الشباب وارتكاب المخالفات والجرائم، وقد ذكر تقرير لشرطة الإمارات أنه ضبطت مع إحداهن ١٥ ألف دولار في إحدى المداهمات، وعندما سئلت كيف حصلت عليها خلال أسابيع رغم أنها أتت للإمارات بمبلغ ٣٠٠ دولار فقط. لكنها رفضت الإجابة. فكيف نبرر حصولها على هذا المبلغ؟ وغيرها كثيرات بعضهن ضبطن يمارسن الدعارة داخل سيارات التاكسي. إن تواجد العدد

الهائل من العمالة من شرق آسيا ودول الاتحاد السوفيتي سابقاً يثير القلق البالغ على الأخطار المتربصة بالشباب الخليجي.[٧]

ثانياً: مملكة البحرين

خلال السنوات العشرة الماضية التي شهدت فيها البحرين اتجاهاً نحو الانفتاح وجعلها مركزاً تجارياً هاماً لاستقطاب رؤوس الأموال. ولكثرة المقيمين والوافدين من بلدان أواسط وشرق آسيا التي تنتشر بها العلاقات الجنسية المحرمة علناً فقد تسرب إليها المرض تحت شعار السياحة. وتم اكتشاف أول إصابة بالإيدز في البحرين في عام ١٩٨٥م ووفقاً لإحصائيات وزارة الصحة حتى أغسطس ٢٠٠٤م، بلغ العدد التراكمي للأشخاص البحرينيين المصابين بالإيدز ١١٩ حالة مازال منهم ٢٥ على قيد الحياة. أما الـ ٩٤ فقد توفوا بسبب الإيدز وأمراض أخرى مشتركة. كما تم تسجيل ١٤٤ بحرينياً حاملين لفيروس الإيدز لم تظهر أعراض الإصابة عليهم توفي منهم ٣٥ شخصاً لأسباب أخرى غير مرض الإيدز وبقي ١٠٩ أشخاص على قيد الحياة.[١١].

ونلاحظ أن النسبة الأكبر لانتقال عدوى الإيدز هي بسبب استعمال المخدرات عن طريق الوريد (جدول: ٢). وهذه مشكلة خطيرة أخرى تحتاج منا جميعا تضافر الجهود لمحاربتها والقضاء عليها.[١١]

جدول ٢: يوضح نسبة المصابين وطرق الإصابة

النسبة	طرق العدوى
%٦٦	استخدام المخدرات بالوريد
%١٨	الاتصال الجنسي غير المثلي
%٤	الاتصال الجنسي المثلي
%٣	من الأم المصابة إلى الجنين
%٩	عن طريق نقل الدم(جميعها حالات حدثت قبل عام ١٩٨٧م أي قبل اكتشاف التحليل الخاص بالإيدز)

ثالثاً: المملكة العربية السعودية

بلغ العدد الإجمالي التراكمي للحالات في السعودية منذ اكتشاف أول حالة في عام ١٩٨٤م وحتى نهاية عام ٢٠٠٣م حوالي ٧٨٠٨ حالات منها ١٧٤٣ سعودياً، توفي منهم ٥٨٨ مصاباً وبقي ١١٠٥ مصابين متعايشين مع المرض.

- بلغت نسبة الرجال إلى النساء وسط المصابين السعوديين ٦ إلى ١
- ٨٢% من المصابين تقع في الفئة العمرية من ١٥ إلى ٤٩ سنة.
- تشكل العلاقات الجنسية حوالي ٩٥% من أسباب العدوى بين السعوديين.
- تمثل محافظة جدة النسبة الأعلى في اكتشاف وتسجيل الحالات على مستوى مناطق المملكة ٤٦% من السعوديين و٥٦% من غير السعوديين.
- ٢٢% من غير السعوديين تم اكتشافهم أثناء فحص نزلاء السجون و٢٢% للاشتباه بإصابتهم بالمرض و١٩% عدد الفحص لتجديد الإقامة و١٠,٥% عند الفحص لاستخراج الإقامة[١٢] (جدول: ٣) .

جدول ٣: يوضح جنس وعمر المصابين من عام ١٩٨٥ إلى ٢٠٠٤م

العمر	ذكر	أنثى	المجموع
٠ – ٤	٢	٢	٤
٥ – ٩	–	–	–
١٠ – ١٤	١	١	٢
١٥ – ١٩	١	١	٢
٢٠ – ٢٤	٢٥	–	٢٥
٢٥ – ٢٩	٢٠	١	٢١
٣٠ – ٣٤	١٩	٣	٢٢
٣٥ – ٣٩	١٤	١	١٥
٤٠ – ٤٤	١١	٢	١٣
٤٥ – ٤٩	١	١	٢
٥٠ – ٥٤	٥	–	٥

تابع جدول ٣

العمر	ذكر	أنثى	المجموع
٥٥ - ٥٩	١	١	٢
٦٠ +>	٥	١	٦
المجموع	١٠٥	١٤	١١٩

رابعاً: دولة قطر

تفيد المؤشرات أن المجتمع القطري لا يختلف عن بقية المجتمعات الخليجية من ناحية الانفتاح على المجتمعات، والسماح ببيع المشروبات الكحولية، وتواجد الأندية الليلية والوافدين من جنسيات مختلفة. وتم اكتشاف الإيدز في قطر في الثمانينيات، وبلغ عدد المصابين حتى الآن ٢٠٣ حالات، ومعدل الحالات السنوية التي تكتشف بين ٥ إلى ١٠ حالات، وفي ٢٠٠٣ اكتشفت ٨ حالات، وفي ٢٠٠٤ اكتشفت ٩ حالات وينتشر الإيدز في الأعمار من ١٨ إلى ٤٥ سنة.

وذكر التقرير الطبي الصادر عن مؤسسة حمد الطبية أن النساء يمثلن ٥٠% من حالات الإيدز الموجودة في قطر، ويوجد حالياً ٧٥ حالة نصفها من النساء والنصف الآخر من الرجال وبينهم طفل واحد ونصف هذه الحالات من المواطنين والنصف الآخر من المقيمين.

وأوضح التقرير أن تعاطي المخدرات بالحقن من الوسائل الرئيسية لنقل الإيدز، وتمثل النساء كما ذكر التقرير ما يصل إلى ٥٠% من إجمالي الحالات المبلغة، وهذه النسبة المرتفعة توضح جلياً زيادة قابلية السيدات للإصابة بالمرض.(١٣)

خامساً: دولة الكويت

بعد أزمة الخليج الأولى أدى ازدياد الاختلاط البشري مع العالم الخارجي إلى خلق وضع جديد داخل المجتمع الكويتي تحلل من جرائه الكثيرون من الخصال الحسنة. فأصيب المجتمع بأمراض اجتماعية وانحرافات سلوكية أكثر وأشد قياسا بسنوات ما قبل اكتشاف النفط. وأدى التغير السريع إلى انتشار الأمراض الاجتماعية والظواهر غير السوية في المجتمع الكويتي، من أبرزها اغتصاب طالبة بكلية الطب في موقف سيارات بأحد مواقف مستشفيات الكويت على يد شخص خليجي هددها باستخدام آلة حادة وهي تهم بركوب سيارتها، وفي مشهد شبيه بالأسلوب نفسه الذي اغتصبت فيه ضحيتان في إحدى مستشفيات الكويت(١٤). ويزداد الأمر سوءاً عندما نتبين اشتراك أعداد كبيرة من الوافدين إلى دولة الكويت في قضايا آداب والإصابة بمرض الإيدز (جدول: ٤).

جدول ٤: حالات مرض نقص المناعة المكتسب لدى المواطنين والمقيمين في الكويت ١٩٨٤ إلى مارس ٢٠٠٣

السنة	عدد الحالات
١٩٨٤ـ ١٩٨٦	١
١٩٨٧	٠
١٩٨٨	٠
١٩٨٩	١
١٩٩٠	١
١٩٩١	٣
١٩٩٢	٢
١٩٩٣	٢
١٩٩٤	٥
١٩٩٥	٤
١٩٩٦	٥
١٩٩٧	٢
١٩٩٨	١٩*
١٩٩٩	٤
٢٠٠٠	١٢*
٢٠٠١	١٠
٢٠٠٢	١٧
٢٠٠٣	١٥
٢٠٠٤	٣
الإجمالي	١٠٦

* عند مراجعة البيانات الخاصة بمرض نقص المناعة المكتسب تبين أن هناك عدة حالات سابقة تطور لديها المرض خلال عدة سنوات وأصبح في طوره النهائي. لذلك فإن الحالات الموضحة هنا ليست عن العامين ١٩٩٨ و ٢٠٠٠ ولكنها إحصائية بالحالات حتى ذلك التاريخ.(١٥)

الآثار الناتجة لمرض نقص المناعة

الشباب في المجتمعات عموماً هم عماد التنمية والنهضة والتقدم وبهم تسمى المجتمعات وهم القلب النابض لها، وأفراد المجتمع الخليجي يحملون كثيراً من صفات محيطهم العربي ومحيط عالمهم الثالث، فهم يعانون من مآسيه ويتطلعون إلى تحقيق طموحاتهم، ورغم أنهم كانوا أوفر حظاً من أشقائهم في المجتمعات الأخرى القريبة منهم بتدفق النفط في أراضيهم، فإنهم أصيبوا بالعديد من الأمراض الاجتماعية، ومن هذه الأمراض الإيدز، وهو بالتأكيد من نتاج الانفتاح على العالم، وتدفق الثروات الطائلة على المجتمعات الخليجية والتي أشعرت الأفراد أنهم في حرب ضروس مع قديمهم لمحاولة تخطي تلك السنوات العجاف من العزلة والابتعاد عن ركب الحضارة.

وقد أصيب الإنسان الخليجي بما أصيب به إنسان العصر من القلق والتوتر والشعور بالاغتراب والإحباط بل والضياع أحياناً، ومن هنا يحدث الصراع المرير بين القديم والجديد، والتي مع الأسف لم يستطع البعض الاستفادة منها، وهناك في كل عملية تحديث يحدث تعارض بين حياة القرية وحياة المدنية. وقد سقط الكثير من شباب المجتمع الخليجي خاصة سكان المدن في براثن انحرافات السلوك التي ابتليت بها الحضارة الغربية والتي غزت بقوة بلدان الخليج المحافظة.

أولاً: الآثار الاجتماعية

الفرد هو اللبنة الأساسية في المجتمع، وتؤثر إنتاجية الفرد على إنتاجية المجتمع الذي ينتمي إليه، ومريض الإيدز يؤثر تأثيراً بالغاً وخطيراً على الحالة المعيشية والسكنية والتعليمية والأخلاقية لأسرته. فرب الأسرة المصاب بهذا المرض الخطير يصبح مستسلماً له، معتاداً على تأثيره بل إنه يفضل أن تبقى أسرته في ضنك من العيش من أجل الاستمتاع بشهواته. وذلك من خلال ما يأتي:

١. اعتلال صحة الفرد وتدهورها بشكل خطير، وهذا يؤثر في المجتمع لأن الفرد جزء لا يتجزء منه يؤثر فيه ويتأثر به فإذا انتشر الإيدز في المجتمع دب الضعف والوهن فيه وأصبح غير قادر على الدفاع عن نفسه بل وغير قادر على تأمين احتياجاته بنفسه وأي مجتمع يتفشى به هذا المرض فإنه ينخر فيه مثل السوس ويهدمه من أساسه.

٢. يدب الفزع والرعب والخوف في المجتمع ويعيش حياته في قلق واضطراب.

٣. مريض الإيدز يؤثر تأثيراً بالغاً وخطيراً على الحالة المعيشية والسكنية والتعليمية والأخلاقية لأسرته، كونه يفضل أن تبيت أسرته في العراء من أجل أن ينفق مئات الآلاف من الدولارات على العلاقات الجنسية المحرمة.[١٦]

٤. كثرة حدوث الطلاق في الأسر التي يكتشف الزوجان أن أحدهما مصاب بالإيدز.

٥. ضعف بناء الأسر التي ينتشر فيها مرض الإيدز، ذلك أن الأسرة تكون مفككة ضعيفة البناء غير متماسكة، تسودها الفوضى والخلافات، ومثل هذه الأسرة ستكون ثلمة في بناء المجتمع الكبير، ثم إن مكانه هذه الأسرة ومكانة أفرادها تقاس بتمسكهم بالإسلام منهاج حياة، وإذا تفش مرض الإيدز في هذه الأسرة بعدت عن منهج الله وأصبحت ثغرة كبيرة يتسلل منها الشر والإجرام لأفراد المجتمع الأمن.

٦. العلاقات الجنسية المحرمة من قبل أحد أفراد الأسرة يجر بقيتها إلى هذا الوباء خاصة إذا كان الذي يمارس العلاقة الأب أو الأم، لأن الأبناء سيقتدون به وبأخلاقه.

مما تقدم يتبين لنا أن مريض الإيدز من أهم المشاكل الاجتماعية التي تواجه المجتمعات الحديثة.

ثانيا: الآثار الاقتصادية

المال عصب الحياة وتقاس قوة الدول ومكانتها بوضعها الاقتصادي وعلاج مرض الإيدز مدخل خطير لإضعاف اقتصاد أية دولة مهما كانت قوتها الاقتصادية وتتضح الآثار الاقتصادية في الآتي:

١. إن إسهام الفرد في الإنتاج مرهون بقدرته البدنية فإذا كان صحيح الجسم متقد الذهن مستقيم الفكر، يكون لبنة صالحة في المسيرة الاقتصادية للمجتمع. والعكس إذا كان ضعيف الجسم مهزوز التفكير كثير الشرود، دائماً في قلق، يكون لبنة نابية، ولا يستطيع الإسهام في المسيرة الاقتصادية لمجتمعه، والمجتمع بأفراده الذين يشكلون بنشاطهم وحيوتهم العوامل الأساسية للإنتاج والمحافظة على المكتسبات المادية والحضارية، فإذا فقد الفرد صحته وقدرته على التفكير الإيجابي بسبب إصابته بالإيدز فإنه يؤثر على مجتمعه سلبياً من الناحية الاقتصادية.

٢. إن علاج مرضى الإيدز يحتاج إلى عيادات ومراكز ومستشفيات نفسية وصحية كثيرة وهذا يتطلب وجود أطباء ومتخصصين في هذا المجال وهذا يؤدي إلى زيادة إنفاق الدولة.

٣. تصرف الدول أموالا طائلة لعلاج مرضى الإيدز. وقد ذكر الدكتور عقيل الغامدي مدير الشئون الصحية بالمنطقة الشرقية أن مركز علاج المصابين بالإيدز بالشرقية، يتولى تأمين العلاج اللازم للمرضى، مؤكدا أن تكلفة علاج المريض الواحد تتراوح بين ٦٠ و١٠٠ ألف ريال حسب الوضع الصحي للحالة. تلك الأموال الطائلة كان يمكن صرفها في مشاريع عامة نافعة للمجتمع لو سلم الناس من هذا الوباء وزال عن الوجود.[١٢]

برامج التوعية والإجراءات العلاجية التي تقوم بها دول الخليج

الإمارات العربية المتحدة

طبقاً لإحصائيات منظمة الصحة العالمية فإن الإمارات العربية المتحدة والدول المجاورة لها تعتبر من أقل الدول تسجيلاً لحالات الإصابة بالإيدز في العالم. وتسهم العادات الثقافية والاجتماعية والسلوكية في الإمارات في تدني معدلات الإصابة بالإيدز إضافة إلى برنامج مكافحة الإيدز، والذي يعد أول برنامج من نوعه في المنطقة.[١٧]

برنامج مكافحة الإيدز والوقاية منه

أنشئ هذا البرنامج في عام ١٩٨٥م بعد أن أدرك المسئولون في الإمارات الحجم المتنامي للأزمات الصحية والاقتصادية والاجتماعية والتنموية التي يسببها الإيدز في دول المنطقة والعالم. ويعد هذا البرنامج مهما لدولة الإمارات نظرا للأعداد الكبيرة من الوافدين الذي يأتون إليها من بلدان ينتشر فيها المرض. وتشترك في هذا البرنامج هيئات ومنظمات حكومية وخاصة ويحظى بدعم كبير لميزانيته من الدولة. ويتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في منع انتشار المرض ودخوله إلى الإمارات عن طريق الوقاية الأولية والكشف المبكر والعلاج الفعال. وتتولى وزارة الصحة الإماراتية تطبيق البرنامج وتنسيقه والإشراف عليه. ويتكون البرنامج من أربعة عناصر رئيسية هي: التشريعات والوقاية والكشف المبكر والعلاج.[١٧]

التشريعات

تم إصدار عدد من القوانين والقرارات لتنظيم مختلف جوانب البرنامج من أهمها:

• قرار مجلس الوزراء رقم (١٠) لسنة ١٩٨٥ بإضافة مرض الإيدز إلى قائمة الأمراض التي يجب إبلاغ السلطات الصحية عنها.

• القرار الوزاري رقم (٥٠٢) لسنة ١٩٨٩ بالمصادقة على برنامج مكافحة مرض الإيدز والوقاية منه وفرض إجراء فحوصات للدم ومشتقاته والأنسجة والأعضاء قبل إجراء عمليات زراعة الأعضاء وفحص الفئات السكانية الأكثر عرضة للإصابة. كما طالب القرار بتشكيل هيئة مركزية للبرنامج الوطني للإيدز تضم أعضاء من مختلف الجهات الحكومية وغير الحكومية ذات الصلة.

• القرار الوزاري رقم (٥٠٦) لسنة ١٩٨٩ بتشكيل لجان على مستوى المناطق ضمن البرنامج الوطني لمكافحة الإيدز، وتضطلع هذه اللجان بمسئولية تنفيذ جميع الإجراءات الوقائية بما يتماشى مع استراتيجيات وخطط وتوجيهات اللجنة المركزية.

كما صدرت أنظمة أخرى تتعلق بالأوضاع الاجتماعية الخاصة بالمصابين وسرية نتائج الفحوصات، وتنص هذه الأنظمة على:

• عدم تغيير أوضاع أو شروط التوظيف الخاصة بالموظفين المصابين بمرض الإيدز طالما لا تشكل طبيعة عملهم خطراً صحياً على زملائهم.

• تعتبر نتائج فحوص مرض الإيدز سرية للغاية ولا يجب الإطلاع عليها إلا في الضرورة ومن قبل السلطات الصحية المختصة.

الوقاية

يعد التثقيف الصحي حجر الأساس في الوقاية الأولية من الإيدز في الإمارات. وقد قامت وزارة الصحة بنشر كتيبات توعوية عن المرض تحوي معلومات عامة وأخرى مختصة بالفئات السكانية الأكثر عرضة للإصابة بالمرض. كما قامت أيضاً بتنظيم عدد من المؤتمرات العلمية الدولية التي تعنى بآخر مستجدات الوقاية من الإيدز وتشخيصه ومعالجته. إضافة إلى الندوات وورش العمل حول المرض وطريقة الإصابة به وعوامل الخطورة والتي تعقد بمناسبة اليوم العالمي للإيدز.

ويتزايد استخدام وزارة الصحة لوسائل الإعلام في إيصال المعلومات الصحية حول الإيدز إلى عامة الناس، كما تتعاون مع جهات حكومية أخرى لإعداد مواد تثقيفية تستهدف فئات بعينها. وتشترك وزارتا الصحة والتعليم في تقديم معلومات أساسية حول المرض والإصابة به من خلال المناهج الدراسية في المرحلتين الإعدادية والثانوية وإعداد برامج تثقيفية صحية تخصص للمعلمين.

الكشف المبكر عن المرض

تشمل أعمال الكشف المبكر والفحوصات الخاصة للإيدز في البرنامج الوطني للتحكم بالإيدز:

١. فحص الدم ومشتقاته والأعضاء والأنسجة قبل إجراء عمليات نقل الدم أو زراعة الأعضاء.

٢. فحص الفئات السكانية الأكثر عرضة للإصابة، مثل:

- المتبرعون بالدم.
- مرضى الأقسام الداخلية في المستشفيات.
- العاملون في مختبرات تشخيص الأمراض المعدية والسارية.
- العاملون في بنوك الدم.
- موظفو الرعاية الصحية في المستشفيات.
- مراجعات عيادات رعاية الحوامل.
- مراجعو عيادات الأمراض التناسلية والجلدية.
- السجناء.

• مدمنو المخدرات.

• المراقبة الفعالة خاصة للفئات الأكثر عرضة للإصابة.

ويتم استخدام مجموعة اختبارات ELISA لفحص عينات الدم. ويعاد فحص العينات المتفاعلة فإذا جاءت النتيجة إيجابية، يتم اختبار عينة ثانية. فإذا كانت العينة الثانية إيجابية أيضاً يعاد فحصها بالنسبة لـ HIV1 فقط. وإذا كانت النتيجة إيجابية فإنها تؤكّد عن طريق اختبار Western Blot. أما إذا كانت نتيجة مجموعة الفحوص ELISA بالنسبة لـ HIV1 سلبية فإنه يتم فحص العينة بالنسبة لـ HIV2 عن طريق اختبار Western Blot. ويتم إجراء الفحوص الأولية في ١٦ مختبراً في أنحاء الإمارات، ثلاثة منها مختبرات مرجعية.

العلاج

يتم تحويل الحالات الإيجابية فوراً إلى إدارات الطب الوقائي لاتخاذ إجراءات المتابعة، والتي تتضمن إجراء فحوص اعتيادية للدم. كما يتم تحويل هذه الحالات إلى مراكز إرشادية للاستفادة من خدماتها. ويُقدم العلاج مجاناً سواء لمرضى الأقسام الداخلية أو مرضى العيادات الخارجية متى كان الوجود الكمي للفيروس أعلى من المستويات الدنيا للكشف عنه وهي:

• ٥ خلايا مصابة بالعدوى في كل $١٠^{٧}$ من خلايا الدم المحيطية أحادية النواة في عينة المزرعة الفيروسية.

• ٥٠٠ نسخة في كل ملليلتر من الحامض النووي الريبوزي للمرضى.

وتوجد ثلاث طرق للعلاج:

• العلاج بثلاثة أدوية اثنان منها مثبطات للمنتسخة العكسية (reverse transcriptase inhibitors) وواحد من مثبطات البروتيز (protease inhibitors).

• العلاج بدوائين من مثبطات البروتيز مع مقاومة جانبية مختلفة.

• علاج مركب يتكون من ٤ أدوية جديدة في حال لم تُجدِ طريقتا العلاج السابقة.

ويعتمد اختيار العلاج على ثلاثة مؤشرات في مراقبة العلاج، مؤشرات الجهاز المناعي حول تطور المرض، والمؤشرات غير المباشرة لعمل الجهاز المناعي، والمؤشرات الفيروسية. إضافة إلى تلقي العلاج الطبي يتلقى الأشخاص المصابين بالعدوى وعائلاتهم دعماً اجتماعياً ومادياً ونفسياً من الحكومة حسبما يلزم. وقد كان نتيجة تطبيق برنامج الإيدز في دولة الإمارات أنه لم يزد عدد المصابين بالإيدز زيادة ملحوظة منذ عام ١٩٨٥م. كما لم تسجل أية حالات إصابة عن طريق عمليات نقل الدم أو مشتقاته. ويشير ذلك كله إلى نجاح البرنامج الوطني لمكافحة الإيدز وكذلك العادات السلوكية السائدة في منع انتشار المرض. ومع ذلك، وكأي برنامج آخر من نوعه، فإن برنامج التحكم في الإيدز بدولة الإمارات يتطور باستمرار لمواجهة التهديدات التي قد تشكلها أنماط الإصابة المستجدة في العالم وذلك في إطار تغيير الديناميكيات الاجتماعية.[١٧]

مملكة البحرين

يوجد في وزارة الصحة البحرينية لجنة تسمى "اللجنة الوطنية للايدز" تضم فريقاً به جميع التخصصات ذات العلاقة من أطباء وأخصائيي صحة عامة ومرشدين اجتماعيين ونفسيين وممرضات إضافة إلى الجهات الأخرى المعنية. وفي حالة اكتشاف أي تحليل إيجابي لأي شخص

يتم مباشرة تبليغ اللجنة والتي تقوم بدورها بالاتصال بالمصاب وتطبق عددا من الإجراءات:

غير المواطنين

يتم تسفيرهم إلى بلادهم مباشرة بعد إعادة فحص الدم لهم للتأكد من إيجابيته. ويتم رصد الحالات التي اتصل بها المصاب ويتم عمل الفحوصات اللازمة لها والإرشاد الصحي.

المواطنون

- **الحامل لفيروس الإيدز**

يتم الإبلاغ عن الحالة الإيجابية مباشرة إلى اللجنة المختصة والتي تستدعي الشخص الحامل، وإبلاغه بإصابته وتقدم المساعدة النفسية والصحية له. وتستمر اللجنة في متابعته مدى الحياة للتأكد من استقرار الحالة أو تحوله إلى مصاب. وتتبع اللجنة نظام متابعة دقيق بحيث يتم زيارة الشخص الحامل للمرض في المنزل وحثه على المتابعة مع اللجنة في حالة تخلفه عن المواعيد.

- **المصاب**

يتم التعرف على تحول حامل فيروس الإيدز إلى مصاب بالمرض عن طريق الفحص الإكلينيكي بظهور الأعراض أو تغير مستوى الخلايا في الدم. وفي حالة الإصابة يتم تحويل المصاب مباشرة إلى مجمع السلمانية الطبي حيث تتم متابعته من قبل استشاري الإيدز لإعطائه العلاج اللازم. وتتبع البحرين توصيات منظمة الصحة العالمية لعلاج الإيدز.

- **الأقرباء والمخالطون**

يتم استدعاء جميع من اتصل بهم المصاب أو الحامل وتجري عليهم الفحوصات الطبية اللازمة وتقديم المساعدة النفسية والإرشاد حول طرق الوقاية من الإصابة. خصوصا بالنسبة للزوجة، حيث يتم إعطاء تعليمات واضحة حول الجنس المأمون "استعمال الواقي ـــ منع انتقال سوائل الجسم وغيرها". ويستمر متابعة الأقرباء لمدة سنة كاملة بالفحوصات للتأكد من عدم انتقال العدوى، وبعد مرور سنة بدون وجود أية مشاكل صحية يكون الاتصال بحسب الحالة والحاجة.[١١]

استراتيجيات وزارة الصحة لمكافحة الإيدز

- **تسجيل ومتابعة الحالات**

يساعد تسجيل ومتابعة الحالات على التخطيط لخفض نسبة الإصابة بفيروس الإيدز.

- **مأمونية الدم**

لا يتم نقل أي دم إلا بعد التأكد من خلوه من الأجسام المضادة لفيروس الإيدز وبقية الأمراض التناسلية، والزهري والتهاب الكبد الوبائي.

- **التوعية**

نشر المعلومات والتثقيف عن المرض وطرق العدوى وسبل الوقاية باتباع الآتي:

١. التركيز على النشء بتطوير المناهج المدرسية بوزارة التربية والتعليم.
٢. نشر الوعي الصحي بين المواطنين.
٣. مشاركة وزارة الإعلام وجميع الوزارات المعنية.
٤. مشاركة المنظمات غير الحكومية.
٥. مسئولية أفراد الأسرة.
٦. إقامة الندوات والمحاضرات بالأندية والمدارس.

- **الحد والقضاء على الأمراض التناسلية**

١. توعية المرضى المصابين بأمراض تناسلية غير الإيدز بأهمية مراجعة الطبيب وعلاجها قبل حدوث أية مضاعفات حيث أن الأشخاص المصابين بالأمراض التناسلية أكثر عرضة للإصابة بالإيدز.
٢. تدريب أطباء العائلة وأطباء الأقسام المعنية على كيفية التعامل مع مرضى الأمراض التناسلية وذلك من خلال إقامة ورش عمل

مستمرة حتى يتم تدريب جميع الأطباء المعالجين في جميع المستشفيات بالبحرين الخاصة والحكومية.

٣. الفحص للياقة قبل العمل، وقبل الزواج وفحص المتبرعين بالدم.

٤. فحص متعاطي المخدرات وممارسي الاتصال الجنسي المثلي في حال معرفتهم.

٥. توفير وتشجيع الفحص التطوعي للفئات الأكثر عرضة المحفوفة بالخطر مثل متعاطي المخدرات وممارسة الجنس الواحد.

٦. فحص النساء الحوامل.

٧. رصد الحالات ومعالجتهم ومتابعتهم في حالة تخلفهم عن المراجعة.

٨. وقاية العدوى من الأم إلى الجنين حيث يتم توفير عقار للسيدات الحوامل المصابات بالإيدز بعد الشهر الرابع بمعرفة الطبيب وذلك لمنع حدوث انتقال العدوى للجنين. كما يتم إعطاء الجنين عقاراً لمنع حدوث العدوى في حالة عدم أخذ الأم العقار خلال الحمل.[١١]

المملكة العربية السعودية

تقوم وزارة الصحة بجهود ضخمة لمكافحة مرض الإيدز ومن هذه الجهود تنفيذ استراتيجية شاملة للمكافحة تشمل الجوانب الوقائية والعلاجية. وهناك لجنة وطنية تنفذ خطة استراتيجية للتوعية الصحية حول المرض بمشاركة العديد من الأجهزة الحكومية ذات العلاقة.

في الجانب الوقائي

- طباعة أكثر من ثلاثة ملايين مطوية وكتيب ونشرات وبوسترات توعوية للمرض توزع في المدارس والجامعات والنوادي والمراكز والمستشفيات وعلى الفئات المستهدفة خاصة الشباب وفي المسارات الدولية والمنافذ الحدودية أثناء الإجازات.
- إجراء مسوحات طبية عن المرض للفئات ذات الخطورة العالية بصفة مستمرة وكذلك فحص العمالة الوافدة وفحص عينات المتبرعين بالدم.
- اتخذت المملكة إجراءً وقائياً جديداً وهو أن يثبت الأشخاص القادمين من مناطق موبوءة خلوهم من فيروس الإيدز وذلك بإجراء فحص الدم. وطلبت من سفاراتها عدم إعطاء تأشيرات للأجانب القادمين من لندن وتايلند وأمريكا إلا بعد ثبوت خلوهم من فيروس الإيدز "بواسطة فحص الدم".[١٢]

في الجانب العلاجي

تم افتتاح ثلاثة مراكز متخصصة لعلاج المصابين في كل من الرياض وجدة والدمام وجاري افتتاح مركز رابع بجازان وتخدم هذه المراكز المصابين السعوديين من هذه المناطق والمحولين من المناطق الأخرى حيث يتم في هذه المراكز إجراء أدق الفحوصات المخبرية للمصابين وتحديد حالتهم المناعية وتقرير نوعية العلاج حيث تم توفير أحدث العلاجات للمصابين، ويعمل بها فريق طبي متكامل ما بين استشاري أمراض معدية وهيئة تمريض وأخصائيين في الطب النفسي والاجتماعي وتعامل الإجراءات المتعلقة بالمصابين بسرية كاملة وبأرقام كودية محافظة على سرية وخصوصية المصاب.[١٢] وتقدر تكلفة المريض ما بين ٦٠ إلى ٨٠ ألف ريال سنويا وقد تصل مع إجراء بعض التحاليل المخبرية لبعض الحالات إلى مائة وعشرين ألف ريال سنوياً.

شركة أرامكو ودورها في التوعية

تتبوأ أرامكو السعودية مكانة مرموقة دولياً ومحلياً ليس لأنها أكبر شركة نفط في العالم ولكن لدورها الرائد والمتميز في مجال خدمة المجتمع في جميع المجالات ومن أهم برامج

التوعية التي تحرص عليها نشر الوعي الصحي في المجتمع من خلال فريق عمل متكامل يتمتع بخبرة واسعة. ومن أبرز ما تقوم به أرامكو:

- عمل نشرات وملصقات وكتيبات إرشادية وأفلام تثقيفية يتم توزيعها على الجهات الحكومية والمدارس والمستشفيات.
- إقامة معارض صحية في الشركة وكذلك المشاركة الفاعلة في المعارض الصحية السنوية.
- عمل محاضرات وندوات في مراكز التدريب للطلبة بالشركة، إضافة إلى عمل محاضرات وندوات في بعض المدارس والمستشفيات.
- عمل مواقع طبية على شبكة الإنترنت توفر معلومات عن المرض.[١٨]

سلطنة عمان

دشنت سلطنة عمان برنامجها الوطني لمكافحة الإيدز عام ١٩٨٧ بهدف رفع معدلات الوعي لدى السكان وحشد الطاقات الوطنية وتعزيز التعاون الدولي للوقاية من المرض والتصدي له، واضطلع البرنامج بتنفيذ عدد من الفعاليات منها حملة وطنية عن الإيدز والسلوكيات الخطرة المرتبطة به، واستهدفت الحملة الشباب والمراهقين الذين يشكلون ٥٠% من المجتمع العماني وتصدت لجوانب الجهل والوصمة الاجتماعية والتمييز المرتبطة بالمرض. كما تشارك عمان في الاحتفال باليوم العالمي للإيدز حيث يتم تنفيذ محاضرات وندوات ولقاءات توعية مباشرة مع الشباب، كما يتم تكثيف التوعية والتثقيف الصحي في وسائل الاعلام. كما تم تعزيز إجراءات سلامة الدم للقضاء على مخاطر انتقال العدوى عن طريق الدم ومشتقاته، وشجعت الفحص الطوعي ونشر المشورة والعلاج بما في ذلك اتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع انتقال العدوى من الأم للجنين. وتم تنفيذ العديد من البرامج لمراقبة حاملي الفيروس للحد من انتشاره، وتوثيق الاتجاهات المستقبلية للإصابة والمرض، والاعتناء بالمصابين صحياً ونفسياً من خلال توفير أطباء اختصاصيين ومشرفين نفسين في المستشفيات المخصصة لتوفير الرعاية النفسية وحل مشاكلهم الصحية الاجتماعية والاقتصادية.

ويعد برنامج تثقيف الأقران الذي بدأ عام ٢٠٠٢ أحد أهم البرامج ويهدف إلى رفع وعي الشباب حول المرض ومسبباته وطرق انتقاله وسبل الوقاية منه. كما تم افتتاح مشروع الخدمة المتكاملة للشباب لمكافحة الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً، ويحتوي على خط مجاني للإجابة على استفسارات المواطنين والمقيمين حول الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً، إلى جانب مركز للاستشارات وإجراء الفحوص المتعلقة بالمرض، وكذلك الاستعانة بمتطوعين متعافين من المخدرات للعمل وسط هذه الشريحة لوقايتهم من الإصابة بالإيدز، وتوفير العلاج من الإدمان وتشجيعهم على ذلك. كما تقوم اللجنة الوطنية التثقيفية لمكافحة الإيدز التي تم إنشاؤها عام ١٩٩٠ وتم توسيعها عام ٢٠٠١ بدور إيجابي في متابعة وتوجيه نشاطات البرنامج الوطني وتسهيل مهماته في الوصول إلى الفئات المستهدفة في المجتمع.[١٩]

وعلى الصعيد العالمي كانت السلطنة سباقة في التعاون مع الهيئات الإقليمية والدولية العاملة في مجال مكافحة الإيدز، وقد أثنى برنامج الأمم المتحدة لمكافحة الإيدز ومنظمة الصحة العالمية على شفافية عمان في تبادل المعلومات حول الإيدز وعلى كفاءة برنامجها الوطني لمكافحته والذي يقوم بتطبيق استراتيجيات المكافحة المعتمدة دولياً.[٢٠]

دولة الكويت

أصدرت الكويت مرسوماً بقانون رقم ٦٢ لعام ١٩٩٣ بشأن الوقاية من الإصابة بالإيدز، ويعاقب هذا القانون كل من ينقل فيروس الإيدز إلى الغير عمداً بالحبس مدة لا تتجاوز ٧ سنوات وبغرامة لا تتجاوز سبعة آلاف دينار وكذا كل من علم أنه مصاب بالإيدز وتسبب بسوء نية وقصد في نقل المرض إلى شخص آخر.(٢١)

الدراسة الميدانية

تأتي أهمية تناول موضوع "مرض الإيدز في المجتمع الخليجي" من عدة جوانب منها أن مرض الإيدز من الموضوعات التي تشغل الرأي العام على جميع المستويات، حيث يعد من أخطر الأمراض الجنسية المعدية، والمصاب به مصيره الموت، وذلك لأن العلم لم يتوصل حتى الآن إلى أي علاج فعال له. كما أنه مرض وبائي سريع الانتشار، إذ ينتقل بعدة طرق قد تكون مألوفة لدى الجميع، ولا تقتصر خطورته على المريض فقط، بل تتعداه لتلحق ضرراً باقتصاد الدولة. إضافة لذلك فإن فيروس الإيدز أصبح أداة من أدوات الجريمة، إذ يستخدمه المجرمون في قتل ضحاياهم بطريقة غير مباشرة، كما تستخدمه بعض الدول لنقله إلى دول أخرى. ولا ننسى أن الدول الخليجية مستهدفة، وهذا ينذر بالخطر ويوجب التنبيه والتحذير من هذا الوباء الخطير.

أهداف البحث

١. إلقاء الضوء على خطورة مرض الإيدز، وطرق نقله إلى الآخرين، ونشره بين الأفراد في الدول الأخرى.

٢. محاولة التعرف على أسباب انتشاره.

٣. الإحصائيات والمعلومات عن المجتمع الخليجي.

٤. التعرف على البرامج التوعوية والإجراءات العلاجية التي تقوم بها دول مجلس التعاون الخليجي.

٥. الدراسة الميدانية لمرض الإيدز في مركز المعالجة.

٦. التوصيات والمقترحات للحد من هذا المرض.

منهج الدراسة

أ. العينة

شملت عينة الدراسة الميدانية مركز مرض الإيدز في المستشفى المركزي بالدمام من الجنسين، وبلغ عدد العينة التي شملتها الدراسة ٥٠ فرداً.

ب. طريقة اختيار العينة

تم إجراء الدراسة بالمقابلة الشخصية والجماعية، وعمل لقاء جماعي من أجل توضيح بعض النقاط التي قد يصعب توضيحها. كذلك تم الاستعانة ببعض الأخصائيات الاجتماعيات والنفسيات في المركز للتعرف والمساعدة على الحالات التي لديها ظروف وتمتنع عن المقابلة.

ج. أداة الدراسة

بعد أن تبلورت الصورة المطلوبة لإعداد الدراسة. تم وضع الاستمارة الأولية للبحث وتمت مناقشتها من قبل جميع المختصين بتنفيذ الدراسة، وشملت خطوات إعداد استمارة البحث الآتي:

١. تحديد المجالات الأساسية التي يتضمنها الاستبيان على ضوء الدراسات السابقة والاطلاع على ما تم التطرق إليه في السابق رغم قلة تلك الدراسات.

٢. تم أخذ آراء المختصين والمهتمين في هذا المجال من "علم النفس، وعلم الاجتماع، وأطباء" سواء داخل السعودية أو في دول مجلس التعاون الخليجي، وتحديد الأسئلة لكل مجال.

٣. بعد التعديل وإبداء الملاحظات عرضت على المحكمين والمختصين بهذا المجال حيث تم إجراء بعض التعديلات سواء بحذف أسئلة أو إضافة.

٤. تم عمل تجربة ميدانية استطلاعية على عدد من أفراد المجتمع من أجل معرفة أي فقرة غير

واضحة وإبداء أي ملاحظات يرونها مناسبة تفيد البحث العلمي.

٥. على ضوء تلك الخطوات والإجراءات تم تحديد الوضع النهائي المناسب لاستمارة البحث.

د. إجراءات جمع البيانات

تم تنفيذ العديد من الزيارات للمستشفيات للاطلاع على مراكز علاج مرض الإيدز. إضافة للتنسيق مع أخصائيات اجتماعيات ونفسيات للتنسيق مع حالات من المرضى. ومن الصعوبات التي واجهت البحث تجاهل بعض الجهات والوزارات المختصة في بعض دول الخليج بل ورفضها إعطاء أية بيانات حول البرامج والإحصائيات والخطط المستقبلية للحد من مرض الإيدز.

ومن الأمانة العلمية التصريح بأن هذه المشكلة كانت من الصعوبات التي واجهت البحث والتي أمكن التغلب عليها بالمثابرة والاجتهاد والطموح لتحقيق الأهداف المنشودة من أجل إخراج البحث بالصورة اللائقة علمياً.

ثانياً: الإطار العملي

- عرض وتحليل الدراسة.
- استنتاجات الدراسة.
- مقترحات أفراد العينة مرض الإيدز.

المرحلة العمرية

أظهرت الدراسة أن المراحل العمرية تتراوح بين ٣٠ و ٤٠ سنة، وهي تعتبر مرحلة عطاء ونضج في الحياة.

الحالة الاجتماعية

أوضحت الدراسة أنهم غير متزوجين مما يساهم بشكل فعال في البحث عن الملذات بطرق غير شرعية ومحرمة.

مكان الإقامة

يقيم كل أفراد العينة في المدن ولا يوجد شخص واحد يقيم في قرية، وهذا يعني توفر جميع وسائل النقل والوسائل الإعلامية لديه.

ممارسة أفراد العينة الجنس غير المشروع

جاءت ممارسة الجنس غير المشروع خارج المملكة في المرتبة الأولى، وحالة واحدة فقط لعنصر نسائي داخل المملكة. وهذا يؤكد حقيقة ملموسة سبق وأن ذكرت في العوامل المساعدة لانتشار مرض الإيدز وهي السفر للخارج بدون رقيب.

ويبين (جدول ٥) توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

الحالة التعليمية	العدد	الجنس	النسبة
ابتدائي	٢٥	ذكور	%٥٠
متوسط	١٥	ذكور	%٣٠
ثانوي	٩	ذكور	%١٨
جامعي	١	ذكور	%٢
المجموع	٥٠	ذكور	%١٠٠

ونلاحظ من خلال الجدول أن أعلى نسبة مصابة بالمرض هي التي حصلت على أقل قدر من التعليم ابتدائي ومتوسط.

ويبين (جدول ٦) توزيع أفراد العينة حسب مهنة المريض.

الحالة المهنية	العدد	النسبة
موظف حكومي	١٩	%٣٨
موظف أهلي	٢٢	%٤٤
أخرى (تذكر)	٩	%١٨
المجموع	٥٠	%١٠٠

ويتضح من الجدول تقارب نسبة من يعملون في القطاع الأهلي مع من يعملون في القطاع الحكومي، ويمكن أن تعزى الإصابة بالمرض بين صفوف الموظفين إلى وجود أوقات فراغ طويلة لموظفي القطاعين، حيث يغادرون أعمالهم في أوقات ما بعد الظهيرة ويجدون متسعاً من الوقت حتى اليوم التالي لقضاء

السهرات والقيام بحفلات وبعضهم يذهب يومياً إلى إحدى الدول المجاورة الخليجية.

كذلك لوحظ وجود حالات لا تعمل وهي تشكل ٩ حالات وهنا يأتي دور الفراغ والبطالة وأثرهما على الفرد بالمجتمع.

ويبين لنا (جدول ٧) توزيع أفراد العينة على أسباب انتشار مرض الإيدز

الأسباب	العدد	النسبة
الممارسة الجنسية الشاذة أو المحرمة	٢٥	%٥٠
المخدرات	١٠	%٢٠
نقل الدم	٥	%١٠
العمالة الوافدة	٤	%٨
الأندية الليلية في بعض دول الخليج	٦	%١٢
المجموع	٥٠	%١٠٠

ويتبين لنا من الجدول أن الممارسة الجنسية الشاذة أو المحرمة احتلت المرتبة الأولى، تليها المخدرات، تليها الأندية الليلية في بعض دول الخليج.

ويظهر (جدول ٨) توزيع أفراد العينة على الجهات التي تلعب دوراً للحد من هذا المرض

الجهات	العدد	النسبة
وزارة الصحة	٢٠	%٤٠
وزارة التربية والتعليم	١٠	%٢٠
وزارة الإعلام	٤	%٨
الأندية الرياضية	٦	%١٢
المساجد	١٠	%٢٠
المجموع	٥٠	%١٠٠

ويوضح الجدول الجهات التي يمكن أن تلعب دوراً للحد من هذا المرض فنجد أن وزارة الصحة احتلت المرتبة الأولى، وجاءت كل من وزارة التربية والتعليم والمساجد في المرتبة الثانية بنفس النسبة. ولا شك أن وزارة الصحة تعتبر الجهة المسئولة وتلعب الدور الرئيسي الأول في التوعية والتثقيف الصحي، بينما تلعب وزارة التربية والتعليم والمساجد من خلال المحاضرات والخطب في المساجد دوراً ثانوياً في التوعية. بينما ظهر دور الأندية الرياضية ووسائل الإعلام باهتاً وذلك لمشاركتها في اليوم العالمي للإيدز فقط.

ويبين (جدول ٩) توزيع أفراد العينة على الحلول المناسبة للحد من هذا المرض

الحلول	العدد	النسبة
تقوية الوازع الديني	٣٧	%٧٤
عزل المصابين	٥	%١٠
التوعية الصحية	٨	%١٦
المجموع	٥٠	%١٠٠

وتشير النتائج إلى أن لتقوية الوازع الديني دوراً كبيراً وفعالاً للحد من هذا المرض. ولا شك أن للمساجد دوراً كبيراً ومهما في التوعية بأخطار الإيدز يجب أن تقوم به للحفاظ على الشباب.

ويبين (جدول ١٠) مدى أهمية وسائل الإعلام في محاربة مرض الإيدز

دور وسائل الإعلام	العدد	النسبة
ضروري جدا	٣٠	%٦٠
ضروري	٧	%١٤
غير ضروري	٤	%٨
لا أعلم	٩	%١٨
المجموع	٥٠	%١٠٠

ويتبين لنا من الجدول أهمية وسائل الإعلام في محاربة الإيدز، حيث نجد أن "ضروري جداً" تحتل المرتبة الأولى في الأهمية. ونلاحظ كذلك أن فقرة "لا أعلم" تأتي ثانياً حيث يتضح من خلال ذلك أن أفراد العينة لا تدرك أهمية التوعية من هذا المرض.

ملخص الدراسة

أبرزت الدراسة واقع مريض الإيدز والأسباب المحيطة، وكان من نتائجها:

- أغلبية المصابين تتراوح أعمارهم بين ٣٠ و٤٠ سنة وهي مرحلة مهمة جدا في حياة الشباب في العطاء والعمل والجد.
- معظم أفراد العينة لم ينالوا حظهم من التعليم حيث أثر جهلهم على إصابتهم بالمرض.
- أغلبية أفراد العينة غير متزوجين.
- كل أفراد العينة يقيمون في المدينة.
- غالبية أفراد العينة موظفون وبعضهم بدون عمل.
- ٩٥% من أفراد العينة مارسوا الجنس غير المشروع خارج المملكة.
- معظم أفراد العينة شاهدوا الأفلام الجنسية ومواقع الإنترنت الإباحية مع جهلهم بالمرض.

مقترحات أفراد العينة

اقترح أفراد العينة بعض الأفكار التي يودون تنفيذها للتخفيف عنهم في هذا المصاب ومنها:

- إعطاؤهم الفرصة للعمل في أي مجال لهم القدرة عليه.
- إنشاء مراكز توعية للمرضى وبكيفية التعامل معه.
- إنشاء نوادٍ خاصة بهم ليتسنى لهم التعارف والزواج فيما بينهم وفق شروط يتم وضعها مسبقاً.
- توعية المجتمع بطرق انتقال المرض وعدم الخوف من التعامل مع المرضى.

التوصيات والمقترحات للوقاية من مرض الإيدز

بما أن الزنا شديد الخطورة على الإنسان وعلى حياته الشخصية والأسرية وعلى سلامة الوطن لذلك لابد من وقاية المجتمع وأفراده من هذا الوباء، والتصدي للأسباب الجوهرية المسئولة عن نقل المرض، وعزل المصابين بفيروس الإيدز واتخاذ كافة الإجراءات لمنع دخولهم إلى الدول الخليجية بالتأكد من الشهادات الصحية التي تفيد خلوهم من الإيدز، وكذلك بإجراء التحاليل الدورية للمقيمين الأجانب وترحيل من تثبت إصابته. ولابد من الاهتمام بمريض الإيدز وعلاجه خاصة أن المريض يسير شوطاً طويلاً من المعاناة، حيث أن فترة المرض تستمر ما بين سنتين إلى ثلاث سنوات. علما أنه لا يوجد علاج ناجع ينهي المرض نهائياً وإنما هي مسكنات فقط إلى أن يقضي الله أمراً كان مفعولاً. وتتعدد طرق العلاج لمريض الإيدز في الوقت الحاضر ومنها:

١. علاج الأمراض المتربصة.
٢. علاج غرن كابوزي.
٣. علاج متلازمة نقص المناعة.
٤. العوامل ضد حمة الخلية اللمفية المغذية "ت" البشرية الثالثة.(٢٢)
٥. أنواع أخرى من العلاج، كغرس نخاع العظام، وترحيل البلازما، ونقل خلايا الدم البيضاء.

وحتى لا نلجأ للعلاج ونضيع أنفسنا ونضيع من نعول وكذلك وطننا فلابد من الابتعاد عن كل ما يمت لهذا المرض بصلة وقد حذرنا الله تعالى في كتابه الكريم فقال عز من قائل "ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشةً ومقتاً وساء سبيلاً" وتنقسم الوقاية إلى:

الوقاية العامة

التوعية الدينية: التوعية الدينية وتقوية الوازع الديني للشباب المسلم وتذكيره بحرمة ممارسة الاتصالات الجنسية الشاذة وغير الشرعية أثناء السفر للخارج.(٢٣)

التوعية الإعلامية: يقوم الإعلام بدور مهم في نشر المعلومات، لذا يجب أن تتم هذه الحملات بوعي وتخطيط دقيق حتى لا تتحول إلى دعاية للجنس بأسلوب غير مباشر فتؤدي إلى نتائج عكسية.

مسئولية البيئة الاجتماعية

- الأسرة: على الأسرة أن تتساءل عن الدور الذي تقوم به تجاه أبنائها قبل أن تلوم أحداً أو تعلق أخطاءها على غيرها لأنها الخلية الأولى للمجتمع.
- اختيار الرفاق: على الأسر أن تلقي مزيداً من الانتباه إلى أصدقاء أبنائها، وأن تراقب تصرفات أبنائها في حالة تبادل الزيارات مع الأصدقاء.
- دور المجتمع: على المجتمع توفير المؤسسات والنوادي الرياضية والاجتماعية والترفيهية التي تساعد على بناء الجسم والعقل، واستغلال طاقات الشباب والشابات فيما يفيدهم.
- الحث على الزواج وتسهيله: الدافع الجنسي غريزة طبيعية وجدت في البشر لحفظ الحياة واستمرارها إلى ما شاء الله لها. وقد حث الإسلام على الزواج. لذا يجب علينا تشجيع الشباب من الجنسين على الزواج المبكر. وكذلك تقليل المهور.(١)

التوعية الصحية

١. النظافة الشخصية وعدم الاختلاط بمن يشتبه بإصابتهم بهذه الأمراض لأن العدوى يمكن أن تنتقل بغير المعاشرة الجنسية.

٢. تجنب العلاقات الجنسية غير المشروعة. وعدم معاشرة الزوجة إذا أقام الزوج علاقة محرمة إلا بعد أن يذهب للطبيب إذ أن العدوى تنتقل إليها.(١٦)

٣. إخضاع المقبلين على الزواج للفحص الطبي، وقد طبق ذلك مؤخراً في دول خليجية.

٤. عدم الخجل من مراجعة الطبيب في حالة حدوث المرض. وعدم أخذ أي علاج إلا عن طريق الطبيب.

الحد من العمالة الأجنبية: الحد قدر المستطاع من العمالة الأجنبية، مع الاستعانة بالعمالة العربية الإسلامية خاصة خدم المنازل فهم أفضل من حيث تأثيرهم على عادات وقيم الخليج.

تنظيم سفر الشباب: الحد من سفر الأبناء الذين تقل أعمارهم عن٢١عاماً إلا بمرافقة الأسرة.

القضاء على البغاء

١. القضاء على البغاء العلني والسري بالقضاء على أسبابه ودواعيه. وتيسير الزواج، وتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية على الزناة والقوادين واللوطية والشاذين جنسياً.(١)

٢. القضاء على أماكن اللهو والأندية الليلية وأماكن السياحة المشبوهة في البلاد الإسلامية.

٣. محاربة الخمور والمخدرات ومنعها بيعاً وتسويقاً وصناعةً وتنفيذ أحكام الشريعة في ذلك.

٤. منع التعليم المختلط.

دور التربية والتعليم والأندية: توجيه الأجهزة المعنية للناشئة بما يغرس في نفوسهم الشعور بالانتماء إلى العقيدة والأمة، والوطن، والشعور بالمسئولية. والقيام بالمزيد من الدراسات والبحوث عن هذا المرض ومناقشته في الندوات والمؤتمرات العلمية ومجمع الفقه الإسلامي.

دور الأجهزة الأمنية في الوقاية من جريمة نقل مرض الإيدز: لمكافحة هذه الجريمة والوقاية منها ومنع حدوثها قبل وقوعها لابد أن تتضمن القوانين العربية الخليجية عقوبات حاسمة، أسوة بالقانون الكويتي (٣)

وحيث أن هذه الجريمة بطبيعتها قد تكون عابرة للدول أو القارات عن طريق منظمات دولية

استعمارية، لذلك يجب أن يتعاون فيهـا فريـق متكامل من المحققين تتوافر لديهم خبرة واسـعة في مجال التحقيق ومهارة عالية في الاستجواب وإجراءات التحقيق.

الخاتمة

تؤكد حقيقة مرض الإيدز أن ممارسـة الجـنس المحرم هي السبب الرئيسي في انتشاره.

وأنه يؤدي إلى أن يعاني المريض نفسه وأسرته وكذلك وطنه، وقد حذرنا الرسول الكريم من هذا البلاء قبل ١٤ قرناً من الزمان فقال عليه الصلاة والسلام: "لم تظهر الفاحشة في قوم قـط حتـى يعلنوا بها، إلا فشا فيهم الطاعون والأوجاع التي لم تكن مضت في أسلافهم الذين مضوا" أخرجه الحاكم وابن ماجه والبزار.

وخلال بحثنا هذا توصلنا إلى حقيقـة ملموسـة ومعترف بها هي أن المجتمعات الخليجية أوفـر حظاً في التمسك بالدين والقيم والعادات والتقاليد. ذلك لان المؤمن برسـالة الإسـلام وبشـريعته الغراء لا يقدم على جريمة الزنا لأنه يعرف أنها كبيرة من الكبائر ويهتز لها عرش الرحمن.

وأول وأهم وسائل الإحصان هي الإسلام نفسه والإيمان به، فإذا ما دخل المرء دائرة الإسلام فقد تحصن من أخطر عدو له وهو الشـيطان. فإذا ما قوي إيمانه آتاه الله التقوى، والتقـوى هي أن يتقي محارم الله ويتجنب سـخطه مـا استطاع إلى ذلك سبيلاً. والإسـلام هـو أول الحصون وأهمها والتي يدفع بها الإنسان عـن نفسه غائلة الشيطان والنفس والهوى. وثـاني هذه الحصون الزواج، وقد حث الإسلام علـى الزواج ورغب فيه، ونهى عن كل طريق غير طريق الزواج قـال تعـالى: ﴿ فَمَنِ ٱبْتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْعَادُونَ ﴾ (المؤمنون:٧، المعارج:٣١).

قائمة المراجع

١. محمد علي البار ، الامراض الجنسية اسبابها وعلاجها، الطبعة الثالثة، دار المنارة للنشر والتوزيع، جده، المملكة العربية السعودية لعام ١٩٨٧م.

٢. مؤرخ الإسلام الحافظ شمس الدين الذهبي، كتاب الكبائر، لا يوجد سنة الطبعة، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض المملكة العربية السعودية.

٣. إبراهيم صادق وحسين حسن الحصيني، جريمة نقل مرض الإيدز والتستر عليه، العدد ٢٢، مجلة البحوث الأمنية ، وزارة الداخلية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية، لعام ١٤٢٣هـ.

٤. نشرة الحملة العالمية لمكافحة الإيدز "المرأة في مواجهة الإيدز" توعية أفضل ومساواة في الوقاية والرعاية والمعالجة" منظمة الصحة العالمية لإقليم شرق الأوسط، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ديسمبر ٢٠٠٤م.

٥. أحمد خليفة الحمادي ، ظاهرة المخدرات وأثرها في مجتمع دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، الطبعة الأولى ، نادى المنطقة الشرقية الأدبي، الدمام، المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٠٢م.

٦. جريدة أخبار الخليج البحرينية العدد ٩٦٤٥، لعام ٢٠٠٥.

٧. مجلة العين الساهرة، العدد الخامس ، السنة الثانية شرطة رأس الخيمة، الإمارات العربية المتحدة لعام ١٩٩٨.

٨. عبدالله لؤلؤ وآمنة خليفة ، الأسرة الخليجية معالم التغير وتوجهات المستقبل، الطبعة الأولى، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة لسنة ١٩٩٦.

٩. عبدالرحمن مصيقر، الشباب والمخدرات في دول الخليج العربي، الطبعة الأولى، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، الكويت لعام ١٩٨٥.

١٠. محمد غانم الرميحي ، الخليج ليس نفطا دراسة في إشكالية التنمية والوحدة، الطبعة الثانية، دار الجديد بيروت لبنان، ١٩٩٥.
١١. سمية الجودر ، تقرير وزارة الصحة، مملكة البحرين ،لعام ٢٠٠٤م.
١٢. ناصر صالح الحزيم، تقرير وزارة الصحة، الرياض، المملكة العربية السعودية، لسنة ٢٠٠٤.
١٣. عبداللطيف الخال، تقرير وزارة الصحة ، الدوحة، قطر لعام ٢٠٠٤م.
١٤. جريدة الشرق الأوسط، لندن ، العدد ٩٦٣٩ تاريخ ٢٠٠٥/٤/١٩م
١٥. هند الشومر، تقرير وزارة الصحة، الكويت لعام ٢٠٠٤
١٦. سيف الدين حسين شاهين، الأمراض الجنسية "الإيدز، الهربز، الزهري، السيلان" الطبعة الثالثة، لا يوجد ناشر، الرياض المملكة العربية السعودية، لعام ١٤٠٨هـ، ١٩٩٨م.
١٧. زينب خزعل، منسقة برنامج الإيدز، وزارة الصحة، إمارة أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة ، لعام ٢٠٠٤.
١٨. تقرير صدر عن الإدارة الطبية للتثقيف الصحي ، شركة أرامكو السعودية، الظهران، المملكة العربية السعودية، لعام ٢٠٠٤.
١٩. علي أحمد باعمر ، منسق برنامج الإيدز، سلطنة عمان، تقرير وزارة الصحة للسلطنة لعام ٢٠٠٤.
٢٠. موقع البريد الالكتروني لوزارة الصحة سلطنة عمان.
٢١. ممدوح خليل البحر، المسؤولية القانونية عن نقل فيروس الإيدز، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، العدد ٢٧، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ،الرياض ، السعودية لعام ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
٢٢. محمد صادق زلزنة، متلازمة نقص المناعة المكتسبة الإيدز، معضلة الطب الكبرى، الطبعة الأولى، دار الراوي للنشر والتوزيع، الدمام، المملكة العربية السعودية ، لعام ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.
٢٣. محمد علي البار، ومحمد ايمن صافي، الإيدز وباء العصر، الطبعة الأولى ،دار المنار ، جدة – المملكة العربية السعودية، لعام ١٩٨٦م.

المراجع الأجنبية :

٢٤. Adler M . "1993": The ABC of Aids, London: BMA publishers.
٢٥. Johnson A.G [1990]: The Ethical problems of AIDS.In;Parhways and Medical Ethicis.Edward Amold.London.
٢٦. Kumar P.& Clark M. {1994}: clinical Medicine,3 rd ed.Bailliere Tin dull.

ملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان حول مرض الإيدز في المجتمع الخليجي

عزيزي المريض /

هذا استبيان حول مرض الإيدز الذي ترون خطورته على مجتمعنا الخليجي وبصفة خاصة على مواردها البشرية التي هي أعز ما نملك. والمرجو منك هو وضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تختارها بحيث تكون منطبقة مع حالتك ومعبرة تعبيراً عنها، علماً بأن البيانات التي سوف تذكرها ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلى في أغراض البحث العلمي فقط.

الرجاء التكرم بالاطلاع على الاستبيان والإجابة على تساؤلاته بصدق.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا.

الباحث

١. **أولاً: بيانات أولية**

أ. الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

ب. العمر: ( )

ج. الجنسية: ( ) سعودي ( ) غير سعودي

( ) أخرى تذكر:

٢. **الحالة التعليمية**

أ. ابتدائي ( ) ب. إعدادي ( )

ج. ثانوي ( ) د. جامعي ( )

هـ. مرحلة أخرى تحدد:

٣ . **الحالة الاجتماعية:**

أ. أعزب ( ) ب. متزوج ( )

ج. أرمل ( ) ز. أخرى:............

٤ . **مكان الإقامة:**

أ. مدينة ( ) ب. قرية ( )

ج. أخرى يذكر: ....

٥. **الحالة الصحية**

أ . توجد أعراض ( ) تذكر: ....

ب . لا توجد أعراض ( )

٦ . **الحالة المهنية**

أ . طالب ( )

ب . عمل حكومي ( )

ت . ربة منزل ( )

ث . موظف أهلي ( )

ج. أخرى تذكر:...............

٧. **ممارسة الجنس الغير المشروع**

أ. ( ) داخل المملكة.

ب. ( ) خارج: ....

ت. ( ) الزوجة

ج. أخرى ( ) سعودية / غير سعودية

هـ. مع نفس الجنس ( )

٨ . **السفر إلى الخارج**

أ. نعم ( ) ب. لا ( )

نقل الدم ( ) نعم ( ) لا

سبب نقل الدم يذكر: ....

تأثير وسائل الإعلام

أكثر القنوات الفضائية مشاهدة تذكر: ....

الأفلام الجنسية: ( ) نعم

مواقع على الإنترنت: ( ) لا

٩. **كيفية اكتشاف مرضك**

١. تبرع بالدم ( )

٢. فحص روتيني ( )

٣. لأسباب مرضية تذكر:.......................

٤. الشك بإصابتك: ( )

٥. أخرى تذكر ....

التوعية الصحية

١٠. **هل اطلعت على وسائل الإعلام بشأن هذا المرض؟** : ( ) نعم ( ) لا

١. نشرات

٢. برامج تلفزيونية

٣. كتيبات

٤. أخرى تذكر: ....

١١. **ما هي أسباب انتشار مرض الإيدز في رأيك؟**

( ) الممارسة الجنسية الشاذة المحرمة.

( ) المخدرات.

( ) نقل الدم.

( ) من الأم إلى الجنين.

( ) وجود العمالة الوافدة.

( ) وجود الأندية الليلية في بعض دول الخليج

١٢. **في رأيك ما هي الحلو المناسبة من أجل الحد من هذا المرض؟**

( ) تقوية الوازع الديني.

( ) عزل المصابين.

( ) توعية الصحية

(   ) بعض القنوات الفضائية

(   ) أخرى تذكر ....

١٣. عن دور وسائل الإعـــلام فـــي التثقيــف الصحي ومدى محاربة هذا المرض؟

(   ) ضروري جداً

(   ) ضروري

(   ) غير ضروري

(   ) لا أعلم

١٤. ما هي الجهات التي يمكن أن تلعــب دوراً هاماً وبارزاً للحد من هذا المرض؟

(   ) وزارة الصحة

(   ) وزارة التربية والتعليم

(   ) وزارة الإعلام

(   ) الأندية الرياضية

(   ) المساجد

(   ) وسائل الإعلام

(   ) لا أعلم

١٥. ما هي أفضل وسائل التوعية للحــد مــن انتشار المرض؟

(   ) نشرات توعية صحية

(   ) كتيبات

(   ) أفلام

(   ) محاضرات وندوات

ما هي مقترحاتكم للمواجهة الفعالـــة لمشـــكلة مرض الإيدز؟

....

....

....

جرائم الأحداث وطرق الوقاية منها

Juveniles Crimes and Ways of Prevention

*Aisha Ibrahim Al Buraimi

عائشة إبراهيم البريمي *

Abstract

Undoubtedly, youth represents the potential wealth of any country, so their delinquency and driftage by the modern incentives resulted from globalization is very hazardous and harmful to community. Therefore it is very important to carry out studies on juveniles' delinquency to limit the spread of this phenomenon and find out the effective remedial solutions.

Therefore this study manages to answer many questions which are firstly who is the juvenile from the legal, psychological and social point view, what are the main behaviors committed by juveniles and the factors behind, in addition to the international and local influences that affect juveniles and the modern approaches to face this phenomenon.

Moreover, the study is aiming to respond to other questions concerning the field study which is applied upon 43 sample juvenile. The study comes to a number of results regarding family, educational and economic circumstances of the sample as well as the style of his social relations and the extent he react with the means of media and modern technologies mediums. .

ملخص

مما لاشك فيه أن الشباب يمثلون العصب الرئيسي لأي دولة، وأن انحرافهم عن السلوك القويم وانجرافهم وراء المغريات الجديدة التي تمخضت عن العولمة، فيه خطر كبير على المجتمعات كافه، لذلك فإنه من الأهمية بمكان إجراء الدراسات حول انحراف الأحداث للحد من تفشي الظاهرة ووضع الحلول الناجعة لها.

ولذلك أجريت هذه الدراسة والتي تسعى إلى الإجابة على العديد من التساؤلات هي، من هو الحدث من وجهة النظر القانونية والنفسية والاجتماعية، وما أبرز السلوكيات التي يقوم بها الأحداث والعوامل الدافعة إلى ذلك، بالإضافة إلى أهم المؤثرات الدولية والمحلية التي تؤثر على الأحداث والاتجاهات الحديثة لمواجهة الظاهرة وسبل الوقاية منها.

وبالإضافة لهذه التساؤلات تسعى الدراسة أيضاً إلى الإجابة على تساؤلات أخرى خاصة بالدراسة الميدانية والتي طبقت على ٤٣ حدثاً، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة خاصة بالناحية الأسرية والتعليمية والاقتصادية للمبحوث، وأيضاً نمط علاقاته الاجتماعية، ومدى تأثره بوسائل الإعلام والتقنيات الحديثة.

*Sharjah police Head Quarters police Research Center Section of Criminology.

* مركز بحوث شرطه الشارقه

المقدمة

تعد الجريمة من الظواهر التي عانت منها المجتمعات القديمة وعرفتها التشريعات في مختلف العصور عن طريق منعها القيام بالسلوكيات والأفعال التي تشكل خطورة على المجتمع والعلاقات السائدة فيه، وتعد ظاهرة إجرام الأحداث من الظواهر الإجرامية الاجتماعية القديمة، ففي القدم اعتبر الحدث المنحرف مجرماً ويستحق العقاب، أما في المجتمعات الحديثة فهي تنظر إلى الحدث على أنه ضحية عدة ظروف أدت به إلى الانحراف وسوء التكيف(١).

وقد أخذت ظاهرة انحراف الأحداث بعداً جديداً في المرحلة الراهنة من حيث تداخل العديد من العوامل التي ساهمت في استفحالها وازديادها في دول عدة؛ منها دولة الإمارات العربية المتحدة، فنتيجة للتغير الاجتماعي الذي واكب الطفرة النفطية واتجاهها نحو التنمية والتصنيع، ارتفعت نسبة الجرائم المرتكبة من قبل الأحداث بالدولة نتيجة لتأثرها بكافة التغيرات المصاحبة لتلك الطفرة ، بل إنهم كانوا من صانعي تلك التغيرات في بعض الأحيان، حيث أصبحت الدولة مركزاً لجذب العمالة الوافدة وما تحمله من اختلافات في العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات الدينية، وأيضاً ما أحدثه التطور الاقتصادي من تمكين الحدث امتلاك الوسائل التي تساعده على الانحراف، هذا بالإضافة إلى تداخل مجموعة العوامل التي ساهمت ومازالت تغذي الاتجاه نحو الانحراف كالمشكلات الأسرية وجماعات الأقران وما إلى ذلك.

وحيث إن هؤلاء الشباب هم رجال المستقبل، وأي جهد يوجه لرعايتهم وحمايتهم هو بمثابة تأمين لمستقبل الأمة وتدعيم سلامتها؛ فقد أدركت دولة الإمارات ذلك، فأولتها أهمية خاصة حيث أصدرت القوانين والأنظمة المتعلقة بانحراف الأحداث، وأنشأت المؤسسات التربوية التي تلعب دوراً هاماً في الحد من ظاهرة الانحراف بين الشباب، لأن منحرف اليوم قد يكون مجرم الغد ما لم تهيأ الأسباب التي تحول بينه وبين الاستمرار في طريق الانحراف(٢).

أهمية الدراسة

١. تنبثق أهمية هذه الدراسة من أنها تعرض بالدراسة والتحليل لواحدة من أهم المراحل في حياة الإنسان ألا وهي مرحلة الشباب؛ تلك المرحلة التي تعد من أهم المراحل الحرجة التي يمر بها الإنسان في حياته، وتضاعف أهمية الدراسة في أنها تتناول بالدرس والتحليل طاقات بشرية في المجتمع انحرفت في مرحلة مبكرة وباتت تهدد كيانه وتعرض حياة أفراده وسلامتهم للخطر، خاصة أن الأحداث الجانحين سواءً كانوا مواطنين أو وافدين يرتكبون سلوكيات لا أخلاقية تطورت في نوعيتها وأساليبها عما كانت عليه من قبل، فإلى جانب جرائم السرقة والشذوذ الجنسي ظهرت أشكال أخرى من المخالفات مثل الخطف والاغتصاب وتعاطي المسكرات والمخدرات والاعتداء على الأموال والأشخاص وسائر المصالح الأخرى التي تحميها القوانين في الدولة بالإضافة إلى أنها أصبحت قوى معطلة وغير منتجة الأمر الذي يؤثر سلباً على رقي المجتمع ومواكبته لركب التطور، كما ترجع أهمية الدراسة إلى الوقوف على أهم المؤثرات والعوامل الرئيسية الدافعة إلى ازدياد الظاهرة بل ووضع الحلول الوقائية لها.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الراهنة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في الآتي:

١. التعرف إلى حجم ظاهرة انحراف الأحداث في مجتمع الإمارات.

٢. التعرف إلى الخصائص الديموغرافية للأحداث.

٣. التعرف إلى طبيعة الظروف الأسرية والحالة التعليمية للحدث.

٤. التعرف إلى الأوضاع الاقتصادية للحدث.

٥. التعرف إلى العلاقات الاجتماعية للحدث.

٦. التعرف إلى مدى تأثر الحدث بوسائل الإعلام والتقنيات الحديثة.

٧. التعرف إلى أكثر السلوكيات المنحرفة التي تنتشر بين الأحداث.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة الراهنة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مفهوم الحدث؟

٢. ما هي السلوكيات المجرمة والعوامل المؤثرة فيها؟

٣. ما المؤثرات الدولية والمحلية التي ساهمت في جنوح الأحداث؟

٤. ما الاتجاهات الحديثة لمواجهة الظاهرة وسبل الوقاية منها؟

٥. ما حجم ظاهرة انحراف الأحداث في مجتمع الإمارات ؟

هذا بالإضافة إلى سعي الدراسة للإجابة عن التساؤلات الخاصة بالدراسة الميدانية، وهي:

١. ما الخصائص الديموغرافية للأحداث؟

٢. هل توجد علاقة بين جنوح الأحداث وطبيعة الظروف الأسرية الخاصة بالحدث؟

٣. هل توجد علاقة بين جنوح الأحداث والحالة التعليمية للحدث؟

٤. هل توجد علاقة بين جنوح الأحداث والأوضاع الاقتصادية للحدث؟

٥. هل توجد علاقة بين جنوح الأحداث ونمط علاقاتهم الاجتماعية ؟

٦. هل توجد علاقة بين جنوح الأحداث ووسائل الإعلام ؟

٧. هل توجد علاقة بين جنوح الأحداث والتقنيات الحديثة ؟

٨. ما أكثر السلوكيات المنحرفة التي تنتشر بين الأحداث ؟

مناهج وأدوات الدراسة

استندت الدراسة الراهنة إلى المناهج والأدوات التالية:

• **منهج وصفي تحليلي:** حيث تمت الاستعانة به لوصف الظاهرة في الدولة وتحليلها علمياً ووفق نظريات معينة.

• **الاستبانة:** من خلالها يتم التعرف على استجابات المبحوثين للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

• **الإحصاء:** تمت الاستعانة به في التحليل الكمي والكيفي للبيانات وذلك من خلال برنامج **SPSS, Excel**.

مجالات الدراسة

• **المجال المكاني:** تم إجراء الدراسة على الوحدة الشاملة للرعاية الاجتماعية ودار التربية للفتيات والمنشآت الإصلاحية والعقابية في إمارة الشارقة بالإضافة إلى جمعية توعية ورعاية الأحداث في إمارة دبي والمنشآت الإصلاحية والعقابية في إمارة عجمان.

• **المجال البشري:** تم إجراء الدراسة الراهنة على الأحداث الذين تم إيداعهم في المراكز والمنشآت السالفة الذكر.

• **المجال الزمني:** امتد المجال الزمني لهذه الدراسة في الفترة من ١٠ مارس ٢٠٠٥م إلى نهاية إبريل ٢٠٠٥م، وأنفقت هذه الفترة في الاطلاع المكتبي والمعالجة الميدانية لتساؤلات الدراسة وتفريغ البيانات وتحليلها.

المفاهيم الأساسية للدراسة

تنطوي الدراسة الراهنة على تعريف رئيسي وهو الحدث، ويختلف تعريفه تبعاً لوجهات النظر المختلفة للمختصين في المجالات المتعددة وسوف نستوضح بعض وجهات النظر هذه في المجالات الاجتماعية والنفسية والقانونية.

التعريف الاجتماعي والنفسي للحدث المنحرف

يعرف علماء الاجتماع الحدث المنحرف على " أنه ضحية ظروف خاصة اتسمت بعدم الاطمئنان والاضطراب الاجتماعي لأسباب متعلقة بالانخفاض الكبير لمستوى المعيشة الذي يعيش في ظله أو هو ضحية مزيج من هذا وذاك" (١).

وعرف البعض الحدث " بأنه الصغير منذ ولادته حتى يتم النضج الاجتماعي والنفسي وتتكامل لديه عناصر الرشد " (٢).

وفي تعريف آخر للحدث " هو الصغير منذ ولادته حتى ينضج اجتماعياً ونفسياً وتتكون لديه عناصر الرشد المتمثلة في الإدراك التام أي معرفة الإنسان لصفة وطبيعة عمله، والقدرة على تكييف سلوكه وتصرفاته طبقاً لما يحيط به من ظروف ومتطلبات الواقع الاجتماعي" (٣).

التعريف القانوني للحدث المنحرف

عرف القانونيون الحدث بأنه " هو المنحرف في الفترة ما بين سن التمييز وسن الرشد الذي يثبت أمام السلطة القضائية أو أية سلطة أو جهة أخرى مختصة أنه قد ارتكب إحدى الجرائم أو تواجد في إحدى الحالات التي يحددها القانون".(٤)

أما مكتب الشؤون الاجتماعية التابع للأمم المتحدة فيعرف الحدث من الناحية القانونية على أنه "شخص في حدود سن معينة يمثل أمام هيئة قضائية أو أية سلطة أخرى مختصة بسبب ارتكاب جريمة جنائية ليتلقى رعاية من شأنها أن تيسر إعادة تكيفه الاجتماعي" (٤).

وفي تعريف آخر للحدث هو " الصغير الذي بلغ السن التي حددها القانون للتمييز ولم يتجاوز السن التي حددها لبلوغ الرشد" (٢).

وهو " الشخص الذي يعتدي على حرية القانون ويرتكب فعلاً نهي عنه في سن معينة ولو قام به البالغ لوقع تحت طائلة العقاب سواء كان هذا الفعل مخالفة أو جنحة أو جناية ".(٥)

أما الحدث في قانون الأحداث الجانحين والمشردين رقم (٩) لدولة الإمارات العربية المتحدة فهو " من لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره وقت ارتكابه الفعل محل المساءلة أو وجوده في إحدى حالات التشرد " (٦).

أما التعريف الإجرائي للحدث فهو " الشخص الذي لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره كان ضحية لمجموعة من العوامل التي أثرت على سلوكه وشخصيته، فارتكب أفعالاً خارجة عن القانون، وتتسم الأفعال بالثبات والاستمرارية بشرط ألا يكون فاقداً للوعي أو التمييز ".

وهذا التعريف هو الذي سيتبناه الباحث وستبنى الدراسة بناء عليه.

الإطار النظري للدراسة

يعد موضوع جنوح الأحداث من الموضوعات الهامة والتي يهتم بها الكثير من المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة، سواء كانت علوم

اجتماعية أم نفسية أم قانونية وكذلك العلوم الشرطية، وبناء عليه فقد أفرزت هذه التخصصات العديد من الكتب والمراجع والدراسات حول هذا الموضوع، حيث تعد ظاهرة انحراف الأحداث من الظواهر التي شكلت هاجساً وقلقاً للمسؤولين في الدول كافة لما لها من آثار سلبية عديدة على الفرد وأسرته والدولة التي ينتمي إليها. ونظراً لأهمية التطرق لهذه الظاهرة لوضع الحلول وطرق الوقاية من ازديادها، سيتم في هذا الفصل معالجة الموضوع من عدة زوايا، هي كالتالي:

أولاً: المداخل النظرية المفسرة لظاهرة انحراف الأحداث

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير انحراف الأحداث كل حسب تخصصه؛ فهناك النظريات القانونية والنفسية والاجتماعية والبيولوجية. وفي الدراسة الحالية سوف يتم التطرق إلى السلوك المنحرف من وجهة النظر الاجتماعية، وهناك العديد من النظريات الاجتماعية التي اهتمت بتفسير الانحراف منها المدخل اللامعياري والمدخل الايكولوجي ومدخل المادية التاريخية " الصراعي" والمدخل الثقافي ونظرية الوصم ونظرية الاختلاط التفاضلي(٧). وفي هذه الدراسة سوف يتم تبني نظرية سذرلاند والمعروفة باسم "الاختلاط التفاضلي" والتي تعد تطويراً منهجياً لشرح كيفية انتقال السلوك الإجرامي بطرق التعلم من الآخرين؛ أو من خلال الاختلاط بالمجرمين والمنحرفين وتعلم الأنماط الإجرامية والمبررات التي تشجع على ارتكاب الجريمة أو السلوك المنحرف.

ويبني سذرلاند نظريته على أساس: انخراط الشخص في السلوك الإجرامي من خلال مراحل متتالية، حيث إن كل مرحلة تؤدي إلى المرحلة التي بعدها ويمكن توضيح أهم ملامح تلك النظرية في الآتي:

- السلوك الانحرافي يتعلمه الفرد ولا يرثه.
- يتم تعلم السلوك الانحرافي من خلال الاتصال مع أشخاص آخرين والتفاعل معهم.
- تتم عملية تعلم السلوك الانحرافي في الجماعات التي تربط بين أفرادها روابط وعلاقات قوية.
- تتكون عملية تعلم السلوك الإنحرافي من عنصرين هما فن ارتكاب الجريمة (التخطيط والتحفيز وطرق ارتكابها)، والعنصر الثاني توجيه الميول وإعطاء التبريرات لهذه التصرفات.
- إن توجيه الدوافع والميول سواء بموافقة أو مخالفة النصوص القانونية هو من الأمور المكتسبة، فهناك بعض الجماعات التي يحاط فيها الفرد بأشخاص يحترمون النصوص القانونية فيكون تأثيرهم إيجابياً عليه، بعكس الجماعات الذين ينتهكون القانون ويكون تأثيرهم سلبياً على الفرد المنتمي إليهم.
- الفرد يصبح مجرماً عندما تتغلب عوامل مخالفة القانون على عوامل احترامه، وهذا هو مبدأ نظرية الاختلاط التفاضلي، فالمراحل السابقة يمر بها الأفراد المجرمون وغير المجرمين، ويكون الفرد مجرماً عندما يكون على اتصال بنماذج إجرامية وفي نفس الوقت غياب النماذج الجيدة.
- يتنوع الاختلاط التفاضلي حسب: تكراره ومدته وأسبقيته وعمقه فتأثير التكرار والمدة في القيام بالسلوك الإجرامي أو المنحرف أو الابتعاد عنه واضح أما الأسبقية، يقصد بها أن اكتساب سلوك احترام القانون يكون منذ الطفولة ويستمر

مدى الحياة، ونفس الأمر بالنسبة لاكتساب السلوك الإجرامي. وعمق الاختلاط يقصد به مركز الشخص النموذج الذي يعارض أو يحبذ السلوك الإجرامي ورد الفعل العاطفي المرتبط بالجماعات. (٨).

وفي الحقيقة لا يمكن تفسير كافة صور الانحراف من خلال نظرية واحدة؛ وإنما تجدر الإشارة من البداية إلى أن لكل نظرية مجموعة من صور الانحراف تنطبق عليها بصورة كبيرة أكثر من غيرها، إذ إن الانحراف لدى الأحداث ليس نتاج عامل واحد فقط؛ وإنما تتداخل وتتشابك العوامل المؤثرة في دفع الحدث إلى الانحراف والخروج عن السلوك السوي.

ثانياً: السلوكيات المجرمة لدى الأحداث والعوامل المؤثرة فيها

يتخذ السلوك المنحرف عند الأحداث مظاهر وأشكال مختلفة توجه سلوكه وتطبع شخصيته امتداداً من الظروف البيئية الفاسدة إلى العوامل النفسية الكامنة في أعماقه، ومن أبرز هذه السلوكيات ما يلي:

١. الاعتداءات الواقعة على الأموال

هناك صور عديدة للاعتداءات الواقعة على الأموال مثل السرقة والنصب والنشل وخيانة الأمانة، ويرجع ذلك لأسباب كثيرة منها حاجة الحدث للإنفاق مجاراة وتقليداً لأقرانه الذين لديهم القدرة على الإنفاق والبذخ، وأيضاً كثرة المغريات التي تستثير غرائز الحدث بالإضافة إلى سهولة ارتكاب العديد من الاعتداءات الواقعة على الأموال من سرقة ونشل وسطو(٣).

أما بالنسبة للطرق المستخدمة في جريمة السرقة عند الأحداث فسيتم عرض بعض منها:

- خطف الحقائب النسائية.
- سكب حامض النتريك على أقفال المحلات لإذابتها وفتح الأبواب.
- نشل الأشخاص من المحلات المزدحمة أو من السيارات العامة وغيرها من الأماكن.
- قطع للزجاج بواسطة آلة خاصة والدخول إلى المنازل والمحلات (٩).

٢. الاعتداءات الواقعة على الأشخاص (الإيذاء)

ويقصد بها كل من أقدم قصداً على ضرب شخص أو تعريضه للخطر أو إيذائه بأي فعل مؤثر من وسائل العنف والاعتداء(٩)، ومن أمثلة الاعتداءات التي يقوم بها الأحداث قيادة سيارات أو دراجات نارية بدون رخصة، الأمر الذي يسبب وقوع أضرار على الآخرين قد تصل إلى القضاء على حياتهم وليس مجرد الإيذاء الجسدي أو إيذاء ممتلكاتهم فقط(٣).

٣. الإخلال بالأمن والنظام العام

يأخذ الاعتداء على الأمن والنظام العام شكل التشويش وإحداث الفوضى والذعر والخوف في منطقة معينة، وتحطيم الممتلكات ونهبها وإحراقها، وفي بعض الأحيان المشاركة في التظاهرات سواء السياسية أو الطلابية (٣).

٤. التزوير واستعمال الأشياء المزورة

لا يعمد الأحداث إلى التزوير لأهداف مادية بحته كما هو الحال بالنسبة للكبار، وإنما يعمدون لذلك لتحقيق منفعة ذاتية تتوافق مع رغباتهم وميولهم حسب المرحلة العمرية التي يعيشونها، وهناك مجالات متعددة للتزوير أهمها تزوير رخص قيادة السيارات ورخص لحيازة الأسلحة والذخائر والوثائق الرسمية من أجل الانتساب لمدرسة معينة أو مرحلة دراسية أو وظيفة معينة(3).

٥. تعاطي المشروبات الكحولية والمخدرات

من السلوكيات المجرمة والخاطئة التي يمارسها الأحداث تعاطي الحبوب المخدرة واستنشاق

الغراء والسماسيم وتناول المشروبات الروحية بمختلف أنواعها، وترجع خطورة هذه السلوكيات إلى الآثار المدمرة والخطيرة على الحدث، ثم لما يمكن أن يرتكبه الحدث من جرائم أخرى بسبب المخدرات والمسكرات، فالحدث الذي ينتمي لأسرة مستواها الاقتصادي متدن قد يلجأ للسرقة والسلب وفي بعض الأحيان تصل للقتل وذلك من أجل الحصول على المال الكافي لشراء هذه المواد المخدرة (٣).

٦. الإخلال بالآداب العامة

وهي مجموعة من الاعتداءات التي تبدأ بالتحرش وتنتهي بالاغتصاب وقد يكون الكبت الجنسي الذي يعاني منه الحدث في سن المراهقة؛ وعدم ممارسة بعض الأحداث للهوايات العضلية السبب في ارتكاب الجرائم أو الجنح المتعلقة بالآداب العامة (٣).

٧. التسول والتشرد

ويقصد بالتسول: "الاستجداء من الغير نتيجة ظروف خارجية من البيئة العائلية أو الاجتماعية"، ويظهر في فترات الضيق الاقتصادي بصفة عامة (١٠).

وبالرجوع لإحصائيات الوحدة الشاملة للرعاية الاجتماعية بالشارقة في الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٤م (١١) نجد أن الجرائم التي احتلت المراكز الخمسة الأولى هي على الترتيب: السرقة بعدد جرائم بلغ (٣٧٤) جريمة، يليها اللواط بعدد (١٣٢) جريمة، ثم الاعتداء البليغ بعدد (٥٢) جريمة، ثم المشاجرة بعدد (٥٠)، يلي ذلك جريمتا الزنا وهتك العرض بعدد (٤٦) جريمة.

أما بالنسبة للعوامل الدافعة للانحراف فهي تتنوع وتتداخل، فمنها العوامل المباشرة والتي تخص الحدث نفسه ومنها العوامل غير المباشرة، فكل إنسان يتمتع بتكوين نفسي وبيولوجي خاص؛ ولديه قدرات وميول واتجاهات مختلفة، وفي الوقت نفسه يعيش في وسط اجتماعي لا يقتصر دوره على بناء الفرد مادياً فقط، بل يتعداه إلى ضبط سلوكه وجعله يتوافق مع القيم السائدة في ذلك الوسط والذي يشمل أطراف متعددة سواء الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، المنطقة السكنية.

كما أنه من الصعب حصر كافة العوامل الدافعة للإنحراف بالنسبة للأحداث، فهذه العوامل تتغير من فرد لآخر، ومن بيئة لأخرى، كما تتغير من زمن لآخر، وفي نفس الوقت؛ لا يعني تعدد العوامل أنها على درجة واحدة من الأهمية، فبعض العوامل قد تكون سبباً رئيسياً في الانحراف والبعض الآخر من الأسباب الثانوية أو المساعدة على الانحراف(٥)، إلا أنه يمكن تقسيم أهم هذه العوامل فيما يلي:

أولاً: العوامل الذاتية للحدث

أ. **العوامل الخلقية**: ويقصد بها الخصائص التي تنتقل من الأصول إلى الفروع، أي منذ أن يتكون الجنين وهي تتضمن التالي:

١. **الوراثة**: ويقصد بها انتقال الصفات العضوية من السلف إلى الخلف، متمثلة في بعض العوامل المسببة للإنحراف مثل: الأمراض العقلية والعضوية والصفات المزاجية المختلفة أو الصفات غير المرغوبة للأجداد عن طريق الآباء والأمهات إلى الأبناء، مما يساهم في تكوين سلوكهم الإنحرافي، وفي الحقيقة فإن هذا الأثر للوراثة والذي أدى إلى ظهور نظرية "وراثة الإجرام" من النظريات القديمة التي نادي بها العالم لومبروزو، حيث يرى أن وراثة الجينات هي التي تدفع بالمصاب إلى السلوك المنحرف، والإنسان لا يرث سلوكاً محدداً وإنما يرث إمكانية الاستعداد فقط من

خلال تلك الجينات، وعليه فإن هناك ضرورة لوجود البيئة والعوامل المساعدة لظهور السلوكيات المنحرفة [٥].

٢. **الغدد الصماء:** يعد هذا النوع من الغدد من المصادر المهمة التي تساعد الفرد على ممارسة الجوانب المختلفة للحياة الاجتماعية والعقلية والنفسية، وذلك من خلال إفراز بعض المركبات الكيميائية في الدم بصورة منتظمة ومقننة، وأي خلل في افرازات هذه الغدد يؤدي إلى اضطرابات في الكثير من الأجهزة الموجودة في جسم الإنسان، ومن أبرز هذه الإضطرابات اضطراب الغدد التناسلية الذي نتج عنه الانحرافات الجنسية، بالإضافة إلى عدم انتظام الغدد الأخرى كالغدة فوق الكلية والغدة الدرقية التي تؤدي إلى سرعة الغضب مما يعرض الفرد للانحرافات العدوانية [١٢].

ب. **العوامل الجسمية:** تتضمن هذه العوامل الصفات الجسمية التي ترتبط بذات الفرد من حيث الشكل الخارجي من: الطول، والقصر، والبدانة، ولون البشرة، وتقاطيع الوجه والأعضاء، وهذه العوامل تشتمل على ما يلي:

١. **النوع:** يوجد فرق في نسبة الجريمة ونوعها بين الرجل والمرأة بسبب الصفات العضوية التي ينفرد بها كل منهما عن الآخر، فهناك جرائم تنشر بين فئة الذكور وأخرى خاصة بالإناث، بالإضافة إلى وجود جرائم مشتركة بينهما، ونسبة الإجرام لدى الذكور أعلى منها عند الإناث، لأنها تميل إلى المحافظة وتغلب عليها عاطفة الأمومة والتي تنعكس على سلوكها وشخصيتها.

٢. **التكوين العضوي:** ويقصد بذلك: "الصفات التي رافقت الحدث منذ ولادته"، فأي نقص في التكوين الجسدي أو الأمراض العضوية التي تسبب تغيراً عضوياً ، وكذلك العاهات والتشوهات قد تدفع بالحدث إلى تصرفات شاذة نتيجة الإحساس بالنقص؛ والرغبة في الانتقام.

٣. **السن:** تبدأ أعمار الأحداث الجانحين من سن الثالثة عشرة؛ وهذا العمر هو بداية سن المراهقة، ومعلوم ما تتميز به هذه المرحلة من خصائص نفسية قد تتسبب في اضطرا بات في شخصية وسلوك الحدث إذا ما توافرت عوامل نفسية واجتماعية تساعده على الانحراف.

٤. **الأمراض العضوية:** تتسبب بعض الأمراض العضوية في خلل نفسي يؤدي بدوره إلى تصرفات شاذة ومخالفة للقوانين ولعادات ولتقاليد المجتمع، فقد تكون هذه الأمراض بمثابة صعوبات أمام الحدث تدفعه لردود فعل عنيفة؛ وارتكاب أفعال إجرامية نتيجة حساسيته الزائدة وشعوره بالاضطهاد والنقص، فيرتكب جرائم مثل: جرائم الإيذاء البدني والقذف والإتلاف، كما أن عجزه عن الحصول عن المال بسبب هذه الأمراض يدفعه إلى ارتكاب جرائم الأموال، كما أن عجزه عن إشباع رغباته العاطفية والجنسية قد تفضي إلى ارتكاب جرائم الاعتداء على العرض [٥].

ج. **العوامل العقلية:** وتتضمن: النقص العقلي أو الذكاء أو الغباء والقدرات الخاصة، فالقصور العقلي يؤدي إلى ضعف التمييز بين السلوك السوي والمنحرف، وانحرافات ضعاف العقول تتميز بسهولة اكتشافها مثل: الحماقة وحالات السكر والإدمان والسرقات البسيطة، والجرائم الهمجية كالقتل بطريقة ظاهرة، وأغلب انحزافات الإناث الناقصات العقل تتجه إلى الانحرافات الجنسية، وإذا تمت معاقبة هؤلاء الأحداث فإنهم غالباً ما يهربون من المدرسة والمنزل ويلجأون إلى الكذب والغش.

والجناح والإجرام لا يرتبطان دائماً بالنقص العقلي والغباء فقط، ولكن يرتبطان كذلك بالذكاء المرتفع، فأقسى أنواع الجرائم يقوم بها الأشخاص ذوو الذكاء المرتفع، ومن جرائمهم القتل والتزوير والنصب والاحتيال وتدبير المؤامرات، والأغلب ألا يكون سبب الجناح هو التفوق الذهني، ولكن إذا لم يجد الفرد الذكي بيئة تقدر ذكاءه ولا تهيئ له الفرص لاستغلاله بطريقة ملائمة فإنه يتجه إلى الانحراف، وإلى جانب تأثير العوامل العقلية الموروثة على الانحراف فإن هناك عوامل عقلية مكتسبة كالجهل ونقص التعلم والتأخر الدراسي (١٢).

د. **العوامل النفسية:** لا يمكن فصل العوامل النفسية عن العوامل العقلية والجسمية والبيئية فهي ترتبط ببقية العوامل ارتباطاً وثيقاً لأن بقية العوامل لا تشكل خطراً إلا بارتباطها بالعامل النفسي الذي يوجه ويدفع الفرد إلى سلوك معين(5)، فمما لا شك فيه أن كل إنسان يولد وهو مزود بمجموعة من النزعات الغريزية والتي يطلق عليها "الدوافع الفطرية"، وشدة هذه الدوافع تختلف من فرد لآخر، فهي تشتد عند البعض حتى تدفعهم إلى سلوك يتعارض مع القانون والواقع؛ فيقع ما يسمي بالجناح عند الصغار أو الجريمة عند الكبار، وهذه الدوافع تقسم إلى نوعين هما: ما يتعلق بالاحتياجات الفسيولوجية، وما يتعلق بالحاجات النفسية الاجتماعية (٥).

ثانياً: العوامل البيئية

أ. **عوامل البيئة الداخلية (الأسرة):** حازت الأسرة على نصيب الأسد في غالبية الدراسات والأبحاث الخاصة بالإجرام، فهي العامل المشترك الذي يقف عنده كل باحث في دراسة طبيعة الجنوح والسلوك الإجرامي، فهي أول بيئة تحتضن الطفل وأول مصدر لتكوين خبرته في الحياة، فمن خلالها يشبع الطفل حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية والاجتماعية من الحاجة إلى الحب والتقدير والحماية والقبول (١٣)، إلا أنه نتيجة للتقدم التكنولوجي والاكتشافات العلمية طرأت تغيرات على حياة الأسرة أدت إلى اضطرابها وعدم استقرارها؛ الأمر الذي قد يساهم في دفع الطفل إلى السلوك المنحرف (١٤). ويتضح أثر الجوانب السلبية للأسرة في دفع الفرد إلى الانحراف فيما يلي:

١. **تصدع الأسرة:** هناك نوعان من التصدع الذي قد يساهم ويؤثر على الفرد ويدفعه إلى الانحراف وهما:

أ. **التصدع المعنوي**

ب. **التصدع المادي**

أ. **التصدع المعنوي:** يقصد بالتصدع المعنوي للأسرة: "المشكلات والمشاجرات التي توجد بين الوالدين وسوء التفاهم الحاصل بينهما"، وما يترتب على ذلك من إيجاد بيئة غير صالحة لتنشئة الطفل تنشئة سليمة، حيث تتميز هذه البيئة بالتوتر وعدم الشعور بالأمن أو الاستقرار، مما قد يساهم في شعور الطفل بالتوتر والاضطراب الذي يعوق نمو الشعور بالأمان، والحد من قدرته على إشباع حاجاته الأساسية، فيبحث عن ذلك في الخارج؛ مما قد يدفعه إلى اتباع السلوكيات الخارجة عن القانون والمخالفة للعادات السائدة في المجتمع (١٢).

ب. **التصدع المادي:** يقصد بالتصدع المادي للأسرة غياب أحد الوالدين أو كليهما إما بالوفاة أو الطلاق أو السجن، ولا شك أن لذلك تأثيراً سلبياً على الطفل وتوجيهه وإشباع حاجاته ورغباته. فالطلاق على سبيل المثال يصاحبه في أغلب الأحيان توترات انفعالية للأطفال فهم قد

يسكنون في منزلين مختلفين مما يعني اختلاف أسلوب المعاملة وتذبذبها وسوء استخدام السلطة الضابطة وفقدان الأمن والطمأنينة، فتخلق لديهم مشاكل تؤثر على مجرى حياتهم في المستقبل خاصة في مرحلة المراهقة والبلوغ مما يدفعهم إلى البحث عن أماكن أخرى غالباً ما تكون منحرفة وتكون وكراً للأحداث المنحرفين أو أصدقاء السوء [١٢].

وقد أطلق العالم "**سذرلاند**" مصطلح "**البيوت المحطمة Broken Homes**" على الأسر التي لها دور في دفع الفرد إلى الانحراف، وأعطى وصفاً لهذه البيوت والتي لا تخرج عن الحالات التالية[13]:

١. البيوت التي يضعف فيها الضبط الاجتماعي.

٢. البيوت التي يغيب عنها الأب أو الأم أو كلاهما.

٣. البيوت التي تتميز بسيطرة شخص واحد عليها، أو التي تتميز بالتفرقة في المعاملة.

٤. البيوت التي تعاني فقراً شديداً أو ضغوطاً اقتصادية.

٥. البيوت التي يتميز أفرادها بالتعصب الديني والعنصري.

٦. البيوت التي يكون لدى غالبية أفرادها ميول إجرامية.

٢. الوضع الاقتصادي للأسرة

يعتبر سوء الأحوال الاقتصادية للأسرة من العوامل التي تدفع بالأحداث إلى الانحراف، فالفرد في حياته الاجتماعية والمادية وخصائصه الانفعالية والسلوكية، إنما يتأثر بوضعه الاقتصادي، فالسلوك الذي يتبعه ذوو الدخل المحدود يختلف عن سلوكيات الأفراد من ذوي الدخل المرتفع؛ نظراً لأن الإمكانيات وحرية الحركة والفعل والفكر تختلف عند كل منهما[٥]، ولا شك أن سوء الأوضاع الاقتصادية لا يتأثر به الكبار فقط وإنما الأطفال كذلك، فالطفل الذي يجد نفسه بين أسرة فقيرة ويعيش الحرمان المادي؛ قد يؤثر ذلك على اتجاهاته ومشاعره، فينمو لديه الشعور بالحقد والحسد والكراهية ومشاعر النقص، مما قد يساهم في خلق جو مناسب ومساعد على نمو الاتجاهات العدوانية والسلوك المنحرف [١٢].

٣. جهل الوالدين بأساليب التربية السليمة

مما لا شك فيه أن الوالدين يشكلان مصدراً للأمان والعطف والثقة للطفل؛ وهما في نفس الوقت قد يكونان سبباً لخيبة أمله من خلال أسلوب المعاملة المتبعة معه، سواء كان ثواباً أم عقاباً [١]، ويمكن إيضاح أهم أوجه جهل الوالدين في تربية أبنائهم مما يولد الانحراف فيما يلي:

أ. **القسوة في معاملة الطفل:** ويقصد بها: "استخدام أسلوب القسوة في معاملة الطفل بصورة ينتج عنها ردود فعل عدوانية وعنيفة"، وقسوة أحد الوالدين في معاملة الطفل تدفعه إلى الميل إلى الطرف الآخر [١٤]. ويرى "**برت**" من خلال أبحاثه أن معاملة الحدث بقسوة وحزم زائد يولد لديه الرغبة في الانتقام، أو يمكن أن يولد لديه ردود فعل مادية منحرفة كالسرقة [١].

ب. **تدليل الطفل:** أن استخدام أسلوب التدليل والحماية الزائدة له أثر سلبي كذلك على شخصية الطفل، حيث تتكون لديه شخصية ضعيفة وغير قادرة على مواجهة مواقف ومشكلات الحياة، كما أنه يصبح غير قادر على تحمل المسؤولية، بل ويلجأ إلى الهروب من المنزل أو المدرسة[١٤].

ج. **الطفل غير المرغوب فيه:** يعتبر الطفل غير المرغوب فيه بمثابة المشكلة فهو قد يمثل عبئاً

على الأسرة إما بسبب ظروفها الاقتصادية، أو ربما تكون الأسرة في انتظار مولود وترزق على عكس ما كانت تنتظر، أو يشعر الوالدان برغبتهما في الأطفال ويشعران في نفس الوقت بالكره بسبب وجود بعض الظروف التي تخلق دافع الكره كالأم التي تسبب الكثير من المشاكل لزوجها أو الأب الذي يدمن على السلوكيات المنحرفة أو اللذين تشغلهم حياتهم الخاصة من خلال ممارسة هواياتهم وانشغالهم عن رعاية أبنائهم. وهذه النوعية من الأطفال التي تفتقد الرعاية الداخلية في الأسرة تلجأ إلى البيئة الخارجية وتبحث عن الحنان والاستقرار مما قد يدفع بهم إلى سلوك طرق الفساد والانحراف[١٤].

د. **التناقض في التعامل مع الأبناء:** إن استخدام أسلوب القسوة الزائدة من قبل الأب واللين من قبل الأم، يساهم في فقد الثقة في أنفسهم وفي الآخرين، وخلق شخصية اتكالية غير قادرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات[١٥].

٤. **المستوى السلوكي السيئ للأسرة**

تكون الأسرة في مستوى سلوكي سيء في حالة كون أحد الوالدين أو كليهما منحلاً خلقياً أو مجرماً أو مدمناً على تعاطي المخدرات والمسكرات، مما يشكل ذلك خطراً على سلوك الطفل الذي قد ينزلق إلى نفس الهاوية، وذلك لأن الوالدين يمثلان قدوة لأبنائهم، والخطورة تزداد إذا قام الوالدان أو أحدهما بتشجيع الطفل على اقتراف الرذائل بهدف الحصول على المال[١٦].

ب. عوامل البيئة الخارجية

١. **المدرسة:** توازي المدرسة دور الأسرة من حيث الأهمية كونها إحدى المؤسسات الرئيسية التي تساهم في تشكيل وعي وعقلية الطفل وتركيبته النفسية وكثيراً ما تلعب المدرسة دوراً سلبياً في حياة الطفل مما يجعلها تدخل في إطار العوامل المسببة للانحراف ويتضح ذلك من خلال الآتي:

أ. **الرفقة السيئة بالمدرسة:** عند التحاق الحدث بالمدرسة يلتقي بعدد كبير من التلاميذ الذين يقاربونه في العمر والأفكار فتربطهم مشاعر مشتركة، فإذا صادف أن تعرف الحدث على رفاق السوء فإنه يتأثر بهم وينحرف عن السلوك السوي، وإذا كانت هذه الرفقة تنزلق إلى طريق الانحراف فيجب أن نقرر أن الأطفال لا يتأثرون بهذه الصحبة إلا من كان لديه الاستعداد للانحراف. وفي مجتمع المدرسة يجد الحدث نفسه يخالط نماذج مختلفة من الطباع والأمزجة، ولابد أن يختار بعضاً منها إما بدافع التقليد أو انسياقاً وراء الجماعة [١]، وقد يلجأ نتيجة لذلك إلى الهروب من المدرسة والتردد على أماكن اللهو واللجوء إلى السرقة للحصول على المال من أجل المباهاة أمام الرفقة وإنفاقه على لهوه تقليداً لمن خالطهم [١٦].

ب. **القدوة المنحرفة:** مما لاشك فيه أن للمدرس دوراً في توجيه التلاميذ الذين يحرصون على ملاحظة تصرفاته وسلوكه فيتأثرون بها على درجات مختلفة، فإذا كانت شخصية المدرس تتميز بانحرافات سلوكية فإن عائد ذلك يكون سلبياً على الطلبة في حالة تقليدهم له في سلوكه المنحرف، باعتباره القدوة وبوصفهم الأدنى وهو الأعلى طبقاً لنظرية التقليد [١٦]، وبالإضافة لذلك فإن أسلوب معاملة المدرسين للطلبة له دور في دفع الفرد إلى اتباع السلوكيات الإيجابية والجيدة أو المنحرفة، فسوء معاملتهم وقسوتهم مع الطلبة قد يجعل من المدرسة مثيراً شرطياً للألم والعقاب فيلجأ الطفل إلى الهروب من المدرسة

والذي يجد فيه متنفساً لخفض التوتر والقلق [١٢].

هذا وقد تفشل المدرسة في تحقيق التكامل الوظيفي بين أدوار العاملين بالمدرسة وغيرهم مما يؤثر ذلك في عدم التعاون بينهم على اكتشاف مشكلات الأطفال في وقت مبكر [١٤].

ج. النظام الصارم والمعاملة الخاطئة: لكي تتمكن المدرسة من أداء دورها التربوي والتثقيفي لابد أن تفرض حداً من القواعد والنظم، فإذا فرضت أسلوباً صارماً لا يتفق والحد الطبيعي للأمور فإن ذلك يؤدي إلى نفور الطلبة من الدراسة والهروب من المدرسة حيث لا يجد فيها مكاناً ينمو فيه نمواً يتفق مع طبيعة المجتمع فيشعر بالقلق والفشل والميل للقيام بالأعمال الخارجة عن العرف الاجتماعي وذلك للتعويض عن قصوره. إذاً يجب على المدرسة إيجاد التوازن بين الحرية المعطاة في ضوء المنطق وبين النظام الذي من شأنه أن يمنع الانحراف[١].

د. الفشل في الدراسة: إن سوء معاملة المدرسين للتلاميذ ذوي القدرات العقلية المنخفضة يؤدي إلى زيادة الشعور بالفشل والتوتر والقلق، مما يترتب عليه نمو مشاعر عدوانية تجاه المدرسة والمدرسين، فيلجأون إلى السلوك العدواني والسرقة باعتبارها استجابات لخفض حدة القلق والتوتر[١٤].

٢. المنطقة السكنية: المنطقة السكنية عبارة عن منطقة جغرافية تحدد إقامة أفراد الأسرة وتشكل علاقاتها وتواصلها بالأفراد والجماعات، التي تشكل بعض جوانب الصورة الايكولوجية التي تتميز بها المنطقة. والمنطقة السكنية توفر للأسرة معظم المؤثرات الخارجية والظروف والفرص التي تتيح لأفراد الأسرة أسباب الولاء والانتماء والمخالطة، أي أنها تسهم في تزويد الفرد الاتجاهات والمواقف والقيم والعادات والمعايير السلوكية التي تميز المنطقة الاجتماعية[١٣]، وقد أيدت الدراسات أن للمنطقة السكنية أثراً في دفع الفرد إلى التشرد والانحراف وقد حاول العلماء تشخيص سمات وعناصر الحي الفاسد والتي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بتكوين السلوك الجانح، وتبين أن هناك سبعة أنواع للمناطق الفاسدة وهي كالتالي:

- الحي الفقير المزدحم سكانه والذي يشيع فيه الفقر والرذائل الاجتماعية، ولا يكون الفقر في هذه الأحياء العامل الرئيسي، وإنما سلوك الأفراد، ونوعيتهم وطبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة بين السكان والعناصر الثقافية فيها.
- الحي الفقير جداً والذي يطغى فيه الفقر على كل صفة أخرى.
- الحي المغلق الذي تفصله عن بقية أجزاء المجتمع الكبير عوائق طبيعية، أو فوارق اجتماعية واضحة، فهو لا يعد جزءاً من المجتمع الكبير ولكنه يعيش على هامشه أو في أطراف منطقة سكنية جيدة.
- الحي الذي يعيش فيه أشخاص غير متزوجين، وفي غرف منفردة مؤجرة ويوجد فيه خليط سكاني يجمع بين أفراد غير متجانسين ومن أقليات متعددة، بسبب انخفاض أجر السكن فيه.
- حي الأجانب، وهو الحي الذي تتخذه أقلية معينة موطناً دائماً، وتتحدر هذه الأحياء إلى عزلة اجتماعية كبيرة تشيع فيها الرذيلة والجنوح والجريمة.
- حي الرذائل والموبقات، وهو حي يعتمد في معيشته على مزاولة البغاء والمقامرة، وغالباً ما يكون جانباً لكبار رجال العصابات الإجرامية بغرض العيش وممارسة الأنشطة الإجرامية المختلفة.

• الحي الريفي، وهو جزء من ريف معين يلجأ إليه المجرمون الهاربون من العدالة بهدف التستر [١٢].

٣. جماعة الأصدقاء: لهذه الجماعة تأثير كبير على الفرد، ومن خلالها يستمد القوة والقيم والسلوكيات ويشعر بالراحة والقدرة على تحقيق ذاته وكيانه.

وقد تم تصنيف أصدقاء الحدث إلى ثلاثة أصناف رئيسية يختلف تأثير كل صنف عن الآخر وهذه الأصناف هي:

1. **أصدقاء الحدث المماثلون له في السن.**
2. **أصدقاء الحدث الأكبر منه سناً.**
3. **أصدقاء من الأقارب والجيران.**

وأكثر هذه الأصناف خطورة وتأثيراً على الحدث هو الصنف الثاني الذين يفوقون الحدث في السن، فهو يعتبرهم قدوة ومثلاً أعلى، فسلوكياتهم المنحرفة يراها شجاعة فيقلدهم ويقتدي بهم، بالإضافة إلى أنه قد يستغل من قبل رفاقه الأكبر سناً في ارتكاب بعض الجرائم كالسرقة وترويج المخدرات وغيرها من الانحرافات [٢].

٤. ضعف الوازع الديني للحدث: إن للدين وما يحتويه من الأخلاق والقيم التي تحث على السلوك القويم يساعد على جعل الطفل بمنأى عن الانحراف، أما إذا كان الوازع الديني ضعيفاً فإنه من السهل عليه ارتكاب السلوكيات المنحرفة دون الإحساس بالذنب والشعور بالإثم[١٦].

٥. أوقات الفراغ: لأوقات الفراغ والبطالة التي يعيش فيها الأحداث مساوئ وآثار سيئة على سلوكهم فنتيجة لامتلاكهم متسعاً من الوقت لقضائه في الشوارع وأماكن اللهو والاختلاط بجنسيات مختلفة والذي ينتج عنه تعرفهم على ذوي السلوكيات المنحرفة فيتأثرون بهم ويقلدونهم في ممارسة السلوكيات المضادة للمجتمع.

وبالإضافة لذلك فإن أوقات الفراغ التي يعيش فيها الحدث يمكن أن تولد لديه الإحساس بعدم الثقة بالنفس والشعور بالنقص الذي قد يعوضه بارتكاب السلوكيات المنحرفة لاسترجاع ثقته بنفسه[١].

ثالثاً: المؤثرات الدولية والمحلية في جنوح الأحداث

مما لا شك فيه أن هناك تداخلاً بين المؤثرات الدولية والمحلية التي تساهم في جنوح الأحداث، فالمؤثر المحلي قد يكون متمخضاً عن المؤثرات الدولية التي ساهمت في إحداث تغيرات كثيرة على المستوى المحلي لكل دولة، ومن هذه المؤثرات الدولية ما يلي:

١. الهجرة

يقصد بها انتقال السكان من مكان لآخر، وما يترتب على هذا الانتقال من نتائج سلبية سواء على المناطق المهاجر منها أو المهاجر إليها[١٧]. وهذا الانتقال لا يكون عشوائياً وإنما يكون على أساس ما تتميز بها الدولة المهاجر إليها من ازدهار وغنى ورفاهية، نتيجة لزيادة الرغبات والحاجات الإنسانية في العصر الحالي وما يترتب عليها من زيادة بذل الجهود لتحقيق ذلك والتي قد تخرج عن إطار الشرعية فيرتكب المهاجرون سلوكيات إجرامية لتحقيق مآربهم، بالإضافة إلى نشر بعض الأفكار المنحرفة والمخالفة لما هو سائد ومتعارف عليه في المجتمع من قيم وتقاليد وقوانين[١].

ومن أهم عوامل الطرد التي تدفع بالأفراد إلى الهجرة إلى الدول الأخرى انخفاض الدخل في بلد الأصل واكتظاظ السكان، حيث أن غالبية المهاجرين لدولة الإمارات من دول تعاني من ذلك مثل الهند وإيران وباكستان ومصر، الأمر

الذي يجعل حكومات هذه الدول تسهل إجراءات تصدير عمالها إلى الخارج. وبالإضافة لهذين العاملين هناك عامل آخر هو زيادة حدة البطالة وأيضاً الأوضاع الداخلية السيئة بسبب سوء الظروف السياسية أو جمود الحراك الاجتماعي.[١٨]

٢. الثورة التكنولوجية

أحدث التطور والتقدم التكنولوجي في عدة أوجهه تغييرات كثيرة شملت مختلف نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها، وكان لهذا التقدم تأثيراً على سلوك الفرد حدثاً كان أم بالغاً، فمثلاً الثورة التي حدثت في مجال الاتصالات والمواصلات من انترنت وقنوات فضائية ورسائل الهواتف المتحركة كانت لها آثار وانعكاسات سلبية وإيجابية على الأفراد، حيث أن سرعة الاتصالات بين أنحاء العالم المختلفة جعلت أي تطور أو تغيير يحصل في ناحية ما، ينقل تأثيره إلى كافة أجزاء العالم القريبة والبعيدة سواء كان هذا التغير إيجابياً أم سلبياً[١]. ومن الأمثلة على الآثار السلبية لهذه التطورات تسلل بعض العادات الدخيلة كالاختلاط بين الجنسين والتبرج وتعاطي المخدرات والمسكرات وتضاؤل القيم والمفاهيم المعنوية مما أدى إلى المزيد من الانحرافات السلوكية والإجرام[١٦].

٣. وسائل الإعلام المختلفة

يتسم العالم المعاصر بالتقدم التقني الهائل في وسائل الإعلام المختلفة، حيث شهدت السنوات الأخيرة تعدداً غير مسبوق في قنوات البث الفضائي والذي يعد من سمات ومظاهر العولمة، فالإنسان في الوقت الراهن يبدأ يومه بمواجهة وسائل الإعلام المختلفة وما تعرض على صفحاتها وقنواتها الفضائية من مشاهد ومعلومات قد تساهم في انحراف الشباب[١٩].

ويتضح دور وسائل الأعلام من خلال ما يلي:

أ. الصحف والمجلات: يمكن أن تؤثر الصحافة على الأحداث وانحرافهم من خلال تصويرها الشيق لوقائع الجريمة وتصوير الجريمة وكأنها أمر طبيعي، ووصف الجريمة بأنها تجلب الربح لصاحبها كما في السرقات الكبيرة[١]. وبذلك يتناول الأطفال هذه الجرائم بالقراءة واستخلاص بعض المواقف المشابهة التي يمكن من خلالها تحقيق المكاسب السريعة فيقوم بمحاكاة الجريمة وبذلك تكون الصحافة قد ساهمت بطريقة غير مباشرة في نشر الجريمة. وبالإضافة إلى ذلك أن انتشار الكتب والمجلات الرخيصة التي تمثل البطولات الفردية أو الوصول إلى النجاح والثروة بطرق غير مشروعة، ينتج عنها إساءة فهم الشباب للوقائع والحقائق والعيش في صراع بين قيم المجتمع وبين البطولات الفردية[١٤].

ب. الأفلام السينمائية والإذاعة والتلفزيون: تستحوذ الأفلام السينمائية على تفكير صغار السن وتجذب انتباههم بطريقة تجعلهم يقعون فريسة للمشكلات في سبيل حضور هذه الأفلام سواء عند الأصدقاء أو السينما أو الفيديو، وكذلك البرامج التلفزيونية يتأثر بها صغار السن فيقبلون على المحاكاة والتقليد، بالإضافة إلى أن هذه البرامج قد تتضمن بعض الأفكار الأخلاقية والاجتماعية التي تعد خرقاً لقيم وتقاليد المجتمع[١٢].

ج. الرسائل الفضائية: من السلبيات التي تمخضت عن عولمة الإعلام نشوء ظاهرة الرسائل الفضائية التي تبث من خلال شريط متحرك أسفل الشاشة، فبالإضافة إلى أنها تعتبر مصدر دخل للقنوات الفضائية فهي أيضاً مصدر

لنشر الرذيلة بين أفراد المجتمع من خلال هذه الرسائل التي تستخدم فيها كلمات تثير الغرائز وتخدش الحياء العام، وأيضاً وسيلة لتبادل أرقام الهواتف بين الجنسين من خلال استبدال الأرقام بالأحرف. وكذلك تسبب هذه الرسائل أخطاراً أمنية من خلال رسائل مشفرة بين فئات ضالة في المجتمع.[٢٠] إذاً تؤدي هذه الرسائل بالشباب إلى الابتعاد عن الهوايات والأنشطة الضرورية ووصولهم إلى حالة من الإدمان عليها والتي ترسخ في عقولهم السطحية وعدم الاهتمام بموضوعات أخرى تساهم في تطورهم ورقيهم.

٤. الحروب

إن للحروب الدولية أو الأهلية الداخلية آثاراً مدمرة على الشباب والأحداث فهي تساهم في دفعهم إلى الجنوح بسبب حرمانهم من الأهل وفقدهم للمسكن والمدرسة وأوطانهم فيقعون فريسة للتشرد في الشارع ويتعرضون إلى تجارب وخبرات لا أخلاقية خارجة عن الأطر الشرعية والتجمع في مساكن مزدحمة بساكنيها وأيضاً تشتت الأسرة في أماكن متفرقة فلا يحصلون على الرعاية الكافية.[١٤] وفي حال هجرة هذه الفئات إلى الدول الأخرى فإنها تؤثر على قيم وأخلاقيات المجتمع المهاجر إليه وتؤثر سلباً على الأحداث والشباب.

٥. الكوارث الطبيعية

يكمن دور الكوارث الطبيعية في انحراف الأحداث من خلال نشاط بعض الأفراد للاستفادة من أجواء الفوضى التي تنتج عن هذه الكوارث، فمثلاً مع حدوث إعصار تسونامي ثارت شهوات مستغلي الكوارث وتظاهروا بتقديم العون والمساعدة للضحايا في محاولة للاستفادة من الأطفال دون سن ١٨ سنة الذين تشردوا وفقدوا العائل والمأوى، واستغلالهم لأغراض إجرامية أو الاتجار بهم أو استخدامهم في بيوت الدعارة وخاصة الفتيات.[٢١]

٦. التصادم أو الصراع الحضاري

أو ما يسمى بصراع القيم وما يرافق هذه الظواهر من فقدان الوازع الديني والأخلاقي للأفراد.[٣]

أما بالنسبة للمؤثرات المحلية ودورها في جنوح الأحداث فهي تكمن فيما يلي:

١. الوفرة المالية

تمخضت عن الوفرة المالية التي تتميز بها دولة الإمارات وجود جو استهلاكي في المجتمع والذي قد يكون عاملاً من عوامل السلوك المنحرف لدى الشباب. ففائض الوفرة المادية وإمكانية تحقيقها يدفع الشباب والأحداث إلى سوء استغلال هذه المادة في القيام بالسلوكيات والممارسات غير السوية، خاصة إذا اندمج ذلك مع الأصدقاء غير الواعين بأهمية المال وكيفية إنفاقه.[٢٢]

٢. خلل التركيبة السكانية

يمثل المواطنون أقلية محدودة في دولة الإمارات والتي تتشكل غالبيتها من جنسيات متباينة والتي تفد إلى الدولة إما بسبب استعانة الدولة بأيدي عاملة من جنسيات مختلفة بسبب محدودية العرض من العمالة الوطنية المحلية لأداء بعض المهام، أو الرغبة الذاتية من قبل هذه الجنسيات بالإقامة المشروعة أو غير المشروعة في الدولة بسبب ارتفاع الدخل فيها وما تتميز به من الاستقرار السياسي والاجتماعي والأمن[١٨].

ونتيجة لذلك تتداخل الثقافات والعادات والمفاهيم الأخلاقية والسلوكية والموروثات الاجتماعية، في الوقت الذي توجد فيه شرائح مختلفة من المجتمع

خصوصاً الأحداث غير مهيئة فكرياً ونفسياً للتأقلم مع هذه التناقضات[٢٢]، وبالإضافة إلى صعوبة تأقلم الأحداث مع هذه التناقضات وما ينتج عنها من توتر وصراع هناك مخاطر أخرى ناتجة عن الخلل في التركيبة السكانية، فمثلاً الخلل في التركيب النوعي ينتج عنه انتشار جرائم الدعارة والاغتصاب وغيرها، والخلل في التركيب الديني يسبب ارتفاع حدة التوترات الداخلية وتزايد احتمالات التصادم المذهبي وارتفاع جرائم العنف. أما الخلل في التركيب العمري فإنه يتمخض عنه جرائم التسول والتشرد من قبل الأحداث وانتحار كبار السن.[١٨]

٣. السياحة

نتيجة لانفتاح دولة الإمارات على العالم الخارجي والاستفادة من خبرات الدول الأخرى في مجال التنمية، وقيامها بمشاريع وتطورات في مجالات عديدة ومتنوعة وتنظيمها للمهرجانات، كل ذلك جعلها محط أنظار الجنسيات المختلفة التي تفد إلى الدولة بهدف السياحة والاستجمام. ولكن في الوقت نفسه ساهمت السياحة في انحراف صغار السن وذلك من خلال مخالفة الكثير من السياح لقانون الجنسية والإقامة في الدولة، الأمر الذي قد يدفع البعض منهم إلى الاتجار بالبشر من صغار السن وإجبارهم على ممارسة الرذائل. بالإضافة إلى ما يحمله هؤلاء المخالفين من سلوكيات لا أخلاقية تؤثر سلباً على الأحداث.[٢٣]

٤. سوء توزيع الموارد المالية في الدولة

هناك بعض الأسر التي تعاني من عجزها عن سد حاجاتها الرئيسية بسبب قلة الدخل لديهم، فسوء توزيع الموارد المالية للدولة مع توفر القدر الكافي منها يؤدي إلى الإخلال بتوازن دخول المواطنين، حيث تتضخم الدخول لدى فئة معينة وتكون كافية لدى فئة ثانية، وشحيحة لدى فئة ثالثة، ومنعدمة لفئة رابعة، ومما لا شك فيه أن الحاجة التي يعاني منها منعدمو أو ذوو الدخل القليل تدفع بالبعض منهم إلى اللجوء إلى وسائل غير مشروعة كالسرقة والنصب والرشوة والاختلاس للحصول على المال لسد احتياجاتها. وقد يلجأ آخرون إلى ارتكاب جرائم الإيذاء والقتل بسبب العامل النفسي الناتج عن شعورهم بالحرمان[١٦].

رابعاً: الاتجاهات الحديثة لمواجهة الظاهرة وسبل الوقاية منها

نتيجة لتعقد الحياة وحدوث تغيرات جذرية في مجالات عدة، والتي تمخضت عنها سلوكيات منحرفة وخارجة عن التقاليد والقيم السائدة في كل مجتمع، كان لزاماً على المسئولين بالدول كافة سواء على المستوى العالمي أو العربي أو المحلي معالجة هذه السلوكيات، وذلك من خلال تضافر جهود المؤسسات الحكومية والمجتمعية المختلفة لإحداث التوازن ونشر الطمأنينة والأمن في المجتمع.

ومن هذا المنطلق أخذت دولة الإمارات على عاتقها مسئولية احتواء ظاهرة جنوح الأحداث والحد من استفحالها مستقبلا. وتتضح هذه الجهود من خلال تبني الدولة لسياسات واضحة المعالم تجاه معاملة الأحداث الجانحين، ففي عام ١٩٧٦م صدر القانون الاتحادي رقم (٩) في شأن الأحداث الجانحين والمشردين والذي تضمن عدة تدابير في شأن الجانح، منها التوبيخ، التسليم، الاختيار القضائي، منع ارتياد أماكن معينة، حظر ممارسة عمل معين، الالتزام بالتدريب المهني، الإيداع في نادٍ علاجي أو دار

للتربية والإبعاد عن البلاد في حالات الأحداث غير المواطنين.

وفي عام ١٩٧٩ صدر قرار وزاري رقم (٧) والخاص بإنشاء مراكز استقبال الأحداث بإدارات الشرطة لدراسة الحالات وتوجيهها ومتابعتها بالرعاية اللاحقة. وبعد ذلك تم افتتاح الوحدة الشاملة للرعاية الاجتماعية في عام ١٩٨٢ في إمارتي أبوظبي والشارقة، والتي تهدف إلى تقديم الرعاية الاجتماعية والنفسية والتعليمية والمهنية والدينية وغيرها من أنواع الرعاية. إلى جانب ذلك تم إنشاء قسم خاص في سجن دبي المركزي للأحداث الجانحين مشتملاً على البرامج التأهيلية والإصلاحية.[٢٤] بالإضافة إلى ذلك اهتمت إمارة الشارقة بإنشاء دار التربية للفتيات في عام ٢٠٠٣ وذلك بتوجيهات من صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، والمخصص لاستقبال الفتيات المواطنات الجانحات من سن ١٢-١٨ سنة من أجل تأهيلهن من خلال البرامج التوعوية والتأهيلية.[٢٥]

وبالإضافة لهذه الجهود المبذولة هناك جهود أخرى تكمن في اهتمام الدولة بعقد الندوات والمحاضرات والدراسات الميدانية حول جنوح الأحداث وأيضا تنظيم المسابقات البحثية مع تخصيص جوائز تشجيعية للراغبين في الكتابة حول موضوعات جنوح الأحداث مثل جائزة الشيخ راشد بن حميد للثقافة والعلوم التابعة لجمعية أم المؤمنين في إمارة عجمان[٣]. وأيضاً الجهود المبذولة من قبل الاتحاد النسائي بالتنسيق مع جميع مؤسسات الدولة بتنظيم عدد من البرامج الوقائية في المدارس مثل تبني استراتيجية القضاء على التدخين بين الأطفال والمراهقين، ومشاريع التشغيل في الإجازة الصيفية ومشروع التواصل بين البيت والمدرسة[٢٦].

ونظراً لأهمية الدور الواقع على عاتق الأسرة في وقاية النشء من الانحراف تم إنشاء المجلس الأعلى للأسرة بمرسوم أميري رقم (٢٤) لسنة ٢٠٠٠م أصدره صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي – عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة – والذي يهدف إلى تعزيز دور الأسرة في المجتمع وترسيخ الروابط الأسرية، ودراسة المشكلات التي تواجه الأسر عموماً والفتيات بشكل خاص، بالإضافة إلى نشر الوعي بين الأمهات والاهتمام بثقافة الطفل وحمايته، والعمل على تحسين أوضاع المرأة ورعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعمل المجلس على تحقيق أهدافه من خلال المنشآت التابعة لها وهي: نادي سيدات الشارقة، ومراكز التنمية الأسرية، ومراكز الأطفال والفتيات والناشئة، وأيضاً مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.[٢٧]

ولقد كانت الجهود في هذا المجال منذ زمن بعيد، فقد قامت القيادة العامة لشرطة دبي بعقد ندوة بعنوان " وقاية الأحداث من الجناح " بتاريخ ١٥-١٦/ مايو/١٩٩١م، والتي كانت من توصياتها تأسيس جمعية توعية ورعاية الأحداث بتاريخ ١٩٩١/٧/٢٤ بموجب القرار الوزاري رقم (٣٢٥) لسنة ١٩٩١م والصادر عن معالي وزير العمل والشؤون الاجتماعية، وتهدف الجمعية إلى وقاية الشباب من الانحراف وتنوير الأسر بالأساليب الناجعة لتربية الأبناء والارتقاء بمستوى العلاقات الاجتماعية والسلوكية في المجتمع[٢٨].

وتستعد الجمعية لإطلاق حملة شعبية تشمل جميع دول مجلس التعاون الخليجي لمكافحة ظاهرة انتشار الأغاني الفاضحة والمبتذلة

ورسائل الهواتف المتحركة القصيرة التي تبثها بعض الفضائيات وتحتوي على عبارات مخلة بالآداب ومنافية لقيم المجتمع، وذلك تحت شعار "لا للمحطات الفضائية الهابطة"[٢٩].

هذا بالإضافة إلى ما تنظمه الجهات المعنية من دورات عديدة سواء في الحاسب الآلي أو تحفيظ القرآن الكريم والذي أنشئت من أجله العديد من المراكز، أو دورات في اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى إنشاء الأندية الرياضية وتوظيف الطلبة في فترة الإجازة الصيفية لشغل أوقات الفراغ لديهم فيما هو مفيد.

الدراسات السابقة

نظراً لأهمية موضوع جرائم الأحداث سواء على المستوى العالمي أو العربي أو المحلي، كونها تسبب العديد من الآثار الاجتماعية والاقتصادية والأمنية إما على مستوى الفرد نفسه أو أسرته أو مجتمعه، وجدت هناك العديد من الدراسات التي أولت الموضوع أهمية بالغة وذلك من أجل الوصول إلى أسباب الظاهرة لوضع الحلول التي تساهم في التقليل من استفحالها مستقبلاً، وفيما يلي سيتم عرض بعض من هذه الدراسات كما يلي:

أولاً: الدراسات التي تتناول دور الأسرة في دفع الفرد إلى الانحراف

- في دراسة تناولت ١٠٠٠ حدث جانح في مدينة شيكاغو الأمريكية، وجد "هيلي" أن البيت غير الملائم يشكل نسبة ٢٢% من مجموع العوامل التي يمكن أن تكون لها صلة بجنوح الأحداث، وفي دراسة لاحقة لـ ١٠٠٠ حدث وجد "هيلي" أن هذه النسبة ارتفعت إلى ٤٦% خاصة الحالات التي انعدم فيها ضبط الوالدين[١٢].
- ومن الدراسات التي حاولت أن توجد علاقة بين الفقر والجناح أو الجريمة، دراسة للعالم الإيطالي "فورنا ساري دي فيرس" الذي أوضح أن الطبقات الفقيرة في إيطاليا والتي تصل إلى ٦٠% من السكان، ينتج عن فقرها انحراف ٨٥ – ٩٠% من الأحداث[١٤].
- وفي دراسة أخرى حول العلاقة بين جناح الأحداث والفقر لـ "سيرل بيرت" تبين أن ١٩% من الجانحين في لندن من أسر فقيرة جداً بينما ٨% من سكان المدن من هذه المجموعة و٣٧% من الطبقات المعتدلة من حيث الفقر، وكانت نسبة هؤلاء من مجموع الجانحين ٢٢% أي أن ما يزيد على نصف العدد الإجمالي للجانحين هم من أسر فقيرة أو فقيرة جداً[١٤].
- تشير الدراسات في فرنسا أن هناك حوالي ٥٠,٠٠٠ طفل يتعرضون سنوياً لسوء معاملة الآباء لأسباب ترجع إلى الطفل نفسه كأن يكون طفل غير مرغوب فيه، أو طفل من زواج آخر، وقد يرجع سوء المعاملة إلى مشاكل وظروف خاصة بالآباء سواء كانت نفسية وعصبية أو نتيجة إدمان الآباء للكحول أو سوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية.
- وتبين أن نحو الخمس من الآباء والأمهات يرعون الأحداث المتهمين بالسرقة رعاية عادية أي خالية من التدليل والقسوة، وتزداد نسبة من يستخدمون أسلوب التدليل عند الأمهات عنها عن الآباء فحوالي ٤٠% من الأمهات و ٢٥,٦% من الآباء يدللون أبناءهم ويأخذونهم باللين. بينما تزيد نسبة الآباء على نسبة الأمهات الذين يستعملون الشدة كأسلوب للتربية، أما استخدام أسلوب الإهمال فالآباء يستخدمونها بنسبة ١٣,٥% والأمهات ١٢,٣% [٤].
- في دراسة تحليلية لأثر البيئة الاجتماعية في الانحراف في المجتمع الأردني على مجموعتين

أحداهما تجريبية (الأحداث المنحرفون) والأخرى ضابطة (الأحداث غير المنحرفين)، تبين من الدراسة أن نسبة الأمهات المطلقات في المجموعة التجريبية ٦,٧% في حين لم تظهر حالات طلاق بين أمهات المجموعة الضابطة، وشكل وفاة الأم في المجموعة التجريبية ١٣,٣% مقابل ٦,٧% عند المجموعة الضابطة، وتبين كذلك أن نسبة آباء الأحداث المنحرفين الذين تزوجوا من غير أم الحدث بلغت ١٣,٣% مقابل ٢,٦% عند أباء غير المنحرفين، أما بالنسبة لأسلوب المعاملة تبين أن أسر الجانحين استخدمت وسائل التأديب البدني أكثر مما استعملته أسر المجموعة الضابطة، حيث خضع ٩٠% من المنحرفين لأساليب قاسية وغير مستقرة في تنشئتهم وهي على النحو التالي: الأسلوب غير الثابت ٣٧,٣% والقسوة ١٨,٦%، الإهمال ١٧,٣%، التدليل ١٣,٤% العطف مع الحرمان ٢,٧% والأسلوب غير العادي ١,٧%(٥).

• وفي دراسة حول معاملة الوالدين وعلاقتها بجنوح أبنائهم أثبتت دراسة ميدانية في العراق لـ (سعدي موسى) على مجموعة من أسر الجانحين وغير الجانحين، تبين منها آباء وأمهات الأحداث الجانحين أسلوب القسوة والتدليل والإهمال مقارنة مع أباء وأمهات غير الجانحين، وكذلك استخدام أباء وأمهات الأحداث غير الجانحين أسلوب الحزم مع العطف في معاملتهم لأبنائهم مقارنة مع آباء الجانحين.(٥)

• وفي مصر تبين من خلال دراسة (لحسن الساعاتي، ١٩٥١) على ٨٠٠ أسرة مصرية بها أحداث جانحون بالمقارنة مع ٨٠٠ أسرة أخرى ضابطة، أن الأسر التي بها أحداث جانحون ٦٧,٤% منهم ينتمون إلى أسر متصدعة بينما ٣٤,٢% فقط من غير الجانحين أصاب التصدع أسرهم، وكانت أهم أسباب التصدع عند المجموعة التجريبية الوفاة بنسبة ٤٥% ثم الطلاق بنسبة ١٥,٨% وتعدد الزوجات بنسبة ٤% ثم الانفصال ٢,٦% (٣٠).

• وفي دراسة خاصة في مجتمع الإمارات لـ"ناصر ثابت" ١٩٨٢ حول استنشاق الغازات بين الشباب، تبين منها أن أهم خصائص أسر هؤلاء المنحرفين ارتفاع معدل تعدد الزوجات ووجود خلافات أسرية بين الزوجين، وازدياد هجر الأب للأم أو طلاقها أو انفصال الوالدين عن بعضها(٣١).

• ومن حيث أثر سوء المسكن لأسرة الحدث وفقرها تبين من خلال بحث أجراه المركز القومي للبحوث الجنائية بعنوان "السرقة عند الأحداث" أن ٤٦% من اسر الأحداث المتهمين بالسرقة تعيش في غرفة واحدة، بينما لا تزيد نسب الأسر التي تسكن أربعة غرف فأكثر عن ٢,٧%. وأن ٦١% من مساكنهم تضاء بالكيروسين و ١٨,٧% بالكهرباء و ٤٦,٢% غير صالحة للسكن.(١٢)

• في دراسة لمركز أبحاث مكافحة الجريمة حول جنوح الأحداث ومحدداته في السعودية على عينة تتكون من ١٢٤٣ حدثاً انقسمت إلى مجموعة تجريبية (الجانحون) وأخرى ضابطة (الأسوياء) تبين أن غالبية مساكن المجموعة الضابطة فلل والمجموعة التجريبية من النوع الشعبي وأكثر ازدحاماً من مساكن المجموعة الضابطة. وأتضح كذلك أن نسبة عالية من الأحداث الأسوياء لهم غرف خاصة ومستقلة في منازلهم بعكس الجانحين الذين يشتركون مع أكثر من شخص في الغرفة نفسها(٢).

ثانياً: الدراسات التي تتناول دور المدرسة في دفع الفرد إلى الانحراف

١. في دراسة لـ "**Johnson**" حول دور المدرسة في الانحراف، تبين منها أن ظاهرة الهروب من المدرسة هي الخلفية التي تقف وراء

غالبية حالات الجنوح. فهروب الطفل المتواصل من المدرسة كان من الحالات الشائعة بين أكثر من ٦٠% من الأطفال الجانحين.[١٣]

٢. وفي دراسة أخرى في أمريكا تناولت ٢٠٢١ حدثاً، ظهر أن ٤٠% منهم سبق دخولهم إصلاحيات الأحداث بسبب هروبهم المتواصل من المدرسة.[١٣]

٣. وفي فرنسا أفادت الدراسة التي أجريت على الأحداث أن ٢٢,٦% منهم كانوا غير منتظمين في الدراسة وأن ٤٢,٢% منهم كانت نتائج دراستهم فاشلة، وفي معهد Besancon وجد أن من بين كل ٢٦ حالة هنالك ١١ حالة غير منتظمة في الدراسة[١].

٤. وفي دراسة لـ (شلدون وجلوك) على ٥٠٠ حدث منحرف بالمقارنة مع ٥٠ حدث غير منحرف تبين أن ٦٢% من المجموعة المنحرفة كانوا يكرهون المدرسة، بينما بلغت ١٠% من المجموعة غير المنحرفة. وتبين أن ٦٦% من الأحداث المنحرفين كان لديهم سجل حافل بالتمرد والسلوك السيئ بالمدرسة، ولم تتجاوز هذه النسبة ٧١% لدى غير المنحرفين.[١]

٥. في بحث حول السرقة عند الأحداث تبين أن من بين ٢٥٣ حدثاً الحقوا بالمدارس لم يستقر بالمدرسة سوى ١٥٩ حدثاً، أي نحو ٦٤%. وأن من بين ٨٠ حدثاً أتضح أن ٥٤ حدثاً بنسبة ٦٧,٥% كانوا يتغيبون عن المدرسة، وأن ١٥ حدثاً بنسبة ١٨,٧% كانوا مواظبين على الدراسة، وبنسبة ١٣,٧% كانوا يتأخرون دائماً في الصباح، أما بنسبة ٢٢% من الأحداث فقد كانت مشكلتهم تتجه إلى المدرس، و ٥٢,٧% من الأحداث كانت لديهم مشكلات واضحة مع زملائهم التلاميذ بالمدرسة[٤].

٦. وفي مصر قامت وحدة بحوث الجريمة والأبحاث بدراسة حول جناح الأحداث وتبين منها أن الفشل في الدراسة يظهر واضحاً عند المنحرفين في سن مبكرة، فالأحداث المتهمين بالسرقة ثبت أن ٦٠% لم يتعلموا في مدرسة قط، وأن ٢٨,٣% لم يتعد تعليمهم المرحلة الأولية و ١١,٢% منهم بلغ المرحلة الابتدائية والإعدادية[١].

ثالثاً: الدراسات التي تتناول دور الأصدقاء في دفع الفرد إلى الانحراف

- أوضحت بعض الدراسات والأبحاث أن الحدث قليلاً ما يرتكب الفعل الجانح منفرداً، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها (جلوك) على ٥٠٠ طفل جانح، فوجد أن ٤٩٢ حدثاً بنسبة ٩٨,٤% لم يرتكبوا الجناح بمفردهم وإنما مشاركة مع آخرين[٢].
- وفي دراسة أخرى أعدها (الشامري، ١٤٠٩) على الأحداث المودعين في دار الملاحظة في الرياض ظهر أن الأحداث ارتكبوا أفعالهم الانحرافية بمشاركة آخرين، أي أن هناك علاقة بين جماعة الرفاق وانحراف الأحداث.[٢]
- وفي دراسة حول السرقة عند الأحداث في مصر تبين أن ٧٥,٧% لهم رفاق من الأحداث، وبنسبة ٤٢,٣% يصادقون أكبر منهم سناً و١٦,٨% رفاقهم أصغر منهم سناً.[٤]
- وفي دراسة أخرى لـ(ناصر ثابت، ١٩٨٢) حول استنشاق الغازات بين الشباب في مجتمع الإمارات تبين أن أفراد العينة عرفوا هذه الظاهرة من مصادر مختلفة أهمها الأصدقاء والزملاء في الفصل.[٣١]

رابعاً: الدراسات التي تتناول دور المنطقة السكنية في دفع الفرد إلى الانحراف

- في دراسة للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بمصر بعنوان "السرقة عند الأحداث"، أتضح من وصف الأحياء التي يسكن فيها أسر

المتهمين بالسرقة أن ٦٤% منهم من الشوارع المهملة، وأن نسبة عدد الأحياء التي تنتشر فيها المقاهي والبارات والملاهي نحو ٧٤,٢%، بينما لا تعدو نسبة الأحياء التي يوجد بها حدائق ١٢,٤%.(١٢)

• في دراسة حول جنوح الأحداث ومحدداته في المملكة العربية السعودية، أجريت على عينة قوامها ١٢٤٣ حدثاً قسمت إلى مجموعة تجريبية حجمها ٧٤٣ حدثاً منحرفاً وأخرى ضابطة حجمها ٥٠٠ حدث سوي، وتبين من هذه الدراسة أن الأحياء التي تقطنها أسر الأحداث الأسوياء أرقي من الأحياء التي تقطنها أسر الأحداث الجانحين.(٢)

خامساً: الدراسات التي تتناول دور العوامل النفسية في دفع الفرد إلى الانحراف

• في دراسة مقارنة قام بها كل من هيلي وبارونار والتي أجريت على مجموعتين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بلغت كل منهما ١٠٥ أحداث، والتي تبين منها أن ما لا يقل عن ٩٠% من الأحداث الجانحين يعانون من مشكلات انفعالية نتيجة تعرضهم لعقوبات معينة وخبرات خاطئة(١٢).

• وفي دراسة مقارنة لسمات الشخصية المميزة للجانحين وغير الجانحين في المملكة العربية السعودية، تبين أن الجانحين أكثر عدوانية من غير الجانحين، وهم يعانون من مشاعر نقص ومن مفهوم ذات أكثر سلبية وأقل إيجابية عن غير الجانحين، بالإضافة إلى أن الجانحين أكثر شعوراً بإحباطات الطفولة وإحساساً وتأثراً بها.(٢)

سادساً: الدراسات التي تتناول دور الإعلام في دفع الفرد إلى الانحراف

• في دراسة Herbert & Haster على ٣٦٨ من الجانحين من الجنسين من نزلاء مؤسسات إصلاحية متعددة، تبين منها أن ١٠% منهم تأثروا بالسينما و٤٩% من الجانحين الذكور أقروا بأن السينما أثارت رغبتهم لحمل سلاح ناري قاتل، وأن ٢٨% منهم تعلموا بعض أساليب السرقة من خلال أفلام السينما، وبنسبة ٢٠% تعلموا كيفية الإفلات من القبض عليهم، و٤٥ % وجدوا في الانحراف الطريق السريع إلى الثراء العاجل كما تصوره السينما لهم. وبنسبة ٢٦% أقروا بتعلمهم القسوة والعنف عن طريق تقليدهم للمجرمين في أسلوب معيشتهم الذي أظهرته السينما لهم.(١٢)

• أثبتت الدراسات التي أجراها العالم بليمر وهوسر على ٢٥٢ فتاة تتراوح أعمارهن بين ١٤ – ١٨ سنة أن ٢٥% منهم قد اتجهن إلى العلاقات الجنسية المنحرفة نتيجة الإثارة الانفعالية للمشاهد الجنسية التي تعرض على شاشات السينما، وأن ٤١% قادتهن المشاهد إلى الحفلات والمسارح الليلية، و ٥٤% منهم هربن من المدرسة لمشاهدة الأفلام و١٧% تركن المنزل لخلاف مع الأهل حول ذهابهن إلى السينما.(١)

• وفي مصر أجرى بحث حول الأماكن التي يقضي فيها الحدث أوقات الفراغ فأقر ٢٣,٥% منهم بقضاء أوقات الفراغ في السينما.(١)

سابعاً: الدراسات التي تتناول دور أوقات الفراغ في دفع الفرد إلى الانحراف

• في دراسة أعدها (شرف الدين ملك، ١٤٠٥) حول الجنوح والترويح في الأوقات الحرة لدى الشباب في المملكة العربية السعودية، والتي طبقت على ثلاث عينات من الشباب. الأولى عينة عشوائية مكونة من ١٢٦٦ شاباً، والثانية مكونة من ٤٨٠ شاباً من مرتادي الأندية

والمكتبات باعتبارها العينة السوية والعينة الثالثة مكونة من ٣٩٥ شاباً من السجون ودور الملاحظة بالمملكة وهي العينة الجانحة. وكانت نتائج الدراسة أنه يتفوق أفراد العينة الجانحة على أفراد العينة السوية في ممارسة النشاطات الانفعالية (التسكع والمعاكسة وتعاطي المسكرات والمخدرات وغيرها). أما العينة السوية فإنهم يتفوقون على العينة الجانحة في ممارستهم الهوايات الحركية الإيجابية أي أن وقت الفراغ للعينة الجانحة يقضى في الأنشطة السلبية بعكس العينة السوية[٢].

- وتبين من الدراسة التي أجريت على ٢٠٠ طفل في الإسكندرية حول الأماكن التي يقضون فيها أوقات فراغهم، أن ٥٢% منهم يقضون وقت الفراغ في الشارع، بينما ٢٩% يقضونه في السينما، و ٥% في الأندية والساحات الشعبية والبقية في أماكن متفرقة كالبحر والمقاهي.[١٢]
- وفي دراسة أخرى حول وقت الفراغ في المملكة العربية السعودية لـ(عبد العزيز الشتري)، تبين منها أن نسبة كبيرة من أفراد العينة يقضون وقت الفراغ في المنزل أو عند الأصدقاء وأن أغلب أساليب قضاء وقت الفراغ هي مشاهدة التلفزيون وممارسة الرياضة ثم زيارة الأصدقاء والتجمعات الشبابية.[٢]

ثامناً: الدراسات التي تتناول ضعف الوازع الديني ودوره في دفع الفرد إلى الانحراف

- أجريت دراسة في مصر حول الصلة بين الجناح وأداء الشعائر الدينية والتي تبين منها أن نسبة الأحداث المتهمين بالسرقة الذين لا يؤدون الصلاة بلغت ٧١,٨% والذين لا يصومون ٥٢,٨%[١٢].
- وفي دراسة أخرى أجريت في مصر كذلك على مجموعة من الأحداث المنحرفين، لمعرفة مدى الارتباط بين ضعف الوازع الديني والانحراف، تبين منها أن جميع أفراد العينة يؤمنون بالعقيدة الدينية كفكرة، ولكن النتيجة كانت عكسية فيما يتعلق بأداء الفروض الدينية، فلم يكن من بينهم من يتمسك بهذه الفرائض كاملة، ولوحظ أن نسبة ٢% منهم يؤدون الصلاة بطريقة غير منتظمة و٦% منهم يؤدون فريضة الصوم[١٢].

وفي دراسة حول دور المدرسة في الوقاية من الجريمة في مدينة أبوظبي على عينة من ٤٤ حدثاً، تبين منها أن نسبة ٣٤% من أفراد العينة لا يؤدون الصلاة، بينما ٢٩,٥% يؤدونها أحياناً وبنسبة ٥٤% من أفراد العينة ترى أن ضعف الوازع الديني لديهم كان سبباً في انحرافهم[٣٢].

تاسعاً: دراسات تتناول أبرز صور الانحراف لدى الأحداث

- وفي دراسة تحليلية لـ (عدنان العامري) لأثر البيئة الاجتماعية في الانحراف في المجتمع الأردني تبين أن السرقة احتلت المرتبة الأولى بين جرائم الأحداث[٥].
- كشفت الإحصائية الخاصة بالأحداث في دولة الكويت لعام ٢٠٠٠، أن المخالفات المرورية احتلت المرتبة الأولى والتي شكلت نسبة ٤٠% من مجموع القضايا البالغة ٢٤٧٥ قضية يليها الاعتداء على النفس والتي شكلت ٢٤% ثم قضايا الاعتداء على المال بنسبة ١٦%، أما المرتبة الرابعة فقد احتلتها مخالفة قانون الإقامة والتي بلغت ٧% ونسبة ٥% كانت من نصيب قضايا مخالفة قانون البلدية، وقضايا الاعتداء على العرض والسمعة شكلت نسبة ٤%، والمرتبة الأخيرة قضايا الخمر والمذيبات الطيارة بنسبة ١% من مجموع القضايا[٣٣].

• كشفت دراسة مركز أبحاث الجريمة بوزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية عن جنوح الأحداث في السعودية أن ترتيب الجنح التي بسببها أودع الأحداث الدار هي السرقة بالمرتبة الأولى ثم المخدرات ثم العنف.(٣٤)

• وفي دراسة أخرى حول ظاهرة جناح الأحداث في مجتمع الإمارات على عينة تجريبية وضابطة، والتي تبين منها أن أغلب صور الانحراف لدى العينة التجريبية المكونة من (٥٠) حدثاً كانت السرقة والتي احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٣٥% يليها شم الغراء بنسبة ٢٠% ثم الاعتداء والإتلاف بنسبة ١٣%، وأيضاً اللواط الذي شكل نسبة ١٣%، أما المخالفات المرورية فقد بلغت نسبتها ٨% والسكر ٣% والمخدرات ٢% والجرائم الأخرى ٦% (٥).

• في دراسة حول أثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية على جنوح الأحداث في دولة الإمارات في عام ١٩٨٢، والتي تضمنت حصر ٢٥٥٥ جريمة قام بها الأحداث خلال ست سنوات بداية من ١٩٧٥ حتى نهاية ١٩٨٠، وقد تبين من هذه الدراسة أن الجرائم توزعت بين الإيذاء والإخلال بالأمن والآداب والسرقات والمشروبات الكحولية وجرائم أخرى. وكانت جرائم السرقات هي أعلى الجرائم حيث بلغت ١٣١٥ بينما جرائم الإخلال بالأمن أقلها وبلغت ٦٧، والإيذاء ٣١٧ والإخلال بالآداب ١٠٧ والمشروبات الكحولية ١٠٢ والجرائم الأخرى ٦٥٢ جريمة(٥).

جرائم الأحداث في دولة الإمارات العربية المتحدة

مما لاشك فيه أن ظاهرة انحراف الأحداث من الظواهر التي أخذت في الازدياد والتنوع وتعدد الأسباب ابتداء من الأسباب الذاتية إلى الأسباب والمؤثرات الدولية والمحلية. ولكي يقف الباحث على حدود هذه الظاهرة بدولة الإمارات قام بالتحليل الإحصائي للظاهرة خلال الفترة من ١٩٩٩م – ٢٠٠٣م، بالإضافة إلى تطبيق دراسة ميدانية على الأحداث وتحليل نتائجها.

أولاً: التحليل الإحصائي لظاهرة جرائم الأحداث في دولة الإمارات

من خلال البيانات الواردة بالجداول رقم (١) بملحق الدراسة والتي توضح رصداً لجرائم الأحداث المقبوض عليهم بدولة الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة من ١٩٩٩م – ٢٠٠٣م أن هناك تغير في أعداد جرائم الأحداث من عام لآخر، ففي عام ١٩٩٩م بلغ عددها ٢٤٧٦ جريمة في حين انخفضت إلى ٢١١٥ جريمة في عام ٢٠٠٠م، ثم انخفضت مرة أخرى لتصل إلى ١٧٥٤ جريمة في عام ٢٠٠١م، إلا أنها زادت زيادة بسيطة فبلغت ١٨٥٣جريمة في عام ٢٠٠٢م، وفي عام ٢٠٠٣م حدثت زيادة كبيرة في معدل جرائم الأحداث وبلغت قيمة كبيرة بلغت ٢٦٨٥ جريمة، وهذا في الواقع مؤشر خطير على بدء زيادة هذا النوع من الجرائم بعد أن انخفض في الأعوام السابقة.

وبالنظر إلى أنواع الجرائم التي ارتكبها المبحوثون خلال الفترة محل الدراسة نجد من الجدول رقم (٢) أن أكثر أنواع هذه الجرائم على الترتيب هي الجرائم الواقعة على الأشخاص، ثم الجرائم الواقعة على الأموال، ثم جرائم دخول وإقامة الأجانب، ثم جرائم المشروبات الكحولية، ثم جرائم المخدرات والمؤثرات العقلية، جرائم ذات الخطر العام، وأخيراً الجرائم المخلة بسير العدالة، وعليه يتضح أن أغلب جرائم الأحداث هي الجرائم الواقعة على الأشخاص والأموال.

وللوقوف على جنسيات الأحداث الأكثر ارتكاباً للجرائم نجد أن الجدول رقم (٣) يشير إلى أن أكثر الجنسيات على الترتيب هي دول مجلس التعاون، ثم الدول الآسيوية، ثم الدول العربية، وأخيراً الدول الأجنبية، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن عدد الجاليات من كل فئة من هذه الفئات مختلف من جالية إلى أخرى، وعليه يجب إجراء دراسة ميدانية دقيقة للوقوف على الكثير من المتغيرات المتعلقة بالأحداث.[٣٥]

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية

في هذه الدراسة حدد مجتمع الدراسة بأن كافة الأحداث المودعين في دور الرعاية والمنشآت الإصلاحية والعقابية في إمارة الشارقة ودبي وعجمان والذين بلغ عددهم (٤٣) حدثاً من كلا الجنسين خلال شهر أبريل ٢٠٠٥م، حيث بلغ عدد الأحداث الذكور المودعين في الوحدة الشاملة للرعاية الاجتماعية بالشارقة (١١) حدثاً، ودار التربية للفتيات بالشارقة (٣)، والمنشآت الإصلاحية والعقابية بالشارقة بلغ عدد الذكور المودعين (١١) والإناث (٤)، أما بالنسبة لإمارة دبي فقد بلغ عدد المودعين (٤)، وفي سجن عجمان بلغ العدد (١٠) أحداث. وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج Excel وبرنامج Spss، وعليه سيتم التحليل وفقاً للأبعاد التالية:

أولاً: النتائج الديمغرافية

تبين مجموعة الجدول من (١-٣) الخاصة بالبيانات الديمغرافية للمبحوثين، ومنها نجد أن أغلب أفراد العينة من الذكور حيث بلغ عددهم (٣٧) بنسبة ٨٦% منهم (١٧) من المواطنين و(٢٠) من غير المواطنين، أما الإناث فقد بلغ عددهم (٦) فقط بنسبة ١٣,٩٥%، قسم بين المواطنات وغير المواطنات بالتساوي، كما ثبت أن نسبة ٣٩,٥٣% من أفراد العينة كانت أعمارهم (١٧) سنة، كما كان هناك ١١ مبحوثاً بنسبة ٢٥,٥٨% من إجمالي العينة لديهم ١٦ سنة، ومن الجداول يتضح أن أغلب أفراد العينة من إمارة الشارقة وقد شكلوا نسبة ٥٨,١٤% من إجمالي العينة، ثم إمارة عجمان بنسبة ٢٠,٩٣%، يليها إمارة دبي بنسبة ١٣,٩٥%، أما من إمارة الفجيرة فقد شكلوا نسبة ٦,٩٨% من إجمالي العينة.

ثانياً: النتائج الخاصة بطبيعة الظروف الأسرية للمبحوث

تشمل البيانات المتعلقة بطبيعة الظروف الأسرية للمبحوث عدداً من المتغيرات المتعلقة بحياة الأب والأم، وطبيعة العلاقة بينهما، وبخصوص هذه المتغيرات يتضح أن ٨١,٤% من آباء المبحوثين على قيد الحياة، كما وجد أن ٩٧,٦٧% من الأمهات على قيد الحياة، وعليه يمكن القول أن فقد الأب لا علاقة له بجنوح الأحداث، ومن الدراسة وجد أن ٧٤,٤٢% من أسر المبحوثين لم تحدث فيها طلاق بين الوالدين، مما يعني أن بعض أفراد العينة يعانون من التصدع المادي بسبب الطلاق، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن الساعاتي في مصر.

وحول زواج أحد الوالدين من طرف آخر فقد أشارت النتائج إلى أن أغلب أفراد العينة أقروا بعدم زواج أحد الوالدين وقد شكلوا نسبة ٦٧,٤٤% من إجمالي العينة منهم (١١) من المواطنين و (١٨) من غير المواطنين. أما الذين أفادوا بزواج أحد الوالدين فقد شكلوا نسبة ٣٢,٥٦% من إجمالي العينة، وهذه النتائج تتفق أيضاً مع دراسة حسن الساعاتي وناصر ثابت من حيث معاناة أسر الجانحين من تعدد

الزوجات، أما عن أثر المشاكل والمشاجرات بين الوالدين على جنوح الأحداث فقد ثبت أن نسبة ٩١,١٨% من العينة أقروا بأن المشاجرات قليلة ومتقطعة منهم (١٧) من المواطنين و (١٤) من غير المواطنين. أما الذين أقروا بأن المشاجرات بصورة حادة ومستمرة بلغت نسبتهم ٨,٨٢% من إجمالي العينة.

وبخصوص أسلوب معاملة أفراد الأسرة للمبحوث فقد أتضح أن أسلوب التفاهم والاحترام قد حاز على المرتبة الأولى وبنسبة ٧٦,١٩% من اختيارات المبحوثين منهم (١١) من المواطنين و (٢١) من غير المواطنين،ثم الحرص والخوف الزائد والحائز على نسبة ٦٩,٠٥% من إجمالي اختيارات المبحوثين منهم (١٧) مواطنين و(١٢) غير مواطنين. أما التدليل فقد احتل المرتبة الثالثة بنسبة ٢٦,١٩% من إجمالي اختيارات المبحوثين، وعليه يتضح أنه ليس هناك تأثير كبير لأسلوب المعاملة في جنوح الأحداث.

ولتحديد المستوى التعليمي لآباء المبحوثين وأمهاتهم، فقد أثبتت الدراسة أن نسبة كبيرة نسبياً بلغت ٢٣,٢٦% من إجمالي أفراد العينة كان والدهم أمياً، إضافة إلى نسبة ١٨,٦% ممن يقرأون ويكتبون، أي أن هناك حوالي ٤٢,٨٦% ليس لديهم أي مؤهلات علمية وهي بذلك نسبة كبيرة ربما أثرت على المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم مما كان له تأثير على انحراف الحدث، وبالنظر إلى المستوى التعليمي للأم والذي لا يقل أهمية عن تعليم الوالد نجد أن أغلب أمهات المبحوثين أميات واللاتي شكلن نسبة ٣٤,١٥% من إجمالي اختيارات المبحوثين، منهم (٨) مواطنين و(٦) غير مواطنين، إضافة إلى نسبة ١٤,٦٣% تقرأ وتكتب فقط، وعليه تصل نسبة أمهات المبحوثين غير المتعلمات ٤٨,٧٨% من العينة مما يدلل على أن الوالدين غير المتعلمين لديهم فرصة أكبر لحدوث الانحراف في أبنائهم.

أما بخصوص طبيعة عمل الأب فيتضح من الجدول رقم (١٢) أن أغلب أفراد العينة أقروا بأن آباءهم موظفون حكوميون بنسبة ٣٤,٨٨%، يلي ذلك من يعملون بالقطاع الخاص بنسبة ٢٣,٢٦%، في حين تبين من الجدول رقم (١٣) أن نسبة كبيرة بلغت ٨٣,٧٢% من أفراد العينة أقروا بأن الأم لا تعمل.

وحول ما إذا كان أحد أفراد الأسرة قد ارتكب سلوكاً منحرفاً يتضح من الجدول رقم (١٤) أن غالبية العينة وبنسبة ٧٢,٠٩% أقروا بعدم ارتكاب أحد أفراد الأسرة للسلوك المنحرف، أما الباقون ونسبتهم ٢٧,٩١% فيرون أن الذين ارتكبوا السلوكيات التي ارتكبت كان من قبل الأخ بنسبة ٥٠%، يلي ذلك الأم بنسبة ٢٥%، ثم الأب بنسبة ١٦,٦٧%، ثم الأقارب الآخرين بنسبة ٨,٣٣% من إجمالي الذين أجابوا بنعم.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالحالة التعليمية للمبحوث

وحول المستوى التعليمي للمبحوثين من الأحداث محل الدراسة نجد من الجدول رقم (١٦) أن أغلب أفراد العينة مستواهم التعليمي إعدادي بنسبة ٤٦,٥١% منهم (١٤) من المواطنين و(٦) من غير المواطنين. ثم المستوى الابتدائي بنسبة ٣٠,٢٣% منهم (٥) مواطنون و (٨) غير مواطنين ثم نسبة ١٨,٦٠% من المرحلة الثانوية، وعليه نجد أن أكثر من ثلاثة أرباع المبحوثين أقل من الثانوية، كما أفاد الجدول رقم (١٧) أن أغلب أفراد العينة أقروا بأنهم رسبوا في المدرسة بنسبة

٥٥,٨١% من إجمالي العينة، منهم (١٤) مواطناً و (١٠) غير مواطنين وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي أجريت في فرنسا على الأحداث والتي تبين منها أن ٤٢,٢% منهم كانوا فاشلين في الدراسة، كما أفادت بنسبة ٣٣,٥٨% من المبحوثين الذين رسبوا بأنهم رسبوا مرة واحدة، أما الذين رسبوا مرتين فكانوا بنسبة ٢٩,١٧%، أما الذين رسبوا ثلاث مرات فقد بلغت نسبتهم ٣٣,٨%، وعليه يتضح أن ثلث الأحداث الذين رسبوا قد رسبوا أكثر من ٣ مرات.

وللوقوف على كثافة حدوث بعض المواقف التي تشير إلى انحراف الحدث، فقد تم رصد (٩) عبارات يمكن للمبحوث تحديد درجة حدوثها باختيار واحدة من أربع إجابات في شكل مقياس ليكرت الخماسي مع إهمال الحالة الوسطى،بتحديد قيمة دليل الحدوث حول كل عبارة[٣٦] ومن الجدول رقم (١٩) وجد أن أكثر المواقف حدوثاً هي مشاركة المبحوث في الأنشطة المدرسية وهو أمر إيجابي، ثم التغيب والهروب من المدرسة، ثم الغش في الامتحانات، وكانت أقل المواقف حدوثاً الطرد أو الفصل من قبل إدارة المدرسة، ثم الضرب والإهانة من قبل الزملاء، وأخيراً قيام المبحوث بسرقة أغراض تخص زملاءه في الفصل، كما يوضح الجدول رقم (٢٠) أن المواطنين أكثر تعرضاً لهذه المواقف حيث بلغت قيمة دليل الحدوث لهم ٤٦,١٩%، وغير المواطنين بلغت قيمة دليل الحدوث ٤٠,٧٠%.

رابعاً: النتائج الخاصة بالأوضاع الاقتصادية والسكنية للمبحوث

١. إجمالي الدخل الشهري للأسرة

تبين من الجدول رقم (٢١) أن نسبة ٥٨,١٤% من إجمالي العينة أقروا بأن دخل الأسرة أقل من (٥٠٠٠) درهم، منهم (١١) مواطناً و(١٤) غير مواطن، في حين أفاد ١٨,٦٠% من إجمالي العينة بأن الدخل الشهري لهم من (٧٥٠٠ – ١٠,٠٠٠) درهم، منهم (٣) مواطنين و (٥) غير مواطنين. كما أفادت نسبة ١١,٦٣% بأن الدخل الشهري لأسرهم من (٥٠٠٠ – ٧٥٠٠) درهم منهم (٢) من المواطنين و(٣) من غير مواطنين. والدخل من (١٠,٠٠٠ – ١٥,٠٠٠) درهم بلغت نسبته ٦,٩٨% و أكثر من (١٥,٠٠٠) كانت نسبته ٤,٦٥% من إجمالي العينة. مما يعني أن الأغلب من ذوي الدخل المتوسط أو دون المتوسط وهذا ربما يتفق مع دراسة "هيلي" "وفورنا" "وبيرت".

٢. المصروف الشهري وكفايته للمبحوث

وحول المصروف الشهري للمبحوث يوضح الجدول رقم (٢٢) أن ربع أفراد العينة أقروا بأن مصروفهم الشهري (١٠٠) درهم بنسبة ٢٥,٥٨% من إجمالي العينة، منهم (٥) مواطنين و(٦) غير مواطنين، كما أفادت نسبة ٢٠,٩٣% من إجمالي العينة بأن مصروفهم الشهري (٢٠٠) درهم أكثرهم من المواطنين، أما المبحوثون الذين بلغ مصروفهم الشهري (٥٠٠) درهم فقد شكلوا نسبة ١١,٦٣% منهم (٣) مواطنين و (٢) من غير المواطنين، في حين تفيد النتائج الواردة بالجدول رقم (٢٣) الخاص بكفاية المصروف لقضاء حاجات المبحوث أن نسبة ٦٠,٤٧% من إجمالي العينة أقروا بكفاية المصروف منهم (١٢) من المواطنين و(١٤) من غير المواطنين، أما الذين أقروا بأن المصروف لا يكفي لقضاء حاجاتهم فقد شكلوا نسبة ٣٩,٥٣% من إجمالي العينة.

٣. نوع المسكن والمنطقة السكنية

يوضح الجدول رقم (٢٤) أن نسبة ٦٧,٤٤% من إجمالي العينة يعيشون في منزل شعبي، منهم (١٦)

من المواطنين و(١٣) غير مواطنين ويتفق ذلك مع دراسة مركز أبحاث مكافحة الجريمة أن غالبية الجانحين مساكنهم شعبية ومزدحمة، يلي ذلك من يعيشون في شقة بنسبة ١٨,٦٠% وأغلبهم من غير المواطنين والبالغ عددهم (٦)، أما الذين يعيشون في فيلا فكانوا بنسبة ١٣,٩٥% منهم (٢) من المواطنين و(٤) من غير المواطنين، وحول طبيعة المنطقة السكنية يوضح الجدول رقم (٢٥) أن أغلب المبحوثين يعيشون في منطقة سكنية متوسطة بنسبة ٥٥,٨١% من إجمالي العينة، منهم (١٠) من المواطنين و (١٤) غير مواطنين. يلي ذلك المناطق الشعبية بنسبة ٣٢,٥٦% من إجمالي العينة منهم (٨) مواطنين و(٦) غير مواطنين، أما المناطق الراقية فقد شكلت نسبة الذين يقطنونها ١١,٦٣% من إجمالي العينة منهم (٢) من المواطنين و (٣) غير مواطنين، كما تبين من الجدول رقم (٢٦) أن نسبة ٨٣,٧٢% من إجمالي العينة راضون عن مسكنهم، أما الباقون فهم غير راضيين، حيث ترجع أسباب عدم الرضا عن المسكن كما تفيد النتائج بالجدول رقم (٢٧) أن السبب الأول هو تعدد الجنسيات واختلافها في المنطقة السكنية وبنسبة ٧٥% من إجمالي اختيارات المبحوثين الذين أقروا بعدم رضاهم عن المسكن، منهم (٥) من المواطنين و (١٣) غير مواطنين، كما أفادت نسبة ٥٠% أن هناك أسباب أخرى غير التي ذكرت في الاستبانة وهي كثرة المشاكل والجرائم في المنطقة مثل السرقة والمخدرات وشرب الخمر وغيرها بالإضافة إلى أن بعض منازلهم متهدمة منهم (٧) مواطنين و (٥) غير مواطنين. والسبب الثالث الذي حاز على نسبة ٣٣,٣٣% ضيق المسكن، وبنسبة ١٤,٢٩% أقروا بأن المسكن غير صحي.

خامساً: النتائج الخاصة بنمط العلاقات الاجتماعية للمبحوثين

وحول جنسيات أصدقاء المبحوث تبين من الجدول رقم (٢٨) أن بنسبة ٧٩,٠٧% من إجمالي العينة أقروا بأن أصدقاءهم مواطنين منهم (١٩) من المواطنين و(١٥) من غير المواطنين، وبنسبة ١١,٦٣% من إجمالي العينة أقروا بأن جنسيات أصدقاءهم عرب منهم (٥) من المبحوثين غير المواطنين. أما الجنسيات الأخرى فقد بلغت نسبتها ٩,٣٠%، وحول أعمار أصدقاء المبحوثين يوضح الجدول رقم (٢٩) أن نسبة٧٦,٧٤% من إجمالي العينة أقروا بأن أصدقاءهم يقاربونهم في العمر منهم (١٦) من المبحوثين المواطنين و(١٧) من غير المواطنين. أما الذين أفادوا بأن أعمار أصدقائهم أكبر عمراً منهم فقد بلغوا نسبة ١٨,٦٠% من إجمالي العينة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السرقة عند الأحداث في مصر والتي تبين منها أنه بنسبة ٤٢,٣% منهم يصادقون الأكبر منهم في السن و١٦,٨% الأصغر منهم سناً.

١. قضاء أوقات الفراغ مع الأصدقاء

من الجدول رقم (٣٠) يتضح أن أغلب أفراد العينة يقضون أوقات فراغهم بالذهاب إلى السينما وذلك بنسبة ٦٤,٢٩% من إجمالي اختيارات المبحوثين، منهم (١٦) مواطنين و(١١) غير مواطنين. مما قد يكون له تأثير سلبي عليهم، حيث كشفت دراسة (هربرت وهاستر) أن ٤٩% من الجانحين أقروا بأنهم تأثروا بالسينما، وأيضاً تتفق مع نتائج الدراسة التي أجريت على ٢٠٠ طفل في مصر والتي يتبين منها أن ٢٩% منهم يقضون الوقت في السينما، ويلي ذلك قضاء وقت الفراغ بالذهاب إلى المراكز التجارية حيث أفاد بذلك نسبة ٦١,٩٠% من

المبحوثين، أما مشاهدة التلفزيون فقد أقرها ٥٧,١٤% منهم، أما الذهاب إلى الأندية الرياضية فقد بلغت نسبة اختيارها ٤٥,٢٤%، ثم الذهاب إلى مقاهي الإنترنت بنسبة ٣٣,٣٣%، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد العزيز الشامري حول وقت الفراغ في السعودية، أما القراءة والإطلاع فقد حازت على نسبة ٣٠,٩٥% ثم المقاهي بنسبة ٢٨,٥٧% وأخيراً الاشتراك في المراكز الصيفية بنسبة ٢٦,١٩% من إجمالي اختيارات المبحوثين.

٢. ارتكاب الأصدقاء لسلوك منحرف

تبين من الجدول رقم (٣١) والخاص بتوزيع العينة طبقاً للجنسية وارتكاب الأصدقاء لسلوك منحرف، أن أغلب أفراد العينة أقروا بعدم ارتكاب أصدقائهم لسلوكيات منحرفة وقد شكلوا نسبة ٦٠,٤٧% من إجمالي العينة منهم (٩) مواطنين و (١٧) غير مواطنين. أما الذين أقروا بأن أصدقاءهم ارتكبوا سلوكاً منحرفاً بلغت نسبتهم ٣٩,٥٣% من إجمالي العينة منهم (١١) مواطناً و (٦) غير مواطنين أي أن بعض المبحوثين تأثروا بأصدقائهم وما يقومون بها من سلوكيات ومن الدراسات التي تثبت ذلك دراسة (جلوك) و (الشامري) و (ناصر ثابت) وكذلك الدراسة التي أجريت في مصر حول السرقة عند الأحداث.

سادساً: النتائج الخاصة بدور وسائل الإعلام في انحراف المبحوثين

١. قراءة الصحف والمجلات والموضوعات محل الاهتمام

تبين من الجدول رقم (٣٢) والخاص بتوزيع العينة طبقا للجنسية وقراءة الصحف والمجلات أن نسبة ٦٩,٧٧% من إجمالي العينة يقرأون الصحف والمجلات منهم (١٤) مواطنين و(١٦) من غير مواطنين، وحول الموضوعات التي اهتم المبحوثين بقراءتها فمن الجدول رقم (٣٣) يتضح أن نسبة ٦٦,٦٧% من القارئين للصحف يهتمون بقراءة الموضوعات الرياضية، منهم (١١) مواطنين و(٩) غير مواطنين، يلي ذلك الموضوعات الخاصة بالجرائم والحوادث بنسبة ٦٠% منهم (٧) مواطنين و(١١) غير مواطنين. ثم الموضوعات الفنية بنسبة ٤٣,٣٣%، ثم الموضوعات الاجتماعية بنسبة ٢٦,٦٧%، أما الموضوعات الأخرى كانت بنسبة ٢٣,٣٣%.

٢. مشاهدة التلفزيون ونوعية البرامج

يوضح الجدول رقم (٣٤) أن ٩٥,٣٥% من إجمالي العينة يهتمون بمشاهدة التلفزيون منهم (٢٠) من المواطنين و(٢١) غير مواطنين، وحول نوعية البرامج والأفلام التي يشاهدونها فيوضح الجدول رقم (٣٥) أن أفلام العنف حازت على المرتبة الأولى من حيث اهتمام المبحوثين بمشاهدتها حيث شكلت نسبة ٦٤,٢٩% من إجمالي اختيارات المبحوثين المهتمين بمشاهدة التليفزيون، منهم (١٥) من المواطنين و(١٢) من غير المواطنين، ثم البرامج الرياضية بنسبة ٥٧,١٤% من إجمالي اختيارات المبحوثين المجيبين منهم (١٣) مواطنين و (١١) غير مواطنين، والأفلام البوليسية جاءت بالمرتبة الثالثة وبنسبة ٥٠% منهم (١٠) مواطنين و (١١) غير مواطنين، أي أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة " هربرت وهاستر " من حيث التأثر بما يعرض من مشاهد. وبنسبة ٤٥,٢٤% أقروا بمتابعتهم لبرامج غير المذكورة وهي المسرحيات وأفلام الكرتون والقنوات الخاصة بأغاني الفيديو كليب والمسلسلات المكسيكية، يلي ذلك الأفلام وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " بليمر وهوسر " من حيث انحراف الفتيات اللاتي طبق

عليهن الدراسة بسبب المشاهد الرومانسية والجنسية، ثم البرامج الثقافية بنسبة ٣٥,٧١% ، ثم البرامج الرياضية بنسبة ٣٣,٣٣% أما الذين يتابعون الأفلام الخليعة فقد شكلوا نسبة ٧,١٤% وكانوا من غير المواطنين.

سابعاً: النتائج الخاصة بدور التقنيات الحديثة في انحراف المبحوثين

١. استخدام الإنترنت

تبين من الجدول رقم (٣٦) أن ٥٣,٤٩% من إجمالي العينة أقروا باستخدامهم للإنترنت، منهم (١١) مواطناً و(١٢) غير مواطنين، ونسبة الذين لا يستخدمون الإنترنت بلغت ٤٦,٥١% منهم (٩) مواطنين و(١١) غير مواطنين، وحول مكان استخدام الإنترنت نجد أن الجدول رقم (٣٧) يفيد بأن مقاهي الإنترنت شكلت أعلى نسبة والتي بلغت ٦٩,٥٧% من إجمالي اختبارات المبحوثين المجيبين، منهم (٨) من المواطنين و(٨) من غير المواطنين، يلي ذلك استخدامه في المنزل بنسبة ٥٦,٥٢% من إجمالي اختيارات المبحوثين المجيبين. منهم (٦) من المواطنين و(٧) من غير المواطنين. وعند الأصدقاء بلغت نسبته ٢١,٧٤% منهم واحد من المواطنين و (٤) من غير المواطنين، كما أفاد المبحوثين كما في الجدول رقم (٣٨) أن المواقع الرياضية هي أكثر المواقع التي يدخلها المبحوثون، يليها المواقع الفنية، ثم المواقع الدينية، ثم المواقع الجنسية المحظورة، ثم المواقع الثقافية والعلمية، ثم المواقع التي تهتم بنشر الفضائح وأخيراً المواقع الاجتماعية فقد حازت على أقل نسبة من إجمالي الاختيارات.

٢. استخدام الهاتف المتحرك

يوضح الجدول رقم (٣٩) أن نسبة ٧٦,٧٤% من إجمالي العينة أقروا امتلاكهم للهاتف المتحرك منهم (١٥) من المواطنين و (١٨) غير مواطنين، في حين أفادت النتائج الواردة بالجدول رقم (٤٠) أن أغلب المبحوثين لا يستخدمون البلوتوث حيث بلغت نسبتهم ٦٢,٧٩% من إجمالي العينة، منه (١٠) من المواطنين و(١٧) غير مواطنين، في حين يوضح الجدول رقم (٤١)، أن "إرسال الرنات والأغاني" و "الصور ومقاطع الفيديو" كانت في المرتبة الأولى بنسبة ٧٥% لكل منهما من إجمالي اختيارات المبحوثين الذين أفادوا باستخدامهم للبلوتوث منهم (٩) من المواطنين و(٣) من غير المواطنين، وفي المرتبة الثانية أفاد المبحوثين بأنهم يستخدمون البلوتوث في "إرسال الرسائل القصيرة" بنسبة ٣١,٢٥%، أما الذين أفادوا بأنهم يستخدمون البلوتوث في إرسال واستقبال الصور ومقاطع الفيديو فقد أتضح من الجدول رقم (٤٢) أن نسبة ٨٣,٣٣% من إجمالي المجيبين أقروا بأنهم يرسلون ويستقبلون صور ومقاطع فيديو عادية، منهم (٧) من المواطنين و(٣) من غير المواطنين، أما الذين أفادوا بأنهم يرسلون الصور والمقاطع الفاضحة فقد بلغت نسبتهم ١٦,٦٧% من إجمالي المجيبين بأنهم يرسلون ويستقبلون صور ومقاطع فيديو وكانوا من المواطنين.

ثامناً: النتائج الخاصة بسلوكيات المبحوث

وللوقوف على بعض العادات السيئة للمبحوثين والمتمثلة في التدخين والمخدرات، فيوضح الجدول رقم (٤٣) أن نسبة الذين يدخنون قد بلغت ٣٩,٥٣% من إجمالي العينة، منهم (٨) مواطنين و(٩) من غير المواطنين، كما أفادت نسبة ٨٨,٢٤% من هؤلاء المدخنين بأن الأصدقاء هم الذين علموهم التدخين، منهم (٧) من المواطنين و(٨) من غير المواطنين، كما

أفادت نسبة ٥,٨٨% من إجمالي الذين أقروا بأنهم تعلموا هذا السلوك من قبل الأب، أما التعلم من خلال التلفزيون فقد شكل نسبة ٥,٨٨%، وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (٤٤).

أما بخصوص إقدام المبحوثين على تجربة المخدرات فقد تبين من الجدول رقم (٤٥) أن نسبة كبيرة من المبحوثين بلغت ٧٩,٠٧% أقروا بعدم تجربتهم للمخدرات، منهم (١٦) من المواطنين و(١٨) من غير المواطنين، أما الذين جربوا المخدرات فقد شكلوا نسبة ٢٠,٩٣% من إجمالي العينة منهم (٤) مواطنين و (٥) من المبحوثين غير المواطنين.

تاسعاً: النتائج حول دخول المبحوث دار الرعاية

ومن الجدول رقم (٤٦) يتضح أن نسبة ٣٤,٨٨% سبق لهم دخول دار الرعاية، وكانت الأسباب وراء دخولهم لدور الرعاية فيما سبق كما يوضحها الجدول رقم (٤٧) تتمثل في السرقة و بنسبة ٤٠% من إجمالي المبحوثين الذين سبق لهم دخول الدار من قبل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات هي دراسة عدنان العامري ودراسة مركز أبحاث مكافحة الجريمة بالسعودية ودراسة ظاهرة جناح الأحداث في الإمارات، يلي ذلك جريمتي اللواط وهتك العرض بنسبة ٢٠% من إجمالي اختيارات المبحوثين الذين سبق لهم دخول الدار من قبل، ثم المشاجرة بنسبة ٢٠% من إجمالي المجيبين، أما عن أسباب دخول المبحوث دار الرعاية في الوقت الحالي فيوضح الجدول رقم (٤٨) أن السرقة كانت في الترتيب الأول، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ظاهرة جناح الأحداث في الإمارات ومركز أبحاث مكافحة الجريمة بالسعودية، وفي الترتيب الثاني كانت مجموعة الأسباب الأخرى غير المذكورة والتي شكلت نسبة ١٣,٩٥% وتمثلت في الدعارة، الاعتداء البليغ، إتلاف منزل والإقامة غير المشروعة، ثم المشاجرة وهتك العرض، ثم السكر، ثم اللواط ثم شم الغراء والزنا، ثم تعاطي المخدرات والهروب من المنزل.

وحول الأسباب التي دفعت بالمبحوث إلى ارتكاب هذه السلوكيات يوضح الجدول رقم (٤٩) أن هذه الأسباب كان على رأسها تشجيع أصدقاء السوء في المنطقة السكنية، ثم الفراغ، ثم تشجيع أصدقاء السوء في المدرسة وذلك بنسبة ٢٦,٤٧%، ثم الرغبة في التقليد، ثم المشاكل الأسرية والسفر للخارج بدون الأهل والهروب والتغيب عن المنزل، ثم محاولة إثبات الرجولة والأنوثة والضعف الدراسي والرسوب المتكرر بالإضافة إلى الاستخدام السلبي للإنترنت، وأخيرا أثر وسائل الإعلام وسوء علاقة الوالدين مع المبحوثين بالإضافة إلى سبب آخر تمثل في تشجيع الأم على القيام بالسلوكيات المنحرفة وخاصة لبناتهن.

التوصيات

اعتماداً على نتائج الدراسة تم استخلاص مجموعة من التوصيات التي قد تساهم في حماية النشء من الانحراف، وقد تم تقسيم التوصيات تبعاً للجهات التي يمكن أن تقوم بها كما يلي:

١. التوصيات الخاصة بالأسرة

- على الآباء بضرورة توفير جو أسري يتميز بالثقة والحب والتقدير واستخدام أسلوب الحوار مع الأبناء كي يتمكنوا من التعبير عن آراءهم بحرية ودون خوف.
- على الآباء معاملة أبنائهم برفق وعدم معاقبتهم بصورة مستمرة ولأبسط الأمور، لأن ذلك يعودهم

على اللامبالاه بالعقاب والاستمرار بارتكاب الأخطاء.

٢. التوصيات الخاصة بالمؤسسات التربوية

• من المهم إعادة النظر في المناهج الدراسية والأساليب التربوية بعقلية انفتاحية جديدة يكون لديها القدرة والإمكانات المادية والبشرية لحذف ما أصبح غير مناسب لمعطيات العصر وإضافة ما يتناسب من معلومات مع عصر العولمة والفضاء المفتوح.

• توصي الدراسة بتضمين المناهج الدراسية مواد خاصة حول التربية الأسرية من حيث أسس التنشئة السليمة وأساليب التربية الحديثة وكيفية تعامل الآباء والأمهات مع نفسيات الأطفال المختلفة وتحميلهم قدراً من المسؤولية للقدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات مستقبلاً.

• يجب الاهتمام بتغيير أسلوب إعطاء المعلومات للطالب واستبدال التعليم البنكي القائم على الحفظ إلى التفكير الحواري القائم على التفكير والإبداع وتأمل الأمور، والذي يمكنه من الابتعاد عن الوقوع في دائرة الإنحراف.

• توصي الدراسة باهتمام الهيئة الإدارية والتدريسية خاصة في المراحل الإعدادية والثانوية بالجماعات المستهدفة والهشة، أي التي يمكن أن تكون عرضة للانسياق وراء الأفكار الهدامة و توجيههم ووضع برامج خاصة لهم.

• ضرورة انتقاء الأساتذة بكل دقة وحذر بحيث يتصفون بالعلم والذكاء والمقدرة على إجراء الاتصال البناء والهادف مع الطالب، وتحفيزهم على المناقشة والإبداع.

• يجب الاستفادة من المدارس أثناء العطلات وتحويلها إلى أندية تقدم التوعية المناسبة من خلال برامج ترفيهية وعلمية ورياضية وثقافية.

• توصي الدراسة بتعيين الأخصائيين النفسيين في المدارس وذلك لأهمية دورهم المكمل لدور الأخصائي الاجتماعي.

• يجب تقسيم الأعباء المسندة إلى الأخصائي الاجتماعي وزيادة العاملين في هذا المجال بما يتناسب مع عدد طلاب كل مدرسة.

• من المهم تفعيل دور الأنشطة غير الدراسية كالإذاعة وجماعات الصحة والكشافة والمكتبة.

• توصي الدراسة بأن تتضمن المناهج الدراسية بمعلومات حول خطورة السلوكيات المنحرفة على الفرد والمجتمع.بالإضافة إلى تنظيم محاضرات توعوية للطلبة حول خطورة هذه السلوكيات مع تشجعيهم على المشاركة.

• يجب على المؤسسات الاجتماعية متابعة ورعاية الطلبة المفتقدين للرعاية الأسرية.

• من المهم إجراء كشف طبي دوري على الطلبة وذلك للكشف المبكر عن أي مظاهر تدل على تورطهم بالتعاطي للمخدرات أو شرب الخمر مما يساعد على التدخل السريع.

• يجب تشديد الرقابة على دورات المياه والأماكن البعيدة عن الازدحام باعتبار هذه الأماكن قد تمارس فيها بعض السلوكيات المنحرفة.

٣. التوصيات الخاصة بأجهزة الشرطة

• يجب إنشاء شرطة ومحكمة خاصة للأحداث مع ضرورة توفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين أكفياء ومن ذوي الخبرة.

• يجب دعم الأحداث بصورة كبيرة والإقلال من تجريمهم.

• على أجهزة الشرطة إنشاء فرق متخصصة في الأمن الوقائي بهدف التدخل السريع لمنع وقوع جرائم الشباب وذلك بالمرور المتكرر قرب المدارس والأندية والمراكز التجارية والمناطق المهجورة وغيرها من الأماكن التي يتواجد فيها الشباب.

• من الضروري عقد الدورات التدريبية لرجال الشرطة لتوعيتهم بالأساليب الصحيحة في التعامل مع الأحداث.

• يجب على رجال الشرطة وأجهزتها المعنية تشديد الرقابة على الصيدليات والمقاهي وصالونات الحلاقة والأندية.

٤. التوصيات الخاصة بالمؤسسات الدينية والجمعيات الخيرية

• الاهتمام بعقد الندوات والمحاضرات الدينية والبرامج التلفزيونية التي تبين خطورة الاستخدام السلبي للوسائل التكنولوجية من إنترنت وهواتف متحركة.

• تنبيه الشباب من خطورة الانجراف وراء الجماعات المتطرفة وما تبثه الفضائيات من أفكار.

• حث الخطباء والوعاظ على استخدام أسلوب الإقناع والحوار الهادف بدلاً من أسلوب الاتجاه الواحد الذي اثبت عدم كفاءته.

• توصي الدراسة بأن يولي المسوولون على كافة المستويات اهتمامهم بتقديم الدعم المادي والمعنوي للأسر المحتاجة لتحسين أوضاعها المعيشية.

٥. التوصيات الخاصة بمراكز الشباب

• توصي الدراسة بإحداث نوع من التنسيق بين مراكز الشباب ودائرة تنمية الموارد البشرية من أجل تفعيل دورها في توفير فرص عمل في الصيف للشباب للقضاء على وقت الفراغ لديهم.

• ضرورة إقامة مخيمات صيفية ورمضانية في الأحياء السكنية تحتضن الشباب وتساعد على نضوج شخصياتهم، واستغلال قدراتهم وامتصاص الميول العدوانية لديهم من خلال البرامج المتنوعة.

٦. التوصيات الخاصة بمراكز رعاية الأحداث والمراكز البحثية

• ضرورة تنظيم دورات ومحاضرات حول كيفية التعامل مع الأحداث، فمثلاً عقد دورات عن:

• أساليب التربية الحديثة.

• فن الحوار بين الآباء والأبناء.

• مهارات التعبير الانفعالي.

• أساليب التعامل مع الأحداث المفرج عنهم.

• المهارات الاجتماعية لمقاومة ضغوط الأقران.

• من المهم في الوقت الحاضر إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول الظاهرة، خاصة أسباب تفشي جرائم معينة بكثرة مثل السرقة بين الأحداث.

• وضع تقنين يهدف إلى زيادة الاهتمام بتفعيل نظام الرعاية اللاحقة للأحداث المفرج عنهم.

٧. التوصيات الخاصة بوسائل الإعلام

• ضرورة العمل على بث رسائل إعلامية توعوية من خلال عرض مقاطع تمثيلية وعقد لقاءات مع المسئولين والأحداث الجانحين لتوضيح خطورة الانحراف والآثار السلبية المتمخضة عنها.

• الاهتمام ببناء منظومة إعلامية موحدة تهدف إلى تنمية الوعي العام الوطني في المجتمع، والتصدي لما تعرضه وسائل الإعلام من مشاهد تؤثر سلباً على الشباب.

• يجب أن يتم التعاون في إخراج المادة الإعلامية الموجهة بهدف الحد من جرائم الأحداث بين جميع الأجهزة والمؤسسات المعنية.

• العمل على توعية الشباب بالأساليب الخبيثة التي يتبعها أصدقاء السوء للإيقاع بهم.

• ضرورة إصدار الملصقات والنشرات التوضيحية والبرامج التوعوية حول توعية الشباب المسافرين

إلى الخارج بالأنماط السلوكية السائدة في الخارج حماية لهم من الانجراف وراءها.

• توعية الشباب بخطورة الدخول إلى المواقع المحظورة التي تخدش الحياء، والاستخدام الأمثل للإنترنت وأجهزة الهاتف المحمول وخاصة التي تحتوي على خدمة "البلوتوث" وكاميرات التصوير.

ولتحقيق النتائج المرجوة يجب على المؤسسات استخدام أساليب جذب تشجع الشباب على الإقبال على البرامج والأنشطة، وذلك من خلال منحهم المكافآت المادية وشهادات مشاركة مصدقة وشهادات تقدير للمتميزين، بالإضافة إلى غيرها من الحوافز.

قائمة المراجع والمصادر

١. جعفر، علي محمد ــ حماية الأحداث المخالفين للقانون والمعرضين لخطر الانحراف ــ دراسة مقارنة ــ ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٤.

٢. السدحان، عبد الله بن ناصر ــ رعاية الأحداث المنحرفين في المملكة العربية السعودية ــ ط ١، مكتبة العريان، الرياض، السعودية، ١٩٩٦.

٣. الخاني، محمد رياض ــ جنوح الأحداث في دولة الإمارات العربية المتحدة " أسبابه وطرق علاجه" ــ ط ١، جمعية أم المؤمنين النسائية، عجمان، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٩.

٤. عثمان، أحمد سلطان ــ المسئولية الجنائية للأطفال المنحرفين ــ دراسة مقارنة ــ المؤسسة الفنية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢.

٥. هويدي، محمد وآخرون ــ ظاهرة جناح الأحداث في مجتمع الإمارات ــ مطابع البيان، دبي ــ دولة الإمارات العربية المتحدة، د. ت.

٦. قانون اتحادي رقم ٩ لسنة ١٩٧٦ في شأن الأحداث الجانحين والمشردين لدولة الإمارات العربية المتحدة.

٧. اليوسف، عبدالله عبدالعزيز ــ الشباب والانحراف أرقام وحقائق وتطلعات" ــ دورية الفكر الشرطي، مجلد ١٣ العدد ٥١، مركز بحوث شرطة الشارقة، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤.

٨. هلال، ناجي محمد ــ الاتجاهات النظرية والمنهجية الحديثة في دراسة الانحراف الاجتماعي، ــ المجلد ١٧، العدد ٣٣، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب ــ أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٣هـ.

٩. عبده ، آمال عبد الوهاب ــ جرائم الأحداث بين الواقع والقانون ــ مطبعة بن دسمال، ٢٠٠٠.

١٠. نعامة، سليم ــ سيكولوجيا الانحراف " دراسة نفسية اجتماعية" ط١، دمشق، ١٩٨٥.

١١. إحصائيات الوحدة الشاملة للرعاية الاجتماعية، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠، ٢٠٠٤.

١٢. غباري، محمد سلامة ــ الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين ودور الخدمة الاجتماعية معهم ــ ط٢، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٢.

١٣. الدوري، عدنان ــ أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي ــ ط٣، منشورات ذات السلاسل، الكويت ، ١٩٨٤.

١٤. الجميلي، خيري خليل ــ السلوك الانحرافي في إطار التقدم والتخلف ــ المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ١٩٩٨.

١٥. الوحدة الشاملة للرعاية الاجتماعية ــ أهم العوامل المؤثرة في انحراف الأحداث ــ أوراق عمل مقدمة لندوة انحراف الأحداث، مجلس أباء منطقة أبو ظبي التعليمية، أبو ظبي، ١٩٩٥.

١٦. إبراهيم، أكرم نشأت ــ العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية للجريمة ــ دورية الفكر الشرطي، مجلد ١٠ العدد ٤، مركز بحوث شرطة

الشارقة، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢.
١٧. بن خليفة، علي مبارك علي ــ دراسة في جغرافيا السكان ــ ط١، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٧.
١٨. بن فهد، محمد أحمد ــ دراسة للبعد السكاني في عملية التنمية الاقتصادية من ١٩٧٠ ــ ١٩٩٥، ط ١، القيادة العامة لشرطة دبي، مطبعة بن دسمال، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠.
١٩. عبد أسعيد، محمد توهيل ــ هذه هي العولمة "المنطلقات ــ المعطيات ــ الآفاق" ط ١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٢.
٢٠. مجلة الشرطة ــ المسجات الفضائية ألفاظ سوقية وإثارة جنسية ــ مجلة الدراسات والثقافية الشرطية والمجتمع، العدد ٤١٢، السنة ٣٤، وزارة الداخلية، إدارة العلاقات والتوجيه المعنوي، أبوظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥.
٢١. جريدة الخليج "آخر الأسبوع" أطفال تسونامي صيد ثمين لتجار البشر ــ العدد ٩٣٩١، ٢٤ ذي الحجة ١٤٢٥، ٣ فبراير ٢٠٠٥م.
٢٢. محمد، عزام ياسين ــ العوامل المؤدية إلى جنوح الأحداث ــ الوحدة الشاملة للرعاية الاجتماعية، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣.
٢٣. العين الساهرة ــ الدعوة لإنشاء هيئة اتحادية لتنظيم عمل قطاع السياحة في الدولة ووضع ضوابط لمنع إساءة استغلال تأشيرات السياحة ــ العدد ١٢ السنة ٨ شرطة رأس الخيمة، دولة الإمارات، رجب ١٤٢٥ هـــ، سبتمبر ٢٠٠٤.
٢٤. عبد الله، محمد مراد ــ جناح الأحداث من منظور شرطي ــ القيادة العامة لشرطة دبي ــ مركز البحوث والدراسات ــ ط ٢، دبي، ١٩٩٩.
٢٥. نشرة صادرة عن دار التربية للفتيات، الشارقة دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥.
٢٦. www.uaezaved.com
٢٧. كتيب صادر عن المجلس الأعلى للأسرة، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥.
٢٨. www.jewa.org.ae
٢٩. www.alarabiya.net
٣٠. الياسين، جعفر عبد الأمير ــ أثر التفكك العائلي في جنوح الأحداث ــ ط ١، عالم المعرفة، بيروت، لبنان، ١٩٨١.
٣١. حلمي، إجلال إسماعيل ــ الانحراف السلوكي لدى الشباب من الذكور في مجتمع الإمارات، دراسة استطلاعية ــ المشكلات الاجتماعية في الإمارات، ط ١، جمعية الاجتماعيين، الشارقة ــ الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٣م.
٣٢. السويدي، عيسى خليفة ــ دور المدرسة في الوقاية من الجريمة ــ أوراق عمل مقدمة لندوة انحراف الأحداث، مجلس آباء منطقة أبو ظبي التعليمية، أبو ظبي، ١٩٩٥.
٣٣. الخزام، عادل عبد الله والظفيري، عزيز بهلول، شرطة الأحداث حقائق وأرقام، شرطة الكويت، وزارة الداخلية، شركة مطابع الوزان العالمية، الكويت، ٢٠٠٢.
٣٤. السدحان، عبد الله بن ناصر ــ قضاء وقت الفراغ وعلاقته بانحراف الأحداث ــ دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٥هـــ.
٣٥. المجموعات الإحصائية السنوية لأعداد من ٢٠ ــ ٢٤، وزارة الداخلية ــ الإدارة العامة للتخطيط والتطوير، إدارة التخطيط، أبو ظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩ ــ ٢٠٠٣.
٣٦. شاكر، جمال محمد ــ المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss ــ الجزء الأول، ط ١، الدار الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٥.

جدول ١: التوزيع التكراري النسبي لجرائم الأحداث المقبوض عليهم حسب الإمارة والسنوات*

الإمارة	السنوات										المجموع	
	١٩٩٩		٢٠٠٠		٢٠٠١		٢٠٠٢		٢٠٠٣			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أبو ظبي	٦٥٧	٢٣,٥٩	٤٥٠	١٦,١٦	٤٠٩	١٤,٦٩	٤٦٠	١٦,٥٢	٨٠٩	٢٩,٠٥	٢٧٨٥	٢٥,٥٩
دبي	٣٩٧	٢١,١١	٣٦٨	١٩,٥٦	٤٣٢	٢٢,٩٧	٣٢١	١٧,٠٧	٣٦٣	١٩,٣٠	١٨٨١	١٧,٢٨
الشارقة	٧٧٤	٢٩,٠٤	٥٦٦	٢١,٢٤	٤٠٨	١٥,٣١	٤١٤	١٥,٥٣	٥٠٣	١٨,٨٧	٢٦٦٥	٢٤,٤٩
عجمان	٣٦٨	٢١,٣٨	٣٩٨	٢٣,١٣	١٤٤	٨,٣٧	١٨٩	١٠,٩٨	٦٢٢	٣٦,١٤	١٧٢١	١٥,٨١
أم ا لقيوين	٦٥	١٦,٩٧	٤٩	١٢,٧٩	٧٧	٢٠,١٠	٨٧	٢٢,٧٢	١٠٥	٢٧,٤٢	٣٨٣	٣,٥٢
رأس الخيمة	١٨٩	١٧,٦٣	٢٤٠	٢٢,٣٩	٢٠٨	١٩,٤٠	٢٨٤	٢٦,٤٩	١٥١	١٤,٠٩	١٠٧٢	٩,٨٥
الفجيرة	٢٦	٦,٩١	٤٤	١١,٧٠	٧٦	٢٠,٢١	٩٨	٢٦,٠٦	١٣٢	٣٥,١١	٣٧٦	٣,٤٥
المجموع	٢٤٧٦	٢٢,٧٥	٢١١٥	١٩,٤٣	١٧٥٤	١٦,١٢	١٨٥٣	١٧,٠٣	٢٦٨٥	٢٤,٦٧	١٠٨٨٣	١٠٠,٠٠

* المصدر: المجموعات الإحصائية السنوية (٢٠ — ٢٤ / خلال الفترة من ١٩٩٩ — ٢٠٠٤م — وزارة الداخلية — الإدارة العامة للتخطيط والتطوير — إدارة التخطيط)

جدول ٢: التوزيع التكراري النسبي لجرائم الأحداث المقبوض عليهم حسب نوع الجريمة والسنوات*

نوع الجرائم	السنوات										المجموع	
	١٩٩٩		٢٠٠٠		٢٠٠١		٢٠٠٢		٢٠٠٣			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجرائم الواقعة على الأشخاص	٥٧٣	١٥,٠٧	٦٥٣	١٧,١٧	٧١٨	١٨,٨٨	٦٦٩	١٧,٥٩	١١٩٠	٣١,٢٩	٣٨٠٣	٣٤,٩٤
الجرائم الواقعة على الأموال	٧٠٨	١٨,٩١	٦١٣	١٦,٣٧	٧٣٨	١٩,٧١	٨٢٧	٢٢,٠٨	٨٥٩	٢٢,٩٤	٣٧٤٥	٣٤,٤١
جرائم المخدرات والمؤثرات العقلية	٢٠	١٤,٨١	٢١	١٥,٥٦	٣٢	٢٣,٧٠	٣١	٢٢,٩٦	٦١	٢٢,٩٦	١٣٥	١,٢٤
جرائم دخول وإقامة الأجانب	٧٤٠	٣٢,٥٦	٦٨٥	٣٠,١٤	١٧٤	٧,٦٦	٢٢١	٩,٧٢	٤٥٣	١٩,٩٣	٢٢٧٣	٢٠,٨٩
جرائم المشروبات الكحولية	٣١	٢١,٥٣	٢٢	١٥,٢٨	٢٣	١٥,٩٧	٢٦	١٨,٠٦	٤٢	٢٩,١٧	١٤٤	١,٣٢
جرائم ذات الخطر العام	١١	١١,١١	٢٢	٢٢,٢٢	١٦	١٦,١٦	٢٧	٢٧,٢٧	٢٣	٢٣,٢٣	٩٩	٠,٩١
الجرائم المخلة بسير العدالة	١٣	٢٢,٤١	١٦	٢٧,٥٩	١١	١٨,٩٧	٨	١٣,٧٩	١٠	١٧,٢٤	٥٨	٠,٥٣
جرائم أخرى	٣٨٠	٦٠,٧٠	٨٣	١٣,٢٦	٤٢	٦,٧١	٤٤	٧,٠٣	٧٧	١٢,٣٠	٦٢٦	٥,٧٥
المجموع	٢٤٧٦	٢٢,٧٥	٢١١٥	١٩,٤٣	١٧٥٤	١٦,١٢	١٨٥٣	١٧,٠٣	٢٦٨٥	٢٤,٦٧	١٠٨٨٣	١٠٠,٠٠

* المصدر: المجموعات الإحصائية السنوية (٢٠ ــ ٢٤ / خلال الفترة من ١٩٩٩ ــ ٢٠٠٤م ــ وزارة الداخلية ــ الإدارة العامة للتخطيط والتطوير ــ إدارة التخطيط)

جدول ٣: التوزيع التكراري النسبي لجرائم الأحداث المقبوض عليهم حسب نوع الجريمة وجنسية الحدث*

نوع الجرائم	السنوات								المجموع	
	دول مجلس التعاون		الدول العربية		الدول الآسيوية		الدول الأجنبية			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجرائم الواقعة على الأشخاص	٢٤٦٦	٤٧,٨٤	١٠١٩	٤٢,٦٥	٤٠٢	١٦,٣٤	٢٣٠	٢٦,١٧	٤١١٧	٣٧,٨٣
الجرائم الواقعة على الأموال	٢٣٢٤	٤٥,٠٨	٥٩٢	٢٤,٧٨	٥٢٩	٢١,٥٠	٣٢٠	٣٦,٤١	٣٧٦٥	٣٤,٦٠
جرائم المخدرات والمؤثرات العقلية	٧٦	١,٤٧	١٢	٠,٥٠	٣١	١,٢٦	٣٦	٤,١٠	١٥٥	١,٤٢
جرائم دخول وإقامة الأجانب	٩	٠,١٧	٧٠٣	٢٩,٤٣	١٤٠٥	٥٧,١١	١٩٦	٢٢,٣٠	٢٣١٣	٢١,٢٥
جرائم المشروبات الكحولية	٤٧	٠,٩١	١٨	٠,٧٥	٤٥	١,٨٣	٥٩	٦,٧١	١٦٩	١,٥٥
جرائم ذات الخطر العام	٦٦	١,٢٨	١٥	٠,٦٣	٤	٠,١٦	١١	١,٢٥	٩٦	٠,٨٨
الجرائم المخلة بسير العدالة	٤٤	٠,٨٥	٧	٠,٢٩	٥	٠,٢٠	١٧	١,٩٣	٧٣	٠,٦٧
جرائم أخرى	١٢٣	٢,٣٩	٢٣	٠,٩٦	٣٩	١,٥٩	١٠	١,١٤	١٩٥	١,٧٣
المجموع	٥١٥٥	١٠٠,٠٠	٢٣٨٩	١٠٠,٠٠	٢٤٦٠	١٠٠,٠٠	٨٧٩	١٠٠,٠٠	١٠٨٨٣	١٠٠,٠٠

* المصدر: المجموعات الإحصائية السنوية (٢٠ ـــ ٢٤ / خلال الفترة من ١٩٩٩ ـــ ٢٠٠٤م ـــ وزارة الداخلية ـــ الإدارة العامة للتخطيط والتطوير ـــ إدارة التخطيط)

جداول التحليل الإحصائي للدراسة الميدانية

أولاً: البيانات الديموغرافية

١. الجنس

جدول ١: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والجنس

الجنس	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أنثى	٣	١٥,٠٠	٣	١٣,٠٤	٦	١٣,٩٥
ذكر	١٧	٨٥,٠٠	٢٠	٨٦,٩٦	٣٧	٨٦,٠٥
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. العمر

جدول ٢: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والعمر

الأعمار	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١٣	١	٥,٠٠	١	٤,٣٥	٢	٤,٦٥
١٤	٣	١٥,٠٠	٢	٨,٧٠	٥	١١,٦٣
١٥	٥	٢٥,٠٠	٠	٠,٠٠	٥	١١,٦٣
١٦	٥	٢٥,٠٠	٦	٢٦,٠٩	١١	٢٥,٥٨
١٧	٦	٣٠,٠٠	١١	٤٧,٨٣	١٧	٣٩,٥٣
١٨	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
١٩	٠	٠,٠٠	١	٤,٣٥	١	٢,٣٣
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٣. الإمارة

جدول ٣: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والإمارة التي تعيش فيها

الإمارة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الشارقة	١١	٥٥,٠٠	١٤	٦٠,٨٧	٢٥	٥٨,١٤
الفجيرة	٣	١٥,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	٦,٩٨
عجمان	٣	١٥,٠٠	٦	٢٦,٠٩	٩	٢٠,٩٣
دبي	٣	١٥,٠٠	٣	١٣,٠٤	٦	١٣,٩٥
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

ثانياً: البيانات الخاصة بطبيعة الظروف الأسرية للمبحوث

١. الوالد على قيد الحياة

جدول ٤: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وحياة الوالد

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٧	٨٥,٠٠	١٨	٧٨,٢٦	٣٥	٨١,٤٠
لا	٣	١٥,٠٠	٥	٢١,٧٤	٨	١٨,٦٠
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. الأم على قيد الحياة

جدول ٥: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وحياة الأم

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٢	٩٥,٦٥	٤٢	٩٧,٦٧
لا	٠	٠,٠٠	١	٤,٣٥	١	٢,٣٣
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٣. حدوث طلاق بين الوالدين

جدول ٦: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وحدوث طلاق بين الوالدين

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	٥	٢٥,٠٠	٦	٢٦,٠٩	١١	٢٥,٥٨
لا	١٥	٧٥,٠٠	١٧	٧٣,٩١	٣٢	٧٤,٤٢
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٤. زواج أحد الوالدين

جدول ٧: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وزواج أي من الوالدين

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	٩	٤٥,٠٠	٥	٢١,٧٤	١٤	٣٢,٥٦
لا	١١	٥٥,٠٠	١٨	٧٨,٢٦	٢٩	٦٧,٤٤
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٥. المشاكل والمشاجرات بين الوالدين

جدول ٨: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية ووجود المشاجرات بين الوالدين

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
قليلة ومتقطعة	١٧	٨٩,٤٧	١٤	٩٣,٣٣	٣١	٩١,١٨
حادة وبصورة مستمرة	٢	١٠,٥٣	١	٦,٦٧	٣	٨,٨٢
المجموع	١٩	١٠٠,٠٠	١٥	١٠٠,٠٠	٣٤	١٠٠,٠٠

٦. أسلوبَ معاملة أفراد الأسرة للمبحوث

جدول ٩: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وأسلوب المعاملة

أسلوب المعاملة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
بالتدليل	٦	٣٠,٠٠	٥	٢٢,٧٣	١١	٢٦,١٩
بالإهمال واللامبالاة	٥	٢٥,٠٠	٢	٩,٠٩	٧	١٦,٦٧
بالقسوة	٤	٢٠,٠٠	٣	١٣,٦٤	٧	١٦,٦٧
بالتفرقة في المعاملة بين الأخوة	٢	١٠,٠٠	٢	٩,٠٩	٤	٩,٥٢
التفاهم والاحترام	١١	٥٥,٠٠	٢١	٩٥,٤٥	٣٢	٧٦,١٩
الحرص والخوف الزائد	١٧	٨٥,٠٠	١٢	٥٤,٥٥	٢٩	٦٩,٠٥
أخرى	١	٥,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٢,٣٨
المجموع	٤٦		٤٥		٩١	
عدد المجيبين	٢٠		٢٢		٤٢	
متوسط عدد الاختيارات	٢,٣٠		٢,٠٥		٢,١٧	

٧. المستوى التعليمي للوالد

جدول ١٠: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والمستوى التعليمي للوالد

المستوى التعليمي	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أمي	٧	٣٥,٠٠	٣	١٣,٠٤	١٠	٢٣,٢٦
يقرأ ويكتب	٣	١٥,٠٠	٥	٢١,٧٤	٨	١٨,٦٠
ابتدائي	٦	٣٠,٠٠	١	٤,٣٥	٧	١٦,٢٨
إعدادي	١	٥,٠٠	٣	١٣,٠٤	٤	٩,٣٠
ثانوي	٢	١٠,٠٠	٤	١٧,٣٩	٦	١٣,٩٥
جامعي	١	٥,٠٠	٧	٣٠,٤٣	٨	١٨,٦٠
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٨. المستوى التعليمي للأم

جدول ١١: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والمستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أمية	٨	٤٠,٠٠	٦	٢٨,٥٧	١٤	٣٤,١٥
تقرأ وتكتب	٣	١٥,٠٠	٣	١٤,٢٩	٦	١٤,٦٣
ابتدائي	٥	٢٥,٠٠	٢	٩,٥٢	٧	١٧,٠٧
إعدادي	١	٥,٠٠	٣	١٤,٢٩	٤	٩,٧٦
ثانوي	١	٥,٠٠	٣	١٤,٢٩	٤	٩,٧٦
جامعي	٢	١٠,٠٠	٤	١٩,٠٥	٦	١٤,٦٣
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢١	١٠٠,٠٠	٤١	١٠٠,٠٠

٩. عمل الأب

جدول ١٢: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وعمل الأب

عمل الوالد	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
لا يعمل	٢	١٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٤	٩,٣٠
موظف حكومي	٨	٤٠,٠٠	٧	٣٠,٤٣	١٥	٣٤,٨٨
قطاع خاص	١	٥,٠٠	٩	٣٩,١٣	١٠	٢٣,٢٦
متقاعد	٦	٣٠,٠٠	١	٤,٣٥	٧	١٦,٢٨
عسكري	١	٥,٠٠	٢	٨,٧٠	٣	٦,٩٨
رجل أعمال	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
أخرى	٢	١٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٤,٦٥
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

١٠. عمل الأم

جدول ١٣: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وعمل الأم

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
لا تعمل	١٧	٨٥,٠٠	١٩	٨٢,٦١	٣٦	٨٣,٧٢
تعمل	٣	١٥,٠٠	٤	١٧,٣٩	٧	١٦,٢٨
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

١١.ارتكاب أحد أفراد أسرة المبحوث سلوكاً منحرفاً

جدول ١٤: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وارتكاب أحد أفراد سلوكاً منحرفاً

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٠	٥٠,٠٠	٢	٨,٧٠	١٢	٢٧,٩١
لا	١٠	٥٠,٠٠	٢١	٩١,٣٠	٣١	٧٢,٠٩
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

١٢.إذا كانت الإجابة (بنعم) حدد صلة القرابة بالمبحوث

جدول ١٥: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية و صلة قرابته بالمبحوث

صلة القرابة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أب	٢	٢٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	١٦,٦٧
أم	٢	٢٠,٠٠	١	٥٠,٠٠	٣	٢٥,٠٠
أخ	٥	٥٠,٠٠	١	٥٠,٠٠	٦	٥٠,٠٠
أخرى	١	١٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٨,٣٣
المجموع	١٠	١٠٠,٠٠	٢	١٠٠,٠٠	١٢	١٠٠,٠٠

ثالثاً: البيانات الخاصة بالحالة التعليمية للمبحوث

١. المستوى التعليمي للمبحوث

جدول ١٦: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والمستوى التعليمي للمبحوث

المستوى التعليمي	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أمي	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
إبتدائي	٥	٢٥,٠٠	٨	٣٤,٧٨	١٣	٣٠,٢٣
إعدادي	١٤	٧٠,٠٠	٦	٢٦,٠٩	٢٠	٤٦,٥١
ثانوي	١	٥,٠٠	٧	٣٠,٤٣	٨	١٨,٦٠
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. رسوب المبحوث

جدول ١٧: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وأسبقية الرسوب

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٤	٧٠,٠٠	١٠	٤٣,٤٨	٢٤	٥٥,٨١
لا	٦	٣٠,٠٠	١٣	٥٦,٥٢	١٩	٤٤,١٩
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٣. عدد مرات الرسوب لمن سبق لهم الرسوب

جدول ١٨: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وعدد مرات الرسوب

عدد مرات الرسوب	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مرة واحدة	٧	٥٠,٠٠	٧	٧٠,٠٠	١٤	٥٨,٣٣
مرتين	٥	٣٥,٧١	٢	٢٠,٠٠	٧	٢٩,١٧
ثلاث مرات	٢	١٤,٢٩	٠	٠,٠٠	٢	٨,٣٣
أكثر من ٣ مرات	٠	٠,٠٠	١	١٠,٠٠	١	٤,١٧
المجموع	١٤	١٠٠,٠٠	١٠	١٠٠,٠٠	٢٤	١٠٠,٠٠

٤. درجة حدوث المواقف التالية بالنسبة للمبحوث في المدرسة

جدول ١٩: التوزيع التكراري النسبي للمواقف مرتبة تنازلياً حسب دليل الحدوث

المواقف	المؤشرات	دائماً	أحياناً	نادراً	لم يحدث	دليل الحدوث
المشاركة في الأنشطة المدرسية	العدد	١٩	١٠	٥	٨	٧٣,٨١
	النسبة	٤٥,٢٤	٢٣,٨١	١١,٩٠	١٩,٠٥	
التغيب أو الهروب من المدرسة	العدد	٤	١٣	٦	٢٠	٥٠,٥٨
	النسبة	٩,٣٠	٣٠,٢٣	١٣,٩٥	٤٦,٥١	
الغش أثناء الامتحانات	العدد	١	١٠	١٠	٢٢	٤٤,١٩
	النسبة	٢,٣٣	٢٣,٢٦	٢٣,٢٦	٥١,١٦	
الطرد من قبل واحد أو أكثر من المدرسين	العدد	١	١١	٧	٢٤	٤٣,٦٠
	النسبة	٢,٣٣	٢٥,٥٨	١٦,٢٨	٥٥,٨١	
الضرب المبرح من قبل أحد المدرسين	العدد	٣	٦	٧	٢٧	٤١,٢٨
	النسبة	٦,٩٨	١٣,٩٥	١٦,٢٨	٦٢,٧٩	
التشاجر مع زملائك في المدرسة	العدد	٣	٥	٧	٢٨	٤٠,١٢
	النسبة	٦,٩٨	١١,٦٣	١٦,٢٨	٦٥,١٢	
الطرد أو الفصل من قبل إدارة المدرسة	العدد	٣	٣	٣	٣٣	٣٥,٧١
	النسبة	٧,١٤	٧,١٤	٧,١٤	٧٨,٥٧	
الضرب والإهانة من قبل واحد أو أكثر من الزملاء	العدد	٢	٢	٥	٣٤	٣٣,٧٢
	النسبة	٤,٦٥	٤,٦٥	١١,٦٣	٧٩,٠٧	
سرقة أغراض تخص زملائك في الفصل	العدد	٠	٢	٠	٤١	٢٧,٣٣
	النسبة	٠,٠٠	٤,٦٥	٠,٠٠	٩٥,٣٥	

جدول ٢٠: مقارنة دليل الحدوث للمواقف المختلفة في المدرسة بين المواطنين وغير المواطنين

المواقف	مواطن	غير مواطن	للكل
١. التغيب أو الهروب من المدرسة	٥٦,٢٥	٤٥,٦٥	٥٠,٥٨
٢. الغش أثناء الامتحانات	٤٦,٢٥	٤٢,٣٩	٤٤,١٩
٣. الطرد من قبل واحد أو أكثر من المدرسين	٤٣,٧٥	٤٣,٤٨	٤٣,٦٠
٤. الطرد أو الفصل من قبل إدارة المدرسة	٣٨,١٦	٣٣,٧٠	٣٥,٧١
٥. الضرب والإهانة من قبل واحد أو أكثر من الزملاء	٣٢,٥٠	٣٤,٧٨	٣٣,٧٢
٦. سرقة أغراض تخص زملائك في الفصل	٢٥,٠٠	٢٧,١٧	٢٧,٣٣
٧. التشاجر مع زملائك في المدرسة	٤٨,٧٥	٣٢,٦١	٤٠,١٢
٨. المشاركة في الأنشطة المدرسية	٧٦,٣٢	٧١,٧٤	٧٣,٨١
٩. الضرب المبرح من قبل أحد المدرسين	٤٨,٧٥	٣٤,٧٨	٤١,٢٨
دليل الحدوث العام	٤٦,١٩	٤٠,٧٠	٤٣,٣٧

رابعاً: بيانات خاصة بالأوضاع الاقتصادية والسكنية للمبحوث

١. إجمالي الدخل الشهري لأسرتك

جدول ٢١: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وإجمالي الدخل الشهري للأسرة

فئات الدخل	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أقل من ٥٠٠٠ درهم	١١	٥٥,٠٠	١٤	٦٠,٨٧	٢٥	٥٨,١٤
من ٥٠٠٠ إلى ٧٥٠٠	٢	١٠,٠٠	٣	١٣,٠٤	٥	١١,٦٣
من ٧٥٠١ إلى ١٠٠٠٠	٣	١٥,٠٠	٥	٢١,٧٤	٨	١٨,٦٠
من ١٠٠٠١ إلى ١٥٠٠٠	٣	١٥,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	٦,٩٨
أكثر من ١٥٠٠٠	١	٥,٠٠	١	٤,٣٥	٢	٤,٦٥
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. مقدار مصروفك الشهري للمبحوث

جدول ٢٢: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية ومتوسط المصروف الشهري

المصروف	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
٥٠	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
١٠٠	٥	٢٥,٠٠	٦	٢٦,٠٩	١١	٢٥,٥٨
١٥٠	٥	٢٥,٠٠	١	٤,٣٥	٦	١٣,٩٥

تابع جدول ٢٢

المصروف	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
٢٠٠	٣	١٥,٠٠	٦	٢٦,٠٩	٩	٢٠,٩٣
٢٥٠	١	٥,٠٠	١	٤,٣٥	٢	٤,٦٥
٣٠٠	٣	١٥,٠٠	٣	١٣,٠٤	٦	١٣,٩٥
٤٠٠	٠	٠,٠٠	١	٤,٣٥	١	٢,٣٣
٥٠٠	٣	١٥,٠٠	٢	٨,٧٠	٥	١١,٦٣
١٠٠٠	٠	٠,٠٠	١	٤,٣٥	١	٢,٣٣
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٣. كفاية المصروف لقضاء حاجات المبحوث

جدول ٢٣: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وكفاية المصروف لقضاء حاجاتك

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٢	٦٠,٠٠	١٤	٦٠,٨٧	٢٦	٦٠,٤٧
لا	٨	٤٠,٠٠	٩	٣٩,١٣	١٧	٣٩,٥٣
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٤. نوع السكن:

جدول ٢٤: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية ونوع السكن

نوع السكن	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
فيلا	٢	١٠,٠٠	٤	١٧,٣٩	٦	١٣,٩٥
منزل شعبي	١٦	٨٠,٠٠	١٣	٥٦,٥٢	٢٩	٦٧,٤٤
شقة	٢	١٠,٠٠	٦	٢٦,٠٩	٨	١٨,٦٠
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٥. المنطقة السكنية

جدول ٢٥: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية ومستوى المنطقة السكنية

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
راقية	٢	١٠,٠٠	٣	١٣,٠٤	٥	١١,٦٣
متوسطة	١٠	٥٠,٠٠	١٤	٦٠,٨٧	٢٤	٥٥,٨١
شعبية	٨	٤٠,٠٠	٦	٢٦,٠٩	١٤	٣٢,٥٦
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٦. الرضا عن المسكن

جدول ٢٦: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والرضا عن المسكن

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٣	٦٥,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٣٦	٨٣,٧٢
لا	٧	٣٥,٠٠	٠	٠,٠٠	٧	١٦,٢٨
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٧. أسباب عدم الرضا عن المسكن

جدول ٢٧: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وأسباب عدم الرضا عن المسكن

أسباب عدم الرضا	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
غير صحي	٢	١٠,٠٠	٤	١٨,١٨	٦	١٤,٢٩
وقوعه في منطقة ذات مستوى متوسط	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
ضيق المسكن	٤	٤٤,٤٤	٤	٢٦,٦٧	٨	٣٣,٣٣
الطرق المؤدية إليه غير ممهدة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
تعدد الجنسيات واختلافها في المنطقة السكنية	٥	٥٥,٥٦	١٣	٨٦,٦٧	١٨	٧٥,٠٠
أخرى	٧	٧٧,٧٨	٥	٣٣,٣٣	١٢	٥٠,٠٠
المجموع	١٨		٢٦		٤٤	
عدد المجيبين	٩		١٥		٢٤	
متوسط عدد الاختيارات	٢,٠٠		١,٧٣		١,٨٣	

خامساً: البيانات الخاصة بنمط العلاقات الاجتماعية للمبحوث

١. جنسيات أصدقاء المبحوث

جدول ٢٨: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وجنسيات الأصدقاء

جنسية الأصدقاء	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مواطنين	١٩	٩٥,٠٠	١٥	٦٥,٢٢	٣٤	٧٩,٠٧
عرب	٠	٠,٠٠	٥	٢١,٧٤	٥	١١,٦٣
أخرى	١	٥,٠٠	٣	١٣,٠٤	٤	٩,٣٠
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. أعمار أصدقاء المبحوثين

جدول ٢٩: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وأعمار أصدقاء المبحوثين

أعمار الأصدقاء	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
يقاربونك في العمر	١٦	٨٠,٠٠	١٧	٧٣,٩١	٣٣	٧٦,٧٤
أكبر منك عمراً	٤	٢٠,٠٠	٤	١٧,٣٩	٨	١٨,٦٠
أقل منك عمراً	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٣. قضاء أوقات الفراغ مع الأصدقاء

جدول ٣٠: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وطرق قضاء وقت الفراغ

طريقة قضاء وقت الفراغ	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الذهاب إلى الأندية الرياضية	٩	٤٥,٠٠	١٠	٤٥,٤٥	١٩	٤٥,٢٤
الذهاب إلى المقاهي	٧	٣٥,٠٠	٥	٢٢,٧٣	١٢	٢٨,٥٧
الذهاب إلى مقاهي الإنترنت	٨	٤٠,٠٠	٦	٢٧,٢٧	١٤	٣٣,٣٣
الذهاب إلى السينما	١٦	٨٠,٠٠	١١	٥٠,٠٠	٢٧	٦٤,٢٩
الذهاب إلى المراكز التجارية	١٣	٦٥,٠٠	١٣	٥٩,٠٩	٢٦	٦١,٩٠
مشاهدة التلفزيون	١٣	٦٥,٠٠	١١	٥٠,٠٠	٢٤	٥٧,١٤
القراءة والإطلاع	٥	٢٥,٠٠	٨	٣٦,٣٦	١٣	٣٠,٩٥
الاشتراك في المراكز الصيفية	٧	٣٥,٠٠	٤	١٨,١٨	١١	٢٦,١٩
أخرى	٩	٤٥,٠٠	٢	٩,٠٩	١١	٢٦,١٩
المجموع	٨٧		٧٠		١٥٧	
عدد المجيبين	٢٠		٢٢		٤٢	
متوسط عدد الاختيارات	٤,٣٥		٣,١٨		٣,٧٤	

٤. ارتكاب الأصدقاء لسلوك منحرف

جدول ٣١: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وانحراف الأصدقاء

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١١	٥٥,٠٠	٦	٢٦,٠٩	١٧	٣٩,٥٣
لا	٩	٤٥,٠٠	١٧	٧٣,٩١	٢٦	٦٠,٤٧
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

سادساً: بيانات خاصة بدور وسائل الإعلام في انحراف المبحوث

١. قراءة الصحف والمجلات

جدول ٣٢: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والاهتمام بقراءة الصحف والمجلات

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٤	٧٠,٠٠	١٦	٦٩,٥٧	٣٠	٦٩,٧٧
لا	٦	٣٠,٠٠	٧	٣٠,٤٣	١٣	٣٠,٢٣
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. الموضوعات التي يهتم المبحوثين الذين أجابوا "بنعم" بقراءتها

جدول ٣٣: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والموضوعات التي يهتم المبحوث بقراءتها

الموضوعات	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الموضوعات الرياضية	١١	٧٨,٥٧	٩	٥٦,٢٥	٢٠	٦٦,٦٧
الموضوعات الاجتماعية	٤	٢٨,٥٧	٤	٢٥,٠٠	٨	٢٦,٦٧
الموضوعات الخاصة بالجرائم والحوادث	٧	٥٠,٠٠	١١	٦٨,٧٥	١٨	٦٠,٠٠
الموضوعات الفنية	٥	٣٥,٧١	٨	٥٠,٠٠	١٣	٤٣,٣٣
أخرى	٣	٢١,٤٣	٤	٢٥,٠٠	٧	٢٣,٣٣
المجموع	٣٠		٣٦		٦٦	
عدد المجيبين	١٤		١٦		٣٠	
متوسط عدد الاختيارات	٢,١٤		٢,٢٥		٢,٢٠	

٣. مشاهدة المبحوث للتلفزيون

جدول ٣٤: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والاهتمام بمشاهدة التلفزيون

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	٢٠	١٠٠,٠٠	٢١	٩١,٣٠	٤١	٩٥,٣٥
لا	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٢	٩٥,٦٥	٤٣	١٠٠,٠٠

٤. نوعية البرامج والأفلام التي يشاهدها المبحوثين الذين أجابوا "بنعم"

جدول ٣٥: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية ونوعية البرامج والأفلام

نوعية البرامج والأفلام	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
البرامج الرياضية	١٣	٦٥	١١	٥٢,٣٨	٢٤	٥٨,٥٤
البرامج الفنية	٩	٤٥	٨	٣٨,١٠	١٧	٤١,٤٦
البرامج الثقافية	٧	٣٥	٨	٣٨,١٠	١٥	٣٦,٥٩
أفلام العنف	١٥	٧٥	١٢	٥٧,١٤	٢٧	٦٥,٨٥
الأفلام البوليسية	١٠	٥٠	١٠	٤٧,٦٢	٢١	٥١,٢٢
الأفلام الرومانسية	١٠	٥٠	٧	٣٣,٣٣	١٧	٤١,٤٦
البرامج الرياضية	٣	١٥	١١	٥٢,٣٨	١٤	٣٤,١٥
الأفلام الخليعة	٠	٠	٣	١٤,٢٩	٣	٧,٣٢
أخرى	٩	٤٥	١٠	٤٧,٦٢	١٩	٤٦,٣٤
المجموع	٧٦		٨١		١٥٧	
عدد المجيبين	٢٠		٢١		٤١	
متوسط عدد الاختيارات	٣,٨		٣,٨٦		٣,٨٣	

سابعاً: بيانات خاصة بدور التقنيات الحديثة في انحراف المبحوث

١. استخدام المبحوث للإنترنت

جدول ٣٦: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية واستخدام الإنترنت

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١١	٥٥,٠٠	١٢	٥٢,١٧	٢٣	٥٣,٤٩
لا	٩	٤٥,٠٠	١١	٤٧,٨٣	٢٠	٤٦,٥١
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. مكان استخدام الإنترنت لمن أجابوا "بنعم"

جدول ٣٧: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية ومكان استخدام الإنترنت

مكان استخدام الإنترنت	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
في المنزل	٦	٥٤,٥٥	٧	٥٨,٣٣	١٣	٥٦,٥٢
في مقاهي الإنترنت	٨	٧٢,٧٣	٨	٦٦,٦٧	١٦	٦٩,٥٧
عند الأصدقاء	١	٩,٠٩	٤	٣٣,٣٣	٥	٢١,٧٤

تابع جدول ٣٧:

مكان استخدام الإنترنت	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أخرى	٠	٠,٠٠	١	٨,٣٣	١	٤,٣٥
المجموع	١٥		٢٠		٣٥	
عدد المجيبين	١١		١٢		٢٣	
متوسط عدد الاختيارات	١,٣٦		١,٦٧		١,٥٢	

٣. أكثر المواقع التي يدخلها المبحوثين

جدول ٣٨: مجموع وترتيب أكثر المواقع التي يدخلها المبحوثين حسب الجنسية

المواقع	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
المواقع الرياضية	٦	٥٤,٥٥	٩	٧٥,٠٠	١٥	٦٥,٢٢
المواقع الدينية	٤	٣٦,٣٦	٦	٥٠,٠٠	١٠	٤٣,٤٨
المواقع الفنية	٧	٦٣,٦٤	٦	٥٠,٠٠	١٣	٥٦,٥٢
المواقع الثقافية والعلمية	٤	٣٦,٣٦	٥	٤١,٦٧	٩	٣٩,١٣
المواقع الاجتماعية	٣	٢٧,٢٧	٤	٣٣,٣٣	٧	٣٠,٤٣
المواقع الجنسية المحظورة	٤	٣٦,٣٦	٦	٥٠,٠٠	١٠	٤٣,٤٨
المواقع التي تهتم بنشر الفضائح	٤	٣٦,٣٦	٤	٣٣,٣٣	٨	٣٤,٧٨
المجموع	٣٢		٤٠		٧٢	
عدد المجيبين	١١		١٢		٢٣	
متوسط عدد الاختيارات	٢,٩١		٣,٣٣		٣,١٣	

٤. امتلاك المبحوث لهاتف متحرك

جدول ٣٩: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية واستخدام الهاتف المتحرك

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٥	٧٥,٠٠	١٨	٧٨,٢٦	٣٣	٧٦,٧٤
لا	٥	٢٥,٠٠	٥	٢١,٧٤	١٠	٢٣,٢٦
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٥. استخدام المبحوث للبلوتوث

جدول ٤٠: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية واستخدام البلوتوث

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	١٠	٥٠,٠٠	٦	٢٦,٠٩	١٦	٣٧,٢١
لا	١٠	٥٠,٠٠	١٧	٧٣,٩١	٢٧	٦٢,٧٩
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٦. إذا كانت الإجابة بنعم ما استخدامات البلوتوث

جدول ٤١: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية واستخدامات البلوتوث

الاستخدامات	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
إرسال الرسائل القصيرة	٣	٣٠	٢	٣٣,٣٣	٥	٣١,٢٥
إرسال الرنات أو الأغاني	٩	٩٠	٣	٥٠,٠٠	١٢	٧٥,٠٠
إرسال الصور أو مقاطع الفيديو	٩	٩٠	٣	٥٠,٠٠	١٢	٧٥,٠٠
أخرى	١	١٠	٠	٠,٠٠	١	٦,٢٥
المجموع	٢٢		٨		٣٠	
عدد المجيبين	١٠		٦		١٦	
متوسط عدد الاختيارات	٢,٢		١,٣٣		١,٨٨	

٧. نوعية الصور ومقاطع الفيديو المرسلة والمستقبلة

جدول ٤٢: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية نوعية الصور التي ترسها وتستقبلها

نوعية الصور	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
صور ومقاطع عادية	٧	٧٧,٧٨	٣	١٠٠,٠٠	١٠	٨٣,٣٣
صور ومقاطع فاضحة	٢	٢٢,٢٢	٠	٠,٠٠	٢	١٦,٦٧
المجموع	٩	١٠٠,٠٠	٣	١٠٠,٠٠	١٢	١٠٠,٠٠

ثامناً: بيانات خاصة بسلوكيات المبحوث

١. تدخين المبحوث

جدول ٤٣: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والتدخين

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	٨	٤٠,٠٠	٩	٣٩,١٣	١٧	٣٩,٥٣
لا	١٢	٦٠,٠٠	١٤	٦٠,٨٧	٢٦	٦٠,٤٧
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٢. تعلم سلوك التدخين

جدول ٤٤: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وتعلم سلوك التدخين

معلم التدخين	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
صديق	٧	٨٧,٥٠	٨	٨٨,٨٩	١٥	٨٨,٢٤
الوالد	١	١٢,٥٠	٠	٠,٠٠	١	٥,٨٨
التليفزيون	٠	٠,٠٠	١	١١,١١	١	٥,٨٨
المجموع	٨	١٠٠,٠٠	٩	١٠٠,٠٠	١٧	١٠٠,٠٠

٣. تجربة المبحوث للمخدرات

جدول ٤٥: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وتجربة المبحوث للمخدرات

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	٤	٢٠,٠٠	٥	٢١,٧٤	٩	٢٠,٩٣
لا	١٦	٨٠,٠٠	١٨	٧٨,٢٦	٣٤	٧٩,٠٧
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٤. أسبقية دخول المبحوث دار الرعاية

جدول ٤٦: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وأسبقية دخول المبحوث دور رعاية الأحداث

الحالة	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نعم	٨	٤٠,٠٠	٧	٣٠,٤٣	١٥	٣٤,٨٨
لا	١٢	٦٠,٠٠	١٦	٦٩,٥٧	٢٨	٦٥,١٢
المجموع	٢٠	١٠٠,٠٠	٢٣	١٠٠,٠٠	٤٣	١٠٠,٠٠

٥. أسباب دخول المبحوث لدار الرعاية في المرات السابقة

جدول ٤٧: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وسبب دخول دار الرعاية في المرات السابقة

الأسباب	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السرقة	٣	٣٧,٥٠	٣	٤٢,٨٦	٦	٤٠,٠٠
اللواط	٢	٢٥,٠٠	١	١٤,٢٩	٣	٢٠,٠٠
هتك العرض	٢	٢٥,٠٠	١	١٤,٢٩	٣	٢٠,٠٠
المشاجرة	١	١٢,٥٠	٢	٢٨,٥٧	٣	٢٠,٠٠
المجموع	٨	١٠٠,٠٠	٧	١٠٠,٠٠	١٥	١٠٠,٠٠

٦. أسباب دخول المبحوث لدار الرعاية في الوقت الحالي

جدول ٤٨: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية وسبب المبحوث دار الرعاية في الوقت الحالي

الأسباب	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السرقة	٨	٤٠,٠٠	١٠	٤٣,٤٨	١٨	٤١,٨٦
شم الغراء	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
السكر	٢	١٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٤	٩,٣٠
اللواط	٣	١٥,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	٦,٩٨
الزنا	٠	٠,٠٠	٢	٨,٧٠	٢	٤,٦٥
هتك العرض	٥	٢٥,٠٠	٠	٠,٠٠	٥	١١,٦٣
تعاطي المخدرات	١	٥,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٢,٣٣
المشاجرة	٠	٠,٠٠	٥	٢١,٧٤	٥	١١,٦٣
الهروب والتغيب من المنزل	١	٥,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٢,٣٣
أخرى	٣	١٥,٠٠	٣	١٣,٠٤	٦	١٣,٩٥
المجموع	٢٣		٢٤		٤٧	
عدد المجيبين	٢٠		٢٣		٤٣	
متوسط عدد الاختيارات	١,١٥		١,٠٤		١,٠٩	

٥. الأسباب التي دفعت المبحوث إلى ارتكاب هذه السلوكيات

جدول ٤٩: التوزيع التكراري النسبي المزدوج حسب الجنسية والأسباب التي دفعتك إلى ارتكاب هذه السلوكيات

الأسباب	المواطنين		غير المواطنين		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تشجيع أصدقاء السوء في المدرسة	٥	٢٩,٤١	٤	٢٣,٥٣	٩	٢٦,٤٧
تشجيع أصدقاء السوء في المنطقة السكنية	١٠	٥٨,٨٢	٦	٣٥,٢٩	١٦	٤٧,٠٦
كثرة المشاكل الأسرية	٣	١٧,٦٥	١	٥,٨٨	٤	١١,٧٦
الرغبة في التقليد والتجربة	٤	٢٣,٥٣	١	٥,٨٨	٥	١٤,٧١
إثبات الرجولة أو الأنوثة	١	٥,٨٨	٢	١١,٧٦	٣	٨,٨٢
تأثير وسائل الإعلام	٢	١١,٧٦	٠	٠,٠٠	٢	٥,٨٨
تأثير خدم المنازل	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
سوء علاقة الوالدين مع المبحوث	٢	١١,٧٦	٠	٠,٠٠	٢	٥,٨٨
الفراغ	٧	٤١,١٨	٦	٣٥,٢٩	١٣	٣٨,٢٤
السفر للخارج والرحلات بدون صحبة الأهل	١	٥,٨٨	٣	١٧,٦٥	٤	١١,٧٦
تعدد الثقافات والجنسيات التي تعايشها	٠	٠,٠٠	٢	١١,٧٦	٢	٥,٨٨
الفشل الدراسي والرسوب المتكرر	٢	١١,٧٦	١	٥,٨٨	٣	٨,٨٢
الرغبة في إشباع الحاجات الأساسية بسبب الفقر	٣	١٧,٦٥	٢	١١,٧٦	٥	١٤,٧١
الاستخدام السلبي للإنترنت	١	٥,٨٨	٢	١١,٧٦	٣	٨,٨٢
الهروب والتغيب من المنزل	٢	١١,٧٦	٢	١١,٧٦	٤	١١,٧٦
أخرى	١	٥,٨٨	١	٥,٨٨	٢	٥,٨٨
المجموع	٤٤		٣٣		٧٧	
عدد المجيبين	١٧		١٧		٣٤	
متوسط عدد الاختيارات	٢,٥٩		١,٩٤		٢,٢٦	

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)

Volume 4 - Number 2

1426 Hijri - 2005 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Ahmed. M. Jelley, "Studies in Islamic belief", edition 1, U.A.E. University Al-Ai, U.A.E., 2002.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

(Refereed Periodical)



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 4 - Number 2
1426 Hijri - 2005

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

(دورية محكمة)

المجلد الخامس ، العدد الأول
١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

(جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أوالباحث)

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد الخامس، العدد الأول، ١٤٢٧هـ ــ ٢٠٠٦م

تغير المناخ المستحث بشرياً وآثاره البيئية

The Climate change Caused by Human beings & it's Environmental Effects

Dr. Adnan Hazza Al Baeity *

د.عدنان هزاع البياتي *

Abstract

During 70s, there was an increasing concern about the climate change. The main cause behind this concern was the extreme climatologic phenomenon like the drought which invaded Africa, along with the more important factor which is the effects of human activities on the global climate.

The main aim of this study is to shed some light over the problem of the climate change specifically created by human activities which actually constitutes a real threat to the human life in this century, and trying to put some guidelines to limit its negative effects on UAE.

In this study greenhouse definition and its effect was given. The hazards on the climate and the environment and how to deal with the climate change in the UAE were also covered.

In order to accommodate the global climate change or at least to reduce its adverse effects on UAE, the study outlines a strategic recommendations and a national environmental policy which might be able to modulate with the Kyoto Protocol.

ملخص

شهدت السبعينيات من القرن الماضي اهتماما زائداً من قبل المجتمع الدولي بمناخ الكرة الأرضية، وبوجه خاص بإمكانية تغير المناخ، وكان الدافع الرئيس لهذا الاهتمام هو الظواهر المناخية القاسية، مثل الجفاف الذي اجتاح منطقة الساحل في قارة أفريقيا، بيد أن العامل الرئيسي هو تأثيرات أنشطة الإنسان على المناخ العالمي.

إن الهدف من هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على مشكلة تغير المناخ المستحث بشرياً والتي تمثل التهديد الحقيقي للبشرية في هذا القرن، بالإضافة إلى الحد من سرعة التأثر على الصعيد الوطني بهذه الظاهرة.

ولقد تم في هذه الدراسة استعراض ظاهرة الدفيئة و تغير المناخ المستحث بتأثير غازات الدفيئة البشرية المنشأ والآثار البيئية لتغير المناخ وتدابير التكيف مع تغير المناخ في دولة الإمارات العربية المتحدة

ولأجل التكيف مع تغير المناخ العالمي، أو التخفيف من آثاره على الصعيد الوطني أوصت الدراسة بوضع إستراتيجية وطنية، أو سياسة مناخية وطنية شديدة التوافق مع متطلبات الاتفاقية الإطارية المتعلقة بتغير المناخ وبروتوكول كيوتو.

* Ministry of Education.
Center Curriculum & Instructional materials Development U.A.E..

* وزارة التربية والتعليم
مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بدولة الإمارات.

تمهيد:

شهدت السبعينيات من القرن الماضي اهتماما زائداً من قبل المجتمع الدولي بمناخ الكرة الأرضية، وبوجه خاص بإمكانية تغير المناخ، وكان الدافع الرئيس لهذا الاهتمام هو الظواهر المناخية القاسية، مثل الجفاف الذي اجتاح منطقة الساحل في قارة أفريقيا، بيد أن العامل الرئيسي هو تأثيرات أنشطة الإنسان على المناخ العالمي.

ولقد أوصى مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالتنمية البشرية في ستوكهولم ١٩٧٢ بأن تضطلع المنظمة الدولية للأرصاد الجوية، والمجلس الدولي للاتحادات العلمية بأنشطة ترمي إلى تحسين فهمنا لأسباب تغير المناخ سواء أكانت طبيعية أم بشرية المنشأ.

وفي يونيو ١٩٧٦ نشرت المنظمة الدولية للأرصاد الجوية بيانا عن التغير المناخي، شدد على ضرورة تحسين القدرة على التنبؤ بتغير المناخ وتأثيرات أنشطة الإنسان على المناخ العالمي، ولقد ترتب على هذا أن عقد المؤتمر العالمي للمناخ في فبراير ١٩٧٩، الذي حث دول العالم على اتخاذ الخطوات اللازمة لتحسين معرفتنا بالمناخ، والتنبؤ بالتغيرات المناخية وآثارها المحتملة، ولقد أفادت الجهود في توعية الرأي العام ومن ثم القادة السياسيين بتغير المناخ وآثاره البيئية، ومنذ أن أنشأت المنظمة العالمية للأرصاد الجوية وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة في نوفمبر ١٩٨٨ الهيئة الحكومية المعنية بتغير المناخ والتأثيرات المحتملة له، والاستراتيجيات الممكنة للاستجابة، وأصبحت توقعات تغير المناخ العالمي بسبب تزايد غازات الدفيئة شاغلاً مجتمعيًا رئيساً حرك القضايا المناخية إلى واجهة الأعمال السياسية الدولية، وأصبح تغير المناخ بسبب تزايد تركيزات غازات الدفيئة وسائر الاضطرابات الطبيعية التي يسببها الإنسان يشكل مصدر قلق لدول العالم (أوباسي، ٢٠٠٠) [١].

ولقد أدت الجهود التي بذلتها الهيئة الحكومية المعنية بتغير المناخ خلال سنوات وجودها القصيرة نسبيًا والتقارير التي أصدرتها والتي تتسم بالعلمية وعدم التحيز إلى المصادقة على الاتفاقية الإطارية المتعلقة بتغير المناخ، والتي فتح باب التوقيع عليها في مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية في عام ١٩٩٢م (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، ١٩٩٩) [٢].

وبالمفاوضات الناجحة لوضع الاتفاقية الإطارية المتعلقة بتغير المناخ، واعتماد جدول أعمال القرن العشرين، واللذين يمثلان نقطة تحول في الأنشطة الدولية المتصلة بتغير المناخ، تم التوصل إلى بروتوكول كيوتو في ديسمبر ١٩٩٧، الذي يعد أول محاولة لإبطاء غازات الدفيئة التي تسهم في تغير المناخ، والذي دخل حيز التنفيذ في ١٦ فبراير ٢٠٠٥، بعد أن صادقت عليه ٥٥ دولة تمثل انبعاثاتها أكثر من ٥٥ في المئة من غازات الدفيئة في عام ١٩٩٠. ويعد بروتوكول كيوتو أول محاولة دولية لفرض قيود قانونية ملزمة على انبعاثات غازات الدفيئة من الدول المتقدمة، ولقد ركز البروتوكول على ثاني أكسيد الكربون والميثان وأوكسيد النتروز ومركبات الهيدروفلوروكربون والهيدروكربونات المشبعة بالفلور وسداسي فلوريد الكبريت.

ويهدف البروتوكول إلى تخفيض مجموع انبعاثات غازات الدفيئة من البلدان المتقدمة بحوالي ٥ في المائة عن مستوياتها في عام ١٩٩٠ وذلك بحلول ٢٠٠٨-٢٠١٢، كما يحدد القدر الذي يتعين على كل دولة صناعية أن تسهم به في سبيل تحقيق هدف التخفيض، والدول صاحبة أعلى انبعاثات لغاز ثاني أكسيد الكربون هي الولايات المتحدة

واليابان والدول الأوربية التي ينتظر أن تخفض الانبعاثات في حدود ٦-٨%.

كما وافق البروتوكول على مفهوم تبادل حقوق إطلاق الانبعاثات والاتجار بها، أي أن الدول التي قلت انبعاثاتها عن حدها الوارد في المعاهدة تستطيع أن تبيع إلى دول أخرى رصيدًا من مقطوعيتها الباقية من انبعاثات، ولا يفرض بروتوكول كيوتو أي حدود ملزمة على انبعاثات الدول النامية، وأنشأ البروتوكول "آلية التنمية النظيفة" والتي تسمح للبلدان المتقدمة بأن تستثمر في مشروعات تخفيض انبعاثات غازات الدفيئة في البلدان النامية، وتحصل في مقابل هذه التخفيضات على رصيد (Climate Change Secretariat, 2000)[٣].

ويهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي العوامل المحددة للمناخ العالمي؟
- ما هي غازات الدفيئة، وكيف ولماذا تتزايد؟
- ما هي التغيرات المتوقعة في المناخ؟
- هل بدأت الأنشطة البشرية تغير مناخ العالم؟
- ما هي الآثار البيئية لتغير المناخ المستحث بشرياً؟
- ما هي تدابير التكيف مع تغير المناخ في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

ولتحقيق هدف البحث فلقد تم الاستعانة بالبيانات الوثائقية التي تنشرها المنظمات الدولية المتخصصة، من مثل برنامج الأمم المتحدة للبيئة، والمنظمة الدولية للأرصاد الجوية، بالإضافة إلى ما كتب عن هذه المشكلة وآثارها البيئية من دراسات علمية رصينة.

إن الهدف من هذا البحث هو إلقاء الضوء على هذه المشكلة التي تمثل التهديد الحقيقي للبشرية في هذا القرن، بالإضافة إلى الحد من سرعة التأثر على الصعيد الوطني بتغير المناخ.

غازات الدفيئة:

لقد تزايدت تركيزات غازات الدفيئة منذ الثورة الصناعية (سنة ١٧٥٠م تقريبًا)، ومن خصائص هذه الغازات السماح بمرور الموجات القصيرة من الإشعاع الشمسي بحرية نسبية من الشمس إلى سطح الأرض. وامتصاص الأشعة التي تعيد الأرض إرسالها، وباستثناء مركبات الكربون الكلورية الفلورية التي هي من صنع البشر، فإن التواجد الطبيعي لهذه الغازات في الغلاف الجوي حافظ على استمرار متوسط درجات حرارة الأرض عند حدود أعلى بنحو ٣٣ درجة مئوية عن الحدود التي يمكن أن توجد في غيابها، وهذا يشبه تأثير الزجاج في البيت الزجاجي مما أدى إلى إطلاق اسم "تأثير الدفيئة" على هذه العملية (Bolin,1980)[٤].

وتعمل الزيادات في تركيزات غازات الدفيئة التي يتم رصدها على تغيرات التوازن الإشعاعي للأرض، والتأثير في دوران الغلاف الجوي، وأصبح موضوع تغير المناخ وتأثيراته المحتملة يبعث القلق محليًا وإقليميًا ودوليًا.

ولغازات الدفيئة مصادر طبيعية وأخرى من صنع البشر، ولقد أسهمت الانبعاثات البشرية المنشأ لهذه الغازات بنحو ٨٠ % من التأثير المناخي الإضافي الناجم عن غازات الدفيئة منذ ما قبل العصر الصناعي، ويبلغ إسهام ثاني أكسيد الكربون حوالي ٦٠ % من هذا التأثير. ومدة بقاء ثاني أكسيد الكربون طويلة نسبيًا إذ تبلغ نحو قرن أو أكثر، وإذا بقي صافي الانبعاثات البشرية عند مستوياتها الحالية (نحو ٧ جيجا طن كربون / سنة)، فإنه سيؤدي إلى معدل شبه ثابت للزيادة في التركيزات في الغلاف الجوي لمدة قرنين على الأقل، فتصل التركيزات إلى نحو ٥٠٠ جزء في المليون من الحجم (قرابة ضعف التركيز فيما قبل العصر

الصناعي البالغ ٢٨٠ جزءاً في المليون من الحجم) بحلول نهاية القرن الحالي.

وتتكيف تركيزات الميثان في الغلاف الجوي مع التغيرات في الانبعاثات البشرية المنشأ على مدى فترة تتراوح بين ٩-١٥ سنة، وإذا خفضت انبعاثات الميثان السنوية فورًا بنحو ٣٠ تيراغرام ميثان (حوالي ٨ % من الانبعاثات البشرية المنشأ الحالية) فإن تركيزات الميثان ستبقى عند مستوياتها الموجودة اليوم، وإذا ظلت انبعاثات الميثان ثابتة عند مستوياتها الحالية فإن تركيزات الميثان ٢٧١ جزءاً في البليون من الحجم حاليًا سترتفع إلى نحو ١٨٢٠ جزءاً في البليون من الحجم على مدى الأربعين عامًا القادمة.

ولأكسيد النتروز عمر طويل (نحو ١٢٠ سنة)، ولتثبيت تركيزاته قرب مستوياته الحالية التي تبلغ ٣١٢ جزءاً في البليون من الحجم، ينبغي تخفيض المصادر البشرية المنشأ فورًا بأكثر من ٥٠ %، وإذا أبقي على انبعاثات أكسيد النتروز ثابتة عند مستوياتها الحالية فإن تركيز أكسيد النتروز سيرتفع إلى نحو ٤٠٠ جزء في البليون من الحجم على مدى عدة قرون.

ولا يمكن تحقيق التثبيت الفعال لتركيزات الغازات الطويلة العمر جدًا مثل سادس فلوريد الكبريت أو مركبات الهيدروكربون الكاملة الفلورة إلا بوقف الانبعاثات (IPCC, 2004).(٥)

وتثبيت تركيزات غازات الدفيئة لا يعني ضمنًا أنه لن يكون هناك مزيد من تغير المناخ، فبعد تحقيق التثبيت سيواصل المتوسط العالمي لدرجة الحرارة السطحية الارتفاع على مدى عدة قرون.

تغير المناخ المستحث بتأثير غازات الدفيئة البشرية المنشأ

النظام المناخي بالغ التعقيد يشمل الغلاف الجوي والمحيطات والغلاف الجليدي والغلاف الحيوي، وثمة صلات وعمليات تغذية مرتدة بالقدر نفسه من التعقيد بين كل هذه العناصر.

والمناخ نتاج عمليات بيولوجية وكيميائية وفيزيائية، وللنظم الأيكولوجية الأرضية والبحرية دور مهم في تحديد الغازات النزرة في الغلاف الجوي التي تؤثر في ميزانية حرارة الأرض، كما أن لها تأثيراً قوياً في بياض السطح (امتصاص وعكس الطاقة الشمسية)، وفي الدورة الهيدرولوجية. وفي ظروف استقرار المناخ لا يكون من الضروري أن تراعى في نماذج المناخ العالمي الديناميات التفصيلية لأثار الغلاف الحيوي هذه، إلا أن أي تغيرات واسعة النطاق في درجات الحرارة وسقوط الأمطار أو في حركة التيارات البحرية تسفر عن استجابات بيولوجية مع تغذية مرتدة للنظام المناخي تبطئ أو تعزز معدل التغير الذي أحدثته عوامل أخرى.

ولقد تعرض مناخ الأرض لكثير من التغيرات الطبيعية في تأريخها الجيولوجي الحديث، وشهد الجنس البشري ظروفا كان متوسط درجات الحرارة العالمية فيها أدفأ أو أبرد مما هو عليه في الوقت الحاضر بعدة درجات، وكانت هذه التغيرات مصحوبة بتغيرات في مستويات غازات الدفيئة ذات الأصل الأحيائي في الغلاف الجوي.

إن تغير المناخ العالمي بسبب تزايد تركيزات غازات الدفيئة قد أصبح يشكل مصدر قلق لدول العالم، إذ نقل قضايا المناخ إلى واجهة الأعمال السياسية، وإسقاطات المناخ في المستقبل مهمة معقدة محفوفة بالمخاطر، ويزيد الأمر تعقيدا عدم فهمنا الكامل للنظام المناخي.

إن غازات الدفيئة الموجودة في الطبيعة تبقي الأرض دافئة بما يجعلها صالحة للسكنى، والجنس البشري قادر على زيادة تركيزات هذه الغازات

وعلى إضافة غازات دفيئة جديدة مثل مركبات الكربون الكلورية الفلورية. لقد كانت مقادير غازات الدفيئة ثابتة نسبيًا لمدة ألف عام قبل الثــورة الصناعية، ولكن مع تزايد عدد سكان العالم، ومع تعاظم التحول الصناعي للعالم وتطور الزراعة، تزايدت بشكل ملحوظ غازات الدفيئة، ومنذ الثورة الصناعية أدت عمليات إحراق الوقود الأحفوري وإزالة الغابات إلى زيادة تركــيز ثاني أكســيد الكربون في الغلاف الجوي بنسبة ٣٠ %، وقد زادت تركيزات الميثان إلى أكثر من الضعف بسبب إنتاج الرز وتربية الماشية وتعدين الفحم وإطلاق الغاز الطبيعي، وقد زاد أكسيد النتروز بنحو ٨ % منذ العصور السابقة لعصر التصنيع، كما أن انبعاثات مركبات الكربون الكلورية الفلورية المستخدمة كمذيبات ومواد مبردة وعوامل نفخ رغوية معروفة تمامًا ولم تكن موجودة في الغلاف الجوي قبل اختراعها في الثلاثينيات من القرن الماضي.

ولغازات الدفيئة تغذيات مرتدة يمكن أن تعدل بدرجة كبيرة تركيزات غازات الدفيئة في المستقبل في عالم أشد حرارة، إذ سيكون صافي ابتعاثات ثاني أكسيد الكربون مرتفعًا إذا أدت درجات الحرارة الأعلى إلى زيادة التنفس بمعدل أسرع من معدل التوليف الضوئي، أو إذا لم تتمكن الغابات الكبرى من التكيف بسرعة كافية مع التغيرات في المناخ. وقد يصبح صافي تدفق ثاني أكسيد الكربون إلى الغلاف الجوي جليًا على نحو خاص في الأحوال الأشد حرارة في مناطق التندرا حيث يوجد مخزون كبير من الكربون، والعكس صحيح إذا عززت مقادير أكبر من ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي إنتاجية النظم الإيكولوجية الطبيعية.

وإذا حدثت زيادة في رطوبة التربة يمكن أن يتوقع تنشيط نمو النباتات في النظم الإيكولوجية الجافة وزيادة مخزون الكربون في خث التندرا، ولا يزال يتعين تحديد مدى قدرة النظم الإيكولوجية على حجز ثاني أكسيد الكربون المتزايد في الغلاف الجوي.

وإذا ما ارتفعت حرارة المحيطات، فإن صافي ما تمتصه المحيطات من ثاني أكسيد الكربون قد ينخفض بسبب:

- كيمياء ثاني أكسيد الكربون في مياه البحر.
- النشاط الإحيائي في المياه السطحية.
- معدل تبادل ثاني أكسيد الكربون بين الطبقات السطحية وأعماق المحيط.

إن انبعاثات الميثان من أراضي المستنقعات وحقول الرز سريعة التأثر على وجه خاص بالحرارة ورطوبة التربة، فالابتعاثات تزداد على نحو ملحوظ في درجات الحرارة العالية مع زيادة رطوبة التربة، وعلى العكس من ذلك يؤدي انخفاض رطوبة التربة إلى انخفاض الابتعاثات.

إن تزايد تركيزات غازات الدفيئة يؤدي إلى تزايد التأثير الإشعاعي، فجزيء الميثان أشد فعالية من جزيء ثاني أكسيد الكربون بنحو ٢١ مثلاً، وجزيء الكلوروفلوروكربون -١١ أشد فعالية من جزيء ثاني أكسيد الكربون بنحو ١٢ ألف مثلاً، وبالحساب على أساس كيلوجرام لكل كيلوجرام تكون القيمتان المكافئتان ٥٨ للميثان وحوالي ٤٠٠٠ للكلور وفلوروكربون -١١ وذلك بالنسبة إلى ثاني أكسيد الكربون في الحالتين.

إن التأثير الإشعاعي الكلي في أي وقت هو مجموع التأثيرات الإشعاعية الناجمة عــن أحــد غازات الدفيئة، وقد زادت غازات الدفيئة منذ الأزمنة السابقة لعصر التصنيع (منتصف القرن الثامن عشر) بمقدار مكافيء إشعاعيًا لزيادة تبلغ نحو ٥٠% من ثاني أكسيد الكربون، وإن كان ثاني أكسيد الكربون نفسه

لم يزد إلا بنسبة ٢٦ %، وشكلت الغازات الأخرى النسبة المتبقية.

ومن السهل نسبيًا تحديد المفعول المباشر لزيادة التأثير الإشعاعي من جراء الزيادات في غازات الدفيئة، غير أنه مع بدء ارتفاع درجة حرارة الأرض، تأخذ عمليات مختلفة في إحداث زيادة درجة الحرارة عن طريق التغذيات المرتدة الموجبة، أو إلى الحد من هذا الارتفاع عن طريق التغذيات المرتدة السالبة، والتغذيات المرتدة الرئيسة التي جرى تحديدها مردها التغيرات في بخار الماء وجليد البحار والسحب والمحيطات.

الآثار البيئية لتغير المناخ

تتوافر اليوم أدلة توضح أن إرتفاع درجة حرارة الجو وما سيصحبه من تغيرات مناخية سيكون له أثر كبير في النظم البيئية على سطح الأرض، يرى بعضهم أنها قد تكون مفيدة ويرى آخرون أنها ستكون ضارة . فمثلا بينما قد تزيد إنتاجية بعض الغابات والمحاصيل فإن بعضـــها قــد تتدهـــور إنتاجيته، كذلك بينما قد تزيد الأمطار (وبذلك مصادر المياه) فى بعض المناطق فى العالم فإنها قد تشح فى بعض المناطق الأخرى ــ خاصة فى المناطق القاحلة وشبة القاحلة ــ مسببة مشاكل كبيرة فى موارد المياه (ماجد عبدالله المنيف، ١٩٩٧).[٦]

بالإضافة إلى ذلك فإن ارتفاع درجات الحرارة فى العالم سيعجل بارتفاع سطح البحر (حوالى ٢٠ سم بحلول عام ٢٠٣٠ و ٦٥ سم فى نهاية القرن) وأن هذا الارتفاع سيغرق بعض الجزر المنخفضة والمناطق الساحلية وسيؤدي إلى تشريد الملايين من البشر وإلى خسائر اقتصادية واجتماعية فادحة . ففى الهند مثلا قدر أن حوالى ٥٧٠٠ كيلومتر مربع من المناطق الساحلية سوف تتعرض للغرق مما سيؤدى إلى هجرة ٧,١ مليون شخص وإلى خسائر مادية قدرت بحوالى ٥٠ بليون دولار. وفى فيتنام قدرت الخسائر التى قد تنجم عن ارتفاع سطح البحر بحلول عام ٢٠٧٠ بحوالى ٢ بليون دولار. فى حين أن بعضهم الآخر يقول أن ما سيحدث هو انخفاض في سطح البحر واحتمال لعصر جليدى جديد (IPCC, 2001).[٧]

تزيد الأنشطة البشرية وخاصة إحراق الوقود الأحفوري والتغيرات في استخدام الأراضي من تركيز غازات الدفيئة في الغلاف الجوي، وتعمل هذه الأخيرة على تغير المـــوازين الإشعاعـــية، وتفضي إلى احترار الغلاف الجوي، كما تزيد من تركيز الأهباء الجوية التي لها تأثير عكسي في الموازين الإشعاعية، وتفضي إلى تبريد الغلاف الجوي، ومن الممكن أن تكون الآثار التبريدية للأهباء الجوية كبيرة في بعض المناطق في نصف الكرة الشمالي بما يكفي للإكثار من معادلة الاحترار الناجم عن غازات الدفيئة.

ومن المقدر أن تؤدي هذه التغيرات في غازات الدفيئة والأهباء الجوية معًا إلى حدوث تغيرات إقليمية وعالمية في الحرارة والأمطار وغيرهما من عناصر المناخ، مما يؤدي إلى حدوث تغيرات في رطـــوبة التربة وارتفـــاع في المتوسط العالـــمي لمستوى سطح البحر، واحتمـــالات زيادة حـــدوث حالات ارتفاع الحرارة المتطرفـــة والفيضـــانات والجفاف في بعض الأماكن.

وستحدث زيادة في المتوسط العالمي السنوي لدرجة حرارة سطح الأرض بين ١- ٣,٥ درجة مئوية بحلول عام ٢١٠٠، وسيرتفع المتوسط العالمي لمستوى سطح البحر بين ١٥-٩٥ سنتيمترًا، وسيشهد العالم تغيرات في الأنماط المكانية والزمانية للتساقط، وسيكون المعدل المتوسط للاحترار أكبر

من أي معدل متوسط شهدته السنوات العشرة آلاف الماضية. وستتفاعل هذه التغيرات البشرية المنشأ الواسعة النطاق والطويلة الأجل مع التقلبية الطبيعية على نطاقات زمنية تتراوح بين أيام وعقود مثل ظاهرة النينو (التذبذب الجنوبي)، ومن ثم ستؤثر في الرفاه الاجتماعي والاقتصادي، والتأثيرات المناخية المحلية الممكنة الحدوث بسبب ظواهر غير متوقعة، مثل التغير المستحث بتغير المناخ في نمط تدفق التيارات المائية البحرية، مثل تيار الخليج (IPCC, 2001) .[٨]

إن صحة الإنسان والنظم الإيكولوجية والقطاعات الاجتماعية والاقتصادية مثل الهيدرولوجيا وموارد المياه وإنتاج الأغذية والنظم الساحلية والمستوطنات البشرية هي أمور جوهرية للتنمية المستديمة، حساسة للتغيرات في المناخ، ويمثل تغير المناخ إجهادًا إضافيًا للنظم التي تعاني فعلاً من الطلبات المتزايدة على الموارد والممارسات الإدارية غير المستدامة، وهي أمور قد تكون إجهاداتها في كثير من الحالات مساوية للإجهادات التي سيحدثها تغير المناخ أو أكبر منها بكثير، وستتفاعل هذه الإجهادات بطرق مختلفة عبر الأقاليم، لكن يمكن أن تؤدي إلى الحد من قدرة بعض النظم البيئية على أن توفر – على أساس مستديم – السلع والخدمات الرئيسة اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية الناجحة، بما في ذلك الأغذية الكافية والهواء والماء والطاقة والمأوى وانخفاض مستويات الإصابة بالأمراض، كما أن تغير المناخ سيحدث في سياق التنمية الاقتصادية التي قد تجعل بعض المجموعات أو البلدان أقل تأثيرًا بتغير المناخ عن طريق زيادة الموارد المتاحة للتكيف، أما البلدان التي تعاني من انخفاض معدلات النمو والزيادة السريعة في عدد السكان والتدهور الأيكولوجي فقد تصبح أشد تأثرًا على نحو متزايد بالتغيرات المحتملة.

وتنص المادة الثانية من اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية المتعلقة بتغير المناخ على أهمية النظم الإيكولوجية الطبيعية وإنتاج الأغذية والتنمية الاقتصادية المستدامة، ويتوقع حدوث تفاوت كبير في مدى سرعة تأثر القطاعات أو النظم المتشابهة من منطقة إلى أخرى نتيجة للاختلافات الإقليمية في الظروف البيئية المحلية، والاجتهادات الموجودة من قبل بالنسبة إلى النظم الإيكولوجية والأنماط القائمة لاستخدام الموارد، ونطاق العوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات، بما فيها القرارات الخاصة بالسياسات الحكومية والأسعار والأفضليات والقيم (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، ١٩٩٩) .[٩]

وسنتناول هنا التأثيرات المحتملة لتغير المناخ على القطاعات الآتية:

أولاً: التأثيرات المحتملة لتغير المناخ على المحيطات والمناطق الساحلية العالمية

سيؤدي الارتفاع المتوقع في درجات الحرارة على النطاق العالمي إلى ارتفاع مستوى سطح البحر، وتعديل حركة المحيطات، وسيسبب تغيرات جوهرية في النظم الإيكولوجية البحرية، وستصحب ذلك عواقب اجتماعية واقتصادية مهمة، وتشير البيانات الخاصة بقياس المد إلى أن المتوسط العالمي لمستوى سطح البحر قد ارتفع بين ٠,١ – ٠,٢ من المتر خلال القرن الماضي.

وسيرتفع مستوى سطح البحر بمتوسط يتجاوز ١٠ سنتيمترات لكل عقد، مع تباينات إقليمية مهمة بسبب التحركات الجيولوجية المحلية، ويمكن أن تكون الأغطية الجليدية في غرينلند وربما في المنطقة القطبية الجنوبية ما زالت تستجيب للتغيرات منذ الغمر الجليدي الأخير، وفي الوقت الحاضر تتعرض مصايد الأسماك وشتى الموارد الساحلية لضغوط متزايدة من التلوث والاستغلال والتنمية،

مما تنشأ عنه مشاكل خطيرة للسكان الذين يعتمدون عليهـا، وستضاف إلـى هذه الاتجاهات الحـالية التأثيرات من مفعول ظاهرة الدفيئة المعززة.

ويطرح ارتفاع مستوى سطح البحر بمقدار ٣٠ سنتيمترًا المتوقع حدوثه بحلول عام ٢٠٥٠ مشاكل للبلدان الجزرية والمناطق الساحلية المنخفضة، بتدميره الأراضي المنتجة وحركة المياه العذبة، وتتطلب حماية هذه المناطق تكاليف عالية.

ويمكن لارتفاع مستوى سطح البحر بمقدار متر واحد بحلول عام ٢١٠٠ أن يؤدي إلى زوال عدة دول ذات سيادة، ونزوح مجموعات سكانية، وتدمير هياكل أساسية حضرية في المناطق المنخفضة، وإغراق أراض منتجة، وتلوث إمدادات المياه العذبة، وتغير معالم السواحل، ولا يمكن منع هذه الآثار إلا بتكاليف هائلة، وستتباين حدة الأوضاع حسب المناطق الساحلية، وتتوقف على معدل الارتفاع الفعلي (عوض، ٢٠٠١).(١٠)

وتتأثر الإيكولوجيا الساحلية بمعدل ارتفاع مستوى سطح البحر، فإذا كان الارتفاع سريعًا للغاية أمكن أن يقلل أو يستأصل العديد من النظم الإيكولوجية الساحلية، ويغرق الشعب المرجانية، ويقلل التنوع الإحيائي، ويصيب بالتصدع دورات حياة كثير من الأنواع الإحيائية المهمة اقتصاديًا وثقافيًا.

ويمكن أن تؤدي تعرية الأراضي الرطبة، وتزايد توافر المواد العضوية نتيجة لارتفاع مستوى سطح البحر إلى زيادة الإنتاجية عند مصبات الأنهار والمناطق القريبة من الشواطئ لعشرات السنين.

وسيغير ارتفاع درجة الحرارة على النطاق العالمي الموازنة الحرارية للمحيطات العالمية ويؤدي إلى زحزحة حركة المحيطات العالمي، وستؤدي التغيرات في حركة المحيطات، بما في ذلك تكون المياه العميقة عند دوائر العرض العليا، إلى التأثير في قدرة المحيطات على العمل كمصارف لحرارة الغلاف الجوي وثاني أكسيد الكربون، والمتوقع لتيارات المياه الصاعدة الغنية بالمغذيات المرتبطة بمصايد الأسماك الكبرى أن تتغير هي الأخرى، مما يسبب نقصًا في الإنتاج الأولي في مناطق التيارات الصاعدة المكشوفة بالمحيط مع زيادة في الإنتاج الأولي بمناطق التيارات الصاعدة الساحلية، وستشمل التأثيرات المتوقعة تغيرات كيميائية في الدورات الإحيائية الجيولوجية الكيميائية مثل دورة الكربون العالمية التي تؤثر في معدل تراكم ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي.

وستتباين العواقب الأيكولوجية والأحيائية الضارة حسب المناطق الجغرافية في المحيطات العالمية، وسيسبب ضياع الموئل تغيرات في التنوع الإحيائي، وإعادة توزع الكائنات العضوية البحرية مع حدوث زحزحة في مناطق إنتاج المحيطات.

وإذا حدث ارتفاع متزامن في كل من درجة حرارة المياه ومستوى سطح البحر فإن ذلك سيؤدي إلى إعادة توزع أنواع إحيائية وكائنات عضوية قاعية ذات أهمية تجارية، وربما توازنت التغيرات في إنتاج مصايد الأسماك عالميًا في الأجل الطويل، ولكن قد تحدث زحزحة إقليمية مهمة في مناطق مصايد الأسماك، مصحوبة بتأثيرات اجتماعية اقتصادية هامة.

وسيستفيد النقل البحري والعابر للمحيطات من قلة الجليد في البحر ومن الزيادات الطفيفة في عمق الموانيء، ولكن ستضيع من بعض الثدييات والطيور البحرية التي تعتمد على الجليد طرق هجرتها وصيدها ومواتلها الأساسية.

ويمكن أن تكون للزيادة في الإشعاع فوق البنفسجي "ب" آثار واسعة النطاق على العمليات الأحيائية وعلى الحياة في الطبقة العليا من

المحيط المفتوح وعلى الموجات والأراضي الرطبة.

وسنتناول التأثيرات المحتملة لتغير المناخ على المحيطات والمناطق الساحلية من خلال(IPCC, 2001) [١١]

١. تأثيرات ارتفاع مستوى سطح البحر على المناطق الساحلية

سيحدد مقدار ومعدل ارتفاع مستوى سطح البحر قدرة النظم الإيكولوجية والاجتماعية والطبيعية على التكيف على الارتفاع، والآثار المباشرة للارتفاع واضحة المعالم، وهي:

١. غمر المناطق الساحلية المنخفضة.
٢. تآكل وتراجع الشواطئ الرملية والمناطق الرطبة.
٣. زيادة نطاق المد والجزر وتغلغل الجبهة الملحية من مصبات الأنهار.
٤. زيادة الترسيب في مناطق رحلة المد والجزر.
٥. زيادة في احتمال تلويث الماء المالح للطبقات الحاملة للمياه العذبة الجوفية في السواحل.
٦. تواتر وشدة العواصف والأعاصير الساحلية .

والتأثيرات الاجتماعية والاقتصادية لهذه الآثار المادية المباشرة ليست موضع يقين، وهي أكثر صعوبة في تقييمها، فهي تتحدد بالإقليم والموقع، وتوجد ثلاث فئات للتأثيرات العامة تشمل ضمنها الآثار المادية، منها:

- السكان المهددون في المناطق المنخفضة والدول الجزرية.
- تعديل وتدني مستوى الخصائص الأحيائية المادية للشواطئ ومصاب الأنهار والأراضي الرطبة.
- غمر الشواطئ الجاهزة والسواحل وتآكلها وتراجعها.

أهم التأثيرات الاجتماعية الاقتصادية لارتفاع مستوى سطح البحر هو إغراق سهول ساحلية كثيفة الاستخدام ومكتظة بالسكان، ويمكن أن يؤدي ارتفاع مقداره متر واحد إلى تراجع الساحل عدة كيلومترات في عدد من البلدان، وإن ارتفاع مستوى البحر مترًا واحدًا يمكن أن يغمر ١٢-١٥ % من أراضي مصر الصالحة للزراعة، و١٣ % من المساحة الصالحة للزراعة في بنغلاديش (أوباسي، ٢٠٠١).[١٢]

كما يؤدي ارتفاع مستوى سطح البحر إلى تعريض نسبة أكبر من المناطق المنخفضة إلى غمرها بالعواصف الساحلية، ويمكن حماية المناطق الحضرية كثيفة السكان بتكاليف باهظة، ولكن المناطق التي تقل كثافتها والتي تمتد على طول الساحل لا يمكن حمايتها، وفي هذه الحالات، ربما استدعى الأمر إعادة التوطين على نطاق واسع، ومن العواقب الأخرى لارتفاع مستوى سطح البحر زيادة تداخل الماء الصالح في مناطق الماء العذب عند مصاب الأنهار مع زيادة اتساع رحلة المد والجزر، وهذا الأمر يقلل من حصة مصاب الأنهار من الماء العذب، خاصة أثناء فترات الجفاف، مما يؤثر بشدة في إمدادات الماء العذب للبلديات وللصناعة، ويمكن أن يلوث الطبقات الساحلية الحاملة للمياه الجوفية، والتي توفر المياه أيضًا للأغراض البلدية في كثير من المناطق، وقد تتأثر مناطق مصاب أنهار عديدة عبر العالم، تضم مراكز سكنية كبيرة، خاصة تلك التي يتوقع لها انخفاض في التدفق الصافي للمياه العذبة نتيجة لارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي.

ومع ارتفاع مستوى سطح البحر ستتأثر هياكل أساسية عديدة في المناطق الحضرية المنخفضة، وسيتطلب ذلك استثمارات وتعديلات كبرى في التصميم الهندسي، وعلى وجه الخصوص، ستتأثر

شبكات تصريف مياه المجاري والعواصف في مدن كثيرة، وقد تتطلب هياكل حماية السواحل والطرق الرئيسة ووحدات توليد القدرة والجسور إعادة تصميم وتقوية لكي تتحمل تزايد حالات الغمر والتعرية والعواصف والأمواج وتغلغل مياه البحر(IPCC, 2001) .[١٣]

٢. تعديل الخصائص الإحيائية المادية لمصاب الأنهار والأراضي الرطبة

يمكن لحدوث ارتفاع متسارع في مستوى سطح البحر أن يعيد توزيع الأراضي الرطبة الساحلية بشكل خطير، وستتعرض السبخات المالحة ومستنقعات المنغروف للضياع نتيجة للغمر والتآكل، كما ستتعرض مناطق من الأراضي المنخفضة المجاورة التي لا تعوقها هياكل وقائية إلى مستنقعات، وستتعرض قيمة هذه الأراضي الرطبة باعتبارها موئلاً للحياة البرية للضرر خلال الفترة الانتقالية، وربما انخفض تنوعها الإحيائي.

وللأراضي الرطبة أهميتها الحيوية لإيكولوجيا المناطق الساحلية واقتصادها، وإنتاجيتها الإحيائية مساوية لإنتاجية أي نظام طبيعي أو زراعي أو تزيد عنها، رغم أن قدرًا قليلاً من هذه الإنتاجية قد يتوافر لحيوانات المستنقعات ومصايد الأسماك الساحلية، ويستخدم أكثر من نصف أنواع الأسماك ذات الأهمية التجارية في جنوب الولايات المتحدة المستنقعات المالحة مناطق للتغذية والتكاثر، كما تستخدم مصارف للملوثات وتوفر قدرًا من الحماية من الغمر والعواصف وارتفاع المد.

وللأراضي الرطبة الساحلية ومصاب الأنهار أهميتها لكثير من الأنواع الإحيائية، وإذا كان ارتفاع مستوى سطح البحر سريعًا للغاية، فإن التتابع الطبيعي للإيكولوجيا الساحلية لن يحدث، وسيؤدي هذا إلى تصدع خطير في دورات الماء،

وفي الأجل القصير يمكن لإنتاج مصايد الأسماك أن يرتفع مع غمر المستنقعات وموتها وتحللها، وبذا تتحسن موائل مصايد الأسماك في بعض الحالات وتوفر مزيدًا من المغذيات، وستوفر مغذيات لكميات أكبر نتيجة لنقص التربة والحث بزيادة توافر تعرضها للغمر، ويبدو أن هذه الزيادة المؤقتة في الإنتاجية تحدث الآن في جنوب شرق الولايات المتحدة حيث يقترن ارتفاع مستوى سطح البحر بهبوط الأرض، ومع ذلك فإن الفائدة المؤقتة لمصايد الأسماك قد تقابلها تأثيرات سلبية على الطيور وغيرها من ضروب الحياة البرية مع تضاؤل مساحة الموئل.

وفي الأجل الأطول يغلب أن يكون التأثير الشامل على مصايد الأسماك والحياة البرية سلبيًا بحلول عام ٢٠٥٠، وينبغي عند بحث التغيرات المحتملة للمواد الكيميائية الناجمة عن ارتفاع مستوى سطح البحر أن يلاحظ:

١. يمكن أن ينطلق كثير من المبيدات الحشرية المحتبسة حاليًا في الرسوبيات إلى البيئة البحرية نتيجة غمر السواحل.

٢. زيادة تركيزات النتروجين والفسفور على نطاق إقليمي في دوائر العرض دون القطبية والوسطى يمكن أن ينتج عن غمر المناطق الساحلية وتآكل التربة.

وسيؤدي تجمع التغيرات المناخية إلى تحرك النظم الإيكولوجية الساحلية داخل الأرض ما لم يتدخل البشر صوب القطبين، وإذا كان ارتفاع مستوى سطح البحر سريعًا كما هو متوقع يغلب أن تنخفض الإنتاجية، لكن قد يحدث خلال بعض العقود أن تزيد الإنتاجية القائمة على الأراضي الرطبة قبل انخفاضها، وبمجرد أن يبدأ المحيط في تحقيق الاستقرار في مستواه الجديد ستبدأ الإنتاجية في التضاؤل.

٣. إغراق وتراجع الجزر الحاجزة والجزر المرجانية الصغيرة وغيرها من المناطق الشاطئية

يتسبب ارتفاع مستوى سطح البحر في إغراق وتراجع جميع أنواع المناطق المتشاطئة، خاصة المناطق الساحلية المنخفضة، فدرجة الانحدار في كثير من الشواطئ صغيرة للغاية في حدود ١٠٠:١ أو أقل، ويؤدي ارتفاع مستوى سطح البحر مترًا واحدًا إلى إغراق ١٠٠ متر من الشاطئ، وينجم تراجع إضافي للشاطئ عن عمليات التعرية العادية، التي تشمل العواصف والأمواج، وتدمير محتمل للجزر المرجانية الصغيرة، لأنها تكون بمثابة موائل بشرية محصورة وموائل إيكولوجية تتسم بتنوع أحيائي كبير.

وعلى خلاف المناطق القارية التي تتراجع سواحلها، حيث تتوافر مناطق لإعادة التوطين داخل الأرض بعيدًا عن السواحل، فإن الجزر المرجانية ذات إمكانيات محدودة للغاية، وإذا تجاوز معدل ارتفاع مستوى سطح البحر المعدل الأقصى لنمو المرجان رأسيًا (٨ ملليمترات/ سنة)، يبدأ عندئذ الإغراق وعمليات التعرية في الهيمنة مما يؤدي إلى القضاء على الجزر المرجانية الصغيرة.

وإن وجدت حلول هندسية لتأخير التآكل وللحماية من أضرار العواصف للسواحل القارية، فلا بد من تدبير حماية فعالة للجزر المرجانية الصغيرة والشواطئ الحاجزة الهامة للاستخدام البشري، من أجل المعيشة والترفيه معًا، ولحماية البرك والمناطق البرية الرئيسة من العواصف الساحلية، وكانت المناطق الساحلية معرضة على الدوام للمخاطر، وتكيفت المجتمعات مع أكثر الظروف المتطرفة الناجمة عن تنوع المناخ الطبيعي، أو جاهدت للسيطرة عليها، ولا ريب في أن يؤدي فقدان المناطق الساحلية القابلة للسكنى، وهي في العادة كثيفة السكان، إلى إعادة توطين واسعة النطاق، حيث إن أغلب مصايد الأسماك التجارية والمعيشية، موجودة بحكم الواقع في المناطق المعرضة ذاتها، فإن التأثيرات تنقسم إلى شقين هما:

- تقلص في الموائل الإيكولوجية (الأراضي الرطبة) التي تعيش عليها مجموعات الأسماك.
- تزايد التهديدات للمناطق الساحلية القابلة للسكنى، وسيتأثر الكثير من مناطق العالم التي تضم آلاف الكيلومترات من الشواطئ وتؤثر في حياة الملايين من الناس من جراء ارتفاع مقداره متر واحد أو حتى نصف متر.

في أغلب الأحوال لا تكون الوقاية من الآثار الأولية المادية اقتصادية بالنسبة إلى معظم المناطق الساحلية المهددة، وبالتالي ينبغي اعتبار احتمالات التأثيرات الضارة ذات أهمية قصوى.

٤. التأثيرات على المحيطات العالمية

يمكن لارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي أن يغير العمليات الفيزيائية والكيميائية والأحيائية في المحيطات، وأن يؤثر في إنتاجية المحيطات ومصايد الأسماك، ويمكن لتضاعف ثاني أكسيد الكربون الفعلي أن يؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة سطح البحر بمقدار يتراوح بين ٠,٢ – ٢,٠ درجة مئوية، وإلى تغير مكونات التوازن الحراري، وستتباين التأثيرات حسب المناطق الجغرافية.

ويمكن أن تؤدي الزيادة في ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي إلى زيادة حموضة ماء البحر ٠,٣ من الرقم الهيدروجيني، وارتفاع اللايسوكلاين (بسبب تحلل كميات إضافية من كربونات الكالسيوم)، وقد يصحب هذه العلميات انخفاض في استقرار تركيبات شوائب المعادن مع الدبال المائي، وتقوية التأثيرات السامة لهذه العناصر على الكائنات العضوية المائية، بالإضافة إلى حدوث تغير في ظروف تراكم الرواسب.

وسينتج عن التغير في التوازن الحراري ونظام حركة المحيطات أثر مباشر على إنتاجية النظم الإيكولوجية البحرية، مع مراعاة أن ٤٥ % من الإنتاج السنوي الإجمالي موجود في مناطق التيارات الصاعدة في المحيطات وعند السواحل وفي المناطق شبه القطبية، فقد يحدد التغير في هذه المناطق إنتاجية المحيطات في المستقبل.

ووفقًا لنتائج التجارب الرقمية مع استخدام نماذج الحركة العامة لنظام الغلاف الجوي والمحيطات بالإضافة إلى بيانات جغرافية المحيطات في العصور القديمة، فإن ارتفاع درجة الحرارة على النطاق العالمي يكون مصحوبًا بضعف في شدة تصاعد التيارات في المحيطات بسبب الانخفاض في ميل درجات الحرارة في موازاة خطوط الطول، وستضمن هذه العملية انخفاضًا في إنتاجية هذه النظم الإيكولوجية، ورغم ذلك فإن بعض الزيادات في شدة التيارات الصاعدة قرب السواحل نتيجة لزيادة الفارق في درجة الحرارة بين سطح الأرض وسطح الماء قد تعوض جزئيًا تناقص التيارات الصاعدة في المحيطات، وإلى جانب ذلك، فإن زيادة درجات الحرارة عند دوائر العرض المرتفعة ستصحبها زيادة في إنتاجيتها، ونتيجة للتغيرات المذكورة أعلاه، يغلب أن تحدث إعادة توزع للمناطق المنتجة، وقد يؤدي هذا إلى اضطرابات في الهيكل الغذائي للنظم الإيكولوجية البحرية، وإلى تغير في ظروف تكوين مخزونات الأسماك التجارية.

وقد يؤدي حدوث زيادة في منطقة مساحات المياه الاستوائية والمدارية الدفيئة إلى انتقال تجمعات الكائنات التي تعيش في البحر وتجمعات الكائنات القاعية في هذه المناطق إلى الأقاليم الشمالية والمعتدلة، وقد تؤثر هذه الظروف بدرجة ملموسة في هياكل مصايد الأسماك العالمية.

وفي ظل ظروف ارتفاع درجة حرارة سطح الأرض، تحدث زيادة في شدة عمليات التدهور الأحيائي بنسبة تصل بين ٣٠-٥٠ % في منطقة العروض العليا، وهذا العامل بالإضافة إلى الزيادة المتوقعة في الإشعاع فوق البنفسجي "ب"، الناجمة عن استنفاد طبقة الأوزون، يمكن أن يعجل بالتدهور البكتيري والضوئي والكيميائي للملوثات ويخفض من زمن إقامتها في البيئة البحرية، وستتباين العواقب الإيكولوجية والإحيائية للتغيرات المناخية حسب المناطق الجغرافية.

وتعزى أهمية دراسة النظم الإيكولوجية عالية الإنتاجية في المناطق شبه القطبية والقطبية والبحار القطبية الشمالية والمحيط الجنوبي إلى أن المناطق المرتفعة الواقعة عند خطوط العرض العليا ستشهد أكبر التغيرات، وهذه المناطق مهمة بالنسبة إلى دورة الكربون العالمية الإجمالية في المحيطات وفي عمليات تكوين المناخ وفي مصايد الأسماك وإنتاج الثدييات والطيور البحرية.

إن الكثير من مصايد الأسماك والتجمعات الثديية البحرية يتعرض لإجهاد شديد من ضغوط صيد السمك، وستزيد تغيرات المناخ في الإجهاد وإمكانية الانهيار، ورغم ذلك فبالنسبة إلى بعض الأنواع قد يكون المناخ الجديد أكثر ملاءمة لرفاهها.

وسيكون من مزايا ارتفاع درجة الحرارة تناقص الجليد البحري مما يحسن طرق النقل البحري، ورغم ذلك توجد شواغل إيكولوجية، فالحيوانات البرية تستخدم الجليد البحري طرقًا للصيد والهجرة، بينما يمثل الجليد البحري لأنواع عدة من الثدييات البحرية مثل عجول البحر والدببة القطبية وطائر البطريق، جزءًا أساسيًا من موئلها، وهكذا فإن تضاؤل كمية الجليد يمكن أن يسبب صعابًا لهذه الحيوانات، وربما حققت الارتفاعات المعتدلة في

مستويات سطح البحر، طالما كانت غير كافية لتهديد منشآت الموانئ، فوائد بزيادتها للغاطس المسموح به للسفن والقنوات الضحلة.

وتتوافر طرق شتى للحد من احتمال سرعة تأثر المحيطات بتغير المناخ، منها:

١. تحديد وتقدير المخاطر التي تتعرض لها المناطق الساحلية والجزر والموارد الحية نتيجة لارتفاع مستوى سطح البحر بمقدار ٠,٣ – ٠,٥ متر .
٢. تقدير النقص المحتمل للمواد الكيميائية السامة مع ارتفاع مستوى سطح البحر.
٣. تحسين أساليب تحليل المكونات الرئيسة لفرع دورة الكربون المتعلق بالمحيطات.
٤. تقدير التأثيرات الممكنة لزيادة الإشعاع فوق البنفسجي "ب" الناتج من نفاد الأوزون الستراتوسفيري على النظـم الأيكولوجـية في المحيطـات ومصاب الأنهار.
٥. تحديد التأثيرات الإيكولوجية لتناقص الجليد في البحار القطبية الشمالية والجنوبية.
٦. استحداث منهجيات لتقدير التأثيرات على الموارد البحرية الحية، والتأثيرات الاجتماعية الاقتصادية المترتبة على التغيرات في المحيطات والمناطق الساحلية.

ثانيًا: تأثير تغير المناخ في الغطاء الثلجي الموسمي والجليد والتربة الصقيعية والعواقب الاقتصادية

سيحدث انخفاض كبير في المساحة الإجمالية للغلاف الجلـيدي الأرضـي (الغطـاء الجليدي الموسمي، والطبقات القريبة من السطح من التربة الصقيعية، وبعض كتل الجليد) وفي حجم هذا الغلاف، ويمكن لهذه الانخفاضات أن تحدث تأثيرات كبيرة فيما يتصـل بها من نظـم إيكولوجية وأنشطة اجتماعية واقتصادية.

ويمكن لذوبان وتقليص الامتداد المساحي للغلاف الجليدي الأرضي أن يزيد من ارتفاع درجة الحرارة عـلى النطـاق العالمي، من خلال التغيرات في الإشعـاع العالـمي والمحلـي وحـالات التوازن الحـراري، وإطـلاق غازات الدفيئة، ويمكن لهذه التغذية المرتدة الموجبة أن تزيد من معدل ارتفاع درجة الحرارة على النطاق العالمي، وفي بعض المناطق يمكن أن تؤدي إلى تغيرات فجائية أكثر منها تدريجيًا، وتزيد إمكانية التغيرات السريعة من الأهمية المحتملة لما يترتب عليها من تأثيرات.

وتشير التقديرات إلى أنه سيحدث انخفاض في المساحة التي يغطيها الثلج الموسمي، وفي مدة هذه التغطية في معظم المناطق، بصفة خاصة عند دوائر العرض الوسطى، مع احتمال حدوث زيادات في الغطاء الثلجي الموسمي في بعض المناطق عند دوائر العرض العليا والمنطقة القطبية الجنوبية.

ويمكن أن تكون لحالات النقص في الغطاء الثلجي الموسمي عواقب إيجابية وسلبية بسبب التأثيرات على موارد المياه الإقليمية، والنقل الشتوي والاستجمام الشتوي.

وتشير التقديرات إلى أن الجليد الذي تحتوي عليه الأنهار الجليدية والأغطية الجليدية سيتناقص، وسيكون لانحسار الجليد تأثيرات كبيرة على موارد المياه المحلية والإقليمية، وبذا يؤثر على توافر المياه وعلى الطاقة الكامنة لتوليد الطاقة الكهرومائية، وقد يزداد في بادئ الأمر تدفق الأنهار الجليدية من مياه الذوبان، إلا أن هذه التدفقات ستنخفض في نهاية الأمر مع تناقص الكتل الجليدية، وسيسهم انحسار الجليد وفقدانه من الأغطية الجليدية في ارتفاع مستوى سطح البحر.

ويتوقع تآكل التربة الصقيعية مع زيادة سمك طبقة ذوبان الصقيع الموسمية وتراجع التربة الصقيعية صوب دوائر عرض أعلى وارتفاعات أعلى، وستتراجع التربة الصقيعية بمسافة ٢٥-٥٠ كيلومتراً عام ٢٠٥٠ وستتعرض المناطق التي تقع

التربة الصقيعية تحتها في الوقت الحاضر إلى التآكل والانزلاق.

وستكون لهذه التغيرات في التربة الصقيعية انعكاساتها الاجتماعية الاقتصادية، إذ تتغير النظم التي تقع التربة الصقيعية تحتها للاضطرابات الأرضية والتغيرات في درجة توافر المياه، وستنخفض سلامة الهياكل القائمة وما يرتبط بها من مرافق وبنى أساسية الأمر الذي يتطلب إما إعادة التجهيز أو إعادة التصميم كحد أدنى، وستتأثر فرص التنمية في المناطق التي تم فيها تقدير المخاطر المرتبطة بالتنمية.

يتكون الغلاف الجليدي من غطاء ثلجي موسمي وأنهار جليدية صلبة وأغطية جليدية وأراضٍ متجمدة، تتضمن تربة صقيعية وأراضي متجمدة موسميًا، وتغطي عناصر الغلاف الجليدي للأرض حاليًا نحو ٤١ مليون كيلو متر مربع، يحتل الغطاء الثلجي الموسمي ٦٢ في المئة من أوراسيا ومعظم قارة أمريكا الشمالية شمال دائرة عرض ٣٥ شمالاً، وتشير التوابع الاصطناعية أن رقعة الغطاء الجليدي تناقصت بنسبة ١٠% منذ أواخر الستينيات من القرن الماضي، وأن المدة السنوية للغطاء الجليدي فوق البحيرات والأنهار في دوائر العرض الوسطى والقطبية في نصف الكرة الأرضية الشمالي قد انخفضت نحو أسبوعين.

وستؤدي التغيرات المنتظرة في المناخ إلى انخفاض جذري في مساحة عناصر الغلاف الجليدي الأرضي وحجمها، ولهذا الأمر تأثيرات في مدى توافر المياه العذبة ومستوى سطح البحر وخصائص تضاريس الأرض والنظم الاقتصادية التي تعتمد على وجود غلاف جليدي أرضي.

وسنتناول هذا الموضوع من خلال:

١. الغطاء الثلجي الموسمي

يتوقع أن تقل في أغلب أجزاء نصفي الكرة الأرضية مساحة الغطاء الثلجي نتيجة لارتفاع درجة الحرارة، وسيؤدي ذلك إلى تغذية مناخية مرتدة موجبة تزيد من ارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي نتيجة لزيادة كمية الإشعاع الشمسي التي يمكن لسطح خالٍ من الثلوج أن يمتصها بالمقارنة مع سطح مغطى بالثلوج.

وسيؤدي نقصان الغطاء الثلجي إلى مخاطر متزايدة من الخسائر التي تلحق بالنظم التي تتخذ من الثلج حماية من المناخ الشتوي البارد، ويدخل في هذا الإطار القمح الشتوي والأشجار والشجيرات وتشييد وصيانة البنى الأساسية المحلية، وستنخفض كمية المياه العذبة المتوافرة، وستقل القدرة على إنتاج الطاقة الكهرومائية، ومن المناطق الحساسة بشكل خاص التي ستتأثر بذلك جبال الألب والكربات، وجبال التاي ومنطقة نهري سيحون وجيحون في آسيا الوسطى، وجبال روكي، وكلها تعتمد على ذوبان الثلوج للحصول على مواردها المائية في الربيع والصيف.

كما ستؤثر التغيرات في الغطاء الثلجي والصناعات والمجتمعات القائمة على الترفيه، خاصة رياضات الترفيه الشتوي كالتزلج على الثلج، ويمكن للتغير المنتظر في المناخ أن يقضي على صناعة التزلج في أونتاريو في كندا والتي يصل عائدها السنوي إلى نحو ٥٠ مليون دولار أمريكي.

٢. الأغطية الجليدية والأنهار الجليدية

العلاقات بين المناخ والأغطية الجليدية علاقات معقدة، وبصفة عامة ينجم عن زيادة درجات الحرارة تزايد في التآكل وبالتالي تناقص في الكتلة الجليدية.

وتوحي الحسابات بالنسبة إلى جرينلاند بإمكانية حدوث فاقد ٣ % من حجم الجليد في نهاية القرن المقبل، كما يتوقع انهيار جزء من الغطاء الجليدي الغربي للمنطقة القطبية الجنوبية.

ويتوقع انخفاض بمقدار النصف تقريبًا في امتداد الأنهار الجليدية بجبال الألب عام ٢٠٥٠، وسيغير

ذوبان الأنهار الجليدية الدورات الهيدرولوجية الإقليمية، إذ تزيد في بعض الأنهار الجليدية في نيوزلندا من تدفقاتها، مما يزيد توليد القدرة الكهرومائية بنسبة ١٠ %، وقد يؤدي تراجع الأنهار الجليدية إلى زيادة تدفقات التحات، وستصبح كميات كبيرة من كتل التحات مكشوفة على المنحدرات الجبلية نتيجة لتراجع الجليد، وبالتالي ستكون غير مستقرة ومعرضة لتأثيرات التعرية، ويمكن أن تنتج عن ذلك انزلاقات أرضية مما يؤدي إلى دفن الهياكل وطرق السير والنباتات.

وقد تناقص حجم الغطاء الثلجي بنسبة ١٠% في المتوسط في نصف الكرة الأرضية الشمالي منذ أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، وانخفض عمق الجليد في المنطقة القطبية الجنوبية بنحو ٤٠% خلال أواخر الصيف وأوائل الخريف في العقود الثلاثة الأخيرة، وقد تناقص الأمد السنوي للغطاء الجليدي في البحيرات والأنهار في مناطق العروض الوسطى والعليا في نصف الكرة الأرضية الشمالي، وهناك تراجع كبير في الثلاجات الجبلية في المناطق غير القطبية (Frederick & Gleick, 2003)[١٤]

٣. التربة الصقيعية

وهي جزء من الغلاف الجليدي الأرضي يتكون من أرض تبقى عند درجة التجمد أو دونها على مدار العام، وهي عادة تحتوي على جليد قد يأخذ أشكالاً متنوعة من الجليد المحتبس في مسام التربة إلى الكتل الضخمة من الجليد النقي تقريبًا التي يبلغ سمكها أمتارًا كثيرة، ويؤدي وجود هذا الجليد إلى أن يتخذ مسلكًا فريدًا كمادة أرضية، ويجعل خواصه معرضة لارتفاع درجة حرارة الأرض.

ويحتوي ٢٠-٢٥ % من سطح الأرض على تربة صقيعية بصفة أساسية في المناطق القطبية والمناطق المرتفعة في العروض الدنيا، وتحتل التربة الصقيعية مساحة ١٠,٧ مليون كيلومتر مربع في كومنولث الدول المستقلة، و٥ مليون كيلومتر مربع في كندا، و١,٥ مليون كيلومتر مربع في الآسكا، ومليوني كيلومتر مربع في الصين، وعادة ما تتواجد التربة الصقيعية حيث يقل المتوسط السنوي لدرجة حرارة الهواء عن -١م٥، ويزيد امتدادها وسمكها عند دوائر عرض أعلى تدريجيًا حيث تنخفض درجات الحرارة، وأنها تمتد إلى عمق نحو ١٠٠٠ متر في أجزاء من كندا، و١٥٠٠ متر في كومنولث الدول المستقلة، وبين ١٠٠-١٥٠ مترًا في الصين.

وأكثر أجزاء التربة الصقيعية استجابة لتغير المناخ هي التي تكون أقرب إلى السطح، ويؤدي تدهور التربة الصقيعية إلى تسوية ذوبان السطح وتجمع المياه السطحية في برك وانزلاقات أرضية وتزايد زحف التربة، ويمكن أن يؤدي عدم الاستقرار الأرضي المذكور إلى شواغل رئيسة تتعلق بسلامة واستقرار الطرق وخطوط الأنابيب والمطارات والسدود والخزانات وغيرها من المرافق في المناطق التي تحتوي على تربة صقيعية كما تحدث أضرارًا بالمزروعات، وقد تتأثر الحياة البرية بتغير تضاريس الأرض.

ومن المتوقع أن تتزحزح الحدود الجنوبية للمنطقة المناخية التي ترتبط بالتربة الصقيعية في أغلب أجزاء سيبيريا إلى الشمال والشمال الشرقي لمسافة ٥٠٠-٧٠٠ كيلومترًا وسيتخلف الحد الجنوبي للتربة الصقيعية عن هذه الحركة ولا ينتقل سوى ٢٥-٥٠ كيلومترًا عام ٢٠٥٠.

ويؤدي ذوبان التربة الصقيعية إلى إطلاق غاز الميثان وإلى حد أقل غاز ثاني أكسيد الكربون من المواد الإحيائية التي كانت متجمدة، ومدى تعزيز

ذلك لظاهرة الدفيئة غير مؤكد، لكنه قد يصل إلى قرابة درجة مئوية واحدة بحلول عام ٢٠٥٠.

وستكون التأثيرات الاقتصادية الاجتماعية لتدهور التربة الصقيعية مختلفة، فتكاليف صيانة المرافق الشمالية القائمة مثل المباني والطرق وخطوط الأنابيب ستميل إلى الارتفاع نتيجة لما يتطلبه الأمر في بعض الحالات من تخل عنها وتغيير في مواقعها، وسيكون من الضروري تغيير ممارسات التشييد الحالية، كما قد تلزم تغييرات في التصريف الصحي للنفايات، ويحتمل أن يؤدي ارتفاع درجة حرارة الأرض وذوبان التربة الصقيعية إلى فوائد للزراعة والحراجة والصيد والقنص.

ستؤدي التغيرات المناخية المتوقعة المستحثة بغازات الدفيئة إلى تلاشي كتل الجليد على النطاق العالمي، وأهم آثار التغير المناخي عند دوائر العرض العليا والمناطق المرتفعة ستكون على التغيرات في الغلاف الجليدي الأرضي، وسيتطلب هذا:

١. إنشاء برامج رصد متكاملة منتظمة تتناسب مع البحوث المتعلقة باستخدام نظم أرضية أكثر كفاءة وتكنولوجيات استشعار عن بعد مصممة لتوفير معلومات واتجاهات أساسية.
٢. المراقبة المتزامنة للمرافق والهياكل والموارد الطبيعية المتعرضة للخطر بسبب التغيرات المنتظرة في الغلاف الجليدي الأرضي.
٣. وضع مبادىء توجيهية لممارسات التصميم والبناء التي تأخذ في اعتبارها تأثيرات التغيرات المناخية على التربة الصقيعية.
٤. تقدير احتياجات الأنواع الإحيائية والموائل التي لحقها الضرر إلى المحميات الطبيعية.

ثالثًا: التأثيرات المحتملة على الزراعة وإنتاج الأغذية

يعاني ٨٠٠ مليون نسمة حاليًا من سوء التغذية ومع تزايد عدد سكان العالم، وارتفاع الدخول في بعض الدول، يتوقع أن يزداد استهلاك الأغذية إلى الضعف خلال ٣-٤ عقود، وقد حدث تضاعف في إنتاج الغذاء على مدى ٢٥ سنة سابقة، وارتكز ذلك على الري والمدخلات الكيميائية وأصناف المحاصيل المرتفعة الغلة، والمشاكل المصاحبة للإنتاج المكثف في الأراضي المستخدمة بالفعل كتملح التربة وتحاتها، أصبحت متزايدة الوضوح، كما أن توسع مساحة الأراضي المزروعة، هو أحد خيارات زيادة الإنتاج الإجمالي للمحاصيل، بيد أنه قد يفضي إلى زيادات في التنافس على الأراضي والضغط على النظم الإيكولوجية الطبيعية، وزيادة في الانبعاثات الزراعية لغازات الدفيئة، وانخفاض في بواليع الكربون الطبيعية، وامتداد الزراعة إلى الأراضي الجديدة.

إن الزراعة ذاتها مسؤولة عن نحو ثلث انبعاثات غاز الدفيئة. فالأنشطة مثل حرث الأرض والزراعة الانتقالية (أحصد وأحرق) لأغراض التوسع الزراعي تسبب في إطلاق غاز ثاني أكسيد الكربون في الهواء. وإن أكثر من ٤٠ % من غاز الميثان الذي يسببه الإنسان يتأتى من انحلال المواد العضوية في حقول الأرز المغمورة بالمياه. كما أن نحو ٢٥ % من انبعاثات الميثان في العالم تتأتى من الماشية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الزراعة مسؤولة عن ٨٠ % من انبعاثات أكسيد النتروز التي يسببها الإنسان من خلال تحلل الأسمدة، ومن روث الماشية وبولها. ومن جهة أخرى، يمكن الحد كثيرا من انبعاثات غازات الدفيئة الناجمة عن الزراعة، كما يمكن عمل الكثير لتقليل تأثيرها على الإنتاج وعلى سبل معيشة المزارعين، وخصوصا في البلدان النامية (أوباسي، ٢٠٠١).[١٢]

وستتفاعل التغيرات في المناخ مع الإجهادات الناجمة عن الإجراءات الرامية إلى زيادة الإنتاج

الزراعي فتؤثر على غلات المحاصيل وإنتاجيتها بطرق مختلفة تبعًا للنظم الزراعية القائمة، وستحدث التأثيرات المباشرة الرئيسة من خلال التغيرات في الحرارة والتساقط وطول موسم النمو وتوقيت حدوث الظواهر المناخية المتطرفة، ومن التغيرات في ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي.

وستتضمن التأثيرات غير المباشرة تغيرات ضارة محتملة فيما يتعلق بالأمراض والآفات والأعشاب الضارة لم يتم بعد قياسها كميًا في معظم الدراسات المتوافرة، وقد تشهد مناطق دوائر العرض الوسطى والقطبية زيادات في الإنتاجية تبعًا لنوع المحصول وموسم النمو والتغيرات في نظم الحرارة وموسمية التساقط، أما في المناطق شبه المدارية والمدارية، حيث بعض المحاصيل هي قريبة من الحد الأقصى لتحملها الحراري، وحيث تسود الزراعة غير المروية الأراضي الجافة، يحتمل أن تتناقص الغلات، ويمكن أن تتأثر سبل عيش المزارعين والرعاة الذين يشكلون نسبة كبيرة من سكان الريف في بعض المناطق، كما يمكن أن تتأثر الزراعة تأثرًا كبيرًا في المناطق التي يحتمل أن يتناقص فيها سقوط الأمطار.

وتعد المصايد السمكية والإنتاج السمكي حساسين للتغير في المناخ، ويتوقع أن يبقى إنتاج مصايد الأسماك البحرية كما هو تقريبًا في مواجهة تغير المناخ، ويرجح أن يزيد الإنتاج من المياه العذبة عند دوائر العرض القطبية.

ويمكن أن يساعد ربط الإدارة الزراعية بالتنبؤات المناخية الموسمية على زيادة التكيف، لا سيما المناطق التي تتأثر تأثرًا شديدًا بأحوال التذبذب الجنوبي، وتتفاوت ملاءمة هذه الخيارات بالنسبة إلى المناطق المختلفة لأسباب منها: الاختلافات في القدرة المالية والمؤسسية للقطاع الخاص، وتتضمن خيارات التكيف التغيرات في المحاصيل وأصناف المحاصيل، واستنباط أصناف جديدة من المحاصيل، والتغـيرات فـي مواعـيد الزراعـة، والأخذ بالتكنولوجيات الأحيائية الجديدة، واستخدام النظم المحسنة لإدارة المياه والري، وهي خيارات ذات تكاليف رأسمالية باهظة، ويحد منها توافر موارد المياه، أما الخيارات الأخرى فلا تتطلب الاستثمار الرأسمالي الكبير لكنها تتطلب التدريب والدعم الزراعيين.

وسرعة التأثر بالتغيرات في المتوسطات والنهايات المناخية منخفضة بوجه عام في المناطق التي تكون فيها الزراعة جيدة التكيف مع التقلبية المناخية، بيد أنه ينبغي اعتبار سرعة تأثر القطاع الزراعي بتغير المناخ عالية في المناطق التي تكون فيها الزراعة غير قادرة على التغلب على الظواهر المتطرفة القائمة، والتي لا تتوافر فيها الأسواق والمؤسسات اللازمة لتسهيل إعادة توزيع الفوائض للتغلب على حالات النقص، أو التي تكون فيها الموارد اللازمة للتكيف محدودة.

فالتأثيرات على الزراعة مثلا سوف تكون أكثر ضرراً في المناطق الاستوائية مما هي عليه في المناطق المعتدلة. وسوف تستفيد البلدان المتقدمة بقدر أكبر، ذلك لأن من المقدر أن تزيد إنتاجية الحبوب في كندا وشمال أوروبا وبعض أنحاء روسيا. وعلى العكس من ذلك، فإن من المحتمل أن تتأثر بصورة سلبية البلدان النامية الأشد فقراً في الوقت الراهن خلال السنوات الخمسين إلى المئة القادمة مع تقليص في مساحة الأراضي الزراعية وإنتاجياتها المحتملة. وسوف تكون إفريقيا جنوب الصحراء أشد المناطق تضرراً وذلك بسبب عدم مقدرتها على التلاؤم بقدر كاف من خلال توفير

الموارد الضرورية أو من خلال زيادة وارداتها من الأغذية. فتغير المناخ يمكن أن يغير في هذه العوامل مما يسبب تهديداً خطيراً لتوافر المياه وتقليصا في الإنتاجية الزراعية وانتشار الأمراض التي تحملها القوارض إلى مناطق جديدة وزيادة الفيضانات بسبب ارتفاع منسوب البحار وأيضاً بسبب هطول الأمطار الغزيرة، فتغير المناخ هو في واقع الأمر السبب الرئيس لتقلبات الإنتاج من عام إلى آخر في البلدان المتقدمة والنامية على السواء. وتشير دراسة أعدتها منظمة الأغذية والزراعة في عام ١٩٩٦ إلى أن أشد انخفاض في إنتاج الحبوب سوف يحدث في البلدان النامية حيث يتوقع أن يبلغ متوسط هذا الانخفاض نحو ١٠ %. ويجب التنويه إلى أن انخفاضا متوقعاً ما بين ٢-٣% في إنتاج أفريقيا من الحبوب في عام ٢٠٢٠ سوف يكون كافياً وحده لتعريض نحو ١٠ ملايين شخص للأخطار. وتستلزم هذه التأثيرات جهوداً للتكيف يصعب تحملها من قبل السكان الذين تقل لديهم إمكانات الحصول على الموارد أو المدخرات الضرورية، وفي واقع الأمر، فإن التأثيرات الحقيقية سوف تحدث في المناطق التي يتميز فيها الإنتاج الغذائي حالياً بأنه حدي (IPCC, 2000).(١٥)

وقد تحدث زيادة في تكاليف إنتاج بعض المحاصيل في دوائر العرض الوسطى مثل الذرة وفول الصويا، تعكس انخفاضًا صافيًا في طاقة الإنتاج الغذائي العالمي فيما يتعلق بهذه المحاصيل، غير أن إنتاج الأرز يمكن أن يرتفع إذا زادت الرطوبة المتوافرة في جنوب شرق آسيا، لكن هذه الآثار قد تكون محدودة بسبب زيادة التغيم وارتفاع درجات الحرارة، وبالتالي فإن متوسط الزيادة العالمية في إجمالي تكاليف الإنتاج من جراء تغير المناخ قد يكون ضئيلاً.

وتعتمد أمور كثيرة على الفوائد الممكنة لما يسمى بالآثار المباشرة لزيادة ثاني أكسيد الكربون على غلة المحاصيل، فإن حدثت زيادة كبيرة في إنتاجية النبات، وإن توافر مزيد من الرطوبة في بعض مناطق الإنتاج الرئيسة، عندئذ يمكن للإنتاج العالمي من الحبوب الأساسية أن يزيد بالتناسب مع الطلب، وإذا كان للتغيرات المناخية أثر سلبي على الإمكانيات الزراعية في جميع أو بعض المناطق الرئيسة المصدرة للأغذية، عندئذ تحدث زيادة كبيرة في متوسط تكاليف الإنتاج الزراعي العالمي نتيجة للتغير المناخي.

واستنادًا إلى الطاقة المحدودة للموارد بالنسبة إلى عدد السكان في الوقت الحاضر، واحتمال تقلص قاعدة الموارد الزراعية في المستقبل نتيجة انخفاض توافر الماء اللازم للمحاصيل الزراعية، توجد مجموعتان واسعتان من المناطق الأشد تأثرًا بالتغير المناخي هما (Adama, Hurd and Reilly, 2003)(١٦)

١. بعض المناطق شبه القاحلة والمدارية وشبه المدارية (مثل غربي الجزيرة العربية، المغرب، المنطقة الغربية من غرب أفريقيا، القرن الأفريقي، جنوب أفريقيا، شرق البرازيل).
٢. بعض المناطق المدارية والاستوائية الرطبة (مثل جنوب شرق آسيا، وأمريكا الوسطى).

ومن المحتمل أن تعاني مناطق معينة هي حاليًا مناطق مصدرة صافية للحبوب من انخفاض في إمكانياتها الإنتاجية نتيجة للتغيرات المناخية، ومن شأن أي انخفاض في الإنتاج في هذه المناطق أن يؤثر تأثيرًا واضحًا على الأسعار العالمية للسلع الغذائية والأنماط التجارية في المستقبل، وقد تشمل هذه المناطق غربي أوروبا، وجنوبي الولايات المتحدة، وأجزاء من أمريكا الجنوبية، وغربي استراليا.

ويمكن للتغيرات الصغيرة نسبيًا في القيم المتوسطة لمعدلات الهطول ودرجات الحرارة أن تؤثر تأثيرًا واضحًا على تواتر المستويات المتطرفة لحالات السخونة والرطوبة القائمة، وعلى سبيل المثال فإن عدد الأيام الشديدة الحرارة، التي يمكن أن تسبب إجهادًا حراريًا يضر بمحاصيل المناطق المعتدلة والحيوانات الزراعية، يمكن أن يزيد كثيرًا في بعض المناطق نتيجة لحدوث زيادة في المتوسط السنوي لدرجة الحرارة، وأن انخفاض المستويات المتوسطة لرطوبة التربة نتيجة ارتفاع معدلات التبخر ــ النتح ــ يمكن أن يؤدي إلى زيادة كبيرة في عدد الأيام التي يقل فيها توافر الماء عن الحد الأدنى اللازم لمحاصيل معينة.

إن التأثير المحتمل للجفاف أو الإجهاد الحراري المتزامن في المناطق الرئيسة المصدر للأغذية في العالم يمكن أن يكون تأثيرًا وخيمًا، وأن الزيادات الصغيرة نسبيًا في الأمطار أو التغيرات في توزيع الأمطار أو الزيادة في التبخر ــ النتح ــ يمكن أن تحدث زيادة ملحوظة في احتمالية الجفاف وشدته ومدته في المناطق المعرضة حاليًا للجفاف، وتمثل الزيادة في خطر حدوث الجفاف أخطر تأثير محتمل لتغير المناخ على الزراعة على الصعيدين الإقليمي والعالمي على السواء.

ويتوقع أن يعزز ارتفاع مستويات ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي معدل نمو بعض محاصيل الحبوب الأساسية، مثل القمح والأرز، ولكن لا يتوقع أن يعزز هذا الارتفاع معدل نمو محاصيل حبوب أخرى مثل الدخن والذرة الرفيعة والذرة الصفراء، وقد يكون أيضًا استخدام نباتات المحاصيل للماء أشد فعالية في ظل ارتفاع مستويات ثاني أكسيد الكربون، ومع ذلك لا يعرف إلى أي مدى ستظهر في حقول المزارعين التأثيرات المفيدة المباشرة المحتمل حدوثها نتيجة لزيادة تركيز Co_2 في الغلاف الجوي.

ومن المحتمل أن يؤدي ارتفاع درجات الحرارة إلى زحزحة الحدود الزراعية الحرارية للزراعة نحو القطبين، مما يزيد من الإمكانيات الإنتاجية في مناطق خطوط العرض العليا في مناطق دوائر العرض العليا، ولكن التربة والتضاريس قد لا تتيح تحقيق الكثير من هذه الإمكانات، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤدي زحزحات حدود الرطوبة في بعض المناطق الجافة وشبه الجافة إلى انخفاض كبير في الإمكانات الإنتاجية مما يؤدي إلى من تأثيرات خطيرة على الإمدادات الغذائية الإقليمية في بعض البلدان النامية، وقد ينخفض إنتاج البساتين في مناطق دوائر العرض الوسطى من جراء عدم كفاية برودة الشتاء المتراكمة، وسيكون تأثير التغير المناخي على محاصيل فواكه البساتين المعمرة أشد بكثير مما هو على المحاصيل السنوية حيث يمكن للسلالات المهجنة الجديدة أن تحل محل غيرها بسرعة.

وقد توسع الزيادات في درجات الحرارة المناطق الجغرافية لبعض الآفات الحشرية والأمراض والأعشاب الضارة، بحيث تمتد إلى مناطق جديدة عندما ترتفع درجات الحرارة فيها وتصبح مواطن مناسبة، كما تؤثر التغيرات في الحرارة والهطول في خصائص التربة.

ومن المتوقع أن تتفاوت التأثيرات الواقعة على الغلات المحتملة تفاوتًا كبيرًا بحسب أنواع التغير المناخي وأنواع الزراعة، ففي مناطق دوائر العرض الوسطى الشمالية، حيث يكون الجفاف الصيفي ستنخفض الإمكانات الإنتاجية في جنوب ووسط الولايات المتحدة وجنوبي أوربا، ومن المقدر أن تنخفض إمكانية الغلة الموسمية بنسبة

١٠-٣٠ % في ظل توازن مناخي في مواجهة تضاعف ثاني أكسيد الكربون وذلك بحلول منتصف القرن الحالي، غير أنه قرب الحد الشمالي لمناطق الإنتاج الرئيسة الحالية، قد يعزز ارتفاع درجات الحرارة الإمكانات الإنتاجية من الناحية المناخية، ومن الممكن أن تكون زيادة الإمكانات المناخية كبيرة عندما تقترن بالآثار المباشرة لثاني أكسيد الكربون، ولو أن التربة والتضاريس واستخدام الأراضي قد تحد منها.

وثمة دلائل على أن ارتفاع درجات الحرارة يمكن أن يؤدي إلى انخفاض إجمالي في إمكانات إنتاج الحبوب في أمريكا الشمالية وجنوبي أوربا، ولكنه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الإمكانات الإنتاجية في شمال أوروبا، وقد يتيح ارتفاع درجات الحرارة زيادة الإنتاج الزراعي بالقرب من الحد الشمالي لمناطق الإنتاج الحالية في كومنولث الدول المستقلة، وأمريكا الشمالية، ولكن الإنتاج في الأجزاء الجنوبية من هذه المناطق لا يمكن أن يرتفع إلا إذا حدثت زيادات مناظرة في رطوبة التربة (Malcolm, Maryland, 2002).[١٧]

ولا يعرف سوى القليل عن التأثيرات المحتملة في المناطق المدارية شبة الجافة وشبه الرطبة، لأن الإمكانات الإنتاجية هنا تعتمد إلى حد كبير على توافر الماء اللازم للمحاصيل، ولأن النمط الإقليمي للتغيرات المحتملة في الهطول غير واضح حاليًا، ولكن سيكون من الحكمة افتراض أن توافر الماء للمحاصيل قد يقل في بعض المناطق، وفي ظل هذه الظروف، قد يحدث اضطراب إقليمي كبير فيما يتعلق بسبل الحصول على الغذاء.

ويقدر أن تنتقل الحدود المناخية للزراعة صوب القطبين بمعدل ٢٠٠-٣٠٠ كيلومتر مقابل كل درجة ارتفاع في الحرارة، وهذا الانتقال الصاعد، المستحث بارتفاع درجات الحرارة في المناطق الحرارية فوق المنحدرات الجبلية قد يتراوح بين ١٥٠-٢٠٠ متر.

ولدى الزراعة القدرة على التكيف، في نطاق قيود اقتصادية وتكنولوجية معينة، مع تغير مناخي محدود المعدل والمدى، وتتفاوت هذه القدرة تفاوتًا كبيرًا بين الأقاليم والقطاعات.

ستكون التأثيرات على النظم الإيكولوجية الحرجية على مستوى كل من الأشجار والمواقع الصخرية، وعلى مستوى المجموعات الشجرية / مستجمعات المياه.

وعلى مستوى المجموعات الشجرية، يمكن أن تسبب الحشرات والأمراض خسائر كبيرة في الغابات وأن تزداد الخسائر مع زيادة التغير، وستزداد شدة الحرائق، ومع أن الوقود المتوافر للغابات الخاضعة للإدارة قد يكون أقل من الوقود المتوافر للنظم الإيكولوجية غير الخاضعة للإدارة، فإن هذا لن يقلل من حدوث الحرائق، ولن يؤثر على أحوال الطقس المسببة لارتفاع معدلات الانتشار أو لاتساع نطاق المساحات المحترقة، ولا يمكن للبلدان النامية مواجهة الحالة الراهنة إلا بشق الأنفس، ويبدو أن المساحات المحترقة آخذة في الازدياد، وقد يكون حدوث الحرائق أقل في المناطق المدارية نظرًا لأن التغير المناخي هناك أقل، ولكن كثيراً من المزارع الشجرية موجودة في المناطق شبه القاحلة، وستعاني هذه المزارع الشجرية من التأثيرات الضارة، ويمكن توقع تحمل تكاليف مرتبطة بالفيضانات الناجمة عن ارتفاع مستوى سطح البحر واضطراب الأقاليم المناخية، وستكون هناك مشاكل في استعمال الأخشاب الأقل جودة، التي تنمو أشجارها في ظل الإجهاد، كما ستكون هناك تكاليف كبيرة مرتبطة بنقل مرافق التجهيز والبنية الأساسية مع انتقال

مناطق الإمداد بالأخشاب نحو الشمال، وأهم سمة لهذه التكاليف والاضطراب هي، من وجهة النظر العالمية، أن التغيرات سوف تتفاوت فيما بين البلدان، وأن بعض البلدان ستكون أكثر قدرة من غيرها على مواجهة التغيرات.

ويمكن أن تنتقل المناطق الرئيسة الحرجية النوع والنطاقات الرئيسة للأنواع الإحيائية لمسافات كبيرة نتيجة تغير المناخ، وتبين نتائج العديد من الدراسات في نصف الكرة الشمالي أن حدود كل من دوائر العرض العليا ودوائر العرض الدنيا للغابات الموجودة في المناطق المعتدلة المناخ والمناطق الشمالية قد تنتقل مئات الكيلومترات صوب القطب، وعلى نقيض ذلك، توحي الدراسات في نصف الكرة الجنوبي بأن الأنواع الأسترالية يمكن أن تتكيف وتنمو في درجات حرارة أعلى بكثير من حرارة توزعها الطبيعي.

وعلى مستوى المجموعات الشجرية، من المحتمل أن يحدث التغير المناخي الآثار الآتية في الغابات (IPCC, 2000)[١٨]

١. ارتفاع معدل الموت بسبب الإجهاد الفيزيائي.
٢. زيادة التعرض للحشرات والأمراض وتفشي الإصابة بها.
٣. زيادة التعرض للحرائق وزيادة حدوثها.
٤. تغير معدلات نمو المجموعات الشجرية بالزيادة والانخفاض على السواء.
٥. زيادة صعوبة إنشاء المجموعات الشجرية بواسطة التجديد الطبيعي والصناعي على السواء.

ويحتمل أن يكون نوعان من الغابات حساسين للتغير المناخي هما غابات المناطق الشمالية حيث المجموعات الشجرية متماثلة في العمر إلى حد كبير، وكثيرًا ما تكون محدودة حراريًا، حيث يتوقع أن تكون التغيرات في درجات الحرارة كبيرة، وغابات المناطق القاحلة وشبه القاحلة حيث يمكن أن يؤدي ارتفاع درجات الحرارة واستقرار الهطول أو تناقصه إلى جعل المواقع غير صالحة لاستمرار وجود المجموعات الشجرية الحرجية الحالية، ومع ذلك يمكن أن تكون هناك آثار تعويضية تتمثل في النمو الأسرع نتيجة لزيادة ثاني أكسيد الكربون المحيط.

إن القدرة على تناول التغير المناخي وقطاع الغابات ترتبط بمقدار المعرفة المناخية، فهناك أوجه عدم يقين يجب النظر فيها، ويجب أن تتركز البحوث المتعلقة بالتأثيرات الاجتماعية لتغير المناخ على المناخات الانتقالية التي ستحدث على مدى العقود القادمة، وليس فقط في مراحل زمنية معينة، ومن المنطقي أن يجري الاستعداد لمواجهة التأثيرات الخطيرة بتنفيذ سياسات قابلة للاستمرار بيولوجيًا، حتى وإن كانت التغيرات المحتملة ضئيلة، وأهم هذه الاستعدادات هي:

١. محاكات تأثيرات تغير المناخ على المجموعات الشجرية الحرجية الخاضعة للإدارة.
٢. نمذجة دراسات للتوصل إلى فهم أفضل لأوجه التلاؤم بين الأنواع الإحيائية والمواقع.
٣. تحليلات للدور المحتمل لإدارة الغابات في التخفيف من حدة تأثيرات التغير المناخي غير المرغوب فيها وفي الاستفادة من تأثيراته المرغوب فيها.
٤. تحليلات إقليمية للاختلال المحتمل حدوثه في مواطن الحياة البرية، وللإمكانات الترفيهية التي تتوافر للغابات نتيجة لما يحدثه التغير المناخي من تغييرات في البنية الحرجية.
٥. تحليلات إقليمية لما للتقلبات في إمدادات الأخشاب نتيجة للتغير المناخي من انعكاسات اجتماعية اقتصادية محتملة على المجتمعات الريفية

والمؤسسات الصناعية وأسواق وتجارة منتجات الغابات وعلى الحكومات.

٦. دراسات توليفية للسياسات التي يمكن بها لقطاع الغابات التأهب لمواجهة تغير المناخ.

٧. تقدير دوري لما يلحق بالغابات المدارية من دمار، وذلك باستخدام تقنية الاستشعار من بعد.

ويمكن للمزارعين استخدام آليات التكيف التي تقاوم تغير المناخ من خلال أنشطة بعينها كاستخدام أنواع المحاصيل المقاومة للجفاف أو الملوحة، واستخدام موارد المياه على نحو أكفأ، والتحسين في إدارة الآفات. ويمكن أن تشمل التغييرات في الأنماط الزراعية، تقليص استخدام الأسمدة وتطوير إدارة إنتاج الأرز، وتحسين الأعلاف وإدارة فضلات الماشية على نحو أفضل. إضافة إلى ذلك، يتعين على الحكومات الوطنية أن تضطلع بدور مهم في تطبيق سياسات استخدام الأراضي التي تحد من التوسع في أسلوب (احصد واحرق) وبدلا من ذلك تشجع تربية الماشية على نحو مكثف، فضلا عن إتاحة مزيد من الفرص للعمالة في الريف.

كذلك يمكن أن يكون امتصاص الكربون وسيلة يمكن للزراعة من خلالها أن تسهم بصورة إيجابية في تخفيفه فضلا عن تزايد أهميته الاقتصادية والبيئية في سياق بروتوكول كيوتو. وتشير التقديرات إلى أن مساهمة الأراضي المحصولية في امتصاص الكربون خلال العشرين إلى الثلاثين سنة القادمة تتراوح بين ٤٥٠ - ٦١٠ ملايين طن من الكربون كل عام. وبتطبيق أساليب أفضل في إدارة الأراضي (تحسين تسميد التربة وإدارة المياه، ومكافحة التعرية، وتحويل الأراضي المحصولية في البلدان الصناعية إلى غابات دائمة أو مراع أو نظم إيكولوجية، ومحاصيل الكتلة الحية، وحرث التربة لصيانتها، وغير ذلك) يمكن أن تعزز كثيراً في دور الزراعة كبالوعة رئيسة للكربون وكآلية تعويضية بشأن إسهام الزراعة في غازات الدفيئة.

كما يمكن أن تلعب الزراعة دوراً في تقليص احتراق الوقود الأحفوري. ومن الممكن أن يستبدل وقود الكتلة الحيوية بنحو ٢٠ % من استهلاك الوقود الأحفوري في الأجل القصير باستخدام وقود الكتلة الحية. ففي البرازيل تسير نحو ٦ ملايين سيارة باستخدام جزئي للكحول المستخلص من قصب السكر. وفي الصين حالياً نحو ١٠ ملايين جهاز محلل للروث ينتج وقوداً نظيفاً للطهي وسماداً عضوياً. فالأعشاب سريعة النمو والبذور الزيتية والمخلفات الزراعية تتيح إمكانات كبيرة كبدائل لتوليد الطاقة. ومن المهم الإشارة إلى أن هذه المبادرات المتعلقة بالطاقة العضوية لها أيضاً تأثير إيجابي على التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الريف.

والاستجابة للسياسات لا يمكن أن تقتصر على تعزيز الدور التخفيفي للزراعة لكنها تستطيع في الوقت ذاته أن تقلل من إمكانات تعرض الفقراء لانعدام الأمن الغذائي، ويمكن إتاحة فرص جديدة للعمل في الريف في إطار الجهود لاستبدال الوقود الأحفوري بوقود عضوي. إضافة إلى ذلك، فإن برامج امتصاص الكربون يمكن أن تساعد في زيادة الإنتاج الزراعي وفي تحسين استدامته عموماً. وبغض النظر عن المنهج، فإن من الواجب إدخال التغييرات التكنولوجية والمؤسسية الآن قبل أن يصبح تأثير تغير المناخ أمراً لا يمكن تفاديه. والأكثر من ذلك أهمية هو أن من الواجب التصدي للفقر وتخفيف وطأته إذا ما أريد الحد من آثار تغير المناخ مع نهاية هذا القرن.

التأثيرات المحتملة لتغير المناخ على النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية والعواقب الاقتصادية (IPCC, 2000) [١٩]

١. ستؤدي الزيادات العالمية النطاق في تركيز غازات الدفيئة في الغلاف الجوي وما يرتبط بها من تغيرات مناخية إلى عواقب ضخمة بالنسبة إلى النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية والنظم الاجتماعية والاقتصادية المتصلة بها.

٢. يمكن أن تنتقل المناطق المناخية عدة مئات من الكيلومترات صوب القطبين، وستتخلف المجموعتان النباتية (الفلورا) والحيوانية (الفونا) عن مسيرة التحولات المناخية، وتبقيان في مواقعهما الحالية، وبالتالي ستجد هذه النباتات والحيوانات أنفسهما في نظام مناخي مختلف.

٣. إن معدل التغيرات المناخية المقدرة هو العامل الرئيس الذي يحدد نوع ودرجة التأثيرات المناخية على النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية، ويحتمل أن تكون هذه المعدلات أسرع من قدرة بعض الأنواع الأحيائية على الاستجابة، وقد تكون الاستجابات فجائية أو تدريجية.

٤. قد تكون النظم المناخية الجديدة أقل ملاءمة في بعض الظروف (كما هو الحال قرب دوائر العرض الأدنى، والارتفاعات الأدنى)، وقد تكون أكثر ملاءمة في ظل ظروف أخرى (كما هو الحال قرب دوائر العرض الأعلى)، ويتوقع أن تحدث أكبر تغيرات مناطق النباتات حيثما تصنف الأرض على أنها من الصحاري القطبية والتندرا والغابات الشمالية.

٥. لا يتوقع أن تنتقل النظم الإيكولوجية كوحدة منفردة، ولكن ستكون لها بنية جديدة نتيجة للتغيرات في توزعات الأنواع الإحيائية وأعداد أفرادها.

٦. يمكن أن تختفي بعض الأنواع الأحيائية بسبب الضغوط المتزايدة التي تؤدي إلى انخفاض في التنوع الأحيائي على المستوى العالمي، بينما قد تزدهر أنواع أحيائية أخرى مع تناقص الضغوط.

٧. إن أشد المجموعات حساسية هي تلك التي تكون فيها خيارات التكيف محدودة (مثل المجموعات الجبلية والألبية والقطبية والجزرية والساحلية، وبقايا الغطاء النباتي والمواقع الأثرية والمناطق الطبيعية المحمية)، والمجموعات التي يؤدي فيها التغير المناخي إلى زيادة الضغوط القائمة.

٨. من المحتمل أن يزداد حدوث اضطرابات مثل تفشي الآفات ونشوب الحرائق في بعض المناطق، مما قد يؤدي إلى زيادة التغيرات المتوقعة في النظم الإيكولوجية.

٩. قد تؤدي الآثار المباشرة لزيادة تركيزات ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي إلى زيادة نمو النباتات وكفاءة استخدام المياه وتحمل الملوحة، ولو أن هذا الأثر الإيجابي يمكن أن يتقلص مع مرور الوقت بسبب التغذيات المرتدة للنظم الإيكولوجية، وقد يتقلص هذا الأثر الإيجابي أيضًا نتيجة لارتفاع مستويات تلوث الهواء.

١٠. ستكون العواقب الاجتماعية والاقتصادية لهذه التأثيرات ضخمة، لا سيما بالنسبة إلى تلك المناطق من العالم التي تعتمد فيها المجتمعات والاقتصاديات المتعلقة بها على النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية لتحقيق رفاهها، ويمكن أن تحدث تغيرات في توافر الأغذية والوقود والأدوية ومواد البناء والدخول مع تأثر هذه النظم الإيكولوجية وفي بعض المناطق يمكن أن تتأثر أيضًا منتجات الألياف المهمة وصناعتا الترفيه والسياحة المهمتان.

ويتوقع أن يحدث تغير المناخ بمعدل سريع بالنسبة إلى السرعة التي تنمو بها الأنواع الإحيائية الحرجية فتتكاثر وتعاود الاستقرار، ويعتقد أن معدلات نزوح الأنواع الشجرية السابقة كانت في

حدود ٤-٢٠٠ كيلومتر في القرن، وفيما يتعلق بمناطق دوائر العرض الوسطى سيكون احترار ١-٣,٥ درجة مئوية في السنوات المئة القادمة، معادلاً لانتقال قطبي الاتجاه للنطاقات الجغرافية الحالية ذات درجات الحرارة المتماثلة بنحو ١٥٠-٥٥٠ كيلومترًا، أو لانتقال عمودي مقداره نحو ١٥٠-٥٥٠ مترًا، ومن ثم فمن الممكن أن يتغير تركيب الغابات من حيث الأنواع الإحيائية، وقد تختفي أنواع غابات كاملة من بعض المناطق، بينما قد تنشأ فيها مجموعات جديدة من الأنواع الإحيائية، ومن ثم نظم إيكولوجية جديدة، ونتيجة للتغيرات الممكنة في الحرارة وتوافر المياه في ظل حالات تضاعف ثاني أكسيد الكربون المكافىء المحدثة للتوازن من المحتمل أن يخضع جزء كبير (متوسط عالمي مقداره الثلث يتفاوت بحسب المناطق من السبع إلى الثلثين) من مساحة الغابات القائمة على نطاق العالم لتغيرات كبرى في أنواع النباتات الرئيسة، مع حدوث أكبر للتغيرات في دوائر العرض القطبية، وأقلها في المنطقة المدارية وفي المراعي المدارية حيث ستحدث تغيرات كبرى في الإنتاجية وتركيب الأنواع الأحيائية نتيجة للتغيرات في كميات الأمطار وزيادة التبخر على الرغم من أن زيادة متوسط درجة الحرارة لن تؤدي بمفردها إلى حدوث هذه التغيرات.

وستتأثر النظم الإيكولوجية المائية بتغير المناخ من خلال التغيرات في درجات حرارة المياه ونظم التدفق ومناسيب المياه وذوبان التربة الصقيعية عند دوائر العرض القطبية وفي البحيرات والمجاري المائية وسيكون للاحترار أكبر التأثيرات البيولوجية عند دوائر العرض القطبية، حيث ستزيد الإنتاجية البيولوجية وتؤدي إلى اتساع حدود انتشار الأنواع الأحيائية بالمناطق الباردة ومناطق المياه الباردة، حيث ستكون حالات الانقراض على أشدها، وستؤدي الزيادات في تغيرية التدفقات، وخاصة في تواتر وحدة الفيضانات وحالات الجفاف الكبيرة إلى خفض جودة المياه والإنتاجية البيولوجية والموئل في المجاري المائية، ومن المحتمل أن يحدث تحول في التوزع الجغرافي للأراضي الرطبة في ظل التغيرات في الحرارة والتساقط، مع حدوث آثار غير مؤكدة فيما يتعلق بصافي انبعاثات غازات الدفيئة من الأراضي الرطبة التي لا يحدث فيها المد والجزر، وبعض النظم الإيكولوجية الساحلية (مستنقعات المياه المالحة، والشعب المرجانية، والمانغروف، والأراضي الرطبة الساحلية، والجزر المرجانية، دلتوات الأنهار) معرضة بشكل خاص للخطر الناشئ عن تغير المناخ، وستكون للتغيرات في هذه النظم الإيكولوجية آثار سلبية كبيرة في إمدادات المياه العذبة ومصايد الأسماك والتنوع الإحيائي والسياحة.

وخيارات تكيف النظم الإيكولوجية محدودة وفعاليتها يكتنفها عدم اليقين، وتتضمن الخيارات إدارة استخدام الأراضي، وزرع النباتات وإصلاح المناطق المتدهورة، ونظرًا لأن معدل التغير المتوقع سريع بالنسبة إلى المعدل الذي تستطيع به الأنواع الأحيائية معاودة الاستقرار، لانعزال وتشظي الكثير من النظم الإيكولوجية، وتعدد الإجهادات، وخيارات التكيف المحدودة، فإن النظم الإيكولوجية وخاصة النظم الجبلية والشعب المرجانية سريعة التأثر بتغير المناخ (أوباسي، ٢٠٠١).[١٢]

وستوفر التغيرات المتوقعة في المناخ لهذه النظم الإيكولوجية مناخًا أشد حرارة مما شهدته أثناء تطورها الحديث، وسترتفع درجات الحرارة بوتيرة أسرع بما بين ١٥-٤٠ مثلاً من وتيرة التحولات الماضية من الطور الجليدي إلى طور بين

الجليديات، وستحدث هذه المجموعة من التغيرات المناخية الكبيرة والسريعة نسبيًا اضطرابًا في النظم الإيكولوجية، حيث ستتيح لبعض الأنواع الأحيائية توسيع نطاقها بينما ستصبح أنواع أحيائية أخرى أقل قدرة على البقاء، وقد تختفي في بعض الأحوال.

ولا تتيح المعرفة الحالية إجراء تحليل شامل ومفصل لجميع جوانب تأثيرات تغير المناخ على النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية، بيد أنه من الممكن استخلاص بعض الدلالات التي تبدو معقولة، تستند جميع التقديرات المقدمة أدناه إلى التصورات الخاصة بزيادة تركيزات غازات الدفيئة في الغلاف الجوي وما يتصل بها من تغيرات في المناخ العالمي، وأهم النظم الإيكولوجية التي تتأثر بتغير المناخ هي:

1. **الأنواع الأحيائية الحساسة**

أهم الأنواع الأحيائية الحساسة بوجه خاص للتغيرات المناخية هي:

- الأنواع الأحيائية الموجودة عند حافة نطاقها الأمثل.
- الأنواع الأحيائية المتمركزة جغرافيًا (مثل الأنواع الموجودة في الجزر وعلى قمم الجبال، وفي قطع الأرض التي توجد فيها بقايا الغطاء النباتي في المناطق الريفية، وفي المنتزهات والمناطق الطبيعية المحمية).
- الأنواع الأحيائية الموهنة وراثيًا.
- الأنواع الأحيائية الضعيفة الانتشار.
- الأنواع الأحيائية البطيئة التكاثر.
- المجموعات المتمركزة من الأنواع الأحيائية الحولية.

ويوحي هذا بأن المجموعات الجبلية والألبية والقطبية والجزرية والساحلية والمواقع الأثرية والمناطق الطبيعية المحمية معرضة للخطر بوجه خاص، نظرًا لأن الأنواع الأحيائية المكونة لها قد لا تكون قادرة على البقاء أو التكيف مع التغير المناخي بسبب العدد المحدود من خيارات التكيف المتاحة لها.

2. **التغيرات في حدود مناطق النبات**

ستؤدي التغيرات المتوقعة في درجات الحرارة على النطاق العالمي والتغيرات في الهطول، إلى انتقال حدود مناطق النبات، وستؤثر على تركيبها الزهري، وأنواع الحيوانات المقترنة بها، ويتوقع أن تنتقل الحدود (مثل التندرا الشمالية، وغابات المناطق المعتدلة المناخ وأراضي الحشائش..الخ) عدة مئات من الكيلومترات على مدى السنوات الخمسين التالية، بيد أن المعدلات الفعلية لانتقال الأنواع الأحيائية ستكون محدودة بالقيود الواقعة على قدرة هذه الأنواع على الانتشار وبوجود الحوافز التي تعوق انتشارها، وبالتالي سيتراوح متوسط هذه المعدلات بين ١٠-١٠٠ متر / سنة.

وستجد أنواع الأشجار الصنوبرية وكذلك الأشجار العريضة الأوراق التي تألف الحرارة، بيئات ملائمة في مناطق أبعد كثيرًا صوب القطب من حدودها الراهنة، وفي الأجزاء الآسيوية من كومونولث الدول المستقلة ستتحرك حدود المنطقة نحو الشمال بمقدار ٥٠٠-٦٠٠ كيلومتر، ويتوقع أن تختفي منطقة التندرا من شمال قارة أوراسيا.

وفي مناطق البحر المتوسط المناخية الإيكولوجية القاحلة وشبه القاحلة، سيؤدي التغير المناخي المستحث بتأثير غازات الدفيئة إلى انخفاض إنتاجية النباتات وسيفضي إلى تصحر السهول في شمال إفريقيا والشرق الأدنى بسبب زيادة التبخر ـ النتح ـ وسينتقل الحد العلوي للصحاري تحت تأثير تغير المناخ، ويمتد على الأرجح داخل المنطقة التي تناظر حاليًا الحدود السفلية للمنطقة شبه القاحلة (أي التلال الواقعة عند سفوح جبال أطلس العليا والوسطى وأطلس التل والتل التونسي في شمال

إفريقيا، وسلاسل الجبال الرئيسة في الشرق الأدنى – الأوسط: طوروس ولبنان والعلويين وكردستان وزاجروس والبرز).

وتأثير التغيرات المناخية على غابات المناطق المطيرة الاستوائية والمعتدلة المناخ الحالية تأثير غير مؤكد، إذ يتوقع أن تصبح كل أنحاء تسمانيا في أفضل الأحوال "هامشية" مناخيًا من حيث غابات المناطق المطيرية المعتدلة المناخ، بسبب ارتفاع درجات الحرارة في فصل الشتاء، ومن غير المحتمل أن يكون لهذا الارتفاع في درجات الحرارة أثر مباشر على الغابات، لكنه قد يسهل غزو الأنواع الأحيائية الأقل تحملاً للصقيع.

٣. التغيرات داخل النظم الإيكولوجية

سيكون للتغيرات المناخية المتوقع حدوثها بتأثير غازات الدفيئة أثر عميق على العلاقات الهيدرولوجية في النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية، وذلك بصورة مباشرة من خلال تغيير مدخلات الهطول والجريان السطحي ورطوبة التربة والغطاء الجليدي وذوبان الثلوج، والتبخر – النتح – وبصورة غير مباشرة من خلال تغير مستويات سطح البحار والبحيرات التي تؤثر على مستويات المياه في النظم الإيكولوجية الساحلية والشاطئية.

ولموسمية سقوط الأمطار تأثيرها أيضًا، إذ قد يؤدي امتداد فصل الجفاف، أو على عكس ذلك، ارتفاع مستويات المياه الجوفية، إلى زيادة حدة مشاكل التملح، وفي مناخات البحر المتوسط والمناطق شبه القاحلة حيث يتجاوز معدل التبخر/النتح معدل الهطول لفترات طويلة، وحيث يحتمل أن تكون زيادة الارتشاح نتيجة لإزالة النباتات أو فرط الري قد رفعت مستوى المياه الجوفية، ويمكن أن يكون تملح التربة السطحية مشكلة كبرى، فمن الممكن لهذا التملح أن يقضي على كل النباتات، ما عدا أشدها قدرة على النمو في التربة الملحية، وأن يزيد من تآكل التربة، وأن يخفض جودة المياه، والتملح مشكلة قائمة بالفعل في العديد من مناطق البحر المتوسط والمناطق شبه القاحلة (مثل ساحل غرب أستراليا، البحر المتوسط، إفريقيا شبه المدارية)، وهو سبب رئيس لزيادة التصحر.

وستؤثر التغيرات المناخية المستحثة بتأثير غازات الدفيئة على بنية وتركيب النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية نتيجة تغير العلاقات داخل هذه النظم الإيكولوجية، مما يؤدي إلى إدخال أنواع أحيائية جديدة.

وبالنظر إلى ما قد يوجد من تغير المناخ من مجموعات جديدة من الأنواع الأحيائية، ستواجه أنواع أحيائية عديدة مناخين متنافسين "دخلاء" للمرة الأولى، وقد تتعرض أنواع محلية بالتوازي مع ما يسببه تغير المناخ من زيادة في تواترات الجفاف والحرائق، وغزو الأنواع، ومن المتوقع أن يتسع وجود بعض الآفات والممرضات نتيجة لتغير المناخ، وأن تزداد الكثافة العددية للحشرات، ومن شأن هذا أن يعرض النظم الإيكولوجية للخطر، وبذلك يؤدي دورًا مهما في تحديد توزع النباتات والحيوانات مستقبلاً.

كما يمكن توقع تفشي الآفات نتيجة لتزايد إجهاد النباتات القائمة وموتها بفعل مجموعة من عوامل الإجهاد التي يحركها المناخ، وثمة مثال من نيوزلندا يتعلق بالزان الصلد، فمن شأن ارتفاع درجة الحرارة ثلاث درجات مئوية أن يزيد الفاقد السنوي من الكربون عن طريق التنفس بنسبة ٣٠ %، ويتجاوز هذا الفاقد الكمية السنوية الإجمالية المخصصة لنمو ساق وفروع الشجرة من هذا النوع، ومع عدم كفاية الاحتياطي لتعويض الأنسجة القائمة، تضعف

الشجـرة وتصـير أكـثر تعـرضـاً للممرضات والحشرات، وفي أعقاب موجات جفاف متكررة، ماتت عدة أنواع من شجرة الزان بفعل الحشرات المزيلة لأوراق الشجر، وسيتفاقم هذا الوضع من جراء التغير المناخي غير المستحث.

ولما كانت الأراضي الرطبة وخاصة الموسمية في المناطق الأشد حرارة، توفر مأوى تتكاثر وتنمو فيه نواقل بعض الأمراض الخطيرة، مثل الملاريا والفيلاريا والبلهارسيا، فسوف تؤدي أي زيادة في متوسـط درجة الحـرارة، وإلـى تغير في توزيع الأراضي الرطبة الموسمية، وتغير التوزع الزمني والمكاني لهذه الأمراض.

ويحتمل جدًا أن يؤدي ارتفاع درجات الحرارة وتغير الهطول إلى زيادة تواتر موجات الجفاف وخطر نشوب الحرائق في العديد من مناطق الغابات، ويمكن أن يؤدي هذا إذا اقترن بزيادة محتملة في كثافة الوقود بسبب الآثار المباشرة لتزايد ثاني أكسيد الكربون المحيط على الطبقات السفلى للغابات، إلى زيادة تعرض الغابات للحرائق، الأمر الذي من شأنه أن يتسبب في تسارع التغيرات في تركيب النظام الإيكولوجي في ظروف المناخ المتغير.

ومن المتوقع حدوث تناقص في التنوع الأحيائي في العالم مع عواقب اجتماعية اقتصادية محتملة نتيجة لتغير المناخ، غير أنه يحتمل أن تنجم أيضًا زيادات في التنوع الأحيائي على الصعيد المحلي، لاسيما في الأجل الطويل، ويرتهن ما ينجم من تأثيرات على التنوع الأحيائي بالتوازن بين التغيرات في التفاعلات بين الأنواع الأحيائية ومدى تكيفها من خلال الهجرة.

ويمكن لارتفاع درجات الحرارة أن يحدث سلسلة من حالات الانقراض بالقضاء على العواشب الرئيسة أو نظائرها الوظيفية في النظم الإيكولوجية الأخرى، ففي الأعوام المئة التي تلت انقراض الأفيال من منطقة هلوهلوي المخصصة للصيد في ناتال، أبيدت أنواع عديدة من الظباء، وانخفضت كثيرًا أعداد الحيوانات التي ترعى في الأراضي المكشوفة مثل النو وظبي الماء.

وقد تؤدي الآثار المباشرة لزيادة تركيزات ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي إلى زيادة معدل نمو النباتات، غير أنه يمكن للتغيرات المستحثة بشريًا في التركيب الكيميائي للغلاف الجوي (مثل الأوزون) والتغذيات المرتدة للنظم الإيكولوجية، أن تقلص هذا الأثر الإيجابي بمرور الوقت.

ومع أن التأثيرات النوعية لارتفاع درجة الحرارة في العالم على أي منطقة أو على أحد الأنواع الأحيائية يعد إلى حد ما مجرد تكهنات، فإنه يمكن التوصل إلى بعض الاستنتاجات الواضحة، منها تغير بنية النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية، واحتمال انتقال هذه النظم من مواقعها، وستبقى الأنواع الأحيائية التي تستطيع أن تتكيف مع هذا الوضع، أما الأنواع الأحيائية الحساسة، خاصة الأنواع التي لا تتوافر لها سوى خيارات محدودة فسوف تتناقص وتختفي نهائيًا.

ولا يزال بحث التأثيرات البيئية لتغير المناخ على النظم الإيكولوجية الأرضية، وما يقترن بها من عواقب اقتصادية اجتماعية في مراحله الأولى، وإن البحوث التي أجريت لا تزال محدودة، أو أنها تتناول الموضوع من منظور ضيق ولم تتناولها من منظور متعدد التخصصات، وأنها تناولت آثار تغير المناخ على النظم الاقتصادية الاجتماعية والبيئية الحالية، ولم تتناول عمليات التكيف الاقتصادي والاجتماعي، أو التأثيرات والعواقب خلال الفترات الانتقالية للنظم الإيكولوجية، إلا أنه يمكن معالجة هذه القيود بما يأتي:

١. إعداد قوائم حصر للأنواع الأحيائية والنظم الإيكولوجية.

٢. استهلال برامج مراقبة متكاملة ومواصلة تنفيذها.

٣. جمع معلومات عن الحساسيات النسبية لدى الأنواع الأحيائية والنظم الإيكولوجية لتغير المناخ.

٤. استهلال ودعم برامج إقليمية ووطنية ودولية في مجالي البحوث والتأثيرات.

٥. توعية مديري الموارد والجمهور بشأن العواقب المحتملة لتغير المناخ على النظم الإيكولوجية الأرضية الطبيعية.

رابعاً: التأثيرات المحتملة لتغير المناخ على موارد المياه

تتسم الموارد المائية السطحية في الأقاليم الجافة بشدة حساسيتها للتغيرات والاختلافات في المناخ، ويحتمل أن يؤدي ارتفاع درجة الحرارة في هذه الأقاليم بين ١-٢ درجة مئوية إلى انخفاض التساقط بنسبة ١٠%، وإلى انخفاض الجريان السطحي السنوي بين ٤٠ - ٧٠ %.

واستنادًا إلى البيانات الاستقرائية والنماذج الهيدرولوجية، فإن الجريان السطحي السنوي أشد حساسية للتغيرات في الهطول منه للتغيرات في درجات الحرارة، غير أنه في المناطق التي يشكل فيها تساقط الثلج وذوبانه الموسمي جزءًا كبيرًا من إمدادات المياه الكلية، يكون التوزع الشهري للجريان السطحي ورطوبة التربة أشد حساسية للحرارة منه للهطول.

ومن المرجح أن يؤدي ارتفاع درجة الحرارة على النطاق العالمي إلى زيادة حدة التأثر في مجال الاستخدامات الحالية للمياه، وتفاقم التضاربات بين الاستخدامات الحالية في معظم المناطق القاحلة وشبه القاحلة.

وإن أشد المناطق تعرضًا للخطر من حيث التهديدات الخطيرة لمعيشة السكان هي شمال أفريقيا ومنطقة الساحل وجنوب أفريقيا، والشرق الأوسط وغربي الجزيرة العربية وجنوب شرق آسيا وشبه القارة الهندية، والمكسيك وأميركا الوسطى وجنوب غرب الولايات المتحدة، وأجزاء من البرازيل، ومنطقة البحر المتوسط في قارة أوربا.

وتعد الدرجة النسبية لإدارة المياه (التخزين مقابل التدفق السنوي المتوسط) محددًا أساسيًا للتكيف مع التبدلات في متوسط التغيرية السنوية، لذا فإنه من الضروري أن يراعى في التصميم المستقبلي لهندسة موارد المياه أن المناخ عملية غير ثابتة، وأن الهياكل التي تصمم على أساس أن يكون عمرها بين ٥٠ ـــ١٠٠ سنة، ينبغي أن يجري تصميمها بحيث تتكيف مع الأحوال المناخية والأحوال الجوية المائية التي قد توجد طوال عمر هذه الهياكل.

وإذا ما أريد إعداد تقديرات جيدة لأحوال الموارد المائية، تصلح لصياغة الخطط والسياسات، فإنه يتعين أن تتضمن الدراسات تقديرات بشأن تواتر الظواهر الهيدرولوجية المستقبلية المحتملة وشدتها وأمدها، وهذا أمر حاسم بشكل خاص بالنسبة إلى تقييم الآثار الواقعة على الزراعة وعلى تصميم نظم إدارة موارد المياه، ولإعداد تقديرات دقيقة إلى حد معقول لإمدادات المياه.

وفي حالات كثيرة يمكن توقع أن تكون التغيرات في الحدود الهيدرولوجية الدنيا والعليا استجابة لارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي أهم من التغيرات في الأحوال الهيدرولوجية المتوسطة، ومن ثم يجب تركيز الاهتمام على التغيرات في تواتر وحجم الفيضانات وحالات الجفاف عند تقييم العواقب المجتمعية للتغيرات في موارد المياه.

أما على الصعيد الإقليمي، فمن المتوقع على أساس المماثلات المناخية القديمة المقترنة بنماذج التوازن المائي على أساس فيزيائي، أن يزيد الجريان السطحي في جميع أنحاء كومنولث الدول المستقلة، وحدوث انخفاض طفيف في الجريان السطحي في السهول الحرجية ومناطق الغابات الجنوبية، ويتوقع زيادة الجريان السطحي الشتوي في مناطق تساقط الثلوج وذوبانها، ويمكن أن تحدث مشاكل فيضان خطيرة في كثير من الأنهار الواقعة في شمال كومنولث الدول المستقلة.

وستتأثر جميع أحواض الأنهار في المناطق الجافة وشبه الجافة في الولايات المتحدة من جراء ارتفاع درجة الحرارة على النطاق العالمي، كما أن الاستخدامات المتنافسة للري الزراعي وإمدادات المياه المحلية وتوليد القدرة الكهرومائية تسبب في إجهاد الشبكة الحالية، ومن المرجح أن تعاني جميع المناطق الأخرى في الولايات المتحدة من التأثيرات الضارة لموارد المياه فيما يتعلق بتوليد الطاقة الكهرومائية أو بالنقص في إمدادات المياه المحلية أو بالري الزراعي.

وقد تحدث زيادة في الهطول والجريان السطحي في الأجزاء الشمالية من بلدان الجماعة الاقتصادية الأوربية، مما قد يتسبب في مشاكل فيضان في البلدان المنخفضة، وقد تشهد بلدان جنوب أوربا انخفاضًا في الجريان السطحي، مما يزيد في نقص إمدادات المياه في هذه المنطقة وستعاني الزراعة منه أشد الآثار ضررًا.

وقد تمر اليابان بفترات جفاف مطولة، وفترات أقصر يكون الهطول فيه غزيرًا، أما في نيوزلندا فإن زيادة الهطول وما يترتب على ذلك من فيضانات قد تؤدي إلى تدهور نوعية المياه السطحية، وفي المملكة المتحدة يتوقع حدوث زيادة في متوسط الجريان السطحي السنوي في معظم أنحاء المملكة، لكن مع اختلاف موسمي أشد في الذروة.

أما على صعيد أحواض الأنهار، يتوقع أن يزيد الجريان السطحي في حوض نهر الفولغا، أما في منطقة الساحل شديدة الحساسية للأحوال المناخية، فإن انخفاض الهطول بنسبة ٢٠-٣٠% سيؤدي إلى انخفاض الجريان السطحي فيها بنسبة تتراوح بين ١٥-٥٩%.

وفي حوض نهر موراي – دارلينج في استراليا، يحتمل تناقص الهطول بين ٤٠-٥٠ % أما في حوض نهر ديلاوير شمال شرق الولايات المتحدة، فيحتمل تناقص الجريان السطحي بنسبة بين ٩-٢٥%، الأمر الذي سيهدد ما تحصل عليه مدن نيويورك وفيلادلفيا من إمدادات المياه (Frederick, Gleick, 2003)[٢٠].

ويعيش ١,٧ مليار نسمة يشكلون نحو ثلث سكان العالم في بلدان تعاني من إجهاد مائي، أي إنها تستخدم أكثر من ٢٠% من مواردها المائية المتجددة ويتوقع أن يرتفع هذا العدد إلى ٥ مليارات نسمة عام ٢٠٢٥م.

إن أهم احتياج أساسي هو إيجاد تفهم متزايد للعلاقات بين التغير المناخي والاستجابة الهيدرولوجية وينبغي أن يتضمن هذا العمل تطوير طرق لترجمة معلومات النماذج المناخية إلى صيغة تعطي بيانات مدخلات ذات مغزى لنماذج شبكات مستجمعات المياه وشبكات موارد المياه، وتحديد مناطق العالم المعرضة للتأثر خاصة في الأقاليم الجافة وشبه الجافة الحساسة بيئيًا.

وتتوافر طرق شتى للحد من احتمال سرعة تأثر النظم المائية بتغير المناخ، وتتضمن الخيارات نظم التسعير ونظم كفاءة استخدام المياه، والتحسينات في البنى الأساسية لإمدادات المياه وغيرها، أما على

الصعيد الوطني، فإن الأولويات تتضمن زيادة التشديد على الإدارة المتكاملة المتعددة القطاعات لموارد المياه، واستخدام أحواض الأنهار كوحدات لإدارة الموارد، وتشجيع الممارسات التسعيرية والإدارة السليمة، وفي ظل تزايد الطلب، وانتشار كثير من النظم البسيطة لإدارة المياه، وحساسيتها للتقلبات في التساقط والجريان السطحي، والوقت الطويل والإنفاق الضخم اللازمين لتنفيذ كثير من تدابير التكيف، يتسم قطاع موارد المياه في كثير من البلدان بسرعة التأثر بالتغيرات المحتملة في المناخ.

خامساً: المستوطنات البشرية

تتأثر المستوطنات البشرية بالمناخ بثلاث طرق رئيسة، هي:

- تتأثر القطاعات الاقتصادية التي تدعم المستوطنة نتيجة للتغيرات التي تطرأ على القدرة الإنتاجية في مجالي الزراعة والمصايد، أو التغيرات التي تطرأ على طلب الأسواق إلى السلع والخدمات المنتجة فيها.
- تتأثر بشكل غير مباشر بعض جوانب البنية الأساسية المادية مثل نظم نقل وتوزيع الطاقة، والصناعات الزراعية وصناعة السياحة والخدمات الحضرية بالفيضانات الساحلية والنهرية، وقد تتأثر السياحة الساحلية والجبلية بسبب تغير أنماط درجات الحرارة وكمية هطول الأمطار الفصلية، وارتفاع مستوى سطح البحر.
- قد يتأثر السكان تأثراً مباشراً بسبب الأحوال الجوية المتطرفة أو التغيرات التي تطرأ على الحالة الصحية أو بسبب الهجرة، وقد تؤدي نوبات الأحوال الجوية المتطرفة إلى تغيرات في معدلات الوفيات أو الإصابات أو المرض، وقد تؤثر تحركات السكان بسبب تغير المناخ إلى تغير في أحجام وخصائص المجموعات البشرية، مما يؤدي في تغير الطلب على الخدمات الحضرية.

ستتعرض بلدان بأكملها مثل جزر المالديف وتوفالو وكيريباتي للخطر بسبب ارتفاع لا يتعدى مترًا في مستويات سطح البحر، وحيث تتعرض دلتا الأنهار والمناطق الساحلية المزدحمة بالسكان في بلدان مثل مصر وبنجلاديش والهند والصين وأندونيسيا للإغراق حتى من مجرد ارتفاع معتدل في مستوى سطح البحر على النطاق العالمي، كذلك ستتعرض مناطق ساحلية في دول صناعية مثل الولايات المتحدة واليابان للخطر بالرغم من أن المتوقع أن تكون لدى هذه الدول الموارد المطلوبة لمواجهة هذا التحدي.

وتتمثل أكثر المخاطر التي تتهدد المستوطنات البشرية بفعل تغير المناخ في الفيضانات والانهيالات الأرضية الناجمة عن الزيادة المتوقعة في شدة هطول الأمطار والأعاصير المدارية.

وبالإضافة إلى تعرض المناطق الساحلية للإغراق فإن المستوطنات البشرية قد تتعرض للجفاف الذي يمكن أن يضر بإمدادات الأغذية وبتوافر موارد المياه، وقد يؤثر نقص المياه الذي يسببه عدم انتظام هطول الأمطار على البلاد النامية بشكل خاص، مما يسبب نقصًا في الكتلة الجوية، الأمر الذي قد يسبب مشاكل خطيرة لإنتاج الطاقة محليًا.

ومع ارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي في المناطق ذات التربة الصقيعية قد يؤدي إلى توسع في المستوطنات البشرية باتجاه القطبين، فإن ذوبان التربة الصقيعية قد يؤدي إلى تصدع البنية والنقل، وإلى التأثير سلبيًا على استقرار المباني القائمة، وعلى ظروف البناء في المستقبل.

وقد يكون أشد تأثيرات تغير المناخ خطورة ذلك التأثير على الهجرة البشرية حيث ينزح الملايين بسبب تآكل السواحل وإغراق المناطق الساحلية والجفاف الشديد، وأغلب الظن أن كثيرًا من المناطق التي يفرون إليها لا تتوافر بها الخدمات

الصحية وغيرها من خدمات الدعم بما يكفي لتوفير سبل الراحة للوافدين الجدد، وقد تتفشى الأوبئة من خلال مخيمات ومستوطنات اللاجئين لتنتشر في المجتمعات المحيطة، وكثيرًا ما تؤدي إعادة التوطين إلى إجهادات نفسية واجتماعية وقد يؤثر هذا على صحة ورفاه السكان النازحين.

سادساً: الطاقة

من بين أكثر تأثيرات تغير المناخ المحتملة على الدول النامية تعرض الكتلة الحيوية في كثير من هذه الدول للخطر، وهي مصدر رئيس للطاقة في إفريقيا جنوب الصحراء وفي العديد من الدول النامية، ويعتمد أكثر من ٩٠ % من الطاقة في بعض البلدان الإفريقية على الطاقة من الكتلة الحيوية (خشب الوقود)، ويمكن توقع زيادة الجفاف في بعض البلدان أن يحدث خللاً في مصادر الطاقة، إذ قد تحدث آثار تعويضية تتمثل في سرعة زيادة خشب الوقود بسبب زيادة ثاني أكسيد الكربون.

ويمكن أن تحدث التغيرات في المناخ على توزع الأشكال الأخرى من الطاقة المتجددة المحتملة كالطاقة الشمسية والطاقة الريحية، كما يمكن لتغير المناخ بما يحدثه من تغير في توافر موارد المياه، أن يجعل من بعض مرافق القدرة الكهرومائية الحالية شيئًا بطل استعماله ويزيد من اضطراب تخطيط الطاقة في المستقبل، وسيزيد ارتفاع درجة الهواء من استهلاك الطاقة في تكييف الهواء بينما سيخفضه بالنسبة إلى التدفئة.

سابعاً: النقل

تأثير تغير المناخ على قطاع النقل في البلدان المتقدمة يكمن في التغيرات الناجمة عن السياسات التنظيمية، أو تغير الاستهلاك بغرض تقليل غازات الدفيئة المتصلة بالنقل، ونظرًا لأن قطاع النقل يعد مصدرًا رئيسا لغازات الدفيئة، فقد استهدف بالفعل على أنه مصدر رئيس للتخفيضات المحتملة في انبعاثات غازات الدفيئة مع احتمال إضافة قيود على حركة السيارات الخاصة والوقود المستخدم في الحركات وانبعاثاته وتزايد استخدام وسائل النقل العام بكفاءة.

وقد تؤثر التغيرات في مستويات مياه البحيرات والأنهار بشكل خطير على الملاحة وتكاليف صنادل نقل البضائع، وستكون الطرق السريعة أو الجسور في المناطق الساحلية مهددة بخطر ارتفاع مستوى سطح البحر أو في المناطق الجبلية حيث يمكن لاحتمال زيادة كثافة سقوط الأمطار أن يتسبب في حدوث انزلاقات طينية، وسيؤدي تقلص الثلج والجليد وانخفاض مخاطر تكوم الصقيع إلى تحقيق وفرة في صيانة الطرق السريعة.

كما أن وطأة الحرارة على القضبان الحديدية متواضعة، ولو أن وطأة الحرارة على القضبان يمكن أن تزيد من الشواغل المتعلقة بالسلامة في فترة الصيف بالنسبة لبعض خطوط السكك الحديدية، وأن تقلل من القدرة التشغيلية أثناء الفترات التي ترتفع فيها الحرارة على نحو غير معتاد، ويمكن أن يزداد انفصال القضبان بسبب الفيضان.

وقد تتعرض البنى الأساسية الخاصة بالنقل البحري للخطر ومن أمثلة ذلك الموانئ ومرافق الرسو التي يهددها مستوى سطح البحر والعواصف، وقد تزداد حدة الأعاصير المدارية ويكون لذلك عواقب وخيمة على النقل العابر للمحيطات وهياكله الأساسية، وقد يوفر تقلص الجليد في البحار الوصول بدرجة أكبر إلى الموانئ الشمالية بل وقد ييسر استخدام المحيط المتجمد الشمالي استخدامًا منتظمًا في النقل البحري، وقد يؤدي إلى زيادة غاطس السفن المسموح به للسفن التي تستخدم قنوات ضحلة.

ثامناً: الصناعة

إن التغيرات في توافر وتكلفة الأغذية والألياف على الصعيدين الإقليمي والعالمي يمكن أن تؤثر تأثيرًا بالغًا على تنافسية واستمرارية صناعات المشتقات

مثل تجهيز الأغذية، والمنتجات الغابية والورقية، والمنسوجات والملبوسات، ويمكن توقع أن يكون للتغير في المناخ تأثيرات على توافر وتكلفة الأغذية والألياف والمياه والطاقة، الأمر الذي يتفاوت بشكل ملحوظ من منطقة إلى أخرى.

وتوجه الصناعات الثقيلة ضرورة إعادة التكيف مع أوضاع جديدة مثل قيود تحديد الموقع عبر الحدود والآليات الدولية لتطوير ونقل التكنولوجيا الجديدة، بل وقد تصبح كفاءة استخدام الطاقة عاملاً تنافسيًا أكثر أهمية في صناعة الصلب والألمنيوم وغيرها من الصناعات المعدنية وصناعة السيارات، كما قد تؤدي الشواغل العامة بشأن تقييد انبعاثات غازات الدفيئة إلى إتاحة الفرص للحفاظ على الطاقة أو للصناعات القائمة على التكنولوجيا النظيفة، وقد تتمكن الصناعة في الدول الصناعية من التكيف مع التغيرات الكثيرة المصاحبة لارتفاع درجة الحرارة على النطاق العالمي، ورغم ذلك قد يؤدي العجز في رأس المال في الدول النامية التي يمكن أن تتأثر بالفيضانات أو الجفاف أو إغراق السواحل إلى تقييد قدرة الصناعة على وضع استراتيجيات فعالة للاستجابة.

تاسعاً: الصحة

يتميز البشر بقدرة كبيرة على التكيف مع الظروف المناخية، وقد حدثت التكيفات عبر آلاف عديدة من السنين، ويوحي معدل التغيرات المناخية المقدرة بأن تكلفة التكيف قد تكون كبيرة في المستقبل، وسيكون لتغير المناخ آثار كبيرة على صحة الإنسان، بعضها إيجابي، ولكن معظمها سلبي، وهناك قرائن تشير إلى أن التغيرات في الحالة الصحية قد حدثت في الواقع، نتيجة للاتجاهات المرصودة في المناخ على مر العقود القليلة الماضية.

ويمكن لعدد أكبر من الموجات الحارة أن يزيد من مخاطر الارتفاع المفرط في معدل الوفيات، ومن المحتمل أن تؤدي زيادة الإجهاد بفعل الحرارة في فصل الصيف إلى زيادة الوفيات والأمراض الناجمة عن الحرارة، ويمكن توقع أن تتجاوز الزيادة في الوفيات الناجمة عن الحرارة عدد الوفيات التي يتم تفاديها بتقليل ضراوة البرد في الشتاء، ويبدو من المحتمل أن يؤدي ارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي ونفاد الأوزون الستراتوسفيري إلى جعل ظروف تلوث الهواء أكثر سوءًا، خاصة كثيراً من المناطق الحضرية المزدحمة بالسكان والشديدة التلوث ولاسيما بين المسنين والمرضى والذين لا تتاح لهم فرص تكييف الهواء، ويمكن للتعديلات في معدلات التفاعل الكيميائي الضوئي فيما بين الملوثات الكيميائية في الغلاف الجوي، والمستحثة بالتغير المناخي، أن تزيد من مستويات العوامل المؤكسدة بما يؤدي إلى تأثير ضار بالصحة البشرية (WHO, WMO, UNEP, 2003)[٢١].

ومن المحتمل أن يؤدي تزايد الإشعاع فوق البنفسجي "ب" الناجم عن نفاد طبقة الأوزون الستراسفيرية، إلى زيادة حدوث سرطان الجلد وحالات الكترا كتا والعشى الثلجي، ويتوقع لتزايد مخاطر حدوث سرطان الجلد أن ترتفع إلى أقصى حد بين القوقازيين أصحاب البشرة البيضاء في مناطق دوائر العرض العليا (WHO, UNEP, 2003)[٢١].

وقد يكون من الآثار الرئيسة الأخرى لارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي انتقال أمراض تتحملها ناقلات مثل البعوض والقراد وغيره من الطفيليات صوب القطب في كل من نصفي الكرة الأرضية، وتتسم الأمراض الطفيلية والفيروسية باحتمال تزايدها وعودة دخولها في بلدان عديدة.

وربما أثرت تغيرات جودة المياه وتوافرها في الصحة البشرية، وتترتب على المجاعة وسوء

التغذية المستحثين بالجفاف عواقب وخيمة للغاية على صحة البشر وبقائهم، وقد تؤدي الندرة المحتملة للكتلة الحيوية التي تستخدم في الطهي وتزايد صعوبة الحصول على مياه الشرب المأمونة بسبب الجفاف إلى زيادة سوء التغذية في بعض البلدان النامية.

إن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتغير المناخ يشكل خطرًا على صحة الإنسان، ومن المحتمل أن تسبب خسائر كبيرة في الأرواح وتمس المجتمعات وتزيد تكاليف الرعاية الصحية وعدد أيام العمل المفقودة.

وستتسع المنطقة الجغرافية لانتقال الملاريا استجابة للزيادات في متوسط درجة الحرارة على النطاق العالمي، مما سيرفع النسبة المتأثرة من سكان العالم من نحو ٤٥ % إلى نحو ٦٠ % بحلول النصف الآخر من هذا القرن، ويمكن أن تعاني المناطق التي تستوطن فيها الملاريا حاليًا من انتقال مكثف لهذا المرض في حدود ٥٠ – ٨٠ مليون حالة إضافية سنويًا إلى إجمالي عدد الإصابات السنوية التي تصل حاليًا إلى ٥٠٠ مليون إصابة، ويمكن حدوث بعض الزيادات في الإصابة بالأمراض المعدية التي لا تحملها النواقل مثل الكوليرا، نتيجة لارتفاع درجات الحرارة وزيادة الفيضانات.

ويمكن أن تؤثر التغيرات التي تطرأ على تغذية وصحة الفقراء، ويحتمل أن يؤدي انخفاض غلات المحاصيل الزراعية في البلدان النامية التي يوجد بها نحو ٨٠٠ مليون نسمة من البشر المصابين بنقص التغذية في الوقت الحاضر إلى ازدياد أعدادهم في هذه الدول وخاصة في المناطق المدارية.

عاشراً: تلوث الهواء

في بعض البلدان المتقدمة يجري بالفعل تنفيذ استخدام أكاسيد الكبريت وأكاسيد النيتروجين ووسائل التحكم في عوادم السيارات لتحسين جودة الهواء في المناطق الحضرية، وسيحتاج الأمر تضمين التخطيط في المستقبل الشواغل المتعلقة بعقوبات الطاقة الممكنة والتأثيرات الشاملة لإجراءات التحكم هذه في انبعاثات غازات الدفيئة.

وإضافة إلى ذلك يبدو أن من المحتمل لارتفاع درجات الحرارة على النطاق العالمي واستنفاد الأوزون الستروتوسفيري أن يزيدا من تفاقم مشاكل الأوزون التروبوسفيري في المناطق الحضرية الملوثة، ويمكن لارتفاع درجة حرارة التروبوسفير المستحث بتأثير ظاهرة الدفيئة المعززة أن يغير معدلات التفاعل المتجانس والمتغاير والذوبان في ماء السحب والانبعاثات من أسطح البحر والتربة والنبات، وترسب غازات جوية مختلفة، بما فيها بخار الماء والميثان فوق أسطح النباتات، ويمكن للتغير المتنبأ به في أنماط الغطاء السحابي وفي استعداد النطاق السفلي للغلاف الجوي، وفي الحركة والهطول، أن يركز الملوثات أو يخففها، ويغير أنماط توزعها ومعدلات تحولها في القطاعات الإقليمية أو المحلية، ويمكن لحدوث تغير في تكوين الإيروسول بالتحول الجوي من أكاسيد النتروجين وثاني أكسيد الكبريت والغبار الذي تذروه الرياح من الأراضي القاحلة أن يؤدي إلى تغيرات في الرؤية والألبيدو، وربما زادت الخسائر المادية الناجمة عن ملوثات الهواء الحمضية وغيرها من أنواع الملوثات بسبب ارتفاع مستويات الرطوبة.

إلى جانب تأثيرات تزايد الإشعاع فوق البنفسجي "ب" على الصحة البشرية، فأنه يؤثر بدرجة ملموسة على النباتات الأرضية والكائنات البحرية، وربما أحدث تزايده أثرًا ضارًا في غلات المحاصيل.

وعند تغلغله داخل منطقة سطح المحيط حيث تعيش بعض الكائنات البحرية قد يحدث أثرًا ضارًا بالنباتات البحرية الحية العالقة، بما يؤدي إلى احتمال تقليل الإنتاجية البحرية ويؤثر في إمدادات الأغذية العالمية،

كما يؤدي إلى الإسراع في تدهور البلاستيك وغيره من مواد التغليف المستخدمة خارج المباني.

وتتوافر مناهج شتى للحد من احتمال سرعة تأثر تلوث الهواء بتغير المناخ، منها:

١. إيلاء أولوية عالية لتقدير مدى تعرض الدول خاصة دول العالم الثالث، لكسب مصادر الطاقة أو فقدانها، مثل القدرة الكهرومائية والكتلة الحيوية والطاقة الريحية والشمسية، وفحص البدائل المتوافرة في ظل الظروف المناخية الجديدة.

٢. بحث قدرة المجموعات السكانية المعرضة للخطر على التكيف، خاصة المرضى والكهول، مع تزايد الإجهاد الحراري بالإضافة على احتمال تزحزح الأمراض التي تحملها ناقلات وفيروسات جغرافيًا.

٣. تحديد فئات السكان والإنتاج الزراعي والصناعي المعرضة للمخاطر في المناطق الساحلية المعرضة للإغراق بسبب ارتفاع مستوى سطح البحر بمقادير مختلفة وبسبب العواصف العامة.

٤. القدرة على تقييم تأثيرات تغير المناخ وإدماج هذه المعلومات من خلال إيجاد قدرات محلية لتقييم تأثير التغير في المناخ في هذه البلدان.

تدابير التكيف مع تغير المناخ في دولة الإمارات العربية المتحدة

وفقًا لتصور الانبعاثات العالمية، ينتظر لتغير المناخ على النطاق العالمي أن يرفع متوسط مستوى سطح البحر بمقدار متر واحد بحلول عام ٢١٠٠، وإذا ما حدث ذلك، فإن آلافاً من الكيلومترات المربعة من المناطق الساحلية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وخاصة الأراضي المنخفضة، ستتعرض للإغراق، ويمكن للغمر أن يهدد الزراعة والحيوانات الزراعية والمستوطنات البشرية والمرافق السياحية، وستتقدم مياه البحر المالحة إلى داخل اليابس مما قد يهدد إمدادات المياه والزراعة فيها، ويمكن أن يؤدي فقدان النظم الأيكولوجية الساحلية إلى تهديد موارد مصايد الأسماك والمنتجعات الساحلية.

ويعيش الكثير من سكان دولة الإمارات العربية المتحدة على بعد لا يزيد عن متر واحد من المد المرتفع، كما يمكن أن تخسر الكثير من شواطئها وأراضيها الصالحة للزراعة، مما قد يؤدي إلى تصدع اقتصادي واجتماعي شديد.

إن الاستجابة المتوافرة لارتفاع مستوى سطح البحر في دولة الإمارات العربية المتحدة ينبغي أن يقع ضمن ثلاثة خيارات هي:

١. التراجع: لا يتم اتخاذ إي إجراءات لحماية الأراضي الساحلية المنخفضة من غمر مياه البحار، وأن تتركز جهود الحكومة على نقل الناس والنظم الإيكولوجية إلى داخل الأراضي اليابسة، ويعود هذا الاختيار إلى الارتفاع المفرط في تكاليف الحماية.

٢. الاستيعاب: لا يتم بذل جهود لحماية الأراضي المهددة بالغمر، بل تتخذ تدابير للتمكين من سكن هذه المناطق، وقد تشمل الاستجابات ضمن هذا الخيار إقامة ملاجئ من الغمر ورفع المباني على أعمدة، وتحويل الأراضي الزراعية إلى مزارع لتربية الأسماك، أو زراعة أنواع أحيائية تتحمل الإغراق والملوحة.

٣. الحماية: وضع استراتيجية للحماية لكل موقع بعينه، مثل إقامة أسوار وسدود بحرية وزراعة نباتات لحماية الأراضي من البحر، بحيث يمكن الاحتفاظ باستخدامات الأرض الموجودة بالفعل.

وتوجد تأثيرات متنوعة لكل من هذه الخيارات من النواحي البيئية والاقتصادية والاجتماعية، فالتراجع يمكن أن يؤدي إلى خسارة في الممتلكات، وإن إعادة التوطين هي عملية باهظة التكاليف، وستظهر مشكلة لاجئين، ويمكن لحماية التنمية الموجودة بالفعل من

ارتفاع مستوى سطح البحر بناء دفاعات ساحلية باهظة التكاليف، كما يمكن أن تكون للحماية تأثيرات سلبية على مصائد الأسماك والحياة البرية والسياحة.

إن التخطيط الساحلي على الصعيد الوطني في دولة الإمارات العربية المتحدة يتطلب:

١. وضع خطة قومية شاملة لإدارة المناطق الساحلية في المدى القصير من أجل:

١-١ مواجهة ارتفاع مستوى سطح البحر وغيره من تأثيرات تغير المناخ.

١-٢ تقليل المخاطر التي يتعرض لها السكان إلى حدها الأدنى، مع الإقرار بضرورة حماية النظم الإيكولوجية الساحلية والمحافظة عليها.

٢. تحديد المناطق الساحلية المعرضة للمخاطر، ويحتاج الأمر إلى جهود وطنية من أجل:

٢-١ تحديد الأعمال والموارد التي تتعرض للمخاطر بسبب ارتفاع مستوى سطح البحر بمقدار متر واحد.

٢-٢ تقدير ما يلحق بها من تأثيرات الاستجابة التكيفية.

٣. توفير متطلبات ضمان ألا تؤدي التنمية الساحلية إلى زيادة مدى التعرض لارتفاع مستوى سطح البحر، وتشمل الإجراءات إقامة الحواجز والسدود.

٤. استعراض وتعزيز التأهب لمواجهة الطوارئ وآليات الاستجابة في المناطق الساحلية، ووضع خطط للتأهب ومواجهة الطوارئ بغية تقليل مدى التعرض للعواصف الساحلية وذلك من خلال تحسين التخطيط للإجلاء واستحداث آليات دفاع ساحلي تراعي تأثير ارتفاع مستوى سطح البحر.

وينبغي الاستفادة الكاملة من الصكوك والمؤسسات القانونية القائمة المتعلقة بتغير المناخ وزيادة تعزيزها، والاستعانة بالمنظمات الدولية للحصول على دعم مالي لمواجهتها.

إن بحث خيارات التكيف يعد من الأمور المهمة لعدد من الأسباب، منها إنه بالنظر إلى الاعتقاد باحتمال حدوث فاصل زمني بين الانبعاثات والتغير المناخي الذي يعقبها، لذا فإن تنفيذ تدابير التكيف يعد ضروريًا بغض النظر عن إجراءات تقييدية قد تتخذ، كما أن التغيرية المناخية الطبيعية ذاتها تستدعي إجراءات التكيف.

ولابد من تحقيق الحد الأقصى من قدرة المناطق الساحلية في دولة الإمارات العربية المتحدة على التكيف مع ارتفاع مستوى سطح البحر المنتظر وعلى تقليل مدى تعرضها للعواصف، وبحث التأثيرات المحتملة لتغير المناخ على الأمن الغذائي وتوافر المياه والنظم الإيكولوجية والتنوع البيولوجي.

الاستنتاجات والتوصيات

المناخ هو نتيجة تفاعلات معقدة لعمليات تنطوي على عدة وسائل (الغلاف الجوي، المحيطات، اليابسة، الجليد، الغلاف الحيوي...الخ)، ولا بد من أخذها بعين الاعتبار على نحو متسق وبطريقة فعالة وشاملة، ومن الناحية التاريخية فجميع التخصصات التي أسهمت في فهم النظام المناخي قد نمت مستقلة بعضها عن بعض بصورة شبه تامة، وأصبح من الضروري للتوصل إلى فهم أكمل أن توحد المعارف المكتسبة من هذه التخصصات، وأن نتحرك نحو تنفيذ عمليات رصد جديدة، بأسلوب متكامل ومتسق.

ويمكن اعتبار المناخ موردًا طبيعيًا قيماً له أهمية اقتصادية واجتماعية هائلة، ولكنه يستخف به عادة، وعندما نتعرض لتغير المناخ، أو ننظر في إمكانية حدوث تغيرات مناخية طويلة الأجل، ندرك الأهمية العلمية للمعلومات المتعلقة بالمناخ، وينبغي حماية هذا المورد والتكيف معه بحكمة، ولتحقيق هذا الهدف، توجد ضرورة ضمنية لوجود خدمات مناخية مناسبة كمدخل لا غنى عنه لإدارة الموارد الطبيعية، وهذا يضع الدول أمام تحدي التعزيز والتعاون في بناء

القدرات العلمية وتدريب الفنيين في مجالات البحوث وبناء القدرات لتساهم في تحليل وتوزيع المعلومات المناخية لتطبيقها في مجال التنمية المستديمة.

إن من أوجه القصور الحالية في معالجة التغير المناخي عدم وجود رصدات منهجية طويلة الأجل وعالمية النطاق، خاصة في المحيطات التي تغطي ٧١ % من سطح الكرة الأرضية، وأي إمكانية للتنبؤ بتطور المناخ تتطلب أن يؤخذ سلوك المحيطات في الحسبان، فالمحيطات مصدر ومصرف في الوقت ذاته لثاني أكسيد الكربون وغيره من غازات الدفيئة، وواضح أن مما يخفف استجابة الغلاف الجوي لتزايد حرارة الأرض هو امتصاص المحيطات لثاني أكسيد الكربون، كما أن المحيطات تؤدي دورًا حاسمًا في الدورة العالمية للتبخر وسقوط الأمطار.

ويمكن أن يكون لتغير المناخ المستحث بشريًا عواقب هائلة على النظم الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية في العالم، وينبغي لكل دولة أن تتخذ خطوات لفهم التأثيرات الناجمة عن هذا التغير على سكانها ومواردها، ولا بد من اتخاذ تدابير معينة في أعقاب تقديرات التأثير المحتمل على الغلاف الجوي والنشاط البشري.

إن قدرة دول العالم، ومنها دولة الإمارات العربية المتحدة على التكيف مع التغيرات المناخية المحتملة، وعلى التقليل من مساهمتها في هذه تحتاج إلى المساعدة في استنباط وتنفيذ خيارات مناسبة للاستجابة، بما في ذلك تطوير التكنولوجيا ونقلها، والتثقيف والإعلام الجماهيري، وحشد الجهود لتقدير التأثيرات المحتملة لتغير المناخ، والتصرف حيال هذه المشكلة، ولا تستطيع الدولة بشكل منفرد حل هذه المشكلة، فالأمر يقتضي تضافر الجهود على الصعيدين الإقليمي والدولي لبلوغ هذه الغاية.

ولأجل التكيف مع تغير المناخ العالمي، أو التخفيف من آثاره على الصعيد الوطني، أوصت الدراسة

١. وضع إستراتيجية وطنية، أو سياسة مناخية وطنية شديدة التوافق مع متطلبات الاتفاقية الإطارية المتعلقة بتغير المناخ وبروتوكول كيوتو.

٢. حصر مصادر ومصارف انبعاثات غازات الدفيئة على الصعيد الوطني باستخدام المنهجيات التي وضعتها الهيئة الحكومية المعنية بتغير المناخ.

٣. إجراء تقديرات للتأثير المحتمل لتغير المناخ، بما فيها دراسات لمدى سرعة التأثير بارتفاع مستوى سطح البحر، وللآثار الواقعة على قطاع الزراعة والمياه وغيرها من القطاعات المهمة.

٤. تحتاج دولة الإمارات العربية المتحدة إلى موارد إضافية لدعم جهودها الرامية إلى تقرير الأنشطة التي تسهم في تقيد انبعاثات غازات الدفيئة، والتكيف مع الآثار البيئية لتغير المناخ، ويمكن أن نسجل مجالات التعاون في الأمور الآتية:

٤-١ زيادة ترشيد استخدام التقنيات الزراعية السليمة التي تقلل من الآثار السلبية على المناخ.

٤-٢ تيسير وتطوير التكنولوجيات النظيفة والمأمونة.

٤-٣ استخدام موارد الطاقة بكفاءة وتنمية مصادر طاقة نظيفة ومتجددة، كالطاقة الشمسية وطاقة الرياح والطاقة الكهرومائية،حيثما كان ذلك عمليًا.

٥. تنمية الموارد البشرية اللازمة لمعالجة مشكلة تغير المناخ.

٦. وضع برامج للدراسات والتدريب في مشكلة تغير المناخ ومعالجة آثاره.

٧. وضع سياسات وبرامج للتأهب لمواجهة الطوارئ والكوارث.

٨. تقدير المناطق المعرضة لخطر ارتفاع مستوى سطح البحر، ووضع خطط إدارة شاملة لتقليل تعرض السكان والمناطق الساحلية للخطر.

٩. درجة عالية من التعاون مع المنظمات الدولية المتخصصة.

مصادر البحث

١. أوباسي ،أ..ب.غوردين ، المنظمة العالمية للأرصاد الجوية – خمسون عاماً من الخدمة، رسالة من أمين عام المنظمة العالمية للأرصاد الجوية بمناسبة اليوم العالمي للأرصاد الجوية لعام ٢٠٠٠، جنيف ، سويسرا، ٢٠٠٠م.

٢. برنامج الأمم المتحدة للبيئة، أمانة تغير المناخ، اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ، نيروبي، كينيا، يوليو ١٩٩٩.

٣. Climate Change Secretariat , UN-FCCC , The Kyoto protocol to the Convention on the Climate Change Boon, Germany, 2000.

٤. Bolin, B., Climate change and their effects on the biosphere, Geneva Switzerland, WMO-No.542, 1980.

٥. IPCC, IPCC Guidelines for National Greenhouse Gas Inventories, Cambridge Univ. press, Cambridge, U.K.,Vol.1., 2004.

٦. ماجد عبدالله المنيف، البيئة العالمية والتغير المناخي وآثارهما الاقتصادية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٢٥، العدد ٤ شتاء ١٩٩٧، جامعة الكويت، الكويت.

٧. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Climate Change 2001: The Scientific Basis, Watson, R.T. and the Core Writing Team (Eds.),IPCC, Geneva, Switzerland.

٨. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Climate Change 2001: Synthesis Report, Watson, R.T. and the Core Writing Team (Eds.), Cambridge University Press, Cambridge, UK.

٩. برنامج الأمم المتحدة للبيئة، أمانة تغير المناخ، اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ، مصدر سابق.

١٠. عادل عوض، ظاهرة الاحترار العالمي وآثارها البيئية والصحية: استراتيجيات ملحة، قضايا استراتيجية، العدد ٦، المركز العربي للدراسات الاستراتيجية، دمشق، سوريا، يونيو ٢٠٠١.

١١. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Climate Change 2001: Impacts, Adaptation & Vulnerability, James J. McCarthy, Osvaldo F. Canziani, Neil A. Leary, David J. Dokken and Kasey S. White (Eds.), Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2001.

١٢. أوباسي، شدة توقع التغير المناخي على التطور الاجتماعي الاقتصادي في العالم الثالث، مجلة العلوم، المجلد ١٧، العدد ١٠، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، دولة الكويت، أكتوبر ٢٠٠١.

١٣. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Climate Change 2001: Impacts, Adaptation & Vulnerability, OP.CIT.

١٤. Kenneth D. Frederick, Peter H. Gleick, Water & Global Climate Change, Pew Center on Global Climate Change, , Arlington, VA, USA, Sept. 2003.

١٥. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Land Use, Land-Use Change and forestry. 2000, T. Watson, Ian R. Noble, Bert Bolin, N. H. Ravindranath, David J. Verardo and David J. Dokken (Eds.), Cambridge University Press, Cambridge, UK.

١٦. Richard M. Adama, Brian H. Hurd, Jhon Reilly, Agriculture & Global Climate Change, Pew Center on Global Climate Change, Arlington, VA, USA, February 2003.

١٧. Jay R. Malcolm, Louis F. Maryland, Ecosystem & Global Climate Change,

Pew Center on Climate Change, Arlington, VA , USA, December 2002.
١٨. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Land Use, Land- Use Change, and Forestry. 2000, Op.Cit.
١٩. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Land Use, Land-Use Change, and Forestry. 2000, Op.Cit.
٢٠. Kenneth D. Frederick, Peter H. Gleick, Water & Global Climate Change, Op. Cit.
٢١. WHO, WMO, UNEP, Climate change and human health, A. J. McMicheal, A. Haines, R. Slooff, and S. Kovats, editors, 2nd Ed, Horey Studios, Geneva, Switzerland, 2003.
٢٢. WMO, UNEP. The changing Ozone Layer, Rumen D. Bojkov Geneva, Switzerland, 2003.

جرائم الأحداث في ظل العولمة .. الثوابت والمتغيرات

Crimes under globalization .. Variables and invariables

*Shraif Talaat Al- Saaid

أ. شريف طلعت السعيد *

Abstract

The study is aiming to zoom in the juvenile's delinquency so as to analyze the indications and reasons for the increasing and multifarious juveniles' crimes all over the world – including the Arabic and Islamic world – especially under the globalization phenomena with all its dimensions and consequences. The study aims to psychologically, socially and legally identify the juvenile's delinquency phenomena. We stop at Kuwaiti law as a prototype for Arabic and Gulf laws by having quick glance on it to know more about the legal dimensions for juveniles delinquency, come close to the crimes world to understand the criminal behavior and its motives, namely the psychological motives and also the economical and social motives for children crimes specially in Gulf societies.

The researcher has stopped on the globalization phenomena with all its dimensions and indications concentrating on the communicational, cultural and ideological dimensions. He analyses the international motives influence on increasing the crime in general and the juvenile's crime in particular. The globalization phenomena carries by itself many risks and challenges as it gives away chances and advantages to those who can masterfully deal with it. The study monitored the globalization reflection on the juveniles' behaviors and manners and its reflection on the increasing juvenile's crimes with the huge and rapid progress in communication and transportation technology which enables people all over the world to be in touch.

The researcher also steps at the rule of the family and the school, to monitor the reasons for the juveniles delinquency, and the rule of media and punishment & in habilitation foundations, how can these affect the juveniles delinquency, how to avoid its disadvantages, how to develop its strategy in dealing with children and teenagers to prevent them from falling into the world of crimes. The study concludes with the modern trends to fact the juvenile's delinquency phenomena and the instant and future solution for the juveniles delinquency.

ملخص

تحاول الدراسة الاقتراب من ظاهرة انحراف وجنوح الأحداث في محاول لتحليل أبعاد دلالات وأسباب تزايد وتنوع جرائم الأحداث في مختلف أنحاء العالم ــ وفي العالمين العربي والإسلامي بطبيعة الحال ــ خاصة مع بزوغ ظاهرة العولمة بأبعادها وتداعياتها المختلفة، وقد حاولت الدراسة تعريف ظاهرة جنوح الأحداث نفسياً وسيكولوجياً واجتماعياً وقانونياً، كما حاولت التوقف عند القانون الكويتي للأحداث كنموذج للقوانين العربية ــ الخليجية ــ وقراءته بصورة سريعة لتكثيف الضوء حول الأبعاد القانونية لظاهرة انحراف الأحداث وجنوحهم، واقتربت كذلك من عالم الجريمة للإحاطة بطبيعة السلوكيات المجرمة وأبرز العوامل والمسببات التي تؤثر فيها، مركزة على الأسباب والأبعاد النفسية للجريمة وكذا العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة في ظاهرة جرائم الأطفال المتزايدة مع التركيز على المجتمعات الخليجية.

وتوقف الباحث لدى ظاهرة العولمة بأبعادها المتعددة ودلالاتها المتباينة مركزاً على الأبعاد الاتصالية والثقافية والفكرية لهذه الظاهرة؛ وذلك لدى تحليله لأثر الأبعاد والمؤثرات الدولية على تزايد الجريمة عامة وجرائم الأحداث بالتحديد، إذ تحمل ظاهرة العولمة في طياتها مخاطر وتحديات عديدة مثلما تقدم فرص ومكاسب لمن يستطيع التعامل معها بمهارة، ولذا فقد رصدت الدراسة انعكاسات العولمة على سلوكيات وأخلاقيات الأحداث وتأثيرها على تزايد جرائم الأحداث في ضوء التقدم الهائل والمتسارع لتقنيات وتكنولوجيا الاتصال والانتقال والتواصل بين البشر في شتى أصقاع الأرض.

كما عرض الباحث ــ في سياق محاولته رصد أسباب الجنوح ــ على تحليل أدوار الأسرة والمدرسة ووسائل وأدوات الإعلام والمؤسسات العقابية والتأهيلية ومدى تأثيرها على انحراف الأحداث وكيفية تجنب سلبيات كافة هذه المنظمات والمؤسسات وتطوير أساليب تعاملها وتفاعلها مع الأطفال والمراهقين محاولة للوقاية من مخاطر الجنوح والسقوط في فخ الجريمة والانحراف، واختتمت الدراسة بالتوقف عند الاتجاهات الحديثة لمواجهة ظاهرة جنوح الأحداث والحلول الآنية والمستقبلية لظاهرة جنوح الأحداث.

*Political and Economical self-Researcher. Kuwait.

* باحث حر في مجال السياسة والاقتصاد، الكويت

توطئة

لم تعد قضية انحراف الأحداث في المجتمعات العربية عامة والمجتمعات الخليجية على وجه الخصوص قضية شباب منحرفين لهم مشكلاتهم التي تدفعهم إلى تجاوز ومخالفة القوانين والتشريعات أو الخروج على القيم والعادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع، بل بات النظر إليها كمشكلة اجتماعية لها أبعادها الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية الخطيرة التي تهدد كيان المجتمع وتقوض أمنه واستقراره، ووجود هذه المشكلة في المجتمع يعكس مدى الخلل القائم في النظم الاجتماعية والقانونية والثقافية في هذا المجتمع.

ومما لاشك فيه أن مشكلة الأحداث في الدول الخليجية قد باتت تأخذ طابعاً يستثير قلق الكثير من المؤسسات الأهلية والرسمية، وتشير الإحصائيات والمؤشرات إلى ارتفاع احتمالات تفاقم هذه المشكلة في المستقبل القريب، خاصة في ظل التطورات المتسارعة التي تشهدها هذه الدول في شتى المجالات، علاوة على أن ما شهدته هذه الدول من تغيرات وتطورات حضارية وانتقالها من ظروف حضارية إلى ظروف أخرى لا يدخل في إطار التطور الاجتماعي التدريجي الذي تتعرض له المجتمعات في العادة، مما ساعد على ظهور بعض السلوكيات الشاذة التي تحتاج على مزيد من البحث والدراسة لمواجهتها والقضاء عليها.

وبلا جدال فقد كان التطور الحضاري المذهل الذي صاحب اكتشاف النفط وتدفقه في دول الخليج وما ترتب عليه من تحولات وتغيرات أحد أهم الأسباب التي ساهمت في ظهور مشكلة انحراف الأحداث في هذه البلدان، إذ كان من الضروري للخدمات والمرافق في كافة القطاعات في هذه الدول أن تتطور ومن ثم كان ضرورياً الاستعانة بالعمالة الأجنبية لتقوم بتنفيذ المخططات والمشروعات والخطط التنموية الجديدة، وكانت المحصلة لذلك خليط من الجنسيات بدأت تتوافد على هذه البلدان مما أثر على مجتمع القبيلة والعشيرة بعناصره وأسسه وسماته المميزة؛ فبدأ يتفكك رويداً رويداً ليحل محله مجتمع جديد به العديد من اللغات والثقافات والديانات والقيم والتقاليد المختلفة والمتباينة، ومع زيادة اختلاط الجنسيات الوافدة وتجانسهم داخل المجتمعات الخليجية المغلقة المحكوم بعادات وتقاليد وقيم تختلف كلياً – أو جزئياً – عن تلك التي جاءت تحملها الجنسيات الوافدة؛خرج جيل – أجيال – جديد تنتابه الحيرة وتتجاذبه الثقافات المتباينة والتقاليد والأفكار المختلفة، ويحاصره السؤال الأهم هل يتمسك بتقاليد وأعراف وثقافة الآباء والأجداد؟أم يتبع الجديد القادم مع الوافدين والمغاير للموروث الثقافي والفكري والمختلف عن العادات والتقاليد المتأصلة؟وكان نتيجة ذلك التساؤل المحوري ظهور نوع من القلق والارتياب داخل نفوس هذا الجيل الجديد المشتت بين مغريات الحياة الجديدة وأصالة الثقافة والتقاليد العريقة، أي أنه يمكننا القول أن هذه الطفرة الحضارية المواكبة لاكتشاف النفط وتدفقه في دول الخليج العربي كان لها أثراً سلبياً على الأحداث في هذه البلدان؛وذلك لما تبعها من ظواهر اجتماعية وثقافية جديدة كتفكك الأسرة وانتشار ظاهرة الزواج من أجنبيات وظهور جيل لا يشعر بالانتماء ولا الولاء للأسرة أو المدرسة أو الوطن...!!! وقد صاحب هذه التغيرات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية

تغير في كافة المؤسسات الاجتماعية العاملة في ميادين الضبط الاجتماعي كالأسرة والمدرسة والمسجد والحي وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ومن هنا يمكن القول أن مشكلة انحراف الأحداث في الدول الخليجية — العربية عموماً — ما هي إلا مظهر من مظاهر التفكك في النظم الاجتماعية والأنماط الثقافية في المجتمع، وأحد إفرازات هذا التغير الذي طرأ على القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع.

لا نغفل هنا أن العالم بأسره قد شهد منذ العقد الأخير من القرن العشرين جملة تطورات في مجالات الاتصالات والتقنيات الإعلامية والاقتصادية، صاحبت بزوغ وانتشار ظاهرة العولمة بدلالاتها وأبعادها المتعددة والمتباينة، وما رافقها من انفتاح السماوات والفضاءات الإعلامية والاتصالية والثقافية بين مختلف الحضارات والثقافات والشعوب وزيادة درجة التفاعل والانفعال والتأثر بين البشر في مختلف أنحاء العالم، وبطبيعة الحال يبدو الأطفال والمراهقين أكثر الفئات عرضة للتأثر بالأنماط السلوكية والقيمية الغربية وما تحويه من نسق قيمي وأخلاقي مغاير للسلوكيات والأخلاقيات العربية والإسلامية وما يشكله ذلك من تحد حضاري كبير علاوة على خطورته على الأمن والاستقرار الاجتماعي.

لا نستطيع هنا أن نتجاهل الآثار السلبية للعولمة في التأثير على النسق القيمي والمحتوى الأخلاقي والمجتمعي للقيم، وعلى تنميط نماذج أخلاقية وسلوكية لا يتفق معظمها مع ثقافات وأخلاقيات الكثير من شعوب وحضارات العالم، ومن خلال التكرار وإلحاح الصورة المنقولة عبر شاشات التلفاز العالمية ومن خلال الأفلام والدراما الغربية — الأمريكية تحديداً — شديدة الإبهار يكتسب الفعل اللاأخلاقي مساحة تجعله مقبولاً ومستساغاً اجتماعياً ويصبح — رغم قبحه وتشوهه — وسيلة للتعامل الإنساني والاجتماعي اليومي المتكرر، هنا نؤكد على خطورة تأثير آليات ووسائل الإعلام الغربية ودورها شديد السلبية في نشر قيم — هدامة أو تخريبية — مخالفة للمخزون القيمي وللنسق الأخلاقي المعاييرى في الدول العربية والإسلامية، وهو الأمر الذي يترتب عليه آثار شديدة الخطورة في الأجلين القصير والمتوسط، علاوة على تأثيرها — شديد السلبية أيضاً — على تعديل وتغيير ومسخ ذلك المخزون القيمي والسلوكي والأخلاقي الأصيل على المدى الطويل واستبداله بآخر مختلف — تمام الاختلاف — عن البيئة والوسط المجتمعي العربي، مما يؤدي إلى إحداث سلسلة من التشوهات والاختلالات السلوكية والاجتماعية والقيمية الخطيرة برنامج ستار أكاديمي، أغاني الفيديو كليب البرونو كليب العارية، الأفلام السينمائية المعتمدة على ثنائية العنف والجنس، برنامج الرئيس ...نماذج إعلامية واضحة، ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل يمتد ليشمل محاولة إعطاء هذه الأفعال والممارسات اللاأخلاقية — والتي يقع كثير منها في دائرة التحريم — مسميات ومصطلحات جديدة تضفي عليها أبعاد جديدة — لا تشملها أصلاً بطبيعة الحال — وتمنح أصحابها سمة التواؤم مع أخلاقيات وتطورات العصر ومواكبة سلوكيات العولمة، فتغدو الرشوة على سبيل المثال (إكرامية وفهلوة وهدية)، وتصبح الوساطة والمعرفة الشخصية والمحسوبية معايير

محددة للوصول إلى الكثير من المواقع والمناصب، ناهيك عن أنها أصبحت بالفعل الأداة الأولى ـ ليس من المستبعد أن تصبح الوحيدة عما قريب ـ للحصول على عمل..!!!

ويشكل تنامي الجريمة في العالم أحد أبرز وأهم الظواهر اللافتة في عالمنا المعاصر خاصة مع ظهور أنماط أشكال وأنماط وآليات جديدة ومبتكرة من الجرائم وتوظيف مرتكبيها للتقنيات والتكنولوجيا الحديثة.

ويربط الرافضون لظاهرة العولمة وانعكاساتها بين تزايد معدلات الفقر وصعوبات الحياة من ناحية، وتزايد معدلات الجريمة والعنف والإرهاب من ناحية أخرى، كما يري البعض أن تراجع الحدود وتحرير التجارة قد سهلا النشاطات الإجرامية عبر الحدود الدولية، وخاصة غسيل الأموال وعصابات الجريمة المنظمة، الأمر الذي أدي إلى انتقال الجرائم والأنشطة غير المشروعة من النطاق المحلي إلى النطاق العالمي، ونشأت إلى جانب اقتصاد العولمة والتجارة الدولية المعلنة، شبكات موازية من الاقتصاد الخفي تعمل في مجالات التهريب، تجارة المخدرات، غسيل الأموال، وغيرها من النشاطات الاقتصادية غير المشروعة، ويطلق البعض على نشاط المافيا والأنشطة الاقتصادية غير المشروعة مصطلح العولمة الخفية، وتصاعدت بشكل غير مسبوق كافة أشكال هذه الجرائم تعددت وتباينت أنماطها، وزادت قسوة الجريمة وتعقدت شبكاتها، وظهرت أنواع وأنماط عديدة جديدة ومبتكرة من الجرائم القرصنة الإليكترونية، غسيل الأموال، ... كما أثرت تفاعلات عصر العولمة فعلاوة على انتشار وسائل الاتصال الحديثة، والتقدم التقني والتكنولوجي الهائل في زيادة درجة العنف والدموية والقسوة والوحشية بين فئات وطبقات عدة.

وعلى سبيل المثال فقد اتخذت الجريمة في الولايات المتحدة أبعاداً بحيث صارت وباء واسع الانتشار، ففي ولاية كاليفورنيا والتي تمثل بمفردها المرتبة السابعة في قائمة القوى الاقتصادية العالمية فاق الإنفاق على السجون المجموع الكلي لميزانية التعليم، وهناك٢٨مليون مواطن أمريكي، أي ما يزيد على عشر السكان قد حصنوا أنفسهم في أبنية وأحياء سكنية محروسة، ومن هنا فليس بالأمر الغريب أن ينفق المواطنون الأمريكيون على حراسهم المسلحين ضعف ما تنفق الدولة على الشرطة، وفي هذا الصدد نلاحظ أن ظاهرة فتح الأبواب على مصراعيها أمام التجارة الحرة باسم حرية السوق قد رافقتها نسبة مهولة من ازدياد معدلات الجريمة، فقد ارتفع حجم المبيعات في السوق العالمية لمادة الهيروين إلى عشرين ضعفاً خلال العقدين الماضيين، أما المتاجرة بالكوكايين فقد ازدادت خمسين مرة.

كما أنه ثمة مخاوف جدية من افتراض ذوبان الهوية القومية والثقافية في إطار الثقافة التي تطرح على الصعيد العالمي بوصفها ثقافة كونية أو عالمية مع الوعي بكونها ثقافة غربية أساساً وأمريكية في المحل الأول، هذه الثقافة التي تسعى بآليات متعددة إلى إدماج غيرها من الثقافات الوطنية والقومية تحت دعاوى أنها المستقبل الموحد للبشرية وأن التاريخ يتوقف وينتهي عندها، وأن عملية الإدماج يمكن أن تنطوي على عناصر صدام بين الحضارات.

وفي دراسة جرى تقديمها لمؤتمر الأمم المتحدة لمنع الجريمة عقد في القاهرة عام ١٩٩٥تبين أن

الولايات المتحدة تشهد أعلى معدل في الجرائم وأن تكلفة الجريمة في النهاية تصل إلى ٤٢٠ مليار دولار[١]، ويرى د. بطرس غالي — الأمين العام السابق للأمم المتحدة — أن الجريمة المنظمة تضرب الدول والقارات كافة دون استثناء، وأنها قد أصبحت ظاهرة عالمية في الدول الغنية كما في الدول الفقيرة وفي الدول الصناعية كما في الدول النامية، وحذر من أن الجريمة المنظمة على الصعيد العالمي يمكن أن تسحق أسس النظام الديمقراطي العالمي وتفسد عالم الأعمال والقادة السياسيين وحياة المجتمعات الديمقراطية[٢].

والمتتبع لمجريات الأحداث على الساحة الإقليمية والدولية يتبين بما لا يدع مجالاً للشك استفحال ظاهرة العنف وتنامي فعل الجريمة، بحيث أصبحت سمة مميزة لهذا العصر وهو ما يخشى معه أن تكون أكثر تدميراً للبنى الاجتماعية والعلائقية في السنوات القادمة، مما يستوجب التعامل معها باعتبارها مرضاً اجتماعياً يستدعي المواجهة ويتطلب تعاون الجميع، مؤسسات أهلية ورسمية ودولية، من أجل محاصرة الانعكاسات السلبية الكائنة والمحتملة لهذه الظاهرة الخطيرة.

ويمكننا القول أن مشكلة الجنوح من أكبر المشاكل التي تواجهها المجتمعات المعاصرة ولا سيما جنوح الأحداث الصغار، ويزداد تفاقم هذه المشكلة بسبب انشغال الآباء والأمهات وانصرافهم عن توجيه الرعاية الأبوية والأشراف الدقيق لأبنائهم، وضعف الرقابة الأسرية وفتور سلطان الأسرة، كما يتأثر جنوح الأحداث بموجات السخط والغضب والتمرد العالمية التي تنتشر بين الشباب ولذلك ينخرط الشباب في جماعات تجرفها البدع والموضات والشطط والأفكار الخاطئة والمتطرفة، وتنغمس في تعاطي المخدرات والخمور، والمجتمعات العربية كغيرها من المجتمعات تعاني من مشكلة جنوح الأحداث وإن تفاوت النسبة والخطورة من بلد إلى أخر ومن قطر إلى ثان، إلا أنها جميعها تحتاج على بذل المزيد من العناية والاهتمام لمواجهة هذه الظاهرة بحسم للحفاظ على جسد المجتمع من استشراء الأمراض الاجتماعية وتغلغلها فيه، وللخوض بنجاح معركة المواجهة مع التأخر والتخلف والانتقال إلى مراحل التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تعد مسيرة متواصلة مستمرة ومن ثم فهي تحتاج الاهتمام بالمورد البشري الذي يعد العنصر الأكثر أهمية في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إذ يعد الإنسان عصب أي تطور أو نهضة تنموية ولذلك فنحن في حاجة شديدة إلى إعادة أولئك المارقين أو الذين تجرفهم تيارات الجريمة والانحراف أو الذين يصبحون فريسة التسول والتشرد والضياع والذين يركنون إلى البطالة والكسل والتراخي والارتماء في براثن الجريمة إلى جادة الصواب وأن نعيد تكييفهم وتأهيلهم النفسي والاجتماعي والأسري والتعليمي والمهني والخلقي والروحي حتى نحيل هؤلاء إلى طاقة منتجة وخلاقة ونجعل منهم ثانية أعضاء صالحين في المجتمع عبر عملية إعادة دمج وتأهيل إلى مجتمعاتهم، علاوة على أننا في حاجة إلى استعمال كل وسائل الوقاية الممكنة لمنع تزايد عددهم والوقاية من الجنوح.

وبلا جدال فإنه في ظل ازدياد انتشار الجريمة وتغير أنماطها وظهور أنواع وأشكال جديدة منها على ساحة المجتمع، وفي ضوء بروز عوامل سببية تدفع للجريمة والجنوح والانحراف والإدمان والإرهاب والتطرف وخاصة تلك

الجرائم البشعة التي يهتز لها ضمير الإنسان مثل جرائم الأقارب واعتداء الأبناء على الآباء وقتل الزوجات والأزواج والأجداد، في ضوء كل ذلك لا يسع الباحث العربي إلا محاولة الاقتراب من هذه الظواهر وتكثيف الضوء على أبعادها ودلالاتها وتوجيه الأنظار إلى أسبابها ومحاولة اقتراح البرامج والحلول الممكنة لمكافحة الجريمة ومنع تزويدها بروافد جديدة تتمثل في الشباب والمراهقين والصبية وما يعرف اليوم بأطفال الشوارع وهم فئة من الأطفال المشردين الذين لا مأوى لهم، ودونما شك فإن السلوك الإجرامي سلوك معقد تتدخل فيه العديد من العوامل والمتغيرات والأسباب ولذلك يتعين تحليل هذا السلوك ومعرفة دوافعه وبواعثه والعوامل التي تمهد له أو تهيئ الفرد كي يكون مجرماً.

ويتسع مفهوم الجريمة ليشمل العديد من الأفعال والسلوكيات التي يعاقب عليها قانون الدولة في مكان محدد وفي زمان معين وبذلك تصبح الجريمة انتهاك للقانون والقواعد الأخلاقية، ومن هنا كانت بعض الأفعال مؤثمة في بعض المجتمعات وغير ذلك في مجتمعات أخرى مثل الإجهاض واحتساء الخمر، كما تختلف الأفعال المجرمة في نفس المجتمع من عهد إلى آخر، مثلما تتباين العقوبة المفروضة على نفس الفعل الإجرامي من وقت لآخر، ويمكننا القول أن الجريمة عالم متباعد الأطراف واسع الانتشار في هذه الأيام مما يتطلب تضافر قوى المجتمع كله من رجال الأمن في منع الجريمة ومكافحتها باستخدام مناهج القيم ووسائله الحديثة ومن بينها دراسة الجريمة في ضوء علوم الطب والتشريح والفسيولوجيا والبيولوجيا وعلم الاجتماع والتربية وعلم النفس والطب النفسي والانثروبولوجيا والعلوم القانونية والنظم الاقتصادية، وكذا مشاكل المجتمع كالبطالة والفقر والغلاء والإدمان والتفكك الأسرى والانفتاح الإعلامي والثقافي والإمكانات الأمنية والعوامل الوراثية المسؤولة عن الجريمة انطلاقاً من الاتجاه الذي يتبناه الباحث وهو الاتجاه متعدد العوامل في تفسير الجريمة وكذلك النظرة الشمولية للأمن.

الإطار النظري للدراسة

سوف يحرص الباحث في هذا المبحث على التمهيد لدراسته بإطار نظري بالصورة التي تساعد على فهم أبعادها المختلفة وتحليل ديناميانها والاقتراب من ظاهرة جنوح الأحداث ومحاولة تكثيف الضوء عليها سعياً لفهم طبيعتها وأسبابها ومحاولة اقتراح البرامج والحلول وسبل الوقاية والعلاج.

المطلب الأول: جنوح الأحداث..المعنى والدلالات

الحدث في اللغة: الأحداث في اللغة هم حديثو السن، ورجل حدث أي شاب، فإن ذكرت السن قلت حديث السن، وغلمان حدثان أي أحداث، وجاء في لسان العرب أن حداثة السن كناية عن الشباب، فيقال شاب حديث وحدث فتى السن، ورجال أحداث السن وحدثانها وحدثاؤها، ويقال هؤلاء قوم حدثان جمع حدث وهو الفتى وكل فتى من الناس والدواب والإبل حدث والأنثى حدثه[٣].

الانحراف في اللغة: الانحراف في اللغة يعني الميل إلى حرف أي جانب، وانحراف عن الطريق أي مال وانحرف عن الصواب، ابتعد عنه[٥]، ونسبة الانحراف إلى الأحداث تعني حالة معينة من السلوك غير المستقيم تقرن بهم.

تعريف جناح الأحداث: من الصعوبة إيجاد تعريف شامل لمفهوم جناح الأحداث، إذ لا يزال وضع تعريف جامع مانع مطلباً يتعذر تحقيقه لأنه موضع اختلافات واسعة فقهية ومنهجية بين رجال القانون وعلماء النفس والاجتماع، الأمر الذي يبرز وجهات نظر مختلفة وآراء متعددة حول طبيعة جناح الأحداث وتحديد الأنماط السلوكية الجانحة التي ينبغي إدراكها في مضمون جناح الأحداث.

وتاريخياً فقد ظهر مفهوم جنوح أو انحراف الأحداث Juvenile Delinquency في عام١٨١٥بعد محاكمة خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين الثامنة والثانية عشرة عاماً بعقوبة الإعدام أمام محكمة Old Bailey الجنائية وكان نتيجة ذلك أن ظهرت مشكلة إجرام الأحداث كمشكلة اجتماعية مما دفع ببيتر بدفورد إلى القيام بإنشاء جمعية لحماية الأحداث الجانحين بلندن لبحث أسباب انتشار إجرام الأحداث وقد اختلف مضمون تعبير Juvenile Delinquency باختلاف الدول وتعاملها مع ظاهرة انحراف وجنوح الأحداث، ففي أمريكا يعني ارتكاب الأحداث لجرائم طبقاً للقانون مضافاً إليه سلوكهم غير الاجتماعي، في حين أنه في أوروبا يدل على مجموعة الأحداث مرتكبي الجنايات والجنح أو ذوى السلوك المنحرف طبقاً للقانون كالتشرد والدعارة..، وجدير بالذكر أنه في عام ١٩٥٥ عقد أول مؤتمر للأمم المتحدة للوقاية من إجرام الأحداث بجنيف سعياً للوصول لتعريف عام للمقصود بالأحداث الجانحين وعقد المؤتمر الثاني بلندن١٩٦٠، وصدرت عنه توصية تقرر أن الأحداث الجانحين هم مرتكبي الجرائم والمخالفات المنصوص عليها في القانون الجنائي وكذلك تلك الأفعال التي لا تدخل ضمن نطاق القانون الجنائي لكنها تشكل سلوكاً سيئاً وعدم تكيف مع المجتمع ينتج عنه خطورة في المستقبل(٥).

التعريف الاجتماعي للحدث الجانح: يرى علماء الاجتماع أن الحدث الجانح هو كل طفل أو شاب ينحرف بسلوكه عن المعايير الاجتماعية السائدة بشكل كبير يؤدى إلى إلحاق الضرر بنفسه أو بمستقبل حياته أو بالمجتمع ذاته، وترجع المدرسة الاجتماعية جناح الأحداث إلى تأثير البيئة المحيطة به والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها الحدث، فالانحراف وفقاً لهذه المدرسة يعتبر وليداً للبيئة التي يعيش فيها الحدث ويعتبر ضحية من ضحاياها، وأسباب الانحراف عديدة ومتنوعة إلا أن أهمها التفكك الأسري وكثرة الخلافات بين الوالدين، وجهل الآباء في أساليب التربية الصحيحة وضعف الوازع الديني، ولم يحدد التعريف الاجتماعي ماهية المعايير الاجتماعية التي يمكن أن توضع ضمن الأنماط السلوكية الجانحة، ومن هنا يمكن إدخال أنماط سلوكية قد لا تشكل جريمة أو جناح ضمن المظاهر السلوكية المضادة للمجتمع، وهذا يعنى أن ثقافة المجتمع وأيدلوجيته هي التي تحدد الأنماط السلوكية المنحرفة مما يعنى أن تحديد الأنماط السلوكية الجانحة يختلف من مجتمع لآخر؛ لذلك قد نجد بعض المجتمعات لا تدخل بعض الأنماط السلوكية التي يرتكبها الأحداث ضمن الجناح مثل تعاطى المسكرات أو التدخين أو الممارسات الجنسية الشاذة ضمن الأنماط السلوكية الجانحة، لأنها لا تخالف المعايير السائدة في ذلك المجتمع، في حين أنها في مجتمعات أخرى تعتبر من الجرائم والانحرافات والسلوكيات الجانحة، ويذهب البعض إلى أن ظاهرة انحراف الأحداث هي ظاهرة اجتماعية تصيب المجتمعات جميعها أياً كان مستوى أو درجة تقدمها ونموها، ويذهب الآخرون إلى أن

هذه الظاهرة هي سلوك مضاد للمجتمع مخالفاً للقانون نتج عن اضطراب اجتماعي وضغط اقتصادي وصراع نفسي أو جسماني لتؤدي جميعها إلى هذه الظاهرة.

التعريف النفسي للحدث الجانح: يرى علماء النفس أن الحدث الجانح هو طفل يعاني من اضطرابات نفسية وصراعات نفسية يفصح عنها بأشكال من السلوك المنحرف، وبأسلوب يؤذي نفسه أو غيره، هو بذلك لا يختلف عن المريض النفسي، أي أن المدرسة النفسية تركز على شخص الحدث المنحرف دون النظر إلى الأفعال التي يرتكبها، وترجع المدرسة النفسية الجناح إلى نوع من الصراع بين الهو ممثل الغرائز والشهوات من جهة وبين الأنا الأعلى ممثل الضمير والمجتمع وقيمه من جهة أخرى، والأنا تحاول التوفيق بين متطلبات الهو ومتطلبات الأنا الأعلى، فإذا لم تتمكن من التوفيق بينهما وقعت ضحية لأحد الطرفين وأصبح الشخص مضطرباً أو منحرفاً.

المطلب الثاني: التعريف القانوني للحدث الجانح قراءة سريعة في قانون الأحداث الكويتي رقم ٨٣/٣

نصت معظم القوانين والتشريعات الدولية على رعاية الطفولة والأسرة وحماية النشء من كل خطر يهدد حياته وحريته، وقد حددت هذه القوانين والتشريعات قواعد خاصة تحدد المسئولية الجزائية للأحداث الجانحين، تختلف عن تلك القواعد التي تحدد مسئولية البالغين، لأن الإجرام عند الكبار يرجع في الغالب إلى روح إجرامية تأصلت في نفوسهم، والعقوبة في حقهم تستهدف تحقيق العدالة ومنعهم من العودة للإجرام، أما الأحداث فإن الإجرام لديهم في الغالب يرجع إلى فساد البيئة التي يعيشون فيها، وبالتالي فإنهم لا يخضعون للتدابير التي يخضع لها البالغون، لأن صغر السن من الأسباب الطبيعية التي تدل على فقدان الإدراك والتمييز وحرية الاختيار، وهذا لا يعني انتفاء كل المسؤولية عن الأحداث بل يخضعون لتدابير تستهدف دمجهم في المجتمع وتسهم في تقويمهم وحمايتهم من المؤثرات المفسدة وإعادة تأهيلهم ليعودوا إلى المجتمع أفراداً صالحين؛ إذ أن إصلاح المجرم الصغير وتهذيبه يعد أمراً يسيراً إذا ما قورن بالمجرم البالغ.

ويعتبر قانون الأحداث الكويتي رقم٣/١٩٨٣مثالاً للتشريعات العربية ونص في المادة الأولى فقرة (ز) على أن شرطة الأحداث"هي كل جهاز من أجهزة الشرطة يعين لغرض التحريات والتحقيق الابتدائي في قضايا الأحداث"، وقدر أصدر وزير الداخلية القرار رقم ١٤٥ لسنة ٨٣ بتاريخ ١٩٨٣/٦/١ في شأن التنظيم الهيكلي لوزارة الداخلية والذي تضمن الأمر بإنشاء إدارة شرطة الأحداث وحددت اختصاصاتها كما نص عليها القانون وجعلت تبعيتها للإدارة العامة للمباحث الجنائية، وأنيطت بها مهمة التفرغ التام للتعامل مع الأحداث المنحرفين والمعرضين للانحراف بمجرد ضبطهم وحتى التصرف النهائي من قبل الجهات المختصة وإحاطتهم بالرعاية والاهتمام وضمان عدم اختلاطهم بالمتهمين البالغين تحت أي ظرف من الظروف، وقد كان الهدف من إنشاء شرطة الأحداث الجمع بين الصفة الشرطية إضافة إلى الصفة الاجتماعية، خلافاً لطبيعة عمل الشرطة العادية.

ويعد قانون الأحداث في الكويت خطوة حضارية هامة إذ أنه ساهم في وضع القواعد الأساسية للتعامل مع الأحداث بما يحفظ كرامتهم ويحميهم من الانحراف أو عوامل التعرض له، وترتكز فلسفة هذا القانون من أن الحدث يعتبر شخصاً

مريضاً يحتاج إلى العلاج وليس مجرماً يستحق العقاب، وجدير بالذكر أنه قبل صدور هذا القانون لم تكن هناك تشريعات أو قوانين خاصة بالأحداث، فقد كان الحدث يعاقب عن ارتكابه جريمة أو مخالفة وفقاً لنصوص قانون الجزاء الكويتي الذي لم يتطرق لكيفية معالجة مشاكل الأحداث والإجراءات التي تتخذ في حقهم إلا في المواد (٨، ١٩، ٢٠، ٢١) والتي كانت قاصرة عن مواكبة الارتفاع المتزايد في معدلات الجرائم التي يرتكبها الأحداث، أي أن هذا القانون قد جاء استجابة لتصاعد ظاهرة جنوح الأحداث وزيادة معدلات الجرائم التي ترتكبها هذه الفئة، إذ رأى المسئولين أن رعاية الأحداث ووقايتهم من الانحراف وعلاج مشكلاتهم في سن مبكرة، ورعاية المنحرف وتقويمه لجعله فرداً صالحاً في المجتمع هو الخط الأول للدفاع الاجتماعي ضد الجريمة حيث دلت البحوث والدراسات أن الحدث المنحرف هو النبتة الأولى للمجرم البالغ وهذا ما أشارت إليه المذكرة التفسيرية لقانون الأحداث بصورة صريحة.

والجناح من الناحية القانونية هو كل فعل أو نوع من السلوك أو موقف يمكن أن يعرض على المحكمة ويصدر فيه حكم قضائي، ويعرف منير العصرة انحراف الأحداث من الوجهة القانونية بأنه "الحدث في الفترة بين التمييز وسن الرشد الجنائي الذي يثبت أمام السلطة القضائية أو سلطة أخرى مختصة بأنه قد ارتكب إحدى الجرائم أو تواجد في إحدى حالات التعرض للانحراف يحددها القانون"[٦] والحدث المنحرف هو كل شخص يصدر ضده حكم من إحدى المحاكم تطبيقاً لتشريع معين، ويعرف قانون الأحداث الكويتي رقم٣/٨٣ الحدث على أنه "كل شخص ذكر كان أو أنثى لم يبلغ من السن تمام الثامنة عشرة"ووفقاً للتعريف القانوني يتحدد جناح الأحداث بعنصرين أساسين هما:

١. السن وقت ارتكاب الجريمة.
٢. الفعل الذي ارتكبه الحدث يجب أن يعتبر جريمة وفقاً لنصوص القانون.

أي أن التعريف القانوني يهتم أساساً بالتركيز على الفعل الإجرامي ذاته دون النظر إلى الأسباب أو الدوافع، وبالتالي فإنه يحرص على توافر أركان الجريمة المادية والمعنوية ويشترط وجود تهمة محددة بنص في القانون، وأن يثبت تجريم الفاعل عن التهمة، فالحدث وفقاً للنظرة القانونية يظل بريئاً حتى تثبت إدانته وجناحه وإن ارتكب سلوكاً يعد مخالفاً لمعايير المجتمع وقيمه، ويمكن تحديد بعض القصور في التعريف القانوني لجناح الأحداث بما يلي:

١. إغفال أنماط سلوكية منحرفة وشاذة تخالف معايير المجتمع لعدم وجود نصوص يعاقب عليها القانون.
٢. إدخال أنماط سلوكية لا تخالف معايير المجتمع ضمن الأنماط السلوكية الجانحة التي يعاقب عليها القانون، مثال ذلك مخالفة قانون الإقامة، فإن الحدث في مثل هذه المخالفات يجرم في حين أنه لا ذنب له ولا تقصير في هذه التهمة، وإنما الجريمة والتقصير ينبغي أن يكون على ولي الأمر لا على الحدث، ودونما شك فإن تجريم الأحداث في قضايا مخالفة قانون الإقامة أدى إلى ارتفاع المعدل السنوي لقضايا الأحداث وزيادة مؤشرات الجريمة، تراوحت نسبة قضايا مخالفات قانون الإقامة بالنسبة لإجمالي قضايا الأحداث في الكويت بين ٢٤% عام ١٩٩٣ و٧% عام ٢٠٠٠.
٣. فلسفة القانون الجنائي تقوم على حماية المجتمع وتحقيق العدالة بردع المجرم بالعقاب،

دون التدخل في الوقاية من الجريمة قبل وقوعها.

وقد ميز قانون الأحداث الكويتي بين نوعين من الأحداث:

الأول: وهو الحدث المنحرف وقد عرفه القانون بأنه"كل حدث أكمل السنة السابعة ولم يبلغ تمام الثامنة عشرة وارتكب فعلاً يعاقب عليه القانون".

الثاني: وهو الحدث المعرض للانحراف وقد عرفه القانون بأنه كل حدث لم يبلغ تمام الثامنة عشرة من عمره ووجد في إحدى الحالات التالية: التسول، الهروب من البيت، ممارسة أعمال تتصل بالدعارة والفجور، ليس له وسيلة مشروعة للعيش، ليس له محل إقامة مستقر، مخالطة المتشردين أو المشتبه فيهم، إذا كان مارقاً من سلطة أبويه أو من سلطة ولي أمره..الخ.

مادة٢: تحديد سن الحدث بشهادة ميلاد رسمية أو الجهة الطبية.

مادة٥: سن المسئولية الجزائية ٧ سنوات.

مادة٦: التدابير التي توقع على الحدث الذي أتم ٧ سنوات ولم يكمل ١٥ سنة تتمثل في كل من: التوبيخ ــ التسليم ــ الاختبار القضائي ــ الإيداع بمؤسسة رعاية الأحداث ــ الإيداع بالمأوى العلاجي، وتتضمن المواد ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠، ١١ تعريفات للتدابير السابقة.

مادة ١٢: يحكم على الحدث بتدبير واحد مناسب إذا ارتكب جريمتين أو أكثر مرتبطة.

مادة ١٣: ينتهي التدبير حتماً ببلوغ الحدث ٢١ سنة.

مادة١٥: لا تحسب أحكام محكمة الأحداث ضمن السوابق.

مادة١٩: تقوم هيئة رعاية الأحداث بعرض الأحداث المعرضين للانحراف على نيابة الأحداث لتقديمه للمحاكمة ليتخذ ضده تدبير تسليم لولى أمره، تسليمه لعائل مؤتمن، تسليمه لأحد مؤسسات رعاية الأحداث.

مادة٢٢: حبس الحدث المنحرف احتياطاً لمدة أسبوع؛ لمصلحة التحقيق أو الحدث نفسه.

مادة٢٩: تجرى محاكمة الحدث في غير علانية.

مادة٤٠: واجبات مراقب السلوك:

١. تنفيذ متطلبات الاختبار القضائي.
٢. تنفيذ متطلبات التحقيق الاجتماعي.
٣. تنفيذ متطلبات الإفراج تحت الشرط.
٤. تنفيذ متطلبات أي تدبير آخر تعهد به إليه محكمة الأحداث.

مادة٤٣: يجوز الإفراج عن الحدث المنحرف شريطة أن:

١. قضاء نصف المدة.
٢. أن يكون قد سلك سلوكاً حسناً خلال تلك الفترة.
٣. أن يتوقع منه أن يسلك سلوكاً حسناً بعد الإفراج عنه(٧).

الجريمة...المفهوم والأشكال

جرائم الأحداث.. رؤى نفسية واجتماعية

يمكننا القول أن تاريخ الجريمة مرتبط ارتباطاً لصيقاً بالوجود البشري، وكلنا يعرف قصة قتل قابيل لأخيه هابيل والتي يمكن اعتبارها أولى الجرائم في تاريخ البشرية، وقد اختلف الباحثون في تفسير أسباب الجريمة ودوافعها، كما اختلفوا كذلك في اعتبارها متأصلة في الإنسان وموروثة أم أنها سلوكاً مكتسباً، وانقسموا بين تيار يقوده العالم الإيطالي سيزار لامبروزو الذي ربط بين السلوك الإجرامي وبين التكوين الجسماني والبيولوجي للفرد وتيار آخر يربط السلوك والفعل الإجرامي بالعوامل الاجتماعية

والاقتصادية وبالظروف النفسية والحاجات التي يعيشها الإنسان المجرم ونحن نميل إلى هذا التيار دونما رفض قاطع للاتجاه الأول، ويعرف قاموس علم النفس السلوك الإجرامي بأنه يتمثل بمجموعة من الميول القوية التي تفعل بطريقة مضادة لقوانين المجتمع ولعاداته، وشخصية الإنسان المجرم تتصف بالانطواء واللامبالاة العاطفية والعدوانية والأنانية المفرطة وسرعة السقوط في الرذيلة وقصر النظر وسهولة اختراع القصص التبريرية[٨]، ويمكن تعريف الجريمة بأنها "الخروج عن المبادئ وقواعد السلوك التي يحددها ويرسمها المجتمع لأفراده، وهى من الوقائع الاجتماعية التي لازمت المجتمعات البشرية منذ أقدم عصورها وعانت منها الإنسانية على مر الأجيال، وهي ليست فعلاً مطلقاً بل فعلاً نسبياً تحدده عوامل كثيرة كالزمان والمكان والثقافة"[٩]، في حين أن الانحراف يعني جميع أنماط السلوك التي لا تتفق مع المعايير الاجتماعية حتى لو لم يكن هذا السلوك مجرماً قانوناً، وبالتالي فإن الانحراف أوسع نطاقاً من مفهوم الجناح، ذلك أنه ليست كل مخالفة للقيم المجتمعية السائدة والأعراف المتبعة تعد مخالفة للقوانين السارية، والعكس أغلب الأحيان ليس صحيحاً. والانحراف قد يكون خفيفاً يمكن معالجته والتصدي له بسهولة مثل الهروب من المدرسة أو الكذب المتكرر، وقد يبلغ درجة كبيرة ويصل إلى مرحلة خطيرة، مثل الممارسات السيكوباتية الانفصالية أو الاكتئاب دون سبب ظاهر، ومن الأهمية بمكان التعرف على مقدمات الانحراف حتى يتسنى التدخل في الوقت المناسب وبالأسلوب الملائم لوقف التدهور الذي قد يؤدي إلى الانزلاق لهاوية الإجرام

وتتمثل أهم الملامح التي تعكس مقدمات انحراف الأبناء في الكذب المتكرر، التمرد على السلطة الأبوية، المشاغبة المدرسية، الميل إلى السيطرة، الشراسة في التعامل مع الأطفال الآخرين أو مع الحيوانات الأليفة والضالة، الميل إلى التخريب وعدم الشعور بالمسئولية، التخلف الدراسي وكراهية المدرسة، الاهتمام الزائد بالنشاط الجنسي أو اللواطي، عدم الشعور بالذنب تجاه سلوكه السيئ، الهروب من المنزل أو المدرسة، الميل للسرقة حيث تعتبر أبرز صور الانحراف، الارتباط القوي بالشللية المنحرفة.

ويرتبط بمفهوم الجريمة مفهوم العنف ويعرف دوسون بأنه "شعور بالغضب أو العدوانية يتجسد بأفعال دامية جسدياً أو بأعمال تهدف إلى تدمير الآخر"[١٠]، ويمر السلوك الإجرامي بأربع مراحل هي:

١. مرحلة الموافقة المخففة، حيث تولد الفكرة الإجرامية وتنمو بغموض أحياناً وبوضوح أحياناً أخرى.
٢. مرحلة الموافقة المبينة والموضحة، حيث يتأرجح الفرد بين الرغبة بالفعل وبين الخوف من الفعل.
٣. مرحلة الأزمة، حيث تتم الموافقة على التنفيذ.
٤. مرحلة التنفيذ؛حيث يقدم على فعلته بكل ما تحمل من قبح وقسوة.

ويتم التنفيذ بعد تحقيق المراحل النفسية على التوالي: مرحلة الأنانية، مرحلة السقوط، مرحلة العدوانية، مرحلة اللامبالاة العاطفية، وحينئذ يصبح تكرار الجريمة أمراً سهلاً.

ويختلف مفهوم الجريمة من مجتمع لآخر، كما أنه غير ثابت في المجتمع الواحد، لا من حيث

تدرج الجريمة في سلسلة خطورة الأفعال الخارجة على القانون ولا من حيث عقوبتها، فهي مرة تعد مخالفة ومرة أخرى جنحة وثالثة جناية وقد تظل على حالها في حالات لها ملابسات يحدد القانون فاعليتها، فجريمة الزنا مثلاً بعد أن تعاملت معها المسيحية والإسلام معاملة صارمة، اعتبرتها التشريعات المعاصرة جنحة ذات طابع خاص..الخ

كما أننا في المجتمع الواحد نرى أن مفهوم الجريمة يتغير عبر الزمن كتعاطي الخمور والاتجار فيها، حتى أن عمليات القتل والسرقة التي يعاقب عليها القانون في وقتنا الحاضر لم تكن تعتبر من الجرائم في بعض المجتمعات قديماً، فوأد البنات في الجاهلية وقتل الأطفال المعاقين في بعض المدن اليونانية القديمة كانا من الأفعال المسموحة بينما يعتبران اليوم من أبشع الجرائم؛ وهكذا يمكننا القول أن مفهوم الجريمة يختلف باختلاف الزمان وباختلاف المجتمعات في الزمن الواحد وهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بثقافة المجتمع ومعاييره وقيمه وعاداته وقوانينه الموضوعة تنظيماً لشؤونه.

ومثلما تختلف الجريمة باختلاف الزمان والمكان، فإن الجريمة تتعدد أشكالها وأنماطها، إذ أن الجريمة ليست فقط الفعل الدامي وإنما هي كل فعل يطال الفرد أو المجتمع بالتخريب والتدمير، ولعل أكثرها شيوعاً أعمال القتل والسطو والتعدي على حريات الآخرين وعلى ممتلكاتهم تفجيراً أو تفخيخاً أو تهجيراً ــ العراق، لبنان، فلسطين، .. نماذج حية صارخة ــ وجرائم التهريب والتزوير والرشوة واستغلال الوظيفة والكسب غير المشروع وتجارة الجنس والرقيق الأبيض، وجرائم الشرف.

لا نغفل هنا الجرائم التي يكون أبطالها أو ضحاياها من الأطفال كأعمال النشل واللصوصية وتأليف العصابات وممارسة الأفعال الخارجة على قيم المجتمع مما دفع إلى تكوين مؤتمر مكافحة الجرائم الواقعة على الأولاد نتيجة لتوصية صدرت عن الجمعية العمومية لمنظمة الانتربول عام١٩٩٠.

ويرى د.حسنين توفيق إبراهيم في تحليله لظاهرة العنف أن العنف هو ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وهو ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجة متفاوتة[١١]، في حين يرى د.مصطفى حجازي أن العنف يعد هو لغة التخاطب الممكنة حين يشعر المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته، والعنف هو الوسيلة الأكثر شيوعاً لتجنب العداونية التي تدين الذات الفاشلة بشدة، من خلال توجيه هذه العدوانية إلى الخارج بشكل مستمر أو دوري[١٢]وهكذا فإن العنف قد يكون عشوائياً مدمراً يذهب في كل اتجاه، أو يكون بناءاً يوظف في أغراض تغيير الواقع، ولكنه موجود أبداً، ولو اتخذ ألف وجه ولون واتجاه، ما دام هناك مأزق وجودي يمس القيمة الذاتية، ووضعية مولدة للتوتر الداخلي، وبدت إمكانات الخلاص محدودة وآفاقه مسدودة.

إن أولى خطوات السير نحو السلوك التدميري هو فك الارتباط العاطفي بالآخر، بحيث تنهار روابط الألفة أو المحبة أو الحماية أو التعاطف كما تنهار روابط المواطنية أو المشاركة في المصير وكل ما عداها من الروابط التي تحمي حياة الآخر وتدفعنا إلى احترامها، فتحل محل

تلك الروابط مشاعر الغربة والعداء والاضطهاد، ويعرف عدد من علماء النفس العنف على أنه"نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط ويكون مصحوباً بعلامات التوتر ويحتوى على نية مبيتة لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي"(١٣).

ولعلنا هنا نتذكر حالات الهيمنة والتسلط التي يخضع لها بعض التلاميذ من رفاق لهم يخشى عليهم أن يصبحوا في المستقبل مجرمين، وهي مشكلة تمس آلاف الأولاد في العالم من قبل بعض أقرانهم ومن المحتمل أن تتنامى هذه الحالات لاحقاً بدرجات متفاوتة من العنف فتتشوه نفسية الضحية ويتمادى المتسلط ليصل إلى حد الإجرام إذا لم يواجه ويعالج بالطريقة الملائمة، ويشير تقرير منظمة اليونسكو حول ممارسات التسلط من قبل الأولاد في دول العالم الثالث في المدارس على أقرانهم تبين أن ٤٠% من أولئك الذين ثبت أنهم متسلطون قد حكم عليهم لحين بلوغهم سن ٢٥ بثلاث جرائم على الأقل للشخص الواحد.

وقد ميز بابلوفسكي بين المجرم المحترف والمجرم النفسي، فالمجرم المحترف يمارس الجريمة لجمع المال بصورة سريعة وعادة ما ينتمي إلى عصابة دربته على أساليب الإجرام ويكون لعملياته نمط خاص يطلق عليه طريقة المجرم"، أما المجرم النفسي فالأمر يختلف، فرغم اهتمامه الظاهري بجمع المال إلا انه لا يندفع إلى الجريمة لحاجته إلى المال بقدر ما يندفع إليها لإشباع رغبة داخلية مصدرها الأنا" وغالباً ما يرتكب جريمته من دون تخطيط، ويشعر المجرم النفسي بالهدوء والراحة بعد ارتكاب الجريمة، وقد يسعى هذا النوع من المجرمين إلى سلب المال ولكن هدفه الأساسي إثبات مهارته وقدراته.

وبمقدور المجتمع، عبر مؤسساته الإصلاحية والعلاجية، تقديم العون إلى المجرم المحترف عن طريق التأثير على نظام قيمه وإعادة ترتيبها وفق أولويات اجتماعية مقبولة، وتقديم العون إلى المجرم النفسي عن طريق العلاج النفسي الذي يأخذ في الاعتبار الاهتمام به وإحاطته بأجواء من المحبة والاحترام والرغبة بالمشاركة الاجتماعية والالتزام مع الآخرين.

نظريات تفسير العدوان

من بين النظريات أو الفروض التي وضعت لتفسير العدوان فرض الإحباط للفرد يتولد عنه العدوان، الفرض الثاني يؤكد أهمية الآباء كنموذج أو مثال للطفل، فالطفل يتوحد أو يتقمص شخصية الوالد ولذلك فإنه يشكل سلوكه تبعاً لسلوك والده، والفرض الثالث يرجع العدوان إلى تسامح الآباء إزاء السلوك العدواني، وتعتمد هذه الافتراضات على البيئة والعوامل البيئية والخبرات المتعلمة وخاصة ما يتم منها في دائرة الأسرة، وهناك من يزعم بوجود أسس بيولوجية للسلوك العدواني ويؤكد هؤلاء على وجود صفات وراثية وفروق جنسية في العدوان في الحيوانات وخلصوا إلى القول بوجود تأثير للعوامل الوراثية العضوية في السلوك العدواني وإن كان هذا الفريق لا ينكر أهمية الخبرة والتعلم، وهناك فريق آخر ينكر الدافع الغريزي للعدوان ويرجعون العدوان التلقائي إلى الإحباط وأسلوب التعلم السابق الذي أدى إلى تعزيز أو مكافأة السلوك الذي ينال الفرد عليه المكافأة أو الجزاء يثبت في خبرته ويدوم، أي يتعلمه الطفل، ويمكن القول أن الوراثة تعطي الاستعدادات

العامة التي تصقلها وتشكلها الظروف البيئية أو تطمسها وتكبتها.

فرض الإحباط: مؤدى هذا الفرض أن السلوك العدواني هو الاستجابة النموذجية الطبيعية للإحباط، فالإحباط دائماً يقود إلى العدوان كما أن العدوان هو الاستجابة الطبيعية للإحباط ولكن عوامل التدريب والتعليم تمنعه من الظهور.

علاقة الأب بالطفل

تؤكد الدراسات على وجود رابطة بين سلوك الأطفال العدواني وبين عقاب الآباء على هذا السلوك، عندما يقوم الطفل بالسلوك العدواني فإنه يشعر بالرضا أو المكافأة نتيجة لإيذاء الغير ولكن عندما يناله هو العقاب فإنه يشعر بالإحباط وهذا يقود الطفل إلى مزيد من السلوك العدواني، ولقد أكدت الدراسات أن الأطفال العداونيين في المدارس ينالون كثيراً من العقاب من الأب في المنزل، ويبدو أن العقاب لا يمنع الطفل من الإتيان بالسلوك العدواني، والمعروف أن الطفل يعتمد اعتماداً كبيراً على الأب وعندما يحبط في هذا الاعتماد فإن سلوك العدوان سرعان ما يأخذ في الظهور، وفي دراسة على الأطفال الجناح وجد أن العدوان يتصل بنزعة أحد الأبوين في نبذ أو طرد الطفل نفسياً أو انفعالياً، أما بالنسبة لاتخاذ الأب أو الأم كمثال أو نموذج للطفل وأثر ذلك في السلوك العدواني فإن الطفل يتخذ والده مثالاً يقتدي به ويقلد سلوكه، إن الكبار عادة ما يكونوا مثالاً بالنسبة للطفل فإذا كان سلوكهم عدوانياً كان سلوك الطفل أيضاً عدوانياً ويؤثر الأب في نزعة الطفل نحو العدوان أكثر من الأم، كما لوحظ وجود نسبة أكبر من السلوك العدواني بين أبناء الطبقات الاجتماعية الدنيا عن زملائهم من أبناء الطبقة الوسطى، وذلك نظراً لوجود اتجاه متسامح نسبي نحو العداون عند أبناء الطبقة الوسطى.

اتجاه التسامح نحو العدوان

مؤدى هذا الفرض أن السلوك العدواني يزداد كلما كان هذا السلوك مسموحاً به ولقد أظهرت إحدى الدراسات أن السلوك العدواني يزداد تدريجياً في سلسلة من المواقف التي يزداد فيها التسامح في العدوان على الدمى وأدوات اللعب وفي حالة التسامح يقل شعور الطفل بالخوف من العقاب ويقل شعوره بالذنب وبالتالي يقل قمعه أو منعه للسلوك العدواني، ويعتبر الطفل اتجاه التسامح والقبول من الكبار ضماناً للإذن أو السماح له بإظهار العدوان ومن الغريب أن العدوان يزداد في حالة وجود شخص كبير مع الطفل يسمح بالعدوان عما يظهره الطفل من عدوانية في حالة وجوده بمفرده، كما لوحظ وجود علاقة بين العدوان وبين الجو الديمقراطي السائد في المنزل فالآباء الديمقراطيون يسمحون بمزيد من مظاهر الحرية والحركة والنشاط للطفل ومن بينها العدوان والشجار، وقد لوحظ أيضا وجود علاقة بين نزعة الأم نحو الانبساط ونزعتها نحو التسامح إزاء السلوك العدواني وكذلك نزعة أبنائها نحو السلوك العدواني في المدرسة.

العدوان وأسلوب الآباء في تأديب الطفل

يرتبط التأديب القاسي Severity of discipline في المنزل بالسلوك العدواني عند الطفل؛ إذ أنه يشير الشعور بالحنق والسخط والعداوة، وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن ٦٣% من الأطفال كانوا تعساء ويشعرون بالألم جراء تعرضهم للعقاب في حين قرر ١٤% فقط منهم أن العقاب أدى إلى تحسين سلوكهم، ويمكن القول أن التأديب الصارم يجعل الطفل يختزن

مشاعر العداوة التي يوجهها نحو الغير، وقد يتحول الطفل الوديع الهادئ المطيع في المنزل إلى آخر متهور خارجه، كما أن الطفل الذي يواجه القسوة والعدوان من الآباء ولا يستطيع الرد يلجأ إلى البحث عن ضحية ضعيفة خارج المنزل ويمارس عليها عدوانه وتكون بمثابة كبش الفداء(١٤).

علاج الأطفال السيكوباتيين: يعتمد علاج الأطفال على تزويدهم بالدفء والحب والحنان وعلى مساعدتهم للشعور بالأمان والاستقرار وعدم الخوف أو الفزع وعلى توفير الثبات والتوكيد والإيجابية وإشعارهم بالعدالة والإنصاف، ويتم توظيف منهج الإرشاد غير التوجيهي في علاج الصبية المنحرفين سلوكياً حيث يحقق التعبير الحر عند الطفل ويؤدى إلى مزيد من الاستبصار، ويستخدم العلاج الجماعي بصورة قليلة جداً مع الحالات السيكوباتية من الأطفال ويمكن استخدام ما يعرف باسم علاج البيئة Milieu Therapy ويتضمن توفير النشاط المضبوط والمناقشات الاجتماعية كما تستخدم بعض المدارس منهجاً مؤداه زيادة تقمص الطفل فيشجع نكوص الطفل أو ارتداده واعتماده على العاملين في المدرسة في قضاء حاجاته بغية أن يتقمص شخصياتهم.

علاج الضعف العقلي: هناك حالات من الضعف العقلي يمكن علاجها بشكل مبكر كالحالات الناتجة عن نقص الفينيل بروبمفيك أو نقص السكر في الدم ولا تفيد الجراحة إلا في حالة استقساء الدماغ وأهم علاج للضعف العقلي هو إعادة تأهيل الطفل وتدريبه على السلوك السوي المقبول وتعليمه الأعمال اليدوية، وجدير بالذكر أن علاج الضعف العقلي يعانى من تخلف شديد في العالم العربي.

سيكولوجية الجريمة

غالباً ما يكمن وراء سلوك الطفل الجانح تاريخ من الحرمان والقسوة والإهمال والنبذ والصراع والتوتر والانفعال وعدم الاستقرار والتفكك الأسرى وغياب الرقابة الوالدية والإشراف والتوجيه وقلة القدوة، وحديثاً ظهرت طائفة من الأطفال تعرف باسم أطفال الشوارع وقد يكمن وراء هذا السلوك حالة من الضعف العقلي أو السيكوباتية وقد يشعر الطفل بالنقص والدونية فيرغب في التعويض الخاطئ ولذلك يلجأ لارتكاب المغامرات والحماقات وقد يتأثر من جراء انضمامه إلى الجماعات المنحرفة ومخالطة أقران السوء أو إثبات الذات أو إثبات الرجولة والاستقلال أو من جراء وجود رغبة لا شعورية في عقاب الوالدين وقد يكون سلوك المراهق لوناً من ألوان العقاب المرتد إلى الذات للشعور الداخلي بالذنب والإثم.

ولعل الأمة العربية وهى تصارع لتحقيق التنمية والتطور وسط تطورات متسارعة ومتشابكة ناتجة عن تداعيات ظاهرة العولمة بأبعادها العديدة والمتداخلة تنتبه إلى أثر العوامل النفسية التي تزداد يوماً بعد يوم مع تعقد الحياة الحديثة ومع ازدياد صرامة وحدة وقسوة التوترات التي نعيشها والتي من بين آثارها المدمرة والخطيرة الجريمة.

ولعل هذا الحدث الجانح الذي أثار في توجيه هذه الدراسة يكون صيحة مدوية في أذهان المسئولين عن الأمن والجريمة والنشء والإصلاح الاجتماعي لتوجيه العناية والرعاية للمرضى النفسيين بمختلف فئاتهم ولدراسة العوامل النفسية المسئولة عن ارتكاب الجرائم وحماية المجتمع من هؤلاء المرضى وحمايتهم من أنفسهم أيضاً، وحقيقة الأمر

أن كل جريمة لا بد وأن يكون يكمن وراءها دافع أو عامل نفسي حتى في جرائم السياسة التي يعد مرتكبوها مسئولين مسئولية جنائية عن فعلتهم، ذلك لأن إقناع المجرم وإيمانه بالفكرة واستحواذها عليه وما سبق من عمليات غسل مخ يتعرض لها من قبل المخططين للجريمة وما يشعر به من ثورة وتهيج كل هذا يعد من العوامل النفسية وبالمثل نجد جرائم الانتقام والأخذ بالثأر وجرائم الشرف...حيث تلعب العوامل النفسية الدور الأبرز والأكثر أهمية في وقوع هذه الجرائم، هذا بالنسبة للأسوياء أو العقلاء من المجرمين فما بالنا بمختلف القوى العقلية؟هؤلاء يرتكبون دون وعي أو إدراك جرائمهم إما من تلقاء أنفسهم أو نتيجة تحريض الغير لهم، مستغلين حالاتهم العقلية وسهولة استثارتهم وتسخيرهم واستمالتهم، وتبرز العوامل النفسية بنوع خاص في جرائم مثل القتل والضرب المفضي إلى الموت وإحداث العاهات وهتك العرض والاغتصاب والسرقة والحريق العمد، وترتبط زيادة نسبة الجرائم بعامل السن الذي يرتبط بدوره بالحالة النفسية فيلاحظ مثلاً أن أكبر نسبة من مرتكبي جرائم القتل العمد تقع في سن ٢٠ – ٤٠وأقل فئات السن في الجريمة سن ١٥ سنة، وما فوق٦٠ عاماً، أما بالنسبة لجرائم الأحداث الجانحينJuvenile Delinquents وهم الذين يقل عمرهم عن سن معينة تختلف باختلاف القوانين الجنائية في البلاد المختلفة.فالعامل النفسي ظاهر فيها بوضوح إذ تعرف شخصية الحدث الجانح بالشخصية السيكوباتية Psychopath وهي الشخصية التي يفقد صاحبها الحس الخلقي Moral sense ويفقد الإحساس بالذنب أو اللوم Feeling of guilt of remorse على ما يرتكب من جرائم ولا يشعر بالأسف لما يلقاه ضحاياه من الآلام، فهو شخصية أنانية لا تقيم وزناً لمشاعر الآخرين أو لحقوقهم Egocentric وهو مندفع وثائر، وسلوكه مضاد للمجتمع ويمتاز بعدم الثبات الانفعالي.

وتكثر نسب جرائم الأحداث في جرائم الضرب المؤدي إلى العاهات والمؤدى إلى الموت وهتك العرض على التوالي، وبالنسبة للتوزيع الرسمي لجرائم القتل العمد حسب دوافعها نلاحظ أن العوامل النفسية تلعب دوراً محورياً في كثير من هذه الجرائم فمن ضمن١٢٢٠جريمة قتل عمد كان هناك ٢٤٤ جريمة قتل بسبب الثأر و٣١٧ للانتقام و٧٨ للاستفزاز و٨٢ دفع العار و١٩ للأسباب عاطفية. فالعوامل النفسية ومن بينها السكر وإدمان المخدرات تلعب دوراً رئيسياً في حدوث الجرائم والجنح الجنسية وغيرها علاوة على أن إدمان المخدرات أو الخمر يرهق دخل المدمن كثيراً ومن ثم فقد يؤدى به إلى ارتكاب جرائم سلب أموال الغير بالقوة، ومن الجرائم النفسية الواضحة ما يعرف باسم السرقة القهرية Compulsivthefet وهى نتيجة حالة نفسية حيث يجد الفرد نفسه مساقاً إلى سرقة أشياء قد تكون تافهة وقد لا تتفق مع مستواه الاجتماعي ولكنه يسرقها لإشباع دوافع وعقد لا شعورية كامنة، ولا نغفل هنا أنه يوجد مرضى تعتريهم نوبات متعاقبة من الهدوء وأخرى من الثورة والعنف في الأخيرة يصبحون خطراً على حياة الآخرين، كما أنه يوجد"تخصصات دقيقة" – إن جاز التعبير – في الجرائم، فهناك جنون الجنس وجنون الاضطهاد وجنون الحريق وجنون السرقة...، وهناك جرائم يرتكبها المريض أثناء نومه دون وعى وإدراك ولا يتذكر منها شيء عند استيقاظه، وفي حالات ازدواج الشخصية يتقمص الفرد شخصية غير شخصيته الأصلية قد

يرتكب بها الإجرام أثناء تقمص شخصية إجرامية، ويمتاز المريض السيكوباتي بعدم التحكم في دوافعه وضبط نفسه فهو يندفع بكل قواه لإشباع حاجاته التي يشعر بها سواءً كانت حاجات جنسية أو مادية ولا يستطيع أن يتحكم فيها أو يؤجل إشباعها، ولا يهتم بالمسئولية ولا يتأثر بالمدح أو الذم ولا يتعلم من العقاب ولا يخشاه، إذ أن ضميره ــ طبقاً لفرويد ــ لم ينم النمو الكافي الذي يجعله يحاسبه على ذنوبه وخطاياه، ليس الخلل العقلي وحده هو المسئول عن الجريمة بل الضعف العقلي أيضاً حيث يعجز الفرد عن التمييز بين الخطأ والصواب ويقف دون إدراك عواقب عمله أو فهم نوايا الآخرين، وكل هذه الفئات: المرضى العقليين والنفسيين ومدمني الخمور وضعاف العقول ومرضى الجهاز العصبي ينبغي توفير الوسائل والرعاية التربوية التي تحقق لها الوقاية ضد الإصابة بمثل هذه الاضطرابات دون انتظار لوقوع الجرائم؛إذ أنه ينبغي العمل على اكتشاف هذه الفئات وحمايتها ونشر الوعي السيكولوجي والتربوي بين أفراد المجتمع بحيث يحسنون معاملة المرضى ويقدمون لهم العلاج الطبي والعلمي الضروري، وألا يشعروا بالخجل أو العار من وجود أحد هؤلاء في الأسرة.

جنوح الأحداث

يعرف هذا الاصطلاح لغوياً بأنه الفشل في أداء الواجب، أو أنه ارتكاب الخطأ، أو العمل السيئ أو العمل الخاطئ misdeed، أو أنه خرق للقانون عند الأطفال الصغار Law - Breaking ويعرفه انجلش بأنه انتهاك بسيط للقاعدة القانونية أو الأخلاقية، وخاصة عن طريق الأطفال أو المراهقين، أما جنوح الأحداث Juvenile delinquency فأنه مثل هذا السلوك الصادر عن شخص صغير في الغالب تحت سن ١٦ أو ١٨ سنة حسب قانون وتشريعات كل دولة، فجناح الأحداث أو جنوحهم يطلق على الأخطاء البسيطة التي يرتكبها الأحداث الصغار ضد القانون أو ضد النظام الاجتماعي السائد، وتجرى محاكمة الأحداث الجناح في محاكم خاصة، ويتم وضعهم في الإصلاحيات لتقويم اعوجاجهم وإرشادهم نحو جادة الصواب وإعادة تأهيلهم وتدريبهم وعلاج مشكلاتهم النفسية والجسمية والأسرية ويمكن إطلاق انحراف الأحداث على هذه الحالات، إن انغماس عدد كبير من المراهقين في السلوك المضاد للمجتمع Antisocial Behavior يجعل جناح الأحداث مشكلة اجتماعية، ولذلك ينبغي فهم الظروف والعوامل والملابسات التي تقود المراهقين للسلوك المضاد للمجتمع يلقي هذا الضوء على نمو المراهقين عامة، وهنا يمكن تمييز نوعين من الانحراف هما: الجنوح الاجتماعي والجنوح الفردي.النوع الأول يظهر في سلوك الشلل أو الجماعات كتلك التي تنغمس في أنشطة مثل سرقة السيارات أو الضرب والنشاط الجنسي أو غير ذلك السلوك المنحرف، أما الجنوح الفردي فإنه قد يُظهر في الأسر الطيبة والأحياء الراقية أو الرديئة، ويظهر كمحاولة لدى الصغير لحل مشكلة خاصة به. ويسرد كوهن A.K Cohen الظروف التي تقود أعضاء الشلل إلى الامتثال لمعاييرها والخضوع لها، ومن بين التفسيرات التي يقدمها أن أطفال الطبقات الاجتماعية يعانون من كثير من الإحباط والإهانة في المدارس ومن هنا فإن أولئك الذين يعانون معاً من الحرمان يميلون إلى التجمع في جماعات صغيرة،

ويعبرون عن مشكلة جنوح الأحداث تزداد الأحداث تعقيداً بعوامل مثل الفقر والبيوت المحطمة والقسوة والنبذ إن أولئك الذين يشتركون في خلفية واحدة يجدون في الشلة وتعزيزها الفرصة للتعضيد والتأييد المتبادل، أما الجنوح الفردي، وهو غير مرتبط بأحياء سيئة أو بالصراع الثقافي فإنه أكثر غموضاً، لأنه يرتبط بالآثار التي تنجم عن ممارسات تربية الطفل Child – Learning أو أسلوب تربية الطفل أن نظام تأديب الطفل discipline يؤثر على نزعته نحو العدوان أو الجريمة فيما بعد ويظهر السلوك المنحرف ابتداء من السادسة أو العاشرة(١٥)

وتكشف بعض الدراسات التي أجريت على مدينة شيكاغو الأمريكية أن معدل الجنوح يزداد في وسط المدينة حيث تكثر الأحياء الشعبية القذرة Slums بينما تقل هذه المعدلات كلما اتجهنا نحو مناطق الضواحي، أما عندما تنشأ مراكز الترفيه وتقدم منافذ طبيعية لطاقات الشباب الحبيسة؛ فإن معدلات الجنوح تأخذ في الانخفاض، وفي الغالب ما يتحسن الطفل الذي ينحدر من بيئة منزليه رديئة حينما ينقل إلى منزل جيد من منازل التبني وغالباً ما تفضل محاكم الأحداث علاج الحدث عن طريق منازل التبني أكثر من وضعه المؤسسات أو الإصلاحات حيث يعيش حياة عائلية طبيعية بعيدة عن مناخ المنظمات أو المؤسسات، كما يرتبط الجنوح بظروف الضغط المنزلية في أبناء الطبقات الدنيا ولكنها تزداد في المنازل المزدحمة وفي الأحياء الشعبية المتدنية المستوى والمحرومة حرماناً شديداً وهو ما ينم عن وجود علاقة بين هذه المستويات الاجتماعية والظروف المعيشية وزيادة احتمال حدوث الجنوح.

ويبدو أن الأحداث كجماعة يختلفون عن غير الأحداث في البنيان الفيزيقي، وفي بعض السمات السيكولوجية مثل القدرة على التعامل مع المواقف التي تحتاج تكامل العناصر في كل موحد، فالحدث الجانح مثلاً أقل قدرة على رؤية العلاقة بين حدث مباشر الآن وبين النتائج المستقبلية.

وتلعب وسائل الإعلام كالإذاعة والتليفزيون والصحافة دوراً رئيسياً خاصة مع تضاعف وتزايد التقدم الهائل في وسائل الإعلام والاتصال وحالة الغزو الثقافي والفكري والإعلامي المكثف من قبل وسائل الإعلام والفضائيات الغربية للعالم النامي وفي القلب منه العالم العربي والإسلامي، ولذلك لم يكن غريباً أن يقال أن مشاهدي العنف والرعب في التليفزيون لديهم مؤثرات أعلى من المتوسط، ويبدو للتليفزيون وللإنترنت تأثيراً أقوى من غيرهما من وسائل الإعلام والاتصال الأخرى، وما يقال عنهما يقال عن السينما والمسرح والراديو من حيث مسئوليتها عن زيادة نسبة الجنوح، وترى بعض المنظمات أن الطفل يجب أن يأخذ صورة حقيقة عن العالم به قدر من العنف والجريمة والجنس ولكن ينبغي أن تعرض هذه الحقائق بصورة معتدلة، ولا ينبغي أن تقدم هذه المشاهد بصورة مغرية أو مبالغ فيها مما يعطى الطفل فكرة عن كنهه وطبيعة هذه العناصر ودورها في الحياة.

العولمة .. قراءة مبسطة .. لظاهرة معقدة

نستطيع القول في البداية أنه إذا كان الغموض والشك والتردد وعدم اليقين مفاهيم تصلح لتعريف ظاهرة أو عملية، فإنها أصلح ما تكون لتعريف ظاهرة العولمة، ويرجع ذلك إلى عدد من الأسباب أبرزها: أنها عملية يصعب صياغة

تعريف دقيق بشأنها، نظراً لتعدد تعريفاتها وتأثرها أساساً بانحيازات الباحثين الأيديولوجية، واتجاهاتهم إزاء العولمة قبولاً ورفضاً وجوداً وعدماً، ومنها أنها عملية Process وبالتالي تنطوي على صيرورة وتطور فلا يمكن معرفياً حصرها في عدة كلمات تحمل منطقاً صورياً لا يؤسس الوعي الكامل بها، إضافة إلى أنها عملية شديدة التنوع في مجال معطيات ظواهرها التي تشمل كافة جوانب الحياة اقتصاداً وسياسةً وثقافةً وإعلاماً...الخ، كما أنها عملية متقلبة غير مستقرة قد يتأسس بصددها بعض اليقين المرحلي لكنه سرعان ما يتكشف زيفه فاتحاً المجال للتعديل والاختلاف وربما للتناقض، كما أنها أحد أبرز الظواهر التي حدث عليها تضارب هائل في المواقف والرؤى بين المؤيدين والمعارضين لها، وهذه المواقف المؤيدة والمضادة للعولمة يحمل كل منها جزء من الحقيقة، فكما تشتمل العولمة على إيجابيات فإنها تتضمن كذلك سلبيات لا يمكن إنكارها، فإذا كانت العولمة تخلق فرصاً جديدة أمام دول العالم فإنها مليئة بالتحديات الجسام، خاصة بالنسبة للدول النامية، وفي القلب منها الدول العربية والإسلامية بطبيعة الحال، إذ أن الدول الإسلامية والعربية تنتمي إلى فئة الدول المتوسطة والصغيرة وهي الدول التي تتأثر تقليدياً بتحولات البيئة الدولية، ويغدو منطقياً والأمر كذلك أن تشعر تلك الدول بآثار العولمة وتحدياتها.

والعولمة مفهوم مراوغ، تتعدد دلالاته، وتختلف معانيه وتتباين أبعاده، وربما كان عمومية استخدام هذا المصطلح هو الذي جعل من الصعب إيجاد مفهوم خاص له يتمتع بالقبول شائع الاستخدام والاستعمال، ولذلك اتجه الكثير من دارسي العولمة إلى محاولة تحديد السمات والأبعاد الأساسية التي تميز العولمة كبديل عن الاتفاق على تعريف محدد في ظل صعوبة وضع تعريف جامع مانع لها ومن الأبعاد الأساسية التي تميز العولمة:

١. المكان أو الامتداد الجغرافي الذي يشمل العالم بأسره كما يظهر من التسمية نفسها، فالعولمة هي مجموع النشاطات والأحداث الاقتصادية، الثقافية، السياسية، الاتصالية، ..التي تغطي معظم أنحاء الكرة الأرضية.

٢. كثافة التفاعل عبر العالم في كافة المجالات، إذ أصبح العالم في ظل العولمة يشبه"الشبكة"حيث يوجد عدد كبير ومتشابك من الأطراف والعلاقات والارتباطات التي تؤثر على بعضها البعض، فأحد أبرز مظاهر العولمة تضاعف المعاملات والاتصالات والعلاقات بين الاقتصادات والشركات وانتقال الأفراد والأفكار بين أجزاء العالم المختلفة.

٣. اتجاه المزيد من البشر في كل العالم تدريجياً إلى مزيد من التشابه في النشاطات والمؤسسات، بل وفي القيم والذوق العام وأسلوب الحياة اليومية كنتيجة منطقية للتشابك العالمي المكثف.

والعولمة ليست قضية أو إشكالية مقصورة على النخبة أو الصفوة، إذ أنها موضوع حيوي لرجل الشارع البسيط، فهي ـ شئنا أم أبينا ـ تؤثر على تفاصيل حياته اليومية، العمل، التعليم، الاتصال، الإعلام، .. ، فالكون كله ـ بفضل الحواجز التي أزيلت ووسائل الاتصالات التي قربت وتطورات التكنولوجيا التي سيطرت ـ قد أصبح نسيجاً وكياناً وجسداً واحداً، فالحرب التي تقع في أفغانستان تؤثر على أسعار نفط الخليج، ولو تحولت نمور آسيا الاقتصادية إلى حيوانات

أليفة لتغيرت طبيعة الودائع البنكية في سويسرا، كما أنه لا أحد محصن من تأثير العولمة، إذ أن لا يوجد أحد بمنأى عن مجال نفوذها، وإن كان حجم تأثير الكبار في ظل العولمة أكبر وأخطر من حجم تأثير الصغار عليها، لذلك فالكبار هم غالباً الذين يصيغون القوانين والصغار دوماً هم الذين يدفعون الثمن، وهو ما دعى المفكر جلال أمين أن يري الدنيا ــ بطريقته الساخرة ــ وقد أصبحت في ظل التغييرات المتسارعة ــ العولمة ــ سوقاً كبيرة، إذ يقول: "ما الدنيا إلا سوق كبيرة"، وهذه السوق تعتمد أساساً على ثورة الاتصالات، ومن أمثلة هذه التغييرات والتطورات المتسارعة أن المكالمات الهاتفية قد بلغت١٠٠مليار دقيقة في عام٢٠٠٠، وأن من يسافرون يومياً يبلغ عددهم٣ملايين، وأن عدد مستخدمي الإنترنت قد قارب٤٥٠مليون.

وهناك شبكات ثلاث تلعب دوراً هاماً في الربط بين البشر والمؤسسات والشركات في مختلف مناطق العالم في عصر العولمة وهى:

أولاً: شبكة الاتصال الإعلامي، فمن الممكن اليوم لجميع سكان الأرض القادرين على دفع الثمن، الارتباط من خلال الأطباق الهوائية بالقنوات التليفزيونية الموجودة في جميع أنحاء العالم، والتي تؤثر مع الوقت في خلق اتجاهات متشابهة من الأفكار والأذواق والقيم والعادات.

ثانياً: شبكة المعلومات الدولية"الإنترنت"وهي شبكة واحدة يشارك فيها، الأفراد من مختلف أنحاء الأرض.

ثالثاً: شبكة العلاقات الاقتصادية والمالية العالمية

ولفظ العولمة هو الترجمة العربية التي تم أخيراً الاستقرار على استخدامها لترجمة المصطلح الإنجليزي Globalization الذي ظهر في الكتابات الأجنبية لوصف ظاهرة تشابك الاقتصادات الدولية، وكلمة Globe ــ كما نعلم ــ تعنى العالم أو الكرة الأرضية، وقد ظهرت عدة ترجمات واستخدامات منذ أوائل العقد الأخير من القرن العشرين أهمها الكونية، الكوكبة، التعولم، والعولمة، التي تم الاستقرار على استخدامها أخيراً في معظم الكتابات العربية.

ويمكننا القول أن مفهوم العولمة"مفهوم مظلة إذ أنه عنوان لظواهر كثيرة مختلفة استحدث على معظم مجالات الحياة"التكنولوجيا، الثقافة، الإعلام، الاقتصاد، القيم والذوق العام..، ويستخدم مصطلح العولمة لوصف كل العمليات التي بها تكتسب العلاقات الاجتماعية نوعاً من عدم الفصل "سقوط وتلاشي الحدود" حيث تجرى الحياة في العالم كمكان واحدة"قرية واحدة صغيرة..!!!" ومن ثم فإن العلاقات الاجتماعية شديدة التباين والاختلاف والتنوع بشكل لا يمكن حصره، أصبحت أكثر اتصالاً وتنظيماً على أسس أخرى مثل تزايد سرعة ومعدل تفاعل البشر وتأثرهم ببعضهم البعض، وقد نتج مصطلح العولمة تطورين هامين ومؤثرين هما: **التحديث** Modernity ، **والاعتماد المتبادل** Interdependence ويرتكز مفهوم العولمة على التقدم الهائل في التكنولوجيا والمعلوماتية ووسائل وتقنيات الاتصال، إضافة إلى الروابط المتزايدة على كافة الأصعدة على الساحة الدولية المعاصرة.

وفي محاولته لفهم أبعاد ظاهرة العولمة ودلالاتها، ومن خلال تحليله لنمط الإنتاج الرأسمالي يرى المفكر السوري جلال صادق العظم أن العولمة هي وصول نمط الإنتاج الرأسمالي عند منتصف القرن العشرين تقريباً إلى نقطة الانتقال من عالمية التبادل والتوزيع والسوق والتجارة والتداول إلى عالمية دائرة

الإنتاج وإعادة الإنتاج نفسها ويرى د.أحمد فتحي سرور أن العولمة تتمثل في تزايد درجة الاندماج والارتباط المتبادل بين الدول والمجتمعات من خلال تحرير التجارة الدولية وإزالة العوائق أمام تدفقات رؤوس الأموال المصرفية والاستثمارات الأجنبية، في إطار من الاتفاقات الدولية والتشريعات القانونية المحلية الملائمة، ويعتبر سرور العولمة بمثابة الثورة الثالثة بعد الثورة الصناعية وبعد ثورة التكنولوجيا والمعلومات(١٦)، وفي محاولته للاقتراب من الظاهرة الزئبقية"العولمة"يري د.مصطفى كامل السيد أنها مرحلة جديدة في تطور النظام الرأسمالي تتسم باختصار المكان والزمان معاً على نحو يجعل العالم أشبه بالقرية الصغيرة(١٧)، وهذا التعريف يؤكد على عدد من العناصر في مقدمتها أن العولمة Globalization هي عملية Process وليست مذهباً أو أيديولوجية، وثاني هذه العناصر أن جوهر هذا التطور هو اختصار المكان والزمان، أي اختصار المسافات التي تفصل بين البشر، واختصار الوقت الذي تقتضيه العديد من العمليات الإنتاجية والخدمية" مثال: تطور وسائل المواصلات من السفن ثم الطائرات فسفن الفضاء..الخ إضافة إلى اختصار الفترة الزمنية التي تفصل بين الاكتشاف العلمي وتطبيقه في صورة منتج قابل للتداول إذ وصلت إلى عامين أو أقل في الوقت الحاضر بعد أن كانت تستغرق قروناً في الماضي، وثالث هذه العناصر هو تكثيف التفاعل بين كافة أرجاء المعمورة بحكم العاملين السابقين، وبحكم أن نطاق العولمة هو العالم بأسره ويرى أن الجديد الذي أتت به العولمة كمرحلة في تطور النظام الرأسمالي هو السرعة التي يتم بها اختصار الزمان والمكان وتنوع العناصر التي أصبحت تخضع لهذا الاختصار من سلع وخدمات وأشخاص ورؤوس أموال وأخبار وصور بل وأنماط عديدة من الجرائم ــ بلغت عائدات الجريمة نحو ١٥٠٠مليار دولار في العام، حيث يجري غسيل١,٥ تريليون دولار سنوياً، وهي تمثل حجم الأموال القذرة التي يجري غسيلها سنوياً، وكذلك كثافة التفاعل والتي تزايدت معدلاتها في النصف الثاني من القرن العشرين وخاصة في العقدين الأخيرين منه

التقدم الهائل في عالم الاتصالات والتنقل

حيث يعد التقدم التكنولوجي الهائل في عالم الاتصالات والمعلومات أحد أهم مميزات العصر الذي نعيش فيه، ويطلق على هذا التطور الثورة الصناعية الثالثة التي تعتبر أحد المحاور الثلاثة الرئيسية في النظام العالمي الجديد، ويعتبر التقدم الهائل في التكنولوجيا خاصة في مجالات الاتصالات والنقل والمعلومات أحد أبرز الدوافع التي ساهمت في دفع خطى العولمة، حتى أن الكثيرين قد أطلقوا على العالم أنه قد أصبح بفضل التطور الهائل في عالم الاتصالات والنقل بمثابة قرية صغيرة يستطيع الكل التحرك بسهولة ويسر، وجدير بالذكر أنه منذ منتصف السبعينات قد أصابت العالم عواصف التغيير في مجال المعلومات الذي شهد ثورات وطفرات هائلة أدت إلى تضييق الفجوة الزمنية بين الاكتشاف العلمي والتطبيق الصناعي، وساهم في إحداث هذه الطفرة الانتقال من التقني الآلي إلى التقني الرقمي Digital، كما أن التكنولوجيا الكمية قادمة لا محالة، وقد شهدت الثمانينات والتسعينات تطورات هائلة في مجالات الاتصالات والنقل مثل التليفونات والفاكس

والكمبيوتر والإنترنت والتقنية الرقمية، وقد أدى التقدم التكنولوجي الهائل إلى انخفاض تكاليف الاتصالات والنقل وإلى الزيادة الكبيرة في استخدامها مما سهل عملية الاتصال بين الدول بعضها البعض، وضاعف من سرعة العولمة، فقد انخفضت تكلفة المكالمات الهاتفية بمقدار ٦٠ مرة منذ عام١٩٣٠حتى١٩٩٦، وبالنسبة للسفر في الطائرات فقد زاد ما يقطعه الفرد من مسافات باستخدام الطائرات١٥مرة خلال عشرين عاماً، بالإضافة إلى التقدم الهائل في تقنيات وبرامج وتطبيقات الكمبيوتر إلى جانب الإنترنت الذي يجسد طفرة هائلة في مجال المعلومات والاتصالات، حيث قامت الشبكة الأساسية للمعلومات الدولية World Wide Web بتغطية الكرة الأرضية منذ عام١٩٩٤، وتتسم هذه الشبكة بأنها عالمية وفورية وغير محسوسة وقد وفرت هذه الشبكة سرعة الوصول إلى المعلومة وسرعة انتشارها، فبواسطة الإنترنت صار بإمكان كل من يمتلك كمبيوتر أو يستخدمه الاتصال بأي موقع أو منظمة أو مؤسسة.. إلخ في أي مكان من العالم في لحظات معدودة، وقد خلقت شبكة الإنترنت أنماطاً من التفاعل التي لم تكن ممكنة من قبل، فالعلماء والدارسون يستطيعون الآن مثلا المشاركة في مؤتمرات افتراضية معقودة على الإنترنت، أو نيل الدرجات العلمية من جامعات أجنبية عن طريق الإنترنت، كذلك خلقت الإنترنت أنماطاً جديدة وغير مسبوقة من التفاعل العالمي، ومنها غرف الثرثرة Chat Rooms وهي مواقع على الإنترنت تتيح تجاذب أطراف الحديث بين البشر في مختلف أنحاء الأرض في أي وقت دونما أية قيود، ويرى أنصار العولمة "الإنترنت" أن شبكة الإنترنت تمثل نوعاً من ديمقراطية المعلومات تحت شعار المعلومات في كل وقت وفي كل مكان ولكل الناس، كما يري هؤلاء أن التواصل علي الإنترنت قد خلق نوعاً من التواصل العالمي أو مجتمع المعلومات العالمي، ولكن البعض الآخر خاصة من دول العالم الثالث يقلل من أهمية الإنترنت بالنسبة للدول الفقيرة والنامية حيث أن الإنترنت تتطلب مستوى معين من القدرات المادية واللغوية والتكنولوجية، فبصفة عامة تقتصر تلك الثقافة على الطبقة الوسطي و"العليا"التي تستطيع الحصول على والتعامل مع وسائل الاتصال ذات الثمن المرتفع نسبياً وتستطيع استخدام الإنترنت باللغة الإنجليزية، ويبلغ العدد الإجمالي لمستخدمي الإنترنت في العالم حالياً ما يقرب من٤٥٠ مليون منهم ٢٥٠ مليون في أمريكا و١٠٠ مليون في أوروبا و٣ ملايين في أفريقيا، ومن الدول ذات المعدلات المرتفعة من مستخدمي الإنترنت كنسبة من العدد الكلي للسكان السويد حيث يعتبر٤٣%من السكان مستخدمين للإنترنت، وكندا حيث تبلغ هذه النسبة ٤٠,٩% وفي الدول العربية يبلغ عدد مستخدمي الإنترنت حوالي٢مليون مستخدم للإنترنت بمعدل ٩% من إجمالي السكان، ونتيجة للتقدم الهائل في استخدام الإنترنت فقد سقطت الكثير من الحدود الجغرافية بين الدول، وأصبح هناك ما يسمي بتجارة الإنترنت "التجارة الإلكترونية".

وقد قامت الشبكة الأساسية للمعلومات الدولية World Wide Web بتغطية الكرة الأرضية منذ عام١٩٩٤، وتتسم هذه الشبكة بعدة سمات أبرزها أنها شبكة عالمية ودائمة وفورية وغير محسوسة وقد كفلت شبكة المعلومات الدولية سرعة الوصول إلى المعلومات وكذلك سرعة

انتشارها حتى أن البعض يشبهها بفيضان المعلومات؛ إذن فإن هذه الشبكة تمارس دورها المحوري في توحيد العالم وزيادة ترابطه واتصاله وتحقيق عناصر الفورية والإتاحة والحضور والجاهزية، وشبكة الإنترنت لا تخضع لأحد، إذ أن المشتركين فيها هم الذين يديرونها فليس هناك شخص أو جهة أو دولة بعينها تملك السيطرة على مواقع الإنترنت أو توجيهها، كما يستطيع أي شخص أن ينشئ موقعاً على شبكة الإنترنت ويدعو لأفكاره، والكثير يصنعون نسخاً من رسائلهم العلمية على شبكة الإنترنت.

وقد ولدت هذه الإمكانات الإتصالية الهائلة من خلال الإنترنت حالة من مشاعية المعرفة، كما اتجه بعض المؤلفين مؤخراً إلى إصدار "طبعات إليكترونية" من مؤلفاتهم على شبكة الإنترنت وترى بعض التحليلات أن الإنترنت تهدد بانقراض الكتاب باعتباره الوسيلة الأساسية لنشر الثقافة والمعرفة في المستقبل، أي أننا نستطيع القول أن الإنترنت قد خلقت عالماً إليكترونياً موازياً لعالم الواقع، وفي هذا الإطار لا نغفل تزايد الحديث حالياً عن البريد الإليكتروني والتجارة الإليكترونية والإعلام الإليكتروني وغيرها من المجالات التي ولدت من رحم الإنترنت وانعكست تطوراتها على الحياة اليومية.

وكما بسطت شبكة الإنترنت على الإنسان المعاصر تحديات كبرى، فإنها تبسط أيضاً على الضمير البشري أسئلة أخلاقية شائكة، ومن أبرز هذه الأسئلة تلك التي تدور حول دلالات وأبعاد تحول الفضاء الكوني إلى فضاء معلوماتي، والإنسان بين الهلع والنشوة، ومنظومة الديمقراطية الإليكترونية، ومصير الفقراء في عصر الإنترنت، والاتجاه نحو سيطرة سياسية عالمية بأسلوب جديد.

ويرى الكثير من المفكرين أن العالم قد شهد حقبة غباء عولمي ــ بمعنى ممارسة سلوكيات تتصف بالشدة في الأنانية وسوء القصد كما تؤدي إلى إهدار فرص تكبير واستدامة الصالح الإنساني العام ــ وصلت في الفترة الراهنة إلى قمة التركيز والتمركز لغبائيات العولمة، ومن أبرز الأمثلة على هذه الغبائيات[١٩]:

١. موجات متتالية من تسريح العمالة في الشمال وأيضاً في الجنوب.

٢. إضعاف طويل المدى للإمكانات الاقتصادية للدول النامية.

٣. التسارع في إيقاعات حدوث نعرات طائفية وتفتيت للدول.

٤. تعاظم فكر وممارسات التطرف الإسرائيلي، وارتباط ذلك بفكر وممارسات التطرف في الإدارة الأمريكية.

٥. التدخلات الخارجية المضادة للاستقرار في الدول النامية، لا ننسى هنا الأدوار الأمريكية المباشرة وغير المباشرة في حروب العراق ــ إيران، العراق ــ الكويت.

٦. اتجاه أمريكا للسيطرة على العراق وعلى مقدرات وأحوال المنطقة العربية.

٧. ممارسة الرشوة المالية شبه الصريحة على المستوى الدولي.

وجدير بالذكر أنه قد صاحب التطورات والتغيرات في مجالات الاتصالات وتقنيات السفر والتواصل بين البشر وتزايد معدلات الهجرة تصاعد معدلات الجريمة وظهور أنماط جديدة من الجرائم والانحرافات، كما أن تراجع الحدود وتحرير التجارة وزيادة معدلات التبادل الاقتصادي والتجاري والتفاعل الثقافي والفكري قد رافقه انسياب وانتشار الجريمة في شتى أنحاء

العالم، كما سهل من النشاطات الإجرامية عبر الحدود الدولية وخاصة غسيل الأموال وعصابات الجريمة المنظمة، مما أدى إلى انتقال الجرائم والأنشطة غير المشروعة من النطاق المحلي إلى النطاق العالمي، ونشوء شبكات موازية تعمل في مجالات التهريب وتجارة المخدرات وتجارة الأطفال والجنس والدعارة وغيرها من الأنشطة غير المشروعة، كما تصاعدت بشكل غير مسبوق كافة أشكال هذه الجرائم ــ وغيرها ــ وتعددت أنماطها وتباينت، وزادت قسوة وبشاعة الجريمة وتعقدت شبكاتها، وظهرت أنماط مبتكرة من الجرائم كالقرصنة الإليكترونية وغسيل الأموال..

كما أنه ثمة مخاوف جدية متصاعدة من افتراض ذوبان الهوية القومية والثقافية في إطار الثقافة التي تطرح على الصعيد العالمي بوصفها ثقافة كونية أو عالمية مع الوعي بأنها ثقافة غربية أساساً وأمريكية في المقام الأول، وتسعى هذه الثقافة إلى إدماج غيرها من الثقافات الوطنية والقومية بهدف الإدماج والهيمنة، ولعل هذا ما يبرر أشكال العنف الذي يمارس ضد الكيانات المتمردة أو المارقة!!تحت شعار الحرب ضد الإرهاب!!! التي يخلع عليها لباس من الشرعية الدولية وتنتهك في إطارها الحقوق الثقافية والقومية والسيادة والحق في الاستقلال والتحرر من الاحتلال وتقرير المصير ــ العراق، فلسطين، أفغانستان، سوريا نماذج حية ــ وما يترتب على هذه التطورات والتغيرات والتحولات من نتائج حادة على سلوكيات وردود الإنسان خاصة المراهقين والشباب والأطفال، وبلا جدال فإن أحداث ١١سبتمبر وما تلاها من وقائع وأحداث دموية عنيفة قد أكدت على أن العولمة تواجه منذ هذا اليوم المأساوي أحد أبرز التحديات التي تهدد جوهرها وخطابها الدعائي المبهر.

الأسباب النفسية للجريمة

رؤية عامة

إن الأسباب التي تقود إلى انحراف الأحداث ليست واضحة أو محددة أو مستقلة عن بعضها البعض وإلا أمكن مواجهتها والقضاء عليها، لكن تشعبها واتصالها الوثيق ببعضها البعض واتحادها يجعل من الصعوبة وضع علاج قاطع لها إذ أن العوامل النفسية المتعلقة بالحدث تنمو معه على مدى مراحل نموه، وهناك العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية...، ففي المجتمع الخليجي تتجسد أسباب انحراف الأحداث في المشاكل التي تعاني منها الأسرة كالطلاق أو الهجر أو التفكك الأسري أو غياب أحد الوالدين للوفاة أو لتعدد الزوجات أو للزواج بأجنبيات، وقد تعود أسباب الانحراف أيضا إلى تأثير البيئة المدرسية أو البيئة المحيطة بالحدث من حيث مكان السكن وجماعات الرفاق والأصدقاء والرفاق في الحي...، أو بيئة العمل إذا كان الحدث عاملاً، وقد يكون السبب اقتصادي ــ الفقر أو الغنى ــ، كما تعود الأسباب إلى وسائل الإعلام، وهو ما يصب في النهاية في مجال تأييد النظرة الحديثة لظاهرة انحراف الأحداث والمؤكدة على انحراف الأحداث إنما هو ظاهرة تنتج عن مخالفة القيم والمعايير والعادات والتقاليد التي تسود في المجتمع.

وحقيقة الأمر أن ظاهرة انحراف الأحداث قد بدأت تأخذ بعداً دولياً في الآونة الأخيرة بعد أن بدأت المشكلة تفرض وجودها في كافة المجتمعات مما الزم الجميع بالانتباه إليها ومنحها المزيد من الاهتمام والدراسة، وعلى الرغم من انتشار هذه الظاهرة على مستوى العالم إلا أنها تختلف من مجتمع لآخر، إذ أن انتشارها أكثر حدة وتشعباً في المجتمعات الصناعية الكبرى ونتيجة ذلك هو انعكاس متطلبات النهضة

الصناعية على قيم وتقاليد وعادات الأفراد وانعكاس ذلك على الأحداث وعلى التفاعلات والعلاقات الحياتية والمعيشية اليومية، ويعود تفكك وتفسخ الأسر في هذه المجتمعات إلى أسباب عديدة أبرزها اعتناق هذه المجتمعات لمبدأ الحرية الشخصية للفرد ــ هذا العامل أحد أبرز وأهم العناصر التي ترتكز وتنهض عليها ظاهرة العولمة ــ وتفشي البطالة وتراجع وضعف الوازع الديني مع غلبة المادية على الروحانية والنوازع الدينية في هذه المجتمعات، في حين أن هذه الظاهرة لازالت في مجتمعاتنا العربية أقل حدة إذ تبقى هذه المجتمعات متمتعة بقدر كبير من الترابط الأسري والشعور الديني والقيم المعنوية والتقاليد والعادات، وإن كان ذلك لا ينفي وجود هذه المشكلة وتزايد تأثيرها وخطورتها في السنوات الأخيرة خاصة مع تزايد التفاعل والترابط بين أنحاء العالم وزيادة التداخل بين الثقافات والحضارات والقيم المتباينة مع زيادة التطور التقني والاتصالي وانتشار الفضائيات وكثافة استخدام الإنترنت وتزايد معدلات السفر والانتقال بين الدول في كافة أرجاء الأرض، مع زيادة ظاهرة العمالة الوافدة في المجتمعات الخليجية خصوصاً، ولعل ما يزيد الأمر خطورة هو استمرار حالة التبعية العربية للحضارة والفكر الغربي مع استمرار معاناة المجتمعات العربية من التخلف والتراجع الحضاري والعلمي وبقاءها تلهث وراء المجتمعات الصناعية الكبرى والتي تصدر إليها كل شيء ابتداء من صناعاتها وثقافتها وحتى أمراضها وأزماتها الاجتماعية وبشتى الوسائل والأساليب.

وكما نعلم فإن المجتمعات العربية ــ خاصة الخليجية ــ مفتوحة الأبواب لكل شيء وعلى رأسها العمالة الأجنبية والتي تأتي حاملة معها قيماً وديانات وثقافات وسلوكيات وتقاليد مختلفة ومتباينة عما هو سائد في الدول العربية.

الأسباب النفسية للجريمة

هناك اتجاه يرجع الجريمة إلى أسباب وراثية بيولوجية وقد قدم أنصار هذا التيار تفسيراً طبياً بقولهم أنه من الثابت امتلاك المرء٤٦كروموزماً يقسم إلى ٤٤ كروموزوم جسدي عادي وكروموزمين جنسين هما xx للأنثى وXY للذكر مع الإشارة إلى أن العنصر المسمىY في كروموزوم الرجل هو ما يميزه عن كروموزوم الأنثى، ومن الثابت أيضاً أن امتلاك الفرد لعدد زائد من الكروموزومات بحيث أنه يصل إلى امتلاك ٤٧ كروموزوماً منها اثنان ذكريان YY أي٤٤كروموزماً عادياً زائد ثلاث كروموزومات هي XYZ فإن هذا الاختلال يكون ذا اتجاهات إجرامية شبه أكيدة وعادة ما يكون الذكر في هذه الحالة طويل القامة عريض المنكبين مفتول الساعدين، يتمتع بقوة عضلية ممتازة ويتجه منذ نشأته للعدائية والمشاكسة، علاوة على رغبته بالتفوق والسيطرة، هذه الرغبة التي تتغذى وتنمو من العوامل الاجتماعية ذات الخلفية الذكورية التي تعطي الذكر قدراً أكبر من الاهتمام والإثارة في مختلف شؤون الحياة، ويقابل هذا التيار تياراً أخر ــ يجسده الأغلبية من علماء النفس ــ ويميل إلى اعتبار الجريمة سلوكاً مكتسباً يتعلمه الفرد من محيطه ويكون إجمالاً نتيجة لأسلوب التربية الذي يمارس عليه ولنوع التعاطي الذي يخضع له مع الآخرين أو يشاهده تكراراً بين الآخرين فيشكل لديه نموذجاً علائقياً مقبولاً.

لا نغفل هنا أن فعل الجريمة وثيق الارتباط بنظام القيم وبسلم الأولويات لدي الشخص ــ نحذر هنا من خطورة ظواهر العولمة والتغريب والغزو الفكري والثقافي وإلحاح الصورة ذات القيم الهدامة والسلوكيات المشوهة المحمولة إلينا

عبر الفضائيات والقنوات الإعلامية ومردوده السلبي شديد الخطورة على نظام القيم وسلم الأولويات لدي الإنسان العربي – فحصول فعل الإجرام يكون نتيجة للصراع الذي يحصل في داخل الفرد بين شهواته ورغباته وميوله وما يتراءى له من مفاعيل الغريزة وبين قيمه الأخلاقية والدينية، وقد تبين لبرنار زيلر لدى تصديه لبحث أحوال الجريمة في فرنسا عند الأطفال والمراهقين بعد معاينة ١٠٦ ملف لأعمال إجرامية قام بها أحداث بين عام ١٩٨٤و١٩٨٥ أنه قد كان هناك قواسم مشتركة بين هؤلاء الأحداث تتمثل في أنهم أبناء عائلات ممزقة وأن الأسباب السوسيولوجية الاقتصادية مثل ارتفاع نسبة البطالة مضافة إلى تمزق العائلة هي ذات شأن في الإجرام يفوق بكثير شأن التلفزيون، وحقيقة الأمر أن تأثير التليفزيون خاصة ووسائل الإعلام والاتصال كالفضائيات والإنترنت قد تضاعف كثيراً خلال السنوات الأخيرة مما يرجح زيادة تأثير وتداعيات الصورة المرئية والمشاهد المبثوثة عبر هذه القنوات والتقنيات الإتصالية والإعلامية على سلوكيات الأطفال والمراهقين خصوصاً، والإنسان بصورة عامة.

ومن أبرز الأسباب النفسية للعنف والجريمة كثرة مشاهدة أفلام ومشاهد الحروب والدمار والعنف عبر وسائل الإعلام – نتحدث هنا عن الصورة المرئية والمنقولة عبر وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال، وإن كنا نتميز في عالمنا العربي في كثير من أرجاء وطننا العربي بمشاهد حية وواقع يومي معاش ومتجسد لصور مروعة ومشاهد مرعبة للموت والعنف والتدمير والتفجير – فليس من الغريب أن ينمو الأطفال في ظل هذا المناخ غير السوي الذي يؤثر ولا جدال على سلوكهم وتفاعلاتهم، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على المجتمع اللبناني عقب انتهاء الحرب الأهلية وجود العديد من المظاهر التي تصب في خانة آلة الحرب وكان من أبرزها:

- ألعاب الأطفال، حيث أحتل الفرد والدبابة والرشاش مكاناً واسعاً في سوق الألعاب.
- لباس الأطفال أخذ بعضه زياً عسكرياً.
- الخلافات المذهبية والطائفية والحزبية والمناطقية.
- الأحداث الأمنية المتنوعة: قصف، تفجير، سيارات مفخخة، تهجير...
- تعاطي وسائل الإعلام المكثف – خاصة التليفزيون – مع الجريمة والعنف.

وبطبيعة الحال فإن هذه المظاهر جميعها تصب في آلة الحرب وتخلق إطاراً من الرعب يسلك في ضمنه الفرد، فتتعزز لديه مشاعر العدائية التي من خلالها يصارع من أجل البقاء، وهو ما يؤدى إلى تأجيج نار الغيرة والحقد وحب الانتقام عند بعض الأفراد فيميلون باتجاه العنف والجريمة وما يدور في فلكها.

علاوة على أن فترات الحروب والصراعات الدموية والخلافات والتناحر تضعف من المثال الأعلى لأطفال سواء في البيت أو داخل المؤسسات التربوية والتعليمية لإحساس الأطفال بالتقصير المتنامي الناجم عن عجز الآباء عن تأمين حاجات الأبناء في ظل تداعي وانهيار الاقتصاد – العراق وفلسطين نماذج حية – ومعايشة الأطفال أعصاب الأهل المستنفرة باستمرار من استعدادهم الدائم لمواجهة المجهول المخيف وعجز الآباء عن تحقيق الأمان

والطمأنينة في ظل ظروف كل احتمال فيها وارد، علاوة على معايشة حالة القحط والعوز وتآكل الأجور ومشاعر التفكك الأسري وغياب المشاعر الإنسانية ومعايشة مشاعر الإذلال والتبخيس من قبول الآباء للإعاشات والمساعدات وعجزهم عن طرح البديل في ظروف نفسية ضاغطة، وهذه المعايشة تجعل الفرد خاصة المراهق والطفل في موقع المستهدف والمغلوب على أمره ويتضاعف الأمر عند لجوءه لخارج المنزل بحثاً عن مثل أعلى يؤمن له الإشباع والرضا ليواجه ساعتها بتلاشي هيبة المدرس في المدرسة وضعف الإدارة في كلتا الحالتين يعايش الطفل أنواعاً مختلفة لفقدان السلطة المغتالة بأساليب ودرجات متعددة، ناهيك عن غياب التفتيش أو السلطة المركزية الحامية لهذه المدارس وحسن ضبطها ــ علنا نستحضر هنا المشهد العراقي الراهن ــ وعلاوة على ضعف الإدارة المدرسية وتلاشي هيبة المعلم فإن المدرسة قد شكلت مصدراً للعديد من الأسباب المؤدية للانحراف وللأعمال العنيفة(١٩) كما ذكرها عدد من الباحثين، فقد توصل هيرشي إلى أن عدم القدرة الأكاديمية والأداء الدراسي الضعيف يؤديان إلى كره التلميذ للمدرسة ومن ثم رفض السلطة المدرسية مما يؤدى لاحتمال حصول الانحراف، ويرى غولد أن التلاميذ الذين يفشلون في دراستهم يلجأون إلى التورط في السلوك الانحرافي والإجرامي مع أقرانهم المنحرفين بحثاً عن الاعتراف بحيث يؤازر بعضه البعض بالدعم والثناء على القيام بالسلوك المنحرف تعويضاً عن الدعم والثناء اللذين لم يجدوهما في الإطار الاجتماعي العادي.

ويرى فرويد إلى أن اللبيدو"وهو الطاقة الجنسية الممثلة لنزوة الحياة"في صراع مفتوح مع غريزة الموت في كل إنسان، ومهمة اللبيدو هي لجم نزوة الموت ومنعها من تدمير الفرد بتوجيه القسم الأكبر للخارج ولا تمارس هاتين النزوتين تأثيرهما كطاقتين حيويتين بشكل خام، إنما تركزان منذ الطفولة الأولى في العلاقات مع الأم خصوصاً ومع الوالدين عموماً، وموقف الرضيع الانفعالي تتجاذبه أقصى درجات الحب مع أقصى حالات الغضب عندما تحبط الأم أو الأب رغباته، مما يولد ويكون التصورات الأولى عن الشخص الإنساني وعن العلاقة عموماً فيما يسمى بالصورة الوالدية الأولية، فكل علاقة لابد أنها متأثرة بتلك الصورة الأولية التي قد يطغى عليها الطابع الإيجابي المرحب أو الطابع القاسي المهدد العنيف، وهناك ميل عام لإنكار الصور السيئة من خلال نفيها وإسقاطها على الخارج، وفي حالة تعرض الفرد للقسوة العمياء يحدث نوع من الكارثة النزوية إذ ينكسر ــ لسبب ما ــ الدمج بين النزوتين الأساسيتين، وتستيقظ نزوة الموت داخل الشخص إلى درجة قصوى، من دون إمكان تلطيفها بتدخل نزوة الحياة، ويمكن القول أن الإسقاط للعدوانية ولمشاعر الإثم أوالية فاعلة في حياتنا اليومية وفي كل صراعاتنا العلائقية، فكل إحباط يولد توتراً عدوانياً، وشدة العدوانية تكون موازية ومتناسبة مع شدة الإحباط.

وقد تكون العدوانية باتجاه الشخص نفسه فيتولد عنها تدمير الذات بتعاطي المخدرات أو الانتحار، وقد تكون باتجاه الآخرين فيتولد عنها تدمير المجتمع من خلال أعمال النهب أو الاغتصاب أو الجريمة، وهنا نشير على أن غياب المثال الأعلى المرغوب فيه من قبل الطفل أو بوجود هذا المثال الضعيف في البيت وفي المدرسة دفع البعض على اتخاذ مثاله من

حمله السلاح، وبهذا السلاح يشعر بالاطمئنان والقوى والحماية والرجولة، ويشبع غريزته النرجسية، وأي تصرف يخدم هذه النرجسية يقوم به دون تردد حتى وإن كان هذا السلوك عدوانياً وتدميرياً، كما أنه عند شعور الفرد بأنه مهدد أو مرفوض من مجتمعه تبدأ العمليات الدفاعية عنده بالظهور، وبقدر ما يشتد الاضطهاد تكون الحاجة إلى الدفاع أكبر ويتولد ميل لاضطهاد الآخرين والانتقام منهم حتى لو لم يرتكبوا ذنباً في حقه مما يسمح بارتكاب الجريمة كردة فعل تجاه الخطر الذي يهدد الذات، وبقاء الشخص في حالة دفاع عن النفس مع ما ينتج عن ذلك من استنزاف للطاقة واستهلاك لضبط النفس، وعند إحساس الفرد بالدونية تتحرك دفاعاته للانتقام من المجتمع خاصة ممن كان سبباً في هذا التحقير، ولدى إحساس الفرد بخطر الموت وبتهديد حياته يختل لديه توازنه النفسي — الجسدي — الاجتماعي ويتلاشى التزامه بمبادئ المجتمع وتقاليده المتعارضة مع نزواته التي يرغب في إشباعها قبل أن يداهمه الموت فيسوغ لنفسه ما يحلو لها من أعمال الرذيلة والإدمان والفجور فتنمو تالياً لمشاعر الانتقام وفعل الجريمة، وعند تكرر الإحباط وتراكم العجز تتولد لدى الفرد حالات من اليأس والبؤس تنمي عنده روح العدائية لكل الرموز المسببة لما هو فيه، وعندما تتجذر السادية في إنسان تصبح الجريمة عنده سهلة وتحقق له الإشباع النفسي بحيث تصبح الجريمة الأولى منطلقاً للتفكير والتخطيط لأخرى، ناهيك عن الجرائم المرتبطة بتعاطي المخدر أو بالأمراض العقلية والعصبية.

كما تشير الدراسات والإحصاءات المتخصصة إلى أن غالبية الرجال الذين يتعرضوا للتعدي في طفولتهم يصبحون معتدين على الأولاد بعد بلوغهم سن الرشد، وأن أكثرية النساء الجانحات تعرضن في طفولتهن للاعتداء، وفيما يتعلق بالجرائم العائلية تبين دراسة لوزارة العدل الأمريكية استندت إلى ٨٠٦٣ جريمة قتل تم الحكم فيها عام ٨٨ أشارت الدراسة على أن جرائم القتل بين أفراد العائلة ترتكب في المساء، وفي ٤٨% من الحالات يكون الفاعل مخموراً[٢٠].

والسلوك الإجرامي ينتمي إلى شخصية مريضة عانت من حرمان عاطفي حقيقي في فترة الطفولة، وأفضل تحصين لمثل لهذه الشخصية هو أن نشملها بالعطف والمحبة — خاصة الأهل — وتعزيز ثقتها بنفسها وقدرتها على المواجهة وقد ركز كثير من العلماء والباحثون على دور النزعة الليبدوية في تلطيف النزعة العدوانية وفي تعديلها، فالأهداف العدوانية تتغير إذا شحنت في نفس الآن بالليبيدو، فالحب قادر على تحوير حوافز الكراهية وإدخالها في نطاق القبول والنفع الاجتماعيين فإذا كان الميل للعدوانية جزء من جبلة الإنسان النفسية ولا أمل في التخلص منها فإنه من الضروري العمل على تحوير مجراها[٢١].

العوامل المؤثرة في ظاهرة انحراف الأحداث رؤى اجتماعية اقتصادية

تلعب العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأسرية والإعلامية دوراً مؤثراً ومحورياً لدى تحليلنا لظاهرة جنوح الأحداث وجرائمهم ولذا فإننا سوف نلقى الضوء بسرعة على هذه العناصر لتحليل مدى تأثيرها على ظاهرة جنوح الأحداث.

أولاً: العامل الاقتصادي: جعل التطور الهائل الذي طرأ على المجتمع الخليجي والذي حدث في فترة وجيزة جداً مواكباً لظهور النفط من دول هذه المنطقة محط أنظار العالم أجمع ومع محاولات هذه الدول اللحاق بركب الحضارة

والتقدم التكنولوجي والعلمي سعت إلى الاستعانة إلى الدول الأكثر تقدماً للاستفادة العلمية والتقنية مع استقدام العمالة المدربة والماهرة من كافة أنحاء العالم، علاوة على استقدام فئات أخرى لتعليم وتثقيف المواطنين لتوازن بين التقدم المعماري والصناعي والحضاري وبين المستوي الثقافي لأهل البلاد، ومع تدفق أعداد هائلة ومتزايدة هذه العمالة من كافة أنحاء العالم حاملة معها قيم وأخلاقيات وسلوكيات وثقافات متباينة وتزايد اختلاطهم وتفاعلهم مع أهالي هذه البلاد كان من الطبيعي أن يحدث نوع من الاضطراب وعدم الاتزان في كافة الفئات الاجتماعية، وبطبيعة الحال فإن الأطفال والشباب هم أكثر الأفراد تأثراً بمثل هذه التحولات والتغيرات مما انعكس على اتزانهم النفسي والسلوكي مثلما أثر على القيم والعادات والتقاليد والموروث الحضاري والثقافي والديني المميز لهذه الدول.

وكما نعلم فإن اكتشاف النفط في منطقة الخليج العربي حدث في مرحلة الإمارة، ولعب دوراً أساسياً في التحول من إمارات إلى دول، وتطلب هذا التحول إمكانيات أكبر وأسع من حجم الإمارة، كما زاد إنتاج النفط وارتفع سعره، وزاد دخل دول المنطقة واتسع نطاق مشروعاتها وخططها ودخلت عصراً جديداً تطلب الأمر وفي ظل الظروف التي كانت سائدة أن تسعى حكومات المنطقة وشعوبها للسيطرة على ثروتها النفطية التي كانت تهيمن عليها الشركات الأجنبية مما فرض مهمات وكوادر وقرارات وسياسات أكبر من حجم وإمكانيات الإمارات واستلزم دولة عصرية تتطور كوادرها وإدارتها واقتصادها وقوانينها، وصاحب هذه التطورات الاقتصادية ظواهر سلبية عديدة تمثلت في تحول المواطنين من منتجين إلى مستهلكين بفعل عائدات النفط بكل ما يترتب على هذه الظاهرة من تبعات وتداعيات.

وعلى نطاق الأسرة فقد انتقلت في زمن وجيز جداً من مجتمع البداوة إلى مجتمع يعج بأحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا المجتمع الصناعي من تقنيات ومنجزات علمية وحضارية في كافة مناحي الحياة ومتطلبات المعيشة بكل ما نجم عن هذه النقلة الحضارية من تأثيرات وانعكاسات على سلوكيات وأخلاقيات وعادات المواطنين، وهو ما تسبب في النهاية في حدوث اضطراب في نفسيات وسلوك الأحداث بصفة خاصة والشباب عامة لتعاملهم مع جنسيات وثقافات مختلفة ومتباينة.

ثانياً: علاقة الأسرة بانحراف الأحداث

تلعب الأسرة دوراً محورياً في بناء شخصية الحدث إذ أن لها التأثير المباشر عليه منذ طفولته وقبل تأثره ببقية الوسائط الأخرى اللاحقة كالمدرسة والأصدقاء ووسائل الإعلام..، وحقيقة الأمر أن طابع الشخصية لأي فرد يتكون أولاً في الأسرة التي نشأ فيها، فطريقة معاملة الطفل في المنزل لها قدر كبير من الأهمية لأن بناء الشخصية السوية للطفل يتأثر بالعامل السيكولوجي والاستقرار النفسي لأسرته، وبطبيعة الحال فإن أثر التربية الأسرية يمتد مع امتداد حياة الفرد، وهنا نؤكد على دور الأسرة المثقفة في إشاعة أجواء التفاهم بين أفرادها مما يسهل تغلبها على المشاكل التي تعترضها وهو ما يسهل عملية نقل الطفل فيما بعد من مجتمع أسرته الصغيرة إلى مجتمع المدرسة.

ويلعب الخلاف والتوتر الدائم بين الأبوين دوراً كبيراً في التأثير السلبي على نفسية الطفل وقد تكون عاملاً مساعداً ـ أو على الأقل مهيئاً ـ على انحرافه فيما بعد شأنه في ذلك شأن بقية العوامل داخل الأسرة التي تتعدد فيها الزوجات أو المستوى

الاقتصادي، علاوة على عوامل أخرى كثيرة ولها تأثيرها المباشر مثل الزواج بأجنبيات أو الطلاق أو الهجرة مما يجعل الأطفال يفقدون أحد ركيزتين في الأسرة مما يحدث شرخاً هائلاً في بنائهم النفسي والعاطفي والاجتماعي يؤثر على شخصياتهم وسلوكياتهم مستقبلاً كما يحدث خللاً في تصرفاتهم ومعاملاتهم، وتشير الإحصائيات والأرقام إلى تصاعد ظاهرة الطلاق في المجتمعات الخليجية بكل ما يترتب على هذه الظاهرة الخطيرة من انعكاسات ومردود سلبي على الأطفال، حيث تبلغ نسبة الطلاق في الكويت والبحرين ٣٥% وفي قطر ٣٨% وفي الإمارات ٤٦% من إجمالي حالات الزواج وهى نسب مرتفعة جداً وتشير على مدى الخلل والتفكك الأسري الذي وصلت إليه هذه المجتمعات وعواقبه الوخيمة على الأجيال الناشئة مما يستدعى وقفة وتدخلاً حاسما وسريعا من قبل كافة الهيئات والمؤسسات المعنية بهذه القضية لمواجهتها والحد من خطورتها.

وقد تلجأ بعض الأسر كحل لهذه المشكلة على إبقاء الأبناء مع الأجداد الذين لا تؤهلهم أعمارهم ولا ثقافاتهم ولا أوضاعهم الاجتماعية والذهنية إلى تحمل تنشئة أولئك الأطفال، وهنا لا نغفل أنه قد واكب تطور المجتمع ظاهرة خروج المرأة إلى العمل وترك الطفل تحت رعاية الخادمات واللاتي هن في الغالب ينحدرن من أدنى المستويات الاجتماعية في بلادهن، وظاهرة الاعتماد على الخادمات في تربية الأطفال قد تؤدى في النهاية إلى انحراف الأطفال، حيث أنهن في الغالب غير مؤهلات، ويكتسب الطفل منهن عادات جديدة ومغايرة للعادات والتقاليد الأصيلة والتي يكتسبها الفرد من أسرته مما يخلق حالة من التشتت والقلق النفسي والضياع علاوة على الأضرار النفسية التي يصاب بها الطفل عند استبدال الخادمات!!كما تتزايد احتمالات حدوث الانحراف إذا وجدت الخادمة في منزل به شباب في سن المراهقة وحالات الاغتصاب وهتك العرض والتحرش الجنسي وحمل وإجهاض الخادمات في هذه المجتمعات خير دليل على خطورة هذه الظاهرة ــ نتحدث هنا عن الحالات المعلن عنها ناهيك عن الحالات السرية والتي لا يتم إعلانها أو التكتم عليها إذ أننا لا نزال مجتمعات محافظة جداً..!!

وفي دراسة أعدها أحمد عبد الرحمن الكوس عن ظاهرة جنوح الأحداث في الكويت خلص إلى أن أعداد الأحداث سنوياً وخلال العشر سنوات الماضية كان يتراوح بين ٢٠٠٠إلى٣٠٠٠حدث بتفاوت تقريباً أي أن المعدل الشهري لقضايا جنوح الأحداث هو من١١٠الى٢١٠حالات شهرياً، وتشير الحالة الاجتماعية لأسر الحدث هي أن ٨٧% يعيش الزوجان أي والد ووالدة الحدث معاً في المنزل في حين أن حالة تعدد الزوجات للأب هي ٨,٥% والوالدان مطلقان ٦,٨% وهذا يعني أن أغلب الأحداث يعيشون مع الأسرة أي الوالدين، وهو ما يعني أن هناك خللاً في الأسرة وتجاهل للحدث الذي لا يتلقى الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية الكاملة من الأبوين.

وأن الحوار والألفة والترابط مفقود إما بسبب انشغال الأب بأعماله أو شهواته وأنشطته الخاصة به وكذلك الحال بالنسبة للام مما يؤدي إلى انحراف الحدث واحتضانه في بيئة الصحبة الفاسدة والسيئة ليقع في الإجرام والانحراف. كما أن علاقة الأسرة بانحراف الأحداث قد تكون نتيجة للزواج بأجنبية، إذ يتأثر الأطفال في هذه الأسر بثقافة وعادات وتقاليد الأم فينشأ حاملاً مزايا اجتماعية ولغة تختلف كلياً عن تلك التي تسود بالمجتمع حوله فتبدأ مشاكل الطفل

وتعقيداته حينما ينتقل من مجتمع هذه الأسرة إلى مجتمع المدرسة فيشعر باختلافه عن بقية الأطفال فينطوي على نفسه وقد يهرب من المدرسة سعياً لإيجاد ذاته خارج أسوار المنزل والمدرسة ويكون من السهل حينئذ أن يسقط ضحية للانحراف والجنوح.

وتشير الدراسات الميدانية التي أجريت على الأحداث الجانحين في مصر إلى أن أثر البيئة الأسرية يفوق بكثير ما عداه من العوامل الأخرى فقد بلغت الحالات المدروسة التي ترجع إلى ظروف البيئة الأسرية ٧٦% وحالات الانحراف التي ترجع إلى أثر البيئة الخارجية ١٤% والحالات التي ترجع إلى العوامل الذاتية ٨%، عوامل أخرى ٢%.

وقد أكدت دراسة علمية لشرطة دبي أعدها الدكتور محمد مراد عبد الله على دور الأم الكبير في حماية أبنائها من الانحراف ووجوب تعزيز هذا الدور، كما أشارت إلى أن الظروف البيئية وخاصة الأسرية تلعب الدور الأكبر المسبب لانحراف الأبناء[٢٣]، ومن الدراسات المتعمقة التي بحثت تأثير الظروف الأسرية على انحراف الأبناء يمكن استخلاص النتائج الآتية:

- احتمال انحراف الأبناء يرتفع كثيراً في الأسرة المفككة.
- نسبة الانحراف بين أبناء الأم التي تتزوج بعد طلاقها تزيد كثيراً عن النسبة المناظرة بين الأبناء الذين يعيشون في كنف الأب الذي تزوج مرة أخرى بعد طلاقه لأم هؤلاء الأبناء.
- احتمال انحراف أبناء الأسر المطلقة يبلغ خمسة أضعاف الأسر غير المطلقة.
- احتمال انحراف أبناء الأم المتوفاة يبلغ ضعف معدلات انحراف أبناء الأم التي على قيد الحياة.
- الأسر التي يجتمع فيها أخوة غير أشقاء يزيد فيها احتمال انحراف أبنائها عن الأسر التي بها أخوة أشقاء.

وتشير الدراسات في دولة الإمارات إلى أن نسبة الزواج من أخريات غير الأم بين أسر الأحداث الجانحين تزيد عن النسبة المقابلة لها بين أسر الأحداث الأسوياء، كذلك فإن نسبة الأحداث الجانحين الذين لديهم أخوة غير أشقاء تبلغ حوالي الضعف مقارنة بالأحداث الجانحين الذين ليس لديهم أخوة غير أشقاء، وبصفة عامة اتضح أن نسبة حالات زواج أمهات الأحداث الجانحين من غير الأب تفوق نسبة الحالات المماثلة لأمهات الأحداث الأسوياء.

وتشير دراسات ميدانية أجراها خبراء مركز البحوث والدراسات بشرطة دبي إلى أن من أبرز الأسباب التي تؤدي إلى انحراف الأبناء ما يلي:

- الأب الغائب، حيث اللامبالاة الشديدة من رب الأسرة تجاه أسرته وغيابه معظم الأوقات خارج منزله وعدم معرفته بأحوال أبنائه الدراسية.
- تصدع البناء الأسرى حيث ترتفع نسبة الطلاق وتعدد الزوجات بين أسر الأحداث الجانحين.
- الانحراف من الداخل حيث تنعدم القدوة نتيجة إدمان الأب على معاقرة الخمر، أو تعاطي المخدرات، كذا تعليم الأحداث الأكبر سناً لأقاربهم الأصغر سناً، استنشاق الغراء والغازات المتطايرة وتدخين السجائر.
- معظم جرائم السرقات تتم بدافع المغامرة وتمثل انعكاساً للنزعة العدوانية والحرمان العاطفي وليس الحاجة المادية.
- متوسط دخل الأسر التي ينتمي إليها الأحداث الجانحون يبلغ شهرياً حوالي ٧٠٠٠ درهم للأسر المواطنة، وحوالي ٣٠٠٠ درهم للأسر الوافدة وهي متوسطات دخل جيدة تسمح لهذه الأسر

بالعيش فوق خط الفقر، متوسط المصروف اليومي الذي يتقاضاه الحدث الجانح المواطن٨دراهم يومياً، وهو مقدار يفوق بكثير ما يحصل عليه في المتوسط نظيره السوي ٣,٥ دراهم.

وتشير دراسة ميدانية إماراتية حول الظروف المصاحبة لتناول الحدث(الجرعة الأولى) من المخدرات أن الأهل لا يكتشفون إدمان أبنائهم للمخدرات إلا بالصدفة المحضة، مثل العثور على أدوات التعاطي، أو استدعائهم من قبل الشرطة حال القبض على ابنهم، بل أن بعض الأبناء يتعاطون المخدرات مع أصدقائهم في غرفهم داخل المنزل دون أن يشعر بهم أحد، وربما يضفي ذلك عليه سعادة إضافية لتحديهم السافر للسلطة الوالدية، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات للمساهمة في تعزيز الأمن الأسري وتقليل احتمالات انحراف الأبناء أهمها ما يلي:

- دعوة مراكز البحوث الشرطية والاجتماعية للتعاون والتكامل وتبادل الخبرات والتجارب في صدد تحليل المشكلات المجتمعية التي أفرزتها التطورات التقنية الهائلة لمواجهتها واحتواء تأثيراتها الضارة على الأسرة العربية.
- تعزيز الدور الحيوي الذي تلعبه الأم في تحصين أبنائها ضد الأخطار ووقايتهم من الانحراف، بتعريفها بأنسب سبل تفعيل هذا الدور، وبالأساليب المثلى للتعامل مع أبنائها المتشبعين بروح العصر وشطحاته.
- حث أجهزة الشرطة على الاهتمام بالأمن الأسري باعتباره دعامة الأمن الاجتماعي.
- إعادة النظر في عمليات تخطيط وتنفيذ حملات التوعية الأمنية لتتناسب مع عقلية الأجيال الجديدة لتلقي قبولهم، ولتؤتي بعوائدها المرجوة في تحصينهم من الأخطار المحيطة بهم والتي تستهدفهم.
- تشجيع البحوث والدراسات التي تبرز وتبلور الأخطار المحتملة والمشكلات المتوقعة التي تهدد الأمن الأسرى لتعزيز القدرة على المبادأة والوقاية والمواجهة

العنف المنزلي ومجتمع الطاعة: "العنف ضد الأطفال"

العنف المنزلي قد يكون موجهاً ضد الأطفال أو ضد النساء وكلاهما يؤثر سلباً على الأطفال والمراهقين، ولطبيعة الدراسة سوف نتوقف قليلاً عند ظاهرة العنف المنزلي ضد الأطفال، وفي هذا الصدد تحذر الدراسات التربوية من خطورة تحويل المنزل إلى ثكنات إرهابية وإعادة تصنيعها في المدارس والجامعات وغيرها من مؤسسات المجتمع من أجل دعم مجتمع الطاعة وأثر ذلك في بزوغ ظاهرة الإرهاب وانتقالها من البيت إلى الشارع، وطبقاً للدارسات فإن حوالي ٩٢% من الأسر الأمريكية تسئ معاملة أبنائها، وتتمثل هذه الإساءة في محاولة فرض مجتمع الطاعة على الأطفال وبشتى الوسائل الترهيبية، وهو ما يسفر عن هروب مليون طفل سنوياً من جحيم الأسرة ليلتحقوا بجماعات أو عصابات على أمل أن توفر لهم حق المساواة مع الآخرين أو على الأقل ما هم بحاجة إليه.

وبطبيعة الحال فإننا في مجتمعاتنا العربية نجسد ظاهرة" مجتمع الطاعة" كأفضل ما يكون سواء في البيت أو المدرسة أو العمل، بل ونفرضه بمستوى أكبر من العنف عما هو موجود بالغرب، ونحن هنا نحذر من خطورة أن يؤدي التعامل العنيف مع الأبناء إلى دفعهم إلى الانحراف والجنوح أو على الأقل إلى تشكيل شخصية مضطربة وهشة نفسياً وعلائقياً.

وتؤكد الدراسات إلى الطفل الذي يمارس عليه العنف باستمرار يتبلد لديه الحس ويصبح قليل التأثر بالأحداث التي يعايشها كما يتولد لديه

الإحساس بالدونية نتيجة لمشاعر العجز والخوف المترسخة داخله، وعلاوة على ذلك فإن من يمارس عليه العنف وهو صغير سيمارسه لاحقاً مع عناصر البيئة ومع من يتعامل معهم مستقبلاً. والعدوانية لدى الأطفال هي مواقف صدام وصراع يؤكد فيها الطفل نفسه ويثبت وجوده، وتشير ليلى دمعه[٢٣]إلى أن مسألة العدوانية عند الطفل مرتبطة بعلاقة الطفل مع أمه وما يطرأ على هذه العلاقة من إحباط وإشكالات تثير الغضب والعدوانية.

ومن أجل أن يكون موقف الآباء أكثر إيجابية وموقف الأبناء لابد من توافر الأجواء الدافئة داخل الأسرة علاوة على ضرورة أن يعيش الأبناء حالات الإشباع والهدوء والطمأنينة كي يستطيع الابن مواجهة المشكلات المحبطة والصعبة ودونما شك فإن قدرة الطفل على المواجهة مستمدة من محبة أهله وثقته بهم ومن مواقفهم الثابتة والداعمة له.

ثالثاً: علاقة دور الإعلام بمشكلة انحراف الأحداث

المقصود بدور الإعلام وسائل الإعلام المختلف سواء المقروءة، المسموعة، المرئية، فالصحافة والكتب والتليفزيون والسينما والفيديو والانترنت .. كلها تدخل في هذا الإطار، وهناك العديد من المطبوعات التي تدخل إلى البلاد دون خضوع للرقابة، وتلقى رواجاً كبيراً بين الشباب لما تحويه من موضوعات مثيرة تترك أثارها فيهم، هنا لا نغفل الأفلام الخليعة وأفلام الجنس "البورنو" وأفلام الجريمة والعنف التي تركز على عالم الجريمة وكيفية ارتكابها، والتي قد يكررها الحدث مدفوعاً بحب التقليد والمغامرة خاصة إذا كان ضحية لأية ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو بيئية أو نفسية، وكانت عوامل الانحراف مهيأة لديهم.

كما لا نغفل أن هناك من الأخلاقيات والسلوكيات والعادات والقيم التي قد تنتقل بشكل غير مباشر من أبطال الأفلام والمسلسلات – خاصة المشاهير – كالتدخين وتعاطى المخدرات..مما يصيب الحدث – خاصة المراهق – بعدم الاتزان والتوتر العصبي والنفسي.

وتشير الدراسات إلى تزايد تأثير التليفزيون على الأطفال والمراهقين ففي دراسة مايكل سكوفيلد سأل كل فرد من أفراد عينته، ما الذي كنت تفعله الليلة السابقة، وفي يوم السبت الماضي تبين أن التليفزيون كان أكثر المناشط التي ذكرتها هذه العينة سواء خلال أيام الأسبوع أو في نهايته وذلك بالنسبة للبنات والبنين ولقد وجدت النسبة الآتية يشاهدون التليفزيون في إحدى ليالي الأسبوع٣١%من الذكور، ٢٧%من الإناث، وقد قرر أفراد العينة أنهم يشاهدون التليفزيون ست أو سبع ليالي في الأسبوع وذلك عن١٠% من مجموع الإناث والذكور معاً و٣٤% شاهدوه من٣: ٥ ليالي في الأسبوع و٥٦%شاهدوه قليلاً أو نادراً[٢٤].

ويرى العديد من الباحثين أن التليفزيون يعتبر أحد منابع العنف في الشباب، وأن الأحداث الجانحين يستمدون معاييرهم المنحرفة في التعليم عن طريق اختيارها من بين قيم المجتمع ككل والمبالغة فيها، ويجد الأحداث الجانحين نماذجهم في الأفلام التليفزيونية كما يجدونها في السينما وفي الصحافة وفي الكتب ولذلك فالبعض ينتقد الإدارة التليفزيونية على تصوير الجريمة والعنف بصورة أكبر من حجمها في الحياة الطبيعية، هنا لا نغفل أن أغلب الأفلام السينمائية تركز على مشاهد العنف والجنس والجريمة والمخدرات، وربما يميل الشباب إلى تجربة ما يراه أمامه من أفلام ومشاهد تليفزيونية، كما أكدت الدراسات على أن استجابة الشباب تكون أكثر عدوانية للمواقف المشابهة لتلك التي شاهدوها عبر شاشات التلفاز.

ويرى د.حسن شحاته سعفان أن بعض الباحثين يعتقدون أن بعض الأفلام تعمل على بث روح الجريمة حيث يصور المجرم بصورة بطولية بشكل يثير الإعجاب بشخصيته أو الأفلام العاطفية – الجنسية – التي تثير الغرائز وتحرك الشهوات، وهذه الأفلام ترسم للمجرمين المناهج التي يتبعونها ويسيرون في دروبها.

ويمكن القول أن مشاهدة التليفزيون وما يحمله من مشاهد دموية وإجرامية قد تؤدى إلى الانحراف إذا كانت تلقى استعداداً نفسياً لدى الفرد أو إذا كانت ظروفه البيئية مما يشجع أو يبعث على مثل هذا السلوك.

ومن الاتهامات الموجهة للتليفزيون أنه يساعد على نمو السلبية واللامبالاة ويضعف من قوة أبصار المشاهد ويلهيه عن القراءة والاطلاع والمناشط الأخرى ويدفع بالشباب إلى ارتكاب جرائم العنف والقتل والسرقة، وفي دراسة أجراها د.عبد الرحمن العيسوى للتعرف على وجهة نظر الشباب اللبناني في هذا الصدد كانت النتائج كما في جدول (١):

مفردات الاستجابات	الكل %	ذكور %	إناث %	الفرق %
	نعم	نعم	نعم	نعم
أقوم بأعمال أخرى أثناء مشاهدتي	٤٧	٤٥	٥٣	٨
يؤدى التليفزيون إلى انتشار الجريمة والعنف	٤١	٤٤	٣٨	٦
يؤدى التليفزيون إلى ضعف الإبصار	٦٤	٦١	٦٩	٨
يؤدى التليفزيون إلى شيوع الرذيلة والجنس	٤١	٤٢	٣٩	٤
ينشغل المشاهدين عن القراءة	٦٤	٦٠	٦٨	٨
ينشغل التلاميذ عن الاستذكار	٦٣	٦٤	٦٣	١
يؤدى إلى شيوع أساليب النصب والاحتيال	٤٧	٤٧	٤٧	–
يؤدى إلى تقيد حركة الجسم وحرمانه من الرياضة	٤٤	٣٧	٥٤	١٧
يؤدى إلى السلبية والكسل والتراخي	٤٦	٤٣	٥٠	٧
بالنسبة لأفراد المجتمع يضر أكثر مما ينفع	٧٢	٧٣	٧١	٢
بالنسبة للشباب مفيد	٦٨	٧٠	٦٥	٥

التليفزيون والعنف

يعتبر التليفزيون من أفضل الوسائل الكاشفة للعمليات العنفية في شتى أنحاء العالم، علاوة على كونه أحد أهم النوافذ وأكبرها التي يطل منها الفرد إلى عوالم العلم والمعرفة، كما يمكن القول أن الصورة الضبابية المحيطة به مردها المنحى التجاري الطاغي للقائمين على أمر أغلب التلفزة في العالم، وإذا كانت وسائل الإعلام من أدوات ومدارس التنشئة الاجتماعية فإن التليفزيون يعد أهم وأخطر هذه الوسائل باعتباره الوسيلة الترفيهية التي لا يكاد يخلو منها بيت ولا تحتاج إلى معرفة القراءة وانتباه الطفل إليه منذ بداية إدراكه للصوت والصورة، كما أنها تنطوي على جانبية كوسيلة اتصال جماهيري لعمق تأثيرات الصورة المرئية وما تجمله من عناصر سحر وإبهار، كما أن تأثير الصورة المرئية أبلغ وأقوى من الكلمة المقروءة والمسموعة، وهنا لا نغفل أن طفل ما قبل المدرسة ينبهر ببعض الشخصيات التي تعرض عبر الشاشة ويميل إلى تقليدها – اللعب الإيهامي – حتى وإن كان يفتقر القدرة على تتبع سياق القصة أو فهم نوايا ودوافع أبطالها(٢٥).

لا نغفل هنا الدور الذي يلعبه التليفزيون في عمليات التثقيف والتأثير على النسق القيمي والسلوكي والأخلاقي والمعاييري في حياة الفرد خاصة إذا ما

كان هناك تخطيط لنقل فكر أو سلوك معين عبر إلحاح الصورة وتكرار الفكرة، ويختلف الباحثون في تقديرهم لأثر التليفزيون على السلوك العدواني للأطفال فالبعض يرى أن الأطفال يتأثرون بالبرامج والمواد العدوانية ويسلكون سلوكاً عدوانياً بعد المشاهدة مباشرة وإن كان هذا التأثر لا يدوم طويلاً، ويرى آخرون أن التأثير يكون على المدى البعيد، وفريق ثالث يرى أن هذه المشاهد العنيفة تنتظر عوامل داخلية وخارجية لتوقظها وتظهرها، وقد حذرت ليليان لورسا بخطورة اقتحام التليفزيون أوقات الفراغ وأحلام اليقظة ودوره في إحداث خلل في نمو الخيال عند الطفل، وسيطرة منحى التقليد على منحى التفكير والإبداع عند الطفل(٢٦).

ويلعب التليفزيون دوراً هاما ومحورياً في توحيد الأفكار والمشاعر بين الناس — يعتبر التنميط والتوحيد لب وأساس ظاهرة العولمة الساعية إلى قولبة البشر والمشاعر والسلوكيات والقيم في قوالب موحدة ومن هنا تكون الخطورة والتأثير على الشخصية والهوية القومية — إذ أنه يوحد بين عاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم وقيمهم حيث أن الآلاف منهم يشاهدون نفس المؤثرات، فهو يساعد على تحقيق وحدة الفكر والمعايير والثقافة والأذواق الجمالية، كما أنه يثير الخيال وروح التقمص ويشجع أحلام اليقظة والسلبية والتكاسل، مع سهولة استغلال التليفزيون لأغراض رخيصة أو إلى سوء توظيف لبرامجه، ولا نغفل انتشار أجهزة الفيديو وخدمات الكابل وذيوع وتزايد وكثافة القنوات والمحطات الفضائية وما تبثه من برامج مدفوعة الأجر سلفاً حسب الذوق والاختيار ومع احتواء كثير من غرف نوم الأطفال على أجهزة التلفاز تبدو الخطورة مضاعفة، ومن أجل تحقيق أكبر مردود تربوي ناتج عن التليفزيون التعليمي لا بد من توافر بعض المبادئ لعل أبرزها:

- يقوم العرض على تكرار بعض نفس المبادئ أو القيم وعن طريق تكرار عرضها يتم تعلمها.
- عرض نوع معين من الحقائق لم يسبق للمشاهد أن خبرها، ويعتمد الفهم التليفزيوني على النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي للطفل.
- عرض الحقائق في صورة مشاهد تمثيلية.
- تلاقي المعروض مع اهتمامات المشاهد.
- الاقتناع بأن للتليفزيون آثاراً تراكمية مؤثرة على شخصية الطفل.

وبمقارنة بين ما يقدمه التليفزيون وبين ما تقدمه المدرسة اعتبر موردداك(٢٧) أن برامج التليفزيون والفيديو تدعو على استهلاك الوقت واللعب بينما المدارس تدعو إلى العلم والعمل والإنتاج ومن هنا يكون عمق تأثير الشاشة.

ويذهب كثير من الباحثين والعلماء إلى أن التليفزيون يؤثر سلباً على سلوك الفرد خاصة الأطفال والمراهقين ويؤدى إلى انحطاط مستوى الذوق، كما أن برامج التليفزيون ترفع من شأن المجرم وتظهر الشرطة في موقف العجز فيفقد الطفل احترامه لرجال الأمن، ويتأثر الطفل بمشاهد العنف التليفزيونية ابتداء من عمر الثانية، ويعيد استرجاع هذه المشاهد لا شعورياً وبأساليب مختلفة قد تتطور في مراحل عمرية لاحقة إلى سلوكيات أكثر عدائية من خلال حياته العلائقية مع عناصر البيئة التي يتفاعل معها، ودراسة الباحث الأمريكي رويل هويسمان عام١٩٨٥والتي شملت ستة بلدان"الولايات المتحدة، استراليا، فنلندا، إسرائيل، هولندا، بولونيا"خلصت إلى وجود علاقة سببية تقول:

تزيد مشاهد العنف التليفزيونية من معدل العدوانية الطفلية أياً كان البلد الذي ينتمي إليه الأطفال(٢٨).

وإذا كانت كثير من الدراسات قد أكدت على عمق تأثير العنف والسلوك العدواني الذي يشاهده الطفل عبر التلفاز على سلوك الأطفال، فإنه لا يمكن القول أن كل من يشاهد أفلام العنف والجريمة سوف يصبح مجرماً(٢٩).

وإذا كان أبطال العنف والجريمة في السابق ينتمون إلى الفئات الذكورية فإننا نرى اليوم العنف يتأتى أيضا من الإناث وربما يعود السبب في ذلك إلى تلك التربية التي تخضع لها الفتاة في المجتمع الحديث الذي تحتاج فيه إلى كثير من الجرأة والمواجهة والقدرة على اتخاذ القرارات وبطبيعة الحال كان للتليفزيون أكبر الأثر في إحداث هذه التحولات.

ويرى د.بول كيتل أن الآثار الاجتماعية ينبغي إدراجها ضمن الأسباب المحملة للإصابة المبكرة بالاكتئاب الشديد بين الشباب كما أن آلاف الساعات من مشاهدة التليفزيون تعرض الأطفال والشباب لموجات من العنف اللاإرادي وربما تزيد من ابتعاد الأبناء عن الصلات الاجتماعية برفاقهم وأسرهم مما يؤدى إلى تزايد مخاطر الإصابة بالاكتئاب الشديد(٣٠).

وقد أحصت مجلة لو بوان الفرنسية مشاهد العنف التي رآها المشاهدون خلال أسبوع واحد فبلغت٦٧٠جريمة قتل١٥حالة اغتصاب، ٨٤٨ مشاجرة، ٤١٩ تراشق بالرصاص أو انفجار، ١٤ حالة خطف أو سرقة، ٣٢ حالة احتجاز رهائن، ٢٧مشهد تعذيب، وهذا يمثل وسطياً اعتداء عنيف كل ٥ دقائق بالنسبة إلى مجمل القنوات ــ لم يؤخذ بالحسبان مشاهد العنف النفسي أو اللفظي أو الإيحائي ــ مما يجعل التليفزيون مصدر تحريض على العنف بشتى الوسائل والأشكال.

وتشير الإحصائيات حول الفترة التي يقضيها الطفل أمام شاشات التلفزة في أوروبا الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ و١٠سنوات إلى أنهم يقضون ما يقارب ٢٤ساعة أسبوعياً أي ما يعادل الوقت الذي يقضونه في المدرسة، وفي أمريكا يقضى الأطفال في سن السادسة من ٣٠ إلى ٣١ ساعة أسبوعيا والأطفال في سن الثامنة من٢٧إلى٢٨ساعة في الأسبوع، وتعطينا هذه الأرقام صورة واضحة عن كمية الوقت الذي يستهلكه هذا الجهاز وقد يكون غالباً هدراً دون فائدة لا بل مصدر تشويه وتلويث لفكر الأطفال، وهو ما يحتم ضرورة الاستفادة من هذا الجهاز الخطير في تطوير مهارات وقدرات الصغار وتحويل هذا الهدر إلى فائدة، خاصة وأن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون بكثرة يميلون إلى القراءة واللعب بقدر أقل ويصبحون أكثر بدانة، كما أنهم أضعف وأقل تحصيلاً في المدرسة، رغم ما يفتحه من نوافذ وآفاق عديدة للعلم والتربية وما يطرحه من أفكار وأشياء جديدة ومبتكرة ومتعددة.

وتنتج مؤسسة"ديزنى لاند"والشركات السينمائية الأمريكية وحدها ما يوازى٤٠%من أفلام الأطفال في العالم تليها دول أوروبا الغربية وكندا بنسبة٢٥% ثم دول جنوب شرق آسيا والصين بنسبة١٥%أما الدول العربية وبعض بلدان العالم الثالث في أفريقيا وأمريكا الجنوبية فتنتج١٠%مما يعنى أننا سنبقي في إطار التلقي والتأثر وتحت رحمة ما ينتجه الآخرون.

الوقاية والعلاج

بداية لا بد من الإشارة على أهمية تشكيل علاقات هادئة ومتوازنة بين أفراد الأسرة لأن

أكثر الأمور إثارة للقلق والحزن في نفوس الأطفال هو ذلك العدوان اللفظي الذي يمثله الكبار، حيث تبين أن الأطفال يتأثرون بالعدوان اللفظي أكثر من تأثرهم بالعدوان الجسدي، كما أن من واجب الأهل أن يعلموا أطفالهم التفريق بين الخيال والحقيقة وأن يعلموهم نقد المواد المعروضة على الشاشة وعدم الاستسلام لها وبخاصة مشاهد العنف الموجهة في الغالب إلى النساء أو الأطفال، كما يتيح النقاش الذي يعقب مشاهد العنف تنفيس الانفعالات التي ولدتها الصور، كما يجب أن ينظم الأهل أوقات المشاهدة بحيث يحدون من مشاهدة مسلسلات العنف وأفلام الجرائم والجنس، وينتقون لأطفالهم البرامج التي يرضون عنها وبأوقات خاصة لهم من دون الإشارة إلى الأفلام والبرامج الأخرى في الأوقات الأخرى كي لا يثيرون فيهم حب الاستطلاع غير المرغوب في هذا الموقع، ومما يجب على الأهل أخذه في الاعتبار:

- تنبيه الأبناء على عدم تنفيذ واجباتهم المدرسية وهم أمام شاشة التلفاز.
- ضرورة إلهاء الأطفال بأنشطة هادفة تبعدهم عن التليفزيون.
- عدم دفع الأم لابنها أمام شاشة التليفزيون لتلهيه عنها كوسيلة لإنجاز الأعمال البيتية.
- عدم تخصيص غرفة الطفل بتلفزيون حتى لا ينفرد بالمشاهدة ومن أجل أن يكون هناك فرصة للتحكم في البرنامج المشاهد.
- أهمية تحديد أوقات مشاهدة التليفزيون للأبناء مع التركيز على البرامج الإرشادية والتأهيلية الخاصة بالأطفال.
- مساعدة الأبناء لإقامة الصداقات مع الرفاق وجماعة اللعب حتى يقللون من فرص المشاهدة.
- عدم السماح للأبناء بتناول الطعام بينما هم يشاهدون التليفزيون حرصاً على خلق جو أسري حول مائدة الطعام.
- منع البث التليفزيوني لفترة ما بعد الظهر، الفترة التي يحتاجها التلميذ لكي يحضر واجباته الدراسية أو جعل هذه الفترة لبث برامج دراسية تعليمية.
- إعداد برامج تثقيفية وتوجيهية تؤمن الاستقرار النفسي وتنمي السمات والمهارات الإبداعية.

ونشير هنا إلى أهمية ما طالب به علي بن محمد التويجي المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج حين دعا إلى مواجهة الآثار السلبية المتوقعة للبث التليفزيوني المباشر بأن تقوم صناعة البديل للبرامج الإعلامية والأجنبية على المستوى المحلي على أساس من ثورة تعليمية تصب في برامج وأفلام من نوع جديد وعلى أساس من التزام ديني يؤكد الرفض للقيم الزائفة وإثبات للقيم الصحيحة.

العنف المدرسي: المعنى والأبعاد والتداعيات

أوجد المجتمع المدرسة وأناط بها تحويل الأهداف الاجتماعية، وفق فلسفة تربوية متفق عليها إلى عادات سلوكية تؤمن النمو المتكامل والسليم للناشئة على جانب عمليات التوافق والتكيف مع حاجات المجتمع، كما أوكلها مسئولية تربية النشء وصياغة العقول، ولذا فقد أوجدت هذه المدارس الوسائل العقابية التي تمارسها بوجه كل من يخالف أو يحيد عن المعايير والقيم والتعاليم المتفق عليها حفاظاً على كيان المجتمع الخاص وعلى استمرارية نظامه الاجتماعي، وإجباراً للمخالف على تقويم سلوكه والتوافق والانتظام من جديد بهدف تصحيح موقف وإعادة التوازن إلى الجماعة، ولذا فإن وسائل العقاب تتعدد بتنوع المخالفة وتقترن شدته

بمستوى تلك المخالفة، والعقاب الذي يستعمل بشكل معتدل وبالوقت المناسب يمكن أن يؤدي إلى التعلم، ومن ثم فإن استخدامه تربوياً ينبغي أن يكون بحيطة وحذر، ومن الضروري أن نميز بين السلطة والعقاب، فقد يكون العقاب وسيلة تنفيذية للسلطة التي في عدم كفايتها تشكل سبباً لفقدان الضمانة ولعدم تكيف التلميذ، كما أن السلطة القوية والمدركة – غير القمعية والمحبطة – يأتي عقابها ناجحاً ومثمراً على العكس من العقاب الناتج عن سلطة ضعيفة، وتشير الدراسات إلى أن الطلاب بشكل عام يقدرون الأستاذ الحازم الذي يستعمل قوة هادئة ويتقبلون سلطته وإن كانت ظالمة شريطة أن يتمتع هذا الأستاذ بالنضج والأخلاق الذين يوظفهما في خدمة الطلاب، وقد أشار بحث ميداني على المجتمع المصري(٣١) إلى أن العقوبات التي أثارت ضيق أغلبية التلاميذ إلى درجة كبيرة هي بالتدريج"الفصل النهائي من المدرسة، التأنيب والتعنيف أمام تلاميذ الصف، الإنذار بالفصل من المدرسة، العقاب البدني، تحويل التلميذ إلى ناظر المدرسة".

في حين أن العقوبات التي أثمرت عند توقيعها مع أغلبية التلاميذ كانت"تبليغ الوالدين بسلوك التلاميذ، التأنيب والتعنيف منفرداً، الفصل المؤقت من المدرسة، إنذار بالفصل من المدرسة، التهديد بالعقاب".

ويمكن القول أن العقاب الواعي والهادف والصادر عن سلطة حازمة وعادلة يؤدى دوره ويثمر لدى الطلاب بكل رضى وقبول، ومن الضروري أن نميز بين العقاب التربوي الذي يعتبر وسيلة مساعدة وبين العقاب المبالغ فيه الذي يأخذ طابعاً عنفياً ويربك سلوك التلميذ ويعكس مضاعفات ذات تأثير كبير.

ويعد توقيع العقاب وسيلة تقويمية وتحذيرية في آن واحد، وهو إجراء يتخذ ضد التلميذ الذي يأتي عملاً أو قولاً يخالف تعاليم المدرسة وقوانينها، وهو إطار مرجعي نحذر به ونمنع بواسطته ما قد يصدر عن الفرد مما هو ممنوع أو مخالف للأنظمة المعمول بها، وأهداف هذا العقاب تتمثل في:

- اعتباره وسيلة علاجية.
- اعتباره وسيلة في خدمة غاية تربوية.
- منع تكرار عمل مرفوض.
- تصحيح موقف.
- الامتناع عن القيام بعمل معين.
- إظهار ما قد يصل إليه أي فرد في حال الوقوع بنفس المخالفة أو ما يشابهها.

انعكاسات العنف المدرسي

نقصد هنا العنف الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة والناتج عن عقاب مصدره المعلم، والذي يحول المدرسة إلى مصدر للخوف ومزرعة للتدجين وليس مكاناً رحباً لتلقي العلم والمعرفة، وهنا نشير على أهمية التشجيع والآثار التربوية الهامة له، حيث يعزز التشجيع عمل التلميذ ويدفعه إلى مضاعفة تركيزه وإلى المزيد من الجد والنجاح، في حين أن وسائل القمع والترهيب تؤثر سلباً على الطالب وتترك آثاراً لا يمحوها الزمن من أبرزها:

- اهتزاز المثال الأعلى للتلاميذ، وتشويه الصفات المستحبة التي يجب أن تكون مجسدة بتصرفات المدرس، إلى جانب تشويه صورة الأب.
- تنفيذ سلوكات غير مقبولة تكون بمثابة ردات فعل مما يؤدى إلى تراكم في الأخطاء التربوية.
- إحباط التلاميذ وجعلهم يعيشون أجواء الرعب مما يربك ديناميـة الاتصال بين المدرس وتلاميذه.

- إعاقة عمليات التعبير والمناقشة وتبادل الرسائل مما يدفع بالتلميذ إلى دور المستمع الخائف.
- تقوية مشاعر العدوانية عند التلاميذ بحيث يتم استدرار أعمال غير مرغوبة وتوالد ردات فعل مختلفة، مما يشكل لديهم أسلوب غير صحيح في مواجهة المشكلات.
- شحن الصف بأجواء التوتر والانفعال، مما يؤدى إلى اضطراب واختلال في الوضعية التربوية.
- انكفاء الطلاب في عملية المشاركة وصولاً إلى الانطوائية.
- شل حس المبادرة الفردية وكبت ميل التلاميذ للاستفهام والإبداع.
- النفور من الأستاذ لأنه مصدر خوف يعقبه كراهية للمادة بسبب عدم فهم ما يعطى والخوف من الاستفسار عن أمور غير مفهومة مما يوصله إلى الفشل فيها، وهو ما يقود في النهاية إلى الهروب من المدرسة أو التسرب نهائياً منها.
- توسيع الهوة بين الطالب موضوع المشكلة وباقي التلاميذ.
- تشكيل قاموس لغوي مرفوض تربوياً من أجواء الشحن والتعنيف والترهيب.
- إساءة إلى إنسانية الفرد واحتقار لشخصية التلميذ مما يعنى استهزاء بالرسالة المنوطة بالمعلم.
- إكساب التلميذ صورة ضعيفة عن ذاته تولد لاحقاً العجز والدونية مما يدفعه إلى أن يعوض عن قصوره بممارسة أسلوب السيطرة والتسلط مع من هم أضعف منه.

شروط توقيع العقاب

تتطلب الحاجة توقيع العقاب محافظة على النظام وفرضاً للانتظام، ولتوقيع العقاب شروط ينبغي الالتزام بها تجنباً للآثار والانعكاسات السلبية للعقاب ولعل أبرزها يكمن في:

- الامتناع عن أسلوب"كبش المحرقة"؛حيث يقضي المدرس بهذه الطريقة على شخصية التلميذ، كما يوصم شخصية المعلم بالضعف والظلم والعشوائية.
- رفض أسلوب الانتقام من التلميذ.
- رفض العقوبات الجماعية حرصاً على الدقة والحكمة في توقيعها.
- رفض أساليب التفنن في العقاب لأن العقاب وسيلة وليس غاية.
- رفض العقوبات العلنية التي تترك جروحاً نفسية نتيجة التحقير، الاستهزاء، التوبيخ والإهانة.

ومن الشروط الواجب مراعاتها عند توقيع العقاب:

- ضرورة توضيح أسباب العقاب ليؤتى العقاب ثماره وأهدافه، وإشعار التلاميذ أن توقيع العقاب هو نتيجة المحبة لا الانتقام.
- استخدامه مباشرة عقب المخالفة؛فالتأجيل يخفف من تأثير العقاب ويقلص فائدته.
- أن يكون متناسقاً ومتلائماً مع الفرد المعاقب.
- أن يكون قابلاً للتنفيذ وليس تعجيزياً.
- الثبات في توقيعه حفاظاً على ثبات نسق القيم لدى الطالب.
- ألا يكون صادراً عن انفعال.
- ألا يكون مرهقاً للتلميذ.

أي أن العقاب المثمر والفعال يجب أن يكون مباشراً، معقلناً، متكيفاً مع كل مخالفة ومناسباً لكل مخالف وأن يكون خالياً من الانفعال وأن يأتي كنتيجة منطقية ومقبولة لأية مخالفة مرتكبة من الفرد المسؤول عنها، وضرورة إلغاء العقاب

البدني قدر المستطاع والتأكيد على أهمية العقاب الهادف مع اقترانه بعمليات التوجيه والإرشاد التي توضح الأسباب وتعمل على تلافي الظروف المسببة للعقاب

ومن خلال هذه العناصر نستطيع تقليل الظروف الموجدة للعقاب ومن ثم التخفيف من حدته ونتائجه وانعكاساته السلبية، مع عدم إغفال الإعداد المميز للمدرس من الناحية التربوية والنفسية والعلمية بحيث يكون قادراً على التعامل مع كافة الطلاب ومشكلاتهم، كما نشير إلى أهمية إشاعة روح التسامح والمحبة ونبذ العنف من خلال الانفتاح على الآخر واحترامه والتضامن معه والاعتراف بتفاوت وتباين القدرات بين البشر، ولعلنا في عالمنا العربي والإسلامي عموماً في أشد الاحتياج إلى إشاعة ثقافة الانفتاح على الآخر والتفهم والتسامح لمواجهة تصاعد التيارات المتطرفة التي ترتكز على رؤى أحادية متطرفة لا تقبل الآخر ولا تعترف بالاختلاف.

الاتجاهات الحديثة لمواجهة ظاهرة جنوح الأحداث

حتى عهد قرب نسبياً كان علاج المجرمين يعتمد أساساً على العقاب بصوره وأشكاله القاسية المتعددة، وقد ثبت بما لا يدع مجالاً للشك فشل ذلك النمط الإصلاحي سواء في الانتقام أو القصاص من المجرم أو إصلاح شأنه أو تحذير الآخرين من السقوط في براثن الجريمة، مما أدى إلى إحداث تغيرات جوهرية في سياسة العقاب، حيث تحسنت ظروف السجون كثيراً، علاوة على إيجاد أدوات وآليات للتفاهم الإيجابي والبناء مع السجين، وبات مقبولاً لدى إدارات السجون التقدمية اعتبار الحبس أو الحجز جزءاً واحداً ليس إلا من مسؤولياتهم وأنه ينبغي عليهم أن يحاولوا إعادة تنشئة المجرم وإعادة تطبيعه وتأهيله، والاتجاه الحالي هو دراسة كل مجرم كحالة فردية، وتقديم العلاج والتدريب والإشراف الضروري للعودة لمجتمعه كشخص قادر ومتكيف ومنتج.

ويمكن إيجاز ملامح السياسة العقابية الحديثة فيما يلي:

١. توفير الرقابة على الشباب أو على من يرتكبون الجرائم لأول مرة؛لأن هناك كثيراً ممن يرتكبون الجرائم هم مجرمون بالصدفة، ولذا فهناك خطورة من وضع هؤلاء المجرمين الجدد في السجون مما يجعلهم يركنون لحياة الإجرام نتيجة ارتباطهم بالمجرمين العتاة في السجون وتعرضهم للمؤثرات غير المواتية الناتجة عن الحياة داخل السجن.

٢. عزل السجناء في مؤسسات مهيأة لحاجاتهم.

٣. مزيد من المعاملة الإنسانية داخل السجون، حفاظاً على آدمية الإنسان وكرامته، وإلغاء المظاهر العقابية القاسية كالعقاب البدني والسجن الانفرادي..إلخ

٤. توفير برامج أكثر فاعلية وأكثر شمولاً؛إذ أن السجن الحديث يستهدف إعداد السجين للتكيف الناجح عندما يفرج عنه، ولذا فقد أصبح النزلاء يتمتعون ببرامج عمل مصممة تصميماً دقيقاً، وكذلك توفير التدريب المهني، وبذلك يتعلمون مهناً مفيدة، ويوفر لهم تحسين مستواهم التعليمي، ويتضمن البرنامج أيضاً بعض الأنشطة الحرة والترفيهية بحيث تقتل رتابة روتين السجن، وفي نفس الوقت لها قيمة علاجية كبيرة من حيث أنها توفر منفذاً انفعالياً، كما تساهم في إعادة تطبيع السجناء اجتماعياً.

٥. هناك تحسن عام في الرعاية داخل السجن، من حيث الخدمة الاجتماعية، العلاج العقلي والطبي، والتصنيف والتوزيع، والإرشاد الديني، والإشراف على السجناء الذين يفرج عنهم مؤقتاً .. إلخ

٦. استخدام أكثر إيجابية لنظام تحديد مدة العقوبة أو الإفراج المشروط، وذلك لأنه تبين أن سلطة السجن في موقف أكثر فهماً للمدة التي يحتاجها السجين للإصلاح عن القاضي.

نشير هنا إلى أن السجون في الدول المتقدمة قد تحولت إلى مؤسسات إصلاحية وإنتاجية في آن واحد لأنها تعتبر السجين، قبل كل شيء، أنساناً صاحب حقوق ومتطلبات؛وثانياً، فهي تعتبره طاقة منتجة من واجب المجتمع الاستفادة منها، لذلك فهي توليه اهتمامها منذ اللحظة الأولى لتوقيفه فتخضعه لدراسة شاملة تتناول الجوانب النفسية والعلمية والاجتماعية والمهنية لكي تتم بضوء ذلك عملية التأهيل وإعادة الدمج في المجتمع بشخصية فاعلة ومنتجة.

والسجون في العالم بشكل عام تحتاج إلى المزيد من التطوير والاهتمام وتغيير استراتيجيات ومفاهيم التعامل مع السجين والمحتجز، بالشكل الذي يحافظ على آدمية السجين أو المحتجز ويضمن إصلاح وتهذيب السلوكيات الجانحة والمنحرفة للمجرمين ويحافظ على المورد البشري العربي.

ولا شك أن نظام السجون القديمة قد فشل في تحقيق أغراضه في الإصلاح وليس أدل على ذلك من أن ٥٠%من المتهمين في جنايات من الذكور كان لهم تاريخ في السجن مرة أو أكثر. ولقد قام جلوكس بمتابعة سير ٥٠٠ رجلاً من نزلاء السجون لمدة ١٥ سنة ووجد أن هناك ٨٠% من الرجال قد ارتكبوا جرائم خلال السنوات الخمس الأولى التي تلت الإفراج عنهم ٦١% قضي عليهم بعقوبات، وتدل المعطيات المتوافرة أن نسبة العودة للجريمة أقل بين النساء منها بين الرجال، حيث وجد أقل من ٣٠% من جنايات النساء سنوياً كان لصاحباتها تاريخ سابق في العقوبة، وإن كانت الدراسات التتبعية دلت على أن سلوكهن سيئ مثل الرجال بعد الإفراج عنهن، ولقد وجد جلوك أن٧٦% من السجينات اللاتي أفرج عنهن قد تورطن في الجريمة خلال السنوات الخمس التي تلت الإفراج عنهن[٣٢]

نظام المراقبة

تشير الإحصاءات الأمريكية أن نتائج نظام المراقبة أن هناك ما بين٦٠و٨٠%من حالات المراقبة ناجحة، فهناك نحو٤٠%من حالات المراقبة خرق أصحابها شروط الإفراج عنهم، في حين كان هناك٢٠%قد ألغيت المراقبة عليهم وعادوا للحبس.

نظام إطلاق سراح السجناء مؤقتاً Parole

تشير الدراسات إلى نحو٧٥% تقريباً ممن يطلق سراحهم مؤقتاً يستكملون بنجاح المدد المحددة لفترة المراقبة دون خرق لقواعد الإفراج عنهم، ودون التورط في جرائم أخرى، وتشجع هذه النتائج الاستمرار والتوسع فيه كوسيلة من وسائل العلاج، وإن كان هذا لا يعني نجاح هذا النظام في منع المجرم من ارتكاب الجرائم على الدوام، وإنما فقط ينجح في ذلك في فترة الإفراج المؤقت.

علاج الأحداث الجانحين

تعتبر أساليب علاج الأحداث الجانحين أفضل من مثيلتها لدى المجرمين الكبار، فعند إحالة الطفل للمحكمة فإنه يفحص بطريقة غير رسمية حيث يكون التوكيد على فهمه وفهم ظروفه ومساعدته أكثر من معاقبته، حيث يمكن حل مشكلة الطفل

دون الإحالة إلى المحاكمة التي تقتصر على الحالات الخطيرة، ويمنح قضاة الأحداث سلطات واسعة ومتنوعة وقراراتهم مرنة وليست جامدة أو مقيدة تقييداً مطلقاً بالقانون، وتدل الإحصائيات السنوية في الولايات المتحدة على ما يلي: ٥٠% من الأحداث تطرد أو تتكيف وتقوم، ٣٠ – ٣٥% توضع تحت المراقبة أو أي نوع من الإشراف، ١٠%توضع في مؤسسات إصلاحية لمدد غير محددة وتعالج الحالات الباقية بطرق أخرى.

وتحتاج مثل هذه البرامج النظرية المتميزة إلى توفير ضباط مدربين فنياً بشكل متميز وإلا تم تفريغها من محتواها وأصبحت عديمة الجدوى والفاعلية، كما تحتاج إلى توافر إمكانات وموارد مادية وبشرية لمواجهة حالات جنوح الأحداث المتزايدة .

أما الأحداث الذين يحالون إلى عيادات الإرشاد النفسي، فإنه يتم فحصهم فحصاً دقيقاً، وإن كانت معظم هذه العيادات يقتصر عملها على تقديم التوصيات وتشخيص الحالات وقلما ما تجد توصياتها طريقاً إلى النور والتطبيق، وعلاوة على ذلك فإن معظم المؤسسات الحديثة يتمتع الأحداث بقدر كبير من الحرية، كما يعنى بهم جسمياً ويتلقون تدريباً تعليمياً ومهنياً ملائماً وتتاح لهم فرص الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والترويحية.

تتبع الحالات

تدل أغلب الدراسات التتبعية على أن غالبية الحالات تعود إلى الجريمة، وإن كانت معظم الجرائم تلي مباشرة فترة الإفراج عن الحدث، بينما تقل كلما تقدم في السن، ولكن هذا يتوقف على مدى خضوع الحدث فعلاً للمعالجة، وعلى مدى تعمقه في الجريمة قبل القبض عليه، ومدى أصابته بالعصاب النفسي من عدمه، فالحدث العصابي أكثر ميلاً للعودة إلى الجريمة عن الحدث السوي، وإجمالاً نقول أن الحدث المتزن يكون أكثر قابلية للعلاج وتقل احتمالات عودته إلى الجريمة مقارنة بأقرانه المصابين باضطرابات اجتماعية أو اضطرابات في الشخصية.

مبادئ الوقاية من الجريمة

نستطيع أن نضع خطوطاً عريضة لمبادئ الوقاية من التورط في الجريمة والانحراف فيما يلي:

١. توفير فرص النمو لكل عناصر الشخصية في الطفولة؛ذلك لأن جذور الجريمة توجد في أعماق الشخصية منذ التاريخ المبكر للفرد، ويستطيع الآباء منع النزعات غير الاجتماعية في أطفالهم عن طريق توفير جو انفعالي صحي في المنزل وإقامة علاقات ودية مع أطفالهم، وأن يوجهوا بعناية نموهم الخلقي ونمو شخصيتهم، ولا نغفل هنا الأدوار الهامة للمسجد والمدرسة ومنظمات الشبيبة.. الخ.

٢. اكتشاف الاستعداد للجنوح والجريمة اكتشافاً مبكراً، إذ ينمو الإجرام تدريجياً، فمن المحتمل القضاء على النزعات الإجرامية قبل استفحالها عن طريق الاكتشاف المبكر والإرشاد في المراحل الأولى.

٣. إبعاد العوامل التي تشجع الجريمة، كإبعاد الأطفال عن البيوت السيئة وإزالة الأحياء الشعبية القذرة والتوسع في الإمكانيات الترويحية لكي تقدم منافذ للأطفال المحرومين، وتنظيم أندية للصبية تقضي على تأثير الشلل.

٤. فرض سلطان القانون بصورة حازمة، وتوفير الإشراف الدقيق، لا شك أن إغراء

ارتكاب الجريمة يقارن بالخوف من العقوبة، فالفرد يتردد في ارتكاب الجريمة إذا تبين أنه سيلقي حتماً عقابه.

٥. توفير نظام جيد للإصلاح الحكومي والشرعي فعلي أساس من طبيعة القانون يتوقف ارتكاب الجريمة، فهناك كثير من مرتكبي الجرائم يهربون من العقاب بسبب ضعف القانون.

العلاج النفسي للسلوك المنحرف

هناك حالات كثيرة يرتد فيها المجرم إلى السلوك الإجرامي بعد قضاء العقوبة المقررة على جريمته، وليس من الضروري أن يعود المجرم إلى السجن بسبب نفس الجريمة التي سجن من أجلها في أول مرة، ويتحمل المجتمع بأسره مسئولية علاج المجرمين وعلى المجتمع كذلك أن يوفر البيئة الصحية التي تمنع من حدوث الجريمة والوسائل الضرورية لتفادي تكرار الجريمة.

علاج المجرمين المنحرفين

يمكن أن نحدد أهداف علاج المجرمين فيما يلي:

١. حماية المجتمع من خطر المجرمين وأضرارهم.

٢. إعداد النزلاء لكي يصبحوا رجالاً نافعين بطريقة سريعة واقتصادية.

٣. إعداد النزلاء وتعويدهم على طاعة القانون واحترامه.

٤. تعويدهم على الاعتماد على النفس.

٥. تنمية الكفاءة الذاتية والقدرة الذاتية للفرد.

٦. خلق المواطن المستقل.

٧. خلق المواطن الذي يطيع القانون برغبة تلقائية لا بدافع الخوف منه.

وهنا نشير إلى أن عمليات الإصلاح غالباً ما تجد كثيراً من الإعاقة لأن المجتمع لا يقدم المصادر الكافية والضرورية لإعادة تأهيل المجرمين والمنحرفين.

العوامل السيكولوجية في التأهيل

برامج العلاج يجب أن تستهدف إحداث تغيير إيجابي في شخصية وسلوك المجرم أو الجانح، وتشير الدراسات إلى أن التعليم يأتي ثماره بشكل أفضل تحت ظروف المكافأة أو التعزيز؛فالكائن الحي يميل إلى تكرار السلوك الذي ينال منه الجزاء والإشباع والرضا، ومن ثم لابد من تحويل الاهتمام من العقاب إلى سياسة التأهيل.

وفيما يتعلق بالعلاج أثناء المراقبة وأثناء الحبس وبعد إخلاء السبيل أو الإفراج عن المتهم نشير إلى ضرورة خضوع الفرد أثناء المراقبة للإشراف الدقيق وأن يوجه سلوكه كما ينبغي أن يقوم بعملية المراقبة شخص مؤهل تأهيلاً فنياً كافياً، في ضوء ذلك يظل الفرد كعضو مشارك في مناشط الحياة التفاعلات الاجتماعية وفي نفس الوقت تتحقق أهداف التأهيل.

العلاج أثناء الحبس

عندما يتهم شخص ما بخرق القانون أو القاعدة المرعية في المجتمع، وعندما يحكم عليه بأنه غير صالح للبقاء في المجتمعات تحت المراقبة فإنه يودع في إحدى مؤسسات العلاج والإصلاح وقد تحدثنا من قبل على كيفية التعامل مع الحدث أثناء فترة سجنه، وهنا نشير إلى أن مناهج العلاج عديدة وكثيرة ومعروفة في إطارها النظري إلى أن الواقع والتطبيق جد مختلف ولذا لم يكن غريباً ألا تعير كثير من المؤسسات الإصلاحية هذه الدراسات والنظريات اهتماماً يذكر وهو ما ينعكس سلباً عند التعامل مع الحدث، ويؤثر على إمكانية علاجه وتأهيله.

العلاج بعد الإفراج عن السجين

يرى كثير من علماء الإجرام ضرورة انطباق العقاب على حالة المجرم وليس على حجم الجريمة، ومن ثم فهم ينادون بأهمية العلاج

المتواصل والمستمر للشخص والاهتمام به كحالة أكثر من الاهتمام بالجريمة، وفي الولايات المتحدة هناك من ينادي بتقديم العلاج للسجين بمجرد القبض عليه، وهناك اتجاه جديد نحو تقليل مدة العقوبة وقضاء مدد الحبس في أثناء العطلات الرسمية وفي نهايات الأسابيع أو في غير ساعات العمل اليومية.

وبما أن السلوك الإجرامي سلوك متعلم؛فإن تغييره يجب أن يتم بتطبيق نفس المبادئ التي تطبق على أي مظهر من مظاهر السلوك الأخرى، وعلى ذلك فإن برامج التأهيل ونظم المراقبة والإفراج كلها تستهدف تغيير السلوك غير المرغوب فيه وتحويله إلى سلوك مرغوب فيه، هذه البرامج يجب أن تتضمن عمليات تعلم، ونشير هنا إلى أنه من أسباب ارتفاع نسبة العودة للجريمة عدم صلاحية نظام السجون ووجود صعوبات في انتقال الخبرة من الموقف التعليمي داخل السجن إلى الحياة في العالم الخارجي، علاوة على اختلاف المثيرات داخل السجون عن مثيرات التعلم خارجه، كما يحول نقص الإمكانات والموارد دون توفير المستلزمات الأساسية اللازمة لعملية التعلم الفعال.

ونستطيع أن نقسم الحلول لظاهرة جنوح الأحداث إلى شقين آني ومستقبلي:

الشق الآني: من خلال تعزيز سلطة الدولة وبخاصة الضابطة المحلية والأجهزة القضائية والأمنية على اختلافها، إذ أن القضاء والأمن صمام أمان المجتمع، التركيز على التعامل مع الحدث المنحرف باعتباره إنسان مريض ويحتاج للرعاية الطبية والنفسية والاجتماعية وكذا التأهيل النفسي والاجتماعي، وتحويل السجون ودور رعاية الأحداث إلى مراكز علاج وتأهيل وتعليم، كما نحذر في هذا الإطار الأهل من المبالغة في شكل ونمط العقاب الموجه ضد الطفل بحيث يتناسب مع سن الطفل ومستوى الخطأ وتكراره ويحقق الفائدة التربوية المرجوة منه.

الشق المستقبلي: يتحدث عبر عملية دائمة ومستمرة تركز على بناء الإنسان والاهتمام به بداية بالطفولة، بناء الإنسان الواعي المتزن والمتجذر في ولائه وانتمائه، وهنا نشير إلى ضرورة توافر المعلم المربي والمناهج التعليمية التربوية المتطورة والمتوافقة مع ميول التلميذ وحاجة المجتمع، وتوظيف الخدمات النفسية في المدارس، وإلزامية التأهيل الاجتماعي، وتهديف عمل مؤسسات التنشئة وبخاصة وسائل الإعلام. وجدير بالذكر أنه من أجل منع وقوع الجريمة لابد من اختراق"خصوصية العائلات"التي تعيش ظروف غير طبيعية، مع تحسين الوسائل الرادعة ضد المعتدين على الأطفال بإيجاد النصوص والوسائل المتطورة والمناسبة للتصدي للشركات الإجرامية التي تستغل الأولاد تحت ستار السياحة، وتقديم التشريعات الملائمة لحماية الأولاد الذين يتعرضون للاعتداء من خلال:

- ضرورة معرفة أفضل الوسائل التي يجب استعمالها أثناء التحقيق مع الأولاد المعتدى عليهم.
- وضع هؤلاء الأطفال تحت عهدة مؤسسات تربوية لإعادة تأهيلهم ليعودوا على طفولة عادية ونمو طبيعي متزن.
- تعديل التشريعات الجزائية بما يتلاءم مع مواصفات الجرائم الحديثة الناتجة عن التطور التقني الهائل.
- تضمين القوانين الجزائية عقوبات عن عدم قيام الوالدين أو الأوصياء على الأولاد بما يضمن سلامتهم ونموهم الطبيعي الجسدي أو النفسي.

- إجراء التحقيق مع الطفل من قبل شرطة متخصصة ومؤهلة يكون أثناءها محاطاً بمتخصص نفسي يسبقه فحص طبي، وألا يتم الاستماع إليه سوى مرة واحدة وبمعزل عن رؤية الشخص المعتدي.

وحقيقة الأمر أننا يُمكن أن نبعد مجتمعاتنا عن كثير من حوادث الإجرام والأعمال السلبية الأخرى بتخليص المجتمع من مشاعر العجز والغربة والإحباط والعوز والتفكك ؛ وإشعار الأطفال بالطمأنينة وبالأمان وبالحرية وبالحماية وبالإشباع واحتضان الدولة لهم، مما يفجر لديهم غريزة الحياة الهادفة إلى البناء والتعاون والمحبة، وببناء الإنسان نعيد الثقة إلى الذات ونضمن النظام والاستقرار والأمان، ودونما شك فإن الدولة بإنسانية الفرد أبقى وأقوى.

خاتمه

كانت هذه محاولة سعى الباحث من خلالها الاقتراب من ظاهرة جنوح وانحراف الأحداث، والتي تعد واحدة من أخطر وأبرز المشكلات الاجتماعية التي تواجه كافة المجتمعات البشرية، مع التركيز على أبعاد هذه الظاهرة في المجتمعات العربية والخليجية على وجه الخصوص، وخلال هذه المحاولة توقف الباحث لدى عدد من المفاهيم والمصطلحات ومن أبرزها مفهوم الحدث والعنف والجريمة والسلوكيات المجرمة والعولمة مستعرضاً أبعاد ودلالات هذه المفاهيم وتقاطعها مع ظاهرة جنوح وانحراف، وركز الباحث على العوامل والمتغيرات النفسية والاجتماعية محللاً أدوارها في التأثير على دفع الأطفال والمراهقين نحو هاوية الجنوح، وكيفية التعامل النفسي مع الحدث لتجنب الانحراف والوقاية منه علاوة على تحليله لطرق وأساليب التعامل السيكولوجي الحديث مع الحدث الجانح.

كما توقف الباحث لدى ظاهرة العولمة بأبعادها المتعددة ودلالاتها المتباينة مركزاً على الأبعاد الإتصالية والثقافية والفكرية لهذه الظاهرة؛وذلك لدى تحليله لأثر الأبعاد والمؤثرات الدولية على تزايد الجريمة عامة وجرائم الأحداث بالتحديد، مؤكداً على أن هذه الظاهرة تحمل في طياتها مخاطر وتحديات عديدة مثلما تقدم فرص ومكاسب لمن يستطيع التعامل معها بمهارة مستفيداً من إيجابياتها متجنباً – قدر المستطاع – سلبياتها ومخاطرها، كما ألقى الباحث الضوء على انعكاسات العولمة على سلوكيات وأخلاقيات الأحداث، ومدى تأثيرها على تزايد جرائم الأحداث في ضوء التقدم الهائل والمتسارع لتقنيات وتكنولوجيا الاتصال والانتقال والتواصل بين البشر في شتى أصقاع الأرض.

وحاول الباحث أن يرصد أبرز العوامل الاجتماعية والاقتصادية المسببة لظاهرة جنوح وانحراف الأحداث ومن ثم فقد عرج الباحث على تحليل أدوار الأسرة والمدرسة ووسائل وأدوات الإعلام والمؤسسات العقابية والتأهيلية ومدى تأثيرها على انحراف الأحداث وكيفية تجنب سلبيات كافة هذه المنظمات والمؤسسات وتطوير أساليب تعاملها وتفاعلها مع الأطفال والمراهقين محاولة للوقاية من مخاطر الجنوح والسقوط في فخ الجريمة والانحراف.

ثم اختتم الباحث دراسته بالتوقف عند الاتجاهات الحديثة لمواجهة ظاهرة جنوح الأحداث

ليرصد ملامح السياسات العقابية الحديثة وكيفية التعامل النفسي والسيكولوجي مع الحدث الجانح والمبادئ الأساسية للوقاية من الجريمة

والانحراف وطرق وأساليب تأهيل الأحداث الجانحين وإعادة تكييفهم اجتماعياً ونفسياً وسلوكياً، كما استعرض الباحث في النهاية الحلول الآنية والمستقبلية لظاهرة جنوح الأحداث وإذا كان أي جهد أو عمل مهما استهدف الكمال يكون قاصراً أمام كمال عمل الخالق – عز وجل – فإني أرجو من الله أن يوفقني في معالجة أي قصور يشوب هذا العمل المتواضع في مراجع قادمة إن شاء الله.

المصادر

١. مجلة العربي، عدد٤٤٠، وزارة الإعلام، الكويت، تموز١٩٩٥م.

٢. صحيفة الديار، بيروت، ٢٢ تشرين الثاني ١٩٩٤م.

٣. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر.

٤. عدنان الدوري، جناح الأحداث، المشكلة والسبب، منشورات ذات السلاسل، الكويت، ١٩٨٥.

٥. د. آمال عبد العال، مشكلة انحراف الأحداث في مجتمع الأحداث/أبو ظبي، دراسة مقدمة للمؤتمر الإقليمي الخامس بالبحرين، ١٩٨٩م.

٦. منير العصرة: انحراف الأحداث في التشريع العربي المقارن، الإسكندرية، مصر، ١٩٦١م.

٧. قانون الأحداث الكويتي، مطبوعات وزارة الشئون الاجتماعية والعمل، مطبعة المنصورة، الكويت.

٨. Norbert Sillamy: Dictionnaire de psychologie.Paris,Bordas,1980.

٩. د. سميرة شمعون، الجريمة والمجتمع، في مجلة الأمن الصادرة عن المديرية العامة لقوى الأمن الداخلي، بيروت، عدد٤٦، تشرين الأول ١٩٩٥م.

١٠. Fitzhugh Dodson: Tout se joue avant six ans.Begique, Marabout, 1972.

١١. حسنين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة أطروحات الدكتوراة (١٧)، بيروت، ١٩٩٠م.

١٢. مصطفي حجازي: التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٧٦م.

١٣. مصطفى عمر التير، الأسرة العربية والعنف في الفكر العربي، معهد الإنماء العربي، عدد ٨٣، بيروت، ١٩٩٦م.

١٤. د.عبد الرحمن عيسوي، العلاج النفسي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ١٩٧٩م.

١٥. Hilgard E.Z. Introducation to psychology & Upert Hart - Davis, London, 1962.

١٦. صادق جلال العظم وحسن حنفي، ما العولمة، ط١، الفكر، سلسلة حوارات لقرن جديد، دمشق، ١٩٩٩م.

١٧. د.احمد فتحي سرور، الأبعاد الاجتماعية للعولمة، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر الحوار الوطني المصري، الأبعاد الاجتماعية للعولمة، القاهرة٢١ – ٢٢ديسمبر٢٠٠٢.

مصطفى كامل السيد، العولمة ودول الجنوب..كيف المواجهة؟ ورقة بحثية مقدمة إلي مؤتمر الحوار الوطني المصري، مرجع سابق.

١٨. د. محمد رءوف حامد، العرب بين سلبيات وإيجابيات العولمة، الأهرام، القاهرة، ٦ /٣ / ٢٠٠٣ م.

١٩. عمر عسوس، دور الأسرة والمدرسة في الوقاية من الجريمة.في الفكر العربي، عدد٨٣، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٩٦م.

٢٠. صحيفة الديار، بيروت: ١٥تموز١٩٩٤م.

٢١. سول شيدلنجر، التحليل النفسي والسلوك الجماعي، ترجمة سامي محمود علي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٨م.
٢٢. صحيفة البيان، دبي: ٢٠٠٠/١٢/٢٢.
٢٣. ليلى دمعة، الطفل العدواني واضطراب السلوك، في مجلة العربي، عدد٤٤٥، كانون الأول، ١٩٩٥م.
٢٤. د.عبد الرحمن عيسوي، الآثار النفسية والاجتماعية للتليفزيون العربي، الهيئة العامة للكتاب، الإسكندرية، مصر، ١٩٧٩م.
٢٥. محمود عماد الدين، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، عدد٩٩، المجلس الوطني للثقافة الفنون والآداب، الكويت، آذار١٩٨٦م.
٢٦. الثقافة العالمية، عدد٦٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أيلول١٩٩٤م.
٢٧. مجلة العربي، عدد٤٠٤، م.س، تموز ١٩٩٢م.
٢٨. الثقافة العالمية، عدد٦٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أيلول١٩٩٤م.
٢٩. حسن شحاته سعفان، علم الجريمة، ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٦م.
٣٠. مجلة العربي، عدد٤٢٩، وزارة الإعلام الكويتية، م.س، آب١٩٩٤م.
٣١. د.محمد إبراهيم كاظم، العقوبات المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ، بدون تاريخ.
٣٢. د.عبد الرحمن محمد العيسوي، سيكولوجية الانحراف والجنوح والجريمة، ط١، دار الراتب الجامعية، بيروت، ٢٠٠١م.

شروخ(الأنا) واستبداد(الآخر)

أسئلة الثقافة في خطاب الشعر الثوري

قصيدة " الضياء" لمحمود حسن إسماعيل أنموذجًا

Cracks in the Self and Tyranny of the Other

د. عبد الفتاح أحمد يوسف*

ملخص

ينطلق هذا البحث من مساءلة الفكر الثوري داخل النص الشعري، وهو سؤال استقصاء للمغيّب، والمستبعَد، يرمي إلى البحث في الأبنية المعرفية للثقافة، وكيفية تسللها إلى النصوص الشعرية في صورة أنساق ثقافية تحتاج إلى مساءلات، وشفرات تحتاج إلى تفكيك. ويعتمد البحث على تحليل يتعامل مع النص بوصفه مادة للبحث في المعرفة الأدبية والثقافية، والكشف عن آليات الحجب، والتحوير، والخداع، التي تمارسها الإيديولوجيات الثورية في صورة شعارات ثقافية نضالية، تفرض عليها هالة من التقديس، وتخرجها من دائرة السؤال إلى دائرة التسليم، أو من دائرة المدنّس إلى دائرة المقدّس، كما يكشف البحث عن طبيعة العلاقة بين " الأنا" و " الآخر" في الفكر الثوري.

وقراءة النص من هذا المنطلق، تتعامل مع النص الشعري بوصفه حقلاً معرفيًا كاشفًا عن الأنساق الثقافية للفكر داخل نص؛ يخضع هو الآخر لنسق أدبي يحتاج إلى مساءلة!. ولذا يهتم البحث بإنجازات النقد الثقافي المعرفية، والإفادة من أدواته النقدية في قراءة الفكر الثوري داخل النصوص الشعرية.

Dr. Abdul Fatah Ahmed Yousef*

Abstract

This research questions the revolutionary thought of the poetic text with the aim of investigating what is implicit and excluded. It also examines the epistemological structures of culture and the way they infiltrate into the poetical texts in the form of cultural systems that need to be questioned and codes that require being broken. The research depends on an analysis that deals with the text as a research material that investigates the cultural and literary knowledge. It also reveals these strategies of veiling, transformation, and deceit practiced by the revolutionary ideologies in the form of pompous cultural slogans, imposing a halo of sacredness on them and turning them from the status of being questioned to the status of being taken for granted and from being despised to the status of being sacred. The research points out the nature of the relation between the "self" and the " other" in the revolutionary thought.

Accordingly, the poetic text will be considered as an epistemological field revealing the cultural systems of a text's thought which follows a literary system that needs to be questioned. Therefore, this paper is concerned with the epistemological achievements of cultural criticism. It also tries to make use of the critical tools of cultural criticism in reading the revolutionary thought of the poetic texts.

* جامعة الملك سعود ـ المملكة العربية السعودية

*King Saud University K. S. A.

مقدمة

انخرط منذ سنوات عدد غير قليل من الباحثين العرب في مواجهة أسئلة الثقافة داخل النصوص الأدبية بهدف تعيين إشكالاتها، وصياغة ما يسهم في إزالة الغموض عن بعض المفاهيم، وحل الالتباسات المعرفية التي نشأت عن سوء قراءة هذه النصوص. ودافعنا الأساس، يهدف إلى إجراء مقاربة معرفية ترمي إلى بناء نمط ثقافي لقراءة النصوص في ضوء الثقافة التي أنتجتها، ومن ثم تسعى هذه المقاربة إلى مساءلة البنية الثقافية لنص أدبي عن الثورة، وعلاقته بالفكر الاجتماعي الذي أنتجه، من خلال طرح أسئلة تتعلق بالطرق التي تتشكل بها الثقافة داخل النص، واستراتيجيات حضور النسق الاجتماعي الثوري داخل النص الشعري، والبحث، لا يهدف بهذا المنحى إلى فحص المعارف والأفكار، بقدر ما هو بحث في استراتيجيات المعرفة، وشروط إمكان الفكر. إنه لا يرمي إلى إظهار آليات جمال النص الأدبي، ومعاييره الأدبية؛ بل يرمي إلى البحث في الأبنية المعرفية والممارسات الفكرية التي تتيح للخطابات أن تتشكل وتنتشر، ولأنظمة المعرفة أن تبدو في وضوح للعيان، للخروج من دائرة سحر إشكالية الذات والموضوع، إلى فضاء السؤال عن الوجود.

ينطلق البحث ــ إذًا ــ من سؤال الثقافة، وهو سؤال لا يكتفي بالموجود وتعريته والحكم عليه، وإنما هو استقصاء للمغيّب، والمستبعَد، يتعامل مع النص بوصفه مادة للبحث في المعرفة الأدبية، والكشف عن آليات الحجب، والتحوير، والخداع، التي تمارسها الإيديولوجيات الثورية من خلال خطابها الشمولي، حيث يفرض هالة من القداسة على هذه الإيديولوجيات، ويخرجها من دائرة السؤال إلى دائرة التسليم، أو من دائرة المدنّس إلى دائرة المقدَّس.

إن قراءة الفكر الثوري من خلال نص "الضياء" لمحمود حسن إسماعيل؛ تقوم على التعامل مع النص الشعري، بوصفه حقلاً معرفيًّا كاشفًا عن الأنساق الثقافية للفكر داخل نص يخضع هو الآخر لنسق أدبي، ويحتاج إلى مساءلة!. ولذا سوف يستخدم البحث مصطلحات وأدوات جديدة في التحليل، بالاعتماد على الإنجازات المعرفية في النقد الثقافي الذي يُفيد من الحقول المعرفية المختلفة في قراءة النصوص. فإلى أي مدى نجح محمود حسن إسماعيل في قراءته للثورة؟ وما الأدوات التي استخدمها البحث في قراءة الفكر الثوري؟ وما النتائج التي يمكن أن يتوصل إليها من خلال مساءلته لنص يكشف عن الكثير من الالتباسات في الفكر العربي إبّان الثورة؟.

الذات والآخر في ثقافة الثورة

أبادر بإيضاح مصطلحين مهمين في العنوان الرئيس المقترح لهذا البحث، وهما كلمة " شروخ " و كلمة " استبداد "، وهما أحد مشتقات الفعل " شرخ " والفعل " استبد " على الترتيب، فالشرخ في اللغة يعني الحرف الناتئ كالسهم ونحوه، وقد يشير في بعض السياقات الشعرية إلى أول الشباب وقوته(1)، أما كلمة استبداد، فتعني في اللغة الانفراد بالرأي دون الآخر(1)، وهما مصطلحان يؤكدان إيديولوجية علاقات اجتماعية وثقافية وطبقية معقّدة، بين " ذات " مستَلَبة ــ بفتح اللام ــ تبحث عن حقوقها المتمثلة في إرثها المادي والثقافي والاقتصادي.. إلخ، و"آخر" مستبِد ــ بكسر الباء ــ مراوغ، يفرض علاقة القهر والتسلط، ويمارس الطرد، والنهب، والاغتصاب.

نحن – إذن – بصدد مساءلة علاقات معقدة ليس في إيديولوجيتها فحسب، بل في امتدادها على المستوى المادي والثقافي، فهي علاقات بين كيانين غير متماثلين في الماهية.

في فترات الاستبداد، تبحث الذات المقهورة عن آلية أو ممارسة، تعيدها مرة أخرى إلى منصة المناظرة والحوار – إذا جاز التعبير – وهي في هذه الأثناء تتنامى داخلها فكرة الانتماء الوطني تارة، والعقائدي تارة أخرى، فضلاً عن رغبتها الحقيقية في التحرر بوصفها آلية مهمة تساعدها على تجاوز محنتها. ولكن – للأسف – وبفعل "الآخر"، تقع الذات أثناء هذه الممارسات أسيرة له، لأنها وهي تنفيه خارجياً، تثبته داخلياً (ترفضه وتقبله في آن واحد)، دون وعي منها، فتنعدم فاعليتها؛ لأنها مجردة من آليات الفاعلية بفعل هذا " الآخر " المستبِد، وتتحول الذوات الفردية – غالباً – في مثل هذه العلاقات، إلى نسخ مكررة لنماذج تسبقها، تركن إلى الأسر لطبيعة من يتحكم فيها، أو تكون مُهيّئة لتنفيذ أوامر عليا تُملى عليها. وهذا النمط من التفكير يساعد على إنتاج العبودية، وهو ما يهدف إليه هذا النموذج من "الآخر" المستبِد الذي انطلق من موقع الفكر الذي يكرّس مبدأ العنصرية في التعامل مع العربي، ويمكن بلورة هذه النظرة العنصرية للعربي من قِبل " الآخر" الغربي من خلال مقولات عالم النفس الفرنسي أندريه سرفيه André servier في دراسة بعنوان سيكولوجية المسلمين، فيقول: " إن العرب نقلوا ثقافتهم جميعاً عن الأمم أو الشعوب الأخرى كالأدب، والفن، والعلوم، وحتى الديانة، وتشوّهت هذه الثقافات وأفسدت بكامل فروعها، بسبب مرورها على العقل العربي الضيق، والذي يعجز عن التصورات الفلسفية الشاملة"[٢]، ليس هذا فحسب، بل يحسب الدين عند المسلمين "مجموعة من التقاليد اليونانية واللاتينية جردها المسلمون من أشكالها الشعرية ومعانيها الفلسفية، وأنتجوا عقيدة متحجرة في شكل نظام هندسي يتأسس على مقولات : الله، النبي، الإنسان"[٢].

هذا الفهم الخاطئ الناتج عن تصوّر شخصي وذاتي للمشكلة يساعد بطبيعة الحال على وجود عمى معرفي، ويكرّس مفاهيم التبعية، وفقدان الثقة في الذات، فكانت النتيجة وجود معرفة مريضة، تدور في دائرة مفرغة ترتكز على نفي هذه التُهم، وهذا هو الفخ الذي نصبه "الآخر" للذات ووقعت في شراكه، فحدث لها نوع من النفي الداخلي للعلاقة، بين الوعي الاجتماعي والوجود الاجتماعي، فأصبح الفكر الخلّاق والمثمر يقع خارج إطار الوعي، انعكس هذا سلبياً على السلوك الجمعي كرد فعل يتمثل في التربص " بالآخر " واغتنام الفرصة للانتقام منه. فعاشت الذات مغمورة أمام " الآخر "، تؤكدها بعض النزعات المرضية التي تضع كثيراً من علامات الاستفهام حول دورها في الحياة، أو ما تنتجه من أفكار وتصورات تكون أداة تعريف لها بعد رحيل هذا " الآخر " عن البلاد.

هذا التراكم المعرفي المريض، يجعل الذات تعيش واقع الهزيمة والانكسار، ولأنها مستلَبة – بفتح اللام – فكرياً واقتصادياً، فهي غير قادرة على الانتقال من معسكرات الاستبداد، إلى موقع الدفاع عن الذات، وهناك فرق كبير بين الدفاع عن الذات، والتعبير عن الذات، ففي حالة الدفاع عن الذات، تنشغل الذات بالحصول على استقلالها وحريتها، وتسيطر عليها رغبة في الانتقام من هذا "الآخر" بهدف إثبات وجودها في

شكل من أشكال الصراع الاجتماعي. أما في الحالة الثانية، فالذات موجودة بالفعل لأنها تمتلك حريتها واستقلاليتها، واهتمامها ينصرف إلى إسهاماتها الإيجابية في بناء الحضارة.

هنا تصبح الثورة ملجأ وملاذاً للذات المقهورة ضد الشعور بالهامشية والتلاشي، فترفض الخضوع لقانون الاستبداد الذي يفرضه " الآخر" عليها، ولكنها قد تكون عُرضة للوقوع في مأزق تعصبيٍّ خطير، حيث تضطر إلى تأكيد ذاتها من خلال إنكار قيمة " الآخر" ورفض ثقافته، والاستهانة بمنجزاته الحضارية، وهذا تصور انفعالي، سرعان ما يصطدم بأرض الواقع التي تثبت عكس ذلك، لأن " الآخر" كما يؤكد أركون " ليس الجحيم تماماً، كما أن المماثل ليس الفردوس. والعالم العربي يقدم شاهداً صارخاً على ذلك. فالآخر المقيم في الخارج، هو من نقلّده أو نتمنى أن نكون مثله أو من نستبطنه على وجه ما. في حين أن الشبيه المقيم في الداخل والذي نريد بناء الوحدة معه، قد يكون هو الآخر الذي يُلغّم الوحدة، ويمزق الهوية، بقدر ما يجري التعامل معه على سبيل التهميش أو الاستبعاد أو التسلط أو الاستبداد، أي بقدر ما نريد أن يكون على شاكلتنا أو نسخة عنا"[٣].

هذا الموقف المتناقض من " الآخر" في الوعي العربي، ما هو إلا ردة فعل للممارسات الاستعمارية ضد الإنسان العربي، ووضعه في موضع المدافع، واختلف أسلوب الدفاع عن الذات بين شرائح المجتمع، ويمكن تقسيمه إلى ثلاث شرائح. الشريحة الأولى: المثقفون، حيث انشغلوا بنفي التُهم التي ألصقها الغرب بالثقافة الإسلامية والعربية، وفنّدوا آراءهم والرد عليها، وهذا يتضح لنا من خلال تتبعنا لحركة الاستشراق الغربية والرد عليها من قبل جيل من الباحثين العرب، أصبح جل اهتمامه في البحث العلمي، هو الرد على هؤلاء المستشرقين وتفنيد مزاعمهم حول الثقافة العربية، والديانة الإسلامية. كما انبرى جيل من الفلاسفة العرب المحدثين في التحاور العقلي مع الغرب يأتي على رأسهم الجابري، والعروي، وشرابي، وعلى حرب، وبرهان غليون، وهشام جعيط، وطيب تيزيني.. وغيرهم، وربما كانت كتابات هؤلاء أكثر فائدة من غيرهم، لأنهم أعلنوا عن جوانب عقلية وثقافية يجهلها العقل الغربي عن العقل العربي.

ولا ينبغي لنا أن نتغافل عن الإشارة إلى نموذجين فريدين في الدراسات العربية في هذا المجال، نموذج محمد أركون في كتابه " تاريخية الفكر العربي الإسلامي"[٤] الذي يفتح فيه آفاقاً جديدة لدراسة الفكر الإسلامي ويكشف فيه عن آليات جديدة لفهم التراث العقلاني الإسلامي، كما يقترح طرقاً وبرامج عمل لابد من الشروع فيها وإنجازها حتى يتمكن العقل العربي والإسلامي من إثبات فاعليته في الصراع الحضاري الراهن، أما كتابه " الفكر الإسلامي قراءة علمية"[٥] فيكشف فيه عن كيفية اغتصاب المشروعية الدينية العليا من قبل السلطات البشرية الزمنية المتعاقبة على أرض الإسلام منذ الأمويين ومروراً بالعباسيين والسلجوقيين والفاطميين وسلاطين بني عثمان، وحتى يومنا هذا.

والنموذج الثاني، وهو إدوارد سعيد في كتابه "الاستشراق"[٦]، يكشف فيه عن الوجه القبيح لحركة الاستشراق في المشرق، فيرى أنها ليست إلا وسيلة لتشكيل الشرق والسيطرة عليه، وأكد

أن هؤلاء المستشرقين كانوا يبحثون في الزيف وليس عن الحقيقة. وهذان النموذجان عمداً إلى مراجعات موضوعية للذات العربية والإسلامية، ولكن لا تزال مثل هذه النماذج تقع خارج دائرة الضوء العربية، ربما يعود ذلك إلى اعتمادهما على فعل " الخلخلة " في أسس التقديمات التقليدية والتصورات الرازحة بعناد في الفكر الإسلامي والعربي الراهن.

أما الشريحة الثانية من المجتمع وهي طبقة الحكام وصناع القرار، فاهتموا بعمليات الردع العسكري للآخر والانتقام منه على نحو من الأنحاء.

وأخيراً تأتي الشريحة الثالثة، وهي طبقات الشعب العامة، حيث انزلقت – بحكم ثقافتها ومعاناتها من الآخر المستبد – إلى مأزق ترديد الشعارات الرنانة التي أملتها عليها السلطة، وحدث خلط داخل ذاكرتها بين المتخيَّل والواقع. كل هذا ساعد بالتأكيد على خلق حالة من الفوضى الثقافية، تبتعد بأصحابها كثيراً عن مراجعة الذات، وتصحيح أوضاعها، لاسيما في مثل مرحلة التحول الخطيرة التي عاشها الإنسان المصري أثناء ثورة ٢٣ يوليو.

١. الخطاب الثوري، بين مراجعة الذات وجلد الآخر

يذهب الجابري[٧] إلى أن ثورة يوليو " كان لابد لها من توظيف مفاهيم وترويج شعارات تحريضية وتعبوية، وكان شعار (*القومية العربية*) هو الشعار الذي عبّرت بوساطته عن مشروعها القومي العربي، أما مضمون هذا الشعار فمعروف لنا جميعاً: إنه مضمون يتألف من ثلاثة مفاهيم هي: *الوحدة والاشتراكية والحرية*، ومن دون شك فلقد كان شعار القومية العربية من الشعارات المحركة للوجدان الملهبة للحماس الموحدة للصفوف، ولكن نقطة ضعفه كامنة في أن المفاهيم أو الشعارات الثلاثة التي كانت تشكل مضمونه، أعني الوحدة والاشتراكية والحرية، كانت تطرح معادلة، لا أقول صعبة الحل فقط، بل أيضا صعبة التركيب، وبالتالي لم يكن من السهل، بل لم يكن من الممكن صياغتها في نظرية متماسكة منطقياً قادرة على تكثيف معطيات الواقع ورسم خطة للتغيير ".

تعد ثورة يوليو شكلاً من أشكال ترجمة فكرة (التحرر والاستقلال) بمعناها الحضاري، أو إيجاد علاقة وثيقة بين الوعي الذاتي، والوجود الذاتي، والتعبير عنهما عملياً. ومنذ البداية أدركت الطبقة البورجوازية حقيقتين أساسيتين هما : الإيمان بحتمية النصر وطرد المستعمر والثانية الاستعداد للتضحية، ولهذا تعد الثورة مرحلة تحول وانتقال جوهرية في التاريخ المصري والعربي الحديث، من مرحلة التبعية والاستبداد، إلى مرحلة التملك المادي والتحرر الذاتي، حيث انتصرت الثورة لطبقات الشعب المغمورة والمهمومة بنزعات ثقافية مرضية يشعر فيها الفرد بقلة دوره في الحياة، بعد فقده الثقة في قدرته على إنتاج أفكار ترسم سياسة مستقبلية.

انتصرت الثورة – إذن – للطبقة البورجوازية المصرية، حيث عدّت الشعب هو مالك الحقيقة الأوحد، على حساب النخبة الأرستقراطية والإقطاعية، وكان هذا أول شرخ عانى منه العقل المصري ولا يزال. فقد أحدث هذا المسلك شرخاً في العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع المصري بين طبقتين، نخبة أرستقراطية تزعم أنها قادرة على صياغة مشروع متماسك

للنهضة، وطبقة بورجوازية انشغلت بنحت نماذج اشتراكية متباينة، انخدعت بشعاراتها، وظنت أنها الملاذ والمأوى في مرحلة التحول، وفرضت علاقات اجتماعية معينة تعتمد في إيديولوجيتها على إلغاء الطبقة الأرستقراطية، والإلغاء – هاهنا – لا يعني القتل الجسدي، أو المعنوي، بل يعني التحييد لهذه الطبقة، وتدجين رموزها تدجيناً بطيئاً.

نعم، طرحت الثورة مشروعاً تاريخياً قومياً ضخماً للنهضة والتقدم، لم يقتصر على الفرد المصري فحسب، بل امتد ليشمل كل عربي من المحيط إلى الخليج، تحت مسمى(*القومية العربية*)، وكان هذا شرخاً ثانياً في العقل العربي – وليس المصري فقط – فبدلاً من أن تتحول الأفكار داخل عقله إلى ممارسات عملية خارج عقله، امتزجت الأفكار بالخيالات والأوهام، حتى أصبح لا يستطيع التمييز بينها، وما يزال يعيش على وهم تحقيق الحلم العربي بالشعارات أو بالأغاني، ويعبر علي حرب عن هذا الشرخ بقوله : " إن ما يحدث يفاجئنا دوماً ويجعلنا ننتقل من صدمة إلى صدمة كانت الصدمة الأولى أن فاجأنا الغرب بتفوقه، فطرحنا على أنفسنا سؤال الهوية، لم يتقدم الغربيون ويتأخر المسلمون ؟ بعد صدمة الغرب أتت صدمة من الشرق بعد أن فاجأتنا اليابان بمعجزتها الاقتصادية، فتجدد سؤال النهوض والتقدم. وها هي ماليزيا، البلد الإسلامي الشرقي تشعل السؤال في فكرنا، مرة أخرى، بعد أن فاجأت العالم والعرب بمعجزتها التنموية. وأخيراً ها هي إيران الإسلامية تنقلب على ثورتها وتحاول الخروج من عباءتها الخمينية"(٣).

ونعود مرة أخرى إلى المجتمع المصري، فمن الطبيعي أن يفرض صعود ثقافة الطبقة البورجوازية، لتحل محل ثقافة الطبقة الأرستقراطية في المجتمع المصري أنماطاً فكرية وسلوكية جديدة، ويشكل دخول هذه الأنماط ثورة حقيقية في الرؤى والمفاهيم والمبادئ – على الرغم من بعض التحفظات عليها – لا تقل أهمية عن الثورة ضد الظلم والاستبداد. وقد نجحت ثقافة الطبقة البورجوازية في تفكيك وإزاحة ثقافة الطبقة الأرستقراطية في المجتمع المصري بعد ثورة يوليو، وحلّت محلها لتصبح هي الثقافة السائدة والممثلة للشعب آنذاك.

ونؤكد أنه إذا كانت "الأنا" المستلَبة ــ بفتح اللام ــ قد نجحت في صراعها مع " الآخر " المستبِد ــ بكسر الباء ــ وحسمته لصالحها كانتصار إيديولوجي للقومية العربية في ثورة يوليو، فإن الطبقة البورجوازية حسمت ــ هي الأخرى ــ الصراع لصالحها ضد الطبقة الأرستقراطية داخل القومية المشتركة، واحتل جمال عبد الناصر ــ عند الطبقة البورجوازية ــ مرتبة البطل الشعبى المخلص في الملاحم والسير الشعبية العربية، الذي يمتلك عصاً سحرية خارقة يستطيع بها تحويل الحلم إلى حقيقة، كما فعل عنترة، عندما حول حلم المساواة بين السادة والعبيد في المجتمع العربي الجاهلي إلى حقيقة من خلال فروسيته، وزواجه من عبلة، وكما في سيرة سيف بن ذي يزن، الذي حاول بطلها تحرير الدين من الموروث السحري المتأصل في الذات العربية، ولكن عبد الناصر لعب دور الظاهر بيبرس في تأصيل مفهوم العروبة رغم اختلاف الأعراق.

ولكن الطبقة البورجوازية وقعت في مأزق اجتماعي سلبي، تمثّل في تعاملها آنذاك مع الطبقة الأرستقراطية "كآخر" مستبِد دون وعي

منها، وكأنها لا تستطيع أن تحيا إلا في وجود صراع " آخر " من أي نوع، وكأن جل همّها التخلص من " الآخر"، لصنع " آخر " جديد، ربما يعود هذا السلوك لإحساسها دائما بالاضطهاد، ويعد هذا شرخاً ثالثاً في جسم المجتمع المصري في فترة ما بعد الثورة، لأن تبدل العلاقات بين طبقات المجتمع المصري على النحو السابق، يحمل بين طياته إلغاءً للبعض، ومكاسب للبعض الآخر، وبقدر ما نجحت الطبقة البورجوازية في احتلال منصة إصدار القرارات، أزاحت الطبقة الأرستقراطية عن مواقع تأثيرها، ليس هذا فحسب، بل وعرضتها لأزمة اغتراب قومية، مما ساعد على تعظيم الشرخ بين الطبقات داخل المجتمع المصري، وما نزال نعيش على الإشكاليات الفكرية التي عمقها هذا الشرخ، ويؤكد ذلك ثورة الطبقة البورجوازية على قانون العلاقة بين المالك والمستأجر الذي طبق في التسعينات من القرن الماضي.

لقد حاولت الثورة توحيد الفكر بين طبقات المجتمع المصري دون وعي القائمين عليها بالاختلاف الإيديولوجي والثقافي بين طبقات المجتمع، الأمر الذي أدى إلى إنتاج صراع إيديولوجي مضمر بين هذه الطبقات، ساعد على إضماره شعار *الفكر النضالي*" الذي رسخته الثورة في أذهان طبقات المجتمع، فعاشت هذه الطبقات شكلاً من أشكال التواطؤ، أو التعايش السلمي المؤقت، الأمر الذي يجعلنا نقول بأن الثورة مهدت الطريق أمام ثقافة الانقلاب، لا ثقافة التغيير الثورية، أو الفكر الانفعالي لا فكر التغيير الواعي، فقد كان ينبغي على مثقفي الثورة وعلمائها دراسة البنيات الإيديولوجية لطبقات المجتمع المصري بعد الثورة، ومراجعة البنيات الإيديولوجية للمجتمع العربي قبل إطلاق شعار القومية العربية.

لكننا في أمس الحاجة، اليوم قبل الغد، إلى مراجعة النفس، وكما يؤكد هشام شرابي[٨] "لقد كشفت معاناتنا في العقود الأربعة أو الخمسة الأخيرة عن عقم الإيديولوجيات المتحجرة وعجز الأحزاب والقيادات الثورية عن إحداث التغيير المطلوب، وأدت بنا، كما هي الحال اليوم، إلى الهروب نحو الماضي للتخلص من الحاضر، وإلى اللجوء إلى الغيبيات الدينية للتحرر من الوضع الراهن وآلامه، لقد أوصلنا الاستهزاء بالفكر إلى الانحراف في غوغائية شاملة أبعدتنا عن المقدرة في التفكير وأسبغت الفوضى على ممارستنا الاجتماعية كافة. أصبحنا لا نعرف إلا الوعي المباشر، أصبحنا سجناء الآنية ورد الفعل الآني، وفقدنا أي قدرة على النقد، أو التمييز أو التوصل إلى أي نوع من أنواع الوعي الذاتي الذي تحتاج إليه الشعوب والمجتمعات لمجابهة واقعها وللحفاظ على بقائها ".

على الرغم من جلد الذات العربية الواضح في خطاب شرابي السابق، (ربما يكون هذا أسلوباً مناسباً – من وجهة نظر شرابي على الأقل – لإقناع ذات متضخمة تدير ظهرها لكل نقد حضاري موضوعي) إلا أنه يضع أيدينا على مجموعة كبيرة من الإشكاليات والشروخ التي يعاني منها العقل العربي، منها بعض الممارسات التي تنزع بالعقل إلى الماضي هروباً من الحاضر المأزوم، لأنه لا يرى نفسه في حاضره الذي يشهد ضمنياً على إخفاقاته، بل يرى نفسه في تراث الأجداد. من هذه الممارسات، الاستهزاء بالفكر الخلاق، واللجوء إلى الغيبيات

وعدم الاهتمام بالجوهري، والاهتمام بكل ما هو سطحي وهامشي، وغيرها..، ولكن السؤال الذي يفرض نفسه علينا الآن : هل جلد الذات العربية يكفي لاقتحام سجن التخلف الذي فرضناه على أنفسنا، بحجة الثأر للذات من الآخر ؟.

إن أسلوب جلد الذات العربية يزيد من إحساسها بالقهر من قِبل نفسها، هذا بالإضافة إلى أنه يفقدها الثقة في منجزاتها الإنسانية – حتى ولو كان على القدر البسيط – ويعمق إحساسها بالإخفاق في عصر التحرر من قيود الاستعمار وممارساته الاستبدادية السابقة، فهي محاصرة الآن من "الآخر" العالمي، بالإضافة إلى فرضها الحصار على نفسها من خلال خطاب ثقافي غير مدرك للمنجز الثقافي والحضاري الراهن.

وما أخشاه في مرحلة مراجعة الذات أن تقع في شرخ آخر يعمق الإحساس بالقهر والاغتراب في عصر الاستقلال، لأن " الإنسان المقهور لم يعد يبحث عن المعيار العادل، ولكن عن الوسيلة الملتوية لإشباع الرغبة، إنه يطلب الفرصة لكي يدلي بأوراقه في اللعبة. العدمي المهيمن يعاني السأم من حريته المطلقة، ولذلك فهو في حالة نكوص إلى ممارسة العبث الطفولي العذب، العبث الذي يسخر به الطفل من معايير الكبار وقيمهم. فبهذا العبث يؤكد الطفل نرجسيته المتضخمة ضد الكبار الذين يميلون إلى ضبطه وإخضاعه لقيمهم، وبهذا العبث يمحو الحدود ويطلق لرغبته السحرية العنان "[٩].

وربما يؤدي هذا بالطبقة البورجوازية الجديدة، إلى عدم قدرتها على ضبط الأمور وتحكمها بالواقع وبسلوك الأفراد والجماعات وأفعالهم، وهذه نتيجة طبيعية لما حدث للمجتمع من تدهور مادي، وما أصاب ثقافتهم من حرمان بسبب السلطات المستبدّة، فتفقد تبعًا لذلك قيمتها التاريخية، وتزداد الفجوة بينها وبين الراهن العالمي اتساعاً، وهو ما يسميه برهان غليون[١٠] "بالتفويت الثقافي أو بالانتقاص الثقافي الناجم عن التبدل أو التجاوز الحضاري. ومن الطبيعي أن تظهر هذه الثقافة عندئذ في ذهن حامليها من الشعوب المتقهقرة، كسبب من أسباب هذا التقهقر ورمز له ".

ولعل أخطر شرخ واجه المجتمع المصري بعد ثورة يوليو، هو المسلك التخريبي لبعض فئات المجتمع، وقد يكون متعمداً من قبل بعض الأشخاص لصالح جهات أخرى معادية، وربما تكون انتكاسة ١٩٦٧م أنموذجاً حياً للبرهنة على وجود هذا الأنموذج داخل مجلس قيادة الثورة، وقد يكون المسلك التخريبي غير متعمد، وأصحاب هذا المسلك ينتمون غالباً إلى طبقات الشعب العامة، ويكون العضو جاهلاً بمحصلة هذه الممارسات، ويرغب في إرضاء طموحاته غير المشروعة وأطماعه الذاتية، وهذه الطبقة المخرّبة، لديها القدرة على تحويل أفكارها المتطرفة – تحت مسميات كثيرة مستغلة بذلك الدين والمعتقدات الشعبية – إلى مقولات ثورية ازدواجية تلبس أقنعة براقة لها قدرة فاعلة على إقناع المتلقي بها، في حين تحمل في جوهرها مسلكاً تخريبياً أخطر ما يكون على المجتمع.

إن تحول الأطماع الذاتية لدى الأفراد إلى نظريات، أو مقولات ثورية، تهدف إلى فرض قناعات على المتلقي، يعد أخطر الشروخ التي عانت منها الثقافة المصرية بعد ثورة يوليو،لا سيما إذا ما وضعنا في الاعتبار، أن معظم أفراد هذا النوع وصلوا بأساليبهم المُلتوية إلى مواقع المسئولية(أي صناعة القرار)، فأظهرت ميولها

الازدواجية للاكتفاء بالنصر الشكلي، على حساب الهدف السامي، الذي من أجله وصلت إلى موقع المسئولية، إن هذه القلّة الانتهازية تساوم على الهدف النبيل من أجل المنفعة الذاتية، واستطالة ذاتها المريضة.

هذه الممارسات من شأنها خلق وعي استلابي يجسد عند طبقات الشعب، شعوراً بالإحباط والفقد إزاء هدف الاستقلال النبيل، ويُصوِّر على حرب طبيعة الإنسان المستلَب بقوله: "والمستلَب يفكر دوماً بطريقة نموذجية طوباوية إذ الحقيقة هي في نظرة غائبة، والحق منتهك أو مستلَب، أما الواقع المشاهد فهو مصطنع أو زائف، وهكذا، فهو يقيس دوماً الشاهد، أي الاختلاف المرفوض، على الغائب، أي الوحدة الضائعة، إذن، هو لا ينطلق من الحاضر والمعيش لصنع الوحدة، ولذا تبقى الوحدة غائبة مستحيلة التحقق.. ومن يفكر على هذا النحو لا يغير واقعاً ولا يصنع وحدة، بل ترتطم أفكاره المثالية ونظراته التبسيطية على أرض الواقع العنيد، لكي ترتد عليه. ومآل ذلك الارتداد والهدف، والشعور بالإحباط، وإنتاج واقع أسوأ من الواقع المراد تغييره "(٣).

ولعل من أبرز مهام ممارس النقد الثقافي في هذا الإطار، التوقف أمام الشروح الثقافية والاجتماعية، ويقودها إلى طرح تصور لمشروع نقدي ثقافي يسهم في عملية الكشف عن عيوب ازدواجية الأهداف المعلنة والمضمرة في العلاقة بين "الآخر" المستعمر، والمجتمع المصري بجميع طبقاته قبل الثورة، من ناحية، وبين الطبقة الأرستقراطية، والطبقة البورجوازية، داخل المجتمع المصري بعد الثورة، من ناحية أخرى، وظل الخطاب الثوري الشفاهي يرددها حتى اليوم، دون الالتفات إلى جانبها السلبي. ولكن وعي الذات الثقافية بذاتها أولاً، وبإيديولوجية هذه العلاقات ثانياً، يجعلها قادرة على ممارسة المساءلة والملاحظة والرصد، تراودها رغبة في الإصلاح الثقافي للمجتمع، وإعادة صياغة أنظمته المعرفية والفكرية كنوع من الإحساس بأهمية المهمة المنوطة بها تجاه مجتمعها في عصر العولمة والهيمنة من قبل قوة أحادية.

وفي الوقت نفسه سوف تتعمق هذه المساءلات في معرفة الازدواج الدلالي الثقافي لأنموذج من الخطاب الشعري لثورة يوليو، بهدف إزالة النقاب عن أفكار جديدة ترى النور، لتفتح آفاقاً أوسع أمام العقل النقدي لممارسة فاعليته في قراءة النصوص قراءة ثقافية.

٢. مساءلة الثقافة أم مساءلة الذات

١. كيف يثير الشعر أسئلة الوجود القومي ؟

٢. إلى أي مدى يمكن أن يساعدنا الكشف عن الطرق التي تتشكل بها الثقافة داخل النص الأدبي في تأويل المنجز الثقافي للنص، ودوره داخل الجماعة ؟

٣. هل حضور النسق الاجتماعي الثوري داخل النص الشعري، ينحرف بالقصيدة تجاه شعارات بّراقة تحيد عن الأبعاد المعرفية التي تشير إليها خصوصية هذا النوع من الشعر ؟

٤. ما الوظيفة الاجتماعية للشعر في مرحلة ما بعد ثورة يوليو ؟

٥. هل تعني خصوصية الشاعر في التعبير عن حريته، إقصاء الوعي الجمعي وإرجاءه لإعلان المسكوت عنه داخل الثقافة، وإعطاءه صفة الشرعية عن طريق انغماسه داخل الأنساق الشعرية ؟

للإجابة عن التساؤلات السابقة، ينبغي على الناقد الثقافي أن يكون واعياً بذاته أولاً، وبثقافته ثانياً، بمعنى أنه يعيش داخل الثقافة، وخارجها في آن

واحد، لأن الناقد الذي يقع أسيراً في شباك ثقافته، لن يستطيع التعرف على أخطاء الثقافة نفسها، بل يصبح هو نفسه نسقاً ثقافياً، ولا تعبّر نصوصه بالضرورة عما يقصده، بل من الممكن أن يصبح هو جزءاً من الثقافة نفسها، ومن ثم يسهم بقدر كبير في إبقاء وضع الثقافة على ما هي عليه دون تغير حقيقي.

أما الناقد الذي يعيش داخل الثقافة وخارجها في آن واحد، فهو وحده فقط الذي يستطيع التسلل داخل نسيج ثقافته، ليتعرف على الزائف منها بعد تفكيكها نقدياً، والمتأمل في طروحات (إدوارد سعيد) و(محمد أركون) النقدية والثقافية، يدرك هذه الحقيقة، فهناك الكثير من النقاد والفلاسفة العرب ينتجون خطابات نقدية لها شهرتها، ونظن – نحن المتلقين – أنها قادرة على مساءلة الثقافة – لا جلدها، وطرح بدائل معرفية وثقافية للراهن الثقافي، ولكنها تعيد أنساقنا الثقافية بسلبياتها، دون وعي منا، ومن كتّابها على السواء، لأننا جميعاً واقعون في أسر الثقافة، لا نستطيع مغادرة حدودها المعرفية التي فرضتها علينا، واستسلمنا لها طائعين دون مساءلة.

عند ممارسة التحليل الثقافي لخطاب شعري مثل الخطاب الراهن، ينبغي للناقد أن يضع في الاعتبار أن المجتمع المصري في مرحلة الثورة قد تعرض لنقلة ثقافية وحضارية مفاجئة، وتحول اجتماعي سريع، كما ينبغي له أن يدرك حقيقة أكثر بيّنة، وهي، أن من وظائف الشعر إبداع فكر يختلف عن النموذج، وعن السائد والمتعارف عليه.

ويحدد عز الدين إسماعيل نوعية العلاقة بين العمل الشعري، والفعل الثوري من طريقين " فالشعر أولاً لم يكن، ولن يكون كذلك، شعراً بحق إلا لأنه ثوري، بأوسع معاني الكلمة، فكل عمل شعري يستحق هذا الوصف بجدارة، إنما ينطوي على رؤية للواقع ترفض فيه عنصر السكون، وتتمرد عليه. إنه محاولة دائمة لوضع الوجود في التاريخ، لا خارج التاريخ.. فالشعر خروج من سكون (اللاتاريخ) إلى حركة التاريخ. وهو بهذا المعنى فعل ثوري. والشعر – ثانياً – هو الضمان الأدبي لاستمرار الفعل الثوري واطّراده. فإذا كانت الثورة محدودة الهدف، ثم أتيح لها أن تحقق هذا الهدف، فإنها سرعان ما تفقد جوهرها الثوري، وتقع في خطيئة السكون المميت. عند ذلك يظل الأمل معلقاً بالشعر في أن يعيد إليها الحركة[١١]".

ولذا، فإن من مهام الناقد الثقافي، الاهتمام بما يقع خارج دائرة الضوء، والمهمّش، في المجتمع أثناء ممارسة طروحاته النقدية حول النصوص الإبداعية، بالإضافة إلى السعي الدءوب وراء الكشف عن التركيب الثقافي للنص الأدبي، والتركيب الثقافي للمجتمع وتمثلهما داخل النص، وينبه بعض المعاصرين على أن " الناقد الثقافي " الذي ليس لديه استقلال ذاتي، يكون أقرب إلى أن يعيد إنتاج الأنساق Categories السائدة اجتماعياً، ويسهم من ثم في إبقاء الوضع الراهن على ما هو عليه، وينطبق الأمر نفسه حتى على المسافات التي يسعى الناقد الثقافي إلى تجاوزها "[١٢].

وينبغي على الناقد الثقافي أن يسأل نفسه مجموعة من الأسئلة الثقافية عن العمل الذي أمامه.

- ما أنواع السلوك، وأي نماذج للممارسة، يبدو أن هذا العمل يفرضها؟.
- لماذا يجد القراء في حقبة بعينها ومكان بعينه هذا العمل فارضاً نفسه؟
- هل ثمة اختلافات بين القيم الخاصة بي والقيم المتضمنة في العمل الذي اقرأه؟
- أي فهم اجتماعي يقوم عليه هذا العمل ؟

- أي حرية للفكر أو للحركة يمكن أن يكون هذا العمل قيدها ضمنياً أو تصريحاً؟
- ما هي البنيات الاجتماعية الأكبر التي يمكن أن تتصل بها أفعال المدح والهجاء؟[١٢]

ولعل نقطة البدء الجوهرية في التحليل الثقافي لأي خطاب، تنطلق من السعي إلي رصد بنية الثقافة العميقة التي تشكّلت منها رؤية المؤلف داخل الخطاب، وتحليلها والتي تؤول إلي تكريس سلوكيات، أو ممارسات تبدو طبيعية، ولا تلفت اهتمام التحليل الجمالي والشكلي، لأنها تعتمد على إشارات وشفرات ذات دلالة خاصة، هذا بجانب الاهتمام بما تضمره هذه الثقافة تحت ما يسمى بالأنساق الثقافية، وهذه الأنساق لها قدرتها الفائقة على تحقيق العمى الفكري لأصحابها تحت ما يسمي بالإيديولوجيات، لأن الثقافة تنطوي على بنيات متدرجة من التنظيم واللاتنظيم تتضمنها الخطابات ولكن بشكل مضمر، ومهمة الناقد ــ هاهنا ــ تتجلي في الكشف عن هذا النظام الخفي الذي يربط بين هذين النقيضين.

يقول محمود حسن إسماعيل في قصيدة بعنوان *"الضياء"* في أغسطس(١٩٥٢)[١٣].

١ بدأنا نُمزّقُ ثَوْبَ العَدَمْ
ونَلْطِمُ بالبَعْثِ وجهَ السَّدَمْ
٢ بدأنا كما بَدأ الهالكون
إذا الصُّورُ في جانبيْهِمْ ألَمْ
٣ بدأنا كما بدأ التائهونَ
رمى الفجرُ في ناظريهم عَلَمْ
٤ بدأنا كما انتبه الضائعون
على صَيْحَةٍ من هديرِ القُمَمْ
٥ بدأنا كما انتفض اليائسون
على ثورةِ النورِ في لَيلِهِمْ
٦ بدأنا وفينا الأسى والهوان
وفينا العَذابُ، وفينا السَّقَمْ

الشاعر ينطلق في الأبيات السابقة من درجة *الصفر* من(العدم) و(الهلاك) و(الضياع) و(اليأس) و(الآسي والهوان)، وكأن العودة إلى درجة *الصفر* من أجل الانطلاق، أصبحت من أهم الثوابت في الثقافة العربية، ربما يعود ذلك لأن المثقف العربي ما يزال يعيش داخل أطر الثقافة، ولم يستطع مغادرتها، فعجز عن طرح تصورات لمشروعات تجنح بالثقافة إلى مسايرة النزوع إلى استشراف آفاق المستقبل، فيرتد إلى الماضي المنجَز – بفتح الجيم – يردد أفكاره، ليؤكد استقرار الثقافة العربية في منطقة الماضي*، هذا الإحساس المتدني بالذات في مرحلة ما قبل الثورة كما صورها الخطاب تجعل الذات محاصرة في منطقة حضارية معينة، لا تغادرها، وإذا غادرتها – وغالباً ما يتم هذا في مراحل التحول – لا تلبث أن ترتد إليها مرة أخرى، إنها ذات متربصة تأخذ موقعها الدفاعي في الحضارة، وتظن بهذه الممارسة أنها قادرة على الفاعلية، دون أن تدرك أنها بهذا الفعل تأخذ وضع المتفرج الذي يكتفي بمشاهدة إنجازات " الآخر " والانبهار بها، هذا بالإضافة إلى أنها ــ بهذه الممارسة ــ قد تفرض على نفسها حالة من العزلة والتقوقع.

هذا النكوص من قِبل الذات، لا يسوّغ لها تفافياً التناقضات والشروخ التي تضع نفسها فيها، لأنها تعيد صياغة نفسها في ضوء تصوراتها هي، لا في ضوء وجود أنموذج ناجح تتحاور معه، تنفتح عليه، تتمثله، وذكر كلمة(بدأنا) في أول القصيدة، يشير إلى أهمية هذه المرحلة في حياة الأمة، وتكرارها يؤكد تمسكها بها، كما نلحظ إصرار الذات على نفي نفسها في موقع(العدم)، و(الضياع)

* يؤكد ذلك النزوع إلى التراث والماضي في الثقافة العربية، منطلقات بعض النقاد العرب المحدثين، والتي يؤكدون فيها على ضرورة الرجوع إلى التراث والانطلاق منه لممارسة الحداثة.

و(اليأس)، فبين التربص، والثأر، والانكفاء على الذات، تتشظى المفردات داخل الأبيات، وعندما نقرأ هذه المفردات في ضوء الثقافة تتبدى أمامنا شروخات "الأنا" وتوزعها في انتماءاتها وانشطارها على نفسها.

إنه لمن العبث أن نرمي باللائمة على الذات، إزاء المنفى والعزلة التي فرضت على الوعي الجمعي من قبل أفراده، بيد أن الذات " الاشتراكية " لم تكتف بهذا الضرب من الغربة والتمزق، وإنما شاءت أن تسبغ على هذا(العدم) مضموناً اجتماعياً مثل " الاشتراكية " يجب المصادقة عليه، بوصفه ملاذاً أو مأوى للطبقات الفقيرة.

هذا الاتفاق الجمعي على " *المبدأ* "، لا يساهم في الكشف عن المتناقضات والمفارقات داخل الوعي الفردي والجمعي معاً، وإنما يلعب دوراً مهماً في إلحاق الوعي الجمعي والفردي في سياق عملية تحكم ثورية شاملة، يتسلل فيها النسق الثقافي الثوري إلى الأفكار، ليسيطر – بعد فترة من الزمن – على الفكر، مما قد يسبب تصدعاً وشروخاً في "النحن" الثقافية. ونتوقف قليلاً أمام أول أسئلة الثقافة حول النص الراهن : ما هي أنواع السلوك، وأي نماذج للممارسة يبدو أن هذا العمل يفرضها؟.

"الأنا" الثورية، تسعي دائماً إلى تحقيق انتصار بطولي، حتى وإن كان على مستوى الخطاب الجمعي، وسلوك الأفراد داخل مجتمع ما بعد الثورة، على الرغم من خلافاته الداخلية(الصراع الطبقي)، إلا أنه يتفق على نفي "الآخر" / المستعمر، ونستدل هنا على توجهات الشعور الجمعي، من حيث السلوك، والفعل، والخطاب، فالسلوك، كان رد فعل لممارسات " الآخر " الاستبدادية، تغلب عليه الرغبة في الثأر والانتقام للذات المسلوبة، أما الفعل، فلم يتخط الممارسات الثورية، والشعارات الرنانة التي استوعبت الأفكار النبيلة، والقوانين العادلة التي شرّعتها الثورة، وحوّلتها إلى أيقونات ثورية، لم ترتق إلى مرحلة الممارسة. أما الخطاب، فكان دعائياً، يشعل جذوة الفكر الثوري، الذي يستعمر العقل الفردي والجمعي، ويحول الأفكار إلى أحلام وأطياف. ووسيلة مهمة من وسائل ذيوع الفكر الثوري وانتشاره بين طوائف الشعب، وتحول السلوك والفعل والخطاب في الشعور الجمعي إلى ثلاثة وجوه لعملة واحدة أخفقت في تحول الأفكار العليا إلى واقع اجتماعي، يتجلى في الممارسات والسلوك والعلاقات الاجتماعية.

إن التناقض الثقافي الذي كشف عنه خطاب محمود حسن إسماعيل السابق لا يعود إلى مزاجه الشخصي، كنزوع فردي، لحظة الإبداع، أو إلى رغبة الشاعر في تقييم ذاتي للثورة، وإنما هو تعبير عن حالة من الإحباط واليأس الثقافيين، بعد أن تحطمت أحلام الأمة نتيجة توزعها في انتماءاتها الثقافية بين ثقافة المعسكر الغربي المستبدة، وثقافة الوعود البرّاقة والشعارات الكاذبة للمعسكر الاشتراكي الشرقي، وتشتت الذات القومية بينهما.

٣. البحث عن الذات، أم مواجهة الذات

يقول محمود حسن إسماعيل :

٧ وفينا قبورٌ طوالُ الأنين
عليها الردى ليلُهُ مُدلهِمْ

٨ وفينا الظلامُ المنيفُ الفساد
يُعشّشُ فيه خراب الذِّمَمْ

٩ وفينا المظالمُ والظالمونَ
وحوشٌ، وبيدٌ، ومرعى غَنَمْ

١٠ وفينا الكرامةُ مرجومةٌ
كَمُحْصِنَةٍ لوَّثَتْها التُّهمْ

١١ وفينا الإباءُ الجرحي الوقارِ
كشيخٍ بعارِ الصبا ملتثم

١٢ وفينا المذلة للغاشمين
كأنا ولو لم يشاءوا خدمْ

١٣ وفينا الدسيسة، قديسة
تدس الردى في عبير وسمْ

١٤ وفينا الخيانة، أفعى وجوه

تديق المهالك إذ تبتسمْ

١٥ وفينا النفاق، عطور تساق

وفي زهرها فاتكات النقمْ

١٦ وفينا الرياء، وفينا الحياء

رياء حيى الخطا كالنَّسَمْ

١٧ وفينا الجياعُ، وفينا لَهُمْ

قلوبٌ متَّيمةُ بالصَّمَمْ

١٨ وفينا التَعبُّد بالجائرين

نُصلِّي لمن جار أو من ظلمْ

١٩ ركعنا طويلاً على بابهم

من الذُّل حتى طوتنا الظُّلَمْ

٢٠ ودُخنا، ودُرنا بلسع السِّيَاطْ

نُغنيٍّ بهذا الأسى والبكَمْ

٢١ ودارتْ علينا سواقي الهوان

وكنَّا نُهَدهِد فيها النَّغَمْ

٢٢ ونسقى جراحاتنا بالشَّقاء

وبالدَّمع والنَّدم المُضطَرِمْ

كيف يكون هذا الخطاب الانهزامي نتاجاً لثورة طاردت الظلم، وسعت إلى التحرر من العبودية والتسلط ؟

القراءة الثقافية للخطاب الراهن، تشير إلى دور الخطاب الشعري في السعي لخلخة البنية الثقافية للمجتمع المصري بعد الثورة، لأن الاستعمار نجح في خلق ثقافة تنتج الضعف والذل وعدم تقدير الذات داخل المجتمع المصري، ويؤكد ذلك تكرار كلمة(فينا) في صدر كل بيت، وإلحاقها بمفردات تشير إلى بنية ثقافية واجتماعية ضعيفة، وحولها إلى أدوات استلاب، تدفع بالشعب إلى إعادة إنتاجها على طول الحياة، ليتحول الفكر – تحت تأثير هذه الثقافة المغالطة – إلى مقابر توأد فيها الحريات.

وكأن ثقافة(الفساد – الظلم – المذلة – الدسيسة – الخيانة – النفاق – الرياء – الجياع – التعبد – الركوع – السياط) وغيرها على نحو ما هو في الأبيات، هي الثقافة السائدة في المجتمع آنذاك، ولهذا تبدو الأبيات وكأنها رثاء للذات، ونواح على الثقافة.

ولا نستطيع أن نتغافل عن رؤية الشاعر الانتقادية للأنساق الثقافية السلبية المتجذِّرة في الذات العربية كمظهر اجتماعي سائد، إنها تشير إلى سلبياته وتمزقه على مستوى العلاقات الاجتماعية، ومن هنا تأتي ضرورة مساءلة الثقافة التي لم تستطع التحرر من هذا النزوع المرضي، مساءلة تحفر في المسكوت عنه، وتخترق الازدواجيات الفكرية المقدسات الثقافية المزيفة.

حقا، لقد نجح الاستعمار في ذرع هذه الثقافات داخل الثقافة المصرية، فأضحت موروثاً فكرياً، يشكل مجمل رؤى الشعب للعالم، على نحو يجعل منها أرضاً خصبة لبذور الطغيان والاستبداد، "فالآخر" المستبِد – بكسر الباء – يعمق الإحساس عند المستبَد – بفتح الباء – لتسويغ هيمنته، ولكي يحافظ على تعميم أفكاره كمهاد لحياة مختلفة، يمارس سلبه الخاص الذي يُقصي ويستبعد دون أن يستنفذ الطرف الثاني من العلاقة، وإلصاق هذه القيم السلبية بالطرف الثاني، تجعله موضع إبعاد، وإقصاء، وتهميش، على مر العصور.

من هنا تبرز أهمية التحليل الثقافي لمثل هذه الخطابات التي تندرج تحت ما يسمى بخطابات الغضب والثورة، التي تنتجها الشعوب غالباً بعد مراحل الاستقلال والتحرر، ويغلب عليها الإحساس بمرارة الإخفاق والغدر، وكما يعرفها بعض المعاصرين" مجموعة استراتيجيات تبتغي التوصيل، والنقد والإدانة، والمصارحة والمكاشفة والتذكير"[١٤]. حيث يكشف – التحليل الثقافي – عما تضمره الأنساق الثقافية داخل النص، وذلك بتفكيك الثقافة السائدة سعياً وراء الكشف عن أسلوب "الآخر" في اختراق الأنساق الثقافية المصرية

والعربية، ومارس من وراء حجبها الإقصاء والاستبعاد والنفي.

ينبغي الالتفات أولاً إلى أن ما يتضمنه النص من ثقافات متعددة تنزع نحو الضعف والإقصاء لأصحابها، لا ينحصر فقط في جملة التشبيهات والاستعارات الجمالية، ولا في الأسلوب اللغوي الذي يعتمد على التكرار والتنوع، مما يعطي إحساساً أكبر بالفجيعة والألم النفسيين للقارئ، بل يتجاوز كل هذا ويتخطاه ليشمل الخطاب التراثي الثقافي، ليؤكد أن اختراق " الآخر " للثقافة الراهنة، جاء من اختراقه للتراث الثقافي العربي، وإن كان على نحو أكثر مراوغة ودهاء، فالظلم، والفساد، والنفاق، والذل، والرياء، والتعبُّد بالجائرين، والخيانة، وغيرها من الثقافات السلبية، كانت تسيطر على العقل الجاهلي في صورة أنساق ثقافية لها قدرتها الخاصة على إقصاء الوعي، وعندما جاء الإسلام، طالبت الثقافة الإسلامية الجديدة آنذاك الذاكرة الجماعية للمجتمع العربي بالتخلي عن الجزء السلبي من الخبرة الثقافة الموروثة، وإحلال نظم جديدة محلها، حتى تتزود الذاكرة الجمعية العربية – آنذاك – بآليات جديدة تمكنها من توسيع أفقها، وتمددها وانتشارها. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه الآن : هل استطاع العقل العربي حل هذه الإشكالية الثقافية ؟!.

من الواضح أن " الآخر " المستبِد، أدرك المبادئ الثقافية المطروحة في الخطاب الثقافي العربي القديم، وسعي إلى غرسها مرة أخرى داخل العقل العربي. حتى يظل دائما رهين حالة معرفية مريضة لن يقوى على الخلاص منها، وتتشكل خطاباته المعرفية دائما في إطار الثقافة التي يخضع لها، ولكن التحليل الثقافي العميق، يزيل النقاب عن طرائق مختلفة لإنتاج المعرفة من داخل الخطابات، ترتد في معظم الأحيان إلى التراث الثقافي، لذا فإن أي تحليل ثقافي، لنص راهن يتغافل عن ربط الخطاب الراهن، بالخطاب الثقافي الكلاسيكي، يُعد تحليلاً مبتوراً أو ناقصاً.

ولهذا فإن محاولة إقصاء الذات المصرية في أبيات محمود حسن إسماعيل السابقة، ما هي إلا أثر ثقافي " مقنّع " من آثار تسلط " الآخر " على " الذات " المقهورة حيث تجاوز هذا التسلط مرحلة الممارسة الاجتماعية من قبل الأفراد داخل المجتمع، إلى مرحلة ثباته كبنية ثقافية تؤطر ممارسات الأفراد، وتتوارى خلف الخطاب الذي ينتجه هذا المجتمع. هنا نطرح أحد أسئلة الثقافة للخطاب الشعري : أي حرية للفكر أو للحركة يمكن أن يكون هذا العمل قيدها ضمنياً أو تصريحاً ؟

فالشاعر – في الأبيات السابقة – لا يسعى جاهداً إلى تفكيك البنية الثقافية لمجتمع ثورة يوليو فحسب، بل يسعى إلى إخضاعها لهيمنة الوعي، وإخراجها بجرأة من ظلام المراوغة، إلى نور المساءلة، بدلاً من تركها تمارس لعبة التسلط بعيداً عن الوعي بها. هنا فقط تكمن قيمة خطاب محمود حسن إسماعيل، لأنه أزاح النقاب عن مجموعة من السلبيات الثقافية المتجذِّرة (فينا) دون أدنى خجل أيضاً.

والحق، أن ما طرحه الخطاب من عناصر وأنساق ثقافية، يكشف عن تناقض حاد في الثقافة آنذاك فكيف لذات "يعشش فيها الفساد"، "مرعى للظلم"، "تتعطر بالخيانة" إلى آخر ما هو موجود في الأبيات، أن تستوعب فكرة الحرية والاستقلال، وتكون قادرة على صياغة مشروع مستقبلي يضمن لها بقاءها داخل المجتمع الدولي. كيف لذات تكونت نتاجاً للإلغاء والإقصاء والاستبعاد أن تستوعب الاستقلال، وتمارس الحرية بمعناهما الثقافي

والحضاري ؟ وكما يؤكد بعض المعاصرين " نحن نحتاج إلى تحليل مكونات إنسانيتنا لفهم وقائع بربريتنا، كما تتمثل فيما يحدث ويصدم من الهول والبؤس والكوارث. وذلك بالتحرر من التهويمات الإيديولوجية للدعاة والمثقفين، الذين أثبتت التجارب أنهم لا يطيقون المشاريع التي يحملونها، ولا يستطيعون الوفاء بالقيم التي يرفعونها. لنعترف بذلك ونفتح هويتنا على مفاهيم جديدة، بعيداً عن الأدوار الإيديولوجية الفاشلة أو المدمرة، فإذا كنا فشلنا كحراس للقيم أو كأوصياء بعضنا على بعض فالأحرى أن نتصرف كوسطاء من غير تبجح أو ادعاء ".(٣)

وخطاب محمود حسن إسماعيل السابق يواجه الذات بعناصر ضعفها، والتي قد تتحول في حالة استمراريتها إلى عناصر فنائها، وهو – الخطاب – على عكس غيره من الخطابات المعاصرة له، يؤسس لعلاقة صحّية بين البنية المعرفية السائدة، وسياقها الثقافي والإيديولوجي، وهو بهذا أيضا – يؤسس لمعرفة جديدة تقوم على مواجهة الذات بنقائصها، بعيوبها، بإرثها الثقافي دون تقنّع أو زيف، إنه خطاب لا يتنكر وراء التاريخ، ولا العراقة، لا يتوارى خلف السياق الثقافي عن النهضة والتقدم، والذي يحوز في تعاليه كل سمات القداسة. والتكرار الواضح في القصيدة بأسرها، يُكثّف من حضور الصورة المرفوضة للإنسان المصري، وبالتالي رفضها، وليس الاستسلام لها كما يبدو في القراءات الجمالية والأسلوبية لهذا النوع من الخطابات. لعلنا بهذا نكون قد أجبنا عن السؤال الثقافي : أي فهم اجتماعي يقوم عليه هذا العمل ؟

نهدف بهذه المحاولات مساءلة الوعي الثقافي داخل الخطاب الشعري، لأن تكرار(فينا) داخل الخطاب، وما يعقبها من مترادفات لها دلالاتها الخاصة، ليس تعبيراً عن نوع من الإحساس بالإخفاق الابستمولوجي أو اليأس، بل هو قراءة مزدوجة لأنساق اجتماعية وثقافية ذات بُعدين لعلاقة "الآخر" المستبد بالمجتمع، وما خلّفه من أنساق ثقافية سلبية داخل وعي الجماعة، وعلاقة الأنساق نفسها بالمجتمع، وممارساتها السلبية فيه دون وعي منه.

إن هذا التكرار، يساعد على تأكيد معارف سلبية لا يكون قد جرى فيها دون قصد إسقاط علاقة الشاعر "بالآخر" وامتعاضة منه على النص، بل معارف وسلوكيات، تسللت إلى الوعي الجمعي، وأصبحت جزءاً من تكوينه الثقافي.

هذه النقطة تستحق الوقوف أمامها، لأن هذا التحول السلبي الذي حدث في الثقافة المصرية في فترة ما قبل الثورة، من إحلال ثقافات سلبية، محل ثقافات تؤكد الهوية، هو الذي أثار حفيظة الشاعر في تكرار الصفات السلبية داخل الخطاب، وهذا التكرار يشير إلى قصدية "الآخر" / المستبد حرمان الذات من الأدوات التي تساعدها على تأسيس ذاتها، كذات حرة تعي وجودها، عن طريق نفي غير ناضج لحقيقة وجودها، وأصبغ عليها اعتقادات خاطئة في حريات وهمية، ساعدت على استفحال حس التملك داخلها، هنا يجب الانتباه لنرى كيف أن فهم الثقافة التي تقف خلف الخطاب الشعري، تشكل جزءاً متكاملاً من التعرف على ما يرمي إليه النص من دلالات تنطوي على كشف الزائف تحت المتوارث والمقدس، كشف السائد والعام المنغرس في أشد الأشياء خصوصية.

أخيراً، فإن الفجوة بين الذات الحبيسة داخل حدودها المعرفية والممثلة في الخطاب(النفاق – الذل – الخيانة.. إلخ)، والطموح ورغبتها في تجاوز محنها الثقافية، تبدو واسعة، لأن الذات في هذه الحالة، تتمحور ممارساتها وفاعليتها في الحضارة

حول نفسها ولنفسها، لأنها لم تستطع بعد تجاوز محنها الداخلية، ومن أبرز مظاهر هذه الإشكالية، انشغال هذه الذات المؤرقة بمشكلات الأصالة والهوية، وهاجس التبعية، تنشغل بهذا عن الانخراط في ممارسات حقيقية أخرى إزاء الحياة تشهد على إنجازاتها، وتؤكد وجودها الفاعل والمؤثر في الأوضاع، وليس نتاجاً للأوضاع.

٤. إقصاء الآخر، وقلق الذات

٢٣ ودقت علينا طبول السماء
فقمنا لها من رفات الحلمْ
٢٤ صحونا.. وكنا الرماد الهشيم
فعدنا اللظى والصارخ المحتدمْ
٢٥ تضج بنا ثورة للقيود
وآثار عصر طويل الندمْ
٢٦ سبحنا به في خضم الضلال
على زورق ريحه تختصمْ
٢٧ وتهنا عن الله في قفرة
ثعابينها راثشات القدمْ
٢٨ تقح الخطايا بكثبانها
وتفهق إن دب فيها قدمْ
٢٩ على كل حصباء في أرضها
ذليل يبارك فيها صنمْ
٣٠ وفي كل ناحية جازر
وعبد يغمغم فوق الوضمْ
٣١ تباركت يارب ! هذا الجحيم
من الرق ما كابدته أممْ
٣٢ بدأنا ندمر طاغوته
وطغيانه الزاخر المرتطمْ
٣٣ بدأنا نشق طريق الحياة
لفاتين شابوا بوادي العدمْ
٣٤ مظاليم ما عرفوا في الوجود
سوى البؤس والعوز المضطرمْ
٣٥ إذا لوحوا بجياع الوجوه
أشاحت لهم عابرات النعمْ
٣٦ فهم آدميون فوق التراب
وفي الكوخ رؤيا شقاء وهمْ
٣٧ بني الشرق.. هذا طريق الضياء
فإن لم تسيروا، فياويلكمْ
٣٨ سلختم على القيد أيامكم
ودار الزمان به فانحطمْ
٣٩ فهبوا فقد حان وقت الحصاد
وأخشى المناجل تهوي بكمْ

يمكن قراءة هذه الأبيات – ثقافيًا – في إطار التطور الداخلي للثقافة المصرية بعد ثورة يوليو، حيث نلمح حركة ثقافية تنطلق من موقع(العدم) في بداية القصيدة مروراً بموقع (الصحوة) في البيت ٢٤، وانتهاءً بـ(فهبوا فقد حان وقت الحصاد). وكأن دقات طبول السماء في البيت ٢٣ تبطل كل الافتراضات الثقافية الانهزامية السابقة، وتمضي باتجاه إلغاء وهم الخوف من " الآخر" والاتجاه إلى " الذات " – كملاذ أخير – يبحث داخلها عن أسباب أنهيارها وتصحيح أوضاعها، واللجوء إلى القوة الخالقة (الله) لتجاوز المحنة، هذه الحالة تسمى بحالة " اليقظة ".

والتطور يبدأ من خلال العلاقة الثورية بين الذات المستلبة، والذات القومية المكبوتة، تتمثل في (الدعوة) في الشطر الأول من البيت ٢٣، (ودقت علينا طبول السماء)، و(الاستجابة) في الشطر الثاني من البيت نفسه (فقمنا لها)، و(صحونا) في الشطر الأول من البيت ٢٤، وكأن التقاء هاتين الذاتين(المستلبة والمكبوتة) عند نقطة التحرر، كان سبباً مباشراً من أسباب التطور الداخلي للثقافة المصرية في فترة ما بعد الثورة. كما تتمثل في "المقارنة " بين الماضي والحاضر، في البيت ٢٤ فالماضي(رماد الهشيم) والحاضر(اللظى والصارخ المحتدم).

ويبلغ التطور الداخلي للذات العربية درجة عالية من الحدة في البيتين ٣٢، ٣٣ حين تتحول الذات المستلبة – بفتح اللام – إلى قوة مدمرة(بدأنا ندمر

طاغوته) وتثق في إمكاناتها(بدأنا نشـق طريـق الحياة).

وهكذا تحولت الذات من الضّد إلى الضّـد، بفعـل قوى الدفع الداخلية، والرغبة في الانعتاق والتحرر، وتبدو هذه الأبيات أكثر فاعلية، بحيث تنتج اللحظة الراهنة التي تُفصح عنها الأفعـال(دق)، (قمنـا)، (صحونا)، (بدأنا)، حيث تقترب عمليات التحول من اللحظة الراهنة، لكن النص مـا زال يتحـرك باتجاه الشروخ ويفصح عنهـا الأفعـال(سـبحنا)، (تهنا)، (أخشى) وكأن الشاعر لا يثق في الصحوة الراهنة، وربما يكون الشك في اللحظة الراهنة هو ما دفعه للتحذير في البيت ٣٧ (فإن لم تسـيروا، فياويلكم)، ويبلغ القلق قمته في البيت ٣٩:

فهبوا فقد حـان وقت الحصـاد

وأخشـى المناجـل تهـوي بكمْ

فالشطر الأول يشير إلى الأمل، والشـطر الثـاني يشير إلى القلق، فالنسيج المكـون لهـذه الأبيـات ينطوي على ثنائيات ضـدية ثقافيـة(التجـاوز / التراجع) (الأمل / الخوف)، تشير إلـى القلـق والتوتر إزاء اللحظة الراهنة، لأن مشروع التحول الثقافي الكبير الذي يحمله طموح الثورة، يتنـاقض تماماً مع الشروخ التي تسيطر على العقل، وحـين يبرز التحول في صوره الشعارية، فإنه لا يلبث أن يتعرض لغموض المصير.

هذا هو مبعث قلق الشاعر في البيت الأخير، الذي يتضمن عنصرين نقيضين فـي الـنفس البشـرية يجتمعان معا، وربما يعود قلق الشاعر / المثقـف إلى إدراكه أن الوعي الجمعي سوف يتعامل مـع منجزات الثورة بالتصور أو المفهوم التقليدي الذي يعتمد على الاستيلاء على الإرث، ويصبح كل هم الشعب بعد الثورة، كيفية تقسيم هذا الإرث، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، أن لحظة قيام الثورة لـم يكن يتوفر في الوعي الجمعـي فكـرة النضـوج الفكري والمادي، والأبيات ٧ : ٢٢ خير شاهد على هذه الفكرة، مما قد يجعل الذات تقع في تناقض بين تحقيق أطماعها المادية، وإشباع رغباتها الذاتيـة، وبين تحقيق طموح المشروع الثوري الجمعي الذي يتمثل فـي إعـادة صـياغة الأوضـاع الثقافيـة والاجتماعية و السياسية، فـي ضـوء التحـولات الجديدة الذي يفرضها واقع الثورة الجديد.

وكما يقول ماركيز[١٥] " على المجتمـع أن يخلـق أولاً المؤهلات المادية للحرية لكل أعضائه، قبل أن يصبح مجتمعاً حراً"، ويقول أيضا:[١٥] "وأن العبيد يجب أن يكونوا أحراراً في المطالبة بحرياتهم قبل أن يصبحوا أحراراً " وهو ما لم يسمع به " الآخر " المستبد للذات في ممارسة حرياتها، فكيف " لـذات ممزقة ومسلوبة أن تمارس دورها الفاعـل فـي استيعاب حركة التحـول الثقافيـة التـي حـدثت للمجتمع؟!.

هل اتجهت الذات إلى مراجعة نفسها حتى تـتمكن من بناء قوة داخلية قادرة على مواجهة التحـديات القادمة من " الآخر " في صورة الغـزو الثقـافي والاقتصادي ؟ أم اتجهت لإشـباع رغباتهـا فـي التملك، وانخراطها في البحث عن إرثها المـادي، مما شغلها بإيديولوجية الاستهلاك عن الإنتاج ؟

للإجابة عن مثل هذه التساؤلات يتحتم علينا الوقوف أمام ثلاثة مصطلحات، لنعـي علاقتهـا ببعضـها البعض داخل الثقافة المصرية آنذاك، وهي " *الأنا* " و " *الثورة* " و" *الآخر*"، و" *الأنا* " الجديدة، هي نتاج لأفعال الاستبداد والقهر والظلم والنفي والاسـتبعاد التي مارسها " الآخر " معها على فتـرات زمنيـة متعاقبة، مما جعلها تنظر إلى هـذه الممارسـات داخلها كشيطان، ينحصر جل اهتمامها في طـرده، أما " *الثورة* " فهي القوة الخارقة المكبوتـة داخـل "الأنا" بفعل "الآخر"، وما تزال تتحـين الفرصـة

للتخلص من هذا الكابوس" الآخر"، لتتحول " الأنا " – ها هنا – من مجرد أداة أو وسيلة في المجتمع، إلى عضو ممثل لعمل جماعي من خلال الثورة، وهذه هي قيمة "الثورة" "لأنا" مستلَبة بفعل "آخر"، أما /الآخر " فهو مأزق الذات، وعقدتها، لا تستطيع أن تعيش بدونه – ثقافياً – فهي تنفيه خارجياً لتثبته داخلياً، تستهلكه لتنتجه مرة أخرى، إنه شغلها الشاغل والنقيض للفعل وللممارسة وللسلوك الذي لاغنى للذات عنه.

إن الثورة كانت بمثابة "الحلم" وكانت طبول السماء، هي القوة الخارقة التي أيقظت "الأنا" من غفلتها، ليتحقق الحلم على أرض الواقع، على نحو ما يشير إليه البيت ٢٣:

ودقت علينا طبول السماء فقمنا لها من رُفات الحُلمْ

هذا الواقع الحلم، ينبغي أن يتعرف الفرد على نفسه في حضور هويته، وتنتصر الثورة عندما تتعرف "الأنا" على سلبياتها وإيجابياتها وقدراتها داخل نفسها، بدلاً من أن تكون نتاجاً لممارسات "الآخر".

لأن الثورة – بمعناها الحضاري – يختلط فيها الفكر والخبرة والوعي بالممارسة لإنتاج الفاعلية، والوعي هو الذي يساعد الذات على الانتقال من مرحلة الحلم إلى مرحلة الحقيقة بمعناها الفكري، أو من مرحلة " الهو " إلى مرحلة " الأنا " بمعناها السيكولوجي، أو من مرحلة الاستهلاك إلى مرحلة الإنتاج بمعناها الاقتصادي والثقافي، والفاعلية الثورية لا تعني الانخراط في علاقات العمل في النظام الاجتماعي طبقاً لما تمليه طبيعة العمل على الفرد، بل تعني قدرة الفرد على تغيير المحيط المادي والاجتماعي، ليكون الفكر ابتكاراً وليس تعبيراً، وربما تتجسد هذه المعاني في البيتين ٣٢، ٣٣:

بدأنا تدمر طاغوته وطغيانه الزاخر المرتطم

بدأنا نشق طريق الحياة لفانين شابوا بوادي العدم

نلحظ هنا قوة الاندفاع الجماعي في البحث عن الحرية عبر الكفاح الدائم ضد "الآخر"، ولكن الحرية – بمعناها الحضاري الشامل – لا تتحقق بزوال " الآخر " فقط، وهذا مأزق وقعت فيه "الأنا" أثناء الثورة، إذ توهمت أن حريتها تحققت بزوال هذا " الآخر " دون أن تدرك أن زوال " الآخر " يعني تحقق جزء من أجزاء الحرية يتعلق بشقها المادي فقط، وليس بمعناها الحضاري الذي يتسع ليشمل كل جوانب السلوكيات والممارسات والأخلاقيات.

إن انخراط مفردات(دقت)، (صحونا)،(توبة)، (ندم)، (تهنا)، (ندمر)،(نشق)، (مظاليم) – على الترتيب داخل القصيدة – في قرن دلائلي ثقافي مشترك، يشير إلى صعوبة موقف " الأنا " في تعاملها في الأوضاع الثقافية المستجدة، وهو ما يعلل قلق الذات، وتوترها في التعامل مع المستجدات، وربما يكون نزوع " الأنا " بعد ثورة يوليو تجاه المعسكر الشرقي الاشتراكي، في مقابل إعلان رفضها التام للمعسكر الغربي الرأسمالي – على نحو ما هو ممثل في الخطاب السياسي والمعلن للرئيس جمال عبد الناصر – نوعاً من رد الفعل الثوري الانتقامي من هذا " الآخر " وكأن رفض " الآخر " الغربي بعد ثورة يوليو، هو الشرط الأول لتحقيق الحرية. هذه الإشكالية مهمة جداً في فهم كيفية تشكيل " الذات " لنفسها عبر نفي "الآخر"، وتحوله إلى مبدأ أخلاقي في الوعي الجمعي، وللأسف، ما زال هذا " الآخر " الغربي يعمق هذا الإحساس داخل الوعي العربي بالتحديد بمساندته لإسرائيل ضد العرب في القضية الفلسطينية، مما يعطي إحساساً دائما للذات العربية، بأن " الآخر " الغربي ما يزال يترصد لها، ويتربص بها، ولكن بأسلوب ثقافي مراوغ، ربما تكون العولمة أولى أدواته الفكرية في فرض السيطرة والهيمنة، ليس على الأرض فحسب ولكن على الفكر والوعي.

وأخيراً، يمكن رد حالة الارتباك والقلق التي سيطرت على الثقافة داخل الأبيات إلى سببين أساسيين :

١. إشكالية الثقافة التي غرسها " الآخر "، وهي ثقافة تعتمد على النفي والاستبعاد والقهر والظلم، وهي كثيرة ومتنوعة، تحاول إقصاء الوعي الجمعي والفردي، وتعمل على انتزاعه من حقوله الثقافية الأساسية، لتستخدمه في حقول ثقافية أخرى مغايرة، تساعد على هدمه، الأمر الذي جعل الثقافة المستبدة تغذي الوعي الثقافي آنذاك بمفاهيم غريبة عن مفاهيمه الخاصة، وهذه الإشكالية ما نزال نعاني منها حتى الآن، ويؤكد ذلك تردد عدد كبير من بين جمهور المثقفين بين ما يسمى(بالأصالة والمعاصرة) أو(التراث والحداثة) حيث الارتباك والقلق والتوجس خيفة من المعاصرة والحداثة.

٢. إشكالية الوعي الثقافي الجديد، وهو وعي ينشد الحرية ويتطلع إليها، ولكن هل تحقق الحرية للشعب يتمثل في رحيل " الآخر " المستعمر ؟! وعي ينشد تصحيح الأوضاع الثقافية والفكرية، قبل تصحيح الأوضاع السياسية، والاقتصادية، ولكن، هل مجرد تغيير الدستور – كما قال محمد نجيب في ١٠ ديسمبر ١٩٥٢ في الساعة الواحدة بعد منتصف الليل – " أصبح لزاماً أن تغير الأوضاع التي كادت تودي بالبلاد، والتي كان يسندها ذلك الدستور المليء بالثغرات. وما صاحب تغيير الدستور من حل للأحزاب السياسية"(١٦).

هل يساعد هذا الجو الثوري المشحون بالتوتر في خلق وعي جمعي ينشد تصحيح الأوضاع ؟!

هاتان الإشكاليتان تفضيان إلى اضطراب في الثقافة، وتفرضان قلقاً عند المثقف، وهذا كفيل بأن يقود الوعي الجمعي إلى الانفعالية وعدم الموضوعية في تقييم الأمور، الأمر الذي أسهم في شيوع ضروب من الممارسات تزيد من الإحساس بالقلق، في ظل عالم يتطور بشكل مذهل.

يمكن القول إجمالاً، بأن هناك توترًا فكريًا بين الوجود الاجتماعي، والفكر الثوري من جهة، وبين الفكر السياسي المواكب لمرحلة الثورة، والمعبَّر عنه بخطاب سياسي إيديولوجي، من جهة أخرى، وبالتالي، فإن للمفاهيم السياسية التي أنتجتها الثورة دلالات دقيقة واضحة في كل من الوجود والفكر بالنسبة للإنسان العربي آنذاك. وما نود أن نركز عليه – في هذا السياق – هو أن لهذه الكيفية التي ظهرت بها المفاهيم السياسية في الخطاب السياسي العربي، دلالات وعلامات مهمة وحاسمة في رسم الفوارق والحدود بين نظامين من الأفكار، بين صورتين من العالم، صورة النموذج الاشتراكي المقبولة، وصورة النموذج الرأسمالي الغربي المرفوضة، ومن ثم يمكن القول بأن المفهوم السياسي الثوري آنذاك، يعدّ أحد أهم علامات القطيعة الحاسمة للمجتمع الرأسمالي الغربي.

خاتمة:

ثلاثة أنماط من الوعي تسعى إلى بلورة، وفهم، واستيعاب النص الشعري لفكر الثورة في جانبه الإبستمولوجي: الوعي بـ " *الأنا* "، والوعي بـ "الآخر"، والوعي بـ " *الثورة*، هذا ما حاولنا أن نوضّحه من خلال الملاحظات النقدية التي طُرحت في البحث، لا أحكم بأنها نتائج نهائية وحاسمة، بل سعيت إلى تسجيلها كما هي كطروحات فكرية بحاجة إلى مراجعات وإضافات، أملاً في التوصل إلى رؤية أكثر وضوحًا للنصوص الشعرية، وعلاقتها بالظواهر الاجتماعية.

انطلق هذا البحث من التساؤلات حول علاقة النص الشعري بالثقافة التي أنتجته، وأرى أن ننتهي في هذه الخاتمة إلى تسجيل عدد من الملاحظات:

- أهمية دور الخطاب الشعري في خلخلة البنى الثقافية للمجتمع العربي بعد ثورة يوليو، كما كشف عن بعض الإشكاليات الإيديولوجية التي كرّسها الفكر الثوري آنذاك، وعلاقة " الأنا" بـ " الآخر" في هذه المرحلة، وما ساعد على إبراز هذا الدور اعتماد البحث على معطيات النقد الثقافي، الذي يطرح تساؤلات مهمة حول الأنساق الثقافية، ودورها في ممارسة الحجب، والقهر، والتهميش.
- تحليل الظواهر الشعرية داخل النص الأدبي على النحو المطروح في البحث؛ يجعلنا نتقدّم كثيرًا بمستويات تحليل النصوص نحو إنتاج معارف جديدة غير المعارف الأدبية.
- قراءة المصطلحات قراءة ثقافية؛ يكسب النص الأدبي دلالات أخرى جديدة وغير مألوفة.

المراجع

١. ابن منظور، لسان العرب، الطبعة الثالثة، دار إحياء التراث، بيروت – لبنان، ١٤١٩ هـ – ١٩٩٩ م. راجع مادة شرخ.

٢. André servier, Islam and the psychology of the muslman , translated from french by A.S.Mos.Blaudell . London : capman and hall, Ltd 1924 .

٣. علي حرب، الأختام الأصولية والشعائر التقدمية، الطبعة الأولي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وبيروت، ٢٠٠١ م.

٤. محمد أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ترجمة: هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، الدار البيضاء وبيروت، ١٩٩٦ م .

٥. محمد أركون، الفكر الإسلامي، قراءة علمية، ترجمة: هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، الدار البيضاء وبيروت، ١٩٩٦م.

٦. إدوارد سعيد، الاستشراق(المعرفة، السلطة، الإنشاء) ترجمة: كمال أبو ديب، الطبعة الثانية، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت – لبنان، ١٩٨٤م.

٧. محمد عابد الجابرى، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، الطبعة الرابعة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، ٢٠٠٠م.

٨. هشام شرابي، النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين، الطبعة الثانية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، ١٩٩٩م.

٩. أحمد حيدر، إعادة إنتاج الهوية، الطبعة الأولي، دار الحصاد، دمشق – سورية، ١٩٩٧م.

١٠. برهان غليون، اغتيال العقل(محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية) الطبعة الثالثة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٠ م.

١١. عز الدين إسماعيل، الشعر في إطار العصر الثوري، الطبعة الثانية، دار الحداثة، القاهرة، ١٩٨٥ م.

١٢. حسن البنا عز الدين، ملامح النقد الثقافي علامات في النقد، المجلد العاشر، الجزء ٣٩، النادي الأدبي بجدة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢١ هـ – ٢٠٠١م.

١٣. محمود حسن إسماعيل، الأعمال الشعرية الكاملة ديوان نار وأصفاد، المجلد الثاني، الطبعة الأولى، دار سعاد الصباح، ، ١٩٩٣م.

١٤. محسن جاسم الموسوي، النخبة والانشقاق (توالدات النص، من خطاب النهضة إلى خطاب العصيان) بحث منشور ضمن أعمال مؤتمر مستقبل الثقافة العربية،١١ – ١٤ مايو ١٩٩٧، المجلس الأعلى للثقافة (القاهرة) مصر، سلسلة أبحاث المؤتمرات / المجلد الثاني.

١٥. ماركيز، الإنسان ذو البعد الواحد، ترجمة جورج طرابيشي، دار الآداب، بيروت – لبنان، ١٩٧١م.

١٦. أحمد حمروش، قضية ثورة ٢٣ يوليو، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، مكتبة مدبولى (القاهرة)، مصر، ١٩٨٣م.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 5 - Number 1

1427 Hijri – 2006 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Example:

Ahmed. M. Jelley, "Studies in Islamic belief" edition 1, U.A.E. University, Al-Ain, U.A.E., 2002.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year - Page No.

Example:

Abdullah M.R. Alshamsi and Hassan D.A. Imran "Development of a permeability apparatus for concrete and mortar" Cement and Concrete Research, Vol. 32, No. 5, 2002, pp. 923 - 929.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
(Refereed Periodical)

Volume 5 - Number 1
1427 Hijri - 2006

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد الخامس ، العدد الثاني
١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
   الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
   الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد الخامس، العدد الثاني، ١٤٢٧هـ ــ ٢٠٠٦م

أنفلونزا الطيور والوقاية منها

Bird flue and means of prevention

Dr. Asmaa Ali Al Thani *

د. أسماء علي جاسم آل ثاني*

Abstract

Avian Influenza (Bird Flu) overwhelmed over the world where it flies high in the skies freely without any passport or visa or stopping at any iron gate in a quarantined state. The virus moves throughout the world and does not settle in a single place like other spread viruses.

This virus belongs to family named: Orthomyxoviridae. It is divided to three kinds: A, B, C which infect human beings; except the A kind that infects human beings, birds, horses, whales and pigs. This virus is responsible for all influenza pandemic across the history. There are four subtypes for avian influenza which reach to 100 subtypes capable of infe-cting human beings like: H7 N3, H9 N2 H5 N1, H7 N7.

This deadly disease has spread over more than 16 countries, mostly Asian countries, in the last months of 2003. It is still expected to have more humans infected by this virus which may develop into a more complicated state in the future. Worth mentioning, the possibility of catastrophic pandemic has been increased but it is impossible to predict the time of occurrence and dimension of the danger it may produce.

Scientific background, accurate structure, and historical background of the virus across history has been examined by several research studies. This review article studied the pathological state and symptoms in birds (especially domestic birds) and humans, also has reviewed the ways of direct diagnosis through examining the virus itself or virus protein in the blood or body secretions and in indirect ways through the immunity examinations.

Lastly, this paper proposes protective measures to contain the spread of this disease pandemic, encounter its health hazard, and the available curative medications, with some general recommendations to face this virus in the Arabic Gulf States.

ملخص

يُخيم شبح وباء أنفلونزا الطيور على العالم برمته، ويحوم فيروس هذا الوباء فوق الأجواء من غير حاجة إلى تأشيرة دخول أو وقوف لدى بوابة حديدية في حجر صحي. وهو يضرب مشارق الأرض و مغاربها ولا يستوطن مكاناً بعينه مثل الفيروسات المستوطنة الأخرى فهو لا يعترف بأية حدود أو جغرافية.

ويَتبعُ هذا الفيروس عائلة الأورثوميكسوفيريدي (Family: Orthomyxoviridae)، والتي تنقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي: (أ) ، (ب) و (ج) والتي غالباً ما تصيب الإنسان ما عدا النوع (أ) الذي تتعدى أصابته للإنسان إلى إصابة الطيور و الخيول و الحيتان و الخنازير و هو المسؤول عن حدوث جوائح الأنفلونزا عبر التاريخ. و هناك أربع سلالات من أنواع أنفلونزا الطيور البالغة مائة سلالة تستطيع إصابة الإنسان وهذه الأنواع هي: H5 N1 ، H7 N3 ، H9 N2 و H7 N7 .

والآن وقد استفحل الفيروس H5N1 شديد الخطورة في أكثر من ستة عشر بلداً، معظمها من البلدان الآسيوية، منذ أواخر سنة ٢٠٠٣، فإنّ احتمال وقوع المزيد من حالات الإصابات البشرية، سيظل قائماً. وتعطي كل حالة بشرية فرصة إضافية للفيروس لتحسين قدرته على الانتقال بين البشر، والتطوّر بالتالي إلى سلالة جائحة. والجدير بالذكر أنّ احتمال حدوث جائحة قد زاد على الرغم من تعذّر التنبؤ بموعدها وخطورتها.

و قد تناول البحث عدة جوانب هامه في هذا الموضوع منها: الخلفية العلمية والتركيب الدقيق للفيروس، الخلفية التاريخية لجائحة الأنفلونزا عبر التاريخ و أول احتمال لظهور الفيروس حتى في الأزمنة القديمة و أهم شروط ظهور الجائحة. و قد تطرق البحث أيضا للحالة المرضية و أعراضها في الطيور(خاصة في الدواجن) و في الإنسان و كيفية انتقالها بين الأنواع المختلفة، كما شمل البحث طرق التشخيص المباشرة عن طريق فحص الفيروس نفسه وأيضاً الغير مباشرة عن طريق الفحوص المناعية المختلفة وتفاعلاتها مع بروتين الفيروس في الدم وأخيراً عُني البحث بالخطوات العامة لمواجهة الجائحة و سبل الوقاية منها والعلاجات المتوفرة مع بعض التوصيات بذلك و خاصة في دول الخليج العربي.

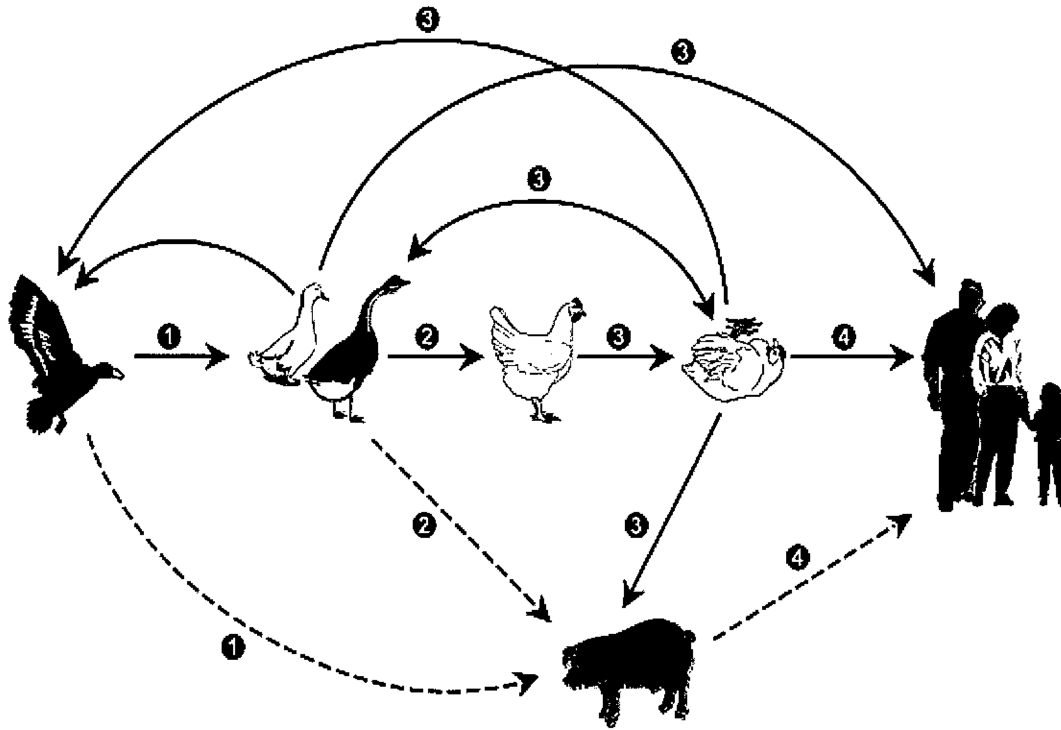
* Department of Health Sciences, Faculty of Literature and Sciences, Qatar University.

* قسم العلوم الصحية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر.

مقدمة

كثر الحديث عن مرض أنفلونزا الطيور، هذا المرض المعدي القاتل الذي لا يمكن السيطرة عليه بسبب عدم إمكانية السيطرة على الطيور المصابة، وخاصة الطيور المهاجرة خلال هجرتها الموسمية وانتقالها من بلد إلى آخر.

وأنفلونزا الطيور مرض حيواني معد، تتسبّب فيه فيروسات تصيب الطيور بالدرجة الأولى، وكذلك الخنازير في بعض الأحيان. وتصيب فيروسات أنفلونزا الطيور أنواعاً معيّنة من الحيوانات، غير أنّها تمكّنت في حالات نادرة، من اختراق الحواجز القائمة بين الأنواع، وإصابة البشر الشكل ١ [١].



شكل ١

تعتبر الطيور البرية الناقل الأساسي إلى الطيور المدجنة، ومنها إلى الثدييات (الإنسان والخنازير)، والسهم الكامل يشير إلى الإصابة المباشرة، والسهم المقطع إلى الإصابة المحتملة.

وأول حالة لمرض أنفلونزا الطيور كانت قد اكتشفت في إيطاليا عام ١٨٧٨م وكانت شديدة العدوى، وقد كانت نسبة موت الطيور فيها خلال ٤٨ ساعة (١٠٠%).

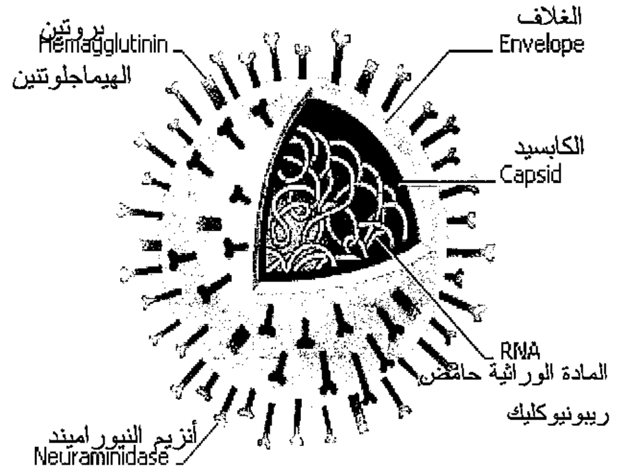
ويأتي هذا الفيروس على درجتين من (الإمراضية) درجة قليلة الإمراضية تكون غير ملاحظة أو شديدة الإمراضية وفي هذه الحالة الأخيرة فإن الفيروس لا يؤثر على الجهاز التنفسي فقط، بل يتعداه إلى باقي الأعضاء والخلايا، حيث يحدث نزيف دموي داخلي شديد CHICKEN EBOLA [٢].

التركيب الدقيق للفيروس:

فيروس الأنفلونزا فيروس بيضاوي مستدير الشكل كما هو موضح في الشكل ٢، له غلاف ويحتوي على مادة وراثية/ نووية من نوع ال (RNA) متمثلة في ثمانية أشرطة مجزئة، يتبع هذا الفيروس عائلة الأورثوميكسوفيريدي، والتي تتقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع رئيسية، حسب نوع المادة النووية، والمادة المكونة للغلاف وكتلة الفيروس، وهذه

الأنواع هي: (أ)، (ب) و(ج) والتي غالباً ما تصيب الإنسان، ما عدا النوع (أ) فهو بالإضافة إلى إصابته للإنسان يصيب أيضاً الطيور، الخيول، الحيتان والخنازير وهو المسؤول عن حدوث جوائح الأنفلونزا عبر التاريخ. ويتكون الغلاف من أنواع مختلفة من البروتينات، أهم مادة بروتينية مميزة للأنواع (أ) و(ب) هي الهيماجلوتنين(HA) وأنزيم النيورامينداز (NA)، وهي من أنواع البروتينات السكرية (Glycoproteins)، وتعود أهميتها لقدرتها على تحفيز الجهاز المناعي لدى الكائن المصاب، لتكوين أجسام مناعية مضادة للفيروس بحيث تعطي مناعة كاملة ضد الفيروس الذي من نفس النوع الثانوي، ومناعة جزئية ضد الأنواع الثانوية الأخرى، والتي يمكن تقسيمها إلى خمسة وعشرين نوعاً ثانوياً، على النحو التالي:

أ. HAEMOGLU TTINN (HA) وهي



شكل ٢: التركيب المبسط لفيروس الأنفلونزا*.

١٦ نوعاً

ب.NEURA MINIDASE (NA) وعددها تسعة أنواع [٢].

وترجع أهمية هذه البروتينات إلى أن وجودهما بشكل مندغم في الغلاف المحيط بالفيروس هو المسؤول عن تعرف الفيروس على الخلية، وبالتالي إحداث الإصابة، لذا فان معظم الأدوية المستخدمة لوقف انتشار الإصابة تعمل على إيقاف عمل هذه البروتينات[٣].

لقد توصلت الدراسات، إلى أن وجود مجموعة من التغيرات في مورثات جينية معينة(والتي تعرف بالطفرات) لهذا الفيروس تعتبر علامات أومؤشرات مشتركة على قدرة هذا الفيروس على إحداث المرض، ودرجة شدته وبالتالي وجود هذه الجينات المتغيرة أو عدم وجودها هي التي تجعل بعض هذه الفيروسات شديدة الخطورة أو عديمة الخطورة. وذلك لقدرة هذه الجينات على التحكم في نوعية بروتينات الفيروس ومن ثم عند حدوث تغير أو طفرة في جين معين قد يؤدي هذا التغير إلى حدوث تغير في نوعية البروتين الذي يتحكم فيه هذا الجين ويكون لبعض هذه البروتينات القدرة على التداخل مع عمل أدوات الجهاز المناعي في الكائن المصاب وشلها في بعض الأحيان. وقد تم ــ لا يزال يرصد بواسطة المختبرات التابعة لمنظمة الصحة العالمية WHO ــ رصد بعض هذه الطفرات، وتحديد موقعها على الخريطة الوراثية للفيروس، والتي يبلغ طولها من ١٠٠٠الى١٤٦٠٠ جين وتأثيرها الضار على الكائن المصاب، جدول رقم ١[٢].

جدول رقم ١: جدول يضم أهم الطفرات الجينية لفيروس أنفلونزا الطيور حسب موقعها وتأثيرها.

البروتين الناتج من المورثة الجينية	موقع الطفرة	التأثير
بروتين HA	مكان اتصال الفيروس بالخلية المصابة في التسلسل الجيني ٣٤	تطوير قدرة الفيروس على الانتشار وإصابة أنواع جديدة من الثدييات والطيور (أخطر طفرة)
بروتين NA	في التسلسل الجيني ١٩-٢٥	تطوير القدرة على إصابة الدجاج والديك الرومي
بروتين أنزيمات	في التسلسل الجيني ٦٢٧،	تطوير القدرة على الإصابة والانتشار في

* http://encarta.msn.com

بروتين أنزيمات التكاثر	في التسلسل الجيني ٦٢٧، ٦٧٨ و ٧٠١	تطوير القدرة على الإصابة والانتشار في الفئران
بروتينات الغلاف	في التسلسل الجيني ٩٢ و٣١٩	تطوير قدرة الفيروس على التكييف لإصابة أنواع أخرى والقدرة على الهروب من المناعة الأساسية غير المكتسبة للكائن المصاب وبالتالي عدم القدرة على التخلص من الفيروس خاصة في الخنازير

المرض في الطيور

إن جميع الأنواع الثانوية للنوع (أ) من فيروس الأنفلونزا،، مسببة لمرض أنفلونزا الطيور، وهي حوالي ١٠٠ نوع ثانوي، تنتج من اتحاد الـ٢٥ نوع لبروتينHA وNA. حيث إنها تهاجم الطيور المائية والبرية، وهذا يؤدي بدورة إلى حصول مخزون كبير من هذا الفيروس يتكاثر داخل هذه الفصائل من الطيور، وبدون حدوث تأثيرات وأعراض مرضية، أي أنها حاملة للمرض فقط. وعليه فإن الفحص الروتيني المختبري والسريري الذي يُجري لهذه الطيور، سوف يكشف وجوّد هذه الفيروسات، مع ملاحظة أن أغلب هذه الفيروسات، تعتبر غير مؤذية لهذه الفصيلة البرية من الطيور.

ويفد الفيروسان H5 و H7إلى أسراب الدواجن، استناداً إلى الأبحاث، في شكلهما الخفيف. غير أنّهما قادران على التحوّل إلى الشكل شديد الإمراض خلال بضعة أشهر، وذلك إذا ما تمكّنا من الانتقال بين تلك الأسراب. وبناءً عليه فإنه يثير وجود أحد هذين الفيروسين لدى الدواجن قلقاً كبيراً في جميع الحالات، حتى ولو كانت العلامات الأولية للعدوى خفيفة (٤، ٥).

لقد أثبت الفحص الذي أجري مؤخرا بأن الفيروسات H5وH7 غير المؤذية أو ذات التأثير المرضي الضعيف (Low Pathogenic Avian Virus LPAIV) حينما تدخل جسم وأنسجة الطيور الداجنة فإنها تدخل في دورات قصيرة تتطور من خلالها إلى فيروسات مرضية شديدة التأثير (High Pathogenic Avian Virus HPAIV)، إن فيروس أنفلونزا الطيور ينتقل من مزرعة إلى مزرعة أخرى بواسطة الطيور الحاملة للفيروس، حيث يخرج الفيروس من لعابها وإفرازاتها الأنفية وبرازها الذي يعتبر المصدر الرئيسي للعدوى، فتحدث العدوى لطيور أخرى عند تماسها بالأسطح الملوثة بهذه الإفرازات، وينتقل إلى الإنسان بواسطة الألبسة والأحذية التي يرتديها العاملون في هذه الحقول، أو ينتقل بواسطة تلوث المعدات والأجهزة وحتى السيارات الناقلة والطعام والأقفاص، لقد لوحظ بأن الفيروس ذا الدرجة العالية من الخطورة يستطيع العيش في براز الطيور، لمدة ٣٥ يوما وبدرجة حرارة ٣٧-٤٠م، وقد يعيش في الماء كمحلول، لأكثر من مائة يوم عند درجة حرارة ١٠٠م (٢).

علامات الإصابة في الدجاج

تؤدّي إصابة الدواجن بالعدوى الناجمة عن فيروسات أنفلونزا الطيور، إلى حدوث شكلين رئيسيين من المرض يتميّزان بأعراض فيروسية متفاوتة: **الشكل الخفيف**، فهو يتسبب عموماً في أعراض معتدلة ــ انتفاش الريش أو انخفاض معدل وضع البيض ــ وكثيراً ما يصعب اكتشافه. وأمّا **الشكل الشديد** الإمراض، فهو يحدث أضراراً أكبر بكثير، ذلك أنّه ينتقل بسرعة بين أسراب الدواجن، ويتسبّب في مرض يصيب العديد من الأعضاء الباطنية، كما أنّه يفتك بكل الطيور المصابة به تقريباً، وذلك في غضون ٤٨ ساعة في كثير من الأحيان (٤).

بعد فترة الحضانة، والتي لا تزيد عادة عن بضعة أيام، ــ نادراً ما تمتد لمدة ٢١ يوماً ــ تظهر الأعراض، وذلك حسب نوع الفيروس الثانوي، أو طريقة الإصابة، أو كمية الفيروس المسببة للإصابة،

متفاوتة، وأن كان الاعتماد فقط على الفحص والسريري يكون محيراً في بعض الأحيان [٤].

ويلاحظ أن الأعراض في الشكل الخفيف من المرض غير ملاحظة بصفة عامة، ولكن في الشكل الشديد من المرض يمكن تقسيمها إلى ما يلي الشكل رقم ٣ أ- ح*:

أ. خمول ونسبة النفوق تصل ٣٠% خلال ثلاثة أيام الشكل رقم ٣ أ.

ب. علامات عامة: انتفـاش الريـش، وفي الدجاج البيّاض، يحدث انخفاض في معدل إنتاج البيض، وقشرة البيض الناتج تكون لينة، أو هشة لضعف الخصوبة من العدوى الشكل رقم ٣ ب.

ج. تورمات وزرقة بالعرف والدلايات: حدوث تورم في منطقة الجيوب الأنفية الشكل رقم ٣ ج. وقد يحدث ازرقاق اختناقي بالدلايات ــ فشل رئوي ــ الشكل رقم ٣ د، وقد يصحب ذلك إفرازات صديدية في منطقة الجيوب الأنفية الشكل رقم ٣ هـ.

د. أعراض تنفسية: صعوبة في التنفس ــ جوع هواء ــ الشكل رقم ٣ و.

هـ. أعراض عصبية: أهم هذه الأعراض حدوث رعشة بالجسم والتواء بالرقبة وشلل بالجسم الشكل رقم ٣ ز.

و. أعراض نزفيه: قد يحدث نزيف في أكثر من عضو من أعضاء الجسم الشكل رقم ٣ ح [٤].



شكل رقم ٣ أ: خمول وحدوث نفوق في أعداد كبيرة من الدجاج



شكل ٣ ب: انتفـاش الريـش



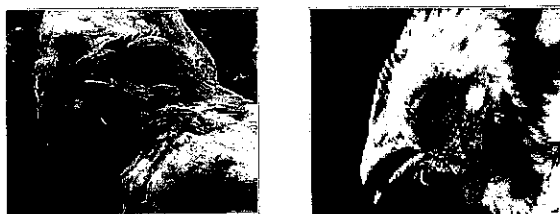
شكل ٣ ج: تورم في منطقة الجيوب الأنفية



شكل ٣ د: ازرقاق اختناقي بالدلايات (فشل رئوي)



شكل ٣ هـ: تورم في منطقة الجيوب الأنفية حيث تتواجد إفرازات صديدية

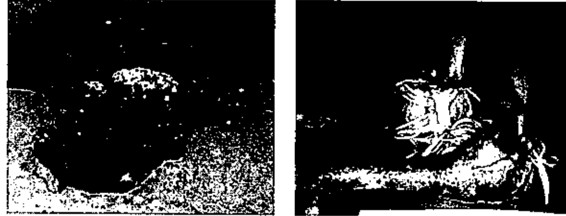


شكل ٣ و: صعوبة التنفس (جوع هواء)

* http://www.poltrymed.com/files



شكل ٣ ز: رعشة بالجسم والتواء بالرقبة وشلل بالجسم



شكل ٣ ح: لنزفة (دموية) على الأرجل وإسهال نزفي (مدمم)

طرق إيقاف انتشار المرض في الطيور

في حالة حدوث إصابات بهذه الفيروسات الشديدة التأثير، فإن أهم الخطوات لإيقاف انتشاره هي:

١. عزل كافة الطيور المريضة والطيور التي تعرضت للاحتكاك بهذه الطيور.

٢. تدميرها بصورة كاملة ونموذجية وعلمية لمنع انتشار الفــيروس ـــ للمزيد من المعلومات زيارة الموقع الالكتروني لمنظمة الأغذية والزراعة التابعة للأمم المتحدة *.

٣. عزل المزرعة واستعمال المعقمات النموذجية في تنظيف المزرعة المصابة.

٤. السيطرة على المجاري.

٥. تحديد نقل الطيور أو الدواجن داخل وخارج المدن.

٦. يفضل عند عزل الطيور والدواجن غير المصابة أن يتم تطعيمها فورا وخاصة في مناطق الخطورة الشديدة.

٧. وضع المنطقة في حالة طوارئ.

٨. أخذ اللقاحات اللازمة من منظمة الصحة العالمية.

٩. مع ملاحظة أن استعمال اللقاحات أو الأدوية المحلية المنشأ قد تعطي انعكاساً سلبياً، وتعمل على تطوير الفيروس، مما يؤدي إلى حصول مضاعفات خطيرة على الحيوان والإنسان(٥،٦).

ظهور الجائحة

يمكن أن تبدأ الجائحة عندما تُستوفى شروط ثلاثة هي: أولاً عندما يظهر نمط فيروسي فرعي جديد من فيروسات الأنفلونزا، وثانياً في حال أصاب ذلك النمط البشر، وأدّى إلى حدوث وفيات كثيرة، وثالثاً إذا ما تمكّن من الانتشار بين البشر بسهولة، وعلى نحو مستديم. ويستوفي الفيروس H5N1 الشرطين الأولين تماماً، فهو فيروس لم يعهده الناس من قبل، وقد تمكّن فعلاً من إصابة ما يزيد على ١٠٠ شخص توفى أكثر من نصفهم. وبالتالي لن تكون لأحد مناعة كافية تحميه، إذا ما ظهر فيروس جائح من قبيل الفيروسH5N1 ــ لم يسبق لفيروسات H5N1الانتشار على نطاق واسع بين البشر.

ومــع هــذا فــإن فيروس H5N1 استُوفــي جميع الشروط اللازمة لظهور جائحة عدا شرط واحد هو: انتقال الفيروس بين البشر بصورة فاعلة ومستديمة. وستظل مخاطر اكتساب الفيروس لتلك القدرة قائمة طالما أُصيب البشر بالعدوى، وستواصل إصابة البشر بالعدوى طالما استمر الفيروس في الانتشار لدى الطيور، وقد يستمر الوضع على ما هو عليه لمدة سنوات عديدة (٢).

بشكل عام يمكن للفيروس تحسين قدرته على الانتقال بين البشر من خلال آليتين اثنتين: وتتمثّل الآلية الأولى في ظاهرة "الاندماج" التي يتم فيها تبادل مواد جينية بين الفيروس الذي يصيب البشر، والفيروس الذي يصيب الطيور، وذلك خلال حالات عدوى متزامنة لدى الإنسان أو الخنزير. ويمكن أن تسفر تلك الظاهرة عن ظهور فيروس جائح له القدرة التامة على الانتقال بين البشر. ومن بوادر ظهوره تزايد مفاجئ في عدد الحالات البشرية، وانتشارها بشكل مذهل، وهي الأخطر حيث لا يوجد وقت للتعامل مع الكارثة.

* http://www.fao.org/index ar.html

أمّا الآلية الثانية: فهي "الطفرة التكيّفية" التي تُعد عملية أكثر تدرّجاً والتي تتزايد عن طريقها قدرة الفيروس على الاتصال بالخلايا البشرية مع توالي الإصابات البشرية. ومن شأن تلك الطفرة التكيّفية إحداث الإصابة في مجموعات من الحالات البشرية توحي بانتقال العدوى فيما بينها، إلا أن ذلك يتطلب وقتاً طويلاً ليتحقق ذلك ــ قد يصل لسنة أو أكثر ــ وهذا يعطي الفرصة لتجهيز المضادات واختبار الأمصال اللازمة (٧).

طرق التشخيص المختبرية

جمع العينات: تجمع أكثر من عينة من الطير النافق أو الطير المريض، ويجب الأخذ بتعليمات السلامة عند الشك بالإصابة بالنوع الشديد الخطورة من فيروس H5N1 لمنع انتقال الإصابة لجامع العينة (طرق أخذ العينة وتعليمات السلامة منشورة في موقع منظمة الصحة العالمية على شبكة الانترنت)*.

عند جمع عينة للفحص الفيروسي المختبري يفضل أخذ مسحة من بلعوم ومذرق الطير النافق أو المصاب وخلطها مباشرة في أنبوبة بها ٢-٣ مل من مادة حافظة تحتوي على مصدر بروتيني ومادة مغذية بالإضافة إلى مضاد حيوي لمنع نمو البكتيريا (٨).

عند أخذ خزعة لعزل الفيروس الذي قد يكون موجوداً، يجب أخذ الحذر بعدم العدوى بالفيروس خاصة عند الحاجة لعينات أنسجة طازجة كالمخ، الرئة، الطحال أو الأمعاء. أما بالنسبة للعينات اللازمة للفحص المناعي يفضل أخذ عينة دم (٢).

نقل العينة: عينة المسحة وعينة الدم يجب أن تنقل باردة، وفي حالة حدوث تأخير لأكثر من ٤٨ ساعة فيفضل تجميدها، ونقلها بواسطة الثلج الناشف. ويجب أخذ الاحتياطات اللازمة لمنع حدوث أي عدوى أثناء نقل العينة وإخطار المختبر المرسلة له العينة (٢).

طرق التشخيص: يفضل عند تشخيص هذا الفيروس إتباع طريقتين في نفس الوقت، الطريقة الأولى: عزل الفيروس وتصنيفه بالطرق التقليدية المباشرة، والطريقة الثانية استخدام تقنيات الوراثة الجزيئية المتقدمة لتحديد الخريطة الوراثية لفيروس ومن ثم رصد وتتبع حدوث أي متغيرات (طفرات) في المورثات الجينية (٢).

أولاً: أ. طريقة التشخيص المباشر لأنفلونزا الطيور: بما أنه لا توجد أي مزرعة نسيجية مناسبة لهذا النوع من الفيروسات، فالطريقة الأساسية لعزل الفيروس تتم عن طريق زراعة سوائل العينة ــ سواء إفرازات أو محلول نسيجي ــ في بيضة دجاجة تحتوي على جنين عمرة ٩-١١ يوماً وتتم متابعة الفرخ التي تختلف سرعة وفاته حسب نوع الفيروس وشدة خطورته. إذا كان الفيروس من النوع شديد الخطورة فالوفاة تحدث خلال ٤٨ ساعة، وعادة لا تزيد فترة الحضانة عن ٥ أيام. ثم يتم جمع السائل الأمنيوسي المحيط بالجنين والمحتوي على البروتينات HA وNA وذلك لإجراء اختبار haemagglutination inhibition (HI) والذي من خلاله يتم تصنيف النوع الثانوي للفيروس المعزول. وفي بعض حالات الفيروسات الأقل خطورة يحتاج الأمر لإعادة الزراعة لأكثر من مرة وذلك لقلة كمية الفيروس المعزول من أول زراعة، وتحتاج هذه الطريقة عادة إلى فنيين محترفين وإلى الوقت، بالرغم من أهميتها، لإنتاج الفيروس بكميات تسمح بإجراء المزيد من البحوث خاصة في مجال التطعيم (٩).

ب. طريقة الوراثة الجزيئية المتقدمة: هذه الطريقة تتبع منهجاً متسلسلاً من التقنيات الحديثة وهي:

- فحص المادة الوراثية للجينيين (المورثين) (M وNP) الأكـثر ثباتا فـي هـذا الفيروس بشكل عام بواسـطـة تقـنيـة reverse transcription-polymerase chain reaction (RT-PCR).

* http://www.usatoday.com/news

• عند إيجابية العينة يعاد نفس هذا الاختبار ولكن بشكل مركز على فحص المادة البروتينية HA لفيروس أنفلونزا الطيور النوع H5 وH7.

• في النتيجة الإيجابية يتم إعادة الاختبار لتحديد نوع هذا الفيروس H5N1 حسب خطورته، هل هومن النوع الشديد الخطورة (HPAIV)، أو الخفيف الخطورة (LPAIV)، وذلك حسب ترتيب معين للأحماض الأمينية لبروتين HA لهذا الفيروس لعمل تشخيص كامل للفيروس بهذه الطريقة يستغرق الأمر ٣ أيام (١٠)، ولكن الأبحاث تجرى الآن، لجعلها يوماً واحداً فقط (١١).

لذا يحسب لهذه الطريقة سرعتها وعدم الحاجة لفنيين محترفين، ولكن من عيوبها أنها طريقة مكلفة من ناحية الأجهزة والمواد الكيمائية التي تحتاجها، كما أننا لا نذيع سرا إذا ذكرنا أنه نتيجة للتغيرات الكثيرة التي تحدث لهذه الفيروسات فقد تهرب بعضها من طرق الكشف المتبعة في هذه الطريقة، لأنها تكون مجهزة لفحص ما تم التعرف عليه مسبقاً وبالتالي تبقى طريقة العزل التقليدية للفيروس هي الأكثر أماناً في هذه الحالة، لذلك فمن الأفضل لفحص هذا الفيروس الجمع بين الطريقتين للتوصل للتشخيص المؤكد لنوعه ولتلافي عيوب كل طريقة بمميزات الأخرى.

ج. التشخيص السريع: يتم في هذه الطريقة فحص المادة البروتينية للفيروس الموجودة في العينة بشكل عام لجميع الأنواع الثانوية بدون تصنيف باستخدام إحدى هذه الطرق:

Antigen-capture enzyme-linked immunosorbent assay (ELISA)

أو بواسطة Immunofluorescence

Dip-stick lateral flow systems

ويُعاب على هذه الطرق عدم الدقة والحساسية، خاصة في الحالات المهمة مقارنة مع دقة الطريقتين السابقتين(١٢) لذلك فإن معظم هذه الاختبارات السريعة التي تجرى في الحظائر وأماكن تواجد الطيور تحتاج للمزيد من البحث والتطوير.

ثانياً: الفحص المناعي: يجرى هذا النوع من الاختبارات بهدف معرفة مدى توطن مرض معين، أو انتشار الإصابة بفيروس معين في مجتمع ما، فمثلا في حالة فيروس أنفلونزا الطيور يتم فحص وجود المضادات المناعية في دم الطيور المراد معرفة مدى تفشي المرض فيها، ولمعرفة ما إذا كانت هناك أي إصابات سابقة، ونوع الفيروس المسبب للإصابة (١٣،١٤)، يستخدم لهذا النوع من الفحوصات، الاختبارات التالية:

The haemagglutination Inhibition (HI) & Enzyme-linked immunosorbent assays (ELISA)

وبالرغم من وفرة المعلومات التي قد نستقيها من هذا النوع من الاختبارات، إلا أن صعوبتها تكمن في اعتمادها على نوعية وسرعة تكوين الطائر للمضادات المناعية في دمه، والتي تكون مختلفة ومتباينة تبايناً شاسعاً بين أنواع الطيور، كذلك ما قد يستخدم في الطيور من تقنية لإجراء هذا الاختبار، قد لا يمكن تطبيقه على أنواع أخرى من الحيوانات، أو قد يحتاج إلى تطوير وتكييف نفس الاختبار لاستخدامه مع كائنات أخرى، بينما في الطرق السابق ذكرها لا تتأثر بنوع الكائن المراد فحصه.

الخطورة الراهنة

يمكن لطيور البط الداجن والمهاجر، إفراز كميات كبيرة من الفيروس الشديد الإمراض دون أن تظهر عليها علامات المرض، وهي تؤدي بذلك دور المستودع الخفي أو حصان طروادة، وتنقل الفيروس إلى طيور أخرى، وذلك يوضع عقبة أخرى أمام جهود المكافحة، وقد يطرأ تغيرا في سلوك الفيروس في مستودعه الطبيعي، أي الطيور المائية البرّية، مما يزيد شدة الإصابة. فقد شهد ربيع عام ٢٠٠٥م نفوق أكثر من ٦٠٠٠ طير من

الطـــيور المهاجـــرة في إحدى المحميات الطبيعية الواقعة في وسط الصين، جرّاء إصابتها بالفيروس H5N1 الشديد الإمراض، ممّا يشكّل ظاهرة غير مألوفة وربما غير مسبوقة .

لقد ذهب العلماء إلى أكثر من ذلك، حيث اعتبروا قدرة هذا الفيروس على البقاء في بعض البحيرات المتجمدة ومن ثم إصابة الطيور المهاجرة عند عودتها، وانتقال العدوى إلى الأجيال المتعاقبة من هذه البيئة المائية الذائبة في الشهور الدافئة. وقد ذهبوا إلى أبعد من ذلك حين افترضوا نظرية أن فيروس الأنفلونزا القديم تم الاحتفاظ به في مثل هذه البيئة المتجمدة لعصور طويلة من الزمن، ثم عندما سنحت الفرصة نتيجة التغيرات العالمية للمناخ عاد للظهور في عائلة الطبيعي من البط المهاجر(١٥).

أصبحت سلالات الفيروس H5N1 المنتشرة حالياً أكثر استحكاماً في البيئة، وأكثر فتكاً، حيث تصيب كائنات أخرى غير الطيور مثل الفئران، النمور، القطط وحيوانات ابن مقرض (وهو من الثدييات المستخدمة كنماذج في المختبرات التي تُنقل العدوى إليها عمداً في إطار التجارب المختبرية)، وذلك مقارنة بالسلالات التي كانت منتشرة في الفترة بين عام ١٩٩٧م ومطلع عام ٢٠٠٤م. فيبدو أنّ هذا الفيروس H5N1 قد وسّع من نطاق الكائنات التي يصيبها، فقد أصبح يصيب ويقتل أنواعاً من الثدييات، كانت تُعتبر فيما مضى من الأنواع المقاومة للعدوى الناجمة عن فيروسات أنفلونزا الطيور .

لم يتم تسجيل أية حالة حتى كتابة هذا البحث في الجرذان والأرانب بالرغم من احتكاكهم المباشر مع الطيور، خاصة في أسواق الطيور المكتظة في شرق آسيا (١٦).

جوائح الأنفلونزا

هناك ثلاثة مصطلحات يجب التفريق بينهم وهي: توطن المرض Endemic: وفيه يحدث المرض بصورة متعاقبة، في فئة محدودة من البشر، مثال على ذلك الإصابة بفيروس الجديري المائي في الأطفال. أو أن يكون المرض وبائياً Epidemic: فهذا يعني ظهور حالات جديدة من مرض معين في فئة محدودة من البشر، وفي موقع محدود، وفي فترة محدودة، ولكن بمعدل أعلى من المتوقع مثل الإصابة بدأ الكـلب، وأن يتحـول الـوباء إلـى جائحـة Pandemic: فهذا يعني انتشار المرض بصورة عالمية، ليشمل عدد كبير من البلدان مثال على ذلك جوائح الأنفلونزا عبر التاريخ، وقد يتحول المرض من كونه متوطنا في منطقة ما إلى كونه وبائيا يشكل جائحة كونية ثم من الممكن وهذا ما يحدث عادةً أن تعود المراحل بالعكس، من مرحلة جائحة إلى مرحلة الوباء إلى مرحلة التوطن إلى مرحلة اختفاء المرض.

تمثّل جوائح الأنفلونزا أحداثاً استثنائية يمكنها أن تطال بسرعة جميع البلدان تقريباً، ويبدو أنّه يتعذّر وقف تلك الجوائح عندما يبدأ انتشار الفيروس على الصعيد الدولي، وذلك بسبب سرعة انتقاله بين البشر، عـن طـريق السعـال أو العطـس. وتزيد قدرة الأشخاص المصابين على إفراز الفيروس قبل ظهور الأعراض عليهم من مخاطر انتشار العدوى على الصعيد الدولي، وذلك عن طريق المسافرين بالطائرة اللذين يحملون الفيروس ولا تظهر عليهم الأعراض، وعندها قد تطال العدوى جميع الشعوب بغض النظر عن الحدود الجغرافية أو المستويات الاجتماعية.

أن جوائح الأنفلونزا بالرغم من ندرتها، إلا أنها جوائح متكررة الحدوث فهي تحدث تقريباً كل ١٠-٥٠ سنة بالرجوع إلى التاريخ. في القرن العشرين كانت هناك ثلاث جوائح: الأنفلونزا الأسبانية في عام ١٩١٨م وكان عدد الوفيات فيها أكـثر مـن ٢٠ ملـيون حالة وفاة حول العالم، والأنفلونزا الآسيوية في عام ١٩٥٧م وكان عدد

الوفيات فيها حوالي مليون حالة وفاة حول العالم، وأنفلونزا هونج كونج في عام ١٩٦٨م وكان عدد الوفيات فيها حوالي ٨٠٠ ألف حالة وفاة حول العالم. وكان لها أثراً سلبياً شديداً من الناحية الاقتصادية، الشكل رقم ٤ و٥ (١٧).



شكل ٤: جائحة الأنفلونزا على مر التاريخ*



شكل ٥: جائحة الأنفلونزا ١٩١٨ م**

وثمة تباين كبير في شدّة المرض وعدد الوفيات الناجمة عن فيروس جائح. وذلك أمر لا يمكن التنبؤ به قبل ظهور الفيروس. وبلغت معدلات الإصابة بالعدوى، خلال الجوائح السابقة، ٢٥ إلى ٣٥% من مجموع السكان. وسيشهد العالم، في أحسن الظروف، وفاة نحو مليونين إلى ٤,٧ مليون نسمة، تقديرات تستند إلى المعطيات المستقاة من جائحة ١٩٥٧م. مع افتراض أنّ الفيروس الجديد لن يؤدي إلى حدوث سوى مرض خفيف. والتقديرات أكبر من ذلك بكثير في حال كان الفيروس أشدّ خطورة. فقد أودت جائحة ١٩١٨م، التي كانت حدثاً استثنائياً، بحياة ٢٠ -٤٠ مليون شخص على الأقل. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، قدّر معدل الوفاة بين الحالات، خلال تلك الجائحة، بنسبة ٢,٥% (١٦).

وفي حالة ظهور الفيروس القادر على الانتقال بين البشر، فمن المتوقع انتشاره خلال مدة لا تزيد عن ثلاثة شهور. حيث إن هذا النوع الجائحي من الفيروسات سوف يكون نوعاً جديداً، ومعظم البشر ليس لديه أية ذاكرة مناعية ضده، وبالتالي سوف يكون العاملون في قطاع الخدمات الصحية أول المتضررين، وفي نفس الوقت أكثر الناقلين لهذا الفيروس الجديد لبقية المتعاملين معهم، وهذا سوف ينعكس بشكل سلبي على حركة النقل والتجارة العالمية.

ولكي تحدث أية جائحة، يجب أن يتوفر ثلاثة شروط للفيروس الجائح وهي:

١. ظهور نوع ثانوي جديد من فيروس الأنفلونزا لم ينتقل سابقا بين البشر.

٢. قدرة هذا النوع على إحداث إصابة في الإنسان.

٣. قدرة هذا النوع الجديد على الانتقال بسهولة بين البشر، وهذا الشرط لم يتحقق حتى الآن حيث إنه لم تحدث حتى الآن إصابة أي شخص لم تكن له صفة الاحتكاك المباشر بدواجن مصابة (٢).

ويمكن أن تتسبّب الجوائح في زيادة هائلة في أعداد الناس الذين يحتاجون، أو يلتمسون العلاج الطبي، أو العلاج في المستشفى، ممّا يسهم في إجهاد المرافق الصحية بصورة مؤقتة. كما يمكن أن يؤدي ارتفاع معدلات التغيّب في صفوف العمال إلى انقطاع بعض الخدمات الأساسية، مثل تعطيل القوانين والنقل والاتصالات. ومن شأن ارتفاع معدلات المرض وبلوغ ذروتها بسرعة فائقة لدى مجتمع معيّن، أنّ يعني التدهور الاجتماعي والاقتصادي على المستوى المحلي لهذا المجتمع، غير أنّ ذلك التدهور قد

http://www.usatoday.com/news *
http://www.wh.int/en **

يتضاعف بسبب نُظم التجارة الحالية التي تتّسم بالترابط والتداخل. ومن المتوقّع استناداً إلى التجارب السابقة، حدوث موجة عالمية ثانية في غضون عام واحد [١٦].

ومن المرجّح، نظراً لاحتمال مواجهة جميع البلدان حالات طوارئ خلال الجائحة، أن يؤدي تفشي المرض على الصعيد الدولي، إلى تقليص إمكانيات تبادل المساعدات بين البلدان، مثل التبادل الذي يحدث أثناء الكوارث الطبيعية، أو فاشيات الأمراض المحصورة في مكان محدّد، وإلى تركيز اهتمام الحكومات على حماية سكانها بالدرجة الأولى .

المرض في الإنسان

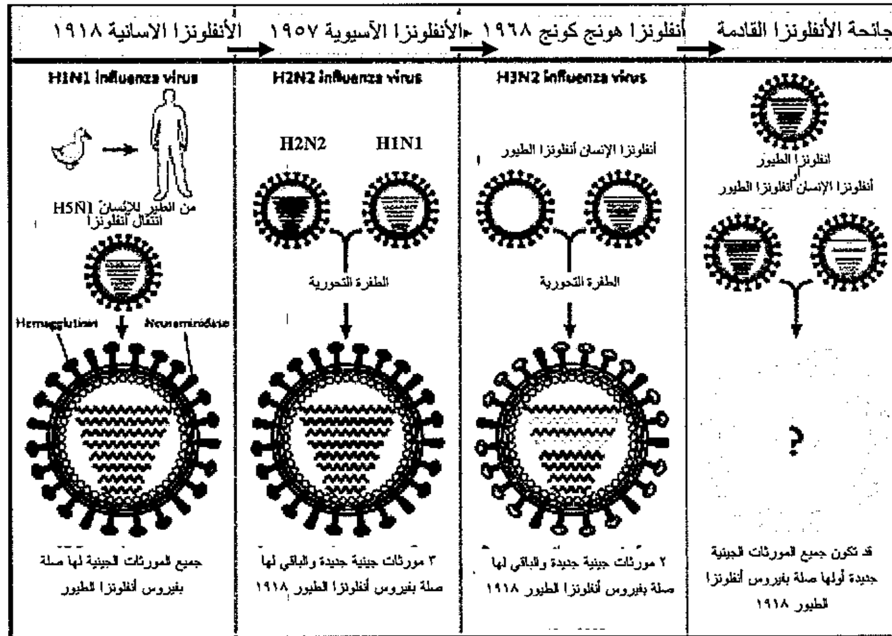
يصيب فيروس الأنفلونزا في الإنسان الجهاز التنفسي العلوي (الأنف والحنجرة وفي بعض الأحيان الرئة). تتمثّل أهمّ إشارات الإنذار في الكشف عن مجموعات من المرضى، تبدي أعراضاً مرتبطة ارتباطاً وثيقاً من حيث زمان ومكان ظهورها، وتوحي بانتقال العدوى بين البشر. وبالمثل، قد يكون الكشف عن حالات لدى العاملين الصحيين الذين يقدمون الرعاية للمرضى المصابين بالفيروس H5N1 دليلاً على انتقال ذلك الفيروس بين الناس. وينبغي، بمجرّد الكشف عن تلك الحالات، تحرّي كل الحالات المحتملة في الميدان بشكل عاجل لتأكيد التشخيص وتحديد مصدر العدوى والتثبّت من انتقال الفيروس بين البشر .

ويمكن أن تدعم الدراسات التي تجريها مختبرات منظمة الصحة العالمية، المرجعية المتخصصة للفيروسات التحرّيات الميدانية، من خلال الكشف عن التحوّلات الجينية وغيرها من التغيّرات التي تطرأ على الفيروس، وتزيد من قدرته على إصابة البشر، وهذا ما يدفع المنظمة إلى توجيه طلبات متكرّرة إلى البلدان الموبوءة من أجل دعوتها إلى تبادل المعلومات عن الفيروسات مع أوساط البحث الدولية [١٨].

أحد هذه الدراسات يوضح أن الأنفلونزا السنوية المتوطنة تصيب سنوياً ٥% إلى ١٥% من سكان العالم مما يؤدي إلى إصابة ٣-٥ ملايين شخص عالمياً، وهذا يؤدي إلى ٢٥٠,٠٠٠ إلى ٥٠٠,٠٠٠ حالة وفاة (خاصة كبار السن) [١٩].

وقد أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى إن معظم فيروسات الأنفلونزا التي كانت سبباً في حدوث جوائح عبر التاريخ، كان لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بأنفلونزا الطيور، فمثلاً جائحة الأنفلونزا الأسبانية ١٩١٨م حيث كانت جميع المورثات الجينية في هذا الفيروس (H1 N1) وعددها ٨ ذات صلة متطابقة بأنفلونزا الطيور مستخدمة طريقة التحور التدريجي، وهذه استراتجيه فعالة لدى هذه العائلة من الفيروسات (RNA Viruses) لأنها تفتقد طريقة الإصلاح الذاتي للأخطاء الحادثة أثناء عملية التكاثر وبواسطتها تتهرب الفيروسات الجديدة من جهاز المناعة للكائن المصاب، بينما في فيروسات جائحة ١٩٥٧م و١٩٦٨م ــ الأنفلونزا الآسيوية وأنفلونزا هونج كونج على التوالي ــ حدث فيها تبادل بعض المورثات الجينية بين هذه الفيروسات، وفيروس أنفلونزا الإنسان قد يكون من خلال عائل ثانوي مثل الخنزير لامتلاكه مستقبل (receptor) للنوعين، مما يؤدي إلى ظهور نوع جديد من الفيروس الذي يمتلك القدرة على الانتقال بين البشر[٢٠]، شكل رقم ٦.

ويمكن القول بأنه بالرغم من أن فيروسات الأنفلونزا بصورة عامة تكون عالية الخصوصية، بمعنى أن الفيروسات التي تصيب الكائنات مثل الإنسان وبعض سلالات الطيور والخنازير والخيول تبقى تصيب هذه الأنواع من الأجناس، ونادراً ما تصيب أجناساً أو سلالات أخرى، وخصوصاً في الحالة الوبائية الأخيرة. ومما يدعم هذا الاحتمال قلة حالات إصابة



شكل ٦ : علاقة فيروس أنفلونزا الطيور بجوائح الأنفلونزا عبر التاريخ (٢٠).

البشر بهذا الفيروس، بالرغم من نفوق ملايين الدواجن في مناطق مختلفة من البلدان في آخر سنتين الجدول رقم ٢.

بالرغم مما سبق هناك أربع سلالات من أنواع أنفلونزا الطيور البالغة ١٠٠ سلالة، قد أصابت الإنسان، وهـذه الأنواع هـي: H5N1 وH7N3 وH7N7 وH9N2. وقد انتشر فيروس H5N1 في أكثر من ١٦ بلداً معظمها بلدان آسيوية منذ أواخر سنة ٢٠٠٣م وأخـذ يمتد إلي الطيور في أوروبا (٢١).

وتعد الإصابة التي حدثت للإنسان بهذه الأنواع من الفيروسات، بصورة عامة خفيفة إلى حد ما مع ملاحظة حصول حالات شديدة في بعض الأحيان، بواسطة الفيروس H5N1 وبغض النظر عن كل أنواع الفيـروسات التي تصـيب الطيور، فإن الفيروس H5N1 أخطر الأنواع على الإنسان

جدول رقم ٢: يضم أمثلة بعض إصابات أنفلونزا الطيور في الإنسان*

أمثلة على انتقال فيروس أنفلونزا الطيور للإنسان في العشر سنوات الماضية					
السنة	الفيروس	الأعراض	المصدر	عدد الإصابات/ الوفيات	تعريفه (أصله الوراثي)
١٩٩٥ بريطانيا	H7N7	التهاب ملتحمة العين	بط منزلي شارك بط بري السباحة في نفس البحيرة	١	A/Eng/286/95
١٩٩٧ هونج كونج	H5N1	الالتهاب الرئوي	الدواجن	٦/١٨	A/HK/156/97
١٩٩٩ هونج كونج	H9N2	أعراض صدرية	الدواجن	٢	A/HK/148/97
٢٠٠٣ هونج كونج	H5N1	أعراض صدرية	الدواجن	١/٢	A/HK/1073/99
٢٠٠٣ هولندا	H7N7	أعراض صدرية + العين	الدواجن	١/٨٩	A/Neth/33/03
٢٠٠٣ هونج كونج	H9N2	أعراض صدرية	غير معروف	١	A/HK/2018/03
٢٠٠٤ فيتنام	H5N1	أعراض صدرية	الدواجن	٢٠/٢٩	A/VN/1203/04
٢٠٠٤ تايلاند	H5N1	أعراض صدرية	الدواجن	١٢/١٧	A/Thai/16/04
٢٠٠٥ أندونيسيا	H5N1	أعراض صدرية	الدواجن	١١/١٦	غير متوفرة
٢٠٠٦ تركيا	H5N1	أعراض صدرية	الدواجن	٣/٣	غير متوفرة

* http://www.who.int/csr/disease/avian_influenza

للأسباب التالية:

١. الفيروس H5N1 قد هاجم أو انتقل إلى الإنسان، وأدى إلى حدوث حالات مرضية شديدة أدت إلى الموت.

٢. هذا الفيروس قد تطور عبر سلالات من الطيور لينتقل إلى الإنسان في ثلاث حالات على الأقل، حيث تم رصد ذلك في عدة دول منها:

أ. هونج كونج عام ١٩٩٧م ثمانية عشرة حالة.

ب. هونج كونج مرة أخرى عام ٢٠٠٣م حالتان: حالة واحدة منها حصل لها الوفاة.

ج. انتشار المرض في شهر ديسمبر وتم اكتشافه ورصده في يناير ٢٠٠٤م.

إن هذا الفيروس يستطيع أن يطور قابلية انتقاله إلى الإنسان بطريقتين كما ذُكر سابقاً:

الطريقة الأولى: طفرة الاندماج أو التبادل، والتي بواسطتها يحصل تبادل للمواد الوراثية بين خلايا الإنسان وفيروسات أنفلونزا الطيور من خلال حدوث إصابة ثانوية للإنسان أو الخنزير وهذا التنويع يؤدي إلى ولادة أو نشوء فيروس جديد.

الطريقة الثانية: الطفرة التكيفية، وهذه الطريقة تعتمد على التطور التدريجي للفيروس، خلال فترة زمنية غير قليلة، مما يعطي قابلية له للالتحام بخلايا جسم الإنسان خلال عملية الإصابة بهذا الفيروس، وهذه قد تكون مفيدة لنا نوعاً ما، لأنها تعطي الوقت الكافي للباحث في هذا المجال من أن يقوم بإجراء البحوث والفحوصات اللازمة لكشف الإصابة، مما يساعد في اكتشاف الطرق الدفاعية والوقائية [٢].

خلال أول اكتشاف وثائقي لإصابة الإنسان بفيروس H5N1 والذي حصل في هونج كونج عام ١٩٩٧م، وجد بأن هناك ١٨ حالة إصابة بشرية بهذا الفيروس، وكانت ذات تأثير مرضي شديد بهذا النوع من أنفلونزا الطيور، وقد تبين بأن سبب الإصابة هو الاحتكاك المباشر للإنسان بالدواجن المصابة، ويعتبر هذا العامل من أهم المصادر لنقل المرض للإنسان، كما وجد بأن انتقال المرض للإنسان يتوقف خلال ثلاثة أيام إذا ما تم الإسراع في تدمير الحيوانات المصابة، والتي تعتبر المصدر الأساسي لانتقال هذا المرض [٢٢].

ومعظم البلدان التي حدثت فيها إصابات في الإنسان، أدت إلى حالات مرضية، كانت في قارة آسيا مثل كمبوديا، الصين، أندونيسيا، تايلاند، تركيا، فيتنام، العراق، السويد، ألمانيا، وأخيراً مصر (حتى تاريخ كتابة هذا البحث ١٥/ ٤/ ٢٠٠٦) وكانت كل هذه الحالات المرضية بسبب الفيروس H5N1 الذي يسبب مرض أنفلونزا الطيور، ونلاحظ بأن أكثر دولة تعرضت لهذا المرض هي فيتنام [٢٢].

طرق الانتقال

إن نصف الحالات المرضية البشرية التي أصيبت بهذا الفيروس، حصل لها الوفاة، ومع ذلك يمكن القول بأن هذا الفيروس يعتبر نوعاً ما نادراً ما يصيب الإنسان، إلا أنه يجب على الأطباء والمعنيين بهذا المرض مراقبة وإجراء البحوث المستقبلية للعمل على إيقاف ومنع هذا المرض من أن يتحول إلى وباء وكل البحوث التي أجريت أثبتت أن الاحتكاك بالطيور المريضة أو الميتة هو أهم مصدر لانتقال المرض للإنسان، وخاصة حينما تكون العدوى بفيروس H5N1.

أما نوع الاحتكاك فهو كالآتي:

أ. من يقوم بذبح الطيور المصابة.

ب. من يقوم بنتف الريش عن الدجاج المصاب.

ج. من يقوم بتقصيب الطير لأجل الاستهلاك. إن التعرض لبراز (الغائط) الطيور المصابة وخاصة الأطفال الذين يلعبون في مناطق أو حدائق يكون فيها

طيور داجنة مصابة، قد يؤدي إلى انتقال المرض للإنسان.

كما إن السباحة في برك ملوثة ببراز أو خروج الطيور المصابة، كالبط والطيور المائية الأخرى، وجثث الطيور الميتة تعمل على انتقال المرض للإنسان، فهذه كلها تعتبر بيئة ملوثة بهذا الفيروس(٢٣).

في الوقت الحاضر، علينا أن نعلم بأن الفيروس H5 N1 هو: مرض يصيب الطيور ويؤدي إلى الإصابة بأنفلونزا الطيور، وأن انتقاله للإنسان ليس سهلاً بالرغم من أن هذا المرض قد أودى بحياة عشرة ملايين من الطيور الداجنة في مختلف أنحاء المعمورة وخاصة منذ منتصف عام ٢٠٠٣م إلا أن أقل من ٢٠٠ حالة مرضية قد حصلت في الإنسان، وأثبتت مختبرياً ولسبب غير معروف، فإنه قد ضبطت حالات في منازل تحوي مجموعة صغيرة من الدواجن، خاصة المنازل التي تربي الخنازير، بالقرب من الدواجن حيث اعتبرته بعض الدراسات العائل الوسيط الذي يتم فيه تحور هذا الفيروس إلى الشكل الذي يستطيع إصابة الإنسان (٢٤).

تقييم الحالات المشتبه بها وخطورة المرض

أثبتت الفحوصات الحديثة أن إصابة الإنسان في الصين وأندونيسيا وتركيا، كانت ناتجة عن الاحتكاك المباشر مع الطيور المصابة، كما أنه يجب أن نميز بين الإصابة بالأنفلونزا العادية والإصابة بمرض أنفلونزا الطيور، حيث إن الأعراض بأنفلونزا الطيور تتميز بارتفاع شديد لدرجة الحرارة، مع علامات وجود التهاب في القصبات الهوائية أو التهاب رئوي، والذي يزيد الشك في حدوث الإصابة هو: وجود احتكاك سابق مع الدواجن وخاصة في المناطق التي يثبت بها إصابات بفيروس H5N1 وهو النوع الشديد كما أن براز الطير المصاب، وكما ذكر سابقاً يعتبر من مسببات انتقال المرض للإنسان، وهنا تجدر الإشارة بأن استهلاك الطيور في المناطق المصابة لا يولد أية خطورة، لأن هذه الطيور سوف تطهى بحرارة عالية وهذه الحرارة تؤدي إلى قتل كافة الفيروسات والجراثيم مع ملاحظة أن يقوم الشخص المعني بالتحضير بارتداء قفازات معقمة لمنع انتشار العدوى وحصول الإصابة (٢١، ٢٢).

نشرت مجلة The American Journal of pathology دراسة أجراها باحثون من مركز ايراسمز Erasmus الطبي بهولندا، بينوا فيها أن فيروس الأنفلونزا A من النوع H5N1، المسبب لأنفلونزا الطيور، قد ينتشر في كل أجزاء الجسم عند الثدييات المصابة، حتى وإن لم تكن إصابتها عن طريق الجهاز الهضمي(٢٥).

وكان الباحثون قد صمموا عينة للدراسة، شملت ثلاث مجموعات من القطط، الأولى اكتسبت العدوى عن طريق الجهاز التنفسي بحقنه بالفيروس، والثانية انتقل إليها عن طريق الجهاز الهضمي بعد أن تناولت دجاجاً مصاباً.

أما الأخيرة فقد أصيبت بالعدوى من قطط أخرى مصابة. واشتملت الدراسة على أخذ مسحات من أغشية الأنف والبلعوم ومنطقة الشرج، كما تضمنت فحوصات شملت معظم أعضاء الجسم كالقلب والكبد والكلى والدماغ، إضافةً للجهاز الليمفاوي، بالإضافة لفحوص شملت الجهازين التنفسي والهضمي، فجاءت النتائج لتدل على وجود الفيروس في مسحات الأنف والبلعوم والشرج عند جميع القطط بغض النظر عن طريقة انتقال العدوى إليها، كما دلت على وجود الفيروس في معظم أجهزة الجسم.

وبينت النتائج أن المناطق المصابة، التي احتوت على بروتين الفيروس، قد شهدت تدميراً للخلايا

المريضة بشكل واضح، مما يفسر أسباب تطور المرض بطريقة دراماتيكية عند المصابين.

وقال الباحثون: إن الانتشار الهائل للفيروس في الجسم، الذي يحدث بغض النظر عن طريقة العدوى، يؤكد قدرة الفيروس على الانتقال لضحايا آخرين، بشكل يتضمن عدة أنماط من العدوى، لا تقتصر على الجهاز التنفسي والهضمي، وإنما قد تشمل أجهزة أخرى من الجسم كالجهاز البولي.

وقد أوصي الباحثون بضرورة التعامل مع هذا الفيروس بحذر عند تشخيصه، فهو قد يمتلك صوراً مرضيةً تتسع لتشمل عدداً من أجهزة الجسم، بدلا من اقتصارها على جهاز واحد كالجهاز التنفسي مثلاً (٢٥).

الأعراض

بشكل عام لا توجد معلومات أو دراسات كافية عن عدد المصابين بأنفلونزا الطيور، حيث إن هذا الفيروسH5N1 يحصل فيه تطورات وقفزات وراثية سريعة.إن فترة حضانة الفيروس المسبب لأنفلونزا الطيور أطول نوعاً ما مقارنة بالأنفلونزا العادية، والتي تتراوح بين يومين إلى ثلاثة أيام، وقد تصل في بعض الحالات إلى سبعة عشر يوماً(٢٦)، والتعرض المتكرر لهذا النوع يجعل من الصعب المعرفة التامة بمدة الحضانة، لكن تعليمات منظمة الصحة العالمية تقول: إن طالت مدة الحضانة إلى سبعة أيام فعلى الطبيب أن يقوم بمراقبة المريض بصورة جدية، مع إجراء الفحوصات اللازمة للتأكد من خلوه من هذا المرض (١٩، ٢١).

أما الأعراض الأولية فهي

١. ارتفاع في درجة الحرارة.
٢. الإسهال.
٣. التقيؤ.
٤. آلام في الصدر.
٥. آلام في البطن.
٦. نزف دموي من الأنف واللثة.

في بعض الحالات يكون فيها الإسهال شديداً، ولكن لا يحتوي على دم وحالات أخرى لا يحصل فيها تأثير على الجهاز التنفسي، لقد وجدت حالتان في فيتنام حصل فيها تأثير مرضي على الدماغ، ولكن دون أن يتأثر الجهاز التنفسي، بينما في تايلاند كان المصابون يعانون من ارتفاع في درجة الحرارة وإسهال مع عدم وجود علامات إصابة في الجهاز التنفسي.

علماً بأن كل هؤلاء المصابين كانوا قد تعرضوا للاحتكاك مع الدواجن المصابة. بعض المرضى المصابين يُعطي علامات مرضية مبكرة في الجزء السفلي من الجهاز التنفسي.

فعند الإصابة بالمرض فإن ما يحدث هو:

١. صعوبة بالتنفس خلال الأيام الخمسة الأولى.
٢. ثقل في التنفس مع خشونة في الصوت، وغالبا ما يكون مخلوطاً مع الدم من الجهاز التنفسي، كما حدث في تركيا.
٣. اشتداد الحالة المرضية لتصبح التهاباً رئوياً كما حدث في هونج كونج.

وقد تحدث مضاعفات سلبية سريعة في الأشخاص المصابين بهذا الفيروس، خلال الستة أيام الأولى من بداية الإصابة، وهذا قد ثبت سريرياً في تايلاند، كما أن بعض المضاعفات السلبية الأخرى قد حدثت بين أربعة أيام وثلاثة عشرة يوماً من بدء الإصابة، لذلك فإن تناول المضادات البكتيرية ليس لها تأثير، الشكل رقم ٧.

أما الحالات الشديدة الإصابة التي حدثت في تركيا، فقد وجد أنه بعد ثلاثة إلى خمسة أيام من الإصابة حدث ما يلي:

أ. هبوط عام في التنفس.

ب. هبوط بعض أجهزة الجسم المختلفة.
والفحص المختبري للدم الذي أجري للمصابين بيّن:
أ. انخفاضاً شديداً في عدد الكريات البيضاء.
ب. انخفاضاً شديداً في عدد الكريات الدموية الحمراء.
ج. حدوث تخثر دموي داخل الأوعية الدموية في بعض الحالات.



شكل ٧: فتاة فيتنامية تم تشخيص إصابتها بأنفلونزا الطيور يناير ٢٠٠٦*

ومن جانب آخر، يقدم بحث جديد بعض الأمل، يتمثل في أن كثيرين ممن يصابون بهذا الفيروس، لا تتردى حالتهم الصحية بشكل جدي، وأنهم يتعافون بسرعة. ومع أن نتائج الدراسة المنشورة في أرشيف الطب الداخلي ليست نهائية فهي توحي أن فيروس المرض أوسع انتشاراً مما كان يعتقد. إلا أنه ربما لا يقتل نصف ضحاياه، كما كان يخشى انطلاقاً من إصـــابات الأنفلونزا المؤكـــدة رســـمياً[٢١، ٢٧]. وأن الوفيات بأنفلونزا الطيور التي سجلت في تركيا ومصر، وقعت بين الأطفال الذين يلهون بالدجاج النافق، أو الكبار الذين يربون الدجاج في منازلهم.
وقد أجريت دراسة شملت ٤٧٦,٤٥ شخصاً جرى اختيارهم عشوائياً بين سكان منطقة ريفية تتفشى فيها أنفلونزا الطيور بين الدواجن في مقاطعة (هاتاي) غربي هانوي بفيتنام[٢٨]، وكان ٨٠% من سكان هذه المنطقة يربي أصحابها المنازل على دواجن نافقة. وعانى ١٤٩,٨ شخصاً من حالات مرضية شبيهة بالأنفلونزا مثل: الحمى والسعال، والأشخاص الذين كانوا على احتكاك مباشر مع الدواجن المريضة، أو النافقة كانوا أعلى احتمالاً بنسبة ٧٣% من السكان الذين لم يكونوا على اتصال مباشر، بأن تظهر لديهم تلك الأعراض. وقال الباحثون إن ٦٥٠ إلى ٧٥٠ حالة شبيهة بالأنفلونزا، يمكن أن تعزى إلى الاحتكاك المباشر بطيور مريضة أو نافقة، وفي حين قال معظم المرضى: إن أعراضهم منعتهم من العمل أو الذهاب إلى المدرسة، فقد كانت الإصابات خفيفة دامت حوالي ثلاثة أيام.
ومقابل ذلك فإن ١٤٠ حالة أنفلونزا الطيور والتي تم إبلاغ منظمة الصحة العالمية عنها منذ شهر يناير ٢٠٠٤ قد قتلت أكثر من نصف المرضى وقد تميزت أصابتهم بالحدة.
وقال الدكتور فردريك هايدن اختصاصي الأنفلونزا في جامعة فيرجينيا [٢٨]، أن الدراسة مفيدة لتكوين الفرضيات ولكنها تبرز الحاجة لإجراء فحوص دم واسعة في آسيا، لتحديد العدد الحقيقي لإصابات أنفلونزا الطيور بين البشر. حيث أن الإصابات التي تم إحصاؤها بين البشر حتى الآن، يحتمل أنها أكثر الإصابات حـــدة والـــتي عولجت في المستشفيات الكبرى. والدراسة توحي بأن المرض متفش على نطاق واسع، خاصة في المناطق الريفية.
وقد يفيد عمل فحوص دم واسعة في آسيا على تأكيد جانبيين، ففي حين يكون تفشي أنفلونزا الطيور على نطاق واسع بين البشر مثيراً للقلق، إلا أنه قد تكون معظم هذه الإصابات خفيفة وقد نجا معظم المصابين بها.
ومع الاعتقاد بأن الأنفلونزا البشرية التقليدية تسهم في حدوث حوالي ٣٦ ألف حالة وفاة سنوياً في الولايات المتحدة وحدها، فإن عديدين يصابون بحالات خفيفة، وبالتالي، فإن هذه الدراسة قد تسهم في الحد من

* http://www.bmj.bmjjournals.com/cgi/content / extract /330/7486/273

بعض التصريحات المبالغ فيها حول قوة فتك أنفلونزا الطيور، إذا تأكدت النتائج عن طريق فحص الدم[١٩].

طرق الوقاية والعلاجات المتوفرة

بشكل عام لا أحد يستطيع أن يجزم بأن فيروس H5N1 هو الذي سوف يكون فيروس الجائحة، ولكن هذا الفيروس كان متوطناً في آسيا وأصبح وباء وانتشر في آسيا، أفريقيا وأوروبا، لذلك فاحتمالية أن يصبح جائحة واردة، والتي سوف تكون أهم بوادرها ظهور مجموعة من المصابين بأعراض تنفسية متشابهة في منطقة جغرافية واحدة، وعند عمل الخريطة الوراثية للفيروسات المسببة لهذه الأعراض، فإن هذه الفيروسات تكون لها نفس المنشأ، ويكون هذا المؤشر للانتشار السريع لجائحة الأنفلونزا.

الخطوات العامة لمواجهة مراحل تطور المرض إلى أن يصبح جائحة

لقد أوجدت منظمة الصحة العالمية خطة الإنذار ذات الستة مراحل: للمساعدة والتحضير للجائحة قبل وقوعها، عن طريق إبلاغ العالم متى يحتاج أن ينتقل من مرحلة لأخرى، وما الاستعدادات التي على الدول والحكومات أن يتخذوها، حيث يتخذ صناع القرار في المنظمة الخطوة بالانتقال من مرحلة إلى أخرى، اعتماداً على السلوك الوبائي لانتقال الفيروس، وخصائصه، الجدول رقم ٣، وتعتبر المنظمة العالم الآن في المرحلة الثالثة حيث إن الفيروس قد ظهر، وقد سجلت حالات في البشر، ولكنها قليلة، ومتفرقة، وعرضية، نتيجة الاحتكاك المباشر بالطيور المصابة.

طرق الوقاية

بفضـــل تطور وسائل الاتصال والتنقل وسهولة وسرعة حركة الأفراد في هذا العالم، فإن الأمراض والأوبئة هي الأخرى أصبحت تتخطى حدود المحلية إلى نطاق العالمية، وأن هذا الأمر يجعل مواجهة

جدول رقم ٣: خطة منظمة الصحة العالمية لمراحل تطور المرض إلى أن يصبح جائحة. وقد أعطت كل مرحلة لون حسب خطورتها*

١	الإصابة العرضية من الحيوان للإنسان قليلة	**المرحلة البينية للجائحة ظهور فيروس جديد في الحيوان وعدم ظهوره في الإنسان**
٢	زيادة الإصابة العرضية من الحيوان للإنسان	
٣	**ندرة أو عدم وجود إصابات من إنسان لإنسان**	**مرحلة الإنذار بالجائحة ظهور فيروس جديد الإنسان**
٤	ظهور إصابة في مجموعة صغيرة من البشر (أقل من عشرين شخص) لمدة لا تزيد عن أسبوعين مع بقاء انتقال الفيروس محدوداً في هذه المجموعة، أو البؤرة مما يدل على أن هذا الفيروس لم يتكيف بصورة جيدة للانتقال بين البشر	
٥	ظهور إصابة في مجموعة كبيرة من البشر (٢٥-٥٠ شخصاً) لمدة لا تزيد عن ٢-٤ أسابيع مع بقاء انتقال الفيروس محدود في هذه المجموعة أوالبؤرة مما يدل على إن هذا الفيروس قد طور قدرته على الانتقال بين البشر ولكن ليس بشكل كامل مما ينذر باحتمال حدوث الجائحة قريباً	
٦	في هذه المرحلة يكون الفيروس قد طور قدرته على الانتقال بين البشر بشكل كبير وفعال	**الجائحة**

* http://www.usatoday.com/news

تتطلب تعاوناً إقليمياً ودولياً، هذه الاستعدادات قد تتحقق من خلال وضع خطة وطنية للتعامل مع المـــرض بمشاركـــة جميع المؤسسات المعنية والاستفادة من الدروس المستخلصة في كيفية الوقاية من المرض والسيطرة عليه في الدول الأخرى إضافة إلى تطبيق المعايير الدولية المعتمدة للتعامل مع مثل هذه الأوبئة الخطيرة. ولعل من أفضل الوسائل لتحقيق ذلك عن طريق عقد الملتقيات والمؤتمرات، لإتاحة الفرصة لتدريب الكوادر المهنية والطبية في الدولة. تشمل هذه الوسائل، وسائل عامة ووسائل متخصصة، منها:

- **الطهارة**

تعد من صميم ديننا الحنيف كما قال الله تعالى في سورة المائدة من الآية ٦ (يَأيها الذين ءامنوآ إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برءوسكم وأرجلكم إلى الكعبين) وفي صحيح مسلم (حدثنا إسحق بن منصور حدثنا حبان بن هلال حدثنا أبان حدثنا يحيا أن زيداً حدثه أن أبا سلام حدثه عن أبي مالك الأشعري قال: (قال رسول الله ﷺ: الطهور شطر الإيمان)) أي:(نصف الإيمان). حيث يعتبر غسل اليد خير وسيلة لاتقاء شر هذا المرض، خاصة غسل اليد الصحيح والذي عادة لا يقل عن ٢٠ ثانية بالصابون قبل وأثناء، وبعد إعداد الطعام، وقبل وبعد الأكل، وبعد التعامل مع الحيوانات، والفضلات، وزيادة الغسيل أثناء المرض.

- **العزل الصحي**

إن الطريقة التقليدية في العزل الصحي وإصدار التوصيات بالسفر من وإلى المناطق الموبؤة قد تكون مفيدة عند انتشار الجائحة، ويعتمد طريقة تنفيذها على حجم الجائحة، معدل الإصابة، درجة إمراض الفيروس، الفئة العمرية، طرق الانتقال بين الدول وكل هذه المعلومات لا يمكن استنتاجها مسبقاً.

- **التقارب المكاني**

تقليل التقارب المكاني في المناسبات الاجتماعية وذلك بجعل مسافة مناسبة خاصة في المدارس، أماكن العمل وفي نفس الوقت تجنب التجمعات الأخرى: مثل المؤتمرات، الاجتماعات...إلخ خاصة أثناء الجائحة.

- **الملابس الخاصة**

خاصة بالنسبة لعمال مزارع الدجاج يفضل لهم ارتداء القفازات والكمامات والنظارات الواقية والأحذية والمرايل المناسبة.

- **فزاعات الحقول**

قام فلاحون كمبوديون بنشر فزاعات في الحقول، لمكافحة أنفلونزا الطيور وإبعاد شبح المرض الذي أدى إلى وفاة حوالي عشرة أشخاص في تايلاند وفيتنام، ولم تسجل إصابات بأنفلونزا الطيور، في كمبوديا سوى في مزرعة واحدة تقع في الضاحية الغربية، ولم تنتقل العدوى إلى البشر، خلافا لما حصل في فيتنام وتايلاند.

- **المعقمات**

عادة يفقد الفيروس نشاطه مع معظم المطهرات المستخدمة في مجال الفيروسات، مثال: محلول الكلور بتخفيف ١%-٥% أومحلول الكحول الإيثيلي بتركـــيز ٦٠% أو محلـــول الكحول الإيزوبروبيلي بتركـــيز ٧٠% بالإضـــافة إلـــى بعض المطهرات الموصى باستخدامها دولياً مثال Virkon-5 و Durak plus.

طرق العلاج

العلاج بالأدوية

- لقـــد وجـــد بأن بعـــض الأدوية المتوفرة في الصيدليات والتي تقاوم الفيروسات مثل Oseltam-ivir والذي يعرف تجارياً بـــ Tamiflu بأنه من الممكن، أن يقلل من مدة تكاثر الفيروس، وبذلك

يعطي للشخص المصاب المجال للتحسن والشفاء، ولكن بشرط أن يتم تناوله خلال ٤٨ ساعة الأولى من ظهور الأعراض المرضية علماً بأن بعض الحالات التي عولجت بهذا العقار في تركيا، كانت متأخرة مما أعطى هذا الدواء محدودية الفائدة والتأثير، بالرغم من أن هـذا الدواء وغيره من الأدوية المضادة للفيروسات، قـد استخدم أساساً لعلاج حالات الإصابة بالأنفلونزا الموسمية، والتي تكون شدتها بسيطة مقارنة بشدة أنفلونزا الطيور، وهو من صنع شركة روش السويسرية. أما دواء Relenza الذي تصنعه شركة (غلاسكوسميث كلاين) فيحتاج إلى جهاز تنشق، ولم يجرب على نطاق واسع بين المصابين بأنفلونزا الطيور.

في الحالات المشكوك فيها يجب على الطبيب المعالج أن يعطي المريض مادة Oseltamivir بأسرع وقت ممكن، وعلى أن تكون خلال ٤٨ ساعة الأولى من الإصابة لنحصل على تأثير إيجابي نموذجي مضاعف التأثير، وبذلك نعمل على الإقلال من حدوث حالات الموت الناشئة عن هذا الفيروس H5N1 إن مقـدار أو جـرعة هذا الدواء لعلاج الأنفلونزا العادية متوفرة في منتج الشركة المصنفة، حيث إن الكمية التي تعطى بالنسبة للبالغين عمر ١٣ سنة فما فوق هو ١٥٠ ملغم يومياً، وتعطى بمعدل ٧٥ ملغم مرتين يومياً، مع ملاحظة أن هذا الدواء لا يعطى للأطفال ذوي الأعمار أقل من سنة، في بعض الحالات المرضية يحصل زيادة في مدة تكاثر الفيروس H5N1 لذا على الأطباء أن يتخذوا القرار بزيادة مدة العلاج بهذا الدواء لمدة سبعة أيام في الأشخاص المصابين الذين لم يستجيبوا سريرياً، أما في الحالات المرضية الشديدة بهذا الفيروس فعلى الطبيب أن يعمل على زيادة الجرعة اليومية من هذا الدواء مع زيادة في مدة تناوله، والأخذ في الاعتبار بأن إعطاء جرعات أكثر من ٣٠٠ ملغم يومياً قد تؤدي إلى حدوث آثار جانبية على أجهزة المريض المصاب، كما يجب أن يجرى لكل شخص من الأشخاص المصابين فحوصات مختبريه، لتقييم التغيرات الناتجة جراء هذا الفيروس وفي نفس الوقت تقييم تأثير الدواء على الحالة المرضية مع إجراء فحص لمعرفة نسبة الدواء في جسم المصاب، وذلك للسيطرة على المقاييس بصورة مضبوطة، لقد وجد أنه في بعض الحالات المصابة بفيروس H5N1 قد يحدث أعراضاً معوية شديدة، وذلك قد يؤدي إلى عرقلة، أو منع في امتصاص الدواء، لذلك على الطبيب المعالج ملاحظة ذلك ووضع الحلول لمثل هذه المشاكل عند استخدام هذا الدواء.

- كانت المخاوف من مقاومة دواء تاميفلوقد ظهرت في شهر أكتوبر الماضي عندما اكتشفها الأطباء عند فتاة فيتنامية في الرابعة عشرة من العمر، كانت قد أعطيت جرعة صغيرة على سبيل الاحتياط، لأنها كانت تعتني بشقيقها المصاب بأنفلونزا الطيور. وقد نجت الفتاة من المرض، واعتبر الأطباء أن الجرعات المتدنية هي التي سببت المقاومة. وتحدث هذا التقرير عن ثمانية مرضى بأنفلونزا الطيور، أعطوا دواء تاميفلو عند نقلهم إلى المستشفيات في العامين ٢٠٠٤م و٢٠٠٥م وقد توفي أربعة منهم وتوفي أربعة من المرضى، وأظهرت الفحوص المختبرية أن اثنتين من المتوفين ــ وهما فتاتان في الثالثة عشرة والثامنة عشرة من العمر ــ كانا قد طورتا مقاومة هذا الدواء. وفي حالة الفتاة البالغة من العمر ١٣ سنة دهش الأطباء بصورة خاصة لرؤيتهم المقاومة عندها لأنها عولجت في غضون الفترة الزمنية التي يفترض أن يكون الدواء فعالاً [٢٩]. وقال دافيد ردي الذي يرأس

قوة عمل الأنفلونزا في شركة روش أن الدراسة تستحق إجراء مزيد من التحقيق حول ما إذا كان يجب إعطاء المرضى كمية أكبر من الدواء. وتجري ورش دراسات حيوانية بجرعات مختلفة لمعرفة أي منها أكثر فعالية.

وعلى جانب آخر فإن الجرعات التي يعتبرها الأطباء حالياً مثالية، ربما تكون صغيرة جداً، وكانت أنباء مقاومة العقار قد تحدثت عن أشخاص أخذوا الدواء بجرعات متدنية، والمعروف أن جرعات الدواء غير الكافية تسبب المقاومة بأن تتيح للفيروسات والبكتيريا أن تتغير وتعاود الإصابة. وهذا قد يكون ناتجاً عن سوء التخزين، حيث إن الذين يخزنون الأدوية من الطبيعي أن يتقاسموها، أو يتعاطوها بجرعات خاطئة.

- لعل من أفضل الاستراتيجيات لاستخدام مثل هذه الأدوية، ما تم نشره في بعض المجلات المتخصصة، وذلك بعدم تداول هذه الأدوية، وإنما الاحتفاظ بها في مراكز متخصصة، أو ذات صفة مرجعية، تحت إشراف منظمة الصحة العالمية، وعند حدوث إصابة مجموعة من البشر بهذا الفيروس، يتم الإسراع بإرسال الأدوية للأشخاص المصابين، لذلك فإن نجاح احتواء الجائحة سوف يتوقف على النقاط التالية:
- تشخيص الحالة الأولية بأسرع وقت ممكن.
- قدرة المجتمع الدولي على ضخ الكمية المناسبة من مضادات الفيروسات المتاحة وذلك لضمان علاج كل الأشخاص الذين قد يكونون تعرضوا لهذا الفيروس.
- التحكم في حركة الناس بالانتقال من وإلى المنطقة الموبؤة.

التطعيم

١. **في الدواجن:** لعل منع انتشار الإصابة في الطيور أهم خطوة يجب أن تفكر فيها الدول والحكومات والمنظمات الدولية لعدة أسباب: حماية الثروة الاقتصادية، الحفاظ على مصدر غذائي مهم عند معظم البشر، تبقى عملية مكافحة الإصابة في الطيور أخف وطأة وأقل خطورة من مكافحتها في الإنسان، يعتبر التطعيم الإجراء الأول والأهم قبل الإبادة الجماعية للطيور التي يجب التفكير بها وبذل الجهد والمال والوقت من أجلها. وأهم الشروط الواجب توافرها في تطعيم الطيور يمكن تحديدها في أربع نقاط:

أ. حماية الطائر من الأعراض المرضية للإصابة بالفيروس.

ب. الحماية من الإصابة بالفيروس.

ج. منع إفراز الفيروس من الطائر المصاب.

د. التفرقة على المستوى المناعي بين الطيور المصابة بالفيروس عن طريق التطعيم أو بالطرق الطبيعية (العدوى)

بشكل عام لا يوجد تطعيم يلبي هذه الشروط الأربعة لا على المستوى التجاري، ولا حتى البحثي[٣٠]. معظم التطعيمات الموجودة تفي بالهدف الأول من التطعيم بأن تمنع ظهور الأعراض ولكن لا تمنع ــ قد تخفف ــ من إفراز الفيروس، وقد لا تحمي أيضا من الإصابة بفيروس أنفلونزا الطيور. وهذا الوضع يسبب مشكلة كبيرة خاصة في المناطق التي تستخدم فيها هذه النوعية من التطعيمات (شرق آسيا)، فتبدو الطيور سليمة تحت غطاء التطعيم، ولكنها في نفس الوقت قد تكون مصدراً للعدوى. لعل أهم هدف يجب توفره في التطعيم من ناحية الإصابة في الإنسان هو: تقليل أو منع إفراز الفيروس، حيث وجد أنه يجب أن تكون جرعة الفيروس المسببة للإصابة عالية التركيز، حتى يستطيع الفيروس أن ينتقل عبر الحاجز النوعي ويحدث الإصابة في الإنسان[٣٠]. من الناحية العملية عند التفكير باستخدام التطعيمات في الطيور يجب الأخذ في الاعتبار ما يلي: يجب تحاشي

استخدام الفيروسات الحية المضعفة وذلك لقدرتها على الارتجاع إلى الوضع النشط، والتحور ومن ثم إحداث إصابة مرضية بدلاً من الحماية لذلك تبقى التطعيمات الغير نشطة هي الأفضل في هذا المجال، للحماية من فيروس H5N1. يجب أيضاً استخدام تطعيم يساعد على تكوين مضادات مناعية ضد هذا النوع بالذات(H5) وفي نفس الوقت يمكن بعد ذلك التفرقة بين الطيور المحصنة، أو التي اكتسبت العدوى بشكل طبيعي، وذلك باستخدام نوع آخر من البروتين الثاني للفيروس (N1)[٣١]، أمثلة على هذه التطعيمات والمتوفر في الأسواق H5N2 وH5N9. تبقى مشكلة هذه التطعيمات، أنها يجب أن يحقن بها كل طير على حدة، وهذه تعتبر عملية شاقة في حد ذاتها. لقد بدأ استخدام بعض هذه الأنواع الغير نشطة من التطعيمات في كل من: جنوب شرق آسيا، المكسيك، باكستان وشمال إيطاليا[٣٢]. لعل من التطعيمات الواعدة في هذا المجال هو التطعيم المحضر بطريقة الهندسة الوراثية والذي تقوم فكرته على استخدام نوع من البكتيريا، أو الفيروسات والتي يمكنها إحداث الإصابة في الطيور، لتعمل كناقل للمادة الوراثية لفيروس أنفلونزا الطيور (H5 أوH7) وبالتالي يمكن إعطائها للطيور بطريقة طبيعية عن طريق وضعها في الماء أو بالرش. لقد أثبتت التجارب المختبرية نجاح بعض هذه التطعيمات وتسعى بعض الدول في شرق آسيا لاستخدامها على نطاق واسع [٣٣، ٣٤].

٢. **في الإنسان:** لا يوجد تطعيم لفيروس أنفلونزا الطيور، وبالنسبة لتطعيم الأنفلونزا الموسمية فأنه لا يقي من فيروس أنفلونزا الطيور، ولكن قد يفيد الأشخاص المتعاملين مع الدواجن بشكل مباشر وكبار السن والعاملين في قطاع الصحة، حيث أنه لا يحمي من الفيروس الجديد، بل يقلل من فرص حدوث طفرات اندماجية بين فيروس الإنسان وفيروس الطيور وذلك عند إصابة شخص واحد بهذين الفيروسين معاً. ولعل من الجدير بالذكر في هذا المجال التطرق للمحاولة التي تقوم بها منظمة الصحة العالمية، والتي من خلالها طلبت من المعامل المتخصصة التابعة لها بمتابعة التطور أو التغير الوراثي الحادث لفيروس أنفلونزا الطيور وباعتبار فيروس هونج كونج ١٩٩٧م أنه هو الفيروس المنشأ وذلك لتحضير ما يعرف بالتطعيم الخام/البذرة (Prototype vaccine) حيث يمكن أن يستخدم لاحقاً في حالة حدوث الجائحة، لذلك بتتبع التغيرات الحاصلة في فيروس أنفلونزا الطيور نستطيع أن نطور هذا التطعيم الخام إلى تطعيم متشابه، ومقاوم للفيروس الجديد حال تواجده[٣٥، ٣٦]. إن تطوير أي نوع من التطعيم يحتاج إلى سرعة التنفيذ، والذي قد يستغرق من ٤–٦ شهور لذلك فإن هذا لتطعيم الخام سوف يكون مفيداً إذا كان فيروس الجائحة هو نفسه H5N1. ولم يتغير تغيراً جذرياً، كأن يكون مثلا H7 أوH9 ففي هذه الحالة لن يجدي نفعاً هذا التطعيم البذرة ولعل من الأمور الممكن الاستعداد لها في الوقت الراهن هي: تحضير المعامل بالتقنيات اللازمة، لصنع ذلك التطعيم عند الحاجة، مثال على ذلك توفير المواد الكيمائية، الأجهزة، الأمور الإدارية، التصاريح وغيره.

٤. مناقشة وتوصية

منذ عام ٢٠٠٣م قتلت أنفلونزا الطيور حوالي ١٠٧ شخصاً معظمهم في أذربيجان ٥، كمبوديا ٥، الصين ١١، أندونيسيا ٢٢، مصر ٢، العراق ٢، تايلاند ١٤، تركيا ٤، فيتنام ٤٢ حتى كتابة هذا البحث، غالبيتهم احتكوا بطيور تحمل العدوى. ويخشى خبراء الصحة أن يتمكن الفيروس من التغاير إلى شكل يتفشى بسرعة بين الناس.

إن انتقال هذا المرض من مملكة الطيور إلى الإنسان، لهو أمر محير بالفعل يثير مجموعة من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات، فمثلاً:

- ما الذي يجعل هذا الفيروس الآن فتاكاً في الطيور المدجنة، بينما لا يكاد تظهر أعراضه على الطيور البرية، وهل من المتوقع أن يتحول إلى نوع شديد الخطورة في البرية منها؟
- هل هناك دور للحيوانات الثديية المتواجدة في نفس البيئة ولم يتم دراسة دورها بالشكل المطلوب (مثال الخنازير، الأغنام، المواشي)؟
- ما هو التأثير المتوقع للتطعيم المكثف للطيور ضد هذا الفيروس؟ وهل يختلف التأثير باختلاف نوع التطعيم؟
- ارتباط الإصابة ببعض الطيور البرية المائية، هل يفضي إلى الاعتقاد بأن البيئة المائية البحيرات والشواطئ، قد تكون مصدراً للعدوى في المستقبل؟ بالرغم من أنه حتى الآن لم تسجل حالات إصابة في الإنسان من الطيور البرية، أو من البيئة.

أن الوضع المعقد والتأثير شبه الجائح لأنفلونزا الطيور H5N1 في الطيور، وأثرها على الإنسان تظهر الحاجة الملحة للتعاون المكثف والحكيم بين فئات المجتمع كما يلي:

العلماء: بالعمل الدؤوب والأمانة في نشر النتائج أولاً بأول في مواقع يسهل للجميع أن يطلع عليها، وخاصة المهتمون في البلدان الفقيرة، حيث الانتشار الأوسع للفيروس (كموقع منظمة الصحة العالمية على شبكة الإنترنت).

السياسيين: وقد تمثل هذا نوعاً ما عندما قامت حكومة إسرائيل بتزويد السلطة الفلسطينية ببعض اللقاحات المتوفرة لفيروس أنفلونزا الطيور، خوفا على طيورها في المقام الأول، ولمنع انتشار الفيروس الذي لا يفرق بين شعب وآخر.

الأفراد: بالأمانة في الإبلاغ عن أي حالات مشتبه فيها، وإتباع الإرشادات العامة في عزل الطيور المنزلية عن البرية، وسبل الوقاية عند تحضير الأطعمة والتعامل مع الطيور، ولا ننسى وسائل الإعلام في التوعية اللازمة لما لها من تأثير بالغ في الحياة المعاصرة.

التوصيات

لقد ظهر عند مقاومة هذا المرض أهمية التعاون والتنسيق بين بلدان العالم بشكل عام وبين دول مجلس التعاون بشكل خاص من ناحية عقد المؤتمرات وإصدار التوصيات وتبادل الخبرات والمعلومات والتي يعد من أهمها:

١. أنشــاء وتأسيس مختــبر مرجعي لتشخيص الأمراض الوبائية الفيروسية الوافدة أو المستوطنة وفقاً لتوصيات الاجتماع الطارئ للجنة الدائمة للثروة الحيوانية الذي انعقد في سلطنة عمان بتاريخ ١٤/ نوفمبر/٢٠٠٥م وذلك بهدف اتخاذ الإجراءات الاحترازية اللازمة تجاه مرض أنفلونزا الطيور بدول مجلس التعاون.

٢. تتبع هجرة الطيور خاصة القادمة للسواحل الشرقية لدول مجلس التعاون وإجراء مسح دوري كمحاولة للاكتشاف المبكر للفيروس في هذه الطيور.

٣. منع الإكثار من عمل مستنقعات مياه الصرف الصحي المعالجة لأنها تمثل نظام بيئي متكامل لاستقطاب الطيور المهاجرة [٣٧].

وخير ختام قوله تعالى في كتابه الحكيم:

﴿ قُل لَّن يُصِيبَنَآ إِلَّا مَا كَتَبَ ٱللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَىٰنَا ۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُؤْمِنُونَ ﴾

(سورة التوبة: آية٥١)

المراجع

1. Webster RG, Peiris M, Chen H, Guan Y., H5N1 outbreaks and enzootic influenza, Emerg Infect Dis, January; 12 (1): 3-8, 2006.

12. Cattoli G, Drago A, Maniero S, Toffan A, Bertoli E, Fassina S, Terregino C, Robbi C, Vicenzoni G, Capua I, Comparison of three rapid detection systems for type A influenza virus on tracheal swabs of experimentally and naturally infected birds, Avian Pathol, 33: 432-7, 2004.
13. Meulemans G, Carlier MC, Gonze M, Petit P., Comparison of hemagglutination-inhibition, agar gel precipitin, and enzyme-linked immunosorbent assay for measuring antibodies against influenza viruses in chicken, Avian Dis, 31: 560-3, 1987.
14. Jin M, Wang G, Zhang R, Zhao S, Li H, Tan Y, Chen H., Development of enzyme-linked immunosorbent assay with nucleoprotein as antigen for detection of antibodies to avian influenza virus. Avian Dis, 48: 870-8, 2004.
15. Rogers SO, Starmer WT, Castello JD., Recycling of pathogenic microbes through survival in ice, Med Hypotheses, 63: 773-7, 2004.
16. Shortridge KF, Zhou NN, Guan Y, et al., Characterization of avian H5N1 influenza viruses from poultry in Hong Kong, Virology, Dec 20;252(2):331-42, 1998.
17. Webster RG., Influenza: An emerging disease. Emerg Infect Dis, Emerging infectious diseases, 4: 436-41, 1998.
18. WHO 2004/01/22. Avian influenza H5N1 infection in humans: urgent need to eliminate the animal reservoir.
19. Saito T, Lim W, Suzuki T, et al., Characterization of a human H9N2 influenza virus isolated in Hong Kong, Vaccine, 20: 125-33, 2001.
20. Belshe RB., The origins of pandemic influenza-lessons from the 1918 virus, The N Engl J Med, November; 24:2209-2211, 2005.
21. WHO 2005. Avian Influenza: Assessing the pandemic threat.
22. Butt KM, Smith GJ, Chen H, Zhang LJ, Leung YH, Xu KM, Lim W,
2. Timm C. Harder and Ortrud Werner, Avian Influenza, Infuneza Report 2006 (Green links: Free full-text articles), Germany, 2006.
3. Sidorenko Y, Reichl U., Structured mo-del of influenza virus replication in MDCK cells, Biotechnol Bioeng, 88: 1-14, 2004.
4. Ito T, Couceiro JN, Kelm S, et al., Molecular basis for the generation in pigs of influenza A viruses with pandemic potential, J Virol, 72: 7367-73, 1998
5. Bulaga LL, Garber L, Senne DA, et al., Epidemiologic and surveillance studies on avian influenza in live-bird markets in New York and New Jersey, 2001, Avian Dis, 47: Suppl: 996-1001, 2003.
6. Olsen SJ, Laosiritaworn L, Pattanasin S, et al., Poultry-handling practices during avanin influenza outbreak, Thailand, Emerg Infect Dis, October;11(10):1601-1603, 2005.
7. Webster RG, Hulse DJ, Microbial adaptation and change: avian influenza. Rev. Sci. Tech., 23: 453-65, 2004.
8. Bridges CB, Lim W, Hu-Primmer J, et al., Risk of influenza A (H5N1) infection among poultry workers, Hong Kong, 1997-1998, J Infect Dis, 185: 1005-10, 2002.
9. Mutinelli F, Hablovarid H, Capua I., Avian embryo susceptibility to Italian H7N1 avian influenza viruses belonging to different lineages, Avian Dis, 47: Suppl: 1145-9, 2003.
10. Collins RA, Ko LS, So KL, Ellis T, Lau LT, Yu AC. Detection of highly pathogenic and low pathogenic avian influenza subtype H5 (EurAsian lineage) using NASBA, J Virol Methods, 103: 213-25, 2002.
11. Kessler N, Ferraris O, Palmer K, Marsh W, Steel A. Use of the DNA flow-thru chip, a three-dimensional biochip, for typing and subtyping of influenza viruses, J Clin Microbiol, 42: 2173-85, 2005.

N1-N3 discriminatory test for the control of avian influenza in Italy, Avian Dis, 47: Suppl: 1060-2, 2003.
32. Swayne DE, Beck JR, Perdue ML, Beard CW., Efficacy of vaccines in chicken against highly pathogenic Hong Kong H5N1 avian influenza, Avian Dis, 45: 355-65, 2001.
33. Crawford J, Wilkinson B, Vosnesensky A, et al., Baculovirus-derived hemagglutinin vaccines protect against lethal influenza infections by avian H5 and H7 subtypes, Vaccine, 17: 2265-74, 1999.
34. Normile D., Avian influenza. China will attempt largest-ever animal vaccination campaign, Science, 310: 1256-7, 2005.
35. Liu M, Wood JM, Ellis T, Krauss S, Seiler P, Johnson C, Hoffmann E, Humberd J, Hulse D, Zhang Y, Webster RG, Perez DR., Preparation of a standardized, efficacious agricultural H5N3 vaccine by reverse genetics, Virology, 314: 580-90, 2003.
36. Stech J, Garn H, Wegmann M, Wagner R, Klenk HD., A new approach to an influenza live vaccine: modification of the cleavage site of hemagglutinin, Nat Med, 11: 683-689, 2005.
٣٧. حسين أبو الفتح و آخرون، بيئة مياه الصرف الصحي في دولة قطر، مركز البحوث العلمية والتطبيقية، جامعة قطر، ٢٠٠٢م.

Webster RG, Yuen KY, Peiris JS, Guan Y., Human infection with an avian H9N2 influenza A virus in Hong Kong in 2003, J Clin Microbiol, Nov;43(11):5760-7,2005.
23. Olsen CW., The emergence of novel swine influenza viruses in North America, Virus Res, 85:199-210, 2002.
24. Heinen P (2002), Swine influenza: a zoonosis, Vet. Sci. Tomorrow, September, 2003. (http://www.vetscite.org/publish/articles/000041/print.html).
25. Rimmelzwaan GF. Riel DV. Et. Al., Influenza A virus (H5N1) infection in cats causes systemic disease with potential novel routes of virus spread within and between hosts, Am J Pathol, Jan;168(1):176-83, 2006.
26. Elbers AR, Koch G, Bouma A, Performance of clinical signs in poultry for the detection of outbreaks during the avian influenza A (H7N7) epidemic in The Netherlands in 2003, Avian Pathol, 34: 181-7, 2005.
27. Claas EC, Osterhaus AD, van Beek R, et al, Human influenza A H5N1 virus related to a highly pathogenic avian influenza virus, Lancet, 351: 472-7, 1998.
28. Thorson A, Petzold M, Nguyen TK, Ekdahl K., Is exposure to sick or dead poultry associated with flulike illness?: a population-based study from a rural area in Vietnam with outbreaks of highly pathogenic avian influenza, Arch Intern Med, Jan 9;166(1):119-23, 2006.
29. Jong MD., Thanh TT., et. Al., Oseltamivir Resistance during Treatment of Influenza A (H5N1) Infection, N Engl j Med, December; 25:2667-2672, 2005.
30. Lee CW, Suarez DL., Avian influenza virus: prospects for prevention and control by vaccination, Anim Health Res Rev., 6: 1-15, 2005.
31. Cattoli G, Terregino C, Brasola V, Rodriguez JF, Capua I., Development and preliminary validation of an ad hoc

عزوف الذكور عن التخصصات والدراسات التربوية

Males abstinence from educational specializations and studies

د. ضياء الدين محمد مطاوع *

ملخص

هدفت الدراسة إلى تناول مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات والدراسات التربوية، من خلال التعرف على أهمية التخصصات التربوية التي يحتاجها المجتمع والعوامل الكامنة خلف إحجام الذكور عن التخصصات التربوية و ما النتائج المترتبة على ذلك و المقترحات للحد من هذه الظاهرة.

وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمت مراجعة الأدبيات، وأجرى استطلاعاً لآراء عينة من طلاب الجامعة حول التخصصات التربوية(بطريقة دلفي). ثم أعدت استبانة استقصائية (بطريقة ليكرت) حول عزوف الذكور عن التخصصات التربوية فى المجتمعات العربية تضمنت (١٠٥) مفردة صنفت في محاور خمسة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٣٥٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعية، ومعلمون، ومديرون، ومتخرجون في كليات مختلفة، وطلاب جامعيون، وجميعهم من (١٠) دول عربية هي (السعودية، والإمارات، وعُمان، والكويت، واليمن، ومصر، وسوريا، والأردن، وتونس، والسودان).

ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة ما يلي:

- تمت الإجابة عن الأسئلة الخمسة للدراسة من خلال تحليل نتائج استجابات العينة على الاستبانة، حيث تم تحديد أهم الاستجابات التي احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر عينة الدراسة، فكانت: (٧) مفردات خاصة بأهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها، و(٦) مفردات خاصة بأهم العوامل والأسباب الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، و(١١) مفردة خاصة بأهم النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، و(٨) مفردات خاصة بأهم أدوار المجتمع في

*Dr. Dyaa Al Deen Mohd. Motawi

Abstract

The study aims at handling a problem of male abdinence in educational specialization and studies. It seeks to deal with the important educational specializations that society needs, the innate factors behind this, and the role of society to courage males towards educational studies. Recommendations for limiting male abstinence of educational studies ere stated at the end.

The study adopted the analytical descriptive approach through the following procedures: literature is reviewed. A sample of university students point of view are explored about educational specializations by using exploration instrument due to "Delphi method". Preparing questionnaire due to "Lekart method" that inquiries a sample point of view around males abstinence from educational specialization in Arab societies. This questionnaire contains (105) items classified into (5) categories for answering the questions of the study. Applying the questionnaire randomly to 350 individuals (from university staff members, teachers, principals, graduates from different colleges and university students belonging to (10) Arab countries such as: KSA.,UAE, Oman, Kuwait, Yemen, Egypt, Syria, Jordan, Tones, Sudan. Through analyzing the responses of the sample on the questionnaire. The following results were concluded:

Limiting the important responses that reaches the first position, they are (7) items concerning the importance of educational specializations and needing the society of them, (6) items concerning the important results of males abstinence from educational specialization, (8) items concerning the important roles of society to encourage males abstinence from educational specializations, 17 items concerning the important suggestions to limit males abstinence from educational speciali-zations. The results were represented graphically.

* كلية المعلمين ـ المملكة العربية السعودية.

*Teacher's College – K.S.A.

تشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيها، و(١٧) مفردة خاصة بأهم المقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية. كما تم تمثيل النتائج بيانيا.

– بلغ المتوسط النسبي العام لمحصلة موافقة العينة على مفردات الاستبانة بمحاورها الخمسة (٨٣,٤%) وهي نسبة اتفاق كبيرة (تقع في المدى من: ٧٥-٨٩ %) بين أفراد العينة على مفردات الاستبانة. وكانت أعلى نسبة اتفاق بين الآراء حول مفردات المحور الأول الخاص بأهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها فبلغت (٩١%)، وكانت أقل نسب اتفاق بين الآراء حول مفردات المحور الثاني الخاص بأسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية التي بلغت (٧٣,٠٥%) وهي نسبة تقع في المدى المتوسط (من: ٥٠- ٧٤%) وذلك نظراً لتباين المتغيرات والظروف الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية بتباين المجتمعات والدول العربية التي شملتها الدراسة.

كما قدمت الدراسة عدد من التوصيات والدراسات المقترحة لمواجهة عزوف الطلاب عن التخصصات التربوية، كان منها تكامل أدوار مؤسسات المجتمع المختلفة (التعليمية والإعلامية والتثقيفية والدينية والاجتماعية) لإبراز أهمية التربويين وفعالية أدوارهم في الارتقاء بالمجتمع.

واختتمت الدراسة بمشروع تطبيقي لبعض توصياتها، تمثل في برنامج مقترح للتوعية بالتخصصات التربوية لمواجهة عزوف الذكور عن الالتحاق بها..

The general relative average of agreement of the sample on the questionnaire items reaches (83.4%) which is considered a great percenttage (between: 89- 75% range).

The most percentage sample of the agree was (91%) around the items of the first category concerning the important of educational specializations and the need of the society to them.

The least percentage of the sample agreement was (73.05%) around the items of the second category relating to the reasons of males abstinence from educational specializations. It was medium percentage (between 50-74% range). The discrepancy of variables and innate circumstances behind males abstinence from educational specializations which were affectted by discrepancy of societies and Arab countries are leading to these results.

Recommendations and suggested studies for facing males abstinence from educational specializations such as integration roles of different society institutions (educational, media, cultural, religion and social institutions) to emerge the importance of educationalists and activating their roles to promote the society.
The study is concluded by applied project of some recommendations represented in suggested program for awareness about the importance of educational specializations for males.

مقدمة

أولا: الإطار العام للدراسة

إن قضية إعداد التربويين لتحتل مكانة متقدمة بين أولويات القضايا التي تشغل خبراء التربية المعنيين بالارتقاء بمستوى التعليم على كافة المستويات العربية والعالمية. فالتربوي المتخصص يؤثر بفعالية في جودة العملية التعليمية، لما له من أدوار لا تقتصر على نطاق المدرسة فحسب، بل تمتد لواقع الحياة في المجتمع، الذي تتزايد احتياجاته إلى المعلمين الأكفاء، المتمثلين للقيم والأعراف، والواعين بأساليب التعايش مع مستجدات العصر، والقادرين على المساهمة في تربية الأجيال التي تدين بالولاء والانتماء لوطنها. الأمر الذي يزيد من الحاجة إلى مضاعفة الجهود لاستقطاب تلك النوعيات المتميزة من الطلبة التي ستحمل أمانة تعليم أجيال المستقبل، وتذليل كافة المعوقات التي تكمن خلف عزوفهم عن التخصصات التربوية التي تحقق طموحات المجتمع وآماله.

وعلى الرغم مما تشهده نظم التعليم في المجتمعات العربية من تطوير متسارع، إلا أن نهضتها الحقيقية المأمولة يصعب تحقيقها ما لم يتعهدها التربويين المتمثلين لأدوارهم، والمؤمنين بسمو رسالتهم في بناء حاضر مجتمعهم ومستقبله. ولكن ثمة دلائل تشير إلى عزوف الذكور عن التخصصات والدراسات التربوية وإحجامهم عنها، الأمر الذي تنعكس تبعاته على واقع التعليم والطموحات المأمولة منه.

فأشار (الجلال)[١] إلى أن عزوف الذكور في دول الخليج العربي عن التخصصات التربوية يترتب عليه مشكلة نقص أعداد المعلمين، الأمر الذي يحتم ضرورة اتخاذ العديد من الإجراءات التطويرية منها تحسين معايير اختيار للمقبولين في برامج الإعداد التربوي، وربط برامج الإعداد بمتغيرات العصر وحاجات التنمية والبيئة المحلية.

إن عزوف الذكور عن الالتحاق بالتخصصات التربوية يلقى بظلاله على نظم التعليم ويعُوقها عن بلوغ غاياتها. ومما يزيد من وطأة تبعات ذلك العزوف ما يشهده الواقع التربوي العربي من مؤشرات ودلالات عدم الرضا عن العمل في المجال التربوي.

وقد أظهرت دراسة (Safar)[٢] وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي للمعلم وبين ما يتقاضاه من راتب. كما أظهرت أيضاً وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والأمن الوظيفي الذي يستشعره المعلم خلال عمله في المجال التربوي.

ويرى (Vroom)[٣] أن الرضا عن العمل أو عدمه ينشأ نتيجة موازنة الفرد بين ما يتوقع الحصول عليه من فائدة لقيامه بعمل ما، وبين ما يحصل عليه من مكاسب تُمكنه من إشباع حاجاته المتعددة. لذا فإن الفرد يختار العمل الذي يشعر أنه يحقق له المنفعة المتوقعة، وبناءً على ذلك يكون مستوى رضا الفرد عن العمل.

وأشار (عبد السلام)[٤] إلى أن الرضا عن التخصص Specialization satisfaction من أهم العوامل المؤثرة في اختياره، فالرضا عن التخصص يزيد من الإقبال عليه دون نفور أو ملل، ويؤدى رضا الفرد عن تخصصه إلى بذله أقصى أداء لتحقيق متطلبات هذا التخصص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن عزوف الذكور عن التخصصات والدراسات التربوية لمن الإشكاليات التي تحول دون بلوغ النظم التربوية العربية ما تنشده من غايات التنشئة الصالحة لأبنائها بجهود الكوادر التربوية الوطنية المتميزة. الأمر الذي يدعو إلى المزيد من التدارس العلمي للمتغيرات ذات

الصلة بعزوف الذكور عن التخصصات التربوية لتفهمها، والعمل على تضافر جهود المجتمع لتلافيها، وتجنب ما يترتب عليها من تبعات تحول دون تكوين كوادر تربوية عربية في كافة التخصصات، التي يمكنها القيام بمهامها ومسئولياتها التربوية بكفاءة واقتدار.

وتتطلب دراسة هذه المشكلة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أهمية التخصصات التربوية التي يحتاجها المجتمع؟

٢. ما العوامل الكامنة خلف إحجام الذكور عن التخصصات التربوية؟

٣. ما النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية؟

٤. ما دور المجتمع في تشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيها؟

٥. ما المقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بيان أهمية التخصصات التربوية التي يحتاجها المجتمع.

٢. تحديد العوامل الكامنة خلف إحجام الذكور عن التخصصات التربوية.

٣. استخلاص النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

٤. توضيح دور المجتمع في تشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيها.

٥. تقديم أهم المقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

٦. وضع تصور لمشروع يمكن تنفيذه لمواجهة مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في إمكانية الإفادة منها في:

١. توجيه أنظار الطلاب لأهمية التحاقهم بالتخصصات والدراسات التربوية، وتبصيرهم بمقومات الرضا عن هذه التخصصات.

٢. المشاركة في تنمية الوعي المجتمعي والأسري بأهمية التحاق الذكور بالتخصصات التربوية كمطلب للارتقاء بمستوى التربية والتعليم المنشود لأجيال المجتمعات العربية.

٣. تزويد المسئولين في المؤسسات التربوية العربية بنتائج دراسة علمية يمكن الإفادة منها في التعامل مع مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، للحد منها وتجنب تبعاتها.

٤. تقديم أداة علمية ونتائج يمكن أن تثري دراسة مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

٥. تقديم أهم المقترحات وإطار لمشروع تطبيقي لمواجهة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

مبررات الدراسة ومنطلقاتها

تتضح مبررات الدراسة ومنطلقاتها من خلال ما يلي:

١. يُعد موضوع عزوف الطلبة الذكور عن التخصصات التربوية من الموضوعات المعاصرة المطروحة على ساحات النقاش، ويُعد تدارسها مطلباً رئيساً للارتقاء بمستوى الكوادر التربوية العربية.

٢. إن استجلاء أدوار المؤسسات التربوية ومساهماتها في استقطاب العناصر المتميزة من الطلبة الذكور للانضمام إلى المجال التربوي لمن المقومات اللازمة لتفعيل أدوار تلك المؤسسات ويزيد من مقدرتها على التنشئة التربوية القويمة المنشودة للأجيال العربية في الحاضر والمستقبل.

٣. تؤثر نظرة أفراد المجتمع إلى التربويين في مستوى رضاهم عن مجال عملهم ومهنهم، ويترتب على تلك النظرة زيادة إقبال الطلبة على التخصصات التربوية أو عزوفهم عنها.

٤. حاجة المجتمعات العربية إلى نشر المزيد من الوعي بأهمية استقطاب العناصر المتميزة من أبنائها الطلبة للتخصصات التربوية، لما لذلك من تأثير إيجابي فعال في جودة مستويات التربية والتعليم.

٥. قلة الدراسات العربية (في حدود علم الباحث) التي عنيت بتدارس مشكلة عزوف الطلبة الذكور عن التخصصات والدراسات التربوية.

مسلمات الدراسة

استندت الدراسة إلى عدد من المسلمات، هي:

١. تعدد العوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

٢. مستوى الرضا عن المهن التربوية يؤثر في معدلات إقبال الطلبة الذكور عليها.

٣. للأسرة والمجتمع أدوار مؤثرة في توجهات الطلبة نحو التخصصات التربوية أو عزوفهم عنها.

٤. عزوف الذكور عن التخصصات التربوية يؤثر في مستوى جودة الكوادر التربوية وكفايتها.

أداتا الدراسة

١. استطلاع آراء طلاب الجامعة حول التخصصات التربوية.

٢. استبانة استقصائية حول عزوف الذكور عن التخصصات التربوية في المجتمعات العربية.

عينة الدراسة

بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية التي تم تطبيق استطلاع الرأي عليها (٣٠) طالباً جامعياً ينتمون لكليات تربوية وغير تربوية بكليات جامعية سعودية ومصرية.

كما بلغ عدد أفراد العينة التي طُبقت الاستبانة الاستقصائية عليهم (٣٥٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في: كليات جامعية، ومعلمون، ومديرون، ومتخرجون، وطلاب جامعيون، وهم يمثلون عينة عشوائية من (١٠) دول عربية هي (السعودية، الإمارات، عُمان، الكويت، اليمن، مصر، سوريا، الأردن، تونس والسودان).

مصطلحات الدراسة

١. العزوف عن التخصصات التربوية

Abstaining from educational specializations.

يُقصد به عدم الإقبال على اختيار تلك التخصصات من قبل الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي لاستكمال دراساتهم الجامعية، أو طلاب العليا في المجالات التربوية المختلفة.

٢. الرضا عن التخصص

Specialization satisfaction.

الرضا في اللغة يعني الاختيار والقبول، والقبول يعني الرضا بالشيء وميل النفس إليه. ويصاحب الرضا حالة من المسرة Gratification، والقناعة Contentment. وعملية الشعور بالرضا تُعد مرحلة من مراحل مستوي الاستجابة – كهدف تربوي– وهذا المستوى هو أحد المستويات المتنوعة لعملية اكتساب الاتجاهات والقيم (عبد السلام)[٤].

ويقصد بالرضا عن التخصص في ضوء أغراض الدراسة الحالية: حالة السرور والاقتناع التي يشعر بها الفرد نتيجة اختياره تخصصه ودراسته في المجال التربوي.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحدود التالية:

١. الحدود الجغرافية: أجريت الدراسة على عينة من بعض المتعلمين في مجتمعات (١٠) دول عربية.

٢. الحدود الزمنية لتطبيق أداة الدراسة: استغرقت فترة توزيع الاستبانة على العينة مدة ثلاثة شهور (من ١/١/ ٢٠٠٦م إلى ٣٠/٣/٢٠٠٦م) .

منهج الدراسة وإجراءاتها

انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (العساف)(٥)، ومرت بالخطوات الإجرائية التالية:

١. مراجعة عدد من الأدبيات (كتب، دراسات وبحوث، مقالات، مواقع إنترنت) التي تناولت أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها، والعوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، والنتائج المترتبة على عزوفهم، ودور المجتمع لتشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيها.

٢. تم إجراء استطلاع رأى (بطريقة دلفي) على عينة استطلاعية من طلبة كليات جامعة في تخصصات متنوعة بكليات جامعية سعودية ومصرية، بلغ عددهم ٣٠ طالباً، لمعرفة استجاباتهم عن أسئلة حول أهمية التخصصات التربوية، وأسباب العزوف عنها، ونتائج ذلك، وأدوار المجتمع لتشجيع الإقبال عليها، وأهم مقترحات الحد من العزوف عنها.

٣. في ضوء نتائج مراجعة الأدبيات واستطلاع الرأي تم إعداد استبانة استقصائية حول عزوف الذكور عن التخصصات التربوية في المجتمعات العربية في صورتها الأولية. ثم عرضت على ٨ من المتخصصين في القياس والتقويم التربوي، وعُدلت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم. وتم استكمال إجراءات الضبط العلمي لها، وذلك عقب تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت ٢٨ طالباً جامعياً.

٤. طُبقت الاستبانه على عينة الدراسة.

٥. تم استقراء إجابات الأسئلة من خلال تحليل نتائج الاستبانة.

٦. تمت صياغة التوصيات والدراسات المستقبلية المقترحة حول المشكلة المدروسة.

٧. تم وضع تصور لمشروع تطبيقي للدراسة للمساهمة في مواجهة مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية والحد منها.

ثانياً: أدبيات الدراسة

تعددت الأدبيات ذات الصلة بموضوع عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، وقد تم تصنيفها في أربعة محاور رئيسة شملت: أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها، والعوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، والنتائج المترتبة على عزوفهم، ودور المجتمع لتشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيَها.

أولا: أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها

إن التعليم يُعد أرقى أنواع استثمار القوى البشرية فالتعليم المتميز مطلب أساسي وركيزة تقدم أي مجتمع يريد أن يتبوأ مكانة مرموقة بين المجتمعات المتقدمة، وهو واجب لا يمكن إغفاله، فالتنمية المنشودة لأي مجتمع مرهونة بنجاح نظامه التعليمي. ويشكل المعلم المؤهل تربوياً وأكاديمياً وثقافياً عنصراً رئيساً من أهم عناصر منظومة التعليم، لما له من أدوار فعالة في تحقيق أهدافها من خلال تخطيطه وتنفيذه للخبرات التعليمية المناسبة للمتعلمين، وتيسير سبل إكساب المعارف الوظيفية، وتنمية مهارات التفكير، وتقويمه لنواتج التعلم، وغيرها من

الأدوار المؤثرة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين.

وأشارت (مجموعة هولمز)[٦] إلى أن نوعية التعليم تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية المعلـم، وأن النجاح في الارتقاء بمستوى التعليم مرهون بمستوى المعلمين.

وأشار (ديفيـز)[٧] إلـى أن المعلمـين فـي السنوات المقبلة من القرن الحـادي والعشـرين سيكونون العامل المحدد لنوعية التعليم على كافة المستويات، كما يرى ضرورة العناية بنـوعيتهم على جميع المستويات. ويضيف (أحمد) أنه فـي الحديث عن التعليم والتصنيع والتقدم، فإن علينـا أن نركز على حاجة البشـرية المتزايـدة إلـى المحافظة على القيم الروحية والأخلاقية، وأننـا بحاجة إلى "الكائن البشري بأكمله"، وأننا لسـنا بحاجة إلى إنسان آلي أو آلة، فالإسـلام يركـز على سعادة البشرية بأكملهـا، وعلـى رفاهيـة المجتمع، وهذا ما يتعين علينا تحقيقه. (نقلاً عن ديفيز)[٧].

وأوضحت(ريل)[٨] أهمية التربويين لزيـادة الاستثمار في الموارد البشرية، وذلك فـي ظـل المنظومة التعليمية التقنية الحديثة.

وأشـار (خـاطـر)[٩] الدور الفـعال والمؤثر للتخصصات التربوية في تحقيق التقدم الاجتماعي للمجتمع، من حيث تطويره، وزيادة قدراته على مواجـهة التحـديات التي تعترض مسـار نموه. فالتربويين يؤثرون في التعليم الذي أصبح مطلباً استراتيجياً مهماً، وأصبحت أولويته لا تقل عن أولوية الأمن والغذاء. وقد تأكد عائده في زيادة الإنتاج الوطني، وأصبح ينظر إليه على أنه أفضل سبل استثمار للموارد البشرية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل وتحليل النظم واتخاذ القرارات. ولم يعد التعليم سبيل للتنمية البشرية فحسب بل أصبح أيضاً أداة للتنمية وركيزة مهمة مـن ركـائز الإنتاج، فـهو مسـئول ــ وفق واستراتيجيته التربوية ــ عن تخريج الأفراد، وبنوعيات محددة، وبمهارات متنوعة ليكونوا أكثر قدرة على الإفادة من العلوم التقنية والتطبيقية، والوفاء بمتطلبات التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية الشاملة للمجتمع.

وأكد (الصائغ وآخرون)[١٠] حاجة المجتمع إلى الكـوادر التربوية مـن المعلمين، الذين يتم إعدادهـم في كافـة التخصصات التي يحتاجها المجتـمع، حيث يتم إعدادهـم إعـداداً تربويًا وأكاديميًا وثقافياً ليتمكنوا من القيام بكافة الأدوار الموكلة إليهم وفق ما فرضته ثورة المعلومات والاتصـالات، التي أوجبت علـى المعلم توجيه المتعلمين وإرشادهم لإنتاج المعرفة، بدلاً من اقتصار دوره على نقل المعرفة.

وأشار (Kueche & Kissock) [١١] إلى أهمية التخصصات التربوية في تحقيق توقعات المجتمع المتزايدة من المدرسة والمعلم والتلميذ، إلا أن تحقيق تلك التوقعات يتأثر بعوامل متعددة منها: نقص الإمكانيات والميزانيات، والتغير الاجتماعي، ونقص أعداد المعلمين، وتناقص ثقتهم بأنفسهم، وتزايد أعداد التلاميذ في الصف الواحد، ولكن المعلم وأداؤه التدريسي يظل أهم العوامل المؤثرة في تمكين التلاميذ من اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للتحصيل العالي، وتحقيق الامتياز الأكاديمي.

وأكد (التوبي)[١٢] أن للتخصصات التربوية أهمية كبرى في توفير المعلم المتميز الذي يقف وراء كل تقدم تنموي أو تطويري لدى الأمم والشعوب. ولذا ينبغي الحرص على اختيار العناصر الجيدة من المعلمين، التي يكون لها

دور إيجابي في الارتقاء بمستوى الأداء، ومن ثم الارتقاء بمستوى التعليم وفق طموحات المجتمع.

ثانياً: عوامل وأسباب عزوف الذكور وإحجامهم عن الالتحاق بالتخصصات التربوية

على الرغم من تنامي الوعي بأهمية الإعداد التربوي للمعلم العربي، إلا أنه توجد ثمة مؤشرات لإحجام الذكور في بعض المجتمعات العربية عن الالتحاق بالتخصصات التربوية.

فذكر (بشارة)[١٣] العديد من المآخذ على برامج إعداد التربويين في المجتمعات العربية، مما يكون له أثر في العزوف عنها، ومن تلك المآخذ ما يلي:

- قصور برامج الإعداد عن تزويد الطلاب بمهارات التعلم الذاتي، مما يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.
- زيادة الجوانب النظرية غير الوظيفية على حساب الجوانب العملية التطبيقية مما يوجد معاناة حقيقية لدى متخرجي الكليات التربوية نتيجة الفجوة بين ما مروا به من خبرات خلال برامج إعدادهم وما يواجهونه في حياتهم العملية.
- غياب التكامل الفعلي بين الجوانب الثلاثة (الأكاديمية، المهنية، الثقافية) لإعداد المعلم، لضعف التنسيق بين المسئولين عن الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي والمهني.
- استخدام أساليب تقليدية قديمة في تقويم الطلاب المعلمين، تركز على الجانب التحصيلي، وتُغفل الجوانب الوجدانية والمهارية، مما يحد من تأثير برامج الإعداد في الاتجاهات نحو المهن التربوية.

وأشار (الخطيب)[١٤] إلى أن مهنة التعليم تواجه أزمة حقيقية، وهي أيضا مهنة معرضة للخطر، وبالتالي لا يمكن أن تكون هناك تربية نوعية جيدة بدون هيئة تعليمية مؤهلة ومتفانية. كما طالب بضرورة صدور قوانين تجعل من مهنة التعليم مهنة ذات مكانة اجتماعية مرموقة، لها الميزات نفسها التي تمنح للأطباء والمهندسين والخبراء الاقتصاديين، ورفع مكانتها وحصانتها، انطلاقاً من أهمية مساهمة المعلمين في التجديد التربوي لمواجهة التحديات الجديدة لنظم التعليم بشكل عام. ويتطلب ذلك تبني معايير تُشجع على التجديد التربوي، وتقوي الاستقلال المهني، وتزيد من التقدير لمسئولية المعلمين، بما تحسن من مكانتهم ومنزلتهم في المجتمع.

وتناولت دراسة (الشرعة والباكر)[١٥] اتجاهات المعلمين والمعلمات التابعين لوزارة التربية والتعليم العالي بدولة قطر نحو مهنة التدريس، وأثر بعض العوامل (الجنس، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة، مستوى الدخل) على الاتجاهات نحو مهنة التدريس. وشملت عينة الدراسة عينة مكونة من ٣٥٦ معلماً ومعلمة بالطريقة الطبقية العشوائية، منهم ١٧٣ معلماً و١٨٣ معلمة، وتم استخدام اختبار الاتجاهات نحو مهنة التدريس من إعداد (بيب) بعد تعديله وضبطه ليناسب البيئة. وأظهرت نتائجها أن:

- اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس أقل من المستوى المقبول اجتماعياً وتربوياً؛ سواء في الاتجاه الكلي نحو مهنة التدريس أو الأبعاد الفرعية الثلاثة.
- اتجاهات المعلمين الأقل خدمة، نحو البعد المتعلق بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي أفضل من اتجاهات المعلمين الأكثر خدمة.
- اتجاهات المعلمين الأعلى دخلاً من ممارسة مهنة التدريس نحو بعدي الاتجاه المتعلق بالعمل

داخل المدرسة، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، كان أفضل من اتجاهات المعلمين الأقل دخلاً.

وأوصت الدراسة بأهمية القيام ببعض الإجراءات العملية لتوفير الحوافز الضرورية، والاهتمام بالحاجات المادية والعمل على إشباعها، بالإضافة إلى زيادة التفاعل بين المعلمين والمجتمع، وضرورة إشراك المعلمين في رسم السياسات التربوية؛ مما يمكن أن يساهم بشكل إيجابي في انتماء المعلمين لمهنة التدريس.

وهدفت دراسة (الراشد)[١٦] إلى معرفة اتجاه طلاب كليات المعلمين بالسعودية نحو مهنة التدريس، وارتباط ذلك ببعض المتغيرات، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- اتجاهات الطلاب كانت إيجابية نحو مهنة التدريس.
- لدى الطلاب شعور بوجود بعض الأعباء والمشكلات أثناء العملية التعليمية.
- لدى الطلاب اتجاه إيجابي فيما يتعلق بنظرتهم الاجتماعية والاقتصادية نحو مهنة التدريس.
- وجود اختلاف بين اتجاهات طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع نحو النظرة الشخصية لمهنة التدريس، ومتاعب المهنة، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة.
- وجود طلاب اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو المهنة والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.
- اتجاهات طلاب التخصص الأدبي أكثر إيجابية من طلاب التخصص العلمي.
- لا تختلف اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف تقديراتهم في الثانوية.

وبناءً على نتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس، وإعادة النظر في كادر التعليم من حيث الترقية.

كما هدفت دراسة (الأغا)[١٧] إلى بيان مدى التزام المعلم بالقواعد المهنية المتمثلة في: انتمائه للمهنة، وتحمل المسؤولية المهنية، والانفتاح الفكري، والنماء المهني. واستخدمت استبانة شملت تلك المجالات، وتم تطبيقها على عينة طبقية قوامها ٥٠ معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية بمدارس محافظة خان في فلسطين. وأظهرت النتائج اختلاف وجهات نظر المعلمين حول الصفات المهنية اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الأساسي، ويعزى الاختلاف إلى الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وعدد (الشمري)[١٨]عوامل عدم الرضا عن العمل في مهنة التعليم بشكل عام والتعليم الابتدائي بشكل خاص، التي تؤدى إلى عزوف الشباب عن مهنة التعليم، وذلك بسبب الطموحات الاجتماعية والمادية، والفهم السيكولوجي الخاص لمعايير الثقافة وتقدير الذات. فالكثير من المعلمين يحسون بالفارق والفجوة بين ذاتيتهم وطموحاتهم وإمكاناتهم وبين واقعهم داخل مهنة لا تتمتع بمكانة اجتماعية مرموقة. ويمكن إيجاز أهم أسباب عدم الرضا عن المهنة ومن ثم العزوف عنها فيما يلي:

- المكانة الاجتماعية والنظرة المتدنية له.
- اعتقاد البعض أن الملتحقين بمهنة التعليم ينتمون لطبقات غير مرموقة.
- الشعور بالاستياء من سلوكيات بعض المنتمين للمهنة (كمدرسي المواد الخصوصية).
- السلوكيات العدوانية للطلاب وأولياء أمورهم أحيانا، وعدم الانتصار للمعلمين.
- إلقاء اللوم في الفشل الدراسي على المعلم دون النظر إلى أمور أخرى هامة.
- ظهور فرص عمل جديدة مغرية تجذب العاملين إليها.
- كثرة الأعباء التدريسية وكثافة الفصول.
- عدم الإحساس بالاستقرار، بسبب التنقلات، الانتدابات ...

كما عدد (الحمدانى)[١٩] عوامل العزوف عن مهنة التربية والتعليم، والتي من أهمها:

- المـــنزلة الاجتماعية: فهـــل تتناسب المنزلة الاجْتماعية للمعلم وعظم الرسالة التي يحملها، والواجب الذي يؤديه ؟ إن المعلم كما هو معلوم، جندي مجهول في ميدان المعركة التي تخوضها الشعوب ضد الجهل والفقر والمرض، وتربية الجيل الصاعد وإعداده لتحمل مسؤولياته المقبلة، نعم إنه جندي مجهول بكل ما تعنيه الكلمة من معنى، إنه الشمعة التي تحترق لتنير الطريق للأجيال الصاعدة نحو عالم أفضل. وقد صف الفرنسيون مهنة التعليم بأنها مهنة بلا مجد، فالمهندس يتحدث عنه الناس بأنه مصمم هذه العمارة، والطبيب يقولون عنه بأنه نجح في العملية الطبية، والمحامي برع في تبرئة أو إدانة المتهم، أما المعلم ...فهو بصمت ... معلم ...!!
- إرضاء الطموح: فعدم إرضاء المهنة لطموح الشباب يدفع الكثيرين منهم إلى العزوف عنها.

وأشار (دراج)[٢٠] إلى وجود مشكلة عزوف الطلبة عن مهنة التدريس، إذ لا يوجد إقبال لشغلها.

كما أشار (الطـــوال)[٢١] إلى أن الاحـــتراق النفسي للمعلم يُعد من أهم عوامل العزوف عن مهنة التعليم. فقديماً كانت هناك هيبة للمعلم والتعليم، واليوم ضاعت تلك الهيبة، وكان المعلم قديماً صاحب رسالة، وكانت له مكانة اجتماعية، أما اليوم فهو موظف همّه جني الأموال، ومع المعلم الدروس الخصوصية (مرض العصر)، فهو جابي أموال وينتقل من بيت إلى آخر. ومن العوامل التي ساعدت على تغيير وضع المعلم، ومن ثم شعور المعلم بالاحتراق النفسي ما يلي:

- تدخل أولياء الأمور بصورة مباشرة في عمل المعلمين، حيث يجادلونهم ويخطئونهم في أساليب تعاملهم وتعليمهم، ويشككون في قدراتهم وكفاءتهم، مما يهز ثقة المعلم في نفسه.
- انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم، حيث يعزف الطلبة عن التسجيل في بعض التخصصات التربوية (تربية طفل، معلم مجال، معلم صف) أو لقبول الطلاب ذوى المعدلات المتدنية في تلك التخصصات. حيث تبقيهم هذه التخصصات في عالم منغلق، لا يسمح لهم بالنمو.
- الفجوة الاجتماعية والمادية بين المعلمين، نظراً لتفاوت المعاشات، والاهتمام بمعلم التوجيهي على حساب معلم الصفوف الأساسية.

ثالثاً: النتائج المترتبة على عزوف الذكور عـــن التخصصات التربوية

يُعد فشل نظم التعليم في تحقيق غاياتها من أخطر النتائج المترتبة على العزوف عن التحاق الكفاءات البشرية من الذكور بالتخصصات التربوية. حيث يعزو(Combleth)[٢٢] أسباب فشل التعليم في تحقيق أهدافه إلى النوعية ذات المستوى المنخفض من المعلمين، التي تعود بعض أسبابها إلى تدني مستوى المردود المادي، وقلة الحوافز، حيث يؤدي ذلك إلى عدم تشجع الكثيرين على اختيار مهنة التدريس.

وأشار (فلاتة)[٢٣] إلى أن عدم الرضا عن المهن التربوية والعزوف عنها له مردود سلبي على تحديث التعليم وتطويره، حيث لا يمكن أن يكون تطوير التعليم ذا قيمة حقيقية ما لم يتناول واقع المعلم من حيث كفاءته، وأداؤه، و رضاه عن مهنته.

وأكد (الحارثى)[٢٤] أن تطوير المناهج التعليمية لا يمكن أن يتحول إلى واقع تربوي إلاّ عن طريق المعلمين، ولن تتحقق الغايات المرجوة من المناهج المتطورة إذا لم تتوفر النوعية المتميزة من المعلمين. فالمعلم هو الذي يحول الخطط النظرية إلى سلوكيات

صفية وممارسات تعليمية، وبناءً عليه؛ فإن نقص الكوادر التربوية من المعلمين الأكفاء يحول دون تحقيق أهداف تطوير مناهج التعليم.

وأشار(شوق وسعيد)[٢٥] إلى أن الإحجام عن التخصصات التربوية يسبب حدوث نقص في الكفاءات التي يمكنها مواجهة المشكلات المتزايدة التي تعترض العمل في الميدان التربوي في عصر الانفجار المعرفي والتطورات المتلاحقة. لذا ينبغي العناية ببرامج إعداد التربويين وتدريبهم لمساعدتهم على مواجهة المشكلات الكثيرة التي تعترضهم.

ويرى (ديفيز)[٧] أن العزوف عن التخصصات التربوية يؤثر بدرجة كبيرة في نوعية المعلمين، الأمر الذي يلقي بظلاله على جميع جوانب العملية التعليمية.

وأشار (التوبي)[١٢] إلى أن عزوف الذكور عن بعض التخصصات التربوية يقلل من فرص توطين الوظائف، وطالب بضرورة تأكد أولياء الأمور من نوعية التخصصات التربوية المطلوبة قبل إلحاق أبنائهم للدراسة بالخارج. كما أشار إلى اكتمال التعيين في بعض التخصصات التربوية للذكور في مواد التربية الإسلامية، والمهارات الحياتية، وتقنية المعلومات، والمجالين الأول والثاني والفيزياء، وأشار أيضا إلى قلة أعداد الخريجين التربويين من الذكور في بعض التخصصات، وهي: اللغة الإنجليزية، والأحياء، والفنون التشكيلية، والمهارات الموسيقية. وأكد نقص في أعداد خريجي بعض المناطق وزيادة أعدادهم في مناطق أخرى، كما أكد وجود أعداد كبيرة من الخريجين في بعض التخصصات مقارنة بالتخصصات الأخرى.

رابعاً: دور المجتمع لتشجيع الذكور للإقبال على التخصصات والدراسات التربوية

أشار (فخرو وصيداوي)[٢٦] إلى أن فصل كليات إعداد المعلمين وبرامج الإعداد التربوي للمعلمين عن الجامعات توجه لا يحظى بالقبول في معظم أنحاء العالم، لما يسببه من احتقار للمهنة، والإيحاء بأنها دون منزلة الجامعة، ولا تزال بعض من نماذج هذا الفصل باقية في دول عربية، ومن أمثلتها: كليات إعداد المعلمين، والكليات المتوسطة، وكليات التربية الأساسية.

وأكد (ديفيز)[٧] أنه يتعين على النظم التربوية أن تحدد طرقاً لاستقطاب المتميزين؛ من حيث: رواتبهم، وتوفير ظروف العمل المناسبة لهم، كي يحظوا بمكانة اجتماعية لائقة. وأن يكون تطوير البرامج التدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها – خاصة للعاملين في مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية – جزءاً مهماً من إستراتيجية الإصلاحات التربوية لأي دولة في العالم.

ويرى (الجلال)[١] أن نظام الإعداد التربوي التكاملي يقلل إلى حدٍ كبير من تسرب الطلاب لأنه يستقطب الراغبين منهم في مهنة التدريس، كما أنه يساعد على تخريج عدد كبير من المعلمين لسد الحاجة المتزايدة من المعلمين. كما يرى أن التطوير النوعي المأمول للخريجين يصعب تحقيقه بإطالة مدة الإعداد، وزيادة المحتوى بدون تطوير نوعي للبرامج، ومن دون الانتقاء الجيد للمرشحين. وأكد ضرورة مراعاة الصفات الجيدة للمعلم التربوي، التي تتمثل في أن يكون: عالماً بمادته، ومتخصصاً فيها، ومديراً لمحيط التعليم تنظيماً وتخطيطاً، وقدوة لطلابه ومشجعاً لهم على الإبداع والابتكار، ومعاوناً لهم على معرفة تقدمهم وتجاوز ما يواجههم من صعوبات.

وأشار (Al-Musawi)[٢٧] إلى أن برامج إعداد التربويين لها أثر كبير في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وفي تعديل معتقداتهم السابقة المؤثرة في رغبتهم للمهن

التربوية. فبرامج الإعداد الجيدة تُزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتشجيعهم على الإطلاع العلمي، فتزداد بذلك رغبتهم في التدريس.

وأكد (الخطيب)[١٤] أهمية قيام المجتمع بدور فعال للنهوض بمهنة التعليم والإقبال عليها، ولا سيما بعدما أصبحت في وضع صعب، وسط المتطلبات المتناقضة في كثير من الأحيان. فقد بات المعلمون لا يعرفون أين هم من واقع مهنتهم، والمهنة تتعرض للهجوم وسط محاولات يائسة من المعلمين للتأقلم مع المعطيات والضغوط المادية والاجتماعية والنفسية والرسمية. فهم لا يتمتعون باستقلالية، كما لا يمارسون أي تأثير إيجابي في توجيه السياسة التربوية. ولذا ينبغي أن تُهيأ المزيد من فرص الاستقرار الوظيفي، بالعناية بالمعلم ورعايته، وإتاحة فرص النمو المهني المستمر له، وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية بما يساعده على تأديته رسالته التربوية. ويستلزم ذلك العناية بنوعية برامج إعداد المعلم وتدريبه وتوفير الخدمات التربوية لأبنائه. فالمجتمعات التي حققت تقدماً في مجال التنمية الاقتصادية قد أدركت أن تنمية الثروة البشرية تعتبر مدخلاً حقيقياً للتنمية الوطنية الشاملة.

وعدد (الحمداني)[١٩] الأدوار التي يمكن القيام بها لتشجيع الإقبال على التخصصات التربوية ومهنة التعليم، منها:

١. إقرار نظام المعلم الأول في المدارس. حيث أن لهذا النظام تأثير بالغ الإيجابية في تحفيز المعلم، وتحسين أساليب عمله، وجعله يشعر بالتقدم بترقيته إلى درجة معلم أول في المدرسة.

٢. اختيار مديري المدارس من بين المعلمين الذين أثبتوا جدارتهم في عملهم، وإخلاصهم في أداء مهنتهم، وحبهم لأبنائهم التلاميذ. فاختيار المدير اللائق والجدي يُعد عنصراً هاماً في نجاح المدرسة، كما أن المدير اللائق يُشعر المعلم بأن جهوده موضع تقدير.

٣. اختيار المشرفين التربويين من صفوف المعلمين الذين مارسوا التعليم والإدارة معاً مدة من الزمن لا تقل عن عشر سنين، حيث يكونوا قد اكتسبوا خبراً وتجارب متنوعة.

٤. تأمين القدر الكاف من الدخل الذي يمكّن المعلم من تأمين حاجاته المادية، فالجانب الاقتصادي له دور حاسم في خلق الرضا والسعادة للإنسان. فعدم إعطاء المعلم ما يستحق، لن يؤدي إلا إلى التذمر والنفور، والبحث عن مهنة أخرى، أو عن مورد آخر يستعين به لتأمين هذه الحاجات .

إن التدرج في الخدمة التربوية والتعليمية سيثير بلا شك الطموح لدى المعلم. فإذا ما روعيت رغبات وتم تأمين حاجاته المادية، عند ذلك سيحرص الطلاب على الالتحاق بالتخصصات التربوية، وتزداد القناعة بها.

من العرض السابق لأدبيات الدراسة يتبين ما يلي:

- تتعدد جوانب أهمية التخصصات التربوية التي لكونها مصدراً رئيساً لتزويد المجتمع بالكوادر التربوية المؤهلة لإدارة العملية التعليمية بكفاءة، والمحققة لطموحات المجتمع المتزايدة إلى بناء أجيال تتوفر فيها مقومات الامتياز الأكاديمي، وقادرة على ممارسة التفكير الخلاق لإنتاج المعرفة دون توقف عند حدود استهلاكها، ويمكنها الإفادة من التقنية الحديثة، ومسايرة مستجدات العصر. فالتخصصات التربوية تُعد رافداً مهماً لتزويد المجتمع بنوعية متميزة من التربويين التي يمكنها المساهمة في استثمار موارده البشرية من المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

- تتنوع الأسباب والعوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، فمنها ما يتعلق ببرامج إعدادهم التي يكتنفها العديد من

المآخذ وأوجه القصور المؤثرة في مستوى التربويين، ومنها ما يتعلق بانخفاض مستوى المكانة الاجتماعية للتربويين مقارنة بغيرهم، والاتجاهات السالبة نحو المهن التربوية التي تُعزى لانخفاض مستوى الدخل، وزيادة الأعباء الوظيفية المُنهكة، وجمود نظم الترقي الوظيفي، والنظرة دون المستوى للتربويين في مراحل التعليم الأولية، وعدم الاستقرار الوظيفي، وعدم إشباعها لطموحات منسوبيها، يضاف إلى ذلك العديد من العوامل الأخرى المتعلقة بالأدوار المؤثرة للمجتمع والأسرة في اتجاهات الأبناء نحو التخصصات التربوية.

- تتمثل أهم نتائج عزوف الذكور عن التخصصات التربوية في إخفاق النظم التعليمية وعجزها عن تحقيق غاياتها، نتيجة عجز مجالات التخصصات التربوية عن استقطاب العناصر المتميزة القادرة على قيادة مسيرة تطوير التعليم. كما يترتب على ذلك أيضا تزايد حدة المشكلات في شتى جوانب الميدان التربوي وتفاقمها، لغياب الكوادر التربوية المؤهلة للتعامل معها. ويصاحب ذلك أيضا حدوث نقص في الكوادر التربوية الوطنية في تخصصات تربوية مطلوبة وزيادتها في تخصصات أخرى غير مطلوبة مما يقلل فرص توطين الوظائف، ويزيد من حجم مشكلة بطالة الخريجين.

- تتعدد الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المجتمع ومؤسساته المختلفة لتشجيع إقبال الذكور على التخصصات التربوية، ومنها: إعادة النظر في الفصل المفتعل لبعض الكليات التربوية مما يجعلها في منزلة دون الجامعة، فتنخفض بذلك المكانة الاجتماعية لخريجيها، وتفعيل سبل استقطاب المتميزين إلى المجالات التربوية بإحداث إصلاحات تربوية جوهرية للارتقاء بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للتربويين، والتطوير النوعي لبرامج الإعداد والتدريب التربوي بما يحقق التميز المهني، وزيادة فرص الاستقرار الوظيفي، وتحسين سبل الرعاية للتربويين وأسرهم، وإعادة النظر في السلم الوظيفي ونظم الترقي والصلاحيات الإدارية للتربويين.

وقد أفاد الباحث من استقراء الأدبيات في تكوين الخلفية المفاهيمية حول مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، كما أفاد منها أيضا في بناء أداتي الدراسة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (العساف)[١٩]، ومرت بالخطوات الإجرائية التالية:

إعداد أداتا الدراسة (استطلاع الرأي، والاستبانة).

١. روجعت الأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، وتم الاستخلاص المبدئي لـ: العوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، والنتائج المترتبة على عزوفهم، ودور المجتمع لتشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيها.

٢. تم إجراء استطلاع رأى لعينة من طلاب جامعيين بلغ عددهم ٣٠ طالبًا، حيث قدمت لهم مجموعة من الأسئلة حول: أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها، والعوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، والنتائج المترتبة على عزوفهم، ودور المجتمع لتشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيها، وطُلب منهم تدوين آرائهم في استمارة استطلاع الرأي باستخدام أسلوب دلفي (ملحق ١).

٣. في ضوء مراجعة الأدبيات والنتائج المستخلصة من استطلاع الرأي تم إعداد صورة أولية لاستبانة استهدفت استقصاء ميداني حول مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات والدراسات التربوية. تكونت الاستبانة من صفحة تعليمات للتعريف بالهدف من الاستبانة وكيفية الاستجابة على المفردات التابعة لكل محور، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المناسب (بطريقة ليكرت الخماسية) لنسب الدرجات التقديرية للموافقة، وهي: كبيرة جداً (٩٠-١٠٠%)، وكبيرة (٧٥-٨٩%)، ومتوسطة (٥٠- ٧٤%)، وقليلة (٢٥-٤٩%)، وقليلة جداً (أقل من ٢٥%). وخُصص في نهاية الاستبانة مكان لإضافة الآراء والمقترحات الإثرائية. واشتملت الاستبانة على ١١٥ مفردة، صُنفت في خمسة محاور شملت: ٢٣ مفردة حول أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها، و٢١ مفردة حول العوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، و٢٠ مفردة حول النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، و٢١ مفردة حول دور المجتمع لتشجيع الذكور للإقبال على التخصصات والدراسات التربوية، و٣٠ مفردة حول مقترحات للحد من عزوف الطلاب عن الالتحاق بالتخصصات التربوية.

٤. عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على ٨ من المتخصصين في القياس والتقويم التربوي، للتحقق من: درجة مناسبتها لتحقيق هدفها، ومدى ملاءمة صياغة مفرداتها، وشمولها، وكفاية عدد مفرداتها، ومناسبة أسلوب التقدير التقويمي المقترح للاستجابات.

٥. أجريت التعديلات المقترحة المناسبة التي اتفقت حولها آراء المحكمين بنسبة (٩٠%)، وشملت تعديل في صياغة بعض المفردات. ثم أعيد عرض الاستبانة على المحكمين مرة أخرى لتحديد نسب الاتفاق بين آرائهم. وقد تراوحت نسب اتفاقهم حول مفرداتها بين (٨٤- ٩٦%) بمتوسط مقداره (٩٠%) وهي نسبة مقبولة تشير لصدق الاستبانة. (Copper)[٢٧].

٦. لحساب ثبات الاستبانة، تم تطبيقها علي عينة تجريبية شملت ٢٨ طالباً جامعياً. و تم حساب معامل الثبات بين نصفيها باستخدام معادلة "بيرسون"، وبلغت قيمته المحسوبة ٠,٨٤، وهي قيمة تشير إلى ثبات الاستبانة. (السيد)[٢٩]

وبذلك أصبحت الاستبانه في صورتها النهائية الصالحة للتطبيق على عينة الدراسة (ملحق ٢).

تطبيق الاستبانة

١. تم توزيع عدد ٥٠٠ نسخة من الاستبانة على عينة الدراسة، وذلك في بداية الأسبوع الأول من شهر يناير ٢٠٠٦م.

٢. تمت استعادة ٣٨٥ استبانة في نهاية الأسبوع الأخير من شهر مارس. وبعد الفحص الأولي لها، تم استبعاد ٣٥ منها لعدم اكتمالها، ولوجود اختلافات في إجابة المفردات الكاشفة لجدية المستجيب في بعض منها. وبذلك أصبح العدد الفعلي للاستبانات الصالحة للرصد ٣٥٠ استبانة.

المعالجة الإحصائية والبيانية

تم تقدير درجات الاستجابة على الاستبانة تقديراً عددياً ونسبياً، وذلك بحساب التكرارات. ولتحديد الأهمية النسبية الخاصة بكل مفردة، تم اتباع ما يلي: (طعيمة)[٣٠]

- حُددت قيمة عددية لكل بديل من البدائل الخمسة للاستجابات، وكانت خمس درجات للبديل الأول بدرجة كبيرة جداً، وأربع درجات للبديل الثاني بدرجة كبيرة، وثلاث درجات للبديل الثالث بدرجة متوسطة، ودرجتان للبديل الرابع بدرجة قليلة، ودرجة واحدة للبديل الخامس

بدرجة قليلة جداً.

- لحساب الوزن النسبي لكل مفردة تم ضرب عدد تكرار كل بديل × القيمة العددية المخصصة له.
- رُتبت المفردات ترتيباً تنازلياً تبعاً للأوزان النسبية لها، فتحتل المفردة ذات الوزن النسبي الأكبر الترتيب الأول، تليها المفردة الأقل منها في الوزن النسبي مباشرة أو تساويها في الترتيب الثاني، وهكذا.
- حُسبت المراتب الوزنية التصنيفية الثلاث لمفردات لكل محور من محاور الاستبانة على النحو التالي:
- تحديد أعلى وزن نسبى لمفردات المحور.
- تحديد أقل وزن نسبى لمفردات المحور.
- حُسب المدى النسبي الكلي للمحور = (أعلى وزن نسبى لمفرداته – أقل وزن نسبى لمفرداته).
- حُسب مدى كل مرتبة من المراتب التصنيفية الثلاثة= (المدى النسبي الكلي للمحور÷ ٣).

وبذلك تم حساب الأوزان النسبية، والنسب المئوية، والترتيب، والمراتب الوزنية، والمتوسطات . كما تم استخدام برنامج الأكسل Excel في إجراء المعالجة والتمثيل البياني للنتائج.

رابعا: نتائج الدراسة

تمت معالجة نتائج استجابات العينة على الاستبانة، للإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول للدراسة

الذي نص على: ما أهمية التخصصات التربوية التي يحتاجها المجتمع؟

تم حساب الأوزان النسبية والنسب المئوية، والترتيب، والمرتبة الوزنية ومتوسط درجات موافقة العينة على مفردات المحور الأول للاستبانة ورصدت النتائج في جدول ١ التالي:

جدول ١ :النسب المئوية للأوزان النسبية، والترتيب، والمرتبة الوزنية ومتوسط درجات الموافقة على مفردات المحور الأول للاستبانة

	أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها...	%	الترتيب	المرتبة
١	ضرورية لتنشئة الأجيال الصالحة.	٩٨	١	الأولى
٢	تُساعد على فهم سلوك المتعلمين وسبل التعامل معهم.	٩٦	٣	الأولى
٣	تُساهم فى حل العديد من المشكلات التي يعاني المجتمع منها.	٩٥	٤	الأولى
٤	تُساعد على فهم دارسيها لمتطلبات التعليم الفعال.	٩٠	١٣	الثانية
٥	تُرسخ قيم تربوية فى نفوس دارسيها مستمدة من الدين.	٨٧	٢٠	الثالثة
٦	تُساعد على الإفادة من المستجدات لتحسين التربية والتعليم.	٨٦	٢١	الثالثة
٧	تُمكن دارسيها من التفاعل الإيجابي مع المتعلمين.	٩٢	٨	الثانية
٨	تتكامل مع التخصصات الأخرى لتحقيق غايات المجتمع.	٩٠	١٤	الثانية
٩	تُيسر سُبل توظيف التقنيات لخدمة التربية والتعليم.	٨٥	٢٢	الثالثة
١٠	تعود بالنفع على دارسيها وعلى المجتمع.	٩٥	٥	الأولى
١١	تُساعد على الارتقاء العلمي والتقني والحضاري للمجتمع.	٩٤	٦	الأولى
١٢	تُزيد من فهم دارسيها للفروق الفردية وحاجات المتعلمين ودوافع التعلم.	٩٢	٩	الثانية
١٣	تُمكن دارسيها من القيام بأدوارهم التعليمية والتوجيهية على نحو أفضل.	٨٩	١٨	الثانية
١٤	تُساعد على فهم المشكلات التعليمية والتربوية ومواجهتها وحلها.	٩٧	٢	الأولى
١٥	تُمكن دارسيها من إدارة المواقف المختلفة بنجاح.	٩١	١١	الثانية
١٦	تُساهم فى تأهيل الكوادر التربوية اللازمة لرقى المجتمع.	٩٣	٧	الأولى

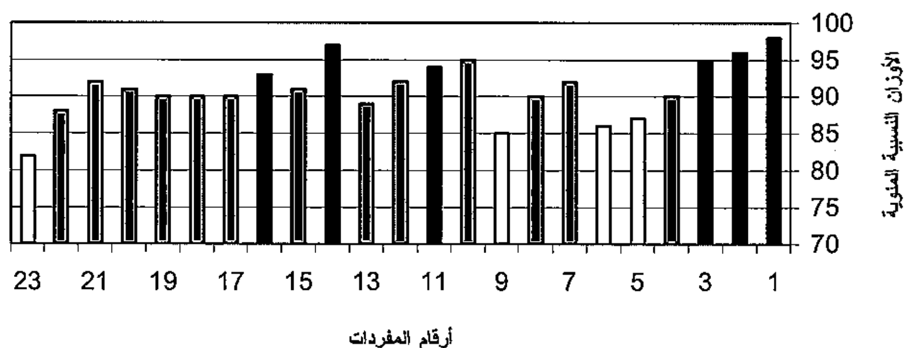
١٧	تُهيئ الكثير من أبناء المجتمع للالتحاق بأعمال تربوية مفيدة.	٩٠	١٥	الثانية
١٨	تُساهم فى بناء أجيال قادرة على مواكبة التطورات.	٩٠	١٦	الثانية
١٩	ركيزة رئيسة من ركائز تقدم المجتمع.	٩٠	١٧	الثانية
٢٠	تُشبع رغبات البعض للعمل فى ميدان التربية والتعليم بكفاءة.	٩١	١٢	الثانية
٢١	تؤهل الكوادر التربوية لتعليم الأعداد المتزايدة من المتعلمين.	٩٢	١٠	الثانية
٢٢	تُساعد على تطوير مهارات التفكير المرغوبة لدى دارسيها.	٨٨	١٩	الثانية
٢٣	تُساعد دارسيها على القيام بأدوار متنوعة لخدمة المجتمع.	٨٢	٢٣	الثالثة
	المتوسط	٩١		

و من خلال النتائج بالجدول ١ وبعد حساب المراتب الوزنية لمفردات المحور الأول للاستبانة، تبين ما يلى:

- أن المدى النسبي للعبارات التي احتلت المرتبة الأولى تراوح بين (٩٣- ٩٨%)، وأن هناك ٧ مفردات احتلت هذه المرتبة حصلت على الترتيب من الأول إلى السابع وكان من أهمها: ضرورة التخصصات التربوية لتنشئة الأجيال الصالحة (٩٨%)، وأن التخصصات التربوية تُساعد على فهم المشكلات التعليمية والتربوية ومواجهتها وحلها (٩٧%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثانية تراوح بين (٨٨- ٩٢%)، وتضمن ١٢ من المفردات (ترتيبها من: ٨- ١٩)، وكان من أهمها: أنها تُمكن دارسيها من التفاعل الإيجابي مع المتعلمين، وزيادتها فهم دارسيها للفروق الفردية وحاجات المتعلمين ودوافع التعلم، حيث حصلت كل منهما على درجة موافقة نسبية بلغت (٩٢%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثالثة انحصر بين (٨٢- ٨٧%) واشتمل على ٤ مفردات (ترتيبها من: ٢٠-٢٣)، وكان أقل وزن نسبى لها المفردة ذات الترتيب ٢٣ وهى: مساعدة التخصصات التربوية دارسيها على القيام بأدوار متنوعة لخدمة المجتمع.
- أن المتوسط العام لموافقة العينة على مفردات المحور ككل بلغت نسبته (٩١%). وتشير هذه النسبة إلى موافقة العينة بدرجة كبيرة جداً (٩٠% فأكثر) حول جوانب أهمية التخصصات التربوية التي تضمنتها مفردات المحور الأول للاستبانة.

و يمكن التمثيل البياني لاستجابات العينة على مفردات المحور الأول للاستبانة في الشكل ١:

شكل 1:التمثيل البيانى للوزن النسبى لموافقة العينة على مفردات المحور الأول



يتضح من الشكل ١ وجود ٧ مفردات احتلت المرتبة الأولى تم تمثيلها بأعمدة حمراء، وكانت أرقامها (١، ٢، ٣، ١٠، ١١، ١٤، ١٦). وجاءت ١٢ مفردة في المرتبة الثانية وتم تمثيلها بأعمدة زرقاء، كما جاءت ٤ مفردات في المرتبة الثالثة، وتم تمثيلها بأعمدة صفراء.

إجابة السؤال الثاني للدراسة

الذي نص على: ما العوامل الكامنة خلف إحجام الذكور عن التخصصات التربوية؟

تم حساب الأوزان النسبية والنسب المئوية، والترتيب، والمرتبة الوزنية والمتوسط لدرجات موافقة العينة على مفردات المحور الثاني للاستبانة ورصدت النتائج في جدول ٢ التالي:

جدول ٢ : النسب المئوية للأوزان النسبية، والترتيب، والمرتبة الوزنية ومتوسط درجات الموافقة على مفردات المحور الثاني للاستبانة

	أسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية	%	الترتيب	المرتبة
	عدم توفر الرغبة الشخصية للالتحاق بها.	٧٩	٦	الأولى
٢	قلة الفرص الوظيفية المتاحة أمام الخريجين.	٨١	٤	الأولى
٣	نظرة المجتمع السلبية لمجالات التخصصات التربوية وخريجيها.	٧٣	١٢	الثانية
٤	انخفاض دخل التربويين مقارنة بغيرهم مما يُشعرهم بالإحباط.	٧٥	١٠	الثانية
٥	اقتصار مجال عمل خريجيها على التربية والتعليم فقط.	٨٢	٣	الأولى
٦	غلبة الجانب النظري فيها على الجانب التطبيقي.	٧٦	٩	الثانية
٧	تجنب التعرض للمشكلات المحرجة التي يواجهها المعلم.	٨٠	٥	الأولى
٨	عدم تشجيع الأسر لأبنائها على الالتحاق بها.	٧٤	١١	الثانية
٩	انطباعات الطلاب من معلميهم عن سوء العمل بمجال التعليم.	٧٠	١٤	الثانية
١٠	نقص معارف الطلاب عن التخصصات التربوية.	٦٩	١٥	الثانية
١١	تحامل وسائل الإعلام على العاملين في المجالات التربوية.	٧٧	٧	الثانية
١٢	جهل الطلاب بتنوع مجالات التخصصات التربوية.	٧٢	١٣	الثانية
١٣	انجذاب الطلاب إلى تخصصات أخرى لها مستقبل وظيفي أفضل.	٨٨	١	الأولى
١٤	روتينية العمل في المجالات التربوية مما يسبب ملل التربويين وتذمرهم.	٧٧	٨	الثانية
١٥	عدم إشباعها طموحات الطلاب وآمالهم.	٦٦	١٦	الثالثة
١٦	انطباعات غير جيدة تكونت نتيجة بعض الممارسات المدرسية السلبية.	٦٥	١٧	الثالثة
١٧	ضعف المستوى واهتزاز الشخصية لدى بعض التربويين.	٦٤	١٨	الثالثة
١٨	توظيف الخريجين في أماكن نائية بعيدة غالباً.	٨٦	٢	الأولى
١٩	التخوف من الفشل في دراسة التخصصات التربوية نظراً لصعوبة فهمها.	٥٨	٢٠	الثالثة
٢٠	نقص الاستفادة التطبيقية منها في الحياة العملية.	٥٨	٢١	الثالثة
٢١	صدور سلوكيات غير تربوية من التربويين.	٦٤	١٩	الثالثة
	المتوسط		٧٣،٠٥	

ومن خلال النتائج بالجدول ٢ وبعد حساب المراتب الوزنية لمفردات المحور الثاني للاستبانة، تبين ما يلي:

- أن المدى النسبي للعبارات التي احتلت المرتبة الأولى تراوح بين (٧٨- ٨٨%)، وأن هناك ٦ مفردات احتلت هذه المرتبة حصلت على الترتيب من الأول إلى السادس وتمثل أهم أسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية وهي على الترتيب: انجذاب الطلاب إلى تخصصات أخرى لها مستقبل وظيفي أفضل. (٨٨%)، وتوظيف الخريجين في أماكن نائية بعيدة غالباً (٨٦%)، واقتصار مجال عمل خريجيها على التربية والتعليم فقط (٨٢%)، وقلة الفرص الوظيفية المتاحة أمام الخريجين (٨١%)، وتجنب التعرض للمشكلات المحرجة التي يواجهها المعلم (٨٠%)، وعدم توفر الرغبة الشخصية للالتحاق بها (٧٩%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثانية تراوح بين (٦٨- ٧٧%)، وتضمن ٩ من المفردات (ترتيبها من: ٧- ١٥)، وكان من أهمها: تحامل وسائل الإعلام على العاملين في المجالات التربوية (٧٧%)، وروتينية العمل في المجالات التربوية مما يسبب ملل التربويين وتذمرهم (٧٧%)، وغلبة الجانب النظري فيها على الجانب التطبيقي (٧٦%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثالثة انحصر بين (٥٨- ٦٧%) واشتمل على ٦ مفردات (ترتيبها من: ١٦-٢١)، وكان أقل وزن نسبي لهما المفردتين ذات الترتيب (٢٠) و (٢١) وهما: التخوف من الفشل في دراسة التخصصات التربوية نظراً لصعوبة فهمها، ونقص الاستفادة التطبيقية منها في الحياة العملية.
- أن المتوسط العام لموافقة العينة على مفردات المحور ككل بلغت نسبته (٧٣,٠٥%)، وتشير هذه النسبة إلى موافقة العينة بدرجة متوسطة (تقع في المدى: ٥٠ - ٧٤%) حول مفردات المحور الثاني للاستبانة.

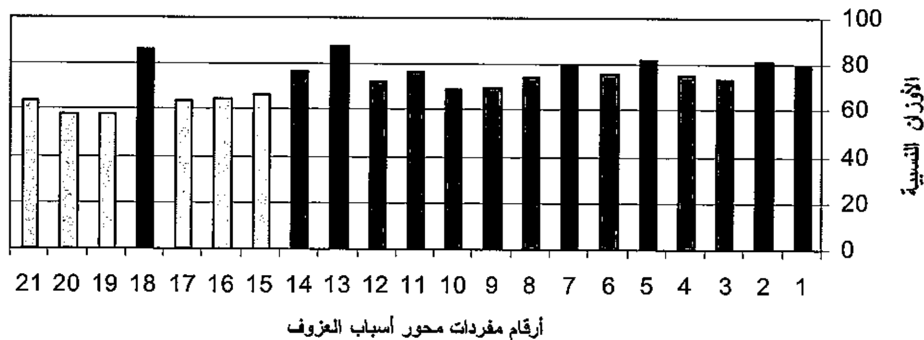
و يمكن التمثيل البياني لاستجابات العينة على مفردات المحور الثاني للاستبانة في الشكل ٢:

ويتضح من الشكل ٢ وجود ٦ مفردات احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة موافقة العينة عليها، وكانت أرقامها (١، ٢، ٥، ٧، ١٣، ١٨) وتم تمثيلها بأعمدة حمراء. وجاءت ٩ مفردات في المرتبة الثانية وتم تمثيلها بأعمدة زرقاء، كما جاءت ٦ مفردات في المرتبة الثالثة، وتم تمثيلها بأعمدة صفراء.

إجابة السؤال الثالث للدراسة

الذي نص على: ما النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية؟

شكل 2: تمثل استجابات العينة حول أسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية



تم حساب الأوزان النسبية والنسب المئوية، والترتيب، والمرتبة الوزنية والمتوسط لدرجات الموافقة على مفردات المحور الثالث للاستبانة ورصدت النتائج في جدول ٣ التالي:

و من خلال النتائج بالجدول ٣ وبعد حساب المراتب الوزنية لمفردات المحور الثالث للاستبانة، تبين ما يلي:

- أن المدى النسبي للعبارات التي احتلت المرتبة الأولى تراوح بين (٨٢- ٩٢%)، وأن هناك ١١ مفردة احتلت هذه المرتبة (حصلت على الترتيب من ١-١١) وكان من أهمها: نقص الكوادر التربوية القادرة على اكتشاف المواهب ورعايتها (٩٢%)، ونقص جودة مخرجات التعليم وانخفاض مستوى كفاءته (٩٠%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثانية تراوح بين (٧٢-٨١%)، وتضمن ٧ مفردات (ترتيبها

جدول ٣: النسب المئوية للأوزان النسبية، والترتيب، والمرتبة الوزنية ومتوسط درجات الموافقة على مفردات المحور الثالث للاستبانة

	النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية	%	الترتيب	المرتبة
١	تناقص أعداد التربويين الذين يحتاجهم المجتمع لتربية الأجيال وتعليمهم.	٨١	١٢	الثانية
٢	انتشار سلوكيات غير مرغوبة في المجتمع (أخلاقية، اجتماعية...)	٨٦	٥	الأولى
٣	زيادة الإقبال على التخصصات الأخرى مما يزيد من بطالة الخريجين.	٧١	١٩	الثالثة
٤	عدم الوفاء بجميع فروع التخصصات التربوية الضرورية المطلوبة.	٧٧	١٦	الثانية
٥	نقص الكوادر التربوية القادرة على اكتشاف المواهب ورعايتها.	٩٢	١	الأولى
٦	نقص جودة مخرجات التعليم وانخفاض مستوى كفاءته.	٩٠	٢	الأولى
٧	شغل غير التربويين للوظائف التربوية.	٧٦	١٧	الثانية
٨	نقص الكفاءات الوطنية المطلوبة لتطوير التعليم.	٨٢	١٠	الأولى
٩	تراجع فرص توطين الوظائف من التربويين المواطنين.	٧٩	١٤	الثانية
١٠	زيادة معدلات الرسوب والتسرب بين المتعلمين لنقص الكوادر التربوية.	٧٤	١٨	الثانية
١١	إلغاء بعض التخصصات تربوية لعزوف الطلاب عن التسجيل فيها.	٦٢	٢٠	الثالثة
١٢	تزايد مشكلات التعليم (الإدارية، الفنية...)	٨٢	١١	الأولى
١٣	ندرة توفر المعلم الكفء القادر على تحقيق أهداف التربية والتعليم.	٨٥	٦	الأولى
١٤	إسناد تدريس بعض التخصصات إلى معلمين غير متخصصين.	٨٤	٧	الأولى
١٥	صعوبة تحقيق التكامل المعرفي المهاري والوجداني للمتعلمين.	٨٠	١٣	الثانية
١٦	غياب الممارسات التربوية الواعية عن واقع التربية والتعليم.	٨٨	٣	الأولى
١٧	زيادة لجوء المتعلمين للدروس الخصوصية .	٨٣	٩	الأولى
١٨	الهدر وعدم الترشيد في النفقات لتأهيل غير التربويين للتدريس.	٧٨	١٥	الثانية
١٩	عدم توفر عدد من المعلمين يناسب تزايد أعداد المتعلمين.	٨٤	٨	الأولى
٢٠	صعوبة بلوغ المستويات التعليمية الراقية للدول المتحضرة.	٨٧	٤	الأولى
	المتوسط	٨٠,٠٥		

من:١٢– ١٨) وكان من أهمها: تناقص أعداد التربويين الذين يحتاجهم المجتمع لتربية الأجيال وتعليمهم (٨١%)، و صعوبة تحقيق التكامل المعرفي المهاري والوجداني للمتعلمين (٨٠%).

- أن المدى النسبي للمرتبة الثالثة انحصر بين (٦٢– ٧١%) واشتمل على مفردتين (ترتيبهما ١٩، ٢٠)، وهما: زيادة الإقبال على التخصصات الأخرى مما يزيد من بطالة الخريجين (٧١%)، وإلغاء بعض التخصصات تربوية لعزوف الطلاب عن التسجيل فيها (٦٢%).
- أن المتوسط العام لموافقة العينة على مفردات المحور ككل بلغت نسبته (٨١,٠٥%)، وتشير هذه النسبة إلى موافقة العينة بدرجة كبيرة (تقع في المدى: ٧٥–٨٩ %) حول مفردات المحور الثالث للاستبانة.

ويمكن التمثيل البياني لاستجابات العينة على مفردات المحور الثالث للاستبانة في الشكل ٣:

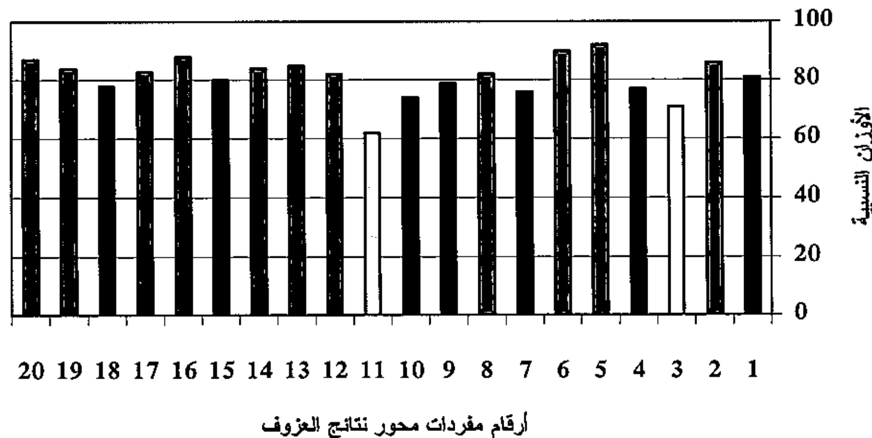
يتضح من الشكل ٣ وجود ١١ مفردة احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة موافقة العينة عليها، وتم تمثيلها بأعمدة حمراء، وكانت أرقامها (٢، ٥، ٦، ٨، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠). وجاءت (٧) مفردات في المرتبة الثانية وتم تمثيلها بأعمدة زرقاء، كما جاءت مفردتان في المرتبة الثالثة وتم تمثيلهما بأعمدة صفراء.

إجابة السؤال الرابع للدراسة.

الذي نص على: ما دور المجتمع في تشجيع الذكور للإقبال على الدراسات التربوية والتخصص فيها؟

تم حساب الأوزان النسبية والنسب المئوية، والترتيب، والمرتبة الوزنية والمتوسط لدرجات الموافقة على مفردات المحور الرابع للاستبانة ورصدت النتائج في جدول ٤ التالي:

شكل 3: تمثيل استجابات العينة حول النتائج المترتبة على عزوف الذكور



جدول ٤: النسب المئوية للأوزان النسبية، والترتيب، والمرتبة الوزنية ومتوسط درجات الموافقة على مفردات المحور الرابع للاستبانة

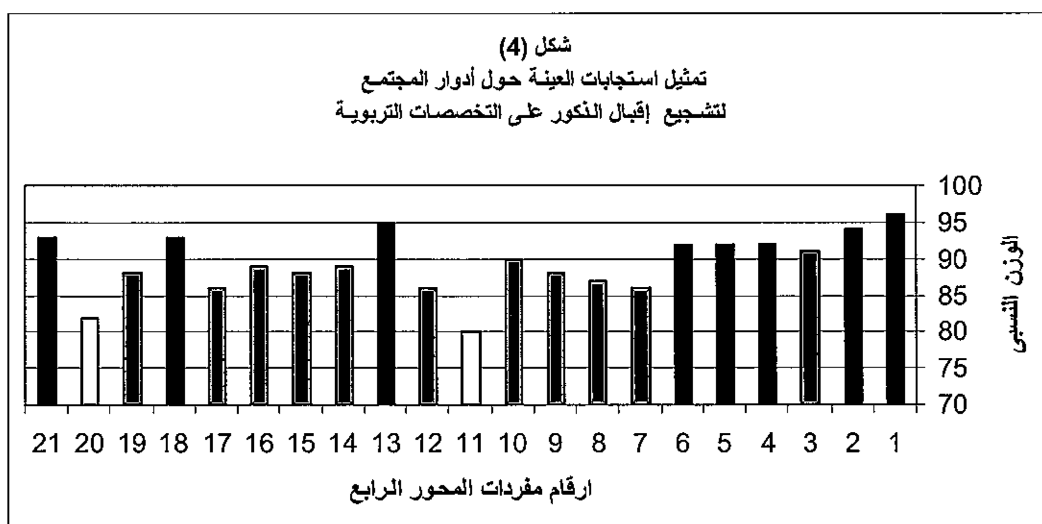
	دور المجتمع لتشجيع إقبال الذكور عن التخصصات التربوية	%	الترتيب	المرتبة
١	زيادة الامتيازات والحوافز التشجيعية للملتحقين بالتخصصات التربوية.	٩٦	١	الأولى
٢	إصلاح واقع حال المعلمين في الميدان للارتقاء بالمعلم ومستوى المهنة.	٩٤	٣	الأولى
٣	إتاحة المزيد من الفرص الوظيفية المناسبة أمام المتخرجين.	٩١	٩	الثانية
٤	توعية المجتمع بأدوار التربويين وأهميتها.	٩٢	٦	الأولى
٥	تحسين صورة التربويين المطروحة من خلال وسائل الإعلام.	٩٢	٧	الأولى

٦	تفعيل دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية التخصصات التربوية.	٩٢	٨	الأولى
٧	الاهتمام بالتثقيف عن التخصصات التربوية من خلال المناهج والأنشطة.	٨٦	١٧	الثانية
٨	تشجيع الأسر على إلحاق أبنائها بالتخصصات التربوية.	٨٧	١٦	الثانية
٩	تكريم المتميزين في التخصصات التربوية لحثهم علي مواصلة دراساتهم.	٨٨	١٣	الثانية
١٠	تأكيد المؤسسات الدينية والثقافية أهمية التخصصات التربوية.	٩٠	١٠	الثانية
١١	تسويق الكليات التربوية للتخصصات التربوية ومجالات عمل خريجيها.	٨٠	٢١	الثالثة
١٢	تصويب المفاهيم غير الصحيحة عن التخصصات التربوية في أذهان الطلاب.	٨٦	١٨	الثانية
١٣	تحسين واقع التخصصات التربوية بتطوير برامجها.	٩٥	٢	الأولى
١٤	تذليل عقبات الالتحاق بالتخصصات التربوية لمن تتوفر المقومات فيهم.	٨٩	١١	الثانية
١٥	فتح مجالات ومسارات عمل جديدة لذوي التخصصات تربوياً.	٨٨	١٤	الثانية
١٦	التنسيق والتعاون بين المجتمع والمدرسة لعلاج مشكلات التعليم والمعلم.	٨٩	١٢	الثانية
١٧	التوعية بالفوائد المتعددة للمتخصصين في التخصصات التربوية.	٨٦	١٩	الثانية
١٨	إعادة النظر في نظم ترقية التربويين والحوافز التشجيعية للمتميزين منهم.	٩٣	٤	الأولى
١٩	رعاية المبدعين من الطلاب الملتحقين بالتخصصات التربوية.	٨٨	١٥	الثانية
٢٠	استقطاب العناصر المميزة من الدارسين وجذبهم للتخصصات التربوية.	٨٢	٢٠	الثالثة
٢١	تأمين المستقبل الوظيفي المناسب للمتخرجين التربويين.	٩٣	٥	الأولى
المتوسط		٨٩,٤		

ومن خلال النتائج بالجدول ٤ وبعد حساب المراتب الوزنية لمفردات المحور الرابع للاستبانة، تبين ما يلي:

- أن المدى النسبي للعبارات التي احتلت المرتبة الأولى تراوح بين (٩٢- ٩٦%)، واحتلت ٨ مفردات هذه المرتبة (ترتيبها من: ١- ٨) وكان أهمها: زيادة الامتيازات والحوافز التشجيعية للملتحقين بالتخصصات التربوية (٩٦%)، وتحسين واقع التخصصات التربوية بتطوير برامجها (٩٥%)، وإصلاح واقع حال المعلمين في الميدان للارتقاء بالمعلم ومستوى المهنة (٩٤%)، و إعادة النظر في نظم ترقية التربويين والحوافز التشجيعية للمتميزين منهم (٩٣%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثانية تراوح بين (٨٦-٩١%)، وتضمن ١١ مفردة (ترتيبها من:٩- ١٩) وكان من أهمها: إتاحة المزيد من الفرص الوظيفية المناسبة أمام المتخرجين (٩١%)، تأكيد المؤسسات الدينية والثقافية أهمية التخصصات التربوية (٩٠%)، التنسيق والتعاون بين المجتمع والمدرسة لعلاج مشكلات التعليم والمعلم (٨٩%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثالثة انحصر بين (٨٠- ٨٥%) واشتمل على مفردتين (ترتيبهما ٢٠، ٢١)، وهما: استقطاب العناصر المميزة من الدارسين وجذبهم للتخصصات التربوية (٨٢%)، و تسويق الكليات التربوية للتخصصات التربوية ومجالات عمل خريجيها (٨٠%) .
- أن المتوسط العام لموافقة العينة على مفردات المحور ككل بلغت نسبته (٨٩,٤%)، وتشير هذه النسبة إلى موافقة العينة بدرجة كبيرة (تقع في المدى: ٧٥-٨٩ %) حول مفردات المحور الرابع للاستبانة.

ويمكن التمثيل البياني لاستجابات العينة على مفردات المحور الرابع للاستبانة في الشكل ٤:



يتضح من الشكل ٤ وجود ٨ مفردات احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة موافقة العينة عليها، وتم تمثيلها بأعمدة حمراء، وكانت أرقامها (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ١٣، ١٨، ٢١). وجاءت ١١ مفردة في المرتبة الثانية وتم تمثيلها بأعمدة زرقاء، كما جاءت مفردتان في المرتبة الثالثة وتم تمثيلهما بأعمدة صفراء.

إجابة السؤال الخامس للدراسة

الذي نص على: ما المقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية؟

تم حساب الأوزان النسبية والنسب المئوية، والترتيب، والمرتبة الوزنية والمتوسط لدرجات الموافقة على مفردات المحور الخامس للاستبانة ورصدت النتائج في جدول ٥ التالي:

جدول ٥: النسب المئوية للأوزان النسبية، والترتيب، والمرتبة الوزنية ومتوسط درجات الموافقة على مفردات المحور الخامس للاستبانة

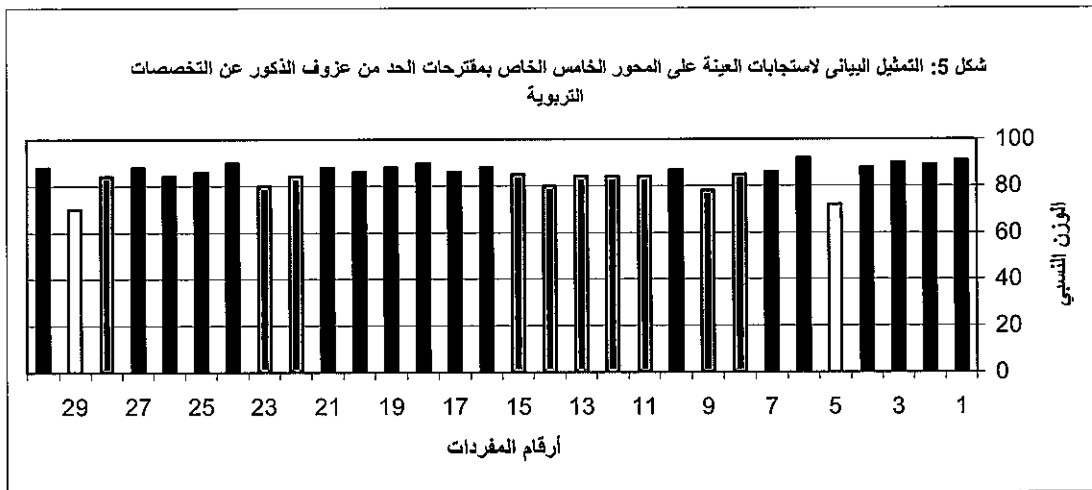
	مقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية	%	الترتيب	المرتبة
١	إجراء دراسات استشرافية لاحتياجات المجتمع من التخصصات التربوية.	٩١	٢	الأولى
٢	إثراء التخصصات التربوية بالتقنيات التعليمية الحديثة.	٨٩	٦	الأولى
٣	تصويب المفاهيم السالبة المستقرة في الأذهان عن التخصصات التربوية.	٩٠	٣	الأولى
٤	تنويع مجالات التخصصات التربوية التي يحتاجها المجتمع.	٨٨	٧	الأولى
٥	الحد التدريجي من أعداد الملتحقين بالتخصصات التي لا يحتاجها المجتمع.	٧٢	٢٩	الثالثة
٦	الارتقاء بمستويات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للتخصصات التربوية.	٩٢	١	الأولى
٧	تكثيف الأنشطة التعريفية بالتخصصات التربوية وتعزيزها.	٨٦	١٤	الأولى
٨	الحد من الحملات الإعلامية الموجهة ضد المعلم.	٨٥	١٨	الثانية
٩	تفعيل رخصة ممارسة المهنة للمعلم لضمان جودة الأداء.	٧٨	٢٨	الثانية
١٠	تحسين رواتب المعلمين وأوضاعهم أسوة بالكوادر الخاصة في المجتمع.	٨٧	١٣	الأولى
١١	مراعاة توزيع المعلمين على مناطق عملهم توزيعا عادلاً يحقق استقرارهم.	٨٤	٢٠	الثانية
١٢	تنويع فرص العمل المتاحة للخريجين وعدم قصرها على المجال التعليمي.	٨٤	٢١	الثانية
١٣	تحسين قواعد الترقي الوظيفي والمراتب وفق مستوى أداء المعلم.	٨٤	٢٢	الثانية
١٤	إعادة النظر في صلاحيات المعلم ومدير المدرسة لصلاح العملية التعليمية.	٨٠	٢٦	الثانية

١٥	تطوير برامج تدريب المعلمين للقيام بأدوارهم على نحو أمثل.	٨٥	١٩	الثانية
١٦	تحسين الخدمات التعليمية في المدارس للارتقاء بمستوى التعليم فيها.	٨٨	٨	الأولى
١٧	زيادة فرص عمل التربويين لتخفيف الأعباء الملقاة على كاهل المعلم.	٨٦	١٥	الأولى
١٨	زيادة أعداد المدارس الحكومية لتقليل أعداد الطلاب في الصف.	٩٠	٤	الأولى
١٩	تعزيز جهود المتميزين من التربويين ليكونوا قدوة تُحتذى.	٨٨	٩	الأولى
٢٠	تبصير المجتمع بأهمية التخصصات التربوية ودورها في تقدم مسيرته.	٨٦	١٦	الأولى
٢١	تطوير مستوى الخدمات والامتيازات لذوى التخصصات التربوية.	٨٨	١٠	الأولى
٢٢	تدارس الخطط الاستراتيجية المستقبلية للارتقاء بالكوادر التربوية.	٨٤	٢٣	الثانية
٢٣	تضمين مفاهيم تثقيفية عن التخصصات التربوية ضمن المناهج التعليمية.	٨٠	٢٧	الثانية
٢٤	التقويم والتطوير المستمر لمخرجات التخصصات التربوية ضماناً لجودتها.	٩٠	٥	الأولى
٢٥	زيادة الفرص المتاحة أمام دارسي التخصصات التربوية لاختيار ما يناسبهم.	٨٦	١٧	الأولى
٢٦	تنويع المناشط التثقيفية للتعريف بالتخصصات التربوية ومؤسساتها.	٨٤	٢٤	الثانية
٢٧	تكثيف الدراسات حول العزوف عن التخصصات التربوية في كل مجتمع.	٨٨	١١	الأولى
٢٨	إبراز أهمية أدوار التربويين خلال وسائل الإعلام والتثقيف في المجتمع.	٨٤	٢٥	الثانية
٢٩	زيادة أعداد الكليات التربوية وتحسين سبل انتقائيتها للطلاب.	٧٠	٣٠	الثالثة
٣٠	تطوير الإعداد الجامعي للتربويين تطويراً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً.	٨٨	١٢	الأولى
	المتوسط	٨٥,٢		

من النتائج بالجدول ٥ وبعد حساب المراتب الوزنية لمفردات المحور الخامس للاستبانة، تبين ما يلي:

- أن المدى النسبي للعبارات التي احتلت المرتبة الأولى تراوح بين (٨٦- ٩٢%)، واحتلت ١٧ مفردة هذه المرتبة (ترتيبها من ١- ١٧) وكان من أهمها: الارتقاء بمستويات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للتخصصات التربوية (٩٢%)، إجراء دراسات استشرافية لاحتياجات المجتمع من التخصصات التربوية. (٩١%)، تصويب المفاهيم السالبة المستقرة في الأذهان عن التخصصات التربوية (٩٠%)، زيادة أعداد المدارس الحكومية لتقليل أعداد الطلاب في الصف (٩٠%)، التقويم والتطوير المستمر لمخرجات التخصصات التربوية ضماناً لجودتها (٩٥%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثانية تراوح بين (٧٨-٨٥%)، وتضمن ١١ مفردة (ترتيبها من: ١٨- ٢٨) وكان من أهمها: الحد من الحملات الإعلامية الموجهة ضد المعلم(٨٥%)، تطوير برامج تدريب المعلمين للقيام بأدوارهم على نحو أمثل (٨٥%).
- أن المدى النسبي للمرتبة الثالثة انحصر بين (٧٠- ٧٧%) واشتمل على مفردتين (ترتيبهما: ٢٩، ٣٠)، وهما: الحد التدريجي من أعداد الملتحقين بالتخصصات التي لا يحتاجها المجتمع (٧٢%)، و زيادة أعداد الكليات التربوية وتحسين سبل انتقائيتها للطلاب.
- أن المتوسط العام لموافقة العينة على مفردات المحور ككل بلغت نسبته (٨٥,٢%). وتشير هذه النسبة إلى موافقة العينة بدرجة كبيرة (تقع في المدى: ٧٥-٨٩ %) حول مفردات المحور الخامس للاستبانة.

ويمكن التمثيل البياني لاستجابات العينة على مفردات المحور الخامس للاستبانة في الشكل ٥:



يتضح من الشكل ٥ وجود ١٧ مفردة احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة موافقة العينة عليها، وتم تمثيلها بأعمدة حمراء، وكانت أرقامها (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ١٠، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٣٠). وجاءت ١١ مفردة في المرتبة الثانية وتم تمثيلها بأعمدة زرقاء، كما جاءت مفردتان في المرتبة الثالثة وتم تمثيلهما بأعمدة صفراء.

التعقيب على النتائج وملخص لأهمها.

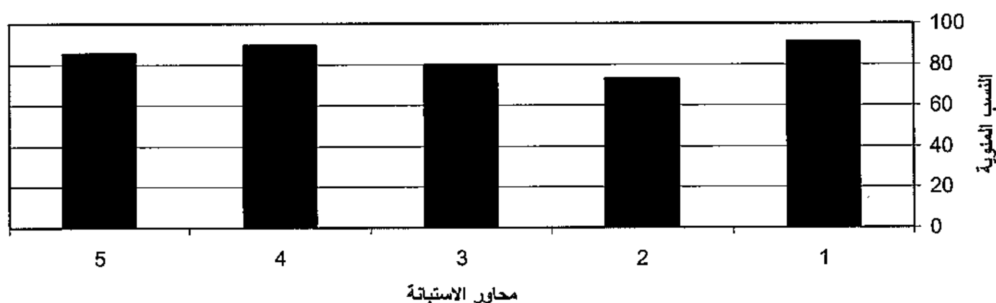
يمكن إجمال محصلة نتائج محاور الاستبانة في الجدول ٦.

يتضح من الجدول ٦ أن المتوسط النسبي العام لمحصلة درجة موافقة العينة على مفردات الاستبانة بمحاورها الخمسة بلغ (٨٣,٤%) ، وهى نسبة اتفاق كبيرة (تقع في المدى: ٧٥-٨٩ %).

ويمكن تمثيل بيانات الجدول بيانياً في الشكل ٦.

جدول ٦: النسب المئوية لمحاور الاستبانة والمتوسط العام لمحاورها الخمسة

	محاور الاستبانة	%
١	أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها.	٩١
٢	أسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.	٧٣,٠٥
٣	النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.	٨٠,٠٥
٤	دور المجتمع لتشجيع إقبال الذكور على التخصصات التربوية.	٨٩,٤
٥	مقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية .	٨٥,٢
	المتوسط	٨٣,٧٤



كما يتضح من الجدول ٦ والشكل ٦ أن أعلى نسب اتفاق بين الآراء كانت حول مفردات المحور الأول الخاص بأهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها (٩١%)، وكانت أقل نسب اتفاق بين الآراء حول مفردات المحور الثاني الخاص بأسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية (٧٣,٠٥%). وهذه نتيجة منطقية ومتوقعة، فأهمية التخصصات التربوية تُعد من العموميات التي تتفق حولها المجتمعات العربية، أما أسباب العزوف عنها فقد تختلف من مجتمع إلى آخر لتباين العوامل والأسباب الاجتماعية الاقتصادية والنفسية المؤثرة في اختيار الذكور للتخصصات التربوية. فعلى سبيل المثال يتباين دخل التربويين بتباين مجتمعاتهم، فدخل التربويين في دول الخليج أضعاف دخل نظرائهم في دول عربية أخرى مثل: مصر والسودان وسوريا، ومن ثم تتباين الاستجابات التقديرية حول الرضا عن مستوى الدخل الذي يؤثر بدرجة كبيرة في اختيار الذكور للتخصصات التربوية.

وفى ضوء استجابات العينة على الاستبانة، ولا سيما اتفاق آرائهم حول المفردات التي احتلت المرتبة الأولى، يمكن إيجاز الإجابات عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

أولاً: أهمية التخصصات التربوية

تحددت أهميتها على الترتيب في:

١. ضرورية لتنشئة الأجيال الصالحة.
٢. تُساعد على فهم المشكلات التعليمية والتربوية ومواجهتها وحلها.
٣. تُساعد على فهم سلوك المتعلمين وسبل التعامل معهم.
٤. تُساهم في حل العديد من المشكلات التي يعاني المجتمع منها.
٥. تعود بالنفع على دارسيها وعلى المجتمع.
٦. تُساعد على الارتقاء العلمي والتقني والحضاري للمجتمع.
٧. تُساهم في تأهيل الكوادر التربوية اللازمة لرقى المجتمع.

ثانياً: أهم أسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية

تحدد أهمها على الترتيب في:

١. انجذاب الطلاب إلى تخصصات أخرى لها مستقبل وظيفي أفضل.
٢. توظيف الخريجين في أماكن نائية بعيدة غالباً.
٣. اقتصار مجال عمل خريجيها على التربية والتعليم فقط.
٤. قلة الفرص الوظيفية المتاحة أمام المتخرجين.
٥. تجنب التعرض للمشكلات المحرجة التي يواجهها المعلم.
٦. عدم توفر الرغبة الشخصية للالتحاق بها.

ثالثاً: أهم النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية

تحدد أهمها على الترتيب في:

١. نقص الكوادر التربوية القادرة على اكتشاف المواهب ورعايتها.
٢. نقص جودة مخرجات التعليم وانخفاض مستوى كفاءته.
٣. غياب الممارسات التربوية الواعية عن واقع التربية والتعليم.
٤. صعوبة بلوغ المستويات التعليمية الراقية للدول المتحضرة.
٥. انتشار سلوكيات غير مرغوبة في المجتمع (أخلاقية، اجتماعية...).
٦. ندرة توفر المعلم الكفء القادر على تحقيق أهداف التربية والتعليم.

٧. إسناد تدريس بعض التخصصات إلى معلمين غير متخصصين.
٨. عدم توفر عدد من المعلمين يناسب تزايد أعداد المتعلمين.
٩. زيادة لجوء المتعلمين للدروس الخصوصية.
١٠. نقص الكفاءات الوطنية المطلوبة لتطوير التعليم.
١١. تزايد مشكلات التعليم (الإدارية، الفنية...).

رابعاً: أهم أدوار المجتمع لتشجيع إقبال الذكور عن التخصصات التربوية

تحددت على الترتيب في:

١. زيادة الامتيازات والحوافز التشجيعية للملتحقين بالتخصصات التربوية.
٢. تحسين واقع التخصصات التربوية بتطوير برامجها.
٣. إصلاح واقع حال المعلمين في الميدان للارتقاء بالمعلم ومستوى المهنة.
٤. إعادة النظر في نظم ترقية التربويين والحوافز التشجيعية للمتميزين منهم.
٥. تأمين المستقبل الوظيفي المناسب للمتخرجين التربويين.
٦. توعية المجتمع بأدوار التربويين وأهميتها.
٧. تحسين صورة التربويين المطروحة من خلال وسائل الإعلام.
٨. تفعيل دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية التخصصات التربوية.

خامساً: أهم المقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية

تحددت على الترتيب في:

١. الارتقاء بمستويات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للتخصصات التربوية.
٢. إجراء دراسات استشرافية لاحتياجات المجتمع من التخصصات التربوية.
٣. تصويب المفاهيم السالبة المستقرة في الأذهان عن التخصصات التربوية.
٤. زيادة أعداد المدارس الحكومية لتقليل أعداد الطلاب في الصف.
٥. التقويم والتطوير المستمر لمخرجات التخصصات التربوية ضماناً لجودتها.
٦. إثراء التخصصات التربوية بالتقنيات التعليمية الحديثة.
٧. تنويع مجالات التخصصات التربوية التي يحتاجها المجتمع.
٨. تحسين الخدمات التعليمية في المدارس للارتقاء بمستوى التعليم فيها.
٩. تعزيز جهود المتميزين من التربويين ليكونوا قدوة تُحتذى.
١٠. تطوير مستوى الخدمات والامتيازات لذوى التخصصات التربوية.
١١. تكثيف الدراسات حول العزوف عن التخصصات التربوية في كل مجتمع.
١٢. تطوير الإعداد الجامعي للتربويين تطويراً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً.
١٣. تحسين رواتب المعلمين وأوضاعهم أسوة بالكوادر الخاصة في المجتمع.
١٤. تكثيف الأنشطة التعريفية بالتخصصات التربوية وتعزيزها.
١٥. زيادة فرص عمل التربويين لتخفيف الأعباء الملقاة على كاهل المعلم.
١٦. تبصير المجتمع بأهمية التخصصات التربوية ودورها في تقدم مسيرته.
١٧. زيادة الفرص المتاحة أمام دارسي التخصصات التربوية لاختيار ما يناسبهم.

سادساً: التوصيات، الدراسات المقترحة ومشروع الدراسة

أولاً: التوصيات

في ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة من نتائج تتعلق بعزوف الذكور عن الالتحاق بالتخصصات التربوية، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- تكامل أدوار مؤسسات المجتمع المختلفة (التعليمية والإعلامية والتثقيفية والدينية والاجتماعية) لإبراز أهمية التربويين وفعالية أدوارهم في الارتقاء بالمجتمع.
- الإفادة مما كشفته نتائج الدراسة الحالية من أهمية وضرورة العناية بالتربويين وتحسين أوضاعهم بُغية الارتقاء بواقع تربية وتعليم أجيال المجتمعات العربية على النحو المأمول.
- تطوير أداة الدراسة الحالية ليتم تطبيقها على عينات أكبر داخل المجتمع الواحد، للإفادة من نتائجها وفق الظروف والمتغيرات الخاصة بكل مجتمع.
- الانتقاء النوعي المتميز للتربويين، وتطوير برامج إعدادهم قبل الخدمة.
- متابعة التربويين في أثناء الخدمة، وتذليل ما يواجهونه من معوقات تحول دون تحقيق مستوى أفضل من الرضا عن التخصص والمهنة لديهم.
- إعادة النظر في برامج إعداد التربويين وكذا برامج تدريبهم وتحديثها لتساير متطلبات المجتمع وفق مستجدات العصر.
- الدراسة الجادة لاحتياجات المجتمع من التربويين وفق خطط استراتيجية طويلة المدى.
- إصدار اللوائح التي تضمن للعاملين في المجال التربوي كادر وظيفي متميز أسوة بالعاملين في مجالات الطب والقضاء والشرطة.
- تقديم الحوافز المناسبة للتربويين في مراحل إعدادهم كأن يخصص للمتدربين نصف راتب كما يخصص لطلاب الطب في سنة الامتياز.
- تقدير جهود المتميزين من التربويين العاملين في الميدان بتفعيل مراتب التدرج الوظيفي وفق مستوى الكفاءة ومعدلات الإنجاز.

ثانياً: دراسات وبحوث مقترحة

يمكن اقتراح الدراسات والبحوث التالية:

- دراسة حول عزوف الإناث عن الالتحاق بالتخصصات التربوية.
- دراسة تقويمية لمستوى الرضا الوظيفي للعاملين في المجال التربوي وعلاقته بمستوى أدائهم.
- دراسة استشرافية لاحتياجات المجتمع من التربويين للوفاء بمتطلبات مدرسة المستقبل خلال النصف الأول من القرن الحادي والعشرين.
- دراسة عبر ثقافية للإفادة من التجارب الغربية لتشجيع إقبال الذكور على التخصصات التربوية
- دراسة امبريقية لعوامل الإنهاك النفسي للعاملين في المجال التربوي وسبل التغلب عليها.

ثالثاً: مشروع الدراسة

يمكن اقتراح مشروع الدراسة الحالية على النحو التالي:

العنوان: برنامج مقترح للتوعية بالتخصصات التربوية للحد من عزوف الذكور عن الالتحاق بها

مقدمة:

إن الارتقاء بمستوى وعي أفراد المجتمع بالتخصصات التربوية وأهمية التحاق الذكور بها ليتطلب تكامل أدوار العديد من مؤسسات المجتمع وبخاصة: الأسرة، ومؤسسات التعليم، والمؤسسات الإعلامية، والمؤسسات الدينية، والمؤسسات الاجتماعية. ولذا يستهدف المشروع المقترح (في مرحلته الأولية) وضع تصور لإطار برنامج

مقترح للتوعية بالتخصصات التربوية وأهميتها لتشجيع الذكور على الالتحاق بها، يمكن تطبيقه لتوعية بعض المسئولين في المؤسسات التربوية والإعلامية والدينية والاجتماعية، ليقوموا بدورهم في توعية أفراد المجتمع.

أهداف المشروع

يستهدف المشروع تحقيق ما يلي:

١. وضع إطار عام مرن لبرنامج تثقيفي لتعميق وعي التربويين والإعلاميين والدعاة بأهمية التخصصات التربوية للمجتمع للحد من عزوف الذكور عن الالتحاق بها، وجذبهم إليها.

٢. توظيف تطبيقي لمضامين الدراسة الحالية في مخرجات يمكن الإفادة منها لمواجهة مشكلة عزوف الذكور عن الالتحاق بالتخصصات التربوية، لتجنب التبعات المترتبة على ذلك.

٣. توجيه الأنظار إلي أهمية تخطيط وتنفيذ البرامج المعنية بمشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، وتدارسها بأسلوب علمي، وتقويمها، وتطويرها.

أهمية المشروع

تتمثل أهمية هذا المشروع في كونه خطوة إجرائية أولية للتوعية بالتخصصات التربوية وأهمية التحاق الذكور بها في المجتمعات العربية. فهو حلقة من حلقات سلسلة الجهود التي ينبغي أن تتكامل لوضع خطط استراتيجية وآليات علمية تنفيذية للمشاركة الفعلية في توعية أفراد المجتمع بالتخصصات التربوية وأهمية التحاق الذكور بها، ويمكن إيجاز أهمية المشروع في:

١. المشاركة في تعميق الوعي بأدوار التربويين في دفع مسيرة التنمية من خلال قيامهم بأسمى رسالة، وهي تربية الأجيال وتعليمهم، حيث يُعد ذلك مطلباً ضروريا من متطلبات التنمية المنشودة للمجتمعات العربية.

٢. تنمية مقدرات بعض المسؤولين المجتمع (من التربويين والإعلاميين والدعاة..) وصقل مهاراتهم ليساهموا في توعية كافة أفراد المجتمع بأهمية التحاق الذكور بالتخصصات التربوية، وذلك من خلال تدارس هذا الموضوع، والتدرب على بعض مهارات تناوله ومناقشته، وإتاحة الفرص لتكوين رؤى واتجاهات واعية حوله.

٣. السعي لتلافي الآثار السلبية المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، الأمر الذي يوجب تدارس هذا الموضوع تجنبا لتبعاته.

مراحل المشروع.

أولاً: مرحلة إعداد البرنامج

يتم وفق الخطوات التالية:

٤. عقد اجتماع لفريق من المتخصصين (أكاديميين، علماء دين، إعلاميين، مثقفين) لتحديد أهداف البرنامج المقترح، وعناصر محتواه وموضوعاته المراد تدارسها من منظور تربوي وعلمي ونفسي وديني واجتماعي واقتصادي وسياسي ... الخ المحققة لتلك الأهداف، وذلك في إطار ثوابت المجتمع.

١. تحدد مصادر اشتقاق المعرفة اللازمة ويشمل ذلك (الأدبيات والمؤسسات التربوية والأسرة والمجتمع)، وتحدد عناصر البرنامج المحققة لأهدافه، والطرق الملائمة لتدارسها، والوسائل والأنشطة المصاحبة، وأساليب التقويم المناسبة.

٢. يُناقش البرنامج في صورته الأولية لإثرائه مع متخصصين تربويين، وإعلاميين، وعلماء اجتماع، وعلماء دين.

٣. توضع خطة تنفيذه، وتشمل قنوات رئيسة، هي:

أ. **مؤسسات تعليمية وتدريبية:** تقوم بالتوعية من خلال مراكز خدمة المجتمع في الجامعات والكليات التربوية، ومراكز التدريب والتطوير والتوجيه والإرشاد التابعة لوزارة التربية والتعليم.

ب. مؤسسات إعلامية: تقوم بالتوعية من خلال القنوات التلفازية التي تعرض: حوارات، ومناقشات، ومناظرات. والإذاعات المسموعة، والقنوات المقروءة التي تطرح المقالات والتقارير، وأيضا بعض المواقع التثقيفية على شبكة الإنترنت التي تعرض استطلاعات للرأي.

ج. مؤسسات دينية: تقوم بالتوعية من خلال: الخطب، والدروس، والمطبوعات، والأشرطة.

د. مؤسسات تثقيفية واجتماعية: ومنها الجمعيات والمراكز الثقافية التي تقوم بالتوعية من خلال أنشطة الندوات والملتقيات والمحاضرات والمسابقات.

٤. تحدد كافة الاحتياجات التمويلية اللازمة لتنفيذ البرنامج عبر كل قناة من القنوات الثلاثة.

ويمكن بيان خطوات إعداد برنامج المشروع في المخطط الموضح في شكل ٧ التالي:

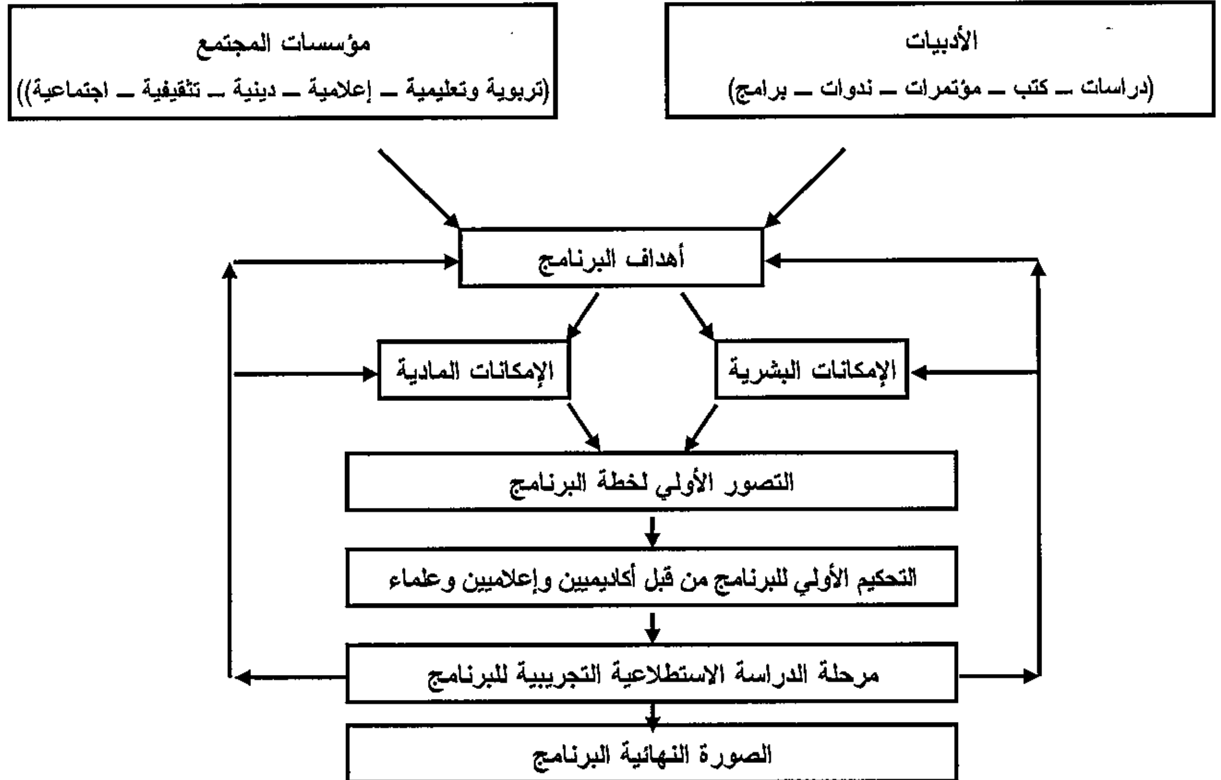
ثانياً: مرحلة تنفيذ البرنامج

يُنفذ البرنامج بتكامل الأنشطة التعليمية والإعلامية والدينية، وبتنسيق بين المؤسسات المعنية. حيث تُعقد لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس، والمعلمين، والإعلاميين، وأئمة المساجد. وتشمل اللقاءات ما يلي:

١. محاضرات حول أهداف البرنامج، للتبصير بأدوار المؤسسات التربوية في تنمية الوعي بالتخصصات التربوية للحد من عزوف الذكور عن الالتحاق بها. وذلك استرشاداً بما تم تبيانه في الدراسة الحالية.

٢. مناقشات لتبعات عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

٣. عرض نماذج من: الحوارات، والمناظرات، والتحليلات الاستطلاعية للآراء حول عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، وتحليلها،



شكل ٧: خطوات إعداد البرنامج المقترح للتوعية بالتخصصات التربوية للحد من عزوف الذكور عن الالتحاق بها

ومناقشتها، واستجلاء آراء المفكرين حولها، واستنفار الباحثين لتدارسها.

ثالثاً: مرحلة تقويم البرنامج

تتم عن طريق متابعة نتائج تنفيذه، للوقوف علي مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، وذلك عن طريق:

١. تطبيق اختبارات ومقاييس لتقويم فعاليته في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لدارسيه.

٢. تقييم تقارير وبحوث المشاركين حول تبعات عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، والآليات والمقترحات لتلافي هذا العزوف، وما يترتب عليه من مشكلات.

٣. تحديد إيجابيات البرنامج وتدعيمها، وتشخيص أوجه قصوره، ووضع الخطط العلاجية المناسبة.

الخاتمة

تُعد الدراسة الحالية محاولة للمساهمة في مواجهة مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية في المجتمعات العربية. ونظراً لما للتربويين من أدوار فعالة في بناء المجتمع ودفع مسيرة تنميته، فإن عزوف الطلاب عن التخصصات التربوية لمن العوامل المؤثرة في إعداد الكوادر التربوية التي يحتاجها المجتمع.

ولما كانت المؤسسات التربوية لها دور كبير في علاج هذه المشكلة، وجذب الذكور لكي يلتحقوا به، فإن مؤسسات المجتمع الأخرى مطالبة أيضا بتكاتف جهودها وتواصلها لمواجهة للحد مما ينجم عن هذه المشكلة من تبعات .

ومن الأهمية بمكان أن تبدأ المؤسسات التربوية في وضع الخطط التنفيذية لجذب الذكور إلى مجال دراسة التخصصات التربوية، وعليها أيضاً أن تطور برامجها بما يتسق ومتطلبات العصر. كما يتطلب الأمر أيضاً إجراء المزيد من الدراسات التقويمية لواقع التخصصات التربوية ، بُغية تلافي ما يترتب على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية من تبعات غير محمودة العواقب.

ولقد سعت الدراسة الحالية إلى المساهمة في هذا المجال، حيث قدمت العديد من النتائج والمقترحات والتوصيات التي يُمكن الإفادة منها في مواجهة مشكلة عزوف الذكور عن التخصصات التربوية، وزيادة جذبهم إليها. كما قدمت الدراسة أيضا مشروعاً تطبيقياً للمساهمة في تعميق الوعي بالتخصصات التربوية للحد من عزوف الذكور عن الالتحاق بها، ويمكن الاسترشاد به أيضا في بناء هياكل وأطر برامج أخرى تستهدف التدارس العلمي لموضوعات تثير إشكاليات تربوية تعوق مسيرة تنمية المجتمع.

المراجع

١. الجلال، عبدالعزيز عبدالله: "إعداد المعلم في دول الخليج العربية: إنجازات الماضي وطموحات المستقبل"، الملتقى الدولي الواحد والعشرون لإعداد المعلم، الجمعية الدولية لإعداد المعلم، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت، ٢٠٠١م.

٢. Safar, H.: “A Study of Job satisfaction as perceived by secondary school principals in Kuwait”, *DAI*-A, Vol. 48, No, 1988.

٣. Vroom, V.: *Work and Motivation*, 3ed. Honghton Mifflin Co.,. New York, USA, 1994.

٤. عبدالسلام، السيد: تحليل المسار للعلاقة بين رضا طلاب كليات التربية عن تخصصاتهم الدراسية وبعض المتغيرات: اختبار لصدق نموذج الاستثمار لروسبلت، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر، ٢٠٠٠م.

٥. العساف، صالح: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ١٩٩٥م.

٦. مجموعة هولمز: معلمو الغد، (ترجمة) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، ١٩٨٧م.
٧. ديفيز، دون: التعليم والمجتمع: نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي..تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات، ٢٠٠٠م.
٨. ريل، مارجريت: التعليم في القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي.. تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات، ٢٠٠٠م.
٩. خاطر، عزيمة: مخرجات التعليم والعملية التنموية، مجلة دراسات، العدد الحادي عشر، طرابلس، ليبيا، ٢٠٠٢م.
١٠. الصائغ، محمد وآخرون: اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية رؤية مستقبلية، دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، الرياض، السعودية، ٢٠٠٣م.
١١. Kueche, J.& Kissock, C. : Teaching and Learning in the American School, *K JISTE*, Vol. 8, No., USA, 2004.
١٢. النوبى، محمد: معايير المفاضلة بين الخريجين لانتقاء أفضلهم لتحسين عملية التعليم ٢٠٠٥م.
http://www.alwatan.com/graphics/2005/09sep/10.9/dailyhtml/local.html#4
١٣. بشارة، جبرائيل: تكوين المعلم العربي والثورة العلمية (التكنولوجية)، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٩٨٦م.
١٤. الخطيب، أحمد: مهنة التعليم تواجه تحديات كبيرة ويهددها الخطر، ٢٠٠٢م.
http://www.albayan.co.ae/albayan/2002/11/30/mhl/29.htm
١٥. الشرعة، حسين، والباكر، جمال: اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديموغرافية، المجلة التربوية، العدد (٥٦) جامعة قطر، قطر، ٢٠٠٠م.
١٦. الراشد، إبراهيم محمد: اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد(١٥)، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ١٤٢٣هـ.
١٧. الآغا، عبد المعطي رمضان: اتجاهات معاصرة في تقويم إعداد المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر : تكوين المعلم، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٤م.
١٨. الشمرى، عيد: مشكلات التعليم، ٢٠٠٤م.
http://www.aoua.com/vb/showthread.php?t=9831
١٩. الحمدانى، حامد: من أجل إعداد جهاز تربوى جديد، ٢٠٠٤م.
http://www.hamidalhamdany.com/f7.htm
٢٠. دراج، راشد: عزوف الطلبة عن مهنة التعليم، ٢٠٠٥م.
http://www.alwasatnews.com
٢١. الطوال، عماد: الاحتراق النفسي للمعلم، مجلة المعلم. تربوية ثقافية جامعة، ٢٠٠٥م.
http://www.almualem.net/maga/a1038.html
٢٢. Combleth, C.(1984). Ritual and Nationality in Teacher Education Reform, *Educational Research*, Vol. 14, No.4, USA, 1984.
٢٣. فلاتة، مصطفى محمد عيسى: إعداد معلم التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية،

مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الريـــاض، السعودية، ١٩٩٤م.

٢٤. الحارثي، إبراهيم أحمد: تخطيط المنـــاهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشـــقري، الرياض، السعودية، ١٩٩٨م.

٢٥. شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالـــك: تربية المعلم للقرن الحادي والعشـــرين، مكتبـــة العبيكان، الرياض، السعودية، ١٩٩٥م.

٢٦. فخرو، علي وصيداوي، أحمد: اتجاهـــات لإصلاح تربية المعلمين، رسالة الخليج العربي، العدد (٣٠)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، ١٩٨٩م.

٢٧. Al-Musawi, N.: The Impact of Student Teaching programs on student's Beliefs about Teaching and Learning. *Journal of the international Society for Teacher Education*, Vol. 6, No. 1, USA, 2002.

٢٨. Copper, J.: *Measuring Behavior*, Second Edition, Ohio, Bell Hawed, Columbus, USA, 1981.

٢٩. السيد، فؤاد: علم النفس الإحصائي وقيـــاس العقل البشرى، دار الفكـــر العربـــي، القـــاهرة، مصر، ١٩٨١م.

٣٠. طعيمة، رشدي: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية بالمســـتوي الجـــامعي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، مصر، ١٩٨٦م.

ملحق ١

استطلاع آراء طلاب كليات جامعية حول التخصصات التربوية

عزيزي الطالب: يحفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تتعدد الآراء التي تؤثر في إقبال الذكور علي الالتحاق بالتخصصات التربوية أو عزوفهم عنها، وقد حرص الباحث على معرفة رأيك حول هذا الموضوع من خلال محاور خمسة هي:

ويمكنك التعبير عن رأيك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. أهمية التخصصات
٢. أسباب العزوف
٣. نتائج العزوف
٤. أدوار المجتمع
٥. المقترحات

١. ما أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها؟

....

....

٢. ما أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بالتخصصات التربوية؟

....

....

٣. ما النتائج المترتبة على عزوف الطلاب عن التخصصات التربوية؟

....

....

٤. ما أدوار المجتمع لتشجيع الطلاب للإقبال على التخصصات التربوية؟

....

....

٥. ما المقترحات للحد من عزوف الطلاب عن التخصصات التربوية وزيادة إقبالهم عليها؟

....

....

إن ما ستبديه من آراء سيفاد منها ــ بمشيئة الله تعالى ــ في المعالجة العلمية لمشـــكلة عـــزوف الذكور عن التخصصات التربوية.

وفقك الله، وشكراً لحسن تعاونك.

الباحث

ملحق ٢

استبانة استقصائية حول عزوف الذكور عن التخصصات والدراسات التربوية

أخي الفاضل: يحفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فبين يديك استبانة تهدف إلى معرفة رأيك حول موضوع عزوف الذكور عن الالتحاق بالتخصصات والدراسات التربوية في بلدكم، حيث يكون مجال هذه التخصصات واحداً من مجالات الدراسة المتاحة أمام الطلاب والدارسين الذكور، ويمكنهم الالتحاق بها إذا ما وقع اختيارهم على أي منها (كليات التربية، وكليات المعلمين، والكليات المتوسطة، والدبلومات التربوية).

وتتكون الاستبانة من خمسة محاور، هي: أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها.

- العوامل الكامنة خلف عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.
- النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.
- دور المجتمع لتشجيع الذكور للإقبال على التخصصات والدراسات التربوية.
- مقترحات للحد من عزوف الطلاب عن الالتحاق بالتخصصات التربوية.

ويتبع كل محور عدد من العبارات (المفردات) التي يُرجى معرفة درجة موافقتكم عليها، وذلك بوضعكم علامة (✓) في المكان المناسب (وفق تقدير ليكرت الخُماسي) تبعاً لنسب تقديريكم لدرجة الموافقة على العبارة، بحيث تكون الموافقة على النحو التالي: كبيرة جدا (٩٠-١٠٠%)، وكبيرة (٧٥-٨٩%)، ومتوسطة (٥٠- ٧٤%)، وقليلة (٢٥-٤٩%)، وقليلة جداً (أقل من ٢٥%).

كما يُرجى التفضل بتدوين ما ترونه من مقترحات مناسبة في المكان المخصص للمقترحات.

وفقكم الله، ونفع بكم، وجزاكم خيراً ،،

الباحث

م	المحاور والفقرات	درجة الموافقة				
	أولا: أهمية التخصصات التربوية وحاجة المجتمع إليها...	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	ضرورية لتنشئة الأجيال الصالحة.					
٢	تُساعد على فهم سلوك المتعلمين وسبل التعامل معهم.					
٣	تُساهم في حل العديد من المشكلات التي يعانى المجتمع منها.					
٤	تُساعد على فهم دارسيها لمتطلبات التعليم الفعال.					
٥	تُرسّخ قيم تربوية في نفوس دارسيها مستمدة من الدين.					
٦	تُساعد على الإفادة من المستجدات لتحسين التربية والتعليم.					
٧	تُمكن دارسيها من التفاعل الإيجابي مع المتعلمين.					
٨	تتكامل مع التخصصات الأخرى لتحقيق غايات المجتمع.					
٩	تُيسر سُبل توظيف التقنيات لخدمة التربية والتعليم.					
١٠	تعود بالنفع على دارسيها وعلى المجتمع.					
١١	تُساعد على الارتقاء العلمي والتقني والحضاري للمجتمع.					
١٢	تُزيد من فهم دارسيها للفروق الفردية وحاجات المتعلمين ودوافع التعلم.					
١٣	تُمكن دارسيها من القيام بأدوارهم التعليمية والتوجيهية على نحو أفضل.					
١٤	تُساعد على فهم المشكلات التعليمية والتربوية ومواجهتها وحلها.					
١٥	تُمكن دارسيها من إدارة المواقف المختلفة بنجاح.					
١٦	تُساهم في تأهيل الكوادر التربوية اللازمة لرقى المجتمع.					

١٧	تُهيئ الكثير من أبناء المجتمع للالتحاق بأعمال تربوية مفيدة.					
١٨	تُساهم في بناء أجيال قادرة على مواكبة التطورات.					
١٩	ركيزة رئيسة من ركائز تقدم المجتمع.					
٢٠	تُشبع رغبات البعض للعمل في ميدان التربية والتعليم بكفاءة.					
٢١	تؤهل الكوادر التربوية لتعليم الأعداد المتزايدة من المتعلمين.					
٢٢	تُساعد على تطوير مهارات التفكير المرغوبة لدى دارسيها.					
٢٣	تُساعد دارسيها على القيام بأدوار متنوعة لخدمة المجتمع.					
	ثانياً: أسباب عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.	**كبيرة جدا**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدا**
١	عدم توفر الرغبة الشخصية للالتحاق بها.					
٢	قلة الفرص الوظيفية المتاحة أمام المتخرجين.					
٣	نظرة المجتمع السلبية لمجالات التخصصات التربوية وخريجيها.					
٤	انخفاض دخل التربويين مقارنة بغيرهم مما يُشعرهم بالإحباط.					
٥	اقتصار مجال عمل خريجيها على التربية والتعليم فقط.					
٦	غلبة الجانب النظري فيها على الجانب التطبيقي.					
٧	تجنب التعرض للمشكلات المحرجة التي يواجهها المعلم.					
٨	عدم تشجيع الأسر لأبنائها على الالتحاق بها.					
٩	انطباعات الطلاب من معلميهم عن سوء العمل بمجال التعليم.					
١٠	نقص معارف الطلاب عن التخصصات التربوية.					
١١	تحامل وسائل الإعلام على العاملين في المجالات التربوية.					
١٢	جهل الطلاب بتنوع مجالات التخصصات التربوية.					
١٣	انجذاب الطلاب إلى تخصصات أخرى لها مستقبل وظيفي أفضل.					
١٤	روتينية العمل في المجالات التربوية مما يسبب ملل التربويين وتذمرهم.					
١٥	عدم إشباعها طموحات الطلاب وآمالهم.					
١٦	انطباعات غير جيدة تكونت نتيجة بعض الممارسات المدرسية السلبية.					
١٧	ضعف المستوى واهتزاز الشخصية لدى بعض التربويين.					
١٨	توظيف الخريجين في أماكن نائية بعيدة غالباً.					
١٩	التخوف من الفشل في دراسة التخصصات التربوية نظراً لصعوبة فهمها.					
٢٠	نقص الاستفادة التطبيقية منها في الحياة العملية.					
٢١	صدور سلوكيات غير تربوية من التربويين.					
	ثالثاً: النتائج المترتبة على عزوف الذكور عن التخصصات التربوية	**كبيرة جدا**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدا**
١	تناقص أعداد التربويين الذين يحتاجهم المجتمع لتربية الأجيال وتعليمهم.					
٢	انتشار سلوكيات غير مرغوبة في المجتمع (أخلاقية، اجتماعية...)					
٣	زيادة الإقبال على التخصصات الأخرى مما يزيد من بطالة الخريجين.					
٤	عدم الوفاء بجميع فروع التخصصات التربوية الضرورية المطلوبة.					
٥	نقص الكوادر التربوية القادرة على اكتشاف المواهب ورعايتها.					
٦	نقص جودة مخرجات التعليم وانخفاض مستوى كفاءته.					
٧	شغل غير التربويين للوظائف التربوية.					
٨	نقص الكفاءات الوطنية المطلوبة لتطوير التعليم.					
٩	تراجع فرص توطين الوظائف من التربويين المواطنين.					
١٠	زيادة معدلات الرسوب والتسرب بين المتعلمين لنقص الكوادر التربوية.					
١١	إلغاء بعض التخصصات تربوية لعزوف الطلاب عن التسجيل فيها.					
١٢	تزايد مشكلات التعليم (الإدارية، الفنية...)					
١٣	ندرة توفر المعلم الكفء القادر على تحقيق أهداف التربية والتعليم.					

١٤	إسناد تدريس بعض التخصصات إلى معلمين غير متخصصين.					
١٥	صعوبة تحقيق التكامل المعرفي المهاري والوجداني للمتعلمين.					
١٦	غياب الممارسات التربوية الواعية عن واقع التربية والتعليم.					
١٧	زيادة لجوء المتعلمين للدروس الخصوصية .					
١٨	الهدر وعدم الترشيد في النفقات لتأهيل غير التربويين للتدريس.					
١٩	عدم توفر عدد من المعلمين يناسب تزايد أعداد المتعلمين.					
٢٠	صعوبة بلوغ المستويات التعليمية الراقية للدول المتحضرة.					
	رابعاً: دور المجتمع لتشجيع إقبال الذكور على التخصصات التربوية	**كبيرة جدا**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدا**
١	زيادة الامتيازات والحوافز التشجيعية للملتحقين بالتخصصات التربوية.					
٢	إصلاح واقع حال المعلمين في الميدان للارتقاء بالمعلم ومستوى المهنة.					
٣	إتاحة المزيد من الفرص الوظيفية المناسبة أمام المتخرجين.					
٤	توعية المجتمع بأدوار التربويين وأهميتها.					
٥	تحسين صورة التربويين المطروحة من خلال وسائل الإعلام.					
٦	تفعيل دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية التخصصات التربوية.					
٧	الاهتمام بالتثقيف عن التخصصات التربوية من خلال المناهج والأنشطة.					
٨	تشجيع الأسر على إلحاق أبنائها بالتخصصات التربوية.					
٩	تكريم المتميزين في التخصصات التربوية لحثهم على مواصلة دراساتهم.					
١٠	تأكيد المؤسسات الدينية والثقافية أهمية التخصصات التربوية.					
١١	تسويق الكليات التربوية للتخصصات التربوية ومجالات عمل خريجيها.					
١٢	تصويب المفاهيم غير الصحيحة عن التخصصات التربوية في أذهان الطلاب.					
١٣	تحسين واقع التخصصات التربوية بتطوير برامجها.					
١٤	تذليل عقبات الالتحاق بالتخصصات التربوية لمن تتوفر المقومات فيهم.					
١٥	فتح مجالات ومسارات عمل جديدة لذوي التخصصات تربوياً.					
١٦	التنسيق والتعاون بين المجتمع والمدرسة لعلاج مشكلات التعليم والمعلم.					
١٧	التوعية بالفوائد المتعددة للمتخصصين في التخصصات التربوية.					
١٨	إعادة النظر في نظم ترقية التربويين والحوافز التشجيعية للمتميزين منهم.					
١٩	رعاية المبدعين من الطلاب الملتحقين بالتخصصات التربوية.					
٢٠	استقطاب العناصر المميزة من الدارسين وجذبهم للتخصصات التربوية.					
٢١	تأمين المستقبل الوظيفي المناسب للمتخرجين التربويين.					
	خامساً: مقترحات للحد من عزوف الذكور عن التخصصات التربوية.	**كبيرة جدا**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدا**
١	إجراء دراسات استشرافية لاحتياجات المجتمع من التخصصات التربوية.					
٢	إثراء التخصصات التربوية بالتقنيات التعليمية الحديثة.					
٣	تصويب المفاهيم السالبة المستقرة في الأذهان عن التخصصات التربوية.					
٤	تنويع مجالات التخصصات التربوية التي يحتاجها المجتمع.					
٥	الحد التدريجي من أعداد الملتحقين بالتخصصات التي لا يحتاجها المجتمع.					
٦	الارتقاء بمستويات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للتخصصات التربوية.					
٧	تكثيف الأنشطة التعريفية بالتخصصات التربوية وتعزيزها.					
٨	الحد من الحملات الإعلامية الموجهة ضد المعلم.					
٩	تفعيل رخصة ممارسة المهنة للمعلم لضمان جودة الأداء.					
١٠	تحسين رواتب المعلمين وأوضاعهم أسوة بالكوادر الخاصة في المجتمع.					
١١	مراعاة توزيع المعلمين على مناطق عملهم توزيعا عادلاً يحقق استقرارهم.					
١٢	تنويع فرص العمل المتاحة للخريجين وعدم قصرها على المجال التعليمي.					
١٣	تحسين قواعد الترقي الوظيفي والمراتب وفق مستوى أداء المعلم.					

١٤	إعادة النظر في صلاحيات المعلم ومدير المدرسة لصلاح العملية التعليمية.					
١٥	تطوير برامج تدريب المعلمين للقيام بأدوارهم على نحو أمثل.					
١٦	تحسين الخدمات التعليمية في المدارس للارتقاء بمستوى التعليم فيها.					
١٧	زيادة فرص عمل التربويين لتخفيف الأعباء الملقاة على كاهل المعلم.					
١٨	زيادة أعداد المدارس الحكومية لتقليل أعداد الطلاب في الصف.					
١٩	تعزيز جهود المتميزين من التربويين ليكونوا قدوة تحتذى.					
٢٠	تبصير المجتمع بأهمية التخصصات التربوية ودورها في تقدم مسيرته.					
٢١	تطوير مستوى الخدمات والامتيازات لذوى التخصصات التربوية.					
٢٢	تدارس الخطط الاستراتيجية المستقبلية للارتقاء بالكوادر التربوية.					
٢٣	تضمين مفاهيم تثقيفية عن التخصصات التربوية ضمن المناهج التعليمية.					
٢٤	التقويم والتطوير المستمر لمخرجات التخصصات التربوية ضماناً لجودتها.					
٢٥	زيادة الفرص المتاحة أمام دارسي التخصصات التربوية لاختيار ما يناسبهم.					
٢٦	تنويع المناشط التثقيفية للتعريف بالتخصصات التربوية ومؤسساتها.					
٢٧	تكثيف الدراسات حول العزوف عن التخصصات التربوية في كل مجتمع.					
٢٨	إبراز أهمية أدوار التربويين من خلال وسائل الإعلام والتثقيف في المجتمع.					
٢٩	زيادة أعداد الكليات التربوية وتحسين سبل انتقائيتها للطلاب.					
٣٠	تطوير الإعداد الجامعي للتربويين تطويراً أكاديميا ومهنيا وثقافياً.					

مقترحات أخرى مهمة، هي:

-

-

خسائر حوادث المرور في دولة الإمارات العربية المتحدة

Road Traffic Accidents in the U.A.E.

Dr. Samir S. Ghoweba, MSe FM *

د. سمير السيد حسن غويبه*

Abstract

For several decades, Road Traffic Accidents (RTA's) have been a major of morbidity and morality in the Arabian world, particularly in the under 30 years of age group. It has been found that the rate of RTA's in the Gulf area is three times that of Europe and the USA. Road Traffic Accidents have emerged as the second leading cause of death in the UAE preceded only by cardiovascular disease, with a mortality rate of 22 fatalities per 100.000 of population in 2005. This study discusses the magnitude of the problem in the UAE and Gulf area.

The study dealt with the scale of the problem and the role of fines and punishment to limit the size of this problem. In the UAE, over 13000 deaths were the result of car accidents in the last two decades. In addition t this, the greatest number of deaths is the age group between 15-44 years.

A review of available data is presented in this study with the objective of Reflecting the actual magnitude and impact of RTA's on the health and well being of the UAE community.

The preventive, curative and educational role in dealing with RTA's is emphasized..

ملخص

تعتبر حوادث طرق المرور سبباً رئيسياً في قتل وإصابة من هم دون الثلاثين في العالم الغربي والعربي، مما جعلها تمثل عبئاً ثقيلاً على خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في هذه البلدان. والأرقام العالمية تؤكد بأن حوادث الطرق تقتل نحو مليوناً ونصف مليون شخصاً سنوياً، كما تصيب ٥٠ مليون آخرين، بحيث تأتي في المرتبة الثالثة من مسببات الموت في العالم بعد أمراض القلب والجلطات الدماغية، إلا أن أعداد القتلى لا تعطي صورة واضحة عن حجم المشكلة الذي يتضح باعتبار سنوات العمر المفقود بسبب الحوادث.

ولقد لوحظ أن المشكلة تتفاقم في دول الخليج، حيث تأتي حوادث الطرق في المرتبة الثانية كأحد الأسباب الرئيسية في الوفاة بدولة الإمارات العربية المتحدة؛ وهذا يعني فداحة المشكلة على المستوى المحلي، بحيث تشكل تحدياً مستمراً لكل الجهود المخلصة في الحفاظ على صحة المواطن واستقراره الاجتماعي والاقتصادي.

وقد تناولت الدراسة الحالية حجم مشكلة الحوادث المرورية في الدولة، وأسبابها والمتسببين فيها، ودور الجزاءات القانونية والإدارية في الحد من هذه الظاهرة المتنامية، وتبين في الدراسة أن حوادث المرور قد حصدت ١٣ ألفاً و٧٤٢ شخصاً في عقدين من السنوات، وكذلك يتعرض شخص واحد للإصابة كل ساعتين ويموت شخص كل ١٢ ساعة تقريباً في حوادث على الطرق بالدولة، بمعدل ٢٢ وفاة لكل مائة ألف من مجموع في عام ٢٠٠٥م، وتميزت إمارة أبو ظبي بأعلى نسبة وفاة وإصابة بين كل الإمارات، وجاء الإهمال السكان وعدم الانتباه أثناء القيادة كأهم أسباب حوادث المرور، بينما كانت السرعة الزائدة هي القاسم المشترك لمعظم الحوادث الخطيرة، وانحصر العدد الأكبر من القتلى في المجموعة العمرية من ١٥ إلى ٤٤ سنة، مما يعطي أهمية قصوى لهذه الفئة المستهدفة بالحوادث وهي فئة متوسطي العمر، والتي تعتبر الفئة الأولى المنتجة في المجتمع، وأكدت الدراسة على أهمية السعي لتطوير الوعي المروري، والتشديد على الصرامة في تطبيق القوانين التي تراقب تعليم السائقين وتحسين شبكات الطرق، والتوصية بتصاعدية العقوبات الرادعة مما يؤدي إلى تخفيض أعداد القتلى ومعدلات الإعاقة وحجم المفقود من الدخل الوطني.

* Al Jazira Hospital, Abu Dhabi, U.A.E.

* مستشفى الجزيرة، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

مقدمة

تعتبر حوادث طرق المرور ROAD TRAFFIC ACCIDENTS سبباً رئيسياً في قتل وإصابة من هم دون الثلاثين في العالم الغربي والعربي... مما جعلها تمثل عبئاً ثقيلاً على خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في هذه البلدان ..

والأرقام العالمية تؤكد بأن حوادث الطرق تقتل نحو مليون ونصف شخص سنوياً، كما تصيب ٥٠ مليون آخرين، بحيث تأتي في المرتبة الثالثة من مسببات الموت في العالم بعد أمراض القلب والجلطات الدماغية.

وفي عام ٢٠٠٤ قتل على الطرق الأوروبية ٤٣٠٠٠ شخصاً والأرقام الأخرى تضيف المزيد إلى بشاعة الصورة، إذا ما علمنا أن عشرات آلاف غيرهم اعتبرت إصابتهم جسيمة وخطيرة، وفي الصين الشعبية لقي نحو ١٠٧ آلاف شخص مصرعهم في حوادث الطرق في المدن الصينية خلال عام ٢٠٠٥، أي يقتل نحو ٦٠٠ صيني يومياً في حوادث على الطرق في بلد يقدر عدد سكانه بنحو٣,١ مليار نسمة!

إلا إن أعداد القتلى لا تعطي صورة واضحة عن حجم المشكلة الذي يتضح باعتبار سنوات العمر المفقود بسبب الحوادث.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تقتل حوادث الطرق أمريكياً كل نصف ساعة، و هي السبب الرئيسي في قتل الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين العام والخمسة والثلاثين عام؛ فحوادث الطرق هناك قد قتلت ما يقرب من ٤٢٠٠٠ مواطن وفقاً لإحصائيات ٢٠٠٤ بل أثبتت الدراسات لديهم إن كل ألف سيارة حديثة يجب أن تتورط فيما يقرب من ألفين إلى ثلاثة آلاف حادث وذلك خلال عمرها الافتراضي .. لكي تقتل أكثر من ثلاثة أشخاص وتصيب أكثر من ثلاثمائة!.

ولقد لوحظ أن المشكلة تتفاقم في دول الخليج خاصة بالمملكة العربية السعودية سنة بعد أخرى، فقد أصبحت مشكلة حوادث المرور في السعودية هاجساً مقلقاً وشبحاً مخيفاً لكل أفراد الأسر السعودية، لما تسببه من حسرة وألم من جراء موت أو إعاقة أحد أفرادها، وتشير الدراسات المرورية المتخصصة إلى أن معدل الوفيات الحقيقي في السعودية يقدر بنحو قتيل كل ساعة في حوادث على الطرق، والدراسات تؤكد أن التصنيف العُمري للمتوفين يمثل جانباً مأساوياً وهو أن ٧٨ % من هؤلاء الضحايا تقل أعمارهم عن ٤٥ عاماً، كما تؤكد إحصائيات وزارة الصحة أن$\frac{١}{٥}$ المتوفين هم من الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ١٥ عاماً!.

وتأتي حوادث الطرق في المرتبة الثانية كأحد الأسباب الرئيسية في الوفاة بدولة الإمارات العربية والتي شهدت ٨٣٣ وفاة وإصابة ١٠٥٦٣ في حوادث مرورية خلال عام ٢٠٠٥، وبلغة الأرقام فإنه يقتل شخص كل ١٢ ساعة نتيجة حوادث المرور بالإمارات العربية.

وهذا يعني أن ما يقرب ٢٢ شخص من بين كل مائة ألف من سكان الدولة يموتون سنوياً من جراء حوادث الطرق، وبدراسة أرقام القتلى خلال هذا العام نجد أن معدل الوفيات نتيجة حوادث الطرق بمنطقة الخليج لكل مائة ألف نسمة قد بلغ ثلاثة أضعاف معدله بالمقارنة بدول أوروبا والولايات المتحدة؛ كما تبلغ تلك المعدلات بالسعودية ثمانية أضعاف أرقام الولايات المتحدة إذا ما قورنت بأعداد الضحايا لكل ١٠٠ ألف سيارة وهذا يعني فداحة المشكلة

على المستوى المحلـي وعلـى مسـتوى دول الخليج.

ورغم أن هذه الدول استطاعت اسـتيعاب هـذه الخسارة كدول لها من سمعة الغنى ما يكفي فإنها كدول عدد سكانها قليل نسـبياً لا تتحمـل هـذا المعدل العالي من الخسارة البشرية .. إذ أن مـا يحدث نتيجة حوادث الطرق يفوق بكثيـر عـدد الذين يموتون نتيجة الأمراض السارية وهي تلك التي تعالج بالدواء بينما تعالج حـوادث الطـرق بالوقاية الذاتية عن طريق سلوك إنساني أفضـل من جانب الراكـب والسـائق والراجـل تجـاه تعليمات المرور وتقاليد المشاة.

وبينما نجد أن الأمراض غيـر السـارية مثـل أمراض القلـب والـدورة الدمويـة وأمـراض السرطان تسبب وفيات أكثر بعد منتصف العمر (تحدث هذه الأمراض عـادة بعـد منتصـف العمر)، فإن معدل الأعمار التي تحـدث فيهـا حوادث الطرق (١٥-٤٥ سنة) وهـي أعمـار النشاط والإنتاج ؛ مما يشكل آثاراً خطيرة علـى المجتمعات وكل هذه الأرقام تطالبنا بوقفة جـادة مع قائد السيارة المهمل نتيجـة افتقـاد الـوعي المروري تماماً، حيث تشير الإحصائيات إلى أن ٨٥% من الحوادث تقع بسبب الإهمال والرعونة والسرعة و١٠% لعدم توافر شـروط الأمـان و٥% بسبب سوء الطرق ..

وتجدر الإشارة إلى ندرة التقـارير والمراجـع العربية التي توضح وتدرس حجم مشكلة حوادث الطرق في المنطقـة العربيـة،أو علاقـة هـذه الحوادث بارتفاع معدلات الضحايا في مجتمعاتنا العربية والخليجية، كما إن المتـوفر مـن هـذه التقارير يفتقد معظمها إلى الموضوعية العلمية، مما أدى إلى فهم غير صحيح لحجـم المشـكلة المتزايدة في مجتمعاتنا النامية، وهذا مـا يحـتم علينا اختيار هذه القضية، إقتناعاً تاماً بأهمية تلك المشكلة والتي تشكل تحدياً مستمراً لكل الجهـود المخلصة في الحفاظ علـى صـحة المـواطن واستقراره الاجتماعي والاقتصادي، وتمشياً مـع روح الشريعة الإسلامية السمحاء التـي تنشـد سلامة الإنسان وسلامة روحه وبدنه.

ومن خلال الدراسة الحالية تبرز أهمية دراسـة تصنيف هـذه الحـوادث المروريـة وأسـبابها والمتسببين فيها، إلـى جانـب التركيـز علـى خسائرها المادية والبشـرية، ودور الجـزاءات القانونية والإدارية في الحد من هـذه الظـاهرة المتنامية؛ فإن الدراسة الحالية سوف تتناول هذه العوامل، على النحو الذي يقودنـا حتمـاً إلـى تفاصيل أكثر عمقاً وأهمية، سوف نتناولها بالقدر اللازم للدراسة في عدد محدود من الصفحات.

ويأمل الباحث أن تساهم هذه الدراسة في إلقـاء الضوء على ما يواجهنا فـي هـذه المشـكلة، وواجباتنا نحوها.

إشكالية الدراسة

يجدر الإشارة إلى نـدرة التقـارير والمراجـع العربية التي توضح وتدرس حجم مشكلة حوادث الطرق بالمنطقة العربية، كما إن المتوفر من هذه التقارير يفتقد إلى الموضوعية العلمية، ذلك أدى إلى فهم غير صحيح لحجم المشكلة المتزايدة في مجتمعاتنا النامية، كما إن العرف السـائد فـي الدول النامية هو أن مشكلة حوادث الطـرق لا تخضع لحلول جذرية أو دراسات تحليلية وافية.

وهذا التضارب حول أسباب ارتفـاع معـدلات الحوادث يدفعنا سوياً إلى البحث عن الأسـباب الفعلية وراء حوادث الطرق، إذ هناك عوامـل عديدة تساهم بشكل واضح في وقـوع حـوادث

الطرق وأهمها العوامل البيئية والعوامل الموجودة في مستخدمي الطريق كقائد السيارة أو المشاة وهي ما تعرف بالعوامل البشرية.

والحوادث المرورية التي تشهدها دولة الإمارات العربية كل عام تكشف لنا عن خسائر بشرية متعاظمة وتصحبها خسائر مادية في الممتلكات العامة والخاصة، ترتفع مؤشراتها عاماً بعد عام، وتؤدي إلى نتائج سلبية لها أضرار كبيرة على أغلب فئات المجتمع، على الرغم من تطبيق نظام مروري عصري، قائم على أسس متطورة من حيث التخطيط وتطوير القوانين واللوائح؛ مما أوجد إشكالية استوجبت إجراء الدراسة للوقوف على أبعادها وأسبابها والتوصل إلى أسباب حوادث المرور وماهية المتسببين، وما إذا كانت الإجراءات القانونية في حد ذاتها ذات أثر في التقليل، ومن ثم استخلاص ما يمكن أن يساهم في حل هذه الإشكالية.

تساؤلات الدراسة

١. هل هناك مميزات خاصة لطبيعة حوادث المرور في دولة الإمارات العربية؛ من حيث العوامل المسؤولة عنها، سواء البشرية أو البيئية، أو من حيث تصنيفات هذه الحوادث أو تقسيماتها وفقاً لشدة الإصابة، أو للفئات العمرية أو نوعية الضحايا من الراكبين أو المشاة؟

٢. ما هي الأهمية الاقتصادية للمشكلة؛ وحجم الخسائر المادية والبشرية الناجمة عن حوادث المرور بالدولة؟

٣. ما هي أسباب حوادث المرور في الدولة، ومن هم المتسببين فيها؟

٤. هل للجزاءات في مخالفات المرور، والتشريعات القانونية المنظمة للمرور أثر في الحد من حوادث الطرق، و منع ارتكاب هذه المخالفات؟

٥. هل هناك آليات يمكن انتهاجها من أجل الوقاية من حوادث الطرق؟

منهج الدراسة

نظراً لما تتصف به الدراسة حقائق تعكسها بيانات الإحصاءات المختلفة فقد انتهجت الدراسة منهجاً وصفياً لرصد المشكلة واستخلاص الروابط بين العلاقات المختلفة فيها مع إجراء مقارنات نتوقع أن تفيد الدراسة وذلك فيما احتاج الموضع.

لذا تم إنجاز دراسة مرجعية RETROSPECTIVE STUDY لكل حالات حوادث الطرق التي تم تسجيلها خلال الفترة بين يناير إلى ديسمبر من عامي ١٩٩٥م و٢٠٠٣م في إدارة المرور بوزارة الداخلية، وكذلك الحالات التي اشتمل عليها التقرير الإحصائي السنوي لوزارة الصحة، ومن ثم تم مضاهاة المعلومات في كلا المصدرين.

ويذكر أن إصابات الحوادث في الدراسة قد قصد بها" الحالات التي تحمل إصابة أو إصابتين وذلك وفقاً للتصنيف العالمي التاسع للأمراض

INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF DISEASESE (ICD), 9 the REVISION.

كما قصد" بوفيات حوادث المرور" في الدراسة بالمصابين الذين يلقون حتفهم منذ اللحظة الأولى لوقوع الحادث وخلال ٣٠ يوماً من وقوعه.

أهداف الدراسة

١. إيجاد علاقة بين أعداد الحوادث ومسبباتها وبين الفئات المشمولة في حوادث المرور، وفقاً لعوامل السن ونوع الحادث وشدة الإصابة، ونتائج الحوادث.

٢. التعرف على أسباب حوادث الطرق في الدولة، ورصد العوامل المسببة كالعامل البشري والظروف البيئية المحيطة بالحادث.

٣. رصد حجم الخسائر البشرية والمادية الناجمة عن الظاهرة.

٤. التعرف على مدى تأثير الإجراءات القانونية في منع المخالفات وخفض معدلات الحوادث.

٥. اقتراح آليات من شأنها أن تخفض من احتمالات وقوع حوادث الطرق، وحماية مستعملي الطريق.

خطة الدراسة

سارت خطة الدراسة في تسلسل منطقي على نحو يواكب أهداف البحث وهي دراسة حجم مشكلة حوادث المرور في الدولة، وتقدير الخسائر البشرية والأعباء الاقتصادية الناجمة عن الوفيات والإصابات وخسائر الممتلكات.

لذا كان طبيعياً أن يتضمن مدخلنا الرئيسي في الباب الأول التطرق إلى الأهمية الاقتصادية والتأثير الاجتماعي لحوادث الطرق، كما برزت أهمية توضيح التعريفات العالمية المتعلقة بحوادث الطرق وتصنيفاتها، والتي تمكن الباحث في هذا المجال من قياس حجم الظاهرة على نحو علمي.

ثم ركزت الدراسة على حجم المشكلة في دولة الإمارات في الباب الثاني، وتطرقت في بابها الثالث إلى أسباب حوادث الطرق بشقيها من عوامل بشرية وبيئية، مع التركيز على النتائج التي تم استخلاصها من الدراسة المستفيضة لإحصائيات الحوادث بالدولة في السنوات العشر الأخيرة، مع عقد المقارنات اللازمة والتحليل المطلوب.

وقد كان من المهم التطرق إلى الإجراءات الوقائية الواجبة في مكافحة حوادث الطرق والتقليل من آثارها؛ وذلك بالتعامل مع العوامل البشرية والبيئية المسؤولة، والتركيز على تأثير الإجراءات القانونية في الحد من المخالفات المرورية ووقوع الحوادث كما سوف يأتي في الباب الرابع والأخير.

وقد انتهت الدراسة إلى عدة نتائج تم استخلاصها من تناول مختلف الأوجه على النحو السابق عرضه، كما توصلت إلى مجموعة من التوصيات نحسب أنها سوف تسهم في تفعيل الجهود المبذولة للحد من حوادث طرق المرور في الدولة.

أهمية مشكلة حوادث الطرق

وفقاً لتقرير أنظمة الصحة العالمية يبلغ عدد قتلى الحوادث المرورية في العالم ١,٤ مليون شخص بمعدل أكثر من ثلاثة آلاف قتيل يومياً حصة الدول النامية منها ٨٥% وبتكلفة مالية تقدر بحوالي ٥١٨ مليار دولار.. ويتوقع بحلول عام ٢٠٢٠م أن تكون حوادث الطرق أحد أهم الأسباب الرئيسة للوفاة على المستوى العالمي، كما يوضح الجدول ١.

جدول ١

أكبر عشرة أسباب تساهم في تكوين عبء المرض العالمي*			
١٩٩٠		٢٠٢٠	
١	التهابات الجهاز التنفسي السفلي	١	مرض القلب الإقفاري
٢	أمراض الإسهال	٢	الاكتئاب الكبير الأحادي القطب
٣	ظروف الفترة المحيطة بالولادة	٣	إصابات الطرُق
٤	الاكتئاب الكبير الأحادي القطب	٤	الأمراض المخية الوعائية (السكتة)
٥	مرض القلب الإقفاري	٥	الداء الرئوي الانسدادي المزمن
٦	الأمراض المخية الوعائية (السكتة)	٦	عدوى الجهاز التنفسي السفلي
٧	السل	٧	السل
٨	الحصبة	٨	الحروب
٩	إصابات الطرُق	٩	أمراض الإسهال
١٠	التشوُّهات الخلقية	١٠	فيروس العوز المناعي البشري

والثابت، أن حجم عبء المرض الناجم عن الحوادث على الصعيد العالمي، قد تزايد من حوالي اثنَتَيْ عشْرةَ بالمئة عام تسعة وتسعين، إلى خمسة عشر بالمئة عام ألفَيْن. ومن المنتظر أن يرتفع هذا العبءُ المَرَضيُّ أكثر فأكثر بحلول عام ألفَيْن وعشرين. والإصابات الناجمة عن حوادث المرور على الطرق، على وجه الخصوص، آخذةٌ في التزايُد؛ بل إن من المتوقع أن تزداد سوءاً على سوء في السنوات القادمة. وتشير التنبؤات في هذا المجال، إلى أن حوادث المرور سوف ترتفع من المرتبة التاسعة إلى المرتبة الثالثة على سُلَّم الأسباب المؤدِّية إلى ضياع ما نسمِّيه سنوات العمر المصحَّحة باحتساب مُدَد العجز DALY (دالي)[1].

ومن المقدَّر أن تصبح حوادث المـــرور بحلـــول عام ألفَيْن وعشرين، السبب المباشـــر لحـــوالي مليونَيْن وثلاثمائة ألف وفاة ســـنوياً؛ أي قرابـــة ضعفي عبء الوفيات الحالي، الذي يصل إلـــى مليون ومائتي ألف وفاة في كل عام. والجانـــب المقلق في هذه القضية، هو أن المنتظر أن يحدث تسعون بالمئة من هذه الوفيات في أقـــل البلـــدان استعمالاً للسيارات والمركبات الآلية.

الإصابة: سبب رئيسي لعبء المرض العالمي، ٢٠٠٠

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
إصابات الحروب	163116	1825	164941
إصابات حوادث الطرق	70677	923	71600
العنف بين الأفراد	54217	486	54703
إصابات ناجمة عن محاولات الإنتحار	39388	643	40031
الغرق	16845	161	17006
المجمل	344243	4038	348281

Source: *The injury chartbook*, Geneva, World Health Organization, 2002.

الأهمية الاقتصادية للمشكلة

حتى وقتنا هذا لم تحدد بدقة الأبعاد الاقتصـــادية التي توضح مدى اســـتنزاف حـــوادث الطـــرق لإمكانيات الأمة وطاقتها الإنتاجية، إذ أن ســـرد أرقام الضحايا يفشل دائماً في إعطـــاء صـــورة واضح لفداحة المشكلة على المستوى الاقتصادي، بينما نجد انه من الممكن الحصول على صـــورة أوضح باعتبار أعمار الضـــحايا فـــي حـــوادث الطرق وحساب عدد السنوات العمـــر المفقـــودة نتيجة الحوادث ·· وبالتالي يمكن معرفة مدى ما تسببه الخسارة البشرية على النهضة الاقتصادية للأمة ·· فالارتفاع الهائل فـــي أعـــداد حـــوادث الطرق يقود إلى الفقدان الكلي للقـــوى البشـــرية سواء بالعجز الكلي أو الموت .. أو يقـــود إلـــى الفقدان الجزئي للإنتاج البشري نتيجة الانقطـــاع عن العمل والرقاد في المستشـــفى والإجـــازات المرضية والمزيـــد مـــن التأهيـــل الاجتمـــاعي والطبي، حيث مشكلة الإصابات وعلى رأســـها إصابات الطرق ثلث إجمالي دخول المستشفيات على مستوى العالم(٢)، ويقول المدير العام للاتحاد العالمي للطرق ويم ويســـترهيوز(٣) إن حـــوادث الطرق في منطقة الخليج تكلف اقتصادياتها مـــا نسبته ١,٥ إلى ٢,٥ في المائة الناتج الإجمـــالي المحلي.

وتذكر تقارير منظمة الصحة العالمية(٤) بـــأن ٣ آلاف شخص يلقون حتفهم يوميا بسبب حـــوادث الطرق، بينما يصاب بعجز مستديم نحو ١٥ ألف شخص، ومن المتوقع أن تزيد هذه الأعداد بنسبة ٦٠% لتصبح حوادث الطرق المسبب الرئيســـي الثالث للوفاة في العالم بحلول عام ٢٠٢٠، كمـــا تقدر التكلفة الاقتصادية للتصادمات على الطرق والإصابات الناتجة عنها بحـــوالي ٥١٨ مليـــار دولار أمريكي سنوياً، نصيب البلدان المنخفضـــة والمتوسطة الدخل منها حوالي ٦٥ مليـــار دولار أمريكي، وهو مبلغ يفوق ما تحصل عليـــه تلـــك الدول من مســـاعدات إنمائيـــة. فوفقـــاً لـــبعض التقديرات المتحفظة، تبلغ التكلفة الناجمـــة عـــن حوادث الطرق على المستوى العالمي نحو ٥٢٠ مليار دولار أمريكـــي، منهـــا ٦٥ مليـــار دولار أمريكي فـــي البلـــدان ذات الـــدخل المـــنخفض والمتوسط.

ويرى بعض خبراء السلامة علـــى الطـــرق أن التكلفة الفعلية تتجاوز هذا المبلغ بكثير، إلا أننـــا نفتقر في منطقتنا العربية، إلى البيانـــات الدقيقـــة التي تمكنا من إعداد تقديرات سليمة يتفق عليهـــا الجميع، ومن البديهي أن نجد التكلفة العالية فـــي البلدان ذات الدخل المرتفع نظراً لثراء هذه الدول وإنفاقها الكثير على كل حالة لتقديم الإســـعافات

الأولية، والرعاية الصحية، والتأهيل، وإجراءات المحاكم، والتسوية مع شركات التأمين، وتقاعد العجز. وبالرغم من أن تكلفة الإصابات على الطرق في البلدان ذات الدخل المتوسط والمنخفض تتراوح ما بين ١ و٢% من إجمالي الناتج المحلي، وفي البلدان ذات الدخل المرتفع نحو ٢% من إجمالي الناتج المحلي، إلا أن مبلغ ٦٥ مليار دولار أمريكي يفوق حجم المعونات الإنمائية الممنوحة للبلدان النامية[٥].

ولتوضيح حجم العبء الاقتصادي للمشكلة .. نجد انه في عام واحد أودى سرطان الأمعاء بحياة ١٨٢٥٠ بريطانياً بينما فقدت بريطانيا ٦٤٨٢ ضحية لحوادث الطرق؛ ومن أول وهلة قد يرى القارئ لهذه الأرقام أن السرطان يشكل تهديداً خطيرا للحياة أكثر من حوادث الطرق.. ولكن الحقيقة المؤلمة تنعكس إذا ما حسبنا سنوات العمر المفقودة في كلتا الحالتين حيث وجد أن الحوادث على الطرق تسببت في فقد ما يقرب من ٢٢٤٠٠٠ عام من سنوات العمر المتدفقة لدى ضحايا الحوادث بالطرق بينما تسبب سرطان الأمعاء في حرمان ضحاياه من ١١٢٠٠٠ عام ٢٠٠٠ وهذا الفرق المخيف سببه أن ضحايا الحوادث أصغر سناً من ضحايا السرطانات بصفة عامة[٦]، فالأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٤٤ عاماً يمثلون أكثر من نصف المصابين من جراء حوادث الطرق على مستوى العالم. علماً بأن هذه الشريحة العمرية هي الفئة الأكثر إنتاجاً في المجتمعات المختلفة.

وفي الولايات المتحدة تتسبب الحوادث الغير مميتة من جميع الأسباب في حرمان الدخل القومي من مجهود يوم كامل أو أكثر لنحو ٣٠% من مجموع سكان الولايات المتحدة، وذلك بالإضافة إلى تكاليف الرعاية الطبية، وقد تسببت إصابات وقتلى حوادث الطرق في ضياع ١٤,٤ بليون أمريكي على الخزانة الأمريكية في عام واحد وبلغت جملة الخسائر في الأرواح والممتلكات ما قدر بنحو ٢٦ بليون دولاراً، وهذه الخسائر لا تشمل التكاليف الفرعية مثل تكاليف رعاية مصابي العمود الفقري والمصابين بالشلل والعجز الذي يتطلب مزيداً من العلاج الطبيعي أو التأهيلي علاوة على الجراحة التكميلية في بعض الحالات، ويؤكد ذلك إن حوالي ٤٠% من ضحايا حوادث المرور يشغل الأسرة في قسم العناية المركزة الجراحية بمستشفى حمد العام في دولة قطر!. ويوضح د. عصام شرف[٧] أن الخسائر الاقتصادية الناجمة عن هذه الحوادث في الدولة النامية تقدر بنمو ١٤٠ بليون دولار سنوياً بينما في دول أوروبا تصل إلى ٢٠٠ بليون دولار سنوياً وأن الدراسات تشير إلى أن الخسائر حوادث الطرق تأكل ٢% من إجمالي الناتج المحلى في الدول الصناعية بينما تصل هذه النسبة إلى ٥% في الدول النامية.

ويشير الدكتور عبد الجليل السيف إلى أن المملكة تأتي في مقدمة دول العالم من حيث الاستنزاف البشري والمادي نتيجة حوادث المرور، بل أن التقرير السنوي لمركز الجمارك أشار إلى أن المملكة تنفق حوالي ١٣ مليار ريال سعودي على استيراد مختلف الأنواع من السيارات وقطع غيارها، وتدفع ضعف هذا الرقم سنوياً بسبب حوادث السيارات العاملة على الطرق التي تجاوزت ٤ ملايين سيارة، وهذه المبالغ تعادل ما

ينفق على الميزانية السنوية المخصصة للقطاعات الصحية والتنمية الاجتماعية[٨].

وفي بحث أجراه د. الخواشكي بالمملكة العربية السعودية أوضح فيه ما يمكن أن تسببه حالات الوفيات والتعويق في حوادث الطرق نحو مجمل الدخل القومي بالمملكة ·· حيث افترض أن إنتاج الفرد المتوسط هو ثماني ساعات يومياً لمدة ستة أيام في الأسبوع بواقع ثلاثين ريالاً للساعة. وأن المعوق يعطي ٥٠% من معدل الإنتاج وهو سليم فإن قيمة فاقد الإنتاج البشري تراوح تقريباً ٢٥٧٥٠٠٠٠٠ ريال سعودي سنوياً (أخذاً في الاعتبار أن حوادث الطرق عام ١٩٧٩ كلفت الدولة ٢٨٧١ وفاة ورقد بالمستشفيات و١٦٨٢١ مصاباً يعانون من إصابات خطيرة وكان متوسط التنويم عبارة عن خمس عشرة يوماً لكل مريض) وبالنسبة للمرضى الذين يحتاجون التنويم بالمستشفى قبل أن يستأنف عمله. فإن النفقات التقريبية تساوي ما يلي:

١٦٨٢١× (١٠ + ١٥) × ٨ × ٣٠ =

١٠٠,٢٩٩,٠٠٠ ريال سعودي

وهكذا فإن الفاقد الكلي من الاقتصاد بسبب حوادث الطرق وما تسببه من عجز أو وفاة للأيدي العاملة ريال سعودي، أي ما يعادل المليون ريال يومياً ٣٥٨,٥٠٠,٠٠٠ سوف تصل إلى ما يقارب وهي تقديرات الخسائر قبل ربع قرن، فكيف تصير هذه التقديرات بحسابات اليوم؟ وهو ما يمكننا حسابه باعتبار إجمالي عدد الوفيات في الحوادث المرورية في هذا البلد بلغ خلال العام ٢٠٠٥ نحو ٥١٧٩، بمعدل يقدر بنحو قتيل كل ساعة، كما بلغ عدد المصابين نحو ٣٥ ألفاً، وعدد الحوادث ٣٠٠ ألف حادث خلال نفس العام[٩]، كما أوضح الدكتور "علي بن سعيد الغامدي" رئيس اللجنة الوطنية لسلامة المرور أن أرقام قتلى حوادث المرور السابقة لا تشمل حالات الوفاة أثناء العلاج في المستشفيات جراء تلك الحوادث، وتقدر أحدث دراسة تبنتها اللجنة الخسائر السعودية بـ ٢١ مليار ريال سعودي سنوياً، أي ما يعادل ٦ مليارات ونصف المليار دولار تقريباً؛ مما يعني أن السعودية تفقد ٤% سنوياً من الناتج المحلي نتيجة لهذه الحوادث[١٠].

وتفيد أحدث التقارير بأن العرب يخسرون ٦٥ مليار دولار سنوياً بسبب الحوادث المرورية، نتيجة وقوع أكثر من نصف مليون حادث سير سنويا في الوطن العربي حصيلتها نحو ٣٠ ألف حالة وفاة و٢٥٠ ألف إصابة فيما تتجاوز الخسائر المادية لهذه الحوادث ٦٥ مليار دولار سنوياً[١١].

ويذكر أن حوادث المرور في دولة الإمارات العربية المتحدة مازالت تحصد أرواح العديد من المواطنين والمقيمين على حد سواء، وقد بلغت أعداد وفيات حوادث المرور على مستوى الدولة خلال السنوات العشرة السابقة (٧،٠٠٠) وفاة تقريباً، وسجل ما مجموعه (١٠٠،٠٠٠) مصاب تقريباً، وتقدر الخسائر المادية بمليارات الدراهم، كما أن عدد المركبات المسجلة قد تجاوزت ما مجموعه (١،٥٠٠,٠٠٠) مركبة مسجلة في بداية ٢٠٠٦ تسير على شبكة من الطرق الحديثة بمواصفات عالية الجودة كلفت الدولة مليارات الدراهم[١٢].

أما في مصر فتؤكد دراسة المركز القومي للبحوث أن عدد القتلى على الطرق المصرية قد وصل في العامين الأخيرين فقط إلى قرابة الثلاثة عشر ألف قتيلاً فضلاً عن سبع وستون ألف مصاب أما الخسائر الاقتصادية فقد وصلت إلى ثمانية مليار جنيه وتتمثل الخسائر الاقتصادية في أثمان السيارات المحطمة وتأميناتها بالإضافة للتعويضات المقدمة لأسر

المتوفين وإعالة المصابين ومعهـا مصـاريف إعادة رصف وإصلاح الطرق.

وتشير دراسة عمانية إلى أن ٨٠% من الوفيات في الفئة العمرية من ١٦-٥٠ سنة وهي الفئة المنتجـة اقتصادياً في المجتمع، وبلغ الإنفـاق علـى عـلاج الإصابات حوالي ٣,٣ مليون ريال عماني، أي مـا يساوي ٣% من الميزانية السنوية لوزارة الصـحة على أقل تقدير، وقدرت الدراسـة سـنوات العمـر المفقودة بسبب العجز أو الإعاقـة مـن الحـوادث ٣٤٥٦ سنة إنتاجية، وتقدر السنوات المفقودة بسـبب وفيات الحوادث ١٥٢٢٢ سنة إنتاجية وتعني هـذه الأرقام أن حوالي ٢٠٠٠٠ سـنة إنتاجيـة مفقـودة للسلطنة في عام واحد، أو إنتـاج حـوالي ٢٠٠٠٠ شخص لمدة عام واحد، أو إنتاج ١٠٠٠ شخص لمدة ٢٠ عاماً.

وتعلن مديرية الأمـن العـام في الأردن بـأن الخسائر الاقتصادية نتيجـة حـوادث المـرور وصلت إلى ٣% من إجمالي الناتج المحلي، وأن المملكة تخسر سنويا أكثر من ٢٠٠ مليون دينار بسبب حوادث المرور. الطرق. وفي الأردن بلغ عدد ضحايا حوادث المرور العام الماضي ٦٨٦ قتيلاً إضافة إلى حوالي ١٩ ألف جريح.

وفي بحث قدمه المقدم / إسـماعيل الخالـدي[١٣] بالاشتراك مع معهد الكويت للأبحاث العلمية عـن حوادث المرور وآثارها الاقتصادية والاجتماعيـة. وجد أن التكاليف الاقتصـادية المباشـرة وغيـر المباشرة لحوادث المرور خلال عام واحد والتـي تتحمل الدولة والمجتمع كل نفقاتها هي:

تكاليف العلاج الطبي لمصابي حوادث المرور: ٧١١,٨٨٠,٤ دينار كويتي.

تكاليف الأضرار والخسائر الماديـة لحـوادث المرور: ٠٦٧,٦٥٦,٣١ دينار كويتي.

تكاليف استخدام وسائل نقـل بديلـة للسـيارات وخاصة أثناء وقوع الحوادث لتلك المركبـات: ٣٠٥٠٠، دينار كويتي.

تكاليف الجنازة ودفن المتـوفين فـي حـوادث المرور : ٦٤٥٠٠ دينار كويتي.

فيكون بذلك إجمالي التكاليف المباشرة للحوادث: ٧١٨٢٢١٣٦ دينار كويتي.

أما التكاليف الغير مباشرة فهي تكاليف الرأسمال البشري.

للوفيات : ٣٩٠٠٠٠٠٠ دينار كويتي.

تكاليف خسارة الإنتاج المترتبة عن الإصابات: ٤٩٢٢٨٨٨ دينار كويتي.

تكاليف خدمات الإطفـاء والإنقـاذ : ١١٨٥٠ دينار كويتي.

تكاليف الإعلانـات الحكوميـة والاجتماعيـة: ٣٢٤٠٠، دينار كويتي.

تكاليف قوى الأمن والشـرطة وإدارة المـرور والتحقيق ٨٤٨٦٢٤٤ دينار كويتي.

إجمالي التكاليف غير المباشرة: ١٠٥١٥٧٦٢٤ دينار كويتي.

يكون إجمالي التكاليف للحوادث المباشرة وغير المباشرة١٢٣٥٧٣٥٨٩ دينار كويتي.

يضاف إلى الأعباء الاقتصادية نفقات الإجراءات المتخذة للوقاية والعلاج مـن حـوادث الطـرق والمشاكل الاجتماعية المترتبـة علـى ذلـك .. وتشمل هذه النفقات ما يلي :

١. الخدمات الطبية الإسعافية التـي تقـدم مـن الثبات والحركة.

٢. نفقات التنويم بالمستشفيات والعلاج الطبي في البلاد.

٣. نفقات إدارة وتسيير الطرق.

٤. نفقات التأهيل المهني ومتطلباته من الأطراف الصناعية والأجهزة للكسور وما يلزم ذلك مـن علاج مصاحب وتوفير للمواد الخام والتحضير.

٥. تكاليف عملية إخلاء الطرق من السيارات المحطمة.

٦. نفقات العلاج بالخارج.

٧. نفقات الممتلكات المعطلة وهي تشمل ما يلي:

أ. الممتلكات الخاصة: هي تشمل على السيارات ومحتوياتها.

ب. الممتلكات العامة : وهي تكون في صورة أعمدة الإنارة والإشارات الضوئية والأشجار والأسوار (سواء في الطرق أو المنازل) وهي تمثل كماً مهملاً بالنسبة للممتلكات الخاصة إلا إذا أخذنا في الاعتبار نفقات الصيانة المتكررة للطرق وكذلك نفقات الخدمات المدنية.

الأهمية الاجتماعية لحوادث الطرق

تأتي هذه الأهمية بما تسببه الحوادث بما يلي [١٤] :

١. فقدان أو عجز فرد من أفراد العائلة.

٢. عدم القدرة على العمل جزئياً أو كلياً يؤدي إلى تناقص القدرة على الكسب جزئياً أو كلياً.

٣. التأثير على المركز الاجتماعي للمعوق وعائلته مما ينعكس على حالته وحالة أسرته النفسية.

٤. إن فقدان رجل من العائلة (٩٠% من المصابين في حوادث الطرق من الذكور) يقلص من مقدرة باقي الأسرة في شتى المجالات.

٥. ضرورة البقاء عن قرب من مراكز التأهيل التي توجد غالباً بالمدن الكبرى حيث نفقات المعيشة باهظة نسبياً

حوادث الطرق والإعاقة والتأهيل

Road Traffic Accident Disability & Rehabilitation

مما يؤسف له أن حوادث الطرق تخلف ورائها جيشاً من المعوقين فقد وجد في الولايات المتحدة الأمريكية أن هناك ما يقرب من ربع مليون معوق بصفة دائمة خلفتهم الإصابات غير المقصودة والتي تشمل حوادث الطرق[١٥]، وما زال الكم الهائل من المعوقين الدائمين في المجتمعات يزداد سنة بعد أخرى من جراء حوادث الطرق.

ولعل السبب في هذا التزايد الخطير يرجع لكون حوادث الطرق تشمل الكثير من صغار السن. وهؤلاء الضحايا فرصتهم اكبر في النجاة من الموت عن الضحايا المسنين، إلا أنهم يخرجون بعد هذه الحوادث معوقين بصفة دائمة. وتعلن منظمة الصحة العالمية[١٦] أن هناك دراسة إحصائية أوضحت أن هناك ٤ ملايين شخصاً معوقاً جسدياً أو عقلياً بألمانيا الغربية . وأن حوادث الطرق اعتبرت مسئولة عن إعاقة ١٠٠٠٠٠ شخص من بين هؤلاء، كما إن أكثر من ٣% من ضحايا حوادث الطرق ظلوا عاجزين عن العمل أو الحركة لفترة ستة أشهر بعد الحادثة، ترى ما هو الوضع الحالي بعد مرور ثلاثين من تلك الإحصائية ؟.

وفي بحث آخر أجري على ضحايا حوادث الطرق بمستشفى برمنجهام للحوادث[١٧]، وجد أن بين المعوقين الدائمين الذين خلفتهم الحوادث كان هناك ٥٢% من سائقي الدراجات البخارية و ١٢% من المشاة و ١٢% من راكبي السيارات و١١% من مستعملي الدراجات العادية. وأن ما يقرب من ثلث المعوقين كانت إصابتهم شديدة ونصف المعوقين كانت إصابتهم متوسطة الشدة وأن أكثر من نصف المعوقين ــ وقت الحادث ــ كانوا شباباً تحت الثلاثين من العمر وأشار البحث في نهايته أن هؤلاء المعوقين الدائمين قد تغيرت كيفية حياتهم بعد الإعاقة بطريقة فجائية محزنة.

وقد أوضح د. كراوس[١٨] أن حوادث الطرق في الولايات المتحدة تخلف ورائها سنوياً أكثر من

٥٣٠٠ إصابة خطيرة بالحبل الشوكي، وهذه الإصابات تشمل الشلل الرباعي لجميع الإطراف أو الشلل النصفي، بالإضافة إلى أعداد كبيرة من حالات شديدة دائمة من الإصابات المدمرة للمخ والتي تحدث من جراء حوادث الطرق.

وفي عام ١٩٨١ نظمت نشاطات العام الدولي للمعوقين، حيث وجهت الأنظار بصفة مكثفة نحو حجم مشكلة المعوقين عالمياً، ومست حاجتهم المستمرة؛ وذلك لان المعوقين يعانون ــ بصفة عامة ــ من البطالة وقلة الدخول، بل أن معدل إصابتهم بالأمراض والوفاة تعتبر عالية إذا ما قورنوا بالأشخاص العاديين، وهذا ما أعلنته دراسات منظمة الصحة العالمية في عام ١٩٨١.

وفي دراسة حول حالات البتر في المملكة العربية السعودية[١٩] وجد أنه ــ خلال ١٤ سنة تردد على مركز تأهيل الرياض ٣٢١٠ حالة بتر في أعضاء مختلفة وكان متوسط أعمارهم ٣٠,٥ سنة ووجد أن السبب الرئيسي للبتر كان حوادث طرق المرور!

وقد أشار د.راسك[٢٠] بأن مشكلة المعوقين قد تجاهلتها معظم الهيئات الطبية المحلية، بل أهملت رغم خطورة أبعادها الاقتصادية، ورغم أهمية ما يمكن تعويضه وتوفيره من أموال طائلة تعود على دخل الأمة إذا ما خططت برامج التأهيل و يفتقد الدخل القومي الأمريكي في عام واحد نتيجة المعوقين قدر بنحو ٣،٩٤ بليون دولار أمريكي.

وفي دراسة أشارت إليها المجلة الأمريكية للصحة العامة أوضحت نتائج إيجابية عادت على الدخل القومي بعد اهتمام الحكومة الأمريكية ببرامج تأهيل المعوقين، فلقد استطاعت هذه البرامج إضافة ما يقرب من ٥٠١ مليون دولار أمريكي إلى دخول المعوقين الذين تم تأهيلهم مهنياً، وذلك مع بداية الاهتمام الأمريكي بالتأهيل المهني للمعوقين ومن خلال هذه البرامج تم إضافة أكثر من ١٠٠ مليون ساعة عمل إضافية إلى الدخل القومي. وبعد ذلك هل نجد في برامج الحكومات العربية المزيد من الاهتمام بمشاكل المعوقين؟ وهل يقتنع المشرفون على هؤلاء المعاقين بالجدوى الاقتصادية التي يمكن أن تضاف بتأهيل هؤلاء، فضلاً عن الجوانب الإنسانية الايجابية لهذا الاهتمام.

تعريفات عالمية تتعلق بحوادث طرق المرور[٢١]

تعريفات تتعلق بعناصر الحادث:

حادث طريق مرور:

Road Traffic Accident (R T A)

هو الحادث الذي يقع في حركة المرور على الطريق، وفيه تساهم على الأقل مركبة واحدة متحركة، مما يتسبب عنه إصابة بالراكب أو بالسيارة أو بالمنشآت.

الطريق : Road

هو الطريق العام أو الشارع، أو منطقة خاصة تستخدم كطريق ويشمل ذلك الطرق التي تستخدم للمرور في الشتاء فقط.

المركبة : Vehicle

هي وسيلة متحركة بعجلات مصممة للسفر على الأرض ولا تعتبر مركبات السكك الحديدية مركبات تتعلق بحوادث طريق المرور. كما أن أي حادث يشمل مركبة السكك حديدية والمنشأة فقط لا يعتبر حادث طرق مرور وكذلك فإن الحوادث في طريق المرور التي تتعلق بالمنشأة فقط دون أن يشمل أي مركبة أخرى، لا تعتبر حادث طرق مرور.

عنصر مرور: Traffic Element
أي عنصر متحرك على الطريق، مثل سيارة خاصة أو شاحنة بضائع أو دراجة بخارية، وفي حوادث الطرق فإن أحد المشاة يعتبر عنصر مروري.

حادثة فردية: Single Accident
هي التي تشمل على عنصر مروري واحد.

السائق: A Driver
سائق السيارة هو أحد راكبيها الذي يدير أو يعزم إدارتها بينما الآخرين يمكن تسميتهم مسافرين.

المشاة: Pedestrian
أي شخص في الحادث كان وقت الحادث لا يركب أو لا يدير مركبة أو وسيلة مواصلات ميكانيكية أو حيوانية أو دراجة .
وهي تشمل الحوادث التي تتعلق بشخص يغير إطار سيارته، شخص يجر مركبة خاصة بالمشاة، رجل يصلح أو يضبط شيء ما في السيارة وهو واقف على رجليه.

النظام المثالي لتبليغ الحوادث

(مؤتمر المكسيك عن حوادث الطرق في البلدان النامية ١٩٨٤)

يجب أن يحتوي على المعلومات التالية :

١. الظروف المادية والطبيعية التي وقع فيها الحادث مسجلة بموضوعية وبدون محاولة لتخمين الأسباب.

٢. وصف المركبة أو المركبات المشتركة في الحادث وتحركاتها.

٣. خصائص الأفراد المشمولين في الحادث من حيث العمر و الجنس وغير ذلك.

٤. طبيعة الإصابات الأولية ومدى شدتها وتطوراتها اللاحقة.

٥. المعلومات الصحية ذات الصلة كتعاطي الكحول أو العقاقير والحالة الصحية العامة للأشخاص المشمولين بالحادث.

تعريفات الموت في حوادث طرق المرور

أوضح والر (١٩٨٠)[٢٢] أن هناك تبايناً ملحوظاً في تعريفات ومفهوم الوفاة الناجمة عن حوادث الطرق بين مختلف دول العالم.
ففي إحصائيات حوادث الطرق في أوروبا (نيويورك - الأمم المتحدة ١٩٧٩) عرف مصطلح (قتيل) في حادث طريق بأنه: أي شخص يقتل فور وقوع الحادث أو يموت خلال ثلاثين يوماً نتيجة الحادث .
وهذا التعريف أخذ به في مؤتمر المكسيك عام ١٩٨٤.
وفي البرتغال يعرف قتيل حوادث الطرق: بأنه الذي يلقى حتفه في مسرح الحادث، وفي تركيا : فهو الذي يلقى مصرعه خلال يوم من الحادث، بينما في فرنسا وإيطاليا : فهو الذي يموت خلال ٦ - ٧ أيام من الحادث.
وفي الآونة الأخيرة فإن معظم أقطار العالم تقدر الفترة التي تمضي بين الحادث والوفاة بثلاثين يوماً، ولكنها مازالت تقدر بعام واحد في أمريكا وكندا.
وفي مصر اعتبرت هذه الفترة أيضا بثلاثين يوماً، حيث قررتها الهيئة المصرية لبحوث أمن الطرق
وفي تعريف الأمم المتحدة للوفاة من حوادث الطرق نجد أنها هي التي تحدث في خلال عام من الحادث.
إلا إن دول الإتحاد الأوروبي تعارض هذا التعريف نظراً لطول الفترة المتفق عليها، حيث إن الدراسات أثبتت أن ٣% فقط من ضحايا الحوادث يموتون في الفترة بين اليوم الثلاثين من الحادث وحتى تمام السنة.

معدلات قياس حجم مشكلة حوادث الطرق

١. معدل وقوع إصابات حوادث الطرق:

RTA Casuality Incidence Rate

وهو:

$$\frac{\text{عدد الحالات الجديدة للمصابة في حوادث الطرق خلال فترة زمنية محدودة}}{\text{تعداد السكان في منطقة معينة خلال نفس الفترة الزمنية}} \times ١٠٠,٠٠٠$$

مثال: معدل الوفيات في حوادث الطرق في أيرلندا بلغ ١٢,٨ لكل مائة ألف نسمة.

وبلغ هذا المعدل بدولة الإمارات العربية ٢٢ لكل ١٠٠٠٠٠ نسمة عام، وهي نسبة عالية جداً إذا علمنا أن المعدل في بريطانيا ٦ وفيات، وفي لبنان وفاتان لكل ١٠٠ ألف نسمة، في عام ٢٠٠٥.

وتسجل السعودية سنوياً ٢١ حالة وفاة بسبب حوادث الطرق لكل ١٠٠ ألف شخص من عدد السكان البالغ نحو ٢١ مليون نسمة ومعدل الوفيات في حوادث الطرق في مصر (٥٥ مليون نسمة) في عام ٩٥٩١ بلغ ٥,٣١ لكل مائة ألف نسمة، وفي قطر بلغ ١٩ حالة وفاة لكل ١٠٠ ألف من عدد السكان البالغ نحو ٨٦٣ ألف نسمة.

٢. نسبة القتلى لكل المصابين و القتلى

C F R Case Fatality Ratio

وهو

$$\frac{\text{عدد القتلى في حوادث الطرق خلال فترة معينة من الزمن في مكان معين}}{\text{العدد الكلي لحالات حوادث الطرق (قتلى + مصابين) في خلال نفس الفترة والمكان}} \times ١٠٠$$

مثال: في عام ١٩٩٥ بلغت نسبة عدد القتلى إلى عدد المصابين الكلي(٢٣):

في دولة الإمارات العربية المتحدة ١: ١٧

وفي المملكة العربية السعودية ١ : ١٠

وفي جمهورية مصر العربية ١ : ٥

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ١ : ٨٧

وفي المملكة المتحدة ١ : ٥٠

٣. نسبة الوفاة التناسبية

Proportionate Mortality Ratio PMR

هي نسبة وفيات حوادث الطرق مقارنة بجميع وفيات السكان في مجموعة معينة من العمر.

وبلغت هذه النسبة بدولة الإمارات العربية في عام ١٩٩٥ ٩,٢٥% في المجموعة العمرية بين ١٥ - ٤٤ سنة وهذه النتائج تشكل عبئاً على اقتصاد أي دولة.

٤. نسبة الوفيات إلى أعداد المركبات

وهي عدد الوفيات منسوبة لكل عشرة آلاف مركبة، وقد بلغت هذه النسبة في دولة الإمارات ٦ وفيات لكل ١٠ آلاف مركبة مسجلة في عام ٢٠٠٥.

شدة الإصابات في حوادث الطرق

Severity Of Injury

تعتبر شدة الإصابة في حوادث الطرق في كثير من دول العالم هي المقياس الذي يستخدم في تقييم الأضرار الناجمة عن حوادث الطرق.. ففي تقرير الجمعية المصرية لأمن الطرق وجد أن الحوادث باعتبار شدة الإصابة للسيارات ولراكبيها .. كانت كما يلي ٦% بسيطة الشدة، ٣% متوسطة الشدة، و١% عنيفة، وفي دراسة مصرية(٢٣) وجد أن ثلث المصابين كانوا من ذوي الإصابات العنيفة والحرجة والقاتلة.

تصنيف حوادث الطرق وفقاً لشدة الإصابة

يعتبر التصنيف العالمي للأمراض(٢٤) غير واف لعرض الإصابات الأكثر شدة، في حوادث الطرق، ولهذا فهو يتطلب إعادة النظر فيه لجعله أكثر دقة، بما يوضح ذلك كثرة ما تخرج به الهيئات في تصنيفات الحوادث، وشدتها، وذلك من أجل الوصول إلى تصنيف أكثر شمولاً بل أكثر عالمية.

أولاً: التصنيف العالمي بواسطة دول الإتحاد الأوروبي

وهو يأتي كما يلي:

أ. **إصابات جسيمة** Severe وتشمل:
الكسور، الكدمات، الإصابات الداخلية بالبطن، جروح قطعية أو تهتكات شديدة، صدمة شديدة تتطلب التدخل الطبي، وأية إصابات أخرى جسيمة تتطلب إدخال المريض المستشفى.

ب. **إصابات بسيطة** Mild وتشمل ما يلي:
إصابات ثانوية كالالتواء بالمفاصل والكدمات.

ومما سبق فإن تصنيف الإصابة (جسيمة) قد لا يعطي تصوراً كافياً عن درجة شدة الإصابة بالمفهوم الطبي، أو مدى ما تسببه من تعويق للمصاب، وقد دفع ذلك المهتمين بالإصابات والطوارئ إلى البحث عن تصنيف ملائم ووافي

ثانياً : التصنيف المختصر للإصابة

Abbreviated Injury Scale A. I. S

هذا التصنيف يعتبر أكثر التصنيفات شيوعاً على المستوى العالمي وقد قسم إلى ستة درجات من شدة الإصابة

- انعدام الإصابة : AISO1 - No Injury
  لا توجد إصابات.
- الدرجة الصغرى AIS2 - Minor
- الدرجة المتوسطة AIS - Moderate
- الدرجة الشديدة AIS3 – Severe
- الدرجة الخطيرة AIS4 - Serious
- الدرجة الحرجة AIS5 Critical

حجم مشكلة حوادث الطرق في دولة الإمارات العربية المتحدة

حصدت حوادث المرور ١٣,٧٤٢ شخصاً في عقدين من السنوات، وتفيد الإحصاءات في دولة الإمارات إلى تعرض شخص واحد للإصابة كل ساعتين ويموت شخص كل ١٢ ساعة تقريباً من جراء حوادث المرور(٢٥).

كانت حوادث الطرق في عام ١٩٩٥ بدولة الإمارات العربية المتحدة مسئولة عن قتل ٥٥٠ شخص بمعدل وفاة ٢٣,١٣ لكل مائة ألف نسمة، ثم ارتفع هذا الرقم إلى ٨٧٤ وفاة في عام ٢٠٠٣، بمعدل وفاة نحو ٢١ وفاة لكل مائة ألف، ثم عاد وارتفع المعدل إلى نحو ٢٢ وفاة لكل مائة ألف من مجموع السكان في عام ٢٠٠٥، ورغم أن هذا المعدل أقل من المسجل في بلدان كثيرة، إلا إنه يعتبر عالياً إذا ما تم اعتبار أعداد السكان ومعدل امتلاك السيارات لكل شخص، وتجدر الإشارة هنا إلى إن أقل معدل للوفيات في حوادث السيارات على مستوى العالم يبلغ ١,٨ لكل مائة ألف وهو المسجل في سنغافورة، وبالإضافة إلى ما سبق فإن هناك ٩٨٧٣ شخص أصيبوا في حوادث ١٩٩٥ وبمعدل إصابة بلغ٢٧,٤ لكل مائة ألف نسمة.

وقد بلغ عدد الوفيات في حوادث الطرق عام ٢٠٠٥ في دولة الإمارات العربية المتحدة ٨٣٣ قتيلاً، وفقاً للإحصائيات الرسمية لوزارة الداخلية، وهنا تجدر الإشارة إلى عدم تطابق الأرقام الإجمالية والتفصيلية لحوادث الطرق بين مصدريها اللذين اعتمد عليهما الباحث وهما إدارة المرور ووزارة الصحة، حيث سجلت الأرقام في سجلات الشرطة ٨٣٣ قتيلاً في عام ٢٠٠٣، بينما أفادت المصادر الإحصائية لوزارة الصحة في نفس العام ٧٥٦ قتيلاً، وكذلك الوضع فيما يخص أرقام المصابين.

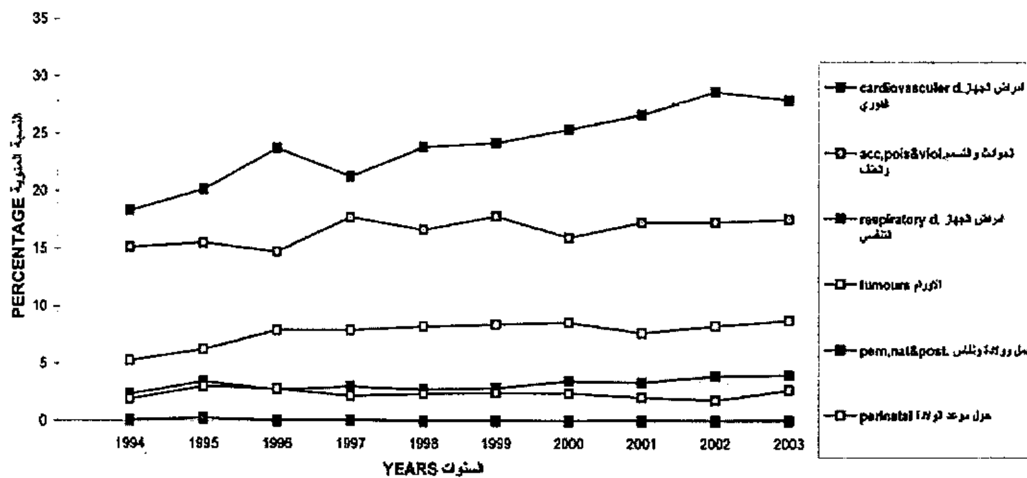
كما بلغ عدد المصابين بإصابات بليغة بما فيها إصابات العجز وفقد الأعضاء خلال عام ٢٠٠٤ ٨٧٨ مصاباً، بلغ عدد المصابين بإصابات متوسطة ٣٨٧٩ مصاباً خلال نفس السنة، وبلغ عدد المصابين بإصابات بسيطة ٥٤٧٦ مصاباً خلال نفس العام، وفي خلال السنوات السبع ١٩٩٩-٢٠٠٥ بلغ إجمالي أعداد الوفيات الناتجة عن حوادث السير في الدولة ٥٤٢٢، وهذا يعني أن ما يقرب ٢٢ شخص

من بين كل مائة ألف من سكان الدولة يموتون سنوياً من جراء حوادث الطرق.

ويوضح الجدول ٢ كيف تشكل إصابات الحوادث والتسمم والعنف ما يعادل١٥,٥% من جميع أسباب الوفيات بدولة الإمارات العربية في عام ١٩٩٥ ومسبوقة فقط بأمراض القلب والأوعية وذلك في الفترة من عام ١٩٨٦ إلى عام ١٩٩٥، ثم ارتفعت هذه النسبة إلى ١٨,٤ % في عام ٢٠٠٣، بمعدل ٢٢,١ لكل مائة ألف من السكان، كما يوضح الشكل البياني رقم ١ التصاعد المستمر في أعداد

جدول :٢ الأسباب الرئيسية للوفاة في دولة الإمارات العربية من عام ١٩٨٦م إلى ٢٠٠٣م

Rate / 100,000				
Year السنة	Cardiovascular أمراض القلب والأوعية	Accidents الحوادث	Respiratory الأمراض التنفسية	Tumours الأورام
١٩٨٦	٤٩,٥	٣٠,٨	١٣,٣	٩
١٩٨٧	٤٤	٣٠,٢	١٢,٦	١٠,٣
١٩٨٨	٤٠,٦	٣١,٢	١٤,٢	١٣,٢
١٩٨٩	٣٢,١	٢٤,١	٥,٨	٨,٩
١٩٩٠	٣٤,٨	٢٣,٣	٦,٦	٩,٩
١٩٩١	٣٤,١	٣٢,٤	٥,٩	١١,٨
١٩٩٢	٤١,٦	٣١,٥	٦	١١,٦
١٩٩٣	٥١,٣٢	٣٤,٢٣	٦,٤٨	١٦,٢٧
١٩٩٤	٣٧,٨٩	٣١,٣	٤,٨٩	١٠,٩
١٩٩٥	٤١,٠٩	٣١,٦٧	٦,٩٨	١٢,٧٩
٢٠٠٢	٤١,٨	٢٦,٨	٦,٨١	١٢,١٥
٢٠٠٣	٤٢	٢٢,١	٥,٢١	٧,٦



الشكل ١ رسم بياني يوضح تطور أسباب الوفاة الرئيسة في الدولة في عشر سنوات

Fig 1: Main Causes of Death in UAE 1994 to 2003

ضحايا حوادث الطرق في الدولة و كيف احتلت الحوادث المرتبة الثانية خلال السنوات العشرة الأخيرة في دولة الإمارات ضمن الأسباب الرئيسة للوفاة في الدولة[٢٦].

وقد تميزت إمارة أبو ظبي بأعلى نسبة وفاة وإصابة بين كل الإمارات، تليها إمارة الشارقة ثم العين، كما هو واضح في الجدول رقم ٣ كما لوحظ أن أعداد الضحايا بين غير المواطنين أعلى من المواطنين؛ وقد لوحظ أن عدد أبناء الجالية الهندية قد حلوا في المرتبة الأولى من حيث إجمالي ضحايا الحوادث المرورية في دبي خلال عام ٢٠٠٥ [٢٧].

للمركبات المتجهة للإمارات الشمالية الأخرى.

وقد رصدت الإحصاءات والدراسات الحديثة[٣٠] وقوع ٢٢ ألفاً و٥٣ حادثاً بليغاً ومتوسطاً على طرقات إمارة دبي خلال السنوات العشرة الماضية، أدت إلى إصابة ٢٥ ألفاً و٨٦ شخصاً، توفى منهم ١٧٧٠ شخصاً نتيجة الحادث مباشرة، بينما كانت إصابة ٩٦٦ شخصاً بليغة، وإصابة ٥٨٧٢ متوسطة في حين أصيب ١٦ ألفاً و٤٧٨ شخصاً إصابات متوسطة.

ويقول المقدم محمد حسن العلي[٣٠] بأن العام ٢٠٠٥ هو الأكثر في عدد الوفيات فيما حل العام

جدول رقم ٣: توزيع حوادث المرور في الدولة وفقاً للجنس والجنسية ومناطق الدولة

سبب الوفاة	الجنسية	الجنس	المنطقة الطبية									
			الجملة	الفجيرة	رأس الخيمة	أم القيوين	عجمان	الشارقة	دبي	العين	الغربية	أبو ظبي
الحوادث والتأثيرات السيئة	مواطن	ذ	١٥	٤	٠	٠	٠	٧	١	٢	١	٠
		أ	٢	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠
	غير مواطن	ذ	٦٩	١١	٣	١	٦	٣٠	١	١٥	٢	٠
		أ	٧	٠	٠	٠	١	٦	٠	٠	٠	٠
	الجملة		٣٣	١٦	٣	١	٧	٤٤	٢	١٧	٣	٠
حوادث المرور الناجمة عن مركبات ذات محركات	مواطن	ذ	٢٢٦	٢٥	٣٤	٦	٥	٢٨	٧	٤١	٦	٧٤
		أ	٥٦	٦	٥	٣	٠	١١	٠	٦	٥	٢٠
	غير مواطن	ذ	٤٣٨	٢٤	٣٠	١٦	١٣	٨٠	٦	٦١	٢١	١٨٧
		أ	٣٦	١	٣	٤	٣	٤	٢	٣	٤	١٢
	الجملة		٧٥٦	٥٦	٧٢	٢٩	٢١	١٢٣	١٥	١١١	٣٦	٢٩٣

وفي ورشة عمل حوادث الطرق التي عقدت في فبراير ١٩٩٩م أشار شرطي أول محمد خلفان[٢٨] إلى حجم المشكلة بالدولة قائلا أن حوادث المرور في عام ١٩٩٨ بلغت ٨٨٨ حادثاً والوفيات كانت ٦٩٠ حالة، بينما أشار التقرير السنوي[٢٩] لشرطة الشارقة إلى أن حوادث المركبات التي وقعت في إمارة الشارقة خلال عام ١٩٩٧م بلغت ٢٢ ألفاً و٤٣٥ حادثاً نتجت عنها ٥٢٤ إصابة بينها مائة حالة وفاة، وأشار التقرير إلى ارتفاع الحوادث في مدينة الشارقة عن غيرها من مناطق الإمارة لها مدلولاتها من حيث إن المدينة تزدحم بالسيارات باعتبارها ممراً

٢٠٠٣ في المرتبة الثانية، حيث قتل ٢١٨ شخص في دبي وأصيب ١١١ شخصاً بإصابات بليغة و٦٦٩ متوسطة و١٤٢٣ طفيفة.

أسباب حوادث الطرق في دولة الإمارات العربية المتحدة Aetiology Of Road Traffic Accidents

هناك عوامل عديدة تساهم بشكل واضح في وقوع حوادث الطرق سوف نتناولها بالتفصيل في دراستنا الحالية؛ وأهمها العوامل البيئية والعوامل الموجودة في مستخدمي الطريق كقائد السيارة أو المشاة وهي ما تعرف بالعوامل البشرية.

ويلاحظ أن هناك فئات من الناس تحظى بمعدلات

إصابة في حوادث الطرق أكثر من غيرها وهذا لا يرجع إلى عوامل السن والجنس والعوامل الاجتماعية والاقتصادية بل يبرز في الحقيقة، تفاعل عوامل غير عادية موجودة تزيد من فرصة الإصابة (Risk of Injury) وهي على سبيل المثال كما حددها الفرام[٣١] ١٩٦١م في أول محاولة علمية تاريخية لتحديد العوامل المسئولة :

١. كمية وكيفية التعرض للإصابة

Quality & Quantity.

٢. القدرة على استيعاب الخطر والاستجابة له.

٣. درجة المقاومة للإصابة.

٤. القدرة على اجتياز الإصابة والشفاء منها.

وقد استطاع براون ١٩٦٩م أن يحدد العوامل المساهمة في وقوع حوادث الطرق بعد دراسة ٤٠١ حادث طريق نتج عنه إصابة ما، وأمكنه تعريف ٦٣٠ عاملاً من العوامل المساهمة في وقوع حوادث الطرق أي بمعدل ستة عوامل لكل حادث طريق ووفقا لنظام براون فإنه أمكن تصنيف هذه العوامل كما يلي:

١. ١٩% عوامل تتعلق بالسائق

٢. ٣١% عوامل تتعلق بالسيارة

٣. ٥٠% عوامل بيئية

وأكدت دراسة حول حدود السرعة في أبو ظبي وعلاقتها بالسلامة المرورية[٣٢]، أن ارتفاع عدد القتلى والجرحى ذوي الإصابات البليغة على الطرق السريعة يمكن أن يعود إلى ثلاث نواقص هي: هندسة الطريق، ومستوى تعليم السياقة، وفرض القانون.

وقد تسببت حوادث الطرق في مقتل ستة آلاف شخص وإصابة ٢٣ ألف آخرين في مصر عام ٢٠٠٥ وتبين أن ٧٥% من هذه الحوادث تسبب بها قائدو السيارات وعيوب السيارات، في حين تحملت الطرق مسئولية ٥% فقط من أسباب وقوع الحوادث[٣٣].

وفي دراسة حديثة عن حوادث السير من واقع التقرير الإحصائي السنوي لعام ١٩٩٧م الذي أصدرته إدارة المرور والترخيص بشرطة الشارقة[٣٤] والذي يطالب بوقفة جادة مع قائد السيارة؛ حيث أشار التقرير إلى إن الإهمال وعدم الانتباه أثناء القيادة كان يمثل ٢٦% من أسباب حوادث السير، بينما أكد التقرير أن السرعة الزائدة كانت القاسم المشترك لمعظم الحوادث الخطيرة حيث جاءت السرعة الزائدة في المرتبة الثانية بنسبة ٢٥%.

العوامل البشرية المسببة لحوادث الطرق
Human Factors

العمر:

تأتي أعمار الضحايا على قمة العوامل التي تزيد من درجة خطر وقوع الحوادث، وهذا ما أكدته منظمة الصحة العالمية ١٩٧٦م[٣٥] من ضرورة تحديد العمر الذي يصبح الخطر عنده أقصى ما يمكن وعلاقته ببقية العوامل المسببة للحادث؛ ويوضح الجدول رقم ٤ توزيع حوادث المرور عام ٢٠٠٣م

جدول٤ : توزيع القتلى في حوادث المرور عام ٢٠٠٣ وفقاً لفئات السن والجنسية والجنس

سبب الوفاة	الجنسية	الجنس	فئات السن									
			الجملة	غير مبين	٦٠+	(٤٥-٥٩)	(١٥-٤٤)	(٥-١٤)	(١-٤)	٢٩ يوم - سنة	(٨-٢٨) يوم	(٠-٧) يوم
حوادث المرور الناجمة عن مركبات ذات محركات	مواطن	ذ	٢٢٦	٠	١٤	١٦	١٥٣	٢٨	٨	٥	٢	٠
		أ	٥٦	٠	٥	٥	٣٢	٩	٥	٠	٠	٠
	غير مواطن	ذ	٤٣٨	٥	٩	١٠٨	٢٨٤	٢٢	١٠	٠	٠	٠
		أ	٣٦	٠	١	٦	٢٥	٢	٢	٠	٠	٠
	الجملة		٧٥٦	٥	٢٩	١٣٥	٤٩٤	٦١	٢٥	٥	٢	٠

في الدولة وفقاً لفئات العمر وجنسية وجنس الضحايا. وسوف نكتشف أن العدد الأكبر من القتلى قد انحصر في المجموعة العمرية من ١٥ إلى ٤٤ سنة، مما يعطي أهمية قصوى لهذه الفئة المستهدفة بالحوادث وهي فئة متوسطي العمر والتي تعتبر الفئة الأولى المنتجة في المجتمع، واكتشفت الدراسة الحالية الحقيقة المثيرة في بحثنا كما هي موضحة في جدول ٥، وهي أن ٤٩٤ قتيلاً من مجموع ٧٥٦ قتيل كانوا أشخاصاً في الفئة العمرية ١٥-٤٤ عاماً، بل إن المتأمل لتوزيع المجموعات في هذا الجدول سوف يكتشف مسئولية حوادث الطرق في قتل أكثر من ٢٨% من مجموع الوفيات في هذه المجموعة العمرية نتيجة جميع الأسباب مثل الحرائق وأمراض القلب والسرطان وغيرها من الأسباب، كما لوحظ ارتفاع هذه النسبة لدى مقارنتها بعام ١٩٩٥، مما يعني استمرار المشكلة في هذه الفئة المستهدفة، و يؤكد أهمية حوادث السير كسبب رئيسي في وفيات هذه الفئة المنتجة من الشباب والبالغين ومع حساب سنوات العمر المتوقعة life expectancy years والتي تفقد نتيجة للحوادث فإنه يمكن الجزم بما تسببه تلك الفئة المتضررة من عبء غير قليل على اقتصاديات المجتمع، كما إن الدراسة الحالية قد أوضحت حقيقة شديدة الأهمية وهي ارتفاع النسبة بين القتلى في المجموعة العمرية من ٥ إلى ١٤ سنة، والتي قفزت إلى ٣٥,٢ % من مجموع القتلى لجميع الأسباب في عام٢٠٠٣م؛ مما يؤكد أننا نواجه في مجتمع الإمارات مشكلة تتعلق بالسلامة المرورية للأطفال؛ سوف نتناولها في السطور القادمة.

هي النسبة المئوية لقتلى كل مجموعة عمرية نتيجة حوادث الطرق من المجموع الكلي للقتلى في كل مجموعة عمرية نتيجة جميع أسباب الوفاة.

وفي الشارقة اقترب د. ديدل وماكدوجال[٣٦] عام ١٩٨١ من نتائج مشابهة بعد دراسة أعمار

Table 5: Road Traffic Accidents in the UAE by Age, Sex, Nationality and PMR*, 2003

جدول ٥: توزيع قتلى حوادث الطرق في دولة الإمارات وفقاً للعمر والجنس والجنسية ونسبة القتلى بين المجموع الكلي للوفاة من جميع الأسباب في عام ٢٠٠٣

		Age Group							
Nationality	**Sex**	٢٩ يوم – سنة	١ – ٤	٥ – ١٤	١٥ – ٤٤	٤٥ – ٥٩	٦٠ +	**Not specified**	**Total**
Citizen	**M**	٧	٨	٢٨	١٥٣	١٦	١٤	٠	٢٢٦
	F	٠	٥	٩	٣٢	٥	٥	٠	٥٦
Non-Citizen	**M**	٠	١٠	٢٢	٢٨٤	١٠٨	٩	٥	٤٣٨
	F	٠	٢	٢	٢٥	٦	١	٠	٣٦
Total		٧	٢٥	٦١	٤٩٤	١٣٥	٢٩	٥	٧٥٦
All Deaths		١٤٣	١٣٢	١٧٣	١٧٣٩	١٣٧٤	١٩٩١	١١٦	٥٦٦٨
PMR in 2003		٤,٨	١٨,٩	٣٥,٢	٢٨,٤	٩,٨	١,٤	٤,٣	١٣,٣
PMR In 1995		٣,٤	١٥,١	٢١,١	٢٥,٩	٧,١	١,٦	١٣,٣	١١,٣٧

.PMR: Proportionate Mortality Ratio is the percent of all resident deaths in the age group due to Road Traffic Accidents*

١٤٠١ مصاباً في حوادث الطرق ما يلي:
١١% من المصابين أعمارهم اقل من ١٥ عاماً.
٢٦% من المصابين تراوحت أعمارهم ما بين ١٥و٢٤ عاماً.
٣٧,٥% من المصابين تراوحت أعمارهم ما بين ٢٥ و٣٤ عاماً.
١٤,٥% من المصابين تراوحت أعمارهم ما بين ٣٥ - ٤٤ عاماً.
٩% من المصابين أعمارهم أكثر من ٥٤ عاماً.
٢% من المصابين لم تحدد أعمارهم بدقة.

الأطفال أقل من ١٥ عاماً:

Children Under 15 Years

في بحث بعيادات الحوادث بانجلترا أشار د.لاتون ١٩٩٦م أن الإصابات مسئولة عن ٥٠% من قتلى الأطفال وأن أهم سبب كان حوادث الطرق.

وفي دراسة حديثة تم توزيع الوفيات بين الأطفال المصابين في حوادث الطرق وعلاقتها بنوع المركبة المستخدمة في الحادث وذلك في ٢١ دولة أوروبية وكانت نتائجه كما يلي:
٣٠-٧٠% من الأطفال القتلى كانوا من المشاة .
١٥ - ٣٥% من الأطفال القتلى كانوا من راكبي الدراجات.
١٥ - ٢٠% من الأطفال القتلى كانوا من راكبي السيارات.

ومن المدهش أن واتسون[٣٧] وجد في دراسته أن عدداً ليس بقليل من المصابين الأطفال في حوادث ركوب السيارات كانوا يقودون هذه السيارات بالفعل!

ومن المحزن ما قد اكتشفه د. لارسون[٣٨] بأن ١٠% من الأطفال المصابين في حوادث الطرق أصيبوا وهم في الطريق إلى المدرسة، بل أن التقارير تثبت أن معظم حوادث الطرق التي اشتملت على أطفال صغار قد وقعت في شوارع ملاصقة لمنازلهم وان المناطق السكنية الحديثة التي تتمتع بنظام مروري حديث أقل ثلاث إلى أربع مرات في معدل الحوادث بين الأطفال عن المناطق القديمة التي لا يحظى فيها المرور بتنظيم أو تمييز كافٍ.

وفي دراسة استمرت عشر سنوات عن الحوادث المميتة للأطفال في نيوكاسل وجد أن حوادث الطرق كانت مسؤولة عن ٥٥% من الأسباب ومعظمهم ماتوا في دائرة قطرها ٢ كم من منازلهم ومعظمهم افتقد رقابة أسرهم وقت الحادث وان إصابة الرأس شكلت ٣٥% كسبب رئيسي للوفاة.

وفي إحصائية غريبة بالولايات المتحدة، وجد د. هادون[٣٩] أن بين كل ألف طفل في أمريكا فإن هناك ٦ يقتلون في حوادث الطرق قبل أن يبلغوا الخامسة والعشرين ذلك بالإضافة إلى إصابة ستمائة آخرين ٠

كما أعلن مكتب الإحصاء الاتحادي في فيسبادن[٤٠] أن معدلات تعرض الأطفال الألمان تحت سن الخامسة عشرة لحوادث مرورية تتسبب في وفاتهم أو إصابتهم ارتفعت العام الحالي بنسبة ٧,٤ بالمئة لتبلغ ٣٧٢٨٥ حادثاً وهذا يعادل نسبة حادث كل ١٤ دقيقة يتعرض له طفل واحد.

وأضاف المكتب أن عدد الوفيات بين الأطفال الناجمة عن حوادث مرورية في عام ٢٠٠٥ بلغ ١٥٣ حالة ونحو ٦٦٠٠ إصابة خطرة والباقي إصابات طفيفة وبلغ عدد الأطفال المصابين نتيجة حوادث الدرجات نحو ١٣٢٤١ طفلاً بالإضافة إلى ١٢٤٠٠ في حوادث أثناء تواجد الأطفال داخل السيارات و٩٧٠٠ أثناء عبور الطرق والشوارع كمشاة.

بينما نجد في الدراسة الحالية أن حوادث الطرق بدولة الإمارات العربية أن الأطفال تحت سن ١٤ عام يشكلون نسبة عالية من قتلى حوادث

الطرق؛ إذ قتل ٩٣ طفل في حوادث مرورية في عام ٢٠٠٣م، مما يعكس حجم مشكلة سلامة الطريق في مجتمعاتنا العربية.

ويؤكد الدكتور علاء البكري[٤١] بأن نسبة الوفيات والإصابات في حوادث الأطفال تعد مرتفعة مقارنة بالفئات العمرية الأخرى، حيث بلغت نسبة الوفيات للأطفال ١٤% من مجموع ضحايا الأطفال في حوادث الطرق عام ٢٠٠٠م، ونسبة الإصابات ٢٠%.

صغار البالغين ١٥ - ٢٤ عاماً

Young Adults 15-24Y

في هذه الفئة من العمر تختلف فئات المصابين عن مثيلاتها في مجموعة الأطفال، بينما نجد المشاة يشكلون غالبية المصابين في حوادث الطرق نجد نسبة المشاة تقل في الأعمار بين ١٥ - ٢٤ عام، ويبدأ سائقو السيارات وراكبيها يشكلون أكبر مجموعة تصاب في حوادث الطرق، في هذه الفئة من العمر، وخاصة بعد بلوغ العام السابع عشر من العمر، حيث يبدأ الشباب في الحصول على رخص القيادة في معظم بلدان العالم، وعلى سبيل المثال ففي دولة الإمارات العربية حيث يوجد عدد قليل من السكان مع ارتفاع كبير في أعداد مستخدمي السيارات نجد أن ٥٠% من السائقين الإماراتيين أقل من ٢٠ عاماً.

وأثبتت دراسات أخرى أن صغار السائقين في الأعمار بين ١٥ و٢٤ يشكلون ٣٩% من الأشخاص الذين شملتهم حوادث الطرق، وأيضاً فهم يمثلون ٣٧% من العدد الكلي الذي سجل في حوادث مميتة، وهذا يعكس مدى خطورة هذه الفترة بدليل أن أكبر نسبة من الناس تساهم في حوادث الطرق هم الشباب، والثابت أن نسبة الوفيات بين الشباب من سن ١٨ إلى ٣٠ سنة تشكل ثلث الوفيات في الولايات المتحدة[٤٢].

ولقد حاول بعض الباحثين دراسة هذه الظاهرة، إلا أن الكثير منهم أجمعوا على أهمية عملية التعلم (Learning Process) ومسؤوليتها على تورط الشباب في حوادث قاتلة على الطرق، فالقيادة على حد قولهم ليست سهلة إلى درجة إنكار عملية التعلم، وخاصة أن القيادة تعتبر عملية معقدة تدور وسط عوامل بيئية تتفاعل في وقت واحد، وأن الخطأ في هذه العملية قد لا يمكن تجنبه[٢٢].

متوسطي العمر Middle Age Groups 25-46

تعود أهمية هذه الفترة من العمر بين سائقي السيارات تعود إلى اهتمام الهيئات الصحية العالمية بضرورة خضوع السائق بعد عمر الخامسة والعشرين إلى الفحص الطبي الدوري. فالمعروف علمياً أن الأداء الميكانيكي والحسي (Motor & Sensory Performance) مثل الزمن المطلوب للتفاعل مع الحدث Reaction Time وقوة إبصار العين .. يعد من أهم الضروريات لقيادة آمنة للسيارة .. لكن من الملاحظ أن هذا الأداء يبدأ في التدهور الحثيث بعد عمر الخامسة والعشرين.

المسنين أكثر من ٥٦ عاماً

Older Age - GroupsOver 65

ترجع أهمية هذه المجموعة من مستعمل الطريق أو السائقين الأكبر سناً إلى ضرورة خضوعهم للفحص الطبي، فلقد لوحظ أن كبار السن يشكلون العدد الأكبر من القتلى أو المصابين بين المشاة وذلك في معظم الدول الكبرى.

وقد وجد عدة عوامل تزيد خطر الحوادث في المشاة المسنين[٤٣] وهي كما يلي:

١. تدهور السمع والبصر Hearing and vision.
٢. النقص في دقة عمق الاستقبال الحسي البصري Depth of precaeption
٣. عيوب المجال الجانبي للبصر Lateral field of vision .

٤. تدهور القدرة على سرعة التفاعل مع الخطر

٥. Speed of reaction نقص القدرة على التعلم.

وأوضح د. ياكس أن المسنين يشكلون ٢٥% من العدد الكلي للقتلى في حوادث المشاة، وذلك يرجع إلى حد كبير للمشاكل الصحية التي يواجهها المسنون والتي لا تسمح لهم بالتصرف السريع والمواجهة اللائقة مع السيارات المندفعة(٤٣).

الذكور يتميزون بمعدلات قتل أعلى من الإناث في حوادث الطرق، وبصفة عامة فإن معدلات الوفاة بين الذكور أعلى مرتين عنها في الإناث وهذا يرجع أساساً إلى الفرق بين الجنسين في كمية وكيفية التعرض للخطر.

كما يوضح الجدول رقم ٦ أن غالبية القتلى كانوا من الرجال والنسبة الأكبر من الضحايا كانوا من غير المواطنين في دولة الإمارات العربية

جدول ٦

Nationality	Citizen مواطن			NC غير مواطن			غير مبين NS	Total الجملة				الجنسية
Cause of Deaths/SEX	M ذ	F أ	T ج	M ذ	F أ	T ج		M ذ	F أ	غير مبين NS	T ج	حسب الوفاة / الجنس
Accidents & Adverse Effects	١٥	٢	١٧	٦٩	٧	٧٦	C	٨٤	٩	٠	٩٣	الحوادث والتأثيرات السيئة
Motor Vehicle & Traffic Acc.	٢٢٦	٥٦	٢٨٢	٤٣٨	٣٦	٤٧٤	C	٦٦٤	٩٢	٠	٧٥٦	حوادث المرور الناجمة عن مركبات ذات محركات

جنس الضحايا في حوادث الطرق

Sex of Rta Victims

من الواضح أن الذكور سواء من الأطفال أو صغار البالغين – بحكم تعرضهم لأنشطة خطرة – أكثر تعرضاً للإصابة في حوادث الطرق ويساهم في ذلك الاختلاف عوامل أخرى اقتصادية واجتماعية وإحصائيات منظمة الصحة العالمية(٤٣) تفيد أن حوادث الدراجات البخارية والسيارات تشكل السبب الرئيسي والوحيد في وفاة الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين عام واحد وأربعين عام وفي دراسة أجريت بمدينة العين بالإمارات العربية ١٩٩٧م وجد أن معظم المصابين كانوا من الذكور تحت عمر الخامسة والثلاثين.

ووفيات حوادث الطرق غير شائعة نسبياً بين الإناث ولكن بالنسبة للأطفال فإن الإناث تساهمن بدرجة مساوية للذكور وذلك في الحوادث التي تتعلق بالمشاة، ورغم ذلك ففي كل الأعمار فإن

الحالة الطبية Medical Condition

قد تزيد الحالة الطبية للسائق من خطر تعرضه للحادث تؤدي فجأة إلى فقدان سيطرته على السيارة (أزمة قلبية مفاجئة) وعلى المدى الطويل فإن الحالة الطبية المتغيرة تؤثر على المهارات المختلفة الضرورية لقيادة آمنة، ومعظم الدراسات تفيد أن إصابة السائق بمرض أثناء القيادة مسئول عن واحدة من كل ألف حادثة طريق(٤٤).

ولكن من الصعوبة هو إمكانية تقييم مدى مسؤولية الحالة الطبية للسائق تجاه زيادة خطر مواجهته لحادث مفاجئ.

بينما وجد أن نصف في المائة من الحوادث الخطيرة التي نجم عنها إصابات شديدة كان أصحابها من السائقين يعانون من مرض مزمن، وهو الذي قد يساهم أو لا يساهم في وقوع الحادث.

وأوضح د.ستور[٤٥] أيضا في بحثه أن فرصة وقوع الحوادث ترتفع مرتين إذا ما كان السائق يعاني من الصرع أو السكر أو إدمان الكحول، أما أمراض القلب؛ وذلك لكونها فجأة ودون توقع قد تؤثر على وعي السائق أو قراراته أو قدرته على التفاعل بسرعة مع أي طارئ مفاجئ أثناء القيادة سواء بالسيارة أو بالطريق.

ومن المثير للدهشة أن الكثير من تقارير الشرطة والصحافة ترجع أسباب الحوادث القاتلة إلى حدوث أزمة قلبية أو أسباب أخرى طارئة تنتاب السائق رغم افتقاد هذه التقارير إلى أدلة قوية تدعمها · وفي كثير من الحوادث المميتة ترجع تقارير الشرطة والصحف أسبابها إلى نوم السائق فجأة !

إلا أن هذه الافتراضات تفتقد التأييد الفعلي، ولكن في بعض هذه الحالات يكتشف الفحص التشريحي لجثث القتلى وجود نسبة عالية جداً من الكحول في الدم.

الإبصار السليم والقيادة الآمنة

وعند دراسة الحالة الطبية للسائق يجدر الإشارة إلى أهمية البصر في تقييم حالته الطبية. وبصفة عامة فإن ٩٠% من المعلومات التي يعتمد عليها السائق أثناء القيادة تستمد من قوة إبصاره ·· وقد أكد د. والر[٢٢] بأن عيوب الإبصار تزيد بدرجة كبيرة من خطر الحوادث.

واعتبر د. ليسما[٤٦] أن حدة الرؤية المزدوجة **Binocular Visuals** هي أهم عنصر من العناصر السابق ذكرها، وأضاف معتقداً أن **Acuity** عدم قدرة السائق على التقدير الدقيق لسرعة السيارات التي يواجهها هي أهم مشكلة تساهم في وقوع الحوادث، ولقد اعتبرت أبحاث ليسما ــ حول العيوب الخاصة بعمق الإدراك البصري الديناميكي ــ مفتاحاً هاماً لدراسة علمية حول مسؤولية السائق في حوادث طرق المرور.

الكحول وتأثيراته على القيادة الآمنة

هناك إجماع عالمي على خطورة تعاطي الكحوليات من قبل سائقي السيارات هذا ما أكدته أحدث أبحاث المعهد الأمريكي لأمن الطرق بواشنطن.

وتؤكد السلطات الأمنية البريطانية أن أغلبية حوادث السير داخل المدن ناجمة عن القيادة من السائق المخمور والمعروف علمياً أن الكحول يمتص بعد تناوله، ومن ثم يقوم بتوزيعه على الأنسجة والمخ و الكلى ويتم إخراج جزء منه دون تغيير عن طريق البول، ولقد وجد علمياً علاقة متينة بين تركيز في الدم بعد تعاطيه. وبين الآثار الملحوظة التي يسببها الكحول على وعي السائق المتعاطي له، وقد أوحى ذلك إلى العلماء باختراع طرق سريعة وعملية للتحديد الكمي والنوعي لتركيز الكحول في الأنسجة[٤٧].

وفي آخر تقرير عن حوادث الطرق في أوروبا ذكر أن حوالي ٥٠ ألف شخص يلقون مصرعهم سنوياً على الطرق في بلدان المجموعة الاقتصادية و أن الخمر تسببت في مصرع ثلث هذا العدد وأن ٤٢ % من ضحايا هذه الحوادث كانوا تحت تأثير الخمر [٤٨]، وقد أشار تقرير صادر في الولايات المتحدة عام ١٩٩٧م أن ربع حالات الوفاة بين الأطفال جراء حوادث السير ناجمة عن السواقة بعد تناول الكحول[٤٩]، وفي دراسة أجرتها مكتبة منظمة الصحة العالمية في نيجيريا عام ١٩٩٢م معدل أسباب وفاة ٥٣٢ متعاطي الخمر شكلت حوادث الطرق سببا من الأسباب الرئيسية لوفاتهم ويأتي بعدها تليف الكبد والانتحار وحوادث المنازل والموت بالبرودة الشديدة وأمراض القلب.

وكذلك اثبت د. برتون(٥٠) بأن ما يقرب من ١١% من جميع سائقي السيارات على جميع الطرق في الولايات المتحدة يمكن إثبات تعاطيهم للكحول عن طريق اختبارات الدم والتنفس وذلك في أي وقت من النهار والليل: ولقد أفادت الدراسات الحديثة في الولايات المتحدة أن تعاطي الكحول يمكن اعتباره كعامل مؤثر فيما يقرب من نصف حوادث الطرق بالولايات المتحدة.

ولقد ذهب د. جونز(٥١) إلى أبعد من ذلك في إثبات مسؤولية تعاطي الكحول قبل الحادث فيما يلي:

١. خمس الإصابات الخطيرة لراكبي السيارات.

٢. ثلث حوادث الطرق القاتلة للمشاة.

وفي بحث الشارقة(٣٦) كان الكحول مسؤولاً عن ٥% من الإصابات وخاصة بين الأجانب، وتؤثر الخمر أولا على مراكز المخ السفلى وتشل المراكز الحسية التي يحتاج إليها السائق أثناء القيادة وهي مراكز التقدير والحذر والتحكم في الجهاز العصبي والشعور بالمسؤولية وبذلك تنهار كل أصول وقواعد القيادة السليمة. وتصبح السيارة تحت يد السائق المخمور أشبه بسلاح ناري في يد مجنون.

العقاقير خطر جديد يهدد القيادة الآمنة

على قمة القائمة الطويلة لهذه العقاقير يأتي الكوكائين والهيروين وعقار الهلوسة والتي يؤدي إدمان هذه المواد إلى اتساع حدقتي العين بصفة دائمة مع عدم القدرة على مواجهة الضوء وحدوث ارتخاء العضلة الهدبية داخل العين، مما يترتب عليه عدم القدرة على القراءة أو الكتابة بصورة طبيعية، وكذلك قيادة السيارات.

ولقد لوحظ أن استعمال العقاقير المنبهة تنتشر في بعض البلدان وخاصة بين سائقي السيارات وخاصة سيارات الشحن الذين يسوقون ساعات طويلة في ظروف صعبة.

وعلى النقيض في الكحول الذي يمكن تعيين تركيزه في الدم بسهولة فإن الكثير من العقاقير الطبية لا يفهم مدى التأثيرات التي تحدثها بالجسم، وإلى أي حد يمكن للجسم أن يتخلص منها؟ وعلى هذا فإن مستوى العقار في دم المتعاطي وذلك بالنسبة لمهدئات البارابتيورات والحشيش وليس غريباً أن يطلق على العقار المنشط الفعال (ديزاوكسي افدرين) اسماً تجارياً سهلاً ومميزاً وهو "السرعة" speed فهذا العقار المتميز بسرعة تأثيره على الجهاز العصبي المركزي للإنسان والأعراض الوهمية التي يشعر المتعاطون بها كالإحساس الكاذب بالكمال والعافية والنشوة Euphoria واليقظة والقدرة الخارقة على مغالبة النعاس شجع بعض العاملين في مهن حساسة كسائقي الشاحنات وحافلات السفر والقطارات والذين تتطلب ظروف الحياة أو عوامل اجتماعية أخرى أن يسهروا ولا يناموا مع المحافظة على مستوى معين من التركيز والانتباه واليقظة الذهنية ومقاومة الإحساس بالتعب والإنهاك والاستسلام للنعاس.

ولكن لا يستبعد البعض دور العقاقير المهدئة في ارتفاع عدد حوادث الطرق على مستوى العالم، وذلك إذا علمنا أن هناك ٢ مليون أمريكي يتعاطون عقار الفاليوم أو الدينازيبام (**Diazepam**)، وأن هناك ما يقرب من خمسين مليون وصفة طبية بعقار الفاليوم تكتب سنوياً للمرضى هناك(٥٢).

التدخين

قد يندهش الكثيرون إذا علموا أن تدخين السائق لسيجارة أثناء القيادة قد يكلفه حياته؛ فقد اكتشف العالمان ديهل ووالريمبل(٥٣) أن المدخنين أكثر عرضة للحوادث أربعة أضعاف غير المدخنين، وأضيف هنا أن الآثار السيئة لأول أكسيد

الكربون على أداء السائق نتيجة التدخين تزداد خطورتها إذا كان السائق مدمناً للكحول أو العقاقير.

علاقة العوامل النفسية والاجتماعية بحوادث طرق المرور

Psychological & Sociulogical Factors

العديد من الدراسات الحديثة تناولت بجدية دراسة مدى ما يمكن أن تؤدي إليه الحالة النفسية والاجتماعية للسائقين ومستعملي طرق المرور من ارتفاع في معدلات الحوادث على هذه الطرق، ولقد أثير جدل طويل حول دور وشخصية السائق في تحديد اللحظات التي يكون فيها خطر وقوع الحادث أكثر ما يكون.

وفي دراسة تمت تحت إشراف منظمة الصحة العالمية عام ١٩٧٩م أجريت على ١٠٠شخص ثبت أدانتهم في مخالفات المرور "Traffic Offences" وجد أن معظمهم كانوا يعانون من اضطرابات نفسية عادية.

والدراسات القديمة والحديثة أثبتت وجود علاقة واضحة بين ممارسة العنف وجنس أو عمر أو وظيفة الممارس للعنف، والأكثر دهشة أن شيرى في عام ١٩٧٣م أعلن من واقع الدراسات النفسية التي خضع لها مخالفو قواعد المرور (Traffic Offenders) أنهم لا يختلفون كثيراً عن الآخرين الذين تثبت أدانتهم في جرائم أخرى (Criminal offanders).

ولقد وجد د. هولت(٥٤) في دراسة للأحوال النفسية لمجموعة من مرتكبي المخالفات المرورية أنهم يعانون من مشاكل نفسية تتعلق بالأوضاع المادية أو بالمنزل، وذلك عند مقارنتهم بمجموعة بعيدة عن المخالفات المرورية. ووجد أن هذه المشاكل تواجههم في العام الذي يسبق الحادث وخاصة في الثلاثة اشهر التي تسبقه، حيث أقرت هذه المجموع التي تم دراستها بطبيعة تلك الاضطرابات النفسية.

السرعة القاتلة Speed

السرعة الزائدة تعتبر سبباً أكيداً للحوادث، ووفقاً لبعض الدراسات فإن السرعة الزائدة تعد مسؤولة عن حادثين من كل خمس حوادث مميتة، وأن معظم ضحايا الحوادث القاتلة هم من السائقين صغار السن.

وفي بحث آخر أجري بواسطة الهيئة القومية الأمريكية لأمن الطرق (National Safety Council) وجد أن ثلث الحوادث القاتلة اشتملت على سيارات كان سائقوها يقودون بسرعة عالية جداً(٥٥).

ولقد ظهر بوضوح تأثير السرعة على معدلات الإصابة والقتل في الحوادث بأمريكا عندما انخفضت أرقام وفيات حوادث الطرق من٤٣٠٠٠ عام ١٩٧٣م إلى ٣٦٠٠٠ عام ١٩٧٤م وذلك بعد تقنين السرعة الإجبارية بنحو ٨٨كم في الساعة واستمر هذا الانخفاض في الحوادث مع الاحتفاظ بهذا الحد من السرعة حتى بعد انحسار أزمة الوقود وتحسن الدخل القومي الأمريكي.

وقد أظهرت إحصائية جديدة أجريت في بريطانيا ١٩٩٥م أن الكاميرات الموزعة على الشوارع والطرق الرئيسية في بريطانيا والمخصصة لتصدير السيارات التي تتجاوز السرعة المحددة خفضت حوادث الطرق في العامين الماضيين بنسبة ٧٠% وأن هذه النتيجة تدفع السلطات البريطانية لدفع المزيد من هذه الكاميرات في الطرق و الشوارع الصغيرة.

وجد الباحث جارا(٥٦) أن نحو ثلاثة في كل أربعة حوادث طرق تحدث عند تقاطعات

الطرق، وأن هذه الحوادث تزداد فداحة إذا لم يتم تخفيض السرعة عند الاقتراب من هذه التقاطعات، التقاطعات، وأضاف أن ٣٠,٠١% من الحوادث سببها السرعة على الطريق، فالسرعة دون شك تعد مسئولة، بعدما أثبتت الدراسات بطريقة قاطعة أن قائد السيارة يفقد التحكم في القيادة إلى حد كبير بعدما تصل السرعة إلى حد معين وذلك عند حدوث خلل مفاجئ كانفجار أحد الإطارات أو ظهور عارض عابر يجعله يغير اتجاهه كعبور شخص أو سقوط شجرة.

ويوضح العميد محمد سيف الزفين(٥٧) بأن الدراسة الميدانية في شرطة دبي قد أظهرت أن السرعة الزائدة تسببت في وقوع ٢٤% من حوادث السير،أسفرت عن وفاة ٥٠ شخصاً.

وتجدر الإشارة هنا إلى زمن رد الفعل العصبي (reaction time) وهو الزمن الذي يستغرقه السائق لتغيير الوضع الذي كان فيه إلى الوضع الجديد لمجابهة الخطر الذي ظهر أمامه فجأة ويقدر هذا الزمن بثلاثة أرباع الثانية وهذا الزمن قد يستغرق ثانية إذا كان السائق قادماً من سفر بعيد وإذا كان مريضاً فقد يستغرق ٤,١ ثانية أما إذا كان السائق مخموراً فقد يستغرق زمناً أطول بحسب كمية الكحول التي احتساها، أما مسافة زمن رد الفعل العصبي فهي المسافة التي تقطعها السيارة خلال هذا الزمن سائرة بسرعتها العادية وهي تختلف بحسب السرعات المختلفة خلال هذا الزمن، ومهما أوتي السائق من حذق ومهارة فلن يستطيع أن يتجنب وقوع أي حادث خلال هذه المسافة، وكلما زادت السرعة زادت مسافة زمن رد الفعل العصبي ومن ثم قلت فرصة اتخاذ القرار لتفادي الحادث!

وجدول ٧ يوضح العلاقة بين السرعة والمسافة اللازمة للوقوف:

جدول ٧: العلاقة بين السرعة والمسافة اللازمة للوقوف

السرعة بالكيلومتر	المسافة اللازمة لرد الفعل عند السائقين	المسافة اللازمة بالمتر للوقوف بعد رد الفعل	تحديد المسافة اللازمة للوقوف بالمتر
٣٠	٧	٨	١٥
٤٥	١٠	١٥	٢٥
٦٠	١٠	٢٥	٤٠
٧٥	٢٠	٤٠	٦٠
١٠٠	٢٥	١٠٠	١٢٥
١٢٠	٣٠	١٣٥	١٦٥

وفي بحث حول " دراسة مشاكل سلامة الطرق في المملكة العربية السعودية" موله المركز الوطني السعودي للعلوم والتكنولوجيا وأجراه فريق الباحثين بقسم الهندسة المدنية بجامعة البترول والمعادن وذلك لمعرفة نسبة تقيد المواطنين بحدود السرعة، حيث أظهرت الدراسة أن معظم السائقين يتجاهلون حدود السرعة باللوحات المثبتة على الطرق أو الحدود القانونية للسرعة حيث وجد أن نسبة عالية جداً من الناس (من ٦٠ إلى ١٠٠%) يسيرون فوق حدود السرعة.

ونفس الدراسة تناولت القيادة الخاطئة في تقارير الحوادث فقد وجد أن السرعة العالية جداً كانت مسؤولة عن ٦٧,٥% من مجموع الحوادث على الطرق وذلك عام ١٩٨١م.

الممارسة والخبرة بالقيادة Driving Practice

تعتبر الخبرة الضعيفة بالقيادة سبباً شائعاً لوقوع حوادث الطرق، ولقد وجد ماكفرلند(٥٨) من خلال عمله كباحث في أمن الطرق أن تعليم القيادة الذي يقدم لطلاب المدارس العليا أمكنه خفض أعداد الحوادث ومعدلات العنف بين هؤلاء الطلاب وذلك عند مقارنتهم بطلاب آخرين لم يتلقوا مثل هذه

التدريبات، كما أعلنت منظمة الصحة العالمية أن هناك عوامل تساهم إلى حد كبير – إلى جانب الخبرة القليلة بقيادة السيارات – وتزيد فرصة الإصابة بالحوادث ومنها السرعة الزائدة والرعونة في القيادة وعدم الاهتمام بالطريق وقلة الانتباه، وإحصائيات شرطة دبي تؤكد دور هذه العوامل في الحوادث فضمن ٧٣١٩ مخالفة شكلت مخالفة عبور الإشارة الحمراء ٥٠% من إجمالي المخالفات، كما تم تحرير ٢٢٨ مخالفة للقيادة بطيش وتهور، بالإضافة إلى ١٣٠ مخالفة للقيام بسباقات على شوارع وطرق دبي من بعض المستهترين بأنظمة وقواعد السير، ويشير التقرير السنوي لشرطة دبي بأنه يقع يومياً في إمارة دبي ٧ حوادث سير وأن أكثر من ٨٨% منه بسبب عدم تقدير مستعملي الطريق الذي أدى إلى دهس ٤٢١ شخصاً بينهم ١١٠ طفل ووفاة ٤٣ شخصاً، وأكدت دراسة أمريكية حديثة ارتفاع الحوادث إلى ٣٤% بين الأشخاص الذين يستخدمون الهاتف النقال في السيارة أثناء القيادة، وتشير إحصائيات القيادة العامة لشرطة دبي إلى ارتفاع نسبة الوفيات من المشاة في حوادث الدهس؛ ففي خلال خمس سنوات توفي ٢٢٢ شخصاً في ٢٨٤٧ حادث دهس، وأصيب بإصابات بليغة ١٠٧ أشخاص وبلغ عدد حالات الدهس دون ١٧ عاماً ٩٦٩ شخصاً، وتشير إحصائيات شرطة دبي لعام ٢٠٠٥م(٥٧) بأن عدم التقدير السليم لمستخدمي الطريق قد تسبب في وقوع ٧٧ حالة وفاة بنسبة ٣٨%، وعدم ترك مسافة كافية بين المركبات في وقوع ١٣ حالة وفاة بنسبة ٦%، وعبور الإشارة الضوئية الحمراء في وقوع حالتي وفاة بنسبة ٢%.

ويوضح التقرير السنوي لحوادث السير في إدارة المرور بشرطة الشارقة أن عدد الحوادث الناتجة عن عدم ترك مسافة كافية بين السيارات بلغت ٨٧٣٠ حادثاً بنسبة ٣٠% من جملة الحوادث المسجلة خلال العام ١٩٩٧م يليه عدم الانتباه أثناء القيادة والإهمال بنسبة تمثل ٢٦% من حوادث السير. وأن السرعة الزائدة ساهمت بنسبة ٢٦% من حوادث السير.

في دراسة حوادث الطرق بدولة الإمارات العربية وجد أن ثلث حوادث الطرق إلى الإهمال وعدم الانتباه، ويوضح الجدول ٨ أهم أسباب الحوادث لعامي ٢٠٠٣ و ٢٠٠٤ من واقع إحصائيات وزارة الداخلية بدولة الإمارات العربية؛ حيث تتصدر هذه

جدول ٨: متسببي حوادث المرور حسب أسباب الحادث لعام ٢٠٠٣م – ٢٠٠٤م

	٢٠٠٣	٢٠٠٤	مقدار التغيير	النسبة المئوية
عدم التقدير لمستعملي الطريق	١٧١	٢٩	-١٤٢	-٨٣
عدم الالتزام بخط السير	٨٣	٢٨	-٥٥	-٦٦
دخول الشارع قبل التأكد من خلوه	١٠١	١٧	-٣٤	-٣٤
عدم ترك مسافة	٢٥٠	٢٠١	-٤٩	-٢٠
عبور الإشارة الحمراء	٢٨٥	٢٤٠	-٤٥	-١٦
القيادة بطيش	٥	٢	-٣	-٦٠
السرعة الزائدة	٣٦	٢٦	-١٠	-٢٨
انفجار إطار	٥٤	٣١	-٢٣	-٤٣
الانحراف المفاجئ	٤٣٢	٣٢٣	-١٠٩	-٢٥
التجاوز من مكان ممنوع	٥	٩	٤	٨٠
الدخول في مكان ممنوع	٦	٥	-١	-١٧
الرجوع للخلف دون التأكد	٣٢	٣٢	٠	٠
السير عكس السير	٢١	٦	-١٥	-٧١
الوقوف المفاجئ	٣٣	١٢	-٢١	-٦٤
تأثير تناول مسكر أو مخدر	٥١	٤٣	-٨	-١٦
عدم إعطاء الأولوية لعبور المشاة	١٧٨	١٤٤	-٣٤	-١٩
عدم إفساح الطريق	٦١	٤١	-٢٠	-٣٣
القيادة بدون رخصة سوق	٣٣	٢٣	-١٠	-٣٠
عيوب في المركبة (حدد)	٥	٣	-٢	-٤٠
أخرى (حدد)	١٧٠	٣٠٢	١٣٢	٧٨
المجموع	٢٠١٢	١٥٦٧	-٤٤٥	-٢٢

الأسباب عبور الإشارة الحمراء والانحراف المفاجئ وعدم إعطاء الأولوية لعبور المشاة وهو ما يفسر التزايد المستمر في حوادث المشاة.

وتشير الدراسات إلى أن أكثر المخالفات المرورية شيوعاً في المملكة السعودية هي تجاوز السرعة، والتجاوز عند المنعطفات والتقاطعات ثم تجاوز الإشارة الضوئية المرورية والتسابق في الطريق، ويقدر عدد ضحايا الحوادث المرورية من مصابين وقتلى في العام ما يقارب ٤٠ألف شخص مابين قتيل ومصاب، وتقع حوالي ٧٨% من حالات الوفيات لمن هم دون عمر ٤٦سنة، كما أن ثلث أسرة المستشفيات في المملكة مشغولة من قبل مصابي حوادث المرور، إضافة، إلى أن هذه الحوادث المرورية تستنفد ما يقارب ٥% من الناتج الوطني السنوي للمملكة[٥٩].

كما يوضح الجدول ٩ أهم المخالفات المرورية التي تعكس القيادة الخاطئة مثل استخدام الهاتف النقال، والانحراف المفاجئ بالمركبة، والرجوع للخلف بصورة خطرة، ثم السرعة الزائدة والتي تتصدر القائمة كأهم أسباب الحوادث المرورية

جدول ٩: المخالفات المدخلة حسب مادة المخالفة

مادة المخالفة	الإجمالي
عدم التزام المركبات الخفيفة بعلامات وإشارات المرور	٨٣٥١
عدم التزام المركبة الخفيفة بخط السير الإلزامي	٩٦٤٨
استخدام اليد في حمل هاتف نقال أو سماعة هاتف السيارة أثناء القيادة على الطريق	٨٠٥٠
الانحراف المفاجئ بالمركبة	٣٨٤٥
الدخول في مكان ممنوع	٢٥٤٢
الرجوع إلى الخلف بصورة خطرة	٧١٣٩
السرعة الزائدة بواسطة الرادار التي تزيد عن (٦٠/١٢٥) (٨٠/١٥٠) (١٠٠/١٧٠)	٢٥٠٨١
السرعة الزائدة بواسطة الرادار	٤٨٠٨٥٧
السوق بعكس اتجاه السير	٢١٠٨
السير ليلاً أو في أوقات الضباب بدون استعمال الأنوار	١١٣٩
القيادة بحالة سكر	٣١٩
القيادة بطيش	٤٣٤
عدم التزام المركبة الثقيلة خط السير الإلزامي	١٨٤٦
تجاوز الإشارة الضوئية الحمراء	٢٨٩٦
عدم ترك مسافة كافية خلف المركبات الأمامية	١٠٩٥٤
عدم ربط حزام الأمان أثناء القيادة	٣٢٢٨٨
عدم صلاحية إطارات المركبة أثناء السير	٢٠٨٩
عرقلة حركة السير	٣٦٣٠١
محاولة دخول طريق دون التأكد من خلوه مما يسبب تعطيلاً لحركة المرور	٣١٠٧
مرور أو دخول المركبات الثقيلة في الطريق والأماكن الممنوعة	٢١٩٩
الإجمالي	٧٧١٥٩٦

الهاتف المحمول

أشارت الدراسات[٦٠] آلي آن معظم حوادث المرور تقع على الأرجح أثناء انشغال السائقين بالحديث بواسطة الهواتف الجوالة لأنهم لا يستطيعون منع السيارة من الانحراف خارج مسارها أو إيقافها بسرعة عند الضرورة فيما يلي عرض للملابسات التي أحاطت ببعض الحوادث الواقعية نتيجة الهاتف الجوال (التليفون المحمول) أثناء القيادة، هناك سائقون تعرضوا لحوادث تصادم عند محاولة الاتصال بواسطة الهاتف الجوال أثناء السياقة بسرعة عالية على الطريق السريع، ويعد أهم وأخطر الأسباب المؤدية لوقوع الحوادث المرورية المرتبطة باستعمال الهاتف الجوال، ومنهم سائقون عبروا التقاطعات بعد ٤ أو ٥ ثوان من إضاءة الإشارة الحمراء وقد برروا ذلك بعدم انتباههم لوجود إشارة مرور ضوئية عند التقاطع، أو سائقون تعرضوا لحوادث اصطدام عند رفع أيديهم عن عجلة التوجيه (الدركسيون) أثناء الحديث على الهاتف الجوال نظراً لاعتيادهم على التلويح بالأيدي عند الكلام.

أظهرت دراسة جديدة[٦١]، أن السائقين الذين ينشغلون عن القيادة بأمور أخرى تتضاعف ثلاث مرات احتمالات تعرضهم لحوادث مقارنة بالسائقين اليقظين الذين لا يتناولون طعامهم ولا يتحدثون بالهاتف الخلوي خلال قيادة السيارة.

وتدعم الدراسة بصورة علمية الفكرة السائدة لدى كثير من الناس، ومفادها أن القيادة غير اليقظة تؤدي إلى حوادث، وأن السائقين الصغار هم أكثر السائقين تعرضاً للحوادث التي سببها عدم الانتباه.

فقد أشار التقرير الصادر عن الإدارة الوطنية للسلامة على الطرق السريعة ومعهد فيرجينيا التكنولوجي للمواصلات، إلى أن ٨٠ في المائة من حوادث تحطم السيارات، و٦٥ في المائة من الحوادث الأقل خطورة تحصل في ثلاث دقائق من انشغال السائق بأمر يلهيه عن القيادة، كما أكد خبراء أن استعمال السائقين للهاتف المحمول أثناء القيادة ــ حتى ولو استخدموا سماعات الأذن ــ يضاعف احتمالات وقوع حوادث بنسبة ٤٠٠ بالمائة، وتوصل الخبراء إلى تلك النتيجة بعد الإطلاع على فواتير الهواتف المحمولة لـ ٤٥٦ سائقاً خضعوا لعلاج بالمستشفى، بعد تعرضهم لحوادث طرق بمدينة بيرث الأسترالية، كما قدر المختصون خطورة عدم التركيز الناتج عن الدخول في حوارات عبر الهاتف النقال، بما يوازي خطورة القيادة في حال استهلاك الكحول بتركيز قدره خمسة في المائة ٠,٠٥ في الدم.

العوامل البيئية Environmental Factors

تتلخص هذه العوامل فيما يلي :

١. حالة السيارة أو تصميمها.
٢. حالة الطريق.
٣. تغيرات أخرى كالطقس وفصول السنة التي قد تؤثر على تصرف قائد السيارة أو مستعمل الطريق.

تصميم السيارة Car Design

رغم كثرة الأبحاث حول هذه القضية بواسطة شركات إنتاج السيارات ومعاهد أمن الطرق فإن مدى ما يمكن أن يلعبه تصميم السيارة غير معروف على وجه الدقة، إلا أن د.هادون وهو رئيس المعهد الأمريكي لأمن الطرق[٦٢] أعلن انه من بين ٥ -١٣% من كل حوادث التصادم على الطريق ترجع أسبابها إلى سوء تصميم السيارة أو خلل في وظيفتها أو فشل في أدائها السليم. وأشار هادون أن بعض الموديلات الحديثة من السيارات تملك فرامل غير جيدة أو إطارات غير مضبوطة أو عجلات للقيادة لا تتقلص بمجرد التصادم، وأضاف د. هادون أن شركات إنتاج السيارات تهتم في المقام الأول بكفاءة وسرعة وانسيابية السيارات دون اهتمام مواز لضمانات الأمان داخل هذه السيارة.

وعند مناقشة تصميم السيارة فإنه يجب الاهتمام بالتصميم الداخلي للسيارة وتحديد مدى مسؤوليته في جسامة الإصابات نظراً لخلو الكثير من السيارات من أحزمة الأمان، حيث تتضح أهميتها في الإمساك بالراكبين بالداخل إذا علمنا أن الأشخاص الذين يقذف بهم خارج السيارة عند الاصطدام أكثر ستة مرات للوفاة بمقارنتهم بالأشخاص الذين يمكثون داخل السيارة.

حالة الطريق Road Enviroment

وهذه تساهم في ارتفاع معدلات الحوادث، وتعتمد هذه المعدلات على اتساع الطريق، ونوعية ممراته وطبيعة التقاطعات والمنحنيات وكذلك كفاءة وتوفر العلامات التوضيحية أو عدمه، وأهمية ذلك عند التقاطعات حيث أشرنا من قبل إلى ما وجده د.جارا من أن هناك ثلاثة من بين كل أربعة حوادث طرق تقع عند التقاطعات.

ونوه د. والر[22] بأهمية حالة الطريق وجميع متعلقاته مثل ما يلي:

١. الأشجار مثلاً التي قد تكون ملاصقة بدرجة خطيرة للطريق

٢. العلامات التوضيحية التي قد تكون مبهمة وغير مفيدة لمستعمل الطريق٠

٣. ضيق الفاصل بين الطريقين٠

٤. عدم توفر الحماية الكافية والمتينة على الطرق والكباري وأعمدة الإنارة٠

٥. وجود مباني أو أشياء تحجب الرؤية عند التقاطعات.

ثم أضاف والر ملاحظته: وهي أن الطرق الريفية ذات المستوى المتواضع تعد خطراً حقيقياً في حوادث الطرق إذا ما قورنت بالطرق السريعة الحديثة٠

وكشفت دراسة حديثة حول حدود السرعة في أبو ظبي وعلاقتها بالسلامة المرورية[32]، عن وجود حواجز على جانب الطريق تعمق من أثر المشاكل المسببة للحوادث ومنها: أشجار نخيل غير محمية يمكن أن تكون قاتلة في حالة وقوع حادث على الطريق السريع، أو عمود علامات الطريق بالقرب من جانب الطريق ويمكن أن يكون قاتلاً.

عوامل خارجية أخرى كالطقس وفصول السنة

قد تساهم مع أحوال الطريق وتصميم السيارة ورغم كون هذه العوامل خارجية على قائد السيارة أو مستعملي الطريق كالمشاة، إلا أنه من المفترض اعتمادهم على هذه العوامل بصفة دائمة فالطقس مثلاً يلعب دوراً، فلقد وجد شولزنجر[63] على مدى عشرين عاماً أن معدل الحوادث يرتفع بصورة ملحوظة في أشهر الصيف عنها في أشهر الشتاء.

كما أن معدلات الحوادث تختلف باختلاف أوقات اليوم واختلاف نوعية مستعمل ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة وجد هناك ارتفاعاً في إعداد الضحايا لحوادث من المشاة البالغين في أوقات الليل عنها في أوقات النهار، بينما تنعكس الصورة بالنسبة للآخرين من مستعملي الطريق كسائقي السيارات وراكبي الدراجات مما سبق وبعد دراسة مستفيضة للعوامل البشرية والبيئية التي تساهم في حوادث طرق المرور. ورغم كفاية المعلومات والإحصائيات حول دورهما الأكيد.

فمن العبث أن يعلن أن حوادث الطرق يمكن إيعازها للصدفة وحدها.

ومن المنطقي اعتبار العوامل البشرية هي السبب الرئيس لحوادث الطرق، ولكن لا يمكن تجاهل العوامل البيئية مع تطور الدراسات التقنية والإحصائية، وأيضاً نحو البرامج الوقائية من حوادث الطرق، فإن التفاعل بين هذين النوعين من العوامل يجب أن يوضع في الحسبان.

ميكانيكية الإصابة في حوادث الطرق

(تصنيف حوادث المرور وفقاً لمستعملي الطريق) **Mechanism Of Injuries**

في بحث عن دراسة مشاكل سلامة الطرق بالمملكة العربية[64] وجد أن نسبة تصادم السيارات (٦٠%) وأن نسبة مرتفعة من الحوادث (١٩%) تقع نتيجة للتصادم بأجسام ثابتة، أو بسبب الانحراف عن الطريق أو انقلاب السيارة ومثل هذه الحوادث يمكن تصنيفها كحوادث يصعب تجنبها، ثم تأتي حوادث التصادم مع المارة بالدرجة الثالثة من الأهمية (١٨%).

إصابات سائقي السيارات وراكبيها

تشكل وفيات راكبي السيارات في الولايات المتحدة ثلاثة أرباع مجموع وفيات حوادث

الطرق، وهي تشكل في نفس الوقت ثلث مجموع الوفيات الناتجة عن جميع أنواع الإصابات باستثناء وفيات القتل العمد والانتحار[٦٥].

أعداد مصابي وقتلى الحوادث وفقاً لنوع مستعمل الطريق

شكلت حوادث السيارات أكثر من أربعة أخماس المجموع الكلي حسب نوعية مستعملي الطريق، بينما شكلت حوادث المشاة ١٠% وذلك كما هو موضح بالجدول رقم ١٠، الذي يبين توزيع الحوادث وفقاً لنوع الحادث وشدة الإصابة في عام:

Table 10: Distribution of Road Traffic Accidents by Category and Severity, UAE, 1995

Accident Category			Severity Group		
District	Car Accidents	Pedestrians	Mild Injuries	Severe Injuries	Fatal
Abu Dhabi	٤٤٧٣	٦٦١	٢٩٣٨	١٥٥٤	٣٧٢
Dubai	٥٤٦٣	٥٢٩	٢٨٧٠	٧٣	٤٢
Sharjah	١٩٦٧	٣٤٦	٦٢٠	٢٤٤	٦٧
Ajman	٢٢٣٧	١٥٧	٣٥١	٢٤	١٣
Umm Al Quwain	٢٦٩	٥٣	١٢٥	١٧	١٩
Ras Al Khaimah	٢٣٠٥	٢١١	٦٢٣	٨٦	٢٤
Fujairah	١٨١٨	١٨٠	٣٤٣	٣٥	١٣
Total	١٨٨٠٨	٢١٣٧	٧٨٦٠	٢٠١٣	٥٥٠

ويوضح الجدول أيضاً أن خمس الإصابات كانت من النوع الشديد، ولكننا نتوقف هنا حول نقطة هامة وهي تميز إمارة رأس الخيمة بإصابات شديدة أكثر من المسجلة في إمارة دبي رغم أن أعداد الإصابات المسجلة في رأس الخيمة أقل من ربع المسجلة في إمارة دبي!، مما يعكس شدة الإصابات بالنسبة لعدد الحوادث، وهنا يفرض السؤال نفسه وهو لماذا ترتفع وفيات حوادث الطرق في مناطق معينة بمقارنتها بمناطق أخرى؟ والإجابة هي السرعة قاتلة، ففي المملكة العربية السعودية — على سبيل المثال — وجد أن ٦٦% من السائقين يقودون على سرعات تتخطى حدود السرعة الإجبارية[٦٦].

إصابات راكبي الدراجات البخارية

Injuries to motor cyclists

نظراً لافتقاد راكبي الدراجات البخاري إلى الحماية التي توفرها السيارات لراكبيها فإن إصابات الطرق لراكبي الدراجات البخارية تعد أشد خطورة إذا ما قورنت بإصابات السيارات، وإذا ما حدث التصادم فإن راكب الدراجة البخارية يمر بسلسلة من الأحداث تشبه إلى حد كبير ما يمر به راكب السيارة؛ وأولها الاندفاع الفجائي إلى الأمام، والاحتمال القوي هنا أن يقذف بالراكب بعيداً عن الدراجة مما ينتج عنه ارتطامه الشديد بالأرض.

ولذلك فإن إصابات راكبي الدراجات البخارية تأخذ طابعاً مغايراً لبقية إصابات الطرق الأخرى وفي كاليفورنيا أن ١٥ في الألف من المصابين في حوادث الدراجات البخارية هم من الشباب في عمر الثامنة عشرة. أي أكثر خمس عشر مرة إذا ما قورنت بإصابات الفتيات في نفس الفئة من العمر وأكثر عدة مرات إذا ما قورنت بجميع فئات العمر بين الفتيان.

وقد اكتشف والر[٢٢] أن إصابة المخ تعد الأول للوفاة بين راكبي الدراجات البخارية رغم استعمالهم لغطاء الرأس الواقي أو الخوذة.

وفي اسكتلندا ١٩٩٣ أدخل ٥٢ مصاب نتيجة حادث طريق استعمل فيه الدراجة البخارية وجد أن ٤٨ منهم كانوا يقودون الدراجات البخارية بأنفسهم و ٨٩% من المصابين كانت أعمارهم تحت الواحد والعشرين سنة. وأكبر المصابين سناً كان عمره ٤٤ سنة.

إصابات راكبي الدراجات العادية
Injuries to Bicyclists

تشكل الجروح البسيطة والسحجات والكدمات – وخاصة في الرأس والأطراف السفلية – الجزء الأكبر من إصابات راكبي الدراجات، كما تشمل كسور الطرف العلوي ٣١% من مجموع إصابات راكبي الدراجات(٦٧).

وقد لاحظ د. وليام(٦٧) أن حوادث تصادم السيارات بالدراجات والتي تحدث ليلاً غالباً بعد دفع السيارة للدراجة من الخلف،أو تحول السير إلى اليسار أو اليمين أمام دراجة مندفعة، وهذا ينشأ غالباً من عدم كفاية الإضاءة اللازمة للدراجة وانعدام رؤيتها في الظلام. وأشار أيضا د. وليام إلى أن مسؤولية هذه الحوادث تقع على عاتق الأطفال المصابين في تلك الحوادث كما أن ٥٦% من المصابين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والتاسعة. كما أن ١٢% من المصابين في الأعمار ما بين السادسة عشر والثلاثين قد عولجوا بواسطة الطبيب أو بالمستشفى، بينما ٧٥% منهم قد عالجوا أنفسهم أو لم يتلقوا علاج بعد إصابتهم.

إصابات المشاة Injuries To Pedestrians

يقول العقيد غيث الزعابي(٦٨) مدير إدارة المرور والدوريات في شرطة أبو ظبي، إن عدد ضحايا حوادث الدهس في أبو ظبي، في الفترة ما بين ١٩٩٩م إلى نهاية العام الماضي بلغ ٢٩٤ ضحية، فيما بلغ عدد المصابين ٢٩٦٠ منهم ٢٨٩ كانت إصاباتهم بليغة.

وتشير الإحصائيات الرسمية لشرطة دبي بأن هناك ٨ حالات وفاة شهرياً نتيجة دهس المشاة، إلى جانب ٤٥ إصابة شهرياً بين المشاة(٥٧)، وهنا يؤكد العميد محمد سيف الزفين بأن التوسع في عدد المسارات جعل من عملية عبور الطرق محفوفة بمخاطر كبيرة، حيث بلغ عدد وفيات المشاة في عام ٢٠٠٥ ٨٧ شخصاً والإصابات ٥٣٦ إصابة.

ويؤكد اللواء ضاحي خلفان(٦٩) أن عدد المدهوسين خلال الخمس سنوات الماضية بلغوا ٢٨٢٧ مدهوساً نتج عنها وفاة ٢٢٢ منهم وإصابة ١٠٧ أشخاص بإصابات بليغة إلى جانب ٢٥١٨ إصابة أخرى، كما أشار في حديثه إلى أن عدد المدهوسين دون ١٧ سنة والأطفال في عام ١٩٩٦م قد بلغ ما يقرب من ٣٩% من إجمالي حوادث الدهس، بينما خسر ١٨٥ ماشياً حياتهم في حوادث الطرق بالدولة عام ٢٠٠٢م، كما أعلن العقيد محمد سيف الزفين أن نسبة المتوفين من المشاة في عام ٢٠٠٥م قد بلغ ٣١ % من مجموع الضحايا.

وتحتل إصابات المشاة نحو ٣٠% من المجموع الكلي لإصابات حوادث الطرق(٧٠) ويمكننا فهم ميكانيكية إصابة المشاة إذا ما علمنا أن طاقة السيارة المسرعة تنتقل إلى الشخص الذي تصدمه السيارة، مما ينتج عنه الإصابات المتعددة، ولذلك فإن درجة شدة إصابات المصاب من المشاة تعتمد على سرعة السيارة التي تصدمه.

وقد أثبتت الدراسات أن نسبة المصابين من المشاة تتناسب طردياً مع أعداد السيارات المسجلة، ففي الولايات المتحدة حيث توجد سيارة واحدة لكل شخصين، فإن ما يقرب من ثلث الحوادث المميتة هي حوادث تتعلق بالمشاة. بينما نجد في بريطانيا ومعظم الدول الأوروبية حيث توجد سيارة لكل ٤ أشخاص. يشكل المشاة خمس المجموع الكلي لإصابات حوادث الطرق(٧١)، بالرغم من أن حوادث المشاة تشكل خمس قتلى الحوادث في بريطانيا و٣٠% من قتلاهم في الولايات المتحدة، فإنها تشكل في بلادنا النامية نسبة أقل من ذلك ففي

بحث الإسماعيلية[٧٢] شكل المشاة ١٠,٧% من الضحايا، ربما لأن المشاة في بلادنا أكثر حرصاً من حيث الدفاع والتكيف مع بقية مستعملي الطريق رغم صعوبة فصل المرور عن طريق المشاة في مصر، بينما تجد في مدينة دبي شكلت حوادث المشاة خلال عام ١٩٩٥م وحتى منتصف ١٩٩٧ نحو ٢٨% من مجموع الحوادث خلال فترة الثلاث سنوات.

وانخفاض إصابات المشاة في بعض الدول العربية والسبب قد يكون بسبب ندرة استعمال المشاة للكحول في بلادنا إذا ما قورنت بالدول الغربية، حيث أن أكثر المشاة المصابين في حوادث الطرق من العجزة أو المخمورين.

وفي دراسة بالمملكة المتحدة وجد أن حوادث المشاة بين الأطفال تعتبر الأكثر شيوعاً بين حوادث الأطفال على الطرق ووجد إصابة ٣٧٣ طفل أقل من سنة على مدى ثلاث سنوات ووجد أن الحوادث أكثر شيوعاً في المناطق الشعبية والأكثر ازدحاماً بالمناطق الصناعية والمدارس مما يوجب العناية والاهتمام بالأطفال في تلك المواقع.

وفي مدينة الإسماعيلية الهادئة، لا يستطيع أطفال المدينة الذهاب إلى مدارسهم دون عبور طريق رئيسي أو حتى شريط للسكك الحديدية، علماً بأن الأطفال دون الخامسة عشرة في البحث الذي تم هناك شكلوا ٩،٩% من المجموع الكلي لمصابي الحوادث.

والمحزن أن حوادث القتل بين المشاة قد لا تصيبهم وهم يعبرون الطريق العام، بل أن هناك ٤٨٧٦ من المشاة قد دهسوا في السويد بعد أن اقتحمت عليهم السيارات الطرق المخصصة للمشاة!

وفي دراستنا الحالية قتل ٩٣ طفلاً في حوادث الطرق عام ٢٠٠٣م.

الوقاية من حوادث طرق المرور

The Prevention of Road Traffic Accident

كيف نمنع حوادث الطرق .. وكيف نحمي قائد السيارة ؟

بعد دراسة كافة العوامل البشرية والبيئية التي تساهم في وقوع حوادث الطرق فإن الوقاية من حوادث طرق المرور تخضع لحقيقة أساسية وهي التعامل مع هذه العوامل، وهذا ما لخصه والر[٢٢] بعد أبحاثه القيمة وهي "أن المضمون الجوهري في التعامل مع الإصابة ينحصر أساسا في منع عوامل الإصابة عن الناس، أو ألا تصل الإصابة إليهم في كميات أو معدلات تفوق الحد الأدنى للإصابة"، ويشمل المضمون الجوهري أيضاً في منع الإصابة محاول التقليل من مضاعفات هذه الإصابة.

"The fundemntal taskes in injury control are to prevent the agents" from reaching people. or in amounts, or at rates that exeed injury thresholds, and to minimise the consequences of injury". (Waller, 1980).

التعامل مع العوامل البيئية

Environmental Measures

كان لزاماً على المهتمين بظاهرة ارتفاع معدلات حوادث الطرق أن يوجهوا أنظار الهيئات المختصة بضرورة تعديل المعالم والصفات الخطرة التي قد تنشأ عنها الإصابة وتساهم في حوادث الطريق، وأهم هذه المعالم هو تصميم السيارة ومعالم الطريق حيث تفيد تقارير أنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي وكلية الصحة العامة بجامعة هارفارد[٧٣] أن عدد ضحايا حوادث الطرق السريعة المميتة انخفض من ٥٠ ألف شخص إلى ٤٢ ألف وذلك نتيجة تحسين تصميم السيارات وشيوع أحزمة الأمان.

تحسين تصميم السيارة

Improvement of Vehicle design

وهذا يشمل تعديل المعالم الخارجية والداخلية للسيارة والتي يفترض مساهمتها في الإصابة " **Damging Features** " فعلى سبيل المثال، وجد باحثوا المعهد الأمريكي لأمن الطرق (IIHS, 1982)[٧٤] أن إضافة ضوء للفرامل في منتصف الزجاج الخلفي للسيارة تساهم في خفض التصادمات الخلفية (**Rear - end Collisions**) إلى النصف.

وقد أشار د.هادون[٦٢] أن شدة الإصابات في الحوادث تتناسب عكسياً مع حجم السيارة وذلك لعدم قدرة السيارات الصغيرة على حماية ركابها خاصة في التصادمات التي تقع مع السيارات الأكبر حجماً.

وتشمل التحسينات الحديثة في تصميم السيارة ما يلي :

وسائل منع الإصابات:

١. استعمال الوسائل التقييدية (مثل أحزمة الأمان) **Occupant restraint system**.

٢. عجلات القيادة المعدلة لامتصاص الصدمات **Energy - attenuating steering assemblies**

٣. مساند الرأس **Head - restraints** .

٤. الحواجز الزجاجية المعدلة **Windshield modifications**.

وهذه التعديلات من شأنها أن تقلل شدة الإصابات الناتجة عن الحوادث، ومن أنجح وسائل منع الإصابات أو تخفيضها بين ركاب السيارات استعمال الوسائل التقييدية **Rastraint system** فقد أثبتت دراسات عدة أنه لا يوجد إجراء عملي واحد يضاهي هذه الوسائل في فائدتها المحتملة، إلا وهي تخفيض الإصابات الجسيمة أو الوفيات بعد الحوادث إلى حوالي النصف، وقد أوصى مؤتمر المكسيك بضرورة تركيب أحزمة الأمان واستعمالها بواسطة كل ركاب السيارات والشاحنات الخفيفة وما يماثلها من مركبات.

ولقد وجد روبرستون[٧٥] أن استعمال أحزمة الأمان **Seat Belts** تقلل فرصة الوفاة أو الإصابة الخطرة عند راكبي الصف الأمامي بنحو ٣٠ - ٦٠%٠.

ويعتبر التشريع عاملاً أساسياً في حفز الناس على استعمال الوسائل التقييدية حتى ولو لم تتخذ إجراءات تنفيذية حازمة، فلقد لوحظ بعد التقنيين الإجباري لأحزمة الأمان في استراليا حدوث انخفاض كبير في أعداد وشد إصابات النخاع الشوكي (**Spinal cord Injuries**).

كما حدث انخفاض ملحوظ في معدلات الإصابات الشديدة والحرجة بمقدار الثلثين وذلك بعد استخدام أحزمة الأمان بواسطة راكبي الصف الأمامي، كما إنهم اكتشفوا انخفاضاً في إصابات الرأس والرقبة المميتة والعنيفة بنحو ٥٠%٠ وذلك دفع الأطباء والمهتمين بالظاهرة إلى التأكيد على استخدام أحزمة الأمان بواسطة راكبي السيارات نظراً لما تمثله التصادمات من خطر حقيقي على حياتهم.

ويمثل استخدام الوسائد الهوائية **AIR BAGS** طريقة ناجحة في حماية السائق وهي التي تنتفخ تلقائياً أمام السائق عند وقوع التصادم الأمامي، وبذلك تقوم بتوزيع شدة الصدمة (**Distribute Crash Forces**) بطريقة عملية وناجحة إذا ما قورنت بأحزمة الأمان.

مما دفع بشركات ومصانع السيارات إلى تزويد سياراتها بتلك الوسيلة الفعالة في حماية راكبيها.

إجراء الفحص الدوري لسلامة السيارات

تعتبر صيانة أنواع المركبات المختلفة في البلاد النامية مشكلة كبرى بسبب نقص في قطع الغيار وغلاء أسعار القطع البديلة المستوردة وما يقال عن تدني نوعية البدائل المصنوعة محلياً وكثرة اللجوء إلى الحلول المؤقتة المرتجلة فمتوسط

عمر السيارات في البلاد النامية يزيد عن متوسط عمرها في البلاد الصناعية مرتين إلى ثلاث مرات ولكن ليس من المعروف أن كل ذلك يؤثر على درجة السلامة تأثيرا كبيراً، وقد أوصى مؤتمر المكسيك بإجراء استقصاء عن عيوب السيارات التي تسبب الحوادث.

و يشمل الفحص الدوري للسيارات

Motor vehicles periodic inspection

١. الفحص الخارجي للسيارة

جميع الأنوار شاملة أنوار الفرامل ومؤشرات الاتجاه والمؤشرات التحذيرية ومعدات الطوارئ في المركبة وغطاء خزان الوقود وعاكسات الضوء الخلفية والأبواب والمفصلات في المركبة ومرآة الرؤية الخلفية ودواسة الفرامل ومكابح الوقوف وأحزمة المقاعد.

٢. انحراف العجلات.

٣. الفرامل شاملة فرملة اليد.

٤. الأنوار الأمامية.

٥. العادم: أول أكسيد الكربون.

٦. الفحص السفلي للسيارة : الذي يشمل التوجيه وأنابيب واسطوانات وخراطيم نظام الكبح وتوصيلات المكابح والعادم وكاتم صوت العام وخزان الوقود.

تحسين سلامة الطريق وهندسة الطرق العامة

Improvement of road safety

أشار رايت د.روبرستون[٧٥] أن التخطيط السليم للطرق يساعدهم إلى حد كبير في خفض حوادث الطرق نظراً لما يوفره من قيادة مأمونة للسائق بحيث لا يمثل الطريق عبئاً عليه، وقد حدد الباحثان بعض معالم الطريق الني قد تودي إلى وقوع الحوادث وهي على سبيل المثال كما يلي:

١. المنحنيات الحادة **Sharp curves**.

٢. عدم فصل الاتجاهين في طريق المرور.

٣. التقاطعات الغامضة **lind intersections**.

٤. عدم كفاية العلامات التوضيحية والتحذيرية.

والواضح أن التصميم الكافي والجيد للطريق يعد مثالياً إذا سمح للسيارة بترك الطريق والتحول إلى آخر بطريقة سلسلة وتدريجية دون الانحراف الزائد للسيارة أو الاحتكاك بمعالم الطريق ومنشآته.

وقد وجد هادون[٣٩] أن الأشجار وأحواض الزينة على الطريق مسؤولة عن ١٥٠٠٠ حادث للسيارات بالولايات المتحدة كل عام.

ولهذا طالب ليونارد إيفانز[٧٦] بضرورة أن تشمل الإجراءات الوقائية لأمن الطرق إزالة العقبات غير المجدية من طرق المرور **Unyelding Objects** وأشار لارسون[٧٧] أن تقليل إصابات الطرق لدى الأطفال يعتمد أساساً على مراعاة شروط السلامة عند تخطيط المدن، مثل العناية بالموقع الأفضل لبناء مدرسة جديدة.

وحول السلامة المرورية في العالم العربي يقول الدكتور علاء البكري[٤١]: إن العالم العربي مازال في مراحله الأولى من حيث تبني التطورات الكبيرة والمتسارعة في مجال التقنيات ونظم المواصلات الذكية، وغيرها من الإستراتيجيات والخطط التنفيذية التي تخدم السلامة المرورية.

التعامل مع العوامل البشرية

Human Measures

وهذه الإجراءات تشمل ثلاثة اتجاهات أساسية تقوم على التعامل مع دور مستعملي الطريق ورعايتهم من أجل تخفيض ومنع حوادث الطرق وهي كما يلي:

١. **إجراءات الفحص Screening Meassures**

وهي تهدف إلى تحديد وتعريف المجموعات الأكثر خطراً بين مستعملي الطريق (**High risk groups**)

• **الفحص الطبي Medical Examination**

كثيراً ما يستعمل الفرز الطبي للتحقق من مدى صلاحية الشخص للسياقة وبالتالي لحمل ترخيص لذلك، وقد أعلن مؤتمر المكسيك أن القول بصحة هذا المنهج أمر لا يتفق عليه الجميع، كما أن للفحوص الطبية قيماً تنبؤية متفاوتة ومن الصعب أن يقال أن الفحص الطبي يؤدي إلى التقييم الصحيح للأشخاص المفحوصين.

وقد تناول الباحثون في مؤتمر روما أهمية إجراء الفحص الطبي على السائقين وقد تعددت الآراء والأبحاث حول هذا الموضوع، ورغم أهمية السلامة الطبية للسائقين فإن الباحثين في المؤتمر أكدوا أن حوادث الطرق أكثر حدوثاً بين السائقين من الشباب صغار السن وهم في الحقيقة أصحاء من الناحية الطبية بينما نجد أن السائقين من كبار السن أو المعوقين ــ وحتى الذين يتلقون علاجاً طبياً مستمراً ــ يستطيعون التكيف مع مرضهم ويقودون سياراتهم بأمان في حدود إمكانياتهم الصحية.

ويشكل عمر السائق الضرورة لفحصه طبياً، ولتوضيح ذلك كما بين د.بدر في بحثه فقد اكتشف أن ٣١% من سائقي السيارات الذين تزيد أعمارهم عن الخامسة والستين يعانون من أمراض القلب والسرطان والمخ.

بينما وجد د.كانك[٧٨] أن نسبة السائقين الغير صالحين ترتفع من ٢٠% عند عمر الخامسة والخمسين إلى ٥٢% عند عمر الخامسة والستين. وقد عدد كانك الأسباب الصحية التي تودي إلى عدم صلاحية السائقين المحترفين Professional Drivers كما يلي:

١. الأمراض العصبية والنفسية (٦,٨٢%)
Nervous & mental disorders

٢. أمراض الأوعية الدموية (٣,٨٢%)
Cirulatory disorders

٣. أمراض الإبصار (٨,١٢%)
Occular disorders

٤. إدمان الكحول (٩,٦%) **Alcohliom**

٥. العجز الجسدي (٨,٤%)
Physical disorders

٦. أمراض الغدد (كالمسكر البولي) (٣,٣%)
Endocrine disorders

٧. أمراض مختلفة (٣,٦%) **Micellaneaus**

وقد أكد كانك على ضرورة الفحص الطبي للسائقين المحترفين الذين تزيد أعمارهم عن الخامسة والخمسين وهي التي تعتبر السن الحرجة "**Critical age**".

• **اختبارات الكحول والعقاقير**

TESTS FOR ALCOHOL AND OTHER DRUGS

كان لتطوير وسائل الفحص التنفسي الكمي والكيفي أثراً فعالاً في ضبط السائقين الذين يقودون سياراتهم وهم مخمورين. وقد ساهمت أجهزة القياس التنفسية المحمولة في ذلك، (**Portable Breath Tests Devices**) وهذه الأجهزة يمكنها قياس تركيز الكحول لدى الأشخاص فاقدي الوعي نتيجة إصابات الرأس أو نتيجة تعاطي الكحول أو أي حالات طبية يمكن أن تؤدي إلى نفس الأعراض والعلامات.

كما بدأ الأطباء في بريطانيا بتطبيق فحص جديد الهدف منه الكشف عن متعاطي المخدرات بفحص للبول لا يستغرق أكثر من خمس دقائق. وكان الفحص المتبع لنفس الهدف حتى إلى الوقت قريب يستغرق أكثر من ساعة ويعتمد على استعمال المركبات المشعة التي يصعب مناولتها والتخلص منها فيما بعد[٧٩].

أما الفحص الجديد الذي لا يعتمد على المواد المشعة فيها أسرع في الأداء وخال من الخطر.

وقد تبين من نتائج إجراء فحص البول بالأسلوب الجديد لمجموعة معاودي أحد مستشفيات في يوم واحد أن اثنين وثلاثين بالمائة منهم كانوا من متعاطي المخدر الحشيش المستخرج من القنب

الهندي هذا في مستشفي واحد في لندن فقط فما هي الحال في بقية بريطانيا.

- **الاختبارات النفسية**

PSYCHOLOGICAL TESTS

صارت الهيئات العالمية المختصة تنوه في الآونة الأخيرة بأهمية الفحص النفسي للسائقين المحترفين وأيضا الاختبارات النفسية لبعض السائقين الذين تحفل سجلاتهم بحوادث مروري سيئة، أو تكررت إدانتهم في مخالفات مرورية خطيرة.

٢. اختبارات القيادة **DRIVING TESTS**

تهدف هذه الاختبارات أساسا إلى الحكم على مقدرة السائق على القيادة والتصرف بطريقة سليمة وآمنة وسط ظروف مرورية مختلفة.

إلا أن هذه الاختبارات ما زالت عاجزة عن الحكم بطريقة دقيقة على مهارة السائق، حيث إنها لا تتم وسط ظروف مرورية تكون فيها احتمالات الحادث والإصابة أكثر ما يكون. وذلك لصعوبة تحقيق ذلك في مدارس القيادة وفي ساحات الاختبار فهذه الاختبارات لا تحكم على مهارة السائق في القيادة ليلاً أو القياد على سرعة عالية نسبياً.

والجدير بالذكر أن إجراءات استخراج رخصة القيادة يجب أن تشمل بالإضافة إلى تقييم قدرة السائق على التحكم في السيارة دراسة قدرته على القيادة بطريقة آمنة وكذلك مدى معرفته بمفاتيح المرور على الطريق السريعة **Highway Code**.

وتعتبر هيئات المرور في العالم إجراءات استخراج رخصة القيادة هي التقييم الشامل للسائقين، كما إنها ضرورية في تحديد السائقين غير الآمنين **Unsafe Drivers** وهؤلاء يمكن حرمانهم من القيادة مؤقتا حتى يصلوا إلى مستوى آمن من القيادة **Safe standard of driving**.

- **إجراءات تعليم القيادة**

Educational Measures

تعليم الأطفال والمراهقين

Education of children & adolscance

يمثل الطريق أخطر تحدي يواجه الطفل الصغير في أول مواجهة له مع البيئة المحيطة، ومن هنا تأتي أهمية تعليم الأطفال الصغار كل ما يتعلق بسلامة الطرق وكيفية التعامل مع إرشادات المرور.

وحيث أن الأطفال يشكلون النسبة الأكبر من بين راكبي الدراجات والمشاة فإن تعليم هؤلاء الأطفال قواعد المرور يزودهم إلى حد كبير بالحماية التلقائية من الإصابات التي يتعرض لها المشاة وراكبي الدراجات وكذلك يساهم هذا التعليم في إعدادهم كمستعملين للطريق في المستقبل وخاصة عند عمر ١٥ – ٢٤ وهي السن التي ترتفع فيها فرصة إصابتهم كسائقي سيارات أو راكبين لها أو مستعملين للدراجات البخارية.

وقد لاحظ مؤتمر المكسيك أن نسبة الشباب في البلدان النامية كبيرة ومتزايدة واقترح أن توجه العناية إلى تعليم هؤلاء الشباب قواعد السلامة، وقد رأى المؤتمر فرصا سانحة لإدخال مبادئ سلوكيات السلامة في برامج الصحة الأساسية والمناهج المدرسية.

- **التعليم بمدارس القيادة**

Education at driving schools

أشار هارفارد(٧٣) إلى أهمية أن يلم الملتحقون بمدارس تعليم القيادة بجميع العوامل البشرية البيئية المسؤولة عن حوادث الطرق، كما أنه من الواجب على الهيئات المختصة أن تنوه ضمن برامج تعليم القيادة بما يلي:

١. خطورة القيادة أثناء الإرهاق.
٢. خطورة استعمال الكحول بواسطة السائقين.
٣. تأثير الأحوال المرضية على القيادة الآمنة.
٤. استخدام النظارات الشمسية في أثناء النهار.

٥. التنويه بخطورة استخدام العقاقير المختلفة أثناء القيادة دون إشراف طبي.

كما يجب أن تركز هذه المدارس في برامجها على "سلوك مستعملي الطريق" وهو من أهم العوامل المودية إلى وقوع معظم الحوادث ويقصد بالسلوك في هذه السياق تصرفات إرادية تتخذ على أساس اختيار حر نسبياً، مثل احترام الإشارات أو اختيار السرعة أو القرارات التي يتخذها السائق على بتجاوز سيارة أخرى أو بعبور الطريق.

٣. إجراءات العقوبات والإجراءات القانونية

Penal or repressive measures

أشار الباحث محمود محمد عبد القادر إلى أهمية تشديد العقوبات المقررة على بعض المخالفات المرورية والذي تم بموجب القرار الوزاري رقم ٣٦٠ لسنة ١٩٩٥م، والذي حقق أثراً في خفض أعداد المخالفات خلال الشهر التالي لتنفيذ التعديل[٨٠].

في بحث نشرته دورية لانست الطبية أشير فيه إلى أنه يتم إنقاذ حياة شخص واحد لكل ٨٠ ألف مخالفة يتم احتسابها، كما يتم تجنب زيارة إلى قسم الطوارئ لكل ١٣٠٠ مخالفة يتم تسجيلها، كما تم التوصل إلى أن احتساب مخالفة مرورية يقلل من احتمالات وفاة السائق في حادث بنسبة ٣٥% في الأسابيع التالية لإصدار المخالفة.

- **الحرمان من ترخيص القيادة**

عندما تفشل إجراءات الفحص الشامل والتعليم في الحفاظ علي قيادة آمنة في جميع الأوقات فإنه من الضروري أن يعاقب هؤلاء الذين يستمرون في تهديد الآخرين من مستعملي الطريق وقد يؤذون أنفسهم كذلك، ويلاحظ أن الحرمان المؤقت من رخصة القياد عند السائقين الذين تكررت مخالفتهم لقوانين المرور قد يكون إجراء مقنعاً وفعالاً، إلا أن ذلك لم يمنع الكثير من القيادة بدون حمل رخصة للقيادة[٨١].

- **قانون إدانة السائق المخمور:**

وتأتي مخالفة تعاطي الكحول (**Drinking Driving offence**) على رأس قائمة اهتمامات الهيئات الطبية والتشريعية العالمية، ويعد القانون الذي أدخل لتجريم تعاطي الكحول أثناء القيادة من القوانين الناجحة، حيث تأتي إدانة السائق في الحادث مقرونة بإثبات تعاطيه للكحول في تركيز معين في الدم (**prescribed blood alcohol level**) كما يجب الكشف عن تعاطي المخدرات وضبط المدمنين وعدم تجديد الرخص لهم إلا بإدخالهم مصحات علاجية وحتى يقلعوا عن هذه العادة وإعادة الترخيص لهم، ويذكر أن السائقين الذين يثبت عدم ملاءمتهم لقيادة سيارة بسبب القيادة تحت تأثير الكحول يتم إشراكهم في دورات إعادة تأهيل لمدمني الكحول، وذلك بهدف تجديد رخص قيادتهم[٨٢].

- **محاكم خاصة لقضايا المرور**

في تقرير مؤتمر المكسيك جاء أن سوء التصرف **Misbehaviour** على الطرق وإن كان يعتبر من الناحية الفنية جريمة جنائية في معظم البلدان إلا أنه يعتبر في نظر الجمهور من مرتبة تختلف عن الجرائم الجنائية الخطيرة كالسلب والعنف، وقد أيد المؤتمر بدء توقيع العقاب المناسب بأسرع ما يمكن على كل من يدان في عمل يهدد السلامة وأشاد بفكرة محاكم خاصة لقضايا المرور[٨٣]، وفي الولايات المتحدة تشير إدارة السلامة على الطرقات السريعة إلى أن التهور في القيادة يسبب ثلثي الحوادث القاتلة، بل تم إصدار أكثر من ٤٢ ألف استدعاء للمثول أمام القضاء خلال مدة أسبوعين في منطقة واشنطن.

وبدأ القضاة في مدينة أرلنجتون يأمرون الناس بدفع ١٥٠ دولاراً من أجل حضور دورة في كيفية ضبط النفس، ويرسل بعض السائقين إلى فصول

تسمى" الغاضبون على الطرق" حيث يتم تدريبهم على كيفية التصرف بحكمة وهدوء على الطرقات.

- **تحديد Speed Limits**

كان للتقنين الإجباري للسرعة على الطرق الأثر الفعال على سلوك السائقين بالإضافة إلى تقليل شدة التصادمات وهي التي تعتمد أساساً على سرعة السيارات أثناء الحادث، وبعد التقنين الإجباري للسرعة في الولايات المتحدة إلى ٥٥ ميل / الساعة (٩٠كم) لوحظ انخفاضاً في أعداد القتلى والحوادث انخفضت انخفاضاً ملحوظا عندما انخفضت أعداد الأميال المقطوعة بالسيارات نتيجة أزمة البترول الشهيرة في السبعينات.

والسؤال هل هناك جدوى من تحديد أقصى سرعة ؟

ففي الولايات المتحدة انخفضت وفيات راكبي السيارات في الحوادث من نحو ٤٣٠٠٠ ضحية عام ١٩٧٣م إلى نحو ٣٦٠٠٠ ضحية عام ١٩٧٤م وذلك بعد التقنين الإجباري للسرعة على الطرق إلى ٥٥ ميلاً / الساعة (٩٠كم/الساعة) واستمر هذا الانخفاض بعد اختفاء أزمة الوقود العالمية وتحسن الدخل القومي الأمريكي.

وفي الدانمارك أثبتت التجربة الدينماركية أن التخفيض الإجباري لحد السرعة على الطرق السريعة هو أنجح الطرق تأثيراً في التقليص الملحوظ لأعداد الموتى والمصابين في حوادث المرور[٨٤] فتحت ضغط أزمة البترول تم تحديد السرعة الإجبارية على الطرق السريعة جداً (Super Highways) إلى ٨٠كم/الساعة، فانخفضت أعداد القتلى تلقائياً بنحو الثلث، بالإضافة إلى خفض أعداد المصابين، وهذا يوضح دون تعليق أثر تحديد السرعة في خفض أعداد القتلى والإصابات من جراء حوادث الطرق[٨٥].

وهنا نتساءل لماذا الإصرار على الاحتفاظ بالسرعة القانونية من ١٠٠ إلى ١٢٠ كم/ساعة في معظم البلدان العربية؟ رغم لجوء دول العالم الغربي — رغم ما يتمتع به أيضاً من شبكة طرق مثالية — إلى تخفيض الحد الأعلى المسموح به للسرعة على الطرق السريعة.

وهنا يأتي دور التوعية الإعلامية لأهمية السرعة وعلاقتها بالحوادث فاقتناع السائقين بالحقائق العلمية حول السرعة وخطورتها، ربما يشكل الحجر الأساسي نحو تقنين صارم لحد السرعة مقابل تنفيذ منضبط من الجمهور، ويذكر شرطة دبي قد نصبت ٢١ كاميرا في عام ٢٠٠٦م على التقاطعات الرئيسية مزودة بخاصيتي ضبط المتجاوزين للإشارات الضوئية الحمراء والسرعة الزائدة في نفس الوقت[٥٧].

ورصدت دراسة حديثة حول حدود السرعة في أبو ظبي وعلاقتها بالسلامة المرورية[٣٢]، أعداد الحوادث على الطرق الخارجية قبل وبعد زيادة السرعة، فقد تم تحديد السرعة على الطرق الخارجية لإمارة أبو ظبي في مايو ٢٠٠٥م لتصبح ٦١ كم في الساعة، فلوحظ انخفاض في عدد الحوادث في مدينة العين بواقع ٥١ حادثاً خلال الأربعة أشهر التي تلت تحديد السرعة.

كما شددت دراسة حديثة[٨٦] أجرتها شركة أبحاث الطرق السويدية بالتعاون مع شرطة أبو ظبي على ضرورة الإبقاء على حد السرعة الحالي وهو ١٢٠ كيلو متر في الساعة وإدخال نظام المراقبة بالكاميرات على الطرق السريعة المؤدية إلى أبوظبي، وعدم رفع حدود السرعة إلى ١٦٠ كيلومتر في الساعة، والذي قد يؤدي إلى ارتفاع ملحوظ في أعداد الحوادث، كما أشارت الدراسة إلى أن الطرق السريعة في أبوظبي تحقق إصابات ووفيات في حوادث

بمعدلات أكثر ٤ مرات من المعدلات على الطرق السويدية التي تتمتع بنفس مواصفات طرق أبو ظبي.

تحسين ظروف المشاة

" Pedestrians Improvements "

كما أوردنا من قبل أن تغيير سلوك المشاة يعتبر عملاً صعباً للغاية ولهذا فإن استراتيجية البرامج الوقائية للمشاة يجب أن تعتمد على تدريب السائقين على التعامل الحكيم مع الحقيقة المثبتة التي تفيد أن كثير من المشاة لا يمكنهم التفاعل والتصرف السريع عند مواجهة السيارة، وقد يتضح ذلك إذا علمنا أن حوالي ثلاث أرباع قتلى المشاة يكونون تحت تأثير الكحول أو من الأطفال صغار السن.

وقد وضع خبراء الأمم المتحدة[٨٤] توصياتهم التالية من أجل تحسين الظروف لسلامة المشاة :

١. سلامة مثالية للمشاة هي الأساس في تخطيط لطرق جديدة **Optimal Safety**.

٢. الحرص على تقليل المواجهة بين المركبات وحركة المشاة **Minimal conflict**.

٣. اختيار مثالي لمواقع المشروعات الجديدة التي تتعامل مع الجماهير.

٤. ضمان الوصول السليم والآمن لشاحنات البضائع إلى الأسواق.

٥. تزويد المناطق السكنية بمواقف السيارات والحرص على تقليل احتكاكها بالمشاة.

٦. إنشاء أماكن آمنة للعب الأطفال **Safe play spaces**.

النتائج

١. تأتي حوادث الطرق في المرتبة الثانية كأحد الأسباب الرئيسية في الوفاة بدولة الإمارات العربية، نتيجة التصاعد المستمر في أعداد ضحايا حوادث الطرق في الدولة.

٢. تميزت إمارة أبو ظبي بأعلى نسبة وفاة وإصابة بين كل الإمارات، كما لوحظ عدم تطابق الأرقام الإجمالية والتفصيلية لحوادث الطرق بين مصدريها اللذين اعتمد عليهما الباحث وهما إدارة المرور ووزارة الصحة.

٣. إن ارتفاع عدد القتلى والجرحى ذوي الإصابات البليغة على الطرق السريعة يمكن أن يعود إلى ثلاث نواقص وهي: هندسة الطريق، ومستوى تعليم السياقة، وفرض القانون.

٤. جاء الإهمال وعدم الانتباه أثناء القيادة كأهم أسباب حوادث المرور، بينما كانت السرعة الزائدة هي القاسم المشترك لمعظم الحوادث الخطيرة حيث جاءت السرعة الزائدة في المرتبة الثانية في قائمة الأسباب، كما تصدرت الأسباب في حوادث القتل المرورية عبور الإشارة الحمراء، والانحراف المفاجئ، وعدم إعطاء الأولوية لعبور المشاة وهو ما يفسر التزايد المستمر في حوادث المشاة في الدولة.

٥. تصدرت السرعة الزائدة، وعدم ترك مسافة كافية بين المركبات، واستعمال الهاتف النقال، وتجاوز الإشارة الحمراء، وعدم ربط حزام الأمان قائمة المخالفات المرورية المسجلة في الدولة.

٦. إن العدد الأكبر من القتلى قد انحصر في المجموعة العمرية من ١٥ إلى ٤٤ سنة، مما يعطي أهمية قصوى لهذه الفئة المستهدفة بالحوادث وهي فئة متوسطي العمر، والتي تعتبر الفئة الأولى المنتجة في المجتمع، كما تبين مسئولية حوادث الطرق في الجزء الأعظم من الوفيات في هذه المجموعة العمرية نتيجة جميع الأسباب مثل أمراض القلب والسرطان والحوادث الأخرى وغيرها من الأسباب.

٧. إن الدراسة الحالية قد أوضحت حقيقة شديدة الأهمية وهي ارتفاع معدلات القتلى في الأطفال،

مقارنة بالفئات العمرية الأخرى، مما يؤكد أننا نواجه في مجتمع الإمارات مشكلة تتعلق بالسلامة المرورية للأطفال.

٨. إن خمس الإصابات في حوادث الطرق بالدولة كانت من الدرجة الشديدة، كما ارتفعت وفيات حوادث الطرق في مناطق معينة بمقارنتها بمناطق أخرى، كما ارتفعت بدرجة ملحوظة نسبة المتوفين من المشاة في السنوات الأخيرة.

٩. إن تحديد السرعة على الطرق الخارجية لبعض الإمارات قد صاحبه انخفاض خلال الفترة التي تلت تحديد السرعة.

التوصيات

١. السعي لتطوير الوعي المروري، و تدعيم دور الإعلام بكافة وسائله مقروءة ومسموعة ومرئية في كسب تعاطف وتأييد المجتمع لقضية ضحايا الحوادث المرورية وتحويلها إلى قضية مجتمعية تتضافر بشأنها كل جهود الهيئات المختصة مع جهود رجال الأعمال وأهل الخير.

٢. إعطاء دفعة للمهن التي تهتم بحوادث الطرق كالمهن الطبية وذلك عن طريق النهوض بأنظمة الطوارئ الطبية.

٣. التشديد على استخدام أحزمة الأمان وتزويد السيارات بالوسائل والتعديلات التي أدخلت حديثاً في صناعة السيارات واتى لم تستخدم بعد في منطقتنا.

٤. تبني سياسة تحديد السرعة المنطقية على الطرق الخارجية والتشديد على الصرامة في تطبيق القوانين التي تراقب تعليم السائقين وتحسين شبكات الطرق، والتوصية بتصاعدية العقوبات الرادعة مما يؤدي إلى تخفيض أعداد القتلى ومعدلات الإعاقة وحجم المفقود من الدخل الوطني.

٥. ضرورة تنظيم البرامج لتعليم العامة، وتحسين حركة المشاة مع إدخال مادة التثقيف المروري في مناهج المدارس، مع تبني قضية السلامة المرورية للأطفال.

٦. تطوير أنظمة جمع البيانات المتعلقة بالإحصائيات الخاصة بحوادث الطرق بحيث تتوحد مصادرها الرسمية ولا تتضارب أرقامها.

٧. الاهتمام بحالة الإعاقة الناجمة عن الحوادث في الدولة، ومتابعة التأهيل والدمج في المجتمع عقب الحوادث.

خاتمة البحث

رغم إجماع جميع الهيئات العالمية على ضرورة التعامل مع حوادث الطرق في العالم كوباء يتزايد انتشاره مع ارتفاع معدلات التنمية في بلدان العالم فما زالت البرامج المتعلقة بحوادث الطرق في كثير من الحكومات تفتقر إلى الخطط والسياسات العامة التي تواجه تلك المشكلة الخطيرة بحيث لا يمكن مقارنة ذلك الاهتمام بالاهتمام الكبير التي توليه الحكومات والمؤسسات لدراسة مرض كمرض الإيدز، والذي يفرض نفسه على جميع وسائل الإعلام، رغم أن جميع تقارير منظمة الصحة العالمية تفيد بتزايد معدلات حوادث الطرق في السنوات القادمة.

والأرقام تفيد بأن المنطقة العربية تحظى بمعدلات حوادث طرق مرتفعة تخلف الكثير من الضحايا والمعوقين، وتصيب صغار السن أكثر من الأعمار الأخرى، بحيث تربعت حوادث الطرق على رأس القائمة كأهم وأول سبب للوفيات حتى فاقت أمراض السرطان والمشكلات الاجتماعية الأخرى.

والسؤال الذي يفرض نفسه الآن، هل بادرت أنظمتنا الصحية بتحسين رعاية حوادث طرق المرور؟ وذلك بعد أن أفادت كل التقارير الواردة من الخارج بأن تلك الأنظمة الوقائية من الحوادث في البلدان النامية غير متناسقة أو قائمة أساساً، وتأتي مشكلة حوادث المرور على قائمة التحديات الصحية الهامة في دولة الإمارات العربية نظراً لحرص الدولة على صحة وأمن المواطنين والمقيمين على أرضها أمام هذا التصاعد المستمر لأرقام الضحايا والخسائر الناجمة عنها، والحل هنا أن تشرع الدولة في عمل برامج وقائية شاملة على المستوى الوطني وتفعيل القائم منها.

وأخيراً فإن هذه الدراسة هي دعوة لمساندة استمرار البحث والاهتمام بقضية الحوادث المرورية من أجل مستقبل أفضل على أرض دولة الإمارات العربية المتحدة، وصدق جل شأنه القائل في كتابه الحكيم:

﴿ رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ ٱلْوَهَّابُ ﴾

(آل عمران آية: ٨).

المراجع

١. The disability-adjusted life year (Daly). definition measurement and potential use, http://www.worldbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/workp/wp_00068.html

٢. Yltersted B (1996): Roodsafetg. the Sominar of Rood Traffic Accidemts, WHO Colloboration Center on Community Safety problem, Abu Dhabi 28/9/1996.

٣. صحيفة الخليج ١، حوادث الطرق في الخليج، أبوظبي /٣/٢٠٠٦م.

٤. التقرير العالمي عن الوقاية من الإصابات الناجمة عن حوادث المرور،منظمة الصحة العالمية، جينيف ٢٠٠٤م.
http://www.who.int/world-health-day/2004/infomaterials/world_report/en/summary_ar.pdf.

٥. وثيقة مرجعية لإقليم شرق المتوسط في منظمة الصحة العالمية، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٥م .
www.emr.who.int.

٦. Mann, N. Clay et al, Systematic Review Of Published Evidence Regarding Trau-ma System Effectivenes. Journal of Trau-ma-Injury Infection & Critical Ca-re. 47(3) SUPPLEMENT:S25-S33, Sept-ember 1999.

٧. عصام عبد العزيز شرف، حوادث الطرق – نظرة شاملة، المركز القومي لبحوث حوادث الطرق، ندوة القاهرة ٤ – ١١/١٩٩٧.

٨. الموقع الرسمي للدكتور عبد الجليل السيف، http://www.dralsaif.com.

٩. إحصاءات المرور في المملكة العربية السعودية ، وزارة الداخلية – الأمن العام، الإدارة العامة للمرور، (٢٠٠٢، ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥).

١٠. ملخص إنجازات اللجنة الوطنية لسلامة المرور، إدارة البحث العلمي، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، المملكة العربية السعودية ٢٠٠٤م.

١١. السلامة المرورية ودور شركات التأمين في تحقيقها ورشة عمل إقليمية، عمان، ٩–١٤/٣/٢٠٠٥م.

١٢. حسن أحمد الحوسني، إستراتيجية السلامة المرورية المستقبلية في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر جمعية الإمارات للسلامة المرورية، المؤتمر العاشر للمنظمة الدولية للوقاية

من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٨ مارس ٢٠٠٦م.

١٣. إسماعيل الخالدي، البعد الاقتصادي، صحيفة السياسة، ندوة الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية للحوادث المرورية، ١٩٩٨/٣/١م.

١٤. الدكتورة لطيفة الرجيب، دكتور محمود البستان، ندوة الأبعاد الاجتماعية للحوادث المرورية صحيفة السياسة ١٩٩٨/٣/١.

١٥. Mock CM, Arrelon Risu C, Quansach R. Strenghthening care for injured persons in less developed countries: A case study of Ghana and Mexico, Injury and Safety Promotion, 2003, 10:45-51.

١٦. Anke, Audny G.,et al, Long-Term prevalence of Impairments and Disabilities after Multiple Trauma, Journal of Trauma-Injury Infection & Critical Care. 42(1):54-61, January 1997.

١٧. Kraus JF. Epidemiologic aspects of acute spinal cord injury: a review of incidence, prevalence, causes and outcomes. In: Becker DP, Povlishock JT, eds. Cen-tral nervous system trauma status report.

١٨. Bethesda, Maryland: National Institutes of Health, National Institute of Neu-rological and Communicative Disorders and Stroke, 1985.

١٩. القوريكي والفالحي، حالات البتر في المملكة العربية السعودية، دراسة، مركز أبحاث الأجهزة الصناعية والتأهيل، الرياض، المملكة العربية السعودية ١٩٩٣.

٢٠. Rusk, H. A.: Rehabiliatation Medicine. 4, St. Lowis,the.C. V. Mobsy Co. (1997).

٢١. International Definitions Related To R T As, WHO (منظمة الصحة العالمية ٢٠٠٥م).

٢٢. Waller, A.H.: Injury as a public health problem. In Rosenau,s Preventive Medicine and Public Health, edited by J.M. Last. Appleton-Century-Crofts, NewYork, ed.ll, ch.8, 1980.

٢٣. د. سمير غويبه، حوادث طرق المرور بدولة الإمارات العربية، ورقة عمل المؤتمر الخليجي الثالث للرعاية الصحية الأولية' أبو ظبي ٢٠ - ٢٣ أكتوبر ١٩٩٧.

٢٤. International Classification Of Diseases ICD (التصنيف العالمي للأمراض).

٢٥. البيان، حوادث السير تؤرق المسؤولين في الإمارات، العدد ٩٠٣٥، ١٤ مارس ٢٠٠٥.

٢٦. التقرير الإحصائي السنوي للسنوات من ١٩٨٦ إلى ٢٠٠٣م، وزارة الصحة، إدارة التخطيط والحاسب الآلي، قسم الإحصاء الصحي، دولة الإمارات.

٢٧. التقرير الإحصائي السنوي لحوادث السير، إدارة المرور والترخيص لشرطة دبي، ٢٠٠٥م.

٢٨. محمد خلفان: حوادث الطرق بدولة الإمارات العربية، ورشة عمل حوادث الطرق بالغربية-المنطقة الغربية-١٩٩٩/٢/١٨م.

٢٩. الإتحاد، التقرير الإحصائي السنوي لحوادث السير-إدارة المرور والترخيص لشرطة الشارقة، ١٩٩٨/٢/٢٤م.

٣٠. الإتحاد، ١٧٧٠ وفاة و٢٥ ألف إصابة في حوادث دبي، ٤ مارس ٢٠٠٦م.

٣١. Alffram, P., and Baur, G.C.H.: epid-emicology of fractures of the foream: a bi-ochemical investigat-tions of bone str-ength. J. Bone & Joint Sur. gery, (1962).

٣٢. دراسة حدودد السرعة في أبو ظبي وعلاقتها بالسلامة المرورية، وزارة التخطيط أبو ظبي، دراسة غير منشورة، ٢٠٠٦م.

٣٣. حمدي الشايب، تصريح وزير النقل، ٧٥% من حوادث الطرق يتحملها العنصر البشري، الأهرام.

٣٤. التقرير الإحصائي السنوي لعام ١٩٩٧، إدارة المرور والترخيص بشرطة الشارقة.

٣٥. WHO: The epidemiology of road traffic accidents, Copenhagen, WHO Regional Publications Services, No. 2, 1976.

٣٦. Wedl;J.M. and Mc Dougall, A. A st-udy of Road Traffic Accidents in Sharjah. S. M. J.Vol.2,No.3, (1981).

٣٧. Watson,A. H.(1971): Recent trends in casualties to young people in road accidents. The epidemiology of road traffic accidents.Copenhagen: Regio-nal Publi-cations Services, No. 2, 1976.

٣٨. Larson, J. O. : Road safety educat-ion within the compulsory school system. In the proceedings of the Int-ernational Road Safety Conference. Cairo, May, 24. 1983.

٣٩. Haddon, W., Jr. and Baker, S. P. In-jury control. In Preventive and Com-munity Med-icune, edited by D. W. Clark and B. MacM-ahon. Little, Brown and company, Boston, 1981.

٤٠. الخليج، الخميس ٤ مايو ٢٠٠٦،٦ ربيع الآخر ١٤٢٧هـ، العدد ٩٤٥١.

٤١. علاء البكري، التحديات الهندسية والفنية في مجال السلامة المرورية في العالم العربي، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات، ٢٧ ــ ٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٤٢. ميشيلا ديفز، التعليم والتوعية المرورية للشباب، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٤٣. Yaksich, S. : The new image of the older pedestrian. Traffic Safety, 1965.

٤٤. Gratten, E. and Jeffcoate, G.O.: Medical factors and road accidents, 1967.

٤٥. Storie, V. J. (1975) : The role of human factors in road accidentst the Fifth International Conferencse for Accident and Traffic Medicine, London, 1-5 September. Quted from : WHO: The epidemiology of road traffic accidents. Compenhagen : Regional Publications Sercices, No. 2, 1976.

٤٦. Liesmaa, M. (1973) : The influn-ce of driver,s vision in relation to driving. quted from: WHO (1976): The epidem-iology of road traffic accidents. Comen-hagen: WHO Reg-ional Publications Services No. 2, 1976.

٤٧. Brian Pace, M.A., Alcohol and Dr-iving JAMA. 2000.

٤٨. Bartl, G. and Esberger, R., Effects of lowering the legal BAC-limit in Austria. Proceedings of the the Int-ernational Conference on Alcohol, Drugs and Traffic Safety, T2000, Stockholm, 2000.

٤٩. الدستور، ربع وفيات الأطفال سببها السواقة

بعد تناول الكحول، عمان ١٩٩٧/١٢/٧.

٥٠. Burton, L. E. and Smith H. H.: Public Hea lth and Community Medicine for allied medical professions. The Willimas & Willkins. 2nd ed. 1979.

٥١. Jones, R. K., and Joscelyn, K. B.: Alcohol and Highway Safety 1978: A Review of the State of Knowledge. Report No. UM-HSRI-78-5. Ann Ar-or : University of Michigan Highway Safety Research Institute, 1978.

٥٢. Moskwits, H.; Special issue on durgs and driving accident Anal. Prev., 1976.

٥٣. Diehl, H. S. and Dalrymple, W. : Healthful Living. Mc-Graw-Hill Book Company. 9th ed. 1963.

٥٤. Holt, P. L.: Stressful life events preceeding road traffic accidents. J. Trauma, 1980.

٥٥. ري شوي، أثر الرقابة على السلامة المرورية،، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٥٦. Gurra, H. : Road traffic accidents at interseections In the proceedings of Interna-tional Confernce of Accidents and Tra-ffic Medicine, 9th. Mexico, 26-29 Sept-ember. 1983.

٥٧. محمد سيف الزفين، حوادث المرور في دبي، الخليج، ٤ مارس ٢٠٠٦.

٥٨. Mc Farland, R. A. : The role of preventive medicine in highway safety. Am. J. P. H. Vol. 47, No. 3 , 1957.

٥٩. إحصاءات المرور في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٣و٢٠٠٥) وزارة الداخلية – الأمن العام، الإدارة العامة للمرور.

٦٠. Koushki, P A; Ali, S Y; Al-Saleh, O I, Driving and using mobile pho-nes: impacts on road accidents, Transportation Research Record No. 1694, 2004.

٦١. Suzanne P McEvoy,* Mark R Stevenson,Mobile telephone use among Melbourne drivers: a preventable exposure to injury risk, MJA; 180 (1) 2004.

٦٢. Haddon,W., Jr., : Cars that don't protect you in crashes. In Business and Sociaty Review. No. 38. 1979.

٦٣. Schulzinger, M. S. : The Accident Sy ndrome, the Genesis of Accidental Injuries. Published by Charles C. Thomas, Suprin-gfiled, Illinois, U. S. A., P. Introdu-ctory. 1956.

٦٤. ملخص إنجازات اللجنة الوطنية لسلامة المرور ١٤٠٢ ــ ١٤٠٨هـ، إدارة البحث العلمي، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، المملكة العربية السعودية ١٤٠٨ هـ ١٩٨٨م.

٦٥. Hoy, R. : Nature and communicate-on of diseases. Physical causes of fllness. Mc Graw-Hill Book Company (UK) Limited. 1981.

٦٦. عبد الجليل السيف: تحليل العوامل النفسية والاجتماعية المتعلقة بسلوك القيادة في المملكة العربية السعودية ١٩٨٦م، الرياض، تقرير اللجنة الوطنية لسلامة المرور، ١٩٨٨م.

٦٧. William, A. F. : Factors in the initiation of bicylemoter vehicle collisation. Am. J. Dis. Child 1976.

٦٨. الخليج، كابوس حوادث الطرق، صباح الخير ٢٠٠٦/٤/٢٦م.

٦٩. الخليج، حديث اللواء ضاحي خلفان، إحصائيات المدهوسين، ١١ ديسمبر ١٩٩٧م.

٧٠. Grant, M.: Handbook of community health. 3rd ed. Lee E. Febiger. Philadelphia. 1981.

٧١. Road Accidents in Great Britain: The Casualty Report. www.press.detr.gov.uk.

٧٢. د. سمير غوبيه، حوادث الطرق بالإسماعيلية ١٩٨٤، ورقة عمل في ندوة نحو عمل عربي موحد للوقاية من حوادث الطرق، عمان، الأردن، ٢٨ – ٣٠ نوفمبر ١٩٨٧م.

٧٣. Harvard, J. D.: The prevention of road traffic injuriies. Postgraduate D. J. - Mid. East. 1982.

٧٤. IIHS : Insurance Institute for Highway Softy. Status Report, Vol. 17, No. 20 1982.

٧٥. Roberston, L. : Estimates of motor vehicle seat belt effectiveness and use. Am J. Pub. Health, 1976.

٧٦. ليونارد إيفانز، تصميم الشبكات والعوامل البشرية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٧٧. باولوف لارسون، تعليم سلامة الطرق في مناهج المدارس الجمعية الوطنية السويدية لأمن الطرق، محاضرة في المؤتمر الدولي لأمن الطرق ١٩٨٣ القاهرة ٤٢ مايو ١٩٨٣.

٧٨. Canic, Z. : Health fitness of the aging driver. Paper read at the Fifth International Conference of the International Association for Accident and Traffic Medicine, London, 1 -5 September 1975.

٧٩. سامي محمود، الرقابة على القيادة تحت تأثير العقاقير والمخدرات والتقنيات المتعلقة بها،، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٨٠. محمود محمد عبد القادر، مدى تأثير عقوبات مخالفات المرور في الحد من الحوادث، مركز البحوث والدراسات الشرطية، أبو ظبي، ٢٠٠٤.

٨١. Baker, S. P., and Spitz, W. U.: An evaluation of hazard created by natural death at wheel. n. Engl. J. Med, 1970.

٨٢. إنجا كونشي، تقييم السائقين وتحسين مستواهم،، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٨٣. محمد أنور البصول، التشريعات المرورية وأثر العقوبة في الحد من المخالفات والحوادث المرورية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٨٤. WHO: WHO's activities of the IYDP.WHO chronicle 35(2 1981).

٨٥. فريد وجمان وتشارلز جلودنبلد، الرقابة على السرعة والتقنيات الحديثة المتعلقة بها،، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي العاشر للمنظمة الدولية للوقاية من حوادث الطرق، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٩ مارس ٢٠٠٦م.

٨٦. تحديد السرعة الطرق السريعة في أبو ظبي، الحوادث، الإدارة العامة للشرطة، مركز البحوث والدراسات الأمنية والاجتماعية، دراسة غير منشورة، ٢٠٠٥م.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 5 - Number 2

1427 Hijri – 2006 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research
Refereed Periodical

Volume 5 - Number 2
1427 Hijri - 2006

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد السادس ـ العدد الأول

١٤٢٨ هـ ـ ٢٠٠٧ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان ـ دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قـواعـد النشـر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
   الكـــتـــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
   الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد السادس، العدد الأول، ١٤٢٨هـــ ــ ٢٠٠٧م

أنفلونزا الطيور

Avian Influenza (Bird Flu)

د. زهير صالح نتو *

Zuhair S. Natto, B.D.S *

ملخص

عند الرجوع لتاريخ مرض إنفلونزا الطيور يتضح أنه سبق وأن أصاب البشر عدة مرات في السابق لعل أبرزها أعوام ١٩٥٧،١٩١٨، ١٩٦٨ وفي كل مرة يحصد فيها الملايين قبل أن يتم علاجه، ومع ظهور المرض من جديد عام ١٩٩٧م وحتى الآن استمر في حصد أرواح الحيوانات والطيور والبشر، والسبب الرئيسي لحدوثه هو فيروس الإنفلونزا (أي) وأنواعه الفرعية وبالتحديد اتش٥ إن١ (H5N1)، وينتقل إلى الإنسان إما مباشرة منْ الطيورِ أو منْ بيئاتِ ملوثة بالفيروس أو بخلط وإعادة تشكيل فيروس جديد للإنفلونزا من نوعين مختلفين يُصيبيانِ نفس الشخصِ أو الحيوانِ.

ويمكن تلخيص الأعراض بأنها تتراوح ما بين أعراضِ شبه الإنفلونزا العادية مثل: (الحُمَّى، السعال، التهاب الحنجرة، وأوجاع العضلات)، التهابات العين و الرمد، ذات الرئة، الضيق التنفسي الحادّ وغيرها.

وقد أعلنت العديد من الدول إصابتها بالمرض، وما زال عدد الدول في إستمرار، ومما يزيد من خطورة هذا المرض قدرته على التغير والتحول مع الزمن، كما أن عدم توفر اللقاح المناسب حالياً وعدم توفر الأدوية المعالجة للمرض بكميات كافية خصوصاً في الدول الفقيرة من المشاكل الأخرى التي يواجهها العالم.

وهناك تعليمات خاصة بعُمّالِ الرعاية الصحيةِ، واحتياطيات ينصح بها المسافر للمناطق الموبؤة وأخرى متعلقة بسلامة الطعام بالاضافة إلى الإجراءات الوقائية المتفق عليها من جميع دول العالم.

ويخلص البحث إلى ضرورة الحصول على المعلومات عن مدى انتشار العدوى بالإنفلونزا في الحيوانات، وكذلك بين البشر، وعن فيروسات الإنفلونزا الوبائية للمساعدة في تقدير الأخطار على الصحة العمومية واستنباط أفضل التدابير الوقائية، من أجل إيجاد أفضل الطرق للقضاء على هذا المرض.

Abstract

The aim of the present article is to review the history of this disease, pathogenesis, signs and symptoms, transmission to the human and new ways in protection. Literature reviews was carried out of published articles through net research. When the history of birds flu was reviewed, it appear that it affected human beings in earlier times especially in 1918, 1957 and 1968, Killing every time millions of humans, animals and birds. It appeared once again in 1997. The main cause of this disease is influenza virus type A and its subtypes. It is transmitted to humans either directly from bird (like subtype H5N1) or from contaminated environments with virus.

Symptoms of avian influenza in humans ranged from typical human influenza-like symptoms (e.g., fever, cough, sore throat, and muscle aches) to eye infections, pneumonia, severe respiratory diseases (e.g., acute respiratory distress), and other severe and life-threatening complications. The symptoms of avian influenza may depend on which virus caused the infection.

Many countries in the world are infected and the numbers still increase. The danger of this disease lies in that it has the capability of antigenic drift and shift with time. In addition, there are no effective vaccines and drugs especially in developing countries making the disease worse. For this reason there are many standardized instructions to those working in health care and cooking food and those traveling to epidemic area. We need to know more information about epidemiology, subtypes of Avian Influenza and how it is transmitted between birds and humans to find the best way to eradicate this disease.

* المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، كلية طب الأسنان.

* Demonstrator , Community dentistry division , Preventive Dental Sciences Department, Faculty of Dentistry, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

المقدمة

الحمد لله رب الأرباب مجري السحاب، الهادي إلى الصواب، من ذلت لــه الرقــاب ولعظمتــه الأعالي والصعاب، ونصلي ونسلم علــى خيــر الأنام نبي الهدى وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً وبعد ..

تتناقل وسائل الإعلام بوسائلها المختلفة وبشكل يومي الأخبار عن مرض معــدي يحــدث فــي الطيور وبعض الثدييات ويتميز بخاصية العدوى السريعة وإحداث أعراض تتراوح بين البســيطة إلى أعراض مميتة يعرف باسم مرض أنفلــونزا الطيور.

ومما لا شك فيه أن أنفلونزا الطيــور أو كمــا يخشاه البعض من أن يكون طاعون العصر قــد انتشر في عدد من البلاد وأصبح خطــراً يهــدد العالم بأكمله منذراً بكارثة قد لا يحمــد عقباهــا ويعتقد بأن سبب الإصابة هو نتيجــة التعــرض المباشر للطيور المصابة أو ملامسة أسطح ملوثة بهذا الفيروس وبالتالي تنتقل العدوى بعد ملامسة الفرد لعينه أو فمه أو أنفه أو كما يفعل الأطفال.

وقد أطلق عليه البعض إيبولا الــدجاج وذلــك لحصده عدد كبير من الدواجن، وبدأ منــذ عــدة سنوات في حصد أرواح البشر، لينــذر بوبــاء عالمي إذا لم تتخذ القرارات في الوقت المناسب، وتقدر مصادر دولية عديدة أن هذا المرض قــد يكلف العالم ٨٠٠ مليار دولار كما أنه سيحصد ملايين الأشخاص.

لذا أحببت أن أتطرق إلى هذا الموضوع الهــام والحساس خصوصاً مع قلة الأبحــاث الطبيــة العربية عن هذا الموضوع محاولاً مــن خلالــه إيضاح الصورة الكاملة عن هذا المرض وأبرز المستجدات فيه، فقد تناولت في البداية الخلفيــة التاريخية لهذا المرض، ومن ثم تكوين فكرة عن أسباب وأعراض وطرق انتقال هذا المرض بين البشر والطيور ومدى خطورته، فوسائل الحماية من هذا المرض وطرق الوقايــة والمســتجدات فيهما خاتماً بالتوصيات.

نسأل الله أن يسدد الخطا ويلهم الصواب هو نعم المولى ونعم النصير.

أهمية البحث

لقد أدى ظهور إنفلونزا الطيور بسبب فيــروس الإنفلونزا A من النمط أو النوع الفرعي H5N1 إلى مخاوف كبرى، لأن هذا الفيروس لديه القدرة للتحول إلى وباء عالمي في أي وقت، ويتوســع هذا المرض جغرافياً منذ عام ٢٠٠٣م، مســبباً المرض عند الدواجن والبشر فــي عــدد غيــر مسبوق من الدول، وحتى الآن لا ينتقل الفيروس بسهولة من الدواجن إلى البشر أو بين البشر، إلا أن استمرار حدوث العدوى بـــ H5N1 عنــد الطيور والبشر تثير المخــاوف حــول ظهــور فيروس جديد سريع الانتشار مسبباً كارثة صحية كالتي وقعت في الماضي.

ويعتبر فيروس الإنفلونزا A مــن الفيروســات غير المستقرة، فكل سنة يحــدث فيــه تغيــرات طفيفة تعرف باسم الانسياق المستضدي تــؤدي إلى تطور الفيروسات بشكل مستمر واختلافهــا اختلافاً بسيطاً عن السنة السابقة، وتحدث أحياناً تغيرات كبرى نتيجة طفرة نفــس الفيــروس أو نتيجة اختلاط فيروسات الإنفلونزا بــين البشــر والحيوانات، ومن خلال إعادة عملية الاخــتلاط هذه، والمعروفة باسم الزيجان المستضدي، يمكن أن تشكل أنماط فرعية جديدة تماماً من فيروسات الإنفلونزا، ويمكن أن يــؤدي غيــاب المناعــة، بالإضافة إلى وجود فيروس قادر على التكــاثر

في الإنسان والانتقال الفعال بين البشر إلى وقوع وباء عالمي، والتي قد تؤدي إلى حدوث وفيات بأعداد كبيرة واضطرابات اجتماعية وحتى إلى انهيارات اقتصادية، ورغم ما يسببه هذا المرض من أخطار متعددة فإن الأبحاث الطبية العربية عن هذا الموضوع معدومة تقريباً.

أهداف البحث

إن الأهداف الأساسية لهذا البحث تتركز في:

١. معرفة الخلفية التاريخية لهذا المرض.

٢. تكوين فكرة عن أسباب وأعراض وطرق انتقال هذا المرض بين البشر والطيور ومدى خطورته.

٣. معرفة وسائل الحماية من هذا المرض وطرق الوقاية والمستجدات فيهما.

تاريخ المرض

إن إصابة الطيور بأوبئة الإنفلونزا السابقةِ سهل من قدرتها على إصابة البشرِ مباشرة ومن ثم الانتقال منْ إنسانِ إلى إنسانِ، وفي القرنِ العشرين، كانت هناك ثلاثة أوبئةِ هي:

- عام ١٩١٨م الإنفلونزا الإسبانية (Spanish flu) من النوع أي (إتش١إن١) A H1N1 يمكن استخدام إنفلونزا الإسبانية كنموذجي لتَصور التأثيرِ الذي يمكن أن يحدثه الوباء على سكانِ العالمِ، وتقدر المصادر أن حوالي ٢٠ إلى ٤٠ بالمائة منْ سكانِ العالم أصيبوا بالمرض، وتوفى نتيجة ذلك ما بين ٢٠ إلى ٤٠ مليون شخص، لقد سجلت حالات استيقظ أصحابها بحالة صحية جيدة في الصباحِ، ثم شعروا بالحاجة إلى التقيؤ في وقت الظهيرة، وتوفوا في المساء[١]، بالإضافة إلى ذلك توفى عدد كبير من الأشخاص نتيجة المضاعفات التي حدثت بعد الإنفلونزا، مثل الإصاباتِ الجرثوميةِ الثانويةِ أو مرض ذاتِ الرئة (pneumonia)، وكما يحدث مع الأوبئةِ الأخرى، هاجمت الإنفلونزا الإسبانية وقَتلتْ الشبابَ، وسجلت أعلى معدل وفاة في الفئة العمرية ما بين ٢٠ إلى ٥٠ سنة، وتبين بعد ذلك هذا الإنفلونزا القاتل كَانَ إنفلونزا الطيور[٢]، ولا زالت فيروسات الإنفلونزا (أي) (إتش١إن١)، A H1N1 موجودة إلى اليوم بعد أن ظهرت للبشرية ثانية في عام ١٩٧٧م[٣].

وذكرت مصادر أخرى معلومات المختلفة وتحديداً في محاضرةِ ريتشارد شوبي Richard Shope عام ١٩٣٦م[٤]، (أنه ظهر في أواخر صيفِ أو بداية خريفِ ١٩١٨، مرض لَيسَ معروف في الخنازيرِ، وشبيْه بإنفلونزا البشرِ، ظَهرَ في الغربِ المتوسّطِ الأمريكي، واقترح دليلَ Epidemiologic epizootiologic (علم دراسة الأوبئة الحيوانية) بقوة بأنَ الفيروسَ المسببَ كَانَ يَنتقلُ من البشرِ إلى الخنزيرِ بدلاً منْ الاتجاه المعاكس، وتم تسجيل حالات مشابهة على الجانبِ الآخرِ من العالمِ وتحديداً في المجلّةِ الطبيةِ الوطنيةِ للصين[٥] حيث ذكرت (في ربيع عام ١٩١٨م، انتشرت إنفلونزا تصيب البشر بسرعة في جميع أنحاء العالم وكَانَ سائداً في الصين وتحديداً في الأجزاءِ الشماليةِ لمنشوريا Manchuria ومِنْ شنغهاي Shanghai إلى شزشوان Szechuan، وفي أكتوبر ١٩١٨، مرض شخّص في الصين بينما ظهرت الإنفلونزا في الخنازيرِ الروسيةِ والصينيةِ في المنطقةِ الدائرة فيها الحرب بين الدولتين، وهذا ربما يؤكد احتمالية انتشار الفيروسِ منْ البشرِ إلى الخنازيرِ، ثم بَقى فيها بدون تغييرَ حتى بدأت بإصابة الكائنات الحية من جديد بعد أكثر منْ عقد).

إن فيروس عام ١٩١٨م كَانَ فتّاكاً بـــلا شـــك، بالرغم من أن أكثر المرضى واجهوا أعـــراضَ الإنفلونزا العادية منَ حمى تراوحت ما بين ثلاثة إلى خمسة أيام ومن ثم التماثل بالشفاء، وعلـــى الرغم من أن علْمِ الفيروسات التشخيصي لم يكن متوفراً فإن علْم الجراثيم كَانَ يَزدهرُ وتم إجراء العديد منْ فحوصات التشريح بعد وفاةِ المرضى مِن قبـل المختصـــين بـــالجراثيمِ وأخصـــائيي الأمراض لاكتشاف دور الجراثيم في الرئتين[٦]، ولكن تضاعف الإصـــابات بـــأمراض أخـــرى جرثوميـــة superinfection نتيجـــة ضـــعف المناعة أدى إلى وفاة عدد كبير من الأشخاص، فقد أدت الحصبة في إحدى معسكرات الجـــيش إلى وفاة كل الجنود الموجودين فيه[٥].

- عام ١٩٥٧م الإنفلـــونزا الآســـيوية(Asian Flu) من النوع أي (إتش ٢ إن ٢) A H2N2

بعد وباءِ إنفلونزا ١٩١٨م، عادَ الإنفلونزا إلـــى نمطِه العاديِ كمرض ضعيف في عدة منـــاطق في الثلاثيناتِ، الأربعيناتِ، وأوائل الخمســـيناتِ، وعندما تم إصابة أول شخص بالمرض من جديد عام ١٩٣٣م [٧]، بَدأَ التخمين حـــول احتماليـــة عودة فيروس عام ١٩١٨م، ولكن كان الجميـــع متفق على صعوبة عودة الوباء حتـــى ١٩٥٧، وكَانتْ هذه المرة الأولى التي ينتشر فيها فيروس الإنفلونزا عالمياً بشكله الجديد لذلك تمكـــن مـــن إجراء التجارب عليه في المختبـــرات، وواجـــه جميع سكان العالم هذا المرض ولم يكتفي بوفـــاة كبار السن (أكبر من ٧٠ سنة) كما حدث فـــي المرة الأولى، حيث تفشّي هذا الوباء بنسبة كبيرة بين تلاميذِ المدارس، والشباب، والنساء الحوامل، أما المسنون فكَانَت عِنْدَهُمْ معدلاتُ الوفيات هي الأعلى، وتم اكتشاف أن هذا الفيروس قادر على قتل المريض دون الحاجة إلى وجود إصـــابات مضاعفة من البكتيريا[٨].

ورغم أن نظام مراقبة الأمراض كان ضعيفاً حول العالم مقارنة باليوم، فقد تمكنت المختبرات العالمية الموجودة فـــي ملبـــورن Melbourne، لنـــدن، وواشنطن دي سي من الحصول علـــى الفيـــروس لإجراء الدراسات اللازمة عليه[٩] وبعد الاعتراف الدولي الأوليِ بحصول وباء حادّ، تَلي ذلك نشـــرِ مقالةِ في صحيفة النيويورك تايمزِ الأمريكية فـــي ١٩٥٧م تَصِفُ حدوث وباء في هونج كونج أصاب ٢٥٠،٠٠٠ شخصَ في فترة قصـــيرة[١٠]، وبعـــد ثلاثة أسابيعِ تمكن من عزل الفيروس وإرساله إلى معهدِ جيشِ والتر ريد للبحثِ في واشنطن، دي سي للدراسةِ، وعُرِفَ بسرعة كفيروس إنفلـــونزا (A) باختبارات عقدِ التكملة complement fixation tests، وتمكن من التعرف علـــى HA antigen الذي لم يكن مشابه لأي فيروس أصـــاب البشـــر سابقاً، ووضع كنوع فرعي أطلق عليه إتش٢ إن٢ H2N2، ولقد كان للفيروس الجديد نشـــاط عـــالي لكلاً من sialidase و neuraminidase ولكنـــه كان أكثر استقراراً منْ النوع السابق، كما اختلـــف هذا النوع من حيث درجـــة حساســـيته للأجســـام المضـــادة أو الموانـــع غيـــر المحـــددة مـــن hemagglutination [١١]، وفي الدِراساتِ التـــي أجريت على الحيوانات، وجد أن فيروســـات هـــذا النوع لَمْ تُختلف خصائصها عن النوع السابق مـــن الإنفلونزا (A)، كما كانت الفيروسات التي تعـــزل من رئة المرضى الذين توفوا من المرض مطابقة لتلك الفيروسات التي تعزل مـــن المرضـــى ذوي الرئات السليمة بعد أخذ عينة من الحنجرة[١٢].

ولقد وجدت إصابات جرثومية ثانوية أو مصـــاحبة منْ رئةِ المرضى الذين توفوا من المـــرض عـــام

١٩١٨ بينما لم يوجد أي إصابات جرثومية وبكتيرية في هذه المرة وبالذات في الحالات التي توفت بسرعة، وبالمقارنة مع ملاحظات ١٩١٨، تبين أن معظم المرضى أصيبوا بمرضٍ مُزمنٍ في القلبِ أو الرئتين، بالرغم من أن وفيّاتِ الأشخاصِ الصحّيين سابقاً كانتْ قليلة، وتمت دراسة حالات المرضى في مستشفى نيويورك، ووجد أن مرض القلب الروماتزمي كَانَ العاملَ الأكثر شيوعاً، وقابلية إصابة النساء في الثُلثِ الثالثِ من الحملِ عالية [١٣].

ولقد أعطى وباء عام ١٩٥٧م العلماء الفرصةَ لمُلاحَظَة تأثير التطعيمِ عند استخدامه على جزءٍ كبيرٍ من السكانِ الذين لم يتعرضوا قبل ذلك لأي مضاد خاص بالإنفلونزا مثل: HA و NA، وقد ذكر العالم Meiklejohn [١٤] في المؤتمر الدولي عن الإنفلونزا الآسيويةِ الذي عقد بعد ٣ سنوات من وباء ١٩٥٧م، أنه يحتاج الناس حالياً إلى لقاحات أكثر، وعندما عاد الإنفلونزا في أعوام ١٩٥٨، ١٩٥٩ و١٩٦٠م، كانت المضادات الموجودة في جسم البشر قد زادت نتيجة إصابتهم السابقة بالمرض، وأن إعطاء اللقاح على جرعات كل أقل من أربعة أسابيع أكثر فائدة من إعطاءه على جرعة واحدة، وأنه لا يوجد أي فرق عند إعطاء الحقنة خلال الجلد Intradermal عن الطرق الأخرى التي تتم عن طريق تحت الجلد أو العضلات subcutaneous /intramuscular حتى ولو احتوت هذه اللقاحات على جرعات صغيرة [١٥].

كما أعطت تجربةُ الإنفلونزا الآسيويةِ الفرصةَ لدِراسَة كَمْ عدد الحالات التي تمكن من القضاء والسيطرة عليها، وفي الدراستين المنفصلتين التي أجريتا[١٦] على تلاميذَ مدارس Navajo وطُلاب طبّ مدينة نيويورك، وَجدتْ إصاباتَ سريريةَ فرعيةَ كُلّ سَنَة أثناء فترةِ الدراسةِ الممتدة لـ ٣ سَنَوات، واتضح أن الأعراض والإصابات بدأت تنقص مع ازدياد مستوى hemagglutination المضاد لـ H2N2.

لقد بدا معدل الإصابة يتناقص وذلك إمّا بسبب زيادةِ مستويات الأجسام المضادةِ أو إلى تَغيّرُ في التركيب الجوهري للفيروس، وفي دراسة أجريت[١٧] في ١٩٦٠م على المرضى المُدخَلون إلى المستشفيات بإصاباتٍ مؤكّدةٍ للانفلونزا اختلفت أعراض المرض من أعراض بسيطة استمرت لـ ٣ أيام إلى ذات الرئة القاتلِ، في غياب وجود مرض وبائي[١٧].

وقد ذكرت إحدى المصادر أن الوباء بدأ في الشرق الأقصى، وبسبب استخدام وسائل تقنيةِ متقدمة، تم حصر هذا الوباءِ هناك باستخدام لقاحِ الإنفلونزا المطوَّر، فقد بَدأ تفشّي الإنفلونزا في مايو ١٩٥٧م، وتم توفير اللقاح في صيفِ ١٩٥٧م، و حَدثتْ بعد ذلك موجة ثانية مِنْ العدوى في ديسمبر/كانون الأولِ ١٩٥٧م، وقدر عدد الوفيات بـ ٦٩،٨٠٠ شخص في الولايات المتّحدةِ الأمريكية لوحدها[٣].

- عام ١٩٦٨م إنفلونزا هونج كونج

كما في عام ١٩٥٧م، ظهر وباء إنفلونزا جديدِ في جنوب شرق آسيا وأكتسب اسم إنفلونزا هونج كونج على أساس موقعِ ظهورِه فيها مما لفت الانتباه الغربي، وخصوصاً بريطانيا التي كانت مستعمرتها، فقد دقت الصحف البريطانية أجراس الخطر من احتمالية ظهور وباء جديد في تلك المنطقة، وقد حدث هذا الوباء على الرغم من قلة الاتصال بالأرض الأم الصين عكس المرة السابقة.

وتقدم هذا الوباءِ في كافة أنحاء آسيا، ولوحظت اختلافات مهمة في نمطِ المرضِ والوفاة، ففي

اليابان كانت الأوبئة صغيرة، ومبعثرة حتى نهايةِ ١٩٦٨، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فكانت معدلاتُ الوفيات عالية خصوصاً على الساحلِ الغربي، أما في أوروبا الغربية بما فيها المملكة المتّحدةِ فقد حدث فيها عكس ذلك، فقد تزايد الإصابة بالمرض دون حدوث وفيات بين عامي ١٩٦٨م -١٩٦٩م ولكن تزايدت معدلات الوفيات في السنة التاليةِ.

وعلى الرغم من اختلاف فيروس هونج كونج عن فيروس الإنفلونزا الآسيوي السابقِ في المستضد HA (HA antigen)، ولكنه احتفظ بنفس المُستَضد إن٢، N2 antigen [١٨]، وقد خَمّنَ الباحثون بأنّ تأثيرَه المتغير في المناطقِ المختلفةِ منْ العالمِ نتيجة الاختلاف في المناعة المسبقة ضد N2 [١٨، ١٩]، ومن الأدلة الأخرى الدالة على قدرة المناعة السابقة في تخفيف حدة فيروسِ هونج كونج الدراسة التي قام بها كلاً من Eickhoff وMeiklejohn [٢٠]، حيث لاحظ عند تطعيمِ طلاب القوة الجويةِ العسكريين بلقاح مساعد من إتش٢ إن٢ H2N2 انخفّضت شدة الإنفلونزا لاحقاً من النوع إتش٣ إن٢ H3N2 بنسبة ٥٤ %.

ويعتبر هذا الوباء من أخف الأوبئةِ في القرنِ العشرينِ، فعلى الرغم من أنه بدأ في الولايات المتّحدةِ في ديسمبر/ كانون الأولِ ١٩٦٨ ويناير/ كانون الثّاني ١٩٦٩م، ثم عاد نفس الفيروس في ١٩٧٠م و ١٩٧٢م، وكان المسنون هم أغلب ضحايا هذا المرض، فقد ساهمت عدة عوامل في جعل هذا الوباء من أخف الأوبئة منها: الاعتقاد بوجود درجة من المناعةِ في السكانِ بسبب التعرض السابق للإنفلونزا الآسيويةِ، وجود بَعْض التشابهاتِ بين فيروسات الإنفلونزا، بالإضافة إلى أن وباءَ الإنفلونزا وصل إلى قمّته عندما كانوا تلاميذَ المدارس في عطلة، فتوقيت انتشار الإنفلونزا وفترة العطلة ساعدت على عدم انتشاره، وأخيراً التطور العلمي والعنايةَ الطبيةَ خفّضا الإصاباتَ الثانويةَ التي حدثت في الماضي والتي أدت إلى زيادة شدَّةَ الإصابة بالوباء[٢١، ٢٢].

إنّ تحسينَ قدرة المناعة البشرية NA ضد فيروس إتش٣ إن٢ H3N2 لوحده أعطى نتائج كبيرة بسبب قدرةِ الفيروسِ على إماتة المريض، وهو ما حدث في ١٩١٨م و١٩٥٧م، وعلى الرغم من أن شدة المرض كانت مختلفة في ١٩٦٨م عن ١٩٥٧م [١٧]، و اختلاف شدة الفيروسات فقد تمت ملاحظة انتقال الفيروس[٢٣]، والآن وبعد سبعة وثلاثون سنةً، ما زال النوع الفرعي إتش٣ إن٢ H3N2 هو أكثر أنواع الإنفلونزا A إزعاجاً للبشر.

حالات الإصابة بإنفلونزا الطيور في البشرِ في العشر سنوات الماضية:

إن الحالات المؤكّدة لفيروس إنفلونزا الطيور التي أصابت البشر منذ عودته في عام ١٩٩٧م تتضمّنُ:

- النوع إتش٥ إن١ H5N1، هونج كونج، ١٩٩٧م: حدث في هذا العام إصابات بالمرض للدواجن والإنسان أدت إلى أعراض خطيرة وهي المرة الأولى التي ينتقل فيها الفيروس مباشرة منْ الطيورِ إلى البشرِ، وأدى تفشّي هذا المرض إلى إدخال ١٨ شخصاً إلى المستشفى توفى ستّة منهم، و للسَيْطَرَة على التفشّي ؛ قَتلتْ السلطات في هونج كونج حوالي ١,٥ مليون دجاجةَ لإزالة مصدرِ الفيروسِ، واكتشف العلماء بأنّ الفيروسَ ينتقل منْ الطيورِ إلى البشرِ، ولكنه نادراً ما ينتقل من شخص إلى آخر.

• النوع إتش٩ إن٢ H9N2، الصين وهونج كونج، ١٩٩٩م: سبب هذا النوع من إنفلونزا الطيور أضراراً أقل من السابق نتيجة اختلاف الفيروس وهو H9N2 ، وأصاب المرض طفلين وأدّتْ إلى مرضٍ شبيه بالإنفلونزا العادية، كلا المريضين تَعافيا، ولم تسجل حالات إضافية، ولم يعرف مصدر هذا الفيروس ولكن أقترح بأنَّ الدواجنِ كَانتْ مصدرَ العدوى وأن النمطِ الرئيسيِ للانتقال كَانَ مِنْ الطيرِ إلى الإنسانِ، ولا يمكن استثناء احتمالية انتقاله من شخص إلى آخر، وبعد ذلك سجلت عدة إصابات سجلت في الصين بين عامي ١٩٩٨م –١٩٩٩م.

• النوع إتش٧ إن٢ H7N2 ، فرجينيا، ٢٠٠٢م: بعد أن تفشّى فيروس إتش٧ إن٢ بين الدواجنِ في منطقة شينيندوا فالي Shenandoah Valley، سجل شخص واحد إصابته بالفيروس نتيجة وجود دليلُ serologic للعدوى مع H7N2 .

• النوع H5N1، الصين وهونج كونج، ٢٠٠٣م: سجلت حالتان لإنفلونزا الطيور شديدة العدوى (HPAI) (إتش٥ إن١) في فردين من عائلة مقيمة في هونج كونج والتي سبق وأن سافرت إلى الصين، تَعافى شخص وتوفي الآخر، ولكن يبقى السؤال الذي لم يجاب عليه هو كيف وأين أصيب هذين الشخصين بالمرض؟ وبعد ذلك توفى شخص آخر من عائلةُ أخرى في الصين نتيجة مرض تنفسي، لكن لم تجرى عليه أية دراسات.

• النوع H7N7، هولندا، ٢٠٠٣م: أبلغتْ هولندا عن حالات تفشّي لإنفلونزا A H7N7 في دواجنِ عدّة مزارع، سجلت بعد ذلك حالات إصابات بين الخنازيرِ والبشرِ، حيث بلغ مجموع المرضى ٨٩ شخصاً، وحَدثتْ معظم هذه الحالاتِ لدى عُمّالِ الدواجنِ، وظهرت الأعراض التالية: ٧٨ حالةِ رَمَدِ إصابات عينِ فقط conjunctivitis (eye infections) ؛ ٥ حالات أصيبت بالرمد وأمراضِ شبيه بالإنفلونزا influenza-like illnesses بالإضافة إلى: السعالِ cough، الحُمَّى fever، وأوجاع العضلات muscle aches ؛ حالتين فقط أصيبتا بمرضِ شبيهِ بالإنفلونزا فقط، و٤ حالاتِ صُنّفتْ تحت بند أخرى، وتوفى شخص واحد من بين ٨٩ حالة، بعد أن زارَ أحد المزارعِ المتأثّرةِ وأصيب بالمرض ثم حدثت له مضاعفات من ضيقِ حاد في التنفس أدت إلى وفاته acute respiratory distress syndrome، وكانت أغلبيةُ هذه الحالاتِ نتيجةَ للاتصال المباشرَ بالدواجنِ المُصَابة ؛ وأبلغَت السلطاتُ الهولندية عن ثلاث حالاتِ محتملة نتيجة انتقال الفيروس مِنْ عُمّالِ الدواجنِ إلى أفرادِ عائلاتهم، ولم تسجل بعد ذلك أيةُ حالةِ إصابة بفيروس H7N7 بين الهولنديين.

• H9N2، هونج كونج، ٢٠٠٣م: أصاب مرض إنفلونزا الطيور منخفض العدوى (LPAI) A (H9N2) طفل في هونج كونج، ولكن الطفل أُدخلَ إلى المستشفى وتعافى.

• H7N2، نيويورك، ٢٠٠٣م: في نوفمبر/ تشرين الثّاني ٢٠٠٣م، أدخل مريض إلى مستشفى في نيويورك بعد إصابته بأعراضِ تنفسية، وبينت إحدى نتائج المختبرِ الأوليةِ إصابته بمرض إنفلونزا الطيور نتيجة الفيروس H1N1، ورغم تعافي المريض وذَهابَه إلى البيت وبعد بضعة أسابيع ؛ بينت الاختبارات اللاحقة التي أجريتْ في مارس/آذار أنّ المريضَ كَانَ قَدْ أُصيبَ بإنفلونزا الطيور من النوع A H7N2 فيروس[٢١].

• H7N3، كندا، ٢٠٠٤م: في ١٩ فبراير/شباط ٢٠٠٤م، أعلنتْ وكالةَ تفتيشِ الغذاءِ الكنديةِ عن تفشّي مرض إنفلونزا الطيور A من النوع H7N3 في الدواجنِ في منطقةِ فرايزر فالي Fraser Valley بكولومبيا البريطانية British Columbia، تم ذَبْح وحرق عدد كبير من الدواجن في محاولة للسيطرة على انتشار الفيروسِ، و ذَكرتْ وزارة الصحةُ الكندية وجود حالتان بشريتان مؤكدة أصيبت بالإنفلونزا، الأولى نتيجة اشتراك شخصُ في ذَبْح الدواجن المصابة في عملياتِ جرت بتاريخ ١٣-١٤ مارس/آذار، والآخر عامل دواجنِ نتيجة الاتصال المباشرُ بالدواجنِ في ٢٢-٢٣ مارس/آذار، واقتصرت الأعراض بوجود التهابات للعين (الرَمَد) وأعراض شبيهة بالإنفلونزا الأخرى، ولكن تمت معالجتهم عن طريق الدواء المعروف باسم oseltamivir.

وعلى الرغم من أنه تم الإعلان عن وجود حالتين فقط مصابة بإنفلونزا الطيور A H7 في البشرِ أثناء هذا التفشّي في كندا، تبين لاحقاً من إصابة ١٠ عُمّالَ دواجنِ آخرينِ بالتهابات في العين أو أعراض تنفسية بعد أن اتصلا بالدواجنِ، ورغم أن استعمال الأجهزةِ الوقائيةِ الشخصيةِ إلزاميُ لكُلّ الأشخاص الذين اشتركوا في ذَبْح الدواجن، وتنبههم بضرورة الالتزام بإجراءاتِ السلامة المَوْصُوفةِ، ولا يوجد هناك حالياً أي دليلَ لإصابة شخص آخر منْ هذا التفشّي[٢١].

• H5N1، تايلند وفيتنام، ٢٠٠٤م، وحالات تفشّي أخرى في آسيا أثناء ٢٠٠٤م- ٢٠٠٥م: في يناير/كانون الثّاني ٢٠٠٤م، سجلت حالات تفشّي للإنفلونزا شديد العدوى(HPA1) (أي) (إتش٥ إن١) في آسيا [٢١].

حالات التفشّي في أمريكا الشمالية بين الدواجنِ بدون إصابة أي شخص

• تفشي النوع H5N2 في تكساس (الولايات المتحدة الأمريكية) ٢٠٠٤م

في فبراير/شباطِ ٢٠٠٤م، اكتشف تفشّي مرض إنفلونزا الطيور شديد العدوى (HPAI) (أي) (إتش٥ إن٢) في قطيع مِنْ ٧،٠٠٠ دجاجةِ في جنوب وسط تكساس، وهذا كَانَ التفشّي الأولَ لنوع شديد العدوى في الولايات المتّحدةِ منذ ٢٠ سنة.

• تفشي النوع H7N2 في ديلوار و نيو جيرسي وميريلند (الولايات المتحدة الأمريكية) ٢٠٠٤م

في فبراير/شباطِ ٢٠٠٤م، ابلغ عن تفشّي إنفلونزا الطيور منخفض العدوى (LPAI) (أي) (إتش ٧ إن ٢) في مزرعتي دجاجِ في ديلوار وفي أربعة أسواقِ لبيع الطيور الحيّةِ في نيو جيرسي مجهّزة من قبل المزارعِ، وأظهرت في مارس/آذار ٢٠٠٤ أن نتائج التحاليل إيجابية بخصوص (LPAI) إتش٧ إن٢ [٢١].

حالات الوباء الكاذبة والفاشلة

Pseudopandemics

• **اختلاف الأنواع الداخلية Intrasubtypic للجينات وحالة الوباء الكاذبة التي حدثت عام ١٩٤٧م (إتش١ إن١) (H1N1)**

في أواخر ١٩٤٦م، حدث تفشي للإنفلونزا في القوّاتِ الأمريكيةِ الموجودة في اليابان وكوريا، وانتشرت في عام ١٩٤٧م إلى القواعد العسكريةِ الأخرى فيْ الولايات المتّحدةِ، ومنها حصنِ Monmouth، في نيوجيرسي، حيث عزل فيها الفيروس من النوع إف إم -١ strain FM-1، وكان البارز في هذا الوباء صعوبة القضاء عليه

بسبب اختلاف تركيبه الجيني عن الأنواع السابقة من الفيروسات ولذلك استمر لمدة طويلة، ويعتبر وباء ١٩٤٧م من الأمراض قليلة الخطورة [٢٤]، وعلى الرغم من انتشاره عالمياً فانه سبب عدد قليل من الوفيّات، يقول ضابط طبي في حصنِ Monmouth " يُمْكِنُ شخصياً أنْ أشْهَدَ أنه لم يكن هناك أي شيء واضح حول المرضِ في المُجنّدين الشبابِ الذين كانت أعراضهم مشابهة للأوصافِ السابقةِ لمرض الإنفلونزا " [٢٥].

وتميزت هذه المرحلة بالفشلَ الكليَّ للقاحِ عام ١٩٤٣م الذي يحتوي على السلسلة الوراثية إتش١ إن١ (والذي كان فعّالاً ما بين فصول ١٩٤٣ -١٩٤٤م و١٩٤٤م -١٩٤٥م) لحماية أكبر عدد ممكن من أفراد الجيشِ الأمريكي، ورغم ملاحظة اختلاف المادة الوراثية للفيروس قبل تطعيم الجنود، فلم يتم إجراء لقاح مناعي جديد لتقوية مناعة الجسم[٢٦]، وبعد عدة سنوات، وبعد التعرف على مُسْتَضَدّات HA و NA منْ فيروسات ١٩٤٣م وفيروساتِ ١٩٤٧م ومقارنةِ النكليوتيدِ والحوامض الأمينيةِ تم التعرف على اختلافات واضحة في الفيروساتِ التي عُزلتْ في هاتين السنتين؛ وفي دِراسات أجريت على فأر لقح بنفس اللقاح الذي استخدم عام ١٩٤٣م[٢٦] تبين أن اللقاح لا يحمل أي حماية ضد الفيروس الموجود في عام ١٩٤٧م، وأجريت عدة دراسات أيضاً في حصنِ Monmouth والذي حدث فيه الوباء، وللمرة الأولى تم اكتشاف وجود علاقة بين الإنفلونزا ومجموعة أ streptococcal[٢٥].

- **١٩٧٦: الوباء الفاشل الذي يعرف بوباء فيروسِ إنفلونزا الخنازيرِ، حصن ديكس Dix، نيو جيرسي، الولايات المتحدة الأمريكية (إتش١ إن١) (H1N1)**

تم التوقع في هذا العام من وقوع وباءِ وشيك في مقالة نَشرتْ في صحيفة النيويورك تايمز الأمريكية في١٣ فبراير/شباط ١٩٧٦[٢٧]، أعندما عزل مجموعة من المرضى مصابين بفيروس الإنفلونزا في حصنِ ديكس، نيو جيرسي، ثم تم التعرف على أن الفيروسات هي فيروسات إنفلونزا الخنازيرِ وتم التأكد من ذلك بمختبرات في مدينة نيويورك، وتم إنتاج فيروسات عالية المردود (٦:٢) عن طريق reassortant وراثي (إكس -٥٣) استعملت في تجارب طبية على ٣٠٠٠ شخص من أجل إنتاج لقاح، وتم إنتاج مستوى عالي من فيروس HA المتحور جينياً، إكس -٥٣، والذي استعمل بعد ذلك في التطعيمِ الجماعي لدى ٤٣ مليون شخص، ولم توجد أي حالاتَ خارج حصنِ ديكس في الشهورِ اللاحقة، ولكن حدثت مضاعفات عصبية تعرف باسم متلازمةِ جيليان باري Guillain-Barré syndrome نتيجة استخدام لِقاحِ إنفلونزا الخنازيرِ، لذلك سبب برنامج التلقيحِ الوطنيِ كارثة محلية.

إن التجارب التي أجريت في هذه المرحلة بينت نقصان أو اختفاء مستوى الفيروساتِ الوبائيةِ في الصيفِ، ولكنها تعود في الشتاءِ للتسبب في المرضِ من جديد عندما تتوفر بعض الشروط مثل: الازدحام ونَقصَ الرطوبة نسبياً، ولعل هذه هي الفوائد الوحيدة من برنامج التلقيح الوطني.

- **١٩٧٧: الإنفلونزا الروسية، وعودة فيروس إتش١ إن١(H1N1)**

يعتبر أفضل مثال للتوزيع العالمي للأمراض جغرافياً هو الإنفلونزا الروسية، أو الإنفلونزا الحمراء، فقد جاءت أولاً في نوفمبر/تشرين الثاني ١٩٧٧م، في الإتحاد السوفيتي، وكان

متوقعاً حدوث ذلك بعد وجود حالات إصابة في شمال شرق الصين في مايو في نفس تلك السَنَة[٢٨]، وأصبحَ واضحاً بأنَّ هذا الوباءِ المنتشرِ بسرعة يصيب الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن ٢٥ سنةً، واعتبر المرض من الأمراض المنخفضة الخطورة بالرغم من أنه تميز بالأعراضِ المثالية للإنفلونزا، ولقد أوضح التوزيع العُمري إلى غيابِ فيروسات إتش١ إن١ في البشرِ بعد عام ١٩٥٧ والهيمنةِ المتعاقبةِ لكلاً من النوعين الفرعيين إتش٢ إن٢ H2N2 وبعد ذلك إتش٣ إن٢ H3N2.

لقد أظهرت السلاسل الوراثية لهذا الفيروسِ بأنّ المُستَضدّات HA و NA كَانا مشابهين لتلك الفيروسات الموجودة في الخمسينات، وهذا أدى إلى إيجاد نتائج وتساؤلات مهمة، وهو هل بقي الفيروس دون تغيير طوال ٢٠ سنةِ الماضية؟ فإذا كان هذا المرض انتقل إلى البشر، فهذا يعني حدوث عدة تغييرات جينية طوال عقدين من الزمن، مما يؤدي إلى إنعاش فكرة احتمالية خمول الفيروس لمدة طويلة، ولكن هذه الفكرة تَتضاربُ بما هو معروف في عِلْمِ أحياء الفيروسِ بأنه لا توجد في هذا الفيروس مرحلة مستترة أو خاملة، والنظرية الثانية تعتقد أن الفيروس قد جمد في درجات حرارة منخفضة، وهذه تؤدي إلى أفكار متعارضة لأن التجارب أثبتت أن الفيروسِ حيٍّ ولا يتعرض لأي تجميد أو تبريد، وتمت في هذه المرحلة محاولة معرفة الحاضن لهذا الفيروس والذي تم فيه استبعاد الحيوانات ودراسة التغيرات التي حدثت في الفيروس، إذاً من كان حاضن هذا الفيروس طوال هذه الفترة؟ وهذا ما اكتشفه عِلْمِ الفيروسات الحديث [٢٩].

ما الذي يسبب إنفلونزا الطيور؟

يمكن أن ينجم مرض إنفلونزا الطيور عن واحد من بين ما يقرب من ٢٣ نوع فرعي مختلف من الفيروسات، كلها من النوع (أ) من عائلة فيروس أورثوميكسوفيريديا Orthomyxoviridae، إلا أن موجات تفشي المرض الخطيرة كالتي تنتشر في آسيا حالياً عادةً ما تتصل بالنوعين H5 وH7، وهما نوعان يتصفان بقدرتهما العالية على الإمراض – أي سهولة الانتشار – وتسببان مشكلات جهازية واسعة للطيور المصابة، بينما تؤثر الأنواع الأخرى على الأجهزة التنفسية للطيور كما أنها ليست سارية ولا مميتة مثل نوعي H5 وH7.

وتتعرض الطيور الداجنة والطيور البرية على حدٍ سواء للإصابة بإنفلونزا الطيور، إذ أن احتمالات الانتشار الواسع للفيروس بين أسراب الطيور البرية تشبه إلى حدٍ بعيد الانتشار الواسع لفيروس "Herpes Simplex A" – الذي يسبب تقرحاتٍ باردة – بين البشر: حيث يكون الالتهاب عادياً، ولكن أعراضه تكون معتدلة وغير قاتلة، وتقع موجات التفشي المميتة في الأغلب والأعم بين الطيور الداجنة والتي لا تتمتع بنفس القدر من المقاومة للفيروس[٣٠].

أنواع مرض إنفلونزا الطيور

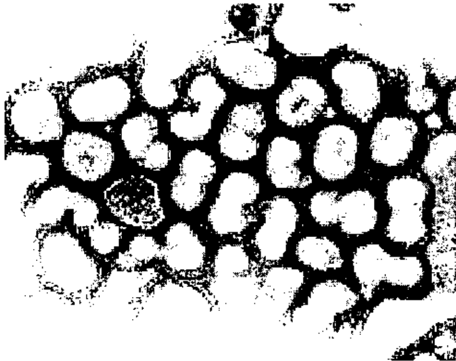
هناك ثلاثة أنواعٍ مِنْ فيروساتِ الإنفلونزا هي: أ أو (أي)A ، ب أو (بي) B، و ج أو (سي) C، وينقسم فيروسات إنفلونزا (أي) فقط إلى أنواع فرعية على أساس البروتينين السكّريين السطحيين الرئيسيينِ hemagglutinin (HA) وneuraminidase (NA)، كما يمكن تقسيم جميع الأنواع حسب السلاسل الوراثية.

ويُمْكِنُ أنْ يُصابَ الإنسان بأي نوع من أنواعِ الإنفلونزا (أي)، (بي)، و(سي)، والأنواع

الفرعية منْ إنفلونزا (أي) والموجودة حالياً بين الناسِ حول العالم هي فيروسات إتش ١ إن ١ H1N1، إتش١ إن٢ H1N2 ، وإتش٣ إن٢ H3N2.

وتعتبر الطيور البرّية هي الحاضن الطبيعي لكُلّ الأنواع الفرعية المعروفة منْ فيروسات الإنفلونزا (أي) avian influenza A viruses، ولا تمرض الطيور البرّية على الرغم من إصابتها بفيروسات إنفلونزا الطيورِ (أي)، وعلى عكسها عندما تصاب الدواجن المحلية، مثل الديك الرومي والدجاجِ، فإنها تصبحَ مريضه جداً وتمُوتُ منْ إنفلونزا الطيور، ويمكن أن تسبب بَعْض أنواع فيروسات إنفلونزا الطيورِ (أي) مرضَ وموتَ الطيورِ البرّية.

ويمكن تقسيم المرض إلى إنفلونزا الطيور شديدة العدوى أو عالي الخطورة أو عالي الإصابة أو عالي المرضية highly pathogenic (HPAI)، و إنفلونزا الطيور منخفض العدوى أو منخفض الخطورة low pathogenic (LPAI) على أساس جزيئات وراثية معيّنةِ وطريقة نشوء المرض التي تَتطلّبُ اختبارات معيّنةَ، إن معظم أنواع إنفلونزا الطيور (أي) هي من الفيروسات منخفضة الخطورة وهي التي تصيب عادة الدواجنِ، وعلى عكس ذلك، الفيروسات العالية الخطورة فإنها تُسبّبَ مرضاً حاداً وموت جماعي للدواجنِ، وحالياً وجد العلماء أن بعض الفيروسات العالية الخطورة مثل إتش٥ إن١ H5N1، لا تُسبّبُ أي مرضٍ في البط مثلاً، ولكن الفيروسات منخفضة الخطورة يمكن أن تتحول إلى فيروسات عالية الخطورة وتم تسجيل عدة حالات في الدواجن نتيجة ذلك التحول، إن إنفلونزا الطيور المنتشرةَ حالياً مثل فيروسات إتش٥ إن١ H5N1، إتش٧ إن٧ H7N7، وإتش٧ إن٣ H7N3 هي فيروسات عالية الخطورة، والإصابات التي تحدث للإنسان تتراوح ما بين خفيفة كتلك التي تسببها إتش٧ إن٣، إتش٧ إن٧ إلى المرضِ الحادّ والقاتلِ كفيروسات إتش٧ إن٧، إتش٥ إن١، ويمكن أن تصيب الفيروسات منخفضة الخطورة الإنسان وتؤدي إلى أعراض خفيفة مثل التهابات (الرَمَد) إلى مرضِ شبيه بالإنفلونزا، وهذه الفيروسات منخفضة الخطورة التي قد تصيب الإنسان هي: إتش٧ إن٧ H7N7، إتش٩ إن٢ H9N2 ، وإتش٧ إن٢ H7N2[٢١]. انظر شكل ١.



شكل ١: صورة مجهرية فيروسات الإنفلونزا (أي) المسببة لإنفلونزا الطيور

وبشكل عام من النادر أن يصاب الإنسان مباشرة بهذا الفيروس، ولكي يحدث يجب الاتصال المباشرِ أو لمس الطيورَ المريضةَ أو الميتةَ، وأنواع الإنفلونزا هي:

١. الإنفلونزا من النوع (أي) A وأنواعه الفرعية Influenza Type A

هناك فيروسات من هذا النوع يُمْكِنُ أَنْ تُصيبَ الإنسان، الطيور، الخنازير، الخيول، والحيوانات أخرى، ولكن تعتبر الطيورَ البرّيةَ هي الحاضن الطبيعي لهذه الفيروساتِ، وهذا النوع ينقسم إلى عدة أنواع فرعية على أساس البروتينِ الموجود على سطحِ الفيروسِ وهما: hemagglutinin

(HA) و neuraminidase (NA)، فعلى سبيل المثال فيروس إتش٧ إن٢ H7N2 يعني أنه إنفلونزا (أي) من النوع الفرعي الذي يحتوي على ٧ بروتينات HA و NA على بروتينين، وبنفس الطريقة فيروس إتش٥ إن١ H5N1 يحتوي HA على ٥ بروتينات و NA على بروتين واحد فقط، وهناك ١٦ نوع فرعي معروف لـ HA و ٩ أنواع فرعية معروفة لـ NA، ويمكن خلط أي نوعين من هذه البروتينات ليعطينا نوع جديد من الفيروسات، ولكن الأنواع الفرعيه المنتشرة حالياً بين البشر قليله وهي إتش١ إن١ H1N1، إتش١ إن٢ H1N2، وإتش٣ إن٢ H3N2، وتوجد الأنواع الفرعية الأخرى في الحيوانات بشكل عام، على سبيل المثال، فيروساتِ إتش ٧ إن ٧ H7N7 وإتش٣ إن٨ H3N8 التي تُسبّبُ أمراضاً مختلفة في الخيولِ، ويتسبب أيضاً إتش٣ إن٨ بعدة أمراضِ في الكلابِ[٢١].

وهذا النوع فقط - الإنفلونزا (أي) - هو الوحيد الذي يصيبُ الطيورَ، وكُلّ الأنواع الفرعية المعروفة لهذا النوع يُمكِنُ أَنْ تُصيبَ الطيورَ، ولكن هناك اختلافات وراثية كبيرة بين الأنواع الفرعية لإنفلونزا (أي) التي تُصيبُ الطيورَ وتلك التي تصيب كلاً من الإنسان والطيور، وهناك ثلاثة أنواع فرعية بارزةِ مِنْ إنفلونزا الطيورِ يمكن أن تصيب كلاً من الطيور والبشر هي[٣]:

- إنفلونزا (أي) إتش٥ Influenza A H5 :

توجد تسعة أنواع فرعية معروفة منِ إتش٥، وهذا النوع يعتبر من الأمراض شديدة العدوى HPAI مثل فيروسات إتش٥ إن١ H5N1 المنتشرة حالياً في آسيا وأوروبا، ويُسبّبُ أمراضَ حادّة قد تؤدي إلى موت البشر.

- إنفلونزا (أي) إتش٧ Influenza A H7:

هناك تسعة أنواع فرعية معروفة من إتش٧، ومن النادر أن يسبب هذا النوع العدوى بين البشر ولكن يُمْكِنُ أَنْ يَحْدثَ بين الأشخاصِ الذين عِنْدَهُمْ اتصال مباشرُ بالطيورِ المُصَابةِ، ويشتكي المريض المصاب بهذا النوع من الرَمَدَ أو أعراض تنفسية في الأجزاء العليا من الجهاز التنفسي، ويوجد منه أنواع قليلة الخطورة LPAI مثل: إتش٧ إن٢ H7N2 ، إتش٧ إن٧ H7N7، أو أنواع عالية الخطورة HPAI مثل: إتش٧ إن٣ H7N3 ، إتش٧ إن٧ H7N7، وقد يؤدي إلى أعراض خفيفة للمريض أو الوفاة حسب نوع الفيروس المسبب للمرض.

- إنفلونزا (أي) إتش٩ Influenza A H9:

وتوجد فيه تسعة أنواع فرعية معروفة أيضاً، وسجلت حتى الآن حالات قليلة لمرضى أصيبوا بهذا المرض، وهو يعتبر من أمراض الإنفلونزا قليلة الخطورة.

٢. الإنفلونزا من النوع (بي) Influenza Type B:

إن هذا النوع من الإنفلونزا يوجد عادة في البشرِ فقط، ولا توجد أي أنواع فرعية من هذا النوع على عكس النوع السابق، ولكنها يمكن أن يؤدي إلى أمراض خطيرة أو إلى وفاة المريض، ولكنها عُموماً تؤدي إلى أوبئة حادّة أقل من النوع السابق.

٣. الإنفلونزا من النوع (سي) Influenza Type C:

يسبب هذا النوع أمراض خفيفة لدى البشرِ ولا تُسبّبُ أوبئةَ، ولا يوجد منه أي أنواع فردية.

ويمكن تقسم فيروسات الإنفلونزا حسب سلاسلها الوراثية، فتمتاز فيروس الإنفلونزا (بي) والأنواع الفرعية مِنْ الإنفلونزا (أي) بسلاسلها الوراثية،

فهناك العديد منْ السلاسل الوراثية المختلفة لكلاً من الإنفلونزا (بي) والأنواع الفرعية لإنفلــونزا (أي)، وفي كل مرة يتم فيها استحداث وتطــوير في سلاسلها الوراثية، وتَحْدثُ هذه العمليةِ خلال التغيرات الجينية، ولذلك عندما تظهر أي سلسلة جديدة من هذا الفيروس تسـبب إصـــابة عـــدة أشخاص لأن مضادات الجسم لـــم تطـــور بعـــد لحماية الجسم من هذا النوع الجديـــد أو بســـبب استخدام تطعيم قديم ضد سلاسل قديمـــة وهـــي بالتأكيد لا تعمل على هذه السلسلة الجديدة لذا فإن لِقاح الإنفلونزا يجَدَّدُ سَنوياً لمُجَاراة التغييـــراتِ التي تحدث في فيروساتِ الإنفلونزا [٢١].

أعراض إنفلونزا الطيور في البشرِ:

يتبّع المرض النـــاجم عـــن الفيـــروس H5N1 مساراً سريرياً يتسم بعدوانية غير مألوفة، فهـــو يؤدي إلى تدهور حالة المريض الصحية بسرعة وإلى حدوث نسبة عالية من الوفيـــات، وعلـــى غرار الأمراض المستجدة، ما زال يُجهل الكثير عن مرض الإنفلونزا الـــذي يحدثـــه الفيـــروس H5N1 لدى البشر، وبدأت المعطيات السريرية المستقاة من الحالات التـــي حـــدثت فـــي عـــام ١٩٩٧م ومن الحالات الراهنة بإتاحة صورة عن سمات هذا المرض السريرية، ولكـــن لا يـــزال الكثير ممّا يتعيّن تعلّمه، وهناك احتمال بأن تتغيّر تلك الصورة نظراً لنزوع ذلك الفيـــروس إلـــى التحوّل بشكل سريع وغير متوقّع [٣١].

وقد تكون فترة حضانة الفيروس H5N1 أطول من تلك الخاصة بالإنفلونزا الموســمية العاديـــة التي تتراوح بين يومين وثلاثـــة أيـــام، وتشـــير المعطيات الراهنة بشأن العدوى الناجمـــة عـــن الفيروس H5N1 إلى أنّ فتـــرة حضـــانة ذلـــك الفيروس تتراوح بين يومين وثمانية أيام، وقـــد تصل أحياناً إلى ١٧ يوماً، غير أنّ احتمال تعدّد أشكال التعرّض للفيروس يزيد من صعوبة تحديد فترة حضانته بدقة، وتوصي منظمـــة الصـــحة العالمية حالياً باعتماد فترة حضانة مدّتها ٧ أيام لدى الاضـــطلاع بتحرّيـــات ميدانيـــة ورصـــد مخالطي المرضى.

ومن بين أعراض المرض الأوليـــة الإصـــابة بحمى شديدة تفوق حرارتها – عادة– ٣٨ درجة مئوية، وأعراض تشبه أعراض الإنفلونزا، وأُبلغ أيضاً عن إصابة بعض المرضى، في المراحـــل الأولية من المرض، بإسهال وتقيـــؤ وألـــم فـــي البطن وألم في الصدر ونزيف من الأنف واللثّة، ويبدو أنّ الإسهال المائي غير الـــدموي أكثـــر شيوعاً لدى المصابين بإنفلونزا الطيور الناجمـــة عن الفيروسH5N1، مقارنة بالأشخاص الـــذين تصيبهم الإنفلونزا الموسمية العاديـــة، غيـــر أنّ نطاق الأعراض السريرية قد يتّســـع، وجميـــع الحالات المؤكّدة لـــم تلـــتمس الرعايـــة جـــرّاء أعراض تنفسية، فقد تم – ســـريرياً– تشـــخيص حالة مريضين من جنوب فيتنام بالتهاب دماغي حاد؛ ولم تظهر على أي منهما أعراض تنفســـية لدى دخولهما المستشفى، وفي حالة أخرى وقعت في تايلند، كان المـــريض يشـــكو مـــن حمـــى وإسهال، ولكنّه لم يكن يعاني من أي أعـــراض تنفسية، وكان لجميع المرضى الثلاثة المذكورين خلفية تعرّض مباشر لدواجن مصابة.

ومن السمات الملاحظة لدى العديد من المرضى تطوّر علامات مرضية في المجـــرى التنفســـي السفلي في المراحل المبكّرة من المرض، وهـــي تظهر بشكل أكبر لدى المرضى الذين يعـــالجوا للمرّة الأولى، ويُصاب المريض، اســـتناداً إلـــى الدلائل الراهنة، بصعوبة في التنفس بعد حوالي

خمسة أيام من ظهور الأعراض الأولى، وغالباً ما تُشاهد أيضاً أعراض أخرى مثل ضيق في التنفس وبحّة الصوت وكركرة الاستنشاق، ويتباين لدى المرضى إنتاج البلغم، الذي يحتوي على الدم في بعض الأحيان، ولوحظ في تركيا في الآونة الأخيرة، وجود إفرازات تنفسية ملطّخة بلون دموي، ويتطوّر المرض لدى جميع المرضى تقريباً إلى التهاب رئوي، وأُصيبت جميع الحالات التي حدثت في هونغ كونغ، بالتهاب رئوي فيروسي أولي لم يستجب للمضادات الحيوية، وتشير بعض المعطيات المحدودة المتعلقة بالمرضى إلى إصابتهم بذلك النوع من الالتهاب الرئوي جرّاء الفيروس H5N1، دون أي علامات تثبت إصابتهم بعدوى جرثومية ثانية لدى التماسهم العلاج، وأبلغ الأطباء الأتراك أيضاً عن عدم إستجابة تلك الحالات للعلاج بالمضادات الحيوية.

وسرعان ما تتدهور الحالة السريرية للمصابين بالفيروس H5N1، فقد كان متوسط الفترة الممتدة بين ظهور المرض وتطوّر الضائقة التنفسية الحادة في تايلند، ستة أيام تقريباً، إذ تراوحت بين أربعة أيام و١٣ يوماً. ولاحظ الأطباء في تركيا حدوث ضعف في التنفس بعد ظهور الأعراض بفترة تتراوح بين ثلاثة أيام وخمسة أيام، ومن السمات الشائعة الأخرى حدوث خلل وظيفي في أعضاء متعددة، ولاسيما الكليتين والقلب. وتشمل حالات الشذوذ المختبرية الشائعة: قلّة اللمفاويات وقلّة الكريات البيضاء وزيادة نسبة ناقلات الأمين وقلّة الصفيحات بدرجة خفيفة أو متوسطة وبعض الحالات المتفرّقة من حالات تخثّر الدم داخل الأوعية.

ويمكن تلخيص الأعراض بأنها تتراوح ما بين أعراض شبه الإنفلونزا العادية مثل: الحُمّى، السعال، التهاب الحنجرة، وأوجاع العضلات، التهابات العين و الرمد، ذات الرئة، الضيق التنفسي الحادّ، ذات الرئة الفيروسي، وتعقيدات أخرى حادّة وخطرة [٢١].

انتقال الإنفلونزا (أي) من الحيوانات إلى الإنسان:

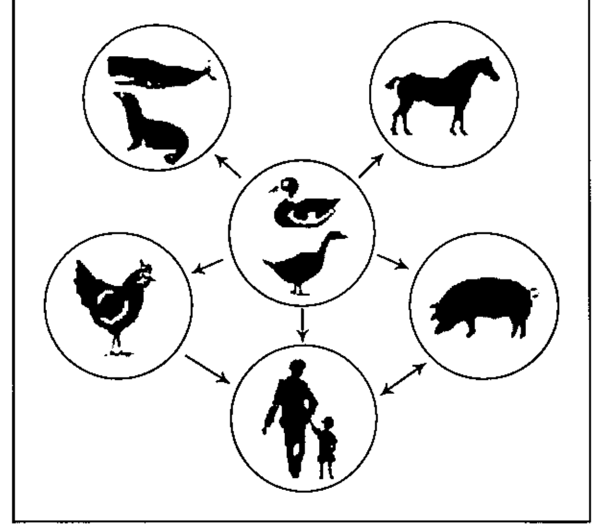
أصابتْ فيروسات إنفلونزا (أي) العديد منْ الحيواناتِ المختلفةِ، منها: البط، الدجاج، الخنازير، الحيتان، الخيول، وهناك بَعْض الأنواع الفرعية من إنفلونزا (أي) تصيب أنواع معينة من الحيوانات، ماعدا الطيورِ، التي يمكن أن تصاب بكُلّ الأنواع الفرعية المعروفة منْ الإنفلونزا (أي)، ومن الأنواع الفرعية التي سبّبتْ أمراض واسعة بين البشر في الماضي أو حالياً: إتش٣ إن٢ H3N2 ، إتش٢ إن٢ H2N2 ، إتش١ إن١ H1N1، وإتش١ إن٢ H1N2، وتفشى كلاً من النوعين إتش١ إن١ وإتش٣ إن٢ في الخنازيرِ، بينما تفشت فيروسات إتش٧ إن٧ H7N7 وإتش٣ إن٨ H3N8 في الخيولِ.

تصيب عادة فيروسات إنفلونزا (أي) نوعٍ واحد من الكائنات الحية ولكنها يمكن أن تصيب نوعاً آخر وتُسبّبَ له المرضِ، فعلى سبيل المثال، حتى ١٩٩٨م، كان فيروس إتش١ إن١ منتشر على نحو واسع في الخنازير الموجودة في أمريكا، ولكن انتقل في نفس العام فيروس آخر من البشر إلى الخنازير وسبّبَ مرضاً واسع الانتشار بين الخنازيرِ، ومؤخراً انتقلت فيروسات إتش٣ إن٨ منْ الخيولِ وسبّبتْ حالات تفشّي واسعة لدى الكلابِ، وينتقل مرض إنفلونزا

الطيور من الحيوانات إلى البشر بإحدى الطريقتين :

١. مباشرة منْ الطيورِ أو مِنْ بيئاتِ ملوثة بالفيروسَ إلى الإنسان .

٢. من خلال حاضن ناقل، مثل الخنزير شكل ٢.



شكل ٢: رسم يوضح كيفية انتقال المرض للإنسان

تحتوي فيروسات إنفلونزا (أي) على ثمان قِطَعْ جينية منفصلةِ، وهذه القطع المنفصلة تسمح لخلط وإعادة تشكيل فيروس جديد للإنفلونزا من نوعين مختلفين يُصيبانِ نفس الشخصِ أو الحيوانِ، فعلى سبيل المثال، إذا أُصيبَ خنزير بالإنفلونزا العادية التي تصيب الإنسان مع فيروس إنفلونزا الطيور في نفس الوقت، فإنه سينتج عن ذلك فيروسات جديدةِ نتيجة اختلاط المادة الوراثيةِ (إعادة التشكل) ومنتج فيروسي جديد كانَت أغلب الجيناتِ عنده منْ الفيروسِ الإنساني، لكن hemagglutinin وneuraminidase منْ فيروسِ الطيورِ، وقد يكون الفيروس الجديد الناتج قادراً على إصابة البشرِ والانتشار منْ شخصٍ إلى آخر، لَكنّه سَيكونُ عِنْدَهُ البروتينُ السطحيُ (hemagglutinin أو neuraminidase) والتي لا توجد في أنواع فيروساتِ الإنفلونزا السابقة التي أصابت البشرَ.

هذا النوعِ منْ التغييرِ الرئيسي في الإنفلونزا (أي) المعروفة بالتحويل الجيني، يَنْتجُ عنه أنواع فرعية جديدة تصيب الناس بشكل أكبر لدى الأشخاص الذين لاتوجد عندهم مناعة ضده أو كانت مناعتهم قليلة، وهذا يسبب المرض لدى البشر وسهولة الانتقال منْ شخصٍ إلى آخر، مما يؤدي إلى حدوث وباء.

إن إعادة تشكل المادة الوراثيةِ يُمْكِنُ أَنْ تَحْدثَ في الإنسان المصاب بكلا من فيروس إنفلونزا الطيور (أي) وسلسلة وراثية أخرى من فيروس إنفلونزا (أي) التي تصيب الإنسان، فالمعلومات الوراثية في هذه الفيروساتِ يُمْكِنُ أن تَخْتلطُ لخَلْق فيروس جديد يحتوي على hemagglutinin نتيجة فيروسِ الطيورِ والجيناتِ الأخرى مِنْ الفيروسِ الإنساني، نظرياً، فإن الإصابة بفيروسات إنفلونزا (أي) مَع hemagglutinin للأشخاص الذين لا توجد عندهم مناعة أو كانت مناعتهم قليلة يمكن أن يساعد على إعادة تشكل الجينات ومن ثم انتقاله من شخص لآخر وتحوله إلى وباء عالمي، لذا، أهمية تقييم ومعرفة فيروساتِ الإنفلونزا من الأشخاص الذين تعافوا من المرض لدراسة إعادة تشكيله الذي حدث.

وبالرغم من أنّه نادراً ما يصاب الناسِ بالتهابات فيروسِ الإنفلونزا مباشرة مِنْ الحيوانات، فإنه سجلت عدة حالات لإصابات وتفشّي في البشر كان سببها إنفلونزا الطيور (أي) وفيروسات الإنفلونزا من الخنازير، ولكنها نادراً ما أدت إلى الانتقال بين البشر [٢١].

كيف يمكن أن يتغير مرض إنفلونزا الطيور؟

تتغير وتَتطوّرُ فيروسات الإنفلونزا بشكل مستمر، ويُمْكِنُ أَنْ تَتغيّرَ بطريقتين مختلفتين: انحراف الجينات antigenic drift أو تحولها

antigenic shift، وغالباً ما تتغير الفيروسات بالانحراف الجيني ولكنها نادراً ما تتحول بالكامل، ويمتاز نوع إنفلونزا (أي) بأنه يمرُّ بكلا النوعين من التغيرات ؛ أما فيروسات الإنفلونزا (بي) فأنها تتغيّرُ فقط بواسطة التدرج في عمليةِ الانحراف الجيني.

يبدأ الانحراف الجيني بتغييراتٍ تدريجيةٍ صغيرةٍ تَحْدثُ في النقطتين الجينيتين التين تَحتويانِ المادةَ الوراثيةَ المسئولة عن إنْتاج البروتينِ السطحيِ الرئيسيِ ، hemagglutinin، وneuraminidase، و تَحْدثُ هذه التغيراتَ بشكل غيرَ متوقع وتؤدّي هذه التغييرات الثانوية إلى تغير البروتينِ السطحيِ، و يُنتجُ عن هذا الانحراف سلسلة جينيــة جديدة للفيروسِ التي قَدْ لا يُتعْرَفَ عليها الأجسام المضادةِ نتيجة معرفتها للسلسلة الجينية القديمة، وتحدث هذه العملية كالتّالي: إذا أصيب شخص ما بسلسلة جينية معينة لفيروسِ الإنفلونزا فإن جسم الإنسان يُطوّرُ أجسام مضادةَ ضدّ تلك السلسلة الوراثية، وإذا أصيب المريض مرة أخرى بفيروسٍ أحدث؛ فإن الأجسام المضادة ضدّ السلسلة الوراثية القديمة قَدْ لا تَعْرفَ الفيروسَ الأحدثَ، وبالتالي يمكن أن يحدث عدوى شخص آخر بالسلسلة الوراثية الجديدة، وهذه إحدى الأسبابِ الرئيسيةِ التي توضح لِماذا يصاب عدد أكبر من الأشخاص عند الإصابة بأنواع جديدة من فيروساتِ الإنفلونزا أكثر مِنْ الأنواع سابقة؟ ويوضح أهمية مراقبة تطورَ فيروسِ الإنفلونزا الإنساني لمعرفة السلسلة الوراثية والتغيرات التي تحدث لها لضمان إنتاج لقاح سنوي فعال ضد الإنفلونزا، ويتم تجديد لقاح الإنفلونزا مرتين أو ثلاثة سنوياً تقريباً لمُجَاراة التغييراتِ التي حدثت في السلاسل الوراثية لفيروساتِ الإنفلونزا المنتشرة، لذا مَنْ الضّرُوري أَنْ يُلقّحَ الأشخاص الذين يُريدونَ أَنْ يُحَصّنوا ضدّ الإنفلونزا سنوياً.

أما تحول الجينات فإنها تؤدي إلى تغير الجينات بشكل رئيسي لإنْتاج نوع فيروسيِ فرعي جديد في البشرِ لم يكن موجوداً قبل ذلك (مثل الأنواع الفرعية لإنفلونزا (أي) ص ١٥)، ويحدث هذا التحويل إمّا من خلال الحيوانات (الدواجن) ثم إلى الإنسان مباشرة أو من خلال اختلاط جينات الإنفلونزا الإنسانية العادية من النوع (أي) مع جينات الإنفلونزا الحيوانية (أي) لينتج عن ذلك نوع جديد فرعي من الإنفلونزا (أي) وهذا ما يعرف بإعادة تشكيلة المادة الوراثية، ولكي يحدث أي وباء إنفلونزا عالمي أو (انتشار عالمي) يجب أن تجتمع فيه ثلاثة شروط:

١. إمكانية إصابة أي نوع فرعي جديد مِنْ الإنفلونزا البشر.

٢. يمكن أن يُسبّبُ هذا الفيروسُ مرض ما في البشرِ.

٣. يُمْكِنُ أَنْ يَنتشر بسهولة مِنْ شخصٍ إلى شخصٍ آخر [٢١].

مخاطر هذا المرض

لهذا المرض عدة مخاطر منها:

١. أن فيروس H5N1 وغيره من أنواع إنفلونزا الطيور قد حققوا شرطين من شروط حدوث أي وباء عالمي الموجودة في الفقرة السابقة، وعندما يتوفر الشرط الثالث وهو انتقاله من شخص لآخر سيتحول المرض إلى وباء.

٢. أن هذا المرض بدأ يتوسع تدريجياً ليشمل الطيور المهاجرة والبرية والمنزلية، بالإضافة إلى انتشاره جغرافياً إلى دول متعددة.

٣. أدى هذا المرض حتى الآن إلى موت وإبادة ١٥٠ مليون طائر، وأدت التكاليف الاقتصادية في الدول المتضررة ما بين ٨ إلى ١٢ مليار دولار.

٤. يمكن أن يؤدي هذا الوباء إلى وفيات عالية في ظرف عدة أسابيع، ويمكن أن يؤدي هذا الوباء

إلى إصابة مليار حالة ووفاة ما بين ٢ -٧ ملايين شخص، بالإضافة إلى أنها ستؤدي إلى ضغط كبير على الخدمات الصحية وغيرها من الخدمات الأساسية، ويمكن أن تؤدي إلى اضطرابات اجتماعية وسياسية واقتصادية جسيمة.

٥. يمكن أن يؤدي هذا الوباء إلى خسائر تصل إلى ٣% من الناتج القومي لآسيا و٠,٥ % من الناتج الإجمالي العالمي، وهذا يعادل حالياً خسارة ١٥٠-٢٠٠ مليار دولار من الناتج القومي الإجمالي.

٦. تستطيع الدول المتأهبة للوباء والتي لديها الإمكانيات اللازمة مادياً وطبياً أن تتدارك هذا الوباء أو تقلل من آثاره ولكن بقية دول العالم ستظهر فيها الأضرار بشكل كبير.

٧. انتشار إنفلونزا الطيور شديدة العدوى وانتشارها بشكل غير مسبوق منذ عام ٢٠٠٣م.

٨. حدوث وانتشار المرض إلى أنواع جديدة من الحيوانات، فبالإضافة للطيور البرية، يمكن أن تصاب الدواجن كالدجاج والبط والوز، وأنواع الثدييات كالقطط والنمور والخنازير والكلاب والخيول، وتزايد أعداد الحيوانات المصابة يعني زيادة احتمال تعرض البشر لفيروس الإنفلونزا من الطيور أو الثدييات، وبالتالي يمكن أن يلعب البشر دور وعاء الخلط لجينات الإنفلونزا البشر وإنفلونزا الطيور.

٩. ثبوت توطن هذا المرض في أجزاء واسعة من آسيا، يزيد من احتمالية حدوث الوباء.

١٠. صعوبة السيطرة على الطيور البرية المهاجرة خصوصاً أنها تلعب دوراً هاماً في نشر إنفلونزا الطيور من بلد إلى آخر وعبر القارات، فهي تحمل الفيروسات عبر مسافات هائلة وتطرح كميات ضخمة منها في برازها وسوائلها، وتبقى في نفس الوقت بصحة جيدة تماماً، فالأخبار عن وجود الآلاف من الطيور المهاجرة المصابة بفيروس H5N1 في بحيرة تشينغهاي في الصين وعدم تمكن الصين من القضاء عليها تثير مخاوف كبرى من انتشار المرض إلى جنوب شرق آسيا والهند واستراليا وبورما [٣١].

تقييم الوضع الحالي:

يعتبر الإنفلونزا (أي) من النوع (إتش ٥ إن ١) H5N1 من الأكثر الأمراض المعدية بين الطيور، ويُمكنُ أَنْ يَكُونَ مميت لهم، وسجلت عدة حالات تفشّي إتش٥ إن١ بين الدواجنِ في عدة دول ومازالت مستمرة، وهو لا يصيبُ الناسَ عادة، وأغلب الحالات التي تم الإبلاغ فيها عن إصابة شخص ما كانت نتيجة اتصال مباشرِ أو التعامل مع الدواجنِ المُصَابةِ أو السطوحِ الملوثةِ ؛ وحالات نادرة جداً انتقل فيها الفيروس من شخص إلى آخر، ونظراً لأن كُلّ فيروسات الإنفلونزا لَها القدرةُ على التَغْيير، فإن العلماء قلقون بأن فيروس إتش ٥ إن ١، يُمكنُ أَنْ يَكُونَ قادراً على إصابة البشرِ والانتشار بسهولة من شخص إلى آخر لأن هذه الفيروساتِ لا تُصيبُ البشر بشكل مباشر عموماً، خصوصاً مع وجود مناعة قليلة أو معدومة لدى معظم البشر مما قد يؤدي إلى وباءِ للإنفلونزا.

منذ يناير/كانون الثّاني ٢٠٠٤م أبلغَ عن إصابة الإنسان بإنفلونزا الطيور (أي) (إتش ٥ إن ١) H5N1 في الدول التاليةِ كما هو موضح في الجدول رقم (١) [٢١].

فقد سجلت عدة حالات مِنْ إنفلونزا الطيورِ (أي) (إتش٥ إن١) من أغسطسِ إلى أكتوبر ٢٠٠٤م في فيتنام وتايلند، كما أعلنت فيتنام في بِداية ديسمبر ٢٠٠٤م عن تفشّي المرض في الدواجنِ.

في ٢ فبراير ٢٠٠٥م، أبلغ عن أوّل أربع حالاتِ تصيب الإنسان في كمبوديا، وفي ٢١ يوليو

جدول: ١ يوضح الحالات البشرية مسجلة لإنفلونزا الطيور من نوع أتش٥إن١ وعدد الوفيات حتى تاريخ ١٠ مارس ٢٠٠٦

البلد	تاريخ التقرير												تحرير الجدول المجموع		
	٢٠٠٣			٢٠٠٤			٢٠٠٥			٢٠٠٦					
	حالات	وفيات		حالات	وفيات		حالات	وفيات		حالات	وفيات		حالات	وفيات	
كمبوديا							٤	٤	% ١٠٠				٤	٤	% ١٠٠
الصين							٨	٥	%٦٢,٥	٧	٥	% ٧٥,٠	١٥	١٠	%٦٦,٧
اندونيسيا							١٧	١١	%٦٤,٧	١٢	١١	%٨٨,٩	٢٩	٢٢	%٧٣,١
العراق										٢	٢	% ١٠٠	٢	٢	% ١٠٠
تايلند			١٧	١٢	٦.	%٧٠	٥	٢	%٤٠,٠				٢٢	١٤	%٦٣,٦
تركيا										١٢	٤	%٣٣,٣	١٢	٤	%٣٣,٣
فيتنام	٣	٣	% ١٠٠	٢٩	٢٠	%٦٩,٠	٦١	١٩	%٣١,١				٩٣	٤٢	%٤٥,٢
المجموع	٣	٣	% ١٠٠	٤٦	٣٢	%٦٩,٦	٩٥	٤١	%٤٣,٢	٣٣	٢٢	%٦٦,٧	١٧٧	٩٨	%٥٥,٤

المصدر: منظمة الصحة العالمية WTO
.(CSR) Response & Communicable Disease Surveillance

٢٠٠٥م، أبلغت عن الحالة الإنسانية الأولى في اندونيسيا، واستمرت اندونيسيا في الإبلاغ عن حالاتٍ جديدة إلى فبراير ٢٠٠٦م، ثم أبلغتْ تايلند عن حالاتِ إصابات جديدةٍ إتش٥ إن١ في أكتوبر، نوفمبر، وديسمبر ٢٠٠٥م، وفيتنام أيضاً في نوفمبر ٢٠٠٥م، وبدأت الصين في الإعلان عن حالات الإصابة المؤكَّدةَ في نوفمبر٢٠٠٥م وواصلتْ الإبْلاغ عن الحالاتِ الإنسانيةِ في ديسمبر ٢٠٠٥م وإلى ٢٠٠٦م، ودخلت تركيا إلى الدول المنكوبة عندما أعلنت عن تفشي المرض في ٥ يناير ٢٠٠٦م وواصلتْ الإبْلاغ عن الحالاتِ الإنسانيةِ، ثم العراق في ٢ فبراير٢٠٠٦م، فأذربيجان في ٢١ مارس ٢٠٠٦م، و في ٣ أبريل ٢٠٠٦م تم الإبلاغ عن وجود أول حالة إصابة مؤكدة في مصر [٢١].

أما بالنسبة للحيوانات فأعلنت عدة دول عن إصابة الدواجن والطيور البرية فيها بالمرض حسب آخر تقرير لمنظمة الصحة العالمية في ٢٩ مارس ٢٠٠٦م [٢١] وهي:

ملخص للدول التي ظهر فيها إصابة الحيوانات بإنفلونزا الطيور حتى الآن	
أفريقيا:	أوروبا:
كاميرون	ألبانيا
النيجر	النمسا
نيجيريا	أذربيجان
شرق آسيا والمحيط الهادي:	البوسنة والهرسك
كمبوديا	بلغاريا
الصين	كرواتيا
هونج كونج	الدانمارك
اندونيسيا	فرنسا
اليابان	جورجيا
لاوس	ألمانيا
ماليزيا	اليونان

منغوليا	هنغاريا
ميانمار (بورما)	إيطاليا
تايلند	بولندا
فيتنام	رومانيا
جنوب آسيا:	صربيا والجبل الأسود
أفغانستان	روسيا
الهند	جمهورية السلوفاك
كازاخستان	سلوفينيا
باكستان	السويد
الشرق الأوسط:	سويسرا
مصر	تركيا
العراق	أوكرانيا
إيران	
إسرائيل (فلسطين المحتلة)	
الأردن	
آخر تجديد بتاريخ ٢٩ مارس ٢٠٠٧.	

فقد أبلغت عدة دول في آسيا مع أواخر يونيو ٢٠٠٤م، عن تفشي حالات جديدة منْ إنفلونزا الطيور القاتلِ (أي) (إتش٥ إن١) بين الدواجنِ هي: كمبوديا، الصين، أندونيسيا، ماليزيا، تايلند، وفيتنام.

ومنذ مايو ٢٠٠٥ تفشى المرض بين الدواجنِ في الصين، كازاخستان، رومانيا، روسيا، تركيا، وأوكرانيا. الصين، كرواتيا، منغوليا، ورومانيا، وفي هونج كونج يناير ٢٠٠٦، توفى طيرٌ بريّ واحد.

وأبلغت عن حالات إصابات إتش٥ إن١ في الدواجنِ أو الطيورِ البرّيةِ منذ ١ فبراير ٢٠٠٦م، في عدة دول: العراق، ونيجيريا، وأذربيجان، وبلغاريا، واليونان، وإيطاليا، وسلوفينيا، وإيران، والنمسا، وألمانيا، ومصر، والهند، وفرنسا والبوسنة والهرسك، وجمهورية السلوفاك، وسويسرا، والنيجر، وهنغاريا، وصربيا والجبل الأسود، باكستان، ألبانيا، بولندا، جورجيا، كاميرون، ميانمار (بورما)، السويد، الدنمارك، إسرائيل، أفغانستان والأردن[٢١].

ولا يتوقع تقليل أو القضاء على إنفلونزا الطيور (أي) (إتش٥ إن١) المتفشي في الحيوانات في آسيا وأجزاء من أوروبا في المدى القريبِ، ونتيجة ذلك فانه من المحتمل إصابة الإنسان بحالات جديدة بهذا المرض لأنه مستوطن في بَعْض المناطقِ، وحتى الآن لا يزيد انتقال الفيروس إلى أكثر من شخص واحد عند انتقاله بين البشر.

ماذا يجب أن يعرف العاملون في المجال الصحي عن المرض؟

لقد عمل كلاً من قسم الصحة والخدمات البشرية في منظمة الصحة ومراكز مكافحة ومنع الأمراض ومسؤلو الصحةِ الحكوميينِ على عدة مشاكل منذ عام ١٩٩٣م، فالتخطيط الذي عُمِل حتى الآن سَيُركّزُ على المراقبةِ والكشفِ المبكّرِ عنْ الفيروساتِ وبناء مؤسسةِ صحة عامةِ لتَطبيق منعِ الوباءِ و إجراءات المعالجةِ، ولقد حدثت العديد من المشاكل التي أثرت على الصحة العامةَ مثل أعاصيرِ كاترينا وريتا ولذلك فإن خطةِ الاستعداد تُراجعُ خصوصاً مع انتشار مستمرِ لإنفلونزا الطيورِ إلى البلدانِ الأخرى.

من الصعب تَحديد تأثيرِ وباء إتش٥ إن١، فإذا كان تأثيره مشابه لشدّةَ الإنفلونزا الإسبانيةِ التي حدثت منْ ١٩١٨م إلى١٩١٩م وانتقل عبر المسافرين إلى بلدانِ مختلفةِ، فالنَتائِج ستَكُونُ سريعةَ ومُدَمّرةَ، وهذا ما يفسره قلق الدّكتور مايكل أوسترهولم Osterholm Michael وأنه يُمكنُ أنْ يؤدي إلى تأثير اقتصادي ضخم على العالم[٣٢].

يقول دانا ميلبانك Dana Milbank معلق صحفي لصحيفة واشنطن بوستِ الأمريكيةِ، ومقتبسُ من كونستانس هانا Constance Hanna اختصاصي الصحةِ المهنيةِ، الذي تَكلّمَ

في ١٢ أكتوبر٢٠٠٥م عن مناقشة التوصيات في الكونجرس. "دعْني أرْسم لك صورة صَغيرة، حوالي عشرون إلى ٣٠ % من العاملين لا يعلمون... أنظمة النقلِ تُقلّلُ أو تَسُدُّ... البنية التحتية ستَفْشلُ مثل: الغذاء، الماء، الغاز، الكهرباء " [٣٣].

وعلى عكس الإنفلونزا العادية، يحتاجَ نظامُ الصحة العامةِ اللقاح ضد وباءِ إنفلونزا الطيور، بالإضافة إلى أن التَحذير من وباء فعلي سَيَجعل بلادِ كثيرة تستعد لهذا الوباء، وتقريباً يَأخذُ التحضيرُ للقاح جديد ستّة شهور، أما تحضير أو إنتاج لقاح شامل يَأْخذُ فترة أطول، وهذا يجعل أنه من المحتمل عدم استطاعة حصول كُلّ السكانِ على التطعيم قبل انتشار الوباءَ.

ماذا عن اللقاح؟

لا يوجد حالياً أي لقاح ضد إنفلونزا الطيور لذلك دَعمَ المعهد القومي للحساسية والأمراض المعدية (NIAID) بحثاً على فيروس إتش٥ إن١ منذ ظهوره وإمكانية تهديده صحة الإنسان في عام ١٩٩٧م، العالم سونافي باستر Sanofi Pasteur مِنْ سويفتواتر، فيلاديلفيا، صَنَعَ اللِقاحَ الثلاثي الذي يَدْخلُ حالياً المرحلة الثالثةِ ، وقد وقع Sanofi Pasteur عقداً لصِناعَة لقاح إتش٥ إن١ في مايو ٢٠٠٤م، وسجلت مواقع في روتشيستر، نيويورك وبالتيمور ولوس أنجلوس بالغين تعافوا من المرض، وتم التأكد من سلامة هذا اللقاحِ وقدرته لإنْتاج تفاعل مناعي [٣٤].

وقد بَدأَ المعهد القومي للحساسية والأمراض المعدية (NIAID) الذي يعتبر جزءاً من المعهد القومي للصحةِ (NIH)،استخدام اللقاح من أجل معرفة مدى سلامة وأمان هذا اللقاح في العلاج ضدّ إنفلونزا طيور إتش٥ إن١.

وتم البدء في عمل مواقع في روتشيستر، نيويورك وبالتيمور ولوس أنجلوس لاستقبال وتطعيم المتبرعين الذين بلغ عددهم ٤٥٠ شخص بالغ ذو صحة جيدة، ودعمت تلك المواقع من قبلِ (NIAID) ووحدات تقييمِ المعالجةِ (VTEU)،.وتوجد هذه المواقع في:

- جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس.
- كلّيةِ الطبّ في جامعة ميريلند، بالتيمور،.
- كلّيةِ الطبّ وطبِ الأسنان في جامعة روتشيستر، روتشيستر، نيويورك.

يَقُولُ مديرَ (NIAID) أنتوني فوسي Fauci Anthony بينما كانت هناك حالات قليلة نسبياً أصابت البشر في العالم بعدوى إتش٥ إن١، فإن العاملين في القطاع الصحي قلقون بأن الفيروسِ قابل للتطور والانتقال من إنسانٍ إلى آخر وهذا يَخْلقُ خطر وجود وباء حول العالم، ويُضيفُ الدكتورَ Fuci دَعمَ (NIAID) بحثاً على إتش٥ إن١ لدراسة السلسلة الوراثية المسؤلة عن هذا الشكلِ القاتل لإنفلونزا الطيور منذ عام ١٩٩٧م عندما ابلغ عن تسجيل الحالاتِ الأولى في البشرِ، وهذا ما يجعلنا نجري التجارب من أجل إيجاد لقاح مناسب لهذا المرض استعداداً للردّ على أي وباءَ لإنفلونزا الطيور"

صنع سانوفي باستير Sanofi pasteur، سويفتواتر، Swiftwater لِقاحَ لعلاج المرض عن طريق عزل فيروس إتش٥ إن١ في جنوب شرق آسيا في ٢٠٠٤م، ووقع Aventis Pasteur عقداً من أجل صنع اللقاح من قِبل (NIAID) لصِناعَة لقاح إتش٥ إن١ في مايو ٢٠٠٤م.

في الخطوة الأولى من تجربة هذا اللقاح تم اختبار مدى سلامته وقدرته على تَوليد تفاعل مناعي في العينة المكونة من ٤٥٠ بالغِ بعمرِ ما

بين ١٨ إلى ٦٤، وبعد التأكد من سلامته يمكن اختباره في المسنين والأطفال.

يُؤدّي إنفلونزا الطيور إتش٥ إن١ إلى مرضٍ حاد في الطيور أو البشر، فبين يناير ٢٠٠٤م و١١ مارس ٢٠٠٥م، كانت هناك ٦٩ حالةً إصابة مؤكّدة و٤٦ وفاةٍ مِنْ عدوى إتش٥ إن١ في البشرِ تم تسجيلها لدى منظمة الصحة العالمية.

وبالإضافة إلى العقدَ السابقَ الذي مَنحَ إلى sanofi pasteur، في مايو ٢٠٠٤م، منحت (NIAID) عقداً آخر إلى شركةِ Chiron مِنْ Emeryville، لإنْتاج لقاح إتش٥ إن١ للتجارب الطبيّةِ [٣٤].

الوضع الحالي للقاح

في ٥ أكتوبر ٢٠٠٥م، نشرت مجموعة من المقالات والدراسات في وقت واحد في كل من العِلْمِ والطبيعة Science and Nature، أنتوني فوسي Anthony Fauci مدير المعهد القومي للحساسية والأمراض المعدية، المعهد القومي للصحة، وجولي جيربيردنج Julie L. Gerberding مدير مراكز مكافحة ومنع الأمراض، ناقشَت هذه الدِراساتِ الجديدة أهميةَ تحليل فيروس إتش٥ إن١، واستعملتْ هذه الدِراساتُ الجديدةُ الجينات مِنْ شخصين ماتا ما بين ١٩١٨م إلى ١٩١٩م نتيجة وباءِ الإنفلونزا الإسباني، وقَارناه بسلسلةِ الجينَات الحالية في فيروس إتش٥ إن١، وقد وَجدَ الباحثونُ أن فيروس إتش٥ إن١ تغير فيه خمسة جينات مِنْ أصل ١٠ في سلسلته الجينية مَع انتقال المرض من إنسانٍ إلى آخر في عام ١٩١٨م، وقد تمكنوا من تحديد أكثر الجينات التي لها تأثيرات قاتلة عن طريق تجارب في أنابيب الاختبار وفي الفئرانِ لفيروسات عام ١٩١٨م" [٣٤]، وقد أعطت هذه الدِراساتِ الفرصةَ للباحثين لاكتشاف التغييراتِ المستمرةِ في فيروس إتش٥ إن١ التي قَدْ تَسْبِقُ انتشار المرضِ بين البشرِ.

إن التطعيمِ الجماعي أمر صعب ولَيسَ محتملَ، لذلك فإن نظام الرعاية الصحيةَ يتطلّبُ جُهودَ كبيرة لعَزْلِ ومُعَالَجَة حالاتِ وباءِ الإنفلونزا، إن وباءِ فيروس إتش٥ إن١ من السهل انتقاله transmissible مِنْ إنسانٍ إلى إنسانٍ ويَبْقَ فتّاكَ.

سيؤدي انتشار الإنفلونزا إلى وباءِ يضر باقتصاديات جميع دول العالم، ذلك يَعْنِي بأنَ الحكوماتِ الرسميةِ والمحليّةِ سَتَحتاجُ لتَحَمُّل المسؤوليةِ لعنايةِ مواطنيهم مثل الكوارثِ الطبيعيةِ الأخرى مثل الفيضاناتِ والأعاصيرِ والزلازلِ، هذا يجعلنا نستعد لإمكانية حصول الوباء، إن العاملين في قطاع الرعاية الصحية يَجِبُ أَنْ يَتعلّموا توصياتِ وطرق المعالجةَ، ويتبعوا الخطة التي تقيمها دولهم من أجل مكافحة المرض، بالإضافة إلى استعدادهم لمواجهة الكارثة في بيوتهم.

وقد أصدرت منظمة الصحة العالمية مجموعة من التعليمات في وثيقة بعنوان: (الرَدُّ على تهديدِ وباءِ إنفلونزا الطيور)، تَعْرضُ هذه الوثيقةَ توصياتَ معيّنةَ لجميع الدول للاستعداد لوباءِ إنفلونزا عالمي، وتعمل جميع الدول في الكرة الأرضيةِ على اكتشاف ومعالجةِ هذا الفيروس قبل أن يتحول إلى وباء، إن الاهتمام المتزايد بهذه القضيةِ نتيجة انتقال الفيروس باتجاه الغرب عن طريق الطيورِ المهاجرةِ التي أصيبت بالمرض عن طريق دواجنَ آسيَا الوسطى، الشرق الأوسط وأوروبا USAID [٣٥]، ولا شك في أن هجرةِ هذا الفيروسِ تَسْمحُ للتغير الجيني واكتساب الفيروس خصائص جديدة تمكنه من الانتقال من شخص لآخر.

وقد أعلنَ الرّئيسُ الأمريكي بوش شراكةً دوليةَ في الجمعيةَ العامة التابعة للأمم المتحدةِ في ١٤

سبتمبر ٢٠٠٥م، تحت اسم الشراكةِ الدوليةِ للقضاء على إنفلونزا الطيور (IPAPI)، وفي بيان صحفي بتاريخ ١٥ سبتمبر ٢٠٠٥م، وَصفَ وزيرَ الصحة والخدماتَ الإنسانية مايك ليفيت هذه الشراكةِ الدوليةِ بأنها مهمة لإجْراء المراقبةِ التعاونيةِ ، ولرَفْع الخبرةِ العلميةِ الدوليةِ لتَقليل هذا التهديدِ الصاعد [٢٢].

إن العديد مِنْ الدول مثل: كندا، الإتحاد الأوربي، روسيا، الدول الأفريقية ودول أمريكا الوسطى تَزِيدُ مراقبتَهم لفيروس إتش٥ إن١، إن بقاء إتش٥ إن١ يكمن في قدرةِ المجموعة الدوليةِ للعَمَل سوية على المراقبةِ المُنسّقة والاستعداد لمواجهة المرض في أي وقت، ويعتبر تطويرَ لِقاحٍ فعّالٍ ومتوفر بسهولةِ جزء رئيسي مِنْ أي استعداد سَيَكُونُ بالإضافة إلى تمكن سكانِ العالم من الحصول على المضادات للفيروسات، وهذا سيأخذ اهتمام كبير مِنْ العديد مِنْ الدول.

وفي النهاية يبقى السؤال هَلْ سيكون اللِقاح الملائم متوفراً وبكميات كافية قبل انتقال المرض من إنسانٍ إلى آخر؟

جريجوري بولند Gregory Poland مِنْ عيادةِ ميهيو Mayo وجمعية الأمراضِ المعديةِ بأمريكا اقتبست بالقول في ١٢ أكتوبر ٢٠٠٥م لقاء توصيات في الكونجرس، "أُريدُ تأكيد الحقيقةِ أن الوباء سَيَحْدثُ... ولكن عندما يَحْدثُ كيف سيكون الوضع بعد الوباء" [٣٣].

الأدوية المضاده لفيروسات الإنفلونزا

هناك أربع أدوية مضادة للفيروسات لعلاج الإنفلونزا amantadine و rimantadine و oseltamivir و zanamivir مصدقة بإدارة الأغذية والأدويةِ الأمريكيةِ (FDA) لمعالجةِ الإنفلونزا؛ ثلاث منها يمكن استخدامها كوقاية prophylaxis، كُلّ واحد لَهُ نشاط ضدّ فيروس الإنفلونزا، ولكن أحياناً يُمْكِنُ أَنْ يُصبحَ الإنفلونزا مقاوم لهذه الأدوية، ولذا فالأدوية قَدْ لا تَكُونُ فعّالة دائماً، على سبيل المثال، أظهرت بعض التحليلات التي أجريت عام ٢٠٠٤م التي عزل فيها فيروس إتش٥ إن١ مِنْ الدواجنِ والبشرِ في آسيا بأنّ الفيروساتَ مقاومة لإثنين مِنْ الأدويةِ هما amantadine و rimantadine، ولذلك فإن مقاومة إنفلونزا الطيور للادوية مستمرةُ [٢١].

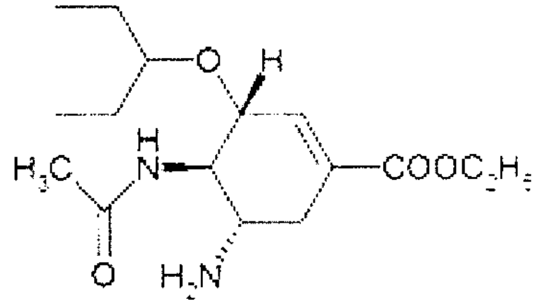
وقد أكدت تقارير في ١٣ أكتوبر ٢٠٠٥م، أنه أعلن في تركيا وجود الفيروس وأنه مقاوم للأدوية، ويُعتَقدُ بأنّه من المحتمل أنْ يواصل طريقه إلى أفريقيا عن طريقَ الطيور المهاجرة، ورغم أن الإتحاد الأوربي ما زالَ بعيداً عن المرض نوعاً ما، إلا أن هناك تقارير مَوت لمجموعة من البط في رومانيا، لكن الاختبارات التي أجريت عليها لم تؤكد إصابة أي إنسان في أوروبا بفيروس إتش٥ إن١ في هذه الحالات*.

إن الخبراءُ قلقونُ نتيجة تطور وقَفْز الفيروس مِنْ الطيور إلى الإنسان ومن ثم من إنسان إلى آخر في ظل عدم توافر أدوية فعالة للقضاء عليه في جميع الدول، إذ نتيجة انتقاله من شخص لآخر يؤدي ذلك إلى تكون نوع جديد وفتاك، ورغم أنه لا توجد تقارير مؤكّدة بانتقال المرض من شخص إلا أن هناك حالة واحدة لامرأة بعمر ٣٧ سنةً في جاكرتا يرجح أن يكون المرض انتقل إليها من شخص آخر ولكن لا يمكن تأكيد ذلك [٢].

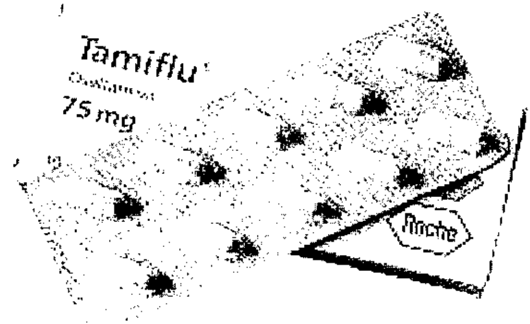
وتوحي بعض البيّانات المحدودة بأنّ بعض الأدوية المضادة للفيروسات، مثل الأوسيلتاميفير (المعروف تجارياً باسم التاميفلو)، كفيلة بتقليص فترة تناسخ الفيروس وزيادة احتمال البقاء على قيد الحياة، شريطة أن يتم إعطاؤها في غضون ٤٨

* Vick, K. (2005, October 14). Bird flu in Turkey is same as in Asia. The Washington Post, p. A12.

ساعة عقب ظهور الأعراض، ولكن يتم اكتشاف معظم المرضى وعلاجهم في مراحل متأخّرة من المرض، وبناء عليه، تظل المعطيات السريرية الخاصة بنجاح الدواء المذكور معطيات محدودة، ولذا تم استحداث ذلك الدواء وغيره من الأدوية المضادة للفيروسات من أجل علاج وتوقّي الإنفلونزا الموسمية، وهو مرض أقل وخامة يدوم تناسّخ الفيروس فيه مدّة أقصر، ويتعيّن، على الفور، استعراض التوصيات الخاصة بأنسب جرعة وأنسب فترة علاجية فيما يخص الإنفلونزا الناجمة عن الفيروس H5N1، بما في ذلك لدى الأطفال، وقد بدأت منظمة الصحة العالمية – فعلاً– الاضطلاع بذلك شكل ٣، ٤.



شكل ٣: التركيب الجزيئي للاوسيلتاميفير



شكل ٤: علبة الأوسيلتاميفير المعروف تجارياً باسم التاميفلو

وينبغي وصف دواء الأوسيلتاميفير، في الحالات المشتبه بها، في أسرع وقت ممكن على الأفضل في غضون ٤٨ ساعة بعد ظهور الأعراض وذلك للحصول على أقصى قدر من المنافع العلاجية، غير أنّه ينبغي النظر أيضاً، نظراً لارتفاع معدل الوفاة الخاص بالعدوى الناجمة عن الفيروس H5N1 وثبوت امتداد الفترة التي يستغرقها تناسخ الفيروس في هذا المرض، في إمكانية إعطاء ذلك الدواء للمرضى الذين يلتمسون العلاج في مراحل متأخّرة من المرض.

وترد المعلومات الخاصة بجرعات الأوسيلتاميفير الموصى بها حالياً لعلاج الإنفلونزا في الموقع الإلكتروني الخاص بالشركة التي تنتج هذا الدواء، والجرعة الموصى بها لعلاج الإنفلونزا لدى البالغين والمراهقين الذين تبلغ أعمارهم ١٣ عاماً فما فوق هي ١٥٠ ملغ في اليوم، يُؤخذ نصفها مرّتين في اليوم لمدة خمسة أيام، ولا يُنصح باستخدام دواء الأوسيلتاميفير لعلاج الأطفال الذين لم يبلغوا من العمر عاماً واحداً [٣١].

وهناك تحذيرات خاصة تتعلق بالأوسلتاميفير منها أنه لم يدرس أمان وتأثير الأوسلتاميفير لدى الأفراد المصابين بحالات القلب المزمنة، أمراض الرئة، الفشل الكلوي، أو لدى الأفراد في الحالات الصحية الحرجة، كما يجب الحذر عند أخذه مع أدوية أخرى، أو عند الإصابة بأمراض الكلى، أو محاولة الحمل أو إرضاع الطفل.

كما توجد إجراءات وقائية عامّة مَع الأوسلتاميفير منها:

- الأوسلتاميفير لم يُثبت قدرته على معالجة الأمراض شبيه بالإنفلونزا و التي يسببها أيّ فيروس ما عدا إنفلونزا (أي) و(بي)؛ إنفلونزا المعدة، الزكام العادي، أو أي أمراض تنفسية أخرى غير مرتبطه بالإنفلونزا.
- هنالك أنواع أخرى من الأمراض يمكن أن تعطي أعراض مشابهة للإنفلونزا أو تحدث بالتزامن مع الإنفلونزا، وتحتاج معالجة مختلفة،

يجب الاتصال بالطبيب إذا ساءت الحالة أو تطورت أعراض جديدة أثناء أو بعد المعالجة بالأوسلتاميفير، أو إذا لم تتحسن أعراض الإنفلونزا.

• إن أخذ الأوسلتاميفير لا يتعارض مع تطعيم الإنفلونزا السنوي.

• أمان وكفاءة المعالجة المتكرّرة لم تثبت.

وتوجد له بعض الآثار الجانبية المحتملة مثل: الغثيان، التقيؤ، الإسهال، التهاب القصبات الهوائية، ألم المعدة، الدوخة، الصداع [٣].

وينبغي للأطباء، نظراً لاحتمال امتداد فترة تناسخ الفيروس في حالات الإصابة بالعدوى الناجمة عن الفيروس H5N1، النظر في تحديد الفترة العلاجية التي تتراوح بين ٧ و١٠ أيام للمرضى الذين لا يبدون استجابة سريرية، وقد يتعيّن على الأطباء، في الحالات المتقدمة من تلك العدوى، النظر في إمكانية زيادة الجرعة اليومية الموصى بها أو زيادة فترة العلاج، علماً بأنّ الجرعات اليومية التي تفوق ٣٠٠ ملغ تنطوي على المزيد من الآثار الجانبية، وينبغي الحرص على أخذ عيّنات سريرية متسلسلة من جميع المرضى المعالجين كي يتسنى تحليلها لاحقاً بغية رصد التغيّرات الطارئة على الفيروسات وتقييم حساسية الفيروس إزاء الدواء وتقدير مستويات الدواء، ولا ينبغي أخذ تلك العيّنات إلاّ في إطار تنفيذ تدابير مناسبة لمكافحة العدوى، وقد يتعرقل امتصاص الدواء لدى المصابين بحالات متقدمة من العدوى الناجمة عن الفيروس H5N1 أو المصابين بأعراض معدية معوية جرّاء ذلك الفيروس، وينبغي مراعاة ذلك الاحتمال لدى التدبير العلاجي لأولئك المرضى.

وتوجد لدى بعض الأشخاص مناعة طبيعية ضعيفة ضد فيروس إتش٥ إن١، وإذا أصبحت لهذه الفيروسات القدرة على الانتقال بين البشر فإنها ستتسبب في وباء ينتج عنه عدد كبير من الوفيات، ولقد أظهرت بعض السلاسل الوراثية مِنْ فيروسات الإنفلونزا (أي) (إتش٥ إن١) التي أصابت الإنسان في فيتنام وتايلند مقاومةً للأدويةِ المعالجة للفيروسات مثل: amantadine وrimantadine، وهما من أكثر الأدوية المستعملة لمعالجةِ الإنفلونزا، ومازالت بعض الأدوية مثل (oseltamivir وzanamivir) فعّالة ضدّ السلاسل الوراثية المنتشرة حالياً، وهناك مجهودات علمية كبيرة جارية حالياً من أجل إيجاد لقاح فعال ضدّ إنفلونزا الطيور (أي) (إتش ٥ إن ١) كما سبق وأن أشرت، ولكن سَيَتطلّبُ ذلك شهور عدة قبل البدء بإنتاج مثل هذه اللقاحاتِ بشكل جماعي ومتوفرة في كل الأماكن[٣١].

كيف يمكن أن يقيم أو يشخص العاملون في الرعاية الصحيةِ المرضى:

إن أول ما يجب أن يلفت انتباه العاملين في الرعاية الصحيةِ الأعراض التنفسية بين الناسِ الذي يمكن أن تعرّضوا للدواجنِ المُصَابةِ، والفقرات التالية توضح التوصياتُ الهامة للعاملين في الرعاية الصحيةِ التي قَدْ يَحتاجونَها لتشخيص المرضى المحتمل إصابتهم بإنفلونزا الطيور.

• يجب أخذ عيّنة تنفسية (مسحة من الحنجرة) لدى الأشخاص المصابين بمرض تنفسي حُمّي.

• العيّنة التنفسية يَجبُ أَنْ تُختَبر بالنسخةِ العكسيةِ السلسلية reverse transcription polymerase chain تفاعل متسلسل (RT-PCR) للإنفلونزا (أي)، وإذا كان بالإمكان لإتش١ وإتش٣، وإذا لم تتوفر هذه المواد أو كانت نتيجة الاختبار المحليّ إيجابيةُ، يَجبُ أَنْ تُرسَلَ العينة إلى مراكز مكافحة ومنع الأمراض للاختبار.

• يجب أن لا يعزل الفيروسِ ما لم يكن آمن حيوياً biosafety عند مستوى معين أو بوجود وسائل متوفرةُ لاستلام العينات.

• عادة يصاب المريض بمرحلة حادّة (خلال أسبوع واحد من بدايةِ المرضِ) ثم مرحلة نقاهة (بعد ثلاثة أسابيعِ مِنْ بدايةِ المرضِ)، ويجب أخذ عيّنة لعمل اختبار للجسم المضادِ لفيروسِ إنفلونزا الطيورِ لمعرفة أي نوع مصاب به وأي نوع من التطعيم يَحتَاجَ [٢]، جدول ٢.

التوصيات المؤقتة للسيطرة على العدوى في وسائلِ الرعايةِ الصحيةِ التي تَهتمُ بمرضى إنفلونزا الطيورِ المعروف أو المشكوك فيه

تقتصر تلك التوصيات على الاهتمام بالإجراءات الوقائية لأنه مازال يعتقد بأن الإنفلونزا العادية تنتقل مبدئياً عن طريق القطراتِ التنفسيةِ الكبيرةِ، لذلك فإنه يوصى باستخدام الإجراءات الوقائية المعروفة بالإضافة إلى إجراءات القطرةِ الوقائيةِ للمرضى المصابين بالإنفلونزا العادية، ولذلك فإن الغرض من الإجراءات الوقائية:

جدول ٢: وباء الإنفلونزا: أطوارها والإجراءات الإستراتيجية

	الطور	السراية	الأغراض	الإجراءات الإستراتيجية
الفترة بين الوبائين (التخطيط والتأهب)	١	النمط الفرعي لفيروس إنفلونزا في الحيوان فقط (الخطر على الإنسان منخفض)	تقوية التأهب للوباء على كافة المستويات	• تحضير خطة للتأهب للوباء • بداية ترصد الحيوانات • بداية ترصد الإنفلونزا البشرية • تأسيس التعاون بين قطاعي الصحة الحيوانية والصحة البشرية
	٢	النمط الفرعي لفيروس الإنفلونزا في الحيوان فقط (الخطر على الإنسان ملموس)	تصغير خطر الانتقال إلى الإنسان الكشف والإبلاغ المبكر عن إصابة البشر إن حصلت	• تعزيز ترصد الحيوانات والتصدي الصارم للوبائيات الحيوانية • تقوية ترصد البشر • إنشاء مخزون احتياطي من مضادات الفيروسات ومعدات الوقاية الفردية..الخ • تقوية التعاون بين شتى القطاعات ومنظمة الصحة العالمية والمكتب الدولي للأوبئة الحيوانية ومنظمة الأغذية والزراعة • تنفيذ وتطوير إستراتيجية الإعلام عن الخطر • تحضير خطة طوارئ للخدمات الصحية والخدمات الأساسية
إنذار بالوباء (الاستجابة الاسعافية والاستباقية)	٣	عدوى البشر (السراية بين المخالطين القريبين فقط)	ضمان التوصيف السريع للفيروس الجديد كشف الحالات الإضافية والإبلاغ عنها والاستجابة المناسبة	• تعزيز ترصد الحيوانات والتصدي الصارم للوبائيات الحيوانية – تعزيز ترصد البشر والتدبير النشط للوبائيات – الاستخدام الاستراتيجي المبكر لمضادات الفيروسات
	٤	سارية محدودة بين البشر، عناقيد صغيرة (أقل من ٢٥ حالة تستمر أقل من أسبوعين)	احتواء الفيروس أو تأخير انتشاره	• المباعدة الاجتماعية • تنفيذ إستراتيجية الإعلام عن الخطر • إطلاق إنذار من أجل التنفيذ السريع لخطة الطوارئ للخدمات الصحية والخدمات الأساسية

	٥	سراية محلية بين البشر، عناقيد أكبر (٢٥-٥٠ حالة خلال ٢-٤ أسابيع)	الجهود القصوى لاحتواء الانتشار أو تأخيره	
الوباء (تصغير الأثر) [٣١]	٦	انتشار واسع بين الناس عامة	تصغير أثر الوباء	• تنفيذ خطة الطوارئ للخدمات الصحية والخدمات الأساسية • الإعلام عن الخطر • معالجة الحالات والمخالطين بمضادات الفيروسات في حال توفرها • المباعدة الاجتماعية: إغلاق المدارس، منع التجمعات • إعطاء اللقاح في حال توفره

١. خطورة المرضِ وارتفاع الوفيات المتزايدِ مِنْ إنفلونزا الطيور وهي أسوء من العدوى بفيروساتِ الإنفلونزا العادية.

٢. تُمثّلُ كُلّ عدوى إنسانية فرصة مهمة لإنفلونزا الطيور للتَكيُّف مع البشرِ وبالتالي القدرة على الانتقال بسهولة أكثرِ بين الناسِ.

٣. مع أنه يعتبر احتمالية انتقال إنفلونزا الطيور من إنسان إلى آخر نادراً، فإنه قد يؤدي يوماً ما إلى وباء عالمي [٢١].

توصيات للتعامل مع المصابين بإنفلونزا الطيور

يجب أن يعامل كُلّ المرضى الذين يأتوا إلى أي مكان للرعاية الصحيةِ بالحُمّى أو الأعراضِ التنفسيةِ طبقاً للتوصياتِ المتعارف عليها بخصوص النظافةِ التنفسيةِ والتعامل مع السعالِ وسؤالهم بخصوص تاريخ سفرهم الأخيرِ، فالمرضى الذين ثبت أن تاريخ سفرهم خلال ١٠ أيامِ إلى دولة مصابة بإنفلونزا الطيور وأدخل المستشفى مع مرض تنفسي حُمّي حادّ، احتمالية إصابته بذلك المرض كبيرة، يَجِبُ أَنْ يعزل ويعامل بالاحتياطات التي يعامل بها المرضى المصابين بالمتلازمةِ التنفسيةِ الحادّةِ المعروفةِ (سارس) Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) وهذه تتضمن ما يلي:

الإجراءات الوقائية القياسية

١. يجب الحذرَ قَبلَ وَبَعد أي ملامسة مع مادة ملوثة بالإفرازاتِ التنفسيةِ.

إجراءات الاتصال الوقائية

١. استعمال قفازات ورداء عند ملامسة المرضى.

٢. الحرص على استعمال الأدوات التي تستخدم لمرة واحدة ثم ترمى مثل مقاييس الحرارة وغيرها.

حماية عينِ (دروع الوجة أو النظارات الوقائيةَ)

يجب لبسها على بعد ٣ أقدامِ مِنْ المريضِ.

الإجراءات الوقائية المتعلقة بالجو المحيط بالمريض

١. ضعْ المريضَ في غرفةِ معزولةِ، ويجب أن تراقب مثل هذه الغُرَفِ لمعرفة ما إذا كان هناك ضغطَ الهواء سلبيَ مع تغيير الهواء كل ٦ إلى ١٢ إما للخارج مباشرة أو إعادَة توزيع الهواء داخل الغرفة بعد ترشيحها بأجهزة ذات كفاءة عاليةِ، وإذا لم يوجد هواءِ، فإنه يجب الاتصال بمهندسٍ لمُسَاعَدَة أو استعمال مرشحاتِ نقالة.

ويجب إتباع تعليماتَ إجراءات العزلةِ الوقائية في المستشفيات، هذه الإجراءات الوقائية يَجِبُ أَنْ تُستَمرَّ لمدة ١٤ يومِ بعد بدايةِ الأعراضِ أو حتى يتم التشخيص، علماً بأنّ المريضَ لَمْ يُصبْ بالإنفلونزا أي فيروس.

٢. استعمال جهاز تنفّس وقائي مُجـرّب علـى الأقل[٢١].

تطعيم عُمّالِ الرعايةِ الصحيةِ ضـدّ الإنفلـونزا العادية التي تصيب الإنسان

يجب أن يلقح عُمّالُ الرعايةِ الصحيةِ الذين يعملون في عنايةِ المرضى المصابين بإنفلونزا الطيـور أو المشكوك في إصابتهم أحدث لقاح ضد الإنفلـونزا العادية التي تصيب الإنسان فـي ذلـك الموسـم، وسيعمل اللقاح إلـى تخفـيض نسـبة الإصـابة بالإنفلونزا وتقليل احتمالية إعادة تشكل الفيـروس داخل الإنسان مع فيروس إنفلونزا الطيور والتـي ربما تؤدي إلى ظهور وباء محتمل [٢١].

تعليمات لعُمّالِ الرعاية الصحيةِ

١. توعية عُمّالَ الرعاية الصـحيةِ لِكـي يَكُونـوا مُتَيَقّظِينَ لأي أعراض مثل: الحُمَّـى والحـرارة، أعراض تنفسية، أو رَمَد (إصابات العين) ومتابعة أي من تلك الأعراض لأسبوع واحد بعد التعرّضِ إلى أي مريض مصاب بإنفلونزا الطيور.

٢. يَجِبُ أنْ يحصل عُمّال الرعاية الصحيةِ الذين يُصابون بأي مرض على العنايةَ الطبيـةَ قبـل مباشرة العمل وتوعيتهم أنهم في حالة مرضـهم رُبَما تعُرّضوا بشكل أسرع إلى إنفلونزا الطيور، بالإضافة إلى أنه يجب المحافظة على الصـحةَ المهنيةَ والسيطرة على العدوى في مقر عملهم.

٣. ينصح عُمّال الرعاية الصحيةِ الذين يُصـابوا بمرض إنفلونزا الطيور بالبقاء في البيت لمـدة ٢٤ ساعةِ بعد الشفاء من الحرارة و الحُمَّى، ما لم يتم تشخيص المرض بمـرض آخـر غيـر إنفلونزا الطيور بعـد الفحوصـات والتحاليـل وظهور نتائج سلبية لفيروس إنفلونزا الطيور.

٤. خلال إقامة المريض في البيت فإنه يجـب أن يتنفس هواءً نقياً ويتجنب العطس في وجه الآخرين لتقليل نسبة عدوى أشخاص آخرين [٢١].

الاحتياطيات التي ينصح بها المسافر للمنـاطق الموبؤة

١. حتى الوقت الحاضر لم تصدر منظمة الصحة العالمية أي حظر على السـفر إلـى أي دولـة ظهرت فيها عدوى بفيروس (H5N1).

٢. لم توصي منظمة الصحة العالمية بأي إجراء نحو مناظرة القادمين من الدول التي ظهرت فيها عدوى بفيروس (H5N1).

٣. ينصح المسافر بمراجعـة الطبيـب وأخـذ المشورة الصحية قبل السفر لأي من البلاد التي ظهرت فيها عدوى ، كما ينصح عند الوصـول إلى وجهة السفر بالحصول على أي معلومـات صـحية أو تعليمـات خاصـة بالعـدوى وأي تطورات تحدث خلال مدة الإقامة.

٤. عند تواجد المسافر في أي بلـد ظهـر فيـه المرض ينصح بالتالي:

- تجنب ملامسة أي طيور أو دواجـن حيـة أو لحومها والابتعاد عن أماكن تواجـدها أو بيعهـا أو تقطيعها.
- تجنب الأماكن التي أن تتواجد فيها العـدوى مثل مزارع الدواجن أو أسواق بيعها أو حـدائق الطيور.
- الابتعاد وعدم ملامسة أي وسـائل لنقـل أو تخزين أو تربية الطيور والدواجن مثل أقفـاص الطيور وحظائرها وسيارات نقلها.
- عدم تناول اللحوم والبيض إلا بعـد طهيهـا جيداً (لا يتحمل الفيروس درجات الحرارة العالية من ٧٠ درجة مئوية فما فوق) [٣٦].

الاحتياطات الخاصة بسلامة الطعام

١. لا ينتقل الفيروس للإنسان من خـلال الطعـام المطهي جيداً حيث أنه لم يثبت حدوث عدوى نتيجة تناول دواجن مطهية بصورة جيدة أو منتجاتها.

٢. الفيروس حساس لدرجات الحـرارة العاليـة حيث يموت في درجة حرارة ٧٠ درجة مئوية.

٣. تفيد بعض الدراسات أن الفيروسات عالية الضراوة ومنها فيروس (H5N1) تنتشر في كل أجزاء الطيور المصابة ومنها لحومها لذلك فان الاستخدام الأمثل للوسائل الصحية في إعداد الطعام وطهيه جيداً يقلل من فرص انتقال العدوى.

٤. يجب طهي البيض جيداً قبل الأكل إذ أن بعض الدراسات في المناطق الموبوءة أثبتت وجود الفيروس في قشرة البيض وكذلك في المحتويات الداخلية [٣٦].

الإجراءات الوقائية

تهدف الإجراءات الوقائية إلى تقليل مصادر العدوى في مزارع الطيور والدواجن ومنع انتقالها إلى المزارع الأخرى وبالتالي إلى الإنسان والذي تتبع لديه الإجراءات الاحترازية التالية:

١. التوعية والتثقيف الصحي للقائمين والعاملين في مجال تربية الطيور والدواجن وتزويدهم بالمعلومات والنصائح والإجراءات الوقائية اللازمة في مثل تلك الظروف.

٢. إعطاء الفئات الأكثر عرضة (العاملين بمزارع الطيور، العاملين بالمختبرات التي تتعامل بفيروسات إنفلونزا الطيور، العاملين الصحيين الذين يتعاملون مع مرضى إنفلونزا الطيور في المستشفيات أو الوحدات الأخرى) العلاج الواقي ضد الفيروس (TAMIFLU) ٧٥ مليجرام جرعة واحدة يومياً لمدة ٧ أيام، وكذلك اللقاحات ضد الإنفلونزا البشرية الموسمية الموصى بها من منظمة الصحة العالمية.

٣. إتباع تعليمات وضوابط مكافحة العدوى في المختبرات والمستشفيات.

٤. التنسيق بين الجهات ذات العلاقة كوزارات الزراعة والصحة والتجارة والشئون البلدية والقروية وذلك لاتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع دخول المرض ورفع درجة الترصد والتحقق المبكر من المرض [٣٦].

دول الشرق الأوسط ومرض إنفلونزا الطيور

تشدد دول الشرق الأوسط إجراءات الوقاية لمواجهة تهديد إنفلونزا فقد اتخذت معظم دول الخليج التي تحظر منذ ٢٠٠٤م استيراد الدواجن ومشتقاتها من الدول الآسيوية التي ظهرت فيها إنفلونزا الطيور إجراءات وقاية إضافية خوفاً من انتقال المرض إليها.

وقررت قطر "حظر استيراد كافة أنواع الطيور الحية ومنتجاتها من الدول الموبوءة بمرض إنفلونزا الطيور"، وفقاً لوكالة الأنباء القطرية.

كما شمل القرار الذي أصدره سلطان الدوسري وزير الشؤون البلدية والزراعة القطري "حظر استيراد جميع أنواع طيور الزينة والطيور المائية من جميع دول العالم وذلك حتى إشعار أخر".

وكانت دولة الإمارات أعلنت رسمياً حظر استيراد الطيور ومنتجاتها من تركيا ورومانيا بسبب ظهور إنفلونزا الطيور في هذين البلدين.

وذكرت الصحف المحلية أن السلطات وضعت خطة وقائية تشمل تعزيز الرقابة على الحدود وتوفير ثلاثة ملايين طعم إضافي تصل قيمها إلى ٧,٦ مليون دولار.

وفي البحرين اعتمدت الحكومة الإجراءات الوقائية التي تتضمن توفير أربعة ملايين طعم ضد إنفلونزا الطيور، كما ذكرت وكالة أنباء البحرين.

وأقامت الكويت من جانبها لجنة متابعة مكونة من خبراء [٣٧].

وفي المملكة العربية السعودية، أوضحت تقارير صحفية أن مخاوف السعوديين لم تبددها تطمينات المواطنين بعد أنباء تحدثت عن نفوق ٢٠ دجاجة في مزرعة أحد المواطنين في محافظة سراة عبيدة جنوبي البلاد.

ووفقاً لتقرير نشرته صحيفة "الشرق الأوسط" اللندنية من إعداد تركي الصهيل وعبد الإله الخليفي، فإن السعوديين ترجموا مخاوفهم من المرض من خلال صياغة رسائل تحذيرية، تبادلوها عبر هواتفهم النقالة والبريد الإلكتروني، جاء في مجملها، التحذير من لمس البيض أو الدجاج بشكل مباشر، ووضعهما بالماء المغلي لمدة عشر دقائق، مضافاً إليهما الخل، لقتل الفيروس المسبب للمرض.

وكانت وزارة الزراعة السعودية أكدت أن ما حدث في مزرعة في سراة عبيدة من نفوق للدجاج، لا يعدو كونه نفوقاً طبيعياً، وذلك لموجة البرد القارصة التي اجتاحت المحافظة، كون أن دجاج المواطن، لم يكن في حظيرة مناسبة، بل كان موضوعاً في قفص حديدي مكشوف، مما سبب هذا النفوق.

وأكدت وزارة الصحة السعودية من جانبها على لسان المتحدث باسمها الدكتور خالد مرغلاني، عدم تسجيل مستشفيات البلاد أي حالة إصابة بمرض إنفلونزا الطيور، مشيراً إلى أنه تم تدريب جميع العاملين في المستشفيات على كيفية التعامل مع الإصابة فور ورودها، ضمن خطة وطنية اعتمدتها وزارته بهذا الشأن (٣٨).

وفي اليمن قررت الحكومة حظر استيراد الطيور وتعزيز الرقابة على الحدود.

وفي مصر قررت الحكومة حظر استيراد الطيور الحية من كل دول العالم وإلغاء موسم الصيد البري لمنع وصول مرض إنفلونزا الطيور إلى مصر.

وقالت الصحف المصرية أن مجلس الوزراء قرر في اجتماعه "وقف استيراد جميع أنواع الطيور الحية من أي مكان في العالم سواء ضمن صفقات استيرادية أو بصحبة ركاب وإلغاء موسم الصيد (البري) هذا العام خصوصاً في شمال الفيوم ومناطق الصيد الأخرى".

كما قرر مجلس الوزراء التنسيق مع وزارة الطيران المدني لتتخذ السلطات في المطارات أقصى إجراءات الحذر مع الركاب القادمين من الدول التي يوجد بها المرض.

وفي سوريا، المجاورة لتركيا أكد وزير الزراعة عدم وجود أي إصابة بإنفلونزا الطيور في البلاد كما نقلت عنه صحيفة "الثورة"، وقال أن سوريا اتخذت عدة إجراءات للوقاية من إنفلونزا الطيور وأنها تعزز إجراءات الرقابة لمكافحة هذا المرض.

وفي الأردن أعلن مصدر رسمي أن السلطات وضعت السدود والمسطحات المائية التي تقصدها الطيور المهاجرة تحت المراقبة وذلك لرصد أي حالات من إنفلونزا الطيور.

ونقلت وكالة الأنباء الرسمية (بترا) عن خالد أبو رمان المتحدث باسم اللجنة الوطنية لمواجهة وباء إنفلونزا الطيور التي شكلتها الحكومة أن "ثلاث مناطق رطبة سوف توضع تحت المراقبة وهي منطقة الأزرق (شرق) وسد الكرامة (جنوب) وبقية السدود التي تقصدها الطيور المهاجرة في مثل هذا الوقت من السنة".

وذكرت الوكالة أن "اللجنة الوطنية لمواجهة إنفلونزا الطيور أوصت بوقف استيراد جميع أنواع الطيور ومشتقاتها من جميع دول العالم كإجراء احترازي" لمنع وصول الفيروس المسبب للمرض إلى المملكة.

وأخيرا في قبرص قررت الحكومة شراء وتخزين كمية كافية من الأدوية المعالجة للإنفلونزا يمكن توزيعها على ٥% من السكان.

ولم يعلن رسمياً رصد أي حالة إصابة في الجزيرة حيث حرصت الحكومة على طمأنة السكان مشيرة إلى أن المناطق التي تقصدها الطيور المهاجرة وضعت تحت رقابة مشددة (٣٧).

التوصيات

١. هناك حاجة ماسة إلى الحصول فوراً على معلومات عن مدى انتشار العدوى بالإنفلونزا في الحيوانات، وكذلك بين البشر، وعن فيروسات الإنفلونزا الوبائية للمساعدة في تقدير الأخطار على الصحة العمومية واستنباط أفضل التدابير الوقائية.

٢. من الضروري استقصاء كل حالة استقصاءً شاملاً.

٣. يجب التعامل مع الحالات البشرية تعاملاً فعالاً بمعالجتها بمضادات الفيروسات وعزلها.

٤. يجب إعطاء مضادات الفيروسات لكل المخالطين المحتملين في منطقة جغرافية محددة.

٥. بينما تستطيع العديد من الوكالات الدولية كمنظمة الصحة العالمية وشبكة الإنفلونزا العالمية تقديم العون في الكثير من هذه النشاطات، إلا أن الاحتواء الناجح للمخاطر على صحة العموم تعتمد كذلك على الإمكانيات الوبائية والمخبرية للدول المتأثرة بالمرض، وكفاية نظم الترصد الموجودة.

٦. يجب على كل دولة أن تتأهب من خلال تطوير وتنفيذ خطط التأهب للوباء باشتراك كامل لكافة القطاعات ذات الصلة.

٧. بينما يمكن أن تخفض كل هذه النشاطات أضرار الوباء، يبقى من الصعب الإجابة عن السؤال حول إمكانية تفادي وباء آخر للإنفلونزا بعد فترة أخرى؟

الخاتمة

الحمد لله على توفيقه، الحمد لله على فضله، الحمد لله على تيسيره، الحمد لله على السمع والبصر والفؤاد، الحمد لله على العلم والإيمان، الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه ولعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على النبي المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين.

يتضح مما سبق أن فيروس إنفلونزا الطيور H5N1 من أكثر أنواع الفيروسات التي تشكل مصدر قلق لها على الصحة البشرية، وذلك بسبب سرعة انتقال هذا الفيروس أثناء السفر والتجارة والخدمات الطبية، وتقوم إستراتيجية معظم دول العالم الآن على التقليل من خطر الفيروس ليتجنب أية حالات طارئة تنجم عن هذه الفيروسات الجديدة.

كما اتضح أيضاً أنه حتى الآن لم يثبت انتقال هذا الفيروس من إنسان إلى آخر، كما أن الدراسات الخاصة بتطوير لقاحات مضادة لهذا الفيروس مازالت مستمرة.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

١. Fink, M. (Producer). (2005, September 20). Wide Angle. "H5N1—Killer Flu" [Television broadcast]. Vietnam: Public Broadcasting Service.

٢. Melinda Mercer Ray MSNRN, Ann Walker-Jenkins BA: Confronting Bird Flu. Will Pandemic Avian Flu Be the Next Public Health Threat?, AWHONN Lifelines , Volume 10, Issue 1, Page 21-29, Feb 2006.

٣. الموقع الالكتروني ويكيبيديا، الموسوعة الحرة http://ar.wikipedia.org/wiki/

٤. Shope RE. The influenza viruses of

swine and man. Harvey Lect. 1935–1936: 30:183–213.

٥. Chun JWH. Influenza, including its infection among pigs. National Medical Journal of China. 1919;5:34–44.

٦. Kilbourne ED. The severity of influenza as a reciprocal of host susceptibility. In: Ciba Foundation Study Group, No. 4. Virus virulence and pathogennnnnicity. Boston: Little, Brown and Co., 1960.

٧. Smith W, Andrewes CH, Laidlaw PP. A virus obtained from influenza patients. Lancet. 1933;2:66–8 .

٨. Rogers DE, Louria DB, Kilbourne ED. The syndrome of fatal influenza virus pneumonia. Trans Assoc Am Physicians. 1958;71:260–73 .

٩. Langmuir AD. Epidemiology of Asian influenza, international conference on Asian influenza. Am Rev Respir Dis. 1961;83:2–14 .

١٠. Hong Kong battling influenza ep-idemic. New York Times. 1957 Apr .17; 3

١١. Choppin PW, Tamm I. Studies of two kinds of virus particles which comprise influenza A2 virus strains. II. Reactivity with virus inhibitors in normal .sera. J Exp Med. 1960;112 :921 – 44

١٢. Kilbourne ED. Studies on influenza in the pandemic of 1957–58. III. Isolation of influenza A (Asian strain) viruses from influenza patients with pulmonary complications. Details of virus isolation and characterization of isolates, with quantitative comparison of isolation methods. J Clin Invest. 1959; 38:266–74.

١٣. Louria DD, Blumenfeld HL, Ellis JT, Kilbourne ED, Rogers DE. Studies on influenza in the pandemic of 1957–58. II. Pulmonary complications of infl-.uenza. J Clin Invest. 1959;38:213–65

١٤. Meiklejohn G. International conference on Asian influenza. Am Rev Respir Dis. 1961;83:175–7.

١٥. McCarroll JR, Kilbourne ED. Immunization with Asian-strain influenza vaccine: equivalence of the subcutaneous and intradermal routes. N Engl J Med. 1958;259:618–21.

١٦. Hayslett J, McCarroll JR, Brady E, Deuschle K, McDermott W, Kilbourne ED. Endemic influenza. I. Serologic evidence of continuing and sub-clinical infection in disparate populations in the post-pandemic period. Am Rev Resp Dis. 1962; 85:1–8 .

١٧. Kaye D, Rosenbluth M, Hook E, Kilbourne ED. Endemic influenza. II. The nature of the disease in the post-pandemic period. Am Rev Resp Dis. 1962; 85:9–21.

١٨. Schulman JL, Kilbourne ED. Independent variation in nature of the hemagglutinin and neuraminidase antigens of influenza virus: distinctiveness of the hemagglutinin antigen of Hong Kong-68 virus. Proc Natl Acad Sci U S A. 1969;63:326–33 .

١٩. Viboud C, Grais RF, Lafont BA, Miller MA, Simonsen L; Multinational Influenza Seasonal Morbidity Study

٢٠. Eickhoff TC, Meiklejohn G. Protection against Hong Kong influenza by adjuvant vaccine containing A2-Ann Arbor-67. Bull World Health Organ. 1969; 41:562–3.

٢١. مركز مكافحة ومنع الأمراض
http://www.cdc.gov/flu/avian/gen-info/pandemics.htm

٢٢. وزارة الصحة والخدمات البشرية لأمريكية.
http://www.dhhs.gov/nvpo/pandemics/flu2.htm

٢٣. Kilbourne ED. Influenza. New York : Plenum; 1987. p. 234.

٢٤. Salk JE, Suriano PC. Importance of antigenic composition of influenza virus vaccine in protecting against the natural disease. Am J Public Health. 1949;39:345–55.

٢٥. Kilbourne ED, Loge, JP, Influenza A prime: a clinical study of an epidemic caused by a new strain of virus. Ann Intern Med. 1950;33:371–79 .

٢٦. Kilbourne ED, Smith C, Brett I, Pokorny BA, Johansson B, Cox N. The total influenza vaccine failure of 1947 revisited: major intrasubtypic antigenic change can explain failure of vaccine in a post-World War II epidemic. Proc Natl Acad Sci U S A. 2002;99:10748– 52.

٢٧. Kilbourne ED. The predictable natural disaster [op. ed.]. New York Times. 1976 Apr 13; 33.

٢٨. Beveridge WIB. Where did red flu come from? New Scientist. 1978;23 : 790 –1.

٢٩. Edwin D. Kilbourne. History, Influenza Pandemics of the 20th Century. Emerging Infectious Disease. Vol. 12, No. 1,January 2006

٣٠. منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة

http://www.fao.org/newsroom/ar/focus/2004/36467/index.html

٣١. منظمة الصحة العالمية

http://www.who.int/mediacentre/factsheets/avian_influenza/ar/index.html

٣٢. شبكة سي إن إي دبليو إس الإخبارية

http://www.cnews.canoe.ca/CNEWS//Canada/2005/10/02/1245355-cp.htm

٣٣. Milbank, D. (2005, October 13). Capitol Hill flu briefing was no trick, and no treat. The Washington Post, p. A02.

٣٤. المعهد القومي للصحة، المعهد القومي للحساسية والأمراض المعدية

http://www3.niaid.nih.gov/newsreleases/2005/avianfluvax.html

٣٥. الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية

http://222.usaid.gov/our_work/global_health/home/NEWS/news_items/avian_influenza.html

٣٦. جامعة الملك عبدالعزيز

http://www.kau.edu.sa/news/news_038.asp

٣٧. الشرق الأوسط أون لاين

http://www.middle-east-nline.com/?id=33952=33952&format=0

٣٨. العربية

http://www.alarabiya.net/Articlep.aspx?p=18485

ظاهرة عزوف مواطني دولة الإمارات الذكور عن مهنة التعليم
دراسة تحليلية

The Lack of Desire of UAE National Males in the Teaching Profession- Analytical Study

Dr. Hamzeh Dodeen *

د. حمزة محمد دودين *

Abstract

This study aimed at analyzing the main reasons behind the lack of desire of UAE national males to work as school teachers. Also the importance of nationalizing teaching careers, the negative results of this phenomenon, and the actions or procedures that could be done to encourage national males to work as teachers were studied. A total of 366 freshmen students from the UAE University (UAEU) and 66 faculty members from UAEU and Ajman University participated in this study. Results indicated that nationalizing teaching careers is important to achieve many goals: 1) facilitating the implementation of any educational policy; 2) offering jobs opportunities; 3) improving the teacher's role to deal and understand students effectively; and 4) offering a social model for national students to follow. Also results showed that there are significant negative results of this phenomenon such as: 1) heterogeneity of the educational vision among teachers; 2) increasing students' misbehaviors; 3) diminishing role of nationals in educating their kids; and 4) declining students' academic level. Although nationalizing teaching profession seems to be a complicated problem that is affected by many factors, this study clarified that there is a lot that could be done to deal with it. This matter should also be considered within the national strategic plan with the involvement of all related organizations, public and private, under the leadership of the Ministry of Education

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم أسباب ظاهرة عزوف المواطنين الذكور عن الالتحاق بمهنة التعليم في دولة الإمارات، وتحديد أهم الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتشجيع المواطنين على مهنة التعليم، وبيان أهمية توطين التعليم، والآثار السلبية لهذه الظاهرة. طبقت في الدراسة استبانتان استجاب عليهما ٣٦٦ طالبا من الطلاب المواطنين الذكور الدارسين في وحدة المتطلبات الجامعية في جامعة الإمارات و٥٦ عضو هيئة تدريس من كليتي التربية في جامعة الإمارات وجامعة عجمان. أكدت نتائج الدراسة أهمية توطين التعليم في تسهيل تنفيذ سياسية تربوية ذات رؤية استراتيجية، وتوفير فرص عمل للمواطنين، وتفعيل دور المعلم المواطن الأكثر قدرة على فهم الطلاب والتعامل معهم، وتوفير المثل الحي للطلاب المواطنين للاقتداء به. كذلك بينت الدراسة الكثير من الآثار السلبية للظاهرة ومنها عدم تجانس الرؤية التربوية لدى المعلمين الوافدين، وازدياد مشكلات الطلاب السلوكية في المدارس، وانحسار الدور الذي يجب أن يلعبه المواطنون في تعليم أبناءهم، وانتشار بعض الظواهر السلبية في المجتمع كتدني المستويات العلمية للطلبة، وانتشار الدروس الخصوصية، وانخفاض مستوى التعليم.

كذلك أكدت نتائج الدراسة على أن ظاهرة عزوف المواطنين عن مهنة التعليم لا زالت قائمة، وهي ظاهرة مركبة تؤثر فيها عوامل متعددة ومتداخلة تشمل معظم أطراف العملية التربوية كالمعلم والطالب وولي الأمر والإدارة المدرسية والنظم التربوية والمنهج الدراسي والمجتمع وغيرها. ولكن ما يدفع إلى التفاؤل هنا هو أن هناك الكثير الذي يمكن القيام به لحل هذه المشكلة أو على الأقل للحدّ منها، وذلك من خلال التعامل الجدي والفعّال مع جميع أسباب العزوف عن المهنة ووسائل التشجيع عليها والتي تم عرضها بالتفصيل في متن هذه الدراسة، ولكن بشكل شمولي متكامل، ووفق خطة وطنية هادفة تشترك فيها جميع مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية وتقودها وزارة التربية والتعليم.

* Psychology Program, UAE University.

* قسم علم النفس، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

مقدمة

لا جدال في أن التعليم أساس رقي الأمة وتقدّمها، ومحركُ عجلة تنمية الفرد والمجتمع وموجهها، وإذا كان لمهن أخرى تأثير في بعض الأفراد، فإن تأثير التعليم يمتد ليشمل جميع أفراد المجتمع صغاراً وكباراً ورجالاً ونساءً، إضافة إلى ذلك فإن نجاح مهنة التعليم أو فشلها ينعكس على نجاح أو فشل المهن الأخرى في المجتمع(١). ويرتبط دور التعليم وأهميته بدور المعلم في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع، فالمعلم أساس العملية التربوية وعليه يعتمد نجاحها، وقد تزايد دور المعلم في الوقت الحاضر ليصبح مسئولا عن تنمية أفراد المجتمع بشكل متكامل وبنائهم وتوجيههم والإشراف عليهم وتسهيل تعلّمهم(٢)، بناءً على ذلك تُولي الدول والمجتمعات اهتماماً كبيراً بالتعليم يعكس إدراكها لحقيقة أن تحقيقها لطموحاتها وأهدافها الوطنية منوط بكفاءة وجودة نظام التعليم فيها.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة يلقى التعليم عناية كبيرة تظهر جليّةً فيما توفّره الدولة لأبنائها من خدمات تعليمية مجانية متميزة وفي جميع المراحل الدراسية، ابتداءً من رياض الأطفال وحتى مؤسسات التعليم العالي. ومنذ بدايات إنشاء الدولة الاتحادية وبدء التعليم الرسمي فيها، ظهرت مشكلة عزوف أبناء المجتمع الإماراتي عن مهنة التعليم، وإذا كان من الممكن تفهّمُ وجود هذه المشكلة في بدايات نشأة الدولة لأسباب متعددة منها عدم توفّر العمالة المواطنة جيدة الإعداد وعدم توفّر مؤسسات التعليم العالي وبرامج إعداد المعلمين في تلك الفترة، فإن استمرار تفشي هذه المشكلة بعد ذلك وزيادة الاعتماد على المعلمين الوافدين قد جعل من حل مشكلة توطين التعليم أحد الأهداف الاستراتيجية للدولة والذي لا تزال تعمل جاهدةً على تحقيقه. ولقد نجحت الجهود والخطط الكثيرة التي طُبّقت لتوطين التعليم خلال السنوات الماضية في الحد من هذه الظاهرة بشكل كبير بالنسبة للإناث، فكما تشير الإحصاءات الرسمية لوزارة التربية والتعليم(٣)، بلغ عدد المعلمات المواطنات في مدارس الدولة في العام الجامعي ٢٠٠٤م-٢٠٠٥م (٩٤٢٣) معلمة من أصل (١٤٩٣٤) معلمة، وبالتالي فإن نسبة المعلمات المواطنات تصل إلى حوالي ٦٣% من المجموع الكلي للمعلمات العاملات في مدارس الدولة. وقد ساعد على نجاح هذه الجهود؛ الطبيعة المحافظة للمجتمع الإماراتي التي تقبلت تدريجياً عمل الفتاة في قطاع التعليم أكثر من غيره من القطاعات الأخرى.

أما بالنسبة للمواطنين الذكور، فرغم كل الجهود التي بُذلت لتوطين التعليم فإن الواقع يشير إلى عدم النجاح في تحقيق ذلك؛ إذ لا زالت مدارس الدولة تعتمد بدرجة كبيرة على المعلمين الوافدين، وحتى نُحدّد المشكلة بصورة دقيقة، لنتفحّص الجدول رقم (١) الذي يبيّن أعداد المعلمين المواطنين الذكور ونسبهم إلى المجموع الكلي للمعلمين العاملين في مدارس الدولة في كل مرحلة تعليمية في العام الجامعي ٢٠٠٤م-٢٠٠٥م.

جدول رقم (١): أعداد ونسب المعلمين المواطنين الذكور في جميع المراحل الدراسية في مدارس الدولة

	الحلقة الأولى	الحلقة الثانية	المرحلة الثانوية	التعليم الديني	التعليم الفني	المجموع الكلي
مواطنون	١٣٤	٤٠٠	١٨٤	٩	١٣	٧٤٠
غير مواطنين	١٦٤١	٣٢٢٠	٢٧٠٦	١٢١	١٦٣	٧٨٥١
المجموع	١٧٧٥	٣٦٢٠	٢٨٩٠	١٣٠	١٧٦	٨٥٩١
نسبة المواطنين	%٨	%١١	%٦	%٧	%٧	%٩

وكما يُلاحظ من الجدول أعلاه فإن نسبة المواطنين الذكور في مدارس الدولة في جميع المراحل التعليمية لا تزال ضئيلة جداً وتتراوح ما بين ٦%-١١% فقط من مجموع المعلمين العاملين فيها.

وتؤيد هذه النتائج إحصاءات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وهي الكلية الأساس المعنية بإعداد المعلمين في الدولة، ويلخّص الجدول رقم (٢) أعداد الطلاب الذكور مقابل أعداد الطالبات الإناث المسجلين في الكلية في السنوات العشرة الأخيرة (من العام الجامعي ١٩٩٥/١٩٩٤م وحتى ٢٠٠٤/٢٠٠٣م، ويُلاحظ بوضوح من هذا الجدول أن نسب الطلاب الذكور المسجلين في كلية التربية في السنوات الماضية كانت ضئيلة جداً مقارنة مع نسب الطالبات، حيث تراوحت من ٢% إلى ٧% فقط من مجموع الطلبة المسجلين في الكلية. تدّل هذه الإحصاءات على أن مشكلة عزوف الطلبة المواطنين الذكور عن مهنة التعليم تبدأ مبكرةً بالعزوف عن الدراسة في كلية التربية، كما تؤكّد إن هذه المشكلة لا تزال موجودة وبشكل كبير جدا. إن هذا الواقع يستدعي تدّخل الجهات الرسمية في الدولة وخصوصا وزارة التربية والتعليم للعمل باستراتيجية جديدة أكثر فعالية للتعامل مع هذه الظاهرة، كما يستدعي ذلك إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية لتحليل هذه الظاهرة ومعرفة أسبابها واقتراح حلول جدية وأكثر فاعلية تساعد في الحد منها، والدراسة الحالية تأتي في هذا السياق.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

أولاً: تحديد أهم الأسباب وراء ظاهرة عزوف المواطنين الذكور عن الالتحاق بمهنة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: تحديد أهم الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتشجيع المواطنين الذكور على العمل كمعلمين في مدارس الدولة.

ثالثًا: بيان أهمية توطين التعليم والفوائد المترتبة على تحقيق ذلك.

رابعاً: تحديد أهم الآثار السلبية التي تنتج عن عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم.

جدول رقم ٢:أعداد ونسب الطلاب والطالبات المسجلين في كلية التربية في جامعة الإمارات من العام ١٩٩٥/١٩٩٤ وحتى العام ٢٠٠٤/٢٠٠٣[٤]

العام الجامعي	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع	نسبة الطلاب
١٩٩٥/١٩٩٤	١٦٠	٣١٣٩	٣٢٩٩	%٥
١٩٩٦/١٩٩٥	١٤٨	٣٣٨٥	٣٥٣٣	%٤
١٩٩٧/١٩٩٦	١٥٨	٣٤٣٢	٣٥٩٠	%٤
١٩٩٨/١٩٩٧	١٨٦	٣١٤١	٣٣٢٧	%٦
١٩٩٩/١٩٩٨	١٧٥	٢٨٦٠	٣٠٣٥	%٦
٢٠٠٠/١٩٩٩	١٥١	٢٥٢٨	٢٦٧٩	%٦
٢٠٠١/٢٠٠٠	١٧٩	٢٣٢٦	٢٥٠٥	%٧
٢٠٠٢/٢٠٠١	١٥١	٢٤٨٤	٢٦٣٥	%٦
٢٠٠٣/٢٠٠٢	١١٣	٢٤٢٧	٢٥٤٠	%٤
٢٠٠٤/٢٠٠٣	٤٩	٢٣٣٢	٢٣٨١	%٢

تستهدف هذه الدراسة بشكل أساسي المواطنين الذكور الذين أنهوا دراستهم الثانوية العامة والتحقوا بالجامعة باعتبار أنهم يعيشون المرحلة الزمنية التي يتّخذ فيها كل منهم قراره المتعلق بالتخصص الجامعي المستقبلي، كما أن هؤلاء الطلاب يمثلون معظم إمارات الدولة ومناطقها. كذلك تستهدف هذه الدراسة استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس العاملين في بعض كليات التربية في الدولة.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول قضية في غاية الأهمية والتأثير في المجتمع الإماراتي، فتوطين التعليم يعتبر أحد الأهداف الاستراتيجية التي تعمل الدولة جاهدةً على تحقيقه، وتركّز الدراسة على أهم الأسباب التي تحول دون إقبال المواطنين الذكور على مهنة التعليم، وعلى كيفية الحد من تأثيرها، كذلك تتناول فوائد توطين التعليم وأهميته والآثار السلبية المترتبة على استمرار ظاهرة العزوف عن هذه المهنة. بالإضافة إلى ذلك هناك عدة أمور تزيد من أهمية هذه الدراسة منها:

أولاً: تستهدف هذه الدراسة الفئة المعنية مباشرة بالمشكلة وهي فئة الطلاب المواطنين الذكور الذين أنهوا دراسة الثانوية العامة والتحقوا في الجامعة ولا يزالوا تحت تأثير العوامل نفسها التي تُحدّد اختيار التخصص الجامعي المستقبلي لكل منهم.

ثانياً: تستقصي هذه الدراسة آراء أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات التربية في الدولة باعتبارهم الفئة ذات الاختصاص أولاً، ولأنهم معنيون بظاهرة العزوف عن مهنة التعليم مرتين: مرة من خلال تدريسهم في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية وبالتالي صلتهم المباشرة مع الطلبة (المعلمين)، ومرة أخرى من خلال تعاملهم المباشر مع الميدان التربوي من خلال التدريب العملي والدورات التدريبية والنشاطات الأخرى الكثيرة التي ينفّذها أساتذة كلية التربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في مدارس الدولة.

الدراسات السابقة

بالرغم من أن ظاهرة عزوف المواطنين عن مهنة التعليم وخصوصاً الذكور منهم كانت ولا تزال ظاهرة واضحة يلاحظها كل من له علاقة بشؤون التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، إلا أن البحوث الميدانية التي حاولت التصدي لهذه الظاهرة بدراستها وتحليل أسبابها ونتائجها، واقتراح الحلول الممكنة بصورة مباشرة وضمن ظروف المجتمع الإماراتي وخصوصيته محدودة جداً، في حين تناول هذا الموضوع بالتحليل والتفسير عدد من أوراق العمل التي قدّمها معلمون وتربويون وخبراء في مؤتمرات وندوات تربوية متخصصة.

من الدراسات الميدانية التي تناولت جانباً مهماً ومؤثراً في ظاهرة عزوف المواطنين عن مهنة التعليم، وهو المكانة الاجتماعية للمعلم وسبل تعزيزها دراسة المنصوري (٢٠٠٣)[٥]، وتأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تناولت موضوعاً يُطرح باستمرار باعتباره واحدا من أهم أسباب عدم الإقبال على مهنة التعليم. هدفت الدراسة إلى استكشاف مكانة المعلم الاجتماعية، ودراسة أسباب انحسارها وتراجعها، وما يمكن عمله لتحسين تلك المكانة. أجرت الباحثة دراستها على عينة عشوائية مؤلفة من ٥٨ معلماً ومعلمة من المعلمين المواطنين العاملين في مهنة التعليم في مدينتي العين وخورفكان، وبالرغم من صغر حجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة وعدم تمثيلها لكل مناطق الدولة، إلا أن هناك بعض النتائج المهمة التي خلُصت إليها

الدراسة ومنها: توصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من السلبيات التي يعاني منها المعلم والتي تدفعه إلى التسرب من المهنة كلما لاحت فرصة مناسبة ولا تشجّع الآخرين على الالتحاق بها، ومن هذه السلبيات كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم وخصوصاً خارج نطاق التدريس الصفي، وعدم توفير بيئة مدرسية وظيفية جاذبة للمعلم، وقلة الامتيازات والحوافز المادية والمعنوية والتشجيعية، وقلة الترقيات والعلاوات، ونظرة المجتمع المتدنية للمعلم، وارتفاع نصابه من الحصص اليومية، وفقر المناهج المستخدمة وعدم اهتمامها بالجانب العملي، وعدم إشراك المعلم في القرارات الخاصة بمهنته. أما عن الحلول التي قدمتها الدراسة فشملت توسيع صلاحيات المعلم، وتوعية المجتمع بدوره ومكانته، وتربية الأبناء على احترام المعلم وتقديره، وتخفيف عبئه الوظيفي، وزيادة راتبه وتوفير الحوافز المادية والمعنوية له.

وحول تراجع مكانة المعلم ودوره في المجتمع، يرى حارب (٢٠٠٢)[٦] أن ذلك لا يقتصر على دولة الإمارات وإنما يشمل معظم دول العالم، ويقترح لتحسين هذا الوضع جملة من المقترحات منها: حُسن اختيار المعلمين وإعدادهم، وتحسين الأوضاع الوظيفية للمعلم وخصوصاً الجانب المادي منها والتخفيف من أعبائه، وتحديد ساعات العمل وتحسين نظام ترقية المعلمين الوظيفية. وينوّه الباحث في هذا الصدد إلى أهمية دور وسائل الإعلام في تحسين صورة المعلم التي شوهتها الصورة النمطية له في المسلسلات والمسرحيات والأفلام العربية التي جعلت من المعلم موضع سخرية ونفور، مما أوجد إشكالية بين ما يتلقاه الطالب في المدرسة وما يشاهده في وسائل الإعلام.

ويتفق السويدي (٢٠٠٠)[٧] مع ما ذُكر حول شُح التقدير المعنوي والمادي للمعلم في دولة الإمارات مما ينعكس سلباً على دافعيته في الأداء وعلى إقبال الآخرين على مهنة التعليم، ويؤكّد على أهمية تحفيز المعلم من خلال مجموعتين من العوامل التحفيزية: الأولى ويسمّيها العوامل الوقائية: كانضباط الطلبة، ووجود نظام مدرسي واضح، والعلاقة الحسنة مع المدير. والثانية ويسمّيها العوامل التحفيزية الداخلية وأهمها: إشراك المعلم في اتخاذ القرار التربوي، وتقويم المعلم بشكل موضوعي، وتعاون أولياء الأمور معه، وتنميته مهنياً. أما عن أساليب التحفيز التي استُخدمت من قبل الدولة، فهي وإن كانت لا تخلو من نقص وقصور كما يرى الباحث، إلا أنها كانت ذات تأثير كبير في زيادة إقبال المواطنين على مهنة التعليم وخصوصاً الذكور منهم، ومثال ذلك تخصيص مكافأة مالية إضافية للعاملين في مدارس أبو ظبي، إذ أدى ذلك إلى زيادة عدد المواطنين الذكور الملتحقين بالتعليم من ٣٣ معلماً في العام ١٩٨٩/١٩٩٠م إلى ٣١٤ معلماً في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١م. وفي ورقة عمل أخرى لنفس الباحث (السويدي، ١٩٩٥)[٨] حول أهم العقبات والمشاكل التي تواجه المعلم المواطن، عرض الباحث مجموعة مفصلة من هذه المشاكل والعقبات أهمها:

أولاً: معوقات مرتبطة بكثرة المهام الملقاة على عاتق المعلم ومنها ريادة الفصل وسجلات الدرجات والأنشطة والمناوبة بالإضافة إلى النصاب الكبير من الحصص وكثرة الشعب.

ثانياً: معوقات مرتبطة بالطالب ومنها ارتفاع كثافة الطلاب في الفصول الدراسية وغيابهم المتكرر وعدم انضباطهم وعدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم.

ثالثاً: معوقات ترتبط بالتوجيه ومنها التحسس من عمل الموجه الذي يراه المعلم لا يخلو من نمط تفتيشي.

رابعاً: معوقات ترتبط بالمناهج ومنها الحشو والتكرار واعتمادها في الغالب على الحفظ الذي يبقى في الذاكرة لفترة قصيرة.

خامساً: معوقات ترتبط بالتدريب أثناء الخدمة ومنها عدم توفّر مراكز تدريب حديثة وتكرار المواد التدريبية المستخدمة.

سادساً: معوقات ترتبط بالحوافز التشجيعية ومنها جمود الرواتب وتوقف الترقيات ومحدوديتها.

أما المرزوقي (١٩٩٥)(٩) فيرى أن ضعف إعداد المعلم، وعدم كفاية التدريب العملي، وندرة التدريب أثناء الخدمة، من الأمور التي تؤدي إلى العزوف عن مهنة التعليم، إضافة إلى نظام التوجيه، والأعباء الكثيرة التي تُلقى على عاتق المعلم ابتداءً بعدد الحصص الكبير مروراً بالكثير من النشاطات والمهام والأعباء كالتحضير ووضع الاختبارات وتصحيحها ورصد الدرجات ووضع خطط علاجية وتنفيذها وأعمال الريادة والنشاطات المدرسية والمناوبة اليومية ومقابلة أولياء الأمور.

ويرى زناتي (١٩٩٩)(١٠) أن تدني المكانة الاجتماعية للمعلم العربي قد وصلت حداً لا يمكن السكوت عنه، وأن هذا الوضع يقتضي القيام بإصلاح شامل للنظام التعليمي يبدأ بإصلاح أوضاع المعلم الذي طالت معاناته وشقاؤه وألقيت عليه أعباء جسيمة. ويعرض الباحث لتجربة اليابان كمثال يُحتذى به، "فاليابان أعطت المعلم هيبة رجل الشرطة، وسلطة القاضي، ورواتب الوزير"، فانطلقت عجلة التقدم والنهضة فيها. أما الأسباب التي أوصلت المعلم إلى الوضع الحالي فيرى الباحث أنها متعددة منها: المعلم نفسه وخصوصاً الدخلاء على المهنة كغير الملم بمادته الدراسية أو غير المُعد تربوياً أو من يعتبر التعليم مجرد وظيفة لاستلام مرتب شهري. أما السبب الثاني في رأيه فهو الإدارة المدرسية وخصوصاً غير الديمقراطية منها التي لا تحترم المعلم ولا توفّر الجو المناسب له، والشعور لدى بعض المدراء بضرورة ترضية الطالب وولي الأمر ولو على حساب المعلم. أما السبب الثالث فهو أولياء الأمور وخصوصاً ضعف تعاونهم مع المدرسة ووقوفهم ضد المعلم وغياب الرعاية الأسرية. وأما السبب الرابع فهو التحولات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمعات العربية السريعة وأثر ذلك في تدني قيمة العلم وبالتالي مكانة المعلم.

أما خارج دولة الإمارات، فهناك عدداً من الدراسات العربية التي تناولت جوانب مختلفة لظاهرة عزوف الشباب العربي عموماً عن مهنة التعليم، ومن الجوانب التي تمّت دراستها ضغوط مهنة التعليم، والرضا المهني للمعلمين، ومشاركة المعلمين في القرارات المدرسية، والمشكلات التي تواجه المعلم العربي، وتدني مكانة المعلم الاجتماعية وسبل تحسينها. وبالرغم من أن الدول العربية تتباين في أوضاع التعليم في كل منها تبعاً لعوامل عديدة أهمها العامل الاقتصادي والاجتماعي والديموغرافي، إلا إن المطّلع على هذه الدراسات يجد تشابهاً كبيراً في معظم الظواهر والمشكلات المتعلقة بالتعليم؛ ففي ما يتعلق بظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التعليم تحديداً، أشارت دراسة أجريت في عشر دول عربية على طلاب وطالبات معاهد وكليات المعلمين أشارت إلى أن حوالي ٢٤% من أفراد عينة الدراسة قد دخلوا هذه المعاهد والكليات بلا رغبة في مزاولة مهنة التعليم (العزوز، ١٩٨٣)(١١).

في البحرين أجرى اليساني وبوقحوص (١٩٩٦)[١٢] دراسة حول الرضا المهني عند معلمي ومعلمات التعليم العام، وقد وجد الباحثان أن هناك إحباطاً لدى المعلمين يتعلق بمهنتهم، أما العوامل التي تؤدي إلى هذا الشعور فأهمها ضآلة الرواتب والحوافز المادية، ومحدودية فرص الترقية، وقلة الامتيازات الخاصة بالمعلمين، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم مع تدني مكانته الاجتماعية، وعدم إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم.

وفي قطر أجرى الشرعة والباكر (٢٠٠٠)[١٣] دراسة حول اتجاهات المعلمين حول مهنة التعليم على عينة من ٣٥٦ معلماً ومعلمة، وتوصل الباحثان إلى أن اتجاهات المعلمين والمعلمات عموماً أقل من المستوى المقبول اجتماعياً وتربوياً، أما أهم العوامل وراء ذلك فقد فسَرها الباحثان بتدني الأجور والرواتب، وتدني تقدير المجتمع لمهنة التعليم وللمعلم، بالإضافة إلى إشكاليات داخل البيئة الصفية مثل كثرة الطلاب في الفصول وعدم انضباط سلوكياتهم.

أما في الأردن فقد أجرى سلامة (١٩٩٥)[١٤] دراسة حول الصعوبات التي تواجه المعلم وتحول دون فعاليته في التعليم وذلك من وجهة نظر الطلبة ومدراء المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين أنفسهم، وقد توصل الباحث إلى نتائج تشبه كثيراً نتائج الدراسات المذكورة سابقاً، وتتمثل الصعوبات التي تواجه المعلم في كثرة عدد الطلبة داخل الفصول، وقلة الرواتب والحوافز المادية، وعدم تعاون أولياء الأمور، وقلة التزام الطلبة وتدني دافعيهم نحو التعلم، بالإضافة إلى كثرة نصاب المعلم وتدني مكانته الاجتماعية. وفي دراسة أخرى في الأردن حول الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم المهني الثانوي أجريت على ٢٢٣٣ معلماً ومعلمة، وجد أن الراتب والحوافز المادية حازت على الرضا الأقل لهؤلاء المعلمين، وأمّا المرتبة الثانية فكانت ظروف العمل من حيث المباني والتجهيزات والحاجة إلى تأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة (عليمات، ١٩٩٤)[١٥].

وفي دراسة شاملة للمشكلات التي تواجه المعلم العربي استعرض سورطي (١٩٩٧)[٢] بشكل تفصيلي المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلم العربي ومنها: سوء الوضع المادي للمعلمين، تدني المكانة الاجتماعية، ضخامة العبء الملقى على كاهل المعلم، انخفاض دافعية المعلم للتعليم وضعف كفاياته المهنية، ضعف انضباط الطلبة، وضعف مشاركة المعلمين في القرار التربوي. أمّا عن الحلول التي يقدمها الباحث فكل منها يتعلق بمشكلة محددة من المشاكل المذكورة كرفع المستوى المعيشي والاقتصادي للمعلمين، وتخفيف أعباءهم الوظيفية، واعتماد معايير علمية وموضوعية للالتحاق بمهنة التعليم، وتطوير المعلمين قبل وأثناء الخدمة، والعمل على رفع مكانة المعلم اجتماعياً.

من استعراضنا للدراسات السابقة التي تصدت لظاهرة العزوف عن مهنة التعليم داخل دولة الإمارات وخارجها يمكننا أن نلاحظ ما يلي:

- بحثت هذه الدراسات في مجملها في المشاكل والصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلم في الميدان التربوي والتي تحول دون إقبال الآخرين على مهنة التعليم.
- استهدفت هذه الدراسات في الغالب فئة المعلمين الممارسين للمهنة وبشكل أقل الفئات الأخرى ذات العلاقة كالإداريين والموجهين التربويين.
- المشاكل التي يعاني منها المعلم العربي عموماً كثيرة، وقد يكون ذلك بسبب أهمية مهنة التعليم وتعدّد الأفراد والجهات ذات الصلة المباشرة بها.

- مشاكل مهنة التعليم متنوعة تشمل تقريباً كل ما له علاقة بالمهنة ابتداءً بالمعلم نفسه من حيث دافعيته وإعداده والأعباء الملقاة عليه وتدني دخله المادي وقلة الحوافز التشجيعية ومحدودية الترقيات الوظيفية، مروراً بالمشكلات المتعلقة بالطلاب كانضباطهم وكثافة عددهم داخل الصفوف الدراسية وعدم احترام بعضهم لمعلميهم، ثم المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية مثل الحشو والتكرار والاعتماد على الحفظ وطول المناهج الدراسية وعدم توازنها بين الكم والكيف، ومشكلات التوجيه ونظام التقويم، والمشكلات المتعلقة بأولياء الأمور مثل عدم متابعة أبنائهم وقلة تواصلهم أو تعاونهم مع المدرسة.
- هناك تشابهاً كبيراً بين بوضع المعلم في دولة الإمارات والمعلم العربي عموماً؛ فالمشكلات التي تواجه المعلم الإماراتي هي نفسها تقريباً التي تواجه المعلم العربي.

منهجية الدراسة

أدوات الدراسة

استبانة الطالب: تمّ بناء استبانة لجمع بيانات البحث من الطلاب المستهدفين (ملحق رقم ١). وقد تمّ إعداد فقرات الاستبانة باستخدام مقياس (ليكرت) المؤلف من خمسة مستويات تتدرج من (موافق بشدة) وله خمس نقاط إلى (غير موافق بشدة) وله نقطة واحدة. تكونت هذه الاستبانة من جزأين: الجزء الأول و ُخصّص لأسباب ظاهرة عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم، وقد احتوى هذا الجزء على ١٨ سبباً بالإضافة إلى إمكانية إضافة أسباب أخرى من قبل المستجيب. أما الجزء الثاني فقد ُخصّص لأهم الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتشجيع المواطنين الذكور على الالتحاق بمهنة التعليم في الدولة، وقد احتوى هذا الجزء على ١٢ إجراءً مقترحاً بالإضافة إلى إمكانية إضافة مقترحات أخرى. بالإضافة إلى الجزأين المذكورين تضمنت الاستبانة بيانات عامة بالمستجيبين كالعمر ومعدل الثانوية العامة وغيرها. وقد تمّ بناء الاستبانة من خلال مراجعة موسّعة للبحوث المشابهة والدراسات السابقة المتعلقة بظاهرة العزوف عن التعليم سواء داخل الدولة أو خارجها، بالإضافة إلى الدراسات التي تبحث في مشاكل وصعوبات مهنة التعليم عموماً.

ولفحص صدق محتوى فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها للمحاور المدروسة تمّ تحكيمها علمياً من قبل ١٥ أستاذاً من أساتذة كلية التربية وعلم النفس في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وتمّت مراجعة جميع الملاحظات والتعديلات والمقترحات المقدمة من المحكمين وتمّ تعديل الاستبانة في ضوء ذلك كله. بعد ذلك تم عرض الاستبانة على "لجنة أخلاقيات البحث العلمي" في جامعة الإمارات، وهي الجهة المسؤولة عن مراجعة الاستبيانات التي توزّع على طلبة الجامعة للتأكد من التزامها بالشروط والأخلاقيات التي تعتمدها الجامعة في البحث العلمي، وقامت اللجنة بإجازتها للتوزيع على الطلاب المستهدفين بالدراسة.

استبانة عضو هيئة التدريس: تكونت هذه الاستبانة من نفس الجزأين الأول والثاني كما في استبانة الطالب (ملحق رقم ٢)، ولكنها احتوت بالإضافة إلى ذلك على جزأين آخرين هما: الجزء الثالث، ويُعنى بدراسة فائدة توطين التعليم وأهميته، والجزء الرابع، ويُعنى بتحديد الآثار السلبية المترتبة على عزوف المواطنين الذكور عن الالتحاق بمهنة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

عينات الدراسة

عينة الطلبة: استجاب لاستبانة الطالب ٤٠٤ طلاب من الطلاب الذكور الدراسيين في برنامج التعليم الأساسي في وحدة المتطلبات الجامعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وقد تّم استخدام أسلوب العينة العنقودية من خلال اختيار ٢٥ شعبة دراسية عشوائياً وتوزيع الاستبيانات على جميع طلاب الشعب المختارة في القاعات الصفية من قبل مدرسيهم بعد توضيح أهداف الاستبانة للمستجيبين وأهمية استجاباتهم.

عينة أعضاء هيئة التدريس: تم توزيع استبانة عضو هيئة التدريس على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وجميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا.

النتائج

بعد أن تمّ إدخال البيانات المتجمعة إلى الكمبيوتر ومراجعتها وتدقيقها، جرى تحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)، وقد استُخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات في تحليل البيانات، كما تمّ حساب الثبات الداخلي لمحاور الاستبانتين، أما الاستجابات على الأسئلة المفتوحة فقد تمّت مراجعتها وتحليلها وتلخيصها بشكل منفصل.

استجابات الطلاب

نظراً لأن الدراسة تستهدف الطلاب المواطنين (الإماراتيين) الذكور فقط، فقد تمّ استبعاد استجابات الطلاب غير الإماراتيين من التحليل والذين بلغ عددهم ٣٨ طالباً (٩,٤٠% من إجمالي الطلاب المستجيبين)، وبالتالي أصبح عدد الطلاب الذين تم تحليل استجاباتهم ٣٦٦ طالباً. وقد بلغ معدل أعمار هؤلاء الطلاب ١٩,٦٠ سنة وبانحراف معياري قدره ٥,٤٠ سنة. أما المعدل العام لمعدلاتهم في الثانوية العامة فبلغ ٨٠,٠٢ والانحراف المعياري ٦,٢٤. كذلك تمّ حساب الثبات الداخلي لمحوري استبانة الطلاب باستخدام معامل الثبات الداخلي (كرونباخ ألفا)، وقد بلغت قيمة الثبات الداخلي لمحور (أسباب العزوف عن مهنة التعليم) ٠,٧٨ ولمحور (تشجيع المواطنين على المهنة) ٠,٨ وهي قيم ثبات مقبولة في مثل هذه الاستبيانات.

استجابات أعضاء هيئة التدريس

استجاب للاستبانة ٥٦ عضو هيئة تدريس من كليتي التربية في جامعة الإمارات وجامعة عجمان، وقد بلغ معدل خبرة أعضاء هيئة التدريس المستجيبين للاستبانة في العمل في كلية التربية داخل دولة الإمارات ٦,٦٠ سنة والانحراف المعياري ٥,٦٩ سنة. كذلك تمّ حساب الثبات الداخلي لمحوري استبانة عضو هيئة تدريس باستخدام معامل الثبات الداخلي (كرونباخ ألفا)، وقد بلغت قيمة الثبات الداخلي لمحور (أسباب العزوف عن مهنة التعليم) ٠,٦٨، ولمحور (تشجيع المواطنين على المهنة) ٠,٧١.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي كما يلي:

أولاً: مدى الإقبال على مهنة التعليم

أظهرت استجابات الطلاب على السؤال الخاص المتعلق بالرغبة في العمل مستقبلاً كمعلم في مدارس الدولة ضعف الإقبال على مهنة التعليم، فقد استجاب بالإيجاب في الرغبة في العمل في هذه المهنة ٢٦% فقط، في حين أبدى البقية (٧٤%) عدم رغبتهم بالعمل كمعلمين في مدارس الدولة. وبالرغم من أن نسبة ٢٦% تبدو كبيرة نسبياً، إلا أن الواقع يشير إلى أن الذين يتوجهون فعلياً

للتخصص في كلية التربية أقل من ذلك بكثير، كما أن بعض الذين دخلوا كلية التربية في جامعة الإمارات من الطلاب الذكور في السنوات الماضية لم يلبثوا أن حوّلوا إلى كليات أخرى.

ثانياً: أسباب عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم

تمّ حساب درجة موافقة الطلاب على كل سبب من أسباب عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم التي تضمنتها استبانة الطالب، وتمّ اعتماد المعيار التالي في تحديد مدى أهمية كل سبب: أن يكون مجموع النسبة المئوية للموافقين والنسبة المئوية للموافقين بشدة ٥٠% على الأقل. بناءً على ذلك تمّ تحديد أهم أسباب عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب، ويلخّص الجدول رقم ٣ أهم هذه الأسباب مرتبة تنازلياً حسب درجة الموافقة على كل منها.

ويُلاحظ من الجدول رقم ٣ أن أهم خمسة أسباب وراء العزوف عن مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب تتعلق بطبيعة عمل المعلم في دولة الإمارات، وما يواجهه من صعوبات في التعامل مع الطلبة، وكثرة أعباءه داخل المدرسة وخارجها.

أما الأسباب الأخرى فتتعلق بطبيعة مهنة التعليم ذاتها من حيث صعوبتها بالمقارنة مع المهن الأخرى، وعدم تحقيقها لطموح بعض الطلبة، بالإضافة إلى صعوبة ملاحظة إنجازات المعلم.

كذلك تم حساب درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس على كل سبب من الأسباب المذكورة لعزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم، ويُلخّص الجدول رقم ٤ أهم هذه الأسباب مرتبة تنازليًا حسب درجة الموافقة على كل منها. وكما يُلاحظ من هذا الجدول فإن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية يتفقون في الرأي مع الطلاب في سبعة من الأسباب التي تؤدي إلى العزوف عن مهنة التعليم وإن كانت بترتيب مختلف، فهم يرون أن توفّر فرص عمل في القطاعات الأخرى سواء الحكومية أو الخاصة وبدخول مادية ونظم ترقية وظيفية مغرية هي من أهم أسباب العزوف عن المهن التعليمية. إضافة إلى ذلك فإن كثرة أعباء المهنة وصعوبة التعامل مع الطلاب هي أيضا من العوامل التي لها تأثير في الحد من الإقبال على المهن التعليمية من وجهة نظرهم.

جدول ٣: أهم أسباب عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب

السبب	النسبة المئوية للموافقين	النسبة المئوية للموافقين بشدة	مجموع النسبتين
كثير من الطلبة لا يتعاملون مع المعلمين بأدب واحترام	٣٣,٨	٤٢,٦	٧٦,٤
الترقية الوظيفية محدودة مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	٣٨,١	٣٥,٣	٧٣,٤
هناك صعوبة في التعامل مع الطلاب وضبطهم	٣٢	٣٨,٣	٧٠,٣
كثرة الحصص اليومية والأعباء الكتابية على المعلم	٣٤	٣٤	٦٨
المستقبل الوظيفي محدود مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	٣٢,٧	٣٤,٦	٦٧,٣
توفر فرص عمل في القطاع الحكومي أفضل من مهنة التعليم	٣٧,٦	٣٧,٤	٦٥
كثرة أعباء مهنة التعليم (خارج المدرسة)	٣٣,١	٣٠,٩	٦٤
صعوبة مهنة التعليم مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	٣٣,٢	٢٧,٧	٦٠,٩
عدم توفّر برامج إعداد المعلمين في باقي الإمارات	٣١	٢٦,٤	٥٧,٤
التعليم مهنة بلا مجد (يصعب ملاحظة إنجازات المعلم)	٢٢,٩	٣٣,١	٥٦
التعليم لا يحقق لي طموحي	٢٥,٦	٢٦,٧	٥٢,٣

جدول ٤: أهم أسباب عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

السبب	النسبة المئوية للموافقين	النسبة المئوية للموافقين بشدة	مجموع النسبتين
الدخل المادي للمعلم محدود مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	٥٢,٧	٣٠,٩	٨٣,٦
توفر فرص عمل في القطاع الحكومي أفضل من مهنة التعليم	٤٠	٤٣	٨٣
الترقية الوظيفية محدودة مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	٤٧,٣	٢٩,١	٧٦,٤
صعوبة مهنة التعليم مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	٤٣,٦	٣٢,٧	٧٦,٣
توفر فرص عمل في القطاع الخاص أفضل من مهنة التعليم	٣٨,٩	٣٧	٧٥,٩
كثرة الحصص اليومية والأعباء الكتابية على المعلم	٤٧,٢	٢٨,٣	٧٥,٥
كثرة أعباء مهنة التعليم (خارج المدرسة)	٥١,٩	٢٢,٢	٧٤,١
المستقبل الوظيفي محدود مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	٤٠	٣٠,٩	٧٠,٩
صعوبة التعامل مع الطلاب وضبطهم	٥٣,٧	١١,١	٦٤,٨
تدني المكانة الاجتماعية للمعلم	٤٧,٣	١٦,٤	٦٣,٧

أسباب أخرى

بالإضافة إلى الأسباب التي تمّ التأكيد عليها في الفقرة السابقة، أشار المستجيبون من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى أسباب أخرى لظاهرة عزوف المواطنين الذكور عن العمل كمعلمين في مدارس الدولة، ومنها:

- تهرّب المواطنين الذكور من المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتق المعلم.
- أسباب خاصة بكلية التربية في جامعة الإمارات ومنها اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة تدريس في الكلية وإغلاق قبول الطلاب الذكور فيها.
- عدم وجود قوانين صارمة لحماية المعلم من الطلاب وأولياء الأمور.
- سلبُ المعلم معظم صلاحياته.
- نظرة بعض الإدارات المدرسية للطالب وكأنه زبون "والزبون دائماً على حق" حتى لو كان ذلك على حساب المعلم.

ثالثاً: كيفية تشجيع المواطنين على الالتحاق بمهنة التعليم

تمّ حساب درجة موافقة الطلاب على المقترحات التي تضمنتها استبانتهم لتشجيع المواطنين للالتحاق بمهنة التعليم، وقد تمّ اعتماد نفس المعيار السابق في تحديد مدى أهمية كل سبب وهو: أن يكون مجموع النسبة المئوية للموافقين والنسبة المئوية للموافقين بشدة ٥٠% على الأقل. ويلخّص الجدول رقم ٥ هذه المقترحات مرتبة

جدول ٥: كيفية تشجيع المواطنين الذكور على الالتحاق بمهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب

المقترح	النسبة المئوية للموافقين	النسبة المئوية للموافقين بشدة	مجموع النسبتين
تطوير المعلم تربوياً وعلمياً من خلال الابتعاث للدراسة أو التدريب	٣١,١	٦١,٩	٩٣
تحسين مكانة المعلم من خلال القوانين والأنظمة التربوية	٢٧,٣	٦٥,٤	٩٢,٧
رفع رواتب المعلمين ومكافآتهم المادية	٢٣,٣	٦٩,١	٩٢,٤
رفع مكانة المعلم الاجتماعية في وسائل الإعلام	٢٨,٢	٦٣,٦	٩١,٨
صرف مكافآت مالية وحوافز للطلبة في كليات التربية في الدولة	٢٠,٢	٧١,٣	٩١,٥
إعادة النظر في نظام الترقية الوظيفية للمعلم	٣١,٨	٥٩,٧	٩١,٥
التدريب المستمر للمعلم لمسايرة التطورات الحديثة علميا وتربويا	٣٢,٧	٥٨,٢	٩٠,٩

تخفيف أعباء المعلم وخصوصا عدد الحصص والأعباء الكتابية	٢٩,١	٤٥,٨	٧٤,٩
تقليل عدد سنوات الدراسة في كلية التربية	٢٠	٥٢,٤	٧٢,٤
استحداث وظيفة المعلم المساعد لمساعدة معلمي المادة في أعمالهم والقيام ببعض الأعباء الكتابية	٣١,٦	٤٠,١	٧١,٧
السماح للمدرس بأخذ إجازة مدفوعة الأجر للتطوير والتدريب	٢٩,٩	٥١,٣	٧١,٢

تنازلياً حسب درجة الموافقة على كل منها.

وُيلاحظ من هذا الجدول أن أهم المقترحات التي يراها الطلاب مهمة تتعلق بتطوير المعلم تربوياً وعلمياً وتحسين مكانته الاجتماعية من خلال القوانين والأنظمة التربوية وفي وسائل الإعلام، ومن خلال الجوائز التقديرية والتكريمية، بالإضافة إلى الدعم المادي. كما يرى الطلاب أن تقليل عدد سنوات الدراسة في كلية التربية واستحداث وظيفة المعلم المساعد قد يشجعان في زيادة الإقبال على المهنة.

كذلك تمّ حساب درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس على كل مقترح من المقترحات التي تضمنتها الاستبانة لتشجيع المواطنين للالتحاق بمهنة التعليم، ويلخّص الجدول رقم ٦ هذه المقترحات مرتبة تنازليا حسب درجة الموافقة على كل منها.

ويُلاحظ من هذا الجدول أن هناك اتفاقاً تاماً لدى أعضاء هيئة التدريس على أهمية كل من تحسين مكانة المعلم من خلال القوانين والأنظمة التربوية ورفع مكانته الاجتماعية في وسائل الأعلام. كذلك يُلاحظ أن هناك اتفاقاً بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على معظم المقترحات التي تضمنتها الاستبانة مع اختلاف بسيط في الأهمية النسبية لكل منها، فالكل يرى ضرورة تحسين مكانة المعلم في المجتمع الإماراتي، وتحسين وضعه مادياً وتطويره تربوياً وعلمياً بالدراسة والتدريب، وتحسين وضعه الوظيفي من خلال إعادة النظر في نظام العلاوات والترقيات المطبق حالياً، بالإضافة إلى تخفيف أعبائه الوظيفية. وفي حين يدعو الطلاب إلى

جدول ٦: كيفية تشجيع المواطنين الذكور على الالتحاق بمهنة التعليم
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية

المقترح	النسبة المئوية للموافقين	النسبة المئوية للموافقين بشدة	مجموع النسبتين
تحسين مكانة المعلم من خلال القوانين والأنظمة التربوية	٤٠,٧	٥٩,٣	١٠٠
رفع مكانة المعلم الاجتماعية في وسائل الإعلام	٤٠	٦٠	١٠٠
رفع رواتب المعلمين ومكافآتهم المادية	٣٠,٩	٦٧,٣	٩٨,٢
تطوير المعلم تربوياً وعلمياً من خلال الابتعاث للدراسة أو التدريب	٥٢,٧	٤٥,٥	٩٨,٢
التدريب المستمر للمعلم لمسايرة التطورات الحديثة علمياً وتربوياً	٣٨,٢	٦٠	٩٨,٢
السماح للمدرس بأخذ إجازة مدفوعة الأجر للتطوير والتدريب	٤٦,٣	٥٠	٩٦,٣
تطوير جوائز المعلم التقديرية واستحداث جوائز تكريمية أخرى	٥٠,٩	٤٣,٦	٩٤,٥
إعادة النظر في نظام الترقية الوظيفية للمعلم	٥٠	٤٢,٦	٩٢,٦
تخفيف أعباء المعلم وخصوصاً عدد الحصص والأعباء الكتابية	٥٠,٩	٤٠	٩٠,٩
صرف مكافآت مالية وحوافز للطلبة في كليات التربية في الدولة	٣٦,٤	٤٣,٦	٨٠
استحداث وظيفة المعلم المساعد لمساعدة معلمي المادة في أعمالهم والقيام ببعض الأعباء الكتابية	٤٠,٧	٢٩,٦	٧٠,٣

تقليل عدد سنوات الدراسة في كلية التربية، لا يتفق أعضاء هيئة التدريس معهم في ذلك، كما أن السماح للمعلم بأخذ إجازة مدفوعة الأجر للتدريب والتطوير كان أكثر أهمية في نظر أعضاء هيئة التدريس من الطلاب.

مقترحات أخرى

بالإضافة إلى ما ذُكر قدّم المستجيبون بعض المقترحات الإضافية لتشجيع المواطنين الذكور على العمل في قطاع التعليم، ومن هذه المقترحات ما يلي:

- احتساب الأعباء الإدارية التي يُكلّف بها المعلم من نصابه التدريسي وبشكل يتناسب مع حجم هذه الأعباء.
- اعتماد معايير مهنية عالية للملتحقين في مهنة التعليم.
- تخصيص امتيازات للمعلمين في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والترفيهية (على سبيل المثال منح المعلمين تخفيضاً في قروض بناء المنازل وتذاكر السفر والمشتريات وغيرها).
- تطوير الإدارات المدرسية وتنمية مدراء المدارس تربوياً وإدارياً وتوجيههم نحو اعتماد أساليب عصرية وديموقراطية في الإدارة بعيداً عن التسلط والمحسوبية.
- تنظيم زيارات تعريفية وإرشادية لطلبة الثانوية العامة لتشجيعهم للالتحاق بالمهن التعليمية.
- الجانب الإعلامي: ضرورة توجيه وسائل الإعلام نحو نقل الصورة الحقيقية الواقعية للمعلم وما يقدّمه من تضحية في سبيل الوطن وأبناءه، والتأكيد على منع بث أية مادة إعلامية تسيء إلى المعلم ومكانته، وإبراز دور المعلم في كل مناسبة ذات صلة، ومنها على سبيل المثال عند تكريم المتفوقين من الطلبة حيث يتم عادة الإشادة بالطالب وبذويه دون الإشادة بمعلميه وكأن هذا التفوق هو نتاج الأهل والطالب فقط.

رابعاً: أهمية توطين التعليم

يجب عند الحديث عن توطين التعليم في دولة الإمارات أن نُنوه إلى أن تناول هذه القضية وما يتضمنه ذلك من تشجيع على توطين التعليم لا يعني بأي حال من الأحوال انتقاصا مما يُقدّمه المعلم الوافد، فهذا المعلم كان ولا يزال يساهم بفاعلية، تستحق الشكر والثناء، بعلمه وخبرته وجهده في تنمية الفرد والمجتمع الإماراتيين، وهو يتحمل في سبيل ذلك ما يتحمله من ضغوط نفسية واجتماعية واقتصادية، بالإضافة إلى معاناته من كل المشاكل والصعوبات والعقبات التي تواجه أي معلم آخر في الدولة.

إلا أن توطين التعليم، كما لا يخفى على أحد، هو هدف استراتيجي للدولة، ويجب أن تتضافر كل الجهود من أجل تحقيقه، وإذا كانت الجهود المبذولة في السنوات الماضية قد ساعدت في توطين التعليم إلى حد كبير في مدارس الإناث في دولة الإمارات، فإن الجهود يجب أن تُركّز الآن على تشجيع المواطنين الذكور نحو الالتحاق بمهنة التعليم ووقف تسرب المعلمين المواطنين العاملين حالياً في الميدان التربوي إلى مهن ووظائف أخرى.

ولكن لماذا يجب توطين التعليم؟ إن الجواب الأساسي على هذا السؤال يكمن في إدراك ماهية التعليم ودوره في حياة الفرد والمجتمع، فالتعليم فن صناعة المستقبل وما يعنيه ذلك من تحقيق للأهداف الوطنية التي تنشدها الدولة، ومهنة التعليم تؤثر في جميع الأفراد ودورها حيوي في تنمية الفرد والمجتمع. أما المعلم فهو أحد أهم أركان العملية التعليمية وبالتالي فهو محور التقدم والتنمية في المجتمع، وينـاط بالمعلم تربية الأجيال وتحقيق التنمية وبناء مستقبل الأمة ولذا يجب أن يتولى هذه المهنة الاستراتيجية أبناء الوطن.

وقد دلّت نتائج هذه الدراسة على أن هناك أهمية كبيرة لتوطين التعليم في دولة الإمارات انطلاقاً من الدور الكبير الذي يلعبه التعليم في التنمية الشاملة للمجتمع وتحقيق الأهداف الوطنية والاستراتيجية للدولة. وقد أكّد المستجيبون على العديد من النتائج والفوائد المترتبة على توطين التعليم، نوجزها فيما يلي:

أولاً: تسهيل تنفيذ سياسية تربوية ذات رؤية استراتيجية طويلة الأمد تعتمد على استمرارية الهيئة التعليمية المنفذة لها، أي استمرارية المعلم المواطن في عمله، وعدم الاضطرار إلى تعيين عدد كبير من المعلمين كل عام بسبب الاستقالات أو انتهاء الإعارات أو ترك العمل من قبل المعلمين الوافدين.

ثانياً: الأثر الاقتصادي المتمثل في توفير فرص عمل بأعداد كبيرة للمواطنين في جميع مناطق الدولة ومدنها وقراها، وبالتالي التخفيف من مشكلة البطالة لدى الشباب المواطن من جهة، وتوفير المبالغ المالية الضخمة التي تُصرف على العمالة الوافدة في قطاع التعليم من جهة أخرى.

ثالثاً: إن المعلم المواطن وبحكم انتمائه لهذا البلد أكثر علماً ودراية بالأبعاد الثقافية والاجتماعية والبيئية لأبناء بلده، وبالتالي أكثر قدرة على فهم الطلبة والتعامل الأنسب معهم وتلبية احتياجاتهم المختلفة. كذلك فالمعلم المواطن أقدر على التكيف مع المهام التربوية الموكلة إليه وعلى فهم طبيعة وخصوصية الطلاب، كما أنه أقدر على تعزيز السلوكيات التي تُستلهم من العادات العربية الأصيلة[١٦]، أضف إلى ذلك أن المعلم المواطن قادر على التواصل بفاعلية أكبر مع أولياء الأمور مما يساعد في تفعيل دورهم المساند لدور المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[١٧].

رابعاً: رفع مكانة المعلم لدى الناشئة: فحين يتعلم الطالب المواطن على يدي معلمين مواطنين ينشأ لديه حب مهنة التعليم واحترامها، باعتبار أنها مهنة يمارسها أبناء وطنه، وبالتالي يتوفر له المثل الحي للإقتداء به. وعلى العكس حينما لا يرى الطالب مواطنين معلمين في مدرسته، فإنه يفّسر ذلك بأن هذه المهنة أقل قيمة ومكانة أو هي (مهنة للوافدين فقط) مما يؤدي إلى تكوينه اتجاهات سلبية نحوها، ومن ثم عزوفه مستقبلاً عن الالتحاق بها.

خامساً: الحفاظ على هوية الوطن: فإذا كانت العمالة الوافدة قد اكتسحت مختلف المهن ومجالات العمل في دولة الإمارات، فإن من الضروري الاهتمام بالمجال الذي يحفظ الهوية الثقافية والوطنية وهو التعليم. فالتعليم واجب وطني ورسالة مقدسة يجب أن يؤديه أبناء الوطن، وإذا كان بالامكان الاعتماد على العمالة الوافدة في بعض المهن أو الوظائف، فإن التعليم يجب أن يعتمد بشكل أساسي على أبناء الوطن.

خامساً: الآثار السلبية المترتبة على عزوف المواطنين عن مهنة التعليم

يمكن أولاً النظر إلى عدم تحقيق النتائج الإيجابية التي سبق ذُكرها ضمن إيجابيات توطين التعليم باعتبارها آثار أو نتائج سلبية لعزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم. بالإضافة إلى ذلك أكدّت نتائج هذه الدراسة على العديد من الآثار والنتائج السلبية الأخرى والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: الحد من قدرة وزارة التربية والتعليم على تنفيذ سياسة تربوية بعيدة المدى بسبب أن أحد العوامل المهمة لنجاح مثل هذه السياسة هو توفّر الكادر المحلي من المعلمين المواطنين ودوام استمرارهم في العمل وهو ما لا يتوفّر حالياً.

ثانياً: عدم تجانس الرؤية التربوية لدى المعلمين الوافدين بسبب تعدّد الدول التي قدموا منها وبالتالي تباينهم في تأهيلهم وتدريبهم ومستوياتهم العلمية والتربوية، و يؤدي ذلك إلى اختلاف فهمهم للعملية التعليمية – التعلمية وخصوصاً دور كل من المعلم والطالب فيها، إضافة إلى أن الخبرة التعليمية الوافدة قد لا تتوافق مع نظام التعليم في الدولة، وقد عبّر أحد المستجيبين عن ذلك (بضياع هوية التعليم في الدولة).

ثالثاً: ازدياد مشكلات الطلاب السلوكية في المدارس بسبب تراجع قدرة المعلم الوافد على ضبط الطلبة وتهذيب سلوكياتهم لأسباب متعددة بعضها يتعلق بالمعلم الوافد نفسه وخصوصاً في سنوات عمله الأولى، وبعضها يتعلق بالطالب وطبيعة علاقته بالمعلم الوافد. أما في حالة المعلم المواطن فإن طبيعة وظروف عمله وخصوصاً ما يتعلق بالأمن الوظيفي، تجعله بلا شك أكثر قدرة وفعالية من المعلم الوافد في الحد من السلوكيات غير المرغوبة وضبط الطلاب.

رابعاً: انحسار الدور الذي يجب أن يلعبه المواطنون الذكور في تعليم أبناء الوطن والمساهمة في تنميته وتطويره لحساب الإناث والمعلمين الوافدين. وبالرغم من أن تأنيث التعليم والاعتماد على المعلمين الوافدين في مدارس الذكور الإعدادية والثانوية كانت ولا تزال حلولاً مؤقتة، إلا أن استمرار هذا الوضع يزيد من الآثار السلبية ويساعد في تفاقم مشكلة توطين التعليم في الدولة، خصوصاً مع صعوبة الاعتماد على الإناث في تعليم الذكور في الصفوف الإعدادية والثانوية لأسباب معروفة تربوية واجتماعية وثقافية.

خامساً: انتشار بعض الظواهر السلبية في المجتمع الإماراتي ومنها تدني المستويات العلمية للطلبة، وانتشار الدروس الخصوصية، وانخفاض مستوى التعليم في المدارس الحكومية. وقد أدى ذلك إلى انتشار المدارس الخاصة وزيادة إقبال المواطنين عليها وخصوصاً الأجنبية منها، وبالطبع يترتب على ذلك ما يترتب من غزو ثقافي وضعف في اللغة العربية وآثار أخرى.

المناقشة والتوصيات

أكّدت نتائج هذه الدراسة أن مشكلة عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم لا زالت قائمة، وقد دلّ على ذلك انخفاض نسبة الطلاب الراغبين بالعمل كمعلمين في مدارس الدولة، وأعداد الطلاب المسجلين في كلية التربية في جامعة الإمارات، والإحصاءات الرسمية لوزارة التربية والتعليم. ولا شك أن مثل هذه النتيجة الواضحة تؤكد عدم نجاح الإجراءات التي اُتخذت لعلاج ظاهرة العزوف عن مهنة التعليم في الدولة، والحاجة إلى العمل باستراتيجية جديدة متعددة الأبعاد، خاصة وان نتائج الدراسة قد أكدت تعدّد العوامل المؤثرة في هذه الظاهرة وتداخلها؛ فبعض هذه العوامل يتعلق بالمعلم ووضعه الوظيفي وتأهيله وتدريبه، وبعضها يتعلق بالطلاب وسلوكياتهم وانضباطهم، وبعضها يتعلق بمهنة التعليم نفسها مقارنة بمهن أخرى أكثر جذباً في الدولة سواء في القطاع الخاص أو العام، والبعض الآخر يتعلق بالقوانين والأنظمة التربوية السائدة. كذلك فإن الوضع الحالي يستلزم استمرارية الدراسات والبحوث الميدانية حول هذه الظاهرة وبشكل متتابع للحصول على معلومات دقيقة وحديثة حول كل ما يتعلق بالمشكلة وحجمها وأسبابها وكيفية الحد منها، خصوصاً وأن العوامل المؤثرة فيها كثيرة ومتعددة وتتغير بتغير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتربوية في الدولة.

وبالنسبة للمحور الأول في الدراسة وهو الأسباب وراء عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم، يمكننا من خلال تحليل النتائج المتعلقة به استنتاج ما يلي:

أولاً: هناك مجموعة مهمة من الأسباب تتعلق بواقع مهنة التعليم في دولة الإمارات وقد لا تتواجد في دول أخرى أو على الأقل لا تتواجد بنفس التأثير. ومن هذه الأسباب عدم تعامل الطلاب مع معلميهم بأدب واحترام، وصعوبة تعامل المعلمين مع طلابهم وضبط سلوكياتهم، وقد اعتبرها الطلاب الذين شملتهم الدراسة الأكثر تأثيرا في المشكلة، وبالرغم من أن هذه الأمور تبدو أسبابا لعزوف المواطنين عن المهنة، إلا أنها في الواقع من نتائج هذه الظاهرة كما سبق وأشرنا إليها في الجزء المتعلق بالآثار السلبية للظاهرة، فقد لوحظ أن ازدياد مشكلات الطلاب السلوكية في المدارس يعود إلى تراجع قدرة المعلم الوافد على ضبطهم وتهذيب سلوكياتهم مقارنة بالمعلم المواطن الذي تجعله طبيعة عمله، وخصوصاً ما يتعلق بالأمن الوظيفي، أكثر قدرة وحزماً في الحد من السلوكيات غير المرغوبة وضبط الطلاب. وسواء كانت هذه الأمور من أسباب الظاهرة أو من نتائجها فإن ذلك يستدعي تدخلاً سريعاً من قبل وزارة التربية والتعليم لسّن القوانين والأنظمة التربوية المتشددة التي تحفظ العلاقة التربوية المقدسة المبنية على احترام المعلم وتقديره من قبل طلابه وتحدّ من سلوكياتهم غير المنضبطة.

ومن الأسباب الأخرى وراء العزوف عن مهنة التعليم والتي يمكن معالجتها أو الحد من تأثيرها كثرة الحصص اليومية والأعباء الكتابية الملقاة على كاهل المعلم داخل المدرسة وخارجها، وبالرغم من أن مثل هذه الأسباب قد لا تخص دولة الإمارات وحدها، إلا أن المواطن يقارن مهام وظيفة المعلم بما يقوم به الموظف في وظيفة أخرى في الدولة، فيجد أن المعلم مثقل بما يلقى على عاتقه، وبالتالي فإن هناك حاجة لإعادة النظر في حجم وطبيعة المهام والأعباء التي توكل للمعلم، ومن ثم تخفيفها ما أمكن، وخصوصاً تلك التي لا تتعلق بالتدريس الفعلي داخل غرفة الصف، وبشكل يتناسب مع الوظائف الأخرى المتوفرة للمواطنين الذكور في الدولة. إن القيام بذلك يساعد بلا شك في الحدّ من الابتعاد عن هذه المهنة، خاصة وأن نتائج الدراسة قد بينت أن توفّر مهن أخرى في القطاعين العام والخاص هي من أهم أسباب عزوف الكثيرين عن مهنة التعليم. إضافة إلى ذلك فقد قدّمت الدراسة مقترحاً قد يكون فعالاً في هذا الجانب وهو استحداث وظيفة المعلم المساعد (معلم مساعد لكل مادة دراسية) توكل إليه مهمة مساعدة المعلمين الآخرين، وتحمّل بعض المهام وخصوصاً الكتابية منها. إن توفير مثل هذه الوظيفة يساعد في تخفيف الأعباء عن المعلمين الآخرين، ويوفّر فرصة للمعلم المواطن المستجد لأخذ الخبرة التربوية اللازمة واكتساب المهارات الضرورية في نفس بيئة العمل المدرسية.

ثانياً: أما المجموعة الأخرى من الأسباب فلا تخص دولة الإمارات وحدها، وإنما هي مرتبطة عموماً بمهنة التعليم، ومن هذه الأسباب: الترقية الوظيفية المحدودة، والمستقبل الوظيفي الضيق أمام المعلم، وصعوبة مهنة التعليم مقارنة بغيرها من المهن والوظائف الأخرى، وأن التعليم مهنةً بلا مجد (أي يصعبُ ملاحظة إنجازات المعلم كما تُلاحظ مثلاً إنجازات الطبيب والمحامي والمهندس). وإذا كنا نُقرّ بواقعية هذه الأسباب فإننا نُقرّ أيضا بصعوبة الحد من تأثيرها. ولكن من قال أن مهنة التعليم يجب أن تشبه المهن الأخرى؟ إن

من يقارن مهنة التعليم بالمهن الأخرى من حيث إيجابيات وسلبيات كل منها يتناسى في الحقيقة ماهية مهنة التعليم وقدسيتها، وهي مهنة الأنبياء، ويتناسى أن المعلم صاحب رسالة وأن التضحية والعطاء غير المحدودين هي صفات أصحاب الرسالات. لقد أشار أحد التربويين العرب ذات مرة إلى أن تراجع التعليم في الوطن العربي عموما مرده بشكل أساسي تحول التعليم من رسالة إلى مهنة. إن التركيز على هذا الجانب المعنوي هو ما يحتاج إليه المعلمون والطلاب والمجتمع، وهو الذي سيعوّض المعلم عن كل ما يقدّمه من عطاء يفوق بكثير ما يأخذه من مقابل، وهو أيضاً ما يجب أن تركّز عليه كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ووسائل الإعلام في المجتمع وتبرزه.

ثالثاً: أما عن كيفية تشجيع المواطنين على مهنة التعليم، فقد أكّدت نتائج هذه الدراسة أن هناك الكثير الذي يمكن عمله في هذا المجال، والأهم من ذلك أن بعض المقترحات المقدمة قابل للتطبيق والتنفيذ ضمن واقع المجتمع الإماراتي وظروفه التربوية. إن بعض المقترحات المقدمة يعتبر حلاً لسبب معين من أسباب العزوف عن المهنة التي سبق مناقشتها، فإذا وجد سبب ما يمنع المواطنين من الإقبال على المهنة فإن إزالة هذا السبب أو الحد من تأثيره سيساعد بلا شك في زيادة الإقبال عليها، لذا وتفادياً للتكرار فإن المناقشة ستقتصر هنا على المقترحات الأخرى وهي:

١. تطوير المعلم تربوياً وعلمياً من خلال الإبتعاث والدراسة ومساعدته على مسايرة آخر المستجدات في تخصصه، وهذا الأمر لا يفيد المعلم فحسب، وإنما يُحفّزه على البذل والعطاء. وقد قدمت هذه الدراسة، ضمن هذا الإطار، مقترحاً قد يكون فعالاً في هذا المجال وهو السماح للمعلم بأخذ إجازة مدفوعة الأجر للتدريب والتطوير سواء داخل الدولة أو خارجها وضمن شروط معينة. وبالإضافة إلى الفائدة العلمية والتربوية التي يجنيها المعلم من هذه الإجازة، فإن ذلك يُجدّد نشاطه وحيويته ويمكّنه من مواصلة عمله التربوي بهمة ونشاط.

٢. رفع رواتب المعلمين ومكافآتهم المادية وصرف مكافآت وحوافز مادية للطلبة الدارسين في كليات التربية. ولا شك أن المردود المادي هو أحد أهم الحوافز المؤثرة في الإقبال أو العزوف عن المهن عموماً. ولكن إذا لم يكن من الممكن زيادة رواتب المعلمين بشكل مباشر، فإن من الممكن تخصيص امتيازات لهم في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والترفيهية (على سبيل المثال منح المعلمين المواطنين تخفيضات في قروض بناء المنازل وتذاكر السفر والمشتريات وغيرها).

٣. إعادة النظر في نظام الترقية الوظيفية للمعلم: ويعدّ ذلك من العوامل الأساسية المؤثرة في التشجيع على مهنة التعليم كما دلّت على ذلك نتائج الدراسة، فكما هو معروف فإن الترقية الوظيفية للمعلم محدودة، والكثير من المعلمين يبدأ عمله معلماً ويعمل لمدة طويلة جداً ثم يتقاعد معلماً تماماً كما بدأ. وعلى الرغم من أن هذا هو واقع المهنة في معظم دول العالم، إلا أنه يمكن استحداث نظام ترقيات شبيه بذلك المستخدم في الجامعات بحيث يُسمح للمعلم بالترقية الوظيفية الجيدة وزيادة راتبه وعلاواته مع تقليل نصابه التدريسي وأعبائه الأخرى بشكل يتدرج مع تقدمه وظيفياً وإبقاءه في التدريس وعدم نقله بالضرورة إلى مهنة إدارية.

٤. رفع مكانة المعلم الاجتماعية وتحسين صورته في وسائل الإعلام وتطوير جوائز تقديرية للمعلمين والعمل على تكريمهم في جميع المناسبات الوطنية، وهذه أمور ينفذ بعضها حالياً في دولة الإمارات، ولكن الأمر بحاجة إلى أن

يتم ذلك على مستوى حملة وطنية شاملة تمتد لعدة سنوات وتسير وفق أهداف محددة.

رابعاً: أهمية توطين التعليم في دولة الإمارات: أكدت نتائج الدراسة أن هناك الكثير من الفوائد والإيجابيات التي لا يخفى أثرها لتوطين التعليم في الدولة، وفيما يلي تلخيص لأهم هذه الفوائد والنتائج:

١. التعليم مهنة تؤثر في جميع الأفراد ودورها حيوي في تنمية الفرد والمجتمع، والمعلم مناط به تربية الأجيال وتحقيق التنمية وبناء مستقبل الأمة ولذا يجب أن يتولى هذه المهنة الاستراتيجية أبناء الوطن.

٢. تسهيل تنفيذ سياسة تربوية ذات رؤية استراتيجية طويلة الأمد تعتمد على استمرارية الهيئة التعليمية المنفذة لها.

٣. الأثر الاقتصادي المتمثل في توفير فرص عمل بأعداد كبيرة للمواطنين في جميع مناطق الدولة ومدنها وقراها، وبالتالي التخفيف من مشكلة البطالة لدى الشباب المواطن.

٤. المعلم المواطن أكثر علما ودراية بالإبعاد الثقافية والاجتماعية والبيئية لأبناء بلده، وبالتالي فهو أكثر قدرة على فهم الطلاب والتعامل الأنسب معهم وتلبية احتياجاتهم المختلفة.

٥. رفع مكانة المعلم لدى الناشئة حين يتعلم الطالب المواطن على يدي معلمين مواطنين إذ يتوفر أمامه المثل الحي للإقتداء به.

٦. الحفاظ على هوية الوطن.

خامساً: الآثار السلبية لعزوف المواطنين عن مهنة التعليم: كذلك بيّنت الدراسة أن هناك الكثير من الآثار السلبية لهذه الظاهرة، أهمها ما يلي:

١. الحد من قدرة وزارة التربية والتعليم على تنفيذ سياسة تربوية بعيدة المدى.

٢. عدم تجانس الرؤية التربوية لدى المعلمين الوافدين بسبب تعدد الدول التي قدموا منها وتباينهم في تأهيلهم وتدريبهم ومستوياتهم العلمية والتربوية.

٣. ازدياد مشكلات الطلاب السلوكية في المدارس بسبب تراجع قدرة المعلم الوافد على ضبط الطلاب وتهذيب سلوكياتهم.

٤. انحسار الدور الذي يجب أن يلعبه المواطنون الذكور في تعليم أبناء الوطن لحساب الإناث والمعلمين الوافدين.

٥. انتشار بعض الظواهر السلبية في المجتمع الإماراتي مثل تدني المستويات العلمية للطلبة، وانتشار الدروس الخصوصية، وانخفاض مستوى التعليم في المدارس الحكومية.

وأخيرا إذا كان من المفيد تقديمُ توصية إجمالية مختصرة بناءً على نتائج هذه الدراسة، فإن ما يمكن أن يقال هنا هو أن ظاهرة عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم في دولة الإمارات ظاهرة مركبة، تؤثر فيها عوامل متعددة ومتداخلة تشملُ معظم أطراف العملية التربوية كالمعلم والطالب وولي الأمر والإدارة المدرسية والنظم التربوية والمنهج الدراسي والمجتمع المحلي وغيرها. ولكن ما يدفعُ إلى التفاؤل أن هناك الكثير الذي يمكنُ القيام به لحل هذه المشكلة أو على الأقل الحدّ منها، وذلك من خلال التعامل الجدي الفعّال مع جميع أسباب العزوف عن مهنة التعليم، وأيضاً مع جميع وسائل التشجيع عليها التي تم عرضها بالتفصيل في متن هذه الدراسة، ولكن بشكل شمولي متكامل، ووفق خطة وطنية هادفة تشترك فيها جميع مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم.

المراجع

١. الفرحان، لطيفة، خوالدة، اسحق أحمد، لطفي أيوب، محمد، قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك، دراسات، المجلد ٩، العدد ٢، ١٩٨٢م.

٢. سورطي، يزيد، المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، المجلة العربية للتربية، المجلد ٧، العدد ٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٧م.
٣. أرقام وإحصاءات، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة: الموقع الإلكتروني: http:www.moe.gov.ae/pdf_statistics/pdf_stc.htm
٤. إحصاءات كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، غير منشورة.
٥. المنصوري، أسماء، المكانة الاجتماعية للمعلم وسبل تعزيزها، جائزة خليفة بن زايد للمعلم، ٦، ابوظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣م.
٦. حارب، سعيد، دور المعلم ومكانته في المجتمع، دراسات تربوية، العدد الأول، منطقة العين التعليمية، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢م.
٧. السويدي، عيسى، تحفيز المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة وأثره في الارتقاء بمستوى الأداء، المؤتمر التربوي الأول، جائزة خليفة بن زايد للمعلم، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠م.
٨. السويدي، عيسى، المشاكل والعقبات التي تواجه المعلم المواطن، الندوة التربوية الثانية، جمعية المعلمين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٥م.
٩. المرزوقي، صالح، وسائل تنمية العطاء لدى المعلم المواطن، الندوة التربوية الثانية، جمعية المعلمين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٥م.
١٠. زناتي، طه، من هموم الميدان: كيف نعيد للمعلم هيبته وكرامته؟ التربية، العدد ١٥٩-١٦١، ١٩٩٩م.
١١. العزوز، عبد العزيز، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٣م.
١٢. اليماني، سعيد، بوقحوص، خالد، دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين. دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٢٣، العدد ٢، ١٩٩٦م.
١٣. الشرعة، حسين، الباكر، جمال، اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديموغرافية. المجلة التربوية، المجلد ١٤، العدد ٥٦، ٢٠٠٠م.
١٤. سلامة، كايد، الصعوبات التي تواجه المعلم وتحول دون فعاليته في التدريس وكيفية التغلب عليها كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة، مجلة كلية التربية، السنة ١٠، العدد ١١، ١٩٩٥م.
١٥. عليمات، محمد، الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد ١٠، العدد ١، ١٩٩٤م.
١٦. الغماي، سالم، كلمة وزارة التربية والتعليم، الندوة التربوية الثانية، جمعية المعلمين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٥، ص ٤.
١٧. المنصور، محمد، أدوار مشرفة يمارسها المعلم المواطن، الندوة التربوية الثانية، جمعية المعلمين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٥م.

ملاحق

ملحق ١ استبانة الطالب

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب:

السـلام عليكم ورحمة الله وبركاتـه،،

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرّف على الأسباب التي تدفع المواطنين الذكور إلى عدم الإقبال على مهنة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، بالإضافة إلى التعرّف على المقترحات أو الحلول التي يمكنها زيادة الإقبال على مهنة التعليم في المستقبل.

يرجى التكرم بالإجابة بكل صدق وصراحة على جميع فقرات هذا الاستبيان. ونؤكد لكم أن هذا الاستبيان لا يتضمن أية معلومات للتعريف بالشخص المستجيب، كما أن جميع البيانات المتوفرة منه ستُعامل بسرية ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي. شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم،،،

الباحث

– العمر:......... معدّل الثانوية العامة: .... المعدل التراكمي: .... عدد الساعات المنجزة: ....

– الجنسية: ☐ إماراتي ☐ غير إماراتي

– الإمارة: ....

– هل ترغب مستقبلا بالعمل معلما في مدرسة من مدارس الدولة؟ ☐ نعم ☐ لا

اولاً: فيما يلي مجموعة من الاسباب المتوقعة وراء عدم رغبة المواطنين الذكور في الالتحاق بمهنة التعليم في دولة الامارات العربية المتحدة؟ يرجى منك تحديد درجة موافقتك على كل سبب من هذه الأسباب:

السبب	درجـة الموافقـة				
١. هناك فرص عمل في القطاع الحكومي أفضل من مهنة التعليم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢. هناك فرص عمل في القطاع الخاص أفضل من مهنة التعليم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٣. تدني مكانة المعلم الاجتماعية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤. صعوبة مهنة التعليم مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥. المستقبل الوظيفي أمام المعلم محدود مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٦. الترقية الوظيفية أمام المعلم محدودة مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧. الدخل المادي للمعلم محدود مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٨. القوانين والأنظمة التربوية السائدة لا تساند المعلم ولا تحميه	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة

السبب	درجـــــــــة الموافقـــــة				
٩. هناك صعوبة في التعامل مع الطلاب وضبطهم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٠. مهنة التعليم مملة ولا يوجد بها تشويق	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١١. هناك صعوبة في التعامل مع أولياء الأمور والأهالي	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٢.كثير من الطلبة لا يتعاملون مع المعلمين بأدب واحترام	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٣. فترة الدراسة في كلية التربية طويلة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤. التعليم مهنة بلا مجد (يصعب ملاحظة إنجازات المعلـــم كما يلاحظ المحامي والطبيب والمهندس مثلا إنجازاتهم)	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٥. التعليم لا يحقق لي طموحي	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٦. كثرة عدد الحصص اليومية والأعباء الكتابية التي يجب على المعلم أن يقوم بها	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٧. كثرة أعباء مهنة التعليم (خارج المدرسة) مقارنة بغيرها من المهن والوظائف الأخرى	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٨. عدم توفّر برامج إعداد المعلمين في باقي الإمارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة

أسباب أخرى (يُرجى ذكرها)

....

....,

....

ثانياً: ما الذي يمكن القيام به كي تصبح مهنة التعليم مرغوبة أكثر من قبل المواطنين الذكور في دولة الإمارات العربية المتحدة؟ فيما يلي مجموعة من المقترحات، يُرجى منك تحديد درجة موافقتك على كل واحد منها:

المقترح	درجـــــــــة الموافقـــــة				
١. صرف مكافآت مالية وحوافز تشـــجيعية للطلبـــة الملتحقـــين بكليات التربية في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢. تحسين مكانة المعلم في المجتمع خلال إعـــادة النظـــر فـــي القوانين والأنظمة التربوية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٣. رفع رواتب المعلمين ومكافآتهم المادية بما يتناسب مع غيرهم من الموظفين في المهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤. إعادة النظر في نظام الترقية الوظيفية للمعلم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥. تخفيف الأعباء التي يكلف بهـــا المعلـــم وخصوصـــا عـــدد الحصص والأعباء الكتابية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة

٦. تشجيع المعلم للتقدم تربويا وأكاديميا من خلال الابتعاث للدراسة أو التدريب	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧. السماح للمدرس بأخذ إجازة مدفوعة الأجر لمدة محددة للتطوير والتدريب	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٨. توجية وسائل الإعلام في الدولة للعمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٩. توفير التدريب المستمر بحيث يتمكن المعلم من مسايرة التطورات الحديثة في مادته علميا وتربويا	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٠. استحداث وظيفة المعلم المساعد لكل مادة دراسية بحيث يتولى هذا المعلم مساعدة معلمي المادة في أعمالهم والقيام ببعض الأعباء الكتابية ويكون عمله تحت إشراف المعلم الأول للمادة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١١. تطوير جوائز المعلم التقديرية القائمة حاليا واستحداث جوائز قيمة أخرى وتكريم المعلمين باستمرار في المهرجانات والمناسبات الوطنية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٢. تقليل عدد سنوات الدراسة في كلية التربية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة

مقترحات أخرى (يُرجى ذكرها):

....

....

....

ملحق ٢ استبانة عضو هيئة التدريس

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل/ الفاضلة عضو هيئة التدريس في كلية التربية المحترم،

الســـلام عليكم ورحمة الله وبركاتـــه،،

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرّف إلى الأسباب التي تدفع المواطنين الذكور إلى عدم الإقبال على مهنة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من وجهة نظر عضو هيئة التدريس في كلية التربية باعتباره المختص في الموضوع أولا ولصلته المباشرة مع الطلبة في الكلية ومع الميدان التربوي ثانيا. بالإضافة إلى التعرّف إلى المقترحات أو الحلول التي يقدمها عضو هيئة التدريس والتي يمكن أن تساعد في حل مشكلة العزوف عن مهنة التعليم وتزيد من الإقبال على هذه المهنة في المستقبل.

يُرجى التكرم بالإجابة على جميع فقرات هذا الاستبيان، ونؤكد لكم أن هذا الاستبيان لا يتضمن أية معلومات للتعريف بالشخص المستجيب، كما أن جميع البيانات المتوفرة منه ستُعامل بسرية ولن تُستخدم إلا لغايات البحث العلمي. شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم،،،

الباحث

عدد سنوات الخبرة في كلية التربية داخل الدولة ....

اولاً: فيما يلي مجموعة من الاسباب المتوقعة وراء عدم رغبة المواطنين الذكور في الالتحاق بمهنة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؟ يُرجى منك تحديد درجة موافقتك على كل سبب من هذه الأسباب:

السبب	درجـــــــــة الموافقـــــة				
١. هناك فرص عمل في القطاع الحكومي أفضل مـــن مهنة التعليم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢. هناك فرص عمل في القطاع الخاص أفضل مـــن مهنة التعليم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٣. تدني مكانة المعلم الاجتماعية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤. صعوبة مهنة التعليم مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥. المستقبل الوظيفي إمام المعلم محدود مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٦. الترقية الوظيفية أمام المعلم محدودة مقارنة بالمهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧. الدخل المادي للمعلــم محـــدود مقارنـــة بـــالمهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٨. القوانين والأنظمة التربوية السائدة لا تساند المعلــم ولا تحميه	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٩. هناك صعوبة في التعامل مع الطلاب وضبطهم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٠. مهنة التعليم مملة ولا يوجد بها تشويق	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١١. هناك صعوبة في التعامل مـــع أوليـــاء الأمـــور والأهالي	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٢. كثير من الطلبة لا يتعاملون مع المعلمين بـــأدب واحترام	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٣. فترة الدراسة في كلية التربية طويلة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤. التعليم مهنة بلا مجد (يصعب ملاحظة إنجـــازات المعلم كما يلاحظ المحامي والطبيب والمهندس مـــثلاً إنجازاتهم)	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٥. التعليم لا يحقق طموحات الطالب	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٦. كثرة عدد الحصص اليومية والأعبـــاء الكتابيـــة والإدارية التي يجب على المعلم أن يقوم بها	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٧. كثرة أعباء مهنة التعليم (خارج المدرسة) مقارنة بغيرها من المهن والوظائف الأخرى	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٨. عدم توفر برامج إعـــداد المعلمـــين فـــي بـــاقي الإمارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة

أسباب أخرى (يُرجى ذكرها) :

....

....

....

ثانياً: ما الذي يمكن القيام به كي تصبح مهنة التعليم مرغوبة اكثر من قبل المواطنين الذكور في دولة الامارات العربية المتحدة؟ فيما يلي مجموعة من المقترحات، يُرجى منك تحديد درجة موافقتك على كل واحد منها:

المقترح	درجة الموافقة				
١. صرف مكافآت مالية وحوافز تشجيعية للطلبة الملتحقين بكليات التربية في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢. تحسين مكانة المعلم في المجتمع من خلال إعادة النظر في القوانين والأنظمة التربوية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٣. رفع رواتب المعلمين ومكافآتهم المادية بما يتناسب مع غيرهم من الموظفين في المهن والوظائف الأخرى في الدولة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤. إعادة النظر في نظام الترقية الوظيفية للمعلم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥. تخفيف الأعباء التي يكلف بها المعلم وخصوصا عدد الحصص والأعباء الكتابية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٦. تشجيع المعلم للتقدم تربويا وأكاديميا من خلال الابتعاث للدراسة أو التدريب	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧. السماح للمدرس بأخذ إجازة مدفوعة الأجر لمدة محددة للتطوير والتدريب	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٨. توجية وسائل الإعلام في الدولة للعمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٩. توفير التدريب المستمر بحيث يتمكن المعلم من مسايرة التطورات الحديثة في مادته علميا وتربويا	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٠. استحداث وظيفة المعلم المساعد لكل مادة دراسية بحيث يتولى هذا المعلم مساعدة معلمي المادة والقيام ببعض الأعباء الكتابية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١١. تطوير جوائز المعلم القائمة حاليا واستحداث جوائز أخرى وتكريم المعلمين باستمرار في المهرجانات والمناسبات الوطنية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٢. تقليل عدد سنوات الدراسة في كلية التربية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة

مقترحات أخرى (يُرجى ذكرها):

....

....

....

ثالثاً: لماذا في رأيك يجب تشجيع المواطنين الذكور على الالتحاق بمهنة التعليم في في دولة الإمارات العربية المتحدة؟ (ما الفائدة من توطين التعليم؟)

....

....

....

رابعاً: ما هي في رأيك الآثار السلبية التي تنتج عن عزوف المواطنين الذكور عن مهنة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

....

....

....

شكرا جزيلا لكم

معيقات التعلم الشبكي باستخدام برنامجي (WebCT) و(Moodle) من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

E- learning Obstacles in Using (WebCT) and (Moodle) Programs From Students' View Points in the College of Education at Sultan Qaboos University.

د. وجيهة ثابت العاني *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن معيقات التعلم الشبكي بجانبيه التعليمي والتكنولوجي باستخدام برنامجي (WebCT) و(Moodle) وهل تختلف تلك المعيقات باختلاف الجنس، والتخصص، ودرجة معرفتهم باستخدام الحاسب، ومعدلهم التراكمي، ونوع البرنامج المستخدم، والسنة الدراسية، ومكان السكن، من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. تكون مجتمع الدراسة من (٩٦٧) طالباً وطالبة في كلية التربية ممن يدرسون مقررات دراسية بطريقة التعلم الشبكي للعام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. و تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالباً وطالبة ممثلين ما نسبته (١٦,٧٥%) ومن مختلف التخصصات الأكاديمية. ولجمع البيانات تم إعداد استبيان مكون من (٣٠) فقرة تعبر عن معيقات تعليمية وتكنولوجية بلغ معامل الاتساق الداخلي لها (0.876).

وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين استجابات الطلبة حول المعيقات التعليمية. في حين أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة حول المعيقات التكنولوجية تعزى إلى متغير نوع البرنامج التعليمي، ولصالح برنامج (WebCT) ، والسنة الدراسية، ودرجة المعرفة بالحاسب، ومعدل عدد ساعات استخدام الإنترنت/ أسبوعيا، ومكان السكن.

Dr. Wajeha Thabit Al-Ani *

Abstract

This study aims at exploring the e-learning obstacles in using (WebCT) and (Moodle) Programs from students' view points in college of education (Sultan Qaboos University), and if there are significant differences between students' view points according to gender, specialties, level of knowledge in computer, grade point average(GPA), type of learning program, study year level, and place of students' residency. The study sample consisted of (162 students, which represented 16.75% of total population 967 students. A 30-items questionnaire is the main instrument to gather data with the reliability co-efficient reached (0.876).

The findings show that there aren't statisticcally significant differences at the (α=0.05) level between students' respondents toward instructional obstacles, while there are statisticcally significant differences toward technological obstacles according to type of learning program in favor of (WebCT), also there are statistically significant differences between students' respondents toward technological obstacles due to study year level, level of knowledge in computer, grade point average(GPA), and place of students' residency.

* كلية التربية - جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

* College of Education - Sultan Qaboos .University.

أهمية الدراسة والحاجة إليها

مقدمة:

من خلال الاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات وشبكة الإنترنت العالمية، نبعت الحاجة إلى التعلم الشبكي المفتوح والمتزامن الذي لا يتقيد بوقت أو مكان لتلبية احتياجات المتعلمين الذين يطلبون فرصا جديدة وطرقاً ملائمة تخرجهم من الإطار التقليدي لعملية التعليم وجها لوجه (Face-to-Face) لتربطهم بالواقع العالمي الذي يعيشون فيه. كما أن مجتمع المعلومات الذي نعيش فيه اليوم المتسم بالتغير السريع والمستمر، يحتم على المتعلمين أيضاً التزود بالكفاءات والقدرات والمهارات العالية والمرنة في آن واحد، وهذه بدورها تعتمد أساساً على دوافع المتعلمين الفردية والجماعية على حد سواء.

ولابد من النظر أيضاً إلى التعلم الشبكي باعتباره منظومة (Systematic) متكاملة مبنية على التفكير وليس على المعرفة، فالمعلومة هي ليست المقصودة بقدر أهمية كيفية التفكير بها عن طريق المشاركة والبحث الذي يحتاج إلى فرصة كافية لتوليده وهذا ما يوفره التعلم الشبكي لما يعطي وقتاً كافياً للطلبة في التفكير والتأمل. وبالرغم من تعدد المصطلحات والمسميات لأنشطة التعلم عن طريق شبكة الإنترنت إلا أنه لا زالت الاختلافات الجدلية حول مفاهيم التعلم الشبكي قائمة والمرتبطة بالتعلم الإلكتروني(e-learning) والتعلم باستخدام الشبكة (Web-Based Learning)، والتعلم المباشر(On-Line Learning) والتعلم المتنقل (Mobile-Learning) بالرغم من أن جميعها تنطوي تحت مظلة التعلم المفتوح والمرن والموزع بأي زمان ومكان والذي يعتمد أساساً على المتعلم من حيث وقته ومكانه وسرعته في التعلم واكتساب المعرفة.[١، ٢]

وبالرغم من هذه الاختلافات حول المصطلح إلا أن العلاقة تبقى بين المتعلم والمعلم قائمة ومستمرة باعتبارهما كيانين إنسانيين يتفاعلان في ظل مناخ فكري تنظيمي تحدده النظرية التربوية المعتمدة[٣]. كما أنه لا يمكن الاستغناء عن المعلم؛ بل إن المعلم يعد من العناصر الرئيسة في عملية التعليم، ولكن فك الرباطين الزمني والمكاني باستخدام وسائل الاتصال لنقل المعلومات للطلبة يجعل من آلية عملية إحكام التعليم والتعلم تتلاشى شيئاً فشيئاً، وبذلك يمكن بواسطته تكون إتاحة الفرصة للمتعلم أكبر في الحصول على أكبر قدر من المعلومات إلى جانب تدخل وسطاء آخرين يأخذون صفة المرشدين والموجهين وأصحاب المناشط المتابعين لعملية التعلم في الوقت الذي يترتب على المتعلم مسؤولية أكبر في تحمل ما يرتبط بتعلمه[٤].

وفي ظل التطبيقات التربوية لتكنولوجيا التعلم الحالية، أصبح الهدف الأساسي للتعليم إكساب المتعلم خبرات تؤهله لمواجهة مشكلات الحياة، وبالتالي فالمتعلم أصبح محور العملية التعليمية، مما انعكس هذا على دور المعلم وتغير من ملقن إلى موجه، ومصمم، ومرشد، ومساعد. لذا كان من الضروري توفير وسائل تعليمية مناسبة تسمح بتنويع مجالات الخبرة واستغلال جميع وسائل الاتصال التعليمي لتحقيق هذا الهدف[٥]. كما أن تطبيق التعلم الشبكي في المؤسسات التعليمية يتطلب وبشكل كبير مراعاة توافر الأجهزة والأدوات والمهارات المطلوبة، والعمل على تذليل الصعوبات والعوائق التي قد تحول

دون التطبيق الفعّال لهذا النوع من التعلم[٦]، كما أن المحتوى العلمي المناسب ووسائل التكنولوجيا (البنية التحتية) إضافة إلى وجود نظام إدارة التعلم الفاعلة تعتبر من العناصر الأساسية لضمان نجاح نظام التعلم الشبكي واستمراره.

أما الظفيري[٧] فقد أشار إلى أبرز المميزات التي تجعل من التعلم الإلكتروني نظاماً تعليمياً فاعلاً من خلال أنه:

- يوفر فرصاً للتعليم في كل زمان ومكان.
- يكسر الحواجز النفسية بين المعلم والمتعلم.
- يشبع حاجات وخصائص المتعلم الخاصة.
- يستخدم وسائط متعددة في شرح النصوص العلمية.
- يحقق التقييم التلقائي والمباشر للمتعلم.
- يساعد المتعلم على استقاء المعلومات من المصادر مباشرة.

كما يضيف Tanquist [٦] ميزات أخرى للتعلم الشبكي كونه نوعاً من التعلم المرن (Flexible Learning) الذي يتيح فرصة من الحرية للمتعلم في اختيار الوقت، والمكان والسرعة في الإنجاز، أو حتى في اختيار المادة التعليمية التي تناسبه، إضافة إلى أن المتعلم له حرية اختيار النظام الذي يوافق وقته، وقدراته المادية والاستيعابية، وبتعبير آخر هو أحد صورة التعلم غير التقليدية كالتعلم المفتوح أو التعلم عن بعد.

إن ظاهرة اليأس أو الضجر من التعليم التقليدي (Face-to-Face) تدعو إلى ضرورة وأهمية مساعدة الطلبة بأن يصبحوا متعلمين مستقلين بأنفسهم من خلال تمكينهم في تقرير نوعية التعليم المهم والمجدي لهم، كون عملية التعلم تتصف بالاستمرارية لامتدادها مدى الحياة الإنسانية.

من هنا كان لابد من دعم المتعلمين على اختلاف فئاتهم ومستوياتهم التعليمية في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم عما يجب تعلمه من خلال تعزيز نزعة التعلم الذاتي لديهم (self-enhancement Learning) التي تمنحهم فرصة لتعلم التفكير النقدي الذاتي والاستعداد للتساؤل المستمر والمثابرة والإصرار على مواجهة التحديات بعيدا عن الإحباط والكسل.[٨]

وهذا ما أشارت إليه دراسة مورلي [٩] التي أجريت على طلبة كلية التربية الذين يدرسون مقرر التربية الرياضية في كلية إعداد المعلمين لمرحلة التعليم العام (K-12) في كندا حيث تم إدخال تكنولوجيا التعليم في تدريس المقرر من خلال توظيف برنامج (Web) Curriculum Tool (WebCT)، وما يتطلب من إعداد توصيف للمقرر وتحميل المواد التعليمية ومحتوى المقرر في البرنامج، إضافة إلى وضع بعض الملاحظات التي يحتاج إليها الطلبة أثناء حواراتهم، ومناقشتهم الجماعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطلبة أظهروا تمتعهم وسعادتهم باستخدام أدوات هذا البرنامج في عملية التعلم خاصة ما يرتبط بصفحة المناقشة وما يتم فيها من تبادل الأفكار والحوارات بين الطلبة أنفسهم ومعلميهم، علماً بأنه تم استخدام أداة أخرى وهي (WebCT's Bulletin Board) من أجل السماح للمتطوعين من المرشدين في الصحة البدنية أيضاً على المستوى الإقليمي من المشاركة مع الطلاب في المناقشات والحوارات التي تزود الطلبة بالمادة الدراسية وتنميها.

ونظراً لشيوع استخدام برنامج(WebCT) في التعليم، فقد أشار التقرير السنوي الصادر عن كلية ريد ريفر (Red River College) في مانيتوبا (Manitoba) بكندا[١٠] أن هناك نمواً

متزايداً في عدد الطلبة في الجامعات الذين يدرسون مقررات دراسية بطريقة التعلم الشبكي باستخدام هذا البرنامج، حيث بلغت عدد المقررات التي تدرس باستخدام هذا البرنامج ٣١٧ مقرراً دراسياً كما أن عدد الطلاب قد ارتفع بإطراد حيث وصل عدد الطلبة إلى ٣٦٤٣ طالباً في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م بعد أن كان العدد في العام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١م ١١٨ طالباً وطالبة.

أما حول شيوع التعلم الشبكي من خلال استخدام جهاز الكمبيوتر وشبكة الانترنت فقد قام كل من Mitrovic, Suraweera , Martin & (Weerasinghe)[11] بتطوير مقررات شبكية باستخدام برنامج (WebCT) بدعم من نظام إدارة المقررات (Course Management System) حيث يساعد هذا النظام على تمكين المعلم من توفير مادة تعليمية على الشبكة يسهل الوصول إليها، إضافة إلى اختبارات قصيرة وأنشطة تعليمية محفزة. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية هذه البرامج التعليمية، كما أنها كانت مرغوبة أكثر ومفضلة من قبل الطلبة خاصة في ترسيخ مادة التعلم ونموها.

وللكشف عن الفروق بين درجة فاعلية طلبة الجامعة في المشاركة في المناقشات وطرح الأفكار وإبداء الرأي باستخدام أساليب تعليمية مختلفة، أظهرت نتائج دراسة ورنر (Warner)[12] الذي استخدم فيها ثلاثة أساليب من التعليم، النمط الأول منها، يمثل في التعليم الاعتيادي المباشر (Face-to-Face) مع دعم شبكي جزئي. والنمط الثاني، يمثل تعليم باستخدام الفيديو، أما النمط الثالث، فهو تعليم شبكي تام، باستخدام برنامج إدارة المقررات (WebCT). أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة باختلاف أساليب التعلم الثلاثة والمرتبطة في أسلوب حل المشكلات.

وجاءت دراسة (Carmichael)[13] حول تطوير برنامج (WebCT) كمصدرٍ تعليمي يزداد استخدامه يوماً بعد يوم حتى أنه أصبح يذكر في إطار أحاديث الباحثين والمهتمين في التعليم الشبكي، إلا أنه لا تزال هناك العديد من التساؤلات حول المعيار المعتمد في تقييم مثل هذه المقررات التي تدرس بطريقة التعلم الشبكي، حيث لا يزال هناك اهتمام نحو تطوير طريقة يمكن الاعتماد عليها كمعيار في قياس مدى نجاح مثل هذه التسهيلات التي يقدمها برنامج (WebCT).

وأجرت الخروصي[14] دراسة حول فاعلية استخدام أدوات المقرر الشبكي (برنامج WebCT) في تحصيل طلبة الدراسات العليا ودافعيتهم نحو مقرر تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. وتكونت عينة الدراسة من ٤١ طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا تخصص مناهج وطرق تدريس، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية درست باستخدام برنامج (WebCT) وتكونت من ٢١ طالباً وطالبة، والثانية ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية وتكونت من ٢٠ طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الاختبار التحصيلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في ضوء متغيري التخصص، والمعدل العام في البكالوريوس، ومقياس الدافعية نحو المقرر.

من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن المعيقات التي تحول دون توظيف تقنيات برنامجي (WebCT) و(Moodle) بأدواتهما التعليمية المتنوعة في العملية التعليمية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المتعلمين المستخدمين لهذين البرنامجين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

اتضح في الآونة الأخيرة تزايد عدد الاعتماد على التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية وذلك بشيوع استخدام أدوات وبرمجيات وقواعد بيانات وشبكات تعليمية تسعى إلى توسيع نطاق البيئة التعليمية لتجعلها أكثر مرونة وحيوية واتساق تلبية لحاجة المتعلمين من مختلف الفئات، ونخص بالذكر هنا طلبة الجامعات. من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن معيقات التعلم الشبكي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس باستخدام برنامجي(WebCT) و(Moodle) من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما معيقات التعلم الشبكي بجانبيه التعليمي والتكنولوجي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين استجابات طلبة كلية التربية على معيقات التعلم الشبكي بجانبيه التعليمي والتكنولوجي تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، ودرجة معرفتهم باستخدام الحاسب، ومعدلهم التراكمي، ونوع البرنامج المستخدم في التعلم الشبكي؟

أهمية الدراسة

يعد الاهتمام بعملية التعلم والتعليم وما يقوم به المتعلمون داخل المؤسسة التعليمية وخارجها من المداخل الرئيسة وأولويات التطوير النوعي الذي يكسبهم خبرات جديدة ويتعلمون كيف يفكرون تفكيراً منظماً يؤدي بهم إلى التوصل إلى حلول جديدة للمشكلات التي يواجهونها، كما تنمي لديهم عدداً من المهارات التي تمكنهم من أداء عمل نافع ومنتج ومتقن في آن واحد. وفي ظل التوجهات العامة لتطوير العمل التربوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج تستهدف استراتيجية التنمية الشاملة البعيدة المدى (٢٠٠٠-٢٠٢٥) التي أقرها المجلس في دورته التاسعة عشرة[١٥] إلى تحقيق مسيرة تنموية مستدامة ومتكاملة لدول المجلس في كل المجالات غايتها الارتقاء المتواصل بنوعية الحياة فيها بحيث تلبي احتياجات العملية التنموية في كل دولة. وبما أن رأس المال البشري هو أساس التقدم والنمو، لذا وجب الاهتمام بالنشاط التعليمي والتدريبي للمتعلمين بمختلف فئاتهم ومستوياتهم التعليمية باعتبارهم المرتكزات الأساسية للتنمية البشرية في القرن الحادي والعشرين. من هنا جاء الاهتمام في إعادة النظر في حاجات الشباب التعليمية وما يرتبط بمتطلبات تعليمهم وذلك بدعوة المؤسسات التعليمية إلى تبني استراتيجية جديدة في أساليب التعليم والتي تتصف بالمرونة والتمحور حول المعلم من خلال تنمية التفكير التأملي لديه (Reflective Thinking) بعيداً عن تلقين المعارف والمهارات وجها لوجه (Face-to-Face) تلك الاستراتيجية التي تبنى على قاعدة شبكية (Web-Based Learning) تُعرف حالياً بالتعلم الإلكتروني(e-learning) الذي يمثل الجيل الرابع من عمر استخدام الحاسوب وهو جيل "التعليم المبرمج". من هنا جاءت أهمية إعادة النظر في طرائق التدريس وفي المعرفة المكتسبة لكافة المتعلمين بعد أن أصبح اعتماد

الشهادات الأكاديمية يبنى أساساً على المهارات التي يكتسبها المتعلمون ومقدار تزودهم بالمعرفة الحديثة، وقدرتهم على استخدامها وتوظيفها في الحياة العملية.

تحديد المصطلحات

التعلم الشبكي

ويقصد بالتعلم الشبكي في هذه الدراسة هو التعلم الذي يستخدم كل الميزات الأساسية في برنامجي (WebCT) وبرنامج (Moodle) اللذان يقدمان في جامعة السلطان قابوس بدءاً من المحتوى المنهجي والمواد المتعلقة، وأدوات الاتصال، وأدوات التعليم ولوحة المناقشة، والبريد الإلكتروني وأدوات التقييم...الخ. ويتم فيه ثلاثة أنواع من التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمتعلم للوصول إلى المعرفة واتخاذ القرارات سعياً إلى تحقيق أهداف التعليم.

محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة من كونها أجريت على طلاب وطالبات كلية التربية – جامعة السلطان قابوس لفصل الخريف للعام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، كما أنها تتحدد في ضوء أداة الدراسة المعدة من أجل تحقيق هدفها وأنها اقتصرت على طلبة كلية التربية دون طلبة باقي الكليات.

الطريقة والإجراءات

١. مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس للفصل الدراسي ربيع ٢٠٠٥/٢٠٠٦م المشاركين في مقررات التعلم الشبكي التي تطرحها الكلية، والبالغ عددهم ٩٦٧ طالباً وطالبة، تم أخذ عينة عشوائية بلغت ١٦٢طالباً وطالبة ممثلين ما نسبته ١٦,٧٥% من مجتمع الدراسة، ثُمّ توزيعهم حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في جدول ١.

٢.أداة الدراسة

من أجل الكشف عن معيقات التعلم الشبكي من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، تم إعداد استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وذلك من خلال تحليل الدراسات السابقة التي تناولت معيقات التعلم الشبكي كأحد أساليب التعلم بالطريقة الإلكترونية، إضافة إلى

جدول ١: توزيع إفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

مكان السكن	الجنس		برنامج التعليم		المستوى الدراسي		التخصص			المعدل التراكمي*		
	ذكر	أنثى	Moodle	WebCT	السنة الثانية فأقل	السنة الثالثة فأكثر	لغات	علوم اجتماعية	علوم علمية	أقل من ٢,٥٠	من ٢,٥٠–٣	أكثر من ٣
داخل الجامعة	١	٧٥	٢١	٥٥	٤١	٣٥	٣٨	١٧	٢١	١٠	٣٠	٣٢
	%٠,٦	%٤٦,٣	%١٣	%٣٤	%٢٥,٣	%٢١,٦	%٢٣,٥	%١٠,٥	%١٣	%٦,٤	%١٩,٢	%٢٠,٥
خارج الجامعة	٥٠	٨	١٦	٤٢	٣١	٢٧	٢٤	٢٤	١٠	٢٣	١٨	١٥
	%٣٠,٩	%٤,٩	%٩,٩	%٢٥,٩	%١٩,١	%١٦,٥	%١٤,٨	%١٤,٨	%٦,٢	%١٤,٧	%١١,٥	%٩,٦
مع الأسرة	١٢	١٦	١٩	٩	٤	٢٤	١٠	١٤	٤	٤	٦	١٨
	%٧,٤	%٩,٩	%١١,٧	%٥,٦	%٢,٥	%١٤,٨	%٦,٢	%٨,٦	%٢,٥	%٢,٦	%٣,٨	%١١,٥
المجموع	٦٣	٩٩	٥٦	١٠٦	٧٦	٨٦	٧٢	٥٥	٣٥	٣٧	٥٤	٦٥
	%٣٨,٩	%٦١,١	%٣٤,٦	%٦٥,٤	%٤٦,٩	%٥٣,١	%٤٤,٤	%٣٤	%٢١,٦	%٢٣,٧	%٣٤,٦	%٤١,٧

* ٦ أفراد من عينة الدراسة بدون إجابة على متغير المعدل التراكمي، فالعدد الكلي الذي تم تحليله لهذا المتغير ١٥٦ فرداً.

الاطلاع على الأدب النظري الذي تناولت موضوعاته مفهوم التعلم الشبكي ونظرياته وأساليب تطبيقه واستخدامه في العملية التعليمية- التعلمية. وبناءً على هذا، تم إعداد استبانة ملحق١، تكونت من جزأين:

الجزء الأول: اشتمل على مقدمة تعريفية عن عنوان الدراسة وأهميتها وبيانات عامة يتطلب جمعها عن المستجيبين وخصائصهم السيكومترية المتمثلة بالنوع، والسنة الدراسية، ونوع السكن، والمعدل التراكمي، والتخصص الأكاديمي، ودرجة معرفة الطلبة باستخدام الحاسب الآلي، إضافة إلى معدل عدد الساعات التي يستغرقها الطلبة في الجلوس أمام الإنترنت، والبرنامج التعليمي الشبكي باستخدام (WebCT) و(Moodle).

الجزء الثاني: تكون من ٣٠ فقرة متصلة بمعيقات استخدام التعلم الشبكي، ويتضمن من:

١. معيقات تعليمية وعدد فقراتها ١٦ فقرة.
٢. معيقات تكنولوجية وعدد فقراتها ١٤ فقرة.

كما تم وضع سؤال مفتوح للإجابة عنه من قبل الطلاب الذين يرون أن هناك إيجابيات وسلبيات أخرى متصلة باستخدام التعلم الشبكي.

٣. صدق الأداة وثباتها

تم التأكد من صدق محتوى الأداة وذلك من خلال عرضها على لجنة من المحكمين وهم أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في تخصص تقنيات التعليم وعلم النفس، والإدارة التربوية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في المعلومات الواردة في الاستبانة التي تعكس معيقات التعلم الشبكي في كلية التربية، وتم تعديل فقرات الإستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ومن أجل التحقق من ثبات الأداة، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات كرونباخ – ألفا (Chronbach -Alpha) للاتساق الداخلي حيث بلغت قيمته للأداة ككل (٠,٨٨)، والمعيقات التعليمية ٠,٨٦، والمعقيقات التكنولوجية ٠,٨٢ كما هو مبين في جدول ٢.

جدول ٢: معامل الثبات للاتساق الداخلي ألفا-كرونباخ لمجالات الدارسة والكلي

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
معيقات تعليمية	١٦	٠,٨٦
معيقات تكنولوجية	١٤	٠,٨٢
الكلي	٣٠	٠,٨٨

٤. متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

١. متغير الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى).
٢. متغير السنة الدراسية، وله ثلاثة مستويات (سنة ثانية فما دون، وسنة ثالثة ورابعة، ودبلوم فأعلى).
٣. متغير التخصص، وله ثلاثة مستويات (اللغات، علوم اجتماعية، علوم طبيعية).
٤. متغير المعدل التراكمي وله ثلاثة مستويات (أقل من ٢,٥٠، من ٢,٥٠-٣ ، أكثر من ٣).
٥. متغير نوع السكن وله ثلاثة مستويات (مع الأسرة، سكن الطلاب داخل الجامعة، سكن الطلاب خارج الجامعة).
٦. معدل عدد الساعات التي يستخدم الطالب الإنترنت/ أسبوعياً وله ثلاثة مستويات (٤ ساعات فأقل، ٤-٨ ساعات، أكثر من ٨ ساعات).
٧. درجة المعرفة باستخدام الحاسب وله ثلاثة مستويات (درجة عالية، درجة متوسطة، درجة منخفضة).
٨. دراسة مقرر بطريقة التعلم الشبكي وله مستويان (يدرس بالتعلم الشبكي، لا يدرس).

ثانياً: المتغير التابع

معيقات استخدام برنامجي (WebCT) و(Moodle).

٥. **المعالجة الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام التحليلات الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتحديد مواقع الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع معيقات التعلم الشبكي في كلية التربية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

بما أن هذه الدراسة استخدمت المنهج الوصفي- الكمي الذي يعتمد على البيانات والإحصاءات الرقمية والتي تكشف عن معيقات التعلم باستخدام برنامجي (WebCT) و(Moodle) في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، حيث تم اعتماد ثلاثة مستويات مكافئة في تفسير النتائج:

١. المدى (من١,٠٠- ٢,٣٣) يشير إلى واقع المعيقات بدرجة " منخفضة".

٢. المدى (من ٢,٣٤- اقل من ٣,٦٧) يشير إلى واقع المعيقات بدرجة "متوسطة".

٣. المدى(اكثر من ٣,٦٧) يشير إلى واقع المعيقات بدرجة"عالية".

كما سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها كما يأتي:

أولاً: عرض نتائج الدراسة والمتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي يهدف إلى الكشف عن معيقات التعلم الشبكي بجانبيه التعليمي والتكنولوجي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

أ. **المعيقات التعليمية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المعيقات التعليمية للتعلم الشبكي، كما هو موضح في جدول ٣.

جدول ٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المعيقات التعليمية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	أواجه صعوبة المذاكرة على شاشة الحاسب الآلي.	٣,٧	١,٠٧	عالية
٢	١١	ليس لدي وقت كاف لدخول مختبر الحاسب الآلي لمتابعة أعمالي فيه.	٣,٥٧	١,١٤	متوسطة
٣	٥	يقلل التعلم الشبكي من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم في أثناء عملية التعلم.	٣,٣٨	١,١٤	
٤	١٦	أجد صعوبة في متابعة المحاضرات والقراءة الإلكترونية.	٣,٣٥	١,١٦	
٥	١٠	يستغرق الطالب وقتاً طويلاً لإنجاز مهامه وأعماله على الشبكة.	٣,٣٠	١,١٦	
٦	١٥	أشعر بالقلق عند إجراء الاختبارات القصيرة على الشبكة.	٣,١٩	١,١٧	
٧	١٢	يوسع التعلم الشبكي الفجوة بين الطالب والأستاذ.	٣,١٧	١,٠٨	
٨	٢	التعلم الشبكي يمنع من التقاء عضو هيئة التدريس وجها لوجه (Face to Face) مع الطلبة.	٣,١٤	١,١٤	
٩	١٣	يوسع التعلم الشبكي الفجوة بين الطالب وزملائه.	٣,٠٤	١,١٤	

١٠	٨	لا يمنح التعلم الشبكي فرصاً كافية للطلاب لإظهار قدراتهم وامكاناتهم الذاتية.	٢,٩٥	١,١٧	
١١	٤	يقلل من حماس الطلبة ورغبتهم في تحقيق التعلم الفعّال.	٢,٩٢	١,١٢	
١٢	١	عدم تشجيع بعض أعضاء هيئة التدريس طلابهم على استخدام أسلوب التعلم الشبكي.	٢,٨٦	١,٠٣	
١٣	١٤	لا يوفر التعلم الشبكي فرصة كافية للحوارات والمناقشات التعليمية – التعلمية.	٢,٨٥	١,٢٦	
١٤	٦	يخفض التعلم الشبكي من دافعية الطلبة للتعلم.	٢,٦٦	١,٠٤	
١٥	٩	يقلل التعلم الشبكي من ثقة الطلاب بأنفسهم والاعتماد عليها.	٢,٥٨	١,١٦	
١٦	٧	يقلل التعلم الشبكي من دافعية الطلبة للبحث عن مزيد من المعلومات المرتبطة بتخصصاتهم.	٢,٣	١,٠٥	منخفضة
الكلي			٣,٠٦	٠,٦٣	متوسطة

يوضح جدول ٣ أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات التعلم الشبكي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس بلغ ٣,٠٦، أي جاء بدرجة "متوسطة" وفقاً للمعيار الذي تم اعتماده لتفسير نتائج هذه الدراسة. كما بين الجدول أيضاً أن هناك فقرة واحدة حصلت على أعلى متوسط حسابي قدره ٣,٧، في حين حصلت ١٤ فقرة على متوسطات حسابية بدرجة متوسطة بين ٣,٥٧ للفقرة رقم١١ "ليس لدي وقت كاف لدخول مختبر الحاسب الآلي لمتابعة أعمالي فيه" والفقرة رقم٩ والمتضمنة" يقلل التعلم الشبكي من ثقة الطلاب بأنفسهم والاعتماد عليها" بمتوسط حسابي قدره ٢,٥٨، كما أن هناك فقرة واحدة حصلت على أدنى متوسط حسابي قدره ٢,٣ للفقرة رقم ٧ والمتضمنة" يقلل التعلم الشبكي من دافعية الطلبة للبحث عن مزيد من المعلومات المرتبطة بتخصصاتهم".

ب. المعيقات التكنولوجية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المعيقات التكنولوجية للتعلم الشبكي، كما هو موضح في جدول ٤.

جدول ٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المعيقات التكنولوجية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٩	أجد صعوبة في الحصول على جهاز حاسب آلي خالٍ بمعامل الكلية.	٣,٩	١,١	عالية
٢	١٧	العطل المتكرر في أجهزة الحاسب الآلي.	٣,٧٩	١,١	
٣	٢٦	عدم توافر مرشد تكنولوجي يوجهني إلى كيفية استخدام البرامج التعليمية على الشبكة.	٣,٧٥	١,٢٣	
٤	٣٠	ليس لبعض أعضاء هيئة التدريس إقبال كبير على التعامل مع المعلومات التي يجمعها الطلاب من خلال الشبكة.	٣,٤	١,٠١	

٥	٢١	قلة معرفتي بالبرنامج التعليمي (Moodle).	٣,٣٧	١,٥٣	متوسطة
٦	٢٥	ليس لدي القدرة على الجلوس أمام الحاسب لمدة طويلة.	٣,٢٩	١,١٧	
٧	١٨	لا أمتلك جهاز حاسب شخصي.	٣,١	٠,٦٦	
٨	٢٨	البطء الشديد في الحصول على الشبكة بسبب الأحمال الكبيرة عليها.	٣,٢١	١,١١	
٩	٢٤	الخلل المتكرر في شبكة الجامعة يعرقل الدخول للموقع التعليمي.	٣,١٩	١,١١	
١٠	٢٩	أواجه صعوبة في عملية التسجيل في الموقع التعليمي للمقرر.	٢,٩٨	١,٣٤	
١١	٢٠	قلة معرفتي بالبرنامج التعليمي (Web CT).	٢,٦٧	١,٢١	
١٢	٢٣	ليس لدي مهارة في التعامل مع مواقع التعلم الشبكي.	٢,٥	١,١٦	
١٣	٢٢	لا أمتلك مهارة استخدام الحاسب الآلي.	٢,٣	١,١١	منخفضة
١٤	٢٧	لا أمتلك مهارة الطباعة والتنسيق.	٢,٢	١,١٧	
الكلـــــــــــــي			٣,١٣	٠,٦٦	متوسطة

تشير النتائج في جدول ٤ أن هنـــاك ثلاثـــة معيقات تـــرتبط بمجـــال التكنولوجيـــا جـــاءت متوسطاتها الحسابية بدرجة "عالية" وهي الفقرات (١٩، ١٧، ٢٦) وبمتوسطات حسابية تراوحـــت ما بين (٣,٩- ٣,٧٥) للفقرات " أجد صعوبة في الحصول على جهاز حاسب آلي خالٍ بمعامـــل الكلية" وثم الفقرة "العطل المتكرر فـــي أجهـــزة الحاسب الآلي" وثم الفقرة "عدم تـــوافر مرشـــد تكنولوجي يوجهني إلى كيفية استخدام البـــرامج التعليمية على الشبكة" على التوالي.

أما الفقرات التي حصـــلت علـــى متوســـطات حسابية بدرجة " متوسطة" فقد بلغ عـــددها تســـعة فقرات تراوحت متوسطاتها الحسابية بـــين (٣,٤- ٢,٥) أما أدنى متوسط حسابي فقد سجل للفقـــرتين (٢٢، ٢٧) المتضمنتين "لا أملك مهارة اســـتخدام الحاسب الآلي" بمتوســـط حســـابي قـــدره (٢,٣) والفقرة" لا أمتلك مهارة الطباعة والتنسيق" بمتوسط حسابي قدره (٢,٢). أما المتوسط الحسابي الكلـــي للمجال فقد جاء بدرجة "متوسطة" وقدره (٣,١).

تبين من خلال عرض نتائج السؤال الأول أن هناك فقرة واحدة حصلت على درجـــة موافقـــة بمستوى"عالي" وفقرة واحدة أيضا حصلت على مستوى "منخفض" وفقا للمعيار المستخدم في هذه الدراسة، في حين حصـــلت (١٤) فقـــرة علـــى متوسطات حسابية بمستوى "متوسط". وهنا لابد من الإشارة إلى أن طلبة كلية التربية لا يزالون يواجهون صعوبة في التعامـــل مـــع برنـــامجي التعليمي (WebCT) و(Moodle) وخاصة في المذاكرة على شاشة الحاسب الآلي خاصة فيمـــا يتعلـــق فـــي متابعـــة المحاضـــرات والقـــراءة الإلكترونية، علماً أن عملية التعلم الشبكي هـــي أساساً تعتمد على قدرة المتعلم وكفاءته ومهارته في استخدام الحاسب بالإضافة إلى دافعيته فـــي التعلم بهذه الطريقة فإنها تعـــزز بمقـــدار هـــذه المهارة والكفاءة التي يمتلكها، خاصـــة أن هـــذه الطريقة في التعليم تختلف تماما عما تعود عليـــه في الطرق التقليدية للتعليم. وهنا لابد من الإشارة إلى ضرورة معالجـــة مثـــل هـــذه المشـــكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة،بالاهتمام بتشجيعهم ودعمهم للانخراط في مثل هذا النوع من التعليم وهذا ما أشارت إليه دراسة (Warner) [١٢] التي ركزت على أهمية زيادة ثقة المتعلمين بأنفســـهم داخل البيئة التعليمية الشبكية وذلك مـــن خـــلال تهيئتهم ومشاركتهم في المناقشات والحـــوارات

الإلكترونية التي تعد من الأساليب الفعّالة في مثل هذا النوع من التعليم.

أما بالنسبة إلى معوقات أخرى ترتبط بعدم امتلاك الطلبة لمهارة إدارة وقتهم وتنظيمه خاصة في ما يرتبط في المتابعة المتواصلة للالتزامات اليومية والدورية لما يرسل إليهم من واجبات وما يتطلب منهم من إنجاز مهام على الشبكة مما يجعل الطلبة يستغرقون وقتاً طويلاً وجهداً مضاعفاً عن غيرهم من الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك (٧٥,٣%) من الطلبة لديهم مهارة بدرجة "متوسطة" في استخدام الحاسب وأن (١٣%) لديهم مهارة بدرجة منخفضة، في حين فقط (١١,٧) من الطلبة لديهم مهارة بدرجة عالية. تعد تهيئة المتعلمين وتعريفهم بالبيئة الشبكية (Web Base Environment) من الخطوات الأولى للتخفيف من حدة المعيقات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى أهمية تدريبهم على ثقافة (Navigate) البيئة الشبكية والقيم التي بنيت على أساسها يعد كإخطار مرجعي ومرشد لسلوك الطلبة وممارساتهم التعلمية داخلها حيث أشارت دراسة منصور (Mansour)[١٦] إلى أن الطلبة الذين يدرسون عبر شبكة الإنترنت يستغرقون وقتاً طويلاً، ويبذلون جهداً مضاعفاً في أمور لا ترتبط بالتعليم مما يشكل عبئاً وضغطاً نفسياً وصحياً عليهم. وهنا تأتي أهمية تهيئتهم لمثل هذه البيئة التعليمية في إكسابهم قيم التعامل معها وأخلاقياته.

أما بالنسبة إلى المعوقات التكنولوجية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز المعوقات التكنولوجية تتمثل في صعوبة الحصول على جهاز حاسب آلي خالٍ بمعامل الكلية، إضافة إلى العطل المتكرر في أجهزة الحاسب، وعدم توافر مرشد تكنولوجي يوجههم إلى كيفية استخدام البرامج التعليمية على الشبكة، كما أن هناك بعض من أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم إقبال كبير على التعامل مع المعلومات التي يجمعها الطلبة من الشبكة، إضافة إلى معوق قلة معرفة الطلبة ببرنامج(Moodle) التعليمي، حيث سجلت هذه الفقرات متوسطات حسابية بدرجة عالية ومتوسطة تراوحت ما بين(٣,٩- ٣,٤).

إن تقديم الدعم الفني والتسهيلات التقنية لتمكين الطلبة للتفاعل بسهولة مع محتوى المقرر يعد من أولويات زيادة جودة التعليم الإلكتروني كما جاء بدراسة الهادي[٨] إلى أن قلة إقبال الطلبة على التعلم الشبكي يعزى إلى قصور في القدرات الذاتية للمتعلمين في كيفية التعامل مع هذا النوع من البيئة التعليمية وقد بينت نتائج الدراسة أن ثقة الطلبة بأنفسهم والاعتماد عليها إضافة إلى دافعيتهم للتعلم الشبكي قد جاء بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٧-٢,٦) وبالتالي فلا يزال الطلبة بحاجة إلى الدعم والإرشاد والمساعدة والتوجيه المستمر في كيفية التعامل مع البيئة التعليمية الشبكية لجعلها أكثر معنى وفائدة لهم.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة والمتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي يهدف إلى الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين استجابات طلبة كلية التربية على معيقات التعلم الشبكي بجانبيه التعليمي والتكنولوجي تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، ودرجة معرفتهم باستخدام الحاسب، ومعدلهم التراكمي، ونوع البرنامج المستخدم في التعلم الشبكي؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها كما هو موضح في جدول ٥.

موقع الفروق بين استجاباتهم. وسيتم عرض نتائج كل مجال على حدة.

جدول ٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات التعلم الشبكي التعليمية والتكنولوجية

المتغيرات	المستويات	العدد	معيقات تعليمية		معيقات تكنولوجية	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الدراسية	الأولى والثانية	٧٦	٣,٠٧	٠,٥	٣,٣	٠,٧
	الثالثة والرابعة	٥٠	٣,١	٠,٧	٣,٢	٠,٧
	دبلوم + ماجستير	٣٦	٢,٩٩	٠,٧	٢,٨	٠,٦٤
درجة المعرفة	درجة عالية	١٩	٢,٨	٠,٧	٢,٧	٠,٥
	درجة متوسطة	١٢٢	٣,٠٨	٠,٦	٣,١	٠,٧
	درجة منخفضة	٢١	٣,١٩	٠,٥	٣,٦	٠,٥
التخصص	اللغات(عربي+انجليزي)	٧٢	٣	٠,٧	٣,١	٠,٧
	علوم اجتماعية	٥٥	٣,٠٥	٠,٧	٣,٠٢	٠,٦
	علوم طبيعية	٣٥	٣,٢	٠,٥	٣,٤	٠,٧
المعدل التراكمي	٢,٥٠ فاقل	٣٧	٣,١	٠,٥	٣,٣	٠,٦
	٢,٥٠– ٣	٥٤	٣,٢	٠,٧	٣,٢	٠,٦
	أكثر من ٣	٦٥	٢,٩٨	٠,٧	٣,٠٦	٠,٧
مكان السكن	سكن داخل الجامعة	٧٦	٣,١	٠,٦	٣,٣	٠,٦
	سكن خارج الجامعة	٥٨	٣,١	٠,٦	٣,١	٠,٧
	سكن مع الأسرة	٢٨	٢,٨	٠,٧	٢,٨	٠,٦
معدل عدد الساعات السنوي	٤ ساعات فاقل	٥٨	٣,٢	٠,٦	٣,٣	٠,٦
	٤–٨ ساعات	٥٢	٣,٠١	٠,٦٩	٣,١٣	٠,٧
	أكثر من ٨ ساعات	٥٠	٢,٩٩	٠,٦	٢,٩	٠,٧

يوضح جدول ٥ أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على ما يواجهون من معيقات تعليمية وتكنولوجية في استخدام برنامج التعلم الشبكي في الكلية. ومن أجل الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم إجراء تحليل اختبار (ت) واختبار التباين الأحادي وحسب مستويات كل متغير لتحديد

١. مجال المعيقات التعليمية

تم إجراء اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) والتي تعزى لمتغيرات الجنس، ودراسة مقررات بطريقة شبكية، ونوع البرنامج التعليمي كما هو موضح في جدول (٦).

جدول ٦: نتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعيقات التعليمية

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٦٣	٣,٠٨	٠,٦٣	٠,٢١	٠,٨٣١
	أنثى	٩٩	٣,٠٥	٠,٦٤		
درست مقـررات بطريقة شبكية	نعم	٦٣	٣,٠٨	٠,٦٣	٠,٣١	٠,٧٥٩
	لا	٩٩	٣,٠٤	٠,٦٤		
البرنامج	Moodle	٦٣	٣,٠٣	٠,٦٨	٠,٥٤	٠,٥٨٩
	Web CT	٩٩	٣,٠٨	٠,٦١		

تشير نتائج اختبار (ت) في جدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين اسـتجابات أفراد عينة الدراسة على المعيقات التعليمية تعـزى لمتغيرات الجنس، ودراسة مقررات بطريقة شبكية، ونوع البرنامج التعليمي.

وللكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى إلى متغيرات السنة الدراسـية، ودرجة المعرفة بالحاسب، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ومعدل عدد ساعات اسـتخدام الإنترنت/ أسبوعياً، ومكان السكن، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما هو موضح في جدول ٧.

تشير نتائج تحليل التباين في جدول ٧ إلى عـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيقات التعليمية تعـزى إلـى متغيرات السنة الدراسية، والتخصص الأكـاديمي، والمعدل التراكمي، ومعدل عدد سـاعات اسـتخدام الإنترنت/ أسبوعياً، ومكان السكن.

جدول ٧: نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معيقات تعليمية وفقاً لمتغيرات السنة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ومعدل عدد ساعات استخدام الإنترنت/ أسبوعياً، ومكان السكن

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	٠,٢٨٤	٢	٠,١٤	٠,٣٥	٠,٧
	٦٣,٩٣٨	١٥٩	٠,٤		
درجة المعرفة باستخدام الحاسوب	١,٦٢٦	٢	٠,٨	٢,٠٧	٠,١٣
	٦٢,٥٩٧	١٥٩	٠,٣٩		
التخصص	٠,٩٩٦	٢	٠,٤٩٨	١,٢٥	٠,٢٨٩
	٦٣,٢٢٧	١٥٩	٠,٣٩٨		
المعدل التراكمي	١,٠٤	٢	٠,٥٢	١,٣	٠,٢٧
	٦٠,٧٥	١٥٩	٠,٣٩٧		
معدل عدد ساعات استخدام الإنترنت/أسبوعياً	١,١٥٩	٢	٠,٥٨	١,٤٤	٠,٢٣٩
	٦٣,٠٢٨	١٥٩	٠,٤		
مكان السكن	٢,٦٧	٢	١,٣٣٥	٣,٤٥	٠,٠٣٤
	٦١,٥٥	١٥٩	٠,٣٨٧		

١. مجال المعيقات التكنولوجية

للكشف عن موقع الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيقات التكنولوجية. تم إجراء تحليل اختبار (ت) لمتغيرات الجنس، ودراسة مقررات بطريقة شبكية، ونوع البرنامج التعليمي كما هو موضح في جدول ٨.

جدول ٨: نتائج اختبار "ت" استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعيقات التكنولوجية

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٦٣	٣,٠٦	٠,٦٨	١,٠٩	٠,٢٧٩
	أنثى	٩٩	٣,١٨	٠,٦٦		
درست مقررات بطريقة شبكية	نعم	٦٣	٣,١٣	٠,٦٤	٠,٠٦	٠,٩٥٦
	لا	٩٩	٣,١٤	٠,٧١		
البرنامج التعليمي	Moodle	٦٣	٢,٩٦	٠,٧٠	*٢,٤٩	٠,٠١٤
	Web CT	٩٩	٣,٢٣	٠,٦٣		

* دالة عند مستوى (α= ٠,٠٥)

تشير نتائج اختبار (ت) في جدول ٨ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيقات التكنولوجية تعزى إلى متغير البرنامج التعليمي ولصالح برنامج (WebCT) بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٣) مقابل متوسط حسابي قدره(٢,٩٦) لبرنامج (Moodle) في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، ودراسة مقررات بطريقة شبكية.

وللكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات السنة الدراسية، ودرجة المعرفة بالحاسب، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ومعدل عدد ساعات استخدام الإنترنت /أسبوعياً، ومكان السكن، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي وكما هو موضح في جدول(٩).

جدول ٩: نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معيقات تكنولوجية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	٥,٣٩٩	٢	٢,٧	*٦,٥٤	٠,٠٠٢
	٦٥,٦٤	١٥٩	٠,٤		
درجة المعرفة باستخدام الحاسب	٨,٤٦٧	٢	٤,٢	*١٠,٧٦	٠,٠٠٠
	٦٢,٥٧	١٥٩	٠,٣٩		
التخصص	٢,٢٧٩	٢	١,١٣٩	٢,٦٤	٠,٠٧٥
	٦٨,٧٦	١٥٩	٠,٤٣٢		
المعدل التراكمي	١,٠٤٥	٢	٠,٥٢٣	١,٢٣	٠,٢٢٨
	٦٥,١١	١٥٩	٠,٤٢٦		
معدل عدد ساعات استخدام الانترنت/ أسبوعياً	٤,٦٢٥	٢	٢,٣	*٥,٤٨	٠,٠٠٥
	٦٦,٣	١٥٩	٠,٤		
مكان السكن	٥,٥٩٥	٢	٢,٧٩٨	*٦,٨	٠,٠٠١
	٦٥,٤٤٦	١٥٩	٠,٤		

* دالة عند مستوى (α= ٠,٠٥)

تبين نتائج تحليل التباين في جدول ٩ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) بين استجابات الطلبة على المعيقات التكنولوجية تعزى إلى متغيرات: السنة الدراسية، ودرجة المعرفة باستخدام الحاسب، ومعدل عدد ساعات استخدام الإنترنت /أسبوعيا، ومكان السكن.

ولتحديد موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في جدول ١٠.

تشير نتائج المقارنات البعدية لاختبار شافيه في جدول ١٠ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيقات التكنولوجية لمتغير درجة المعرفة باستخدام الحاسب ولصالح المستوى المنخفض والمتوسط حيث أنهم يواجهون معيقات بدرجة أعلى من المستوى العالي وبمتوسطات حسابية (٣,٦٢) و(٣,١٢) على التوالي، وبمقارنة المستوى

جدول ١٠: نتائج اختبار شافيه للكشف عن موقع الفروق للمقارنات البعدية لمتغير درجة المعرفة باستخدام الحاسب، ومعدل عدد ساعات استخدام الإنترنت، ومكان السكن، والسنة الدراسية

المتغيرات	المستويات	المتوسط الحسابي	عالي	متوسط	منخفض
درجة المعرفة باستخدام الحاسب	عالي	٢,٧١		-٠,٤١*	-٠,٩١*
	متوسط	٣,١٢			-٠,٥٠*
	منخفض	٣,٦٢			
معدل عدد ساعات استخدام الإنترنت/ أسبوعيا	المستويات	المتوسط الحسابي	أقل من ٤ ساعات	٤-٨ ساعات	أكثر من ٨ ساعات
	أقل من ٤ ساعات	٣,٣٣		٠,٤٢*	
	٤-٨ ساعات	٣,١٣			
	أكثر من ٨ ساعات	٢,٩١			
مكان السكن	الفئة	المتوسط الحسابي	مع الأسرة	سكن داخل الجامعة	سكن خارج الجامعة
	مع الأسرة	٢,٧٧		٠,٥٢*	
	سكن داخل الجامعة	٣,٢٩			
	سكن خارج الجامعة	٣,١١			
السنة الدراسية	المستوى	المتوسط الحسابي	السنة الأولى والثانية	السنة الثالثة والرابعة	دبلوم تأهيل فاعلى
	السنة الأولى والثانية	٣,٢٧			٠,٤٧*
	السنة الثالثة والرابعة	٣,١٧			٠,٣٧*
	دبلوم تأهيل فاعلى	٢,٨٠			

* دالة عند مستوى(α= ٠,٠٥)

المتوسط مع المستوى المنخفض حيث كانت الفروق لصالح المنخفض كونهم يواجهون معيقات بدرجة أعلى.

أما بالنسبة إلى متغير السنة الدراسية، حيث أظهرت نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة ولصالح السنة الأولى والثانية وبمتوسط حسابي قدره (٣,٢٧) والسنة الثالثة والرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣,١٧) مقارنة بمستوى الدبلوم فأعلى بمتوسط حسابي قدره (٢,٨).

كما تشير نتائج تحليل اختبار شافيه إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير معدل عدد ساعات استخدام الإنترنت/ أسبوعياً ولصالح فئة "أقل من ٤ ساعات" وبمتوسط حسابي قدره (٣,٣٣) مقارنة بفئة "٤-٨ساعات" وبمتوسط حسابي قدره (٣,١٣). كما أظهرت نتائج اختبار شافيه بالنسبة لمتغير مكان السكن، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح من يسكنون في سكن داخل الجامعة وبمتوسط حسابي قدره(٣,٢٩) مقارنة بمن يسكن مع الأسرة (٢,٧٧).

أوضحت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعيقات التعليمية وفقاً لمتغيرات الدراسة، حيث أن جميع الطلبة يواجهون هذه المعيقات بنفس الدرجة والمستوى حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة وقدره (٣,٠٦). وهذا ما يدلّ على أن جميع الطلبة يواجهون صعوبة في الدراسة والمذاكرة على شاشة الحاسب الآلي لمتابعة أعمالهم، كما أنهم يعتقدون بأن هذا النمط من التعليم يفقدهم فرص التفاعل بين بعضهم البعض في الوقت الذي يفترض من أن عليهم الاستفادة من هذا النمط من التعليم لتطوير مهارة الاستقلالية في التعلم خاصة أنه يساعد على أن يقوم المتعلم بتقرير ما نوع التعليم الذي يطلبه والأكثر جدوى له إضافة إلى أنه يلبي احتياجاته التعليمية في الوقت الذي كشفت نتائج الدراسة أن هناك (٦١,١١%) من العينة التي شملتهم الدراسة يدرسون مقررات بالطريقة الشبكية لأول مرة، وبالتالي فإن هناك حاجة للقيام بتدريب الطلبة وتشجيعهم على مهارة التعلم الذاتي (Self-Learning Enhancement) وهذا ما أشارت إليه دراسة الهادي [٨] من أن الطلبة المتعلمين بطريقة التعلم الشبكي بحاجة ماسة وملحة إلى تعزيز النزعة الذاتية في التعلم لديهم إضافة إلى توفير فرص كافية لهم لتعلم التفكير النقدي الذاتي والاستعداد للتساؤل المستمر والمثابرة والإصرار على مواجهة التحديات، ومن أبرز هذه التحديات هي تحمل مسؤولية المتعلم لتعلمه.

كما جاءت نتائج دراسة البلوشي[١٧] متفقة مع نتائج هذه الدراسة حول أهم دواعي التعلم الشبكي في أنه يساعد في إحداث التفاعل بين الطلبة بعضهم البعض، وأنه يفعّل العمليات العقلية العليا كالتفكير التصوري (Reflective Thinking) كالتحليل، والمقارنة، والبناء الجديد وهذه مهارات على المعلم تنميتها كي يتفاعل وبشكل إيجابي في ظل بيئة تعليمية شبكية غير البيئة التقليدية التي اعتاد عليها.

أما بالنسبة إلى نتائج المتعلقة بالمعيقات التكنولوجية فقد بينت النتائج أن معظم الطلبة لا يزالون يمتلكون مهارة بدرجة منخفضة

ومتوسطة وبنسبة (٨٨,٣%) في استخدام الحاسب وبالتالي فإن افتقادهم لمهارة عالية يشكل إعاقة في دراستهم لمقررات بطريقة التعلم الشبكي، كونه يعتمد كلياً على التواصل الإلكتروني في استلام الملاحظات والمحاضرات والواجبات إضافة إلى المناقشات وحتى الاختبارات القصيرة وغيرها من المهام الأخرى التي تتطلب الرد الإلكتروني السريع ودون تأخير. وهذا ما أشارت إليه دراسة الغراب[١٨] حول معوقات التعلم الشبكي التي تعود أساساً إلى ارتفاع نسبة الأمية الحاسوبية خاصة في الدول العربية بين البالغين فوق سن(١٥) سنة. وبالتالي فإن من الضروري التحرك السريع لتمكين الطلبة من التعامل مع الحاسب وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) لصالح برنامج (WebCT) بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٣) وهنا لابد من الإشارة إلى أن العمر الزمني لهذا البرنامج في الجامعة أطول من برنامج (Moodle) حيث أن هذا الأخير لم يتجاوز عمره الزمني السنة والنصف عند إجراء هذه الدراسة في حين أن برنامج(WebCT) قد دخل في سنته السابعة في الجامعة وبالتالي فإن الطلبة قد تعرفوا كيفية التعامل مع الخدمات التي يقدمها وأصبحوا قادرين على تشخيص المعيقات التي تواجههم من جراء استخداماتهم المتكررة له.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عن مستوى(α=٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيقات التكنولوجية ولصالح درجة المعرفة باستخدام الحاسب بمستوى متوسط ومنخفض مقارنة بالمستوى المرتفع. وكذلك لصالح طلبة فئة السنة الأولى والثانية وفئة "سنة الثالثة والرابعة" مقارنة بطلبة فئة "حملة الدبلوم فأعلى". وهنا لابد من الإشارة إلى أن طلبة الكلية لا يزالون يواجهون صعوبات تعيق تعامله مع التعلم الشبكي، وهذا أمر متوقع وخاصة فإن مرحلة التحول في أساليب التدريس التي تمر بها كلية التربية تحتاج إلى تكثيف الجهود من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ليكون التحول أكثر سهولة، فالتحول نفسه يشكل معوقاً في حد ذاته، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Ewi & Johnes)[١٩] فقد أظهرت أن طلبة جامعة ميتشجن وأعضاء هيئة التدريس فيها لا يزالون يعانون من معيقات تكنولوجية جراء التحول الذي حدث في الجامعة في أساليب التدريس بإدخال الأسلوب الشبكي.

أما بالنسبة إلى متغير سكن الطلبة فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يسكنون داخل الجامعة يواجهون معيقات تكنولوجية وبمتوسط حسابي قدره(٣,٢٩) أكثر من الطلبة الذين يسكنون مع أسرهم وبمتوسط حسابي قدره (٢,٧٧) وخاصة تتمثل في صعوبة حصول الطلبة على جهاز الحاسب، إضافة إلى العطل المتكرر لأجهزة الحاسب نتيجة سوء الاستخدام مما يعطل الطلبة ويعيق تعلمهم وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة(Edelson) [٢٠] في أن زيادة فاعلية التعلم الشبكي في الجامعات التي تدرس بالطريقة الإلكترونية تحتاج إلى إيجاد بيئة تقنية داعمة ومساعدة لمستخدميها سواء بالنسبة إلى الطلبة أو إلى أعضاء هيئة التدريس.

التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج الدراسة تم وضع العديد من التوصيات والمقترحات كما يأتي:

١. المتابعة المستمرة في معالجة الخلل المتكرر الذي يحدث للشبكة ويعرقل الدخول إليها سواء من داخل الجامعة أو من خارجها.

٢. نشر ثقافة الحاسب والإنترنت بين طلبة الجامعة من خلال عقد ورش عمل أو حلقات دراسية تساعد الطلبة على التعرف على الأساليب والطرق الصحيحة في التعامل مع البيئة التعلمية الشبكية.

٣. تعزيز التعلم الذاتي لدى المتعلمين من خلال تنمية قدرتهم على التفكير التصوري (Reflective Thinking) والناقد وذلك بمنحهم فرص المشاركة في الحوارات والمناقشات الإلكترونية التي تزيد من قدرتهم على النقد والتعبير الذاتي الذي يحقق نموهم العلمي والفكري.

٤. الإسراع في تصميم مقررات دراسية بساعات معتمدة أو غير معتمدة تدرس بطريقة شبكية (Web-Based Courses) وان تكون متنوعة في موضوعاتها أو على الأقل بطريقة مدعومة شبكيا (Blended Courses) والتي سوف تساعد في دمج الطلبة وتهيئتهم للتعامل مع البيئة الشبكية بسهولة ويسر.

٥. عقد ورش عمل ودورات تدريبية مكثفة لأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بطرق وأساليب إعداد وتصميم مقررات بطريقة التعلم الشبكي باعتباره منظومة متكاملة بدءاً من الأهداف، التخطيط، التصميم، التقويم، والتنفيذ.

٦. إجراء دراسة تقويمية للمقررات التي تطرح بطريقة شبكية في كلية التربية للوقوف على واقعها وتشخيص أهم الصعوبات التي تواجه مصمموها من أعضاء هيئة التدريس سواء أكانت تعليمية أو فنية أو إدارية أو تقنية.

المراجع

١. الخان، بدر، استراتيجية التعلم الإلكتروني، ترجمة: د. علي بن شرف الموسوي، والأستاذ سالم بن جابر الوائلي، ومنى التيجي، دار شعاع للنشر والتوزيع سوريا، حلب، ٢٠٠٥م.

٢. زهران، مضر عدنان، وزهران، عمر عدنان، التعليم عن طريق الإنترنت، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.

٣. عبد المنعم، منصور أحمد، وعبد الرزاق، صلاح عبد السميع، الكمبيوتر والوسائط المتعددة في المدارس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٤. Mcloughlin, Catherine & Luca,Joe (2001) Quality in Online Delivery: What Does It Mean fro Assessment in E-Learning environments? Online Journal (ERIC:ED467959) (http://www.eric.ed.gov)

٥. سلامة، عبد الحافظ محمد، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط (٥)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،٢٠٠٤م.

٦. Tanquist, S., (2001) "Marathon E-Learning" Doing it For the Long Run, Magazine, Training and Development August , 55 (8) .

٧. الظفيري، فايز منشر، أهداف وطموحات تربوية في التعلم الإلكتروني، رسالة التربية، العدد٤، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، مارس ٢٠٠٤م.

٨. الهادي، محمد، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، تقديم: د. حامد عمارة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٩. Morley, Laurie, Expanding Pre-service Teachers' Tools for Effective Teaching, Online Journal, 1999 (ERIC No: ED432548).

١٠. Red River community college Academic Annual Report, Winnipeg (Manitoba), Canada, Online Journal, 2002 (ERIC No: Ed 476451).

١١. Mitrovic, A.; Suraweera, P.; Martin, B.; Weerasinghe, A. DB-Suite: Experiences with Three Intelligent, web-Based Date Tutors, Journal of Interactive Learning Research, 15 (4), 2004,
١٢. Warner, David (2003) Student Recommendations for Discussions Board: conclusions of Student Proble- ms, http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed 03/142.html/. (ERIC No: Ed 479242).
١٣. Carmichael, Dawn E., An Educational Evaluation of WebCT: A case study using the conversational framework, Online Journal, 2001(RIC#: ED 466144).
١٤. الخروصي، رحمة بنت سليمان بن ناصر، فاعلية استخدام أدوات المقرر الشبكي ببرنامج (WebCT) في تحصيل طلبة الدراسات العليا ودافعيتهم نحو مقرر تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير غير منشورة/كلية التربية/جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٢م.
١٥. مكتب التربية العربي لدول الخليج، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠٠م.
١٦. Mansour, Essam, The Status of the Internet Among University Students in Developing Countries, Arabic Studies in Librarianship and Information Science, 9(3) Sept. 2004 .
١٧. البلوشي، فاطمة محمد، إيجاد مجتمعات التعلم الإلكتروني:استراتيجيات فعالة للعالم العربي، ندوة تقنيات التعليم، التعلم الشبكي، مركز تقنيات التعليم، جامعة السلطان قابوس، ٢٢-٢٤ سبتمبر، ٢٠٠١م.
١٨. الغراب، إيمان محمود، التعلم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي، المؤتمر العربي الثاني للاستشارات والتدريب، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة،٢٠٠٣، ٢١-٢٣ أبريل، ٢٠٠٣م.
١٩. Ewi, Yingqi, Johnes, Jill, Internet tools Teaching Quantative Economic: Why Gape Between Pote-ntial and Reality? Journal of Future and Higher Education, 29 (2), May, 2005 (ERIC#: EJ 691291).
٢٠. Edelson, Paul Jay, Strategy Formation in Virtual Education: the Case For Dynamic Incrementalism, On-line Journal, 2002. (ERIC#: ED 467538).

ملحق(١)

الأفاضل/طلاب وطالبات كلية التربية المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد

أقوم بدراسة عنوانها:

معيقات التعلم الشبكي باستخدام برنامجي (WebCT) و(Moodle) من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

يرجى قراءة الفقرات الواردة في الاستبيان بكل دقة ووضع إشارة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيك بكل صدق وموضوعية. علما بأن إجابتكم ستحفظ بكل سرية، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

مع الشكر والتقدير،،،

معلومات عامة

النوع	☐ ذكر	☐ أنثى		
السنة الدراسية	☐ الأولى	☐ الثالثة		
	☐ الثانية	☐ الرابعة		
	☐ دبلوم تأهيل تربوي	☐ ماجستير		

التخصص	❑ اللغة الإنجليزية	❑ الاجتماعيات (تاريخ + جغرافيا)	❑ إسلامية ولغة عربية	
	❑ تكنولوجيا التعليم	❑ علوم ورياضيات	❑ أخرى يرجى ذكره ____________	
المعدل التراكمي:	❑ أقل من ٢,٠٠	❑ من ٢,٠٠-٢,٥٠	❑ ٢,٥١-٣,٠٠	❑ أكثر من ٣,٠٠
مكان السكن:	❑ داخل الجامعة	❑ سكن طلاب خارج الجامعة	❑ مع الأسرة	
البرنامج الحالي الذي تدرس به بعض المقررات هو	❑ Moodle	❑ Web CT		
ما درجة معرفتك باستخدام الحاسب الآلي؟	❑ درجة كبيرة	❑ درجة متوسطة	❑ درجة منخفضة	
ما معدل عدد الساعات التي تستغرقها في الجلوس أمام الإنترنت (أسبوعياً)؟	(_____) ساعة /أسبوع			
هل سبق أن درست مقررات بطريقة التعلم الشبكي:	❑ نعم	❑ لا		

ت	فيما يلي عبارات متصلة بمعيقات تواجه الطلبة والمرتبطة بالتعلم الشبكي في كلية التربية. وضح درجة الموافقة على كل منها:	درجة الموافقة				
		عالية جدا (٥)	عالية (٤)	متوسط (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)
١	عدم تشجيع بعض أعضاء هيئة التدريس طلابهم على استخدام أسلوب التعلم الشبكي.					
٢	التعلم الشبكي يمنع من التقاء عضو هيئة التدريس وجها لوجه (Face to Face) مع الطلبة.					
٣	أواجه صعوبة المذاكرة على شاشة الحاسب الآلي.					
٤	يقلل من حماس الطلبة ورغبتهم في تحقيق التعلم الفعّال.					
٥	يقلل التعلم الشبكي من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم في أثناء عملية التعلم.					
٦	يخفض التعلم الشبكي من دافعية الطلبة للتعلم.					
٧	يقلل التعلم الشبكي من دافعية الطلبة للبحث عن مزيد من المعلومات المرتبطة بتخصصاتهم.					
٨	لا يمنح التعلم الشبكي فرص كافية للطلاب لإظهار قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية.					
٩	يقلل التعلم الشبكي من ثقة الطلاب بأنفسهم والاعتماد عليها.					
١٠	يستغرق الطالب وقتا طويلا لإنجاز مهامه وأعماله على الشبكة.					
١١	ليس لدي وقت كاف لدخول مختبر الحاسب الآلي لمتابعة أعمالي فيه.					
١٢	يوسع التعلم الشبكي الفجوة بين الطالب والأستاذ.					
١٣	يوسع التعلم الشبكي الفجوة بين الطالب وزملائه.					
١٤	لا يوفر التعلم الشبكي فرصة كافية للحوارات والمناقشات التعليمية – التعلمية.					
١٥	أشعر بالقلق عند إجراء الاختبارات القصيرة على الشبكة.					
١٦	أجد صعوبة في متابعة المحاضرات والقراءة الإلكترونية.					
١٧	العطل المتكرر في أجهزة الحاسب الآلي.					

١٨	لا أمتلك جهاز حاسب شخصي.					
١٩	أجد صعوبة في الحصول على جهاز حاسب آلي خال بمعامل الكلية.					
٢٠	قلة معرفتي بالبرنامج التعليمي (Web CT).					
٢١	قلة معرفتي بالبرنامج التعليمي (Moodle).					
٢٢	لا أمتلك مهارة استخدام الحاسب الآلي.					
٢٣	ليس لدي مهارة في التعامل مع مواقع التعلم الشبكي.					
٢٤	الخلل المتكرر في شبكة الجامعة يعرقل الدخول للموقع التعليمي.					
٢٥	ليس لدي القدرة على الجلوس أمام الحاسب لمدة طويلة.					
٢٦	عدم توافر مرشد تكنولوجي يوجهني إلى كيفية استخدام البرامج التعليمية على الشبكة.					
٢٧	لا أمتلك مهارة الطباعة والتنسيق.					
٢٨	البطء الشديد في الحصول على الشبكة بسبب الأحمال الكبيرة عليها.					
٢٩	أواجه صعوبة في عملية التسجيل في الموقع التعليمي للمقرر.					
٣٠	ليس لبعض أعضاء هيئة التدريس إقبال كبير على التعامل مع المعلومات التي يجمعها الطلاب من خلال الشبكة.					

هل لديك أي عبارات شبيهة متصلة بمعيقات أخرى يرجى ذكرها:

١. ....

٢. ....

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 6 - Number 1

1428 Hijri – 2007 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 6 Number 1

1428 Hijri-2007

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد السادس ـ العدد الثاني
١٤٢٨ هـ ـ ٢٠٠٧ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان ـ دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد السادس، العدد الثاني، ١٤٢٨هـ ـ ٢٠٠٧م

تأهيل فشت العظم ــ دراسة ميدانية

The rehabilitation of Fasht Al Adham

Abdul Naby Ahmed Helal *

عبد النبي أحمد هلال *

Abstract

The existence of many kinds of fish in the regional water of Bahrain is related to the existence of the coral reef. It has long been believed that Fasht Al Adhm is the mother of all coral reefs in Bahrain for the appropriate environment it provides for so many of the marine life.

Coral reefs are considered to be a safe habitat, especially for many shell fish. Other fish find it a refuge to feed and hide. They are also considered to be a safe haven for many marine spices of economical and environmental importance.

The east coast of the Kingdom of Bahrain, running from Fasht Al Adhm to Rass El Barr is considered to be rich with many kinds of fish and is an appropriate environment for the growth of shrimps. It is also an area where a large number of "dugong" and sea turtle are found due to the existence of a large area of sea weeds. It is believed that the Fasht Al Adhm contributed heavily to the existence of other marine environments southwards.

Fasht Al Adhm is estimated to be 5000 to 6000 years old basis recent geological studies. It is also considered to be one of the largest coral reefs as it is estimated to be 85 km^2 in size.

Many places on the Fasht Al Adhm are found to be covered with precipitants and sediments from reclamation projects carried out within the vicinity. Projects such as building the "Jozor Al Door" as tourist attraction projects.

In the early 80's Fasht Al Adhm went through many serious incursions. The building of several industries on its banks, the dumping of industrial waste and land reclamation projects, all contributed heavily and seriously to the degradation of its cond-

ملخص

يرتبط وجود العديد من أنواع الأسماك في المياه الإقليمية للبحرين بوجود الشعاب المرجانية. وقد ساد الاعتقاد على إن فشت العظم هو أم الفشوت لما يوفره الفشت من بيئة مناسبة لتكاثر الكائنات البحرية. وتعتبر الشعاد المرجانية مأوى آمنة لكائنات حية مختلفة خاصة الصدفيات، وتستخدمها الأسماك كمأوى تتغذى فيها وتحتمي بها، والشعاب مأوى أيضاً لأنواع ذات أهمية اقتصادية وأخرى ذات أهمية بيئية. وتسهم بيئة الشعاب المرجانية في تعزيز التوازن الحيوي في البيئة البحرية عبر إسهام مكوناتها في دورات نقل المادة والطاقة في النظام البيئي البحري من خلال الشبكة الغذائية. وإذ تعد الشعاب المرجانية من أكثر النظم البيئية إنتاجاً على سطح الأرض، كما أنها تعتبر نظاماً بيئياً متميزاً غنياً بالتنوع البيولوجي.

وتعتبر مناطق الساحل الشرقي لمملكة البحرين الممتدة من فشت العظم حتى رأس البر مناطق غنية بالأنواع المختلفة من الأسماك ومربى لصغار الروبيان ومناطق توجد فيها أعداد كبيرة من الأطوم (بقر البحر) dugong والسلاحف البحرية وبالذات الخضراء بسبب وجود مساحات كبيرة من الحشائش البحرية ويعتقد إن وجود فشت العظم قد ساعد في استقرار البيئات الواقعة جنوبه. هذا وتحتوي بيئة الفشوت إضافة إلى المرجان على العديد من الأنواع الحيوانية.

يبلغ العمر الزمني لفشت لاعظم من ٥٠٠٠ إلى ٦٠٠٠ سنة حسب التقدير الجيولوجي للأرض، كما يعتبر فشت العظم من أكبر البيئات المرجانية في المياه الإقليمية لمملكة البحرين، حيث يبلغ مساحته الإجمالية أكثر من ٨٥ كيلو متراً مربعاً، ويبلغ طوله ٢٣ كم ويتراوح العرض بين ٣ ــ ٩ كم، ويتراوح العمق على سطحه من ١٠ سم في الجهة الغربية الجنوبية إلى ١,٢ متر في الجهة الجنوبية الشرقية، كما توجد مناطق محصورة في وسط الفشت يتراوح عمقها من ٣,٦متر إلى ٦,٤ متر وغالبية هذه المناطق تكون مليئة بالرواسب التي سببتها

* Shahrakan primary school – Bahrain Kingdom ·

* مدرسة شهركان الابتدائية ــ مملكة البحرين.

عملية التجريف، ويشتمل فشت العظم على بعض الجزر والحيود كجزر الدار (اصطناعية) في الشمال الغربي وجزيرة أم جيليد جنوب غرب الفشت، وفي الجنوب الشرقي يقع رأس غميس وقطعة الحجيجيرة وغميس جنوباً.

تعرض فشت العظم في بداية الثمانينات مع بداية الطفرة الأولى للنفط للعديد من الانتهاكات لعل أهمها إنشاء أغلب المصانع التحويلية على ضفاف الفشت كما أن عمليات الردم والتجريف والملوثات الصناعية الأخرى كان لها أثر كبير على تدهور حالة الفشت، لذلك تعالج هذه الدراسة الميدانية كيفي نستطيع إعادة تأهيل فشت العظم عن طريق عدة طرق ومنها عملية استزراع المرجان وعملية استزراع اللؤلؤ، وقد أوصت الدراسة بتحويل فشت العظم إلى محمية طبيعية وسن القوانين للمحافظة على ما تبقى من الحيود والشعاب المرجانية لما لها من أهيمة اجتماعية واقتصادية.

ition. Hence, this study looks into the possibilities of rehabilitating Fasht Al Adhm through various techniques such as coral or pearl plantation. It also suggests converting Fasht Al Adhm into a natural sanctuary and establishing rules and regulation in order to protect and maintain what is left from the coral reef their economical and social importance .

المقدمة

الخليج العربي

يقع الخليج العربي بين درجتي عرض ٣٠ ٢٤ و٣٠ ٣٠ شمال خط غرينتش، وتبلغ مساحته نحو ٢٢٦ كم٢ , بطول أقصى وقدره ١٠٠٠ كم وعرض يتراوح بين ٦٠-٣٤٠ كم ويشكل مسطحاً مائياً شبه مغلق يرتبط بخليج عمان جنوباً والمحيط الهندي عبر مضيق هرمز. ويقدر حجم مياه الخليج بين ٧٨٠٠-٨٦٣٠ كم٣, كما يقدر الزمن الذي يستغرقه تغير كامل لمياه الخليج (زمن الاستبدال) بحوالي ٥,٥-٣ سنوات.

ويعتبر الخليج العربي من البحار الضحلة حيث يبلغ متوسط عمقه حوالي ٣٥ م بينما يصل أقصى عمق له نحو ١٠٠م في الجانب الإيراني الشرقي منه وعند مدخل مضيق هرمز, وأقل عمق يكون في الشمال الغربي منه وفي المناطق الجنوبية والجنوبية الغربية على سواحل المملكة العربية السعودية وقطر والبحرين والإمارات.

وتصب في الخليج العربي عدة أنهار صغيرة تقع على الجانب الإيراني مثل نهر كول ومهران وماند وحلة وزورة إضافة إلى نهري دجلة والفرات المقترنان في شط العرب الذي يصب شمال الخليج العربي.

البيئات البحرية في الخليج العربي

تصنف البيئات البحرية إلى ٤ أنواع هي:

- بيئة الحشائش والأعشاب البحرية.
- بيئة الشعاب المرجانية.
- بيئة المواطن " الموائل" اللينة. Soft substrate habitat

وهي على نوعين: مواطن ذات قيعان رملية ومواطن ذات قيعان طينية.

- بيئة المواطن " الموائل" الصلبة ذات القيعان الصخرية

وتوجد هذه البيئات البحرية مثل الحشائش البحرية seagrasses والأعشاب البحرية seaweeds والشعاب المرجانية coral reefs تحت مستوى المد والجزر. وقد تمتد بعض البيئات الشاطئية المتواجدة في منطقة المد والجزر إلى نطاق ما تحت مستوى المد والجزر مثل المسطحات الرملية sand flats والمسطحات الطينية mud flats.

وتعتبر هذه البيئات غنية بالمواد الغذائية التي تعيش عليها مباشرة العديد من الأحياء البحرية , وتنتقل المواد الغذائية من البيئات ذات الإنتاجية العالية إلى الأنظمة البيئية المجاورة الفقيرة عن طريق التيارات البحرية والأمواج.

بيئة الشعاب المرجانية في الخليج العربي

توجد الشعاب المرجانية في المياه الاستوائية التي تقل عمقها عن ٥٠متر, المحصورة بين ٣٠ شمالاً، و٣٠ جنوباً[١] ذات الشفافية العالية حيث تحد من وجودها قلة الإضاءة ودرجات الملوحة العالية ونسبة التعكير والتغير الكبير في درجات الحرارة، وتتراوح درجة الحرارة المثلى لنمو المرجان ما بين ٢٥- ٢٩ درجة، وتنمو الشعاب رأسياً ببطء شديد بمعدل يتراوح من ٠,٢ – ٠,٧ سم/سنة[٢]. ويستمر نمو المرجان لمئات السنين مما يجعله من أكثر المخلوقات المسنة في المملكة الحيوانية, وتبلغ مساحتها في العالم ٦٦٠,٠٠٠ كم أي ما يعادل ٠,٢% من مساحة البحار والمحيطات.

وتعتبر الشعاب المرجانية من البيئات البحرية الهامة ذات الإنتاجية العالية والتنوع الكبير حيث تضم مجموعة كبيرة من الحيوانات مقارنة بما تحويه البيئات البحرية الأخرى.

وتتخذ الشعاب المرجانية أشكالاً مختلفة حسب التكوين التكتوني وهي:

- الحيد المرجاني fringing reef حيث ينمو المرجان على حوافه المنحدرة بصورة أفقية.

• الحواجز المرجانية barrier reefs وهي شعاب مرجانية على أشكال مستطيلة تنمو بعيداً عن الشاطئ, وقد تكون قريبة منه وتكون قممها قريبة من سطح الماء , وقد تكون مستوية وتميل حوافها بشدة وتنمو فيها مستعمرات المرجان أفقياً.

• الحلقات المرجانية (الأطواق المرجانية) atolls وتختلف في أحجامها حسب تكوينها.

• القطع المرجانية patch reefs وهي بقع من الشعاب المرجانية صغيرة الحجم متناثرة ولا يتواجد في وسطها جزيرة أو بحيرة وترتفع من قاع البحر ويحيط بها رمل أو حشائش أو طحالب أو غيره.

وفي الخليج العربي تنتشر الشعاب المرجانية في جميع أنحائه، إلا أنه يعتبر أقل تنوعاً وعدداً مقارنة بالمحيط الهندي والبحر الأحمر.

وتعتبر الشعاب المرجانية على الجانب الشرقي والشمالي للخليج العربي أكثر تطوراً وازدهاراً نظراً لعمق المياه وغناها. أما الجزء الجنوبي وعلى طول الساحل الإماراتي فتتميز بتدني ارتفاعها عن مستوى سطح البحر.

وتتخذ شكل قطع أو بقع فهذه الأجزاء من الخليج العربي تتميز بقيعانها الطينية التي لا تصلح لاستقرار ومعيشة الحيد المرجاني[٣].

وبصورة عامة فإن الشعاب المرجانية البعيدة عن الساحل أكثر تطوراً من الشعاب المحاذية للساحل. حيث يمكن تمييز مناطق مختلفة من الحيد المرجاني كمنطقة الانحدار والمنطقة المسطحة. بينما يتخذ الحيد المرجاني المحاذي للسواحل شكل القبب ويعرف محلياً بالفشت. والتي تظل مغمورة أثناء فترة الجزر وبعضها يكون مغموراً أثناء فترة المد والجزر.

بيئة الشعاب المرجانية في مملكة البحرين[٤]

يوجد في المياه الإقليمية المحيطة بمملكة البحرين قرابة ٣١ نوع من المرجان موزعة على ١٩ جنساً[٥]، وفيما يلي جدول (١) يوضح أنواع المرجان الموجود في مملكة البحرين وبعض من صفاتها

جدول ١: أنواع المرجان الموجودة في المياه الإقليمية لمملكة البحرين[٦].

No.	family	Species
1	Thamnasteriidae	Psammocora contigua
2	pocilloporidae	Stylophora pistillata
3	acroporidae	Acropora spp. Acropora spp. Acropora spp.
4	siderastreidae	Siderastrea savignyana Pseudosiderastrea tayamai Anomastrea irregularis Coscinaraea monile
5	poritiidae	Porites lutea Porites compressa Porites nodifera Porites murrayensis
6	faviidae	Favia speciosa Favia pallida Favia favus Favites pentagona Favites chinensis Favites sp. Platygyra daedalea Platygyra sinensis Leptastrea purpurea Plesiastrea versipora Cyphastrea microphthalma Cyphastreqa serialia
7	caryophyllidae	Paracyathus sp. Heterocyathus heterocostatus
8	oendrophyllidae	Turbinaria peltata Tubinaria crater
9	rhizangiidae	Culicia cf. rubeola
10	mussidae	Acanthasterea echinata

يمكن حصر المرجان في البحرين في خمس مجموعات ثلاث مجموعات رئيسية منها يسودها المرجان المتفرع acropora أو المرجان السنامي

(الضخم) porites، ومجموعة رابعة تتصف بقلة عدد الأنواع وعدم سيادة إحداها على المستعمرات، وأخيراً مجموعة خامسة ذات أنواع قليلة وتتعرض لاجهادات بيئية كبيرة وتتواجد على طوبوغرافية منبسطة. ويوضح الجدول رقم (٢)، المجتمعات المرجانية الموجودة في البيئة البحرية لمملكة البحرين وبعض من صفاتها.

الفشوت

الفشوت جمع لكلمة فشت وهي كلمة عامية محلية يعنى بها المناطق الصلبة أو الصخرية القريبة من سطح البحر وبالذات في فترة الجزر، وقد يتكون الفشت من مستعمرات للشعاب المرجانية أو طحالب متكلسة أو بقايا مرجان أو صخور مترسبة ويمثل الجدول رقم (٣) قائمة الفشوت الموجودة في مملكة البحرين.

جدول ٢: المجتمعات المرجانية الموجودة في البيئة البحرية لمملكة البحرين وبعض من صفاتها[٦].

النوع السائد	عمق المياه	درجة الملوحة	التغطية	ملاحظات
Acropora spp. المرجان المتفرع	٢-٥ م	أقل من ٤٣%	جيدة (١٠-٦٥%)	مياه رائقة، مستعمرات كبيرة.
Porites compressa مع وجود.acropora spp بنسبة ١٠% المرجان السنامي والمرجان المتفرع	٤-١٠م	٤٢%ه أو أقل قليلا	جيدة ٣٥-٥٠%	تنوع مرجاني كبير
Porites nodifera المرجان السنامي		نحو ٤٤%ه		يمكن للملوحة أن ترتفع حتى ٥٠%
	ضحل ١,٥م	٤٢-٤٩%ه		أنواع قليلة إجهادات بيئية كبيرة (ترتفع حرارة المياه>٣٥م عند المد الأدنى في فصل الصيف)
أعداد المرجان دون سيطرة نوع على المستعمرة			تنوع متوسط إلى قليل نسبياً	شمالي البحرين

جدول ٣: قائمة بالفشوت الموجودة في المياه الإقليمية لمملكة البحرين مع بعض من صفاتها[٦].

الفشت	المساحة كم٢	X_coordinates (Easting)	Y_coordinates (Northing)
فشت الجارم	١٣٣	٥٠ ٢٧ ٠٠ ٥٠ ٣٥ ١٥	٢٦ ٢٠ ٣٠ ٢٦ ٣٢ ٤٢
فشت العظم	٨٥	٥٠ ٣٨ ٤٨ ٥٠ ٥٢ ٢٤	٢٦ ١ ٢٦ ٨ ٤٢
خور الفشت	١٥	٥٠ ٢٣ ٢٦ ٥٠ ٢٧ ٠٠	٢٦ ١٨ ٥٠ ٢٦ ٢٢
تغيلب	٦,٣	٥٠ ٤١ ١٥ ٥٠ ٤٣ ٣٦	٢٥ ٥٣ ٢٥ ٥٥ ١٠
قطعة جرادة	٣,٥	٥٠ ٥٣ ١٤ ٥٠ ٥٤ ٤٨	٢٦ ١٠ ٢٤ ٢٦ ١١ ٣٦
السهيلة	٢	٥٠ ٢٥ ٥٢ ٥٠ ٢٦ ٥٠	٢٦ ١٥ ٣٦ ٢٦ ١٦ ٤٠
المعترض	٠,٧	٥٠ ٤١ ٥٥ ٥٠ ٤٣ ٠٥	٢٥ ٤٦ ٢٠ ٢٥ ٤٧ ٤٥
مرودة	٠,٥	٥٠ ٢٦ ٣٠ ٥٠ ٢٧ ٠٠	٢٦ ١٨ ٤٠ ٢٦ ١٩ ٢٠
فشت بوثور	٠,٣٣	٥٠ ٤٥ ٥٢ ٥٠ ٤٦ ٢٤	٢٥ ٤٨ ٤٥ ٢٥ ٤٩ ٣٢

غالبية هذه الفشوت تكون مغمورة أثناء المد والجزر إلا أن بعضها يظهر على السطح في حالة انحسار المياه (الجزر) مثل فشت الديبل، وبعض أنواعها يكون جزر دائمة أي لا تغطيها المياه في حالتي المد والجزر مثل نون وجنة ويطلق عليها محلياً "القصار".

طبيعة الفشوت في المياه الإقليمية لمملكة البحرين

تختلف مورفولوجية الشعاب المرجانية قليلاً في البحرين عن المألوفة في أماكن أخرى من العالم، ويعود ذلك إلى طوبوغرافية الفشوت وأنواع المرجان الموجودة فيها.

وتتصف الفشوت البحرينية بقلة انحدار حوافها واستواء سطحها ويشير ذلك إلى ضعف في تطور الشعاب المرجانية وعدم نموها بصورة فعالة ورغم وجود المرجان في هذه الشعاب. وتتنوع طوبوغرافية الشعاب المرجانية في المملكة من مناطق منبسطة إلى أخرى ذات انحدار طفيف ويغطي الأخيرة مرجان بدرجة لا بأس بها.

كما وتتواجد مناطق تبدي نفس الطوبوغرافية السابقة إلا أنها تفتقد إلى التغطية الواسعة بالمرجان، وفي نفس الوقت تتواجد مناطق تدعم نمو مرجاني محدود أو دون مرجان بالكامل. هذا ويمكن اعتبار المناطق ذات التغطية المرجانية أنها بحق مناطق شعاب مرجانية في حين تدل باقي المناطق على نمو شعاب مرجانية في الماضي.

ومن المهم جداً في هذا السياق التمييز بين نمو المرجان وتطور الشعاب المرجانية إذ أنه يتطلب تطور الشعاب المرجانية نمو المرجان إضافة إلى عوامل أخرى تدع تطور الشعاب نفسها وتنحصر في توافر شروط بيئية بحرية مناسبة من درجات الحرارة والملوحة.

الأهمية البيئية للفشوت

يرتبط وجود العديد من أنواع الأسماك في المياه الإقليمية للبحرين بوجود الشعاب المرجانية وقد ساد الاعتقاد على إن فشت العظم هو أم الأسماك لما يوفره الفشت من بيئة مناسبة لتكاثر الكائنات البحرية. وتعتبر الشعاب المرجانية موائل آمنة لأحياء عدة خاصة الصدفيات، وتستخدمها الأسماك كمأوى تتغذى فيها وتحتمي بها، والشعاب مأوى أيضا لأنواع ذات أهمية اقتصادية وأخرى ذات أهمية بيئية. وتسهم بيئة الشعاب المرجانية في تعزيز التوازن الحيوي في البيئة البحرية عبر إسهام مكوناتها في دورات نقل المادة والطاقة في النظام البيئي البحري من خلال الشبكة الغذائية. إذ تعد الشعاب المرجانية من أكثر النظم البيئية إنتاجاً على سطح الأرض، كما أنها تعتبر نظاماً بيئياً متميزاً غنياً بالتنوع البيولوجي.

وتعتبر مناطق الساحل الشرقي لمملكة البحرين الممتدة من فشت العظم حتى رأس البر مناطق غنية بالأنواع المختلفة من الأسماك ومربى لصغار الروبيان ومناطق تتواجد فيها أعداد كبيرة من الأطوم (بقر البحر) dugong والسلاحف البحرية وبالذات الخضراء بسبب وجود مساحات كبيرة من الحشائش البحرية ويعتقد إن وجود فشت العظم قد ساعد في استقرار البيئات الواقعة جنوبه. هذا وتحتوي بيئة الفشوت إضافة إلى المرجان على العديد من الأنواع الحيوانية، وقد سجل وجود ٥٥ نوع من الأسماك ضمن ٢٢ عائلة حيث تبوأت pomacentridae عائلة عروس البحر "مشط العروس" القائمة من حيث تنوعها (٥ أنواع) تلتها العائلة carangideae فالعائلة

haemulidae وsparidae بأربعة أنواع لكل منها[٧] ، وقد لوحظ زيادة في تنوع الأسماك مع العمق مع ملاحظة التوزيع الطبقي للأنواع حيث ترافق أنواع معينة الشعاب المرجانية العميقة في حين تصاحب أنواع أخرى شعاب ضحلة العمق[٧]. انظر الجدول رقم (٤).

جدول ٤: جدول يبين أهم أنواع الأسماك المرافقة للشعاب المرجانية في مملكة البحرين[٧].

1. Apogonidae	Apogon taeniatus	Cheilodipterus arabicus
	C. quinquelineatus	
2. Carangidae	Carangoides ferdau	Gnathanodon speciosus
	Selaroides leptolepis	Seriolina nigrofasciata
3. Lutjanidae	Lutjanus argentimaculatus	L. ehrenbergi
	L. fulviflammus	
4. Nemipteridae	Scolopsis ghanam	S.taeniatus
5. Haemulidae	Diagramma pictum	Plectorhinchus pictus
	P. schotaf	
6. Lethrinidae	Lethrinus elongatus	L. lentjan
	L. nebulosus	
7. Sparidae	Acanthopagrus berda	A.bifasciatus
	Diplodus sargus kotschyi	Sparidentex hasta
8. Mullidae	Parupeneus margaritatus	Upeneus tragula
9. Chaetodontidae	Chaetodon melapterus	C. nigropunctatus
	Hernochus acuminatus	
10. Pomacanthidae	Pomacanthus maculosus	
11. Pomacentridae	Abudefduf vaigensis	Neopomacentrus sindensis
	Amphiprion clarkii	
	Pomacentrus aquilus	P.trichourus
12. Sphyraenidae	Sphyraena barracuda	
13. Labridae	Halichoeres stigmaticus	
14. Scaridae	Scarus ghobban	S. Persicus
	S. sordidus	
15. Blenniidae	Escenius pulcher	
16. Gobiidae	Amblygobius albimaculatus	Cryptocentrus lutheri
	Istiogobius ornatus	Ptereleotris sp.
17. Acanthuridae	Zebrasoma xanthurum	
18. Siganidae	Siganus canaliculatus	
19. Ostraciidae	Ostracion cubicus	O.cyanurus
20. Tetraodontidae	Arothroun stellatus	Chalenodon patoca
21. Serranidae	Cephalopholis hemistiktos	Epinephelus caerulopunctatus
	E. malabaricus	
22. Pseudochromidae	Pseudochromis dutoiti	P. persicus

الأهمية الاقتصادية والاجتماعية للفشت

تواجه العديد من الدول الجزرية الصغيرة والنامية قلة الموارد الطبيعية الأرضية والظروف المناخية والعوائق الأخرى المرتبطة بصغر مساحتها في وقت تتزايد فيه وتيرة النمو السكاني وبالتالي الطلب على الغذاء والماء والتنمية. وللوفاء بمتطلبات سكانها فإن الدول الجزرية اتجهت للاستفادة القصوى من البيئات البحرية المحيطة بها. والبحرين من الدول الجزرية التي تسهم فيها البيئة البحرية بالقدر الأكبر من الموارد الطبيعية والإمكانات السياحية وهي بذلك تكون على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للمجتمعات الساحلية والاقتصاد الوطني.

وتنبع أهمية الفشوت في أنها جزء أساسي من البيئة البحرية التي تحيط بجزر البحرين، وهذه البيئة لها دور رئيسي في إمداد البحرين وسكانها بمصدر حيوي للغذاء (الأسماك والروبيان وغيرها) والثروة , حيث اقترن اسم البحرين بأفضل أنواع اللؤلؤ الطبيعي والذي جعل منها واحداً من أهم مراكز تجارة اللؤلؤ في العالم على مر التاريخ, كما أن البيئة البحرية المحيطة هي مصدر المياه لعدد من محطات التحلية المنتشرة على الشواطئ الشرقية لمملكة البحرين, أضف إلى ذلك فإنه عبر هذه البيئة يتم الاتصال والتجارة مع العالم الخارجي.

ومع مرور الزمن ما زالت مكونات البيئة الطبيعية/البحرية هدفاً للعديد من الأنشطة البشرية والتنموية المتزايدة لتلبية المتطلبات الأساسية وتحسين مستوى معيشي أفضل للسكان، حيث تشكل البيئة البحرية منطقة مصالح مشتركة للعديد من القطاعات الاقتصادية(٨).

تقع معظم المناطق الغنية وعالية الإنتاج بالأسماك والروبيان والصدفيات ضمن المناطق والبيئات البحرية التي تضم عدداً من الفشوت, فمثلاً المنطقة الشرقية لمملكة البحرين تضم فشت العظم وقطعة جرادة , أما المناطق الشمالية فتضم أكبر الفشوت وهو فشت الجارم والفشوت الصغيرة الأخرى , أما في باقي المناطق وهي ذات أهمية اقتصادية أيضاً لسكان البحرين فتضم مناطق جزر حوار وجزيرة مشتان ومناطق الشعاب المرجانية حولها.

يتواجد في البحرين ١٠ مواقع إنزال رئيسية للأسماك والروبيان والصدفيات والتي تستخدمها سفن الصيد التقليدية وهو القطاع الرئيسي الذي يعمل بصيد الأسماك في البحرين، هناك أيضاً ٢٨ موقع ثانوي لإنزال الأسماك في القرى، وتقع معظم هذه المواقع (الرئيسية والثانوية) في مواجهة المناطق الغنية بالأسماك وهي في المنطقة الشمالية والشرقية من سواحل البحرين حيث تتواجد معظم الفشوت.

ويبين الجدول رقم (٥) إجمالي الإنزال بالطن المتري حسب مناطق الإنزال وهي المناطق المشار إليها أعلاه أي أن معظم الأسماك تصطاد من المناطق الغنية بالأسماك حول الفشوت.

جدول ٥: جدول يبين إجمالي الإنزال (بالطن المتري) حسب مناطق إنزال الأسماك(٦).

المنطقة	السنة	
	١٩٩٠	٢٠٠٠
المنامة	٥٤٧	٢٣٢٩
المحرق	٥٦٥	١٨٨٩
سترة	١٦٨٢	٢٨٤٩
الحد	٢٤١	٢٩٩
الدير	٦٣١	٦٠٧
جو	٣٣	٤٤

ويبين الجدول رقم (٦) إجمالي الإنزال من الأسماك والصدفيات والروبيان وإجمالي الدخل بالدينار البحريني، وهو يوضح أهمية هذا القطاع في إيجاد

مصادر للدخل الفردي لبعض أفراد المجتمع البحريني الذين يعملون في مهنة الصيد.

*جدول ٦: يبين إجمالي الإنزال من الأسماك والصدفيات والروبيان وإجمالي الدخل بالدينار البحريني(٦)

السنة	إجمالي الإنزال (بالطن المتري)			إجمالي الدخل (آلاف الدنانير)		
	صناعي	تقليدي	الإنزال الكلي	صناعي	تقليدي	الكلي
١٩٩٠	١٩٦٢	٦١٤٤	٨١٠٦	١٤٧٠	٤٩٠٥	٦٣٧٥
١٩٩٥	١٤٥٤	٧٩٣٤	٩٣٨٨	٧٩٥	٧١٩٣	٨١٨٨
٢٠٠٠	-	١١٧١٨	١١٧١٨	-	٩٤٣٢	٩٤٣٢

* تشمل الإنزال الصناعي حتى عام ١٩٩٨.

وتجدر الإشارة إلى أنه بعد صدور القرار الوزاري (رقم ٥) لسنة ١٩٩٧ والذي أنهى الصيد بالسفن الصناعية في مياه البحرين، أصبحت كل الكميات المنزلة من أنواع الأسماك تتم عن طريق الصيادين الذين يستخدمون الوسائل التقليدية وكان الهدف من ذلك حماية مناطق الصيد وتنمية المخزون السمكي في المياه الإقليمية للمملكة(٧). ويقدر أن حصيلة الصيد البحري قد ازدادت بمعدل الضعف في البحرين من ٥١١٥ طن في عام ١٩٨٠ إلى ١١٧١٨ طن في عام ٢٠٠٠ وكان أن سجلت أكبر كمية صيد قدرها ١٢٩٤٠طن عام ١٩٩٦.

من الجدير ذكره أن أنواع أسماك الشعاب المرجانية قد شكلت نسبة عالية من هذا الإنزال حيث شكلت أسماك perches وسمك الهامور ١٩% و ٩% على التوالي(٩) .

تدل المؤشرات السابقة على غنى البيئة البحرية ومناطق الفشوت بالثروة السمكية في مملكة البحرين، ويشكل قطاع صيد الأسماك محوراً رئيسياً ويساهم بصورة واضحة في تحقيق الاكتفاء الذاتي من الأسماك وتحسين الأمن الغذائي والمساهمة في ميزان المدفوعات والناتج القومي.

من ناحية أخرى يوفر هذا القطاع فرص عمل لعدد من الصيادين البحرينيين والأجانب حيث يعمل بعضهم في مهنة الصيد، والبعض بدوام جزئي وبعضهم يمارس الصيد في بعض الأوقات ولكن جميعهم يستفيدون من حصيلة الصيد كمصدر دخل رئيسي أو إضافي. ويبين الجدول رقم (٧) العدد الإجمالي للصيادين في البحرين (بحرينيين وأجانب)، لبعض السنوات.

جدول ٧: يبين العدد الإجمالي التقديري للصيادين في البحرين(٦)

السنة	صيادين	يعملون بدوام جزئي	الصيد من وقت لاخر	العدد الكلي
١٩٧٨	٢٥٣٣	١٣٦٣	٢٠٥	٤١٠١
١٩٩٨	٤٢٠٢	٥٦٨	٢٠٦٠	٦٨٣٠

تنبع الأهمية الأخرى للبيئة البحرية والفشوت في أنها تمثل إحدى أهم عناصر الجذب السياحي في مملكة البحرين. فالقطاع السياحي يعد من أكثر القطاعات نمواً في الاقتصاد البحريني، فقد أسهم هذا القطاع بما نسبته ٩,٢% من إجمالي الناتج المحلي في عام ١٩٩٩. كما أحتوى القطاع السياحي ١٦,٧% من مجموع العاملين في البلاد(٨). وتعتمد السياحة في البحرين على العناصر الطبيعية والمميزات المرتبطة بالبيئات البحرية والساحلية، حيث تمثل مجموعة الشعاب المرجانية حول الفشوت مناطق مهمة في جذب السياحة العالمية، كما أنها تعد من أهم الأماكن التي تخطط الجهات المختلفة في الدولة إلى تطويرها كمنتجعات عالمية لسياحة الغوص.

فشت العظم

يقع فشت العظم شرقي جزيرة المنامة ويمتد من سواحل جزيرة سترة حتى قرية جو ويضم العديد من الجزر والحيود انظر خارطة رقم (١) , ويعد

الفشت من أكبر الشعاب المرجانية وأغناها من حيث تغطية وتنوع مرجانه. إلا أنه على الرغم من المساحة الكبيرة لهذا الفشت فإن أقل من ١٥% من المساحة الإجمالية له مغطى بالمرجان , ويتركز وجود المرجان في جزئه الشمالي الشرقي.



خارطة ١: تبين موقع فشت العظم.

وتبدو المنطقة الوسطى من الواجهة الشمالية الشرقية لفشت العظم من أكثر مناطق المرجان تغطية وتنوعاً وامتداداً وتعد من أهم مناطق الشعاب في المياه الإقليمية لمملكة البحرين, هذا وتقل تغطية وتنوع المرجان في المواقع الضحلة من فشت العظم وخاصة في أطرافه الغربية والشرقية , كذلك في الشعاب الشمالية الصغيرة , وربما يعود السبب في ذلك إلى درجات الحرارة المرتفعة في المياه الضحلة.

وبرغم التغطية المرجانية الكبيرة والمتنوعة الموجودة في فشت العظم فإن طوبوغرافية الفشت تفتقر إلى المظهر الطبوغرافي الطبيعي المرافق لتطور الشعاب وهو الانحدار (الواجهة المنحدرة). وهذا يدعم دلائل أخرى مفادها إن فشت العظم يمثل تركيباً صخرياً كلسياً قديماً يدعم حالياً نمواً مرجانياً.

وأهم المرجان السائد في فشت العظم هو مرجان قرن الغزال Acropora وخاصة في شرق وغرب وسط الفشت بتغطية تتراوح بين ٤٠% إلى ٥٠% , تفصلها ترسبات رملية وتغيب مظاهر الحياة المرجانية في مناطق ذات الطوبوغرافية المنبسطة.

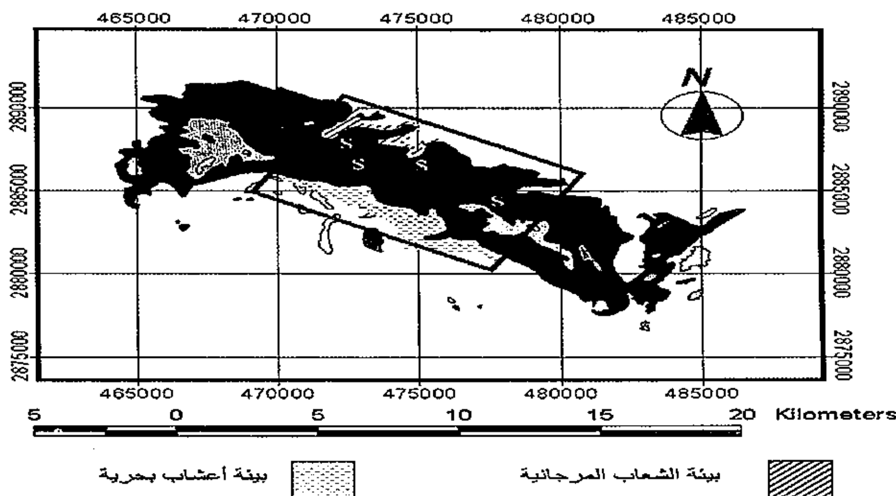
خطوات الدراسة الميدانية

قسمت الدراسة إلى جزئيين رئيسيين: يتناول الجزء الأول عملية مسح ميدانية لفشت العظم أما الجزء الثاني فهو عبارة عن تجارب لإعادة تأهيل وإحياء هذا الفشت.

عملية المسح

تمت علمية مسح فشت العظم على فترات امتدت من عام ١٩٩٤م حتى عام ٢٠٠١م , وتم خلال عملية المسح التعرف على مدى تدهور الفشت عام بعد عام , فقد تم تعيين محطات معينة على الفشت (انظر خارطة رقم ٢) , وتم مراقبة هذه المناطق

خارطة ٢: تبين مواقع المسح والبيئات المختلفة في فشت العظم.



ودراستها على مدى السنوات السبع.

وقد تضمنت عملية المسح بالإضافة إلى دراسة حالة الفشت تعيين مساحة الفشت وأبعاده ودرجات الحرارة, وذلك عن طريق معرفة إحداثيات حدود الفشت المختلفة باستخدام جهاز GPS والخرائط الجوية, وقد تم كذلك دراسة البيئات المختلفة في فشت العظم سواء تلك الموجودة على سطح الفشت أو في قاعه أو الموجودة بجواره وذلك عن طريق المشاركة مع إدارة الثروة السمكية في عمليات المسح السنوي التي تقوم بها الإدارة والاستعانة بفريق من الغواصين المحترفين والمتطوعين بالإضافة إلى فريق البحث هذا.

تجارب لإعادة تأهيل فشت العظم

من المفترض أن تتم عملية تأهيل فشت العظم على مرحلتين الأولى وتتضمن استزراع المرجان ومحار اللؤلؤ داخل أحواض اصطناعية وفي المرحلة الثانية يتم نقل ما تم استزراعه في الأحواض وزراعته على الفشت , إلا أنه وحتى كتابة هذا البحث تم إنجاز المرحلة الأولى والتي استغرقت طيلة عام ٢٠٠١م , وذلك بسبب عدم توافر الدعم المادي والتقني.

زراعة المرجان

الأدوات والأجهزة المستخدمة في التجارب(١٠):

قبل التطرق إلى الأجهزة والأدوات التي استخدمت في التجارب، يجب التطرق إلى نقطة حساسة يجب ذكرها، حيث تعد أحواض الاستزراع من المواضيع الحساسة التي يمكن استخدامها في المدارس والمعاهد والجامعات كأحد الوسائل التعليمية Educationl Midea، وذلك لكي يتعرف الطالب على الأحياء المائية التي توجد في بيئته، ويتعرف على أشكالها، وكيفية تكاثرها ووسائل المحافظة عليها.

١. حوض من الزجاج ١٠٠x٦٠x٦٠ سنتمتراً.

٢. فلتر أرضي.

٣. مضخة ماء.

٤. فلتر خارجي.

٥. مضخة هواء.

٦. U.V Light للقضاء على البكتيريا والطفيليات.

٧. مبرد حيث يحافظ على درجة الحرارة ثابتة ٢٥م.

٨. الإضاءة وهي تلعب دوراً رئيسياً في نمو أو عدم نمو حيوان المرجان نظراً لما يعيش عليه من بكتيريا التي تعتمد على الإضاءة في العيش، ولا يمكن للمرجان العيش بدون هذه البكتيريا، حيث بدونها يموت ويَبْيَضْ، لذلك من خلال التجربة الشخصية يمكن استخدام Metal Halide lamp حيث يعطي إضاءة مشابهة للإضاءة الشمسية، كما يعطي نسبة نمو عالية.

٩. يجب أن تكون نسبة العناصر التالية كالأتي:

- الملوحة إما باستخدام ماء البحر. أو ماء البحر الصناعي، ويجب أن تكون نسبة الملوحة ٣٠%.

الحموضة والقلوية	pH ٨,٢
النيتريت	صفر جزء من المليون PPM
النيتريت	صفر جزء من المليون
أمونيا	صفر جزء من المليون
الخارصين	صفر جزء من المليون

- يجب إضافة كربونات الكالسيوم مرة كل أسبوع حتى يعطي نسبة نمو سريع.

أنواع المرجان التي يمكن استزراعها بفشت العظم وكيفية زراعتها

يمكن من خلال التجربة استزراع العديد من أنواع المرجان الصلب (Hard corals) والمرجان الطري (Soft Corals)، وقد تم استزراع الأنواع التي تناسب مياه البحرين، ومنها:

أ. المرجان الجلدي: (Leather Corals)

تعرّض هذا النوع من المرجان Sarcophyton للإبادة التامة في فشت العظم ولم يتبقى منه, إلا القليل لذلك قمنا بعمل التجارب عليه لاستزراعه، وقد نجحنا في ذلك.ومن المعروف إن هذه الكائنات سريعة النمو، وهي توجد على عمق ٢-١٠ أمتار, وعند نقلها من البحر إلى أحواض الاستزراع تصبح بعد ٦ أشهر عملاقة الحجم، حيث يصل حجمها إلى ٦٠-٨٠ سنتمتراً، وبعد أن تصل إلى الحجم المناسب، يتم تقطيعها بمهارة عالية بواسطة المشرط مع مراعاة أن يكون القَطْع نظيفاً وسريعاً، وفي المكان المناسب، وتثبت القطع على صخرة بواسطة تكنيك جديد استخدمناه لهذا الغرض، وهو تكنيك بسيط إلا أنه ذو نتائج فعالة, من خلال استخدام الأعواد لتثبيت القطع على الصخرة ، وبعد ٥ أسابيع تلتصق القطع على الصخرة وتزال الأعواد، ومن ثم تبدأ القطع في النمو، وفي هذه الأثناء تبدأ الأم بإعادة النمو مكان الأجزاء المقطوعة , حيث أن لهذه الكائنات قدرة عالية على استعادة النمو Regeneration وبعد فترة وجيزة يصل حجم القطع المستزرعة من ٥٠ -٦٠ سنتمتراً، ومن ثم ترد إلى البحر بعناية , ويجب أن تزرع على عمق ٢-١٠ أمتار.

ويراعى أثناء عملية الاستزراع أن يكون تيار الماء قوياً لتناسب بيئتها الطبيعية في البحر.

ب. المرجان الناعم

(Tree-shaped Soft Corals Of The Family Nephtheidae)

معظم أنواع المرجان الناعم (Soft Corals) تأخذ شكل المشروم، إلا إن هذا النوع يأخذ شكل شجرة، وهو يعيش على عمق ٢-١٢ متراً.

يتواجد هذا النوع في المياه الضحلة لأنه يعتمد في معيشته على البكتيريا Zooxanthellte الموجودة في أنسجتها، لذلك تكون قريبة من السطح للاستفادة من ضوء الشمس. أما الأنواع الأخرى من Tree-Shaped فإنها تعيش على عمق ١٥ متراً، وهي لا تحتاج إلى إضاءة لأنها لا تعتمد على البكتيريا, والأنواع التي يمكن استزراعها، هي الأنواع التي تعيش في المياه الضحلة.

ويستزرع كالتالي:

١. استخدام المشرط بحيث يقطع الغصن من منطقة الإبط. (Basal stalk)

٢. يعرض القطع لمدة يوم واحد إلى تيار الماء، وذلك لوفرة الأوكسجين حيث يقضي على البكتيريا التي تدمر الأنسجة كما أنه في هذه الفترة يلتئم الجرح.

٣. عندما يلتئم الجرح تثبت على صخرة، ويجب أن تكون هذه الصخرة ذات نتوءات عميقة، وتثبت بواسطة الأعواد.

٤. يوضع العود على طرفي الصخرة، وتثبت جيداً.

بعد أسبوع يبدأ الجذر بالنمو والالتصاق بالصخرة جيداً وتزال الأعواد، بواسطة هذه الطريقة نستطيع أن نكوّن غابة من هذا النوع

د. الجرجرينا (Gorgonians)

هذا النوع شكله غريب بعض الشيء، وهو يشبه التين الشوكي (Cactus)

يعيش هذا النوع في الأماكن العميقة كما يعيش في الأماكن الضحلة , ويعتمد هذا النوع الذي يعيش في الأماكن العميقة في غذائه على البلانكتون، بينما الذي يعيش في المناطق الضحلة يعتمد على ضوء الشمس في المعيشة، وهو الذي يمكن استزراعه.

ويستزرع النوع المتواجد في المياه الضحلة كالآتي:

١. يقطع الجزء العلوي من الغصن بواسطة مقص حاد.

٢. يقشر الجزء السفلي من الأنسجة الحية حتى نصل إلى الهيكل الصلب.

٣. يوضع الجزء السفلي الذي تم تقشيره في وسط صخرة، ويلصق بواسطة صمغ خاص. (Epoxy Resin)

٤. وبعد أيام تلتصق بالصخرة وتنمو نمواً طبيعياً.



صورة ١: صورة تبين أحد الطرق السهلة في استزراع الجرجرينا

هـ. المرجان الأزرق: (Blue Corals)

هذا النوع من المرجان محدد في المناطق Indo-pasfic، والبحر الأحمر والخليج العربي، وهو يفضل التواجد في الأماكن الضحلة مع أمواج قوية وضوء شمس.

ويستزرع المرجان الأزرق بكسر جزء منه، وتثبيته على صخرة بواسطة صمغ خاص، وبعد فترة وجيزة تبدأ الجذور بالنمو.

و. المرجان الصلب: Stony Corals[١١]

المرجان الصلب هو الأكثر انتشاراً وتنوعاً من حيث الشكل في بيئة الشعاب المرجانية, ويعد جنس Acropora ليس فقط من أكثر الأجناس انتشاراً بل الأسرع نمواً، وهو يتواجد على عمق ٢-١٥ متراً , ويمكن استزراعه في أحواض،أو في البحر مباشرة إما باللصق على الصخور، أو على خرسانة أسمنتية.

ز. المشروم: Disc Anemones

وهذا النوع لا يزال متواجداً في فشت العظم حيث يتميز بالتكاثر بواسطة التبرعم، وهو يعيش في المناطق الاستوائية وشبه الاستوائية، ويتراوح تواجده على عمق ١-١٣ متراً , أما الأنواع التي تتواجد في المياه العميقة فتكون كبيرة الحجم، ومعظمها يحتوي على البكتيريا Xanthullte في أنسجته.

ويتواجد Disc Anemones في المناطق التي تحتوي على تيار مائي خفيف، لذلك أثناء استزراعها يجب أن يراعى ويوضع في الحسبان أن يكون تيار الماء خفيفاً، وليس قوياً لمحاكاة بيئتها الطبيعية.

ويمكن استزراعه عن طريق إزالته من Oral Disc بحذر، ولصقه بصخره أخرى، كما توجد طريقه أسهل. وهي تقريب صخرة من Disc Anemones حيث تنتشر عليها وتتكاثر عن طريق التبرعم (Budding)، وتبدأ مستعمره جديدة بالنمو، ويمكن إكثارها بكميات كبيرة.

ل. Zoanthid Anemones[١٠]

وهي عبارة عن سجادة من مجموعة من Polyp تلتصق بعضها ببعض مكونه بناءً ربانياً متماسكاً لا يستطيع الإنسان تقليده، وهي توجد على عدة ألوان.

ويتكاثر هذا النوع من المرجان عن طريق التبرعم Budding، مما يساعدها على تغطية مساحة واسعة من الشعاب المرجانية، وكذلك في الأحواض، وهي تتواجد في المياه العميقة والضحلة.

ويتم الاستزراع عن طريق فصل مجموعة من Polyp بحذر، وتثبيتها على صخرة بحذر، أو بتقريب صخرة أو المسطحات من المستعمرة حيث تنتشر عليها بواسطة Budding.

زراعة محار اللؤلؤ

تجري عملية استكثار المحار على خطوتين رئيسيتين وهما:

أ. اختيار المحار

أفضل أنواع المحار الموجود في البحرين هو P. margaritifera، كما أن مياه البحرين تشتهر بالنوع P. radiata وهو لا يقل أهمية عن سابقه، أما النوع التجاري الأكبر P. maxima فهو لا يتواجد في مياه البحرين ولكن يمكن القول بأن مياه البحرين تستوعبه وسيقدر له البقاء والحياة فيما لو تم التمكن من جلبه، وذلك بالنظر لموقع البحرين واستيعاب مياهها لأغلب أنواع المحار.

طرق تربية وإكثار المحار الذي تم اختياره:

١. بالنظر للتقنيات التي تم التوصل لها في المفاقس hatchery يمكن إنتاج سلالات للمحار وبكميات كبيرة جداً، وهذه العملية، باختصار شديد، تبدأ في فترة النضوج عن طريق إثارة المحار بطرق حرارية أو كيميائية أو ميكانيكية أو غيرها وذلك لإفراز الحيوانات المنوية والبويضات،لتجري بعدها عملية الإخصاب وبعد ذلك تتم تربية اليرقات لتصل إلى المراحل الأولى umbo stage لينتخب بعد ذلك المحار الأكبر والأقوى، وليربى تربية خاصة ويغذى بأنواع وكميات معينة من الطحالب الدقيقة كطحلب ال isochrysis أو pavlova حتى يصل إلى مرحلة spat لينقل بعد ٣ أشهر إلى الموقع الجديد الذي تم تحديده مسبقاً، ولكن بصورة تدريجية.

٢. الطريقة الثانية لتأهيل مواقع لتربية المحار تبدأ من اختيار النوع المراد تربيته وإطلاقه في البيئة الجديدة مباشرة وهذه الطريقة أقل تكلفة من سابقتها كما أن نسبة تأقلم اليرقات الناتجة مع البيئة الجديدة أكبر من المنتجة عن طريق الـ hatchery ولكنها ستكون مزيج من المحار ذو الصفات الجيدة وغيره.

ب. مراحل العملية(١٢)

تتم عملية تبيض المحار وفق مقاييس علمية دقيقة ومدروسة سلفا، وهي كالآتي:

١. يؤخذ المحار الناضج من البحر إلى مركز التبييض.

٢. يوضع المحار في حوض بحري ترفع درجة حرارته بالتدريج إلى أن يصل إلى درجة حرارة ٣٥ درجة مئوية، حيث يتعرض المحار إلى صدمة حرارية، ويبدأ بإنتاج الحيوانات المنوية والبيوض.

٣. بعد حوالى ٢٠ – ٣٠ دقيقة يزال المحار

٤. توضع البيوض الملقحة في حوض بحري كبير حيث تنمو وتسبح فيه اليرقة بعد حوالي ٢٤– ٤٨ ساعة.

٥. تغذى اليرقات بالطحالب البحرية isochrisis

٦. تنقل اليرقات من حوض إلى آخر عن طريق الغربال

٧. تصل اليرقات بعد حوالي ١٠-١٤ يوماً إلى مرحلة eye stage larva

٨. تستمر تغذية اليرقات إلى أن تصل إلى مرحلة البلوغ.

٣. النتائج

وصف فشت العظم

يبلغ العمر الزمنى لفشت العظم من ٥٠٠٠ إلى ٦٠٠٠ سنة حسب التقدير الجيولوجي للأرض، كما يعتبر فشت العظم من أكبر المستعمرات المرجانية

في المياه الإقليمية لمملكة البحرين حيث تبلغ مساحته الإجمالية أكثر من ٨٥ كيلومتراً مربعاً. ويبلغ طوله ٢٣كم ويتراوح العرض بين ٣-٩كم , ويتراوح العمق على سطحه من ١٠سم في الجهة الغربية الجنوبية إلى ١,٢متر في الجهة الجنوبية الشرقية، كما توجد مناطق محصورة في وسط الفشت يتراوح عمقها من ٣,٦متر إلى ٦,٤ متر وغالبية هذه المناطق تكون مليئة بالرواسب التي سببتها عملية التجريف, ويشتمل فشت العظم على بعض الجزر والحيود كجزر الدار (اصطناعية) في الشمال الغربي وجزيرة أم جليد جنوب غرب الفشت، وفي الجنوب الشرقي يقع رأس غمسيس وقطعة الحجيجيرة وغميس جنوباً، ونتيجة التقسيم الجديد أصبحت هذه المناطق ضمن المياه الإقليمية لدولة قطر*.

بيئات فشت العظم

تحتوي بيئة فشت العظم على مجموعة موائل (بيئات) أهمها بيئة الشعاب المرجانية وبيئة الأعشاب البحرية.

بيئة الشعاب المرجانية

تتواجد الشعاب المرجانية بصور مكثفة في المنطقة الشمالية من فشت العظم بالقرب من المحطتين S1 وS2 والمرجان السائد هو Stylophora وAcropora. وبالاضافة إلى هذه المنطقة الغنية توجد شعاب مرجانية على شكل قطع متناثرة على الفشت.

بيئة الأعشاب البحرية

توجد مجموعات على شكل قطع متناثرة من الأعشاب البحرية تنمو على مسطحات رملية في جنوب فشت العظم على عمق يتراوح بين ٣-٧ أمتار، والنوع السائد في هذه المنطقة هو Halodule uninervis

بيئة السرجاسم

ويتواجد السرجاسم في المنطقة الشمالية الغربية، بالقرب من مصنع البتروكيماويات GPIC وهي البيئة الوحيدة التي استفادت من الظروف المتوفرة، وقد تضاعفت مساحتها بسبب مخلفات المصانع والصرف الصحي وهي تنمو على حساب المرجان، فهي في حالة تنافس على المكان.

حالة فشت العظم ومراحل التدهور

أثبتت لنا نتائج المسح على مدى السنوات السبع، إن حالة الفشت في تدهور عاماً بعد عام، وقد وصلت نسبة ابيضاض الشعاب المرجانية في عام ١٩٩٦م في فشت العظم إلى ١٠٠%. وفيما يلي وصف للمحطات عبر السنوات السبع.

من خلال المسح يتبين لنا ضحالة منطقة S2 حيث أدى ارتفاع درجة الحرارة والملوحة بسبب زيادة التبخر الى حدوث ابيضاض للمرجان في سنة ١٩٩٦م موت كامل لهذه المحطة عام ٢٠٠٠م. انظر الصور.

محطة S2



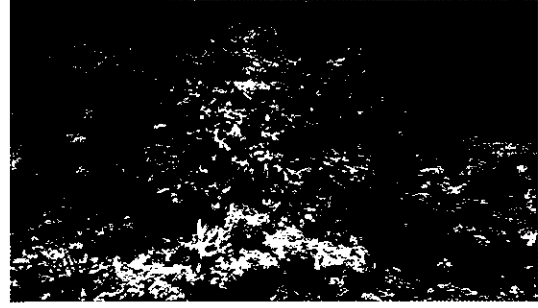
في عام ١٩٩٣م حالة المرجان والكائنات البحرية جيدة ويلاحظ وجود الحياة في بيئة فشت العظم



عام ١٩٩٦م وبداية موت المرجان وبعض الأحياء المائية

* www.tahitiperles.com/musecum/pcrsian.gulf.asp

محطة S2



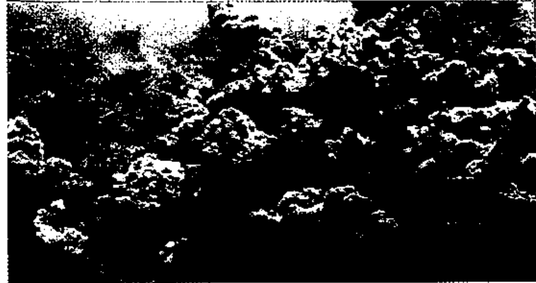
في عام ٢٠٠٠م مات كل شيء قرب محطة S1 من أماكن التجريف وشق القنوات المائية أدى إلى دفان هذه الشعاب وموتها الكامل في عام ١٩٩٩م.

محطة S1



عام ١٩٩٧ زحف الرمال الناعمة الناتجة عن عمليات شق الممرات المائية

محطة S1



عام ١٩٩٩م بقايا أشلاء المرجان نظراً لبعد S3 عن مناطق التجريف والمناطق الصناعية احتفظت بجزء من حيويتها.

محطة S3



عام ١٩٩٤

محطة S3



عام ١٩٩٥ وبداية تبييض المرجان بسبب ارتفاع الحرارة.

نتائج استزراع المرجان

تمت عملية استزراع جميع أنواع المرجان بنجاح داخل الأحواض الاصطناعية، وستكون الخطوة اللاحقة هي نقل المرجان المستزرع إلى الفشت حال توفر الدعم لإكمال هذا المشروع.

نتائج استزراع المحار

بعد عملية تبييض المحار بالطريقة الحرارية تمت عملية الإخصاب داخل الحوض بعد مدة لم تتجاوز الساعة ونصف. وقد تم الحصول على اليرقات الصغيرة التي تمكنا من مشاهدتها عن طريق الميكروسكوب. وستتواصل الخطوات اللاحقة لنقل هذه اليرقات بعد استقرارها إلى منطقة الفشت المحطة S4 في المرحلة الثانية من المشروع حال توفر الدعم لاستكمال المشروع.

العوامل التي أدت إلى تدهور فشت العظم

تعيش الكائنات البحرية في مجموعات يعتمد كل منها على الأخرى في تسلسل يضمن استمرارية حياتها، ويعتمد معظمها على الأكسجين المذاب في الماء. ولقد أدركت دول العالم في وقت ليس بالبعيد ضرورة المحافظة على البيئات البحرية والشاطئية وزيادة التنوع البيولوجي فيها, والعمل على حماية البحار والأنهار من التدمير والتلوث والصيد الجائر، والذي هو في تزايد, وذلك لاستمرار الحياة على كوكب الأرض. ويعتبر

تلوث البحار والمحيطات من أهم المشاكل البيئية العالمية، فهو وإن كان يحدث في بعض الأحيان داخل الحدود الإقليمية لبلد معين إلا أن تأثيره قد يمتد إلى العديد من البلاد الأخرى المجاورة. وأهم هذه العوامل:

الردم Land filling

الردم والدفان من أكثر النشاطات المؤدية إلى تدهور البيئة البحرية وهو يساهم في زيادة العكارة في عمود الماء وتغيير أنماط الترسيب التي تؤذي الشعاب المرجانية مما يساهم بشكل مباشر في موت هذه الشعاب بسبب عدم قدرتها على التنفس، إضافة إلى تغيير المجتمعات النباتية والحيوانية فيها. وقد تعرضت المناطق المجاورة، انظر الخارطة رقم (٣) إلى عمليات الردم والدفان خاصة بعد إنشاء الجزر الاصطناعية جزر الدور.

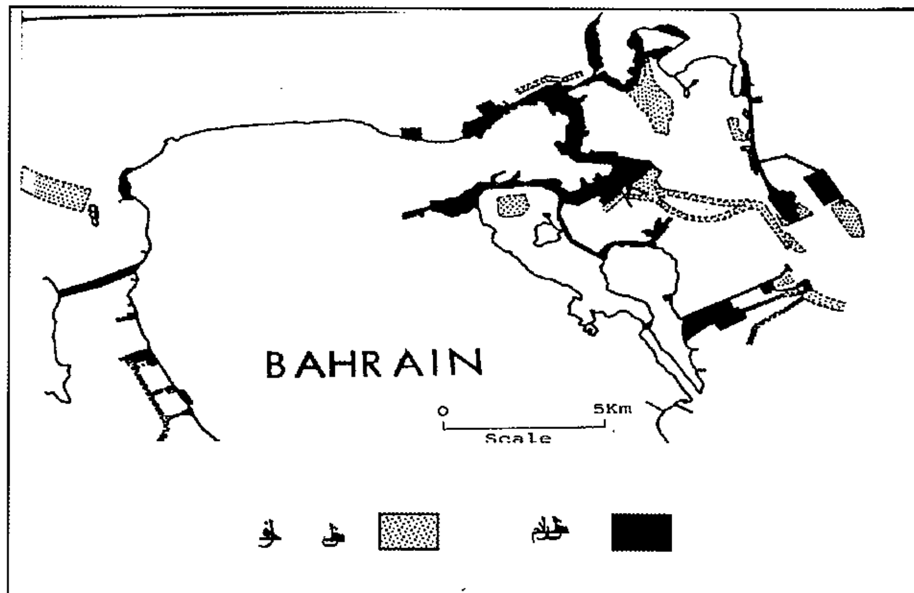
وقد أشارت بعض الدراسات إن عمليات الردم والتجريف أدت إلى فقدان ما يقارب من ١٠,٢كم٢ من الأعشاب البحرية و٨٦٤٠٠ متر مربع من الشعاب المرجانية وذلك في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٩٢م[١٣].

التجريف dredging وجمع الرمال sand collection[١٤]

أدت عمليات التجريف في كثير من المناطق إلى إثارة حبيبات الطين الناعمة في الماء وتراكمها على الشعاب المجاورة مما أدى إلى فقد ١٨٢٠٠٠م٢ بين أعوام١٩٨٥-١٩٩٢م[٥] وقد قدر أن أثر التجريف بما يثيره من مواد معلقة في عمود الماء يمتد إلى أكثر من ١٠٠كم٢ في المناطق المجاورة لعمليات التجريف[٩]، كما إن وجود التيارات ساعد على نقل الطمي إلى مساحات شاسعة جداً وغطى على الفشوت والهيرات. كما تؤدي عملية شفط الرمال وجمعها إلى إثارة المواد الناعمة لتبدو هذه المواد على شكل غيوم كثيفة في المياه.

التلوث الصناعي

ويقع فشت العظم في منطقة من أخطر وأكثر المناطق تلوثاً, حيث يوجد الكثير من المصانع الخطرة مثل الحديد والصلب والبتروكيماويات، ومصنع الألمنيوم، ومصنع تكرير النفط، ومصنع



خارطة ٣: توضح مناطق الحفر والردم على سواحل مملكة البحرين

بلاكسيكو وغيرها من المصانع بالمنطقة التي تلقي بمخلفاتها في مياه البحر. وكذلك موانئ الشحن والتفريغ وميناء تصليح السفن (الحوض الجاف) ومحطات تحلية المياه التي ترفع معدل مستوى الملوحة جراء إعادة الأملاح إلى البحر حيث تبلغ نسبة الملوحة من ٣٨% - ٤٥% ، وهي نسبة عالية مقارنة بالمعدل الطبيعي في المحيطات التي تبلغ ٣٠% , فأحدثت خللاً كبيراً في البيئة البحرية. وتبين الخارطة رقم (٤) مواقع المناطق الصناعية على الجانب الشرقي لجزيرة البحرين.

ويعمل التلوث النفطي على القضاء والفتك ببيض الأسماك ويرقاتها والقشريات، كما يؤثر على الثدييات البحرية والطيور البحرية. ويساهم ترسب الملوثات الثقيلة على مناطق الشعاب المرجانية في موتها. وتتركز أهم الصناعات الكبيرة مثل GPIC وألبا، ومصافي البترول، ومحطات التحلية والموانئ الرئيسية على الجانب الشرقي لمملكة البحرين والتي ترمي بصرفها الصناعي إلى البحر مما ساهم في تدمير بيئات فشت العظم.

عوامل أخرى(١٥)

من هذه العوامل الصرف الصحي، التلوث الحراري والنفايات، وارتفاع درجات الحرارة.

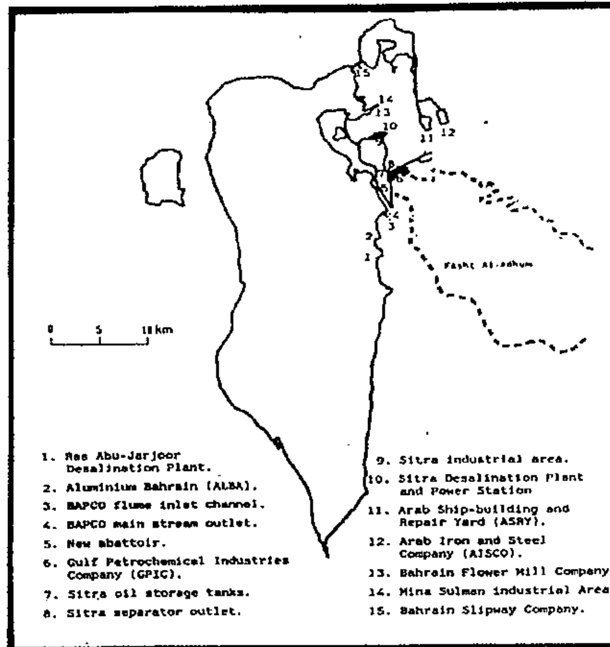
كيفية تأهيل فشت العظم

حتى يتم تأهيل فشت العظم علينا أن ننقل ما تم استزراعه من مرجان ومحار اللؤلؤ من الأحواض الاصطناعية وتثبيته على فشت العظم. وهذا ما لم نتمكن من فعله بسبب نقص الدعم، إلا إن طريقة التأهيل كالتالي:

تثبيت المرجان المستزرع على فشت العظم

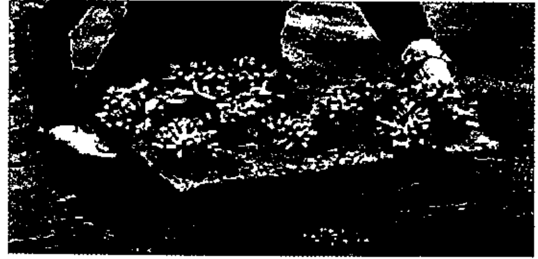
يتم أولاً اختيار الموقع المناسب لتثبيت المرجان المستزرع ومن وجهة نظرنا نرى إن محطة S3 من أفضل المناطق لعمل ذلك للأسباب التالية:

١. البعد عن مصادر التلوث.
٢. وقوعها في منطقة تيارات مائية تساهم في نقل المواد الغذائية.
٣. لازالت هذه المنطقة تحتفظ بحيويتها البيولوجية.

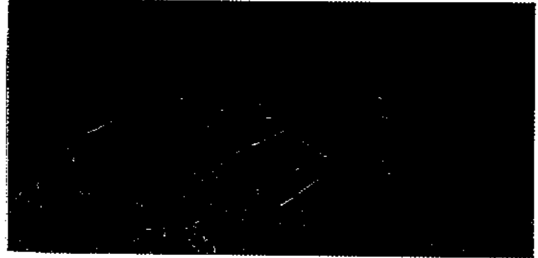


خارطة ٤: تبين المصانع المجاورة لفشت العظم.

وتتم عملية الاستزراع على الفشت بطريقتين إما أن تكون على الفشت مباشرة كما هو مبين في الصور رقم (٢-٣)، أو تثبت على قباب أسمنتية (القبب الصناعية لسعيد منصور), طريقة القبب الأسمنتية هي الأفضل.



صورة ٢: تبين أحد أنواع المرجان الصلب المستزرع على مسطح أسمنتي



صورة ٣: تبين مزارع للمرجان في قاع البحر

نقل المحار المستزرع للفشت

في البداية يجري تحديد الموقع المراد تأهيله والذي تنطبق عليه مواصفات بيئة المحار الطبيعية وأهمها:

أ. أن يكون القاع صخرياً.

ب. بعيدا عن المناطق التي تحتوي على الملوثات التي تنتجها المصانع وغيرها.

ج.أن يراعى في المكان توفر الغذاء وتيار هادئ ودرجة حرارة ونسبة ملوحة مناسبتين.

د. أن يكون الموقع محميا من الصيادين الذين يستخدمون شباك الجر القاعية.

هـ. يراعى في الموقع عدم وجود مشاريع مستقبلية على أرضه كشق الممرات المائية أو إجراء عمليات الدفان عليه أو بقربه.

وبناء على هذه المواصفات قام فريق العمل بتحديد أفضل المواقع لاستكثار المحار وهي محددة في الخارطة رقم (٢) وهي المحطة S4 الموضحة في الخارطة رقم (٢)، وتتميز هذه المناطق بوجود مراقد طبيعية مما ستساهم على نجاح المشروع فيما لو تم جلب اليرقات إلى هذه المراقد. وسيكون ذلك في المرحلة الثانية من المشروع فيما لو توفر الدعم لاستكمال المشروع.

التوصيات

نخلص في نهاية هذه الدراسة إلى جملة توصيات أهمها:

١. العمل على إيقاف عمليات الحفر والردم لجميع المناطق الساحلية لما تحتويه من أحياء مائية وأعشاب ومواد تتغذى عليها الأحياء والأسماك باعتبارها المكان المناسب لوضع بيض الأسماك.

٢. تفعيل وسن القوانين الملزمة لمنع رمي المخلفات الناتجة عن تفريغ مياه التوازن، ومخلفات المصانع والمجاري، ومخلفات محطات توليد الكهرباء من أملاح والاستفادة منها وإعادة تصنيعها للاستخدام.

٣. اعتبار الفشوت والشعاب والحيدان المرجانية والجزر محميات طبيعية يجب حمايتها والعمل على إعادة تأهيلها ومنع الصيد فيها.

٤. إنشاء مزارع للمرجان نظراً لسهولة استزراعه وإنتاجه، ويمكن إعادة تأهيله في المناطق المدمرة، وهو غير مكلف.

٥. إنشاء المحميات الاصطناعية (القبب) من الخرسانة الإسمنتية ذات المواصفات العلمية، والتي تساهم في توفير المسطحات التي ينمو عليها المرجان، وهي ملاذ للأسماك المستوطنة.

٦. إنشاء مزارع للمحار، واستزراع اللؤلؤ في البحرين، وفي منطقة الخليج، وحماية مواقع المحار والهيرات والمحميات الطبيعية من التلوث والدمار.

المصادر

١. Guilcher, 1988, Coral reef distribution, status.

٢. Stoddart, populations on reef slopes and their major controls coral, 1969.

٣. إسماعيل المدني، وهاشم السيد، بيئة البحرين البحرية، الطبعة الأولى، مركز البحرين للدراسات والبحوث، المنامة، البحرين، ٢٠٠٠.

٤. حميد موسى العلوي، أطلس الكائنات البحرية، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مركز البحرين للأحياء المائية، المنامة، البحرين، ٢٠٠٣.

٥. Pilcher etal. 2001, Type of coral reef in indian ocean.

٦. إدارة الثروة السمكية، مملكة البحرين، ٢٠٠٣.

٧. Smith, Gregory B. and Moustafa A. Saleh (1987). Abundance and Bathymetric Distributio of Bahrain (Arabian Gulf) Reef Ichthyofaunas. Estuarine, Coastal and Shelf Science (1987).

ووجيهة البحارنة، أسماك البحرين، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مركز البحرين للدراسات والبحوث، المنامة، البحرين، ١٩٩٨.

٨. علي جاسم محمد الحسابي، الأهمية الاقتصادية للبيئة البحرية في مملكة البحرين، الطبعة الأولى، شئون البيئة، المنامة، البحرين، ١٩٩٨.

٩. SOGREAH. 2001. Reclamation Level Study (Land Reclamation Levels and Borrows Areas), Final Report. Ministry of Housing and Agribulture: Reclamation Jevel Study. Bahrain, Dec. 2001

١٠. Marine aquarium. Nik dakin Salamander book limited, 5592.

١١. The successful Reef aquarium, Daniel k nop. Dahuc Verlay.

١٢. أوراق عمل قدمها كل من الدكتور A.Cellam والدكتور K.K. Appukuttan مركز الأبحاث بمدينة تيوتوكورين CMFRI الهند.

١٣. عبد الجليل زينل، تأثير اليوريا على الحشائش والأعشاب البحرية في منطقة فشت العظم، مركز البحرين للدراسات والبحوث، البحرين، ١٩٨٦.

١٤. زهرة العلوي، عمليات الحفر والردم في البيئة البحرية لدولة البحرين، وقائع ندوة تنمية الثروة السمكية بدول مجلس التعاون الخليجي والمحافظة عليها من التلوث، ١٥ ــ ١٦ يناير ٢٠٠٣ الكويت.

١٥. ابتسام خلف، أنواع الدفان واستخدامات الأراضي المدفونة، مجموعة التقارير لموظفي إدارة الثروة السمكية، الجزء الأول، الطبعة الأولى، وزارة الأشغال والزراعة، ١٩٩٨.

التدريس باللغات الأجنبية وأثرها في العملية التربوية

Teaching throughout foreign languages and their impact on the educational process

سحر حمدي العوضي *

Sahar Hamdy Alawady *

ملخص

• أدى انتشار التدريس بلغات أجنبية في بعض المدارس بالدول العربية إلى طرح تساؤلات عدة حول أثر ذلك في العملية التربوية لأبنائنا من وجهة نظر خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء أمور المتعلمين. وتطلبت الإجابة اتباع منهج وصف تحليلي مقارن، وذلك بمراجعة أدبيات متعددة تناولت اللغة وأهميتها، والتأثيرات المتباينة للتدريس باللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا ونقل ثقافة المجتمع وقيمه إليهم. ثم أعدت استبانة شملت (٦) محاور و(٥٥) مفردة، لتعرف آراء (٤٥) من خبراء تعليم اللغات العرب، و(٤٥) من أولياء الأمور. ومن أهم النتائج التي ظهرت ما يلي:

• اتفقت الآراء بنسبة كبيرة جداً حول (٢٠) مفردة تناولت أهمية اللغة وأثر التدريس بالإنجليزية في العملية التربوية للأبناء، من حيث أهمية اللغة وتأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا علاوة على أثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.

• اتفقت الآراء بنسبة كبيرة حول (٢٥) مفردة شملت تأثيرات التدريس باللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم، وكانت أبرز السلبيات: رسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء، والحد من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم، وكانت أبرز الإيجابيات: إثراء التعليم لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة، ورفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي.

• لم تتأكد الآراء حول (١٠) مفردات كان من أبرزها: الحد من إبداع الأبناء لاختلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم وسطحية التعبير عن الأفكار.

• ظهرت فروقاً دالة إحصائياً لصالح الخبراء في أربعة محاور للاستبانة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٧٦,٧%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٦١,٩%)، ولم توجد

Abstract

The wide use of foreign languages as a medium of teaching in some schools in the Arabic countries has led to posing several questions about their impact on the education of our children through the views of both the foreign languages teaching experts and the learners' parents. To find satisfactory responses to their queries required adopting a comparative, analytical method of research. This helped to review several literatures that dealt with languages and their importance together with the diverse effects of teaching in English on the life of our children and the handing –down of the society culture and values to them. A questionnaire was prepared comprising 6 main categories with 55 items that identified the views of 45 Arab languages teaching experts together with the views of 45 of the children's parents. The most important results were as follows:

The views largely agreed upon 20 items handling the importance of language teaching and the influence of the teaching in English on the education of the children dealing with the importance of the language, the impact of the English language as a vehicle of teaching in our children's life, and the result of this impact on passing down of the educational and social values.

The views also agreed largely on (25) items including the impact of English language used as a medium of teaching on the children's life and behavior.

The most striking demerits of this tendency were: Instilling western, cultural molds and norms in our children's minds, and inte-

* مدارس بلادي العالمية ـــ جدة ـــ المملكة العربية السعودية .

* Bladi International Schools – Jeddah – KSA.

فروقاً دالة بينهم في محور واحد فقط. ويشير ذلك إلـــى أن الخبراء أكثر استشعاراً لتأثير استخدام اللغات الأجنبية فـــي التدريس، وما يترتب على ذلك من تبعات تــنعكس آثارهـــا على العملية التربوية للأبناء.

كما قدمت الدراسة عديد من التوصـــيات والآليـــات المقترحة لتنفيذها.

rrupting the normal flow of our children's communication successfully (91.1%)

.Only (10) (18.2%) items did not acquire definite views: the most outstanding of which were: restrictions of the children's creativity wing to the non-identical applic-ations and implications of the foreign language and the mother tongue (47.1%) and the non-profundity or the superficiality of their expression of the varied nations.

Variation calculus was detected at the level of (0pro experts on 4 major categories in the questionnaire as the average of their responses was (76.7%) whereas that of the parents was (61.9%); but no sharp distinction between the two was noticed in one major branch. This, in turn, stressed the experts better awareness of the influence of using forcing languages as a vehicle of teaching as well as their consequences that affected the educational process.

The study concluded with a number of recommendations and suggestions and mechanisms of application.

مقدمة

إن اللغة هي وعاء الفكر المؤثر في كافة أوجه نشاط الفرد، فهي الوسيلة التي تساعده على اكتساب المفاهيم واستيعابها، وتعينه على الاتصال بالآخرين، وتؤثر في تنظيمه للأفكار، ولها أثر كبير في تكوين الشخصية. فأشار (Lee)[١] إلى أن تعلم الفرد بلغته الأم يساعده على تحصيل المزيد من المعارف الجديدة وتطبيقاتها في مواقف الحياة.

ودعت منظمة اليونسكو (UNESCO)[٢] الأمم لتعليم الأطفال بلغاتهم الأم في مراحل تعليمهم الأولى، ووجهت هذه الدعوة للبلاد التي يتحدث أهلها لغات متعددة. غير أن هذا الأمر قد وجد معارضة كبيرة، ولا يزال الجدل قائماً حول جدوى تعليم الطفل بلغته الأم التي لا يواصل تعليمه بها في مراحل تعليمه العليا.

إن قضية ثنائية لغة التعليم بالمراحل الأولى (رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) ما زالت محل خلاف، فلماذا يتصرف البعض على أنها قضية محسومة؟ ولماذا هذا التدافع المحموم نحو إلحاق أبنائهم بمدارس اللغات (حسين)[٣].

فقد تذمر بعض أولياء الأمور من أن أبناءهم يلعبون ويتخاطبون مع بعضهم البعض باللغة الإنجليزية. كما لوحظ شكوى بعض الآباء والمربين من تدني مستوى الطلاب في اللغة العربية، وتحسنه باطراد في اللغة الإنجليزية (المزروعى)[٤].

وأوضح (الهرفي)[٥] أنه لا يمكن لأحد أن ينكر أهمية اللغة ومكانتها في عالمنا اليوم، وكذا أهمية تعلمها. ولكن الخلاف مازال قائماً حول التدريس بها بالكيفية المتبعة حالياً في المرحلة الابتدائية، بل وأحياناً في المراحل الأخرى.

وأكد علماء اللسانيات ضرورة التزام كل أمة بلغتها في الدرس والتعلم، وفي البحث والتفكر. وقد انصاع لذلك النصح الأمم التي سبقت وارتقت، وتقاعس عن ذلك أمم تخلفت عن مسيرة التقدم. حيث ظنت أن العلة في تخلفها تكمن في ضعف استيعاب أبنائها للغات الأجنبية، فراحت تبدأ بتعليمهم بها في سن الروضة، لظنها أن ذلك سيجعل اللغة الأجنبية لديهم وكأنها لغتهم الأولى، وبالتالي تتساوى قدرتهم مع أبناء تلك اللغة الأصليين على تحصيل العلم. وقد قتل علماء اللسانيات ذلك الظن بحثاً، وفرغوا إلى بطلانه، ولم ينخدعوا بالتفوق النسبي لأولئك الأبناء في اللغة الأجنبية مقارنة بأبناء وطنهم، إذ يظل البين شاسع في مستوى إجادة تلك اللغة بينهم وبين أقرانهم من أصحاب اللغة الأصليين(قاسم)[٦].

وتضمن تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) دعوة إلى الحيطة والحذر بشأن الوضع العالمى المتراجع للغة العربية مقارنة باللغات الأجنبية الأخرى. حيث نص التقرير على أن اللغة الإنجليزية أصبحت اللغة الرسمية لخمس وسبعين دولة على الأقل بكثافة سكانية تقدر ببليونين نسمة، وأنها تُعد اللغة الثانية لــ(٣٧٥) مليون نسمة حول العالم تقريباً، ويتوقع أن تفوق اللغات الرسمية لبعض الدول لتكون هي اللغة الأولى لــ (٧٥٠) مليون نسمة. وأن اللغة الإنجليزية والصينية يُعدا أكثر اللغات استخداماً، حيث يحتل ترتيبهما المركز الأول وفق أعداد المتحدثين بهما على مستوى العالم، ويليهما في الترتيب الثاني اللغتين الهندية الأوردية، ثم الأسبانية في الترتيب الثالث، ثم الروسية في الترتيب الرابع، ثم العربية والبنغالية في الترتيب الخامس، بعد أن كانت العربية تحتل

الترتيب الرابع حتى وقت قريب (نقلا عن المزروعى)[٤].

وثمة تباين بين نتائج العديد من الدراسات حول أثر التعليم بلغة ثانية في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية. فبعض الدراسات ومنها: (عفيفى)[٦] و(طوبا)[٧] و(Lynch)[٨] قد اتفقت حول وجود انخفاض في تحقيق أهداف العملية التعليمية لدى التلاميذ الذين يدرسون بلغة ثانية، حيث تنخفض (وبدرجة ملحوظة) مستويات تحصيلهم للمعرفة، وتقل رغبتهم في الحصول عليها، وينعكس أثر ذلك على نقص قدراتهم على المشاركة في حل مشكلات المجتمع، ويؤثر ذلك كله في إعداد التلميذ كمواطن صالح. بينما وجدت دراسات أخرى مثل دراسة (Reinhard)[٩] عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين من يتعلمون باللغة الأم وأقرانهم الذين يتعلمون بلغة ثانية. في حين أن نتائج دراسة (العبد وآخرون)[١٠] توصلت إلى وجود ارتفاع ملحوظ في النسب المئوية للطلاب المصريين الذين درسوا بمدارس اللغات مقارنة بالنسب المئوية لنظرائهم الذين درسوا بالعربية.

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التلميذ ثنائي اللغة يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي وذلك بالمقارنة بالتلميذ أحادي اللغة، حيث تكون مفرداته اللغوية أقل عدداً من زميله أحادي اللغة. فثنائي اللغة عليه أن يحفظ كلمتين لكل معنى، أحدهما يخص لغته الأم والآخر يخص اللغة الثانية التي يتعلم بها أو يدرسها (الخولي)[١١].

وثمة بعض الملاحظات الخاصة للباحثة الحالية خلال عملها كمعلمة ثم مشرفة تربوية على تعليم اللغة الإنجليزية لمدة عقد ونصف من الزمان في بعض الدول العربية، في مدارس حكومية يتم التدريس فيها باللغة العربية، ومدارس لغات عالمية يتم التدريس فيها بلغات أجنبية. حيث لاحظت وجود مشكلات وأخطاء تتعلق بتعلم الأطفال العرب باللغة الإنجليزية، وذلك لأسباب متعددة، منها: ما يُعزى لعدم نضج المتعلم، حيث تتداخل المفاهيم لديه، فيصعب على الصغير أحياناً التمييز بين الرقم (٤) باللغة العربية والرقم (3) باللغة الإنجليزية، ويخلط بينهما نطقاً وكتابةً. ومنها ما يُعزى لتباين دلالة بعض المفاهيم لوجود بعض الاختلافات الثقافية، مما يترتب عليه سوء فهم misconception الطفل مدلول بعض التعبيرات، ومن أمثلة ذلك تناول الصائم لإفطار عقب آذان المغرب breaking the fast، وتناول فطور الصباح having breakfast. وثمة مشكلات أخرى تتعلق باستخدام اللغة الإنجليزية في التواصل مع المتعلمين الصغار، منها ما يُعزى إلى طبيعة اللغة الإنجليزية ذاتها مثل: الاختلاف بين النظامين الصوتيين للغة العربية الأم واللغة الإنجليزية، وضعف الاتساق بين الإملاء والنطق في اللغة الإنجليزية، وتضمن اللغة الإنجليزية عبارات اصطلاحية Idioms (Hornby,Cowie and Gimson)[١٢] يصعب فهم الصغار لمدلولاتها وذلك لاعتمادهم على الترجمة المنفصلة لمعاني مفرداتها، ومن أمثلة ذلك عبارة Clear the air يترجمونها على أنها "تنظيف الهواء"، بينما هي عبارة اصطلاحية يقصد بها "إزالة التوتر بين شخصين". وجميع ما سبق يؤثر في نواتج التعليم باللغة الإنجليزية، ويضاف إليه مشكلات أخرى كثيرة تؤثر في

مستوى جودة التعليم بها في البلدان العربية، ومنها: ما يتعلق بضعف مستوى المعلمين، وقلة الاستماع لنماذج محادثات حقيقية، ومحدودية الممارسات التدريبية على النطق الصحيح للغة، والقصور في التقنيات والمختبرات وغيرها من العوامل المؤثرة في كفاءة تعلم اللغة الإنجليزية والتعليم بها.

مما تقدم يتضح أنه لا يوجد ثمة خلاف بين الآراء حول أهمية تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها للأبناء، فهذا الأمر من المسلمات التي لا يوجد ثمة خلاف حولها، ولكن ثمة مؤشرات لأوجه التباين والاختلاف بين الآراء ونتائج الدراسات حول الآثار المترتبة على التدريس باللغات الأجنبية، ولا سيما في مراحل التعليم الأولى. ويتضح ذلك من خلال:

- وجود تباين بين نتائج الدراسات حول أثر التدريس باللغات الأجنبية، والشكوى من الآثار السلبية لثنائية لغات التعليم على الأطفال. حيث نادى علماء اللسانيات ومنظمة اليونسكو إلى تعليم الأطفال بلغاتهم الأم، ولا سيما بعد تراجع مركز اللغة العربية من المركز الرابع إلى المركز الخامس بين مراكز اللغات المستخدمة على المستوى العالمي.
- تعارض وجهات النظر بشأن التدريس باللغات الأجنبية في مراحل التعليم المبكرة. فإشكالية التبكير أو التأخير في التعليم باستخدامها للأطفال تُعد من الإشكاليات التي لم تحسم بعد، ولذا مازالت تشغل تفكير التربويين وغيرهم من المهتمين بقضايا التعليم في المجتمعات العربية.
- يرى البعض أن التبكير بتعليم الطفل بلغات أجنبية قد يساعده على اكتساب المهارات اللغوية بكيفية تمكنه من استخدام اللغة بطلاقة تماثل طلاقة استخدام أصحاب اللغة الأصليين لها، بينما يعارض آخرون مبدأ التسرع في تعليم الأطفال بلغات أجنبية في مراحل تعليمهم الأولى، وذلك نظراً للتداخل بين أنظمة اللغات الأجنبية مع اللغة الأم، حيث يكون لهذا التداخل أثراً سلبياً في فهم الطفل للغته الأم وإجادته لها، الأمر الذي يتطلب إتاحة الفرصة الكافية أمام الطفل للتعلم بلغته الأم أولاً في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية، ثم يبدأ في التعلم باللغات الأجنبية بعد ذلك في المراحل الأخرى التالية.

إن استشعار الباحثة لبعض المشكلات الميدانية الواقعية في مجال تعليم اللغة الإنجليزية والتعليم بها للأطفال، وكذا التباين بين آراء التربويين ونتائج الدراسات التي تناولت أثر التعليم بلغة ثانية في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، قد شكلا دافعاً قوياً لتناول موضوع أثر التدريس باللغات الأجنبية على أبنائنا، لاسيما في ظل التزايد الملحوظ لأعداد مدارس اللغات والمدارس العالمية في البلدان العربية، وتنامي الاهتمام بالتعليم باللغات الأجنبية في جميع المراحل التعليمية بدأً من مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية. فقد استمرت المرحلة المتوسطة (الإعدادية) لفترات طويلة (في عدد كبير من الدول العربية) هي مرحلة البدء بتعليم اللغات الأجنبية للمتعلمين، ولكن الواقع الآن قد تحول في البدء بتعليم اللغات الأجنبية منذ مراحل التعليم الأولى (الروضة، والابتدائية) ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل بدأ التحول من التدريس باللغة العربية إلى التدريس باللغات الأجنبية. فهل تُعد هذه التحولات الحادثة هي تحولات في الاتجاه الصحيح أم العكس؟

لقد استشعر المسئولين في جمعية أم المؤمنين

أهمية اللغة ومكانتها، باعتبارها الوعاء الذي ينقل ثقافة المجتمع واتجاهاته وأفكاره، وأن لكل مجتمع لغته التي تُعد المعبر والناقل لثقافته، وأن ثمة تحول حادث في بعض الدول العربية لتدريس المناهج التعليمية بغير اللغة العربية، الأمر الذي يتطلب الاستقصاء حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

وفى ضوء جميع ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في تناول موضوع التدريس باللغات الأجنبية والاستقصاء حول أثر ذلك في العملية التربوية للأبناء العرب.

مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في تساؤل رئيس هو: ما أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية لأبنائنا في البلاد العربية من وجهة نظر خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء أمور المتعلمين بها؟

وتفرع عن هذا التساؤل عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع؟

٢. ما تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم؟

٣. ما مدى نجاح التدريس بالإنجليزية في نقل ثقافة المجتمع للأطفال؟

٤. ما مدى تأثر الأطفال باللغة الإنجليزية في التدريس وانعكاسها على لغتهم الأم؟

٥. ما أثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء خبراء تعليم اللغات وأولياء أمور المتعلمين حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. توضيح أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.

٢. بيان تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم.

٣. الاستقصاء حول مدى قدرة التدريس بالإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.

٤. بيان مدى تأثر الأطفال باللغة الإنجليزية للتدريس وانعكاسها على لغتهم العربية.

٥. تعرف مدى قيام اللغة الإنجليزية للتدريس في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء بما فيها من عادات وتقاليد.

٦. تحديد مدى الاتساق أو التباين بين آراء خبراء تعليم اللغات وأولياء أمور المتعلمين بمدارس اللغات حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يتوقع لها أن تسهم في تحقيق ما يلي:

١. التدارس العلمي لأثر استخدام اللغات الأجنبية في التعليم، وما يترتب على ذلك من إيجابيات وسلبيات مؤثرة في العملية التربوية للأبناء على المستوى العربي.

٢. مساعدة المسئولين على اتخاذ القرارات المناسبة، في ضوء الإفادة من المضامين التربوية المستخلصة حول أثر التدريس باللغات الأجنبية على واقع العملية التربوية للأبناء.

٣. تزويد الباحثون بأداة علمية مضبوطة، ونتائج يمكن الإفادة منها في دراسة قياس أثر التدريس

باللغات الأجنبية في واقع العملية التربوية.

٤. تقديم عدد من التوصيات التربوية والآليات التطبيقية والتطويرية لواقع العملية التربوية في المدارس المنتشرة بالمجتمعات العربية، التي يتم التدريس فيها باللغات الأجنبية.

مسلَّمات الدراسة

تستند الدراسة إلى عدد من المسلّمات، هي:

١. أن التدريس باللغات الأجنبية أصبح واقعاً تشهده العديد من المجتمعات العربية، ويُعد تناول هذا الواقع بالدراسة والتحليل من القضايا ذات الأولوية التي ينبغي تدارسها من المنظور التربوي، للارتقاء بمستوى العملية التربوية لأبناء الأمة العربية.

٢. ثمة تباين بين آراء التربويين أنفسهم و خبراء تعليم اللغات وغيرهم من المهتمين بقضايا التعليم في المجتمع العربي حول إشكالية استخدام اللغات الأجنبية في التدريس، وكذا التبكير أو التأخير في تعليم اللغات الأجنبية لأبناء الأمة العربية ولاسيما في مراحل تعليمهم الأولى.

٣. تتباين الآراء المؤيدة و المعارضة لتعميم التدريس باللغات الأجنبية بدأ من مرحلة الروضة، ولكل منها حجيته وأسانيده المنطقية. ويتطلب ذلك المزيد من الاستقصاء العلمي لبيان الرؤى التربوية للإيجابيات وسبل الإفادة منها، وحصر السلبيات وسبل تلافيها، وذلك كي تتحقق الأهداف المنشودة للعملية التربوية على المستوى العربي للأبناء وبالمستوى المأمول.

٤. على الرغم من أهمية تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، إلا أن إشكالية استخدام اللغات الأجنبية في التدريس بالمراحل التعليمية الأولية مازالت من القضايا التي يلزم تدارسها بوعي من قبل التربويين، وبمشاركة وتعاون من قبل قطاعات متعددة في المجتمع ولا سيما أولياء الأمور. كي يتسنى القيام بجهود مشتركة وفعالة في الاتجاه الصحيح، لإيجاد الحلول المُثلى لإشكاليات التدريس باللغات الأجنبية، والمراحل المناسبة لبدأ التدريس فيها، والضوابط التي ينبغي التزامها لضمان جودة مستوى العملية التربوية للأبناء الذين يدرسون بلغات أجنبية.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحدود التالية:

١. الحدود الجغرافية: اقتصرت الحدود الجغرافية لتطبيق أداة الدراسة على عينة تقع في النطاق الجغرافي لمدينة جدة في المملكة العربية السعودية. وهو النطاق الفعلي الذي يتسنى للباحثة فيه المتابعة المباشرة الجادة لضبط أداة الدراسة، وتطبيقها ميدانياً.

٢. الحدود الزمنية: اقتصرت الحدود الزمنية لتطبيق أداة الدراسة على الفترة من: ١/٣/ ٢٠٠٧م إلى ٢٠/٣/٢٠٠٧م. وهي الفترة التي تم توزيع الأداة خلالها على عينة الدراسة وتجميعها.

مصطلحات الدراسة

١. التدريس Teaching

يُعرف التدريس بأنه " عملية اجتماعية تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يتم خلالها نقل مادة التعلم (الرسالة) التي يقوم بها المعلم (المرسل) وتبدو آثارها على التلاميذ من خلال أسلوب وطريقة معينة (أحمد والمنوفي)[١٣]. ويستخدم مصطلح التدريس للدلالة على العمليات التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة. وتشمل تلك العمليات مجموعة الإجراءات، والأفعال التي يقوم بها المعلمين ويشترك فيها المتعلمون، بهدف تحقيق النمو

المتكامل لهم. وقد تبنت الدراسة الحالية هذا التعريف لمفهوم التدريس.

٢. اللغة Language

أوضح (الأنصارى)[١٤] أن اللغة هي كل لفظ وضع لمعنى، وهي لسان القوم الذي يتعارفون ويتواصلون عبره. وورد في شرح منهاج الأصول للأسنوي أن اللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني. ويعرِّفها ابن جني بقوله: باب القول على حد اللغة: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم؛ ويعرفها ابن خلدون بقوله: اللغة في المتعارف هي: عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، ناشئة عن القصد في إقامة الكلام. فلا بد أن تكون مَلَكَة مقررة في العضو العامل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم.

وحدد (علي)[١٥] مفهوم اللغة بأنها أداة تواصلية واصفة، تقوم بدور تشكيل وعي الجماعة وسلوك أفرادها، لتوحيد الجماعات في مجتمع خاص بهم. ويتفق هذا المفهوم مع المقصود باللغة في الدراسة الحالية.

٣. اللغات الأجنبية Foreign Languages

أشار (Hornby, Cowie and Gimson)[١٢] إلى أن اللغة الأجنبية يقصد بها تلك اللغة التي تخرج عن نطاق اللغة الأصلية (الأم) السائدة في المجتمع. ويقصد باللغات الأجنبية في الدراسة الحالية أنها تلك اللغات التي تختلف عن اللغة العربية (الأم) السائدة في المجتمعات العربية، ومن أمثلة اللغات الأجنبية: الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية.. الخ.

٤. العملية التربوية Educational process

هي عملية مقصودة منظمة، تقوم بها مؤسسات التعليم لإحداث التعلم أى التعديل المرغوب إحداثه في سلوك الأفراد، من خلال مرورهم بخبرات تربوية (مواقف، وأنشطة، وتدريبات..) مخطط لها (Hornby, Cowie and Gimson)[١٢].

وأشار (أحمد، والمنوفي)[١٣] إلى أن العملية التربوية تشتمل على جانب مقصود يحدث داخل المؤسسات التربوية مثل: المدارس، والمعاهد، والجامعات، كما تشتمل على جانب غير مقصود تقوم به المؤسسات الاجتماعية المتعددة الأخرى في المجتمع مثل: الأسرة، والمسجد، ووسائل الإعلام وغيرها.

ويقصد بالعملية التربوية في الدراسة الحالية جميع الممارسات والأنشطة التربوية المقصودة في المؤسسات التعليمية، التي تستخدم فيها لغات أجنبية تكون ذات أثر في العملية التربوية للمتعلمين.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن (بحيري وسكران) [١٦]، وذلك وفق ما يلي:

١. مراجعة عدد من الأدبيات العربية والأجنبية، لاستقراء أهم ما تضمنته حول أثر التدريس باللغات الأجنبية على العملية التربوية، من حيث: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، والآثار المتعددة للتدريس باللغات الأجنبية على حياة الأبناء وسلوكهم، وانعكاساتها على اللغة العربية، ونقل ثقافة المجتمع بما تشتمل عليه من قيم وعادات وتقاليد للأطفال.

٢. الإفادة من مراجعة الأدبيات في إعداد أداة الدراسة التي استهدفت تعرف آراء بعض خبراء تعليم اللغات الأجنبية، وأولياء أمور المتعلمين بها في مدارس اللغات العالمية حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

٣. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، والوصف التحليلي لنتائج تطبيقها.

٤. المقارنة الإحصائية بين آراء بعض خبراء تعليم اللغات الأجنبية، وأولياء أمور المتعلمين في مدارس اللغات العالمية حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

٥. استخلاص أهم الاستنتاجات، والتوصيات، والآليات التنفيذية لمواجه أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

أدبيات الدراسة

تتضمن أدبيات الدراسة عرضاً للإطار النظري، وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، والتي أمكن الإطلاع عليها (في حدود علم الباحثة). وتم تصنيف تلك الأدبيات في خمسة محاور هي: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، و تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم، ومدى قدرة اللغة الإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال، واللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال، واللغة الإنجليزية وأثرها في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء بما فيها من عادات وتقاليد. وفيما يلي بيان تفصيلي لكل محور.

أولاً: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.

تُعد اللغة أبرز مظاهر الثقافة، فهي وعاء الوجدان القومي، فلا ثقافة قومية بدون لغة، فالمناطق الثقافية تربطها الوحدة اللغوية بالدرجة الأولى. وللغة أهمية بالغة في تشكيل الثقافة، وتقرير الأفكار المستهدفة. وبدون اللغة لا يمكن أن تتشكل الثقافة. فاللغة أداة تلقي المعرفة، وأداة التفكير، ورموز تجسيده، وهي الفكر نفسه في حالة العمل. وتمثل اللغة ذاكرة الأمة التي تختزن فيها تراثها، ومفاهيمها، وقيمها. فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، وتمثل الذاكرة الحضارية، وقوام الشخصية، ومناط الأصالة. واللغة أداة أساسية في حركة المجتمع ونموه. وانطلاقاً من هذه السمات؛ فإن اللغة تتضمن الخصوصية القومية، والوحدة السياسية، والتراث، وحيوية الفكر العلمي، والإبداع، والاستمرارية الثقافية. فاللغة تُعد أساس ثقافة كل أمة، بما تشتمل عليه الثقافة من: معتقدات دينية، وعادات، وتقاليد، وأعراف، وأخلاق، وقوانين. كما تشمل الثقافة المادية للمجتمع كل ما أبدعه الإنسان من أدوات، ومعدات التطور التقني. (وزارة الثقافة الأردنية)[١٧].

واللغة وعاء الحضارة وأَحَد أهمّ مظاهر الهوية، وهي كذلك عنوان شخصية الأمة، ومن أهم أسباب وحدتها. وقد حوت اللغة العربية ميراثاً حضارياً ساهم في حفظ وحدة الأمة الفكرية والجغرافية لقرون طويلة. ولكن ثمة تراجع بشكل كبير للغة العربية الآن على ألسنة أبنائها، أمام سيطرة اللهجات العامية المحلية، ومنافسة اللغة الهجين التي تشمل خليط من بعض الكلمات العربية، والكثير من المفردات الإنجليزية. فمن المعلوم أن وحدة اللغة تسهم في عملية دمج الشعوب الناطقة بها، وتعمل على صياغتها في وحدة قومية واحدة National Integration. ولذا ينبغي إعادة الاعتبار للغة العربية، من أجل حفظ هوية الأمة، والسعي لوحدتها، وتعزيز تواصل شعوبها (الخصيف)[١٨].

ويرى (السليم)[١٩] أن اللغة هي وعاء العلوم جميعاً، وأداة الإفهام والتعبير العلمي، والفني والعادي، وتؤثر أدبها، ونثرها، وشعرها،

وحكمها، وأمثالهـا، وقصصـها، وأسـاطيرها، وسائر ألوانها وأدواتها الفنية في العقل والشعور. وأن من يحارب اللغة العربية يحارب بالتبعيـة الثقافة العربية. وما زال ديدن أعداء هذه الأمـة هو إعلاء اللغة الأجنبية على اللغـة القوميـة، وإلغاء الحرف العربي فـي الكتابـة، وإحـلال الحرف اللاتينـي محلـه، و إضـعاف اللغـة الفصحى، وإشاعة العامية.

واللغة ليست مجرد أشكال هندسـية، وأصـوات تستخدم للتواصل. فاللغة هوية، وسياسة، وديـن وحضارة، وثقافة. وللغة العربية خصوصـيات ليست لمثيلاتها من اللغات الأخرى، لكونها لغـة القرآن. والانسلاخ من اللغة العربية يقـود إلـى الانسلاخ التدريجي من كل ما ترتبط بهـا مـن نواح. ومن ناحية أخرى فإن اللغة الإنجليزية لغة مهمة أيضاً، ولا يمكننا بأي حال من الأحـوال تجاهلها أو تجاهل أهميتهـا كلغـة التكنولوجيـا والعلم والتواصل، ولكن علينا أن نستقبل تلـك اللغة بعين وسمع واعيين. ولا نريد أن نسـكب ثقافةً وعلماً على حساب ديننا وهويتنـا ولغتنـا الأم. ولكن علينا أن نميز بعقولنا كل ما هو ثمين نافع لنا ولثقافتنا عن كل ما هو ضـار ينبغـي استبعاده (المزروعي)(٤).

إن اللغة هي مرآة أهلها ووعاء فكـرهم، وقـد أصبح جزءٌ كبير من اللغـة اليوميـة للمثقفـين والمستثقفين العرب غريب ومستورد من اللغات المسيطرة، ولاسيما اللغة الإنجليزيـة. ويحـدث ذلك تأثيراً سلبياً على البيئة اللغوية والحضارية، ويعكس حالة من التردي الفكري واللغوي وربما الاجتماعي، وهي الحال الذي آل إليها العرب في مطلع القرن الحادي والعشرين. فقـد ورد فـي كتاب "فلسفة اللغة العربية " أنه مَنْ لم يُنشأ على أن يُحِبَّ لغةَ قومِـه، اسـتخفَّ بتُـراثِ أُمَّتِـه، واستهانَ بخصائصِ قوميَّتِه". أمَا رأيـتَ كيـف يغضبُ الفرنسي إذا قلتَ له إن اللغة الإنجليزيـة أفضل من لغته الفرنسية. والعجب كل العجـب عندما ينشرح العربي إذا ما قلت له أنَ إنجليزيته أو فرنسيته أفضل من عربيته (درويش)(٢٠).

وأشار (حسين)(٣) إلى أن الـبعض قـد يـروج لمقولة مفادها أنه لا مكان في عالم اليوم لمن لا يتسلح باللغات، ولكن الأصوب من ذلك القـول بأنه لا مكان لمن يدخل بيوت الآخرين بعـد أن نسف بيته، وأتى على بنيانه من القواعد. فعـالم اليوم مفتّح متواصل ولن يستبقى كل من يتخلـى عن هويته لحرصه على هوية الآخرين وذوبانه المطلق فيها. وكل من يصنع ذلك يكون قد غالط طبيعة الأشياء، ورضي لنفسه أن يكون التـابع الذليل، وعرض نفسه لعوامل الفناء والاندثار.

واستنكر (أبو قيس)(٢١) ما يقوم به بعض الأفراد من الأمة العربيـة الـذين يتبـاهون بالثقافـة الإنجليزية لأنهم يلوكونها، وقد تعلّموا شيئاً مـن ثقافتها ويجيدون لغتها. فطبعوا حيـاتهم -فـي جوانبها المختلفة- بطابع الحياة الإنجليزية، وغدا كل منهم كأنما هو إنجليزي. ولا شـك أن ذلـك يفصح للناس عن أثر اللغة البعيد، الـذي قـد لا يظن بعضنا أنه يصل إلى نحو من هذا السـلوك في حياة الإنسان.

وأشار تقرير (نوفل)(٢٢) إلى أن لغتي هي أنـا، وهي ذاتي، وهي وجودي، وهي كياني، وهـي حضارتي وتاريخي. أما لغة الآخر فهـي لغـة الآخر وليست أنا. وأن ثمـة ظـاهرة انسـلاخ سلوكي عن اللغة في موطنها، وأن حـدة هـذه الظاهرة تتباين من بلد لآخر، وذلك تبعاً لانفتاحه وتشربه للمؤثرات الأجنبية، ومدى سعي بعـض

طبقاته إلى إحلال اللغات الأجنبية المختلفة محل اللغة العربية. ومن مظاهر ذلك الانسلاخ تحادث أفراد بعض الأسر فيما بينهم باللغة الأجنبية، وقد يصل التأثر حد الاختلاط الذي لا يستطاع فيه معرفة الأصيل من الدخيل. ومن مظاهره أيضا كثرة الأسماء الأجنبية الملحوظة على واجهات المحلات، والشركات، والمؤسسات، والتي لا شك أن يكون لها تأثيرها النفسي الكبير في الجو العام. كما يتضح بجلاء هذا الانسلاخ اللغوي من خلال سلوكيات البعض، ومنها دعوة إحدى مشرفات رياض الأطفال في دولة عربية الأطفال لدخول الفصل بقولها: "يا لاً جُوًّ، جُوٌّ"، أي اذهبوا، ويفهمها الأطفال ولا يستغربون ما تقول. ويشير هذا التعدد للمظاهر المادية والسلوكية إلى الانسلاخ اللغوي الذي يؤكد غربة اللغة العربية في أوطانها. ويصاحب هذا الانسلاخ سخط الأفراد على المجتمع، ولا سيما عندما يسعى البعض إلى الذوبان في لغة المجتمعات الأجنبية، اغتراراً بها، وظناً منهم أنها تمثل الحضارة والتقدم والرقي. فبذلك يعيشون في تخلف وتقهقر، ويسعون إلى الهرب من هذا الحال السيئ بالارتماء في أحضان المجتمعات الأجنبية، علهم ينتسبون إليها.

وقد خلصت ندوة (الإيسسكو)[٢٣] إلى العديد من التوصيات التي تؤكد اعتبار اللغة العربية الوعاء الثقافي للأمة، ومن تلك التوصيات ما يلي:

- تعزيز الثقة باللغة العربية، والاعتزاز بها حفاظاً على كيان الأمة، وترسيخاً لشخصيتها ووجودها. واعتبار التفريط في اللسان العربي القرآني تفريطاً في الهوية. ويتصل بذلك تقدير التراث العربي الإسلامي، والعناية به، وإبراز دوره في الحضارة الإنسانية من خلال أمثلة واقعية.
- التوسع في نشر اللغة العربية بمختلف الوسائل، وتهيئة الفرص للمزيد من العناية بنشرها لغة، وثقافة، وحضارة. وتمتين الصلة بين الجهات المعنية بهذا الدور وطنياً، وإقليمياً، وعالمياً.
- العناية في المؤلفات والمناهج بالجوانب النفسية، والتربوية، والثقافية، واللغوية للمتلقي، بحيث تتناسب مع سنه، وبيئته، وخلفيته الثقافية، وقدراته العقلية، وتعمل على تنمية مهاراته بالطرق العلمية والتربوية.
- الاستعانة بنتائج الدراسات اللغوية الحديثة في إعداد المناهج والكتب المنفذة لها، وأن يُلتفت إلى المشكلات اللغوية القائمة والمتوقعة.

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين العديد من التضمينات الخاصة بأهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، ويمكن إيجازها في أن اللغة:

- أهم مظاهر ثقافة المجتمع.
- أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته.
- ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها.
- وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات.
- تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع.
- التفريط فيها يُعد تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته.
- تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها.
- إذا ما انسلخ أهلها عنها تتعرض للغربة في موطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه.
- الاعتزاز بها يُعد من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة.

- ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتلقي لها، وقدراته العقلية، وخلفيته الثقافية، وبيئته.

ثانياً: تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم

أصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة التي يتحدث بها العالم، لكونها لغة العلم والتكنولوجيا، ولاسيما الإنترنت. كما أصبحت مطلباً رئيساً لسوق العمل. فمن يتقدم لوظيفة مرموقة يجب أن يجيد اللغة الإنجليزية إجادة تامة. و مهما حاولنا تجاهلها فإنها تفرض نفسها في كل مكان، فهي متلازمة وموضع الند للند للغة العربية. وفي ظل الانفتاح الاقتصادي الهائل أصبحت ضرورة للتواصل مع ثقافات الوافدين المقيمين في دولنا العربية (المزروعي)(٤).

لكن الحديث بلغة قوم يفضي إلى الميل إليهم والتعايش معهم ــ إن لم يكن هناك حصانة فكرية لمن يتحدث بها ــ ويقوى هذا الميل عندما تكون هذه اللغة لأمة أرقى وأقوى من الأمة التي ينتمي إليها الفرد (المحافظة)(٢٤).

ومن ثم ينبغي الحذر من التحول الخطير للتدريس باللغة الإنجليزية في السنوات الأخيرة بدول الخليج العربي، لما لذلك من مخاطر على الهوية، ولاسيما إذا استمرت حالة توطين اللغة الأجنبية في التعليم. الأمر الذي سيصعب التخلص منه، أو التغلب عليه، وذلك لنشأة أجيال لم تتعود على العربية (تنباك)(٢٥).

ومن الناحية النفسية؛ فإن الطفل يستطيع أن يُعبر بطريقة أفضل عندما يستخدم لغته الأم. ومن الناحية الاجتماعية؛ فإن الطفل يحقق ذاته وسط أعضاء مجتمعه الذي ينتمي إليه. ومن الناحية التربوية؛ يتعلم الطفل أسرع إذا كان التعليم بلغته، وذلك مقارنة بالتعليم بلغة أجنبية. إلا أن التلميذ ثنائي اللغة يتمتع بميزة عن التلميذ أحادي اللغة، وذلك إذا درس بلغته الأم، وعرف نظامها الصوتي، والصرفي، والنحوي. فالتلميذ الذي يتعلم بلغته الأم لا يحمل همَّ إخراج الأصوات اللغوية، لأنه ينطقها بالسليقة (بطريقة آلية) بخلاف الذي يتعلم بلغة غير لغته، حيث يحمل همَّ النطق الصحيح للأصوات التي لا توجد في لغته. وقبل ذلك فإنه قد يتعرض للسخرية (غير المعلنة) من زملائه وأساتذته والسامعين. كما يتعرض للمعاناة في اختيار التراكيب التي يُعبر بها عن المعاني، ولذلك فهو يحتاج إلى وقت أطول وذلك بالمقارنة مع زميله من أهل اللغة، الذي يؤدي ذلك بطريقة لا شعورية، وبدون عناء. ويسهم كل ذلك في تقليل فرص استيعابه، مما يؤثر في نتائج اختباراته. كما يتجنب التلميذ الذي يتعلم بغير لغته الأم استخدام التعبيرات والتراكيب التي لا يوجد في لغته ما يشابهها، بينما يستخدم صاحب اللغة هذه التعبيرات والتراكيب بتلقائية. ويتفادى الأجنبي عن اللغة استخدامها حتى لو كانت ضمن المخزون اللغوي لديه، لأن المفردات والتراكيب قد تكون مخزونة، إلا أن إنتاجها حديثاً أو كتابةً يحتاج إلى تفكير ومعاناة. وقد تكون التراكيب المعطلة التي يتحاشاها التلميذ ثنائي اللغة أبلغ في التعبير عن الموقف من تلك التي يؤلفها تأليفاً. كما أن معاناة التلميذ ثنائي اللغة في تعلُّم اللغة قد تغرس فيه اتجاهاً نفسياً سلبياً نحو هذه اللغة، لذلك فإنه من الضروري على التربويين والمعلِّمين التدرج، والتبسط، وتكثيف التدريب حتى يتقدم مستوى المتعلم، وينجح في السيطرة على تلك الظواهر اللغوية (أبو بكر)(٢٦).

إن تَعَلُّمَ اللغة الإنجليزية خارج بيئتها لا يتخطى

في جله مستوياتٍ معينةً من التعبير، ويتـراوح التمكن من المستويات المختلفة لأنماط التعبيـر ولهجات الخطاب من فرد إلى آخر بحسب الملكة اللغوية، والاستعداد الفطري لديه. وهذا جانـب من أخطر الجوانب، لأنه يحد من عملية الإبداع الفردي، ويكبح القدرة علـى التعبيـر الكامـل للوجدان، فتطغى السطحية على مجمل الفكـر، ويبقى الفرد مُستقبِلاً متلقياً، غير فاعل أو منـتج للحضارة، والمعرفـة، والعلـوم. وقـد لاحـظ "المهاتما غاندي" ذلك الأثر السلبي فـي خطابـه الشهير (ألقاه في الرابع من شـباط ١٩١٦م) إذ قال: "إن لغتنا انعكاس لأنفسنا. فإن قلتم لـي إن لغاتنا عاجزة عن التعبير عن أفضل الفكر، فإني أقول لكم أولى بنـا أن نعجّـل بالانـدثار مـن الوجود. فهل هناك من يحلم بأن تصـبح اللغـة الإنجليزية إطلاقاً اللغة الوطنية للهند؟ لماذا يُلقى بهذا المعوق على كاهل أمتنا؟ فلتتـأملوا لحظـة واحدة أي سباق غير متكافئ هذا الذي يضـطر أبناؤنا إلى خوضه مع كل ولد إنجليزي. إن كل شاب هندي يخسر بسبب وصوله إلى المعرفـة من خلال اللغة الإنجليزية ما لا يقل عـن سـت سنوات غالية من حياته. إنهم يتهموننا بأننـا لا نأخذ بزمام المبادرة. وأنى يكون لنا هذا ونحـن نكرس سنوات حياتنا الغالية في التمكن من لغـة أجنبية؟". فعلى الرغم من انتشار اللغة الإنجليزية في الهند على نطاق واسع منذ عهد غانـدي، إلا أن ٤% تقريباً من الهنود يتحدثون بها (أي ٣٥ مليون نسمة تقريباً)، وعلى الرغم مـن حاجـة الهند إلى لغة واحدة للتواصل، نظراً لتعدد لغاتها (على عكس الشعوب العربية التي تشترك فـي لغة واحدة ذات بعد حضاري وتاريخي وقومي، يكفل تماسك شعوبها وتواصلهم الفعال) فإنهـا لا تتسم بالقوة الرمزية ــ على حد قول فاسـولد ــ لتكون لغة البلاد الرسمية، ولم تنجح في أن تحل محل خمسة عشر لغة وطنية موجودة في الهند. أفلا تعتبرون يا أولـي الألبـاب؟ (نقـلاً عـن درويش)[٢٠].

وأشار (عبدالرحيم)[٢٧] إلى أن الإنسان لا يمكـن أن يفكر تفكيراً منطلقاً من كل قيود، سابحاً فـي كل المجالات إلا بلغته التي تربى عليها، وعاش في ظلها، يتمرس بها، ويتفاهم على أساسها في جميع شئون الحياة. ولا يمكن أن يبدع إلا فـي لغته وبلغته، مها كانت قدرته على امتلاك أدوات اللغات الأجنبية، وذلك لأن اللغات تختلـف فـي تراكيبها، وفي دلالاتها، وفيما يتعلق بالتعبيرات الحقيقية والتعبيرات المجازية، وفيما يتعلق بقـيم الحياة، والتقاليد الفكرية التي تحكم مسيرة الحياة.

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين عدد من التضمينات الخاصة بتأثير اسـتخدام اللغـة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم، ويمكـن إيجاز ذلك في أنها:

- فرضت نفسها على مجتمعاتنا العربية لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة.
- انتشرت في مجتمعاتنا العربية نتيجة الانفتاح العالمي في شتى المجالات.
- استخدامها ضرورة للتواصـل مـع ثقافـات الوافدين للمجتمعات العربية.
- التحدث بها يزيد من الميل إلى أهلها والتأثر بثقافة مجتمعاتهم.
- لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقـدماً فـي العصر الحالي.
- يشكل توطينها في التعليم المدرسـي خطـر على الهوية العربية.
- تقلل من قدرة الأبناء على الفهم والتعبيـر إذا

استخدموها بديلاً عن العربية.

- تحد من تواصل الطفل العربي مع مجتمعه إذ استخدمها لغة تواصل بديلة للغته الأم.
- إذا نطق الطفل العربي بها كبديل للعربية يكون أكثر عرضة لسخرية سامعيه.
- يبذل مستخدمها من الأطفال العرب جهداً ووقتاً أطول في تعبيرهم عن المعاني باستخدامها.
- يتجنب الأبناء العرب استخدمها في التعبيرات التي لا توجد في لغتهم الأم.
- لا يحل استعمالها مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد.
- يساعد انتشارها بين أبناء المجتمعات العربية على اغترابهم وخفض تقديرهم لمجتمعهم.
- إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن أفكارهم فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.
- تحد من إبداع الأبناء العرب عندما يتحدثون بها بديلاً عن لغتهم الأم لاختلافها في الدلالة.

ثالثاً: اللغة الإنجليزية وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال

إن اللغة وسيلة رئيسة لنقل ثقافة المجتمع للناشئة، وقد يؤدي تركيز الاهتمام بتعليمهم اللغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية إلى حدوث تأثير سلبي في نقل ثقافة المجتمع، وترسيخ هويته في نفوس الأبناء.

حيث أشار (المطيرى)[٢٨] إلى أن اللغة لها تأثير في الثقافة وأنماط التفكير السائدة بالمجتمع. وبعبارة أخرى تؤسس اللغة وتؤطر ملامح بنية التفكير، وترسم معالم خارطته لدى أهلها، كما تؤثر في تشكيل بعض معالم أو ملامح الثقافة المهمة للمجتمع. فهي تؤثر في تكوين الصور النمطية عن الآخر، وترسخها في الذاكرة وفي العقل الباطن، وتجعل الفرد ينظر إلى الآخر المحيط وإلى العالم من حوله بناء على هذه المختزنات اللغوية. ومن ثم؛ تؤثر في التواؤم مع هذه العوالم المختلفة المحيطة. وشغل تأثير اللغة في بنية التفكير اهتمام الباحثين وعلماء اللسانيات مثل "سابير" و "ورف"، حيث اهتما بالدراسة الميدانية للغات الهنود الأمريكيين، ورسخا النظرية التي عرفت " بالنسبية اللغوية" أو بفرضية "سابير وورف" في علم اللغة المعاصر، التي تُعد من النظريات المهمة في مباحث اللسانيات الاجتماعية وفي دراسات اللغة والثقافة، إضافة إلى أهميتها لمجالات علم اللغة النفسي.

وأظهرت نتائج دراسة مقارنة بين اللغات إلى أن اللغة الإنجليزية الحديثة لا يزيد عمرها على وجه الأرض عن خمسمائة عام. وأن معجم اللغة الإنجليزية يحوي سبعمائة وتسعين ألفاً من المفردات والمصطلحات تقريباً، بينما تقدر مفردات العربية وألفاظها بأكثر من اثني عشر مليون مفردة، تتألف من نحو مائة وثمانين ألف مادة لغوية. ومن ثم يتبين تميز اللغة العربية ووفرة مفرداتها مقارنة باللغة الإنجليزية، كما تتميز بسعة اشتقاقاتها، وتعدد أنظمة التركيب بها. وقد أثبتت المقارنة العلمية بين ثلاث لغات قديمة هي: العربية، واللاتينية، والسكسونية (وهي اللغات الجرمانية التي بنيت عليها اللغة الإنجليزية الحديثة) أن اللغة العربية هي أم اللغات الأوربية، والهندية، وأنها أصل الكلام. حيث ثبت أن اللغتين اللاتينية والسكسونية تمثلان شطراً فقط من العربية التي كانت الأصل والمنبع. حيث وجد أن (٨٠%) من أفعال اللغة السكسونية، و (٧٥%) من أفعال اللغة اللاتينية

من أصل عربي. ويؤيد تلك الحقائق أن عدد الجذور في اللغة العربية يزيد عن ستة عشر ألف مقارنة بثمانمائة جذر فقط في اللاتينية. لذلك يسهل في اللغة العربية إدراك العلاقات وأوجه الترابط بين المفردات المختلفة التي تنتمي إلى جذر واحد. وثمة إجماع بين آراء علماء اللسانيات في شتى أرجاء المعمورة على أن اللغة العربية هي سيدة لغات العالم القديم والحديث مقارنة بسائر اللغات (نقلاً عن قاسم)(٢٩).

كما أوضح (المطيري)(٢٨) أنه إذا ما سلمنا بأن منشأ اللغة في عالم الإنسان إنما هو مواضعة واصطلاح – كما يقول ابن جني– فإن متن اللغة (أي جماع المفردات والعبارات اللغوية والاستعمالات التي يحتوي عليه تراثها) يكون فيه نسبة جمة من التنميط والرؤى المتحيزة تجاه الأشياء والذوات التي وضعت لوصفها هذه المفردات. فكثير من الكلم اشتق أو اخترع أو اصطلح عليه بناء على مناسبة أو معنى ارتبط بما يشير إليه وقت وضعه. فمثلا نجد أن الكلمة التي تعني سيدة في اللغة الإنجليزية "Lady" اشتقت أصلا من فعل بمعنى (يعجن أو يفرد الخبز) لأن هذا الشأن (أي عمل العجين) كان يُعتقد أنه الوظيفة الافتراضية للمرأة وللزوجة آنذاك. كما تحتفظ كثير من اللغات وبخاصة تلك التي توصف بالبدائية منها بتصنيف يقسم البشر إلى نصفين، فالأول تعبر عنه مفردة بمعنى (الناس)، وتشير إلى القوم أنفسهم أو الشعب نفسه، والأخرى بمعنى (غير الناس) وتعني ما سوى هؤلاء القوم؛ أي الناس الذين من غير هذا الشعب، وذلك مثلما عُرف عن اليونان والرومان في تسميتهم للأقوام الأخرى بالبرابرة أي المتوحشين. وهذا التقسيم الاجتماعي اللغوي ترجع جذوره إلى أصول بدائية موغلة في القدم، حيث كان العداء مستحكماً بين الجماعات والقبائل البدائية في الفترات أو الحقب الأولى من تشكلها، وكانت ثنائية (نحن – هم) تسود الصراع وقتها، وترسم حدوده ومصطلحاته ولغته.

وقد يعتقد البعض أن التشدق بلغة أجنبية هو السبيل الوحيد إلى الرقي الاجتماعي، والوصول إلى مراكز مرموقة في مجالات شتى. فتجدهم ينصرفون عن اللغة العربية ويرسلون أبناءهم إلى مدارس أجنبية، ويتحدثون معهم بلغة أجنبية. فتجد الأب والأم يحادثان ابنهما بلغة إنجليزية أو فرنسية منقوصة في أغلب الأحيان، وكأنّ أبويه "شكسبير" و"شارلوت برونتي" أو "فولتير" و"ماري أنطوانيت". ولكن هذا لا يعدو كونه نزوة وزيغاً وانحرافاً، لا يتخطى طبقة قليلة مترفة متخمة من المجتمع، أو فئة موسرة من النخب المثقفة أو المستثقفة، أو طائفة مُنعمة أو مستنعمة. وقد يظن بعضهم أن نهج التشدق باللغات الأجنبية هو نهج سليم، يكفل للعرب الرقي والتقدم، وأنه في سبيل ذلك لا غضاضة أو ضير إذا ما تم المسخ والترقيع اللغوي (درويش)(٢٠).

إن العلاقة بين تطور اللغة وتطور ثقافة المجتمع علاقة تفاعلية طردية، فكلما تطورت لغة المجتمع أثريت ثقافته، وكلما ارتقى المستوى الثقافي للمجتمع أسهم ذلك في ارتقاء لغته. وتُعد غزارة مفردات اللغة ووفرتها من الدلائل المشيرة لرقي اللغة وقدرتها على نقل الثقافة لأبنائها ومن يتحدثون بها.

ومن خلال عرض أدبيات هذا المحور الخاص

بقدرة اللغة الإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال العرب أن اللغة الإنجليزية يتبين تضمنها ما يلي:

- أن اللغة الإنجليزية أقل في مفرداتها من اللغة العربية، ومن ثم ينعكس أثر ذلك على إمكانية استخدامها في نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء.
- ترسم اللغة الإنجليزية ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء.
- محدودية قدرة اللغة الإنجليزية في التعبير عن بعض مضامين الثقافة العربية للأبناء. فالكثير من الكلمات العربية لا يوجد لها إلا معنى واحد في اللغة الإنجليزية ولا يعكس هذا المرادف بالضرورة المضمون الحقيقي للكلمة من منظور الثقافة العربية.
- تعكس اللغة الإنجليزية خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية التي قد يختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية.
- تحمل اللغة الإنجليزية في طياتها تقسيمات فئوية لغوية اجتماعية للشعوب (نحن وهم).
- الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التعبير عن أفكار عربية قد يترتب عليه مسخ لغوي.

رابعاً: اللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال

أجرى (أمين)[٣٠] دراسة لبحث أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وقد تتبع الأثر من خلال تحصيل التلاميذ، والمهارات اللغوية لديهم، والتداخل بين اللغتين. واستخدم اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية، وأجريت مقابلات مع المعلمين والتلاميذ، كما تم تحليل كتابات التلاميذ. واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين متكافئتين من التلاميذ تم اختيارهم عشوائيا، شملت المجموعة الأولى تلاميذ درسوا الصفوف الثلاثة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي دون التعرض للغة الإنجليزية، أما المجموعة الثانية، فدرست اللغة الإنجليزية منذ السنة الأولى وحتى السنة الثالثة. كما اختار عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددها (١٠٠) معلماً ومعلمة، كانوا موزعين على مناطق تعليمية مختلفة. وتم تطبيق الأدوات على تلاميذ مدرستين في كل منطقة تعليمية (واحدة للبنين وأخرى للبنات). وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين لم يدرسوا اللغة الإنجليزية بجانب اللغة العربية تفوقوا في تحصيلهم في مقرر اللغة العربية، وكان الفرق بين تحصيل المجموعتين ذا دلالة إحصائية. حيث كان المعدل التحصيلي للمجموعة الأولى ٧٤%، والثانية ٥٣%. كما وجد انخفاضاً في مهارات اللغة (القراءة -الكتابة- القواعد- المفردات) لدى تلاميذ المجموعة الثانية عنه لدى تلاميذ المجموعة الأولى. وأظهرت النتائج أيضا وجود تداخل بين اللغة الإنجليزية أثر في جميع الجوانب اللغوية للغة العربية لدى التلاميذ. فعلى مستوى التداخل الصوتي، أكد ٣٥% من المعلمين والمعلمات أن نطق التلاميذ أصبح أسوأ مما كان عليه قبل إدخال مادة اللغة الإنجليزية، ويتضح ذلك في تسمية بعض أصوات اللغة العربية المفردة بأسماء أصوات اللغة الإنجليزية. على سبيل المثال: عندما يسأل التلاميذ عن اسم الحرف (الصوت) (ك) يقول Kay، والميم (م) إم(Ma)، والسين (س) أس (Sa) كما في اللغة الإنجليزية. وحدث الخلط بين حرف الباء في العربية مع حرفي B.P في الإنجليزية. كما كانت الأخطاء الهجائية لدى التلاميذ الذين درسوا

اللغة الإنجليزية أكثر من التلاميذ الذين لم يدرسونها.

وأشار (الشمري)[٣١] إلى العديد من سلبيات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في السعودية، ومنها ما يلي:

- أن بدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزاحم مناهج الدين، واللغة العربية، التي تشكل معظم مناهج المرحلة الابتدائية. إذ إن الوقت الذي سيخصص لدراسة اللغة الإنجليزية سيكون على حساب تلك المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية. وسيكون تدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة يكون التلميذ فيها أحوج ما يكون لدراسة لغته الأم، ومبادئ دينه، يضاف إلى هذا أن بدء تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيربك التلاميذ لغوياً وعاطفياً، ويزعزع ثقتهم بلغتهم، وسيجعلهم يتشربون بعض المفاهيم الأجنبية منذ الصغر، وهذا الأمر قد يبقى و يستمر تأثيره إلى مراحل لاحقة.
- استحدثت نظريات جديدة في تدريس اللغات تقول بأهمية تدريس اللغة عبر تدريس ثقافة تلك اللغة، وثقافة الشعب الناطق بها. وانتشرت هذه النظريات، ولاقت هوى في نفوس الدول الاستعمارية، وذلك لأنها تحقق نشر لغاتها وثقافتها، ويتبع هذا انتشاراً لنفوذها الاقتصادي والسياسي. وقد حصل هذا في الماضي في فرنسة المغرب العربي والعديد من الدول الأفريقية. ويحصل الآن في العديد من الدول الفقيرة، حيث يقضى على لغاتها وثقافتها، وبالتالي تتحول إلى مستعمرات ثقافية. وقد تم بالفعل تأليف كتب لتدريس اللغات تنطلق من هذه النظريات. ومن ثم يكون تدريس اللغة بهذا المضمون الثقافي في عمر مبكر له مخاطره، خاصة إن كانت اللغة لدولة أو حضارة مهيمنة اقتصادياً، وعسكرياً، وسياسياً، وعلمياً، وتقنياً. فهذا سيهز ثقة الطفل بلغته وثقافته، ويجعله يتعاطف مع اللغة الأجنبية وثقافتها. الأمر الذي ينعكس أثره على ولائه العاطفي للغته، وثقافته، ودينه.
- إن هذا الإجراء (FLES movement) (أي دفع تدريس اللغة الأجنبية إلى المرحلة الابتدائية (Foreign Language in the Elementary School) إجراء قد جربته دول مثل الولايات المتحدة، وبريطانيا في الستينيات، حيث كانت تدرس لغات أجنبية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وثبت فشله، لخطورته على نمو اللغوي والوجداني للتلاميذ، وعلى ولائهم لثقافتهم، وكثرة تكاليفه. الأمر الذي جعل تلك الدول تقصر تدريس اللغة الأجنبية على المرحلة الثانوية.
- تشكل اللغة الإنجليزية سبباً من أسباب تسرب التلاميذ، وذلك لارتفاع نسبة الرسوب فيها، وفشل الكثير في تعلمها.
- وأكد فريق من علماء التربية أنه كلما ازداد أساس اللغة الأم رسوخاً، واستمرت في تطورها، كلما ازدادت القدرة على اللغة الثانية. كما أكدوا وجود ظاهرة تسمى ظاهرة الاعتماد أو التوافق المتبادل Interdependence بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، مما يؤثر في إتقانهما معاً؛ فالطفل الذي يتلقى دروساً في لغة ثانية (أجنبية)، قبل أن يتقن لغته الأولى لن يتقدم في هذه أو تلك (طوبا)[٧].

وحذر(العسال)[٣٢] من الازدواجية اللغوية وأثرها في تغريب اللغة القومية. حيث يتسبب زيادة عدد الألفاظ الأجنبية في تهميش اللغة العربية. وأكد

ضرورة استخدام المرادفات العربية للألفاظ الأجنبية التي يشيع استخدام الأطفال والكبار لها في الوقت الراهن، تلافياً لما يترتب على استخدام تلك الألفاظ الأجنبية من تبعات مهددة للثقافة العربية.

كما أشار (درويش)[٢٠] إلى أن المحلل لطرائق تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي (حتى في المدارس الأجنبية والخاصة، التي تحظى بمكانة في النفوس ولا تتمتع بالرعاية المتميزة) سرعان ما يدرك أن تلقي المعرفة اللغوية لا يتخطى حدود سطحية الكلام، دون التجاوز إلى الأنماط الفكرية وطرائق الإنشاء. فالأمر لا يتعلق بطرائق اكتساب أو تعلم اللغات الأجنبية بقدر ما يختص بدور الترجمة العربية، ومستوى المترجمين ومناهجهم، وطرائق نقلهم للمعارف. فكثير من المصطلحات الأجنبية تعكس أنماط فكرية غريبة عن الطبع العربي، والفطرة والسليقة اللغوية للناطقين بالضاد. وقد تضرب الترجمة بشروط العطف والتماسك في اللغة العربية، فتأتي الجمل مفككة، تفتقر إلى الحبكة والترابط والاتساق. فإذا كان هذا ما يسمعه الناشئة من نماذج لغوية وأساليب إنشائية، فلا عجب أن يصيب الخلل الإطار الفكري للأجيال القادمة.

وأكد (الناصر)[٣٣] أن الاهتمام الزائد باللغات الأجنبية، وإعطاءها أكثر من حقها، يجعلها تنمو على حساب اللغة العربية. وقد حدث ذلك بسبب إقبال الأهالي ورغبتهم، ثم المتاجرة بهذه الرغبات. فتدريس عدة لغات للمتعلم في وقت واحد قد أصبح موضع بحث عند خبراء التعليم خصوصاً في المراحل الابتدائية والمتوسطة. فما بالنا بتعليم اللغات لمن هم دون تلك المراحل (أي في مرحلة الروضة) الذين لم يتقنوا النطق الجيد بلغتهم بعد، ثم يُطلب منهم معرفة لغة أقوام آخرين؟! ومن الغرائب أن بدعة حديثة أصبحت تغزو المدارس الخاصة في البلدان العربية، كأن يخصص لمادة اللغة الإنجليزية مثلاً أربع حصص أسبوعياً في رياض الأطفال، بل وصار ذلك معياراً لجودة هذه المدارس. وتعليم اللغات الأخرى لأبنائنا أمر لا غبار عليه عندما يكون لضرورة ملحة، أو لأمر طارئ. فزيد بن ثابت ﷺ كان في الحادية عشرة من عمره، عندما كلفه رسول الله ﷺ بتعلم لغة اليهود، بعد أن حذق اللغة العربية كتابة، وحفظ من القرآن الكريم ما حفظ. حيث قال له رسول الله ﷺ: «**يَا زَيْدُ تَعَلَّمْ لِي كِتَابَ يَهُودَ فَإِنِّي وَاللَّهِ مَا آمَنُ يَهُودَ عَلَى كِتَابِي قَالَ زَيْدٌ فَتَعَلَّمْتُ كِتَابَهُمْ مَا مَرَّتْ بِي خَمْسَ عَشْرَةَ لَيْلَةً حَتَّى حَذَقْتُهُ وَكُنْتُ أَقْرَأُ لَهُ كُتُبَهُمْ إِذَا كَتَبُوا إِلَيْهِ وَأُجِيبُ عَنْهُ إِذَا كَتَبَ** » رواه أحمد (٢١١٠٨). ونلاحظ هنا: أن رسول الله ﷺ طلب من زيد أن يتعلم بعد إجادته العربية. أما أن يعلم أطفال المسلمين لغة أجنبية – وهم لم يتمكنوا بعد من نطق لغتهم أو كتابتها– أمر لا يقره عاقل أو منصف. ونستفيد من هذا الحديث أيضاً أن رسول الله ﷺ كان يختار في تربيته الشخص المناسب للمكان المناسب.

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين تضمنها عدد من تأثيرات اللغة الإنجليزية على الأطفال وانعكاساتها على لغتهم العربية الأم، ويمكن إيجازها في:

- انخفاض تحصيل الدارسون بالإنجليزية مقارنة بأقرانهم الذين درسوا بالعربية.
- انخفاض المهارات اللغوية للدارسين بالإنجليزية مقارنة بأقرانهم الذين درسوا

بالعربية.

- التداخل بين مفاهيم اللغة الإنجليزية واللغة العربية الأم في أذهان المتعلمين.
- مزاحمة مناهج اللغة الإنجليزية لمناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتقنها الأطفال أولاً.
- تشرب الصغار مفاهيم تحملها اللغة الإنجليزية، واستمرار أثر ذلك في المراحل اللاحقة.
- تؤثر دراسة اللغة الإنجليزية في الولاء العاطفي للأطفال وانتمائهم للغتهم العربية الأم.
- فشل الطفل في دراسة الإنجليزية يكون عاملاً لتسربه من التعليم.
- تزامن الدراسة بالإنجليزية والعربية يترتب عليه اعتماد متبادل يخفض مستوى إتقان اللغتين.
- الازدواجية في اللغة يساعد على تغريب اللغة الأم.
- تعليم الطفل العربي بالإنجليزية تجعله لا يتجاوز سطحية الكلام.
- لا تلتزم اللغة الإنجليزية شروط التماسك للجملة العربية، فتختل التعبيرات اللغوية بها.
- دراسة الصغار باللغة الإنجليزية لإشباع رغبات الأهل يكون على حساب لغتهم الأم.
- تعليم اللغة الإنجليزية للصغار يكون لضرورة بعد إتقانهم لغتهم العربية الأم.

خامساً: اللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء

لقد ساعد انتشار المدارس الأجنبية بشكل كبير جداً في الوطن العربي على شيوع استخدام اللغة الإنجليزية. حيث أصبحت تُدرس مع دخول الطفل المدرسة وقبل دخوله الصف الأول الابتدائي. وينبغي الانتباه إلى أن المناهج والقصص التي تُدرس باللغة الإنجليزية لا تنقل فحوى المنهج أو القصة فقط، بل تنقل معها ثقافة كاملة للغة التي تُقدم بها. يضاف إلى ذلك أنه كلما زاد مقدار تدريس اللغة الإنجليزية قل التركيز على اللغة العربية، مما يترتب عليه نقص في المعرفة بالدين، والشخصيات الإسلامية، والأدب العربي، وجغرافيا الوطن العربي وتاريخه، وآمال الأمة العربية وآلامها. وبالتدريج يُحدِث الانسلاخ اللغوي انسلاخاً ثقافياً ودينياً (المزروعي)[٤].

وينبغي الحيطة والحذر من حدوث غلبة للغة الإنجليزية وحلولها محل اللغة العربية في المجتمعات العربية. حيث يترتب على ذلك ذوبان تدريجي لهوية الأمة. وتصبح اللغة العربية (ذات المقومات والخصائص المتميزة بما تحمله في ذاكرتها من أفكار، ومعتقدات، ومعان) مندمجة في اللغة الإنجليزية، وقد فقدت ما كانت عليه، عندما ينظر لها بمنظار فكر اللغة الإنجليزية الذي يغاير فكرها في كثير من المعاني والتصورات (أبو قيس بتصريف)[٢١].

وأشار (الأحمرى)[٣٤] إلى أن الثقافة الإسلامية وعلومها العربية قد تأثرت يوم أن كانت اللغة التركية لغة ثانية، بل وكانت لغة مسيطرة في البلاد العربية، وعشنا زمناً طويلاً من الانطواء وضعف العلوم والثقافة، لأن اللغة المهيمنة لم تكن لغة المجتمع، فلم تكن العربية، ولم يتعرب الأتراك. واليوم سيكون بقاء اللغات الأجنبية مسيطرة في بلاد المسلمين علامة انهيار ثقافي وتبعية سياسية شاملة. فمجتمع يعيش بلغتين، ويحيا ثقافتين، مجتمع مصيره المسخ والانهيار. ولقد آن لنا أن نعي ثقافتنا، ونعرف أهمية لغتنا، وألا نحيا حياة المسوخ. وليس في هذا منع لوجود متخصصين ونقلة لما نحتاجه من الغرب

أو الشرق، فتكون هناك حاجة دائماً لمن يعرف هذه اللغات سـواء اليابانيـة، أو الصـينية، أو العبرية، أو الإنجليزية، أو الفرنسية، ولكن ليس بهذه العملية الماسخة لشعوبنا. فلقـد آن لنـا أن نتخلص من هذا الاستعمار الفكري.

كما ينبغي الاعتزاز بالموروث اللغوي القـومي والثقافي للأمة العربية. فاعتماد أى مجتمع على لغة أخرى سيبعده (رغمـاً عـن أنفـه) عـن حضاراته، وتراثه، ومبادئـه. فمعرفـة اللغـة الإنجليزية، وغيرها من اللغات مسـألة حيويـة ومطلوبة، وليست محل جدال، ولكن ينبغـي أن نبحث عن الوسائل الكفيلة لجعلنا نسـتفيد منهـا بصورة سليمة، وبما لا يؤثر في ثقافتنا وقيمنـا العربية، التي ينبغي أن نحرص على تأصيلها في نفوس أبناء أمتنا (الهرفي)[٥].

واستنكر (درويش)[٢٠] قيام بعض العرب بترجمة تعبيرات إنجليزية ونطقها بأصـوات وحـروف عربية. لأن اللغة الإنجليزية تحمـل مـدلولات مختلفة عما يمكن أن تحمله ترجمتها العربيـة. فعلى سبيل المثال: ترجم أحد مراسـلي إحـدى الفضائيات العربية عبارة (the devil lies in the details) بقولـه "الشـيطان يكمـن فـي التفاصيل" والتعبير الإنجليزي بمعنـاه الـوظيفي يقصد به (العلة في التفاصيل). وبالنظر في هذه الترجمة الحرفية للتعبير الإنجليـزي يتضـح أن فيها علتين: الأولى معارضتها للثقافة العربيـة، التي لا تقحم الشيطان في التعبيرات اليومية على هذا النحـو، والثانيـة أن كلمـة (devil) فـي الإنجليزية لا تعني (الشيطان) بل تعنى عفريـت وما شابهه، أما كلمة شـيطان فهـي (Satan). وترجم آخـر عبـارة (to throw the baby with the bath water) ترجمة حرفية معيبـة وهى "رمي الطفل مع ماء الغسيل". ونجد كاتب آخر يقلد تقليداً أعمى، ويردد بلا وعـي مقولـة يضع العربة أمام الحصـان (to put the cart before the horse) وهو ينادي بهوية عربية. وفى هذا الصدد يحـذر (الخصـيف)[١٨] مـن أن الفضائيات العربية قد ساهمت في زيـادة الوضـع الكارثي للغة العربية. إذ تكاد تكون كـل البـرامج الناطقة بالعربية تتحدث بلغات عاميـة، أو بلغـات الهجين، ويستوي في ذلك البرنامج الاجتماعي، أو السياسي. أما الدراما العربية فكلها وبـلا اسـتثناء ناطقة بالعامية. وكان متوقعاً أن تؤدّي الفضـائيات العربيـة (بوصـفها إعلامـاً جماهيريـاً mass communication) دوراً جوهرياً فـي توحيـد الشعوب العربية، وتعزيـز تواصـلها، بتقلـيص العامية، ونشر اللغة العربية، لما لها من أثر بـالغ في تأصيل هوية أبنائنا، وتعميق الثقافـة العربيـة الأصيلة في نفوسهم.

إن للمؤسسات الإعلامية والتربوية دوراً كبيراً في تعزيز مكانة اللغة العربية في بيئتها الطبيعيـة، أو في الإسراع بنفيها. فما غُزِي قوم في عقر دارهـم إلا وذلوا، وما غُزِيت لغة في بيئتها إلا نَغَلَتْ وذل أهلها وتشتت أمرهم. فلن يكتب للحضارة أو الثقافة أن تستمر وترقى إنْ سُلخت عن وعائها ووسـيلة التعبير عنها. ولن يكتب للغة أن تستمر وتبقى إنْ استُبعدتْ عن حضارتها. هذا مـا يجمـع عليـه الباحثون الغربيون، ودعـاة الاسـتعمار اللغـوي والإمبريالية الثقافية. ولقد عبر غاندي عـن هـذا بقوله: " أنا لا أريد أن تحيط الجدران بيتـي مـن جميع جوانبه، ولا أن تكون نوافذي مسدودة. بـل أريد أن تهب جميع حضارات الأرض حول بيتـي بكل حرية. ولكني أرفض أن أُقتلع من جـذوري" (نقلاً عن درويش)[٢٠].

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين عدد من التضمينات ذات العلاقة بقيام اللغة الإنجليزية بنقل القيم التربوية والاجتماعية (العادات والتقاليد..) لأبناء الأمة العربية، ويمكن إيجاز تلك التضمينات على النحو التالي:

- تنقل القصص الإنجليزية التي يتعلمها الأطفال ثقافة أهل اللغة الأصليين (عاداتهم، وتقاليدهم) أكثر من نقلها عادات وتقاليد من يستخدمها من غير أهلها.
- تدريس اللغة الإنجليزية للصغار والتدريس بها يترتب عليه نقص في معرفتهم بالثقافة الإسلامية، وبالشخصيات الإسلامية.
- التدريس بالإنجليزية للأبناء يجعل السيادة لفكرها، بما يحمله من معتقدات ومعان قد تكون مغايرة للأفكار العربية.
- سيادة اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا يضعف من ثقافتهم العربية، وينذر بمسخها في أذهانهم.
- الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي للأمة.
- تحمل اللغة الإنجليزية مدلولات اصطلاحية قد لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.
- يساهم في إقصاء اللغة العربية (بما تحمله من قيم وعادات ينفرد بها أهلها) شيوع استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس، واللغة الهجين في التعامل، والعامية في وسائل الإعلام.
- انسلاخ اللغة عن بيئتها، وإساءة ترجمتها، يضعفها ويقلص من عمق تأثيرها.

تعقيب على الأدبيات

يتبين من العرض السابق للأدبيات تعدد الآثار السلبية للتبكير بتعليم اللغات الأجنبية للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى، وذلك نتيجة إلحاقهم بمدارس اللغات الأجنبية التي كثرت في البلدان العربية، أو نتيجة إدراج مناهج تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والأهلية، أو بفعل تعرضهم لعوامل ومؤثرات غير نظامية، ومنها: مضامين الرسائل التي تبثها وسائل الإعلام المتعددة، والإنترنت، والعمالة غير العربية الوافدة التي تتحدث بلغات غير عربية، وغيرها من المواقف الحياتية الأخرى التي تستخدم فيها اللغات الخليط (الهجين) بين العربية وغيرها من اللغات الأخرى.

كما تبين تعدد الآراء المعارضة للتبكير بتعليم الأطفال العرب باللغات الأجنبية المغايرة للغتهم العربية الأم من مصادر نظامية أو غير نظامية، لما لذلك من آثار سلبية، ولاسيما على الأطفال في مرحلتي الروضة والتعليم الابتدائي. فالدول المتقدمة مثل: أمريكا، وبريطانيا، وألمانيا واليابان، قد أيقنت (من خلال الدراسة والبحث الميداني منذ ستينيات القرن الماضي) مخاطر التبكير بتعليم ناشئتها لغات أجنبية في مراحل تعليمهم الأولى، واتخذت قراراتها التنفيذية القاطعة بإرجاء تعليم اللغات الأجنبية إلى المرحلة الثانوية، وذلك حرصاً منها على عدم التأثير السالب في هوية أجيالها، وزعزعة انتمائهم لثقافتهم ووطنهم، حيث تؤثر اللغة المتعلمة أو المستخدمة في مؤسسات التعليم على الهوية الثقافية للمتعلمين.

وعلى الرغم من التسليم بأهمية تعليم اللغات الأجنبية لأبناء الأمة العربية، إلا أنه مازالت هناك إشكالية حول التسرع في التعليم بتلك اللغات وتعليمها في مراحل سنية مبكرة، حيث تعددت التبعات السلبية التي أظهرتها نتائج الدراسات من جراء هذا التبكير المتسرع، ومنها: التداخل بين اللغات الأجنبية واللغة الأم، والتأثيرات السلبية

المصاحبة على الثقافة، والهوية، والانتماء، والقيم التي ينبغي ترسيخها في نفوس الناشئة.

إن المؤشرات آنفة الذكر لتدعو المسئولين من أصحاب القرار، وصناع السياسة التعليمية، وكذا الباحثين في البلدان العربية إلى التدارس المتأني لموضوع التعليم باللغات الأجنبية وتعليمها للأبناء الصغار في مراحل التعليم الأولى. وكذلك تدارس سبل ضبط التزايد المحموم لمدارس اللغات الأجنبية، وتوجيه مسارها، كي يتحقق ما تتطلع إليه الأمة العربية من غايات تنشئة المواطن الصالح، وفق ثقافة الأمة العربية وهويتها ولغتها، التي أضحت مهددة بالغربة، والتراجع، والذوبان، في ظل انتشار التعليم باللغات الأجنبية الأخرى والإقبال المتزايد على تعليمها للصغار.

ثالثاً: منهج الدراسة وإجراءاتها

مرت الدراسة بالخطوات والإجراءات النظرية والميدانية التالية:

أولاً: الإجراءات النظرية

للتعرف على أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وفق الخطوات الإجرائية التالية:

١. استعراض الأدبيات السابقة

تمت مراجعة بعض الأدبيات (في حدود علم الباحثة) التي تناولت أثر تعليم اللغات الأجنبية والتدريس بها في جوانب العملية التربوية للأبناء. ثُم صنفت تلك الأدبيات في خمسة محاور، وتم استخلاص أهم مضامينها للإفادة منها في بناء أداة الدراسة الحالية.

٢. بناء أداة الدراسة وضبطها

تمثلت في استبانة لتعرف آراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور حول أثر التدريس باللغات الأجنبية وتعليمها في العملية التربوية للأبناء. ومرت خطوات بنائها وضبطها بما يلي:

أ. تحديد قائمة أولية شملت ستة محاور للاستبانة، وتضمنت عناوين المحاور الخمسة لأدبيات الدراسة، بالإضافة لمحور سادس خاص بأنسب مراحل بدء التدريس باللغات الأجنبية.

ب. حددت عدد من المفردات التابعة لكل محور، وذلك في ضوء ما تم استخلاصه من مضامين أدبيات الدراسة.

ج. أعدت صفحة تعليمات الاستبانة، وشملت الغرض منها، وأهمية آراء المستجيبين في دراسة قضية أثر التدريس باللغة الإنجليزية وتعليمها في العملية التربوية للأبناء، والتعريف بمضمونها، وطريقة إبداء الاستجابات حول المفردات، والبيانات الخاصة بالمستجيب.

د. عرضت الصورة الأولية للاستبانة على (٥) متخصصين في القياس والتقويم التربوي، و(٥) من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، وذلك للتحقق من مناسبتها لتحقيق الهدف المراد منها، ومناسبة بدائل الاستجابات وتقديراتها، وإبداء كافة الملاحظات والمقترحات التطويرية للاستبانة. وتضمنت الملاحظات ما يلي:

- تجنب صياغة المفردات على هيئة أسئلة مباشرة موجهة للمستجيب، وصياغتها في صورة عبارات خبرية غير مباشرة، مثل: التدريس باللغة الإنجليزية وتعليمها لأبنائنا.... ثم يلي ذلك تحديد مضمون المفردة.
- تقليل عدد الكلمات في بعض مفردات الاستبانة، لتجنب ملل المستجيب وتشتت فكره.
- زيادة مدى بدائل الاختيار بين الاستجابات لتصبح خمسة بدائل بدلاً من ثلاثة، لتكون بمراتب وزنية نسبية متجانسة المدى على النحو

التالي: أوافق بدرجة كبيرة جداً (٨٠-١٠٠%)، وأوافق بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%)، وغير متأكد (٤٠- ٥٩%)، ولا أوافق بدرجة كبيرة (٢٠-٣٩%)، ولا أوافق مطلقاً (أقل من ٢٠%).

هـ. بعد إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) فرداً، منهم (١٥) من معلمات ومعلمي اللغات الأجنبية بمدارس دولية، و(١٥) من أولياء الأمور المتعلمين في تلك المدارس. وذلك للتحقق من وضوح محاورها ومفرداتها. حيث طُلب منهم وضع خط تحت التعليمات أو المحاور أو العبارات أو الكلمات التي يرون أنها غامضة.

و. تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية(shinn)[٣٥]، وبلغ معامل ثباتها (٨٧%) وهي نسبة مناسبة لثباتها.

ز. أعيد عرض الاستبانة على المحكمين مرة ثانية لحساب صدقها. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين آرائهم (٩١%) وهي نسبة تشير إلى مناسبة صدق الاستبانة(shinn)[٣٥]، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

وبذلك اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية ستة محاور و(٥٥) مفردة، منها: (١٠) مفردات تابعة للمحور الأول، و(١٥) مفردة تابعة للمحور الثاني، و(٦) مفردات تابعة للمحور الثالث، و(١١) مفردة تابعة للمحور الرابع، و(٨) مفردات تابعة للمحور الخامس، (٥) مفردات تابعة للمحور السادس (ملحق الدراسة).

ثانياً: تحديد عينة الدراسة

تم الاختيار العشوائي للمستجيبين على الاستبانة، وكانوا على النحو التالي:

١. عينة خبراء تعليم اللغات الأجنبية العرب. وبلغ عدد أفرادها (٤٥) فرداً ممن لا تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات في مجال التعليم باللغات الأجنبية (الإنجليزية، والفرنسية). وهم ممن يعملون بمدينة جدة في: كليات جامعية، وفي مدارس عالمية وفق النظام الإنجليزي British system وهي: بلادي العالمية، والحجاز، أو وفق النظام الأمريكي American System وهي: زهرة الصحراء، والآفاق، أو مدارس تجمع بين النظامين معا كما بالثامر، والكون (جلوبال Global).

٢. عينة عشوائية من أولياء أمور المتعلمين بمدارس اللغات العالمية (المشار إليها سابقاً)، وبلغ عدد أفرادها (٤٥) من الآباء والأمهات.

ثالثاً: الإجراءات الميدانية (تطبيق أداة الدراسة)

تم تطبيق الاستبانة في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧م) خلال الفترة (من ١/٣/ ٢٠٠٧م إلى ٢٠/٣/٢٠٠٧م)، وذلك على النحو التالي:

أ. تم توزيع (٢٥) نسخة من الاستبانة على خبراء تعليم اللغات من الذكور والإناث في كليات جامعية. كما تم توزيع (٢٥) نسخة منها على معلمات ومعلمي اللغة الإنجليزية بمدارس اللغات العالمية ممن لهم خبرة كبيرة في التدريس.

ب. تم توزيع (٥٠) نسخة من الاستبانة على أولياء أمور المتعلمين الذين يدرس أبنائهم باللغة الإنجليزية في المدارس العالمية المشار إليها، وذلك بواقع (٢٥) للآباء و(٢٥) للأمهات.

ج. تم استعادة (٤٨) نسخة خاصة بالخبراء، وقد استبعد منها (٣) نسخ لم تتوفر فيها شرط الخبرة الطويلة (١٠ سنوات) وذلك لدى (٢) من المعلمين، وشرط الانتماء لجنسية عربية لدى معلمة واحدة. وبذلك بلغ العدد الفعلي لاستبانات

الخبراء (٤٥) استبانة، منها (٢٣) تخص الذكور، و(٢٢) تخص الإناث.

د. تم استعادة (٤٦) من استبانات أولياء الأمور، وقد استبعد منها نسخة واحدة لعدم اكتمال الإجابة عن جميع مفرداتها. وبذلك بلغ العدد الفعلي لاستجابات أولياء الأمور (٤٥)، منها (٢٤) تخص الأمهات، و(٢١) تخص الآباء.

رابعاً: إجراءات رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتمثيلها بيانياً

مرت عملية رصد النتائج وتحليلها وتمثيلها بالخطوات التالية:

- رصدت تكرارات استجابات العينة، ثم قدرت درجات الاستجابات بواقع (٥) درجات للموافقة بدرجة كبيرة جداً، و(٤) درجات للموافقة بدرجة كبيرة، و(٣) درجات لاستجابة غير المتأكد، ودرجتان لعدم الموافقة بدرجة كبيرة، ودرجة واحدة لعدم الموافقة المطلقة.
- حسبت المتوسطات النسبية المئوية للاستجابات الخاصة بكل مفردة وفق نوعية المستجيبين (خبراء تعليم لغات/ أولياء أمور)، وكذلك متوسط كل محور، و محصلة الاستبانة ككل.
- رتبت مفردات كل محور ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط النسبي لمحصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور على كل منها. كما حُددت المرتبة التي تتبعها كل مفردة وفق التقسيم الخماسي لمحصلة المتوسط النسبي لها. فتراوح مدى المرتبة الأولى بين (٨٠-١٠٠%)، والثانية بين (٦٠-٧٩%)، والثالثة بين (٤٠- ٥٩%)، والرابعة بين (٢٠-٣٩%)، أما الخامسة فشملت المتوسطات النسبية التي تقع في المدى الأقل من ٢٠%.
- حسبت المتوسطات النسبية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية (اختبار"ت" T.test) (بحيرى وسكران)[١٦] لكل محور من المحاور الخمسة الأولى للاستبانة وللمحاور الخمسة ككل.
- تم التمثيل البياني لمتوسطات استجابات الخبراء، وأولياء الأمور، ومتوسطات استجابات العينة ككل على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة، وذلك باستخدام برنامج Excel.

خامساً: نتائج الدراسة

أولا: إجابة السؤال الأول

الخاص بـ: ما أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع؟

وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الأول للاستبانة. حيث رصدت النتائج في الجدول (١) التالي:

جدول (١) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الأول للاستبانة

	أولاً: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع. فاللغة..	الوزن النسبي لاستجابات: الخبراء	الوزن النسبي لاستجابات: أولياء الأمور	المتوسط النسبي	الترتيب	المرتبة
١	من أهم مظاهر ثقافة المجتمع.	١٠٠	٩١,١	٩٥,٦	١	١
٢	أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته.	١٠٠	٨٢,٢	٩١,١	٢	١
٣	ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها.	٩١,١	٨٢,٢	٨٦,٧	٥	١

٤	وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات.	٨٨,٩	٨٠	٨٤,٥	٦	١
٥	تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع.	٩١,١	٨٤,٤	٨٧,٨	٤	١
٦	يُعد التفريط فيها تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته.	٩٧,٨	٧١,١	٨٤,٥	٧	١
٧	تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها.	٩٣,٣	٦٤,٤	٧٨,٩	١٠	٢
٨	إذا انسلخ أهلها عنها تعرضت للغربة في وطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه.	٨٨,٩	٧١,١	٨٠	٩	١
٩	يُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة	٩٥,٦	٦٦,٧	٨١,٢	٨	١
١٠	ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتعلم، وقدراته، وثقافته، وبيئته.	٩٧,٨	٨٢,٢	٩٠	٣	١
	المتوسط النسبي	٩٤,٥	٧٧,٥	٨٦		

يتضح من النتائج المبينة بجدول (١) ارتفاع المتوسط النسبي لمحصلة آراء كل من الخبراء وأولياء الأمور حول أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، حيث بلغت قيمته (٨٦%) وهى قيمة تشير إلى أن تقديرهم لتلك الأهمية كان بدرجة كبيرة جداً (أكثر من ٨٠%).

حصلت المفردات ذات الأرقام (١، ٢، ١٠) على أعلى نسب تقديرية (٩٥,٦، ٩١,١، ٩٠) على الترتيب، وهى الخاصة بكون اللغة من أهم مظاهر ثقافة المجتمع، وأنها ركيزة مؤثرة في تشكيل الثقافة والهوية، وأنه ينبغي العناية بها تبعاً لسن المتعلم وقدراته وثقافته وبيئته.

ظهر أعلى معدل تباين نسبي (٢٨,٩%) بين وجهات نظر خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور حول المفردات ذات الأرقام (٧، ٩) وهما: أن اللغة تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها، ويُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة. وتلا ذلك التباين النسبي حول المفردة رقم (٦) الخاصة بأن التفريط في اللغة يُعد تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته، حيث كانت نسبة التباين حولها (٢٦,٧%).

ويتضح أيضاً من النتائج المبينة بالجدول (١) مايلي:

- أن ترتيب المفردات تبعاً لمتوسطات درجات موافقة العينة ككل كان للمفردات ذات الأرقام (١، ٢، ١٠، ٥، ٣، ٤، ٦، ٩، ٨) على الترتيب. وحصلت جميعها على درجات أهمية كبيرة جداً (أكثر من ٨٠%).
- حصلت مفردة واحدة على درجة موافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) وهى المفردة رقم (٧) الخاصة بأن اللغة تطبع المتحدثين لها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها. فقد بلغ المتوسط النسبي التقديري لها (٧٨,٩%).
- بلغت أعلى نسب اتفاق بين آراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية (بدرجة كبيرة جداً) حول جميع المفردات الواردة في المحور. وكانت أقل نسب اتفاق بين آرائهم حول المفردتين ذات الأرقام (٤، ٨) حيث حصلتا على متوسط نسبى (٨٨,٩%).
- بلغت أعلى نسب اتفاق (بدرجة كبيرة جداً) بين أراء أولياء الأمور حول (٦) مفردات ذات الأرقام (١، ٥، ٢، ٣، ١٠، ٤)، وجاءت موافقتهم (بدرجة كبيرة) على المفردات ذات الأرقام (٦، ٨، ٩، ٧) على الترتيب، وكانت أقل نسب اتفاق بين آرائهم حول المفردة رقم (٧)

التي حصلت على متوسط نسبي (٧٨,٩%).

- تطابقت وجهات النظر بين آراء خبـراء تعلـيم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور وما تضمنته الأدبيات بشأن أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، ويتضح ذلك من اتساق نتـائج اسـتجاباتهم حـول المفردات ذات الأرقام (١، ٥، ٢، ٣، ١٠، ٤).

وتظهر المحصلة النهائية للجدول (١) أن المتوسط النسـبي لآراء الخـبراء حـول أهمية اللغة بلغ (٩٤,٥%) بينما بلغت قيمته (٧٧,٥%) لدى أولياء الأمور. ويستنتج من ذلك أن الخبراء أكثر تقديراً لأهمية اللغة ودورها مقارنة بتقديرات أولياء الأمور لتلك الأهمية.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني

الخاص بـ: ما تأثير استخدام اللغة الإنجليزيـة في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم؟

وتمت الإجابة عنه مـن خـلال تحليـل نتـائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحـور الثاني للاستبانة، حيث رصـدت النتـائج فـي الجدول (٢) التالي:

وبفحص المفردات المعروضة في الجدول يتبـين أنها شملت مفردات تتعلق بتأثيرات إيجابية للتدريس باللغة الإنجليزية، أي مفردات ذات وجهة موجبـة ذات الأرقام (١، ٥، ٣، وهي: أن استخدام اللغـة الإنجليزية في التدريس وتعليمهـا للأبنـاء يثـري العملية التعليمية لكونها لغـة العلـم والتكنولوجيـا المعاصرة، وأن التدريس بالإنجليزية يرفع قـدرات أبنائنا على التواصل العالمي لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصـر الحـالي، وأن استخدام اللغة الإنجليزية في التـدريس وتعليمهـا لأبنائنا يُعد مطلباً للتواصل الفعـال مـع الوافـدين للمجتمعات العربية. كما تضمن المحـور مفـردة محايدة رقم (٢) وهي أن انتشار استخدام التدريس باللغة الإنجليزية في مجتمعاتنا العربية قـد يكـون نتيجة الانفتاح العالمي في شتى المجالات. أما بقية مفردات المحور والبـالغ عـددها (١١) مفـردة، تضمنت جميعها تأثيرات سالبة للتـدريس باللغـة الإنجليزية (أي مفردات ذات وجهة سالبة)، وهـي ذات الأرقـام:٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥. وقد روعيت في رصد تقـديرات مفردات هذا المحور وجهة الاستجابات الخاصـة

جدول (٢) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الثاني للاستبانة

	ثانياً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء وأثره في حياتهم وسلوكياتهم..	الوزن النسبي لاستجابات: الخبراء	الوزن النسبي لاستجابات: أولياء الأمور	المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
١	يثري استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء العمليـة التعليميـة لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة.	٩٧,٨	١٠٠	٩٨,٩	١	١
٢	انتشار استخدام التدريس باللغة الإنجليزية في مجتمعاتنا العربية قد يكون نتيجة الانفتاح العالمي في شتى المجالات.	٨٤,٤	٩١,٣	٨٧,٩	٣	١
٣	يُعد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها لأبنائنا مطلباً للتواصل الفعال مع الوافدين للمجتمعات العربية.	٦٦,٧	٨٠	٧٣,٤	٤	٢
٤	التدريس بالإنجليزية يزيد من ميل أبنائنا لأهلها وتأثرهم بثقافتهم.	٧٣,٣	٦٦,٧	٧٠	٦	٢
٥	التدريس بالإنجليزية يرفع قدرات أبنائنا على التواصل العـالمي لكونهـا لغـة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي.	٩٣,٣	٨٨,٩	٩١,١	٢	١

٦	يشكل توطين اللغة الإنجليزية في التعليم المدرسي خطراً على الهوية العربية لأبنائنا.	٧٣,٣	٦٢,٢	٦٧,٨	٨	٢
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من قدرة الأبناء على الفهم والتعبير إذا استخدموها بديلاً عن العربية.	٦٢,٢	٦٠	٦١,١	١١	٢
٨	يحد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم.	٦٦,٧	٧٥,٦	٧١,٢	٥	٢
٩	التدريس لأبنائنا بالإنجليزية وتعبيرهم عن أفكارهم البسيطة بها يزيد من يعرضهم لسخرية سامعيهم.	٦٦,٧	٥٧,٨	٦٢,٣	١٠	٢
١٠	يبذل الأبناء جهداً ووقتاً أطول في تعبيرهم عن المعاني والمفاهيم التي يدرسونها بالإنجليزية خاصة في بداية مراحل تعليمهم الأولى.	٧٣,٣	٥٣,٣	٦٣,٣	٩	٢
١١	يتجنب الأبناء استخدام تعبيرات ومصطلحات درسوها بالإنجليزية لا توجد في لغتهم الأم.	٥٣,٣	٦٢,٢	٥٧,٨	١٢	٣
١٢	لا يحل استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد.	٧٣,٣	٣٧,٨	٥٥,٦	١٣	٣
١٣	يساعد انتشار اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا على اغترابهم الفكري وخفض تقديرهم لمجتمعهم.	٧٣,٣	٦٤,٤	٦٨,٩	٧	٢
١٤	إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها بالإنجليزية فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.	٤٤,٤	٤٦,٧	٤٥,٦	١٥	٣
١٥	التدريس باللغة الإنجليزية يحد من إبداع الأبناء لاختلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم.	٥١,١	٤٤,٤	٤٧,٨	١٤	٣
المتوسط النسبي		٦٦,٧	٦٢,٢	٦٤,٥		

بكل منها. ولم يفضل استبعاد المفردات الموجبة أو المحايدة من الاستبانة أو تغيير وجهتها وذلك تجنباً للتأثير غير المباشر في استجابات العينة، فقد تتأثر بكثرة العبارات ذات الوجهة السالبة، ومن ثم تأتي على نحو يساير وجهتها. ولذا فإن وجود مفردات ذات وجهات متعددة (موجبة/ محايدة/ سالبة) قد يُقلل (إلى حد ما) من تأثر المستجيب بوجهة الصياغة الموحدة لجميع المفردات.

ويتضح من النتائج المبينة بجدول (٢) ما يلي:

- حصلت على الترتيب الأول المفردة رقم (١) بنسبة (٩٨,٩%) وهي: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يثري تعليمنا لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة. وحصلت على الترتيب الثاني المفردة رقم (٥) بنسبة (٩١,١%) وهي: التدريس بالإنجليزية يرفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي.
- جاءت المفردة رقم (١٤) في الترتيب الخامس عشر والأخير بنسبة (٤٥,٦%) وهي: إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.
- أظهرت محصلة الاستجابات أن (٣) مفردات قد وقعت ضمن مدى المرتبة الأولى الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة جداً (٨٠-١٠٠%) وهي المفردات ذات الأرقام (١، ٥، ٢). وأن (٨) من مفردات المحور جاءت في المرتبة الثانية الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة والتي ينحصر مداها بين (٦٠-٧٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٣، ٨،

٤، ١٣، ٦، ٩، ١٠، ٧) علـى الترتيـب. بينمـا جاءت (٤) مفردات في المرتبة الثالثة الخاصة بعدم التأكد والتي ينحصر مداها بين (٤٠-٥٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (١١، ١٢، ١٥، ١٤) على الترتيب.

- بلغت نسبة محصلة استجابات الخبراء علـى مفردات المحور (٦٦,٧%) وتقـع فـي مـدى المرتبة الثانية (الموافقة بدرجـة كبيـرة: ٦٠-٧٩%)، بينما بلغت محصلة اسـتجابات أوليـاء الأمور على مفردات المحور (٦٢,٢%) وهـي تقع أيضاً في مدى المرتبـة الثانيـة (الموافقـة بدرجة كبيرة: ٦٠-٧٩%). ويشير ذلـك إلـى التقارب الشديد بين تقديرات الخبـراء وأوليـاء الأمور الذي يعكس وجهات نظـرهم المتسـقة بدرجة كبيرة حول التأثيرات الإيجابية والسـلبية لاستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول (٢) أن المتوسط النسبي لاستجابات العينة ككـل كان (٦٤,٥%)، وهي نسبة موافقة تقع ضـمن المدى المحصور بين (٦٠-٧٩%) أي بدرجـة كبيرة (إلى حد ما) لكونها أكثر اقتراباً من نقطة بداية المدى. مما يشير إلـى أن العينـة لـديها استشعار كبير (إلى حد ما) بوجود تأثيرات فـي حياة الأبناء وسلوكياتهم نتيجة تعلـيمهم اللغـة الإنجليزية والتدريس لهم باستخدامها.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث

الخاص بـ: ما مدى نجاح التدريس بالإنجليزية في نقل ثقافة المجتمع للأطفال؟

وتمت الإجابة عنه مـن خـلال تحليـل نتـائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحـور الثالث للاستبانة، حيث رصـدت النتـائج فـي الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الثالث للاستبانة

	ثالثاً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	التدريس بالإنجليزية يحد من نقل المقومات الثقافية العربية للأبنـاء لقلـة مفرداتها مقارنة باللغة العربية.	٦٢,٢	٤٦,٧	٥٤,٥	٦	٣
٢	استخدام الإنجليزية في التدريس يرسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكيـر الأبناء.	٧١,١	٨٠	٧٥,٦	١	٢
٣	التدريس بالإنجليزية يقلل من القدرة على نقل ثقافتنا العربية للأبناء فكلمات عربية كثيرة لا يوجد لها إلا معنى واحد في الإنجليزية.	٧٧,٨	٤٨,٩	٦٣,٤	٤	٢
٤	يؤدى التدريس بالإنجليزية إلى نقل خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية ويختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية.	٨٨,٩	٥٧,٨	٧٣,٤	٢	٢
٥	يُحدث التدريس باللغة الإنجليزية تأثيرات لغوية فئوية اجتماعية منها نحـن وهم.	٨٠	٦٠	٧٠	٣	٢
٦	التدريس باللغة الإنجليزية يترتب عليه تشويه لغوى للأفكار.	٦٦,٧	٥٧,٨	٦٢,٣	٥	٢
	المتوسط النسبي	٧٤,٥	٥٨,٥	٦٦,٥		

تظهر النتائج المبينة بالجدول (٣) ما يلي:

- حصلت المفردة رقم (٢) على أعلى متوسط نسي بين مفردات المحور بلغ (٧٥,١%) وهي: استخدام الإنجليزية في التدريس يرسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء.
- جاءت المفردة رقم (١) في الترتيب السادس والأخير بنسبة(٥٤,٥%)، وهي: التدريس بالإنجليزية يحد من نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء لقلة مفرداتها مقارنة باللغة العربية.
- وقعت (٥) من مفردات المحور في مدى الموافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٢، ٥، ٤، ٣، ٦) على الترتيب. بينما جاءت المفردة رقم (١) فقط في المرتبة الثالثة ضمن نطاق عدم التأكد الذي ينحصر مداه بين (٤٠-٥٩%).
- بلغ المتوسط النسبي لمحصلة استجابات الخبراء على مفردات المحور (٧٤,٥%) أي يقع ضمن مدى (الموافقة بدرجة كبيرة ٦٠-٧٩%)، بينما كان المتوسط النسبي لمحصلة استجابات أولياء الأمور على مفردات المحور ذاته (٥٨,٥%) أي يقع ضمن مدى (عدم التأكد ٤٠-٥٩%). ويشير ذلك إلى عظم تقديرات الخبراء التي تعكس استشعارهم بدرجة كبيرة لأثر استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال مقارنة بتقديرات أولياء الأمور التي عكست قدراتهم المحدودة على إبداء رأى قاطع في هذا الشأن. وقد يعزى ذلك التباين إلى أن الخبراء أكثر دراية من أولياء الأمور بما يحدث في واقع العملية التعليمية من ممارسات تدريسية باللغة الإنجليزية، وأن هدف نقل ثقافة المجتمع للأطفال من خلال التدريس باللغة الإنجليزية قد لا يكون من بين الأهداف الواضحة ذات الأولوية لتلك الممارسات. في حين أن أولياء الأمور قد يتحقق لديهم قدر من الرضا عندما يتفاعل أبنائهم باللغة الإنجليزية في المواقف التعليمية، الأمر الذي يولد لديهم انطباعات بأن أبنائهم قد أصبحوا قادرين على تمثل ثقافة المجتمع على نحو أفضل.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول (٣) أن متوسط استجابات الخبراء وأولياء الأمور حول المحور الثالث الخاص باستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال كانت نسبته (٦٦,٥%)، وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة (إلى حد ما) حيث تقع ضمن المدى المحصور بين (٦٠-٧٩%) لكونها أكثر اقتراباً من نقطة بداية مدى الموافقة بدرجة كبيرة. ويشير ذلك إلى أن العينة لديها استشعار كبير (إلى حد ما) بوجود تأثيرات للتدريس باللغة الإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.

رابعاً: إجابة السؤال الرابع

الخاص بـ: ما مدى تأثر الأطفال باللغة الإنجليزية في التدريس وانعكاسها على اللغة العربية الأم؟ وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الرابع للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٤):

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٤) ما يلي:

- حصلت المفردة رقم (٤) على أعلى متوسط نسبي بين مفردات المحور بلغ (٧١,١%) وهي: التدريس بالإنجليزية يشغل أبنائنا ويؤخرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي.
- جاءت المفردة رقم (٦) في الترتيب السادس والأخير بنسبة(٤٧,٨%)، وهي: التدريس

جدول (٤) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الرابع للاستبانة

	رابعاً: التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال.	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	يترتب على التدريس بالإنجليزية انخفاض في تحصيل الأبناء الصغار مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.	٥٥,٦	٥٥,٦	٥٥,٦	٨	٣
٢	التدريس بالإنجليزية يخفض مستوى المهارات اللغوية للأبناء مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.	٦٠	٤٤,٤	٥٢,٢	١٠	٣
٣	التدريس بالإنجليزية يسبب تداخلا بين مفاهيم اللغتين الإنجليزية والعربية في أذهان الأبناء.	٦٦,٧	٥٣,٣	٦٠	٦	٢
٤	التدريس بالإنجليزية يشغل أبنائنا ويؤخرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي.	٨٢,٢	٦٠	٧١,١	١	٢
٥	التدريس بالإنجليزية للصغار يساعد على تشربهم مفاهيم سلبية حملتها اللغة لهم في طياتها وتستمر بأذهانهم طيلة حياتهم.	٧٧,٨	٥١,١	٦٤,٥	٢	٢
٦	التدريس بالإنجليزية يكون من عوامل تسرب الأطفال من التعليم لفشل في الدراسة بالإنجليزية.	٥٧,٨	٣٧,٨	٤٧,٨	١١	٣
٧	التدريس بالإنجليزية للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى يترتب عليه اعتماد لغوى متبادل يخفض مستوى إتقانهم اللغتين معاً.	٥٧,٨	٥١,١	٥٤,٥	٩	٣
٨	التدريس للصغار بالإنجليزية وتحدثهم في المجتمع بالعربية يترتب عليه ازدواجية في اللغة يساعد على تغريب اللغة الأم وإضعافها.	٦٦,٧	٥٧,٨	٦٢,٣	٥	٢
٩	التدريس باللغة الإنجليزية لا يلتزم تراكيب جملة شروط التماسك في الجمل العربية فتقل القدرات التعبيرية اللغوية للأبناء.	٦٤,٤	٥١,١	٥٧,٨	٧	٣
١٠	دراسة الصغار بالإنجليزية إشباعاً لرغبات أهلهم يكون على حساب لغتهم الأم.	٧٧,٨	٤٨,٩	٦٣,٤	٤	٢
١١	التعليم بالإنجليزية للصغار ينبغي أن يكون بعد إجادتهم لغتهم الأم.	٦٦,٧	٦٢,٢	٦٤,٥	٣	٢
	المتوسط النسبي	٦٦,٧	٥٢,١	٥٩,٤		

بالإنجليزية يكون من عوامل تسرب الأطفال من التعليم لفشل في الدراسة بالإنجليزية.

- تظهر محصلة الاستجابات أن (٦) من مفردات المحور قد وقعت في المرتبة الثانية الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٤، ٥، ١١، ١٠، ٨، ٣) على الترتيب، بينما جاءت (٥) مفردات في المرتبة الثالثة الخاصة بعدم التأكد والتي ينحصر مداها بين (٤٠-٥٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٩، ١، ٧، ٢، ٦).

• بلغت نسبة محصلة استجابات الخبراء على مفردات المحور (٦٦,٧%) أي تقع في مدى المرتبة الثانية (الموافقة بدرجة كبيرة ٦٠-٧٩%)، بينما بلغت محصلة استجابات أولياء الأمور على مفردات المحور ذاته نسبة مقدارها (٥٥,١%) أي تقع في مدى المرتبة الثالثة (عدم التأكد ٤٠-٥٩%). ويشير ذلك إلى عظم تقديرات الخبراء التي تعكس استشعارهم بدرجة أكبر من أولياء الأمور بانعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال. وقد يعزى ذلك إلى أن الخبراء أكثر دراية بهذه التأثيرات نظراً لخلفياتهم التخصصية (الأكاديمية والتربوية) التي تناولت بعض الجوانب ذات الصلة بتلك الانعكاسات للغة الإنجليزية على اللغة الأم، وما قد يصاحب الاهتمام باللغة الإنجليزية والتركيز على استخدامها من تبعات منها إهمال المتعلم للغة الأم، وهذا ما أشار إليه بعض المتخصصين الأكاديميين في تعليم اللغة الإنجليزية.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول (٤) أن المتوسط النسبي لمحصلة استجابات العينة ككل حول انعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال هو (٥٩,٤%)، وتقع هذه النسبة ضمن مدى عدم التأكد (٤٠-٥٩%) مع اقترابها إلى حد كبير مع نقطة نهاية المدى. ويشير ذلك إلى أن العينة لم تحدد وجهة استجابتها تأكيد وجود انعكاسات للتدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال.

خامساً: إجابة السؤال الخامس

الخاص بـ: ما أثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء؟

وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الخامس للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٥) التالي:

جدول (٥) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الخامس للاستبانة

	خامساً: التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	التدريس باللغة الإنجليزية ينقل للأبناء ثقافة أهل اللغة الأصليين أكثر من نقله ثقافة من يستخدمونها من غير أهلها.	٨٨,٩	٤٤,٤	٦٦,٧	٥	٢
٢	التدريس بالإنجليزية للصغار يترتب عليه نقص في معرفتهم بالثقافة الإسلامية، والشخصيات الإسلامية.	٧٥,٦	٦٠	٦٧,٨	٤	٢
٣	التدريس بالإنجليزية يجعل السيادة لأفكار ومعتقدات أهلها التي تختلف عن أفكارنا ومعتقداتنا العربية.	٦٢,٢	٤٤,٤	٥٣,٣	٨	٣
٤	سيادة اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا يضعف من ثقافتهم العربية وينذر بتراجع أهميتها لديهم.	٦٦,٧	٦٦,٧	٦٦,٧	٦	٢
٥	الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا.	٨٤,٤	٥٧,٨	٧١,١	١	٢

٦	التدريس باللغة الإنجليزية يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.	٨٢,٢	٦٠	٧١,١	٢	٢
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يساهم في إقصاء اللغة العربية بما تحمله من عادات وقيم أصيلة.	٧٧,٨	٥٣,٣	٦٥,٦	٧	٢
٨	التدريس بالإنجليزية يصاحبه مشكلات سوء الفهم والترجمة التي تنعكس آثارها على فهمهم للقيم المراد إكسابها لهم.	٨٤,٤	٥٥,٦	٧٠	٣	٢
	المتوسط النسبي	٧٧,٨	٥٥,٣	٦٦,٦		

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٥) ما يلي:

- حصلت المفردتان (٥،٦) على أعلى متوسط نسبي بين مفردات المحور بلغ (٧١,١%) وهما: الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا، والتدريس باللغة الإنجليزية يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.
- جاءت المفردة رقم (٣) في الترتيب الثامن والأخير بنسبة(٥٣,٣%)، وهي: التدريس بالإنجليزية يجعل السيادة لأفكار ومعتقدات أهلها التي تختلف عن أفكارنا ومعتقداتنا العربية.
- أشارت محصلة الاستجابات إلى أن (٧) من مفردات المحور قد وقعت في المرتبة الثانية الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩) وهي المفردات ذات الأرقام (٥، ٦، ٨، ٢، ١، ٤، ٧) على الترتيب، بينما جاءت المفردة رقم (٣) فقط في المرتبة الثالثة الخاصة بعدم التأكد والتي ينحصر مداها بين (٤٠-٥٩%).
- بلغت نسبة محصلة استجابات الخبراء على مفردات المحور (٧٧,٨%) أي تقع في مدى المرتبة الثانية (الموافقة بدرجة كبيرة ٦٠-٧٩%)، بينما بلغت محصلة استجابات أولياء الأمور على مفردات المحور ذاته نسبة مقدارها (٥٣,٣%) أي تقع في مدى المرتبة الثالثة (عدم التأكد ٤٠-٥٩%). ويشير ذلك إلى عظم تقديرات الخبراء التي تعكس استشعارهم بدرجة كبيرة لتبعات التدريس باللغة الإنجليزية على قيم الأبناء مقارنة بتقديرات أولياء الأمور. وقد تقود هذه النتيجة إلى طرح تساؤل عن سبب التباين النسبي بين استجابات الخبراء عن استجابات أولياء الأمور. وقد يعزى ذلك إلى أن الخبراء أكثر احتكاكاً بالمتعلمين في مؤسسات التعليم المختلفة، وأكثر دراية بالمشكلات المتكررة التي تظهر من خلال سلوكيات المتعلمين (وتعكس قيمهم) في تعاملاتهم داخل مجتمع مؤسسات التعليم، وذلك مقارنة بدراية أولياء الأمور بتلك المشكلات، حيث ينحصر نطاق تعامل أولياء الأمور(غالباً) مع أبنائهم، وأن سلوكيات الأبناء كثيراً ما يغلب عليها الضبط القيمي على مستوى التعامل داخل الأسرة مقارنة بمستويات الانضباط القيمي في معاملاتهم داخل مجتمع مؤسسات التعليم أو المجتمع ككل. فالكثير من السلوكيات غير المرغوبة التي قد تصدر من الأبناء تخضع (في معظم الأحيان) لتوجيهات تقويمية من قبل أولياء الأمور، في الوقت الذي تقل فيه الفرص المناسبة للممارسات غير المرغوبة للمتعلمين في المؤسسات التعليمية، وذلك نظراً لكثافة الأعداد، وتعدد مهام المسئولين عن متابعتهم.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول

(٥) أن متوسط استجابات الخبراء وأولياء الأمور حول المحور الخامس الخاص بأثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء كانت نسبته (٦٦,٦%)، وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة (إلى حد ما) حيث تقع ضمن المدى المحصور بين (٦٠-٧٩%) لكونها أكثر اقتراباً من نقطة بداية مدى الموافقة بدرجة كبيرة. ويشير ذلك إلى أن العينة لديها استشعار كبير (إلى حد ما) بوجود انعكاسات للتدريس باللغة الإنجليزية على القيم التربوية والاجتماعية العربية المرجو غرسها وتنميتها لدى الأبناء.

سادساً: إجابة السؤال السادس

الخاص بـ:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء خبراء تعليم اللغات وأولياء أمور المتعلمين بها حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية؟

وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٦) التالي:

جدول ٦: المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها والمتوسطات والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة

	المحاور الخمسة الأولى للاستبانة	الوزن النسبي لاستجابات: الخبراء (ن=٤٥) م	الخبراء (ن=٤٥) ع	أولياء الأمور (ن=٤٥) م	أولياء الأمور (ن=٤٥) ع	قيمة ت ودلالتها عند (٠,٠٥)	المتوسط	الترتيب	المرتبة
١	أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.	٩٤,٥	٤,٣٦	٧٧,٥	٨,٦٦	١١,٧ (دالة)	٨٦	١	١
٢	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء وأثره في حياتهم وسلوكياتهم.	٧٠,٢	١٤,٦	٦٦,٢	١٨	١,١٤ (غير دالة)	٦٨,٢	٢	٢
٣	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.	٧٤,٥	٩,٧	٥٨,٥	١١,٨	٦,٩ (دالة)	٦٦,٥	٤	٢
٤	التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم للأطفال.	٦٦,٧	٩	٥٢,١	٧	٨,٥ (دالة)	٥٩,٤	٥	٣
٥	التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.	٧٧,٨	٧,٨	٥٥,٣	٩,٣	١٢,٥ (دالة)	٦٦,٦	٣	٢
	المحاور ككل	٧٦,٧	١٠,٨	٦١,٩	١٠,٢	٦,٦ (دالة)	٦٩,٣		

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٦) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً (عند مستوى (٠,٠٥)) بين محصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور لصالح الخبراء، وذلك على أربعة محاور للاستبانة وهي: الأول الخاص بأهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، والثالث الخاص باستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع

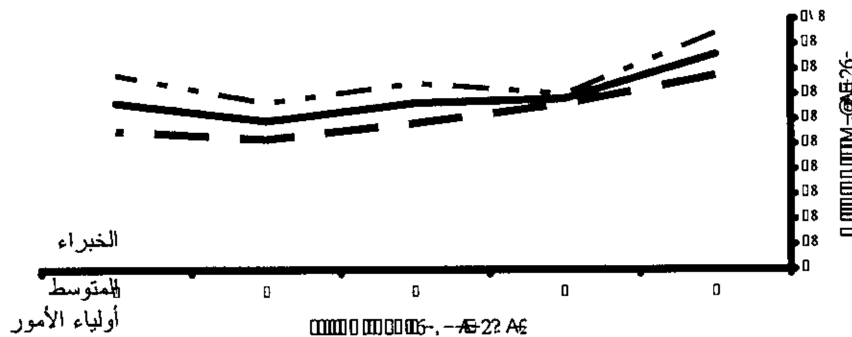
للأطفال، والرابع الخاص بانعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة الأم للأطفال، والخامس الخاص بتأثير التدريس باللغة الإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء. بينما لم توجد فروق دالة بين محصلة استجاباتهم حول المحور الثاني الخاص بـــ تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم.

كما يتضح أيضاً وجود فروق لإحصائية دالة (عند مستوى ٠,٠٥) بين المحصلة الكلية لمحاور الاستبانة الخمسة، وذلك لصالح الخبراء. ويشير ذلك إلى أن الخبراء أكثر استشعاراً لتأثيرات استخدام اللغات الأجنبية في التدريس للأبناء، وما يترتب على ذلك من تبعات تنعكس آثارها على العملية التربوية لهم.

ويمكن التمثيل البياني لمتوسطات الأوزان النسبية لاستجابات الخبراء وأولياء الأمور وفق محصلة استجاباتهم على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة في الشكل (١):

ومن قراءة الجدول (٧) والشكل (١) يتضح أن:

- المحور الأول للاستبانة؛ الخاص بأهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع؛ قـد حظـي بأعلى نسبة تأييد، حيث حظي بالمرتبة الأولـى (بدرجة كبيرة جداً) وفق محصـلة اسـتجابات العينة ككل. وجاء في المرتبة الثانيـة (بدرجـة كبيرة) محاور ثلاث، وهى: الثاني، والخـامس، والثالث على الترتيب والخاصـة بـــ: تـأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسـلوكياتهم، وأثـر التـدريس باللغـة الإنجليزية في نقل القيم التربويـة والاجتماعيـة للأبناء، واستخدام اللغة الإنجليزية في التـدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال. بينمـا جاء المحور الرابع في المرتبة الثالثـة (غيـر متأكد) وهو المحور الخاص بكـون التـدريس باللغة الإنجليزية له انعكاسات على اللغة العربية الأم للأطفال.
- إن المحور الأول للاستبانة والخاص بأهميـة اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، قد حظي بأعلى متوسط نسبي من قبل العينة ككـل بلـغ



شكل ١: التمثيل البياني لمتوسطات الأوزان النسبية لاستجابات الخبراء وأولياء الأمور وفق محصلة استجاباتهم على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة

(٨٦%)، بينما حصل المحور الرابع الخاص بأن: التدريس باللغة الإنجليزية له انعكاسات على اللغة العربية الأم للأطفال، حيث حصل على أقل متوسط نسبي (٥٩,٤%).

- أن محصلة استجابات الخبراء كانت أعلى من محصلة استجابات أولياء الأمور في جميع محاور الاستبانة. ولذا كان الخط البياني الممثل لمتوسط استجابات الخبراء أعلى (في جميع نقاطه) من الخط البياني الممثل لمحصلة استجابات أولياء الأمور.

كما تمت المقارنة بين نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور السادس للاستبانة، وذلك بغُية الوقوف على أهم الاستنتاجات بشأن أنسب المراحل التي يمكن بدأ التدريس فيها باللغات الأجنبية. ورصدت النتائج في الجدول (٧) التالي:

من النتائج المبينة بجدول (٧) يتضح أن مرحلة

جدول ٧: الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور السادس للاستبانة

	سادساً: إذا دعت الحاجة للتدريس باللغات الأجنبية للأبناء.. فيكون	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	من مرحلة الروضة.	٧١,١	٩٥,٦	٨٣,٤	١	١
٢	من المرحلة الابتدائية.	٦٠	٨٨,٩	٧٤,٥	٢	٢
٣	من المرحلة المتوسطة.	٦٨,٩	٦٦,٧	٦٧,٨	٣	٢
٤	من المرحلة الثانوية.	٦٦,٧	٦٢,١	٦٤,٤	٥	٢
٥	من المرحلة الجامعية.	٧٧,٨	٥٣,٣	٦٥,٦	٤	٢

الروضة قد حصلت على أعلى متوسط نسبي لمحصلة استجابات العينة ككل (بدرجة كبيرة جداً أى أكثر من ٨٠%). ويشير ذلك إلى أنهم يرونها أنسب المراحل التي يُفضل البدء بالتدريس فيها للأبناء باللغات الأجنبية، حيث حصلت على متوسط نسبي بلغ(٨٣,٤%). وتلتها في الترتيب المرحلة الابتدائية بنسبة (٧٤,٥%)، ثم المرحلة المتوسطة بنسبة (٦٧,٨%) فالمرحلة الثانوية بنسبة (٦٧,٤%)، وحصلت المرحلة الجامعية على أقل متوسط نسبي بلغ (٦٥,٦%).

وتختلف محصلة المتوسط النسبي لاستجابات العينة ككل عن محصلة استجابات الخبراء فقط. حيث كانت أعلى نسب تأييد للخبراء حول البدء بالتدريس باللغات الأجنبية في المرحلة الجامعية، وذلك بنسبة (٧٧,٨%)، تليها مرحلة الروضة بنسبة (٧١,٧%).

بينما حظيت مرحلة الروضة بأعلى نسبة تأييد على الإطلاق من وجهة نظر أولياء الأمور فقط، وبنسبة بلغت (٩٥,٦%) (موافقة بدرجة كبيرة جداً). وتتسق هذه النتيجة مع ما هو حادث في الواقع، حيث يلحق أولياء الأمور أبنائهم فعلياً بمدارس لغات دولية يتم التدريس فيها بلغات أجنبية بدأ من مرحلة الروضة، وهذا الأمر يُعد ترجمة فعلية لرغباتهم وقناعاتهم الذاتية من دون اعتماد كاف على نتائج دراسات علمية سابقة في هذا المجال.

وقد تم أيضاً تصنيف نتائج استجابات العينة وفق درجات موافقتهم على مفردات المحاور الستة للاستبانة، ورصدت النتائج في الجدول (٨) التالي:

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط النسبي لموافقة

جدول ٨: تصنيف استجابات العينة وفق درجات موافقتهم على مفردات الاستبانة بجميع محاورها

محاور الاستبانة	عدد المفردات	بدائل الاستجابة				
		أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
الأول	١٠	٩	١	–	–	–
الثاني	١٥	٣	٨	٤	–	–
الثالث	٦	–	٥	١	–	–
الرابع	١١	–	٦	٥	–	–
الخامس	٨	٧	١	–	–	–
السادس	٥	١	٤	–	–	–
المحاور ككل	٥٥	٢٠	٢٥	١٠	–	–
%	١٠٠	٣٦,٣٦	٤٥,٤٥	١٨,١٨	–	–

أفراد العينة بدرجة كبيرة جداً شمل (٢٠) مفردة بالاستبانة أي ما نسبته (٣٦,٤%) من النسبة التقديرية للاستبانة ككل، وأن المتوسط النسبي لموافقتهم على المفردات بدرجة كبيرة شمل (٢٥) مفردة بالاستبانة أي ما نسبته (٤٥,٥%) من النسبة التقديرية للاستبانة ككل، وأن المتوسط النسبي لعدم التأكد اقتصر على (١٠) مفردات فقط من مفردات لاستبانة أي ما نسبته (١٨,٢%)، ولم توجد متوسطات نسبية للاستجابات ضمن المدى الخاص بعدم الموافقة بدرجة كبيرة، وكذلك عدم الموافقة المطلقة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يرون وجود تأثيرات متباينة للتدريس بلغات أجنبية في العملية التربوية للأبناء، ويتضح ذلك من خلال محصلة موافقتهم بدرجة كبيرة جدا وبدرجة كبيرة بلغت محصلتها النسبية (٧٨,٢%). كما وجدت بعض التأثيرات التي لم تؤكد آراء العينة وجودها، وقد شمل ذلك (١٠) مفردات بالاستبانة، أي ما نسبته (١٨,٢%) من الوزن النسبي المئوي للاستبانة ككل. ويدعو ذلك إلى المزيد من الدراسة لتعرف وجهة تلك التأثيرات على نحو أعمق.

- **ملاحظات عينة الدراسة المدونة في الاستبانة**

من خلال مراجعة ما دونه بعض أفراد العينة في نهاية الاستبانة، تبين وجود بعض الملاحظات والمقترحات والتوصيات، وقد تم استخلاصها وصياغتها للإفادة منها، وهي:

- المراجعة الجادة لمناهج تلك المدارس وتحليلها لمعرفة ما يقدم فيها من كتب وخبرات تعليمية قد تحمل في طياتها مفاهيم ذات أثر سلبي في العملية التربوية لأبنائنا، واتخاذ الإجراءات الكفيلة لتجنب تلك التبعات السلبية.
- المحافظة المتوازنة على اللغتين العربية وغيرها من اللغات الأخرى في مدارس اللغات

العالمية، وذلك باستخدام اللغة العربية في تدريس بعض المناهج مثل الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، واستخدام اللغات الأجنبية في دراسة العلوم، والرياضيات والحاسوب.

- يمكن التركيز في تعليم الصغار على المبادئ والقواعد الأساسية للغة، وعدم الخوض في النواحي الثقافية باللغة الأجنبية.
- تأكيد ضرورة تعليم القرآن وعلومه لأبنائنا الملتحقين بمدارس اللغات والمدارس العالمية للتغلب على سلبيات التدريس باللغات الأجنبية وانعكاساته على ثقافة أبنائنا ولغتهم.
- تعلم الصغار لغة أجنبية (ولتكن لغة واحدة وهى الإنجليزية الأكثر انتشاراً) ولكن دون تعميم التدريس بلغة أجنبية لجميع المناهج الدراسية في مراحل التعليم الأولى.
- تعريف القائمين بالتدريس وأولياء الأمور بالانعكاسات السلبية للتدريس باللغات الأجنبية على أبنائنا، وأنه غالباً ما يترتب على ذلك إهمال الصغار للغتهم الأم، وثقافة مجتمعهم.
- الاهتمام المناسب باللغة الأم للأطفال الذين يدرسون في مدارس لغات أجنبية دون إهمال لها، كي لا تطغى اللغة الأجنبية التي يتعلمونها على لغتهم الأم، فالأطفال على وجه الخصوص لديهم قابلية كبيرة لتعلم اللغات في مراحلهم العمرية الأولى.
- المزيد من بذل الجهود لتوعية أولياء الأمور بضرورة انتقاء المدارس التي يلحقوا بها أبنائهم. فقد تؤثر الرغبة في تعليم الأبناء بمدارس لغات أو مدارس عالمية في الحد من تفكير لاختيار أفضلها وأنسبها لتعليم الأبناء بما لا يؤثر في العملية التربوية لهم. فغالبا ما يهتم أولياء الأمور بتعلم أبنائهم في مدارس تستخدم لغات أجنبية أملا في حصول أبنائهم على فرص وظيفية أفضل في المستقبل، وذلك من دون اعتبار كاف لما قد يترتب على ذلك من انعكاسات سلبية على العملية التربوية لهم.

خلاصة النتائج وأهم الاستنتاجات

فى ضوء ما تقدم يمكن تحديد خلاصة النتائج وأهم الاستنتاجات التالية:

أولا: وجود اتفاق نسبي بدرجة كبيرة جداً (٨٠-١٠٠%) بين آراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور حول (٢٠) مفردة بالاستبانة (٣٦,٤%) تتعلق باللغة وأهميتها وأثر التدريس باللغة الإنجليزية في العديد من جوانب العملية التربوية للأبناء، كما وجد اتفاق نسبى بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) حول (٢٥) مفردة بالاستبانة (٤٥,٥%)، ويستنتج من ذلك ما يلي:

١. أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع

تعددت جوانب أهميتها، ومنها:

- أنها من أهم مظاهر ثقافة المجتمع (٩٥,٦%).
- أنها أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته (٩١,١%).
- ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتعلم، وقدراته، وثقافته، وبيئته (٩٠%).
- تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع (٨٧,٨%).
- ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها (٨٦,٧%).
- وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات (٨٤,٥%).
- يُعد التفريط فيها تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته (٨٤,٥%).
- يُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة

للحفاظ على كيان الأمة (٨١,٢%).

- إذا انسلخ أهلها عنها تعرضت للغربة في وطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه(٨٠%).

٢. تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء في حياتهم وسلوكياتهم

تتعدد تأثيرات التدريس باللغة الإنجليزية وتعليمها للأبناء في حياتهم وسلوكياتهم، ويشمل ذلك:

أ. تأثيرات إيجابية لاستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس، و كان من أهمها:

- إثراء تعليم أبنائنا لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة (٩٨,٩%).
- رفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي (٩١,١%).

ب. تأثيرات سلبية لاستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس، وكان من أهمها:

- الحد من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم (٧١,٢%).
- زيادة من ميل أبنائنا لأهلها وتأثرهم بثقافتهم (٧٠%).

٣. استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال

شملت أبرز تأثيرات استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال ما يلي:

- رسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء (٧٥,١%).
- نقل خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية ويختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية (٧٣,٤%).
- إحداث تأثيرات لغوية فئوية اجتماعية منها نحن وهم (٧٠%).
- الحد من القدرة على نقل ثقافتنا العربية للأبناء فكلمات عربية كثيرة لا يوجد لها إلا معنى واحد في الإنجليزية (٦٣,٤%).
- التشويه اللغوي للأفكار (٦٢,٣%).

٤. التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال

تمثلت أبرز انعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال في:

- شغل أبنائنا وتأخيرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي (٧١,١%).
- يساعد على تشرب الصغار مفاهيم سلبية حملتها اللغة لهم في طياتها وتستمر بأذهانهم طيلة حياتهم (٦٤,٥%).
- ينبغي أن يكون بعد إجادتهم لغتهم الأم (٦٤,٥%).
- يكون على حساب اللغة الأم للصغار (٦٣,٤%).
- يترتب عليه ازدواجية في اللغة تساعد على تغريب اللغة الأم وإضعافها (٦٢,٣%).
- يسبب تداخلاً بين مفاهيم اللغتين الإنجليزية والعربية في أذهان الأبناء (٦٠%).

٥. التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء

كانت أبرز تأثيرات التدريس باللغة الإنجليزية على نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء هي:

- تقليل اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا (٧١,١%)
- يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية (٧١,١%).
- يصاحبه مشكلات سوء الفهم والترجمة التي

تنعكس آثارها على فهم الأبناء للقيم المراد إكسابها لهم (٧٠%).

- يقل معرفة الأبناء بالثقافة الإسلامية، والشخصيات الإسلامية (٦٧,٨%).
- ينقل للأبناء ثقافة أهل اللغة الأصليين أكثر من نقله ثقافة من يستخدمونها من غير أهلها(٦٦,٧%).
- يضعف من الثقافة العربية لدى الأبناء وينذر بتراجع أهميتها لديهم (٦٦,٧%).
- يساهم في إقصاء اللغة العربية بما تحمله من عادات وقيم أصيلة (٦٥,١%).

٦. أنسب المراحل التعليمية لبدء التدريس باللغات الأجنبية للأبناء فيها

أظهرت استجابات العينة ككل أن مرحلة الروضة هي أنسب المراحل لبدء التدريس باللغات الأجنبية فيها، وقد بلغ المتوسط النسبي لمحصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور (٨٣,٤%)، حيث كان الوزن النسبي لاستجابات الخبراء (٧١,١%) بينما بلغ الوزن النسبي لاستجابات أولياء الأمور (٩٥,١%).

ثانياً: لم تظهر أراء العينة اتفاقاً تأكيدياً للآراء بالموافقة أو عدم الموافقة حول (١٠) من مفردات الاستبانة التي تناولت بعض جوانب استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على العملية التربوية للأبناء، حيث وقع المتوسط النسبي للاستجابات حولها في مدى عدم التأكد المحصور بين (٤٠-٥٩%). ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

١. تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم

لم تظهر الاستجابات وجهات محددة لجوانب تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم، ولاسيما ما يتعلق بما يلي:

- تجنب الأبناء استخدام تعبيرات ومصطلحات درسوها بالإنجليزية لا توجد في لغتهم الأم (٥٧,٨%).
- لا يحل استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد (٥٥,٦%).
- التدريس باللغة الإنجليزية يحد من إبداع الأبناء لاختلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم (٤٧,٨%).
- إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها بالإنجليزية فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية (٤٥,١%).

٢. استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال

لم تظهر الاستجابات وجهات محددة لجوانب تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال، ولاسيما ما يتعلق بـــ:

- الحد من نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء لقلة مفرداتها مقارنة باللغة العربية (٥٤,٥%).

٣. التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال

لم تظهر الاستجابات وجهات محددة لجوانب تأثير التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال، ولاسيما ما يتعلق بما يلي:

- عدم التزم تراكيب الجملة وشروط تماسكها بالقدر المتوفر في الجمل العربية مما يقلل من القدرات التعبيرية اللغوية للأبناء (٥٧,٨%).
- انخفاض في تحصيل الأبناء الصغار مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية (٥٥,١%).
- يترتب عليه اعتماد لغوى متبادل يخفض مستوى إتقان الأبناء اللغتين معاً في مراحل

تعليمهم الأولى (٥٤,٥%).

- يخفض مستوى المهارات اللغوية للأبناء مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية (٥٢,٢%).
- يُعد فشل الأطفال في الدراسة بالإنجليزية عاملاً من عوامل تسربهم من التعليم (٤٧,٨%).

ثالثاً: أظهرت نتائج المقارنات الإحصائية بين محصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور، ما يلي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح استجابات الخبراء. وشمل ذلك ما يلي:

- المحاور الخمسة للاستبانة، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٦,٧%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٦١,٩%).
- محور أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٩٤,٥%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٧٧,٥%).
- محور استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٤,٥%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٥٨,٥%).
- محور التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم للأطفال، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٦٦,٧%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٥٢,١%).
- محور التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء. حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٧,٨%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٥٥,٣%).

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين استجابات الخبراء وأولياء الأمور وشمل ذلك ما يلي:

- محور تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٠,٢%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٦٦,٢%).

وتشير هذه النتائج المبينة في مجملها إلى أن الخبراء أكثر استشعاراً لتأثيرات استخدام اللغات الأجنبية في التدريس للأبناء، وما يترتب على ذلك من تبعات تنعكس آثارها على العملية التربوية لهم.

٣. تباين بين أراء الخبراء وأولياء الأمور حول ترتيب المراحل المناسبة للبدء بالتدريس باللغات الأجنبية فيها

- يرى الخبراء أن البدء بالتدريس باللغات الأجنبية في المرحلة الجامعية بمتوسط نسبى بلغ (٧٧,٨%) بينما كانت المتوسط النسبي لآراء أولياء الأمور (٥٣,٣%).
- يرى أولياء الأمور أن البدء بالتدريس باللغات الأجنبية في مرحلة الروضة بمتوسط نسبي بلغ (٩٥,١%) بينما كانت المتوسط النسبي لآراء الخبراء (٧١,١%).
- يرى الخبراء أن الترتيب التنازلي للبدء بالتدريس باللغات الأجنبية يكون على النحو التالي: الجامعية (٧٧,٨)، ثم الروضة (٧١,١%)، ثم المتوسطة (٦٨,٩%)، ثم الثانوية (٦٦,٧%) ثم الابتدائية (٦٠%). بينما يرى أولياء الأمور أن الترتيب التنازلي للبدء بالتدريس باللغات الأجنبية يكون على النحو التالي: الروضة (٩٥,١%)، الابتدائية (٨٨,٩%)، المتوسطة (٦٦,٧%)، الثانوية (٦٢,١%)، الجامعية (٥٣,٣%). وقد يعكس هذا الترتيب اهتمام أولياء الأمور بتعليم اللغات لأبنائهم، نظراً لاستشعارهم أهميتها في

إيجاد فرص وظيفية ومستقبل أفضل، وذلك أكثر من اهتمامهم وحرصهم بتلافي التبعات التأثيرية للتدريس باللغات الأجنبية على جوانب العملية التربوية لهم.

خامساً: توصيات الدراسة والخاتمة

أولا: توصيات الدراسة وآليات تنفيذها

من خلال استعراض الأدبيات، والنتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تحديد عدد من التوصيات والآليات التنفيذية المتوقع إفادتها لكل من: المعلمين، والمسئولين عن إعدادهم وتدريبهم، ومخططي المناهج الدراسية، والمسئولين بوسائل الإعلام، والأسرة، والهيئات المشرفة على مدارس اللغات والمدارس العالمية، ومؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك على النحو التالي:

١. إجراء المزيد من الدراسات التخصصية والمشاريع البحثية على المستوى العربي، بحيث تتكامل فيها جهود المتخصصين في مناهج تعليم اللغة الإنجليزية، والأكاديميين المتخصصين في اللغويات واللسانيات، وعلماء النفس والتربية لتحديد المعايير والضوابط التي ينبغي الالتزام بها في التدريس باللغات الأجنبية بالمدارس العربية، والمرحلة المثلى للبدء بتعليم اللغات الأجنبية، والخصائص التي ينبغي توفرها مناهج اللغات التي تُدرس للمتعلمين العرب، كي لا تؤثر تأثيراً تغريبياً أو تذويبياً للهوية والثقافة والقيم العربية التي ينبغي تأصيلها في نفوس الناشئة.

٢. إجراء المزيد من الدراسات الميدانية التقويمية (مسحية/ تشخيصية/ علاجية/ تطويرية) لدراسة الآثار التي لم تتحدد وجهات أفراد عينة الدراسة الحالية بشأنها، ولا سيما ما يتعلق بالعديد من المشكلات ذات العلاقة باستخدام اللغات الأجنبية في التدريس بمدارس اللغات المنتشرة في البلدان العربية، للتشخيص الميداني الواقعي لها، ووضع الآليات المثلى لمواجهتها.

٣. المزيد من التنسيق بين أدوار أقسام تعليم اللغات الأجنبية والأقسام التربوية في كليات التربية إعداد معلمي اللغات الأجنبية، لتلافي الكثير من الآثار السلبية الناتجة عن التدريس والاستخدام غير الواعي للغات الأجنبية في التدريس لأبنائنا.

٤. ضرورة السعي الحثيث للارتقاء المنشود بمستوى العملية التعليمية في مدارس اللغات والمدارس الدولية للحفاظ على ثقافة مجتمعاتنا العربية والهوية اللغوية لأبنائنا، وذلك من خلال ما يلي:

- المراجعة الجادة لمناهج تلك المدارس وتحليلها لمعرفة ما يقدم فيها من كتب وخبرات تعليمية قد تحمل في طياتها مفاهيم ذات أثر سلبي في العملية التربوية لأبنائنا، واتخاذ الإجراءات الكفيلة لتجنب تلك التبعات السلبية.
- المحافظة المتوازنة على اللغتين العربية وغيرها من اللغات الأخرى في مدارس اللغات الدولية، وذلك باستخدام اللغة العربية في تدريس بعض المناهج مثل الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، واستخدام اللغات الأجنبية في دراسة العلوم، والرياضيات، والحاسوب.
- يمكن التركيز في تعليم الصغار على المبادئ والقواعد الأساسية للغة وعدم الخوض في النواحي الثقافية باللغة الأجنبية.
- تأكيد ضرورة تعليم القرآن وعلومه لأبنائنا الملتحقين بمدارس اللغات للتغلب على سلبيات التدريس باللغات الأجنبية وانعكاساته على ثقافة

أبنائنا ولغتهم.

- تعلم الصغار لغة أجنبية (ولتكن لغة واحدة وهى الإنجليزية الأكثر انتشاراً) ولكن دون تعميم التدريس بلغة أجنبية لجميع المناهج الدراسية في مراحل التعليم الأولي.
- تعريف القائمين بالتدريس وأولياء الأمور بالانعكاسات السلبية للتدريس باللغات الأجنبية على أبنائنا، وأنه غالباً ما يترتب على ذلك إهمال الصغار للغتهم الأم وثقافة مجتمعهم.
- الاهتمام المناسب باللغة الأم للأطفال الذين يدرسون في مدارس لغات أجنبية دون إهمال لها، كى لا تطغى اللغة الأجنبية التي يتعلمونها على لغتهم الأم، فالأطفال على وجه الخصوص لديهم قابلية كبيرة لتعلم اللغات في مراحلهم العمرية الأولي.
- بذل المزيد من الجهود لتوعية أولياء الأمور بضرورة انتقاء المدارس التي يلحقون بها أبنائهم، حيث تتزايد رغباتهم بتعليم أبنائهم في مدارس اللغات الأجنبية من دون تفكير متأن كاف لاختيار الأنسب لأبنائهم، فغالباً ما يكون لديهم اهتمام بتعلم أبنائهم في مدارس تستخدم لغات أجنبية تتصف مجتمعاتها بالسيادة العلمية والتأثير الاقتصادي، أملاً في حصول أبنائهم على فرص وظيفية أفضل في المستقبل، وذلك من دون اعتبار كاف لما قد يترتب على ذلك من انعكاسات سلبية على العملية التربوية للأبناء.

٥. المزيد من التأكيد للهوية الثقافية اللغوية العربية من خلال المناهج الدراسية، وذلك على النحو التالي:

- أن تتضمن المناهج والبرامج في مراحل التعليم العام ما يبرز مكانة اللغة العربية، وأهميتها بوصفها لغة القرآن الكريم، ووعاء الحضارة الإسلامية.
- أن تقدم المناهج صفحات من عصور ازدهار اللغة العربية، للرد على ادعاءات قصور اللغة العربية وعجزها عن مسايرة التطور العلمي والتقني المعاصر.
- التطوير المستمر للمناهج والبرامج في مراحل التعليم الأساسية، لترسخ الأصول اللغوية العربية، وتنميها لدى المتعلمين، فتكون أساس تفكيرهم، وأداة تعبيرهم، ومصدر تشجيع يساعدهم على إطلاق ألسنتهم باللغة العربية في كافة نشاطاتهم اليومية.
- المزيد من تركز المناهج على الممارسة اللغوية والجانب التطبيقي للغة، بما يساعد المتعلم على استخدام لغته العربية وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة.
- عناية مناهج اللغة العربية بالخبرات المكونة للحس اللغوي لدى الطفل منذ التحاقه بالمدرسة بالمراحل الأولية للتعليم.
- حرص المناهج الدراسية منذ الحلقة الأولى على ربط المتعلم بالتطور العلمي والتقني، مما يثير اهتمامه ويستقطب تفكيره.
- إبراز المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام وتأكيدها أدوار العلماء العرب والمسلمون في نشأة العلوم المختلفة، وكافة المعارف التي خدمت الإنسانية.
- أن تتسع المناهج الدراسية في المراحل التعليمية العليا لتشمل لغات أجنبية، وبخاصة تلك اللغات ذات العلاقة بالتطور العلمي والتقني المعاصر، ليكون تنويع اللغات سبيلاً إلى إعداد جيل مواكب لحركة التطور العلمي في مختلف اللغات والبلاد.
- أن تكون اللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم في جميع المواد، ماعدا اللغات الأجنبية.
- أن تتسع أوجه النشاط اللغوي لإجراء مسابقات

بين المتعلمين في مختلف مجالات الإبداع الفكري، والعلمي، والأدبي لتكون اللغة العربية دائما على ألسنتهم، وفى عقولهم، ووجدانهم.

- عناية المناهج الدراسية بالخبرات التدريبية للمتعلمين منذ المرحلة الابتدائية، التي تساعدهم على التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي في مختلف الجوانب العلمية واللغوية.
- إبراز الأهمية الوظيفية والثقافية للغة العربية في تكاملها مع اللغات الأجنبية.

٦. أن تحرص الأسرة على تكوّن وتنمية استعداد الطفل وميله إلى اللغة العربية، وذلك من خلال:

- تأكيد أهميتها ذلك له في قضائه حاجاته، وتلبية مطالبه، وتفاهمه مع الآخرين، تقديم القصص المصورة الجميلة للطفل، وتشجيعه على تفسير محتواها.
- تزويد الطفل بالألعاب المسلية، وتهيئة الفرص المناسبة لممارستها، واكتساب الخبرات اللغوية عن طريقها.
- تنشئة الأبناء على حب اللغة العربية فيتم ربطها بالعقيدة، ودورها في مساعدته على تلاوة القرآن الكريم، وحفظه، فتُعد بذلك سبيلاً لإرضاء الله ورسوله، وأداة للتعامل بالحسنى والإقناع والحجة مع الآخرين.
- إيجاد البدائل العربية للدخيل الأجنبي بتوفير مكتبات منزلية بها كتب ومجلات وقصص عربية مسلية ومفيدة التي لها القدرة على جذب الأبناء للغة العربية، لإثراء معرفة الأبناء بجمالها من خلال قراءة أبيات من الشعر الجميل، والقصص التراثية والإسلامية. والتحدث عن شخصيات الصحابة وأعمالهم، وصبرهم وجلدهم، بدلاً من تعريضهم طوال الوقت للشخصيات الأجنبية الخارقة مثل سوبرمان وبات مان.
- المزيد من المتابعة التقويمية لسلوكيات المحاكاة والتقليد الغربي التي تبدر من الأبناء، مع بيان التبريرات النقدية لما لا يتسق منها مع هويتنا العربية.
- البحث في أفضل الوسائل وأكثرها تأثيراً وجذباً لأبنائنا لتحفيظهم القرآن الكريم في مراحل التعليم المختلفة.
- ضرورة العناية بحسن اختيار أسماء المواليد؛ فلا ينبغي اختيار الأسماء الأجنبية للمواليد.
- انتقاء المدارس المناسبة التي تنمى الهوية العربية لدى الأبناء، وعدم التدافع المحموم لإلحاقهم بمدارس اللغات الأجنبية التي يتغافل معلميها أو مضامين مناهجها وبرامجها وأنشطتها عن مقومات الثقافة العربية بعامة، واللغوية بخاصة.

٧. المزيد من عناية الهيئات الإعلامية باللغة العربية، وذلك من خلال:

- تقديم ما يبث للأطفال والشباب بصورة خاصة تشجعهم على متابعة الجديد في مجال العلم والتقنية بصورة صافية ومحببة للمتعلمين في الوطن العربي.
- تقديم برامج بأساليب محببة للغة العربية، من خلال قصص هادفة خفيفة، وأخبار طريفة، وبرامج متجددة راقية للتسلية، وألعاب تجذب الصغار إلى ممارستها في أوقات فراغهم.
- تقديم برامج للتوعية الجماهيرية بتأثيرات اللغات الأجنبية على اللغة العربية، وانعكاسات ذلك على الهوية الثقافية لأبناء الأمة العربية، وذلك بدعوة المتخصصين في حوارات ومناظرات حول إيجابيات التدريس باللغات الأجنبية وسلبياتها.

٨. تأكيد أهمية أدوار الهيئات المشرفة على مدارس اللغات في حماية أبناء الأمة العربية من تأثيرات اللغات الأجنبية، وذلك من خلال:

- القيام بالمزيد من المراجعة لمناهج مدارس اللغات وأنشطتها، كي لا تؤثر سلبياً في هويات المتعلمين العرب.
- تحديد المعايير والضوابط والقواعد المنظمة والموجهة لمسار مدارس اللغات والمدارس العالمية، وذلك للمحافظة على الهوية اللغوية العربية.
- تعزيز جهود المدارس التي تثبت جدارة في تأصيل الهوية اللغوية العربية من خلال الأنشطة المتميزة للمتعلمين.

٩. تأكيد أدوار مؤسسات المجتمع المختلفة من تأثيرات هجمة اللغات الأجنبية على أبناء الأمة العربية، وذلك من خلال:

- تيسير فرص العمل أمام أبناء الأمة العربية دون أن يكون المحك الأساس وشرط قبول في أي عمل هو التمكن من اللغات الأجنبية، وذلك باستثناء الأعمال التي تتطلب طبيعة العمل بالضرورة تمكن المشتغلين فيها من اللغة الأجنبية.
- الالتزام باللغة العربية في كتابة العناوين والأسماء العربية على الشركات والمحلات التجارية، والإعلانات وغيرها، مما يحد من موجة التغريب للغة العربية في وطنها.

١٠. الاهتمام بتعريف معلمي اللغات الأجنبية النظم الصوتية للغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية الأخرى، والتباينات الموجودة بينهما، وذلك لتفادي المشكلات الناتجة عن عدم الإلمام بالاختلافات بين النظم الصوتية للغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى، وما قد يترتب على ذلك من آثار سلبية على المتعلمين في المراحل التعليمية المبكرة على وجه الخصوص.

١١. ضرورة إسناد تعليم اللغة الإنجليزية في مراحل بدء تعليمها إلى معلمين ومعلمات أكفاء، متفهمين لما يمكن أن يترتب على التدريس باللغات الأجنبية من آثار متعددة في العملية التربوية، تنعكس تبعاتها على الفرد والمجتمع والأمة.

١٢. تضمين نص بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمي اللغات الأجنبية يوجب عنايتهم بلغتنا العربية الأم، ويحملهم مسئولية ذلك، أثناء تأديتهم رسالتهم التعليمية لأبناء الأمة العربية أو لغيرهم، وأن يحرصوا على تأصيل ما تتضمنه الثقافة العربية من مقومات في نفوس أبناء الأمة العربية، وتبصير الراغبين في تعلم العربية من غير الناطقين بها بتلك المقومات.

١٣. المزيد من التكثيف للممارسة التدريبية في فترة الإعداد والتأهيل لمعلمي اللغات الأجنبية في كليات التربية والمعلمين، وأثناء خدمتهم، وذلك بتهيئة فرَص احتكاكهم بنماذج حية، وتفعيل استخدام التقنيات ومختبرات الصوتيات والسبل الحديثة للتعليم والتدريب والتواصل الإلكتروني، مع العناية وتأكيد الاهتمام بحُسن نطقهم للغة العربية الأم لغة القرآن الكريم.

١٤. توجيه أنظار المعلمين والمعلمات للغات الأجنبية في كافة البلدان العربية إلى أهمية وضرورة توضيحهم للتباينات بين مدلولات الكلمات والألفاظ الإنجليزية والعربية، وكذا كيفية نطقها، وذلك في أثناء استخدامهم للغات الأجنبية بالمؤسسات التعليمية أو عند تدريسهم لها.

ثانيا: الخاتمة

وبعد استعراض ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية أود التأكيد على أنه لا ينبغي أن يكون حالنا كحال من تطلع إلى السماء، أو كحال من استغرق طويلاً في أحلام اليقظة للسير فوق السحاب وصرفه ذلك عن النظر تحت أقدامه، فإذا به يغوص في الأوحال. كما لا ينبغي أن

نعرض ثقافتنا ولغتنا لما يشبه تجربة "سلق الضفادع" وهي تجربة مفادها أن التكيف التدريجي مع بعض المتغيرات الخطرة التي يفرضها واقع ما سيقود إلى الموت والفناء. فعندما تلقي الضفادع في ماء ساخن فإنها ستقفز على الفور للخروج منه لتنجو من الهلاك، ولكن عندما يضاف الماء الساخن تدريجياً إلى الوسط الذي تعيش فيه، فإنها تتكيف معه تدريجياً ولن تقفز، إلى أن تتعرض للسلق والفناء.

كما أود التأكيد على أنه لا ينبغي أن نقف موقفاً متشدداً متعصباً حيال تعليم اللغات الأجنبية أو التعليم بها لأبنائنا، فهذا التشدد غالباً ما يقود إلى تغييب تلك اللغات عن واقع التعليم النظامي، وذلك كإجراء احترازي لتجنيب الناشئة تبعات التعرض لصراعات لغوية أو ثقافية قد تؤثر في هويتهم وانتمائهم. وفي مثل هذه الحالة يُخشى أن نكون أشبه بحال الدبة التي قتلت صاحبها عندما دفعها شدة حرصها عليه إلى الإلقاء بحجر ثقيل فوق رأسه لقتل ذبابة وقفت على أنفه وهو نائم.

إن أبناءنا يعيشون واقعاً كونياً مفتوحاً يفرض عليهم ضرورة التواصل والتعايش معه، وذلك بامتلاكهم لغة تواصل عالمي مشتركة، ومن ثم فعلى كل مجتمع أن يسعى لتمكين أبنائه من تلك اللغة التي تساعدهم على التواصل، شريطة ألا يكون ذلك على حساب لغتهم الأم. فلا ينبغي التدافع بغير روية خلف تعليم الأبناء باللغات الأجنبية منذ نعومة أظفارهم، فذلك الفعل له تبعات سلبية على هوياتهم وثقافتهم، حيث يترتب على ذلك إهمال للغتهم الأم، وتأثر انتماءاتهم.

إن الوسطية والاعتدال هي خير الأمور، فلا نكن متصلبين (بالتغييب الكلى للغة الأجنبية عن واقع العملية التربوية) فنكسر، ولا نكن لينين (مندفعين نحو تعميم اللغة الأجنبية في واقع العملية التربوية) فنعصر. فعلينا أن نحدد أنسب المراحل التعليمية التي نبدأ فيها التعليم النظامي للغات الأجنبية، فلا نتسرع في استخدامها كلغة تدريس في المراحل التعليمية المبكرة، ويمكن أن يُكتفى بتعليم مبادئها للأطفال في تلك المراحل، وعلينا أن نجنبهم التعرض المبكر للمؤثرات اللغوية غير النظامية، وذلك بتمحيص المضامين اللغوية للرسائل الإعلامية المؤثرة في هويتهم العربية، وثقافتهم، وانتمائهم اللغوي. وثمة ضرورة لتجنيب هؤلاء الصغار التبعات السلبية لتعاملهم مع العمالة الأجنبية (غير العربية) الوافدة التي لا تجيد التحدث بالعربية، التي تشارك في رعاية الأبناء وتربيتهم في مراحلهم العمرية الأولى.

كما ينبغي أن نزود أبناءنا بمعين لغوى عربي أصيل في الأسرة، وحلق العلم في المساجد، وذلك بالتدارس والفهم والتدبر والحفظ الواعي للقرآن الكريم (طب القلوب وشفاء الصدور).

المراجع

١. Lee, O.: “ Culture and Language in Science education”, journal of Research in Science Teaching, Vol. 38. No. 5, USA, 2001.

٢. UNESCO: Working Documents of Intergovernmental Conference on Language policies in Africa, UNESCO, Paris, 1997.

٣. حسين، مصطفى: أطفالنا ومدارس اللغات الأجنبية، مجلة البيان، ع (١٢٢)، الرياض، ١٩٩٨م.

٤. المزروعى، كريمة: أبناؤنا لا يتحدثون العربية، مركز الإمارات للدراسات والإعلام، دبي، ٢٠٠٦م.

٥. الهرفي، محمد: المدارس الابتدائية وتدريس اللغة

الإنجليزية.. نظرة تأمل، صحيفة الوطن، عدد يوم (١٤٢٢/٦/٢٣هـ)، الرياض، ١٤٢٢هـ.
٦. عفيفي، يسري: "تأثير تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة العلوم"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ١٩٨٩م.
٧. طوبا، نادية: الطفل العربي واللغات الأجنبية، سلسلة عالم العربية، ع (٨٣)، دار النشر الدولي، الرياض، ١٩٩٣م.
٨. Lynch, S.: " Science for All.. Linguistic and Cultural Diversity", journal of Research in Science Teaching, Vol. 38. No. 5, USA, 2001.
٩. Reinhard, B.:"How medium of Instruction Affect the Learning " School Science Review, Vol. 78. No. 238, USA, 1996.
١٠. العبد، حامد وآخرون: تحليل نتائج الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ١٩٩٩م.
١١. الخولي، محمد: الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٨م.
١٢. Hornby, A., Cowie, A. and Gimson, A.: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 3 ed, Oxford Un-iversity Press, UK , 1984.
١٣. أحمد، حسن والمنوفي، سعيد: المدخل إلى التدريس الفعال، ط (٣) الدار الصولتية للتربية، الرياض، ص ١٦، ٢٠٠٢م.
١٤. الأنصاري، فريد (٢٠٠٦): إصلاح التعليم وأزمة اللغة العربية في العالم الإسلامي، ندوات البيان، http://albayan.magazine.com/Dialogues/12.htm
١٥. علي، نبيل: العرب وعصر المعلومات، علام المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٤م.
١٦. بحيرى، سعد و سكران، السيد: طرق البحث.. منهج كمي باستخدام الحاسب الآلي، مكتبة عرفات، الزقازيق، مصر، ١٩٩٨م.
١٧. وزارة الثقافة الأردنية: اللغة وعاء الثقافة- http://www.culture.gov.jo/mons.php?op=1
١٨. الخصيف، محمد: "الإعلام والثقافة في ظل تحد رقمي وعالم متغير"، المؤتمر الأول لمركز الإمارات للدراسات والإعلام المنعقد في لندن، ٢٠٠٦م.
١٩. السليم، فرحان: الثقافة العربية http://saaid.net/Minute/158.htm
٢٠. درويش، علي: لغة أجنبية وأصوات عربية: ظاهرة الاستغراب الفكري واللغوي في اللغة العربية الحديثة، صحيفة المناخ، استراليا http://www.al.manac.com/kutta_almanac
٢١. أبو قيس، حبيب: علة اهتمام الأمم بلغاتها، مجلة البيان، ع (١٧)، الرياض، ١٩٨٩م.
٢٢. نوفل، وداد: غربة اللغة العربية وسط أبنائها- http://www.alarabiyah.ws/showpost.php
٢٣. الإيسسكو: ندوة اللغة العربية... إلى أين، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ٢٠٠٢ م.
٢٤. المحافظة، علd: الحركات الفكرية في عصر النهضة في فلسطين والأردن، عمان، ١٩٨٧م.
٢٥. تنباك، مرزوق: التحول في التدريس بالإنجليزية، مؤتمر واقع اللغة العربية في الوطن العربي، جمعية لسان العرب، القاهرة، ٢٠٠٦م.
٢٦. أبو بكر، يوسف:مشكلات التعليم باللغة

العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي، الإيسسكو، الرباط، ٢٠٠٢م.
٢٧. عبدالرحيم، شاكر: التعليم باللغة الوطنية دليل سيادة الأمة http://www.acmls.org/Conf/
٢٨. المطيري، صالح: حول بنى التفكير والنقاء المنشود كيف تؤثر اللغة وما مشكلة تنميطها؟، مجلة الجزيرة الثقافية، ع (١٨٤)، الرياض، ١٤٢٨هـ.
٢٩. قاسم، محمود: المنظور اللغوي لمواكبة الحضارة
http://www.alarabiyah.ws/showpost
٣٠. أمين، طه: أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، تقرير منشور في الوطن الكويتية، ٨/ ١٠/١٤١٩هـ، الكويت، ١٩٩٨م.
٣١. الشمري، عبدالله:تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.. لمن؟ ومتى؟ وكيف؟، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، المجلد الأول، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٢هـ.
٣٢. العسال، محمد: رمزية استعمال الألفاظ الأجنبية في مصر، مؤتمر واقع اللغة العربية في الوطن العربي، جمعية لسان العرب، القاهرة، ٢٠٠٦م.
٣٣. الناصر، محمد: تعليم اللغة الأجنبية للأطفال، مجلة البيان، ع (٣٦)، الرياض، ١٩٩١م.
٣٤. الأحمري، محمد: من الرطانة إلى المسخ، مجلة البيان، ع (٦٥)، الرياض، ١٩٩٣م.
٣٥. Shinn, M.: Advanced Application of Curriculum Based Measurement, The Guilford press, New York, USA , 1998.

ملحق الدراسة

استبانة لتعرف أراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء أمور المتعلمين بلغات أجنبية حول أثر التدريس باللغات الأجنبية وتعليمها في العملية التربوية للأبناء

أخي الفاضل/ أختي الفاضلة: حفظكم الله ورعاكم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

مما لا شك فيه أن العملية التربوية لأبنائنا تعد الشغل الشاغل لنا جميعاً، ونظراً لانتشار مدارس اللغات (ولا سيما المدارس الدولية International) في مجتمعاتنا العربية، واستخدامها لغات أجنبية في التدريس لأبنائنا وتعليمها لهم بدأ من مرحلة الروضة، فقد ترتب على ذلك انعكاسات شتى على العملية التربوية لهم، وهو ما أشارت إليه بعض الآراء والدراسات التي أجريت في هذا المجال.

وحرصاً على الاسترشاد بآرائكم القيمة للإفادة منها في هذا المجال، سعياً للارتقاء بواقع العملية التربوية لأبنائنا فقد تم إعداد الاستبانة التي بين أيديكم، لتعرف آرائكم حول **أثر التدريس باللغات الأجنبية** ولا سيما اللغة الإنجليزية (الأكثر انتشاراً) وتعليمها للأبناء. وتتضمن الاستبانة ستة محاور، يتبع كل منها عبارات يرجى معرفة درجة موافقتكم عليها، وذلك بوضعكم علامة (✓) في المكان المناسب، تبعاً للنسب التالية:

أقل من (٢٠%)، لا أوافق مطلقاً (٢٠-٣٩%)، لا أوافق بدرجة كبيرة (٤٠- ٥٩%)، غير متأكد (٦٠- ٧٩%)، أوافق بدرجة كبيرة (٨٠ %) فأكثر، أوافق بدرجة كبيرة جداً

كما يُرجى التفضل بتدوين بياناتكم الأولية، وما ترونه مناسباً من ملاحظات مهمة وتوصيات حول هذا الموضوع. كما أود التذكير بأن الاستبانة تستهدف تعرف أثر استخدام اللغة الأجنبية في التدريس لأبنائنا وتعليمها لهم في

مراحل تعليمهم الأولى، وقد يختلف ذلك كثيراً عن موضوع أهمية دراسة اللغات الأجنبية.

وأخيراً؛ تفضلوا بقبول وافر الشكر والتقدير على جهدكم ووقتكم الثمين، وكريم عونكم. والله أسأل أن يجزيكم كل الخير، وأن ينفع بعلمكم ومشورتكم، وأن يوفق الجميع لما فيه طاعته ورضاه إن شاء الله.

الباحثة

الاسم (اختياري)......................................

- **بيانات أولية تملأ بمعرفة متخصصي تعليم اللغات بوضع علامة (✓) في داخل المربع☑**

١. **النوع:** ☐ ذكر. / ☐ أنثى.

٢. **الجنسية:** ☐ عربي............. / ☐ غير عربي...........

٢. **عدد سنوات الخبرة:** ☐ أقل من ١٠ سنوات في التعليم. / ☐ ١٠ سنوات فأكثر.

- **بيانات أولية تملأ بمعرفة أولياء الأمور بوضع علامة (✓) في داخل المربع☑**

١. **الصفة:** ☐ أب. / ☐ أم. / ☐ غير ذلك، هي:.............

٢. **المؤهل:** ☐ جامعي. / ☐ دراسات عليا / ☐ غير ذلك، هو:.............

م	محاور الاستبانة وعباراتها	الرأي				
	أولا: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.. فاللغة..	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقا
١	من أهم مظاهر ثقافة المجتمع.					
٢	أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته.					
٣	ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها.					
٤	وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات.					
٥	تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع.					
٦	يُعد التفريط فيها تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته.					
٧	تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها.					
٨	إذا انسلخ أهلها عنها تعرضت للغربة في وطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه.					
٩	يُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة.					
١٠	ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتعلم، وقدراته، وثقافته، وبيئته.					
	ثانياً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء وأثره في حياتهم وسلوكياتهم..	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقا
١	يثرى استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء العملية التعليمية لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة.					

٢	انتشار استخدام التدريس باللغة الإنجليزية في مجتمعاتنا العربية قد يكون نتيجة الانفتاح العالمى في شتى المجالات.					
٣	يُعد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها لأبنائنا مطلباً للتواصل الفعال مع الوافدين للمجتمعات العربية.					
٤	التدريس بالإنجليزية يزيد من ميل أبنائنا لأهلها وتأثرهم بثقافتهم.					
٥	التدريس بالإنجليزية يرفع قدرات أبنائنا على التواصل العـــالمى لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي.					
٦	يشكل توطين اللغة الإنجليزية في التعليم المدرسي خطراً علـــى الهوية العربية لأبنائنا.					
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من قدرة الأبناء على الفهم والتعبير إذا استخدموها بديلاً عن العربية.					
٨	يحد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم.					
٩	التدريس لأبنائنا بالإنجليزية وتعبيرهم عن أفكارهم البسيطة بها يزيد من يعرضهم لسخرية سامعيهم.					
١٠	يبذل الأبناء جهداً ووقتنا أطول فـــي تعبيـــرهم عـــن المعـــاني والمفاهيم التي يدرسونها بالإنجليزية خاصة في بدايـــة مراحـــل تعليمهم الأولى.					
١١	يتجنب الأبنـــاء اســـتخدام تعبيـــرات ومصـــطلحات درســـوها بالإنجليزية لا توجد في لغتهم الأم.					
١٢	لا يحل استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد.					
١٣	يساعد انتشار اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا على اغترابهم الفكري وخفض تقديرهم لمجتمعهم.					
١٤	إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها بالإنجليزية فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.					
١٥	التدريس باللغة الإنجليزية يحد من إبـــداع الأبنـــاء لاخـــتلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم.					
	ثالثاً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقا
١	التدريس بالإنجليزية يحد من نقل المقومـــات الثقافيـــة العربيـــة للأبناء لقلة مفرداتها مقارنة باللغة العربية.					

٢	استخدام الإنجليزية في التدريس يرسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء.					
٣	التدريس بالإنجليزية يقلل من القدرة على نقل ثقافتنا العربية للأبناء فكلمات عربية كثيرة لا يوجد لها إلا معنى واحد في الإنجليزية.					
٤	يؤدى التدريس بالإنجليزية إلى نقل خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية ويختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية.					
٥	يُحدث التدريس باللغة الإنجليزية تأثيرات لغوية فئوية اجتماعية منها نحن وهم.					
٦	التدريس باللغة الإنجليزية يترتب عليه تشويه لغوى للأفكار.					
	رابعاً: التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال.	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
١	يترتب على التدريس بالإنجليزية انخفاض في تحصيل الأبناء الصغار مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.					
٢	التدريس بالإنجليزية يخفض مستوى المهارات اللغوية للأبناء مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.					
٣	التدريس بالإنجليزية يسبب تداخلا بين مفاهيم اللغتين الإنجليزية والعربية في أذهان الأبناء.					
٤	التدريس بالإنجليزية يشغل أبنائنا ويؤخرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي.					
٥	التدريس بالإنجليزية للصغار يساعد على تشربهم مفاهيم سلبية حملتها اللغة لهم في طياتها وتستمر بأذهانهم طيلة حياتهم.					
٦	التدريس بالإنجليزية يكون من عوامل تسرب الأطفال من التعليم لفشل في الدراسة بالإنجليزية.					
٧	التدريس بالإنجليزية للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى يترتب عليه اعتماد لغوى متبادل يخفض مستوى إتقانهم اللغتين معاً.					
٨	التدريس للصغار بالإنجليزية وتحدثهم في المجتمع بالعربية يترتب عليه ازدواجية في اللغة يساعد على تغريب اللغة الأم وإضعافها.					
٩	التدريس باللغة الإنجليزية لا يلتزم تراكيب جمله شروط التماسك في الجمل العربية فتقل القدرات التعبيرية اللغوية للأبناء.					
١٠	دراسة الصغار بالإنجليزية إشباعاً لرغبات أهلهم يكون على					

	حساب لغتهم الأم.					
١١	التعليم بالإنجليزية للصغار ينبغي أن يكون بعد إجادتهم لغتهم الأم.					

	خامساً: التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق درجة كبيرة	لا أوافق مطلقا
١	التدريس باللغة الإنجليزية ينقل للأبناء ثقافة أهل اللغة الأصليين أكثر من نقله ثقافة من يستخدمونها من غير أهلها.					
٢	التدريس بالإنجليزية للصغار يترتب عليه نقص في معرفتهم بالثقافة الإسلامية، والشخصيات الإسلامية.					
٣	التدريس بالإنجليزية يجعل السيادة لأفكار ومعتقدات أهلها التي تختلف عن أفكارنا ومعتقداتنا العربية.					
٤	سيادة اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا يضعف من ثقافتهم العربية وينذر بتراجع أهميتها لديهم.					
٥	الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا.					
٦	التدريس باللغة الإنجليزية يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.					
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يساهم في إقصاء اللغة العربية بما تحمله من عادات وقيم أصيلة.					
٨	التدريس بالإنجليزية يصاحبه مشكلات سوء الفهم والترجمة فتنعكس آثارها على فهمهم القيم المراد إكسابها لهم.					

	سادساً: إذا دعت الحاجة للتدريس باللغات الأجنبية للأبناء.. فيكون	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقا
١	من مرحلة الروضة.					
٢	من المرحلة الابتدائية.					
٣	من المرحلة المتوسطة.					
٤	من المرحلة الثانوية.					
٥	من المرحلة الجامعية.					

أهم الملاحظات والتوصيات:

مقال حول الإصلاح وأثره في البلاد الإسلامية

أ. عبد الكامل جويبة*

نعيش اليوم، ونحن على العتبات الأولى من الألفية الثالثة، ضوضاء صاخبة وضع لها الجميع عنواناً جميلاً هو: الإصلاح، ولا يخفى على أحد أن لمن ينادون به غايات خاصة، فالمطالبة الغربية على تطبيق الإصلاح السياسي والإلحاح الأمريكي في الشرق الأوسط في كل من العراق ومصر والسعودية وسوريا .. والبلاد الإسلامية قاطبة؛ لا يمكن أن تكون حباً في شعوب هذه المناطق؟! بل لغاية يرجونها هم وسياسة يرسمونها وأهدافاً يخططون لها!

والحق أن الإصلاح مفهوم إسلامي خالص فقد كان حركة إسلامية في مختلف البلدان العربية الإسلامية، فالحركات الإصلاحية في المشرق والمغرب قد سبقت هذه الضجة الكبرى بعشرات السنين، ومن هنا فإن التعريج على المحطات البارزة في التاريخ الإسلامي يوضح مواقف رواد الإصلاح من الأصالة والحداثة، وتأثيرهم في الأوضاع المختلفة التي عاشتها شعوبهم.

قد ارتبط مفهوم الإصلاح في أكثر الحالات بالجانب الديني ليشمل بعد ذلك جميع مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وعلى ذلك فإن منطلق الإصلاح في بحثنا هذا ديني، إلا أنه يدل في مضمونه على وعي أغلبية زعماء الإصلاح في الشرق، فقد كانوا يشعرون بآلام شعوبهم ويدركون الأخطاء المحيطة بهم — سواء بابتعادهم عن دينهم وتفرقهم وتمذهبهم أو بتعرضهم لغزو فكري سياسي أجنبي ساهم في تخلفهم عن الركب الحضاري — ويفكرون بعمق في تحديد أسباب الداء ووصف الدواء.

* أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر ومدير الدراسات بقسم التاريخ — جامعة بوضياف — الجزائر.

قال ﷺ: «إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها»*.

انطلاقاً من الحديث الشريف، ومما سجله التاريخ، فإن نهضة الأمم والدول ترجع إلى جهود المصلحين المخلصين من أبنائها الذين يسعون دائماً إلى توحيد الأمة، وإيقاظ وعيها بقضاياها ومشكلاتها، وتحريك همتها نحو الإصلاح والتجديد، والوقوف صفاً واحداً في وجه أطماع المستعمرين والطامعين.

فقد عرف العالم الإسلامي خلال قرون نوعاً من الجمود القاتل تحول إلى عقيدة منكمشة على ذاتها، حتى ظنّ أن الطاقة الديناميــة في الإسلام قد استنفدت، وأنه بالتالي بات مقصراً عن مجاراة التطورات العصرية في مختلف الميادين، إلى أن ظهرت بوادر فردية تدعو إلى كسر جدار الصمت وفتح المغلق من أمور الدين والدنيا، وكان ابن تيمية في القرن السابع الهجري أول من بدأ هذه العملية بالدعوة إلى فتح باب الاجتهاد، وإصلاح شؤون الإسلام والمسلمين بالرجوع بالإسلام إلى نقائه وصفائه الأول وتنقيته من الخرافات والبدع التي علقت به عبر قرون طويلة.

وقد سار على هذا المنوال في العصر الحديث مجموعة من الرواد المصلحين تأثروا بحركة ابن تيمية، منهم محمد بن عبد الوهاب** في شبه

* أخرجه أبو داود والحاكم وصححه عن أبي هريرة ﷺ.

** وُلد محمد بن عبد الوهاب بن داود سنة (١٧٠٣م) في "العيينة" من بلاد "نجد"، ونشأ بها، وحفظ القرآن، وتلقى العلم عن أبيه الذي تولى القضاء في بلدان العارض من أقاليم نجد، منذ سنة (١٧٢٦م) وحتى وفاته سنة (١٧٩١م)، كان شديد الذكاء، سريع الإدراك والحفظ، كما عُرف بحبه للعلم وشغفه به منذ

الجزيرة العربية، والذي لا يعد زعيم حركة إسلامية سلفية فحسب، وإنما يعد أحد رواد الإصلاح الديني، ومجدد نبع الإسلام الصافي، الذي كادت تكدر صفوه تلك البدع والأوهام التي شاعت بين كثير من الناس في العصر الحديث، والتي وصفها بعض العلماء بوثنية العصر الحديث.

وكان حنبلي المذهب، يميل إلى التشدد ولا يأخذ بالرخص، فاستنكر كثيراً من البدع، ودعا إلى تخليص الدين منها، وتنقيته مما داخله من انحراف، فسعى إلى تنقية العقيدة من تلك الشوائب والشبهات، ودعا قومه إلى التمسك بالقرآن والسنة والأحكام والتعاليم، والرجوع بالدين إلى فطرته وبساطته، والعودة إلى التوحيد الخالص والعقيدة الصافية؛ ولذلك فقد أطلق على حركته اسم "التوحيد" وعلى أتباعه اسم "الموحدين"، أما اسم "الوهابيين" الذي عُرفوا به فيما بعد، فقد أطلقه عليهم خصومهم، واستعمله الأوروبيون حتى صار عَلَماً عليهم.

وقد قامت دعوة "ابن عبد الوهاب" على فكرة التوحيد، فالتوحيد أساسه الاعتقاد بأن الله وحده هو خالق هذا الكون، وأنه هو المسيطر عليه، وواضع قوانينه التي يسير عليها، وليس في الخلق من يشاركه في خلقه ولا في حكمه، ولا من يعينه على تصريف أموره؛ فهو وحده الذي بيده الحكم، وهو وحده الذي يملك النفع والضر، وليس في الوجود من يستحق العبادة والتعظيم سواه[1].

لم يجد في البداية كالعادة أي استجابة، فارتحل إلى "عيينة"؛ حيث وجد معاونة – في أول الأمر – من أميرها "عثمان بن حمد بن معمر"، ولكنه ما لبث أن انقلب عليه وخذله، فانتقل بعد ذلك إلى "الدرعية" سنة (١١٥٧ هـ / ١٧٤٤م) التي كانت مقر "آل سعود"، وهناك عرض دعوته على أميرها محمد بن سعود فقبلها، وأعلن الأمير محمد بن سعود مناصرته للتعاليم الوهابية[2].

وبدأت الدعوة تنتشر بين القبائل المجاورة، ولم تمض عدة سنوات حتى عمّت الدعوة معظم بلاد نجد، وحارب الأمير قبائل كثيرة كانت تناوئ الوهابية إلى أن تُوفّي سنة (١١٧٩ هـ/ ١٧٦٥م)، فخلفه في تلك السنة ابنه الأمير عبد العزيز بن سعود، وكان من أنصار الدعوة، فشهدت الدعوة في عهده نمواً وانتشاراً كبيراً، وامتد نفوذه السياسي إلى معظم بلاد "نجد"، وتجاوزها إلى بعض أنحاء "الحجاز" وأطراف العراق.

وفي نهاية ربيع الآخر (١٢٠٦ هـ / ١٧٩٢م) توفّي الإمام محمد بن عبد الوهاب، بعد أن قويت دعوته، وانتشرت بين القبائل.

وظلت الدعوة بعد وفاة مؤسسها تنمو وتتسع نفوذها ويزداد أتباعها حتى بلغ النفوذ أقصاه، فامتد سلطانهم من أقصى الجزيرة إلى أقصاها، وشعرت الدولة العثمانية بالخطر يقترب منها، وأن الحجاز يوشك – في ظل هذه الدعوة الفتية

= نعومة أظافره، فذهب إلى مكة وحج بيت الله الحرام وهو بعد في سن الشباب وأخذ عن علمائها، ثم قصد المدينة المنورة وأقام بها شهرين، وعاد إلى بلده فاشتغل بدراسة الفقه على مذهب الإمام "أحمد بن حنبل" . سافر إلى كثير من بلدان العالم الإسلامي، وحواضر العلم والثقافة؛ لينهل من العلم والمعرفة على أعلامها وعلمائها، فرحل إلى البصرة حيث أقام بها أربع سنوات وسافر إلى بغداد فقضى فيها خمسة أعوام، وعاش في كردستان لمدة عام، وأقام في همذان عامين آخرين، وانتقل إلى "أصفهان" ورحل إلى "قم". وعندما عاد إلى بلده كان قد تزود برصيد وافر من العلم والمعرفة، فهاله ما قد شاع بين الناس من بدع وأوهام، مثل: تقديس الأولياء، والتبرك بالقبور، وغير ذلك مما يشوب عقيدة التوحيد، ويعد مظهراً من مظاهر الشرك وفساد العقيدة .

ـ أن يخرج من قبضتها، وهو الذي يمثل السيادة الروحية على العالم الإسلامي كله لوجود الحرمين الشريفين، وفقده يعني زوال تلك السلطة الروحية والسيادة والزعامة الدينية التي يتمتع بها الخلفاء العثمانيون.

إضافة إلى ذلك ضيق المسلمين بتشدد الحركة الوهابية في نظرتها إلى غير أتباعها من المسلمين، وفي صلابتها فيما تسميه القضاء على البدع أو الشرك وكان في مقدمة المسلمين استنكاراً لهذه الحركة، وحقداً على دعاتها، علماء نجد وأشراف مكة، لخشيتهم من فوات نفوذهم وسلطانهم، ومما زاد من هذه المخاوف، دعاة هذه الحركة أنفسهم ومبالغتهم في تحديد البدع والمخالفات الدينية، ثم تنفيذ السلطة الحكومية بالقوة ما يطلبه دعاتها[٣].

فاستنجدوا بمحمد علي باشا ـ والي مصر الذي استطاع بعد عدة معارك تحقيق النصر، وبالرغم من الهزيمة إلا أن الدعوة ظلت باقية، وهُيِّئ لها الانتشار من جديد، ليس في الجزيرة العربية وحدها وإنما في بلدان إسلامية متعددة مثل: الهند، والجزائر، واليمن، وتأثر بها في مصر عدد كبير من العلماء المجددين من أمثال: "جمال الدين"، والشيخ "محمد عبده"[١].

ويمكن الآن استخلاص عدة نتائج منها أن حركة ابن عبد الوهاب قامت في القرن الثامن عشر على أساس التمذهب بمذهب أحمد بن حنبل، ولذلك فإنها تعتبر امتداداً للمذاهب الإسلامية.

وأنها حين تنادي بالرجوع إلى مذهب السلف فإنها تلتزم بنصوص القرآن والحديث الصحيح، وتستبعد القياس والعرف، وبذلك تستمر في مجال الخصومة المذهبية.

وإنها لم تقصد ـ في بداية ظهورها ـ أن تكون حركة من أجل تصفية العصبية للمذاهب الفقهية، ولمذاهب العقيدة في تصور الله والاعتقاد به، عن طريق علمي. ثم السير بالفرد والجماعة على النحو الذي ساد قبل وضوح العصبية المذهبية التي فرقت الجماعة الإسلامية.

ومنها أنها ليست تجديداً وإنما تقليداً يعكس استقلالاً في بيان قيمة المذاهب في العقيدة والتشريع في المعاملات، وفقه العبادات، فهي تقليد لحركة الشيخ تقي الدين ابن تيمية وليست استمراراً لحركته، ولكن الجديد في الأمر هو صيانتها لآراء ابن تيمية، وعنايتها بها في القرن الثامن عشر، بعد أربعة قرون لم تلق فيها تلك الآراء العناية الكبرى التي لقيتها من جانب الحركة الوهابية.

ومن هنا فإن الفجوة واضحة بين الفكرة الأساسية للحركة الوهابية وبين التطبيق العملي في حياة المؤمنين، فالحركة تشددت فيما وسّع الخلاف بينها وبين الشعوب الإسلامية الأخرى، وبالأخص بينها وبين الجماهير.

وعلى رأي محمد البهي[٣] فإن: «تعاليم المذهب الوهابي كتعاليم الدين الإسلامي في أي بلد إسلامي آخر في عزلة عن الحياة وعزلة عن التعليم العام، وليس هناك أثر عملي لميزة التآخي بين الدعوة والسلطة، لا في مجال التطبيق ولا في مجال التعليم العام .....».

حركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده

قام في أواسط القرن التاسع عشر رجال مصلحون من أبناء الشرق الإسلامي، دقوا ناقوس الخطر، وحذروا من الخطر الوشيك الذي يتربص بالأمة الإسلامية، وتعالت أصواتهم بالدعوة إلى التعجيل بالإصلاح قبل وقوع الخطر، وكان من هؤلاء الرواد: مصطفى رشيد

باشا في تركيا، وميلكم خان في إيران، وأمير علي في الهند، وخير الدين باشا في تونس، وجمال الدين الأفغاني*(٤) الذي تجاوز صوته حدود بلاده إلى مختلف البلاد الإسلامية، فكان على خلاف المصلحين المحليين حين وقف حياته كلها على الدعوة إلى توحيد العالم الإسلامي، وتحرير شعوبه من الاستعمار والاستغلال وكان مشواره محفوفاً بالمتاعب والمخاطر من الخطوة الأولى، فحينما وقع خلاف بين الأمراء الأفغان انحاز جمال الدين إلى محمد أعظم خان الذي كان بمثابة وزير دولة، وحدث صدام بينه وبين الإنجليز، فرحل جمال الدين عن أفغانستان سنة (١٢٨٥ هـ/ ١٨٦٨م)، ومرّ بالهند في طريقه إلى مصر حيث أقام بها مدة قصيرة تردد في أثنائها على الأزهر، وكان بيته مزاراً لكثير من الطلاب والدارسين خاصة السوريين. ثم سافر إلى "الأستانة" في عهد الصدر عال باشا، فعظم أمره بها، وذاعت شهرته وارتفعت منزلته، ولقيت دعوته بضرورة التعجيل بالإصلاح صدى طيباً لدى العثمانيين، حتى قال أحد المفكرين الأوروبيين: «إن سعي العثمانيين في تحويل دولتهم إلى دستورية في بادئ الأمر قد ينسب إلى شيء من تأثير جمال الدين، فقد أقام في عاصمتهم يحاورهم ويخطب فيهم».

وعُيّن جمال الدين وهو في "الأستانة" عضواً في مجلس المعارف الأعلى، وهناك لقي معارضة وهجوماً من بعض علماء "الأستانة" وخطباء المساجد الذين لم يرقهم كثير من آرائه وأقواله؛ فخرج من "الأستانة" إلى مصر، فلقي الحفاوة والتكريم من أهلها ما حمله على البقاء بها، وكان لجرأته وصراحته أكبر الأثر في التفاف الناس حوله، فأصبح له مريدون كثيرون، فحسده الشيوخ لحظوته عند الناس.

وخاض الأفغاني غمار السياسة المصرية، ودعا المصريين إلى ضرورة تنظيم أمور الحكم، فتنكر له ولاة الأمر، ونفروا منه، خاصة أنه كان يعلن عن بغضه للإنجليز، ولا يخفي عداءه لهم في أية مناسبة.

وكانت مقالاته تثير غضب الإنجليز والحكام في مصر على حد سواء، فلما تولى الخديوي توفيق باشا حكم البلاد أخرجه من مصر، فانتقل الأفغاني إلى الهند سنة (١٢٩٦ هـ/ ١٨٧٩م)، بعد أن أقام في مصر نحو ثماني سنوات(٥).

ثم غادر الهند إلى لندن، ومنها انتقل إلى باريس حيث اتصل بالشيخ محمد عبده وأصدرا معاً جريدة "العروة الوثقى" للتعبير عن منهجهما في الإصلاح(٦) ولكنها ما لبثت أن توقفت بعد أن أوصدت أمامها أبواب كل من مصر والسودان والهند. ولكن الأفغاني لم يتوقف عن الكتابة في السياسة، فكانت صحف باريس منبراً لمقالاته السياسية النقدية الساخنة(٤، ٧).

* وُلد جمال الدين الأفغاني في (شعبان ١٢٥٤هـ/ أكتوبر ١٨٣٨م)، لأسرة أفغانية عريقة ينتهي نسبها إلى الحسين ابن علي رضي الله عنهما، ونشأ في كابول عاصمة الأفغان، وتعلم في بداية تلقيه العلم اللغتين العربية والفارسية، ودرس القرآن وشيئاً من العلوم الإسلامية، وعندما بلغ الثامنة عشرة أتم دراسته للعلوم، ثم سافر إلى الهند لدراسة بعض العلوم العصرية، وقصد الحجاز وهو في التاسعة عشرة لأداء فريضة الحج سنة (١٢٧٣هـ/ ١٨٥٧م)، ثم رجع إلى أفغانستان حيث تقلد إحدى الوظائف الحكومية، وظل طوال حياته حريصاً على العلم والتعلم، فقد شرع في تعلم الفرنسية وهو كبير، وبذل من الجهد والتصميم حتى خطا خطوات جيدة في تعلمها.

ودعاه شاه إيران "ناصر الـدين" إلـى طهـران واحتفى به وقرّبه، وهناك نال تقدير الإيـرانيين وحظي بحبهم، ومالوا إلى تعاليمه وأفكاره، ولكن الشاه لم يلبث أن أحس بخطـر أفكـاره علـى العرش الإيراني فتغيرت معاملته لـه، وشـعر الأفغاني بذلك، فاستأذنه في السفر، وذهب إلـى موسكو ثم بترسـبورغ، وكـان يلقـى التقـدير والاحترام في كل مكان ينزلـه، ويجـذب إليـه الكثيرين من المؤيدين والمريدين.

وحينما زار الأفغاني معرض باريس سنة (١٣٠٧ هـ / ١٨٨٩م) التقى هناك بالشاه ناصـر الـدين، وأظهر له الشاه من الود والتقدير مـا دعـاه إلـى العودة مرة أخرى إلى طهران، ولكن ما لبث الشاه أن تغير عليه ثانية، خاصة بعـدما راح يصـرح برأيه في إصلاح الحكومة، ويجاهر بنقده للأوضاع السياسية في الدولة. ولم يطق الشاه صـبراً، ورأى في بقاء الأفغاني خطراً محققاً على أركان عرشه، فأرسل إليه قوة عسكرية ساقته من فراش مرضـه إلى حدود تركيا.

اتجه الأفغاني إلى البصرة، ومنها إلى لندن حيث اتخذ من جريدة "ضياء الخافقين" منبراً للهجـوم على الشاه، وكشف ما آلت إليه أحوال إيران في عهده، وكان تأثير الأفغاني قوياً على الإيرانيين، حتى أنه استطاع أن يحمل بعض علماء إيـران على إصدار فتوى بتحـريم "شـرب الـدخان"، فأصدر الميرزا "محمد حسن الشيرازي" فتـوى حرّم فيها على الإيرانيين شرب الدخان، فامتنعوا عن شربه امتناعاً شديداً، حتى إن العامة ثـاروا على الشاه، وأحاطوا بقصره، وطلبوا منه إلغـاء الاتفاق مع إحدى الشركات الغربيـة لتأسـيس شركة "ريجي" في إيران، فاضطر الشـاه إلـى فسخ الاتفاق، وتعويض الشركة بمبلـغ نصـف مليون ليرة إنجليزية[٧].

وكان ذلك أحد الأسباب التي جعلت الشاه يلجـأ إلى السلطان عبد الحميد ليوقف هجوم الأفغـاني عليه، واستطاع السلطان أن يجذب الأفغاني إلى نزول الأستانة سـنة (١٣١٠ هــ / ١٨٩٢م)، وأراد السلطان أن يُنعم علـى الأفغـاني برتبـة قاضي عسكر، ولكن الأفغاني أبى، وقال لرسول السلطان: «قل لمولاي السلطان إن جمال الـدين يرى أن رتبة العلم أعلى المراتب».

وفي أثناء وجود الأفغـاني بالأسـتانة زارهـا الخديوي عباس حلمي، والتقى الأفغـاني لقـاءً عابراً، ولكن الوشاة والحاسـدين مـن أعـداء الأفغاني المقربين إلى السلطان وجدوا في ذلـك اللقاء العابر فرصة سانحة للوقيعة بينـه وبـين السلطان، فبالغوا في وصف ذلك اللقاء، وأضفوا عليه ظلالاً من الريبة والغموض، وأوعزوا إلى السلطان أنهما تحادثا طويلاً في شؤون الخلافة، وحذروه من الخطر الـذي يكمـن وراء تلـك المقابلة؛ فاستدعى السلطان العثماني جمال الدين الأفغاني وأطلعه على تلك الأقوال، فأوضح لـه الأفغاني حقيقة الموقف بجرأة، وانتقـد هـؤلاء الوشاة بشجاعة لم تعهد لغيره[٧].

طبيعة الدعوة والإصلاح

لقد كانت آراء الأفغاني في الإصلاح والتجديـد نابعة من تجربته السياسية التي عاشها في عـدة أقطار إسلامية، وتنقلاتـه الدائمـة، واحتكاكـه بالأمراء والحكام من جهة والشعوب من جهـة أخرى، لذلك نجده في مجمل آرائه يحدد أسباب الضعف ويصف في الوقت نفسه الدواء، وعموماً فإن تلك الآراء كانت تدور في نقطا محددة هي:

١. من الأسباب الرئيسية لضعف المسلمين ابتعادهم عن تعاليم دينهم، الذي كان في يوم من الأيام سر قوتهم، ومنه فلا قوة لهم سوى بالرجوع إليه[٥].

٢. تحرير الفكر الديني من قيود التقليد وفتح باب الاجتهاد. الذي أغلق بعد الأئمة الأربعة.

٣. التوفيق بين العلم والإيمان، فهو يعتقد بأن لا خلاف بين ما جاء في القرآن والحقائق العلمية، أما إذا برز خلاف ما، فذلك دلالة على عجز في تفسير الآيات القرآنية، ويقترح حل هذا الإشكال باعتماد التأويل.

٤. التدقيق في النصوص الدينية واستخلاص الصحيح منها، وذلك بالاعتماد على القرآن في المقام الأول، وعلى الحديث المتواتر واعتباره من درجة القرآن في إثبات الحكم.

٥. رفض تقليد الغرب في مختلف نواحي الحياة دون ضرورة وبلا تمحيص وإمعان.

٦. إطلاع العلماء المسلمين على التيارات الفكرية الحديثة ضرورة لا بد منها، بقبول ما يتفق والشريعة الإسلامية، ويفيد المسلمين في حياتهم، ورفض ما يتعارض وعقيدتهم ورفضه بالحجج العقلية والبراهين المنطقية، وفي كتابه "الرد على الدهريين" تأكيد على ذلك.

٧. الطريق إلى التمدن الحقيقي هو الإصلاح الديني، ويستدل على ذلك بحركة التمدن التي تحققت في أوروبا إنما كانت بدايتها بإصلاح في الكنيسة.

٨. الدعوة إلى توحيد الفرق الإسلامية، ففي هذا السياق نجده استنكر بشدة انقسام المسلمين بين شيعة وسنة، وسعى جاهداً لإزالة الخلاف بين الفريقين.

٩. الدفاع عن الإسلام والحضارة الإسلامية، ويتضح ذلك في مجادلاته في أوربا مع عدد من المفكرين الذين أرادوا أن يعيدوا سبب تأخر المسلمين لطبيعة الدين الإسلامي[٨].

لقد كانت الدعوة إلى القرآن الكريم والسنة الشريفة من أكبر ما يطمح إليه "الأفغاني" في حياته، وكان يرى أن القاعدة الأساسية للإصلاح وتيسير الدين للدعوة هي الاعتماد على القرآن والسنة، ويقول: «القرآن من أكبر الوسائل في لفت نظر الإفرنج إلى حسن الإسلام، فهو يدعوهم بلسان حاله إليه»[٤]. فالقرآن وحده سبب الهداية وأساس الإصلاح، والسبيل إلى نهضة الأمة: «ومن مزايا القرآن أن العرب قبل إنزال القرآن عليهم كانوا في حالة همجية لا توصف، فلم يمض عليهم قرن ونصف قرن حتى ملكوا عالم زمانهم، وفاقوا أمم الأرض سياسة وعلماً وفلسفة وصناعة وتجارة»، فالإصلاح الديني لا يقوم إلا على فهم القرآن فهماً صحيحاً حرّاً، وذلك يكون بتهذيب علومنا الموصلة إليه، وتمهيد الطريق إليها، وتقريبها إلى أذهان متناوليها.

فنجده يؤمن بالاتصال بالفكر الغربي والأخذ منه على النحو الذي يحقق القوة دون الانصهار، وأرجع الأفغاني تخلف المسلمين وتدهور أحوالهم إلى عدم تطبيقهم الشريعة، وانقسامهم وتعاونهم مع الغرب ضد إخوانهم وشعوبهم، ولا يتم التطور في نظره إلا عن طريق اليقظة الفكرية والكفاح ضد الاستعمار الغربي، لذلك نجده قد زاوج بين العمل الديني والسياسي[٩].

ونجد الأفغاني على الرغم من تمسكه بالمذهب الحنفي إلا أنه يرفض التعصب المذهبي[٩]. فهو في كتابه "تتمة البيان في تاريخ الأفغان" ينتقد الشيعة في انصرافهم عن بعض أركان الدين إلى ظواهر غريبة عنه وعادات محدثة، فيقول:

«وجميع الأفغانيين متمذهبون بمذهب أبي حنيفة، لا يتساهلون رجالاً ونساءً وحضريين وبدويين في الصلاة والصوم، سوى طائفة (نوري)، فإنهم متوغلون في التشيع، يهتمون بأمر مأتم الحسين ﷺ في العشر الأول من محرم، ويضربون ظهورهم وأكتافهم بالسلاسل مكشوفة».

وقد استغل جمال الدين كل الوسائل المتاحة لديه في عصره لتبليغ رسالة الإصلاح الديني والسياسي، فانتظم في سلك الماسونية؛ لينفسح له المجال أمام الأعمال السياسية، وقد انتخب رئيساً لمحفل "كوكب الشرق" سنة (١٣٩٥هـ/ ١٨٧٨م)، ولكنه حينما اكتشف جبن هذا المحفل في التصدي للاستعمار والاستبداد، ومسايرته لمخطط الإنجليز في مصر استقال منه[٧]، وقد سجل الأفغاني تجربته تلك في كلمته التي أدان فيها ماسونية ذلك المحفل الذي يتستر تحت شعارات براقة وأهداف عريضة، لكنه في الحقيقة لا يخرج في ذلك كله عن حيز القول إلى الفعل، بل ربما كان أدنى إلى تحقيق أهداف المستعمر وترسيخ أطماعه بعيداً عن تأكيد مبادئ الحق والحرية والمساواة التي يرفعها مجرد شعار.

محمد عبده

يُعدّ "الإمام محمد عبده"* واحداً من أبرز المجددين في الفقه الإسلامي في العصر الحديث، وأحد دعاة الإصلاح وأعلام النهضة العربية الإسلامية الحديثة؛ فقد ساهم بعلمه ووعيه واجتهاده في تحرير العقل العربي من الجمود الذي أصابه لعدة قرون، كما شارك في إيقاظ الأمة، وبعث الوطنية، وإحياء الاجتهاد الفقهي لمواكبة التطورات السريعة في العلم، ومسايرة حركة المجتمع وتطوره في مختلف النواحي السياسية والاقتصادية والثقافية، وقد كان هذا التوجه لدى الشيخ منذ نعومة أظفاره متأثراً بالعديد من مشايخه من أمثال الشيخ "درويش خضر" الذي كان متأثراً بتعاليم السنوسية التي تتفق مع تعاليم الحركة الوهابية في الدعوة إلى الرجوع إلى الإسلام الخالص في بساطته الأولى، وتنقيته مما شابه من بدع وخرافات[٧]. فقد كان يلتقي بالشيخ في إجازته من كل عام، فيتعهده بالرعاية الروحية والتربية الوجدانية، فيصب في روحه من صوفيته النقية، ويشحذ عزيمته ونفسه بالإرادة الواعية، ويحركه للاتصال بالناس، والتفاعل مع المجتمع، ويدعوه إلى التحدث إلى الناس ونصحهم ووعظهم.

وهو الذي ساعده على تجاوز حدود العلوم التي درسها بالأزهر، ونبهه إلى ضرورة الأخذ من كل العلوم، بما فيها تلك العلوم التي رفضها الأزهر وضرب حولها سياجاً من المنع والتحريم.

ومن ثم فقد اتصل "محمد عبده" بالرجل الثاني الذي كان له أثر كبير في توجيهه إلى العلوم

* وُلد الإمام "محمد عبده" في عام (١٢٦٦هـ= ١٨٤٩م) لأب تركماني الأصل، وأم مصرية تنتمي إلى قبيلة بني عدي العربية، ونشأ في قرية صغيرة من ريف مصر هي قرية "محلة نصر" بمحافظة البحيرة، أرسله أبوه ــ كسائر أبناء القرية ــ إلى الكُتّاب، حيث تلقى دروسه الأولى على يد شيخ القرية، وعندما شبّ الابن أرسله أبوه إلى "الجامع الأحمدي" ــ جامع السيد البدوي ــ بطنطا، لقربه من بلدته ليجوّد القرآن بعد أن حفظه، ويدرس شيئاً من علوم الفقه واللغة، وكان محمد عبده في نحو الخامسة عشرة من عمره وقد استمر يتردد على "الجامع =

= الأحمدي" قريباً من العام ونصف العام، إلا أنه لم يستطع أن يتجاوب مع المقررت الدراسية أو نظم الدراسة به، فلما وجد من أبيه العزم على ما أراد وعدم التحول عما رسمه له في مواصلة التعليم، هرب إلى بلدة قريبة فيها بعض أخوال أبيه، وهناك التقى بالشيخ الصوفي "درويش خضر" ــ خال أبيه ــ الذي كان له أكبر الأثر في تغيير مجرى حياته.

العصرية، وهو الشيخ "حسن الطويل"، الذي كانت له معرفة بالرياضيات والفلسفة، وكان له اتصال بالسياسة، وعُرف بالشجاعة في القول بما يعتقد دون رياء أو مواربة.

وقد حركت دروس الشيخ "حسن الطويل" كوامن نفس محمد عبده، ودفعته إلى البحث عن المزيد، وقد وجد ضالته أخيراً عند السيد "جمال الدين".

واستطاع الشيخ "درويش" أن يعيد الثقة إلى محمد عبده، بعد أن شرح له بأسلوب لطيف ما استعصى عليه من تلك المتون المغلقة، فأزال طلاسم وتعقيدات تلك المتون القديمة، وقرّبها إلى عقله بسهولة ويسر.

وعاد محمد عبده إلى الجامع الأحمدي، وقد أصبح أكثر ثقة بنفسه، وأكثر فهماً للدروس التي يتلقاها هناك، بل لقد صار "محمد عبده" شيخاً ومعلماً لزملائه يشرح لهم ما غمض عليهم قبل موعد شرح الأستاذ.

انتقل بعدها إلى الجامع الأزهر عام (١٢٨٢هـ/ ١٨٦٥م)، فدرس الفقه والحديث والتفسير واللغة والنحو والبلاغة، وغير ذلك من العلوم الشرعية واللغوية.

وكانت الدراسة في الأزهر ــ في ذلك الوقت ــ لا تخرج عن هذه العلوم في شيء، فلا تاريخ ولا جغرافيا ولا طبيعة ولا كيمياء ولا رياضيات وغير ذلك من العلوم التي كانت توصف ــ آنذاك ــ بعلوم أهل الدنيا.

واستمر "محمد عبده" يدرس في الأزهر اثني عشر عاماً، حتى نال شهادة العالمية سنة (١٢٩٤ هـ / ١٨٧٧م)[٧].

الأفغاني ومحمد عبده

كان الأفغاني يفيض ذكاء وحيوية ونشاطاً، فهو دائم الحركة، دائم التفكير، دائم النقد، دائم العطاء، وكان محركاً للعديد من ثورات الطلاب ومظاهراتهم، فقد وهب نفسه لهدف أسمى وغاية نبيلة هي إيقاظ الدولة الإسلامية من سباتها، والنهوض بها من كبوتها وضعفها، فعمل على تبصير الشعوب بحقوقها من خلال تنوير عقول أبنائها، على الرغم من التهم التي لحقت به والتي مازالت إلى يومنا تثير الشكوك حول حقيقته وحقيقة دعوته وعلاقاته مع أطراف عدة[١٠].

ووجد "الأفغاني" في "محمد عبده" الذكاء وحسن الاستعداد، وعلو الهمة، فضلاً عن الحماسة في الدعوة إلى الإصلاح، ورأى "محمد عبده" من خلال "الأفغاني" الدنيا التي حجبتها عنه طبيعة الدراسة في الأزهر .. وتلازم الشيخان، ونشأت بينهما صداقة صافية، وساد بينهما نوع من الوئام والتوافق والانسجام على أساس من الحب المتبادل والاحترام والتقدير[٥].

منهجه في الإصلاح

وأما منهجه في الإصلاح فتجلى عملياً في تولي الخديوي "توفيق" العرش، إذ تقلد "رياض باشا" رئاسة النظار، فاتجه إلى إصلاح "الوقائع المصرية"، واختار الشيخ محمد عبده ليقوم بهذه المهمة، فضم "محمد عبده" إليه "سعد زغلول"، و"إبراهيم الهلباوي"، والشيخ "محمد خليل"، وغيرهم، وأنشأ في الوقائع قسماً غير رسمي إلى جانب الأخبار الرسمية، فكانت تحرر فيه مقالات إصلاحية أدبية واجتماعية، وكان الشيخ "محمد عبده" هو محررها الأول. وظل الشيخ "محمد عبده" في هذا العمل نحو سنة ونصف السنة، استطاع خلالها أن يجعل "الوقائع" منبراً للدعوة إلى الإصلاح[٧].

وقد كان في مصر آنذاك تياران قويان يتنازعان حركة الإصلاح: الأول: يمثله فريق المحافظين

الذين يرون أن الإصلاح الحقيقي للأمة إنما يكون من خلال نشر التعليم الصحيح بين أفراد الشعب، والتدرج في الحكم النيابي، وكان الإمام "محمد عبده" والزعيم "سعد زغلول" ممن يمثلون هذا التيار[11]. والثاني: يدعو إلى الحرية الشخصية والسياسية تأسياً بدول أوروبا، وكانت نواته جماعة من المثقفين الذين تعلموا في أوروبا، وتأثروا بجو الحرية فيها، وأعجبوا بنظمها، ومنهم: "أديب إسحاق".

وكان هؤلاء ينظرون إلى محمد عبده ورفاقه على أنهم رجعيون، ولا يوافقونهم فيما ذهبوا إليه من أن الإصلاح ينبغي أن يأتي بالتدريج ليستقر، وليس طفرة فيزول.

وبالرغم من أن "محمد عبده" لم يكن من المتحمسين للتغيير الثوري السريع فإنه انضم إلى المؤيدين للثورة العرابية، وأصبح واحداً من قادتها وزعمائها، فتم القبض عليه، وأودع السجن ثلاثة أشهر، ثم حُكم عليه بالنفي لمدة ثلاث سنوات، وقد يفسر ذلك بأن الشيخ أراد تجريب وسيلة التغيير بالقوة الثورية، مثل ما حدث مع الحركة الوهابية.

انتقل بعدها "محمد عبده" إلى "بيروت" سنة (١٣٠٠ هـ / ١٨٨٣م)؛ حيث أقام بها نحواً من عام، ثم ما لبث أن دعاه أستاذه الأفغاني للسفر إليه في باريس حيث منفاه، واستجاب "محمد عبده" حيث اشتركا معاً في إصدار مجلة "العروة الوثقى" التي صدرت من غرفة صغيرة متواضعة فوق سطح أحد منازل باريس؛ إذ كانت تلك الغرفة هي مقر التحرير وملتقى الأتباع والمؤيدين.

لقد أزعجت تلك المجلة الإنجليز، وأثارت مخاوفهم كما أثارت هواجس الفرنسيين، وكان الإمام محمد عبده وأستاذه وعدد قليل من معاونيهم يحملون عبء تحرير المجلة وتمهيد السبل لها للوصول إلى أرجاء العالم الإسلامي، وكانت مقالات الإمام تتسم في هذه الفترة بالقوة، والدعوة إلى مناهضة الاستعمار، والتحرر من الاحتلال الأجنبي بكل صوره وأشكاله، واستطاع الإنجليز إخماد صوت "العروة الوثقى" الذي أضجّ مضاجعهم وأقلق مسامعهم، فاحتجبت بعد أن صدر منها ثمانية عشر عدداً في ثمانية أشهر، وعاد الشيخ "محمد عبده" إلى بيروت سنة (١٣٠٢هـ/ ١٨٨٥م) بعد أن تهاوى كل شيء من حوله، فقد فشلت الثورة العرابية، وأغلقت جريدة "العروة الوثقى"، وابتعد عن أستاذه الذي رحل بدوره إلى فارس. مما دفعه للبحث عما يخفف عنه وقع هذه الأزمة*.

وحينها كان كل شيء قد أصبح في يد الإنجليز، وكان أهم أهداف الشيخ "محمد عبده" إصلاح العقيدة، والعمل على إصلاح المؤسسات الإسلامية كالأزهر والأوقاف والمحاكم الشرعية

* كان على محمد عبده أن يشغل وقته بالتأليف والتعليم، فشرح "نهج البلاغة" ومقامات "بديع الزمان الهمذاني"، وأخذ يدرّس تفسير القرآن في بعض مساجد "بيروت"، ثم دُعي للتدريس في "المدرسة السلطانية" ببيروت، فعمل على النهوض بها، وأصلح برامجها، فكان يدرّس التوحيد والمنطق والبلاغة والتاريخ والفقه، كما كتب في جريدة "ثمرات الفنون" عدداً من المقالات تشبه مقالاته في "الوقائع"، وبالرغم من أن مدة نفيه التي حكم عليه بها كانت ثلاث سنوات فإنه ظل في منفاه نحو ست سنين، فلم يكن يستطيع العودة إلى مصر بعد مشاركته في الثورة على الخديوي "توفيق"، واتهامه له بالخيانة والعمالة، ولكن بعد محاولات كثيرة لعدد من الساسة والزعماء، منهم: "سعد زغلول"، والأميرة "نازلي"، و"مختار باشا"، صدر العفو عن "محمد عبده" سنة (١٣٠٦هـ / ١٨٨٩م)، وآن له أن يعود إلى أرض الكنانة، انظر: محمد حسن العيدروس، تاريخ العرب الحديث، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.

واتخذ "محمد عبده" قراره بمسالمة الخديوي، وذلك حتى يتمكن من تنفيذ برنامجه الإصلاحي الذي يطمح إلى تحقيقه، والاستعانة بالإنجليز أنفسهم إذا اقتضى الأمر، فوضع تقريراً بعد عودته حول الإصلاحات التي يراها ضرورية للنهوض بالتعليم، ورفعه إلى "اللورد كرومر" نفسه، الذي كان يمثل القوة الفاعلة والحاكم الحقيقي لمصر[٧].

وكان الشيخ "محمد عبده" يأمل أن يكون ناظراً لدار العلوم أو أستاذاً فيها بعد عودته إلى مصر، ولكن الخديوي والإنجليز كان لهما رأي آخر، ولذلك فقد تم تعيينه قاضياً أهلياً في محكمة بنها، ثم الزقازيق، ثم عابدين، ثم عين مستشاراً في محكمة الاستئناف سنة (١٣١٣هـ/١٨٩٥م).

وعندما توفي الخديوي "توفيق" سنة (١٣١٠ هـ/ ١٨٩٢م)، وتولي الخديوي عباس، الذي كان متحمساً لمناهضة الاحتلال، سعى الشيخ "محمد عبده" إلى توثيق صلته به، واستطاع إقناعه بخطته الإصلاحية التي تقوم على إصلاح الأزهر والأوقاف والمحاكم الشرعية، وصدر قرار بتشكيل مجلس إدارة الأزهر برئاسة الشيخ "حسونة النواوي"، وكان الشيخ محمد عبده عضواً فيه، وهكذا أتيحت الفرصة للشيخ محمد عبده لتحقيق حلمه بإصلاح الأزهر، وهو الحلم الذي تمناه منذ أو وطئت قدماه ساحته لأول مرة.

وفي عام (١٣١٧ هـ / ١٨٩٩م) تم تعيينه مفتياً للبلاد، ولكن علاقته بالخديوي عباس كان يشوبها شيء من الفتور، الذي ظل يزداد على مرّ الأيام، خاصة بعدما اعترض على ما أراده الخديوي من استبدال أرض من الأوقاف بأخرى له إلا إذا دفع الخديوي للوقف عشرين ألفاً فرقاً بين الصفقتين[٧].

ومن هنا تحول الموقف إلى عداء سافر من الخديوي، فبدأت المؤامرات والدسائس تحاك ضد الإمام الشيخ، وبدأت الصحف تشن هجوماً قاسياً عليه لتحقيره والنيل منه حتى اضطر إلى الاستقالة من الأزهر في سنة (١٣٢٣ هـ/ ١٩٠٥م)، وإثر ذلك أحس الشيخ بالمرض، واشتدت عليه وطأته، الذي تبين أنه السرطان، وما لبث أن تُوفي بالإسكندرية في (٨ من جمادى الأولى ١٣٢٣ هـ/ ١١ من يوليو ١٩٠٥م) عن عمر بلغ ستة وخمسين عاماً[٧].

لقد كان محمد عبده في دعوته إلى الإصلاح الديني يؤكد أن الإسلام دين بساطة ويسر، ودين الفطرة الإنسانية السليمة، وأنه يوافق العقل، وفيه العقائد السليمة التي لا تعلو على متناول الفكر الإنساني، وأنه جاء من أجل الأصول التي تدعو إلى الخير والفضيلة والعدل والشورى، وتحث على الصالحات وتوفر للإنسان كرامته وحريته، وتبعث في نواحي الحياة النشاط وطلب الكمال، ومن هذا المنطلق دعا إلى تحرير الفكر من أسر التقليد، وإلى اعتبار الدين صديقاً ملازماً للعلم، وجهر بأن الدين لا يقف في سبيل المدنية والحضارة، ولكنه يعمل على تهذيبهما وتنقيتهما من الرذائل والموبقات، كما كان يؤمن بالوحدة الإسلامية[٦]، كما كان يرى أن إصلاح الأمة لا يكون إلا بإصلاح عقول أبنائها، وتربية الأجيال التربية الإسلامية الحقة التي يكون أساسها العقل والدين، خدمة للعلم وتماشياً مع روح العصر والتطور الذي لا يتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي[١٢].

ويمكن حصر دعوة الشيخ محمد عبده للإصلاح في النقاط الآتية:

١. تطهير الإسلام من البدع والضلالات، والعودة به إلى نقائه الأول، وفي هذا تأثر واضح بتعاليم الحركة الوهابية.

٢. كما اتفق مع أستاذه جمال الدين الأفغاني في نبذ التقليد ومحاربته، والدعوة لفتح باب الاجتهاد، بما ينفع أمور المسلمين وحاضرهم، خاصة المدنية الغربية التي دخلت إلى العالم العربي الإسلامي في العصر الحديث مع الحملة الفرنسية على مصر سنة ١٧٩٨م.

٣. إعادة النظر في عرض المذاهب الإسلامية على ضوء الفكر الحديث، أو التوفيق بين الدين والعلم، ولذلك عمد إلى استعمال العلوم الحديثة في تفسير الآيات القرآنية، وفي الوقت نفسه نجده يوجه دعوة صريحة إلى إحداث التوازن بين العلم والإيمان.

٤. الدفاع عن الإسلام ضد التأثيرات الغربية وضد حملات المبشرين المسيحيين خاصة، وقد اشترك في هذه المهمة مع أستاذه الأفغاني، خاصة في باريس عاصمة فرنسا.

٥. إصلاح التعليم العالي الإسلامي، وقد بدأ هذا التصور لديه مبكراً، واهتم محمد عبده بهذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم الأخرى لحساسيتها ودورها في التأثير على المجتمع وعلى باقي المراحل التعليمية الأخرى(٨).

من كل ما سبق يمكن أن نخلص إلى بعض النتائج كالآتي:

١. وجدنا أن كل الحركات كانت في بدايتها ذات طابع ديني، وربما يعود ذلك إلى أحد السببين: الأول: هو إدراك القائمين على هذه المحاولات الإصلاحية ما للدين من تأثير على نفوس البشر، فالإنسان قد يتخلى عن نزواته وخصوصياته ويفارق أغلى الناس إليه في سبيل تلبية نداء ديني كالجهاد مثلاً، وهذا طبعاً بعد الإيمان القطعي والاعتقاد الجازم بالفكرة.

أما الثاني هو: أن كل رواد تلك الحركات كانوا رجال دين قبل كل شيء، وقد يتجلى ذلك أيضاً في غير الإسلام، وعلى سبيل المثال حركة لوثر في الديانة المسيحية، وهذا ما يجعل تعاليم هؤلاء المصلحين تكون دينية أكثر منها دنيوية في بادئ الأمر.

٢. كما أن كل الحركات الإصلاحية التي ظهرت في القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر تأثرت بعضها ببعض، في أفكارها الأساسية كتحديد أسباب تراجع المجتمع الإسلامي، والتي تعيدها كلها إلى ابتعاد المسلمين عن تعاليم الإسلام النقية، واتباع البدع والخرافات؛ إلا أن هذه الحركات تتكيف فيما بعد ــ بعد أن يشتد عودها، وتجمع الأتباع ــ مع الظروف المحيطة بها، فتوجه مطالبها إلى تغيير وضع سياسي داخلي معين، وهذا ما حدث مع الحركة الوهابية في الانقلاب على الدولة العثمانية والدعوة لتأسيس دولة حديثة إقليمية، هي المعروفة اليوم بالمملكة السعودية. أو تغيير وضع سياسي مفروض من الخارج كمقاومة الاستعمال الأوروبي بالنسبة لحركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وغيرهما.

وكل ذلك يجعلنا نقول أن تلك الحركات في البداية كانت حركة تقليد لا تجديد، فالحركة الوهابية تأثرت بحركة ابن تيمية وأخذت عنه، والحركات التي ظهرت في القرن التاسع عشر كحركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده والكواكبي ورشيد رضا وابن باديس .. كلهم

تأثروا بالحركة الوهابية وأخذوا عنها، وقد نقول في هذا الصدد أن تلك الحركات كانت محاولات متكررة لطرح نفس الأفكار، دون أن تحقق أهدافها بالقدر الكافي والمطلوب.

٣. كل الحركات كان هدفها الأساسي هو الجانب السياسي، فإن لم يكن إصلاح الدولة القائمة كما حدث مع ابن تيمية في القرن السابع الهجري ومحمد بن عبد الوهاب في القرن الثاني عشر الهجري. فهو ضد الاستعمار الأجنبي كما حدث مع جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وابن باديس .. وأكبر دليل على ذلك أن كل مقاومة للاستعمار في العصر الحديث كانت دينية وشعاراتها دينية كرفع لواء الجهاد في سبيل الله.

٤. لقد تنوعت وسائل تبليغ دعوات تلك الحركات الإصلاحية بين الوعظ وحلقات الذكر والدروس في المساجد والأماكن الدينية، وبين ما يشبه المؤتمرات العالمية خاصة ما يتعلق بموسم الحج الذي استغله كثير من رواد تلك الحركات كمحمد بن عبد الوهاب وجمال الدين الأفغاني .. لنشر أفكارهم إلى جميع البقاع والأصقاع. إضافة إلى الوسائل العصرية كالصحافة والتأليف، وأحسن مثال على ذلك جريدة العروة الوثقى لجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، والوقائع المصرية لمحمد عبده .. دون أن ننسى النشاط السياسي الحزبي في العصر الحديث.

٥. النتيجة المهمة التي توصلنا إليها هي أن الإصلاح مهما كان نوعه، حتى إن كان بزعامة رواد بنفس الإرادة والعزيمة وغزارة العلم التي كان عليها أمثال جمال الدين الأفغاني، وحتى إن كان عدد الأتباع والمقتنعين بهذا الإصلاح كثيرين، فإنه إن لم يقترن بالسلطة السياسية فلن يحقق أهدافه الكاملة والمتمثلة في التغيير الجذري سواء من التخلف إلى التحضر أو من الاستعمار إلى الحرية والاستقلال. ونلمس ذلك في مقاربة بسيطة بين حركة محمد بن عبد الوهاب التي توفرت لها الإدارة السياسية بالدعم المطلق إلى حالة التبني من طرف آل سعود، فكانت النتيجة ــ ولو أنها جزئية ــ بناء دولة في ظل مبادئ تلك الحركة، وبين فشل حركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده في تحقيق مشروع الجامعة الإسلامية، رغم التفاف الجماهير حول الفكرة وحتى بعض الحكام بشكل نسبي ــ كالسلطان عبد الحميد في الدولة العثمانية.

وبالرغم من ذلك فإنه لا يجوز إنكار فضل تلك المحاولات الإصلاحية، في وخز ضمير الأمة من حين لآخر وتنبيهه للمخاطر المحدقة بها، وفضلاً عن ذلك فهي تشكل من جانب آخر استمرارية ليقظة ضمير الأمة، حتى يكون الإصلاح المنشود إصلاحاً نابعاً من الداخل يتوافق ومصالح الأمة ومتطلباتها، قبل أن يفرض علينا من الخارج بطرق ومناهج مختلفة لا تراعي خصوصياتنا العقائدية، ومكونات شخصيتنا وهويتنا التاريخية.

المراجع

١. حلمي محروس إسماعيل، تاريخ العرب الحديث، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، ٢٠٠٤م.

٢. كامل محمد محمد عويضة، الإمام محمد بن عبد الوهاب، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٦م.

٣. محمد البهي، الفكر الإسلامي في تطوره، دار الفكر، بيروت، ١٩٧١م.

٤. محسن عبد الحميد، جمال الدين الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٨٥م.

٥. رشيد الذوادي، رواد الإصـــلاح، مؤسســـات عبدالكريم بن عبد الله، تونس، ط ٢، ١٩٨٣م.
٦. محمد عبد المنعم خفاجي، والسيد الجميلي، من أعلام الإسلام، دار الأمين، مصر، ط ١، ١٩٩٩م.
٧. أحمد أمين، زعماء الإصـــلاح فـــي العصـــر الحديث، المؤسسة الوطنيـــة للفنـــون المطبعيـــة، الجزائر، ١٩٩٠م.
٨. علي المحافظة، الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة، الأهليـــة للنشـــر والتوزيـــع، بيروت، ط ٣، ١٩٨٠م.
٩. محمد حسن العيدروس، تاريخ العرب الحديث، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.
١٠. محمد محمد حســين، الإســـلام والحضـــارة الغربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٧، ١٩٨٥م.
١١.محمد جمال باروت، الدولة والنهضة والحداثة، دار الحوار، سوريا، ط ١، ٢٠٠٠م.
١٢. طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمـــال الدين الأفغاني ومحمد عبده، المؤسســـة الوطنيـــة للكتاب، الجزائر، ط ٢، ١٩٩٢م.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 6 - Number 2

1428 Hijri – 2007 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Ajman Journal of Studies and Researc'

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 6 Number 2
1428 Hijri - 2007

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد السابع ـ العدد الأول

١٤٢٩ هـ ـ ٢٠٠٨ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان ـ دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد السابع، العدد الأول، ١٤٢٩هــ ــ ٢٠٠٨م

الحياة الفطرية في دول الخليج العربي وطرق إنمائها

Wildlife in the Gulf states and ways of their development

Dr. Samir Ghoweba *

د. سمير غويبة *

Abstract

A significant deterioration of a marine wildlife is evident not only in the Gulf region, but in many regions of the world. The Arabian Gulf regoin is considered one of the most polluted area of the worl due to the economic and industrial growth over the past few years.

The answer is that the eight Gulf states are now in center of the fastest development in the world, and these states are trying to achieve, in ten to fifteen years, the industrial development which has been achieved in the developed countries in a century.

There is no doubt that this development will increase the severity of the impact on the marine environment conditions in the Arabian Gulf, and vulnerability to various forms of pollution.

From this point of view, the current study is focusing on the marine environment which is suffering from pollution in a an attempt to find the important dimensions of the problem and its causes, in order to draw the lessons that can adopted to resolve the problem.

It was, therefore, important shed some light on the size of marine pollution of the Arabian Gulf, and the impact of this pollution on marine wildlife, as well as propose mechanisms that would reduce the likelihood of pollution accidents to protection marine live.

The researcher has a set of recommend-ations for the activation of efforts to pre-serve the marine wildlife.

ملخص

شهد القرن الميلادي السابق والحالي تدهوراً ملموساً لمواطن الحياة الفطرية البحرية ، ليس فقط في منطقة الخليج بل في مناطق كثيرة من العالم، وتعتبر منطقة الخليج العربي من أكثر مناطق العالم عرضة للتلوث لأسباب تنموية و إدارية.

ومن هذا المنطلق تناولت الدراسة الحالية قضية البيئة البحرية وما تعرضت له من عدوان، على النحو الذي يقودنا حتماً إلى تفاصيل أكثر عمقاً وأهمية للوقوف على أبعاد المشكلة وأسبابها، واستخلاص ما يمكن أن يساهم في حل الإشكالية.

ومن ثم استهداف البحث تسليط الضوء على حجم قضية التلوث البحري بالخليج العربي، ومدى التأثير الناجم عن هذا التلوث على الحياة الفطرية البحرية، واقتراح آليات من شأنها أن تخفض من احتمالات وقوع حوادث التلوث، وحماية الكائنات البحرية وتنوعها المميز للمنطقة.

لذا كان طبيعياً أن يتم التطرق أولاً إلى خصائص البيئة الفطرية البحرية في الخليج والتركيز على حجم المشكلة البيئية في الخليج العربي، وأثر التكنولوجيا المعاصرة والأنشطة البشرية على الحياة الفطرية البحرية، ثم استعراض مظاهر تلوث البيئة البحرية في الخليج، والتطرق إلى حماية البيئة الفطرية البحرية، والإجراءات الواجبة للحفاظ عليها، واستعراض طرق تنميتها وخطط الطوارئ المتبعة في مواجهة الكوارث البيئية، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات نرى أنها سوف تسهم في تفعيل الجهود المبذولة للحفاظ على الحياة الفطرية البحرية.

* Marketing & Advertisements studies – MOH - Dubai .

* قسم التسويق والدراسات الإعلانية - وزارة الصحة - دبي.

مقدمة

لقد أعطى الله سبحانه وتعالى البيئة خلقها الذي يكفل توازنها الضروري لاستمرار الحياة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، وتتجسد سمة التوازن الذي وضعه الخالق سبحانه وتعالى بين مختلف عناصر البيئة في كثير من الأشياء التي حولنا.

ومنذ قامت الكاتبة الأمريكية راشيل كارسون بنشر كتابها "الربيع الصامت" عام ١٩٦٢ حول قضية سموم البيئة، بأن تخيلت العالم وقد بات ساكناً بعد قتل الناس نتيجة المطر المسمم المتساقط عليهم من السماء من جراء استخدام هذه السموم، والعالم المتقدم لا حديث له إلا تلك التأثيرات البيئية التي أحدثتها أشياء من صنع الإنسان.

وتأتي سلامة البيئة البحرية على رأس هذه الاهتمامات، وهي التي صمدت منذ أكثر من ٣٥٠٠ مليون سنة بحالة طيبة، وعاشت الأنواع المختلفة فيها دون تهديد كبير يمس وجودها، ومع ذلك فإن العقود الخمسة الأخيرة أحدثت دماراً في هذه البيئات لم يحدث له مثيل، فقد شهدت تلك البيئات تدهوراً واضحاً واستنزافاً سريعاً لمكوناتها المختلفة، وبصفة خاصة مواردها الحيوية من الأسماك والنباتات، وبقية الأحياء البحرية التي لها دور بارز في استقرار النظم البيئية الساحلية.

والبحار والمحيطات التي تنتج نحو مائة مليون طن من الأسماك سنوياً، تلعب أيضاً دوراً هاماً في الحفاظ على التوازن الغازي للأكسجين وثاني أكسيد الكربون، فهي منتج نصف الأكسجين اللازم لهذا التوازن، لذلك أطلق عليها بعض العلماء "رئة الكرة الأرضية"، ولم يكتف الإنسان بإحداثه أضراراً بالحياة البحرية عن طريق تلويثه لمياهها، بل زاد الطين بله بما يقوم به من صيد جائر، أكثر من قدرة النوع على تعويض خسائره، مما تسبب في تناقص أعداد بعض الأحياء البحرية وإبادة بعض الأنواع البطيئة التكاثر، من ذلك حوت المحيط الأطلسي الرمادي الذي اختفى منذ عام ١٧٣٠ وحيوان المنك البحري الذي اختفى منذ سنة ١٨٨٠. أما الحوت الأزرق، أكبر أحياء كوكبنا فقد تناقصت أعداده تناقصاً واضحاً، فبعد أن كان تعداده حوالي ٢٠٠,٠٠٠ سنة ١٩٥٠ أصبح حالياً حوالي ٢٠٠٠ فقط !،كما لم يكن الوعي البيئي كافياً عن الأهمية البيئية للشعاب المرجانية التي تعتبر الركيزة الأساسية للمنظومة البيئية للأحياء المائية والتي تعمل كمصدر جذب للعديد من الكائنات الحية البشرية وإيجاد التوازن البيئي، وقد أدى الإهمال وغياب الوعي البيئي إلى إهلاك ملايين الأطنان منها!

وستظل بيئتنا البحرية في خطر نتيجة هذا الصيد الجائر، وستتبدل بحارنا نحو الأسوأ بلا رجعة، ما دامت شهيتنا للأسماك تفوق الإمكانيات البيئية، والسمك في أطباقنا سوف يتحول إلى غذاء نادر وباهظ الثمن، وإذا استمر هذا الوضع ـــ والكلام لأحد علماء البحار ـــ فسيأكل أطفالنا قناديل البحر!

ويُعد التلوث البحري (Marine Pollution) أحد التأثيرات الهامة للنشاط البشري على المحيطات، وهو لا يقتصر على تلوث نفطي ناجم عن حوادث أو عمليات تنظيف صهاريج النفط أو تفريغها بطريقة غير قانونية، بالرغم من فظاعة منظر البقع النفطية وتاثيرها على

البيئة البحرية، إلا أن إجمالي كميات النفط التي تشكل البقع ضئيلة مقارنة للملوثات الواردة من مصادر أخرى، وعلى الأخص مياه الصرف الصحي والنفايات الصلبة والصناعية، والمواد المتسربة من مكبات النفايات، ومياه الانسياب السطحي المدني والصناعي، والحوادث، وبقع النفط، والتفجيرات، وعمليات التخلص من النفايات في البحار، وإنتاج النفط، والتعدين، ومبيدات الحشرات والمبيدات الزراعية، وموارد الحرارة المستهلكة، ونفايات المواد المشعة.

وشهد القرن الميلادي السابق والحالي تدهوراً ملموساً لمواطن الحياة الفطرية البحرية ليس فقط في منطقة الخليج بل في مناطق كثيرة من العالم، وقد يتساءل البعض لماذا كان الخليج العربي عرضة للتلوث أكثر من أي منطقة مائية أخرى في العالم؟ والإجابة هي أن الخليج العربي ولا شك واحد من أدقّ النظم البيئية وأكثرها تعرضاً للخطر في العالم، وهذا البحر الذي تشترك فيه دول ثمان (البحرين، إيران، الكويت، العراق، عمان، قطر، المملكة العربية السعودية، الإمارات العربية المتحدة) هو الآن مركز لأسرع المناطق تطوراً في العالم، وتحاول الدول على شواطئه أن تحقق في عشرة إلى خمس عشرة سنة ما تم من تطور صناعي في الدول المتقدمة في قرن كامل، كما أن نمو عدد السكان يعتبر أسرع ما يعرفه العالم، وما من شك في أن هذا التطور سوف يزيد من شدة التأثير على أحوال البيئة! ولهذا تتعرض البيئة البحرية في الخليج العربي لأشكال متنوعة من التلوث المباشر وغير المباشر، حيث تستخرج من الآبار المجاورة لشواطئه الملايين من براميل البترول في اليوم، وبالتالي تتسرب منها الكثير إلى مياه الخليج كما تقوم شاحنات النفط المستخرج من الخليج العربي إلى تسريب كميات كبيرة منها إلى مياه الخليج ، أما السبب الأخطر والأهم لتلوث المياه هو حرب الخليج المستمرة في تلك المنطقة، والتي قاربت على ربع قرن — بفترات توقف قليلة — فأدت إلى تلوث مياه الخليج وذلك فيما يعرف بحرب الناقلات التي أدى تدمير بعضها إلى تسرب كميات كبيرة من زيت البترول وأدى ذلك — كما أشارت الدراسات — إلى أن يتلوث الخليج أكثر من ٤٧ مرة تلوث على المستوى العالمي، حتى صار مستحيلاً أن تطرح من مخيلتك مشهد التلوث النفطي والطيور الميتة في بحيرات الزيت بالخليج العربي في أوائل عام ١٩٩١ أثناء حرب الخليج.

ومنذ قمة" برشلونة ١٩٧٥" التي ناشدت الدول حماية شواطئها، أخذت الدول الثمانية في الخليج على عاتقها حماية هذا الممر الحيوي الذي صار الشريان الرئيسي لنقل النفط الخام إلى دول العالم الأخرى وللتجارة مع العالم، ومصدراً لتوفير المياه العذبة، واستخراج النفط الخام وثروة سمكية كبيرة يعتمد عليها سكان الخليج كمصدر غذائي، بل يزخر بتنوع بيولوجي فريد باعتباره أحد أهم المكامن الطبيعية.

والبيئة البحرية في دول الخليج التي اعتمد عليه مواطنوها في الماضي كمصدر وحيد للأسماك واللؤلؤ قد صارت هي الشريان الرئيسي لنقل النفط الخام إلى دول العالم الأخرى وللتجارة مع العالم، ومصدراً لتوفير المياه العذبة، واستخراج النفط الخام. لذا أدركت هذه الدول أن حماية البيئة وصون الموارد الطبيعية وحماية الحياة الفطرية مرتكزات أساسية في منظومة السياسة الوطنية لتحقيق أهداف

التنمية المستدامة في كافة جوانبها، بعدما أصبح التلوث البيئي وليداً للصناعة بالدرجة الأولى، ومن مشكلة العصر الملحة والتي باتت تؤرق بال المسؤولين من أجل وضع الضوابط الحاكمة والمعايير التي تخلص البشرية من خطرها.

ومع إهمال البعد البيئي في خطط التنمية، لا تزال الدراسات المعنية بتلوث مياه الخليج ناقصة ومحدودة، ولكنها تدل على شيء من الخطورة في المنطقة من اللازم اتخاذ التدابير بشأنها باعتبار أن منطقة الخليج مركز ثقل عالمي في إنتاج النفط وتصديره، بالإضافة إلى تزايد المنشآت الصناعية والسياحية المختلفة التي تخرب العديد من البيئات وتهدد الحياة الفطرية، وباتت تهدد المنطقة بخطر التلوث نتيجة ما تقذفه من فضلات كيميائية في مياه الخليج.

وانسجاماً مع هذه الأهمية فقد حظيت البيئة البحرية في دول الخليج، وبصفة خاصة دولة الإمارات العربية المتحدة، ولا زالت باهتمام كبير وخاص، وبذلت الجهات المعنية في الدولة جهوداً مكثفة لحمايتها.

فإن الدراسة الحالية سوف تتناول هذه قضية البيئة البحرية وما تعرضت له من عدوان، على النحو الذي يقودنا حتماً إلى تفاصيل أكثر عمقاً وأهمية، سوف نتناولها بالقدر اللازم للدراسة في عدد محدود من الصفحات، ويأمل الباحث أن تساهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على ما يواجهنا في هذه المشكلة، وواجباتنا نحوها.

إشكالية البحث

مازالت قضية البيئة البحرية والحفاظ على الحياة الفطرية بها لا تحظى بالاهتمام الموازي لما تتعرض له من تدهور وعدوان، كما أن المتوفر من هذه التقارير البيئية يفتقد إلى الموضوعية العلمية، كما أن هناك العديد من الممارسات التي تساهم في تفاقم المشكلة وخاصة في منطقة الخليج العربي، وأهمها هذا التلوث النفطي بكافة مظاهره، والتلوث البحري الذي تشهده المنطقة إلى جانب الأنشطة العمرانية والعسكرية والنووية، يكشف عن نتائج سلبية رغم ما يبدو على السطح من خطط وقوانين واتفاقيات لمكافحة التلوث في الخليج، مما أوجد إشكالية استوجبت إجراء هذا البحث للوقوف على أبعاد المشكلة وأسبابها، واستخلاص ما يمكن أن يساهم في حل الإشكالية.

تساؤلات البحث

١. هل هناك مميزات خاصة لطبيعة الخليج العربي، تساهم في تفاقم مشكلة التلوث البحري بالمنطقة؟
٢. ما هي الأهمية الاقتصادية والصحية لظاهرة التلوث في المنطقة؟
٣. ما هي الأسباب والآثار السلبية للتلوث البحري في منطقة الخليج؟
٤. ما هي أساليب تجنب هذه الآثار السلبية؟
٥. ما هي الخطوات والسياسات الواجب اتخاذها للحفاظ على البيئة الفطرية البحرية وطرق تنميتها؟

أهداف البحث

١. تسليط الضوء على حجم قضية التلوث البحري بالخليج العربي، ومدى التأثير الناجم عن هذا التلوث على الحياة الفطرية البحرية.
٢. التعرف على أسباب تلوث البيئة البحرية ومصادره المختلفة.
٣. رصد حجم الخسائر المادية والتأثيرات الصحية الناجمة عن تأثر البيئة البحرية.
٤. اقتراح آليات من شأنها أن تخفض من احتمالات وقوع حوادث التلوث، وحماية الكائنات البحرية وتنوعها المميز للمنطقة.

خطة البحث

سارت خطة البحث في شكل منطقي على نحو يواكب أهداف البحث وهي دراسة الحياة الفطرية البحرية في الخليج العربي وطرق إنمائها، وتقدير الخسائر المختلفة والأعباء الاقتصادية والصحية الناجمة عن معضلة التلوث الذي تتعرض له الحياة الفطرية البحرية بالخليج العربي.

وكان طبيعياً أن يتضمن مدخلنا الرئيسي في الباب الأول التطرق إلى المشكلة البيئية في الخليج العربي وتسليط الضوء على أنظمة البيئة البحرية الخليجية وخصائص البيئة الفطرية البحرية في الخليج.

ثم ركز البحث في بابه الثاني على حجم المشكلة البيئية في الخليج العربي ودولة الإمارات وأثر التكنولوجيا المعاصرة والأنشطة البشرية على الحياة الفطرية البحرية، ثم التطرق لمظاهر تلوث البيئة البحرية في الخليج، وتطرق البحث في بابه الثالث إلى حماية البيئة الفطرية البحرية في الخليج العربي، والإجراءات الواجبة للحفاظ عليها، واستعراض طرق تنميتها وخطط الطوارئ المتبعة في مواجهة الكوارث البيئية، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات نحسب أنها سوف تسهم في تفعيل الجهود المبذولة للحفاظ على الحياة الفطرية البحرية.

مشكلة البيئة البحرية في العالم

تلوث البيئة نظرة عامة

تلوث البيئة البحرية

يعرف التلوث بصفة عامة على أنه إحداث خلل في نظام التوازن البيئي بتغيير صفة (كيميائية، فيزيائية، إحيائية) أو أكثر من صفات جزئية أو أكثر من الجزئيات المكونة للنظام البيئي بسبب سلوكيات يمارسها الإنسان(١).

ويعرف التلوث البحري(٢) بأنه أي تغير كمي أو كيفي في مكونات البحار أو في الصفات الكيميائية أو الفيزيائية أو الحياتية لعناصر البيئة البحرية على أن يزيد التغير على استيعاب طاقة البحار، وينتج عن هذا التلوث إضرار بحياة الإنسان أو ثرواته الحيوانية والزراعية أو بقدرة الأنظمة البيئية على الإنتاج ويعرف أيضاً وضع المواد في غير أماكنها الملائمة.

أنواع تلوث المياه

تقسم الملوثات المائية إلى أربعة أقسام هي(٣):

أ. التلوث الفيزيائي

وينتج هذا النوع من التلوث عن المواد العضوية وغير العضوية العالقة بالماء، والتي تودي إلى تغيير لون ورائحة الماء. ويعد ارتفاع درجة حرارة الماء نتيجة لصب مياه تبريد المصانع والمفاعلات النووية في المسطحات المائية أحد صور التلوث الفيزيائي، ويؤدي إلى نقص كمية الأوكسجين المذاب في الماء، مما يؤدي إلى الإضرار بالأحياء المائية.

ب. التلوث الكيميائي

وينتج هذا النوع من التلوث عن وجود كميات زائدة من الأملاح المذابة والأحماض والفلوريدات والفلزات والمواد العضوية والأسمدة والمبيدات. فالفلزات مثلاً يذوب معظمها في الماء إلى حد ما، ومنها ما هو سام كالباريوم والكادميوم الرصاص والزئبق، أما الفلزات غير السامة فتشمل الكالسيوم والمغنيسيوم والصوديوم والحديد والنحاس، ويسبب زيادتها بعض الأمراض، فبزيادة تركيز الصوديوم مثلاً، تجعل الماء غير مستساغ، وتؤدي إلى مخاطر صحية لمرضى القلب والكلى، كما تؤدي إلى تسمم النباتات، أما المواد العضوية، ومعظمها يذوب في الماء فهي إما مواد عضوية قابلة للتحلل بفعل البكتريا

الموجودة في الماء أو غير قابلة للتحلل كالمبيدات والمنظفات، وتشمل الأسمدة على النيتروجين والفسفور بشكل رئيسي، ويؤدي وجودها في الماء إلى نمو النباتات المائية بشكل متزايد، وقد نتج عن ذلك ظاهرة الشيخوخة المبكرة للبحيرات، حيث تتحول إلى مستنقعات أو أرض جافة في النهاية.

ج. التلوث الحيوي

ويشمل الملوثات الحيوية كالبكتيريا المسببة للأمراض والفيروسات والطفيليات، مصدر هذه الملوثات فضلات الإنسان والحيوان، حيث تنتقل إلى الماء إذا اختلط بمياه الصرف الصحي أو مياه الصرف الزراعي، مما يودي إلى إصابة الإنسان بأمراض عديدة مثل الكوليرا والتيفوئيد وخلافه، لذا كان لابد من استعمال المطهرات كالكلور للقضاء على هذه الملوثات في مياه الشرب.

مصادر تلوث المياه[١]

- استعمال المبيدات والأسمدة الكيماوية في الزراعة.
- استعمال المنظفات الكيماوية.
- تصريف المياه العادمة إلى البحار والأنهار والسدود.
- التسرب النفطي.
- التلوث الحراري: ارتفاع حرارة المياه بسبب استخدامها في تبريد محطات إنتاج الطاقة.
- المخلفات الصناعية مثل الاسبست والمعادن الثقيلة.
- مخلفات المفاعلات النووية وهي مواد مشعة يدوم تأثيرها لفترة طويلة جداً.
- الفضلات الصلبة المخلفة من وراء النشاطات البشرية.
- الغازات الناتجة عن النشاطات البشرية الصناعية وعن المواصلات.
- التجمعات البشرية وما ينتج عنها من تلوث ضوضائي وضوئي وكيميائي.
- الحرائق والحروب.
- نقل الكائنات الحية الحيوانية والنباتية من بيئاتها الأصلية إلى بيئات أخرى.
- تدمير الغابات والبيئات الطبيعية، وتتعرض كل مكونات الأرض للتلوث ومن أهم ما يستهدف بالتلوث: الماء والهواء وبسبب الدورة العامة للهواء والماء فإن كل من الماء والهواء والتربة تتبادل الملوثات باستمرار وتنشرها في كل الكوكب.

البيئة البحرية ــ رؤية إسلامية

عني الإسلام عناية بالغة بالتربية البيئية، فالبحث والدراسة والفهم لآيات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وموضوعات الفقه الإسلامي، وتاريخ الخلفاء الراشدين والتابعين، والتراث الإسلامي، بالبحث والدراسة في هذه المصادر، نرى أن الإسلام قد تعهد المسلمين بالتربية البيئية بمعناها الشامل والمتكامل مما انعكس على سلوكيات المجتمع المسلم.

فالبيئة في الإسلام ذات حرمة تقيها العبث والتلوث والاستنزاف، تستمدها من النصوص الشرعية التي نهت عن الإفساد في الأرض والإسراف في التعامل مع الموارد الطبيعية، وأمن البيئة يستمد قوته وتأثيره من قواعد الإسلام الأساسية التي دعت إلى احترام البيئة والعناية بها، ومن ذلك قاعدة التحليل والتحريم التي تقتضي من المسلم الامتثال للأحكام الشرعية التي نهت عن الفساد في الأرض، ويقول الدكتور زيد محمد الرماني[٤]: "وقد تضاعفت في السنوات الأخيرة الجهود المبذولة من أجل

المحافظة على عناصر البيئة ومحيطها، وتجاوبت النداءات الداعية إلى التعاون على إبقاء البيئة على فطرتها حماية لها من العبث، وتشكلت لجان ومؤسسات وهيئات تدافع عن البيئة وتذود عنها".

ويضيف: "يعد تحريم الإسلام للإفساد بكل مظاهره والإسراف بكل أنواعه قاعدة الأمن البيئي التي ينطلق منها في المحافظة على فطرة البيئة من مظاهر الفساد التي قد تتعاظم وتؤثر في حياة الناس من كسب الإنسان، حيث قال تعالى في كتابه المحكم: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي ٱلنَّاسِ﴾ (سورة الروم: آية ٤١).

قد أوجد الله هذه البيئيات بمعطيات أو مكونات ذات مقادير محددة، وبصفات وخصائص معينة، بحيث تكفل لها هذه المقادير وهذه الخصائص القدرة على توفير سبل الحياة الملائمة للبشر، وباقي الكائنات الحية الأخرى التي تشاركه الحياة على الأرض. يقول الحق ـــ عز وجل: ﴿وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُۥ تَقْدِيرًا ﴾ (سورة الفرقان: آية ٢). ﴿ إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَـٰهُ بِقَدَرٍ﴾ (سورة القمر: آية ٤٩).

وبين سبحانه أهمية الثروة البحرية وعلّم المسلمين كيف يشكرون هذه النعمة فقال سبحانه وتعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِي سَخَّرَ ٱلْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا۟ مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا۟ مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى ٱلْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾(سورة النحل: آية ١٤).

ومن دعوة الإسلام للحفاظ على البيئة من أي تلوث نهى الرسول ﷺ عن الملاعن كما سماها في الحديث: «اتقوا الملاعن الثلاث: البراز في الموارد وقارعة الطريق والظل» (رواه أبو داود وابن ماجة).

كما نهى رسول الله ﷺ عن البول في الماء الراكد، حفاظاً على نقاء الماء ونظافته، وعدم تلوثه فقال صلوات الله وسلامه عليه: «لا يبولن أحدكم في الماء الراكد ثم يغتسل فيه» (رواه البخاري)..

أثر الإنسان على البيئة البحرية

التلوث البحري، أياً كان مصدره فهو من فعل الإنسان، الذي يعيش طبيعياً على اليابسة، ويتجول بسفنه وبوارجه في البحار... في حياته اليابسة يصدر ملوثات للبحر تقدر بحوالي ٧٧% من مجمل الملوثات التي تصل منه إلى البحر. والباقي وهو حوالي ٢٣% من الملوثات يصدرها الإنسان للبحار أثناء تجواله بها، ويمكن تصنيف مصادر التلوث كما يلي[٥]:

- ملوثات الصرف من البر إلى البحر ٤٤%.
- ملوثات تصل إلى الهواء فوق البحار من النشاط البري للإنسان٣٣% .
- ملوثات تنتج عن سير البواخر ١٢% .
- ملوثات تلقى في المحيطات، حيث تستخدم بعض الدول الصناعية المناطق العميقة من المحيطات لدفن النفايات العسكرية والنووية والسامة، رغم المنع الدولي لذلك ١٠% .
- ملوثات تنتج عن التعدين البحري وتشمل حفارات البترول البحرية في المياه القريبة من الشواطئ ١% .
- وتتسبب كافة الملوثات البحرية في نقص المحصول السمكي العالمي بحوالي٢٠% عن المعتاد.

وإلى جانب النفط هنـــاك مخلّفات الصنـــــاعات التي تتجه صوب البحر، وتعتبر مصدراً من مصادر التلوث، فيتلوث الماء بالمعادن والأملاح الكيماوية المختلفة كمصانع الحديد والصلب

والسيارات، ومن المواد الملوثة التي تصل وبكميّات كبيرة إلى المياه، مادة الزئبق وهي مـــادة شديدة السمّية، فالصناعـــات الأمريكيـــة وحدها تلقي سنوياً حوالي (٥٠٠) طن من هذه المادة في المياه، والصناعات الفرنسية تلقي (٥٠) طناً كما يتسرّب مـــا حجمه (٢٥٠ألف) طن مـــن الرصاص إلى مياه البحار والرصاص ليس بأقل من الزئبق في السمّية[٦].

ويرمى إلى المحيطات والبحار سنوياً حوالي (١٠٠) طن من الكادميوم، والذي يؤثر بشكل مباشر على مخ العظام، وبالتالي يتسبب في فقر الدم، لأن مخ العظام هو المسؤول عن صنع الكريات الحمر.

ويتسرب إلى البحر حوالي (٣٠٠) طن مـــن النحاس بالإضافة إلى المعادن الأخرى كالنيكل، وكل ذلك يؤثر على الإنسان بصورّة خاصّة وعلى بقيّة المخلوقات بصورة عامّة.

وقد ظهرت فـــي مدينة (ميناماـــاتا) في اليابان منذ فترة ليست ببعيدة أمراضٌ خطيرة حيث لوحظ لـــدى الصيادين تخلخل في النطفة وضعف في الرؤية، وظهرت أعراض شللَ في عضلات اليدين والرجلين. وبعد الدراسة تبيّن أن السبب يعود إلى تلـــوث البحيرة الموجودة في المدينة بالزئبق حيث يقذف المعمل القريب من المدينة مخلفاته إلى الماء، وينتقل تأثير هذا التلوث إلى الأسماك ومنها إلى الصيادين الذين يتغذون علـــى هذه الأسماك، وقد نجم عن ذلك إصابات بالموت بلغت حوالي (٣٠ ألف) إنسان. كما ودلّت الدراسات على أثر هذا المرض في انتقاله وراثياً إلى أطفال الصيادين.

وإلى جانب كافة التلوثات السابق الحديث عنها، فإن الإنسان أحدث أضراراً أخرى بالبيئة البحرية نتيجة إدخاله أنواع من الأحياء غريبة عن المنطقة التي أدخلت بها... يستوردها من مكان ويدخلها في مكان آخر غريب عنها وسط أحياء مختلفة عن مخالطيها في بيئتها الأصيلة فيخل بالتوازن بين الأحياء البحرية، مما يعتبر هذا تلوثاً وراثياً. وقد أدى فتح قناة السويس واتصال مياه البحرين الأحمر والأبيض المتوسط إلى ظهور حوالي ٢٥٠ نوع من أحياء البحر الأحمر في مياه البحر الأبيض المتوسط، من ذلك نوع قنديل البحر روبيليما نوماديكا Rhopilema nomadica والذي قلل من المحصول السمكي بشرق البحر الأبيض المتوسط وأثر تأثيراً واضحاً على السياحة.

واستورد الاستاكوزا نجل أحد المقاولين الكبار[٧] ــ على سبيل استثمار كل شيء قد يصنع مالاً ــ وأقام له مزرعة ليبيعه كمصدر بروتيني يعادل الجمبري كما توهم، ولكن الكائن الجديد كان ينمو ببطيء، ومرت سنوات ولم يحقق العائد منه، وفي لحظة غضب ويأس قام صاحب المشروع بإلقاء البقية الباقية في النيل! وتسللت بضعة عشرات منه تمرح في النهر وانطلقت تتكاثر وتتغذى بشراهة وكأن مارداً أسود انطلق يكتسح النهر ويلتهم السمك الصغير ويدمر بشراسة شباك الصيادين، في غياب الأعداء الطبيعيين، وبدأت فصول الكارثة. وتأمل معي عزيزي القارئ كيف أوقع الطمع بصاحبنا في حبال الهوى فأفسد نظاماً فطرياً صنعه المولى فأصاب ما أصاب من أرزاق العباد في مقتل، وفي اندفاع شيطاني أفسد بيئة هيأها المدبر لعبيده رزقاً وطعاماً تصديقاً لكتابه المحكم الذي يقول فيه ﴿وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ ٱللَّهِ﴾

(سورة النساء: آية ١١٩).

كما ينتج عطب البحار من كثرة تدفق الملوثات عبر الأنهار والمصارف، فإن إيقاف تدفق مياه الأنهار بإقامة السدود والحواجز تؤثر تأثيراً ضاراً على الحياة البحرية، فإقامة الحواجز لمنع وصول مياه الأنهار إلى البحار كان له تأثير كبير على كثير من الأسماك المهاجرة التي تقضي جزءاً من حياتها في الماء المالح وجزءاً آخر في المياه العذبة. وقد حدث ذلك لأسماك السلمون عند عدم تمكنها من الوصول إلى أماكن وضع البيض في بعض الأنهار، وفي مصر عندما أنشئ السد العالي وتوقف النيل عن تدفقه وإرسال بعض طميه إلى البحر سنة ١٩٦٥ نقص تركيز العوالق النباتيةPhytoplan) — kton's) بمقدار ٩٠% وقل محصول صيد السردين من متوسط ١٨٠٠٠ طن سنة ١٩٦٠ إلى ١٢٠٠ طن سنة ١٩٦٦ ثم إلى ٦٠٠ طن فقط سنة[٥] ١٩٦٩.

التهديدات الرئيسة للبيئة البحرية في العالم

تمثل المحيطات حوالي ٧١% من مساحة سطح الكرة الأرضية وأنها تحمل حوالي ٩٧% من ماء الكوكب وحوالي عشرة آلاف ضعف حجم الماء العذب في الأنهار والبحيرات. يقدر حجم ماء البحار والمحيطات بحوالي ١٣٢٠ مليون كيلومتر مكعب، وأن أحياء البحار تقطن حوالي ٩٠% من المساحة المسكونة بالكرة الأرضية. يتزاحم سكان البحار والمحيطات، من حيوانات ونباتات، قريباً من الشواطئ، في المساحات غير العميقة المحيطة بالقارات، والمعروفة بالأرصفة القارية[٨].

حجم مشكلة البيئة البحرية على المستوى العالمي

تمثلت التبعات المدمرة للبيئة البحرية (Marine Ecology) في المحيطات التي تحوي أسماكاً أقل مما سبق، أو الأراضي الزراعية التي فقدت تربتها السطحية وأصبحت بالتالي تنتج غذاء غير كافي، أو الأنهار والجداول المائية الملوثة التي لم تعد توفر مياه شرب آمنة، وعليه فإن النظم البيئية المتدهورة هي مصدر هام من المصادر التي تؤدي للسقوط في هاوية الفقر، وحدوث الكوارث الطبيعية، والجوع، والمرض حول العالم.

إحصائيات أساسية [٩]

- يتأثر ما يقرب من ربع مساحة اليابسة في العالم بظاهرة التصحر، كما تواجه حوالي ٧٠% من الأراضي الجافة المزيد من التدهور. ويهدد التصحر سبل عيش أكثر من مليار شخص يعيشون في ١٠٠ بلد، وهي ظاهرة تسبب فيها في الغالب الرعي الجائر والاستخدام المفرط للأراضي الهامشية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفقر والجوع في المناطق الريفية.
- تمد الجبال نصف سكان العالم بالمياه العذبة. بيد أن النظم البيئية الجبلية تواجه تهديداً بذوبان الجليد، وقطع الأشجار، والممارسات البرية غير المستدامة.
- فقد العالم في غضون العقد الماضي صافي إجمالي قدره ٩٤ مليون هكتار من الغابات، وهي مساحة تفوق مساحة دولة فنزويلا. ويزداد معدل إزالة الغابات ليبلغ أعلى مدى له بالمناطق الاستوائية من البلدان النامية، حيث فقد ٤% من غابات المنطقة خلال العقد الماضي.
- ساهم النشاط الإنساني في تدهور أكثر من نصف النظم البيئية الساحلية على مستوى العالم. ويبلغ المعدل في أوروبا وحدها ٨٠%، وفي آسيا ٧٠%.
- ينبع حوالي ٨٠% من تلوث البحار من مصادر أرضية. ففي البلدان النامية، يلقى أكثر من ٩٠%

من مياه الصرف و٧٠% من المخلفات الصناعية في المياه السطحية دون معالجة.

- توفر المصايد سبل عيش لقرابة ٤٠٠ مليون شخص، سواء كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر. ونجد أن أكثر من ربع المصايد في العالم يستغَل على نحو زائد، بينما يستغَل نصفها بكامل طاقاته. وبشكل عام، تتطلب ٧٥% من مصائد العالم اتخاذ خطوات عاجلة وفورية لتجميد عملية الصيد أو تقليلها لضمان توفر مؤن من الأسماك في المستقبل.
- دمِّرَت تقريباً ربع الشعب المرجانية في العالم تدميراً تاماً، ويواجه ٢٠ ــ ٣٠% منها تهديد الفناء خلال السنوات العشرة القادمة. وتعد الشعب المرجانية عنصراً حاسماً في السلسلة الغذائية الخاصة بالمحيطات.
- ارتفع تركيز ثاني أكسيد الكربون، وهو غاز الدفيئة الرئيسي، في الجو لما يزيد عن ٣٦٠ جزءاً في المليون من المستوى الذي كان عليه قبل دخول عصر الصناعة، والذي كان يبلغ حوالي ٢٧٠ جزءاً في المليون. وستبقى ثلث كمية غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو لمدة مائة عام قادمة، وهو الغاز الذي تولد نتيجة للأنشطة التي زاولها الإنسان في السنوات الأخيرة.
- وفقاً للهيئة الدولية الحكومية المعنية بتغير المناخ، ارتفع منسوب البحر منذ عام ١٩٠٠ بنسبة ١٠ ــ ٢٠ سنتيمتراً، كما تتراجع أغلب الأنهار الجليدية غير القطبية، وتتضاءل درجة الجليد وكثافته بالبحر القطبي الشمالي خلال فصل الصيف. ووجد أن حوالي ٤٦ مليون شخص يتعرضون للفيضانات سنوياً نظراً لهبوب العواصف العاتية. وقد يؤدي ارتفاع منسوب البحر بمقدار ٥٠ سنتيمتراً إلى زيادة هذا العدد ليصل لحوالي ٩٢ مليون؛ كما أن ارتفاعه بمقدار متر واحد سيزيد هذا الرقم إلى ١١٨ مليون.
- طبقاً للتقييم الأخير الذي أجرته الهيئة الدولية الحكومية المعنية بتغير المناخ عام ٢٠٠١، أظهرت الدراسات المذكورة أن الجزر الصغيرة ومناطق دلتا الأنهار تكون أكثر عرضة لارتفاع منسوب البحر بمقدار متر واحد. وفي غياب الأعمال التي من شأنها تخفيف حدة هذه الآثار، مثل بناء جدران على البحار، من المتوقع أن تتراوح الخسائر في الأراضي بين ١ % في مصر، و٦ % في هولندا، و١٧,٥ % في بنجلاديش، إلى نحو ٨٠ % في جزر المارشال، مما سيترتب عليه تشريد عشرات الملايين من الأشخاص، الأمر الذي قد يؤدي في حالة الدول الجزرية الصغيرة الواطئة إلى فناء أمم بأكملها.
- تضم قائمة الأنواع المهددة بخطر الانقراض ١١,٠٠٠ نوع، مع العلم بأن هناك أكثر من ٨٠٠ نوع قد انقرضت بالفعل، في الغالب بسبب فقدان أو تدهور الموائل الخاصة بها. ومن المحتمل أن يواجه خمسة آلاف نوع آخر التهديد بالانقراض، ما لم تبذل جهود جهيدة لحمايتها.

الصيد الصناعي(١٠)

تستطيع السفن العملاقة التي تستخدم أحدث المعدات المتطورة ــ مثل أجهزة السونار ــ أن تحدد أماكن تجمعات الأسماك بسرعة ودقة، وقد تجاوزت أساطيل الصيد الصناعي هذه الحدود البيئية للمحيط. فعندما تتم إبادة الأسماك الأكبر حجماً، تصبح أنواع الأسماك الأصغر حجماً هي الهدف، وهكذا دواليك، ويترتب عليها تأثيرات مدمرة على نظم البيئة البحرية. ويحذر العلماء من أن الإفراط في صيد الأسماك يؤدي إلى إحداث تغييرات في محيطاتنا يصعب إدراكها، وربما يغيرها إلى الأبد.

واستنزاف الأنواع العليا من الحيوانات المفترسة مثل سمك التن وسيف البحر، وسمك المارلين، وسمك القد، وسمك الهلبوت، وسمك السفن اللياء، والسمك المفلطح قد يُحدث تحولاً في سائر النظم البيئية للمحيطات حيث تستبدل الأسماك ذات القيمة التجارية بالأسماك الأصغر حجماً التي تتغذى على العوالق الطافية في المياه. وقد يشهد هذا القرن ظهور مجموعات هائلة من قناديل البحر لتحل محل الأسماك التي استهلكها البشر.

الصيد الثانوي

تم الاعتراف بأن الصيد الثانوي مشكلة كبرى في مناطق كثيرة من العالم، حيث أنه يطيح بالحيوانات الثديية والطيور البحرية Marine Birds والسلاحف وأسماك القرش وغيرها من الأنواع غير المستهدفة أو حتى الأنواع المستهدفة المحظر صيدها لأنها أصغر من الحجم المسموح، وتتسم الأساليب الحديثة لصيد الأسماك بقدرتها الهائلة على التدمير، فشباك الصيد تقتل عدداً يصل إلى ٣٠٠ ألف من الحيتان والدلافين وخنازير البحر في العالم كل عام، ويمثل الوقوع في شرك الشباك الخطر الأكبر الذي يهدد بقاء كثير من أنواع الكائنات البحرية.

وعلاوة على ذلك، تؤدي بعض أساليب الصيد إلى تدمير مواطن الأسماك وما يقطنها منها، فالصيد بالجاروفة ــ على سبيل المثال ــ يدمر كل الغابات المرجانية القديمة الموجودة في قاع البحار وغيرها من النظم البيئية الهشة. وفي بعض المناطق، يعادل الصيد بالجاروفة القيام بحرث حقل عدة مرات في السنة، كما تؤدي مصائد أخرى أحياناً إلى قتل أعداد هائلة من الطيور البحرية والسلاحف والدلافين.

وتختلف التقديرات حول مدى خطورة الصيد الثانوي، حيث تشير أحدث التقارير إلى أن ٨% من إجمالي حصيلة الصيد في العالم يتم التخلص منها، غير أن التقديرات السابقة تشير إلى أن نحو الربع يعاد إلى البحر.

وأشارت التقديرات إلى صيد ثانوي يطال سنوياً ١٠٠ مليون فرد متنوع من القرش والشفنين (الراي)، إضافة إلى مصائد سمك التن التي شكلت في السابق نسبة مرتفعة من الصيد البحري، وما زالت مسؤولة عن قتل أعداد كبيرة من أسماك القرش.

كما يقدر مقتل ٣٠٠ فرد من فصيلة الحوتيات (الحيتان والدلافين وخنازير البحر) سنوياً كصيد ثانوي. أما الطيور فتهبط لتلتهم الطعم المزروع على حبال الصيد الطويلة، ثم تبتلع الطعم (المعلق بصنارة) فتسحب تحت الماء وتغرق، فيقضي سنوياً حوالي ١٠٠ ألف من طيور القطرس في مصائد الأسماك بالحبال الطويلة، ولذلك تواجه أنواع كثيرة خطر الانقراض.

يعد الصيد بجاروفة القاع وسيلة مدمرة تجرف أرضية قاع المحيط حاصدة في طريقها كل الكائنات الحية التي تقطنه. بالإضافة إلى أنواع الأسماك المستهدفة، يؤدي الصيد بالجاروفة إلى صيد ثانوي لحيوانات بحرية ليس لها قيمة تجارية مثل الإسفنج ونجمة البحر. تؤدي المحاولة الواحدة للصيد بجاروفة القاع إلى إزالة نسبة تصل إلى ٢٠% من كائنات قاع البحر ونباتاته. وأكثر المصائد التي ترتفع فيها نسبة الصيد الثانوي هي القريدس (القريدس) حيث قد تصل إلى ٨٠% من كمية الصيد الإجمالية.

مصائد الأسماك الجائرة

نظراً لانهيار مناطق الصيد التقليدية في الشمال، تحولت كل طاقات الصيد نحو إفريقيا والمحيط الهادئ.

والقراصنة الذين يتجاهلون القوانين واللوائح ويسرقون الأسماك على نحو مؤثر، يحرمون بعض أفقر مناطق العالم من الدخل والأمن الغذائي الذي تحتاج إليه تلك المناطق بشدة، كما أن الأساطيل التي تقوم بصيد الأسماك بصورة قانونية لا تعطي للدول آلافريقية أو لدول المحيط الهادئ سوى نسبة ضئيلة من الأرباح.

زراعة الأسماك

غالباً ما يتم وصف عملية زراعة الكائنات المائية (زراعة السمك والمحار) باعتبارها مستقبل صناعة المأكولات البحرية. ولكن ربما تكون زراعة الروبيان (الجمبري – القريدس) هي أحد صناعات الأسماك الأكثر تدميراً وإهلاكاً وظلماً للحياة الطبيعية في العالم. فقد وردت تقارير كثيرة بوقوع حالات من إزالة أشجار المنغروف الاستوائية، وتدمير وقتل الثروة السمكية وجرف مناطق تواجدها.

كما تثبت زراعة السلمون أيضاً أن الزراعة ليست الحل – فالأمر يستلزم نحو ٤ كيلغ من الأسماك التي يتم اصطيادها من بيئتها الطبيعية لإنتاج كيلغ واحد من سلمون المزارع.

والحاجة إلى تغذية أسماك المزارع الآكلة للحوم كالسلمون أو التن ينقض الفكرة الشائعة القائلة بأن تربية الأسماك الصناعية تقدم حلاً لمشكلة صيد الأسماك المفرط. فتربية رطل من السلمون يتطلب صيد حوالي خمسة أرطال من الأسماك الدهنية، كالرنجة والسانديل والسردين والماكريل، بغرض معالجته لتحويله علفاً للسمك، بالتالي يتم بالمعنى الحرفي تفريغ المحيطات من هذه الأنواع الأخيرة، ما يخل بتوازن الأنظمة البيئية البحرية.

ومن الإجراءات المعتادة إعطاء أسماك المزارع جرعات منتظمة من المضادات الحيوية في غذائها لحمايتها من الأمراض. في نهاية المطاف يؤدي ذلك إلى وجود بكتيريا مقاومة للمضادات الحيوية في غائط الأسماك المترسب أسفل الحظيرة، وهذه البكتيريا قد تشكل خطراً على المستهلكين من البشر وعلى النظام البيئي الأوسع الذي يضم الشباك.

الاحتباس الحراري الشامل

يقول العلماء أن ظاهرة الاحتباس الحراري[١١] ستؤدي إلى رفع مستويات البحر وتغيير تيارات المياه في المحيطات. وقد بدأ الشعور بهذه التأثيرات بالفعل، وأنواع بأكملها من الحيوانات البحرية والأسماك معرضة للخطر بسبب ارتفاع درجة الحرارة، فهي ببساطة لا يمكنها العيش في مثل هذه الأحوال المناخية المتغيرة؛ على سبيل المثال، يعتقد البعض أن ارتفاع درجات حرارة المياه هو السبب في تحول مناطق شاسعة من الشعاب المرجانية(Coral Reefs) إلى اللون الأبيض وموتها (ابيضاض الشعاب المرجانية).

وستشهد المحيطات وما يقطنها من كائنات تغيرات بالغة بصورة لا رجعة عنها بسبب الاحتباس الحراري وتغير المناخ الشامل. ويشير العلماء إلى أن ارتفاع درجة حرارة الأرض سيرفع من مستويات سطح البحر بسبب ارتفاع حرارة مياهه وذوبان الجليد القطبي، ما سيغير حركة التيارات البحرية.

نتائج الاحتباس الحراري

١. التيارات البحرية

المياه في محيطات عالمنا دائمة الحركة تسحبها حركات المد والجزر وتدفعها الأمواج وتدور ببطء حول الكرة الأرضية بقوة "الحزام الكبير الناقل لحركة المحيط" والمسمى أيضاً "الدوران المدفوع بالتباين الحراري والملحي في المحيط"

وتخفيف ملوحة مياه المحيط ــ من خلال ذوبان جليد القطب الشمالي (مثل طبقة جليد غرينلاند) و/أو زيادة كمية المياه المتساقطة ــ قد يوقف أو يقلل من سرعة " ناقل الحركة " أو يحول اتجاهه. وسيؤدي هذا التبريد المفاجئ إلى تدمير شامل للزراعة والمناخ في أوروبا وسيؤثر على التيارات البحرية الأخرى ودرجات الحرارة حول الكرة الأرضية.

٢.ارتفاع مستوى سطح البحر

من المتوقع في خلال مئة عام حدوث ارتفاع لمستوى سطح البحر في العالم يتراوح بين ٩ و٨٨ سنتيمتر وذلك بسبب غازات الدفيئة الإضافية التي تسبب الاحتباس الحراري والتي تسببنا في إطلاقها في الماضي وسنطلقها في المستقبل. كما سيحدث ارتفاع مماثل تقريباً بسبب ذوبان الجليد القطبي والتمدد الحراري للمحيطات (المياه تتمدد عند ارتفاع حرارتها).

وتآكل السواحل وتلوث مصادر المياه العذبة والمناطق الزراعية بالمياه المالحة وإغراق المستنقعات الساحلية والجزر الحاجزة، وزيادة ملوحة مصبات الأنهار، ستحدث نتيجة ارتفاع بسيط في مستوى البحر. كما ستتأثر بعض المدن والقرى المنخفضة بهذا الارتفاع الذي سيهدد أيضاً الموارد الأساسية لسكان الجزر والسواحل كالشواطئ وموارد المياه العذبة ومصائد الأسماك والجزر المرجانية ومواطن الحيوانات البرية.

٣.الطبقة الجليدية في القطب الجنوبي الغربي

في عام ٢٠٠٢، تفككت طبقة الصخور الجليدية "لارسن بي" في أقل من شهر وكانت تزن ٥٠٠ مليار طن وتغطي مساحتها ضعفي مساحة لندن العظمى. في الواقع لم يسهم ذلك مباشرة في رفع مستوى البحر لأن الكتلة الجليدية ظلت عائمة، لكن تفككها شكل رسالة تذكيرية مؤسفة بتأثيرات ارتفاع درجة الحرارة في المنطقة وفي عام ٢٠٠٥، نشر "المعهد البريطاني لدراسات القطب الجنوبي" نتائج تشير إلى أن ٨٧% من الأنهار الجليدية على شبه جزيرة القطب الجنوبي قد تراجعت خلال الخمسين عاماً الماضية.

٤.الأنهار الجليدية في غرينلاند

في يوليو من عام ٢٠٠٥، قام العلماء على متن سفينة غرينبيس "أركتيك سنرايز" باكتشاف مذهل وهو اكتشاف الدليل على أن الأنهار الجليدية في غرينلاند آخذة في الذوبان بمعدل جديد غير مسبوق.

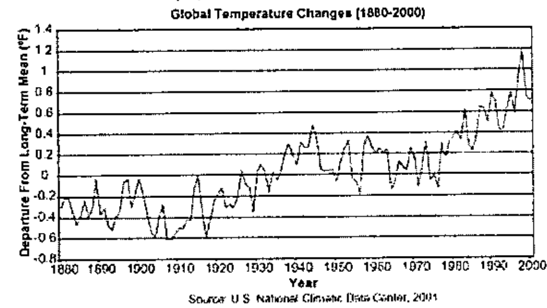
وتحتجز الطبقة الجليدية الضخمة في غرينلاند أكثر من ٦% من إمدادات العالم من المياه العذبة، وهي آخذة في الذوبان بوتيرة أسرع مما كان متوقعاً. وإذا ما ذاب جليد غرينلاند بأكمله، فسوف يرفع مستويات سطح البحر حول الكرة الأرضية بنحو ٢٠ قدم. وحتى ارتفاع مستوى سطح البحر بنسبة تتراوح بين أربعة وخمسة أقدام قد يؤدي إلى فيضانات في المناطق المنخفضة من مدن مثل نيويورك وأمستردام والبندقية وبنغلادش.

٥. تأثر الكائنات الحية

يؤثر الارتفاع في درجات الحرارة على سائر السلسلة الغذائية البحرية، على سبيل المثال، العوالق الطافية التي تتغذى عليها القشريات (Crustacea) الصغيرة بما فيها قشريات الكريل تنمو تحت الجليد البحري. بالتالي، أي تقلص في الجليد البحري يعني ضمنيا تراجع أعداد الكريل ــ وهي غذاء مهم لأنواع كثيرة من الحيتان بما في ذلك الحيتان الضخمة.

عند ارتفاع درجات الحرارة تجنح الحيتان والدلافين إلى الشاطئ، كما تتعرض الحيتان الضخمة إلى

خطر فقدان أماكن غذائها في المحيط المتجمد الجنوبي بسبب ذوبان وانهيار طبقات الجليد البحرية. إلى ذلك تمسي كافة الأنواع البحرية إلى مهددة مباشرة حيث يتعذر عليها أن تحيا في مياه ارتفعت درجة حرارتها. على سبيل المثال، تراجعت أعداد البطريق بنسبة ٣٣% في بعض أنحاء القطب الجنوبي بسبب انحسار مواطنها. كما يؤدي ارتفاع حرارة المياه إلى مضاعفة خطر إصابة الكائنات بالأمراض شكل (١).



شكل ١: رسم بياني يمثل تطورات ارتفاع حرارة الأرض في القرن الماضي

التلوث

يبرز أثر آخر خطير للنشاط البشري على البيئة البحرية وهو التلوث، والتلوث النفطي الناجم عن حوادث ناقلات النفط هو الأكثر وضوحاً وتكراراً، مع هذا، وعلى الرغم من شدة مثل هذه التأثيرات ووضوحها، يعتبر إجمالي كميات الملوثات النفطية في البحر ضئيلاً جداً مقارنة مع تلك الملوثات الأخرى. ومن هذه المصادر، مياه الصرف الصحي والنفايات الصناعية والصرف السطحي من المدن والمنشآت الصناعية والحوادث وحوادث التسرب والانفجارات وعمليات التخلص من النفايات في البحار والتعدين والأسمدة والمبيدات الزراعية ومصادر الحرارة المستهلكة ونفايات المواد المشعة[١٢].

وأوضح الدكتور عبد العزيز السويلم من معهد البحوث بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن[١٣] في بحثه عن (التلوث البيئي في الخليج والبحر الأحمر) أن نسبة النفط المنقول عبر البحر الأحمر والخليج العربي ٧٠% من النفط العالمي.

وقال في دراسته أن ناقلات النفط تشكل ٤٥% من مصادر التلوث البحري(**Marine Pollution**).

وذكر أن آثار تسرب النفط خلال حرب الخليج ١٩٩١م نتج عنه استقرار النفط في المنطقة الواقعة بين الخفجي شمالاً وجزيرة أبو علي جنوباً بينما الكرات النفطية وصلت إلى منطقة الدمام وأثر تسرب النفط على الطيور حيث قضى على ٥٢ نوعاً من الطيور بالإضافة إلى تشويه الأماكن الترفيهية في الشواطئ.

وتشير التقديرات إلى أن عدد سكان العالم سيرتفع مع حلول العام ٢٠٥٠ إلى ١٢ مليار نسمة، سيسكن نحو ٦٠% منهم في رقعة ساحلية من ٦٠ كلم. ومن شأن الأنشطة الزراعية والصناعية اللازمة لخدمة هذا العدد من السكان أن تزيد من الضغوط الهائلة أصلاً على المناطق الساحلية الخصبة.

١. التلوث البحري بالزيوت

وتشير التقديرات إلى أن مصادر التلوث من اليابسة مسؤولة عن نحو ٤٤% من الملوثات التي تنتهي في البحر بينما تساهم المدخلات (التأثيرات) الجوية بنسبة تقدر بـــ ٣٣% من الملوثات. في المقابل يتحمل النقل البحري مسؤولية حوالي ١٢% من التلوث.

٢. البقع الميتة الزاحفة

تتفاوت تأثيرات التلوث كثيراً فقد يسفر تلوث المواد الغذائية الناشئ من قاذورات المجاري والزراعة عن ظهور "كتلاً" من الطحالب القبيحة التي قد تكون خطيرة في المياه الساحلية. وعندما تنفق هذه "الكتل" وتتحلل، تستهلك كامل الأكسجين الموجود في المياه. وأدت هذه الظاهرة في بعض المناطق إلى ظهور "بقع الموت الزاحفة" حيث تنخفض نسبة

الأكسجين في المياه إلى مستويات يستحيل معها استمرار الحياة البحرية. كما يسهم التلوث الصناعي في ظهور هذه البقع حيث تستهلك المواد المرمية في المياه الأكسجين عند تحللها.

٣. الانشطارات النووية الضعيفة

تقف عدة مصادر وراء التلوث الإشعاعي في البحر. فتجارب الأسلحة النووية ساهمت تاريخياً بذلك. كما تؤدي عمليات التشغيل العادية لمحطات الطاقة النووية إلى تلويث البحر. ولكن الحيز الأكبر من التلوث المشع في المحيطات ينتج من مصانع معالجة الوقود النووي كمصنعي "لا هاغ" في فرنسا و"سيلافيلد" في بريطانيا. وأدت هذه النفايات إلى انتشار التلوث المشع في مناطق شاسعة تقطنها مختلف الأنواع البحرية، حيث أن المواد المشعة التي يتم البحث عنها لإعادة معالجتها يمكن اكتشافها في الطحالب البحرية الممتدة إلى "ساحل غرينلاند الغربي" وبطول ساحل النرويج.

٤. المعادن الثقيلة

قد تنطوي المخلفات الكيميائية الصناعية في المحيطات على عدد هائل من المواد المختلفة. فمن أصل ٦٣ ألف من الكيمياويات المعروفة في العالم، يشكل ثلاثة آلاف نوع ٩٠% من إجمالي الإنتاج. وتطرح في الأسواق سنوياً ما قد يصل إلى ألف نوع جديد من المنتجات الكيميائية.

٥. التعدين

يؤدي التلوث المعدني الناجم من التنقيب عن المعادن وإنتاجها وصناعات معالجتها إلى الإضرار بالكائنات البحرية وقد يصبح بعضها غير صالح للاستهلاك البشري. وقد تساهم النشاطات البشرية بصورة ضخمة في مضاعفة التلوث. بالتالي، تبلغ كمية الزئبق التي تضخها الأنشطة الزراعية في البيئة أربعة أضعاف أو أكثر كمية الزئبق المنتجة طبيعياً كالعوامل الجوية وعوامل التعرية.

٦. النفط

يشكل التلوث النفطي أحد أكثر أشكال التلوث تكراراً ووضوحاً وغالباً ما ينجم عن حوادث ناقلات النفط أو تفريغ مياه تنظيفها في البحر. وإضافة إلى تأثيرات هذا التلوث الفادحة والبارزة على المدى القصير إلا أنه قد يؤدي مشاكل خطيرة على المدى الطويل. ففي حال الناقلة "اكسون فالديز" التي جنحت إلى اليابسة في ألاسكا عام ١٩٨٩، ما زالت آثار التلوث النفطي الذي وقع منذ ١٥ عاماً واضحة. الامر سيان في إطار حادثة "برستيج" التي غرقت مقابل الساحل الأسباني أواخر العام ٢٠٠٢ وأسفرت عن خسائر اقتصادية فادحة، حيث أنها لوثت أكثر من ١٠٠ شاطئ في فرنسا وأسبانيا وضربت نشاطات صيد الأسماك المحلية.

وتشكل ناقلات النفط مصدراً للتلوث في البيئة البحرية بنسبة ٤٥,٥% ويأتي بعدها الخزانات ومنصات الإنتاج بنسبة ٤٥,٣% أما الأنابيب فهي تشكل ٨,٨% من التلوث البحري.

ويوجد ٢٥٠٠ ناقلة نفط تعبر مضيق هرمز سنوياً وتحمل ٤٠% من النفط المصدر عالمياً وعن حوادث ناقلات النفط تبرز حادثة ناقلة البترول اليونانية (بونيانا) قرب دبي كذلك حادثة ناقلة البترول القبرصية على بعد ١٠ أميال من دبي وهي تنقل ١١٠ آلاف طن من النفط الخام[١٤].

وحوادث التسربات تأتي في المقام الأول تسرب مليون برميل من آبار نوروز الإيرانية خلال ١٦ شهراً عام ١٩٨٣م بالإضافة إلى انفجار أنابيب النفط في الأحمدي (الكويت) عام ١٩٨٢م وتلوث عدة جزر في شمال البحر الأحمر عام ١٩٨٢م.

ومن آثار تسرب النفط من خلال حرب الخليج على البيئة البحرية ١٩٩١م[١٥]:

- تسرب كمية هائلة من النفط ٦ ــ ١٠ ملايين طن ــ معظم النفط الذي وصل إلى الشاطئ

استقر في المنطقة الواقعة بين الخفجي شمالاً وجزيرة أبو علي جنوباً بينما وصلت الكرات النفطية إلى منطقة الدمام.

- القضاء على ٥٢ نوعاً من الطيور.
- تدمير البيئات الساحلية مثل نباتات الشورى وبيئة المسطحات الطينية والبحيرات شبه المغلقة.
- تشويه الأماكن الترفيهية الشاطئية.
- تأثر مصايد الأسماك والربيان خاصة في الشمال الشرقي للخليج العربي وخليج منيفة خلال السنوات الماضية, والذي يرجعه البعض إلى علاقته بالتلوث الناتج عن حرب الخليج.

الأمطار الحمضية(١٦)

تتكون الأمطار الحمضية من تفاعل الغازات المحتوية على الكبريت. وأهمها ثاني أكسيد الكبريت مع الأكسجين بوجود الأشعة فوق البنفسجية الصادرة عن الشمس، وينتج ثالث أكسيد الكبريت الذي يتحد بعد ذلك مع بخار الماء الموجود في الجو، ليعطي حمض الكبريت. الذي يبقى معلقاً في الهواء على هيئة رذاذ دقيق تنقله الرياح من مكان لآخر، وقد يتحد مع بعض الغازات في الهواء مثل النشادر، وينتج في هذه الحالة مركب جديد هو كبريتات النشادر، أما عندما يكون الجو جافا، ولا تتوفر فرصة لسقوط الأمطار، فان رذاذ حمض الكبريت، ودقائق كبريتات النشادر يبقيان معلقين في الهواء الساكن، ويظهران على هيئة ضباب خفيف، لاسيما عندما تصبح الظروف مناسبة لسقوط الأمطار فإنهما يذوبان في ماء المطر، ويسقطان على سطح الأرض على هيئة مطر حمضي، هذا وتشترك أكاسيد النيتروجين مع أكاسيد الكبريت في تكوين الأمطار الحمضية حيث تتحول أكاسيد النيتروجين بوجود الأكسجين والأشعة فوق البنفسجية إلى حمض النيتروجين. ويبقى هذا الحمض معلقاً في الهواء الساكن، وينزل مع مياه الأمطار، مثل حمض الكبريت مكوناً الأمطار الحمضية.

وتؤثر الأمطار الحمضية في بيئة البحيرات، فبينت الدراسات أن ١٥ ألف بحيرة من أصل ١٨ ألفاً قد تأثرت بالأمطار الحمضية، حيث ماتت وتناقصت أعداد كثيرة من الكائنات الحية التي تعيش في هذه البحيرات وخاصة الأسماك والضفادع.

أنظمة البيئة البحرية الخليجية

الخصائص البحرية لمياه الخليج العربي

الخليج العربي هو أحد مراكز التجارة البحرية عبر مضيق هرمز للمحيط الهندي منذ ٧ آلاف سنة، وارتبط اسم الخليج بالملاحة والتجارة، ويرتبط ببحر العرب عن طريق مضيق هرمز الذي يؤدي لشمال غرب المحيط الهندي وتعد مياه الخليج غير عميقة نسبياً، إذ يبلغ أقصى عمق فيها ٣٦٠ قدماً. فمياهه لا يرتفع بها الموج. ورغم من ارتفاع درجة حرارته وارتفاع نسبة الرطوبة في مناخه، فنادراً ما يتعرض لعواصف أو دوامات هوائية، ولذلك فهو يوفر بيئة بحرية ملائمة للملاحة البحرية شكل (٢).



شكل ٢: يبين الخصائص البحرية لمياه الخليج

وتعتبر منطقة الخليج العربي بحر ضحل وشبه مغلق يقع على طرف المحيط الهندي، وتقدر مساحتها بحوالي ٢٤٩ كيلومتر مربع ويقدر حجم المياه الموجودة في المنطقة بحوالي ٧٨٠٠ – ٧٨٦٠ كيلومتر مكعب وحيث يبلغ طوله ١٠٠٠ كم وعرضها يتغير من منطقة إلى أخرى فيبلغ

أقصى عرض ٣٣٨ كم وأقل عرض لها ٥٦ كم وذلك في منطقة هرمز وكما يبلغ طول سواحلها حوالي ٣٣٤٠ كم. ويصنف هذا الحوض المائي بأنه خليج ضحل ومياهه هادئة نسبياً بالقياس مع البحار الأخرى، ويبلغ معدل الأعماق فيه ٣٥ متراً، وتبلغ ملوحة المياه السطحية ٣٧ ــ ٤١%. انظر جدول رقم (١)

جدول ١: الخصائص البحرية لمياه الخليج(٢)

بعض الخصائص البحرية لمياه الخليج

الخاصية	القيمة
المساحة	239 ألف كم^2
العمق	36 متراً (متوسط)
الحجم	8630 كم^3
الطول	990 كم
العرض	240 كم (متوسط)
تبادل وتغير المياه	2.4 سنة
الملوحة	36-100 جزء في الألف
الحرارة	11-36 درجة مئوية
التبخر	140-500 سم/السنة
الكلوروفيل	0.2-0.86 ملجم/متر^3

الخصائص البحرية لمياه الخليج(٢)

ويتميز الجانب الشرقي (الإيراني) بعمقه حيث يتراوح العمق من ٩٠ ــ ١٠٠ متر، أما الجانب العربي فيمتاز بضحالته وبوجود تجمعات المرجان والتلال والقباب الملحية شكل (٣).



شكل ٣: صورة فضائية تظهر الخليج العربي ومضيق هرمز(٢)

البيئات البحرية المميزة للخليج العربي

يمكن تلخيص البيئات البحرية المميزة للخليج العربي بشكل عام على النحو التالي(٢):

- البيئات الساحلية الرطبة (wet lands) والتي أهمها نباتات شجرة القرم، والنباتات الملحية والسبخات، ونباتات المياه العذبة.
- المسطحات الساحلية التي تتضمن مسطحات طينية ورملية وصخرية.
- الشواطئ المختلفة سواء أكانت شواطئ طينية، أو رملية وصخرية.
- القيعان البحرية الطينية.
- القيعان البحرية الرملية.
- القيعان البحرية الصخرية.
- الحشائش البحرية.
- الشعاب المرجانية.
- البيئات الصناعية، مثل الأسطح الصلبة لمنشآت بحرية كأبراج آبار البترول، أو المرافئ والنوادي البحرية.
- بيئات بحرية ذات ملوحة عالية كالبحيرات المغلقة وشبه المغلقة، والبرك الملحية.

وفيما يلي نستعرض خصائص البيئات الفطرية الطبيعية الموجودة في الخليج العربي:

بيئة الأراضي الساحلية الرطبة "أشجار القرم" (Mangroves)(١٧)

المنطقة الساحلية الرطبة فتمتاز بمداخلها المائية المغطاة بغابات القرم. وأشجار القرم (Avicennia marina) توفر بيئة مناسبة لتعشيش الكثير من الطيور المهاجرة، ومسكناً بحرياً غنياً، بالإضافة إلى خصائصه في مقاومة تعرية التربة شكل (٤، ٥).



شكل ٤: فرع من نبات القرم يحمل الأزهار والثمار



شكل ٥: جماعة نبات القرم محاطة بالجذور الهوائية التنفسية

نبات القرم (الشورى) شجرة قائمة أو شجيرة صغيرة، وغالباً ذات زغب كث دقيقي، ارتفاعها ١ ــ ٣ متر. الأوراق متقابلة رمحية إلى بيضاوية، غالباً حادة القمة، كاملة الحافة طولها ٣ ــ ٧سم وعرضها ١ ــ ٣ سم، تستدق عند القاعدة مكونة عنق قصير، جلديه ذات لون أخضر لامع من أعلى، وغالباً ذات لون رمادي باهت من أسفل، عليها العديد من البللورات الملحية. وتوجد الأزهار في نورات هامة محدودة، ذات عنق قصير ولها قنابات [١٨].

وتنتشر أشجار المانجروف (القرم) على نطاق واسع في مناطق المد والجزر على طول الساحل، نظراً لقدرة أشجار القرم على التكيف مع مختلف درجات التركيز في المياه المالحة لاحتواء أوراق الشجر على الآلاف من الأنظمة الدقيقة لتحلية مياه البحر، ومع ذلك يصعب أن تنمو أشجار القرم في السبخات نظراً لقــلة مــياه البحر وموارد تغذية النبات.

وقد توفرت حقائق مذهلة حول الدور الذي لعبته أشجار المنغروف الاستوائية في حماية أرواح الناس خلال كارثة تسونامي التي وقعت في آسيا، وأعلن الاتحاد الدولي لحماية البيئة أن شخصين فقط لقيا حتفهما في قرية تعج بأشجار المنغروف، بينما قتل ستة آلاف في القرى الأخرى التي لا تحظى بهذه الشجرة.

ويقول فيموكاثي ويبراتونجا[١٩] منسق عمليات الاتحاد الدولي لحماية البيئة في سيريلانكا أن الاتحاد قام بتقييم للأضرار التي أحدثها تسونامي وتوصل إلى أن هذه الأضرار كانت طفيفة في بعض المناطق بسبب وجود أشجار المنغروف.

وتشير الأبحاث إلى أن أشجار المنغروف تستطيع أن تستوعب ما بين ٧٠ إلى ٩٠ بالمائة من قوة الأمواج.

بيئة الشعاب المرجانية

تستوطن مجموعة كبيرة من الحيوانات والنباتات البحرية على امتداد الساحل الإماراتي*[٢٠] بقسميه في كلاً من خليج عمان والخليج العربي. وتعتبر هذه الكائنات البحرية أهم مكونات المحيطات الاستوائية في العالم، وتقوم هذه الكائنات (الشعاب المرجانية) بفرز كميات ضخمة من الحجر الجيري والتي تشكل المادة الأساسية للشعاب المرجانية عبر المحيطات الاستوائية.

وتعتبر الشعاب المرجانية موطناً هاماً للعديد من أنواع الأسماك واللافقاريات ذات القيمة الغذائية العالية، بالإضافة إلى القيمة السياحية التي تجلب الآلاف من السائحين للترفية والاستمتاع بالألوان الخلابة.

كما يشكل المرجان في دولة الإمارات العربية جزءًا من مجموعة كبيرة من الحيوانات الموجودة بالمحيط

* أسامة وهبه، www.uae.gov.ae

الهندي، والكثير من أنواع المرجان الموجودة في دولة الإمارات موجودة أيضاً في أماكن بعيدة في كلا من المحيط الهندي والهادي، وتعتبر دولة الإمارات بعيدة نسبياً عن هذا المركز ذو التنوع البيولوجي الكثيف، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من الاضطرابات الطبيعية التي تحدث ساعدت على الحد من نمو العديد من الأنواع خصوصا الحساسة منها. ومن ثم هناك عدد أقل من الشعاب المرجانية على امتداد ساحل دولة الإمارات بالمقارنة بالمناطق الاستوائية في المحيط الهندي والهادي.

على الرغم من هذا يوجد تنوع كبير للشعاب المرجانية وخصوصاً الجزء الواقع على ساحل خليج عمان، هذا مما ساعد على المحافظة على بيئة ومواطن أسماك الشعاب المرجانية.

وتقع الشعاب المرجانية تحت طائفة Cnidarians وهي تشبه شقائق النعمان، وتكون الشعاب المرجانية الهياكل الجيرية وبعضها يعيش فرادى لكن معظم الأفراد تعيش على هيئة مستعمرات وتكون ما يسمى البولبيات (Polyps).

عندما تنمو بولبيات المرجان تتبرعم لتكون بولبيات جديدة لا جنسياً أو تكون أطوار هائمة عن طريق التكاثر الجنسي.

ويختلف لون المرجان من نوع لآخر، ولا يرجع جمال المرجان إلى تنوع الأشكال فحسب فمنها الأحمر والأصفر والكريمي والأبيض والأخضر والبرتقالي، كما وأن للمراجين الأشكال العديدة المختلفة فمنها المرجان الطري والصلب ومن أهم الأشكال المرجانية المكونة للشعاب المرجانية مراوح البحر – مرجان المخ – مرجان قرن الغزال – مرجان عش الغراب.

مأوى الأسماك

وتلعب الشعاب المرجانية دوراً هاماً في حياتنا؛ حيث تزودنا بالغذاء الضروري كما تؤدي وظائف معينة مفيدة للغاية، وتوفر الشعاب لنا طعاماً شهياً من الأسماك والحيوانات الأخرى التي نصطادها ونأكلها. كما تقوم بأعمال أخرى مثل حماية الشواطئ من العواصف وتوفر أماكن حماية للسباحة والاستمتاع.

وتحتاج الأسماك الصغيرة التي تسبح بسرعة داخل وخارج الشعاب إلى الحماية من الأسماك الكبيرة مثل الهامور. وهناك أسماك أخرى تعيش على النباتات وتنمو على الشعاب المرجانية مثل (الصافي). حيث تبحث لنفسها عن مكان في الشعاب تستطيع أن ترتاح فيها ليلاً بعيداً عن الأنواع المفترسة. لأسماك العذراء التي تقوم بتحديد مناطق وجودها على الصخور وترعاها وتدافع عنها، أما السمك الجراح فيتغذى على الطحالب الرخوة، بينما يتغذى سمك الفراش على الزوائد اللحمية للمرجان أو على العوالق، ويقوم السمك المنظف بالتقاط الطفيليات من أجسام الأسماك التي تزور مرتعه، وتقضم أسماك الببغاء أجزاء من المرجان الحي وتهضم ما تحويه من مواد عضوية. ويعيش السمك المهرج في حماية شقائق البحر وكذلك تبحث كثير من الأحياء الصغيرة عن الحماية من الأسماك المفترسة كأسماك الهامور والبراكودا وسمك دجاج البحر كثير الألوان والسمك النفاخ بأن تختبئ في الشقوق والفجوات الموجودة في الصخور المرجانية

لقد استطاع الكثير من الناس تأمين أساليب جيدة للاستفادة من هذا المستودع الطبيعي للغذاء الذي يزخر بالأسماك البحرية حتى يوفر لهم الطعام على مدار العام. وتعتمد الكثير من المدن الساحلية الموجودة في شتى أنحاء العالم في معيشتها على الأسماك البحرية التي تعيش بدورها في الشعاب المرجانية.

حماية اليابسة

إن الشعاب القليلة التي تنمو على سطح البحر توفر حاجزاً ضد الأمواج فهي تحمي السواحل الرملية التي قد تتعرض للتآكل خلال العواصف.

السياحة

تتميز الشعاب المرجانية بالجمال الأخاذ، وهي تنتشر في البحار الدافئة حيث تكون الشواطئ بيضاء ويفد لرؤيتها كثير من الناس، وقد بدأت رياضة الغوص في مياه الإمارات في جذب السياح من الدول الأخرى

أدوية طبيعية

لقد تم التوصل إلى بعض الاكتشافات المثيرة من المواد الكيمأوية المستخرجة من الحيوانات البحرية؛ على سبيل المثال لا الحصر فإن الإسفنج البحري يفرز مواد كيمأوية تمنع الحيوانات الأخرى من النمو عليها وقد اتضح أن هذه المواد تقتل الخلايا السرطانية وقد يستخدم يوماً لعلاج السرطان في الإنسان، وهناك بعض القواقع التي تستخدم السم لقتل فريستها، ويعتقد الأطباء أنها قد تفيد في تطوير بعض الأدوية المستخدمة في علاج حالات الاختلال العصبي.

المخاطر التي تتعرض لها الشعاب المرجانية بدولة الإمارات* (٢٠)

ونعرض هنا جميع أنواع الضغوط التي تؤثر على الشعاب المرجانية

العوامل الطبيعية

١. العواصف

تدور العواصف في مياه الإمارات فإن البحار الهائجة والأمواج والعواصف العاتية تؤثر في الشعاب والشواطئ بدرجة كبيرة. ويعد المرجان الذي ينمو في الأماكن الضحلة هو الأكثر تأثراً عندما يتعرض للأمواج والعواصف الهائلة التي يمكن أن تحطم المرجان. عندما يهلك المرجان فإن كافة أشكال الحياة المصاحبة له تهلك أيضاً. وتحتاج إلى فترات زمنية كبيرة حتى تستعيد وضعها الطبيعي.

٢. درجات الحرارة

تؤدي درجة حرارة المياه دوراً هاماً في سلامة الشعاب حيث تنمو الشعاب في البحار الدافئة. فإذا كانت درجة حرارة المياه مرتفعة جداً أو منخفضة جداً فإن الشعاب المرجانية سرعان ما تمرض وتبدأ في فقدان النباتات التي تعيش داخل هيكلها تاركة المرجان بيضاء اللون، وهذه الحالة تعرف بالتبييض.

٣. الأمراض

هناك أمراض تصيب المرجان وتعرضه لموت بطيء. كمثال تعرض الطوق الأبيض والطوق الأسود التي تفصل أنسجة الشعاب على امتداد خط يستمر ليغطي المستوطنة كلها.

٤. الافتراس بواسطة الحيوانات الأخرى

تتسم بعض الحيوانات بتأثيرها الشديد الخطورة على الشعاب المرجانية فتاج الشوك المدمرة للشعاب المرجانية بطولها الذي يصل إلى أكثر من ٣٠سم والتي يغطيها الكثير من الأشواك السامة تأكل المرجان بقلب معدتها وبسطها على سطح المرجان وهضمه تاركة ندبات بيضاء.

ويقوم تاج الشوك المدمر للشعاب المرجانية من أن لآخر ولأسباب غير مفهومة بإحداث كارثة مدمرة للشعاب المرجانية حيث يمكن أن تأكل مستوطنات شعاب مرجانية بالكامل. أن تاج الشوك شائع في الإمارات وقد تسبب في ما مضى بأضرار واسعة الانتشار للشعاب المرجانية الموجودة بالمنطقة.

---

* أسامة وهبه، www.uae.gov.ae

الحشائش البحرية (Sea Grasses)

تنمو الحشائش البحرية فوق الطبقات السفلية الطرية[٢١]، وتكون أوراق النبات أعلى الأرض وترتبط بالسيقان والجذور أسفل التربة والحشائش البحرية موجودة في جميع البحار ماعدا منطقتي القطبين، حيث تكون مألوفة في النظام البيئي للمياه الضحلة، وقد تصاحب الحشائش البحرية بيئات أخرى مثل الصخور أو الطحالب الكبيرة أو الرمل أو المرجان، وبهذا توصف بيئاتها كمزيج تبعاً للبيئات المصاحبة.

وتعتبر من أغنى وأكثر البيئات إنتاجية ومثلها مثل الأعشاب البحرية والشعاب المرجانية، ولأهميتها يطلق عليها "البيئات البحرية الحساسة" نظراً لأنها تعمل كمصنع للغذاء الساحلي وتتلخص أهميتها في التالي:

١. تثبت تربة قاع البحر من التعرية.

٢. ترسب وتراكم المواد العضوية وغير العضوية.

٣. مصدر غذائي مباشر للحيوانات التي تعيش عليها مثل القشريات وقنافذ البحر والأسماك العاشبة والسلاحف الخضراء وعرائس البحر والحزونات وبعض أنواع الجمبري مثل (penaeid shrimp).

٤. ملجأ ومأوى لتكاثر العديد من الأحياء البحرية (Marine Biology).

الأعشاب البحرية(Sea weeds)

توجد الأنواع التي تنتمي إلى الطحالب (Algae) بالبحر الأحمر على صورتين إحداهما العوالق الدقيقة الحجم (phytoplankton) والأخرى هي الأعشاب البحرية (sea weeds) والطحالب البحرية هي نباتات لا زهرية ثالوثية التركيب (لا يوجد بها جذور وساق أو أوراق حقيقية) وتوجد على شكل هائمات أو أعشاب بحرية، ولها دور مهم في صنع الغذاء عن طريق التمثيل الضوئي.

وتلتصق الأعشاب البحرية دائماً إلى دعامة سواء كانت صلبة مثل الصخور والشعاب المرجانية والإنشاءات والمراسي وكذا السفن أو كانت الدعامات سائبة مثل القيعان الرملية والطينية وذلك في المنطقة الساحلية إلى أعماق تصل لأكثر من ١٠٠متر وتسود الطحالب الحمراء المناطق الدافئة بينما تسود الطحالب البنية المناطق الباردة. وتؤثر الطحالب البحرية تأثيراً حيوياً في جميع النظم البيئية المعروفة في البحر الأحمر سواء الشعاب المرجانية أو مروج الحشائش البحرية وغابات الشورى وأيضاً على القيعان الرملية.

أهميتها

تعتبر الأعشاب البحرية مصدر غذاء لكثير من الأحياء البحرية تستغلها بطريق مباشر أو غير مباشر وتضيف أيضاً كماً لا بأس به من الأوكسجين اللازم لحياة هذه الكائنات كما أن بعض هذه الأنواع له القدرة على تثبيت ما يتفتت أو يتكسر من الشعاب المرجانية عن طريق نموها كطبقة أسمنتية ما بين هذه الأجزاء المتكسرة لإعادة تماسكها مرة أخرى، وكثيراً منها يعتبر أدلة جيدة على التلوث بالصرف الصحي وكذا التلوث البترولي بل أن بعض الأنواع له القدرة على معالجة درجات من هذا التلوث.

البرك الملحية

وهي بيئات خاصة تتواجد في المناطق الداخلية بعيد عن مياه الخليج العربي مثل بحيرة أو منخفض اللوزي في البحرين ويصل أرتفاعه تقريباً إلى أكثر من مترين وقد درجت العامة في العقود الأخيرة من القرن المنصرم لأخذ الرمال منه وضخ مياه الصرف الصحي فيه. ونتيجة للحفر تدفقت مياه غزيرة ملأت المنخفض فتكونت بحيرة ضخمة، وقد درجت بعض أنواع الطيور للتكاثر في هذه البيئة ويتم الآن ردمها وبعد عام لن يبقى ما يسمى

بمنخفض أو بحيرة اللوزي وهو إحدى التكوينات الجيولوجية الرائعة التي صنفت فيه مألفات جيولوجية.

البيئات الساحلية[٢٢]

١. الشواطئ الرملية والشواطئ الطينية

كثيراً ما تبدو الشواطئ الرملية والطينية وكأنما لا يعيش عليها أي كائن، وذلك لأن الحيوانات تكون مختبئة في الرمال المبللة أو الطين. وحين يغمر المد والشواطئ بالمياه يخرج الجمبري وسرطان الماء بحثاً عن الغذاء، كما تنشط الديدان والحيوانات الرخوية.

وتعيش الدودة الحلقية في جحر يشبه حرف u داخل الطين أو الرمال، وتمتص هذه الدودة المياه خلال الجحر لكي تستخلص منها حبيبات الغذاء الدقيقة. أما الكوكل والمحاريات الأخرى والرخويات، فإنها تدفع أنابيب خاصة نحو سطح الرمال لكي تمتص المياه التي تحمل الغذاء والأوكسجين اللازم للتنفس.

٢.الشواطئ الصخرية

تتميز الشواطئ الصخرية بأنها أكثر اثاره للزائرين والدارسين، لأن الصخور تكون مغطاة بالأعشاب البحرية والبر نقيل والبطلينوس وبلح البحر.

وتعيش بين الأعشاب البحرية تشكيلة من الحيوانات، كما أن البرك الصخرية تحتفظ بالجمبري وجراد البحر والأسماك التي تتخلف بعد أن ينحسر المد.

خصائص البيئة الفطرية البحرية في الخليج العربي

التنوع الأحيائي في البيئات البحرية

تتمتع دول الخليج بسواحل طويلة على الخليج العربي الذي يعتبر من البحار الضحلة المغلقة، وتوصف البيئات البحرية الخليج العربي بكونها الغابات الاستوائية البحرية لغناها بالثروات الطبيعية من الكائنات البحرية وللعبها دوراً استراتيجياً في إمداد المملكة بالثروة السمكية والمياه المحلاة من مياه البحر، وتوجد الشعاب المرجانية وهي أقل عدداً وانتشاراً في الخليج العربي متمركزة حول الجزر النائية، وتدعم الشعاب المرجانية حياة العديد من الأنواع السمكية واللافقاريات النادرة. تم تسجيل ٥٤٢ نوعاً في الخليج العربي، وتوفر مهاد الحشائش والطحالب البحرية المواطن الملائمة للزخم الأكبر من الأحياء البحرية مثل عرائس البحر والسلاحف البحرية وإنتاجية وصون النظم البيئية العالمية.

الكائنات البحرية في مياه الخليج العربي[٢٣]

الأسماك

تمتاز مياه الخليج العربي بدفئها وهدوئها حيث لا توجد تيارات مائية لأن الخليج العربي مغلق فهو يشبه البحيرة، كما تتوفر فيه المواد الغذائية اللازمة للأسماك، إذ تعتبر مياهه من أكثر المياه البحرية خصوبة إذ تتوفر فيه الأملاح المغذية بكميات كبيرة من مصادر عديدة أهمها ما يأتي من مياه خليج عمان ونهري دجلة والفرات والكارون بالإضافة إلى ما تحمله كتل المياه المرتفعة من مياه الخليج، وتوفر الأملاح المغذية بالإضافة إلى ذلك عوامل بيئية أخرى تساعد على تواجد الأحياء المائية الهائمة "البلانكتون" النباتي والحيواني التي تتغذى عليها الأسماك، وما بين سبتمبر إلى مارس يدخل تيار من خليج عمان إلى الخليج العربي حاملاً معه الأملاح المغذية والأسماك السطحية، كما تتوفر الأسماك في مياه خليج عمان الذي تتميز مياهه بالخصوبة الناتجة عن المياه المتنقلة إلى الخليج من المحيط

الهندي ومن الخليج العربي وكذلك بفعل العمليات الطبيعية التي تؤدي إلى ارتفاع كتل المياه الغنية بالأملاح المغذية من القاع إلى السطح بالإضافة إلى الأملاح الذاتية بفعل الأمطار التي تسقط على الجبال المجاورة

السلاحف

اليوم باتت السلاحف البحرية من الأنواع المهددة، وهي من أكثر الحيوانات عرضة للخطر على قائمة "سايتس" (اتفاقية التجارة الدولية بالأنواع الحيوانية والنباتية المهددة بالانقراض). ومن دون عمل فوري، محلياً وعالمياً، قد نخسر هذه المخلوقات الجميلة إلى الأبد، وتعيش في مياه الخليج العربي خمسة، وربما أكثر، من أنواع السلاحف البحرية السبعة التي تجوب بحار العالم. وهي تتواجد في كثير من المناطق الحساسة، على الشواطئ أو الشعاب أو المسطحات العشبية، مما يجعلها مؤشراً لسلامة النظام الايكولوجي البحري الذي يؤويها.

هذا المخلوق أصبح مهدداً كغيره بالانقراض بسبب تخريب موطنه على اليابسة والصيد الجائر إلى جانب تلوث بيئته البحرية بالزيوت النفطية والمواد الكيمأوية والبلاستيكية ودفن المواد الإشعاعية بالبحار والمحيطات كما تعرضت أماكن التعشيش باليابسة للتدمير والتغيير بحجة الازدياد السكاني والأنشطة البشرية المختلفة إلى جانب ظروف عديدة أخرى ذات تأثيرات سلبية على حساب هذه الكائنات.

اللافقاريات البحرية* (٢٠)

هي مجموعة من الحيوانات البحرية ليس لها عمود فقري أو هيكل عظمي، وتفتقد أيضاً إلى الخصائص المتقدمة والمتطورة في الأسماك والثدييات البحرية (الفقاريات). وتمارس جميع الأنشطة التي تميز الكائن الحي مثل التغنية والحركة والتكاثر، وتضم هذه العائلة أنواعاً عديدة معظمها زاهي الألوان ومنها الإسفنجيات والمرجان الصلب والناعم، قناديل البحر، وشقائق البحر (شقائق النعمان) والديدان المروحية وكذلك القشريات والرخويات والحيوانات قنفذية الجلد والإسفنجيات وهي حيوانات بدائية بسيطة تتركب من عدد من الخلايا الملتحمة فيما بينها، وتتواجد في البحر مثبتة بالصخور أو مواد صلبة أخرى مثل المراكب المطمورة أو أعمدة آبار النفط في البحر

الرخويات البحرية** (٢٠)

الرخويات هي كائنات بحرية حية ، تختلف من حيث الأحجام والأشكال فمنها الصغير ومنها أيضاً ما هو كبير ، وتتألف هذه الكائنات من مجموعات كبيرة من الأحياء البحرية، حيث تشتمل على مجموعة القواقع والمحاريات، وتتميز بأنها حرة المعيشة تزحف ببطء أو تلتصق بالصخور. وتعيش أغلبها في المياه المالحة قريباً من الشاطىء، ولمعظم الرخويات أصداف صلبة تحيط بجسمها ، يتم بناءها من إفرازات أجسامها لتكون بمثابة الدرع الواقي لها، ولتلك الأصداف نماذج كثيرة لا تكاد أن تحصى، فمنها المروحي ومنها المغزلي ومنها أيضاً اللولبي، وكلها ذات أشكال رائعة المنظر والتنسيق.

أهمية الرخويات

تعتبر شعبة الرخويات إحدى شعاب الكائنات الحية الهامة المكونة للنظام البيئي البحري حيث تتغذي عليها بعض الكائنات البحرية بينما تتغذي هي على بعض الأنواع الأخرى مثل الهائمات النباتية والحيوانية وبعض الأسماك، لتدخل في منظومة السلسلة الغذائية بالإضافة لأهمية بعضها الاقتصادية التي لا تخفى على أحد مثل المحاريات (اللؤلؤ) كما أن لبعضها قيمة غذائية وطبية عالية تزيد أهميتها بزيادة المعتقدات المحلية.

---

* أحمد عبد الرحمن الجناحي، www.uae.gov.ae

** عمران محمد الشحي، www.uae.gov.ae

محار اللؤلؤ[٢٤]

يعتبر أهم أنواع المحار على الإطلاق، حيث يستخرج منه اللؤلؤ المشهور ببريقه وجمال لونه، وقد نال اللؤلؤ شرف الذكر في كتاب الله الكريم حيث قال الله تعالى: ﴿ يَخْرُجُ مِنْهُمَا ٱللُّؤْلُؤُ وَٱلْمَرْجَانُ ﴾ (سورة الرحمن: آية ٢٢).

ويكتمل اللؤلؤ غالباً بعد مدة تتراوح بين (٧ ــ ٩) سنوات حيث تصل إلى أقصى حجم يقوم الحيوان بعدها بالتخلص من اللؤلؤة وإلقاءها إلى القاع إذا لم تصل إليها يد غطاس لإخراجها. وهناك أنواع أخرى من اللؤلؤ كاللؤلؤ الأبيض وهو السائد وأما الألوان الأخرى كالأسود والأزرق فان ثمنها يفوق الأبيض وذلك لجمالها الأخاذ وندرة وجودها.

مشكلات البيئة البحرية في الخليج العربي

دور التطورات الصناعية والعمرانية في تلوث البيئة البحرية الخليجية

يعرف التلوث البحري[٢٥] بأنه أي تغير كمي أو كيفي في مكونات البحار أي في الصفات الكيميائية أو الفيزيائية أو الحياتية لعناصر البيئة البحرية على أن يزيد التغير على استيعاب طاقة البحار، وينتج عن هذا التلوث إضرار بحياة الإنسان أو ثرواته الحيوانية والزراعية أو بقدرة الأنظمة البيئية على الإنتاج. وتعتبر منطقة الخليج مركز الصناعات النفطية في العالم، إذ يقدر إنتاجها النفطي بما يقارب ٤٠% من الإنتاج العالمي وهناك ما يقرب من ٦٠ مصفاة لتكرير النفط ومنها راس تنوره السعودي التي تعتبر من أكبر المصافي النفطية في العالم ومصفاة عبدان الإيرانية. كما توجد في المنطقة البحرية للمنطقة العديد من الصناعات الأخرى ففيها أحد عشر مصنعاً للأسمنت وثمانية معامل للأسمدة ٢٦ معملاً للتقطير وتحلية المياه ومعامل للطاقة مصممة أو موجودة فعلياً على السواحل إلى المجمعات الصناعية للحديد والصلب والألمونيوم والنحاس. ويوجد حوالي ٢٦ مرسى لشحن النفط في الخليج فيما تدخل ما بين ٢٠ ــ ٣٠ ناقلة نفط يومياً عبر مضيق هرمز علماً أنه تعبر المضيق ناقلة نفط كل ٦ دقائق في ساعات الذروة وقد تعرضت منطقة الخليج العربي خلال العشرين عاماً الأخيرة للعديد من المآسي بسبب الحرب العراقية الإيرانية والتي امتدت لمدة ثمانية سنوات (٨٠ ــ ٨٨) ثم حرب ١٩٩١ لتصبح أكبر المناطق البحرية في العالم تلوثاً حيث تزيد نسب التلوث فيها الآن ٤٨ مرة عن أي منطقة أخرى مشابهة في العالم[٢٦].

ويمكن تصنيف مصادر التلوث كما يأتي*:

٤٤% ملوثات الصرف من البر إلى البحر.

٣٣% ملوثات تصل إلى الهواء فوق البحار من النشاط البري للإنسان.

١٢% ملوثات تنتج عن سير البواخر.

١٠% ملوثات تلقى في المحيطات، حيث تستخدم بعض الدول الصناعية المناطق العميقة من المحيطات لدفن النفايات العسكرية والنووية والسامة، رغم المنع الدولي لذلك.

١% ملوثات تنتج عن التعدين البحري وتشمل حفارات البترول البحرية في المياه القريبة من الشواطئ.

تتسبب كافة الملوثات البحرية في نقص المحصول السمكي العالمي بحوالي ٢٠% عن المعتاد.

وما يلي هو استعراض لمصادر التلوث في البيئة البحرية الخليجية بالتفصيل:

---

* مركز الإمارات للمعلومات البيئية والزراعة، وزارة البيئة والمياه، http://www.uae.gov.ae دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٦.

المنشآت النفطية والصناعات البترولية

التلوث البترولي من المنشآت النفطية

يعد التلوث النفطي من أهم أشكال التلوث، وتؤدي لتسمم العديد من الكائنات الحية المائية، مثل الأسماك والقواقع، فضلاً عما تسببه من تدمير للشعاب المرجانية، وإضافة إلى الخسائر الاقتصادية والبيئية والصحية الفادحة لهذا التلوث على المدى القصير، فإنه يخلف أيضاً مشكلات خطيرة تمتد آثارها لسنوات وربما لعقود. ويحدث التلوث النفطي لمياه البحار والأنهار نتيجة لعدة أسباب، أهمها ارتطام ناقلات النفط بالشعاب المرجانية أو بعضها ببعض أو غرقها، وكذا نتيجة للحوادث التي تقع أثناء عمليات الحفر والتنقيب في البحار والمحيطات، إضافة إلى تسرب النفط أثناء عمليات التحميل والتفريغ بالموانئ النفطية، واشتعال النيران والحرائق بناقلات النفط في عرض البحر، كما يمكن أن يحدث تسرب النفط الخام بسبب حوادث التآكل في الجسم المعدني لناقلات النفط، وكذا نتيجة إلقاء مياه غسل الخزانات بالناقلات بعد تفريغها في البحر، وقد يتسرب النفط إلى البحر أثناء الحروب كما حدث في حرب الخليج الثانية.

يذكر أن منطقة الخليج تعرضت لأكبر كارثة بيئية إبان الغزو العراقي للكويت، أوائل عام ١٩٩١[٢٧] عندما قامت القوات العراقية بفتح صمامات النفط الخام على الجزيرة الصناعية لضخ النفط الخام في ميناء الأحمدي، مما أدى إلى تسرب كميات كبيرة من النفط بالخليج، قدرت كميته بحوالي ٢٥٠ مليون جالون بترول. وقد اضطرت قوات التحألف إلى قصف صمامات الأنابيب التي تزود الجزيرة الصناعية بالنفط الخام لإيقاف نزف النفط في مياه الخليج، هذا فضلاً عن التفجير المتعمد لآبار النفط الكويتية، والقصف المدفعي لمنشآت تخزين النفط الكويتية ومحطات التكرير أيضاً. وقد نتج عن ذلك تكون بقعة زيت عرضها حوالي خمسة كيلومترات وطولها حوالي ثلاثين كيلومتراً، مؤثرة تأثيراً ضاراً على الحياة البحرية وعلى الطيور التي تعيش على الأحياء البحرية، وتسببت، حسب أحد التقديرات، في موت حوالي مليونين من الطيور.

ويؤدي التسرب النفطي إلى العديد من الأضرار للنظم البيئية البرية والبحرية، حيث يحتوي زيت النفط على العديد من المواد السامة، مثل "البنزوبيرين"، الذي يعد من الهيدروكربونات المسببة للسرطان، كما يؤدي إلى موت العديد من الكائنات الحية المائية، مثل الأسماك والقواقع ويدمر الشعاب المرجانية نظرا للأثر التراكمي للمواد البترولية داخل أجسام الأسماك. وتعد الطيور البحرية في مقدمة الأحياء التي تتأثر مباشرة وسريعاً بالبقع النفطية

وتقسم مصادر التلوث بالنفط إلى أربع مجموعات:

التلوث غير المتعمد: ويشمل حوادث الناقلات وحوادث انفجار الأنابيب النفطية أو من الحوادث التى تقع أحياناً أثناء عمليات الحفر لاستخراج النفط أو مراحل الإنتاج، النقل، التكرير، التصنيع، التخزين، التسويق وحتى التخلص من العوادم والنفايات.

التلوث المتعمد: ويشمل الحوادث النفطية نتيجة الحروب إضافة إلى تفريغ مياه التوازن من السفن .

التلوث الناتج من الإهمال: وتمثل هذة المجموعة ما يقرب إلى ٨٠ % من التلوث بالنفط في العالم خلال العشرون عاماً الماضية، ويحدث التلوث نتيجة للأخطاء أثناء عمليات الحفر لاستخراج النفط أو مراحل الإنتاج والنقل والتكرير والتصنيع والتخزين والتسويق وحتى التخلص من المنتجات المستعملة .

التلوث الطبيعي: ينتج بسبب التسرب الطبيعي للنفط من الآبار في مياه البحار والأنهار والمياه الجوفية.

أنواع التسرب

١.تسرب النفط من منصات التنقيب

فقد تسرب حوالي مليون برميل من آبار نوروز الإيرانية خلال ١٦ شهرا عام ١٩٨٣ ــ ١٩٨٤م وتعتبر أطول فترة بقعة نفط عالمياً، وانفجرت أنابيب النفط في الأحمدي بالكويت عام ١٩٨٢م.

٢. تسرب النفط من ناقلات النفط العملاقة[٢٨]

معدل نسبة النفط المنقول عبر البحر الأحمر والخليج العربي ٦٠ ــ ٧٠% من النفط العالمي، وتعبر ٢٥٠٠ ناقلة نفط سنوياً عبر مضيق هرمز وتحمل ٤٠% من النفط المصدر عالمياً (١ بليون طن متري / سنة).

حوادث التسرب

- حادثة ناقلة البترول اليونانية بوتيانا قرب دبي
- حادثة ناقلة البترول القبرصية بوتيانا على بعد ١٠ أميال من دبي ١٩٨٧م ١١٠ آلاف طن من النفط الخام.

مخلفات السفن ومياه التوازن[٢٩]

وتحتوي على مواد ملوثة سامة وتعتبر أهم مسبب لغــزو الأحياء البحــرية غير المستوطنة وتسبب أخطاراً عديدة كما يلي:

١. ميكروبات ضارة بالصحة

٢. تقضي على الأنواع المحلية وتخل بالتوازن البيئي

٣. أمراض وطفيليات للأسماك والأحياء البحرية

٤. ضرر للمنشآت الصناعية والتجارية مثل مياه التحلية

٥. غزو نوع واحد من المحار Zebra mussel في أمريكا الشمالية ببلايين الدولارات سنوياً حيث يسد أنابيب السحب للمنشآت الصناعية.

واتضح من الدراسات التي أجريت في العديد من من الدول وجود أنواع عديدة من البكتيريا والنباتات والحيوانات التي يمكنها المعيشة في مياه اتزان السفن والرواسب المحمولة في السفن حتى بعد رحلات بحرية امتدت لعدة أسابيع بعدها تنتقل هذه الكائنات مع صرف مياه الاتزان في مياه الموانئ للدول والمناطق الأخرى مع احتمال توطن هذه الأنواع بما فيها غير المرغوبة مصحوبة بما يمكن أن تؤثر به بالنسبة للاتزان البيئي.

وقد حملت مياه الاتزان كائنات سامة ضارة للإنسان. ففي بعض أقاليم استراليا اضطرت السلطات المسئولة إلى إيقاف صيد القشريات في نهر Huon عدة مرات في الأعوام الأخيرة نتيجة وجود أنواع سامة من الطحالب (السوطيات)[٣٠]

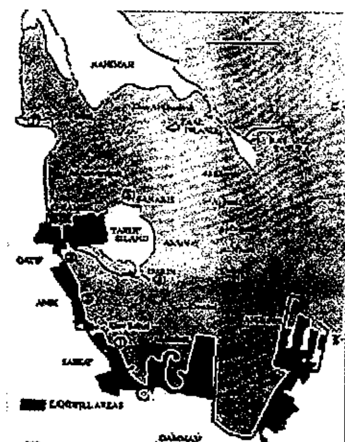
منصات النفط والإشكالية البيئية* [٢٥]

تنتشر منصات النفط في شتى إنحاء العالم، واقفة بثبات وسط البحار والمحيطات لاستغلال المكامن النفطية الموجودة في تلك المناطق رغم العقبات والصعوبات الكبيرة التي تواجهها، وبرزت مشكلة المنصات مع حملات شنها دعاة حماية البيئة على شركات النفط التي تحاول التخلص من هذه المنصات بدعوى أن التخلص منها في البحار والمحيطات يؤدي إلى تلوث كبير في هذه المناطق ويسبب كارثة خطرة على الأحياء والنباتات الموجودة فيها.

المنشآت العمرانية " الردم والحفر البحري "

ردم الشواطئ، شكل (٦):

* محمد قطان، www.greenline.com


شكل ٦: بيان ظاهرة ردم السواحل

تزداد ظاهرة ردم السواحل للأغراض السكنية والصناعية والسياحية بشكل كبير على سواحل الخليج العربي

وما يلي بعض أضرار عمليات ردم السواحل على البيئة البحرية:

- إخلال بالتوازن الطبيعي للبيئات البحرية
- زيادة العكارة في عمود الماء وتغير أنماط الترسيب
- تأثر الشعاب المرجانية بزيادة العكارة في عمود الماء
- تدمير بيئات نباتات الشورى والحشائش البحرية والمسطحات المائية

وتتركز عمليات الردم في المناطق السكنية والصناعية والسياحية في مناطق:

- مدينة الكويت ــ الكويت
- عمليات ردم كبيرة على سواحل البحرين
- دبي وابوظبي – الإمارات
- ردم الشواطئ الساحلية وقد أجريت دراسات حول جسر السعودية – البحرين لتقييم المردود البيئي المحتمل من إنشاء الجسر ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي[٣٠]:
- تلبين وجود ترسبات طينية كثيفة وحشائش بحرية ميتة عند المواقع الشمالية مع اختفاء بعض الأحياء المائية.
- ازدياد العكارة والترسيب أديا إلى تقليل عملية التمثيل الضوئي والتكاثر، مما سبب اختناق كثير من الأحياء المائية.
- الجسر يعوق هجرة الأسماك والربيان.
- ذكرت بعض الدراسات وجود مبيدات الحشرات السامة كمادة (د.د.ت) مع الأسمنت المسلح، مما يسبب تسرب هذه المواد إلى البيئة البحرية.

وقد أدت أعمال التجريف لتنفيذ مشاريع التطوير الحضري والمواصلات إلى تغييرات واسعة في السواحل. وفي أوائل تسعينات القرن العشرين، كانت بعض دول الخليج طورت ٤٠ في المئة من خطوطها الساحلية. في البحرين مثلاً، ازدادت المنطقة الساحلية بنحو ٤٠ كيلومتراً مربعاً في أقل من ٢٠ سنة، ومنذ عام، ٢٠٠١ تم إلقاء أكثر من ١٠٠ مليون متر مكعب من الصخور والرمال في البحر لإقامة جزر النخل على شاطئ إمارة دبي لزيادة الخط الساحلي ١٢٠ كيلومتراً. وتم استعمال أكثر من ٢٠٠ مليون متر مكعب من الرسوبيات المجروفة في مدينة الجبيل الصناعية في السعودية، واستهلك الجسر البحري الذي يربط بين البحرين والسعودية ويبلغ طوله ٢٥ كيلومتراً نحو ٦٠ مليون متر مكعب من الطين والرمال المجروفة.

وحذرت الدكتورة لمياء حيات[٣١] جامعة الكويت من خطورة إنشاء جسر الصبية، مما سيؤدي إلى تدمير التوازن البيئي في جون الكويت.

ورأت حيات أنه مهما كانت الحاجة ماسة إلى مد جسر في الصبية، فلا بد من أن يكون هناك اعتبار حتمي لمعرفة التقييم البيئي للحاضر والمستقبل، وأوضحت أن مد جسر الصبية سيكون له تأثير في البيئة البحرية، حيث أن عمق الماء في جون الكويت يتراوح من ٢ إلى

٢٠ متراً كحد أقصى، وهذا يعني مياها ضحلة ستتأثر بمخرجات الوقود بدرجة كبيرة.

واستشهدت بتأثير إنشاء جسر بين ساوثهامبتون وجزيرة على بحر المانش عمق الماء ١٠٠ – ٢٠٠ متر والذي كان يستعمل في وقت الإجازة الأسبوعية، حيث أدى بعد مضي ٢٠ سنة على إنشائه، إلى ترسب مواد عوادم السيارات من عضوية ومعادن ثقيلة مثل الفانيديوم V والنيكل NI على قاع البحر، وانتقلت تلك الملوثات إلى الإنسان وتسببت في تسممات وأمراض أخرى.

وأضافت لما كانت مياه الخليج متصلة فإن التيارات السائدة ستنقل الملوثات السامة لتحيط بجزيرتي وربة وبوبيان ومدخل جون الكويت التي هي مناطق إنتاج الأسماك وبالاخص الزبيدي والصبور والربيان ومحار اللؤلؤ وسيقضى عليها في مدة قصيرة.

وأكدت أن بناء جسر بطول ٢٢ كلم سيصاحبه تعميق للأراضي لوضع الدعامات، وهذا الحفر سيؤدي إلى ارتفاع منسوب عمود الماء الضاغط على قاع البحر وبالتالي على جميع الكائنات البحرية المتواجدة مما سيؤدي إلى هلاكها وانقراضها وسيحدث خللاً كبيراً في التوازن البيولوجي في البيئة البحرية.

وتطرقت إلى استعمال مواد كيمائية متعددة للمحافظة على متانة الأعمدة الجسرية كالكيماويات العازلة للماء والمواد المضادة للترسبات ونمو الطحالب والفطريات، إضافة إلى الاسمنت وما يحوي من حمض الكرومك الذي يتفاعل مع البروتينات فيهريها إلخ.. وتلك كلها مواد تعمل على دمار البيئة البحرية. أضف إلى ذلك ملوثات أجهزة الحفر والتعميق، والاهتزازات الصوتية لأجهزة تفريغ المياه لعمل الأعمدة، تلك الأصوات والاهتزازات تعمل على تشويش دورة حياة الكائنات البحرية وذلك أن الكائنات البحرية وخاصة الأسماك لديها خطان على جانبي الجسم يعملان كمجسات لالتقاط الاهتزازات الصادرة عن عكس الجنس من نوع السمك ذاته لمعرفة وقت التزاوج أو تلقيح البيوض أو الهجـرة، وفي حـال وجود مصـادر أقوى للاهـتزازات لا نستطـيع التهكن بالفوضى التي سنحدثها لهذه الكائنات.

وتساءلت حيات: فقدنا ٧٠% من المخزون السمكي فهل سيعمل الجسر ومشروع ميناء بوبيان للقضاء على الباقي. مياه البحر هي مصدر مائنا وغذائنا الوحيد، فلماذا نتلف مقومات حياتنا بأيدينا؟

وعلى نفس الخط نبه عضو الشورى السيد حبيب مكي هاشم[٣٢] في البحرين إلى التأثيرات البيئية المصاحبة لإنشاء جسر البحرين – قطر (جسر المحبة)، إذ دعا إلى إيلاء الجوانب البيئية، اهتماماً خاصاً من قبل الجهة المسؤولة (مؤسسة الجسر).

وحذر هاشم من أن "تؤدي عمليات التشييد والإنشاء إلى فقدان مناطق صيد رئيسية بما فيها معدات الصيد الثابتة، وارتفاع نسبة تعكر المياه، والذي يؤدي بدوره إلى هلاك ما تبقى من شعاب مرجانية ومراعي طبيعية، والتي سيترتب عليها هجرة الأسماك وانخفاض كميات الصيد".

الأنشطة السياحية والجزر الصناعية

يحذر الرئيس التنفيذي لبرنامج الأمم المتحدة للبيئة كلاوس توبفر[٣٣] من الآثار السلبية التي يخلفها نحو ٧٠٠ مليون سائح يجوبون العالم سنوياً على البيئة وخاصة ما يتعلق بهدر المياه والطاقة والكائنات البحرية والبرية، ودعا إلى تنمية السياحة المستدامة لا سياحة تحقيق الربح الاقتصادي مشيراً إلى أنه يتم تدمير البيئة الطبيعية في مناطق واسعة من الكرة الأرضية خاصة البيئة البحرية التي يعتمد عليها الإنسان في توفير مائه وغذائه.

بل أن الإستغلال الخاطئ للموارد الطبيعية مثل الصيد الجائر وتدمير مستعمرات الشعب المرجانية بواسطة المنشآت السياحية تترك آثاراً سلبية على النشاط السياحي، ففي جزر البحر الكاريبي على سبيل المثال تقوم السفن السياحية بإلقاء نحو ٧٠,٠٠٠ طن من المخلفات سنوياً في البحر[٣٤]

الجزر الاصطناعية في الخليج

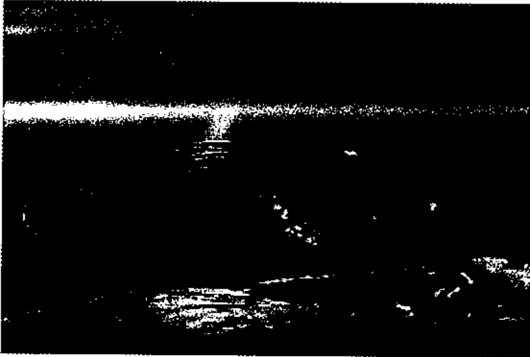
تخشى منظمات الحفاظ على البيئة من اختلال التوازن البيئي في الخليج[٣٥]، خصوصاً مع توسع مشروعات البناء في المياه على شواطئ الإمارات ودول أخرى في المنطقة، ويقول المدافعون عن البيئة أن ذلك أدى إلى دمار الشعب المرجانية وهروب الأحياء البحرية من المنطقة، مما يعني اختلالاً هائلاً في التوازن البيئي. ويقسم هؤلاء الأضرار البيئية إلى قسمين، القسم الأول هو التأثيرات على الحياة البحرية مثل الثروة السمكية والشعب المرجانية والنباتات البحرية. أما القسم الثاني فهو الآثار الناجمة عن انقطاع الحماية الطبيعية التي توفرها الشعاب المرجانية والنباتات البحرية في حالات التغيرات الجوية.

واحتاج مشروع الجزر الصناعية الذي يتكلف ٢٠ مليار دولار، إلى إلقاء نحو مليار طن من الصخور وأكثر من مثلها من الرمال في مياه الخليج على ساحل دبي، إلا أن القائمين على مشروع الجزر من المسؤولين الإماراتيين ينفون تلك الاتهامات، ويقولون أن الشعب المرجانية في المنطقة ماتت من قبل، وأنهم سيقيمون شبكة كهربائية تحت الماء عن الجزر السكنية الجديدة لتكوين حياة بحرية اصطناعية، وبدأ القائمون على المشروع بالفعل في إلقاء حطام طائرتين وعدة سفن قديمة في قاع الخليج لجذب الأحياء البحرية لتكوين بيئة اصطناعية للغطس.

والمخاطر على الخليج كله يصعب تحديدها الآن مع الأخذ في الاعتبار صغر الخليج وضحالة مياهه نسبياً.

ولا تقتصر تلك المخاطر على غياب الحياة البحرية مثل السلاحف والأسماك والمرجان وغيرها، بل كذلك تؤدي تلك الجزر الاصطناعية إلى تغيير اتجاه التيارات المائية، ما يشكل تحدياً لكل دول الخليج المطلة عليه.

ربما يكون المشروع مهماً في إطار سعي إمارة دبي لجذب الاستثمارات غير النفطية، إلا أن التخطيط له اعتمد على الإبهار الاصطناعي أكثر من التوازن البيئي، والفارق كبير بين صون الطبيعة وتكوين بيئة اصطناعية، شكل (٧).



شكل ٧: الجزر الصناعية في دبي

الصرف الصحي

تأثير المخلفات الصلبة في قاع البحر على البيئة البحرية وأحيائها* [٢٠]:

تقدر كمية مياه الصرف الصحي المصروفة إلى الخليج العربي بحوالي ١٦٠ مليون م٣ في السنة[١٣]، ونسبة كبيرة من المدن الساحلية والمجمعات السياحية على الخليج العربي والبحر الأحمر تصرف مياه الصرف الصحي نصف معالجة وبعضها مياه صرف صحي خام.

---

* أحمد عبد الرحمن الجناحي، www.uae.gov.ae

نجد أن هناك نقصاً في الاهتمام بالنسبة للمخلفات الصلبة الموجودة في قاع البحر، والتي عادةً ما تُنسى هناك وكأنها وصلت إلى مثواها الأخير، فتلوث البيئة البحرية وتؤثر على نوعية مياه البحر، وتنعكس سلبياً على الكائنات والأحياء البحرية والطيور المائية، وتؤدي إلى هلاكها في الكثير من الأحيان.

فالمخلفات البلاستيكية[٣٦] غير القابلة للتحلل بشكل خاص (Nonbiodegradable)، والتي لها القدرة على الثبات (Persistent)، قد تلتهمها الأسماك الكبيرة فتختنق وتموت، وبعض شباك الصيد التي تُهمل وتُترك في البحر تتعرض لها الطيور الخواضة فتموت فيها، أو أنها تعيق حركة الأسماك والكائنات البحرية الأخرى فتهلك فيها، إضافة إلى التأثيرات المباشرة لهذه المخلفات البلاستيكية على محركات القوارب والسفن في البحر، وتشويه المنظر الجمالي العام للبيئة البحرية السطحية والقاعية.

كذلك أكدت دراسة أجريت على نوع واحد من السلاحف البحرية تعرف بالسلحفاة ذات الرأس الكبير (Loggerhead, Caretta caretta) إلى أن هناك علاقة مباشرة بين كمية المخلفات في الجهاز الهضمي لهذه السلاحف وحجمها، وهذه الدراسة تؤكد خطورة المخلفات البحرية على السلاحف بوجه خاص، والحياة الفطرية البحرية بشكل عام.

وعلاوة على ذلك، فإن هناك دراسة أجريت على الأنظمة البيئية للشعاب المرجانية في الجزء الشمالي الغربي من جزر هاوي[٣٧] حول المخلفات الصلبة في هذه المناطق وتأثيرها على الشعاب المرجانية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هذه المخلفات الصلبة، وبالتحديد المواد البلاستيكية المتمثلة في شباك وخيوط الصيد البلاستيكية المهجورة، تقتل عجل البحر المهدد بالانقراض (Hawaiian monk seal Monachus schauinslandi)، والذي يعيش في تلك المنطقة، ويهدد الشعاب المرجانية والحياة الفطرية البحرية بالخطر.

والمخلفات الصلبة التي تترسب في نهاية المطاف في قاع البحر لا توجد عنها معلومات دقيقة وعلمية، من حيث كميتها ونوعيتها. مما يعني الحاجة الماسة إلى إجراء دراسات ميدانية للتعرف عليها[٣٨].

محطات التحلية ومحطات الطاقة

تعتمد دول الخليج العربي اعتماداً رئيسياً في الحصول على ماء عذب عن طريق إزالة ملوحة ماء البحر. وقد أثر تلوث مياه الخليج بالبترول في حرب الخليج على كفاءة عمليات إزالة الملوحة وعلى مواصفات الماء العذب الناتج.

دراسة تحذر من مخاطر بيئية لمحطة تحلية المياه بالخليج.

حذرت دراسة للصندوق الكويتي للتقدم العلمي[٣٩] من تزايد المخاطر التي تسببها محطات تحلية المياه، على النظم البيئية بمنطقة الخليج، مما يهدد بتزايد مشكلات تلوث الهواء والبيئة البحرية بالمنطقة.

وقالت الدراسة، التي عرضت ضمن فعاليات مؤتمر "البيئة ٢٠٠٧"، المنعقد في أبوظبي، أن محطات تحلية المياه، وكذلك محطات توليد الطاقة، يشكلان مصدرين خطيرين للتأثيرات البيئية على النظم البيئية، نظراً لأنهما يعتبران من أهم الأنشطة الرئيسية بمنطقة الخليج.

وتعتبر تحلية المياه أحد الحلول الفعالة لتوفير احتياجات المنطقة من المياه، إلا أن الدراسة أشارت إلى أنها "ليست الحل الأمثل" لمواجهة تحديات ندرة المياه في المستقبل.

وأضافت الدراسة أن الانبعاثات الصادرة عن محطات تحلية المياه، تعد أحد الأسباب التي تؤدي إلى تفاقم ظاهرة التغير المناخي، فضلاً عن المشكلات البيئية الأخرى، ومنها تلوث الهواء والمياه، نظراً لاستخدام تلك المحطات مصادر وقود غير صديقة للبيئة.

وقال عبد الرحيم أن "علامات الإجهاد الإيكولوجي" بدأت في الظهور على البيئة البحرية في الخليج، خاصة في مسطحات المياه الضحلة، مشيراً إلى أن معظم محطات تحلية المياه، يقع في المناطق الدافئة، والمناطق الحساسة بيئياً، والتي تتعرض لتأثيرات خطيرة، بسبب إعادة تصريف المياه المرتجعة، الناتجة عن عملية التحلية، والتي ترتفع بها نسبة الملوحة ودرجة الحرارة.

الصرف الصناعي

وتعتبر المخلفات الصلبة والسائلة الناتجة من تشغيل المصانع من أخطر مصادر تلوث البيئة البحرية بمكوناتها الحية، كالحيوانات مثل المرجان والأسماك وغيرها، إضافة إلى النباتات والحشائش البحرية.

ومن الظواهر التي لا تخفى على أحد هي تمركز المصانع على الخليج العربي، فمعظم دول الخليج تقيم مصانعها على شواطئ الخليج، ولو استعرضنا بعض هذه الدول الخليجية، سنجد أنه في الكويت أنشئت المصانع في مناطق واقعة على الخليج مثل الشعيبة والأحمدي، وكذلك في المملكة العربية السعودية حيث منطقة الجبيل الصناعية، ورأس تنورة.. وفي البحرين منطقة سترة والرفاع الغربي وفي قطر منطقة أم سعيد الصناعية والمنطقة الصناعية.. وفي الإمارات منطقة الرويس الصناعية، ومنطقة جبل علي، ومنطقة خور الصناعية، وفي سلطنة عمان منطقة الرسيل الصناعية[٤٠]. وهذه الظواهر ملاحظة في جميع دول الخليج العربي.

وأثبتت الحوادث التاريخية أن بعض نفايات المصانع، ــ وبخاصة السامة منها ــ لا يتأثر بالظروف المختلفة الموجودة في البيئة البحرية، ويبقى مستقراً وثابتاً في حالته الطبيعية، أي أن هذه النفايات لا تتحلل ولا تتغير.. بل تتراكم ويزداد تركيزها، ولم يدرك العلماء هذه الحقيقة إلا بعد أن وقعت كوارث أودت بحياة كثير من الناس في العالم.

وعلى سبيل المثال.. نذكر الحادثة التي وقعت في اليابان في مايو ١٩٥٦ والتي أدت إلى وفاة ٤٥ شخصاً، وإصابة ٧١ بأمراض خطيرة فقد كان أحد المصانع يلقي مخلفاته التي تحتوي على مركبات الزئبق في خليج (مينا ماتا) ولم يدرك العاملين في المصنع عندئذ خطورة هذه المركبات وطريقة تصرفها في البيئة البحرية، حيث أن هذه المركبات مستقرة ثابتة لا تتحلل في البحر ولكنها تتراكم ويزداد تركيزها على مدى الزمن، ولذلك تدخل من ضمن السلسلة الغذائية في البيئة البحرية.. فهي تنتقل من النباتات إلى الأسماك الصغيرة ثم إلى الأسماك الكبيرة التي تتراكم فيها هذه المركبات إلى درجة السمية فتقتلها، أو يصطادها الإنسان فيأكلها ويتسمم ويصاب بالأمراض الخطيرة التي تفضي به إلى الموت.

وتؤكد الدكتورة لمياء حيات[٣١] أن مشاريع كثيرة على الخليج العربي أنشئت دون تقييم بيئي، مثل مشروع مصهر الالمنيوم الذي اقترح انشاؤه على جزيرة بوبيان، ثم تقرر انشاؤه بالجنوب وبالاطلاع على خريطة البلدية لمعرفة ما يحيط بالمصهر تبين أن هناك مشروع إقامة مستشفى بالقرب منه؟

ومشروع بناء مجمع القطاع النفطي الذي شيد على بقعة بها ٣٣ طناً من الزئبق الخام غير الذائب في الماء والتي تحولت إلى زئبق ذائب بعمليات الحفر وخلط التربة، وارتفعت نسبة الزئبق الذائب من ٤ ن. غرام/ لتر ماء عام ١٩٩٦ إلى ٤٠٠ ن. غرام/ لتر ماء عام ١٩٩٨، علماً بأن ارتفاع نسبة الزئبق إلى ٣٠٠ غرام/ لتر أو كلغ طين يعتبر ذا سمية عالية. ومشروع ساحل الصليبخات الذي ألغي بعد حدوث نفوق الأسماك!

وتعتبر الأمونيا من أهم الملوثات الصناعية وهي إحدى النواتج العرضية للتحليل الناتج في مياه المجاري أو تأتي بصورة مباشرة عن طريق إلقاء كميات كبيرة من مخلفات مصانع الأسمدة والمصافي النفطية وتعمل البكتيريا على تحويل الأمونيا إلى نترات لتستغلها الهائمات النباتية الموجودة في بيئة الخليج مما يؤدي بالتالي إلى حدوث نقص في كمية الأوكسجين المذاب مما يساعد على نشوء ظروف التأكسد اللاهوائي والذي له بعض التأثيرات السامة على الأسماك والأحياء البحرية الأخرى.

درجة تلوث المياه المستعملة في الصرف الصناعي

هناك أنواع عديدة لعمليات الصرف الصناعي، لنأخذ منها هنا صرف المياه الصناعي النفطي.

ومن المهم أن ندرك بعض تفاصيل عملية معالجة المياه قبل طرحها إلى الأنهار والبحار، وهي طريقة "معالجة عملية الفصل بالكثافة"[٤١]، حيث تُجمع المياه العائدة من وحدات التكرير في أحواض تسمى بأحواض الفصل والتي يتم فيها فصل النفط عن المياه بالكثافة، لأن كثافة النفط أقل من كثافة الماء فهو يطفو على سطح الماء ويتم بذلك شفطه أو سحبه بواسطة مضخات خاصة لهذا الغرض، حيث تأخذهُ إلى أحواض تجميع الزيت أو النفط، وبذلك تخرج المياه من أسفل الأحواض لكي تُعاد إلى منبعها الرئيسي وهي الأنهار والبحار أو البحيرات بعد أن تلوثت كلياً، والتي تأخذ معها دائماً نسبه كبيرة من الملوثات النفطية.

أهم ملوثات مياه الصرف الصناعي[٤١]

هناك العديد من الملوثات وسوف أتطرق إلى بعضٍ منها وذكر خطورتها وسلبياتها على البيئة

أ. **المواد العالقة:** أن تلك المواد العالقة في مياه الصرف الصناعي، تسبب زيادة الترسبات وتكوين ظروف غير ملائمة وغير صحية تسمى بالتكوينات اللآهوائية في البيئة المائية عند صرفها إلى منابعها

ب. **المواد المغذية:** يعتبر النتروجين والفوسفات من المغذيات الأساسية للنمو بجانب الكربون، ولهذا فأن صرف تلك المياه إلى منابعها من دون معالجتها يؤدي إلى نمو كائنات مائية غير مرغوب فيها، أما إذا صُرفت أو أرجعت على سطح اليابسة فأنها قد تؤدي إلى موت الأرض الخصبة أو تدخل إلى أعماق الأرض فتأثر على المياه الجوفية

ج. **الملوثات الخطرة أو السرطانية:** هناك تلك الملوثات ذات الخطورة القصوى على جسم الإنسان، وتسمى بالمركبات العضوية والمركبات الغير عضوية، أن تلك المواد المسرطنة (تسبب مرض السرطان) أو التي تسبب تشوهات خلقية أو جنينية أو تغير في الجينات البشرية مثلاً بسبب كونها تحتوي على سموم عالية الدرجة والتي عادةً توجد في كميات كبيرة في مياه الصرف الصناعي

د. **المواد العضوية معقدة التركيب:** أن تلك المواد سميت بذلك نظراً إلى صعوبة تحللها، وهي تلك

المواد التي لها القدرة على مقاومة طرق المعالجة التقليدية مثل المنظفات الصناعية، ألفينول والمبيدات الزراعية والحشرية

هـ. المعادن الثقيلة: لكبر وخطورة تلك المعادن فإنه غالباً ما يتم صرف المعادن الثقيلة إلى المياه عن طريق الأنشطة التجارية والصناعية وفي حالة إعادة إستخدام المياه يجب إزالتها تماماً، ولكن هناك سؤالٌ يطرح نفسهُ هنا؟ وهو: إلى أين سوف تُزال أو تُخزن أو تطرح؟ الجواب هو إلينا نحنُ البشر لكي نمرض أكثر فأكثر

و. الأملاح: هناك الأملاح الغير عضوية الذائبة، مثلاً أملاح الكالسيوم، الصوديوم والكبريتات وهذهِ الأملاح أيضاً توجد في تلك المياه بسبب استعمالها كمياه الصرف في مصانع تكرير النفط مثلاً، ولا نعرف حقيقة إذا ما كانت تلك الأملاح تُزال أو تُعالج من المياه أم لا؟ بسبب تسابق هؤلاء البشر على إنتاج الكميات الهائلة من براميل النفط لزيادة الربح ولجمع الدولارات دون الاكترات إلى أرواح البشر.

المفاعلات النووية والأنشطة العسكرية

تعتبر النتائج المؤسفة لحرب الخليج وما تزامن معها من عدوان صارخ على البيئة البحرية في الخليج هي أوضح دليل على ما تمثله الأنشطة العسكرية من تهديد محتمل لبيئة الخليج العربي، تصاعد الجدل حول مخاطر هذه الأنشطة بعد إنشاء المفاعل النووي في إيران، وكذلك الأنشطة العسكرية للقوات الأمريكية في الخليج، والتي تتضمن حاملات الطائرات والبوارج التي تعمل بالطاقة النووية أو تحمل أسلحة نووية.

وإذا ما اعتبرت أعماق المحيطات مقلباً تلقى فيه النفايات المشعة المتخلفة عن استخدامات الطاقة الإشعاعية في الأغراض المدنية أو العسكرية، وذلك بعد حفظها في أوعية مغلقة مقاومة للتحلل، فالثابت أنه مهما أحكم إغلاق تلك الأوعية، فسيأتي يوم ما سيحدث تحلل لجزء منها أو كلها، عندئذ تحدث الكارثة التي قد تؤدي إلى نهاية الحياة في تلك المياه، خاصة إذا علمنا أن بعض العناصر المشعة مثل بلوتونيم ٢٣٩ يصل نصف عمره الإشعاعي إلى ٢٤٤٠٠ سنة، مثل هذا العنصر يحتاج إلى حوالي نصف مليون سنة ليصبح آمناً[٤٢].

وإذا علمنا أن مياه الخليج ستصبح مستقبلاً غير صالحة للتحلية بمجرد أن يبدأ المفاعل الإيراني بالعمل فهل تتسبب إيران بمفاعلها النووي بإشعال فتيل حروب المياه بين دول المنطقة لتأمين حاجة شعوبها من المياه بعد أن لوثت إيران مياه الخليج بالإشعاع؟!

وناشد البروفيسور سكاوت فولر من مركز الأبحاث العلمية في مدينة نيويورك في اطار فعاليات المؤتمر والمعرض العربي الأوروبي الرابع للبيئة في الكويت[٤٣] المؤسسات الخليجية المتخصصة بالبدء في تجميع بيانات بشأن تلوث الإشعاع النووي البحري في الخليج العربي وذلك عبر إجراء دراسات عن دورات الحياة البحرية مشدداً على الحاجة الملحة لمثل هذا الإجراء في مراحل مبكرة، وأشار إلى (دور البلانكتون في نقل المواد الإشعاعية في مياه البحر). وقال البروفسور فولر أن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تفتقد البيانات المهمة بشأن الحياة البحرية التي تشكل مرجعاً ضرورياً في عمليات الكشف عن أي تغيرات في الحياة البحرية في مياه الخليج مضيفاً أن مثل هذه التغيرات قد تشكل دليلاً مبكراً للتلوث النووي.

- ومقارنة مع مصادر الطاقة الأخرى تعتبر الطاقة من المفاعلات النووية أقل الطرق أثراً أو ضرراً على البيئة الهوائية أو الأرضية أو المائية وذلك للأسباب التالية(٤٤):
- عدم إنبعاث أية غازات ضارة بالبيئة مثل ثاني أكسيد الكربون أو النيتروجين
- عدم إحتواء مياه التبريد أية ملوثات قد تضر بالبيئة المائية.
- فصل أو عزل النفايات الصلبة الخاصة بها بطريقة آمنة.
- يمكن إعتبار المحيط أو المنطقة المحيطة بالمحطة منطقة آمنة للتنوع البيولوجي ولأنواع الحيوانات بسبب عدم وجود ضجيج أو ملوثات .
- تأخذ المحطة رقعة أرض صغيرة مقارنة مع الطرق الأخرى.

ويقول الدكتور عبد المنعم الغضبان(٤٤) مدير دائرة العلوم البيئية الكويتية للأبحاث في محاولة تقييم الوضع البيئي أو الآثار أو الأبعاد البيئية المرتبطة بوجود المفاعل النووي في بوشهر بإيران:

بالرغم من الإيجابيات الكثيرة لوجود المحطات الذرية إلا أن الأحداث التي مرت ومنها ٣ miles island & Chernobyl قد جعلت الناس ينظرون بخوف شديد إلى النتائج السلبية الممكنة عند تشغيل المفاعلات الذرية لإنتاج الطاقة!

وتخطط إيران لإنتاج نحو ٢٠% من إحتياجاتها من الطاقة الكهربائية من المحطات النووية بحلول عام ٢٠٢٠. فلقد تعاقدت الجمهورية الإسلامية الإيرانية مع روسيا الاتحادية والصين لتوفير حوالي أربع مفاعلات نووية، مع استكمال محطة بوشهر القديمة بمفاعلين روسيين. وترجع أهمية الجمهورية الإسلامية الإيرانية إلى قربها من دول الخليج العربى، حيث يفصل الخليج العربي بين حدود الجمهورية والدول الخليجية، وعلى سبيل المثال تبعد منطقتي ميناء بوشهر ومنطقة الأهواز ــ المزمع إنشاء مفاعلات نووية بهما ما بين ٥٠ إلى ٣٠٠ كم عن دولة الكويت(٤٥).

ويضيف الدكتورعبد المنعم الغضبان: حتى ولو كان الإنفجار غير وارد حالياً بالنسبة للمفاعل الذري في محطة بوشهر لكون هذا المفاعل جديداً وعمل بطريقة علمية جيدة، إلا أن احتمال حدوث ضرر وارد. ويعمل تقيم الوضع على ضمان الاستعداد الجيد عند حدوث أي طارئ. وبشكل عام فإنه لحساب احتمالية تأثر المياه الملوثة على الوسط المحيط ومنه إلى دول الخليج ومنه إلى الإنسان عبر استهلاك المياه لابد من حساب العديد من النقاط والتي تدخل في مجال الشك.(uncertainty)

والاحتمال الوارد هو انتقال الملوثات عن طريق حركة المياه في الخليج وحيث أن حركة المياه في اتجاه عكس عقارب الساعة فهذا قد يؤدى إلى انتقال الملوثات إلى المنطقة الشمالية للخليج. ونظراً للطبيعة الطينية للقاع في تلك المنطقة فمن الطبيعى افتراض بقاء الملوثات فترة مما يؤثر سلباً على الموارد السمكية، فضلاً عن جودة الماء. والأمر يزداد سوءاً إذا علمنا أن المصدر الرئيسى للمياه في الخليج هو تحلية مياه البحر.

رغم أن إيران مؤهلة لامتلاك التقنيات النووية الحديثة وأن احتمال التسرب الإشعاعي ضئيل وقد يكون ملموساً في أسوء الأحوال في الغذاء والمياه المتاخمة مباشرة لموقع المفاعل، إلا أنه لا بد وأن نستعد لأسوء الظروف والمتمثلة في وصول الملوثات وبدرجة عالية إلى مياه الخليج العربى وخاصة إلى الجزء الشمالى الغربى.

وهناك إمكانية تأثر البيئة في دول الخليج بالمفاعل النووى الإيراني حتى وإن كان مفاعل بو شهر من مفاعلات الماء الخفيف الحديثة

التصميم والمزودة بأنظمة سلامة وافية للتعامل مع حوادث التسرب لأية مواد مشعة.

ويضيف: أن مياه البحر لدول الخليج سوف تتأثر بالحوادث النووية ولو حدث تسرب للملوثات النووية في المياه يمكن رصده في مآخذ المياه لمحطات التحلية كما أنه توجد خبرة لدى دول المنطقة ومنها الكويت في التعامل مع الحوادث الطارئة ومنها موضوع تتبع آثار حادثة حقل نوروز في الثمانينات التي سربت كمية كبيرة من البترول في مياه الخليج .

بالمقابل تعتبر حركة مياه البحر عاملاً مهماً في نقل الملوثات إلى الجهة الشمالية الغربية، ومنها إلى الثروة السمكية. ويحدث التأثير في حالات تناول الأطعمة أو الشراب الملوث بالمواد المشعة المتسربة وهذا قد يكون ملموساً في أسوأ الأحوال في الغذاء والمياه المنتجة في المناطق المتاخمة مباشرة لموقع المفاعل في إيران.

الآثار السلبية للتطورات المختلفة على البيئة البحرية في الخليج العربي

التلوث الحراري

يحصل هذا النوع من التلوث نتيجة طرح المياه الساخنة ذات التراكيز الملحية العالية من معامل لتقطير المياه الصالحة للشرب في معظم دول الخليج ففي الكويت وحدها يلقى يومياً حوالي مائة مليون جالون من الماء المالح ذي التركيز العالي وذو المعدل الحراري الذي يصل إلى ٤١ درجة مئوية وهذا أعلى من متوسط حرارة مياه الخليج والتي تقدر بحدود ٢٤ ــ ٣٥ درجة مئوية وكذلك الحال مع دول المنطقة البحرية الأخرى[٤٦].

وقد حذر علماء بريطانيون من تعرض السلالات البحرية للخطر جراء ظاهرة ارتفاع درجة حرارة العالم بسبب زيادة نسبة الأحماض في مياه المحيطات، وقالت الجمعية الملكية البريطانية: أن البحار تمتص حالياً طناً واحداً من ثاني أكسيد الكربون عن الفرد كل عام، مشيرة إلى أن طاقتها على الاستيعاب تستنفد .

مصادر التلوث الحراري[٤]

١. مصادر توليد الطاقة الكهربائية

٢. الصناعات النفطية والمصافي

حيث تستخدم المصافي النفطية كميات كبيرة من المياه في التبريد والعمليات الصناعية المختلفة وتطرح هذه المياه خلال دائرة مفتوحة، حيث تؤدى هذه المياه إلى خفض كميات الأكسجين الذائب مما يسبب خللاً في الأحياء المائية الدقيقة إضافة إلى ذلك أن المياه الراجعة إلى المصدر المائي تحتوي على زيوت وشحوم وهذا بدوره يؤدي إلى تلوث شواطئ البحر بالزيت[٢].

٣. صناعة الحديد والصلب

صناعة الحديد والصلب من أكثر الصناعات استهلاكاً للطاقة وبالتالي من أكثرها تلويثاً للبيئة ومن المعروف أنه لإنتاج طن واحد من الحديد والصلب نحتاج إلى صرف ٤٦٠ مترًا مكعبًا من الغاز و٥٩ جرامًا من الزيت واستهلاك ١٤٠٠ ك.و.س من الكهرباء.

وتعتمد نظم التبريد في محطات توليد الطاقة الكهربائية على إستخدام الماء المسحوب من المصدر المائي لمرة واحدة للتبريد ثم يعاد إلى المصدر وقد يبرد الماء قليلا بواسطة بركة قبل إعادته إلى المصدر المائي.

تأثيرات التلوث الحراري على المصادر المائية[٤٧]

ويؤثر طرح المياه الساخنة على المنظومات البيولوجية الموجودة في المصدر المائي عن طريق إتلاف التركيب البروتيني للكائنات الحية، لذا فإن تعرض الأحياء لحرارة عالية سوف يؤدي إلى تغيرات في معدلات التكاثر والتنفس

والنمو وقد يؤدي إلى موت هذه الأحياء ويتناسب هذا التأثير مع مقدار الزيادة في درجة الحرارة وفترة التعرض لهذه الحرارة.

ظاهرة الإثراء الغذائي (Eutrophication)

يحدث التلوث المائي عندما يُلقي الناس بكميات من المخلفات في نظام مائي ما، بحيث تصل إلى درجة لايكون معها في وسع عمليات التنقية الطبيعية التابعة له أن تؤدي وظيفتها على الوجه المطلوب. وبعض المخلفات، مثل الزيت والأحماض الصناعية والمبيدات الزراعية، تسمم النباتات المائية والحيوانات، بينما تقوم بعض المخلفات الأخرى مثل المنظفات الفوسفاتية والأسمدة الكيميائية وروث الحيوانات، بمد الحياة المائية بمزيد من المغذيات، وتسمى هذه العملية الإثراء الغذائي، وتبدأ عندما تنساب كميات كبيرة من المغذيات إلى أنظمة المياه حيث تعمل المغذيات على تحفيز النمو الزائد للطحالب. وكلما ازداد نمو الطحالب، ازداد فناؤها بالمقابل. وتستهلك البكتيريا الموجودة في الماء كميات كبيرة من الأكسجين لتهضم بذلك الفائض من الطحالب الميتة. ويؤدي ذلك إلى نقص مستوى الأكسجين في الماء مما يتسبب في موت الكثير من النباتات المائية وكذلك الحيوانات المائية.

من المعروف علمياً أن النباتات البرية والبحرية تنمو بشكل كبير إذا ما توافرت لها المواد الغذائية المناسبة، وبخاصة مركبات النيتروجين والفوسفور، ولكن إذا زادت كميات هذه المواد الغذائية إلى تقدم للنباتات المـائية، أو مـا تعـرف بالبلانكـتون (plankton) أو الهوائم بشكل خاص، فإن هذا النمو المتزايد يتحول إلى ظاهرة بيئية خطيرة، ويؤدي في نهاية المطاف إلى تحول هذه البيئة المائية، وبخاصة البيئات المغلقة وشبه المغلقة، إلى اللـون الأخضر أو البني أو الأصـفر أو اللـون الأحمر.

ويكن تلخيص هذه المصادر في النقاط التالية[٤٧]:

- المخلفات الصناعيه المائية الحارة التي تخرج من محطات توليد الطاقة أو من عمليات التبريد في المصانع، وهي توفر للطحالب الحرارة المثاليه التي تزدهر فيها بشكل كبير وواسع.
- المخلفات الصناعيه السائلة التي تحتوي على مركبات الفوسفـور والنتيروجـين والمركـبات العضوية المغذية للنباتات، وهذه المركبات تساعد على نمو الطحالب وتكثفها على مساحات واسعة وكبيرة.
- مياه المجارى غير المعالجة أو شبه المعالجة وهي تحتوي على الكثير من العناصر المغذية للطحالب مثل مركبات الفوسفور والنيتروجيين والمركبات العضوية.
- مياه الصرف الزراعي التي تحتوي على مركبات الفوسفور والنيتروجين.
- مياه الجرف من المزارع ومواقع دفن المخلفات الصناعية والمنزلية.

أما بالنسبة لانعكاسات هذه الظاهرة فهي متعددة الجوانب والأبعاد منها الجانب البيئي والاقتصادي والاجتماعي والسياحي. ويمكن تلخيصها في ما يلي:

- نمو مكثف وشديد في الطحالب بحيث يغطي مناطق واسعة من البيئة المائية.
- نمو بعض الأنواع التي تفرز مواد كيميائية سامة وتؤثر مباشرة على الكائنات البحرية والإنسان، كما هو بالنسبة للمد الأحمر بشكل خاص.
- إفراز بعض الأنواع لملوثات تتطاير على هيئة رذاذ إلى الهواء، وتؤثر بشكل مباشر على الصيادين وهواة الألعاب المائية والذين يستحمون في تلك المناطقة المتضررة وهؤلاء الذين يتعرضون لهذه السموم يصابون . بأعراض

مرضية مثل الغثيان، وفقدان الذاكرة ومشكلات في الجهاز التنفسي.

- انحفاض تركيز الأكسجين المذاب في الماء واستهلاكها للأكسجين الموجود في الماء بسبب تحلل هذه الطحالب، وهذه العملية الحيوية الحادة تحول هذه البيئة المائية إلى منطقة لاهوائية.
- انخفاض صيد الأسماك والكائنات البحرية التجارية الأخرى في مناطق الإثراء الغذائي مما يسبب مشكلة اقتصادية للدولة والأفراد.

ظاهرة المد الأحمر

ماهية المد الأحمر

أطلق العلماء على النباتات أو الطحالب البحرية المجهرية، اسماً ذا دلالة هو "الهائمات النباتية" أو "العوالق النباتية" وأحياناً يكتفي بالإشارة إليها باسمها الأعجمي فيقال لها " فيوبلانكتون".

وتلعب هذه الكائنات الحية ضئيلة الحجم دوراً أساسياً فيما يعرف بالسلسلة الغذائية بمياه المحيط وهي تمثل المصدر الرئيسي لتغذية الأسماك ويرقاتها وغيرها من الكائنات البحرية مثل القشريات والرخويات وهذه ــ في مجموعها ــ من أهم مصادر الغذاء للإنسان.

وعندما ارتفعت معدلات التلوث، وازدادت تركيزات النيتروجين والفوسفات فأشاع ذلك الإضطراب والفوضى في البيئة البحرية، فصارت هذه (التغذية الفائقة) التي حمل الإنسان بها مياه البحر توفر العناصر الضرورية لنمو الطحالب الدقيقة فتساعد نوعاً أو أكثر من هذه الطحالب الدقيقة على النمو بكثافة أكبر من غيره من أعضاء نفس الجماعة التي تتعرض للظروف ذاتها وهذا ما نسمية بظاهرة "الازدهار"[٤٨].

ويحدث في كثير من الحالات أن يكون ازدهار نوع أو أكثر من الهائمات النباتية في نفس الوقت مصحوباً بتلون واضح لمياه البحر بدرجات من ألوان الأخضر الزيتوني، الأصفر، البني، لون طوب البناء الأحمر، أو حتى لون الدم، من هنا جاء ما يعرف مجازاً بظاهرة " **المد الأحمر**" والتي لا تعني في مضمونها أكثر من ظاهرة ازدهار لهائمات نباتية، مصحوبة بتلوث يمكن تمييزه بالعين المجردة هذه الظاهرة هي أيضاً بمثابة سلاح ذي حدين للإنسان والحياة في البحار.

وهناك حوالي ٣٠٠ نوعاً قد تم رصدها قادرة على تكوين هذه الظاهرة منها ٤٠ نوعاً تمتلك القدرة على إفراز مواد سامة تحت ظروف بيئية معينة أو فسيولوجية خاصة بالطحلب ذاته المسبب للظاهرة، وقد تصيب هذه المواد السامة الإنسان في مقتل متى وصلت إليه عبر تناوله لأسماك أو غيرها من كائنات بحرية تحمل بين انسجتها هذه السموم.

وليس المد الأحمر[٤] بجديد على البشرية فهو معروف لنا نحن بني الإنسان منذ أكثر من ١٠٠٠ عام قبل الميلاد وترجع الحالة الأولى المسجلة تاريخياً لتسمم الإنسان عقب تناوله لمحاريات وأسماك ملوثة بسموم أفرزتها طحالب دقيقة أثناء فترة مد أحمر إلى عام ١٧٩٣ عندما نزل "الكابتن جورج فونكوفر" مع طاقمه أراضي كولومبيا البريطانية، في منطقة تعرف حالياً باسم "خليج السم" وأصاب بحارته التسمم، ولقي بعضهم حتفه. وقد عرف فونكوفر ومن معه بعد فوات الأوان، كما أن أفراد القبائل الهندية التي تستوطن تلك المنطقة تحظر على أفرادها، بل وتحرم تناول المحاريات خلال الفترة التي يظهر خلالها وميض من مياه البحر أثناء الليل عند السباحة أو تحرك السفن وهي أعراض تعرف بظاهرة الفسفرة التي تصاحب بعض فترات المد

الأحمر. هذه الظاهرة قد عرفها أيضاً الصيادون على السواحل البريطانية منذ أواخر القرن الثامن عشر.

أسباب المد الأحمر

١. الصرف المباشر على المجاري المائية التي تصب بالتبعية في الأنهار والبحار

أثبتت الأبحاث أهمية الأمونيا الموجودة في مخلفات الصرف الصحي وأنها أفضل العناصر من مصادر النيتروجين المختلفة، التي تمتصها الطحالب مباشرة، كما أن استخدام المنظفات الصناعية في المناطق الآهلة بالسكان والمتاخمة للساحل بما تحتويه من نسبة عالية من الفوسفات قد ساعد على تواجد الظاهرة وازدهارها، وفي تجربة مثيرة عملية تتم عن وعي كامل وتقدير لخطورة الموقف فلقد قامت ربات المنازل المطلة على أحد الخلجان في اليابان بجمع مثل هذه المخلفات وعدم صرفها في الخليج وقد كانت النتائج مذهلة حيث تأخر ظهور المد الأحمر المتوقع حدوثه وقلت آثاره الجانبية ومضاره.

٢. إلقاء المخلفات الصناعية

لوحظ في بداية الستينيات أي منذ قرابة الخمسين عاماً أن بعض الموانئ التي تقوم بجانبها صناعات سفن خشبية تشهد تواجداً كثيفاً للمد الأحمر يتمثل بأنواع معينة من الهائمات النباتية يطلق عليه الطحالب الذهبية (الدياتومات) وهو ما استتبعه اهتمام من الباحثين بمدى تأثير مخلفات هذه الصناعة على استفحال الظاهرة، تم رصد مشابه بخصوص مخلفات صناعات الورق والكيماويات وحتى الصناعات الثقيلة.

٣. صرف مخلفات الأراضي الزراعية

تنتقل الأسمدة الكيميائية التي تحوي في المقام الأول عنصري النتروجين والفوسفات عند صرف مياه الري بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى مياه البحر، وقد لوحظ أن هناك فترات لتواجد المد الأحمر يعقب عمليات الري في فصول معينة، أن التغير في نسبة النتروجين إلى الفوسفات يشكل عاملاً هاماً في انتقاء نوع أو أنواع من الطحالب الدقيقة تنمو بكثافة هائلة.

٤. إقامة المزارع السمكية

وهي تشكل بيئة خصبة وصالحة لتوالد الهائمات النباتية واستنباط أنواع جديدة من المد الأحمر.

٥. إقامة المنتجعات السياحية

إن إقامة مثل هذه المشاريع الاستثمارية تستوجب بالضرورة توفير الظروف المناسبة للاستمتاع بالسباحة والغوص في مياه هادئة والذي يعني إقامة حواجز الأمواج وبحيرات صناعية محدودة. ورغم بساطة التفكير فإن ذلك قد ساعد بوضوح في انتشار المد الأحمر بإيجاد ظروف بيئية مناسبة لتواجده.

أضرار المد الأحمر

أولاً: تلوث مياه الشرب في الكثير من البحيرات وبخاصة ببعض الأنواع السامة من الطحالب الزرقاء وهو ما قد يسبب صراعات إقليمية حول مصادر المياه في المستقبل القريب.

ثانياً: أضرار صحية

١. تناول المحاريات والقشريات التي لها القدرة ليس فقط على امتصاص السموم التي تفرزها بعض الطحالب الدقيقة بل يتعدى الأمر الاحتفاظ بها وتجميعها حتى بعد طبخها بالغليان. أن هناك حوالي ٢٠٠٠ حالة تسمم تسجل سنوياً على مستوى العالم منها ١٥% قد لقوا حتفهم. أن حوالي ١٠٠ جرام من لحم هذه الرخويات المصابة قد يكون كافياً أحياناً لموت إنسان تبعاً لنوع الهائمات النباتية المفرزة للسموم وكذا نوع السموم ذاتها ودرجة تركيزها.

٢. أن أعراض الإصابة بالتسمم تبدو في مطلعها وبدايتها متشابهة مع تلك المصاحبة لنزلات البرد ولكن سرعان ما تتفاقم وتسبب صعوبة التنفس والوفاة إذا لم يتم الإسعاف السريع. ويذكر أنه قد تم إنقاذ بعض الشباب داخل مخيمهم الصيفي على أحد شواطئ الولايات المتحدة بقبلة الحياة.

٣. تناول أسماك القاع من مناطق الشعاب المرجانية والتي تتغذى على الأصغر منها وهذه تعيش بدورها على بعض الأنواع من ثنائية الأسواط من الطحالب الدقيقة القادرة على إفراز سموم قاتلة فيما يعرف بمرض (يسجوترا) يعاني المصاب آلاماً شديدة بالمعدة وصعوبة في التنفس وربما فشل في التنفس.

٤. تسبب بعض الإفرازات المصاحبة لبعض أنواع المد الأحمر حروقاً للجلد والحساسية الصدرية لرواد الشواطئ.

ثالثاً: السياحة البحرية

يعوق تواجد المد الأحمر ممارسة رياضة الغطس التي تتطلب مياها صافية وذلك لانعدام الرؤية وكذا بعض الرياضة البحرية. هناك ظاهرة معروفة على امتداد شواطئ البحر الأدرياتيك في البحر الأبيض وهي ما يطلق عليها ظاهرة المخاض المائي. في هذه الظاهرة التي تمثل نوعاً من المد الأحمر يقوم الطحلب المتواجد بكثافة عالية بإفراز بعض المواد الكربوهيدارتية والبروتينيات، والتي تجعل ماء البحر ثقيلاً يشبه المخاط. أن تواجد هذه الظاهرة يبعث في نفس السائح شعوراً بعدم الراحة والرضى ويجعله عازفاً عن ممارسة رياضته البحرية. أن الإضرار بالسياحة البحرية له بطبيعة الحال مردود سيئ على الدخل القومي.

رابعاً: الاقتصاد القومي

إن ما تتكبده الحكومات من خسائر مادية نتيجة انتشار المد الأحمر يؤثر سلباً على الخدمات التي تقدمها لمواطنيها. ولك أن تتخيل مدى ضخامة هذه الخسائر إذ أن التكلفة الفعلية لمكافحة هذه الظاهرة حوالي مليون دولار لكل كيلومتر مربع في بعض البحيرات الأوروبية. والأمر بالطبع يتعلق بمدى صلاحية المياه للشرب والاستخدام الآمن.

خامساً: موت الأسماك

إن الموت الجماعي للأسماك المتواجدة في مياه البحر وفي مزارعها أثناء بعض فترات المد الأحمر تشكل تهديداً خطيراً للأمن القومي لبعض البلدان التي تعتمد على الأسماك كمصدر رئيسي للغذاء وعلى الصناعات القائمة عليها. لقد قدرت الخسائر التي سببها نوع واحد سام من الهائمات النباتية بأكثر من ٢٥٠ مليون دولار في اليابان عندما دمر تواجده المزارع السمكية في المنطقة المحيطة، وامتد تأثيره لسنوات متعاقبة. يمكن تبسيط الدور الذي يلعبه المد الأحمر في الموت الجماعي للأسماك إلى عدة أسباب نذكر منها:

١. انسداد الخياشيم بخلايا الطحلب المسبب للظاهرة والمتواجد بكثافة وبالتالي العجز عن التنفس.

٢. بعض الأنواع من الهائمات النباتية تتميز بوجود أشواك دقيقة بين خلاياها، عند التغذية عليها تؤدي إلى تلف الخياشيم وإصابتها بجروح تتقيح بتواجد البكتيريا. كذلك فهي تسبب ازدياد الحساسية للأسماك المتأثرة وبالتالي تفرز هذه الأسـماك مـواد مخاطـية تصعب من تبادل الأوكسجين على سطح الخياشيم، وتبدو الأسماك على سطح الماء لاهثة فاقدة للتوازن لا تعير الغير انتباها وخياشيمها صفراء اللون. أيضاً سرطانات البحر مثل (الملك الأحمر) تعاني من ذلك.

٣. يفرز البعض منها مواد معقدة من الأحماض الدهنية (الجلاكتوليبدذ) تدمر الخياشيم وكرات الدم الحمراء مما يعرف بأمراض الدم والتي تسبب الوفاة.

٤. يفرز البعض منها مواد جيلاتينية (بولميرات) والتي تجعل عملية ضخ الماء للخياشيم في غاية الصعوبة ويحدث ذلك غالباً مع ارتفاع نسبة الفوسفات في الماء والانخفاض الملحوظ في تركيز النيتروجين.

٥. تشكل بعض الأنواع من الهائمات النباتية المسببة للظاهرة بتواجدها الكثيف ما يشبه الشباك والتي تعمل بدورها بمثابة فخوخ للأسماك وخاصة الصغيرة منها والتي يضيع مجهودها سدى في التخلص من هذه الفخوخ فتخور الأسماك وتنهار قواها. هذه الظاهرة يصاحبها إفراز للمواد المخاطية التي سبق ذكرها في بعض مناطق الأدرياتيك (البحر الأبيض) والتي تهدد عملية التنفس.

٦. يتسبب ازدهار المد الأحمر واستمرار تواجده الكثيف في إعاقة عملية البناء الضوئي مما يؤدي لموت أعداد كبيرة من الخلايا وهبوطها على القاع، وبفعل البكتيريا تتناقص كمية الأوكسجين الذائب وما يعقبها من موت الأسماك وحيوانات القاع.

التأثير على الشعاب المرجانية

كسر المرجان يعتبر من أبرز المشاكل التي تواجه الشعاب في البيئة الكويتية، وكل قارب صيد صغير يؤدي إلى دمار ما لا يقل عن متر مربع واحد من جراء رمي وسحب المرساة وتحرك القارب بفعل الرياح والأمواج واستخدام الغواصين الهواء المضغوط بانتزاع كميات كبيرة من صخور المرجان ذات الأشكال الجميلة والنادرة في أغلب الأحيان لأغراض الزينة في المكاتب والمنازل أو لأحواض أسماك الزينة وأيضاً هناك دلائل على قيام البعض بعرض قطع المرجان المستخرج من المياه الكويتية للبيع!

ظاهرة ابيضاض الشعاب المرجانية[٤٩]

coral bleaching

أصيب الكثير من الشعاب المرجانية حول العالم بهذه الظاهرة، وتأثرت مناطق كثيرة من الشعاب المرجانية في الخليج العربي والبحر الأحمر بهذه الظاهرة حيث يتحول لونه إلى الأبيض وبعدها يموت المرجان ويفقد المرجان الطحالب المصاحبة Zooxanthellae

ويعزي العلماء ذلك إلى الظاهرة المناخية التي تعرف باسم النينو El Nino* [٢٠] في ارتفاع درجة حرارة المياه السطحية للكثير من المناطق حول العالم.

المخاطر الناجمة عن النشاط البشري

١. الشباك ومعدات الصيد

مع تزايد أعداد الصيادين العاملين في بحار الغمارات فإن العديد من الشباك تفقد وتعلق بالشعاب المرجانية. خصوصاً في مناطق شديدة الرياح والتيارات المائية. فإن لم يتمكن صاحب الشباك من تخليصها فإنها غالباً ما تعلق بالشعاب ويتركها أصحابها. وأن أجزاء من الشبكة تظل عالقة بالشعاب وتقوم الشبكة من تلقاء نفسها بصيد الأسماك والسرطانيات وتبقى هذه الكائنات بدون أن تجمع فتموت بالنهاية وهذا تبديد لمواردنا البحرية الثمينة. وعندما تهب الرياح مرة أخرى فإنها تدفع الشباك إلى أعلى فتقوم بتحطيم المرجان تاركةً خلفها مساحات كبيرة تعاني من آثار الدمار.

---

* برنامج دراسات البيئة البحرية درسات نفذت خلال الفترة من ٨٥ ــ ١٩٨٨م www.uae.gov.ae

٢. المراسي

تستخدم الزوارق المراسي حتى لا تجرف المياه زوارقهم أو شباكهم بعيداً. أن ذلك يدمر الشعاب المرجانية إذا استقرت على سطح المرجان وقد تسقط المرساة مباشرة على مستعمرة مرجانية هشة. لكن الضرر الأكبر يقع عندما يتم سحب المرساة عبر قاع البحر ثم تجذب بسرعة وهو يؤدي إلى تحطيم مساحات كبيرة.

٣. التنمية الساحلية

كلما ازدادت تنمية المناطق الساحلية قرابة ٨٠٠ كم ازدادت معها الأخطار التي تشكلها تلك على البيئة. كالردم للبناء باستخدام الرمال والصخور أحياناً يحدث ذلك في أماكن انتشار الشعاب المرجانية. فإن إضافة أو إزالة رمال من البحار يؤدي إلى تعكير المياه وتصبح المزارع الدقيقة معلقة وذلك يؤدي إلى الحد من كمية الضوء التي تصل إلى المرجان وينتهي الأمر بأن يغطى المرجان بطبقة خانقة من الرمال.

٤. التلوث

يعيش المرجان المعافى في مياه غير ملوثة ومن ثم فإن أي شيء يؤدي إلى تعكير المياه يعتبر تهديداً خطراً للشعاب المرجانية وأشكال الحياة الأخرى. التلوث الناتج عن المجاري وزيوت السفن له تأثير خطير على كافة أنواع الحياة البحرية. وتلحق الضرر بها فتصبح الأسماك التي يأكلها الإنسان غير صحية .

الآثار السلبية على الطيور البحرية* (٢٠)

لوحظ انقراض أنواع عديدة منها من البيئة التي تتعرض طويلاً لأخطار التلوث مثلما حصل على الشواطئ السعودية نتيجة حرب ١٩٩١ حيث نفق العديد من الطيور نتيجة بقعة الزيت التي امتدت على تلك السواحل. كما وتكون مواطن الطيور وأعشاشها في الجزر المتناثرة (مثال جزيرة كبر في الكويت) والتي يغلف النفط شواطئها لفترات طويلة أكثر تضرراً من غيرها[٢٨].

من المعروف أن تراكم النفط على جسم الطائر يحرمه من القدرة على تكييف درجة حرارة جسمه الداخلية مما يعجل بموته إذا لم تتخذ التدابير العاجلة لإزالة النفط العالق ببدنه وريشه.

وفي العادة تحاول الطيور إزالة النفط العالق بريشها. وفي أثناء قيامها بذلك تبتلع كميات من الزيت تؤدي إلى تسممها. وأن الأضرار التي تحيق بالطيور البحرية تعود بصفة رئيسية إلى الخصائص الفيزيائية للزيت الذي يطفو فوق سطح الماء، فإن لوث الزيت ريش أحد الطيور اخترق الزيت ذلك الريش وحل محل الهواء المحبوس بين الجلد والريش وبذلك يحرم الطائر من الطبقة الهوائية التي كانت تسهم في تمكين الطائر من الطفو فوق الماء وفي الوقت نفسه تعمل كعازل حراري.

وعندما يفقد الطائر هذه الطبقة الهوائية فإن ريشه يصبح مشبعاً بالماء وقد يغوص الطائر ويغرق وحتى لو لم يحدث ذلك فإن الفقد في العزل الحراري يؤدي إلى استنزاف سريع للكميات الاحتياطية من الغذاء المخزن في جسم الطائر ويتبع ذلك حدوث حالة انخفاض في درجة حرارة الجسم وموت في الغالب.

والزيت الذي تبتلعه الطيور البحرية في أثناء محاولاتها إنقاذ نفسها وتخليص ريشها مما علق به يسبب اضطرابات معوية وفشلاً كلوياً. ويؤدي ابتلاع كميات صغيرة من الزيت بواسطة الطيور

---

* أحمد عبد الرحمن الجناحي، www.uae.gov.ae

في أثناء موسم التكاثر إلى تقليل وضع البيض، وإذا انتقل الزيت من ريش الطيور الحاضنة إلى البيض فإن الجنين يقتل.

وقد تمت دراسة آثار التلوث النفطي على طيور البحر التي تعيش في نصف الكرة الشمالي وتبين من هذه الدراسات أن أكثر الأنواع الشائع تأثراً هي الطيور الأوك والغلموت والموسوي والمنقار والبفن وبط البحر والاسكوتر والبجع والغاق[٥٠].

وأياً كانت أعداد الطيور التي تلاقي حتفها من التلوث النفطي فإن السبب الرئيسي لنفوقها هو فقدها الطبقة الهوائية في ريشها وليس التسمم من الهيدروكربونات النفطية.

الآثار السلبية على الأسماك

أمراض الأسماك

تشير التقارير على مستوى العالم إلى الزيادة المضطردة لحالات الإصابة بأمراض الأسماك. يعزى ذلك إلى عوامل عديدة منها التوسع الملحوظ في الاستزراع السمكي، وأن الأسماك المستقدمة وانتقال الأمراض معها تسبب استئصال بعض أنواع الأسماك بل وفي أحيان أخرى تحدث انهيار كامل لنظم الاستزراع السمكي.

ففي اندونسيا تسبب كائنات Cyprinus lernae وmyxobolus في حدوث الكثير من المشاكل. ولطالما عانت زراعة الجمبري (الروبيان) في ماليزيا والفلبين وتايلاند في السنوات الأخيرة من أمراض فيروسية والتي مثلت تهديداً لاستدامة هذا النشاط، كما قدرت الخسارة الناتجة عن مرض الراس الأصفر الذي أصاب الجمبري في تايلاند أيضاً بعشرات الملايين من الدولارات وذالك عام ١٩٩٢. وحدث نفس الشيء في دول أمريكا اللاتينية المنتجة للجمبري عندما أصيبت مزارعها بالعدوى الفيروسية الممثلة في Taura وWhite spot، لدرجة تدني إنتاج الجمبري في بعض دول أمريكا اللاتينية بحوالي ٦٠%. ومن تتبع انتقال هذه الأمراض الفيروسية لوجد أنها شملت العديد من الدول منها إكوادور، المكسيك، تايوان وغيرها من الدول على الرغم من تباعد المسافات.

يعتقد أن هناك سلالة شرسة من بكتيريا Aerom-onas salmonicida والتي تسبب مرض furun-culosis قد انتقلت من اسكتلندا إلى النرويج في عام ١٩٨٥ وانتشر بين مزارع السالمون ومنها إلى عشائر السالمون البرية مؤدية إلى نفوق أعداد كبيرة من الأسماك.

وفي مايو ٢٠٠١ بلغت الهيئة العامة للبيئة في الكويت[٥١] عن نفوق أسماك من رأس السالمية إلى منطقة الشويخ، إلا أن الأمر لم يؤخذ بجدية من قبل الهيئة فذيل بنفوق شامل في أغسطس ٢٠٠١ والذي التهم المخزون السمكي والمحار والروبيان بنسبة ٧٠%

وما يلي بعض آراء الخبراء في ظاهرة نفوق الأسماك في مياه الكويت الإقليمية (الجون)

- د. لمياء جوهر حيات ــ أستاذة الكيمياء الحيوية في جامعة الكويت عزت أسباب النفوق إلى وجود مواد سمية في المياه كانت وراء انفجار بطون أكثر من ٦٠٠ ألف من الأسماك خلال ٣ أيام فقط. وقالت أن أسباب النفوق أكبر من مجرد الحرارة والبكتيريا والصرف الصحي والمخلفات العضوية.
- أخصائية البيئة الدكتورة ناهد بوطيبان فجرت مفاجأة جديدة حيث أكدت أن نتائج البيانات التي حللتها كشفت عن وجود مواد مستخدمة في صناعة الأسلحة الكيميائية ونفت بذلك أن تكون الحرارة هي سبب أزمة النفوق.

• العالم المصري وخبير التحليل الإشعاعي الدكتور طارق النمر توقع أن يكون سبب التلوث في مياه الخليج إشعاعي بسبب عملية تبريد المفاعلات النووية في حاملات الطائرات الغربية الموجودة في الخليج لأكثر من عشر سنوات.

• تركي السعيد ــ الباحث الكيميائي في معهد الأبحاث عزا أسباب النفوق لارتفاع نسبة الفوسفات في الساحل الموازي لخوز عبد الله في جنوب العراق بنسبة ١٠٠% مما يعني وجود مواد خطرة قلبت موازين طبيعة المياه، مشيراً إلى أن نسبة الفوسفات في مياه الكويت انخفضت للصفر.

• د. حسن النصر الله ــ الخبير البيئي عزا أسباب الظاهرة لزيادة الطحالب وقلة الأكسجين بالنسبة لأسماك الميد في حين أن التلوث الكيميائي بالمشتقات النفطية سبب نفوق أسماك القاع.

• د. جاسم الحسن ــ أستاذ الكيمياء في جامعة الكويت يؤكد مجدداً على وجود مواد سمية في جون الكويت.

• د. الصرعاوي أشار إلى أن تجفيف الأهوار أدى إلى تغيير البيئة البحرية وزيادة نسبة التلوث فيها وقال أن نتائج التحاليل المخبرية كشفت عن وجود مواد كيمأوىة أدت لنفوق الأسماك.

أولاً: التأثير السلبي للتلوث بالنفط على الأسماك* (٢٠)

من المهم أن ندرك المكونات الرئيسية للنفط والمواد المضافة إليه لتوقع الأضرار المحتملة على صحة الإنسان، وسوف نأخذ منها التالي:

• هناك المركبات البارافينية مثل (الميثان والبروبان والبيتان)، أن تلك المواد البارافينية تدخل في صناعة الأدوية والمراهم عادةً، ولقد أوضحت الدراسات الأخيرة إلى أن استعمال تلك المادة بكثرة يسبب أمراض خطيرة أيضاً.

• المركبات الحلقية وتنقسم: النفتينات وهي مثل مادة البنتان الحلقي حيث (٦ ذرات كربون)، والهكسان الحلقي حيث (٥ ذرات كربون).

• المركبات الأوليفينية: وهي مثل الأثيلين والبروبلين والبيوتيلين.

• هناك مركبات أخرى خلاف الهيدروكربونات وتحتوي جزيئاتها على ذرات عناصر الأوكسجين أو النتروجين أو الكبريت وهي لا تزيد عادةً عن ٥% من وزن الخام.

• المعادن الثقلية أو الفلزات، كالنيكل والفاناديوم.

• رابع إثيلات الرصاص الذي عادةً يُضاف إلى البنزين في عملية التكرير لتحسين النوعية، وينتج عن تلك المادة (الرصاص) والذي يعتبر من الفلزات السامة جداً ومن الملوثات الخطيرة وقد يعزف الناس عن شراء الأسماك خوفاً من أخطار التلوث، أو أن الصيادين أنفسهم يتوقفون عن الصيد في المناطق الملوثة خشية تلف معداتهم مما يزيد في النقص الغذائي، كما حدث في خليج تاروت السعودي عندما تسرب حوالي ١٠٠٠٠٠ برميل من النفط عندما حصل انفجار في أنابيب النفط سنة ١٩٧٠ مما أدى إلى عدم تناول الأسماك لرداءة طعمها لفترة ستة أسابيع مما عرقل عمليات الصيد لفترة ثلاثة أشهر تقريباً.

بالرغم من الكميات الكبيرة من النفط التي تدخل العمود المائي عند حدوث تسرب نفطي إلا أنه لا يوجد أية إشارة سابقة عن حدوث نفوق واسع بين الأسماك السطحية نتيجة النفط الخام الثقيل، كما أن الأسماك تختلف عن الطيور في كون جسمها مغطى بطبقة مخاطية لزجة لا يمكن للنفط الالتصاق بها. ولعل قدرة الأسماك على

* أحمد عبد الرحمن الجناحي، www.uae.gov.ae

تحاشي المناطق الملوثة بالهجرة منها يؤدي إلى تقليل حالات النفوق.

في حين بيض ويرقات العديد من الأسماك والتي تمثل العديد من الأنواع التجارية (كالسردين) طافية على سطح البحر أو تقطن الطبقات العليا منه فإنها تكون معرضة لتأثير النفط المتسرب وستعاني من حالات النفوق الكبيرة كما يحدث عند اقترابها من مداخل محطات القوى المنتشرة على سواحل منطقة عمل المنظمة.

تأثير التلــوث النفــطي على الهائمات النباتية والطحالب

أظهرت الدراسات الحديثة قياس تراكيز النفط الخام اللازمة لحدوث حالات النفوق أو منع انقسام الخلايا على عدة أنواع من الهائمات النباتية ووجد بأن التركيز الذي يؤدي إلى النفوق يتراوح بين ٠,٠٠٠٠١ ــ ١ مليلتر/ لتر.

التأثير على الرخويات

تعاني الرخويات (كالمحار) من حالات نفوق هائلة عند حدوث حالات تسرب للنفط ووصوله إلى منطقة الساحل وحادث انسكاب زيت الديزل قرب شواطئ كاليفورنيا والذي أدى إلى قتل أعداد هائلة من المحار خير دليل على ذلك.

التأثير على القشريات

إن مجموعة القشريات (كالروبيان والسرطان) ليس تحت تأثير مباشر مع الملوثات النفطية المتسربة كسابقتها (الحيوانات الرخوية والقشريات الثابتة غير المتحركة)، لأن هذه المجموعة لها القابلية على الحركة مما يجعلها أكثر قدرة على تحاشي التعرض للتراكيز العالية من النفط عدا صغارها ويرقاتها وبيضها التي لا تستطيع الفرار مما يؤدي إلى حالات نفوق كبيرة.

وتعتبر شوكيات الجلد وخيار البحر من أكثر الأحياء حساسية وتأثراً بالنفط المتسرب وأسباب التلوث الأخرى، إذ لوحظ اختفاؤها أو انقراضها من بيئات تعرضت لحوادث التلوث النفطي. وفي المنطقة البحرية لدول الخليج العربي حدثت حالات كثيرة جداً من النفوق في الأحياء البحرية أثناء فترة تشكيل بقعة زيت نوروز وبقعة النفط من الكويت وبصورة خاصة الحيوانات الفقرية التي تتنفس الهواء كالأفاعي والسلاحف والدلافين وقد وجد أن الكثير منها يصعد إلى الشاطئ لتموت هناك بعد إصابتها بضيق في التنفس وبالتهابات جلدية ونزف داخلي.

ثانياً: التلوث السلبي للتلوث بالمعادن الثقيلة

أهم المعادن الثقيلة التي تلوث الماء وتتركز بعد ذلك في الأسماك هو الزئبق والكادميوم والرصاص[٥٢].

١. **الزئبق:** هو أكثر المعادن الثقيلة سمية، وهو من السموم المؤثرة على المخ والعصب الشوكي ويسبب الزئبق مرض يسمى ميناماتا نسبة إلى نهر ميناماتا في اليابان؛ فما زالت حادثة تلوث مياه خليج مينيماتا باليابان في الخمسينات يذكرها الكثيرون ومدونه في كتب البيئة، والزئبق يؤثر على الجهاز العصبي والكلى والجهاز التناسلي فيسبب الارتجاف وعدم الإتزان والفشل الكلوي وعدم انتظام الدورة الشهرية عند النســاء والإجهــاض والشلل المخي. وفى مصر[٥٣] أثبتت أحد الأبحاث التى أجريت في جامعة الاسكندرية وجود تلوث في المياه بمعدن الزئبق في إحدى المناطق بالساحل الشمالى حيث يتم صرف مخلفات مصنع كيميائى يستخدم معدن الزئبق في وحدات التحليل الكهربائى لملح الطعام للإنتاج الصودا الكاوية والكلور.

وتقترح منظمة الصحة العالمية بأن الحد الأعلى المسموح بتواجده من الزئبق في الأسماك هو ٥٠٠ جزء في البليون. والقوانين الغذائية في

معظم الدول حددت نفس النسبة في الأسماك مثل (الولايات المتحدة الأمريكية وسويسرا)، وقد وصلت نسبة الزئبق في الأسماك في اليابان من ٥٠٠ إلى ٢٠٠٠٠ جزء في البليون، ومن أهم الأسماك المصابة هى الماكريل والتونة؛ لذلك ينصح بعدم أو منع استيراد الأسماك من اليابان وخاصة أسماك الماكريل والتونة.

٢. **الكادميوم:** من المعادن الثقيلة شديدة السمية، والتى تظهر أمراض التسمم به بعد عدة سنوات وبعد تراكم كميات كبيرة في الجسم. ونتيجة لهذا التراكم يسبب مرض يسمى ايتاى – ايتاى نسبة إلى وجود المرض في مقاطعة ايتاى – ايتاى اليابانية – نتيجة لصرف مخلفات المصانع والمناجم بما يؤدى إلى ارتفاع تركيز الكادميوم في الماء من ٥ أجزاء في البليون إلى ١٨٠ جزء في البليون،وتحدد منظمة الصحة العالمية الحد الأعلى المسموح تناوله من الكادميوم (٤٥٠ ميكرو جرام /للفرد)، ويجب ألا تتعدى نسبة الكادميوم في الأسماك ومنتجاتها عن ١٠٠ جزء في البليون، والآثار السلبية الناتجة عن التعرض الكادميوم تشمل الفشل الكلوي وأزمة رئوية حادة والتهاب ونفاخ رئوي مزمن يؤدي إلى الإصابة بالسرطان الرئوي.

٣. **الرصاص:** المصدر الأول لتلوث البيئة بالرصاص هو عادم العربات، أما الأسماك فيصل التلوث إليها نتيجة تلوث الأنهار بمخلفات المصانع في الأماكن الصناعية، ويعاني المصاب من فقر الدم ويظهر عليه الشحوب ثم تتولى الآثار السلبية أن لم تكتشف الحالة مبكراً فتشمل الجهاز العصبي المركزي والطرفي والكلى وارتفاع ضغط الدم والعقم عند الرجال والنساء والإجهاض.

وقد تصل نسبه التلوث في الأسماك إلى ٢٠٠٠ جزء في المليون. وتقترح منظمة الصحة العالمية الحد الأقصى المسموح به أن يكون ٥٠٠ جزء في البليون في الأسماك غير المعلبة. بينما في الأسماك المعلبة في علب صفيح فقد تصل النسبة إلى ١٠٠٠ جزء في البليون، وهذه الزيادة تنتقل من العلبة إلى أنسجة الأسماك.

ثالثاً: المبيدات الحشرية ومبيدات الأعشاب

أن التوسع الزراعي في بعض دول الخليج أدى بالضرورة لزيادة استعمال المبيدات الحشرية أملاً في زيادة الإنتاج من المحاصيل والتعرض للمبيدات الزراعية وبقية الكيماويات المستعملة في الزراعة يكون أيضاً عن طريق تلوث مياه الخليج أو عن طريق السلسلة الغذائية وتشمل الآثار السلبية الجهاز العصبي المركزي والطرفي والجلد والجهاز التناسلي والجنين أيضاً.

ويوجد حوالي ٥٠٠ نوع من المبيدات الحشرية المستخدمة في الإنتاج الزراعى، وكان أكثرها استخداماً علـى الإطـلاق هـو الـ د. د. ت، وبالرغم من أن معظم بلاد العالم تحرم الآن استخدامه إلا أنه ما زال ملوثا للبيئة لأنة مازال ينتج أو أن بقاياه مازالت موجودة. وترجع خطورة هذه الكيميائيات إلى أنها تختزن في جسم الحيوان والإنسان في الأنسجة الدهنية. وتتلوث الأسماك بالمبيدات الحشرية التى تنزل مع ماء الصرف، وتتركز في الأعشاب البحرية والأحياء الدقيقة ومنها الأسماك بالإضافة إلى ما تأخذه الأسماك مباشرة من الماء.

وارتفاع نسبه الدهون في الأسماك يزيد من فرصة احتوائها على نسب أعلى من المبيدات. ويمكن للأسماك أن تركز المبيدات الحشرية في لحمها إلى أن تصل إلى آلاف الأمثال بالمقارنة بتركيزها في نفس الماء المحيط بها.

و تقترح منظمة الصحة العالمية بألا يزيد تركيز بعض المبيدات الأخرى عن ٠,١ جزء في المليون مثل الدرين والكلوردان ٠,٥٢ جزء في المليون مثل ليندان – وديمتون ٧ أجزاء في المليون بالنسبة للد.د. ت.

وأثبتت بعض الأبحاث التى أجريت في مصر[٥٢] الآن أن الأسماك في بحيرة ناصر تعتبر أقل الأسماك احتواء على المبيدات الحشرية والمعادن الثقيلة، ويزيد تلوث الأسماك "سمك البلطى" كلما اقتربنا من شاطئ البحر المتوسط وأكثر الأسماك تلوثاً في وسط الدلتا.

وأثبتت بعض الأبحاث التى أجريت على مستخلصات كبد الأسماك التى تستخدم في تقوية الأطفال لاحتوائها على عديد من الفيتامينات المحتوية على تركيزات عالية جداً من المبيدات الحشرية المحتوية على الكلور إلى حد أن ملعقة واحدة من هذا الدواء تعطى الطفل كميه هائلة من السم!.

الآثار السلبية للمخلفات الصناعـية والصرف الصـحي علــى صحة الإنسان

إن الشواطئ التي كانت أماكن استجمام فأصبحت من كثرة ما برمالها من قطران مصدر إزعاج للمترددين عليها، فعليهم بعد استحمامهم في الماء أن ينظفوا أنفسهم مما علق بأجسامهم من قطران، وغالباً ما يستخدمون ملوثاً بترولياً آخر لإذابة القطران وإزالته، وقد يكون الكيروسين أو البنزين مع ما لهما من أضرار صحية.

وقد تكون مياه البحار محملة بنواتج الصرف الصحي والصناعي والزراعي للمدن والقرى التي تمر عليها، وكذلك من الصرف المباشر للتجمعات السكانية والصناعية على البحار والمحيطات. وقد قدر أن مخلفات الصرف الصحي التي تنتج عن مجمع سكاني به مليون شخص يزيد عن ٢٥٠ ألف متر مكعب يومياً[٥٤]، وأن اللتر الواحد من هذه المياه تحتوي على ٢ إلى ٣ بليون ميكروب، ولك أن تتصور مدى التلوث الميكروبي الحادث، ومدى تأثير ما بتلك المياه من ميكروبات مرضية على القاطنين بالسواحل والمصطافين، خاصة أن كثيراً من الميكروبات المرضية تلوث بعض الكائنات البحرية التي قد تؤكل نيئة كبعض الأصداف والمحارات البحرية.

نتيجة لهذا التلوث الميكروبي تتضح مدى الخطورة في انتقال ميكروبات الكوليرا والتيفود والالتهاب الكبدي الوبائي ومسببات الإسهال إلى الإنسان من المياه الساحلية.

وجدول (٢) يوضح بعض الأنواع المختلفة من البكتريا المتواجدة بالماء والأمراض التى تسببها

جدول ٢: بعض الأنواع المختلفة للبكتيريا الموجودة في الماء والأمراض التي تسببها

Bacteria	Disease/ infection
Aeromonas	Enteritis أمراض معوية
Escherichia coli	Urinary tract إصابات الجهاز البولى infections, meningitis, اللالتهاب السحائى intestinal diseaseأمراض معوية
Salmonella	التيفود Typhoid fever
Streptococcus	أمراض معوية معدية (Gastro) intestinal disease
Vibrio El Tor	(Light form of) Choleraالكوليرا
Entameba	Dysentery الدوسينتاريا

وكشفت أحدث الدراسات عن تأثير التلوث النفطي والصناعي على العديد من وظائف المخ مثل التركيز والتناسق العضلي واللغة[٥٥]، وتأتي على الملوثات* [٤] المتوقعة المذيبات العضوية والرصاص، والزئبق والكادميوم والزرنيخ، والنشادر

* نبيل ياسين القرشي وسيف الدين جعفر بلال
www.greenline.com

والمبيدات الحشرية والفطرية ومبيدات الأعشاب وأكاسيد النيتروجين وأكاسيد الكبريت والإشعاعات المؤينة والجسيمات الصلبة العالقة وغيرها. وتسبب هذه المواد تلوث الهواء والتربة والمياه إما بشكلها الأصلي أو كملوثات ثانوية ناتجة عنها، وقد تصل هذه الملوثات إلى الإنسان من حيث لا يدري بطريقة مباشرة أو غير مباشرة منتهية به إلى تدهور صحي.

والتعرض للمذيبات العضوية يكون عن طريق الاستنشاق أو التلامس مع الجلد ومن أمثلة هذه المذيبات مثيلين كلورايد، بنزين تولوين، ترايكلورو إثيلين، تتراكلوروإثيلين زيلين، هكسين، مثايل بيبوتايل كيتون، كاربون دايسلفايد وغيرها ومعلوم أن حوالي ٢٠% من الأمراض الجلدية المهنية سببها هذه المذيبات فهي تسبب التهيج الجلدي أو التهيج التحسسي أن آثارها على الجهاز العصبي تتلخص في تسمم حاد شبيه بالتسمم بالخمر وشدة الأعراض الحادة لها علاقة وثيقة بالجرعة. أما التسمم المزمن فمنه تغير الشخصية والمزاج وضعف القدرة الذهنية والضعف الجسماني العام. ضعف الذاكرة والتركيز والتهاب الأعصاب الطرفية، أما الآثار السلبية على الجهاز التنفسي فتكون في شكل تهيج للأغشية المخاطية وآلام بالحلق والأنف وكحة وآلام بالصدر.

والموت الفجائي ذكر كأحد الآثار السلبية للتعرض للمذيبات والتأثير على الكبد يكون في شكل تدمير لخلاياها ولكن هذه الآثار تعتمد على نوع المذيب.

التأثيرات الضارة للأنشطة النووية والنفايات الخطرة

تنحصرهذه التأثيرات في متلازمة الإشعاع الحادة والتي تكون من جراء التعرض لجرعة كبيرة من الإشعاع ولفترة بسيطة، أما الآثار المزمنة بعد التعرض لجرعات بسيطة لفترات متكررة أو جرعة عالية ولفترة قصيرة. وبالنسبة للآثار الحادة فهي تبدأ خلال ساعتين إلى ست ساعات وقد تستمر لمدة ٤٨ ساعة ومنها الصداع والقيء وإسهال قد يكون دموياً وقلة الصفائح بالدم وإذا كانت جرعة الإشعاع عالية جداً فالوفاة فورية والأمراض المزمنة تشمل السرطان والعقم، وهناك الأثر الوراثي وتظهر آثاره على الأجيال المتعاقبة ويظهر ذلك بوضوح على اليابانين بعد إلقاء القنبلتين النووية على هيروشيما ونجازاكي في سبتمبر١٩٤٥ مما أدى إلى وفاة الآلاف من السكان وإصابتهم بحروق وتشوهات وإصابة أحفادهم بالأمراض الخطيرة القاتلة وعلى ضحايا انفجار مفاعل تشرنوبيل الأوكراني عام ١٩٨٥.

واستعرض البروفيسور سكاوت فولر[٤٣] من مركز الأبحاث العلمية في مدينة نيويورك في إطار فعاليات المؤتمر والمعرض العربي الأوروبي الرابع للبيئة في الكويت تجارب أجريت في مياه المحيط الهادي بمراقبة دورة حياة عوالق البلانكتون النباتية للكشف عن وجود مواد نووية مشعة.

ويعتبرالبروفسور الخليج المورد الرئيسي لمياه الشرب (المحلاة) لجميع الدول المطلة عليه كما يعد من أكثر خلجان العالم تلوثاً حيث تمر فيه المئات من ناقلات النفط يومياً حاملة ما يقارب ١٥ مليون برميل من النفط، وتطل عليه العديد من المصافي والمصانع النفطية التي لا تنطبق عليها أبسط الشروط البيئية يضاف إلى ذلك بطء تجديد الخليج لمياهه والتي تحدث كل ثلاث سنوات في أحسن الأحوال.

وإذا علمنا أن التقارير تؤكد عدم قدرة محطات تحلية المياه في منطقة الخليج على نزع بعض الملوثات من المياه المحلاة وهو ما يدفع المسؤولين عن هذه المحطات إلى حقن كميات إضافية من المواد الكيميائية المطهرة (كالكلور مثلاً) لضمان

سلامـــة المـــياه فكيف لـــها أن تواجه الملوثات الإشعاعية الناتجة عن تصريف الماء المستخدم فـــي تبريد الوحدات الإشعاعية داخل المفاعل خصوصاً وأن هذه المياه تخرج وقد تجاوزت درجة الغليان مما يجعل لها تأثيراً خطيراً على التركيبة الكيميائية والفيزيائية لمياه الخليج حتى وإن لم تكن ملوثة إشعاعياً فإنها تبقى ملوثة حرارياً أثر الإشعاعات النووية على جسم الإنسان[٥٦].

التأثيرات السلبية للأنشطة العسكرية

لقد نجم عن حرب الخليج كارثة بيئية فعلية على دولة الكويت ودول الخليج العربي جميعاً تمثلت في قضايا أربع هي[٥٧]:

أ. تلوث مياه الخليج بالنفط.

ب. تلوث الهواء من احتراق آبار النفط.

ج. تلوث التربة بالحركة العسكرية والألغام.

د. تلوث الغلاف الجوي بالطيران والصواريخ، فإثر تكثيف الغارات الجوية للقوات المتحالفة ضد الجيش العراقي. وقد عمد الطرف العراقي إلى ضخ النفط بكميات كبيرة من بعض الآبار؛ حيث تكونت بحيرات نفطية واسعة امتدت آلاف الكيلومترات مهددة شواطئ الخليج بكارثة محققة تتمثل في:

- تسمم الطيور البحرية والأسماك والأعشاب والأحياء الدقيقة والشعاب المرجانية في القاع.
- تلوث مياه الخليج؛ وبالتالي المياه المحلاة رغم زيادة المرشحات عليها. ذلك أن البترول مادة غنية بالعناصر والمركبات، وكثير منها يذوب في الماء، وبعضها يتحلل في ضوء الشمس ويتحول إلى مواد سامة.

من ناحية أخرى أحرقت القوات العراقية حوالي ٧٣٢ بئراً للنفط أي ما نسبته ٨٥% من الآبار الكويتية فنتج عن ذلك[٥٨]:

أ. تلوث الجو بآلاف الأطنان من السناج الأسود المحمول على غاز ثاني أكسيد الكربون مصحوباً بغازات أخرى سامة وضارة بالصحة.

ب. ارتفاع نسبة أمراض الحنجرة والصدر والجهاز التنفسي والعيون خاصة عند الأطفال.

ج. الخسارة الاقتصادية من عمليات إطفاء الحرائق.

د. تكثف الأمطار الحمضية.

هـ. سقوط أمطار سوداء لم تعرف سابقاً في إيران والعراق ودولة الإمارات العربية المتحدة وذلك في غير موسم الأمطار.

وهكذا فرضت الحرب على العراق وتداعياتها الوخيمة أن تدفع البيئة ثمناً باهظاً بالهواء والتربة والمياه ودمار للأرض والمناخ.

التأثير على الخدمات الملاحية والسياحية

تلوث البيئة يتسبب التلوث النفطي في شل حركة الملاحة بأنواعها مما يؤثر سلباً على اقتصاد المنطقة، فضلاً على أن وجود التلوث النفطي أو غيره يؤثر وبشكل سلبي على النواحي الجمالية للشواطئ ويحرم مرتادي الشواطئ من التمتع بالنواحي السياحية أو الترفيهية في تلك المناطق (ومثال على ذلك الشواطئ الكويتية والسعودية التي تأثرت نتيجة بقعة الزيت في عام ١٩٩١).

حماية البيئة الفطرية البحرية في الخليج العربي

التشريعات المنظمة لحماية البيئة البحرية

أ. تشريعات دولية

يقول الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان رحمه الله: «إن دولة الإمارات انطلاقاً من قناعتها بأهمية التعاون المشترك في كافة المجالات ومنها مجال البيئة تشارك مشاركة فاعلة في معظم المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي تعنى بالبيئة البحرية وتقوم الجهات الإقليمية والدولية التي تعنى بمختلف عناصر البيئة».

انطلاقاً من إيمانها بأهمية العمل المشترك في المجال البيئي، انضمت دولة الإمارات العربية المتحدة إلى معظم الاتفاقيات الدولية الهامة ذات الصلة بحماية البيئة وتنميتها، وكما يلي الاتفاقيات التي تعتبر الدولة طرفاً فيها:

١. اتفاقية الكويت الإقليمية للتعاون وحماية البيئة البحرية من التلوث وبروتوكولها لعام ١٩٧٨.
٢. بروتوكول التلوث البحري الناجم عن استكشاف واستغلال الجرف القاري لعام ١٩٨٩.
٣. بروتوكول حماية البيئة البحرية من التلوث الناجم عن الأنشطة على اليابسة لعام ١٩٩٠.
٤. بروتوكول التحكم في النقل البحري للنفايات الخطرة والنفايات الأخرى عبر الحدود والتخلص منها لعام ١٩٩٨.
٥. اتفاقية فيينا لحماية طبقة الأوزون وبروتوكول مونتريال بشأن المواد المستنزفة لطبقة الأوزون وتعديلاته
٦. اتفاقية بازل بشأن التحكم في نقل النفايات الخطرة والتخلص منها عبر الحدود.
٧. اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ.
٨. اتفاقية استكهولم بشأن الملوثات العضوية الثابتة.
٩. اتفاقية روتردام الخاصة بإجراءات الموافقة عن علم مسبق بشأن الكيمياويات الخطرة والمبيدات في التجارة الدولية.

ب. تشريعات إقليمية

تجدر الإشارة*(٢٠) هنا أن أغلب المبادرات المرتبطة ببقع الزيت (التسرب النفطي) في دولة الإمارات هي مبادرات لمعالجة الحالات الطارئة. ولم يتحقق حتى تاريخه إلا القليل فيما يتعلق بمنع التلوث باستثناء القانون الاتحادي رقم (٢٤) لعام ١٩٩٩ بشأن "شروط حماية البيئة البحرية من السفن (ناقلات النفط / السفن)، ومن المنشآت البحرية، والمصادر الثابتة القائمة على البر". يُعالج هذا القانون عدد من القضايا، منها:

- التلوث من المراكب البحرية والسفن.
- الإبلاغ عن بقع الزيت.
- سجل الزيت.
- خطة الطوارئ الخاصة ببقع الزيت، ومعدات ومواد الاحتواء والمكافحة.
- الإبلاغ عن وجود مواد خطرة على متن السفينة.
- مواد ضارة ومُلوثة ونفايات خطرة.
- تفريغ مياه التوازن.
- إصدار شهادة دولية ومنع تلويث مياه البحر بمياه صرف المجاري.
- التلوث من المنشآت البحرية وخطة الطوارئ.
- المواد الكيماوية في المنشئات البحرية.

وفي إطار جهود دولة الإمارات في مجال البيئة، أنشئت الهيئة الاتحادية للبيئة في شهر فبراير عام ١٩٩٣ لتعنى بالشأن البيئي على المستوى الاتحادي، لحماية وتطوير البيئة في الدولة، ووضع الخطط والسياسات اللازمة للمحافظة عليها من الآثار الضارة الناجمة عن الأنشطة التي تؤدي إلى إلحاق الضرر بالصحة البشرية والمحاصيل الزراعية والحياة البرية والبحرية والمواردالطبيعية الأخرى والمناخ، وتنفيذ هذه الخطط والسياسات.

وحظيت البيئة الساحلية في الدولة باهتمام بالغ، فوضع العديد من الضوابط والاشتراطات التي تكفل عدم تأثير الأنشطة التي تتم في البيئة البحرية، بشكل عام، والأنشطة المقامة على الشريط الساحلي، بوجه خاص، في هذه البيئة، إذ

* www.uae.gov.ae

يحظر القانون على كافة المنشآت المقامة على ذلك الشريط تصريف مخلفاتها في البيئة البحرية قبل معالجتها بصورة صحيحة.

بذلت الجهات المعنية في دولة الإمارات العربية المتحدة جهوداً مكثفة لحمايتها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر[٥٩]:

١. صدور العديد من القوانين والنظم الرامية إلى حماية البيئة البحرية من التلوث بكافة أشكاله، وعلى رأسها القانون الاتحادي رقم (٢٤) لسنة ١٩٩٩ في شأن حماية البيئة وتنميتها، الذي أفرد باباً كاملاً للبيئة البحرية، تضمن كافة الضوابط والاشتراطات والإجراءات التي ترمي إلى حمايتها والتقليل إلى الحد الأدنى من الآثار السلبية لحوادث التلوث التي قد تقع فيها، وصدور نظام حماية البيئة البحرية كجزء من اللائحة التنفيذية للقانون، بالإضافة إلى القانون الاتحادي رقم (٢٣) لسنة ١٩٩٩ في شأن استغلال وحماية وتنمية الثروات المائية الحية في مياه دولة الإمارات العربية المتحدة.

٢. وضع استراتيجية متكاملة لحماية البيئة البحرية وثرواتها ضمن الاستراتيجية الوطنية البيئية وخطة العمل البيئي لدولة الإمارات العربية المتحدة، وتتضمن قائمة بأولويات حماية البيئة البحرية والسياسات والأهداف وخطط العمل الرامية إلى حمايتها.

٣. إعداد مشروع "خطة الطوارئ الوطنية لحماية البيئة البحرية من التلوث بالنفط والمواد الضارة الأخرى" تشارك في تنفيذها كافة الجهات المعنية في الدولة. إلى جانب خطط مماثلة على مستوى الإمارات، على مستوى الشركات الكبرى، خاصة تلك العاملة في مجال استكشاف واستخراج النفط ومحطات تحلية المياه وتوليد الطاقة والمناطق الحرة والموانئ البحرية.

٤. تكثيف أنشطة الرقابة والتفتيش بهدف التأكد من مطابقة السفن والناقلات للشروط الدولية قبل ترخيصها أو السماح لها بالعمل في المياه الإقليمية لدولة الإمارات، وتكثيف أنشطة الرقابة والتفتيش على مصادر التلوث المحتملة من البر.

٥. التعاون الإقليمي والدولي والتنسيق مع المنظمات الإقليمية والدولية بشأن تنفيذ البرامج والخطط الرامية إلى المحافظة على هذه البيئة وتنميتها، خاصة المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية، والانضمام إلى العديد من الاتفاقيات الإقليمية والدولية ذات الصلة.

٦. إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية.

الجهود الإقليمية في بعض الدول الخليجية لحماية البيئة القطرية البحرية

تطوير أنظمة حماية البيئة البحرية

إجراءات لمنع التلوث الحراري

تم اختيار ساحل الخليج العربي لإقامة المدينة الصناعية بالجبيل[٦٠] للإفادة أيضاً من ميزة المياه المتوافرة، حيث تحتاج الصناعات الثقيلة إلى كميات هائلة من مياه التبريد، وتتميز مدينة الجبيل بوجود قناة ضخمة تؤمن احتياجات الصناعات العملاقة بمياه التبريد والتي يتم ضخها من مياه الخليج العربي، وقد تم تصميمها بنظام القنوات المفتوحة، بحيث لا يمكن التقاء المياه المسحوبة من البحر بتلك التي تعاد إليه. حيث يوجد حاجز صناعي بين بداية قنوات السحب ونهاية قنوات الإرجاع دون أن تتأثر درجة حرارة المياه البحرية بأعمال التبريد، حيث تعالج المياه المعادة إلى البحر لتخفيض درجة حرارتها حفاظاً على البيئة البحرية.. وتبلغ كمية المياه المسحوبة لأعمال التبريد (١٠) ملايين متر مكعب في اليوم، ويعادل التدفق اليومي لمياه التبريد ثلثي التدفق اليومي لمياه نهري دجلة والفرات.

إجراءات مكافحة التلوث بالنفط في البيئة البحرية

تم تطوير الكثير من الوسائل الناجحة، للحد من الكوارث النفطية، وذلك لتنظيف وكشط النفط بطرق سريعة وناجحة وأكبر دليل على ذلك بقعة النفط التي تسربت أثناء حرب الخليج والتي عولجت آثارها بنجاح.

ومن التقنية المستخدمة في اكتشاف هذه الحوادث الاستشعار عن بعد (Remote Sensing)(٦١) وهي تقنية تنتج صوراً فضائية لأجزاء من الكرة الأرضية فنرى تحركات بقع النفط مثلاً وحرائق الغابات وغيرها. كما طور معهد البحوث بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، بالتعاون مع أرامكو السعودية نموذجاً رياضياً بالحاسب الآلي للتنبؤ بحركات الانسكابات البترولية فوق مياه الخليج مما يسهل عملية رصدها ومكافحتها.

كارثة ناقلة النفط التي غرقت قبالة الساحل الأسباني.

ورغم انقسام خبراء البيئة البحرية حول الإجراءات التي كان من الواجب اتخاذها ما بين فريق طالب بسحبها إلى الشاطئ لإفراغ شحنتها من الزيت الخام البالغة ٧٧ ألف طن، وبين فريق آخر أيد الإجراء الذي اتخذته الحكومة الإسبانية لقطر الحطام الذي انشطر إلى جزءين بسبب العواصف العاتية إلى عرض المحيط، حيث غرق مطلقاً الزيت الذي لوث المكان بامتداد عشرات الكيلومترات بطولها، إلا أن الكارثة بقيت من النوع الثقيل جداً. فالمكان غني بالأسماك وثمار البحر.

مكافحة التسرب

وهناك العديد من وسائل معالجة التلوث النفطي(٦٢)، منها الوسائل البيولوجية، مثل الاعتماد على أنواع من البكتريا تقوم بتحليل المواد الهيدروكربونية من مخلفات الزيوت النفطية إلى جزئيات أقل وزناً وتركيباً وأدنى خطراً لسهولة ذوبانها في الماء، مما يحولها من مواد خطرة أكثر ضرراً إلى مواد ذائبة أدنى خطراً وأقل تلوثاً لكن هذه الطرق البيولوجية أقل كفاءة في معالجة التلوث، لأنها تحتاج إلى أعداد هائلة من هذه البكتريا يصعب توافرها، ويمكن أيضاً رش مواد ماصة على البقع النفطية حتى تتشبع بالنفط ثم استعادته منها، أو إقامة الحواجز العائمة فوق سطح الماء باستخدام أجهزة خاصة مع الاستعانة بالجرافات والكانسات لحصر بقع الزيت العائمة ومنع انتشارها، ثم امتصاص الزيت تدريجياً وشفطه بواسطة مضخات إلى خزانات على الشاطئ أو على ظهر السفن ثم إعادة فصل النفط عن الماء. وهناك أيضاً وسائل المعالجة الكيميائية، التي تعتمد على رش أنواع معينة من المذيبات والمنظفات الصناعية والمساحيق عالية الكثافة على سطح البقع النفطية في البحار الملوثة للالتصاق بها، لتحولها بعد تفتيتها إلى ما يشبه المستحلب فينتشر في الماء ويذوب فيه أو يتسرب إلى القاع نتيجة ارتفاع كثافته.وهذه الوسيلة مكلفة للغاية، فضلاً عن أنها وإن كانت تعالج التلوث النفطي، فإنها تضيف تلوثاً كيميائياً للمياه، يؤدي إلى إبادة الأسماك والقواقع التي تعيش فيها وبذلك تزيد هذه الطريقة من تعقيد مشكلة التلوث بدلاً من أن تقدم حلاً نهائياً لها(٦٣). ويستخدم أحياناً أسلوب حرق طبقة الزيت باللهب بعد حصرها وإشعال النيران فيها، لكن هذا الأسلوب غير مفضل لخطورته على البيئة، فهو يلوث الهواء ويسبب ضرراً بالغاً لكثير من الكائنات الحية. وقد أبرمت العديد من الاتفاقيات الدولية من أجل مكافحة التلوث النفطي، ومنها الاتفاقية الدولية بشأن التدخل في أعالي البحار

في حالات الأضرار الناجمة عن التلوث النفطي لعام ١٩٦٩والبروتوكول الملحق بها لعام ١٩٧٣.

وتقوم أرامكو السعودية بشكل مستمر في جميع مناطق التشغيل المغمورة العائدة لها بالمراقبة عن طريق الجو والبحر لمنع أي انسكاب للزيت أو الاستجابة الفورية لحالات الانسكاب. بالإضافة إلى ذلك تقوم الشركة، وفقاً للتوجيهات الحكومية المتعلقة بمنع انسكاب الزيت وحماية البيئة البحرية، ببذل جهود كبيرة لتدريب أطقم السفن وصيانتها لتفادي أخطار التلوث البحري الذي قد ينتج من ناقلاتها(٦٤).

التعامل مع مخلفات الصرف الصحي والمخلفات الصلبة

معالجة مياه الصرف الصحي

على الرغم من أن مشاريع الصرف الصحي بشكل عام ومحطات المعالجة بشكل خاص تتصف بالكلفة العالية وبأنها مشاريع غير إنتاجية ولكن لها منعكسات كبيرة على الاقتصاد الوطني من خلال حماية الإنسان وهو عنصر الإنتاج الأول، ورفع التلوث عن المسطحات المائية والمياه الجوفية وري المزروعات بالمياه النظيفة يقي الإنسان من الأمراض المختلفة وإن عملية بناء محطات معالجة مياه المجاري هي خطوة إيجابية وحضارية على طريق تحسين البيئة والمحافظة عليها.

وتشمل معالجة مياه الصرف الصحي مجموعة من العمليات الطبيعية والكيميائية والإحيائية التي يتم فيها إزالة المواد الصلبة والعضوية والكائنات الدقيقة أو تقليلها إلى درجة مقبولة، وقد يشمل ذلك إزالة بعض العناصر الغذائية ذات التركيزات العالية مثل الفوسفور والنيتروجين في تلك المياه ويمكن تقسيم تلك العمليات حسب درجة المعالجة إلى عمليات تمهيدية وأولية وثانوية ومتقدمة، وتأتي عملية التطهير للقضاء على الأحياء الدقيقة في نهاية مراحل المعالجة

وللتعامل مع تلك المخلفات يجب الحرص على ما يلي(٦٥):

- الاهتمام بالبيئة البحرية بشكل عام، مع التركيز على منع رمي المخلفات الصلبة وتعزيز الوعي الشعبي من خلال حملات التوعية في وسائل الإعلام المختلفة بعدم قذف المخلفات الصلبة في قاع البحر من قبل الصيادين ومرتادي البحر بشكل عام، وحثهم على جمع المخلفات في قواربهم وسفنهم والتخلص منها بعد وصولهم إلى البر.
- ضبط ومعاقبة المخالفين للقوانين والأنظمة المتعلقة بحماية البيئة البحرية بشكل عام، ورمي المخلفات الصلبة بشكل خاص.
- إجراء دراسات لمعرفة تأثير المخلفات الصلبة على الأنظمة البيئية البحرية والحياة الفطرية فيها.
- القيام بدراسات ميدانية أخرى لتنظيف قاع البحر من المخلفات الصلبة الثقيلة والكبيرة.

التخلص من النفايات الصناعية

وتحتوي النفايات الصناعية على مواد سامة مثل الأحماض والكيماويات الغير قابلة للتحلل والمعادن الثقيلة ويعتبر السيانيد من أخطر المواد السامة في النفايات الصناعية.

مع تزايد النشاط الصناعي في أوروبا وأمريكا خلال النهضة الصناعية الحديثة تزايدت كميات النفايات الضارة المتخلفة من الصناعات المختلفة وتزايدت بالتالي مشكلات التخلص منها في أراضي الدول التي تنتجها وخاصة مع إصدار معظم الدول الصناعية المنتجة للنفايات الصناعية قوانين مشددة لحماية البيئة من أخطار النفايات بعدم السماح بدفنها في أراضيها.

وعندها بدأت هذه الدول تتوجه إلى أراضي ومياه الدول النامية لتلقي فيها بنفاياتها إما خلسة بدون علمها أو موافقتها وخاصة خلال فترات عدم الاستقرار أو الحروب الأهلية أو بناءً على اتفاقيات تحصل بمقتضاها الدولة النامية على تعويض مالي مقابل السماح بإلقاء مخلفات أو دفنها في أراضيها.

ويتطلب التخلص من النفايات إتخاذ ما يلي:

١. دعوة الجهات المختصة في الدول، كالهيئات الوطنية لحماية الحياة الفطرية، وهيئات البيئة ووزارات الزراعة والثروة السمكية والبلديات لإعلان مناطق معينة كمحميات طبيعية يقنن فيها الصيد، والوسائل المستخدمة لذلك.

٢. إقامة عوائم بحرية صناعية في المناطق المعروفة للغوص وصيد الأسماك حتى لا يتم كسر الشعاب المرجانية بسبب رمي مراسي القوارب والسفن.

تخطيط الأنشطة السياحية

إن تطبيق مفهوم الاستدامة السياحية يعتمد على ثلاثة جوانب هامة، أولاً، العائد المادي لأصحاب المشاريع السياحية، وثانياً البعد الاجتماعي، على اعتبار أن هذه المؤسسات هي جزء من المجتمع المحلي وعليها الاستفادة من الخبرات والكفاءات المحلية ما أمكن، بالإضافة إلى إشراك المجتمع المحلي والأخذ برأيه. أما البعد الثالث فهو البيئة، حيث تعامل هذه المؤسسات على أنها جزء من البيئة، وبالتالي يجب عليها المحافظة على الموارد الطبيعية من ماء وطاقة ونباتات وأحياء طبيعية لدرء أي خطر من مشاكل التلوث والتدهور(٦٦).

وعلى الصعيد البيئي تعتبر السياحة عاملاً جاذباً للسياح وإشباع رغباتهم من حيث زيارة الأماكن الطبيعية المختلفة والتعرف على تضاريسها وعلى نباتاتها والحياة الفِطرية، بالإضافة إلى زيارة المجتمعات المحلية للتعرف على عاداتها وتقاليدها.

ومن الجائز أن تكون السياحة عاملاً بارزاً في حماية البيئة عندما يتم تكييفها مع البيئة المحلية، والمجتمع المحلي، وذلك من خلال التخطيط والإدارة السليمة. ويتوفر هذا عند وجود بيئة ذات جمال طبيعي وتضاريس مثيرة للاهتمام، وحياة نباتية برية وافرة وهواء نقي وماء نظيف، مما يساعد على اجتذاب السياح.

قواعد السياحة البيئية :

- تقليل الآثار السلبية للسياحة على الموارد الطبيعية والثقافية والاجتماعية في المناطق السياحية.
- تثقيف السياح بأهمية المحافظة على المناطق الطبيعية.
- التأكيد على أهمية الاستثمار المسؤول، والذي يركز على التعاون مع السلطات المحلية من أجل تلبية احتياجات السكان المحليين والمحافظة على عاداتهم وتقاليدهم.
- إجراء البحوث الاجتماعية والبيئية في المناطق السياحية والبيئية لتقليل الآثار السلبية.
- العمل على مضاعفة الجهود لتحقيق أعلى مردود مادي للبلد المضيف من خلال استخدام الموارد المحلية الطبيعية والإمكانيات البشرية.

وتلبي السياحة المستدامة احتياجات السياح مثلما تعمل على الحفاظ على المناطق السياحية وزيادة فرص العمل للمجتمع المحلي، وهي تعمل على إدارة كل الموارد المتاحة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو جمالية أو طبيعية في التعامل مع المعطيات التراثية والثقافية، بالإضافة إلى ضرورة المحافظة على التوازن البيئي والتنوع الحيوي.وقد ركزت المنظمة العالمية للسياحة WTOعلى مفهوم السياحة المستدامة في إعلان

مانيلا ١٩٨٠، وفي اكوبولكو ١٩٨٢، وفي صوفيا ١٩٨٥، وفي القاهرة ١٩٩٥.

شبكة الرصد البيئي

تهدف الهيئات الخليجية المعنية بشؤون البيئة إلى رصد الملوثات في البيئة البحرية عن طريق محطات متخصصة، وحصر الملوثات العضوية والمعادن الثقيلة وكريات القار والمبيدات، ومدى تركيزها في البيئة البحرية لمناطق مختلفة وتركيزها في كل من الأسماك والمحاريات والتربة، للتأكد من عدم تسببها للتلوث أو هلاك الكائنات البحرية، وتقصي وجود الملوثات البحرية وتركيزها في عدة مواقع مختارة على طول الساحل.

وقد تم اقتراح عدد ثمان محطات عائمة يتم توزيعها في المياه الإقليمية لدولة الكويت في مناطق مثل:

- شرقي جزيرة بوبيان.
- شمال الرصيف الشمالي.
- جنوب ميناء عبدالله.

ما هي المواد والمتغيرات التي ترصدها محطات الرصد العائمة(٦٧):

- العوامل الجوية: درجة الحرارة ورطوبة الهواء بالإضافة لسرعة واتجاه الرياح، كمية الأمطار والضغط الجوي.
- العوامل الأوشيانوغرافية: الأس الهيدروجيني، الأكسجين المذاب في عامود الماء، درجة حرارة الماء، نسبة الملوحة، نسبة العكارة، واتجاه وسرعة التيارات البحرية.
- المواد الكيميائية: تركز المواد الهيدروكربونية والملوثـــات النفطية والعناصر النزرة
- الحديد الكادميوم، الرصاص (المغذات) سيليكيت، فوسفيت ونيتريت.
- المواد البيولوجية: (الكلوروفيل والهوائم الضارة)

خطوات علاجية للمد الأحمر

هناك إجراءات حاسمة للتقليل من الآثار الضارة لتواجد المد الأحمر(٤٨):

١. التحكم في كميات المياه المنصرفة والعـــمل على معالجتها ومحاولة إعادة استخدامها في ري بعض المحاصيل.
٢. استخدام الحد الأدنى من الأسمدة.
٣. العمل على تطبيق القوانين التي تنظم إقامة المنتجعات السياحية على امتداد الشاطيء وما يتبعها من إنشاء حواجز للأمواج.
٤. ضرورة توقيع إتفاقيات دولية بين الدول المطلة على نفس الساحل للتنسيق فيما بينها وخاصة ما يتعلق بمعالجة مياه الصرف والكميات المطروحة.
٥. إجراء الحسابات الدقيقة بخصوص المطلوب خفضه في كميات الأملاح الغذائية والإستعانة ببيوت الخبرة وتبادل المعلومات حتى لا يؤثر ذلك على الثروة السمكية.
٦. التوعية المستمرة عبر وسائل الإعلام المختلفة لجميع المواطنين والصيادين.
٧. التدريب المستمر للعاملين في المزارع السمكية واستخدام وسائل حديثة في التغذية.
٨. إقامة برامج المتابعة وعلى فترات زمنية قصيرة.

خطة الطوارئ في مواجهة الكوارث البيئية البحرية

المقصود بالكوارث البحرية هى الحوادث الجسيمة التى تقع داخل المياه الإقليمية للدولة أو خارجها، والتى تتطلب إمكانيات كبيرة ومعاونة جهات خارجية في أعمال البحث والإنقاذ(٦٨).

المجال

- المخاطر الناجمة عن الكوارث البحرية التى تقع داخل المسرح البحرى للدولة (ويشمل المياه الداخلية والإقليمـــية والمحـــاذية والاقتصـــادية) أو بالمناطق

الساحلية أو بالمنشآت الواقعة داخل المرافئ والموانى سلماً وحرباً.

قد تأخذ هذه المخاطر أحد الأشكال التالية:

أ. تصادم السفن.

ب. حرائق السفن.

ج. غرق السفن.

د. حرائق الجزر أو المنشآت البحرية أو منشآت النفط بالجزر.

هـ. تعرض المنشآت البحرية أو الساحلية للقصف أو التخريب أو السيول.

و. وجود أجسام غريبة بمياه البحر يشتبه كونها متفجرة.

ز. كارثة طائرة (حالة سقوط طائرة في البحر).

وقد يترافق مع الكوارث البحرية مخاطر مواد خطرة (بضائع)، وغالباً ما يترافق مع الكوارث البحرية طوارئ طبية، وقد تتطلب إخلاء للطوارئ، وتتم معالجة كل حالة حسب الخطط الموضوعة بالخطة الاتحادية.

إذا نجم عن هذه الكوارث البحرية تسرب نفطى أو تلوث للشواطئ بالمواد البترولية، تطبق الخطط الخاصة بالتلوث البيئى التى أعدتها الهيئة الاتحادية للبيئة صاحبة الاختصاص، وتنحصر المسئولية هنا فيما يدخل في أعمال الدفاع المدنى من إنقاذ وإطفاء.. إلخ الذى تنظمه الخطة الاتحادية.

إجراءات المواجهة

- تنسيق عمليات البحث والإنقاذ، والتعامل مع الكارثة حسب طبيعتها، وإنقاذ الضحايا وتقديم الإسعافات الطبية للمصابين، وانتشال الغرقى.
- المراقبة الجوية والبحرية لمنطقة الكارثة وحظر الدخول لغير المعنيين.
- إعلان التحذيرات الملاحية للجهات المختصة، وللسفن العابرة وتنظيم حركة مرورها ومنع قوارب الصيد والنزهة من دخول منطقة الحادث.
- تقييم حجم الأضرار الناتجة عن التلوث ومدى تأثر الثروة السمكية، وفى حالة حدوث تلوث بحرى يتم إغلاق محطات تحلية المياه.
- فى حالة وقوع كارثة في إحدى الجزر أو بالقرب منها فإنه يتم إخلاء الجزيرة من شاغليها إذا تطلب الأمر ذلك.
- فى حالة وجود تسرب إشعاعى أو كيميائى مصاحب لكارثة بحرية، فإنه يتعين إخطار الجهات الفنية المختصة لاحتواء التسرب وإزالة التلوث.
- فى حالة وجود تسرب لمواد بترولية (ناقلات نفط) مصاحب لكارثة بحرية، فإنه يتعين إخطار جهات البيئة المختصة لاحتواء التسرب وإزالة التلوث.
- قطر وسحب السفن المتضررة وإزالة الآثار، وإعادة الوضع الطبيعى للمنطقة.

الجهات المعنية بتنفيذ الخطة

جهات القيادة

أ. تكون السيطرة لأول سفينة تصل إلى مكان الكارثة لحين وصول فرق الإنقاذ الرسمية (وفقاً للمتعارف عليه في الاتفاقيات الدولية).

ب. الكوارث البحرية التى تقع داخل الموانئ والمرافئ البحرية تكون القيادة والسيطرة فيها لسلطات الميناء المحلية.

ج. الكوارث البحرية التى تقع داخل المياه الإقليمية تكون القيادة والسيطرة فيها للقيادة العامة للقوات المسلحة (القوات البحرية).

د. الكوارث البحرية التى تقع بالجزر البحرية التى يوجد بها منشآت نفط أو أرصفة شحن المواد البترولية تكون القيادة فيها لشركات النفط الوطنية.

قامت المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية روبمي ممثلة في مركز المساعدة المتبادلة للطوارئ البحرية بأعداد مشروع خاص بتحديد المناطق شديدة الخطورة وتم إرساله للدول لمراجعته وإعداد التوصيات اللازمة حياله.

كما تمت مناقشة المواضيع ذات الأهمية والمتعلقة بالمنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية (روبمي) منها التعاون القائم بين المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية والمنظمات الإقليمية والدولية في جميع المجالات المتعلقة بالبيئة البحرية وسلامتها من التلوث

خطط تنمية البيئة الفطرية البحرية

قال الدكتور فريديريك لوني[٦٩] مدير حماية الحياة الفطرية في الصندوق العالمي لصون الطبيعة "إن البيئة البحرية في منطقة الخليج تعاني من الكثير من المخاطر، وخاصة الشعب المرجانية والسلاحف البحرية، ومن هنا فإن انعقاد هذا المؤتمر يمثل فرصة بالنسبة لجمعية الإمارات للحياة الفطرية، والصندوق العالمي للطبيعة للتأكيد على قيمة وأهمية البيئة البحرية، وأهمية التعاون الإقليمي في هذا المجال.

وأضاف الدكتور لوني في تأكيده على الحاجة إلى التعاون الإقليمي في تعزيز جهود الحفاظ على الحياة البحرية: "إن حماية الشعب المرجانية والسلاحف البحرية يتطلب تعاوناً متعدد الأطراف، وعقد الإتفاقيات، إضافة إلى التزام الحكومات التي تشارك في ملكية هذه المخلوقات تجاه تمكينها من البقاء والحفاظ عليها من الانقراض، لا سيما وأن تحقيق التنمية الناجحة لقطاع السياحة البيئية يتطلب هذا النوع من التعاون.

مفهوم التنمية الاقتصادية – البيئية

المفهوم السائد للتنمية هو التنمية الاقتصادية الاجتماعية، أي التنمية الاقتصادية ذات البعد الاجتماعي. أما المفهوم الآخر للتنمية والذي بدأ يفرض نفسه والموازي للمفهوم السابق فهو التنمية الاقتصادية ـــ البيئية، أي التنمية الاقتصادية ذات البعد البيئي والتي تستند إلى مفهوم التنمية المتجددة أو ما يسمى بالتنمية المستديمة[٤] التي تعني (التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة على تلبية حاجاتهم، والتي تحقق التوازن بين النظام البيئي والاقتصادي والاجتماعي وتساهم في تحقيق أكبر قدر ممكن من الارتقاء في هذه الأنظمة الثلاث).

ولا شك أن هناك اتفاقاً عاماً على المستوى النظري وفي مختلف دول العالم حول الحاجة إلى ضرورة الربط بين السياسات التنموية والبيئية، إلا أنه لا تزال هناك فجوة كبيرة بين بلاغة الكلام وبين الممارسة العملية على أرض الواقع؛ ربما كانت الاهتمامات تنصب سابقاً على آثار التنمية في البيئة. واليوم؛ الحاجة ماسة لفهم الطرائق التي يمكن للتدهور البيئي أن يقود إلى وقف التنمية بل ربما تغيير اتجاهها.

إن الهاجس الذي يلاحق كل شعوب الأرض هو كيفية تحقيق تنمية اقتصادية بأقل قدر من التلوث والأضرار البيئية وبالحد الأدنى من استهلاك الموارد الطبيعية، وهذا يتطلب دمج الاعتبارات البيئية وإدارة الموارد الطبيعية في سياسات وخطط التنمية، بحيث يكون التخطيط للتنمية والتخطيط البيئي عملية واحدة،إذ أن المشاكل البيئية المتعلقة بالماء والتربة والهواء تؤثر تأثيراً كبيراً على الإنتاجية وعلى الكفاءة الاقتصادية، وهذا يستدعي إدخال المعايير البيئية عند إقامة المشاريع الصناعية والزراعية والخدمية، أي القيام بدراسات للجدوى البيئية للمشاريع المقامة والتي ستقام، وإلزام المستثمرين بهذه الدراسات التي تبين تأثير المشروعات على البيئة وإمكانية وكيفية معالجة الآثار البيئية الناجمة عن إقامة

كل مشروع، ونظراً للتطورات المستمرة فإنه يجب أن يكون هناك تقويم بيئي ميداني بعد تنفيذ المشروعات للتعرف على الآثار الفعلية السلبية والإيجابية للمشروعات على البيئة.

وفيما يلي نماذج للمشاريع التي تستهدف حماية البيئة البحرية لدولة الإمارات العربية المتحدة التي تبنتها الهيئة الاتحادية للبيئة(٧٠):

- مشروع مسح مناطق إنزال الأسماك
- مشروع مسح الموارد السمكية في دولة الإمارات العربية المتحدة
- دراسة ديناميكية بعض الأنواع الرئيسية من الأسماك.
- دراسة الأسماك ذات النزعة العالية للهجرة.
- مشروع دراسة العوالق النباتية.
- محمية مروج البحرية.
- مراقبة البيئة البحرية.
- الحياة الفطرية البحرية.
- حماية أبقار البحر.
- دراسة مواقع تعشش السلاحف البحرية.
- تتبع السلاحف البحرية بالأقمار الإصطناعية.
- تربية وإطلاق صغار السلاحف البحرية.

المحميات الطبيعية

ولقد دفعت خطورة هذا الوضع المتدهور في البيئات البحرية إلى تحرك العلماء والباحثين والمسئولين لوضع حد لهذه المشكلة البيئية الخطيرة. وقد تمخض هذا التحرك في البحث عن وسائل لحماية البيئات البحرية وصيانتها ومنع استنزافها، ومن ثم برزت فكرة "المحميات البحرية" Marine Reserves كوسيلة علمية متطورة وفاعلة للمحافظة على البيئة البحرية.

وتعرف المحمية الحيوية(٧١) Biosphere reserve بأنها: "وحدة إيكولوجية محمية، سواء أكانت وحدة برية (على اليابسة) أم مائية (بحرية)". وثمة تعريف آخر أكثر تفصيلاً يقول إنها "وحدة بيئية محمية تعمل على صيانة الأحياء الفطرية، نباتية كانت أو حيوانية، وفق إطار متناسق، مع إمكانية استخدامها في إجراء الدراسات والبحوث الميدانية والتعليم والتدريب للمسئولين والسكان المحليين ليتحملوا المسئولية تجاه بيئتهم الحيوية".

وقام الاتحاد الدولي بدور كبير في تشجيع الدول الساحلية على إنشاء المحميات البحرية وتقديم المساعدات الفنية لهذه الدول، وهو الأمر الذي أدى إلى إعلان الكثير من المحميات البحرية، وفي عام ١٩٨٥م ارتفع عدد المحميات البحرية إلى ٤٣٠ محمية (في ٦٩ دولة) وفي عام ١٩٩٥م نشرت المنظومة العالمية للمحميات البحرية خمسة مجلدات تضم بيانات عن ١٣٠٦ محمية بحرية معلن عنها من قبل الدول الساحلية. ويصل عدد ما هو مخصص منها للشعاب المرجانية ٢٧٤ محمية، وما هو مخصص لأشجار القرم (الشورى) Mangrove ٦٩٩ محمية. وهذا يعني أن معظم المحميات البحرية تقع في المناطق الاستوائية وشبه الاستوائية التي تضم أكبر تنوع حيوي وبيئي بحري على مستوى العالم.

أهمية المحميات البحرية وفوائدها

تلعب المحميات البحرية دوراً بارزاً في حماية الأحياء والموارد المائية والمحافظة على التنوع الحيوي. كما تستطيع هذه المحميات أن تدعم الظروف الهيدرولوجية والبيئية المثلى لنوع الأسماك والأحياء البحرية وازدهارها. ولذلك فهي عادة ما تستخدم من أجل حماية الأنواع النادرة وتكاثرها.

ومن أهم هذه الأغراض

- المحافظة على المناطق البحرية التي تتصف بوجود توازن بيئي فيها.
- المحافظة على أنواع معينة من الأسماك أو الأحياء البحرية أو البيئات البحرية الطينية.

- حماية بعض أنواع الحيوانات والبيئات من خطر التدهور أو الانقراض.
- حفظ المصادر الوراثية النباتية والحيوانية التي تستوطن المنطقة المحمية..
- الاستثمار السياحي للمحمية بالشكل الذي لا يؤثر في مكوناتها الحيوية.
- الاستثمار الإعلامي والتوعوي للمحمية للإسهام في زيادة الوعي البيئي.
- تسهيل عمليات البحث العلمي والمتابعة بغرض التعرف على الآثار البيئية التي يحدثها الإنسان في البيئات وتقييمها.
- تمثل المحمية البحرية أساساً لإعادة تشكيل السلسلة الغذائية بوجود مختلف حلقاتها من منتجات أولية (النباتات والهوائم البحرية)، ومستهلكات أولية وثانوية (الأسماك الصغيرة والمتوسطة الحجم)، والمفترسات (الحيتان والقرش)، والمحللات (البكتيريا والأحياء الدقيقة).

كما أن للمحميات البحرية فوائد تعود على الاقتصاد المحلي منها:

- توفير مصادر دخل وفرص عمل جديدة لأبناء المنطقة من الأنشطة التي تتم داخل المحمية، مثل: إرشاد الزائرين، وقيادة الغواصين تحت الماء، والصيد الترفيهي، والتنشيط السياحي، وترويج الصناعات التقليدية للمنطقة، وإقامة الأنشطة السياحية البيئية الأخرى.

استناداً إلى الأغراض والأهداف والفوائد السابقة، فقد تم تصنيف المحميات البحرية إلى عدة أنواع، منها:

- محميات بحرية ذات طابع علمي
- محميات بحرية طبيعية
- محميات الأثر الوطني الطبيعي
- محميات المناظر الطبيعية
- محمية الموارد الطبيعية

أهم المحميات في دولة الإمارات العربية المتحدة

- محمية جزيرة صير بني ياس (أبوظبي)
- محمية مروح البحرية (أبوظبي)
- محمية بحيرة الوثبة (أبوظبي)
- محمية جزيرة السالمية (أبوظبي)
- محمية رأس الخور (دبي)
- محمية جزيرة صير بو نعير (الشارقة)

ويحظر في هذه المحميات البحرية رمي مراسي الوسائل البحرية فيها أو الصيد بكافة أنواعه وأساليبه وأشكاله. واستثنى المرسوم بعض الممارسات غير الضارة من هذا الحظر كالغوص بهدف إجراء الأبحاث والتجارب العلمية ولهواة مرتادي البحر شريطة أن لا تؤدي هذه الإستثناءات إلى المساس بمكونات القاع كالكائنات البحرية والصخور والنباتات المختلفة.

وفرض عقوبات ضد من يخالف قوانين الحظر أو يعتدي ويعبث بالأحياء البحرية في مناطق المحميات الطبيعية.

كما يهدف المشروع إلى حماية الشعب المرجانية والصخور والأصداف الملونة من عمليات التجريف والممارسات الضارة بحيث تصبح هذه المنطقة منطقة جذب للسياح من مختلف أنحاء العالم من هواة الغوص والسباحة وطلاب العلم والمهتمين بالأبحاث البحرية من داخل الدولة وخارجها.

وتم إسقاط (٢٢٠) كهفاً إسمنتياً يصل وزن الواحد منها إلى نحو طنين في المحميات الثلاث في دبا لتشكل الهياكل والقواعد الأساسية لهذه المحميات، بحيث تكون هذه الكهوف الصناعية على الشكل الثماني وهو الشكل الذي يمنع حدوث التيارات المائية ويوفر حماية آمنة للأسماك الصغيرة والكائنات البحرية المتنوعة.

وقد تابعت بلدية دبا التغيرات والتطورات البيئية التي حدثت في هذه المحميات بتصوير الأعماق لهذه الكهوف حيث لوحظ اختفاء اللون الأسمنتي عن هذه الكهوف وبدء ظهور اللون الأخضر الناجم عن نمو الطحالب فوقها مما ساعد على تكاثر الأسماك الصغيرة التي تتغذى على هذه الطحالب والنباتات البحرية.

ثم أظهرت عملية التصوير الثانية فروقاً واضحة في التحولات البيئية في هذه المحميات من حيث نمو الأسماك وتنوعها وأحجامها وتكاثرها وكذلك من حيث شكل المحميات نفسها الذي بات مختلفاً تماماً عن الشكل الذي كانت عليه في المرة الأولى من التصوير فالطحالب أصبحت تشكل غابات خضراء تعلو الكهوف، وبدأت بعض أنواع النباتات البحرية في الظهور إضافة إلى نمو سطح الإسفنج والأصداف وتزايد الأسماك بصورة ملحوظة وبكميات كبيرة.

حماية الشعب المرجانية

يعتبر نجم البحر "تاج الشوك" أحد الجلد شوكيات التي تعيش في مياه الدولة، وتتواجد في مياه الساحل الشرقي. ولا يوحي جمال منظر هذا الحيوان، وشكله، وحركته البطيئة، بالخطر الذي قد يلحقه بالشعاب المرجانية الحية، حيث أن وجود هذا الحيوان بأعداد طبيعية أمر مقبول في البيئة البحرية، إلا أن خطره الحقيقي يبرز عند تجمع أعداد كبيرة منه في بقعة واحدة.

وبذلك الخصوص، لاحظ باحثو وزارة البيئة والمياه خلال أكتوبر ١٩٩٨، وجود انتشار كبير لنجم البحر من نوع " تاج الشوك " بالقرب من جزيرة "سرة الخوير"، في منطقة خورفكان* (٢٠).

ويعتبر انتشار هذا النوع من نجم البحر وبتلك الأعداد تهديداً للشعاب المرجانية الموجودة في تلك المنطقة. ومن صفات " تاج الشوك " الذي يبلغ قطره حوالي ٥٠ سم، ويزيد وزنه على ٤ كيلوجرام، أنها تلتف بأجسامها حول رؤوس الشعاب المرجانية، وتتغذى على المخلوقات الدقيقة الحية المكونة لهذه الشعاب، وتتركها هيكلاً مرجانياً لا حياة فيه. وينتج عن انتشار " تاج الشوك " بشكل كبير، مع مرور الوقت، وعدم السيطرة عليه، انهيار الشعاب المرجانية في تلك البقعة، أو المنطقة، وتركها هيكلاً ميتاً بعد أن كانت تأوي مجموعات كبيرة من أسماك الشعاب المرجانية، وأنواع الحياة البحرية الأخرى.

و" تاج الشوك " من المخلوقات التي يصعب القضاء عليها، فإن حاولت قطعها بأداة حادة تحت الماء، فسينتج عن ذلك مخلوقين جديدين، نظراً لقدرة هذا المخلوق العجيبة على النمو وإعادة تكوين نفسه. ولذلك كانت أفضل السبل الكفيلة بالقضاء عليه هي التقاطه من أماكن تواجده، وإزالته من البيئة البحرية نهائياً. ويجب القيام بإزالة " تاج الشوك " بواسطة غواصين ذوي خبرة يمكنهم التعامل مع هذا الحيوان، وإزالته دون تعريض الشعاب للتدمير، ودون إيذاء أنفسهم بواسطة سمه المؤلم جداً للإنسان.

حماية الثروة السمكية

ويتم تجديد الموارد السمكية عن طريق عاملين اثنين* (٢٠):

تكاثر الأسماك في مواسمها وإنتاجها لأفراد جدد في التجمعات السمكية، ونمو الأسماك عاماً تلو الآخر بشكل طبيعي بحيث يزداد وزن الأسماك وكتلتها الحيوية في المحيط المائي الذي تعيش فيه.

وللحفاظ على الثروة السمكية، تسعى الإدارات المعنية بالثروة السمكية، وبناءً على دراسات مستفيضة للمخزون السمكي، وعن طريق توفر البيانات المختلفة المتعلقة بهذا القطاع، إلى تحقيق

---

* قاسم برواني، www.uae.gov.ae

* أحمد عبد الرحمن الجناحي، www.uae.gov.ae

التوازن بين حجم المخزون، وجهد الصيد الذي يمارس عليه، بحيث يتم صيد الأعداد أو الوزن الزائد في كل عام.

ويأتي تحقيق هذا التوازن من خلال عملية تسمى "إدارة استغلال المخزون السمكي"، التي تتخذ شكل قرارات تصدرها الجهات المعنية بالثروة السمكية، وتنفيذ تلك القرارات بالتعاون بين تلك الجهات وبين عدد آخر من الأجهزة العاملة في الدولة.

وتتناول قرارات إدارة استغلال المخزون السمكي عدداً من الأمور التي تهدف بشكل عام للحفاظ على المخزون السمكي من الاستغلال الجائر، والذي يؤدي على المدى البعيد إلى تدني قدرة المخزون السمكي على تجديد نفسه، وبالتالي تناقصه إلى مستويات يخشى معها من انقراضه، أو عدم قدرته على المحافظة على حجم يناسب جهد الصيد الذي يمارس عليه.

ويجب استغلال المخزون بالقدر الذي يتناسب مع طاقته الإنتاجية، ومن أهم تلك الأشكال:

أ. منع صيد الأحجام الصغيرة من أنواع الأسماك التي لها قابلية لمزيد من النمو

ب. منع الصيد في مواسم معينة

ج. منع الصيد في أماكن معينة

د. منع استخدام معدات الصيد الضارة

وقد نظم القانون الاتحادي رقم (٢٣) لسنة ١٩٩٩استغلال وحماية وتنمية الثروات المائية الحية في مياه الدولة، مثل حظر شباك الهيال (أو الشباك الهائمة) Drift Nets: التي تسهم في صيد أعداد وكميات كبيرة من الأسماك دون تمييز، وتؤثرسلباً على المخزون، ووضع مواصفات للشباك الساحلية المستخدمة في صيد العومة والبرية (السردين والأنشوجة) وتحديد جهد الصيد

أمثلة للضوابط المتعلقة بانتقال الأسماك

الحجر: يعتبر الحجر من الإجراءات التي تنظمها معظـم التشريعات التي تستهـدف مـنع انتشار الأمراض على مستوى العالم. ومن التوصيات التي ينصح بها للإقلال من احتمالات انتقال الأمراض أو السيطرة عليها والخاصة بالأسماك المستقدمة ما أوصت به اللجنة الاستشارية الأوربية مصايد الأسماك في المياه الداخلية EIFAC وكذا مكتب الأوبئة العالمي (OIE) من برتوكولات وإجراءات لأقل احتمالات انتقال الأمراض المرتبطة بالأنواع المستقدمة.

واتخذت الهيئات المعنية في الدول المتضررة من مياه اتزان السفن عدد من الضوابط التي تستهدف إدارة هذه المياه الوافدة.

وتفعيل ضوابط استخدام العقاقير العلاجية البيطرية ليس في هذه الدول فقط ولكن في الدول المنتجة للأسماك كذلك. كما كان لتزايد الوعي الصحي والبيئي قوته بشأن الاستخدام المرشد المركبات العلاجية.

حماية السلاحف

اهتمت دولة الإمارات العربية المتحدة بهذه المسألة ووضـعت الضـوابط الخاصة بحمـاية السلاحف البحرية ومنع العبث بأعشاشها أو أماكن تواجدها وتكاثرها، ومنع جمع بيضها، في مياه الدولة. وجاء في بعض القوانين ما ينص على حماية السلاحف التي تعيش على شواطئ الدولة، أو التي تحضر إليها في مواسم معينة.

ومن أبرز ذلك ما ورد في المادة (٢٨) من القانون الاتحادي رقم (٢٣) لسنة ١٩٩٩ بشأن استغلال وحماية وتنمية الثروات المائية الحية في مياه الدولة. التي حظرت القيام بجميع ما

سبق إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وبعد الحصول على تصريح من السلطة المختصة للقيام بذلك.

ودعت المادة ذاتها الصيادين الذين تقع السلاحف في شباكهم إلى المبادرة لإطلاقها وحظرت المادة جمع بيض السلاحف أو نقله أو الاتجار به، كما حظرت العبث بأعشاش السلاحف وأماكن تجمعها. ومن ذلك يتبين لنا أهمية السلاحف البحرية، وضرورة الحفاظ عليها كواحد من الأنواع الهامة في البيئة البحرية.

التوعـــية البيئية والتربية البيئية

التربية البيئية ليست مجرد معلومات تدرس عن مشكلات البيئة كالتلوث وتدهور الوسط الحيوي أو استنزاف الموارد ولكنها يمكن أن تتمثل في شقين:

الأول هو إيقاظ الوعي الناقد للعوامل الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والأخلاقية الكامنة في جذور المشكلات البيئية.

الثاني هو تنمية القيم الأخلاقية التي تحسن من طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف التربية البيئية على أنها:

(عملية تربوية تستهدف تنمية الوعي لدى سكان العالم، وإثارة اهتمامهم نحو البيئة بمعناها الشامل والمشاكل المتعلقة بها، وذلك بتزويدهم بالمعارف، وتنمية ميولهم وإتجاهاتهم ومهارتهم للعمل كأفراد وجماعات لحل المشكلة البيئية الحالية وتجنب حدوث مشكلات بيئية جديدة).

وعليه فإن الإطار العام لمواجهة المشكلات البيئية يكون عن طريق التربية البيئية التي تعمل على خلق النمط السلوكي العلمي السليم تجاه البيئة.

ويمكن تحديد الهدف العام للتربية البيئية بأنه: عملية إعداد الفرد المهتم بالبيئة وبالمشكلات المتصلة بها والمزود بالعلم والمعرفة والمهارات اللازمة للعمل على حل المشكلات البيئية الحالية والحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة وللوصول إلى تلك الأهداف يتطلب الأمر إيجاد أوضاع وعمليات لمساعدة الأفراد والجماعات على ما يأتي:

- ضرورة توعية الأفراد بأنهم جزء لا ينفصل من النظام البيئي وأن كل ما يفعلونه يغير بيئتهم تغييراً ضاراً أو نافعاً.
- ضرورة اكتسابهم المعلومات والمهارات الأساسية التي تساعدهم على حل المشكلات البيئية التي تواجههم في حياتهم اليومية.

تزويدهم بالمهارات التي تساعدهم في إصلاح مساوئ البيئة ومنع حدوثها وهذا بدوره يتطلب صياغة أهداف واضحة ومحددة يستطيع النظام التربوي تحقيقها على شكل سلسلة من الأنشطة العلمية والتعليمية

دور المواطن في حماية البيئة البحرية

هناك بعض الطرق التي من الممكن لشخص واحد القيام بها للمساهمة في حماية الشعاب المرجانية* (٤):

- دعم المحميات البحرية بالتطوع للعمل معها لصالح الحياة الفطرية البحرية.
- قم بنصح الأشخاص الذين لا يكترثون للحياة الفطرية وبيئتها وتوجيههم لما هو صالح لهم.
- تجنب طلب أكلات بحرية من المطاعم والتي تتكون من كائنات محظور بيعها مثل حساء زعنفة سمك القرش.
- تجنب شراء الأسماك الحية الموضوعة في أحواض مائية من المطاعم والتي من الممكن تم استخدام السيانيد في صيدها.

---

* عايد راضي خنفر، www.greenline.com

- لا تشتري الشعاب المرجانية أو الصخور الحية للحوض البحري فبائع المحظورات يفكر دائماً كيف يكسب ليس كيف يحمي.
- إذا كنت من أصحاب قوارب الصيد أو التنزه أو السياحة البحرية قم بالتالي:
- أبحر بشكل حذر خاصة في منطقة الشعاب المرجانية وتجنب ملامسة القارب للشعاب المرجانية الضحلة .
- استعمل الشواخص الخاصة لرسو القوارب في منطقة الشعاب المرجانية، وإن لم تتوفر تلك الشواخص في المنطقة احرص على استخدام المرسى المعرف باسم (صديق الحيد المرجاني) والذي لا يسبب أضرار للشعاب المرجانية وأن حدث ذلك فأنه يكون بأقل ما يمكن.
- تجنب تسرب الوقود والغازات من محركات القارب والتي تؤثر على المياه المحيطة بالتجمعات المرجانية وكائناتها وبالتالي على النظام البيئي بالمنطقة.
- تجنب تصريف مياه الصرف الصحي من قاربك إلى المناطق ذات الحساسية البيئية كمنطقة الشعاب المرجانية.
- تجنب رمي المخلفات خارج القارب وخاصة منها المواد البلاستيكية.
- لا تشتري بضاعة صُنعت أو دخل في صنعها كائنات بحرية مهددة بالانقراض.
- لا تشتري مأكولات بحرية محظورة فبعض الدول تكثر فيها تجارة تلك المأكولات كالحيتان والقروش والسلاحف وبيض السلاحف.
- إذا كنت تغوص أو تسبح في منطقة الشعاب المرجانية احذر التالي:
- لا تلمس أو تقف أو تجمع المرجان.
- احذر من تحركاتك بين الشعاب المرجانية حتى لا تتحطم بفعل زعانف الغوص.
- احترم التعليمات المحلية حول إطعام الكائنات البحرية أو اصطيادها أو استخدام أسلحة الصيد المحظورة.

على الغواص المبتدئ ممارسة الغوص في مناطق بعيدة عن التجمعات المرجانية حتى لا يؤذي نفسه وكذلك المرجان فعند الغوصات الأولى يصعب على المتدرب التحكم بتوازنه تحت الماء مما يؤدي عند غوصه بين الشعاب المرجانية لاصطدامه بالمرجان وتحطيمها.

- التطوع لأجل حماية الشعاب المرجانية:
- يقصد هنا بالمتطوعين هم الأشخاص المهتمين بالبيئة البحرية والذين يساهمون في الحماية والذين يشاركون في نشاطات الحماية ومنها:
- المشاركة في حملات تنظيف الشعاب المرجاني وتنظيف البيئة البحرية.
- المشاركة في البحوث والدراسات.
- تزويد المسؤولين المحليين عن الشعاب المرجانية عن ملاحظتك حول الشعاب المرجانية أثناء رحلاتك البحرية أو أي تغير بيئي بحري يعتقد بأنه قد يؤثر على التجمعات المرجاني.

الجهود الإقليمية لتنمية البيئة

الدراسات المسحية للبيئة الفطرية

تأتي في مقدمة هذه الجهود إصدار العديد من التشريعات والأنظمة الاتحادية والمحلية التي ترمي إلى حماية البيئة البحرية ومواردها الطبيعية الحية وحماية سواحل وشواطئ الدولة من مخاطر التلوث وإنشاء مجموعة من المحميات البحرية الطبيعية ومنع الصيد الجائر للثروة السمكية وإجراء البحوث والدراسات للبيئة البحرية والشريط الساحلي للدولة ورصد التنوع البيولوجي فيه.

وانتهت الهيئة الاتحادية للبيئة من مراجعة التقرير النهائي للدراسة المسحية للشريط الساحلي في دولة

الإمارات العربية المتحدة، وهي الدراسة التي كانت الهيئة قد كلفت بها إحدى الشركات العالمية المتخصصة في مجال دراسة السواحل بهدف(٧٢):

- التعرف على طبيعية التنوع البيولوجي، خاصة الحيواني، في منطقة المد والجزر لسواحل الدولة
- التعرف على مدى حساسية هذا التنوع للتغيرات التي قد تحدث للبيئة البحرية نتيجة التلوث أو التدهور البيئي
- عمل دليل وخريطة للحساسية البيولوجية توضح توزيع الأنواع ــ وتصنيفها ــ للمساعدة في توجيه ومتابعة عمليات مكافحة التلوث ــ فيما لو حصل ــ لضمان حماية التنوع بأشكاله المختلفة

وكذلك الدراسة العلمية التي قامت بها هيئة أبحاث البيئة الفطرية وتنميتها واشتملت على رصد ومسح شامل للسلاحف البحرية الخضراء ومنقار الصقر في جزيرة جرنين التي تقع على بعد (٨٥) ميلاً داخل مياه الخليج العربي، حيث تم إنشاء وحدة لتربيتها وإجراء الدراسات عليها لمنعها من الانقراض.

ودراســة توزيع وانتشــار أبقار البحــر المهددة بالانقراض عالمياً، أيضاً استهدفت المسوحات دراسة بيولوجية وتوزيع وهجرة وحماية أبقار البحر حيث أكدت النتائج المبدئية أن المنطقة تتميز بواحدة من أكبر تجمعات أبقار البحر في العالم بعد أستراليا.

التوصيات

- تطبيق وسائل الحماية من مصادر تلويث مياه المنطقة من نفايات السفن المختلفة وبصورة خاصة منع تفريغ مياه التوازن من ناقلات النفط وما يسببه من تلوث للبحار وإدخال أحياء غريبة إلى المنطقة البحرية وما يهدد تلك الأحياء البحرية الجميلة وتأثيرها على الثروة السمكية في المنطقة.
- السعي لتطوير الوسائل التي تقلل من تهديد البيئة البحرية وحمايتها من التأثيرات السلبية الناتجة عن الأنشطة الصناعية النفطية، وكذلك ما يترتب من تلوث بيئي بسبب إلقاء مياه المجاري الصادرة عن التقدم العمراني السريع في دول المنطقة.
- ضرورة اتخاذ إجراءات حماية المياه الإقليمية من جراء إنشاء الأعداد الكبيرة من محطات التحلية وتقليل التلوث الحراري والكيميائي المترتبة عن عمليات التحلية، والاهتمام بتبعات الأنشطة النووية في الخليج العربي.
- إعطاء دفعة للمهن التي تهتم بسلامة البيئة البحرية، وتفعيل برامج تنمية الوعي البيئي في المنطقة.

خاتمة

في ظل هذا المناخ العام الذي تهيمن عليه وتوجهه شعارات " النمو والتنمية بأي ثمن! "، فسوف يتدهور الوضع البيئي في منطقة الخليج العربي على نحو أكبر وأعمق، فأبعاد مشكلة التلوث في منطقة الخليج العربية تتطلب أن تتخذ العديد من الخطوات للسيطرة على التلوث الحراري والكيميائي للبيئة الساحلية والبحرية!

وفي ظل السباق المحموم في التوسع على حساب المياه الزرقاء، فسوف تزداد الأمور تعقيداً، وكلما امتدت القاعدة الاقتصادية بالمنطقة، يزداد نضوب الموارد الطبيعية ويتصاعد التدهور البيئي، والإجهاد المائي للخليج وترتفع معهما المخاطر الصحية .

فليس إنصافاً لبحر الدر " صاحب الفضل علينا" أن نقف متفرجين، بينما تتوسع الصناعات على

شواطئه، ويرتفع تركيز الهيدروكربونات في الخليج كله ونخسر ذلك التنوع البيولوجي النادر في مياهه!

وسيتصاعد الصيد الجائر، وترتفع حالات نفوق الأسماك تحت وطأة التلوث البطئ المستتر، والنتيجة هي انخفاض الإنتاج البحري، الذي كان يوماً ما هو مصدر الرزق الوحيد!

فهل نكتفي بالمشاهدة، ونضع أيدينا على قلوبنا، توجســاً من مخاطر المستقبل المرتبطة بالتسربات والانسكابات النفطية في الخليج الناتجة عن استخراج النفط ونقله؟ أم نحرك ساكناً ونوقف عدواننا!

وفي الخارج تستعمل الأسماك كدلالات حيوية أو قل ترمومترات لبيان التلوث في البحيرات، ونحن في المنطقة العربية لا نحتاج هذه الدلالات فكثير من بحارنا وبحيراتنا والتي كانت تمثل إرثاً منحه الخالق لنا وتحمل معها كل الخير، تحتضر الآن، وبعدما انقرضت الأنواع الفاخرة صارت تقذف سمكاً داكن الجلد، غائر العينين، معدني المذاق، وتساهم في تقديم آلاف الضحايا بالفشل الكلوي سنوياً؛ يهددون مراكز الغسيل بالعجز عند تقديم علاجهم بطريقة إنسانية ولائقة!

لم أجد بحثاً جريئاً وحديثاً في مكتبات الخليج يتناول بالفحص المعملي والكيميائي معدلات التلوث في أنسجة أسماك الخليج العربي والكائنات التي تعيش على سطحه وفي قاعه، ورغم هذا، الثابت والمؤكد في معظم الدراسات التي تزخر بها مكتبات كليات العلوم والزراعة والطب في بلادنا، أن الأسماك في الكثير من مدننا العربية تحتوي على نسب " أعلى من المسموح" من الرصاص، وتؤدي بتأثيرها التراكمي إلى مصير لا دفع له؛ يبدأ بالخمول ــ الذي صار شكوى عامة في زمننا ــ ويمر بالفشل الكلوي محطماً الجهاز العصبي ولينتهي بالوفاة!

وخلاصة القول، وبدلاً من البكاء على اللبن المسكوب فنحن نناشد كل قارئ أو مسؤول:

أن ننظر بعين الإهتمام لكل مظاهر العدوان على بيئتنا البحرية، أن نكبح جماح هذا التوسع العمراني المندفع نحو الخليج بلا هوادة، والذي جلب معه التلوث مدمراً للحياة الفطرية بين جوانبه!، ومن ثم لا نصر على الجدل الغريب حول الصرف في البحر أم البر!

أن نوقف هذا الصيد الجائر، الذي يهدد مستقبل هذه الثروة الغنية وأفقدها تنوعها وتوازنها!

أن نوقف اغتيال بحارنا بتلك المبيدات المحرمة والهرمونات سيئة السمعة، والتي ترعى في بقاياها أسماكنا، وتشير إليها أصابع الاتهام بالمسؤولية عن تلك الطفرات التي تختزنها الأنسجة، وتحمل السرطان للإنسان، وحتى تفعيل كل هذه القوانين النائمة فهل علينا أن نحذر الأطفال والرجال والنساء من المقبلين على الزواج من تناول أسماك الكثير من البحار والبحيرات لارتفاع نسبة تلوثها بالكيماويات والمواد البلاستيكية ؟!

ومتى تنشط مباحثنا وتخبرنا عن الفاعل المجهول وراء كل مظاهر العدوان على بيئتنا ويقدم للمحاكمة!

وهل يصدر قرار شجاع على غرار قرار المحميات يحرم الصيد من تلك المواقع المحتضرة في بحارنا، والتي تحمل الموت بعد ثبوت تلوثها المخيف، أليس الإنسان العربي أجدر بالحماية من تلك المحميات!

وبعد، هل يوقف الإنسان ذلك الخلل الذي أحدثه بالأرض ولتستمر الحياة كما قدرها الله الرءوف الرحيم بعباده والقائل في كتابه المحكم:

﴿ إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ ﴾ (سورة القمر، آية: ٤٩)

المراجع

١. وائل ابراهيم الفاعوري، مدخل إلى حماية البيئة (التلوث)، الطبعة الأولى، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٠م.

٢. إسماعيل المدني وهاشم أحمد السيد، بيئة البحرين البحرية، سلسلة كتب حول الحياة الفطرية، الجزء (٧)، الطبعة الأولى، المنامة، البحرين، ٢٠٠١.

٣. عدنان جمال الساعاتي، تلوث الماء، الطبعة الأولى، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، المملكة العربية السعودية ٢٠٠١ .

٤. د. زيد محمد الرّماني، حرمة البيئة في الإسلام، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧.

موقع جماعة الخط الأخضر البيئية.

www.greenline.com.kw

٥. حسين العروسي، كتاب تلوث البيئة وملوثاتها، الطبعة الأولى، دار المعارف الحديثة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٨.

٦. محمد السيد أرناؤوط، الإنسان وتلوث البيئة، الطبعة الأولى، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٩.

٧. سمير غويبه، العدوان على الفطرة، صحيفة الاتحاد، العدد ٣٢٢٥، أبوظبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩.

٨. الثروة المائية لدول مجلس التعاون الخليجي، مجلة العلوم والتكنولوجيا، العدد ١٧، يوليو ١٩٨٩.

٩. حقائق حول: حماية التنوع الحيوي والبيئات الطبيعية موقع الأمم المتحدة

http://www.un.org

http://oceans.greenpeace.org/ar/our - oceans

١٠. دفاعاً عن المحيطات، موقع جماعة السلام الأخضر

http:// www.oceans.greenpeace.org/ ar/our-oceans

١١. Meyers,R. and Dittrick, D. The Wiley Encyclopedia of environmental pollution and cleanup. Vol.2,John Wiley & Sons,Inc, New York (1999).

١٢. محمد إبراهيم حسن، البيئة والتلوث: دراسة تحليلية لأنواع البيئات ومظاهر التلوث، الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب، الأسكندرية، ١٩٩٧.

١٣. عبدالعزيز السويلم، التلوث البيئي في الخليج والبحر الأحمر، ندوة إدارة الكوارث البحرية ١٩ يناير ٢٠٠٢، معهد البحوث بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن ١٣، الظهران، ٢٠٠٢.

١٤. Gulf War and Health: Volume 3. Fuels, Combustion Products, and Propellants, National Academies Press, 2005.

١٥. الحروب تسرع عملية تدمير البيئة، تقرير عن حرب الخليج، برنامج الأمم المتحدة للبيئة، المكتب الإقليمي لغرب آسيا، دولة البحرين، ١٩٩١.

١٦. عبد الحميد غزي، الأمطار الحمضية، مجلة المنتدى، العدد ١٤٩، دبي، دولة الإمارات العربية، ديسمبر ١٩٩٥ م.

١٧. عبدالرازق، محمد سعد الدين عبدالرازق، نبات القرم "أفيسينيا مارينا" وتجارب إكثاره في دولة قطر، دراسة علمية، مركز البحوث العلمية والتطبيقية، جامعة قطر، ١٩٩٤.

١٨. Ghani, Hadidi, M.N., Abd El. El M.M. & Fahmy, A.G. *The Plant Red Data Book. 1.Woody Perennials.* Palm Press & Cairo University Herbarium, 1st edition, Cairo, Egypt, 1992.

١٩. أشجار المنغروف تقاوم تسونامي، موقع بي بي سي http://news.bbc.co.uk

٢٠. موقع الإمارات للمعلومات البيئية والزراعية www.uae.gov.ae

٢١. Walker,D., Hillman,and Lavery. Ecolo-gical significance of sea grasses: assessment for management of envirom-ental impact in Western Australia, Journal Ecological Engine-ering, 16, (2001).

٢٢. صالح المزيني، وضع البيئة البحرية الكويتية، كتاب البيئة (٧)، الكويت، ١٩٩٨.

٢٣. مداولات اجتماع الخبراء العرب حول التنوع البيولوجى في الوطن العربى، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربى آسيا، جامعة الدول العربية ــ القاهرة ١ ــ ١٩٩٥/١٠/٥

٢٤. مختار محمد كامل، نحو عالم أفضل: البيئة وعوامل التلوث البيئى وطرق انقاذ البشرية، الطبعة الأولى، مركز الاسكندرية للكتاب، الأسكندرية، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٧

٢٥. د.عبد النبي الغضبان، د. ناهده الماجد، الخصائص البيئية والتلوث البحري في المنطقة البحرية للمنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية، موقع الخط الأخضر للبيئة http://www.greenline.com.kw/Reports/012.asp

٢٦. SOMER. State of the Ma-rine - Environment Report. OPME/GC 11/003. Regional Organization for the Protection of the Marine Environ-ment, Kuwait 2003.

٢٧. عبدالنبي الغضبان، التلوث النفطي في البيئة البحرية بدولة الكويت، الطبعة الأولى، معهد الكويت للأبحاث العلمية، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، ٢٠٠١.

٢٨. أسامة محمد طه أبو الذهب، رصد ومكافحة التلوث البحري بالنفط، الطبعة الأولى، مركز البحوث العلمية والتطبيقية جامعة قطر، الدوحة، قطر، ١٩٩٤.

٢٩. مخلفات السفن ومياه التوازن، صحيفة اليوم السعودية، العدد، ١٠٨٧٤، ٢٠٠٣/٣/٢٤م

٣٠.إسماعيل مدني، الآثار البيئية للتلوث البحري في االبحرين، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ٥٠، ١٩٩٢.

٣١. لمياء حيات، جسر الصبية يدمر التوازن البيئي في جون الكويت القبس العدد ١٠٩٥، ٢٠٠٦/٤/٢٥.

٣٢. حبيب هاشم، ٧ صحيفة الوقت العدد ٤٢١ ــ ١٧ أبريل ٢٠٠٧.

٣٣. كلاوس توبفر، الأمم المتحدة تحذر من الآثار السلبية للسائحين على البيئة، موقع شبكة نسيج، ٢٠٠٤/١٢/٢٣ http://news.naseej.com/

٣٤. دليل السياحة جامعة الدول العربية.

٣٥. د. أحمد مصطفى، كوارث البشر، جزر دبي الاصطناعية تثير مخاوف بيئية، الوطن ٧ ديسمبر ٢٠٠٥م.العدد (٨١٧٤)

٣٦. http://www.ocean. Undel.edu/mas/ masnotes/plastic.html. Farrell, J. Plast-ic pollution in the marine environment (2001).

٣٧. Donohue, J., Boland, R., Sramek, C. and Antonelis, G. Derelict fishing

gear in the Northwestern Hawaiian Islands. Marine Pollution Bulletin, 1312 (2001). – 42, 1301.

٣٨. إسماعيل المدني، المخلفات الصلبة في قاع البحر في المياه الإقليمية لمملكة البحرين، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ٥٠ ١٩٨٧.

٣٩. محمود عبد الرحيم، مخاطر بيئية لمحطة تحلية المياه بالخليج، دراسة للصندوق الكويتي للتقدم العلمي، ورقة عمل، ضمن فعاليات مؤتمر "البيئة ٢٠٠٧"، المنعقد في أبوظبي فبراير ٢٠٠٧.

٤٠. مجلة التعاون الصناعي، منظمة الخليج للإستشارات الصناعية، العدد ١٣، المنامة، البحرين، ٢٠٠١.

٤١. عبدالكريم الحسني الحجازي، أسباب التلوث الصناعي. www. democratic green.com

٤٢. I. Botkin. D. B and keller, E.A. 2003. Nuclear Energy and the Environment: in Environmental Science. (Botkin and Keler edts); john wiley & sons, inc. 4th Edition.

٤٣. سكاوت فولر، خبير أميركي للكشف عن التلوث النووي البحري في الخليج الإثنين ٢٧ نوفمبر 2006 وكالة الأنباء الكويتية – كونا.

٤٤. عبد المنعم الغضبان، مخاطر الانتشار النووي على منطقة الخليج، ورقة عمل في مؤتمر البحرين أثار وتداعيات الانتشار النووي ١٠ و١١/ ٢٠٠٦.

٤٥. Bushehr – Iran Nuclear Reactor
http://www.globalsecurity.org/wmd/world/iran/bushehr.htm

٤٦. Regional Organization for Protection of Marine Environment. Regional report of the marine environment. Kuwait (1999).

٤٧. موقع أخبار البيئة
http://www.beaah.com/home/home.html

٤٨. وجدي لبيب جرجس، المد الأحمر ظاهرة بيئية مخربة، مجلة المنهل، العدد (٥٨٣) – ديسمبر ٢٠٠٢ / يناير ٢٠٠٣ م

٤٩. نادية العوضي، الشعاب المرجانية.. ثروة بلا حماية
http://www.islamonline.net/Arabic/Science/2001/06/Article11.shtml

٥٠. نشرة البيئة البحرية، المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية – العدد ٣٦/ يناير/ مارس ٢٠٠٢.

٥١. الهيئة العامة للبيئة، تقرير حول ظاهرة نفوق الأسماك على الشواطئ الكويتية، الكويت، أكتوبر ٢٠٠١.

٥٢. حمدى حسين عيسى وإبراهيم أحمد فؤاد عبدالرازق، التلوث البيئى وأثره على الأسماك، معهد بحوث صحة الحيوان بأسيوط، مجلة أسيوط للدراسات البيئية – العدد الثامن والعشرون، يناير ٢٠٠٥.

٥٣. سعد محمود سعد،: ندوة تلوث الأغذية ذات الأصل الحيوانى (تلوث الأسماك) – النشرة العلمية لشركة أدويا – العدد التاسع ٢٠٠٤.

٥٤. صحيفة اليوم السعودية، الجمعة ١١/٠٧/ ١٤٢٥ هـ – الموافق ٢٧/٠٨/٢٠٠٤م العدد ١١٣٩٦ السنة الأربعون
www.alyaum.com

٥٥. أحمد عبدالمنعم عسكر ومحمد حافظ حتحوت، الغذاء بين المرض وتلوث البيئة، الطبعة الثانية، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٨٨.

٥٦. جريدة القبس الكويتية الخميس ٢٠٠٥/٧/٧ .
٥٧. خالد بن محمد القاسمي ووجيه جميل البيعي، أمن وحماية البيئة، الطبعة الأولى، دار الثقافة العربية، الشارقة، ١٩٩٧.
٥٨. محمد حامد عبد الله، التكاليف الاقتصادية للمشكلات البيئية مجلة الحرس الوطني السعودي، الرياض، العدد ٢٨٥، ٢٠٠٦/٢/١.
٥٩. الدكتور محمد سعيد الكندي وزير البيئة والمياه، يوم البيئة الوطني العاشر لدولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة البيئة والمياه ٥ فبراير ٢٠٠٧.
٦٠. الجبيل وينبع بيئة مثلى للتطور الصناعي، مقالة منشورة بالمجلة العربية، لعدد ٣١٦ السنة ٢٨ جمادى الأولى١٤٢٤هـ يوليو ٢٠٠٣م، الرياض، ٢٠٠٣.
٦١. يوسف السويدي، نشرة علمية عن التلوث البيئي في المملكة العربية السعودية، الهيئة الملكية للجبيل وينبع، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥.
٦٢. http://www.beeaty.tv/index.cfm?method=home.con&ContentID=363 موقع بيئتي .
٦٣. أبو بكر صديق سالم، تكاليف إزالة بقع الزيت في المياه السطحية، مجلة التعاون الصناعي السعودية، العدد ٤٧، يناير ١٩٩٢.
٦٤. خالد بن منصور العقيل، أساسيات الطاقة في المملكة العربية السعودية، مؤتمر الطاقة العربي الثامن، عمان ـ المملكة الأردنية الهاشمية، ١٤ – ١٧ مايو ٢٠٠٦ م
٦٥. إسماعيل المدني وإبتسام خلف وتوبلي خليج، سلسلة كتب حول الحياة الفطرية رقم (٣)، الهيئة الوطنية للحياة الفطرية، البحرين ٢٠٠٠.
٦٦. الدليل الإرشادي للسياحة المستدامة في الوطن العربي، دليل مفهوم السياحة المستدامة وتطبيقها، جامعة الدول العربية، وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة، منشورات جامعة الدول العربية، ٢٠٠٦.
٦٧. موقع الهيئة العامة للبيئة في الكويت
http://www.epa.org.kw/arabic/?pid=9
٦٨. الخطة الاتحادية لمواجهة الكوارث
http://www.gdocd.gov.ae/national_p/ds.htm.htm
٦٩. فريديريك لوني منتدى لحماية الحياة البحرية في سبتمبر ٢٠٠٦، أخبار البيئة.
http://www.4eco.com
٧٠. مرصد البيئة العربية
http://www.arabenvironment.net/arabic/
٧١. أحمد عبد الرحمن الجناحي: مجلة الإمارات والبيئة، العدد الثامن، ٢٠٠٥.
٧٢. الهيئة الاتحادية للبيئة، تقرير موجز عن نتائج، الدراسة المسحية للشريط الساحلي في دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٧.

الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة
وأدوار مؤسسات المجتمع في مواجهتها

Electronic Crimes Related to Common Morals and Society Institutions Roles in Confronting them.

Dr.Dyaa Al Deen .M.Motawi*

د. ضياء الدين محمد مطاوع *

Abstract

The study attempts to answer various questions about electronic crimes, and those related to common morals as well as their impacts on the individual and society. The study also explores the relation with Gulf rules and laws. The study also aims at evaluating society role in confronting such crimes through the development of moral constraints including proposals to activate such roles.

Through reviewing the literature and analyzing the questionnaire results, the questions of the study were answered. The most important answers were:

Electronic crime offences are new deeds covering the whole world through using the techniques of computer, networks, and modern technological means of communication such as cell phones. They vary in their kinds and nature like crimes of privacy, violation piracy, electronic espionage, theft of credit card numbers, destruction, money laundering, initiating hostile sites or those or fomenting violence, sabotage and electronic terrorism, as well as starting pornographic sites to disseminate vice, visiting to suspect sites and networks, or exercising swindling, fraud, deceit, lying and illicit trade.

The results also included a number of proposals for punitive rules to deter crimes. The study also provided recommendations for activating the roles of institutions of society in facing of cyber crime, and operational mechanism to achieve this through a suggested applicable project.

ملخص

سعت الدراسة إلى الإجابة عن العديد من الأسئلة حول ماهية الجرائم الإلكترونية، وطبيعة المتعلق منها بالآداب العامة، وآثارها في الفرد والمجتمع، والقواعد والقوانين الخليجية السارية بشأنها، ومقترحات القواعد العقابية لردعها، كما استهدفت تقويم أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية من خلال تنمية الضوابط الأخلاقية لمواجهتها، وكذا تقويم مقترحات تفعيل هذه الأدوار.

ومن خلال مراجعة الأدبيات وتحليل نتائج الاستبانة تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكان من أهمها:

أن الجرائم الإلكترونية أفعال إجرامية مستحدثة يتسع نطاق مسرحها ليشمل العالم كله، وتستخدم في تنفيذها تقنيات الحاسوب وشبكاته، أو وسائل الاتصال التقنية الحديثة مثل الهواتف النقالة. وتتعدد أنواعها وصورها، فمنها: جرائم اختراقات الخصوصية والقرصنة والتجسس الإلكتروني، والسطو على أرقام البطاقات الائتمانية، وتزوير البيانات والدخول غير المصرح به لإتلافها، وغسيل الأموال، وإنشاء المواقع المعادية، أو المحرضة على العنف والتخريب والإرهاب الإلكتروني، وكذا إنشاء المواقع الإباحية لنشر الرذيلة، أو ارتياد المواقع والشبكات المشبوهة، أو ممارسة النصب، والاحتيال، والكذب، والغش، والتجارة غير المشروعة.

وتضمنت النتائج أيضا عدد من المقترحات الخاصة بالقواعد العقابية لردع الجرائم، كما قدمت الدراسة توصيات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية، وآلية تنفيذية لتحقيق ذلك من خلال مشروع تطبيقي مقترح.

*Teacher's College – K.S.A.

* كلية المعلمين ـ المملكة العربية السعودية.

أولاً: خطة الدراسة (مشكلتها. إجراءاتها)

مقدمة

تشهد المجتمعات المعاصرة تنامياً غير مسبوق في مجال التقنيات التي تتربع تقنيات الحاسوب على قمتها. فعلى الرغم مما قدمته تقنياته من خدمات جليلة للبشرية؛ إلا أن البعض قد أساء استغلالها لإشباع رغبات غير مشروعة، مما أدى إلى ظهور أنماط مستحدثة من الجرائم التي لم تكن معروفة من قبل، وتم الاتفاق على تسميتها الجرائم الإلكترونية Electronic Crimes التي يكون الحاسوب أداة لتنفيذ الكثير منها. فقد يستخدمه البعض في تنفيذ جرائم الاحتيال الإلكتروني، والتزوير، والدخول غير المصرح به، وإتلاف البيانات المخزنة في النظم، وغيرها من الجرائم المستحدثة التي تفرض على المجتمعات ضرورة النظر في القواعد والإجراءات، وسن القوانين الرادعة والعقوبات المناسبة لها، وكذا تفعيل الضوابط الأخلاقية لاستخدام تقنيات الحاسوب للحد من انتشار هذه الجرائم.

ولقد أصبحت مستحدثات التكنولوجيا وبخاصة الإنترنت جزءاً أصيلاً من المعاملات الفردية والمالية والحكومية، وتشعبت استخداماته وتطبيقاته، فشملت كل مناحي البنية الأساسية للدولة من مرافق، وهيئات، وبنوك، وشركات، وأصبحت استخدامات الإنترنت جزءاً أساسياً من الحياة اليومية، حيث يتم من خلاله العديد من أنواع المراسلة والتواصل، واستكشاف كل أنواع المعرفة، وتبادل المعلومات. وساهم ذلك في تشجيع إنجاز المعاملات الإلكترونية، والتجارة الإلكترونية، والتوقيع الإلكتروني. إلا أن ذلك زاد من حاجة الأنظمة القانونية إلى الانتباه لضوابط استخدام هذه التقنية، وضرورة إصدار تشريعات قانونية تحدد الممكن وغير الممكن، وتبين كيفية أداء ذاك الممكن، وخطوات عقاب ومجازاة المخالفين (ثابت، ٢٠٠٧م)(١).

ونظراً لأن الجرائم الإلكترونية يقترفها مجرمون أذكياء، يمتلكون أدوات المعرفة التقنية، فإن ثمة تحديات قانونية وفنية بشأن آليات التعامل معها، نظراً لما لها من مخاطر أمنية تهدد الحكومات والأفراد، يزيد من خطورتها افتقار أنظمة الدول وقوانينها الأمنية للتشريعات الخاصة بجرائم العالم الافتراضي التي تتخذ من شبكة الإنترنت مقراً لها (الألفي، ٢٠٠٥م)(٢).

وتمثل إشكالية انتشار الجرائم الإلكترونية تحدياً كبيراً يعوق مسيرة تقدم المجتمعات المتقدمة والناهضة على حد سواء، فهي من الإشكاليات شديدة التعقيد والتشعب، التي دعت المشرعين إلى ضرورة تناول أبعادها التشريعية والقانونية الرادعة، ودفعت الهيئات الأمنية إلى تأمين كافة السبل التي تحول دون وقوعها، واقتفاء أثر مرتكبيها للقبض عليهم ومعاقبتهم، وفرضت على علماء الاجتماع والتربية تدارسها لتجنب تبعاتها على الفرد والمجتمع.

ولقد تعرضت دولة الإمارات العربية المتحدة لهجوم إلكتروني على أجهزة الصرف الآلي، ممّا أدى إلى إلحاق أضرار بلغت قيمتها ٢ ـــ٣ مليار دولار. وأسفرت التحقيقات عن أن مصدر الهجمات مخترقين من خارج الدولة، ولا توجد قوانين في بلدهم تتعلق بالجرائم الإلكترونية. وفي أعقاب هذا الحادث، قررت دول الخليج تأسيس مجلس لمحاربة جرائم الحاسوب، وتشريع قوانين

تتعلق بهذه الجرائم الإلكترونية، ممـــا يتطلـــب تعزيز التعاون بين الدول لضمان نجاعة الحرب ضد المجرمين الرقميين (سعد، ٢٠٠٣م)[٣].

وتتعدد صور الجرائم الإلكترونية، فمنهـــا مـــا يتعلق باختراقـــات الخصوصـــية، والقرصـــنة، الإرهاب الإلكتروني وتجارة المخـــدرات، وقـــد يصنف بعضها ضمن الجرائم المالية مثل جرائم السطو على أرقام البطاقات الائتمانية وتزويـــر البيانات وغسيل الأموال، ومنها صـــنف يتعلـــق بالجرائم المخلة بالآداب العامة مثل نشر المواقع والصور الإباحية وغيرها من الممارسات غيـــر المشروعة التي تتباين درجاتها، فتبدأ بمشـــاهدة المواد الإباحية، ثم طلب الاشتراك فيهـــا عبـــر القوائم البريديـــة (أبـــو شـــامة،١٤٢٠هـــ)[٤] (الذبياني،١٤٢٥ هـ)[٥] (الثبيتي،١٤٢٦هـ)[٦].

كمـــا تتعـــدد الفئـــات التصـــنيفية للمجـــرمين الإلكترونيين، ويمكن تصنيفهم في أربـــع فئـــات رئيسية، وهي (ثابت، ٢٠٠٧م)[١]:

١. الموظفون العاملون بمراكز الحاسوب، وهم يمثلون الغالبية العظمى من مرتكبـــي الجـــرائم الإلكترونية، وذلـــك بحُكـــم ســـهولة اتصـــالهم بالحاسب، ومعرفتهم بتفاصيله الفنية.

٢. الموظفـــون المعارضـــون لمؤسســـاتهم أو شركاتهم، والذين يســـتغلون معـــرفتهم بأنظمـــة الحاسب كوسيلة لإيقاع الضرر بهم عبر نشـــر البيانات، أو استعمالها، أو مسحها.

٣. الأفراد الذين يعملون فـــي مجـــال الجريمـــة المُنظمة عبر استخدام الكمبيوتر.

٤. فئة العـــابثين: مثـــل الهـــاكرز (Hackers) أو الكراكـــرز (crackers)، وهـــم الـــذين يســـتغلون الكمبيوتر من أجل التسلية في أمور غير قانونية.

ونظراً لما للجرائم الإلكترونية من تبعات وخيمة على الفرد والمجتمع فقد أولتهـــا العديـــد مـــن الهيئات الحكومية وغير الحكومية اهتماما بالغاً. ولذا عقدت العديد مـــن المـــؤتمرات والنـــدوات والحلقات وورش العمـــل لتـــدارس الظـــواهر الإجرامية الإلكترونية، ومنها: النـــدوة العلميـــة لدراسة الظواهر الإجرامية المســـتحدثة وســـبل مواجهتها بأكاديمية نايف للعلوم الأمنيـــة عـــام ١٤٢٠ هـ، وندوة الجرائم الإلكترونيـــة بكليـــة الملك فهد الأمنية عام ١٤٢٨هـــ. كمـــا عقـــدت منظمة الإيسسكو حلقة دراسية إقليميـــة حـــول التوعية بالاستخدام الآمن للإنترنـــت وتحصـــين مستعمليه من مضاره، وذلك بُغية تعزيز آليـــات التعاون وقنواته بين الدول العربية في مجال الحدّ مـــن مخـــاطر الإنترنـــت، وتبـــادل الخبـــرات والتجارب حول متطلبـــات الاســـتخدام الآمـــن والأخلاقي له، وتحصين الأطفال والشباب مـــن مضاره، إضافة إلى دراسة سبل تعزيـــز البعـــد الثقافي والأخلاقي لمضامين مواقـــع الإنترنـــت (الإيسسكو، ٢٠٠٨م)[٧].

وعقدت عدة مـــؤتمرات دوليـــة حـــول الجريمـــة الإلكترونية، ومنها مؤتمر القاهرة الـــدولي لجـــرائم المعلومات المنعقد في أبريل عام ٢٠٠٥م. كما نظم مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمـــة UNODC ورشة عمل متخصصة حـــول الجريمـــة الإلكترونية في بانكوك عام ٢٠٠٥م، وأعـــدت دول الكومنولث قانوناً لمكافحة الجريمة الإلكترونية، مما يعكس الاهتمام العربي والدولي بتدارس موضـــوع الجرائم الإلكترونية (ثابت، ٢٠٠٧م)[١].

كما حرصت بعض الهيئات غير الحكومية على المشاركة في حملات مكافحة الجرائم الإلكترونية والمساهمة في جهود التوعية بسبل مواجهتهـــا.

ومن أمثلة ذلك جهود المسئولين في جمعية أم المؤمنين بعجمان لتدارس موضوع الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة، وذلك بتضمين هذا الموضوع ضمن الأولويات البحثية لدراسات جائزة راشد عام ٢٠٠٧م، بُغية إثرائه بالمزيد من البحوث والدراسات، مما شجع على تناوله في الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لكون الجرائم الإلكترونية أفعالاً غير أخلاقية تصدر عن بعض الأفراد الذين أساءوا استغلال تقنية الحاسوب وبخاصة شبكة الإنترنت، فإن ذلك يُعد مؤشراً لوجود خلل في المنظومة القيمية الضابطة لسلوكياتهم، مما يدعو إلى بذل المزيد من الجهد لتعميق القيم الأخلاقية الضابطة لاستخدام تقنيات الحاسوب، والتوعية بضوابط استخدامها في سياق أخلاقي يكون للرقابة الذاتية ويقظة الضمير دور فعال في ضبط وجهة الاستخدام لحماية الأفراد والمجتمعات من مغبة السقوط في هاوية الجرائم الإلكترونية. وهذا يتطلب المزيد من التكامل بين جهود الأسرة، والمؤسسات التعليمية، والإعلامية والدينية وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى، لكي تقوم بأدوارها المتعددة لمواجهة انتشار الجرائم الإلكترونية وتجنب تبعاتها على الفرد والمجتمع.

ولذا تحددت مشكلة الدراسة الحالية ووجهتها في تدارس أبعاد الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة، وذلك سعياً إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المقصود بالجرائم الإلكترونية؟
٢. ما طبيعة الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة؟
٣. ما أثر الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة في الفرد والمجتمع؟
٤. ما القواعد السارية في القوانين الخليجية بشأن الجرائم الإلكترونية؟
٥. ما المقترحات الخاصة بالقواعد العقابية الكفيلة لردع الجرائم الإلكترونية؟
٦. ما أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية؟
٧. ما مدى قيام مؤسسات المجتمع بأدوارها لمواجهة الجرائم الإلكترونية؟
٨. ما مقترحات تفعيل أدوار مؤسسات المجتمع لمواجهة الجرائم الإلكترونية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة في المجتمعات العربية. ويتوقع لها تحقيق الأهداف التالية:

١. تعريف الجرائم الإلكترونية.
٢. حصر أنواع الجرائم الإلكترونية وتصنيفها، لتحديد مفهوم وطبيعة ما يتعلق منها بالآداب العامة.
٣. استعراض الآثار المتعددة للجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة على الفرد والمجتمع.
٤. إبراز القواعد السارية في القوانين الخليجية بشأن الجرائم الإلكترونية.
٥. تقديم بعض المقترحات بشأن القواعد العقابية الكفيلة بردع الجرائم الإلكترونية.
٦. تحديد أدوار مؤسسات المجتمع لمواجهة الجرائم الإلكترونية.
٧. تقويم أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية.
٨. تقديم مشروعاً مقترحاً لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

١. أهمية التدارس العلمي للجرائم الإلكترونية وما تثيره من قضايا مستحدثة بالغة الأهمية، وذلك لتلافي تبعاتها على الفرد والمجتمع.

٢. تؤثر الجرائم الإلكترونية في مسيرة تنمية المجتمع، ولكون المجتمعات العربية بحاجة إلى الإفادة من المعطيات الإيجابية للتقنية، ومن ثم فهي أكثر حرصاً على الأخذ بأسباب تلافي كافة العوامل التي تحول دون ذلك، والتي تُعد الجرائم الإلكترونية في مقدمتها.

٣. يُعد استجلاء جوانب مشكلات الجرائم الإلكترونية وأبعادها المتعلقة بالآداب العامة خطوة مهمة على طريق دعم الجهود المجتمعية (الحكومية وغير الحكومية) وتكاملها للمساهمة في مواجهتها. حيث يمثل ذلك مطلباً رئيساً لتفعيل الأدوار الوظيفية لمؤسسات المجتمع وتحقيق التكامل بين أدوارها.

٤. المساهمة في نشر الوعي بالجرائم الإلكترونية وتبعاتها على الفرد والمجتمع، فتعميق هذا الوعي من متطلبات التبصير بالقضايا الاجتماعية ذات التأثير في الواقع المعاصر.

٥. تزويد المسئولين بنتائج دراسة علمية لتفعيل آليات مواجهة الجرائم الإلكترونية.

مصطلحات الدراسة

١. الجرائم الإلكترونية (Cyber Crimes) Electronic Crimes

يقصد بالجرائم الإلكترونية (E.Crimes) تلك الجرائم المستحدثة التي تستخدم في تنفيذها تقنيات الحاسوب وشبكاته، وغيرها من وسائل الاتصال التقنية الحديثة في ممارسة الاختراقات والقرصنة والتجسس الإلكتروني، والتعدي على الخصوصية، والإرهاب الإلكتروني، وإنشاء مواقع أو شبكات مخالفة أو معادية والاشتراك فيها للتشجيع على العنف والإرهاب والتخريب المتعمد والاحتيال والكذب والغش والتزوير، والتجارة غير المشروعة، أو التشهير، ونشر صور الرذيلة (حبوش، ١٤٢٠هـ)(٨) و(الذيباني، ١٤٢٥ هـ)(٥) و(الثبيتي، ١٤٢٦هـ)(٦) و(اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م)(٩).

٢. التقويم Evaluation

يقصد به وصف شيء ما ثم الحكم على قبوله أو ملاءمته لإصدار أحكام للتخطيط (Thorndike & Hagen, 1990)(١٠) وهو عملية للحصول على معلومات وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات (Terry & Tanbnnk, 1994)(١١).

٣. مؤسسات المجتمع Society institution.

يقصد بها المؤسسات ذات التأثير في الأفراد بطرق مقصودة أو غير مقصودة، ومنها: المؤسسات التعليمية، والأسرة، والمؤسسات الإعلامية، والتشريعية والأمنية.

٤. الضوابط الأخلاقية Ethical Controls

هي محددات قيمية أخلاقية مستمدة من العقيدة، التي توجه السلوك وتضبطه، وتُشكل ما يُعرف بالضمير (الهلالي والصقري، ٢٠٠٥م)(١٢) و(مطاوع،١٤٢٦هـ)(١٣).

إجراءات الدراسة وخطواتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١. روجعت العديد من الأدبيات (كتب، بحوث، دراسات، مقالات، مواقع انترنت) ذات صلة

بالجرائم الإلكترونية، وذلك للاستقراء التحليلي لها، واستخلاص الإجابات عن بعض أسئلة الدراسة الخاصة بـ: تعريف الجرائم الإلكترونية، وتحديد مفهوم المتعلق منها بالآداب العامة، وتعرف آثارها في الفرد والمجتمع، واستعراض القواعد والقوانين الخليجية السارية بشأنها، وتقديم مقترحات بشأن القواعد العقابية لردع الجرائم الإلكترونية، واستخلاص أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

٢. أُعدت استبانة تقويمية لأدوار بعض مؤسسات المجتمع (التعليمية، والاجتماعية والإعلامية، والتشريعية، والأمنية) في مواجهة الجرائم الإلكترونية. ثم عرضت على متخصصين في القياس والتقويم، وتم تطبيق الصورة الأولية منها على عينة استطلاعية لاستكمال إجراءات ضبطها.

٣. وزعت الاستبانة على (١٥٠) فرد من العاملين (الذكور والإناث) في مؤسسات المجتمع (تعليمية، اجتماعية، وإعلامية، وتشريعية، وأمنية) من (٦) دول عربية. لتعرف آرائهم التقويمية لأدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية، ومدى تأييدهم للمقترحات الخاصة بتفعيل هذه الأدوار لمواجهة الجرائم الإلكترونية.

٤. رُصدت نتائج الاستجابات الصالحة للرصد الخاصة بـ (١٠٠) فرد من أفراد العينة، وتمت معالجتها إحصائياً للإجابة عن سؤالي الدراسة الخاصين بتقويم أدوار بعض مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية، وتعرف نسب تأييد المقترحات الخاصة بتفعيل هذه الأدوار.

٥. تمت صياغة توصيات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية.

٦. تم وضع تصور مقترح لآلية تفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية.

ثانيا: أدبيات الدراسة

يمكن تصنيف أدبيات الدراسة في عدد من المباحث، يتناول المبحث الأول تعريف بالجرائم الإلكترونية، ويتناول الثاني حصر لأنواعها وتحديد مفهوم المتعلق منها بالآداب العامة، ويتناول الثالث استعراضاً لآثارها على الفرد والمجتمع، ويتناول الرابع إبراز القواعد السارية في القوانين الخليجية بشأن الجرائم الإلكترونية، أما المبحث الخامس فيتناول أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

التعريف بالجرائم الإلكترونية

يطلق مصطلح الجرائم الإلكترونية على النشاطات غير القانونية التي يستخدم فيها الحاسوب. وتتخذ الجريمة الإلكترونية أشكالاً متعددة منها الاحتيال باستخدام البطاقات الائتمانية، ونشر الصور الإباحية، وبيع المواد المحظورة بما فيها المخدرات والأسلحة، والمقامرة الإلكترونية، وانتهاك حقوق الملكية الفكرية، وسرقة البريد الإلكتروني، والتزوير باستخدام الماسحات الضوئية والطابعات، إضافة إلى قرصنة المعلومات والإزعاج (جمعية منتجي برامج الكمبيوتر التجاريةBSA، ٢٠٠٧م)[١٤].

ويلعب الإنترنت أدواراً ثلاثة في حقل الجريمة الإلكترونية، فهو: إما وسيلة متطورة لارتكاب الجرائم التقليدية بفعالية وسرعة أكبر مثل جرائم التزوير أو الاحتيال، وهو الهدف التي تتوجه إليه الأنماط الحديثة من السلوك الإجرامي التي تستهدف المعلومات ذاتها كما في اختراق النظم

والدخول إليها، وهو البيئة التي تعرض فيها المواقع الإباحية، والترويجية للمخدرات، والتبادلية لارتكاب الجرائم العابرة للحدود (الألفي، ٢٠٠٥م)[٢].

وقد يتم تنفيذ الجرائم الإلكترونية عن طريق إساءة استخدام الهواتف النقالة، حيث يتم استخدام الكاميرات وغيرها من الوسائل التقنية الحديثة في عمليات التصوير والتشهير بالآخرين لإلحاق الضرر بهم (واس، ٢٠٠٧م)[١٥].

ومن الصعوبة تحديد وصف مادي للجريمة الإلكترونية، كما يصعب حصر أنواعها نظراً لتعددها وتنوع أساليبها، حيث لا يوجد حُراس بل توجد حدود مفتوحة بلا حراسة، بل إنه يمكن القول حالياً إن زمن الجواسيس الدوليين الذين كانوا يتبادلون الحقائب والملفات والصور السرية أو يقومون بنقل معلومات مهمة قد انتهى دورهم، فحالياً يمكن نقل كل المعلومات الخطرة والمحظورة (الاستخباراتية، أو التخريبية، أو السرية) بشكل سهل جداً عبر ضغطة على زر لوحة مفاتيح كمبيوتر. ونظراً لأن الجرائم الإلكترونية يتم تنفيذها عن طريق الإنترنت، فإن ذلك يُعقد مهام تحديد مكان الجريمة أو زمانها، كما يثير مشكلات قانونية تتعلق بالاختصاص القضائي والإثبات. فمازالت الأجهزة القضائية وأساتذة القانون عاجزين عن الخروج بتصور واضح عن الجريمة الإلكترونية وتفرعاتها الكثيرة، وإن كانت الأنظمة القانونية المختلفة تحاول إيجاد وتأسيس أرضية قانونية واضحة لها (ثابت، ٢٠٠٧م)[١].

وتتنوع أصناف الجرائم الإلكترونية لتشمل (الحمدان، ٢٠٠٧م)[١٦]:

١. الجرائم الجنسية: وتشمل جرائم ارتياد المواقع الإباحية والشراء منها، والاشتراك فيها وإنشاؤها، إنشاء القوائم الإباحية أو الاشتراك فيها، وإنشاء المواقع المحجوبة، وإخفاء الشخصية أثناء التصفح، أو أثناء إرسال البريد الإلكتروني، وانتحال شخصية الآخرين.

٢. جرائم الاختراقات: وتشمل جرائم الاختراق والتخريب والسطو على المواقع الرسمية والشخصية، ومنها اختراق الأجهزة الشخصية، واختراق البريد الإلكتروني والاستيلاء عليه، والاستيلاء على الاشتراكات والأرقام السرية، وإرسال الفيروسات والتروجنات.

٣. جرائم الأموال: وتشمل جرائم السطو على أرقام البطاقات الائتمانية، ولعب القمار، والتزوير، والجرائم المنظمة، وجرائم المخدرات، وجرائم غسيل الأموال.

٤. جرائم إنشاء المواقع المعارضة أو المعادية وارتيادها: وتشمل جرائم إنشاء في المواقع السياسية أو الدينية أو الشخصية المعادية أو الاشتراك فيها أو ارتيادها، وجرائم القرصنة وسرقة المواقع.

كما يمكن تقسيم الجرائم الإلكترونية إلى أربع فئات للجرائم وهى(ثابت، ٢٠٠٧م)[١]:

١. استغلال البيانات المُخزنة على الحاسوب بشكل غير قانوني.

٢. استخدام الحاسوب بشكل غير قانوني من قبل الأفراد المُرخص لهم باستعماله.

٣. اختراق الحاسوب لتدمير البرامج والبيانات المُخزنة عليه، ويدخل ضمن ذلك إرسال الفيروسات الإلكترونية.

٤. استخدام الحاسوب لارتكاب جريمة معينة أو التخطيط لها، ويشمل ذلك الجرائم المتعلقة بالآداب العامة.

إن الجرائم الإلكترونية نوع من الجرائم الجديدة على العالم بشكل عام، ويصعب التعامل مع قضاياها إن لم يتم إقرار قوانين خاصة بها. وتزداد هذه الجرائم كلما توغل العالم في استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت الذي يُعد بوابة بلا حراس، بل ساحة تتحدى الأجهزة الأمنية بثغرات قانونية ضخمة، ومازال جميع أساتذة القانون على مستوى العالم عاجزين عن إصدار تشريع يحظر الجرائم الإلكترونية خاصة أن أدلة إثبات الجريمة يصعب التوصل إليها. فجرائم غسيل الأموال تؤرق مختلف دول العالم المتقدمة والنامية على السواء، بعد أن برز دورها في عرقلة إجراءات تعقب وضبط ومصادرة الأموال ذات المصدر الجرمي، والتسلل إلى الهياكل الاقتصادية المشروعة، وإرباك الأسواق، فضلاً عن محاولات التأثير في أجهزة العدالة الجنائية والمؤسسات السياسية والإعلامية، وغيرها من قطاعات المجتمع. وتجدر الإشارة إلى ضرورة قيام الأفراد بمحاربة هذا النمط المستحدث من الجرائم الإلكترونية الناتجة عن إساءة استخدام شبكة الإنترنت، وحث الشركات المتخصصة على إنتاج برامج الحماية، وتأمين تصفح الإنترنت (عبدالقادر، ٢٠٠٨م)[١٧].

وتجدر الإشارة إلى أن مسرح الجريمة الإلكترونية يختلف عن مسرح الجريمة العادية، فمسرح الجريمة الإلكترونية هو العالم كله، حيث لا يشترط وجود الجاني والمجني عليه في مكان واحد (راضي، ٢٠٠٨م).

أنواع الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة

تشمل الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة تلك الجرائم المنافية للآداب والأخلاق ومنها نشر المواقع والصور الإباحية والترويج لها (الثبيتي،١٤٢٦هـ)[٦].

وغالباً ما تنفذ الجريمة الإلكترونية بإحدى أو كل العمليات التالية (ثابت، ٢٠٠٧م)[١]:

١. إدخال البيانات: حيث تنفذ عملية التسلل الإلكتروني للبيانات.

٢. تشغيل البيانات: حيث تنفذ عمليات تعديل في البرامج soft wear التي تقوم بتشغيل البيانات، للوصول إلى نتائج محددة أو مقصودة بطريق غير شرعي.

٣. إخراج البيانات: حيث تنفذ فيها عملية سرقة البيانات أو المعلومات الإلكترونية.

وتتباين مستويات ممارسة الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة ومراحلها، حيث تبدأ الانحرافات السلوكية غير الأخلاقية بمشاهدة المواد الإباحية، ثم طلبها عبر الاشتراك في القوائم، ثم الممارسة الفعلية لها ومن ثم وقوع أحداث الجريمة (الذبياني،١٤٢٥ هـ)[٥].

وتتنوع أصناف الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة لتشمل الجرائم الجنسية مثل: ارتياد المواقع الإباحية والشراء منها، والاشتراك فيها وإنشاؤها، وإنشاء القوائم الإباحية أو الاشتراك فيها، ودخول المواقع المحجوبة، وانتحال شخصية الآخرين (الحمدان، ٢٠٠٧م)[١٦].

كما تشمل الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة الجرائم التي تمس الحياة الخاصة عن طريق

إساءة استخدام الهواتف النقالة المزودة بالكاميرات أو ما في حكمها، والتي يترتب عليها التشهير بالآخرين، وإلحاق الضرر بهم، عبر وسائل تقنيات المعلومات المختلفة (واس، ٢٠٠٧م)[١٥].

وتتعدد صور الجرائم الإلكترونية المنافية للآداب العامة مثل جرائم القذف، والسب، والتشهير، وبث مواقع الإباحية، وازدراء الأديان، وإطلاق الشائعات، وجميعها صور مستحدثة للجريمة. وتبدأ أولى خطوات محاربة هذه الجرائم بتلقي بلاغات عن المواقع وصفحات الإنترنت، حيث يوجد (١٢) مليار صفحة على شبكة الإنترنت و(٢٥٠) مليون موقع، ويصعب على أي إدارة جنائية متابعة هذه المواقع جميعها إلا إذا تم الإبلاغ عن من يقوم منها بالخروج عن الآداب العامة، أو بث الشائعات، أو النصب والاحتيال. وتتعدد جرائم الخروج عن الآداب العامة، ومنها على سبيل المثال إنشاء موقع يقوم بنشر صورة لفتاة عارية الجسد، ونشر اسمها، ورقم هاتفها، مما يترتب عليه الإساءة إلى سمعتها. وعندما تتلقى الفتاة هواتف وتعلم بأمر هذا الموقع تقوم بالإبلاغ، فيتم تتبع الموقع حتى يتم الوصول إلى المتهم الذي قام بإنشائه. ولا تقتصر مهام الإدارة على استقبال البلاغات المحلية فقط، بل تستقبل بلاغات من الخارج، ففي إحدى القضايا أبلغت فتاة أجنبية مقيمة في وسط أوروبا عن طريق وزارة الخارجية عن موقع «مناف للآداب العامة»، وكان الموقع يطلب سكرتيرة تقوم بأعمال سكرتارية بمقابل مادي كبير، وعندما أرسلت بياناتها، طالبها صاحب الموقع بالقيام بأعمال منافية للآداب. فتم تتبع الموقع، ولكن لم يتم العثور عليه على شبكة الإنترنت، نظراً لأن صاحبه قام بإلغائه، ولكن بالبحث تم العثور على موقع يطلب عارضات أزياء وله نفس المواصفات التي أدلت بها المبلغة، فتم على الفور ضبط وإحضار صاحبه، والتحفظ على أجهزة الكومبيوتر التي يستخدمها والأجهزة الإلكترونية الأخرى، وذلك بعد الحصول على إذن النيابة العامة. وفي قضية أخرى أبلغت إحدى السيدات عن موقع يسيء إلى سمعتها، وبعد الفحص والتتبع وجد أن منشئ الموقع كان من داخل الشركة التي تعمل بها، وأنه أراد الانتقام منها لأنها تسببت في وقف ترقيته (راضي، ٢٠٠٨م)[١٨].

وقد تطبق القوانين الجنائية للجرائم التقليدية على جرائم الآداب العامة الإلكترونية المماثلة، بل تتشدد المحكمة في إقرار أقصى عقوبة لأن وسيلة الجاني في إلحاق الضرر بالمجني عليه وسيلة عالمية مفتوحة لجميع شعوب العالم هي الإنترنت (عبدالقادر، ٢٠٠٨م)[١٧].

وتجدر الإشارة إلى أنه على المستوى العربي لا يوجد تنسيق بين الإدارات المشابهة في الدول العربية أو الشرق الأوسط، بل يكون التعاون في الإطار الذي تضعه الأمم المتحدة لمكافحة جرائم الكومبيوتر، وندرس حالياً تحت مظلة الأمم المتحدة توسيع مجال التعاون بين جميع الدول، كما أن هناك تنسيقاً عربياً على مستوى جيد وفي مجال التوعية بمخاطر استخدام الإنترنت، وتوعية النشء بكيفية انتقاء المواقع والتعامل معها، وعدم الانخداع في المواقع المشبوهة (راضي، ٢٠٠٨م)[١٨].

آثار الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة في الفرد والمجتمع

تتعدد سلبيات استخدام الإنترنت نتيجة ما يترتب على سوء استخدامه من تبعات وإباحية تتعدد

أضرارها على الفرد والمجتمع، ويظهر ذلك من خلال عرض المواد الإباحية المهددة للقيم الدينية والاجتماعية للشعوب، التي يترتب عليها انتشار جرائم شائكة، ومنها: الاغتصاب، والزنا، والتحرش الجنسي، واستغلال الأطفال جنسياً، إضافة إلى ما يمكن نشره من شائعات تسبب الخوف والهلع وتهدد أمن واستقرار المجتمع (الألفي، ٢٠٠٨م)[١٩].

فشبكة الإنترنت لها عالمها المبهر، لامتلائها بالمغريات التي تجذب المتصفحين، ومنها الألعاب، والمواقع الإباحية، وغرف الدردشة التي تضم شريحة كبيرة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ و٣٠) عام. وقد أصبحت هذه الغرف وسيلة سهلة لتفريغ الطاقة الجنسية والانحلال الأخلاقي، وذلك في ظل غياب الدور التربوي للأسرة. وقد يتطور الأمر بتحول المحادثات إلى علاقات مباشرة بعد فترة، بل قد تصل الأمور إلى الزواج العرفي. وقد يترتب على ارتياد غرف الدردشة العديد من الجرائم الأخلاقية، فهي وسيلة غير مبررة للهروب من الواقع، حيث يرتادها أشخاص يشعرون بعدم الثقة في أنفسهم، وآخرون يريدون التعبير عن تمردهم ورفضهم للمجتمع الذي يعيشون فيه. ولذا ينبغي على الأسرة أن تقوم بأدوارها في توعية الأبناء بمخاطر الإنترنت، وعليها أن تقوم أيضا بالأدوار الرقابية والتوجيهية لتحجيم استخدامات الأبناء له، وذلك بتقليل عدد ساعات استخدامهم له تدريجياً، حيث يدمن الأبناء استخدامه إذا بلغت عدد ساعات استخدامهم مدة (٤) ساعات يومياً (فهمي، ٢٠٠٨م)[٢٠].

وقد أفرز الانتشار الواسع لشبكة الإنترنت في مجتمعاتنا مصطلحاً جديداً على الساحة الطبية لم يكن موجود من قبل، وهو (إدمان الإنترنت) الذي أصبح ظاهرة منتشرة بشكل واضح، مما أدى إلى ظهور عيادات متخصصة لعلاج هذا النوع من الإدمان، التي انتشرت في العديد من الدول الأوروبية وأمريكا منذ عام ٢٠٠١م. وتتعدد ظاهرة إدمان الإنترنت، فمنها الإدمان الجنسي المتمثل في ولع المستخدمين بالمواقع الإباحية، أو الإدمان المادي المالي الذي يصاب به الأشخاص المهتمون بالصرف على الشبكة فيما ليس له به حاجة، كلعب القمار أو المراهنات، وهناك الإدمان المعرفي المتمثل في انبهار الشخص بحجم المعلومات المتوفرة على الإنترنت لدرجة انصرافه عن واجباته الأساسية في الحياة، أو إدمان الألعاب ويقصد به الولع بالألعاب، وأخيراً إدمان الصداقات وهو انصراف مستخدم الإنترنت إلى تكوين علاقات وصداقات إلكترونية على حساب العلاقات الواقعية (الشرقاوي، ٢٠٠٨م)[٢١].

وأصبح إدمان الإنترنت بمثابة الصداع المزمن في رأس العديد من الأسر والمجتمعات والحكومات، لما يترتب عليه من آثار نفسية واجتماعية وإجرامية يمكن أن تعصف بكيان الأفراد والأسر، وتزعزع أمن واستقرار المجتمعات والدول، ويمثل ذلك الوجه القبيح لسوء استغلال تقنية الإنترنت التي يمكن الاستفادة من إيجابياتها إذا اتبع المستخدمون أخلاقيات التعامل معها، ومنها: تقوى الله ومراقبته في السر والعلن، والإيمان الصادق بأنه يعلم السر لقوله تعالي " يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور" (سورة غافر : ١٩)، فمراقبته عز وجل ستوجه استخدام الإنترنت الوجهة

الصحيحة التي لا يترتب عليها إضرار بالنفس أو إزعاج أو تهديد أو مضايقات للآخرين (السيد، ٢٠٠٨م)[٢٢].

ونظراً لتتعدد آثار الجرائم الإلكترونية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والنفسية والخلقية والأمنية، فإن مجابهتها يستلزم (الألفي، ٢٠٠٥م)[٣] (الألفي، ٢٠٠٨م)[١٩]:

١. نشر الوعي، والقيام بحركة تثقيف اجتماعية، وقانونية، واقتصادية للتعريف بالجرائم الناشئة عن استخدام الإنترنت.

٢. إعداد الدراسات والبحوث حول العلاقة الرقمية بالقاعدة الموضوعية والإجرائية في القانون الجنائي والحث على تطويره.

٣. إعداد قاعدة إحصائية للجرائم الناشئة عن استخدام الإنترنت.

٤. إعداد التجمعات العلمية والأكاديمية والمؤتمرات والندوات المتعلقة بالجرائم الناشئة عن استخدام الإنترنت.

٥. تقديم الدعم والعون العلمي للمؤسسات والأفراد وكل من له مصلحة في مكافحة الجرائم الناشئة عن استخدام الإنترنت.

٦. تنمية الكوادر البشرية في مجال مكافحة الإجرام عبر الإنترنت.

٧. متابعة التقارير والدراسات والبحوث والعمل على تشجيع البحث العلمي في مجال دراسة الجرائم الناشئة عن استخدام الإنترنت.

٩. التثقيف والتدريب وإنشاء مؤسسات تدريبية لتطوير قانون الإجراءات الجنائية لكي يتفاعل مع الأدلة الرقمية.

١٠. إصدار الدوريات والنشرات والبحوث، والعمل على نشرها وتعميمها وبثها عبر الإنترنت.

ومن المتوقع أن تتكبد منطقة الشرق الأوسط خسائر ستصل إلى نحو ١٨٠ مليار دولار أمريكي خلال السنوات الأربع المقبلة، وذلك نتيجة قرصنة البرمجيات التي تُعد واحدة من أهم أشكال الجريمة الإلكترونية (جمعية منتجي برامج الكمبيوتر التجارية BSA، ٢٠٠٧م)[١٤].

ومن العوامل المساعدة على تفاقم مخاطر الجرائم الإلكترونية وتضاعف آثارها ما يلي (الحمدان، ٢٠٠٧م)[١٦]:

١. تجميع بيانات عديدة ومفصلة.

٢. سهولة الوصول إلى المعلومات المجمعة.

٢. شيوع النقل الرقمي للبيانات سهل التجسس الإلكتروني.

وتشكّل الجريمة الإلكترونية أخطر التحديات التي تواجه التجارة الإلكترونية، سبيل المثال تكلف الجرائم الإلكترونية الاقتصاد الأمريكي ما يُقارب (٢٥٠) مليار دولار سنوياً، أي ما يُعادل ميزانيات أغلب دول العالم الثالث تقريباً، بسبب عمليات القرصنة الإلكترونية من نسخ برامج أو أفلام أو مواد موسيقية أو بسبب هجمات تعطيل المواقع (ثابت، ٢٠٠٧م)[١].

القواعد السارية في القوانين الخليجية بشأن الجرائم الإلكترونية

تناولت دراسة سعودية "وسائل التحقيق في جرائم نظم المعلومات" باعتبارها جرائم مستحدثة لا تعرف الحدود الجغرافية في إطار ثورة التقنية التي يشهدها العالم حالياً، والتي صاحبها انتشار جرائم الاختراق، وسرقة المعلومات من قبل مستخدمي الإنترنت من الداخل والخارج، والتجسس، والتخريب، والسرقة والإرهاب، والاتجار بالمخدرات، وغسيل الأموال، وممارسة

جميع أنواع النصب والاحتيال. وهدفت الدراسة إلى الكشف غن الجوانب المختلفة المحيطة بجريمة نظم المعلومات، وذلك بتحديد أنماطها، ودوافعها وإبراز أضرارها، وحصر الأساليب والأدوات المستخدمة من قبل مجرميها، وكيفية الحصول على تلك الأدوات المستخدمة في ارتكابها، والمنافذ المستخدمة من داخل المؤسسة أو من خارجها لارتكابها، وأدوات ضبط الجريمة والتحقيق فيها، وبيان العوائق التي تحول دون استخدام تلك الوسائل، وأنواع الأدلة المثبتة لارتكاب تلك الجرائم، وكيفية تنفيذ الضبط ، وتحديد الإجراءات الأمنية سواء كانت فنية أو إدارية لتحقيق أمن نظم المعلومات، وحصر أهم الأسس لصياغة السياسات الأمنية الشاملة لحماية المعلومات. ووجهت الدراسة لعينة مقدارها (٤١٠) فرداً منهم (١٣٢) محققاً من الأجهزة الأمنية و(١٨٢) متخصصا في مجال نظم المعلومات (غالبيتهم من مديري وأخصائي أمن المعلومات). و(٩٦) متخصصاً في المؤسسات الموفرة لتقنيات أمن المعلومات. وأظهرت النتائج أن نسبة الحصول على البرامج المجانية من مواقع على شبكة الإنترنت التي تستخدم في ارتكاب الجرائم بلغت ٩٩,٢%. كما أوضحت الدراسة حجم الخسائر المادية في المؤسسات في عام ٢٠٠١م، وحجم الأسباب التي تدفع لارتكابها. كما أظهرت مجموعة من الوسائل الفنية والإجرائية التي تساعد في ضبط الجريمة، وتحديد نوعها، وتوقيت ارتكابها، ومصدرها. وجميع الأدوات التي تحدد شخصية مرتكبيها كتتبع آثار المخترقين، وتتبع مصدر الرسائل الإلكترونية، وأنواع الأدلة الإلكترونية المثبتة لارتكاب جرائم نظم المعلومات وكيفية ضبطها (العنزى، ٢٠٠٣)[٢٣].

وأوصت دراسة إماراتية بضرورة إصدار قانون معلوماتي جنائي وطني في كل دولة عربية ينظم شبكة الإنترنت، ويبين مفاهيمها، ويوضح معاييرها، ويواجه الجرائم الناشئة عنها، ويتلافى القصور القائم في القوانين التقليدية السابقة لظهور الإنترنت، إضافة إلى تلافي المشكلات التي أظهرها التطبيق العملي للنصوص القائمة على جرائم الإنترنت. وطالبت الدراسة بضرورة أن يحدد هذا القانون الجرائم التي قد تكون شبكة الإنترنت وسيلة لارتكابها، كما طالبت بالاستفادة من القوانين التي سنتها الدول المتقدمة في هذا المجال، والأخذ بعين الاعتبار الإيجابيات التي حققتها والابتعاد عن السلبيات التي أفرزتها، محاولين قدر الإمكان وضع قانون مثالي جامع ومانع لما أثارته أو قد تثيره شبكة الإنترنت من مشكلات. وطالبت الدراسة أيضا بضرورة تجريم الأعمال التحضيرية لجرائم الإنترنت، ومن أمثلتها إعداد فيروس، أو الإعداد لموقع يبث مواد إباحية، أو حيازة برامج تستخدم في الدخول غير المشروع وسرقة المعلومات، أو المساس بحرمة الحياة الخاصة، و سرقة المال (الكعبي، ٢٠٠٤م)[٢٤].

أظهرت دراسة بحثية أن نحو (٥٠) دولة من دول العالم أقرت تشريعات شاملة في حقل حماية البيانات (Protection Data) وأن نحو (٢٠) دولة تبذل جهوداً تشريعية في هذا الوقت لوضع قوانين في ذات الحقل أو تعديل قواعدها القانونية القائمة لتحقق حماية البيانات وتحديداً الشخصية. وتنطوي قوانين الخصوصية على ثلاث طوائف

رئيســة مــن القواعــد، وهـــي (الحمـــدان، ٢٠٠٧م)[١٦]:

١. الطائفة المتعلقة بإقرار المبادئ الرئيسة للحق في الخصوصية Privacy ونطاق اعتراف الدولة به، ومدى كفالته، والالتزامات المقــررة علـــى الجهات العامة والخاصة في حقل حماية البيانات الشخصية.
٢. القواعد التنظيمية والإجرائية والمعايير.
٣. القواعـــد الموضـــوعية للحمايـــة المدنيـــة والجنائية.

فالخصوصية إحدى حقوق الإنســان الأساســية، والخصوص في اللغة يعنـــي الانفــراد ويقابلــه العموم، كما يفيد الحصر وضده الإطلاق (لسان العرب) أما المعنى الاصطلاحي للخصوصـــية فهو الحق في الحماية الشخصية ومنع الاعتــداء على الأفراد، واستقلالهم، وكرامتهم، وسلامتهم. وتشمل الخصوصـــية أربعـــة جوانـــب، هـــي خصوصـــية المعلومـــات Information Privacy الخصوصية الجسدية أو المادية Bodily Privacy، وخصوصـــية الاتصـــالات Telecommunication Privacy، الخصوصية المكانية Place Privacy.

وتعني خصوصية المعلومات حق الأفــراد فـــي تحديد متـــى وكيـــف وإلـــى أي مـــدى تصـــل المعلومات عنهم للآخـــرين. فالاســـتخدام غيـــر المشروع للتقنية، وتحديداً الحواسيب، يكمن فـــي كل ما من شأنه تهديد الحق في الحياة الخاصة. وقد سُنت هذه القوانين لحماية حق المواطنين في الخصوصية وحماية بياناتهم الخاصة وأسرارهم ضمن قواعد إدارية ومدنية وجزائية، وانطلاقتها كانت في طهران عام ١٩٦٨م إثر انعقاد مؤتمر الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، ومناقشة موضوع مخاطر تكنولوجيا المعلومات على الحـــق فـــي الخصوصية. وظهرت هذه التشـــريعات كـــأول موجة تشريعية خلال الســـبعينات والثمانينـــات. وخضعت لتعديلات متتالية خـــلال الثمانينـــات والتسعينات. والرفع القانوني المتعلق بهـــا هـــي حقوق الإنسان (تحديداً الحق في الحياة الخاصة)، والقانون الجنائي (المســـؤولية الجزائيـــة عـــن الإخلال بواجبات المعالجة وعن إفشاء البيانات)، القانون الإداري (أنظمة التنظيم الإداري، وقواعد نقل تبادل المعلومات بين الهيئـــات الحكوميـــة). ومحتواها هو القواعد القانونية المنظمة لمعالجة البيانات وتخزينها في بنوك المعلومات وتبادلهـــا وتشمل القواعد التي تحظر جمع المعلومات دون سند قانوني وتوجب جمعهـــا للغـــرض المعلـــن واستخدامها في هذا الغرض وحده، وتتيح الحق في تصحيحها وتعديلها من أصحابها، ولا تجيـــز إفشاءها وتقرر عقوبات على القائمين بالمعالجة والتحكم في هذه البيانات عند الإخلال بواجباتهم وتقييم المسؤولية علـــى التوصـــل إليهـــا مـــن الأشخاص الخارجين عـــن المؤسســـة المعنيـــة بالجمع والمعالجة والمسؤولية عـــن إفشـــائها أو الابتزاز بواسطتها (الحمدان، ٢٠٠٧م)[١٦].

ونظراً لما تواجهه عمليات مكافحة الإلكترونية مـــن مشكلات متعددة تتعلق بقضـــايا دوليـــة وقانونيـــة وإجرائية، فإن الأمر يتطلب إصـــدار المزيـــد مـــن تشريعات لضمان حماية الفرد والمجتمع من الجرائم الإلكترونية ، ويشمل ذلك (ثابت، ٢٠٠٧م)[١].

١. القوانين الشاملة Comprehensive laws: قـــوانين عامة تحكم عمليات جمع وإدارة ومعالجة البيانـــات الشخصية في القطاعين العام والخاص، مع وجود جهة لضمان التواؤم مع القانون وتطبيقها.
٢. القوانين القطاعية المخصصـــة Sectoral laws التي تتعلق بقطاع معين.

٣. التنظيم الذاتي self – regulation: وذلك بإنشاء جهاز إلكتروني لمكافحة الجريمة الإلكترونية، ويشمل ذلك جهاز أمني، وادعاء وقضاء إلكتروني، وأيضاً قوانين وتشريعات للحد من الجرائم وضبطها. وحتى ينجح الجهاز يجب أن يكون لدى أفراده مهارات الكترونية معينة، وتوازن فكري وجسمي واجتماعي واقتصادي، بما يضمن تحقيق أهداف الجهاز، ويمكن تحقيق ذلك بالاستعانة بخريجي الكليات المتخصصة في مجال التكنولوجيا الرقمية في جهاز الشرطة والادعاء والقضاء، وذلك بعد تأهيلهم نظامياً وقانونياً للانخراط في هذا المجال.

وقد بذلت المملكة العربية السعودية جهوداً حثيثة في مجال التشريعات القانونية لمكافحة الجرائم المعلوماتية ونظام التعاملات الإلكترونية، وأقرها مجلس الوزراء بتاريخ ١٤٢٨/٣/٧هـ الموافق ٢٦/٣/ ٢٠٠٧م. ثم أعلنت وزارة الداخلية السعودية تفاصيل نظام مكافحة جرائم المعلوماتية الذي تضمن المواد القانونية التالية (واس، ٢٠٠٧م)(١٥):

المادة الأولى: يقصد بالألفاظ والعبارات الآتية أينما وردت في هذا النظام. المعاني المبينة أمامها ما لم يقتض السياق خلاف ذلك.

١. الشخص: أي شخص ذي صفة طبيعية أو اعتبارية، عامة أو خاصة

٢. النظام المعلوماتي: مجموعة برامج وأدوات معدة لمعالجة البيانات وإدارتها، وتشمل الحاسبات الآلية.

٣. الشبكة المعلوماتية: ارتباط بين أكثر من حاسب آلي أو نظام معلوماتي للحصول على البيانات وتبادلها، مثل الشبكات الخاصة والعامة والشبكة العالمية "الإنترنت".

٤. البيانات: المعلومات، أو الأوامر، أو الرسائل، أو الأصوات، أو الصور التي تعد، أو التي سبق إعدادها، استخدامها في الحاسب الآلي، وكل ما يمكن تخزينه، ومعالجته، ونقله، وإنشاؤه بوساطة الحاسب الآلي، كالأرقام والحروف والرموز وغيرها.

٥. برامج الحاسب الآلي: مجموعة من الأوامر، والبيانات التي تتضمن توجيهات أو تطبيقات حين تشغيلها في الحاسب الآلي، أو شبكات الحاسب الآلي، وتقوم بأداء الوظيفة المطلوبة.

٦. الحاسب الآلي: أي جهاز إلكتروني ثابت أو منقول سلكي أو لاسلكي يحتوي على نظام معالجة البيانات، أو تخزينها، أو إرسالها، أو استقبالها، أو تصفحها، يؤدي وظائف محددة بحسب البرامج، والأوامر المعطاة له.

٧. الدخول غير المشروع: دخول شخص بطريقة متعمدة إلى حاسب آلي، أو موقع إلكتروني أو نظام معلوماتي، أو شبكة حاسبات آلية غير مصرح لذلك الشخص بالدخول إليها.

٨. الجريمة المعلوماتية: أي فعل يرتكب متضمنا استخدام الحاسب الآلي أو الشبكة المعلوماتية بالمخالفة لأحكام هذا النظام.

٩. الموقع الإلكتروني: مكان إتاحة البيانات على الشبكة المعلوماتية من خلال عنوان محدد.

١٠. الالتقاط: مشاهدة البيانات، أو الحصول عليها دون مسوغ نظامي صحيح.

المادة الثانية: يهدف هذا النظام إلى الحد من وقوع جرائم المعلوماتية، وذلك بتحديد هذه الجرائم والعقوبات المقررة لكل منها، مما يؤدي إلى ما يأتي.

١. المساعدة على تحقيق الأمن المعلوماتي.

٢. حفظ الحقوق المترتبة على الاستخدام المشروع للحاسبات الآلية والشبكات المعلوماتية.

٣. حماية المصلحة العامة، والأخلاق، والآداب العامة

٤. حماية الاقتصاد الوطني.

المادة الثالثة: يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على سنة وبغرامة لا تزيد على خمسمائة ألف ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، كل شخص يرتكب أياً من الجرائم المعلوماتية الآتية:

١. التصنت على ما هو مرسل عن طريق الشبكة المعلوماتية أو أحد أجهزة الحاسب الآلي دون مسوغ نظام صحيح أو التقاطه أو اعتراضه.

٢. الدخول غير المشروع لتهديد شخص أو ابتزازه، لحمله على القيام بفعل أو الامتناع عنه، ولو كان القيام بهذا الفعل أو الامتناع عنه مشروعاً.

٣. الدخول غير المشروع إلى موقع إلكتروني، أو الدخول إلى موقع إلكتروني لتغيير تصاميم هذا الموقع، أو إتلافه، أو تعديله، أو شغل عنوانه.

٤. المساس بالحياة الخاصة عن طريق إساءة استخدام الهواتف النقالة المزودة بالكاميرا، أو ما في حكمها.

٥. التشهير بالآخرين، وإلحاق الضرر بهم، عبر وسائل تقنيات المعلومات المختلفة.

المادة الرابعة: يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على ثلاث سنوات وبغرامة لا تزيد على مليوني ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين ؛ كل شخص يرتكب أيا من الجرائم المعلوماتية الآتية:

١. الاستيلاء لنفسه أو لغيره على مال منقول أو على سند، أو توقيع هذا السند، وذلك عن طريق الاحتيال، أو اتخاذ اسم كاذب، أو انتحال صفة غير صحيحة.

٢. الوصول دون مسوغ نظامي صحيح إلى بيانات بنكية أو ائتمانية، أو بيانات متعلقة بملكية أوراق مالية للحصول على بيانات، أو معلومات، أو أموال.

المادة الخامسة: يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على أربع سنوات وبغرامة لا تزيد على ثلاثة ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، كل شخص يرتكب أياً من الجرائم المعلوماتية الآتية:

١. الدخول غير المشروع لإلغاء بيانات خاصة، أو حذفها، أو تدميرها، أو تسريبها، أو إتلافها أو تغييرها، أو إعادة نشرها.

٢. إيقاف الشبكة المعلوماتية عن العمل، أو تعطيلها، أو تدمير، أو مسح البرامج، أو البيانات الموجودة، أو المستخدمة فيها، أو حذفها، أو تسريبها، أو إتلافها، أو تعديلها.

٣. إعاقة الوصول إلى الخدمة، أو تشويشها، أو تعطيلها، بأي وسيلة كانت.

المادة السادسة: يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على خمس سنوات وبغرامة لا تزيد على ثلاثة ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، كل شخص يرتكب أياً من الجرائم المعلوماتية الآتية:

١. إنتاج ما من شأنه المساس بالنظام العام، أو القيم الدينية، أو الآداب العامة، أو حرمة الحياة الخاصة، أو إعداده، أو إرساله، أو تخزينه عن طريق الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي.

٢. إنشاء موقع على الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي أو نشره للاتجار في الجنس البشري، أو تسهيل التعامل به.

٣. إنشاء المواد والبيانات المتعلقة بالشبكات الإباحية، أو أنشطة الميسر المخلة بالآداب العامة أو نشرها أو ترويجها.

٤. إنشاء موقع على الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي أو نشره، للاتجار بالمخدرات أو المؤثرات العقلية، أو ترويجها، أو طرق تعاطيها، أو تسهيل التعامل بها.

المادة السابعة: يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على عشر سنوات وبغرامة لا تزيد على خمسة ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، كل شخص يرتكب أياً من الجرائم المعلوماتية الآتية:

١. إنشاء موقع لمنظمات إرهابية على الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي أو نشره، لتسهيل الاتصال بقيادات تلك المنظمات، أو أي من أعضائها أو ترويج أفكارها أو تمويلها أو نشر كيفية تصنيع الأجهزة الحارقة، أو المتفجرات، أو أي أداة تستخدم في الأعمال الإرهابية.

٢. الدخول غير المشروع إلى موقع إلكتروني، أو نظام معلوماتي مباشرة، أو عن طريق الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي للحصول على بيانات تمس الأمن الداخلي أو الخارجي للدولة، أو اقتصادها الوطني.

المادة الثامنة: لا تقل عقوبة السجن أو الغرامة عن نصف حدها الأعلى إذا اقترنت الجريمة بأي من الحالات الآتية:

١. ارتكاب الجاني الجريمة من خلال عصابة منظمة.

٢. شغل الجاني وظيفة عامة، واتصال الجريمة بهذه الوظيفة، أو ارتكابه الجريمة مستغلا سلطاته أو نفوذه.

٣. التغرير بالقصر ومن في حكمهم، واستغلالهم.

٤. صدور أحكام محلية أو أجنبية سابقة بالإدانة بحق الجاني في جرائم مماثلة.

المادة التاسعة: يعاقب كل من حرض غيره، أو ساعده، أو اتفق معه على ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام ؛ إذا وقعت الجريمة بناء على هذا التحريض، أو المساعدة، أو الاتفاق، بما لا يتجاوز الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها، ويعاقب بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها إذا لم تقع الجريمة الأصلية.

المادة العاشرة: يعاقب كل من شرع في القيام بأي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة المقررة.

المادة الحادية عشرة: للمحكمة المختصة أن تعفي من هذه العقوبات كل من يبادر من الجناة بإبلاغ السلطة المختصة بالجريمة قبل العلم بها وقبل وقوع الضرر، وإن كان الإبلاغ بعد العلم بالجريمة تعين للإعفاء أن يكون من شأن الإبلاغ ضبط باقي الجناة في حال تعددهم، أو الأدوات المستخدمة في الجريمة.

المادة الثانية عشرة: لا يخل تطبيق هذا النظام بالأحكام الواردة في الأنظمة ذات العلاقة وخاصة ما يتعلق بحقوق الملكية الفكرية، والاتفاقيات الدولية ذات الصلة التي تكون المملكة طرفاً فيها.

المادة الثالثة عشرة: مع عدم الإخلال بحقوق حسني النية، يجوز الحكم بمصادرة الأجهزة، أو البرامج أو الوسائل المستخدمة في ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام، أو الأموال المحصلة منها. كما يجوز الحكم بإغلاق الموقع الإلكتروني، أو مكان تقديم الخدمة إغلاقاً نهائياً أو مؤقتاً متى كان مصدراً لارتكاب أي

من هذه الجرائم، وكانت الجريمة قد ارتكبت بعلم مالكه.

المادة الرابعة عشرة: تتولى هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات وفقاً لاختصاصها تقديم الدعم والمساندة الفنية للجهات الأمنية المختصة خلال مراحل ضبط هذه الجرائم والتحقيق فيها وأثناء المحاكمة.

المادة الخامسة عشرة: تتولى هيئة التحقيق والادعاء العام التحقيق والادعاء في الجرائم الواردة في هذا النظام.

المادة السادسة عشرة: ينشر هذا النظام في الجريدة الرسمية ويعمل به بعد "مائة وعشرين" يوماً من تاريخ نشره.

وعلى الصعيد القطري فقد رأى البعض إضافة نصوص إلى قانون العقوبات القطري لمواجهة الجرائم الإلكترونية التي لا تنطبق عليها النصوص الحالية، خاصة تلك التي تتعلق بالعلنية في نشر الأفعال الفاضحة، وتركيب الصور، ويشمل ذلك الأفعال التي يتمّ تنفيذها من خلال القوائم البريدية، والمواقع المغلقة على شبكة الإنترنت. مع ضرورة الأخذ في الاعتبار مكان ارتكاب الفعل، والأثر الجرمي له، مما يستلزم اتخاذ تدابير قضائية عن طريق الأمر الوقتي، وذلك بإصدار قاضي الأمور المستعجلة أمراً بعدم دخول الموقع الذي يبث أفعالاً جرمية إلى أن تقوم السلطات المختصة بتحريك الدعوى المدنية (الصغير، ٢٠٠٨م)[٢٥].

وثمة إشارة إلى أن الجاهزية التشريعية بمملكة البحرين لمواجهة الجريمة الإلكترونية لم تصل إلى المستوى المطلوب بعد، وذلك على الرغم من إصدار المرسوم بقانون رقم ٤ لسنة ٢٠٠١م بشأن حظر ومكافحة غسل الأموال لمواجهة هذه الظاهرة، والحد من تداعياتها السلبية، وصدور المرسوم البحريني بقانون رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٢م بشأن المعاملات الإلكترونية، الذي يسري على السجلات والتوقيعات الإلكترونية. فلقد تزايدت القناعة بضرورة المواجهة الفعالة والشاملة لظاهرة غسل الأموال غير المشروعة، وذلك من خلال نهج عام متعدد الجوانب، يرتكز على عدة محاور أساسية ومتكاملة، تشمل: تعزيز دور النظام المالي، ودعم التعاون الدولي وتطويره، لمكافحة الجرائم الإلكترونية بكل صورها وأشكالها والقضاء عليها، لتجفيف منابع الإرهاب. فكلما تأخرت إجراءات مكافحة غسل الأموال، قويت شوكة الجريمة، وازدادت تأثيراتها السيئة على الاقتصاد والمجتمع. ولذا فإن الأمر يستلزم وجود إستراتيجية فعالة لدى الدول لمحاربة الجرائم الإلكترونية (عبدالقادر، ٢٠٠٨م)[١٧].

أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية

تتعدد مؤسسات المجتمع الحكومية وغير الحكومية التي يمكن أن تقوم بدور فعال ومؤثر في مجال مواجهة الجرائم الإلكترونية. ويتضح ذلك من خلال التوصيات التي تمخض عنها مؤتمر التحديات المتعلقة بالجريمة الإلكترونية، حيث أكد ضرورة تضمين القانون مواد تتعلق بالأنماط الجديدة للجرائم الإلكترونية، والخطوات اللازمة لدرء أخطارها، والحد من آثارها المُدمرة، وخلص إلى العديد من التوصيات التالية(ثابت، ٢٠٠٧م)[١]:

- ضرورة القيام بمزيد من التوعية والتثقيف لإعلام القيم الأخلاقية.

- الحث على عدم السقوط في هذا المجال ولو على سبيل الدعابة أو المزاح.
- قيام المؤسسات والهيئات بتوعية العاملين بالجوانب السلبية للجرائم الإلكترونية.
- تأكيد ضرورة تكثيف أعمال الرقابة والسيطرة لكشف المنحرفين ومنع المخربين، وما يتطلبه التنسيق الكامل والدائم بين المسئولين عن الاتصالات والأجهزة الأمنية المختلفة.
- التنسيق بين التشريعات الوطنية في مختلف الدول للتعاون على محاربة الإجرام الإلكتروني، وهو ما يقتضي التنسيق للحماية القانونية للشبكات الإلكترونية والمعلومات.
- تزويد سلطات التحقيق بوحدات متخصصة تساعدها على استجلاء الحقيقة، وهو ما يتطلب دعم وحدات البحث والاستدلال لمعرفة المعلومات اللازمة التي تقود نحو كشف الجريمة الإلكترونية ومعرفة مرتكبيها لتحقيق العدالة الجنائية.

كما حرصت منظمة "الإيسسكو" على التوعية بالاستخدام الآمن للإنترنت، وذلك من خلال الحلقة الدراسية التي عقدتها في نواكشوط، التي تناولت ثلاثة محاور تتعلق بجهود بعض الدول العربية في مجال التوعية بالاستخدام الآمن للإنترنيت، ودراسة الجوانب التشريعية والقانونية ذات الصلة بتعزيز التدابير الوقائية لترشيد استخدامه، والأبعاد الثقافية والأخلاقية لمضامين الإنترنت. وقد شارك في الحلقة مهندسون في تقنيات الاتصالات، ومتخصصون في مجالات القانون، والإعلام. وقد نوقشت التشريعات والقوانين ذات الصلة ببعض الجرائم المرتبطة بالإنترنت، وجانباً تطبيقياً لما يخص تقنيات مراقبة الشبكة، وحجب المواقع غير المرغوب فيها، ومقاومة الفيروسات، واختراق المعلومات أو إتلافها (الإيسسكو، ٢٠٠٨م)[٧].

وتعد الأسرة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية والإعلامية، والتشريعية والأمنية من أبرز مؤسسات المجتمع التي يكون لها أدوار فعالة في ترشيد استخدام تقنيات الحاسوب وتوجيه استخدامها وجهة أخلاقية، وفيما يلي بيان لأدوار كل منها:

أولاً: أدوار الأسرة

تقع علي عاتق الأسرة المسئولية الكبرى في تربية الأبناء وتوجيههم. فعلى الآباء والأمهات واجب حُسن توجيه الأبناء وإرشاد استخدام التقنية الاستخدام النافع المفيد، وأن توطد علاقات التفاهم والحوار معهم، وأن يوضح أولياء الأمور لأبنائهم القيم التي ينبغي التمسك بها، والتي ينبغي أن تحكم كافة سلوكياتهم في استخدام التقنيات الحديثة، وأن يتم الابتعاد قدر الإمكان عن لغة التوجيه الآمر دون بيان المبررات، وألا تكون ممارسات الحجب والمنع هي السبيل الأوحد لإنهاء الحوارات الجدلية مع الأبناء حول استخدامهم لتقنيات الحاسوب وبرامجه وشبكاته.

فعلى الأسرة دور مهم في متابعة أبنائها، كي لا يتعرضوا للانحراف، والمشكلات الأخلاقية والإجرامية المختلفة خصوصاً في سن المراهقة، ويمكن للآباء والأمهات أخذ كافة الاحتياطات الممكنة لمساعدة أبنائهم على الحصول على أكبر قدر ممكن من استخدام الحاسوب والإنترنت دون التعرض للمواقع غير الملائمة، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال قيام أولياء الأمور بما يلي (الغزو، ٢٠٠٤م)[٢٦]:

١. فهم طريقة عمل الإنترنت، وما يمكن أن يحدث للأبناء من مشكلات نتيجة إساءة استخدامه.

٢. التواصل المستمر مع المعلمين في المؤسسات التربوية والتشاور معهم لمعرفة ما يريد المعلم أن يقوم الطالب به عن طريق الإنترنت.

٣. عدم وضع أجهزة الكمبيوتر في الغرف الخاصة بالأبناء.

٤. تخصيص مكان عام للحاسوب في المنزل، وتخصيص أوقات محددة لاستخدام الإنترنت.

٥. الوضوح والصرامة في عدم السماح للأبناء بمحاولة الدخول للمواقع المشبوهة.

٦. معرفة أولياء الأمور لكيفية فحص المتصفح Explorer لمعرفة المواقع التي قام أبنائهم بزيارتها.

٧. عدم ترك الأبناء بمفردهم عند استخدامهم الإنترنت.

كما ينبغي أن يحرص الآباء والأمهات على تجنيب أبنائهم مشاهدة برامج العنف، والانحلال، والعبث، والترفيه اللامشروع، وأن يبينوا لهم الضوابط الأخلاقية الإسلامية التي تنمى الضمير مراقبة المولى عز وجل في السر والعلن، وأن يوجهوهم نحو متابعة البرامج والمواقع الجادة والهادفة والمفيدة. وعليهم أيضاً تشجيعهم على التفكير الناقد ليكونوا مستخدمين إيجابيين للتقنية، وأن ينموا قدرتهم على التمييز بين الغث والثمين، فيستنكرون المنكر ويغضوا أبصارهم عن المفسدة، وأن ينموا لديهم القدرة على تحمل مسؤولية الانتقاء والاختيار بأنفسهم، فيشبوا قادرين على تجنب أخطاء إساءة استخدام التقنية، وما يترتب على ذلك من مشكلات وجرائم إلكترونية.

ثانياً: أدوار مؤسسات التعليم

إن مؤسسات التعليم مطالبة بالقيام بأدوار متعددة لتعميق الأخلاقيات القيمية الضابطة لسلوكيات المتعلمين، للحد من ممارسات إساءة استخدام تقنيات الحاسوب وشبكاته، والحيلولة دون انجرافهم في هاوية الجرائم الإلكترونية. ومن تلك الأدوار ما يلي:

١. تأكيد أخلاقيات استخدام تقنيات الحاسوب وشبكاته في التعليم

تتعدد العديد من الأخلاقيات التي ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تعمقها في نفوس المتعلمين، لكي تضبط استخداماتهم لتقنيات الحاسوب وشبكاته، ويمكن بيان أهمها على النحو التالي (إسماعيل، ٢٠٠١م)[٢٧] و(الغزو، ٢٠٠٤م)[٢٦]:

١. تقديم الإرشادات والقواعد العامة الدينية الأخلاقية والقانونية التي تحكم استخدام جميع التقنيات، مع التركيز على تقنيات الحاسوب والشبكة العنكبوتية. ويتضمن ذلك التعريف بالاستخدام غير القانوني للحواسيب، والسرقة، والعبث بالمعدات والبرمجيات الحاسوبية والمعلومات، والوصول إلى مواقع تحتوى على معلومات غير لائقة.

٢. توضيح المخاطر والعواقب الأمنية (المقصودة وغير المقصودة لمخالفة القانون) التي تترتب على إساءة استخدام الحاسوب، والتي يمكن أن تؤدى إلى خسارة، أو ضياع معدات، أو برمجيات، أو بيانات، أو انتشار فيروسات أو استخدام غير مشروع، أو سرقة بيانات ومعلومات.

٣. بيان المقصود بالاستخدام غير القانوني للحاسوب أو شبكة من شبكاته دون إذن. وعادة ما يقوم بذلك المتلصصون Hackers، الذين يخترقون الحواسيب عادة عن طريق المودم، وتوضيح كيفية الوقاية من ذلك بضوابط للوصول إلى الحاسوب Access Controls، ووضع جدار أمني، وتزويد كل مستخدم باسم User Id وكلمة عبور Password.

٤. توضيح إرشادات استخدام المتعلمين لشبكة الإنترنت، ويشمل ذلك: تحديد هدف أو مهمة معينة ينبغي إنجازها في نهاية الحصة، وتأكيد الالتزام باستخدام الشبكة للغرض المحدد، ومتابعة المتعلمين أثناء اتصالهم بالشبكة.

٥. بيان مساوئ استخدام البرامج غير المرخصة. حيث تعرض مستخدمها للمساءلة القانونية وفق حقوق الملكية الفكرية، كما قد تحوي على فيروسات تدمر الأجهزة.

٦. بيان طرق استخدام البرامج المرخصة الخاضعة لحقوق الملكية الفكرية، وكيفية الحصول عليها من الموزعين المعتمدين، وضرورة الالتزام بضوابط النسخ والاستخدام المسموح بها في الترخيص.

٢. تفعيل الأنظمة الأمنية لاستخدام الحاسوب وشبكاته في المؤسسات التعليمية

وثمة حاجة ماسة إلى تأمين أجهزة الحاسوب وبرامجه للمحافظة عليها في المؤسسات التعليمية، ويشمل هذا التأمين أجهزة الحاسب الشخصية، والخادم Server، والشبكات. فمن العبث ترك جميع العاملين والطلاب في المؤسسة يستخدمون الأجهزة ويدخلون على الشبكة التعليمية للمؤسسة من دون قيود أو إجراءات أمنية تتعلق بفتح السجلات أو الملفات، حيث يشجع ذلك البعض من ذوى النفوس الضعيفة على سرقة السجلات وملفات البيانات التعليمية والبرامج، أو التسلل إلى بيانات الطلاب والتلاعب بها، أو الدخول إلى قواعد معلومات المؤسسة التعليمية والحصول على المعلومات السرية أو تدميرها. ولذا ينبغي على المؤسسات التعليمية اتخاذ عدداً من الاحتياطات الأمنية لتحقيق فعالية النظام الأمني للحيلولة دون ارتكاب جرائم الحاسوب، ومن تلك الاحتياطات (إسماعيل، ٢٠٠١م)[٢٧]:

١. عدم وضع ملفات وبيانات المؤسسة التعليمية في متناول الطلاب أو أجهزة الحاسوب التي يمكنهم الوصول إليها.

٢. عدم وضع ملفات العاملين بالمؤسسة التعليمية، والتقارير السرية لهم، وملفات الطلاب في متناول العاملين بالمؤسسة.

٣. إجراء مسح شامل للعاملين المحتالين بالمؤسسة، وتحديدهم للقضاء على أخطارهم.

٤. تصميم عمليات للرقابة على الدخول إلى ملفات البيانات وقواعد المعلومات بالمؤسسة.

٥. عدم السماح لمصممي برامج الحاسوب بالدخول إلى الحاسوب المركزي أو تشغيل برامج المؤسسة بعد الانتهاء من تحميلها وتجزيبها والتحقق من صلاحيتها.

٦. الإعلان الفوري عن جرائم سرقات الحاسوب وبرامجه والتلاعب في الملفات بمجرد حدوث ذلك، وتحديد أسباب حدوثها ومرتكبيها.

٧. وضع العديد من الخطوات التأكيدية للتحقق من شخصيات مستخدمي الحاسوب، ومنها: مفتاح مغناطيسي أو إشارة مغناطيسية، بضمات الصوت والأصابع، صورة تفاصيل الوجه، ببطاقات خاصة، أزرار إلكترونية.

٨. عدم الدخول إلى أي جهاز إلا باستخدام كلمة سر خاصةpassword يتم تغييرها دورياً.

وتجدر الإشارة إليه أن بعض المؤسسات التعليمية قد تتعمد إخفاء جرائم سرقات المعلومات أو البرامج، أو التزوير والتلاعب بالبيانات والملفات وسوء استخدام الأجهزة والبرامج، وتفضل جعل تلك الاختراقات في طي الكتمان، وتحيطها بالسرية التامة، وذلك كي يحافظ المسئولين في الإدارة والعاملين على كراسيهم، وكذلك المحافظة على الشكل العام الزائف للمؤسسة، وخوفاً من الدخول في دهاليز التحقيقات التي قد تشمل الكثيرين. لذا تعمد بعض المؤسسات على بقاء الجرائم سراً، مما يشجع المتسللين على تكرار جرائمهم. وفي المؤسسات التعليمية الكبرى والصغرى قد يعتبر كبار المسئولين أن اكتشاف الجريمة شيء والإعلان عنها أو القضاء عليها شيء آخر. ولذا تحدث الكثير من الجرائم وقد تستمر في الخفاء، ومما يساهم في حدوث ذلك صعوبة تحديد هوية مرتكبيها، لصعوبة الحصول على أدلة إثبات، ولكن الرقابة وتتبع الأدلة والنتائج تساعد على معرفة مرتكبي تلك الجرائم.

٣. تنمية القيم الأخلاقية لدى المتعلمين

وللمؤسسات التعليمية أدوار مهمة في تنمية القيم الأخلاقية لدى المتعلمين، وذلك من خلال ما يلي (مطاوع، ١٤٢٦هـ)(١٣):

١. استخدام استراتيجيات توضيح القيم والمناقشات الأخلاقية وتصحيح القيم (أشار إليها كل من هارمن وسيمون وكولبرج وعيسى) وتعتمد جميعها على الحوار والإقناع لتجنب ما يمكن أن يترتب على إساءة استخدام التقنية، وما يتبع ذلك من تبعات إجرامية.

٢. إتاحة مساحة أكبر من الحرية لتعبير المتعلمين عن آرائهم وتطلعاتهم، من خلال أنشطة متنوعة تنظمها المؤسسات التعليمية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع الأخرى. مما يقلل من شعور المتعلمين بالمشاعر السالبة مثل العزلة، والإهمال، والاغتراب، وعدم تحقيق الذات، واللامبالاة، والفراغ وغيرها من المشاعر الأخرى الذي قد تدفعهم إلى ارتكاب جرائم إلكترونية.

٣. التدارس العلمي لكافة المستجدات التقنية، ومناقشة إيجابياتها وسبل الاستفادة منها، وسلبياتها وسبل تلافيها. وذلك بدل من انتهاج سياسة الحجب لكل جديد تحسباً من سلبيات ما قد يحمله في طياته من مضار، "فكل ممنوع مرغوب".

٤. تأكيد المضامين الأخلاقية للإسلام في جميع المواقف التعليمية، وعدم قصرها على موضوعات التربية الإسلامية. حيث تسهم المزاوجة بين العلم والتقنية ضوابطهما الأخلاقية في تعميق فهم المتعلمين، وإرساء الأمن الأخلاقي في المؤسسات التعليمية والمجتمع.

٥. تبصير المتعلمين بالمحاذير والضوابط الشرعية والقانونية لكافة ممارسات إساءة استخدام التقنيات، وأن تلك الضوابط وضعت في الأصل لحماية الفرد والمجتمع، وأنها بمثابة روادع لمن تسول له نفسه ارتكاب الجرائم التي تلحق الضرر بالآخرين.

٦. تفعيل الأنشطة الطلابية الجوهرية في المؤسسات التعليمية، التي تستثمر فيها جميع الطاقات لتبصير الطلاب بتبعات الجرائم التقنية، وسبل تجنبها.

٧. تكامل الخبرات التعليمية التي تقدمها المؤسسات التعليمية للطلاب، بما يحقق التوازن

والنمو الشامل للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم ، من دون تركيز على جوانب معينة وإغفال لجوانب أخرى.

٨. تعميق عُرى التواصل بين المؤسسات التعليمية والأسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى، لتحقيق التكامل بين الأدوار التربوية، بما يحمي الفرد والمجتمع من تبعات الجرائم التقنية.

٤. صبغ المناهج التعليمية صبغة قيمية أخلاقية

ولصبغ المناهج التعليمية صبغة قيمية أخلاقية أثر بالغ الأهمية في قيم المتعلمين ووجدانهم، حيث يسهم ذلك في مواجهة الجرائم الإلكترونية ويحد من انتشارها. ومن أبرز الأسباب التي تدعو إلى صبغ المناهج التعليمية صبغة أخلاقية ما يلي (مطاوع، ٢٠٠٤)[٢٨]:

١. اعتراف المجتمع العالمي أن العلم ليس عملاً خالياً من القيم كما كان ينظر إليه قديماً، وأنه نتاج بشرى، ومن ثم فهو بحاجة إلى تشريعات وأحكام وضوابط لمسيرته.

٢. أسفرت المستحدثات التقنية عن إفراز القضايا ذات طبيعة أخلاقية ينبغي تضمينها في المناهج الدراسية وتدارسها.

٣. تنامي حاجة المجتمع إلى الوعي بما يثُيره العلم والتقنية من قضايا تتطلب تفهماً واعياً من مصادر تُحسن تقديمها بموضوعية، في إطار الضوابط الأخلاقية للمجتمع المسلم.

٤. تؤثر القيم التي يؤمن بها الفرد في إدراكه للأشياء، فيرى الأشياء التي لها قيمة تبدو بصورة أكبر من حجمها الطبيعي والعكس صحيح. وغالباً ما يستبقي الفرد في ذاكرته الخبرات التي تتفق مع قيمه.

٥. يُمكن لمؤسسات التعليم المشاركة الفعالة في تنمية القيم الدينية والنظرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والجمالية والأمنية، وذلك على النحو التالي:

أ. القيم الدينية: بتعميق إدراك المتعلمين لكون العلم جزءاً من الدين، وأن الكون بما يحتوي من خلق الله ﷻ مسخر للإنسان لينتفع به، وتوجه أنظارهم نحو التفكير في ظواهر الكون، والتأمل في الكيفية التي تسلك بها تلك الظواهر، وتدبر آيات الله في الكون، والتفكر فيما يعزز الإيمان بالله سبحانه وتعالى. وما يتطلبه ذلك من السعي وبذل الجهد، وتفعيل قيم الصدق والأمانة والإيثار وعدم الإضرار بالنفس أو الآخرين أو البيئة.

ب. القيم النظرية: بتأكيد أهمية تفهم الأسس العلمية، من خلال البحث والاستعلام والتجريب والاستقصاء وممارسة كافة الأنشطة في إطار قيمي، قوامه: الأمانة العلمية، والتدقيق والتفتح الذهني.

جـ. القيم الاجتماعية: بتهيئة الأنشطة التي تنمي القيم الاجتماعية المرغوبة مثل: التعاون الإيجابي، والتنافس البناء بين المتعلمين.

د. القيم السياسية: بتدريب المتعلمين على آليات اتخاذ القرار السليم. فعمليات صنع القرار تتطلب وعياً كافياً من قبل صانعه. وذلك عن طريق تحديد المشكلات تحديداً دقيقاً، وتحليلها، وفرض الفروض، واختيار أنسبها، والتحقق من سلامة الاختيار. وهي الخطوات العلمية اللازمة لأي عمل علمي ناجح.

هـ. القيم الاقتصادية: بتنفيذ المشروعات الاقتصادية، التي يمارس خلالها المتعلم العديد من المهام، ومن ثم تنمو لديه قيم اقتصادية منها: الترشيد، والإتقان، والجودة، وخفض الكلفة (الاقتصاد).

و. القيم الجمالية: بإتاحة الفرص لممارسة المتعلمين المهارات المتنوعة مثل: الملاحظة والتعبير، والتنسيق، والتذوق، والوصف، والتصنيف، والتحليل الدقيق لما يحتويه الكون من مخلوقات بديعة الصنع، التي أحكم صنعها الخالق ﷻ.

ي. القيم الأمنية : ويتم تنميتها من خلال حث المتعلمين لتدارس احتياطات السلامة لأنفسهم والآخرين، وذلك من خلال ما يمارسونه من خبرات إيجابية، وتوعيتهم بالمخاطر والأضرار وسبل تجنبها، وتبصيرهم بالسلوكيات الآمنة وغير الآمنة، والضوابط والمعايير والقواعد والتشريعات والقوانين التي تخضع لها سلوكياتهم.

ثالثاً: أدوار المؤسسات الاجتماعية

ينبغي أن تُعنى المؤسسات الاجتماعية بتدارس القضايا المجتمعية التي تسهم في انتشار الجرائم الإلكترونية في المجتمع مثل البطالة، والعنوسة، وسوء استغلال أوقات الفراغ، وأن يكون لها مشاركات إيجابية في حل مثل هذه القضايا لخفض تأثيراتها على الفرد والمجتمع، لاسيما في ظل هجمات تغريبية، وتأثيرات العولمة الطامسة للهويات. فعلى مؤسسات الشئون الاجتماعية تيسير سبل ممارسة الأعمال المنتجة وما يتطلبه ذلك من قروض وإعانات، وتوفير المزيد من فرص العمل، وتهيئة البيئات المناسبة لاستثمار أوقات الفراغ في ممارسات الأنشطة الاجتماعية والرياضية البناءة. وعلى المؤسسات الاجتماعية أن تساهم في نشر كل ما من شأنه إثراء الثقافة المجتمعية لترقية مستوى الحوار الوطني، وحماية حقوق الأطفال، وتفعيل ضوابط التشغيل، وتأكيد أهمية احترام الأديان والثقافات الأخرى.

رابعاً: أدوار مؤسسات الإعلام

تقع على عاتق مؤسسات الإعلام أدواراً مهمة في توعية أبناء الأمة. فينبغي عليها أن تقدم رسائل إعلامية جادة وهادفة، وأن تحذر من البرامج المفسدة التي تدعو إلى الانحراف الأخلاقي والسلوكي والعنف و الجريمة، وعليها أن تقوم بالتحليل العلمي المتعمق والمستمر لمضامين برامجها الإعلامية، وأن تقوم بالتوعية الإعلامية لتبصير المجتمع بجرائم التقنية والصورة المتعددة للجرائم الإلكترونية.

خامساً: أدوار المؤسسات التشريعية

للمؤسسات التشريعية دور بالغ الأهمية في بيان الضوابط الشرعية التي تحكم سلوك الأفراد وفق ما نص عليه القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة، حيث تعد هذه الضوابط ركيزة رئيسة لتقوية الوازع الديني والرقابة الذاتية (الضمير) الذي يشكل خط الدفاع الذاتي الأول لمواجهة الجرائم الإلكترونية. فعلى علماء الشريعة بيان التشريعات الخاصة بالجرائم الإلكترونية لضبط السلوكيات المنحرفة الناجمة عنها، وما يترتب عليها من إضرار بالنفس والغير، وذلك لتحصين أبناء الأمة بالقيم الأخلاقية التي تبعدهم عن ممارسة كل ما يوقعهم في هاوية الجريمة، وذلك من خلال الخطاب الديني المستنير، وفى سياق حواري مقنع بعيداً عن أساليب الشجب والتنديد والاستنكار غير المبرر الذي لا يحدث الأثر الوجداني المأمول.

سادساً: أدوار المؤسسات الأمنية

تقع على عاتق المؤسسات الأمنية مسئولية توعية الطلاب بالعقوبات القانونية والتشريعية الخاصة بالجرائم الإلكترونية لما تلحقه من أضرار بالنفس والغير، وما يتعلق بها من أدلة وقرائن

يتم الاستناد إليها أمام الهيئات القضائية والمحاكم لإثبات اقتراف الجرائم الإلكترونية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الندوات التي يتم التنسيق لها بين مسئولي وزارة الداخلية ومسئولي وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي.

ومن التوصيات المقترحة لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية أخلاقيات استخدام التقنيات، ما يلي (اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم،٢٠٠٦م)[٩]:

- إعداد دليل إرشادي يحدد التشريعات و المعايير الأخلاقية الخاصة بالتعامل مع تقنيات الاتصالات والمعلومات.
- حماية الأبناء من ذواتهم عند استخدام هذه التكنولوجيا بالتربية و ليس بالرقابة فقط.
- الدعوة إلى ترشيد استخدام الإنترنت.
- إبراز دور الأسرة في الحوار مع الأبناء، وترسيخ قيم الإسلام عند التعامل مع التكنولوجيا.
- التأكيد على دور المؤسسات الأهلية في نشر مواقع متنوعة تنشط الحركة الثقافية .
- تأكيد دور المؤسسات الدينية في تنمية يقظة الضمير، وتحمل المسئولية، وقدسية الحياة، وكرامة الإنسان.
- دعوة متخذي القرار و صناع المناهج إلى الوقوف على كل جديد ينبغي أن يعالج في البرامج التربوية لإعداد الفرد للحياة القادمة، وخصائصها القائمة، لينعكس ذلك على المجتمع تبصيراً و تنويراً.
- وضع منهجية علمية لاعتماد المواقع الإلكترونية من خلال مرجعية إسلامية معتدلة تشارك في تفعيلها المؤسسات الرسمية والشعبية لتعزيز الوسطية واستيعاب القدرات والمواهب الشبابية المبدعة .
- تعزيز الرقابة الإيجابية الفردية والاجتماعية والرسمية للحد من السلبيات الخلقية والفكرية.
- وضع آلية تشجع التقدم الفني والتقني للمواقع الإسلامية و العربية الهادفة .
- العناية بآليات لملء أوقات فراغ الشباب، واستثمار طاقاتهم من خلال الشبكة الإلكترونية.
- تشديد الرقابة على المواقع المحظورة وإيجاد البدائل المشروعة.
- نشر ملصقات خاصة بأخلاقيات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (سلباً وإيجاباً).

ثالثاً: منهجية الدراسة الميدانية

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وذلك للإجابة عن بعض أسئلتها التنظيرية من خلال المراجعة الوصفية التحليلية للأدبيات، كما اتبعت المنهج الوصفي الميداني للإجابة عن البعض الآخر للأسئلة (العساف، ١٩٩٥م)[٢٩]

إعداد أداة الدراسة

تم ذلك بإتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١. روجعت الأدبيات ذات العلاقة بأدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

٢. تم إعداد صورة أولية لاستبانة استهدفت تقويم أدوار مؤسسات المجتمع (التربوية والاجتماعية والإعلامية والتشريعية، والأمنية) في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

٣. تكونت الاستبانة من، صفحة تعليمات، للتعريف بمحوريها التاليين:

- المحور الأول: لتقييم المستوى الفعلي والمأمول لقيام المؤسسات بأدوارها، واشتمل على حقلين: الأول لتقييم المستوى الفعلي، والثاني لتقييم المستوى المأمول.

• المحور الثاني: لتقييم بعض المقترحات؛ للارتقاء بأدوار المؤسسات كي تقوم بأدوار فعالة في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

• كما تضمنت صفحة التعليمات أيضاً تعريفاً بكيفية الإتجابة على الاستبانة، وذلك بوضع علامة (✓) في خلية أحد بدائل الموافقة على العبارات، وفق تقدير خماسي لتحديد الموافقة بدرجة(كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) ثم إضافة المقترحات. كما اشتملت صفحة التعليمات على بيانات المستجيب، وهى: الاسم (اختياري)، والنوع (ذكر، أنثى)، والجنسية، ومجال العمل في مؤسسة (تعليمية – اجتماعية – إعلامية – تشريعية – أمنية).

٤. عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة من المتخصصين في القياس والتقويم، للتحقق من: درجة مناسبتها لتحقيق هدف تقويم أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية، ومدى ملاءمة صياغة مفرداتها، وشمولها العناصر الرئيسة المراد تقويمها، وكفاية عدد مفرداتها، ومناسبة أسلوب التقدير التقويمي المقترح.

٥. أجريت التعديلات المقترحة المناسبة التي اتفقت حولها آراء المحكمين بنسبة (٩٠%)، وتمركزت حول تعديل صياغة بعض المفردات. ثم أعيد عرض الاستبانة على المحكمين مرة ثانية لتحديد نسب اتفاق آرائهم حولها. وقد تراوحت بين (٨٧. ٩٥%) بمتوسط مقداره (٩١%) وهي نسبة مقبولة تشير إلى صدق الاستبانة. (Copper, 1981) [٣٠].

٦. لحساب ثبات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية شملت (٢٥) معلماً ومعلمة. وتم حساب معامل الثبات بين نصفيها باستخدام معادلة "بيرسون"، وبلغت قيمته المحسوبة (٠,٨٤) وهي قيمة تشير إلى ثبات الاستبانة (السيد، ١٩٧٨م)[٣١].

وبذلك أصبحت الاستبانه في صورتها النهائية مشتملة على محور أول يتبعه (١٥) عبارة، ومحور ثان يتبعه (٢١) مقترحاً.

تطبيق أداة الدراسة

• تم تطبيق الاستبانة في بداية الأسبوع الأخير من شهر مارس ٢٠٠٨م ، حيث وزعت (١٥٠) نسخة منها على عينة عشوائية من العاملين في مؤسسات تعليمية، واجتماعية، وإعلامية، وتشريعية وأمنية على أفراد من ينتمون لـ (٦) دول عربية (المملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان، وجمهورية مصر العربية، والمملكة الأردنية الهاشمية، وتونس) وذلك بواقع (٢٥) نسخة لأفراد كل دولة، وخمسة أفراد من كل مؤسسة.

• تم استعادة (١٣٤) إستبانة في نهاية الأسبوع الثاني من شهر أبريل ٢٠٠٨م. وبعد الفحص الأولي لها، تم استبعاد (١٢) نسخة منها لعدم اكتمالها، كما تم استبعاد (٢٢) نسخة تمت الإجابة عنها من قبل أفراد محدودي الخبرة ممن تقل سنوات خبرتهم عن (٣) سنوات. وبذلك أصبح عدد نسخ الإستبانات الصالحة للرصد (١٠٠) إستبانة.

وصف عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة (١٠٠) فرداً تم اختيارهم عشوائياً ممن يعملون في مؤسسات تعليمية واجتماعية وإعلامية وتشريعية وأمنية، وينتمون إلى (٦) دول عربية. وبالفرز التصنيفي

للإستبانات الصالحة للرصد تبين أنهـــا تخـــص (٥٤) من الذكور، و(٤٦) من الإناث.

أساليب المعالجة الإحصائية والبيانية المستخدمة

- تم تقدير درجات الاستجابة علـــى الاســـتبانة تقديراً عددياً ونسبياً، وذلك بحساب التكـــرارات. ولتحديد الوزن النسبي المئوي لكل مفردة وفـــق المستوى الفعلي والمأمول لها ومن ثم ترتيبها تم إتباع ما يلي (طعيمة، ١٩٨٦م)[٣٢]:
- تخصيص قيمة عددية لكل بديل مـــن بـــدائل الاستجابات الخمس، وكانت (٥) درجات للبديل الأول (بدرجة كبيرة جداً)، و(٤) درجات للبديل الثاني (بدرجة كبيرة)، و(٣) درجـــات للبـــديل الثالث (بدرجة متوسطة)، و(٢) درجـــة للبـــديل الرابع (بدرجة قليلة)، ودرجـــة واحـــدة للبـــديل الخامس (بدرجة قليلة جداً).
- حساب القيمة التقويمية النسبية لكل مفـــردة؛ وذلك بضرب عدد تكرار اختيار كـــل بـــديل x القيمة العددية المخصصة له.

كما تم استخدام برنامج الجداول الحسابية الأكسل (Excel) لإجراء المعالجة الإحصـــائية للنتـــائج، والتمثيل البياني لها.

رابعاً: نتائج الدراسة (عرضها. تمثيلها. مناقشتها)

تمت الإجابة عن أسئلة الدراســـة مـــن الأول إلـــى السادس، وذلك من خلال استقراء مضامين الأدبيات، واستخلاص الإجابات لكل ســـؤال، أمـــا الســـؤالين السابع والثامن فقد تمت الإجابة عنهما مـــن خـــلال تحليل نتائج تطبيق الإستبانة على عينة الدراسة.

إجابة السؤال الأول

الخاص بتحديد ماهية الجرائم الإلكترونية. وقد تـــم استخلاص الإجابة عنه من مراجعة أدبيات المبحث الأول، حيث تبين أن الجرائم الإلكترونية هي:

- أفعال إجرامية مستحدثة غالباً ما تستخدم في تنفيذها تقنيات الحاسوب وشبكاته، أو غيرها من وسائل الاتصال التقنية الحديثة مثـــل الهواتـــف النقالة وغيرها.
- تتعدد الجرائم الإلكترونية، فمنهـــا: جـــرائم اختراقات الخصوصية والقرصـــنة والتجســـس الإلكتروني، ومنها الجرائم المالية مثل: الســـطو على أرقام البطاقات الائتمانية، وتزوير البيانات والدخول غير المصرح به لإتلافهـــا، وغســـيل الأموال، ومنها الجرائم السياسية مثـــل إنشـــاء المواقع المعاديـــة، والتشـــجيع علـــى العنـــف والتخريب والإرهاب الإلكتروني، ومنها الجرائم الأخلاقية التي لا تتسق مع قواعد الآداب العامة مثل إنشاء المواقع الإباحية لنشر الرذيلة، وارتياد المواقـــع والشـــبكات المشـــبوهة، أو النصـــب، والاحتيال، والكذب، والغـــش، والتجـــارة غيـــر المشروعة كتجارة المخدرات.
- يتسع نطاق مسرحها ليشمل العالم كله من دون اشتراط لوجود الجاني والمجني عليه في مكـــان واحد.
- تتباين مراحلها فتبدأ الجرائم المتعلقة بـــالآداب العامة منها بمشاهدة المواد الإباحيـــة، وطلـــب الاشتراك فيها عبر القـــوائم البريديـــة، ونشـــر المواقع والصور الإباحية.
- تفرض على المجتمعات ضرورة النظـــر فـــي القواعد والإجراءات، وسن القـــوانين الرادعـــة والعقوبات المناسبة لها.
- للضوابط الأخلاقية القيمية والرقابـــة الذاتيـــة (الضمير) دور بالغ الأهمية في مواجهتها والحد من انتشارها.
- يتطلب التعامل الجاد مع قضاياها إقرار قوانين خاصة بها.

إجابة السؤال الثاني

الخاص بتحديد طبيعة الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة. وقد تم استخلاص الإجابة عنه من مراجعة أدبيات المبحث الثاني، حيث تبين أنه يمكن تحديد طبيعة الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة في أنها:

- جرائم يمارس مرتكبها أفعالاً منحرفة، ويسلك سلوكيات غير أخلاقية منافية لقواعد الآداب العامة.
- تتعدد أصنافها لتشمل جرائم جنسية مثل نشر المواقع الإباحية والصور العارية، أو التشهير بالآخرين بما يمس حياتهم الخاصة.
- تتم هذه الجرائم بنشر مقاطع وصور مسيئة على صفحات الإنترنت أو مواقع إلكترونية، أو باستخدام الهواتف النقالة المزودة بالكاميرا أو ما في حكمها من أجهزة تقنية أخرى، مما يترتب عليه الإساءة وإلحاق الضرر بالآخرين.
- تتباين مراحل تنفيذها، فتبدأ بمشاهدة المواد الإباحية، وطلب الاشتراك فيها عبر القوائم البريدية، ونشر المواقع والصور الإباحية، ثم الممارسة الفعلية لأحداثها.
- تتطلب مكافحتها إبلاغ المتضررين عن المواقع أو الصفحات التي تنشر ما يسيء إليهم، كي يتسنى لإدارات المتابعة الجنائية البدء بالمراقبة والقبض على مرتكبيها.
- مازالت الإدارات الجنائية المعنية بمكافحتها على المستوى العربي بحاجة إلى تفعيل الجهود التنسيقية فيما بينها.

إجابة السؤال الثالث

الخاص بتحديد أثر الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة في الفرد والمجتمع.

وتم استخلاص الإجابة من خلال مراجعة أدبيات المبحث الثالث، حيث تم تصنيف أثر الجرائم الإلكترونية المتعلقة بالآداب العامة إلى آثار تنعكس على الفرد، وأخرى تنعكس على المجتمع، وهي:

١. آثار تنعكس على الفرد، وتشمل:

- التعرض لجرائم الاغتصاب، والزنا، والتحرش والاستغلال الجنسي.
- السقوط في هاوية الإدمان الجنسي، والمالي.
- زعزعة القيم الدينية والأخلاقية الضابطة لسلوك الفرد.
- الانصراف عن الواجبات الأساسية في الحياة.
- العزلة الاجتماعية نتيجة إدمان العلاقات الإلكترونية على حساب العلاقات الواقعية.
- الانهزامية والهروب من الواقع.
- التعرض للإصابة بالأمراض الخبيثة ومنها الإيدز.
- زيادة الشعور بعدم الثقة بالنفس.
- التمرد ورفض قيم المجتمع وتقاليده (الاغتراب).
- زيادة المشاعر العدوانية تجاه النفس والآخرين.

٢. آثار تنعكس على المجتمع، وتشمل:

- انتشار الانحلال الأخلاقي والزواج العرفي في المجتمع.

• هدر القيم الدينية الضابطة لمسار العلاقات في المجتمع.
• ارتفاع معدلات انتشار الجرائم الأخلاقية، والتحرشات الجنسية.
• تفشي العلاقات غير الشرعية وما تسفر عنه من زيادة نسب أطفال الشوارع.
• زيادة نسب العنوسة والعزوف عن الزواج.
• هدر طاقات المجتمع الاقتصادية والبشرية.
• انخفاض المستوى الثقافي للمجتمع.
• انتشار جرائم الاستغلال الجنسي للأطفال.
• تكبد المجتمع خسائر اقتصادية وصحية فادحة.
• انتشار الأعمال التخريبية والإرهابية في المجتمع.

إجابة السؤال الرابع

الخاص بتحديد القواعد السارية في القوانين الخليجية بشأن الجرائم الإلكترونية.

تم ذلك من خلال مراجعة أدبيات المبحث الرابع، وتحديد القواعد السارية في القوانين الخليجية بشأن الجرائم الإلكترونية، وهي:

• البيان التعريفي بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بالمجال الإلكتروني مع بيان ماهيتها وخاصةً المصطلحات ذات العلاقة بالجرائم الإلكترونية.

• إصدار قانون معلوماتي جنائي وطني في كل دولة عربية ينظم شبكة الإنترنت، ويبين مفاهيمها، ويوضح معاييرها، ويواجه الجرائم الناشئة عنها، ويتلافى القصور القائم في القوانين التقليدية السابقة لظهور الإنترنت مع تحديد طبيعة الجرائم التي تكون شبكة الإنترنت وسيلة لارتكابها.

• إصدار قوانين الخصوصية التي تنطوي على ثلاث قواعد، وهي: إقرار المبادئ الرئيسة للحق في الخصوصية Privacy ، والقواعد التنظيمية والإجرائية والمعايير، والقواعد الموضوعية للحماية المدنية والجنائية.

• إصدار المزيد من تشريعات لضمان حماية الفرد والمجتمع من الجرائم الإلكترونية، وذلك بإصدار القوانين الشاملة Comprehensive laws التي تحكم عمليات جمع البيانات وإدارتها ومعالجتها، والقوانين القطاعية المخصصة Sectoral laws التي تتعلق بقطاع معين، وقوانين التنظيم الذاتي self – regulation.

• تأكيد الأهداف والغايات المرجوة من النظم التشريعية لمكافحة الجرائم المعلوماتية الإلكترونية وهي: حفظ الحقوق، وحماية الاقتصاد الوطني، والتوعية بها.

• بيان العقوبات المقررة لبعض الجرائم كالتصنت على ما هو مرسل عن طريق الحاسب الآلي، أو المساس بالحياة الخاصة والتشهير بالآخرين، والعقوبات بالسجن مدة لا تزيد على سنة أو دفع غرامة أو كلتاهما معاً.

• تفصيل العقوبات الأكثر شدة كالسجن، ودفع غرامة في جرائم الاستيلاء على مال منقول، أو سند، أو الوصول إلى بيانات بنكية، ائتمانية، أو بيانات متعلقة بأوراق مالية للوصول إلى بيانات أو معلومات إلكترونية دون مسوغ قانوني.

• بيان جرائم الدخول غير المشروع لإلغاء بعض البيانات الخاصة أو حذفها أو تدميرها، وكذلك إعاقة الوصول إلى الخدمة وتشويشها

وتعطيلها بأي وسيلة، أو إيقاف الشبكة المعلوماتية عن العمل وتعطيلها، وتقرير عقوبة السجن أو الغرامة المالية أو كلاهما لمن يرتكب هذه الأفعال.

- الإعفاء من العقوبة لمن يبلغ عنها قبل وقوع الضرر، وكذلك بعد وقوعها بشرط تعدد الجناة.
- اتخاذ تدابير قضائية عن طريق الأمر الوقتي، وذلك بإصدار قاضي الأمور المستعجلة أمراً بعدم دخول الموقع الذي يبث أفعالاً جرمية إلى أن تقوم السلطات المختصة بتحريك الدعوى المدنية.
- دعم التعاون الدولي وتطويره للمواجهة الشاملة لظاهرة غسيل الأموال غير المشروعة، والاتجار في المخدرات، الإساءة للأشخاص أو الشعوب أو الأديان.

إجابة السؤال الخامس

الخاص بتحديد مقترحات إنشاء قواعد عقابية كفيلة بردع هذا النوع من الجرائم. وتمت إجابته من خلال الاستقراء التحليلي لأدبيات المباحث الأربعة الأولى لأدبيات الدراسة، ثم صياغة بعض القواعد العقابية المقترحة على النحو التالي:

- وضع قواعد عقابية في ضوء التنسيق الشامل المتكامل بين الهيئات التشريعية والاجتماعية والتربوية والإعلامية والأمنية المعنية بقضايا محاربة انتشار الجرائم الإلكترونية.
- بيان العقوبات القانونية والتشريعية لانتهاك الخصوصيات، أو غيرها من الممارسات الإلكترونية غير المشروعة، ويشمل ذلك ممارسة أي صورة من صور الجرائم الإلكترونية أو التحريض عليها وخاصة قضايا الإباحية، أو التزوير و غيرها.
- صياغة المزيد من القواعد العقابية والتشريعات، والقوانين الرادعة والضوابط اللازمة لمكافحة الإجرام الإلكتروني في ضوء ما تسفر عنه توصيات المؤتمرات والندوات العلمية في هذا المجال.
- التقييم الجاد والمستمر وفق ضوابط قانونية لكافة البرامج الإعلامية ومواقع الإنترنت، ومعاقبة المسئولين عن نشر المُفسد منها، وحجب ما تبثه من أفكار خبيثة.
- تغليظ العقوبات الرادعة للجرائم المتعلقة بالآداب العامة وخاصة المتعلقة بنشر الرذيلة والتشجيع عليها، واتخاذ إجراءات تنفيذية صارمة مع كل من تسول له نفسه ممارسة الجرائم الإلكترونية بكافة صورها.
- تفعيل آليات تطبيق ما يتم التوصل إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات للمؤتمرات والندوات والدراسات العلمية التشريعية والقانونية والأمنية الخاصة بمكافحة الجرائم الإلكترونية، للحد من تبعاتها على الفرد والمجتمع.
- بيان العقوبات الجنائية للجرائم الإلكترونية المتعلقة بالتعدي على حقوق الملكية الفكرية.
- تضمين المفاهيم التشريعية والقانونية في برامج المؤسسات التعليمية وغيرها من مؤسسات المجتمع، لتجنب تجاوزات (عن قصد أو بغير قصد) المتعلقة بسوء استخدام تقنيات الحاسوب والإنترنت، وتوضيح ما يترتب على

ذلك من عقوبات رادعة لما قد ينجم عن ذلك من أضرار تلحق بالنفس أو بالغير.

• دعم التعاون الدولي وتطويره، لمكافحة الجرائم الإلكترونية بكل صورها وأشكالها، لتجفيف منابع الجرائم الإلكترونية. فكلما تأخرت إجراءات مكافحة غسل الأموال، قويت شوكة الجريمة، وازدادت تأثيراتها السلبية في الفرد والمجتمع.

إجابة السؤال السادس

الخاص بتحديد أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

تم ذلك من خلال مراجعة أدبيات المبحث الخامس، وتم استخلاص ما يلي:

• تقع على عاتق مؤسسات المجتمع مسئولية مشتركة في تنمية الجوانب القيمية المؤثرة في سلوكيات الأفراد، وذلك بترسيخ الضوابط الأخلاقيات القيمية اللازمة لتفعيل الرقابة الذاتية والضمير للحيلولة دون انتشار الجرائم الإلكترونية.

• . تشير الدلائل إلى تمحور العديد من اهتمامات مؤسسات المجتمع حول تنمية الجوانب المعرفية والمهارية الخاصة باستخدام تقنيات الحاسوب وشبكاته، ولا يقابل ذلك اهتمام مماثل بالجوانب الأخلاقية الضابطة لاستخدام هذه التقنيات.

• . تتعدد الأدوار (التربوية، والتوعوية، والوقائية، والرقابية، والإصلاحية، والعقابية) للأسرة، والمؤسسات التعليمية والإعلامية والتشريعية والأمنية، فجميعها مشاركة في هيكلة منظومة القيم الأخلاقية الضابطة لسلوك الأفراد، ولذا ينبغي أن تتكامل أدوارها لمواجهة الجرائم الإلكترونية. وتم تحديد أبرز أدوارها التكاملية على النحو التالي:

١. أدوار تعليمية، ومنها:

• تعليم أخلاقيات استخدام التقنية من خلال المناهج التعليمية .

• توضيح الضوابط الدينية والحدود التي ينبغي التزامها في استخدام التقنية.

• إرساء مبادئ أساسية للإفادة من التقنية لتحقق النفع والفائدة للفرد والمجتمع.

٢. أدوار تثقيفية (توعوية) ومنها:

• التوعية بمخاطر إساءة استخدام التقنية.

• التوعية بالسبل الآمنة للتعامل مع التقنية.

• التوعية بالسبل المثلى للإفادة من التقنية دون إساءة استخدامها.

٣. أدوار وقائية ومنها:

• تنمية القدرة على التفكير الناقد للأساليب الاستدراجية لإساءة استخدام التقنية.

• توفير المصادر الإرشادية والأدلة المرجعية الآمنة للإفادة من التقنية.

• التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت.

٤. أدوار رقابية (متابعة) ومنها:

• المتابعة الرقابية لمستخدمي التقنية.

• عدم السماح بالانفراد في استخدام التقنية والانزواء عن أعين الآخرين.

• تعزيز الممارسات الايجابية لاستخدام التقنية ودعمها.

٥. أدوار إصلاحية /عقابية ومنها:

• التوجيه التعزيزي لتصويب مسارات استخدام التقنية.

• الحجب والمنع.

• العقوبات التأديبية.

إجابة السؤال السابع

الخاص بتقييم مدى قيام مؤسسات المجتمع (الأسرة والمؤسسات التعليمية والإعلامية والتشريعية والأمنية) بأدوارها في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

وتم ذلك من خلال معالجة نتائج استجابات العينة على المحور الأول للإستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (١):

ويمكن التمثيل البياني للنسب التقويمية لأدوار مؤسسات المجتمع الفعلية والمأمولة في تنمية الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية في الشكل (١).

من النتائج المبينة بجدول (١) والتمثيل البياني لها في الشكل (١) يتضح ما يلي:

- أن المتوسط النسبي لتقويم أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية بالجدول (١) كانت (٥٧%)، ويمثل هذه النسبة الخط البياني المنخفض في الشكل (١). وبمقارنتها مع النسبة المأمولة (٨٥,٣%) (الخط البياني المرتفع الممثل للنسبة

جدول ١: تقويم أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية في ضوء استجابات العينة

م	أدوار مؤسسات المجتمع	الوزن والأهمية النسبية			الترتيب
		فعلي	مأمول	%	
١	تعليم أخلاقيات استخدام التقنية من خلال المناهج التعليمية.	٦٠	٨٥	٧٠,٦	١
٢	توضيح الضوابط الدينية والحدود التي ينبغي التزمها في استخدام التقنية.	٥٠	٨٥	٥٨,٨	٨
٣	إرساء مبادئ أساسية للإفادة من التقنية لتحقق النفع والفائدة للفرد والمجتمع.	٤٠	٨٠	٥٠	١١
٤	التوعية بمخاطر إساءة استخدام التقنية.	٤٠	٨٥	٤٧,١	١٣
٥	التوعية بالسبل الآمنة للتعامل مع التقنية.	٤٠	٨٥	٤٧,١	١٤
٦	التوعية بالسبل المثلى للإفادة من التقنية دون إساءة استخدامها.	٥٠	٩٠	٥٥,٦	٩
٧	تنمية القدرة على التفكير الناقد للأساليب الاستدراجية لإساءة استخدام التقنية.	٥٥	٩٠	٦١,١	٦
٨	توفير المصادر الإرشادية والأدلة المرجعية الآمنة للإفادة من التقنية.	٥٠	٨٠	٦٢,٥	٤
٩	التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت.	٤٠	٩٠	٤٤,٤	١٥
١٠	المتابعة الرقابية لمستخدمي التقنية.	٤٠	٨٠	٥٠	١٢
١١	عدم السماح بالانفراد في استخدام التقنية والانزواء عن أعين الآخرين.	٥٥	٨٥	٦٤,٧	٣
١٢	تعزيز الممارسات الايجابية لاستخدام التقنية ودعمها.	٦٠	٩٠	٦٦,٧	٢
١٣	متابعة تصويب مسارات سوء استخدام التقنية.	٥٥	٩٠	٦١,١	٧
١٤	الحجب والمنع.	٥٠	٨٠	٦٢,٥	٥
١٥	العقوبات التأديبية.	٤٥	٨٥	٥٢,٩	١٠
	المجموع	٧٣٠	١٢٨٠	٨٥٥,١	
	المتوسط	٤٨,٧	٨٥,٣	٥٧%	



الشكل ١: التمثيل البياني للنسب التقويمية للأدوار الفعلية والمأمولة لمؤسسات المجتمع في تنمية الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية

المأمولة) يتبين أنها تعادل (٦٦,٨%) منها. وتشير هذه النتيجة إلى محدودية أدور المؤسسات في قيامها بأدوارها بالمستوى المأمول من وجهة نظر العينة.

- انحصر مدى التقويم النسبي لأدوار المؤسسات بين (٤٤,٤ . ٧٠,٦%) وكان أفضل تقويم لدورها في تعليم أخلاقيات استخدام التقنية من خلال المناهج التعليمية، حيث بلغت نسبته (٧٠,٦%). وعلى الرغم من أنها تمثل أعلى النسب التقديرية إلا أنها تعادل (٨٢,٨%) من قيمة المتوسط التقديري العام المأمول من وجهة نظر العينة. وقد يعزى حصول هذا الدور على أعلى تقييم إلى أن أهداف تنمية الضوابط الأخلاقية للعلم والتقنية يعد من الأهداف العامة لتعميق القيم الأخلاقية لدى أفراد المجتمع. ولذا فمن الأهمية تأكيد هذا الهدف وإبرازه ضمن أولويات أهداف التعليم في عصر المعلوماتية، لتجنب إساءة استخدام التقنية من دون ضوابط أخلاقية نظراً لما يترتب على ذلك من جرائم إلكترونية تنعكس آثارها السالبة على الفرد والأسرة والمجتمع.
- جاء دور التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت في مؤخرة الأدوار التي تحرص المؤسسات على توفيرها، حيث حصل على أقل نسبة تقديرية (٤٤,٤%)، أي ما يعادل (٥٢,١%) من قيمة المتوسط التقديري العام المأمول من وجهة نظر العينة (٨٥,٣%). وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة لفت انتباه المسئولين في مؤسسات المجتمع إلى ضرورة مضاعفة جهودهم التبصيرية بالسبل المثلى لاستثمار أوقات الفراغ، وتوضيح أنسب السبل والمجالات لتحقيق ذلك، مما يكون له الأثر الايجابي في دفع مسيرة تنمية المجتمع.
- تباين ترتيب أدوار المؤسسات حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر العينة، مما يُعد مؤشر للبدء بتفعيل الأدوار جميعها، وبخاصة التي حصلت على نسب تقويمية منخفضة (أقل من ٥٠%)، وهي: التوعية بمخاطر إساءة استخدام التقنية (٤٧,١%)، والتوعية بالسبل الآمنة للتعامل مع

التقنية (٤٧,١%)، والتبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت (٤٤,٤%). فجميعها أدوار لا ينبغي إغفال أهميتها في مواجهة الجرائم الإلكترونية، وتستوجب بذل المزيد من الجهود التخطيطية والتنفيذية والتقويمية لتنفيذها من قبل مؤسسات المجتمع.

إجابة السؤال الثامن

الخاص بتحديد المقترحات اللازمة لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية. وتم ذلك من خلال تحليل نتائج استجابات العينة على المحور الثاني للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٢):

جدول ٢: مقترحات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية ونسبها المئوية

م	المقترحات	%
١	تحسين معالجة الضوابط الأخلاقية لاستخدام التقنية في المناهج الدراسية.	٩٥
٢	تسليط الضوء على تبعات إساءة استخدام التقنية وبخاصة الجرائم الإلكترونية.	٩٥
٣	التعاون بين كافة مؤسسات المجتمع لمواجهة سوء استخدام التقنية.	٨٠
٤	التوعية بكافة سبل الافادة من التقنية وحسن استثمارها.	٨٠
٥	تناول وسائل الإعلام لقضايا الجرائم الإلكترونية.	٨٠
٦	رفع مستوى مشاركة الأفراد في مناقشة الجرائم الإلكترونية.	٨٥
٧	دعم دور الأسرة (الآباء والأمهات) كقدوة ضرورية لتنمية ضوابط المراقبة الداخلية والخارجية لسلوكيات أفرادها.	٨٥
٨	مكافحة كافة المظاهر والمسببات التي تشجع على ارتكاب الجرائم الإلكترونية.	٩٠
٩	تنفيذ المزيد من المناشط الدينية لتنمية الضوابط الأخلاقية الضابطة للسلوكيات المنحرفة للحد من الجرائم الإلكترونية .	٩٠
١٠	إتاحة المزيد من اللقاءات التثقيفية للتوعية بالأسباب الكامنة خلف الجرائم الإلكترونية بصدق وشفافية وموضوعية.	٩٠
١١	إزالة الموانع التي تحول دون التوعية بالجرائم الإلكترونية وعقوباتها.	٩٥
١٢	تبصير البنين والبنات على حد سواء بتبعات الجرائم الإلكترونية على الفرد والأسرة والمجتمع.	٩٥
١٣	تعزيز الممارسات الايجابية للإفادة من التقنية .	٩٥
١٤	التبصير بالتشريعات والقوانين والقرائن الخاصة بإدانة مرتكبي الجرائم الإلكترونية.	٩٥
١٥	تهيئة الفرص لاستثمار طاقات المتعلمين وتوجيههم إلى الأساليب المثلى لقضاء أوقات الفراغ.	٩٥
١٦	دعم الجهود التي أثبتت جدارة في مجال مواجهة الجرائم الإلكترونية.	١٠٠
١٧	تضافر جهود القطاعات العامة والخاصة لمكافحة الجرائم الإلكترونية.	٩٥
١٨	تكثيف الدورات التدريبية لبعض المسئولين في مؤسسات المجتمع لتنمية قدراتهم على تعميق الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية.	٩٠
١٩	تضمين سبل مواجهة الجرائم الإلكترونية في برامج إعداد وتدريب المسئولين في مؤسسات المجتمع.	٩٠
٢٠	تقديم حوافز مادية ومعنوية لمؤسسات المجتمع المتميزة في مواجهة الجرائم الإلكترونية	٩٠
٢١	مراعاة خصوصيات المجتمعات المحلية المختلفة عند وضع خطط مواجهة الجرائم الإلكترونية.	١٠٠
المجموع		١٩١٠
المتوسط		٩١

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٢) ما يلي:

- تراوحت النسب التقويمية للمقترحات المطروحة بين (١٠٠,٨٠%) بمتوسط نسبي (٩١%)، مما يشير إلى وجود اتفاق بدرجة كبيرة بين آراء العينة حول أهمية هذه المقترحات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية.
- كانت أبرز المقترحات التي أجمعت آراء العينة على أهميتها بنسبة(١٠٠%) هي: المقترح الخاص بدعم الجهود التي أثبتت جدارة في مجال مواجهة الجرائم الإلكترونية، والمقترح الخاص بضرورة مراعاة خصوصيات المجتمعات المحلية المختلفة عند وضع خطط مواجهة الجرائم الإلكترونية.
- حصلت ثلاثة مقترحات على أقل نسب اتفاق بين آراء العينة (٨٠%) وهي: التعاون بين كافة المؤسسات المجتمع لمواجهة سوء استخدام التقنية، والتوعية بكافة سبل الإفادة من التقنية وحسن استثمارها، وتناول وسائل الإعلام لقضايا الجرائم الإلكترونية. وعلى الرغم من أن هذه النسبة تقع في الإرباعي الأعلى أي أكثر من(٧٥%)، إلا أنها تسترعى الانتباه للتفكير فيها. فأفراد العينة قد يرون صعوبة في تحقيق التنسيق الحقيقي الذي يكفل التعاون بين كافة مؤسسات المجتمع لمواجهة سوء استخدام التقنية، لتعذر تحقيق التعاون المنشود بين جميع المؤسسات، ولكن قد يحدث التنسيق لتحقيق هذا التعاون بين عدد كبير منها. كما قد يرى البعض أن مؤسسات المجتمع قد بدأت فعلياً بتنفيذ ندوات ومؤتمرات للتوعية بسبل الإفادة من التقنية وتحسين استثمارها. وقد يرى آخرون أن وسائل الإعلام الحالية تشير إلى مخاطر الجرائم الإلكترونية ولكنها لا تعالجها بالمستوى المأمول بعد.

خامساً: توصيات الدراسة ومشروعها والخاتمة

مقدمة

يتناول هذا الجزء من الدراسة بعض التوصيات المقترحة لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة انتشار الجرائم الإلكترونية، كما يتضمن مشروعا مقترحاً يوضح الآليات التنفيذية للتوصيات، ثم خاتمة الدراسة.

التوصيات

من خلال مراجعة العديد من أدبيات الدراسة الحالية، وما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم عدد من المقترحات والمرئيات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة انتشار الجرائم الإلكترونية، وهي:

١. ضرورة التوعية الجادة للأسرة التي تعد الركيزة الرئيسة لصلاح المجتمع، ويتطلب ذلك توعية أولياء الأمور بالتقنية واستخداماتها الإيجابية والسلبية، فالأسرة هي الأساس وخط الدفاع الأول الذي يجب الانطلاق منه لمواجهة مخاطر انتشار الجرائم الإلكترونية التي تهدد المجتمع. ومهما بذلت مؤسسات المجتمع الأخرى من جهود لمواجهة تلك المشكلات فلن تؤتي ثمارها المرجوة من دون دعم ومساعدة أولياء الأمور، وحرصهم على حسن تربيتهم أبنائهم، على أسس أخلاقيات قيمية راسخة، تكون بمثابة موجهات للتمييز بين الطيب والخبيث المطروح في مجال استخدام التقنيات الحديثة.

٢. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لتنمية مهاراتهم وقدراتهم على تنمية أخلاقيات

استخدام تقنيات الحاسوب وشبكاته، ليكونوا أكثر مقدرة على توعية طلابهم.

٣. تطوير المناهج التعليمية وتزويدها بالأسس العقدية الأخلاقية اللازمة لمواجهة سوء استخدام التقنيات، وما يترتب على انتشار الجرائم الإلكترونية من عواقب وخيمة على الفرد والمجتمع.

٤. تفعيل دور التوجيه والإرشاد في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية للتبصير بإيجابيات الاستخدام الجيد لتقنيات الحاسوب وسلبيات إساءة استخدامه، مع التركيز على التوعية بسبل تجنب الجرائم الإلكترونية وما يترتب عليها من مخاطر وتبعات.

٥. عقد الندوات والمناظرات لمناقشة الشباب وتوعيتهم بسلبيات إساءة استخدام التقنية، وما يتبع ذلك من تأثيرات تتنافى مع القيم الأخلاقية الإسلامية.

٦. تفعيل أدوار وزارة الإعلام للقيام بمهامها ومسئولياتها نحو تقويم برامجها الإعلامية بتدعيم إيجابياتها وعلاج سلبياتها.

٧. تشجيع القطاع الخاص (سوق العمل) وتنشيط أدوار الغرف التجارية لطرح مزيد من فرص العمل المناسبة التي يمكن أن يلتحق بها الشباب، لتجنب انتشار البطالة والفراغ وغيرها من العوامل الأخرى المساعدة على انتشار الجرائم الإلكترونية.

٨. إعداد برامج إعلامية جيدة من قبل متخصصين ملتزمين بالقيم الأخلاقية لأمتنا.

٩. تقديم البرامج الاجتماعية والتربوية والدينية المناسبة بطرق مبتكرة غير تقليدية لتعميق الضوابط الأخلاقية في النفوس وتفعيلها في السلوك. حيث ينبغي مراعاة مضامين الأمن الفكري والأخلاقي والقانوني والاجتماعي. فنحن أمة لها تقاليدها و قيمها و معتقداتها، تحث على العلم النافع والتفكير والتدبر وتنبذ الجهل والإسراف وسوء استغلال نعم الله.

١٠. توعية أبناء الأمة توعية تساعدهم على تقييم التقنيات، وانتقاء النافع المفيد منها، وتبصيرهم بسبل تجنب إساءة استخدامها.

١١. تزويد الأسر (لا سيما رب الأسرة) بموجهات متابعة الأبناء، لمساعدته على توجيه استخدامهم تقنيات الحاسوب والإنترنت، وذلك عن طريق التعريف بكيفية انتقاء البرامج، والوقت المناسب للاستخدام، والمدد الزمنية التي ينبغي التزامها وعدم تجاوزها.

١٢. تفعيل المناشط الدعوية لتوعية الشباب بالآثار الناجمة عن السقوط في هاوية الجرائم الإلكترونية.

١٣. تبصير المسئولين في المؤسسات الاجتماعية بسبل الإفادة من تقنيات الحاسوب والإنترنت في تنمية طاقات الشباب، وترقية أنماط تفكيرهم.

١٤. التوسع في إنشاء المواقع الإلكترونية، التي تبصر أبناء الأمة الإسلامية بالضوابط الأخلاقية لاستخدام التقنيات، وحمايتهم من تبعات الجرائم الإلكترونية.

١٥.توجيه الأفراد إلى ضرورة الاعتدال في استخدام تقنيات الحاسوب دون إسراف، والتكامل بين أوجه الاستفادة منها لتحقيق المنفعة للفرد والمجتمع.

١٦.التبصير بسبل التوظيف الإيجابي للإنترنت في كافة مجالات حياتنا، مع تأكيد أخلاقيات استخدامه.

١٧. ربط الفرد بالمجتمع، و توجهه نحو السلوكيات الإيجابية البناءة ، وذلك بالتبصير بآثار سوء استخدام التقنية، تأكيد حقوق الخصوصية، وسرية المعلومات، وما تتطلبه من أمانة الاقتباس أو النقل أو الترجمة، واحترام قوانين الملكية الفكرية.

١٨. الحرص على تنمية الأسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى مهارات التفكير النقدي البناء، للتمييز بين النافع والضار، مع تأكيد ضرورة الالتزام بعدم التسبب في إضرار الآخرين.

١٩. تعميق الاتجاهات الأخلاقية لاستخدام التقنية، وذلك بتوضيح أن ما ينشر على المواقع الإلكترونية يتضمن الغث والثمين، ويتطلب حصافة تقويمية من المتابع للانتفاع بالمفيد المتسق مع القيم والمبادئ الإسلامية والعزوف عن مفسد ضار بالفرد والمجتمع.

مشروع الدراسة

لتحقيق المزيد من الجدوى والفائدة المرتقبة للدراسة الحالية، يمكن أن تتم من خلال تقديم مشروع تطبيقي لتحسين أدوار مؤسسات المجتمع وتفعيلها لمواجهة الجرائم الإلكترونية، وذلك من خلال المشروع المقترح التالي:

مشروع مقترح لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية

على الرغم من وجود العديد من الإيجابيات للتقنيات الحاسوبية المعاصرة، التي تم الإفادة منها في كافة المجالات، إلا أن تلك التقنيات تحمل في طياتها العديد من المضامين ذات التبعات الأخلاقية السلبية، التي تُعد ظاهرة انتشار الجرائم الإلكترونية من بينها. ولذا فإن مؤسسات المجتمع التعليمية، والأسرة، والمؤسسات الإعلامية، والمؤسسات التشريعية وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى مطالبة بمضاعفة جهودها لمواجهة هذه الظواهر الإجرامية المستحدثة، وتوعية أفراد المجتمع بها. ولن تؤتى تلك الجهود ثمارها المرجوة إذا ما تمت بمعزل عن بعضها.

فالاستخدام السيئ للتقنية وما يترتب على ذلك من جرائم إلكترونية يتطلب تكاتف جهود المسئولين في كافة مؤسسات المجتمع، لكي يقوموا بأدوار فعالة للحد من انتشار الجرائم الإلكترونية. ولذا فإن المشروع المقترح الحالي يستهدف في مرحلته الأولى وضع تصور لإطار برنامج مقترح لتوعية مجموعة من الأفراد المسئولة في المجتمع، وتشمل بعض من: رجال التربية (على مستوي التعليم العام والتعليم العالي)، ورجال الإعلام، وعلماء الدين من الدعاة وأئمة المساجد، وجميعهم من الذين يمكنهم المشاركة في توعية أفراد المجتمع باستخدامات التقنية وتبعات إساءة استخدامها.

٢. أهداف المشروع

يستهدف المشروع تحقيق الأهداف التالية:

١. وضع إطار عام مرن لبرنامج تثقيفي يستهدف توعية بعض الأفراد المسئولة في مؤسسات المجتمع حول الجرائم الإلكترونية وتبعاتها. ليكون بمثابة خطة عمل إجرائية لمواجهة الجرائم الإلكترونية، نظراً لأن شعارات التحذير أو الشجب أو الرفض فحسب لم تعد كافية لمواجهة مخاطر تلك الجرائم وتداعياتها. بل ينبغي أخذ كافة التدابير الفعلية الإجرائية لمواجهتها، والحد من انتشارها.

٢. توظيف تطبيقي لمضامين الدراسة الحالية في مخرجات يمكن الإفادة منها لمواجهة قضية انتشار الجرائم الإلكترونية التي تُعد من القضايا بالغة التأثير في الفرد والمجتمع.

٣. تنمية قدرات بعض المسئولين من أفراد المجتمع للقيام بمهام التوعية بمخاطر الجرائم الإلكترونية وتبعاتها، وذلك من خلال إكساب المفاهيم الأساسية حول قضاياها، وسبل تدارسها، وإتاحة الفرصة لتكوين الرؤى والاتجاهات الواعية حولها، وفق محددات وأطر قيميه واضحة مستمدة من العقيدة الإسلامية.

٤. التنسيق بين جهود المؤسسات التربوية في المجتمع لتحقيق الترابط والتكامل بين أدوارها، من خلال برنامج يستهدف تدارس قضية الجرائم الإلكترونية من عدة زوايا، وأنسب سبل مواجهتها للحد من تبعاتها على الفرد والمجتمع.

أهمية المشروع

تبرز أهمية المشروع من خلال ارتباطه بقضية انتشار الجرائم الإلكترونية المستحدثة من جراء إساءة استخدام تقنية الحاسوب وشبكاته، وهى من القضايا بالغة الأهمية، وتتطلب وضع خطط وآليات علمية تنفيذية لمواجهتها. كما تتطلب توجيه الأنظار إلى أهمية تخطيط البرامج العلمية لمواجهة قضايا الجرائم الإلكترونية، وذلك بالتدارس العلمي لها، وعدم الاكتفاء بالإشارة إليها، أو شجبها، أو التغافل عنها.

ومن جوانب الأهمية المرتقبة للمشروع إمكانية الإفادة منه في تفعيل الأدوار الوظيفية لمؤسسات المجتمع، لتحقيق التوعية اللازمة لمواجهة الجرائم الإلكترونية، والحد من تبعاتها على الفرد والمجتمع.

مرحلة إعداد المشروع

ويمكن أن تتم وفق الخطوات التالية:

١. يُعقد اجتماع لفريق من المتخصصين الأكاديميين (خبراء تعليم، علماء اجتماع، علماء شريعة، رجال أمن) لتحديد أهداف البرنامج المقترح ومحتواه، والموضوعات المراد تدارسها من منظور أخلاقي واجتماعي وتربوي وعلمي وأمنى، وذلك في إطار ثوابت المجتمع.

٢. تحدد مصادر اشتقاق المعرفة اللازمة، وعناصرها، وموضوعاتها ومحدداتها وضوابط محتواها المحقق لأهداف البرنامج، والطرائق الملائمة لتدارسها، والأنشطة المصاحبة، وأساليب التقويم المناسبة لها.

٣. يُناقش البرنامج في صورته الأولية مع المتخصصين من علماء الاجتماع والتربويين والإعلاميين وعلماء الدين، ورجال الأمن للإثراء التفصيلي لهيكل البرنامج المقترح.

٤. توضع خطة لقنوات التنفيذ التي يمكن أن يتم تنفيذ البرنامج من خلالها، وتشمل قنوات:

- اجتماعية: تحت رعاية مؤسسة الشئون الاجتماعية التي يمكن أن تقدم أنشطتها من خلال مراكزها، ووحداتها للأسر والأفراد.
- تعليمية وتدريبية: تنظمها مراكز ووحدات خدمة المجتمع في المؤسسات التعليمية.
- إعلامية: وتشمل: القنوات المرئية التي تعرض حوارات ومناقشات، ومناظرات، واستطلاعات للرأي، ومواقع تثقيفية. والقنوات المسموعة التي تطرح تحليلات وتفسيرات، والقنوات المقروءة التي تنشر مقالات، وكتب، ودراسات.

• دعوية دينية: وتشمل: خطب، ودروس، وكتيبات، ومواد مرئية ومسموعة.

• أمنية: وتشمل: ندوات ونشرات تعريفية بالعقوبات وقرائن الجرائم الإلكترونية.

٥. تحدد كافة الاحتياجات اللازمة لتنفيذ البرنامج عبر كل قناة من القنوات السابقة.

مرحلة تنفيذ المشروع

يمكن أن يتم تنفذ برنامج المشروع بتكامل أنشطة القنوات الاجتماعية، والتعليمية، والإعلامية والتشريعية والأمنية. حيث يعقد الفريق القائم بالتنفيذ لقاءات مع أعضاء مؤسسات المجتمع، وتشمل اللقاءات على:

١. محاضرات حول جوانب وأبعاد ومخاطر استخدام تقنيات الحاسوب وبرامجه وشبكاته، مع التركيز على إساءة استخدام تلك التقنيات في انتشار الجرائم الإلكترونية.

٢. مناقشات حول سبل ترسيخ القيم والضوابط الأخلاقية للحد من انتشار الجرائم الإلكترونية، والعقوبات والقرائن والأدلة الخاصة بالجرائم الإلكترونية .

٣. عرض نماذج من الرسائل الإعلامية والمواقع الإلكترونية التي تتناول الجرائم الإلكترونية، وتحليلها ومناقشتها، واستطلاع آراء المفكرين حولها.

٤. مؤتمرات وندوات لمناقشة البحوث التقارير حول الجرائم الإلكترونية.

مرحلة تقويم برنامج المشروع

يمكن أن تتم بمتابعة نتائج تنفيذه، للتعرف على مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، كما يلي:

١. تطبيق الاختبارات التحصيلية حول المعارف التي تضمنها برنامج المشروع.

٢. تطبيق مقاييس الاتجاهات والقيم الخاصة بقياس مدى تأثير البرنامج في الجوانب الوجدانية لدارسيه.

٣. تقييم تقارير المشاركين حول الجرائم الإلكترونية، وآليات التوعية للحد من مخاطرها.

٤. تحدد إيجابيات البرنامج المقترح وسلبياته، في ضوء ما تظهره نتائج تقويمه.

خاتمة الدراسة

إن مؤسسات المجتمع مطالبة بتكاتف جهودها للحد من انتشار الجرائم الإلكترونية، ويتطلب ذلك تأكيد أهمية القيم والضوابط الأخلاقية في نفوس الأفراد، ليكون لها أثر فعال في سلوكهم بصفة عامة، واستخدامهم التقنيات الحديثة التي حملت في طياتها كثيراً مما يفيد الإنسان، كما حملت أيضا كثيراً مما يضره، الأمر الذي يوجب ضرورة المبادرة بتناول هذه المستحدثات التقنية لتعزيز الاستخدام الإيجابي لها، ونبذ استخداماتها السلبية، لتجنب ما يترتب على إساءة استخدامها من تبعات مهددة لأمن الفرد والمجتمع.

ويمكن تحقيق المزيد من الفعالية للأدوار الوقائية لمؤسسات المجتمع وكذا أدوارها في مواجهة الجرائم الإلكترونية والحد من انتشارها وذلك من خلال الحرص على تأكيد الضوابط الأخلاقية لاستخدام التقنية في إطار قيمي يستند إلى مقومات الثقافة الإسلامية. ولا ينبغي أن تقتصر هذه الأدوار على حدود التعريف فحسب، بل ينبغي أن تُدرس كافة السبل لتفعيل هذه الضوابط كي تتجاوز حدود المعرفة إلى مستوى الضبط الفعلي للسلوك.

وقد يفيد المشروع المقترح في الدراسة الحالية في تفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم

الإلكترونية، وذلك سعياً للارتقاء بسلوكيات استخدام التقنية وترشيد وجهة استخدامها لتحقيق النفع والفائدة، والتبصير والمنع والحجب والردع لكافة الممارسات غير الأخلاقية التي ينجم عنها انتشار الجرائم الإلكترونية الضارة بالفرد والمجتمع على حد سواء.

"والله نسأل أن يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا، والحمد لله رب العالمين"

المراجع

١. ثابت، حسنى: الجرائم الإلكترونية، القاهرة، ٢٠٠٧م www.egynews.net/wps/wcm

٢. الألفي، محمد: في انتظار البناء التشريعي لمواجهة جرائم الإنترنت، ٢٠٠٥م.
http://www.arabtimes.com/AAAA/Sep/31.html

٣. سعد: دول الخليج تكافح الجرائم الإلكترونية، ٢٠٠٣م
http://www.swalif.com/forum/

٤. أبو شامة، عباس: التعريف بالظواهر الإجرامية المستحدثة، حجمها، أبعادها ونشاطها في الدول العربية، الندوة العلمية لدراسة الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ١٤٢٠هـ.

٥. الذبياني، فالح: تقرير بعنوان "قرصنة وفضائح وغسيل أموال في النت"، صحيفة عكاظ، عدد الخميس ، جدة، السعودية، ١٤٢٥هـ.

٦. الثبيتي، سعود: جرائم الكمبيوتر والإنترنت، ندوة المجتمع والأمن السنوية الرابعة: الظاهرة الإجرامية المعاصرة.. الاتجاهات والسمات، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، السعودية، ١٤٢٦هـ.

٧. الإيسسكو: حلقة دراسية إقليمية بنواكشوط حول التوعية بالاستخدام الآمن للانترنيت وتحصين مستعمليه من مضاره، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) الرباط، المغرب، ٢٠٠٨م.

٨. حبوش، طاهر: الوقاية والتأهيل والمكافحة للجرائم المستحدثة، الندوة العلمية لدراسة الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ١٤٢٠هـ.

٩. اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم: أوراق وتجارب، ٢٠٠٦م /www.egnatcom.org.eg

١٠. Thorndike, R. & Hagen, E.: Measurement and Evaluation, 5th ed, Jhon Wiley & Sons, New York, USA, 1990.

١١. Terry, D. & Tanbnn, D.: Evaluation and Practiced Guide of Teachers, Mc Grow Hill, New York, USA, 1994.

١٢. الهلالي، محمد والصقري، محمد: "أخلاقيات التعامل مع شبكة المعلومات العالمية"، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، المجلد السادس، العدد (١١)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان، ٢٠٠٥م.

١٣. مطاوع، ضياء الدين: الجرائم الأخلاقية لتطبيقات بعض التقنيات الحيوية وانعكاساتها على أمن المجتمع، ندوة المجتمع والأمن السنوية الرابعة: الظاهرة الإجرامية المعاصرة.. الاتجاهات والسمات، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، السعودية، ١٤٢٦ هـ.

١٤. جمعية منتجي برامج الكمبيوتر التجارية(BSA): الورشة الإقليمية حول الجريمة الإلكترونية وحقوق الملكية الفكرية، القاهرة، مصر ٢٠٠٧م.

١٥. واس: قانون جرائم المعلوماتية في السعودية، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م،
http://www.mstaml.com/forum/index.php?x=%C7%E1%CC%CA

١٦. الحمدان، منيرة: "الجرائم الإلكترونية ومكافحتها"، مجلة الاتصالات والعالم الرقمي، العدد (٢١٠)، الجزيرة، الرياض، السعودية، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

١٧. عبدالقادر، سيد: تصنيف الجرائم الإلكترونية في البحرين، ٢٠٠٨م،
http://www.amanjordan.org/a.news/wmv

iew.php?ArtID=12894&page=3

١٨. راضي، مصطفى: تقرير حول طبيعة الجريمة الإلكترونية، الشرق الأوسط، القاهرة، ٢٠٠٨م.

١٩. الألفي، محمد: سلبيات استخدام الإنترنت على المستوn الاجتماعي والنفسي للفرد، الملتقى الأول للجمعية الدولية لمكافحة الإجرام السيبيري بالتعاون مع جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

٢٠. فهمي، نجوى: "دور الأسرة في توعية الأبناء بمخاطر الإنترنت"، الملتقى الأول للجمعية الدولية لمكافحة الإجرام السيبيري بالتعاون مع جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

٢١. الشرقاوي، فتحي: "إدمان الإنترنت"، الملتقى الأول للجمعية الدولية لمكافحة الإجرام السيبيري بالتعاون مع جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

٢٢. السيد ، محمد: جرائم الإنترنت من الإباحية للإرهاب، الشبكة العربية للأخبار (محيط)، ٢٠٠٨م، http://www.moheet.com/show_files.aspx?fid=108825

٢٣. العنزي، سليمان: وسائل التحقيق في جرائم نظم المعلومات، مجلة الاتصالات والعالم الرقمي، العدد (٢٧)، الجزيرة، الرياض، السعودية، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

٢٤. الكعبي، محمد: قانون معلوماتي جنائي لتنظيم شبكة الإنترنت، مجلة الاتصالات والعالم الرقمي، العدد (٩٩)، الجزيرة، الرياض، السعودية، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

٢٥. الصغير، جميل: الجرائم الإلكترونية في قانون العقوبات القطري، الشرق، قطر، ٢٠٠٨م http://www.al.sharq.com/DisplayArticle.aspx?

٢٦. الغزو، إيمان: دمج التقنيات في التعليم، دار القلم ، دبي، الإمارات العربية، ٢٠٠٤ م.

٢٧. إسماعيل، الغريب: تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ٢٠٠١م.

٢٨. مطاوع، ضياء الدين: "الثقافة الإسلامية من خلال المناهج والأمن المنشود للفرد والمجتمع"، مجلة الإسلام اليوم، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، الرباط، المغرب، ٢٠٠٤م.

٢٩. العساف، صالح: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ١٩٩٥م.

٣٠. Copper, J: Measuring Behavior, Second Edition, Bell Howed, Columbus, Ohio,USA, 1981.

٣١. السيد، فؤاد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ١٩٧٨م.

٣٢. طعيمة، رشدي: "الكفايات التربوية"، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، الجمعية المصرية للعلوم التربوية والنفسية، القاهرة، مصر، ١٩٨٦م.

ملحق الدراسة

استبانة لتقويم أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية

آخي الفاضل/ أختي الفاضلة يرعاكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فتجرى دراسة لتقويم أدوار بعض مؤسسات المجتمع (التعليمية، والاجتماعية، والإعلامية، والشرعية، والأمنية) في مواجهة السلوكيات المنحرفة لاستخدام التقنية التي يترتب عليها انتشار الجرائم الإلكترونية ذات العواقب الوخيمة على الفرد والمجتمع.

ويقصد بالجرائم الإلكترونية الأفعال غير المشروعة التي تضر بالفرد والمجتمع نتيجة إساءة استخدام تقنيات الحاسوب وشبكاته، تقنيات الاتصال الحديثة كالهواتف النقالة وغيرها. وتتعدد الأفعال الإجرامية الناتجة عن ذلك مثل:

الاختراقات، والقرصنة، والممارسات المخلة، والتجسس الإلكتروني، والإرهاب الإلكتروني، والنصب والاحتيال، والكذب، والغش في البيانات والمعلومات، والتجارة غير المشروعة، والاعتداء على الخصوصية، والتشجيع على العنف والرذيلة، والتخريب، والإهمال المتعمد، والجرائم المالية، والاشتراك في الشبكات أو المواقع أو نشر الصفحات الإلكترونية المشبوهة، وغير ذلك من الأفعال غير الأخلاقية.

وتهدف الاستبانة التي بين أيديكم إلى تعرف أرائكم حول أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة انتشار الجرائم الإلكترونية. وتتضمن محوران؛ الأول: لتقييم المستوى الفعلي والمستوى المأمول لأدوار مؤسسات المجتمع، أما المحور الثاني فهو خاص ببعض المقترحات التطويرية لأدوار مؤسسات المجتمع كي تصبح أكثر فعالية في مواجهة الجرائم الإلكترونية.

والمرجو من سعادتكم التفضل بتدوين بياناتكم العامة، ثم قراءة عبارات الاستبانة ووضع علامة (✓) في المكان المناسب من وجهة نظركم. كما يرجى تدوين أي مقترحات ترونها في المكان المخصص لذلك.

وأود إحاطتكم علماً بأن جميع ما ستتفضلون به من آراء صادقة ستعامل بكل سرية لخدمة البحث العلمي.

نفع الله بكم ووفقكم إلى ما فيه الخير والسداد،،

بيانات عامة

* الاسم :.......................... (اختياري)
* النوع: ☐ ذكر / ☐ أنثى.
* الجنسية: ....
* مجال العمل في مؤسسة: ☐ تعليمية / ☐ اجتماعية / ☐ إعلامية / ☐ شرعية/ ☐ أمنية.
* عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من (٣) سنوات /☐ من٣ سنوات فأكثر.

أولاً: الأدوار الفعلية لمؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية والمأمولة لها.										
الدرجة الفعلية لقيام مؤسسات المجتمع بأدوارها					العبارات	الدرجة المأمولة لقيام مؤسسات المجتمع بأدوارها				
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
					١. تعليم أخلاقيات استخدام التقنية من خلال المناهج التعليمية .					
					٢. توضيح الضوابط الدينية والحدود التي ينبغي التزامها في استخدام التقنية.					
					٣. إرساء مبادئ أساسية للإفادة من التقنية لتحقق النفع والفائدة للفرد والمجتمع.					
					٤. التوعية بمخاطر إساءة استخدام التقنية.					
					٥. التوعية بالسبل الآمنة للتعامل مع التقنية.					
					٦. التوعية بالسبل المثلى للإفادة من التقنية دون إساءة استخدامها.					
					٧. تنمية القدرة على التفكير الناقد للأساليب الاستدراجية لإساءة استخدام التقنية.					

					٨. توفير المصادر الإرشادية والأدلــة المرجعيــة الآمنة للإفادة من التقنية.					
					٩. التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت.					
					١٠. المتابعة الرقابية لمستخدمي التقنية.					
					١١. عدم السماح بالانفراد في اســتخدام التقنيــة والانزواء عن أعين الآخرين.					
					١٢. تعزيز الممارسات الايجابية لاستخدام التقنيــة ودعمها.					
					١٣. تصحيح مسارات سوء استخدام التقنية.					
					١٤. الحجب والمنع.					
					١٥. توضيح العقوبات التأديبية.					

ثانيا: مقترحات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في مواجهة الجرائم الإلكترونية........................

	درجة أهمية المقترح..				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١. تحسين معالجة الضوابط الأخلاقية لاستخدام التقنية في المناهج الدراسية.					
٢. تسليط الضوء على تبعات اساءة استخدام التقنية وبخاصة الجرائم الإلكترونية.					
٣. التعاون بين كافة مؤسسات المجتمع لمواجهة سوء استخدام التقنية.					
٤. التوعية بكافة سبل الإفادة من التقنية وحسن استثمارها.					
٥. تناول وسائل الإعلام لقضايا الجرائم الإلكترونية.					
٦. رفع مستوى مشاركة الأفراد في مناقشة الجرائم الإلكترونية.					
٧. دعم دور الأسرة (الآباء والأمهات) كقدوة ضرورية لتنمية ضوابط المراقبة الداخلية والخارجية لسلوكيات أفرادها.					
٨. مكافحة كافة المظاهر والمسببات التي تشجع على ارتكاب الجرائم الإلكترونية.					
٩. تنفيذ المزيد من المناشط الدينية لتنمية الضوابط الأخلاقية الضــابطة للســلوكيات المنحرفة للحد من الجرائم الإلكترونية .					
١٠. إتاحة المزيد من اللقاءات التثقيفية للتوعية بالأســباب الكامنــة خلــف الجــرائم الإلكترونية بصدق وشفافية وموضوعية.					
١١. إزالة الموانع التي تحول دون التوعية بالجرائم الإلكترونية وعقوباتها.					
١٢. تبصير البنين والبنات على حد سواء بتبعات الجــرائم الإلكترونيــة علــى الفــرد والأسرة والمجتمع.					
١٣. تعزيز الممارسات الايجابية للافادة من التقنية .					
١٤. التبصير بالتشريعات والقــوانين والقــرائن الخاصــة بإدانــة مرتكبــي الجــرائم الإلكترونية.					
١٥. تهيئة الفرص لاستثمار طاقات المتعلمين وتوجيههم إلى الأساليب المثلى لقضــاء أوقات الفراغ.					
١٦. دعم الجهود التي أثبتت جدارة في مجال مواجهة الجرائم الإلكترونية.					
١٧. تضافر جهود القطاعات العامة والخاصة لمكافحة الجرائم الإلكترونية.					
١٨. تكثيف الدورات التدريبية لبعض المسئولين في مؤسسات المجتمع لتنمية قــدراتهم على تعميق الضوابط الأخلاقية لمواجهة الجرائم الإلكترونية.					

١٩. تضمين سبل مواجهة الجرائم الإلكترونية في برامج إعداد وتدريب المسئولين في مؤسسات المجتمع.					
٢٠. تقديم حوافز مادية ومعنوية لمؤسسات المجتمع المتميزة في مواجهة الجرائم الإلكترونية .					
٢١. مراعاة خصوصيات المجتمعات المحلية المختلفة عند وضع خطط مواجهة الجرائم الإلكترونية.					
مقترحات أخرى هي: . . .					

يمكنكم تدوين المزيد من المقترحات خلف الورقة. جزيل الشكر والتقدير،،

الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين

دراسة ميدانية حول أبرز مظاهره ومصادره والخيارات السلوكية لمواجهته

Alienation among Palestinian Academic Lecturers

Field study about alienation most prominent characteristics, resources, and behavioral choices for confronting it.

د. رفيق محمود المصري *

Dr.Rafiq.M.Al masry *

ملخص

تهدف هذه الدراسة معرفة أبرز مظاهر الاغتــراب ومصادره لدى الأكاديميين الفلســطينيين، والخيــارات السلوكية التي تفضلها عينة الدراسة (العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة اغترابهم، ومن أجل ذلك، قام الباحث بتصميم استبانة لجمع البيانات، وبعد التأكد من صحتها وثباتها، تم تطبيقها على عينة قوامها (١٤٠) أكاديمي، وبينت النتائج الميدانية أن (٤٨%) من عينة الدراســة يعانون الاغتراب، ممــثلاً فــي العجــز، والعزلــة، واللامعيارية، واللامعنى، والاغتــراب الــذاتي، كمــا وضحت الدراسة أن حملة الماجستير يعانون الاغتراب أكثر من حملة الدكتوراه.

وقد حصلت المصادر الداخلية لاغتراب الأكــاديميين على نسبة (٨٩,٦%)، فــي حــين كانــت المصــادر الخارجية (٨٦,٧%)، وأن نسبة (٥٠%) مــن عينــة الدراسة يفضلون الخيار السلوكي التمردي والثــوري، بينما نســبة (٤٠,٩%) يفضــلون الخيــار الســلوكي الانسحابي، أما الخيار الخضوعي فقد حصل على نسبة (٩,١%).

Abstract

The current study aims to identify the most prominent characteristics and resources of alienation among Palestinian academic lecturers who work at Al-aqsa University. The study aims also to recognize the behavioural choices that are preferred by the study sample to confront it.

A questionnaire was designed and prepared by the researcher and then applied on a sample of (140) academic lecturer after verifying it's validity and reliability.

The study results showed that (48%) of the study sample feel alienation in the form of powerlessness, isolation, abnormalities, meaninglessness, and self -estrangement. Also the level of alienation among lecturers who have Master degree was higher than those having Ph.D. in addition to this, the ratio of internal resources for alienation among lecturers was (89.6%), while it was (86.7%) for the external resources of alienation. In addition to that (50%) of the study sample preferred the aggressive behavioural choices, (40.9%) preferred withdrawal choices, and (9.1 %) preferred the submissive choices.

* أستاذ علم الاجتماع المشارك ،جامعة الأقصى ، غزة .

* Sociology Science,Al Aqsa university, Gaza.

مقدمة

استقطبت ظاهرة الاغتراب التي يعاني منها الأفراد في الحياة العامة، وما تتركه من انعكاسات سلبية على صحتهم، وحيويتهم، وتطورهم، اهتمام العديد من الباحثين في مختلف أنحاء العالم قاطبة[1]، مما يدلل عليه حجم الدراسات التي صدرت وتصدر عنهم، والتي تناولت موضوع الاغتراب بمختلف أنواعه بالبحث والدراسة، وربما يرجع ذلك إلى ما لهذه الظاهرة من دلالات قد تعبر عن أزمات الإنسان المعاصر ومعاناته وصراعاته الناتجة عن تلك الفجوة الكبيرة بين تقدم مادي يسير بمعدل هائل السرعة، وتقدم قيمي ومعنوي يسير بمعدل بطيء، الأمر الذي أدى بالإنسان إلى النظر لهذه الحياة وكأنها غريبة عنه، أو بمعنى آخر الشعور بعدم الانتماء إليها[٢].

وازداد اهتمام الباحث بظاهرة الاغتراب نتيجة للتغيرات الجذرية والعميقة في الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي رافقت التحول الصناعي في القرن التاسع عشر، والتكنولوجي في القرن العشرين.

والاغتراب ظاهرة إنسانية امتد وجودها ليشمل مختلف أنماط الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وفي كل الثقافات، حيث تزايدت مشاعر هذا الاغتراب وتعددت نتيجة لطبيعة العصر الذي يعيشه الإنسان، عصر المتناقضات، عصر التنافس والتغيرات المتلاحقة، عصر طغت فيه المادة، مما أدى إلى إصابة الإنسان بالكثير من المشاكل والاضرابات[٣]، وتزداد ظاهرة الاغتراب انتشاراً عندما تزداد ضغوط المجتمع على الإنسان وتعوقه من استخدام إمكانياته وقدراته، وبالتالي تعوقه من تحقيق ذاته[٤].

كما تظهر حالة الاغتراب وتتعمق وقت الأزمات المجتمعية، لأنها حالة تتصل بمشكلات التفكك الاجتماعي والثقافي والسياسي، وتدهور القيم، والتبعية، والطبقية، والطائفية، والفئوية، والسلطوية، فتسود علاقات القوة والنزاع بدلاً من علاقات التعايش، التضامن، التفاعل الحر، والاندماج الطوعي[٥]؛ فتغلب النزاعات الفئوية على حساب الإنسان والمجتمع، وذلك كما هو حاصل في المجتمع الفلسطيني علماً بأن المجتمع الفلسطيني ليس بعيداً عن هذا الاغتراب حيث تسوده النزاعات والصراعات العنيفة الحزبية والميليشياوية والفصائلية الفئوية والعصبوية الضيقة التي باتت تهدد المشروع الوطني الفلسطيني برمته، مما زادت من حالة الاغتراب لدى المواطن الفلسطيني، وبشكلٍ خاص لدى الأكاديميين، الذين يمرون بكل مظاهر وأشكال الاغتراب، حيث أصبح الأكاديمي الفلسطيني «كما الذي يصارع الثيران دون فوليتا» على حد تعبير محمد صبور[٦].

والأكاديمي الفلسطيني، بوصفه جزءًا لا يتجزأ من الشعب الفلسطيني، يعيش المعاناة والهموم نفسها، فأصبح يؤدي مهامه بقليل من الحماس، وهذا ينعكس، بالطبع، على الإنتاج الثقافي والعلمي؛ إذ في هذه الحال لا يمكننا الحديث عن الإبداع الفكري أو التقدم العلمي، لأن الأكاديميين العرب (الفلسطيني جزء منهم) مغتربون عن عملهم، تنقصهم حرية العمل وما يصاحبها من شعور بالإنجاز وإشباع رغبات الذات[٦]، خاصة وأن المجال الأكاديمي، شأنه في ذلك شأن أي مجال آخر، هو مكان للصراع من أجل تحديد الشروط والمعايير التي تضفي المشروعية على العضوية، وعلى الهرمية التراتبية في المجتمع.

فالأكاديمي الفلسطيني، الذي يفترض أن يعمل على التغيير الشامل، بوصفه يمثل حالة طلائعية فكرية وثقافية، يعيش اليوم أزمة اختلال المعايير، وتزعزع المفاهيم والقيم المشتركة التي تعمل على تماسك المجتمع ووحدته، مما زاد من اغترابه عن مجتمعه، لا سيما وأن المجتمعات التي لا تملك قيماً مشتركة لا تتمكن من الوصول إلى قرارات جماعية، وتفشل مؤسساتها في أن تكون فاعلة(٥)، وهذه هي عملياً مواصفات المجتمع الفلسطيني التي عمقت من اغتراب الأكاديمي الفلسطيني، مما لفت انتباه الباحث لدراسة هذا الموضوع الحيوي والمهم، بهدف معرفة أبرز مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين، وأهم مصادر الاغتراب، والخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين لمواجهة هذه الظاهرة التي تعوق اندماجهم، وبالتالي تحول دون إبداعهم وابتكارهم المعرفي والعلمي لمجتمعهم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يعيش المجتمع الفلسطيني منذ نيسان/إبريل ٢٠٠٦م، حصاراً اقتصادياً غير عادٍ، فرضه عليه المجتمع الدولي بعد فوز حركة حماس في انتخابات المجلس التشريعي الثانية في بداية العام نفسه، حيث ساهم هذا الحصار الظالم في عدم تمكن السلطة الفلسطينية من القيام بواجباتها تجاه مواطنيها، وخلق العديد من المشكلات، مثل الفقر، وانتشار الجريمة، وارتفاع معدلات البطالة، وزيادة الفوضى، مما خلق أزمة إنسانية خانقة للمواطن الفلسطيني، وازداد الأمر سوءاً حينما عجزت السلطة عن دفع رواتب موظفيها المدنيين والعسكريين العاملين في المؤسسات الحكومية(٧).

وانطلاقاً من أن أكاديميي جامعة الأقصى هم موظفون حكوميون، ينطبق عليهم ما ينطبق على كل الموظفين مما جعل حياتهم صعبة، وزاد من مشاكلهم واغترابهم عن مجتمعهم، وأخذت مظاهر اغترابهم تتجلى في عزلتهم، وعدم اكتراثهم، وغربتهم الذاتية ...، لذا جاءت هذه الدراسة لتجيب على عدة تساؤلات مرتبطة مباشرة بالأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى، وهي:

١. ما أبرز مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين العاملين في جامعة الأقصى؟
٢. إلى أي مدى تختلف مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين (عينة الدراسة) تبعاً لمتغير كل من (النوع، التخصص، والمؤهل العلمي)؟
٣. ما أهم مصادر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين العاملين في جامعة الأقصى؟
٤. ما الخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة اغترابهم؟
٥. هل تختلف الخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة اغترابهم تبعاً لمتغير كلٍ من (النوع، التخصص العلمي، المؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة

١. تتبدى أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعاً حيوياً وجديداً لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني، لاسيما على الأكاديميين أصحاب الدور المميز المفترض في عمليات التغيير الشامل، لذلك يمكن تلمس الأهمية من طبيعة الدلالات والانعكاسات الخطيرة لهذه الظاهرة على شريحة اجتماعية مهمة في المجتمع الفلسطيني، وذلك بحكم دورها المأمول في خدمة مجتمعها المأزوم.
٢. يمكن نلمس أهمية هذه الدراسة من خلال نتائجها العملية إذا ما تم الأخذ بها من قبل صناع

القرار في الجامعة، ووزارة التعليم العالي، وتعميمها على باقي مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني من جامعات ومعاهد، كونها تعيش الظروف نفسها، وبالتالي يسعى صناع القرار لتخفيف العوامل التي تؤدي إلى اغتراب الأكاديميين، بعد معرفة أهم مصادر هذه الظاهرة الداخلية والخارجية، ومعرفة مظاهرها السلبية، وبالتالي أفضل الخيارات السلوكية التي يحبذ الأكاديميون ممارستها في مواجهة اغترابهم، وتخليصهم من هذه الحالة؛ باعتبار أن الاغتراب ليس ظاهرة دائمة ومؤبدة، بل هي قابلة للزوال بزوال مسبباتها المجتمعية التي تتركز في أزمة المجتمع الفلسطيني على كل المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

أهداف الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من العمل على تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أبرز مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى، باعتبار أن الاغتراب من أخطر الظواهر التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، حيث تختل العلاقة بين الفرد والآخرين، سواء أكانوا أفراداً أم جماعات أم مؤسسات، الأمر الذي يؤثر في قدرة الفرد على الإبداع والابتكار.

٢. التعرف على أهم مصادر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين العاملين في جامعة الأقصى، باعتبار أن المجتمع الفلسطيني مجتمع مأزوم ويعاني الكثير من المشكلات التي تؤثر على انتماء أفراده إليه.

٣. الكشف عن أهم الخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة حالة الاغتراب التي يعيشونها في ظل تعدد الخيارات، بين الانسحاب، والخضوع، والمواجهة (التمرد) باعتبار أن كل خيار يعكس إلى حد ما طبيعة الشخصية وسماتها، وبالتالي يتيح إمكانية وضع برنامج عمل متكامل من قبل الجهات المعنية، يمكن من خلاله وضع حد للظروف (أو التخفيف منها على أقل تقدير)، التي أسست وتؤسس لوجود حالة الاغتراب.

٤. معرفة إذا ما كان لمتغيرات الدراسة (النوع، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي)، أي تأثير في اختلاف مظاهر الاغتراب، أو في الخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة اغترابهم المستمد أساساً من الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والأمنية التي يعيشونها.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

١. الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى من حملة درجتي الدكتوراه والماجستير فقط، في العام الجامعة ٢٠٠٦ ــ ٢٠٠٧م.

٢. معرفة أبرز مظاهر الاغتراب، وأهم مصادره، والخيارات السلوكية المفضلة لدى الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهته، وذلك وفقاً لنتائج الدراسة الميدانية.

٣. تتحدد هذه الدراسة جغرافياً بقطاع غزة والظروف التي يعيشها بعد أحداث حزيران ٢٠٠٧م.

مفاهيم الدراسة

تتضمن الدراسة بعض المفاهيم والمصطلحات التي تحتاج إلى تحديد وتوضيح يتلاءم وطبيعة الدراسة الحالية منها:

١. **الاغتراب: Alienation**

يعرف الباحث الاغتراب في هذه الدراسة بأنه: شعور الأكاديميين الفلسطينيين بعزلتهم وابتعادهم

عن واقعهم الفلسطيني، وعدم قدرتهم على التـأثير فيه، وما ينتج عن ذلك من إفرازات تـؤثر علـى عملهم، وإبـداعهم المعرفـي والعلمـي، لصـالح مجتمعهم المأزوم، ويقاس إجرائياً بالدرجـة التـي يحصل عليها الأكاديميون على المقياس الذي أعده الباحث لهذا الغرض خصيصاً.

٢. الأكاديمي

«يمكن تعريف الأكاديمي وتحديده في إطار عـدة عوامل، **أولها:** رأسماله المعرفي والعلمي، **وثانيها:** السياق الأكاديمي الذي يمارس فيه نشاطه، ويقـوم فيه بالوظائف المناطة به في حقلـه الأكـاديمي أو المتعلقة به. **وثالثها:** نوعية المؤسسات التي تحـدد موقعه والتزاماته وحقوقه. **ورابعها:** علاقة رأسماله المعرفي (الخبرة والمهارات العلمية والفكرية)، بنقل المعرفة إلى الآخرين، ومسـؤولياته فـي تلقـين المعرفة كمّاً وكيفاً للمستهلك (الطالـب). **وأخيـراً:** يمكن تحديده في قابليته للتماهي مع نشاطه الفكري في إطار إنتاجه العلمي والفكـري وعلاقـة ذلـك الإنتاج بمصالح مجتمعه»(٦).

وبعبارة أخرى، فإن تعريف الأكـاديمي «يتحـدد بالسياق الذي يؤسس ويهيكـل رأسـماله العلمـي والفكري والرمزي. يضاف إلى هذا عاملان اثنان يتمثل **أولهما:** في درجة الإقبـال والطلـب علـى المعرفة النظريـة والتجريبيـة. **وثانيهمـا:** فـي الظروف الاقتصادية، بحيث يعتبر هذان العـاملان محددين أساسيين» كما يمكن تعريف الأكـاديمي: «من خلال أصله الطبقي، ونمط حياته، ونشـاطه، خارج المجال الأكـاديمي»(٦). فمنـذ العصـور القديمة، كان في مختلف الحضـارات والثقافـات تقريباً، أناس مثقفون، يمارسون وظـائف يمكـن وضعها في خانة النشاط الأكاديمي. ففي الحضارة العربية الإسـلامية، أصـبح النشـاط الأكـاديمي مؤسساتياً، ومتبلوراً بطريقة محددة في مؤسسـات أكاديمية، منذ القرن التاسع الميلادي(٨).

ويعرف الباحث: الأكاديمي بأنه كل شخص يحمل شهادة دكتوراه أو ماجستير في أحد التخصصـات العلمية، ويعمل بشكل دائم في جامعـة الأقصـى كموظف رسـمي، متفـرغ للمهـام الأكاديميـة، كمحاضر، أو أستاذ مساعد، أو أستاذ مشـارك، أو أستاذ دكتور، وهي الدرجات الأكاديمية المعتمدة في الجامعة.

الإطار النظري

ربما لم يستحوذ موضوع على اهتمام الباحث فـي العلوم الإنسانية بعامة، وعلم الاجتمـاع بخاصـة، أكثر من موضوع الاغتراب، حيث اكتسب مفهوم الاغتراب حق الوجود الفكري منذ أوائـل القـرن الثامن عشر وما يزال حتى يومنا هذا. ورغـم أن تاريخ هذا المفهوم يعود إلى اللاهوت البروتستانتي، فإن استخداماته تشعبت وتعددت وتنوعت على مدى قرنين من تطور الفكـر الفلسـفي والاجتمـاعي الأوروبي، ابتداءً من هوبز، وجون لوك، مـروراً بجان جاك روسو، وفيخته، وشيلنغ وصولاً إلـى هيجل(٩).

وأصبح الاغتراب في العصر الحديث موضـوعاً محورياً، ويتمثل في الحضارة الغربية بشكل خاص بأعمال دوستويفسكي وكافكا وبروسـت وفوسـت وتوماس مان، وصولاً إلى مـاركس ومـاركيوز، وغيرهم. وقد بدأ هذا الموضـوع فـي مختلـف تنوعاته، ينتشر من خلال الفكر النقدي والتحليلـي بشكل خاص في مختلـف الثقافـات البـارزة ولا يستثنى من ذلك الثقافة العربية، إذ نجد بعض بذوره لدى الكثير من المفكرين العـرب، تعبيـراً عـن إحساسهم بالعجز الداخلي في علاقاتهم بـالمجتمع ومؤسساته، كما بالعجز الخارجي(١٠).

مفهوم الاغتراب

يعد مفهوم الاغتراب واحداً من أهم المفاهيم السوسيولوجية وأكثرها شيوعاً، إلا أنه لم يزل أقل المفهومات تعريفاً في علم الاجتماع الحديث(١١). ويعبر مفهوم الاغتراب عن الانفصال بين الإنسان والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وقد اكتسب هذا المفهوم حق الوجود منذ أواخر القرن الثامن عشر ولا يزال، ويعود تاريخ هذا المفهوم إلى اللاهوت البروتستانتي، وقد تعددت وتنوعت استخداماته، ابتداءً ن هوبز وجون لوك، مروراً بجان جاك روسو، فيخته، وشيلنغ، ووصولاً إلى هيجل وفورباخ، ثم أعمال ماركس الذي أكسبته الطابع المادي(٩).

وأصبح مفهوم الاغتراب من الأهمية في توصيف أشد الظواهر تبايناً وتنوعاً في ميدان الاقتصاد، والاجتماع، وعلم النفس، إلى جانب الفلسفة واللاهوت، ابتداءً من الحرمان من الملكية إلى العمل القصري، ومن عبادة المال إلى الأمراض النفسية، ومن القلق إلى السلبية، ومن التمرد إلى ضعف الإيمان، ومن الغربة عن الله في اللاهوت إلى غربة الفردي عن الاجتماعي في الفلسفة(١٢). والاغتراب: هو نسيج معقد من علاقات محبطة ومذلة تحبك تحت وطأة الشعور بالدونية والامتهان، وله بيئات جاذبة، ينتشر ويزدهر بها كالنبات الشيطاني، حينها يشعر المجتمع والفرد أن الأوطان والمؤسسات التي ضحى في سبيلها، وبنيت بعرق الأجيال، أصبحت تسيطر على مصيره، بدل من أن تزيد من قدراته في الحياة، وأصبحت تستغله لمصالحها أكثر مما تخدم مصالحه(١٣). كما يعرف الاغتراب على أنه «الحالة السيكواجتماعية التي تسيطر على الفرد سيطرة تامة تجعله غريباً وبعيداً عن نواحي واقعه الاجتماعي(١٤).

هناك الكثير من الفلاسفة وعلماء الاجتماع الذين تناولوا موضوع الاغتراب، حيث تناوله الفيلسوف الألماني هيجل معرفاً إياه بأنه «حالة اللاقدرة أو العجز التي يعانيها الإنسان عندما يفقد سيطرته على مخلوقاته ومنتجاته وممتلكاته، فتوظف لصالح غيره بدلاً من أن يسيطر هو عليها لصالحه الخاص»(١٠)، وبهذا يفقد الإنسان قدرته على تقرير مصيره، والتأثير في مجرى الأحداث التاريخية بما فيها تلك التي تهمه وتسهم في تحقيق ذاته وطموحاته، وتتجسد هذه الحالة في أنصع صورها وأكثرها تعبيراً في الحالة الفلسطينية المأزومة، واحتلال إسرائيل لأرض الشعب الفلسطيني بوصفها قوة خارجية تسيطر على ممتلكاته، بحيث أصبح الإنسان الفلسطيني، عاجزاً عن تقرير مصيره بنفسه، وتزداد الحالة بؤساً وشقاءً مع عمليات الاقتتال الداخلي وتفشي حالة الفوضى والفلتان الأمني، وانتشار الجريمة، وارتفاع مستويات البطالة والفقر.

في حين اهتم فورباخ بمسألة الاغتراب عن المؤسسة الدينية؛ بل عن الدين نفسه، معتبراً أن الإنسان يغترب عن نفسه لأنه يعكس من خلال إيمانه الديني أفضل ما لديه، باعتبار أن الدين هو نوع من اغتراب الإنسان عن نفسه، أي الاغتراب الذاتي. بذلك يتصرف الإنسان واضعاً نفسه تحت سيطرة مخلوقاته التي قد تتحكم به بدلاً من أن يتحكم هو بها، فيتحول الخالق إلى مخلوق، والمخلوق إلى خالق(١٠). أما ماركس، فقد حول مفهوم الاغتراب من مفهوم فلسفي مجرد إلى مفهوم اجتماعي اقتصادي، بحيث تجاوز المفاهيم المثالية للاغتراب في الفكر الأوروبي، وحلله في سياقه التاريخي، وفي العمل في المجتمعات الرأسمالية والأوضاع اللاإنسانية(١٠).

في حين تفسر الماركسية الاغتراب على أن بعض الأفراد يغتربون عن أعمالهم نتيجة لعلاقات الإنتاج والسيادة الطبقية، مما يؤدي إلى انفصالهم عن العمل أو إنتاجه، كما يؤدي إلى اغترابهم عن الطبقة وعن ذواتهم، وبهذا يكون الاغتراب هو الانسلاخ عن المجتمع، والعزلة والعجز عن التلاؤم، والإخفاق في التكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع، واللامبالاة، وعدم الشعور بالانتماء، وانعدام المغزى من واقع الحياة[١٤].

أما التحليل الوجودي للاغتراب المستند إلى آراء كيركجارد، رائد الوجودية، الذي تناول اغتراب الإنسان الحديث من خلال نقده لضياع الإنسان داخل المجموع، وفقدانه لتفرده وحريته، مؤكداً أن الإنسان الحديث عندما يضحي بحريته مقابل الطمأنينة الزائفة للجمهور، يفقد ذاته كإنسان، أي أن الاغتراب ضياع لذات الإنسان داخل المجتمع[١٥]. وسار على دربه هايدغر[١٦]، الذي يؤكد في كتابه "الوجود والزمن" أن وجود الإنسان في هذا الحشد وجود زائف حيث يفقد الإنسان حريته واستقلاليته، ويعيش على غرار الآخرين، ويقيس الأمور بمقياسهم، وفي هذا إهدار لقيمة الإنسان الحقيقة.

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث أن الاغتراب هو: شعور الشخص بعزلته وابتعاده عن واقعه، وعدم قدرته على التأثير فيه، وما ينتج عن ذلك من إفرازات تؤثر في أدائه وعمله، كما تؤثر على إبداعه العملي لصالح مجتمعه، حيث يفقد انتمائه لمجتمعه ولا يهتم بالمعايير السائدة فيه، وتصبح الأشياء بالنسبة له خالية المعنى باعتباره ذاتاً مغتربة.

مظاهر (أبعاد) الاغتراب

اهتم عالم الاجتماع ملفن سيمان بتطوير مفهوم الاغتراب من الناحية الاجتماعية، وفي هذا السياق حدد خمسة أبعاد (مظاهر) للاغتراب وهي[١٧]:

١. **العجز:** وهذا المعنى للاغتراب يشير إلى شعور الفرد بأنه لا يستطيع التأثير في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها، فالفرد المغترب هنا لا يتمكن من تقرير مصيره أو التأثير في مجريات الأمور والأحداث، أو في صنع القرارات المهمة التي تتناول حياته، ويعجز عن تحقيق ذاته.

٢. **فقدان المعايير:** ويعني شعور الفرد بأن الوسائل غير المشروعة مطلوبة، وأنه بحاجة لها لإنجاز الأهداف، وتنشأ هذه الحالة عندما تتفكك المعايير والقيم الاجتماعية وتفشل في السيطرة على السلوك الفردي وضبطه.

٣. **اللاإنتماء أو الانعزال الاجماعي:** هو شعور الفرد بالغربة والانعزال عن الأهداف العامة للمجتمع، حيث لا يشعر الفرد في هذه الحالة بالانتماء إلى المجتمع أو الشعب أو الأمة.

٤. **غياب المعنى أو اللامعنى:** يعني شعور الفرد المغترب بأنه يفتقد على مرشد أو موجه للسلوك والاعتقاد، كما يشعر المغترب بالفراغ الكبير نتيجة لعدم توفر أهداف أساسية تعطي معنى لحياته، وتحدد اتجاهاته، وتستقطب نشاطاته.

٥. **الاغتراب الذاتي:** وهنا يشعر الفرد المغترب بعدم القدرة على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً، بمعنى أن الإنسان لا يستمد الكثير من الرضا والاكتفاء الذاتي من نشاطاته ويفقد صلته بذاته الحقيقية، ويصبح مع الزمن مجموعة من الأدوار والسلع والأقنعة، ولا يتمكن من أن يشعر بذاته ووجوده إلا في حالات نادرة[١٨]، وحسب هذا المفهوم السوسيولوجي للاغتراب، يمكن النظر إلى الإنسان المغترب على أساس أنه الشخص الذي لا يشعر بأهميته وفعاليته في الحياة، وتبعاً لذلك، يشعر بانعدام التأثير في المواقف التي يتفاعل معها.

مصادر الاغتراب

وفي سياق البحث عن مصادر الاغتراب في المجتمع العربي، الذي تتمركز أنظمته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية حول محاور الجماعات الوسيطة التي يتألف منها المجتمع، وفي طليعتها الولاءات القبلية والطائفية والعرقية والمحلية والقطرية بمعناها الضيق، يؤكد حليم بركات أن هناك ثلاثة مصادر رئيسية للاغتراب وهي:

١. التفتت الاجتماعي والتجزئة القومية

ويظهر التحليل النقدي للواقع الاجتماعي العربي من خلال كتاب(١٩)، "المجتمع العربي في القرن العشرين" على مقولات متداخلة، تشمل حالة الاغتراب المستعصية، وأزمة المجتمع المدني، وتداعي المجتمع من الداخل، وتمحور النظام الاجتماعي السائد حول نواة من الجماعات الوسيطة، مما يؤدي إلى تغييب المجتمع وسحق شخصية الفرد المستقل المبدع، واستمرارية المرحلة الانتقالية الطويلة الأمد في محاولة التغلب على التخلق وتحقيق النهضة، وتفاقم التناقضات الاجتماعية والسياسية بمختلف أشكالها، وتجزئة الأمة إلى دويلات صغيرة متناحرة في ما بينها، لا تملك الكثير من مؤهلات الاستقلالية والحيوية، بل تعاني الضعف والاتكالية على حماية أنظمتها من شعوبها والدول الأخرى المجاورة لها(١٠)، وتتصل بحالة الاغتراب هذه مشكلات التفكك الاجتماعي، والسياسي، وخلخلة القيم، والتبعية والسيطرة، فتسود علاقات القوة والنزاع لا علاقات التعايش والتضامن، ثم أن التفكك لا يقتصر على العلاقات بين المجتمعات العربية، بل يسود داخل المجتمع الواحد، وتغلب عليه النزاعات الفئوية العائلية على حساب احتمالات تطور الإنسان والمجتمع.

٢. التبعية للخارج

تعتبر التبعية أحد مصادر الاغتراب، وتتجلى في فقدان المجتمع سيطرته على موارده ومصيره، وبوجود فجوة حضارية تفصل بينه وبين المجتمعات المتقدمة التي تمارس عليه جميع أنواع الاستغلال والقهر والإذلال. كما أن التبعية لا تؤدي إلى الحداثة، بل إلى قيام مجتمع "تيوبطريركي" ملقح بالحداثة(٢٠) فتصبح الحداثة معكوسة والتغير مشوه، لذا فالنهضة العربية في القرن التاسع عشر لم تفشل في تحطيم أشكال النظام البطريركي وعلاقاته، بل أتاحت لنشوء نوع جديد وهجين من المجتمع والثقافة(٢٠) علماً بأن التبعية لا تقتصر على الجانب الاقتصادي والسياسي، بل تشمل التبعية الثقافية، وهذا من بين أخطر الأمور(٢١).

كما أن التبعية لها دور في ترسيخ ظاهرة البنية الطبقية الهرمية والفقر وتزايد التفاوت الاجتماعي، ووجود فجوة واسعة بين الأغنياء والفقراء، مما يجعل الشعب يعاني من تبعية مزدوجة، يهيمن فيها الغرب على الكثير من البلدان العربية بمساعدة الطبقات والعائلات الحاكمة التي تهيمن بدورها وبدعم وحماية من الغرب على الطبقات شبه الميسورة والمحرومة الكادحة(١٠).

٣. سلطوية الأنظمة السياسية

ويتبدي المصدر الثالث للاغتراب في هيمنة الدولة والحاكم على المجتمع، وتهميش الشعب، والحد من مبادراته ومشاركته في عملية التغيير، حيث تمكنت الطبقات والعائلات الحاكمة من فرض هيمنتها على المجتمع والشعب بوسائل مختلفة من السيطرة على العائلة، والقبيلة، والطائفة، والدين، والأحزاب، والنقابات، والجمعيات، والاتحادات المهنية، وانشغالها بقضايا أمنها الخاص واستمرارها على حساب أمن المجتمع وسلامته، كما يؤكد بركات

بأن: «البنى والنظم السائدة في المجتمع العربي مغرّبة، إذ تحيل الشعب إلى جماهير عاجزة تجاه المجتمع والدولة، وكلاهما عاجز بدوره تجاه القوى الخارجية التي تتحكم بمصيره وخياراته وتسيطر على موارده وتمعن في تفكيكه»(١٠).

مصادر الاغتراب في المجتمع الفلسطيني

تتجلى مصادر الاغتراب في المجتمع الفلسطيني ذي الخصوصية الفريدة والنابعة من طبيعة ظروفه الخاصة المتمثلة ــ وفقاً لرأي الباحث ــ في التالي:

١. الاحتلال الإسرائيلي على الأراضي الفلسطينية بعد أن استوطنها اليهود وطردوا أصحابها الأصليين منذ عام ١٩٤٨، وازداد الأمر بؤساً بعد عام ١٩٦٧، حينما سيطرت إسرائيل على باقي الأراضي الفلسطينية، في عملية استعمارية استيطانية إحلالية، قائمة على طرد السكان الأصليين وإحلال الصهاينة بدلاً منهم، عبر إجراءاته القمعية ضد الشعب الفلسطيني، من قتل وتشريد وتدمير واعتقال، لاسيما بعد انفجار انتفاضة الأقصى في ٢٨ سبتمبر/ أيلول ٢٠٠٠، وإعادة احتلال الأراضي التي أصبحت تابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية نتيجة لاتفاقات أوسلو الفلسطينية ــ الإسرائيلية الموقعة عام ١٩٩٣.

٢. الحصار الدولي الظالم الذي فرضته القوى العالمية المعادية للشعب الفلسطيني، الولايات المتحدة وأوروبا وإسرائيل، وساهمت معها الدول العربية المغلوبة على أمرها، وذلك بعد فوز حركة حماس في الانتخابات التشريعية التالية في شهر يناير / كانون الثاني ٢٠٠٦، مما زاد من عمق الأزمة الفلسطينية ــ الفلسطينية، لاسيما وأن برنامج حماس لا يتماثل والبرنامج السياسي لمنظمة التحرير الفلسطينية التي وقعت اتفاقات أوسلو، الأمر الذي جلب الويلات على الشعب الفلسطيني الصابر والصامد على أرضه المسلوبة، وأحالته إلى شعب محاصر في سجن كبير.

٣. التفتت الاجتماعي والسياسي والوطني الذي نتج عن الاقتتال الداخلي، والفوضى المنتشرة في المجتمع الفلسطيني، والذي ازداد وتعمق بعد الانقلاب الدموي الذي أقدمت عليه حركة حماس ضد الشرعية الوطنية الفلسطينية في حزيران/ يونيو ٢٠٠٧، الأمر الذي بات يهدد المشروع الوطني برمته، ويهدد وحدة الشعب السياسية والجغرافية، وينذر بعواقب وخيمة على الحقوق الوطنية للشعب الفلسطيني في الحرية والاستقلال، وجعل من الشعب الفلسطيني وكأنه عاجز عن حكم نفسه بنفسه، وهذا ما يتساوق من الحلم الإسرائيلي ومخططاته التي تهدف إلى التخلص من استحقاقات عملية السلام.

٤. استفحال سلطوية الحكم الميليشياوي الذي يستمد شرعيته من الحديد والنار ليفرض سيطرته على قطاع غزة المحاصر من كل الجهات، محاولة هذه الميليشيا الحاكمة تسويغ سلوكها العسكرتاري الثيوقراطي بشعارات "المقاومة" و"الإصلاح والتغيير"، ومحاربة التيار "الأمريكي ــ الصهيوني"، والذي أدى إلى انقسام الوطن جغرافياً وسياسياً، مما عزز حالة الاغتراب لدى أبناء الشعب الفلسطيني بشكل عام، وأكاديمية بشكل خاص، الأمر الذي انعكس على إبداعهم وعطائهم وابتكارهم في عملهم، وأشعرهم بأنهم غرباء في وطنهم، عاجزون عن تقرير مصيرهم بأنفسهم، كما أنهم غير قادرين على التأثير في الواقع الفلسطيني المأزوم، مما جعل هؤلاء الأكاديميين الفلسطينيين وكأنهم في حالة حرب مع أنفسهم على حد تعبير هيجل.

٥. ظهور النزعة العشائرية والقبلية في المجتمع الفلسطيني لأسباب حمائية، لاسيما بعد سيادة الفوضى وغياب القانون، وانتشار الأسلحة في

الشوارع، وأصبح المجتمع الفلسطيني محكوماً بسنن "شريعة الغاب"، القوي يحكم الضعيف، بعيداً عن الحياة المدنية التي تحترم مواطنية الإنسان وحقوقه، مما أفقد الشعب الفلسطيني السلم الأهلي وأمنه وأمانه، وازداد الأمر تعقيداً مع ارتفاع مستويات الفقر والبطالة إلى حدودها القصوى، مما زاد من حالة الانحلال الاجتماعي، وبالتالي أصبح الأكاديميون يشعرون بالاغتراب مع باقي فئات الشعب الفلسطيني وشرائحه، الذين أصبحوا عاجزين عن عمل شيء لصالح تغيير هذا الواقع الأليم.

الخيارات السلوكية لمواجهة الاغتراب

وعندما يكون الإنسان عاجزاً، ويعي عجزه في علاقاته بالمجتمع ومؤسساته، يصبح أمامه ثلاثة خيارات سلوكية لتجاوز اغترابه، بحيث يضطر الشخص المغترب أن يختار أحد الخيارات السلوكية المتاحة، وهذه الخيارات كما وضحها بركات هي:

١. الانسحاب أو الهروب من الواقع الذي يسبب الاغتراب ، ويتجلى ذلك في الهجرة.

٢. الرضوخ أو الخضوع للأمر الواقع لعدم القدرة على الهرب، أو بسبب العجز واليأس من احتمالات تغيير هذا الواقع، وبالتالي يبدأ هذا المغترب بالتمسك بقيم الصبر، والتملق والمجاملة والتحبب والتسويغ والتنازل والمساومة.

٣. التمرد الفردي أو العمل الثوري ضمن حركات اجتماعية تسعى لتغيير الواقع، وتجاوز حالة الاغتراب ووضع حد لحالة العجز[١٠].

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت ظاهرة الاغتراب منها دراسة (Dynan)[٢٢]، بعنوان "ظاهرة الاغتراب لدى طلبة المرحلة الثانوية بغرب استراليا"، وهدفت إلى معرفة مدى انتشار ظاهرة الاغتراب لدى طلبة مرحلة الثانوية بغرب استراليا، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن الاغتراب ينتشر بنسبة كبيرة بين الطلاب، وأن العلاقة بين المعلم والطالب قد اتسمت بصفة عامة بالرسمية والشكلية والتنافر، والسلبية.

أما دراسة (Sun Hoi)[٢٣]، والتي تناولت الاغتراب والانسحاب لدى الطلاب الجامعيين السود الدارسين في جامعات ذات أغلبية بيضاء، فقد توصلت إلى أن مستوى اغتراب الطلاب السود مرتفع على كل أبعاد الاغتراب التي قاسها الباحث وهي اللامعنى، والعجز، والاغتراب الجامعي، كما كان مستوى اغتراب الطلاب مرتفع على المقياس الكلي للاغتراب، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب السود أكثر توتراً من أقرانهم البيض. في حين تناولت دراسة (Bester)[٢٤]، العلاقة بين الاغتراب وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة استراليا، وعينة من طلبة شمال أفريقيا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية عالية بين الاغتراب والاتجاهات السلبية نحو السلطة، وأن الإناث أكثر اغتراباً من الذكور، كما أن الأكبر سناً أكثر اغتراباً من الأصغر سناً.

وتناولت دراسة (أبو طواحينه)[٢٥]، الاغتراب لدى الطلاب الجامعيين الفلسطينيين، وذلك بهدف معرفة أهم مظاهر الاغتراب لدى هؤلاء الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

أن معظم الطلبة يشعرون بالاغتراب وبنسبة مرتفعة على جميع مظاهر الاغتراب التي تم قياسها وهي (اللامعنى، العجز، اللامعيارية، الاغتراب عن الذات، العزلة الاجتماعية، الاغتراب الحضاري، والتمرد). كما توصلت الدراسة إلى أن للجنس أثراً إحصائياً على بعض مظاهر الاغتراب، حيث أظهر الذكور شعوراً باللامعيارية والاغتراب

عن الذات والاغتراب الحضاري والتمرد أكثر من الإناث. في حين تناولت دراسة (حسن)[٢٦]، عوامل الاغتراب السياسي في المجتمع، بهدف الكشف عن مدى إحساس الشباب بالاغتراب السياسي، ومعرفة أهم مظاهره لديهم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية بين الدخل والاغتراب السياسي لدى الشباب، كما توصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين أزمة البطالة والاغتراب السياسي علاقة طردية، في حين توجد علاقة عكسية بين الدخل والمكانة الاجتماعية والاغتراب السياسي لدى الشباب، كما توجد علاقة طردية بين كل من أزمة البطالة، وأزمة القيم، والهجرة الخارجية، والمشاركة السياسية والاغتراب السياسي.

أما دراسة (الطرح والكندي)[٢٧]، فقد تناولت الشباب والاغتراب في المجتمع الكويتي، بهدف التعرف على مدى معاناة الشباب في المجتمع الكويتي من الاغتراب الاجتماعي، وأثر التغييرات التي حدثت في المجتمع الكويتي على الاغتراب الاجتماعي، وطبق الباحث مقياس (دين) للاغتراب الاجتماعي على عينة من الشباب الكويتي، لاسيما في ثلاثة مظاهر رئيسية وهي (العجز، وانعدام المعايير، والعزلة الاجتماعية)، وتوصلت الدراسة إلى أن الشباب الكويتي يعاني العجز أكثر من أي مظاهر اغترابية أخرى كما أن الإناث أكثر اغتراباً من الذكور، علماً بأن الشباب الكويتي عامة يعاني من الاغتراب الاجتماعي بصورة عامة. وفي ظروف أخرى قام (Seidman)[٢٨]، بدراسة العلاقة بين إحساس الطلبة بالاغتراب وشعورهم بالمسئولية في مدارس سيويان، مستخدماً مقياس الانتماء للمدرسة والمجتمع، والإحساس بالذات، والأحداث اليومية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين ضغوط الحياة اليومية وزيادة درجة الاغتراب.

وقام (Shoho Alan)[٢٩]، بدراسة العلاقة بين الاغتراب والعضوية في عصابات الصغار بين طلبة الصف الثامن في المدارسة الريفية المتوسطة في جنوب وسط تكساس، وتوصلت الدراسة إلى أن الانضمام لعصابات الصغار يرتبط بدرجة عالية بالمستويات المتقدمة في الشعور بانعدام المعايير والعجز، ولكنه لم يرتبط بالعزلة، كما توصلت الدراسة إلى أن الذكور هم أكثر شعوراً بانعدام المعايير من الإناث، وأن المدارس العامة ذات التركيبة الإدارية السلطوية الفاشية تساهم في اغتراب المراهقين، مما يدفعهم إلى أن يكونوا أعضاء في عصابات الصغار.

وقامت (العسال)[٣٠]، بدراسة مشكلة الاغتراب البيئي بين طلاب جامعة القاهرة، بهدف الكشف عن مظاهر الاغتراب البيئي لدى شباب الجامعة، معتمدة أسلوب دراسة الحالة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

أن انخفاض درجة الاغتراب البيئي بين طلاب الجامعة يتعلق بفقدان المعايير، ويليه مظهر الانتماء، كما أن هناك انخفاض في درجة الاغتراب البيئي بين طلاب الجامعة فيما يتعلق بفقدان المعنى، علماً بأنه لا يوجد فروق في استجابة كل من الإناث والذكور بشكل عام في كل مظاهر الاغتراب، وبالمقارنة بين طلبة الجامعة وفقاً لكلياتهم نجد أن درجة الاغتراب لدى طلبة كلية التربية تفوق طلاب كلية العلوم، والتي هي بدورها تفوق كلية الطب البيطري.

وفي دراسة (سليم)[٣١]، حول حالة الاغتراب لدى شباب العراق بعد سقوط النظام البعثي، والذي هدف منها معرفة حقيقة أوضاع الشباب النفسية ومدى شعورهم بالاغتراب عن الواقع، تبين أن جميع أفراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) طالب

وطالبة من جامعتي اليرموك بالأردن، والمستنصرية بالعراق، قد أظهروا شعوراً بالاغتراب بدرجة أعلى من الوسط الافتراضي، كما أن شعور طلبة جامعة المستنصرية بالاغتراب يفوق شعور زملائهم في جامعة اليرموك، إلى جانب أن شعور الطلبة الذكور بالاغتراب في جامعة المستنصرية يفوق شعور زميلاتهم الإناث في نفس الجامعة، كما يفوق شعور شباب وشابات جامعة اليرموك. كما وضحت نتائج الدراسة أن مظهر العجز لدى الشباب من الجنسين في جامعة المستنصرية كان أعلى من المظاهر الأخرى للاغتراب.

أما دراسة (السعافين)[٣٢] فقد تناولت الاغتراب النفسي لدى الطلبة الأمريكيين من أصل فلسطيني وعلاقتهم بالهوية الفلسطينية، وذلك بهدف معرفة مدى شيوع ظاهرة الاغتراب لدى عينة الدراسة المكونة من (١٤١) طالباً وطالبة من الفلسطينيين العائدين من الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- شيوع ظاهرة الاغتراب لدى الطلبة الأمريكيين من أصل فلسطيني، وتدني مستوى توافقهم وإحساسهم بملامح الهوية الثقافية الفلسطينية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الاغتراب لدى العينة من حيث متغيرات الجنس، والمدرسة، والصف الدراسي، حيث ظهرت فروق في مستوى الإقامة وطبيعتها.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التوافق النفسي لدى عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمدرسة، والصف الدراسي، وعدد سنوات الإقامة، وطبيعة الإقامة.
- وجود فروق دالة إحصائياً في إحساس أفراد العينة بالهوية الثقافية الفلسطينية حسب الجنس، والمدرسة، وعدد سنوات الإقامة، وطبيعة الإقامة.

كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب وكل من الهوية الثقافية والتوافق النفسي.

تعقيب على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الاغتراب، وقد أجمعت على انتشار هذه الظاهرة في أوساط مجتمعات الدراسة بكل مظاهرها، لاسيما مظاهر العجز، والعزلة الاجتماعية، واللامعيارية، واللامعنى. والملاحظ في جميع هذه الدراسات أنها ركزت على فئة الشباب وطلبة الجامعات والمدارس وذلك يختلف مع دراستنا من حيث مجتمع الدراسة، كما أن الدراسات السابقة لم تتناول مصادر الاغتراب والعوامل المؤدية له، سواء تلك العوامل الداخلية على كل المجتمع أو تلك الخارجية، إلى جانب أن هذه الدراسات السابقة لم تتناول الخيارات السلوكية بالدراسة والتحليل النظري أو التطبيقي، وفي هذا تتمايز أيضاً هذه الدراسة، علماً بأنها استفادت من الدراسات السابقة من حيث الأساليب البحثية، والجوانب النظرية وأدوات جمع البيانات، كما تتمايز هذه الدراسة بتناولها ثلاث قضايا مرتبطة باغتراب الأكاديميين الفلسطينيين وهي: مصادر الاغتراب، ومظاهره، والخيارات السلوكية المفضلة من قبل عينة الدراسة لمواجهة اغترابهم، وفي هذا ربما يقع الجديد الذي تحاول هذه الدراسة تقديمه للاستفادة منه.

الطريقة والإجراءات

أسلوب الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي، لأهمية هذا الأسلوب في تناول مثل هذا النوع من الدراسات الوصفية التحليلية، حيث يحاول

وصف طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بنيتها، وتعريف العلاقات بين مكوناتها، بحيث يستطيع الباحث التفاعل مع هذه المعطيات ويصنفها ويحللها دون أي تدخل في مجرياتها.

مجتمع الدراسة

ويشمل جميع الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى من حملة درجتي الدكتوراه والماجستير، ويبلغ عددهم (٢٨٠) عضو هيئة تدريس، منهم (١٦٠) عضواً من حملة الدكتوراه، و(١٢٠) من حملة درجة الماجستير، انظر جدول رقم (١).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة

جدول رقم ١: يوضح توزيع مجتمع وعينة الدراسة

الدرجة العلمية	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	آداب	علوم	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
دكتوراه	١٦٠	٨٠	٥٢	٢٨	٨٠	٦٥	١٥	٨٠
ماجستير	١٢٠	٦٠	٣٩	٢١	٦٠	٤٨	١٢	٦٠
المجموع	٢٨٠	١٤٠	٩١	٤٩	١٤٠	١١٣	٢٧	١٤٠

بنسبة ٥٠%، فبلغت العينة (١٤٠) عضو هيئة تدريس، منهم (٨٠) من حملة درجة الدكتوراه، و(٦٠) من حملة درجة الماجستير، انظر جدول رقم (١).

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (استبانه) والتي شملت على ثلاثة أجزاء، وعنى الجزء الأول بمظاهر الاغتراب، وتكون من خمس مجالات شملت (العجز، اللامعيارية أو فقدان المعايير، العزلة أو اللاانتماء، اللامعنى أو غياب المعاني، الاغتراب الذاتي)، وتكون كل مجال من (١٠) فقرات في صورته الأولية، أما الجزء الثاني من الاستبانه تناول مصادر الاغتراب الداخلية والخارجية، وشمل على (٤٠) فقرة في صورته الأولية، أما الجزء الثالث من الاستبانة فقد تناول الخيارات السلوكية وهي ثلاثة خيارات، وقام الباحث بوضع (٢٥) سؤالاً ولكل سؤال ثلاث إجابات بحيث تعبر الإجابة الأولى عن الخيار الانسحابي، أما الإجابة الثانية فتعبر عن الخيار الخضوعي، في حين أن الإجابة الثالثة فقد عبرت عن خيار التمرد.

وقد استوحى الباحث فكرة الاستبانة من خلال اطلاعه على بعض الأدوات التي طرقت هذا المجال ولاسيما الأول المرتبط بمظاهر الاغتراب، فكانت دراسة إبراهيم عيد (١٩٩٩)[أ]، ودراسة جواب الشيخ خليل (٢٠٠٢)[ب]، ودراسة عمران عليان (٢٠٠٣)[ج]، ودراسة إياد عثمان (٢٠٠٤)[د]، ودراسة مازن أيوب الشيخ (٢٠٠٤)[هـ]، ودراسة هدى محمد إبراهيم (٢٠٠٥)[و]، وبعض الدراسات الأجنبية التي تم تناولها في الدراسات السابقة، وتم تصميم الأداة في صورة مقياس ثلاثي الأبعاد في جزئيه الأول والثاني، وتتدرج العبارات من (نعم، إلى حد ما، لا) بشكل متوالٍ، وأعطى لكل منها رقم رمزي (٣، ٢، ١) على التوالي.

صدق الأداة وثباتها

بعد إعداد الأداة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات

الفلسطينية المتخصصين في علم الاجتماع، وطلب الباحث منهم إبداء وجهة نظرهم في مكونات الأداة وفقراتها، وبناءً على رأيهم تم حذف بعض الفقرات، وتعديل أخرى، وبعدها قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (٣٠) أكاديمياً، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة للتأكد من ثباتها، وكانت النتائج كالتالي:

الجزء الأول من الأداة المتعلق بمظاهر الاغتراب، بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) كما بلغ معامل ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٩٢)، وحين التأكد من ثبات الأداة من خلال التجزئة النصفية، بلغ ثبات الأداة (٠,٨٥).

الجزء الثاني من الأداة المتعلق بمصادر الاغتراب، بلغ معامل الثبات (٠,٨٢)، كما بلغ معامل ألفا لإيجاد الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٩١)، في حين بلغ ثبات الأداة من خلال طريقة التجزئة النصفية (٠,٨٣).

الجزء الثالث من الأداة والمتعلق بالخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين الفلسطينيين لمواجهة اغترابهم، فقد بلغ معامل الثبات فيها (٠,٨٩)، وحين قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة عن طريق التجزئة النصفية، بلغت النسبة (٠,٨٢).

من خلال ما سبق يتبدى لنا أن نسبة الثبات لأداة الدراسة في أجزائها الثلاثة عالية، وبالتالي يمكن الوثوق بالنتائج التي تتمخض عن تطبيق هذه الأداة المكونة في صورتها النهائية لاسيما جزؤها الأول من خمسة مظاهر هي (العجز، اللامعيارية، العزلة، اللامعنى، الاغتراب الذاتي)، علماً بأن كل مظهر قد وضع أمامه (٨) فقرات، مما يعني أن مجموع فقرات الجزء الأول (٤٠) فقرة، في حين أن الجزء الثاني للأداة والمكون من مصادر الاغتراب فقد تكون في صورته النهائية من مصدرين الداخلي والخارجي، وكان مجموع فقرات المصدر الداخلي (٢٠) فقرة، في حين كانت فقرات المصدر الخارجي (١٠) فقرات، وبالتالي يصبح مجموع فقرات الجزء الثاني (٣٠) فقرة، أما الجزء الثالث من أداة الدراسة والمتعلق بالخيارات السلوكية، فقام الباحث بوضع (٢٠) سؤالاً، ويشمل كل سؤال على ثلاث إجابات، بحيث تمثل كل إجابة أحد الخيارات، فكانت الإجابة الأولى تمثل الخيار الانسحابي، والثانية تمثل الخيار الخضوعي، أما الثالثة تمثل الخيار التمردي الثوري، وبهذه الطريقة كانت الصورة النهائية للأداة.

وقام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة في أجزائها الثلاثة، وكان معامل الثبات (٠,٧٥) في حين بلغ معامل ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (٠,٧٧). الأمر الذي يمكن الاستناد إليه، والوثوق بنتائجه العملية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

في ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائياً، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول، والذي نص على «ما أبرز مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين العاملين في جماعة الأقصى»؟

وللإجابة على هذا التسائل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة الخمسة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢).

جدول ٢: يوضح أبرز مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين (عينة الدراسة)

المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب التصاعدي
العجز	١,٤٠	%٤٦,٦	٤
اللامعيارية	١,١٤	%٣٨	٥
العزلة	١,٦٢	%٥٤	١
اللامعنى	١,٥٠	%٥٠	٣
الاغتراب الذاتي	١,٥٥	%٥١,٦	٢
المجموع الكلي	٧,٢١	%٤٨	—
المتوسط	١,٤٤	%٤٨	—

يبين الجدول (٢) أن المتوسط العام لمظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين عينة الدراسة قد بلغ (٤٨%) بمتوسط حسابي (٧,٢١)، أي أن (٤٨%) من عينة الدراسة تعاني اغتراباً في حياتهم، علماً بأن أعلى مستويات الاغتراب كانت في الجانب المتعلق بالعزلة والتي بلغت (٥٤%)، ويليها الاغتراب الذاتي بنسبة (٥١,٦%)، وفي الموقع الثالث مظهر اللامعنى حيث بلغت نسبته (٥٠%)، في حين أن مظهر العجز قد بلغ نسبة (٤٦,٦%)، وجاء في الموقع الأخير، أي أقل مظاهر الاغتراب كانت في اللامعيارية بنسبة (٣٨%).

ويرى الباحث أن هذه النسبة عالية جداً عندما تتعلق بالأكاديميين بحكم انتمائهم إلى النخبة الفلسطينية، ومن المفترض أن يكون لهم دور مرجعي على المستوى الفكري والثقافي والاقتصادي والسياسي للمجتمع ككل، فإذا كانوا مغتربين عن مجتمعهم فلن يكونوا قادرين على القيام بدورهم المرجعي لمجتمعهم، كما أن هذه النتائج تعبر عن مدى الأزمة التي يعانيها المجتمع الفلسطيني بشكل عام وقطاع غزة بشكل خاص بعد الانقلاب العسكري الذي أقدمت عليه حركة حماس واستيلائها على السلطة بالحديد والنار، مستمدة شرعيتها من شعار المقاومة، والأداء السلبي للسلطة السابقة. كما تؤكد النتائج بأن حالة الاغتراب تتصل فعلياً بمشكلات التفكك الاجتماعي والثقافي والسياسي، وتدهور القيم، والفئوية، والعصبوية، والسلطوية، حيث تسود المجتمع الفلسطيني وبشكل صارخ علاقات القوة والنزاع بدلاً من علاقات التعايش والتضامن والتفاعل الحر والاندماج الطوعي، كما تجسد النتائج مدى الانفصال الذي يعانيه الأكاديمي عن بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، لاسيما أن الأكاديمي الفلسطيني يشعر بأنه وحيد رغم وجود الناس حوله، وبالتالي يقضي أوقات فراغه وحده بعيداً عن الناس، ويشارك بنسبة قليلة في النشاطات السياسية الفلسطينية، ويشعر برغبة شديدة في الهجرة خارج البلد، خاصة أنه يشعر بأنه غريب داخل بلده، كما أن الأكاديمي في غزة لا يشعر بآدميته وإنسانيته على ضوء عمليات القتل والقمع الناتجة عن فوضى السلاح والفلتان الأمني نتيجة حكم الميليشيات العسكرية، لذا فهو يشعر بالإحباط بحكم عدم تلمسه لقيمة الإنسان بوصفه أثمن رأسمال.

ونتيجة الوضع الفلسطيني المأزوم أصبح الأكاديمي الفلسطيني يعتقد بعدم وجود قيمة لوجوده أو معنى لحياته، وبالتالي فهو يشعر بالملل واليأس يوماً بعد يوم على ضوء عدم وجود آفاق واعدة لحل مشكلة الانقسام والتشرذم الفلسطيني الجغرافي والسياسي بعد حزيران ٢٠٠٧، وهو التاريخ الذي يتميز بالدموية قتلاً وتشنيعاً، وبالتالي لم يعد الأكاديمي الفلسطيني يلمس أي قيمة أو معنى لنشاطات الجامعة التعليمية، باعتبار أن سمة الحياة في غزة هي الكذب والنفاق خوفاً من قهر السلطة الحاكمة أو حتى المعارضة، ففي الحالتين لا يستطيع الأكاديمي أن يعبر عن رأيه بشكل حر وديمقراطي، وذلك لغياب المؤسسة التي يمكن أن تحميه وتصون حقوقه.

ويرى الباحث أن نتائج الدراسة الميدانية جاءت لتؤكد صدقية القول بأن الاغتراب هو الانسلاخ عن المجتمع، والعزلة والعجز عن التلاؤم، والإخفاق في التكيف مع الأوضاع السائدة، واللامبالاة، وعدم الشعور بالانتماء، وانعدام المغزى من واقع الحياة المتأزمة التي يعيشها الأكاديمي الفلسطيني، لاسيما أنه يعاني من مطرقة الاحتلال الإسرائيلي وسندان الحكم المليشياوي الفلسطيني، يعاني من الحصار الدولي المفروض على قطاع غزة، وحصار الحريات الداخلي، مما يفقده زمام المبادرة، ويحد من

إنتاجه وإبداعه الفكري والعلمي؛ وذلك لأن الأكاديمي الفلسطيني يشعر بعزلته وابتعاده عن واقعه، وعدم قدرته على التأثير فيه، وأصبح يفقد انتماءه لمجتمعه ولا يهتم بالمعايير السائدة فيه، وأصبحت الأشياء بالنسبة له خالية المعنى باعتباره ذاتاً مغربة.

وفي سياق مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، تدل النتائج على توافق الدراسة الحالية مع مضامين دراسة (Dynan)[٢٢]، كما تتفق مع نتائج دراسة (Sun Hoi)[٢٣]، لاسيما في مظاهر اللامعنى، والعجز، والاغتراب الذاتي، كما تتفق مع نتائج دراسة (Bester)[٢٤]، حول وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب والاتجاهات السلبية نحو السلطة، سلطة المليشيات الفلسطينية، وكذلك تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أبو طواحينه)[٢٥]، ودراسة (الطرح والكندي)[٢٧]، ودراسة (سليم)[٣١]. وهي دراسات تناولت في أحد جوانبها مظاهر الاغتراب لدى الطلبة في مجتمعات مختلفة عن المجتمع الفلسطيني، الأمر الذي يدلل على عالمية هذه الظاهرة ومدى ارتباطها بالسياق الاجتماعي والتاريخ لكل مجتمع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني، والذي نص على «إلى أي مدى تختلف مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين (عينة الدراسة) تبعاً لمتغير كل من (النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي)؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بتناول الموضوع حسب كل متغير فرعي بشكل مستقل، بدءًا بمتغير النوع، ثم التخصص، والمؤهل العلمي.

١. النوع (ذكر، أنثى)

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة فروق المتوسطات حسب متغير النوع، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (١,٤٦٠٠) وعددهم (١١٣) أكاديمياً، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث (١,٣٩٠٧) وعددهن (٢٧) وهذه النتيجة هي طبيعية حيث يعيش كل من الذكور والإناث الظروف نفسها تقريباً مما يعمم الإحساس والشعور بالاغتراب لدى الفئتين بنفس المستوى.

٢. التخصص (علوم، آداب وتربية)

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام نفس العملية السابقة نفسها من اختبار (ت)، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين، فكان المتوسط الحسابي لمتخصصي العلوم (١,٤٨١) وعددهم (٤٩) أكاديمياً، بينما كان المتوسط الحسابي لمتخصصي الآداب والتربية (١,٤٢٧) وعددهم (٩١) أكاديمياً، وهذه النتيجة أيضاً طبيعية لأن الأكاديميين يعيشون الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية نفسها بغض النظر عن تخصصهم، الذي يحتاج إلى ظروف مناسبة للعمل فيها.

٣. المؤهل العلمي (الدكتوراه، الماجستير)

ولفحص نتائج هذا التساؤل، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة فروق المتوسطات على مقياس مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لحملة الدكتوراه أقل من المتوسط لحملة الماجستير، كما أن النسبة المئوية لحملة الدكتوراه هي (٤٥,٣%)، في حين أن النسبة المئوية لحملة الماجستير هي (٥١,٧%)، أي أن مظاهر الاغتراب لدى حملة الماجستير أكثر مما هي عند حملة الدكتوراه، ولمعرفة دلالة الفروق بين الفئتين، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

ومن نتائج الجدول رقم (٣) تبين وجود فــروق ذات وبالتحديد حملة الماجستير، وهم عملياً مـن فئـة

جدول ٣: يوضح مظاهر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
دكتوراه	٨٠	١,٣٦١٨	٠,٢٤٧١٠	%٤٥,٣	١٨,٣٦٧	٠,٠٠٠	٠,٠٥
ماجستير	٦٠	١,٥٥٩٨	٠,٤٤٥٤٦	%٥١,٧			

دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح حملـة الماجستير أي أن مظاهر الاغتـراب عنـد حملـة الماجستير أكثر مما هي عند حملة الدكتوراه، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك ربما يعود لسن هذه الفئة وحداثة تجربتهم في العمل الأكـاديمي، لاسـيما أن متوسط أعمارهم لا يتجاوز ٤٠ عاماً، ولم يمـض عليهم وقت طويل في عملهم الجامعي، أمـا حملـة الدكتوراه فهم أكبر سـناً، وأكثـر تجربـة، وهـم مستقرون ولديهم أسرهم التي تُصعب عليهم الهجرة والانتقال إلى مكان آخر، وبالتالي يصبحون مجبرون على التكيف مع الواقع بكل ما له وما عليه.

كما تؤكد نتائج الدراسة بأن الميل العام في الشعور بانعدام المعايير والعجز تكون في الشباب أكثر من كبار السن، وذلك مـا أكدتـه دراسـة (Shoho Alan)[٢٩]، كما تتفق هذه الدراسة مع أحد جوانب دراسة (حسن)[٢٦]، حول وجود علاقة طردية بين كل من أزمة القيم، والميل للهجرة الخارجية، وتدني المشاركة السياسية وحالة الاغتراب لدى الشـباب الكويتي لاسيما في أبعاد العجز، وانعدام المعـايير والعزلة، وفي هذا تقاطع مع الدراسة الحالية.

وما تقدم من نتائج يقنع الباحث [أن واقع المجتمـع الفلسطيني، وما يعانيه من أزمات تشـكل البيئـة الملائمة للاغتراب، وبالتالي أن فعالية الأكاديميين، الشباب، هو أمر طبيعي، إلا أن خطورة هذا الأمر تقع على واقع المجتمع الفلسطيني ومستقبله، وذلك بحكم أن هذه الفئة المغتربة هي عماد عملية التحرر الوطني والتنمية الوطنية الشاملة والمستدامة للشعب الفلسطيني، بل هي جوهر الثروة التـي يمتلكهـا الشعب الفلسطيني، الذي يعتمد بشكل رئيسي علـى رأس المال البشري، باعتبار أن الموارد البشـرية هي أساس قوته، وذلك لافتقاره للموارد الطبيعيـة من ناحية، وحالة الاحتلال والحصار الذي يعانيـه المجتمع الفلسطيني من ناحية ثانية، بوصفه مجتمعاً لا عقلانياً وقمعياً، يسلب ويدمر قدرة الإنسان على تحويل بيئته إلى تربة مناسبة لإبداعاتـه الفكريـة والعلمية والعملية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالـث، والـذي ينص على «ما أهـم مصـادر الاغتـراب لـدى الأكاديميين الفلسطينيين العـاملين فـي جامعـة الأقصى»؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحـث بحسـاب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية المقابلة لكل فقرة من فقرات الاستبانه المرتبطة بأبرز العوامـل التي تشكل مصدراً مهماً للاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين العاملين في جامعة الأقصى، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول ٤: يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مصادر الاغتراب

م	العبارة (الفقرة)	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
أ. العوامل الداخلية (المصادر):			
١	التفتت الاجتماعي والسياسي السائد في المجتمع الفلسطيني.	٢,٦١	%٨٧
٢	غياب روح الفريق الوحدوي في حل المشكلات الفلسطينية.	٢,٥٩	%٨٦,٣
٣	غياب العمل المؤسسي الفلسطيني لصالح العمل الفردي البيروقراطي.	٢,٨١	%٩٣,٧
٤	سيطرة قيم التعصب والتطرف السياسي والاجتماعي في المجتمع الفلسطيني.	٢,٧٢	%٩٠,٧
٥	انتشار ثقافة العنف على حساب التسامح والعفو في المجتمع الفلسطيني.	٢,٧٨	%٩٢,٧
٦	غياب الأمن والأمان الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في المجتمع الفلسطيني.	٢,٩٣	%٩٧,٧
٧	ترسخ الولاءات العائلية والعشائرية والقبلية على حساب الولاء للوطن.	٢,٧١	%٩٠,٤
٨	انقسام المؤسسات الفلسطينية بعد الانقسام الجغرافي والسياسي للوطن الفلسطيني.	٢,٦٤	%٨٨,٠
٩	ارتفاع مستويات الفقر وتعميق البنية الطبقية الهرمية في المجتمع الفلسطيني.	٢,٨٤	%٩٤,٧
١٠	ارتفاع نسبة البطالة بالتوازي مع ارتفاع الأسعار.	٢,٦٦	%٨٨,٧
١١	غياب الديمقراطية واستبدالها بالنزعة العسكرية في النظام السياسي الفلسطيني.	٢,٧١	%٩٠,٤
١٢	عدم وجود أي دور فاعل وحيوي للجامعات الفلسطينية في حل القضايا والمشكلات الفلسطينية.	٢,٤١	%٨٠,٤
١٣	ضعف وتراجع دور مؤسسات المجتمع المدني في حل المشكلات الفلسطينية.	٢,٥٩	%٨٦,٣
١٤	سيادة علاقات القوة والسيطرة والنزاع بدلاً من علاقات التعايش والتضامن في المجتمع الفلسطيني.	٢,٧٤	%٩١,٤
١٥	عدم احترام الشعب كمصدر للسلطات والرجوع إليه وقت الأزمات الفلسطينية.	٢,٦٧	%٨٩,٠
١٦	ممارسة سياسة تكميم الأفواه، وقمع الحريات الفردية والعامة.	٢,٥٩	%٨٦,٣
١٧	انتشار حالة الفوضى وغياب القانون في المجتمع الفلسطيني.	٢,٧١	%٩٠,٤
١٨	استفحال الصراعات المسلحة بين الفصائل والمليشيات الفلسطينية.	٢,٧٤	%٩١,٤
١٩	الخوف من تبدد المشروع الوطني جراء الخلافات الفلسطينية ــ الفلسطينية.	٢,٧١	%٩٠,٤
٢٠	عدم وجود آفاق ملموسة تدلل على استعادة الوحدة الوطنية الفلسطينية.	٢,٦٢	%٨٧,٤
	المتوسط العام	٥٣,٧٨	%٨٩,٦
ب. العوامل الخارجية (المصادر)			
١	استمرار الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية.	٢,٥٩	%٨٦,٣
٢	استمرار الصهاينة في سياستهم القمعية ضد الفلسطينيين.	٢,٥٥	%٨٥
٣	استمرار الاحتلال في ممارسة سياسة الاستيطان ومصادرة الأراضي الفلسطينية.	٢,٦١	%٨٧,٠
٤	استمرار الاحتلال الإسرائيلي في ممارسة سياسة الاغتيال، والتوغل، والاعتقال الممنهج والمنظم ضد الشعب الفلسطيني.	٢,٦١	%٨٧,٠
٥	استمرار الاحتلال الإسرائيلي في سياسة فرق تسد.	٢,٥٩	%٨٦,٣
٦	استمرار الحصار الدولي لقطاع غزة.	٢,٥٥	%٨٥,٠
٧	استمرار الحصار الاقتصادي لقطاع غزة.	٢,٦١	%٨٧,٠
٨	استمرار الاحتلال في إغلاق المعابر الخارجية لقطاع غزة.	٢,٥٩	%٨٦,٣
٩	حرمان قطاع غزة من الدعم المالي لأية مشاريع تنموية.	٢,٦٦	%٨٨,٧
١٠	تحويل قطاع غزة إلى سجن كبير بحكم سياسة الحصار التي يمارسها الاحتلال الإسرائيلي.	٢,٧٠	%٩٠,٠
	المتوسط العام للعوامل (المصادر) الخارجية	٢٦,٠٥	%٨٦,٧

وإذا ما دققنا النظر يتبين لنا أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ (٢,٦٦)، أي بنسبة مئوية تبلغ (٨٨,٧%).

العوامل (المصادر) الداخلية

من خلال استعراض الجدول السابق (٤)، يتضح أن المتوسط الحسابي للعوامل (المصادر) الداخلية لاغتراب الأكاديميين الفلسطينيين قد بلغ (٥٣,٧٨)، أي بنسبة مئوية مقدارها (٨٩,٦%)، وهذا يعني أنها أعلى من المتوسط الحسابي للعوامل (المصادر) الخارجية ونسبتها المئوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المصادر (٢٦,٠٥) أي بنسبة مئوية (٨٦,٧%)، أي أقل بنسبة (٢,٩%)، وهذا يعني أن مصادر الاغتراب الداخلي هي الأهم بالنسبة للأكاديميين الفلسطينيين.

وقد تبوأ مصدر غياب الأمن والأمان في المجالات كافة العامل الأول بالنسبة لمصادر الاغتراب حيث بلغت نسبته (٩٧,٧%)، في حين جاء العامل المرتبط بارتفاع مستويات الفقر، وتعميق البنية الطبقية الهرمية في الموقع الثاني بنسبة (٩٤,٧%)، وأما العامل الثالث فكان غياب العمل المؤسسي لصالح العمل الفردي بنسبة (٩٣,٧%)، وفي الموقع الرابع انتشار ثقافة العنف بدلاً من ثقافة التسامح والعفو بنسبة (٩٢,٧%)، وكان عامل سيادة علاقات القوة والسيطرة والنزاع، ومن ثم استفحال الصراع المسلح بين الفصائل والمليشيات بنفس النسبة المئوية (٩١,٤%)، أما سيطرة قيم التعصب والتطرف السياسي، فكان العامل السابع في مصادر الاغتراب لدى الأكاديميين بنسبة (٩٠,٧%)، في حين جاء عامل (مصدر) ترسخ الولاءات القبلية والعشائرية والعائلية على حساب الولاء للوطن، وغياب الديمقراطية واستبدالها بالنزعة العسكرية، ومن ثم انتشار حالة الفوضى والفلتان الأمني، والخوف من تبدد المشروع الوطني جراء الخلافات الفلسطينية — الفلسطينية، في المواقع الثامن، والتاسع، والعاشر، والحادي عشر بنفس النسبة المئوية (٩٠,٤%)، وكل ما سبق من عوامل (مصادر) داخلية قد تجاوزت في نسبتها (٩٠%)، وهي نسبة عالية جداً تؤكد مدى ثقل هذه العوامل (المصادر) في اغتراب الأكاديميين.

أما العوامل (المصادر) الأخرى التي تراوحت نسبتها بين (٨٩%) وهي العامل المرتبط بعدم احترام الشعب كمصدر للسلطات والرجوع إليه وقت الأزمات، إلى أقل العوامل تأثيراً في اغتراب الأكاديميين الفلسطينيين وهو مرتبط بعدم وجود أي دور فاعل وحيوي للجامعات في حل المشاكل الفلسطينية، وقد حصل على نسبة (٨٠,٤%) وقد احتل الموقع العشرين من بين مصادر الاغتراب، أما الموقع الثالث عشر فكان المصدر المرتبط بارتفاع نسبة البطالة بالتوازي مع ارتفاع نسبة الأسعار، في حين كان المصدر الرابع عشر انقسام المؤسسات الفلسطينية بعد الانقسام السياسي والجغرافي للوطن الفلسطيني بنسبة (٨٨%)، وكان بعده العامل المرتبط بعدم وجود آفاق ملموسة تدلل على استعادة الوحدة الوطنية الفلسطينية بنسبة (٨٧,٤%)، ومن ثم العامل المرتبط بالتفتت الاجتماعي والسياسي السائد في المجتمع الفلسطيني بنسبة (٨٧%)، أما العوامل (المصادر) السابع عشر، والثامن عشر، والتاسع عشر، فقد كانت تدور حول: غياب روح الفريق الوحدوي في حل المشكلات الفلسطينية، وضعف وتراجع دور مؤسسات المجتمع المدني في حل المشكلات، إضافة إلى ممارسة سياسة تكميم الأفواه، وقمع الحريات الفردية والعامة، وكانت نسبتها متساوية وهي (٨٦,٣%).

ومما سبق يعني أن أدنى نسبة كانت (٨٦,٣%) في كل المصادر، باستثناء دور الجامعة غير الفاعل في حل المشكلات فكانت نسبته (٨٠,٤%). الأمر الذي

يدلل على أهمية هذه المصادر في بروز ظاهرة الاغتراب، كما يدلل على مدى صحة الاستنتاجات النظرية التي قدمها الباحث كعوامل (مصادر) للاغتراب في المجتمع الفلسطيني ممثلة في العوامل الخمسة الكبرى، والتي هي عملياً تشمل العوامل العشرين التي وضعها الباحث في الاستبانة التي استخدمها في جمع البيانات الميدانية من عينة الدراسة، إضافة إلى أنها قد شملت العوامل الخارجية بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك يمكن تلمسه حين تناول العوامل الخارجية بالشكل التالي.

العوامل (المصادر الخارجية)

من خلال استعراض نتائج الدراسة الميدانية، تبين للباحثين أن العوامل (المصادر) الخارجية مجتمعة قد احتلت المرتبة الثانية في مصادر الاغتراب لدى الأكاديميين الفلسطينيين بمتوسط حسابي (٢٦,٠٥) وبنسبة مئوية (٨٦,٧%)، وكان المصدر الأبرز يتمثل في تحويل قطاع غزة إلى سجن كبير بحكم سياسة الحصار التي يمارسها الاحتلال بنسبة (٩٠%)، يليه العامل المرتبط بحرمان قطاع غزة من الدعم المالي من أية مشاريع تنموية بنسبة (٨٨,٧%)، لما لهذا العامل من أهمية في خلق فرص عمل، وبالتالي تخفيض مستويات البطالة والفقر، وهو عامل مهم جداً لارتباطه المباشر بالعوامل الداخلية التي تمثل المصادر ذات الأولوية في خلق حالة الاغتراب لدى عينة الدراسة وغيرها من شرائح وفئات المجتمع الاجتماعية، لاسيما تلك الفئات والشرائح المهمشة التي تعاني الفقر المدقع والذي بلغ (٣٣%) في الربع الثالث من عام ٢٠٠٧م، وفقاً للتقرير الصادر عن مركز التنمية التابع لجامعة بئرزيت.

أما العامل الثالث في مصادر الاغتراب الخارجية فكان ذا ارتباط مباشر بالعامل السابق، وهو استمرار الحصار الاقتصادي على قطاع غزة، ومن ثم استمرار الاحتلال في ممارسة سياساته القمعية ضد الشعب الفلسطيني، واستمراره أيضاً في ممارسة سياسة الاغتيال، والتوغل، والاعتقال الممنهج والمنظم ضد أبناء الشعب الفلسطيني، بحيث كانت النسبة المئوية لهذه العوامل الثلاث (٨٧%)، في حين كان العامل المتعلق باستمرار الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية، واستمرار الاحتلال أيضاً في ممارسة سياسة فرق تسد بين الفلسطينيين، واستمراره في إغلاق المعابر الدولية لقطاع غزة، عوامل موحدة في نسبتها المئوية البالغة (٨٦,٣%)، وهي نسبة عالية وذات دلالة وارتباط مباشر بجوانب الحياة الإنسانية في أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، بل ذات ارتباط مباشر بحقوق الإنسان، تلك الحقوق التي كفلتها كل المعتقدات الدينية والمواثيق والقوانين والأعراف الدولية، لاسيما الميثاق الدولي لحقوق الإنسان، أما العامل المرتبط باستمرار الاحتلال الإسرائيلي في سياساته القمعية ضد الشعب الفلسطيني، والمصحوبة بعامل آخر مرتبط باستمرار الحصار الدولي لقطاع غزة، فكانا من المصادر التي شغلت نسبة مئوية مقدارها (٨٥%).

إن ما سبق يدلل على مدى ترابط المصادر الداخلية والخارجية في علاقة جدلية، وذلك ما أكدته كافة الدراسات التي تناولت مصادر الاغتراب، لاسيما دراسة (حليم بركات)[١٠]، حينما ذكر بوجود ثلاث مصادر أساسية لحالة الاغتراب التي يعانيها المجتمع العربي وقد ذكرها الباحث في الإطار النظري وهي (التفتت الاجتماعي، والتجزئة القومية، والتبعية، وسلطوية الأنظمة)، كما تؤكد الدراسة الميدانية صحة الاستنتاج النظري الذي قدمه الباحث حول مصادر الاغتراب في المجتمع

الفلسطيني، المتعلقة بالاحتلال الإسرائيلي، واستمرار الحصار الدولي بكل أشكاله على غزة، والتفتت الاجتماعي والسياسي والوطني الفلسطيني، واستفحال سلطوية الحكم المليشياوي الفلسطيني، وسيادة النزعة القبلية والعشائرية والعائلية في المجتمع الفلسطيني، كمصادر رئيسية لحالة الاغتراب التي يعانيها الأكاديميون الفلسطينيون، لاسيما العاملون في جامعة الأقصى، الأمر الذي يمكن تعميمه على باقي الجامعات الفلسطينية وأكاديمييها العاملين بقطاع غزة على أقل تقدير، بحكم حالة التشابه والتماثل في ظروفها جميعاً.

كما تناول الباحث دراسة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اغتراب الأكاديميين الفلسطينيين العاملين في جامعة الأقصى تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، التخصص، المؤهل العلمي)، فقد تبين من خلال النتائج الميدانية عدم وجود أية فروق ذات دلالة في أي من المتغيرات الثلاثة، الأمر الذي يدلل ــ كما يعتقد الباحث ــ على مستوى التوافق على مصادر الاغتراب المذكورة في الدراسة بين الأكاديميين الفلسطينيين، وبالتالي يمكن أن يعمم بأن أية مصادر للاغتراب، لا تخرج عن كونها مصادر داخلية وخارجية، مع الميل لأولوية الداخلية على الخارجية، وذلك يؤكد عملياً صحة الاستنتاجات النظرية التي تقول بأولوية العوامل الداخلية على العوامل الخارجية في الظواهر، دون التقليل من أهمية الثانية، أو عدم إمكانية أن تتحول إلى الأهم في ظروف محددة ومعينة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع، والذي نص على "ما الخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة اغترابهم"؟

وبهدف الإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمتوسط كل خيار من الخيارات الثلاثة التي اعتمدها في هذه الدراسة، بحيث يدلل كل خيار عن شخصية الأكاديمي نفسه، وهي (الانسحاب أو الهروب من الواقع الذي يسبب الاغتراب، وسماه الباحث بالخيار الانسحابي، أما الخيار الثاني فهو الرضوخ أو الخضوع للأمر الواقع لعدم القدرة على الهرب، أو العجز واليأس من احتمالات تغيير الواقع، وسماه الباحث الخيار الخضوعي، في حين أن الخيار الثالث هو التمرد الفردي أو العمل الثوري ضمن حركات اجتماعية منظمة تسعى إلى تغيير الواقع، وتجاوز حالة الاغتراب، وقد سماه الباحث: الخيار التمردي (الثوري)، وهي ثلاثة خيارات مستمدة ومعتمدة بشكل رئيسي على رؤية حليم بركات في مخطوطته حول الاغتراب في الثقافة العربية، "متاهات الإنسان بين الحلم والواقع" الصادر عن مركز دراسات الوحدة العربية في أيلول، سبتمبر ٢٠٠٦م.

وكانت نتائج الدراسة الميدانية كما يوضحها الجدول (٥) كالتالي:

يتضح من الجدول السابق (٥) أن المتوسط الحسابي للخيار السلوكي الذي احتل الموقع الأول

جدول ٥: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للخيارات السلوكية لعينة الدراسة

الخيار	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب وفق الأولويات
الانسحابي	١,٢٣	٤٠,٩%	٢
الخضوعي	٠,٢٧	٩,١%	٣
التمردي (الثوري)	١,٥٠	٥٠%	١

بالنسبة للأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى كان الخيار التمردي الثوري بمتوسط حسابي (١,٥٠)، بنسبة مئوية تبلغ (٥٠%)، في حين أن الخيار السلوكي الثاني كان الانسحابي بمتوسط حسابي (١,٢٣)، بنسبة مئوية (٤٠,٩%)، أما الخيار السلوكي الثالث: الخضوعي فكان متوسطه الحسابي هو الأقل (٠,٢٧)، وبنسبة مئوية (٩,١%)، أي أن نصف العينة التي أجريت عليها الدراسة (٥٠%) تفضل الخيار الانسحابي والخضوعي، في حين أن نصفها الثاني فقط يفضل الخيار التمردي الثوري، وهذه النسبة بالنسبة للخيارين (الانسحابي والخضوعي هي عالية جداً، إذا كان نصف أكاديميينا يفضلون الهجرة من البلد إلى بلاد أخرى وهم من المفترض أن يكونوا من الفئة الطلائعية المعنية بشكل مباشر في التصدي لكل عوامل ومصادر الاغتراب، في حين أنهم هم أنفسهم مغتربون عن أنفسهم ومجتمعهم، وبالتالي ينطبق عليهم القول المأثور «فاقد الشيء لا يعطيه»، أي أنهم بدلاً من أن يساعدوا الآخرين في الخروج من اغترابهم، هم أنفسهم بحاجة إلى مساعدة.

وعند قراءة هذه النتيجة، يتبدى للباحثين هول الكارثة التي وصل إليها المجتمع الفلسطيني، إذا كان نصف الأكاديميين يبحثون عن فرصة للهروب والانسحاب من مجتمعهم، وهم عملياً عماد القوى البشرية، بل هم بناة الموارد البشرية التي يعتمد عليها المجتمع، وهم عملياً عماد الجامعة وأساسها، والتي بدونهم لا تكون جامعة، لأن معلمي الجامعة هم صناع المستقبل، وبناة الأجيال، وقادة التغيير السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي في المجتمع، مهما تعددت الاتجاهات، وتبدلت السياسات، وتعقدت الظروف، وزادت الهموم، إلا أن ما سبق، لا يعني في أي حال من الأحوال بأن الأستاذ الجامعي ليس بشراً، يؤثر ويتأثر، وهم إفراز لنسيج ومناخ اجتماعي مجتمعي، ولهم مشكلاتهم وحاجاتهم البشرية الشخصية والاجتماعية، وعدم الاستجابة لهذه المتطلبات تتبدى في اغترابهم، وخياراتهم السلوكية المفضلة لمواجهة مشكلاتهم وحاجاتهم، التي أسست لاغترابهم، وبالتالي تفضيلهم للهجرة، أو بقائهم في بيوتهم، وقضاء أوقاتهم في القراءة والبحث دون مشاركة فاعلة في أي نشاط اجتماعي، سياسي أو ثقافي أو اقتصادي، وبالتالي عدم مشاركتهم في عضوية أي حزب سياسي، مع تفضيلهم عدم انتماء أبنائهم للأحزاب السياسية الفلسطينية، ورفضهم التدخل في القضايا الخلافية على السلطة الفلسطينية، وتفضيلهم للفقر على الصدام مع الآخرين، والاستعانة بالصبر وبقائهم في بيوتهم أمام عدم سيادة القانون، وفوضى السلاح، وانتشار الفلتان الأمني، وفي هذا السلوك المفضل لدى الأكاديميين الفلسطينيين، يتبدى انسلاخهم عن مجتمعهم، وعجزهم على التلاؤم، وعدم قدرتهم على التكيف مع الواقع الاجتماعي، وشعورهم باللامبالاة، وتدني انتمائهم لمجتمعهم، وفي هذا توكيد على أن الاغتراب خاصية وجودية مميزة للإنسان بما هو إنسان، بغض النظر عن مكانته وموقعه.

كما تظهر نتائج الدراسة الميدانية وفقاً للجدول السابق (٥)، أن الواقع الفلسطيني السائد هو واقع مُغرِّب يحيل الأكاديميين الفلسطينيين إلى كائنات عاجزة لا تقوى على مواجهة تحديات المجتمع والشعب الفلسطيني، كما أن هؤلاء الأكاديميين عاجزون في علاقاتهم بالسلطة الوطنية (الدولة) والأحزاب السياسية والمؤسسات العائلية والدينية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، حيث أصبحت

تسيطر على حياتهم ولا يسيطرون هم عليها ويعملون في خدمتها، ولا تعمل في خدمتهم، لذا تفضل هذه النسبة العالية منهم الخيار الانسحابي، بما يعنيه من انشغالهم بتدبير شؤونهم الخاصة وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية، خاصة أن الواقع الفلسطيني المنقسم والمتشرذم قد سلبهم حقوقهم وحرياتهم الإنسانية، وعزّز من تهميشهم وإفقارهم وسحق قدراتهم الإبداعية الفكرية والعلمية، لاسيما بعد أن تحولت كل المؤسسات الفلسطينية بما فيها الجامعة إلى قوة مادية ومعنوية تعمل ضدهم، بدلاً من أن تكون لصالحهم، وفي سبيل تحسين أوضاعهم المادية والمعنوية، وبذلك تحول الأكاديميون إلى باحثين عن الهجرة، هروباً وانسحاباً من هذا الواقع الفلسطيني المأزوم، والذي يزداد بؤساً مع التصارع الحزبي والمليشياوي دون أية خلافات جوهرية وحقيقة غير السعي إلى السلطة بكل مفاسدها ومنافعها، لاسيما السلطة السياسية، بوصفها سلطة مطلقة، فهي بالتالي، مفسدة مطلقة.

كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية، أن نسبة (٥٠%) من الأكاديميين يفضلون الخيار السلوكي التمردي الثوري في مواجهة واقعهم المغترب انطلاقاً من قناعاتهم الفكرية والسياسية، وهذه نسبة متدنية ارتباطاً بطبيعة عينة الدراسة وهم أساتذة الجامعات، الذين من المفترض أن يكونوا أكثر الفئات الاجتماعية تحيزاً وانتماءً للعمل الثوري المنظم والموجه نحو دحر كل الظروف التي تسهم في اغترابهم، مع أن الخيارات المطروحة أمامهم قليلة ومحدودة من حيث نوعها (كيفها) وليس كمها، لاسيما وأن الفكر الميليشياوي القبلي العشائري المتعصب هو السائد في زمن الفوضى والفلتان الأمني، وغياب القانون، وبالتالي ضياع فرص الأمن والأمان، بوصفها حقاً إنسانياً أولياً، يتقدم على كل الحقوق الإنسانية.

وأمام هذه العلاقات السائدة في المجتمع الفلسطيني التي تحيل الأكاديمي الفلسطيني إلى كائن عاجز، يفضل بعضهم انفصاله عن المجتمع ونفيه الذاتي، من خلال العزلة والتشرنق، أو التسامي بالإبداع البحثي والعلمي، مع أن الانسحاب كخيار سلوكي هو موضع ازدراء من نصف الأكاديميين عينة الدراسة، باعتبار أنه يمثل نوعاً من اليأس والتشاؤم والفشل في تغيير الواقع والنظام السائد، ويفضلون الخيار السلوكي التمردي الثوري لتغيير الواقع، من خلال انضمامهم إلى حركات اجتماعية سياسية تعبر عن رؤيتهم وتصوراتهم الفكرية والأيديولوجية مدركين ما يتطلبه هذا الخيار من جهد ومسؤولية مجتمعية وشخصية، باعتباره خياراً يتيح إمكانية التحرر من الظلم والتحيز في سبيل تحقيق الحرية والاستقلال والتوحد الفلسطيني في إطار جماعي يقود الشعب نحو خلاصه الوطني، وفي الوقت نفسه، المساهمة في عملية البناء وإعادة البناء الوطني الشامل وفق رؤية تنموية شاملة ومستدامة، وذلك هو أفضل الخيارات البديلة لمواجهة الاغتراب الذي يعاني منه الأكاديميون الفلسطينيون، أحد مكونات النخبة الفلسطينية التي يقع على مسؤوليتها دور ريادي طلائعي فكرياً وسياسياً واجتماعياً يحولهم من مفعولين بهم، إلى فاعلين تحرريين وتنمويين في سياقهم الاجتماعي والوطني الفلسطيني بكل اشتراطاته الممزقة والمشرذمة والمنقسمة على ذاتها؛ وتلك هي غاية طموحه وشجاعة تستلزم أكاديمياً ثورياً، حاملاً لرسالة، بوصف الجامعة أيضاً رسالة، وليس مباني وفضاءات وقاعات ومختبرات. فالجامعة ليست محاضرات تُلقى، بل هي صناعة أجيال متعلمة

ومدربة قادرة على قيادة المستقبل الوطني الفلسطيني والقومي العربي والتحرري والديمقراطي، وذلك يتطلب بناء إنسان فلسطيني يتميز بالتلقائية والشفافية، ومهني على مستوى عالٍ من الكفاءة قادر على تجاوز المألوف إلى فضاءات أرحب وأوسع من الخلق والإبداع الإنساني.

خامساً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس، والذي نص على هل تختلف الخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة اغترابهم تبعاً لمتغير كل من (النوع، والتخصص العلمي، والمؤهل العلمي)"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، على مقياس الخيارات السلوكية المفضلة من قبل الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى لمواجهة اغترابهم تبعاً لمتغيرات الدراسة على الشكل التالي:

تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)

للإجابة على هذا التساؤل الفرعي قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للخيارات السلوكية الثلاثة لكل من الذكور، والإناث، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم (٦):

(٤٠,٤%) من الأكاديميين الذكور العاملين في جامعة الأقصى الخيار السلوكي الانسحابي، بينما يفضلن (٤٠,٨%) من الأكاديميات العاملات في جامعة الأقصى هذا الخيار السلوكي، وربما يعود هذا التقارب في موقف الأكاديميين لتشابه الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والوظيفية، وهي ظروف أقل ما يقال فيها أنها مأزومة ومتوترة جداً، مما تسبب الضغط النفسي غير العادي لكل الأكاديميين، وهذه لا تمثل فضاءات تتيح لهم التعبير عن أنفسهم بشكل حر وديمقراطي، كما أنهم يشعرون بأنهم عاجزون عن فعل أي شيء، وغير قادرين على التأثير في مثل هذه المأساة الفلسطينية التي أسست فعلاً لاغتراب هؤلاء الأكاديميين. أما بالنسبة للخيار الخضوعي، فهناك فرق في النسبة المئوية (٣,٦%) لصالح الإناث، أي أن الإناث لديهن ميل بتفضيل الخيار الخضوعي أكثر من الذكور، فقد بلغت نسبة الذين يفضلون الخيار السلوكي من الذكور (١٢,٦%)، بينما كانت نسبة الإناث (١٦,٣%)، وفي تقدير الباحث أن هذه النسبة والنتيجة طبيعية بالنسبة للإناث التي تعيش في ظل تراث ثقافي سائد في المجتمع الفلسطيني

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للخيارات السلوكية لعينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

الخيار	الذكور		الإناث	
	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
الانسحابي	٤٧,٧٥	%٤٠,٤	٩,٥٥	%٤٠,٨
الخضوعي	١٤,٩٢	%١٢,٦	٣,٨٢	%١٦,٣
التمردي (الثوري)	٥٥,٥٥	%٤٧,٠	١٠,٠٥	%٤٢,٩
المتوسط العام	١١٨,٢٢	%١٠٠	٢٣,٤٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق (٦)، بأن الخيار السلوكي الانسحابي لدى الفئتين عينة الدراسة (الذكور، والإناث) متقارب جداً، حيث يفضل نسبة

يتسم بالذكورية غير العادية، بحيث يصبح من الطبيعي أن تكون المرأة خاضعة في مثل هذه الثقافة، لأنها تجد في هذا الخيار الأسهل لها

والأفضل، وهي عملياً قد تعودت عليه في حياتها على المستوى العائلي والأسري، وعلى المستوى المجتمعي، لأن المرأة في واقعنا هي كيان تابع وخاضع للرجل، فالخضوع ليس بجديد على سلوكها بشكل عام مقارنة مع الرجل، بغض النظر عن مستواها التعليمي.

وفيما يتعلق بالخيار السلوكي التمردي ــ الثوري، فقد كانت هناك فروق في المتوسط الحسابي، وبالتالي في النسبة المئوية بين الذكور والإناث، فيوضح الجدول السابق (٦) بأن نسبة (٤٧%) من عينة الذكور يفضلون هذا الخيار، أما الإناث، فيفضلن هذا الخيار بنسبة (٤٢,٩%)، وبالتالي تشير النتائج إلى وجود ميل أعلى لدى الذكور في تفضيل الخيار السلوكي التمردي الثوري عن الإناث، مع أن نسبة الإناث تعتبر عالية مقارنة مع نسبة الذكور في مجتمع يعاني الازدواجية في علاقة الرجل بالمرأة، كما أن المرأة كائن بغيره لا بذاته في المجتمع العربي، "إذ ليس لها وجود مستقل، إنها الكائن بغيره لا بذاته، ولأنها كائن بغيره فلا يمكنها، في إطار الأوضاع التقليدية، أن تعيش بذاتها ... إنها النموذج المثالي للاغتراب"، فهي التي يتعاني من اغترابين؛ اغتراب طبقي واغتراب على صعيد البنية التحتية في نطاق الأسرة، فهي عبدة العبد[٣٣].

تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علوم، آداب، وتربية)

وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بنفس العملية المتعلق بحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للخيارات السلوكية لعينة الدراسة حسب تخصصهم العلمي، علوم، آداب، وتربية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧):

يتضح من الجدول السابق (٧)، بأن نسبة الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى والمتخصصين في العلوم الذين يفضلون الخيار السلوكي الانسحابي قد بلغت (٤٥,٦%)، وهي نسبة عالية جداً، بينما الأكاديميون المتخصصون في الآداب والتربية الذين يفضلون نفس الخيار السلوكي (الانسحابي) قد بلغت نسبتهم (٣٨,٢%)، وبالتالي هناك فرق بين نفس العينة في التخصصين قد بلغ (٧,٤%) وهو فرق ليس بقليل، وربما يعود ذلك إلى عدة اعتبارات منها أن متخصصي العلوم أقل اندماجاً في المجتمع من متخصصي الآداب والتربية الذين تعلموا العلوم السلوكية وهم في نفس الوقت يعلمونها، باعتبار أن العلوم التربوية والآداب هي في ظواهرها علوم سلوكية، أي تهتم بسلوك الناس، بميولهم واتجاهاتهم وقيمهم، لذلك لا يجوز لهم أن يعلموا الناس شيئاً في حين أنهم هم أنفسهم يمارسون شيئاً آخر، إلا أنه ورغم ذلك، فإن نسبة (٣٨,٢%) يفضلون الخيار الانسحابي، فهي نسبة غير قليلة؛ لأن في ذلك تأثيراً مباشراً على الطلبة الجامعيين الذين يتلقون الدروس

جدول ٧: يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للخيارات السلوكية لعينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص العلمي

الخيارات	العلوم		الآداب والتربية	
	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
الانسحابي	٢٢,٣٥	%٤٥,٦	٣٤,٩٥	%٣٨,٢
الخضوعي	٤,٠٤	%٨,٣	٩,١٠	%١٠
التمردي (الثوري)	٢٢,٥٥	%٤٦,١	٤٧,٤٠	%٥١,٨
المجموع	٤٨,٩٤	%١٠٠	٩١,٤٥	%١٠٠

والمحاضرات على أيدي هذه الفئة، الأمر الذي يشكل خطورة غير عادية على مستقبل الوطن، لأن الشباب الجامعي هم جيل المستقبل وعماده الأساسي، لذلك يجب تعليمهم وتدريبهم لكي يكونوا بناة الوطن وحماته، وهم الشريحة العمرية الأكثر حيوية ونشاط. كما أن هذه النسبة تدل على أن المتخصصين في العلوم، هم "منسحبون" في مختبراتهم ومعاملهم، وقليلو الاختلاط والاندماج في المجتمع، مما يُبقي العلوم الطبيعية منعزلة عن المجتمع ومترفعة عليه، وبما يجعل قيمتها الاستعمالية قليلة إن لم تكن معدمة من قبل طلبة الجامعات، وهي أيضاً علوم صعبة نسبياً، مما يعني عدم إقبال الطلبة على التخصصات العلمية، الأمر الذي يمكن أن يؤسس لنتائج مستقبلية كارثية على مجتمع يعتبر أن البناء وإعادة البناء الوطني الشامل هي أحد مهامه المركزية، مع اشتمال عملية التحرر الوطني ودحر الاحتلال، كما يعتقد الباحث بأن فرصة الهجرة كخيار انسحابي لمتخصصي العلوم أكثر من الآداب والتربية؛ لأن فرص العمل أمامهم في الخارج أكثر من فرص العمل لمتخصصي الآداب والتربية.

وفيما يتعلق بالخيار السلوكي الخضوعي لفئتي العينة، فكانت نسبة الذين يفضلون هذا الخيار من متخصصي العلوم (٨,٣%)، في حين بلغت نسبة الذين يفضلون هذا الخيار من متخصصي الآداب والتربية (١٠%)، وهي تعلو نسبة أهل العلوم الطبيعية، وربما يعود ذلك إلى أن المتخصصين في العلوم لا يحتكون بالمجتمع، وبالتالي فهم عملياً لا يشعرون بالاغتراب كما زملائهم أصحاب تخصص الآداب والتربية الذين هم على اتصال وتواصل دائم مع مجتمعهم، بحكم اهتماماتهم بدراسة سلوك الناس الفردي والجمعي، وذلك يجبرهم على الخضوع حتى ينجحوا في عملهم من وجهة نظرهم، عدا عن أنهم يشعرون بالعجز وعدم القدرة على التأثير، وبالتالي قد سلموا أمرهم إلى الله لكي يخلصهم من محنتهم الاغترابية.

أما الخيار السلوكي التمردي، فكانت نسبة الذين يفضلونه من المتخصصين في العلوم (٤٦,١%) في حين أن الذين فضلوه من متخصصي الآداب والتربية قد بلغت نسبتهم (٥١,٨%)، وهي نسبة أعلى من نصف العينة، وذلك ربما يعود أيضاً لتخصصهم في علم السياسة والاجتماع والتاريخ ... إلخ، وهذه علوم مُسيَّسة وطبقية حزبية، ويصعب أن يكون المتخصصون فيها غير منتمين إلى تيارات فكرية، وبالتالي فهم يؤمنون أكثر من الآخرين في العمل الثوري المنظم، بوصفه العمل الوحيد القادر على إنجاز عملية التغيير الجذري والشامل من المجتمع، وهو العمل الذي يخلصهم من عزلتهم وحيرتهم وعجزهم، وبالتالي ينهي اغترابهم، لاسيما أنهم المعنيون أكثر من غيرهم بوصفهم أكاديميين ومثقفين أن يحرروا الوعي الفلسطيني من أغلاله، حتى تتم عملية التغيير الجذري في البنى والأوضاع القائمة، وفي تجاوز حالة الاغتراب التي يعاني منها كل فئات المجتمع، ومن ضمنهم الأكاديميون العاملون في جامعة الأقصى، وهي المؤسسة الحكومية الوحيدة من الجامعات الفلسطينية، تتأثر بشكل مباشر بأزمة الحكم والسلطة، وهذه الأيام، تعاني الانقسام السياسي والجغرافي بما يهدد المشروع الوطني ومستقبل عملية الاستقلال ونيل الحرية للشعب الفلسطيني.

كما يشير الجدول السابق إلى تماثل نسبة الذين يفضلون الخيار الانسحابي، والخيار التمردي الثوري من متخصصي العلوم، وكأن هذه الفئة منقسمة بين من يريد أن يبقى ويناضل ضد الواقع

الفلسطيني المرير، وبين من يؤيد الانسحاب من هذا الواقع، وكأنه ليس معنياً بشعبه وقضيته، وهذا أمر خطير جداً على مجتمع لازال تحت الاحتلال، حيث تسعى كفاءاته الوطنية للانسحاب في الداخل أو الخارج، لما يمثل ذلك الخيار من هدر للإمكانيات البشرية التي هي رأس المال الحقيقي والأساسي للشعب الفلسطيني.

تبعاً لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه ــ ماجستير) **وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للخيارات السلوكية الثلاثة (الانسحابي، الخضوعي، التمردي الثوري)، حسب الدرجة العلمية لعينة الدراسة (دكتوراه، ماجستير)**، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم (٨) التالي:

ميولهم واتجاهاتهم نحو الانسحاب والهجرة، كما أنهم وبحكم سنهم يشعرون بالعجز والحيرة وقلة الحيلة على عمل شيء أكثر من حملة الدكتوراه، وهم أقل أعباء اجتماعية من حملة الدكتوراه فأسرهم أقل، والاستحقاقات المطلوبة منهم مجتمعياً أقل، وفي هذا فرصة لهم للتحرر من قيود الاستحقاقات الوطنية والمجتمعية، العائلية والأسرية. كما أن هناك جهات دولية تسهم في غرس هذا الخيار في نفوس الشباب وتحفيزهم على الهجرة لتفريغ الوطن الفلسطيني من كفاءاته وطاقاته البشرية المتعلمة والمدربة، مما يخفف من عمليات مواجهة الاحتلال وفق مخطط مرسوم لاحتواء القضية الفلسطينية من خلال تغريب الشباب كحل لمواجهة اغترابهم.

جدول ٨: يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للخيارات السلوكية لدى عينة الدراسة

الخيارات	دكتوراه		ماجستير	
	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
الانسحابي	٣١,٩٥	%٣٩,٦	٢٦,٧	%٤٣,٣
الخضوعي	٧,٧٧	%٩,٦	٦,٠٥	%٩,٨
التمردي (الثوري)	٤١,٠٥	%٥٠,٨	٢٨,٩	%٤٦,٩
المتوسط العام	٨٠,٧٧	%١٠٠	٦١,٦٥	%١٠٠

وبفحص الجدول السابق (٨)، تبين أن نسبة الأكاديميين العاملين في جامعة الأقصى من حملة الدكتوراه الذين يفضلون الخيار السلوكي الانسحابي قد بلغت (٣٩,٦%)، في حين أن نسبة الذين يحملون الماجستير قد بلغت (٤٣,٣%)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن فرصة حملة الماجستير بحكم أن متوسط أعمارهم الذي يبلغ (٣٠) عاماً، يساعدهم في فرص الهجرة إلى الخارج، وإيجاد فرص عمل، كما أن خبرتهم وتجربتهم أقل من حملة درجة الدكتوراه، الأمر الذي قد ينعكس على

أما فيما يتعلق بالخيار الخضوعي، يعكس الجدول السابق (٨) مستوى من التماثل بين فئتي العينة (٩,٦%) و(٩,٨%) لحملة الدكتوراه والماجستير على التوالي، وهذا يعني أن الفئتين تفضلان هذا الخيار السلوكي بنفس المستوى تقريباً، وهو خيار ذو نسبة قليلة مقارنة مع الخيارين الآخرين (الانسحابي والتمردي الثوري)، الأمر الذي ينقلنا للخيار السلوكي الثالث، وهو التمردي ــ الثوري.

يتبدى من الجدول السابق (٨) أن نسبة (٥٠,٨%) من حملة درجة الدكتوراه يفضلون الخيار السلوكي

التمردي ــ الثوري في مواجهة اغترابهم، في حين أن نسبة (٤٦,٩%) من حملة الماجستير قد فضلوا هذا الخيار السلوكي، أي أن نسبتهم أدنى من نسبة حملة درجة الدكتوراه، وربما يعود سبب ذلك ــ كما يرى الباحث ــ إلى حداثة تجربة الماجستير وقلة خبرتهم، إضافة إلى صغر سنهم نسبياً وهو (٣٠) عاماً، كما أن فرصتهم في الهجرة أكثر من حملة الدكتوراه، إلى جانب عدم شعورهم بأن المطلوب منهم وطنياً ووظيفياً كما حملة درجة الدكتوراه، مضافاً إلى كل ذلك، عدم إلمامهم الكامل بأهمية هذا الخيار في مواجهة اغترابهم وعجزهم، علماً بأنه الخيار الأفضل للتغلب على اغترابهم إذا ما تم بطريقة ثورية، وعبر عملية منظمة ومؤطرة في فعل جماعي، بوصفه الفعل الكفيل بإخراجهم، وإخراج شعبهم من أزمته الوطنية التي يعيشها، على مستوى مواجهة الاحتلال، أو على مستوى مواجهة الحكم اللاديمقراطي الذي يقمع ويصادر الحريات، ويمارس تكميم الأفواه، لاسيما أن طريق "التغيير التجاوزي" وفقاً (لبركات)، هو مسألة المسائل، ولابد من حصول وعي جديد وقيام حركات ثورية واضحة الرؤية والاستعداد لاتخاذ المبادرة حين تتوفر الظروف الموضوعية والذاتية، ويستكمل بركات طرحه في هذا السياق، مؤكداً بأنه ليس شرطاً لحصول التغيير، أن يكون هناك "وعي ثوري في النفوس والعقليات في كامل المجتمع أو عند الغالبية من الشعب قبل، أو عند حصول الثورة بقيادة حركة ثورية؛ لأن النظام السائد والبنى الاجتماعية السائدة والأساليب المتبعة في التنشئة والتربية تحد من انتشار هذا الوعي[١٩].

التوصيات

١. يوصي الباحث بإجراء بحوث حول الاغتراب تشمل الفئات والشرائح الاجتماعية الأخرى، لما لهذه البحوث من فائدة علمية على صعيد صياغة الرؤى والبرامج التصورية المستقبلية وتحويلها إلى برامج وخطط عمل لمواجهة الاغتراب الذي يعوق الإنسان في استخدام إمكاناته وقدراته، وبالتالي يعوقه من تحقيق ذاته.

٢. يوصي الباحث بضرورة العمل الجاد لتحقيق الوحدة الوطنية الفلسطينية، ولمّ شمل الفصائل والأحزاب والحركات الفلسطينية في إطار منظمة التحرير الفلسطينية بوصفها الممثل الشرعي الوحيد للشعب الفلسطيني وكونها إطاراً جبهوياً عريضاً يعبر عن طموحات وآمال الشعب الفلسطيني، على أن يتم الاتفاق بين كل مكونات الشعب وأطيافه الاجتماعية والفكرية على برنامج العمل الوطني الفلسطيني الذي لا يجب أن يخرج عن تحقيق المهمتين المركزيتين ممثلتين في:

- استكمال عملية التحرر الوطني وإقامة الدولة الفلسطينية المستقلة وعاصمتها القدس الشريف التي تم احتلالها عام ١٩٦٧م.
- إنجاز عملية البناء وإعادة البناء الوطني الشامل وفق رؤية تنموية مستدامة، تركز على الإنسان الفلسطيني، لاسيما الفئات الصغيرة في السن.

٣. يوصي الباحث بضرورة أن يقوم الأكاديميون الفلسطينيون بأدوارهم المنوطة بهم في إطار عملية التغيير الشامل لبنى المجتمع وعلاقاته ومؤسساته التي لم تبن على أساس ديمقراطي حر، وأن يساهموا في نشر ثقافة التسامح والتكافل والتضامن والتعايش والتفاعل الحر والاندماج في مواجهة علاقات القوة والنزاع والسيطرة، والتحكم المنتشرة في المجتمع الفلسطيني، وذلك من خلال دراساتهم وأبحاثهم وكتاباتهم ومع طلابهم ومن خلال عملهم الجماهيري.

٤. يوصي الباحث إدارة الجامعة بالمساعدة في خلق مناخ وبيئة أكاديمية تعليمية مناسبة لتخفيف مستويات الاغتراب التي يشعر بها أكاديميو الجامعة حتى يتحرروا نسبياً من قيود شعورهم

بالعجز، وعدم القدرة على التأثير لاسيما بعد معرفة ثقل العوامل الداخلية كمصادر للاغتراب، الأمر الذي يستلزم أن تلعب الجامعة دوراً ريادياً ومرجعياً للمجتمع الفلسطيني.

٥. يوصي الباحث الجهات المسئولة عن حالة الشقاق والشرذمة والانقسام أن تجعل الجامعات وباقي مؤسسات التعليم بمنأى عن خلافاتهم وصراعاتهم السلطوية، وأن يتم إبعاد الصراعات الحزبية السياسية عن البيئة الأكاديمية، وبالتالي يتوفر الأمن والأمان للأكاديميين حتى يستطيعوا الإبداع في عملهم الفكري والعلمي.

المراجع

١. دواني، كمال وآخرون: مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، المجلة التربوية، العدد ١٩، الأردن، ١٩٨٩.

٢. شاخت، ريتشارد، الاغتراب، ترجمة كامل يوسف حسين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٠.

٣.عويدات، عبد الله: مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد ٢٢، عمان، الأردن، ١٩٩٥.

٤. أبو حطب، فؤاد: الشباب وأزمة التكيف والاغتراب، مؤتمر تربية الشباب، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١.

٥. بركات، الهوية، أزمة الحداثة والوعي التقليدي، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.

٦. صبور، محمد: المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة، سلسلة أطروحات الدكتوراه (١٨)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٢.

٧. أحمد، عائشة: الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الإنسان الفلسطيني خلال عام ٢٠٠٦، وأثرها على أداء السلطة الوطنية الفلسطينية، الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، رام الله، ٢٠٠٧.

٨. Qadir .C.A () : Philosophy and science in the Islamic world, Croom Helm, London, 1988.

٩. عبد الجبار، فالح: المقدمات الكلاسيكية لمفهوم الاغتراب، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر، ط ١، دمشق، ١٩٩١.

١٠. بركات، الاغتراب في الثقافة العربية، متاهات الإنسان بين الحلم والواقع، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٦.

١١. Igors, kon () : The concept of alienation in modern sociology , social research, vol. 34, 1967 .

١٢. دنيكن، ميشيل: معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٦.

١٣. الطوبسي، باسم: تعميم حالة الاغتراب السياسي، ٢٠٠٥.
www.alghad.jo-index.php?articl=957

١٤. الشحماني، أسامة عبد الرازق (٢٠٠٧): مفهوم الاغتراب، مجلة معابر الإلكترونية.
http://maaber.50megs.com/index.htm

١٥. Kierkegaard , S : Repetition in Experimental Psychology, Translated, with introduction and notes by Walter lowrie with Bibliographical Essay : How Kierkegaard Got into English , Princeton University press, Princeton, 1941.

١٦. Heidegger, Martin: Bing and Time, translated by John Macquarie and Edward Robinson, Harper, New Yurok, 1969.

١٧. Seeman, Melvin: on the me-aning of alienation, American sociological Review, vol.24 , U.S.A , 1959 .

١٨. الزغل، علي: الشباب والاغتراب، دراسة ميدانية من شمال الأردن، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد الخامس، العدد (٢)، عمان، الأردن، ١٩٩٠.

١٩. بركات، حليم: المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٠.

٢٠. شرابي، هشام: البنية البطركية، بحث في المجتمع العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٧م.

٢١. Amin, Galal: dependent develop ment, Alternatives, vol.2, December, 1976.

٢٢. Daynan, M: do schools; cars? The students view to operative research series, education department, Nederland western Austria,1980.

٢٣. Sun .Hoi, K: alienation and at-trition of black college student on a pre-dominantly, white campus, journal of college student personal, vol. 24, part. e 12) 1983.

٢٤. Bester, C: alienation and it is psychological correlated, the journal of social psychology, vol. 26 , No. (5), 1986.

٢٥. أبو طواحنية، أحمد خضر: الاغتراب لدى الطلاب الجامعيين الفلسطينيين، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٧.

٢٦. حسن، أحمد فاروق: عوامل الاغتراب السياسي في المجتمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٢.

٢٧. الطرح، علي والكندي، جاسم: الشباب والاغتراب، دراسة تطبيقية على المجتمع الكويتي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، مجلد رقم (١٧)، العدد (٦٥)، الكويت، ١٩٩٢.

٢٨. Seidman, J: The relation ship among alienation sense of school member ship, perception of competence and academic achievement among mid-dle school, student (Doctoral dissert-ation, university of hofstra) Dissertation abstract International, 1995.

٢٩. Shoho, Alan .R: The alienation of rural middle school student: Impl-ication for gang member ship. paper presentation at the annual meeting of the American education research association 1996.

٣٠. العسال، منال مدبولي: مشكلة الاغتراب البيئي بين طلاب الجامعة، دراسة حالة لطلاب جامعة القاهرة، فرع بني سويف، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٩٦.

٣١. سليم، عبد الله: حالة الاغتراب لدى شباب العراق بعد سقوط النظام، ٢٠٠٤.
www.taakinews.org/lasearch/wmview.php.

٣٢. السعافين، ناصر خليل: الاغتراب النفسي لدى الطلبة الأمريكيين من أصل فلسطيني وعلاقتهم بالهوية الفلسطينية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، ٢٠٠٤.

٣٣. سعيد، خالدة: المرأة، التحرر، الإبداع، نساء مغربيات، دار الفنك، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩١.

أ. عيد، محمد إبراهيم: الاغتراب النفسي، الرسالة الدولية للإعلان، القاهرة، ١٩٩٩.

ب. خليل، جواد الشيخ: الاغتراب وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الفلسطينية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ٢٠٠٢.

جـ. عليان، عمران: الاغتراب والعنف، دراسة ميدانية على عينة من طلبة المدارس الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة الأقصى، وجامعة عين شمس، غزة، القاهرة، ٢٠٠٣.

د. عثمان، إياد محمد زكي: الاغتراب النفسي وعلاقته بالقيم لدى طلاب الجامعات الفلسطينية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، ٢٠٠٤.

هـ. الشيخ، مازن أيوب: مظاهر الاغتراب لدى الأحداث الجانحين في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة الأقصى، وجامعة عين شمس، غزة، القاهرة، ٢٠٠٤.

و. إبراهيم، هدى محمد: اغتراب المراهقين وعلاقته بالوعي لبعض التغيرات العالمية، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٥.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 7 - Number 1

1429 Hijri – 2008 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Researc[h]

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 7 Number 1

1429 Hijri - 2008

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد السابع - العدد الثاني
١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلــــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد السابع، العدد الثاني، ١٤٢٩هـــ ـــ ٢٠٠٨م

المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد

Preservatives added to the food and its effect on the health

أ. عظيمة موسى *

Azima Mosa *

ملخص

منذ آلاف السنين وفي كل العصور السابقة وصل الإنسان بالتجربة لطرق عديدة لحفظ الأغذية. ثم بتطور الحياة كانت الضرورة لاستخدام المضافات الكيميائية لحفظ الغذاء وتوفره في كل الأماكن والظروف.

أشرنا إلى أنواع و مصادر المواد الحافظة طبيعية أو كيميائية أو متعددة المصادر وعن كيفية عملها بالنسبة للغذاء، فالمواد الحافظة الكيميائية تحل محل طرق الحفظ الأخرى مثل التعقيم الذي يقتل معظم البكتريا ولكنها تستطيع أن تؤثر بعدم فساد الأطعمة وتمنع نمو الميكروبات.

أشرنا إلى الايجابيات وهي حفظ الغذاء وتوفره في كل الأماكن و الظروف – أما أضرارها فمتعددة من الإصابة بالسرطان – التسمم – أمراض الحساسية ..إلخ وضربنا أمثلة لبعض المواد الحافظة الأكثر ضرراً وكذلك الأطعمة الجاهزة التي تضر بصحة الإنسان. كما أشرنا إلى طريقة عملها بالنسبة لجسم الإنسان

حيث تطرقنا لأدوار عالمية في هذا المجال ودور دولة الإمارات وبينا المتناول اليومي من هذه المواد وقسمنا المحاور الأساسية لسلامة الغذاء وحماية المستهلك إلى ثلاثة محاور: هي : الجهات الحكومية – الجهات الخاصة والمستهلك وبينا دور كل محور ــ ثم انتقلنا إلى الملاحق حيث كانت دراسة ميدانية عن الموضوع ــ صور من الزيارات ــ ورش عمل ومحاضرات ــ كل ذلك للوصول إلى نتائج وتوصيات أهمها:

١. الابتعاد قدر الإمكان عن تناول الأغذية الجاهزة التي تحتوي على مواد حافظة.

٢. في حالة الضرورة من استخدام الأغذية الجاهزة لا يجب أن تكون هي الأساس.

٣. محاولة التخلص من المواد الحافظة الموجودة بالأطعمة بالغسيل أو التسخين.

٤. الاهتمام بتغذية المراة الحامل والأطفال بشكل خاص والاعتماد بقدر الإمكان على الأغذية الطازجة.

٥. تدريس الثقافة الغذائية بالمدارس والبدء بتوفير الأغذية الطازجة بالجمعيات التعاونية المدرسية (المقاصف).

Abstract

Thousands of years ago, humans have reached by trial and error many ways to preserve the food. As time passed by, it was necessary to use chemical additives to preserve food and make it available everywhere and under andy conditions.

We referred to its types and its resources which can be natural, chemical or others. we have also referred to how to use them. Chemical preservatives can replace other methods like sterlization which kills most of the bacteria, but chemical preservatives would rather help preventing the spoilage of the food and stop bacteria growth.

We have referred to the advantages which preserve the food and make it available everywhere, but the disadvanmtages are multiple like cancer, poisoning, allergies .. etc.

We have exemplified the most detrimental preservatives and also the fast foods that affect negatively the health and how they work in th human body.

We have referred to global roles in preventing the disadvantages of the preservatives specially the U.A.E. role. We described the duity usages of such preservatives, and we divided the basics for the safety of the food and consumer protection to three basics:

(A) Governmental units (B) Private units (C) The Consumer, and we described each one of them.

After that, we reviewed the supplementary units which contain field-work study, photos, work-shops and lectures.

All this to reach conclusions and recommendations like:

A. As possible as we can we have to stay away from ready-made foods which contain preservatives.

B.In case we have to eat ready-made foods, it should not be our daily habit.

C. Trying to get rid of preservatives by washing or heating the foods.

D. Taking care of the nutrition of pregnant women and the children and try to depend mainly on fresh foods.

*مدرسة الإمارات للتعليم الأساسي ــ أبو ظبي.

* Emirates School for Basic Education- Abu Dhabi .

٦. توعية صحية شاملة بوسائل الإعلام عن هذه الأغذيـــة وطرح البدائل لها.
٧. الالتزام بالقدر المسموح بـــه مـــن المـــواد الحافظـــة بالأطعمة وبكافة تعليمات السلامة الدولية المنصوص عليها في حالة استخدام هذه المواد.
٨. تشديد الرقابة الغذائية على الغذاء المصنع.
٩. تدخل الدولة والمسئولين والجهات المسئولة بمختلـــف الوسائل للحد من خطورة وآثار المواد الحافظـــة وتـــوفير البدائل.

E. Teaching nutrition in schools and avail the fresh foods in the canteens.
F. We have to stick as much as we can to the percentages allowed of preservatives in our foods, and implementing all promulgates internatio-nal safety instructions.
G. Tighten the monitoring proccdures on manufactured foods.
H. The role of governments and its units to mitigate the disadvantages of using the preservatives and to afford the replacements.

مقدمة

الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتدي ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً، وأشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، معلم البشرية وهادي الأمة، بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة ، صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وسلم ، ومن تبع هداه إلى يوم الدين.

الغذاء نعمة من نعم الله سبحانه وتعالى التي لا تعد ولا تحصى ، والغذاء آية تشهد بعظمة الخالق وجلاله ولطفه وكرمه ورحمته، ووحدانيته،ولقد ذكر الغذاء في آيات كثيرة من آيات الذكر الحكيم ،منها ما يدعو الإنسان إلى التأمل والتدبر في خلق الله تعالى ، ومنها ما يحثنا على الاعتدال في تناول الطعام والشراب، ومن الآيات الكريمة ما يبين لنا أن في بعض الغذاء الشفاء بفضل الله تعالى.

موضوع البحث

يدور البحث حول المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد ونظراً لأن حفظ الأغذية ضرورة لابد منها وخاصة مع ظروف الحياة وتغير نمطها للحفاظ على صحة الإنسان من أضرار فساد الأغذية ولكن مع تزايد استخدام هذه المواد وتنوع مصادرها فقد أصبحت سلاحاً ذو حدين فقد ينجو الإنسان من مخاطر فساد الأغذية ليقع فيما هو أخطر من ذلك ألا وهو المواد الحافظة التي تؤدي إلى أضرار خطيرة إذا تجاوزت الحد المسموح به وخاصة على الأطفال لذلك وجب علينا إلقاء الضوء على مدى خطورتها وكيفية الوقاية من ذلك.

أهداف البحث

- توعية أفراد المجتمع توعية صحية مناسبة وتتناسب مع ظروف العصر الحديث وما يظهر من بعض الأمراض العصرية والعوارض الصحية غير الطبيعية على البشر وخاصة الأطفال وطلبة المدارس والتي يقول البعض أنها بسبب المواد الحافظة المضافة للأغذية.
- تحقيق الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي ومؤسساته وذلك عن طريق اختيار مشكلة تؤثر في المجتمع وتكثر حولها الأقاويل بين الرفض والقبول وإثرائها بالبحث والدراسة والتقصي ووضع الحلول والمقترحات والبدائل المبنية على أسس علمية بمشاركة معظم مؤسسات المجتمع المحلي.
- توسيع مدارك الطالبات وزيادة ثقافتهم العامة من خلال بعض الأنشطة المتعلقة بالبحث مثل الرحلات (مركز أبو ظبي للرقابة الغذائية) والمحاضرات وورش العمل وجمع المعلومات.
- دراسة مفهوم المواد المضافة للغذاء بصفة عامة والمواد الحافظة بصفة خاصة.
- الوقوف على الدور الإيجابي للمواد الحافظة وأهميتها في حفظ الأغذية من الفساد ومن ثم حماية الإنسان من أضرار فساد الأغذية.
- الوقوف على سلبيات المواد الحافظة وأثرها على صحة الفرد.
- نشر التوعية والتثقيف حول المواد الحافظة وكيفية الوقاية من أضرارها بتسليط الأضواء حول الموضوع من خلال النشرات والمطويات وغيرها
- مسابقة البحث العلمي عادة فرصة للاستزادة من العلم والمعرفة ومواكبة التطورات العلمية في مجال البحث بما يحقق الهدف منه.

- استخدام التقنيات الحديثة في البحث والاطلاع واستخلاص عناصر البحث
- كيفية إعداد البحث العلمي

خطوات البحث

- اختيار المسابقة الخاصة (جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم) الدورة الخامسة والعشرين / مستوى الباحثين ١٤٢٨ ـــ ٢٠٠٧ م وحدة البحوث العلمية / موضوع (المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد).
- القيام برحلة إلى مركز أبو ظبي للرقابة الغذائية والتعرف على كيفية الرقابة على الغذاء من خلال زيارة الأقسام المختلفة والاستماع إلى شرح المسئولين بكل قسم والاستفادة بالكتيبات والنشرات التي زودنا بها في نهاية زيارتنا.
- زيارة المركز الثقافي قسم المكتبات – بمدينة زايد والاستعانة بالمكتبة المدرسية وزيارة بعض المكتبات في المدارس المجاورة لاختيار المراجع والكتب المناسبة.
- جمع المعلومات من مصادر مختلفة كالإنترنت والكتب والمجلات.... إلخ.
- إعداد دراسة نظرية عن موضوع البحث بغرض التوعية والتثقيف وجمع المعلومات
- تنفيذ ورش عمل ومشروعات علمية تجريبية ومحاضرات عن الموضوع بغرض التوعية والتثقيف.
- حملة توعية عن طريق الملصقات والبروشورات والمطويات من خلال معسكر الموهوبات والمتميزات تحت شعار (وطني يبدأ من هنا).
- تنسيق وتنظيم المعلومات بالطريقة المنهجية المطلوبة.
- كتابة المعلومات إلكترونياً.
- مراجعة البحث لغوياً.
- المراجعة النهائية للبحث وتجهيزه للطباعة.
- طباعة البحث ووضعه في الصورة النهائية المطلوبة.

منهجية البحث العلمي

في تصنيف منهج البحث اتجاهات عامة:

١. المسح الاجتماعي
٢. منهج دراسة الحالة
٣. المنهج التاريخي
٤. المنهج التجريبي[١]

ولما كان موضوع بحثنا عن المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد، فكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي باستخدام أدوات للبحث منها الزيارات والمقابلات والاستبانات.

التمهيد

حفظ الغذاء ضرورة أدركها الإنسان منذ فجر تاريخه على الأرض إلى الآن. ويعني حفظ الغذاء: المحافظة على الغذاء لأطول فترة ممكنة، بخصائصه الطبيعية، ومنعه من التعرض للتلوث والفساد.

ومن أهم الأسباب التي تجعل الإنسان يهتم بهذه الناحية مايلي:

- توفر مواد غذائية في أوقات معينة من السنة، وتعذر الحصول عليها في أوقات أخرى.
- توفر مواد غذائية في أماكن من العالم لا تتوفر في أماكن أخرى بسبب عوامل المناخ والظروف الطبيعية.
- تقدم أساليب التقنية يسَّر سبل حفظ الأغذية.
- تغير نمط حياة الإنسان، كعمل المرأة والرجل خارج المنزل وضرورة توفر مواد غذائية بسبل ميسرة توفيراً للوقت.

ولحفظ الأغذية مزايا اقتصادية، حيث توفر الأغذية المحفوظة المال والوقت.

وهناك أنماط من سبل العيش أو الأعمال تستدعي بالضرورة أن تعتمد على الغذاء المحفوظ: كالجيوش، وأسفار البحار، وميادين الأعمال في الأماكن النائية (٢)

والمواد المضافة للأغذية للمساعدة في حفظها وتصنيعها وتحسين مذاقها ومنظرها كثيرة منها المنكهات والمستحلبات والفيتامينات والألوان ومثبطات البكتيريا والفطريات والخمائر وهي ليست جزءاً أساسياً في الغذاء ولكن تضاف لأهداف تكنولوجية في الصناعة في التجهيز والمعالجة والتعبئة والنقل والتخزين هذا مع العلم أن معظم المواد المضافة للأغذية لم يحدد لمعظمها المقدار المسموح بتناوله يومياً للإنسان والمواد الحافظة على وجه الخصوص لها القدرة على تثبيط أو كبح عملية التخمر والتحميض أو أي تحلل في المواد الغذائية (٣)

وأصبحت هذه المضافات الغذائية بشكل عام قضية ليست ذات حدود حيث كثر في الآونة الأخيرة إصدارات تحمل نصائح تحذيرية حول مخاطر المضافات الغذائية وتأثيراتها المختلفة على الإنسان حيث صنفت هذه النشرات المضافات إلى مواد غير ضارة – مواد تسبب السرطان – مواد تحطم الفيتامينات – وأخرى ممنوع استخدامها ومواد تسبب حساسية الجلد وما شابه ذلك (٤)

ويرى الكثيرون أنه رغم كل ذلك إلا أنه من الصعب الاعتماد الكلي على المواد الغذائية المحلية لقلتها وتلفها وعدم إرضائها لجميع أذواق المستهلكين كما أن بعضه لا يتوفر على مدار العام لذا وجب علينا الإلمام بكل ما يخص المواد الحافظة المضافة للأغذية واستخدامها الاستخدام المناسب بالقدر المناسب وفي الزمن المناسب والرجوع إلى البطاقة الغذائية الملصقة على الأغذية المعبأة التي تمثل كل بيان مكتوب أو مرسوم يوضح طبيعة ما بداخل العبوة الغذائية (٥).

نبذة تاريخية

منذ آلاف السنين عرف الإنسان أهمية الغذاء في الوقاية من الأمراض وعلاجها وتجديد الحيوية والنشاط واكتساب القوة البدنية والقدرة على التفكير والابتكار والإبداع وتشهد المخطوطات القديمة للعصور الفرعونية والرومانية واليونانية والعصور الوسطى والعصر الإسلامي على اهتمام القدماء بالدراسات التي تبين أهمية الغذاء في الصحة والمرض (٦).

وقد واجه الإنسان مشكلة حفظ الغذاء منذ فجر البشرية حين كان يعيش في الكهوف، فعندما كان يلتقط غذاءه أو يصطاده ويتناول جزءاً منه كان يضطر لتركه عندما يشبع فيتعرض للفساد بسبب عوامل بيئية مختلفة وقد لاحظ الإنسان هذه الظواهر المختلفة على غذائه، فتوصل بالتجربة إلى طرق عديدة لحفظ غذائه من أهمها: التجفيف، التمليح، التدخين، التجميد، التسكير،هذا وقد أفاد تقدم العلوم بكافة ميادينه في تنوع وجود طرق حفظ الغذاء، فتقدم علوم الكيمياء أفاد في معرفة أسباب الفساد والتلوث الغذائي من الناحية الكيميائية وطرق تلافيه، ومعرفة وسائل تجنب الفساد و البكتيريا النافعة كالخمائر، وصناعات الخبز والألبان.

ولذلك يخطئ من يظن أن استخدام المضافات الكيميائية أسلوب جديد انتهجه صناع الأغذية في العصر الحديث، وذلك لأن أوراق البردي تشير

إلى أن الرومانيين قد نقلوا طريقة حفظ العنب من التلف باستخدام بذور نبات الخردل عن قدماء المصريين، ليس هذا فحسب وإنما الدلائل التاريخية تشير إلى استخدام هذه المركبات الكيميائية منذ زمن طويل ربما قبل عهد الفراعنة، فقد تبين أن بعض الشعوب قد أضافت الملح والتوابل والمركبات الناتجة من حرق الأخشاب في حفظ اللحوم والأسمال سواء عن طريق التدخين أو التمليح أو التجفيف أو بعض الطرق الأخرى •

ونتيجة للتطورات التي حصلت في مجال التصنيع الغذائي أعيد استخدام الكثير من هذه المضافات في تحسين الطعم أو القوام أو إعطاء الألوان المميزة لبعض الألوان المختلفة من الغذاء، فأصبح إضافة هذه الكيماويات إضافة متعددة ولأغراض معينة (٧) •

والجدول التالي يبين التطور التاريخي للمواد الحافظة الكيميائية(٨).

جدول ١: يبين التطور التاريخي للمواد الحافظة الكيميائية

م	الزمن	المادة المستخدمة في الحفظ
١	ما قبل التاريخ	الملح، الدخان
٢	مصر القديمة	الخل، الزيت، عسل النحل
٣	روما القديمة	ثاني أكسيد الكبريت للمحافظة على النبيذ
٤	قبل ١٤٠٠	اختراع تخليل اللحوم بواسطة BEUKELS
٥	١٧٧٥	اقتراح استخدام البوراكس بواسطة HOFER
٦	١٨١٠	اقتراح استخدام ثاني أكسيد الكبريت لحفظ اللحوم
٧	١٨٣٣	اقتراح استخدام الكريوزوت reosote لحفظ اللحوم بواسطة REICHENBACH
٨	١٨٥٨	اكتشاف تأثير حمض البوريك المضاد للأحياء الدقيقة بواسطة JAQUES
٩	١٨٥٩	استخلاص حمض السوربيك من زيت توت الروان Raw an berry oil بواسطة HOFMANN
١٠	١٨٦٥	اكتشاف تأثير حمض النمليك المضاد للأحياء الدقيقة بواسطة JODIN
١٢	١٨٧٤	اكتشاف تأثير حمض السلسليك على الأحياء الدقيقة بواسطة KOLBE ,THIERSCH
١٣	١٨٧٥	اكتشاف تأثير حمض البنزويك المضاد للأحياء الدقيقة بواسطة FLECK
١٤	١٩٠٧	اقتراح استخدام الفورمالدهيد وفوق أكسيد الأيدروجين في حفظ الألبان بواسطة BEHRING
١٥	١٩٠٨	السماح باستخدام حمض البنزويك للأغذية في الولايات المتحدة الأمريكية

تابع جدول ١:

م	الزمن	المادة المستخدمة في الحفظ
١٦	١٩١٣	اكتشاف تأثير حمض البارا- كلوربنزويك المضاد للأحياء الدقيقة بواسطة MARGOLIUS
١٧	١٩٢٣	اكتشاف تأثير أسترات حمض البارا – هيدركسي بنزويك المضاد للأحياء الدقيقة بواسطة SABALTISCHKA
١٨	١٩٣٨	اقتراح استخدام حمض البروبيونيك في حفظ منتجات المخابز بواسطة HOFFMAN, DALBY, SCHWEITZER
١٩	١٩٣٩	اكتشاف تأثير حمض السوربيك المضاد للأحياء الدقيقة بواسطة Muller وفي سنة ١٩٤٠م مستقلاً عن الأول بواسطة COLEMAN و WOLF وماتلاها: مراجعته عالمية لاستخدامات ومواصفات المواد الحافظة
٢٠	١٩٤٧	بداية الإنتاج الصناعي لحمض السوربيك صناعيا في ألمانيا.
٢١	١٩٥٤	اكتشاف تأثير استر ثنائي حمض الكربونيك ضد الأحياء الدقيقة
٢٢	١٩٥٦	بواسطة BERNBARD , THOMA , GENTH

المواد المضافة [٩]

- هل تساءلت يوماً ؟ ما الذي يحسن من القيمة الغذائية لبعض أنواع الأغذية مثل البسكويت ورقائق الذرة المحضرة للإفطار ؟
- وما الذي يساعد على توفير بعض المواد الغذائية الموسمية على مدار السنة وفي حالة جيده ؟ و ما الذي يمنع سرعة تغير طعم زيوت الطبخ ويساعد في حفظها لفترات أطول ؟ إنها المضافات الغذائية

هناك تساؤلات كثيرة بين المستهلكين عن طبيعة هذه المضافات الغذائية ؟ وهل لوجودها في الغذاء ضرورة ؟ وما هي أضرارها وهل لها فوائد ؟

المواد المضافة للأغذية

- المضافات الغذائية ببساطة هي مواد كيميائية ـ صناعية أو طبيعية ـ تضاف للأطعمة عمداً تحت ظروف خاصة خلال خطوات التصنيع الغذائي لتؤدي أغراضاً معينة، كحفظها من التلوث وعوامل الفساد الحيوية والكيميائية بالإضافة إلى أنها مواد مانعة للتزنخ.

ومن أهم الأغراض التي تستخدم لها المواد المضافة:

- زيادة فترة حفظ المادة الغذائية خصوصاً إذا كان هذا الغذاء ينتج في أوقات موسمية.
- تعبئتها بغية توسيع نطاق توزيعها أو تخزينها لمدة طويلة تتراوح بين عدة شهور أو عدة سنوات.
- وتضاف مواد كيميائية إلى الأغذية لتساعد على المحافظة على الجودة الطبيعية التغذوية للأطعمة وتساعد على جعلها أكثر جاذبية مما يجعلها مرغوبة للمستهلك. وهذه الإضافات المصنعة وغير المصنعة تؤدي إلى الحفاظ على تلك الأغذية والأطعمة لفترة طويلة دون تلف أو فساد وهذا يؤدي إلى قلّة تكلفتها المادية والصناعية، كذلك من فوائدها منع حدوث الأضرار الصحية والتسممات

الغذائية للمستهلك نتيجة لحفظ الغذاء والطعام بطريقة بدائية غير صحيحة.

المواد الحافظة

إن المواد الحافظة هي جزء من مضافات الأغذية وتدخل ضمنها في قوانينها وتشريعاتها. وهذه المواد تعمل على حفظ الطعام لفترة أطول دون تلف. ومن الأمثلة التقليدية لهذه المواد السكر وملح الطعام والخل، كما أن لبعض المواد القدرة على منع نشاط الميكروبات ونموها أو تثبيطها، وهذه المواد تضاف بكميات قليلة للغذاء وتعتمد في إضافتها على نوعية الغذاء وطريقة صنعه، كذلك على الميكروب الذي يحدث التلف. ومن أنواع المواد الحافظة يمكن إدراج مضادات الأكسدة. وهي تعمل على منع أو تأخير فترة التغيرات الكيميائية التي تحدث نتيجة تفاعل الأكسجين مع الزيوت أو الدهون أو تأخيرها، وكذلك الفيتامينات الذائبة في الدهون التي تؤدي إلى التزنخ. فمن المضادات هذه ما هو طبيعي مثل فيتامين E وما هو صناعي مثل المركبين BHT و BHA وهي تضاف للطعام بهدف منع التزنخ الذي يفسد الطعام ويجعله مضراً بصحة الإنسان. كما أن من مضادات الأكسدة ما يمنع تأكسد الفاكهة المجمدة[١٠].
والمواد الحافظة ذات تأثير ضار بالنسبة للأحياء الدقيقة (البكتريا والفطريات والخمائر) حيث تمنع نشاطها وتكاثرها. بمعنى أن لها تأثيراً حافظاً بالنسبة للمادة الغذائية

أنواع المواد الحافظة

تقسم المواد الحافظة إلى ثلاث مجموعات[١١]:

- المجموعة الأولى المضادة للجراثيم والتي توقف نمو البكتيريا.
- المجموعة الثانية مضادات التأكسد والتي تبطئ عملية تأكسد الدسم والمواد العضوية والتي تسبب رائحة غير مستحبة.
- المجموعة الثالثة تبطئ عملية النضج الطبيعي بالأنزيمات.

ومن أمثلة المواد الحافظة التي تضاف للأغذية[١٢]:

- بنزوات وبارا بنزوات الصوديوم.
- حمض الفورميك، الخليك، الستريك، للاكتيك، البروبيونيك، أملاح السوربات، ثاني أكسيد الكبريت، ملح الطعام، السكروز، الفورمالدهيد، الفورمالين، مركبات الدخان، فوق أكسيد الأيدروجين، الكلورين، التوابل، البهارات، المضادات الحيوية، مضادات الأكسدة.

تقسيم المواد الحافظة الكيميائية[١٣]

على حسب التركيب الكيميائى ونوعه

مواد حافظة عضوية:

البنزوات ــ الفورمالدهيد ــ حمض الفورميك ــ استرات حمض البارا هيدروكس بنزويك ــ حمض البروبيونيك والبروبيونات ــ حمض السوربيك.

مواد حافظة غير عضوية:

النترات ــ النتريت ــ ثانى أكسيد الكبريت ــ البورات ــ السلفيد ــ والبيروكسيد.

تقسيم مواد حافظة تبعاً لاستخدامها أو تأثيرها إلى:

- مواد مطهرة أو معقمة Antispectic
- مواد مضادة للبكتريا Bacteriostatices
- مواد مضادة للفطر Fungistatices
- مواد مضادة للأكسدة Antioxidants

الاشتراطات الواجب توفرها فى(مواد حافظة) الكيميائية:

- ألا تسبب ضرراً لصحة الإنسان فى ظروف استخدامها العادية.
- ألا تسمح باستخدام خامات أومواد غير صالحة.

- ألا يؤدى استعمالها إلى استخدام طرق تصنيع غير مضبوطة.
- أن تكون ذات كفاءة عالية فى فعلها أو تأثيرها.
- أن تكون عديمة التأثر بدرجات الحرارة المرتفعة أو المنخفضة.
- أن يسهل الكشف عنها وتقديرها كمياً فى الأغذية التى تضاف إليها حتى يمكن تبسيط إجراءات الرقابة الصحية.
- ألا تكون مسببة لأى نوع من الحساسية أو الالتهابات أو التهيجات أو أي آثار جانبية.
- ألا تؤدى إلى إيقاف فعل الأنزيمات الهضمية أو تثبيطها.
- ألا تتحلل فى الجسم إلى مواد سامة أو ضارة.
- أن تكون رخيصة الثمن وسهلة الحصول عليها.
- ألا تتفاعل مع مكونات المادة الغذائية أو تؤثر تأثيرا سيئا على صفاتها الحسية أو الطبيعية أو الكيميائية أو قيمتها الغذائية

مصادر المواد الحافظة[١٤]:

- **المواد الحافظة الطبيعية:** ومن أهمها السكر والملح والأحماض العضوية مثل حمض الخليك وحمض اللاكتيك والتوابل وزيوتها وثاني أكسيد الكربون الذي يستخدم كعامل مساعد في حفظ المياه الغازية وهذه المواد يمكن إضافتها إلى الغذاء بأي تركيز يتفق مع ذوق المستهلك وطبيعة المواد المحفوظة

المواد الحافظة الكيماوية:

- حامض البنزويك وأملاحه ويستخدم في عصائر الفاكهة ــ المشروبات الغازية المربى ــ المانجو
- حامض السوربيك وأملاحه ويستخدم فى العصائر والمشروبات ــ المخللات ــ الجبن المطبوخ ــ منتجات المخابز ــ الحلوى ــ اللحوم ومنتجاتها ــ الجبن الأبيض.
- حامض البربيونيك وأملاحه.
- ثاني أكسيد الكبريت ويستخدم في الزبيب ــ المشمش المجفف ــ السكر الناعم عسل الجلوكوز ــ خضر مجففه ــ بيض مجفف ــ جيلاتين ــ بسكويت ــ حلوى ــ الفاكهة المجففة عموماً.
- أملاح النيتريت والنيترات التى تضاف إلى ملح الطعام لإنتاج ما يسمى بملح البارود والذى يستخدم فى تصنيع منتجات اللحوم (البسطرمة) يمكن أن تكون مركبات ضارة بالصحة تسمى نيتروز أمين.
- **المستحلبات**

تستخدم هذه المواد فى مزج السوائل لتجعل للمنتج قواماً هلامياً كما تمنع المادة الغذائية من أن تصبح مائية وتحفظها من التبلور غير أن بعض أصحاب المصانع يستخدمونها لإنتاج منتجات أدنى قيمة ليحققوا ربحاً أوفر.

وتضاف بعض هذه المواد للمشروبات أو الأطعمة المصنعة بهدف زيادة عمليات الامتصاص لسميات معينة وهي:

- Mono diglycerides Poly glycerol esters Lecithin

مواد حافظة متعددة المصادر:

المواد المانعة للأكسدة

وهى مجموعة من المواد لها القدرة على منع أو تأخير حدوث التزنخ الناتج عن أكسدة الزيوت والدهون مما يسبب تغير اللون والرائحة وتقسم هذه المواد الى مجموعتين:

الأولى: طبيعية ومن أهمها:

ألفا ــ توكوفيرول (فيتامين هـ) (فيتامين ج) حمض الفوسفوريك ــ حمض النيتريك.

الثانية: صناعية ومن أهمها:

- Butylated Hydroxy toluene (BHT)
- Butylated Hydroxy anisole (BHA)
- Propyl Gallate (PG)

كيف تعمل المواد الحافظة؟

- أين تذهب المواد الحافظة بعد تناولنا لها في طعامنا ؟[١٥]
- أولاً تصل الدم بعد الامتصاص من الأمعاء ويحملها الدم إلى الكبد التي هي مصنع وظائفه الطبيعية من الكثرة التي لا يمكن ذكرها كلها ومن أهمها:
- تنظيم السكر في الدم وتخزينه وحرقه متى ما احتاجه الجسم.
- إنتاج أنواع كثيرة من المواد المهمة كالبروتينات والفيتامينات لاستخدامها في الجسم.
- إنتاج أنواعاً من المضادات للأمراض والميكروبات.
- تنقية الدم من التلوث الناتج عن أنواع الأطعمة المختلفه.
- إفراز مادة الصفراء التي تساعد على الهضم.
- التخلص من كل أنواع السموم والمواد الكيماوية وغيرها التي نستهلكها في الأطعمة والمشروبات لك أن تتحمل حجم العمل الذي تقوم به الكبد فكيف نرهق ذلك العضو الحيوي في أجسامنا وهو يؤدي وظائفه بإضافة أعباء أخرى في شكل مواد مضافة في الغذاء المتناول.

كيفية تأثير المواد الحافظة على أجسامنا[١٦] بعض المواد الحافظة التي نجدها ضمن مكونات بعض مستلزماتنا التي نستخدمها في حياتنا اليومية:

بنزوات الصوديوم (Sodium benzoate)، دي إمدي هيدإم انتسوين (DMDM Hydantoin)، فينوكزيثانول (Phenoxyethanol)؛ ميثيل ديروموجنتازنونتريل، نيتريت الصوديوم (Sodium Nitrite)، نيترات الصوديوم (Sodium Nitrate)

أليست المواد الحافظة تستطيع أن تقتل خلايا الميكروبات الضارة وتحد من نموها وتكاثرها؟ ألا يدعونا ذلك إلى أن نفكر قليلاً ونتأمل في تأثير هذه المواد الحافظة على خلايا أجسامنا؟ فتأثير المواد الحافظة المباشر في هذه اللحوم والأطعمة الجاهزة ينصب أساساً على الخلايا الحية (خلايا البكتريا و الميكروبات الأخرى) التي يتلوث بها اللحم أو المواد الغذائية الأخرى، لأن المواد الحافظة تؤثر على تخليق وتكوين الخمائر (الأنزيمات) في هذه الخلايا (خلايا الميكروبات).

أوليست أجسامنا تتكون هي أيضاً من خلايا حية؟

وعليه فإن المواد الحافظة ستؤثر بشكل أو آخر على خلايا العضو أو الجهاز الذي تتراكم فيه المواد الحافظة، غير أن هذا التأثير لا يظهر بشكل سريع مثل ما يحدث في حالة خلايا الميكروبات، لأن الجهاز أو العضو من أجسامنا يتركب من مليارات الخلايا المتلاصقة المصفوفة بعضها فوق بعض، كالبنيان المرصوص الذي يشد بعضه بعضاً، ولذلك فإن هذا البنيان (الخلوي العظيم)، لا يتأثر بشكل فوري بمواد تدمير الخلايا (المواد الحافظة) مثل ما تتأثر بها خلايا الميكروبات التي لا يتمثل فيها أبداً هذا البنيان المرصوص، وبالرغم من ذلك فإن مواد تدمير الخلايا (المواد الحافظة) سيظهر تأثيرها مع مرور الأعوام، ولذا فإن أبعدنا أنفسنا بقدر ما نستطيع عن التعرض للمواد الحافظة، فكأننا نعمل بذلك على إبعاد عوامل تفكيك وإتلاف البنيان الخلوي الذي تتركب منه أجهزتنا وأعضاؤنا.

آثار المواد الحافظة على صحة الفرد

كان الحصول على الغذاء المناسب منذ بدء الخليقة من أهم العوامل التي دفعت الإنسان إلى الخروج من الكهوف ومحاولة تحسين وضعه في البيئة التي يعيش فيها ولا يزال الحصول على الغذاء بالرغم من التقدم العلمي في الوقت الحاضر من أهم المشاكل التي تواجه عالماً يزداد عدد سكانه بسرعة غير معقولة و الخطر على الصحة في القرن الحالي وفى مختلف أرجاء العالم أصبح لايكمن في الغذاء الكافي بقدر ما يكمن في التغذية غير الصحية، وقد أصبحت مهمة حفظ الغذاء في هذا العصر ضرورة لدعم المدد الغذائي وأصبح من الضروري معرفة تأثير المواد المضافة إلى الأغذية أثناء عمليات الحفظ لتقاوم عوامل الفساد الحيوية والكيماوية لضمان صلاحية المادة الغذائية بدون تلف سواء بالنسبة للحفظ المؤقت أو المستديم ولذلك يسود القلق أغلبية الناس ويسود الارتباك حول المواد المستخدمة في تلك الأغراض إذ أن البيانات التوضيحية على أغلفة وعبوات المواد الغذائية قد تحتوى على كلمات طويلة معقدة وما هي إلا أسماء غريبة غير مألوفة لمواد كيميائية مختلفة سواء أكانت مواد حافظة أضيفت للمنتجات الغذائية أو مركبات أخرى تختلف فعاليتها باختلافها وباختلاف تركيزاتها المتباينة. لهذه الأسباب فإنه قد حان الوقت لأن يقوم المختصون بترشيد المستهلكين وتوعيتهم، بماهية المواد المضافة لأطعمتهم وآثارها على أجسامهم(١٧).

والمواد الحافظة هي مواد كيماوية صممت لتحافظ على شكل و مذاق الأغذية الجاهزة أطول مدة ممكنة لكنها أصبحت موجودة أيضاً في الأغذية الطازجة مثل الخضار و الفواكه وذلك برشها بتلك المواد الكيميائية للحفاظ عليها طازجة لأطول فترة.

ويتناول معظم الناس في وقتنا الحاضر مواد غذائية محلية بشكل ملفت للنظر حيث أن هذه المواد الغذائية يضاف إليها العديد من المواد الحافظة وفق معايير ومقاييس عالمية محددة دون نقصان أو زيادة كون إن عملية نقصان هذه المواد يؤدي إلى إتلاف المواد الغذائية المعلبة وفي حالة الزيادة بالمواد الحافظة فإنها تؤدي إلى الإصابة بأمراض لا حصر لها خاصة التسمم(١٨)

المواد الحافظة إيجابيات وسلبيات

يعتقد الأطباء أن المواد الحافظة سلاح ذو حدين، فإذا استخدمت بالنسب المسموح بها وللغرض المخصص لها، فلا خوف منها، أما إذا زادت عن النسبة المسموح بها، أو استخدمت لغرض آخر، فهنا مكمن الخطر على صحة الإنسان (١٩).

إيجابيات المواد الحافظة

أهمية الغذاء

حفظ الغذاء ضرورة أدركها الإنسان منذ فجر تاريخه على الأرض إلى الآن. ويعني حفظ الغذاء: المحافظة على الغذاء لأطول فترة ممكنة، بخصائصه الطبيعية، ومنعه من التعرض للتلوث والفساد.

ومن أهم الأسباب التي تجعل الإنسان يهتم بهذه الناحية مايلي:

- توفر مواد غذائية في أوقات معينة من السنة، وتعذر الحصول عليها في أوقات أخرى.
- توفر مواد غذائية في أماكن من العالم لا تتوفر في أماكن أخرى بسبب عوامل المناخ والظروف الطبيعية.

- تقدم أساليب التقنية، يسير سبل حفظ الأغذية.
- تغير نمط حياة الإنسان، كعمل المرأة والرجل خارج المنزل وضرورة توفر مواد غذائية بسبل ميسرة وتوفيراً للوقت.
- لحفظ الأغذية مزايا اقتصادية، حيث توفر الأغذية المحفوظة المال والوقت.
- هناك أنماط من سبل العيش أو الأعمال تستدعي بالضرورة أن تعتمد على الغذاء المحفوظ: كالجيوش، وأسفار البحار، وميادين الأعمال في الأماكن النائية [٢٠].
- هذا بالإضافة إلى الحد من تعرض المستهلك للتسمم أو الأضرار الصحية الأخرى نتيجة بعض الأطعمة إن لم يضف إليها مواد حافظة أو إضافية أخرى عند إعدادها قد يؤدي ذلك إلى رداءة نوعيتها أو مظهرها عند الحفظ، ومثال ذلك صناعة الخبز، فإن عدم إضافة مواد مضادة للفطريات قد يؤدي إلى ظهور الفطر عليه خلال يوم أو يومين. كذلك فإن صناعة الزيوت دون إضافة مواد مضادة للأكسدة «طبيعية أو غير طبيعية» تؤدي إلى تزنخها بسرعة إن لم يتم حفظها في درجة حرارة منخفضة، كما تمنع تأكسد بعض الفيتامينات الذائبة في الدهون وكذلك الأحماض الدهنية الأساسية.

كذلك الدقيق إن لم يضف إليه مواد حافظة يكون عرضة للتلف من الحشرات بسرعة.

- وقد ينتج التلف من تلوث ميكروبي أو تفاعل كيميائي لذا فان إضافة مواد مضادة للتعفن مثل إضافة حمض السوربيك إلى الجبن يمنع نمو الفطريات عليها.
- قد تضاف مواد مثل بعض الأحماض أو القلويات أو المحاليل المنظمة بهدف المحافظة على وسط حمضي أو قلوي مناسب [٢١]

ومن إيجابيات المواد الحافظة [٢٢]:

- الحفاظ على المنتج لأطول فترة ممكنة. وهذا يساعد كثيراً من الناس.
- السهولة في الطبخ أو العصر أو حتى الأكل في بعض المنتجات.
- السرعة في الهضم في بعض المواد الحافظة (المعلبات).
- السرعة في الوقت.
- السهولة في معرفة مدة صلاحية هذه المواد عن طريق وجود تاريخ يوضح في أغلب المواد الحافظة (المعلبات). تكون في أسفل أو على جانب المعلبات أحياناً.
- الاطمئنان في جودة النوعية والسلامة في بعض الأحيان عن طريق الشركة المنتجة لهذه المواد.
- الحاجة في بعض المكونات. فقد تحتاج بعضاً من عناصر المكونات لا تجدها في بيئتك أو في المنطقة التي تعيش فيها. فقد تحتاج إلى هذه المعلبات عوضاً عن ذلك.
- السهولة في الهضم وخاصة مع الأطفال وهذا لا يمنع من جود أفضلية في المكونات الطبيعية.

سلبيات المواد الحافظة

- التقليل من جودة النوعية (نوعية الأكل أو الشرب أو خلاف ذلك).
- التقليل من فوائد الأغذية الصحية بنسبة تصل أحياناً ٤٠%. وخاصة في معظم الفواكه أو الخضار.
- الزيادة في نسبة الكثافة داخل المواد الحافظة، مما يجعل الإنسان عند الأكل منها بكثرة يكون معرضاً لسمنة أكثر من الذي يستهلك المواد الطازجة.
- المواد الحافظة تمنع حصانة الجسم من البكتيريا المسببة لطفح الجلدي.

• المواد الحافظة تمنع الجسم من مقاومة الأضرار من الفيروسات أو جميع الميكروبات.
• تقل نكهة المواد الحافظة عن المأكولات الطازجة بنسبة ٢٠% كحد أدنى لذالك، وقد تزيد النسبة كلما زادت المواد الحافظة في المعلبات المصنوعة.
• السرعة في تلافي المكونات أو الفوائد الصحية وذلك عند استعمال المواد الحافظة. مثل الحليب والألبان ومشتقاتها .
• تقليل نسبة السعرات الحرارية في المواد الحافظة بنسبة تتراوح بين ٤٠ ــ ٨٠%. وقد تتلاش هذه السعرات الحرارية كلما زاد في الوقت أو قرب انتهاء المواد الحافظة .
• لا تحتوي المواد الحافظة على المكونات الأساسية. وتجد مثلاً عند عصر البرتقال. تجد أن المواد الحافظة أو المعلبات تخلوا من البذور الأساسية وتجد العصير فقط. علماً أن المواد الأساسية في الفواكه أغلبها هي البذور، ولذلك تجد بعض الشركات تنتج في الآونة الأخير عصير مع البذور لحفظ المواد الأساسية.

وقد يتساءل البعض إن كمية المواد الحافظة الموجودة في المواد الغذائية قليلة و بسيطة فهل تشكل هذا الخطر الكبير الذي نتحدث عنه؟[٢٣]. الجواب هو نعم بالرغم من أن كمية المواد الحافظة التي توجد في المواد الغذائية بسيطة، إلا أن استهلاكنا الدائم اليومي لها سوف يعمل على تجميع وتراكم كميات كبيرة من المواد الحافظة في أجسامنا، وهكذا تدخل المواد الحافظة في أجسامنا من مصادر متعددة ومتنوعة، وتتراكم تدريجياً في عضو أو جهاز معين في الجسم، وبعد مدة طويلة ربما تصل إلى سنين عديدة، تظهر الأعراض المرضية.

• وقد دلت دراسات على أن بعض المواد الحافظة تتفاعل مع المركبات الكيميائية الطبيعية التي يفرزها الجسم وتسبب بذلك حالات من السرطان.
• وهناك بعض المواد الحافظة تضر بصحة الإنسان، وهي سامة جداً حتى في حالة وجودها بتركيزات منخفضة.
• وقد وجد اثنان من أنواع السموم المعروفة في كل أنواع الطعام والشراب المحتوي على مواد حافظة.
• ونلاحظ أن شركات التغذية تدعو ربات البيوت والأطفال إلى منتجاتها بطريقة مغرية وجذابة (هامبرجر، بيتزا، علب الشراب الغازية فهذا كله يسبب السرطان بنسبة ٢٠% في العالم من ٦٠ إلى ٩٠% من السرطان عند الإنسان ينتج من مؤثرات بيئية وهذه المؤثرات تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

الكيماويات: والفيروسات والإشعاع.

الكيماويات: مصدرها الصناعات والمواد الحافظة بالمعلبات والمضادات الحيوية المضافة لأكل الطيور والهرمونات المعطاة للمواشي لزيادة وزنها والمبيدات العضوية الحشرية والمواد المصنعة المستعملة لتكوين الأطعمة والمشروبات أو إضافة نكهات جديدة.

وعندما نشتري طعاماً أو شراباً محفوظاً نجد أن مكوناته أحياناً غير معروفة وخاصة المكتوبة مثل (EC50) وغيرها.

وفيما يلي أمثلة لبعض المواد الحافظة ذات التأثير السلبي على صحة الفرد:

• مادة E123 الإمارنت: وهي تقدم في تكوين الطعام والحلويات والعصائر وأضرارها تسبب

السرطان وتشوه الأجنة وحساسية الجلد واحتقان الأنف لدى الحوامل. وهذا المركب E123 أصبح محظوراً استخدامه في معظم البلدان ولكن المشكلة أن هناك مركبات تشابهه في التركيب والتأثير استعملت بدلاً منه مما لا تزال تستعمل ولها نفس المضار وهي:

١. **E250 E251**:

وهي نيترات ونايترات الصوديوم ويستخدم فقط لحفظ اللحوم من التسمم الميكروبي ولإبقاء اللون الأحمر في اللحم وأضرارها: أنها تقتل البكتريا النافعة في الأمعاء وتسبب السرطان عندما تختلط مع البروتينات وتكون نيتروزامين وتلوث الخضار والفاكهة عندما تختلط بها مع ماء الري.

٢. **E220 وE321**:

مانعات ومضادات الأكسدة الصناعية تسبب السرطان وتشوه الأجنة.

وحول علاقة المواد الحافظة والمصبغات بالإصابة بالأمراض السرطانية (٢٣).

قال الدكتور الجسمي: بعض المواد المضافة كما هو معروف مواد كيميائية صناعية وبالتالي قد يكون لها أضرارها ومضاعفاتها في حالة زيادتها عن النسب المئوية المصرح بها ولكن لا يوجد هناك ما يؤكد بأنها تتسبب في أنواع محددة للسرطان ولكن ما من شك أن تغير طبيعة الحياة وتغير النظام الغذائي له علاقة مباشرة بكافة أمراض العصر ومنها السكري والكولسترول والضغط والسرطان وغيرها

الكحول "إيثانول"(٢٤)

ويستخدم كمادة مذيبة في الأغذية أو في المركبات الدوائية ويستخدم كمادة حافظة للمواد الملونة وللمنكهات والكحولات تمنع فساد الأطعمة ومن مضارها تساعد مع المواد الأخرى على إحداث السرطان وتسبب الإحباط النفسي والقلق وتحدث الشعور بعدم الألفة والعنف وتسبب القرحة وتليّف الكبد وأمراضاً في الجهاز الدموي وخاصة القلب وتؤدي إلى انخفاض السكر والهلوسة وتسبب حوادث الطرق لمن يقود السيارة.

حمض البنزويك ويرمز له برمز E210

وهو يستخدم على نطاق واسع كمادة حافظة ويوجد طبيعياً في بعض النباتات والفواكه ويصنع كيميائياً وهو يستخدم كمادة حافظة في المربات والمخللات وفي العصائر المنوعة وهو غير ذائب في الماء وهو يسبب تفاعلات صعبة وغير مقبولة لبعض الأشخاص ويسبب تفاعلات حساسية للأطفال.

- بيوتيلاتيرهيدوكسيد الأنيسون ويرمز لها ب E320 أوBAH.

وهي مادة مضادة للأكسدة مصنعة وأول استخدامها كان في حفظ دهون الخنزير من التزنخ أو التأكسد وتستخدم الآن بكثرة في حفظ الدهون والزيوت عامة من التزنخ "ظهور رائحة غير مقبولة في الدهون والشحم". وكذلك حفظ الأطعمة والأغذية الدهنية وكذلك البسكويت والزبدة، والحبوب والحلويات والمار جرين "دهن حيواني أو نباتي" والزيوت النباتية وأحياناً يطلى بها الورق المعد لتغليف الأطعمة الدهنية لحفظها وكذلك حفظ علك المضغ.

بيوتيلاتيد هيدروكسي تلوين ويرمز لها ب E321 أوBHT.

وهي شبيهة بمادة بيوتيلاتيدهيدروكسيد الأنيسول إن BHT مادة مصنعة مضادة للأكسدة للدهون

والزبدة والشحوم وخاصة شحم الخنزير وكـذلك في الحبـوب والزيـوت النباتيـة والبـسكويت والحلويات وكذلك تستخدم كمادة مضادة للأكسدة للمار جرين والأطعمة الخفيفة أو سناك.

بنزوات الكالسيوم ويرمز لها ب E213

وهي مادة حافظة لهـا تـأثير مـضاد للبكتريـا والفطريات وخاصة فطيرة الخميرة. وهي أمـلاح الكالسيوم لحمض البنزويك وتعطي الحمض عندما تذاب في الماء. وتستخدم في منتوجات الأسـماك وكذلك في المربيات والمارجرين وكمادة مـضافة كذلك في المشروبات. وبنزوات الكالسيوم يمكن أن تسبب تفاعلات غير مرغوبة لبعض الأشخاص.

زيت القرفة أو الدارسين

يستخدم كمادة مضافة ذات طعم عطري ولذلك تعتبر من محسنات التذوق ويستخرج الزيت من أوراق وقشور القرفة. وتستخدم كمحسن للطعـم في العصائر والأطعمة المغلفة وفي الحلويـات وفي منتوجات اللحوم وزيت القرفة له خـواص مطهـرة وكمـضاد للفيروسـات والفطريـات والبكتريا ومضاد لليرقان ويعتقد أنه أحد مسببات السرطان والمركب الرئيسي في زيت القرفة هو الدهيد القرفة أو الدهيد السناموند.

يظهر بأن بعض المصابين بالربو يتفاعلون مع المواد الحافظة ثاني أكسيد الكبريت والبنزوئيك (رمز (E) تتبعه الأرقام من ٢٢٠ إلى ٢٢٧)، وذلك عند تواجدها بكميات كبيرة في الطعام.

مادة حافظة أخرى هي أسيد/حامض البنزوئيك والمركبات المنسوبة له (رمز (E) تتبعه الأرقام (E210,E211, E212,E213, E14-19)، قد تسبب ردود فعل مشابهة لبعض ما تسببه المواد الملونة. [٢٥].

إذا تفحصنا مكونات أغذية الأطفـال كالبـسكويت والشوكولاته والحلويات وجدنا ــ في أكثر الأحيان ــ اسم ورقة المواد الحافظة أو النكهات أو المـواد الملونة قد كتبت ضمن المكونات، وقد ثبت علميـاً أن معظمها تسبب أمراض الحساسية مهما كانـت نسبتها ضئيلة!!، ومثال هذه الأرقام (ليسثين صويا E322).وهذه المواد وبحسب تلك الأرقام إمـا أن تكون خطرة جداً على الصحة، أو تسبب آلاماً حادة في المعدة، أو ارتفاعاً في ضغط الدم أو أنها غيـر ضارة على الصحة. [٢٦]

وفيما يلي أغذية شائعة يقبل عليها غالبية النـاس مع أنها ذات أضرار بليغة:

أضرار الأندومي: [٢٧]

منتج "الأندومي" يجلب العديـد مـن المـشاكل الصحية وليس الأندومي فقط بل معظم المعلبات والتي تحتوي على مواد حافظة مثل ملح أحادي الصوديوم حيث إن هذه المادة تضاف للعديد من الأغذية مثل اللحوم والبطاطس وبعض الأغذيـة الأخرى ومنها "الأندومي" ولهـذه المـادة آثـار صحية خطيرة على كل من الأطفال والبـالغين حيث إنها للأسف قد تؤدي إلـى فـشل عمليـة التبويض عند الإناث كما أن هذا الملح له تـأثير سلبي على الجهاز العصبي والمخ وقد يؤدي إلى فقدان الذاكرة.

الدريم ويب [٢٨]

الدريم ويب مسبب للسرطان فالدريم ويب يحتوي على أخطر المواد الحافظة وهـي ١١٠ و١٠٢ خطر جداً و٣٢٠ هذه المواد الحافظة أدرجـت ضمن بحوث طبية بالمختبرات الفرنسية وأثبتت بأنها ضارة جداً بالجسم ومسببه لأمراض خطيرة جداً ....

الكريم كراميل(٢٩)

بعد مراجعة لائحة الممنوعات وجد أنها تحـوي مواد ضمن المواد المدرجة في ما نشرته تقارير البحوث الفرنسية، أن كميه من كريمـه تكفـي لإصابة الضرر وكيف بنا ونحن نضعه بالأكياس هكذا دون تخفيف كل ما وجدنا كعـك أو حلـى وجدنا أكياس الدريم ويب والكرامل من أساسياته أبسط مثال بخطر الدريم ويب المادة E102 هذه المادة يطلق عليها tartrazine والدراسات أثبتت أن هذه الأمراض (الربو ــ طفـح جلـدي ــ النشاط المفرط للأطفال ــ الصداع النصفي) لـه علاقـة باسـتخدام هـذه المـادة الملونـة والTartrazine يعـد مـن المـواد المحفـزة لسرطان الغدة الدرقية ويسبب نقص حـاد فـي معدن الزنك وفيتـامين B6 وهـو مهـم جـداً للأعصاب في الدماغ وهناك دراسات تربط بين تناول الtartrazine ومرض الذئبة الحمراء.

أضرار المخللات

المخللات لها سلبيات عدة لاحتوائها علـى كميـة كبيرة من الملح والخل والحامض الذي يعمل على حفظها، الأمر الذي يسبب مشاكل صـحية لمـن يعاني من أمراض القلب والكلى وغيرها. غير أن للمخللات أيضاً فوائد أهمها معادلة نسبة الصوديوم لدى حالات الضغط المفاجئ. كما أنها تحتوي على فيتامينات ومعادن كونها مصنعة من الخضروات.

أضرار المشروبات الغازية (٣٠)

- تحتوي العلبة الواحدة من كوكا كولا على ما يعادل (١٠) ملاعق سكر كافية لتدمير فيتـامين (ب) والذي يؤدي نقصه إلـى سـوء الهـضم وضعف البنية والاضطرابات العصبية والصداع والأرق والكآبة والتشنجات العضلية.
- تحتوي على غاز ثاني أكسيد الكربون الـذي يؤدي إلى حرمان المعدة من الخمـائر اللعابيـة الهامة في عملية الهضم وذلك عند تناولها مـع الطعام أو بعده وتؤدي إلى إلغاء دور الأنزيمات الهاضمة التي تفرزها المعدة وبالتالي إلى عرقلة عملية الهضم وعدم الاستفادة من الطعام.
- تحتوي على الكافيين الذي يؤدي إلى زيـادة ضربات القلب وارتفاع ضـغط الـدم والـسكر وزيادة الحموضة المعدية وزيادة الهرمونات في الدم مما قد يسبب التهابات وتقرحـات للمعـدة والإثنا عشر كما يعمل على إضـعاف ضـغط صمام المريء السفلي والذي بدوره يؤدي إلـى ارتداد الطعام والأحماض من داخل المعدة إلـى المريء مسبباً الألم والالتهاب.
- تحتوي على أحماض فسفورية تـؤدي إلـى هشاشة وضعف العظـام وخاصـة فـي سـن المراهقة مما يجعلها أكثر عرضة لتحتوي على الأحماض الفسفورية والماليك والكاربونيك التي تسبب تآكل طبقة المينا الحامية للأسنان.
- تحتوي الدايت منها على المحليات الصناعية والتي تهدد المخ وتؤدي إلـى فقـدان الـذاكرة التدرجي وإصابة الكبد بالتليف.
- معدل الحموضة في المشروبات الغازية pH مثلاً بيبسي كوكا وكوكا كـولا $pH = 4$ وهـذه الدرجة من الحموضة كافيـة لإذابـة الأسـنان والعظام.
- المشروبات الغازية لا توفر للجسد أي فائـدة غذائية، بل تحتوي على المزيـد مـن الـسكر والأحماض بالإضـافة إلـى المـواد الحافظـة والملونة.

اللبن غذاء كامل قد يتحول إلى سم قاتل (٣٠)

المواد الحافظة المضافة للحليب الطازج يمكن أن تتلف الكبد والكلى.

فاللبن سلاح ذو حدين، فرغم فوائده العديـدة إلا أن من أخطر عيوبه هو محاولة إطالة صلاحيته

بطرق تؤدي إلى دمار صحة الإنسان من خلال إضافة مادة الفورمالين لإطالة عمر اللبن وإيقاف نمو الميكروبات، وخطر هذه المادة في تأثيرها السيئ على الكبد والكلى، أيضاً إضافة كربونات أو ماء أكسجين إليه حتى لا يتجبن، هذا خلاف الهرمونات التي تعطى للأبقار لزيادة إنتاجها من اللبن، وخطورة هذه الهرمونات، والتي تسبب سرطان الثدي، وإن كان بعض العلماء ينفي ذلك، وتعتبر أشهر الصيف بسبب ارتفاع درجة الحرارة من أنسب الظروف لانتقال ونمو وتكاثر الميكروبات الملوثة للبن، لذلك فإن شرب اللبن بدون تعقيم سواء بالغلي أو البسترة يكون وسيلة من وسائل نقل الأمراض المعدية مثل حمى التيفود والباراتيفود والإسهال المعوية المختلفة. ومن أشهر المواد الحافظة، والتي تستخدم في الألبان ماء الأكسجين (فوق أكسيد الإيدروجين) وهناك أيضاً النيسين (وهو مضاد حيوي)، ويستعمل كمادة حافظة كذلك، ورغم أن النيسين يعتبر مادة حافظة مضادة للبكتريا، وهي تتحلل بواسطة الإنزيمات الهاضمة، أما أخطر المواد الحافظة التي تضاف إلى اللبن، فهي مادة الفورمالين، والتي تستخدم من أجل إطالة عمر اللبن، فإضافة الفورمالين إلى اللبن بتركيز ٠،١٪ يمنع تخثر اللبن لمدة عشرة أيام، ومن الآثار الجانبية للفورمالين عند شرب اللبن أو أكل الجبن أو الزبادي تأثيره السيئ على الكبد والكلى.

طرق الوقاية من آثار المواد الحافظة

تظل قضية حماية المستهلك هي شغلنا الشاغل حيث تزداد إلحاحاً يوماً بعد يوم وذلك كنتيجة لزيادة الانفتاح على كل أنحاء العالم في استيراد أغذيتنا وأدويتنا. ونظراً إلى النقلة النوعية التي شهدتها المنطقة خلال العقود الماضية والتي أدت إلى تغيير كبير في الحياة الاجتماعية وما تضمنه من تغيير في العادات والأنماط الاستهلاكية والاعتماد في كثير من الحالات على الأغذية الجاهزة والوجبات السريعة وقد أصبح إنتاج الغذاء أو حفظه في أماكن بعيده عن المستهلك من أهم التطورات الغذائية التي ظهرت في المجتمعات الحديثة. وحيث أن المستهلك في مثل هذه الظروف ليس لديه معلومات كافية عن كيفية تداول هذه الأغذية فإنه لا يمكنه معرفة ما إذا كان تناول هذه الأغذية مأمون أم لا، وبناءً عليه فالمستهلك في حاجة للحماية من الأغذية غير المأمونة. لهذا كان لابد من استخدام أحدث طرق الرقابة على الأغذية وذلك بهدف المحافظة على صحة المستهلك وحمايته من الغش والتضليل.

الرقابة الغذائية بالدولة

دأبت دولة الإمارات العربية المتحدة، على تكريس فلسفة القائد الراحل المغفور له الشيخ زايد بن سلطان، رحمه الله، وذلك بالعمل على خدمة المواطن والمقيم، وضمان العيش الكريم على أرض هذه الدولة المعطاء، والارتقاء بالمستوى الصحي والثقافي للمجتمع، إلى مستوى مجتمعات دول العالم المتحضر، وأولت القيادة الحكيمة جل اهتمامها بتوفير الرعاية الصحية لأفراد المجتمع، إيمانا منها بأن خلق مجتمع صحي يعنى فيما يعنيه بناء دولة متعافية ومنتجة، وخلاقة.

ولتحقيق هذا الهدف كان لا بد من بناء قاعدة علمية رصينة، تأخذ على عاتقها مهمة الرقابة على الأغذية المتداولة، سواء أكانت المستوردة منها أم المنتجة محلياً، وقد تم بعون الله تعالى

ورعايته ــ وبدعم لا محدود من صاحب السمو الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان رئـيس الدولـة "حفظه الله" ومتابعة من سمو ولي العهـد نائـب القائد الأعلى للقوات المسلحة سمو الشيخ محمـد بن زايد آل نهيان "حفظه الله" ــ إنـشاء جهـاز أبوظبي للرقابة الغذائية، استناداً إلى القانون رقم (٢) لسنة ٢٠٠٥م، والذي حدد أهدافـه بحمايـة الإنسان من مخاطر الأغذية، وضـمان سـلامة وجودة الأغذية للاسـتهلاك الآدمـي، وإجـراء الدراسات والأبحاث اللازمة للمحافظـة علـى سلامة الأغذية[٣١].

وقد أشار سمو الشيخ منصور إلـى أن جهـاز أبوظبي للرقابة الغذائية يسعى بالدرجة الأولـى إلى استخدام أحدث التقنيات في مجـال الرقابـة الغذائية والاستفادة من تجارب الدول المتقدمـة والمنظمات العالمية لبناء مؤسسة رصينة مبنيـة على قواعد العلم والمعرفة .

وأكد سموه أن (تطوير آليات المراقبـة والتفتـيش الغذائي والدوائي وتحديث المختبرات الحالية وإنشاء مختبرات جديدة تستطيع الوفـاء بالتزاماتهـا فـي الحفاظ على صحة وسلامة المستهلك ورفع جـودة الغذاء فضلاً عن إدخال وتطبيق نظم تأكيد الجـودة لضمان مصداقية النتائج) هي من المهام الأساسـية للجهاز بالإضافة إلى دوره فـي تنميـة الكـوادر البشرية العاملة وتدريبها على الطرق الحديثة فـي المراقبة والتفتيش بالإضافة إلى ضمان مواصـفات غذائية مطابقة للمعايير العالمية[٣٢].

كما اعتمد سمو الشيخ راشد بن حميد النعيمي ــ حفظه الله مشروع إدخال نظم الجودة الشاملة في المختبر المركزي لرقابة الأغذية والبيئة بعجمان وذلك بالتعاون مع إحـدى الـشركات الوطنيـة الرائدة والعاملة في هذا المجال ومعتمـدة مـن الأمانة العامة للبلديات بالدولـة ومـن جهـاز أبوظبي للرقابة الغذائية ومن إدارة الصحة العامة ببلدية الـشارقة وتقـدم خـدماتها الاستـشارية والتدريبية في مجال السلامة والـصحة العامـة والبيئة للقطاع الحكومي و الخاص فـي دولـة الإمارات العربيـة المتحـدة ومنطقـة الخلـيج ومسجلة كمركز تدريب معتمد من المعهد الملكي البريطاني للصحة العامة ــ لندن (RIPH) تحت رقم (٢١٣٩). وجاءت هذه المبـادرة تتويجـاً للجهود الدائمة للتطوير والتوسـع فـي تقـديم خدمات مخبريه ذات جودة عاليـة ومـصداقية تتماشى مـع روح العـصر والتمـسك بـالنظم والوسائل و التقنيات الحديثة.

وصرح المهندس/ خالد معين الحوسـني مـدير إدارة الصحة العامة والبيئة.

أن يأخذ في عـين الاعتبـار أيـضاً الـسياسة التفتيشية ويربطها بنظام متكامل يؤدي إلى عمل جيد لمنظومة الرقابة الغذائية في إمارة عجمـان وتكاملها مع الأجهزة المماثلة في الدولة، وسوف يركز في العملية التفتيشية على الآتي:

- وضع سياسة الأولويات والأهمية عند التفتيش الغذائي.
- وتحديد المواد ذات الخطورة والسريعة التلـف وما قد تشكله من خطورة على الإنسان في حالـة عدم عرضها أو نقلها أو تخزينها بطريقة صحيحة،
- وضـع سياسـة لتحليـل المخـاطر Risk Management .
- عمل برنامج لرصد المواد الداخلة والمخزنـة وتتبعهاTraceability من حيث تاريخ الـصلاحية والانتهاء وحتى وصولها إلى المستهلك.
- وضع سياسة واضحة ومحددة لجمع العينات.
- ربط عمليات التفتيش بالوضع الصحي العام.

- تطوير العاملين في مجال التفتيش بشكل دائم ومستمر، والعمل على خلق مؤشرات للتفتيش يمكن قياسها(٣٣).

وكشف المهندس صلاح الموسى رئيس وحدة الزراعة العضوية في وزارة البيئة والمياه: أن الزراعة العضوية نظام يعتمد على استخدام المواد الطبيعية البيولوجية في الزراعة بدلاً من الأسمدة الكيماوية والمبيدات ومواد المكافحة الضارة بالصحة العامة، كما لا يسمح فيه باستخدام السلالات والكائنات المحورة وراثياً، وكذلك الإشعاع المؤين والمواد الحافظة في عمليات التصنيع والإعداد أو التعليب، وبالتالي تصل المواد الغذائية إلى المستهلك بحالتها الطبيعية.(٣٤)

سلامة وأمان مضافات الأغذية

إن معظم الدول الصناعية لديها مواصفات وقوائم بالمواد المضافة للمنتجات الغذائية وهذه المواصفات تراجع وتقيم دورياً من خلال التجارب المعملية لمعرفة التأثير الفسيولوجي والدوائي لهذه المواد على حيوانات التجارب. ومع أن الاختبارات التي تجرى على حيوانات التجارب لا تعني سلامة تلك المواد تماماً بالنسبة للإنسان ولكنها تعتبر خطوة أساسية ومهمة في تقييم سلامة المادة المضافة على المستهلك حيث تجرى الاختبارات النهائية على المتطوعين قبل التداول للتأكد من سلامتها.

المتناول اليومي المقبول

تعد المادة المضافة سالمة أو آمنة في تركيزها المضاف بناء على المعلومات العلمية المتوفرة والمتاحة في حينه وذلك بالنسبة لكل أفراد المجتمع باستثناء بعض الحالات النادرة والتي تعاني من حساسية لهذه المواد المضافة. وقد حدد المختصون في مجال صحة الإنسان بدول الاتحاد الأوروبي درجة التركيز المضاف والتي لا تظهر له أي آثار سلبية على حيوانات التجارب و إن لم يظهر للمادة المضافة أي آثار سلبية عند تركيز ١٠٠ ميلي غرام لكل كيلوغرام من وزن الجسم فإن التركيز المسموح به كمادة مضافة يكون ١ ميلي غرام لكل كيلوغرام من وزن الجسم وهذا المستوى أو التركيز المنخفض يطلق عليه اسم المتناول اليومي المقبول وهو يمثل التركيز الذي يتناوله الفرد يومياً طول حياته دون إضرار بصحته.

تسمية مضافات الأغذية

نظراً لكون بعض المواد التي تضاف إلى المنتجات الغذائية قد تحمل أسماء علمية طويلة ومعقدة أو قد تختلف مسمياتها من بلد إلى آخر وبالتالي يصعب التعرف عليها أصبح بالإمكان استخدام رموز معينة للدلالة على هذه المواد. فقد اتفق المختصون في دول الاتحاد الأوروبي على توحيد أسماء هذه المواد المسموح بها وذلك بوضع حرف (E) تتبعه أرقام معينة تدل على تلك المواد.

وبالنسبة للمواد الحافظة: قد رمز لها بالرمز (E) تتبعه الأرقام من ٢٠٠ إلى ٢٩٩.

أما مضادات الأكسدة: قد رمز لها بالرمز (E) تتبعه الأرقام من ٣٠٠ إلى ٣٩٩.

وبالنسبة للمواد التي لم يرمز لها بالحرف (E) تنظم في إجازتها حسب نظام كل دولة من دول الاتحاد الأوروبي.(٣٥)

المبادئ الأساسية لحماية المستهلك

في عام ١٩٦٢م في ١٥ مارس أعلن الرئيس الأمريكي الأسبق جون كينيدي عن الحقوق الأربعة للمستهلك والذي اعتبر فيما بعد يوماً عالمياً لحقوق المستهلك ومنها:

• حقه في الحصول على المعلومة الصحيحة
• حقه في أن يصغى إليه وتحترم آرائه وأفكاره.
• حقه في الاختيار الطوعي للسلع والخدمات دون ضغوط أو عوامل تؤثر على هذا الاختيار.

المحاور الأساسية لسلامة الغذاء وحماية المستهلك

إن سلامة الغذاء وحماية المستهلك ترتكز بشكل عام على ثلاثة محاور أساسية: الجهات الحكومية و الجهات الخاصة (المصانع) والمستهلك.

المحور الأول: الجهات الحكومية

إن مسئولية الجهات الحكومية المتمثلة في الأجهزة الرقابية تتمثل في النقاط التالية:

١. التشريعات

• إن من أهم المسئوليات التي تقع على عاتق الجهات الحكومية المسئولة هو وضع قوانين لحماية المستهلك من الأغذية غير المأمونة أو المنخفضة الجودة، أو المغشوشة أو الملوثة ولا بد أن تنص القوانين على الحد الأدنى المقبول لجودة الأغذية وسلامتها، والطرق المختلفة لإنتاج الأغذية وتصنيعها وتغليفها ووضع البيانات على العبوات وتخزينها، وكذلك شروط عرضها وتوزيعها.

وتتمثل هذه التشريعات بالآتي:

• الأوامر المحلية والقرارات الوزارية (تشريعات أولية) .
• الاشتراطات الصحية والمواصفات القياسية وتغطي تلك التشريعات المراحل المختلفة لتداول الأغذية وهي كما يلي:
• مرحلة المواد الأولية.
• مرحلة التحضير والإعداد.
• مرحلة التصنيع.
• مرحلة التوزيع والتخزين والعرض.
• وينبغي في حالة وجود هذه القوانين بالفعل واستعراضها بانتظام وتحديثها لتحقيق حماية أفضل للمستهلكين.

٢. التفتيش ومراقبة الأغذية

يلعب التفتيش ومراقبة الأغذية دوراً أساسياً ومهماً في حماية المستهلك من الأغذية الفاسدة وممارسة الغش. فعلى الجهات الحكومية المتمثلة في أجهزة الرقابة العمل جاهدة في تطبيق التفتيش والمراقبة على الأغذية بمفهومه الواسع وذلك لضمان فعالية الرقابة والتي يشمل المراحل التالية:

• مرحلة التحكم في الأغذية الداخلة من المنافذ.
• مرحلة التفتيش على المواد الأولية (المواد الزراعية والحيوانية) .
• مرحلة التفتيش في أماكن تصنيع وتحضير وبيع المواد الغذائية.
• مرحلة التخزين والتوزيع والعرض (الأسواق).

٣. الفحص والاختبار

تلعب المختبرات دوراً مهماً في حلقة سلامة الغذاء وحماية المستهلك لكونها الجهة العلمية الفنية التي تقوم باختبار العينات وتحديد مدى سلامتها ومطابقتها للمواصفات وهي بذلك تحمي المستهلك وتمنحه الشعور بالأمن من تناول أي مادة غذائية.

٤. التوعية والإرشاد

لعل من أهم المبادئ التوجيهية لحماية المستهلك الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة، مبدأ

ضرورة توعية وإعلام المستهلكين بهدف تمكينهم من التصرف كمستهلكين قادرين على اختيار السلع والخدمات اختياراً واعياً، ومدركين لحقوقهم ومسؤولياتهم. ومن أجل إيجاد مجتمع مستنير وواع وممارسات مأمونة في جميع المراحل التي تشمل الشراء والحفظ والتحضير والإعداد في المنزل. إن عملية التوعية والإرشاد تحتاج إلى الكثير من الجهد والمثابرة وتتطلب تضافر الجهود بين الجهات والهيئات الحكومية المختلفة وذلك للوصول إلى شرائح المجتمع المختلفة.

٥. إقامة علاقات عمل فعالة مع الصناعات الغذائية

بما فيها منتجي الأغذية ومصنعيها وموزعيها، للتأكد من أن نظم جودة الأغذية وسلامتها تكفل الامتثال لاشتراطات القوانين واللوائح ومن ثم ينبغي للصناعة الغذائية أن توفر أطعمة مأمونة وسليمة ومغذية وشهية من أجل حماية صحة المستهلكين.

٦. التدريب

أن تعمل على تنمية الموارد البشرية اللازمة لتصميم نظم مراقبة جودة الأغذية وتنفيذها ورصدها ويعتبر التعليم والتدريب ضروريين في هذا الصدد للمزارعين في مجال مناولة الكيماويات الزراعية وللعاملين في مجال الأغذية.

٧. البحوث والدراسات

القيام بإجراء البحوث اللازمة لمعرفة أسباب فساد الأغذية وإجراء الاستطلاعات والدراسات للسلع وذلك لمعالجة المشاكل في ذلك المجال، بالإضافة إلى التنسيق مع الجهات المعنية ومتابعة البحوث العلمية داخلياً وخارجياً للتعرف على آخر ما تم التوصل إليه في مجال سلامة الغذاء وحماية المستهلك.

المحور الثاني: دور الجهات الخاصة

إن مسؤولية الجهات الخاصة، المتمثلة في الجهات التي تقوم بتداول الطعام في جميع مراحله بدأ من إنتاج المواد الزراعية والحيوانية وتصنيع وتحضير الطعام يتركز في التالي:

- إتباع كافة الاشتراطات الصحية في تصميم وإنشاء المصنع أو المنشأة بحيث يحقق حماية صحية للعمليات الصناعية وللمنتجات التي يتم تصنيعها
- اتباع الاشتراطات الصحية أثناء المراحل المختلفة لعمليات التصنيع والتحضير وذلك يشمل صحة وسلامة المواد الغذائية الخام، المياه، الهواء، التحكم بالحشرات والقوارض، مواد التعبئة، صحة عمال التصنيع وصحة تداول الغذاء.

الاشتراطات الصحية لدستور الأغذية (codex Alimentarius)

- اتباع أنظمة تأكيد الجودة (Quality Assurance) ومراقبة الجودة (Quality Control) أثناء عملية التصنيع.
- التأكد من سلامة العمليات والتقنيات المستخدمة في التصنيع والتأكد من عدم تأثيرها تأثيراً سلبياً على سلامة المنتج وجودته.
- التأكد من مطابقة جميع المواد المستخدمة للمواصفات القياسية المقررة والتي تشمل المواد الأولية والمواد المضافة، بالإضافة للمنتج النهائي.
- ضرورة تدريب العاملين في تداول الأغذية على جميع المستويات من خلال الدورات والبرامج التي تتناسب مع مستوى كل فرد مع ضرورة استمرار هذه الدورات.
- ضرورة التقيد بالمواصفات الخاصة ببطاقة البيانات بحيث توضح البطاقة كل ما يتعلق بالمادة

الغذائية الموجودة داخل العبوة وأن تكون البيانات المرفقة حقيقية غير مضللة وأن تكون البيانات ظاهرة وواضحة وأن تشمل على بعض المعلومات الخاصة بطريقة حفظ تلك المادة الغذائية.

المحور الثالث: دور المستهلك

أهم المخاطر التي تهدد سلامة الغذاء والمستهلك: نظراً للتطور التكنولوجي والعلمي ورغبة الإنسان في تنويع مصادر الغذاء والرغبة في إطالة مدة فترة حفظ هذه الأغذية كل ذلك أدى إلى استخدام طرق جديدة للتصنيع واستخدام المضافات وطرق المعالجة المختلفة للمواد الغذائية قبل وأثناء التصنيع. إلا أن سوء استخدام تلك المواد بطرق غير سليمة قد يؤدي إلى مخاطر قد تهدد سلامة المواد الغذائية وتؤثر على صحة المستهلك. وموضوع المواد المضافة يجب النظر إليه بجدية. والمعروف أن الأطفال الحديثي الولادة والرضع والأطفال في سن من ١ ــ ٥ سنوات يعدون من الفئات الحساسة من المجتمع للمواد المضافة، وذلك لحساسية هذه الفئات للنمو السريع للأنسجة وبوجه خاص الجهاز العصبي، كما أن الجهاز الإنزيمي اللازم لإزالة السمية لايكون قد نضج، كما أن أجهزة هدم هذه المواد الضارة تعتبر أيضاً غير ناضجة.

يتمثل دور المستهلك في المسؤوليات التالية:

- امتناع الأطفال في مثل هذه السن عن تناول أغذية بها مواد مضافة.
- تمتنع الأم الحامل أو المرضعة عن تناول أغذية بها مواد مضافة حيث أنها تنتقل عبر المشيمة إلى الجنين أو تنتقل عبر اللبن إلى الطفل الرضيع.
- كما أن بعض هذه المواد عند تراكمها بكميات كبيرة عبر تناولها لمدد طويلة وبكميات كبيرة قد تؤدي إلى إصابة الإنسان بالأمراض.
- الوعي والتوعية وهي مسؤولية كبيرة لمعرفة أنواع السلع والمواد الغذائية ومصدرها وتركيبها وجودتها وذلك يشمل قراءة كافة البيانات الموجودة على المواد الغذائية .
- اتباع الأساليب والممارسات الصحية السليمة أثناء تداول الأغذية في المنزل بما يشمل كيفية شراء تلك الأغذية وتحضيرها ودرجات الحرارة المناسبة لحفظها.
- التبليغ عن أي حالة غش أو تضليل أو فساد للمواد الغذائية وفي حالات التسمم الغذائي للجهات المختصة (٣٦).
- عن طريق شراء الأغذية المحتوية على أقل نسبة من هذه المضافات من خلال قراءة قائمة المحتويات على بطاقة البيانات على المادة الغذائية.
- تجنب تناول كميات كبيرة من بعض الأغذية الخفيفة (Snacks) التي تحتوي على كميات كبيرة من الألوان وخاصة بالنسبة للأطفال
- ويتوجب على المستهلك الذي يهتم بالصحة الجيدة أن ينظر عند شراء المنتجات إلى البطاقة ليتعرف على العناصر التي يحتوى عليها المنتج والاتجاه إلى استهلاك الفواكه والخضروات الطازجة والمنتجات الطبيعية النقية (٣٧).
- يتجنب الأطعمة ذات المضافات التي لا يرغب فيها.
- يشترى ــ إن رغب ــ الأغذية ذات كميات ضئيلة من المضافات الغذائية.
- يمكن أن يعمل الفرد لنفسه جدولا بقدر الإمكان ينظم فيه كميات وأنواع المضافات الغذائية التي يتناولها في كل وجبة غذائية (٣٨).

إجراءات المنظمات الدولية في اعتماد المضافات الغذائية

- من أجل اعتماد أي مضاف غذائي جديد، تقوم لجان علمية مختصة بإصدار مواصفات

المضافات الغذائية والألوان بعد العديد من الدراسات والبحوث العلمية لتقييم المخاطر الناتجة من استهلاكها

١. في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم هيئة الغذاء والدواء (FDA) بالإشراف وإصدار التشريعات الخاصة بمضافات الألوان والمواد المضافة والبطاقة والمكونات منذ عام ١٩٨٣م وفي عام ١٩٨٥م تم تعديل النظام بحيث يتطلب موافقة هيئة الغذاء والدواء (FDA) على استخدام المضافات الغذائية يُعتبر آمناً صحياً إذا استخدمت ضمن الضوابط التقنية والشروط الصحية ويطلق عليها اسم (Generally Recognized As Safe Gras) مثل السكر والملح والخل والبهارات والتوابل والفيتامينات والمعادن والعديد من المركبات الأخرى التي تضاف إلى القائمة إذا ثبت بالتحليل العلمي الموثق أنها آمنة صحياً، وتقوم هيئة الغذاء والدواء (FDA) بمراجعة هذه القائمة بشكل دوري للتأكد من أنها آمنة ويوجد قانون يسمى فقرة ديليني { Delaney Clause } الذي ينص على عدم استخدام أي مادة إذا ثبت بالتحليل العلمي الموثق أنها تسبب السرطان، ويوجد نظام المتابعة العكسي الذي يقوم بتسجيل جميع المعلومات والشكاوى الخاصة من المستهلكين ومراجعتها والتأكد من صحتها ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة في حالة وجود أي خطر على المستهلكين في الولايات المتحدة الأمريكية والكثير من الدول الأخرى يكتب أسم المركب المضاف أو الرمز المختصر مثل اللون المسمى Erthrosine أو Red 3 أو C. I. 45430 على بطاقة المواد الغذائية من دون وجود الحرف E يتبعه الرقم المميز له مثل E127.

٢. في السوق الأوروبية المشتركة تكونت لجنة أو مجلس تشريعي من دول السوق الأوربية المشتركة يقوم بتنظيم استخدام المضافات الغذائية، وتقوم الدول الأعضاء بتقييم ودراسة المضافات الغذائية ثم تقديم المواد المسموح باستخدامها داخل كل دولة، ولدى موافقة اللجنة على هذه المواد يسمح باستخدامها بين الدول، كما يتم مراجعة المواد المضافة عند طلب إضافة مواد جديدة يتم تقديم المعلومات العلمية الدقيقة إلى اللجنة العلمية في الاتحاد الأوروبي لتقييمها على صعيد صلاحيتها للاستهلاك، ثم يصدر قانون يحدد تداول واستخدام هذه المادة إذا كانت آمنة، وإن أقرت السوق الأوروبية المشتركة بعد ذلك استخدام هذه المادة الكيميائية كمضاف غذائي فإنها تعطى رقم غير مكرر مسبوقاً بالحرف للمضاف الغذائي المعتمد.

٣. دولياً تقوم لجنة الكودكس بالإشراف على إصدار المواصفات الخاصة بالمواد الغذائية بما فيها المضافات الغذائية والكودكس عبارة عن لجنة مشتركة من إتحاد منظمة الغذاء والزراعة الفاو (FAO) ومنظمة الصحة العالمية (WHO) التابعين لهيئة الأمم المتحدة، وتقوم لجنة الكودكس المكونة من عدد من ممثلي الدول الأعضاء في هيئة الأمم المتحدة بتطوير ومراجعة المواصفات ثم إصدارها للدول واعتمادها ويعتمد التقييم على محورين:

الأول: حماية صحة المستهلك والتأكد من التطبيق الذي يساعد على حرية التجارة بين الدول.

الثاني: تقديم النصح والمعونات والتوجيهات لتنسيق التبادل التجاري.

وفيما يلي بعض الجهود الدولية:

جهود وقوانين عالمية

أهم منظمة يتم عن طريقها وضع وتنفيذ القوانين الغذائية هي مصلحة الأغذية والعقاقير في الولايات المتحدة الأمريكية (FDA) فهذه المنظمة وضعت حوالي ٢١ قانون مسئولة عن تنفيذها وكلها خاصة بالغذاء الآمن ٠

المنظمات العالمية تتبع بعض الخطوات لتنفيذ هذه القوانين تشمل الآتي:

١. خطوة الفحص أو التفتيش: أغلب الدول قد بدأت تتجه إلى عملية التفتيش هذه والتي تختلف من دولة لأخرى وهناك أفراد مسئولين عن هذه العملية من التفتيش وعن ضبط كل الظروف الخاصة بالمصنع وكل خطوط الإنتاج وعمل تقارير باستمرار عن كل الأشياء التي يتم إيجادها بالمصنع.

٢. الملاحظات والنصائح المقدمة: حيث يتم إرسال بعض الخطابات بصورة منتظمة والتي تتضمن بعض الملاحظات والنصائح والتوصيات الهدف منها تصحيح أي أخطاء في المنتج وتصحيح أي ظروف غير صحيحة تتعارض مع القوانين الموضوعة أو ضارة بالصحة ٠

٣. الخطابات الرسمية: حيث بعد حوالي ٦٠ يوم من إرسال تلك الملاحظات ليتم إرسال بعض الخطابات الرسمية ترسل مباشرة إلى المسئول عن الشركة أو المصنع تطالبه من خلال هذا الخطاب بإجراء بعض التصحيحات أو التعديلات أو تكملة بعض الأشياء الموجودة في المصنع – هذه الخطابات تكون بصورة أكثر شدة وجدية عن السابقة ٠

٤. المصادرة: هي عبارة عن تصرف قضائي يجري على المنتج في حالة إذا كان هذا المنتج غير مسموح به من قبل المنظمات المسئولة أو غير مطابق للمواصفات ٠ هذا التصرف يشمل إزالة هذا المنتج من السوق تماماً أو إعدامه وهي حالات نادرة .

٥. خطوة الإنذار القضائي: تؤخذ هذه الخطوة بهدف منع شحنة من الإنتاج في عملية الشحن نظراً لأنها مخالفة قانونياً وهذا الإجراء يتم في في حالة تكرار المخالفات أو في حالة وجود خطر متوقع على صحة المستهلك وبالتالي تمنع الشحنة من المغادرة ومن خروجها من المصنع ووصولها للمستهلك وهذه الإنذارات تكون من خلال منظمات الصحة العالمية أو من خلال المكاتب المحلية التابعة لها[٣٩].

في دولة الإمارات العربية:

تقوم هيئة المواصفات والمقاييس بإصدار المواصفات القياسية الإماراتية الخاصة بالأغذية بما فيها المضافات الغذائية والتي تتم بالتنسيق مع بقية الهيئات في دول مجلس التعاون الخليجي، تقوم بإعداد هذه المواصفات لجان فنية متخصصة من القطاعات الحكومية المختلفة مثل بلديات الدولة وعلى رأسها بلدية دبي، وزارة الزراعة، الجامعات والقطاع الخاص، وتعتمد في إصدار هذه المواصفات على المواصفات الدولية المعتمدة والأبحاث العلمية الموثقة دولياً وبما يتماشى مع العقيدة والأجواء والظروف البيئية في دولة الإمارات وبما يحمي المستهلك في الدولة، وتوجد العديد من المضافات الغذائية المسموح استخدامها في الكثير من الدول ويمنع من إضافتها إلى الغذاء في الدولة مثل اللون (Amaranth FDA123) حيث ثبت أنه قد يسبب سرطاناً[٤٠].

التوصيات

بناء على ما تقدم من معلومات نرى أنه علينا:

- الابتعاد قدر الإمكان عن تناول الأغذية الجاهزة التي تحتوي على مواد حافظة بكافة

أنواعها من وجبات ومعلبات و مشروبات والشيبس و البطاطا وغيره.

- الاعتماد على الطعام المجهز منزلياً حفاظاً على صحتنا و صحة أطفالنا
- يجب المباعدة بين الفترات الزمنية التي يتم فيها تناول تلك الأطعمة وكلما كانت الفترة أطول كان هذا أفضل لصحتهم .
- يجب ألا تكون الأغذية الجاهزة هي الأساس في الطعام اليومي حتى لو استدعت ظروف العمل ذلك، لكن إذا كان الأمر حتمياً فيجب البحث عن الأطعمة الجاهزة التي تخلو من المواد الحافظة.
- يجب على المرأة الحامل أن تقتصد كثيراً في استخدام المستلزمات اليومية التي تحتوي على المواد الحافظة، وخاصةً تلك التي تحتوي على نتريت أو نيترات الصوديوم حتى لا تؤثر على نمو جنينها وتضر بصحته أو تودي بحياته.
- أخيراً و رغم كل ما ذكرناه عن أخطار المواد الحافظة إلا أننا نلاحظ انقسام العلماء ما بين معارض و مؤيد على استخدام المواد الحافظة إلا أن الذكي من يستخدم قاعدة من باب الاحتياط الابتعاد عنها[٤١].
- إعداد وجبات سريعة وخفيفة في المنزل؛ لتحل محل تلك المأكولات الجاهزة وتقديمها بشكل محبب، مع ملاحظة التقليل من السكر والملح في هذه الوجبات.
- حصول الأطفال على الغذاء الصحي وعلى المعلومات الكافية حول التغذية الصحية، وتقديمها بطريقة سهلة وغير متكلفة ودون إجبار.
- الاحتفاظ بنسخة مصغرة للجدول السابق ووضعها في المحفظة؛ للاستفادة منها عند استعراض مكونات أي منتج قبل شرائه.
- على الوالدين ألا يغترا بما هو مدون على عبوات تلك الأغذية من قبيل "غني بالكالسيوم"، أو "غني بفيتامين سي"، أو "مواد مصرح بها"، أو "مواد صحية"، فقد أثبت عدم صدق هذه العبارات![٤٢]
- تدريس الثقافة الغذائية بالمدارس والبدء باستبدال الأغذية الموجودة بأطعمة. طازجة وصحية.
- توعية صحية شاملة بوسائل الإعلام عن هذه الأغذية والبديل لها.
- استخدام الطرق الصحية حين استخدام الأغذية المحفوظة – واستخدامها قبل فترة انتهاء الصلاحية بفترة طويلة.
- التركيز على الأطعمة البحرية.
- تشديد الرقابة الغذائية على الغذاء المصنع.
- إنشاء مزارع لزراعة الخضراوات والفاكهة لسد احتياجات الأهالي.
- إعداد وتنفيذ حلقات نقاشية وأبحاث ودراسات عن هذا الموضوع.
- محاولة الوصول إلى بديل حين وجود ضرورة لاستخدام المواد الحافظة.
- الاتجاه لحفظ الطعام بالطرق البدائية في بعض الأحيان الممكنة.
- الالتزام بالقدر المسموح به من المواد الحافظة وبكافة تعليمات السلامة الدولية المنصوص عليها في حالة استخدام هذه المواد.
- توفير نوعيات من الأطعمة الطازجة بالجمعيات التعاونية المدرسية (المقاصف) لتعويد الطلبة على ذلك.
- التخلص من المواد الحافظة الموجودة بالأطعمة بالغسيل أو التسخين.
- معرفة كيفية التعامل مع المواد الحافظة.
- الاستغناء عن الأغذية المحفوظة وخاصة إذا كان تغير ضرورية كالمشروبات الغذائية مثلاً.

- عدم الاهتمام بالمظهر في المنتج الموجود به المادة الحافظة واستبداله بالمنتج الطبيعي.
- الامتناع عن الأغذية المعدلة وراثياً.
- تدخل الدولة والمسئولين والجهات المسئولة بمختلف الوسائل للحد من خطورة وآثار المواد الحافظة.

الخاتمة

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

لقد سعدنا واستفدنا الكثير بالبحث الخاص: (المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد)

ونظراً لأهمية الموضوع وتأثيره المباشر في حياتنا وحياة أولادنا و مستقبلهم ومستقبل أمتنا ونظراً لانتشار وظهور الأمراض وازدياد استخدام هذه المواد فقد تناولنا الجانب النظري بالاستفاضة بكل ما أمكن من وسائل – ثم ركزنا على الجانب التطبيقي والعملي حيث نفذنا استبانة بهذا الشأن على عينة عشوائية من المجتمع.

ووصلنا لقدر لا بأس به من نشر الوعي والثقافة بين أفراد المجتمع ومشاركته في وضع الحلول وتقنين استخدامها. ونطمح للكثير والكثير. ونغتنم هذه المناسبة الجليلة لنتقدم بجزيل الشكر والامتنان لمن أتاح لنا فرصة البحث في هذا الموضوع الهام ونخص بالشكر سمو الشيخ حميد بن راشد النعيمي حفظه الله وجميع القائمين على هذه المسابقة والله من وراء القصد.

المراجع

١. عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٨٥.

٢. محمد عايد طبيشات، دليل حفظ الأغذية في البيوت، الطبعة الأولى ١٩٩٦رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية ١٠٧٦/١٠ / ١٩٩٥ رقم التصنيف ٤ ، ٦٤١، الأردن.

٣. الدكتور محمد محمد محمد هاشم، كتاب مخاطر المواد المضافة في المنتجات الغذائية، رقم الإيداع ٣٤٦٤ ، ٢٠٠٢، الترقيم الدولي ٢– ٦٤٨– ٢١٥ – ٩٧٧ .I.S.B.N دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢م.

٤. د. عبد الله البكيري، د. عز الدين الرنشاري، د. فاطمة أبو لبن، كتاب الغذاء وصحة المجتمع، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤١٥هـ – ١٩٩٤ م.

٥. زكريا عبد القادر خنجي، كتاب غذاؤنا – ماذا يلوثه وكيف نحافظ عليه (مختبر الصحة العامة ــ وزارة الصحة ــ دولة البحرين) الطبعة الأولى، مكتبة دار الحكمة، البحرين ١٩٩٤.

http://www.ebnmasr.net/forum/t17484.html

٦. مطوية من جهاز أبو ظبي للرقابة الغذائية بعنوان اقرأ البطاقة الغذائية جيدا قبل شرائك الأغذية المعبأة.

٧. جريدة الرياض .

http://saihat.net/vb/showthread.php?t=14781

٨. http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=7432

٩. http://www.alriyadhnp.com/18-06-2001/medical.html#2

١٠. http://64.233.183.104/search?q=cache:ZexFS

١١. ttp://64.233.183.104/search?q=cache:TtJsP93G_HcJ:www.benha

١٢. http://www.alriyadhnp.com/18-

06-2001/medical.html#2
١٣. http://forum.tfa9el.com/2125.html
١٤. http://www.4chem.com/vb3//show.thread.php?t=3261
الدكتور عبد البديع حمزة زللي، المدينة المنورة المدينة المنورة
١٥. http://www.ebnmasr.net/forum/t17484.html.
١٦. http://www.bytocom.com/vb/print.thread.php?t=4891
١٧. http://www.alitthad.com/paper.ph?np ame=News&file=article&sid=11721
١٨. http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=7432
١٩. http://www.ala7ebah.com/upload-/showthread.php?t=10246
٢٠. http://www.ebnmasr.net/forum/t17484.html
٢١. جريدة البيان
http://www.albayan.ae/servlet/Satellite?cid=1121249323855&pagename=Albayan%2FArticle%2FFullDetail&c=Article
٢٢. http://www.alriyadh-np.com/18-06-2001/medical.html#2
٢٣. http://www.naaf.no/ar/-----/Mat
٢٤. http://arb3.maktoob.com/vb/arb15.4/953
٢٥. http://forum.h-shrqia.com/thread16614.html
٢٦. جريـدة الريـاض الثلاثـاء ١٥شـعبان ١٤٢٨هـ - ٢٨أغـسطس ٢٠٠٧م - العـدد ١٤٣٠٩.
٢٧. مجلة العربي الأسـرية والـصحية، الجـزء الثاني.
http://forum.qebla.com/showthread.php?t=2002
٢٨. http://www.3nabi.com/forums/showthread.php?t=1972
٢٩. العرب أون لاين
http://www.alriyadh.com/2005/05/06/article62542.html
٣٠. http://www.adfca.ae/ar/AboutUs/Chairman.htm
٣١. http://www.gia.gov.ae/giawebsite/arabic/news/content/index.asp?news_id=72 ·
٣٢. http://64.233.183.104/search?q=cache:oHrIy1lt0swJ
٣٣. http://www.alittihad.ae/details.php?id=18753.
٣٤. http://hawahome.com/vb/t7851-print.html
٣٥. http://www.arabvolunteering.org/corner/avt5242.html
٣٦. http://www.ebnmasr.net/forum/t17484.html
٣٧. دكتور السيد محمد أبو طرطـور، شـراء واسـتلام وتـصدير المـواد الغذائيـة الخـام، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية.
٣٨. صفوت سيف الدين، المضافات الغذائية، بلدية دبي إدارة الصحة العامة قسم رقابة الأغذية.
٣٩. http://www.health.dm.ae/NR/rdonlyres...Number0001.pdf
٤٠. http://www.allsc.info/vb/showthread.php?t=4157
٤١. http://www.7loo.com/vb/showthread.php?t=41693

الملاحق

استبانة لإلقاء الضوء على المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد

عزيزي المواطن والمقيم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يسعدنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة لإجراء بحث ودراسة عن المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد.

آملين التكرم وتعبئتها بدقة موضوعية لما يترتب على ذلك من نتائج وتوصيات ترفع للجهات المختصة وتؤخذ بعين الاعتبار.

شاكرين حسن تعاونكم معنا ،،

الاسم (اختياري): ....

مكان العمل: ....

ملاحظة:

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب من وجهة نظرك.

م	السؤال	نعم	لا	أحياناً أو إلى حد ما
١.	هل لديك فكرة عن المواد الحافظة المضافة للأغذية؟			
٢.	هل تعتقد أن هناك ضرورة من إضافة المواد الحافظة للأطعمة؟			
٣.	هل تفضل الأغذية الطازجة عن الأغذية المحفوظة؟			
٤.	هل تعرف القدر المسموح به من المواد الحافظة للإضافة على الأغذية؟			
٥.	هل تعتقد أن إضافة المواد الحافظة للأطعمة ضار بشكل عام؟			
٦.	هل تعتقد أن المواد الحافظة المضافة للأغذية ضارة بشكل خاص بالأطفال؟			
٧.	هل تعرف بعضاً من أضرار المواد الحافظة المضافة للأغذية على صحة الفرد؟			
٨.	هل تعتقد أن على المسئولين دوراً كبيراً للوقاية من آثار المواد الحافظة؟			
٩.	هل ترى أن عليك دوراً للوقاية من آثار المواد الحافظة؟			
١٠	وأخيراً ما هي اقتراحاتك للوقاية من آثار المواد الحافظة على الأغذية؟ ١. ٢. ٣. ٤. ٥. ٦. ٧. ٨. ٩. ١٠. ١١.			

أ.ع

الدراسة الميدانية

قد قمنا بإعداد وتنفيذ دراسة عن المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي مع أدوات الدراسة من زيارات ومقابلات ... إلخ وقد تمت على مراحل:

١. **المرحلة الأولى**

زيارات ميدانية وجمع معلومات ومقابلات وتوزيع الاستبيانات.

٢. **المرحلة الثانية**

جمع الاستبيانات وتفريغه وتحليلها للوصول إلى النتائج ووضع التوصيات والمقترحات.

أولاً: أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة في إطار إعداد بحث علمي عن المواد الحافظة المضافة للأغذية وأثرها على صحة الفرد والخاصة بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم ـ الدورة الخامسة والعشرين ـ وذلك بهدف النهوض بصحة الفرد والمجتمع ومواكبة العلم والتكنولوجيا.

ثانياً: أهداف الدراسة

١. تهدف الدراسة إلى رفع مسيرة العلم والتعليم.

٢. إذكاء روح البحث والاطلاع والمنافسة.

٣. مناقشة قضية حيوية تؤثر على الفرد والمجتمع ومناقشة علمية للوصول إلى الحقائق العلمية الصحيح للعمل بها. وبمعنى آخر تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ما هي المواد الحافظة المضافة للأغذية وما أثرها على الفرد؟

ماهي أنواعها ومصادرها وكيف تعمل؟

ما هي طرق الوقاية من آثار المواد الحافظة التي تضاف على الأغذية؟

ثالثاً: حدود الدراسة

مراعاة لتكامل الرؤى وشموليتها لتوفر الحقائق الأساسية اللازمة للوصول إلى النتائج فقد طبقت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

١. الحدود المكانية

حيث شملت الدراسة عينة عشوائية من المنطقة.

٢. الحدود البشرية:

حيث ثم اختيار عينة عشوائية من طلبة وطالبات المدارس ـ أعضاء وعضوات من الهيئات الإدارية والتدريسية بالمدارس ـ أولياء الأمور بالمنطقة ـ ذكور وإناث ـ مواطنون ومقيمون.

٣. الحدود الزمنية:

ثم التخطيط للدراسة ليمتد مداها الزمني من بداية وصول الكتيب للمدرسة والاطلاع عليه واختيار المسابقة ـ إلى شهر مايو ٢٠٠٨ م ـ وزعت خلال هذه الفترة الاستبانات وفقاً لظروف العمل بالميدان وتم إجراء التحليل الإحصائي اللازم للنتائج للتوصل إلى التوصيات وكتابة التقرير النهائي.

رابعاً: أدوات الدراسة

حددت الدراسة أدواتها على النحو الآتي:

١. المصادر والوثائق.

استندت الدراسة في الجانب النظري على جمع البيانات من أرشيف جهاز أبوظبي للرقابة الغذائية والمجمع الثقافي وشبكة الإنترنت والدراسات السابقة وبعض المجلات العلمية والصحف المتنوعة.

ب. اللقائات والزيارات الميدانية

حيث نفذنا عدة لقاءات ومقابلات مع بعض العاملين ببعض المؤسسات الحكومية والخاصة بالمنطقة ـ بالإضافة إلى معظم أولياء أمور

الطلبة والطالبات بمختلف المدارس من المواطنين والمقيمين وكذلك أعضاء وعضوات الهيئات الإدارية والتدريسية لاستطلاع بعض حقائق الأمور المتصلة بموضوع الدراسة والمحاور التي طرحتها الاستبانة.

ج. الاستبانة:

حيث اعتمدت الدراسة على أسلوب الاستبانة كوسيلة للبحث لما تتصف به من مصداقية في توفير البيانات اللازمة ليسهل تفريغها وتحليلها والوصول إلى النتائج.

خامساً: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بالاعتماد على اللقاءات والمقابلات لجمع المعطيات وقد قسمت الدراسة إجراءاتها إلى أربع فصول:

الفصل الأول: منهجية الدراسة.

الفصل الثاني: الدراسة النظرية.

الفصل الثالث: تحليل النتائج.

الفصل الرابع: عرض لنتائج الدراسة وتوصياتها.

سادساً: الخطوات الإجرائية في الدراسة

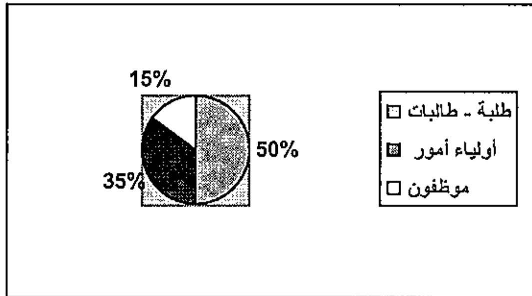
انتهجت الدراسة كالآتي:

توزيع ٢٠٠ استبانة وزعت عشوائياً كالآتي: ١٠٠ على الطلبة والطالبات وال ١٠٠ الأخرى على أولياء الأمور وبعض من العاملين بالمؤسسات الحكومية والخاصة بالمنطقة والتركيز كان أكثر على مدينة زايد.

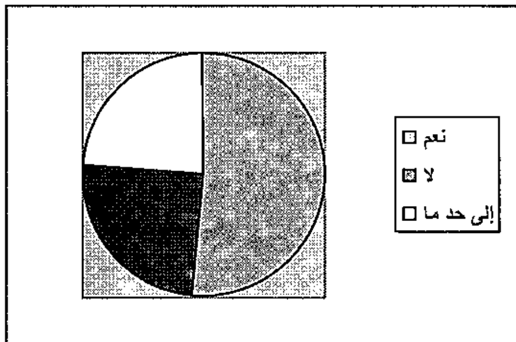
وبشكل عام نلخص الخطوات الدراسية الإجرائية كالآتي:

١. إعداد البحث النظري.
٢. تصميم استبانة الدراسة.
٣. اختيار عينات الدراسة من مختلف الهيئات الحكومية والخاصة والطلبة والطالبات وأولياء الأمور.
٤. تطبيق استبانات الدراسة على أفراد العينة.
٥. تجميع الاستبانات من الميدان التربوي.
٦. تفريغ الاستبانات.
٧. تحليل الاستجابات لاستخلاص النتائج والتعليق عليها ومناقشتها.
٨. التوصل إلى الاستنتاجات.
٩. تحديد التوصيات.
١٠. كتابة التقرير النهائي.

شكل ١: يبين أن مفردات العينة موزعة على عينة عشوائية من الطلبة والطالبات – أولياء الأمور – وموظفون

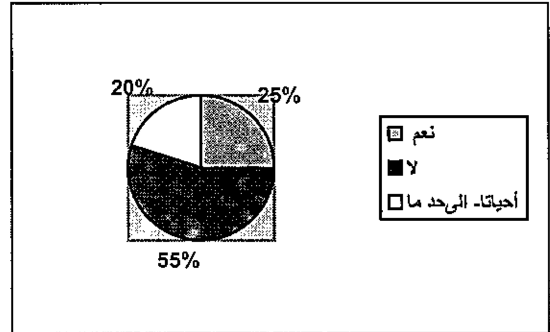


شكل ٢: هل لديك فكرة عن المواد الحافظة المضافة للأغذية ؟



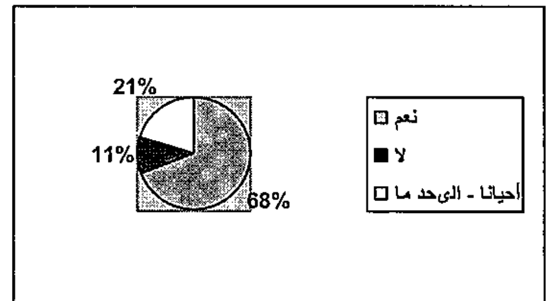
نستنتج من الشكل السابق أن ٥١% فقط لديهم فكرة عن المواد الحافظة و٢٤ % لا – و٢٥% يعرفون القليل.

الشكل ٣: تعتقد أن هناك ضرورة من إضافة المواد الحافظة؟



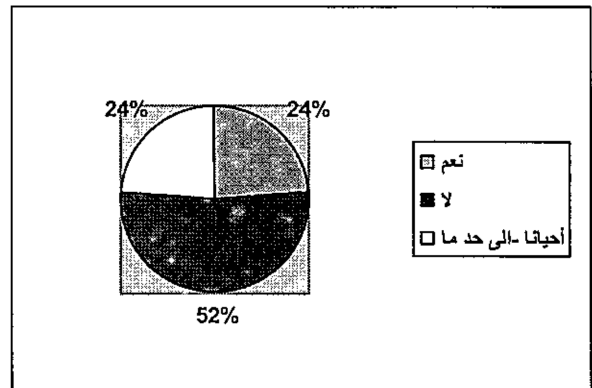
نلاحظ أن ٢٥% يوافقون على إضافة المواد الحافظة في حين أن ٥٥% لا يوافقون رغم أن هناك ضرورة أحيانا لإضافة المواد الحافظة – و٢٠% يقولون أحيانا –

الشكل ٤: هل تفضل الأغذية الطازجة عن الأغذية المحفوظة؟



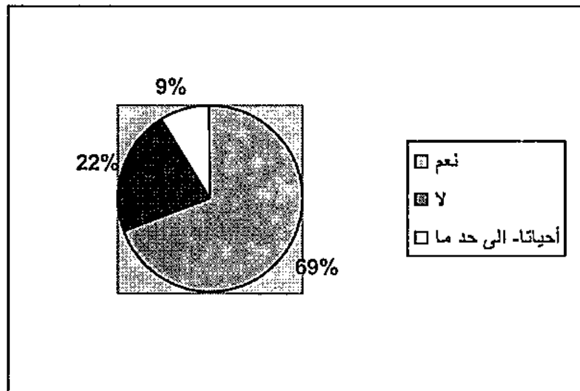
نستنتج هنا أن الغالبية العظمى حوالي ٦٨% يفضلون الأغذية الطازجة – و٢١% يفضلونها أحياناً – في حين أن ١١% فقط لا يفضلونها .

شكل ٥: هل تعرف القدر المسموح به من المواد الحافظة للإضافة على الأغذية ؟



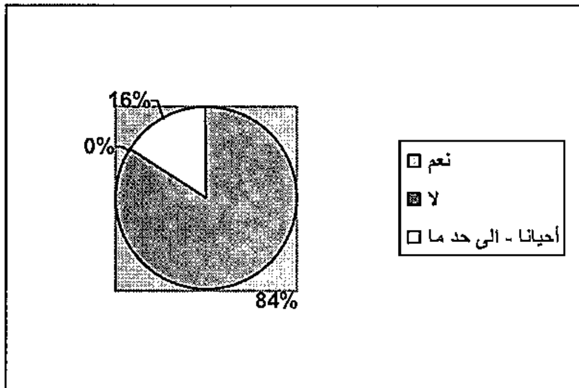
من الشكل السابق نرى أن ٢٤% فقط هم الذين يعرفون القدر المسموح به من المواد الحافظة ويرجع ذلك إما بسبب طبيعة عملهم أو ثقافتهم – ومثلهم يعرفون القليل – أما الغالبية العظمى فلا يعرفون .

شكل ٦: هل تعتقد أن المواد الحافظة ضارة بشكل عام ؟



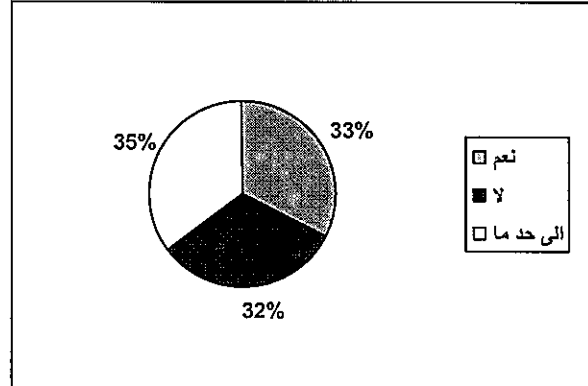
من الشكل السابق نلاحظ أن ٦٩% يعتقدون أن المواد الحافظ ضارة – و٢٢% يرون أنها غير ضارة – و ١٨% يرون أنها أحيانا تكون ضارة.

شكل ٧: هل تعتقد أن المواد الحافظة في الأغذية ضارة بشكل خاص بالأطفال ؟



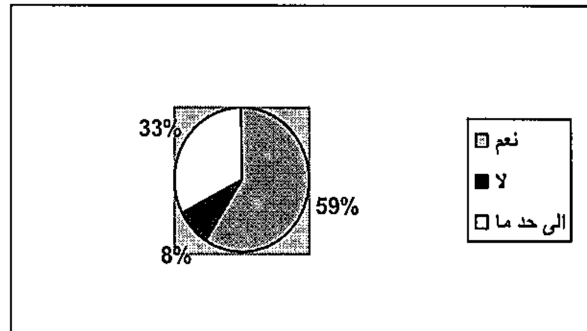
الشكل يبين أن نسبة ٨٤% من أفراد العينة يعتقدون أن المواد الحافظة في الأطعمة ضارة بالأطفال – في حين أن ١٦% يرون أنه أحيانا أو الى حد ما – ولم يجزم أحد بأنها غير ضارة بالأطفال .

شكل ٨: هل تعرف بعضا من أضرار المواد الحافظة المضافة للأغذية على صحة الفرد ؟



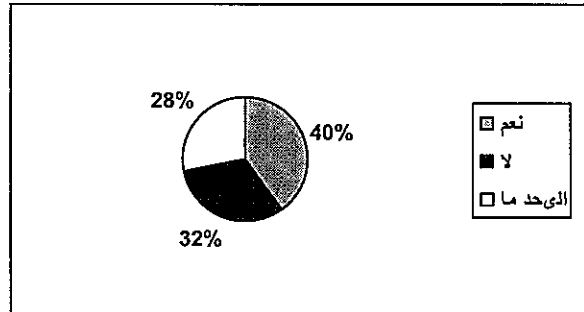
نستنتج من الشكل ٨ أن ٣٣% يعرفون أضرار المواد الحافظة – و٣٥% لايعرفون – و٣٢% يعرفون القليل عن أضرار هذه المواد .

شكل ٩: تعتقد أن على المسئولين دوراً كبيراً للوقاية من آثار المواد الحافظة ؟



الشكل السابق يظهر أن ٥٩% من أفراد العينة يرون أن للمسئولين دورا كبيرا في الوقاية من المواد الحافظة – و٨% يقولون لا – أما ٣٣% فيرون أن دور المسئولين يكون إلى حد ما بمعنى أن دورهم ليس كبيراً أو أساسياً .

شكل ١٠: هل ترى أن عليك دوراً للوقاية من آثار المواد الحافظة ؟



نرى أن ٤٠% يؤكدون أن على كل فرد دوراً أساسياً في الوقاية من آثار المواد الحافظة – و٣٢% لا يرون أن عليهم دورا – أما النسبة الباقية ٢٨% فترى أن دور الفرد إلى حد ما .

وأخيرا ماهي اقتراحاتك للوقاية من لآثار المواد الحافظة على الأغذية ؟

وكانت المقترحات كالآتي :

- الابتعاد بقدر المستطاع عن المواد الحافظة .
- استخدام الطرق الصحيحة حين استخدام الأغذية المحفوظة .
- استخدام الأغذية المحفوظة قبل انتهاء تاريخ الصلاحية بفترة طويلة .
- محاولة تناول الأطعمة الطازجة والابتعاد بقدر الإمكان عن الأغذية المحفوظة .
- الاهتمام بالأعشاب الطبية كبديل لبعض الأدوية .
- الاهتمام بالأطعمة البحرية .
- محاولة الاعتماد على الأغذية المجهزة بالمنزل.
- بقدر الامكان عدم استيراد الأغذية المحفوظة .
- توعية مستمرة بالمواد الحافظة وآثارها على الفرد والمجتمع عن طريق مختلف وسائل التوعية.
- تعويد الأطفال على الأطعمة الطازجة وترغيبهم بها .
- تشديد الرقابة الغذائية على الغذاء المصنع .
- تقليل تصنيع المواد الغذائية المعلبة والتي تحوي المواد الحافظة .
- إنشاء مزارع لزراعة الخضروات والفاكهة لسد احتياجات الأهالي والتقليل من الأطعمة المعلبة .
- التقليل من التكرار في تناول الأغذية المعلبة .
- إعداد وتنفيذ حلقات نقاشية وإعداد أبحاث ودراسات عن هذا الموضوع .

- محاولة الوصول إلى بديل حين وجود ضرورة من استخدام المواد الحافظة –أو بمعنى توفير بديل يحد من خطورة هذه المواد الحافظة .
- حفظ الطعام بالطرق البدائية بقدر الامكان .
- الالتزام بالقدر المسوح به من المواد الحافظة وبكافة تعليمات السلامة الدولية المنصوص عليها في حالة استخدام هذه المواد .
- توفير نوعيات من الأطعمة الطازجة بالجمعيات التعاونية المدرسية لتعويد الطلبة والطالبات على الأغذية الطازجة .
- التخلص من المواد الحافظة الموجودة بالأطعمة بالغسيل أو التسخين .
- معرفة كيفية التعامل مع المواد الحافظة .
- الاهتمام بالبطاقة الغذائية الموجودة على المنتج الغذائي .
- الاستغناء عن الأغذية المحفوظة وخاصة إذا كانت ليست ضرورية كالمشروبات الغازية مثلاً.
- عدم الاهتمام بالمظهر في المنتج الموجود به المادة الحافظة واستبداله بالمنتج الطبيعي .
- الاهتمام بالمزارع المنزلية لتوفير احتياجات المنزل اليومية طازجة .
- الامتناع عن الأغذية المعدلة وراثياً.
- تدخل المسئولين والجهات المسئولة بمختلف الوسائل للحد من خطورة وآثار المواد الحافظة .

مواد حافظة تستخدم لأغراض أخرى ولكن قد يكون لها تأثيراً حافظاً مساعداً أو ثانوياً*.

E 249 نتريت البواتاسيوم
Potassium nitrite

E 250 نتريت الصوديم
Sodium nitrite

E 251 نترات الصوديوم
Sodium nitrae

E 252 نترات البواتاسيوم
Potassium nitrate

E 260 حمض الخليك
Acetic acid

E 261 خلات البوتاسيوم
Potassium acetate

E 269 ثنائي خلات الصوديوم
Sodium diacetate

E 263 خلات الكالسيوم
Calcium acetate

E 270 حمض اللاكتيك
Lactic acid

E 280 حمض البروبيونيك
Propionic acid

E 281 بروبونات الصوديوم (ملح الصوديم لحمض البروبيونيك)
Sodium propionate

E 282 بروبونات الكالسيوم (ملح الكالسيوم لحمض البروبيونيك)
Calcium propionate

E 283 بروبونات البواتاسيوم (ملح البوتاسيوم لحمض البروبيونيك)
Potassium propionate

E 290 ثاني أكسيد الكربون
Carbon dioxide

قائمة المواد الحافظة المصرح باستخدامها في دول المجموعة الأوربية EEC**

مواد حافظة أساسية

E 200 حمض السوربيك.

E 201 سوربات الصوديوم (الملح الصوديومي لحمض السوربيك)

E 202 سوربات البوتاسيوم (الملح البوتاسيومي لحمض السوربيك)

* المصدر: Erich lieck, 1986

* المصدر: Erich lieck, 1986

E 203 سوربات الكالسيوم (ملح الكالسيوم لحمض السوربيك)

E 210 حمض البنزويك

E 211 بنزوات الصوديم (ملح الصوديوم لحمض البنزويك)

E 212 بنزوات البوتاسيوم (ملح البوتاسيوم لحمض البنزويك)

E 213 بنزوات الكالسيوم (ملح الكالسيوم لحمض البنزويك)

E 214 اثيل – بارا – هيدروكسي بنزوات (الإيثايل استر لحمض الباراهيدروكسي بنزويك)

E 215 اثيل – بارا – هيدروكسي بنزوات الصوديوم.

E 216 مثيل – بارا – هيدروكسي بنزوات (الإيثايل استر لحمض الباراهيدروكسي بنزويك)

E 217 بوربايل – بارا – هيدروكسي بنزوات الصوديوم

E 218 مثيل – بارا – هيدروكسي بنزوات الصوديوم

E 219 مثيل – بارا – هيدروكسي بنزوات الصوديوم

E 220 ثاني أكسيد الكبريت

E 221 كبريتيت الصوديوم

E 222 ثنائي كبيريتيت الصوديوم (كبريتيت الصوديوم الحامض)

E 223 ميتا بيسلفيت الصوديوم (ميروكبريتيت الصوديوم أو ثنائي كبريتيت الصوديوم)

E 224 ميتا بيسلفيت البوتاسيوم (ميروكبريتيت البوتاسيوم أو ثنائي كبريتيت البوتاسيوم)

E 226 كبريتيت البوتاسيوم

E 227 ثنائي كبريتيت البوتاسيوم

E 230 بيفينيل (دي فينيل) ثنائي الفينايل.

E 231 ارثو فينيل فينول

E 232 ارثوفينيل فينولات الصوديوم

E 233 ثيابندازول

E 236 حمض النمليك (الفورميك)

E 237 فورمات الصوديوم (ملح الصوديوم لحمض الفورميك)

E 238 فورمات الكالسيوم (ملح الكالسيوم لحمض الفورميك)

E 239 هكسامثيلين تترامين

مواد حافظة تستخدم فقط للمعاملة الصحية

E 240 سليكات الصوديوم

E 241 سليكات البوتاسيوم

E 242 هيدروكسيد الكالسيوم (الجير المطفأ)

E 243 شمع البرافين

جدول يبين الكمية المسموح بها يومياً للمواد الحافظة*

المواد الحافظة	الكمية المسموح بتعاطيها يومياً (مليغرام / كغم من وزن الجسم /اليوم
حمض النمليك (الفورميك) Formic acid	٠ – ٣
حمض البنزويك وأملاحه (صوديوم / بوتاسيوم)Benzoic acid	٠ – ٥
حمض الخليك وأملاحه (صوديوم/ بوتاسيوم) Acetic acid	بدون حد
هكسامثيلين تترامين Hexamethylene tetramine	٠ – ٠,١٥
استر ايثايل بارا – هيدروكسي حمض بنزويك p-Hydroxybencoic acid ethyl ester	لم يحدد بعد
استر بيوتايل بارا – هيدروكسي حمض بنزويك p-Hydroxybencoic acid butyl ester	٠ – ١٠
استر ميثايل بارا – هيدروكسي حمض بنزويك Hydroxybencoic acid methyl ester	٠ – ١٠
استر بروبايل بارا – هيدروكسي حمض بنزويك p-Hydroxybencoic acid propyl ester	٠ – ١٠
نترات البوتاسيوم والصوديوم Nitrate	٠ – ٥
نتريت البوتاسيوم والصوديوم Nitrite	٠ – ٠,٢ مؤقتاً
حمض اللاكتيك وأملاحه (الألومنيوم – الكالسيوم – الصوديوم) Lactic acid	بدون حد
ثنائي خلات الصوديوم Sodium diacetate	٥-١٥
حمض البروبيونيك وأملاحه (الكالسيوم – البوتاسيوم – الصوديوم) Propionic acid	بدون حد
دي اثيل بيروكربونات Diethyle pyrocarbonate	لا ينصح باستخدامه ورفع الحد السابق وضعه
ثاني أكسيد الكبريت: بي سلفيت الصوديوم والبوتاسيوم وسلفيت هيدروجين الصوديوم Sulfur dioxide, sodium and potassium metabisulfite, sodium sulfite and sodium hydrogen sulfite	٠ – ٧
حمض السوريك وأملاحه (الكالسيوم – البوتاسيوم – الصوديوم) Sorbic acid	٠ – ٢٥
فوق أكسيد الأيدروجين Hydrogen peroxide	لم يحدد

* المصدر: Erich luech, 1986

قصيدة النَّثْرِيْلَة

قراءة في البنية الإيقاعيّة لنماذج من شعر (النثر ــ تفعيلة)

Annathrilat (Prose –Trochee) Poeam

A Reading in the Rhythmic Structure of Models of (Prose – Trochee) Poetry.

د. عبدالله بن أحمد الفَيفي *

ملخص

يقف الباحث على شكل جديد تلفت إليه نصوص من قصيدة النثر، يتمثّل في أبنية إيقاعيّة، لكنها غير منضبطة على التفعيلة، ولا تخلو أيضًا من الاحتفاء بالتقفية. ومن ثَمَّ فهي لون جديد، يقع بَيْنَ بَيْنَ، أي بَيْنَ قصيدة النثر وقصيدة التفعيلة.

وتعرّج الدراسة على بعض من كتبوا القصيدة بذلك الشكل المزدوج. على أنه لم يكن من غاية الباحث الاستقراء والاستقصاء، بمقدار ما هدف إلى إلقاء الضوء على كشفٍ أجناسيٍّ من خلال تجارب محدّدة. ولمّا كانت التصنيفات المطروحة لا تسعف في تصنيف تلك النصوص– المعدودة من قصيدة النثر– فقد اجتهد الباحث في اقتراح مصطلح جديد يميّز ذلك الشكل الشعري.

وتُظهر الدراسة أن بعض التجارب النصوصيّة لا تقف عند حدّ استخدام التفعيلة كيفما اتفق، بل إنها لتبتكر تشكيلات منتظمة، وكأنها تصطنع بحورًا وزنيّة، كثيرًا ما يردفها ترجيع القوافي.

وبذا تحاول الدراسة كشف اتجاه فنّيّ غير معلن وتسميته كي تمنحه شهادة ميلاده المستقلّة. وهو اتجاه، لو تكاثف وأصبح له رصيده الواسع من التجارب والاستجابات، لأمكن التنبؤ بأن ينتهي إلى فتح بدائل إيقاعية، عن عروض الخليل وشعر التفعيلة معًا، لا بنبذ الموسيقى الشِّعْريّة العربيّة، ولكن بالدوران في فلكها، بروح عربية تستعيد بكارتها.

Dr. Abdullah A. Alfaify *

Abstract

The researcher, in this paper, studied a new format of prose poem. This new format is consisted of rhythmic constructi-ons, but they are not disciplined to the troc-hee, not without also rhymes. So it is a new colour in between; between prose poem and free verse.

The study analyses some poems of poets who wrote that dual format. However, the researcher's aim was not to achieve an introspecttive extrapolation or a survey research, much as he aimed to shed light on a literary genre through specific poetic experiences. Since the proposed classifications does not help in the classification of those texts– that are considered of prose poems- the researcher tried to propose a new term to distinguish this poetic form.

The study shows that some experiences of modern poetry is not limited to the use of trochee haphazardly, but it try to devise regular formations, as if it was artificially meters, often associated with rhymes.

Thus, this study is an attempt to detect undeclared mode of modern poetry, and name it, to give it its independent birth certificate. If this trend intensified and had its broad experience and responses, that will lead to predictable reopening of rhythmic alternatives of Alkhalil meters and free verse together, not by neglecting the Arabic poetic music, but by turning in its orbit, in an Arabic spirit which can regain its virginity of poetic music.

* كلية الآداب–جامعة الملك سعود، الرياض.

* College of Arts, King Saud University, Riyadh

منطلق

لقد كانت رؤية سوزان برنار[1] في قصيدة النثر تنطوي على فكرة التعايش النوعيّ بينها وقصيدة الشِّعْر، بخلاف ما يُشاع من أرباب قصيدة النثر في مشهدنا الشعريّ العربي غالبًا من رهان على أن قصيدة النثر شكلٌ شعريّ يَجُبّ ما قبله. بل إن (برنار)[1] لتخلص- في آخر سطرٍ من كتابها- إلى أن قصيدة النثر ليست بتجديد للشكل الشعريّ، بمقدار ما هي ثورة احتجاجٍ ونضالٍ فكريّة للإنسان ضدّ مصيره. كما تؤكّد (برنار)[1] أن قصيدة النثر: "نثرٌ"، لا "شِعْر"، وأنها "تستجيب لحاجات أخرى غير الشِّعْر".

وفي التجربة النصوصيّة العربية الحديثة سمّى (جورجي زيدان، ١٩١٤) ما نشره (أمين الريحاني، ١٩٤٠) في ديوانه "هتاف الأودية"، سنة ١٩٠٥، من هذا الشكل الكتابي المجرّد من الوزن والقافية: شعرًا منثورًا[2]. بل لقد تحدّث الريحاني نفسه عن هذا الشكل الكتابي باسم "الشِّعْر النثريّ"، وشبّهه بشعر الأمريكي (والت وايتمان)، في ديوان "أوراق العشب Grass leaves". كما كان لبعض الأسماء من العراق إسهام في تلك البدايات من قصيدة النثر العربيّة[3]. ونُسب إلى الشاعر معروف الرصافي كتابة "قصيدة نثر" ما، سنة ١٩٢٤، قائلاً عنها إذ ذاك: إن "الشِّعْر المنثور العاري من الوزن والقافية هو شعر بالمعنى الأعمّ للكلمة"، واقترح تسميته بـ"الشِّعْر الصامت"؛ لعدم اقترانه بالموسيقى[3]. ما يعني أن الرصافي إنما كان يرى فيه "الشِّعريّة"، بمعناها "الأعمّ"، لا "الشِّعر"، بصفته جنسًا أدبيًّا. وهذا يتّفق مع رؤية القدماء لهذا الشكل الكتابي في إطار ما أسموه "الأقاويل الشِّعريّة". ثم خلف من بعدهم خلْف ارتضوا تلك الكتابة شِعرًا، كأدونيس، وجبرا إبراهيم جبرا، وشوقي أبي شقرا، ومحمّد الماغوط، ويوسف الخال. وسمّاه بعضهم: "قصيدة الأدب"، أو "قصيدة التجاوز والتخطّي". ولعلّ نازك الملائكة هي من اقترحت اسم "قصيدة النثر"، تقليلاً من شأنه[4].

إن التمرّد على قانونٍ فنّي دون استبداله بآخر محض فوضى، ولا فنّ إلا بنظام. "وهل تكون قصائد لو لم يكن الأمر كذلك؟"- كما تساءلت (برنار)[1] إذ تقول:

"من المؤكّد أن قصيدة النثر تحتوي على مبدأ فوضويّ وهدّام؛ لأنها وُلدتْ من تمرّد على قوانين علْم العَروض، وأحيانًا على القوانين المعتادة للّغة، بيد أن أيّ تمرّد على القوانين القائمة سرعان ما يجد نفسه مكرهًا على تعويض هذه القوانين بأُخرى، لئلاّ يصل إلى اللا عضويّ واللا شكل، إذا ما أراد عمل نتاجٍ ناجح. إذ إن مطلب الوصول إلى خلق "شكل"، أي بعبارة أخرى تفسير وتنظيم العالم الغامض الذي يحمله الشاعر في نفسه هو شيء خاصٌّ بالشِّعْر. ولن يكون بمستطاع الشاعر عدم استخدام اللغة وعدم إعطائها قوانين، وإنْ كان ذلك لمجرد تفسير التمرّد والفوضى."

وفي معمعة الاضطرابات تلك بين نظامَي الشعريّ والنثريّ، جاء مأخذ العرب المُحدثين على قُدامى النّقاد العرب حين قالوا: إن الشِّعْر هو: "الكلام الموزون المقفّى الذي له معنى"، فانتقدوا قولهم، بنزوع للتخفّف من الوزن والقافية، ثم من موسيقى الشِّعْر جملةً، وإنْ بفهمٍ قاصر، لا يخلو من أدلجة، ومن تشويهٍ لحقيقة ما قالوه وعَنَوْه. إلاّ أن تلك المقولة تبقَى منطقيّة، لا بحسب تأوّلها لوصم قائليها بالخلل النقديّ،

ولكن بالنظر إلى أنهم حينما قالوها- مركّزين على الموسيقى اللغوية في الشِّعْر- كانوا ينظرون إلى أخصّ مميّزات الشِّعْر العربي: الوزن والتقفية؛ من حيث إن الخصائص الأسلوبية الأخرى كلها مشتركة بين الشِّعْر والنثر، لا يختلفان فيها إلا كمّيًّا؛ من حيث إن الشِّعْر يكثّف عناصرها- من صوتيّات، وصور، وتقديم وتأخير، وغيرها- وجميعها تدخل في بناء النثر الأدبي، لكن بتكثيف أخفّ وتركيز أقلّ. أمّا ما يتفرّد به النصّ الشعري العربيّ- بوصفه جنسًا أدبيًّا- فالوزن والقافية وموسيقى اللغة. تلك هي علامته الفارقة التي التفت إليها تعريف الشِّعْر العربي القديم. وكذا من يريد أن يعرّف مادة تعريفًا فارقًا، فارزًا لها عن غيرها، سيعمد إلى تعيين أخصّ خصائصها التي لا يشاركها فيها غيرها. أمّا لو قال، مثلاً: "الشعر هو: الكلام الموزون، المقفّى، الذي له معنى، وفيه أخيلة، وتصوير، وعواطف إنسانيّة".. إلى آخر ما هنالك، فسوف يَدخل فيما قاله كثيرٌ من النثر، باستثناء العنصرين الأوّلين.

وتلكم إذن هي العلامة الفارقة التي لا يحفل بها النقد الحديث كثيرًا، بل يُسقطها الشِّعْر الحديث، أو يعيث فيها، وقد يتخلّى عنها برمّتها، كما في قصيدة النثر! غير ملتفت إلى مقولة أسلوبيّة تذهب إلى أن "لبحور الشِّعْر وأوزانه أثرًا في الأداء، وفي قوة الأسلوب"[٥]! ليس هذا فحسب، بل هناك أيضًا من ذهب يلتمس في التراث خروجًا عن أعراف الجنس الشِّعري، ذاكرًا أنها وُجدتْ في الماضي محاولات لإسقاط معياري الوزن أو التقفية. فمن ذلك ما خاض فيه بعض النقاد المحدثين انطلاقًا ممّا أورده (ابن رشيق)[٦]، حيث قال: "وقد جاء أبو نواس بإشارات أُخَر لم تَجْرِ العادة بمثلها، وذلك أن الأمين بن زبيدة قال له مرّة: هل تصنع شعرًا لا قافية له؟ قال نعم، وصنع من فوره ارتجالاً:

ولقد قلتُ للمليحةِ قولي
مِنْ بَعيدٍ لمَنْ يُحِبُّكَ:... (إشارة قُبلة!)
فأشارتْ بمِعْصَمٍ ثُمَّ قالتْ
مِنْ بعيدٍ خلافَ قولي:... (إشارة لا لا!)
فتنفستُ ساعةً ثم إنّي
قلتُ للبغلِ عندَ ذلك:... (إشارة امشِ!)

فما كان من نقاد محدثين إلا أن استندوا إلى هذه الرواية للقول بأصول تراثية للتخلّي عن بناء القصيدة العربيّة، كُلٌّ يرى فيها تأثيل شكلٍ مُحدَث من الشعر؛ فمن قائل إن ذلك (شِعْر مُرْسَل!)، إلى قائل: "إذا صحّت هذه الرواية كان ذلك أول ما عُرِف ممّا نسميه اليوم بالشِّعْر الحُرّ!"، ومن قائل: إن تلك الأبيات "تجمع خصائص الشِّعْرين المُرسَل والحُرّ، فهي موزونة ولكنها متحرّرة من القافية، وهذه خصيصة من خصائص الشِّعْر المُرْسَل. ثم إنها متساوية التفعيلات، فالأشطار الأولى في ثلاث تفعيلات. وأما الأشطار الثانية ففي أربع. وهكذا تصرّف الشاعر في تفعيلات بحر الخفيف تصرّفًا يتفق مع مفهوم الشِّعْر الحُرّ!"[٧] كما عُدّت تلك في إحدى الدراسات المحاولة الوحيدة في الخروج عن إطار القافية وإسقاطها[٨]. بل هناك من أصّل بتلك الرواية لقصيدة النثر في التراث العربي، من خلال ما حسبه "شذرات شعريّة موزونة لكن غير مقفّاة"[٣].

تُرى أضلّل تلك القراءات قول الأمين: "هل تصنع شعرًا لا قافية له؟"، فيما مقصوده: "هل تصنع شعرًا لا قافية له من جنس الأصوات العربية؟"، وأبو نواس لم يجرّد الأبيات من القوافي، وإنّما جاء

بقوافٍ ذوات أصوات متطابقة في السمع، لكنها من غير الحروف العربيّة؟ أم تراه ضلّلهم أنّ صاحب "العُمدة" لم يستطع أن ينقل إلى آذانهم بالكتابة ما يعتمد على السماع في فهم ما قصَده بـ"إشارة قبلة" (مكررة مرتين)، ليسمع هؤلاء شفتي أبي نواس وهما تقبّلان مليحته قبلتين، أو "إشارتي لا لا"، وهو يُصْعَق بصوتهما من طرَف لسانها، أو "إشارة امشِ"، وهو- يائسًا- يزجر بها بغله، مكررة مرتين؟! أو لو استطاع أن يبعث إليهم تسجيلاً صوتيًّا بذلك كُلّه، فهموا إشاراته تلك إلى: القُبلة، والرفض، والزجر، فكانوا بمنجاة عن السقوط في ذلك الوهم المتناسخ؟ أم أنه إنّما حرّكهم أصلاً إلى التضليل شغفهم بالتأصيل، والزعم بأن الأول ما ترك للآخر شيئًا؟!

مهما يكن من شيء، لو استبصر أولئك النقّاد بما أورده ابن رشيق إذن لأدركوا أن أبا نواس لم يخرق أعراف الشِّعْر العربي، فلم يتخلَّ لا عن الوزن ولا عن القافية في أبياته، وإنما استبدل صوت (السبَّبَين الخفيفين) في آخر التفعيلة الأخيرة من كل بيت بأصوات متشابهة غير لغويّة في العربيّة، هي صوت التقبيل والرفض والزجر. فليس هناك إذن لا شِعْر مُرْسَل، ولا شِعْر حُرّ، ناهيك عن أن تكون قصيدة نثر، وإنما هي أبيات موزونة على البحر الخفيف (فاعلاتن/ مستفعلن/ فاعلاتن)، مقفّاة برويّ تلك الأصوات المشار إليها.

وفي هذا ما يكشف أزمة النقد العربيّ الحديث حينما يتخلّى عن وظيفته العلميّة، وتتجاذبه تيّارات المذاهب الأدبيّة، فيمسي هوى الناقد كهوى الشاعر، يخشى أن تصيبه دائرة التقليد، فيترامى أحيانًا لإظهار حداثته، أو تأصيلاته للحداثة تراثًا، في غير موضوعيّة، ولا بحثٍ، ولا تجرّد.

لقد كان الشعر العربي- نظريةً وممارسة- يؤمن بأن لجنس الشِّعْر حدًّا فاصلاً عن الأجناس النثريّة، وقانونًا فارقًا، ونظامًا مائزًا، وَجَدَ علامته الأبرز في الموسيقى الشِّعْريّة، ولاسيما الوزن والقافية. وحينما يتقرّر هذا فليس عن موقفٍ مضادّ بالمطلق لقصيدة النثر، ولا مناوئ لخرق نظام فنّي بنظام آخر، بل هو موقف من أن تستتبع فوضى الأبنية الفنيّة فوضى نقديّة اصطلاحيّة في تسمية الأشياء بغير أسمائها. وهذا عين ما حذّر منه من قبل جان كوهين[٩]، إذ قال: "إنه يمكن للشِّعْر أن يستغني عن النَّظْم، ولكن لماذا يستغني عنه؟ إنّ الفنّ الكامل هو الذي يستغلّ كلّ أدواته. والقصيدة النثريّة بإهمالها للمقومات الصوتيّة للّغة تبدو، دائمًا، كما لو كانت شعرًا أَبْتَر." وسنرى أن ذلك البتر الشِّعريّ يقاوم إرادةَ صاحبه دون تحقّقه، فتتبتُ المقوّمات الصوتيّة الشِّعريّة في ثنايا النصّ، مخاتلةً كاتب قصيدة النثر.

وعليه يمكن القول: إن مصطلح (قصيدة نثر) مجاز اصطلاحيّ يشار به إلى نصٍّ جميل مختلف، قد يبزّ الشِّعْر تعبيرًا، وليس بشِعر، ويفوق النثر إفضاء، وليس بنثر. وفي حصر النصوص بين حَدَّي الشِّعْر والنثر جناية عليها، وتقييد لمشاريعها عمّا تطمح إليه. وفي نماذج هذه الدراسة، ممّا يصنّف تارة في الشِّعر وتارة في النثر، برهانان على جناية ذلك التقييد المعيق لحركة الإبداع بقسرها على ولوج قالبين خرسانيّين موروثين، أحدهما اسمه شِعر والآخر اسمه نثر. ذلك أن بعض أنماط قصيدة النثر تُثبت أن الإيقاع ما ينفكّ يراود النصّ حين يتقمّص حالة الشِّعْر، حتى وهو يظنّ الخلاص منه، مثلما أن أشكالاً من الكتابات النثريّة، ومنها القِصّة القصيرة جدًّا، تحمل شواهد على ذلك المأزق التصنيفي الأجناسي؛ حيث تتوالج بعض نصوصها مع قصيدة النثر، إلى درجة التماهي.

قصيدة النَّثْرِيْلَة

مرّ النصّ الشعري الحديث بتجارب إيقاعية مختلفة، أفرزت أشكالاً شتّى، سُمّي منها في القرن الماضي (شِعْر التفعيلة)، ويضاف إليه ما تمكن تسميته بـ(شعر التفعيلات)، وهو: أن لا يتقيّد الشاعر بتفعيلةٍ واحدة في النصّ[١٠]. وهنا يقف القارئ على شكلٍ جديد تَلْفِتُ إليه بعض النصوص الحديثة، متمثّلاً في نصوص إيقاعيّة، لكنها غير منضبطة على التفعيلة، كما أنها تحتفي إلى جانب ذلك بالتقفية. ومن ثَمَّ فهي لون جديد، يقع بَيْن بَيْن، أي بَيْن قصيدة النثر وقصيدة التفعيلة. ولهذا تقترح له هذه القراءة مصطلحًا خاصًّا، على طريقة العرب في النحت، مكونًا من (قصيدة النثر) و(قصيدة التفعيلة)، هو: (قصيدة النَّثْرِيْلَة)، تجنّبًا لاتخاذ صيغة مركّبة من قبيل: (قصيدة النثر-تفعيلة). ونعني بقصيدة النَّثْرِيْلَة: ذلك النصّ الذي يمزج قصيدة النثر بقصيدة التفعيلة، ليتولّد شكلاً ثالثًا*.

على أن الظاهرة أوسع من تجربة واحدة، أو وهم ريادةٍ بالضرورة. وحين يعاود الدارس استقراء بعض الأعمال الصادرة خلال عِقد السنوات الأول من هذا القرن، يجد — في عُجالة — عددًا ممّن كتبوا القصيدة النَّثْرِيْلِيَّة. وتمكن الإشارة منهم إلى: عبدالرحيم مراشدة، من الأردن، في بعض نصوص مجموعته "كتاب الأشياء والصمت"[١١]، إذ يقول، مثلاً:

كلمُ الشاعر ترتيل ونزفُ
نصف مقتول الجفونِ ونصفُ
يقرأ اللحظة
يرنو... ويزفُّ

فمن السهل هنا أن يقال: إن هذا نصّ تفعيليّ أخطأ الشاعر في سطره الثاني، وكان بإمكانه أن يقول: "نصف مقتول الجفونِ ثم نصفُ"، مثلاً، لتستقيم التفعيلة. غير أن صاحب النصّ إنما يَلِجُ بنَصِّه حافّة أخرى غير قصيدة التفعيلة أو قصيدة النثر، هي قصيدة النَّثْرِيْلَة. ولاسيما أنه أكاديمي متخصّص، وما كانت لتفوته كلمة ترمّم تفعيلة (فاعلاتن)، لو أراد. أو قوله:

سَكْرةٌ
رشفةُ الشِّعْر من كاسها
سبحان شاعرنا من أسكره؟[١١]

فهل يُعدّ هذا النصّ تفعيليًّا أم قصيدة نثر؟ لن تُسعف التصنيفات المطروحة في تصنيفه؛ لأن سطرَيه الأوّلين على تفعيلة (فاعلن)، والسطر الأخير ناشز. ومَنْ لم يقف على نصوص مراشدة قد يلجّ في تصحيح خطئه هاهنا، ليقسر النصّ على ولوج سَمّ (فاعلن)، كي يكون نصًّا تفعيليًّا. وكذا يتبدّى في بعض نصوص شاعر أردنيّ آخر، هو: نادر هُدى[٤،١٢]، كقوله من قصيدته "أنيسة":

يا عذابي الأصيلْ
اتئدْ
إنّني محضُ طيفٍ
والرؤى
أدمعي النازفة
للملاكِ الجميلِ
الملاكِ الذي لم يغبْ لحظةً
وأنا أحتضر ...

* ولا يناقض الاستمساك بمصطلح "قصيدة" هنا ما سبق من تحفّظ على نسبة قصيدة النثر إلى جنس الشِّعْر، فالأمر قد صار اصطلاحًا سائرًا، ولا مشاحّة في الاصطلاح، بل لا سبيل إلى تبديد الجهود في مشاحّة لا جدوى منها في تغيير ما سار في الناس. هذا إضافة إلى أن المصطلح يقيّد دلالته المضاف إليه: "النثر"، أو "النَّثْرِيْلَة". فضلاً عن أن قصيدة النَّثْرِيْلَة أقرب إلى خصائص الشِّعر من قصيدة النثر الخالصة النثريّة

ويتجلّى هذا الضرب المختلف من الإيقاع كـذلك في ديوان علاء عبدالهادي، من مصر، بعنـوان "مُهْمَل" ٢٠٠٧م، حيث تتجاور التفعيلة والنثر في نصٍّ واحد، كنصّ "الغريب"، ولكن دون امتزاج، في حين يمتزج الشكلان في نصوص أخـرى، كما في نصوصه: "فلـسفة الجمـال"؛ "الوجـود والعـدم"؛ "نهايـة اليوتوبيـا"؛ و"الأيديولوجيَّـة الانقلابيَّة". وعندئذٍ يتعـانق الإيقـاع التفعيلـيّ بالنثر، ليتخلّق بينهما مخلوق ثالث، هو ما نطلق عليه: (قصيدة النَّثْرِيْلَة). وهنا مثال شاهد مـن قصيدة "الوجود والعدم"(١٣)، حيث يَرِد:

كُلُّ شَيِ/ءٍ ثَقِيـ/ـلٌ هُنَا!
مَائِدَةٌ/ مَحْفُورَةٌ/ فِي خَشَبْ،
إِنْسَا/نٌ مَحْـ/ـفُورٌ/ فِي جَسَدْ،
وَمَكَا/نٌ مَحْـ/ـفُورٌ/ فِي سَا/عَةٍ مُكْـ/ـتَظَّةْ،
الزَّمَا/نُ فَارِغٌ،
وَدَمُهُ خَفِيفٌ.. مِثْلُ عَـدَّادِ "تَاكْـسِي" تَمَامًـا..
فَأَسْأَلُ:
(وَأَنَا أَنْتَظِرُ.. مَنْ سَيَظْـ/هَرُ لِي/.. بَغْتَةً/،
كَيْمَا يَفْتَحُ لِيَ الْبَابَ،
لأَدْفَعَ حِسَابِي.. وَأَرْحَلَ)
بِكُلِّ هَذَا الشَّهِيقِ؟
مَاذَا أَشْتَرِي..

فهل هذه قصيدة نثر أم قصيدة تفعيلة؟

لا هذه ولا تلك، بل هي قصيدة (نَثْرِيْلَة). انتظم صدرها وبعض عجزها حسب الجدول رقم ١.

وهاهنا يُلحظ خليط من الوحدات النغميّة، علـى النحو الآتي:

١. يتألّف السطر الأول من وحدات نغمية مكوّنة كل واحدة من سبب خفيـف ووتـد مجمـوع: (فاعلن).

٢. في السطر الثاني يتحول الإيقاع إلى وحدتين، مكوّنة كل منهما مـن سـببين خفيفـين ووتـد مجموع: (مستفعلن)، يلحـق أولاهمـا الطـيّ: (مستعلن)، ليختم السطر بوحدة نغمية كتلك التي سادت السطر الأول: (فـاعلن). وكأنمـا ثِقَـل الإيقاع هنا مصاحب لثِقَل المائدة المعبّر عنها في هذا السطر: "مائدة محفورةٌ من خَشَبْ".

٣. وتتكرّر منذ السطر الثالث الوحـدة الأولـى المكوّنة من سبب خفيف ووتد مجموع: (فاعلن)، بتشكيلتيها: (فاعلن)، (فاعلْ).

٤. كما تتكرّر تلك الوحدة في الـسطر الرابـع، بتشكيلتيها: (فَعِلُن)، (فاعلْ). أو مقلوبها، المكوّن من وتد مجموع وسبب واحد خفيف: (فعولن).

٥. تعود الوحدة النغمية الموجودة فـي الـسطر الثاني (مستفعلن) في الـسطر الخـامس، مـرّة واحدة، مخبونةً في: (مُتَفْعِلُن).

٦. كما تعود نغمة الوحدة النغمية الأولـى فـي السطر السادس، بتشكيلتيها: (فاعلن)، (فَعِلُنْ).

سيُقال إن التنغيم مصاحب للكلام العربي بعامّة،

جدول رقم ١

كُلُّ شَي	ءٍ ثَقِيـ	لٌ هُنَا				فاعلن	فاعلن	فاعلن			
مَائِدَةٌ	مَحْفُورَةٌ	فِي خَشَبْ				مستعلن	مستفعلن	فاعلن			
إِنْسَا	نٌ مَحْـ	فُورٌ	في جَسَدْ			فاعلْ	فاعلْ	فاعلْ	فاعلن		
وَمَكَا	نٌ مَحْـ	فُورٌ	في سَا	عَةٍ مُكْـ	تَظّة	فعِلن	فاعلْ	فاعلْ	فاعلْ	فعولن	فاعلْ
الزَّمَا	نُ فَارِغٌ					فاعلن	مُتَفْعِلن				
مَنْ سَيَظْ	هَرُ لِي	بَغْتَةً				فاعلن	فعِلن	فاعلن			

شعره ونثره. وهذا صحيح، غير أن هذا التركيب ــ كما تجلّى في النماذج السابقة ــ ليس من قبيل التنغيم العفويّ، ولم يكن ليقع بمحض المصادفة. نعم، قد لا تكون هناك مقصديّة واعية، غير أن الشاعر، وهو يكتب قصيدة نثر، ما ينفكّ متلبّسًا بالإيقاع، ليس لأنه وريث لغة موسيقيّة، ولا لأن الذاكرة الشِّعْريّة العربيّة تحاصره بأصداء إيقاعيّة فحسب، ولكن، إلى ذلك؛ لأن الشاعر نفسه حين يعاقر هذه البنى الإيقاعيّة على اختلافها، بلا تحجّر في قديم، ولا اعتناق مطلقٍ لجديد، إذا تلك الأشكال تتجاور في نصوصه، وتتوالج، وتتناسل بحريّة مطلقة.

وشِعْر النَّثْرِيْلَة هو ما يظهر كذلك في بعض نصوص الشاعر السعودي محمّد خِضْر، كنصّه "هن"[١٤]:

قد تمرّ بكَ امرأة

تكتفي بكتابتها

ثم تمضي حزينا

****

يقولون ماؤهنّ سِرّ الحياة

وسِرّ التغلغل في الطُّرُق الشائكة

واحمرار الشَّفق

****

يقولون ينضج فيهنّ

نهرُ الخرافةْ

فيعطين للأرض صيغتها المُثْلَى

يمتزجنَ بالرَّمل

يغشاهنّ منه شيء

يرى/ لا يرى

ففي هذا الجزء من القصيدة نكاد نقرأ قصيدة تفعيلة، ينتظم مقطعها الأول على تفعيلة (فاعلن)، هكذا:

قد تمر/ ربك امــ/ــرأةْ/

تكتفي/ بكتا/ بتها/

ثم تمــ/ضي حزيــ/ــنا

فيما ينتقل في بداية المقطع الثاني إلى (فعولن)، فيعود إلى (فاعلن):

يقولو/ن ماؤ/هنّ سر/ر الحيا/ةِ

وســر/ر التغلــ/ــغل فــي الطــ/ـطــرق الشــ/شائكة

واحمرا/ر الشفق

على أنه يمكن الأخذ بتركيب آخر للإيقاع، بحيث تكون التفعيلة الأولى من المقطع الثاني امتدادًا للتفعيلة الأخيرة من المقطع الأول. إلاّ أنّ حركةً ستعكّر استمرار هذا النَّسَق، هي حركة الهمزة من كلمة "ماؤهن":

نا يقو/لون ما/[ؤ]/هنّ سر/ر الحيا/ةِ ...

فيما يدخل المقطع الثالث في تفعيلة (فعولن)، لولا أنه يعود إلى (فاعلن) في السطر الرابع: "يمتزجــ"، والخامس: "هنّ من":

يقولو/ن ينضــ/ــج فيهنــ/ن

نهــر الــ/ــخرافةْ

فيعطيــ/ــن للأر/ض صيغــ/ـتها المثــ/[ـلى]

[يمتزجــ]/ــن بالرمــ/ـل

يغشا/[هن منــ]/ـه شيءٌ

يرى لا/ يرى

وإذا أُخذ بتوزيع آخر للأسباب والأوتاد وما تكوّنه من تفعيلات أمكن القول إن تنشيز المقطع الثالث من النصّ يتمثّل في الوتد المجموع الذي ابتدأ به، وهو صوت المتحركين والساكن في: "يقو". ثم تستمرّ بعده تفعيلة (فاعلن)، حتى تتعثّر في (فعولن)، في الأسطر (٤-٥-٦):

[يقو]/لون ينــ/ـضج فيــ/ـهنّ

نهــ/ـر الخرا/فةْ

فيعـــــ/ـــــطين للـــــ/أرض صيـــــ/ــــغتها الـــ/ــمثلى/
يمتزجـــ/[ن بالرمـــ]/[ـــل
يغشا]/هن منـــ/[ـــه شيء]
[يرى لا]/ يرى

وبعيدًا عن تحليلات نصّ محمّد خِضْر إيقاعيًّــا واحتمالاتها التركيبيّة، فلعله قد اتضح جليًّا مدى حضور التفعيلة في بعض ما يسمى قصيدة النثر. وهذا إذن ما يطلق الـــدارس عليـــه: (قـــصيدة النَّثْرِيْلَة).

وكذا يتبدّى من ملامح هـــذا الـــنمط الاحتفـــاظ بالتقفية، إلاّ أن ذلك قد يظهر في قصيدة النثـــر الخالصة كذلك، كما في جلّ نصوص مجموعـــة "كذلك"، لنادر هُدى، على سبيل المثال، كقوله:

يبحثونَ عن أجمل أسمائهم، لنجمةٍ في القلبِ
أبدًا لا تموتْ
/
على غفوتِنا
يتغنَّى بمجدِهِ الملكوتْ[١٢]

غير أن ما نسميه قصيدة النَّثْرِيْلَة لا بُدّ أن يتوافر على قدر من الإيقاع التفعيلي، لا علـــى التقفيـــة فقط. وهو ما يميّزه عن قصيدة التفعيلة وقصيدة النثر معًا.

ولعلّ المرور بمرحلة (النَّثْرِيْلَـــة) كـــان ينتهـــي ببعض الشعراء إلى قصيدة التفعيلة. كأنما بعض تجارب قصيدة النثر ما هي إلاّ تلمّـــس الـــروح الشاعرة ذاتها، قبل أن تثقـــف أدواتهـــا وتثـــق بتمكّنها من ولوج الشِّعْر الإيقاعي، وهـــذا مـــا مرّت به الشاعرة السعوديّة لطيفـــة قـــاري[١٥]، على سبيل المثال، إذ تقول: ديوان "هديل العشب والمطر" لا أعرف كيف كنتُ أثناء كتابتي له... وانتهت معه قصيدة النثر والآن أجد نفسي فـــي شعْر التفعيلة." وربما انتهى الأمر بشاعر آخر إلى محاولة تصفية فنّيّة لنصّه من الإيقاع، بعـــد أن يكتشف أنه قد انزلق إليه. وفي ذلك انحياز، وكأن الإيقاع قد صار منقصة، يجـــب التنـــصّل منها لدى بعض متبنّي قصيدة النثر. وفي هـــذا الاتجاه الأخير عدم وعيٍ نقديّ، يتمثّل في الآتي:

١. مقصديّة اصطناع شكلٍ بعينه، دون غيـــره، وبوعيٍ مؤدلج.
٢. نفي الشاعر نفسه عن حريّتها في الإفـــضاء والاختيار، إذ يرضخ لإملاءات ذهنيّة أو مذهبيّة.
٣. تجرّده من الصدق، إنْ على الصعيد اللغـــوي أو النفسي.
٤. حرمان الـــذات الـــشاعرة مـــن شخـــصيتها الإبداعيّة الحقيقيّة المستقلّة؛ من حيـــث يفـــضّل الشاعر أن يبقى تابع مدرسةٍ ومقلّد نموذجٍ، على أن يُنتج أشكالاً جديدة، أو يقترح لمن يأتي بعـــده آفاقًا تعبيريّة مختلفة.
٥. قصور رؤيته في نطاق إبداع نـــصٍّ وفـــق قوالب جاهزة، عن الطموح إلى تخطّي ذلك إلى إبداعٍ نوعيّ. ذلك الإبداع النوعيّ الذي انبثقـــت عنه مختلف الأشكال الأدبيّة، شِـــعريّة ونثريّـــة، حين تحرّر مبتكروها عن رقابة مـــا يمكـــن أن يُسمّى (الأنا العليا) المدرسيّة، أو المعتقد الفنّـــي الصارم (Dogma).
٦. انغماسٌ في تقليديّة متعصّبة أخـــرى باســـم الحداثة.

إن قصيدة النثر تتجلّى فـــي صـــفائها النثـــري الخالص لدى أُنسي الحاج، على سبيل المثال، في مثل قوله من نصٍّ بعنوان "نجوم الصباح"[١٦]:

أصابع يديكِ هي نجوم الصباح في أغرب المدن، تلك التي أبوابُهـــا مرصّـــعة بنياشـــين الكبـــت الخافض العيون إلى ملكوتِ الحريّة.

فليكنْ بيننا وسيطًا ستارُ الكلْفة، مَلاكُ الخطايا الرزين!

فهل هذا كذاك؟

كلاّ!

نصّ الحاج هو قصيدة النثر الخالص، في حين أن النصوص الأخرى، ذات الجرس والتفعيلة، من حقّها أن تُفرد بتصنيف مستقلّ، وليكن: (قصيدة النَّثْرِيْلَة)، كما تقترح هذه القراءة.

على أن ليس من غاية الباحث هاهنا استقراء البدايات، ولا البحث عن الريادات، في هذا الميدان. ذلك أنه ما ضيّع جانبًا من جهود البحث النقدي العربيّ إلا الانشغال المبالغ فيه بالنبش عن البدايات أو الريادات، في مجالٍ لا يمكن القطع فيه ببدايةٍ ولا ريادة. والسبب أن أشكال الفنون والآداب تنشأ عن "جينات" شتّى، وتتمخّض بها تراكمات معرفيّة وفنّيّة لا حصر لها. ولذلك يغدو التأريخ لسلالاتها ضربًا من التّرف، الذي يبدو من المجازفة بمكان وصفه بـ"العلميّ". ولقد مرّ شاهد على ذلك الهوس بالبحث عن بدايات للشِّعر الحُرّ، أو المرسَل، أو قصيدة النثر، من قِبَل بعض النقّاد، ممّا أوقعهم في تيهٍ بعيد، حين أوغلوا في تأثيل ذلك وصولاً إلى أبي نواس، بناء على أبيات له لم يفقهوها. ومن جهة أخرى، فإن رصد الظاهرة في تحقّقها، ودراستها في تمثّلها، هو أجدى هاهنا من تقصّي نماذجها، مكانًا أو زمانًا. وعليه، فإنما يهدف الباحث في هذه الخطوة من مشروع استقرائه إلى إلقاء الضوء على هذا الكشف الأجناسي، ومن خلال تجارب محدّدة. ولمزيد من الإيضاح يحسن التلبّث بشكلٍ مفصّل مع تجربة نموذجيّة، هي تجربة الشاعرة السعودية منال العويبيل.

قصيدة النَّثْرِيْلَة: تجربة منال العويبيل* (نموذجًا):

– ١ –

في قصيدتها "**ابتسم أنتَ في الرياض**"** نقرأ:

مَدِيْنَتِي/ تُدَخِّنُ/ رُوَّادَهَا/ كَالسَجَائِرِ المَهِيْلَة
لا تُبْــ/ــكيكَ/
لا تُضْــ/ــحكُكَ/
تَصْلُبُ/ عَلَى وَجْهِــكَ شِــفَاهًا سَــتَعِيْهَا /حِــيْنَ تَخْــ/ــتَلِقُ/ فِي الصَّبَا/حَاتِ لُطْ/ــفاً
لا/ يَجِيء !
فَاحذَرْ/ فِي هَزِيْــ/ــعٍ مِنَ الــ/ــوحْدَةِ/ شَمَاتَتَهَا سَتَضْحَكُ/ حِيْنَهَا/ مِلْءَ الشِّــ/شِــدْقَيــ/ــنِ عَلَيْكَ!/
يَا هُنَا!/
يَا للهُنَا!/
اِبْتَسِمْ/ أَنْتَ فِي الرِّ/رِيَاض

* * *

شَهِدَ/ شَاهِدٌ/ مِنْ أَهْلِهَا:
" أَذْكُرُ/ أَنِّي ــ/ ذَاتَ دَرْ/بٍ ــ اِبْتَسَمْــ/ــتُ لِنَخْلَةٍ/
فَاحْمَرَّ/رَ بِسْرُهَا/

---

* منال عبد العزيز محمد العويبيل: شاعرة سعودية، تحمل شهادة بكالوريوس في التربية الفنيّة. إلى جانب التحاقها بدورات تدريبيّة فنيّة، وورش عمل ثقافيّة وأدبيّة مختلفة. ساهمت بنشر نصوص شعريّة ونثريّة في عدد من المطبوعات السعوديّة والعربيّة، وعبر الشبكة الإلكترونيّة. ولها تحت الطبع مجموعتها الشِّعريّة الأولى تحت عنوان: "كَذَب العشّاق ولو صَدَقوا". كما عَمِلَتْ محرّرةً ثقافيّة صحفيّة. إضافة إلى دورها الإعلامي في عدد من الفعاليّات النسائيّة. ولها عدد من العضويّات الثقافيّة، منها عضويّتها وتحريرها في بعض المجلات الثقافيّة الإلكترونيّة. وهي، إلى كونها شاعرةً، فنّانةٌ تشكيليّة، لها مشاركات في عدد من المعارض التشكيليّة والأنشطة الفنّيّة

** انظر: ملحق الدراسة بنصوص منال

مدَّتْ/ مِنْ خُضْــ/ـرِ السَّعَفِ/ كَفَّهَا/

فَمَا أَنْ/ رَاوَدَ الـ/ـودُّ كَفْـ/ـفِي عَنْ/ سَلَامِهَا/

تَنَحْنَحَتِ الـ/إِشَارَةُ : أَنِ/ اعْبُرُون ''

/يَا هُنَا!/

/يَا للهَنَا!/

اِبْتَسِمْ/ أَنْتَ فِي الرِ/رِيَاض

وعلى هذا النحو تمضي. ويلحظ هاهنا خليط من الوحدات النغميّة، على النحو التالي:

١. تبدأ وحدة نغميّة مكوّنة من سببين خفيفين ووتد مجموع: (مستفعلن)، قد يلحقها زحاف الخبن: (مُتَفْعِلُن)، أو الطيّ: (مُسْتَعِلُن).

٢. قد تصبح تلك الوحدة مكوّنة من سببين، أحدهما ثقيل والآخر خفيف، ومن وتدٍ مجموع: (متفاعلن)، كما في "ــتِ لنخلة".

٣. تتردّد وحدة أكثر من غيرها مكوّنة من سببٍ واحد خفيف ووتد مجموع: (فاعلن)، بتشكيلاتها المختلفة: (فاعلن)، (فَعِلُن)، (فاعلْ)، (فاعلُ).

٤. تَعْرِض وحدةٌ نغميّة، هي مقلوبة الوحدة المذكورة في (٢)، مكوّنة من وتد مجموع وسببين، أولهما ثقيل والآخر خفيف: (مفاعلَتن)، في: "تَنَحْنَحَتِ الـ/إِشَارَةُ : أن".

وقد تولّدت الوحدتان الرئيستان (فاعلن- مستفعلن) من اللازمة المكررة في نهاية كل

يَا هُنَا!	يَا لَلْهَنَا!	اِبْتَسِمْ	أَنْتَ فِرْ	رِيَاض
٥||٥|	٥||٥|٥|	٥||٥|	٥||٥|	٥٥||
فاعلن	مستفعلن	فاعلن	فاعلن	متفعْ

مقطع:

و كانت الشاعرة تنظر في قصيدتها إلى قصيدة بدر شاكر السيّاب "أنشودة المطر"، يدلّ على ذلك تناصّها مع تلك القصيدة في مثل قولها:

مَطَرٌ

مَطَرْ

عَرَجَتْ الصلَوَاتُ عَلَى أكتافِ المآذِن

'' صَعَدَ الدُّعَاءُ ..

مَطَرٌ نَزَلْ ''

وكُلَّمَا رَحَلْ ..

تَرَكَ فِي العَيْنَيْنِ غَيْمَتَيْن

'' مَا مَرَّ شِتَاءٌ

والرِّيَاضُ لَيْسَ فِيْهَا

دُمُوْع ! ''

مع توظيفها عنصر "المَطَر" بدلالة ملتبسة بين استجابة (الغيث) حضورًا، وتخليف (الحُزن والدموع) رحيلاً، فيما وظيفة "المَطَر" في قصيدة السيّاب كانت أقرب إلى التعبير عن: نزول الشرّ، والانتقام، والجوع، والموت، وهطول الفواجع، وإن كان الشاعر يمنحه في نهاية الأنشودة فرصة: الإزهار، والابتسام، والتورّد، والحياة[١٧].

وقصيدة السيّاب على (مستفعلن)، كما هو معروف، تلك الوحدة النغميّة المتجاوبة في تضاعيف نصّ منال. ولحرص الشاعرة على التنغيم، فقد ضبطتْ "مطَرٌ مطَرْ" هكذا، لتكوّن وحدة نغميّة على (متفاعلن)، مقابلة "مطَرٌ نزلْ". والتقفية كذلك ملازمة لنصوص العويبيل. وهي تتنوع في قصيدة "ابتسم أنت في الرياض". ففضلاً على اللازمة المردّدة في نهاية كل مقطع، التي تجيء بمثابة قافية (ضاديّة) تربط مقاطع النصّ، هناك قافية النون، المنطلقة منذ مطلع النص: "وَاو طَاء نُون .. هَذَا البَلَد الحَزِيْن.. أنِ اعْبُرُون... غَيْمَتَيْن... ستَكُون... فَحَتَّى تَكُون". إلى جانب تشكيلة من القوافي، أو شبه القوافي، الداخلية، المتداخلة: "تُبْكيك... عليك... أَهْلَهَا... بِسِرْهَا... كَفَّهَا... سَلَامِهَا... نِسَاءهَا... مِشْوَارهَا... آنَاءها...

البـــعَاد... صَـبْرِهَا... الـسَوَاد... لِغَيْرِهَـــا... العَجَاج... العَجَاج... نَزَلْ... رَحَلْ... الزُجَـــاج".

وهو ما يُلحظ في نصوص أخرى لـديها، كـنص بعنوان "عفا القلب عمّن مضى"، أو "كلّ ما منـكِ حاضرٌ عداكِ"، وغيرهما.

ولا تقف تجربة منال العويبيل عند هذا الحدّ من استخدام التفعيلة (كيفما اتفق)، بل إنهـا لتبتكـر منها تشكيلات منتظمة، وكأنها تـصطنع بحـرًا وزنيًّا، كثيرًا ما يردفه ترجيعُ تقفية المطلع فـي القَفلة، بحيث يبدأ المقطع بمطلعٍ نغمي يتردّد في نهاية النصّ، كما في قولها من نصها بعنوان "أمّا بعدكَ":

إذْ(*) حُـقَّ عَلَـى الفُـؤَادَيْنِ الـوَدَاع ..

أكـانَ لِكُـلٍّ غُثَـاءَاتِ الأمَـانِي ..

إذْ حُقْـ	قعَلَى الـ	فُؤَادَيـ	ـنِ الوَدَاع	فاعلْ	فعلُن	فعولن	فاعلان
أكانَ	لِكُلٍّ	غُثَاءَا	ت الأمَاني	فعولُ	فعولُ	فعولن	فاعلاتن
أيّ دَاعٍ؟				فاعلان			

أيّ دَاعٍ ؟

امْضِ وَسَامِحْ ..

فإنَّمَا قَلْبِي "مُهَلْهِل" ..

"يَمُتْ لَو يُصَالِحْ!"

امْضِ وَسَا	مِحْ	مستفعلن	مســ
فإنَّمَا	قَلْبِي مُهَلْـ	مُتَفْعِلُن	مستفعلن
ـهِلٌ يَمتْ	لو يصالحْ	مُتَفْعِلُن	فاعلاتن

انْتَهَى !

أَقْصَرُ مِن حَبْلِ الكَذِب ..

كَانَ هَذَا "الهَوَى"

انْتَهَى !		فاعلن	
أَقْصَرُ من	حَبْلِ الكَذِب ..	مستعلن	مستفعلن
كَانَ هَا	ذَا الهَوَى	فاعلن	فاعلن

كلّمَا أَوْثَقْتُ يَأسِي ..

صَبَوْتُ إِلَيكَ ..

"خُنْتُ نَفْسِي!"

كلّمَا أَوْ	ثَقْتُ يَأسِي..	فاعلاتن	فاعلاتن
صَبَوْتُ	إِلَيكَ ..	فعولُ	فعولُ
"خُنْتُ نَفْسِي!"		فاعلاتن	

وشبيهٌ بهذا التركيب التنغيمي القائم على التقفيـة يظهر في نـصّها بعنـوان "مـسرح أصـابع". ويصحب هذا في ذلك النصّ إيقاعٌ بصريّ مـن خلال توزيع النصّ على البياض، فـي مقـاطع تتأرجح بين وسط الـصفحة ويمناهـا. إلاّ أن غياب ذلك التركيب التنغيمي عن المقـاطع (٢، ٤- ٦) لا تعليل له، لا من حيث البناء الـشكلي ولا الدلالي؛ إذ لو عُدّت المقاطع تعبيرًا مسرحيًّا عن حوار أصابع، بين الأنثـى وحبيبهـا، فـإن اختفاء ذلك البناء الصوتي عن المقاطع المـشار إليها لا يمكن فهمه على هذا الأساس(**):

(١)

أُرسمْ يَدِيْ ..

صِلْ خطًّ كفِّكَ بِخُطُوطِي ..

زَكِّ غَدِي !

(٣)

كَانَتْ كَفُّكَ لِحَافَ خَدِّي ..

لِمَ نَزَعْتَ الدِّفْءَ فِي بَرْدِ الهَوَى ؟

* قد تكون الكلمة "إذا" هاهنا، وعندها تكون التفعيلة: (فعولن)، كنظيرتها في السطر الثاني. أو "إنْ حُقّ"، فتبقى على "فَعْلُن"، غير أن الدلالة في كلتا الحالتين تصبح ذات بنية شرطيّة، بخلاف صيغة "إذْ حُقّ"، وهي الصيغة التي اختارتها الشاعرة، وأكّدتْها حين سؤالها عنها

** انظر نصّ "مسرح أصابع": ملحق الدراسة

لمَاذا..
فَضَحْتَ وَرْدِي؟
(٧)
أنبتَ الحُسنُ فيكِ سَاقَي وَرْدٍ ..
ذَاتَ الشِّمَال ..
وَذَاتَ اليَمِينْ
وأزْهرتْ أَصَابعُكِ بَتَلات عِطْرٍ
لكفَّينِ مِنْ يَاسمينْ ..
قُولِي كَيْفَ لا ذَنْبَ لَكِ فِي الغوَايَة ..
وَفَوحُكِ وَحْدَهُ .. فَخُّ حَنِينْ ؟
(٨)
أَمُوعُ بَرررد ..
فَتَفْرُكُ يَدَيَّ بيديكَ ..
تُتِيْحُ فِي الراحتين شَمْس
فَكَيْفَ حِينَ تَـنْفُخُ الدِّفْءَ فِيْهَا ؟
ذَكِّرْ الصَّيْفَ فِيَّ حِيْنَهَا :
أَمَرَّ الشِّتَاءُ بِبَابِي أَمْس ؟!
(٩)
حِينَ تَعُود ..
سَأُصَافِحُ يَدَيْكَ .. شِمَالَهَا وَاليَمِينْ ..
وسأَعْصُرُ أَصَابِعَكَ اللاتِي بِمَرَّاتِ الغِيَاب ..
إلى أَنْ تَرْتَـدَّ طِينْ
فَأَعْجُنُ يَدَيَّ فِي يَدَيْكَ :
تَبْقَى لَدَيَّ ؟
أَوْ نَرْحَلُ أَجْمَعِينْ ؟
(١٠)
حكّ أَدِيْمَ هَذَا الهَوَى
نُثَّ نَدَاه
سَيَصِيْحُ العَاذِلُونَ فِـيْنَـا :
كُفَّا أَذَاه
(١١)
أُطْرُقْ بِكَفِّكَ بَاباً لَطَالَمَا انْتَظَرَكَ
كَلَهْفَةٍ على البَرِيد ..
وعَفِّرْ بِالسَّلامِ يَدَيَّ ..
سَتَنْبُتُ حَبِيْبي فِي سُطُورِ جَبِيْنِكَ ..
أَبْيَاتُ قَصِيد
(١٢)
مُـدِّي يدكِ ..
فرِّجِي مَا بَيْنَ الأَصَابِعِ
إِنْ لَمْ تُحِسِّي يَدِي ..
أَقسمِيْ عَلَيَّ : لَيْسَ بِرَاجِع !
(١٣)
خُذْ بِيَدِي
أُغْرُسْ تَحْتَ الذِّرَاعِ جَنَاحْ
عَلِّمْنِي كَيْفَ أَطِيرُ فِيْكَ
مِنْ أَقْصَى ذَنْبِكَ لأَدْنَى السَّمَاحْ

أفيصحّ أن تُعدّ تلك النصوص بكثافتها الموسيقيّة من قصيدة النثر، ليس إلاّ لأنها لم تلتزم بانتظام القوالب المألوفة في الشِّعر الموزون المقفّى أو في شِعر التفعيلة؟

كلاّ، ليس هذا شِعر نثر، بل هو شِعر منغَّم، يبتكر تشكيلاته الوزنيّة والتقفويّة، على طريق الأندلسيّين حين ابتكروا بحور الموشّحات اللا نهائيّة، وفق ضروب من الغناء، أعيا ضبطها (ابن سناء المُلْك المصري، ٦٠٨هـ، ١٢١٢م)، في كتابه "دار الطِّراز"، فاعتذر بأن الغناء بَحْرٌ حُرٌّ لا ساحل له. وكذلك هي قصائد منال العويبيل؛ قصائد بذاكرة نغميّة، لكنها صفر من ذاكرة القوالب التراثيّة، تستوحي أشكالها متكئة على محض ذوقٍ فِطْريّ، يصطنع موسيقاه عبر سَوَاقيه الخاصّة.

لقد انقادت العويبيل بمحض الحاجة الداخليّة إلى التعبير نحو قصيدة النَّثْرِيْلَة، كما قادت الرغبة في التعبير نازك الملائكة من قبل إلى اكتشاف شِعْر التفعيلة. لكن هناك لديهما عوامل رديفة. فمثلما انتهى بنازك حسّها الموسيقي وعِلْمُها

العَروضيّ إلى الخروج عن العَروض الخليليّ إلى (شعر التفعيلة)، من داخل العَروض الخليليّ، انتهى بمنال حسّها الشعريّ وثقافتها التشكيليّة- بصفتها فنّانة تشكيليّة- إلى الخروج عن العَروض الخليليّ وشعر التفعيلة وقصيدة النثر جميعًا، إلى (شعر النَّثْرِيلَة)، من داخل العَروض الخليليّ وشعر التفعيلة وقصيدة النثر. وإذا كانت نازك قد تراجعت عن تسمية ما أنجزتْه بـ"الشِّعْر الحرّ"، واختارت له اسمًا أدقّ، هو: "شِعر التفعيلة"، فكم بالحريّ أن تتراجع منال كذلك عن وهم أن ما تنجزه "قصيدة نثر"، فتختار له اسمًا أدقّ، هو: "شِعر النَّثْرِيلَة". وهو إنجاز لم تدّعه منال بل وقفتْ عليه هذه القراءة لديها.

ولا غرابة أن تبقى الموسيقى حاضرة في شِعر الشاعر العربي، أو أن يبقى الاحتفاء لديه بالتفعيلة العروضيّة؛ فهو ابن بيئة شفاهيّة غنائيّة، ما زالت أصداء تراثها الشفاهيّ الغنائيّ حيّة في موروثه الشعبيّ، ومحيطه الاجتماعيّ العامّ. كما أن الذاكرة الثقافيّة والتعليميّة مكتنزة بالغنائيّة، والشِّعر العربيّ بمجمله مرتبط بالغناء في الوجدان العربيّ، فما أن يواجهَ الذهنُ العربيّ القصيدة- أيًّا كان شكلها- حتى يَلِجَ جوًّا من النَّغَم والتنغيم المتخيّل. لأجل هذا فإن المُنْشِئ- حتى ووعيه صفرٌ من عِلم العَروض، معتمدًا على حِسّه الفطريّ- ينقاد حين ينوي قول شِعر إلى صُنع كلامٍ ذي طابع تنغيميّ، دون وعي علميّ؛ لأن ذاكرته الشِّعريّة الجمعيّة، ولأن حضور الشِّعر في مخيّلته، مقترنان بلغةٍ موسيقيّة ما، فإذا هو يراود الهرب عن فخّ التفعيلة إلى النثر ليقع في التفعيلة.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تخطُ إلى إجراء استقراءٍ شامل لفوارق هذه الظاهرة الفنيّة بين أقطار الوطن العربيّ- إنْ وُجِدتْ- فإن النماذج التي وقفتْ عليها لمبدعين من السعوديّة والأردن ومصر، تنبئ عن أثر البيئة، إلى جانب عوامل أخرى. ذلك أن البيئات الثقافيّة الثلاث ما انفكت تعيش أجواء الشِّعر العربيّ الأُولى، بكامل زخمها الإيقاعيّ. ومن ثم لا غرابة أن تظهر موسيقى الشِّعر حتى في ما يظنّه منشئوه قصائد خالصةً لوجه النثر. كيف لا، والنثر نفسه في هذه البيئات لا يخلو- بسبب تلك المؤثرات المشار إليها- من ملامح شِعريّة نغميّة، ويظلّ الإنسان ابن بيئته!

على أن الفوارق بين وعيٍ لدى الذوات الشاعرة المختلفة يرسم أمامنا ثلاثة مسارات بين قصيدة النثر وقصيدة النَّثْرِيلَة:

١. مَن يكتب قصيدة النثر عن وعيٍ بالمستويات الفنيّة، والحدّ الفاصل بين التفعيليّ والنثريّ، وهو مستمسك بالخلاص من البنية الإيقاعيّة الشِّعريّة بحذافيرها، وهذا ما يفعله أُنسي الحاج، كما رأينا من قبل.

٢. مَن يكتب قصيدة نثرٍ على سجيّته، بلا وعيٍ بتلك المستويات، أو بوعيٍ مرتبك، فيقع بين حدّي النثر والتفعيلة، وقد يكون الناتج: قصيدة نَثْرِيلَة. ويظهر هذا غالبًا في نصوص الجيل الناشئ من الشعراء في الوطن العربيّ.

٣. مَن يكتب قصيدة النثر عن وعيٍ بالمستويات الفنيّة، والحدّ الفاصل بين التفعيليّ والنثريّ، لكنه يعاشر تلك الأشكال جميعها بلا تحفّظ، طليقًا غير مرتهنٍ أيديولوجيًّا، باحثًا عن الاختلاف الفنّي بلا تقولب.

فأيّ هذه الأصناف الثلاثة من الوعي أخصب في المحصلّة الفنّيّة، وأيّها أكثر وعدًا بالآتي؟

إن منبثق الإبداع الفنّي الحقيقيّ يكمن في حالةٍ من اللاوعي، واللا عِلْم الفقهيّ. وهو ما أنتج في الأساس بحور الشِّعر العربيّ، عبر التجربة

الإنسانيّة وإملاءات البيئة. ولو تخلّصت الذاكرة من قيود الماضي، وانعتقتْ من مكبّلات التمذهب والتصنّع الراهن، لألهمت السَّجايا أصحابها بحورًا جديدة، بحيث يكون الشِّعر مكتنزًا بالموسيقَى، ولكن في غير نظامٍ تقليديّ. إلاّ أنه حينما يَرْدُف ذلك حِسٌّ نقديّ، لا يستسلم لعامل الطبع وَحْدَه، تتمخّض الحال عن تأسيسٍ فنّيّ معرفيّ لتيارٍ جديد، وذلك ما يُستشرف في بعض تجارب: (قصيدة النَّثْرِيْلَة).

وها هي تي قصيدة النَّثْرِيْلَة، اتجاهًا فنِّيًّا غير معلن، تسمّيها الدراسة هاهنا كي تمنحها شهادة الميلاد. وهي اتجاه لو تكاثف وأصبح له رصيده الواسع من التجارب والاستجابات، لأمكن التنبّؤ بأن ينتهي إلى فتح بدائل إيقاعيّة، عن عَروض الخليل وشعر التفعيلة وقصيدة النثر جميعًا، لا بنبذ الموسيقى الشِّعريّة العربيّة جملة وتفصيلاً، ولكن بالدَّوَران في فَلَكها، بروح جديدة تستلهم البكارة.

* * *

ملحق

نصوص منال العويبيل(*)

إِبْتَسِمْ أَنْتَ فِي الرِّيَاض

'' وَاو
طَاء
نُون .. هَذَا البَلَد الحَزِيْن ''

مَدِيْنَتِي تُدَخِّنُ رُوَّادَهَا كَالسَّجَائِرِ المَهِيْلَة
لا تُبْكِيك
لا تُضْحِكك
تَصلُبُ عَلَى وَجْهِكَ شِفَاهاً سَتَعِيْهَا حِيْنَ تَخْتَلِقُ فِي الصَّبَاحَاتِ لُطفاً
لا يَجِيء !
فَاحذَرْ فِي هَزِيْعٍ مِنَ الوِحْدَةِ شَمَاتَتَهَا
سَتَضْحَكُ حِيْنَهَا مِلْءَ الشِّدْقَين
عَلَيْك !

يَا هُنَا !
يَا للهَنَا !

إِبْتَسِمْ أَنْتَ فِي الرِّيَاض

* * *

شَهِدَ شَاهِدٌ مِنْ أَهْلِهَا :
'' أَذْكُرُ أَنِّي _ ذَاتَ دَرْبٍ _ إِبْتَسَمْتُ لِنَخْلَةٍ
فَاحْمَرَّ بِسْرُهَا
مدَّتْ مِنْ خُضْرِ السَّعَفِ كَفَّهَا
فَمَا أَنْ رَاوَدَ الودُّ كَفِّي عَنْ سَلامِهَا
تَنَحْنَحَتِ الإِشَارَةُ : أَنِ اعْبُرُون ''

يَا هُنَا !
يَا للهَنَا !

إِبْتَسِمْ أَنْتَ فِي الرِّيَاض

* * *

صُبْحٌ تَنَفَّس ..
شَهَقَ عَلَى جَبَائِنِ الزَّهْرِ النَّدَى
أَمَّا اللَّظَى
فَزَفَرَ عَلَى جِبَاهِ العَبِيْد !
تَوْبَةُ " اللَّهَّاب " لَيْسَتْ نَصُوح
تَحْتَ شَمْسٍ عَرَّقَتِ " الأَشْمِغَةَ " نِشَاءَهَا :
مَحْرَمٌ يَقُودُ
مقْوَدَ مَتَيْلاتِي " الحَرَام "
مَا اسْتَطَاعَ لِدَحْضِ الحَرِّ حِيْلَةً
فَمَنَّ عَلَى " حُرْمَتِهِ " مِشْوَارَهَا

يَا هُنَا !
يَا للهَنَا !

إِبْتَسِمْ أَنْتَ فِي الرِّيَاض

* * *

نَهَارَاتٌ لا تُطْوَى، الأَرْضُ آنَاءُهَا ..
تُوْغِلُ السُّبُلُ فِي البِعَاد
يَا صَبْرَهَا !
تَنَهَّدَتْ مَلامِح مِن وَرَاءِ نِقَاب

---

* نظرًا لعدم صدور نصوص منال العويبيل في مطبوعة، بحيث تُمكِن الإحالة إليها، ألحق الدارس بالدراسة ما حلله من نصوصها.

رَشَفَتْ شِفَاهُهَا _ مِنْ سُفْلاهُ _ شَرْبَةً
فَـــلاحَتْ صَبَاحَةٌ في طَيِّ السَوَاد
حَسِبَهَا غِرٌّ _ مِنَ الطَيْش _ لُجَّةً !
هِيَ مَا كَشَفَتْ عَنْ وَجْنَتَيْهَا
إلاّ أَنَّ قَلْبَهُ
غَرِقَ فِي شِبْرِ مَاء
يَا هُنَا !
يَا للهَنَا !
ابْتَسِمْ أَنْتَ في الرِّيَاض
* * *
وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الغُبَار
قُلِ السَّمُومُ مِنْ أَمْرِ الرِّيَاض !
وَحُمَّى العَجَاج ؟
قُلْ غَيْمَةٌ اغْتَابَتْ الرِّيَاضَ في سِيْرَةٍ
فَوَشْوَشَتْهَا أُخْتُهَا لِغَيْرِهَا
وَهَكَذَا ... .
فَتَضَاحَكَ الجَمْعُ حَتَّى هَطَلَ مِنْ بَيْنِ نَوَاجِذِهِنَّ العَجَاج
يَا هُنَا !
يَا للهَنَا !
ابْتَسِمْ أَنْتَ في الرِّيَاض
* * *
مَطَرٌ
مَطَرْ
عَرَجَتْ الصَلَوَاتُ عَلَى أَكْتَافِ الـمَآذِن
'' صَعَدَ الدُّعَاءُ ..
مَطَرٌ نَزَلْ ''
وَكُلَّمَا رَحَلْ ..
تَرَكَ فِي العَيْنَيْنِ غَيْمَتَيْن
'' مَا مَرَّ شِتَاءٌ
والرِّيَاضُ لَيْسَ فِيْهَا
دُمُوْع ! ''
يَا هُنَا !
يَا للهَنَا !
ابْتَسِمْ أَنْتَ في الرِّيَاض
* * *
الرِّيَاضُ .. لَيْسَ لَهَا مِنْ اسْمِهَا نَصِيْب ..
قَالَ التَّارِيْخُ إِنَّهَا كَانَتْ " رِيَاضا "
وفي آخِرِ الزَّمَانِ سَتَكُون
فَحَتَّى تَكُون
ادْفَعْ بِالتِي هِيَ أَوْهَن:
أَدْبِرْ عَنْ ضِيْقِ الإسْمَنْت
بُهَاقِ الرُّخَام
بُكْمِ وَاجِهَاتِ الزُّجَاج
حُمَّى الإِسْفَلْت
الشَّمْسِ وَلَظَاهَا
وقَمَرٍ لا يَلِيْهَا
ابْتَسِمْ
ابْتَسِمْ
ابْتَسِمْ
ابْتَسِمْ ! أَنْتَ في الرِّيَاض
<u>أَمَّا بَعْدَك</u> !
(١)
ضُــــــــــــجَّ بِـــــــــــــي ..
احـــضرْ فِـــــيَّ كخيمـــــةِ ســـيرك..
رَقِّصْ دَمِي!
* * *
(٢)
مَـــــــــلامُ عَيْنَيْـــــــــك ..
يَرْمِـــــــي بِـــــشَرَرٍ كالــــــشَرَرْ ..
كنـــــتُ أظـــــنُّ بِقَلْبِــــــي فَتِـــــيْلاً ..
" انْفَجَـــــــــــــــرْ! "
* * *
(٣)
أُقطِّـــــــــــــرُ تُكْلِـــــــــــــي..
دَمْعَـــــــةً إِثْـــــــرَ دَمْعَـــــــة
وَأَنْـــــتَ الغَائِـــــبُ الوَحِيـــــدُ الّـــــذِي:
حُجَّتُـــــــــــــــــــــــــــــه..
و"قَلْبِي" مَعَه !
* * *
(٤)
مُـــــرَّ عَلَـــــى هَرْطَقَـــــةِ الوَفَـــــاء..
وفُـــــــــضَّ الحَكَايَـــــــا

ثُـــــــــمَّ أَمْعِــــــــــــنْ..
أُوغِـــــــــــــــــــلْ..
تَمَـــــــادَى فِـــــــي البِعَــــــاد
"شُـــــــلَّ مُنَـــــــاي"
* * *
(٥)
لَـــــــنْ أُخْبِـــــــره..
" لَـــو عِلِـــمَ عَقْلِـــي بِفَجِيْعَـــةِ قَلْبِـــي ..
سَيَـــــسْخَر مِنْـــــــه ! "
* * *
(٦)
إِذْ حُـــقَّ عَلَـــى الفُـــؤَادَيْنِ الـــوَدَاع ..
أَكَـــانَ لِكُـــلِّ غُثَـــاءَاتِ الأَمَـــانِي ..
أَيّ دَاع ؟
* * *
(٧)
امْـــــــضِ وَسَـــــــامِحْ ..
فَإِنَّمَـــــا قَلْبِـــــي " مُهَلْهِـــــل " ..
"يَمُـــــتْ لَـــــو يُـــــصَالِحْ ! "
* * *
(٨)
انْتَهَـــــــــــــــــى !
أَقْـــصَرُ مِـــــن حَبْـــــلِ الكَـــذِب ..
كَانَ هَذَا " الهَوَى "
* * *
(٩)
كلَّمَـــــا أَوْثَقْـــــتُ يَأْسِـــــي ..
صَـــــــبَوْتُ إِلَيـــــــكَ ..
"خُنْتُ نَفْسِي !"

مسرح أصابع

(١)
أُرسُمْ يَدِيْ ..
صِلْ خطَّ كفِّكَ بِخُطُوطِي ..
زِكَّ غَدِي !

(٢)
أُسلُكْ يَدَكَ فِي قَلْبِكَ
تَخْرُج بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ شَوْق ..
عِنْدَهَا مُدَّ أَصَابِعَكَ ، وَعُدَّ الجِهَات :
شَمَالٌ جَنُوب ..
شَرْقٌ وَغَرْب ..
وَ.... نَحْن .

(٣)
كَانَتْ كَفُّكَ لِحَافَ خَدِّي ..
لِمَ نَزَعْتَ الدِّفْءَ فِي بَرْدِ الهَوَى ؟
لِمَاذَا..
فَضَحْتَ وَرْدِي؟

(٤)
كُلَّمَا حَكَّنِي الشَّوق ..
حَضَنْتُ خَدِّي الأَيْسَرَ بِيَمِينِي
وَخَدِّي الأَيْمَنَ بِاليَسَار ..
أَمْسَحُ بِإِبْهَامِيَّ العُيُون
كَـ.. لَمْسك ..
كَـ.. وَقْع يَدَيْك ..
كَـ.. رَبْتِك عَلَى عَارِضَيَّ ..
أَوَّااااه ..... عُدْ !

(٥)
لِي مِنْ يَدَيَّ عَشْرُ الأَصَابِع ..
أَنْتَ الكُفُوف ..
وَحْدكَ تَنْبُتُ أَيْنَمَا زُرِعْتَ (رَاحَة) !

(٦)
مَهْمَا غَمَرُوا عُيُونِي ..
أَيَادٍ تُخَبِّئُ مَزَاعِمَ فَرح ..
أَيّ مُفَاجَأة لا تُفْتَحُ عَلَيْكَ ..
فَرْطُ سُخْف !

(٧)
أَنبتَ الحُسنُ فيكِ سَاقَي وَرْدٍ ..
ذَاتَ الشِّمَال ..
وَذَاتَ اليَمِينْ

وأزْهرتْ أصَابعُكِ بتَلات عِطْرٍ
لكفَّين منْ يَاسمينْ ..
قُولي كَيْفَ لا ذَنْبَ لَكِ فِي الغوَايَة ..
وَفُوحُكِ وَحْدَهُ .. فَخُّ حَنينْ ؟
(٨)
أمُوعُ بَرررد ..
فَتَفْرُكُ يَدَيَّ بيديكَ ..
تُتيحُ في الراحتين شَمْس
فَكَيْفَ حينَ تَــنفُخُ الدِّفءَ فيْهَا ؟
ذَكَّرْ الصَّيْفَ فِيَّ حينَهَا :
أمَرَّ الشِّتَاءُ بِبَابِي أمْس ؟!
(٩)
حينَ تَعُود ..
سَأُصافحُ يَدَيْكَ .. شمَالَهَا وَاليَمينْ ..
وسأعْصُرُ أصَابِعَكَ اللاتِي بمَرَّاتِ الغيَاب ..
إلى أنْ تَرْتَــدَّ طينْ
فَأعْجُنُ يَدَيَّ فِي يَدَيْكَ :
تبْقَى لَدَيَّ ؟
أوْ نَرْحَلُ أجْمَعينْ ؟
(١٠)
حُكَ أديمَ هَذَا الهَوَى
نُثَ نَدَاه
سَيَصيحُ العَاذِلُونَ فِــينَـــا :
كُفَّا أذَاه
(١١)
أطْرُقْ بِكَفِّكَ بَاباً لَطَالَمَا انْتَظَرَكَ
كَلَهْفَةٍ على البَريد ..
وعَفِّرْ بالسَّلامِ يَدَيَّ ..
سَتَنْبُتُ حَبيْبي في سُطُورِ جَبِيْنِكَ ..
أبْيَاتُ قَصيد
(١٢)
مُــدِّي يدكِ ..
فرِّجي مَا بَيْنَ الأصَابع
إنْ لَمْ تُحِسِّي يَدِي ..
أقسمِيْ علَيَّ : لَيْسَ بِرَاجِع !
(١٣)
خُذْ بِيَدِي
أغْرُسْ تَحْتَ الذِّرَاعِ جَنَاحْ
علِّمْني كَيْفَ أطِيرُ فِيْكَ
منْ أقْصَى ذَنْبِكَ لأدْنَى السَّمَاحْ

المراجع

١. برنار، سوزان، قصيدة النثر من بودلير إلى أيامنا، تر. زهير مجيد مغامس، مر. علي جواد الطاهر، بغداد، دار المأمون، ١٩٩٣م.

٢. الزركلي، خير الدين، الأعلام، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٤م.

٣. لعيبي، شاكر، إشكاليات قصيدة النثر المحليّة (شعر وتواريخ)، مجلة قوافل، ع٢١، نادي الرياض الأدبي، محرم ١٤٢٨هـ يناير ٢٠٠٧م.

٤. خليل، إبراهيم، مقدّمة ديوان كذلك، لنادر هُدى، مطبعة البهجة، إربد، الأردن، ٢٠٠١م.

٥. الشايب، أحمد، الأسلوب: دراسة بلاغيّة تحليليّة لأصول الأساليب الأدبيّة، مكتبة النهضة، مصر، ١٩٩٠م.

٦. ابن رشيق، أبو علي الحسن القيرواني الأزدي، العُمْدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح. محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، دار الجيل، ١٩٧٢م.

٧. بكّار، يوسف، اتجاهات الغزل في القرن الثاني الهجري، دار المعارف، مصر، ١٩٧١م.

٨. الدخيل، وفيقة بنت عبدالمحسن بن عبدالله، شِعْر الكُتّاب في القرن الرابع الهجري، (مخطوطة رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٠هـ= ١٩٩٠م).

٩. كوهن، جان، بنية اللغة الشّعريّة، تر. محمّد الولي ومحمّد العمري، الدار البيضاء، دار توبقال، ١٩٨٦م.

١٠. الفَيفي، عبدالله بن أحمد، حداثة النصّ الشِّعري في المملكة العربيّة السعوديّة ــ قراءة نقديّة في تحوّلات المشهد الإبداعيّ، نادي الرياض الأدبي، ٢٠٠٥م.
١١. مراشدة، عبد الرحيم، كتاب الأشياء والصمت، إربد، الأردن، منشورات ملتقى إربد الثقافي، ٢٠٠٢م.
١٢. هُدى، نادر، كذلك، إربد، الأردن، مطبعة البهجة، ٢٠٠١م.
١٣. عبد الهادي، علاء، مُهْمَل .. تستدلُّون عليهِ بظلّ، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠٧م.
١٤ خِضْر، محمّد، موقع الشاعر على الإنترنت:
http://www.ghimah.net
١٥. قاري، لطيفة، من موضوع بعنوان: قراءة نقدية لقصائد "قاري" في أدبي الطائف، تركز على لغة الجسد الأنثوي، صحيفة "الوطن"، السعوديّة، العدد ٢٤٧٩، السبت ٢٩ جمادى الآخرة ١٤٢٨هــ= ١٤ يوليو ٢٠٠٧م، على الإنترنت:
http://www.alwatan.com.sa/news/newsdetail.asp?issueno=2479&id=13905
١٦. الحاج، أُنسي، الوليمة، لندن، رياض الريس، ١٩٩٤م.
١٧. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، البيان والتبيين، تح. عبد السلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٧٥م.

المخاطر الصحية المحتملة للمنظفات المنزلية

Household detergents probable health hazards.

أ. رائد عادل صبحا *

Ra`ed Adel Sabha *

ملخص

نظراً للاهتمام المتزايد عالمياً بالصحة البشرية فقد ازداد استخدام المنظفات الكيماوية بهدف المحافظة على البيئة المحيطة بالإنسان خالية بقدر الإمكان من المسببات المرضية، إلا أن الاستخدام المفرط وغير السليم لتلك المواد أدى إلى ظهور حالات مرضية لدى الكثيرين وخاصة الفئات الحساسة كالأطفال والمستخدمين ذوي الاتصال المباشر بتلك المواد كالنساء والعاملين في حقل النظافة. ولهذا تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مخاطر استخدام المنظفات المنزلية المتوفرة في الأسواق الأردنية، وتقييم مدى مطابقتها للمواصفات الأردنية، وقد تمت الاستعانة بالبيانات والمعلومات التي تم جمعها عن ١٢٨ صنف من مواد التنظيف المتوفرة في السوق الأردني، وقد بينت نتائج الدراسة الأتي:

٩٠,٦% من المنظفات كتبت عليها إرشادات الاستخدام، ٧٦% منها كتبت باللغة العربية، وكانت ٩٣% من المنتجات الأردنية ملتزمة بمواصفات بطاقة البيان في هذا الصدد.

كتبت مكونات ١٦,٤% فقط من المنظفات بالتفصيل، في حين أن ٦٥% منها لا تعطي المستهلك المعلومات الضرورية المتعلقة بالتركيب الكيميائي.

١٢,٥% من المنتجات الأردنية كتبت مكوناتها بلغة غير عربية وهذا مخالف لمواصفات بطاقة البيان.

٣٣,٦ من المنظفات عامة، و٤٢% من المنتجات الأردنية لم تكتب تحذيرا بإبعاد المنتج عن متناول الأطفال، وهذا مخالف لمواصفات بطاقة البيان .

٥٧%، ٥٧%، ٨١%، ٨٦% و٩٠% من المنظفات ذات المكونات المفصلة على التوالي لم يكتب عليها تحذير عدم ملامسة الجلد، ملامسة العين، الابتلاع، الاستنشاق مع عدم وجود علامة تحذيرية عليها مع وجوب وجود ذلك تبعا لتركيبها الكيميائي.

الكلمات الدالة : المنظفات المنزلية، المنظفات الأردنية، مخاطر المنظفات المنزلية

Abstract

Although the attention for the human health had increased, which followed by increasing usage of cleaning materials, many illness cases had shown especially in children, women and cleaning workers because of the miss using of them. So this study aims to identify the risks of using household detergents that are found in the Jordanian markets (128 sample) and to evaluate whether they were identical with the Jordanian Standards (JS) or not. The results were:

- 90.6% of detergents had directions of usage, 76% were written in Arabic, and 93% of Jordanian products were committed to the JS about it.
- Just 16.4% of detergent had written detailed ingredients, while 65% didn't give consumers enough information of chemical composition.
- 12.5% of Jordanian products wrote ingredients with a foreign language, and that's against the JS.
- 33.6% of overall detergents & 42% of Jordanian products didn't write a caution of keeping the product away of children.
- 57%, 57%, 81%, 86% and 90% (in row) of detergents with detailed ingredients successively didn't worn the consumer about touching skin, eyes, swallow, and inhale or put a warning sign with necessity of that.

Keywords: Household detergents, Jordanian detergents, Household detergents Hazards

*جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية، قسم العلوم التطبيقية ــ الأردن.

* Al-Bulqa Applied university princess Alia college Applied science Department - Jordan

مقدمة

ازداد الاهتمام في العقدين الأخيرين بالنواحي الصحية خاصة في الدول الغربية نظرا للتقدم الطبي ورافق ذلك تقدم تكنولوجي في صناعة المواد المنظفة والمعقمة والمطهرة في محاولة للسيطرة على مسببات الأمراض والتقليل منها لتحسين الظروف الصحية لدى البشر، وهذه المواد تعتمد في فعلها التنظيفي والتعقيمي على مركبات كيميائية ذات مصدر بترولي أو يدخل في صناعتها مواد مستخرجة من البترول . إن الأثر المباشر لهذه المركبات هو إزالة الأوساخ والبقع وتلميع الأسطح والقضاء على البكتريا والفطريات إلا أن الأثر غير المباشر والذي قد لا يظهر إلا بعد فترة طويلة من التعرض لتلك المركبات وبنسب معينة هو الذي يمكن أن يجعل تلك المركبات خطرة على مستخدميها وخاصة إذا أساؤوا استخدامها، وتزداد الصورة قتامة إذا عرفنا أن عدد المركبات الكيماوية المعروفة في العالم حتى الآن تزيد عن اثنى عشر مليون مركب ،يتداول منهم نحو سبعون ألف في الحياة اليومية إلا أن المعلومات أو البيانات الخاصة بتأثيراتها على صحة الإنسان وبيئته وطرق الوقاية والعلاج منها مازالت محدودة. وليس خافيا مقدار ما يتعرض له الإنسان يومياً من مواد كيميائية مختلفة في منتجات تنظيف المنازل، منتجات العناية الشخصية، المبيدات الحشرية والغازات المنبعثة من السيارات والمصانع وذلك إما من خلال الهواء أو الماء أو الغذاء، وفي أكبر دراسة أجريت عن التعرض للمواد الكيماوية بينت المراكز الأمريكية للسيطرة على الأمراض ومنعها أن معظم الأطفال والشباب الأمريكي يحملون في أجسامهم أكثر من ١٠٠ مادة ليس من المفترض أن تكون فيها، وهي تشمل المبيدات والمركبات السامة الموجودة في المنتجات اليومية التي يستخدمها الإنسان، والعديد من تلك المواد ذات علاقة بمخاطر صحية محتملة (Thomas, 2008).

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من ناحية المخاطر الصحية التي يمكن أن يتعرض لها المتعاملون بالمنظفات المنزلية، والآثار المترتبة على ذلك من إصابات وأمراض، وكذلك كونها من الدراسات العربية القليلة التي اهتمت بهذا الجانب.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى عدة أمور هي :

١. التعرف على مخاطر استخدام المنظفات المنزلية المتوفرة حاليا في الأسواق الأردنية.

٢. التأكد من مدى مطابقة المنظفات المنزلية للمواصفات والمقاييس الأردنية.

٣. تقديم بعض الإرشادات عن كيفية التقليل من مخاطر التعرض لتلك المواد .

منهجية الدراسة

أ. العينة

لقد تم اختيار ١٢٨ مادة مختلفة تستخدم في المنزل بغرض التنظيف، وهي تشمل المحلي والأجنبي وتشمل عدة أنواع واستخدامات، وتمثل معظم الأنواع المتوفرة في السوق. ولقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة بالاعتماد على استبانة تم إعدادها لذلك .

ب. أسلوب التحليل الإحصائي

سيتم الاعتماد على الإحصاء الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة .

الدراسات السابقة

نظراً للتطور العلمي والتكنولوجي الهائل لدى الدول الغربية وخاصة دول الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأمريكية فإن جل الدراسات والأبحاث التي تناولت المخاطر أو الآثار السلبية للتلوث الكيميائي عموماً ولاستخدام المنظفات المنزلية خصوصاً مصدرها أجنبي.

١. في مسح لسمية المنظفات أجراه (Van M.Seabaugh,1977وآخرون)[٢] تم اختبار ١٤٥ منظف من حيث دورها في تهيج العيون والجلد، إحداث تسمم فموي حاد وتخريش أو تقرح للمريء على أساس المجموعة البنائية في المنظف ووظيفة المنظف. وقد أجريت الاختبارات على أرانب الألبينو النيوزلندية وجرذان أوزبورن ميندال. وقد تبين أن جميع المنظفات كانت مهيجة للعين وكانت منظفات الصحون اليدوية أكثرها تهييجاً للعين يليها المنظفات متعددة الاستخدامات ثم منظفات الغسيل في حين كان ٤٧% من المنظفات من مهيجات الجلد وكانت المنظفات متعددة الاستخدامات ومنظفات الصحون اليدوية أكثرها تهييجاً للجلد. كما كان ٨١% منهم من المهيجين أو المخرشين للمريء، وقد كان منظف الصحون الآلي أكثر المنظفات تخريشاً للمريء.أما بالنسبة للتسمم الفموي(أي الجرعات المسببة للتسمم عند تناولها عن طريق الفم) فقد كانت ٨٠% من المنظفات مضرة عند جرعات أقل من ٥جم/كجم من وزن الجسم وقد كانت منظفات الملابس والصحون اليدوية والآلية الأكثر ضرراً وسمية من المنظفات متعددة الاستخدامات.

٢. وفي دراسة (Delclos G.L,2007 وآخرون)[٣] عن مسببات الربو المهني بين العاملين في مجال التنظيف في المنازل أو الصناعيين، تم اختيار عينة من ٩٩ شخصاً، وأظهرت الدراسة أن العاملين استخدموا ٦٦ نوعاً من المنظفات المختلفة في تنظيف المناطق السكنية والصناعية والتجارية ، وقد تم التعرف على ٤٨ نوعاً منها يسبب حالات تحسس وتهيج تنفسي مختلفة .

ان معظم عاملوا التنظيف المنزليين يعانون من أعراض تنفسية سلبية تشمل الاحتقان، السعال، الغثيان وصعوبة التنفس بالمقارنة مع العاملين الصناعيين، كما أن تهيج العين شائع بينهم .

وقد أظهرت الدراسة أن هناك نقص في مهارات العاملين في التنظيف المنزلي فيما يختص بالتدرب على العمل، كيفية استخدام المواد الكيماوية ، والتخصص في التنظيف .

٣. وفي دراسة (ن.ن.الناهض وآخرون، ٢٠٠١)[٤] عن التسمم العرضي بالمنظفات المنزلية، ظهر أن العينة المكونة من ٣١٨ أمّا كان متوسط أعمارهن ٣٤ سنة ، منها ١٧,٣% كان لديها تاريخ في التسمم بواسطة المنظفات في أسرهم. وقد ظهر أن الأمهات اللواتي لديهن ٥ أطفال، ولا يقرأن بطاقة البيان والإرشادات، ويستخدمن عبوات المنظفات للأطعمة، ويخلطن منظفات مختلفة مع بعضها كن ذات علاقة معنوية مع المعدلات المرتفعة للتسمم بالمنظفات في الأسر .

٤. وفي دراسة (Nazaroff,2006 وآخرون)[٥] عن تأثير استخدام المواد المنظفة وملطفات الجو على الهواء الداخلي للغرف والمنازل وغيرها ، ظهر أن استخدام مواد التنظيف وملطفات الجو داخل المنازل يعرض القاطنين إلى مجموعة من المواد الكيماوية منها ما هو موجود أصلاً في

المنتجات والبعض الأخر ناتج عن تفاعل تلك المركبات الكيميائية مع جو الغرف مما يزيد من احتمالية حدوث أخطار صحية لهم . إن التعرض للملوثات الكيميائية في جو الغرف والناتج عن استخدام المنظفات وملطفات الجو يعتمد كما تبين الدراسة على الانبعاثات الكيميائية من المنتجات، السلوك الحركي لأنواع الملوثات الكيميائية في جو الغرفة، وعوامل بشرية خاصة بالمستخدم . وقد تم التركيز على نوعين من المكونات الشائعة في مواد التنظيف والملطفات وهما *ethylene-based glycol ethers* والذي يصنف على أنه من الملوثات الجوية السامة و*Terpene* والذي يتفاعل بسرعة مع الأوزون مطلقاً مركبات أخرى سامة كالفورمالدهيد وغيره.

تكونت عينة الدراسة من ٢١ منتج من المعروف أو المتوقع أن تحتوي على مستويات كبيرة من *Terpenes* و/أو *Terpene Alcohols* و/أو أي مركبات عضوية غير مشبعة و/أو *ethylene-based glycol ethers* ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إمكانية استنشاق كميات كبيرة من ملوثات الجو واردة في ظل استخدام المنظفات وملطفات الجو الشائعة ، فالعديد من المنتجات التي خضعت للدراسة تحتوي وينبعث منها كميات كبيرة من أحد ملوثات الجو السامة وهو *2-butoxyethanol* وهو أحد أشكال *ethylene-based glycol ethers* وقد وجد كمُكون نشط في ٦ منتجات من ٢١ منتج تم دراستهم . كما أن وجود *Terpenes* والمركبات العضوية غير المشبعة في المنتجات تزيد من القلق حيال التعرض لتلك المواد حيث أنها تستخدم بشكل واسع كمذيبات وكمواد معطرة في المنتجات. فالعديد من المركبات التي تنتمي لهذه المواد تتفاعل بسرعة مع الأوزون وتكون الفورمالدهيد وهو ملوث جوي سام، كما وتتكون مواد أخرى مؤكسدة لا يعرف تأثيرها السميّ (مثل الهيدروبيروكسيدات من اللينالول *Linalool*) .

مخاطر المنظفات

نظراً للتطور الكبير والسريع الذي شهدته الصناعات البتروكيميائية ظهرت العديد من المنظفات المختلفة في الشكل والتركيب والاستخدام والتعبئة وانتشرت في جميع بلدان العالم تقريباً، ونظراً لعدم احتياج بعض المواد المنظفة إلى تكنولوجيا معقدة في تصنيعها فقد انتشرت العديد من المعامل والمصانع الصغيرة ذات الإنتاج المحلي، وقد ازداد الطلب على المواد الكيميائية الأولية الداخلة في صناعة المنظفات إلى الدرجة التي وصل فيها استخدام صناعة المنظفات في أمريكا حوالي ٢ بليون كغم من المواد الكيميائية/السنة (Center for a New American Dream,2007)[٦].

وقد أظهرت دراسة على المواد الكيميائية المستخدمة في المنظفات المنزلية في ولايتي نيوجيرسي وماساشوستس الأمريكيتين فقط أن ١٣ مليون كغم من المواد الكيميائية المعروف أو المشكوك في أنها مواد سامة للجهاز العصبي والجهاز التناسلي ومسرطنة أو أنها تطور سموماً بعد التصنيع قد استخدمت في صناعة الصابون والمنظفات الأخرى (National Environmental Trust, 2004)[٧].

وقد أظهرت دراسات أخرى دور المنظفات المنزلية في زيادة تلوث الهواء الداخلي للمنازل

نظراً لطبيعة مكوناتها المتطايرة كما تزداد المشكلة عند تنظيف مساحات صغيرة غير مهواة جيداً كالحمامات مما يزيد من خطورة استنشاقها بتركيزات أعلى مما هو في الغرف الأخرى، كما يمكن أن تنتهي تلك المواد المتطايرة لتصبح جزءًا من تكوين الغبار المنزلي، فقد أظهرت دراسات على الغبار المنزلي مستويات مرتفعة من مركبات عضوية طيارة، مواد مسببة للربو ومواد سامة.

(Rudel,2003 وآخرون)[8] (Costner,2005 وآخرون)[9] . إن التعرض لمواد التنظيف في المنزل يتم بشكل متكرر ودوري وخاصة بالنسبة لربة المنزل أو مدبرة المنزل وذلك بشكل مباشر وللأفراد الآخرين بشكل غير مباشر من خلال الهواء والغبار والأسطح والأدوات الملوثة ببقاياها، وهناك معرفة ببعض التأثيرات المنظورة لتلك المواد على جسم الإنسان مثل إحداث تهيج للجلد والعيون والجهاز التنفسي، وهذه المعلومات عادة ما تكون مكتوبة على بطاقات البيان الملصقة على العبوات تحت عنوان "تحذير" أو "Caution " أو "Warning". إلا أن دورها في إحداث تأثيرات بعيدة المدى أو ارتباطها بأمراض مزمنة ما زال غير معروف بشكل كبير .

إن أكثر الناس تأثراً بالمواد الكيميائية المنزلية عند التعرض لها هم النساء، العاملين في مجال التنظيف والأطفال، فالنساء هم الفئة الملقى على عاتقها القيام بالأعمال المنزلية عموماً وبأعمال التنظيف خصوصاً في كثير من المجتمعات وخاصة المجتمعات العربية، وقد أظهرت دراسة غربية أن المرأة ما زالت تقوم بـ ٧٠% من أعمال المنزل(Bird,1999)[10]، كما أن النساء اللواتي يقضين معظم أوقاتهن في المنزل معرضات بشكل كبير إلى مخاطر التأثر بمواد التنظيف حتى لو لم يعملن في الأعمال المنزلية ، فقد بينت إحصاءات العمالة والبطالة في الأردن ٢٠٠٧ أن حوالي ٥٤% من غير النشيطين اقتصادياً والذين نسبتهم ٦٠% هم من ربّات المنازل ويتواجدن في المنزل بشكل دائم .

أما العاملين في مجال التنظيف فتبين إحصاءات العمالة في أمريكا لعام ٢٠٠٥م مثلاً أن ٣,٤ مليون عامل يعملون في مجال التنظيف، ويشكل الرجال حوالي ثلثي العاملين في قطاع عمال النظافة وخدمة تنظيف المباني، في حين تشكل النساء حوالي ٩٠% من الخادمات ومدبرات المنازل (Labor Statistics, 2005)[11]. وهؤلاء جميعاً معرضون يومياً وبشكل متكرر للتعامل مع مواد التنظيف ، ولذا فإن عدم توفر المهارة والمعرفة بكيفية استخدام تلك المواد والتعامل معها يعرض المستخدم إلى خطر التأثر سلباً بها. وكما أظهرت سابقاً دراسة (Delclos G.L,2007 وآخرون)[3] فإن هناك نقص في مهارات العاملين في التنظيف المنزلي فيما يختص بالتدرب على العمل، كيفية استخدام المواد الكيماوية ، والتخصص في التنظيف .

أما فيما يختص بالأطفال فهم الفئة الأكثر حساسية ، واحتمالية تأثرهم بالمواد الكيميائية عموماً ومواد التنظيف خصوصاً قائمة بشكل كبير وذلك بسبب عدم اكتمال نمو جهازهم المناعي كما أن هناك بعض المواد الكيماوية التي قد تؤثر على نمو الجهاز العصبي والغدد الصماء والجهاز المناعي عندهم. وفي نفس الوقت فإن الأطفال حتى عمر

١٢ سنة هم أكثر تعرضاً من غيرهم للمواد الكيماوية نظراً لسرعة تنفسهم وعمقه عن البالغين، كما أنهم يستهلكون كميات أكبر من الطعام والماء / كغم من وزن الجسم مقارنة بالبالغين (Center for Children's Health and the Environ ment-a, 2002) [١٢].

كما أن الأطفال كثيري الحركة والتدحرج على الأرض وغالباً ما يضعون أيديهم في أفواههم مما يؤدي إلى دخول مواد التنظيف المتبقية على الأرض والسجاد والأسطح الأخرى إلى داخل أجسامهم مباشرة، كما أنهم معرضون إلى خطر التسمم العرضي من مواد التنظيف أكثر من غيرهم، فقد أشارت إحصاءات مراكز التسمم الأمريكية لعام ٢٠٠٦م إلى أن مواد التنظيف المنزلية تعد ثالث أكبر فئة من المواد المسببة للتسمم (AAPCC,2006) [١٣]، ولهذا تنصح جمعية الصابون والمنظفات الأمريكية Soap& Detergent Association (SDA) بحماية الأطفال من التعرض لمواد التنظيف بعدة وسائل منها استخدام تلك المواد أثناء وجود الأطفال خارج المنزل، والاحتفاظ بمواد التنظيف في أماكن بعيدة عن متناول الأطفال. (SDA, 2004) [١٤].

بعض الحالات الصحية المرتبطة بالمواد المنظفة :

١. الربو

تفيد إحصاءات منظمة الصحة العالمية أن حوالي ٣٠٠مليون شخص مصابون بهذا المرض، وهو أكثر الأمراض المزمنة شيوعاً عند الأطفال، كما أن معظم وفيات المرض تحدث في البلدان ذات الدخول المتدنية، إلا أنه يعتبر مشكلة لمختلف الدول بغض النظر عن مستوى التنمية فيها، وبينما تظهر وتتطور معظم حالات الربو في عمر الطفولة فهي يمكن أن تحدث عند البالغين، فالربو المهني *Occupational Asthma* على سبيل المثال يحدث عند الكبار بسبب التعرض للمواد الكيماوية في أماكن العمل (American Lung Association,2002) [١٥].

العلاقة بين محتوى المنظفات والربو

هناك العديد من المواد الكيماوية الموجودة في بعض المنظفات المنزلية والصناعية والتي صنفت على أنها من مسببات أو مثيرات الربو أو أنها تزيد من أعراض سوء التنفس، مثل أحادي إيثانول أمين *Monoethanolamine (MEA)* ، مركبات الأمونيوم الرباعية *Ammonium quaternary compounds* ، راتنج القلفونية *Rosin* ، كلورهيكسيدين *Chlorhexidine* وغيرها من المواد (INFORM,2006) [١٦]، فعلى سبيل المثال :

١. أحادي إيثانول أمين: وهو مادة كيميائية غالباً ما تتواجد في المنظفات، وهو يعمل كمادة فعالة سطحية تحسن من فعل المنظف . تتواجد هذه المادة في منظفات الملابس *Laundry detergents*، المنظفات متعددة الاستخدام *All-purpose cleaners* ، منظفات الأرضيات *Floor cleaners* ، بعض مزيلات الشحوم *Degreasers* ، بعض منظفات الزجاج *Glass cleaners*، منظفات الأفران *Oven cleaners* وغيرها . ولقد تم تصنيف هذه المادة كأحد المسببات المعروفة للربو المهني عند العاملين في مجال التنظيف (Savonius at al, 1994) [١٧] (Jajosky at al, 1999) [١٨].

٢. مركبات الأمونيوم الرباعية: وهي عائلة من المواد الكيميائية التي تتميز بخصائصها المطهرة والتنظيفية، كما تستخدم كمواد منعمة وملينة

للأقمشة .وهي تتواجد في المنظفات المنزلية مثل البخاخات المطهرة ومنظفات الحمامات وغيرها. لقد تم تصنيف هذه المواد أيضاً كمسببات للربو المهني عند العاملين (Purohit,2000)[١٩] (Bernstein at al,1994)[٢٠].

لقد أظهرت العديد من الدراسات على المهنيين العاملين في حقل التنظيف وجود علاقة قوية بين استخدامهم لمواد التنظيف وحدوث أو تفاقم حالات الربو لديهم ، فقد بين (Reinishc at al, 2001)[٢١] أن عمال التنظيف لديهم ضعف معدل الإصابة بالربو المهني بالمقارنة بغيرهم من العمال، في حين توصل (Rosenman, 2003)[٢٢] في دراسته أن حوالي ١٢% من العمال المصابين بالربو بسبب العمل يمكن أن يكون ذلك بسبب التعرض لمواد التنظيف . وفي الدليل الإرشادي لجمعية حماية البيئة الأمريكية (Environment Protection Association-EPA, 2007)[٢٣] والخاص بشراء مواد التنظيف الصديقة للبيئة أظهرت الإحصاءات من ولاية واشنطن أن ٦% تقريباً من العاملين في مجال التنظيف يواجهون إصابات كيميائية جراء التعرض لمواد التنظيف سنوياً .

أما في دراسة (Ramon, 2003)[٢٤] ظهر أن تفشي الربو بين النساء اللواتي عملن في التنظيف المنزلي أكبر بكثير ممن لم يعملن بالتنظيف المنزلي قبل ذلك، وقد استنتج أن ٢٥% من حالات الربو التي كانت في المشاركات في الدراسة كانت ذات صلة بالتنظيف المنزلي.

وفي دراسة (Zock J.P, 2001)[٢٥] على العاملين في مجال التنظيف وجد أن العاملين في تنظيف المنازل أظهروا أعلى معدلات في الإصابة بالربو، وقد بينت الدراسة أن خطر الإصابة كان مرتبطاً بتنظيف المطبخ وبشكل خاص الفرن وكذلك تلميع الأثاث .

وفي دراسة أخرى ل(Ramon, 2006)[٢٦] ظهر أن النساء اللواتي يعملن في تنظيف المنازل واللواتي يعانين من الربو أو الالتهاب الشعبي المزمن تتفاقم الأعراض التنفسية لديهن في أيام العمل وبخاصة فيما يتعلق بالتعرض لمواد التنظيف مثل الكلور ، مزيلات الدهون والشحوم البخاخة وملطفات الجو .

كما أظهرت دراسات أخرى زيادة حالات ظهور الربو لدى الأطفال بسبب استخدام مواد التنظيف، ففي دراسة (Sherriff, 2005)[٢٧] وجد أن الاستخدام المتكرر لمواد التنظيف كان مرتبطاً باستمرار وجود صعوبة بالتنفس وصفير Wheezing بين الأطفال في عمر ما قبل المدرسة. كما أظهرت دراسة (Rumchev, 2004)[٢٨] أن التعرض للمواد المنظفة زاد من احتمالية ظهور الربو لدى الأطفال. وفي دراسة (Inform, 2006)[١٦] تبين أن استخدام مواد التنظيف كان له تأثيرات على ظهور الربو والمشاكل التنفسية الأخرى بين أطفال المدارس .

٢. مشاكل في الجهاز التناسلي وعملية التكاثر:

لقد أظهرت العديد من الدراسات تأثير المواد الكيماوية على الجهاز التناسلي وعملية التكاثر في الإنسان والحيوانات الأخرى. وتتضمن هذه التأثيرات تغيرات في السلوك التناسلي، انخفاض في الخصوبة، تغيرات في الدورة الشهرية، تغيرات في بداية عمر البلوغ، سرطان في الأعضاء التناسلية، الإجهاض، الولادة المبكرة وتأثيرات أخرى . وأحياناً لا تظهر هذه التأثيرات إلا في الجيل التالي. وفي بحث أجراه

(Center for Children's Health and the Environment-b, 2002) [١٢] ظهر أن هناك انتشاراً واسعاً لمشاكل السلوك العصبي لدى المواليد والأطفال، عيوب عند الولادة مثل تشوه في الجهاز التناسلي الذكري، ازدياد حالات سرطان الثدي، ارتفاع معدلات الإصابة بسرطان الخصية عند الشباب وانتشار انخفاض العدد المنوي . وعلى الرغم من عدم معرفة المواد الكيماوية أو آليات الإصابة بهذه الأمراض إلا أن هذا يعطي مؤشراً قوياً عن مدى انتشار تلك المواد ودرجة تعرض البشر لها

العلاقة بين محتوى المنظفات والمشاكل التناسلية والتكاثر

هناك العديد من المواد الكيماوية المكونة للمواد المنظفة إلا أن هناك مواد يشيع استخدامها في معظم المنظفات كما أن احتمال سميتها للجهاز التناسلي وعملية التكاثر كبيرة . وهذه المواد الكيماوية هي *الإيثير جليكول Glycol ether* ، *الكيل فينول إيثوكسالات Alkyl phenol ethoxylate (APE)* ، *الفثالات Phthalate* .

الإيثير جليكول Glycol ether: وهو اسم نوعي لمجموعة كبيرة من المذيبات العضوية المستخدمة بشكل كبير في تركيب المواد الكيماوية المستخدمة في التطبيقات الصناعية والمنزلية (EPA, 2000)[٢٩] (ATSDR, 1998)[٣٠].

إن العديد من مركبات الإثير جليكول قد صنفت على أنها مواد سامة للجهاز التناسلي ومضرة بعملية التكاثر، إلا أن إحداث تغييرات طفيفة على تركيب الإيثير يغير سميته بشكل كبير ولذلك لا يمكن تعميم سمية الإيثير جليكول على كل مركباته .

وفي ملخص لمخاطر الإيثير جليكول أصدرته جمعية حماية البيئة الأمريكية EPA أوضح أن الدراسات التي تمت على الحيوانات أثبتت حدوث تلف في الخصية، انخفاض في الخصوبة، تسمم للأمهات، موت جنيني مبكر، تشوهات عند الولادة، تأخر في النمو وذلك بسبب الاستنشاق للإيثير جليكول والدخول عبر الفم (EPA, 2000)[٢٩].

إن تعرض المهنيين لمركبات الإيثير جليكول قد أظهر وجود تأثيرات على النواحي التناسلية حيث أنها قللت من العدد المنوي (HESIS, 2007)[٣١]، أما النساء العاملات اللواتي يتعرضن له في أعمالهن أكثر احتمالية في إنجاب أطفال مشوهين كتشوه الأنبوب العصبي الجنيني *Neural tube defect* وانشقاق الشفاه *Cleft lip* (Cordier, 1997)[٣٢].

ومن مركبات الإثير جليكول السامة التي قد تتواجد في المنظفات المنزلية :

١. *2-butoxythanol* والمعروف أيضا بإيثير أحادي بيوتايل إيثيلين جليكول، وهو من أكثر الجليكولات استخداماً في مواد التنظيف، وهو مادة تتطاير عند استخدام مواد التنظيف مما يؤدي إلى استنشاقها، كما أن الجلد يمكن أن يمتص بخار هذه المادة من الهواء مما يجعله إحدى وسائل التعرض لها (EGBE, 1999)[٣٣]. ولكن يبدو أن هذه المادة تظهر تأثيرات ضعيفة على النواحي التناسلية مقارنة مع غيرها من إيثيرات الجليكول (Environment Canada, 2003)[٣٤]، إلا أنها أظهرت في اختباراتها على الفئران انخفاض في خصوبة الإناث وانخفاض في أوزان مواليدها (Lamb, 1997)[٣٥]. كما أنها أقوى

الجليكولات تدميراً لخلايا الدم الحمراء مما قد يؤدي إلى حدوث أنيميا (HESIS, 2007) [٣١] (Environment Canada, 2003) [٣٤]. ينتشر استخدام هذه المادة في منظفات الزجاج، السجاد، الأرضيات ومنظفات الأفران وغيرها .

٢. *2-(2-Methoxyethoxy)ethanol*

والمعروف أيضا بإيثير ثنائي إيثيلين جليكول أحادي ميثيل، وهو جليكول أخر يستخدم في المنظفات المنزلية وخاصة في منظفات الأرضيات، وهو يعتبر من المواد السامة للجهاز التناسلي ومضر بعملية التكاثر، ففي الدراسات المخبرية تبين أن تعرض الجرذان لهذه المادة أدى لحدوث تشوهات في المواليد مثل تشوهات في الأضلاع والجهاز القلبي الوعائي (Hardin, 1986) [٣٦].

٣. ألكيل فينول ايثوكسالات Alkylphenol ethoxylates(APEs)

وهو مجموعة من المواد الكيماوية التي تعمل كمواد ذات نشاط سطحي غير أيونية، وهي تشمل Nonylphenol ethoxylates (NPEs) و Octylphenol ethoxylate (OPEs) و Do-decylphenol ethoxylates (DPEs) هي تستخدم بكثافة كبيرة في المنظفات وتراكيب التنظيف المختلفة. واكتسبت الأنواع الثلاثة شيوعاً تجارياً كبيراً وخاصة NPEs لسنوات عديدة. وعادةً ما تضاف APEs إلى مساحيق الغسيل، مزيلات البقع عن الملابس، منظفات الأسطح الصلبة والمنظفات متعددة الاستخدامات لزيادة كفاءة تنظيفها (Alkylphenols & Ethoxylates Research Council, 2007) [٣٧].

ينتج في أمريكا حوالي ٢٠٠مليون كغم من *APEs* سنوياً يستخدم منها ١٥% في صناعة مواد التنظيف المنزلية (Rudel, 2003) [٨]. وقد قدر أن حوالي نصف كمية *APEs* المصنعة تمر في النهاية عبر نظام مياه الصرف ومنها إلى المياه السطحية. ولقد وجد (U.S. Geological Survey, 2002) [٣٨] بقايا ومواد متحللة من المنظفات في حوالي ٧٠% من أنهار شمال أمريكا.

تشكل APEs وخاصة NPEs مصدر قلق كبير حيث أنها المادة الوحيدة التي تضاف إلى المنظفات والتي تصبح أكثر سمية عند تحللها، فمركب Nonylphenol(NP) وهو مركب ينتج من تحلل NPE يعرف بأنه محاكي لهرمون الإستروجين (Sierra club, 2005) [٣٩] وهو يؤثر على إنتاج هرمون التستستيرون، وكليهما يمكن أن يسببا تأثيرات متعددة على الصحة والتكاثر (Gong, 2006) [٤٠].

فقد وجد أن تعرض إناث الجرذان إلى NP قد أخّر بداية سن البلوغ وغير من الخصوبة، أما في الذكور فإن التعرض إلى OPE و Octyphenol(OP) قد قلل من حجم الخصية وإنتاج الحيوانات المنوية (Dicky, 1997) [٤١]، كما أن التعرض إلىNP أدى إلى التقليل من حجم الخصية بالنسبة للذكور. (Hossaini, 2001) [٤٢].

إن مادتي *NP* و *OP* يحفزان نمو الخلايا السرطانية الحساسة للاستروجين في الصدر، وقد وجد أن *OP* أكثر قوة بمقدار ١٠ مرات من *NP* في إحداث ذلك التأثير (Dicky, 1997)[٤١]. كما وقد وجدت آثار *APEs* في الجو الداخلي للمنزل، فقد وجد أن مركب *4-nonyphenol* كان موجوداً في الغبار المنزلي ل ١٢٠ منزل تم فحصهم في أمريكا (Rudel, 2003) [٨]، كما قد وجدت مستويات مختلفة ل *NP* في ٤٠ صنف من طعام الكبار و ٢٠ صنف من طعام الأطفال في ألمانيا

(Guenther, 2002) [٤٣] وكذلك في بول ٥١% من المتطوعين المفحوصين في أحد الدراسات (Calafat, 2005) [٤٤].

وللتأكيد على التأثيرات السيئة لمركبات *APEs* فقد تم منع استخدام *NPEs* في المنظفات في كندا والاتحاد الأوروبي (Sierra club, 2005) []، كما قامت شركة Proctor & Gamble الأمريكية وهي إحدى أكبر الشركات المصنعة لمواد التنظيف في العالم بإزالة نفس المادة من منتجاتها (تقرير لشركةProctor &Gamble) [٤٥]. إلا أنه وبدون تشريعات رسمية سيستمر استخدام مركبات *APEs* في مواد التنظيف .

٣. الفثالات Pthalates

وهي مجموعة من المواد الكيميائية ينتشر استخدامها بشكل كبير في المنتجات الاستهلاكية وبشكل أساسي كمادة ملدنة لجعل البلاستيك أكثر طراوة ولدونة (European Commission, 2004) [٤٦]، كما أنها تستخدم في مواد التجميل والمنظفات المنزلية مثل مزيلات الروائح، منظفات الملابس وملينات الأقمشة، كما يوجد أحد أنواع الفثالات وهو *Dibutyl phthalate (DBP)* في ملمعات الأرضية ومنظفات النوافذ (Australian Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts, 2007) [٤٧]. من الصعب على المستهلك معرفة وجود الفثالات من عدمه في مواد التنظيف والمنتجات الاستهلاكية الأخرى، فهي بشكل عام تتواجد ضمن مكونات العطور التي تضاف إلى المنتجات وهذه المكونات غير قابلة للنشر ومحمية بالقوانين السرية للتجارة .

وفي دراسة تم إجراؤها على مواد التجميل تم اكتشاف الفثالات في حوالي٣/٤ المنتجات المفحوصة على الرغم من غياب أي ذكر للفثالات على بطاقات بيان تلك المنتجات(Houlihan, 2002) [٤٨]، وإذا ذكرت كل مكونات المنتج على بطاقة البيان الخاصة به فإنه ببساطة ستذكر كلمة عطر Fragrance دون تحديد مكوناته والتي غالباً ما تكون الفثالات من ضمنها، ولذلك فانه من الصعب معرفة مواد التنظيف المحتوية على هذه المادة عدا عن تركيزها .

لقد أظهرت بعض أنواع الفثالات على أنها مضرة بالجهاز التناسلي وبعملية التكاثر لحيوانات المختبر بالإضافة إلى تأثيرات حادة كتلف الأعضاء (NET, 1998) [٤٩]. كما ظهر ارتباط بين التأثيرات السلبية التي ظهرت على الأطفال الذكور وتعرض أمهاتهم للفثالات خلال فترة حملهن بهم (Swan, 2005) [٥٠]، وفي دراسة أخرى أجريت على أطفال ذوي أعراض تحسسية وجدت علاقة ارتباط بين مستويات الفثالات في الغبار المنزلي وأعراض التحسس و/أو الربو لدى الأطفال في تلك المنازل (Bornehag, 2004) [٥١].

دور المنظمات والمؤسسات الحكومية والخاصة في التشريع والتوعية بالنسبة للمنظفات المنزلية

أ. داخل الأردن

تشير إحصاءات دائرة مراقبة الشركات أن عدد الشركات المسجلة لديها تحت نشاط صناعة المنظفات الكيماوية ٤١ شركة وذلك في الفترة الممتدة بين ٢٠٠٠-٢٠٠٧* برأس مال كلي مقداره حوالي ٢,٥مليون دينار أردني، أي بمعدل ٥ شركات سنوياً وهذا يشير إلى النمو الكبير في هذا القطاع ، هذا بالإضافة إلى ما يتم استيراده من المنظفات كالصابون ومساحيق الغسيل وسوائل الجلي وعوامل نشاط سطحي

* إحصاءات دائرة مراقبة الشركات، الموقع الإلكتروني لدائرة مراقبة الشركات، الأردن ٢٠٠٧م.

ومواد تلميع للمعادن وللأثاث الخشبي والذي بلغ ٧,٤ مليون كجم في عام ٢٠٠٠م وبقيمة ٦,٩مليون دينار وارتفع إلى ٢٥,٦مليون كجم عام ٢٠٠٦م وبقيمة ٢٥ مليون دينار تقريباً. وتدل هذه الأرقام ولو بشكل تقريبي على مقدار الاستهلاك والتعامل بالمواد المنظفة في الأردن.

هناك مجموعة من المؤسسات والمنظمات الحكومية ذات العلاقة بإنشاء الشركات ومراقبتها وفحص منتجاتها مثل وزارة الصناعة والتجارة، دائرة مراقبة الشركات ومؤسسة المواصفات والمقاييس، حيث تسجل الشركة في وزارة الصناعة والتجارة ومن ثم تكون خاضعة من الناحية الفنية لمراقبة الشركات ، وإذا كان للشركة إنتاج معين محلي أو مستورد فإن مؤسسة المواصفات والمقاييس تكون هي المختصة بفحص المنتج ومطابقة مواصفاته للمواصفات والمقاييس الأردنية ذات العلاقة وذلك من خلال طلب تتقدم به الشركة إلى مؤسسة المقاييس تطلب فيه الرأي الفني فيما يتعلق بالمنتج من حيث مطابقة بطاقة البيان للمواصفات القياسية/القواعد الفنية الأردنية، مدة الصلاحية والمطابقة لمتطلبات المواصفات القياسية/القواعد الفنية الأردنية، ويتم إرفاق عينة أو أكثر من المنتج لفحصها، وذلك على نفقة الشركة المقدمة للطلب ومن ثم تقوم المؤسسة بفحص المنتج في مختبراتها الخاصة أو في مختبرات معتمدة من قبلها. ويحق لصاحب المنتج أن يطلب إعادة فحص المنتج في مختبر آخر غير الذي قام بفحصه في المرة الأولى للتأكد من نتائج الفحص. وفي حالة إذا كان المنتج مستورداً فإن مندوب المؤسسة الموجود عند المنافذ الجمركية يطلب شهادة إثبات بالمواصفات الفنية صادرة من بلد المنشأ، وعلى أساسها يتم السماح بإدخال المنتج إلى البلد .

هناك ما يقرب من ٤٠ مواصفة قياسية تختص بالمواد المنظفة المنزلية والصناعية والمطهرات، تشتمل الواحدة منها على مجموعة من المعلومات الفنية الخاصة بالمنظف والتي تؤخذ كمقياس للحكم على المنتج ، ومن البنود التي تشتمل عليها المواصفة :

١. المجال، وهو توضيح لحدود المواصفة وفيما تختص به .

٢. المراجع التقييسية، وهي مجموعة الوثائق المقياسية المرجعية التي اعتمدت عليها المواصفة في تحديد بنودها الفنية .

٣. أخذ العينات ، وهي توضح الطريقة القياسية في أخذ العينات من المنتج لفحصها.

٤. الاشتراطات العامة، وهي الشروط الفنية التي تحدد شكل المنتج ولونه ورائحته وقوامه وغيرها

٥. الاشتراطات القياسية ، وهي مجموعة الشروط التي تحدد التركيب الكيميائي للمنتج وبالتراكيز المطلوبة للمحافظة على الاشتراطات العامة .

٦. طرق الفحص، وهي تحدد طريقة فحص المكونات الرئيسية وبعض المواصفات في المنتج.

٧. التعبئة والتخزين ، وهي تحدد الشروط العامة للعبوات وكيفية التخزين.

٨. بطاقة البيان ، وهي تحدد البيانات الواجب كتابتها على بطاقة البيان الموجودة على المنتج .

٩. المراجع ، وهي مجموعة المراجع التي اعتمدت عليها المواصفة في تحديد بعض بنودها.

تقوم كل مواصفة قياسية بالنظر إلى المنظف الخاص بها من الناحية الفنية البحتة مع إغفال

كامل للدور البيئي والصحي للمواد الداخلة في تركيبه، ومع عدم إنكار تحديدها لتركيز كل مادة فعالة ورئيسية إلا أنها تغفل ذكر المواد الكيميائية التي تضاف كملونات أو روائح ولا تحدد لها تركزاً معيناً هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لقد تبين سابقاً من خلال عرض المخاطر الخاصة بالمواد المنظفة أن تلك المخاطر والإصابات والأضرار والتأثيرات قد حدثت من المنظفات الجاهزة الموجودة في الأسواق والتي تحتوي على نفس التركيزات التي تتضمنها المواصفات القياسية، وهذا يعني أن التركيزات التي تتضمنها المواصفات القياسية لا تتحدد وفقاً لتأثيرها على المستخدم أو البيئة وإنما على تأثيرها على شكل المنتج ومحافظته على فعاليته طوال فترة عرضه أو فترة حفظه .

وبالنظر إلى المراجع التقييسية التي تعتمد عليها المواصفات المختلفة للمنظفات يتبين أنها مواصفات أو توجيهات محلية أو إقليمية أو دولية إما أنها تتحدث عن تحديد كيفية أخذ العينات أو فحصها بالشكل الصحيح أو كيفية قياس الرقم الهيدروجيني أو غيرها من الأمور البعيدة تماماً عن البعد الصحي و/أو البيئي، أو أنها تعتمد على تحليل عينات محلية من بعض المنظفات أي أنها تعتبر أحد المنظفات الموجودة في الأسواق معياراً للحكم على المنتجات الأخرى التي تنتمي إلى نفس الصنف، ومن غير الواضح كيف يتم الحكم على جودة المنتج المعياري في الأساس .

كما أن هناك بعض المواصفات القياسية لا تحتوي على مراجع تقيسية وإنما تعتمد على لجنة استشارية مشكلة من مجموعة من المؤسسات ذات العلاقة مثل أمانة عمَّان، مختبرات الجمعية العلمية الملكية والقوات المسلحة الأردنية وشركات صناعية تقوم بصناعة المنظفات . والبعض الآخر من المواصفات القياسية يعتمد على مواصفات شركات عالمية مختصة بصناعة المنظفات كمراجع تقييسية.

مما سبق يتضح أن المواصفات الصحية و/أو البيئية لمواد التنظيف الموجودة في السوق الأردني هي نفسها تماماً المنتشرة في أغلب دول العالم، وهذا يعني أنه ينطبق عليها جميع ما سبق ذكره من تأثيرات ضارة .كما وتشارك وزارة البيئة ووزارة الصحة في اللجان الفنية الاستشارية لتحديد الآثار السلبية للمواد المفحوصة بحسب ما يتوفر لديهم من معلومات وكل في اختصاصه.

ب. خارج الأردن

على الرغم من الاهتمام بالنواحي البيئية والصحية بشكل عام في الدول الغربية وخاصة أمريكا ودول الاتحاد الأوروبي إلا أن وضع تشريعات خاصة بالمواد الكيماوية المستخدمة في صناعة مواد التنظيف مازال في البداية، إلا أن هناك بعض المنظمات الرسمية والأهلية تناضل من أجل وضع بعض التشريعات التي تقنن استخدام بعض المواد أو تمنعها ومن ناحية أخرى تجبر الشركات الصانعة لمواد التنظيف على تقديم تفصيلات معينة عن طبيعة المواد الداخلة في صناعة منظفاتها وخاصة الأثر الصحي لها وكيفية معالجة هذه الآثار.

فعلى الرغم من وجود هيئات كإدارة الغذاء والدواءFood And drug Administration (FDA) وجمعية حماية البيئة EPA وإدارة

الـــصحة والـــسلامة المهنيـــة(OSHA) Occupational Safety and Health Administration في أمريكا مـــع تـــوفر الخبـــرات العلمية المتعددة فيها ، إلا أنه لا توجد قوانين من الدولة تدعو هذه المؤسسات إلى وضع تشريعات خاصة بمواد التنظيف.

فإدارة الصحة والسلامة المهنيـــة OSHA تـضع تشريعات خاصة بالتعرض المهني للمواد الكيماوية والتي من ضمنها مواد التنظيف الـصناعية .أمـــا جمعية حماية البيئة EPA فإنها لا تضع أي تشريع خاص بالمواد المستخدمة في المنازل إلا إذا كانت مصنفة كمبيدات، وكذلك فـــإن المـــواد الكيماويـــة الخاصة بالمنظفـــات المنزليـــة لا تـــدخل ضـــمن اختصاص إدارة الغذاء والدواء. في حين أن لجنـــة سلامة منتجات المستهلك (CPSC) Consumer Product Safety Commission والتـــي لهـــا علاقة بالتشريعات الخاصة بمواد التنظيف المنزلية لديها ٤٨٠ عامل مؤهل فقط لمراقبة ١٥٠٠٠ منتج استهلاكي على مستوى الدولة، ولذلك فإنها تركـــز جهودها على المواد ذات.المخاطر الشديدة كالتسمم.

وعلى الرغم من أن تركيب المنظفات المنزليـــة غالبا ما يشبه تركيب المنظفات الصناعية ولكن بتركيز أقل إلا أنه من الصعب الحصول علـــى المعلومات الخاصة بتركيبها نظراً لعدم وجـــود جهة معينة مختصة بذلك كما في حالة OSHA التي تطلب من منتجي مواد التنظيف الـــصناعية تقديم قائمة بيانات سلامة مواد المنتج Material Safety Data Sheet(MSDS) والتي تتضمن مكونات المنتج والمخاطر الصحية المرتبطة به. وعلى الرغم من توفير بعض الشركات المصنعة للمنظفات المنزلية ل MSDS لبعض منتجاتهـــا بشكل تطوعي إلا أنها تكون غير مكتملة ومـــن الصعب على الشخص العادي الحصول عليهـــا عدا عن فهم محتواها . إن القـــانون الفيـــدرالي الأمريكي لا يطلب إجـــراء فحـــوص إلزاميـــة للصحة على المواد الكيماوية المـــستخدمة فـــي أغلب المنتجات الاستهلاكية قبل التسويق .

أما في الاتحاد الأوروبي فهناك محاولات لبعض التجمعات الصناعية لبلورة أسس لتقييم أخطـــار المواد الداخلة فـــي صـــناعة المنظفـــات مثـــل Health and Environment Risk) HERA Assessment) وهـــو برنـــامج شـــراكة بـــين مزودي المواد الأولية المستخدمة فـــي صـــناعة المنظفات في أوروبـــا، وهـــي تقـــوم بتزويـــد الشركات بالمعلومات اللازمة لاتخـــاذ قـــرارات تقييم الأخطار، وكذلك A.I.S.E (The International Association For Soaps, Detergents and Maintenance Products) وهي الشكل الرســـمي لـــصناعة الصابون والمنظفات ومنتجات الصيانة للعديد من الشركات الصناعية الأوروبية والآسيوية، وهي تمثل الشركات التي تستخدم المـــواد الكيميائيـــة وتقدمها إلى المستهلكين في صورة منتجات قابلة للاستخدام.

كما يوجد المعهد الفيدرالي لتقييم المخاطر فـــي ألمانيا BFR ، والذي يقـــوم بموجـــب القـــانون الصادر في ٢٠٠٧م بتسلم بيانـــات عـــن مـــواد التنظيف ومكوناتها من الشركات المصنعة قبـــل تسويقها لمنتجاتها وذلك بشكل إجباري لمعالجتها وإدخالها إلى قاعدة بيانات خاصة بالمواد السامة ومن ثم تمريرها دوريا إلى مراكز المعلومـــات والمعالجة السمّية على مـــستوى البلـــد، وذلـــك لمساعدة الأطباء وخصوصا عند تعـــاملهم مـــع حالات التسمم وبالتالي تقـــديم المـــساعدة فـــي المحافظة على حياة الأفراد.

نتائج تحليل العينة :

تكونت العينة من ١٢٨ مادة منظفة مختلفة، ولقد تم أخذ البيانات المتوفرة على عبواتها للتعرف على التركيب الكيميائي ومدى مطابقة بطاقات البيان للمواصفات القياسية الأردنية بالإضافة إلى معلومات أخرى ، وقد أظهر تحليل العينة النتائج التالية:

١. شكلت مواد التنظيف الأردنية أكثر من نصف حجم العينة بنسبة ٥٦,٣%، في حين كان ١٣,٣% منها عربية الإنتاج، ٥,٥% مصدرها من دول إسلامية غير عربية، ٢٢,٧% من دول أجنبية، في حين أن ٢,٣% منها غير معروفة المصدر لعدم كتابته على العبوة.

٢. تعددت استخدامات مواد التنظيف في العينة، وقد أمكن تجميعها في عدة مجموعات مع مراعاة تخصصها، وهي كما في الجدول ١:

طبيعة الاستخدام	العدد	النسبة المئوية
مطهرات ومعقمات	١٨	%١٤
منظف صحون يدوي	١٧	%١٣,٢
منظف وملمع أسطح وأرضيات	١٥	%١١,٧
منظف متعدد الاستخدامات	١٣	%١٠
منظفات حمام وتواليت	١٣	%١٠
منظفات ومعطرات سجاد	١١	%٨,٥
منظفات وملمعات زجاج	١١	%٨,٥
منظف أفران ومواقد وثلاجات	٦	%٤,٦
مبيضات	٥	%٤
منظف وملمع ثريّات	٣	%٢,٣
ملمع أثاث	٣	%٢,٣
منظف وملمع معادن	٣	%٢,٣
مزيل تكلس	٣	%٢,٣
منظف مطابخ	٢	%١,٦
منظف أقمشة وملابس ومزهيات ألوان	٢	%١,٦

٣. كما وتنوعت أشكال مواد التنظيف كما في الجدول ٢:

شكل المادة المنظفة	العدد	النسبة المئوية
سائل	٨٩	%٦٩,٥
مسحوق(بودرة)	٥	%٣,٩
بخاخ(سبراي)	١٩	%١٤,٧
جل	٨	%٦,٢
كريم	٧	%٥,٤

٤. تبين أن ٩٠,٦% من مواد التنظيف في العينة كتبت عليها إرشادات الاستخدام، وهذه نسبة كبيرة وتدل على مدى التزام الشركات المنتجة بمواصفات بطاقة البيان سواء الأردنية أو غيرها. في حين أن ٧% فقط من المنتجات الأردنية لم تلتزم بهذا الأمر في مقابل ١٢,٥% من المنتجات الأخرى.

أما بالنسبة للغة كتابة الإرشادات فقد كتبت إرشادات ٧٦% من مواد التنظيف باللغة العربية أو أن اللغة العربية هي إحدى اللغات التي كتبت بها الإرشادات على العبوة ، في حين أن ١٤,٧% كتبت باللغة الإنجليزية أو أن اللغة الإنجليزية هي إحدى اللغات التي كتبت بها الإرشادات على العبوة، أما ٩,٣% من العبوات لم يكتب عليها أي إرشادات. وقد كتبت الإرشادات على ٩٣% من المنتجات الأردنية باللغة العربية مما يدل على مدى الالتزام بالمواصفة الأردنية لبطاقة البيان التي تنص على أن لغة الكتابة على عبوات الإنتاج المحلي يجب أن تكون باللغة العربية (المواصفة الأردنية ١٩٩٩/١١٩).

٥. فيما يختص بكتابة مكونات المادة المنظفة فقد تم تقسيم مدى وضوح وتفصيل تلك المكونات إلى ٤ فئات هي: مفصّل، أقل تفصيلاً، غامض،

غير مكتوب. وعلى هذا الأساس وجد أن ١٦,٤% فقط من المواد المنظفة في العينة كتبت مكوناتها بالتفصيل وبأسمائها الكيميائية، في حين أن ١٨,٨% كانت أقل تفصيلاً، ٣٦% كتبت مكوناتها بشكل غامض أي لم تكتب فيها المواد الأساسية بأسمائها الكيميائية وإنما كتبت المجموعة الكيميائية التي تنتمي إليها تلك المكونات ولهذا لا تعرف المواد الفعالة المكونة لها إلا بالتحليل الكيميائي. في حين لم تكتب المكونات على ٢٩% من المنظفات في العينة . ومن هذا يتضح أن أكثر من نصف المنظفات في العينة (٦٥%) لا تعطي المستهلك المعلومات الضرورية المتعلقة بالتركيب الكيميائي والتي قد تكون مفيدة في تحديد سلوك المستهلك الشرائي للمنظف . كما وأن هذا يخالف ما جاء في المواصفة القياسية الأردنية الخاصة ببطاقة البيان والتي تنص على أنه" يجب أن تحمل بطاقة البيان المكونات الأساسية للمنتجات الصناعية بطريقة واضحة وغير مضللة" .

أما بالنسبة للغة كتابة المكونات فهناك ٤٨% تقريباً من المنظفات كتبت مكوناتها باللغة العربية، في حين كان حوالي ٢٣% منها مكتوبة باللغة الإنجليزية، والباقي لم تكتب عليها المكونات كما سبق ذكره. وقد كتبت مكونات ٦١% من المنتجات الأردنية باللغة العربية، في حين كان ١٢,٥% منها باللغة الإنجليزية وهذا مخالف لمواصفات بطاقة البيان التي توجب كتابة المكونات باللغة العربية للمنتجات المحلية .

٦. فيما يتعلق بكتابة التحذير الأساسي (أي إبعاد المنتج عن أيدي الأطفال) على العبوة فقد كتب التحذير على ٦٦,٤% من المنظفات، فيما لم يكتب على حوالي ٤٢% من المنتجات الأردنية وفي ذلك مخالفة واضحة لمواصفة بطاقة البيان.

أما فيما يتعلق بالتحذيرات الخاصة فقد قسمت إلى ٦ فئات هي: عدم ملامسة الجلد، عدم ملامسة العين، عدم الاستنشاق، عدم الابتلاع، عدم الخلط مع المواد الأخرى، وجود علامة تحذيرية على العبوة. وهذه التحذيرات مرتبطة بالتركيب الكيميائي للمنظف ، وقد تم الاعتماد على المنظفات التي كتبت مكوناتها بالتفصيل وهي ٢١ منظف ويشكلون ١٦,٤% من العينة، وذلك حتى لا يكون الحكم على وجوب وجود التحذيرات الخاصة قائماً على التخمين .

أ. تحذير "عدم ملامسة الجلد"

كان هناك ١٤ منظف (٦٦,٧%) من المنظفات ذات المكونات المفصلّة لم يحذّر فيها المستخدم من ملامسة المنتج للجلد وماذا يفعل إذا لامسه، ٦ منهم (٤٣%) لم يظهر عليها هذا التحذير بسبب أنها مواد مطهرة ومعقمة معدة للاستعمال الخارجي أي على سطح الجلد وهذا أمر طبيعي. أما المواد الأخرى فهي تظهر في الجدول ٣:

جدول ٣:

نوع المنتج	العدد	مدى وجوب التحذير من ملامسة الجلد	الأسباب	
			سبب-١	سبب-٢
سائل جلي	٥	يتوقف على التركيز	احتوائها على مادة صوديوم لوريل ايثير سلفيت *SLS* وهي مادة تسبب تهيج للجلد وجفافه وخاصة عند تكرار الاستخدام أو استخدام المنتج دون تخفيف(التركيز غير مكتوب) (NIOSH,1997)[٥٢]	احتوائها على عطور غالبا ما يستخدم فيها الفثالاث وهي مادة سامة للجهاز التناسلي

تابع جدول ٣:

منظف زجاج (بخاخ)	١	يجب	احتوائه على كحول أيزوبروبايل *IPA*، وهو مادة مطهرة ومعقمة(حسب التركيز) وسامة إذا دخلت إلى الجسم عن طريق استنشاق الرذاذ عند الرش (التركيز غير مكتوب) (Gosselin,1984) (٥٣) (Sullivan,1992) (٥٤)	بيوتايل جليكول وهو مادة سامة للجهاز التناسلي ولكريات الدم الحمراء. (التركيز غير مكتوب)
منظف أسطح وأرضيات	١	يجب	يحتوي على كربونات الصوديوم وهي مادة قلوية كاوية للجلد(التركيز غير مكتوب)	احتوائه على عطور (فثالات)، فورمالدهيد (مادة سامة)، *SLS*(مادة مهيجة للجلد)
منظف تواليت	١	يجب	احتوائه على حامض *HCL* ذو التركيز ١٠-١٥%	منتجات شركات أخرى بنفس المكونات وضعت التحذير

ب. تحذير "عدم ملامسة العين" :

كان هناك ١٢ منظفاً (٥٧%) من المنظفات ذات المكونات المفصّلة لم يحذر فيها المستخدم من عدم ملامسة العين وماذا يفعل عند ملامستها، وهي مبينة في الجدول ٤:

ج. تحذير "عدم الابتلاع" :

كان هناك ١٧ منظف (٨١%) من المنظفات ذات المكونات المفصّلة لم يحذر فيها المستخدم من عدم ابتلاع المنظف وماذا يفعل عند الابتلاع، وهي مبينة في الجدول ٥:

جدول ٤:

نوع المنتج	العدد	مدى وجوب التحذير من ملامسة العين	الأسباب	
			سبب-١	سبب-٢
سائل جلي*	٣	يجب	احتوائها على *SLS* وهو مهيج للعين	
شامبو سجاد	١	يجب	احتوائها على *SLS* وهو مهيج للعين	
مطهر ومعقم	٦	يجب	المادة الفعالة كلوروزايلينول تستخدم على الجلد فقط	احتوائها على صابون، وبعضها يحتوي على*IPA*
منظف أرضيات*	١	يجب	يحتوي على *SLS*	يحتوي على صودا غسيل
منظف زجاج*	١	يجب	يحتوي على صابون	يحتوي على *IPA*

* وجود هذه العلامة أمام المادة المنظفة تعني أنها مكررة من الجدول السابق إما جزئياً أو كلياً

جدول ٥:

نوع المنتج	العدد	مدى وجوب التحذير من الابتلاع	الأسباب	
			سبب-١	سبب-٢
سائل جلي*	٤	يجب	احتوائها على *SLS* وهو يسبب الدوخة والقيء والإسهال	احتوائها على مواد حافظة كالفورمالين وهو سام
شامبو سجاد*	١	يجب	احتوائها على *SLS*	

تابع جدول ٥:

مطهرات *	٧	يجب	المادة الفعالة (كلوروزايلينول) تستخدم على الجلد فقط	احتوائها على صابون، وبعضها يحتوي على *IPA*، وأحدها يحتوي على مركبات أمونيوم رباعية وهي مادة سامة ومسببة للربو
منظف أرضيات*	١	يجب	يحتوي على *SLS*	يحتوي على صودا غسيل، فورمالدهيد
منظف زجاج*	١	يجب	يحتوي على صابون	يحتوي على *IPA*، بيوتايل جليكول وهو مادة سامة للجهاز التناسلي ولكريات الدم الحمراء
منظف تواليت	١	يجب	يحتوي على *HCL*	
منظف سجاد	١	يجب	يحتوي على *SLS*	*MEA* وهو مسبب للربو
حامي سجاد	١	يجب	يحتوي على الإيثانول وهو مادة سامة	

د. تحذير " لا يخلط مع المواد الأخرى" :

كان هناك ١٤ منظف (٦٦,٧%) من المنظفات ذات المكونات المفصّلة لم يحذر فيها المستهلك من خلط المنظف مع غيره وماذا يفعل إذا تم ذلك ونتج عنه مواد ضارة، منها ١٣ منظفاً لا داعي لذكر هذا التحذير على بطاقة البيان نظراً لعدم وجود خطورة من الخلط كما أنه ليس من المتعارف عليه خلطها مع غيرها وهي (سائل جلي*٤، مطهرات*٧، شامبو سجاد*، حامي سجاد*، منظف زجاج*) ، في حين أن أحد المنظفات وهو منظف للأرضيات* يجب التحذير من خلطه مع غيره لاحتوائه على مادة قلوية قوية (صودا الغسيل) .

هـ. تحذير "عدم الاستنشاق" :

كان هناك ١٨ منظف (٨٦%) من المنظفات ذات المكونات المفصّلة لم يحذر فيها المستهلك من عدم استنشاق رذاذ أو أبخرة المنظف وماذا يفعل إذا تم ذلك ونتج عنه آثار صحية سيئة، وهي مبينة في الجدول ٦:

جدول ٦:

نوع المادة/المنتج	العدد	مدى وجوب التحذير من الاستنشاق	الأسباب: سبب-١	الأسباب: سبب-٢
مبيض	١	يجب	يحتوي على هيبوكلوريت الصوديوم الذي يؤدي إلى السعال وصعوبة التنفس	
منظف تواليت	٢ (*١)	يجب	يحتوي على *HCL* وبالتالي خروج أبخرة الكلور	منتجات أخرى مشابهة أوردت التحذير على عبواتها
منظف أرضيات*	١	يجب	احتوائه على مادة الفورمالدهيد السامة	احتوائه على عطر غالباً ما يحتوي على الفثالات
شامبو سجاد*	١	يجب	احتوائه على *SLS*	احتوائه على عطر غالبا ما يحتوي على الفثالات

تابع جدول ٦:

منظف زجاج*	١	يجب	احتوائه على كحول الأيزوبروبايل السام	احتوائه على بيوتايل جليكول
سائل جلي*	٥	يجب	احتوائها على *SLS*	احتوائها على عطور
مطهرات*	٧	يجب	احتواء بعضها على كحول الأيزوبروبايل	احتواء بعضها على مركبات الأمونيوم الرباعية

و. وجود علامة تحذيرية على العبوة :

كان هناك ١٩ منظف(٩٠%) من المنظفات ذات المكونات المفصّلة لا يوجد عليها علامة تحذيرية تبين للمستهلك طبيعة الخطر الذي سيتعامل معه عند الاستخدام، وخاصة إذا كان المنتج أجنبياً أو أن لغة كتابة الإرشادات والمحاذير أجنبية وغير مفهومة من قبل المستهلك، وهي مبينة في الجدول ٧، بالإضافة إلى البيانات ونوع العلامة التحذيرية التي يجب أن تكون على العبوة.

جدول ٧:

نوع المادة/المنتج	العدد	مدى وجوب وجود علامة تحذيرية	السبب	البيانات	والعلامة التحذيرية
مبيض*	١	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: مادة كاوية،عدم الاستنشاق والاستخدام في مكان مهوى	Warning Caustic
منظف سجاد*	١	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: مادة مهيجة، في حالة ابتلاع المنتج لا يتم التقيؤ وإنما يشرب ٢ كأس من الماء ويراجع الطبيب	Warning Irritant
منظف أرضيات*	١	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: مادة مهيجة، لا يلامس العين، في حالة ابتلاع المنتج لا يتم التقيؤ وإنما يشرب ٢-٤ كأس من الماء أو الحليب ويراجع الطبيب، يمنع خلطه بغيره، الاستعمال في مكان مهوى	Warning Irritant
شامبو سجاد*	١	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: عدم ملامسة العين، في حالة ابتلاع المنتج لا يتم التقيؤ وإنما يشرب ٢-٤ كأس من الماء أو الحليب ويراجع الطبيب، يمنع خلطه بغيره، الاستعمال في مكان مهوى	
منظف زجاج*	١	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: يفضل لبس القفازات، عدم ملامسة العين، عدم استنشاق الرذاذ ، عدم الابتلاع	
سائل جلي*	٥	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: يفضل ارتداء القفازات،عدم الاستنشاق، عدم ملامسة العين،عند الابتلاع يشرب ٢ كأس ماء.	

حامي سجاد*	١	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: يفضل لبس القفازات، عدم الابتلاع	Protective gloves must be worn
مطهرات*	٧	يجب	ذكر سابقاً	تحذير: عدم ملامسة العين، عدم الابتلاع، عدم الاستنشاق	
منظف أقمشة ومفروشات	١	يجب	احتوائه على SLS و MEA	تحذير: مادة مهيجة	Warning Irritant

بعض الإرشادات المتعلقة بتقليل مخاطر التعرض للمنظفات المنزلية:

١. حفظ مواد التنظيف والمواد الكيماوية في خزانة محكمة الغلق وبعيدة عن متناول الأطفال.

٢. حفظ مواد التنظيف في عبواتها الأصلية التي تبين مكوناتها وإرشادات استخدامها وكيفية التعامل معها عند إساءة استخدامها، أو تأثيرها على المستخدم.

٣. قراءة واتباع إرشادات الاستخدام الموضحة على بطاقة البيان للمنتج، مع تجنب شراء المنتجات التي لا يوجد عليها بطاقة بيان ولا إرشادات أو محاذير عليها أو المكتوبة بلغة غير مفهومة بالنسبة للمستخدم.

٤. استخدام الكمية المناسبة وعدم الإفراط في الاستخدام وغلق فوهة العبوة بإحكام بعد كل استخدام.

٥. عدم مزج مواد التنظيف مع بعضها عند الاستخدام حتى لو لم يحذر من ذلك على بطاقة البيان.

٦. عدم ترك أوعية وأدوات التنظيف المليئة بمواد التنظيف (الدلو، الإسفنجة....إلخ) دون اهتمام في وجود الأطفال فقد تكون عرضة للعب بها، والتخلص منها أو إبعادها حال الانتهاء من التنظيف.

٧. جدولة التنظيف في أوقات وجود الأطفال خارج المنزل في المدرسة مثلاً أو نائمين .

٨. عدم السماح للأطفال بالمشاركة في عملية التنظيف، أو في جلب مواد أو أدوات التنظيف، وتوعيتهم بخطورتها وبوجوب الابتعاد عنها وعدم اللعب بها .

٩. عدم استخدم مواد التنظيف دون تخفيف ما أمكن ذلك .

١٠. شراء المنتجات غير الضارة بالصحة أو البيئة والتي يطلق عليها Green Products إذا كانت متوفرة.

١١. تجنب ملامسة مواد التنظيف بالأيدي، وعدم استنشاق رذاذها أو أبخرتها أو الروائح المنبعثة

منها حتى لو كانت طيبة الرائحة، مع استخدامها في أماكن جيدة التهوية.

١٢. يراعى استخدام قفازات بلاستيكية وكمامة عند التعامل مع مواد التنظيف قوية التأثير

كالمبيضات ومزيلات الشحوم ومنظفات الأفران، حتى لو لم تذكر إرشادات المنتج ذلك.

١٣. عدم شراء أنواع متعددة من مواد التنظيف بحيث يكون كل نوع لمهمة معينة، وإنما يمكن

الاعتماد على المنظفات متعددة الاستخدام.

١٤. عدم استخدام عبوات مواد التنظيف لتخزين مواد غذائية أو أي شيء آخر، وعدم تخزين مواد التنظيف في عبوات المواد الغذائية .

١٥. تجنب تعريض مواد التنظيف للتسخين أو للماء الساخن فقد ينتج عنها أبخرة سامة.

١٦. الاعتماد على البدائل غير الضارة في عملية التنظيف، كالخل وبيكربونات الصوديوم (صودا الخبيز) ومسحوق الخبز (Baking powder) ، وهي تصلح لمختلف أنواع الاتساخات تقريباً.

المراجع

١. Thomas, Patricia, The Hidden Toxins In Everyday Products And What You Can Do About Them, Penguin group, 2008

٢. Van M. Seabaugh, Steven P. Bayard, Robert E.Osterberg, Warren K. Porter, Donald F. Mccaulley, Constance A. Hoheisel, Robert M. Hehir, And George W. Bierbower, Detergent Toxicity Survey, American Journal Of Public Health, Vol.67, No.4,1977

٣. Delclos,G.L., Arif,A.A. and Hughes, P.C., Occupational Asthmagens among Domestic and Industrial Cleaners: A Qualitative Study, Journal of Annals of Epidemiology,Vol. 17 Issue 9, 2007.

٤. الناهض، ن . ن، محمد،أ . ج، التسمم العرضي بالمنظفات المنزلية، مجلة جمعية الصحة العامة المصرية، مج ٧٦، ع (١-٢)، السعودية.

٥. William W Nazaroff, Beverly K. Coleman, Hugo Destaillats, Alfred T.Hodgson, De-Ling Liu, Melissa M. Lunden, Brett C. Singer, and Charles J. Weschler, Indoor Air Chemistry: Cleaning Agents, Ozone And Toxic Air Contaminants, Report ,University of California, 2006

٦. Cleaning Products and Services: overview, Center For a New American Dream, 2007

٧. National Environmental Trust Organization, Report: Cabinet Confidential: Toxic Products in the Home, 2004

٨. Rudel RA, Camann DE, Spengler JD,Korn LR, Brody JG.,. Phthalates, Alkylphenols, Pesticides, Polybrominated Diphenyl Ethers, and other Endocrine-disrupting Compounds in Indoor Air and Dust, Journal of Environment Society Technology, Vol. 37, 2003.

٩. Costner, P., Thorpe, B., McPherson, A., Sick of Dust: Chemicals in Common Products- A Needless Health Risk in our Homes. Safer Products Project, Clean Production Action, March 2005

١٠. Bird ,C. ,Gender, Household Labor, and Psychological Distress: The Impact of the Amount and Division of Housework., Journal of Health and Social Behavior, Vol. 40, No. 1,Mar 1999

١١. Bureau of Labor Statistics (2005), Table11: Employed Persons by Detailed Race, and Hispanic or Occupation, Sex, Latino ethnicity, 16 yrs/older.

١٢. Children's Unique Vulnerability to Environmental Toxins (Fact Sheet), Center for Children's Health and the Environment-a, 2002, ,Mount Sinai School of Medicine

١٣. Annual Report of the American Association of Poison Control Centers, National Poisoning and Exposure Database, Clinical Toxicology, American Association of Poison Control Centers (AAPCC), Vol. 44, 2006.

١٤. Soap and Detergent Association (SDA), Keep Kids Safe While Cleaning House, 2004.

١٥. Occupational Asthma Fact Sheet, American Lung Association organization , March 2002

١٦. INFORM Incorporation, Cleaning for School Health: Asthmagens in Institutional Cleaning Products,2006

١٧. Savonius B. et al.,Occupational asthma caused by Ethanolamines, Allergy, Vol. 49, No.10, 1994.

١٨. Jajosky et al., Surveillance of Work-Related Asthma in Selected U.S. States Using Surveillance Guidelines for State Health Departments-California, Massachusetts, Michigan, and New Jersey, 1993–1995. MMWR, Vol.48, No. SS-3, 1999.

١٩. Purohit A. et al., Quaternary Ammonium Compounds and Occupational Asthma, International Archives of Occupational and Environmental Health, Vol. 73, No.6, 2000.

٢٠. Bernstein J.A. et al., A Combined Respiratory And Cutaneous Hypersensitivity Syndrome Induced By Work Exposure To Quaternary Amines, Journal of Allergy and Clinical Immunology, Vol. 94,No.2, ,Part 1, 1994,.

٢١. Reinishc, F. R.J. Harrison,S. Cussler et al., Physician Reports of Work-Related Asthma in California 1993-1996, American Journal of Industrial Medicine,Vol.39,No.1,2001.

٢٢. Rosenman, K.D. M.J. Reilly, D. P.Schill,et al., Cleaning Products and Work-Related Asthma. Journal of Occupational and Environmental Medicine, Vol.45, No.5, 2003.

٢٣. US EPA, Greening Your Purchase of Cleaning Products: A Guide for Federal Purchasers, 2007 .

٢٤. M. Medina-Ramon, J P Zock, et al., Asthma Symptoms In Women Employed In Domestic Cleaning: A Community Based Study. Thorax, Vol.58, 2003.

٢٥. Zock JP, Kogevinas M, Sunyer J, Almar E,Asthma Risk, Cleaning Activities And Use Of Specific Cleaning Products Among Spanish Indoor Cleaners. Scand J Work Environment Health, Vol.:27, No.1, 2001.

٢٦. M. Medina-Ramon, J. P. Zock, et al., Short-Term Respiratory Effects Of Cleaning Exposures In Female Domestic Cleaners. Eur. Respir. .Journal, Vol.27, 2006,p: 1196-1203

٢٧. Sherriff, A. et al., Frequent Use Of Chemical Household Products Is Associated With Persistent Wheezing In Pre-School Age Children, Thorax, Vol. 60 , 2005.

٢٨. Rumchev, K. et al., Association Of Domestic Exposure To Volatile Organic Compounds With Asthma In Young Children, Thorax,Vol.59 , 2004.

٢٩. U.S.EPA, Air Toxics Division Hazard Summary Glycol Ethers,2000.

٣٠. Toxicological Profile for 2-Butoxyethanol and 2-Butoxyethanol Acetate, Agency for Toxic Substances and Disease Registry (ATSDR), U.S. Public Health Service, U.S. Department of Health and Human Services, USA, Atlanta, GA. 1998.

٣١. Hazard Evaluation System and Information Service (HESIS), Glycol Ethers: Fact Sheet, California Department of Health Services, Occupational Health Branch, 2007.

٣٢. Cordier, et al., Congenital Malformation And Maternal Occupational Exposure To Glycol Ethers, Epidemiology,Vol.8, No.4,1997.

٣٣. U.S. EPA, Toxicological Review of Ethylene Glycol Monobutyl Ether (E GBE) ,1999.

٣٤. Environment Canada, 2-Butoxyethanol and 2-Methoxyethanol: Current Use Patterns in Canada, Toxicology Profiles of Alternatives, and the Feasibility of Performing an Exposure Assessment Study, May2003.

٣٥. Lamb et al., Ethylene Glycol Monobutyl Ether, Environmental Health Perspectives Supplements,Vol.105, No. S1,1997

٣٦. Hardin,B.D., Goad, P.T., AND Burg, J. R.,Developmental Toxicity of Diethylene Glycol Monomethyl Ether (di EGME), Fundamental Application Toxicology, Vol. 6, 1986.

٣٧. Alkylphenols & Ethoxylates Research Council, 2007.

٣٨. U.S. Geological Survey Emerging Contaminants Project U.S. Geological Survey,2002, Emerging Contaminants Project.

٣٩. Sierra Club, Nonylphenol Ethoxylates: A Safer Alternative Exists to This Toxic Cleaning Agent, Nov2005.

٤٠. Gong, Y, and Han XD. , Effect Of Nonylphenol On Steroidoogenesis Of Rat Leydig Cells. J. Environment Society Health B, Vol.41, No.5, 2006.

٤١. Dickey, P., Troubling Bubbles: The Case for Replacing Alkyl Phenol Ethoxylate Surfactants (APEs), Washington Toxics Coalition.,1997.

٤٢. Hossaini A, In Utero Reproductive Study In Rats Exposed To Nonylphenol, Reproduction Toxicology, Vol.15, No.5, 2001.

٤٣. Guenther, K.,V.Heinke ,B. Thiele, E.Kleist, H. Prast and T. Raecker, Endocrine Disrupting Nonylphenols Are Ubiquitous in Food, Environmental Science and Technology, Vol. 36, 2002.

٤٤. Calafat, A.et al., Urinary Concentrations of Bi-sphenol A and 4-Nonyl phenol in a Human Reference Population, Environment Health Perspective, Vol.113, 2005.

٤٥. Proctor & Gamble, Nonylphenol and Nonylphenol Ethoxylates and P&G Products.

٤٦. European Commission, Joint Research Center, Dibutyl Phthalate: European Risk Assessment Report, Vol. 29, 2004.

٤٧. Australian Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts, Di-butyl Phthalate Fact Sheet, Australian Government Resources, 2007.

٤٨. Houlihan, J, Brody,C, and Schwan,B, Phthalates, Beauty Products & the FDA report, Not Too Pretty Organization,2002.

٤٩. National Environmental Trust Organization, Toxic Toys: A Select Annotated Bibliography on the Toxicity of Di-isononyl Phthalate (DINP) and Its Migration from Children's Products, 1998.

٥٠. Swan, SH, et al, Decrease in Anogenital Distance Among Male Infants with Prenatal Phthalate Exposure, Environmental Health Perspectives,Vol.113 , 2005,p: 1056-1061.

٥١. Bornehag,C-G, et al, The Association between Asthma and Allergic Symptoms in Children and Phthalates in House Dust: A Nested Case-Control Study, Environmental Health Perspectives, Vol.112,2004.

٥٢. National Institute For Occupational Safety and Health (NIOSH), 1997, Inter-

national Chemical Safety Card (ICSC:0502):Sodium Lauryl Sulfate.
٥٣. Sullivan, J.B. Jr., G.R. Krieger, Hazardous Materials Toxicology-Clinical Principles of Environmental Health, 1992.
٥٤. Gosselin, R.E., R.P. Smith, H.C. Hodge, Clinical Toxicology of Commercial Products, 5th ed., Baltimore, 1984.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 7 - Number 2

1429 Hijri – 2008 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical



ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 7 Number 2

1429 Hijri - 2008

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد الثامن - العدد الأول
١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

جميع الآراء الـواردة في هـذه المجلة تعـبر عـن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكتب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلــــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد الثامن، العدد الأول، ١٤٣٠هـ ــ ٢٠٠٩م

نمط التنشئة الاجتماعية السائد
لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى

The Prevailed Pattern of Socialization of the Palestinian Family from the Perspective of the Students of Al-Aqsa University.

Dr. Rafiq M. Almasry*

Abstract

This study aims to investigate The prevailed pattern of socialization of the Palestinian family from the perspective of the students of Al-Aqsa University, and explore to what extent the pattern of socialization differs among fathers and mothers, as well as its differences according to sex, residency, and the average of monthly income.

To achieve this aim, the researcher has designed a questionnaire and applied it to a random sample of 500 students of both sexes. This study indicates that the democratic pattern of socialization is prevailed. The study also reveals that there is a significant difference among fathers and mothers. However, the study does not indicate significant differences with regard to the sociological view of the prevailed pattern of socialization of the students of Al-Aqsa university.

د. رفيق محمود المصري *

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى، ومعرفة إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات ، وإلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير (النوع، مكان السكن ، ومتوسط الدخل الشهري). وبهدف تحقيق ذلك قام الباحث بتصميم استبانة وطبقها على عينة مكونة من (٥٠٠) طالب وطالبة، وتوصل إلى سيادة نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية طلبة الجامعة لنمط التنشئة الاجتماعية السائد، باستثناء الاختلاف بين الآباء والأمهات.

* Sociology science, Al Aqsa University, Gaza .

* أستاذ علم الاجتماع المشارك، جامعة الأقصى، غزة .

مقدمة:

تشغل الأبحاث والدراسات في ميدان التنشئة الاجتماعية مكانة هامة على مستوى البحث الاجتماعي والتربوي والانثربولوجي، وذلك انطلاقاً من أهمية هذه العملية على المستوى المعرفي بوصفها منطلقاً اجتماعياً للكشف عن الهوية الثقافية والاجتماعية لطبيعة المجتمعات المدروسة، واتجاهات نموها وتطورها، خاصة في هذا الزمن المعولم الذي بدأت فيه الأمم والشعوب تتلمس مخاطر وجودها وتلملم أطراف هويتها إزاء عصف التغيرات العالمية الجديدة، فتقوم التنشئة الاجتماعية بدورها التاريخي الجديد – القديم كصمام أمن وأمان يمنح هذه الأمم والشعوب قدرة متجددة في بناء هويتها والمحافظة على وجودها، وإعادة إنتاج ذاتها وقيمها الحضارية في وجه التحولات الإنسانية الجديدة (وطفة، والشهاب، ٢٠٠٤)(١).

وفي عصر العولمة، بدأت الأمم المتقدمة تدرك، وعلى نحو علمي، أن تحقيق التوازن الوجودي المعاصر يقتضي إحداث تغيرات عميقة وجوهرية في طبيعة التنشئة الاجتماعية ذاتها بوصفها أداة المجتمع في تحقيق التوازن الحضاري في نسق التحولات الجديدة باهتزازاتها الحضارية، فنمط التنشئة الاجتماعية يحدد بالضرورة الهوية الاجتماعية للفرد والمجتمع، خاصة وأن التنشئة الاجتماعية التقليدية بأساليبها المختلفة لا تستطيع اليوم أن تواجه المد الأسطوري لقيم العولمة الزاحفة، والتي باتت تهدد منظومة القيم الجوهرية الخاصة بكل شعب من الشعوب، لاسيما وأن هناك علاقة جدلية بين عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد وبين وعيه الاجتماعي، وبينهما وبين وجوده الاجتماعي، واللذان يشكلان جزءاً لا يتجزأ من البناء الاجتماعي ككل، حيث تحاول التنشئة الاجتماعية التأثير في الوعي الاجتماعي من خلال إكساب الفرد قيم ومعايير المجتمع وعاداته وتقاليده، تلك القيم التي تؤثر في إدراكه لوجوده ولوجود الآخرين (عبد الحميد، ٢٠٠٠)(٢).

والتنشئة الاجتماعية هي منظومة من العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفراده، أي أنها العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع، ودمج ثقافة المجتمع في أعماق الفرد، الأمر الذي يعكس مدى خطورة هذه العملية التفاعلية الإنسانية لاسيما في المجتمعات التي تعاني التحولات العميقة والجذرية في بناها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كالمجتمع الفلسطيني، هذا المجتمع الذي لازال يعيش مرحلة التحرر الوطني بمضمونها الاستقلالي والتنموي الشامل، حيث تتبدى الأهمية الاستثنائية لعملية التنشئة الاجتماعية، ومؤسساتها التي يقع على عاتقها تنفيذ هذه المهمة الإبداعية الإنسانية، وما يمكن أن تقدمه من حصانة حضارية للهوية والانتماء الوطني الفلسطيني، والقومي العربي بآفاقهما الإنسانية الرحبة، لاسيما في زمن التراجع والاستقطاب العربي، والانقسام السياسي والجغرافي الذي يعانيه الشعب الفلسطيني من جراء انقلاب حزيران ٢٠٠٧ في قطاع غزة، الأمر الذي شكل ولا يزال خطورة على ثقافة الحوار والتسامح والوحدة لصالح ثقافة العنف والثأر، ثقافة التعصب بأشكالها القبلية والعشائرية والحزبية الميليشياوية المقيتة، هذه الثقافة التي ترى في التعدد انقسام وتشرذم، تفكك وإلغاء، وليس إغناء وإثراء للتجربة والحياة، لذا جاءت

هذه الدراسة بهدف التعرف على نمط التنشئة الاجتماعية السائد في المجتمع الفلسطيني، لاسيما لدى الأسرة الفلسطينية بوصفها أحد أهم مؤسسات التنشئة على الإطلاق، خاصة في ظل تراجع أدوار المؤسسات الأخرى بحكم حالة الاستقطاب والاندماج شبه الكلي لهذه المؤسسات في عملية الصراع الدموي الذي يعانيه المجتمع الفلسطيني، الأمر الذي انعكس على الأسرة الفلسطينية وأنماط تنشئتها، هذه التنشئة التي تعكس الوجود الاجتماعي للأسرة نفسها، والذي يتميز بوجود الاحتلال الإسرائيلي والحصار الدولي، والانقسام السياسي والجغرافي للوطن المفترض، وسيادة ثقافة العنف، وارتفاع مستويات البطالة، واستفحال حالة الفقر، كلها عوامل وجودية تعصف بالمجتمع الفلسطيني لاسيما في قطاع غزة وبما يهدد وحدة النسيج الاجتماعي للشعب الفلسطيني.

وانطلاقاً مما سبق يأتي اهتمامنا بالتنشئة الاجتماعية كونها العملية الكلية التي عن طريقها يمكن لأمة أن تعيد إنتاجها لنوعها (Smith and orlosky,1975)[٣]، أو هي عملية التفاعل الاجتماعي التي من خلالها يكتسب الفرد المهارات العقلية والاجتماعية الضرورية كي يؤدي دوره كعضو في المجتمع (Tischler, 1993)[٤]، أو هي عملية التفاعل التي من خلالها يكتسب الناس شخصياتهم ويتعلمون طريقة حياة مجتمعاتهم، وهي حلقة الوصل الجوهرية بين الفرد والمجتمع، إنها صلة حيوية لدرجة لا يمكن للمجتمع ولا الفرد أن يستغنيا عنها، أو يبقيا بدونها، فالتنشئة الاجتماعية تجعل الفرد قادراً على اكتساب العادات، والقيم، واللغات، والمهارات، والمعتقدات، وأنماط أخرى من الفكر والأفعال الأساسية للحياة الاجتماعية، كما أنها تجعل المجتمع قادراً على إعادة إنتاج نفسه اجتماعياً وبيولوجياً (Roberston, 1987)[٥].

و يستمد موضوعنا أهميته من أهمية الأسرة بوصفها نظام اجتماعي مهم في البناء الاجتماعي لأي مجتمع، كما أنها تمثل المؤسسة الأقدم والأعرق والأبقى من بين جملة المؤسسات التي يقوم عليها المجتمع البشري، وستبقى المحور الرئيسي للحياة الإنسانية بحكم دورها ووظيفتها البيولوجية والتربوية الاجتماعية وغيرها في هذه الحياة، ويزداد الأمر حيوية وأهمية بالنسبة للمجتمع الفلسطيني، حيث تعاني مؤسساته الأخرى من حالة استقطاب حادة بالمعنى السياسي والأيديولوجي، هذه الحالة التي ينغمس فيها كل الشعب بفئاته وشرائحه الاجتماعية والعمرية المختلفة، لاسيما الشباب الفلسطيني، والجامعي منه بشكل خاص بحكم مستواه التعليمي وحيويته ونشاطه، مما يضع على عاتق الأسرة الفلسطينية أدواراً متعددة لكي تعوض أدوار المؤسسات الأخرى، مثل وسائل الإعلام، الجامع، المدرسة.......إلخ، وبالتالي جاءت هذه الدراسة لتتعرف على رؤية طلبة جامعة الأقصى لنمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى أسرهم ارتباطاً بعدة متغيرات سوسيولوجية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تسعى عملية التنشئة الاجتماعية إلى جعل الأفراد يمتثلون إلى قيم المجتمع ومعاييره ونظمه، إما بالإقناع أو بالإكراه، بوصفها العملية التي تشكل الفرد من مراحل طفولته المبكرة وتعده للحياة الاجتماعية المقبلة التي يتعامل فيها مع آخرين من غير أسرته، لذا فهذه العملية تعلمه قيم المجتمع ومعاييره الأساسية التي ستجعله متشابهاً

في خطوط شخصيته الأساسية مع أعضاء المجتمع الذي سيعيش فيه (عبد الحميد، ٢٠٠٠)[٢]، وتتم عملية التنشئة من خلال عدة مؤسسات وعلى رأسها الأسرة التي تعتمد أنماط متغايرة في التنشئة الاجتماعية، لذا تحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى ؟

٢. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الأمهات والآباء في الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى ؟

٣. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير نوعهم (ذكر، أنثى) ؟

٤. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير مكان سكنهم (قرية، مدينة، مخيم) ؟

٥. إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري (أقل من ٥٠٠$، من ٥٠٠-١٠٠٠$، أكثر من ١٠٠٠$) ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

١. الاهتمام بقضية أساسية في الحياة الإنسانية، وهي التنشئة الاجتماعية في ظل ظروف غير مستقرة يعيشها المجتمع الفلسطيني، وفي ظل الظروف والأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تسم وتميز الواقع الفلسطيني الذي يعاني سندان الاحتلال والحصار الدولي ومطرقة الانقسام السياسي والجغرافي لوطنه المفترض في ضوء الخلافات الفلسطينية – الفلسطينية ذات البعد الدموي، ومحاولة معرفة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الجامعة، بوصفهم شريحة عمرية مهمة في المجتمع الفلسطيني.

٢. تقديم إسهام فكري نقدي عن مجتمع يعد مجهولاً لدى العديد من المتخصصين في علم الاجتماع بفعل توجيه الاهتمام لما هو سياسي الذي يحتل الأولوية في الفكر الفلسطيني على ما عداه من جوانب أخرى دون النظر إلى ما هو اجتماعي وثقافي.

٣. لفت انتباه المعنيين بالأسرة الفلسطينية والتنشئة الاجتماعية على مستوى المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، بهدف تعزيز نمط التنشئة الديمقراطي، ونبذ النمط التسلطي، القمعي، البطريركي، الدكتاتوري القائم على الإكراه واستخدام القوة بأبعادها المادية والرمزية، إلى جانب التخلص من النمط التسيبي، الترسلي والفوضوي في التنشئة الاجتماعية لصالح النمط السوي الديمقراطي القادر على بناء إنسان فلسطيني مسلح بالقيم والمثل والمعايير الوطنية الأصيلة ذات العمق العروبي القومي بآفاقها الإنسانية الرحبة.

أهداف البحث

يحاول البحث تحقيق هدف رئيسي يتمثل في معرفة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من خلال استعراض الأنماط الثلاثة (الديمقراطي، الديكتاتوري، التسيبي)،

والكشف عن مدى ممارسة الأسرة الفلسطينية لهذه الأنماط وأساليبها المتعددة من وجهة نظر طلبة الجامعات، ويندرج تحت هذا الهدف الرئيسي ثلاثة أهداف فرعية هي:

١. معرفة إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية.

٢. معرفة مدى اختلاف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، مكان السكن، ودخل الأسرة الشهري).

٣. الخروج بالتوصيات المناسبة التي يمكن لها أن تساهم في تنمية نمط التنشئة الديمقراطي، والتخلص من النمطين الدكتاتوري التسلطي والتسيبي الفوضوي في حالة وجودهما، حتى تستطيع الأسرة بناء إنسان فلسطيني سوي قادر على مواجهة العصر بكل استحقاقاته العولمية وعلى كل المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالتالي:

١. تقتصر هذه الدراسة على طلبة جامعة الأقصى بغزة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

٢. تقتصر هذه الدراسة على معرفة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من الأنماط التالية (الديمقراطي – الديكتاتوري – التسيبي).

٣. نتائج هذه الدراسة محدودة بظروف إجرائها والعينة التي طبقت عليها.

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها

وردت في هذه الدراسة بعض المفاهيم والمصطلحات، التي نرى ضرورة توضيحها ومنها:

١. الأسرة

لقد تعددت التعريفات في هذا المضمار وتنوعت تبعاً للتوجه النظري الذي تنطلق منه كل محاولة. فالأسرة أحياناً تعايش امرأة ورجل أو أكثر في إطار علاقات يقرها المجتمع، وتترتب عليها حقوق وواجبات، لعل أكثرها بروزاً تربية الأطفال ورعايتهم وتوزيع السلطة بين الأطراف. إلا أن الوظيفيين نظروا إليها باعتبارها نسقاً قائماً تحيل وحدة الإنجاب البيولوجي إلى إنجاب اجتماعي وثقافي. أما البنيويون فتعاملوا مع الأسرة باعتبارها وحدة أو مؤسسة تتألف من مجموعة من العلاقات بين الزوجين والأبناء، علاقات تتنزل ضمن إطار قيمي يحكم تلك العلاقات وتمثل الأساس لعملية التنشئة الاجتماعية (عبد الرحيم، ٢٠٠٦)[٦]، وهناك من يماثل بين مفهومي الأسرة والعائلة، وآخرون آثروا التمييز بينهما أمثال (زهير حطب، الطاهر لبيب، وغيرهم)، فمثلاً يشير (علي الشوك) إلى أن كلمة "الأسرة" مشتقة من فعل "أسر" وأن اقتران مفهوم الأسرة بالأسر والعبودية لا يقتصر على اللغة العربية وحدها بل نجده في اللغات الآكادية والآشورية والعبرية والسريانية والصينية، وفي اللغة اللاتينية أيضاً، وأن الصلة بين كلمة "أسرة" و"أسر" بمعنى حبس، ويطلقون على خاتم الزواج "المحبس" (الشوك، ١٩٩٧)[٧]، ولا غرابة في ذلك، فالمادة المعجمية للكلمتين واحدة، بينما يرى آخرون أن كلمة " أسرة " تشير إلى التآزر أو التناصر والتضامن والتعاضد والعصبية،....إنها عصبية تقوم على أواصر الدم أو اللحمة النسبية، والتوحد في مصير مشترك، فيتقاسم أفرادها

الأفراح كما الأحزان، والمكاسب كما الخسائر، والكرامة كما الإذلال (بركات، ٢٠٠٠)[٨]، أو هي بناء اجتماعي يتكون من أدوار اجتماعية مرتبة على أساس النوع والمكانة، أساسها دور كل من الزوج والزوجة واللذان يشتركان في مكان إقامة واحد ونشاطات اجتماعية اقتصادية مكملة لبعضها البعض، ومن خلال العلاقة الجنسية المعترف بها شرعياً ينجب الزوجان أطفالاً تقوم الأسرة برعايتهم وحمايتهم وتزويدهم بحاجاتهم المختلفة، وهذه هي الأسرة النووية، وحين تمتد لتشمل الأبناء المتزوجين للزوجين الأساسيين وأحفاد هؤلاء، مع آخرين من أقاربهم، تأخذ الأسرة في هذه الحالة الشكل الممتد (عثمان، ١٩٩٩)[٩]، في حين أن كلمة عائلة تم اشتقاقها من الفعل "عال"، "أعال"، "يعيل"، ويشير إلى علاقات الاعتماد المتبادلة، وتكشف لنا عن المعنى المراد بها، كونها مجموعة من الأفراد الذين يعيلهم معيل أو كاسب (عبد الرحيم،٢٠٠٦)[٦].

٢. التنشئة الاجتماعية

يرى " بارسونز " أنها " عملية تعلم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة تبدأ من الميلاد داخل الأسرة وتستمر في المدرسة وتتأثر بجماعة الأقران وبنسق المهنة ومن ثم تستمر باتساع دائرة أنساق التفاعل كلما كبر المرء (parsons,1965)[١٠]، بينما يرى كل من "بوكاتكو ودهلير" أن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي بواسطتها يكتسب الطفل المعرفة الاجتماعية والاتجاهات التي يقبلها المجتمع الكبير (Bukatko and Daehler: 1992)[١١]، وبالتالي فهي بمثابة العملية الاجتماعية الأساسية التي يصبح الفرد عن طريقها مندمجاً في جماعة اجتماعية من خلال تعلم ثقافتها ومعرفة دوره فيها، من خلال مؤسسات وهيئات التنشئة الاجتماعية المتعددة (عبد الحميد، ٢٠٠٠)[٢].

٣. النمط

جماعة من الناس أمرهم واحد، وفي الحديث، خير الناس هذا النمط الأوسط، قال أبو عبيدة: النمط هو الطريقة. يقال إلزم هذا النمط، أي هذا الطريق، والنمط أيضاً: الضرب من الضروب والنوع من الأنواع. إلزم هذا النمط، أي إلزم هذا المذهب والفن والطريق (ابن منظور: ١٩٩٦)[١٢]. كما أن مفهوم نمط يعني: نمط تنميطاً لفلان الشيء وعلى الشيء: دله عليه، ونمطي يعني ضرب من البسط، وعاءُ كالسفط، وهو الطريقة والمذهب من الشيء، يقال: "هذا من نمط هذا"، وما "عنده نمط من العلم"، أي نوع منه (المنجد في اللغة: ١٩٦٩)[١٣].

ونقصد بنمط التنشئة في هذه الدراسة نموذج معياري مركب من عدة أساليب، وهو مذهب وطريقة يتم استخدامها في عملية التنشئة الاجتماعية ويتكون من: النمط الديمقراطي، النمط الديكتاتوري، النمط الفوضوي، ولكل من هذه الأنماط أساليبه المتعددة التي يتم اتباعها في عملية التنشئة.

النظريات المفسرة للتنشئة الاجتماعية

حين مراجعة النظريات التي اهتمت بدراسة التنشئة الاجتماعية، يصطدم الباحث بعدد كبير منها، قد تبدأ بالنظريات السلوكية، ونظرية الأشكال التي يعتمد عليها علم النفس، مروراً

بنظريات التحليل النفسي لدى فرويد، ونظرية اديكسون في النمو النفسي والاجتماعي، ونظريات التعلم بدءاً من نظرية التعلم الاجتماعي، والتعلم بالتقليد أو التنميط مثل نظرية "بان دورا" في التعلم الاجتماعي عن طريق الملاحظة، والتي تفترض أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكياتهم وتصرفاتهم، وبالتالي فهو يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، إلى جانب نظرية الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي التي يندرج تحتها جميع أنواع السلوك الإنساني وفقاً لرواد هذه النظرية من علماء النفس السلوكيين أمثال (سكنر، وثورندايك) (الرشدان، ٢٠٠٥)[١٤].

وتبدو نظرية الدور الاجتماعي كأحد أهم النظريات في تفسير التنشئة الاجتماعية والتي تقوم على مفهومين رئيسيين هما، الدور الاجتماعي والمكانة الاجتماعية، إضافة إلى نظرية التفاعل الرمزي والتي ترى أن عملية التنشئة الاجتماعية تستمر ما دام الإنسان حياً، وهي تنشط كلما التقى الإنسان بشخص آخر، فالفرد هنا يتعلم المعنى الاجتماعي للسلوك ومعاني الموضوعات والأفكار بواسطة اللغة ومن خلالها، ولأن الفرد يولد وليس لديه وعي بذاته المتميزة فإن قدرته على استخدام رموز اللغة المحكية تمكنه من أن يتطور من عضوية بيولوجية إلى عضوية اجتماعية، وبالتالي يدخل في التفاعل الاجتماعي عندما يتطور لديه شعور بالذات، أي حين يستطيع أن يشير إلى ذاته، كما يشير إلى ذوات الآخرين (عقل، ١٩٨٥)[١٥].

وفي سياق تناول النظريات التي عالجت موضوع التنشئة الاجتماعية بشكل علمي ونقدي تبرز نظرية "التعاهد الاجتماعي المتبادل" لصاحبها سيد أحمد عثمان، التي جاءت بمثابة الرد العلمي على نظريات التحليل النفسي، والتعلم، والدور الاجتماعي، باعتبار أن كلاً منها ليس كافياً وحده لتفسير عملية التطبيع الاجتماعي (التنشئة الاجتماعية)، التي هي عملية بالغة الاتساع والتعقيد والتشابك. ففي كل نظرية منها نواحي قصورها، إلا أن كلاً منها يفسر جانباً من جوانب التطبيع الاجتماعي تفسيراً سليماً، بحيث يمكن أن تتكامل جميعاً في إعطاء تفسير أكثر شمولاً لهذه العملية (عثمان، ١٩٩٠)[١٦]، وهذه النظريات لا تعطي التفسير "الكامل" للتطبيع الاجتماعي لعدة أسباب منها:

أولاً: لا يقوم الطفل في هذه النظريات، بدور إيجابي أثناء تطبيعه الاجتماعي، بينما يشير واقع الحال إلى أن الطفل يتخذ دوراً أكثر إيجابية مما في هذه النظريات، فهو كثيراً ما يختار ويستجيب للمواقف المختلفة استجابة منفردة، بل وأنه يؤثر، بدوره، في الجماعات ووكالات التطبيع الاجتماعي المختلفة (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

ثانياً: لا تبين هذه النظريات أهمية الالتزام الاجتماعي، أو التعاهد الاجتماعي أثناء التطبيع الاجتماعي، ويترتب على إغفال النظريات لهذه الناحية السابقة (الالتزام الاجتماعي)، إغفال للجانب الأخلاقي في التطبيع الاجتماعي، الذي أساسه الالتزام، وإن كان هذا متضمناً في نظرية الأدوار (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

ثالثاً: لم تبين هذه النظريات كيف تتكامل وكالات التطبيع الاجتماعي وهيئاته في عملها لإحداث التغيير المنشود في الطفل. فهذه الوكالات وإن كان كل منها يتخصص في تحقيق

جانب من التغيير فإنها تتكامل جميعاً للوصول إلى النتاج العام، أي الطفل المطبع اجتماعياً (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

وانطلاقاً من هذه الرؤية النقدية لنظريات التنشئة الاجتماعية السابقة، حدد سيد أحمد عثمان المبادئ والأسس التي تقوم عليها نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل بوصفها أساس عملية التفاعل الاجتماعي، باعتبار أن هذه العملية تقوم على اتفاق أو تعاهد ضمني أو صريح بين أطراف هذا التفاعل على أن الطرف الذي يعطي، يتوقع نوعاً من الأخذ أو المقابل (عثمان، ١٩٩٠)[١٦]، وذلك كما يؤكد عثمان استناداً إلى (بارسونز،١٩٥٢)، "أنه في أي تنظيم اجتماعي متكامل لا بد أن يكون توجه أعضاء هذا التنظيم نحو توقعات الآخرين تبادلياً، بمعنى أن كل فرد في جماعة منظمة يحدد سلوكه وفق توقعات الآخرين منه، بينما يحدد الآخرون سلوكهم في ضوء توقعاته هو نفسه، أي أن توقعات أعضاء الجماعة بالنسبة لبعضهم البعض الآخر – متبادلة (عثمان، ١٩٩٠)[١٦].

ويحقق السلوك المناسب للتوقعات من الشخص إشباعاً وإرضاءً للآخرين، وكذلك يحقق سلوك الآخرين المناسب لتوقعات الشخص منهم إشباعاً وإرضاءً له أيضاً، وفي الحالتين تكتسب القيم والمعايير والتوقعات المتصلة بهذا السلوك قوة وتأييداً، أي تتدعم ثقافة الجماعة أو أيديولوجيتها. أي أن مطابقة سلوك أعضاء الجماعة لتوقعات أعضائها لبعضهم أمام البعض الآخر، يؤدي إلى الرضا عندهم، وهو من ثم يمثل نوعاً من "التدعيم الاجتماعي" يشجع أعضاء الجماعة على مسايرة توقعاتها وقيمها ومعاييرها. ويحدث العكس عندما لا تتطابق سلوك أعضاء الجماعة مع توقعات كل منهم للآخر، وهذا الانحراف عن التوقعات يؤدي إلى عدم الرضا، والقلق، وتقابله الجماعة بنوع من العقاب يختلف نوعه ودرجته وفقاً لطبيعة الجماعة (عثمان، ١٩٩٠)[١٦]، وذلك لأن التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة قائم على أساس التعاهد المتبادل الصريح أو الضمني، على أن يعطي أعضاء الجماعة ويعطوا، أي يسلكوا وفق توقعات كل منهم من الآخر وأن يدعموا ما يتطابق مع هذه التوقعات ويعاقبوا ما لا يتطابق معها.

كما تعد نظرية الصراع إحدى نظريات التنشئة الاجتماعية، والتي تستند إلى مبدأ الخطيئة الذي كان يعتقد به كثير من الفلاسفة والوعاظ، الذين يروا أن الأطفال يلدون من أمهاتهم في وضع من الخطيئة، حيث يولدون ولديهم من الدوافع الفطرية الغريزية ما يحفزهم ويستثيرهم للسلوك بطريقة معينة لإشباع غرائزهم البهيمية (الحيوانية)، وتتعارض هذه الرغبة الجامحة مع متطلبات الجماعة التي ينتمي إليها الطفل، لذلك يأتي دور التنشئة الاجتماعية عن طريق الأبوين (الأسرة) منذ اللحظات الأولى لولادته لتحطيم إرادته البهيمية، وكبح جماح غرائزه، وتنظيم انطلاق أدواته الطبيعية وضبطها، وإجباره على تبني سلوكيات غير فطرية موافقة لرغبات المجتمع ومتطلباته (همشري،٢٠٠٣)[١٧].

يوضح هذا الكم الهائل من النظريات التي تناولت التنشئة الاجتماعية أهمية هذا الموضوع، ومدى تعدد واختلاف المنظورات الفكرية حوله، تبعاً للاختلافات الأيديولوجية للباحثين والمهتمين به، وذلك لأن موضوع التنشئة الاجتماعية الجوهري

هو الإنسان الذي يعيش في جماعة ويتفاعل مع مجتمعه ضمن إطار ثقافي يؤمن به، ويتمسك بمحتواه من أجل المحافظة على تراثه المتراكم عقب الحقب والمراحل التاريخية، وكلما ارتقى الإنسان وتقدمت وسائل الحضارة لديه، احتاج للتربية أكثر فأكثر واحتاج إلى واسطة تنقلها إلى الأفراد بشكل منظم، ولا يتم ذلك إلا من خلال التنشئة الاجتماعية بوصفها آلية تستخدم في تنمية سلوك الفرد العقلي في مدى أكثر تحديثاً، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها، وهي عملية دائمة وديناميكية، تبدأ منذ ولادة الإنسان حتى مماته (الكتاني، ٢٠٠٠)[١٨].

مفهوم التنشئة الاجتماعية: رؤية نقدية

إن أي تحليل سوسيولوجي علمي وعميق للتنشئة الاجتماعية، لابد وأن ينطلق من أهداف هذه العملية ووظائفها الاجتماعية والتربوية، لاسيما وأن أولى الوظائف وأهمها على الإطلاق وكما تجمع كل أدبيات العلوم التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، والأنثروبولوجيا هي (إكساب الأفراد المعايير والقيم والمثل السائدة في المجتمع، وضبط سلوك الأفراد وأساليب إشباع حاجاتهم وفقاً لما يفرضه المجتمع ويحدده، وتعلم الأدوار الاجتماعية المتوقعة بحسب جنس الفرد، ومهنته ومركزه الاجتماعي، وإكساب الأفراد كافة أنماط السلوك المرغوبة، وإكسابهم أيضاً العناصر الثقافية للجماعة، وتحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي (ناصر، ٢٠٠٤)[١٩].

و هنا تبرز الإشكالية، إشكالية ماهية القيم والمعايير والمثل وطبيعتها، خاصة تلك السائدة منها في المجتمع، وهل يمكن أن تكون عملية "الإكساب" هذه في ذاتها، أم أنها لذاتها؟ أي أنها تخضع لمصالح طبقية اجتماعية معينة لصالح القائمين على عملية الإكساب هذه، لاسيما وأن هناك من يحاولون إكساب القيم والمثل والمعايير التقليدية المحافظة التي تأسر مخيلتنا وتحد من قدرة النشء على تجاوز واقعه بحجة الحفاظ على تماسك المجتمع ووحدته، وبذلك يتم تكريس الأمر الواقع وتأبيده، بدلاً من إكساب النشء قيم العدالة والحرية والإبداع، وتبقى قيم ومعايير القهر والتسلط والحرمان والقمع هي السائدة، من خلال تربية الناس على قيم الطاعة والامتثال القسري والأعمى، بدلاً من قيم الاستقلال والتمرد المشروع، ولا نكسب أبناءنا قيم الإبداع بدلاً من قيم الإتباع، كما نكسبهم قيم العجز والكسل والتراخي، قيم القبول والخضوع والخنوع والاستسلام والمبايعة والاعتماد تحت مبررات "القناعة كنز لا يفنى"، وراحة البال والطمأنينة، عوضاً عن أن نُكسب أبناءنا، بل وأنفسنا قيم الاستقلال والتغيير والتحدي والثورة على واقع الاحتلال والتبعية والتخلف؟

و تتبدى في المجتمع نوعان من القيم، إحداهما تحيل الإنسان إلى مجرد كائن عاجز لا حول له ولا قوة، والأخرى قيم الطموح والنجاح والكفاح والمواجهة والتحدي والخلق والعمل والتحقق والاستقلال والحرية، علماً بأن الخلق والإبداع هما قيمة القيم بوصفهما مفتاح الدخول إلى الحضارة ؛ فهل نُنشئ أبناءنا وأنفسنا على القيم السلفية المغلقة والعتيقة بحجة الأصالة، وبالتالي نمجد الماضي ونحاول بعثه من جديد بأساليب قديمة، أم نسعى إلى تنمية قيم الانفتاح على المستقبل ؟ هل نُكسب أبناءنا وأنفسنا القيم

المطلقة أم النسبية، القيم العمودية أم الأفقية، قيم الاستهلاك أم الإنتاج، قيم المكاسب الآنية أم قيم المكاسب البعيدة المدى، قيم القبلية والعشائرية والحزبية المتعصبة المغلقة أم القيم الوطنية الأصيلة ذات المضامين الديمقراطية والإنسانية ؟ خاصة وأنه يوجد نوعان من العمليات الإطرادية المستمرة في النسق الاجتماعي، هما العمليات التي تحفظ أو تميل إلى الحفاظ على بناء النسق، وتلك العمليات التي تميل إلى تغييره، والتنشئة الاجتماعية تندرج تحت أحد النوعين تبعاً لتوجهات من يمسك بزمام القوة في المجتمع، فمن الممكن تنشئة الأجيال الأصغر سناً بطريقة مقصودة تؤكد قيماً ومعايير ومُثل وأنماط معينة من السلوك تعتقد الصفوة الحاكمة أنها تحافظ على البناء الحاكم للمجتمع، وتضمن بقاء ثقافته (عبد الحميد،٢٠٠٠)[٢].

إلى جانب القيم تبدو المثل والمعايير، والعادات والتقاليد، جميعها مصفوفة من المفاهيم المترابطة والتي تعزز بعضها البعض، وهي تمثل انعكاس لواقع مادي ملموس يستمد وجوده من البنيات الاجتماعية والمصالح والأوضاع الموضوعية القائمة، وهي بذلك ترتكز في العقل والوجدان، وحالما يتم ذلك تصبح مسئولة عن تحديد سلوكنا، وهي بهذا المعنى قوة مستقلة متعالية تتحكم بتصرفاتنا كأفراد وكجماعات (بركات، ٢٠٠٤)[٢٠]. والمجتمع، أي مجتمع يّحضرنا بوسائل شتى وعن طريق الأسرة والمدارس والمؤسسات الدينية الرسمية والكتب والإعلام وغيرها من مؤسسات وهيئات بقبول قيمه ومثله ومعاييره، وغالباً ما تكون مؤسساتنا الاجتماعية العربية – والفلسطينية جزءاً منها – متسامحة مع المتطرفين في الحفاظ على قيم المجتمع ومثله ومعاييره، وتضطهد الذين يدعون إلى التحرر، لذا وجب علينا أن ننظر إلى هذه العملية الاجتماعية الخطيرة – التنشئة الاجتماعية–من زاوية ما تسعى إليه، هل تسعى إلى تكريس الواقع بكل جهله وتخلفه، وبالتالي تأبيد تبعيته وإلحاقه بالآخر، أم تسعى إلى تغيير الواقع، تغييراً تجاوزياً ؟، لاسيما وأن علم الاجتماع يجب أن ينظر إلى دور القيم والمثل والمعايير والعادات والتقاليد وأهميتها من زاوية إعاقتها أم تشجيعها للتغيير والثورة، والتنمية والإصلاح، كما فعل كلاسيكيو عالم الاجتماع، حينما عالج ماكس فيبر في كتابه "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" وأحال نشوء النظام الرأسمالي إلى ظهور قيم جديدة كمحبة العمل عند البروتستانتيين (بركات، ٢٠٠٤)[٢٠]، أو كما فعل ماركس حينما ناقض فيبر معتبراً أن القيم جزءٌ من الوعي الاجتماعي للناس والذي يعكس بدوره وجودهم الاجتماعي، حيث أحال القيم البروتستانتية إلى نشوء النظام الرأسمالي الذي استلزم قيم معينة، وبالتالي هو المسئول عن نشوء هذه القيم، أي أتبع القيم للنظام الرأسمالي وليس النظام للقيم.

وفي هذا السياق، يمكن معالجة وظيفة ضبط سلوك الأفراد وأساليب إشباع حاجاتهم وفقاً لما يفرضه المجتمع ويحدده، وهنا يبرز أحد الوجهين لعملية الضبط الاجتماعي، المحافظة أو الراديكالية التغييرية، باعتبارهما أدوات تستميل بها مجموعة ما أعضائها أو غيرها من المجموعات، أو تجبرهم بواسطتها على إتباع معاييرها وأساليبها السلوكية، وتستخدم تلك الأساليب لتحقيق أهداف معينة للضبط الاجتماعي تتفق مع مصالح الجماعة أو الطبقة المسيطرة والحاكمة، ويشتق من هذه الأهداف مجموعة من

الأساليب وأنماط من الوسائط تحقق في النهاية أهداف هذا الضبط، علماً بأن مجمل عمليات الضبط وأهدافه وأساليبه وإن كانت تعبر عن مصالح ورؤى الجماعة أو الطبقة المسيطرة فأنها تعكس نمط الإنتاج وعلاقاته السائدة في لحظة تاريخية معينة، وبالتالي فإن هذه العمليات وتلك الأساليب تتشكل وتتغير تبعاً للظروف المجتمعية، وهي تعكس نمط العلاقات الإنتاجية في لحظة تاريخية، وهذه اللحظة متغيرة بطبيعتها، مما يجعل الأساليب ذات طبيعة متغيرة أيضاً طبقاً لتغير الظروف (عبد الحميد، ٢٠٠٠)(٢).

كما يتبدى في وظائف التنشئة الاجتماعية مفهوم الثقافة التي يجب إكسابها للأفراد خلال هذه العملية المهمة، وهنا يجب التنبيه إلى أي ثقافة تسعى هذه العملية ؟، لاسيما وأن الثقافة هي مجموعة مكونات متطورة باستمرار، متغيرة ومغيرة، مرنة، نسبية ومنفتحة، متحولة نتيجة لأحوال وأوضاع داخلية وخارجية، والمجتمع الفلسطيني ليس كائناً مكوناً وناجزاً ومحكوماً في البدء فيدور في دائرة لا يخرج عن مدارها، كأنه صنع لأن يكون شيئاً واحداً، بل هو مجتمع متطور ومتحول في هويته وثقافته ومفاهيمه وأنظمته ومؤسساته حسب أوضاعه وظروفه ومواقعه وصراعاته المستجدة باستمرار، لذا يجب أن نسعى خلال تنشئتنا لأطفالنا وشبابنا إلى إكسابهم الثقافة الوطنية الأصيلة، وأصالة الثقافة لا تعني مجرد التمسك بالأصول والثوابت، بل تعني " الاستمرار والصيرورة " من حيث تفاعلها مع الثقافات الأخرى، كما تعني " الثبات والتحول " في آن معاً، وفي حال صراع وتجدد دائمين، فالإبداع هو طاقة الإنسان الفضلى، والثقافة ليست دائرة مغلقة، بل هي أفق تليه آفاق أخرى لا نهاية لها (بركات، ٢٠٠٤)(٢٠).

و الثقافة الفلسطينية التي نسعى لها هي ثقافة التمرد والمقاومة، ثقافة المواجهة والتحدي لقوات الاحتلال، في مقابل ثقافة التسامح والحوار النشط مع الآخر الفلسطيني، وهذه الثقافة ليست دائماً وليدة البيئة العربية أو الفلسطينية فقط، وإنما هي وليدة هذه البيئة في تلاقيها أيضاً مع ثقافات البيئات الأخرى، وقد يتم صهر الوافدات الجديدة، بحيث يصعب التمييز بينها وبين الخلق الذاتي (عباس، ١٩٨١)(٢١)، وهنا يجب الاستفادة من كل الثقافات الإنسانية الحرة بحيث نكسب النشء وأنفسنا ثقافة تسعى إلى تحرير المجتمع الفلسطيني من أغلاله، غل الاحتلال والقهر والقمع والتسلط والحرمان بكل أشكاله، ونبعد أجيالنا عن ثقافة الخنوع والخضوع والاستسلام، كما ننبذ ثقافة الانسحاب واللامبالاة، وعدم تحمل المسئولية والهروب منها، سواء إلى الداخل أو الخارج، أي هروب الفرد إلى ذاته والانغلاق عليها بحكم حالة الاغتراب التي يعانيها، ويجب علينا أن نكسب أبنائنا ثقافة " الفعل بالتاريخ " كما يقول عبد الله العروي، وليس ثقافة الانفعال والتأقلم مع الواقع، واقع الاستعمار والتبعية والتخلف، لذا يجب أن يقوم ثقافتنا على التغيير الشامل لما نريد لأنفسنا كأفراد وكشعب لا يزال يعاني الاحتلال الاستيطاني الإحلالي بأبشع صوره المباشرة.

و انطلاقاً من المعاني السابقة للتنشئة الاجتماعية، تتبدى خطورة أهداف ووظائف هذه العملية الاجتماعية التفاعلية، لذا فهي من أهم العمليات الاجتماعية على الإطلاق بحكم أنها تسعى إلى تشكيل وإعادة تشكيل الإنسان، أي إنتاج وإعادة إنتاج الإنسان الفلسطيني وتسليحه

بالمثل والمعايير والقيم الوطنية الأصيلة، والثقافة المتحررة والمحررة بمضمونها العروبي القومي الديمقراطي وآفاقها الإنسانية الرحبة، التي تؤثر في ثقافتنا بقدر ما يجب أن نـؤثر نحـن فيهـا بالمعنى النسبي، باعتبارنا جزءاً لا يتجزأ من هذا العالم المعولم.

مقاربة نظرية حـول أنمـاط وأسـاليب التنـشئة الاجتماعية

تعد التنشئة الاجتماعية مـن أولـى العمليـات الاجتماعية ومن أهمها شأناً في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي ترتكـز عليهـا مقومـات الشخصية، وهي أيضاً مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي المقصود والمقنن، إذ تقوم مؤسسات المجتمع خاصة الأسـرة والمدرسـة وغيرهـا بترتيب المواقف التفاعليـة فيـه، أي أن هنـاك ترابطاً تـداخلياً كبيـراً بـين عمليـة التنـشئة الاجتماعية، وعملية التفاعل الاجتماعي، وللعملية الاجتماعية بشكل عام (همـشري، ٢٠٠٣)[١٧]، لذا تعد التنشئة الاجتماعية عمليـة أو عمليـات طويلة ومعقدة، ولا يمكن حصرهما في حقبة أو مدة زمنية معينة من حياة الفرد، فهـي عمليـة دينامية تتضمن التفاعل والتغير، كما أنها عملية مستمرة وتراكمية لا تنتهي إلا بانتهاء الفـرد أو موته (جامعة القدس المفتوحة،٢٠٠٥)[٢٢].

وتتم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال أنمـاط وأسـاليب متعـددة، لاسـيما تلـك المرتبطـة بالاتجاهات الوالدية في التنشئة، بوصفها تعبـر عن أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعايـة الوالدية التي يمكن بلورتها فـي ثلاثـة أنمـاط رئيسية وهي (الـنمط الـديمقراطي، والـنمط التسلطي – الـدكتاتوري، والـنمط التـسيبي – الترسلي، والفوضوي)، وكل من هذه الأنمـاط يتجسد في عدة أساليب يتم ممارستها خلال عملية التنشئة، علماً بأن الكثيـرين لا يفرقـون بـين مفهومي نمط وأسلوب، ويريـا فيهمـا شـيئين متماثلين، في حين أننا نرى أن النمط هو مفهوم أوسع وأشمل من الأسـلوب، لـذلك نـرى أن الأنماط محصورة في ثـلاث لكـن الأسـاليب تتجاوز هذا العدد بكثير جداً، كما أن هناك مـن يرى بأن التنشئة الاجتماعية لاسيما التي يتبعهـا الوالدان تنقسم إلى منهجـين، أحـدهما المـنهج السوي، والآخر المنهج الغير سوي، ولكل منهما أساليبه (القططي، ٢٠٠٠)[٢٣].

ويمثل المنهج السوي تلك الأساليب التي تعتمـد على الاهتمام والتقبل والتسامح والحب والعطف والاستقلال والحوار والحرية والتعاون، وهـذه جميعاً برأينا أساليب النمط الديمقراطي، في حين أن المنهج غير السوي، تمثله الأسـاليب التـي تعتمد على التشدد والمبالغة، والقسوة والتعـذيب والتـسلط واللـوم والعقـاب الجـسدي والنفسي....الخ، وهذه تمثـل الـنمط التـسلطي الديكتاتوري، في حين أن النمط التسيبي الترسلي والفوضوي تتمثل أساليبه في التراخي والإهمال وعدم المراقبة، وعدم التوجيه، والحماية الزائدة، والحرية المطلقـة، والتـدليل الزائـد، وعـدم المحاسـبة أو العقـاب بأشـكاله الإنـسانية المعقولة....إلخ، لذا سيقتصر الباحث فـي هـذه الدراسة على تناول الأنماط الثلاثة مـن خـلال تجليات أساليبهم في عملية التنشئة الاجتماعيـة السائدة لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظـر طلبة جامعة الأقصى.

الدراسات السابقة

في دراسة (حبيب، ١٩٩٥)[٢٤] حـول أسـاليب المعاملة الوالدية وحجم الأسرة كمحددات مبكرة لتطرف الأبناء في استجاباتهم، توصل الباحـث إلى أن أساليب المعاملة الوالدية كمـا يـدركها

الأبناء تختلف باختلاف جنس الوالدين أو الأبناء، وأن أغلب الأبناء المتطرفين يعيشون في أسرة كبيرة الحجم، وأكدت أن تطرف الأبناء من الجنسين يعتمد على أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من قبل الآباء، في حين أن المعاملة الوالدية السوية أدت إلى اعتدال الأبناء من الجنسين. أما دراسة (قابيل، ١٩٩٦)[٢٥]، فقد أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الأسرية في الحضر لصالح الذكور من حيث إكسابهم قيم الاستقلال، والتقبل، والتسامح، وتحمل المسئولية. أما دراسة (عويدات، ١٩٩٧)[٢٦]، فقد أكدت أثر أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية والسلبية على الانحرافات السلوكية لدى الطلبة في الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، الأمر الذي يدلل على وجود اتجاهات واضحة لدى الأبناء نحو أنماط التنشئة وذلك ما أكدته دراسة (ستيتة وعبدون ١٩٩٧)[٢٧]، فكلما كان نمط التنشئة ديمقراطي كلما كانت اتجاهات الأبناء أكثر إيجابية، حيث يتفق الأبناء مع الآباء في أساليب التنشئة من خلال ممارستهم الاجتماعية داخل الأسرة وذلك ما أكدته دراسة (نذر، ١٩٩٩)[٢٨]، كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية مرتبطة بنوع وحجم التحولات التي يعيشها المجتمع، وهذا ما أكدت عليه دراسة (المهدي، ٢٠٠٠)[٢٩]، حيث يصبح مطلوب من الأسرة أن تتكيف وتكيف أبناءها مع المستجدات التي تطرأ على المجتمع، أما دراسة (المدهون، ٢٠٠١)[٣٠]، فقد توصلت إلى وجود علاقة مباشرة وقوية بين أساليب التنشئة الاجتماعية ومستوى التحصيل الدراسي للأبناء الطلبة، كما للأساليب علاقة بتعزيز السمات الشخصية الإيجابية والسلبية عند الأبناء، خاصة وأن دراسة (خميس، ٢٠٠١)[٣١] قد أثبتت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سوء المعاملة الوالدية والظروف النفسية للأبناء، علماً بأن الأطفال الفلسطينيين الذين يعانون من إساءة المعاملة النفسية من قبل أبائهم في ازدياد خطير، كما أن للمعاملة الوالدية السلبية ممثلة بالإهمال تأثير سلبي على نمو الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي لدى الأبناء، وذلك ما أكدت عليه دراسة (راضي،٢٠٠٢)[٣٢]، كما أكدت دراسة (الشاعر، ٢٠٠٣)[٣٣] على أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبعض السمات الشخصية كالانطواء، والانبساط، والصرامة العقلية، والدقة العلمية، والاتزان الانفعالي، والعصابية لدى الأبناء طلبة الجامعة، أما أساليب المعاملة بما تحمله من إساءة لفظية تجاه الأطفال، كانت موضع دراسة (دنان، ٢٠٠٤)[٣٤]، والتي أكدت أن الإناث أكثر عرضة للإساءة اللفظية من قبل الآباء وبالتالي فهن أكثر تأثراً، وأنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين، كلما زاد تعرض الطفل للإساءة اللفظية، حيث أثبتت الدراسة أن أكثر من (٦٠%) من الإناث عينة الدراسة يتعرضن للإساءة اللفظية من قبل والدهن ذي التحصيل العلمي فوق الثانوية العامة.

وفي فضاء آخر أجنبي غير عربي، أثبتت دراسة (xie,qinget,1996)[٣٥]، وجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ومستوى التحصيل الدراسي للأطفال وحيدي الأب والأم في الصين، في حين أكدت دراسة (HoweR,1997)[٣٦] وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ونمو الصفات الأخلاقية لدى الأبناء، كما أكدت دراسة (Bierer and Other,2003)[٣٧] بأن هناك تأثير مباشر للأذى والإهمال الذي يتعرض له الإنسان في طفولته على اضطرابات الشخصية،

أما دراسة (Race and Other,2003)[٣٨]، فقد تناولت علاقة الشخصية الأبوية في علاقتها بالتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال، وأظهرت النتائج أن شخصية الأمهات تؤثر على الأبناء في التنشئة الاجتماعية بدرجة أكبر من الآباء، بينما

(٥٠٠) طالب وطالبة، ومن الذين يدرسون في الفصل الدراسي الثاني لنفس العام الجامعي، والذي يبدأ من بداية مارس / آذار، وينتهي في يونيو / حزيران ٢٠٠٩، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول ١: يوضح طبيعة العينة وتوزيعها وفقاً لمتغيرات الدراسة

النوع		متوسط الدخل الشهري			مكان السكن		
إناث	ذكور	أقل من ٥٠٠$	٥٠١- ١٠٠٠$	أكثر من ١٠٠٠$	قرية	مخيم	مدينة
٢٥٠	٢٥٠	٣٤٥	١٢٧	٢٨	٦٧	٢٣٢	٢٠٠١

كانت المواقف الوالدية ذات علاقة إيجابية باستراتيجيات التنشئة الاجتماعية، وقد تناول روجستيش وآخرون (Rogosch and Other, 2004)[٣٩] علاقة سوء المعاملة في الطفولة ونشأة الشخصية، وأكدت نتائج الدراسة بأن الأطفال من عمر ٦ سنوات، والذين تعرضوا لسوء المعاملة قد أظهروا تكيف أقل من الآخرين، وعصبية أكثر من المجموعة الثانية، كما أظهرت أن سوء المعاملة الوالدية ستترك آثارها على الشخصية الفردية مستقبلاً

الطريقة والإجراءات

أسلوب البحث استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي، والمسح بالعينة، لأهمية هذا الأسلوب في مثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع وعينة الدراسة: ويشمل طلبة جامعة الأقصى في العام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، وعددهم ١٥٠٠٠ طالب وطالبة، موزعين على فروع الجامعة الثلاثة في غزة، تل الهوى، وخانيونس، واعتمد نسبة (٣,٣%) كعينة لدراسته من مجموع الدراسة، أي ما مجموعه

أداة الدراسة

من خلال اطلاع الباحث على ما نشر حول التنشئة الاجتماعية في علم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، والأنثروبولوجيا، لاسيما الدراسات والبحوث وما استخدمت من أدوات لجمع بياناتها، وبشكل خاص ما استخدم من قبل (وطفة وشهاب، ٢٠٠٤)[١]، و(الشاعر، ٢٠٠٣)[٣٣]، و(الكتاني، ٢٠٠٣)[١٨]، و(المدهون، ٢٠٠١)[٣٠]، و(المنتصر، ٢٠٠٠)[١٩]، و(المهدي، ٢٠٠٠)[٢٩]، قام بتصميم الأداة وفقاً لمضمون الدراسة وتساؤلاتها.

الصورة الأولية للأداة

تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٧٢) فقرة موزعة على مجالات الاستبانة الثلاثة بالتساوي أي (٢٤) فقرة لكل نمط، وقد صممت وفقاً لمقياس الرتب الثلاثي، حيث توضع من خلاله الفقرة، ويأخذ درجة استجابة المبحوث عليها (نعم، إلى حد ما، لا) وقد أعطى لكل استجابة قيمة رقمية مرتبة تنازلياً من (٢،١،٠) على التوالي.

ضبط أداة الدراسة: لضبط أداة الدراسة قبل تطبيقها، قام الباحث بحساب صدقها وثباتها كما يلي:

أولاً: صدق الأداة: قام الباحث بالتعرف على صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. صدق المحكمين: حيث قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على خمسة محكمين من أساتذة الجامعات الفلسطينية في تخصصات (علم الاجتماع، الانتربولوجيا، وعلم النفس)، وقد تم حذف العبارات التي لم يوافق عليها أربعة من المحكمين، وفي ضوء ذلك أصبحت الأداة مكونة من (٦٠) فقرة، وكذلك تم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء رؤية المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، ثم استخدم معادلة ألفا كرومباخ، وكان معامل الصدق (٠,٩٦)، وهى قيمة عالية جداً ويمكن الوثوق بها عند تطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً: ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ هذا المعامل (٠,٩٢)، وهي قيمة تدل على ثبات مرتفع جداً للاستبانة.

الصورة النهائية لأداة الدراسة

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٠) فقرة، موزعة بالتساوي على أنماط التنشئة الاجتماعية التي اعتمدها الباحث وهي (النمط الديمقراطي، والنمط الديكتاتوري (التسلطي)، والنمط التسيبي (الفوضوي)، ووضع لكل نمط (٢٠) فقرة تعكس جوهر السلوك الممارس من قبل الآباء والأمهات خلال تنشئتهم لأبنائهم، وتم ترتيبها بشكل دائري، بحيث تعبر الفقرة رقم (١) عن النمط الديمقراطي، والفقرة رقم (٢) عن النمط الديكتاتوري (التسلطي)، والفقرة رقم (٣) عن النمط التسيبي (الفوضوي)، وعلى هذا المنوال تم توزيع الفقرات في الاستمارة المتعلقة بالآباء وتلك المتعلقة بالأمهات، حيث قام الباحث بصياغة نفس العبارات لكلا الوالدين، حتى يتم التعرف على الفروق بين أنماط التنشئة المتبعة من قبل كل منهما من وجهة نظر طلبة الجامعة (عينة الدراسة).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

في ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائياً، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: " ما نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى "؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط التنشئة الاجتماعية الثلاثة سواء لدى الآباء أو الأمهات، وجدول رقم (٢) يوضح النتائج.

جدول ٢: يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل نمط من أنماط التنشئة الاجتماعية للآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية.

نمط التنشئة الاجتماعية	المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للآباء		المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للأمهات		المتوسط العام	النسبة المئوية العامة
	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية		
الديمقراطي	١,٤٦٢	%٧٣,١	١,٥١٢	%٧٥,٦	١,٤٨٧	%٧٤,٣٥
الديكتاتوري	٠,٥٦٢	%٢٨,١	٠,٥٨١	%٢٩,١	٠,٥٧١	%٢٨,٦
الفوضوي	٠,٤٧١	%٢٣,٥	٠,٤١٣	%٢٠,٦	٠,٤٤٢	%٢٢,١

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لنمط التنشئة الديمقراطي لدى الآباء هو (١,٤٦٢) أي بنسبة (٧٣,١%)، وكان المتوسط الحسابي عند الأمهات (١,٥١٢) أي بنسبة (٧٥,٦%)، في حين كان المتوسط الحسابي العام لنمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي في الأسرة الفلسطينية (١,٤٨٧) أي بنسبة (٧٤,٣٥%)، يليه نمط التنشئة الاجتماعية الديكتاتوري بمتوسط حسابي لدى الآباء (٠,٥٦٢) أي بنسبة (٢٨,١%)، في حين أن المتوسط الحسابي لدى الأمهات في هذا النمط الديكتاتوري (٠,٥٨١) أي بنسبة (٢٩,١%)، أما المتوسط الحسابي العام لنمط التنشئة الاجتماعية الديكتاتوري لدى الأسرة الفلسطينية فهو (٠,٥٧١) بنسبة مئوية قدرها (٢٨,٦%) ؛ أما نمط التنشئة الاجتماعية التسيبي (الفوضوي) لدى الآباء فحصل على متوسط حسابي مقداره (٠,٤٧١) أي بنسبة (٢٣,٥%)، في حين أن هذا النمط لدى الأمهات فقد حصل على متوسط حسابي (٠,٤١٣) أي بنسبة (٢٠,٦%)، أما المتوسط العام لنمط التنشئة الاجتماعية التسيبي لدى الأسرة الفلسطينية فهو (٠,٤٤٢) أي بنسبة (٢٢,١%).

يتضح مما سبق أن نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية هو النمط الديمقراطي من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى، وربما تؤكد نتائج هذه الدراسة ما أكدت عليه دراسة (المهدي، ٢٠٠٠)[٢٩]، في أن أنماط التنشئة الاجتماعية مرتبطة بنوع وحجم التحولات التي يعيشها المجتمع، حيث يصبح مطلوب من الأسرة أن تتكيف وتكيف أبنائها مع المستجدات التي تطرأ على المجتمع، كما تتناقض نتائج دراستنا مع دراسة (خميس، ٢٠٠١)[٣١] والتي تؤكد على أن الأطفال الفلسطينيين يعانون من إساءة المعاملة الوالدية.

ويعتقد الباحث بأن هذه النتائج مرتبطة فعلاً بظروف المجتمع الفلسطيني الذي يعيش مرحلة التحولات الكبرى من مجتمع واقع تحت الاحتلال الإسرائيلي إلى مجتمع في طريقه للتحرر والتنمية في ظل حكم السلطة الوطنية التي اعتمدت التعددية الحزبية والتداول السلمي للسلطة أسلوباً في الحكم بغض النظر عن حالة الفوضى والفلتان الأمني التي سادت الشارع الفلسطيني والتي ترتبط عملياً بالاحتلال الإسرائيلي وتوغلاته الوحشية في الأراضي التي تتبع السلطة الفلسطينية، كما أن التعددية الحزبية تستلزم وجود ثقافة ديمقراطية تقوم على التسامح والحوار وحرية التعبير واحترام الرأي الآخر بحكم وجوده الموضوعي، وتستلزم كذلك إدراك أن وجود الآخر ضرورة في حياتنا ولا يعد إلغاء لنا، بل ربما يثري حياتنا ويغنيها، إلى جانب أن اعتماد نمط في التنشئة غير الديمقراطي لدى الأسرة الفلسطينية في مثل هذه الظروف، ربما تدفع الأبناء، لاسيما الشباب الجامعي منه للتمرد على الأهل والانخراط في العمل الميليشياوي الفوضوي الذي يغنيه عن الآباء بحكم ما يمثل هذا الانخراط من استقلالية اقتصادية للمنخرطين فيه، مما يعزز نزعة الاستقلال عند الشباب، لذلك تعتمد الأسرة الفلسطينية النمط الديمقراطي في تنشئتها لأبنائها بما يكسبهم قيم الاستقلال، والتقبل، والتسامح، وتحمل المسئولية، وغيرها من القيم التي تعزز من التماسك الأسري وتنميه بديلاً عن التفكك الأسري خاصة وأن الأسرة هي المعقل الأول والأخير للأفراد، فهي ملاذهم الذي يحميهم من واقع الفقر، والجوع، والحصار،

وعدم وجود متنفس للشباب الفلسطيني بحكم حالة الضغط التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، مما يجعل الآباء والأمهات يتعاملون مع أبنائهم بكل ديمقراطية ممكنة ليخففوا عليهم عبء الحياة المغلقة.

وتجدر الإشارة إلى أن تسيد النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية لدى الأسرة الفلسطينية ينسجم تماماً مع كون التنشئة الاجتماعية هي عملية تهدف إلى إعداد الفرد للاندماج في أنساق البناء الاجتماعي والتوافق مع المعايير والقيم السائدة في المجتمع، وهي جميعاً ديمقراطية بحكم الحالة التي عانت منها الأسرة الفلسطينية من جراء الاحتلال وأساليبه القمعية اللاإنسانية، الأمر الذي يدفع هذه الأسرة أن تتعامل مع أبناءها بأساليب أخرى نقيضه لكل ما هو تسلطي وقمعي بحكم معرفتها للآثار السلبية لهذه الأساليب على بناء الشخصية ؛ شخصية أبنائها التي تحاول أن تنمي لديهم قيم الاستقلال والحرية باعتبارها القيم الناظمة لحياة المجتمع الفلسطيني الذي يحارب الخضوع والخنوع والامتثال القسري، ويشجع قيم التمرد على الظلم والاحتلال التي تحيل الإنسان إلى النجاح والكفاح والمواجهة والتحدي والعمل والتحقق والخلق والإبداع، لأن الكل يدرك بأن الخلق والإبداع هما قيمة القيم بوصفهما مفتاح الدخول إلى الحضارة، حضارة التحرر والاستقلال.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: "إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى" ؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لنمط التنشئة الاجتماعية السائد من قبل كل الآباء والأمهات في الأسرة الفلسطينية، وهذا ما وضحه الجدول السابق رقم (٢)، حين أوضح أن المتوسط الحسابي لنمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي لدى الآباء الفلسطينيين هو (١,٤٦٢) أي بنسبة (٧٣,١%)، في حين أن المتوسط الحسابي لنفس النمط لدى الأمهات هو (١,٥١٢) أي بنسبة (٧٥,٦%)، وبالتالي يصبح الاختلاف بنسبة (٢,٥%) بمتوسط حسابي (٠,٥٠)، لصالح الأمهات، أي أنهن أكثر ديمقراطية من الآباء، وهذه النتيجة مفهومة لأن الأمهات يكن أكثر عاطفة من الآباء، رغماً عن أن الاختلاف ليس جوهري بين الآباء والأمهات لجهة نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية، وما يؤكد ذلك هو تقارب المتوسطات الحسابية في النمطين التاليين الديكتاتوري والتسيبي (الفوضوي)، وذلك دليل على مدى التفاهم والتناغم بين الوالدين في الأسرة الفلسطينية، واللذين يعيشان الظروف الصعبة نفسها، مما يدفعهم إلى التفاهم أكثر حتى يستطيعوا تحمل هذه الظروف وتنشئة أبنائهم في ظلها، خاصة في ظروف الخطر المميت الذي يواجه الشعب الفلسطيني من جراء سياسة الاحتلال القمعية واللاإنسانية، والتي تتميز بالقصف، والاغتيال، والتوغلات في الأراضي التابعة للسلطة الفلسطينية، إلى جانب حالة الفوضى الميليشياوية السائدة، وحالة التعددية الحزبية التي أوجدت أكثر من خمسة عشر حزباً وحركة فلسطينية مقاتلة، جزءًا منها منضو في إطار منظمة التحرير والآخر ليس عضواً فيها، إلى جانب الخلافات والصراعات الدموية التي تسم الساحة الفلسطينية في علاقة قوى العمل الوطني

الفلسطيني بعضها ببعض مما يدفع الأسرة الفلسطينية ممثلةً في الآباء والأمهات أولاً، والأبناء ثانياً، للبحث عن أفضل نمط للتنشئة الاجتماعية بأساليبه المتعددة حتى يتم الحفاظ على الأسرة بوصفها المؤسسة الأقدم والأعرق والأبقى من بين جملة المؤسسات التي يقوم عليها المجتمع، خاصة في ظروف الانقسام السياسي والجغرافي الذي يعانيه الشعب الفلسطيني داخل فلسطين، لاسيما داخل قطاع غزة المحاصر دولياً، والتي تتجلى في حالة استقطاب حادة على المستويين السياسي والأيديولوجي، حيث شملت هذه الحالة كل الشعب بمجمل فئاته وشرائحه وطبقاته الاجتماعية، حتى أصبحت تهدد وحدة نسيجه الاجتماعي.

كما يوجد دون شك عوامل أخرى تساهم في تلك النتيجة الميدانية، منها تعليم الآباء والأمهات، مع التمايز لصالح الآباء، حيث اتخذ الشعب الفلسطيني من التعليم سلاحاً ينتصر به على ظروفه الحياتية، ويواجه به ظروف التشرد والتشتت والبؤس والحرمان الذي عاناه جراء نكبته عام ١٩٤٨، التي أدت إلى تفريق الشعب الفلسطيني وتوزيعه على دول أخرى والعيش مع شعوبها مما أكسبه القدرة على التواصل الاجتماعي، وتعلم تقبل الآخر والتفاهم معه، واكتساب ثقافة التسامح، وتحويلها إلى قيم أساس تشكل قاعدة للسلوك المجتمعي الفلسطيني، وكانت المرأة الفلسطينية بحكم عاطفتها أكثر تسامحاً من الرجل، مما انعكس على نمط تنشئتها لأبنائها، لاسيما وأن الدين الإسلامي الحنيف يؤكد على هذا المبدأ الإنساني، ويوصي بضرورة التعايش والتسامح بين الناس مما لعب دوراً ايجابياً في تنمية الثقافة الديمقراطية، القائمة على الحرية المضبوطة بإيقاع العادات والتقاليد السمحة التي يتبناها الشعب الفلسطيني.

كما أن تعايش الشعب الفلسطيني مع الشعوب الأخرى، وتكيف أبناءه مع ظروف التشرد سمح للأسرة الفلسطينية بأن تكتسب خبرات ومهارات تغني وتثري تجربتها التربوية، الأمر الذي عكسته على أساليب تنشئتها لأبنائها، فأخذت المرأة الفلسطينية تتمثل النمط الديمقراطي في تنشئتها لأبنائها، وتحارب الفوضوية والدكتاتورية، كأنماط تؤثر سلباً على شخصيات أبنائها، لاسيما أيضاً وأن الآباء منشغلين في الجانب الاقتصادي، أي في تأمين مستلزمات الحياة لأسرهم، مما جعل المرأة تتحمل مسؤولية أكثر من الرجل في تنشئة أبنائها، وهي لذلك اعتمدت النمط الديمقراطي أكثر من الرجل المشغول بهموم العائلة المادية. فالمرأة هي التي تبقى في البيت، وهي التي تتعايش مع الأبناء أكثر من الآباء، وهي المتسامحة والمرنة أكثر من الآباء، لذلك تجتمع العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والدينية لتسهم مع بعضها البعض في تعزيز النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: " إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير نوعهم (ذكر، أنثى)"؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات كل من الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الآباء والأمهات، كما قام

بحساب النسب المئوية ومن ثم حساب قيمة الإحصائي (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابة الذكور والإناث على أداة الدراسة من واقع الدراسة الميدانية، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج الدراسة الميدانية.

من قيم، ومثل، ومعايير، وعادات وتقاليد، لاسيما وأن الثقافة السائدة في المجتمع الفلسطيني هي كما التي تسود في المجتمع العربي، ثقافة ذكورية، وهي عملياً تعكس العلاقة الجدلية بين عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد

جدول ٣: يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوعهم (ذكر، أنثى) على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية.

متغير النوع	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	مستوى الدلالة
ذكر	٢٥٠	١,٣٢٢	%٦٦,١	٠,٣١٥١٤	-٤,٠٣١	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)
أنثى	٢٥٠	١,٥٦٦	%٧٨,٣	٠,٣٠٩٨٥			
المجموع	٥٠٠	١,٤٤٤	%٧٢,٢				

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للذكور(١,٣٢٢) بنسبة مئوية (٦٦,١%)، في حين أن المتوسط الحسابي للإناث هو (١,٥٦٦) بنسبة مئوية (٧٨,٣%)، وذلك يعني وجود فروق واضحة، ويمكن تلمس الفرق بين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل من الذكور والإناث في الدلالة الإحصائية التي بلغت (٠,٠٥) لصالح الإناث، أي أن الإناث يعتقدن بشيوع نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي وتسيده لدى الأسرة الفلسطينية أكثر من الذكور، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس عملياً الرؤية النسبية لمعايير ومؤشرات الديمقراطية كنظام ومنظومة، بل كنمط وأسلوب حياة بين وجهتي نظر كل من الذكور والإناث، أي أن رؤية الإناث للديمقراطية أكثر نسبية من رؤية الذكور، وأن الإناث قانعات بالقدر الذي يمنحن إياه من الديمقراطية في أسرهن، وما بعد ذلك ربما يعتبر تسيبية وفوضى لا تسمح بها الثقافة السائدة في المجتمع الفلسطيني بما تشتمل عليه

وبين وعيه الاجتماعي، هذا الوعي الذي يشكل عملياً انعكاس غير ميكانيكي للوجود الاجتماعي. فالثقافة التي تحملها المرأة وتمثل مستوى وعيها الاجتماعي – الزائف ربما – يتم اكتسابها من المجتمع الذي تعيش فيه، وهي ثقافة تقدم الذكر على الأنثى، فهو الذي يعطي ويمنح، وهي تأخذ، وذلك ما تكرسه التنشئة الاجتماعية بوصفها منظومة من العمليات التي يعتمدها المجتمع في ثقافته بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد، أي أنها العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع، ودمج ثقافة المجتمع في أعماق الفرد، لاسيما وأن التنشئة الاجتماعية هي أحد أهم الآليات – إن لم تكن الأهم – التي تستخدم في تنمية سلوك الفرد العقلي في مدى أكثر تحديثاً، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً لمعايير المجتمع الفلسطيني الذي يشكل بثقافته جزءاً لا يتجزأ من المجتمع العربي، مع مراعاة الخصوصيات النسبية والفريدة لكل منهما على المستويين العام والخاص.

وجاءت نتائج دراستنا لتتفق مع جوهر نتائج دراسة

(حبيب، ١٩٩٥)[٢٤]، في أن أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء تختلف باختلاف الجنس، خاصة وأن وضع المرأة في مجتمعنا وثقافتنا كائن بغيره لا بذاته، وهي لا زالت أنثى الرجل وليست شريكته، فهي الأم، والزوجة، وليس لها وجود مستقل، لذا فهي المفعول به وليس الفاعل. لذلك لا يمكنها في إطار الأوضاع التقليدية أن تعيش بذاتها، الأمر الذي يعلل

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمكان سكنهم في القرى والمخيمات والمدن، على نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى أسرهم، وهو الديمقراطي، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج الدراسة

يتضح من الجدول (٤)، أن هناك فروقاً بين

جدول ٤: يوضح المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مكان السكن (قرية، مخيم، مدينة)، والنسبة المئوية لتلك المتوسطات.

متغير مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
قرية	٦٧	١,٥٨٠١	%٧٩	٠,٣٢٤٥١
مخيم	٢٣٢	١,٤٣١١	%٧١,٥	٠,٣١٧٢١
مدينة	٢٠١	١,٣٥٠٣	%٦٧,٥	٠,٣٦٩٨١

رؤيتها لنمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى أسرتها بكونه نمطاً ديمقراطياً، باعتباره يعطيها هامشاً محدوداً من الحرية، في التعليم الجامعي، والسماح لها بالخروج من البيت لجامعتها، في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، فهذا تعبير ملموس من وجهة نظرها عن سيادة النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية، وذلك وفقاً للمعايير المسيطرة والمهيمنة في ثقافة المجتمع.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على: " إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير مكان سكنهم (قرية، مخيم، مدينة)"؟

المتوسطات الحسابية، بحيث أن من يسكنون القرى كان متوسطهم الحسابي (١,٥٨٠١) بنسبة مئوية (٧٩%)، يليهم من يسكنون المخيمات بمتوسط حسابي (١,٤٣١١)، بنسبة مئوية (٧١,٥%)، وجاء في الموقع الثالث من يسكنون المدن بمتوسط حسابي (١,٣٥٠٣)، بنسبة مئوية (٦٧,٥%).

وللتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية والنسب المئوية إحصائياً في نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية بحسب متغير مكان السكن، قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٥):

جدول ٥: يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمكان السكن (قرية، مخيم، مدينة) على نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية

متغير السكن	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	٠,٢٦١	٢	٠,١٤٢	١,٢٥٣	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	١٦,١٠٧	٤٩٧	٠,١٣٦		
المجموع	١٦,٣٦٨	٤٩٩			

*** قيمة (ف) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٦).**

يلاحظ من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في وجهة نظرهم حول نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية تبعاً لمتغير مكان سكنهم، علماً بأن الجدول رقم (٤) يوضح اختلاف المتوسطات الحسابية والنسب المئوية بين استجابات عينة الدراسة، إلا أن هذه الاختلافات والفروق ليست ذات دلالة إحصائية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة ربما تعود لعدم وجود اختلافات جوهرية في أنماط الحياة الفلسطينية الثلاثة (القرية، المخيم، المدينة)، وذلك لعدم وجود فواصل حقيقية ديمغرافية وجغرافية بين أماكن السكن الثلاثة، علماً بأن لكل منهم نمط حياة خاص تقريباً في كل المجتمعات الأخرى، ويمكن مثلاً تلمس ذلك في المحافظات الشمالية للوطن (الضفة الغربية)، بحكم وجود قرى تتبع المدن، في حين أن المساحة الجغرافية الضيقة لقطاع غزة (٣٦٥ كم^{2}) بطول ٤٥ كم، ومتوسط عرض ٨كم، مع ارتفاع الكثافة السكانية، بحيث تبلغ (١,٦٠٠,٠٠٠) مليون وستمائة ألف فلسطيني جلهم يسكن المخيمات، أي بواقع (٤٣٨٣ فرد) في كل كيلومتر مربع، مما يعني مستوى عال من التداخل والتواصل الجغرافي ؛ وبالتالي يصعب على المرء تلمس الفواصل الجغرافية بين السكان.

كما أن اشتراك قطاع غزة بمحافظاته الخمسة وما تشمل من مدن ومخيمات وقرى في نفس الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية قد تبرر هذه النتيجة المتقاربة في وجهات نظر عينة الدراسة بغض النظر عن مكان سكنهم، إلى جانب عدم وجود ثقافات متعددة في قطاع غزة، من حيث الثقافات الفرعية أو الثانوية، فهناك ثقافة سائدة وموحدة ولا فرق بين هذه الثقافة السائدة إلا ما يرتبط بالجانب المعيشي، كون نمط الحياة الفلاحي ـ الريفي ـ له استحقاقاته الثقافية المختلفة، وهامش الحرية النابعة من الطبيعة الواسعة والمفتوحة للقرى والتي تتيح مناخاً أكثر ديمقراطية من مناخ المدن المزدحم بالسكان، والذي يعتريه الخوف أكثر من القرى، الذي تربط سكانه علاقات اجتماعية ذات الوجه للوجه، أو علاقات ميكانيكية وفقاً للتعبير الدوركايمي، بوصفه مجتمعاً متجانساً، يربط بين أعضائه إحساس قوي بالتضامن، والسلوك التقليدي والشخصي والتلقائي، وهذه العلاقات الاجتماعية هي نتيجة مباشرة للتفاعلات أو العمليات الاجتماعية، وهي تختلف في طبيعتها، فمنها المجمعة ومنها المفككة، والتنشئة الاجتماعية هي إحدى أهم العمليات الاجتماعية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على: " إلى أي مدى يختلف نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية من وجهة نظر طلبة جامعة الأقصى تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري (أقل من ٥٠٠$، من ٥٠١ ــ ١٠٠٠$، أكثر من ١٠٠٠$) " ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير متوسط الدخل الشهري لأسرهم على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٦) أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، بحيث أن الذين يقع دخلهم ما بين (٥٠١ ــ ١٠٠٠$) كان متوسطهم الحسابي (١,٤٨٢٣) بنسبة مئوية

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدخل الشهري الموضح أعلاه.

متغير الدخل الشهري*	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
أقل من ٥٠٠$	٣٤٥	١,٤٣٤١	٧١,٧%	٠,٣٧٣٦١
٥٠١-١٠٠٠$	١٢٧	١,٤٨٢٣	٧٤,١%	٠,٣١٠٢١
أكثر من ١٠٠٠$	٢٨	١,٣٦٦١	٦٨,٣%	٠,٢٦٣٢١

* متوسط الدخل الشهري المعتمد هو الدولار الأمريكي.

(٧٤,١%)، يليهم أصحاب الدخل الأدنى، أي ما دون (٥٠٠$) شهرياً، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (١,٤٣٤١) بنسبة مئوية (٧١,٧%)، في حين كان المتوسط الحسابي لأصحاب الدخول الشهرية العالية والتي تفوق (١٠٠٠$) شهرياً (١,٣٦٦١) بنسبة مئوية (٦٨,٣%).

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية تبعاً لمتغير الدخل الشهري، قام الباحث بحساب التباين الأحادي (ANOVA)، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧).

لمتغير متوسط الدخل الشهري، وهذا يعني توافق عينة الدراسة في آرائهم حول نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية، ويرى الباحث أن هذه النتائج تعود إلى عدم وجود تمايز طبقي واضح في قطاع غزة، الذي يعد فقيراً بحكم عدم توفر الموارد الطبيعية، إلى جانب الظروف الصعبة التي يعيشها سكان قطاع غزة، هذه الظروف التي توحد أبناء القطاع في نمط تنشئتهم لأبنائهم، لا سيما في ظل الحصار الظالم المفروض على هذا القطاع بعد فوز حركة حماس في الانتخابات التشريعية الثانية في يناير / شباط ٢٠٠٦،

جدول رقم ٧: يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير متوسط الدخل الشهري على نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية

متغير متوسط الدخل الشهري	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٣١	٢	٠,٠٧١	٠,٥٦٣	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	١٥,٣٧٢	٤٩٧	٠,١٠٨		
المجموع	١٦,٦٨٢	٤٩٩			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في استجابتهم على أداة الدراسة تبعاً

وتشكيلها الحكومة العاشرة ذات اللون الواحد، ولها برنامج سياسي متعارض مع رؤية منظمة التحرير والسلطة الفلسطينية التي اعتمدت

المفاوضات خياراً أساسياً مع الاحتلال، مما أدى إلي حصار الحكومة الفلسطينية، وازداد الأمر بؤساً بعد أحداث حزيران ٢٠٠٧، حيث زادت ممارسة الاحتلال لسياسة الاغتيالات، واشتد الحصار الدولي حتى طال المواد الأولية والضرورية للناس، الأمر الذي وحد الناس في همومهم المعيشية، لا سيما وأن الحكومة لم تستطع دفع رواتب موظفيها، علماً بأن دخل الموظفين الذين يتجاوز عددهم ٧٧ ألف موظف في قطاع غزة تابعين للسلطة الوطنية، إلى جانب الموظفين في وكالة الغوث، والمؤسسات الخاصة، ومؤسسات المجتمع المدني، هو الأساس الذي يقوم عليه الاقتصاد الفلسطيني، فحين عدم دفع الرواتب تتوقف عملياً الدورة الاقتصادية التي تسيّر حياة الناس.

إضافة إلى ما سبق، يأتي ضيق المكان الجغرافي، وتلاصق السكن بين الناس، مما يعزز نسبة التأثير والتأثر، كما ينمي الاتصال والتواصل بين الأسر الفلسطينية، والتي يربط غالبيتها علاقات اجتماعية شبيهة بعلاقات الريف، وجهاً لوجه، الأمر الذي يؤسس لتوحيد نمط التنشئة الاجتماعية باعتباره يستند إلى ثقافة موحدة، بما تشمله هذه الثقافة من قيم ومعايير، عادات وتقاليد موحدة، تسهم في تعزيز وحدة النسيج الاجتماعي لقطاع غزة. كما أن الهم الوطني المتمثل في دحر الاحتلال ونيل الحرية والاستقلال الوطنيين، هما قيمة القيم بالنسبة للشعب الفلسطيني، الذي لا زال يعاني الاحتلال المباشر، مما يجعل من هذه القيم، قيم حاكمة في نمط التنشئة الاجتماعية، وهي قيم تلامس جوهر الديمقراطية كنمط وأسلوب حياة، وليس كأسلوب حكم فقط، لذلك نجد أن غالبية الشعب الفلسطيني الذي عانى ولا زال ظلم الاحتلال وبطشه وقهره وتسلطه يمارس القيم النقيضة لقيم الاحتلال البغيضة.

استخلاصات وتوصيات

على ضوء نتائج الدراسة الميدانية، توصل الباحث إلى عدد من الاستخلاصات والتوصيات العامة

أولاً: الاستخلاصات

١. توضح النتائج الميدانية بأن نمط التنشئة الاجتماعية السائد لدى الأسرة الفلسطينية هو النمط الديمقراطي، والذي ساد بنسبة (٧٤,٣٥%)، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافات في نمط التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأمهات لصالح الأخيرات، حيث كانت نسبة شيوع النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية التي يمارسنها بنسبة (٧٥,٦%) مقابل الآباء الذين حصلوا على نسبة (٧٣,١%).

٢. توافق عينة الدراسة (ذكور، إناث) على سيادة نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي لدى أسرهم، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الإناث.

٣. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى في استجابات عينة الدراسة على نمط التنشئة الاجتماعية السائد (الديمقراطي) لدى الأسرة الفلسطينية تبعاً لمتغيري مكان السكن، ومتوسط الدخل الشهري، وبالتالي هناك قواسم مشتركة عالية في الثقافة السائدة في المجتمع الفلسطيني، بما تشتمل عليه هذه الثقافة من قيم ومعايير وعادات وتقاليد.

ثانياً: التوصيات

على ضوء نتائج الدراسة النظرية والميدانية يوصي الباحث:

١. بضرورة الحفاظ على نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي السائد لدى الأسرة الفلسطينية، وتعزيزه وتنميته من خلال اشتراك وتوافق كافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية

الأخرى التي تشارك الأسرة في هذا الدور وهذه الوظيفة الهامة، لا سيما المؤسسات التعليمية، والدينية، والإعلامية.... إلخ، وبالتالي يتم توحيد سياسة وخطاب التنشئة الاجتماعية الديمقراطي في المجتمع الفلسطيني، والابتعاد عن التناقض في أنماط التنشئة الاجتماعية وأساليبها.

٢. ضرورة تفعيل دور الجامعة من خلال برامجها وأنشطتها المنهجية واللا منهجية في تعزيز وتنمية نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي لدى طلابها، وبالتالي تعزيز قيم الديمقراطية والحرية بما ينمي من شخصية طلابها السوية المنتجة، حتى تكون المخرجات التعليمية منتجة ومعطاءة، خلاقة ومبدعة.

٣. ضرورة وجود تفاهم وانسجام بين الآباء والأمهات على نمط التنشئة الاجتماعية بما يشمله هذا النمط من أساليب وطرائق متعددة تكون النمط بشكل عام، لما لذلك من انعكاسات ايجابية على الأبناء، فالتكامل بين الآباء يعزز من الوحدة الأسرية، ويقلل من فرص التفكك الأسري.

٤. ضرورة إجراء بحوث ودراسات ميدانية حول التنشئة الاجتماعية، بحيث تشمل عينات أكثر عدداً، وشرائح وفئات اجتماعية وعمرية مختلفة،إلى جانب إجراء دراسات حول دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، لاسيما الجامعات في تعزيز نمط التنشئة الاجتماعية الديمقراطي في المجتمع الفلسطيني، حتى تتحول الديمقراطية إلى نمط وأسلوب حياة.

المراجع

١. وطفة، علي أسعد والشهاب، علي جاسم: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.

٢. عبد الحميد، طلعت: التعليم وصناعة القهر، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ٢٠٠٠.

٣. Smith B. Othauel Orlosky, Donaland E: **Socialization and schooling: Basics of reform**، Phi Delta Kappa, Indiana 1975.

٤. Tischler, L. Henry : **Introduction to sociology**، The Harcourt Press، New York. 1993

٥. Roberston, Jan: **sociology,** worth publisher، New York. 1987.

٦. عبد الرحيم، حافظ: الزبونية السياسية في المجتمع العربي ـ قراءة اجتماعية ـ سياسية في تجربة البناء الوطني بتونس، سلسلة أطروحات الدكتوراه (٥٩)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٦.

٧. الشوك، علي: مفهوم الأسرة سوسيولوجياً ولغوياً عند الساميين والصينيين واللاتين، جريدة الحياة، لندن، ١٩٩٧.

٨. بركات، حليم: المجتمع العربي في القرن العشرين، بحث في تغير الأحوال والعلاقات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠.

٩. عثمان، وسام: العائلة العربية، في دراسات في المجتمع العربي المعاصر، تحرير خضر زكريا، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ١٩٩٩.

١٠. Parsons, Talcott : **social structure and personality printing**، Macillan Company Inc, London. 1965.

١١. Bukatko D. and Daehler M.W.: **child development**، Houghton، Mifflin، Boston. 1992.

١٢. الإفريقي، ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، ط٦، بيروت، ١٩٩٦.

١٣. المنجد في اللغة، ط٢٠، دار المشرق، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩٦٩.

١٤. الرشدان، عبدالله زاهي: التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥.

١٥. عقل، عبد اللطيف: علم النفس الاجتماعي، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ١٩٨٥.
١٦. عثمان، سيد أحمد: علم النفس الاجتماعي التربوي، الجزء الأول، التطبيع الاجتماعي، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠.
١٧. همشري، عمر أحمد: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣.
١٨. الكتاني، فاطمة المنتصر: الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ورام الله، فلسطين، ٢٠٠٠.
١٩. ناصر، إبراهيم: التنشئة الاجتماعية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤.
٢٠. بركات، حليم: الهوية، أزمة الحداثة والوعي التقليدي، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.
٢١. عباس، إحسان: الأصالة في الثقافة القومية المعاصرة، المستقبل العربي، السنة الثالثة، العدد (٢٥)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨١.
٢٢. المفتوحة، جامعة القدس: التربية والمجتمع والتنمية، منشورات الجامعة، فلسطين، الأردن، ٢٠٠٥.
٢٣. القططي، وليد عبد القادر: أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمحافظات جنوب غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٠.
٢٤. حبيب، مجدي عبد الكريم: أساليب المعاملة الوالدية وحجم الأسرة كمحددات مبكرة لتطرف الأبناء في استجاباتهم، مجلة علم النفس، العدد (٣٣)، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٥.
٢٥. قابيل، أحمد فوزي: دراسة تحليلية لمستويات القلق في المراهقة وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ١٩٩٦.
٢٦. عويدات، عبد الله: أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن، مجلة دراسات، مجلد (٢٤)، العدد (١)، عمان، ١٩٩٧.
٢٧. ستيتة، دلال وعبدون، كامل: اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الأبناء وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية بعمان الكبرى، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٧.
٢٨. نذر، فاطمة: التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها الآباء والأبناء في الأسرة الكويتية، دراسة غير منشورة، جامعة الكويت، الكويت، ١٩٩٩.
٢٩. المهدي، ناصر علي: التحولات الاجتماعية وانعكاساتها على دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٠.
٣٠. المدهون، عبد الكريم سعيد): دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بسمات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعتي الأقصى بغزة، وعين شمس، القاهرة، ٢٠٠١.
٣١. خميس، فيفيان: سوء المعاملة النفسية للطفل في الأسرة الفلسطينية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد الأول، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٢٠٠١.
٣٢. راضي، فوقية محمد: أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي للأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٢)، العدد (٣٦)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٢.

٣٣. الشاعر، عبد الحميد: أساليب المعاملة الوالديـــة للأبناء وعلاقتها بـــسماتهم الشخـــصية وتحـــصيلهم الدراسي، دراسة تطبيقية على طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـــة الأزهـــر، غـــزة، فلسطين، ٢٠٠٣.

٣٤. دنان، لونه عبد الله: العنف اللفظـــي والإســـاءة اللفظية تجاه الأطفال من قبل الوالـــدين وعلاقتهـــا ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة، ٢٠٠٤

.www.amanjordan.org/aman-studies

٣٥. Xie Qinget: **Parenting style and only children's school achievement in china**، American education research association، U.S.A.. 1996

٣٦. Hower, John.Tilghman: **The effect of parental child relationship on the development of moral character with supplement،The relation between moral characters and adolesception of parental behavior**, dissertation abstract, V. 37, 1997

٣٧. Bierer L.M and others: **Abuse and neglecting childhood relationship**، to personality disorder diagnoses، personal disorder,V. 118, 2003.

٣٨. Race, Eleanor Ann: **Parental personality and its relationship to socialization of sadness in children**، (Eric#: Ed 477946). 2003

٣٩. Rogosch. F.A. and others: **Child maltreat mint and Emergent personality organization**، Perspectives from The five – factor model personal Disorder، V.132. 2004

٤٠. أبو جادو، صالح محمـــد علـــي: ســـيكولوجية التنشئة الاجتماعيـــة، ط2، دار المـــسيرة، عمـــان، ٢٠٠٠.

فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام

Effectiveness of Using Quality Management System (ISO 9001) In Developing Managerial Units' Performance in the Ministry of Education in Jordan, and their Satisfaction Degree of this System from the Employees' Point of View.

أ. د. راتب سلامة السعود *

د. فواز محمد التميمي **

Dr. Rateb Salama Saud *

Dr. Fawaz Mohamed Al Tamimy**

ملخص

هدفت هذه الدراسة المسحية التقييمية إلى استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، من وجهة نظر العاملين فيها، واستقصاء درجة رضاهم عن هذا النظام. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريين من حملة درجة البكالوريوس فأكثر، العاملين في مركز الوزارة ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا (المشمولة في التجربة)، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٤) موظفاً تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي من أفراد المجتمع. تم بناء وتصميم استبانتين: الأولى لاستقصاء درجة الفاعلية، والثانية لاستقصاء درجة الرضا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن كل من درجة الفاعلية الكلية لاستخدام النظام متوسطة (٣,٦٩ من ٥)، ودرجة الرضا الكلية للعاملين متوسطة (٣,٦٢ من ٥)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الفاعلية الكلية، تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وجاءت الفروق لصالح من يحملون مؤهل البكالوريوس، والبكالوريوس+ الدبلوم، ولصالح ذوي الخبرة من (١٠-١٩ سنة)،

Abstract

This surveying, evaluative study aimed to investigate the degree of effectiveness in using Quality Management system (ISO 9001) in developing managerial units performance in the Ministry of Education in Jordan, from the employees' point of view and to investigated the satisfaction degree of this system.
The sample included all officials who had B.A degrees and in two Directorates; Amman the second, and Madaba. The sample of the study included 384 employees, randomly selected out of the study Population.
Two questionnaires had been built and designed: The first to investigate the degree of effectiveness, and the second was to investigate the degree of satisfaction. The results of this study reveal that the effectiveness degree of using the quality management system was (3.69 out of 5), and the employees' satisfaction degree was (3.62 out of 5); in addition to that there were significant differences in the whole effectiveness degree attributed to scientific qualification and experience; The differences were to the benefit of those who had B.A. degrees, and B.A. + Diploma, and those who had 10-19 years of experience,

* جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

* Amman Arab University for graduate studies – Jordan.

** Ministry of Education of Jordan.

وعن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضـــا الكلية تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وجـــاءت الفروق لصالح من يحملون مؤهـــل البكـــالوريوس، والبكالوريوس+ الدبلوم، ولصالح ذوي الخبرة مـــن (١٠-١٩ سنة) و(٢٠ سنة فـــأكثر)، وأخيـــرا فقـــد أوضحت النتائج أن العلاقة بين درجـــة الفاعليـــة الكلية ودرجة الرضا الكلية إيجابية بمعامل ارتبـــاط (٠,٨٩٩)، وهو ذو دلالة إحصائية عنـــد مـــستوى الدلالة (α = ٠,٠١).

There wer significant differences in the satisfaction degree due to academic qualification and experience; The differences were to the advantage of those who hadat least B.A. degrees, and B.A. degrees, and those who have (10-19 years) of experience and more than 20 years.

Finally, this study concluded that the relationship between the whole effectiveness degree, and the whole satisfaction degree, was positive. The coefficient (0.889), had a significant indication at (0.01= α) level.

مقدمة:

يتفق كثير من الباحثين والخبراء في مجال الإدارة على أن سنوات العقدين الأخيرين من القرن العشرين، قد أفرزت الكثير من التحديات الإدارية التي يصعب مواجهتها، أو التعامل معها من خلال أساليب تقليدية، مما يستلزم إعادة النظر في النظم، والسياسات، والبرامج الحالية، حتى يمكن تحقيق التوافق المرغوب مع هذه التحديات التي تكمن في العولمة، والتكتلات الاقتصادية، والتطورات الهائلة في تكنولوجيا الإنتاج والاتصالات، وظهور فلسفات وأساليب إدارية جديدة، كإدارة الجودة الشاملة، ونظام الآيزو (ISO).

فالإدارة اليوم، تعد متغيراً مهماً في تمتع النظم بالكفاية، واتصافها بالفاعلية، وهي من أولى اهتمامات المجتمعات الحديثة. وقد أسهمت التطورات التقنية، وما صاحبها من تطور في سبل الاتصال والتواصل، في تحويل عالمنا إلى قرية عالمية صغيرة تعيش تحديات كبيرة وكثيرة، ومنها تلك التحديات التي تواجه إدارات النظم الاجتماعية كافة في مختلف دول العالم ومنها الإدارة التربوية. والإدارة التربوية هي ذلك الفرع من الإدارة الذي يعنى بشؤون التعليم بعناصره كافة، من مدخلات وعمليات ومخرجات، وما يتصل بذلك من أمور مالية، ومن تنظيم وتنسيق لتوجيهها وضبطها، بهدف تفعيل تلك العناصر كافة لتحقيق أهداف نظمنا التربوية الخاصة والعامة ومراميها وطموحاتها (الطويل، ١٩٩٩)[١].

كما أن الإدارة تقف بقوة وراء كل نجاح يحققه أي نشاط، أو خدمة، أو إنتاج وهي التي تفسر تقدم أو تخلف أي مجتمع من المجتمعات، وهذا يعني أن نجاح أي مشروع يكمن في طريقة إدارته بل ويمكن إرجاع مسؤولية نجاح أو فشل أي مؤسسة من المؤسسات إلى نمط الإدارة المتبع فيها؛ إذ أن الإدارة الجيدة بكفاءتها تعوض قلة الموارد والإمكانات، وليس هناك مثل أوضح من التجربة اليابانية (القريوتي، ٢٠٠١)[٢]. وبما أن الإدارة هي المفتاح، ونقطة البدء في عملية إصلاح وتطوير النظام التعليمي، فإن الحاجة ملحة الآن للتحول الجذري من الأنماط والأساليب الإدارية التقليدية إلى أنماط إدارية حديثة تتسم بالرؤية المستقبلية وتتميز بالقدرة القيادية لتحريك المؤسسة التربوية، ودفعها بما يتلاءم مع متطلبات الإصلاح وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ ولذلك سعى الأردن إلى حركة إصلاح وتطوير تربوي في ضوء المراجعة الشاملة لنظامه التربوي، وذلك من خلال خطة التطوير التربوي التي تبنتها وزارة التربية والتعليم، وركزت في مرحلتها الأولى على تطوير الجانب الكمي لعناصر النظام التربوي. بينما اهتمت المرحلة الثانية بتطوير البعد النوعي للنظام التربوي عن طريق تأكيد أثر الجودة لعملية التطوير التربوي. أما التوجهات المستقبلية للمرحلة الثالثة فتركز على تحسين البعد النوعي لعناصر النظام التربوي عامة (عماد الدين، ٢٠٠١)[٣].

وعلى الرغم من أن مفاهيم الجودة قد نشأت أساساً لتركز على السلع والمنتجات، وكيفية الارتقاء بها في القطاع الهادف للربح، إلا أن هذا المفهوم امتد ليشمل الأجهزة الحكومية التي تقدم خدمات متنوعة للمواطنين، ليس بسبب المنافسة بين الأجهزة الحكومية فحسب ولكن في إطار الحق المشروع للمواطن والمستفيد من الخدمات

في الحصول على أفضل مستويات الجودة لتلك الخدمات، على اعتبار أن ذلك واجب على المسؤولين ويمثل مطلباً طبيعياً في ظل ما توفره الدولة من خدمات للبنية التحتية، وموارد مادية ومالية وبشرية لرفع مستوى الخدمات الحكومية والارتقاء بمستوى الأداء العام في الجهاز الإداري للدولة، وحيث أن الحصول على أعلى درجات الرضا من قبل المستفيد من تلك الخدمات بات أمراً ضرورياً، فلم يعد مبرراً فرض الجهة الحكومية أداء الخدمات المكلفة بها بأية صورة (عبد الفتاح، ٢٠٠٠)(٤).

ونتيجة لإخفاق القطاع الحكومي في التعامل مع الأسواق الخاصة، ظهرت مجموعة من الأدوات التي صُمّمت لتأكيد جودة الخدمات، وتناسبها مع التكلفة، وحقوق المستفيدين منها، كان من بينها نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، حيث تعد مواصفة (الآيزو ٩٠٠١)، إحدى المقاييس الدولية التي يؤخذ بها لتأكيد نظام الجودة لدى العديد من المؤسسات والشركات العالمية، ويعتبر الحصول على هذه المواصفة الخطوة الرئيسة الأولى نحو تحقيق نظام الجودة الكلية، لذا نجد أن الكثير منها تجد نفسها ملزمة بتطبيق عناصر هذه المواصفة الدولية، إذا ما أرادت أن تتخذ لنفسها مكاناً منافساً في السوق الدولية، وتحافظ على استمرارية ذلك (Sallis, 1993)(٥).

ولهذا كانت الرغبة في إجراء الإصلاحات الإدارية تكتسح القطاع الحكومي في كل دول أوروبا الغربية. ولكن تحقيق فعالية أكبر، وإمكانيات أعظم من خلال الإدارة الخاصة، وأهمية تفكيك النظام، والإدارة التي تسعى لتحقيق أهدافها في القطاع الحكومي، كان له تواجد أكبر في بعضها، كاليابان، وبريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، ونيوزلندة، وكندا، وأستراليا (بولاند وسيلبرغ، ١٩٩٦)(٦).

أما على الصعيد العربي، فما زالت التجربة في بداية التطبيق، ولم يتم إدخال هذه الفلسفة في صناعة المنتجات والخدمات العربية إلا في نطاق محدود على الرغم من وجود توجهات من قبل المسؤولين بتبني هذه الفلسفة (عبد المحسن، ٢٠٠٢)(٧).

وأما على الصعيد الأردني، فقد تزايد إدراك الجهاز الحكومي بمختلف مؤسساته الإنتاجية والخدمية لحاجة المواطنين إلى خدمات ذات جودة عالية، تشبع حاجاتهم ورغباتهم المتزايدة، وتحقق طموحاتهم بأقل تكلفة ممكنة، والارتقاء بمستوى أداء هذه المؤسسات، وتحقيق الجودة العالية في خدماتها المقدمة لأفراد المجتمع، ولتحقيق هذه الأهداف سعى الأردن إلى تطبيق نظام إدارة الجودة في مؤسساته الحكومية بعامة، والتربوية بخاصة، وذلك لأن تحسين جودة التعليم أصبحت هدفاً أساسياً من أجل تحسين السياسات التعليمية الحالية، إذ أكدت الكثير من الدراسات والمؤتمرات الدولية أن التحدي الرئيس للنظم التعليمية في هذه الأيام ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يُقدّم بجودة عالية (البوهي، ٢٠٠١)(٨).

ولهذا سعت الإدارة الأردنية إلى تطوير وتحديث أساليبها؛ لتواكب حركة التغيير والتطور الإداري على مستوى العالم، الذي طال كل أبعاد وعناصر العمل في المنظمات. فاتجهت الممارسة الإدارية نحو الأخذ بأنظمة إدارية حديثة، لتستطيع المنافسة والصمود في السوق العالمي المفتوح الذي لا يقبل إلاّ التميّز وضبط الجودة (التميمي،٢٠٠٨)(٩).

ونظراً لأن الجودة أصبحت من أهم الأساليب لتحسين نوعية التعليم في العصر الحالي، إذ أنها

لم تعد ترفاً ترنو إليه المؤسسات التربوية، بل أصبحت ضرورة ملحة ودليلاً على بقاء المؤسسة التعليمية (منصور، ٢٠٠٥)(١٠).

وترجمة لتوجيهات جلالة الملك عبد الله الثاني المعظم لبناء دولة المؤسسات، وتحقيق نهضة شاملة، وتقديم خدمات متميزة تتسم بالشفافية وتحوز على رضا متلقي الخدمات التربوية وتلبي متطلبات الاقتصاد المعرفي؛ تبنّت وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام ٢٠٠٠م استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؛ لتطوير أداء وحداتها الإدارية في المركز، وفي مديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا، تمهيداً لتعميمه على باقي مديريات التربية والتعليم في المملكة وصولاً إلى المدرسة. وقد حصلت الوزارة على شهادة الجودة العالمية عام ٢٠٠٢، واستمرارية للتحديث والتطوير، تتطلع الوزارة إلى الانتقال من استخدام نظام إدارة الجودة (الآيزو ٩٠٠١) إصدار عام ١٩٩٤، إلى إصدار عام ٢٠٠٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤)(١١).

إن ما تقدّم ذكره من قضايا مؤثرة في القطاع الحكومي، سوّغ للباحثين إجراء دراسة أحد تحديات القرن الواحد والعشرين للتربية، وهو نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، ومحاولة تعرّف درجة فاعليته في تطوير أداء الوحدات الإدارية لوزارة التربية والتعليم في الأردن، ودرجة رضا العاملين فيها عن استخدامه.

مشكلة الدراسة

لقد تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية نظام المواصفة الدولية للجودة(الآيزو ٩٠٠١) كمدخل لتحسين العمل الإداري، وإجراءاته؛ ورغبةً منها أيضاً في الارتقاء بمستوى أداء الوحدات الإدارية والفنية لتقديم خدمات تربوية للجميع على قدرٍ عالٍ من الجودة مع مراعاة التطوير المستمر لهذه الخدمات كماً ونوعاً، بما ينسجم مع قانون التربية والتعليم، فيما رسمه من أهداف، وغايات تسعى جاهدة لتحقيقها من خلال وسائل، وبرامج عديدة من بينها نظام إدارة الجودة الذي أخذ الاهتمام به يتزايد في السنوات القليلة الماضية في الأردن، أما لرغبة حقيقية للاستفادة من ثمرات هذا النظام، أو حرصاً منها على مواكبة مستجدات الفكر الإداري (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣/أ)(١٢).

ولكن حتى الآن – وفي حدود علم الباحثين– لم يتسنّ لوزارة التربية والتعليم في الأردن التأكد من فعالية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء وحداتها الإدارية، ولم تقف على درجة رضا العاملين فيها عن هذا النظام، ولأن هذه الدراسة تعد الأولى والوحيدة، الأمر الذي حدا بالباحثان إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية، على هذه المؤسسة الاجتماعية الهامة، لما لها من دور بارز في عملية التنمية الشاملة. وفي هذا الإطار فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال التالي: ما درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (الآيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها، ودرجة رضاهم عن هذا النظام؟

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، من وجهة نظر العاملين فيها، واستقصاء درجة رضاهم عن هذا النظام. وقد انبثق عن هدف الدراسة الرئيس الأسئلة الخمسة التالية:

١. ما درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها؟

٢. ما درجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة رضاهم عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

٥. هل هنالك ارتباط بين درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) ودرجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تلقي الضوء على مفهوم يكاد يقتصر تطبيقه على القطاع الخاص، دون منحه الاهتمام الكافي من قبل الجهات الحكومية. لذا فإن الأهمية العلمية التي يمكن أن تضيفها هذه الدراسة هي إلقاء الضوء على هذا النظام الإداري الحديث، وإبرازه للقارئ والممارس في حقل الإدارة، وخاصة أن هناك نقصاً ملحوظاً في المكتبة العربية في هذا المجال. كذلك وفي حدود علم الباحثين، فإنه لا توجد دراسة ميدانية حاولت استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها، واستقصاء درجة رضاهم عن هذا النظام.

ومن هنا، فإن الباحثين يتوقعا أن تساعد نتائج الدراسة وزارة التربية والتعليم في الأردن على فهم أفضل لواقع تطبيق هذا النظام في وحداتها الإدارية، وتحسين درجة رضا العاملين فيها عنه، وبالتالي تقديم الفرصة لتحسين نظام الجودة الحالي وتطويره وصولاً إلى الجودة الشاملة.

تعريف مصطلحات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة، يورد الباحثان فيما يلي تعريفاً لعدد من المصطلحات المستخدمة فيها وهي:

درجة الفاعلية: "هي المدى الذي يستطيع به برنامج معين الوصول إلى أهدافه المحددة، وتعتبر بشكل عام مقياساً لنتائج الخدمات العامة" (بولاند، ١٩٩٦)[٦].

ويعرّف الباحثان درجة الفاعلية إجرائياً بأنها: متغير تابع يشير إلى مدى قدرة نظام إدارة الجودة (آيزو٩٠٠١) ونجاحه في تحقيق الأهداف، والفوائد المتوخاة من استخدامه في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتقاس درجات الفاعلية هنا من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي أعدّها الباحثان لهذه الغاية.

نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١): هو مجموعة العمليات، والإجراءات، والهيكل التنظيمي، والمسؤوليات، والموارد اللازمة لإدارة جودة خدمات، وأداء وزارة التربية والتعليم في الأردن الموضحة في دليل الجودة، وإجراءات الجودة، وتعليمات العمل الصادرة من الوزارة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢/ب)(١٣).

الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم: هي عبارة عن إدارات ومديريات وأقسام تنشئها الوزارة على نحو كافٍ لتمكنها من القيام بأعمالها بشكل يضمن حسن سير العمل وإنجازه وفقاً لنظام التنظيم الإداري للوزارة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣/ب)(١٤).

ولغايات هذا البحث فإن المقصود بها هنا هو جميع الوحدات الإدارية في مركز الوزارة ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا (المشمولة في التجربة).

العاملون: هم الموظفون الإداريون المصنفون الحاصلون على درجة البكالوريوس فأكثر الذين يعملون في الوحدات الإدارية المشمولة في التجربة في مركز الوزارة ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا.

درجة الرضا: هي محصلة إدراك الفرد بين ما يتوقعه وما يحصل عليه من مختلف جوانب موقف العمل (James & Gene, 1980)(١٥).

ويعرّف الباحثان درجة الرضا إجرائياً: بأنها متغير تابع يشير إلى مجموعة المشاعر الإيجابية والسلبية تجاه ما يقدمه نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) للعاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم من مزايا مادية واجتماعية ونفسية مقارنة بما يتوقعونه منه، وتقاس درجات الرضا هنا من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي أعدها الباحث لهذه الغاية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الموظفين الإداريين المصنفين الحاصلين على درجة البكالوريوس فأكثر، العاملين في الوحدات الإدارية ومضى على تعيينهم سنة فأكثر في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن، ومديريتي التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية ومأدبا للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، لكونها المؤسسات الثلاث التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم لتطبيق هذه التجربة الإدارية.

الخلفية النظرية

تباينت الاجتهادات في تعريف الجودة، على الرغم من قناعة الجميع بأهميتها، ودورها الفعال في تحقيق موقف تنافسي للمنتَج (سلعة أو خدمة) في السوق، على اعتبار أنها مفهوم عالمي ذو دلالات مختلفة وفقاً لاختلاف وجهات النظر للكتابات في هذا الموضوع.

وفي البحث عن معنى الجودة لغةً، يردّها المعجم الوسيط إلى فعلها الثلاثي جادَ ومصدره جُودةً، أو جَودةً بمعنى صار جيداً. ويقال جادَ العمل فهو جيد، وجمعها جيادٌ أو جيائدُ، وجاد الرجل أي أتى بالجيد من قولٍ أو عملٍ (أنيس والصوالحي ومنتصر وأحمد، ١٩٧٢)(١٦).

وعرّف جوران (Juran, 1993)(١٧) الجودة بأنها: ملاءمة السلع والخدمات لاستخدام العملاء، ومطابقتها للمواصفات التي تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم. وقد عرفها فينبام (Feigenbaum, 1991)(١٨) بأنها: المجموع الكلي لصفات السلعة أو الخدمة الناتجة عن دراسات التسويق، والهندسة، والتصنيع، والصيانة. وفي التعليم تشير الجودة الى الجهود

المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم؛ لرفع مستوى المنتج التعليمي (الطالب) بما يتناسب ومتطلبات المجتمع، أو تطبيق مجموعة من المعايير التعليمية اللازمة لرفع مستوى الطالب من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم (فلية، والزكي، ٢٠٠٤)[١٩].

أما جودة التعليم من منظور إسلامي فهي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضا الله عز وجل (الخطيب، ٢٠٠٧)[٢٠].

فمن خلال استعراض تعاريف الجودة يمكن القول بأنها تشتمل على " الكفاءة والفعالية معاً. وذلك لأن الكفاءة تعني :الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جيدة، والفعالية تعني تحقيق الأهداف والمخرجات (عليمات، ٢٠٠٤)[٢١].

إن الإدارة بما تتضمنه من مفاهيم ومبادئ، تشكل أساساً نظرياً لإدارة المؤسسات الاجتماعية المختلفة، سواء كانت حكومية أم أهلية، تجارية أم صناعية أم تعليمية، ربحية أم خدمية. وإن نجاح وتطوير إدارة المؤسسات التعليمية رهنٌ باعتبار مقومات الفكر الإداري المعاصر، التي جاءت كنتيجة منطقية لما أسفرت عنه اتجاهات الفكر الإداري عبر مراحل تطوره. كما أصبحت الإدارة الفعالة للمؤسسات التعليمية هي الإدارة التي تعنى في هيكلة متكاملة بالأهداف، والأنشطة، والعناصر البشرية، والمادية.

وعليه فقد أصبحت الإدارة منطلقاً رئيساً لتطوير أداء المنظمات التعليمية وتفعيلها؛ وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لمواردها الفكرية والمادية، والبشرية، على نحوٍ يحقق أهدافها التربوية، والتطلعات المجتمعية المنوطة بها. فمنهج الجودة في التربية والتعليم حظي باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين في السنوات الأخيرة؛ لدوره الريادي في تحسين وتطوير العمل التربوي بصفة عامة، ومساعدة العاملين في المجال التربوي، وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسن أدائهم، إضافة إلى كونه مطلباً تربوياً يمثل نهجاً إدارياً قادراً على التغيير إلى الأفضل، بل وأحد الركائز الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية الذي يتماشى مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية ويتكيف معها .

ونتيجة لبروز متغيرات عالمية عدة، فرضت على إدارة هذه المؤسسات التحول من موقع رد الفعل (Reactive Management) إلى إدارة موجهة للتغيير والتجديد (Proactive Management). وقد ترتب على هذه المتغيرات ظهور عدة اتجاهات ومداخل معاصرة في الفكر الإداري، من شأنها الإسهام في تطوير إدارة المؤسسات التعليمية، وتجويد أدائها، ومن أبرز هذه الاتجاهات والمداخل ما يعرف بمدخل الآيزو ISO (أحمد، ٢٠٠٢)[٢٢].

فالآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000): عبارة عن سلسلة من المواصفات المكتوبة أصدرتها المنظمة العالمية للمواصفات عام ١٩٧٨، تحدد هذه السلسلة، وتصف العناصر الرئيسة المطلوب توافرها في نظام إدارة الجودة الذي تتبناه المؤسسة؛ للتأكد من أن منتجاتها (سلع أو خدمات) تتوافق مع حاجات، أو رغبات، وتوقعات العملاء. أما حروف الآيزو (ISO) فهي الحروف الأولى من اسم المنظمة الدولية للمواصفات القياسية (International Standardization Organi-zation) التي تأسست عام ١٩٤٦ في سويسرا (Hutchins , 1994)[٢٣].

وقد طورت الجماعة الأوروبية معياراً للجودة هو آيزو ٩٠٠٠، وهوعبارة عن سلسلة من المواصفات القياسية الدولية، تتكون من خمس مجموعات مرتبطة ببعضها، خاصة بإدارة وتأكيد الجودة (Hutchins, 1994)[٢٣] هي:

١. آيزو ٩٠٠٠: وهي المرشد الذي يحدد مجالات تطبيق كل من آيزو ٩٠٠١، آيزو ٩٠٠٢، وآيزو ٩٠٠٣ و آيزو ٩٠٠٤.

٢. آيزو ٩٠٠١: تتضمن ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية، التي يبدأ عملها بالتصميم، وينتهي بخدمة ما بعد البيع، وهي الأكثر شمولاً، حيث أنها تحتوي على جميع عناصر الجودة العشرين.

٣. آيزو ٩٠٠٢: تتناول نظام الجودة في المؤسسات الإنتاجية، أو الخدمية التي يقتصر عملها على الإنتاج، والتركيب دون التصميم، أو خدمة ما بعد البيع، وتضم (١٨) عنصراً من عناصر الجودة العشرين.

٤.آيزو ٩٠٠٣: تخص الشركات التي لا تحتاج لنظم جودة شاملة؛ لأنها لا تعمل بالإنتاج، أو تقديم الخدمة، وإنما يقتصر عملها على الفحص والتفتيش والاختبار، وتحتوي هذه المواصفة على اثني عشر عنصراً من عناصر الجودة العشرين.

٥. آيزو ٩٠٠٤: تحدد عناصر ومكونات نظام الجودة، وتعتبر المرشد الذي يحدد كيفية إدارة الجودة، وهي بذلك تختلف جذرياً عن سابقاتها، في أن الأخيرة تعاقدية أو تتضمن صيغة التزام من المورد المصنع تجاه العميل، والصفة التعاقدية هنا تفرض الحصول على شهادة، أما المواصفة ٩٠٠٤ فهي إرشادية فقط.

فالرقم ٩٠٠٠ يعبر عن سلسلة المواصفات التي تختص بإدارة الجودة في التنظيمات المتعددة، وقد نالت هذه السلسلة الكثير من الدعم والاهتمام العالمي، وارتبطت شهرتها بإعلان دول المجموعة الأوروبية لشروط دخول بعض الخدمات والسلع إلى أسواقها، بضرورة حصولها على شهادة المطابقة لمواصفات آيزو ٩٠٠٠، التي تتكون من عدة مواصفات تحمل الرقم ٩٠٠٠، وهي موضحة في الجدول رقم (١):

جدول ١

التسلسل	عناصر المواصفة القياسية	ISO 9001	ISO 9002	ISO 9003
١	مسؤولية الإدارة	×	×	×
٢	نظام الجودة	×	×	×
٣	مراجعة العقد	×	×	–
٤	ضبط التصميم	×	–	–
٥	ضبط الوثائق والمعلومات	×	×	×
٦	المشتريات	×	×	–
٧	ضبط المنتج المورد من الزبون	×	×	–
٨	تمييز المنتج وتتبعه	×	×	×
٩	ضبط العمليات	×	×	–
١٠	التفتيش والاختبار	×	×	×
١١	ضبط ومعايرة أجهزة القياس	×	×	×
١٢	حالة التفتيش والاختبارات	×	×	×

١٣	ضبط المنتجات غير المطابقة	×	×	×
١٤	الإجراءات التصحيحية والوقائية	×	×	–
١٥	المناولة والتخزين والتغليف والتسليم	×	×	×
١٦	ضبط سجلات الجودة	×	×	–
١٧	التدقيق الداخلي لأنظمة الجودة	×	×	×
١٨	التدريب	×	×	×
١٩	الخدمة	×	–	–
٢٠	الأساليب الإحصائية	×	×	×

رموز الجدول: × عنصر متوفر، – عنصر غير متوفر.

المصدر: Lamprecht, J.L. (1992). ISO 9000 Preparing for Registration. New York: Pasel, Marcel Dekker, P. 56.

والعنصر البشري، يعد الركيزة الأولى والأساسية التي تتعامل مع نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؛ لأن الأفراد هم صانعو القرارات. وقد تكون المهام في العادة من الأمور الصعبة، إذا لم تتوفر لها الطرق الصحيحة في الأداء وبحالة جيدة ترضي النفوس عند إتمامها، وهو أيضا ثروة وأغلى ما تملكه المؤسسة، والوسيلة الأولى لتحقيق الجودة والتميز، وعن طريقه يتحقق الرضا والسعادة للعملاء؛ لذلك يجب معاملته كشريك وليس كأجير في المؤسسة، كما يجب احترامه وتقديره، وتنمية الشعور العائلي لديه (عقيلي، ٢٠٠١)[٢٤]. لا سيما وأن الجودة تقوم في الأساس على المشاركة وروح العمل الجماعي، حيث أن كل فرد في المؤسسة التعليمية عليه مسؤولية وهو بالتالي المسئول الأول والأخير عن أداء دوره (زامل، ٢٠٠٦)[٢٥].

فالعاملون هم حجر الزاوية في صرح الجودة العالية، وعلى كاهلهم تقع صناعة الجودة وتنفيذها. ولا بد من التزام جميع العاملين بكل مكونات الجودة، وبكل ما يحققها، أو يساعد على تحقيقها، وخير شاهد على ذلك ما حققته اليابان في مجال الجودة، إذ كان حصاداً لالتزامات العاملين والأفراد على حد سواء، ولا ننسى دور الإدارة في هذا المجال، حيث تؤدي مساندتها للعاملين إلى حفزهم لكي يحققوا مزيداً من التقدم والنشاط، بهدف تحسين الجودة. وإن مشاركة العاملين في تحسين الجودة، يتيح لهم ممارسة السلطة في إدارة العملية، ويكونون في موضع المسؤولية عن استمرار التحسين في مجال الجودة، علاوة على ما تهيئوه هذه السلطة من تسهيلات الأداء نحو الأهداف. كما أن المشاركة الجماعية للأفراد، تدفع إلى الإحساس بسلطان العمل وامتلاكه، الذي يدفع بدوره إلى بذل أقصى الطاقات من أجل نتائج رائعة (مجيد، ٢٠٠٢)[٢٦].

إن تطوير ثقافة للجودة في نطاق المؤسسة وتنفيذ وسائل وأدوات إدارة الجودة، ينتج عنها المزيد من التوافق في الخدمة المقدمة، وتحسين مستويات الأداء، إضافة إلى ارتفاع درجة رضا العملاء، ورفع الروح المعنوية للعاملين (كوش، ٢٠٠٢)[٢٧]. إذ كان الرضا عن العمل

ولا يزال يحظى باهتمام الباحثين في مجـالات الإدارة والصناعة، وعلم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع. وهذا الاهتمام نابع من أثر الرضا عند العاملين في المؤسسات المختلفة فيما يتعلق بسلوكهم، وإنتاجيتهم في العمل، ونظراً لقلة الموارد يتحتم على المؤسسات التركيز على إنتاجية الموظف، ودراسة البيئة المحيطة بهدف زيادة إنتاجيته وفعاليته؛ ولهذا تحرص المؤسسات على بث روح العمل في الموظف، ليحقق لنفسه الرضا الوظيفي والأداء الأفضل، ولتتمكن هذه المؤسسات بالتالي من تحقيق أهدافها (التويجري، ١٩٨٨)[٢٨].

وتعد العلاقة بين الرضا ومستوى أداء العاملين من القضايا الجدلية، وقد أثير حولها نقاشٌ من قبل الكثيرين، إذ كان الاعتقاد السائد في الماضي بأن الموظف الذي يكون راضياً في عمله يكون أكثر إنتاجية، ولكن الدراسات الحديثة لم تكشف عن وجود علاقة واضحة بين الرضا والأداء، وهذه العلاقة المحيرة أثارت اهتمام وفضول الكثير من الباحثين لإجراء دراسات مكثفة حول هذا الموضوع، حيث كشفت تلك الدراسات عن نتائج متضاربة، وعن علاقة معقدة ليست باتجاه واحد، بمعنى أن الرضا يسبب الأداء، وأن الإنجاز العالي يساعد على الرضا (حريم، ١٩٩٧)[٢٩].

بينما أشار كلر (Killer, 1986)[٣٠] إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا والأداء، كما اعتبر (عون الله ١٩٨٧)[٣١] الرضا من أكثر المعايير المستخدمة لقياس الفاعلية التنظيمية، حيث أن الرضا يحدَّد بارتفاع الروح المعنوية لدى العاملين، وإقبالهم على إنجاز العمل بجدية طوعاً واختياراً، وبدرجة عالية من التعاون.

الدراسات السابقة

أجرى تسيوتراس وجوتزاماني (Tsiotras & Gotzamani, 1996)[٣٢] دراسة بعنوان: "آيزو ٩٠٠٠ كمفتاح الدخول لإدارة الجودة الشاملة: حالة الصناعة اليونانية". عرضا فيها تجارب الشركات اليونانية في تطبيق نظام آيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000)، وبينا أن عدد الشركات الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) بتزايد مستمر. وقد أورد الباحثان العديد من الفوائد الداخلية والخارجية التي حققتها الشركات اليونانية جراء تطبيقها لنظام الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) تمثلت الداخلية منها في تحسين أسلوب الإدارة، وضمان الاتصال والرقابة الفعالة لجميع الإجراءات، ووضع قواعد عمل واضحة، وتحسين العلاقات بين دوائر الشركة المختلفة، وزيادة الإنتاجية، ومتابعة الأخطاء وتصويبها أولاً بأول، وتقليل تكاليف الجودة الناتجة عن تخفيض الفاقد وإعادة العمل، وتقليل فروق الجودة بين وحدات المنتج الواحد. أما الفوائد الخارجية فقد تمثلت بتوفير ميزة تنافسية قوية، وزيادة رضا العملاء وسهولة كسبهم، وتحسين سمعة الشركة والثقة بمنتجاتها، وتوفير تقييم أفضل للموردّين، وزيادة المبيعات التصديرية.

وأجرى سوبا (Subba, 1997)[٣٣]، دراسة ميدانية طبقها على (٥٠٠) شركة دولية حاصلة على شهادة الآيزو، أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين تطبيق (الآيزو ٩٠٠٠) ورفع مستوى جودة العناصر التالية: القيادة الإدارية، والمعلومات والتحليل، والتخطيط الاستراتيجي، وتنمية الموارد البشرية، وتأكيد الجودة، والعلاقة مع الموردين، واتجاهات العملاء ، ونتائج الجودة.

كما أجرى شاهد (Shahid,1998)[٣٤]، دراسة ميدانية على إحدى وستين شركة سعودية بهدف التعرف على اتجاهات مديري الشركات السعودية حول مواصفات الجودة (الآيزو ٩٠٠٠)، فقد توصل فيها إلى أن هناك اتجاهاً إيجابياً نحو مواصفات (الآيزو ٩٠٠٠)، في الشركات الإنتاجية وأن لهذه المواصفات تأثيراً إيجابياً على رفع مستوى الجودة، وهناك اتجاه ضعيف، وأحياناً سلبي نحو مواصفات (الآيزو ٩٠٠٠) في الشركات الخدمية والتجارية وفي الشركات الصغيرة.

وأجرى هان (Han, 2000)[٣٥]، دراسه على (٤٤١) شركة صناعية في الولايات المتحدة الأمريكية حاصلة على شهادة (الآيزو ٩٠٠٠)؛ بهدف التنبؤ وتفسير العلاقات فيما بين جهود المنظمات للحصول على شهادة (الآيزو ٩٠٠٠) والتنافسية التنظيمية، وأيضاً العملاء، والأداء في العمل، وقد توصل فيها إلى وجود دليل قوي على أن جهود التسجيل (للآيزو ٩٠٠٠) تعزز وتدعم التنافسية التنظيمية، والتي تعزز رضا العملاء، وترفع من الأداء في العمل أيضاً.

وقام صن (Sun, 2000)[٣٦] بإجراء دراسة كان الهدف منها التعرّف على مساهمة نظام إدارة الجودة الشاملة وشهادة الآيزو في تحسين أداء المنظمة، وفحص تأثير نظام إدارة الجودة (الآيزو ٩٠٠٠) على عملية تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة. طبقها على مديري الجودة في (٩٠٠) شركة صناعية وخدمية في النرويج. وقد توصل فيها إلى إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين المنظمات الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ والمنظمات غير الحاصلة عليها فيما يتعلق بتقليل المنتجات المعيبة، وكلف إعادة العمل، وشكاوي المستهلك، وكذلك هناك فروق قليلة في الوضع السوقي التنافسي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في رضا العاملين وحماية البيئة، وارتباط بين شهادة الآيزو ٩٠٠٠ مع بعض ممارسات إدارة الجودة الشاملة مثل معلومات الجودة، وتأكيد الجودة في المنتج، وجودة العمليات، والتعاون مع المستهلكين. ولا يوجد ارتباط مع الخطط الاستراتيجية للجودة، ومشاركة العاملين، وتطوير الموارد البشرية.كما كشفت الدراسة عن أن جميع ممارسات إدارة الجودة ساهمت في زيادة رضا المستهلك وأداء المنظمة، وأن المنظمات الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ قلّت فيها المنتجات غير الصالحة، وشكاوي المستهلكين،وزادت فيها الربحية والإنتاجية، مقارنة مع المنظمات غير الحاصلة على هذه الشهادة.

كما أجرى (الحميضي ٢٠٠٠)[٣٧] دراسة بهدف التعرف على اتجاهات أفراد الإدارة العليا نحو تطبيق مواصفات الجودة الدولية (الآيزو ٩٠٠٠) في الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك). تكون مجتمع البحث لهذه الدراسة من موظفي الإدارة العليا في المنشآت الصناعية للشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك) والبالغ عددها سبع عشرة منشأة وجميعها حاصلة على شهادة الآيزو، وبلغ حجم العينة (١٣٥) موظفاً. أشارت النتائج إلى إن معظم أفراد الإدارة العليا يعتقدون بأن الشركة السعودية (سابك) تقوم بتطبيق عناصر المواصفة بشكل متفاوت يتراوح ما بين تطبيق بدرجة قوية للعناصر: مسؤولية الإدارة، ونظام الجودة، ومراجعة العقد، وضبط الوثائق والبيانات،

والمشتريات، وضبط معدات الفحص والقياس والاختبار، وموقف التفتيش والاختبار، والمناولة والتخزين والتغليف والحفظ والتسليم، وضبط سجلات الجودة، ودرجة متوسطة للعناصر: ضبط العمليات، وضبط المنتجات غير المطابقة، والإجراءات التصحيحية والوقائية، والمراجعة الداخلية للجودة، والأساليب الإحصائية، وأخيراً يتجه معظم أفراد الإدارة العليا إلى القول أن شركة سابك تقوم بتطبيق ضعيف للعناصر: تمييز المنتج ومتابعته، والتدريب.

وأجرى (البكر، ٢٠٠١)[٣٨] دراسة في المملكة العربية السعودية بهدف توظيف وتكييف عناصر المواصفة الدولية للجودة (الأيزو ٩٠٠٢) على المؤسسات التربوية والتعليمية وبالتالي تطبيقها عليها، فقد ركزت على تحليل نظام الجودة الشاملة الخاص بقطاع الصناعة والأعمال، من حيث المفاهيم الرئيسية، والإطار المعياري والقياسي الدولي (ISO 9000) لهذا النظام، وكيفية تكيفيه وتوظيفه في العملية التربوية والتعليمية، لكون هذا النظام اثبت فاعليته في دعم المؤسسات، والإدارات التعليمية، ومكنها من إحداث عملية التغيير، والتحديث في النظام التربوي والتعليمي. كما أسهمت هذه الدراسة في بلورة إطار متكامل للمواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) في مجال التربية، إضافة إلى وضع الخطوات الإجرائية لتوظيف مكونات عناصر هذه المواصفة في تصميم ومراجعه أداء الأجهزة والعناصر، والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية، مثل: التحصيل العلمي، أداء موصلي الخدمة، أساليب وطرق التدريس، إضافة إلى الجانب الخدمي، والمساعد للعملية التعليمية. ومن توصيات الدراسة ضرورة الأخذ بمعايير المواصفة الدولية للجودة في بنية النظام التعليمي، وخدماته المتعددة، وحث المؤسسات التربوية والتعليمية (حكومة وأهلية) على الحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة.

كما قام (مبارك ٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إلمام العاملين في القطاع الحكومي بكيفية تطبيق نظام إدارة الجودة (آيزو)، وبيان أثر تطبيقه على زيادة وتحسين إنتاجية الخدمات، ورفع الكفاءة الإدارية، وزيادة الرضا الوظيفي للعاملين في مؤسسات القطاع الحكومي. طبقت الدراسة على ثلاث مؤسسات حكومية في البحرين حاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٢ هي: ديوان الخدمة المدنية، وإدارة المطار التابعة لشؤون الطيران المدني، ودائرة التخطيط والمنشآت التابعة للمستشفى العسكري بوزارة الدفاع. توصلت الدراسة إلى إن تطبيق نظام إدارة الجودة (آيزو) في القطاع الحكومي بدولة البحرين أدى إلى تحسين نوعية الخدمات المقدمة للمستفيدين منها، وخلق انسجام وتعاون كاملين داخل الهياكل التنظيمية، كما أدى أيضاً إلى شعور العاملين بالثقة بالنفس، ونمى لديهم روح التعاون والدافعية.

وأجرت جامعة دل فيل دي أتماجك بالتعاون مع حكومة ولاية جاليسكو والمجلس القومي للعلوم والتكنولوجيا (University Del Valle De Atemajac & Government of the State of Jalisco & National Council of Science and Technology (2001) دراسة مسحية على (٧١١) مؤسسة من مؤسسات القطاع العام الحاصلة على شهادة الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000)؛ للتعرّف على المدى الذي يكون فيه الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) معيناً أو معيقاً

للإدارة الحكومية في المكسيك على التحوّل نحو المزيد من المساءلة والفاعلية، توصلت فيها إلى أن نظم إدارة الجودة القائمة على الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) حسّنت من أداء المؤسسات الحكومية بشكل عام، إلاّ أن التحسّن كان أوضح في المؤسسات التي تعمل في المجال الصناعي منه في المؤسسات التي تعمل في مجال الخدمات. كما أن الآيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) يعد نموذجاً فعالاً يساعد المؤسسات الحكومية على تلبية حاجات العملاء بشكل أفضل إلى جانب الامتثال للمتطلبات التنظيمية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريين المصنفين الحاصلين على درجة البكالوريوس فأكثر، ممن مضى على تعيينهم عام واحد على الأقل، العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) الموجودة في مركز الوزارة، ومديريتي تربية عمان الثانية ومأدبا، وعددهم (٧٦٨) موظفاً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣/ج)[٣٩]. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بشكل عشوائي طبقي من بين أفراد مجتمع الدراسة وبنسبة تمثيل ٥٠%. وعليه بلغ عددهم (٣٨٤) موظفاً. وقد استعاد الباحثان (٣٥٩) استبانة، وقاما باستبعاد (١١) استبانة لعدم اكتمال المعلومات، وبذلك يكون عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (٣٤٨) استبانة تشكل حوالي (٤٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

جمع البيانات

لغايات جمع البيانات اللازمة، قام الباحثان بتطوير استبانتين:

الأولى: استبانة الفاعلية: وهدفها استقصاء درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم، اعتمدا فيها على ما جاء في عناصر المواصفة القياسية الدولية (آيزو ٩٠٠١)، واستفادا من آراء المحكمين والمختصين التربويين، فضلاً عن الكتب وما ورد فيها من أدب تربوي نظري (نصر الله، ١٩٩٥؛ الشبراوي، ١٩٩٥/ب)[٤٠]. والرسائل الجامعية، والبحوث والدراسات المحكّمة (الحميضي، ٢٠٠٠). واشتملت هذه الاستبانة على مجموعة من الفقرات تدور حول نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، ولأن الوزارة قامت بتطبيق هذا النظام على ضوء متطلبات (الآيزو ٩٠٠١)، فإن فقرات الاستبانة صُمِّمت لكي تغطي جميع عناصر النظام العشرين (Lamprecht, 1992) [٤١]. انظر الملحق (١).

الثانية: استبانة الرضا: وهدفها استقصاء درجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، اعتمدا فيها على ما يقدمه النظام من مزايا مادية ونفسية واجتماعية للعاملين مقارنة بما يتوقعونه منه، واستفادا من آراء المحكِّمين والمختصين التربويين، فضلاً عن الكتب، وما ورد فيها من أدب نظري (باديرو، ١٩٩٧)[٤٢] (عبد العزيز، ١٩٩٩/٢٠٠٠)[٤٣] (كوش، ٢٠٠٢)[٢٧]. وفي ضوء ملاحظات المحكِّمين واقتراحاتهم، خرجت الاستبانة بصورتها النهائية، لتضم (٧٠) فقرة. انظر الملحق (٢).

صدق أداتي الدراسة

للتحقق من صدق أداتي الدراسة، اعتمد الباحثان على طريقة صدق المحتوى (Content Validity)، وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في أقسام الإدارة العامة، وإدارة الأعمال، والإدارة التربوية،

والقياس والتقويم، وعلى مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإدارة التربوية من حملة درجة الدكتوراة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وفي ضوء آرائهم قام الباحثان بتفريغ استبانة التحكيم، معتمدين على إجماع (٨٥%) من المحكِّمين كمحك للحذف أو الإضافة أو الدمج أو إعادة الصياغة اللغوية للفقرات أو دمج المجالات.

ثبات أداتي الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانتين، قام الباحثان بتطبيق أداتي الدراسة بصورتهما النهائية على أفراد عينة الثبات من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد العينة والمكونة من (٣٠) موظفاً. وتم التحقق من الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، وبلغت قيمة معاملات الارتباط (الثبات) لأداة الفاعلية (٠,٩١)، وأداة الرضا (٠,٩٠). وتدل معاملات الثبات هذه على تمتع الأداتين بصورة عامة بمعامل ثبات مرتفع يعبِّر عن قدرتهما على تحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات تصحيح الاستبانات

لأغراض تصحيح استبانتي الدراسة، اعتمد الباحثان لاستبانة الفاعلية ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرات والأداة ككل، وعلى مستوى العناصر الرئيسة لها. في حين اعتمدا لاستبانة الرضا ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات فقط. وحددا درجتي الفاعلية والرضا حسب المحك التالي:

- المتوسطات (أكثر من ٣,٧) تمثل درجة عالية من الفاعلية والرضا.
- المتوسطات (بين ٣,٧- ٢,٣) تمثل درجة متوسطة من الفاعلية والرضا.
- المتوسطات (أقل من ٢,٣) تمثل درجة منخفضة من الفاعلية والرضا.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

١. **المتغير المستقل وهو:** استخدام الوزارة نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١).

٢. **المتغيرات التابعة وهي:**

أ. درجة الفاعلية لاستخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء وحداتها الإدارية (المشمولة في التجربة).

ب. درجة الرضا للعاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١).

٣.**المتغيرات الوسيطة وهي:**

أ.**المؤهل العلمي**: وله ثلاثة مستويات هي: بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم ودراسات عليا

ب.**الخبرة**: ولها ثلاثة مستويات هي: من ١-٩ سنوات، من ١٠-١٩ سنة، و٢٠ سنة فأكثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١. السؤال الأول: ما درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، إذ جاء المتوسط الكلي لدرجة الفاعلية ضمن الدرجة المتوسطة، إذ بلغ (٣,٦٩). أما المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) تراوحت بين (٣,٨٧- ٣,٥٥). واعتماداً على المحك المعتمد

في الدراسة، فإن درجة الفاعلية لاستخدام هذا النظام كأداة للتطوير في المجال التربوي قد جاءت متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة لعدم اقتناع العاملين من جدوى تطبيق نظام الجودة (الآيزو ٩٠٠١) في المجال التربوي، على اعتبار أنه طوّر في الأساس للتطبيق في مجال الصناعة، أو لعدم الفهم الجيد لمتطلبات وخطوات التطبيق الشامل للنظام. كما أظهرت النتائج على مستوى عناصر النظام، أن درجة فاعليتها تراوحت بين العالية والمتوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن تفعيل هذه العناصر وكيفية تطبيقها بما يتوافق ومتطلبات نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، يتم بدرجات متفاوتة من قبل المسؤولين في الوزارة. كما تدل هذه النتيجة أيضاً على أن كل عنصر من عناصر هذا النظام يعمل بدرجة تأثير مختلفة على تحسين الأداء المؤسسي، وهذا يشير إلى تكامل عناصر النظام، إذ أن كل عنصر من العناصر التسعة عشر، يقوم بدوره في تحسين جودة وفاعلية جانب من الجوانب داخل المؤسسة، الذي ينعكس بالتالي على جودة وفاعلية المؤسسة بشكل عام.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة شاهد (Shahid, 1998)[٣٤]؛ ودراسة صن (Sun, 2000)[٣٦]؛ ودراسة (البكر، ٢٠٠١)[٣٨]، من حيث وجود علاقة إيجابية بين استخدام نظام إدارة الجودة وبين درجة فاعليته في تطوير الأداء لبعض أنشطة المنظمات وعملياتها.

٢. السؤال الثاني: ما درجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الرضا. إذ جاء المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الرضا ضمن الدرجة المتوسطة، كما قام الباحثان باستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة، حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال إدارة العلميات والإجراءات التشغيلية، وتلاه المجال الثاني المتمثل بإدارة الموارد المادية والمالية والفنية ، في حين جاء مجال إدارة الموارد البشرية في المرتبة الأخيرة. واعتماداً على محك الدراسة، فإن درجة رضا العاملين عن استخدام هذا النظام قد جاءت متوسطة، وعلى الرغم من ذلك، فتشير هذه النتيجة إلى مدى قدرة نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) على تكوين اتجاهات ومشاعر إيجابية لدى العاملين، نحو ما يقدمه لهم من مزايا سواء كانت مادية، أم معنوية، أم نفسية ومنها: توفير بيئة عمل مناسبة يسودها العدل والمساواة والعلاقات الإنسانية الممتازة، والمشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات المتعلقة بأعمالهم، والقناعة بأهمية العمل الذي يؤدونه، وتفويضهم الصلاحيات الكافية لإنجاز مهامهم على أكمل وجه.

ويعزي الباحثان هذه الدرجة المتوسطة من الرضا، قد جاءت من منطلق مقاومة العاملين للتغيير، لأن برامج تحسين الجودة تتطلب تغييراً جذرياً في ثقافة المؤسسة، وطرق أداء العمل ومعاييره السائدة في المؤسسة، إلى جانب تخوفهم من أن تحمل مسؤولية التغيير، وتنفيذ متطلباته، قد يفرض عليهم الالتزام بمعايير، ومواصفات حديثة وجديدة بالنسبة إليهم. كما أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال على مستوى مجالات النظام، أن درجة الرضا تراوحت بين العالية والمتوسطة، ويمكن تفسير

هذه النتيجة على أن تفعيل هذه المجالات، وكيفية تطبيقها بما يتوافق ومتطلبات النظام يتم بدرجات متفاوتة من قبل المسؤولين في الوزارة.إذ تؤكد هذه النتيجة أن درجة الرضا عن استخدام هذا النظام ترتبط إيجابياً بما يقدّمه من مزايا سواء كانت مادية أم نفسية أم اجتماعية تتوافق ومتطلباتهم ورغباتهم، وبما يوفره لهم من أدوات ومتطلبات تلزمهم أثناء تأديتهم لأعمالهم.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة تسيوتراس وجوتزاماني (Tsiotras & Gotzamani, 1996)[٣٢]؛ ودراسة سوبا (Subba, 1997)[٣٣]؛ ودراسة هان (Han, 2000)[٣٥]؛ جامعة دل فيل دي أيتماجيك (University Del Valle De Atemajac, 2001)[٤٤]؛ ودراسة (مبارك ٢٠٠١)[ ]، من حيث وجود علاقة إيجابية بين استخدام النظام والرضا. وتختلف مع دراسة شاهد (Shahid, 1998)[٣٤]؛ ودراسة صن (Sun, 2000)[٣٣]، من حيث وجود علاقة سلبية أو عدم وجود علاقة بين استخدام هذا النظام والرضا.

٣. السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية الكلية حسب المؤهل العلمي والخبرة. حيث تبيّن النتائج وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بسبب اختلاف المؤهل العلمي، ويتضح أن أعلى المتوسطات كانت لحملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم) ، وتلاها حملة درجة البكالوريوس، وجاء في المرتبة الأخيرة متوسطات العاملين من فئة الدراسات العليا. كما تبيّن النتائج وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بسبب اختلاف الخبرة. ويتضح أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت للفئة من (١٠- ١٩ سنة)، وتلاها ذوي الخبرة من فئة (٢٠ سنة فأكثر) وكانت أدنى المتوسطات الحسابية من نصيب العاملين ممن هم من فئة (١-٩ سنوات).

ولإيجاد دلالات الفروق بين المتوسطات الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي والخبرة على أداة الفاعلية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي الذي أظهر وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) على درجة الفاعلية الكلية، حيث بلغت قيمة (ف) للمؤهل العلمي (٧,٨٦٣)، وللخبرة (٧,٤١٦) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات، أجرى الباحثان المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لتوضيح أثر المؤهل العلمي والخبرة على درجة الفاعلية ككل. وقد جاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين حملة درجة البكالوريوس من أفراد العينة مع أداء حملة شهادة الدراسات العليا، وكانت النتيجة لصالح حملة درجة البكالوريوس، وبين حملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم) مع حملة شهادة الدراسات العليا ولصالح حملة درجة (البكالوريوس+الدبلوم). كما جاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين ذوي الخبرة من (١-٩ سنوات) وذوي الخبرة من (١٠-١٩ سنة) وكانت النتيجة لصالح ذوي الخبرة من (١٠-١٩ سنة).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة عكسية بين المؤهل العلمي والحكم على درجة فاعلية

استخدام هذا النظام تفيد: أنه بارتفاع المستوى التعليمي للعاملين تقل مقدرتهم في الحكم على درجة الفاعلية لاستخدام هذا النظام في تطوير الأداء. وقد تكون هذه النتيجة غير منطقية، وغير طبيعية أيضاً من حيث أن العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس، وبكالوريوس+ دبلوم) ليست لديهم النظرة الثاقبة للحكم على درجة فاعلية نظام إداري حديث بمفهومه، وتطبيقاته في المجال التربوي الأردني، مقارنة مع العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (دراسات عليا) والذين يفترض امتلاكهم لتلك النظرة المعمقة، وامتلاكهم أيضاً لخبرات متباينة من الناحية النظرية والتطبيقية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فئة الدراسات العليا كانوا أكثر تحفظاً من غيرهم في إصدار الأحكام؛ على اعتبار أنهم يمتلكون كماً معرفياً، وأكثر اطلاعاً من الناحية العلمية والتطبيقية على مثل هذه الأنظمة الإدارية. في حين جاءت استجابات حملة (البكالوريوس)، و(البكالوريوس+ دبلوم) أقل تحفظاً؛ لكونهم وجدوا باستخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) فوائد عدة منها: تحديد واجبات ومهام الأقسام المختلفة وتوثيقها، والتخلص من عملية التضارب والازدواجية في المهام بين الأقسام، وتوحيد إجراءات العمل، وإمكانية أداء العمل وتنفيذه بشكل صحيح من المرة الأولى وفي كل مرة. كما تشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة والحكم على درجة فاعلية استخدام هذا النظام تفيد: أنه بازدياد سنوات الخبرة للعاملين تزداد مقدرتهم في الحكم على درجة فاعلية استخدام هذا النظام في تطوير أداء الوحدات الإدارية. وقد تكون هذه النتيجة منطقية من حيث أن هذه السنوات من الخبرة (١٠-١٩ سنة) والروتين في العمل دفعت أصحابها إلى البحث عن نماذج إدارية جديدة، تبعث فيهم روح النشاط والفعالية لتحسين أدائهم، والانتقال من الروتين الممل إلى العمل الفعال والنشط، وهذا ما وجدوه في نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، ويعزو الباحثان انعدام مقاومة التغيير لدى هؤلاء من منطلق أن الموظف العام يحكم سلوكه في العمل، قوانين وأنظمة وتعليمات تصدرها الإدارة، ولا يملك إلا أن يقوم بتنفيذها. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة (الحميضي ٢٠٠٠)[٣٧] من حيث وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين المؤهل العلمي وتطبيق بعض عناصر مواصفة الآيزو، وتتفق أيضاً معها من حيث وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة وبعض عناصر نظام إدارة الجودة.

٤. السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□= ٠,٠١) بين استجابات العاملين نحو درجة رضاهم عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

وللإجابة عن السؤال الرابع، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الكلية حسب المؤهل العلمي والخبرة، التي أشارت إلى وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بسبب اختلاف المؤهل العلمي والخبرة، ويتضح أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت لحملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم)، يليهم حملة درجة (البكالوريوس)، في حين أن أدنى متوسط حسابي

كان لحملة شهادة الدراسات العليا. كما كانت أعلى المتوسطات الحسابية للفئة من (١٠-١٩) سنة، وتلاها ذوي الخبرة من فئة (٢٠ سنة فأكثر)، وكانت أدنى المتوسطات الحسابية من نصيب العاملين ممن هم من فئة (١-٩) سنوات. ولإيجاد دلالات الفروق بين المتوسطات الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي والخبرة على أداة الرضا، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي الذي أشار إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = ٠,٠١) على درجة الرضا الكلية، حيث بلغت قيمة (ف) للمؤهل العلمي (٦,١٨٩)، وللخبرة (١,٢٤٢). ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات، أجرى الباحثان المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لتوضيح أثر المؤهل العلمي والخبرة على درجة الرضا ككل. وجاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين حملة درجة البكالوريوس من أفراد عينة الدراسة مع أداء حملة شهادة الدراسات العليا، وكانت النتيجة لصالح حملة درجة البكالوريوس، وبين حملة درجة (البكالوريوس + الدبلوم) مع حملة شهادة الدراسات العليا، وكانت النتيجة لصالح حملة درجة (البكالوريوس+ الدبلوم). كما جاءت جميع الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المقارنات بين ذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) وذوي الخبرة من (١-٩ سنوات)، وكانت النتيجة لصالح فئة (٢٠ سنة فأكثر)، وبين ذوي الخبرة من (١٠-١٩سنة) وذوي الخبرة من (١-٩ سنوات) وكانت النتيجة لصالح الفئة من (١٠-١٩ سنة). واعتماداً على المحك المعتمد في هذه الدراسة، نجد أن العاملين من ذوي المؤهلات (بكالوريوس، وبكالوريوس + دبلوم) قد جاءت استجاباتهم ضمن الدرجة العالية على أداة الرضا ككل، في حين نجد أن العاملين من ذوي مؤهل (الدراسات العليا) قد جاءت استجاباتهم ضمن مجال الدرجة المتوسطة.

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة عكسية بين المؤهل العلمي ودرجة الرضا عن استخدام هذا النظام تفيد: أنه بارتفاع المستوى التعليمي للعاملين تقل درجة رضاهم. وقد تكون هذه النتيجة غير منطقية، وغير طبيعية أيضاً من حيث أن العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس، وبكالوريوس+ دبلوم) ليست لديهم النظرة الثاقبة للحكم على درجة فاعلية نظام إداري حديث بمفهومه، وتطبيقاته في المجال التربوي الأردني، مقارنة مع العاملين من ذوي المؤهلات العلمية (دراسات عليا) والذين يفترض امتلاكهم لتلك النظرة المعمقة، وامتلاكهم أيضاً لخبرات متباينة من الناحية النظرية والتطبيقية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فئة الدراسات العليا كانوا أكثر تحفظاً من غيرهم في إصدار الأحكام؛ على اعتبار أنهم يمتلكون كماً معرفياً، وأكثر اطلاعاً من الناحية العلمية والتطبيقية على مثل هذه الأنظمة الإدارية. في حين جاءت استجابات حملة (البكالوريوس)، و(البكالوريوس+ دبلوم) أقل تحفظاً؛ لكونهم وجدوا باستخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) فوائد عدة منها: تحديد واجبات ومهام الأقسام المختلفة وتوثيقها، والتخلص من عملية التضارب والازدواجية في المهام بين الأقسام، وتوحيد إجراءات العمل، وإمكانية أداء العمل وتنفيذه بشكل صحيح من المرة الأولى وفي كل مرة. كما تشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة ودرجة الرضا عن استخدام هذا النظام تفيد: أنه بازدياد سنوات الخبرة للعاملين تزداد

درجة رضاهم عن العاملين ذوي الخبرة الطويلة تكون لديهم مقدرة أكبر على فهم مثل هذه الأنظمة الإدارية الحديثة التي تبعث فيهم روح النشاط والفعالية لتحسين أدائهم، والانتقال من الروتين الممل إلى العمل الفعال والنشط، وهذا ما وجدوه في نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١). ويعزو الباحثان انعدام مقاومة التغيير لدى هؤلاء من منطلق أن الموظف العام يحكم سلوكه في العمل، قوانين وأنظمة وتعليمات تصدرها الإدارة، ولا يملك إلا أن يقوم بتنفيذها. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة الحميضي (٢٠٠٠) من حيث وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين المؤهل العلمي وتطبيق بعض عناصر مواصفة الآيزو، وتتفق أيضاً معها من حيث وجود علاقة طردية بين سنوات الخبرة وبعض عناصر نظام إدارة الجودة.

٥. السؤال الخامس: هل هنالك ارتباط بين درجة فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) ودرجة رضا العاملين في الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم في الأردن؟

وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الرضا ومجالات الفاعلية وكانت جميعها إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، حيث بلغت قيمة (ر) بين الرضا الكلي والفاعلية الكلية (ر= ٠,٨٩٩) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠). وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين جميع مجالات الفاعلية ومجالات الرضا ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١) المعتمدة في الدراسة.

وهذا يشير إلى أن نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) يعتبر العاملين حجر الزاوية في صرح الجودة، وعلى كاهلهم تقع صناعتها وتنفيذها، فجاء استخدام وزارة التربية والتعليم لهذا النظام في وحداتها الإدارية (المشمولة في التجربة) ليحقق للعاملين فيها التوافق بين الجودة والرضا من خلال عوامل عدة منها: تحديد إجراءات العمل وتعليماته وتوحيدها، وتوضيح أدوار العاملين، وتوضيح خطوط السلطة والمسؤولية، وتدريب العاملين لزيادة وعيهم بالجودة ومفهومها، وإشراكهم في صنع القرارات وحل المشكلات المتعلقة بأعمالهم، وتوفير بيئة عمل مناسبة يسودها العدل والمساواة في التعامل مع العاملين. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة تسيوتراس وجوتزاماني (& Tsiotras Gotzamani, 1996)[٣٢]؛ ودراسة سوبا (Subba, 1997)[٣٣]؛ ودراسة هان (Han, 2000)[٣٥]؛ ودراسة جامعة دل فيسل دي أيتماجيك (University Del Vall De Atemajac, 2001)[٤٤]؛ ودراسة (مبارك، ٢٠٠١)[٤٥]، من حيث وجود علاقة إيجابية بين درجة الرضا عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) وفاعليته في تطوير الأداء.

التوصيات

في ضوء ما جاء بالإطار النظري لهذه الدراسة، وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

١. بما أن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) حقق التطوّر المنشود في أداء الوحدات الإدارية (المشمولة في التجربة) في وزارة التربية والتعليم وأثبت فاعليته ، فيرى الباحثان أنه من الضرورة بمكان تعميم استخدامه في الوحدات الإدارية التابعة للوزارة كافة وصولاً إلى الوحدة الإدارية الأهم والأساس في النظام التعليمي ألا وهي المدرسة.

٢. إدخال مفاهيم الجودة في المناهج التعليمية في مراحل التعليم كافة، حتى تكون تربية وعلماً في آن واحد.

٣. تطوير العملية التدريبية من خلال ربط الدورات التدريبية بالحاجة المباشرة والفعلية للعاملين، بوساطة ورشات تدريبية مصغرة تكون في مراكز العمل، يشرف عليها متخصصون وتجرى بأسلوب علمي توظّف فيه تقنيات التعليم المختلفة، مع ضرورة المتابعة اللازمة بعد التدريب لضمان النتائج.

٤. التركيز على الصيانة الوقائية، وهي الصيانة التي تتوقع وتتنبأ بالمخاطر قبل حدوثها، وتهدف إلى منع حدوث الأعطال للأجهزة والمعدات المستخدمة في تنفيذ العمل.

٥. ضرورة تفعيل استخدام جميع عناصر نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) بما يتوافق ومتطلبات هذا النظام، من خلال النظر إليها نظرة تكاملية، وليس التركيز على بعض العناصر، وإهمال العناصر الأخرى.

٦. الإعداد والتهيئة النفسية للعاملين في المستويات التنظيمية كافة، لتقبل التغييرات المتوقعة في النهج الإداري الجديد، وذلك من خلال تفويض السلطة، وتوفير المناخ المناسب لمشاركتهم الفعالة في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات، ونشر ثقافة الجودة بينهم.

٧. تدريب جميع العاملين على تغيير الاتجاهات، وإقناعهم بضرورة تحسين جودة الخدمة التي يقدمونها من خلال شرح الفوائد التي ستعود عليهم وعلى الوزارة.

٨. حُسن اختيار وتعيين الفرد المناسب في المكان المناسب وفق مواصفات ومعايير محددة بشكل مسبق، تخدم أهداف نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١).

٩. بما أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها على مستوى المجتمع الأردني، ونظراً لحداثة نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١)، وندرة تطبيقاته في المجال التربوي العربي، يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال، ولكن بتقسيمات أخرى، ووجهات نظر مختلفة غير التي اعتمداها.

المراجع

١. الطويل، هاني عبد الرحمن صالح. **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**. ط١، عمان: دار وائل للطباعة والنشر، ١٩٩٩.

٢. القريوتي، محمد قاسم. **مبادئ الإدارة: النظريات والعمليات والوظائف**. ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع ودار وائل للطباعة والنشر، ٢٠٠١.

٣. عماد الدين، منى مؤتمن، التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية. **رسالة المعلم**، المجلد ٤٠، العدد ٤، وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠١.

٤. عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ. إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية. **الإداري**، المجلد ٢٢، العدد ٨٢، مسقط، ٢٠٠٠.

٥. Sallis, A. **Total Quality Management in Education**. Philadelphia: Kogan 1993.

٦. بولاند، توني وسيلبرغ، ديفيد. إدارة الجودة الشاملة: آثار مبادرات إدارة الجودة على الهيكل الإداري، وإدارة الموارد في مؤسسات القطاع العام. **المجلة الدولية للعلوم الإدارية**، المجلد ١، العدد ٣، أبو ظبي: معهد التنمية الإدارية، ١٩٩٦.

٧. عبد المحسن، توفيق محمد. **مراقبة الجودة: مدخل إدارة الجودة الشاملة وآيزو ٩٠٠٠**. مصر: مكتبة النهضة المصرية. ٢٠٠٢.

٨. البوهي، فاروق شوقي. الإدارة التعليمية والمدرسية. مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

٩. التميمي، فواز محمد. إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للآيزو (٩٠٠١). ط١، اربد:عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

١٠. منصور، نعمة عبد الرؤوف. **تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين. ٢٠٠٥.

١١. وزارة التربية والتعليم الأردنية. مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية. على شبكة الإنترنت، ٢٠٠٤/٨/٢٠:
http://www.moe.gov.jo/capacitybuilding/arabic/introduction/intro.htm.

١٢. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣/أ). نظام إدارة الجودة في وزارة التربية والتعليم. **رسالة المعلم**، المجلد ٤١، بديل العددين ٣، ٤.

١٣. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٢/ب). **دليل الجودة لنظام إدارة الجودة/ آيزو ٩٠٠١: ١٩٩٤**. عمان: مديرية توكيد الجودة.

١٤. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣/ب). **مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية. الجزء الرابع عشر**، عمان: إدارة الشؤون القانونية/ قسم التشريعات التربوية.

١٥. James, Francis G. & Gene, Milbourn Jr. **Human Behavior in the war Environment: A Managerial Perspective.** California: Goal Year Publishing Company. 1980

١٦. أنيس، إبراهيم والصوالحي، عطية ومنتصر، عبد الحليم وأحمد، محمد خلف الله. **المعجم الوسيط**. ط٢، ج١، مصر: مطابع دار المعارف. ١٩٧٢.

١٧. Juran, J. M. & Frank, M. Gryna. **Quality Planning and Analysis.** 3rd ed., New York: McGraw- Hill Inc. 1993.

١٨. Feigenbaum, Armand V. **Total Quality Control**. 3rd ed., Singapore: McGraw- Hill Inc. 1991.

١٩. فلية، فاروق عبده، والزكي ، أحمد عبد الفتاح. **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. ٢٠٠٤.

٢٠. الخطيب، محمود. كيفية تحقيق الجودة في التعليم العام. مجلة الدعوة، العدد (٣٠٩٨). ٢٠٠٧على شبكة الانترنت، ٢٠٠٩/٢/٢٠:
http://www.aldaawah.com

٢١. عليمات، صالح ناصر. **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**. ط١، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع. ٢٠٠٤.

٢٢. أحمد، شاكر محمد فتحي. تطوير أداء المنظمة التعليمية من منظور إعادة الهندسة: تصور مقترح. **مجلة كلية التربية**، المجلد ٢٦، العدد ٢، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢.

٢٣. Hutchins, Greg. **Taking Care of Business: How to Become More Efficient and Effective Using ISO 9000**. New Delhi: Vanity Books International. 1994

٢٤. عقيلي، عمر وصفي. **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، ط١، دار وائل للطباعة والنشر. عمان، ٢٠٠١.

٢٥. زامل، ريم شحدة. **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في**

محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: القدس، فلسطين . ٢٠٠٦.
٢٦. مجيد، جاسم. دراسات في الإدارة والآيزو. مؤسسة شباب الجامعة. مصر، ٢٠٠٢.
٢٧. كوش، هيو. إدارة الجودة الشاملة: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الرعاية الصحية وضمان استمرار الالتزام بها. ترجمة: طلال بن عايد الأحمدي، السعودية: معهد الإدارة العامة. ٢٠٠٢.
٢٨. التويجري، محمد إبراهيم. تأثير مركز التحكم كعامل وسطي في علاقة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي. المجلة العربية للإدارة. المجلد ١٢، العدد١، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، ١٩٨٨.
٢٩. حريم، حسين. السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات. دار زهران للنشر والتوزيع. عمان، ١٩٩٧.
٣٠. Killer, Robert T. Predictors of the Performance of Project Groups in R & D Organization. **Academy of Management Journal**, Vol. 29, No. 4,1986 .
٣١. عون الله، صلاح الدين. مداخل ومشكلات قياس الفعالية التنظيمية. **الإدارة العامة**، المجلد ٢٦، العدد ٥٤، معهد الإدارة العامة، السعودية، ١٩٨٧.
٣٢. Tsiotras, George & Gotzamani. ISO 9000 as an Entry Key to Total Quality Management: The Case of Greek Industry. **International Journal of Quality & Reliability Management**, Vol. 13, No. 4,1996 .
٣٣. Subba, Roa & Regu-Nathan, T.S. & Solis, Luis E. Does ISO 9000 have an Effect on Quality Management practices? An International Empirical Study. **Total Quality Management**, Vol. 8, No. 6, 1997 .
٣٤. Shahid, B. Saudi Companies Attitude Toward ISO 9000 Quality Standards: An Empirical Examination. **International Journal of Commerce and Management**. Vol. 8, No. 1, 1997.
٣٥. Han, S. Bruce The Effect of ISO 9000 Registration Efforts on Total Quality Management Practices and Business Performance. **Dissertation Abstracts International**, Vol. 61, No. 10, 2000.
٣٦. Sun, Hongyi Total Quality Management ISO 9000 Certification and Performance Improvement. **International Journal of Quality and Reliability Management,** Vol. 17, No. 2, 2000.
٣٧. الحميضي، عبد الرحمن بن حمد. اتجاهات الإدارة العليا نحو تطبيق مواصفات (الآيزو ٩٠٠٠) في الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك). الإدارة العامة، المجلد ٤٠، العدد ١، معهد الإدارة العامة، السعودية، ٢٠٠٠.
٣٨. البكر، محمد بن عبد الله. أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، **المجلة التربوية**، المجلد ١٥، العدد ٦٠، جامعة الكويت، ٢٠٠١.
٣٩. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣/ج). **التقرير الإحصائي التربوي**. قسم الإحصاء التربوي، عمان: مديرية التخطيط التربوي/ قسم الإحصاء التربوي.
٤٠. الشبراوي، عادل. **الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة**. الشركة العربية للإعلام العربي. مصر، ١٩٩٥ /ب.
٤١. Lamprecht, J. L. **ISO 9000 Preparing for Registration**. New York: Basel, Marcel Dekker. 1992.

٤٢. باديرو، إديجي بوداند. **الدليل الـصناعي إلى آيزو ٩٠٠٠**. ط١، ترجمة: فؤاد هلال، دار الفجر للنشر والتوزيع. مصر، ١٩٩٧.

٤٣. عبد العزيز، سمير محمد. **جودة المنتج بين إدارة الجودة الـشاملة والآيـزو ٩٠٠٠**. ط١، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. مـصر، ١٩٩٩. و**اقتصاديات جودة المنتج بـين إدارة الجـودة الشاملة والآيـزو ٩٠٠٠ و ١٠٠١١: رؤيـة اقتصادية، فنية، إداريـة/ أسـس، تطبيقـات، حالات**. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. مـصر، ٢٠٠٠.

٤٤. University del Valle de Atemajac & Government of the State of Jalisco & National Council of Science and Technology (2001). ISO 9000 Helps Transform Public Sector in Mexico. Retrieved 28/8/2004. Available at: **http:// www.Iso. org/ iso/en/iso 9000-14000/articles/ pdf /pdf /case study A-1-03Pdf.**

٤٥. مبارك، إبراهيم فرحان. **مدى نجاح نظـم الجودة ISO فـي تحـسين خـدمات القطـاع الحكومي بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غيـر منشورة، جامعة عدن: عدن، اليمن. ٢٠٠١.

الملحق ١ :

أداة استقصاء درجة الفاعلية

م	الفقـــــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
أولاً: ضبط منظومة الجودة						
١. مسؤولية الإدارة						
١.	تتبنى الوزارة سياسة عليا لإدارة الجودة تتسم بالوضوح.					
٢.	تحرص الوزارة على صياغة سياستها للجودة بصورة مفهومة لدى جميع العاملين فيها.					
٣.	تحرص الوزارة على إصدار نشرات عن الجودة بهدف زيادة وعي العاملين بمفهومها.					
٤.	تقدّم الوزارة خدمات تربوية لمختلف فئات المجتمع بعدالة.					
٥.	يعكس الهيكل التنظيمي للوزارة العلاقات والارتباطات بين الوحدات الإدارية والمستويات الوظيفية.					
٦.	أنشأت الوزارة بطاقة وصف وظيفي حددت فيها السلطة والمسؤولية للرؤساء والمرؤوسين بوضوح.					
٧.	تحرص الوزارة على تطبيق مبدأ تفويض الصلاحيات في المستويات الإدارية كافة.					
٨.	تقدم الوزارة الموارد الكافية لنظام إدارة الجودة لإدارة الأعمال المؤثرة في جودة خدماتها.					
٩.	تحرص الوزارة على تحقيق الكفاءة في استثمار مواردها.					
١٠.	تضمن الوزارة تطبيق نظام إدارة الجودة وصيانته من خلال ممثليها للجودة.					
١١.	تراجع الوزارة نظام إدارة الجودة على فترات دورية مناسبة لضمان استمرارية فاعليته.					
٢. نظام الجودة						
١٢.	يوجد لدى الوزارة نظام موثق لإدارة الجودة معلوم لدى جميع العاملين فيها.					
١٣.	يوجد لدى الوزارة دليل للجودة موثق يصف تعليمات وإجراءات تطبيق نظام إدارة الجودة.					

الرقم	الفقـــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١٤.	تساعد تعليمات وإجراءات العمل على تنفيذ جميع إجراءات الجودة في كل وحدة من الوحدات الإدارية للوزارة.					
١٥.	تسيطر الوزارة على عمليات التخطيط لمتطلبات الجودة بتحديد جميع الموارد (من أجهزة ومعدات وموارد بشرية) اللازمة لتحقيق الجودة والعمل على توفيرها.					
١٦.	تضع الوزارة نظاماً لضبط وثائق وإجراءات نظام إدارة الجودة بشكل يضمن السيطرة على إصدارها ومراجعتها وتعديلها.					
٣. ضبط الوثائق والبيانات						
١٧.	توفر الوزارة نظاماً يحرص على مراجعة جميع الوثائق والبيانات والمستندات التي ينفذ بها العمل قبل استخدامها.					
١٨.	توضح الوزارة كيفية توثيق إجراءات الجودة وتعليمات العمل المتعلقة بها.					
١٩.	توضح الوزارة آلية اعتماد وثائق نظام إدارة الجودة وإصدارها.					
٢٠.	تقوم الوزارة بتوثيق جميع خطوات العمل وتعليماته.					
٤. الإجراءات التصحيحية والوقائية						
٢١.	تستخدم الوزارة إجراءات وقائية لإزالة الأسباب المحتملة لحدوث عدم مطابقة في خدماتها للمواصفات المحددة.					
٢٢.	تحرص الوزارة على تحديد الأسباب الجذرية لحدوث الأخطاء في العمل وإزالتها لمنع حدوثها مرة أخرى.					
٢٣.	تتبّع الوزارة إجراءات عمل تساعدها على اكتشاف الأخطاء بسرعة وتصحيحها.					
٢٤.	تتحقق الوزارة من إجراءاتها التصحيحية حال حدوث عدم المطابقة في خدماتها بمنهجية العمل كفريق واحد.					
٢٥.	تتأكد الوزارة من رفع مستوى جودة العمل في وحداتها الإدارية من خلال مراقبين تم تعيينهم لهذه الغاية.					
٥. التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة						
٢٦.	تتحقق الوزارة من مطابقة عمليات وإجراءات النظام من خلال عملية التدقيق الداخلي.					

م	الفقـــــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٢٧.	تساعد عملية التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة على معالجة انحرافات العمل وتصحيحها.					
٢٨.	تقوم الوزارة بتوثيق نتائج التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة في تقارير تدقيق مناسبة تطرحها للنقاش في اجتماعاتها الدورية لمراجعة النظام.					
ثانياً: عملية التشغيل						
	٦. مراجعة العقد					
٢٩.	تتأكد الوزارة من مراجعة العقود بينها وبين الموردين قبل إبرامها؛ لضمان جودة خدماتها قبل تقديمها للمستفيدين منها.					
٣٠.	تتأكد الوزارة من مقدرة الموردين على الوفاء بمتطلبات العقود قبل إبرامها.					
٣١.	تحرص الوزارة على توفير متطلبات العمل والعاملين لرفع سوية الأداء في وحداتها الإدارية ضمن إمكاناتها المتاحة.					
٣٢.	تتابع الوزارة تنفيذ خدماتها في ضوء القوانين والأنظمة والتعليمات التي تعمل بموجبها.					
	٧. ضبط التصميم					
٣٣.	تحرص الوزارة على ضبط تصميم منتجاتها من مناهج وكتب مدرسية ووسائل تعليمية وغيرها، للتأكد من تحقيقها لمتطلبات المستفيدين منها.					
٣٤.	تحرص الوزارة على ضبط تصميم خدماتها الإدارية والفنية للتأكد من تحقيقها لمتطلبات متلقي هذه الخدمات.					
٣٥.	تقوم الوزارة بإسناد مهام التصميم إلى أفراد مؤهلين يتم تزويدهم بالموارد المناسبة لأداء أعمالهم كما ينبغي.					
٣٦.	تقوم الوزارة بتحديد مدخلات التصميم ومراجعتها لضمان كفايتها وتحقيقها لمتطلبات المستفيدين منها.					
٣٧.	تعبّر الوزارة عن مخرجات التصميم بحسابات وأرقام للتأكد في تحقيقها لمعايير القبول والمتطلبات المحددة بمدخلات التصميم.					

م	الفقـــــــــرة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
		درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
	٨. ضبط العمليات					
٣٨.	تضبط الوزارة العمليات في وحداتها الإدارية لضمان جودة أدائها من خلال القوانين والأنظمة والتعليمات الموثقة.					
٣٩.	تتأكد الوزارة من كفاءة إجراءات العمل وتأديتها لما هو مستهدف منها على الوجه المطلوب.					
٤٠.	تسعى الوزارة إلى تطوير خطوات العمل بما يتلاءم مع أرض الواقع.					
	٩. فحص واختبار الأعمال أو الخدمات					
٤١.	تقوم الوزارة بعمليات الفحص والاختبار للخدمات التي يتم تنفيذها على جميع المستويات في وحداتها الإدارية بشكل موثق.					
٤٢.	تحرص الوزارة على فحص جودة منتجاتها (أعمال أو خدمات) قبل استخدامها للتأكد من مطابقتها للمواصفات المطلوبة.					
٤٣.	تحرص الوزارة على اختبار المنتج النهائي (عمل أو خدمة) بعد تأكدها من موافقته التامة لمتطلبات المستفيدين منه.					
٤٤.	تعمل الوزارة على تحديد آليات الفحص والاختبار للوازم الموردة لها بشكل موثق من خلال لجان الاستلام المشكلة لهذه الغاية.					
	١٠. حالة الفحص والانتظار					
٤٥.	تستخدم الوزارة جداول ونماذج لتفريغ نتائج الفحوص والاختبارات الخاصة بالخدمات واللوازم الموردة لتمييز المطابق منها من غير المطابق لمواصفات الجودة.					
٤٦.	تحرص الوزارة على قبول الخدمات واللوازم المطابقة لمواصفات الجودة فقط.					
	١١. ضبط المواد أو الخدمات غير المطابقة					
٤٧.	تحدد الوزارة طرقاً موثقة توضح فيها آلية التعامل مع الخدمات واللوازم غير المطابقة لمواصفات الجودة.					

م	الفقـــــــــــــــرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٤٨.	تقوم الوزارة بعزل اللوازم المعابة وحفظها في أماكن خاصة لضمان عدم استخدامها.					
	١٢. المواد الموردة من قبل العميل					
٤٩.	تضبط الوزارة المواد المورّدة من قبل المستفيدين كالوثائق الخاصة بهم وإخطارهم بغير الملائم منها.					
٥٠.	تجري الوزارة الاختبارات على جودة المواد الموردة من قبل المستفيدين للتأكد من مطابقتها للمواصفات المطلوبة.					
	١٣. التداول والتخزين والحفظ والتسليم					
٥١.	تتّبع الوزارة نظام موثق للحفاظ على اللوازم من التلف أو الضياع عند المناولة والنقل.					
٥٢.	تحرص الوزارة على توفير مستودعات مناسبة من حيث الرطوبة والحرارة والتهوية لحفظ اللوازم وتخزينها فيها للحفاظ على جودتها.					
٥٣.	تضمن الوزارة وصول اللوازم للمستفيدين منها وقت حاجتهم إليها.					
ثالثاً: الأنشطة المعاونة						
	١٤. المشتريات					
٥٤.	تصف الوزارة المواد والخدمات المطلوب شراؤها بدقة ووضوح لضمان ملاءمتها لمتطلبات الجودة.					
٥٥.	تحرص الوزارة على مطابقة مشترياتها من المواد والخدمات للمواصفات المطلوبة.					
٥٦.	تقوم الوزارة بتقييم الموردين عند كل عملية شراء لضمان مقدرتهم على الوفاء بشروط التعاقد ومتطلبات الجودة.					
	١٥. ضبط وسائل ومعدات الفحص والقياس والاختبار					
٥٧.	تتأكد الوزارة من دقة الأجهزة والأساليب المستخدمة لقياس جودة خدماتها وموادها بشكل موثق.					
٥٨.	تقوم الوزارة بمعايرة الأجهزة والأساليب المستخدمة لقياس جودة خدماتها وموادها بشكل دوري؛ لضمان عدم حدوث أي انحرافات في نتائجها.					

م	الفقرة	درجة موافقتك على فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في الوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
	١٦. التدريب					
٥٩.	يوجد لدى الوزارة نظام تدريب مدروس لتحسين جودة أداء العاملين فيها مرتبط بنظام حوافز مماثل.					
٦٠.	تحدد الوزارة الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين فيها بطرق علمية.					
٦١.	تنفذ الوزارة خطة واضحة لتدريب العاملين على اختلاف مستوياتهم الوظيفية تعكس احتياجات العمل الفعلية.					
٦٢.	تتابع الوزارة تنفيذ خططها التدريبية لمعرفة مدى استفادة العاملين من البرامج التدريبية.					
	١٧. تمييز الخدمة والمواد					
٦٣.	تصنف الوزارة خدماتها في جميع مراحل تقديمها بهدف التعرف على البيانات المتعلقة بتقديمها لحين تسليمها للمستفيدين منها.					
٦٤.	تتابع الوزارة موادها عن طريق استخدام الترقيم اللازم الذي يشير إلى نوع المادة وتاريخ إنتاجها وخلاف ذلك من البيانات الضرورية.					
	١٨. ضبط سجلات الجودة					
٦٥.	تحدد الوزارة السجلات الضرورية لنظام إدارة الجودة وحفظها مثل: دليل الجودة وعمليات وإجراءات العمل وتعليمات العمل.					
٦٦.	تحرص الوزارة عندما تحدد عمليات وإجراءات العمل على توفير جميع السجلات التي تخدم كل عملية إلى جانب النماذج والمستندات التي تقوم العملية عليها.					
	١٩. الأساليب الإحصائية					
٦٧.	تستخدم الوزارة الأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة بهدف الرقابة على عمليات وإجراءات العمل.					
٦٨.	تستخدم الوزارة أدوات وأساليب إحصائية مختلفة كالجداول والخرائط والمخططات بهدف توضيح التحسن الحاصل في جودة موادها وخدماتها.					

الملحق ٢:

أداة استقصاء درجة الرضا

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
أولاً: إدارة الموارد البشرية						
١.	يوفر النظام برامج تدريبية لجميع العاملين في الوزارة من شأنها زيادة وعيهم بمفهوم الجودة.					
٢.	يوفر النظام فرصاً مناسبة لتدريب العاملين تمكنهم من أداء أعمالهم بما يتناسب ومتطلبات نظام إدارة الجودة (آيزو ٩٠٠١).					
٣.	يحرص النظام على تدريب العاملين على استخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة.					
٤.	يحرص النظام على إشراك العاملين في التخطيط للبرامج التدريبية.					
٥.	يوفر النظام توثيقاً للدورات التدريبية التي حصل عليها العاملون لتصبح ضمن رصيدهم الوظيفي.					
٦.	يؤدي النظام إلى توحيد الأنماط السلوكية لدى العاملين كالإخلاص في العمل وحُسن التعامل مع الآخرين.					
٧.	يتيح النظام للعاملين المشاركة في عملية اتخاذ القرارات.					
٨.	يؤدي النظام إلى توحيد الإجراءات المتخذة بحق العاملين من وحدة إدارية إلى أخرى وذلك لنفس الحالة.					
٩.	يتيح النظام للعاملين تقديم اقتراحات وأفكار من شأنها تحسين جودة الخدمات المقدمة.					
١٠.	يساهم النظام في تحسين عمليات الاتصال الداخلية بين العاملين في الوحدات الإدارية المختلفة.					
١١.	يعزز النظام الثقة والشعور بالفخر لدى العاملين بسبب حصول الوزارة على شهادة الآيزو.					
١٢.	يساهم النظام في انخفاض معدل دوران العمل بين العاملين.					
١٣.	يساهم النظام في الاستخدام الكفؤ للموارد البشرية.					

م	الفقـــــــــرة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
		درجة الرضا عن استخدام نظـام إدارة الجـودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
١٤.	يحقق النظام الاستقرار والتوازن النفسي لدى العاملين نتيجة شعورهم بوجودهم ومساهماتهم في تحقيق الأهداف.					
١٥.	يوفر النظام الشعور لكل عامل بأنه عضو في جماعة تقدره وتعترف بوجوده ومساهماته في تحقيق الأهداف.					
١٦.	يوفر النظام مكافآت مادية ومعنوية للعاملين عنـد تعلمهـم مهارات جديدة ترفع من مستوى جودة أدائهم.					
١٧.	يوفر النظام العدد المناسب من العاملين في كل وحدة إدارية بما يتناسب وحجم العمل فيها.					
١٨.	يحرص النظام على توفير النوعية المناسبة من العاملين في كل وحدة إدارية بما يتناسب وطبيعة العمل فيها.					
١٩.	يوفر النظام أطر واضحة للتعامل بين الرئيس والمرؤوسين.					
٢٠.	يحرص النظام على توفير برامج صـحة وسـلامة مهنيـة لحماية العاملين من أخطار العمل.					
٢١.	يؤدي النظام إلى تطبيق أسـلوب عـادل فـي تقيـيم أداء العاملين.					
٢٢.	يؤدي النظام إلى إثارة دافعية العاملين من خلال السماح لهم بابتكار طرق وأساليب حديثة نابعة من خبرتهم في مجـال العمل تتوافق ومتطلبات الجودة.					
ثانياً: إدارة الموارد المادية والمالية والفنية						
٢٣.	يحرص النظام على توفير جهاز مالي ومحاسبي قادر على ضبط العمليات المالية بكفاءة.					
٢٤.	يحرص النظام على توفير الموارد الكافية لإدارة الأعمـال المؤثرة في الجودة.					
٢٥.	يضمن النظام وضع الأجهزة والمعدات والأدوات المستخدمة في تنفيذ العمل في حالة جاهزية باستمرار.					
٢٦.	يوفر النظام معايرة للأجهزة والمعدات ترفع من قدرة عملية القياس والاختبار لجودة المواد والخدمات.					
٢٧.	يؤدي النظام إلى اختصار وقت ومال وجهد المراجعين أثناء حصولهم على الخدمات التي تقدمها الوزارة.					

م	الفقـــــــــــــــــرة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
		درجة الرضا عن استخدام نظــام إدارة الجــودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
٢٨.	يزيد النظام من حرص العاملين على الموارد وعدم الإساءة في استخدامها.					
٢٩.	يؤدي النظام إلى ترشيد الاستهلاك والحد من الهــدر فــي الموارد المتاحة بما فيها إدارة استثمار الوقت.					
٣٠.	يحرص النظام على وجود نظــام رقــابي يــشتمل علــى إجراءات وقائية وأخرى تصحيحية.					
٣١.	يؤدي النظام إلى خفض التكاليف في عمليات التشغيل.					
٣٢.	يحرص النظام على توفير نظام فعال لحفظ سجلات الجودة.					
٣٣.	يحدد النظام بوضوح خطوط المحاسبة حول إخفاقات تقــديم الخدمة.					
٣٤.	يوفر النظام إمكانية التحقق من مطابقة الخــدمات والمــواد لمواصفات الجودة قبل تقديمها للمستفيدين منها.					
٣٥.	يحرص النظام على كفــاءة عمليــات الــصيانة للأجهــزة والمعدات المستخدمة في العمل.					
٣٦.	يوفر النظام تضمين العقود مقــاييس ومــستويات معياريــة للجودة تتوافق ومتطلبات المستفيدين منها.					
٣٧.	يحرص النظام على توفير بيئة عمل تتناســب ومتطلبــات تطبيقه.					
٣٨.	يحرص النظام على توفير نظم لضبط الجــودة باســتخدام الأدوات الإحصائية الملائمة.					
٣٩.	يساهم النظام في تقليل تكاليف الصيانة للأجهزة والمعدات.					
٤٠.	يحرص النظام على توفير مخططــات ومؤشــرات ماليــة للرقابة على الجودة.					
٤١.	يحرص النظام على توفير عمليات ضــبط ورقابــة علــى المشتريات وموريديها للحصول على الجودة المطلوبة.					
٤٢.	يوفر النظام الــشفافية فــي تطبيــق القــوانين والأنظمــة والتعليمات.					

م	الفقـــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظـــام إدارة الجـــودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٤٣.	يحرص النظام على تحديد مواصـــفات ومقـــاييس للمـــواد والخدمات في ضوء متطلبات المستفيدين منها.					
٤٤.	يوفر النظام التحسين المستمر للمواد والخـــدمات المقدمـــة للمستفيدين منها بالحصول على تغذية راجعة مـــنهم حـــول مستوى جودتها.					
ثالثاً: إدارة العمليات والإجراءات التشغيلية						
٤٥.	يؤدي النظام إلى التخلص من عملية التضارب والازدواجية في المهام بين الوحدات الإدارية.					
٤٦.	يؤدي النظام إلى ضبط وتوحيد إجراءات العمل.					
٤٧.	يؤدي النظام إلى الحد من الأخطاء أو إلغائها في العمل.					
٤٨.	يساهم النظام في تحسين كفاءة العمليات باستمرار.					
٤٩.	يسهّل النظام عمليات التدقيق الداخلي والخارجي.					
٥٠.	يحرص النظام على إرساء قاعدة معلوماتية متكاملة تـــسهّل عملية اتخاذ القرار وتحسنه.					
٥١.	يحرص النظام على توفير قاعدة معلوماتيـــة علـــى شـــبكة الإنترنت لمتابعة التطورات في مجال تقديم الخدمة.					
٥٢.	يوفر النظام مرجعية واحدة للعاملين في الوحدات الإداريـــة المختلفة.					
٥٣.	يوفر النظام تصميماً للعمليات على أساس السهولة في الأداء.					
٥٤.	يوفر النظام تصميماً للعمليات على أساس السرعة في الأداء.					
٥٥.	يوفر النظام تصميماً للعمليات على أساس المرونة في الأداء.					
٥٦.	يحرص النظام على تبني قيم ومفاهيم قائمة علـــى العمـــل التعاوني.					
٥٧.	يحرص النظام على توفير مجموعة متكاملة من الوثائق التي تسجّل الإجراءات والعمليات بشكل يـــساعد علـــى تحقيـــق المواصفات.					
٥٨.	يحرص النظام علـــى إلغـــاء الأنـــشطة والأعمـــال غيـــر الضرورية.					

م	الفقـــــــــــــرة	درجة الرضا عن استخدام نظـــام إدارة الجـــودة (آيزو ٩٠٠١) في الوحدات الإدارية للوزارة				
		موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٥٩.	يتيح النظام المجال لدى العاملين لمراجعة الطرق التي تؤدى بها الأعمال من أجل تحسينها.					
٦٠.	يحرص النظام على توفير وصف وظيفي يحـدّد الـسلطة والمسؤولية لدى العاملين.					
٦١.	يحرص النظام على تفويض فعال للسلطة.					
٦٢.	يوفر النظام إمكانية إنجاز العمل بشكل صحيح مـن المـرة الأولى.					
٦٣.	يحرص النظام على توفير شروط تخزينية مناسبة للـوازم تحافظ على جودتها.					
٦٤.	يحرص النظام على توفير طرق تداول سليمة للوازم.					
٦٥.	يوفر النظام إرشادات مكتوبة حول كيفية التعامل مع حالات عدم المطابقة للمواصفات في الخدمات والمواد.					
٦٦.	يحرص النظام على القيام بإجراء فحوصات فنية على المواد والخدمات قبل تقديمها للمستفيدين منها للتأكد من مطابقتهـا لمواصفات الجودة.					
٦٧.	يوفر النظام تحديد موثق لإجراءات العمل من شأنها تحسين جودة الأداء.					
٦٨.	يحرص النظام على توفير بيئة ملائمة لتنفيذ برامج الجودة.					
٦٩.	يعزز النظام من قدرة الوزارة والعاملين فيها على تحقيـق صور النجاح والتفوّق النوعي في الأداء.					
٧٠.	يحرص النظام على مراجعة العمليات بصفة دورية للتأكـد من مدى التطابق والتحسين المستمر للجودة.					

تقويم فاعلية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية فى نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم

Evaluating the effectiveness of using retrieval applications of digital information in e-learning management systems for supporting Education.

Mr. Tariq A. M. Ramadan *

أ. طارق السيد محمد رمضان *

Abstract

According to doubling the size of Web network, the multi- technical problems are appeared, some of them are related to the usage of retrieval applications of digital information in e-learning management systems for supporting Education on line .The problem of the study is determined in evaluating the effective usage of retrieval applications of digital information in e-learning management systems

The study followed a descriptive approach by conducting a survey of theoretical frameworks and previous studies which related to retrieval application of digital information, e-learning management systems through the web to support education, and made a field survey to identify the status of retrieval applications of digital information usage in e-learning management systems out of views (25) members and (330) students from some universities in UAE, Egypt and Saudi Arabia.

The results showed that the faculty members and students are using the retrieval applications of digital information within limits in e-learning management systems for supporting Education on line. So, (10) proposed recommendations has been introduced to remedy the problem

ملخص

ترتب على تضاعف حجم الشبكة العنكبوتيـــة العالميـــة مشكلات تقنية متعددة، منها ما يتعلق باستخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية فى نظـــم إدارة الـــتعلم الإلكتروني لمساندة التعليم من خلال الاتصال المباشـــر. وقد تحددت مشكلة الدراسة فى تقويم فاعليـــة اســـتخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية فى نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث أجرى مـــسحاً للأطـــر النظريـــة والدراســـات الـــسابقة ذات العلاقـــة بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية لمساندة التعليم، كما أجرى استقصاءًا ميدانياً لواقع اســـتخدام التطبيقـــات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية فى نظـــم إدارة الـــتعلم الإلكتروني من وجهة نظر (٢٥) عضواً مـــن أعـــضاء هيئة التدريس و(٣٣٠) طالباً من بعض الجامعات فـــى الإمارات ومصر والسعودية.

وأظهرت النتائج محدودية استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلبة التطبيقات الاســـترجاعية للمعلومـــات الرقميـــة المساندة للتعليم فى نظم إدارة التعلم الإلكترونـــي. وتـــم تقديم (١٠) توصيات تقويمية مقترحة للمشكلة.

* Head of the department Technology and Informatics Sharjah Cooperative Society. U.A.E.

* رئيس قسم تكنولوجيا المعلومات، جميعة الشارقة التعاونية، الشارقة الإمارات.

مقدمة

لقد تضاعف حجم الشبكة العنكبوتية العالمية (world wide web) وما تحويه من صفحات بما يعادل ثلاثة أضعاف حجمها السابق خلال العامين الأخيرين، مما شكل هاجساً للمتخصصين في مجال تقنية المعلومات الأكثر تمرسًا في البحث المباشر On line وخاصة مع افتقار الشبكة العنكبوتية إلى معايير الضبط الببليوغرافي وأدواته، حيث لا يوجد فيها ما يضاهي التوصيف الرقمي المعياري للكتاب (ردمك) (ISBN) الذي يُساعد على تعرف المصادر المتاحة، كما لا يوجد لها فهرس مركزي يتضمن البيانات الرئيسة المتعلقة بكل صفحة من صفحاتها المنشورة. وما زالت هناك محاولات جادة في هذا المجال لفهرسة مصادر المعلومات المباشرة المتاحة إلا أنها كثيراً ما تواجه معوقات متعلقة بصفحات الويب نفسها التي يغيب عن الكثير منها إسم مؤلفها وتاريخ نشرها,Ackermann) Karen and Lorle, 2008)[1].

ويُعد البحث في المعلومات الرقمية من دعائم نجاح جهود مساندة التعليم، حيث يمكن إجراء العديد من الاستقصاءات المعلوماتية لمضامين الصفحات المنشورة على الشبكة العنكبوتية من خلال أجهزة الكمبيوتر، التي أصبحت تلعب دوراً محورياً في العملية التعليمية. وقد تتمركز الاهتمامات كثيراً حول المعلومات وكيفية حصول المتعلم عليها، وقد يؤدى هذا التركيز على المعلومات وأساليب جمعها إلى تخوف البعض من مدى دقتها أو شمولها نتيجة ما قد تواجهه عملية الاستقصاء التقني عنها من معوقات وصعوبات تواجه نظم التعليم وإدارة التعلم بمساند الكمبيوتر. فالتعلم ليس مسألة بسيطة تأتي على شكل بث معلومات، بل هو عبارة عن عملية نشطة يقوم الأفراد من خلالها ببناء جديد للعالم من حولهم، وهي عملية معقدة لا تقتصر دور أجهزة الكمبيوتر وبرمجياته فيها على مجرد نقل المعلومات، بل تكون مجالاً تفاعلياً نشطاً يبني خلاله المتعلم معارفه بناءً ذاتياً، فتنمو مهاراته وخبراته، وتتولد ابتكاراته وإبداعاته (عباس، ٢٠٠٢)[٢]، (Meletiou & Mavrotheris, 2007)[٣].

ويشير (الحصرى ٢٠٠٢)[٤] إلى ضرورة إعداد المتعلمين الذين يمتلكون مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات. ومن ثم فإن الأمر يتطلب المزيد من التعرف على أهم ملامح تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وما تشتمل عليه من برامج تطبيقية متعددة يتم استخدامها في نظم إدارة التعلم عبر الشبكات، التي يلزم معرفة استخداماتها في التعليم سعياً لتحقيق التوجهات الخاصة بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع المتغيرات التقنية التعليمية لهذا العصر.

لقد أحدثت منظومة التعليم الإلكتروني ثورة تقنية في ميدان تقنية المعلومات التي أحدثت نقلة نوعية لنظم التعليم وإدارة التعلم، فهي نتاج تكامل ثلاثة أنواع من التقنيات، هي: تقنيات الكمبيوتر، وبرمجياته Software، وتقنيات الاتصالات Telecommunication ونقل البيانات، مما ساهم في مضاعفة الإنتاج العلمي وآليات التعليم والتعلم من حيث الكم والكيف

(الصعيدي، ٢٠٠٥)[٥].

ويعد التعليم الإلكتروني من الطرق الإيجابية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط المستمر من خلال ما يتضمنه من برمجيات حرة مفتوحة المصدر أو مغلقة، تحتوي على أدوات تتطلب ممارسة أنشطة متنوعة مثل: الإجابة عن أسئلة معينة، و إبداء رأي في قضية ما، والاطلاع على المحتويات التعليمية الجديدة، وغيرها من المهام والأنشطة التفاعلية المتعددة والمتنوعة. و تعد برمجيات أنظمة إدارة التعلم Leaning Management System (LMS) ونظم إدارة محتوى التعلم Learning Content (LCMS) Management System الخاصة بمجال التعليم الإلكتروني في الجامعات والمؤسسات التعليمية عنصراً محفزاً لكل من المعلم والمتعلم على استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية. فقد تم تصميم هذه الأنظمة لمساعدة المعلمين على استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) في التدريس والتواصل مع المتعلمين بسهولة، من دون حاجة إلى معرفتهم المتعمقة لأساليب البرمجة. كما وفرت للمتعلم مواد علمية مختلفة يمكنه الحصول عليها من مكان واحد. وتعد هذه الأنظمة بيئة تعلم ذاتي تمكن المتعلم من التفاعل بصورة إيجابية مع المادة العلمية (العمودي، ٢٠٠٥)[٦] (Chang, 2008)[٧].

ويشير (محمد، ٢٠٠١)[٨] إلى أن المعلم عليه أدواراً ومسئوليات تخص التعامل مع برامج التعليم الإلكتروني، وذلك لتحقيق مقومات الجودة الشاملة الذي تتبناه المؤسسات التعليمية، ومن أهم هذه الأدوار:

- التمكن من مهارات تصميم المواقف التدريسية وتخطيطها وتنفيذها، وما يتطلبه ذلك من مهارات فرعية، وتقديم نماذج تعلم نشطة.
- تصميم البرامج العلاجية التي تناسب كل متعلم.
- تصميم البرامج الإثرائية التي تتحدى المتعلمين المتفوقين.
- تقويم البرمجيات التعليمية المنهجية والإثرائية وفق معايير الجودة الشاملة.

وأكد (الحارثي، ٢٠٠٢)[٩] ضرورة الانتقال من حالة نقل المعلومات أو نقل المعنى الذي لدينا للآخرين إلى مساعدة الآخرين على تكوين المعنى الخاص بهم. فالمعنى لا ينتقل، وإنما يبنى في النفس البشرية في ضوء بنيتها الذهنية، وخلفيتها الثقافية، وطريقة إدراكها للأمور. لذلك فإن دور المعلم ينبغي أن يتحول من كزنه ناقل للمعنى إلى ميسر لعملية تكوين المعنى، وذلك من خلال تمثله المهمات التي يتطلبها هذا الدور الجديد، والتي من أبرزها التحول من تعود المتعلمين على تلقي المعلومات إلى تدريبهم على تنمية التفكير، واتخاذ القرارات المناسبة.

ويرى (طويلة، ٢٠٠٤)[١٠] أن تدريب الطلاب في مؤسسات التعليم العالي على استخدام البرمجيات مفتوحة أو مغلقة المصدر يمكن أن يساعدهم على استيعاب مبادئ عملها، وليس تشغيلها فقط. ومن ثم يمكن لمستخدميها التعامل مع أي تطبيقات برمجية أخرى تعتمد على هذه المبادئ.

كما يرى طويلة (٢٠٠٥)[١١] أن الاستخدام الأمثل لأنظمة التعليم الإلكتروني يحقق مزية تنافسية ينبغي على المؤسسة التعليمية أن توفرها، نظراً لاهتمامها باحتياجات المتعلمين، بحيث يشعر معها المتعلم بأهمية تعلمه، وتزيد ثقته في نفسه وفهمه التام للعملية التعليمية وأثرها في عمله وحياته.

وأكد حسين (٢٠٠٥)[١٢] إلى أنه لكي يتم توظيف أدوات المعرفة ومصادرها المتاحة على الانترنت، لابد من إعداد المعلم بشكل جيد، كي يتمكن من استخدام تلك الأدوات والمصادر بشكل متكامل مع المنهج الدراسي، وبما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم المرجوة.

ومع انتشار مواقع التعليم والتعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، ظهرت الفصول والمدارس الذكية، والجامعات الافتراضية عبر شبكة الإنترنت، ومنها: الجامعة السورية الافتراضية، والجامعة الجزائرية الافتراضية، والجامعة التونسية الافتراضية، وجامعة بن سينا الافتراضية، وجامعة آل لوتاه Lootah بمدينة دبي بالإمارات العربية المتحدة. وصاحب ذلك شيوع استخدام نظم برامج إدارة التعلم الإلكتروني EMES التي تُعد أحد البرمجيات مغلقة المصدر لإدارة التعلم الإلكتروني، والمصممة على أسس تعليمية مساعدة على توفير بيئة تعليمية إلكترونية لإدارة العملية التعليمة من بعد، حيث يمكن استخدامها بشكل شخصي على مستوى الفرد، كما يمكنها أن تساند التعلم في جامعة تضم ٤٠٠٠٠ ألف متعلماً. وقد استخدمت لغات برمجة وقواعد بيانات متعددة في تصميم هذه النظم، ومنها لغة (PHP)، وقواعد البيانات (MySQL). وتسعى جميعها إلى توفير نظم فعالة في إدارة التعلم الإلكتروني-Effective Electronic Management Education System لمساندة التدريس (عمادة التعليم عن بعد ، ٢٠٠٨)[١٣].

ومن الملاحظ أن الواقع المعاصر يشهد شيوعاً لاستخدام منظومة التعليم الإلكتروني في العديد من الجامعات العربية، ومنها: شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الإمارات العربية بالإمارات، وجامعات الملك عبدالعزيز، والملك سعود، والملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية، وجامعة المنصورة، والقاهرة والإسكندرية بمصر، وجامعة البحرين بالبحرين، والجامعة العربية المفتوحة في العديد من الدول العربية. وقد استخدمت نظم WebCT وEMES و-Blackboard وModel لإدارة نظم التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم على المستوى الجامعي ومستوى الدراسات العليا وأيضاً في بعض مؤسسات التعليم قبل الجامعي، كما استخدمت تقنية الفصول الافتراضية لنظام (Centra) لتقديم دروس حية للطلاب في المرحلة الإعدادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مصر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد التعلم الإلكتروني E-Learning من أهم منجزات العصر التربوية، حيث أكدت العديد من الدراسات أهميته وفاعليته في مساندة التعليم، ولذا حرصت مؤسسات التعليم على المستوى العربي على تفعيل استخدامه في التعليم. فعقدت الندوات بهذا الخصوص، ونظمت معارض تقنيات التعلم الإلكتروني، كما عقدت العديد من الندوات المتخصصة في التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، ورصدت حوافز لتفعيل نظم إدارة التعلم لمساندة التعليم. وعلى الرغم من هذا الاهتمام الملموس نجد أن نظم إدارة التعلم الإلكتروني تواجه العديد من المعوقات الفنية التي تقلل من جدوى استخدامها، حيث يتعلق بعض منها بالجوانب التقنية الفنية الخاصة بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية التي تقلل من فاعلية استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب هذه التطبيقات

الأمر الذي قد ينعكس أثره على جدوى نظم إدارة التعلم. ومن ثم؛ تحددت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن سؤال رئيس، هو:

كيف يمكن تقويم فاعلية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمساندة التعليم بالاتصال المباشر عبر الشبكة العنكبوتية؟

وتفرع هذا السؤال إلى عدد من الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية؟

٢. ما نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم؟

٣. ما فعالية استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعض الجامعات العربية للتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التدريس في نظم إدارة التعلم الالكترونية لمساندة التعليم؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلي تقويم فعالية استخدام التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية في نظم إدارة التعلم المساند للتدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعض الجامعات العربية، وذلك للوقوف على مواطن قوتها وأوجه قصورها، وكذا الصعوبات التي تعترض مسيرتها واقتراح الحلول التقويمية المناسبة. ولذا هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية.

٢. استعراض نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم.

٣. تقويم فعالية استخدام بعض الجامعات العربية للتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التدريس في نظم إدارة التعلم الالكترونية لمساندة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

أهمية الدراسة

ترتبط أهمية الدراسة بأهمية موضوع نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم عبر الشبكة العنكبوتية، حيث يحظى هذا الموضوع باهتمامات كبيرة من قبل المسئولين عن تطوير التعليم على المستوى العربي. ومن ثم؛ يمكن أن يكون للدراسة إسهام في:

١. توجيه أنظار المتخصصين في تقنية المعلومات إلى بعض المعوقات الفنية الخاصة بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية التي تحد من فعالية تجارب إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتدريس.

٢. إبراز مواطن القوة والضعف في تجارب نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتدريس على المستوى العربي لمساعدة الجهات المعنية على معرفة جوانب النجاح والإخفاق، وذلك تمهيداً لاتخاذ القرارات التطويرية المناسبة.

٣. توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس والطلاب إلى أوجه القصور في بعض التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية التي تحد من فعالية تجارب إدارة التعلم الإلكتروني، وسبل تلافيها.

٤. توجيه أنظار الباحثين في مجال تقنية المعلومات إلى تدارس جوانب فنية أخرى تؤثر في فعالية نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتدريس.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على حدود مجالية ومكانية وزمنية، تتمثل في:

١. بعض نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم عبر الشبكة العنكبوتية لتقويمها من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة في بعض الدول العربية، وهي: الإمارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية.

٢. اقتصر تنفيذ الدراسة الميدانية على عينة الدراسة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي في شهر مارس ٢٠٠٩م.

مصطلحات الدراسة

١. التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية

Retrieval Applied for digital Informa-tion

يقصد بها مجموعة التطبيقات المتبعة للبحث في المعلومات الرقمية واسترجاعها باستخدام أدلة بحث موضوعية Subject Directories، ومحركات البحث Search Engines، ومحركات البحث الكبرى Meta search Tools (Downie, (2003) [١٤](Chartron, 1996)[١٥].

٢. نظم إدارة التعلم الإلكترونية

Learning Management System (LMS)

هى نظم حاسوبية متكاملة لإدارة التعلم الإلكتروني E-learning، وتحتوي على مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تسهل الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وقد يتم تطبيق بعضها عبر شبكات داخلية (إنترنت) بهدف مساندة عمليتي التعليم والتعلم بأسلوب تقنى متطور، ويكون للكمبيوتر وبرامج التطبيقية دور فاعل فيها (Bar, 2004)[١٦].

٣. التعلم الإلكتروني E-Learning

"طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية، متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد، وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان وأي وقت، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة" (الخان، ٢٠٠٥)[١٧].

٤. التقويم Evaluation

يقصد به "إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها" (عبد الهادي، ٢٠٠٢)[١٨].

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة محورين رئيسيين، أولهما للتعريف بالتطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية عبر الشبكة العنكبوتية، وثانيهما للتعريف بنظم إدارة التعلم الإلكترونية.

أولا: التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية عبر الشبكة العنكبوتية

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة مصادر للمعلومات متاحة على الخط المباشر عن طريق الإنترنت، كان أولها مواقع بروتوكول نقل الملفات (File Transfer Protocol) FTP، ومواقع Telnet وGopher. أما في الوقت الحاضر فقد أصبحت الشبكة العنكبوتية بخوادمها (Servers) مهيمنة. ففي كل يوم تظهر آلاف من المواقع الجديدة وتختفي أو تهاجر آلاف أخرى. فشبكة ويب الأمس تختلف عن شبكة ويب اليوم، وتختلف هذه الأخيرة عما ستكون عليه في الغد. ولذا يواجه المتخصصون في تقنية المعلومات صعوبة شديدة في السيطرة على المعلومات المتاحة على الشبكة العنكبوتية، نتيجة عدم مقدرتهم على تنظيمها في كشافات وقوائم وفهارس تساعد على استرجاعها،

وذلك في ظل هذه الظروف شديدة التقلب للشبكة العنكبوتية، التي من خصائصها ما يتعلق بـ (غولد، ٢٠٠٧)[١٩]:

١. القدرة على إتاحة معلومات مخزنة في وسائط متعددة (Multimedia Capacity). حيث تتيح هذه الخاصية إمكانية استرجاع المعلومات في شكل صور، أو أفلام فيديو أو أشرطة أو في شكل نصوص.وعليه، يمكن الوصول إلى مصادر معلومات متنوعة متوافرة على الإنترنت من خلال جهاز واحد، وإلى مصادر أخرى غير الشبكة العنكبوتية.

٢. يُمكّن محصل المصادر الموحد (URL) من الوصول إلى مواقع أخرى خارج الشبكة العنكبوتية، مثل مواقع FTP و Telnet و Gopher و WAIS بالإضافة إلى إمكانية استخدام البريد الإلكتروني(e-mail) ومجموعات الأخبار (Newsgroups).

٣. يتيح استخدام النص المترابط (Hypertext) عن طريق الروابط (Links) فرصة الوصول إلى مصادر أخرى توجد في مواقع أخرى، وقد تكون مخزنة في حواسيب مختلفة لها علاقة بالموضوع محل اهتمام المستفيد.

ويتطلب تناول التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية على الشبكة العنكبوتية بيان أقسام أدوات البحث عن المعلومات الرقمية، التي يمكن تصنيفها في ثلاث فئات، هي (Chartron, 1996)[١٤] (Downie, 2003)[١٥] (Bar, 2004)[١٦]:

أولا: أدلة البحث الموضوعية

Subject Directories

تتميز أدلة البحث الموضوعية بالبحث في قاعدة بيانات صغيرة، تشمل عناوين على مواقع الويب تم تنظيمها في فئات موضوعية، ويُعد الياهو (yahoo) من أكثر الأدلة الموضوعية شعبية. وتمثل الأدلة الموضوعية مواقع متخصصة على الإنترنت تنتقي مواقع ويب أخرى وتنظمها تحت رؤوس موضوعات واسعة، مثل: الفن، والتربية، والتسلية، والعلوم. ويمكنك أن تتصفح باعتماد موضوعات عريضة، إلى أن تجد الموضوع المحدد الذي ترغب فيه، أو أن تقوم ببحث ضمن الدليل الموضوعي باستخدام كلمات مفتاحية (Keywords). ويشبه البحث داخل الدليل الموضوعي حالة الشخص داخل المحلات التجارية، وهو يسأل أحد العاملين عن الجناح الذي يوجد به أحد أنواع الخبز. ثم يتوجه بعد ذلك مباشرة إلى المكان المعني بالأمر دون أن يضيع وقته في مشاهدة بضائع أخرى. ويغطي الدليل الموضوعي الواحد جزءاً صغيراً مما يتوافر من مواقع بالإنترنت. فعلى سبيل المثال فإن ياهو (yahoo) يغطي أقل من (١%) من الويب. والأشخاص الذين ينشئون الدليل الموضوعي هم الذين يحددون الفئات الموضوعية التي يجب أن تكون على رأس القائمة.

ونظراً لغياب ترتيب هرمي معياري أو لغة موحدة تؤخذ منها المصطلحات الموضوعية، فإن استخدام عدد من الأدلة الموضوعية يشبه التجول داخل محلات مختلفة لبيع الكتب، حيث يمتلك كل واحد منها مجموعة مختلفة من الكتب التي وضعت على الرفوف تبعاً لرؤوس الموضوعات. فعلى سبيل المثال إذا كانت وجهة البحث عن معلومات أكاديمية؛ فيتم استخدام دليل إنفومين (Infomine) الذي أنشئ لخدمة

الأكاديميين. أما إذا كنت الوجهة هي البحث عن معلومات تتدرج تحت فئة موضوعية واسعة أو شعبية، فيستخدم دليل ياهو (Yahoo). وإذا كانت الوجهة هي البحث عن المراجع المتخصصة (reference librarian) فيكون الأفضل البحث في كشاف المكتبيين بالإنترنت (Librarians' Index to the Internet). كما يوجد نوع آخر من الأدلة الموضوعية يختص بمجال واحد، ويُعد دليل Matrix Medical من أمثلة الأدلة المتخصصة في مجال الطب OMNI (OMNI, 2009)[٢٠].

ويمكن تصفح الأدلة الموضوعية بكيفية تماثل التعامل مع شجرة موضوع معين، أي من المستوى الأعلى للفئات الموضوعية (الجذع) إلى الأسفل خلال أغصان الشجرة لتضييق الموضوع أكثر فأكثر بغرض تحديده إلى أن تسترجع الوثيقة أو الملف المرغوب فيه (إحدى أوراق الشجرة). ومن أمثلة ذلك البحث عن معلومات حول أدوية المعالجة المثلية (homeopathic)، التي يكون البحث عنها على النحو التالي (Kiley,2003)[٢١]:

- الفئات الجذع: الفن. التربية. الصحة (Health). الأخبار. الرياضة. النساء.
- الغصن: الطب البديل (Alternative Medicine). طب الأسنان. المساعدة الأولية. المستشفيات. التغذية.
- الغصن: الوخز بالإبر. طب الأعصاب الطبيعي. المعالجة المثلية (Homeopathy). التدليك. اليوغا.
- الورقة: مقدمة في أدوية المعالجة المثلية (An Introduction to Homeopathy) بأحد مواقع الويب.

ويكمن الهدف من وراء إعداد الأدلة الموضوعية في تنظيم المعلومات مسبقاً في فئات موضوعية، حتى يتمكن المستفيد من استخدامها في تصفح المعلومات. حيث يشبه البحث داخل قاعدة بيانات أحد الأدلة الموضوعية البحث عن المعلومات باعتماد الفهرس. الذي يتم البحث فيه عن المؤلف ، أو عنوان الكتاب، أو موضوعه. ومن ثم لا يتوقع من فهرس المكتبة أن يُمكن من البحث عن كامل النص. ولذا تقوم الأدلة الموضوعية بتمكين المستخدم من التصفح من خلال رؤوس موضوعات واسعة. وتتيح العديد من المتصفحات التي تساعده على استرجاع المعلومات، ليس عن طريق التصفح فحسب بل أيضاً بواسطة الكلمات المفتاحية (Keywords). واستخدام هذه الكلمات لا يستدعي معرفة رأس الموضوع (الفئة الموضوعية) التي تتدرج تحتها المعلومات المطلوبة. فاعتماد طريقة الكلمات المفتاحية يمكن الباحث من الوصول مباشرة إلى المصادر ذات الصلة بمصطلح البحث المستخدم. فمثلاً، إذا رغب شخص في الحصول على وصفة إعداد حساء الشمر (fennel) والقرة (Watercress) فيمكنه استخدام أحد محركات البحث الموضوعية للبحث عن مصطلحي "الشمر" و"القرة". وفي هذه الحالة سيقوم محرك البحث باسترجاع معلومات متنوعة ذات العلاقة بالمصطلحين، التي قد يتناول بعضها وصفات إعداد الحساء المذكور. وإذا أراد الشخص الحصول على نتائج أفضل، فيمكنه إتباع ما يلي: (Welsh, Anagnostelis, and Cooke, 2007)[٢٢]

١. الدخول في دليل البحث الموضوعي.
٢. البحث عن كلمة "وصفات" (recipes).
٣. النظر في القائمة المتحصل عليها من قاعدة

بيانات الدليل.

٤. الانتقال إلى موقع يذكر أن لديه الكثير من الوصفات.

٥. تصفح الوصفات، وإذا كانت وظيفة البحث (Search function) متوفرة، فيقوم بالبحث في الموقع عن "حساء الشمر والقرة" fennel and watercress soup .

إن جانب القوة الكامنة في الأدلة الموضوعية مقارنة بمحركات البحث تتمثل في أن المستخدم هو الذي يقوم بتنظيم مصادر المعلومات في فئات موضوعية. ونجد بعض هذه الأدلة أقل تشدداً فيما يتعلق بصفحات الويب التي تبحث فيها. كما يلاحظ وجود عدد كبير من الأدلة الموضوعية بالإنترنت ، ويقوم كل واحد منها بتجزئة المعلومات وتنظيمها وفق طريقته الخاصة. وفيما يلي تناول أكثر الأدلة الموضوعية شعبية، وهي:

١. ياهو Yahoo:

ظهر ياهو (yahoo) عام ١٩٩٤م، وهو يُعد أقدم دليل متوفر على الويب. ويتضمن فئات موضوعية وضعها العاملون بالدليل، ويمكن أن ينطلق منها المستفيد في بحثه عن المواقع التي تتضمن المعلومات التي يرغب فيها. وإذا ما تبين أن إحدى الفئات الموضوعية تضاهي موضوع البحث، فسيحصل المستخدم على قائمة بمواقع قام القائمون على الدليل بمراجعتها، وحصلت على موافقتهم، وتُعد مهمة لموضوع البحث. وعندما يفشل (ياهو) في استرجاع صفحات الويب، فإنه يحيل الاستفسار إلى محرك جوجل Google، ويتولى بدوره عرض نتائج التفصيلية محرك جوجل. ويعد (ياهو) أداة بحث جيدة للاستفسارات المتعلقة بموضوعات ذات طابع شعبي، حيث يوفر المساعدة الكافية لتضييق نطاق البحث عن الموضوع.

٢. إم إس إن MSN search:

تسعى شركة Microsoft باستمرار إلى تحسين البرمجيات التي تنتجها وتطويرها، كي تصبح على أفضل وجه ممكن. ويعد MSN Search مثالاً مهماً لمنتجات مايكروسوفت. ويتوافر لشركة Microsoft مجموعة من المحررين الذين يتابعون أكثر الاستفسارات التي تنفذ على الويب شيوعاً، ويقومون باختيار أفضل المواقع ذات الصلة بتلك الاستفسارات. وبعد أن يتم تنفيذ البحث بواسطة MSN، تظهر اقتراحات يتقدم بها المحررون بغرض تهذيب البحث. وعند الضرورة قد تظهر ضمن النتائج روابط تحيل إلى محتوى موسوعة ENCARTA أو إلى عناوين الأخبار الرئيسة. وغالباً ما يكون مصدر هذه الإجابات دليل look smart. ويستخدم MSN خوارزمية للبحث Search algorithm خاصة به، للبحث في أفضل الإجابات في دليل look smart. وعندما تكون الاستفسارات غامضة، يتم اللجوء إلى Inkotomi للحصول على الإجابة. وإذا ما كان المستفيد لا يرغب في الحصول على نتائج " خالصة " من Inkotomi فعليه أن يستخدم خيار MSN المتقدم MSN Search Advanced Search page. ويُعد MSN من المصادر ذات الجودة العالية التي لها نظرتها الخاصة فيما يتعلق بشبكة الويب. ويستحق MSN أن يؤخذ بعين الاعتبار لدى البحث عن المعلومات المتوافرة على الويب، إذ يُعد من بين أدوات البحث العشر الأوائل

لاسترجاع المعلومات من الويب، وذلك وفق تصنيف Search engine Watch.

ثانيا: محركات البحث Search Engines

تشكل محركات البحث كشافات شاملة للإنترنت، على خلاف الأدلة الموضوعية. وعلى الرغم من أن محركات البحث تهدف إلى استكشاف كل كلمة واردة في كل صفحة من صفحات الويب إلا أن ذلك يمثل مهمة مستحيلة. فأكبر محركات البحث لا تستطيع أن تستكشف ما يزيد عن (٦٠-٨٠%) مما يتوفر من معلومات في الإنترنت. وتتأثر عملية استكشاف المعلومات بالإنترنت بقوة الحوسبة المتوفرة، وبالطبيعة المتغيرة للويب، وببعض العوامل ذات العلاقة ببنية قاعدة البيانات لمحرك البحث، وطريقة تصميم موقع الويب. وتقوم برمجيات الإنسان الآلي (Robots) والعناكب (Spiders) وزواحف الويب(Web Crawler)، والديدان (Worms) بالتجميع المستمر لصفحات الويب واستكشافها. ويقوم المحرك بالبحث عن الكلمات المفتاحية في قاعدة بياناته الضخمة، ويتم استرجاع كل الوثائق التي تتضمن تلك المصطلحات وترتيبها في قائمة النتائج، أو في ما أصبح يعرف بـ "hot list". وغالبًا ما يغرق المستخدم في النتائج وذلك لكثرة ما يوجد في الإنترنت من معلومات. ولا تشكل القوائم التي تتضمن الآلاف من النتائج إجابة على سؤال الباحث سوى تلك الموجودة في أعلى القائمة. وتستخدم محركات البحث خوارزمية للترتيب"ranking algorithm" حتى تظهر النتائج ذات العلاقة بموضوع البحث في أعلى القائمة. وخوارزمية الترتيب هي عبارة عن معادلات رياضية تحدد الترتيب الذي يجب أن تعرض وفقه نتائج البحث. ومن ثم؛ فإن الوثائق ذات العلاقة الأقوى بموضوع البحث تظهر في أعلى القائمة، ويظهر أضعفها علاقة في أسفل القائمة. ويكون لكل محرك بحث ما يلي (Ducasse, and Dialeb ,1997) [٢٣]:

- نظام للتجميع بغرض ملء قاعدة البيانات بالمعلومات.
- نظام الاستكشاف لتنظيم قاعدة البيانات.
- خوارزمية للبحث تفي بمتطلبات بناء الجملة للبحث في قاعدة البيانات.
- خوارزمية الترتيب لتنظيم قائمة النتائج.

إن وجود اختلاف، وإن كان بسيطاً، في هذه البرامج الأربعة يؤثر في النتائج المتحصل عليها. وهذا هو السبب الذي يجعل النتائج تختلف اختلافاً كبيراً بين محركات البحث، حتى وإن كانت تستخدم مصطلحات البحث نفسها. وهذا سبب مهم لتجنب التعود على استخدام محرك بحث واحد.

ومن أهم أمثلة محركات البحث ما يلي (Guffey,2005)[٢٤]:

١. جوجل Google.

لقد ظهر Google في البداية كنظام للبحث طوره طالبان بجامعة Standford يعرفان بـ Larry Page و Sergey Brin ويحمل اسم Back Rub. وتغير اسم Back Rub ليصبح Google وخرج المشروع من رحاب الجامعة ليصبح شركة خاصة تحمل اسم (The Private Company Google). وتم اختيار جوجل Google مرتين كأفضل محرك بحث (Most outstanding Search Engine) من قبل قراء

Search Engine Watch. ويتمتع Google بسمعة جيدة يستحقها عن جدارة، وهو ما بوأه مكانة مرموقة ضمن أفضل عشر أدوات بحث يمكن الاعتماد عليها في استرجاع المعلومات من الويب. وبناءً على ذلك تنصح Search Engine Watch بالتفكير في Google كنقطة انطلاق لدى البحث عن معلومات حول موضوع معين. ويوفر Google خيارات أخرى بالإضافة لصفحات الويب، منها: أن المستفيد بإمكانه أن يسترجع صوراً ومعلومات مصدرها مجموعات الأخبار (Usenet newsgroups)، وغيرها. كما يعرف Google بالمدى العريض لملامحه، حيث يساعد المستخدم على الوصول إلى صفحات الويب "غير النشطة"، وكذلك يمكنه من مشاهدة نسخ قديمة من الصفحات. كما يتيح الوصول السهل إلى التعريفات المعجمية للمصطلحات، وإلى المعلومات المتعلقة ببورصة الأسهم، وخرائط شوارع المدن، وأرقام الهاتف وغير ذلك. ويمكن لمستخدمه أن يحصل على معلومات تفصيلية حول الموضوع بالرجوع إلى صفحة المساعدة (Help page) لمحرك Google. كما يدير Google برنامجاً للإعلانات الإشهارية بالإضافة إلى النتائج المجانية التي يوفرها للمستخدم، بالإضافة إلى ذلك فإن Google يوفر خدمة البحث بالمجان لبعض أدوات البحث الأخرى مثل Yahoo. (Welsh, Anagnostelis, and Cooke, 2007)[٢٢].

٢. آسك جيفز Ask jeeves:

اكتسب Ask jeeves شهرة خلال عامي ١٩٩٨ و١٩٩٩م، لاتاحته البحث بطرح أسئلة تعتمد في صياغتها على اللغة العامية. ولم يكن الأداء الجيد لـ Ask Jeeves ناتجًا عن التقنية، بل نتيجة العمل الكبير الذي يقوم به ما يقارب (١٥٠) محررًا يتولون الإشراف على عملية البحث. حيث يقوم هؤلاء المحررون بالإبحار في الويب بحثاً عن أفضل المواقع التي تضاهي الاستفسارات الأكثر شيوعاً، فيقوموا بوضع الإجابات المناسبة لها ضمن القسم المعروف بـ Click Ask below for your answer، مما يُشعر المستخدم بالرضا. وإلى جانب المحررين، فإن Ask Jeeves يستخدم تقنية الزواحف (Crawler – based Technology) لتوفير النتائج للمستخدمين، والتي يكون مصدرها محرك Teoma الذي يمتلكه Ask Jeeves.

٣. ألتافيستا AltaVista:

يمثل ألتافيستا AltaVista أقدم محرك بحث في الويب يستخدم الزواحف (Crawlers). وقد انطلق AltaVista سنة ١٩٩٥م، وبقي لعدة سنوات أفضل محرك بحث يقدم نتائج قيمة إلى المستخدمين المعجبين بخدماته. وعندما حاولت شركة DIGITAL تحويل AltaVista إلى موقع يقوم بدور البوابة الكبيرة سنة ١٩٩٨م، بدأ هذا المحرك للبحث يفقد دوره كأداة بحث. وبمرور الوقت بدأت قيمة النتائج التي يمكن الحصول عليها بواسطة AltaVista تتدنى في مستوى الملاءمة والحداثة وحدود تغطية زواحفه للويب. وقد لوحظ أن AltaVista بدأ يركز من جديد على وظيفة البحث، وأنه قد حقق تحسناً ملموساً، بيد أنه لم يرق بعد إلى مستوى العمل الذي يقوم به زاحف Google التي تقدم نتائج أكثر شمولية من AltaVista. وعليه؛ فإن

مؤسسات تقويم أداء محركات البحث مثل Search Engine Watch ما تزال تعتبر Alta Vista خياراً ثالثاً ضمن محركات البحث، وذلك من حيث جودة النتائج التي يوفرها للمستخدم. وعلى الرغم من كل ذلك فإن AltaVista ما يزال يُعد محرك قوى للبحث في مجال الصور، والأشرطة السمعية والبصرية، كما يوفر خدمة بحث متميزة في مجال الأخبار (Altavista, 2008)(٢٥).

ثالثا: محركات البحث الكبرى

Meta search Tools

تواجه محركات البحث والأدلة الموضوعية العديد من المشكلات التي تتعلق بقدرتها على استكشاف أجزاء مختلفة من المعلومات المتوافرة على الإنترنت. فعلى سبيل المثال يلاحظ أن محرك AltaVista يغطي صفحات ويب يبلغ عددها (١٥٠) مليون صفحة، في حين أن الحدود الاستكشافية لمحرك Hotbot هي (١١٥)مليون صفحة فقط. ويرجع هذا التباين إلي اختلاف الطرق التي تتبعها زواحف (Crawlers) كل محرك في البحث عن صفحات الويب. فإذا أراد المستخدم أن تبحث في كامل صفحات الشبكة العنكبوتية العالمية أو رغب في الحصول على أكبر عدد ممكن من النتائج فعليه أن يستخدم العديد من محركات البحث، ومنها Google و AltaVista وHotbot وغيرها. وعندما يقارن النتائج المتحصل عليها فسيلاحظ اتفاق في بعض نتائجها المتكررة واختلاف في جزء آخر منها. ولتجنب عناء البحث في النتائج المتباينة يتطلب استخدام أحد محركات البحث الكبرى (Meta Search Engines). حيث تقوم هذه الفئة بدور الوسيط بين المستخدم ومحركات البحث، فهي تستلم استفساره، ثم تمرره إلى عدد من محركات البحث التقليدية، ثم تقوم بالإمساك بهذه النتائج وتسليمها إليه في قائمة واحدة.

ويرى بعض المتخصصين في هذا المجال أن تنفيذ البحث باستخدام إحدى هذه الأدوات لا يفضي إلى نتائج جيدة، إلا إذا كانت مصطلحات البحث من النوع البسيط. وإذا كان المستخدم يرغب في تنفيذ بحث معقد، فعليه أن يتجاهل محركات البحث الكبرى التي تتباين نتائجها. فمنها ما يقبل المنطق البوليانى Boolean Logic، ومنها ما لا يقبله أو يستخدمه بطريقة مختلفة. ومن ثم؛ فإن صيغة الاستفسار المقبولة من قبل محرك بحث قد تكون غير مقبولة، أي غير مفهومة من قبل محرك بحث آخر.

وتختلف محركات البحث الكبرى فيما بينها، فمنها ما يمكن وصفه بأدوات البحث العادية، ومنها ما يمكن تسميته أدوات البحث "الذكية". وتتلخص طريقة عمل الفئة الأولى في تلقي استفسارات المستخدم وإرسالها إلى عدد من محركات البحث والأدلة الموضوعية. أما محركات البحث الكبرى الذكية فتحاول إعادة صياغة استفسار المستخدم بطرق مختلفة، كي تكون مفهومة ومقبولة من قبل أدوات بحث مختلفة. كما أنها تحاول أن تدمج النتائج المتحصل عليها في قائمة واحدة لتسهيل مهمة المستخدم، وتوفير وقته وجهده.

ومن الملاحظ أن أغلب محركات البحث الكبرى تحيل استفسار المستخدم إلى محركات البحث الأساسية، ولكن بعض منها يستخدم أدوات بحث

إضافية، مما يجعل قائمة البحث المتحصل عليها أكثر ثراء. وتحاول بعض محركات البحث الكبرى إعادة صياغة استفسار المستخدم بأكثر من طريقة، حتى يكون مقبولاً ومفهومًا من قبل كل أداة بحث يتم استخدامها. وتقوم محركات البحث الكبرى الأخرى بالتخلص من المعاملات البوليانية والمعدلات (Modifiers) حتى يكون الاستفسار في أبسط صيغة ممكنة.

وتقوم بعض محركات البحث الكبرى الأخرى بتمرير البحث في صياغته الأصلية إلى كل محركات البحث والأدلة الموضوعية التي توظفها في عملية البحث. ومن السلبيات التي تنتج عن ذلك هو ارتفاع نسبة النتائج غير المرغوبة في نتائج البحث. ولذا؛ يتوجب على المستخدم قراءة التعليمات التي يوفرها محرك البحث الكبير، كي يعرف مدى تعامله مع الاستفسارات وفق الطريقة المطلوبة.

ولا تتبع كل محركات البحث الكبرى الطريقة نفسها في تنظيم النتائج، إذ تقوم بعض هذه المحركات بوضع النتائج المتحصل عليها من كل واحد من أدوات البحث المستخدمة كل على حدة. ويقوم البعض الآخر بإدراج النتائج كلها في قائمة ذكية واحدة. وتقوم بعض محركات البحث الكبرى الأخرى بتنظيم النتائج تحت كلمات مفتاحية (Keywords) أو عبارات (Phrases). وإذا أدرك المستخدم ذلك يصبح بإمكانه اختيار محرك البحث الكبير وفق طريقة ترتيب النتائج التي يحبذها.

يتضح مما سبق أن استرجاع الوثائق الرقمية المادية المحفوظة على الأقراص المدمجة (CD- Rom) يعد أمرًا يسيرًا نسبيًا إذا ما قورن باسترجاع المعلومات الرقمية على صفحات الويب، وذلك لغياب الأدلة المهنية (Professional Directories) حيث يرجع تاريخ نشر بعض المعلومات إلى ما يقارب (٢٠) سنة مضت. إلا أن الاسترجاع المباشر للمعلومات الرقمية المتاحة على صفحات الويب يعد مطلباً حديثاً ومتشعبًا، وسيزداد حجمه في المستقبل. وعلى الرغم من القوة التي تتمتع بها محركات البحث والأدلة الموضوعية ومحركات البحث الكبرى، فإن النتائج التي يمكن أن تفضي إليها لا تتميز بالشمولية. وذلك لقيامها بما يعرف بالاستكشاف غير المقيد، وهو ما يجعل سلبيات ذلك النوع من الاستكشاف تنعكس على عملية البحث التي تستخدم فيها تلك الأدوات، مما يترتب عليه تباين في النتائج الاسترجاعية للمعلومات الرقمية، وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: نظم إدارة التعلم

Learning Management Systems

مع نهاية تسعينيات القرن الماضي بدأت الموجة الأولى للتعلم الإلكتروني **E-Learning** التي ركزت على إدخال التكنولوجيا المتطورة في العمل التعليمي، وتحويل الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية Virtual Classrooms عن طريق استخدام الشبكات المحلية أو العالمية. وصاحب ذلك انتشار مصطلحات عديدة للتعلم الإلكتروني مثل: التعلم على الخط Online Learning، والتعلم عبر الشبكة Web based Learning، والتعلم الرقمي Digitally Learning والتعلم عبر مؤتمرات الفيديو Video Conferences وغير ذلك من المسميات المتنوعة (سلامة، ٢٠٠٦)(٢٦).

وأوضح (الدهش، ٢٠٠٧)[٢٧] أن الدخول إلى بوابة تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ينبغي أن يرتكز على أهداف محددة واجبة التحقيق، وهي:

- توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.
- إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم، وبما يتوافق مع مستجدات الفكر.
- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية. فالدروس تقدم في صورة نموذجية، والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها، وذلك من خلال بنوك الأسئلة النموذجية، وخطط الدروس النموذجية، والاستخدام الأمثل لتقنيات الوسائط المتعددة.
- إعداد جيل قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، اللازمة لمسايرة التطورات الهائلة التي يشهدها العالم.
- المساعدة في نشر التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية، وجعلها مؤسسات تكنولوجية مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة.

كما أكد (الببلاوى وحسين، ٢٠٠٧)[٢٨]أن المجتمع الحديث والمعاصر لا يمكن أن تتم فيه أية تنمية في ظل غياب التعليم، وأن قيام المجتمع بخلق متعلم قادر على التعامل مع المستجدات المعرفية يستلزم قيام المؤسسات التعليمية بتوفير الحد المطلوب من التعليم والثقافة، فالتغيرات المعاصرة ومستجداتها تشكل تحديات ينعكس أثرها على منظومة التعليم، من أبرزها ما يلي:

- طبيعة العصر التي تتطلب نوعيات جديدة من المعلمين الأكفاء في الجوانب لأكاديمية والمهنية والأخلاقية.
- الطرائق التربوية التقليدية المتبعة في النظم التعليمية، ومنها: سيطرة المعلم، والاعتماد على الكتاب المدرسي، والتركيز على الامتحانات التي تقيس الحفظ والتذكر، وغيرها من العوامل التي لم تعد مواكبة للمتغيرات العالمية وثورتها المعرفية والتكنولوجية المتلاحقة.
- الثورة المعرفية والتكنولوجية المتزايدة التي تفرض ضرورة المراجعة المستمرة لمنظومة التعليم، وتحديث عناصرها، من حيث محتواها العلمي، وطرق عرضها، وترتيبها، وضمان اشتمالها على أساسيات تقودها إلى التقدم المستمر.

ويشير (عوض، ٢٠٠٥)[٢٩] إلى أن أهم عوامل نجاح أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات والمؤسسات التعليمية يتمثل في:

- إنتاج مقررات دراسية تخضع للمعايير العالمية أكاديمياً وإلكترونياً.
- توفير البنية الأساسية للتكنولوجيا الحديثة المطلوبة للتعليم الإلكتروني.
- أن يكون لدى الطلاب حافز على التعلم، وقدرة على المشاركة في الحوار والمحاكاة، ودراية باستخدام التكنولوجيا الحديثة.
- أن يكون المعلم على دراية باستخدام التكنولوجيا الحديثة، قادراً على تبسيط مفاهيم المادة العلمية وإدارة الحوار والنقاش التزامني وغير التزامني، مع الطلاب من خلال الفصول الافتراضية، وغرف المناقشة، والبريد الإلكتروني، وغيرها.

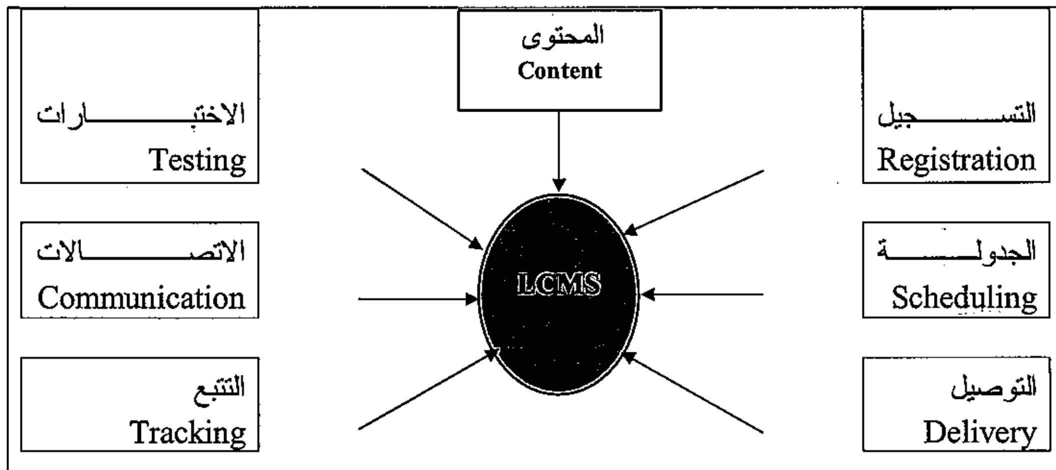
وأوضح العمودي (٢٠٠٥)[٦] أن الواقع المعاصر شهد قفزات نمائية هائلة في مجال تقنية المعلومات، وقد صاحب ذلك ظهور نظم متعددة لإدارة التعلم الإلكتروني، منها:

- نظام إدارة المقررات

Course Manage-ment System (CMS)
الذى يقدم خدمات مختلفة لمساندة العمليات المتعلقة بالتعلم والتدريس باستخدام شبكة الإنترنت، والذى يُمكن من خلاله نشر المادة العلمية، وإدارة كافة المقررات والأنشطة الدراسية.

- نظام إدارة المحتوي
Content Manage-ment System (CMS)
- نظام إدارة التعلم
Learning Management System (LMS)

محتوى التعلم Learning Content Management System (LCMS) غالباً ما يستخدم في المؤسسات التعليمية الكبيرة، حيث يمكن لمؤلفي المادة العلمية والمصممين الدراسيين التعاون معاً لتأليف المحتوى العلمي وإدارته وتطويره من غير الحاجة إلى معرفة تقنية عميقة، كما تساعد هذه الأنظمة في متابعة عملية تطوير محتوى المادة التعليمية، وذلك ما هو موضح في الشكل (١):



شكل (١): نظام إدارة محتوى التعليم LCMS

- نظام بيئة التعلم الافتراضية
Virtual Learning Environment (VLE)

وأوضح (بسيوني، ٢٠٠٧)[٣١] أن نظم إدارة التعلم تُعد البنية الأساسية للتعليم الإلكتروني، وقد بيَّن ذلك باستخدام أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني ببرمجيات تجارية (مغلقة المصدر) أو ببرمجيات حرة مفتوحة المصدر OSS يتم استعمالها وتعديلها وتوزيعها. لهذا، فإن أنظمة إدارة التعلم تشتمل على برمجيات خاصة بنشاطات التعليم والتعلم، وذلك من حيث مسار المقررات الدراسية، والتفاعل، والتدريبات، والتمارين، والتقويم وغيرها.

وأشار (Chang, 2008)[٧] إلى أن نظام إدارة

وأشار (Eduardo, 2005)[٣٠] إلى أن التعليم الإلكتروني يلعب دوراً مهماً في تزويد المتعلمين بالقوة في اختيار تفضيلات التعلم، واستراتيجيات التعليم الإلكتروني لن تسمح للمتعلمين فقط باختيار المحتوى الدراسي في أي وقت وفي أي مكان فقط ولكن سوف تؤدي أيضاً إلى ثورة في أنظمة التعليم والتدريب، ويلعب المتعلم دوراً رئيساً في ابتكار المعرفة ومن ثم يستطيع أن ينتقل من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة من خلال الأدوات التي توفرها تقنيات الاتصالات والمعلومات.

وأوضح تقرير (Tom, 2004)[٣٢] أن الطلاب في مجال التعليم الإلكتروني يعدون العنصر الرئيس

لتقدم هذا النظام، وذلك لاعتبارات منها:

- أنهم يتحملون مسئولية تعلمهم (تعلم موجه ذاتياً).
- المعلمون يتصرفون كموجهين ومرشدين للطلاب.
- تعلم الطلاب يحدث في جوانب متعددة.
- تقويم الطلاب يتم وفق كفاءتهم العلمية.
- التعلم يحدث في أوقات مختلفة (بداية ونهاية عملية التعلم مفتوحة للطلاب).
- تتنوع إبداعات الطلاب يومياً.
- تؤدي التكنولوجيا دوراً مهماً في نقل وتوصيل المقررات الدراسية.

وقد توصلت دراسة (Tracy, 2003)[٣٣] إلى أن استخدام برنامج WebCT وهو أحد برمجيات التعليم الإلكتروني المغلقة (التجارية) في التعليم الجامعي التي ساعدت المعلمين على تنوع استراتيجيات تدريسهم وإثراء المحتوى الدراسي، كما ساعد المتعلمين على تكوين خبرات تعليمية متنوعة تتعلق بمهارات التواصل فيما بينهم.

وأوصت دراسة (القرني، ٢٠٠٦)[٣٤] بضرورة تدريب الطلاب في مؤسسات التعليم العالي على البرمجيات الخاصة بنظام التعليم الإلكتروني لما لها من أهمية في عملية التعليم والتعلم.

وتشير العديد من الأدبيات إلى أن مفاهيم نظم إدارة التعليم الإلكتروني تتشابه في الكثير من عناصرها، وتختلف في بعضها العناصر. ويمكن توضيح تطورها وخصائصها وأنواعها على النحو التالي:

أ. تطور أنظمة إدارة المقررات

بدأ استخدام أنظمة إدارة المقررات في المؤسسات التعليمية في منتصف التسعينات من القرن الماضي، كانت هناك حاجة ماسة لمساندة التدريس باستخدام العديد من الأساليب من خلال شبكة الإنترنت، لذا بدأت بعض الجامعات والمؤسسات التعليمية في تطوير أنظمة تمكن من نشر المادة العلمية على شبكة الإنترنت من غير الحاجة إلى البرمجة. وفي الفترة من عام ١٩٩٥م إلى ١٩٩٧م ظهرت عدة أنظمة لإدارة المقررات ، احتوت هذه الأنظمة على عدة أدوات أساسية تستخدم من خلال شبكة الإنترنت، مثل: أدوات اتصال، وأدوات تقويم، ووسائل تحميل المادة العلمية وتنظيمها (Harrington et al., 2004)[٣٥].

وأصبح توفير نظام إدارة المقررات من الأمور الرئيسية في مؤسسات التعليم العالي، وتزايدت أعداد الجامعات والمؤسسات التعليمية التي وفرت هذه الأنظمة لمنسوبيها ووصلت نسبة الجامعات الأمريكية التي وفرت هذه الأنظمة في عام ٢٠٠٣ إلى ٨٠% (Campus Computing, 2003) وواكب الإقبال على هذه الأنظمة ارتفاع أعداد المهتمين بتطوير هذه الأنظمة والذي ساهم بدوره في زيادة أعداد هذه الأنظمة، ولجأت بعض الجامعات إلى توفير أكثر من نظام خصوصاً في الجامعات الكبيرة ذات الأقسام الأكاديمية المتعددة والتي لها احتياجات مختلفة. ولكن سرعان ما تبين صعوبة وجود أكثر من نظام في جامعة واحدة لأسباب اقتصادية وتقنية واستقر الأمر في معظم الجامعات على تبني نظام واحد لإدارة المقررات (Angelo, 2004) والجدير بالذكر أن الهدف الرئيسي لمعظم الجامعات التي تبنت أنظمة إدارة المقررات لم يكن لتقديم برامج التعلم عن بعد من خلال هذه الأنظمة، بل كان لدعم وتطوير الطرق التقليدية في التدريس (Harrington et al., 2004)[٣٥].

ب. خصائص أنظمة إدارة المقررات

يمكن تصنيف خصائص أنظمة إدارة المقررات

حسب الوظائف التي تقدمها للمستخدم إلى التالي: (العمودي، ٢٠٠٥)(٦) (Lamberson & Lamb, 2003)(٣٦).

١. نشر وتوصيل المحتوى التعليمي: توفر أنظمة إدارة المقررات وسيلة لتوصيل المحتوي التعليمي للمتعلم، ومما يميز هذه الأنظمة هو قدرتها على توفير نظام إبحار متميز وفعال بين الصفحات المختلفة للمحتوى العلمي، وقدرتها على تنظيم تسلسل المادة العلمية بطريقة منطقية تسهل على المتعلم استيعاب المادة العلمية. وقدرتها على نشر المادة العلمية حسب معايير موجودة بالنظام.

٢. وسائل الاتصال: توجد وسائل اتصال متعددة في أنظمة إدارة المقررات سواءً كانت متزامنة مثل المحادثة الإلكترونية Chat واللوحة البيضاء Whiteboard، أو غير متزامنة مثل ساحات النقاش Discussion والبريد الإلكتروني E-mail.

٣. الأنشطة الدراسية وتقييم الطلاب: توجد أدوات في أنظمة إدارة المقررات تتابع مختلف الأنشطة التي يقوم بها الطلاب، وتقييمها من جانب المعلم. ومن خلال الأدوات المتوفرة في هذه الأنظمة يستطيع الطالب الحصول على نتائج تقييم الأنشطة والأعمال من النظام مباشرة، ومن أدوات تقييم أداء الطلاب في أنظمة إدارة المقررات أداة الاختبارات القصيرة Quiz Tool التي تتيح لمصممي المقررات الدراسية تصميم اختبارات متعددة الأنواع، وأداة الاختبار الذاتي Self-Test التي توفر تفاعل المتعلم مع المادة العلمية.

٤. إدارة المقرر: من الوظائف الرئيسية لنظم إدارة المقررات توفير وسائل وأدوات لإدارة المقرر والأنشطة الدراسية المختلفة، ويشمل ذلك أدوات لمراقبة أداء الطلاب وتقدمهم في المقرر، وتصحيح الأسئلة، وإعطاء الدرجات، والإعلانات المتعلقة بالمقرر وغيرها من الأدوات.

٥. إدارة النظام: حينما يستخدم نظام إدارة المقررات بفاعلية في التدريس في الجامعات والمؤسسات التعليمية يصبح جزءاً لا يتجزأ من النشاط اليومي للمؤسسة التعليمية وحينئذ تصبح فاعلية النظام من الأمور الأساسية. ويتضمن ذلك أن يكون النظام آمناً، قابلاً للتطوير، قابل للعمل على أنظمة التشغيل المختلفة، ويمكن استخدامه على مستوى المؤسسة التعليمية بأكملها، حيث يدعم ذلك خاصية توزيع الحمل بتوزيعه على الحواسيب الخادمة.

٦. الالتزام بالمعايير: من العناصر التي يجب توافرها في أنظمة إدارة المقررات أن يستطيع مصمم المقرر الإلكتروني أن ينقل المقرر من نظم إدارة مقررات إلى آخر، مثلاً WebCT إلى EMES أو العكس. وهذا يستلزم من مصممي المقررات الالتزام بالمعايير العالمية للتعليم الإلكتروني والتي من أبرزها معايير SCORM العالمية.

وقد سعت الشركات التجارية المنتجة للبرمجيات إلى تحقيق أكبر قدر من الربح المادي من البرمجيات التي تقوم بإنتاجها، حيث إنها تعطى للمستخدم الملفات التنفيذية للبرمجية وتحتفظ لنفسها بالشفيرة المصدرية لهذه البرمجيات، وهذا يعنى أن المستخدم قادر وبصورة جيدة على تشغيل البرنامج واستثمار قدراته، غير أنه عاجز عن دراسة آلية عمله وتعديلها بما قد تتطلبه احتياجاته الخاصة.

وتدعى هـذه البرمجيـات بالبرمجيـات المغلقـة Closed Software بمعنى أن الشركة المنتجـة لهذه البرمجيات أغلقت الباب في وجه المـستخدم للحيلولة دون حصوله على الـشفيرة المـصدرية (الكود) وهذا يقف عقبة أمام المستخدمين لتطـوير البرمجية بما يتلاءم مـع ظـروف واحتياجـات المستخدم. وعندما تقوم مؤسسة ما بتقديم الشفيرة المـصدرية الخاصـة بالبرمجيـة للمـستخدم، فيستطيع من خلال هذه الشفيرة أن يعـدل هـذه البرمجية وفقاً للمتطلبات التي يحتاجهـا، أي أن المستخدم تحرر من القيود التي تفرضها عليـه البرمجيات المغلقة، لأن إمكانيات تعاملـه مـع البرمجية لم تعد محددة باسـتخدامه فقـط دون القدرة على التعديل أو التطوير، هذه البرمجيات والتي ترفق معها الشفيرة المصدرية الخاصة بها تدعى البرمجيـات الحـرة مفتوحـة المـصدر (طويلة، ٢٠٠٥)[١١].

وقد تناولت العديد من الدراسات تأثيرات الـتعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنـت، ومـن هـذه الدراسات:

- دراسة جامعة كاليفورنيا California State University (نقلاً عن العمـري، ٢٠٠٣)[٣٧] حيث قارنت بين مخرجات التعلـيم عـن بعـد باستخدام شبكة الإنترنت مع مخرجـات التعلـيم التقليدي، وتم تقـسيم مجموعـة مـن الطـلاب بصورة عشوائية إلى مجموعتين وتم تدريـسهم مادة الإحصاء بالطريقة التقليدية وطريقة التعليم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنـت، وتوصـلت الدراسة إلى: تفوق مجموعة التعليم عن بعد عبر الشبكة بمعدل ٢٠% عن المجموعة الثانية فـي اختبارين، ما ذكره طلاب مجموعة التعليم عـن بعد عبر الشبكة أن الدراسة كانت مرنة وأنهـم حققوا فهماً جيداً لمادة الدرس، وتعـززت لـديهم اتجاهات جديدة زادت من ثقتهم بصورة أكبـر، وأن الاتصال مع معلمهم وزملائهم كان أكبر.
- دراسة (Ryan, 2002)[٣٨] التي هدفت إلـى تقييم ثلاث مجموعات طلابية في كلية ليكلانـد Lakeland الأهلية، مجموعـة تعتمـد علـى المحاضرات بشكلها التقليدي، ومجموعة تدرس عن بعد، ومجموعة تدرس عبر شبكة الإنترنت. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية في درجـات الاختبـارات النهائية بين المجموعات الثلاثة، وأنه ليس هناك ضرر يعود على الطالب في المؤسـسات التـي تتبنى أنظمة التدريس التعليمية البديلة.
- دراسة (Halsne,2002)[٣٩] التي قارنت بين التدريس عبر شبكة الإنترنـت مقابـل الطـرق التقليدية في كلية المجتمع الأهلية، وتوصلت إلي أن الدراسة عن طريق شبكة الإنترنت تسهم في حل مشكلات الطلاب الذين يتهددهم خطر تـرك الدراسة، معظم الطلاب الذين يدرسـون عبـر الشبكة فضلوا أسلوب التعلم البصري.
- دراسة (Sorokina, 2002)[٤٠] التي تناولت الجوانب التعاونية في الفـصول الافتراضـية. وناقشت نتائج التعلم الإلكترونـي فـي فـصلين تجريبيين نفذا في جامعة مكسيكية أهليـة هـي جامعة (UAM-A). وأظهرت نتائجها أن بعض الطلاب قد أبدوا انزعاجهم نتيجة غياب المعلـم وجهاً لوجه، وكان هناك اختلاف في الشخصيات وضعف في التعاون، وهي سمات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار للفصول المستقبلية، ووجوب ترقية العمل التعاوني بين المشاركين وتوسعة مشاريع

الفريق.

يتضح من العرض السابق أن التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت يقود نحو تحسين جوهري في التعليم من بعد، و تظهر تأثيراته في عمليتي التعليم والتعلم، ويشمل ذلك أنماط الاتصال والتفاعل، وتعزيز الطلاب، والموضوعية، وزيادة القابلية للتعاون.

ج. أنواع أنظمة إدارة المقررات الأكثر شيوعاً:

يعد نظامي Web CT وBlackboard من الأنظمة الرائدة والأكثر انتشاراً في العالم مغلقة المصدر، ويصل عدد الجامعات المستخدمة لأحد هذين النظامين إلى عدة آلاف. إلا أنه يوجد بعض المؤسسات التعليمية التي فضلت تطوير نظام خاص بها مثل أدوات التعلم Catalyst الموجودة من خلال My UC Davis في جامعة كاليفورنيا بديفس في الولايات المتحدة الأمريكية، و My UW Class في جامعة واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية ، و My UC LA بجامعة كاليفورنيا بلوس أنجلوس، ونظام EMES ببعض الجامعات العربية التي يستخدم فيها أنظمة لإدارة المقررات مفتوحة المصدر، وغالباً ما تكون هذه الأنظمة مجانية مثل نظام Model ، Sakai. وقد قامت بعض الدراسات بتقويم أنظمة إدارة المقررات ومنها:

- دراسة (القرني، ٢٠٠٦)(٣٤) التي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web CT عبر شبكة المعلومات للأهداف التي وضعت لها، وأسفرت الدراسة عن وجود ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب لنظام Web CT في التدريس والتعلم بسبب عدة معوقات أهمها أن أداء شبكة الإنترنت داخل الجامعة لا يتناسب مع حجم المستخدمين، كذلك عدم توفر حوافز لمستخدمي نظام Web CT من أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- دراسة (Massoud, 2002)(٤١) لتقييم فاعلية تدريس مقرر دراسي على شبكة الإنترنت باستخدام نظام Web CT في تحسين أداء الطلاب، ومعرفة مدى تأثير استعمال نظام Web CT مقابل مواقع شبكة الإنترنت على تعليم طلبة الكليات، وتوصلت الدراسة إلى: أن الطلاب الذين استعملوا نظام Web CT تفوقوا على الطلاب الذين يستخدمون مواقع شبكة الإنترنت فقط في أداء الامتحان النهائي ، كذلك جميع الطلاب يتمتعون بفرص تفاعل مع زملائهم الافتراضيين عند استعمال نظام Web CT أو مواقع شبكة الإنترنت ، لكن الطلاب الذين يستعملون نظام Web CT يشعرون بحرية أكثر في الدردشة مع الزملاء والمعلم.
- دراسة (Pilgrim, 2001)(٤٢) التي تناولت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وركزت على نظام Web CT ودوره في دعم كليات جامعة أونتاريو Ontario وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: كليات الجامعة بحاجة إلى دعم فني مناسب مع توفير الأجهزة والبرمجيات التعليمية، أما فيما يتعلق بالمعوقات فقد أشارت الدراسة إلى أن قلة مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال شكلت العقبة الأولي بنسبة (٦٩%) في حين حل غياب الخطط الإستراتيجية لتبني التكنولوجيا في المرتبة الثانية بنسبة (٥٧%) ثم قلة الدعم الفني بنسبة (٤٥%) ثم نقص بعض مستلزمات البنية التحتية بنسبة

(١٠%) ثم قلة الوقت بنسبة (٩%).

- دراسة (Mende, 1999)[٤٣] التي بحثت اتجاهات الطلاب في كلية كامبريان Cambrian المتنوعة، بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، لمساندة التعليم ومراعاة احتياجات الدارسين. ويتكون النظام المبين في شكل (٢) من :



شكل (٢): الشاشة الرئيسة لنظام EMES

نحو الدراسة عن طريق نظام Web CT، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: معظم العينة التي شاركت في الدراسة وجدت أن التجربة إيجابية بالنسبة لهم، وخصوصاً فيما يتعلق بمرونة التعليم على شبكة الإنترنت والتي كانت جذابة لهم، وبعض أفراد العينة الذين كانوا غير مقتنعين بالتجربة برر الباحث ذلك بأنهم قد يكونون غير مهيئين لتحمل المسئولية للتعلم عن طريق شبكة الإنترنت.

- دراسة زين الدين (٢٠٠٨)[٤٤] التي تناولت نظام EMES للتعلم الإلكتروني Electronic Management Education System الذي يقوم بإدارة العملية التعليمية من بعد، ويسهل إنشاء بيئات تربوية على الإنترنت، وتقدم من خلاله المقررات الشبكية بصورة تربط بين مكونات الإنترنت

١. أدوات التواصل: الأجندة، البريد، المنتديات، الأسئلة الشائعة، الواجبات (الامتحانات)، التكليفات (الفروض)، ملفات للتحميل، المحادثة.
٢. أدوات الإدارة: إدارة الطلبة، إدارة المحتوى، إدارة جدول المحتوى.
٣. التقارير: تقرير متابعة الصفحات ، تقرير متابعة الطلاب ، تقرير متابعة الواجبات ، تقرير متابعة التكليفات.

وتتعدد الخدمات التي يقدمها، وهي :

١. تقديم المادة العلمية للطالب عن طريق الإنترنت.
٢. تقديم المحاضرات عن بعد بواسطة الفصول الإلكترونية.
٣. النقاش الإلكتروني بين الطالب وأستاذ المادة.
٤. توزيع الواجبات واستلام الحلول وتقديم

الاختبارات عن بعد والتقييم الآلي.

٥. إمكانية أن يعرض الطالب المشاريع والأبحاث التي يقوم بتنفيذها عن بعد بحضور أستاذ المادة وزملائه من الطلاب.

مما سبق يتضح تنوع استخدام أنظمة إدارة المقررات لتطوير التدريس باستخدام أدوات التفاعل والاتصال المتوافرة بها، وتنوع مجال تطبيقها على عينات من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين لاستخدامها، وفاعليتها في تدريس المادة التعليمية، وزيادتها تحصيل الطلاب، وأهميتها في تحقيق المزيد من التفاعل بين الطلاب مع المعلومات. وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الخاص بالتعريف نظم إدارة التعلم الإلكتروني المساندة للتعليم.

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، تم إتباع إجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الوصفية ، كما سيلي بيانه.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الخاص بتعرف فعالية نظم إدارة التعلم الإلكترونية المستخدمة تطبيقات استرجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، تم إتباع الإجراءات المنهجية التالية:

منهج الدراسة الميدانية

اعتمدت الدراسة الميدانية المنهج الوصفي، لتقويم فعالية نظم إدارة التعلم الالكتروني التي تستخدم تطبيقات استرجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التعليم وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

أداتا الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد استبانة لجمع البيانات الوصفية الميدانية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ، كما تم إعداد استبانة أخرى خاصة بالطلاب. وقد تم بناء الاستبانتين وفقاً للأصول المنهجية، وقد اشتملت الاستبانتين على عدد من المحاور التي تخدم البحث وتوفر البيانات الضرورية على النحو التالي:

أولاً: استبانه أعضاء هيئة التدريس

أ. محاور الاستبانة:

تكونت استبانه أعضاء هيئة التدريس من أربعة محاور، هي:

- معلومات عامة، شملت: اسم الكلية، والتخصص، ونوع الجنس، وعدد المواد التي يقوم بتدريسها من خلال نظم إدارة التعلم الإلكتروني، والمرحلة الدراسية التي يدرس موادها من خلال النظم.
- محور تطبيق النظم. وقد تكون من عدد من المجالات، هي: المعرفة بالنظم، واستخدام النظم، والتصميم التعليمي، والمهارات المتعلقة بالنظم.
- محور الاستفادة من النظم.
- محور المعوقات، ويتكون من مجالين، أحدهما يتعلق بشبكة الإنترنت، والآخر يتعلق بالجامعة والمستخدم.

وقد تم تصميم المحورين الأول والثاني لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول تطبيق النظم، ومدى الاستفادة منه في مساندة التدريس وفق مقياس تدرج خماسي بدرجات: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا (منعدمة). كما تم تصميم المحور الثالث لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول المعوقات على النحو التالي:

أ. المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج خماسي.

ب. المعوقات المتعلقة بالمستخدم والجامعة، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج ثنائي.

ب. اختبار صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق المحتوي والصدق الظاهري للاستبانة من خلال التأكد من تمثيل أسئلتها وتغطيتها أهداف الدراسة، وذلك عن طريق عرضها على (٧) من المحكمين، وتم تعديل مفرداتها في ضوء ملاحظاتهم.

كما تم حساب صدق عبارات الاستبانه باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. ورصدت النتائج في الجداول (١) و(٢) و(٣) التالية:

جدول ١: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

* المجال الأول: المعرفة بالنظم من خلال المعرفة بـ..	معامل الارتباط
– الخدمات التي تقدمها النظم للعملية التعليمية.	٠,٨٥٨٥ *
– متطلبات تشغيل النظم.	٠,٨٠٨٤ *
– مكونات النظم.	٠,٩٠٥٧ *
– تطبيقات النظم.	٠,٨٩٥٦ *
*** المجال الثاني: الاستخدام: ويشمل استخدام..**	**معامل الارتباط**
– نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس.	٠,٨٦٥٠ *
– الوسائط المتعددة في النظم لمساندة التدريس.	٠,٩٣٠٥ *
– أدوات التقويم الفورية في النظم لتقويم الطالب.	٠,٨٦٠٢ *
– خدمة تنظيم الدرجات في النظم لتوزيع درجات المقرر.	٠,٩٠٦٦ *
– بريد النظم الإلكترونية للتواصل مع الطلاب.	٠,٦٨٢٥ *
– المحادثة النصية في النظم للتحاور مع الطلاب.	٠,٨٩٥٦ *
– المحادثة الصوتية في النظم للنقاش والحوار مع الطلاب.	٠,٧٥٢٧ *
– مؤتمرات الفيديو للتواصل مع الطلاب.	٠,٨١٧٢ *
– خدمة الأرشفة في النظم.	٠,٨٩٦٥ *
– العروض التقديمية من خلال النظم في تدريس المقرر.	٠,٦٦٩٣ *
– الملاحظات علي صفحات النظم لتنبيه الطلاب إلى ما يراد تنبيههم إليه.	٠,٨٥١٧ *
– تنظيم الواجبات المنزلية واستقبالها من خلال النظم.	٠,٨٤٥٦ *
– جدولة الأحداث وتواريخ الواجبات والاختبارات في النظم.	٠,٨٢٨٢ *
*** المجال الثالث : التصميم التعليمي لـ :**	**معامل الارتباط**
– المقرر التعليمي الذي يتم تدريسه.	٠,٩٥٤٠ *

تابع: جدول ١: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

- التمارين والتطبيقات التعليمية المختلفة في المقرر.	٠,٩٧٩٥ *
- الاختبارات التقويمية المختلفة في المقرر.	٠,٨٨٩٧ *
- معالجة مواطن الضعف في المقرر.	٠,٩٤٩٣ *
*** المجال الرابع: المهارات: وتشمل إتقان مهارات..**	**معامل الارتباط**
- استخدام الحاسب الآلي.	٠,٧٤٢٢ *
- استخدام الانترنت.	٠,٨٣٤٩ *
- التصميم التعليمي.	٠,٩٠٥٥ *
- التعامل مع النظم.	٠,٦١٩٣ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٢: معامل ارتباط عبارات المحور الثالث الخاص بالاستفادة من النظم

المحور الثالث: الاستفادة من النظم في :	معامل الارتباط
- التدريس عبر وسائطه المتعددة.	٠,٦٨٥٦ *
- تقويم أداء الطلاب بشكل فوري وآلي.	٠,٧٠٢٣ *
- تنظيم درجات المقرر.	٠,٨١٥٥ *
- التواصل مع الطلاب عبر البريد الإلكتروني.	٠,٨٨٧٨ *
- البحث في محتويات المقرر.	٠,٩١٩٤ *
- التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة النصية.	٠,٦٩٣٥ *
- التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة الصوتية.	٠,٦٦٠٦ *
- التواصل مع الطلاب من خلال مؤتمرات الفيديو.	٠,٥٠٣٦ *
- العروض التقديمية لتدريس المقرر.	٠,٨١٥٧ *
- وضع الملاحظات على صفحات النظم إلى ما يراد تنبيههم إليه.	٠,٧٤٠٦ *
- تنظيم الواجبات المنزلية واستلامها.	٠,٨٦١٦ *
- جدوله أحداث المقرر مثل الواجبات المنزلية والاختبارات.	٠,٨٢٩٢ *
- إكساب الطلاب معارف ومهارات يستهدفها المقرر.	٠,٧١٠٦ *
- مساندة تدريس المقرر.	٠,٦١٢٢ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٣: معامل ارتباط عبارات المحور الرابع الخاص بالمعوقات

* المجال الأول : المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتشمل:	معامل الارتباط
- كلفة استخدام الإنترنت على مستوى الأفراد	٠,٥٥٥٠ *
- سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت.	٠,٥٠٧٧ *
- صعوبة التعامل مع النظم.	٠,٨٧٤٦ *
- قصور الخدمات التي تقدمها النظم.	٠,٥٨٦٩ *
*** المجال الثاني: المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم، وتشمل توفر:**	**معامل الارتباط**
- تدريب أعضاء هيئة التدريس علي استخدام النظم.	٠,٥٨٥٨ *
- معامل الحاسب الآلي تقدم خدمة الإنترنت بالجامعة.	٠,٥٨٥٨ *
- حاسب آلي خاص بالمكتب متصل بالإنترنت.	٠,٥٠٥٠ *
- حاسب آلي بالمنزل متصل بالإنترنت.	٠,١٦٦٤ *
- الدعم الفني لمستخدمي النظم.	٠,٦٥٤٩ *
- فريق عمل متخصص بالتصميم التعليمي الإلكتروني.	٠,٤٦٩٢ *
- حوافز تقدم لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون النظم.	٠,٣٦٩٠ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجداول (١، ٢، ٣) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية التي تنتمي إليها العبارة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وذلك بالنسبة لجميع عبارات الاستبانه، مما يشير إلى صدقها وقياسها ما وضعت لقياسه.

ج. ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ثباتها باستخدام معامل ثبات (الفاكرونباخ)، ورصدت النتائج في الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل الثبات لمجال التصميم التعليمي، جاء في المقدمة (٠,٩٧٦٨) ، يليه

جدول ٤: معامل ثبات الفاكرونباخ لمحاور الاستبانة ومجالاتها

المحور	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
تطبيق النظم	مجال المعرفة بالنظم.	٤	٠,٩٤٢٢
	مجال الاستخدام.	١٣	٠,٩٧١٢
	مجال التصميم التعليمي.	٤	٠,٩٧٦٨
	مجال المهارات.	٤	٠,٨٣٠٨
	معامل ثبات المحور ككل.	٢٥	٠,٩٦٨٢
الاستفادة من النظم.		١٤	٠,٩٤٣١
معوقات النظام.		١١	٠,٤٠٩٥

معامل الثبات لمجال الاستخدام (٠,٩٧١٢)، وبهذا يكون المحور الأول في المقدمة بين المحاور، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمحور (٠,٩٦٨٢) ويأتي بعد ذلك المحور الثاني (الاستفادة من النظام)، (٠,٩٤٣١)، وجميعها قيم مرتفعة لمعاملات الثبات، تشير إلى أن الاستبانه ذات ثبات عال، وهو مؤشر دال على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: محاور استبانه الطلاب

أ. محاور الاستبانة

تكونت استبانه الطلاب من أربعة محاور، هي:

- معلومات عامة شملت اسم الكلية، والتخصص، ونوع الجنس، وعدد المواد التي درست من خلال النظم، وعدد المرات التي استخدم فيها النظم لدراسة مقرر أو أكثر، والمرحلة الدراسية التي يدرس موادها من خلال النظم.
- محور تطبيق النظم. وقد تكون من عدد من المجالات، هي: المعرفة بالنظم، واستخدام النظم، والمهارات المتعلقة بالنظم.
- محور الاستفادة من النظم.
- محور المعوقات، ويتكون من مجالين هما: معوقات متعلقة بشبكة الإنترنت، ومعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم.

وقد تم تصميم المحورين الأول والثاني لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول تطبيق النظم، ومدى الاستفادة منه في مساندة التدريس وفق مقياس تدرج خماسي بدرجات: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً (منعدمة"). كما تم تصميم المحور الثالث لقياس استجابة أفراد عينة البحث حول المعوقات على النحو التالي:

أ. المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج خماسي.

ب. المعوقات المتعلقة بالمستخدم والجامعة، وتقاس فيها استجابة أفراد العينة وفق مقياس تدرج ثنائي.

ب. اختبار صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري للاستبانة من خلال التأكد من تمثيل أسئلتها وتغطيتها أهداف الدراسة، وذلك عن طريق عرضها على (٧) من المحكمين، وتم تعديل بعض مفرداتها في ضوء ملاحظاتهم.

كما تم حساب صدق عبارات الاستبانه باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ورصدت النتائج في الجدول (٥) و(٦) و(٧) التالية:.

جدول ٥: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

*** المجال الأول: المعرفة بالنظم من خلال المعرفة بـــ..**	**معامل الارتباط**
– الخدمات التي تقدمها النظم للعملية التعليمية.	٠,٧٩٨٢ *
– متطلبات تشغيل النظم.	٠,٨٢٨٦ *
– مكونات النظم.	٠,٨٤٧٦ *
– تطبيقات النظم.	٠,٨٨٩٥ *
*** المجال الثاني: الاستخدام، ويشمل استخدام..**	**معامل الارتباط**
– نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس.	٠,٩٦٧١ *
– الوسائط المتعددة في النظم لمساندة التدريس.	٠,٦٥٣٧ *

تابع جدول ٥: معامل ارتباط عبارات المحور الثاني الخاص بتطبيق النظم

– أدوات التقويم الفورية في النظم لتقويم الطالب.	٠,٥٥٧٤ *
– خدمة تنظيم الدرجات في النظم لتوزيع درجات المقرر.	٠,٦٠١٧ *
– بريد النظم الإلكترونية للتواصل مع الطلاب.	٠,٥٣٠٤ *
– المحادثة النصية في النظم للتحاور مع الطلاب.	٠,٦٤١٩ *
– المحادثة الصوتية في النظم للنقاش والحوار مع الطلاب.	٠,٦٦١٤ *
– مؤتمرات الفيديو للتواصل مع الطلاب.	٠,٦٥٧٦ *
– خدمة الأرشفة في النظم.	٠,٧٤٣١ *
– العروض التقديمية من خلال النظم في تدريس المقرر.	٠,٥٧٦٦ *
– الملاحظات على صفحات النظم لتنبه الطلاب إلى ما يراد تنبيههم إليه.	٠,٨٩٠٣ *
– تنظيم الواجبات المنزلية واستقبالها من خلال النظم.	٠,٨٦٦٢ *
– جدولة الأحداث وتواريخ الواجبات والاختبارات في النظم.	٠,٨٠٣٩ *
*** المجال الثالث: التصميم التعليمي لـ :**	**معامل الارتباط**
– المقرر التعليمي الذي يتم تدريسه.	٠,٦٣٥١ *
– التمارين والتطبيقات التعليمية المختلفة في المقرر.	٠,٦٦٣٩ *
– الاختبارات التقويمية المختلفة في المقرر.	٠,٧٢٠٧ *
– معالجة مواطن الضعف في المقرر.	٠,٧٤٠٥ *
*** المجال الرابع: المهارات: وتشمل إتقان مهارات..**	**معامل الارتباط**
– استخدام الحاسب الآلي.	٠,٧٤٢٢ *
– استخدام الانترنت.	٠,٨٣٤٩ *
– التصميم التعليمي.	٠,٩٠٥٥ *
– التعامل مع النظم.	٠,٦١٩٣ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٦: معامل ارتباط عبارات المحور الثالث الخاص بالاستفادة من النظم

المحور الثالث: الاستفادة من النظم في :	**معامل الارتباط**
– التعلم عبر وسائطه المتعددة.	٠,٥٢٤٤ *
– التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء عبر البريد الإلكتروني.	٠,٧٤٣٥ *
– البحث في محتويات المقرر.	٠,٦٣٥١ *
– التحاور والنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال المحادثة النصية.	٠,٦٦٣٩ *
– التحاور والنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال المحادثة الصوتية	٠,٧٢٠٧ *
– التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال مؤتمرات الفيديو .	٠,٧٤٠٥ *
– التعلم من خلال العروض التقديمية للمقرر.	٠,٧٤٢٨ *
– الملاحظات على صفحات النظم للتنبيه إلى ما يرغبه أستاذ المقرر.	٠,٧٢٢٠ *
– استلام الواجبات المنزلية وإرسالها إلى أستاذ المقرر.	٠,٧٧١١ *

تابع جدول ٦: معامل ارتباط عبارات المحور الثالث الخاص بالاستفادة من النظم

- جدولة أحداث المقرر كالواجبات المنزلية والاختبارات.	٠,٦٣٢٤ *
- إكتساب معارف ومهارات يستهدفها المقرر.	٠,٧٦٨٦ *
- تعلم مقررات دراسية جامعية.	٠,٧٦٤٥ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٧: معامل ارتباط عبارات المحور الرابع الخاص بالمعوقات

*** المجال الأول : المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت، وتشمل:**	**معامل الارتباط**
- كلفة استخدام الإنترنت على مستوي الأفراد.	٠,٦١٩٠ *
- سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت.	٠,٦٩٦٩ *
- صعوبة التعامل مع النظم.	٠,٦٢٥٧ *
- قصور الخدمات التي تقدمها النظم.	٠,٥٤٦٣ *
*** المجال الثاني: المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم، وتشمل توفر:**	**معامل الارتباط**
- تدريب الطلاب على استخدام النظم.	٠,٤٣٩٥ *
- معامل الحاسب الآلي تقدم خدمة الإنترنت بالجامعة.	٠,٧٠٦٧ *
- حاسب آلي بالمنزل متصل بالإنترنت.	٠,٦١٢٦ *
- الدعم الفني لمستخدمي النظم.	٠,٥٣٨٢ *

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجداول (٥، ٦، ٧) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية التي تنتمي إليها العبارة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وذلك بالنسبة لجميع عبارات الإستبانه، مما يشير إلى صدقها وقياسها لما وضعت من أجله.

ج. ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ثباتها باستخدام معامل ثبات (الفاكرونباخ)، ورصدت النتائج في الجدول (٨).

جدول ٨: معامل ثبات الفاكرونباخ لمحاور الاستبانة ومجالاتها

المحور	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
تطبيق النظم	مجال المعرفة بالنظم.	٤	٠,٨٩٤٥
	مجال الاستخدام.	١٠	٠,٨١٦٣
	مجال المهارات.	٣	٠,٨٠١٣
	معامل ثبات المحور ككل.	١٧	٠,٨١٢٣
الاستفادة من النظم.		١٢	٠,٩٣٦٠
معوقات النظام.		٨	٠,٧٣٠١

يتضح من الجدول (٨) السابق، أن قيمة معامل الثبات لمحور الاستفادة من النظم، جاء في المقدمة (٠,٩٣٦٠) ، وبهذا يكون المحور الثاني في المقدمة بين المحاور، يليه معامل الثبات لمجال المعرفة بالنظم، (٠,٨١٦٣)، يأتي بعد ذلك مجال المهارات، (٠,٨٠١٣) ثم يأتي في المرتبة الأخيرة محور المعوقات، (٠,٧٣٠١) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى أن الاستبانه ذات ثبات عال وهو مؤشر على صلاحية الأداة لتحقيق أهداف الدراسة .

عينة الدراسة

تم الاختيار العشوائي لعينة الدراسة من بين أعضاء هيئة التدريس في جامعات بعض الدول العربية (الإمارات، ومصر، والسعودية) الذين يستخدمون نظم إدارة التعلم الإلكترونية المساندة في تدريس مقرراتهم، وبلغ عدد من اكتملت استجابته على الاستبانة (٢٥) عضواً، منهم (٢٣) من الذكور، و (٢) من الإناث.

كما تم الاختيار العشوائي لعينة الطلبة من الجامعات ذاتها، ممن يدرسون بعض المقررات من خلال نظم إدارة تعلم الإلكترونية، وبلغ عدد من اكتملت استجابته على الاستبانة (٣٣٠) طالباً وطالبة، منهم (١٦٠) من الذكور، و (١٧٠) من الإناث.

إجراءات جمع بيانات الدراسة الميدانية

١. تم إرسال (١٥٠) استبانة إلى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بواقع (٥٠) استبانة لأعضاء هيئة التدريس في كل دولة من الدول الثلاث التي شملتها الدراسة، كما تم إرسال (٦٠٠) استبانة إلي الطلاب المستخدمين نظم إدارة التعلم الإلكتروني بواقع (٢٠٠) استبانة للطلبة في كل دولة من الدول الثلاث التي شملتها الدراسة ، وذلك عبر البريد الإلكتروني في بداية شهر مارس ٢٠٠٩م.

٢. تم تلقي بعض الاستفسارات من العينة عقب تسلمهم الاستبانات، وقد أجيب عن جميعها.

٣. تم الانتهاء من استقبال الاستجابات مع بداية شهر أبريل ٢٠٠٩م، ثم تم البدء في مراجعة سلامة الاستجابات، والتحقق من اكتمال كافة البيانات في كل استبانه، واستبعاد غير المكتمل منها.

٤. تم حصر أعداد الاستبانات المكتملة لأعضاء هيئة التدريس (٢٥) استبانة، كما تم حصر أعداد الاستبانات المكتملة الخاصة بالطلبة فكان عددها (٣٣٠) استبانة.

٥. تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS ومن ثم معالجتها إحصائياً.

رابعا: نتائج الدراسة الميدانية

فيما يلي عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها وفق ما تم جمعه من بيانات مسحية وصفية، من خلال الاستبانات الخاصة بعينة الدراسة التي شملت بأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وكذا وفى ضوء المفاهيم التي وردت في الإطار النظري الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

أولا: النتائج التحليلية للبيانات الوصفية للمتغيرات الخاصة بعينة الدراسة.

شملت المتغيرات الوصفية الخاصة بعينة الدراسة ما يلي:

أ. متغيرات وصفية خاصة بعينة أعضاء هيئة التدريس:

يمكن تلخيص البيانات الخاصة ببعض المتغيرات الوصفية لعينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٢٥) عضواً، تبعاً لمتغيرات نوع الجنس، وعدد المواد التي تم تدريسها من خلال

النظام، وعدد المرات التي استخدم فيها النظام في التدريس والمراحل الدراسية التي درس لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩):

جدول ٩: بيانات متغيرات خاصة بعينة أعضاء هيئة التدريس (ن = ٢٥)

المتغير		العدد	النسبة %
نوع الجنس	ذكر	٢٣	٩٢
	أنثى	٢	٨
عدد المواد التي درسها	مادة واحدة	٢٠	٨٠
	مادتان	٢	٨
	أكثر من مادة	١	٤
	لم يحدد	٢	٨
عدد المرات التي استخدم فيها نظم إدارة التعلم الإلكتروني	مرة واحدة	١٩	٧٦
	مرتان	٣	١٢
	أكثر من مرة	١	٤
	لم يحدد	٢	٨
المراحل الدراسية التي درس فيها بنظم إدارة التعلم الإلكتروني	بكالوريوس	٢٠	٨٠
	دبلومات عليا	١	٤
	دراسات عليا	٢	٨
	لم يحدد	٢	٨

يتبين من الجدول (٩) أن نسبة (٩٢%) من أعضاء هيئة التدريس الذين استخدموا نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات كانوا ذكوراً، في حين كانت نسبة الإناث (٨%) . كما يتضح أيضاً أن نسبة (٨٠%) من أعضاء هيئة التدريس درسوا مادة واحدة فقط من خلال النظم، وأن (٨%) منهم درسوا مادتين، في حين أن (٤%) منهم درسوا أكثر من مادة، أما الذين لم يحددوا عدد المواد التي يدرسونها من خلال النظام فقد كانت نسبتهم (٨%).

ويتضح أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس الذين استخدموا النظام لمرة واحدة يمثلون نسبة (٧٦%) في حين كانت نسبة الذين استخدموا النظام في التدريس مرتين (١٢%) بينما كانت نسبة الذين استخدموه أكثر من مرة (٤%) أما الذين لم يحددوا فبلغت نسبتهم (٨%). كما يتبين أيضاً أن المراحل الدراسية التي درسها أعضاء هيئة التدريس من خلال النظم هي مرحلة البكالوريوس بنسبة (٨٠%) ومرحلة الدبلومات بنسبة (٤%) ومرحلة الدراسات العليا بنسبة (٨%) في حين كانت نسبة (٨%) منهم لم يحددوا المراحل الدراسية.

ب. متغيرات وصفية خاصة بعينة الطلبة:

يمكن إيجاز المتغيرات الوصفية لعينة الدراسة من الطلبة البالغ عددهم (٣٣٠) طالباً وطالبة تبعاً لمتغيرات الجنس، وعدد المواد التي درسوها من خلال النظم، وعدد مرات دراستهم، والمرحلة الدراسية التي درسوا فيها من خلال النظم، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٠):

جدول ١٠: بيانات متغيرات خاصة بعينة الطلبة (ن = ٣٣٠)

المتغير		العدد	النسبة %
نوع الجنس	ذكر	١٦٠	٤٨,٥
	أنثى	١٧٠	٥١,٥
عدد المواد التي درسها	مادة واحدة	٢٩٠	٨٧,٩
	مادتان	٥	١,٥
	لم يحدد	٣٥	١٠,٦
المراحل الدراسية التي يدرس بها	بكالوريوس	٣٠٥	٩٢,٤
	دبلوم عالي	٥	١,٥
	لم يحدد	٢٠	٦,١
الرغبة في دراسة مادة أخري من خلال نظام EMES	نعم	٢١٠	٦٣,٦
	لا	٩٥	٢٨,٨
	لم يحدد	٢٥	٧,٦

يتبين من الجدول (١٠) أن نسبة (٤٨,٥%) من الطلبة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث

(٥١,٥%). كما يتضح أن عدد المواد التي درسها الطلاب من خلال النظام كانت (٨٧,٩%) وهي تمثل نسبة الذين درسوا مادة واحدة فقط ، أما من درسوا مادتين فكانت نسبتهم (١,٥%)، أما الذين لم يحددوا عدد المواد التي درسوها من خلال النظام فقد كانت نسبتهم (١٠,٦%).

كما يتضح أيضاً أن الطلاب الذين درسوا من خلال النظام كانت نسبة من درس منهم في مرحلة البكالوريوس هي (٩٢,٤%) أما نسبة من درس منهم في مرحلة الدبلوم فكانت (١,٥%)، أما الذين لم يحددوا المرحلة التي درسوا فيها من خلال النظم فكانت نسبتهم (٦,١%) . كما يتبين أن نسبة الذين يرغبون في دراسة مواد أخرى من نظم إدارة التعلم الإلكترونية هي (٦٣,٦%) أما الذين لا يرغبون ذلك فقد بلغت نسبتهم (٢٨,٨%) في حين كانت نسبة (٧,٦%) لمن لم يحددوا استجابة تعكس رغبتهم.

ثانياً: البيانات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة على الاستبانتين لإجابة السؤال الثالث:

أولاً: نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس:

يمكن إيجاز نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١١) التالي:

جدول ١١: استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيق التدريس باستخدام النظم

أ. مجال المعرفة بالنظم:

العبارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
المعرفة بخدمات النظم للعملية التعليمية	ت	٣	٤	١٥	٣	–	٣,٢٨	٤
	%	١٢	١٦	٦٠	١٢	–		
المعرفة بمتطلبات تشغيل النظم	ت	٣	٧	١٢	٣	–	٣,٤٠	٢
	%	١٢	٢٨	٤٨	١٢	–		
المعرفة بمكونات النظم	ت	٣	٥	١٢	٤	–	٣,٢٩	٣
	%	١٢,٥	٢٠,٨	٥٠	١٦,٧	–		
المعرفة بتطبيقات النظم	ت	٥	٥	١٢	١	–	٣,٥٨	١
	%	٢٠,٨	٢٠,٨	٥٤,٢	٤,٢	–		
	%	١٢	١٦	٦٠	١٢	–		

ب. مجال استخدام النظم:

العبارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
استخدام النظم في تدريس المقررات	ت	٢	_	١٢	٩	٢	٢,٦٤	٦
	%	٨	_	٤٨	٣٦	٨		
استخدام وسائط النظم المتعددة في التدريس	ت	٢	_	١٠	١٠	٣	٢,٥٢	٧
	%	٨	_	٤٠	٤٠	١٢		

تابع جدول ١١: استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيق التدريس باستخدام النظم

العبـــــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـــة	متوسطة	منخفضة	منعدمـــة	المتوسط	الترتيب
استخدام أدوات التقويم الفورية	ت	٢	٢	٥	٨	٨	٢,٢٨	٩
	%	٨	٨	٢٠	٣٢	٣٢		
استخدام خدمة تنظيم درجات المقرر	ت	٢	٢	٤	٦	٨	٢,٢٧	١٠
	%	٩,١	٩,١	١٨,٢	٢٧,٣	٣٦,٤		
استخدام بريد النظم في التواصل مع الطلاب	ت	٦	٨	٥	٢	٤	٣,٤٠	١
	%	٢٤	٣٢	٢٠	٨	١٦		
استخدام محادثة النظم النصية للتحاور مع الطلاب	ت	٢	١	٣	٥	١٤	١,٨٨	١٢
	%	٨	٤	١٢	٢٠	٥٦		
استخدام محادثة النظم الصوتية للنقاش مع الطلاب	ت	٢	١	٤	٣	١٥	١,٨٨	١١
	%	٨	٤	١٦	١٢	٦٠		
التواصل مع الطلاب عبر مؤتمرات الفيديو	ت	٢	_	٣	٤	١٦	١,٧٢	١٣
	%	٨	_	١٢	١٦	٦٤		
استخدام خدمة الأرشفة	ت	٢	١	٩	٤	٩	٢,٣٢	٨
	%	٨	٤	٣٦	١٦	٣٦		
استخدام العروض التقديمية عبر النظم في التدريس	ت	٣	٢	١١	٤	٥	٢,٧٦	٣
	%	١٢	٨	٤٤	١٦	٢٠		
استخدام الملاحظات على صفحات النظم	ت	٣	٣	٨	٣	٦	٢,٧٤	٤
	%	١٣	١٣	٣٤,٨	١٣	٢٦,١		
استخدام خدمة تنظيم استقبال الواجبات المنزلية	ت	٣	٥	٧	٤	٦	٢,٨٠	٢
	%	١٢	٢٠	٢٨	١٦	٢٤		
استخدام جدولة الأحداث في النظم	ت	٤	٢	٩	٢	٨	٢,٦٨	٥
	%	١٦	٨	٣٦	٨	٣٢		

ج. مجال التصميم التعليمي:

العبـــــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـــة	متوسطة	منخفضة	منعدمـــة	المتوسط	الترتيب
تصميم المقرر التعليمي الذي أدرسه	ت	٤	٨	٨	٢	٣	٣,٣٢	٣
	%	١٦	٣٢	٣٢	٨	١٢		

العبـــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـة	متوسطة	منخفضة	منعدمـة	المتوسط	الترتيب
تصميم التمارين والتطبيقات والنشاطات التعليمية	ت	٤	١٠	٧	١	٣	٣,٤٤	٢
	%	١٦	٤٠	٢٨	٤	١٢		
تصميم الاختبارات التقويمية المختلفة في المقرر عبر النظم	ت	٥	١٠	٧	_	٣	٣,٥٦	١
	%	٢٠	٤٠	٢٨	_	١٢		
معالجة مواطن الضعف في المقرر	ت	٣	٦	١١	_	٣	٣,٢٦	٤
	%	١٣	٢٦,١	٤٧,٨	_	١٣		

د. مجال المهارات:

العبـــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـة	متوسطة	منخفضة	منعدمـة	المتوسط	الترتيب
إتقان مهارات الحاسب الآلي	ت	١١	١٠	٣	١	_	٤,٢٤	٢
	%	٤٤	٤٠	١٢	٤	_		
إتقان مهارات استخدام الإنترنت	ت	١٢	٩	٤	_	_	٤,٣٢	١
	%	٤٨	٣٦	١٦	_	_		
إتقان مهارات التصميم التعليمي	ت	٨	١	١٢	٣	_	٣,٥٨	٣
	%	٣٣,٣	٤,٢	٥٠	١٢,٥	_		
إتقان مهارات التعامل مع النظم	ت	٣	٥	١٢	٤	١	٣,٢٠	٤
	%	١٢	٢٠	٤٨	١٦	٤		

يتضح من الجدول (١١) في مجـال المعرفـة بالنظم أن المتوسطات الحسابية لبنوده تتـراوح بين (٣,٥٨) و(٣,٢٨) مما يعني أن اسـتجابات أفراد العينة نحو المعرفة بالنظم متوسطة. أمـا في مجال استخدام النظم فقد حققت بنود المجـال درجات بين متوسطة وضعيفة تراوحـت بـين (٣,٤٠) و(١,٧٢) مما يعني أن استخدام أفـراد العينة لمكونات النظم في مساندة التدريس كـان بين المتوسطة والضعيفة.

وكذلك الحال في مجال التصميم التعليمي حيـث تراوحت متوسطات بنوده بين (٣,٥٦) و(٣,٢٦) مما يعني أن التصميم التعليمي الإلكتروني لـدى أفراد العينة كان متوسطاً.

أما في مجال المهارات المتعلقـة بـالنظم فقـد تراوحت متوسطات بنوده بين (٤,٣٢) و(٣,٢٠) حيث حقق بنـدان همـا الثـاني والأول أعلـى

متوسطين بدرجة عالية، في حين كانت متوسطات البنود الثلاث الباقية متوسطة، وهذا يعني أن درجة مهارات العينة في المهارات التي تتطلبها النظم تراوحت بين متوسطة وعالية.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما يلي:

١. قلة أنشطة نشر ثقافة استخدام نظم إدارة التعليم الإلكتروني وبين أعضاء هيئة التدريس مما نتج عنه ضعف في الإقبال على استخدامها.

٢. قلة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التصميم التعليمي للمقررات والاختبارات الإلكترونية، مما نتج عنه ضعف في المستويات المهارية الخاصة بالتصميم التعليمي.

ويمكن إيجاز نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بدرجة إفادتهم من تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١٢) التالي:

جدول ١٢: استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بدرجة إفادتهم من النظم في مساندة التدريس

العبارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
فائدة النظم في التدريس عبر وسائطه المتعددة.	ت	٤	١٢	٦	٢	_	٣,٧٥	٢
	%	١٦,٧	٥٠	٢٥	٨,٣	_		
فائدة النظم في التقويم الفوري للطلاب.	ت	٣	١٠	٩	٢	_	٣,٥٨	٤
	%	١٢,٥	٤١,٧	٣٧,٥	٨,٣	_		
فائدة النظم في تنظيم درجات المقرر	ت	٣	١١	٧	٢	١	٣,٥٤	٦
	%	١٢,٥	٤٥,٨	٢٩,٢	٨,٣	٤,٢		
فائدة النظم في التواصل مع الطلاب عبر البريد الالكتروني	ت	٧	٨	٦	٢	١	٣,٧٥	١
	%	٢٩,٢	٣٣,٣	٢٥	٨,٣	٤,٢		
فائدة النظم في البحث في محتويات المقرر	ت	٤	١١	٥	٣	١	٣,٨٥	٥
	%	١٦,٧	٤٥,٨	٢٠,٨	١٢,٥	٤,٢		
فائدة النظم في التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة النصية	ت	٣	٨	٤	٥	٤	٣,٠٤	١٢
	%	١٢,٥	٣٣,٣	١٦,٧	٢٠,٨	١٦,٧		
فائدة النظم في التحاور والنقاش مع الطلاب من خلال المحادثة الصوتية	ت	١	٤	٩	٦	٤	٢,٦٧	١٣
	%	٤,٢	١٦,٧	٣٧,٥	٢٥	١٦,٧		
فائدة النظم في التواصل مع الطلاب عبر مؤتمرات فيديو	ت	_	٣	٣	٩	٩	٢	١٤
	%	_	١٢,٥	١٢,٥	٣٧,٥	٣٧,٥		
فائدة النظم في العروض التقديمية لتدريس المقرر	ت	١	١٢	٨	١	٢	٣,٣٧	٩
	%	٤,٢	٥٠	٣٣,٣	٤,٢	٨,٣		
فائدة النظم في وضع الملاحظات على صفحاته	ت	١	٨	١٠	٣	٢	٣,١٢	١١
	%	٤,٢	٣٣,٣	٤١,٧	١٢,٥	٨,٣		
فائدة النظم في تنظيم استلام واجبات الطلاب المنزلية	ت	٢	١٢	٦	٢	٢	٣,٤٢	٨
	%	٨,٣	٥٠	٢٥	٨,٣	٨,٣		

فائدة النظم في جدولة أحداث المقرر	ت	١	١٢	٦	٢	٢	٣,٢٥	١٠
	%	٤,٢	٥٠	٢٥	٨,٣	٢,٥		
فائدة النظم في إكساب الطلاب معارف ومهارات التي يستهدفها المقرر	ت	٢	١٠	٩	٢	١	٣,٤٢	٧
	%	٨,٣	٤١,٧	٣٧,٥	٨,٣	٤,٢		
فائدة النظم في مساندة تدريس مقررات جامعية	ت	٤	١٣	٤	٣	١	٣,٦٤	٣
	%	١٦	٥٢	١٦	١٢	٤		

يتضح من الجدول (١٢) في محور الاستفادة من النظم في مساندة التدريس أن المتوسطات الحسابية لبنود المحور تتراوح بين (٣،٧٥) و(٢) مما يعني أن استجابات أفراد العينة نحو الاستفادة من النظم في مساندة التدريس كانت ما بين عالية ومتوسطة، حيث حقق البند الرابع فائدة النظم في التواصل مع الطلاب عبر البريد الإلكتروني بمتوسط (٣,٧٥) والبند الأول الخاص بفائدة النظم في التدريس عبر وسائطه المتعددة متوسط (٣,٧٥) في حين حققت بقية البنود متوسطات تراوحت بين (٣,٦٤) و(٢) .

ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما يلي:

١. احتواء النظم على بريد إلكتروني خاص يسهل التواصل بين الأساتذة والطلاب.

٢. شمولية النظم لوسائط متعددة وشرح تفصيلي لطريقة التعامل مع الأدوات.

٣. سهولة التعامل مع بعض أدوات النظم الخاصة بتصميم المحتوى، وإعداد أدوات التقويم.

ويمكن إيجاز نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت لمساندة التدريس، وذلك في جدول (١٣) التالي:

جدول ١٣: استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم مساندة التدريس

أ. مجال المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت.

العبـــــــــارة	ت + %	عالية جداً	عاليـــة	متوسطة	منخفضة	منعدمـة	المتوسط	الترتيب
تكلفة استخدام الإنترنت على مستوى الأفراد	ت	٤	١٣	٦	١	١	٣,٧٢	١
	%	١٦	٥٢	٢٤	٤	٤		
سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت	ت	٣	٨	٦	٨	ــ	٣,٢٤	٢
	%	١٢	٣٢	٢٤	٣٢	ــ		
صعوبة التعامل مع النظم	ت	٢	٣	١٠	٥	٢	٣	٣
	%	٨,٣	٢٠,٨	٤١,٧	٢٠,٨	٨,٣		
قصور الخدمات التي تقدمها النظم	ت	١	٢	٤٦	١٣	٣	٢,٣٥	٤
	%	٤,٣	٨,٧	١٧,٤	٥٦,٥	١٣		

تابع جدول ١٣: استجابات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم مساندة التدريس

سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت	ت	٣	٨	٦	٨	—	٣,٢٤	٢
	%	١٢	٣٢	٢٤	٣٢	—		
صعوبة التعامل مع النظم	ت	٢	٣	١٠	٥	٢	٣	٣
	%	٨,٣	٢٠,٨	٤١,٧	٢٠,٨	٨,٣		
قصور الخدمات التي تقدمها النظم	ت	١	٢	٤٦	١٣	٣	٢,٣٥	٤
	%	٤,٣	٨,٧	١٧,٤	٥٦,٥	١٣		

ب. مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم.

العبـــــــــــــــــــــــارة	ت + %	متوافـر	غير متوافر	المتوسط	الترتيب
توافر تدريب لأعضاء هيئة التدريس على استخدام النظم	ت	١٠	١٤	١,٤٢	٣
	%	١٤,٧	٥٨,٣		
توافر معامل حاسب آلي تقدم خدمة الإنترنت	ت	١٠	١٤	١,٤٢	٤
	%	١٤,٧	٥٨,٣		
توافر حاسب آلي بمكتب عضو هيئة التدريس متصل بالإنترنت	ت	٢٢	٣	١,٨٨	١
	%	٨٨	١٢		
توافر حاسب آلي بمنزل متصل عضو هيئة التدريس متصل بالإنترنت	ت	٢١	٤	١,٨٤	٢
	%	٨٤	١٦		
توافر الدعم الفني لمستخدمي النظام	ت	١٠	١٥	١,٤٠	٥
	%	٤٠	٦٠		
توافر فريق عمل مختص بالتصميم التعليمي الإلكتروني	ت	٢	٢٣	١,٠٤	٧
	%	٨	٩٢		
توافر حوافز لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون النظم في التدريس	ت	٦	١٩	١,٢١	٦
	%	٢٠,٨	٧٩,٢		

يتضح من جدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية للمعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت تراوحت بين (٣,٧٢) و(٢,٣٥) مما يعني أن استجابات أفراد العينة كانت ما بين عالية ومتوسطة، حيث حقق بند كلفة استخدام الإنترنت أعلى متوسط حسابي (٣,٧٢) في حين كانت بقية الاستجابات متوسطة تراوحت بين (٣,٢٤) و (٢,٣٥). مما يعني أن المعوقات كانت عالية في كلفة استخدام الإنترنت، ومتوسطة في السرعة وصعوبة استخدام النظم وقصور خدماته.

أما في مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم، فقد تراوحت متوسطات بنوده بين (١,٨٨) و (١,٠٤) وهي محصورة بين ضعيفة ومتوسطة، حيث حقق البند المتعلق بتوفر حاسب آلي بمكتب عضو هيئة التدريس متصل بالإنترنت أعلى متوسط، يليه بند توافر حاسب آلي بمنزل العضو المتصل بالإنترنت، في حين حققت بقية البنود متوسطات تراوحت بين (١,٤٢) و (١,٠٤) وذلك لبنود توفر تدريب لأعضاء هيئة التدريس على النظم، وتوفر معامل بالجامعة متصلة بالإنترنت، وتوفر الدعم الفني لاستخدام النظم، وتوفر حوافز لأعضاء

هيئة التدريس لاستخدام النظم، وأخيراً توافر فريق متخصص في التصميم التعليمي.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى:

١. توفر أجهزة حاسوب بمختلف كليات الجامعة.

٢. الكلفة المادية المرتفعة إلى حد ما لاستخدام خدمة الإنترنت.

٣. عدم وجود تدريب كاف لأعضاء هيئة التدريس على مهارات استخدام الإنترنت في مساندة التعلم وخاصة ما يتعلق بالتطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

ثانيا: نتائج استجابات الطلاب

يمكن إيجاز نتائج استجابات الطلاب نحو تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١٤) التالي:

جدول ١٤: استجابات الطلاب تجاه تطبيق استخدام النظم

أ. مجال المعرفة بالنظم:

العبارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
المعرفة بخدمات النظم للعملية التعليمية	ت	٥	٢٥	٧٥	١٤٠	٣٥	٢,٤٧	٢
	%	١,٥	٧,٦	٣٧,٩	٤٢,٤	١٠,٦		
المعرفة بمتطلبات تشغيل النظم	ت	١٠	٥٥	١٠٠	١٣٠	٣٥	٢,٦٢	١
	%	٣	١٦,٧	٣٠,٣	٣٩,٤	١٠,٦		
المعرفة بمكونات النظم	ت	_	١٥	١٠	١٥٠	٥٥	٢,٢٥	٤
	%	_	٦,٤	٣٢,٣	٤٦,٢	١١,٩		
المعرفة بتطبيقات النظم	ت	_	٣٠	٧٥	١٥	٤٠	٢,٣٢	٣
	%	_	١٠	٢٥	٥١,٧	١٣,٣		

ب. مجال استخدام النظم:

العبارة	ت + %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
استخدام النظم في تعلم المقررات	ت	٥	١٥	٩٠	١٨٥	٣٥	٢,٣٠	٥
	%	١,٥	٤,٥	٢٧,٣	٥٦,١	١٠,٦		
استخدام الوسائط المتعددة في النظم في التعلم	ت	٥	٢٥	٧٥	١٥٠	٧٠	٢,٢٢	٦
	%	١,٥	٧,٧	٢٣,١	٤٦,٢	٢١,٥		
استخدام أدوات التقويم الفورية في النظم	ت	_	١٥	٩٥	١٣٥	٦٥	٢,١٩	٧
	%	_	٤,٨	٣٠,٦	٤٣,٥	٢١,١		
استخدام خدمة معرفة درجات المقرر في النظم	ت	٣٠	٢٥	٦٠	٥٥	١٦٠	٢,١٢	٨
	%	٩,١	٧,٦	١٨,٢	١٦,٦	٤٨,٥		
استخدام بريد النظم للتواصل مع أستاذ المقرر والزملاء	ت	٥٠	٩٠	٨٥	٦٠	٣٥	٣,١٩	١
	%	١٥,٦	٢٨,١	٢٦,٦	١٨,٨	١٠,٩		
استخدام المحادثة النصية للتحاور مع أستاذ المقرر	ت	٤٠	٧٥	٦٥	٦٥	٨٠	٢,٧٨	٣
	%	١٢,٣	٢٣,١	٢٠	٢٠	٢٤,٦		
استخدام المحادثة الصوتية للنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء	ت	٢٠	٦٥	١١٠	٨٥	٥٠	٢,٧٦	٤
	%	٦,١	١٩,٧	٣٣,٣	٢٥,٨	١٥,٢		

استخدام مؤتمرات الفيديو للتواصل مع أستاذ المقرر والزملاء	ت	—	٢٠	٢٥	٣٠	٢٤٠	١,٤٤	٩
	%	—	٦,٣	٧,٩	٩,٥	٧٦,٢		
استخدام خدمة استقبال وإرسال الواجبات المنزلية من خلال النظم	ت	١٥	٩٥	٧٥	٧٠	٦٠	٢,٧٩	٢
	%	٤,٨	٣٠,٢	٢٣,٨	٢٢,٢	١٩		
استخدام جدولة الأحداث في النظم	ت	٥	٥	٢٠	٣٠	٢٥٥	١,٢٢	١٠
	%	١,٦	١,٦	٦,٣	٩,٥	٨١		

ج. مجال المهارات:

إتقان مهارات استخدام الحاسب الآلي	ت	٨٥	١٣٠	١٠٠	١٥	—	٣,٨٦	٢
	%	٢٥,٨	٣٩,٤	٣٠,٣	٤,٥	—		
إتقان مهارات استخدام الإنترنت	ت	١٠٥	١٣٥	٧٥	٥	٥	٤,٠٢	١
	%	٣٢,٣	٤١,٥	٢٧	٢٣,١	١,٥		
إتقان مهارات التعامل مع نظام EMES	ت	٣٠	٥٠	١٢٥	٩٠	٣٥	٢,٨٥	٣
	%	٩,١	١٥,٢	٣٧,٩	٢٧,٣	١٠,٦		

يتضح من جدول (١٤) في مجال المعرفة بالنظم أن المتوسطات الحسابية لبنوده تتراوح بين (٢,٦٢) و(٢,٢٥) مما يعني أن استجابات أفراد العينة نحو المعرفة بالنظم متوسطة. أما في مجال استخدام النظم فقد حققت جميع بنود المجال درجات متوسطة تراوحت بين (٣,١٩) و(١,٢٢) مما يعني أن استخدام أفراد العينة لمكونات النظم في التعلم كان بشكل متوسط.

وكذلك الحال في مجال المهارات المتعلقة بالنظم فقد تراوحت متوسطات بنودها بين (٤,٠٢) و(٢,٨٥) حيث حقق البند الثاني والأول أعلى متوسطين بدرجة عالية، في حين كان متوسط البند الثالث بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن درجة مهارات العينة التي تتطلبها النظم تراوحت بين متوسطة وعالية.

ويمكن عزو ذلك إلى:

١. ضعف الإرشادات والتوجيهات التي تقدم للطلاب عن النظام والخدمات التي تقدمها، مما يترتب عليه ضعف في مستويات استخدامها.

٢. عدم إلمام الطلاب بالعديد من المهارات المتعلقة بالتطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

ويمكن إيجاز نتائج استجابات الطلاب الخاصة بدرجة إفادتهم من تطبيق نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في مساندة التدريس، وذلك في جدول (١٥) التالي:

جدول ١٥: استجابات الطلبة الخاصة بدرجة إفادتهم من النظم في مساندة التدريس

العبارة	ت + %	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
فائدة النظم في التعلم عبر وسائطه المتعددة	ت	٤٠	٩٠	١٠٥	٦٥	٢٥	٣,١٧	٩
	%	١٢,٣	٢٧,٧	٣٢,٣	٢٠	٧,٧		
فائدة النظم في التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء عبر البريد الإلكتروني	ت	٦٠	١٢٥	١٥	٤٠	٣٥	٣,٤٢	٦
	%	١٨,٥	٣٨,٥	٢٠	١٢,٣	١٠,٨		
فائدة النظم في البحث في محتويات المقرر	ت	٦٥	١٢٥	٨٥	٢٥	١٥	٣,٦٣	٣
	%	٢٠,٦	٣٩,٧	٢٧	٧,٩	٤,٨		

فائدة النظم في التحاور والنقاش مع أستاذ المقرر والزملاء من خلال المحادثة الصوتية	ت	٤٠	٩٥	٧٥	٣٠	٨٥	٢,٩٢	١١
	%	١٢,٣	٢٩,٢	٢٣,١	٩,٢	٢٦,٢		
فائدة النظم في التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء عبر مؤتمرات الفيديو	ت	٢٠	٨٥	٥٥	٦٠	٩٠	٢,٦٣	١٢
	%	٦,٥	٢٧,٤	١٧,٧	١٩,٤	٢٩		
فائدة النظم في التعلم من خلال العروض التقديمية للمقرر	ت	٦٥	١٠٥	٧٥	٤٥	٣٠	٣,٤١	٨
	%	٢٠,٣	٣٢,٨	٢٣,٤	١٤,١	٩,٤		
فائدة وضع الملاحظات في تنبيهي إلى ما يرغب إليه أستاذ المقرر	ت	٦٥	١٠٠	٨٠	٤٠	٣٠	٣,٤١	٧
	%	٢٠,٦	٣١,٧	٢٥,٤	١٢,٧	٩,٥		
فائدة النظم في استلام الواجبات المنزلية وإرسالها إلى أستاذ المقرر	ت	٧٥	١٢٠	٤٠	٥٥	٣٠	٣,٤٨	٥
	%	٢٣,٤	٣٧,٥	١٢,٥	١٧,٢	٩,٤		
فائدة النظم في جدولة أحداث المقرر كالواجبات والاختبارات	ت	١٠٥	١١٥	٥٠	٣٠	٢٠	٣,٨٠	١
	%	٣٢,٨	٣٥,٩	١٥,٦	٩,٤	٦,٣		
فائدة النظم في إكسابي المعارف والمهارات التي يستهدفها المقرر	ت	٨٠	١٠٥	٧٠	٤٥	٢٠	٣,٥٦	٤
	%	٢٥	٣٢,٨	٢١,٩	١٤,١	٦,٣		
فائدة النظم في تعلم مقررات دراسية جامعية	ت	٩٠	٩٥	٩٠	٢٥	٢٠	٣,٦٦	٢
	%	٢٨,١	٢٩,٧	٢٨,١	٧,٨	٦,٣		

يتضح من جدول (١٥) في محور الاستفادة من النظام في التعلم أن المتوسطات الحسابية لبنود المحور تتراوح بين (٣،٨٠) و(.٢,٦٣) مما يعني أن استجابات أفراد العينة نحو الاستفادة من النظام في التعلم كانت ما بين متوسطة وعالية حيث حقق البند العاشر فائدة النظام في جدولة أحداث المقرر متوسط (٣,٨٠) والبند الثاني عشر فائدة النظام في تعلم المقررات الدراسية متوسط (٣,٦٦) في حين حققت بقية البنود متوسطات تراوحت بين (٣,٦٣) و (٢,٦٣) .

ويمكن عزو ذلك إلى:

١. ما توفره النظم بأدواتها من جو تعليمي يعطي للمتعلم ثقته بنفسه، وتقبلاً لأفكاره وتجريبها دون توجيه نقد إليه.

٢. أن المتعلم ذاته يقوم بالدور الأساسي في عملية التعلم، لذا فهو يشعر بنوع من التحدي مع النظم.

ويمكن إيجاز نتائج الطلبة الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت لمساندة التدريس، وذلك في جدول (١٦) التالي:

جدول ١٦: استجابات الطلبة الخاصة بالمعوقات التي تواجههم في استخدام النظم

أ. مجال المعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت

العبارة	ت + %	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط	الترتيب
ارتفاع كلفة استخدام الإنترنت على مستوى الأفراد	ت	٨٥	١١٠	٧٥	٣٥	٢٠	٣,٦٣	١
	%	٢٦,٢	٣٣,٨	٢٣,١	١٠,٨	٦,٢		

سرعة التصفح وتحميل الملفات من الإنترنت	ت	٨٥	٧٠	٦٥	٦٥	٣٠	٣,٣٧	٢
	%	٢٧	٢٢,٢	٢٠,٦	٢٠,٦	٩,٥		
صعوبة التعامل مع النظم	ت	٢٠	٣٠	١٧٥	٩٥	١٠	٣,٨٦	٣
	%	٦,١	٩,١	٥٣	٢٨,٨	٣		
قصور الخدمات التي تقدمها النظم	ت	٢٠	٤٠	٧٠	١٦٥	٣٠	٢,٥٥	٤
	%	٦,٢	١٢,٣	٢١,٥	٥٠,٨	٩,٢		

ب. مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم

العبـــــــــــــــــارة	ت + %	متوافر	غير متوافر	المتوسط	الترتيب
توافر تدريب للطلاب على استخدام النظام	ت	٢٥	٣٠٥	١,٠٨	٤
	%	٧,٦	٩٢,٤		
توافر معامل الحاسب الآلي التي تقدم خدمة الإنترنت بالجامعة	ت	٦٥	٢٥٥	١,٢٠	٢
	%	٢٠,٣	٧٩,٧		
توافر حاسب آلي خاص بمنزلك متصل بالإنترنت	ت	٢٦٠	٧٠	١,٧٩	١
	%	٧٨,٨	٢١,٢		
توافر الدعم الفني لمستخدمي النظم	ت	٥٥	٢٦٠	١,١٧	٣
	%	١٧,٥	٨٢,٥		

يتضح من الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية لبنود المجال الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بشبكة الإنترنت تتراوح بين (٣,٦٣) و(٢,٥٥) مما يعني أن استجابات أفراد العينة كانت ما بين عالية ومتوسطة، حيث حقق بند ارتفاع تكلفة استخدام الإنترنت أعلى متوسط حسابي (٣,٦٣) في حين حقق بند سرعة التصفح وتحميل الملفات متوسطة (٣,٢٤). وحقق بند صعوبة التعامل مع النظم متوسط (٢,٨٦) أما بند قصور خدمات النظم فقد حقق متوسط (٢,٥٥) مما يعني أن المعوقات كانت متوسطة في جميع بنود مجال معوقات النظم المتعلقة بالإنترنت.

أما في مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم فقد تراوحت متوسطات بنود المجال بين (١,٠٨) و (١,٧٩) وهي محصورة بين ضعيفة ومتوسطة، حيث حقق البند المتعلق بتوافر حاسب آلي بمنزل الطالب متصل بالإنترنت أعلى متوسط، في حين حققت بقية البنود متوسطات تتراوح بين (١,٢٠) و (١,٠٨) ، في بنود توافر معامل حاسب آلي بالجامعة تقدم خدمة الإنترنت، ثم بند توافر الدعم الفني لاستخدام النظم، ثم بند توافر تدريب للطلاب على النظم .

ويمكن عزو ذلك إلى:

١. ارتفاع أسعار أجهزة الحاسب الآلي.

٢. الكلفة المادية المرتفعة لاستخدام خدمة الإنترنت.

٣. عدم وجود تدريب كاف للطلاب على مهارات التعامل مع التطبيقات الاسترجاعية

للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية.

فى ضوء ما تقدم يتبين محدودية استخدام نظم إدارة التعلم الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب نتيجه عوامل متعددة من أبرزها قصور في تفعيل التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات الرقمية لمساندة التعليم، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة.

خامسا: توصيات الدراسة

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية ببعض الإجراءات التطويرية لاستخدام نظم إدارة التعلم الإلكترونية لمساندة التعليم بتفعيل التطبيقات الاسترجاعية للمعلومات، وذلك من خلال ما يلي:

١. نشر ثقافة استخدام التطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية، لتفعيل جدوى استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

٢. التطوير المستمر للبنية التحتية الخاصة بخدمات الاتصالات والخدمات المساندة المناسبة لاستخدام نظم تعليم إلكتروني فعالة .

٣. تحسين أداء شبكة الإنترنت بما يتناسب وحجم المستخدمين المتوقع، ومتطلبات استخدام برمجيات ونظم إدارة التعلم الإلكتروني.

٤. التوسع في إنشاء مركز تعليم إلكتروني تتنوع فيها نظم إدارة التعلم للمقررات الجامعية في صيغ إلكترونية، وكذا تقديم المشورة والدعم في هذا المجال لأعضاء هيئة التدريس.

٥. تكوين فرق دعم فني تتمتع بجاهزية عالية، وتمكن من المهارات التقنية المعلوماتية اللازمة لدعم مستخدمي نظم إدارة التعلم الإلكتروني على مدار الساعة.

٦. توفير معامل تعليم إلكتروني على أحدث المواصفات، تكون متصلة بالإنترنت في بحيث تكون متاحة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب على مدار الساعة.

٧. تنفيذ برامج التدريب المستمر والمكثف لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لصقل مهاراتهم وتنمية قدرتهم على استخدام الحاسب الآلي بشكل عام ونظم إدارة التعلم الإلكتروني بشكل خاص، وتدريبهم على استخدام التطبيقات الاسترجاعية للبيانات الرقمية في نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والإنترانت.

٨. توفير حوافز لمستخدمي نظام إدارة التعلم الإلكتروني لتشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدامها.

٩. إخضاع نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى إجراءات تقويمية مستمرة، لتشخيص نقاط القوة وتعزيزها، وعلاج أوجه الضعف، والتغلب على المعوقات التي تحول دون تفعيل استخدامها في مساندة التعليم.

١٠. الإسراع في وضع القواعد التنظيمية لاستخدام نظم إدارة التعلم تمهيداً لتعميمها في منظومة التعليم.

المراجع

١. Ackermann, E., Karen H. and Lorle P. (2008) Searching and Researching On the Internet and the World Wide Web, 2nd edition, New York: Franklin Beedle &Associates.

٢. عباس، محمد (٢٠٠٢). "تعليم جديد لعصر جديد". المعرفة، العدد ٩١. الرياض: وزارة المعارف، ديسمبر، ٣٠ – ٣٥ .

٣. Meletiou, M & Mavrotheris, E.(2007)."Online Communities of Practice enhancing statistics Instruction: The European Project Early Statistics".The Electronic Journal of e-learning.5 (2).

٤. الحصري، أحمد (٢٠٠٢). أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المعلمين في بعض برامجه المتاحة على الإنترنت. تكنولوجيا التعليم، مجلد (١٢)، الكتاب الأول.

٥. الصعيدى، سلمى (٢٠٠٥).المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع.

٦. العمودي، سعيد محمد (٢٠٠٥). أنظمة إدارة المقررات في مؤسسات التعليم العالي، التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق، الكويت: مطبعة جامعة الكويت.

٧. Chang, Chinhong L. (2008). "Faculty Perceptions and Utilization of a Learning Management System in Higher Education". PhD, College of Education, Ohio University.

٨. محمد، فارعة حسن (٢٠٠١). "أدوار المعلم ومسؤلياته في الفصول الإلكترونية".المؤتمر العلمي السنوي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،كلية البنات،جامعة عين شمس.

٩. الحارثى، إبراهيم بن أحمد مسلم (٢٠٠٢). تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني.الرياض: مكتبة الشقرى.

١٠.طويلة، محمد أنس (٢٠٠٤). المصادر المفتوحة خيارات بلا حدود. http://Creativecommons.org/licenses

١١.طويلة، محمد أنس (٢٠٠٥)."لمحة عن البرمجيات الحرة ومفتوحة المصدر ونظام التشغيل لينكس".المجلة العربية العلمية للفتيان. العدد ١٨، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٢.حسين، أحمد (٢٠٠٥)."تحديات استخدام التعلم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية".تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث.معهد الدراسات التربوية ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

١٣.عمادة التعليم عن بعد (٢٠٠٨). دليل نظام التعليم الإلكتروني EMES. جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

١٤. Chartron, G. (1996). "Recherche d'Information sur Internet". La recherche d'Information sur les Réseaux. Internet:pour en Savoir plus, cours INRIA, Paris: ADBS.

١٥. Downie, S. (2003) "Music Information Retrieval". Annual Review of Information Science and Technology, v.37.

١٦. Bar I. (2004) "The Use of the Web Search Engines in Information Research". Annual Review of Infor-mation Science and Technology, v.38.

١٧.الخان، بدر (٢٠٠٥). استراتيجيات التعليم الإلكتروني. حلب: شعاع للنشر والعلوم.

١٨.عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٢). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي. عمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٩.غولد، تشيرل(٢٠٠٧): البحث الذكي في شبكة الإنترنت؛ (ترجمة: بوعزة، عبدالمجيد) الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٠. OMNI(2009): http:omni.ac.uk.

٢١. Kiley, R.(2003). Medical Information on the Internet: a Guide for Health Professionals. Edinburgh: Churchill

Livingstone.

٢٢. Welsh, S., Anagnostelis, B. and Co-oke, A.(2007). Finding and Using Health and Medical Information on the Internet, 2nd Edition, London: Aslib.

٢٣. Ducasse, R. and Dialeb N.(1997)._"La Technologie "Push" Appliquée a la Diffusion Sélective de l'Information Scientifique et Technique: Elements pour la Conception en Mode Collaboratif d'un Démonstrateur Expérimental". Une Nouvelle Donnée pour les Revues Scientifiques; Villeurbanne, ENSSIB, Sfic.

٢٤. Guffey, M. (2005)"MLA Style Ele-ctronic Formats". Retrieved 11 Sep.2005 <http://www.MLA% style 20 Electronic%; formats. htm >.

٢٥. www.altavistaAltavista (2008):

٢٦. سلامه، حسن (٢٠٠٦). "التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني". المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي.

٢٧. الدهش، مى عبد الله (٢٠٠٧). "التعليم الإلكتروني. التطور مازال مستمراً". التدريب والتقنية. الرياض:المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى.العدد ٩٦، يناير.

٢٨. البيلاوى، حسن وحسين ، سلامة (٢٠٠٧). إدارة المعرفة في التعليم.الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٩. عوض، بشرى مسعد (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني كما يجب أن يكون. مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤية عربية تنموية، جامعة عين شمس، مركز التعليم المفتوح ٢٦-٢٨ /٤/٢٠٠٥.

٣٠. بسيوني ، عبد الحميد (٢٠٠٧). التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال. القاهرة: دار الكتب العلمية.

٣١. Eduardo,F.(2005). "Evolutional the Effectiveness of E-learning strategy Small and Medium Enterprises". Available:www.theknownet.com/ict_smes_seminars

٣٢. Tom, E.(2004). "Ohio Learning Ne-twork Taskforce on the Future of distance and e-learning in Ohio" Available:
www.oln.org/about_oln/pdf/futures_final_report.

٣٣. Tracy, K. (2003). "Supporting staff WebCT at the University of Birmingham". Electronic Journal of e-Learning. 1(1),December 1-10.

٣٤. القرني، سعيد فارع أحمد (٢٠٠٦). تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام الـ WebCT عبر الشبكة العالمية للمعلومات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض.

٣٥. Harrington, C. et al. (2004) "Course Management System Utilization and Implications for Practice: A National Survey of Department Chairpersons", Journal of Distance Learning Administration,Vol.7, No.4.

٣٦. Lamberson, Michelle, Lamb, Brian (2003). "Course Management Enhanced Learning Research.Ohio Stat University.
http://telr-research.ous.edu/learning_objects.

٣٧. العمري، علاء الدين (٢٠٠٣). التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت، مجلة المعرفة، العدد (٩١).

٣٨. Ryan, William J. (2002). "Online and in the Classroom: "The Numbers

and What They Might Mean. U.S., Ohio. ERIC_NO: ED 467851.

٣٩. Halsne, Alana M. (2002) Online Versus Traditionally-Delivered Instruction: A Descriptive Study of Learner Characteristics in a Community College Setting. U.S., Illinois. ERIC_NO: ED 465404.

٤٠. Sorokina, T., Herrera, M., & Gonzalez, M. (2002). "The ollaborative Study in the Virtual Classroom: Some Practices in Distant Learning Carried out in a Mexican Public University, Mexico City. World Conference on E-Learning in Corp., Govt., Health., & Higher Ed (1), 1541-1543. [Online]. Available:

٤١. Massoud, S. (2002). "The Virtual Classroom: WebCT Verses Internet Website". WebCT Annual Users Conference, Boston-Massachusetts, July 22, 2002. vol.4, Available: http://www.webct.com.

٤٢. Pilgrim, M. (2002). An Investigation into Instructional Communication Technology and the ISSUE of WebCT Faculty Support. Retrieved from http://Trentu.ca/mpilgrim/WebCT-Spupport.Retrieved January.

٤٣. Mende, Richard (1999). "Learner Reactions to College English on WebCT". Canada, Ontario. ERIC_NO: ED 437997.

٤٤. زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٨). "أدوات التعليم الإلكتروني وتوظيفها في التدريس والإشراف التربوي". ملتقى التعليم الإلكتروني الأول بالرياض خلال الفترة ٢٤-٢٦/٥/٢٠٠٨، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 8 - Number 1

1430Hijri – 2009 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 8 Number 1

1430 Hijri - 2009

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد الثامن - العدد الثاني

١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكتب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة
المجلد الثامن، العدد الثاني، ١٤٣٠هـ ــ ٢٠٠٩م

دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري
The Role of University in attaining intellectual Security.

أ.د. صالح بن علي أبو عرّاد *

ملخص

تسعى هذه الدراسة للتعرف على المقصود بمصطلح الأمن الفكري، وتعرُف أهميته وضوابطه. كما أنها تُسلط الضوء على الجامعة كواحدة من أبرز المؤسسات التربوية في المجتمع المعاصر من خلال بيان أهميتها، وتعرُّف وظائفها المتنوعة في المجتمع ، ثم تقديم بعض الرؤى حول الدور المأمول من الجامعة كواحدة من أبرز المؤسسات التربوية المجتمعية التي تحتضن الشباب وهم في أخطر المراحل العمرية التي يحتاجون خلالها إلى استيعاب مفهوم الأمن الفكري، ومن ثم العمل على تحويله من مجرد مفهوم نظري إلى واقع تطبيقي، وسلوك عملي يعيشه الجميع، وينعُمون به في مجتمعهم انطلاقًا من كون خدمة المجتمع إحدى أهم وظائف الجامعة الرئيسة .

وقد حرصت الدراسة على طرح تصور عام للدور الذي يمكن للجامعة أن تقوم به في سبيل تحقيق الأمن الفكري من خلال تسليط الضوء على مجموعة الأدوار التي يمكن أن تقوم بها العناصر الأساسية في منظومة التعليم الجامعي، والتي تتمثل فيما يلي :

- الأستاذ الجامعي .
- المناهج والمقررات الجامعية .
- الطالب الجامعي .
- الأنشطة الطلابية الجامعية .

وجاءت خاتمة الدراسة بمجموعة من التوصيات ذات العلاقة بالموضوع .

Prf. Saleh Bin Ali Abu arad*

Abstract

This study identifis what is meant by intelectual security as well as its significance and limitations.The various roles of universities are also identied as one of the most important educational institutions. This study also presents visions for the anticipated role of universities as an institution that shape the life of youth in their most delicate years when they want to absorbe the concept of intelectual and academic freedom, and then transform it to reality and practical behaviour. student would enjoy practicing it as community service is considered to be one of the most important function for universities.

This study tries to presents a general preciption to the role universities can play in attaining intelectual security through discussing the different roles of higher education institutions including:

- Academic staff
- Curriculum
- University students
- Student activities

The study at the end provided a list of recommendations relative to the subject

* كلية المعلمين – جامعة الملك خالد في أبـــها بالمملكة العربية السعودية.

* Faculty of Education - King Khalid university in Abha - K.S.A.

مقدمـــة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، أما بعد:

فتُعد نعمة الأمن من أعظم وأجل النعم التي يُنعم الله تعالى بها على الإنسان فيحيا حياةً سعيدةً وهانئة، ينعم خلالها بالطمأنينة والاستقرار، وهي إلى جانب ذلك من أهم وأبرز مُتطلبات الحياة التي ينشُدها الأفراد والمُجتمعات في أي زمانٍ ومكانٍ؛ ولاسيما أن الأمن من الخوف من أكبر النعم الدنيوية الموجبة لحمد الله تعالى وشكره.

وعلى الرغم من شمولية مفهوم الأمن لمختلف جوانب الحياة الدينية والدنيوية؛ إلا أن الأمن الفكري يُعد واحدًا من أبرز وأهم الجوانب التي تندرج تحت مفهوم الأمن العام أو الشامل الذي لا غنى لأي مجتمع من المجتمعات عنه؛ فهو ركيزةٌ أساسيةٌ تعتمد عليها جميع الدول – قديمًا أو حديثًا – في بناء مجتمعاتها وتحقيق الخير والرخاء والتقدّم لمواطنيها، وهذا يعني أن الأمن الفكري مسألةٌ جوهريةٌ تهم جميع الأفراد والفئات في المجتمع، وقضيةٌ رئيسةٌ يجب أن تُعنى بها جميع المرافق والمؤسسات التربوية الرسميةً أو غير الرسمية في المجتمع، وأن تُسهم جميعها في تحقيقها على النحو الذي يكفل نجاح أهدافها المرجوة وغاياتها المنشودة، وعلى رأس ذلك كله تحقيق الأمن الفكري الذي لا يمكن أن تستقر الحياة الفردية أو الجماعية بدونه.

والدراسة الحالية تسعى للتعرف على المقصود بمصطلح الأمن الفكري وتعرُف أهميته وضوابطه، كما أنها تُسلط الضوء على الجامعة، وأهميتها، ووظائفها في المجتمع، ثم تقديم بعض الرؤى حول الدور المأمول من الجامعة كواحدةٍ من أبرز المؤسسات التربوية التي تحتضن الشباب وهم في أخطر المراحل العمرية التي يحتاجون خلالها إلى استيعاب مفهوم الأمن الفكري، والعمل على تحويله من مجرد مفهومٍ نظريٍ إلى واقعٍ وسلوكٍ عمليٍ يعيشه الجميع، وينعُمون به في مجتمعهم انطلاقًا من كون خدمة المجتمع إحدى أهم وظائف الجامعة الرئيسة.

موضوع الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى طرح بعض الرؤى حول الدور المأمول من الجامعة في تحقيق الأمن الفكري من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المقصود بالأمن الفكري؟ وما أهميته؟ وما أبرز ضوابطه؟

٢. ما المقصود بالجامعة؟ وما أهميتها في المجتمع المعاصر؟

٣. ما دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع؟

٤. ما دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على المقصود بالأمن الفكري وأهميته وضوابطه.

٢. التعرف على المقصود بالجامعة وأهميتها في المجتمع المعاصر.

٣. توضيح دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع.

٤. إبراز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري.

أهمية الدراسة

١. تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناقشه؛ ذلك أن تحقيق مفهوم الأمن الفكري في المؤسسات التربوية – ومنها الجامعة – أصبح ضرورةً اجتماعيةً وأمنيةً لازمة في هذا العصر.

٢. ندرة الدراسات العلمية – إلى حدٍ ما – حول موضوع الأمن الفكري على مستوى المملكة

العربية السعودية.

٣. عنايتها بالجامعة كمؤسسةٍ تربويةٍ اجتماعيةٍ تحتضن الشباب في أخطر المراحل العُمرية التي يحتاجون فيها إلى التوجيه الصحيح والتحصين اللازم لكثيرٍ من الانحرافات الفكرية على وجه الخصوص.

٤. إسهامُها في تشجيع الباحثين الآخرين في الميدان التربوي لإجراء دراساتٍ أخرى حول موضوع الأمن الفكري.

منـهج الدراســـة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها، للوقوف على المقصود بالأمن الفكري، وبيان أهميته وأبرز ضوابطه، والتعرف على المقصود بالجامعة، وأهميتها في المجتمع، وبيان دورها كمؤسسةٍ تربويةٍ معنيةٍ بشريحةٍ كبيرةٍ من أبناء المجتمع، وأخيرًا، إبراز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها، تسير الدراسة وفق التالي:

أولاً. استعراض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعها.

ثانيًا. الإطار النظري، ويشمل المحاور التالية:

- المحور الأول: المقصود بالأمن الفكري وأهميته وضوابطه.
- المحور الثاني: المقصود بالجامعة وأهميتها في المجتمع.
- المحور الثالث: دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع.
- المحور الرابع: أبراز دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري.

وفيما يلي تناول ذلك بالتفصيل:

أولاً: الدراسات السابقة

هناك بعض الدراسات السابقة التي تناولت جوانب مختلفة من موضوع الأمن الفكري من زوايا مختلفة، ومنها ما يلي:

١. دراسة (محمد عبد الله آل ناجي. ١٤٢٥هـ) بعنوان: المسؤولية الأمنية للجامعات ومراكز البحث العلمي.

وقد أشارت الدراسة إلى الدعائم الرئيسة لمقومات الأمن والأمان والاستقرار في المملكة، وسلطت الضوء على دور رجال البحث وقادة الفكر في تحمل مسؤولية قضايا الأمن الوطني، إضافةً إلى تحديد رسالة الجامعة ومسؤوليتها في توظيف المعرفة والبحث العلمي في مجال الأمن الوطني.

كما أكدت على الدور الهام والحيوي الذي يمكن أن تقوم به مراكز البحوث العلمية في إجراء الدراسات الأمنية بمختلف مناهجها ومستوياتها، مع التركيز على الدور الهام الذي يمكن أن يقوم به أستاذ الجامعة مع مؤسسات المجتمع لحماية الأمن الوطني.

٢. دراسة (محمد بن ناصر القرني. ١٤٢٥هـ) بعنوان: المسؤولية الأمنية للمؤسسات التعليمية.

وقد أكدت الدراسة أهمية دور المؤسسات التعليمية في الحفاظ على الأمن العام، والمشاركة الفعّالة من جميع فئات المجتمع وأفراده في ذلك، كما أكدت أن صمام الأمان لحفظ الأمن في المجتمع يتمثل في تعليم الناس علم الشريعة الصحيح المأخوذ من الكتاب والسنة، وأن تقصير تلك المؤسسات في أداء دورها، واقتصارها على الحفظ، والتلقين، والاسترجاع، يؤدي بالضرورة إلى اختلال الأمن وغيابه في المجتمع.

٣. دراسة (هاشم بن محمد الزهراني. ١٤٢٥هـ)
بعنوان: الأمن مسئولية الجميع.. رؤيةٌ مُستقبلية.
وقد أشارت الدراسة إلى أهمية الأمن، ووسائل تحقيقه، وأنواعه، والمقومات الأساسية لدعمه على اعتبار أن الأمن الشامل مسؤولية الجميع، ثم عرض لسبع مؤسساتٍ اجتماعيةٍ عدّها مسؤولةً عن التعاون في المجال الأمني، مؤكدًا على ضرورة التكامل والتنسيق فيما بينها على المستوى الفردي، أو المستوى الأُسري، أو المستوى المحلي. وفي رؤيته المستقبلية أكّد على دور كلاً من:
المواطن والمؤسسات التعليمية، وبعض المؤسسات الاجتماعية الأُخرى، ووسائل الإعلام والاتصال، وأخيرًا دور أجهزة الأمن في تحقيق الأمن العام في إطار تحقيق الأمن المستقبلي.
٤. دراسة (بركة بن زامل الحوشان. ١٤٢٥هـ)
بعنوان: أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني.
وقد خلُصت الدراسة إلى أن المؤسسات التعليمية تؤدي دورًا حيويًا في تنمية الوعي الأمني عن طريق تعليم المعايير الاجتماعية، والقيم، والاتجاهات، والأدوار الاجتماعية الجديدة بشكلٍ مضبوطٍ ومنظم. كما أنها تُعوِّد الطالب الاعتماد على النفس، والتنافس الشريف، وتحمل المسؤولية، واحترام النظام، والتمسك بالحقوق، وأداء الواجبات، والعمل بروح الفريق. ويمكن للمدرسة غرس الوعي الأمني لدى طلابها عن طريق المناهج الدراسية، والأسر المدرسية التي تُمارس النشاط الطلابي وغيرها.
٥. دراسة (أحمد عبد الكريم غنوم. ١٤٢٧هـ)
بعنوان: المسؤولية الأمنية للمؤسسات الاجتماعية.
وقد أشارت الدراسة إلى أن المسؤولية الأمنية هي مسؤولية كل فردٍ من أفراد المجتمع، وكل مؤسسةٍ من مؤسساته على اعتبار أن الأمن يمثل الركيزة الأساسية لنمو المجتمع ونهضته وتقدمه، كما أكدت الدراسة أن جانبًا كبيرًا من المسؤولية عن حفظ الأمن واستتبابه في المجتمع يقع على المؤسسات التعليمية الرسمية المتمثلة في المدرسة والجامعة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمسجد ووسائل الإعلام، وأن دورها يُعد دورًا وقائيًا يمكن أن يتحقق من خلال رفع مستوى درجة الوعي الأمني والاجتماعي الذي يمكن من خلاله وقاية المجتمع – بإذن الله تعالى – من الانحراف والفساد والجريمة.

ثانيًا: الإطار النظري

• المحور الأول: المقصود بالأمن الفكري، وأهميته، وأبرز ضوابطه:

أولاً: المقصود بالأمن الفكري

يُعد مصطلح الأمن الفكري مصطلحًا حديثًا ومعاصرًا، ولذلك فإن المعاجم اللغوية لم تشتمل على تعريفٍ مُحددٍ له.
وهو مُصطلحٌ مركّب، فهو يجمع بين جانبين هامين في حياة الأفراد والمجتمعات، وهما (الأمن)، و(الفِكر)؛ فكلمة الأمن تعني: «طمأنينة النفس وزوال الخوف، ويُجعل الأمان تارةً اسمًا للحالة التي يكون عليها الإنسان في الأمن، وتارةً اسمًا لما يُؤمن عليه الإنسان» (١).
وهناك من يرى أن «الأمن ضد الخوف» (٢).
وقد يُقصد بالأمن" الاستقرار والأمان والطمأنينة التي يشعر بها الفرد والمجتمع، وفي ظله تستطيع الأُمة أن تتفرغ للبناء والتطوير في مختلف مجالات الحياة" (٣).
كما أن هناك من يُقصد بالأمن «الشعور بالسلامة والاطمئنان، واختفاء أسباب الخوف على حياة الإنسان، وما تقوم به هذه الحياة من مصالح يسعى

إلى تحقيقها، ويستهدفها بطموحاته» (٤).

أما الفِكر فيعني: «جملة النشاط الذهني»، وقد يُقصد به «الصورة الذهنية لأمرٍ ما» (٥).

وقد يُقصد بالفكر «إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول» (٦).

والمعنى أن الإنسان السوي مُطالبٌ بإعمال الفكر الصحيح البناء في مختلف شؤون حياته الفردية والمجتمعية على اعتبار أن «للفكر علاقـةٌ وثقى بالأنشطة والسلوكيات الإنسانية، إن خيـرًا فخيـر، وإن شرًا فشر، وأن الفكر السوي أسمى نشاط ذهني وإنساني، كما أن الانحرافات والنشاطات المُضرة بمصالح الناس، ومقاصد الشرع يكون وراءها فكرٌ معـتلٌ ومسموم ومغشوش» (٧).

وانطلاقًا مما سبق من المعاني والتعريفات المختلفة؛ فإنه يمكن الخروج من مجموعها بتوضيحٍ للمقصود بمصطلح الأمن الفكري الذي يُعرفه أحد الباحثين بقوله:

«الأمن الفكري يعني بكل بساطة: أن يعيش الناس في بُلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم، آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم النوعية، ومنظومتهم الفكرية» (٨).

وقد يُقصد بالأمن الفكري «حماية فكر المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوانٌ أو ينزل بها أذى»(٩).

وقد يُعبّر عنه بأنه: «سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية، والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية، وتصوره للكون» (١٠).

وهناك من الباحثين من يرى أن الأمن الفكري يشتمل بالإضافة إلى حفظ العقل ومقوماته على "حفظ الثقافة ومكوناتها من الغزو الفكري، أو المُصادرة، أو التحريف والتزوير" (١١).

وختامًا، فإنه يمكن الوصول من مجموع التعريفات السابقة إلى التعريف الذي يراه الباحث لمصطلح الأمن الفكري والذي يتمثل في صيانة وحماية فكر أبناء المجتمع، وثقافتهم، وقيمهم، وكل شأنهم من أي فكرٍ مُنحرفٍ، أو دخيلٍ، أو وافدٍ، أو مستورد لا يتفق (انغلاقًا أو انفتاحًا) مع الثوابت والمنطلقات الرئيسة والأصيلة له.

ثانيًا: أهمية الأمن الفكري

تنطلق أهمية الأمن الفكري على وجه الخصوص من أهمية الأمن العام أو الشامل الذي يُعد واحدًا من أبرز وأهم المطالب الرئيسة للحياة الآمنة المُستقرة التي ينشدها الإنسان في أي زمانٍ ومكان، كما أنه (أي الأمن الشامل) من جملة الحاجات الضرورية والرئيسة التي لا يستغني عنها الفرد والمجتمع، وهو ما يُشير إليه أحد الباحثين بقوله:" يقع الأمن في المرتبة الثانية من سُلم أولويات الحاجات الضرورية لدى عُلماء النفس والاجتماع" (١٢).

وليس هذا فحسب؛ فهناك من الباحثين والكُتاب من يرى أن الحاجة إلى الأمن تسبق ذلك الترتيب حيث إن" الأمن للإنسان قد يكون أهم من طعامه وشرابه، ومن حُريته في حياته الخاصة؛ فقد يجوع ويعطش فيصبر، ولا يرى أن شيئًا قد فاته، ولكنه يخاف فلا يكاد يهنأ براحة بالٍ ولا يهدأ له حال، وقد يرضى أن يجعل حريته ثـمنـًا لأمنه إذا اقتضى الأمر ذلك، فيُفضل أن يكون عبدًا آمنًا على أن يكون حُرًا خائفًا" (٨).

والمعنى أن الحاجة إلى توافر الأمن العام أو الشامل في مختلف جوانب الحياة الفردية والجماعية ضروريةٌ ولازمةٌ، فلا يستطيع الإنسان مزاولة ومُمارسة مجريات حياته إلا في وجود الأمن الذي يمكن أن نعده مطلبًا حيويًا، وعلى قدرٍ كبيرٍ من الأهمية في حياة الإنسان فهو "المطلب الضروري لنمو الحياة الاجتماعية واطّراد تقدُمها، فكل

نشاطٍ تجاريٍ أو صناعيٍ، وكل تقدمٍ اقتصادي، بل كل ترفيهٍ اجتماعي لا بُد له من الأمن كشرطٍ أساسي"(٧).

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم الأمن العام أو الشامل يُعد مفهومًا واسعًا، وتتدرج تحته أنواعٍ عديدة من المفاهيم ذات العلاقة بمختلف جوانب حياة الإنسان والمجتمع، فهناك الأمن الديني، والأمن السياسي، والأمن الاجتماعي، والأمن الاقتصادي، والأمن البيئي، والأمن الجنائي، والأمن الصحي، والأمن النفسي، والأمن الغذائي، والأمن الوطني، والأمن القومي، والأمن الداخلي، والأمن الخارجي، والأمن الفكري، وغيرها؛ إلا أن الحاجة إلى الأمن الفكري تبدو أكثر بروزًا في هذا العصر لأسبابٍ عديدةٍ يأتي من أبرزها ما يلي:

أ. أن معظم الدوافع الخلفية نحو مُمارسة الجريمة تنطلق في الأساس من الجانب الفكري عند الإنسان، ومدى ما لديه من القناعات والمبادئ والقيم التي تستمد أدلتها من رصيده وقناعاته الفكرية الراسخة في نفسه، وهو ما يؤكده أحد الكتَّاب بقوله: «إن الجريمة ترتبطُ بفكر الإنسان ارتباطًا مُطردًا من حيث المبدأ، ولا يُقدِّم عليها أو يمتنع عنها إلا على أساسٍ من هذا الارتباط" (١٨).

ب. اختلاف طبيعة الحياة المُعاصرة التي تنوعت فيها منافذ الغزو، وتعددت فيها محاولات الاختراق والتشويش، وكثُرت فيها العوامل المؤدية إلى الإخلال بالأمن سواءً أكان ذلك بمحاولات الاختراق أو التشويش أو الهيمنة والاستلاب على مُستوى الفرد أو المجتمع؛ ولذلك فإن الأمن الفكري يأتي" على رأس قائمة الغايات الهامة، لتكون حماية المجتمع عامةً والشباب خاصةً في البلاد المُسلمة من الأفكار الدخيلة الهدّامة واجبًا شرعيًا، وفريضةً دينية" (١٣).

ج. أن الجانب الفكري في حياة الإنسان جانبٌ رئيسٌ ووثيق الصلة ببقية الجوانب الأُخرى؛ إذ إن إحساس الإنسان بالأمن الفكري في حياته ومجتمعه يسمح للإنسان بأداء مهام الاستخلاف في الأرض على النحو الصحيح، ويؤهله لذلك، وهو ما يُعبِّر عنه أحد الباحثين بقوله: «فالفكر السليم بمثابة العمود الفقري، وحجر الزاوية للأمن الاجتماعي، وله علاقةٌ بكل الميادين المختلفة، ذلك أن الفكر المُنضبط والمُلتزم ينبثق عنه استقامة حياة الناس وأمنهم، ويُجسد التلازم بين المُقدمات والنتائج»(٧). والمعنى أن الأمن الفكري يُمثل رصيدًا في مواجهة مختلف التحديات التي تواجه الأفراد والمجتمعات، كما أنه من أبرز وأهم مقومات الحياة في المجتمع، يُضاف إلى ذلك أنه مُقررٌ لطبيعة وكيفية التواصل بين المجتمع وبين غيره من المجتمعات الأُخرى.

د. أن الأمن الفكري يُعنى في المقام الأول بتحقيق التلاحم المطلوب والوحدة المنشودة بين أبناء المجتمع الواحد، الأمر الذي يترتب عليه وقايتهم وحمايتهم – بإذن الله تعالى من دواعي الخلاف والشتات والفُرقة، وتأكيد هويتهم الرئيسة التي تُعد أهم مقومات حياتهم؛ ولأنه متى تحقق الأمن الفكري في مجتمعٍ ما كان فيه الضمانٌ والحماية – بإذن الله تعالى – من أخطر أنواع الغزو الذي تتعرض له المجتمعات في الماضي والحاضر، ألا وهو الغزو الفكري الذي يُعد أشرس أنواع الغزو وأكثرها خطورةً وفتكًا بالمجتمعات ومُكتسباتها، وهو ما يؤكده أحد الكُتّاب بقوله:

« فالغزو العسكري هو آخر المراحل، وهو أهونها.. أما الغزو الحقيقي، فهو الغزو الفكري، ذلك الذي يُخرِّب المعنويات، ويُدَّمر النفوس، ويُحيل الأُمم إلى أعجاز نخلٍ خاوية»(١٤).

من هنا، فإنه يمكن تلخيص أبرز جوانب أهمية

الأمن الفكري في مجموعة النقاط التالية:

١. أن الأمن الفكري يُعد من الركائز الأساسية لبناء الشخصيات والمجتمعات على حدٍ سواء، فهو بمثابة العمود الفقري والمنطلق الرئيس للأمن العام أو الشامل.

٢. أنه الأداة الرئيسة والوسيلة الفاعلة لحفظ وحماية هوية المجتمع من الاستلاب والذوبان والضياع، ولاسيما في عصر العولمة الذي يُعنى باختراق كل مجالات الحياة لفرض الأنموذج العالمي الموحد.

٣. أنه وسيلة فاعلةٌ وإيجابيةٌ لمنع أي اختراق ثقافي أو غزو فكري أو معلوماتي للمجتمع بما فيه ومن فيه.

٤. أنه يجمع بين كونه مسؤولية مُشتركةٌ بين الفرد والمجتمع؛ حيث تقع مسؤوليته على عاتق كل فردٍ من أفراد المجتمع، وهو في الوقت نفسه مسؤولية المجتمع بعامة.

٥. أن الأمن الفكري يؤكد تحقق معنى الوعي الأمني الإيجابي الذي يعني"إدراك الفرد لذاته، وإدراكه للظروف الأمنية المُحيطة به، وتكوين اتجاه عقلي إيجابي نحو الموضوعات الأمنية العامة للمجتمع" (١٥).

٦. أنه حلٌ جذريٌ لكثيرٍ من الأزمات المعاصرة ولاسيما الأزمة الفكرية التي ترتبط بفلسفة العنف في المجتمعات المُعاصرة.

٧. أنه عاملٌ رئيسٌ في توفير الاطمئنان النفسي والاستقرار الاجتماعي الأمر الذي يؤدي إلى الإسهام الفعلي في توافر أسباب الرُقي الحضاري والاجتماعي.

٨. أن الأمن الفكري يوفر مبدأ التعايش الإنساني، ويُحقق المعنى الحقيقي للسلام العالمي بين المجتمعات البشرية.

٩. أن الأمن الفكري يوفر مقومات المستقبل الأفضل، ويُسهم في صناعة حياة الأجيال القادمة على النحو المطلوب فهو" المدخل الحقيقي للإبداع والتطور والنمو لحضارة المجتمع وثقافته" (١٣).

ثالثًا: ضوابط الأمن الفكري

يحتاج الأمن الفكري إلى بعض الضوابط التي يُقصد بها كما جاء في المعجم" ما يَضبُط ويُنظِّم من القواعد أو المبادئ" (١٦). والتي لا غنى عنها وعن توافرها حتى يتحقق ويؤتي ثـماره اليانعة التي تُسهم بفعاليةٍ في تربية النفوس وبناء المجتمعات، وتحقيق ما تصبو إليه من النماء والازدهار والرقي الحضاري.

ونظراً لأن هناك الكثير من الضوابط المتنوعة التي يمكن من خلالها تحقيق الأمن الفكري في المجتمع بعامة؛ فإنه يمكن تقسيم هذه الضوابط إلى أربعة أقسام رئيسة، هي:

أ. الضوابط الشرعية: ويُقصد بها مجموعة الأحكام الشرعية التي تُشكِّل الأطر المرجعية الدينية التي تتحكم وتُسيطر وتوجِّه نوعية وأداء الممارسات الفكرية عند أفراد المجتمع، ومنها:

١. أن يُحقق المصالح الدينية والدنيوية للأفراد والمجتمعات على حدٍ سواء.

٢. أن يستند إلى مرجعية دينية واضحة تنطلق من أصولٍ ثابتةٍ ومصادر رئيسةٍ لتحديد معالمه وأبعاده ومنطلقاته الرئيسة.

٣. أن يُحقق الوسطية المطلوبة، والاعتدال الواعي في فهم مختلف جوانب الحياة المعاصرة وكيفية التعامل معها قبولاً أو رفضًا.

٤. أن يُكون شاملاً لمختلف جوانب الحياة وشتى مناحيها، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بأن يكون "طريقًا لتحقيق الأمن بمفهومه الشامل بعيدًا عن الازدواجية والفوضى الفكرية والاجتماعية" (١٣).

ب. الضوابط العلمية والمعرفية: ويُقصد بها

مجموعة القواعد أو المبادئ التي تُمثل المنطلقات الفكرية والمرجعية العلمية القادرة على التحكم والسيطرة والتوجِّيه الصحيح لنوعية الممارسات الفكرية وكيفية أدائها عند أفراد المجتمع، ومنها:

١. أن يتصف بالحكمة التي يُقصد بها الخضوع للرؤية العلمية العقلية القائمة على الأدلة والبراهين الثابتة الصحيحة.

٢. أن يتصف بالموضوعية التي تعني قدرة الأفراد في المجتمع على الاستقلالية الفكرية بعيدًا عن التحيز والذاتية، وعدم الخضوع للأهواء المختلفة والرغبات الشخصية.

٣. أن يكون مرنًا وقادرًا على مُسايرة المتغيرات المختلفة والمُتسارعة في الواقع المعاصر الذي قرُبت فيه المسافات، وزالت كثيرٌ من الحواجز الإقليمية والحدودية بين المجتمعات.

٤. أن يُحقق ما يُعرف بالانفتاح الواعي على ثقافات وحضارات الآخرين، بمعنى أن يأخذ منها ما كان إيجابيًا ونافعًا ولازمًا، ولاسيما أن" الفصل ما بين الحكمة التي هي ضالة المؤمن والفكر الضار بالأُمة لا يكون واضحًا لكل أحدٍ في كل حين، إذ لا يملك ذلك الفهم إلا المؤهلون القادرون على ذلك" (١٧).

ج. الضوابط الاجتماعية: ويُقصد بها مجموعة القواعد أو المبادئ والقيم الحياتية التي يمكن من خلالها تحديد وضبط نوعية الممارسات الفكرية، إلى جانب التنظيم والتوجيه لكيفية أدائها عند أفراد المجتمع، ومنها:

١. أن يُسهم بفعاليةٍ في تحقيق الأمن العام والشامل في المجتمع؛ إذ إن "اختلال الأمن الفكري مؤدٍ إلى اختلال الأُمة في الجوانب الأُخرى: الجنائية والاقتصادية وغيرها" (١٧).

٢. أن يُوفر البيئة الملائمة للتنمية الشاملة والمتكاملة التي يحتاجها الأفراد والمجتمع في حياتهم الحالية والمستقبلية.

٣. أن يُسهم في إقامة العلاقات الاجتماعية الحسنة، ومد جسور المحبة والأُلفة بين أفراد المجتمع وفئاته المختلفة كالتعارف، والتعاون، والتسامح، والتآخي، والتعايش، ونحو ذلك.

٤. أن يتمشى في مجمله مع المصالح العامة التي يحتاجها الأفراد خاصةً والمجتمع عامة، وهو بذلك يُمثل حمايةً لأهم المكتسبات المادية والمعنوية في حياة الأفراد والمجتمعات.

٥. أن يُسهم في ضبط ومُعالجة الظواهر السلبية الاجتماعية كالعنف والجريمة والإدمان والتطرف ونحو ذلك مما تشتكي منه المجتمعات المُعاصرة.

٦. أن يوفر مناخًا ملائمًا لتناول وطرح مشكلات المجتمع القائمة بنوعٍ من الحرية في الطرح، وأن يُسهم في معالجتها تبعًا لظروف وإمكانات المجتمع.

٧. أن يكون له أثرًا واضحًا في توحيد الصفوف، ولم الشمل، وتحقيق ما يُعرف بالوحدة الوطنية الشاملة بين أبناء المجتمع، وأن يحرص على تفعيل وزيادة الانتماء بين أفراد المجتمع وفئاته المختلفة.

د. الضوابط الأخلاقية: ويُقصد بها القواعد أو المبادئ والقيم الأخلاقية التي تتحكم وتُسيطر وتوجِّه نوعية وأداء الممارسات الفكرية عند أفراد المجتمع، وتعمل على تنظيمها، ومنها:

١. أن يُعنى بالحفاظ على مختلف الجوانب الإيجابية في مكونات ومُقومات ثقافة المجتمع الأصيلة، وأن يعمل على حمايتها من الضياع والذوبان.

٢. أن يكون له أثرًا واضحًا في غرس قيم الانتماء والولاء للدين ثم الوطن.

٣. أن ينطلق من إطارٍ مرجعي ثابتٍ راسخ يمكن أن يحكم سلوك ومُمارسات الأفراد في المجتمع.

٤. أن يقوم على مبدأ إتاحة الفرصة للحوار البناء،

والنقاش الإيجابي المُشترك بين الجميع، وأن تُحترم جميع الآراء ووجهات النظر.

المحور الثاني: المقصود بالجامعة وأهميتها

أولاً: المقصود بالجامعة

يرجع أصل كلمة (الجامعة) إلى اللغة اللاتينية كما تُشيــر إلى ذلك بعض المراجع؛ إذ إن "كلمة الجامعة University مأخوذٌ من كلمة Universitas، وتعني الاتحاد الذي يضم ويجمع القوى ذات النفوذ في مجال السياسة، من أجل مُمارسة السُلطة" (٤).

وهناك من يرى أن كلمة الجامعة" تدل على التجمع العلمي لكلٍ من الأساتذة والطلاب" (٤).

وقد جاء في المعجم أن الجامعة "مجموعة معاهد علمية تُسمى كليات، تُدرَّس فيها الآداب والفنون والعلوم بعد مرحلة الدراسة الثانوية" (٦).

وقد تُعرّف الجامعة بأنها "مؤسسة تعليمية تحتوي على مجموعةٍ من الكُليات، يؤمها الطلبة والأساتذة والعُلماء والباحثون الذين ينشُدون المعرفة ويدرسون المجتمع ومُشكلاته بأسلوبٍ علمي، مُستعينةٍ بالمكتبات وبمصادر المعلومات الأُخرى من مختبراتٍ ومعامل ودراساتٍ ميدانية، وغيرها" (١٨).

ومما سبق يمكن الخلوص إلى أن الجامعة مؤسسةٌ تربوية تعليمية توجد في المجتمع وتخدم أبناءه، وتُنمي ثقافتهم، وترفع مستوى وعيهم؛ لكونها تضم بين جنباتها – في الغالب – صفوة أبناء المجتمع علمًا وفكرًا ووعيًا، ولأنها تُعنى بكل ما من شأنه بناء وتنمية وتطوير المجتمع في مختلف المجالات الحياتية المعاصرة، ولاسيما إن الجامعة تُمثل – في حد ذاتها – منظومةً تعليميةً وتربوية مُستقلة؛ إلا أنها في الوقت نفسه جزءٌ من منظومة المجتمع التربوية التي تتولى في مجموعها مسؤولية التربية والتعليم والرعاية والتنمية سواءً على المستوى الفردي أو الاجتماعي.

ثانيًا: أهمية الجامعة

تحتل الجامعات بعامة مكانةً مرموقةً ومنزلةً عالية في مختلف المجتمعات القديمة والمُعاصرة؛ حيث إن "الجامعة بمفاهيمها الحديثة في الإدارة والتنظيم والتخطيط والتقويم، وبوظائفها في البحث والتدريس وخدمة المجتمع، وبرسالتها في المحافظة على ثقافة الأُمة وتجديدها ونشرها والعمل على تنميتها، ليست وليدة اليوم ولا الأمس القريب؛ وإنما وراء ذلك تاريخٌ طويلٌ من فكرٍ وعملٍ ومُمارسات، حيث تضرب فكرة الجامعة بجذورها في أعماق التاريخ"(١٩).

وانطلاقًا من ذلك التاريخ، فإن الجامعة تتبوأ منذ القدم مكان الصدارة في المجتمع " فهي مركز شعاعٍ لكل جديدٍ من الفكر والمعرفة، والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين الأحرار والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطور" (١٩).

وتبرز أهمية الجامعة في أنها تُمثل قمة المنظومة التعليمية في واقعنا المعاصر، ونهاية المطاف التعليمي النظامي بالنسبة للطلاب والدارسين من الجنسين في مختلف المجالات والميادين العلمية والمعرفية، ولكونها تُشكل حجر الزاوية للعملية التنموية في المجتمع، والمؤشر الرئيس لتقدم الشعوب وازدهارها؛ فقد أصبحت الجامعات المُعاصرة تُمثل أحد أهم مراكز صناعة القرار الثقافي والحضاري، وموطن رسم التوجهات الإستراتيجية للمجتمعات؛ ولاسيما أن النخب الجامعية أصبحت تُعد من القيادات الفاعلة والمؤثرة في المجتمعات المعاصرة.

واعتبارًا لهذا الدور الريادي الذي تقوم به الجامعات وما في حكمها من المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية ونحوها، وما تشهده بين حينٍ وآخر من تغيراتٍ جذريةٍ في أهدافها ونظمها وأشكالها، وما تواجهه من تحديات بحكم حجم الطلب عليها،

والوسائل المتاحة لها، ومستوى المنافسة بينها؛ فإنها تُعد إحدى الركائز الأساسية التي تعتمد عليها المجتمعات المعاصرة والإنسانية كلها لتحقيق آمالها في التقدم والرخاء.

وليس هذا فحسب، فإن الجامعة تُعنى إلى حدٍ كبيرٍ بغرس وتنمية القيم والمبادئ والاتجاهات السلوكية الإيجابية عند طلابها من ناحية، والتصدي للقيم والمبادئ والأفكار والاتجاهات غير المتناسبة مع عقيدة وثقافة وحاجات المجتمع من ناحيةٍ أُخرى.

المحور الثالث: دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع

من المعلوم أن المجتمع يعتمد اعتمادًا كبيرًا على مؤسساته المختلفة في تربية أفراده، وتعليمهم، وتوعيتهم، وتثقيفهم، وتحقيق مصالحهم المختلفة التي تكفل لهم الحياة الكريمة، وإعدادهم للتكيف المطلوب مع مختلف الظروف الزمانية والمكانية والتنموية، وعن طريق هذه المؤسسات التربوية يتم نقل كل ما يحتاجه أفراد المجتمع من العقائد، والأفكار، والثقافات، والمعارف، والخبرات، والمهارات، ونحوها من جيلٍ إلى جيل.

ونظرًا لكثرة مُتطلبات الحياة واحتياجاتها، واختلاف الظروف والمتغيرات الزمانية والمكانية والمعيشية، وتنوع الثقافات والحضارات التي عرفتها البشرية؛ فقد تنوعت أشكال وأنماط هذه المؤسسات التربوية التي كانت تنشأ ــ في الغالب ــ استجابةً لحاجةٍ محددةٍ، أو ظروفٍ معينة؛ الأمر الذي عُرفت معه العديد من المؤسسات بدءًا بالأُسرة، ومرورًا بالمؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها ومراحلها، وانتهاءً ببقية المؤسسات المجتمعية الأُخرى كالمؤسسات الدعوية، والثقافية، والوظيفية، والإعلامية، والأمنية، والترويحية، وغيرها.

وانطلاقًا من ذلك تأتي الجامعة في مقدمة المؤسسات الاجتماعية التربوية المعنية بالتأثير في حياة الأفراد والمجتمعات، إذ إنها تُعد "مؤسسةً اجتماعيةً تؤثر في الجو الاجتماعي المُحيط بها، وتتأثر به، فهي من صنع قياداته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية"(٤).

وفيما يلي تسليطٌ للضوء على الجامعة من زاويتين رئيستين هما:

أولاً: الجامعة مؤسسة اجتماعية تربوية

تُمثل الجامعة قمة المنظومة التعليمية في واقعنا المعاصر، ونهاية المطاف التعليمي النظامي بالنسبة للطلاب والدارسين من الجنسين في مختلف المجالات والميادين العلمية والمعرفية، وانطلاقًا من تلك المكانة المرموقة للجامعة فإن الدول في الوقت الحاضر تعدُها «رمزًا لنهضتها وتقدُمها، وعنوانًا على يقظتها وحضارتها ورُقيها، ومحورًا جوهريًا تدور حوله الحياة الثقافية بمعناها العام والشامل» (٢٠).

وهي واحدةٌ من أهم وأبرز المؤسسات التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة لتلبية العديد من المتطلبات والحاجات حيث «تحمل الجامعات مسؤولية تنشيط الحركة الفكرية والثقافية، وريادة البحث العلمي في المجالات العلمية والأدبية والتقنية، وتضطلعُ بإعداد المهارات البشرية اللازمة للإسهام في تحمل مسؤوليات الحياة الاجتماعية والمهنية في مواقع العمل المختلفة بالمجتمع» (٢١).

وهذا يعني أن للجامعة أدوارًا مختلفةً، ووظائف حيويةٍ متنوعة تقوم بها في خدمة ورقي المجتمع، وتسهم من خلالها في أداء رسالتها الرئيسة في حياة الأفراد والمجتمعات منذ القدم.

وعلى الرغم من تنوع واختلاف تلك الوظائف التي تقوم بها الجامعة تبعًا لاختلاف البيئات والفلسفات والظروف الزمانية والمكانية التي تُحيط بها؛ إلا أنه

يمكن القول أنها استقرت في نهاية المطاف على" ثلاث وظائف رئيسية هي:

١. التدريس.

٢. البحث.

٣. خدمة المجتمع.

وعلى الرغم من تصنيف الفكر التربوي لوظائف الجامعة في هذه المجالات الثلاثة؛ إلا أن هذا الفكر يؤكد أنها وظائف مُتكاملة ومُترابطة[١٩].

وليس هذا فحسب، فمن المؤكد أن كل وظيفةٍ من وظائف الجامعة تخدم الوظيفة الأُخرى بطريقةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرة؛ إذ إن البحث العلمي يخدم عملية التدريس، وكلاً من البحث العلمي والتدريس يشتركان في خدمة المجتمع من خلال ما تُقدمه الجامعة من برامج وأنشطةٍ وفعالياتٍ متنوعة تُسهم من خلالها في تلمُس احتياجات المجتمع، ومحاولة تلبيتها وتوفيرها بما يتلاءم ويتواءم مع أوضاع المجتمع وظروفه وإمكاناته.

ثانيًا: أدوار الجامعة ووظائفها

يقع على مسؤولية الجامعة العديد من الأدوار أو الوظائف أو المهام الحيوية التي تتنوع وتتشعب تبعًا لنوعية الأهداف التي تسعى لتحقيقها في المجتمع المعاصر، ووفقًا للظروف المختلفة التي تتحكم فيها إمكانات المجتمع واحتياجاته الحالية والمُستقبلية.

ويأتي من أبرز هذه الأدوار والوظائف والمهام ما يلي:

١. الدور التثقيفي والمعرفي: ويُقصد بذلك «كل ما تُقدمه الجامعات من جهودٍ علميةٍ لتثقيف الأفراد المُلتحقين بها» [٢٢].

وهو دورٌ حيوي يمتاز بالاستمرارية؛ فهو لا يتوقف عند حدٍ معين. ويُعد – في الغالب – من المهام الأساسيةِ للجامعة في أي مجتمعٍ من المجتمعات المعاصرة انطلاقًا من كونها واحدةً من أهم وأبرز المراكز الرئيسة في المجتمع، والتي تُعنى بإثراء المعرفة وتنميتها ونشر الثقافة العامة ورفع مستوى الوعي العام.

وهنا لا بُد من التأكيد على أن الجامعات تعتمد في قيامها بهذا الدور على من لديها من الأساتذة المُتخصصين في شتى أنواع العلوم، وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس، والباحثين، والدارسين، وطلبة العلم الذين يُسهمون إسهامًا مُباشرًا في هذا الدور الحيوي بما يقدمونه من المحاضرات، وما يُلقونه من الدروس، وما يُنظمونه من الندوات، وما يعقدونه من اللقاءات،وما يؤلفونه من الكتب والمطبوعات والمؤلفات المتنوعة، وما يكتبونه ويعكفون عليه من إعداد الأبحاث والدراسات والموضوعات في مختلف المجالات العلمية والميادين المعرفية سواءً أكانت نظريةً أو عملية. يُضاف إلى ذلك ما يشاركون به من النشاطات، والإسهامات، والمُشاركات المتنوعة فرديةً كانت أم جماعية في مختلف القطاعات المجتمعية الأُخرى.

كما أن هذا الدور يحظى باهتمامٍ متزايدٍ وعنايةٍ مُستمرةٍ من القائمين على الجامعات، نظرًا لأهمية الجانب الثقافي بعامة في حياة الأفراد والمجتمعات، وضرورته اللازمة لحُسن أداء الجامعات لمختلف مهامها الأخرى.

٢. الدور التوظيفي: يُقصد بهذا الدور «كل ما تُقدمه الجامعات من جهودٍ علميةٍ لإعداد الأفراد المُلتحقين بها لسوق العمل» [٢٢].

وهو دورٌ رئيسٌ وقديم، ويحتل مكانةً بارزةً بين مجموع أدوار ووظائف الجامعات، ويمتاز بأنه دورٌ مُتجدد لأن ما تمر به المجتمعات المعاصرة من تغيراتٍ وتطوراتٍ مُتسارعة في شتى المجالات «يستدعي إعادة تدريب المختصين من جديد حتى يتوافقوا مع كل جديدٍ في ميادين أعمالهم» [٤].

وهذا يعني أن "الجامعة وهي تقوم بهذا العمل تحرص دائمًا على أن تُعيد النظر في برامجها ومُقرراتها في ضوء المُتغيرات التي تجري في المجتمع من حولها، وذلك حتى تُخرِّج فئاتٍ من المتخصصين الذين تُلائم تخصُصاتهم حاجات المجتمع وتوقعاته منهم" (٤).

٣. العناية بالبحث العلمي الهادف: وهو الدور الذي يُعد من الوظائف والمهام الأساسية للجامعة؛ حيث تُشير كثيرٌ من المراجع العلمية إلى أنه "تقع على الجامعة مسؤوليةٌ كُبرى فيما يتعلق بتنمية المعرفة، وإنمائها، وتطويرها، عن طريق نشاطات البحث العلمي وبرامجه" (١٨).

وهذا يعني أن الجامعات تُعد المكان الأول والبيئة الطبيعية للبحث العلمي بسبب وجود البيئة اللازمة والمهيأة لهذا الشأن حيث يتوافر الدعم المادي والمعنوي، إضافةً إلى الاختصاصيين والباحثين والمساعدين، إلى جانب توافر مستلزمات البحث العلمي من المختبرات، والمكتبات، والدوريات، والمراجع، وغيرها.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن "ازدهار البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي يتطلب مُناخًا مُلائمًا ودعمًا قويًا من قِبل إدارة عُليا تؤمن بأهمية الابتكار والاكتشاف، وترغب في تشجيع البحث وتكريم القائمين به" (٢٣).

وليس هذا فحسب؛ فإن طبيعة البحث العلمي تُعد من أهم واجبات عضو هيئة التدريس في الجامعات، كما أن طلبة الدراسات العليا يُسهمون إسهامًا فاعلاً في تنشيط حركة البحث العلمي في الجامعات. وهذا يعني أن للبحث العلمي في الجامعات دورٌ رئيسٌ يتمثل في ضرورة الاهتمام والعناية بتشجيعه بشقيه (النظري والميداني)، ويتبع لذلك تشجيع حركة التأليف والترجمة العلمية والنشر، وتقديم الخبرات والاستشارات في مختلف المجالات العلمية.

٤. الإسهام في خدمة المجتمع والنهوض به وحل مُشكلاته: ويُقصد بهذا الدور "كل ما تقوم به الجامعات من أنشطةٍ وخدماتٍ تتوجه بها أصلاً إلى غير منسوبيها – من طلابٍ أو أعضاء هيئة تدريس – من أفراد المجتمع وجماعاته وتنظيماته ومؤسساته" (١٩).

والجامعة بذلك تعمل على الانفتاح على المجتمع، ومحاولة النهوض الحضاري بمختلف قطاعاته ومرافقه ومؤسساته، كما أنها تُسهم من خلال هذا الدور في حل مُشكلاته ومُتابعة قضاياه المُتجددة، وتجتهد في توفير وتحقيق الرخاء والنماء والرفاهية لأفراده.

اللافت للنظر أن هذه الوظيفة تُعد – إلى حدٍ ما – حديثةً على العمل الجامعي (ولاسيما في عالمنا العربي) قياسًا بالوظائف والمهام الرئيسة الأخرى. كما أنها تأتي – في الغالب – لتُعبِّر عن مجموعةٍ من الأهداف المتنوعة للجامعات التي تتحدد تبعًا لمدى انفتاح الجامعة على المجتمع وعنايتها بما فيه ومن فيه.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من انتشار تعبير أو مصطلح خدمة المجتمع؛ إلا إنه" كثيرًا ما يحل تعبير (الخدمة العامة) في الأدب التربوي محل تعبير (خدمة المجتمع)، ويُعد تعبير الخدمة العامة أكثر تحديدًا من تعبير خدمة المجتمع للدلالة على الوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة" (١٩).

٥. إعداد القيادات والكفاءات البشرية المُتخصصة: ويُقصد بهذا الدور إعداد القيادات الفكرية والعلمية والسياسية والاقتصادية والعسكرية والإدارية وغيرها من القيادات الاجتماعية التي نعلم جميعًا أنه ليس لها كلياتٍ مُتخصصة لتخريج أصحابها كما هو معروف.

وعلى الرغم من أن هذا الدور أو هذه الوظيفة – كما يُشيـــر إلى ذلك أحد الباحثين – تُعد "وظيفةً غير مُباشرةٍ للجامعة" (٤)؛ إلا أن كل فردٍ من أصحاب هذه القيادات الاجتماعية لا بد وأن يكون قد تلقى (في الغالب) جزءً من تعليمه وتكوينه الفكري والاجتماعي في الجامعة؛ فيكون لها بذلك دورٌ في إعداده.

وهذا يعني أن "نشاط الجامعة اليوم لم يعُد مقصورًا على الدراسات النظرية البحتة وحدها، وإنما امتد إلى الدراسات التطبيقية، وإعداد وتدريب الكفاءات الفنية المطلوبة للمجتمع في مختلف المجالات" (١٢).

المحور الرابع: دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

تنطلق علاقة الجامعة بقضايا المجتمع من كونها مؤسسة تربويةٌ اجتماعية لها قدرةٌ كبيرة على التأثير في المحيط الاجتماعي الذي توجد فيه، وبخاصةٍ أنها المؤسسة التعليمية الاجتماعية التي تأتي في قمة الهرم التعليمي، والتي تُعد بمثابة المصانع التي يتم فيها تكوين الرجال وتوجيه الطاقات البشرية التي تقع على عواتقهم عملية التطوير والتقدم والنماء والازدهار في أي مجتمعٍ من المجتمعات.

كما أن الجامعة تُعد جزءًا من الكيان الاجتماعي العام الذي لا شك أنه يتأثر سلبًا أو إيجابًا – ولاسيما في وقتنا المعاصر – بمختلف القوى، والعوامل، والمؤثرات، والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والأمنية ونحوها؛ الأمر الذي يفرض عليها أن تُسهم بفعاليةٍ في خدمة المجتمع عن طريق البحث في حاجاته، والاستجابة لمطالبه وضرورياته، والعمل على معالجة قضاياه المختلفة.

من هنا فإن الجامعة تتحمل جزءًا كبيرًا من مسؤولية حماية المجتمع من كل فكرٍ ضالٍ أو مُنحرف من خلال ما ينبغي أن تقوم به من أدوارٍ عظيمةٍ ومهامٍ جسيمة في "صنع سياجٍ أمنيٍ يُحصِّن الشباب من كل فكرٍ دخيلٍ، ويُعزز انتماءهم لدينهم وأُمتهم ووطنهم، ويجعلهم أكثر قدرةً على الحفاظ على هوية الأمة وثقافتها وقيمها ومُثلها، وأكثر وعيًا بأخطار الفكر التكفيري، وكل فكرٍ هدّام" (٢٤).

وفيما يلي طرح تصورٍ عامٍ للدور الذي يمكن للجامعة أن تقوم به في سبيل تحقيق الأمن الفكري، والذي يمكن تناوله على النحو التالي:

أولاً: الدور التعليمي والتوعوي: ويشمل العناية بتوعية وتعريف الطلاب بمعنى ومفهوم الأمن الفكري، وتوضيح أهمية الأمن الفكري، وفهم ضوابطه، وتعرُّف أسبابه ومراحله، وتسليط الضوء على مختلف العوامل التي تُسهم في تحققه لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: الدور الوقائي: ويُقصد به توفير الحماية الفكرية اللازمة والمناسبة للطلاب الجامعيين بالشكل الذي يمكن أن يحول دون وقوعهم في المحاذير، أو انزلاقهم إلى هوة الأفكار الخاطئة وما يترتب عليها من أخطارٍ.

وهو دورٌ يمكن تحقيقه من خلال:

أ. تعريف الطلاب بالفكر الصحيح حتى يأخذوا به ويعملون بمُقتضاه في شتى المجالات والميادين الحياتية.

ب. تبصير الطلاب بسلبيات غياب الأمن الفكري، وما ينتج عنه من انحرافٍ فكريٍ له الكثير من المخاطر والمفاسد الفردية والاجتماعية.

ثالثًا: الدور التصحيحي (العلاجي): وهو دورٌ يُقصد به تصحيح أو علاج ما حصل عند بعض الطلاب من انحرافاتٍ فكريةٍ أو مفاهيم مغلوطة تكون مُهيمنةً على أفكارهم، وقد تدفعُهم إلى الانحراف الفكري فتنتج عنه نتائج سلبيةٍ ومؤسفة سواءً على

المستوى الفردي أو الاجتماعي.

وهنا تجدُر الإشارة على أن هذه الأدوار يمكن أن تتحقق من خلال قيام العناصر الأساسية في منظومة التعليم الجامعي بأدوارها المنوطة بها، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

أ. الأستاذ الجامعي: وهو أهم العناصر والركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية الجامعية؛ حيث إنه يقوم بالعديد من المهام والوظائف العلمية والتعليمية والبحثية التي تُشكل في مجموعها طبيعة عمله الجامعي.

وهو في الوقت نفسه يتولى جانبًا هامًا من جوانب تثقيف المجتمع بمن فيه وما فيه من خلال عنايته بتدعيم القيم والمبادئ والاتجاهات الحسنة والإيجابية التي يتبناها هذا المجتمع، وتصديه الواعي لكل ما كان دخيلاً، أو مستوردًا، أو منحرفًا من الأفكار، والقيم، والمبادئ، التي تضر بهذا المجتمع، وتؤثر سلبيًا على فكر أبنائه بأي صورةٍ من الصور.

وبناءً على ذلك فإنه يمكن توضيح دور الأستاذ الجامعي في تحقيق الأمن الفكري من خلال الاهتمام بما يلي:

١. أن يكون قدوةً حسنةً في قوله وعمله ونيته وكل شأنه، ولاسيما أنه يقوم بدور المُربي والأب والقائد والموجِّه لمن يتعامل معه من الطلاب وغيرهم في داخل المحيط الجامعي.

٢. أن يكون أمينًا في أداء رسالته العظيمة التي تفرض عليه استشعار أهميتها، وأدائها بمهنيةٍ عالية، وأن يسعى من خلالها إلى تحقيق أمن واستقرار الوطن، والحرص على سمعته وحفظ مكانته بين المجتمعات الإنسانية الأُخرى.

٣. أن يغتنم ساعات لقائه بالطلاب في قاعات الدراسة وغيرها في تقديم ما يمكن تقديمه لهم من المعلومات والمعارف والخبرات العلمية والعملية، التي تُنبئ عن تمكنه العلمي وسعة اطلاعه وحرصه على كل جديد ومفيد في تخصصه.

٤. أن يحرص على القيام بدوره التوعوي المُلقى على عاتقه في جانب التوجيه والإرشاد للطلاب والدارسين انطلاقًا من شعوره بوجوب دلالتهم على الخير، وتوجيههم إليه، وتحذيرهم من الشر، وتجنيبهم إياه، وحثهم على تقويم وتصحيح السلوكيات الخاطئة لديهم.

٥. أن يتميز بالأمانة الفكرية والعلمية من خلال بحثه المستمر عن الحقائق واجتهاده الدائم في معرفتها بحياديةٍ وموضوعية، دونما خضوع لهوى النفس، أو التعصب الفكري، أو نحو ذلك.

٦. أن يُشارك بدورٍ فاعلٍ وإيجابي في التواصل مع طلاب الجامعة من خلال تنويع مشاركاته في الحملات التوعوية والوقائية الموجهة للطلاب وغيرهم من فئات المجتمع ولاسيما في مواجهة التيارات والتحديات والحملات الفكرية الضالة أو المنحرفة.

٧. أن يحرص على التنويع والتطوير الإيجابي في الوسائل والأساليب التعليمية التي يستخدمها (تدريسًا أو بحثًا) مع طلابه، بأن تعتمد في المقام الأول على مخاطبة الفكر الناضج، وتنمية القدرات الذهنية الواعية.

٨. أن يسعى لإكساب طلابه مختلف المهارات العقلية والعلمية التي تُنمي عندهم مهارات التفكير العلمي الناقد، والقدرة على التمييز بين الحق والباطل والضار والنافع.

٩. أن يُسهم في ترسيخ المفهوم الصحيح للمواطنة الحقة عند الطلاب، وغرس أهمية المبادئ السامية التي تُحقق ذلك كالتسامح والتعايُش والوسطية والاعتدال والبُعد عن الغلو والتطرف.

١٠.أن يُسهم في المناشط والفعاليات المتنوعة لبقية

المؤسسات الأُخرى في المجتمع، وأن يحرص خلالها على تمثيل الجامعة ومنسوبيها خير تمثيل بما يُقدمه من إسهاماتٍ ومُشاركاتٍ ورؤى وغير ذلك.

ب. المناهج والمُقررات الجامعية: وهي أحد أهم العناصر الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية الجامعية، وتشتمل على المضمون العلمي والعملي، والخبرات التعليمية التي يتم تقديمها للطلاب سواءً أكانت داخل قاعات الدراسة أو خارجها، والتي يمكن من خلالها ترجمة أهداف العملية التعليمية إلى مواقف تعليمية يمكن قياسها وتقويمها.

ويمكن توضيح دور المناهج والمقررات الجامعية في تحقيق الأمن الفكري من خلال الاهتمام بما يلي:

١. أن تكون منبثقةً من طبيعة حياة المجتمع وحاجاته ومتطلباته، ومُحققةً لآماله وتطلعاته، وهو ما لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كانت متوافقةً مع عقيدة وفكر المجتمع، ومتناسقة مع نُظمه وتوجهاته، ومنسجمةً مع آماله وطموحاته، وغير متعارضةٍ أو مُصادمةً لثقافته وأهدافه وآماله وطموحاته.

٢. العمل على تحديث موضوعات المناهج والمقررات الجامعية في مختلف المراحل والمستويات والتخصصات الجامعية حتى تكون متوافقة ومُسايرةً لمختلف التغيرات التي تستلزمها تطورات الحياة المعاصرة في شتى المجالات والميادين الحياتية.

٣. إخضاع المحتوى العلمي للمقررات الجامعية في جميع التخصصات للمراجعة العلمية الفاحصة التي تستهدف تخليصها من كل ما من شأنه ترسيخ معاني ومظاهر الفكر المنحرف وما يترتب عليه من تنمية ثقافة العنف والتطرف والعدوان والجريمة.

٤. أن تُسهم المناهج والمقررات الجامعية في إكساب طلاب الجامعة صدق الانتماء والولاء لدينه ولوطنه، والتأكيد على ارتباط الطالب بوطنه، واعتزازه بتاريخه، وفخره بمعطياته في شتى المجالات والميادين.

٥. أن تعمل على توسيع دائرة الكيفية التي يمكن للطالب الجامعي من خلالها الحصول على المعلومات والمعارف العلمية والمعرفية ولاسيما الفكرية منها، وعدم حصرها في الكتاب المقرر كوعاءٍ وحيدٍ يمكن الرجوع إليه في هذا الشأن.

٦. تكثيف الأنشطة التعليمية ولاسيما التطبيقية منها وربطها المباشر بكل مقرر تدريسي في المرحلة الجامعية، وبذلك يمكن أن تكون في مجموعها مكملةً للمحتوى العلمي المنشود.

٧. الأخذ بفكرة تضمين بعض قضايا وموضوعات الأمن الفكري المعاصرة في سياق مختلف المناهج والمقررات الدراسية الجامعية بطريقةٍ علميةٍ، ومنهجيةٍ مقبولة تتيح للطالب حُسن الفهم والاستيعاب.

٨. أن يتحقق من خلالها تنمية وتطوير قدرات الطالب الجامعي على تحكيم العقل في مختلف القضايا، والقدرة على التفكير الموضوعي، وحُسن استخدام المنهج العلمي في الحصول على المعارف واكتشاف الحقائق ومعالجة القضايا والمشكلات المختلفة.

٩. أن تُساعد الطالب الجامعي على متابعة تطوير ذاته ومعارفه ومفاهيمه ومهاراته من خلال ما يُعرف حديثًا باسم التعلُم الذاتي الذي يستمر معه طول حياته.

١٠.أن تعمل على بث القيم الأخلاقية والاجتماعية التي تحث على احترام رجال الأمن وتقدير مهامهم، والاستعداد للتعاون الإيجابي معهم ومع المؤسسات الأمنية المختلفة في المجتمع.

ج. الطالب الجامعي: يُعد محور العملية التعليمية

الجامعية، وهو الموضوع المباشر للعملية التربوية بين أسوار الجامعة بحيث يتمكن خلالها من استكمال نمو شخصيته في مختلف جوانبها الجسمية، والعقلية، والروحية، واكتساب ما يحتاج إليه من المهارات، والمعارف، والقدرات، والعمل على تطويرها وتنميتها من خلال مختلف البرامج والمناشط العلمية والعملية في الجامعة.

كما أن الطالب الجامعي يُعد المُستهدف الأول لتحقيق الأمن الفكري، ولاسيما أنه يمكن أن يكون مصدرًا من مصادر تحقيقه وتوافره في المجتمع، وليس مجرد مستقبلاً لما يُنقل إليه.

وبناءً على ذلك فإنه يمكن توضيح دور الطالب الجامعي في تحقيق الأمن الفكري من خلال الاهتمام بما يلي:

١. العناية بتحصيل المعلومات والمعارف المختلفة ولاسيما في الجانب الفكري سواءً من أساتذة الجامعة، أو من المصادر العلمية الأُخرى داخل الجامعة لتكون إضافةً إيجابيةً إلى الرصيد العلمي والفكري، والمخزون المعرفي عند الطالب.

٢. الحرص على المشاركة الإيجابية في مختلف الأنشطة الطلابية الممكنة التي تُنظمها الجامعة لطلابها والتي يمكن من خلالها تعرف القيم والمبادئ والمُثل الصحيحة وممارستها ولاسيما أن التعليم يُعد – نظريًا كان أو عمليًا – بمثابة المدخل الطبيعي لتثبيتها وتعميقها في النفوس.

٣. التدرب على كل ما من شأنه تقوية روح المسؤولية الفردية والجماعية والولاء الصادق والانتماء الحق للوطن، والمحافظة على مكتسباته، والاستعداد للمشاركة في حفظ أمنه وسلامته، والتضحية من أجله.

٤. العمل على فتح باب الحوار والنقاش الفكري المُتزن مع من حوله من الأساتذة والزملاء والرفاق الذين يمكن من خلال النقاش معهم الاستماع إلى كثيرٍ من وجهات النظر والآراء المختلفة، وفي ذلك إثراءٌ للجانب العقلي والفكري عنده.

٥. اكتساب مهارة البحث العلمي الجاد، والتزود بما يلزم ذلك من المهارات والخبرات العلمية والعملية الكفيلة بتأهيله لمواجهة مختلف المشكلات الاجتماعية ولاسيما الفكرية منها، والإسهام الفعلي في بحثها والتأمل فيها، والعمل على علاجها أو إيجاد الحلول المناسبة لها.

٦. الحرص على تنويع المصادر العلمية والمعرفية التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات والمعارف والعلوم المطلوبة للتحصيل العلمي ولاسيما في الجانب الفكري، لما في ذلك من تنميةٍ للقدرات، وشحذٍ للأذهان، والتدرب التدريجي على التمييز والمقارنة وحُسن الاستنباط، ومن ثم الوصول إلى النتائج المنشودة.

٧. الإسهام في إعداد المطويات والنشرات والملصقات التوعوية حول مختلف القضايا ذات العلاقة بالأمن الفكري، والعمل على توزيعها في مختلف المناسبات لنشر الوعي المطلوب في الوسط الجامعي.

٨. الإفادة من برامج النشاط الطلابي داخل أسوار الجامعة في تقديم البرامج التوعوية الخاصة بالتثقيف الأمني بين الطلاب من خلال إعداد المسابقات والمناشط المتنوعة التي تستهدف نشر الوعي اللازم بأهمية الأمن الفكري وضرورته لكل أفراد المجتمع، وربط ذلك بالمفاهيم الدينية والثقافية والمعرفية والسلوكية ونحوها.

٩. استشعار الواجب الأمني المتمثل في الوعي اللازم بضرورة الحرص واليقظة الفردية، وعدم السكوت عن ما قد يُثير الريبة أو الشكوك من الجرائم أو المظاهر السلوكية المنحرفة عن الصواب والتي

توحي أو تُشير إلى وجود ما قد يُخل أو يؤثر على الأمن الفكري خاصةً، أو الأمن الشامل عامة.

١٠.الانضمام إلى الجمعيات الطلابية الجامعية التي تُعنى بالتثقيف الأمني وتعمل على نشر التوعية الأمنية في الوسط الطلابي الجامعي، والحرص على الإسهام الجاد والفاعل في أنشطتها وفعالياتها.

د. الأنشطة الطلابية الجامعية: تأتي الأنشطة الطلابية الجامعية من أهم الحقول التي ينبغي الاهتمام بها لشغل وقت الفراغ عند الطلاب، ولتحقيق الإفادة المرجوة من طاقاتهم ومواهبهم واستعداداتهم المختلفة التي تُسهم بفعالية في تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية الجامعية.

وحيث إن الأنشطة الطلابية الجامعية تشمل تلك البرامج التعليمية التي لا تكون – في الغالب – مفروضةً على الطلاب؛ إلا أنهم يُقبلون عليها برغبتهم المحضة لغرض إشباع ميولهم، أو تنمية مداركهم، أو صقل مواهبهم، أو نحو ذلك، الأمر الذي يُميزها ويجعل الإقبال عليها منطلقًا من الدوافع الذاتية عند الطلاب أنفسهم. وبناءً على ذلك فإنه يمكن توضيح دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تحقيق الأمن الفكري من خلال الاهتمام بما يلي:

١. أن يُعتنى بتنظيم الأنشطة الطلابية داخل وخارج الجامعة، لما تُسهم به هذه الأنشطة من أدوارٍ فاعلةٍ في ترجمة الأفكار والمفاهيم وتحويلها إلى سلوكياتٍ وممارساتٍ حياتية، ويأتي من أبرزها تعزيز مفهوم الأمن الفكري وحمايته لدى طلاب الجامعة سواءً على المستوى الفردي أو الاجتماعي.

٢. أن تكون هذه الأنشطة تحت إشراف ورعاية وتنظيم من يوثق في دينه وأمانته وعلمه وخُلقه من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين الذين يقومون على إعداد برامجها وتنظيم فعالياتها بمساعدة الطلاب من مختلف المستويات والتخصصات الجامعية.

٣. أن تعمل هذه الأنشطة في مجموعها على تأصيل وعي طلاب الجامعة بمختلف القيم الإيجابية التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها وغرسها في نفوس الطلاب داخل أسوارها، والتي – لا شك – أنه سيكون لها بعض الانعكاسات الإيجابية على المجتمع بعامة.

٤. أن يتم توجيه الأنشطة لتوجيه وإرشاد طلاب الجامعة إلى الوسائل الأولية التي تحول بينهم وبين الوقوع في المحاذير والأخطار الناجمة عن تأثير الرفقة السيئة، ومُحاولة الاجتهاد في تعرُف الدلالات المختلفة، وقراءة العلامات والمؤشرات الخفية فردية كانت أو مجتمعية – مهما كانت ضعيفة –، والتي تُنذُر باحتمال وقوع الخطر.

٥. أن تشجع هذه الأنشطة الطلاب على تعزيز مبدأ الحوار المفتوح، والتعبير الصريح عن وجهات نظرهم وطرح آرائهم بكل شجاعةٍ وجرأة ما دامت تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة والغايات المأمولة.

٦. أن يتم ربط الأنشطة الجامعية الطلابية بالأحداث والمناسبات المجتمعية التي يعيشها أفراد المجتمع ويتفاعلون معها على مدار العام الدراسي، وأن يُعتنى من خلالها بمناقشة القضايا الرئيسة في تناولٍ موضوعي وطرحٍ جذاب.

٧. أن تكون الأنشطة الجامعية مناسبةً لمستويات الطلاب ومراعيةً لمستوياتهم الفكرية والعُمرية، وأن تُراعي رغباتهم وميولهم حتى يتحقق التفاعل المطلوب والمنشود من تنظيمها.

٨. أن تهتم هذه الأنشطة بنشر الوعي الفكري الصحيح الذي يمكن من خلاله كشف زيف المذاهب والتيارات الفكرية الدخيلة والهدامة والتصدي لها بالحُجة والبرهان سواءً أكان ذلك بطرقٍ مُباشرةٍ أو غير مباشرة.

٩. أن تُتاح الفرصة للشباب الجامعي من خلال هذه الأنشطة حتى يُمارسوا أثناء فترة دراستهم الجامعية بعضًا من الأنشطة التطوعية والأمنية في مختلف المؤسسات والمرافق المجتمعية الأُخرى ومن ثم يمكن مساعدتهم على اكتشاف ما يمكن لهم تأديته من الأدوار المتنوعة في خدمة المجتمع.

١٠. أن تعمل هذه الأنشطة على مد جسور التعاون الفاعل بين الطلاب الجامعيين من جهة، والمؤسسات الأمنية من جهةٍ أُخرى من خلال القيام بالزيارات الميدانية، والعمل على تبادل المعلومات ذات العلاقة، وإعداد البرامج التوعوية والوقائية المُشتركة بين الجامعة وغيرها من المؤسسات الأمنية المختلفة للعمل على إرشاد الطلاب وتوجيههم ومُساعدتهم على فهم بعض مُشكلاتهم وعلاجها بما يُناسبها من الحلول والخطوات الإجرائية.

التوصيات

توصي هذه الدراسة بما يلي:

١. ضرورة اهتمام الجامعة عبر مختلف قنواتها الإدارية والعلمية والبحثية والخدمية بنشر الثقافة الأمنية الواعية عند منسوبيها من الأساتذة والطلاب، ولاسيما فيما يخص الأمن الفكري ؛ إذ إن الجامعة تُمثل – في الغالب – رأس الحربة في مقاومة مختلف أنواع الانحرافات في المجتمع والتصدي لـــها.

٢. التركيز على ربط طلاب الجامعة بالثوابت الدينية، والمبادئ الصحيحة، والمنطلقات الرئيسة التي ينبغي على الجامعة تكثيف العناية بها والاهتمام بتدريسها، وعدم التهاون في ذلك لكونها السبيل الأمثل للمحافظة على صحة العقيدة، واعتدال المنهج، وأصالة الثقافة، وسلامة الفكر، ومن ثم تحقيق سعادة الحياة.

٣. تفعيل عمليات التبادل الثقافي بين الجامعات في الداخل وبين نظيراتها في الخارج، ولاسيما فيما يخص بعض المستجدات المعاصرة كالأمن الفكري ونحوه، لتنشيط ثقافة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وغيرهم، ونقل خبراتهم، والإفادة من تجاربهم ورؤاهم في هذا الشأن.

٤. أهمية العناية بنشر الوعي الأمني الصحيح ولاسيما الأمن الفكري بين طلاب الجامعة ليكونوا أكثر وعيًا بمخاطر وسلبيات الانحراف الفكري، وليكونوا قادرين على حماية أنفسهم ومجتمعهم من كل فكرٍ دخيلٍ أو هدّام أو مستورد، وعلى استعدادٍ للتصدي له وكشف زيفه ودحض شبهته.

٥. التأكيد على مضاعفة الجهود داخل وخارج الجامعة للإسهام الإيجابي في شغل وقت الفراغ بالجديد والمفيد في حياة أبناء المجتمع، ولاسيما من الشباب الذين يكونون عُرضةً لحملات الغزو الفكري على اختلاف أنواعها، وما تشتمل عليه من دعواتٍ تستهدف فساد العقائد، وتمييع الهوية، ومسخ الشخصية، وتغيير نمط الحياة، ونحو ذلك.

٦. أهمية توثيق الصلة ومد جسور التعاون والتفاعل الإيجابي بين الجامعة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأُخرى، ولاسيما المؤسسات الأمنية للإسهام المُشترك في التصدي المُبكر لكل ما من شأنه الإخلال بالأمن الفكري للمجتمع.

٧. ضرورة إجراء بعض الدراسات المماثلة لتسليط الضوء على دور مدارس التعليم العام وغيرها من المؤسسات الثقافية الأخرى في المجتمع في تحقيق الأمن الفكري.

المراجع

١. الراغب الأصفهاني، مُفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

٢. محمد بن أبي بكرٍ بن عبد القادر الرازي، مُختار

الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٧٩م.
٣. سالم بن مستهيل شماس، دراسات في علم النفس والصحة النفسية (رؤيةٌ مُعاصرة). دار الكتب الجامعية الحديثة، شبين الكوم، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.
٤. علي راشد، الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.
٥. مجمع اللغة العربية، المُعجم الوجيز، المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت: (د. ت).
٦. أحمد العايد و آخرون. المُعجم العربي الأساسي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. لاروس، تونس، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
٧. علي بن فايز الجحني، الإعلام الأمني والوقاية من الجريمة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الإصدار رقم (٢٥٤)، الرياض، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.
٨. عبد الله بن عبد المحسن التركي، الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به، رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة، ١٤٢٣هـ.
٩. أحمد علي المجذوب، الأمن الفكري والعقائدي: مفاهيمه وخصائصه وكيفية تحقيقه. ضمن مادة كتاب نحو استراتيجيةٍ عربيةٍ للتدريب في الميادين الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٥٠٨هـ.
١٠. سعيد بن مسفر الوادعي، الأمن الفكري الإسلامي. مجلة الأمن والحياة. العدد ١٨٧، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض: ١٤١٨هـ.
١١. عبد الله بن حلفان بن عبد الله آل عايش، التربية الأمنية في الإسلام (الحل الأمثل للفتن). دار المحبة، دمشق، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.
١٢. محمد عبد الله آل ناجي، المسئولية الأمنية للجامعات ومراكز البحث العلمي. ضمن سجل البحوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية الثالثة المنعقدة خلال الفترة من ٢١ – ٢٤ / ٢ / ١٤٢٥هـ الموافق ١١ – ١٤ إبريل ٢٠٠٤م. ج ٢. كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، الرياض،
١٣. عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، الشريعة الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري. ضمن كتاب الأمن الفكري. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية – مركز الدراسات والبحوث، الإصدار رقم ٣٦٦، الرياض، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م.
١٤. محمد جلال كشك، الغزو الفكري، ط ٤، المختار الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٣٩٥هـ / ١٩٧٥م.
١٥. بركة بن زامل الحوشان، الوعي الأمني، وزارة الداخلية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، الرياض، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م.
١٦. المُنجد في اللغة العربية المُعاصرة. ط ٢. دار المشرق، بيروت، ٢٠٠١ م.
١٧. عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الأمن الفكري: ماهيته و ضوابطه. ضمن كتاب الأمن الفكري. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية – مركز الدراسات والبحوث، الإصدار رقم ٣٦٦، الرياض، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م.
١٨. سالم محمد السالم، واقع البحث العلمي في الجامعات: دراسة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.
١٩. عبد العزيز عبد الله السُنبل، ونور الدين محمد عبد الجواد، الأدوار المطلوبة من جامعات دول

الخليج العربية في مجال خدمة المجتمع. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م.

٢٠. نبيل عبد الخالق متولي، وآخران، المدخل في أُصول التربية، مكتبة الرُشد، الرياض، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

٢١. عبد المحسن بن سعد الداود، التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (بداياته وتطوره)، دار أراكان للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٦هـ.

٢٢. عبد الله بن عبد اللطيف الجبر، دور الجامعة بين التثقيف والتوظيف (دراسةٌ ميدانية). حولية كلية التربية، جامعة قطر، كلية التربية، السنة ١٧، العدد ١٧، الدوحة، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م.

٢٣. سعد عبد الله بردي الزهراني، التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي. جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التُراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، ١٤١٦هـ.

٢٤. حجاب بن يحيى الحازمي، الدور الأمني للمؤسسات التربوية والثقافية. ضمن سلسلة كتيب المجلة العربية. الرقم ١٠٤، الرياض، شعبان ١٤٢٦هـ / سبتمبر ٢٠٠٥م.

التاريخ وتفسير العالم؛ المفكرون الأوربيون والوعي بالتحولات الكبرى

History and Interpretation of the world western intellectuals and aworeness of the major transformations

أ. د. إسماعيل نوري الربيعي*

Prf. Ismail Norri Mseer*

ملخص

كيف يمكن النظر إلى التاريخ؟ هل بوصفه القيمة التي تنطوي على الحدث، و ما ينجم عنه من نتائج وعواقب، أم هو طريقة في النظر، يكون الأصل فيها استبعاد كل ما يتعلق بالاستعلاء على الآخر.هذا بحساب أن العصور والشعوب، كان لها الدور والحضور في تشكيله، وترسيم المعالم الرئيسة والفاعلة فيه. والواقع أن التفحص العميق في قراءة الحقبة التاريخية، والبحث في جذور تشكلات الذهنية الجمعية لشعب ما، يقود بداهة، إلى انعدام الجاهزية لمعايير الحكم، التي يعمد إليها البعض من الدارسين حول التقييم العام والشامل للأمم والحضارات المختلفة. فيما يشير منطق التاريخ إلى أنه وعلى الرغم من الجمع والشمول الذي تتصف به الممارسة الحضارية لمجمل الأمم والحضارات في تكوين التاريخ البشري، إلا أن ملمح الخصوصية لكل أمة، يبقى فارداً بحضوره الكثيف، على أهمية الكشف عن مركز الفعل والحث في كل عصر وفي كل أمة. إنها النسبية تلك التي يكون لها المساهمة الأكيدة، في نبذ إطلاق التعميمات، والساعية بكل ما لديها للبحث في الروح الإنسانية، حيث مركز الخير والنماء والسعادة

Abstract

How can history be looked at? Can it be considered the value of the event, and what results from it? Or is it the way we look into it in such a way avoiding looking at other down. This is considering that time and people played the main role in shaping it. But the reality in that the deep look into the historical period and in the mental formation of any certain people leads to diminishing evaluation principles which scholars relay on in evaluating peoples and civilizations. . meanwhile, the logic of time indicates that despite its holistic nature of civilization, each nation and people have their own peculiarities that is distinct from others. It is that relativity that has the certain contribution in searching within the humanity soul deep where there is good, prosperity and .happiness

* الجامعة الأهلية ــ مملكة البحرين.

* Ahlia University - Bahrin Kingdom.

مقدمة

كيف يمكن تفسير العالم؟ هذا هو السؤال الأثير، الذي تحتشد خلفه المزيد من الأسئلة الفرعية، فيما يتمركز البحث حول مهمة التاريخ وعلاقتها الوطيدة في التفاصيل التي يزخر بها العالم، حيث الثنائية القائمة بين الإنسان والممارسة، والطموح والرغبة في السعي نحو اختبار الحقيقة.

قدم الإنسان منجزه المعرفي والحضاري، على مدى العصور المختلفة، حتى كان تفاعله مع المضامين الدينية والأخلاقية، فيما كان نتاجه الثر على صعيد الفن والإدارة والاقتصاد والقضاء والسياسة والفلسفة، حتى كان المعنى الذي وضعه الإنسان في التاريخ، وقد تجلى من خلال أحوال التتابع التي تقوم عليها الحضارات المتنوعة حيث (روح العالم)، وما يقوم عليه من تجانس في المعاني. وبالقدر الذي تتفتح فيه الصورة الحضارية لأمة ما، ويبلغ التعبير فيها مداه الأقصى، حول المعاني والتجارب والمقاصد، فإن مفتاح الوعي فيها ولها، يبقى يقوم على أهمية الكشف عن الروح الثقافية في العصر التاريخي. فإذا كان الإغريق قد تميزوا بالفلسفة، أو ما تميزت به الحضارة الرومانية بالاعتماد على القوانين، فإن التحقيب التاريخي يبقى يلوذ بالتوصيف الأعم، حيث عصور السادة والعبيد، وعصور الأخلاق والتقوى، فإن الرابط الأصل في كل هذا يبقى يقوم على أهمية النظر العميق في فكرة التقدم، حيث المسعى نحو الحياة التي يعيش في كنفها الإنسان بسعادة وحرية ورخاء وأمن، وهذا بالتحديد ما ينطوي عليه دور الجيل الذي يعيش العصر التاريخي، فيما يبقى اللاحق من الزمن وقد أشار إلى أحوال التقدم والامتيازات التي ينعم بها الجيل اللاحق، إنها العلاقة القائمة بين (الما قبل والمابعد)، حيث مسيرة التاريخ التي تتجه إلى الأمام.

التحولات الأوربية

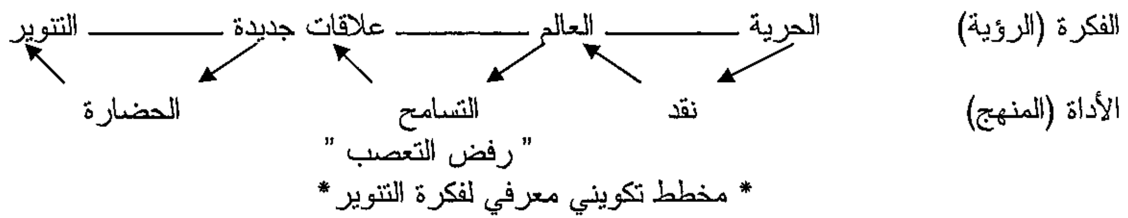
شهدت أوربا تحولات كبرى في مجال المكتشفات والمخترعات، حتى أن البعض منها قد ساهم وإلى حد بعيد في كسر القاعدة التي اعتاد الناس أن يتعاملوا فيها مع الظواهر العامة.فعلى سبيل المثال كان اكتشاف المطبعة على يد الألماني «غوتنبرغ» عام ١٤٥٠م قد أرسى نمطاً جديداً من التعامل مع مفهوم الثقافة. فبعد أن كانت محصورة على «النخبة» أضحت شائعة عامة يسيرة التداول بيد الفئات الشعبية(١) في حين أن اكتشاف «البارود « كان قد ساهم وبشكل مباشر في وضع النهاية التاريخية للدور الذي لعبه سلاح الفرسان، خلال العصور الوسطى، لتتبدى الأهمية لفئات جديدة، لم تكن منظورة في المرحلة السابقة على صعيد الطبقات الاجتماعية. أما «البوصلة فكان لها الأثر المباشر في حركة الكشوفات الجغرافية، والانفتاح الواسع على العالم حيث الاتصال المكثف بالحضارات الأخرى وزيادة التبادل السلعي والثقافي. وكان الحضور الأهم فيها اكتشاف العالم الجديد على يد « كولمبس» عام١٤٩٢م (٢).

وهكذا تحسست فكرة التقدم خطواتها عبر ثلاث ثورات معرفية كبرى تجلت بوضوح في نظرية كوبرنيك ١٥٤٣م، الذي أثبت بالدليل العلمي على مركزية الشمس، والتأكيد على أن الأرض مجرد تابع يدور حولها. فكانت الاستتباعات المفاهيمية الرافضة للمفهوم اللاهوتي المثالي، وجعل العلوم الطبيعية مستقلة عنها. فيما جاءت حركة الاحتجاج (البروتستانتية) على يد «مارتن لوثر» ١٥٤٦م، الذي فصل ما بين الأفعال الحسنة والإيمان الفردي. عامداً إلي تحديد مكثف عند الإنسان يقوم

على ثنائية[٣] الروح والجسد ومن هنا انطلقت آراء نظرية الإصلاح الديني، التي توجهت برفضها نحو السلطات الدينية الممثلة بالبابا، والسلطات الزمنية الممثلة بالإمبراطور الألماني[٤]. وجاءت حركة المادية الجديدة والعلم التجريبي، لتؤكد مسار التفكير المنطقي، وتحدد ملامح المنهج الاستقرائي، حيث التأكيد على تطبيق المفردات المنهجية المتتابعة من أجل الوصول إلى تفسير الظواهر في الطبيعة. وكانت هذه الحركة قد وجهت أسهم نقدها إلى القياس المنطقي القديم، حيث كانت المسألة الأهم المثارة، قد تركزت في أن الأسس التي يقوم عليها المنطق الأرسطي[٣]، إنما تتداخل فيه أنساق المقدمات والنتائج، بحيث أن الأفكار الموضوعة للدرس والتشريح، إنما تكون ذات طبيعة مسبقة. وهكذا تم الاتجاه نحو تقديم الأهمية بالنسبة للملاحظة والتجربة المباشرة في نطاق الطبيعة. ويعد (فرنسيس بيكون) ١٦٢٦م من أبرز رواد هذا الاتجاه، الذي عمد إلى صياغة نظرية الأوهام ومدى ارتباطها بالعقل، محدداً إياها في أربعة أنماط سلبية، ممثلة في؛ أوهام القبيلة والمرتبطة بالعقل الجمعي للجنس البشري عموماً. أوهام الكهف المرتبط بالعقل الفردي ومؤثرات البيئة والأعراف والتقاليد التي نشأ فيها في تحديد آرائه وانطباعاته حول الظواهر. أوهام[٥] السوق ذات الارتباط المباشر بالدلالات التي تحملها اللغة، وتأثيرات الاستخدام السلبي لها في إثارة الإشكاليات. أوهام المسرح المرتبطة بقبول الأفكار والنظريات من دون تروٍ أو تمحيص، أو هيمنة الأفكار القديمة على الواقع مما يجعل منها عقبة كأداء في سبيل الوصول إلى الحقيقة.

لم يتوقف بيكون عند تحديد الأنماط السلبية، بل عمد إلي صياغة نظريته الاستقرائية استناداً إلى أربع قواعد إيجابية، منطلقاً في تأسيسه. على أن الطبيعة وعلى الرغم من صورتها المعقدة، تحمل في ذاتها صوراً وطبائع بسيطة. ومن أجل الوصول إلى إكتناه هذه الصور البسيطة لابد من الاعتماد على التحليل. ومن خلال الملاحظة. يتمكن من رصد الظواهر المرتبطة بالطبيعة التي تظهر في حالات متعددة[٦]، وإزاء هذا التعدد لابد الاستناد إلى «الاستقراء» الذي سيكون بمثابة الأداة الموصلة إلى الحالة الحقيقية للظاهرة. ومن خلال رصد الظواهر السلبية، يمكن التوصل إلى تحديد الحالة الإيجابية. وإذا ما كان المنطق الأرسطي قد حدد المعنى استناداً إلى العلل الأربعة؛ (المادية، الصورية، الفاعلية، الغائية) أي أن الوصول إلى الصورة يتم عن طريق المنطق باعتبار وجودها في العالم التجريبي. أو أن أفلاطون أشار إلى أن التوصل إليها يتم عن طريق الجدل الصاعد باعتبار وجودها في عالم المثل. فأن المنهج التجريبي أكد على أن الطبيعة يمكن أن تنتج عدة طبائع جديدة، وعلى هذا فأنها تنطوي على طبيعة بسيطة [٧]. وهكذا فإن العلوم ستكون مجال تطبيق المنهج الاستقرائي، الذي سيحدد موجهات الكشف والبرهان في تحديد طبيعة الظواهر. والأساس الذي يقوم عليه هذا المنهج إنما يعتمد على حالتين؛ الأولى وتتمثل في رفض القانون لجميع الملاحظات الإيجابية التي تم التوصل إليها،إذا ما ظهرت حالة سلبية واحدة فيه. أما الثانية فأنها تقوم على رفض جميع القوانين المعارضة من أجل الوصول إلى إثبات القانون الجديد.

لقد أسهمت هذه الأفكار في بلورة رؤية جديدة، تمثلت منطلقاتها، في توصيف تاريخي عمد إليه مؤرخو الفكر وهو (عصر الأنوار)، الذي تجلت معطياته المعرفية في جملة من التصورات كان



* مخطط تكويني معرفي لفكرة التنوير *

الأهم من بينها. التأكيد على أهمية حرية التفكير، واعتبارها الأساس الذي يدعم تفاعلات العقل من أجل الوصول إلى منطق كشف معرفي وعلمي جديد. وهكذا صار النزوع نحو نقد الأصول والثوابت، وتفكيك مرتكزاتها التقليدية، من أجل التوصل إلى فرز بنى فكرية ومعرفية جديدة، تكون بمثابة وحدات صغرى للبحث والتقصي ونبذ الشوائب والعوالق والتصورات المسبقة. وهذا استدعى هدماً لمرتكزات الرؤية السابقة المستندة إلى مركزية التاريخ الأوربي، القائم على مرتكزات الإنجاز لعنصر واحد ممثل بالإنسان الأوربي، أو الادعاء بأن التاريخ الحقيقي ما هو إلا حكر على العناصر الاثنية التي عاشت في الوسيط الجغرافي الممثل بقارة أوربا والذي يبدأ مستهله باليونان فالرومان وصولاً إلى التاريخ الأوروبي الحديث(٨). وكان للرؤية الجديدة دورها الفاعل في تحديد معالم النظرة القديمة القاصرة والمبتسرة المستندة إلى منطق التجمد والنكوص اللاهوتي والعرقي. فيما كان الإلحاح على أهمية العناية، بما وسعته الحياة من أنشطة وتفاعلات غير الحروب والسياسة، أو الهزائم و الانتصارات(٩). من خلال التأكيد على أهمية دور العقل في بناء التاريخ. وهكذا فإن قراءة التاريخ الجديدة قوامها الانطلاق من ترسيخ مفهوم الحضارة بشكله العام والشمولي.

حفزت رؤية التنوير التطلع نحو منهج «الحضارة» انطلاقاً من مبدأ التكامل ما بين البعدين الفردي والجماعي. وهكذا تبلورت الرؤية للتآلف ما بين الموجهات المتطلعة نحو العمق والسطح، الداخلي والخارجي. ولكن يتبقى السؤال الأهم متعلق، بطبيعة الأهداف المرتبطة بالفرد العميقة أو الداخلية. انطلاقاً من المحدد المرتبط؛ «غاية الحضارة» والمدى الذي يكمن فيه، تركز أوجه أنشطتها وفعالياتها فيه. وإلى أي حد(١٠) يمكن الوثوق بتجديد العلاقة القائمة ما بين المنجز الخارجي للحضارة وحالة التكامل الروحي بالنسبة للفرد.

كانت الأديان الشرقية القديمة، قد استندت في رؤاها حول الكون انطلاقاً من أصل واحد ممثل بالجانب الأخلاقي. من هنا كانت النظرة المتعارضة مع الحياة، حيث التركيز على الباطن (الأخلاقي) مقابل إهمال للخارجي (الحضاري) فالإيمان الأكثر حضوراً كان يبرز في وحدة الوجود والحلول.وهكذا انبنت تعاليم كونفشيوس ٤٧٩ ق.م في الصين و«بوذا» ٤٨٠ق.م في الهند(١١). أما الأديان السماوية فأنها استندت إلى رؤية قوامها ثنائية «الطبيعي والأخلاقي». وباعتبار التنازع ما بين المبدأين، أقرت الأديان السماوية بأن النتيجة النهائية ستكون لصالح الأخلاقي، باعتباره قوة باطنة، وهكذا فأنها ستكون في مكانة أسمى من المبدأ الطبيعي. اعتماداً على مبدأ (الإيمان) كقوة أخلاقية تكون دافعيتها «فوق الطبيعة»، حيث الكمال المنشود. من هنا تم حصر فكرة التقدم بروحية متفائلة نحو إصلاح العالم في غاية عليا.

وباعتبار التفاعل ما بين الباطن والظاهر، الأخلاقي والطبيعي، فأن عملية التحول الطبيعي، لابد أن تتوجه نحو تنظيم البنية الاجتماعية.

على صعيد الشواغل العقلية التي اهتم بها الفكر الأوربي، لم يكن الأمر قد تخطى مسألة العلاقة ما بين ثنائية «الأخلاق – الطبيعة» التي طبعت توجهات الأديان السماوية. وإذا كانت الغاية قد تحددت لدى الثانية، فأن الفلسفة الغربية بقيت تتطلع في توجهات متباينة عبر اتجاهات متعددة،كان الأبرز منها؛ الأخلاقي، الطبيعي، إنكار العالم والحياة، لكن تبقى مادة الدرس والتشريح متعلقة بالثنائية القائمة بين الأخلاق والطبيعة[١٢]. وجاء عصر النهضة ليهيئ الاحترازات العقلية، من خلال توجيهها نحو المباشرة في التعامل مع الطبيعة، بعد أن كانت مشغولة بتتبع المقولات العقلية والمناظرات الفلسفية. وهكذا صارت التجربة هي الأساس في توجيه العقول نحو استنباط القوانين والخضوع لمدركاتها في سبيل التغيير[١٣] والحفز نحو الأمام لابد من التأكيد هنا إلى أن عصر النهضة، لم تتبلور فيه الاتجاهات العقلية بشكل نهائي أو حاسم. بل بقي يمثل حالة من المخاض في سبيل بلوغ ولادة الأفكار الجديدة. وبفضل القوانين التي استنبطها العلم التجريبي، وزيادة التطلع لاكتشاف الطبيعة بشكل واسع. برزت فكرة حرية الإرادة، التي وثقت التوجهات[١٢] الإنسانية في السيطرة على الطبيعة لينبثق عنها، شعور بفكرة التقدم المقرون بالتفاؤل. كان (رينيه ديكارت) ١٦٥٠م من رواد النزعة العقلية التي تطلعت نحو الفصل ما بين الفكر والجوهر المفكر، وبين المادة والجوهر الممتد. وفي ضوء هذه العلاقة، يمكن للعقل أن يصل إلى الحقيقة من خلال الأفكار المتعلقة بالحدس والاستنتاج. أي توطيد أواصر العلاقة ما بين الفكر والعقل[١٤] المبتنى على الحكمة. وعلى ذات المنهج تتبع «باروخ سبينوزا» ١٦٧٧م فكرة الوصول إلى الحقيقة، من خلال الفصل ما بين الفكر الديني والفكر العقلي. وبهذا يكون توصل إلى نوعين من الفكر؛ الأول ويستند إلى الشريعة الأخلاقية وقوام مفاهيمها من صنع الخيال وتكون موجهة إلى العامة حيث القوى العقلية البسيطة. أما الثاني فأنه يستند إلى أصحاب القوى العقلية الفائقة، ولابد أن تكون لهم حرية الرأي من خلال استخدام الفكر العقلي[١٥]. وقد جسد فكرة العقل،في فكرة الدولة التي تجعل من الأفراد خاضعين لقوانينها من أجل ضمانة تحقيق الفضائل الأخلاقية وتطورها. واستناداً إلى مفهوم الضرورة المنطقية المطلقة، حدد «سبينوزا» معالم العلاقة المفهومية بين (الله، الإنسان، الطبيعة) رافضاً الانفعال الحسي، ومشدداً على أهمية الاتحاد العقلي المجرد في الحقيقة الأزلية والسرمدية[١٦]. انطلاقاً من فكرة أن الأهواء نقص في الوجود، وأن العقل زيادة في الوجود. والغاية الأهم في كل هذا الوصول إلى مضمون الحرية حيث السعادة في غاية مراحلها. منطلقاً في تحديد مستويات المعرفة؛ الحسية القائمة على الأهواء والانفعالات، والاستدلالية الموصلة لفكرة الحقيقة، والحقيقية الأولى التي لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق حب الله والحدس[١٧] حيث السعادة القصوى.

أما «كانط» ١٨٠٤م فقد نظر إلى فكرة الأخلاق باعتبارها دافعاً نحو التكامل الذاتي للإنسان، رافضاً أن تكون مجرد «وسيلة» بل مشدداً على أن تكون «غاية» فالأخلاق كامنة في الإنسان، وهي المسؤولة عن تحرر الإنسان من الحواس، انطلاقاً نحو العالم الأعلى، وهكذا فأن الأخلاق لا تقوم إلاعن طريق بناء الذات وسعادة الآخر[١٨]. وكان (فختة) ١٨١٤م قد ربط بين الذات والمعرفة جاعلاً

الذات شرطاً للمعرفة، وبالمقابل جعل من الطبيعة شرطاً لممارسة الذات الحرية والتقدم. ومن أجل الوصول إلى التكامل لابد لهذه الذات من العمل لتحقيق الحرية[١٩]. وصولاً إلى المثل الأعلى، انطلاقاً من الخضوع إلى القانون الأخلاقي الذي سيكون في مفترق الطرق الموجهة إلى فرعين؛ المتوجهة نحو الأهداف العليا التي تلتقي فيها النفس والأفكار. أو التطلع نحو الغرائز الحسية. وقد آمن «فختة» بأن كل أمة لها ثقافتها الخاصة المميزة[٢٠]، والتي تمثل حلقة متممة في التكوين التاريخي للمجتمع البشري.

ترتكز تطلعات «هيغل» ١٨٣١م إلى أن التاريخ في وحدته يستند إلى أساس عقلي مطلق، وأن التطور يسير على مر الزمان، من خلال نظرته إلى أن العالم في حالة من الحركة والتغير المفضي إلى التطور الدائم «مبدأ الصيرورة» وانطلاقاً من وحدة الفكر والوجود، أقام «هيغل» فاصلاً بين الفكرة والتصور، على اعتبار أن الفكرة تمثل المعرفة الكلية المطلقة والحق، في حين أن التصور لا يتجاوز اللحظة، لكنها لحظة موحية لانطلاق الفكرة[٢١]. وقد عمل جاهداً نحو ترسيخ مفهوم المثالية من خلال الربط بين الواقع والمعقول. فالفكرة هي المطلق، والمطلق هو الذات الكلية، محدداً في ذلك ثلاث مراحل لأطوار الفكرة المطلقة؛ الأول ويتمثل في عنصر التفكير الذاتي «المنطق»، والثاني في المظهر الخارجي لمقولات التفكير الذاتي «فلسفة الطبيعة»، والثالث في الفكر والتاريخ (فلسفة الروح)[٥].

كانت غاية فلسفة «هيغل» متوجهة نحو «الحق»، وعليه تطلع نحو دراسة معنى الوجود، من خلال الارتكاز إلى دراسة القوانين الحاكمة للوقائع في التاريخ، وهكذا وضع يده على فكرة نقض النقيض وصولاً إلى التطور[٢٢] الدائم. فالموضوع يفضي إلى نقيض الموضوع، وباتحاد الأول مع الثاني ينتج «مركب موضوع» ليصبح هذا «المركب موضوعاً»[٢٣]، وهكذا دواليك. ومن هذه الجدلية تمكن أن يصوغ فلسفته للتاريخ، عبر نقل فكرة (الوجود) إلى عالم الواقع. فالمطلق حين صنع العالم كانت غايته (الوعي لذاته) فإدراك ذاته يتم عن طريق مخلوقاته، وأن معنى العالم يكمن في عالم الروح [٢٤].

فرضت التحولات التي عاشت في كنفها المجتمعات المتقدمة، اتجاهاً حاسماً نحو بناء فكري جديد، قوامه تأسيس معرفة للوجود تأخذ في حسابها العناية بالتاريخ الكلي. أي البحث في الأصول المعرفية لكل تقدم مر على البشرية، من حيث الأصل الوجودي. وكان هيغل قد عمل على ربط العامل الزمني بالكينونة، على اعتبار أن الزمن كفيل بإظهار الروح، التي جعل منها الحافز الأصلي في تحريك التاريخ. فيما عمد إلى الربط بين الفكر والطبيعة والتاريخ[٢٥] انطلاقاً من فكرة أن العالم من صنع الروح، أما الواقع فإنه لا سبيل إلى تفسيره إلاّ من خلال الفكر. فالعالم ما هو إلا إفراز للفكر. وإذا ما كان الواقع يرتبط بالفكر بوشائج الوجود، فإنه يتعين علينا الإقرار بأن المفاهيم ما هي إلا تعبير عن الواقع الفعلي. وهكذا يكون الفكر هو الوجود، والوجود هو الفكر. وعلى أساس هذه العلاقة، تمثلت فلسفة التاريخ بإبراز الوجود في إطار[٢٦] التوافق مع الفكر. من هنا كان التمييز والفصل في التعامل مع التاريخ عبر تمثلين؛ الأول ومستنده التاريخ الوصفي الذي يعنى بالجانب الخارجي من الظاهرة، حيث تكون الأهمية القصوى للحدث، وارتباط الفاعلين التاريخيين به، إذ يتم ربط غاية التاريخ بالغايات التي ينشدها أولئك الفاعلين. ومهما كانت النظرة إلى «التاريخ الوصفي» إلا أنه يتبقى

حاملاً بين ثناياه الكثير من المعطيات الفكرية والقيم الأخلاقية. أما التمثل الثاني فيكمن في «التاريخ بتأملي» الذي يحاول رسم صورة عالمية موحدة شاملة عن العالم، كسبيل للخروج بمعنى تاريخي(٢٧). ومهما كانت تطلعات هذا الشكل التاريخي وغاياته، إلا أنه يبقى يدور في فلك الحاضن التاريخي الأول الموسوم بالوصفي. فالمؤرخ لا يستطيع الخروج من تقمصاته الذهنية والفكرية والمعرفية، ليجردها في طابع شمولي حقيقي. وإذا تطلع التاريخ التأملي نحو الطابع الأخلاقي بلوغاً لاستخلاص العبر. فإن التحقيب الزمني يكشف وبجلاء عن تهويمات الإسقاط التاريخي، على أساس أن لكل حقبة ظروفها وملابساتها وإشكالاتها على مختلف المستويات في المعنى والإرادة والسياق والرهانات. وعلى هذا لا يمكن «للحظة التاريخية» أن تتكرر في مسار التقدم الزماني. كما أن الولوج في سياقات تاريخ التاريخ للتحقق من صدق الرواية التاريخية من خلال ممارسة النقد عليها، لا يجعل منها سوى إغراق في التأملات الذاتية، النائية بعيداً عن المسار التحولي الذي ينشده التاريخ. أما التطلع نحو دراسة جانب بعينه في تاريخ التطور الفعلي والجمالي والأخلاقي للإنسان،مثل تاريخ الموسيقي أو تاريخ المسرح، أو تاريخ الدين، فإنه يفصح(٢٨) عن توجه نحو الاهتمام بالتاريخ الشمولي الذي تنشده فلسفة التاريخ.

وإذا كانت وشائج التاريخ وأمشاجه المعرفية، قد أنبنت على آليات السرد والتحقيب الزمني، فإن البعد الأنطولوجي الذي يهدف إلى بلوغ الحقيقة، تمثل فيه تشكله الأزلي، باعتبار أن الحقيقة ثابتة لايمكن لها أن تخضع لأطوار الزمان وتبدلاته. وهنا سنكون في مواجهة حاسمة ما بين التاريخي الذي يستند إلى الماضي، حيث يتمفصل الحدثي بمكنون ما يقدمه السرد(٢٩). والفلسفي الذي يستند إلى العقل من أجل الوصول إلى الحقيقة. وعبر إجراءات النقل والتحويل المنهجية في المعاني تكون، فلسفة التاريخ قد أرست فكرة العقل الذي يحكم مسار التاريخ، وأن التاريخ الشمولي إنما يقوم على فكرة فاعلية الروح في صنع التاريخ(٣٠) هذا مع التأكيد على ارتباط مفهوم العقل بالغاية المطلقة، ذات التجليات المتعددة والطبيعة الثابتة(٣١). وإذا كان التاريخ بمثابة الحامل المعرفي للمكنون العقلي عبر تجليات الفكر، إلا أن العقل المقصود هنا ليس المنسوب إلى الأفراد أو المؤسسات أو المجتمعات أو الدول، فهنا سيكون بمثابة لحظات تاريخية.

العقل - الأفراد أو المؤسسات ــ لحظة تاريخية

العقل ــ المعنى التاريخي - (المطلق).

(مخطط معرفي لمعنى التاريخ العام)

فالتاريخ العام ينشد جميع اللحظات التاريخية عبر الحامل (الأفراد والمؤسسات) عبر مكنونها العقلي وصولاً إلى المعنى التاريخي (المطلق) في دوالية الحضور المستمر غير المنقطع. فالعقل حافز والطريق إلى بلوغ المطلق يتم عبر التاريخ المتدرج (٥).

يركز «نيتشه» ١٩٠٠م معنى الحقيقة في العالم الحي، رافضاً في ذلك عالم المثل، على اعتبار أن القيم الشاخصة، ما هي إلا تمثّل لإرادة القوة، والتي تمثل في محتواها «ماهية الكائنات»، فالإرادة لديه بمثابة الأداة الأساسية التي تؤكد الذات والقدرة والتفوق(٣١). وكان قد شدد على أن ظهور الإرادة، يتجلى في الجسد أولا، أما العقل فأنه مجرد وسيلة. فالغريزة قوة خلاقة مبدعة، في حين أن الوعي قوة نقد وسلبية. وإذا كانت «الإرادة القوة» تمثل ماهية الكائن، فإن (العود الأبدي للعين نفسه) يمثل المظهر الذي تبدو عليه الإرادة(٣٢). فاللحظة التي يعيشها الكائن مسؤول عنها باعتبار تماهيها مع

اللحظات العائدة. هذا بمعنى أن الإنسان الأعلى، هو القادر على الخلق والإبداع في مجال القيم والأخلاق والذوق، وهو القادر على أن يعيش لحظته وله القدرة على استعادة هذه اللحظة (أبدياً) فالإنسان كإنسان لا بدله من الخروج عن أخلاق القطيع، والتطلع ذاتياً نحو صنع حياته وقيمه لكن هذا كله لا يكون بالمطلق[٣٣]. إذ ميز «نيتشه» بين نموذج الإنسان الأعلى المسؤول، والإنسان المتخاذل والذي حمله المسؤولية أيضاً، في مواجهة اللحظات المتشابهة التي ستواجهه.

لقد عاد «نيتشه» إلى أصول الشعور التاريخي الذي يعود على نفسه في المجال الأوربي. من خلال رفض النقل والدعوة إلى التحول العميق. وهو لم يتوان عن توجيه التهمة إلى تاريخ الفكر الغربي برمته،على أنه قد تأسس بناءً على خطأ معرفي. حتى أعلن رفضه للنزعة العقلية وأشكال التصور والربط بين الفكر والواقع. بل أنه عكف على تحديد المقدسات الذهنية التي درجت عليها العقلية الغربية، داعياً للكشف عنها وهدم محتواها[٣٤]، إن كان في الأخلاق، السياسة، الفلسفة. فقد صبّ جام غضبه على أوهام المبادئ الفلسفية، مبتدءاً فيها بالمبادئ الخاصة بالفكر من؛ الذات، الموضوع، الجوهر، العلية، الغائية، الشيء.واسماً إياها بأنها الوسائل التي تفيد التملك[٣٥]. وإذا ما كانت «الهوية» Identity أساساً في الفكر، فأنها ليست أساساً في الوجود، على اعتبار التغير والصيرورة الذي يحتويه الوجود. وبما أن مظاهر العقل مختلفة ومتمايزة، فإن الحديث عن العقل الواحد يعد تهويماً وإسفافاً. فالوجود يتناقض مع العقل، لأنه يدعي معرفة كل شي، وفي هذا يكون خطراً على الحياة. أما الحديث عن العقل الكلي، فهو أمر لا يمكن أن يحظى بالقبول،على اعتبار أن التجسد العقلي، لا يتبدى سوى بجزئية محددة ضمن الموجود الإنساني الذاتي. وعليه خلص «نيتشة» إلى الفكرة المستندة. إلى أنه لايمكن الإيمان بالوجود الثابت، بل الأصل يكمن في التغير والصيرورة.

الوجود ـــــ الحياة ـــــ إرادة ـــــ إرادة القوة ـــــ القوى الفاعلة تؤكد اختلافها.

فالخير يصدر عن القوة، والشر يصدر عن الضعف، أما السعادة فأنها تمثل مقدار تزايد القوة ونموها. فلا سلام ولا فضيلة، بل الحرب والمهارة. وعلى هذا فان القوة هي جوهر الوجود، وهي المفضية إلى تفسير كل شيء في الوجود، ومعرفة الوجود إنما تتم عن طريق الشعور بالحياة والقوة. وكل قيمة يمكن أن يصنعها الإنسان في الحياة والإرادة والعقل[٣٦] والصيرورة إنما تكون بمثابة الوجود.

وضع «نيتشه» بديله للمعرفة والحقيقة، استناداً إلى التأويل والتقييم. فالتعامل مع الظاهرة يبقى غير واضح باعتبار تجزؤ المعاني. وعليه لابد من التقييم الذي سيعمل على تحديد القيمة، إذ لا توجد (أسبقيات) بين الفكر والحياة، بقدر ما توجد وحدة عضوية بينهما. وبهذا يكون قد وجه قطيعته مع المثالية التي أكدت على الفصل بين الحياة والفكر. فالمثالية حسب تصوره، لا تحمل دلالة أو معنى، باعتبار خضوعها للقيم الجاهزة التي جعلت منها (عُليا) بدءاً بالقياس السقراطي المستند إلى معيار الفعل، وصولاً إلى هيغل الذي يقوم على أساس "الوعي بالذات". وهكذا يرفض "نيتشه"؛ علم الكائن من حيث هو كائن الأنطولوجيا، ليقدم بديله النقدي[٣٥] المستند إلى؛ (قيمة الأصل وأصل القيمة) الجينالوجيا، حيث البحث عن المعنى والدلالات من خلال التقييم المبتنى على التأويل. والهدف هنا لا يقوم على أساس العناية بالاعتبارات العقلية، قدر تطلعه نحو فكرة «الإنسان الأعلى».

الوجود ــــ تأويل ــــ المعاني «مجزأة».
الحياة ــــ تقويم ــــ الدلالة «قابلة للتحديد».

من ثنائية الظاهر، يتم تحديد علاقة القوة بالواقع، وصولاً إلى المعنى التاريخي الذي يؤكد على أن القوى تتوالى متصارعة من أجل تحقيق المعنى. فالمعنى يتغير وفق القوة التي تسيطر عليه. ومن خلال تعدد الدلالات وتنوع علاقاتها يمكن الوقوف على تنوع في المعاني حيث يتركز مفهوم التاريخ. فالظاهرة تحمل في داخلها قوى فاعلة بقصد السيطرة، وقوى منفعلة متوجهة نحو التكيف. وهكذا يتم تحديد ماهية القوة وهي «الإرادة» من خلال علاقة القوة مع القوة. وغاية الإرادة ليست القوة، بل هو ذلك المكون الذاتي ذو الطبيعة الاختلافية. الذي يهيئ للقوة قابلية الاشتقاق، وهكذا يتم تأكيد اختلاف القوى، من خلال سيطرة إرادة القوة على القوة. وإذا كان التأويل يصل إلى المعنى عن طريق القوى المتعددة، فإن دور التقييم سيقوم بتحديد القيم من خلال إرادة القوة. ومن هنا ينشأ التعدد والاختلاف. أما الخضوع للقيم العليا فإنه سيؤدي إلى مطابقة لا ينجم عنها سوى الخضوع والضعف، لتكون النتيجة إحلال القيم في مركز أو مرتبة أسمى من الحياة، حيث تكون الدلالة قد تحددت نحو الحياة الضعيفة. وإذا كان «نيتشه» قد توجه بخطابه نحو رفض التراث الفلسفي الأخلاقي المبتنى على العلاقة ما بين الوجود والعقل، وإخضاع النزعات الحسية لسلطة الأحكام والمعايير الأخلاقية والقيمة [٣٧]، حيث المثال الجاهز والراسخ. فإنه كان يدعو إلى علاقة جديدة بين المفاهيم والقيم، والعقل والجسد، قوامها الأخلاق الشمولية. وحتى إذا مارسنا على القواعد التي لا تحمل دلالة جوهرية وفرضنا عليها اتجاهاً بعينه من خلال عملية التأويل، وأخضعناها لإرادة جديدة وقواعد أخرى غير الأصلية، لوقفنا عند تأويلات متعددة ومختلفة، تحمل في ذاتها قواعد المطابقة مع غاية البشرية، ألم يقل[٣٨] «نيتشه» بأن التاريخ هو مسار تعدد المعاني.

من تحت أنقاض الهزيمة الألمانية في الحرب العالمية الأولى، يبرز «أوزفالد شبنغلر» ١٩٣٦م في وضع تاريخ عالمي يزخر بالتشاؤم وتفوح منه رائحة الموت، انطلاقاً من قانون الوجود، حيث الموت لابدّ له أن يحط على جميع أشكال الحياة وصورها وتمثلاتها وأفكارها. وهكذا تخضع الثقافة أيضاً لهذا القانون، حيث يكون مصيرها المحتوم هو الموت أيضاً[٢١]. ومن هذه الرؤية بنى تصوره لفلسفة التاريخ، انطلاقاً من الرؤية المورفولوجية المستندة إلى علم الأحياء التي تأخذ بدراسة بنية الكائن الحي وشكله، معتبراً أن كل ثقافة لها الخصائص المميزة المقترنة بالكائنات الحية، ويمر عليها ما يمر على الكائنات من (ولادة، نمو، نضج، موت)[٣٦] وأن الأساس الثابت في الثقافة يتجلى في روح الحضارة. وكان قد تأثر بنظرية الفيلسوف الألماني (وليم ديلتي) ١٩١١م[٣٩] الذي وجه انتقاده إلى الميتافيزيقيا، مشيراً إلى أن العلم يجب أن يقام على أساس، التاريخ. مؤكداً على شمولية مفهوم الحضارة، حتى أنه لم يتوان عن جعل الفلسفة جزءاً من الحضارة، وبنية من البنى المكونة لها[٤٠] حيث أناط بالمؤرخ وفقاً لهذا التصور مهمة تحديد وتعيين العلاقات والظواهر الثقافية داخل المجتمع. ودعوته قد تركزت في أهمية التفكير الباطني المخالف قطعاً للطبيعة. ساعياً في ذلك نحو الرؤية الوجودية لرفض الميتافيزيقيا التي تربط الواقع بالمطلق. على اعتبار أن الفكر يرتبط بالوشيجة العضوية بالحضارة.

واعتماداً على مبادئ فلسفة الحياة تم النظر إلى التجربة التاريخية عبر معيارين؛ الحي، الآلي. من أجل إدراك الوجود، حيث الفصل بين التاريخ

والطبيعة. فالتاريخ ليس مجرد حقائق متراكمة، بقدر ما هو وقائع ذات حركة مستمرة متماهية مع الزمان(٤١) وفي صلب واقع الحياة المستمرة. فالتاريخ حياة لا يتم تفسيره إلا عن طريق الحياة، حسب نظرية (ديلتي) وواجب المؤرخ يتركز في استعادة الحياة « الوقائع التاريخ» وجعلها في مزيج متوّحد مع الحياة الحاضرة. وباعتبار أن التاريخ حياة، لذا نجد أن ما يصدق على الحياة يصدق على التاريخ. وعليه فأن الأثر التاريخي أو الدليل لا يعد متمماً(٧) للنسيج التاريخي بقدر ما يمثل مادة لإعادة الحياة في التاريخ، من أجل ضمان استمرار الحياة. وكما يقول شراح الفلسفة إذا أردت أن تفهم مقولات نيتشه عليك بالمقولات التي طرحها «شوبنهور» ١٨٦٠م، فأن الطريق لفهم شبنغلر يتم عن طريق استيعاب مقولات (ديلتي).

في إطار معالجتة لفكرة الحياة والروح، أشار «شبنغلر» إلى أن الفلاسفة السابقين لم يميزوا بين الزمان والمكان.منطلقاً من فكرة فعل العد الذي يمثل الحياة، والعدد الذي يكون خارج الزمان(٤٢) والزمان لا يمكن تحديد اتجاهه طبيعياً، كما أنه غير قابل للإعادة. وتطلع نحو تحديد صورتين للوجود، على الرغم من تعارض فكرة الصورة مع الحياة التي تقوم على التغير المستمر. وكانت صورة الوجود الأولى قد تمثلت في «الطبيعة»(٤٣) وفي سبيل بلوغ الوعي بها لابد من المنهج التجريبي. في حين تمثلت الصورة الثانية في «التاريخ» الذي يستدعي منهج «الحدس» بناء على تحديد معالم الوقائع والأحداث،واستخلاص الرموز والدلالات من هذه الوقائع.

الحدث ــــــــ المعنى ــــــــ الروح

الشاهد ــــــــ الدلالة ــــــــ الحياة

ومن أجل بلوغ معنى الوقائع، لابد من التوقف عند الروح التي حفزتها، أما الشواهد فأنها تكون بمثابة الدليل على الحياة. ومن هذه الوقائع والشواهد يكون الارتكان عند الروح الواحدة التي صنعت التاريخ. وبحثاً عن المعنى صاغ مبدأ «التماثل» لدراسة الحدث التاريخي، انطلاقاً من المدى الذي يفرزه كلّ في حضارته، مع الأخذ بالاعتبار الظروف الواحدة المحيطة(٤٤) بكلا الحدثين. وانطلاقاً من الفروض المنهجية لهذا المبدأ، توصل شبنغلر، إلى أن المركب الداخلي لجميع الحضارات واحد، اعتماداً على المعنى الواحد الذي أفرزته كل حضارة على حدة في المجال السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، الديني، العلمي، الفني. وهذا كله يقدّم للمؤرخ القدرة على التنبؤ بالأدوار التاريخية لكل حضارة. بل ويمكنهّ استحضار العصور التاريخية الماضية انطلاقاً من التفاعل مع المعنى والأدوار التي تمر بها الحضارات المختلفة من؛ ولادة، نمو، نضج، موت. فالتاريخ لديه ليس مسيرة من التواصل من القديم إلى الحديث، بقدر(٤٥) ما هو تمثيل لدوائر حضارية،لكل منها فرادتها وخصوصيتها.

كان التأكيد على أهمية التعامل مع التاريخ، ببعده الزمني الخالص دون تمييز بين مدة زمنية وأخرى. فيما كان (العزل) من الضرورات التي ركز عليها «شبنغلر» فلكي تصل إلى وعي جديد بالتاريخ، لابد من تجديد النظرة، والتعامل وفق منطق إفراغ التصورات السابقة، من خلال الاعتماد على رؤية قوامها؛ أن التاريخ على الصعيد الزماني لا يختلف عن أي زمن آخر، مع أهمية اعتباره شيئاً غريباً وبعيداً، لا يخضع للمشاعر(٤٦) والعواطف والرغبات والميول والأهواء. وأن حكم المؤرخ لابد أن يصدر من خلال التعامل مع جميع الحضارات التي أنتجتها البشرية، وليس وفق التصور الأحادي، المنطلق من رؤية تابعة لحضارة بعينها. من هنا كانت الضرورة المنهجية قد أملت أهمية التمييز بين الطبيعة والتاريخ.

فالطبيعة خاضعة لقانون الإمكان، حيث العلية الطبيعية، التي تؤكد أن الظاهرة تفسر نفسها، سواء برزت للعيان أم لم تبرز. فجميع الحقائق فيها تستند إلى النظام الثابت وعليه فأن ظواهر الطبيعة لا تحتاج إلى تعريف. فمنطق الثبات هو الذي يقوم بدور التعريف بها. في حين أن التاريخ قوامه الحدث وحقائقه يتم بلوغها عن طريق(٤٧) الحدس والاستنباط. وإذا كان المستقبل يكون بمثابة الطريق الذي يسير عليه،فأن الماضي يبقى شديد الصلة به، لتوكيد هويته وذاتيته. ومن علاقة الثبات والتحول، توصل "شبنغلر" إلى التمييز بين التاريخ كمعنى يقوم على الصيرورة والتاريخ المستند إلى فعل التورخة وتدوين الحدث، حيث يتم تحويل "الصيرورة إلى" ثبات من خلال التدوين.

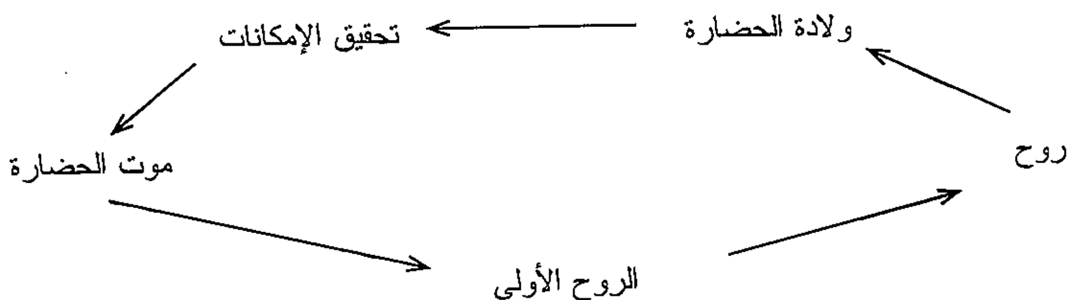
الطبيعة: العلية ـــــ ثبات ـــــ تعريف ـــــ مدرك خارجي

تأريخ: المصير ـــــ صيرورة ـــــ تحويل ـــــ مدرك باطن

تاريخ: العلية ـــــ ثبات ـــــ تعريف ـــــ مدرك خارجي

الحياة: المصير ـــــ صيرورة ـــــ تحويل ـــــ مدرك باطن

ومن تجاور المعاني يتم توطيد العلاقة ما بين «التاريخ والحياة»، وبذات القدر تتشكل العلاقة ما بين «التاريخ والطبيعة» وإذا كان كوبرنيك قد دعا إلى استقلال البحث في مجال الطبيعة، فإن دعوة "شبنغلر" قد دعت هي الأخرى إلى(٨) استقلال البحث في مجال التاريخ، انطلاقاً من أهمية رفض الأسبقيات في إطلاق الأحكام الجاهزة حول المقارنة بين العصور الحديثة والعصور القديمة. فجاهزية كهذه ستجعل من المؤرخ يقع في شراك وهم لا يختلف كثيراً، عن الوهم البصري في تمييز الأجسام، حيث يشاهد الجسم الأقرب إليه، هو الأكبر، والأكثر غنى بالتفاصيل. فالتاريخ العالمي العام ما هو إلاّ صور لانهائية من الانقطاع والظهور، تلعب فيه الصدفة والاتفاق دورهما الفاعل في إظهار صورته المربكة والمقلقة إلا أن هذا الظهور يبقى بحاجة إلى مصدر صيرورته. من هنا استقى "شبنغلر" من "غوته" ١٨٣٢م، فكرة قوة الكمال الأول "الصورة الأولية" والمستندة إلى أن أساس وجود المادة يقوم على الحركة. وأن تعدد أنواع الحركة، يفضي إلى حيوية المادة، حيث الوجود بقوة حية إلى الأبد. وهكذا وجه نقده إلى التقسيمات التي وضعها المؤرخون الغربيون للتاريخ العام، مشيراً إلى المركزية التي وضعوا أنفسهم فيه، جاعلين من التواريخ البعيدة للحضارات السابقة مكاناً هامشياً، لا يخلو من التبعية. هذا بالإضافة إلى النظرة المؤكدة على أن حركة التاريخ تسير باتجاه واحد قوامه استمرار التقدم. انطلاقاً من مبدأ المثل الأعلى. من هنا كانت نظرته الجديدة إلى التاريخ، جاعلاً من الحضارة الوحدة الأساسية فيه، في حين اعتبر "الحضارة" بمثابة الكائن الحي (الإنسان، الحيوان، النبات) وكان اعتقاده في ولادة الحضارة يرتبط بانفصال الروح عن الحالة الروحية الأولى. وأن موت الحضارة يرتبط بتحقيق الروح لجميع تمثلاتها (٤٨) في اللغة والدين والفن والعلم والسياسة



والمجتمع والثقافة، لتعود الروح إلى الحالة الروحية الأولى.

يتشكل الوجود الحقيقي من صورتين؛ الوجود الرمز، والآنية. ويتخذ الوجود الرمز، طابع المعنى كونه غير حقيقي، ويتشكلّ تكونه في صورة التاريخ. على اعتبار أن صورة التاريخ ما هي إلا رمز عن الوجود الحقيقي. أما الآنية فأنها لا تحتوي على معنى، على اعتبار وجوده في الواقع وظهوره للعيان، مع الأخذ بنظر الاعتبار أهمية الزمان فيه، بل أن الأهمية تظهر وبجلاء للمكان. والرمز لا يفسر، لكن يتم إدراكه بشكل جزئي، انطلاقاً من المرجعية الثقافية الواحدة. وهو تمثل لصلة [٤٩] بين الكائن والكون، انطلاقاً من المعنى الذي يمثله الكون بالنسبة للكائن، وليس للسؤال عن الكون في ذاته.

يرتبط الرمز بالحدث الذي مضى ولن يعود، لذا فإن دلالته تكمن في موت الحياة وبالتالي الفناء، إذ لم يبق منه سوى الامتداد والارتباط بالمكان. على اعتبار أن الامتداد مادة، وهي نقيض الروح، والروح حياة، والحياة نقيض الموت. ومن هذه النقائض يمكن الوقوف على استدلال يكمن في تكافؤ الموت والمكان، انطلاقاً من لحظة التوقف [٥٠]. فإذا توقفت الحياة تحولت إلى موت، وإذا توقفت الروح تحولت إلى مادة.

إحساس واعي ----- صورة التاريخ ----
التجربة الحية ------ ميلاد الكون الخارجي
الرمز --- مكان --- امتداد -- مادة -- موت
---العمق -- حياة شعورية "الرمز الأولي "
الواقع ---زمان -- -اتجاه -- روح ---حياة
---الإدراك --- يقظة الروح "الحضارة"

من هنا يتشكل معنى الرمز الأولي في مظاهر الحضارة، عبر المجتمع والسياسة والقانون والفن والدين والأسطورة والثقافة والعلوم. وهكذا يحدد "شبنغلر" الرموز الأولية لمجموعة من الحضارات، فالحضارة المصرية رمزها "الطريق"، والقديمة "يونان ـــ رومان" رمزها الجسم المنعزل المتكتل، والعربية التجويف الداخلي " الكهف " والغربية المكان اللامتناهي الخالص. فالامتداد والسعة والنظر الدائم إلى البعيد حيث الفضاء الواسع، تعد من السمات المميزة للمعمار الغربي. وهكذا هي الحال بالنسبة لمظاهر الحضارة الأخرى[٥١]، إن كان في الرسم أو الشعر فالحضارة الغربية لا تنسجم روحها، إلاّ في اللامتناهي واللامحدود. ومن هذه الروح تبلورت النزعة الاستعمارية حيث الامبراطوريات الواسعة التي لا تعرف الحدود أو تؤمن بها. إنه الشغف اللانهائي نحو الأفق الأرحب وهو الحافز الذي يجعل من المسكتشف الأوربي متطلعاً نحو سبر أسرار مجاهل أفريقيا، أو ركوب البحر للبحث عن طريق جديد إلى الهند، وهكذا الحال مع غزو الفضاء والنـــزول على سطح القمر، والإنترنت والأقمار الفضائية والقنوات الفضائية التلفزيونية واتفاقية الجات في مجال الاقتصاد. أو انتشار النزعة الاستهلاكية وسيادة الذوق الغربي في الملبس أو انتشار التعامل بالبطاقات الائتمانية، أو السيارات ووسائط النقل الأخرى المصنعة في الغرب، أو الإقبال على مطاعم الماكدونالد والبيتزا والمشروبات[٥٢] الغازية. فكل هذه المظاهر لا تعدو أن تكون أعراضاً لظاهرة "التشكل الكاذب" حسب تعبير شبنغلر وما هي إلا عقبات في وجه تطلع الحضارة للشعور[٥٣] بذاتها.

لا يغفل "توينبى" ١٩٧٥م أهمية التاريخ في الحاضر، على اعتبار العبرة الواضحة التي يقدمها الماضي في سبيل إغناء الأحكام في العصر الراهن، ومن هذا يتجلى التماثل بين الماضي والمستقبل.

ومن خلال منهج الاستقراء كان التطلع نحو دراسة التاريخ انطلاقاً من الاعتماد على الوحدة الحضارية الكاملة، مقصياً في ذلك القومية. لأن حركة التاريخ لايمكن أن تقوم على فاعلية عنصر بعينه، بقدر ما تستند على التفاعل الاجتماعي المفضي إلى الحضارة (٥٤). وهكذا كانت انطلاقة "توينبي" نحو التاريخ العالمي، متخطياً الرؤية العرقية العنصرية التي تأثرت بالتقدم الذي بلغه الغرب. وهو في تطلعه نحو هذا المسعى رفض فكرة خضوع التاريخ للروح التي نادى بها "هيغل" على اعتبار أن الروح التاريخية لاتكمن في الفرد بل في المجتمع. وعليه لابد من الخضوع الكامل لإرادة المجتمع الذي تمثله الدولة. وبالمقابل لم يأخذ بالمقولة المستندة إلى أن الروح تكمن خارج سياق التاريخ، لأنها تخضع التاريخ للتفسير الخاطيء على اعتبار أن الحقيقة ستكون خارج التاريخ حيث العالم(٥٥) الآخر. كذلك رفض دور المصادفة في حركة التاريخ على اعتبار خضوعه لقوى غير منظورة في صيرورة المجتمعات، ولم يأخذ بفكرة الدورة الحضارية التي نادى بها "شبنغلر".

كانت الأبحاث التي اشتغل عليها "توينبى" قد أوصلته إلى تحديد خمس حضارات قائمة من أصل إحدى وعشرين وهي؛ الغربية، الأرثوذكسية، الإسلامية، الهندية، البوذية (الشرق الأقصى). محدداً العامل الرئيس في نشوئها إلى الدين وليس إلى الدولة. على اعتبار أن الدين يعد الأس الأهم في تفعيل المجتمعات لمواجهة المشاكل. في حين أن الدولة تكون الوسيط الذي تعيش في كنفه جرثومة الانحلال والتفسخ، وباعتبار تطلع النخبة لاستنفاد موارد المجموع. باعتبار الأسبقيات التاريخية يمكن الإشارة إلى أن المجتمعات أسبق للظهور من الحضارات، ومن خلال التماثل يمكن المقارنة بين الحضارات، مع الوعي الجاد والدقيق بأن التاريخ لا يعيد نفسه(٥٦)، أو القول بالوحدة الحضارية، لأنه ينطوي على كثير من العسف، لأن هذا يصب بالمحصلة في نتيجة مغلوطة قوامها أن الحضارة الغربية ما هي إلا وريثة الحضارات العالمية السابقة. وللتأكيد على هذه الفكرة يشير "توينبى" أن الحضارة الفرعونية لم يكن لها أب ولم يكن لها ابن يورثها. كذلك عمد إلى نقض العامل البيئي في نشأة الحضارة من خلال الاستدلال بمنهج المقارنة مع البيئات المختلفة. وعليه خلص إلى نتيجة مؤداها يقوم على؛ أن العسر هو المكمن الذي يحفز التحدي في الإنسان من أجل التكيف وخلق المناخ الملائم لمسيرة حياته. وإذا ما عجز الإنسان عن مواجهة التحديات الطبيعية(٥٤) والبشرية في استجابة سلبية فإن مصيره المحتوم سيكون الخذلان والفشل.

من هنا كانت نظرية "التحدي والاستجابة" في صنع الحضارة انطلاقاً لجملة من التفسيرات الجمعية والفردية، حيث الإشارة إلى العديد من عباقرة التاريخ الذين اندفعوا لسد النقص الكامن فيهم، لاسيما من ذوي العاهات ما بين العمى والعرج والعبودية. أو التحدي الذي واجهته المسيحية إزاء الدولة(٥٧) الرومانية.

١. التحدي ⟵ الاستجابة.
٢. ضعيف ⟵ عجز.
٣. شديد ⟵ تحطيم.
٤. مستثير ⟵ إبداع.

ومن هذا القوام الثالث لطبيعة التحدي والاستجابة، تتحول الاستجابة المتمثلة "بالإبداع" إلى "تحدي" منتقلة من طور "الركود"(٥٨) إلى طور (القوة الدافعة) وهكذا تتجلى مؤثرات النـزعة القومية على توينبى التي تفاعلت في أوربا منذ القرن الثامن عشر(٥٩).

الخاتمة

قيض للفكر الغربي من شحذ الإمكانات نحو التفاعل مع سياقات الواقع، عبر الموائمة بين الممارسة والترصد العميق للتحولات التاريخية، حتى كان التحديد عنصراً رئيساً في التطلع نحو الخلاص من الصورة النمطية، تلك التي أثقلت على المجمل من أوجه تفعيل الواقع، فكان المسعى وقد تركز نحو تخليص الفلسفة من إشكالاتها القديمة، وضخها بدفعة جديدة قوامها استناد إلى ترصد الدلالات. فيما كان توجه التفعيل للعناية بالوضعية التي تكون عليها المعرفة، باعتبار الانطلاق من المنطلقات المنهجية القائمة على الخبرة والوصف والتفسير، حيث البحث الدال والعميق في أسباب القوانين. وصولاً إلى التطوير حيث المساهمة الجادة في الربط الصارم بين الممارسة البشرية وسياق الفعل الاجتماعي، ما يتجلى عليه صفات تطبيق القيم.

كانت التمثلات في العقل الغربي قد توقفت عند أحوال الشمول، حيث التوقف العميق عند طريقة حفز وتحريك الذاكرة الدلالية، تلك التي مهدت نحو توسيع المجال وفرض الهيمنة على الآخر الأضعف. فيما تجسد الحراك في الطريقة التي تمت بها معالجة العلاقة التي كانت تمثل بديهة معرفية حول العقل والموضوع، ليتم الفصل بين الطرفين، انطلاقاً من السعي نحو تصنيف العناصر، والعمل على عزل الحقول التاريخية، والتوجه نحو اختبار المجمل من العلاقات السائدة، من خلال ترصد مناطق التأثير، لما تمثله من قدرة في شحذ مسار التجاوز، الساعي نحو الخلاص من هيمنة التاريخ الشمولي.

المراجع

١. برهان غليون، الوعي الذاتي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٩٢.

٢. د. حسن الضيقة، تجربة الكتابة الماركسية، معهد الإنماء العربي، بيروت، لا تاريخ.

٣. توبي هاف، فجر العلم الحديث،ترجمة أحمد محمود صبحي، سلسلة عالم المعرفة، ج٢، الكويت ١٩٩٧.

٤. تزفيتان تودوروف، فتح أمريكا. مسألة الآخر، ترجمة بشير السباعي، سينا للنشر، القاهرة، ١٩٩٢.

٥. د. معن زيادة (محرر)، الموسوعة الفلسفية العربية، ج٣، معهد الإنماء العربي، بيروت ١٩٩٧.

٦. د. جورج كتورة «معد»، السياسة عند أرسطو، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٨٧.

٧. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٨٤.

٨. عبد العزيز الدوري، فلسفة التاريخ،مجلة عالم الفكر،المجلد الثاني، الكويت ١٩٧١.

٩. محمود فهمي زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، بيروت ١٩٦٦.

١٠. فرانكلين باومر، الفكر الأوربي الحديث، ج٢، ترجمة أحمد حمدي محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٨.

١١. تودورف، نحن والآخرون، ترجمة ربىَ حمود، دار المدى، دمشق ١٩٩٨.

١٢. إشفيتشر فلسفة الحضارة،ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار الأندلس، بيروت ١٩٨٠.

١٣. كارل ياسبرس، فلاسفة أنسا نيون، ترجمة د. عادل العوا، منشورات عويدات، بيروت ١٩٨٨.

١٤. باومر، الفكر الأوربي الحديث، ج٢.

١٥. مايكل تومسون وآخرون، نظرية الثقافة، ترجمة علي سيد الصاوي، سلسلة عالم المعرفة،

الكويت ١٩٩٧.
١٦. A.G. Balz, Descartes and the modem mind new Haven 1952 .
١٧. آتيان بالبيار، سبينوزا والسياسة، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٩٣.
١٨. فؤاد زكريا، سبينوزا، دار التنوير، بيروت لا تاريخ.
١٩. سبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة د. حسن حنفي، القاهرة ١٩٧١.
٢٠. بوخينسكي، تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، ترجمة د. محمد عبد الكريم الوافي، جامعة قار يونس، بنغازي لا تاريخ.
٢١. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج٢، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٤.
٢٢. جان بيار لو فيفر وبيار ماشيري، هيغل والمجتمع، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٩٣.
٢٣. د. يوسف حامد الشين، مبادىء فلسفة هيغل، جامعة قاريونس، بنغازي ١٩٩٤.
٢٤. W.A. stace .The philosophy of Hegel newyork 1955
٢٥. هيغل، محاضرات في فلسفة التاريخ، ترجمة د.إمام عبد الفتاح أمام، دار التنوير، بيروت ١٩٨١.
٢٦. Heiss, Hegel, Marx, Traslatedbg Garside, Newyork 1975 Kierkegaard.
٢٧. حناديب، هيغل وفويرباخ، دار أمواج، بيروت ١٩٩٤.
٢٨. هيغل، محاضرات في فلسفة التاريخ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير، بيروت ١٩٨١.
٢٩. هيغل، علم ظهور العقل، ترجمة مصطفي صفوان، دار الطليعة، بيروت لا تاريخ.
٣٠. Marcuse, Reason and Revolution Hegel and the Rise of social theory, new York 1954.
٣١. علي عبد المعطي محمد، تيارات فلسفية حديثة ومعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩١.
٣٢. حسن حنفي، في الفكر الغربي المعاصر، ج٢، دار التنوير، بيروت ١٩٨١.
٣٣. باومر، الفكر الأوروبي الحديث، ج٣.
٣٤. جاك دير يدا، المهماز أساليب نيتشة، مجلة مدارات، العدد ٦/٥، تونس ١٩٩٦، ترجمة عبد العزيز بن عرفة.
٣٥. يوحنا قمبر، نيتشه نبي المتفوق، دار المشرق، بيروت ١٩٨٦.
٣٦. عبد الرحمن بدوي، نيتشه، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٥٦.
٣٧. فوكوياما، نهاية التاريخ، ترجمة حسين أحمد أمين، مركز الأهرام، القاهرة ١٩٩٣.
٣٨. السيد ولد أباه، التاريخ والحقيقة لدى ميشال نوكو، دار المنتخب العربي، بيروت ١٩٩٤.
٣٩. عبد السلام بنعبد العالي، المتيافيز يقيا العلم والايديولوجيا، دار الطليعة، بيروت ١٩٨١.
٤٠. حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، مجلة عالم الفكر، مجلد ٥ الكويت ١٩٧٥.
٤١. د. إسماعيل نوري الربيعي، فلسفة التاريخ عند شبنجلر، مجلة الفيصل، السعودية نوفمبر ١٩٩٣.
٤٢. W. Debbins, Essay in the philosophy of H istory, Collingewood Tesal 1966.
٤٣. Patrick Gardinar , Theories of History, London 1954.
٤٤. Patrick Gardiner , the Nature of Historical Exploration , oxford 1968.
٤٥. sidney Hook , the Hero in History,

Boston 1969

٤٦. روي بورتر، تاريخ الزمان، من كتاب فكرة الزمان عبر التاريخ، ترجمة فؤاد كامل سلسلة عالم المعرفة، الكويت ١٩٩٢.

٤٧. بويس، مستقبل الحضارة، ترجمة لمعي المطيعي، القاهرة ١٩٦١.

٤٨. محمد الطالبي، التاريخ ومشاكل اليوم والغد، مجلة عالم الفكر مجلد ٥ الكويت ١٩٧٥.

٤٩. encyclopedia of philosopgy, Paul Edw -- ards, Vol. 7. L ondon, 1972.

٥٠. David sills, International Encyclo- pedia social services, Vol. 15. London 1972.

٥١. Karl Popper, the Poverty of History London 1961.

٥٢. Northrop, Ideologic Differences and World order, studies in the Philosophy and science of the World Cultures, U. S. A. 1963.

٥٣. ويدجري، التاريخ وكيف يفسرونه، ترجمة عبد العزيز جاويد، القاهرة ١٩٧٢.

٥٤. عبد الرحمن بدوي، اشبنجلر، وكالة المطبوعات، الكويت ١٩٨٢.

٥٥. جورج طرابيش، المثقفون العرب والتراث، دار رياض الريس، لندن ١٩٩١.

٥٦. نعوم شو مسكي، الغزو مستمر، ترجمة النبهان، دار المدى، دمشق ١٩٩٩.

٥٧. منح خوري، التاريخ الحضاري عند توينبي، بيروت ١٩٦٠.

٥٨. Toynbee and History: Critical essays and Reviews, Ashley Monrayu, Boston 1956.

٥٩. د. أحمد محمود صبحي، في فلسفة التاريخ، ج ٢ ص ٢٣٥. انظر أيضاً، عبد العزيز الدوري، فلسفة التاريخ، ص ٣٨٠. انظر أيضا،منح خوري، التاريخ الحضاري، ص ٩٩. انظر أيضا،ويد جري، التاريخ وكيف يفسرونه، ص ٢٠٨.

الحوار
مفهومه – أهميته – أركانه – شروطه
Dialogue
Conception - Importance - Main stays - Conditions.

أ. محمد بن عبد الحميد العدوي*

ملخص

تناول الكاتب في هذا البحث مفهوم الحوار، والألفاظ المقاربة التي يستخدمها الناس للتعبير عن المعنى ذاته، وبين أن بينها فروقاً عند التدقيق، وألمح إلى أن كثرة الألفاظ المستخدمة كبديل لمصطلح الحوار يدل على أهمية الموضوع، والحوار جهد بشري يتعرض الناس فيه للخطأ والصواب لذلك بين الكاتب متى يكون الحوار محموداً ومتى يكون مذموماً مع بيان حكمه شرعاً.

وتكلم بعد ذلك عن أهمية الحوار من خلال المجالات التي يحتاج الإنسان فيها للحوار، وبين أن الإنسان العاقل البصير يحتاج لأن يكون له حواراً ناجحاً مع نفسه، وحواراً دائماً مع ربه، وأن نجاحه في الحوار مع خالقه، ومع ذاته يكون كالتوطئة لنجاحه مع الآخرين، كما بين أهمية الحوار من خلال سرد تاريخي موجز له، وأيضاً بذكر بعض فوائده.
ثم تحدث بعد ذلك عن أركان الحوار، وبين أنهما ركنان هما: الموضوع، وطرفا الحوار، وذكر الشروط التي يجب أن تتوفر في كل منهما، في نسق يحسب أنه لم يسبق إليه، وقد تعهد بأن يتوسع في الموضوع ليشكل مرجعاً يرجع إليه في بابه.

وتكلم بعد ذلك عن شروط الحوار بإيجاز يتناسب مبيناً أهمية هذه الشروط في إيجاد حوار هادف وجاد تتمخض عنه نتائج مفيدة. والبحث يهدف في مجمله إلى بيان أهمية الحوار وضرورة وضع قواعد وأسس تضبط سلوك المتحاورين وتساعدهم في التوصل لنتائج مرضية.

Mr. Mohamed A. El Adawi*

Abstract

The writer in this paper writes about the concept of dialogue, and the similar words which are used by people to express the same meaning. Many words used as a substitute for the term dialogue demonstrates the importance of the topic. Dialogue is a human effort in which people are exposed to the right and wrong and when it is not. In addition to that, the paper explain the view of Islam of dialogue.

The importance of dialogue in the different fields is also researched. Humans need to be in successful dialogue with himself, and a permanent dialogue with God. His success in the dialogue with God and with himself prepares him to the success when dealing with others. and yet be the same as an affirmation of its success with others.

The paper dealt then with the two elements of dialogue; i.e. subject and the two parties. This was written in a new and innovative way which was not matched previously. Then the paper dealt with the conditions of dialogue shortly indicating the importance of those conditions to find a serious and meaningful dialogue leading to useful results.

This research as a whole demonstrates the importance of dialogue, and the need to put rules and principles to control the behavior of the interlocutors and help them to reach acceptable results.

* مركز الدعوة ـــ دبي.

* Dawa Center – Dubai.

مقدمة

إن الحديث عن الحوار يكتسب أهميته من كونه العنصر الفعال الذي من خلاله يتم التفاهم، والتفاعل بين الناس، وإن كان الناس من قديم الزمان يحتاجون إلى الحوار لتيسير مصالحهم، وحل مشاكلهم، فإنهم اليوم مع تزايد مطالب الحياة، ونمو مشاعر الأنانية، وحب الذات، والتطلع لما عند الغير، وضعف دور الدين والأخلاق كزاجر عن الشر، مع التعقيدات الحياتية التي تزداد يوماً بعد يوم يشعر الناس أنهم بحاجة للحوار أكثر من ذي قبل.

يملك الناس من الأسلحة الفتاكة الكم الكافي لتدمير كل صور الحياة على الكرة الأرضية، ومع هذا الكم الهائل من الأسلحة المتنوعة إن لم يجد الناس بديلاً عن استخدام السلاح، وذلك من خلال الحوار الهادف البناء الذي يعمل على حماية المكتسبات التي حققها الإنسان عبر آلاف السنين، إن لم يحتكم الناس إلى لغة العقل والمنطق فإن المستقبل أمامهم لا يبشر بخير.

لذلك فإن الحديث عن الحوار اليوم من الأمور الهامة التي ينبغي على العقلاء أن يضعوا لها أصولاً يتفق عليها من الجميع، لتشكل بعد ذلك نقطة الانطلاق التي من خلالها يدور الحوار بين الثقافات المختلفة لما فيه صالح الناس ومنفعتهم.

ومن أجل ذلك اتخذت من الحوار موضوعاً لبحث أنوي أن أعمقه، وحسبي في هذه العجالة أن أسجل نقطة على طريق البداية أسأل الله عز وجل أن يوفق لإكمالها.

مفهوم الحوار وحكمه

للحديث عن الحوار والوقوف على أهميته والدور الفعال الذي يلعبه في تحديد طبيعة العلاقة بين المتحاورين - فمتى كان الحوار إيجابياً بناءً دل على وعي المتحاورين وتفاهمهم، وإدراكهم للهدف الذي ينبغي أن يأملوا من وراء كل حوار أو نقاش، وعلى العكس من ذلك إذا كان الحوار سلبياً فإنه لا يجر أصحابه إلا إلى الخصومات والنزاعات، وربما الاقتتال والحرب. وبالتالي فإن من الحوار ما يحبه الله عز وجل ويرضاه، ومنه ما يبغضه وينهى عنه - لابد من تحديد مفهومه وذلك لأن الحكم على الشيء حكماً صحيحاً لا يمكن إلا بعد حصول تصور واضح له لا لبس فيه ولا شك.ولذلك قالوا الحكم على الشيء فرع عن تصوره.

الحوار لغة

الحوار من الفعل الثلاثي (حَوِرَ) على وزن تَعِبَ اشتد بياض بياض عينيه واشتد سواد سوادهما[١]، و(حار) من باب قال: أي نقص ورجع [١]و(حاور) الرجل صاحبه أي جاوبه وراجعه في الكلام، أي رد أحدهما على الآخر وتراجعا الكلام.(وتحاور) القوم فيما بينهم تجاوبوا وتراجعوا الكلام [١]لذلك قال ابن فارس: (الحاء والواو والراء ثلاثة أصول: أحدها لون، والآخر الرجوع، والثالث أن يدور الشيء دوراً)[٢].

وفي الاصطلاح

نلاحظ من استعمالات كلمة الحوار في اللغة العربية أنها تحمل معنى المجاوبة، ومراجعة الكلام، والرجوع والنقصان، وهذا ما يناسب الحالة التي نحن بصددها إذ أن الحوار كما يعرفه عجك (هو محادثة بين شخصين أو فريق، حول موضوع محدد لكل منهما وجهة نظر خاصة به هدفها الوصول إلى الحقيقة، أو إلى أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر، بعيداً عن الخصومة والتعصب، بطريقة تعتمد على العلم والعقل، مع استعداد كلا الطرفين لقبول الحقيقة، ولو ظهرت على يد الطرف الآخر)[٣]، وبتأمل التعريف السابق وهو لا يختلف عن غيره من التعريفات التي ذكرها الباحثون في هذا الموضوع نجد أن الحوار في الاصطلاح لا يبتعد عن معناه اللغوي كثيراً فهو طريقة في الحديث بين شخصين أو أكثر يتم

فيها النقاش حول موضوع ما وفق قواعد وأسس تقربهم من الوصول إلى الصواب في جو بعيد عن الشحناء، فترديد الكلام والتجاوب والرجوع معان مشتركة بين الحد اللغوي والاصطلاحي، كما نلمح التلوين فيما يحدثه من صفاء بين المتحاورين إذا ما أتى بنتائج إيجابية، أو ما ينبغي أن يكون عليه المتحاورون من صفاء النية، وطهارة النفس،أو ما يسببه الحقد، والتعصب، ونحوه من كدرة في النفس إذا كان الحوار سلبياً.

وأستطيع أن أقول أن الحوار هو: ما يدور بين الناس من حديث لشرح فكرة، أو بيان حق.

وأن العلم الذي يتناول هذا الأمر هو: العلم الذي يضع القواعد والآداب لإدارة الحوار من أجل الوصول إلى أفضل النتائج.

الحوار في القرآن الكريم

لم ترد لفظة الحوار في القرآن الكريم على صيغة المصدر (حوار) بينما وردت اشتقاقاتها على النحو التالي:

١. قال الله تعالى: ﴿ إِنَّهُۥ كَانَ فِىٓ أَهْلِهِۦ مَسْرُورًا ﴿١٣﴾ إِنَّهُۥ ظَنَّ أَن لَّن يَحُورَ ﴾ (الانشقاق:١٣ - ١٤). أي: يرجع.

٢. قال الله تعالى: ﴿ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴾ (الكهف: ٣٤). قوله تعالى: ﴿ يُحَاوِرُهُۥٓ ﴾ أي: يجادله ويخاصمه.

٣. قال الله تعالى: ﴿ قَالَ لَهُۥ صَاحِبُهُۥ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَكَفَرْتَ بِٱلَّذِى خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّىٰكَ رَجُلًا ﴾ (الكهف:٣٧). أي: رد المؤمن على الكافر جدله مجاوباً.

٤. قال الله تعالى: ﴿ قَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّتِى تُجَٰدِلُكَ فِى زَوْجِهَا وَتَشْتَكِىٓ إِلَى ٱللَّهِ وَٱللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَآ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌۢ بَصِيرٌ ﴾ (المجادلة:١)، جاءت خولة بنت ثعلبة تشكو زوجها أوس بن الصامت لرسول الله ﷺ فدار بينها وبين النبي ﷺ حواراً، وهنا لا حظ التبادل بين لفظة الجدل والحوار من خلال قوله تعالى: ﴿ تُجَٰدِلُكَ ﴾ و﴿ تَحَاوُرَكُمَآ ﴾

٥. قال الله تعالى: ﴿ حُورٌ مَّقْصُورَٰتٌ فِى ٱلْخِيَامِ ﴾ (الرحمن:٧٢)، والحوراء: التي في عينها كحل وملاحة، وحسن وبهاء.

٦. قال الله تعالى: ﴿ وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى ٱلْحَوَارِيِّۦنَ أَنْ ءَامِنُوا۟ بِى وَبِرَسُولِى قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا وَٱشْهَدْ بِأَنَّنَا مُسْلِمُونَ ﴾ (المائدة:١١١)، قوله: ﴿ ٱلْحَوَارِيِّۦنَ ﴾جمع حواري وهم أنصار عيسى عليه السلام قال ابن عباس: سموا بذلك لبياض ثيابهم.

ومن الألفاظ المرادفة أو المقاربة للفظ الحوار: الجدل، والمناظرة، والمحاجة، والمناقشة، والمباحثة، والتفاوض، والمراء، ولنتناول بعضها لما فيها من إثراء للبحث وبيان لأهميته.

مفهوم الجدل

الجدل لغة

قال ابن منظور: (الجَدَل اللَّدَدُ في الخُصومة والقدرةُ عليها وقد جادله مجادلة وجِدالاً ورجل جَدِل ومِجْدَل ومِجْدال شديد الجَدَل ويقال جادَلْت الرجل فجَدَلته جَدْلاً أي غلبته ورجل جَدِل إذا كان أَقوى في الخِصام وجادَله أي خاصمه مُجادلة وجِدالاً والاسم الجَدَل وهو شدَّة الخصومة وفي الحديث: «ما أُوتي الجَدَل قومٌ إلاَّ ضَلُّوا» الجَدَل مقابلة الحجة بالحجة والمجادلة المناظرة والمخاصمة والمراد به في الحديث الجَدَلُ على الباطل وطَلَبُ المغالبة به لا إظهار الحق، فإن ذلك محمود لقوله عز وجل: ﴿ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾) (٤).

وفي المعجم الوجيز: (جادله) مجادلة وجدالاً ناقشه وخاصمه، و في التنزيل العزيز ﴿ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾ وفيه: (الجدل) طريقة في المناقشة والاستدلال صورها الفلاسفة بصور مختلفة وهو عند مناطقة المسلمين قياس مؤلف من مشهورات أو مسلمات وفيه أيضاً: (المجادلة) في علم المناظرة هي المناظرة لا لإظهار الصواب بل

لإلزام الخصم)[٥] والمعنى اللغوي للجدل يدور حول القوة والشدة والقدرة على إلزام الخصم، ومراجعة الكلام لذلك قال ابن فارس: (الجيم والدال واللام أصل واحد، وهو من باب استحكام الشيء في استرسال يكون فيه، وامتداد الخصومة ومراجعة الكلام) [٢]

الجدل اصطلاحاً

قال الجرجاني الجدل هو: (القياس المؤلف من المشهورات والمسلمات، والغرض منه إلزام الخصم وإفحام من هو قاصر عن إدراك مقدمات البرهان)[٦].

أو هو (دفع المرء خصمه عن إفساد قوله: بحجة، أو شبهة، أو يقصد به تصحيح كلامه، وهو الخصومة في الحقيقة)[٦].

وقال أبو البقاء: (الجدل: هو عبارة عن دفع المرء خصمه عن فساد قوله بحجة أو شبهة، وهو لا يكون إلا بمنازعة غيره) [٧].

الجدل في القرآن الكريم

جاء لفظ الجدل في القرآن الكريم بصيغه المختلفة في أكثر من ثلاثين موضعاً من كتاب الله عز وجل جلها بمعنى الجدل المذموم المنهي عنه شرعاً، وذلك كما في قول الله تعالى: ﴿كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَالْأَحْزَابُ مِنْ بَعْدِهِمْ وَهَمَّتْ كُلُّ أُمَّةٍ بِرَسُولِهِمْ لِيَأْخُذُوهُ وَجَادَلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ فَأَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ﴾ (غافر:٥)، فالجدل هنا عبارة عن نقاش لا يقصد منه إظهار الحق،وإنما المقصود المعاندة والانتصار للباطل، ولم يذكر بمعنى الجدل المحمود الذي يقصد منه بيان الصواب إلا في خمسة مواضع هي:

١. قول الله تعالى: ﴿قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَا إِنْ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ﴾(هود:٣٢)، فنبي الله نوح جادل قومه ليبين لهم الحق، ويقنعهم بالحجة والموعظة الحسنة، وهذا من أجل ما يدور حوله الجدل والنقاش.

٢. قول الله تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ وَجَاءَتْهُ الْبُشْرَىٰ يُجَادِلُنَا فِي قَوْمِ لُوطٍ ﴿٧٤﴾ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّاهٌ مُنِيبٌ﴾ (هود:٧٤ـ٧٥)، فأبو الأنبياء إبراهيم عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام لا يجادل إلا بالحسنى من أجل بيان الحق.

٣. قول الله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل:١٢٥)، فأمر الله عز وجل لنبيه ﷺ بجدال قومه بالتي هي أحسن فيه دليل واضح على أن الجدال منه ما هو ممدوح، ومنه ما هو مذموم.

٤. وكذلك قول الله تعالى: ﴿وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَٰهُنَا وَإِلَٰهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ (العنكبوت:٤٦)، فيه توجيه إلى محاورة أهل الكتاب بالحسنى.

٥. قول الله تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ (المجادلة:١). شكت خولة بنت ثعلبة إلى النبي ﷺ زوجها أوس بن الصامت لما ظاهر منها، وهي لا تدري ماذا تفعل فأنزل الله جل وعلا قرآناً يتلى؛ فيه بيان للمنهج الحق الذي ينبغي أن يتبع، وقد سمى القرآن ما دار بينها وبين النبي ﷺ جدلاً، وظاهر الآية واضح في المساواة بين الجدل والحوار وإن كنا نلمح فرقاً دقيقاً بينهما ففي الأولى ﴿تُجَادِلُكَ﴾ تناسب حالة خولة المكروبة المترقبة الملحة في شرح قضيتها، وفي الثانية ﴿تَحَاوُرَكُمَا﴾ تنسجم مع تجاوب النبي ﷺ وحرصه على التخفيف عنها.

المناظرة

قال العلامة الشنقيطي فالمناظرة في اللغة: (المقابلة بين اثنين كل منهما ينظر للآخر، أو كل منهما ينظر بمعنى يفكر، والفكر هو المؤدي إلى علم

أو غلبة ظن وهي في الاصطلاح: المحاورة في الكلام بين شخصين مختلفين يقصد كل واحد منهما تصحيح قوله وإبطال قول الآخر، مع رغبة كل منهما في ظهور الحق)(٨).

المكابرة

المكابرة هي: المنازعة في المسائل العلمية لإلزام الخصم مع العلم بفساد قوله وصحة قول صاحبه.
قال أبو البقاء: (المجادلة: هي المنازعة في المسائل العلمية لإلزام الخصم سواء كان كلامه في نفسه فاسداً أو لا، وإذا علم بفساد كلامه وصحة صاحبه فنازعه فهي المكابرة)(٧).

قال العلامة أبو زهرة رحمه الله تعالى: (تدور على الألسنة عبارات المناظرة، والجدل، والمكابرة، وأحياناً تطلق إحداها في موضع الأخرى، والحق أن بينهما اختلافاً واضحاً في الاصطلاح: فالمناظرة يكون الغرض منها: الوصول إلى الصواب في الموضوع الذي اختلفت أنظار المتناقشين فيه.

والجدل يكون الغرض منه إلزام الخصم، والتغلب عليه في مقام الاستدلال.

والمكابرة: لايكون الغرض منها إلزام الخصم، ولا الوصول إلى الحق بل اجتياز المجلس، والشهرة أو مطلق اللجاجة، أو غير ذلك من الأغراض التي لا تغني في الحق فتيلاً) (٩).

المحاجة

المحاجة هي: المنازعة والمجادلة قال في المعجم الوجيز: (حاجه) محاجة وحجاجا جادله وفي التنزيل العزيز ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِى حَآجَّ إِبْرَٰهِـۧمَ فِى رَبِّهِۦٓ ﴾)(٥).

وقد ذكرت المحاجة بمعنى الجدل في القرآن الكريم كما في قول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لِمَ تُحَآجُّونَ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَمَآ أُنزِلَتِ ٱلتَّوْرَىٰةُ وَٱلْإِنجِيلُ إِلَّا مِنۢ بَعْدِهِۦٓ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٦٥﴾ هَٰٓأَنتُمْ هَٰٓؤُلَآءِ حَٰجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَآجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (آل عمران:٦٥ –٦٦).

وورد الجدل في موضع المحاجة كما في قول الله تعالى: ﴿ هَٰٓأَنتُمْ هَٰٓؤُلَآءِ جَٰدَلْتُمْ عَنْهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا فَمَن يُجَٰدِلُ ٱللَّهَ عَنْهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ أَم مَّن يَكُونُ عَلَيْهِمْ وَكِيلًا ﴾ (النساء:١٠٩).

المراء

والمراء: نوع من الجدل ولكنه غالباً ما يطلق على الجدل بالباطل قال ابن منظور: (والمِراءُ المُماراةُ والجدَل،والمِراءُ أَيضاً من الامْتِراءِ والشكِّ وفي التنزيل العزيز ﴿فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ إِلَّا مِرَآءً ﴾) (٤).

وفي الاصطلاح قال الجرجاني: (المراء: طعن في كلام الغير لإظهار خلل فيه، من غير أن يرتبط به غرض سوى تحقير الغير) (٦).

قال الدكتور علي جريشة: (الجدال، والمحاجة، والمراء.. جاءت مترادفة بمعان متقاربة، وأنها إذا أطلقت فإنها تعني الشيء المذموم، وأن ترتيبها في أداء معنى الذم تأتي في مقدمته المراء ثم المحاجة ثم الجدل) (٨).

المناقشة

المناقشة حوار يتضمن محاسبة قال الزبيدي: (إن أصل المناقشة هي: إخراج الشوكة من البدن بصعوبة ثم صارت حقيقةً في الاستقصاء في الحساب كصعوبة إخراج الشوكة المذكور) (١٠).

وفي الحديث عَنْ عَائِشَةَ رضي الله عنها عَنْ النَّبِيِّ ﷺ : (مَنْ نُوقِشَ الْحِسَابَ عُذِّبَ) قَالَتْ قُلْتُ: أَلَيْسَ يَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى ﴿ فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا ﴾قَالَ: (ذَلِكِ الْعَرْضُ) (*)

قال الحافظ في بَابٌ مَنْ نُوقِشَ الْحِسَابَ عُذِّبَ: (وَالْمُرَادُ بِالْمُنَاقَشَةِ: الِاسْتِقْصَاءُ فِي الْمُحَاسَبَة، وَالْمُطَالَبَة بِالْجَلِيلِ وَالْحَقِير، وَتَرْك الْمُسَامَحَة، يُقَال انْتَقَشْتُ مِنْهُ حَقِّي أَيْ: اِسْتَقْصَيْته)(١١).

هذه بعض الألفاظ التي يكثر تداولها للتعبير عن الموضوع الذي نحن بصدد الحديث عنه، وهي

*الحديث أخرجه البخاري في كتاب « الرقاق» باب « من نوقش الحساب عذب» برقم (٦٥٣٦) راجع فتح الباري ٦١٢/١٤، ومسلم في كتاب «الجنة...» باب «اثبات الحساب» برقم (٢٨٧٦) راجع النووي ٢٢٥/٩.

تعبيرات يستخدم الناس بعضها مكان بعض لتقاربها في المعنى ولكنها عند إمعان النظر في مدلولها نجد أن لها فروقا دقيقة، فما يدور بين الناس من كلام إن كان فيه تجاوب فهو: الحوار، وإن احتوى على تجاذب وشدة لنصرة ما يراه حق فالجدل، وإن تقابل المتحاورون ليعرض كل واحد منهما أدلته لبيان صواب قوله و خطأ قول صاحبه رغبة في الوصول إلى الحق فهي: المناظرة، وإن عرض المحاور أدلته لمجرد بيان أنه على الحق فهي: المحاجة، وإن كان هدف المتحدث تخطئة صاحبه وتحقيره وليس له هدف آخر فهو: المراء، فإن كان يعلم بفساد قوله فهي: المكابرة، وإن احتوى الكلام على محاسبة واستقصاء فهي: المناقشة وللموضوع ألفاظ أخرى تستخدم في بابه كالمباحثة، والمفاوضة وغيرها بما يشهد على ثراء الموضوع، وأهميته.

الحوار الممدوح والحوار المذموم

لما كان الدين الإسلامي يمثل المنهج الكامل الذي يلبي حاجة الناس، بما يضمن صلاح المجتمع ولا يتعارض وما يريده منهم الله عز وجل؛ لذلك فإننا نجد أن تعاليمه تتوافق وما فيه الخير لهم، ويدعم الترابط الأخوي بينهم وفي مجال الحوار نجد أن النصوص الشرعية تعطي ما يصدر عن الناس من كلام أهمية عظمى وتبين خطورة عدم الشعور بالمسؤولية عند التلفظ به يقول الله تعالى: ﴿ إِذْ يَتَلَقَّى ٱلْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ ٱلْيَمِينِ وَعَنِ ٱلشِّمَالِ قَعِيدٌ ﴿١٧﴾ مَّا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ ﴾ (ق:١٧- ١٨)، فالله جل وعلا يرشد إلى أن ما يتكلم به المرء من كلام لا يلقيه من فمه إلاّ كان عنده ملك يرقب قوله ويكتبه ﴿ لَدَيْهِ رَقِيبٌ ﴾ أي: حافظ متتبع لأمور الإنسان يكتب ما يقوله من خير وشر، فكاتب الخير هو ملك اليمين، وكاتب الشرّ ملك الشمال. وقوله ﴿ عَتِيدٌ ﴾: أي حاضر مهيأ للكتابة في أي وقت،ولا يخفى ما في ذلك من دليل على أهمية الكلمة، وتحذير من عواقبها إن وظفت في الشر. ولقد وجه الله عز وجل الناس إلى طرق الخير التي ينبغي أن يصرفوا إليها حديثهم قال الله عز وجل: ﴿ لَّا خَيْرَ فِى كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَىٰهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَٰحٍۭ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ ٱبْتِغَآءَ مَرْضَاتِ ٱللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا ﴾ (النساء:١١٤)، فالآية تقرر أنه لا خير فيما يدور بين الناس من حديث إلا ما أدى إلى خير، وحسن عاقبة، وقد حصرت الآية أعمال الخير في ثلاثة أشياء هي: ﴿ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَٰحٍۭ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ۚ ﴾ ولقائل أن يقول كيف ذلك وأعمال الخير من الكثرة والتجدد بحيث يصعب حصرها؟ والإجابة عن ذلك في تأمل الآية فمفهوم الصدقة أعم وأشمل من كونها دفع المال لمن يستحقه كما وضح ذلك رسول الله ﷺ فعَنْ أَبِي ذَرٍّ رضي الله عنه عَنْ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ قَالَ: «يُصْبِحُ عَلَى كُلِّ سُلَامَى مِنْ أَحَدِكُمْ صَدَقَةٌ فَكُلُّ تَسْبِيحَةٍ صَدَقَةٌ وَكُلُّ تَحْمِيدَةٍ صَدَقَةٌ وَكُلُّ تَهْلِيلَةٍ صَدَقَةٌ وَكُلُّ تَكْبِيرَةٍ صَدَقَةٌ وَأَمْرٌ بِالْمَعْرُوفِ صَدَقَةٌ، وَنَهْيٌ عَنْ الْمُنْكَرِ صَدَقَةٌ، وَيُجْزِئُ مِنْ ذَلِكَ رَكْعَتَانِ يَرْكَعُهُمَا مِنْ الضُّحَى»(*) وفي قوله تعالى: ﴿ أَوْ مَعْرُوفٍ ﴾ المعروف هو: كل ما عرف في الشرع والعقل حسنه، وبالتالي فإنه يشمل على كل صنوف الخير التي يمكن أن يفكر فيها الناس بلا حصر، ثم في قوله ﴿ أَوْ إِصْلَٰحٍۭ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ۚ ﴾ معالجة لما قد يقع بينهم من نزاعات تتعدد أسبابها ودوافعها، وهكذا تكون الآية قد جمعت كل صنوف الخير التي يمكن أن تكون محور حديث الناس.

الحوار المحمود

قال زاهر عواض الألمعي: (لكل أمر دافع وطريقة ونتيجة. ولابد من سلامة الثلاثة ليكون الأمر صحيحاً، فالجدل المحمود: هو ما كان بنية خالصة

* أخرجه مسلم في كتاب صلاة المسافرين باب استحباب صلاة الضحى برقم (٧٢٠) انظر شرح النووي ٣/٢٤٩.

وجرى بطريقة صحيحة، وأدى إلى خير، أو يقال هو كل جدال أيد الحق، أو أفضى إليه بنية خالصة وطريق صحيح) [١٢].

فإذا استلهمنا الآية الكريمة واستفدنا مما قاله الألمعي نقول:

الحوار المحمود: هو ما يصدر عن الناس من كلام فيه حض على الخير، أو إظهار لحق، أو إصلاح بَين، بطريقة سديدة، ونية خالصة.

الحوار المذموم

وبالتالي فإن الحوار المذموم هو: كل ما يدور بين الناس من كلام منكر أو أدى إلى منكر.

حكم الحوار

استدل العلماء على مشروعية الحوار بقول الله تعالى: ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ﴾ (العنكبوت:٤٦)، وبقول الله تعالى: ﴿ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ﴾ (النحل:١٢٥).

قال الشيخ الشنقيطي رحمه الله تعالى عند كلامه على حكم المناظرة، وهي نوع من الحوار: (حكمها: فأقل حكمها الجواز إن كانت على الوجه المطلوب، وقال بعضهم باستحبابها. وقيل إن القدر الذي يلزم لإبطال شبه خصوم الحق فرض كفاية وليس ببعيد والله أعلم)[٨]، ولاحظ قوله رحمه الله تعالى (على الوجه المطلوب)، وذلك لأنها إن لم تكن على الوجه المطلوب كأن يكون الحوار من الطرفين أو أحدهما عن جهل بالمسألة محل الحوار أو المناظرة اتجه القول بالمنع لقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا﴾ (الإسراء:٣٦)، وقد يتجه القول بالوجوب العيني على الشخص المؤهل للرد على شبه الخصوم إن لم يكن هناك غيره والله أعلم.

أهمية الحوار

نستطيع أن نقف على أهمية الحوار، بالإطلاع على الدور الذي يؤديه في إثراء الحياة الفكرية، ودفع الناس إلى التنمية والتقدم، ودعم الأمن والاستقرار، وذلك على المستوى الشخصي والاجتماعي على حد سواء.

فالإنسان الذي ميزه الله عز وجل بالعقل، ومنحه الأدوات التي تمكنه من استخدامه في تنمية قدراته، وصقل مواهبه، ينبغي أن يكون في حالة حوار دائم هادف و جاد مع نفسه أولاً، ثم مع من حوله من المحيطين به ثانياً؛ ليكتشف ذاته، ويتعرف على الدور المنوط به، ثم بعد ذلك يتفاعل مع الآخرين لدفع عجلة الحياة في الطريق الصحيح بسهولة ويسر، وأمن وسلام.

ولقد تنبه الناس من قديم إلى أهمية الحوار في دفع حركة الحياة؛ فوضعوا له الأصول والضوابط التي تحكم حركته، وتعمل على تجنب الخطأ الناتج عن الاختلاف في المدارك والتوجهات، وحرصوا على تطويرها بحسب الزمان والمكان بما يدل على أهمية الحوار.

كما أن الفوائد المترتبة على الحوار الهادف الجاد تعتبر خير شاهد على أهمية الحوار وضرورته لإثراء الحياة في كل المجالات؛ لذلك سأحاول أن أبين أهمية الحوار من خلال هذه المعاني.

الحوار مع النفس

قال الله تعالى: ﴿لِّلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ وَإِن تُبۡدُواْ مَا فِيٓ أَنفُسِكُمۡ أَوۡ تُخۡفُوهُ يُحَاسِبۡكُم بِهِ ٱللَّهُۖ فَيَغۡفِرُ لِمَن يَشَآءُ وَيُعَذِّبُ مَن يَشَآءُۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٌ﴾ (البقرة:٢٨٤)، فظاهر الآية يقرر أن الله عز وجل يحاسب الإنسان على ما يدور في نفسه أظهره أو أخفاه، لذلك لما نزلت الآية صعب الأمر على الصحابة رضي الله عنهم لأن للنفس خواطر لا ينجو منها أحد روى الإمام أحمد عَنْ مُجَاهِدٍ قَالَ: دَخَلْتُ عَلَى ابْنِ عَبَّاسٍ فَقُلْتُ يَا

أَبَا عَبَّاسٍ كُنْتُ عِنْدَ ابْنِ عُمَرَ فَقَرَأَ هَذِهِ الْآيَةَ فَبَكَى قَالَ: أَيَّةُ آيَةٍ قُلْتُ: ﴿وَإِن تُبْدُواْ مَا فِيٓ أَنفُسِكُمۡ أَوۡ تُخۡفُوهُ يُحَاسِبۡكُم بِهِ ٱللَّهُۖ﴾ قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: إِنَّ هَذِهِ الْآيَةَ حِينَ أُنْزِلَتْ غَمَّتْ أَصْحَابَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ غَمًّا شَدِيدًا وَغَاظَتْهُمْ غَيْظًا شَدِيدًا يَعْنِي وَقَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ هَلَكْنَا إِنْ كُنَّا نُؤَاخَذُ بِمَا تَكَلَّمْنَا وَبِمَا نَعْمَلُ فَأَمَّا قُلُوبُنَا فَلَيْسَتْ بِأَيْدِينَا فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: قُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا، قَالَ: فَنَسَخَتْهَا هَذِهِ الْآيَةُ ﴿ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيۡهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ﴾ إِلَى ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡۗ﴾ فَتُجُوِّزَ لَهُمْ عَنْ حَدِيثِ النَّفْسِ وَأُخِذُوا بِالْأَعْمَالِ)(*)، ويؤيد هذا المعنى ما أخرج البخاري ومسلم عن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله –ﷺ– قال: «إِنَّ الله تعالى تجاوزَ لأُمَّتِي ما حدَّثَتْ به أنفُسَها، ما لم يَعْمَلُوا به أو يتكلَّموا»(**) فحديث النفس حوار يؤاخذ عليه المرء إذا أدى إلى اعتقاد فاسد، أو عزم على معصية، أما الخواطر والوساوس فإنها ليست في الطاقة التحرز منها، لذلك لم تكن محل مؤاخذة طالما لم تدخل دائرة العمل.

وحديث النفس أو الحوار مع النفس من الأهمية بمكان، وذلك لأنه متى أحسن الإنسان صياغة هذا الحوار، ونجح في توجيهه والاستفادة منه، كان كالمقدمة لنجاحه في حواراته الأخرى؛ ومن أجل ذلك نجد أن الكثير من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة توجه الإنسان إلى ما ينبغي أن يكون حاضراً في فكره، ومحور حواره مع نفسه قال الله تعالى: ﴿أَوَلَمۡ يَتَفَكَّرُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمۗ مَّا خَلَقَ ٱللَّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ وَمَا بَيۡنَهُمَآ إِلَّا بِٱلۡحَقِّ وَأَجَلٖ مُّسَمّٗىۗ وَإِنَّ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلنَّاسِ بِلِقَآيِٕ رَبِّهِمۡ لَكَٰفِرُونَ﴾ (الروم:٨)، فالله عز وجل يحث الناس على التفكر والتدبر في أنفسهم، كيف أوجدهم الله جل وعلا من العدم ثم خلقهم أطواراً ثم أخرجهم طفلاً ليتدرج بهم من ضعف الطفولة إلى قوة الشباب ثم ليعود بهم بعد ذلك من القوة إلى الضعف، ويلفت انتباههم إلى خلق السماوات والأرض وأنها لم تخلق عبثاً، وإنما خلقت لحكمة عظيمة، وفق تقدير دقيق، وأنها دليل واضح على قدرة الله تعالى المطلقة، وعلمه الكامل، وأنها تبقى لأجل محدود تنتهي عنده. إن التفكر في خلق الإنسان ومآله، وفي خلق السماوات والأرض وما أودعه فيهما من دلائل قدرته ينبغي أن يكون محور حديث الإنسان مع نفسه، ولنتأمل معي كيف يوجه القرآن الكريم الإنسان إلى استحضار الحقائق التي ربما تغيب عنه في بعض الأوقات فتنسيه ما ينبغي أن يكون عليه من التواضع لله تعالى، ومعرفة حقه عليه، وأنه مهما أوتي من قوة مخلوق ضعيف سيميته الله عز وجل ثم يبعثه مرة أخرى ليحاسبه على كل شيء عمله حتى ما أخفاه في نفسه قال الله تعالى: ﴿فَلۡيَنظُرِ ٱلۡإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ ۝٥ خُلِقَ مِن مَّآءٖ دَافِقٖ ۝٦ يَخۡرُجُ مِنۢ بَيۡنِ ٱلصُّلۡبِ وَٱلتَّرَآئِبِ ۝٧ إِنَّهُۥ عَلَىٰ رَجۡعِهِۦ لَقَادِرٞ ۝٨ يَوۡمَ تُبۡلَى ٱلسَّرَآئِرُ ۝٩ فَمَا لَهُۥ مِن قُوَّةٖ وَلَا نَاصِرٖ﴾ (الطارق:٥ –١٠). لنكرر قراءة الآيات مرارا لنرى ما فيها من تحريك للفكر – حوار الإنسان مع نفسه – وتوجيه للسلوك ينعكس على علاقة الإنسان بخالقه، وبنفسه وبمن حوله. ومن ذلك أيضاً قول الله تعالى: ﴿قُتِلَ ٱلۡإِنسَٰنُ مَآ أَكۡفَرَهُۥ ۝١٧ مِنۡ أَيِّ شَيۡءٍ خَلَقَهُۥ ۝١٨ مِن نُّطۡفَةٍ خَلَقَهُۥ فَقَدَّرَهُۥ ۝١٩ ثُمَّ ٱلسَّبِيلَ يَسَّرَهُۥ ۝٢٠ ثُمَّ أَمَاتَهُۥ فَأَقۡبَرَهُۥ ۝٢١ ثُمَّ إِذَا شَآءَ أَنشَرَهُۥ ۝٢٢ كَلَّا لَمَّا يَقۡضِ مَآ أَمَرَهُۥ﴾ (عبس: ١٧ – ٢٣)، من أكثر الأمور التي تجعل الإنسان ينحرف عن الصواب الغفلة، وعلى وجه الخصوص غفلته عن حقيقة أمره، ومصيره المحتوم؛ لذلك فإن الله عز وجل يذكرنا بهما كثيراً ويحثنا على أن نتفكر فيهما دائماً فقوله تعالى: ﴿قُتِلَ ٱلۡإِنسَٰنُ مَآ أَكۡفَرَهُۥ﴾أي: لعن هذا الإنسان

* أخرجه الإمام أحمد في مسنده ٣٣٦/٣ برقم (٣٠٧١).

** أخرجه البخاري في كتاب «الطلاق» باب « الطلاق في الإغلاق..» برقم (٥٢٦٩) انظر فتح الباري ٦٧/١٢، ومسلم في كتاب « الإيمان» باب « تجاوز الله عن حديث النفس» برقم (١٢٧) انظر شرح النووي ٤٢٣/١.

الكافر الجاحد بنعمة الله عليه،ثم يذكر الله تعالى لافتا إلى قدرته المطلقة، وفضله العظيم على الإنسان ﴿ مِنْ أَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُۥ ﴿١٨﴾ مِن نُّطْفَةٍ خَلَقَهُۥ فَقَدَّرَهُۥ ﴾ ثم يبين الله تعالى بعد ذلك أن الهداية منه، والمآل إليه،وأنه سبحانه سيبعث عباده بعد موتهم ليحاسبهم على ما اقترفوه من عمل قال تعالى: ﴿ ثُمَّ ٱلسَّبِيلَ يَسَّرَهُۥ ﴿٢٠﴾ ثُمَّ أَمَاتَهُۥ فَأَقْبَرَهُۥ ﴿٢١﴾ ثُمَّ إِذَا شَآءَ أَنشَرَهُۥ ﴾ كل هذه الحقائق الواضحة ومن الناس من يكفر بنعمة الله تعالى ولا يقوم بما أوجبه الله عليه قال الله تعالى﴿ كَلَّا لَمَّا يَقْضِ مَآ أَمَرَهُۥ ﴾ فالآيات تدعو الإنسان لأن يعيش هذه المعاني، وإن شئت فقل تدعوه لأن يجعلها موضوع حواره مع نفسه، ولو ذهبنا نستقصي ما في القرآن الكريم من الآيات التي توجه الفكر، لطال بنا المقام،وكذلك السنة المطهرة لذلك سأكتفي منها بما رواه الترمذي عَنْ شَدَّاد بْنِ أَوْسٍ عَنْ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: «الْكَيِّسُ مَنْ دَانَ نَفْسَهُ وَعَمِلَ لِمَا بَعْدَ الْمَوْتِ وَالْعَاجِزُ مَنْ أَتْبَعَ نَفْسَهُ هَوَاهَا وَتَمَنَّى عَلَى اللَّهِ»(*) وَمَعْنَى قَوْلِهِ مَنْ دَانَ نَفْسَهُ أي: حَاسَبَ نَفْسَهُ فِي الدُّنْيَا قَبْلَ أَنْ يُحَاسَبَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ولهذا نجد أن الصحابة فهموا هذا الأمر جيداً، واتخذوه منهجا لحياتهم روى ابن أبي الدنيا عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال: (حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا، وزنوا أنفسكم قبل أن توزنوا؛ فإنه أهون عليكم في الحساب غداً أن تحاسبوا أنفسكم اليوم، وتزينوا للعرض الأكبر ﴿ يَوْمَئِذٍ تُعْرَضُونَ لَا تَخْفَىٰ مِنكُمْ خَافِيَةٌ ﴾[١٢]) وذكر عن الحسن أنه قال: « إن العبد لا يزال بخير ما كان له واعظ من نفسه وكانت المحاسبة من همته »[١٣]

إن معرفة الإنسان لنفسه، وبالطريق الأمثل الذي عليها أن تسلكه؛ نجاح له في التعامل معها قال ابن القيم رحمه الله تعالى: «فهي النفس إن لم تشغلها بالحق شغلتك بالباطل» [١٤]، كما أن بمعرفته بذاته تسهل عليه معرفة الآخرين والاستفادة منهم، والتعامل معهم وإن شئت قل: نجاح المرء في الحوار مع ذاته نجاح لحواره مع الآخرين.

الحوار مع الله عز وجل

المسلم في حوار دائم مع الله عز وجل فنداء الله سبحانه وتعالى للناس في كتابه الكريم تكرر كثيراً ومنه قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ (البقرة:٢١)، ومنه قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ كُلُوا۟ مِمَّا فِى ٱلْأَرْضِ حَلَٰلًا طَيِّبًا وَلَا تَتَّبِعُوا۟ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ ۚ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴾ (البقرة:١٦٨)، ومنه قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ (النساء:١)، ومنه قول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمْ وَٱخْشَوْا۟ يَوْمًا لَّا يَجْزِى وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ وَلَا مَوْلُودٌ هُوَ جَازٍ عَن وَالِدِهِۦ شَيْـًٔا ۚ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ ۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ﴾ (لقمان:٣٣)، والمسلم الذي ذاق حلاوة الإيمان عندما يقرأ القرآن ويمر بهذه الآيات يسارع مجيباً بلسان الحال قبل المقال السمع والطاعة لك يا رب الناس، وإذا كان خطاب الله تعالى باللفظ المحبب لنفوس المؤمنين المشعر بلذة القرب منه سبحانه وتعالى كما في قول الله تعالى: ﴿ نَبِّئْ عِبَادِىٓ أَنِّىٓ أَنَا ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (الحجر:٤٩)، وكما في قوله تعالى: ﴿ يَٰعِبَادِىَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِنَّ أَرْضِى وَٰسِعَةٌ فَإِيَّٰىَ فَٱعْبُدُونِ ﴾ (العنكبوت:٥٦)، وكما في قول الله تعالى: ﴿ قُلْ يَٰعِبَادِىَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا۟ مِن رَّحْمَةِ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ جَمِيعًا ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (الزمر/٥٣)، عندها تكمل سعادتهم

* أخرجه الترمذي في كتاب « صفة القيامة» ٦٣٨/٤ برقم (٢٤٥٩). قال سليم الهلالي: له شاهد من حديث أنس أخرجه البيهقي في «شعب الإيمان» (١٠٥٤٥) وقال: عون بن عمارة ضعيف، وقال الهلالي: أوردت شيئا من فقهه على ضعفه لأن أصول الشريعة ومقاصدها تشهد له. أنظر بهجة الناظرين ١٤٠/١.

وتتم فرحتهم قَال الْقَاضِي عِيَاضٍ رحمه الله تعالى:

وَمِمَّا زَادَنِي عَجَــــبًا وَتِيهًا

وَكِدْت بِأَخْمَصِي أَطَأُ الثُّرَيَّا

دُخُولِي تَحْتَ قَوْلِك يَا عِبَادِي

وَأَنْ صَيَّرْت أَحْمَدَ لِي نَبِيًّا

يخاطب الله تعالى عباده هادياً، ومذكراً، ومحركاً للمشاعر والأفكار، وذلك كما في قول الله تعالى: ﴿ أَفَرَءَيْتُم مَّا تُمْنُونَ ﴿٥٨﴾ ءَأَنتُمْ تَخْلُقُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلْخَـٰلِقُونَ ﴿٥٩﴾ نَحْنُ قَدَّرْنَا بَيْنَكُمُ ٱلْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ ﴿٦٠﴾ عَلَىٰٓ أَن نُّبَدِّلَ أَمْثَـٰلَكُمْ وَنُنشِئَكُمْ فِى مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٦١﴾ وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْأُولَىٰ فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ ﴿٦٢﴾ أَفَرَءَيْتُم مَّا تَحْرُثُونَ ﴿٦٣﴾ ءَأَنتُمْ تَزْرَعُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلزَّٰرِعُونَ ﴿٦٤﴾ لَوْ نَشَآءُ لَجَعَلْنَـٰهُ حُطَـٰمًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ ﴿٦٥﴾ إِنَّا لَمُغْرَمُونَ ﴿٦٦﴾ بَلْ نَحْنُ مَحْرُومُونَ ﴿٦٧﴾ أَفَرَءَيْتُمُ ٱلْمَآءَ ٱلَّذِى تَشْرَبُونَ ﴿٦٨﴾ ءَأَنتُمْ أَنزَلْتُمُوهُ مِنَ ٱلْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ ٱلْمُنزِلُونَ ﴿٦٩﴾ لَوْ نَشَآءُ جَعَلْنَـٰهُ أُجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ ﴿٧٠﴾ أَفَرَءَيْتُمُ ٱلنَّارَ ٱلَّتِى تُورُونَ ﴿٧١﴾ ءَأَنتُمْ أَنشَأْتُمْ شَجَرَتَهَآ أَمْ نَحْنُ ٱلْمُنشِـُٔونَ ﴿٧٢﴾ نَحْنُ جَعَلْنَـٰهَا تَذْكِرَةً وَمَتَـٰعًا لِّلْمُقْوِينَ ﴿٧٣﴾ فَسَبِّحْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلْعَظِيمِ ﴾ (الواقعة:٥٨ – ٧٤)، فمن تأمل الآيات وجد العبرة والعظة وقوة الحجة، ومن عاش مع الخطاب ذاق لذة القرب من الله تعالى وحلاوة الحديث معه،والنماذج على مثل ذلك كثيرة منها سورة الرحمن هذه السورة العظيمة التي، افتتحها الله جل وعلا باسمه (الرحمن) الدال على صفة من صفاته المحببة إلى عباده ليدلل على سعة رحمته، وأثرها الملموس على خلقه بما أوصله إليهم من النعم الدينية والدنيوية والأخروية، ثم يقررهم الله عز وجل ويثير عجبهم ممن يجحد فضله ولا يقوم بحقه بعد ذكر كل جنس ونوع من نعمه بهذا السؤال ﴿ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾. لذلك روى البيهقي في دلائل النبوة عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: قرأ رسول الله ﷺ سورة (الرحمن) حتى ختمها، ثم قال: «ما لي أراكم سكوتا، لَلْجِنّ كانوا أحسن منكم ردًا، ما قرأت عليهم هذه الآية من مرة: ﴿ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ إلا قالوا: ولا بشيء من آلائك – أو نعمك– ربنا نكذب، فلك الحمد»(*)، فالجن لما استشعروا الحوار، أحسنوا الجواب فأثنى عليهم رسول الله ﷺ .

حوار العبد مع خالقه دائم لا ينقطع، إذا قرأ القرآن كان في حوار مع الله تعالى، وإذا قام إلى الصلاة كان في مناجاة ما أجملها، وما أحلاها روى البخاري عن أَنَسَ بْنَ مَالِكٍ قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ : «إِنَّ الْمُؤْمِنَ إِذَا كَانَ فِي الصَّلاةِ فَإِنَّمَا يُنَاجِي رَبَّهُ فَلا يَبْزُقَنَّ بَيْنَ يَدَيْهِ وَلا عَنْ يَمِينِهِ وَلَكِنْ عَنْ يَسَارِهِ أَوْ تَحْتَ قَدَمِه»(**) فالصلاة حوار يظهر عمق الصلة بين العبد وخالقه، حوار فيه تجاوب ورغبة فيه حب ورهبة، حوار يؤسس لكل المعاني الجميلة التي يتمناها الناس، لأن الإنسان إذا أحب خالقه وأدى حقه، عرف الحب الحقيقي الجالب لكل خير، وعرف لمن يبذل هذا الحب، وكان ذلك سبباً في أداء حقوق الآخرين، روى مسلم عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه قال: (سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: قَسَمْتُ الصَّلَاةَ بَيْنِي وَبَيْنَ عَبْدِي نِصْفَيْنِ وَلِعَبْدِي مَا سَأَلَ فَإِذَا قَالَ الْعَبْدُ:﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى حَمِدَنِي عَبْدِي وَإِذَا قَالَ:﴿ ٱلرَّحْمَـٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴾قَالَ اللَّهُ تَعَالَى أَثْنَى عَلَيَّ عَبْدِي وَإِذَا قَالَ:﴿ مَـٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ﴾ قَالَ: مَجَّدَنِي عَبْدِي وَقَالَ مَرَّةً فَوَّضَ إِلَيَّ عَبْدِي فَإِذَا قَالَ:﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾قَالَ: هَذَا بَيْنِي وَبَيْنَ عَبْدِي وَلِعَبْدِي مَا سَأَلَ فَإِذَا قَالَ:﴿ ٱهْدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ ﴿٦﴾ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴾قَالَ: هَذَا لِعَبْدِي وَلِعَبْدِي مَا سَأَلَ) (***) المسلم في تواصل دائم مع الله تعالى في كل وقت وعلى أية حال وهو في ذلك يستحضر ما جاء

* دلائل النبوة ٢/٢٣٢، قال في صحيح الجامع (حسن) ٢/٩١٤ برقم (٥١٣٨).

** أخرجه البخاري في كتاب « مواقيت الصلاة» باب « المصلي يناجي ربه» برقم (٥٣١)، انظر فتح الباري ٢/٤١١.

*** أخرجه مسلم في كتاب « الصلاة» باب «وجوب قراءة الفاتحة» برقم (٣٩٥) انظر شرح النووي ٢/٣٣٦.

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ يَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى: «أَنَا عِنْدَ ظَنِّ عَبْدِي بِي وَأَنَا مَعَهُ إِذَا ذَكَرَنِي فَإِنْ ذَكَرَنِي فِي نَفْسِهِ ذَكَرْتُهُ فِي نَفْسِي وَإِنْ ذَكَرَنِي فِي مَلَإٍ ذَكَرْتُهُ فِي مَلَإٍ خَيْرٍ مِنْهُمْ وَإِنْ تَقَرَّبَ إِلَيَّ بِشِبْرٍ تَقَرَّبْتُ إِلَيْهِ ذِرَاعًا وَإِنْ تَقَرَّبَ إِلَيَّ ذِرَاعًا تَقَرَّبْتُ إِلَيْهِ بَاعًا وَإِنْ أَتَانِي يَمْشِي أَتَيْتُهُ هَرْوَلَةً» (*)

إن توثيق الصلة بالله تعالى دأب أصحاب العقول الواعية، والنفوس الزاكية، العارفين بأن الله عز وجل لم يخلق المخلوقات عبثاً، بل لحكمة بالغة قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾ (آل عمران:١٩٠ – ١٩١)، وفي قطع هذه الصلة سوء الحال والعاقبة قال الله تعالى: ﴿ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَىٰ (١٢٤) قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَىٰ وَقَدْ كُنتُ بَصِيرًا ﴾ (طه:١٢٤ – ١٢٥)، وفي قوله تعالى ﴿عَن ذِكْرِي﴾ تنبيه على المرجع الأساسي الذي يرجع إليه في ترشيد الحوار، وضبط السلوك قال ابن كثير رحمه الله: في قول الله تعالى: ﴿ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي ﴾ (أي: خالف أمري، وما أنزلته على رسولي، أعرض عنه وتناساه وأخذ من غيره هداه) (١٥)

هذه الصلة بالله تعالى هي سبب سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، ومنها يستمد قوة اليقين والحجة والبرهان، وبها يهتدي إلى طريق السؤدد والسداد،من خلالها يعيش الطمأنينة وراحة البال روى أبو نعيم عن مسلم بن يسار قال: (ما تلذذ المتلذذون بمثل الخلوة بمناجاة الله عز وجل) (١٦)، وروى أيضاً عن ثور بن يزيد، قال: قرأت في التوراة أن عيسى عليه السلام قال: (يا معشر الحواريين كلموا الله كثيراً وكلموا الناس قليلاً، قالوا: كيف نكلم الله كثيراً ؟ قال: اخلوا بمناجاته اخلوا بدعائه) (١٦).

الحوار مع الآخر ضرورة حتمية

شاء الله عز وجل أن يخلق الناس متفاوتين في حاجاتهم، وأذواقهم، وطاقاتهم الذهنية والبدنية، مختلفين في أشكالهم، وطرق تعبيرهم قال الله تعالى: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ ﴾ (الروم:٢٢)، واقتضت حكمته البالغة سبحانه وتعالى أن يتوقف دوام الحياة على ما قدره لها من أسباب البقاء، ومنها العلاقة بين عنصري المجتمع الإنساني، قال الله تعالى: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم:٢١)، وبين سبحانه وتعالى إن الناس جميعاً على اختلاف أشكالهم وألوانهم وطوائفهم في الأصل ينتمون لأسرة واحدة، فأبوهم آدم وأمهم حواء، قال الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ (النساء:١)، وأرشد الله عز وجل إلى أن هذا التنوع، وهذا التفاوت ينبغي أن يكون للتعارف، والتنافس فيما يعود على الناس بالخير في عاجل أمرهم وآجله قال الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (الحجرات:١٣)، فالله عز وجل يخبر بأنه جعل الناس شعوباً وقبائل، لا ليتفاخر بعضهم على بعض، ولا ليلعن بعضهم بعضاً، وإنما ليسهل عليهم التعارف فيما بينهم،، وليتعرف بعضهم على ما عند البعض الآخر من صالح الأعمال، ومحاسن الخصال، وليعلموا أن الفضل لا يكون بالحسب والنسب، وإنما

* أخرجه البخاري في كتاب « التوحيد» باب «قول الله تعالى « ويحذركم الله نفسه» برقم (٧٤٠٥) أنظر فتح الباري ٢٦١/١٧، ومسلم في كتاب « الذكر والدعاء» باب « الحث على ذكر الله « برقم (٢٦٧٥) انظر شرح النووي ٥/٩.

يكون على قدر ما عند الناس من أفعال طيبة وصفات حميدة، ضابطها الداعي إليها تقوى الله عز وجل قال الشيخ الشنقيطي رحمه الله تعالى: {قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ﴾ لما كان قوله تعالى: ﴿ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ﴾ يدل على استواء الناس في الأصل، لأن أباهم واحد وأمهم واحدة وكان في ذلك أكبر زاجر عن التفاخر بالأنساب وتطاول بعض الناس على بعض، بين تعالى أنه جعلهم شعوباً وقبائل لأجل أن يتعارفوا أي يعرف بعضهم بعضاً، ويتميز بعضهم عن بعض لا لأجل أن يفتخر بعضهم على بعض ويتطاول عليه. وذلك يدل على أن كون بعضهم أفضل من بعض وأكرم منه إنما يكون بسبب آخر غير الأنساب}(١٧). ولنتأمل هنا الحكمة في جعل الناس مختلفين، فلو كانوا نسخة واحدة ما تميز بعضهم على بعض، ولما وجد الداعي للتعارف والتفاعل. ثم تقدير كونهم شعوباً وقبائل، ومن ثم إرشادهم أن هذا التنوع للتعارف وليس للتنافر والشقاق، وأن سبيل التفاضل بين الناس هو في مقدار صلتهم بالله عز وجل وإقدامهم على ما يرضيه؛ فيه دليل على أن للتعارف مقصود أبعد من كونه تعارف أشخاص، ولا يخفى على المتأمل ما في ذلك من دعوة لتلاقي الأمم، وتفاعل الحضارات لما فيه خير البشر وصلاحهم، وأن الضابط الذي يضبط به هذا التواصل ﴿ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾.

الحياة تفاعل بين الناس فيما يملكونه من أفكار وطاقات، وهذه الإمكانيات إن لم توجه فيما يعود على الناس بالخير فسدت الحياة، وآل مصيرها إلى زوال لذلك يوجه الله جل وعلا لأن يكون هذا التدافع في الطريق الصحيح قال الله تعالى: ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ ﴾ (البقرة:٢٥١)، فحركة الإنسان في الكون ينبغي أن توجه لاستكشاف ما فيه من أسرار، واستخراج ما في باطنه من كنوز، وتوظيف ما يحصل عليه في مصالح الناس بما يرضي الخالق عز وجل، فإن انحرف بعضهم عن طريق التعمير والإصلاح وجب دفعه وإلا لفسدت الأرض وهلك الناس، والتاريخ شاهد على أن انهيار الحضارات، وهلاك الأمم كان بسبب بعدهم عن طريق الحق والصواب وقد سجل القرآن الكريم ذلك، وبين أن استمرار الحياة بسبب بقية من أهل الخير الداعين للهدى الناهين عن الفساد قال الله تعالى: ﴿ فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِن قَبْلِكُمْ أُولُو بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّنْ أَنجَيْنَا مِنْهُمْ ۗ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ ﴿١١٦﴾ ﴾ (هود:١١٦).

إن التفاوت بين الناس في المطالب، والإمكانيات، والحاجات، ووجوب التواصل بينهم لدوام الحياة، واستمراريتها، و لزوم التدافع فيما بينهم للحفاظ على المكتسبات وتنميتها وتطويرها وحمايتها من الفساد، هذا وغيره مما اقتضته إرادة الله عز وجل سببا لبقاء الحياة يجعل من الحوار ضرورة حتمية للتفاهم، والحفاظ على المكتسبات، ومقاومة الفساد.

تاريخ الحوار

خلق الله عز وجل الإنسان، وخلق له العقل واللسان وجعل له إرادة،ومنحه القدرة على التمييز بين ما هو طيب نافع، وما هو خبيث ضار، وعلمه البيان، وشاء الله عز وجل أن يكون الناس متفاوتين في إمكاناتهم متباينين في رغباتهم،ومع ذلك يعيشون على أرض مشتركة، وتظلهم سماء واحدة،ويدينون بالطاعة لإله واحد، وينتظرهم مصير واحد،لذلك كان الحوار ظاهرة لازمت الإنسان منذ خلقه الله عز وجل، قال الله تعالى: ﴿ وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَٰذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ ﴿١٩﴾ فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِن سَوْآتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَٰذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَن تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ ﴿٢٠﴾ وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ ﴿٢١﴾ فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ ۚ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ ۖ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا

عَن تِلْكُمَا ٱلشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَآ إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ (٢٢) قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَآ أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ (٢٣) قَالَ ٱهْبِطُوا۟ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَٰعٌ إِلَىٰ حِينٍ ﴾ (الأعراف:١٩ – ٢٤)، خاطب الله سبحانه وتعالى الإنسان بعد أن علمه أصول الخطاب، وأتاح له الحوار مع غيره من المخلوقات كالملائكة، والجن، لذلك فإن الحوار ظاهرة عالمية، إن أحسن الناس استخدامها عادت عليهم بالخير، وإلا فلا، وفي ذكر الآيات السابقة لحوار آدم مع الله جل وعلا، ومع عدوه اللدود الشيطان الرجيم، توجيه وتحذير، توجيه بأن يكون الإنسان موصولاً دائماً بالله عز وجل يذكره، يناجيه، وأن الخير كله في التواصل مع الله تعالى، وتحذير من وسوسة الشيطان وأن في التجاوب معه الخسارة وسوء العاقبة.

وجد الحوار منذ اللحظة الأولى لوجود الإنسان واستمر معه إلى اليوم وقد تنبه العقلاء إلى أهمية هذا الأمر، وضرورة العناية به وتوجيهه الوجهة التي تجعله ذا جدوى، ومن ذلك وضع قواعد وأصول وآداب تضبط عمل المتحاورين، ليسهل عليهم الوصول إلى الحق، وليتمكنوا من حسم الخلافات، وفض النزاعات، وليقطعوا الطريق على المضللين وأهل العناد. ويشير الباحثون في آداب البحث والمناظرة (الجدل) إلى أن أول من صنف في هذا الأمر هو: الفيلسوف اليوناني أرسطو، وقد ألف في ذلك كتاباً أسماه (كتاب الجدل) [٨]، قال الشهرستاني: (وإنما سموه المعلم الأول؛ لأنه واضع التعاليم المنطقية ومخرجها من القوة إلى الفعل؛ وحكمه حكم واضع النحو، وواضع العروض فإن نسبة المنطق إلى المعاني التي في الذهن كنسبة النحو إلى الكلام، والعروض إلى الشعر. وهو واضع، لا بمعنى أنه لم تكن المعاني مقومة بالمنطق قبله فقومها؛ بل بمعنى أنه جرد آلته عن المادة فقومها تقريباً إلى أذهان المتعلمين؛ حتى يكون كالميزان عندهم، يرجعون إليه عند اشتباه الصواب بالخطأ، والحق بالباطل. إلا أنه أجمل القول فيه إجمال الممهدين، وفصله المتأخرون تفصيل الشارحين. وله حق السبق، وفضيلة التمهيد)[١٨]، ويفهم من كلام الشهرستاني أن قواعد المنطق توجد عند الإنسان بالفطرة، وأن كل ما عمله أرسطو هو إخراج هذه القواعد في صورة مرتبة ممنهجة يسهل على الباحثين تداولها، ولم يكن المسلمون في صدر الرسالة بحاجة لعلم المنطق، لاستغنائهم بالقرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة عما سواهما،وبعد انتشار الترجمة في العصر العباسي، وانتقال علم الفلسفة والمنطق بسلبياتهما، ظهرت الفرق الكلامية، وظهرت معها أفكار لم تكن موجودة من قبل مما دفع علماء الإسلام إلى الدراسة والتأليف فيهما لوضع أصول للحوار لا تتعارض وثوابت الشريعة،وتعين الباحث في الرد على شبه الخصوم، يقول ابن خلدون: (وأما الجدل وهو معرفة آداب المناظرة التي تجري بين أهل المذاهب الفقهية وغيرهم، فإنه لما كان باب المناظرة في الرد والقبول متسعاً، وكل واحد من المتناظرين في الاستدلال والجواب يرسل عنانه في الاحتجاج. ومنه ما يكون صواباً ومنه ما يكون خطأ، فاحتاج الأئمة إلى أن يضعوا آداباً وأحكاماً يقف المتناظران عند حدودها في الرد والقبول، وكيف يكون حال المستدل والمجيب، وحيث يسوغ له أن يكون مستدلاً، وكيف يكون مخصوصاً منقطعاً، ومحل اعتراضه أو معارضته، وأين يجب عليه السكوت ولخصمه الكلام والاستدلال. ولذلك قيل فيه إنه معرفة بالقواعد، من الحدود والآداب، في الاستدلال، التي يتوصل بها إلى حفظ رأي أو هدمه، كان ذلك الرأي من الفقه أو غيره. وهي طريقتان: طريقة البزدوي، وهي خاصة بالأدلة الشرعية من النص والإجماع والاستدلال، وطريقة العميدي، وهي عامة في كل دليل يستدل به من أي علم كان، وأكثره استدلالاً)[١٩]

برع المسلمون في تأليف الكتب التي تضع الضوابط لحوار منظم يقود إلى إظهار الحق، وقد غلب عليها التسمية بلفظ الجدل، أو البحث والمناظرة، مثل كتاب الجدل لابن سينا، وكتاب الجدل على طريقة الفقهاء لابن عقيل الحنبلي، ومختصر منتهى السول والأمل في علمي الأصول والجدل لابن الحاجب، وتاريخ الجدل لأبي زهرة، وآداب البحث والمناظرة للشنقيطي، وفي الآونة الأخيرة وبالتحديد بعد ظهور صراع الحضارات غلب لفظ الحوار على الكتب المؤلفة في هذا المجال، ولا يخفى ما في ذلك من مناسبة.

لم أقصد هنا التأريخ لموضوع الحوار ولكني أردت أن ألفت الانتباه إلى أهميته في حل المشكلات، وإزالة الغموض، وتوضيح الحقائق؛ وذلك لأن أرسطو وضع أصول علم المنطق، لما استخدم السوفسطائيون المنطق كفن للجدل والمغالطات، والتشكيك في الحقائق، وبنفس الطريقة عندما ظهرت الفرق الكلامية في العصر العباسي، وأعلنت عن أفكار غريبة، مخالفة لثوابت الدين الإسلامي، وهي في ذلك متأثرة بما وفد إليها من فلسفة ومنطق اليونان؛ عندها تصدى علماء المسلمين للفكر الوافد، والمتأثرين به. فصنفوا الكتب التي تؤصل لقواعد تضبط الحوار، وتزيل اللبس، وتجلي الحقيقة، وتكشف الباطل. وما أشبه الليلة بالبارحة فعندما تكالب الحاقدون على الإسلام وأهله اليوم، لوسمه بالإرهاب والتخلف، وعدم قدرته على التعامل مع المستجدات، هب المسلمون من كل مكان، وعلى كافة المستويات للتأليف في فن الحوار لبيان أن الإسلام دين يحترم العقل،ويملك الحجة والبرهان للتدليل على مصداقية مبادئه، وأنه قادر على مواكبة التقدم الحضاري، والتعاطي مع منجزاته. ومن المسلم به أن الناس يحتاج بعضهم لبعض، نحن بحاجة لهم، وهم أكثر حاجة لما عندنا، فالكون لنا جميعاً، وعلينا أن نجتهد لتعميره، وأن نواجه كل من يسعى في إفساده. لذلك لابد من الحوار ليستفيد الجميع، هذا وإلا فالدمار.

ولا أجد ابلغ في التدليل على أهمية الحوار من وضعه في مقابل الدمار.

فوائد الحوار

الحوار آلية لابد منها لدوام حركة الحياة، في الأسرة، في العمل، في الحكم وشؤون السياسة، في الإعلام، في الدعوة إلى الإصلاح لابد من الحوار، للتصالح مع النفس وتوثيق الصلة بالله تعالى لابد من الحوار، لتنمية الفكر والتشجيع على الإبداع لابد من الحوار، لتوفير الوقت، لابد من الحوار؛ لذلك فإن للحوار فوائد متعددة أجمل بعضها في النقاط التالية:

من فوائد الحوار

١. توثيق العلاقات بين أفراد المجتمع. فالصلة بين الوالدين وأبنائهما، والزوج وزوجته، والجار وجاره، والمسؤول والعاملين معه، والراعي والرعية إذا خلت من الحوار الهادف الجاد المبني على الود، والحرص على المصالح كانت علاقات هشة جامدة، عرضة لحصول الخلافات لأتفه الأسباب.

٢. حل المشاكل، وإزالة العقبات. يتفاوت الناس في مداركهم ومشاربهم، ومع هذا التفاوت تظهر بعض المشاكل لا تحل إلا بوضعها على طاولة الحوار.

٣. فهم الآخر والاقتراب منه. ففي الحوار يحصل التعارف بين المتحاورين، وبمقدار ما يكون بينهم من التفاهم يكون اقترابهم وائتلافهم، ومن هنا ندرك أهمية تنظيم عملية الحوار بما يساعد على التوافق، ونبذ الخلاف.

٤. تراكم الخبرة، وتنمية الطاقات. فالحوار تواصل بين الأفكار، وفي التواصل الفكري إضافة للمخزون المعرفي لدى المتحاورين، وتنمية لإمكاناتهم.

٥. الإدارة الناجحة. فالمدير الناجح هو الذي يصدر الأوامر، ويبلغ التكاليف للعاملين معه في صورة حوار ودي يشعر المتلقين منه بأنهم شركاء في العمل والمسؤولية وأن ما يقومون به نابع من

قناعتهم ورضاهم، ولك أن تتصور كيف تكون العلاقة بين أفراد المؤسسة، وكيف يكون سير العمل نتيجة لذلك.

٦. الحصول على معلم متميز، ومحاضر موفق. نعم فإن الحوار الهادف يمكن أن يستخدم لتهيئة المتلقي،ويعد أيضاً وسيلة إيضاحية هامة،وهذا هو سر نجاح الكثيرين من المحاضرين والمعلمين، ولقد استخدم النبي ﷺ الحوار في التهيئة والتوضيح أفضل استخدام.

٧. تقديم خدمة إعلامية مميزة. لا يتصور إن تقدم وسائل الإعلام رسالتها الإعلامية بدون حوار يعالج مشاكل الناس، أو يرفع من مستوى ثقافتهم، أو حتى يروح عنهم.

٨. تنمية الفكر. فمن أهم ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات الفكر، والفكر لا ينمو ويزدهر إلا بحوار مع النفس، والكون، و الآخرين.

٩. توثيق الصلة بالله عز وجل وقد سبق بيان ذلك بشيء من الإيجاز عند الحديث عن الحوار مع الله.

١٠. التصالح مع النفس، والكشف عن حقيقتها. لأن في النفس أمور فطرية، وفي نفس الوقت عندها القدرة على الاكتساب،وتنمية ما بالفطرة من نوازع الخير، وزجرها عن الشر يحتاج إلى حوار دائم قائم على العلم المصون بضوابط الشرع الحنيف.

١١. المحافظة على الوقت. وذلك لأن الحوار الناجح يفض الخصومة، ويوجب التسامح، ويزيد في المعرفة والخبرة، وهذه أمور تبعث على توفير الوقت، وعدم هدره.

١٢. الدعوة إلى الله تعالى، والدفاع عن ثوابت الدين الإسلامي. فمن أفضل وسائل الدعوة الحوار الهادف، الذي يعرض حقائق الإسلام، ويفند افتراءات خصومه.

١٣. تفعيل ما منحه الله عز وجل للإنسان من طاقات، فإن كان الحوار في الطريق الصحيح كان استخدام الطاقات من قبيل الاعتراف بفضل الله تعالى وشكره على نعمه.

أركان(*) الحوار

لا يتصور حواراً بدون متحاورين، أو موضوع محدد يدور حوله الحوار، ولا يمكن للحوار أن يكلل بالنجاح، ويؤتي ثماره المرجوة منه إلا بالإعداد الجيد لجلسة الحوار؛لذلك بعد الاستفادة مما كتب في هذا المجال، قمت بتقسيم ما يكتنف عملية الحوار إلى أركان وشروط وآداب لاستخدمها في معالجة الإطار الذي ينبغي أن تتم من خلاله عملية الحوار. ولما كان لكل شيء حقيقة يدل عليها وجوده، لذلك فإن وجود الحوار يتوقف على ركنين هما:

الركن الأول: موضوع يدور حوله الحوار

الركن الثاني: طرفا الحوار، سواء كان الحوار بين شخصين، أو مجموعتين، وربما كان الحوار بين مجموعة من المتحاورين يدلي كل واحد منهم بدلوه وعلى أية حالة كان الحوار فلابد من ضوابط تجعله مثمراً.

الركن الأول: موضوع الحوار

لإنشاء حوار هادف ومثمر لابد من تحديد الموضوع الذي سيدور حوله الحوار، والهدف الذي من أجله تم اختيار الموضوع ووضعه على طاولة البحث، والطريقة التي على أساسها سيتم تناول الموضوع، ومن الشروط (**) التي يجب توفرها في موضوع الحوار.

أولاً: الوضوح

لا بد من وضوح الموضوع في مخيلة المتحاورين؛ لأن منشأ الخلاف بين الناس يرجع إلى غموض الموضوع الذي هم بصدد الحديث عنه، وعدم

* الركن: لغة جانب الشيء الأقوى، وفي الاصطلاح: ما لا وجود لذلك الشيء إلا به. (معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية ١٧٨/٢).

** الشروط جمع شرط، والشرط لغة: إلزام الشيء والتزامه في البيع والشراء (لسان العرب ٨٢/٧) وعند الأصوليين: هو ما لا يلزم من وجوده لذاته وجود ولا عدم، ولكن يلزم من عدمه عدم المشروط. أنظر مذكرة أصول الفقه ص ٤٣.

إحاطتهم به من كل جوانبه. كما ينبغي عليهم تحديد نقاط الاتفاق لتشكل بداية جيدة لبدء الحوار ،وتحديد نقاط الخلاف التي سيجري بحثها كل ذلك في عبارات واضحة لا لبس فيها، كما أن عليهم تجنب كل ما من شأنه أن يوقع في الإبهام المؤدي إلى غموض الموضوع، وذلك كالتعميم في موضع يحتاج إلى التعيين، أو الإجمال فيما حقه التفصيل ونحوه، أو استخدام عبارات مستحدثة غير مفهومة، أو استخدام اللفظ في غير ما وضع له.

ثانياً: المشروعية

وأعني بذلك أن لا يكون هناك محظور شرعي يمنع من تناول الموضوع، وذلك كالبحث في كيفية ذات الله سبحانه وتعالى وصفاته، روى ابن أبي حاتم عن عمر رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «تفكروا في آلاء الله، ولا تفكروا في الله»(*)، أو أن يتضمن الموضوع إساءة للخالق جل وعلا أو كتابه الكريم قال الله تعالى: ﴿ وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ آيَاتِ اللَّهِ يُكْفَرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُوا مَعَهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ ۚ إِنَّكُمْ إِذًا مِثْلُهُمْ ۗ إِنَّ اللَّهَ جَامِعُ الْمُنَافِقِينَ وَالْكَافِرِينَ فِي جَهَنَّمَ جَمِيعًا ﴾ (النساء:١٤٠)، ونحوه، كما ينبغي أن لا يكون محظوراً قانوناً، كالمواضيع التي تحظر الدول الكلام فيها مما يمس أمنها القومي، أو أن يكون الموضوع فوق مستوى إدراك الحاضرين بحيث يؤدي إلى تشكيكهم في معتقداتهم، أو تشويش أفكارهم روى البخاري تعليقاً عن عَلي قَالَ: (حَدِّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ أَتُحِبُّونَ أَنْ يُكَذَّبَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ) (**)، كما ينبغي أن لا يكون الموضوع مما يثير الفتن بين الناس أو يخدش حياءهم.

* الحديث رواه الطبراني في الأوسط ٣٨٣/٤ برقم (٦٣١٩) بإسناد ضعيف، وصححه الألباني بمجموع طرقه أنظر السلسلة الصحيحة ٣٩٥/٤ برقم (١٧٨٨).

** أخرجه البخاري تعليقا في كتاب « العلم» باب «من خص بالعلم قوما دون قوم»، انظر فتح الباري ٤٢٣/١.

ثالثاً: الجدوى

إن تناول موضوعات لا فائدة فيها مضيعة للوقت، وتبديد للجهد؛ لذلك لا فائدة في الحوار حول أمر بديهي لا يسع العامي الجهل به، كما أنه لا جدوى من البحث في أمر إذا علم لم ينفع العالم به علمه، وإن جهله جاهل لم يضره جهله به، وذلك كالبحث عن الشجرة التي أكل منها آدم عليه السلام، أي شجرة كانت؟ أو كلب أهل الكهف من أي فصيلة كان؟

الركن الثاني: طرفا الحوار

لا يدور حواراً بدون متحاورين، ولإنضاج حوار هادف وجاد يتمخض عن نتائج إيجابية لابد وأن تتوفر فيمن يقومون بهذه المهمة شروط تساعد في نجاح عملية الحوار، وقد ذكر الباحثون في هذا المجال هذه الشروط ضمن آداب الحوار، والحقيقة أن قدراً منها يجب أن يكون شرطاً في الحوار، لأنه بدون هذا القدر لا يمكن أن نحصل على حوار مثمر، يعمل على دعم العلاقات بين الناس، ويرفع من مستوى أدائهم.

الشرط الأول: النية الطيبة، وإن شئت قل حسن القصد

فالمحاور المسلم يعلم ما تعنيه النية بالنسبة له، فصحة العمل وفساده، وبالتالي قبوله أو رده متوقف على النية قال الله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ ۖ فَمَنْ كَانَ يَرْجُو لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا ﴾ (الكهف:١١٠)، وقال ﷺ : (إِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى..) (***)، فلا شك أن المسلم لا يقدم على عمل إلا وهو يرجو من الله عز وجل أن يعينه عليه، وأن يوفقه للخير فيه، ثم قبوله منه، والنية شرط في صحة العمل؛ وإذا لم يكن صحيحاً رد، وغير المقبول كالمعدوم. وإذا كان المحاور غير مسلم فلابد أن يكون هدفه الوصول إلى

*** أخرجه البخاري برقم (٨٨٧) راجع فتح الباري ٣٩٢/٣ ومسلم برقم (٢٥٢) راجع شرح النووي ١٤٣/٢.

الحق، أو تصويب خطأ، أو تقريب وجهات نظر، لنجاح عملية الحوار، لذلك فالقصد الحسن شرط يجب توفره في شخصية المحاور لتحقيق نتائج إيجابية.

الشرط الثاني: الأهلية

وذلك بأن يكون المحاور عاقلاً مميزاً يستطيع أن يعبر عن رأيه ويدافع عنه، ولقد امتدح الله عز وجل أصحاب العقول الواعية في مواطن كثيرة من كتابه الكريم قال الله تعالى: ﴿ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ﴾ (آل عمران:٧)، أي: إنما يفهم ويعقل ويتدبر المعاني على وجهها الصحيح أصحاب العقول السليمة، والأفهام المستقيمة. وعلى العكس من ذلك الأحمق فإنه يضر من حيث يريد النفع ذكر عن سلمان بن موسى قال: (ثلاثة لا ينتصف بعضهم من بعض، حليم من أحمق، وشريف من دنيء، وبر من فاجر)(*)، وعن الحسن قال: (هجران الأحمق قربة إلى الله عز وجل) (٢٠).

وقال الشاعر:

لِكُلِّ دَاءٍ دَوَاءٌ يُسْتَطَبُّ بِهِ

إِلَّا الْحَمَاقَةَ أَعْيَتْ مَنْ يُدَاوِيهَا

ولا يقف حد الأهلية عند العقل والتمييز، فلا يجوز لمحاور أن يتحدث بلسان من لم يعطه الحق بذلك، ولا تقبل دعوى الأهلية لمجرد أن مدعيها يرى في نفسه ذلك، كما أنه ليس بأهل لأن يتحدث فيما لا يتقنه، أو يحتاج إلى تخصص يفتقده، وكل هذه المعاني تسلب المحاور دوره وتجعله على الرغم من وجوده كالمعدوم.

الشرط الثالث: العلم

قال الله تعالى: ﴿ وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ﴾ (الإسراء:٣٦) قال الطبري رحمه الله تعالى: (معنى ذلك: لا تقل للناس وفيهم ما لا علم لك به، فترميهم بالباطل، وتشهد عليهم بغير الحقّ، فذلك هو القفو) (٢١) الإسلام دين يقدر العلم، ويعلي من شأن أهله قال الله تعالى: ﴿ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ﴾ (الزمر:٩)، فللعلم فضيلة وشرف لا تدانيها فضيلة أو شرف؛ لذلك أمر الله عز وجل من نبيه ﷺ أن يطلب الزيادة منه، قال الله تعالى: ﴿ وَقُل رَّبِّ زِدۡنِي عِلۡمٗا ﴾ (طه:١١٤)، قال القرطبي رحمه الله تعالى: (فلو كان شئ أشرف من العلم لأمر الله تعالى نبيه ﷺ أن يسأله المزيد منه كما أمر أن يستزيده من العلم)(٢٢)، لذلك فإن المحاور الذي يقدر المهمة التي سيقوم بها ينبغي أن يستعد لها بالعلم، والعلم شرط بل وشرط مهم لتحقيق المطلوب من الحوار، لأنه بفقده يفقد المحاور دوره، ومن أهم ما ينبغي على المحاور أن يعلمه:

١. العلم بالموضوع الذي سيدور حوله الحوار، وبما قيل فيه من قبل، وبالاعتراضات التي يمكن أن توجه له، وبالرد المناسب عليها، فجهل المحاور بالموضوع وبما يتعلق به يؤدي إلى إسقاط دوره، وإفشال الحوار؛ وبالتالي عدم حصول الفائدة المرجوة منه.

٢. العلم بشخصية المحاور الذي سيحاوره، وهذا أمر في غاية الأهمية، لأن الحجج والبراهين تتوقف على طبيعة المحاور، فعندما تحاور من يتفق معك في العقيدة، لا تجد صعوبة في أن تدلل له على صحة قولك بأدلة من القرآن والسنة، بينما الأمر ليس كذلك لشخص لا يعرف عنهما شيئاً، وهكذا شخص يختلف معك في المذهب أو طريقة التفكير ينبغي أن يكون استعدادك للحوار بما يناسبه.

٣. العلم بالقواعد، والقوانين التي يحتاج إليها في الحوار(**).

الشرط الرابع: الصدق

قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَكُونُواْ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾ (التوبة:١١٩)، وروى البخاري ومسلم واللفظ له عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بن مسعود رضي الله

* تاريخ دمشق ٢٢ /٣٨٩، وفي حلية الأولياء ٦ /٧٨، ولكن بلفظ حليم من جاهل.

** وهي تختلف باختلاف الموضوع، وشخص المتحاورين، والطريقة المعدة لذلك، لذا وجب على المحاور أن يستعد حسب ما تقتضيه الحالة بما ينجح مهمته.

عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ : (إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصْدُقُ حَتَّى يُكْتَبَ صِدِّيقًا وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتَّى يُكْتَبَ كَذَّابًا)(*) فقوله ﷺ : (إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ)، قال النووي رحمه الله تعالى: (قَالَ الْعُلَمَاء: مَعْنَاهُ أَنَّ الصِّدْق يَهْدِي إِلَى الْعَمَل الصَّالِح الْخَالِص مِنْ كُلّ مَذْمُوم) (٢٣)، لذلك، فإن الصدق في القول والعمل والإخلاص والنية، مهم لسلوك الطريق الصحيح في الدنيا، والفوز في الآخرة، والمحاور يحتاج إلى الصدق لينجح في مهمته؛ لأنه إذا وسم بالكذب لم يؤبه له، وفقد مصداقيته، والمحاور ينبغي أن يتحرى الصدق في كل شيء ومن ذلك:

١. الصدق في القول، فلا يقول إلا ما يتأكد منه، حتى ولو في المجاملة كما لو قال لمحاوره إني أحبك، أنا حريص على مصلحتك، أنا أرغب في ظهور الحقيقة ولو كانت من خلال ما تطرحه، ونحو ذلك من عبارات يلقيها الناس غير مكترثين لها، وهي في الحقيقة إن خرجت من قلب صادق كان لها تأثير كبير في نجاح الحوار.

٢. الصدق في النقل، فإن نقل من مرجع، أو نسب قولاً لشخص ما، عندها لابد أن يكون نقله صادقاً، وإلا فقد مصداقيته.

٣. الصدق في الداخل، أي دخيلة نفسه فلا يظهر خلاف ما يبطن، لأن في ذلك خداع يهدم الحوار.

الشرط الخامس: القدرة

وأقصد بذلك قدرة المحاور على توصيل ما يريد من أفكار، فقد يكون عالماً عاقلاً حسن النية صادقاً، ولكنه لا يستطيع أن يبلغ ما يريد لعذر آخر كأن يكون مريضاً مرضاً يمنعه من المشاركة، أو أن يكون لديه صعوبة في النطق مثلاً.

الشرط السادس: اللباقة، والكياسة

من شروط إتمام حوار ناجح: قدر من الكياسة (الفطنة)، واللباقة (الإتقان وحسن التصرف). لابد للمحاور من قدر من الذكاء وحسن التصرف يساعده على استمرار الحوار، والتغلب على الخلافات، وحلها،يقول الدكتور شوقي أبو خليل: (واللباقة صيغة أساسية يجب توفرها في (الحوار دائماً)، لنضمن نجاحه، ونصل، أو نقترب من الحقيقة، ونترجم الحاضر في ضوء خبرات الماضي، ونعبر إلى المستقبل في ضوء خبرات الماضي، ووقائع الحاضر) (٢٤).

الشرط السادس: نبذ الهوى والتعصب،والتزام الموضوعية

من الأمور المهمة التي يرجع إليها السبب في الخلاف بين الناس؛ اختلاف رغباتهم وشهواتهم وتوجهاتهم الفكرية (ميولهم الشخصية)، ولقد ذم القرآن الكريم الاستسلام التام للهوى (ميل النفس إلى الشيء خيراً كان أو شراً)، وحذر رسوله ﷺ منه وبين الطريق السديد المنجي من ذلك قال الله سبحانه تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ ﴾ (المائدة:٤٨)، ففي الآية نهى الله عز وجل نبيه ﷺ عن اتباع ميول الناس ورغباتهم، المخالفة للحق، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ ﴾ وبين سبحانه وتعالى المنهج الواجب الاتباع بقوله: ﴿ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ ﴾ وقوله: ﴿ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ ﴾فما أنزله الله عز وجل، هو الحق الذي ينبغي أن يرجع إليه في فصل الخصومة، وحل النزاعات، وقد بين الله عز وجل خطورة الانحراف عن الحق واتباع الهوى، قال الله تعالى: ﴿ وَلَوِ ٱتَّبَعَ ٱلْحَقُّ أَهْوَآءَهُمْ لَفَسَدَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ ۚ بَلْ أَتَيْنَٰهُم بِذِكْرِهِمْ فَهُمْ عَن ذِكْرِهِم مُّعْرِضُونَ ﴾

* الحديث أخرجه البخاري برقم في كتاب «الأدب» باب «قول الله تعالى يأأيها الذين آمنوا..» برقم (٦٠٩٤) ٦١٥/١٣ ومسلم في كتاب «البر والصلة» باب «قبح الكذب، وحسن الصدق وفضله» برقم (٢٦٠٧) راجع شرح النووي ٤٠٥/٨.

(المؤمنون:٧١)، ومثل الميول الشخصية التعصب للمذهب أو القوم أو الفكر، وقد حذر النبي ﷺ من هذا الأمر وبين خطورته روى مسلم عَنْ جُنْدَبِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الْبَجَلِيِّ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: (مَنْ قُتِلَ تَحْتَ رَايَةٍ عِمِّيَّةٍ يَدْعُو عَصَبِيَّةً أَوْ يَنْصُرُ عَصَبِيَّةً فَقِتْلَةٌ جَاهِلِيَّةٌ) (*)، فقد كانوا في الجاهلية يرفعون شعار (انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً) فينصر الرجل قومه وإن كانوا على الباطل، فجاء النبي ﷺ لإعلاء راية الحق والعدل، فصحح الفهم المغلوط وأرشد إلى ما ينبغي أن يتبع لتوثيق الروابط بين الناس روى البخاري عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: (انْصُرْ أَخَاكَ ظَالِمًا أَوْ مَظْلُومًا فَقَالَ رَجُلٌ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَنْصُرُهُ إِذَا كَانَ مَظْلُومًا أَفَرَأَيْتَ إِذَا كَانَ ظَالِمًا كَيْفَ أَنْصُرُهُ قَالَ تَحْجُزُهُ أَوْ تَمْنَعُهُ مِنْ الظُّلْمِ فَإِنَّ ذَلِكَ نَصْرُهُ)(**) فالتعصب للحزب، أو الفكر، أو القوم دون الاعتناء بالبحث عن الحقيقة يقوض الحوار ويفشله.

والموضوعية: هي أن تبحث موضوعاً محدداً بتجرد، بعيداً عن التهويل أو التحقير، وأن تقبل نتائج البحث العلمي النزيه، طالما أنها تستند إلى أدلة وبراهين مقنعة،لذلك فإنه شرط من الشروط المهمة لنجاح الحوار نبذ الهوى والتعصب و التزام الموضوعية.

شروط الحوار

لا يمكن أن يدور حوار إلا بمتحاورين، يبحثون موضوعاً محدداً، ولإتمامه والحصول على نتائج إيجابية تكون مقنعة للجميع؛ لابد من تهيئة الجو المناسب للحوار بما يكفل له النجاح.

ومن الشروط المهمة التي تعين على إنضاج حوار هادف وجاد يتمخض عن نتائج مقنعة ومحل رضا من الجميع الآتي:

الشرط الأول: الحرية

يقدر الإسلام الحرية، ومن أجل ذلك تجد أنه يقدم مبادئه من خلال حجج عقلية دامغة ففي مجال اثبات وجود الخالق يقول المولى جل وعلا: ﴿ أَمْ خُلِقُوا۟ مِنْ غَيْرِ شَىْءٍ أَمْ هُمُ ٱلْخَٰلِقُونَ ﴾الطور/٣٥، قال الشيخ الشنقيطي رحمه الله تعالى: (فكأنه تعالى يقول: لا يخلو الأمر من واحدة من ثلاث حالات بالتقسيم الصحيح. الأولى – أن يكونوا خُلقوا من غير شيء أي بدون خالق أصلاً. الثانية – أن يكونوا خلقوا أنفسهم. الثالثة – أن يكون خلقهم خالق غير أنفسهم. ولا شك أن القسمين الأولين باطلان، وبطلانهما ضروري كما ترى، فلا حاجة إلى إقامة الدليل عليه لوضوحه. والثالث – هو الحق الذي لا شك فيه، وهو جل وعلا خالقهم المستحق منهم أن يعبدوه وحده جل وعلا)[١٧]، ولإثبات الوحدانية له سبحانه وتعالى قال: ﴿ لَوْ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَا ۚ فَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴾ (الأنبياء:٢٢)، أي لو كان فيهما آلهة غير الله عز وجل لغالب كل واحد منهم الآخرين ولفسد نظام الكون نتيجة لذلك، وهذا ما لم يحدث، وبالتالي فليس للكون إلا إله واحد، ولإثبات البعث تجد أن القرآن الكريم مليء بالأدلة العقلية الدامغة التي تثبت هذه الحقيقة بما لا يدع مجالاً للشك منها قول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِىَ خَلْقَهُۥ ۖ قَالَ مَن يُحْىِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِىَ رَمِيمٌ ﴿٧٨﴾ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِىٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ ۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ﴾ (يس:٧٨-٧٩)، فالأدلة العقلية التي تخاطب الفطرة السليمة منهج اعتمده القرآن الكريم في تبليغ الدعوة الإسلامية؛ وذلك ليكون قبول الرسالة عن حرية واقتناع تام. قال الله تعالى:﴿ لِّيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَنۢ بَيِّنَةٍ وَيَحْيَىٰ مَنْ حَىَّ عَنۢ بَيِّنَةٍ ﴾ (الأنفال: ٤٢)، أي ليموت من يموت بعد أن قامت عليه الحجة فلا يكون له عذر عند الله تعالى، وليعيش من يعيش على بينة من أمره بعد أن ظهرت له الحجج الواضحة على

* الحديث أخرجه مسلم في كتاب «الإمارة» باب «وجوب ملازمة جماعة المسلمين» برقم (١٨٤٨) راجع شرح النووي ٤٧٩/٦.

** الحديث أخرجه البخاري في كتاب «المظالم والغصب» باب «انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً» برقم (٢٤٤٤)، انظر فتح الباري ٥٦١/٦.

وجود الخالق ووجوب الإيمان به سبحانه وتعالى.

ولقد أرسل القرآن الكريم رسالة الحرية مدوية في قول الله تعالى: ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّۚ فَمَن يَكۡفُرۡ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسۡتَمۡسَكَ بِٱلۡعُرۡوَةِ ٱلۡوُثۡقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة:٢٥٦)، هذه الحرية التي أعلى من شأنها الإسلام ينبغي أن تشكل الجو العام الذي تدور فيه المحاورة حتى تؤتي ثمارها، ولابد من التنبيه على أن الحرية ليست مطلقة فالتصرف المطلق لخالق الكون وما فيه. أما الإنسان فإنه عبد لله تعالى لا يعيش بمفرده، لذلك فإن حريته في الكون مقيدة بما يرضي خالقه، وبما لا يؤذي من حوله.

هذه الحرية التي أعلى من شأنها الإسلام ينبغي أن تشكل الجو العام الذي يدور فيه الحوار، وذلك لأن أي حوار يدور محاطاً بالقيود والموانع لا يأتي بالنتائج المطلوبة، والحرية المقصودة هنا هي حرية الشخص في التعبير عن رأيه بلا قيد، وليس بالضرورة أن يكون القيد سجناً أو معتقلاً، فقد يملك السجين من حرية التعبير مالا يملكه غيره، وقد نبه الشيخ الشنقيطي رحمه الله تعالى إلى شيء من ذلك بقوله: (ومنها أن يتجنب المناظرة مع من هو من أهل المهابة العظيمة والاحترام العظيم كيلا تدهشه وتذهله جلالة خصمه عن القيام بحجته كما ينبغي)[٨]، لذلك فإن الحرية شرط لإجراء حوار هادف وجاد يتمخض عن نتائج يعبر عن قناعة المتحاورين، ولنضع في الاعتبار ما يأتي:

١. أن القيود على الحرية لا تقف عند السجن أو الحصار، بل لها صور عديدة منها الإرهاب الفكري، والضغط النفسي، والنفوذ الشخصي، ونحو ذلك من الأشكال التي تحد من قدرة الشخص على إبداء رأيه.

٢. أن هناك فرق بين الحرية والتحررية؛ فالحرية معنى جميل مقبول لدى عقلاء البشر، وأنها تنتهي حيث تبدأ حرية الآخرين، وفي نفس الأمر لا تصطدم والثوابت الدينية.

٣. أن مهمة المحاور هي: إقناع الآخرين، وليس حملهم على قبول فكره، أو وجهة نظره.

الشرط الثاني: الأمن

الأمن من النعم العظيمة التي امتن الله عز وجل بها على عباده المؤمنين قال الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ ﴾ (الأنعام:٨٢)، قال الشيخ عبد الرحمن بن ناصر السعدي: (﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ ﴾ أي: يخلطوا ﴿إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ ﴾ الأمن من المخاوف والعذاب والشقاء، والهدايةُ إلى الصراط المستقيم، فإن كانوا لم يلبسوا إيمانهم بظلم مطلقاً، لا بشرك، ولا بمعاص، حصل لهم الأمن التام، والهداية التامة. وإن كانوا لم يلبسوا إيمانهم بالشرك وحده، ولكنهم يعملون السيئات، حصل لهم أصل الهداية، وأصل الأمن، وإن لم يحصل لهم كمالها. ومفهوم الآية الكريمة، أن الذين لم يحصل لهم الأمران، لم يحصل لهم هداية، ولا أمن، بل حظهم الضلال والشقاء)[٢٥]، وقال النبي ﷺ: (وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلا نَزَلَتْ عَلَيْهِمْ السَّكِينَةُ وَغَشِيَتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَحَفَّتْهُمْ الْمَلَائِكَةُ)[*] فالأمن نعمة عظيمة يمتن الله عز وجل بها على عبده، وشرط لها شرط الإيمان، وقد نبه الله عز وجل إلى أهمية أن يشعر المتلقي بالأمن لقيام الحجة عليه في قوله: ﴿ وَإِنۡ أَحَدٌ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ٱسۡتَجَارَكَ فَأَجِرۡهُ حَتَّىٰ يَسۡمَعَ كَلَٰمَ ٱللَّهِ ثُمَّ أَبۡلِغۡهُ مَأۡمَنَهُۥۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمۡ قَوۡمٌ لَّا يَعۡلَمُونَ ﴾ (التوبة:٦)، وإذا طلب ذلك للمشرك فهو للمسلم من باب أولى.

إن الشعور بالأمن له دور كبير في أن يظهر كل محاور رأيه بوضوح، وأن يدلل على ما يريد أن يثبته بكل قوة، وفي المقابل يمكن للطرف المقابل

---

* الحديث أخرجه مسلم في كتاب «الذكر والدعاء» باب «فضل الاجتماع على تلاوة القرآن» برقم (٢٦٩٩)، انظر شرح النووي ٩/٢٦.

له أن يرد عليه، و أن يزيل ما عنده من اللبس الداعي للحوار، أو أن يصحح ما قد يكون مجانباً للصواب في فكره هو من خلال عرض محاوره القوي، فالأمن دافع لأن يعبر الأطراف عن أرائهم بوضوح وطمأنينة، ودافع لإنضاج نتائج يقبلها الجميع، لأن المضطرب قد يقبل اليوم ما يرفضه غدا، لأنه في الغالب لا تكون قناعته تامة. والأمن أمنان هما:

١. الأمن الشخصي: ويتمثل في شعور الإنسان بالأمن نتيجة لإيمانه، وراحة ضميره؛ ولا يخفى أثره الإيجابي على عملية الحوار، وذلك لأن الشخص المضطرب مشتت الفكر غير قادر على تقديم الحجج والبراهين القوية المقنعة غالباً، كما أنه لا يتمكن من تمييز ما يسمعه بسهولة.

٢. الأمن المجتمعي: ويتمثل فيما يوفره المجتمع لأفراده، أو لغيرهم من الوافدين عليه من أمن، ولا شك أن لهذا الأمن دوره في إجراء حوار ناجح يعطي نتائج مقنعة.

الشرط الثالث: الانتباه والتركيز

لابد من توفير الجو المناسب الذي يمكن المتحاورين من التركيز والانتباه لما يقوله كل واحد من المشاركين، فالانتباه لما يعرض من أدلة، وبراهين، ومحاولة تلمس العظة والعبر سمة ينبغي أن تميز الباحث عن الحقيقة، ولا عبرة ولا عظة لمن لم يكن له قلب حي واعي، وسمع حاضر منتبه قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ (ق:٣٧)، وقد بين النبي ﷺ أهمية استخدام السمع، وحضور القلب فيما رواه الترمذي عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: (ادْعُوا اللَّهَ وَأَنْتُمْ مُوقِنُونَ بِالْإِجَابَةِ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ لا يَسْتَجِيبُ دُعَاءً مِنْ قَلْبٍ غَافِلٍ لاهٍ)(*)، لذلك فإن الاستماع الجيد، ومحاولة فهم المتداول من الكلام شرط في إجراء حوار هادف بناء.

الشرط الرابع: المرجعية

قال الله تعالى: ﴿ وَقَالُواْ لَن يَدْخُلَ ٱلْجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَٰرَىٰ ۗ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ ۗ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ (البقرة:١١١)، فإقامة الحجة بالأدلة المعتبرة المناسبة للمسألة المطروحة أمر مهم، وحتى يكتسب الحوار مصداقيته، ولا يكون عرضة للفشل لابد من تحديد المرجعية التي يرجع إليها في حسم الخلاف،لأن عدم تحديد مرجعية،يعطي فرصة للأهواء كي تدير دفة النقاش، ويتحول بالحوار إلى مزيد من الشقاق، قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ۖ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْآخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴾ (النساء:٥٩)، وروى البخاري عَنْ عَلِيٍّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: بَعَثَ النَّبِيُّ ﷺ سَرِيَّةً فَاسْتَعْمَلَ رَجُلا مِنْ الْأَنْصَارِ وَأَمَرَهُمْ أَنْ يُطِيعُوهُ فَغَضِبَ فَقَالَ: أَلَيْسَ أَمَرَكُمْ النَّبِيُّ ﷺ أَنْ تُطِيعُونِي؟ قَالُوا: بَلَى قَالَ: فَاجْمَعُوا لِي حَطَبًا فَجَمَعُوا، فَقَالَ: أَوْقِدُوا نَارًا فَأَوْقَدُوهَا فَقَالَ: ادْخُلُوهَا فَهَمُّوا وَجَعَلَ بَعْضُهُمْ يُمْسِكُ بَعْضًا وَيَقُولُونَ فَرَرْنَا إِلَى النَّبِيِّ ﷺ مِنْ النَّارِ فَمَا زَالُوا حَتَّى خَمَدَتْ النَّارُ فَسَكَنَ غَضَبُهُ فَبَلَغَ النَّبِيَّ ﷺ فَقَالَ: (لَوْ دَخَلُوهَا مَا خَرَجُوا مِنْهَا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ الطَّاعَةُ فِي الْمَعْرُوفِ)(**) اختلف القوم في فهم الأمر بطاعة الأمير هل هو أمر مطلق؟، أم أنه مقيد؟ وأجلوا الفصل في الأمر لحين الوصول إلى النبي ﷺ لحسم الخلاف، وهكذا ينبغي للمتحاورين من تحديد مرجعية يرجع إليها عند الاختلاف يرتضيها الطرفان، ومن أجل ذلك وضع العقلاء قواعد تحكم جلسة الحوار. قال الشيخ

* الحديث أخرجه الترمذي في كتاب «الدعوات» ٥/٥١٧ برقم (٣٤٧٩)، والحاكم ٢٩٤/١، وهو في صحيح الجامع ١٠٨/١ برقم (٢٤٥).

** أخرجه البخاري في كتاب «الأحكام» باب «السمع والطاعة للإمام..» برقم (٧١٥٤) أنظر فتح الباري ٤٧٢/١٦، ومسلم في كتاب «الإمارة» باب «وجوب طاعة الأمراء في غير معصية» برقم (١٨٤٠) انظر شرح النووي ٤٦٧/٦.

سلمان العودة حفظه الله تعالى: (يجب الاتفاق على أصل يرجع إليه المتحاورون إذا وُجد الخلاف، واحتدم النقاش، وذلك كالاتفاق على الرجوع عند الاختلاف إلى القرآن الكريم، وإلى صحيح السنة، وإلى القواعد الثابتة المستقرة، أو إلى ما كان عليه السلف الصالح -رضي الله عنهم-، المهم أن نتفق على أمور تكون مرجعًا عند الخلاف) (٢٦).

الخاتمة

لقد قمت في هذا البحث بالحديث، عن مفهوم الحوار، والألفاظ المقاربة التي يستخدمها الناس للتعبير عن المعنى ذاته، وبينت أن بينها فروقا عند التدقيق، وألمحت إلى أن كثرة الألفاظ المستخدمة كبديل لمصطلح الحوار يدل على أهمية الموضوع، ولما كان الحوار جهد بشري يتعرض الناس فيه للخطأ والصواب بينت متى يكون الحوار محموداً؟ ومتى يكون مذموماً؟ مع بيان حكمه شرعاً.

وتكلمت بعد ذلك عن أهمية الحوار من خلال المجالات التي يحتاج الإنسان فيها للحوار، وبينت أن الإنسان العاقل البصير يحتاج لأن يكون له حواراً ناجحاً مع نفسه، وحواراً دائماً مع ربه، وأن نجاحه في الحوار مع خالقه، ومع ذاته يكون كالتوطئة لنجاحه مع الآخرين، كما بينت أهمية الحوار من خلال سرد تاريخي موجز له، وأيضاً بذكر بعض فوائده.

ثم تحدثت بعد ذلك عن أركان الحوار، وبينت أنهما ركنان هما: الموضوع، وطرفا الحوار وذكرت الشروط التي يجب أن تتوفر في كل منهما، في نسق أظن أني لم أسبق إليه، وأسأل الله عز وجل أن يعينني على صقل هذا الأمر بتوسع أكبر ليشكل مرجعا يرجع إليه في بابه.

وتكلمت بعد ذلك عن شروط الحوار بإيجاز يتناسب والمطلوب، على أمل التوسع في الموضوع بما يجمع أشتاتاً متفرقة من مراجع متعددة تحتاج لأن تتبلور في نسق واحد وفق خطة منظمة تتفق وما وضعه علماؤنا من مصطلحات وأصول، مع طرح أفكار جديدة تتناسب مع الحالة التي تعيشها الأمة اليوم. أرجو الله عز وجل أن يوفقني لما فيه الخير وكذلك كل راغب فيه.

رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

المراجع

١. حسن سعيد الكرمي، الهادي إلى لغة العرب، ج١، ط١، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ١٤١١هـ – ١٩٩١ م.

٢. ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج٢، دار الجيل، بيروت – لبنان، (د – ت).

٣. بسام داود عجك، الحوار الإسلامي المسيحي، ، ط١،دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٨ هـ – ١٩٩٨ م.

٤. ابن منظور: محمد بن مكرم، لسان العرب، ط٣، ج٢ – ج١٤ ص٩٠، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، ١٤١٣هـ – ١٩٩٣ م.

٥. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ط١، دار التحرير للطباعة والنشر، القاهرة – مصر ، ١٤٠٠هـ – ١٩٨٠ م.

٦. الجرجاني: علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتاب العربي، بيروت ـ لبنان، ١٤٢٣ هـ – ٢٠٠٢م.

٧. أبو البقاء: أيوب ابن موسى الحسيني، الكليات، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ١٤١٩ هـ ١٩٩٨ م.

٨. محمد الأمين الشنقيطي، آداب البحث والمناظرة، ٣/٢ – ٢٨/١ – ٢/٢-٤/٢-٩١ ، القاهرة – مصر، (د – ت).

٩. محمد أبو زهرة، تاريخ الجدل، ص٥، دار الفكر العربي، بيروت – لبنان، ١٩٨٠ م.

١٠. الزبيدي: محب الدين أبي الفيض السيد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، ج٩ دار الفكر، بيروت – لبنان، ١٤١٤– هـ ١٩٩٤ م

١١. ابن حجر: أحمد بن علي، فتح الباري:شرح صحيح الأمام البخاري، ج١٤، ط ١، دار أبي حيان القاهرة – مصر، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦ م.

١٢. زاهر عواض الألمعي، مناهج الجدل في القرآن الكريم، ط ٢، (د – ن)، ١٤٠٠ هـ.
١٣. ابن أبي الدنيا: أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد، رسائل ابن أبي الدنيا، ج٢، ط٢، المركز العربي للكتاب، الشارقة = الإمارات، ١٤٢١ هـ– ٢٠٠٠ م.
١٤. ابن القيم: محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، صحيح الوابل الصيب من الكلم الطيب، ط٥، الدمام – السعودية ، ١٤١٩ هـ – ١٩٩٨ م.
١٥. ابن كثير: إسماعيل بن كثير الدمشقي، ج٣، دار المعرفة ، بيروت – لبنان، ١٤٠٠ هـ – ١٩٨٠ م.
١٦. أبو نعيم: أحمد بن عبد الله الأصفهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج٢ – ج٦، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٤٠٩ – ١٩٨٨ م.
١٧. محمد الأمين الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن ج٧–ج٤، مكتبة ابن تيمية، القاهرة – مصر، ١٤١٣ هـ ١٩٩٢ م.
١٨. الشهرستاني: أبو الفتح محمد بن عبد الكريم، ٢/٤٤٥، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٤١٠ هـ – ١٩٩٠ م.
١٩. ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، موسوعة العلامة ابن خلدون، دار الكتاب المصري، ج٢، القاهرة، مصر ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.
٢٠. الغزالي: محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، ج٢، دار المعرفة،بيروت – لبنان، (د – ت).
٢١. الطبري: محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، ج١٥، ط٣، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة – مصر، ١٣٨٨هـ – ١٩٦٨ م.
٢٢. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، ج٤ دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٣١٨هـ – ١٩٩٧م.
٢٣. النووي، يحيى بن شرف، صحيح مسلم شرح النووي، ج٨، القاهرة – مصر دار أبي حيان، ط ١، ١٤١٥هـ.
٢٤. شوقي أبو خليل، الحوار دائماً، ط٢، دار الفكر، دمشق – سوريا ، ١٤١٥ هـ – ١٩٩٥م.
٢٥. عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ط ١، مركز فجر للطباعة و النشر، ١٤٢١ هـ – ٢٠٠٠م.
٢٦. سلمان بن فهد العودة، أدب الحوار، ط١، مكتبة الرشد، الرياض – السعودية، ١٤٢٤هـ.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 8 - Number 2

1430 Hijri – 2009 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 8 Number 2

1430 Hijri - 2009

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد التاسع - العدد الأول
١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـة عجـمان للدراسـات والبحـوث

دورية محكمة

المجلد التاسع ، العدد الأول ، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

الخطاب الأدبي بين الصياغة والغاية في النقد العربي القديم
دراسة نقدية في البيان والتبيين للجاحظ

The Literary address between phrasing and goal in Ancient Arabic Criticism
A Critical Study in "Al Bayan & Al Tabyeen" for Al-Gahiz

أ.د عزة محمد جدوع *

ملخص

يتناول موضوع البحث رؤية الجاحظ في الصياغة والعناية بها بما تقتضيه طبيعة الخطاب الأدبي ؛ ليصيب الغرض المراد من موضوعه مع التأثير في نفوس المتلقين بما هو مطلوب.

وحاول البحث أن يستجلي تلك الرؤية، ويكشف أبعادها من خلال تمهيد وثلاثة مباحث، يبدأ المبحث الأول بتناول الصوت وأهميته ودوره في البيان سواء كان مفرداً من ناحية المتكلم أو مركباً في إطار النظام اللغوي، ثم يستعرض موقف النقاد والبلاغيين القدامى من معيار الصوت ومدى تأثرهم في ذلك بالجاحظ. وبعد ذلك يأتي المبحث الثاني ليخصص بالكشف عن أهمية وضوح الدلالة وملاءمتها في حالتي الإفراد والتركيب، وتوصل إلى أن الجاحظ قد أدرك هذا المعيار مبكراً، وكانت له أصالةٌ في تناوله ؛ مما جعل تأثيره يستمر بقوة في كثير من المؤلفات اللاحقة به، أما المبحث الثالث، فقد أفرد للصياغة اللغوية ودورها في التحام بنية القصيدة في الشعر، وترابط أول الخطبة بموضوعها في النثر، وينتهي بإبراز أثر الجاحظ في هذه القضية في الدراسات البلاغية والنقدية المتابعة.

واستطاع البحث أن يبرز اللمحات الذكية والآراء النقدية الدقيقة الصائبة التي تنبه لها الجاحظ، وفطن إليها في ذلك الوقت المبكر في معالجته لمسألة الصياغة، والتي تقترب - إلى حد بعيد - إلى أحدث ما وصلت إليه النظريات اللغوية والنقدية الحديثة .

(*) كلية الآداب - جامعة الملك فيصل بالإحصاء، السعودية.

Dr. Azza Mohamed Gadooa*

Abstract

This paper tackles the vision of Al- Gahiz in phrasing and looking after it according to the nature of the literary address. The aim of Al-Gahiz is to achieve the goal of the subject and to influence the recipients as required.

The paper aims at investigating this vision and show its aspects through an introduction and three sections. The first sections deals with the sound and its importance and role in the address whether it is a single utterance of the speaker or a structure in the linguistic system.Then, it shows the stand of critics and old rhetoricians concerning the norm of sound and to what extent they are affected by Al-Gahiz.

After this comes the second section that deals with revealing the importance of the clarity of connotation and its suitability whether it is single or part of a structure. It is shown that Al-Gahiz has realized this norm very early.

Al-Gahiz was original in his tackling of the point. This has made his influence strongly remains and continues the studies which followed him. The third section deals with the linguistic structure and its role to weave the fabric of a poem and the integration between the beginnings of the address with its topic in prose. This section concludes by showing the influence of Al-Gahiz on this issue in the critical and rhetoric studies that follow him.

The research shows the witty hints and the accurate critical views in this early time in his tackling of the issue of phrasing. Al-Gahiz's vision is very close to the outcome of modern linguistic and literary theories.

(*) Faculty of arts-king faisal University Al Ahsa-KSA.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين خلق الإنسان علمه البيان، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين الذي أوتي معجزة البيان وجوامع الكلم، وعلى آله وصحبه وسلم، ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين وبعد..

فقد حظي كتاب " البيان والتبيين " باهتمام عدد كبير من الباحثين قدامى ومحدثين؛ اعترافاً بقيمته ومكانته المتميزة، وتقديراً لريادته وفضله، بوصفه رافداً رئيساً من روافد التأليف البلاغي والنقدي، بل لا إخالني مغاليةً إذا قلت: إنه كان بمثابة الأساس الذي شيّد عليه صرح البلاغة والنقد العربيين، فله أصالة ذات شأن في هذا المجال، ويجب التنويه بها؛ ولذلك صدرت عنه دراسات وبحوث، يصعب حصرها، تناولت موضوعاته الثرية، واستشرفت آفاقه الممتدة، وقد بلغت من كثرتها وتنوعها درجة أصبح يخيل معها لمن يرغب في أن يلج هذا الحقل الخصيب، أنه لم يعد له ثمة موضع أو مجال لإجراء بحوث أو دراسات جديدة؛ فيرتد حسيراً!

ولكن على الرغم من هذا المد الزاخر من تلك الجهود وتنوعها وجديتها في الأعم الأغلب، فإنه - مع الفحص والتمحيص - مازالت هناك جوانب ثرية يفيض بها الكتاب، تحتاج إلى مزيد من الإضاءات الكاشفة، والوقفات المتأنية، ومنها على سبيل المثال صياغة الخطاب الأدبي التي عني بها الجاحظ عناية تنطلق من منظور عملي، معتمداً في ذلك على تصوراته الأسلوبية، ومعاييره البلاغية الدقيقة التي تهدف إلى توثيق الصلة بين الصياغة والمعنى، والاعتداد في ذلك بخصائص التشكيل الصوتي للمعنى، بالإضافة إلى مراعاة عوامل أخرى ضرورية في السياق كالمتلقي والمقال وظروف المقام، وكل ما يقوم بين هذه العناصر من روابط. وذلك كله وارد في إطار وضوح الدلالة الذي هو شرط من شروط جودة الأسلوب الذي يقوم عليه البيان والبلاغة.

وتلك هي رؤية الجاحظ المتكاملة، وغايته الجوهرية، ومدار البحث في عالم النص الأدبي من حيث صياغته ووظيفته، وما يجب أن يكون عليه، وهي رؤية قلما يدانيه فيها ناقد عربي؛ وهذا ما دعاني إلى أن أستجلي تلك الرؤية الثاقبة، وألقي مزيداً من الضوء الكاشف على أبعادها المتنوعة؛ لفائدتها الجليلة، وثمرتها الوفيرة المفيدة في الدرس البلاغي والنقدي؛ حتى يتسنى لنا أن نضعها في مكانتها الجديرة بها في هذا المجال .

وكان منهجي في البحث قائماً على الموضوعية العلمية في تناول القضية أو الفكرة، وبيان قيمتها ومعاييرها، ثم مقابلتها بما يماثلها في الدراسات البلاغية والنقدية قديما، وكذلك مقارنتها بالمناهج اللغوية والنقدية الحديثة التي قد تلتقي معها دون تعسف أو مماحكة.

أما خطة البحث، فتتمثل أهميتها في جعل القارئ مقبلاً على الموضوع وهو يعرف مبتدأه ومنتهاه، ويستجمعه في ذهنه إجمالاً، ولا يبقى بعد ذلك إلا الإلمام بالتفاصيل، ومن ثم اقتضت طبيعة الموضوع أن تأتي خطته في تمهيد وثلاثة مباحث، مسبوقة بمقدمة، ومتلوة بخاتمة، على النحو التالي :

المقدمة : وبينت فيها أهمية الموضوع وما يعطيه جدارة البحث والدرس، وخطة البحث فيه.

التمهيد : وتحدثت فيه عن أهمية كتاب "البيان والتبيين " وأهم القضايا التي تناولها، وتأثيره في المؤلفات البلاغية والنقدية اللاحقة .

المبحث الأول : مستوى الصوت، وفيه عرضت لأهمية الصوت ودوره في البيان، والصوت من ناحية المتكلم، ثم في إطار التركيب اللغوي للنص،

وبعد ذلك أبرزت أثر مبحث الصوت في المؤلفات البلاغية التي جاءت بعد الجاحظ .

المبحث الثاني : مستوى اللفظ ودلالته، وجعلته في محورين : الأول : وضوح الدلالة ومظاهرها، ويحتوي على وضوح الألفاظ المفردة، والبعد عن الغريب الوحشي، والتوسط بين الغرابة والابتذال، وتجنب المشترك من الألفاظ، ثم وضوح الألفاظ في إطار النظام اللغوي، وأثره في الدراسات البلاغية والنقدية اللاحقة. والمحور الثاني : ملاءمة اللفظ للمعنى وأبعادها، وتكون بين : اللفظ والمعنى، واللفظة وما يجاورها، والكلام والمتلقي والمقام والموقف، ثم بينت استمرار ذلك بقوة في كتابات اللاحقين .

المبحث الثالث: مستوى التحام الصياغة اللغوية، وأفردته لعرض أهمية وحدة الصياغة اللغوية في بناء القصيدة، وتعلق أول الكلام بموضوعه، ثم بيان أثر فكرة التحام الصياغة في الدراسات البلاغية والنقدية التي جاءت بعد الجاحظ .

الخاتمة: وأبرزت فيها أهم ما وصل إليه البحث من نتائج، ثم ألحقت ذلك بقائمة المصادر والمراجع التي اعتمد عليها البحث .

ومع ما بذل في هذا البحث من جهد للنهوض به، فإنه لا يسلم من العيوب، ولا يبرأ من القصور، فهو ليس سوى اجتهاد، فإن حالفني فيه التوفيق فبعون الله وفضله، وإن كانت الأخرى، فحسبي أنني تحريت ما استطعت، ورجائي في الله أن يتقبله، ويجعله خالصاً لوجهه تعالى، وأن يغدو من العلم المفيد في بابه، ويمهد السبيل لدراسات أخرى طموح تسعى حثيثاً إلى تعميق أواصر الصلة بين تراثنا البلاغي والنقدي الخصيب، والمناهج اللغوية والنقدية الحديثة، وإثراء أحدهما بالآخر.

تمهيد

يتبوأ الجاحظ إمام البلاغة مكانة سامقة في مجال التصنيف والإبداع بين كتاب النثر العربي ونقاده ومفكريه، فكان أول من مارس التأليف الحق بين علماء العرب والمسلمين، حيث كتب في شتى مجالات الفنون والمعارف، وملأ سماء زمانه بمؤلفات أدبية وعلمية تميزت في أكثرها بالابتكار والإبداع، حتى أصبح بحق دائرة معارف، وعلا قدره، وشاع ذكره، وبلغ في عصره شأواً بعيداً، وغدا يسعى إليه من كل حدب وصوب ؛ التماساً لعلمه ومعارفه المتنوعة ؛ فكان درة متلألئة في الجبين المشرق للحضارة العربية الإسلامية في عهودها الزاهرة .

ولقد صدق ياقوت الحموي في قوله " كان" أبو عثمان الجاحظ " من أصحاب " النظام " وكان واسع العلم بالكلام، كثير التبحر فيه، شديد الضبط لحدوده، ومن أعلم الناس به، وبغيره من علوم الدين والدنيا، وهو عظيم القدر في المعتزلة، وفي غير المعتزلة من العلماء الذين يعرفون الرجال، ويميزون الأمور.(١) "

ولعل كتابه " البيان والتبيين " أهم آثاره الأدبية قاطبة، وأكثرها تداولاً، وأعظمها نفعاً، لمادته الغزيرة، وموضوعاته الوفيرة والمتنوعة، وما تضمنه من مقاييس بلاغية و نقدية تقوم عليها صناعة الكلام و" به تخرج كثير من الأدباء، واستقامت ألسنهم على الطريقة المثلى. فهو أستاذ أرهاط متعاقبة من المتأدبين، وهو شيخ جماعات متتابعة ممن صقلوا ذوقهم بصقال الجاحظ، ورفعوا فنهم بالتأمل في فنه وعبقريته."(٢)

وممن أشادوا بالكتاب وتأثروا به تأثراً واضحاً أبو هلال العسكري عند كلامه عن الكتب المصنفة في البلاغة، يقول : "... وكان

أكبرها وأشهرها كتاب " البيان والتبيين "، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. وهو لعمري كثير الفوائد، جم المنافع، لما اشتمل عليه من الفصول الشريفة، والفقر اللطيفة، والخطب الرائعة، والأخبار البارعة، وما حواه من أسماء الخطباء والبلغاء، وما نبه عليه من مقاديرهم في البلاغة والخطابة، وغير ذلك من فنونه المختارة، ونعوته المستحسنة." (٣)

ويذكر ابن خلدون رأي العلماء القدماء في هذا الكتاب عند كلامه على (علم الأدب) يقول: " وسمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أن أصول هذا الفن وأركانه أربعة دواوين :وهي أدب الكتاب لابن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرد، وكتاب البيان والتبيين للجاحظ، وكتاب النوادر لأبي علي القالي. وما سوى هذه الأربعة فتبعٌ لها، وفروع عنها " .(٤)

أما موضوع الكتاب، فهو موسوعة كبرى في الأدب والدرس البلاغي، تبحث في خصائص التعبير البيّن، وما تمتاز به اللغة من طاقات الإبلاغ والإفصاح، جمع فيه صاحبه بين نظرية الفن القولي، وعلم الأدب، وإن غلب اللون البلاغي على ما أثير في الكتاب من موضوعات، كما أنه عني بالربط بين نشأة العمل الأدبي والقدرة على كشف مكنوناته، أي الربط بين الإبانة والاستبانة، إذ لا يكتمل البيان إلا من خلالهما، فهما عملان يتجاذبان، بين إنشاء الكلام وتركيبه وإذاعته، وهذه هي الإبانة، وبين استقبال الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقليبه، والتعمق بين ثناياه، وأغواره، وهذه هي الاستبانة. فالبيان صنو التبيين، وقيمة الأول تكمن في استبانة الثاني لأدق وأعمق ما فيه من صنعة .

ومن هذا المنطلق سمى الجاحظ كتابه بهذا العنوان المركزي الذي يتفجر دلالات عميقة في بنيته القصيرة الموجزة " البيان والتبيين " أو " البيان والتبيُّن " وقد يكون استخدام كلمة "التبيُّن" في العنوان بدلاً من " التبيين " أقرب إلى الصواب والدقة ؛ لأن التبيُّن تعبر عن وضع السامع الذي مهمته الفهم في مقابل لفظة البيان المختصة بالمبدع أو القائل الذي مهمته الإفهام، وهذا يتوافق مع طرفي التوصيل في النص الأدبي وهما المبدع والمتلقي، حيث الإفهام وظيفة المبدع أي (البيان) والفهم وظيفة المتلقي أي (التبيُّن).

وقد قام الجاحظ في كتابه بالوظيفتين معاً، فقام بوظيفة المتلقي للتراث السابق عليه والمعاصر له أولاً، ثم قام بدور المبدع ثانياً، فالبيان والتبيُّن في تصور الجاحظ مرتبطان غاية الارتباط ومتكاملان غاية التكامل : التبين يعين على البيان وهو ضروري له، والبيان يعين على التبين وهو مادة له ؛ ولذا كان مدار الأمر في كتاب الجاحظ على البيان والتبين والفهم والإفهام، أو - إذا شئنا الدقة - الإفهام والفهم، وهذا ما يتوافق مع مضمون الكتاب، والتصور الأساسي الذي قام عليه .(٥)

ولعل هذا العنوان جاء حاملاً بين دفتيه للكثير من أصداء بيئة الجاحظ الفكرية والأدبية والفنية التي تجلى فيها بوضوح أثر المتكلمين بمختلف تياراتهم ؛ لأنه لا يوجد أي عنوان – كما يقول رولان بارث – لا يحمل آثارا أيدلوجية (٦)، ومعرفة موجهة تكون لمصلحة تحديد الهدف من موضوع العمل الأدبي، أو تحديد نوعه(٧)، كما يتجلى عن طريق العنوان جوانب أساسية أو مجموعة من الدلالات المركزية للموضوع ذاته.(٨) ومن ثم يبحث علم اللغة النصي في العلاقة بين مضمون النص / الكتاب وعنوانه، وينطلق في ذلك من أن وضع العنوان يتأثر باعتبارات سيميولوجية ودلالية وبراجماتية (٩) فهناك خصوصية في

العلاقة بين العنوان والموضوع، وليس مجرد اسم للكتاب فحسب .

ولاشك فإن عنوان "البيان والتبيين" ظل عملاً تطبيقياً منوطاً بالاهتمام في الدرس النقدي والبلاغي قديماً وحديثاً، بفضل مخزون طاقته الدلالية التي تسهم في الكشف عن عوالم الكتاب بأبعاده المتعددة حين الولوج إلى بواطنه ومعرفة خباياه التي قد تخفي أكثر مما تظهر؛ فالعنوان يمثل الضوء اللامع الذي يرسله الجاحظ باكراً إلى القارئ أو المتلقي بوصفه أحد طرفي الاتصال، فالمفهم لك والمتفهم عنك شريكان، وقدرة المتفهم تستمد من قدرة صاحبها من حيث هو مفهم، ولذلك فالناقد أديب مضاعف، والنقد إبداع مواز.

ويعد كتاب "البيان والتبيين" من أهم المؤلفات البلاغية في تلك المرحلة، ومرجع ذلك إلى معالجته للكثير من الأفكار والآراء والقضايا البلاغية والنقدية، وعرضه لموضوعات: البيان، والبلاغة، والفصاحة بعقلية العالم البصير، وحس الأديب المرهف، محاولا أن يصوغ لنفسه نظرية في " البلاغة ".

وهذه النظرية جذبت الانتباه إليها، وأثارت الأفكار حولها، فتلقفها كثير من البلاغيين والنقاد ممن جاءوا بعده من مشارقة ومغاربة وأندلسيين أمثال : ابن قتيبة، والمبرد، والعسكري، وعبد القاهر، وابن رشيق وغيرهم، وكانت منبعاً ثراً لمؤلفاتهم؛ فاستمدوا منها، ونسجوا على منوالها، وأخذ كل واحد منهم – على اختلاف ثقافاتهم ومناهجهم وأهدافهم – يخصبها بفكره وذوقه؛ حتى استوت على سوقها، وآتت ثمارها اليانعة على أيدي بعضهم ؛ مما يدل على أهمية الكتاب وقيمته العلمية في مجال التأليف البلاغي والنقدي عبر الأجيال المتعاقبة، كما يدل على عبقرية صاحبه الفذة، وذوقه العربي الأصيل، وأصالته الجديرة بالتنويه في هذا الميدان .

ومن القضايا البلاغية والنقدية التي حفل بها الكتاب مستوى الصياغة اللغوية الذي يأتي في إطار الوجوه البلاغية، ويوصف بالبلاغة، حيث ينقسم الاستخدام اللغوي مستويين كما هو معروف في علم اللغة الحديث : المستوى العادي أو اللغة المعيارية، والمستوى الفني أو اللغة الأدبية.

وقد أدرك الجاحظ هذه الحقيقة، وكان على وعي تام بهذين المستويين، أو بثنائية توظيف الظاهرة اللغوية بين دلالة غايتها البث أو الاتصال بين الأفراد في حياتهم اليومية، وهذا هو المستوى العادي المألوف لاستعمال اللغة الذي يفتقد الصنعة والاعتناء، ويقرنه الجاحظ بطبقة "العامة " أو " الناس "، وبين دلالة أسلوبية عالية غايتها الإبداع والخلق الفني كما تظهرها خصائص النص البيانية، وهذا هو المستوى غير المألوف الذي يكتسب الصفة الأدبية ؛ لأن صاحبه " يستعين بالكلمات والألفاظ، لكنه لا يتكلم كأولئك الذين يتكلمون أو يكتبون في الحياة العادية المبتذلة، فإن هؤلاء يستهلكون الألفاظ بالضرورة، أعني أنه لا يستعين بالكلمات كمجرد أدوات، بل هو يبرز كل ما في الكلمة من عمق وكثافة ودلالة ." (١٠)

والجاحظ يجعل هذا الصنف الفني من استخدام اللغة، وهو لغة الخطاب الأدبي، يحتاج في تأليفه وإخراجه إلى " تمييز وسياسة، وإلى ترتيب ورياضة، وإلى تمام الآلة، وإحكام الصنعة" (٢) ويؤكد ذلك أيضاً ما رواه في موضع آخر " خير الشعر الحولي المنقح."(٣) ومن هنا يتحقق للمستويين السابقين من الاستخدام اللغوي ضوابط ومقاييس تتبدى في المقابلة التي أقامها الجاحظ بين " البيان " و "حسن البيان"

فالمستوى الأول العادي لايعد من البلاغة ؛ لأنه يقتصر على الإفهام لمجرد الإبلاغ والإخبار، أو مستوى الصفر من الدلالة التمييزية – على حد تعبير الدكتور المسدي – (١١) في حين يتحقق في المستوى الثاني " الفني " تحسين الإبانة أو حسن البيان .

كما يتجلى ذلك بوضوح في سياق تعليق الجاحظ على تعريف العتابي للبليغ، ومحاولته إزالة ما يعتريه من غموض، حين زعم أن كل من أفهمك حاجته فهو بليغ، إذ يرى الجاحظ أنه " لم يعن أن كل من أفهمنا من معاشر المولدين والبلديين قصده ومعناه، بالكلام الملحون والمعدول عن جهته، والمصروف عن حقه، أنه محكوم له بالبلاغة كيف كان... فمن زعم أن البلاغة أن يكون السامع يفهم معنى القائل، جعل الفصاحة واللكنة، والخطأ والصواب، والإغلاق والإبانة، والملحون والمعرب، كله سواء، وكله بياناً ... وإنما عني العتابي إفهامك العرب حاجتك على مجاري كلام العرب الفصحاء ." (٢)

فالكلام الذي يوصف بالبلاغة يتحقق في الصنعة والتنقيح، والعناية والتأنق، والخروج به عن لغة العامة إلى لغة الخاصة من فصحاء العرب، بمعنى أنه يحول تصريف الظاهرة اللغوية من مجرد " الإبانة " – على ما قد تحتوي أحياناً من " لكنة أو خطأ أو لحن أو إغلاق" – إلى " مجرى البيان الفصيح " (٢) مما يرتقي به إلى النصوص "المميزة عند الرواة الخلص"(٢)، وإلا فإنه يكون في منزلة لا يستحق معها اسم البلاغة .

وبناءً على هذا الأساس دار البحث البلاغي والنقدي عند الجاحظ في إطار الصياغة اللغوية للعمل الأدبي من نثر وشعر، باعتباره خلقاً لغوياً يستقل بمواصفات فنية وجمالية خاصة، وفق معايير بلاغية تميزه عن اللغة المعيارية الآلية ،ويتفق في ذلك – إلى حد بعيد – مع ما يعرف في الدراسات الأسلوبية الحديثة بـ "أسلوبية الانحراف".

وقد عني الجاحظ على امتداد بحثه بالصياغة بما تقتضيه طبيعة الخطاب الأدبي ؛ ليصيب الغرض المراد من موضوعه مع التأثير في نفوس المتلقين بما هو مطلوب. فهو مدار البحث وغايته، واتسع تناوله في هذا المجال وتشعب إلى ما يتصل بمستوى الصوت، ثم ما يتصل بمستوى اللفظ ودلالته على معناه من حيث الوضوح والملاءمة، وكذلك ما يتصل بمستوى التحام الصياغة اللغوية الذي تتضامن أجزاؤه وتتآزر بوشائج قوية، وشمل الجاحظ في كل هذا النثر والشعر .

مستوى الصوت

أهمية الصوت ودوره في البيان

يذهب الجاحظ إلى أن جماع أدوات البيان معرفة لغوية دقيقة، ولذلك خص اللغة عنده بمكانة متميزة ؛ لما تختص به من وضوح الدلالة، والقدرة على التعبير عن المعاني المختلفة، فاللغة يمكنها أن تحمل المعاني الكثيرة التي لا تحملها أداة سواها، ويمكن أن يصل الإنسان عن طريق استخدامها منطوقة أو مكتوبة إلى درجة عالية من الفصاحة والبلاغة، ولكن يبدو أن النقد العربي القديم كانت له عناية خاصة بوسيلة النطق أكثر من عنايته بالكتابة، وهذا بدوره أدى إلى أن يكون في الاعتبار دائماً وعي المبدع بمستويات الصياغة صوتياً؛ لأنها أكثر صلة بالموقف والمقام، وبالسلوك الفردي، بل أكثر صلة بعملية التلقي وما يتبعها من ردود فعل، قد لا تتحقق في المستوى المكتوب.(١٢)

فاللغة عبارة عن ظاهرة صوتية، وتأتي أهمية

الصوت من أنه يمثل الجانب العملي للغة، ويقدم طريق الاتصال المشترك بين المتحدث والمتلقي، فالمهمة الأولى للغة أن تقوم بخلق جسر بين هذين الطرفين، وكما قال ابن جني :" اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم." [١٣] ولذا بدأ الجاحظ حديثه بالصوت ؛ لأن بيان اللسان أو المنطق، كما يسميه أهم وسيلة بيانية عند الإنسان ؛ لإيصال المعنى " ؛ لأن مدار الأمر على البيان والتبيُّن، وعلى الإفهام والتفهم، وكلما كان الإنسان أبين كان أحمد"[٢] وطالما أن الألفاظ هي وسيلة هذا البيان لأداء المعنى، والأصل في التعبير البياني، فقد تحدث الجاحظ عن الجوانب الصوتية وعدها آلة اللفظ وجوهره، وهو إنما فعل ذلك عن وعي كبير بأهمية المستوى الصوتي في دراسة النص البياني [١٤] ؛ لأن " الصوت هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف " وأنه " لن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلا بظهور الصوت"[٢] فالإظهار عنده من الصفات التي تتصل باللسان والقدرة على النطق السليم .

وفي ضوء هذا دار حديث الجاحظ عن مستوى الأصوات المفردة من ناحية مقدرة النطق، وسلامة مخارج الحروف وقوتها، وما جرى هذا المجرى من الصفات الممدوحة في المتكلم، وكذلك من ناحية عيوب النطق، ونواحي القصور فيه، وكان ورود ذلك كله في إطار الحديث عن هذه الصفة أو هذا الفعل المسمى بالبيان، والذي هو في هذه السياقات حدث من قبيل الصوت المنطوق يستقبله المتلقي عن طريق السمع ؛ لتكون المحصلة هي فهم المتلقي لمراد المتكلم وحسن استقباله له. [١٥]

ويقرر الجاحظ في أكثر من موضع في كتابه أن حسن البيان يتطلب من المتكلم أن يكون منطلق اللسان في القول، وأن يخرج الحروف من مخارجها بصورة صحيحة، كما اهتم بالبحث الصوتي عندما تعرض للخطابة، وما ينبغي أن يتصف به الخطيب، وما يمكنه من تحقيق هدفه من خطبته، أو مناظرته، وذلك عن طريقة تمكينه من أصول فنه، و إحكام أدواته التي من بينها قوة الصوت، ومقدرة النطق، وسلامة مخارج الأصوات، إذ على قدر سلامة النطق وفصاحته، تكون درجة الإبانة أو البيان، ولم يقتصر حديثه في هذا الجانب على الخطابة فحسب، بل شمل أيضا الشعر والفن القولي بوجه عام. [١٥]

والجاحظ في حديثه عن النطق وما يتصل به، يعرض- بطريقة العالم اللغوي المتخصص- بعض الأصوات ومخارجها، وكيف ينشئها المعربون، ويمتد به البحث اللغوي البياني إلى ما يضطرب به الناطقون بالعربية، وهم من أرومات غير عربية، وهو في ذلك يعرض لخصائص تلك الأجناس المتباينة التي اتخذت العربية لغتها من المسلمين وغيرهم.[١٦]

ومن هنا كان حديثه عن أهمية المستوى الصوتي في حسن البيان وليس مجرد البيان، وجعل النقص في آلة اللفظ (الصوت) نقصا في آلة البيان، وذكر أن واصل بن عطاء أحس أن البيان الحسن يحتاج إلى تمام الآلة أي الصوت وكل ما يتعلق بإخراجه على نحو طبيعي، فكان أشد حرصا على امتلاك هذه الآلة ؛ ليكون كلامه فصيحاً بيناً، ولما علم أنه ألثغ، فاحش اللثغ، وأن مخرج ذلك منه شنيع، رام إسقاط (الراء) من كلامه، وإخراجها من حروف منطقه، فلم يزل يكابد ذلك ويغالبه، حتى انتظم له ما حاول.[٢]

وكانت الحبسة في لسان موسى عليه السلام أيضاً نقصاً في بيانه، فسأل ربه عز وجل أن يحل هذه العقدة من لسانه؛ حتى يتمكن من

إبلاغ رسالته، والإبانة عن حجته، والإفصاح عن أدلته[٢]، فقال: ﴿وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي﴾٢٧ ﴿يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾ (طه، ٢٨).

وعلى الرغم من أن اللغويين هم الذين بدأوا الحديث عن الأصوات ومخارج حروفها، وسلامتها وقوتها، واختلافها وتوافقها، فإن الجاحظ كان له فضل السبق في نقل هذا المبحث إلى ميدان التطبيق في المؤلفات البلاغية، بحيث غدا الحديث عن الصوت واستعماله أو قيمته مبحثاً أساسياً في مجال الدرس البلاغي، وفي بعض المؤلفات التي تعرضت لقضية الإعجاز القرآني.[١٥]

لقد أدرك الجاحظ من الاختصاص اللغوي قدراً وافراً، فكان ـ كما يذكر الدكتور إبراهيم السامرائي ـ مؤرخاً وناقداً لغوياً كبيراً، وآية ذلك أن المادة اللغوية في كتبه شيء غني بالحياة، فهو يستقريء النصوص المختلفة، فيقف منها على فوائد جمة، ربما لا تلقاها في المطولات من كتب اللغة .[١٦]

الصوت من ناحية المتكلم

أما حديث الجاحظ عن الأصوات من ناحية المتكلم، فجاء من ناحيتين : السلامة والاكتمال، والآفة والنقص، وينحصر ذلك في دائرة اللغة المنطوقة، و كان تناوله للصوت في حال سلامته واكتماله من حيث بعض أعضاء النطق كالأسنان واللسان وما يتصل بهما، وتأثيرهما في إخراج الحروف، فتحدث عن سلامة الأسنان واكتمالها بوصفها أحد أعضاء الجهاز الصوتي، ودورها الحيوي في قوة إخراج الأصوات، وسلامة النطق عند الخطيب خاصة، وفي ذلك يروي قول سهل بن هارون : " لو عرف الزنجي فرط حاجته إلى ثناياه في إقامة الحروف، وتكميل آلة البيان، لما نزع ثناياه ." [٢] ثم يذكر قول عمر بن الخطاب في سهيل بن عمرو الخطيب " يا رسول الله، انزع ثَنِيَّتَيه السُّفليين حتى يدع لسانه، فلا يقوم عليك خطيباً أبداً ." [٢]

وفي حديثه عن اللسان وصلته الوثيقة بعملية النطق، يصرح بأنهم كانوا يكثرون من تدريب صبيانهم على الكلام، ورفع الصوت، وتحقيق الإعراب ؛ لأن اللسان يحتاج إلى التدريب، فإذا" ترك الإنسان القول ماتت خواطره وتبلدت نفسه، وفسد حسه. وكانوا يروون صبيانهم الأرجاز، ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت، وتحقيق الإعراب؛ لأن ذلك يفتق اللهاة ويفتح الجِرم (الحلق). واللسان إذا أكثرت تقليبه رق ولان، وإذا أقللت تقليبه، وأطلت إسكانه جسا (صلب) وغلظ. [٢] " لذلك كانوا يمدحون الجهير الصوت، وسعة الفم .ثم يورد الجاحظ عدداً من الشواهد الشعرية في مدح شدة الصوت.

أما حديثه عن العيوب التي تحد من الفصاحة، فجاء أكثر تفصيلاً في المجالين: النظري والتطبيقي، فوقف على كثير من هذه العيوب سواء ما تعلق منها بآفات النطق أو العيوب التي تعتريه، أو ما تعلق منها بضعف المادة أو ضعف (آلة البيان) وذلك في إطار اللغة المنطوقة دون غيرها من وسائل البيان كالإشارة أو العقد أو الخط؛ لأن التعبير باللفظ يعد أهم وسائل الاتصال التي يستخدمها الإنسان في التعبير عن مراده، وأوسعها انتشاراً؛ فاللغة المتكلمة تمتد إلى كل مجالات الحياة البشرية دون استثناء أو تمييز.[١٧]

وكان الميدان اللغوي والدرس الصوتي الذي سلكه الجاحظ في كتابه واسعاً ومتميزاً، فأفاض الحديث عن آفات النطق وعيوبه التي تعتريه، وتعوقه عن سلامة إخراج الحروف بصورتها الصحيحة، ثم عرض كيفية علاج بعضها، وهو

ـفي ذلك كان سباقاً ـفي مجالات تطبيق علم اللغة وحقوله ـفي الميدان البلاغي، كما أسلفنا، فوقف على كثير من الظواهر اللغوية بالشرح والتحليل والشاهد والمثال بمعرفة لغوية دقيقة .

ومن حيث هذه الآفات والعيوب التي تعتري أعضاء جهاز النطق ؛ فلا يستطيع المتكلم البيان عن نفسه ويحد من فصاحته، قد يعود بعضها إلى عيب خَلقي ـفي أجهزة النطق، وقد يعود بعضها إلى مخالطة العجم أو النشأة بينهم، والتأثر بلغتهم، وبالعادات النطقية والخواص الصوتية المستمدة منها، إلى غير ذلك من أسباب ذكرها الجاحظ موزعة ـفي كتابه " البيان "، وحصر من هذه العيوب أكثرها شيوعاً، وذكر الاسم الخاص بكل عيب منها، وهي : اللثغة، والحبسة، والفأفأة، والتمتمة، والحكلة، واللكنة، واللفف .[٢]

أما العيوب الحادثة ـفي النطق، فأبرز أسبابها سقوط بعض الأسنان ؛ لأنها تكون مانعاً من موانع التعرض لموقف الخطابة، كما حدث مع معاوية بن سفيان عندما سقطت ثناياه فكانت مانعاً من موانع التعرض لموقف الخطابة " ولم يتكلم معاوية على منبر جماعة منذ سقطت ثناياه ـفي الطَّست"[٢]، وتتفاوت مقدرة النطق عند من سقطت بعض أسنانه بتفاوت الأصوات المنطوقة، فالميم والباء يسهل نطقهما، ـفي حين يصعب نطق الفاء والسين من فم الأهتم يقول:" والميم والباء أول ما يتهيأ ـفي أفواه الأطفال، كقولهم : ماما، وبابا ؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين. وليس شيء من الحروف أدخل ـفي باب النقص والعجز من فم الأهتم، من الفاء والسين إذا كانا ـفي وسط الكلمة."[٢]

ثم يعدد الجاحظ مجموعة من العيوب الأدبية ؛ لضعف ـفي القدرات العقلية، وهذه تحد من بيان المتكلم، وتفقده مقومات الفصاحة والبلاغة، وذلك كالصمت والعي والحصر واللحن .[٢]

هـذا أهـم مـا تناوله الجـاحظ فيما يتصل بأهمية الصوت ـفي التعبير البياني وأداء المعنى، وفيما يتصل به ـفي حال صدوره من المتكلم، من ناحية السلامة والاكتمال، ومن ناحية العوارض التي قد تعرض له أثناء عملية النطق، ودار حديث الجاحظ هنا ـفي إطار موضوع البيان وتمييز الكلام ؛ ليحقق هدفه العملي برسم الطريق إلى ما يمكِّن الأديب خطيباً أو شاعراً من تحقيق هدفه من خطبته أو قصيدته من خلال قوة الصوت ومقدرة النطق وسلامة مخارج الأصوات.

الصوت ـفي إطار التركيب اللغوي للنص

ولم يقف بحث الجاحظ على جانب الصوت ـفي حـال صـدوره مـن المتكلم، بل شمل أيضاً جانب الصوت ـفي إطـار التركيب اللغوي داخل النص الإبداعي منطوقاً أو مكتوباً؛ انطلاقاً من أهمية التأليف الصوتي وقيمته البلاغية ـفي النص الأدبي ـفي شكله وجوهره، ولذلك تناول الجاحظ مصطلح " التلاؤم " الذي سماه " الاقتران " وهو من معايير فصاحة اللفظ التي أرساها، وصارت شرطاً أساسياً من شروط الفصاحة عند علماء البلاغة اللاحقين بـه، وهـو مـا عـرف بخلوص الكلمة من تنافر الحـروف، وخلوص الكلام من تنافر الكلمات .

وقام الجاحظ بالتمييز بين ما سماه (اقتران الحروف) وما سماه (اقتران الألفاظ) واكتفى بتسجيل هذا المبحث الصوتي من واقع استخدام اللغة، دون البحث عن أسبابه أو قوانينه التي تحكمه، فضلاً عن هذا فقد كان أكثر حذراً، فجمع عدداً من الأمثلة للتدليل على هذه الظاهرة، وترك الباقي ليحتكم فيه الذوق ؛على أساس أن البناء الصوتي للأسلوب يتشكل منه قدر من التناغم

والانسجام بين الحروف والكلمات، وذلك مظهر من مظاهر الجمال في الأسلوب الذي يعول في إدراكه على الحس والفطنة والذوق.(١٨)

ونلاحظ هنا أن الجاحظ قصر حديثه على تنافر الأصوات وتلاؤمها على الشعر فحسب دون الخطابة؛ مما يرد على ما ذهب إليه الشاهد البوشيخي من أن تركيز الجاحظ وعنايته كانت منصبة على الحديث عن الخطابة الشفوية، أما بلاغة القلم، فلم يكد يهتم بها، وأما بلاغة الشعر فلم تكد تذكر (٥)، والواقع أن هذا المسلك يتكرر عند الجاحظ في كثير من الأحيان، بحيث يحدث نوع من التبادل بين الخطابة والشعر في تعميم الأصول أو المبادئ، فإذا تحدد المبدأ أو الأصل في ضوء الحديث عن الخطابة، يعمم الأخذ به أو تطبيقه على الشعر، وقد يحدث العكس كما جاء هنا في الشعر.(١٥)

وفيما يتصل بتنافر الحروف، أو الحروف التي لا تتقارن، وهو من العيوب التي تطرأ على اللفظ، وتخل بقيمته البلاغية، و تخرجه عن دائرة الفصاحة، يقول الجاحظ: "فأما في اقتران الحروف فإن الجيم لا تقارن الظاء ولا القاف ولا الطاء ولا الغين بتقديم ولا بتأخير. والزاي لا تقارن الظاء ولا السين ولا الضاد ولا الذال، بتقديم ولا بتأخير. وهذا باب كبير. وقد يكتفى بذكر القليل حتى يُستدلّ به على الغاية التي إليها يُجرى."(٢)

فاقتران الحروف عنده يؤدي إلى تحقيق التجانس والتناغم الصوتي والإيقاع الموسيقي المتناسق في بنية الكلمة، بحيث تكون حروفها متآلفة متآخية، ليس بينها تنافر، أي لا تؤلف الكلمة من حروف متقاربة المخرج؛ مما يؤدي إلى تنافرها، وثقلها على اللسان، وتعثره عند أدائها ونطقها، ولذا أشار الجاحظ إلى أن اللفظ ينبغي أن يكون " خفيفاً على اللسان سهلاً" و"رشيقاً عذباً وفخماً سهلاً." (٢)

ويتصل تنافر الحروف في الألفاظ المؤلفة في النص اللغوي أو التركيب، بما ذكرناه في تنافر الحروف في اللفظة المفردة، وقد يكون اتصال ذلك بالتأليف أهم؛ لأن اللفظة المفردة لا يستمر فيها هذا التنافر إلا لمسافة محدودة، في حين أنه يأخذ في التركيب بعداً زمنياً ممتداً يساعد على زيادة الثقل أو التنافر.

ويسوق الجاحظ أمثلة وشواهد لم تسلم من هذا العيب الذي يخرجها عن الفصاحة، وأصبحت بعد ذلك مضرب المثل للتنافر في مؤلفات البلاغيين، يقول: "ومن ألفاظ العرب ألفاظ تتنافر، وإن كان مجموعة في بيت شعر لم يستطع المنشد إنشادها إلا ببعض الاستكراه. فمن ذلك قول الشاعر:

وقبرُ حَربٍ بمكانٍ قَفرٍ
وليسَ قُربَ قبر حربٍ قبرُ

ولما رأى من لا علم له أن أحداً لا يستطيع أن يُنشد هذا البيت ثلاث مرات في نسق واحد فلا يتتعتع ولا يتلجلج، وقيل لهم إن ذلك إنما اعتراه، إذ كان من أشعار الجن صدقوا بذلك".(٢)

والثقل الصوتي هنا يتصل بالصياغة والكلام المؤلف، القائم على عملية ربط الكلمات بعضها ببعض، وقد أخذ بعداً ممتداً ساعد على زيادة الثقل والتنافر، أما الكلمة على انفرادها فتخلو منه، فنلحظ أن سبب التنافر هنا نابع من تكرار حروف القاف والراء والباء في كثير من كلمات البيت المتعاقبة؛ مما يجعل النطق بها ثقيلاً، كما تنفر منها أذن المتلقي أو السامع.

ومما يجري هذا المجرى قول ابن يسير:

لم يَضِرْها والحمدُ لله شيءٌ
وانثنَتْ نحو عَزْفِ نفسٍ ذَهُول

وعقب عليه الجاحظ بقوله : " فتفقد النصف الأخير من هذا البيت ؛ فإنك ستجد بعض ألفاظه يتبرأ من بعض " [٢] وذلك لأن طبيعة التنافر تتأتى من وقوع الكلمة إلى جنب أختها وقوعاً غير مرضي ؛ مما يؤدي إلى أن يصبح الإنشاد مئونة على المنشد.

فأساس التنافر عند الجاحظ قائم على كراهة التماثل المولد للثقل سواء بالنسبة للحروف في الألفاظ المفردة، أو بالنسبة للألفاظ المنتظمة داخل التركيب في إطار النظام اللغوي؛ مما يذهب بكثير من فصاحتها.

ويزيد الجاحظ موضوع التنافر وضوحاً من خلال ما يسوقه من أمثلة وشواهد شعرية؛ للتدليل على رأيه، فيورد مما أنشده خلف الأحمر، وفيه يشبه الألفاظ المتنافرة في عدم تلاؤمها وانسجامها بأولاد العلات، وذلك في قوله :

وبعضُ قريض القوم أولادُ عَلّة

يكُدّ لسانَ الناطقِ المتحــفّظ

(أولاد علة : بنو رجل واحد من أمهات شتى).

ثم يشرح معنى تشبيه الشعر بأولاد العلات بأنه " إذا كان الشعر مستكرهاً، وكانت ألفاظ البيت من الشعر لا يقع بعضها مماثلاً لبعض، كان بينها من التنافر ما بين أولاد العلات. [٢]

كما يستشهد بقول الشاعر الذي يشبه فيه الألفاظ المتنافرة التي فرق بينها الشاعر الدخيل على قرض الشعر، بأنه بعر الكبش، يقول:

وشعرٌ كبعر الكَبْش فرَّق بينهُ

لسان دعيٍّ في القريض دخيل

ويعلق على تشبيه الشعر ببعر الكبش بقوله : " وأما قوله : " كبعر الكبش " فإنما ذهب إلى أن بعر الكبش يقع متفرقاً غير مؤتلف ولا متجاور. وكذلك حروف الكلام وأجزاء البيت من الشعر، نراها متفقة مُلْساً ولينة المعاطف سهلة؛ وتراها مختلفة متباينة، ومتنافرة مستكرهة، تشق عن اللسان وتكُدُّه. والأخرى تراها سهلة لينة، ورَطْبة متواتية، سلسة النظام، خفيفة على اللسان ؛ حتى كأن البيت بأسره كلمة واحدة وحتى كأن الكلمة بأسرها حرف واحد." [٢]

غير أن الشواهد التي وردت على استعمال الألفاظ المتنافرة، وما فيها من ثقل صوتي في النطق سواء في الشعر أو الخطابة تعد قليلة، بل إنها لا تكاد تذكر ؛ ولذلك ما أورده الجاحظ من هذه الشواهد ظل بأعيانه مضرب المثل للتنافر في جل مؤلفات البلاغيين من بعده، وربما يكون بعضها قد صنع كنموذج لما يجب أن يبتعد عنه الأديب، ومع هذا تناول الجاحظ مبدأ التنافر ؛ لعله كان يخشى أن يتفشى استخدام مثل هذه الألفاظ المتنافرة، فتصبح ظاهرة فيما بعد، وذلك حرصاً منه على المظهر الجمالي للبناء الصوتي للأسلوب، وإن كان التطور اللغوي يميل بطبعه إلى التخلص من صعوبة النطق عموماً.

ثم ينتقل حديثه عن الألفاظ من جانب التنافر إلى جانب التلاؤم، ليحدثنا عن أجود الشعر الذي تتلائم أجزاؤه، وتسهل مخارجه، لأن "أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفراغاً واحداً، وسبك سبكاً واحداً، فهو يجري على اللسان كما يجري الدِّهان. " [٢]

ثم يدلل على نظريته في التلاؤم بشواهد من هذا اللون من الشعر الجيد الذي سلم من تنافر الألفاظ، وتميز بالائتلاف بين مقاطعه وأجزائه وإيقاعه المتناسق، ونبره المنسجم، ولكن دون أن يطبق عليه نظريته عملياً؛ فلم يبرز من خلال الشرح والتحليل الموضوعي سمات ومميزات هذا التآلف والانسجام الموسيقي، وإنما ذكر الأبيات

خلواً من أي تعليل أو تفسير، ومثال ذلك قول الثقفي الذي استشهد به في هذا المجال. [٢]

من كان ذا عَضدٍ يدركْ ظُلامته

إن الذليل الذي ليست له عضدُ

تنبو يداه إذا ما قلَّ ناصره

ويأنفُ الضّيم إن أثرى له عددُ

فالتلاؤم الصوتي عند الجاحظ يعني انسجام الحروف في بنية الكلمة، وانسجام الكلمات في إطار النظام اللغوي إذا ضمت وألف بينها في نسق واحد؛ مما يؤدي إلى تحقيق عناصر الجمال الصوتي للنص، فالشعر الجيد هو الذي يتميز بالإيقاع الموسيقي المتناسق بين مقاطعه وأجزائه المتآلفة ؛ لأن وقع الصوت لدى النفس – كما يقول ريتشاردز – لا يتوقف على الصوت نفسه، بقدر ما يتوقف على ظروفه المحيطة به، أي على مقدار ما بينه وبين ما قبله وما بعده من الأصوات من انسجام، فإن هذه الأصوات تتآلف وتكون شبكة محبوكة من النسج، وإن الكلمة التي تستطيع أن تقع موقع الرضا والقبول لدى هذه الأصوات جميعها، وتنسجم معها كلها في وقت واحد، لهي الكلمة التي تظهر بمظهر الفوز الموسيقي [١٩]، بل يذهب ويليك / وورين إلى أبعد من هذا بأن الكلمة في الشعر لا تحمل معنى وكفى، وإنما هي تثير معاني الكلمات التي ترتبط بها ارتباطاً صوتياً أو اشتقاقياً أيضاً. [٢٠]

معيار الصوت في الدرس البلاغي

وسار النقاد والبلاغيون فيما بعد على هدي هذا المعيار الصوتي الذي ظهرت بداياته الأولى الباكرة على يد الجاحظ ؛ ليكون أحد المحاور الرئيسة التي يدور حولها الدرس البياني، وأصبح له اعتباره في الحكم على النص الأدبي بالحسن أو القبح ، وربما كان ذلك وليد نوع من المهارة والمران في التمييز بين الفروق الدقيقة في الصوت، فتستريح الأذن إلى كلام معين لحسن وقعه وإيقاعه، وترفض غيره لما فيه من نبو أو تنافر[١٢]. وكان الرماني،[٢١] وابن سنان الخفاجي،[٢٢] وابن الأثير،[٢٣] والعلوي[٢٤] ممن تأثروا بمقياس الجاحظ عن التنافر والتلاؤم.

أما عبد القاهر الجرجاني، فيرى أن هذا المقياس أمر يتصل بالكلام المؤلف فحسب، وإن كان له بعض التأثير في بناء اللفظة المفردة، يقول: " واعلم أنَّا لا نأبى أن تكون مذاقة الحروف وسلامتها مما يثقل على اللسان داخلاً فيما يوجب الفضيلة، وأن تكون مما يؤكد أمر الإعجاز، وإنما الذي ننكره ونفيِّل رأى من يذهب إليه، أن يجعله معجزاً به وحده ، ويجعله الأصل والعمدة. "[٢٥]

فعبد القاهر لم يستبعد مقياس الصوت من نظريته، بل أقره واعترف به، ولكن إذا أريد منه أن يكون وجهاً من وجوه المفاضلة بين الكلام، لا أن يجعل هو الأصل والعمدة فيها ،لأن اللفظ عنده لا يفرد بميزة غير الميزة التي يقتضيها المعنى، وتكون بسبب منه، فالألفاظ تراد لتجعل أدلة على المعاني .

وظل مبحث الأصوات وما يتعلق بتنافرها وتلاؤمها على مستوى الإفراد والتركيب في مقدمة الكلام عن الفصاحة والبلاغة عند علماء البلاغة، حيث عرف بخلوص الكلمة من تنافر الحروف فيما يتعلق بالمفرد، وخلوص الكلام من تنافر الكلمات فيما يتعلق بالكلام المركب، وأدى دوره عندهم في تمييز الكلام الفصيح من غيره، وإن اختلفت وجهات نظرهم وآراؤهم في سبب التنافر والتلاؤم والمعيار الذي يحتكم إليه في القول بأي من الصفتين .

فضلاً عن هذا كان للجاحظ دوره البارز في تطويع مبحث الأصوات لمقتضيات الصياغة والمعنى، وذلك بالربط بين الألفاظ من حيث

خصائصها الصوتية، ودلالتها على معانيها، وموقعها في نظم الكلام وتأليفه، وبيان تأثيرها على المتلقي، وإشباع حاجاته الجمالية ؛ مما يدل على أصالة مبحث الجاحظ في هذه الناحية، وأنه كان نبراساً لمن أتى بعده من البلاغيين، فاهتدوا بضوئه؛ مما يؤكد سلامة مقياسه وأصالته؛ ليصبح مبدأ بلاغياً مهماً يرشد إلى موطن من مواطن الجمال في بنية النص الأدبي خطابة أو شعراً.

مستوى اللفظ ودلالته

لم يقتصر بحث الجاحظ على رصد المستوى الصوتي للأثر القولي، بل امتد به البحث ليتناول مستوى اللفظ ودلالته؛ لما له من أهمية في إعطاء الصياغة صورتها الفنية والجمالية؛ لأن " الدراسات اللغوية تعنى بالمعنى وتغيراته، ولا تقتصر على فهم الكلمات المفردة والعبارات، لأن الأدب مرتبط بجميع مناحي اللغة واعتباراتها؛ فالعمل الفني الذي هو في أوليته نظام من الأصوات، يقوم على مبدأ الانتقاء من النظام الصوتي للغة، ولا يمكن في الدراسة الأدبية أن ينعزل المستوى الصوتي من اللغة عن معناها."(٩) لأنه لا قيمة - كما يذكر بندتو كروتشيه - في الشكل بالكلمات مفردة من حيث هي مادة التعبير، ولا من حيث الجرس والصوت منفصلين عن المعنى والصورة، فليس هناك فاصل بين خصائص المضمون وخصائص التعبير، بحيث يمكن الانتقال من أحدهما إلى الآخر .(٢٦)

ومعنى هذا أن عناية الجاحظ شملت في هذا المجال العمل الأدبي في مفرداته وتراكيبه سواء على مستوى الصوت الذي سبق أن تناولناه في المبحث الأول، أو على مستوى اللفظ ودلالته الذي سنتناوله في هذا المبحث، وذلك من ناحيتين : الوضوح والملاءمة، وفي هذا كله يتجاوز التنظير مع التطبيق، شاملاً لكل من النثر والشعر، واعتماداً على مرويات الجاحظ الوفيرة في كلا الفنين، وله في هذا الميدان أصالة جديرة بالتنويه بها .

وضوح الدلالة ومظاهره

وفيما يتصل بالعلاقة بين اللفظ ومعناه يؤكد الجاحظ أن الوضوح معيار من معايير البلاغة، ومظهر من مظاهر جمالها، ومطلب أساس من مطالبها، فإذا لم يتوفر في الكلام، فإنه لا يحقق الهدف أو الغرض الذي سيق من أجله ، وهو التوصيل، من حيث إفهام المتلقي، والتأثير فيه، فمبدأ الوضوح، واعتماد الدلالة التصريحية في علاقة اللفظ بالمعنى مشروطان بتحقيق وظيفة تبليغية مباشرة إفهامية، كما يستشف ذلك من قول الجاحظ في تعريفه للبيان بأنه " الدلالة الظاهرة على المعنى "(٢) و"أحسن الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه.(٢) وهذا ما أشار إليه سوسير بأن اللغة اتصال ونظام رموز تحمل الأفكار، وليس جانب الفكر الفردي فيها أقل جوهرية من جانب الجذور الاجتماعية، ومن ثم فإن الفرد والجماعة يسهمان في إعطاء قيمة تعبيرية متجددة للأسلوب .(٢٧) فالأسلوب - كما يقول ديفوتو - هو العلاقة بين الفرد المبدع والمجتمع الذي يشهد هذا الإبداع. (٢٨)

وبناءً على ذلك كان الفهم والإفهام عند الجاحظ هما الهدف الأول من عملية الاتصال، ولا يكون البيان بياناً إلا إذا بلغ بوضوحه غاية الإفهام ؛ لذلك كان الوضوح من أهم القضايا أو المبادئ التي أولاها الجاحظ أهمية وعناية من خلال تناوله للبيان، يقول : " وعلى قدر وضوح الدلالة، وصواب الإشارة وحسن الاختصار، ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبين وأنور، كان

أنفع وأنجع. "[٢]

وحاول الجاحظ أن يصوغ نظريته في الوضوح ويضع لها ضابطاً يتمحور في أن يسابق معنى الكلام لفظه، ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى السمع، أسبق من معناه إلى القلب "[٢]، ولم يكن الجاحظ ليختار هذا القول، ويؤثره على سواه، لولا ما رأى فيه من تجسيد لنظرية الوضوح التي توازن موازنة دقيقة بين اللفظ والمعنى في الجودة والنفاذ والسرعة، واستباقهما ووصولهما معاً، على الرغم من حرص كل منهما على الوصول قبل الآخر، مما يبرز الوجه الذي ينبغي أن تكون عليه تأدية المعنى "وقوامه تزامن بلوغ الدال إلى السمع والمدلول إلى القلب أو العقل، ضماناً لقدرة السامع على متابعة المتكلم، و تجنباً لكل قطيعة دلالية ينخرم من أجلها حبل التواصل فتتعطل وظيفة الكلام."[٢٩] فالعملية الفكرية يتلازم فيها المعنى واللفظ الدال عليه في الجمل المؤتلفة؛ لأن المعاني إنما تطلب بالألفاظ من حيث دلالتها في الصياغة وليس العكس .[٣٠]

وانطلاقاً من أن الوضوح هو العنصر الأساس لجودة الكلام، ومظهر من مظاهر جماله البلاغي امتدح الجاحظ ثمامة بن أشرس- من كبار المعتزلة، وأحد البلغاء المقدمين، وهو من تلاميذ الجاحظ (ت٢١٣هـ)- [٣١]، وقدمه على أهل زمانه لما في كلامه من الوضوح، يقول" وكان لفظه في وزن إشارته، ومعناه في طبقة لفظه، ولم يكن لفظه إلى سمعك بأسرع من معناه إلى قلبك." [٢]

ولأهمية مقياس الوضوح، وضرورة توافره في الكلام البليغ، أخذ الجاحظ يوصي به المبدعين، ويرغبهم فيه، ويبين لهم السبيل إلى تحقيقه من خلال عدد من الأسس التي وضعها؛ لترشدهم إلى ما ينبغي أن تكون عليه الألفاظ مفردة ومركبة ؛ ليتحقق بها هذا المقياس.

وضوح الألفاظ المفردة :

(البعد عن الغريب الوحشي)

فمن حيث وضوح الألفاظ المفردة، نبه الجاحظ على ضرورة الابتعاد عن الغريب الوحشي، ولذلك عاب على اللغويين اختيارهم للغريب، يقول :" فإن كانوا إنما رووا هذا الكلام، لأنه يدل على فصاحة، فقد باعده الله من صفة البلاغة و الفصاحة" [٢] لأن الغريب كما يقول العسكري " لم يكثر في كلام إلا أفسده، وفيه دلالة على الاستكراه والتكلف ."[٣]

وذكر الجاحظ في سياق حديثه عن الكتّاب، أنه لم ير أمثل طريقة في البلاغة منهم "فإنهم قد التمسوا من الألفاظ ما لم يكن متوعراً وحشياً."[٢]

فالجاحظ يرفض الإغراب والتوعر؛ لأنه يسلم الألفاظ إلى التعقيد والتنافر، ويخرجها من دائرة الفصاحة، ويلقي بها في دائرة العيوب، وأنه ليس من أخلاق الكتاب، ولا آدابهم، ومن شواهده على الغريب الذي يأباه مقياس الوضوح، ما روي عن أبي علقمة النحوي الذي اشتهر بالتقعر في كلامه، والتشادق بالغريب، " قال أبو الحسن : ومر أبو علقمة النحوي ببعض طرق البصرة، وهاجت به مِرَّة ، فوثب عليه قوم منهم فأقبلوا يعضون إبهامه ويؤذنون في أذنه، فأفلت منهم فقال : مالكم تتكأكئون عليَّ كما تتكأكئون على ذي جِنَّةٍ، افرنقعوا عني. قال : دعوه فإن شيطانه يتكلم الهندية. " [٢]

واللفظ الغريب هو الذي لم يكثر دورانه بين الأدباء، ولم يكن مستعملاً في أسلوبهم، وإن كان مقياس الغرابة أو عدمها يرجع - غالباً - إلى معرفة ذوي الخبرة بلغة العرب وألفاظها، ولذلك أطال الجاحظ الوقوف في حديثه عن الغرابة،

وأكثر من الأمثلة والشواهد في هذا المجال، وعلق على بعضها بما تحدثه هذه الصفة من آثار سلبية على فصاحة الألفاظ المفردة ؛ مما يتنافى مع الوضوح والظهور في معنى البيان، ولذا كان الجاحظ يرفض الإغراب والتوعر عموماً من الأدباء، وخاصة في عصره ؛ لأنه كان يرى أن العباسيين " دولتهم عجمية خراسانية " وبالتالي أصبح الإغراب لدى بعض أدبائهم مستهجناً، في حين أن هذا المسلك قد يكون مقبولاً إلى حد ما في عهد بني أمية الذين وصف الجاحظ دولتهم بأنها كانت " عربية أعرابية . " (٢)

ثم يبين الجاحظ الفرق في استعمال الألفاظ الغريبة بين البدوي والحضري، حيث يرى أن استخدام البدوي للغريب الوحشي في كلامه هو أثر من آثار البداوة وحياة الصحراء، إنه ميل مع طبعه وبيئته، وليس تكلفاً، فلا قبح فيه، ولا مؤاخذة عليه، وهذا يدل على أثر البيئة في الخطباء والشعراء وفي صناعة الكلام بوجه عام؛ لأن" تلخيص المعاني رفق، والاستعانة بالغريب عجز، والتشادق من غير أهل البادية بغض.(٢) أما الحضري فإن استخدامه للغريب لا يكون موافقاً لطبعه، وإنما يكون عن تكلف واستكراه، واستجلاب للشيء من غير معدنه.

تجنب التكلف

ومما يتصل بالغريب عنده التكلف، وهو من العيوب التي تنال من فصاحة اللفظ، وأطال الجاحظ الحديث في ذم هذه الصفة، وتحذير الخطباء والبلغاء منها، وجعلها عيوبا مذمومة وقبيحة كالعي والحصر، ودعا إلى تجنبها، يقول:" اعلم... أن صاحب التشديق والتقعير والتعقيب من الخطباء والبلغاء، مع سماحة التكلف، وشنعة التزيد، أعذر من عي يتكلف الخطابة، ومن حصر يتعرض لأهل الاعتياد والدربة، ومدار اللائمة، ومستقر المذمة حيث رأيت بلاغة يخالطها التكلف، وبياناً يمازجه التزيد ."(٢)

كما ذكر أن النبي صلى الله عليه وسلم قد عاب التشديق، ونهى عنه، وهجر الغريب الوحشي، ورغب عن الهجين السوقي، فلم ينطق إلا عن ميراث حكمة، ولم يتكلم إلا بكلام حف بالعصمة وشيد بالتأييد، ويسر بالتوفيق (٢).

على أن الإغراب والتوعر الذي رفضه الجاحظ، وألح على اجتنابه، لا يعني مطلقا قبوله الجنوح الذي يصل حد الابتذال في التعبير، وإنما وقف ضد هذه الصفة أيضاً، وحذر من هذا النوع من الكلام الذي يناقض الفصاحة، لكونه سبباً في إغلاق المعنى ؛ لأنه غير مألوف الاستعمال. كما يصنع بعض شعراء الأعراب الذين يدخلون في شعرهم شيئاً من كلام الفارسية كالعاني، وأبي العذافر الكندي ويزيد بن ربيعة وغيرهم.(٢)

التوسط بين الغرابة والابتذال

فالوضوح في مذهب الجاحظ وضوح من نوع خاص ينأى عن الابتذال والمباشرة في التعبير، كما ينأى عن الإغراب والوحشية أيضاً، يعني الوسط الواقع بين طرفي الغرابة والابتذال، لذلك حدد مستوى الألفاظ الأدبية بأن تكون في منزلة وسط بين المنزلتين، لا يكون عامياً وساقطاً سوقياً، و لا يكون غريباً وحشياً . " (٢)

وواضح أن اتجاه الجاحظ في اختيار الألفاظ للاستخدام الأدبي هو الاتجاه الوسط الذي ليست لغته بالمبتذلة، ولا هي بالغريبة المبهمة، وإنما هو ما عبر عنه بقوله " مقدار " في كتاب الحيوان " ويحتاج من اللفظ إلى مقدار يرتفع به عن ألفاظ السفلة والحشو، ويحطه من غريب الأعراب ووحشي الكلام " (٢٢)، وهي الطريقة المثلى في تأدية اللفظ للمعنى في الكلام البليغ، فقد تدرج

من السوقي الساقط إلى الغريب الوحشي ؛ لكي يبدأ من المستوى الذي يتجرد من كل المقاييس البلاغية؛ ليستبعده من البلاغة أصلاً، ثم ثنى بالمستوى الأدبي الذي يقوم على المقاييس، وتراعى في بنائه، وجعل الغريب في المستوى الثالث؛ لأن الغرابة عيب يؤدي إلى الإبهام الذي يتنافى مع مقياس الوضوح فقط، ولو لم يكن فيه هذا العيب لكان بليغاً، فالتدرج قائم على البدء من لا بلاغة، ثم البلاغة، ثم ما فقد شرطاً من شروط البلاغة.[18]

وصرح الجاحظ في أكثر من موضع في كتابه البيان بمذهبه الوسط في اللغة الأدبية التي ليست مبتذلة ولا معقدة مبهمة ،وذلك في قوله : "فالقصد في ذلك أن تجتنب السوقي و الوحشي، ولا تجعل همك في تهذيب الألفاظ، وشغلك في التخلص إلى غرائب المعاني. وفي الاقتصاد بلاغ، وفي التوسط مجانبة للوعورة، وخروج من سبيل من لا يحاسب نفسه.

وقد قال الشاعر :

عليك بأوساطِ الأمور فإنها
نجاة ولا تركب ذلُولا ولا صَعْبا

وليكن كلامك ما بين المقصِّر والغالي ؛ فإنك تسلم من المحنة عند العلماء، ومن فتنة الشيطان."[2]

ويبدو أن الحرص على المستوى المتوسط من اللغة الأدبية كان ضرورة لمناسبة موقف الخطابة والوعظ، وما يهدف إلى قوة التأثير في الطرف الآخر جمهور المتلقين المتعدد الثقافات، والمتنوع الأعمار، والمختلف المواقف، فضلاً عن هذا فقد يكون الدافع إلى الوسطية عند الجاحظ، جاء تلبيةً لحاجة عملية تتمثل في الاستجابة لذوق العصر - برفض الغريب والاتجاه إلى السهل الواضح المفهوم من ناحية - وفي الاحتراس مما قد تُفضي إليه المبالغة في هذه الاستجابة من قبول العامي المبتذل الخارج عن حدود الفصاحة من ناحية ثانية [15]، ويبرز ذلك واضحاً في قوله:

"ومتى كان اللفظ أيضاً كريماً في نفسه، متخيراً من جنسه، وكان سليماً من الفضول، بريئاً من التعقيد، حبب إلى النفوس ،واتصل بالأذهان، والتحم بالعقول، وهُشت إليه الأسماع، وارتاحت له القلوب، وخف على ألسن الرواة، وشاع في الآفاق ذكره، وعظم في الناس خَطره، وصار ذلك مادة للعالم الرئيس، ورياضة للمتعلم الريِّض."[2]

مبدأ الوسطية وأثره في المؤلفات البلاغية والنقدية

وأياً كان الأمر فإن النقاد والبلاغيين بعد الجاحظ تأثروا بالأساس الذي وضعه في رفضه الغرابة والسوقية، والابتعاد عنهما، وأيضاً في حرصه على التماس مستوى معتدلاً فصيحاً، يكون متوسطاً بينهما، حتى يكسب الكلام جمالاً، وينزله منزلته من البلاغة؛ مما يدل على دور الجاحظ في تأصيل هذا المعيار الذي جعلته الدراسات البلاغية ضمن شروط الفصاحة في اللفظ، بل نص بعضهم صراحة كابن سنان الخفاجي على نسبته إلى الجاحظ في تناوله للعيوب التي تخل بالفصاحة .[22] كما تأثر عبد القاهر الجرجاني بمقياس الجاحظ وخطا به خطوات إلى الأمام فوضحه، وأبرز مضمونه في إطار حديثه عن دلالات المعاني، ملخصاً أهم ما يمكن أن يشترط من شروط في اللفظ؛ ليكون واضحاً في إدراك المعنى، ومصوراً الإطار العام للغة الأدبية. [23] كذلك تبنى حازم القرطاجني مبدأ الجاحظ في الوسطية وتوسع فيه، ونادى به في أكثر من موضع في كتابه. [24]

ومن هذا المنطلق التأسيسي امتد تأثير

عبارات الجاحظ ونقوله وشواهده التي استند إليها، فغدت مرتكزا اعتمد عليه كثير ممن جاء بعده من النقاد والبلاغيين في حديثهم عن وجوب التخلي عن الغريب والمبتذل، والتزام مبدأ الوسطية، وإن كان تناولهم – إذا شئنا الدقة – لهذه القضية من قضايا الفصاحة، لا يعدو أن يكون تنويعا على كلام الجاحظ، أو حاشية متوسعة على طروحاته التي أسست لكثير من بحوث البلاغة وأصولها.

تجنب المشترك من الألفاظ

ومن العيوب التي تناولها الجاحظ ورأى أنها تخل بوضوح الألفاظ المفردة " الشركة " أو "المشترك " ودعا إلى ضرورة اجتناب هذا العيب الذي يخل بصفة الوضوح، وذلك من خلال ما ساقه من نصيحة جعفر بن يحيى، وقد سئل : ما البيان، فقال : " أن يكون الاسم يحيط بمعناك، ويجلي عن مغزاك، وتخرجه عن الشركة ولا تستعين عليه بالفكرة. والذي لا بد له منه، أن يكون سليماً من التكلف، بعيداً عن الصنعة، بريئاً من التعقد، غنياً عن التأويل " ثم يعقب الجاحظ على هذا التعريف بقوله :" وهذا هو تأويل قول الأصمعي : " البليغ من طبق المفصل، وأغناك عن المفسر. "[٢]

وفي السياق نفسه أورد ما جاء في الصحيفة الهندية : " ومن علم حق المعنى أن يكون الاسم له طبقاً، وتلك الحال له وقفاً، ويكون الاسم لا فاضلاً ولا مفضولاً ، ولا مقصراً، ولا مشتركاً، ولا مضمناً . "[٢]

ومع أن تجنب هذا العيب له أهميته في الصياغة الأدبية، فإن الجاحظ لم يذكر له أمثلة ربما " لقلة استخدام الشعراء لهذا النوع من الكلمات من غير دليل يبين المراد. "[٣٥]

وعلى الرغم من أن الجاحظ لم يشرح مصطلح " المشترك " ولم يذكر أمثلة عليه، فإن عباراته التي تدعو إلى وضوح الدلالة في الألفاظ، وترفض ما يحول دون هذا الوضوح كاستخدام المشترك، أصبحت قاعدة أساسية سار عليها كثير من البلاغيين من بعده في تناولهم للعيوب المخلة بفصاحة الكلمة، فبين أبو هلال العسكري المقصود من " الشركة " أو "المشترك " الذي ورد في البيان والتبيين، بأن الأديب قد يريد "الإبانة عن معنى فيأتي بألفاظ لا تدل عليه خاصة، بل تشترك معه فيها معانٍ أخر، فلا يعرف السامع أيها أراد، وربما استبهم الكلام في نوع من هذا الجنس حتى لا يوقف على معناه إلا بالتوهم. "[٣]

وينقل ابن رشيق حديث جعفر بن يحيى في النهي عن استخدام مشتركات الألفاظ ،[٣٦] كما أنه ينقل عن عبد الله بن محمد بن جميل – ضمن حديث له في تعريف البلاغة – أن من شرائطها وضوح الدلالة .[٣٦]

وضوح الألفاظ في إطار النظام اللغوي

أما من حيث وضوح الألفاظ في إطار النظام اللغوي أو الكلام المركب، فهو أن يكون معناه مفهوماً دون مشقة في البحث عنه، أو كد للذهن لاكتشافه، وذلك لخلوه من التعقيد، ومن كل مظهر من مظاهره، فالتعقيد مشتق من عقد " وعقد كلامه، أعوصه وعمّاه، وكلام معقد أي مغمض" فهو يدل على التعمية، ولبس المعنى، لسوء ترتيب الألفاظ وتأليفها .

وينص الجاحظ صراحة على هذا العيب، ويحذر من الوقوع فيه، فيما رواه من صحيفة بشر بن المعتمر " وإياك والتوعُّر، فإن التوعُّر يسلمك إلى التعقيد، والتعقيد هو الذي يستهلك معانيك، ويشين ألفاظك . "[٢]

وإذا كان الجاحظ قدم إجمالاً معيار وضوح التركيب، بخلوه من استخدام التعقيد الذي

يخرجه من دائرة البلاغة، ويباعده عن صفة الحسن والجودة، فإن عبد القاهر الجرجاني تناوله تفصيلاً، وأولاه عناية كبيرة، لأنه يتفق مع نظرية النظم، فنادى بتطبيق مقياس الوضوح أثناء نظم الألفاظ والتأليف بينها متأثراً في ذلك بتعريف الجاحظ للبلاغة وما فيه من تسابق بين اللفظ والمعنى للوصول إلى سمع وقلب المتلقي، يقول: " لأنه إذا كان النظم سوياً، والتأليف مستقيماً، كان وصول المعنى إلى قلبك تلو وصول اللفظ إلى سمعك، وإن كان على خلاف ما ينبغي، وصل اللفظ إلى السمع وبقيت في المعنى تطلبه وتتعب فيه، وإذ أفرط الأمر في ذلك صار إلى التعقيد. "[٢٥]

ثم يبين عبد القاهر السبب في ذمه للتعقيد بأنه " كان مذموماً لأجل أن اللفظ لم يرتب الترتيب الذي بمثله تحصل الدلالة على الغرض، حتى احتاج السامع إلى أن يطلب المعنى بالحيلة، ويسعى إليه من غير طريق. "[٣٣]

ولا يتحقق مقياس الوضوح في دلالة التركيب عند عبد القاهر إلا إذا توخى الأديب معاني النحو وأحكامه وأصوله المرعية فيه، وإلا فهو المعيب الفاسد؛ لذا فلابد من وضوح الدلالة في الكلام وضوحا لا يلتبس ولا يشكل. [٢٥]

وأبرز كثير من البلاغيين أهمية الوضوح في دلالة التركيب وخلوها من عيب التعقيد الذي يتأتى من المعاظلة في الكلام، ورصدوا كثيراً من مظاهره في مؤلفاته، وجعلوا الخلوص منه شرطاً من شروط فصاحة الكلام المركب، كابن سنان،[٢٢] وابن أبي الإصبع ،[٣٧] والقزويني[٣٨] وغيرهم.

وجملة الأمر فقد كان الحديث عن فصاحة اللفظ مفرداً ومركباً عند الجاحظ والبلاغيين الذين صدروا عن أفكاره، يتصل بالعلاقة بين اللفظ ومعناه، أو دلالة اللفظ على معناه، والتنبيه على ضرورة قوة هذه العلاقة بما يفضي إلى وضوح الدلالة، والرفض لكل ما يخل بهذا الوضوح، أو يحول دون تحقيقه في اللغة الأدبية.

ملاءمة اللفظ للمعنى وأبعادها

أما ما يتصل بملاءمة اللفظ للمعنى فقد عُرفت الملاءمة في البحث البلاغي والنقدي في كتاب البيان تحت عدد من المسميات، أهمها: المشاكلة [٢]، والمطابقة[٢]، ومراعاة الحال والمقام[٢]، وهي تؤدي معنىً واحداً يدور حول إجادة فن القول، ومناسبته للمتلقي والموضوع الذي يتناوله، بحيث يصيب الغرض المراد منه، ويحدث الأثر المطلوب في متلقيه .

ويكشف الجاحظ أن الهدف الأساس الذي يحرص عليه الأديب من عملية الملاءمة، هو إصابة الغرض من خطابه الأدبي مع امتاع المتلقي، فيذكر في أكثر من موضع أنهم " يفضلون إصابة المقادير، ويذمون الخروج عن التعديل "[٢] وقوله : " وهم يمدحون الحذق والرفق، والتخلص إلى حبات القلوب. ويقولون : أصاب الهدف ،إذا أصاب الحق في الجملة. ويقولون : قرطس فلان، وأصاب القرطاس، إذا كان أجود إصابة من الأول. فإن قالوا: رمى فأصاب الغُرّة، وأصاب عين القرطاس، فهو الذي ليس فوقه أحد ". ومن ذلك قولهم : فلان يفُلُّ الحزّ، ويصيب المَفْصل، ويضع الهِناء مواضع النُّقب "[٢]، وقوله : " ومتى شاكل ... ذلك اللفظ معناه، وأعرب عن فحواه، وكان لتلك الحال وفقاً، ولذلك القدر لفقاً... كان قميناً بحسن الموقع، وبانتفاع المستمع . "[٢]

أما أبعاد الملاءمة وصورها، فتتسع لدى الجاحظ، وفيها يبرز بشكل واضح دور الأديب الفاعل فيما ينبغي عليه حيال تحقيقها، من الملاءمة بين الألفاظ والمعاني، والملاءمة بين

هذين العنصرين والمتلقي، وكذلك بينهما وبين الموضوع والغرض المراد من الكلام، إلى غير ذلك من مستويات الملاءمة وألوانها التي أجملها الجاحظ في قوله: " ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار السامعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً، ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، و أقدار السامعين على أقدار تلك الحالات ."(٢)

فمعيار الملاءمة يعتمد أساساً على أن لكل من الألفاظ والمعاني والأحوال والمقامات والمتلقين أنواعاً تتعدد وتختلف، وعلى الأديب أن يختار من كل عنصر ما يلائم غيره من العناصر التي ترتبط به لبناء النص الأدبي الذي يغدو في النهاية كلاً متكاملاً قائماً على علاقات متآلفة تحددها نوعية بنيته، فالتعبير اللغوي يختلف اختلافاً صوتياً ودلالياً من تعبير لآخر تبعاً لاختلاف المواقف، وتبعاً لطبيعة ما عليه المتلقي من حالات نفسية وغيرها، ومن ثم فإن الملاءمة بكل أبعادها تحتل مكانة بارزة في توجيه صياغة الخطاب الأدبي .

الملاءمة بين اللفظ والمعنى

وفيما يتصل بعنصر الملاءمة بين اللفظ والمعنى، ومدى انتظامه الداخلي في بنية النص الأدبي، يحرص الجاحظ على ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ والمعاني عن طريق الدقة في اختيار الألفاظ الملاءمة للمعاني على نحو يتيح لجوهر المعنى أن يبدو واضحاً ومؤثراً، فيرى أن لكل ضرب من ضروب المعاني ما يناسبه من الألفاظ، فشريف اللفظ يرتبط بشريف المعنى، وسخيفه بسخيفه، يقول : " من أراغ معنى كريماً، فليلتمس له لفظاً كريماً، فإن حق المعنى الشريف اللفظ الشريف ومن حقهما أن تصونهما عما يفسدهما ويهجنهما. "(٢)

ويذكر الجاحظ هذا المبدأ البلاغي أيضاً في كتاب الحيوان في قوله :" إنما الألفاظ على أقدار المعاني، فكثيرها لكثيرها، وقليلها لقليلها، وشريفها لشريفها، وسخيفها لسخيفها ." (٢٢)

وينبه في أكثر من موضع على أهمية ملاءمة مستوى اللفظ لمستوى المعنى، وأن للألفاظ مراتب كما أن للمعاني مراتب، ولذا يجب الائتلاف النوعي بينهما يقول:" فمن الكلام الجزل والسخيف، والمليح والحسن، والقبيح والسمج، والخفيف والثقيل، وكله عربي، وبكل قد تكلموا."(٢)

ومن ثم فإن فكرة النوعية اقتضت المزاوجة، فكل نوع من المعنى له نوع من اللفظ يلائمه ويجانسه بصرف النظر عن نوعيته، وإنما العبرة بما تضفيه هذه الملائمة على النص الأدبي من طاقات جمالية، تدعم الرغبة في نفوس المتلقين في مزيد من التلقي الممتع، فمدار البلاغة على الامتاع، ولذلك مضي يقول:" ... إلا أني أزعم أن سخيف الألفاظ مشاكل لسخيف المعاني. وقد يحتاج إلى السخيف في بعض المواضع، وربما أمتع بأكثر من امتاع الجزل الفخم من الألفاظ، والشريف الكريم من المعاني."(٢)

ومن أدلته التطبيقية التي ساقها على مناسبة اللفظ للمعنى والسياق الذي يساق من أجله، قوله " ترى أن الله تبارك وتعالى لم يذكر في القرآن الجوع إلا في موضع العقاب، أو في مواضع الفقر المدقع، والعجز الظاهر، والناس لا يذكرون السغب، ويذكرون الجوع في حالة القدرة والسلامة، وكذلك ذكر المطر ؛ لأنك لا تجد القرآن يلفظ به إلا في موضع الانتقام، والعامة وأكثر الخاصة لا يفصلون بين ذكر المطر، وبين

ذكر الغيث. "[٢]

وبذلك يبدو جلياً عناية الجاحظ بمعيار الملاءمة بين اللفظ والمعنى، وكانت بما تقتضيه طبيعة العمل الأدبي، وتبرز فيه قدرة الأديب، وتمكنه من استخدام أدواته ووسائله البلاغية، ودقة اختياره لألفاظه وعباراته بما يتطلبه ويقتضيه سياقها الخاص الذي أنجزت فيه، وتم اختيارها من أجله، ليصيب الغرض المراد من موضوعه، ويؤثر في نفوس المتلقين، بما هو مطلوب. ولا يخفى أن تناوله لهذه القضية، يلتقي مع ما وصل إليه علماء اللغة الغربيون في العصر الحديث، فقد أخذ بهذه النظرية العالم السويسري الشهير (دي سوسير) كما أخذ بها الناقد الإيطالي (كروتشيه)، ولكن الغربيين ينسبون هذه الفكرة إلى علمائهم وخاصة (أولمان)، مشيرين إلى أنه أول من استطاع تحديد العلاقة بين اللفظ والمعنى، وأن العلاقة تمكن كل واحد منهما من استدعاء الآخر، وإنما الحقيقة أن الجاحظ هو أول من أشار إلى هذا الاستدعاء بين اللفظ والمعنى، وليس أولمان.[٣٩]

وظل تأثير الجاحظ واضحاً في جل المؤلفات البلاغية والنقدية التي تناولت هذه القضية، ونمت بجهود أصحابها على نحو أوسع، وأكثر ثقلاً، وكان منهم ابن سنان الخفاجي،[٢٢] وابن رشيق،[٣٦] وابن طباطبا[٤٠] وغيرهم.

الملاءمة المعنوية بين اللفظة وما يجاورها

ومن عناصر الملاءمة بين أجزاء النص الأدبي أيضاً، ما تكون فيه الملاءمة بين اللفظة وما يجاورها من ألفاظ من حيث التآلف المعنوي، وهو ما أطلق عليه الجاحظ مصطلح (القران) وكان حديثه في هذه الناحية ليس خالصاً للمستوى الصوتي، وإنما اتسع ليشمل مستوى التقاء الألفاظ و تآلفها وانسجامها في السياق تآلفاً وانسجاماً معنوياً، ويعتمد ذلك على دور الأديب في دقة اختياره للألفاظ ووضعها في موضعها اللائق بها، ويشرح ذلك الجاحظ فيما رواه، يقول: قال أبو نوفل بن سالم لرؤبة بن العجاج : ياأبا الجحَّاف مُتْ إذا شئت . قال : وكيف ذاك ؟ قال: رأيت عقبة بن رؤبة ينشد رجزاً أعجبني. قال : إنه يقول، لو كان لقوله قران ! وقال الشاعر:

مَهــاذِبة مَناجــبة قِــرانٌ
منــادبة كــأنهم الأسُــودُ

وأنشد ابن الأعرابي :

وبات يدرسُ شعراً لا قِرانَ له
قدْ كانَ نقَّحَهُ حَولاً فمـا زادا

... فهذا في اقتران الألفاظ " [٢]

فالجاحظ يورد رأي رؤبة في شعر ابنه عقبة، بأنه " ليس لشعره قران " ويشرح مصطلح قران بأنه" التشابه والموافقة "[٢] وتحقيق التشابه يتعلق بالمستوى المعنوي، ولا يبقى منحصراً في تآلف الأصوات، ليستحيل توافقاً كلياً؛ مما يجعل القصيدة كلاً واحداً، ملتحم الأجزاء، سلس النظام، ماهية كل عنصر منه رهن بالعلائق الرابطة بينه وبين غيره .[٤١]

مثلما يجسده رأي الجاحظ بأن أجود الشعر ما جاء متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، وكأنه أفرغ إفراغاً واحداً، وسبك سبكاً واحداً. [٢]

وانطلاقاً من مبدأ الملاءمة المعنوية على مستوى تعلق اللفظة بما يجاورها من ألفاظ، وبناء بعضها على بعض، ومدى إسهامه في إمتاع المتلقي، يبرز الجاحظ أهمية انتقاء الألفاظ، وضرورة تجانسها وائتلافها، وإلا أصبح الشعر مستكرهاً، وغدا في إنشاده صعوبة على القارئ، ولا يتقبله – في ذات الوقت – السامع والمتلقي.[٢]

واهتدى عبد القاهر الجرجاني بفكر الجاحظ الرائد في مقياس الملاءمة المعنوية وأثره البالغ في إمتاع المتلقي، فصار على يديه أكثر رحابة ونضجاً ودقة، وغدا مستقراً في صيغته النهائية ؛ إذ تعامل معه بوصفه عنصراً من عناصر نظرية النظم التي ترى اللفظ والمعنى شيئاً واحداً لا ثنائية فيه، يقول :"وهل تجد أحداً يقول :"هذه اللفظة فصيحة " إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها ؟[٢٥]

الملاءمة بين الكلام والمتلقي

أما ما يتصل بعنصر الملاءمة بين الكلام والمتلقي، بوصفه أحد طرفي الاتصال، ويهيمن على الخطاب بدرجة كبيرة، ولكنها هيمنة مقصودة من قبل المبدع؛ لأن طبيعة المتلقي حاضرة حضوراً بيناً في العملية الإبداعية، ولها دورها الفاعل في عملية إنتاج النص ذاتها، "وهذا راجع – بلا شك – إلى أن المبدع يحاول بقدر ما أوتي من مقدرة بيانية أن ينقل المتلقي إلى الحالة التي يعايشها هو ... في ظل هذا الفهم لا يمكن أن تتصور كون عملية الإبداع تقوم على أساس محايد تبتعد فيه عن المتلقي الذي يحاول جهده الدخول في عملية الإبداع أيضاً... ولذا فإن " إليوت " كان يردد مقولته الشهيرة :" إن القصيدة تقع في مكان ما بين الكاتب والقارئ."[٤٢]

وبذلك ظل الجاحظ يؤكد في أكثر من موضع أهمية عنصر الملاءمة ودور المتكلم الذي يجب عليه أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها، وبين أقدار المستمعين، لأن مدار الأمر " على إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم ."[٢]

ويكشف مضمون هذا النص عن حرص الجاحظ على ما يرعى تلك العلاقة بين الكلام والمتلقي، وأنه يقصد بمقدار الطاقة، وأقدار المنازل، حال المتلقين من حيث مدى قدرتهم على الفهم والإدراك، ومن حيث مستوى الطبقة الاجتماعية والثقافية، فإذا جاء الكلام ملائما لهذه الأحوال [١٨]، حقق المراد من موضوعه، وأثر في جمهور متلقيه .

فالأديب يحرص على تحقيق الغرض الذي يرمي إليه من تأليفه وإبداعه، وذلك من خلال إيصال المعنى وصيغة الخطاب بأوضح السبل وأحسنها وأجملها، وهو - في الوقت نفسه - ما كان ينتظره المتلقي، لينجذب انتباهه إلى المتكلم، وتقوى العلاقة بينهما. فالنص الأدبي - في حقيقته - عبارة عن مولود جاء نتيجة طبيعة للعلاقة القائمة بين الأديب والمتلقي، وهذه العلاقة فرضتها طبيعة اللغة الإيصالية.

فالقارئ شريك للمبدع في تشكيل المعنى، وهو ما تجمع عليه نظرية (القارئ النص) في مناهج النقد الحديث إذ تركز على طريقة تعامل القارئ مع النص ؛ فليست العلاقة بين النص والقارئ – من وجهة نظر هذه النظرية – علاقة تسير في اتجاه واحد : من النص إلى القارئ، وإنما هي علاقة تبادلية، تسير فيها عملية القراءة في اتجاهين متبادلين : من النص إلى القارئ، ومن القارئ إلى النص. فبقدر ما يقدم النص للقارئ، يضفي القارئ على النص أبعاداً جديدة قد لا يكون لها وجود في النص. وبذلك يصح القول بأن النص قد أثر في القارئ وتأثر به على حد سواء، وبذلك يطلقون على هذه النظرية نظرية التأثير والاتصال .[٤٣]

وانطلاقاً من هذا التفاعل العضوي الخلاق بين الكلام والمتلقي، وأهمية حضور المتلقي في عملية الإبداع، وانعكاسه عليها، وحمله – في

ذات الوقت – على فهم محتوى الخطاب، بل على تقمص ثوب التجربة المنقولة عبر الخطاب كذلك [٤٤] ؛ فإن الجاحظ ينادي بأهمية معرفة الحال التي عليها المتلقي، واستعداده للتلقي، وقدرته عليه، فإذا لم تتحقق هذه الأمور، أخفق المتكلم، في تحقيق الغرض الذي تهدف إليه رسالته، يقول: " إذا لم يكن المستمع أحرص على الاستماع من القائل على القول، لم يبلغ القائل في منطقه، وكان النقصان الداخل على قوله بقدر الخلَّة بالاستماع منه "[٢] وعلى هذا " قال بعض الحكماء: من لم ينشط لحديثك فارفع عنه مؤونة الاستماع منك " .[٢]

ومن حيث ملاءمة الكلام للحالة النفسية التي عليها جمهور المتلقين، وحماستهم لقبول التلقي والسماع التي تتزامن مع عملية التلقي، فإن الدلالة النفسية هنا تشمل العمليات النفسية التي تصحب الكلام وتعبر عن المتكلم، كما تشمل الطرف الآخر من عملية الكلام أيضاً؛ لأن اللغة عبارة عن علاقة بين المتكلم والسامع، وهذه العلاقة لا بد أن تصحبها مثيرات تصدر عن كليهما، فالدلالة النفسية في اللغة تنطلق من تأثير الأثر القولي على نفسية المتلقي من ناحية اختيار الألفاظ و ملاءمتها لمعناها وسياقها الذي سيقت من أجله، وهذا ما أشار إليه الجاحظ من خلال ما ذكره من ضوابط ومعايير مستمدة من الأحوال النفسية للمتلقين، والتي يسترشد بها المتكلم، لتعينه على تحقيق الملاءمة المطلوبة، ومن بينها ما استمده من قول عبد الله بن مسعود: "حدث الناس ما حدجوك بأبصارهم، وأذنوا لك بأسماعهم، ولحظوك بأبصارهم، وإذا رأيت منهم فترة فأمسك. " [٢]

وكذلك ما أخذه عن قول مطرف بن عبد الله " لا تطعم طعامك من لا يشتهيه " والمراد كما يقول الجاحظ :" لا تقبل بحديثك على من لا يقبل عليه بوجهه " [٢] ومن ملاءمة حال المتلقي أيضاً ما يتصل بالوقت الملائم لاستعداد المتلقي، واستيعابه وفهمه دون ملل أو فتور، فاختلاف الجو الزماني والمكاني عامل مهم في تغير نفسية المتلقي واختلافها، ويؤثر سلباً وإيجاباً فيها، ويتضح ذلك فيما أورده الجاحظ على لسان بعض أهل الهند من وجوب " التماس حسن الموقع والمعرفة بساعات القول".[٢] وهكذا يتناسب طردياً إدراك المعاني مع العلاقة بين المتكلم والمتلقي، فكلما كانت طبيعة العلاقة إيجابية، كان القبول النفسي لمعاني المتكلم أكثر، والعكس صحيح في حالة العلاقة السلبية.

ومن حيث عنصر الملاءمة بين الكلام والمستوى الاجتماعي للمتلقي، ينبه الجاحظ على مراعاة المستوى الاجتماعي للمتلقين حين مخاطبتهم ؛ لأنهم طبقات، وكذلك كلامهم فلكل طبقة من الناس، ألفاظ أليق بها، فربط الجاحظ فكرة الطبقية في المجتمع بالطبقية في الأدب، وهو ربط يتسم بالدقة والحصافة من صاحب القاعدة الشهيرة " لكل مقام مقال " والتي حورها البلاغيون فيما بعد عند تعريفهم البلاغة بأنها " الكلام حسب مقتضى الحال"[٤٥]، يقول "وكلام الناس في طبقات كما أن الناس أنفسهم في طبقات ."[٢]

وبناء على ذلك المبدأ يرى أنه يجب على الخطيب أن يدقق في اختيار ألفاظه بحيث " لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة، ولا الملوك بكلام السوقة، ويكون في قواه فضل التصرف في كل طبقة "[٢] ومن ثم فإن "الوحشي من الكلام يفهمه الوحشي من الناس، كما يفهم السوقي رطانة السوقي. "[٢]

نتيجة لذلك يجب على الأديب الذي ينشد التقدم في صناعة الأدب كما ورد في صحيفة بشر بن المعتمر "أن يكون لفظك رشيقاً عذباً، وفخماً سهلاً، ويكون معناك ظاهراً مكشوفاً وقريباً معروفاً، إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامةأردت."(٢)

ولم يقف عنصر الملاءمة بين الكلام والمستوى الاجتماعي للمتلقي، وإنما امتد ليشمل الملاءمة على المستوى الثقافي للمتلقين، وذلك للتفاوت الثقافي والخبرة الحياتية فيما بينهم؛ لأن " النفوس تختلف غنىً وفقراً في رصيد الصور النفسية المختزن، وتبعا لهذا تكثر أو تقل الصور التي يشعها اللفظ أو التعبير عند القارئ، ويقوى أو يضعف استعداده لتلقي نماذج الحالات النفسية وأنماط الشخصية الفنية، ويتسع أو يضيق إدراكه لأطياف الجمال التي تموج بها الفنون كما تموج بها الحياة ." (٤٦)

وهذا ما أشار إليه الجاحظ من أن لكل مستوى ثقافي ما يناسبه من أنواع الكلام ؛ لأن المستمع أو المتلقي حينما يلمس صعوبة في إدراك معاني الألفاظ التي يختارها المتكلم، فإنها ستكون عاملاً يصرفه عن إدراك تلك المعاني، وعن متابعة المتكلم أيضاً، ومن ثم فإنه يوجب على الخطيب –حتى وإن كان متكلماً– أن يتجنب ألفاظ المتكلمين، إذا لم يكن هناك ما يستدعي ذلك، حتى لا يحدث نوع من الإغراب على المتلقين، والعكس صحيح، إذا اتجه بكلامه إلى المتكلمين وجب عليه أن يخاطبهم بألفاظهم المألوفة بينهم، يقول : " فإن كان الخطيب متكلماً تجنب ألفاظ المتكلمين، كما أنه إن عبر عن شيء من صناعة الكلام واصفاً أو مجيباً أو سائلاً، كان أولى الألفاظ به ألفاظ المتكلمين؛ إذ كانوا لتلك العبارات أفهم، وإلى تلك الألفاظ أميل، وإليها أحن و بها أشغف ."(٢)

وهذا المبدأ من الملاءمة سبق أن أكده الجاحظ في كتابه " الحيوان " حيث يقول :" لكل صناعة ألفاظ قد حصلت لأهلها بعد امتحان سواها، فلم تلزق بصناعتهم إلا بعد أن كانت مشاكلا بينها وبين تلك الصناعة. وقبيح بالمتكلم أن يفتقر إلى ألفاظ المتكلمين في خطبة أو رسالة أو مخاطبة العوام والتجار، أو في مخاطبة أهله وعبده وأمته ، أو في حديثه إذا تحدث أو خبره إذا أخبر. وكذلك فإنه من الخطأ أن يجلب ألفاظ الأعراب وألفاظ العوام وهو في صناعة الكلام داخل، ولكل مقام مقال، ولكل صناعة شكل ."(٣٢)

فالجاحظ يرى أن لكل طبقة ولكل فئة من المجتمع معجماً لغوياً خاصاً تمتاح منه ألفاظها التي تميل إليها، ولذلك يجب على الأديب أن يتنبه إلى هذه التعددية في المعاجم، و يصطفي ألفاظه من المعجم الأدبي طالما أن الأدب صناعة كغيره من الصناعات .(١٨)

فمبدأ الملاءمة هو الأساس المطلوب للمستوى أياً كان ؛ لأن " المعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني الخاصة، وكذلك ليس يتضع بأن يكون من معاني العامة. وإنما مدار الشرف على الصواب، وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكل مقام من مقال. وكذلك اللفظ العامي والخاصي."(٢)

أما من ناحية ملاءمة مستوى ثقافة المتكلم للمتلقي، فيشير الجاحظ إلى أهمية التزام المتكلم بمستواه اللغوي الذي يصدر منه على سجيته وبغير تكلف حتى يلقى قبولاً ورضاً من المتلقي لهذا المستوى المألوف، وفي ذات الوقت

ينبه المتكلم على أهمية تجنب اصطناع مستوى لغوي لا يجيده، لأنه إن وقع في ذلك الاصطناع، نفر منه المتلقي، لعدم تلاؤمه مع المعهود والمألوف من مستواه اللغوي الذي هو عليه أساساً – أي مستوى المتكلم – ولذلك يؤكد الجاحظ هذا المبدأ في عدة مواضع بأن التشادق من غير أهل البادية بغض، وأن الغريب الوحشي يفسد الكلام إلا أن يكون المتكلم أعرابياً، كما أن اللحن يكون من مستقبح الكلام وعيوبه إذا صدر من أصحاب التشديق و من على شاكلتهم، وأقبح منه إذا كان من الأعاريب، إلا أنه يكون مقبولاً ومستحسناً إذا صدر عن الجواري، وكان على السجية من غير تكلف، وتقبله المتلقي. [٢]

وعلى هذا يكون المعول عند الجاحظ في قبول المستوى اللغوي الواحد ورفضه، قائماً على تلاؤمه أو عدم تلاؤمه مع المألوف من كلام المتكلم، وهذا أمر نسبي، ومعنى هذا – كما يذكر الناقد الدكتور عبد الحكيم راضي – أن هناك علاقة بين تقبل المتلقي للكلام وصدوره من صاحبه على سجيته وبغير تكلف، والعكس أيضاً صحيح أعني العلاقة بين استهجان المتلقي للحديث وبين تكلف القائل واصطناعه لغة أو مستوى لغوياً خلاف المعتاد منه ."[١٥] إذ لا يمكن الفصل بين الموقف اللغوي وبين صاحبه؛ فاللغة ليست مجموعة الألفاظ والكلمات بقدر ما هي مجموعة الأفكار والأحاسيس والمشاعر التي يعبر عنها باللغة، لتصبح صالحة لتلقي الغير لها، وعلى هذا "فالعلاقة قوية بين هذه اللغة، وبين من ينطق بها، وقوة العلاقة منشؤها أن صاحب الموقف اللغوي هو نفسه صاحب البعد النفسي الذي يؤثر بفاعليته في طبيعة وترتيب وأثر الموقف اللغوي."[٤٧]

ولم يقف الجاحظ عند الملاءمة على مستوى اللغة الأدبية الذي يشترك فيه الأدباء من كل الطبقات، وإنما امتد ليشمل مستوى اللغة المألوف لدى كل طبقة على حدة، والذي به تتفاهم، وتميل إلى استخدامه، وتجد في ألفاظه واستعمالها لذة ومتعة لا حد لهما، وفي هذا السياق يوجب الجاحظ على الراوي أن يذكر النوادر والطرف كما قيلت، ولا يصلح ما فيها من لحن طالما أنها تنال إعجاب المتلقين، ويستملحونها على هذه الصورة، وذلك المخرج وتلك اللغة، يقول : " ومتى سمعت... بنادرة من كلام الأعراب، فإياك أن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها، فإنك إن غيرتها بأن تلحن في إعرابها، وأخرجتها مخارج كلام المولدين والبلديين، خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير، وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوادر العوام، وملحة من ملح الحُشوة و الطَّغام، فإياك وأن تستعمل فيها الإعراب، أو تتخير لها لفظاً حسناً، أو تجعل لها من فيك مخرجاً سريًا، فإن ذلك يفسد الإمتاع بها، ويخرجها من صورتها، ومن الذي أريدت له، ويذهب استطابتهم إياها واستملاحهم لها."[٢]

كما أشار الجاحظ إلى هذا المظهر من مظاهر الملاءمة في كتاب " الحيوان " أيضاً، وذلك في قوله:" إن الإعراب يفسد نوادر المولدين، كما أن اللحن يفسد كلام الأعراب ؛ لأن سامع ذلك الكلام إنما أعجبته تلك الصورة وذلك المخرج، وتلك اللغة وتلك العادة، فإذا دخلت على هذا الأمر – الذي إنما أضحك بسخفه، وبعض كلام العجمية التي فيه – حروف الإعراب والتحقيق والتثقيل وحولته إلى ألفاظ الأعراب الفصحاء، وأهل المروءة والنجابة، انقلب المعنى مع انقلاب نظمه، وتبدلت صورته ."[٣٢]

وإذن فكل طبقة تجد في لغتها التي تستعملها وتتفاهم بها متعة ولذة لا تجدها في لغة سواها، ولذا تنفر الأعراب من لغة المولدين، ويعدونها لحنا يفسد اللغة، كما يستهجن المولدون طريقة الأعراب في الكلام، ويستثقلونها، لأنها غير مألوفة لديهم .

وامتد بقوة تأثير أراء الجاحظ في هذا المبدأ من الملاءمة في البلاغيين والنقاد، فتناوله قدامة بن جعفر في كتابه " البيان " الذي اشتهر باسم " نقد النثر " وظهر فيه أثر الجاحظ ورأيه في الملاءمة بين مستوى الكلام ومستوى المتلقي والموضوع الذي يدور فيه، وذلك في قوله :" إن للمتكلمين من أهل هذه اللغة أوضاعاً ليست في كلام غيرهم ...، فمتى كلم به غيرهم كان المتكلم مخطئاً ومن الصواب بعيداً، ومتى خرج عنها في خطابهم كان في الصناعة مقصراً، وكذلك للمتقدمين من الفلاسفة والمنطقيين أوضاع متى استعملت مع متكلمي أهل هذا الدهر وهذه اللغة، كان المستعمل لها ظالماً وأشبه من كلم العامة بكلام الخاصة، والحاضرة بغريب أهل البادية."[٤٨]

وماجاء في نص قدامة هو نفسه كلام الجاحظ عن موافقة الحال، ومايجب لكل مقام من المقال الذي ردده في كتابيه " الحيوان " و"البيان والتبيين ."

أما في كتابه نقد الشعر فتوسع في الحديث عن الملاءمة في سياق كلامه عن أغراض الشعر وتناولها تحت مصطلح " الائتلاف " بين اللفظ والمعنى. [٤٩]

كما لقي هذا العنصر من الملاءمة صدىً واسعاً لدى ابن سنان الخفاجي ،[٢٢] و عبد القاهر الجرجاني [٢٥]، وابن طباطبا[٤٠] وغيرهم.

الملاءمة بين اللفظ والمعنى والمقام والموقف

وثمة لون آخر من ألوان الملاءمة، وهو الملاءمة بين الكلام بعنصريه : اللفظ والمعنى من ناحية، والمقام والموقف الذي يساق فيه الكلام من ناحية ثانية، وذلك من ناحية تكييف الأسلوب مع المقام من حيث الكم، فيما يتعلق بالقصر والطول أو الإيجاز والإطناب، ويذهب الجاحظ إلى أن كلاً من الإيجاز والإطناب من مظاهر البلاغة في ظل " المقام " أو " الحال " ولا فرق بينهما، إذا كان الإيجاز عن غير عجز، و الإطناب عن غير خطل، ولكل منهما مقام يلائمه، ولا ينوب الآخر مكانه، فعندما يقتضي المقام الإيجاز، فالبلاغة في أن يأتي الكلام موجزاً، وعندما يقتضي الإطناب، فالبلاغة في أن يأتي مطنباً، فلكل موضع يلائمه، ويحسن فيه، ولذلك يقرر هذا المبدأ بالنسبة للخطابة، ويمكن أيضاً أن يكون أساساً تبنى عليه فنون القول المختلفة، يقول :"اعلم ... أن جميع خطب العرب، من أهل المدر والوبر، والبدو والحضر على ضربين، منها الطوال، ومنها القصار، ولكل ذلك مكان يليق به، وموضع يحسن فيه ."[٢]

ومما ذكره في هذه الناحية تعليقاً على بيت أبي داود بن حريز في صفة خطباء إياد :

يرمُون بالخُطبِ الطّوال وتَارة
وَحْيَ الملاحِظِ خِيفة الرُّقَباءِ

"فذكر المبسوط في موضعه والمحذوف في موضعه، والموجز، والكناية، والوحي باللحظ ودلالة الإشارة "[٢] " وإنما وقع النهي على كل شيء جاوز المقدار، ووقع اسم العي على كل شيء قصر عن المقدار، فالعي مذموم، والخطل مذموم."[٢]

فالجاحظ يوضح المقصود بالإيجاز

والإطنـاب، وأنهما نسبيان بالقياس إلى ما يتطلبه الموقف والموضوع ، كما أكد ذلك من قبل في كتاب "الحيوان" يقول : والإيجاز ليس يعني به قلة عدد الحروف واللفظ، وقد يكون الباب من الكلام من أتى عليه فيما يتسع بطن طومار فقد أوجز، وكذلك الإطالة، وإنما ينبغي له أن يحذف بقدر ما لا يكون سبباً لإغلاقه، ولايردد وهو يكتفي في الإفهام بشطره فما فَضَلَ عن المقدار فهو الخطل."(٢٢)

فالمقدار عند الجاحظ في ظاهرتي الإيجاز والإطناب يكون نسبياً، لا يمكن إدراكه بمعزل عن المواقف والمقامات، ولذلك يذكر بعض السنن المتبعة في الخطابة في مواقفها المختلفة التي ذكرها الجاحظ في هذا السياق، كما أورده في قول ابن المقفع :" فأما الخطب بين السماطين، وفي إصلاح ذات البين، فالإكثار في غير خطل، والإطالة في غير إملال ... والسنة في خطبة النكاح أن يطيل الخاطب، ويقصر المجيب ."(٢)

وبناءً على ذلك فإن :" الظرف الكلامي هو عيار هذه الأساليب، وقاعدة الحكم لها أو عليها، بمعنى أنه لا يمكن تحديدها تحديداً نظرياً مجرداً يمكن أن يعتمد قاعدة في الحكم بدون مراعاة الظرف الذي أنجز فيه الكلام. "(٢٩)

ولقي معيار الملاءمة بين الكلام بعنصريه : اللفظ والمعنى، والمقام أو الموقف، الذي أرساه الجاحظ أثره في البلاغيين من بعده، واستقرت فكرته في مؤلفاتهم كابن قتيبة(٥٠)، والرماني (٢١) وغيرهما.

وهكذا كان تناول الجاحظ لفكرة الملاءمة في البحث البلاغي والنقدي، وما يتحقق من خلالها على مختلف مستويات العمل الأدبي من أبعاد جمالية، وتجليات إبداعية .

ومما سبق يتضح أصالة الجاحظ في تناوله لمبحث اللفظ ودلالته على معناه، ودوره الرائد وإسهاماته الواضحة في إرساء أسسه، وجلاء فكرته ؛ مما جعله يلاقي ترحيباً ورواجاً، وصدى كبيراً، وتفصيلاً واسعاً في كثير من الدراسات اللاحقة، واحتل فيها مكانة مرموقة متميزة، حتى استقر معياراً بلاغياً مكتملاً له عناصره ومكوناته المترابطة. فضلاً عن هذا فإن ما تناوله بدقة الجاحظ والنقاد والبلاغيون القدامى في مجال الملاءمة بين اللفظ والمعنى، ردده علماء اللغة والنقاد المحدثون في كثير من أبحاثهم ودراساتهم الجادة ؛ مما يدعونا إلى ضرورة الالتفات والعودة إلى تراثنا النقدي والبلاغي، وإلى محاولة العمل على تعميق الصلة بينه وبين النظريات الحديثة .

مستوى التحام الصياغة اللغوية

رأينا كيف تنوعت مجالات البحث عند الجاحظ، وأثارت كثيراً من القضايا البلاغية والنقدية فيما يتعلق بالعمل الأدبي في مفرداته وتراكيبه سواء على مستوى الصوت أو مستوى اللفظ ودلالته، كما مر بنا سلفاً في المبحثين السابقين، ثم يأتي تناوله في هذا المبحث لمستوى التحام الصياغة الفنية في بنية النص بوصفه وحدة حية، وكياناً عضوياً متلاحم الأجزاء، ومنسجم العناصر في بنيته.

وهذا المستوى الذي فطن إلى أهميته الجاحظ من حيث الترابط والتآلف لكل عنصر من عناصر النص، عبر عنه بألفاظ القران والالتحام، حيث تكتمل للعمل الفني صفات الجودة ألفاظاً ومعاني ثم سبكاً، فجواهر الكلام هي من اختصاص الكتاب وحذاق الشعراء توجد في " الألفاظ المتخيرة، والمعاني المنتخبة، وعلى الألفاظ العذبة، والمخارج السهلة، والديباجة الكريمة، وعلى الطبع المتمكن، وعلى السبك الجيد "(٢) فكأن السبك

والانتظام فعالية تضاف إلى اكتمال الألفاظ والمعاني في بنية الخطاب الأدبي شعراً أو نثراً، لأن السبك إنما يكون العناصر مكتملة الحسن في ذاتها ، وهو - في الوقت نفسه - يزيدها حسناً على حسن ."(٤١)

وحدة الصياغة اللغوية وبناء القصيدة

وخص الجاحظ الشعر بوقفات متعددة، مبرزاً فيها أهمية هذا المعيار من حيث بناء القصيدة بناءً محكماً إحكاماً يجعلها كلاً متماسكاً مترابطاً بل جسداً واحداً، وبنية لغوية واحدة، ويكشف الجاحظ عن جوهر هذا التأليف والسبك وقيمته الجمالية بأن " أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه أفرغ إفراغاً واحداً وسبك سبكاً واحداً. فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان ... وكذلك حروف الكلام، وأجزاء البيت من الشعر تراها متفقةً ملساء، ولينة المعاطف، سهلة خفيفة على اللسان حتى كأن البيت بأسره كلمة واحدة، وحتى كأن الكلمة بأسرها حرف واحد ."(٢)

وبناءً على ذلك يكون الاقتران الشعري أو وحدة الصياغة الفنية من منظور هذا المعيار قائماً على عملية الربط والتآلف بين عناصر القصيدة وأجزائها، فتلتحم ألفاظها بمعانيها في إطار شامل يذيبها في كل موحد، حتى تبدو القصيدة كالبيت، والبيت كالكلمة، والكلمة كالحرف، لأنها وضعت وضعاً واحداً، وسبكت سبكاً واحداً بانتظام واتساق والتحام على نحو لا يقبل الفصل أو التقسيم، وهذا هو التماسك النصي الذي يعنى به أحد فروع البحث اللغوي الحديث، وهو علم اللغة النصي، وهو ما أشار إليه فاينرش في تعريفه للنص بأنه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، بحيث تتبع فيه الجمل بعضها بعضاً وفقاً لنظام سديد، ويحدد المعنى من خلال النص الكلي الذي تتضامن أجزاؤه وتتآزر؛ اعتماداً على تماسك السياقات الدلالية. فالجمل وأشكال القول الأخرى يتماسك بعضها مع البعض الآخر دلالياً من خلال المعلومات التي يقدمها النص، بحيث لا يجد السامع أو القارئ فراغاً أو ثغرة عند توصيل هذه المعلومات.(٧)

أما إذا اختل ذلك المعيار من الترابط والانسجام، اختلت بنية القصيدة، وتفكك أسلوبها، وفسد معناها، وهذا ما عاب به رؤبة بن العجاج شعر ابنه عقبة بأنه ليس له قران أي يعوزه الانتظام والتناسق والالتحام الذي يضفي على النص قيمة جمالية، وبالتالي لم يستحوذ على إعجابه، ثم يردف الجاحظ في هذا الصدد قول الشاعر عمر بن لجا لأحد الشعراء متحدياً بقوله:" أنا أشعر منك !... لأني أقول البيت وأخاه، وأنت تقول البيت وابن عمه "(٢) وقول البيت وأخيه، وتحقيق التشابه، وإنما يشمل بنية القصيدة كلها، في تعلق أولها بآخرها، والتحام مستواها الصوتي بمستواها المعنوي تأليفا ونسجاً وحسناً حتى تأتي القصيدة في النهاية كلاً واحدًا متماسكاً.

ويواصل الجاحظ التدليل على هذا الملحظ بقوله:" وقالوا : لو أن شعر صالح بن عبد القدوس، وسابق البربري كان مفرقاً في أشعار كثيرة، لصارت تلك الأشعار أرفع مما هي عليه بطبقات، ولصار شعرهما نوادر سائرة في الآفاق، ولكن القصيدة إذا كانت كلها أمثالاً لم تسر، ولم تجر مجرى النوادر. ومتى لم يخرج السامع من شيء إلى شيء لم يكن لذلك عنده موقع "(٢) وذلك لأن القصيدة إذا أسست على أبيات الحكمة المستقلة بذاتها، لم يحسن نظمها وتأليفها، لانعدام الترابط والانسجام والتلاحم

فيما بينها، في حين لو انبثت هذه الأبيات - أي أبيات الحكمة - في بنية قصائد أخرى، وجاء كل منها في موضعه الذي يقتضيه ويتطلبه، لأمكن أن يرتبط بسواه من أبيات القصيدة، ويلتحم ببنيتها الكلية .

التعالق بين أول الكلام وموضوعه

ومن أبعاد تلاحم الصياغة وتماسكها في العمل الأدبي التي تناولها الجاحظ، تعلق أول الكلام بموضوعه تعلقاً تاماً بحيث تدل بدايته على محتواه وتلائمه، ويستدعي صدره عجزه ويخبر عنه قبل الولوج إليه، والسماع له، وذلك لتسابق صدوره وأعجازه ؛ لأن الألفاظ يدل بعضها على بعض، والمعاني يدعو بعضها بعضاً، وذلك هو خير الكلام وأحسنه ؛ لأنه يقوم على الانتظام المتكامل لعناصر بنية النص، وتلاحم أجزائه، وفي هذا الشأن يورد الجاحظ تفسير ابن المقفع للبلاغة في قوله : " وليكن في صدر كلامك دليل على حاجتك، كما أن خير أبيات الشعر، البيت الذي إذا سمعت صدره عرفت قافيته. "(٢) ومثل هذا ينطبق أيضاً على ما أورده الجاحظ فيما يخص الأوصاف التي تلزم الكلام البليغ من تسابق معانيه وألفاظه، حتى يخرج الكلام في صياغته اللغوية وكأنه أفرغ إفراغاً واحداً.

وبناء على ارتباط الكلام ببدايته وتعلقه به، فرقوا بين أنواع الخطابة من زاوية المقدمة، لأن لكل خطبة صدر يدل على عجزه، بحيث من يسمع صدرها، يقف على عجزها قبل بلوغ السماع له، وفي ذلك يقول الجاحظ رواية عن شرح إسحاق بن حسان لقول ابن المقفع " كأنه يقول فرق بين صدر خطبة النكاح، وبين صدر خطبة العيد، وخطبة الصلح، وخطبة التواهب، حتى يكون لكل فن من ذلك صدر يدل على عجزه، فإنه لا خير في كلام لا يدل على معناك، ولا يشير إلى مغزاك، وإلى العمود الذي إليه قصدت، والغرض الذي إليه نزعت . "(٢)

وفي هذا الإطار يؤكد الجاحظ أهمية وحدة الخطبة، وضرورة الملاءمة والانسجام بين مقدمتها وفكرتها الأساسية التي تدور حولها، كما حذر من نسيان ما جاء في مقدمتها، والخروج مما بنى عليه الخطيب أول كلامه، وفي ذلك ما يدل على أهمية الخطابة والحاجة إليها في ذلك العصر، وخاصة لدى المتكلمين، ولذلك ينقل الجاحظ بعض أحاديثهم التي تحث الخطيب على ضرورة تذكره لأول خطبة، وما يبني عليه أفكاره الأساسية مهما حدث له من محاولات مقاطعة لكلامه، أو التأثير عليه من قبل الآخرين، يقول: "وأنشد أبو عبيدة في الخطيب يَطُولُ كلامه، ويكون ذكوراً لأول خطبته وللذي بني عليه أمره، وإن شغب شاغبٌ فقطع عليه كلامه، أو حدث عن ذلك حدث يحتاج فيه إلى تدبير آخر، وصَلَ الثاني من كلامه بالأول، حتى لا يكون أحد كلاميه أجود من الآخر، فأنشد :

وإن أحدثوا شغبا يقطع نظمها
فإنك وصَّالٌ لما قطعَ الشَّغْبُ
ولو كنتَ نسَّاجاً سددتَ خَصاصَها
بقول كطعم الشّهد مازجه العذبُ (٢)

(الخَصاصَ بالفتح : خلل الشيء)

وفي الواقع لم تترك حماسة الجاحظ لفكرة الوحدة الفنية في القصيدة العربية، ودعوته إلى التزامها، والحض عليها، أثرها - إلى حد بعيد - على مستوى البناء الفني للقصيدة العربية التراثية، إذ لم يكن في الشعر العربي - في الأعم الأغلب - ارتباط بين المعاني التي تتضمنها القصيدة الواحدة، ولا تلاحم بين أجزائها، ولا صلة ولا تسلسل في أفكارها، ولذلك يمكن في كثير من الأحيان أن نقدم بعض

أبياتها أو نؤخره، كما يمكن أيضاً أن نحذف بعضها دون أن يخل ذلك ببنائها الفني.

مبدأ وحدة الصياغة وأثره في الدراسات اللاحقة

ولئن كانت دعوة الجاحظ إلى صفة الوحدة الفنية في العمل الأدبي، لم تحقق كثيراً من أهدافها على المستوى العملي التطبيقي في مجال الشعر على وجه أخص دون النثر، فإنها في مقابل ذلك آتت ثمارها على المستوى البلاغي والنقدي، إذ لاقت رواجاً لدى كثير من البلاغيين والنقاد، وتحمسوا لمبادئها، وكشفوا عن أهم أبعادها وعناصرها، حتى غدت نظرية نقدية بالغة الأهمية، يستلهمها النقاد والبلاغيون، ويسترشدون بمعاييرها في تناولهم البلاغي والنقدي، وهناك نصوص متعددة تعضد ذلك وتعززه.

ولعل رأي ابن طباطبا يعد من أهم الآراء النقدية وأروعها التي عبرت عن فكرة الوحدة الفنية والتحام بنية النص في الشعر والنثر، وكان في ذلك متأثراً بأفكار الجاحظ وآرائه ومردداً لبعض ألفاظه وعباراته، يقول: " وأحسن الشعر ما ينتظم القول فيه انتظاماً يتسق به أوله مع آخره، على ما ينسقه قائله، فإن قدم بيت على بيت دخله الخلل، كما يدخل الرسائل والخطب، نقص تأليفها، فإن الشعر إذا أسس تأسيس فصول الرسائل القائمة بأنفسها، وكلمات الحكمة المستقلة بذاتها، والأمثلة السائرة المرسومة باختصارها، لم يحسن نظمه، بل يجب أن تكون القصيدة كلها ككلمة واحدة، في اشتباه أولها بآخرها، نسجاً وفصاحةً وجزالة ودقة معان وصواب تأليف، ويكون خروج الشاعر من كل معنى يصنفه إلى غيره من المعاني خروجاً لطيفاً... حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة إفراغا ... لا تناقض في معانيها ولا في مبانيها، ولا تكلف في نسجها (٤٠).

ومما يصرح به كذلك " وينبغي للشاعر أن يتأمل تأليف شعره وتنسيق أبياته، ويقف على حسن تجاوزه أو قبحه، فيلائم بينها، لتنتظم له معانيها، ويتصل كلامه فيها، ولا يجعل بين ما قد ابتدء وصفه وبين تمامه فصلاً من حشو ليس من جنس ما هو فيه، فينسى السامع المعنى الذي يسوق القول إليه، كما أنه يحترز من ذلك في كل بيت، فلا يباعد كلمة عن أختها، ولا يحجز بينها وبين تمامها بحشو يشينها، ويتفقد كل مصراع: هل يشاكل ما قبله ؟ فربما اتفق للشاعر بيتان يضع مصراع كل واحد منهما في موضع الآخر، فلا يتنبه على ذلك إلا من دق نظره، ولطف فهمه."(٤٠)

وفيما يخص التلاحم في الصياغة اللغوية في الشعر يقول ابن رشيق نقلاً عن الحاتمي: " من حكم النسيب الذي يفتتح به الشاعر كلامه أن يكون ممزوجاً بما بعده من مدح أو ذم، متصلاً به، غير منفصل عنه، فإن القصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في اتصال بعض أعضائه ببعض، فمتى انفصل واحد عن الآخر، وباينه في صحة التركيب غادر بالجسم عاهة تتخون محاسنه، وتعفي معالم جماله، ووجدت حذاق الشعراء وأرباب الصناعة من المحدثين يحترسون من مثل هذه الحال احتراساً يحميهم من شوائب النقصان، ويقف بهم على محجة الإحسان."(٣٦) ولذلك جعلوا مدار السبق والمفاضلة على " إتقان بنية الشعر، وإحكام عقد القوافي، وتلاحم الكلام بعضه ببعض ."(٣٦)

وقريب من هذا القول ما ذهب إليه المرزوقي من أن مقياس التلاحم يمثل أحد العناصر

الأساسية لعمود الشعر، يقول :" وعيار التحام أجـزاء النظم والتئامه على تخير من لذيذ الـوزن، الطبع واللسان، فما لم يتعثر الطبع بأبنيته وعقوده، ولم يتحبس اللسان في فصوله ووصوله، بل استمرا فيه واستسهلاه، بلا ملال ولا كـلال، فـذاك يوشك أن يكون القصيدة منه كالبيت، والبيت كالكلمة تسالماً لأجزائه وتقارنا..."[٥١]

أمـا فـكـرة الـتـلاحـم عـنـد عـبـد الـقـاهـر الجرجاني، فغدت من أهم معايير النظم عنده، ونحا بها نحو المعاني، وما ينبغي أن يكون بينها من وشائج تربط بعضها ببعض، وفي سبيل توضيح رأيه في قضية الالتحام عرض في كتابه " دلائل الإعجاز" نماذج ضافية أبرز في كثير منها بالتحليل الموضوعي العميق كيفية تحقق هذا المعيار. [٢٥]

ويرى عبد القاهر أن معيار الالتحام يتمثل في التأليف بين الأجزاء المتباينة أو المتشاكلة على نحو خاص، وكأنه بناء هندسي للكلام، ويضع له ضابطاً في قوله :" أن تتحد أجزاء الكلام، ويدخل بعضها في بعض، ويشتد ارتباط ثان منها بأول، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النفس وضعاً، وأن يكون حالك فيها حال الباني، يضع بيمينه ههنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم، وفي حال ما يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأولين. وليس لما شأنه أن يجيء على هذا الوصف حد يحصره، وقانون يحيط به، فإنه يجيء على وجوه شتى وأنحاء مختلفة. "[٢٥]

وفي هـذا السـيـاق يعلق عبد الـقـاهـر على بعض النماذج التي تحقق فيها الربط والاتحاد، فاحتلت مكانة عالية في البلاغة، وذلك في قوله: "وإذ قد عرفت هذا النمط من الكلام، وهو ما تتحد أجزاؤه حتى يوضع وضعاً واحداً، فاعلم أنه النمط العالي والباب الأعظم، والذي لا ترى سلطان المزية يعظم في شيء كعظمة فيه."[٢٥]

ويـعـتـرف عبد القاهر بـريـادة الجـاحـظ في الصياغة أو الـنـظـم، واسـتـخـدامـه مـصـطـلح "التصوير" يقول: "وليس العبارة عن ذلك بالصورة شيئا نحن ابتدأناه، فينكره منكر، بل هو مستعمل مشهور في كلام العرب، ويكفيك قول الجاحظ ! وإنما الشعر صناعة، وضرب من التصوير". [٢٥]

ويـرى الدكتور أحمد مطلوب أن الجاحظ كان له الفضل في تصوير نظم الكلام، وأن عبد القاهر شرح نظريته، وسماها " نظرية النظم " يقول : "وظن بعض الباحثين أنه – يقصد الجاحظ – يميل إلى اللفظ كل الميل، وأنـه لا يـرى للمعنى كبير أهـمـيـة، والـواقـع أنـه عُني باللفظ وأعطاه نصيبه من الاهتمام، وشغل بالمعنى والتصوير الأدبـي الـذي يقول عنه :" إنما الشعر صناعة، وضرب من النسيج، وجنس من التصوير "[٢٢] وهذه نظريته التي شرحها عبد الـقـاهـر الـجـرجـانـي، وسـمـاهـا "نظرية النظم"، فالجاحظ اهتم بـالألـفـاظ والمعاني والتصوير."[٥٢]

وعـلـى هـذا الـنـحـو كـان تـأصـيـل الـجـاحـظ لنظرية وحدة الصياغة في العمل الأدبي بوصفه عملاً فنياً، متآزر الأجزاء، متلاحم العناصر، وحفلت بها المؤلفات من بعده، وفهم أصحابها تناول الجاحظ لها فهماً صحيحاً، وساروا عليه ولكن بتفصيل أشمل، ورؤيـة أوضـح، وتحليق أعمق، ولعل ما فطن إليه النقاد والبلاغيون القدامى من لمحات ذكية وآراء صائبة في هذا المبحث يقترب – إلى حد بعيد – من فكرة الوحدة العضوية في النقد الحديث، ومن نظرية

التماسك النصي في الدراسات اللغوية الحديثة إلى غير ذلك من أفكار ونظريات حديثة توجب علينا أن نحرص على تعميق الصلة بينها وبين تراثنا البلاغي والنقدي، وإثراء أحدهما بالآخر.

خاتمة

وبعد هذا العرض والتفصيل لما تناوله البحث بالدراسة، نوجز أهم النتائج التي توصل إليها، ومنها :

١. إثبات تعالق عنوان الكتاب بموضوعه تعالقاً يكشف عن مخزون طاقته الدلالية التي تسهم في الكشف عن عوالم الكتاب بأبعادها المتعددة حين الولوج إلى بواطنها ومعرفة أعماقها التي قد تخفي أكثر مما تظهر .

٢. توضيح تجلي النزعة الكلامية في كثير من القضايا البلاغية والنقدية التي عرضها الجاحظ في كتاب البيان، فكانت صورة بليغة لنشاط المتكلمين البلاغي والفكري، ولا غرو في ذلك، فالجاحظ صاحب مدرسة كلامية سميت بـ (الجاحظية).

٣. إظهار وعي الجاحظ العميق بضرورة تحقيق التطابق التام بين اللفظ ومعناه إلى مستوى أعمق، تبلغ فيه الصلة بين الطرفين مرحلة التفاعل الذي يكاد يحيلهما كلاً واحداً في بنية النص اللغوية التي تقوم على تلاحم بنية الدلالة مع الصوت في إطار التأليف والتركيب.

٤. تبيين أهمية الملاءمة في توجيه صياغة الخطاب الأدبي، فهي بمثابة الميزان الذي تحدد به القيمة البلاغية للنص .

٥. إبراز دور الجاحظ التأصيلي في معالجته لمسألة الصياغة والغاية العملية التي يرمي إليها من أجل العناية بها، وتأثيره البالغ في جل المؤلفات البلاغية والنقدية من بعده في تناولها المفصل لهذه القضية التي نمت بجهود أصحابها على نحو أكثر عمقاً، وأبعد مجالاً في الطابع الجمالي والإنساني.

٦. الكشف عن اللمحات الذكية والآراء النقدية الدقيقة الصائبة التي تنبه لها الجاحظ، وفطن إليها في ذلك الوقت المبكر في بحثه لقضية الصياغة، ولعله في ذلك يقترب - إلى حد بعيد - من أحدث ما وصلت إليه النظريات اللغوية والنقدية المعاصرة .

٧. تسجيل بعض الملاحظات والمآخذ منها اكتفاء الجاحظ بإيراد بعض الشواهد للتدليل على النظرية التي يتناولها، دون المؤازرة بالشرح والتحليل الموضوعي الذي يبرز معه كيفية تحقق هذه النظرية ؛ ولذلك جاءت هذه الشواهد تدور في فلك الذوق غير المعلل الذي لا ينزلها منزلتها من الدرس البلاغي والنقدي.

هذه أهم النتائج التي يرجى أن يكون هذا البحث المتواضع قد حققها، وهي تجعل منه خطوة على الطريق لدراسات أكثر عمقاً وشمولاً لجهود الجاحظ البلاغية والنقدية الرائدة في ميدان الصياغة اللغوية للخطاب الأدبي، ومحاولة مقارنتها وربطها - مع التسلح بالمناهج الجديدة - بالدراسات الأسلوبية والنقدية الحديثة، فتكمل ما في هذه المحاولة من نقص، وتقوّم ما قد يكون بها من معوج .

ولله الحمد من قبل ومن بعد.

المراجع

١. ياقوت الحموي : معجم الأدباء، دار المأمون- القاهرة (د.ت) .

٢. الجاحظ : البيان والتبيين، ط٥، تحقيق :

عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ١٩٨٥م مقدمة المحقق.

٣. أبو هلال العسكري : كتاب الصناعتين ط٢ تحقيق : علي محمد البجاوي ومحمد أبوالفضل إبراهيم، مكتبة الحلبي، القاهرة ١٩٧١م.

٤. ابن خلدون : مقدمة ابن خلدون، تحقيق: حجر عاصي، دار الهلال، بيروت ١٩٨٣م.

٥. الشاهد البوشيخي: مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، ط٢ ، دار القلم، الكويت ١٩٩٥م.

٦. La Marque de titre. Dispositive Simiotique d' un Pratique textuelle. Mouton. Ed la Haye Paris. New York. 1981.

٧. ;Sowinski ;Bernhard; Textlinguistik Einfuhrueng; verlag W .Kohlhammer ;Stuttgart-Berlin-Koeln-Mainz (1983) SS.

٨. د. صلاح فضل : بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت ١٩٩٢م.

٩. د. محمد العبد : اللغة والإبداع الأدبي، ط٢، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ٢٠٠٧م.

١٠. د. زكريا إبراهيم : فلسفة الفن في الفكر المعاصر ، مكتبة مصر، القاهرة ١٩٦٦م.

١١. د. عبد السلام المسدي : البيان والتبيين بين منهج التأليف ومقاييس الأسلوب، ضمن قراءات مع الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون، ط٤ ، دار سعاد الصباح، الكويت ١٩٩٣م.

١٢. د. محمد عبد المطلب : جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان – القاهرة ١٩٩٥م.

١٣. ابن جني : الخصائص، ط٢ – تحقيق: محمد علي النجار ، دار الهدى ، بيروت ١٩٥٢م.

١٤. د. ماهر مهدي هلال : مفهوم المعنى عندالجاحظ، مجلة آداب المستنصرية ع١٥ ١٩٨٧م.

١٥. د. عبد الحكيم راضي : الأبعاد الكلامية والفلسفية في الفكر البلاغي والنقدي عند الجاحظ، ط ٣، مكتبة الآداب، القاهرة ٢٠٠٦م .

١٦. د. إبراهيم السامرائي : الجاحظ وعلم اللغة مجلة المورد، مج٧ ع٤ ، بغداد ١٩٧٨م.

١٧. د. أحمد مختار عمر : دراسة الصوت اللغوي عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

١٨. د. حامد صالح خلف الربيعي : مقاييس البلاغة بين الأدباء والعلماء، جامعة أم القرى، السعودية، ١٩٩٦م.

١٩. د. حامد عبد القادر : دراسات في علم النفس الأدبي، لجنة البيان العربي ، القاهرة ١٣٦٧هـ.

٢٠. ; Welleh ; Rene / Warren ; Austin Theory of Literature ; Penguin Books ; .Great Britain 1982

٢١. الرماني : النكت في إعجاز القرآن، ط٢ ، تحقيق : محمد خلف الله ود. زغلول سلام، دار المعارف ، القاهرة ١٩٦٨م.

٢٢. ابن سنان الخفاجي : سر الفصاحة، تحقيق: عبد المتعال الصعيدي، مكتبة محمد علي صبيح، القاهرة ١٩٥٣م.

٢٣. ابن الأثير: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد، نهضة مصر، القاهرة ١٩٥٩م.

٢٤. العلوي : الطراز، مكتبة المعارف، الرياض (د.ت).

٢٥. عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز، تحقيق: رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت ١٩٨١م.
٢٦. Benedetto Croce : Esthe'tique comme Science de I' exbression et Linguistique Ge'ne'rale , traduit par henry Bigot، Paris 1904 ob.cit.
٢٧. د. أحمد درويش : الأسلوب والأسلوبية، مجلة فصول. مج٥.ع١، القاهرة ١٩٨٤م.
٢٨. Devoto; Glacomo ; Ferdinand; Liguistics and Literary Criticism. Translated and adapted by M.F. Edgerton; JR; New York 1963.
٢٩. د. حمادي صمود : التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، منشورات الجامعة التونسية مج٢١، تونس ١٩٨١م.
٣٠. د. محمد غنيمي هلال : النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، القاهرة،١٩٧٧م.
٣١. خير الدين الزركلي : الأعلام، ط٦، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٤م.
٣٢. الجاحظ : الحيوان، ط٣، تحقيق : عبدالسلام هارون، دار إحياء التراث العربي، بيروت ١٩٦٩م.
٣٣. عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة، تحقيق : د. محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة ١٩٧٢م.
٣٤. حازم القرطاجني : منهاج البلغاء، ط٢، تحقيق : محمد الحبيب بن الخوجه، دار الغرب الإسلامي، بيروت ١٩٨٦م.
٣٥. د.أحمد أحمد بدوي : أسس النقد الأدبي عند العرب، دار نهضة مصر، القاهرة ١٩٧٦م.
٣٦. ابن رشيق : العمدة، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت ١٩٧٢م.
٣٧. ابن أبي الإصبع : تحرير التحبير، تحقيق : د. حفني محمد شرف، المجلس الأعلى للشؤن الإسلامية، القاهرة ١٩٦٣م.
٣٨. القزويني: الإيضاح، ط١ ، دار الكتب العلمية، بيروت ٢٠٠٣م.
٣٩. د. السيد أحمد خليل : المدخل إلى دراسة البلاغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٦٨م.
٤٠. ابن طباطبا العلوي : عيار الشعر، تحقيق: طه الحاجري، دار سعد زغلول، القاهرة ١٩٥٦م.
٤١. د. الأخضر جمعي : اللفظ والمعنى في التفكير النقدي والبلاغي عند العرب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق ٢٠٠١م.
٤٢. د. محمد عبد المطلب : البلاغة والأسلوبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٤م.
٤٣. د. نبيلة إبراهيم : القارئ في النص : نظرية التأثير والاتصال، مجلة فصول مج٥ ع١ ١٩٨٤م.
٤٤. د. عبد السلام المسدي : الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب، تونس ١٩٧٧م.
٤٥. د. داوود سلوم : النقد المنهجي عند الجاحظ، ط٢، عالم الكتب، بيروت ١٩٦٠م.
٤٦. سيد قطب : دلالة الألفاظ على المعاني ، مجلة الثقافة، ع١٨٨، القاهرة ١٩٤٠م.
٤٧. د. عبد الرؤوف أبو السعد : الأداء النفسي

واللغة العربية، دار النمر للطباعة، القاهرة ١٩٨٢م.
٤٨. قدامة بن جعفر : نقد النثر (المقدمة)، ط٢، تحقيق : د. طه حسين، وعبد الحميد العبادي، لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٣٨م.
٤٩. نقد الشعر: قدامة بن جعفر، ط٣ ، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي القاهرة ١٩٧٨م.
٥٠. ابن قتيبة : أدب الكاتب، ط٤، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة ١٣٨٢هـ.
٥١. المرزوقي : شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، تحقيق : أحمد أمين وعبد السلام هارون، لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة ١٩٥٣م.
٥٢. د. أحمد مطلوب : أساليب بلاغية، ط١، نشر وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨٠م.

فاعلية استخدام استراتيجية سلافين في تنمية الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى طالبات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة

Efficiency of using Slaven Strategy in The Development of Mottivation towards Learning Music Education for Grade Five Girl Students in Basic School (in U. A. E) (Applied Study)

حسناء فاروق الديب *

Hasnaa Al deep*

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجية سلافين في زيادة الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية وزيادة التحصيل في إحدى فرعيها (قواعد التربية الموسيقية- القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف تبنت الباحثة المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذة بالصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وكان متوسط أعمارهن مابين ٩ إلى ١٠ سنوات، تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى تجريبية (٢٠ تلميذة) والأخرى ضابطة (٢٠ تلميذة)، واستعانت بأدوات تمثلت في: مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى من (إعداد الباحثة) واختبارًا تحصيليًا لفرعي (قواعد التربية الموسيقية- القراءة الموسيقية) للصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسى (إعداد الباحثة)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن بغرض التأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى الذكاء، وبعد التأكد من شرط تجانس المجموعتين من حيث السن ومستوى الذكاء ومستوى الدافعية للتعلم ومستوى التحصيل في فرعي مادة التربية الموسيقية (قواعد التربية الموسيقية- القراءة الموسيقية)

Abstract

Study aims to identify the efficiency of Slaven strategy program in increase motivation towards learning music education and increase achievement in certain branches of music education (the Rudiments of Music and music reading) among grade five girls. To achieve this aims, the researcher has used the experimental method. The study sample comprised of 40 female students from grade 5. The first session of basic learning stage of students are with an average age of 9-10 years old were divided to two groups: the first was an experimental group(20 female students)the second was a control group (20female students).The researcher used the tools had been: a measure of motivation to learn music from (prepared by the researcher) and achievement test to measure branches of music education (the Rudiments of Music and music reading) for the fifth grade in basic education (prepared by the researcher), As well as conduct of the colorful successive line test devised by Ravn to ensure that students of the experimental and control groups are in consistency as to intelligence level .Having ensured that the two groups were in consistency in term of age, intelligence, achievement level in branches of music education and

(*) مدرسة محمد بن القاسم للبنين - أبوظبي.

(*) Mohamed Bin Alqasim School - Abu dhabi.

(قياس قبلي)، قامت الباحثة بتجربتها حيث تعرضت تلميذات المجموعة التجريبية للخبرات التدريبية للبرنامج القائم على استراتيجية سلافين بواقع حصتين أسبوعياً، زمن الحصة الواحدة ٤٠ دقيقة ولمدة شهر ونصف، ويحتوى البرنامج على منهج وزارة التربية والتعليم في مادة التربية الموسيقية ويتم عرض الدروس وشرحها باستخدام استراتيجية سلافين، بينما لم تتعرض تلميذات المجموعة الضابطة للخبرات التدريبية لهذا البرنامج، وإنما اقتصرت دراستهن على الطريقة التقليدية. وبعد انتهاء فترة التجريب، قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى وكذلك إعادة الاختبار التحصيلى لفرعي (قواعد التربية الموسيقية- القراءة الموسيقية) على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس بعدي)، وقامت بتحليل النتائج الكمية الخاصة بالفروق بين أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى والاختبار التحصيلى في الأفرع السابق ذكرها لمادة التربية الموسيقية مستخدمةً في ذلك اختبار (ت) لدلالة فروق المتوسطات، ومعتمدةً في ذلك على الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS).

وأكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية سلافين في تحسين الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية وزيادة التحصيل في فرعيها (قواعد التربية الموسيقية- القراءة الموسيقية) لدى تلميذات المجموعة التجريبية كما جاوب البحث على تساؤلاته في ضوء ما سبق مناقشته لفروض البحث مما يشير بوضوح إلى فاعلية استراتيجية سلافين في زيادة الدافعية نحو تعلم الموسيقى وارتفاع مستوى التحصيل في فرعي المادة السابق ذكرهم عند تلميذات

level of motivation to learn music(Prior Measurement),The researcher carried out her experiment whereby the experimental group was exposed to training experiences by Slaven strategy program This lasted 6 week with two classes a week lasting 40minutes.The program contains the methodology and the Ministry of Education in the subject of music education is the presentation of lessons and explained using the Slavin strategy, while the control group of experiences training for this program, but limited their studies to the traditional method. after the closing of experimental period, the researcher re-apply motivation measure to learn music, as well as re-test the achievement test to measure branches of music education (the rudiments of music and music reading) for the fifth grade in basic education. And analyzed the quantitative results of differences in performance between the two group using test (T) for averages difference indicators, and relying upon the (SPSS).

The results respond to the questions of the study

<u>The most significant results of the study can be summarized as follows:</u>

Slavin strategy program was efficient in improving the level of education in two branches of the subjects that have been mentioned above and improve motivation towards learning music. The degree of improvement was large and clear to the members of the experimental group compared with the control group who are never exposed to the program's experiences.

المجموعة التجريبية مقارنة بتلميذات المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن لخبرات البرنامج.

ومن أهم التوصيات التى توصلت إليها الدراسة في ضوء نتائجها

- إجراء المزيد من الدراسات التي تلقي الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية النماذج المختلفة للتعلم التعاوني ومدىارتباطها بنواتج التعلم المختلفة لتلميذات مرحلة التعليم الأساسى.
- تنظيم محتوي التعلم بما يتلاءم مع استراتيجية (سلافين).
- استخدام استراتيجيات أخرى للتعلم التعاوني مع التحصيل الدراسي والدافعية فقد تؤدي إلى نتائج أفضل .

The Most Important Recommendations as follows:

1- Further studies that shed light on the philosophy of the importance and effectiveness of different models of cooperative learning and how they relate to different learning outcomes for pupils of basic education.

2- Organize learning content to fit Slavin strategy.

3- Using other strategies for cooperative learning with academic achievement and Motivation may lead to better results.

مقدمة

تعد مادة التربية الموسيقية من المواد التي تساعد على تكوين شخصية الطفل، بما تقدمه من ثقافة موسيقية، تتيح له القدرة على تذوق الموسيقى، والاستمتاع بها تلك المتعة العقلية التي تتجاوز مجرد السمع الحسي، إلى الاستماع الواعي الذي يتطلب إعمال العقل فيما يستمع إليه. كما أصبحت مادة التربية الموسيقية ركناً هاماً في عملية التربية، فكثيراً ما يعتمد التربويون على الموسيقى في بناء شخصية الطفل، وكذلك الموسيقى تحتاج لأساليب التربية ومفاهيمها في التعليم لنشر التذوق الموسيقى الجيد.

ويعد البحث عن أساليب وطرق لزيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى أمر مهم بالنسبة لدارسي مادة التربية الموسيقية، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو تكوين الاتجاهات والقيم أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة، حيث يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل.

والدافعية من أكثر الموضوعات أهمية حيث أنها تهم علماء علم النفس وجميع أفراد المجتمع؛ نظراً لأهميتها في تفسير السلوك الإنساني والتعرف على مساره وغاياته، ثم أنها محاولة للإجابة على كثير من الأسئلة التي تفسر سلوك الأفراد في مواقف مختلفة، ويرجع ذلك إلى حقيقة أن كل سلوك وراءه دافع، لذلك يحتل موضوع الدوافع مكاناً مرموقاً في علم النفس بفروعه المختلفة، كما رأى فيها كثير من علماء علم النفس المحركات الديناميكية للسلوك والمحددات الرئيسية له [١].

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة لمادة التربية الموسيقية؛ وجدت أن هناك ضعف في الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية وكذلك انخفاض في مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد - القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بالتعليم الأساسي، وأن المحاولات لمعالجة هذا الضعف كانت بتبسيط المحتوى أو إثرائه بوسائل أو أنشطه، ولذلك حاولت الباحثة البحث عن طرق تدريس جديدة فعالة وهادفة وأكثر جاذبية ومؤثره في سلوك التلميذات. طرق تستهدف تطوير العملية التعليمية .

لذا استعانت الباحثة باستراتيجية سلافين في تدريس مادة التربية الموسيقية وذلك لزيادة دافعية التلميذات نحو تعلم الموسيقى ورفع مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد - والقراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس من المرحلة الابتدائية، لأن استراتيجية سلافين تعتبر أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم التي تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطالبات، كما أثبتت الأبحاث والدراسات أن التعلم التعاوني باستراتيجياته يسهم بشكل كبير في زيادة الدافعية للتعلم ورفع مستوى تحصيل الطلاب لجوانب العلم. وهذا ما أكدته دراسات كل من (Basili & Sanford ١٩٩١)[٢]، (Huder ١٩٩٢)[٣]، (Wilson ١٩٩٢)[٤]. حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات عن فاعلية استراتيجية سلافين في رفع مستوى التحصيل في المواد المختلفة، كما أكدت بعض الدراسات الأخرى على أهمية التعلم التعاوني حيث أنه يزيد من دافعية التلاميذ نحو تعلم المواد المختلفة مثل دراسة (Miller ١٩٩٥)[٥]، (Erb ١٩٩٦)[٦]، (Kein ١٩٩٨)[٧]، (Blake

١٩٩٩)[٨]،(Baldes ٢٠٠٢)[٩]، والتي كانت نتائجها لصالح التعلم التعاوني حيث زادت دافعية التلاميذ نحو تعلم المواد الدراسية المختلفة. كما أن استراتيجية سلافين لها فوائد كثيرة منها أنها:

□ توفر فرص هامة لاكتساب مهارات اجتماعيه هامة مثل مهارة الاستماع للآخرين والتواصل معهم .

□ توفر فرص للمتعلم للتعبير عن رأيه من خلال تقديم البدائل واقتراح الحلول للمشكلات وهذا يشعر الطالب بذاته وقيمته كفرد يعمل في مجموعه.

□ توفر للمتعلم فرصاً للمشاركة في الحصة والتعلم الذاتي والبحث.

□ توفر للمتعلم فرصاً أكبر للممارسة والتطبيق فالفرد في الفريق جزء من خليه متكاملة يؤدي كل عنصر فيها دوره بنشاط دون الاكتفاء بالتجاوب السلبي مع المعلم.

□ توفر للمتعلم استثمار الوقت بما هو مفيد وبناء مع إدراك واعٍ لقيمته وتوزيعه.

□ تكون لدى المتعلم مشاعر الثقة بالنفس والإقدام وعدم الخوف.

□ تحل الكثير من المشكلات الصفية كسلبية المتعلم في الحصة والغيرة من الآخرين.

□ تولد لدى المتعلم روح المجازفة والدافعية للعمل والإنجاز وتحقق النجاح لفريقه.

- ومن هنا سعت الباحثة إلى استخدام استراتيجية سلافين لزيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ورفع مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد والقراءة الموسيقية).

٢. تحديد مشكلة البحث

من خلال عمل الباحثة كمعلمة لمادة التربية الموسيقية في دولة الإمارات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لاحظت وجود تدنى في الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي وكذلك ضعف في تحصيلهن لبعض أفرع مادة التربية الموسيقية (القواعد والقراءة). مما حذا بالباحثة للبحث عن طرق أو استراتيجيات لزيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى لدى التلميذات ومن ثم رفع مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد والقراءة) وتوصلت إلى استراتيجية سلافين وعكفت على دراسة مدى فاعليتها في زيادة دافعية التلميذات نحو تعلم الموسيقى وكذلك رفع مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد والقراءة . وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد الموسيقية - القراءة الموسيقية)

لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد الموسيقية ـ القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد – القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

٣. فرضيات البحث: وتتمثل في:

□ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.

□ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

□ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

□ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد – القراءة) لدى تلميذات الصف الخامس لصالح المجموعة التجريبية.

□ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في الموسيقى (القواعد – القراءة) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

□ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد ـ القراءة) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

٤. أهداف البحث

□ يسعى البحث لزيادة دافعية التلميذات نحو تعلم مادة التربية الموسيقية ورفع مستوى التحصيل في إحدى فروعها (القواعد والقراءة الموسيقية) لدى طالبات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

□ التعرف على فاعلية استراتيجية سلافين في زيادة الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية ورفع مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد والقراءة الموسيقية)لدى طالبات الصف الخامس.

□ العمل على زيادة دور الطالبات في الحصة والتقليل من دور المعلمة والحد من استخدام الطرق التقليدية في التدريس والتدريب على

أساليب حديثة.

٥. أهمية البحث

☐ قد يستفيد معلمو التربية الموسيقية من نتائج هذا البحث في معرفة فاعلية استراتيجية سلافين وتأثيرها في تنمية الدافعية نحو تعلم الموسيقى وتحسين مستوى التحصيل في فرعي (القواعد ـ القراءة).

☐ قد يستفيد واضعو مناهج التربية الموسيقية في وضع منهج يتلاءم مع التعلم التعاوني.

☐ إلقاء الضوء على استراتيجية سلافين وأهميتها في زيادة الدافعية للتعلم والوصول إلى أفضل مستوى .

☐ إلقاء الضوء على أهمية إكساب التلميذات بعض الاتجاهات الإيجابية نحو التعاون والمهارات الاجتماعية الأخرى.

☐ تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها تتناول التدريب على أفرع مهمة من فروع مادة التربية الموسيقية وهما فرعي (القواعد- القراءة الموسيقية) تعمل على جذب انتباه التلميذات

☐ تزايد الاتجاه نحو الاهتمام بالموسيقى لما لها من آثار عديدة على تكوين شخصية الطفل وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي حيث تعتبر هذه المرحلة مؤثره وحاسمة في حياة التلميذات والتي يتم فيها تشكيل وتنمية المهارات الاجتماعية والموسيقية لديهن.

٦. خطوات البحث

للإجابة عن تساؤلات البحث ؛ اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

☐ الاطلاع على أدبيات تربوية ونفسية وأكاديمية (موسيقية) تناولت متغيرات الدراسة الحالية من خلال الدراسات السابقة بغرض الاستفادة منها في كيفية تنمية الدافعية نحو تعلم الموسيقى ورفع مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد - القراءة) وتطبيق استراتيجية سلافين على هذين الفرعين .

☐ تقنين أدوات البحث الحالي والقيام بالتطبيق الاستطلاعي على عينة من تلميذات الصف الخامس.

☐ اختيار العينة الأساسية وتقسيمها لمجموعتين المجموعة التجريبية وهي التي سوف يتم التدريس لها وفقاً لطريقة سلافين بينما يتم التدريس للمجموعة الضابطة وفقاً للطريقة التقليدية.

☐ التأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن والذكاء والدافعية نحو تعلم الموسيقى والمستوى التحصيلي في فرعي مادة التربية الموسيقية (القواعد - القراءة الموسيقية).

☐ القيام بتطبيق استراتيجية سلافين في الدروس الخاصة بفرعي (القواعد - والقراءة الموسيقية) لطالبات الصف الخامس للمجموعة التجريبية بينما تتعرض المجموعة الضابطة للأسلوب التقليدي .

☐ يتم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم مادة التربية الموسيقية (القياس البعدي) على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد الانتهاء من تطبيق استراتيجية سلافين على المجموعة التجريبية.

☐ يتم تطبيق اختبار مادة التربية الموسيقية المتضمن كل من فرعي (القواعد ـ والقراءة) (القياس البعدي) على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

☐ مناقشة النتائج وتفسيرها والإجابة على تساؤلات البحث والتأكد من صحة فروضه.

☐ تقديم بعض التوصيات والمقترحات التربوية

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

٧. أدوات البحث

☐ مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية – إعداد/الباحثة.

☐ اختبار تحصيلي لتلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد ـ والقراءة الموسيقية) إعداد/الباحثة.

☐ اختبار رافن للذكاء(١٠).

☐ برنامج قائم على استخدام استراتيجية سلافين في تدريس فرعي مادة التربية الموسيقية (القواعد الموسيقية والقراءة الموسيقية) – الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي إعداد/الباحثة.

٨. حدود البحث

أ. المجال المكاني : مدرسة خديجة الكبرى بأبوظبي.

ب. المجال البشري: حيث يضم البحث الحالي عينة مقدارها (٤٠) من تلميذات الصف الخامس بمدرسة خديجة الكبرى بأبوظبي مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية = (٢٠) تلميذة تتلقى التدريب من خلال استراتيجية سلافين، ومجموعة ضابطة = (٢٠) تلميذة تتعلم بالطريقة التقليدية.

ج. المجال الزماني: في النصف الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨– ٢٠٠٩.

د. المجال الموضوعي: وهو المنهج المقرر دراسته في صفوف الخامس لمرحلة التعليم الأساسي مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد الموسيقية والقراءة **الموسيقية**).

٩. المنهج المستخدم في البحث

المنهج المستخدم هو المنهج التجريبي لعينة من التلميذات يتراوح عددها ٤٠ تلميذة مقسمين لمجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعه ضابطة بالتساوي .

١٠. الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية البارامترية على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي:

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين: والتي تمثل الإحصاء الوصفي.

٢. اختبار «ت» للعينات المرتبطة وغير المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين.

١١. تعريف مصطلحات البحث إجرائياً

١. الفاعلية: The Effect

هي الكشف عن مدى تأثير استراتيجية سلافين على زيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى .

٢. استراتيجية سلافين Slavin– Strategy

هي أسلوب حديث من أساليب التعلم القائم على النشاط المنظم داخل الصف والتي تتيح فرصة أكبر

للطالبات للتعلم والمشاركة الإيجابية، وتعمل على تقليل دور المعلمة، وتؤدى إلى زيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ورفع مستوى التحصيل عند الطالبات في فرعيها (القواعد –القراءة).

٣. الدافعية للتعلم (Motivation for learning)

هي مجموعة السلوكيات التي تقوم بها المعلمة بغرض إثارة رغبة التلميذات لتعلم مادة التربية الموسيقية وتحفيزهن على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق بها والاستمرار فيها حتى يتم تعلم فرعي (القواعد –القراءة الموسيقية) وتتحدد بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى.

٤. **التحصيل** (Achievement)

هـو مجـموع الـدرجـات الـتي تحصل عليها التلميذات من خلال دراستهن لفرعي مـادة التربية الموسيقية (القواعد —القراءة) ويتحدد بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في الاختبار التحصيلي.

٥. **التربية الموسيقية** (Music Education)

هي عبارة عن مادة دراسية تحتوى على منهج علمي بفكر ديني وطني إنساني ينمى الذوق عند الأطفال.

٦. **القراءة الموسيقية** (Music Reading)

هي تطبيقات عملية لقواعد التربية الموسيقية، وتتضمن قـراءة إيقاعية وصولفائية وغنائية تساعد التلميذة على التعبير الصوتي السليم والتلوين في الأداء.

٧. **القواعد الموسيقية** (Music Rules)

هي جميع المصطلحات الموسيقية المتعارف عليها عالمياً والتي يتم استخدامها بشكل موحد لجميع دارسي الموسيقى في العالم نظرا لوحدة الموسيقى كلغة عالمية.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

استراتيجية فرق التحصيل لسـلافين (STAD)

انطلقت الـدعـوة في السنوات الأخـيـرة إلى ضـرورة الاهـتـمـام بالعمل الجـمـاعـي، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحوه؛ ويأتي هذا من كون العصر الذي تحياه المجتمعات البشرية يتطلب الاعـتـراف بـأن العمل الجماعي لا يقل أهمية عن العمل الفردي وربما يكون أكثر أهمية لأنـه يحدد الـدور الـذي يمكن للفرد القيام به منفرداً أو في مجموعة[١١].

لذا ظهرت الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تهتم بنشاط التلميذ؛ ومنها استراتيجية سلافين حيث تتيح للتلاميذ فرص العمل في مجموعات، والقيام بدور إيجابي نشط، والتفاعل مـع الـمـواقـف المختلفة الـتـي تقابلهم لتحصيل المعلومات والحقائق بأنفسهم، كما أن طريقة التدريس الناجحة هي التي تضع في اعتبارها قيام تفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة المتعلمة، وديناميكية هذا التفاعل هي التي تحدد المعايير الأساسية لنجاح عملية التعلم[١٢].

وتعتبر استراتيجية فرق التحصيل لسلافين إحـدى اسـتـراتـيـجـيـات التعلم الـتـعـاوني التي اقترحها وطورها «روبرت سلافين»، وأعوانه في جامعة جـون هيوبكنز عـام (١٩٨٠)، وهـي من أكثر الطرق شيوعاً، وأبسطها استخداماً حيث يعرض المعلم المعلومات الأكاديمية الجديدة على التلاميذ ثم يتم تقسيم التلاميذ في الصف إلى فرق تعلم يتألف كل فريق من ٣ أفراد يختلفون في نسبة التحصيل فمنهم: مرتفع التحصيل، ومنهم متوسط التحصيل، ومنهم منخفض التحصيل ثم يساعد الواحد منهم الآخـرون في المجموعة على إنجـاز المهام، وتمتاز هـذه الطريقة بأنها مباشرة وواضحة [١٣].

كما أن هذه الاستراتيجية تزيد من دافعية التلاميذ نحو الحصول على درجـات مرتفعة خاصة أن التلاميذ ينتقلون من دور إلى آخر، وأهم الأسس التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية يلخصها[١٤] فيما يلي:

- **الفرق غير المتجانسة:** وتضم مجموعات التعلم ثلاث تلاميذ من مستويات أداء، وتحصيل متنوعة.
- **مكافآت الفريق:** وقد تأخذ شكل الشهادات أو غيرها من المكافآت عن الأداء، وينبغي أن يعمل المعلم على أن تصل كل الفرق إلى المستوى المحدد حيث يعتمد كل نجاح على التعلم الفردي لجميع الأعضاء.

□ **المحاسبة الفردية**: حيث يعد التأكيد على أن كل نجاح يعتمد على التعلم الفردي لجميع الأعضاء يساعد على التركيز على إرشادات جميع الأعضاء لبعضهم البعض للتأكد من أن كل عضو يمكنه قياس أدائه على أساس فردي.

□ **الفرص المتساوية**: إذ يكون التركيز على تحسين الأداء السابق لكل عضو أكثر من مقارنه أدائه بغيره،وبذلك يسهم كل عضو في عمل الفريق بما يظهر لديه من تقديم سواء كان أداؤه عالياً أم لا.

أهداف استراتيجة سلافين

□ زيادة دافعية التلميذات نحو تعلم مادة التربية الموسيقية.

□ رفع مستوى التحصيل في مادة التربية الموسيقية فرعي (القراءة والقواعد الموسيقية).

□ تنمية قدرة التلميذات على استخدام العصف الذهني.

□ تنمية قدرة التلميذات على اكتساب وفهم المفاهيم والأسس العامة لأفرع مادة التربية الموسيقية.

□ تنمية قدرة التلميذات على حل المشكلات، و تعزيز خبرات التعلم بدرجة كبيرة .

□ جعل المادة التعليمية مثيرة، ومشوقة مما يقضي على الملل أثناء التعلم.

□ تعزيز استدعاء المعلومات، وتذكرها.

□ إتاحة فرص آمنة للتلميذات للمحاولة أو الخطأ، والتعلم من الخطأ.

□ تكوين اتجاهات إيجابية سليمة نحو المادة الدراسية.

□ قضاء أكبر وقت ممكن في عملية التعلم والتقليل من جهد المعلم فيها.

□ تحسين قدرة التلميذات على تمييز حروف الموسيقى وإيقاعاتها سمعياً وبصرياً تمييزاً سليما حيث تميز التلميذات بين الرمز الموسيقى ومعناه وتميز بين الأشكال الإيقاعية وبعضها.

ويتم تنفيذ استراتيجية سلافين في ضوء الخطوات التالية :

١. تقسم تلميذات الفصل إلى فرق تعلم تعاونية؛ بحيث يتكون كل فريق من (٣ أو ٦) تلميذات يختلفن في قدراتهن ومستوياتهن التحصيلية أي في مجموعات غير متجانسة.

٢. تقدم المعلمة محتوى الدرس الجديد أو المادة العلمية للتلميذات عن طريق المحاضرة أو المناقشة، ثم تقوم عضوات كل مجموعة من المجموعات التعاونية بتعلم هذا المحتوى، وهذا يستلزم تعاوناً بين أفراد المجموعة الواحدة بحيث يعملن معاً حتى يتمكنَّ من إتقان هذا المحتوى[١٤].

٣. وتستخدم العضوات أوراق عمل أو أية أدوات للدرس والمذاكرة لكي تتقن المواد الدراسية، ثم تساعد الواحدة منهن الأخريات على تعلم هذه المواد بالتدريس الخصوصي[١٥].

٤. يتم إعلام التلميذات بعدم إنهاء تعلمهن للمحتوى حتى يتأكدن من أن بقية زميلاتهن في المجموعة تمكن من فهم المحتوى .

٥. تؤدى التلميذات اختبارات فيما تعلموه ويكون الأداء على الاختبارات بطريقة فردية. .

٦. تجمع الدرجات على الاختبارات التي تأخذها المجموعات وتحدد درجة كل مجموعة.

٧. يتم الإعلان أسبوعياً عن الفرق الحاصلة على أعلى الدرجات[١٤]. وفي هذه الاستراتيجية يكون لكل تلميذة درجتان أولهما هي درجتها في الاختبار السابق وثانيهما هي درجتها في الاختبار اللاحق والفرق بين الدرجتين هو درجة التحسن وتضاف إلى درجة فريقها الأصلي وهكذا لبقية الأعضاء في الفريق وبذلك يكون الفريق الحائز

على أعلى درجة هو الفائز وينال المكافأة[١٦].

وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تشجع التلميذات بطيئات التعلم على بذل الجهد لزيادة الحافز على العمل كلما أمكن، كما تشجع العضوات الأكثر ذكاءً على مساعدة أعضاء فريقهن الأقل ذكاءً، كما يتميز هذا الأسلوب بأنه يزيد الفرص المتساوية بين التلميذات حتى تحسن كل تلميذة تحصيلها[١٧].

وفي البحث الحالي : وفي حصة الموسيقى، وأثناء درس القواعد أو القراءة الموسيقية قامت الباحثة بتطبيق هذه الاستراتيجية من خلال خلق حوار، ومناقشة بين أعضاء الجماعة بحيث تحاول كل تلميذة التأثير إيجابياً في أفكار زميلاتها. ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية، وفقاً للخطوات الآتية:

□ تحديد الأهداف التعليمية التي تسعى التلميذات إلى تحقيقها من خلال العمل التعاوني، وصياغتها صياغة سلوكية جيدة.

□ تقوم المعلمة بتحديد، وتجهيز الأدوات المستخدمة وتقسيم التلميذات إلى مجموعات.

□ تنظيم المجموعات: حيث يتم تنظيم مكان جلوس أفراد كل مجموعة في شكل يسهل من عملية التفاعل بينهن وبالتالي يسهل عملية التعلم وتنقل المعلمة فيما بينهن.

□ تقوم المعلمة بتقسيم الوحدة الدراسية إلى مجموعة من الدروس الفرعية، ثم تقسم إلى مجموعة من المهام، وتقدم إلى التلميذات في شكل أوراق عمل بحيث تقدم المهمة الأولى إلى كل المجموعات، وبعد إتقان هذه المهمة يتم تقديم المهمة الثانية، وهكذا حتى ينتهي الدرس .

□ تحدد المعلمة دوراً لكل فرد في المجموعة (القائدة ـ المسجلة ـ المقررة)، ويتم تغيير الأدوار كل حصة بحيث تمارس كل تلميذة هذه الأدوار الثلاثة.

□ تقوم المعلمة بتقديم الدرس في بداية الحصة لكل المجموعات في مدة لا تزيد عن ١٠ دقائق.

□ إعطاء الفرصة لعمل المجموعات .

□ تكلف المعلمة كل مجموعة بقراءة المهام المكلفين بها، ومحاولة فهمها بمفردهن، وإذا واجهتهن أي صعوبة يمكن أن يوجهن سؤالاً للمعلمة.

□ تقوم المعلمة بإيقاف عمل المجموعات في حاله التساؤل عن جزء في الدرس وتقوم بشرحه للجميع .

□ تقدم المعلمة بطاقة مدون بها مجموعة الأنشطة، والأسئلة، وتقوم تلميذات المجموعة بحل هذه الأسئلة دون التعاون مع بقية المجموعات. وتقوم المعلمة بتقييم الإجابات المقدمة من التلميذات .

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة.

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بغلق الدرس، وإعادة الخطوات كل حصة .

ومن أسباب اختيار الباحثة لهذه الاستراتيجية من بين استراتيجيات التعلم التعاوني أيضاً ما يلي :

١. ثبوت فعاليتها وكثرة استخدامها في مجال تطبيق البحث التربوي فأعطت نتائج إيجابية في بعض الدراسات كدراسة (محمد أشرف المكاوي

١٩٩٩)[١٨].(ونجاة عدلي ٢٠٠٥)[١٩].

٢. مناسبتها للمادة الدراسية وللعينة حيث أنها من التلميذات منخفضات التحصيل في القواعد والقراءة الموسيقية والتي يتوقع أن تساعد التلميذات المتفوقات زميلاتهن ذوات التحصيل المنخفض.

٣. احتوائها على مفاهيم ومبادئ التعلم التعاوني من اعتماد إيجابي متبادل.

٤. وضوحها ومباشرتها مما يجعل بينها وبين التلميذات ألفة.

الدافعية للتعلم: (Motivation for learning)

الدافعية للتعلم من الموضوعات التي تخص تلاميذ المدارس، إذ أن تدني التحصيل والمشكلات الصفية السلوكية وسلبية الاتجاهات نحو التعلم مرجعها تدني مستوى الدافعية بالإضافة إلى بعض ممارسات المعلمين، فهي تتضمن حالة الفرد الداخلية وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطة، ومدى استثارة هذه الأنشطة لعمل المتعلم الذهني للاشتراك فيها والتفاعل معها، بهدف النمو والتطور.

تعريفات الدافعية للتعلم

١. حاله داخليه تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة[٢٠].

٢. حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم لأن الاستثارة فقط لا تحدث التعلم كما أن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط. ولذا فمفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشتمل على بعض العناصر والتي تساهم في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلاب عن طريق الآتي :

أ. الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي .

ب. القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

ج. الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة علية فترة كافية من الزمن .

د. تحقيق هدف التعلم[٢١].

ومن المؤكد أن ما يقوم به الفرد من أساليب السلوك المختلفة، ما هو إلا نتيجة تفاعل وتداخل مستمر بين قوى داخلية وخارجية وحيث تمثل القوى الداخلية الحاجات والميول والاتجاهات، وتمثل القوى الخارجية مثيرات الموقف الخارجي والذي يوجد فيه الفرد، وحيث يكون الموقف الخارجي مريحاً أو مقلقاً، واضحاً أو غامضاً، سهلاً أو صعباً، خطراً أو أمناً، إلى غير ذلك من الأمور[٢٢].

تصنيف دوافع التعلم

أ. دوافع توضع في النشاط التعليمي نفسه وهي: دوافع مرتبطة بمضمون التعلم ودوافع مرتبطة بعملية التعلم

ب. دوافع مرتبطة بما يكمن خارج النشاط التعليمي وهي دوافع اجتماعية واسعة، دوافع شخصية ضيقة، دوافع سلبية[٢٣].

ج. وهناك دوافع آخرى في التعلم مثل دافع التعلم، دافع الانتماء، الحاجة إلى الاستثارة الحسية، دافع الاستطلاع، دافع المعالجة، الدافع المعرفي، التنافس والتعاون[٢٤].

وبذلك نجد أن الدافعية تنبع في الأصل من إثارة الانتباه والمحافظة عليه أثناء التعلم، وتتفاوت مستويات الدافعية للتعلم بين الأفراد بسبب اختلاف الخبرات التي توفرها المدرسة، أو لتأثر الدافعية بالعديد من العوامل الداخلية

التي ترتبط بالفروق الفردية أو الخارجية التي ترتبط بالبيئة التعليمية والاجتماعية وما فيها من مؤثرات، أو عقبات تحفز وتستثير الفرد نحو التعلم.

خصائص الدافعية للتعلم وهي :

- لها صفة الفرضية حيث أن إشباع الدافع ينهى حالة التوتر وعدم الاتزان الناشئة عن هذا الدافع.
- لها صفة التلقائية، أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائة.
- الاستمرارية: حيث يستمر سلوك الكائن الحي حتى يتحقق في حالة الإشباع المتطلبة.
- تغير السلوك وتنوعه، يتغير سلوك الكائن الحي ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يهدف إليه.
- للكائن الحي القدرة على التعلم .
- سلوك الكائن الحي، يقف أو يتغير إذا ما تحقق الغرض الذي كان يهدف إليه وهو إشباع الدافع.
- خاصة التكيف الكلى، وبمقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه فحسب، وإنما يتطلب تكيفاً كلياً عاماً، فكلما ازدادت حيوية الغرض وكلما ازدادت قوة الدافع والحاجة كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي[٢٥].

أساليب الدافعية نحو التعلم

يمكن أن نفكر في أساليب الدافعية المستخدمة في حجرة الدراسة كما لو كانت على متصل من الداخلي إلى الخارجي، فأساليب الدافعية الداخلية هي تلك المرتبطة طبيعياً بالتعلم، فهي أساليب فطرية سواء في عملية التعلم ذاتها أو في المعرفة أو السلوك المكتسب، أما أساليب الدافعية الخارجية فهي تلك الأساليب التي ترتبط بالتعلم بصورة غير طبيعية (اصطناعية) فتلك الأساليب لا تعتبر جزءاً من عملية التعلم ذاتها، لكنها مفروضة عليها من الخارج عن طريق سلطة ما - عادة المدرس - [٢٦]. وهناك عدد من المبادئ التي تعمل على استثارة الدافعية داخل الفصل منها:

أ . إقامة بيئة متمركزة حول التعلم .

ب. إشباع وتوظيف حاجات الطلاب ودوافعهم الداخلية .

ج. جعل المادة التعليمة شيقة ومثيرة للتلاميذ.

د. مساعدة كل طالب على وضع أهدافه وتحقيقها .

هـ. إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يتحملوا مسئولياتهم التعليمية تجاه الأهداف التي يختارونها .

و . تزويد التلاميذ بتغذية إعلامية مرتدة عن أنشطتهم مع الحد من التدخل الخارجي من قبل المعلم ليصبح عند حده الأدنى وعند الضرورة[٢٧].

ومن خلال اطلاع الباحثة على أدبيات تناولت الدافعية وتعريفها ومكوناتها وكذلك الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس الدافعية، استطاعت عمل مقياس للدافعية.

مصادر إعداد المقياس

مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للأطفال Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory إعداد (Gottfried، ١٩٨٥) [٢٨]، ويهدف إلى قياس الاستمتاع بالتعلم المدرسي، حب الاستطلاع، المثابرة، الدافع للإنجاز، تعلم المنافسة والمهارات التنافسية الصعبة التي تتحدى الأفراد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية وطلاب المدرسة الثانوية.

مقياس الدافع المعرفي إعداد (أحمد مهدي مصطفى، ١٩٨٧)[٢٩]، ويهدف إلى قياس حاجة الفرد الدائمة والمستمرة لاكتساب المعلومات لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي.

مقياس الدافع للإنجاز إعداد (محمود عبد القادر محمد، ١٩٨٩)[٣٠] ويهدف إلى قياس نجاح وتفوق الطالب في أداء الأعمال الصعبة التي تتطلب المهارة والجهد.

مقياس حب الاستطلاع إعداد ماو، ترجمة (محمد محمود سعودي، ١٩٨٩)[٣١].

مقياس حب الاستطلاع إعداد (صالح عطية محمد، ١٩٩٠)[٣٢]، ويهدف إلى قياس شعور وإحساس طلاب المرحلة الثانوية العامة (بنين - بنات) تجاه الآخرين والأشياء المختلفة.

مقياس الدافع للدراسة إعداد(محمد السيد عبد المعطى، ١٩٩٦)[٣٣]، لقياس دافعية الطلاب للدراسة .

مقياس الدافع للإنجاز المدرسي The School Achievement Motivation Rating Scale إعداد (Lain، ١٩٩٧)[٣٤]، ويهدف إلى قياس الدافع للإنجاز المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية.

ويتكون مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى من (٦) محاور:

١. **المحور الأول :** الاستمتاع بتعلم الموسيقى.

٢. **المحور الثاني:** التركيز في أداء المهام في حصة الموسيقى.

٣. **المحور الثالث:** العادات والتقاليد وأثرها على دافعية التلميذات نحو تعلم الموسيقى.

٤. **المحور الرابع:** حب الاستطلاع المعرفي للمعلومات الموسيقية.

٥. **المحور الخامس:** الدافع لإنجاز المهام في حصة التربية الموسيقية.

٦. **المحور السادس:** المثابرة أثناء أداء العمل في حصة التربية الموسيقية.

وتم اختيار هذه المحاور للأسباب الآتية:

ارتباط هذه المكونات بالأداء التعليمي في حصة التربية الموسيقية.

تناسب هذه المكونات مع العمر الزمني للمشاركات ومستواهن العقلي.

أن تحدد ٦ محاور لقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى وهم كما يلي :

١. **المحور الأول :** الاستمتاع بتعلم الموسيقى.

تعريف الاستمتاع لغوياً: هو التلذذ والانتفاع[٣٥].

تعريفه إجرائياً: هو التلذذ والسرور الناتجين عن تعلم مادة التربية الموسيقية.

٢. **المحور الثاني:** التركيز في أداء المهام في حصة الموسيقى.

تعريف التركيز لغوياً: يعنى حصر التفكير والانتباه في شيء معين[٣٥].

تعريفه إجرائياً: مدى التفكير والانتباه في أداء المهارات والنشاطات في حصة الموسيقى

٣. **المحور الثالث:** العادات والتقاليد وأثرها على دافعية التلميذات نحو تعلم الموسيقى.

تعرف العادات لغوياً: هي الأشياء المعتادة والمكررة[٣٥].

تعريفة إجرائياً: أثر السلوكيات المعتادة والمتوارثة على رغبة وسلوك التلميذات نحو تعلم الموسيقى

٤. **المحور الرابع:** حب الاستطلاع المعرفي للمعلومات الموسيقية.

تعريف حب الاستطلاع المعرفي لغوياً: هو الرغبة الشديدة في المعرفة[٣٥].

تعريفه إجرائياً: هو الرغبة الشديدة في

معرفة المعلومات الموسيقية.

٥. **المحور الخامس:** الدافع لإنجاز المهام في حصة التربية الموسيقية.

التعريف لغوياً: كلمة الدافع تعني الطاقة الداخلية التي تستثير الفرد نحو شيء معين[٣٦] أما إنجاز المهمة يعني قضاء المهمة[٣٥].

تعريفه إجرائياً: هو الرغبة في قضاء المهام المختلفة في حصة التربية الموسيقية.

٦- **المحور السادس:** المثابرة أثناء أداء العمل في حصة التربية الموسيقية.

تعريف المثابرة لغوياً: هي المواظبة والمداومة[٣٥].

تعريفها إجرائياً: المواظبة أثناء أداء المهام والأعمال في حصة التربية الموسيقية.

التحصيل الدراسي

Educational Achievement

التحصيل لغوياً: هو خلاصة الموضوع أو نتيجته والتحصيل هو ما بقي من الشيء[٣٧].

وهناك تعريفات للتحصيل الدراسي منها أنه:

□ مدى استيعاب الطالب لما تعلمه من خبرات معينة من خلال تناولهم للمقرر الدراسي[٣٧].

□ مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها التلاميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة أو عدة مواد دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات المدرسية[٣٨].

□ المؤشر لاتفاق المعارف والمعلومات ويتم اكتسابه عن طريق التدريب على مهارة معينة أو تحصيل لمقرر ما ويقدر الأداء تقديراً كمياً[٣٩].

ومن تعريفات التحصيل الدراسي السابقة؛ يتضح أن:

□ استيعاب التلميذ للمعرفة والفهم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين.

□ كم المعلومات والخبرات الدراسية التي اكتسبها التلاميذ.

□ مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الطالب نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة.

□ تقيسه الاختبارات التحصيلية معبرة عنه بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات.

أ. أهمية التحصيل الدراسي

يعتبر التحصيل الدراسي محكا أساسياً على مدى ما يمكن أن يحصله الطالب في المستقبل حيث تعطي المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلاب ومجموعهم الكلي وهو أول ما يلفت النظر لتقويم الطالب وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح فيها،ويلعب التحصيل المدرسي في المدرسة دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها والتحصيل المدرسي على أهميته ليس هو المتغير الوحيد في عملية التعلم نظراً لأن عملية التحصيل معقدة وتؤثر فيها عوامل كثيرة ومن ثم فالدرجات ليس دائماً مقياساً صادقاً لقدرة الطالب على التحصيل إذ كثيراً ما تتدخل في عملية التحصيل عوامل بعضها متعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعليمها[٤٠].

ب. العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي

- الطبقة الاجتماعية.
- الجو المدرسي العام.
- الاستعدادات العقلية: درجة نضجها ومدى اتساع الخبرات المتعلمة مع مستوى نضج التلاميذ في كل مرحلة.
- تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن له

أثر إيجابي على التحصيل.

- اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي (التسلط، الإهمال، الحماية الزائدة، التدليل)

- دور المعلم في التأثير على تحصيل التلاميذ[٤١].

- النوع : ويؤكد (فتحي الزيات، ١٩٩٥) [٤٢]: أن هناك بعض الخصائص والسمات يحرز فيها الذكور تفوقاً نسبياً على الإناث مثل القدرة العددية والقدرة الرياضية والحساب والميل الحسابي وهناك بعض السمات أو الخصائص التي تحرز فيه الإناث تفوقاً نسبياً على الذكور مثل القدرة اللغوية والميل الأدبي والميل للخدمة الاجتماعية.

د. تقويم التحصيل المدرسي: يعتبر تقويم المعلم لطلابه أهم موضوعات التقويم التربوي حيث يرمي التقويم هنا إلى تقدير الأثر الذي تحدثه عملية التربية على الطلاب في مادة معينة. وكان هذا التحصيل يعتمد قياسه على اختبار مدرس من عمل المعلم أما الآن فإن التقويم لا يقتصر على ناحية التحصيل فقط وإنما عملية التقويم تتناول الجوانب المختلفة من شخصية الطلاب سواء كانت عقلية أو اجتماعية أو انفعالية أو صحية إلى غير ذلك من مجالات الحياة للطالب [٤٠].

وبالتالي يمكن القول أنه توجد عوامل وطرق مناسبة تساعد الطلاب على زيادة تحصيلهم في المواد الدراسية منها التعلم عن طريق أساليب وطرق التعلم التعاوني وكذلك استخدام استراتيجية سلافين في التدريس وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات.

التربية الموسيقية (Music Education)

الموسيقى، هي لغة تتحدثها جميع شعوب العالم على اختلاف أجناسهم وهي أيضاً لغة كسائر اللغات لها مقوماتها وأساسياتها وقواعدها للقراءة والكتابة[٤٣].

وتعتبر الموسيقى من الفنون الراقية ومن جميل خصال الموسيقى أن لها سلطان التأثير على النفس فهي تؤثر على الموسيقار الذي تعلم فنه وأتقنه، وكذلك على الشخص العادي الذي لا يعلم عنها شيئاً فهي تؤثر وتخلق وتنمي في النفس البشرية وقد قالت Kant: (إن التربية الموسيقية تنمى عند الإنسان ملكة الكمال في أقصى حدودها كما تسمح طبيعته) [٤٤].

أ. أهداف تدريس مادة التربية الموسيقي

☐ أهداف تربوية

١. تعويد التلميذ على التفكير المنطقي المنظم.

٢. الاهتمام بتكامل نمو الطفل جسمانيا ونفسيا وعاطفيا وعقليا واجتماعيا حتى يمكن إعداده للحياة في مجتمعه وبيئته كمواطن صالح.

٣. تنمية الإيمان بمبادئ الدين الإسلامي وتعزيز مشاعر الانتماء للوطن وللأمة العربية والعالم الإسلامي من خلال مجالات التربية الموسيقية.

٤. تعميق الانتماء للبيئة عن طريق التعرف على النتاج الفني والتراث الشعبي في الموسيقى.

٥. بعث جوانب الابتكار والإبداع لدى الطالب واستثمار أوقات الفراغ.

٦. تحقيق الترابط والتكامل بين المواد الدراسية المختلفة من خلال تحقيق التربية الموسيقية لبعض أهداف هذه المواد [٤٥].

☐ أهداف فنية

١. تنمية الإدراك الحسي عن طريق الإيقاع والنغم.

تربية الحاسة السمعية لإدراك العناصر الموسيقية وتنمية الذوق الموسيقي السليم.

تعريف التلاميذ بعناصر اللغة الموسيقية قراءة وكتابة بصورة مبسطة.

تنمية مهارات التلاميذ الموسيقية في حدود إمكاناتهم.

الكشف عن ذوي الاستعدادات والمواهب الموسيقية وتنميتها.

غرس عادات سلوكية سليمة عند التلاميذ(٤٦).

ب. شروط واجب توافرها في أسلوب تعليم وتعلم الموسيقى

١. أن تكون المادة العلمية لمادة التربية الموسيقية مرتبطة بواقع الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ومما يمس حياة التلاميذ ويلائم مراحل نموهم.

٢. أن تُترك للتلميذ فرصة التعبير والترجمة والتفسير والممارسة العملية والتفكير في الوصول إلى فهم قواعد ونظريات الموسيقى وتحليلها.

٣. أن يلمس دور التربية الموسيقية في تطوير فروع المعرفة والعلم المختلفة.

٤. تعويد التلاميذ على قراءة الكتب الموسيقية.

٥. استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم وتعلم الموسيقى

ج. خطوات تدريس الموسيقى وتتمثل في

١. عرض الدرس وتحديد الهدف منه وإبراز قيمته وإقناع المتعلمين بأهميته لإثارة دافعيتهم لتعلمه

٢. تحديد المهارات وذلك بتوضيحها في صورة خطوات متسلسلة من السهل إلى الصعب تدريجياً بحيث لا ينتقل من خطوة إلى الثانية إلا ويتأكد من رسوخها في أذهان المتعلمين.

٣. تفسير كل ما هو غامض على المتعلم، ففي هذه الخطوة يقوم المعلم بالربط بين المهارات المكتسبة الجديدة والمهارات التي سبق له تعلمها.

٤. إدراك المتعلم دقة الخطوات المتسلسلة في اكتساب المهارة الموسيقية وإدراكه بأن هذه الخطوات تعبر عن تعميمات صحيحة ومقبولة.

٥. تدريب المتعلم لتنمية قدرته على إتمام العمل بسرعة ودقة وذلك عن طريق تزويده بالتغذية الراجعة وتعزيزه أثناء فترة التمرين.

٦. البدء من مبدأ التعلم العملي ثم الوصول إلى المبدأ النظري.

ومن ذلك يبدو للباحثة أنه يجب أن تتوفر بعض القواعد العامة لكل طفل يريد أن يتعلم الموسيقى وهي: (الحرية - اللعب - شعوره بذاته - تعلمه الحياة عن طريق الواقع).

د. محتوى منهج التربية الموسيقية للصف الخامس من خلال دليل المعلم

- فرع الأناشيد - فرع القواعد الموسيقية - فرع القراءة الموسيقية - فرع الأداء الآلي - فرع الاستماع والثقافة الموسيقية - فرع التأليف الموسيقي.

وفيما يلي عرض لفرعي التربية الموسيقية (القراءة والقواعد الموسيقية) والذي يهتم البحث الحالي بهما من خلال استخدام استراتيجية سلافين.

القواعد الموسيقية (Music Rules):

وتتضمن القواعد الموسيقية دراسة أساسيات الموسيقى. ونظرياتها وكذلك جميع المصطلحات المتعارف عليها عالمياً والتي يتم استخدامها بشكل موحد لجميع دارسي الموسيقى في العالم نظراً لوحدة الموسيقى كلغة عالمية. وتعتمد الموسيقى على مواد أولية أبرزها (الإيقاع) و(النغم) أي الزمن والصوت(٤٧).

□ **الإيقاع:** هو تقسيم منظم للأزمنة وكذلك يحدد حركة الألحان من حيث السرعة والبطء باصطلاحات إيطالية ورموز إيقاعية مختلفة.(٤٦).

وينقسم الإيقاع إلى عدة أقسام منها:

□ **الوحدة:** هي عبارة عن نبضات متتالية ومستمرة وثابتة لتنظيم الإيقاع، وتختلف سرعة الأداء باختلاف سرعة النبضات والتي تحدد عند بداية المقطوعة ويلتزم بها حتى نهاية المقطوعة(٤٣).

□ **الميزان:** هو ترقيم يوضع في أول القطعة الموسيقية مؤلف من عددين فوق بعضهما الرقم الأعلى يدل على عدد ما تحتويه كل مازورة من الأزمنة الرقم الأسفل يدل على نوع الوحدة بالنسبة لعلامة الروند (٤٧).

□ **الخط المزدوج:** وهو الذي يوضع في نهاية القطعة الموسيقية.

□ **النقطة:** وتوضع بجانب العلامة وتزيد من قيمتها بنصف مقدار العلامة (٤٩).

□ **المازورة:** هي الحقل الناشيء من تقسيم القطع الموسيقية (٤٧).

□ **خط المازورة:** هو الخط المفرد الذي يفصل بين الموازير وبعضها.

□ **الرباط:** هو عبارة عن علامة قوس توضع فوق أو تحت علامتين متتاليتين متشابهتين في الصوت والحدة وتربط بينهما وتعزف الأولى ويستمر رنين الصوت حتى نهاية زمن النغمة الثانية المربوطة (٤٧).

□ **النغم:** هو علاقة الأصوات ببعضها من حيث (الحدة) و(الغلظ) ومن حوالى ١٦٠٠ م عرف التدوين الموسيقي المستعمل الآن والنغمات الموسيقية الأساسية، وتدون النغمات على مدرج موسيقي (٤٦).

□ **المدرج الموسيقي:** عبارة عن مكان تدوين الدرجات الصوتية ويتكون من خمسة خطوط أفقية متوازية ينحصر بينها أربع مسافات متساوية (٤٧).

□ **مفتاح صول:** هو علامة تدون في أول المدرج الموسيقي من اليسار ليحدد لنا أسماء خطوط ومسافات المدرج الموسيقى (٤٦).

□ **السلم الموسيقي:** هو تتابع لسبع نغمات أساسية متتالية في الصعود أو الهبوط مع تكرار الدرجة الأولى في الجواب(٤٦).

منهاج قواعد التربية الموسيقية للصف الخامس:

تعتبر قواعد التربية الموسيقية هي صلب الدراسة الموسيقية لأنها مادة تعلم أساسيات الموسيقى ومع مراعاة ما جاء بالصف الرابع والصفوف السابقة تتعرف تلميذة الصف الخامس على الشكلين ♬ و ♬ من حيث طريقة تدوينهم وزمن كل منهم وكيفية تصفيقهم. وكذلك المرور على باقى الأشكال السابق دراستها وربطهم بالأشكال الجديدة، كما تتعرف التلميذة أيضاً على الميزان الثلاثي وطريقة تدوينه وإشاراته. ومواضع النبر القوي والضعيف فيه. ثم ننتقل إلى إشاراة المرجع وهي خطين رأسيين تسبقهما إلى اليسار وإلى اليمين نقطتان وترمز هذه الإشارة إلى إعادة جملة لحنية أو جزء من المقطوعة أو المقطوعة بأكملها. ثم ننتقل إلى دراسة السكتة المقابلة لعلامة البلانش ونتعرف عليها من حيث الشكل والقيمة الزمنية وموقعها على المدرج.

ومما سبق يتضح لنا أن القواعد الموسيقية تعد من ضمن العلوم التى تحتاج لمتطلبات عقلية، ذلك لأن العلوم الموسيقية تتطلب الخبرة والتفكير والجهد، وهذه الرابطة التي تربط

بين الموسيقي باعتبارها علم نظري وفن علمي، تجعلها تتساوى مع أي مادة دراسية أخرى .

فرع القراءة الموسيقية (Music Reading)

هي عبارة عن تطبيقات عملية (سمعية بصرية لفرع القواعد الموسيقية) وتتضمن قراءة إيقاعية وصولفائية وغنائية تساعد التلميذة على التعبير الصوتي السليم والتلوين في الأداء فيكسبها شخصية متزنه واثقة جريئة وواعية(٤٥).

وأهداف القراءة الموسيقية هي :

١. تنمية الذوق السليم وإدراك العناصر الموسيقية .

٢. تعريف التلميذ بعناصر اللغة الموسيقية قراءةً وكتابةً بصورة مبسطة .

٣. الكشف عن ذوي المواهب الموسيقية والعناية بهم .

٤. التدرج بمستوى التلاميذ إلى مستوى الفهم والإدراك .

٥. تنمية القدرة على تمييز الأصوات والقدرة على كتابة وقراءة المدونات الموسيقية.

٦. تعمل على إظهار ذكاء الطفل وإيقاظ إمكانياته الكامنة فعن طريقها يدرك الطفل التركيب العملي للأشياء التي يدرسها نظرياً وهذا يدفع الطفل للتفكير (٤٩).

الشروط الواجب توافرها عند تدريس الصولفيج (قراءة وغناء) :

١. لغناء الخمس نغمات الأولى لسلم دو يراعى اتباع قواعد الغناء السليم.

٢. يكون الغناء بمصاحبة البيانو أومن اللوحة الصوتية و يجب أن يكون مستنداً إلى ميزان.

٣. يتدرج المدرس بتدريب التلاميذ للوصول إلى الطبقة المطلوبة .

٤. يمكن الربط بين الصولفيج الغنائي والإيقاع وذلك عن طريق التصفيق.

٥. الإملاء الموسيقية وهي مجموعة الخبرات التطبيقية لدرس الصولفيج ويجب أن تعطى بطريقة مشوقة وخاصة (٥٠).

وهناك طريقة لقراءة التمارين (إيقاعياً أو صولفائياً أو غنائياً) أثناء حصة الموسيقى: ينقر التمرين باليد اليمنى بالقلم مع الاحتفاظ بالوحدة الزمنية المنتظمة بخبطها بطرف القدم لتربي الإحساس المنتظم . ثم نطق العلامات بمقطع (لا) أو (ما) أو (تا) مقابل كل رأس وذلك في حالة القراءة الإيقاعية، ثم تقرأ الحروف الموسيقية مع الحفاظ على زمن كل غلامة موسيقية والحفاظ على زمن التمرين ككل في حالة القراءة الصولفائية،أما في حالة القراءة الغنائية تغني الحروف الموسيقية بمصاحبة آلة البيانو مع مراعاة الطبقة الصوتية المناسبة للتلميذات والحفاظ على زمن العلامات الموسيقية وزمن التمرين ككل ويمكن الإستعانة بإشارات الميزان لضبط الوحدة الموسيقية(٥١).

منهاج القراءة الموسيقية للصف الخامس

وتدرس تلميذات الصف الخامس من الصولفيج فرعي القراءة الصولفائية والغنائية وتغنى وتقرأ تمارين تشمل الأشكال والنغمات السابق دراستها وذلك من خلال ميزان ثلاثي باستخدام إشارات اليد الدالة على الميزان الثلاثي، من خلال مفتاح صول.

– ومن خلال ما سبق يتضح أنه من الضروري في تدريس مادة القراءة الموسيقية ربط القواعد الموسيقية بالقراءة الموسيقية لأن فرع القراءة ماهو إلا نتاج لفرع القواعد .

الدراسات والبحوث السابقة

نظراً لقلة وندرة الدراسات والبحوث التي

استخدمت استراتيجية سلافين في مادة التربية الموسيقية في ضوء علم الباحثة - فقد لجأت الباحثة إلى عرض مجموعة من الدراسات التي استخدمت التعلم التعاوني واستراتيجياته في مجالات أخرى ذات الاتصال غير المباشر بموضوع البحث الحالي في محورين، والذي ساعد الباحثة في إعداد أدوات الدراسة، والتصميم التجريبي، وعرض واستخلاص النتائج، وتحليلها.

المحور الأول: دراسات تناولت التعلم التعاوني واستراتيجياته في تحسين التحصيل لدى التلاميذ.

- فقد قارن (Okebukola، ١٩٨٥)[٥١] بين التعلم التعاوني وذلك باستخدام (نموذج سلافين) والتعلم التنافسي على أداء التلاميذ في مادة العلوم لدى الطلاب الصف الثاني الإعدادي. واقتصرت عينة الدراسة على ٣٠٦ تلميذا وتلميذة ؛ قسموا إلى : مجموعة متعاونة، ومجموعة متعاونة متنافسة، ومجموعة متنافسة، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً في العلوم، وبطاقة ملاحظة. وقد أسفرت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة المتعاونة المتنافسة في الأداء على المجموعة المتعاونة فقط، والمجموعة المتنافسة فقط في التحصيل .

- وتعرف (Hart، ١٩٩١)[٥٢] على أثر استخدام نموذج التعلم التعاوني (نموذج سلافين) في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة الملتحقين بالكلية خلال فصل دراسي واحد. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالباً من الصفوف التي تدرس ميثاق التعبير باللغة الإنجليزية، وقسمت هذه العينة إلى مجموعة تجريبية تعاونية وضابطة تقليدية، واستخدمت الدراسة اختباراً في مهارات الكتابة، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق أفراد المجموعة التعاونية على أفراد المجموعة التقليدية في اختبار مهارات الكتابة .

-وعمل كل من (Basili&Sanford، ١٩٩١)[٢] مقارنه بين استخدام أسلوب التدريب التقليدي واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (نموذج سلافين) وأثر ذلك على تعديل بعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الجامعة . وتضمنت عينة الدراسة : مجموعة تجريبية تعاونية، ومجموعة ضابطة تقليدية. وأشارت النتائج أن نسبة المفاهيم الخاطئة عند طلاب المجموعة التجريبية قلّت بفرق ذي دلالة إحصائية عن نسبة المفاهيم الخاطئة عند طلاب المجموعة الضابطة .

- وعمل (Wilson، ١٩٩٢)[٤] مقارنه بين استخدام الطريقة التقليدية و استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (نموذج سلافين) وأثر ذلك على فهم التلاميذ لموضوعات القراءة، ومدى الفرق الذي يظهر بين البنين والبنات. وتكونت عينة الدراسة (٣٠) تلميذ وتلميذة بالصف السابع قسموا لمجموعة تجريبية تعاونية، ومجموعة ضابطة. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم موضوعات القراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات داخل المجموعة الواحدة سواء التجريبية أو الضابطة أو بين المجموعتين .

- وفرق (Huder، ١٩٩٢) [٣] بين تأثير استخدام طريقة المحاضرة واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (نموذج سلافين) على التحصيل الدراسي، واتجاهات طلاب

الكلية في مادة الكيمياء. وتكونت عينة الدراسة من ٦١ طالب وطالبة، وقسمت إلى مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً، ومقياس الاتجاهات. وأسفرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعة التعاونية، ومجموعة المحاضرة في التحصيل لصالح مجموعة التعلم التعاوني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب المجموعة التعاونية وطلاب مجموعة المحاضرة في الاتجاهات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في الدراسة.

– وتحقق (المهدي سالم، ١٩٩٤) (٥٣) من أثر استخدام استراتيجية التعلم معاً على التحصيل الأكاديمي والتغير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في العلوم. واقتصرت عينة الدراسة على ١٤٨ طالب، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية تعاونية وضابطة تقليدية، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً في وحدة النظرية الذرية، واختبار في التغير المفاهيمي . وكانت نتائج الدراسة تفوق مجموعة التعلم التعاوني على مجموعة التعلم التقليدي في التحصيل الأكاديمي والتغير المفاهيمي .

وقارن (عبد الله عبابنه، ١٩٩٥) (٥٤) بين استخدام استراتيجية نموذج (جونسون وجونسون) للتعلم التعاوني والطريقة التقليدية في تنمية (الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي بالأردن. تكونت عينة الدراسة من ٨٧ طالب من طلاب الصف السابع الأساسي بمدرسة مؤتة بالأردن، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية أولى، ومجموعة تجريبية ثانية، ومجموعة ضابطة، وتم التدريس لها بالطريقة التقليدية، واستغرقت الدراسة حوالي ٣ أسابيع، واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو الرياضيات. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات لدى الطلاب في القياس البعدي في المجموعات الثلاثة لصالح المجموعات التجريبية، كما أن التغير في اتجاهات طلاب كل مجموعة على حدة نحو الرياضيات لم يكن ذا دلالة إحصائية.

وقارن (أحمد النجدي، ١٩٩٦) (٥٥) بين كل من أسلوب التدريب التعاوني (نموذج التعلم معاً)، وأسلوب التدريب التنافسي، والتدريس المعتاد، ومعرفة أثر ذلك على التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو العمل المعملي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء. وقد اقتصرت عينة الدراسة على ٣٩٤ طالب وطالبة، وقسمت هذه العينة إلى: مجموعة تجريبية أولى «تعاونية»، ومجموعة تجريبية ثانية «تنافسية»، ومجموعة ضابطة «تقليدية»، واستغرقت هذه الدراسة ٥ أسابيع من الفصل الدراسي الثاني، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاهات نحو الأداء في مختبرات الكيمياء. وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق أفراد المجموعة التعاونية على أفراد المجموعة التنافسية، والتقليدية على التحصيل الدراسي، وتنمية الاتجاهات نحو العمل المعملي في مختبرات الكيمياء، ووجود فروق دالة بين البنين والبنات، وذلك لصالح البنات في الاختبار التحصيلي .

وتعرف (صلاح الدين خضر، ١٩٩٨) (٥٦) على أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتقليدي على تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للغة الفن واتجاهاتهم نحو التربية الفنية، واقتصر البحث على طلاب الصف الثاني الإعدادي بنين وبنات

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لمنهج التربية الفنية وبناء أدوات البحث وكان منهج البحث هو المنهج التجريبي. باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتم اختيار عينة البحث من ٥ مدارس إعدادية للبنين والبنات بمسقط ٩٧- ١٩٩٨ واقتصرت العينة على فصلين من كل مدرسة وكان عددهم ٣٣٨ طالباً وطالبة منهم ١٧١طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و١٦٧ طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة منهم ١٤٥ طالباً و١٩٣ طالبة وكانت أدوات البحث هي

١. اختبار التحصيل للغة الفن.

٢. مقياس الاتجاه نحو التربية الفنية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التعاون) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدى للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية بينما لم توجد فروق دالة بين البنين والبنات في المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي كما وجدت اتجاهات إيجابية نحو التربية الفنية ترجع إلى استخدام استراتيجية التدريس والتفاعل بين الاستراتيجية والجنس في الاتجاهات نحو التربية الفنية.

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التعلم التعاوني واستراتيجياته مع التحصيل الدراسي، منها من تناول نموذج التعلم معاً مثل: (المهدي سالم ١٩٩٤)[٥٢]، (أحمد النجدي ١٩٩٦) [٥٥] – بينما تناول نموذج سلافين دراسات (Basili & Sanford ١٩٩١)[٢]، (Huder ١٩٩٢)[٣]، (Wilson، ١٩٩٢) [٤]، ومنها ما تناول استراتيجية التعلم معاً مثل دراسة (عبدالله عبابنة ١٩٩٥)[٥٤] .

التعليق على الدراسات السابقة ونتائجها

أجمعت دراسات المحور الأول كلها على كفاءة التعلم التعاوني باستراتيجياته التي تناولتها كل دراسة على حدة وأثبتت أن هناك تحسن في مستوى التحصيل الدراسي في المواد المختلفة بعد استخدام التعلم التعاوني. وذلك عند مقارنته بالطريقة التقليدية.

وتتفق الباحثة مع نتائج هذه الأبحاث والتي تشير معظمها إلى فعالية التعلم التعاوني والتأكيد على ضرورة استخدام أساليبه لما لها من فوائد عديدة في تحسن الكثير من المهارات الاجتماعية والتعليمية لدى التلاميذ مما شجع الباحثة على الاستعانة باستراتيجية سلافين كأحد أساليب التعلم التعاوني في عمل برنامج لرفع مستوى التحصيل في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد- القراءة الموسيقية) للصف الخامس الإبتدائى حيث وجدت أن هذه الاستراتيجية وسيلة فعالة في التدريب على مهارات كثيرة.

أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة

١. تحديد الحجم الأمثل لمجموعة التعلم التعاوني.

٢. إعداد أدوات الدراسة وتقنينها وتحديد دور المعلم والمتعلم في الصف.

٣. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

المحور الثاني: دراسات تناولت استراتيجيات التعلم التعاوني في تحسن الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ

وفي هذا الإطار، فقد قام (Miller ١٩٩٥)[٥] بتطبيق برنامج لتحسين دافعية تلاميذ الصف الثامن قائم على الذكاءات المتعددة من خلال التعلم التعاوني. وقد أجريت الدراسة على عينة

من تلاميذ الصف الثامن، وقد تم تشخيص التلاميذ عن طريق توزيع استبيان عليهم في بداية عام ١٩٩٥، ١٩٩٦ لقياس اتجاهاتهم نحو المدرسة والمعلمين والواجبات المنزلية، وقد أوضحت النتائج أن مشكلات التلاميذ تتمثل في نقص الدافعية للتعلم وقلة اهتمام الآباء بهم مما أثر على دافعيتهم، وتم تطبيق البرنامج على التلاميذ لرفع تقدير الذات عندهم ورفع دافعيتهم. وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى تحسن درجات التلاميذ في اختباراتهم (ارتفاع التحصيل) نتيجة لرفع وزيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم وتعديل اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة ونحو معلميهم والمواد الدراسية.

وحسن (Erb،١٩٩٦)[٦] المخرجات الأكاديمية (التحصيل) وتقليل السلوكيات غير الملائمة من خلال نظرية الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وقد تم تشخيص مشكلة المخرجات الأكاديمية والسلوك غير الملائم عن طريق سجلات المعلم، وسجلات الطالب، وسجلات المدرسة، استبيانات يجيب عليها الطلاب. وقد تم تحليل الأساليب المحتملة للمشكلة والتي تمثلت في نقص دافعية الطلاب الداخلية والاهتمام بالمواد وانخفاض التقدير الذاتي لدى الطلاب ووجود خلل في الأسرة. وقد قام الباحث بتطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة وبعد معالجة البيانات إحصائياً، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها زيادة مسئولية الطلاب نحو تعلمهم وزيادة التحصيل والدافعية واتخاذ السلوكيات غير الملائمة.

وطبق (Kein، ١٩٩٨)[٧] برنامج لرفع تحصيل الطلاب من خلال رفع مستوى دافعيتهم من خلال التعلم التعاوني والذكاءات المتعددة وقد أجريت الدراسة على عينة من خلال طلاب المرحلة الثانوية في فصل الحساب وقد تعرف الباحثون على ضعف مستوى الدافعية عند عينة الدراسة بواسطة استبيانات الطلاب وارتفاع نسبة الرسوب. وكشف تحليل الأسباب عن أن نقص الدافعية عند الطلاب قد يرجع إلى الأداء السيئ والضجر وعدم الإحساس بالمسئولية وتقديم واجبات غاية في الصعوبة غير ملائمة للطالب وأيضاً البيئة الفصلية غير المحفزة، وقد قام الباحثون بتطبيق البرنامج من خلال ثلاثة مناهج: المنهج الأول واستهدف رفع مستوى الدافعية عند الطلاب والإحساس بالمسئولية. وتضمن المنهج يوميات الطلاب. المنهج الثاني واستهدف رفع مستوى اهتمام الطلاب في الفصل وذلك عن طريق نشاطات التعلم التعاوني والذكاءات المتعددة. المنهج الثالث واستهدف الشرح في الفصل وذلك من خلال استراتيجيات تتضمن تطبيقات من الحياة الواقعية وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى حدوث تقدم في المجالات الثلاثة المستهدفة وهي الأداء والتحصيل والدافعية. وارتفاع نسبة الدافعية بسبب نشاطات الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني.

ورفع (Blake ، ١٩٩٩)[٨] دافعية التلاميذ بواسطة استخدام الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصفوف الرابع، والسادس، والعاشر. وقام الباحثون بتشخيص مشكلة ضعف التحصيل الأكاديمي والسلوكيات غير الملائمة بواسطة السجلات المدرسية والملاحظات والاستبيانات الموجهة للطلاب. وقام الباحثون بتطبيق البرنامج وكانت مدته سبعة شهور. وكان البرنامج يتكون

من منهج تعلم تعاوني ومنهج ذكاء متعدد يؤكدان على تنمية المهارات الاجتماعية الملائمة وزيادة التحصيل. وقد أجرى الباحثون اختباراً قبلياً وبعدياً للحصول على بيانات عن تقدم التلاميذ. وبعد معالجة البيانات إحصائياً. توصلت الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني وتقديم نشاطات طلابية متنوعة أدى إلى تحسن في التحصيل الأكاديمي. وقلة السلوكيات غير الملائمة.

وحسن (Charbonneau ، ١٩٩٩) [٥٧] دافعية الطالب من خلال استخدام الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني لدى طلاب المدرسة العليا وزيادة النمو الإكاديمي وتكونت عينة من ٣٧ طالباً من طلاب المدارس العليا قسمت إلى ثلاث مجموعات تجريبية وضابطة. واستمر التدخل لمدة ٧ شهور باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني. واستخدم الباحث السجلات والاحصاءات وبطاقات ملاحظة وملاحظات المدرسين والشهادات التي تبين مشكلة نقص الدافع. وقد أسفرت النتائج عن زيادة الدافعية وخلق جو إيجابي في المدرسة العليا وزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة الدراسية وزيادة التحصيل ذلك نتيجة المعالجة باستخدام نظرية الذكاءات المتعدد والتعلم التعاوني.

وطبق (Baldes، ٢٠٠٢) [٩] برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني لرفع نسبة تحصيل التلاميذ من خلال تحفيزهم للتعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من تلاميذ الروضة والصف الرابع والصف السادس. وقد تم تشخيص أسباب نقص الدافعية عند تلاميذ عينة البحث من خلال ملاحظات المعلمين وتفاعل التلاميذ مع أقرانهم ومعلميهم وتقييم العمل اليومي وبطاقات الدرجات وحصص التعلم التعاوني. وقام الباحثون بتطبيق البرنامج الذي استغرق ١٦ أسبوعاً وكان مكوناً من استراتيجيات تعلم عبارة عن تعلم تعاوني وذكاءات متعددة وانضباط إيجابي وذلك لخلق بيئة آمنة، ورفع تحصيل الطلاب من خلال زيادة الدافعية. وقد تم تطبيق اختبارات قبلية وبعدية للحصول على نتائج تطبيق البرنامج واستبيانات أسبوعية. وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن البرنامج قلل من السلوكيات الخاطئة وغير الملائمة ورفع دافعية التلاميذ. وقلة الوقت الذي يقضيه المعلم في تصحيح السلوك الخاطئ. وارتفاع نسبة التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن هذه الدراسات تناولت التعلم التعاوني من خلال نظرية الذكاءات المتعددة في زيادة الدافعية للتعلم ورفع مستوى التحصيل في المواد المختلفة مثل (Miller ، ١٩٩٥) [٥]، (Erb ، ١٩٩٦) [٦]، (Kein ، ١٩٩٨) [٧]، (Blake ، ١٩٩٩) [٨]، (Baldes ، ٢٠٠٢) [٩] (Charbonneau، ١٩٩٩) [٥٦].

ولقد أجمعت كلها على كفاءة التعلم التعاوني في زيادة الدافعية للتعلم في المواد المختلفة مما يؤدي بدوره إلى رفع مستوى التحصيل. وأكدت أيضاً على فاعلية التعلم التعاوني بمقارنته بالطريقة التقليدية.

وتتفق الباحثة مع نتائج هذه الأبحاث والتي تشير معظمها إلى فعالية التعلم التعاوني والتأكيد على ضرورة استخدامه لما له من فوائد عديدة في تحسن الكثير من المهارات الاجتماعية والتعليمية وزيادة الدافعية نحو تعلم الموسيقى عند التلميذات مما شجع الباحثة على الاستعانة باستراتيجية سلافين كأحد أساليب التعلم

التعاوني في عمل برنامج لزيادة الدافعية نحو تعلم الموسيقى ومستوى التحصيل في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد- القراءة الموسيقية) للصف الخامس الإبتدائى حيث وجدت أن هذه الاستراتيجية وسيلة فعالة في التدريب على مهارات كثيرة .

أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة

١. تحديد الحجم الأمثل لمجموعة التعلم التعاوني.

٢. إعداد أدوات الدراسة وتقنينها وتحديد دور المعلم والمتعلم في الصف.

٣. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهج البحث وإجراءاته

يأخذ البحث الحالي بالمنهج التجريبي الذي يقوم على القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة، بغرض التعرف على أثر استراتيجية سلافين (متغير مستقل) على تحسن كلاً من الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ومستوى التحصيل في فرعيها (القواعد - القراءة الموسيقية) (متغير تابع).

ولقد قامت الباحثة بدراستين:

الأولى استطلاعية بغرض التأكد من ملائمة أدوات القياس لعينة البحث، ولتقنين أدوات البحث من حيث الصدق والثبات.

والأخرى أساسية أجريت على العينة الأساسية بغرض التأكد من فاعلية استراتيجية سلافين على تحسين كلا من الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ومستوى التحصيل في فرعيها (القواعد –القراءة) .

□ **الدراسة الاستطلاعية:**

- **العينة:** تمثلت في طالبات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي بمنطقة أبو ظبي التعليمية وكان عدد أفراد العينة ٢٠ طالبة، تتراوح أعمارهن مابين ٩ إلى ١٠ سنوات.

- **أدوات البحث:** تمثلت الأدوات المستخدمة في هذا البحث في:

أ. اختبار مصفوفات رافن المتتابعة الملونة لقياس ذكاء الأطفال

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء العام (General intelligence) التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة الأساسية (التجريبية والضابطة) من حيث الذكاء.

- وصف الاختبار: صمم هذا الاختبار لقياس العمليات العقلية للأطفال من سن (٦ – ١٢) سنة. ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام (أ)،(أب)،(ب)ويشتمل كل قسم على(١٢) مصفوفة، تتكون كل منها من شكل أساسي اقتطع منه جزء معين، وتحته ستة أجزاء يختار المفحوص من بينها الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي. والقسم(أ) من الاختبار يتطلب القدرة على التعرف على النمط والقسم(ب) يتطلب قدراً من التفكير القياسي والقسم(أب) تتطلب أن يتمكن المفحوص من إدراك الأجزاء في نمط كلي.

- معايير الاختبار:

١. حساب عمر الطفل بالسنوات والشهور.

٢. تحديد الفئة العمرية التي ينتمي إليها الطفل وفقًا لجدول الفئات العمرية.

٣. تحديد الترتيب المئيني الذي تقع فيه الدرجة الخام للطفل .

- الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لقياس ذكاء الأطفال من قبل

(وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة ١٩٩٩) [١٠].

- حساب الثبات (بطريقة إعادة الاختبار)

أظهرت نتائج حساب ثبات اختبار رافن للمصفوفات بإعادة الاختبار أنه يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات حيث كان معامل الثبات ٠,٨٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١

- حساب صدق الاختبار (صدق التكويني)

وذلك بالارتباط بين درجات الاختبار والعمر لدى الطلبة واتضح أن الاختبار يميز بين الطلبة في الأعمار المختلفة وهذا يعني أن درجات الاختبار تتزايد مع تزايد العمر، حيث كان معامل الارتباط بين درجات الاختبار والسن (٠,٥٧).

ب. مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية

-الهدف من المقياس : قياس وتحديد بعض مكونات الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى لدى عينة من تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

-الدرجة على المقياس: يتكون المقياس من ٣٠ مفردة، يتم تصحيحه (٣-٢-١) للإجابات (نعم-أحياناً-لا) أي تتراوح الدرجة بين (٣٠-٩٠)

-أداء الاختبار: يشرح للطالبات أن الغرض من المقياس هو تحديد بعض مكونات الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى لدى عينة من تلميذات الصف الخامس وأن نتيجة هذا المقياس ستسهم في تحسين مستوى دافعيتهن نحو تعلم مادة الموسيقى. حيث تقوم الباحثة بتقديم المساعدة للتلميذات وذلك في مجال فهم المطلوب من السؤال فقط. ويصحح المقياس وتسجل النتائج في المكان المخصص .

الخصائص السيكومترية للمقياس

١. صدق المقياس : عرضت الباحثة المقياس على (٥) من السادة المحكمين (*) للتأكد من صدق محتوى المقياس ومدى ملائمة الصياغة والمستويات المعرفية للمرحلة العمرية وقد أخذت الباحثة البنود التي لاقت نسبة اتفاق ١٠٠٪، حيث لم يبدي أي من المحكمين أي تعديل فيها.

٢. ثبات الاختبار: لقد أخذت الباحثة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test- retest) حيث طبقت المقياس على عينة أولية عددها ٢٠ تلميذة، للتحقق من فهمهن لتعليمات المقياس ومناسبة المفردات لمدركاتهن ومفاهيمهن، ثم قامت الباحثة بتكرار تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد ١٥ يوم تحت الظروف نفسها، وتم تصحيح المقياس، ورصد الدرجات ومراجعتها. تم حساب معامل الارتباط بين درجات المرة الأولى ودرجات المرة الثانية للاختبار، حصلت الباحثة على معامل الارتباط قدره (٠,٧٧).

ج. الاختبار التحصيلي في فرعي القواعد والقراءة الموسيقية (**)

وتم بناء هذا الاختبار اعتمادًا على منهاج التربية الموسيقية المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم للصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات.

- هدف الاختبار: قياس درجة إتقان التلميذات في فرعي التربية الموسيقية الأساسية (القواعد – القراءة).

– صياغة مفردات الاختبار بنت الباحثة الاختبار بحيث تقيس كل مفردة منه أفرع التربية الموسيقية المستهدفة (القواعد-القراءة) وصيغت مفردات

(*) ملحق (٦) بمتن الملاحق.

(**) ملحق (٣).

الاختبار وفقًا لمبدأ التدرج في الصعوبة ويتألف الاختبار من أربعة أسئلة موضوعية:

السؤال الأول: يتكون من ستة اختيارات فرعية على شكل صح وخطأ .

السؤال الثاني: يتكون من ٣ أسئلة فرعية ويحتوى كل سؤال على تكملة النقاط الفارغة.

السؤال الثالث: يتكون من تمرين يراد تدوينه على المدرج الموسيقى.

السؤال الرابع: ويطلب فيه ابتكار تمرين يشتمل العلامات الإيقاعية السابق دراستها.

ـ أداء الاختبار: تشرح المعلمة للتلميذات أن الغرض من الاختبار تحديد مستواهن في فرعي (القواعد - القراءة الموسيقية) وأن نتيجة هذا الاختبار ستسهم في تحسين مستواهن في تحصيل تلك الأفرع. حيث تقوم الباحثة بتقديم المساعدة للتلميذات وذلك في مجال فهم المطلوب من السؤال فقط. ويصحح الاختبار وتسجل النتائج.

ـ زمن تطبيق الاختبار: كان الزمن المناسب لتطبيق الاختبار ٤٠ دقيقة وهو زمن الحصة.

ـ طريقة التصحيح وقياس الدرجة: يتألف الاختبار من ٤ أسئلة السؤال الأول يتكون من ستة أسئلة فرعية كل سؤال عليه علامتين للإجابة الصحيحة، السؤال الثاني يحتوي على تكملة نقاط كل نقطة بدرجتين، السؤال الثالث يعطى ١٠ علامات للإجابة الصحيحة، السؤال الرابع يعطى ١٠ علامات حيث تكون النهاية العظمى للمجموع الكلي ٤٠ درجة.

ـ الخصائص السيكومترية للاختبار

١. صدق الاختبار: عرضت الباحثة الاختبار على (٢٠) من السادة المحكمين (*) للتأكد من صدق محتوى الاختبار ومدى ملائمة الصياغة والمستويات المعرفية للمرحلة العمرية، وقد أخذت الباحثة البنود التي لاقت نسبة اتفاق ١٠٠٪، حيث لم يبدي أي من المحكمين أي تعديل فيها سواء في الأهداف أم العبارات أم الصياغة.

٢. ثبات الاختبار: لقد أخذت الباحثة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest) حيث طبقت الاختبار على عينة أولية عددها ٢٠ تلميذةً، للتحقق من فهمهن لتعليمات الاختبار ومناسبة المفردات لمدركاتهن ومفاهيمهن، ثم قامت الباحثة بتكرار تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد ١٥ يوم تحت الظروف نفسها، وتم تصحيح الاختبارات، ورصد الدرجات ومراجعتها. تم حساب معامل الارتباط بين درجات المرة الأولى من تطبيق الاختبار ودرجات المرة الثانية، حصلت الباحثة على معامل الارتباط (٠,٨٤١) وهو معامل دال ومرتفع.

□ **الدراسة الأساسية:** اتبعت الباحثة في دراستها الأساسية سبعة خطوات متسلسلة كما يلي:

١. اختيار عينة الدراسة الأساسية والتأكد من تجانسهم.

٢. وصف خصائص مجموعتي الدراسة الأساسية (تجريبية ـ ضابطة).

٣. وصف وشرح التصميم التجريبي المتبع في الدراسة الأساسية.

٤. تطبيق القياس القبلي لـ (مقياس الدافعية - الاختبار التحصيلى) على عينة الدراسة الأساسية.

٥. تعرض تلميذات المجموعة التجريبية لخبرات البرنامج القائم على استراتيجية سلافين.

٦. تطبيق القياس البعدي (مقياس الدافعية -الاختبار التحصيلى)على عينة الدراسة

(*) ملحق (٤).

الأساسية.

٧. استخلاص النتائج الكمية من القياسين القبلي والبعدي ومعالجتهما إحصائيًا.

اختيار عينة البحث الأساسية

١. **مجتمع البحث:** طالبات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي بمدرسة خديجة الكبرى منطقة أبو ظبي التعليمية ببداية العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

٢. **عينة البحث:** اشتملت عينة البحث في التجربة الأساسية وعدد أفرادها ٤٠ تلميذة على مجموعتين:

- المجموعة التجريبية: وتتكون من ٢٠ طالبة، ومتوسط أعمارهن من ٩ - ١٠ سنوات.
- المجموعة الضابطة: وتتكون من ٢٠ طالبة، ومتوسط أعمارهن من ٩ - ١٠ سنوات.

٣. **تجانس مجموعتي البحث:** لتحقيق الغرض من البحث؛ كان من الضروري عمل ضبط للمتغيرات التي قد تؤثر على المتغيرات التابعة على جميع أفراد العينة الأساسية (الضابطة -التجريبية) وهي (العمر الزمني، الدافعية للتعلم، التحصيل القبلي). ثم حُسبت الفروق باستخدام اختبار «ت» ؛ كما في الجدول(١): العمر الزمني والدافعية لتعلم الموسيقى والتحصيل القبلي في مادة التربية الموسيقية وكذلك في نسبة الذكاء.

وقد راعت الباحثة أن تكون تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة لا يوجد بينهن من تعاني من أي إعاقة سمعية أو بصرية أو صعوبات في النطق. كما تحققت الباحثة من خلو المجموعتين التجريبية والضابطة من أي حالة رسوب أو تكرار رسوب، وأن جميع أسر تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة تقع في مستوى اقتصادي جيد بالنسبة لمجتمع الإمارات.

٤. التصميم التجريبي

تم بناء التصميم التجريبي للدراسة على أساس مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة يطبق على المجموعتين قبل بدء التجربة مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية ثم الاختبار التحصيلي لفرعي مادة التربية الموسيقية (القواعد - القراءة) ثم تتلقى تلميذات المجموعة التجريبية خبرات البرنامج القائم على استراتيجية سلافين. وتدرس تلميذات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وبانتهاء فترة التدريب للمجموعة التجريبية، يعاد تطبيق كلاً

جدول ١ : ضبط المتغيرات الوسيطة باستخدام اختبار «ت»

المتغيرات	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالأشهر	التجريبية	20	120.55	6.117	38	0.135	غير دالة
	الضابطة	20	120.30	5.574			
الدافعية للتعلم	التجريبية	20	54.75	9.363	38	1.282	غير دالة
	الضابطة	20	58.25	7.833			
التحصيل القبلي	التجريبية	20	17.8	5.4057	38	1.592	غير دالة
	الضابطة	20	15.7	2.3642			
الذكاء	التجريبية	20	66.25	28.09	38	0.029	غير دالة
	الضابطة	20	66.05	26.16			

يتضح من الجدول (١) أن عينة الدراسة (التجريبية- الضابطة) متكافئتين في متغيرات

من مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية والاختبار التحصيلي لفرعي مادة

التربية الموسيقية على المجموعتين.

٥. برنامج قائم على استراتيجية سلافين(*)

هي الخطة التي قامت الباحثة بوضعها باستخدام استراتيجية سلافين لمساعدة التلميذات على زيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ورفع مستوى تحصيلهن الدراسي في فرعيها (القواعد – القراءة) ،من خلال توفير فرصة للعمل في مجموعات صغيرة وغير متجانسة يتعاون فيها مع بعضهن البعض ويكون لكل منهن دور إيجابي ونشط وتسعى كل مجموعة إلى تحقيق هدف مشترك ويتم تقييم تلميذات كل مجموعة على أساس الناتج النهائي للمجموعة وناتج كل تلميذة على حدة وتتحمل كل عضوة في المجموعة مسئولية نجاح المجموعة بالإضافة إلى مسئولية نجاحها هي شخصياً.

وقد اعتمدت الباحثة في بناء الاستراتيجية على خطوات سلافين، ومن خلال ما لاحظته أثناء عملها كمعلمة لمادة التربية الموسيقية توصلت إلى أن هناك اعتبارات أساسية يجب مراعاتها أثناء بناء الاستراتيجية لمعرفة مدى فاعليتها في زيادة كلا من الدافعية لتعلم الموسيقى وكذلك التحصيل فيها وهي:

– أن يكون المحتوى التعليمي للبرنامج قائمًا على المادة العلمية التي أعدها قسم المناهج بالوزارة والذي يتناسب مع المرحلة العمرية للتلميذات.

– تنوع الموضوعات المستخدمة في كل درس : حتى لا تشعر التلميذات بالملل مما يؤثر سلباً على النتائج.

– الفترة الزمنية لتطبيق الاستراتيجية: أعدت الباحثة جدول لتنفيذ البرنامج بغرفة التربية الموسيقية وذلك في أوقات حصة التربية الموسيقية المخصصة للصف الخامس بواقع حصتين أسبوعياً والدرس الواحد يستغرق حصتين وسيأتي ذكر إعداد الجدول الزمني لتطبيق البرنامج بالتفصيل فيما بعد.

– مستوى صعوبة المادة العلمية والتدريبات: لقد راعت الباحثة في اختيار المادة العلمية والتدريبات أن تكون مناسبة من حيث مستوى صعوبتها.

– تحقيق الأداء الجماعي في كل التدريبات: حيث يقسم الصف إلى مجموعات كل مجموعة تقريبا تتكون من أربعة تلميذات لكل تلميذة دورها في المجموعة.

– تتيح الاستراتيجة للتلميذات ممارسة الكثير من النشاطات المحببة لهن.

بناء البرنامج

المحتوى: اعتمد البرنامج على المنهاج الخاص بالصف الخامس بالتعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة نفذ من خلاله البرنامج القائم على استراتيجية سلافين.

التدريبات والأنشطة: استطاعت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للتربية الموسيقية أن تجرب تدريبات وأنشطة مختلفة ومتنوعة لتيسير المادة العلمية الخاصة بمنهاج التربية الموسيقية للصف الخامس، ولقد راعت الباحثة سهولة التدريبات وتنوعها وملاءمتها لمستوى التلميذات، وراعت أيضاً تنوع الأنشطة التي استخدمتها في البرنامج حتى تصل إلى تنمية دافعية التلميذات نحو تعلم الموسيقى ورفع مستوى التحصيل في فرعيها (القواعد والقراءة).

– وصف البرنامج: يتكون البرنامج من(١٢) جلسة للتدريب على فرعي (القواعد والقراءة الموسيقية).

(*) ملحق (١)، (٢) البرامج والأنشطة المتضمنة للدروس بمتن الملاحق.

- الخطة الزمنية للبرنامج: يطبق البرنامج بواقع حصتين أسبوعياً للمجموعة التجريبية (٤٠ دقيقة في الجلسة الواحدة) وذلك على مدى شهر ونصف وتتم من خلال غرفة التربية الموسيقية بالمدرسة. وفى كل حصة تقوم الباحثة بتحليل الدرس إلى مجموعة من الأنشطة والتدريبات باستخدام استراتيجية سلافين مع مراعاة مقدرة التلميذات على استيعاب الطريقة الحديثة وإنجازها في الوقت المحدد لذلك وبعد إنجاز الخطوات من قبل مجموعات التلميذات في الوقت المحدد تقيم بعضهن البعض وتبدي كل فرقة رأيها فيما أنجزته الفرقة الأخرى، ويكون هناك جزء خاص للمعلمة حيث تقوم بتقويم ما توصلت إليه كل مجموعه لتعرف مدى استفادتهن ومدى ما توصلن له لتطبيق المهارة المطلوب التدريب عليها أثناء الحصة من خلال استراتيجية سلافين ولا يتم الانتقال إلى تعلم درس آخر أثناء الحصص إلا بعد التأكد من استيعاب التلميذات للدرس السابق. أما عن التقويم النهائي فيتم إجرائه من خلال حساب الفروق إحصائياً بين متوسط الرتب للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- التحقق من كفاءة برنامج استراتيجية سلافين : وبعد أن قامت الباحثة بتجهيز البرنامج وتصميم كل أوراق العمل الخاصة والأنشطة المصاحبة له وفق كل درس، قامت الباحثة بعرضها على (٢٠) من السادة المحكمين المتخصصين في التربية الموسيقية وكذلك في التربية وعلم النفس والمناهج وذلك لإبداء رأيهم حول مدى مناسبة البرنامج لمستوى تلميذات الصف الخامس وقد لاقت نسبة اتفاق ١٠٠٪ حيث لم يبدي المحكمون أي تعديل في الأهداف أم العبارات أم الصياغة.

عرض نتائج البحث وتفسيرها

تقدم الباحثة في هذا الفصل من البحث عرضًا لنتائجها الكمية بهدف التأكد من صحة فروضها، متبعًة ذلك بخلاصة لتلك النتائج مع التعقيب عليها. وفي ضوء مقارنة ما توصلت إليه الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة تقوم الباحثة بمناقشة نتائج دراستها مع تفسيرها. وبنهاية هذا الفصل تقدم الباحثة عددًا من التوصيات التي توصلت لها أثناء سيرها في هذه الدراسة مع عرض مقترح لبعض البحوث والدراسات التي توصي الدراسة الحالية بإجرائها في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

أولاً: عرض النتائج الكمية للبحث

للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة الحالية، استخدمت الباحثة أسلوب الإحصاء البارامتري Parametric Statistics متمثلاً في تطبيق اختبار «ت» لحساب دلالة فروق المتوسطات المرتبطة، ودلالة فروق المتوسطات المستقلة (غير المرتبطة). وهي نتائج كمية متعلقة بمتغير برنامج سلافين (متغير مستقل) وأثره على متغير الدافعية نحو تعلم الموسيقى والتحصيل في بعض أفرعها (متغير تابع).

١. نتائج الفرض الأول

ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» "t.Test" للعينات غير المرتبطة وذلك للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية-الضابطة) على

مقياس الدافعية للتعلم وكانت النتائج ممثلة بالجدول ٢:

جدول ٢: دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية-الضابطة) على مقياس «الدافعية» للتعلم

الاختبار	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	تجريبية	20	73.25	7.192	38	7.023	2.342	0.01
	ضابطة	20	56.45	7.919				

يتضح من الجدول ٢ والذي يعرض لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية-الضابطة) على مقياس الدافعية للتعلم في مادة التربية الموسيقية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين؛ حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية ٧٣,٢٥ بينما كان متوسط درجات المجموعة الضابطة ٥٦,٤٥، وكانت قيمة «ت» دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا تتحقق صحة الفرض الأول.

٢. نتائج الفرض الثاني

ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» "t.Test" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم وكانت النتائج ممثلة بالجدول ٣:

يتضح من الجدول ٣ والذي يعرض لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم في مادة التربية الموسيقية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين؛ لصالح القياس البعدي والذي كان متوسط درجات العينة التجريبية فيه ٧٣,٢٥ بينما كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي٥٨,٢٥؛ حيث كانت قيمة «ت» جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح القياس البعدي، وبهذا تتحقق صحة الفرض الثاني.

٣. نتائج الفرض الثالث

ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقي فرعي (القواعد الموسيقية - القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة

جدول ٣: دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم

الاختبار	التجريبية	ن	م	ع	د.ح	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	القبلي	20	58.25	7.833	19	9.331	2.539	0.01
	البعدي	20	73.25	7.919				

باستخدام اختبار «ت» "t.test" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم وكانت النتائج ممثلة بالجدول ٤:

(القواعد الموسيقية - القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي).

٤. نتائج الفرض الرابع

ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة

جدول ٤: دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم

الاختبار	الضابطة	ن	م	ع	د.ح	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	القبلي	20	54.75	9.36	19	1.068	2.539	غير دالة
	البعدي	20	56.45	7.19				

يتضح من الجدول ٤ والذي يعرض لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم في مادة التربية الموسيقية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين ؛ حيث كانت قيمة «ت» غير دالة، وبهذا ترفض الباحثة الفرض الموجه والقائل «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم في الموسيقى فرعي (القواعد الموسيقية - القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف

إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي في الموسيقى (القواعد - القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» "t.test" للعينات غير المرتبطة وذلك للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية-الضابطة) على الاختبار التحصيلي وكانت النتائج ممثلة بالجدول رقم ٥:

جدول ٥ : دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين على الاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي في مادة الموسيقى	تجريبية	20	27.1	6.965	38	4.582	2.342	0.01
	ضابطة	20	18.8	4.137				

الخامس بمرحلة التعليم الأساسي»، وتقبل بالفرض الصفري: ليصبح (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى فرعي

يتضح من الجدول ٥ والذي يعرض لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية-الضابطة) على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين ؛

حيث كانت قيمة «ت» جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية ٢٧,١ بينما كان متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٨,٨، وكانت قيمة «ت» دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا تتحقق صحة الفرض الرابع.

٥. نتائج الفرض الخامس

ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في الموسيقى فرعي (القواعد الموسيقية - القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» :"t.test" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي وكانت النتائج ممثلة بالجدول ٦:

يتضح من الجدول ٦ والذي يعرض دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين؛ لصالح القياس البعدي والذي كان متوسط درجات العينة التجريبية فيه ٢٧,١ بينما كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي ١٧,٨ حيث كانت قيمة «ت» جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح القياس البعدي، وبهذا تتحقق صحة الفرض الخام

٦. نتائج الفرض السادس

ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في الموسيقي فرعي (القواعد الموسيقية - القراءة الموسيقية) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي. وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» "t.test" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي وكانت النتائج ممثلة بالجدول ٧:

جدول ٦: دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي

المتغير	التجريبية	ن	م	ع	د.ح	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي في مادة الموسيقى	القبلي	20	17.8	5.4057	19	7.815	2.539	0.01
	البعدي	20	27.1	6.9653				

جدول ٧: دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي

المتغير	الضابطة	ن	م	ع	د.ح	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي في مادة الموسيقى	القبلي	20	15.7	2.3642	19	2.818	2.539	0.05
	البعدي	20	18.8	4.1371				

يتضح من الجدول ٧: والذي يعرض لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي- البعدي) للمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين؛ حيث كانت قيمة «ت» جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح القياس البعدي والذي كان متوسط درجات العينة الضابطة في القياس البعدي ١٨,٨ بينما كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي ١٥,٧ حيث كانت قيمة «ت» جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح القياس البعدي، وبهذا تتحقق صحة الفرض السادس.

تفسير النتائج: في ضوء النتائج الكمية التي أظهرها التحليل الإحصائي لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بأثر استراتيجية سلافين على الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى أظهرت تلك النتائج اتفاقها مع نتائج دراسات وبحوث كل من (Miller ١٩٩٥)[٥] التي توصلت الدراسة إلى تحسن درجات التلاميذ في اختباراتهم (ارتفاع التحصيل) وزيادة دافعية التلاميذ نحو تعلمهم وتعديل اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة ونحو معلميهم والمواد الدراسية. ودراسة (Erb ١٩٩٦)[٦] التي توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها زيادة مسئولية الطلاب نحو تعلمهم وزيادة التحصيل والدافعية واتخاذ السلوكيات غير الملائمة. ودراسة (Kein ١٩٩٨)[٧] والتي توصلت الدراسة إلى حدوث تقدم في المجالات الثلاثة المستهدفة وهى الأداء والتحصيل والدافعية. وارتفاع نسبة الدافعية بسبب نشاطات الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني. ودراسة (Charbonneau ١٩٩٩)[٥٧] التي أسفرت عن زيادة الدافعية وخلق جو إيجابي في المدرسة العليا وزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة الدراسية وزيادة التحصيل ذلك نتيجة المعالجة باستخدام نظرية الذكاءات المتعدد والتعلم التعاوني. ودراسة (Baldes ٢٠٠٢)[٩] التي توصلت الدراسة إلى أن البرنامج قلل من السلوكيات الخاطئة وغير الملائمة ورفع دافعية التلاميذ. وقلة الوقت الذي يقضيه المعلم في تصحيح السلوك الخاطئ. وارتفاع نسبة التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ. كما تتفق تلك النتائج - والتي تتعلق بأثر استراتيجية سلافين على مستوى التحصيل لمادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد والقراءة الموسيقية) - مع دراسات وبحوث كل من (Okebukola ١٩٨٥)[٥١] التي توصلت إلى تفوق المجموعة المتعاونة المتنافسة في الأداء على المجموعة المتعاونة فقط، والمجموعة المتنافسة فقط في التحصيل، ودراسة (Hart،١٩٩١)[٥٢] التي أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق أفراد المجموعة التعاونية على أفراد المجموعة التقليدية في اختبار مهارات الكتابة. ودراسة (Basili & Sanford،١٩٩١)[٢] التي أشارت أن نسبة المفاهيم الخاطئة عند طلاب المجموعة التجريبية قلّت بفرق ذي دلالة إحصائية عن نسبة المفاهيم الخاطئة عند طلاب المجموعة الضابطة. ودراسة (Wilson، ١٩٩٢)[٤] التي أسفرت عن وجود فروق داله إحصائيا بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم موضوعات القراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ودراسة (Huder،١٩٩٢)[٣] التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعة التعاونية، ومجموعة المحاضرة في التحصيل لصالح مجموعة التعلم التعاوني، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعة التعاونية وطلاب مجموعة المحاضرة

في الاتجاهات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الدراسة. ودراسة (المهدي سالم، ١٩٩٤) [٥٣] التي أشارت إلى تفوق مجموعة التعلم التعاوني على مجموعة التعلم التقليدي في التحصيل الأكاديمي والتغير المفاهيمي.

ودراسة (عبد الله عبابنه، ١٩٩٥) [٥٤] التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات لدى الطلاب في القياس البعدي في المجموعات الثلاثة لصالح المجموعات التجريبية، كما أن التغير في اتجاهات طلاب كل مجموعة على حدة نحو مادة الرياضيات لم يكن ذا دلالة إحصائية. ودراسة (صلاح الدين خضر، ١٩٩٨) [٥٦] التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التعاون) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية بينما لم توجد فروق داله بين البنين والبنات في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيل البعدي كما وجدت اتجاهات إيجابيه نحو التربية الفنية ترجع إلى استخدام استراتيجية التدريس والتفاعل بين الاستراتيجية والجنس في الاتجاهات نحو التربية الفنية.

وترى الباحثة تحقق النتائج فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي في مادة التربية الموسيقية إلى أن استراتيجية سلافين موقف تعليمي تعاوني مخطط له تخطيطاً مباشراً يتفاعل المتعلمون من خلاله مع بعضهم البعض تبادلياً، وذلك لتحقيق أهدافاً تعليمية مشتركة، ويكون من نتيجته ظهور التعاون في سلوك المتعلمين أو لأنها استراتيجية يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تعمل معاً في بيئة تعليمية مناسبة تسمح لهم بالتعاون، والتفاعل معاً، حيث تعكف المجموعة الصغيرة مشتركة على إنجاز المهام، وكل فرد بها ليس مسئول فقط على أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه بل أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة تحت إشراف وتوجيه من المعلم وبالتالي يخلق جواً من الإنجاز، والتحصيل بمعنى أوضح تتضمن الاستراتيجية تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة حيث تسعى كل مجموعة إلى تحقيق هدف مشترك يتمثل في حل مشكلة أو أداء عمل كلفت به ويتم تقييم أفراد كل مجموعة على أساس الناتج النهائي للمجموعة، وناتج كل فرد على حده ويتحمل كل عضو في المجموعة مسئولية نجاح المجموعة بالإضافة إلى مسئولية نجاحه هو شخصياً، ويسعى التلاميذ سوياً لتحقيق أهداف مشتركة والمعلم يراقب ويوجه ويرشد ويتابع. كذلك لأن هذه الاستراتيجية من الاتجاهات التربوية التي تؤكد على إيجابية المتعلم، ومراعاة خصائصه الفريدة، بما يحقق تعلماً أفضل؛ هذا فضلاً عن أنها تتضمن تبادل المنفعة الإيجابية والتفاعل المنتج المباشر، كما تمكن كل عضو من أن يصبح فرداً قادراً على العطاء فالتلميذات يتعلمن معاً بحيث تتمكن من القيام بأداء المهام بصورة أفضل، وللتأكد من تعزيز قدرات كل فرد تعتبر التلميذات مسئولات عما يعهد إليهن من مهام.

وبالتالي يمكن إرجاع تلك النتائج كذلك إلى أن:

- ☐ استخدام استراتيجية سلافين تتيح للتلميذات مشاركة فعالة وتعاوناً بناءً يتم من خلاله استخدام المهارات المتضمنة في هذه الطريقة من حيث توزيع الأدوار فيما بينهن وتجميع المعلومات بأنفسهن والتوصل إلى مقترحات، ومراجعة الإجابات وتصحيح الأخطاء قبل عرضها على المعلمة أثناء المناقشة وطرح الأسئلة، مما يؤكد أن الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة يزيد من مصادر المعلومات وأساليب.

التغذية الراجعة مما يرفع من التحصيل الدراسي وبالتالي الدافعية نحو التعلم.

□ أن استراتيجية سلافين تسهم في نقل مركز التعلم من المعلم إلى المتعلم عن طريق تهيئة الظروف اللازمة لمساعدتهن على التعلم عن طريق التفاعل والتعاون مع بعضهم البعض وزيادة قبولهن لأفكار وأراء زميلاتهن من خلال ما يدور بينهن من مناقشات جماعية مما يسهم ذلك في زيادة دافعيتهن نحو تعلم الموسيقى ومن ثم التحصيل الدراسي فيها .

□ تتضمن استراتيجية سلافين تعزيز المجموعة وليس الفرد، وقد يكون ذلك من الأسباب التي أدت إلى زيادة الدافعية نحو التعلم ومن ثم التحصيل الدراسي .

□ استخدام استراتيجية سلافين قد تساعد تلميذات المجموعات التعاونية على مناقشة ما تعلمن وتبادل الآراء والأفكار فيما بينهن والمناقشات الإيجابية مما أتاح لهن الاستفادة من قدرات بعضهن.

□ حب التلميذات للموسيقى وميلهن نحو التجديد في تعلمها والاستفادة من تعاونهن معها في التعلم.

وقد جاءت نتائج الطريقة التقليدية دالة بمعنى أن الطريقة المتبعة من قبل معلمة الفصل قد أدت إلى تحسن في التحصيل ولم تحسن الدافعية نحو التعلم لأن التحصيل هو الأمر النهائي للنجاح فقد لا تحب التلميذة المادة ولكنها مضطرة إلى مذاكرتها للنجاح، ولكن ليس بنفس القدر الذي حققته الطريقة الجديدة «استراتيجية سلافين» في تنمية الدافعية نحو تعلم الموسيقى وكذلك تحسين التحصيل الدراسي في مادة التربية الموسيقية، وقد أيدت نتائج البحث أن الاستراتيجية الأكثر إيجابية وأفضلية مع التلميذات كانت استراتيجية فرق التحصيل (سلافين) بالمقارنة بالطريقة التقليدية وقد يرجع ذلك إلى طبيعة التفاعل بين تلميذات المجموعتين ؛ ففي استراتيجية سلافين «فرق التحصيل» تتكون المجموعة من (٣ أو٦) تلميذات ؛ فيحدث التفاعل والمشاركة والتوافق بينهن وبالتالي يزداد شعورهن بالارتياح والانتماء ولكن ليس بنفس القدر في «الطريقة التقليدية»، كما أن التعاون داخل المجموعة فقط وليس مع المجموعات الأخرى .

توصيات البحث

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإنه يوصي ب:

□ إجراء المزيد من الدراسات التي تلقي الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية النماذج المختلفة للتعلم التعاوني ومدى ارتباطها بنواتج التعلم المختلفة لتلميذات المرحلة بمرحلة التعليم الأساسي .

□ تنظيم محتوى التعلم بما يتلاءم مع استراتيجية (سلافين) .

□ استخدام استراتيجيات أخرى للتعلم التعاوني مع التحصيل الدراسي والدافعية فقد تؤدي إلى نتائج أفضل .

البحوث المقترحة

□ تطبيق استراتيجية سلافين على عينات من مراحل عمرية مختلفة .

□ فعالية استراتيجيتي «جونسون وجونسون»، «سلافين» في تخفيف القلق من تعلم الموسيقى لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

□ تطبيق البحث الحالي على باقي المقررات الدراسية .

□ فاعلية استخدام استراتيجيتين للتعلم التعاوني (استراتيجية جونسون وجونسون «التعلم

معاً»، واستراتيجية سلافين) «فرق التحصيل» في التحصيل والدافعية نحو التعلم وتنمية مهارات العزف وقراءة النوتة الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

قائمة المراجع

١. محمد عيسى : الدافعية دراسة نقدية مع نموذج مقترح، دار القلم، الكويت (١٩٨٨).

2. Basili, P. & Sanford, J. Conceptual Change Strategies and Cooperative Group Work in C hemistry, Journal of Research in Science Teaching, (1991).

3. Huder, D.: Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning on Students 'Achievement in Science Class. Journal of Research in Science Teaching, 19(5) (1992).

4. Wilson, P.:Research Ideas for the Classroom: High School Mathematics. New York: Macmillan (1992).

5. Miller, M. : The educational implication of MI-groupings with a cooperative learning environment. Dissertation abstracts inter national, 56 (11) (1995).

6. Erb M. : Increasing students responsibility for their learning through MI Activities and cooperative learning, Journal of Education, 16 (22) (1996).

7. Kein, C. : Increasing student motivation through cooperative learning writing in mathematics and MI-Master's field based Action Research project. Saint Xavier University and iris/sky light (1998).

8. Blake R. : Improving student motivation through the use of multiple intelligences master's of Arts Action Research Project. Saint Xavier University (1999).

9. Blades, D. & Chill C.: Motivating students to learning and positive discipline, Master's Action Research Project. Saint Xavier University and iris/sky light (2002).

١٠. وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة: تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء عند الأطفال (١٩٩٩).

١١. فايزه أحمد محمد حمادة : فعالية استخدام نموذج ويتلى البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ١٢ (١) (٢٠٠٥).

١٢. تمام إسماعيل تمام، رشدي فتحي كامل، وزينب محمد أمين: الاتجاهات المستقبلية في تدريس العلوم وتكنولوجيا التعليم، دار الاوفست الحديثة المنيا(١٩٩٧).

١٣. جابر عبد الحميد جابر : استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة (١٩٩٩).

١٤. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة (٢٠٠٣).

١٥. أحمد النجدي، منى عبد الهادي، وعلي راشد : تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة (٢٠٠٣).

١٦. محبات أبو معيره: تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٤٤)(١٩٩٧).

١٧.أسماء عبد العال ومحمد مصطفي الديب: سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية.

عالم الكتب ، القاهرة (١٩٩٨).
١٨. أشرف محمد المكاوي: تعرف أثر التفاعل بين التعلم التعاوني والأسلوب المعرفي على تحصيل رياضيات المرحلة الإعدادية والاتجاه نحوها، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعه القاهرة (١٩٩٩).
١٩. نجاة عدلى توفيق: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٥ (٤) (٢٠٠٥).
٢٠. حمدي شاكر عبدا لعظيم البنا: فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٤١)(١٩٩٩).
٢١. مراون أبوحويج وآخرون : مدخل إلى علم النفس التربوي، دار البازوري، عمان (٢٠٠٠).
٢٢. عبد المجيد منصور وآخرون: علم النفس التربوي، ط٤، مكتبة العبيكان، الرياض (٢٠٠١).
٢٣. أحمد خنسة: دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس : نصوص مختارة، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، دمشق، (٢٠٠٠).
٢٤. خليل المعايطة : علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان (٢٠٠٠).
٢٥. محمد عرقسوسي وآخرون : التعلم نفسياً وتربوياً، ط٤، دار اللواء، الرياض (١٩٩٩).
٢٦. نبيل زايد: التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أفعال وانفعالات حجرة الدراسة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين ؟ عمان، الأردن، (١٩٩٨).
٢٧. فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط١، القاهرة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع (١٩٩٥).
28. Gottfried A. : Academic intrinsic motivation in Elementary and Junior school students. Journal of Educational Psychology. 77. (6) (1985) .
٢٩. أحمد مهدي مصطفى: أثر تفاعل طريقتي التعليم بالتلقي والتعليم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر (١٩٨٧).
٣٠. محمود عبد القادر محمد: مقاييس الدوافع للإنجاز : أساسها النظري، بناؤها، خصائصها السيكومترية، ومعاييرها «دراسة مستويات الدافعية للإنجاز لدى الشباب الجامعي المصري، وبعض الجنسيات العربية الأخرى». مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٤)، (١٩٨٩).
٣١. محمد محمود سعودي: دراسة لدافع حب الاستطلاع وعلاقته ببعض قدرات التفكير الابتكار. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر (١٩٨٩).
٣٢. صالح عطيه محمد : دراسة عاملية لحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر (١٩٩٠).
٣٣. محمد السيد عبد المعطى : مكونات بيئة التعليم المدرس وعلاقتها بالدافع للدراسة ومفهوم الذات . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق (١٩٩٦) .
34. Lain. H. : Development and Validation of the school achievement motivation rating scale. Educational and

Psychological Measurement, 57, and (2) .(1997)

٣٥. المعجم الوسيط (٢٠٠٨): دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

٣٦. مصطفي باهي، أمينة شلبي: الدافعية: نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر، القاهرة (١٩٩٩).

٣٧. أحمد اللقانى،على الجمل.معجم (الوجيز) للمصطلحات التربوية والمعرفية بالمناهج وطرق التدريس. مكتبة النهضة، القاهرة (١٩٩٦).

٣٨. محسن محمد عبد النبي: العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات، مجلة كلية التربية : جامعة المنوفية، (٣) (٢٠٠١).

٣٩. عبلة محمد الجابر: التحصيل الدراسي وعلاقته بأسلوب التروي والاندفاع عند مستويات مختلفة من القلق والذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية : جامعة عين شمس (٢٠٠٢).

٤٠. جاد الله أبو المكارم: الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، الملتقى المصري للإبداع والتنمية (١٩٩٨).

٤١. أمنة عبد الله تركي : التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز ودرجة الضبط، دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس (١٩٨٥).

٤٢. فتحي الزيات: سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباط والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة (١٩٩٦).

٤٣. محمد محروس محمود بلال: فاعلية برنامج موسيقي مقترح لتعليم بعض المفاهيم الموسيقية لطفل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من خلال الإذاعة المدرسية، رسالة ماجستيرمنشورة ، القاهرة (٢٠٠١).

44. Antcliffe, H. : short Studies in the Nature of Music, Kegan Paul, Trench, Trubner and co., Letd.New York, Dutton and company. (1985).

٤٥. أحمد الرفاعى وآخرون:الدليل التعريفي للتربية الموسيقية بدولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٥).

٤٦. سعاد على حسنين: تربية السمع وقواعد الموسيقى الغربية، الجزء الأول، كلية التربية الموسيقية بالزمالك، القاهرة (١٩٩٢).

٤٧. على عبد الودود محمد: التربية والتذوق الموسيقى لكليات التربية و رياض الأطفال، كلية التربية النوعية، جامعة كفر الشيخ (٢٠٠١).

٤٨. نبيل شورى: (التربية والتذوق)، كلية التربية الموسيقية، جامعة حلوان – القاهرة (١٩٩٢ -أ).

٤٩. نبيل شورى: دليل المعلم، للفرقة الثالثة، كلية التربية الموسيقية، جامعة حلوان (١٩٩٢).

٥٠. يوسف الشريف وآخرون : دليل المعلم في التربية الموسيقية بالإمارات العربية المتحدة، المستوى الثاني (١٩٩٣).

51. Okebukola, P. : The Relative Effectiveness, Techniques in Strengthening Students Education, 69(4) (1985) .

52. Hart, R.:, An Investigation of the Effects of Collaboration Learning On the Writing Skills of Compositional Students at Glucose Community College «: Applied Educational Research and Evaluation Seminar. 3rd ed (1991).

٥٣. المهدي محمود سالم: تأثير استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والتغير المفاهيمى في العلوم لتلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي، المؤتمر الأول للعلوم التربوية والنفسية، «التربية والتغير الاجتماعي في مصر بين النظرية والتطبيق»، من (٥ : ٧) فبراير ، كلية التربية بكفر الشيخ : جامعة طنطا ، ١- ٢٦ (١٩٩٤).

٥٤. عبد الله عباينة : « أثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي تجاه تعلم مادة الرياضيات في الأردن»، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعه قطر (٨) ٦٤ - ٥٣ (١٩٩٥).

٥٥. أحمد عبد الرحمن النجدي: أثر بنية التعلم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العلمي. جامعة حلوان: كلية التربية، دراسات تربوية واجتماعية، ٢ (٣،٤) (١٩٩٦).

٥٦. صلاح الدين عبد الحميد خضر: اثر استخدام كل من إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقليدي على تحصيل الطلاب للغة الفن واتجاهاتهم نحو التربية الفنية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٤ (٣) (١٩٩٨).

57. Charbonneau. N. : Increasing student Motivation through the use of multiple intelligences and co-operative learning techniques. Master's Action Research project. Saint Xavier University and IRI skylight (1999).

ملحق رقم ١

استراتيجية فرق التحصيل لسلافين (STAD)

تعتبر استراتيجية فرق التحصيل لسلافين أحد استراتيجيات التعلم الذي اقترحه وطوره «روبرت سلافين»، وأعوانه في جامعة جون هيوبكنز عام (١٩٨٠)، وهو من أكثر الطرق شيوعا، وأبسطها استخداما حيث يعرض المعلم المعلومات الأكاديمية الجديدة على التلاميذ ثم يتم تقسيم التلاميذ في الصف إلى فرق تعلم يتألف كل فريق من ٣ أفراد يختلفون في نسبة التحصيل فمنهم: مرتفع التحصيل، ومنهم متوسط التحصيل، ومنهم منخفض التحصيل ثم يساعد الواحد منهم الآخرون في المجموعة على إنجاز المهام (Smith، ١٩٩٦،)؛ (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩)[١٣].

وبهذه الاستراتيجية يكون لكل تلميذ درجتان أولهما في أدائه السابق أثناء تعلم أحد الموضوعات، وثانيهما في أدائه اللاحق المتمثل في إجابته على الأسئلة التقويمية، والدرجة الأصلية (الفرق بين الدرجتين) تضاف إلى درجة فريقه الأصلي، وهكذا لبقية أعضاء الفريق بذلك تكون درجة الفريق المرتفعة هي الدرجة الفائزة أسبوعياً، ويعلن المعلم أسماء الفائزين في المجموعات على مستوى الفصل الدراسي .

وهذه الاستراتيجية تزيد من دافعية التلاميذ نحو الحصول على درجات مرتفعة خاصة أن التلاميذ ينتقلون من دور إلى آخر، وأهم الأسس التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية يلخصها (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٣)[١٤] فيما يلي:

- **الفرق غير المتجانسة :** وتضم مجموعات التعلم ثلاثة تلاميذ من مستويات أداء، وتحصيل متنوعة.
- **مكافآت الفريق :** وقد تأخذ شكل الشهادات أو غيرها من المكافآت عن الأداء، وينبغي أن يعمل المعلم على أن تصل كل الفرق إلى المستوى المحدد

حيث يعتمد كل نجاح على التعلم الفردي لجميع الأعضاء

□ **المحاسبة الفردية**: حيث يعد التأكيد على أن كل نجاح يعتمد على التعلم الفردي لجميع الأعضاء يساعد على التركيز على إرشادات جميع الأعضاء لبعضهم البعض للتأكد من أن كل عضو يمكنه قياس أدائه على أساس فردي.

□ **الفرص المتساوية**: إذ يكون التركيز على تحسين الأداء السابق لكل عضو أكثر من مقارنة أدائه بغيره، وبذلك يسهم كل عضو في عمل الفريق بما يظهر لديه من تقديم سواء كان أداؤه عالياً أم عادياً.

وفي البحث الحالي: في حصة الموسيقى، وأثناء درس القواعد أو القراءة الموسيقية قامت الباحثة بتطبيق هذه الاستراتيجية من خلال خلق حوار، ومناقشة بين أعضاء الجماعة بحيث يحاول كل تلميذ التأثير إيجابياً في أفكار زملائه، وأثناء كتابة الحل يشتركون في كتابة الحل الصحيح، ويصححون الخطوات الخاطئة بحيث يتوصلون معا إلى منتجاً.

ويتم تنفيذ هذا الاستراتيجية، وفقاً للخطوات الآتية :

□ تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى التلاميذ إلى تحقيقها من خلال العمل التعاوني، وصياغتها صياغة سلوكية جيدة.

□ يقوم بتحديد، وتجهيز الأدوات المستخدمة.

□ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.

□ تنظيم المجموعات: حيث يتم تنظيم مكان جلوس أفراد كل مجموعة في شكل يسهل من عملية التفاعل بينهم، وبالتالي يسهل عملية التعلم وتنقل المعلم فيما بينهم .

□ يقوم المعلم بتقسيم الوحدة الدراسية إلى مجموعة من الدروس الفرعية، ثم تقسم إلى مجموعة من المهام، وتقدم إلى التلاميذ في شكل أوراق عمل بحيث تقدم المهمة الأولي إلى كل المجموعات، وبعد إتقان هذه المهمة يتم تقديم المهمة الثانية، وهكذا حتى ينتهي الدرس .

□ يحدد المعلم دورا لكل فرد في المجموعة (القائد – المسجل – المقرر)، ويتم تغيير الأدوار كل حصة بحيث يمارس كل تلميذ هذه الأدوار الثلاثة .

□ يقوم المعلم بتقديم الدرس في بداية الحصة لكل المجموعات في مدة لا تزيد عن ١٠ دقائق.

□ إعطاء الفرصة لعمل المجموعات .

□ يكلف المعلم كل مجموعة بقراءة المهام المكلفين بها، ومحاولة فهمها بمفردها، وإذا واجهتم أي صعوبة يمكن أن يوجهوا سؤالاً للمعلم.

□ يقوم المعلم بإيقاف عمل جميع المجموعات في حاله التساؤل عن جزء في الدرس، ويقوم بشرح هذا الجزء للفصل كله .

□ يقدم المعلم بطاقة مدون بها مجموعة الأنشطة، والأسئلة، ويقوم أفراد المجموعة بحل هذه الأسئلة دون التعاون مع بقية المجموعات .

□ يقوم المعلم بتقييم الإجابات المقدمة من التلاميذ.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها يختار المعلم تلميذاً عشوائياً من كل مجموعة، ويوجه له سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصاب حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأ خسرت المجموعة الدرجة .

□ يقوم المعلم بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

يقوم المعلم بغلق الدرس، وإعادة الخطوات كل حصة.

ملحق رقم ٢

ويشتمل على أنشطة البرنامج القائم على استراتيجية سلافين

١. الجلسة التمهيدية

☐ تعرف المعلمة التلميذات على استراتيجية سلافين وعلى فوائد التعلم التعاوني.

☐ تشرح المعلمة للتلميذات فكرة مبسطة عن البرنامج .

☐ تشرح المعلمة مميزات البرنامج بالنسبة للتلميذات .

☐ تعرفهم على أهمية البرنامج بالنسبة لهم وعن مدى الاستفادة التى سوف تعود عليهم بعد استخدام هذا البرنامج .

☐ تشكر المعلمة التلميذات على مشاركتهن.

استراتيجية سلافين

الدرس الأول: المدرج الموسيقى

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على :

- التمييز بين أسماء الخطوط والمسافات للمدرج الموسيقي.

- تعريف المصطلحات المستخدمة باللغتين العربية والإنجليزيه .

- أن تعرف بعض أسماء الخطوط الإضافية على المدرج الموسيقي.

- معرفة أماكن كل من الفاصل المفرد والفاصل المزدوج وفائدتهما .

المحتوى

مفاهيم

أ. المدرج الموسيقى.

ب. مفتاح صول.

ت. الخط الفاصل المفرد والخط المزدوج.

ث. المازورة.

ج. الميزان الموسيقي.

حقائق

- المدرج الموسيقي يتكون من ٥ خطوط وتعد من أسفل لأعلى.

- مفتاح صول ويوضع في بداية المدرج من جهة اليمين وعن طريقه يتم تعريف أسماء الخطوط والمسافات.

- المازورة وهي الحقل الذي توضع فيه الدرجات الصوتية المكونة للتمرين ويفصل بينهما خط .

- الخط الفاصل المفرد وهو الذى يفصل بين الموازير أما المزدوج ويوضع في نهاية المقطوعة ويدل على النهاية.

المهارات

- تعريف المصطلحات بالعربى والانجليزى .

- قراءة تمرين صغير صولفائياً.

الوسائل التعليمية

- الأورج.

- الداتا شو والكمبيوتر.

- السبورة البيضاء.

- بعض البطاقات الورقيه .

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذه الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصه بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

☐ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

☐ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها الأسئلة الأتيه (١ دقيقة).

١. على أى شيء تدون الموسيقى ؟

٢. ما اسم الشكل الذى يوضع في بداية المدرج الموسيقى؟

٣. أين يوضع الميزان؟

☐ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل

كل مجموعة أن تتعلم مع الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق)

□ يطلب المعلم من التلاميذ بتبادل الأدوار فيما بينهم (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها الأسئله الآتية (١دقيقة):

١- ما المقصود بالخط الفاصل المفرد والخط المزدوج؟

٢- عرف المازورة ؟

٣- ما فائدة الميزان في التدوين الموسيقي؟

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق) :

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها الأسئلة الآتية (١دقيقة) : أذكر أسماء الخطوط والمسافات التي يحتوي عليها المدرج الموسيقي؟

١- ما اسم الخط الإضافى أسفل المدرج؟

٢- أين يوضع الفاصل المزدوج وعلى أي شيء يدل؟

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن تتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

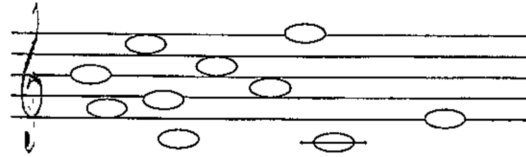
□ تتناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تتقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تتقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

التقويم

دون الأسماء الصولفائية للدرجات الصوتية على المدرج بالتعاون المتبادل بينك وزملائك:



□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعه لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة.

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة

إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس وتقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الذهاب للصف .

استراتيجية سلافين

الدرس الثاني: الأشكال الإيقاعية

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على :

أن تميز التلميذة بين الأشكال الإيقاعية المختلفة من حيث الشكل والاسم والزمن.

أن تقرأ التلميذة تمرين يحتوي على أشكال إيقاعية مختلفة مع الحفاظ على الوحدة الزمنية للتمرين .

المحتوي

مفاهيم

أ. اللوحة الايقاعية

ب. القراءة الصولفائية

حقائق

-

- كل الأشكال الإيقاعية السابقة تشترك في القيمة الزمنية حيث أن جميعها تساوي زمن واحد.

هذا الشكل يساوي زمنان ♩ .

مهارات

- الاستماع لتصفيق أحد الأشكال المعزوفه ثم تدوينها.

- قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان .

الوسائل التعليمية

- الأورج

- الداتا شو والكمبيوتر

- السبورة البيضاء

- أوراق عمل عليها الأشكال الإيقاعية

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات.

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطلوب تدوين أسمهما وزمنهما (١ دقيقة).

اسم الشكل:		♩	اسم الشكل:
زمن الشكل:			زمن الشكل
اسم الطالب:			اسم الطالب:

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق) .

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطلوب تدوين أسمهما وزمنهما (١دقيقة).

اسم الشكل:		♩	اسم الشكل:
زمن الشكل:			زمن الشكل
اسم الطالب:			اسم الطالب:

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق) :

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطلوب تدوين اسمهما وزمنهما (١دقيقة) :

اسم الشكل:	اسم الشكل:
زمن الشكل:	زمن الشكل
اسم الطالب:	اسم الطالب:

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

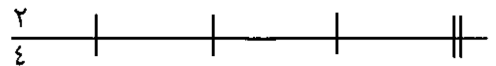
□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

التقويم

ابتكر أربع موازير مستخدمة الأشكال الإيقاعية المناسبة مع مراعاة دليل الميزان الثنائي:



أجب عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزملائك :

ضع الميزان المناسب لكل من التمرينين الآتيين:

□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعة لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة .

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

□ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها.

استراتيجية سلافين

الدرس الثالث: الميزان الثلاثي

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على :

- التمييز بين الموازين الموسيقية الثلاثة وتدوينها.
- معرفة أماكن النبر القوي والضعيف في الميزان الثلاثي .
- أن تعرف معنى الرقم الأعلى والأسفل الدالان على نوع الميزان .

المحتوى

مفاهيم

- الميزان الموسيقي.

حقائق

- الميزان الثلاثي ٣/٤ يعني أن كل مازورة بها ما يعادل ٣ نوار.
- يحتوي الميزان الثلاثي على ٣ إشارات متساويات.
- النبر القوي في الميزان الثلاثي يقع في الزمن الأول والنبر الضعيف يقع في الزمن الثانى والثالث .

مهارات

- قراءة التمرين الصولفائي باستخدام إشارة الميزان مع الحفاظ على الزمن .
- تحديد مواقع النبر القوى والضعيف بعد الاستماع للتمرين .

الوسائل التعليمية

- الأورج.
- الكمبيوتر.
- الداتا شو.
- السبورة البيضاء.
- ساعة رقمية.

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصه بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

❑ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

❑ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها الأسئلة الأتيه (١ دقيقة).

١- ما هي أنواع الموازين الموسيقية؟

٣- ما معنى الرقم الأعلى والأسفل في الميزان؟

❑ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

❑ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

❑ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

❑ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة موضحة المطلوب من كل سؤال (٣ دقائق).

❑ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

❑ ثم تقدم المعلمة إلى القائد في كل مجموعة بطاقة مدون عليها الأسئلة الآتية (١دقيقة):

١- كم إشارة يحتويها الميزان الرباعي؟

٢- كم إشارة يحتويها الميزان الثلاثي؟

❑ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

❑ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

❑ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

❑ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق) :

❑ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

❑ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها الأسئلة الآتية (١دقيقة) :

١- ما هى الإشارات الدالة على الميزان الثنائى؟

٢- أين تقع مواطن النبر القوي والضعيف في الميزان الثلاثي؟

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق):

التقويم

أجب عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزملائك :

ضع الميزان المناسب لكل من التمرينين الآتيين:

□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائد كل بطاقة لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الآخري

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

□ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الذهاب للصف .

استراتيجية سلافين

الدرس الرابع: تمرين صولفائى

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على :

- أن تكتشف الأخطاء الموجودة بالتمرين وتصححها.
- قراءة التمرين بإشارات الميزان .

المحتوي

مفاهيم :

أ . الميزان الثلاثي.

ب. تمرين صولفائى.

ج. قراءة صولفائية.

حقائق

- الميزان الثنائي يحتوي على زمنين من قيمة علامة النوار في كل مازورة.
- الميزان الثلاثي يحتوي على ٣ أزمنة من قيمة علامة النوار في كل مازورة.
- الميزان الرباعي يحتوي على ٤ أزمنة من قيمة علامة النوار في كل مازورة.
- الخط الفاصل المفرد هو الذي يفصل بين الموازير.
- الخط المزدوج هو الذي يوضع في نهاية التمرين.

مهارات

- اكتشاف الأخطاء وتصحيحها .
- قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان .

الوسائل التعليمية

- الأورج.
- الداتا شو والكمبيوتر.
- السبورة البيضاء.
- ساعة رقمية.
- أوراق عمل عليها التمارين.
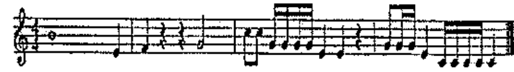
خطوات السير في الدرس

- عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على أخطاء ومطلوب اكتشاف الخطأ (١دقيقة).

تمرين صولفائي



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

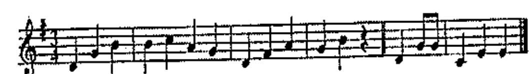
□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على أخطاء ومطلوب اكتشاف الخطأ (١دقيقة):

تمرين صولفائي



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

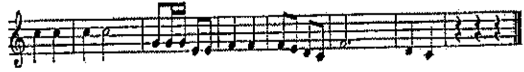
□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على أخطاء ومطلوب اكتشاف الخطأ (١دقيقة).

تمرين صولفائي



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

التقويم

أجب عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزملائك :

<u>أكمل ما يأتي :</u>

يحتوي الميزان ٣/٤على_____ في كل مازورة

يحتوي الميزان ٢/٤على_____ في كل مازورة

يحتوي الميزان ٤/٤على ـــــ في كل مازورة

□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعة لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أما المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

□ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها .

استراتيجية سلافين

الدرس الخامس : الشكل الايقاعى 

أهداف الدرس

ـ من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على:

ـ أن تميز التلميذة الشكل الايقاعي الجديد من حيث الشكل والاسم والزمن.

ـ أن تقرأ التلميذه تمرين يحتوي على أشكال إيقاعية مختلفه بالإضافة للشكل الجديد .

المحتوى

مفاهيم

أ. الشكل الايقاعي 

ب. القراءة الصولفائية

حقائق

 الشكل الإيقاعي السابق قيمتة الزمنية تساوى زمن واحد.

مهارات

ـ تمييز إيقاع الشكل الجديد من بين الأشكال الإيقاعية الأخرى بعد الاستماع اليهم.

ـ قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان .

الوسائل التعليمية

ـ الأورج

ـ الداتا شو والكمبيوتر

ـ السبورة البيضاء

ـ أوراق عمل عليها تمارين مختلفة .

خطوات السير في الدرس

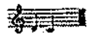
عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين صولفائى يشتمل على العلامة الإيقاعية الجديدة وبعض العلامات الأخرى (١ دقيقة).

تمرين قراءة صولفائيه





□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يقرأن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تقيم المعلمة قراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣دقائق).

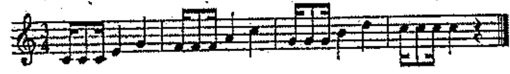
□ تقوم المعلمة بقراءة التمرين ويستمع إليها التلميذات (٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين قراءة صولفائية

(١دقيقة).

تمرين قراءة صولفائيه



◻ تقيم المعلمة قراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).
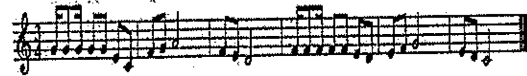
◻ تقوم المعلمة بتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣دقائق).

◻ تقوم المعلمة بقراءة التمرين ويستمع إليها التلميذات (٣ دقائق).

◻ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

◻ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين صولفيج غنائى (١دقيقة).

تمرين قراءة صولفائيه



◻ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يقرأن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

◻ تقيم المعلمة قراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

◻ تقوم المعلمة بتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

◻ تقوم المعلمة بقراءة التمرين قراءة صحيحه ويستمع إليها التلميذات (٣ دقائق):

◻ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

التقويم

أجب عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزملائك :

إبتكر تمرين مؤلف من ٤ موازير في ميزان ثلاثي مستخدماً الأشكال الإيقاعية السابق دراستها.



◻ تقوم المعلمة بجمع البطاقات من كل قائدة لكل مجموعه لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة .

◻ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، تطلب منها أن تقرأ التمرين التي قامت مجموعتها بابتكاره فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة .

◻ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

◻ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

◻ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها.

استراتيجية سلافين

الدرس السادس: صولفيج غنائى

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن يكون التلميذة قادرة على :

- أن تقرأ التلميذة التمرين أولا قراءة إيقاعية صحيحة.

- أن تغني التلميذة التمرين مع مراعاة أماكن النغمات.

المحتوى

مفاهيم

أ. الصولفيج الغنائي

مهارات

- قراءة صولفائية مع مراعاة القيمة الزمنية للأشكال.
- قراءة غنائية مع مراعاة التظليل.

الوسائل التعليمية

- الأورج
- الداتا شو والكمبيوتر
- السبورة البيضاء
- بعض البطاقات الورقية .
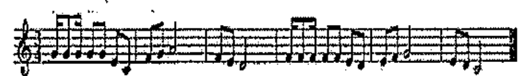
خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات.

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى قائدة كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين غنائي (١ دقيقة).

تمرين صولفيج غنائى



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذت بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تستمع المعلمة أولا لقراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .
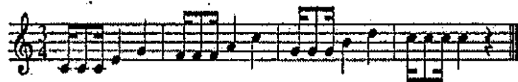
□ ثم تستمع المعلمة لغناء المجموعات وتقيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بغناء التمرين غناءاً صحيحاً لتصحح للتلميذات أدائهن (٣ دقائق)

□ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين صولفيج غنائى (١دقيقة) .

تمرين صولفيج غنائى



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذت بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تستمع المعلمة أولاً لقراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

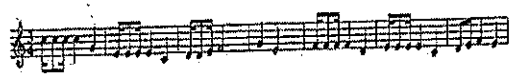
□ ثم تستمع المعلمة لغناء المجموعات وتقيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

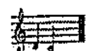
□ تقوم المعلمة بغناء التمرين غناءاً صحيحاً لتصحح التلميذات أدائهن (٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين صولفيج غنائى (١دقيقة) .

تمرين صولفيج غنائى





□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذت بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تستمع المعلمة أولاً لقراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ ثم تستمع المعلمة لغناء المجموعات وتقيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .
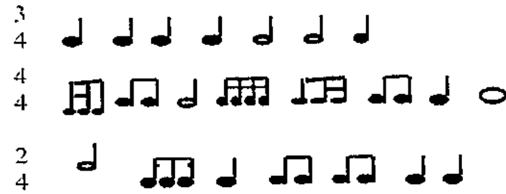
□ تقوم المعلمة بغناء التمرين غناءاً صحيحاً لتصحح التلميذات أدائهن(٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين صولفيج غنائى (١دقيقة):

التقويم

قسم التمارين التاليه إلى مجموعة موازير حسب ميزان كل تمرين بالتعاون مع زملائك:



□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعه لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أما المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

□ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الذهاب للصف .

استراتيجية سلافين

الدرس السابع: سكتة البلانش

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على :

- أن تدون سكتة البلانش في مكانها الصحيح على المدرج الموسيقي.
- أن تميز التلميذة بين سكتة البلانش وبين السكتات الأخرى من حيث الشكل والزمن.

المحتوى

مفاهيم :

أ. علامة البلانش

ب. سكتة البلانش

حقائق

- d علامة البلانش تساوي إثنان من علامة النوار.
- سكتة البلانش توضع فوق الخط الثالث وتساوى اثنان من علامة النوار وتدل على انقطاع الصوت الموسيقي لمدة زمنين.

مهارات

- تدوين سكتة البلانش في مكانها الصحيح على المدرج.
- قراءة تمرين باستخدام إشارات الميزان للتأكيد على سكتة البلانش .

الوسائل التعليمية

- الأورج.
- الداتا شو والكمبيوتر.
- السبورة البيضاء.
- أوراق عمل عليها السكتات الموسيقية المدروسة.

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها علامة سكتة موسيقية ومطلوب تدوين اسم السكتة وزمنها (١ دقيقة).

اسم السكتة:

زمن الشكل :

اسم الطالب:

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها علامة سكتة موسيقية ومطلوب تدوين اسم السكتة وزمنها (١دقيقة).

اسم الشكـل:

زمن الشكـل:

اسم الطالب:

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة المجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

□ يطلب المعلم من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها علامة سكتة موسيقية ومطلوب تدوين اسم السكتة وزمنها (١دقيقة) .

اسم الشكل: اسم السكل:

زمن الشكل : زمن الشكل:

اسم الطالب: اسم الطالب:

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .
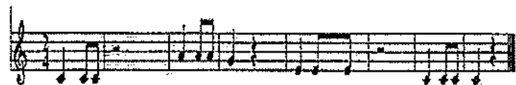
□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

التقويم

أجب عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزملائك :

إقرأ التمرين التالى قراءة صولفائية مع مراعاة الوحده الزمنية والسكتات الموسيقية.



□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعة لمعرفة المجموعات التي تحصل

على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة.

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة بإعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

□ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها .

استراتيجية سلافين

الدرس الثامن: تأليف تمرين صولفائي

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على :

- تأليف تمرين صولفائي يحتوي على الأشكال والسكتات والدرجات الصوتية المدروسة مع مراعاة الميزان.
- قراءة التمرين الصولفائي المؤلف .

المحتوى

مفاهيم

أ. التأليف الموسيقي

حقائق

- يحتوي التمرين الصولفائي على عدد زوجي من الموازير لاتقل عن ٤ موازير .
- لابد من تحديد الميزان قبل الشروع في التأليف.

مهارات

- التأليف الموسيقى.
- استخدام الأشكال المناسبة في الموازير بحيث يكون ذلك مع مراعاة الميزان المستخدم.

الوسائل التعليمية

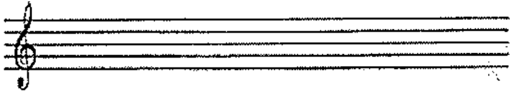
- الأورج.
- الكمبيوتر والداتا شو.
- السبورة البيضاء.
- ساعة رقمية.

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصه بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة سبورة بيضاء مدون عليها مدرج موسيقى ومدون عليه مفتاح صول وتطلب منها تأليف تمرين صولفائي (١ دقيقة).



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة من المجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة مؤلفات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

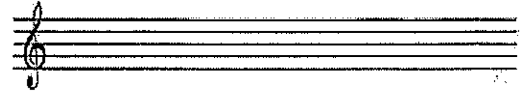
□ تقوم المعلمة بجمع مؤلفات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بتصحيح الأخطاء (٣دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة سبورة بيضاء مدون عليها مدرج موسيقي ومدون

عليها مفتاح صول وتطلب منها تأليف تمرين صولفائي (١دقيقة):



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة من المجموعات الأخرى (٣ دقائق).

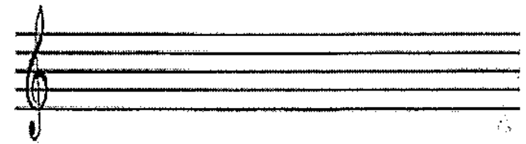
□ تناقش المعلمة مؤلفات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع المؤلفات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

□ تقوم المعلمة بتصحيح الأخطاء (٣دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة سبورة بيضاء مدون عليها مدرج موسيقى ومدون عليه مفتاح صول وتطلب منها تأليف تمرين صولفائى (١دقيقة):



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

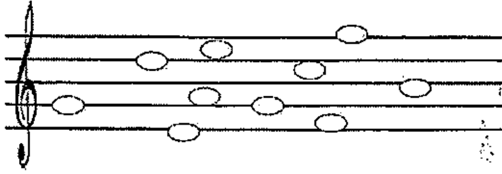
□ تناقش المعلمة مؤلفات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع مؤلفات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

□ تقوم المعلمة بتصحيح الأخطاء (٣دقائق).

التقويم

دون أسماء الدرجات الصوتية حسب الدوائر الموضوعة.



□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائد كل بطاقة لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس.

□ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الذهاب للصف.

استراتيجية سلافين

الدرس التاسع: إشارة المرجع

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على:

- استخدام إشارة المرجع أثناء القراءة الموسيقية.

المحتوى

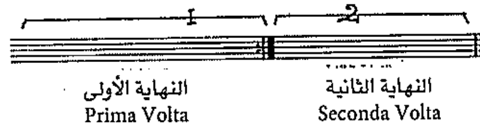
مفاهيم

- اشارة المرجع

حقائق

ـ إشارة المرجع عبارة عن نقطتين توضعان عندما نريد تكرار جزء من النوته الموسيقية وعندما نرى علامة المرجع يجب إعادة الجزء المحصور بينها.

ـ هناك شكل آخر للمرجع، عندما يكون لدينا تمرين يحتوي على نهايتين فتوضع علامة المرجع هذه ويقصد بها عزف النهاية الأولى أولاً ثم تكرار التمرين مع النهاية الثانية.



مهارات

قراءة التمرين باستخدام إشارة المرجع .

الوسائل التعليمية

ـ الأورج.

ـ الكمبيوتر.

ـ الداتا شو.

ـ السبورة البيضاء.

ـ ساعة رقمية.

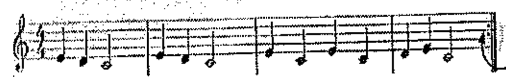
خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات.

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على إشارة المرجع (١ دقيقة).

تمرين صولفائي



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة قراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).
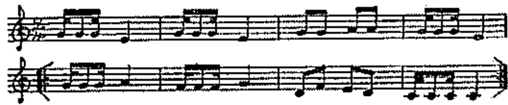
□ تقوم المعلمة بتقييم المجموعات وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بقراءة التمرين قراءة صحيحة (٣ دقائق) :

□ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على إشارة المرجع (١دقيقة).

تمرين صولفائى



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

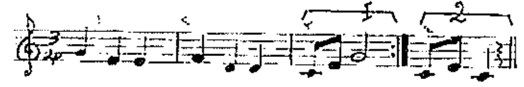
□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

□ يطلب المعلم من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة

بطاقة مدون عليها يحتوي على إشارة المرجع (١دقيقة) .

تمرين صولفائي



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

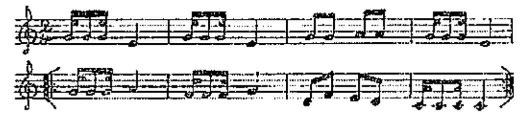
□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

التقويم

غَنِّ التمرين التالي مع التعاون المتبادل بينك وبين زملائك بإشارة المرجع:



□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعة لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالا في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة .

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس. وتقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها .

استراتيجية سلافين

الدرس العاشر: الشكل الإيقاعي 

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على :

- أن تميز الشكل الإيقاعي الجديد من بين الأشكال الإيقاعية المختلفة من حيث الشكل والاسم والزمن.
- أن تدون الشكل الإيقاعي الذى تستمع إليه وتحدد زمنه.

المحتوي

مفاهيم

أ. اللوحة الايقاعية

ب. القراءة الصولفائية

حقائق



- كل الأشكال الإيقاعية السابقة تشترك في القيمة الزمنية حيث أن جميعها تساوي زمن واحد.
- هذان الشكلان ♩♩♩ ♩ كل واحد منهم يساوي زمنان .

مهارات

- الاستماع لتصفيق أحد الأشكال المعزوفه ثم تدوينه.
- عزف الأشكال الإيقاعية.

الوسائل التعليمية

- الأورج.
- الداتا شو والكمبيوتر.
- السبورة البيضاء.
- أوراق عمل عليها الأشكال الإيقاعية.

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطلوب منها أن تقوم بعزفهما شكل شكل لزميلاتها دون أن تذكر اسم الشكلين ثم تقوم زميلاتها بتدوين الأسم والزمن وترسم الشكل الدال على ما سمعته (١ دقيقة).

اسم الشكل: اسم السكل:

زمن الشكل : زمن الشكل:

اسم الطالب: اسم الطالب

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق) .

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطلوب منها أن تقوم بعزفهما شكل شكل لزميلاتها دون أن تذكر اسم الشكلين ثم تقوم زميلاتها بتدوين الاسم والزمن وترسم الشكل الدال على ما سمعته (١ دقيقة).

اسم الشكل: اسم السكل:

زمن الشكل : زمن الشكل:

اسم الطالب: اسم الطالب

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق) :

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطلوب منها أن تقوم بعزفهما شكل شكل لزميلاتها دون أن تذكر اسم الشكلين ثم تقوم زميلاتها بتدوين الأسم والزمن وترسم الشكل الدال على ما سمعته (١ دقيقة).

اسم الشكل: اسم الشكل:

زمن الشكل : زمن الشكل:

اسم الطالب: اسم الطالب

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى

ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق) .

التقويم

قسم التمرين التالي إلى موازير متساوية مع مراعاة إشارة الميزان.

□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعه لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس وتقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها.

استراتيجية سلافين

الدرس الحادى عشر: تدوين موسيقى (تمرين)

أهداف الدرس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على :

ـ تدوين الأشكال الإيقاعية والدرجات الصوتية المدونة لها على المدرج الموسيقي في أماكنها الصحيحة.

ـ قراءة التمرين بإشارات الميزان بعد الانتهاء من تدوينه.

المحتوى

مفاهيم

- التدوين الموسيقى

مهارات

ـ تدوين الدرجات الموسيقية على المدرج الموسيقى في أماكنها الصحيحة .

ـ قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان .

الوسائل التعليمية

ـ الأورج

ـ الداتا شو والكمبيوتر

ـ السبورة البيضاء

ـ ساعة رقمية

ـ أوراق عمل عليها التمارين

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

□ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على أشكال إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صولفائي على المدرج الموسيقي مع مراعاة أماكن الدرجات الصوتية (١دقيقة).

تمرين صولفائي

□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة تدوين كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

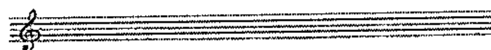
□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق):

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على أشكال إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صولفائي على المدرج الموسيقي مع مراعاة أماكن الدرجات الصوتية (١دقيقة).

تمرين صولفائي





□ تتيح المعلمه الفرصه للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

□ تناقش المعلمة تدوين كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق).

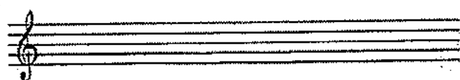
□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على أشكال إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صولفائي على المدرج الموسيقي مع مراعاة أماكن الدرجات الصوتية (١دقيقة).

تمرين صولفائي





□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تناقش المعلمة تدوين كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣ دقائق) .

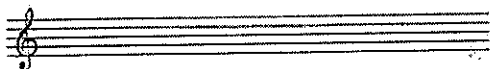
□ تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (٣ دقائق).

التقويم

أجب عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزملائك :

ابتكر من عندك درجات صوتية للتمرين التالي ودونه على المدرج الموسيقي.





□ تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعه لمعرفة المجموعات التي تحصل

على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

☐ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة

☐ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

☐ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

☐ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها .

استراتيجية سلافين

الدرس الثاني عشر: مراجعة

أهداف الدرس

- من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرةً على:
- أن تميز أي شكل إيقاعي يعرض عليها من حيث الشكل والاسم والزمن.
- أن تكمل التلميذة موازير ناقصة من خلال تمرين مع مراعاة الميزان وزمن كل علامة.
- أن تضع التلميذة الميزان المناسب للتمرين.
- أن تقرأ التلميذة التمرين المعروض عليها مع مراعاة إشارة المرجع.

المحتوى

الوسائل التعليمية

- الأورج
- الداتا شو
- الكمبيوتر
- السبورة البيضاء
- أوراق عمل عليها تمارين مختلفة .

خطوات السير في الدرس

عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

☐ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

☐ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة ٣ بطاقات مدون عليهم تمرين صولفائى ناقص إما إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أويراد قراءته باستخدام إشارة المرجع أو اشارة الميزان وعلى التلميذة القائدة أن تختار من بينهم سؤال وتقوم المجموعه بالاجابة عليه بعد التشاور فيما بينهم.

تمرين قراءة صولفائيه



أكمل التمرين التالي بالأشكال المناسبة في حدود الميزان



ضع الميزان المناسب



☐ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يعملن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق).

☐ تقيم المعلمة عمل كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).

☐ تقوم المعلمة بتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣دقائق).

☐ تقوم المعلمة بقراءة التمرين ويستمع إليها التلميذات (٣ دقائق).

☐ تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة ٣ بطاقات مدون عليها تمرين صولفائي ناقص إما إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أويراد قراءته باستخدام إشارة المرجع أو إشارة الميزان وعلى التلميذة القائدة أن تختارمن بينهم سؤال وتقوم المجموعة بالاجابة عليه بعد التشاور فيما بينهم.

تمرين قراءة صولفائيه باستخدام اشارة الميزان



ضع الميزان المناسب



قسم التمرين التالى حسب الميزان



□ تقيم المعلمة أعمال كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣دقائق).

□ تقوم المعلمة بتصحيح أخطاء التلميذات (٣ دقائق).

□ تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).

□ تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة ٣ بطاقات مدون عليهم تمرين صولفائي ناقص إما إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أويراد قراءته باستخدام إشارة المرجع أو إشارة الميزان وعلى التلميذة القائدة أن تختارمن بينهم سؤال وتقوم المجموعة بالاجابة عليه بعد التشاور فيما بينهم (١دقيقة).

تمرين قراءة صولفائية بإشارات الميزان



أكمل التمرين التالي بالأشكال الايقاعية المناسبة



ضع الميزان المناسب



□ تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يقرأن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٣ دقائق) .

□ تقيم المعلمة أعمال كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق) .

□ تقوم المعلمة بتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (٣دقائق).

□ تقوم المعلمة بتصحيح أخطاء التلميذات (٣ دقائق)

□ تقوم المعلمة بجمع البطاقات من كل قائدة لكل مجموعة لمعرفة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة .

□ بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفين بها تختار المعلمة تلميذة عشوائياً من كل مجموعة، تطلب منها أن تقرأ التمرين التي قامت مجموعتها بابتكاره فإذا أصابت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة .

□ تقوم المعلمة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.

□ تقوم المعلمة بإنهاء الدرس .

□ تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها .

ملحق رقم (٣)

(الاختبار التحصيلي لمادة التربية الموسيقية)

المدرسة:

الاســم: الصف الشعبة:

السن : تاريخ الإختبار:

١. ضع علامة ✔ أمام العبارة الصحيحة وعلامة(X) أمام العبارة الخطأ:

أ. الخط الخامس في المدرج الموسيقى الذى يحتوي على مفتاح صول يسمى فا١.

ب. علامة 𝅗𝅥 البلانش= أربعة كروش.

ج. سكتة البلانش فوق الخط الثالث من المدرج الموسيقى.

د. يوضع الميزان في نهاية التمرين

هـ. علامة ♫♫ = ♩ من حيث الزمن .

و . الخط الرابع في المدرج الموسيقي الذي يحتوي على مفتاح صول يسمى رى١.

٢. أكمل ما يلي:

أ. النبر القوى في الميزان الثلاثي يقع في الزمن .... أما النبر الضعيف يكون في الزمن...............

ب. المسافة الثانية على المدرج الموسيقى الذى يحتوي على مفتاح صول تسمى ....

يساوى .... نوار.

ج. الشكل الإيقاعي ♩♩♩

٣. دون التمرين الآتي على المدرج الموسيقي الذي يحتوي على مفتاح صول:

٤. ابتكر أربع موازير مستخدمة الأشكال الإيقاعية المناسبة مع مراعاة دليل الميزان الثلاثى.

$\frac{3}{4}$

ملحق رقم (٤)

مقياس الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى

بيانات عامة :

الاســم :

الســـن :

المدرسة:

الفصـل:

تاريخ أداء المقياس :

التعليمات :

عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات المطلوب منك قراءة كل عبارة من هذه العبارات بعناية ودقة ووضع.

علامة (✔) في الخانة التي تنطبق عليك وعندما تنتهي تأكدي من أنك لم تتركي أي عبارة دون إجابة. مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

لا	أحياناً	نعم	العبارات	م
			أفضل مادة الموسيقى عن باقي مواد النشاط.	١.
			التربية الموسيقية تشعرني بالبهجة.	2.
			أقبل على حصة الموسيقى منذ بدايتها وحتى نهايتها.	3.
			أحب الاستماع للمقطوعات الموسيقية	4.
			أداء الأعمال في حصة الموسيقى ممتع بالنسبة لي.	5.
			أركز جيداً في القراءة الموسيقية	6.
			أستطيع التركيز في حصة الموسيقى بصفه عامة.	7.
			انشغل بالآخرين أثناء حصة الموسيقى .	8.
			أكره الموسيقى لأنها تتطلب التركيز الدقيق في التفاصيل.	9.
			أقرأ بعض الجمل الموسيقية دون أن أركز فيها .	10.
			لا أرغب في تعلم الموسيقى لأنهم يقولون أنها حرام .	11.
			لا أرغب فى تعلم الموسيقى لأن أبى وأمي ينهياني عنها	12.
			تقاليدنا وعادتنا تنهانا عن تعلم مادة الموسيقى	13.
			أتعلم الكثير من القيم السلوكية المفيدة من خلال حصة الموسيقى	14.
			تحثني مادة الموسيقى على الالتزام الأخلاقي من خلال الأناشيد الدينية.	15.
			أحب التعرف على المزيد من المعلومات الموسيقية.	16.
			لدي شغف شديد لمعرفة الكثير عن قواعد الموسيقى .	17.
			أحب أن أقرأ عن الموسيقى فى الكتب المختلفة	18.
			أرغب فى فهم قراءة النوته الموسيقية.	19.
			أحب أن أقرأ عن حياة علماء الموسيقي	20.
			أبذل أقصى جهدي في حصة الموسيقى.	21.
			أستطيع الانتهاء من كل ما يوكل لي في حصة الموسيقي.	22.
			أحب عزف المقطوعات التي تحتاج إلى جهد زائد .	23.
			أبدأ حصة الموسيقى دائماً بقدر كبير من الحماس .	24.
			لا أترك أحدى المهام دون معرفة ما إذا كنت قد حققتها بنجاح أو لا .	25.
			أترك العمل الموسيقي قبل اكتماله.	26.
			أواصل الغناء محافظة على الميزان مهما كان النشيد طويلاً.	27.
			أحب تكرار الأعمال كثيراً حتى يتحسن أدائي	28.
			أحب أن أسأل معلمة الموسيقى عن كل ما لا أعرفه	29.
			أحاول باستمرار أداء العمل الموسيقى حتى ولو كان فوق قدراتي .	30.

وسائل صياغة المصطلح في المعاجم الأدبية
الأطر والمواضعات

The Means Of Formulating Terms In The Literary Dictionaries
Formworks And Standards

د.عباس عبد الحليم عباس*

Dr. Abbas Abdal-Halim*

ملخص

يتناول هذا البحث أهم الوسائل المتّبعة في صياغة المصطلح في المعاجم الأدبية المنجزة في الثقافة العربية المعاصرة، وهي ما جلته المواضعات العلمية المعاصرة في علم المصطلح، وتوجيهاتها اللسانية والصرفية والدلالية المعجمية والمعرفية، فتناول البحث كلاً من الاشتقاق والترجمة والنحت والتعريب، ومنهجية واضعي معاجم المصطلحات النقدية والأدبية في التعامل مع هذه الوسائل، والإشكاليات التي واجهوها، كل ذلك عبر الاستشهاد بمجموعة من الأمثلة كعينات دالّة في هذا السياق. بالإضافة إلى محاولة البحث الاسترشاد بأدبيات صياغة المصطلح التي عالجها عدد من اللغويين والنقاد العرب في العصر الحديث.

Abstract

This paper deals with The most important means used in the formulation of the term in the literary dictionaries in the contemporary Arab culture. It clarifies contemporary scientific knowledge in the terminology and its directives in the linguistics, morphological, semantic and lexical knowledge. The paper dealt with the derivation, translation, arabization and morphology as well as the methodology of the authors of glossaries criticism and moral in dealing with these means, in addition to the problems they faced, they used examples to prove their point of view while trying to discuss the ethics that guided the formation of the term dealing with a number of Arab linguists and critics in modern times.

* الجامعة العربية المفتوحة ـ عمّان.

* Arab open university-Amaan

مقدمة

عند الحديث عن وسائل صياغة المصطلح يحسن أن تكون النقاشات تفصيلية ومتخصصة، وينبغي أن تكون أكثر تخصصاً وأشد تفصيلاً إذا ارتبط الأمر بالمسألة المعجمية؛ إذ ستتجه الأنظار إلى المواضعات اللغوية التي توضع عليها في أدوات البحث اللسانية وغيرها، بالإضافة إلى الأطر الفنية التي تربط المصطلح ببيئته المعجمية، وفق نقاشات دائرة في نطاق علم اللغة التطبيقي بمشاركة معنيين من ذوي الاختصاصات في مجالات معرفية يصار إلى وضع معاجم مصطلحية لمادتها الموضوعية.

ويمكن الإشارة إلى أن هذه الأطر وتلك المواضعات متفق على شيء غير يسير منها، فيما لا يزال الجدل دائراً حول مسائل وقضايا مستجدّة، لابدّ من الوقوف عندها حين الحديث عن درس المصطلح وبحث المعجم، انطلاقاً من خلافات اللغويين ونقاشاتهم حول المناسب وغير المناسب من الوسائل والأساليب الممكن اتباعها لإنتاج المصطلح وتقنينه، ففي حين "توسع المحافظون والمعجميون خاصة في التعويل على الاشتقاق والنقل المجازي؛ إذ وجدوهما منسجمين مع مطلب التأصيل ونقاء العربية. لم يتحرز آخرون من الاتساع في التعريب والنحت، اللذين اتخذ منهما المحافظون موقفاً متحفظاً. وكان كثير من هذا التباين لتباين الأقطار العربية حتى ليشبه كل مصطلح أن يكون اختياراً قطرياً"[(١)]. وهو ما قد يدفع بالمرء إلى مزيد من التبصّر في التوجه نحو المواضعات الأكثر ملاءمة، والأجدى نفعاً في سبيل الخروج من مأزق القطرية تلك، وتيه الشتات الذي تعانيه المصطلحات العربية في ميادينها المعرفية على تباين وجهاتها، واختلاف اتجاهاتها، بما تشير إليه الطروحات الإيبستمولوجية المتعلقة بنقد المبادئ والفرضيات، والنتائج العلمية المتحصّلة عند فحص الجهاز المصطلحي ومرجعياته اللغوية في تراثنا العربي، أو في المدّ البحثي الذي يمتد من ميادين اللسانيات وعلم اللغة التطبيقي بهدف تحديد المرتكزات الصرفية المورفولوجية، ومقاربة تداعياتها الفلسفية في إطار نظرية المعرفة الكلية، بما يفيده الترابط البحثي بين أساسيات علم المصطلح والتراث النظري في الدراسات المعجمية.

وتُستدعى بعد ذلك كله بعض منهجيات البحث المصطلحي التي تعين على إضاءة طبيعة المصطلح الصرفية، وتحديد مكوناته اللغوية، وأرى أنّ المنهج الوصفي (Descriptive) هو من أكثر المناهج نفعاً في الحديث عن الأطر والمواضعات التكوينية للمصطلح، ولعل أهمية هذا المنهج في الدراسة المصطلحية "تتجلى في الكشف عن الواقع المصطلحي في المتن المدروس، والكشف عن الواقع الدلالي والمعنوي لهذه المصطلحات في جانبه (كذا) الجزئي والكلّي"[(٢)]. وهو الكشف المعتمد على إرث لغوي تأثلت بجهود أصحابه مدونة معيارية رسّخت بصائر علمية في سياقات البحث اللغوي بأنظمته الصوتية والدلالية والتركيبية والصرفية والمعجمية، دون أن تغلق الباب أمام رؤى واجتهادات تحديثية لا يزال أصحابها مستمرين في الدرس اللغوي على تباين مناهجه واختلاف مسمياته.

إذن تمدّنا المدونة اللغوية التراثية، بجهود العلماء العرب الأوائل في بحث معمار الكلمة وبنيتها المادية وكل منعكسات التغير الدلالي النابعة من تغير ذلك المعمار وتلك البنية عبر تأسيسات (علم الصرف) وموضوعاته الأساسية كالاشتقاق والترجمة والنحت والتعريب وغير ذلك

من وسائل وآليات تجلّت في صياغة مصطلحات النقد والبلاغة، وأمكن حصرها وتأطيرها فيما بين أيدينا من معالجات لتلك المصطلحات، وستُخصص بقية هذا الفصل لمعالجة عدد من الوسائل والأساليب كالاشتقاق والترجمة والنحت والتعريب واحدة تلو أخرى.

الاشتقاق

من المعروف أن اللغة العربية لغة اشتقاقية، والاشتقاق هو أكبر أبواب الصرف العربي وأهمها، وهو وسيلة أساسية من وسائل تنمية المخزون اللغوي والثراء المعجمي، وبصرف النظر عن الخلاف بين مفهوم الاشتقاق في الدرس اللغوي العربي، ومفهومه الغربي، من حيث تمركزه في الجانب التطبيقي عربياً، فيما ينحاز إلى جانب النظرية عند الغرب فيما يعرف باللفظ الأجنبي (Etymology) علم الاشتقاق، فمن المسلم به أنّ هذه الآلية تقع في صلب العرف اللغوي، والمتواضع عليه عربياً حيث " أجمع أهل اللغة – إلا من شذّ منهم – أنّ للغة العرب قياساً، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض "[٣].

وبذا تتولّد ألفاظ لم تكن موجودة من قبل، ويصبح بالإمكان اختراع أسماء لمسميات جديدة، بصرف النظر عما يمكن أن يثار من حديث حول أصل المشتقات، أهو الفعل أم الاسم؟؟ وعن الاشتقاق من حروف المعاني أو الأسماء الجامدة وأسماء الأعيان، وغير ذلك من قضايا البحث في تفصيلات الدرس الصرفي الخاص بالاشتقاق[٤]،[٥].

(*) وللتفريق بين هاتين (التاء والياء) اللتين في المصدر الصناعي، وتكلما اللتين في (الاسم المنسوب) يجب أن يكون على معنى المصدرية المجردة، فإن كان صفة لموصوف – مذكور أو محذوف – كان اسماً منسوباً.

وللتمثيل على جانب من دور الاشتقاق في صناعة المصطلح في ميدان النقد الأدبي يمكن الإشارة إلى (المصدر الصناعي) المختوم بالياء المشددة والتاء (يَّة)* وما له من أهمية كبيرة " في الدلالة على الاتجاهات والمذاهب. وهو أمر لم يكن مطروحاً في الجاهلية وصدر الإسلام، وتكوّنت صيغة المصدر الصناعي من ياء النسب وتاء النقل من الوصفية إلى الاسمية في نهاية الكلمة. ولابن سيده (المتوفى ٤٥٨هـ) نص يوضح فيه الاتجاه إلى تكوين صيغة المصدر الصناعي، قال: أما النظائر عندهم مما جرى على وجه النسب، وهذا غير مستعمل في لغة العرب، إنما يقولونه بوسيط كقولهم: فعل كذا على جهة الجور، وعلى جهة السهو، وعلى جهة الخير، وعلى جهة الشر. ولا يقولون على العدليّة، ولا على الجوريّة، ولا على الخيريّة، ولا على الشريّة. ولكن ضرورة التعبير الدقيق عن المفاهيم والاتجاهات والمذاهب جعلت كلمات كثيرة تتكون بصيغة المصدر الصناعي في إطار ازدهار الحضارة الإسلامية، منها الكيفيّة، والهويّة، والماهيّة، والخصوصيّة... وبذلك اتسع مجال الإفادة من المصدر الصناعي، فاعتمد مجمع اللغة العربية على هذه الصيغة اعتماداً كبيراً لتكوين مصطلحات تعبّر عن مفاهيم كثيرة تطلبها العلم الحديث "[٦]، في مجالاته المختلفة. وينضوي تحت ذلك مجال النقد الأدبي، الذي أفاد كثيراً من هذا المصدر في مصطلحاته، وحسبنا جولة سريعة في بعض معاجم المصطلح النقدي لنتبيّن استثمار الاشتقاق في هذا الصدد. ولعل وقفة موجزة عند (حرف الألف) في (المعجم الأدبي) تظهر لنا هذا الاعتماد القويّ على (المصدر الصناعيّ) لصياغة العديد من المصطلحات، نحو:

أبجديّة، أبيقوريّة، إثنينيّة، إجماعيّة،

إحيائيّة، ارتيابيّة، أُرثوذكسيّة، أُرستقراطيّة، أسلوبيّة، اشتراكيّة، إشراقيّة، أشعريّة، إغرابيّة، أفلاطونيّة، أكاديميّة، إلحاديّة، ألسنيّة، امتثاليّة، أنانيّة، انتقائيّة، إنسانيّة، إنسيّة، انطباعيّة، إيمائيّة[٧].

وكذا نجد هذه الصيغة الاشتقاقية ضمن الحروف الأخرى بكل وضوح، وهي صيغة شائعة في معاجم مصطلحات الأدب والنقد والبلاغة، لا يكاد يخلو منها واحد. ولعل هذا الشيوع للمصطلحات القائمة على مبدأ الاشتقاق يمكن تفسيره وفقاً للأساسيات الجوهرية التي تبنى عليها القضية الاصطلاحية أصلاً، فإذا كانت اللغة في مبدأ شأنها قائمة على الاعتباط الدلالي الذي لا يقوم على ربط منطقي بين الدال والمدلول، فإن القضية الاصطلاحية تنحو منحى التواطؤ والاتفاق؛ إذ " لا يمكن الجزم البتة بأن قاموس اللغة يحوي كل رصيدها الاستبدالي وبالتالي فإن جدول الاختيار في عملية الكلام لا يتحدد بما هو موجود في مخزون اللغة بالوضع الأول، وإنما يتّسع إلى ما يستخرج - بالتحويل والتناسخ - من أوضاع معجمية جديدة ونماذج دلالية مستحدثة، انطلاقاً من قائمة البث الفعلي في الرصيد المعجمي لتلك اللغة. والذي نشتقه ليس إلا دالاً لسانياً يحيلنا على مدلول له ومرجع، غير أن فحص القضية التي نحن بصددها يفضي إلى اعتبار أن الصبغة الاعتباطية تزول آلياً بمجرد الخروج من الرصيد الأوّلي إلى الرصيد المنتحل منه"[٨].

وهذا الزوال هو موضع الاجتهاد الذي يتيح لمستعمل اللغة أن يصوغ منها ما يلبّي حاجاته ويسد احتياجاته، بل أيضاً يجد به مخرجاً من مآزقه ومشكلاته، ويحضرني في هذا المقام ما فعله الناقد السعودي عبدالله الغذامي في التخلص مما يحمله مصطلح (التفكيكية) Deconstruction من إيحاءات وظلال سلبية تدل على الهدم والنقض؛ وذلك عبر إبداع مصطلح بديل هو (التشريحيّة) في كتابه (الخطيئة والتكفير: من البنيويّة إلى التشريحيّة – قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر)[*]، وكتابه الآخر (تشريح النص: مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة)[**]. واجداً في هذا الدرب الاشتقاقي، وهذا المصدر الصناعيّ، بديلاً مقنعاً لمصطلح كثر حوله الجدل أعني (التفكيكية)، بعد أن حيّره مفهوم مصطلح Deconstruction قائلاً: "ولم أر أحداً من العرب تعرّض له من قبل (على حد اطّلاعي) وفكّرت له بكلمات، مثل: (النقض/ الفك) ولكن وجدتهما يحملان دلالات سلبية تسيء إلى الفكرة. ثم فكّرت باستخدام كلمة (التحليليّة) من مصدر (حل) أي نقض، ولكني خشيت أن تلتبس مع (حلل) أي درس بتفصيل، واستقرّ رأيي أخيراً على كلمة (التشريحيّة أو تشريح النصّ) والمقصود بهذا الاتجاه هو تفكيك النصّ بهدف إعادة بنائه"[٩]. وربما كان هذا التفسير الأخير بحاجة إلى المزيد من التفصيل لربطه بطبيعة النشاط التشريحيّ (لغوياً) والهدف النهائي من عملية التشريح (وظيفياً)، غير أن قيام الناقد أو واضع المصطلح بشرح مسوغاته واقتناعاته، يضعنا أمام رؤية معرفية تقوم على جدل علمي ينبغي إدراك إفرازاته في أطرها التأسيسية الاصطلاحية. مثلما ينبغي دراسة النشاطات المقابلة، أي الرأي والرأي الآخر، للوصول إلى قرارات مصطلحية أولاً، ومن ثم ترك المصطلح

(*) صدر عن النادي الأدبي بجدة، ١٩٨٥م.

(**) صدر عن دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٧م.

في سيرورته الزمانية والمكانية ليثبت بقاءه أو زواله في نهاية الأمر. ففي حين نجد جهود الغذامي تدفع باتجاه استخدام مصطلح (التشريحيّة) نلقى آخرين يحاولون الدفع باتجاه مصطلح آخر، وهو ما نقرأه لدى سعد البازعي في فصل مطوّل يناقش فيه (استقبال التقويض) في سياق نقاش علمي لإشكاليات المصطلح. وبصرف النظر عن رضانا باشتقاقه مصدر (التقويضيّة) للتعبير عن معنى Deconstruction من عدمه إلا أنه ألبس بحثه الاشتقاقي لبوساً منهجياً علمياً حين راح يبحث في تاريخ المصطلح في منبعه الغربي، وارتباطاته اللغوية الكلاسيكية في جذوره الأولى، ومن ثم علاقاته بالفلسفة الهايدغربية، وصولاً إلى جاك ديريدا وما عناه بمصطلح (Deconstruction)[١٠]، ومن ثم الانتقال إلى اجتهادات النقاد والمصطلحيين العرب في ذلك ليكشف لنا عن مشكلتين مهمتين، " الأولى: تتمثل في الهدف الأخلاقي أو الأيديولوجي وراء استعمال المصطلح كتقنية قرائيّة، والثانية: في فهم ذلك المصطلح ومهاده الفلسفيّ "[١١].

وربما نحتاج إلى مناقشة المزيد من المشكلات عند بناء أي مصطلح بناءً اشتقاقياً، نوضّح في هذه المناقشة إجاباتنا عمّا يطرح من أسئلة، وما يظهر من مشكلات، وهو الأمر الذي قد نجده في دراسات مستقلة، ويندر أن نعثر على شيء منه لدى أصحاب (معاجم المصطلحات الأدبية والنقدية) ولو على سبيل الإشارات المجملة داخل المقدمة أو المهاد المنهجيّ الذي يوضّح منهج المؤلف، وينأى به عن أن يصبح مجرد حاطب ليل، كما نصادف في بعض معاجم المصطلحات، مما ينقل أصحابها المصطلح مجرد نقل، دون أي مناقشة لمشكلات هذا المصطلح وتعدد وجوهه على سبيل المثال، مما يشير إلى غياب المعايير الموضوعية عن منهج المؤلف، وهي معايير ينبغي أن تكون ماثلة في معاجم المصطلحات لتجنّب أوزار سوء الفهم المتسربة من كتاب، كان سبب وضعه والغاية منه أصلاً تقديم مفاهيم دقيقة ومحدّدة لما يحويه من ألفاظ ومصطلحات.

وللتدليل على ذلك نجد بعض معاجم المصطلح تثبت مصطلحين للمفهوم الواحد دون أي تدخّل أو مناقشة للصيغة الأصوب، بل دون أي إيضاح لمصدر هذا التعدد ودلالاته المعجمية أو الصرفية، ففي (المعجم المفصل في اللغة والأدب) يضع المؤلفان مصطلح "البنيانيّة" وفي تعريفه نجد: (راجع: البنيوية)[١٢]. وهذا يعكس ضعفاً واضحاً في المعرفة المعجمية؛ بمعنى أن صانع المعجم لابدّ أن يمتلك ذوقاً لغوياً يمنحه القدرة على تحديد الهوية الدلالية لكلمات معجمه، ومن ثم القدرة على النقاش المفضي إلى اتخاذ موقف لتغليب مصطلح على آخر، داخل المادة المصطلحية الواحدة.

ومثال آخر على طبيعة مغايرة من تعامل معاجم المصطلح النقدي مع هذا المصطلح، نجد أن معجماً مثل "معجم مصطلحات نقد الرواية" صدر بعد خمسة عشر عاماً على صدور المعجم السابق لا يعد "البنيوية" مصطلحاً نقدياً، ولا يأتي على ذكر له البتة، مع أنه معجم ثلاثي اللغات (العربية، والفرنسية، والإنجليزية) ويكتفي مؤلفه لطيف زيتوني، بإيراد مصطلح "بنية"[١٣] دون أي ذكر لمفردة "بنيوية" أو شيء من مرادفاتها، على ما لهذا المصطلح من أهمية في مجال النقد الروائي.

وإذا كان (المصدر الصناعيّ) واحداً من أبرز الأبنية الصرفية الدّالة على دور الاشتقاق في صناعة المصطلح؛ فإنّ ثمة (أبنية أساسية) أخرى وفّرتها الأوزان الصرفية لاستيعاب

المستجدات العلمية، يمكن بوساطتها توليد المزيد من المصطلحات لتحقيق هذه الغاية، عدّد محمود فهمي حجازي نحو أربعين وزناً، منها :

فَعالة: خَطابة

إفعال: إبداع

تفعيل: تجريد

فُعول: غموض

انفعال: انزياح

فعّالة: علاّمة

فعيلة: طبيعة .

الترجمة

لسنا بحاجة إلى الخوض في بلاء الترجمة في ثقافتنا العربية المعاصرة، ولا الحديث عن تردّي حالها عندنا هذه الأيام، بعدما كانت على غير هذه الحال في تراثنا العربي. ولا جرم أن ما شهدته حركة الترجمة في مشارق العالم الإسلامي ومغاربه إبّان الدولة العباسية من نهضة وازدهار يزيد من حسرتنا وعدم الرضا عن النفس، ولا سيما حين نطالع بالأرقام هذا التراجع وذاك العجز الواضحين بالمقارنة مع ما يجري في بلدان أخرى ليست أكثر أهلية من أي بلد عربي في الكثير من المجالات. فعلى سبيل المثال وجد المحصون أن "متوسط إجمالي الترجمة في البلدان العربية – ٢٥٠ مليون نسمة – ٤٥٠ عنواناً، أي حوالي كتابين لكل مليون. ومتوسط إجمالي الترجمة في إسبانيا – ٣٩ مليون نسمة – ٩٥٠٠ عنوان، أي حوالي ٢٤٠ عنواناً لكل مليون"(١٤).

فهل قدّر للترجمة في هذا العصر أن تظلّ "صخرة سيزيف"(١٥)*، أو أن ثمة ما يشير إلى أن كل ما يحدث الآن مجرد مرحلة ؟!

على كل حال هذا مثال إحصائي كمّي، لا يجوز أن يطغى على المعرفة النوعية في بيئة الترجمة، ولكن هذه المعرفة غير موثقة إحصائياً، على الأقل الآن. أما في تراثنا العربي فقد تابع الباحثون المنجز الترجمي في حضارتنا العربية، وباتت نتائج دراساتهم حول الترجمة في كمها ونوعها، في بطون المصادر المتخصصة.

وما يهم الدراسة الحالية من ذلك كله هو التساؤل عن ترجمة المصطلح النقدي في جهود التراجمة العرب والمسلمين القدماء، ممن ترجموا كتاب (فن الشعر) poetics لأرسطو طاليس أو لخّصوه أو شرحوه، كالكنديّ (ت ٢٥٠هـ) ومتّى بن يونس القنائيّ (ت ٣٢٨هـ) والفارابي (ت ٣٣٩هـ) ويحيى بن عدي (ت ٣٦٤هـ) والشيخ الرئيس ابن سينا (ت ٤٢٨هـ) وابن رشد (ت ٥٩٥هـ)، فهم على ما قدّموه من جهد في ذلك، إلا أن ترجماتهم للمصطلح – وهو محطّ العناية ها هنا – لم تكن موفقة، الأمر الذي انبنى عليه الخطأ في فهم قسم كبير من فن الشعر اليوناني جملة، وقد بدا ذلك واضحاً من خلال ترجمتهم للمصطلح في كتاب أرسطو. فابن سينا مثلاً "يحتفظ بالأسماء اليونانية لفن الشعر، ولا يسرف في المقارنة بينها وبين الفنون الشعرية عند العرب، ولا يستشهد بشيء من الشعر العربي إلا في الفصل التمهيدي"(١٥).

ولعل مرد ذلك إلى وعيه بالبون الشاسع بين طبيعتي الأدبين العربي واليوناني، لذلك "احتفظ بكثير من المصطلحات التي استخدمها متّى بن يونس، مثل: (الإدارة)، (الاستدلال)، (الخرافة)، (الأخذ بالوجوه)، إلخ"(١٥).

كما أن وعيه ذاك هو الذي جعله يستخدم الكلمتين اليونانيتين (طراغوذيا وقوموذيا) بدلاً

(*) سيزيف أحد شخصيات الميثيولوجيا اليونانية حكمت عليه الآلهة بحمل الصخرة والصعود إلى أعلى الجبل فإذا بلغ قمته تدحرجت الصخرة، وهكذا.

من (المديح والهجاء) كما جاء في ترجمة متّى، بمعنى أن ابن سينا أدرك أن أرسطو لا يتحدث عن مديح ولا هجاء، ولكنه يتحدث عن شيء آخر لا نعرف نماذج فنية منه.

وربما تمتد بعض أفكار هذا النقاش إلى واحد من النقاد العرب القدماء في القرن السابع الهجري، وهو حازم القرطاجني (ت ٦٨٤هـ) الذي نقع لديه على أفضل تمثّل نقدي وبلاغي لفنَّي الشعر والخطابة لأرسطو طاليس في مؤلّف نقدي خالص هو (منهاج البلغاء وسراج الأدباء) الذي نجد فيه اجتهادات مصطلحية تفصح عن عقلية نقدية فذّة، وقد كان المنبع اليوناني أحد الروافد الأساسية في صياغة المصطلح عنده، غير أن وجود ترجمات مشوشة للمصطلح الأرسطي قبل حازم، خاصة تلك التي اطلع عليها عند أسلافه من الفلاسفة المسلمين أدّى به إلى مشكلات وتعقيدات اصطلاحية جعلت من كتابه – على قيمته – كتاباً "غريب الوجه واليد واللسان"(*).

ما أود أن أقوله هنا أمر يتعلق بمدى الصعوبة في مسائل نقل المصطلح وترجمته من لغات أخرى، تجلى ذلك في جهود النقاد والفلاسفة العرب القدماء، وقد عرض البحث الحالي لجانب من ذلك، ولا جرم أن المشكلة تبدو أشدّ اضطراباً وتعقيداً في العصر الحديث، على الرغم مما للترجمة من دور وأهمية في إغناء المصطلح النقدي وتنميته؛ وبسبب من ذلك ينصرف معظم المنشغلين بترجمة المصطلح إلى ميادين العلوم والتكنولوجيا، ويجعلون العلوم الإنسانية بمنزلة ثانوية في جملة اهتماماتهم بالترجمة؛ وفي ذا يرى المعنيون أن "ترجمة العلوم والتقنيات وسيلة فعّالة للاتصال بآفاق التعليم العلميّ والتقنيّ في الحضارة المعاصرة. وهذه الآفاق في مجموعها لا تخضع لعقائد "إيديولوجيات" بعينها، وبالإمكان بل من اللازم احتواؤها في كياننا الاجتماعي وتطويعها لأوضاعنا الخاصة، وهذا يتطلب بالضرورة ترتيباً وتوضيباً يتمشّى مع البنية الأخلاقية والبيئة الاجتماعية للأمة. أما ترجمة الأعمال الاجتماعية والسياسية والإنسانية على وجه العموم فتحتاج إلى دراسة متأنية، حيث تحتوي هذه الدراسات على أبعاد عقائدية "إيديولوجية" غريبة عن مجتمعاتنا، وقد تشكّل خطراً ومنزلقاً للقارئ غير المتخصص. أما القارئ المتخصص فلا جناح عليه. وعادة فإن هذا القارئ المتخصص يعرف اللغة وليس في حاجة إلى ترجمة ... بل إن الترجمة قد تفقده أحياناً جزءاً من الأصل، سواء كان هذا الجزء جمالياً في أسلوب الكاتب، أو علمياً في عدم دقة المترجم أو عدم فهمه للمصطلحات العلمية المختلفة أو للنظريات السائدة في البحث الأصلي"(١٦).

فإذا كانت هذه هي الحال في ترجمة النص العلمي، فإن ترجمة المصطلحات، ولا شك، تتطلب حرصاً وحذراً مضاعفين، وبسبب من فقدان هذا أو ذاك تواجهنا متاهة المصطلح المترجم في الدراسات النقدية ومعاجم المصطلح الأدبي والنقدي، ونواجه – كذلك – بانتهاك ما يسمى (بحرمة المصطلح)(١٧)، بل "بخيانة المترجم" بعد هذا كلّه.

لقد سبّب تعدد المذاهب والمناهج والمدارس النقدية الحديثة تنامياً مصطلحياً سريعاً، بل فيضاناً من المصطلحات في ميادين الدرس

(*) عني الباحث الحالي بمعالجة المشكلة المصطلحية لدى حازم القرطاجني في بحث سابق، وذلك في أطروحة ماجستير بعنوان: المصطلح النقدي عند حازم القرطاجني : معجم وتفسير ومصادر وإشكالية، جامعة اليرموك، ١٩٩١م، ص ص٤٤٨-٤٧٢.

النقدي بوجه عام، وقد حاولت معاجم المصطلح الأدبي والنقدي الإحاطة بهذا الفيضان المصطلحي من خلال ترجمات متواصلة لما أنتجته تلك المدارس من مصطلحات. مع تمام علمنا بأن النظرية الأدبية الحديثة والمنجز النقدي القائم عليها هما نتاج بيئات ومناخات حضارية معينة، تستدعي أول ما تستدعي اطّلاع المترجم على هذه المناخات وتحولاتها الفكرية والدينية والسياسية واللغوية؛ لأن نقل المعرفة الأجنبية، وترجمتها دون الوقوف على هذه السياقات يؤدي إلى خلل واضطراب في النقل، وقد أدرك الجاحظ هذا الواقع قبل أن يدركه المعاصرون، حين اشترط على المترجم أن يكون " بيانه في نفس الترجمة في وزن علمه في نفس المعرفة .. وأن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة، والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية"[١٨].

ونتساءل بعد هذا كله عن الترجمة في السياق المصطلحيّ وعن إسهامها في تنمية المصطلح، وعن حالها في إطار معاجم المصطلحات. ويبدو أن مثالاً إجرائياً يمكن أن يكون لسان حال هذه التساؤلات، ومدخلاً مفيداً للنقاشات المتولدة عنها. ففي موجة الدراسات الحديثة التي عنيت بنقد النثر الأدبي في أجناسه المختلفة، كالقصة والرواية والحكايات الخرافية والأمثال، وفنون النثر القديم من رسائل ومقامات، برزت مصطلحات نقدية مترجمة عن المنجز النقدي الغربي، في بيئة علم السرد أو السرديّة Narratology. وقد لاحظ المعنيون بالدراسات السردية " أن أهم المقترحات الترجمية المقدّمة لمصطلح Narratology هي :

١. علم السرد.
٢. السرديات.
٣. السرديّة.
٤. نظرية القصة.
٥. القصصيّة.
٦. المسردية.
٧. القصّيات.
٨. السردلوجية.
٩. الناراتالوجيا."[١٩]

ونضيف إلى هذه المقترحات ترجمة محمد عناني لمصطلح Narratology (بعلم القص، وعلم الرواية)[٢٠]، ونلحظ هنا أن منحى التشتت المصطلحي يزداد اتساعاً، إذ يقرر محمد عناني شمولية مصطلح السرد، مضمناً إياه القصة والرواية أيضاً.

وبالعودة إلى المقترحات التسعة السابقة " يمكن أن نلاحظ هنا أنّ المسمّيات يتقاسمها جذران عربيان أصيلان هما: سرد وقصّ، وكلاهما معجميان، ولا غبار عليهما... وغالباً ما يترجم الفعل narrate بلفظي (سَرَدَ وقَصَّ) وأحياناً (رَوَى أو حَكَى) أما الاسم narrator فيترجم (بالراوي أو السارد) وقرينه narratee يترجم (بالمروي له أو المسرود له).

أما مصطلح (adj narrative)

بوصفه صفة، فيترجم عادة بالسردي أو القصصي، وتزداد المشكلة صعوبة عند ترجمة الاسم narratives إذ يترجم عادة في حالة الجمع (بالمرويات أو المسرودات)، وكان سابقاً يترجم (بالقصص)، ويترجم مصطلح narration (بالسرد أو القصّ أو الروي أو الحكي)"[١٩]. وهذه الأخيرة (الحكيّ) ترجمة مفضّلة للذين يترجمون عن الفرنسية ومنهم مترجم (نظرية المنهج الشكلي) حين آثر لفظة (الحكي) ترجمة للمصطلح (Narration) في ثبت مصطلحات الكتاب[٢١].

ولو حاولنا تتبع المزيد من الإشكالات في تناول

المترجمين لتفرعات هذا المصطلح لوجدنا أننا أمام وضع ترجمي غير مستقر، بل غير منضبط، وهو ما لا تتوقف عنده المعاجم، أو – على الأقل – تشير إليه في سياق تناولها لمثل هذه المواد. وتكتفي بإيراد ترجمة المصطلح بلفظة أو لفظتين دون أي إشارة إلى طبيعة التوافق أو التعارض، أو حتى بعض جوانب الاختلاف بينهما، ففي واحد من تلك المعاجم يرد تعريف كلمة (سَرْد) Narration كما يأتي: " السرد أو القصّ فعل يقوم به الراوي الذي ينتج القصة، وهو فعل حقيقي أو خيالي ثمرته الخطاب. ويشمل السرد، على سبيل التوسع، مجمل الظروف المكانية والزمنية، الواقعية والخيالية، التي تحيط به. فالسرد عملية إنتاج يمثل فيها الراوي دور المنتج، والمروي له دور المستهلك، والخطاب دور السلعة المنتجة"(١٢).

وبغض النظر عن إحاطة التفسير وشموله، إلا أن صاحبه لم يحاول التفرقة، ولو لغوياً، بين (سرد) (وقص) إنما رضي بالترجمة الشائعة، دون أن يعنّي نفسه ببحث هذه المسألة، لا إيجازاً ولا تفصيلاً. بل إن عدم وجود أي مصدر لغوي عربي، من معاجم الألفاظ المعروفة ضمن قائمة مصادر هذا المعجم ومراجعه ليثير أسئلة كبيرة حول هذا العمل بوجه عام(*). مع إن إشارة سريعة إلى الفوارق الدقيقة بين لفظتي (سرد) و(قصّ) في واحد من معاجم اللغة كلسان العرب وغيره، قد تغلّب مصطلحاً على آخر في مقابل ترجمة المصطلح الأجنبي (Narration). وهو الأمر الذي أدركه بعض الباحثين العرب حين تحرّزوا في تعريفهم للسرد بتوضيح الفرق بينه وبين (القصّ) المصطلح التراثي المعروف، فها هو ذا عبدالله أبو هيف يعرّف مصطلح (السّرد) بأنه " مصطلح حديث للقصّ؛ لأنه يشتمل على قصد أو حدث أو أحداث أو خبر أو أخبار سواءً أكان ذلك من صميم الحقيقة أو من ابتكار الخيال، والسرد بعد ذلك عملية يقوم بها السارد أو الحاكي أو راوي، وتؤدي إلى النصّ القصصي، والسرد موجود في كل نصّ قصصي حقيقي أو متخيّل"(٢٢). فالسرد على هذا الأساس يشترك مع القصّ لكنّه ليس إيّاه، وهذا ما ينبغي أن يتوقف عنده صانع المعجم، لا أن يكتفي بعمومية الوصف في "مرادفة القصة للسرد بمعناه الواسع سواء كان واقعياً أو متخيلاً"(٢٣). إذ إن المرادفة غير واضحة المعالم أو الحدود، ولا سيما أن مفهوم المصطلح السردي، وإن وجد له بعض التمثلات في التراث، إلا أنه " تنامى وتشابك مع الاتجاهات النفسية والاجتماعية والبنيوية والأسلوبية لدى إمعان النظر في غنى المستويات اللغوية العربية من المعجميّة إلى الدلاليّة والاصطلاحيّة"(٢٤).تلك المستويات المسؤولة عن إحداث تغيّرات دقيقة في المعنى، وإلا كيف لنا أن نفهم النسبة في (خطابيّ) أهي إلى الخطابة بمفهومها التراثي؟! أم إلى الخطاب بمفهومه اللساني الحديث؟! دون أن نعي التشابكات المعرفية المتوارية خلف المادة اللغوية نفسها؟وبسبب من هذا تجد معاجم المصطلح تخلط بين المصطلحات والمفاهيم، فتترجم narrative على أنه السرد وأنه القص في آن معاً(٢٥). وأخرى لا تجد للسرد فيها ذكراً

(*) جدير بالذكر أن معجم زيتوني هذا ثلاثي اللغات (عربي – إنجليزي – فرنسي) لكن صاحبه اقتصر في مراجعه على أعمال أدبية ونقدية إنجليزية وفرنسية، ولم يورد أي ذكر لأي معجم لغوي أو مرجع نقدي عربي ألبتّة، انظر قائمة مراجع (معجم مصطلحات نقد الرواية) ص ص٢٢٩-٢٣٥.

أبداً على ضخامة حجمها وغزارة مادتها[١٢].

وبعد هذا يمكن القول: " إن العامل الرئيسي في تعدد معنى المصطلح أو اضطراب صياغته أو غياب مدلوله يرجع إلى عدم تأهيل الناقد أو الباحث لاكتشاف طبيعة العلاقة بين المصطلح والنظرية التي أفرزته، والنص الذي يعالجه من جهة، والإطار الثقافي واللغوي المنقول عنه من جهة أخرى"[٢٦]. وعلى هذا تزداد أهمية التمحيص والتدقيق، لا في شروط الكفاية الترجمية لدى دارسي المصطلح فحسب، بل في شروط الصناعة المعجمية المدركة لحتمية الوعي بالوظيفة التعريفية التي تحملها اللفظة داخل بيئتها المعجمية، ومدى اتسامها بسمة الثبات الدلالي الذي ينبغي أن يمنحها اياه وجودها المعجمي القائم أساساً على دلالته الصرفية التي لا يتوصل إليها صانع المعجم، " إلا إذا ألَمَّ سلفاً بمفاتيح الربط بين ما هو دال وما هو مدلول. وهذا الإلمام ليس بفعل الطبيعة ولا هو من مقومات العقل الخالص، ولكنه من المواضعات التي يصطنعها الإنسان إما بإعمال الروية أو باتفاق السلوك... فالدلالة العرفية تنشىء نظاماً علامياً ولكنه بذاته ليس نظاماً سببياً، وفي هذا يختلف عن نظام الدلالة الطبيعية ونظام الدلالة المنطقية، ولكن علّة الاقتران تتولد بصفة طارئة بعد إحداث المواضعة، وعندئذ يكتسب فعل الدلالة سلطته لا من ذاته وإنّما ممّا التصق به من اصطلاح"[٨]، يصير مع سيرورة الزمن ذا مفهوم محدد بل أيضاً ملزم، لا مجال لأن يتماهى مع مفهوم آخر إلا إذا كان إيّاه بالقوة أو بالفعل.

بيد أن هذا التحديث المفهومي للمصطلح، وذاك الإلزام لا يثبتان أمام مشكلة معرفية تنجم عن مسألة (تطور النظرية) التي يتحرك فيها المصطلح، ولما كان خطابنا منوطاً بمصطلح النقد الأدبي، فلا شك أن حجم المشكلة يزداد ضخامة تبعاً للتغيرات المتلاحقة في ميدان النقد الأدبي وانقلاباته المنهجية المستمرة، وقد عبّر جورج مونان، أحد المشتغلين باللسانيات واهتماماتها المصطلحية، عن هذه المشكلة بالقول: " فبما أنّ النظريات المستخدمة لتثبيت المفاهيم مصيرها التطور، فإننا مع تطور العلم، قد نرى النظريات تجر في أنقاضها اصطلاحات نفسها" [٢٧].

ومع أن ما يذهب إليه جورج مونان فيه قدر كبير من الصحة إلا أنّ ثمّة تحفظات مهمة تبرز في هذا السياق، يأتي في طليعتها ضرورة الوعي بتاريخ المعرفة، وتجليات الحركة الزمنية في صراع النظريات، وهي تجليات مفهومة ومسوّغة، لكنها لا تبيح بحال من الأحوال التسليم لاضطراب المفاهيم، ومن ثم فوضى المصطلح. وكل ما ينبغي عمله إزاء هذه المشكلة، مما ينتظر من المتخصصين بعلم المصطلح والصناعة المعجمية هو التحديد الواضح لمنهجيات العمل داخل المعجم، فإما أن يكتفي صانع المعجم بإيراد تعريف واحد للمصطلح يرتضيه فيشرحه، وإما أن يورد مجموعة من التعريفات وفق تطوراتها التاريخية داخل الحراك الكلي (الزماني والمكاني) لمعطيات النظرية النقدية نفسها. ومن هنا يأتي الاعتراض على التعدد السلبي والمحايد لتعريفات المصطلح الواحد، كالذي أشار إليه الباحث سابقاً من تعريف محمد عناني للمصطلح الأجنبي Narratology، ومثل ذلك يقال عن عدم اتفاق المعاجم في ترجمة موحّدة للبنيوية Structuralism كما يوضح الجدول١.

جدول ١

المعجم	المصطلح
معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب (وهبة والمهندس)	التركيبية، البنيوية
معجم مصطلحات النقد الحديث	بنيوية، بنيانية، هيكلية
المصطلحات الأدبية الحديثة (عناني)	البنيوية، البنائية
المعجم الأدبي (عبدالنور)	البنائية، البنيانية، البنيوية
معجم المصطلحات الأدبية (فتحي)	غير وارد
معجم مصطلحات الأدب (وهبة)	التركيبية، البنيوية
معجم مصطلحات نقد الرواية (زيتوني)	غير وارد
المعجم المفصل في اللغة والأدب (يعقوب وعاصي)	البنائية، البنيانية، البنيوية
المعجم الأدبي (نصار)	البنيوية
المعجم المفصل في الأدب (التونجي)	البنيوية، التركيبية

ولا جرم أن هذه الحالة من التشتت في ترجمة المصطلح تبدو أشد تفاقماً في سياق الدراسات النقدية خارج إطارها المعجمي، وقد تتبعت الباحثة إيمان عكور طرفاً من هذه الظاهرة لتجد — على سبيل المثال — أن مصطلح Romanticism تُرجم وعُرِّب في النقد العربي المعاصر إلى أربعة عشر مصطلحاً، ثمانية منها معرّبة، وستة مترجمة، فالمعرّبة هي :

- الرومنطيقية
- الرومانسية.
- الرومانطيقية.
- الرومنطية.
- الرومنسية.
- الرومانتيكية.
- الرومنتية.
- الرومانتية.

والمترجمة هي :

- الإبداعية.
- الابتداعية.
- النجوية.
- العاطفية.
- الانطلاقية.
- الخيالية[٢٨].

وإذا عرفنا أن المؤلفات النقدية ـ النظرية والتطبيقية ـ من المصادر المهمة لدى صنّاع معاجم المصطلح النقدي، كما تشير قوائم المصادر والمراجع في نهاية عدد من هذه المعاجم[*]، فإنه يمكننا تفسير تعدد الترجمات المصطلح الواحد في المعاجم النقدية.

النحت

بما أن المصطلح قائم في أسّه على طاقات التولّد اللغوي الذاتي فإن من المجدي تفحّص قدرة اللغة على استيعاب طبيعة الحراك التجددي في نظام النحت، ومدى قابلية أنظمة اللغة للخروج إلى أنشطة توالدية محدودة وغير مطّردة، وهي إمكانية تمتلكها اللغة لإغواء مستعمليها والبرهنة على قدرتها على مفاجأتهم بما لا يُتوقع والاستجابة لمعطيات الأنظمة اللغوية الأخرى، كالإنجليزية والفرنسية وما تقومان عليه من بناء إلصاقي Affixation، على الرغم من أن الخليل بن أحمد الفراهيدي كان أول من أشار إلى مفهوم النحت على أنه (تكوين كلمة مركّبة من كلمتين أو أكثر، ومثّل لذلك بالفعل الماضي (حيعل) ومضارعه (يحيعل) من الفعل (حيّ) وحرف الجر (على)، وكذلك بالاسم المنسوب (عبشمّي) المأخوذ من المركب الإضافي (عبدشمس)[٢٩].

ويأتي بعده ابن فارس (ت ٣٩٥هـ) ليتوسع في هذا المبحث وأمثلته في كتابيه (الصاحبي في فقه اللغة)[٣]، (ومقاييس اللغة)[٣٠]. ولكن السيوطي (ت ٩١١هـ) عقد باباً خاصاً للنحت، جمع فيه —

(*) جبور عبدالنور، ص ص٢٩٩-٣٠٢، ومعجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، وهبة والمهندس، ص ص٤٤١-٤٤٥، والمعجم الأدبي، نواف نصّار، ص ص٢٣٣-٢٤٠ وغيرها.

كعادته – آراء من سبقوه من اللغويين والنحاة، وذلك في كتاب (المزهر في علوم اللغة)[٣١].

ومع أن المحدثين من علماء اللغة رأوا في النحت وسيلة ضرورية لملاحقة المصطلح العلمي، إلا أن بعضهم تحوّط كثيراً مما قد يلحقه النحت من إساءة إلى الذائقة اللغوية، فمصطفى الشهابي، مثلاً، يشير إلى أننا " في حاجة إلى النحت في ترجمة بعض الأسماء العلمية ولكن النحت يحتاج إلى ذوق سليم خاصة، فكثيراً ما تكون ترجمة الكلمة الأعجمية بكلمتين عربيتين أصلح وأدل على المعنى من نحت كلمة عربية واحدة يمجّها الذوق، ويستغلق فيها المعنى"[٣٢]. وعلى هذا الأساس آثرت العربية – في كثير من الأحيان – التعامل مع اللفظ الأجنبي على استخدام النحت إذا اقتضى مخالفة أوزانها وقوانينها الصوتية والصرفية. فالعربية لغة اشتقاقية، والنحت بناء لغوي إلصاقي تضامّي، ومن هنا أدخل فيه المحدثون كل عملية لغوية تقوم على هذا الأساس، لكنّ بعضهم فرّق بين (النحت) الذي هو تأليف كلمة من جزأي كلمتين أو أكثر، و(التركيب) الذي يقوم على ضم كلمتين أو أكثر دون المساس بكلية كل منها، فمحمود فهمي حجازي يصرّ على أنّ " الفرق بين الطريقتين كبير، ففي النحت تفقد العناصر المكوّنة بعض صوامتها وحركاتها، وفي التركيب تحتفظ العناصر المكوّنة بكل صوامتها وحركاتها. ولذا يلاحظ ميل اللغة العربية إلى التركيب لا إلى النحت، وأكثر الأبنية التركيبية في اللغة العربية قد نشأت في العصر الحديث ترجمة لمصطلحات أوربية. ويمكن تقسيم المصطلحات المركّبة في العربية في العصر الحديث من حيث مكوناتها إلى عدة أنواع، منها: التركيب المزجي العربي، والتركيب الإضافي، والتركيب المزجي المختلط"[٦]. فمثال الأول: (اللاوجود) ومثال الثاني: (شبه محوري، وغير منتظم، وفوق صوتي) ومثال الأخير (كبريتيد Sulphide).

وإذا كانت هذه وجهة نظر داخلية متخصصة، فإن وجهة النظر الخارجية لا تميّز بين النحت والتركيب لقيام كل منهما على مبدأ الإلصاق والتّضام، وهو ما سار عليه دارسو المصطلح ومنظّروه، وعلى رأسهم عبدالسلام المسدي؛ إذ تشير كتاباته إلى أن "النحت يتسلل بوجه آخر، إذ يسبك بالانضمام التركيبي على نمط اللغات الالتصاقية فيرد في قالب انتقالي كما في (سوسيو-بنائي) وهو شكل تعتريه عوارض الدخيل والتركيب في نفس الوقت، ولكن النحت قد يرد في بعض الأحيان النادرة مستوفياً حقه كاملاً كنمط في الصياغة يعتمد تأليف مصطلح من لفظتين تقتطع إحداهما من كلمة أصلية اقتطاعاً ثم تلصق بكلمة قائمة بذاتها، وهكذا نقرأ لهدى وصفي (الشحاذ: دراسة نفسبنيوية) ولأمينة رشيد (علاقة الزمان بالمكان في العمل الأدبي: زمكانية باختين) كما تقرأ لمصطفى كمال (مرحلة المرآة باعتبارها مشكّلة لوظيفة الأنا كما تتكشف لنا من خلال التجربة التحلينفسية)"[١٧].

ومع إقرارنا بغربة هذا الأسلوب عن آليات صياغة المصطلح وفق أنظمة العربية وشروط إنتاج المفردة فيها، إلا أن الدرس النقدي وبحوثه الحديثة بدأ يتعامل مع مثل هذا الوضع وكأنه ابن العربية، وجزء من كينونة التطور في طرائق الإنجاز المصطلحي فيها. ولعل ذلك عائد إلى جرأة الأفراد على التجريب واختراع المصطلح، في حين لو تساءلنا عن هذه الوسيلة في بيئة المعاجم المصطلحية لوجدنا الأمر مختلفاً بعض الاختلاف، فالمعاجم تتناول مثل هذه المصطلحات على وجل، ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى أن

معجماً ضخماً كمعجم وهبة والمهندس، يتضمن ألفاً وخمسمائة مصطلح ونيّف لم يورد سوى خمسة مصطلحات هي :

الإثنا عشرية، ما قبل الرفائيلية، اللارواية، اللاأدب، اللامعقول[٢٥].

وفي "المعجم المفصل في الأدب" لمحمد التونجي[٢٣]، نجد مصطلحات مثل :

- اللاانتماء. اللاشخصية. اللاشعور. اللامعقول.

وفي معجم محمد عناني (المصطلحات الأدبية الحديثة)[٢٠] لا نجد سوى ثلاثة مصطلحات مما يتفق مع هذه الطريقة وهي :

- اللادافع.
- القصة اللاواقعية.
- الميتاقصة.

أما سعيد علوش، فمن بين ٧٢٣ مصطلحاً أثبت سبعة فقط من هذه الشاكلة، وذلك في (معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة)[٢٤] :

- النحو-لوجيا.
- السوسيوثقافي.
- الفضاء-زمنية.
- الفونو مركزية.
- اللوغو مركزية.
- اللاكينونة.
- الميتا-منطقية.

ويمكن القول إن المعنيين بالمصطلح انقسموا بشأن النحت إلى فريقين، فريق وجد فيه وسيلة غير متفقة مع ذوق العربية ونطاقها العام ومنهم أحمد مطلوب، الذي ناقش أقوال الباحثين ممن تساهلوا في الأخذ بالنحت وعدّوه وسيلة من الوسائل الطبيعية لتوليد المصطلح، ولا شك أنّ هذا الموقف هو موقف الملتزمين بالتراث وطرائقه المصطلحية، ففي كل ما كتب مطلوب نجده يدعو بقوة للأخذ بمصطلحات البلاغة والنقد في تراثنا العربي، والانطلاق منها في بناء أي عمل في إطار المعاجم النقدية، وكذلك الالتزام بالمصطلحات الموضوعة وفق آليات توليد المصطلح الموافقة لطبيعة اللغة العربية ونظامها العام، وعلى هذا الأساس دعا مطلوب إلى "تجنب استعمال السوابق واللواحق لأن اللغة العربية لغة اشتقاقية، وليست إلصاقية، ووجوب اعتماد الأساليب العربية في وضع المصطلحات"[٢٥].

ومن هنا تشدد في اتخاذ النحت وسيلة من وسائل وضع المصطلح ما لم يكن المصطلح المنحوت مقبولاً جوهراً ومظهراً؛ فقد يجتهد بعض المجتهدين في نحت مصطلحات لمسميات معينة، لكنها غير مستساغة، حتى في المجالات العلمية، التي من طبيعتها أن تقبل اللغة الرمزية الجافة، على النقيض من اللغة الأدبية التي تتأثر بالعواطف والأخيلة فتختلف طبيعتها التكوينية عن لغة العلم اختلافاً بيّناً. فالنحت، إذن " قد يصلح وسيلة من وسائل وضع المصطلح على أن تكون اللفظة منسجمة مع الذوق العربي وأبنية اللغة المعروفة وذلك عند الضرورة القصوى، ولكن أية ضرورة دعت عبدالله أمين إلى القول في (فحم السكر): "فحمس" أو "فسكر" أو "فحسك" أو "فحكر". وقوله في (قلم الحبر): "قلمح" أو "قحبر" أو "قلحب" أو "قلبر"؟! أليس المصطلح الأول أوضح وأقرب إلى ذوق العربية؟ وهو بعد ذلك من المركبات التي تقبلها اللغة"[٢٥]*.

وبالإضافة إلى اعتماد أحمد مطلوب على ذوق العربية في موقفه هذا من النحت، فهو يركن أيضاً إلى حذر العاملين في المجالات العلمية كالطب

(*) عبدالله أمين له كتاب (الاشتقاق)، وهو يعد النحت نوعاً من أنواعه.

وغيره من التوسع في النحت، فيقول: "وأخذت بعض المعاجم اللغوية والعلمية بالنحت بتحفظ، ومن ذلك (المعجم الطبي الموحد) الذي جاء في مقدمته: (لم تلجأ اللجنة إلى النحت أو التركيب إلا فيما ندر، كأن تكون الكلمة قد شاع استعمالها أو تكون اللفظة مقبولة مفهومة، أو في النسبة، مع اتباع القواعد والضوابط المقررة)"(٣٦).

أما الفريق الآخر فيرى أن النحت وسيلة من وسائل وضع المصطلح لا تقل أهمية عن غيره من الوسائل، وهؤلاء هم الذين تعمقوا في ثقافة الغرب ولغاتهم، فكان أن أثّرت قراءاتهم للمصطلح المنحوت في مواقفهم تجاه النحت في العربية، وأمثّل لهؤلاء بعبدالواحد لؤلؤة، مترجم موسوعة المصطلح النقدي، وعبدالسلام المسدي صاحب العديد من البحوث المصطلحية، وعبدالكريم خليفة رئيس مجمع اللغة العربية الأردني. فعبدالواحد لؤلؤة ينطلق في نظرته للنحت من إيمانه بالأثر الأوروبي الطاغي على النقد الأدبي، " ولأن المصطلحات النقدية تعتمد مفهومات أوربية، ترجع إلى حضارة الإغريق والرومان، وما نشأ من آداب أوروبية منذ عصر النهضة، فإن ترجمتها إلى العربية لا يمكن أن تتخذ صيغة نهائية تقف عندها، كما وقفت في الغالب الصيغ الأوربية المشتقة عن الإغريقية واللاتينية، لذلك لا مفر من الاشتقاق والنحت والتعريب إلى جانب الترجمة، وهنا يتدخل الحسّ اللغوي، والذوق الفردي، والمعرفة باللغات، إلى جانب ثقافة المترجم"(٢٧). وبذا نفهم لم عنون لؤلؤة الجزء الخامس من (موسوعة المصطلح النقدي) بمصطلح "اللامعقول" مع إشارته إلى أن كلمة Absurd تترجم إلى "عبث أو غير معقول"(٢٧).

كما أن عبدالسلام المسدي، وإنْ أقرّ بما للنحت من علاقة وطيدة باللغات الانضمامية كلغات (الأسرة اللاتينية والجرمانية والأنجلوسكسونية) إلا أنه يبيّن أنّ النحت "كان حدثاً عارضاً في اللسان العربي، وتكيّفاً طارئاً على جهازه، ولقد لجأت إليه العرب في حالات محددة كان أكثرها طوعاً وأقربها إلى الاستساغة ما صيغ على وزن من أوزان اللغة فكان في الأغلب لفظاً منحوتاً من جملة كاملة أو مختزلة، كذا نحتو "بسمل" و"حمدل". والمتتبع لتاريخ اللغة العربية يدرك كيف كان أمر احتضان اللفظ الأعجمي أهون على العرب من اللجوء إلى النحت الذي يؤدي إلى شذوذ في الأوزان أو عجمة في ترتيب الأصوات وتوزيع المقاطع"(١٧).

ومع ذلك فإن المسدّي لا ينكر على النقد الحديث أن " نقف فيه على صيغ تركيبية تندرج بدءاً ضمن آلية النحت، وإن كانت من ضرب مخصوص، وتتمثل في إرداف اللام النافية إلى بعض الأسماء، وهو من باب ضم كلمة إلى أخرى، والكلمتان في هذا السياق إحداهما من قسيمة الحروف والثانية من قسيمة الأسماء، ولا شك أن المدخل الأول لهذا القالب هو مصطلحات (علم النفس) حينما يتداولها خطاب النقد، ولا سيما عند الترجمة، كأن ينقل مصطفى كمال بحثاً لجان ميشال بالمبي بعنوان (تشكلات اللاوعي)، أو يكتب مطاع صفدي (اللاشعور بين السلوك والإجراء)، فيرد اللفظ المنحوت مضاعف التركيب عن طريق أداة التعريف ... ويخرج هذا القالب من النحت عن دائرة المصطلح الفني التابع لمجال معرفي مجاور ليستقر ضمن الآليات الخاصة بمفاهيم النقد كلياً"(١٧)، وفق فلسفة تداولية باتت قارّة عند المشتغلين بميادين المعرفة المختلفة ولا سيما الإنسانية منها.

فالمسدي بهذه الاستشهادات يعترف بقوالب

معينة لآلية النحت ودورها في صياغة المصطلح، وتنقلاته المعرفية حتى يستقر في ميدان النقد الأدبي، الحديث منه على وجه التحديد، ولا عجب في ذلك؛ فالمصطلح النقدي الحديث وليد الحركة النقدية الغربية، التي كتبت بحوثها بلغات تضامية إلصاقية، وهو الأمر الذي يسوّغ وجود مصطلحات مركّبة في النقد الأدبي، حتى في لغات ناموسها التوالدي لا يقوم على التّضام والالتصاق كالعربية، ولكن طبيعة المصطلح وكونه ينبع دلالياً من حقول معرفية بلغات التصاقية سوّغ وجود مصطلحات ذات صبغة نحتية تركيبية. وهو وجود له ضرورته لكل لغة من اللغات؛ لأن اعتراف أهل اللغة بالنحت – إلى جانب الدخيل – يفضي " إلى توليد قاموسيّ ومعجميّ، وخلق ملفوظ جديد لا يحتويه قاموس اللغة بدءاً، فضلاً عن الشحنة الدلالية المستحدثة"(٢٨)، جرّاء هذا الانفتاح الجديد، وهو انفتاح أجازه مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بقرار نصُّه: " يجوز النحت عندما تلجئ إليه الضرورة العلمية"(٢٩).

بل إن أهل المجامع توسعوا في هذه الضرورة إيماناً منهم بقدرة العربية على تطوير أدواتها وآليات تنميتها من جانب، وبحثاً عن تجديدها وعناصر حيويتها من جانب آخر، وإذا وقف كثير من اللغويين موقف المتردد من قياسية الظاهرة النحتية، والنفور منها، رأى عبدالكريم خليفة " في هذا التطبيق إعاقة لمسيرة اللغة، في الوقت الذي تبحث فيه اللغة عن جميع إمكانياتها وخصائصها لكي تستوعب طوفان الحضارة الحديثة في أدواتها ومعارفها وعلومها ... إلخ، وربما كان من المفيد أن نفتح باب القياس على مصراعيه، على أن يراعى فيه أوزان الكلمة العربية وانسجام الحروف عند تأليفها .. فالمصطلحات العلمية المركبة من عدة كلمات، ثقيلة الاستعمال، وتتجه جميع اللغات الحية إلى جعلها قصيرة مستساغة. وليس أمامنا، ونحن في دور التجديد السريع، إلا أن نفيد من تجارب اللغات الحية فإما أن نعرّب بالنقل وإما أن ننحت من "المصطلحات الوصفية" كلمات مفردة مستساغة لا لبس فيها، بحيث يصبح لكل مصطلح علمي مقابل عربي مكوّن من كلمة واحدة ذات معنى محدد"(٤٠).

وهذا ما حدث في مجال الدراسات النقدية، على كثرة ملموسة في كتب النقد الأدبي وبحوثه المتعددة، وعلى قلة في معاجم المصطلح النقدي كما ورد في صفحات سابقة.

ولا جرم أن الضوابط التي يضعها المنادون بالنحت هي ضوابط عامة، لابد أن تنسحب على غيره من آليات وضع المصطلح وسبل توليده، وإلا هل تعفى الكلمة المعرّبة أو المترجمة أو المنقولة نقلاً مجازياً من أن تكون منسجمة الحروف، أو على أوزان العربية ؟ بطبيعة الحال، لا. إذن، فحال النحت لا تختلف كثيراً عن حال غيره من وسائل تنمية اللغة، واختراع المصطلح. وإذا كانت معاجم المصطلح النقدي لم تكثر من المصطلحات المنحوتة – كما أشرت – فإن ذلك مردّه الخلاف الذي سيق آنفاً من جانب، ومبالغة الأفراد في استخدام أي صيغة نحتية تركيبية دون أدنى التفاتة إلى نواحي الجمال واللباقة في أصوات هذه الصيغة وبنيتها اللغوية، وهو الأمر الذي كان محط اعتراض ورفض. أما النحت بوصفه أسلوباً من أساليب اختراع المصطلح، وتنمية اللغة، فليس هو في حد ذاته محل الاعتراض. وفي حوار مع والناقد فيصل درّاج يقول: " إن هناك من يتحدث عن (فوق النص) ويختصرها إلى (فو- نص)، أو عن (تحت النص) ويختصرها إلى (تحـ- نص)، إن هذه اللغة المتعالية تهريج

لا أكثر، أو تهريج يحتجب وراء الكلمات المعقدة والمفتعلة"[٤١].

التعريب

تظل قضية التعريب هاجساً يقلق المشتغلين بميادين اللغة والتعليم والمعرفة، وكلما تقدمت المعارف والعلوم في لغات الآخرين وثقافاتهم ازدادت حاجتنا إلى الاستمرار في مشروعنا التعريبيّ الذي نواجه به الخطر المحدّق بالأمة، وهو خطر يتعلق بضرورات التنمية العلمية "لكي نواكب متطلبات العصر الحديث، الحضارية والعلمية، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإن هذا الخطر يتجسّم أيضاً في صفوف المؤمنين بالتعريب والمنادين به الآن، وذلك بأن تنشأ لغات علمية عدة في الوطن العربي، فيصعب على رجل العلم العربي في قطر من الأقطار أن يفهم ما يكتبه عالم عربي آخر في قطر آخر"[٤٠].

وبما أننا نتحدث عن المصطلح، والمصطلح لغة علمية، مهما كان مضمونه ومحتواه، فإن الخطر نفسه كامن وقائم في ميدان النقد الأدبي، وغيره من ميادين المعرفة التي نصفها بالعلمية، ما دامت تمتلك أساسها النظري، وجهازها المصطلحي. ولقد عرفت ثقافتنا العربية الإسلامية جهوداً بارزة في التعامل مع المفردات المقترضة والدخيلة، وهي جهود لها قيمتها ومحلها في الدرس العلميّ من ناحية، ولها دلالتها على الانفتاح العقلي والعلمي لثقافتنا العربية على ما جاورها من ثقافات، ذلك الانفتاح الذي أحلّهم "منزلة عالية في تاريخ العلم والحضارة، حين كانوا يجمعون بين أصالة المنهج والفكر والانفتاح عن معارف الدنيا من حولهم دون خوف ولا تردد، يأخذون منها ما يناسبهم وما يحتاجون إليه، فيتمثلونه ويهضمونه حتى يصبح جزءاً من ثقافتهم، فيزيدها أصالة وخصباً وقدرة على العطاء"[٤٢]، وهو – أيضاً – الانفتاح الذي ينبغي أن نستمر به دون توقف ولا خجل، لنذلل على قدرة لغتنا واستعدادها لاستيعاب مظاهر التطور والتحديث المستمرين في عالمنا المعاصر، ولا جرم أن ما أطلق عليه (التعريب) أحد أبرز أسباب هذا التطوير وآلياته المتجددة، فبصرف النظر عن التسميات المختلفة لما ينتج عن هذا الأسلوب من اقتراض أو نقل واستعارة، أو إدخال ودخيل، أو مولّد ومحدث[٤٣]* .. فنحن أمام طريقة من طرق تنمية اللغة العربية ومصطلحاتها، استعملها القدماء، وازدادت حاجة المعاصرين إليها في ميادين المعرفة المختلفة.

وعند القدماء، المعرّب "هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لمعان في غير لغتها"[٢١]. وأورد الجوهري في صحاحه "أن تعريب الاسم الأعجمي، أن تتفوه به العرب على منهاجها، تقول: عرّبته العرب وأعربته أيضاً"[٤٤]. وقد ألّف بعض علماء العربية كتباً كاملة في التعريب منها (المعرّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم) لأبي منصور موهوب بن أحمد الجواليقي[٤٥]، (وشفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل لشهاب الدين الخفاجي)[٤٦]. وقد أفاض اللغويون، قدماء ومحدثون، في شرح طرائق التعريب وأصوله، ولا يهمنا منه هنا إلا ما يتصل بتعريب المصطلحات، وما ينتمي منها إلى النقد الأدبي من جهة، وعلاقة ذلك كله بالمعاجم النقدية من جهة أخرى كما سيأتي لاحقاً.

حدد بعض الدارسين مستويات معينة للتعريب شملت الأصوات، والصرف والنحو، والمعجم[٤٣].

(*) يرى بعض الباحثين أنّ التعريب أفضل هذه الألفاظ (الاقتراض والنقل والاستعارة والدخيل والمولد والمحدث) وأكثرها سيرورة. انظر : سميح أبو مغلي، تعريب الألفاظ والمصطلحات وأثره في اللغة والأدب.

فمن التعريب الذي بني على تغييرات صوتية، ما يحدث عن طريق (إبدال صوت من صوت) "فقالوا للصحراء دست – وهي - بالفارسية (dasht)"[٤٣]، وثمة تغييرات صوتية تنجم عن (إبدال حركة من حركة) فإنّ العرب لم يقولوا ققشلال (أي المغرفة) وإنما قالوا قفشليل مبدلين حركة الكسرة الطويلة بفتحة طويلة[٤٥]. أو تغييرات تحدث (بحذف صوت أو زيادة آخر) فمن الزيادة ما جاء في قهرمان وأصله قرمان[٤٥] ومعناه (أمين الخزانة) ومن النقص قولهم: القِرقِس بدل الجِرجِشت[٤٥] وهو (الطين). أما التغييرات الناجمة عن (إسكان متحرك أو تحريك ساكن) فمثل (القيروان) وأصله بالفارسية (كارْوان) أي القافلة[٤٥].

أما التعريب في مستوياته الصرفية والنحوية فهو إلحاق اللفظ المعرّب بالأوزان العربية، "فدرهم ألحقوه ببناء هِجْرَع، وبَهْرَج ألحقوه بسلهب، ودينار ألحقوه بديماس، واسحق بإعصار، ويعقوب بيربوع ... إلخ"[٤٣]*. غير أن شرط إلحاق اللفظ بأوزان العرب وأبنيتهم ليس عند كل النحويين، وهذا سيبويه يرى أن استعمال العرب للكلمة الأعجمية يعد تعريباً (فربما ألحقوه بأبنية كلامهم وربما لم يلحقوه، نحو: خُراسان، وخُرّم، وكُركُم)(**). فخراسان لا يثبت به فُعالان، وخُرَّم ألحقت بسُلّم، بينما ألحقت كركم بقمقم[٣١]. وإذا حُرِّكَ آخر الكلمة انطبق عليها الإعراب النحوي فصارت معربة، نقل ابن جنّي في الخصائص عن أبي علي الفارسيّ أنه: "إذا قلت طاب الخشكنانُ(نوع من الحلوى) فهذا من كلام العرب لأنك بإعرابك إياه قد أدخلته كلام العرب"[٤].

وفيما يتعلق بالمستوى المعجمي، فإن الكلمة الأعجميّة قد تدخل إلى العربية مع تحويل في دلالتها؛ فقد "أخذ العرب ألفاظاً من الفرس والروم والترك، وكانت أسماء عامة فأطلقوها أعلاماً على صبيانهم وبناتهم"(*). ومن هذا الضرب على سبيل المثال " قَبَلان (النمر)، رسلان (وأصلها أرسلان اسم للأسد)، جُوان (بضم الميم وهو أخو عمر بن أبي ربيعة) ودنانير، وجمانة، وجوهر"[٤٣]، وغير ذلك مما يمكن التكثر منه والتزيّد فيه، وهو ليس هدف هذا البحث وغايته، إنما هو مدخل نلج منه إلى قضية التعريب وواقعها في المصطلح النقدي ومعاجمه، ولا سيما أنّ المتخصّصين من لغويي العصر الحديث أكّدوا فائدة التعريب في "إشاعة المصطلحات العلمية والفنية بين الناطقين بالعربية، وهي مصطلحات علمية عامة تكاد تكون مشتركة بين العلماء والباحثين والمخترعين في مختلف البلاد المتحضرة، فمعرفة نصوصها تمكّن الباحثين من معرفة سماتها الحقيقية معرفة دقيقة لا لبس فيها، فيتابعون ما يدوّنه الفنيون عنها وما يطرأ عليها في البلدان الأجنبية"[٤٧]. وخاصة تلك المصطلحات التي عُرفت وشاعت بصيغة ما في نظرية معرفية معينة (أدبية أو نقدية أو غير ذلك) مثل (قوميذيا وطراغوذيا) اللتين شاعتا في فن الشعر والخطابة الأرسطيين، وكان شيوعهما آمن من ترجمتهما (بالمديح والهجاء) فيما بعد؛ لأنهما مغايرتان لهذا وذاك مغايرة كاملة؛ لكن ثقافة المترجم

(*) معنى الهِجْرع : الكلب الخفيف أو الطويل المشوق، والبَهرج : الشيء المباح، والسَّلهب : الطويل عامةً، والديماس : الحمَّام.

(**) سيبويه، الكتاب، طبعة بولاق، ١٣١٧، ٣٤٢/٢. (وخُرّم: ناعم، وكركم : عروق صفر).

(*) فرّوخ، عمر، أسماء البنين والبنات، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج١٨، ١٩٧٠، ص٥٤.

وضحالة معرفته بالثقافة التي يترجم عنها سبب أساسي في وقوع الخلط والخلل، "وعلى هذا النحو طرحت قضية المصطلحات الدالة على المذاهب الأدبية والفنية، وهي مصطلحات ترتبط دلالتها النوعية بظروفها التاريخية، ويتضح هذا الأمر من تحديد دلالة كلمات مثل Classique و Romantiqe. إذ تدل الكلمة الأولى على اتّباع في المذهب الأدبي، ولكنّه اتّباع من نوع خاص وله قيود خاصة، وليس كل (اتّباع) يدخل بالضرورة في هذا المصطلح. إنه وصف للأدب الذي احتذى حذو الأدبين اليوناني واللاتيني، واتبع قواعدهما الفنية، على نحو ما نجد في الأدب الفرنسي في القرن السابع عشر. وتدل الكلمة الثانية على صفة الأدب الذي خرج عن القواعد الكلاسيكية، وقام بنوع خاص على المشاعر الفردية وتغليب العاطفة على العقل. ولذلك فليس كل (ابتداع) يدخل بالضرورة في دلالة هذا المصطلح ذي المعنى المحدد بتلك الظروف والسمات ولهذا كان من المفيد أن يضع المجمع (بالقاهرة) – في نقل هذه الكلمات – اللفظ المعرّب إلى جانب الترجمة العربية، وذلك لأن الكلمة الأجنبية لا يكاد يحلّ غيرها محلها في التعبير"[٦]. وأحسب أن التعريب في مثل هذه الحال أجدى وأنفع، ذلك أن بعض المصطلحات لها قوتها النظرية وسلطانها الثقافي، فشيوعها بين المثقفين يجعل من تعريبها أقرب وسيلة للفظها الأصلي، في لغتها الأصلية من جانب، ويجنبنا غموض الفهم أو استغلاقه لو لجأنا إلى ترجمة سقيمة من جانب آخر، كتلك التي قدّمها العقاد حين ترجم Romantisim (بالزوبعية، أو المجازية الجديدة)[٤٧]. ثم إن العرب القدماء لم يتردّدوا في استقبال المصطلح الأعجمي واستعماله، أعجمياً أو معرّباً، كما في (الريطوريقا، والقوموذيا والطراغوذيا والتأدّي)[*] وغيرها من مصطلحات تدل على "أن العرب تعاملوا مع قضية المصطلح بأبعادها المختلفة بكثير من الحرية والجرأة، فلم يترددوا في استقبال المصطلحات الأعجمية واستعمالها وتوظيفها في لغتهم. ونحن ندرك ذلك من خلال حضور هذا الكم الضخم من المصطلحات التي نقع عليها في كتب التراث"[٤٨].

فإذا كان هذا هو الموقف العام من نقل المصطلحات وتعريبها، فإن الموقف اللساني المتخصص يرى أن الأخذ بالتعريب له أصوله ومبادئه، وينبغي أن لا تسود فيه الاجتهادات الشخصية أو الفردية؛ لأن هذه الاجتهادات ستكون سبباً لكثير من العشوائية والخلط؛ وللحيلولة دون ذلك أوجدت المجامع اللغوية هيئات متخصصة بالشأن التعريبي، كما أنشأت جامعة الدول العربية (مكتب تنسيق التعريب) بالرباط، بالمملكة المغربية[**]، ليكون المؤسسة العربية المعنية بقضايا التعريب ومشكلاته على مستوى الوطن العربي كلّه. وبالعودة إلى الصيغة التعريبية الموضوعة في مقابل مصطلحات معروفة مثل Classic و Romantic هل هي كلاسي أو كلاسيكي في الأول، وفي الآخر هل هي روماني أو رومانتسي أو رومانتيكي أو رومانطيقي.. لابد من التساؤل عن الوحدة المعجمية الأساسية التي سنعتمد عليها في لغة الأصل. وهنا لابد من اللجوء إلى آراء المجامع والمتخصصين في هذا الجانب، وأشير في هذا الإطار إلى ما اعتمده محمود فهمي حجازي استناداً إلى رأي

(*) وهي تقابل تباعاً (Rhetoric و Comedy و tragedy و Eidos).

(**) وهو تابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وموقعه الإلكتروني HYPERLINK «http://www. arabization.org/» www.arabization.org .

مجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ حيث يتمثل هذا الرأي "بإقرار الصيغة المتداولة عند المثقفين. واعتمد القرار على جانبين وظيفي وبنيوي. كلتا الكلمتين من ألفاظ الحضارة، وفي هذه الألفاظ يقتضي الأمر شيئاً من التحرر، ويجب أن يكون المقياس هو غلبة الاستعمال، لا مطابقة اللفظ للأصول العربية، فهنا ينبغي أن نكون أقرب إلى التسجيل. أمّا بنية الكلمة المعربة بوحدتها المعجمية الأساسية ونهايتها الدّالة على الصفة فكان الاعتراض – أول الأمر – على أنّ كلمة (كلاسيكي) النسبة فيها وردت مرتين بالأداة العربية والأداة الافرنجية، أقصد بالياء والكاف. ولكن الاتجاه العام كان بتعريب الكلمة كاملة دون فصل نهايتها الأوروبية، فقد أصبحت الكلمة كلها وحدة معجمية واحدة. وشبيه بهذا ما فعله العرب في تعريبهم القديم عندما أخذوا كلمات كاملة، مثل موسيقا، وبوليطيقا، وكلتاهما كلمة مكوّنة من أصل ونهاية أو أكثر. كلمة موسيقى مشتقة من (muse)، وهن ملهمات الشعر في عالم الغيب في تصور اليونان، وكلمة بوليطيقا مشتقة من المدينة الدولة (polis). وشبيه بهذا تعريب كلمات كثيرة في العصر الحديث، منها (دبلوماسي) وهي مشتقة في اللغات الأوروبية من كلمة Diploma بمعنى الوثيقة"(٦).

وهكذا تبرز مسألة الشيوع والاستعمال بوصفها قضية أساسية في اعتماد الصورة المناسبة للمصطلح المعرّب، وفي كثرته من حيث الوجود في العربية، وهي كثرة استرعت انتباه المعنيين فوجدوا أنّه "دخل متن المعجم القديم وحده من ألفاظ آرامية وعبرية وفارسية وحبشية وهندية ويونانية ما نسبته ١/٣٠ أي في حدود ٢٥١٥ كلمة"(٤٩)، وإنّ هذا الكم ليدل على عدم التشدد في كون المصطلح المعرّب على أوزان العربية وأنظمتها الصرفية فنجد مثلاً: منجنيق، ونرجس، واصطبل واستبرق وغيرها مما لا ينتظم على وزن من الأوزان التي عرفها العرب، مما يجعل تعريف بعض اللغويين للتعريب على أنه "استعارة العرب للكلم الأعجمي واستعماله في العربية بعد إخضاعه لشيء من أبنيتهم"(٥٠) تعريفاً ضيقاً لا يستوعب الظاهرة كلها. ولعل تلك السعة في الأخذ باللفظ الأجنبي مسوّغ جيد للمشتغلين بميادين المعرفة الإنسانية المتعددة في هذا العصر لتقبل أي مصطلح أجنبي، بل الاشتقاق منه أيضاً، خاصة بعد ثورة الاتصالات والمعلوماتية الحديثة، وما يتعلق بها من انتشار للفضائيات وأجهزة الحاسوب والهاتف المحمول وغير ذلك. مما يشير إلى اندغام الإنسان العربي في روح العصر، واستيعابه لمعطيات التقنية الحديثة التي يعيشها الناس حتى باتت جزءاً لا يتجزأ من حياتهم، ليل نهار. وربما كان البعد الحضاري سبباً كافياً لأن يلجأ إليه بعض اللسانيين المعاصرين في تفسير هذا الإقبال الواضح على الأخذ والنقل والتعريب من اللغات الأجنبية. "فالظروف المرحلية التي تجتازها اللغة العربية تضطرها، في كثير من الأحيان، إلى الاقتباس مما يفد عن طريق اللغات ذات الصدارة في المجالات التكنولوجية – العلمية والفكرية والفلسفية - علماً بأن العطاءات العربية النوعية المتميزة لا تمكّن من الاستقلال الفكري والعلمي داخل حدود اللغة العربية، إضافة إلى أن الزمن زمن تداخل الثقافات. لذلك كثر أن تجد القواميس الأحادية اللغة في الفيزياء أو الرياضيات أو علم النفس أو علم الاجتماع أو الفلسفة أو اللسانيات حين يتعلق الأمر بلغات كالإنجليزية والروسية والألمانية والفرنسية، وكذلك الإسبانية، وقلّ أن تجد مثل هذه القواميس

بالعربية. وهذا لا يعني البتة أن العربي ليس له معجم (ولو ذهني) في كل قطاع من قطاعات المعرفة، وإنما يعني أنّ المعجم الأحادي لم يكتمل بعد في ذهنه بالملامح المرجوة حتى يحوّله الاصطلاحي أو الأخصائي إلى صناعة قاموسية. إذن الصناعة القاموسية الطاغية في العالم العربي هي متعددة اللغات (Multilingual) وهذه السمة متصلة بوضع اللغة العربية في النظام المعرفي العالمي، إذ العربية في موقف ضعف نسبي اعتماداً على مقاييس الابتكار والإبداع. لذا لجأت العربية إلى الأخذ والاقتباس الكثيفين"(٥١). غير أن هذا الضعف الذي يرده عبدالقادر الفهري إلى المسألة التكنولوجية، مردّه أيضاً إلى مسألة أخرى لم يذكرها في طرحه السابق، وأعني البعد السياسي التاريخي المتعلق بوقوع الدول العربية - مشرقاً ومغرباً - تحت الاستعمار الغربي قرابة نصف قرن من الزمان، وهي مدة زمنية كافية لإحداث فجوة حضارية شاملة بين أقطار الوطن العربي والعالم.

وإذا عدنا إلى قضية التعريب في مجال النقد الأدبي عامة، وفي البيئة المعجمية خاصة، فإننا سنجد اتكاءً جيداً على آلية التعريب في التعامل مع مصطلحات الدراسة النقدية - نظرية وتطبيقية - وهذا ما رفضه بعض دارسي المصطلح النقدي إذا اقتصر أسلوب تعريب الكلمة على مجرد الرسم بالحروف الهجائية العربية، مع بقائها غير منسجمة مع أنظمة العربية الصرفية والمعجمية من حيث الاشتقاق والجذر.

ومن هنا تتهم هذه الطريقة بأنها "تغريب للعربية وانحدار بها إلى حضيض اللغات الأجنبية، وإلقاء بها في أحضان الأجنبي، مما يجعلها تظهر وكأنها عاجزة تابعة قاصرة"(*). وهذا الاتهام غير صحيح، ولا يستند إلى تمثل حقيقي لطبيعة الانفتاح الحضاري الذي عاشته العربية - قديماً وحديثاً - ولا إلى واقع التلاقح اللغوي الذي لا تزال شواهده ماثلة للعيان حتى يومنا هذا، وأحسب أن مثل هذا الموقف يرجع إلى إطلاق اسم (الدخيل) على اللفظ المعرّب، فصار للكلمة دلالة سلبية، وخاصة أنها تشير إلى عدم وجود دور لنظام العربية في بنية اللفظ الدخيل، الذي يعرّف بأنه "اللفظ أو العبارة الأجنبية من غير أن يلحقها أي تغيير"(٢٥)، اعتماداً على ما ورد في اللسان من تعريف لكلمة الدخيل بأنها التي "أدخلت في كلام العرب وليست منه"(٥٢). وتزداد سلبية الدلالة إذا عرفنا أن من معاني الدخيل أيضاً "الدّعي، المتطفّل، الغريبُ، الأجنبيّ"(٥٣).

غير أن هذا الرفض لا يمثل التيار السائد؛ لأن لجان التعريب ومؤسساته تعمل باستمرار على تحقيق أهدافها وتطوير واقع العربية في العصر الحديث، بما يتلاءم مع مستجدات العلوم والمعرفة، إذ إن قضية المصطلح عموماً، ليست مشكلة لغوية بالمقام الأول "إنما هي قضية حضارية وثقافية - علمية قبل كل شيء"(**).

وعلى هذا الأساس سلّم بها كثير من الباحثين المستنيرين، دون أن يجعلوا من المشكلة اللغوية عائقاً يحول دون التعامل مع حضارة الآخر وثقافته، ومنهم عبدالسلام المسدّي الذي يجمع البعدين (اللغوي والحضاري) في هذه الظاهرة، فهو يرى أن "القضية تتصل بظاهرة لغوية حضارية اصطلاحية لم يخل منها لسان من

(*) غزالة، حسن، ترجمة المصطلحات الأدبية وتعريبها، مجلة علامات، ج٤٨، م١٢، ربيع الآخر ١٤٢٤هـ - يونية ٢٠٠٣م، ص١٣.

(**) هذا رأي أستاذنا الدكتور ناصر الدين الأسد، سمعته مشافهة في إحدى المحاضرات بمكتبه بتاريخ ٢٠٠٨/١٠/١٤.

الألسنة في أي عصر من العصور، وهي بمثابة حبل الأسباب بين الأقوام عبر اللغات، وقد اطّرد البحث فيها لدى اللغويين بما أطلقوا عليه في اللغة الأجنبية مفهوم الاقتراض(*)، فكأن اللفظ الدخيل بمثابة الشيء المستعار، ويحشر وجه من الموضوع في اللسانيات المعاصرة ضمن محور التداخل بين اللغات مع تفصيل الظاهرة إلى أصناف ثلاثة من حالات التأثير: تأثير الطبقة اللغوية العليا عندما تأخذ لغة القوم المغلوبين من لغة الغالبين، وتأثير الطبقة اللغوية المجاورة عندما يقع التأثير اللغوي بحكم الاحتكاك الجغرافي بين شعبين متجاورين ينتميان إلى قوميتين مختلفتين، ثم تأثير الطبقة اللغوية السفلى، وذلك عندما تتسرب ألفاظ من لغة شعب مغلوب إلى لغة الغالب على أمرهم. ويتناول التداخل اللغوي في هذا الصدد وجوه التداخل في مدارجه المختلفة من الصوتي والصرفي والمعجمي إلى النحوي والدلالي فالأسلوبي"(١٧).

ومع أن هذا التحليل الخلدوني الذي يلجأ إليه المسدي — دون إشارة إلى مصدره — فيه كثير من الصحة، لكنه لا يمس الجانب اللغوي في قضية الدّخيل أو المعرّب، وهو أمر متوقع لأن الدّخيل أو المعرّب لا ضابط لغوياً له، ولا يمكن الإحاطة بقوالبه المتحولة في اللغة التي ينقل إليها، لكن يبقى مهارة الناقل في الحفاظ على القالب اللغوي للكلمة المعرّبة ودلالتها الكلية من جانب وموافقتها للنظام اللغوي الجديد في بعض متطلباته، الصوتية خاصة، دون الحرص الكليّ على الموافقة التامة؛ ذلك أنّ من المفترض أن يكون التعريب "آلية موقوتة، يستعين الخطاب النقدي بها لاستقبال المصطلحات الجديدة في مواجهته الأولى لها، ريثما تتوفر الآليات الاصطلاحية المحلية، كما رأينا ذلك عند عبدالملك مرتاض حين اصطنع "البروكسيميكا" مقابلاً لمصطلح (proxemique)(**) في حداثة عهده — وعهد النقد العربي — بهذا المفهوم الجديد، وكذلك الصيغة المعرّبة (الغراماطولوجيا) التي توسّل بها جمع من الدارسين في استقبالهم للمصطلح التفكيكي (Grammatologie) قبل أن يستقر لديهم في (علم الكتابة) في مرحلته التجريدية!... والملاحظ في هذا السياق، أن التأخر في إيجاد المصطلح البديل للمصطلح المعرّب يسهم في ديمومة الصيغة المعرّبة، كيفما كانت مقبولية ذلك البديل. وليس أدلّ على ذلك من مصطلح (الفلكلور) الذي عَرَّبت به الكتابات الشعبية والثقافية العربية المصطلح الإنكليزي Folklore الذي يُتهجّى معناه إلى "علم الشعب" ولما طالت هذه الصيغة الموقوتة(الفلكلور)، استدامت وتأصّلت"(٥٤).

وهذا ما حدث مع كثير من المصطلحات المعرّبة في النقد الأدبي، في حين عدلنا في الآونة الأخيرة عن مصطلحات مثل: (البويطيقا، والسيموطيقا، والريطوريقا، والكوميدي، والتراجيدي، والدراما) إلى مقابلاتها المترجمة وهي: (الشعرية، والسيمياء، والخطابة، والملهاة، والمأساة، والمسرح) على سبيل المثال.

ومن المحتمل أن يكون استمرار وجود مصطلحات معرّبة، وعدم العثور على بديل عربي لها واقعاً في باب الحفاظ على الدلالة الأصلية، والرغبة في تجنّب أي بديل يمثل انتقاصاً من هذه الدلالة؛ لأن المصطلح "يرتهن أحياناً بسياق تاريخي ودلالي لا يمكن لآلية غير آلية النقل (التعريب) أن تشبع مفهومه بكل حيثياته

(*) وتترجم بالكلمة نفسها المستعملة في السياق المادي Borrowing .

(**) وتعني السياق الكلي المحيط .

الحضارية"[١٧]، ولا أن تخلّصه من التباساته اللغوية في بعض الأحيان. وهذا ما يفسّر وجود العشرات من المصطلحات المعرّبة وشيوعها في معاجمنا النقدية، وهو ما تتضح معالمه في الجدول التالي الذي يرصد واقع التعريب المصطلحي في المعجم المتخصص، والمعاجم الخمسة التالية في جدول ٢ :

وبراجماتيّة وبرناسيّة وغيرها. أو تطويع المصطلح الدخيل لمواقع إعرابية متداولة كالنعت مثلاً، فنقول: الأبعاد الدراميّة، والنزعة البرناسية، وذو توجهات براجماتية وغير ذلك. هذا من جانب.

ومن جانب آخر يمكن أن يستوعب المرء خطورة المصطلح حين يشكل تهديداً لمخزون لغوي موجود أصلاً، لكن في حالة المصطلح المعرّب نحن أمام إضافة لغوية بشكلها ومضمونها

جدول ٢ : حرف الباء

المعجم الأدبي لجبور عبدالنور 1979	معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب لوهبة والمهندس 1984	معجم المصطلحات الأدبية لإبراهيم فتحي 1986	المعجم المفصل في اللغة والأدب ليعقوب وعاصي 1987 (أحادي اللغة)	المعجم الأدبي لنواف نصار 2006
Bacchus	Bourgeois	Bacchic	البراجماتيّة، البراغماتيّة	باخوس
باخوس (إله الخمر)	برجوازيّ	باخوسي	البرجوازيّة	بارودیا (عمل فني ساخر)
Baroquism	barbat	Baroque	بَرناس	بالاد
باروخية (فن متحرر)	البَربَط (آلة موسيقية)	باروك (أدب شديد الزخرفة)	البرناسية، البرناسيون	باليه
Ballet	Pragmatism	Petrachan	البَند	براجماتيّة
باليه (أسلوب رقص)	(البرجماتية) الذرائعية (فلسفة النتائج)	بتراركي (نسبة إلى شاعر إيطالي)	البرجوازيّة	برجوازيّة
برجوازيّة (الطبقة المتوسطة)	ballad	Pragmatism		برناسيّة
Parnasse	البَلاد (قصيدة)	البراجماتية		بند
برناس (جبل لربات الفنون)	Bohemianism	Beatnik		بوفاريّة
Band	البوهيمية (نزعة تحررية)	البيتنيك (المهزوم)		بوهيمي
بَند (نوع من الشعر)		Pegasus		
Bovarysme		بيجاسوس (الجواد المجنح)		
بوفاريّة (نزعة هروبية)				
Pyrrhonisme				
بيرونيّة (فلسفة تشاؤمية)				

من هذا النموذج المصغّر ندرك أن اللجوء إلى المصطلح المعرّب أمر لا مهرب منه ولا مفرّ، ولا يمكن إنكار حاجتنا إلى محموله المعرفي؛ لأن النظر إلى المصطلح على أنه جسد لغوي فحسب فيه اضطراب وتشويش، فالمصطلح رمز لغوي يحيل إلى مضمون أو محمول معرفي، وإذا كان المحمول قادماً من حضارة أخرى فلم العجب في قبول رمزه اللغوي الأجنبي، وخاصة إذا أمكن إكساب هذا الرمز بعض سمات العربية، كأن يوضع في صيغة المصدر الصناعي كما سبق في باروخيّة، وبازوخيّة، وبوفاريّة، وبرجوازيّة،

ولسنا أمام تهديد ما، فالعربية تملك جهازها المصطلحي، والأدبي، والنقدي، والبلاغي، والعروضي وغير ذلك، وهي مصطلحات حيّة ومتداولة كالاستعارة والتشبيه والكناية والمجاز، ومصطلحات أخرى كثيرة غيرها.

خاتمة

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية

- ظهر المزيد من الاهتمام بالمصطلح والانشغال بقضاياه خاصة في العلوم التطبيقية والتقنية في العصر الحديث، وانعكس ذلك على العلوم الإنسانية والاجتماعية، وأسهمت اللسانيات

بنصيب وافر في التنظير للقضية المصطلحية في أبعادها اللغوية والمعرفية؛ حتى ظهور ما سمي بعلم المصطلح (Terminology) علماً ناضجاً، ومعتمداً على عناصر لغوية لسانية، وفلسفية منطقية، بالإضافة إلى العناصر العلمية المعرفية المستمدة من الميدان المعرفي المراد معالجة المصطلح داخله، وهذا ما نتج عنه نظريتان أساسيتان هما: النظرية العامة، والنظرية الخاصة في علم المصطلح. وهما النظريتان اللتان يعوّل عليهما في حل المشكلات الفنية والموضوعية للمصطلح في مختلف الميادين.

- إنّ النظرية الخاصة لعلم المصطلح، في أي ميدان معرفي، ومن ذلك ميدان النقد الأدبي في هذه الدراسة، لابدّ أن تراعي (الثوابت المعرفية) المتعلقة بطبيعة الصلة بين الحقل المعرفي ومنظومته الاصطلاحية، فضلاً عن (النواميس اللغوية) الخاصة بالمحدّدات اللسانية للغة الحقل المراد دراسة مصطلحاته، بالإضافة إلى (المسالك النوعية) التي تأخذ بعين الاعتبار مجال التخصص المعرفي وقضاياه المختلفة.

- عانى النقد الأدبي من إشكالية مصطلحية ألقت بظلالها على الأبعاد المنهجية لهذا الحقل المعرفي، وسببت، ولا تزال تسبب إرباكات عديدة للمشتغلين به، فكان لابد من ظهور مشروعات بحثية مصطلحية، واجتهادات مفهومية حاولت حل جوانب من هذه الإشكالية، من خلال الدعوة إلى صناعة معاجم متخصصة بمصطلحات كتاب نقدي ما، من الكتب القديمة أو الحديثة، وصولاً إلى صناعة معاجم متخصصة بمصطلحات النقد الأدبي في عصر ما، أو الجنس الأدبي الواحد، أو الفرع النقدي المتخصص، ومثّل هذا كله بداية تأسيس وعي ما بالمعجمية المصطلحية في سياق النقد الأدبي.

- غير أن المطّلع على هذا الوعي يلحظ ملاحظات مهمة عند تفحّص ملامحه، أهمها: الصبغة الفردية في التأسيس للمصطلح النقدي، نظرياً وتطبيقياً، فضلاً عن انفصال المنجز المصطلحي الحديث عن تراث العرب في المصطلحية بأبعاده اللسانية والمعرفية، مما نتج عنه فقدان بعض حلقات سلسلة الاستمرارية المعرفية .

- ما بين أيدينا من معاجم المصطلح البلاغي والنقدي يمثل محاولات مرتبكة على الأغلب، لا تدخل في إطار مشروع علمي منهجي منظم. وقد أمكن لهذا البحث أن يصنّفها (تاريخياً، وفنياً، ونوعياً) فأظهر هذا التصنيف البون الشاسع في الخبرة المعجمية بين معدّي هذه المعاجم، وهو الأمر الذي انعكس على المنهجية العلمية للمعاجم ذاتها.

- وفي محاولة الباحث لرصد أهم الوسائل أو الآليات في صياغة المصطلح داخل بيئة المعاجم النقدية، تبيّن أن (الاشتقاق والترجمة والنحت والتعريب) هي أبرز التمثّلات في هذا السياق. (فالاشتقاق) أقرب الوسائل وأيسرها في صياغة المصطلح لكون العربية لغة اشتقاقية في أصل نظامها الصرفي. ثم تأتي (الترجمة) بدرجة ثانية بعده، وهي إحدى الآليات الضرورية لتلقي المصطلح الأجنبي، خاصة في ميدان النقد الأدبي الذي بات يعتمد عندنا اعتماداً كبيراً على المنجز الغربي في هذا المجال، ولا يمكن الاستغناء عن هذه الآلية مع ما تسببه من مشكلات ثقافية عند نقل المصطلح، مما ينبغي أخذه بعين الاعتبار. وقد كان (للنحت) حضور واضح في صناعة المصطلح النقدي بوصفه آلية تجريبية تحاكي أنظمة اللغات الإلصاقية كالإنجليزية والفرنسية من أجل إثراء آليات التوالد المصطلحي، ولا سيما أن العرب

القدماء اعتمدوا هذه الطريقة في تراثنا اللغوي. غير أن (التعريب) كان محل جدال أوسع لما له من علاقة مباشرة بقضايا الحداثة وأبعادها الثقافية واللغوية والتعليمية، وما يثيره ذلك كله من نقاشات حول الهوية والعلاقة بالآخر، مروراً بإشكالية التغريب وما شابه.

المصادر

١. الموسى، نهاد. العربية: نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية. ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٠.

٢. الهاشمي، عبدالحفيظ: أولية المنهج الوصفي في الدراسة المصطلحية. التسامح (٩)، ٢٠٠٦.

٣. ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق: مصطفى الشويميّ، بيروت، ١٩٦٤.

٤. ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢ هـ). الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٥٢.

٥. فارس محمد عيسى، علم الصوف، ط١، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٠م.

٦. حجازي، محمود فهمي. الأسس اللغوية لعلم المصطلح. مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٩٣.

٧. عبدالنور، جبّور: المعجم الأدبي، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩.

٨. المسدّي، عبدالسلام وآخرون: تأسيس القضية الاصطلاحية، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، تونس ١٩٨٩.

٩. الغذامي، عبدالله: الخطيئة والتكفير: من البنيوية إلى التشريحية – قراة نقدية لنموذج إنساني معاصر، النادي الأدبي الثقافي، جدة ١٩٨٥.

١٠. كريستوفر نورس، التفكيكيّة: النظريّة والتطبيق، ترجمة : رعد عبدالجليل جواد، ط١، دار الحوار، سوريا، ١٩٩٢.

١١. البازعي، سعد، استقبال الآخر : الغرب في النقد العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، بيروت، ٢٠٠٤.

١٢. يعقوب، إميل وعاصي، ميشال: المعجم المفصل في اللغة والأدب، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧.

١٣. زيتوني، لطيف: معجم مصطلحات نقد الرواية، ط١. مكتبة لبنان، بيروت ٢٠٠٢.

١٤. جلال، شوقي: الترجمة في العالم العربي: الواقع والتحدي في ضوء مقارنة إحصائية واضحة الدلالة. المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ١٩٩٩.

١٥. الموسى، نهاد: اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٧.

١٦. سفر، محمود بن محمد: ترجمة المصطلحات العلمية والفجوة الحضارية، دراسات مصطلحية، ع٣، ٢٠٠٣.

١٧. المسدّي، عبدالسلام: المصطلح النقدي. مؤسسة عبدالكريم بن عبدالله، تونس ١٩٩٤.

١٨. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الحلبي، القاهرة، ١٩٨٤.

١٩. ثامر، فاضل: اللغة الثانية: في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في النقد العربي الحديث، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت ١٩٩٤.

٢٠. عناني، محمد: المصطلحات الأدبية الحديثة: دراسة ومعجم إنجليزي – عربي، ط١، مكتبة لبنان، بيروت ١٩٩٦.

٢١. إيخنباوم، بوريس وآخرون: نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلانيين الروس. ترجمة: إبراهيم الخطيب، ط١، مؤسسة الأبحاث العربية بيروت، ١٩٨٢.
٢٢. أبو هيف، عبدالله: القصة العربية الحديثة والغرب: سيرورة التقاليد الأدبية في القصة العربية الحديثة. اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، ١٩٩٤.
٢٣. مودن، عبدالرحيم: معجم مصطلحات القصة المغربية. منشورات دار سال، الدار البيضاء، ١٩٩٣.
٢٤. أبوهيف، عبدالله: المصطلح السردي: تعريباً وترجمة في النقد العربي الحديث. مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية. مجلد ٢٨ (ع١)، سوريا، ٢٠٠٦.
٢٥. وهبة، مجدي والمهندس، كامل: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. ط٢، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٤.
٢٦. حجازي، سمير، المتقن: معجم المصطلحات اللغوية والأدبية الحديثة، دار الراتب الجامعية، بيروت، ٢٠٠٣.
٢٧. مونان، جورج: مدخل إلى مشكلة المصطلح. ترجمة: سهيلة ميلاط، ٢٠٠٢.
٢٩. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تحقيق: عبدالله درويش، بغداد، ١٩٦٧.
٣٠. ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة ١٩٦٩ – ١٩٧٢.
٣١. السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وآخرين، القاهرة.
٣٢. الشهاي، مصطفى: المصطلحات العلمية في اللغة العربية، ط٢، دمشق، ١٩٩٥م.
٣٣. التونجي، محمد: المعجم المفصل في الأدب، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٣.
٣٤. علوش، سعيد: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، ط١، المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، ١٩٨٤.
٣٥. مطلوب، أحمد: بحوث مصطلحية. مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ٢٠٠٦ .
٣٧. لؤلؤة، عبدالواحد: موسوعة المصطلح النقدي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٤.
٣٨. المسدّي، عبدالسلام: اللسانيات وعلم المصطلح العربي. ضمن: أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية. المكتبة العصرية، تونس، ١٩٨٣ .
٣٩. مجمع اللغة العربية: مجموعة القرارات العلمية. منشورات مجمع اللغة العربية، القاهرة، ١٩٦٣.
٤٠. خليفة، عبدالكريم: اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث. ط١، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ١٩٨٧.
٤١. درّاج، فيصل: حوار أجرته: أمينة عباس. جريدة الأسبوع الأدبي، ع ١١١٩، ٢٠٠٨.
٤٢. الأسد، ناصر الدين: تحقيقات لغوية. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ٢٠٠٣.
٤٣. أبو مغلي، سميح: تعريب الألفاظ والمصطلحات في اللغة والأدب، ط١، وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠٣.
٤٤. الجوهري، أبو العباس إسماعيل بن حماد (ت ٣٩٢ هـ) الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق عبدالغفور عطار، دار الكتاب العربي، دمشق، (١٣٧٧هـ).
٤٥. الجواليقي، أبو منصور موهوب بن أحمد (ت ٥٤٠ هـ): المعرب من الكلام الأعجمي على

حروف المعجم، تقديم وتحقيق عبدالوهاب عزام، دار الكتب، القاهرة، ١٩٦٩.
٤٦. الخفاجي، شهاب الدين: شفاء الخليل فيما في كلام العرب من الدخيل، تحقيق محمد عبدالمنعم خفاجي ط١، المطبعة المنيرية بالأزهر، القاهرة. ١٩٥٢م.
٤٧. العقاد، عباس محمود: تذكار جيته، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨١م..
٤٨. الزعبي، زياد: المثاقفة وتحوّلات المصطلح: دراسات في المصطلح النقدي عند العرب. ط١، وزارة الثقافة، عمان، ٢٠٠٧.
٤٩. اليسوعي، رفائيل نخلة: غرائب اللغة العربية، ط٢. المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩٦٠.
٥٠. السامرائي، إبراهيم: معجم ودراسة في العربية المعاصرة. مكتبة لبنان، بيروت، ٢٠٠٠.
٥١. الفهري، عبدالقادر الفاسي: اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية دلالية، ط٢، دار توبقال، الدار البيضاء، ١٩٨٨ .
٥٢. ابن منظور: جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب، ط١، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٠.
٥٣. صيني، محمود وأخرون: المكنز العربي المعاصر، ط١، مكتبة لبنان، بيروت ١٩٩٣.
٥٤. يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد ط١، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ٢٠٠٨م.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 9 - Number 1

1431 Hijri – 2010 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 9 Number 1

1431 Hijri - 2010

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates



مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد التاسع - العدد الثاني
١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قواعد النشر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة
المجلد التاسع، العدد الثاني، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

الراوي في القصص الشعبي الإماراتي
The narrator status in the UAE Folk Stories

Nassima bouslah*

نسيمة بوصلاح *

Abstract

This research tries to discuss "the narrator" as one of the narration categories which can reveal the vastness of the narrative substance and the ideological intentions that can fill the story's vacuum and satisfy it with events which give it an ontological thickness. This will give the narration a local particularity which we can elucidate just by what the narrators said. Therefore, we bring this procedure - excreted by the narrative's research, and been used since the end of the last century -, and apply it on the folk stories of U AE, in order to get the meaning categories witch build the story's body. And in order to measure the degree of intentionality in the Collective consciousness which participates in the construction of the story's universe , through the UAE stories collected by Ahmed Rashid Thani, named respectively: "hassat alsabr, Drdamis, and Ila jamal hamdan fi al dhel barik.."

ملخص

يحاول هذا البحث استقصاء مقولة الراوي كواحدة من مقولات السرد في وسعها أن تكشف عن شساعة العقلية السردية، ونواياها الإيديولوجية في ملء البياضات الحكائية وإشباعها دلالياً بما يعطي للحدث سمكه الأنطولوجي، وبما يجعل الحكي مصبوغاً بمحلية معينة نستطيع استجلاءها فقط مما يقول الرواة. لذلك تم استرفاد هذا الإجراء الحديث الذي أفرزته السرديات في أواخر القرن المنصرم، وتطبيقه على الحكاية الشعبية الإماراتية بغية استخلاص مقولات المعنى التي ينبني عليها كونها الحكائي، وبغية قياس درجة القصدية التي يتمتع بها الوعي الشعبي في تشييد أكوانه الحكائية، وذلك من خلال الثلاثية التي جمعها أحمد راشد ثاني وهي على التوالي: "حصاة الصبر، دردميس، وإلا جمل حمدان في الظل بارك".

(*)Abu Dhabi, U. A. E. Nassima-bouslah@hotmail.com

(*) أبوظبي- الإمارات العربية المتحدة.

الراوي في القصص الشعبي الإماراتي

ينهض الراوي كمقولة سردية تم الالتفات إليها في طروحات ما بعد البنيوية، للتدليل على درجات السرد إن كان ابتدائياً أو سرداً من الدرجة الثانية.

لكن هذا الالتفات النقدي الإجرائي ما هو إلاّ مسايرة، حتى لو كانت متأخرة، لتاريخ كبير من التعالق بين الراوي وحكايته، منذ الشذرات الحكائية الأولى في الآداب الشعبية، ولعل الراوي يقترن أكثر ما يقترن بهذه الآداب الشعبية، على اعتبار أن ما يحدث في الأدب الرسمي ما هو إلا من قبيل إعادة تمثيل الوضع الحكائي الحاصل مع الأدب الشعبي؛ أي أن حضور الراوي في الروايات وغيرها من ضروب السرد المجترأة بعد ظهور المطبعة، ما هو إلا تمثيل ذهني لوضع حقيقي، قوامه الراوي الشعبي وحكايته ومجموعة المستمعين. لذلك ينهض الفرق الأول بين الراوي الشعبي، والراوي في السرود الرسمية على أن الأول ينتمي إلى العالم، والثاني ينتمي إلى العمل، على حد تعبير جيرار جينيت؛ أي أن الراوي الشعبي هو ذات إنسانية متحققة بوجودها وهويتها، وأن الراوي في الأدب الرسمي ما هو إلا كائن ورقي يخضع للتجريب السردي من قبل الكاتب.

استيفاءً لهذا الطرح سأتعرض في هذا المقام إلى مدخل إجرائي نقدي نظري، أحاول فيه أن أقدم تصوراً شاملاً للقيمة الإجرائية في التعامل مع الراوي كمقولة سردية، ثم أنتقل إلى قسم تطبيقي أحاول أن أعرض فيه بعض الخصائص التي تحكم الرواية الشفوية مسحوبة على بعض من نماذج السرد في الإمارات.

وقبل الولوج إلى عرض أهم خصائص الرواية الشفوية يجب أولاً أن نميز وظائف باقي الشخصيات باعتبارهم ممثلين، عن وظائف الراوي الذي يمارس قبل كل شيء وظائف عرض وتنظيم السرد أو مراقبته، في حين أن الممثل يقوم بملء وظيفة تكون من خلال وضعه، واستجاباته (ردات فعله)، وأقواله، وظيفة تأويل. ويملأ الراوي أيضاً في بعض الأحيان وظيفة تأويلية ولكن على مستوى مختلف من مستويات رؤية قيمة الصدق المربوطة بخطابه[1]. هذا ما سنعرض له بمزيد من التحليل في مقامنا هذا.

إن مقولة الراوي في علم السرد، مقولة لا تمكننا من معرفة «مدى تحكم الراوي في الجهاز السـردي»[2] فحسب، بل هي مقولة أنتجت إجراءات عملية أخرى، تتيح لنا كشف العديد من مغميات اللحظة السردية، كمفهوم «الرؤية» الذي «يظهر طريقة نقل الراوي للأحداث، وتصويرها لمتلقٍ افتراضـي»[3]. كما تمكننا هذه المقولة أيضا من كشف علاقة الراوي بمرويه، وتحديد الوظائف التي يقوم بها داخل المتن السردي. ولنقف أولاً مع وظائف الراوي.

وظائف الراوي

إن أول وظيفة منوطة بالراوي هي وظيفة السرد في حد ذاته، وهي وظيفة بديهية؛ إذ إن أول أسباب تواجد الراوي سرده للحكاية[4]. فالأحداث لا تكتسب صفة سرد إلا إذا نقلها الراوي إلى طبيعة جديدة من الواقع (العالم، التاريخ)، إلى المتخيل الذي يشكل عالماً افتراضياً[5]. أما الوظائف الأخرى فسنجملها فيما يلي:

- وظيفة تنسيق (régie): إذ يأخذ السارد على عاتقه التنظيم الداخلي للنص القصصي، كأن يذكّر بالأحداث أو أن يربط بينها.
- وظيفة تنبيهية (phatique): وهي وظيفة تتمثل في اختبار وجود الاتصال بينه وبين المرسل إليه في المقاطع التي يتواجد فيها المتلقي على نطاق النص، حين يخاطبه السارد مثلاً بصفة مباشرة، كأن يقول الراوي في الحكاية الشعبية مثلا: «قلنا يا سادة يا كرام...».
- وظيفة إبلاغية إيديولوجية: تتجلى في إبلاغ

رسالة للقارئ تتمثل في مغزى أخلاقي أو إنساني، وتتمثل أيضاً في النشاط التفسيري أو التأويلي للراوي(٤). ولا تقتصر وظيفته الإيديولوجية على تفسير وتأويل الأحداث والمواقف، بل إنه يعمل على ملء بياضات القص وفجواته، وينسى من الآن فصاعداً أنها كانت فراغات بيضاء (١). إنه ينظم الكائن (الواقع) بما هو أحسن (المتخيل)، فيمنح الفراغ السميولوجي ثقله الأنطلوجي وينشط حركة التمثل (٦). إن هذه الفراغات التي يملؤها الراوي بكثير أو قليل من الإجادة، هي التي تضمن له وظيفته/ الهدف وهي الوظيفة التأثيرية؛ إذ إن أبسط تعريف للخطاب «أنه كل تلفظ يفترض متحدثاً وسامعاً يكون للطرف الأول نية التأثير في الطرف الثاني» (٧).

هذه هي -في عجالة إجرائية- مختلف الوظائف التي تمكن الراوي في النهاية من الاطلاع بمهامّه كمنظم للبرنامج السردي.

بقي أن نعرف في هذه العجالة الإجرائية علاقة الراوي بالحكاية في أنماط السرد المختلفة، فمن المفيد أن نضبط علاقاته بالسرد كما سبق وأن ضبطنا وظائفه المختلفة.

أ- علاقة الراوي بالحكاية (/narrateur histoire): يمكننا في هذا الصدد أن نميز نوعين من العلاقات:

راوٍ غريب عن الحكاية (narrateur hétérodiégitique)

هو راوٍ له مسيرة مستقلة عن الحكاية التي يسرد أحداثها(٤)، نستطيع أن نعرفه بأنه «شخصية تاريخية بيوغرافية لا تنتمي إلى العمل بل إلى العالم» (١).

لكن جيرار جينيت (Gérard. Genette) لم يكن مطمئناً تماماً إلى واقعية الراوي القادم من خارج الحكاية، فبعد أن عرّفه بأنه الذي: «ينهض بالسرد في القصة الأصلية محتلاً المستوى الأولي من السرد مهما كان ضمير السرد» (٨)، أكد على أنه راوٍ كاتب (مؤلف). يقول جينيت: «إن الراوي من خارج الحكاية يلتبس تمام الالتباس بالكاتب، ولن أقول كما يقول الغير «الضمني»، بل أقول الصريح والمعلن فعلاً ولكني لا أقول «الواقعي»، بل أقول قد يكون أحياناً (نادراً) واقعيا» (٨).

وكما لم يكن جينيت مطمئناً إلى واقعية الراوي الغريب عن الحكاية، لم يكن أيضاً مطمئناً إلى درجة غربته أو غيابه عنها، فبعد أن بين أن حضور الراوي المشارك يتراوح ما بين البطولة في الحكاية، إلى الشهادة عليها، استنتج أن الغياب عن الحكاية مطلق، وأن الحضور فيها درجات، ثم أشار إلى أنه يحدث أن تتجلى معاصرة نسبية بين الحدث وسرده بفضل استعمال المضارع الدال على الحال (٨). وهذا ما وصفته جماعة «U» بأنه نوع من المثالية العلمية لمقولة الرؤية، حيث يبدو السارد كمنظم موضوعي للزمن، يجمع الأحداث ويديرها، دون أن يتجلى شخصياً تاركاً المعنى ينبثق وكأنه من نفسه (٣).

راوٍ متضمن في الحكاية

(narrateur homodiégétique)

هو راوٍ حاضر كشخصية في الحكاية التي يروي أحداثها، ويُلفظ هذا السرد باستعمال ضمير المتكلم(٤). إن حضور هذا السارد في حكايته درجات كما ذهب إلى ذلك جيرار جينيت، ويمكن أن نميز هنا بين وضعيتين لهذا الحضور: وضع أول يكون فيه الراوي بطل سرده، ووضع ثان يلعب فيه الراوي دوراً ثانوياً (كملاحظ أو مشاهد).

ويمكننا جمع مستويات السرد وعلاقة السارد بالحكاية حسب الجدول التالي (٤):

وضعية الراوي		
مستوى السرد علاقة الراوي بالحكاية	سرد ابتدائي	سرد من الدرجة الثانية
غريب عن الحكاية	+	-
متضمن في الحكاية	+	-

إن مستوى السرد يتحدد بعلاقة الراوي بالحكاية؛ إذا كان غريباً عنها سجلنا وضعية إيجابية للراوي في مستوى السرد الابتدائي، وسالبة في مستوى السرد من الدرجة الثانية. وإذا كان الراوي متضمناً في الحكاية سجلنا وضعية سالبة في مستوى السرد الابتدائي، وموجبة في مستوى السرد من الدرجة الثانية. وكما لاحظنا، فإن علاقة الراوي بالحكاية تسهم في إفراز مقولة سردية أخرى هي التبئير؛ أي أن درجة تبئير الحكاية متوقفة على طبيعة علاقة الشخصية بالراوي في السرد.

فإما أن يكون السارد> الشخصية، حيث يعلم ويقول أكثر مما تعلمه الشخصية، وإما أن يكون مساويا لها (سارد=شخصية) فلا يقول إلا ما تعلمه، وهذه هي الحكاية ذات وجهة النظر التي يسميها بويون (Pouillon.J) الـ «رؤية مع»، وإما أن يكون السارد < الشخصية، فيقول أقل مما تعلمه وهذا هو السرد الموضوعي أو «السلوكي» الذي يسميه بويون «رؤية من الخارج» ونتيجة لهذه العلائق بين السارد والشخصية تنتج درجات تبئير الحكاية فالنمط الأول الذي يمثل الحكاية الكلاسيكية هو ما يطلق عليه الحكاية غير المبأرة، أو ذات التبئير الصفر. أما النمط الثاني فهو الحكاية ذات التبئير الداخلي. أما النمط الثالث فهو الحكاية ذات التبئير الخارجي(٩).

إذن علاقة السارد بالحكاية تنتج مستويات السرد، وعلاقته بالشخصية تنتج درجات تبئير الحكاية.

إننا إذا حاولنا سحب هذه المقولات النظرية على نسق حكائي خاص وهو السرد الشعبي الإماراتي، سنخلص حتماً إلى نتائج تسند المقولة، ولكن تختلف عنها في الوقت ذاته؛ إن عادة الحديث باللغة تقوم على نسق من العناصر اللسانية القابلة للتمظهر صوتياً، وظيفتها الاستجابة لمنبه معين (يتطلب عموماً استجابة عاجلة) ، بكيفية دينامية، معبرة عما يجب، لا على المظهر التواصلي الخالص فقط، ولكن أيضاً على البعد الانفصالي المتضمن في الاستجابة اللسانية للذات المتحدثة (١٠)؛ إذ إن ملفوظاً حياً ينبثق بدلالة، في لحظة تاريخية، وداخل بيئة اجتماعية محددتين، لا يمكن أن يفلت من ملامسة آلاف الأسلاك الحوارية الحية، المنسوجة من لدن الوعي الاجتماعي الإيديولوجي، القائم حول موضوع ذلك الملفوظ (١١).

هذه الحيوية هي ما يطبع الخط العام للرواية الشعبية في الإمارات على اعتبار أنها عرضٌ شفوي لإيديولوجيا أحادية يحتل فيها الراوي المقام السردي الأول، وملفوظٌ حيٌّ يعتمد على قص الأحداث المدرجة في قضية ما على اعتبار أن القضية هي سؤال عن حالة اختراق المحظور.

ويمكننا ملاحظة هذه الاستجابة لمنبه قوامه نسق من العناصر اللسانية، في المادة الصوتية المسجلة من طرف إدارة التراث المعنوي في هيئة أبوظبي للثقافة والتراث متمثلة في الجامعة «ليلى عبد الملك» والراوية «سلامة فرحان مبارك» في روايتها لحكاية سيسان وخريسان، إذ كانت الجامعة المتلقية، تردد ما تتفوه به الساردة على نحو آلي كما يلي:

«الساردة:

- هذاك رجال

المتلقية:

- رجال

الساردة:

- وعنده أم

المتلقية:

- أم...»

هذه الاستجابات نجدها غائبة تماماً في الحكايات المدونة عموماً، وفي حكاية «سيسان وخريسان» نفسها، كما أوردها أحمد راشد ثاني(١٢)، إذ لا نعثر في المدونة إلا على

كلام الراوية.

على الرغم من مشاركة المتلقية في الاستجابة لوظيفة السرد التنبيهية، في الحكاية المروية شفاهاً، إلا أن هذا القص متلقى فقط من جهة الدليل، إنه العرض الإقناعي لشيء قد وقع أو متصور أنه وقع، وليس السرد إذن قصّاً بالمعنى الروائي المهمل، إنما هو تقديم حجاجي شفوي «يتوفر بالتالي على طبيعتين إلزاميتين: أولاً عريه فلا استطراد ولا تشخيص ولا محاججات مباشرة؛ إذ ليست هناك تقنية صالحة للسرد، فعلى السرد فقط أن يكون شفافاً محتملاً موجزاً. ثانياً وظيفته؛ إذ أنه تهييء للمحاججة، وأحسن تهييء هو ذلك الذي يكون فيه المعنى مختفيا حيث الأدلة موزعة على شكل أصول غير واضحة(بذور التصديقات) (١٣).

لذلك ينهض الراوي في السرد الشعبي بوصفه راوياً إطارياً، يعرف أكثر مما تعرفه الشخصية، غريباً عن الحكاية، مسجلاً مستوى سرد ابتدائي بعيد عن الإشكال والتعقيد والتركيب، مراهنا على العري، والبساطة، والبداهة، والبكارة، والإشراق الفطري، باعتبار هذه جميعاً أهم مصادر الاختزال والضغط، والتسريع في الأمكنة والأزمنة، والأحداث، مأخوذاً بطقوس الحكي الموروثة، والمحتشدة باليقظة والانتباه والتلخيص والاستشفاف، محكما السيطرة على متلقين مسجونين داخل فضاء اللغة القصصية الآسرة.

إن الراوي في هذه القصة متعين بسماته، وبالمسافة التي تفصله زمانياً عما يروي.بحيث يروي أحداثاً لا تعاصره، وقد لا ترتبط به إلا لكونه راوياً لها.

هذا الراوي المفارق لمرويّه، والغريب عن الحكاية، يتصف بأنه يروي متناً لا ينتسب إليه، وإنما يقتصر دوره في الأخذ عن راوٍ سابق والإرسال إلى مروي له، يتعدد تبعاً لتعدد الرواة، ويتكاثر كلما تكاثر عددهم. والأمر نفسه ينطبق على المروي (الحكاية)، التي عادة ما تكون مباحة أمام عدد غير معروف من الرواة، مما يجعلها كغيرها من السرود الشفوية «تتسم بأنها عرضية» (١٤).

لكننا على مدار تمحيصنا للحكاية الشعبية الواردة في ثلاثية أحمد راشد ثاني، نجد بعض السرود التي يفلت من رواتها التخفي، والإلماح، والمواربة،، إذ كثيراً ما يفصح الراوي عن وظائفه التنبيهية أو الإيديولوجية أو الشارحة، مما يعيدنا إلى العبارة الافتتاحية التي أوردناها في بداية هذا الطرح للجاحظ، والقائلة بفساد عرق القُصَّاص.

من هذه التدخلات، شرح حبكة القص، في واحد من المسارات السردية للمستمعين، بما يكشف عن افتراض الراوي سلفاً عدم قدرتهم على إدراكها، أو عدم مقدرته الحكائية على أن يصوغ جسداً حكائياً مكتملاً وحجاجياً، ونورد مثالا على هذا، تلك الوقيعة السردية في قصة «قدوم ومنشارة»، إذ يورد الراوي محاولة من الأخت الساحرة للتحايل على أخيها، تضمرها في برنامج سردي، قوامه أن تقدم لأخيها آنية يدق عليها بينما تفرغ هي من شغل ما، لكن الراوي لا يترك فرصة للمتلقين كي يدركوا مرامي هذا البرنامج السردي، فيتولى بنفسه شرحه وتبريره، بأن يفصح للمتلقين بأنها فعلت هذا لأنها طيلة سماعها للقرع، تتأكد من أنه لا يزال موجوداً:

«قالت له: اجلس ودقدق على ها البيب عشان يونسك، معناتها بتسمع حس الدق» (١٥).

عندما سمع الفتى في حكاية «الغزال قاسم» درويشاً يخبر والده بأن يذبحه هو وأخته، هرع إلى أخته كي يخبرها، ولكنه مقابل ذلك أراد، أن يأخذ شيئاً من الخبز، قالت له الأخت:

«لا ما أقدر أعطيك أنا مرة ابوية العجينة حاسبتنها.ترى جذيه يصفونه ويسوونه كتل كتل للخبز» (١٥).

يتدخل الراوي بعد قول الفتاة بأن زوجة أبيها أحصت العجين، بشرح كيف يمكن للمرأة أن تحصي العجين وهو عجين، فيورد أنه يتم تقسيم العجين إلى كتل عديدة، وتُصَفُّ بحيث يمكن عدُّها. يفعل الراوي هذا من تلقاء نفسه لافتراضه المسبق أن ثمة سؤالاً ما سيمثل في ذهن المتلقي، وهو كيف يمكن للمرء أن يعد العجين.

ينهض الراوي الشعبي على غرار كل الرواة بتنظيم برنامجه السردي بطريقة تضمن للعرض الشفوي اتّساقه، وتحافظ على طبيعته التشويقية وعادة ما تكون السرود الشعبية سروداً غير مبأرة، أو ذات تبئير صفر؛ إذ إن الراوي الشعبي يعرف أكثر مما تعرف الشخصيات عن مصائرها، بل وقد يصنع لها مصائر مختلفة من وقت إلى آخر. يعمل الراوي إذن في المقام الأول على تنظيم السرد لكن الذاكرة غالباً ما تعمل ضد هذه الوظيفة التنظيمية التنسيقية، فيضطر الراوي تناسباً مع الطبيعة التلقائية للخطاب الشفوي، والطبيعة الإلزامية التي تجعله مسؤولاً تجاه متلقين حاضرين عياناً على إكمال الحكي، يضطر إلى اجتراح تغييرات في السرد، ينظمها بطريقة جديدة، وقد ينجح في إكسابها صبغة إقناعية، وقد يخفق.

هذه الذاكرة نفسها هي التي توقع الراوي الشعبي متأثراً بمحاذير الخطاب الشفوي في بعض الانزلاقات التي تسبب انفراط عقد الحكي، ومنها الإشارة إلى موتيفات سردية غير فاعلة، أو غير نشطة، وذلك بفعل النسيان أو التجاهل، كما في حكاية «سيسان وخريسان» المسجلة شفاهاً، إذ تقول الراوية:

«هذاك ريال، وعنده أم وعنده خوات، يوم الله راد وسبب وقدّر، حليله عرس، عرس وياب حرمته عنده، عند اهله في البيت، يوم يابها قال لها يا امي هاذي حرمتي، قالت له:

يا ابوي في عيننا بنحطها، عين والديه تراها، في عيننا بنحطها» (١٦).

الملاحظ أنها أولاً ذكرت أن لديه أمّاً وأخوات، ولم تذكر الأب. لكنها عادت كي تقول إن الزوجة «عين والديه»، ثانياً في الوضع الابتدائي التعريفي بعالم السرد وعتبته الأولى، ذكرت أن عنده أخوات، ولم تعد هذه الموتيفة «الأخوات» لتظهر ولا مرة على امتداد المسار السردي للحكاية، بالتالي فهي «موتيف» غير منتج سردياً تم إقحامه بفعل النسيان، أو تم تجاهله بفعل الانتقاء والتعميم الذي يطال بعض أجزاء السرد. مثل هذه الشروخ كثيراً ما تقع في الخطاب الشعبي الشفوي سواء كان ملفوظاً آنياً، أو ملفوظاً مسجلاً بأية وسيلة سمعية، ونادراً ما نقع عليها في السرود المدونة كتابة لأن المدونين عادة ما يقومون بإلغاء مثل هذه الموتيفات غير الدالة أو غير المنتجة دلالياً، ولعلنا نورد هنا كشاهد، الحكاية نفسها مدونة في كتاب دردميس.

وقد تحدث هذه الانزلاقات نفسها في نصوص شعبية مدونة، ما دام التدوين يتم من سند شفوي، فإنه يكون وفياً له ولمزالقه أيضاً، ونورد لهذا مثلا، ما وقع فيه الراوي في حكاية «الجارية علية» إذ تظهر في المسار السردي للبطلة المتلبسة بلبوس رجل، فتاتان هما ابنتان لملكين حلّت بهما هذه الفتاة/ الفتى، وأبرأت إحدهما من الجنون، بواسطة عصاها السحرية، وأبرأت الأخرى من العمى، بواسطة مسحوق من ورق شجرة عجيبة، وتزوجتهما وهي متقنعة بقناع الرجل. لكنها وفي مسار سردي ما، وعندما تَكَشَّفَ عنها القناع، لتلتقي بابن ملك ويتزوجها، تعرض عليه الفتاتين اللتين يفترض زواجها بهما في حالة التقنع، ويَرِدُ على لسانها أنهن ثلاث كما يلي:

«قالت: ما عليه أنا عندي هنيه ثلاث صديقات لازم أزوجك اياهم عشان أنا أحبهم وايد» (١٥).

إن هذه من الأغلاط الكثيرة التي تقع للرواة، نتيجة عدم انتباه، أو نتيجة انتقاء وتعميم، إذ

ربما يكون هنالك مسار سردي آخر ساقط من الحكاية، قاد الفتاة المتقنعة إلى التعرف بفتاة ثالثة، وتصحيح إساءة ما طارئة عليها كما يقول البنيويون الوظيفيون، وبالتالي صار بحوزتها ثلاث زوجات/صديقات.

من المزالق التي تقع للرواة أيضاً، ما كنا ألمحنا إليه سابقاً من إيراد موتيفات غير فاعلة على مستوى السرد، وقد يكون هذا راجعاً إلى ضعف الراوي في الإحاطة بعالمه الحكائي وتقديمه متسقا إلى متلقيه، يفضي أوله إلى آخره من غير ما ارتباكات في جسد السرد. ومن ذلك حديث الراوي في حكاية «الوطفة» عن الوزير بصفته مريدا للوطفة زوجة له، بالرغم من رفض أخيها السلطان، ولكن على مدار السرد لم يُذكَر له اسم، إلى أن تأتي مرحلة سردية حرجة، تقع فيها الوطفة ضحية تآمر بنات عمها عليها، هي التي لم يسبق لها مغادرة قصرها، فتنقاد وراءهن إلى أن تجد نفسها أمام الفضاء الخديعة/ وهو قصر هذا الوزير الذي يطابق في شكله قصرها. هنا يذكر اسم هذا الوزير ولأول مرة في السرد في هذا المقطع:

«ويوم جوا تموا يدورون على قصرها، وقصر ولد الخفايا عامر، هذا اللي يحبها وزير أخوها»[١٥].

احتاج الراوي لارتباك السرد، ولعدم توضيحه منذ عتبات السرد الأولى لاسم الوزير، أن يشفع اسمه بتعريف مقتضب له، وأعطى لوهلة إيحاء بأن هذا الاسم في حد ذاته سيكون فاعلاً سردياً «ولد الخفايا، عامر» لكنه ظل مجمداً، بما يمكن أن نصفه بأنه بياض دلالي حتى آخر مطافات السرد.

يبدأ الراوي في الموروث الشعبي عموما حكايته بجملة استهلال، «وتقف موضوعة الاستهلال في القصة عنصراً له تأثيره الذي يتوزع على مدارين: الأول نفسي استقبالي، على اعتبار القص رسالة (مروياً)، صادرة عن مرسل (راو)، قاصدة مستقبلاً (مرويا له). وهذه هي أركان الرسالة الأدبية من منظور الاتصال. ويتحتم النظر إلى أدبية القص أو شعريته، من خلال أركان الرسالة، وبين كل من المرسل والمستقبل سياق مشترك تقع الرسالة على مسافة منه. المسافة تشغل آليات تحويلية من السياق إلى المرسلة فيما يخص المرسل إبداعياً، ومن المرسلة إلى القص عبر السياق فيما يخص المستقبل تأويلياً.

تمثل في السرود الإماراتية التي تتبعناها على متن ثلاثية: «حصاة الصبر، دردميس، وإلا جمل حمدان» عتبة سردية أو موضوعة استهلال مختلفة شيئاً ما عما هو معهود في السرود الشعبية الأخرى، وهي أسماء الإشارة مقرونة بأداة التنبيه «هاذي، هاذيك، هذا، هاذاك»، ضماناً لكي تكون إحدى أهم وظائف الراوي حيوية وهي الوظيفة التنبيهية، وظيفة ناجزة على الأقل على المستوى اللساني.

في قصتين مرويتين من طرف راوية واحدة هي «سلامة فرحان مبارك»، تتبدل عتبة السرد من قصة لقصة تبعاً لمتطلبات اجتماعية، إذ نلحظ استهلالها في قصة «سيسان وخريسان» كما يلي: «هذاك رجال»، ليتغير في قصة جمل حمدان إلى «هاذي بنية».

يكتسب إذن النص السردي سلطته ليس لكونه نصاً ملتهباً، ولكن عن طريق بعض الثوابت السردية التي تكرسها الثقافة، والممارسات المتعددة، واستعمالاتها المتواترة، والتي تجعل القارئ أو المستمع منذ البداية في قبضة الحكاية وأسر القصة. «كان يا ما كان»، «قال الراوي يا سادة يا كرام، إنها البوابات العديدة للولوج إلى العالم السحري للسرد، وبلغة علم السرد تسمى «عتبة النص القصصي، وتسمى أيضاً بلغة التحليل الشكلي الثوابت السردية التي نجدها تتكرر في بداية كل حكاية، وتؤطر سلطتها،

وتميز ما بينها وبين الخبر الذي يفيد الإعلام والإخبار»[17].

بما أن السرد المنطوق يستدعي «صيغة استجابة دينامية لدى المتلقي إلى جانب المظهر التواصلي المتضمن في الاستجابة»[10]، فإن هاتين القصتين «جمل حمدان» و«سيسان وخريسان» المرويتين بضمير الغائب، تبدءان بالاستهلال التالي: «هاذي» في قصة «جمل حمدان»، و«هذاك» في قصة «سيسان وخريسان».

لقد اتسم التشخيص الشفوي في قصة «سيسان وخريسان» بتوسيع المسافة بين الراوية «سلامة فرحان مبارك» والعالم المشخص وبطله. فالراوية توهم ببعد المسافة عن الذي ترويه، بإضافة «كاف» البعد لاسم الإشارة «ذا»، عندما تعلَّقَ المروي ببطل رجل، وبراوية أنثى.

تَكُفُّ الراوية نهائياً عن التعليق المباشر أو عن التبرير النفسي والإيديولوجي فيما يخص البطل الرجل، وتكاد تنعدم تلك الوظائف التنبيهية التي توجه المتلقي في تركيزه على وجهة نظر دون أخرى؛ إذ أننا لا نكاد نعثر في حقيقة الأمر على مقاطع سردية تعكس نفسية الراوية إلا في تواطئها مع زوجة هذا البطل التي أراد أن يجلب لها ضرة، إذ تبرز خواطرها وانفعالاتها، من خلال مجموعة من الكلمات والعبارات القصيرة المتلاحقة مثل:

«حليلها، عنده الخير كله سيسان وخريسان ويبي يتزوج عليها...»

هذه العبارة التي طرأت كتعليق منها لا علاقة له بجسد الحكي. تسجل بذلك نموذجاً سردياً محايداً فيما يخص البطل لكن حياده مقصود، تَسِمُهُ رؤية خارجية محدودة، «تكتفي الكاميرا فيها بتسجيل عالم سردي مرئي ومسموع، تَسِمُهُ استحالة الرؤية الداخلية، إذ لا تتيح الكاميرا غير العرض الخارجي للحركة السردية»[18]. حيث تكون حياة الممثلين مجتزأة بطريقة غير مباشرة من كلام الراوية.

الراوية نفسها تتخلى عن كاف البعد، وهي تروي عن بطلة أنثى، «هاذي بنية»، حتى ليتوهم السامع أنها تشير إليها إشارة وأنها تتواجد معها في فضاء القص. وهنا تحضر كافة انفعالاتها في توصيف الوضعية المأساوية للبطلة.

إن الراوي أثناء تعامله مع مروي بعيد عنه، والذي يفترض حياده بإزائه، يجد نفسه أمام تجربته الحياتية بأبعادها النفسية والاجتماعية والإيديولوجية التي يتبناها، ومجمل الإيديولوجيات المتواجدة في مجتمعه وعصره وأشكال انعكاساتها في ذهنه وفي أذهان الناس الذين يحيا معهم[19]. هذا ما يوجه روايته للأحداث توجيهاً خاصاً، فتظهر القصة كمنتوج معقد لتناقضات التاريخ والمرحلة التي أنتجت فيها. فالأدب ليس مضموناً إيديولوجياً له شكل أدبي جمالي، وبناءً معيناً للإيديولوجيا العامة، أو نسقاً لغوياً يعيد إنتاجها، أو كتابة واضحة شفافة للرؤية الإيديولوجية للراوي. إن الأدب والتاريخ والزمن والعلاقة الاجتماعية، تشكل وحدة متناقضة وديناميكية؛ ذلك أن علاقة الأدب الموضوعية بالإيديولوجيا تظهر في كونه هو نفسه ينتج آثاراً إيديولوجية، لذا فالإيديولوجيا العامة تبدو مضمرة ومختفية في النص الذي تكشفه وتكشف بالتالي إيديولوجيته لتصبح صريحة[19].

ربما لذلك ذهب رولان بارت إلى أن «البشر يستطيعون دائماً أن يحقنوا القصة بما عرفوه وما عاشوه، وإن لم يكن ذلك كذلك، فسيكون على الأقل في إطار شكل يكبح التكرار ويقيم للصيرورة نموذجها»[20].

إن أدلجة الراوي لحكايته، هو أمر قسري، وملحّ، لا يستطيع أن يفلت منه، مهما حاول الإيهام بالحياد، ويمكننا إيراد الكثير من المقاطع السردية التي تضيء وظائف الراوي الإيديولوجية

وتجليها، ومنها ذلك التبرير الأخلاقي الطالع من إيديولوجيا تؤمن بالجزاءات السيئة للأفعال السيئة، كما في حكاية «الأم البقرة»، إذ لا تكتفي الراوية بإبرازه سردياً، ولكنها تحاول وضع خط عريض تحته بجملة من عندها نائتة عن الجسد الحكائي تجاه شخصية من شخصيات السرد:

«هذا كله علشان الأم تسوي شيانة في بناوتها، والله يراويها الشر في بنتها» [١٥].

تعتبر هذه الجملة نموذجاً من بعض الثوابت الحكائية لبعض الرواة، الذين يحيلون الحكي مجالاً للتعليم والتربية، وتمرير الدروس والعبر، عبر المجتمع ومسلماته، وأعرافه، بكل ما لها من ثقل أنطلوجي. تصديقاً لهذه الوظائف، ينزع الرواة إلى نقلها إلى سطح التداولية إما بطريقة مكشوفة وسافرة كهذه التي عرضناها لتونا، أو بطرق أخرى، أكثر دربة، ومعرفة بأغوار الحكي، والتي تلجأ إلى تمرير ما هو إديولوجي تحت ما هو غرائبي، كما في هذا المقطع من حكاية السيدة خاتون:

«عقب ما سار ربت، ربت وجابت توم، ولد وبنت، البنت شعرة في راسها مطل فضة، والولد شعرة في راسه مطل ذهب» [١٥].

اقتطف هذا المقطع من مسار سردي، يحكي معاناة سلطان لم تنجب زوجته، فتزوج عليها بثانية، وأنجبت الأخيرة ولداً في رأسه شعرة من ذهب، وبنتاً، في رأسها شعرة من فضة. ونلاحظ أن اقتران الذهب بالفضة هنا، هو اقتران إيديولوجي ذو طبيعة تقييمية من الدرجة الأولى، إذ نسب الذهب للذكر، والفضة للأنثى، ولو كان من وجهة نظر دينية لا يجوز للذكر التحلي بالذهب، وإنما بالفضة، في حين أن الذهب هو أكثر حلي النساء رواجاً، إلا أن المعدنين هنا يغادران وثوقيتهما القبْلية تجاه التحريم والتحليل، ليصبحا دالين على قيمة إنسانية أخرى، وهي فضل الذكر على الأنثى، الذي هو كمثل فضل الذهب على الفضة.

تتكرر هذه الإضاءة في حكاية أخرى هي «الغزال قاسم» لكن بتغليف خطابي جديد، إذ يتزيا المعطى الإيديولوجي نفسه بزي آخر، لكنه لا يغادر وظيفته التقيمية العُرفية التي تلقي أحكامها بأفضلية الذكور على الإناث، ولو كان بشكل متستر جداً وموارب جداً.

يشتكي رجل له ولد وبنت في حكاية «الغزال قاسم» من أنه يملك مزارع من القمح والشعير، ولكنه لا يحصِّل من ورائها غلة، فأشار عليه الدرويش، بذبح الولد على القمح، والبنت على الشعير كي يثمرا، وواضح أن علاقة مجاورة البنت للشعير، والولد للقمح، تقضي بأفضلية الولد على البنت:

«والولد جالس الحين يتسمع يوم قال الدرويش للأبو: اذبح الولد على الحب وخل دمه يسير تحت الحب بيثمر، واذبح البنت تحت الشعير على شان دمها يسير تحت الشعير وبيثمر» [١٥].

إن المتخيل باعتباره مجالاً لانبجاس الرموز، لا يكتفي بإعادة صياغة الأشياء، أو ترتيب الصور والحكايات، لأنه بقدر ما يورط الذات الفردية في عملية إنتاجه، بقدر ما يتجاوزها ليلتقي باعتبارات ما يسميه بول ريكور (Ricoeur Paul) بـ «المتخيل الاجتماعي»، وهنا تدخل لعبة التحرر والدمج والاختلاف والتطابق، سواء أكان ذلك على صعيد ثقافة محلية، أو على مستوى الأدب الكوني، الأمر الذي أدى بريكور إلى القول بأننا لا نمتلك السلطة الإبداعية للمخيلة، إلا ضمن علاقة نقدية مع هذين الشكلين من الوعي المغلوط - ويقصد الإيديولوجيا واليوتوبيا (Upopie)- على اعتبار أن الأولى تتستر وتتموه في صياغة خطاباتها، وأن الثانية تنسج أحاديث يتجاذبها الاستيهام والإبداع، وتتأرجح بين الرغبة في الهروب والتطلع إلى المكوث [٦].

قد يؤدي هذا ببعض الرواة إلى اجتراح التغيير في الجسد المحكي، كأن يقوموا مثلا بعمليات

القص واللصق بين أجساد حكائية عدة، كنّا قد عرضنا لها بشيء من التفصيل في فصل الترقيع والخرق من هذا الكتاب.

إن هذا الاجتراح الذي يمارسه الرواة على الأجساد الحكائية، لا يمكّننا من أن نقبض على عرض حجاجي ثابت لبعض الحكايات الشعبية، بسبب الارتجاعات التأويلية المتعددة لها وبسبب ما يقترفه الرواة، وهذا ما يجعل الراوي هنا، بفعل تواشجه مع سلسلة من الدوال النصية المتعالقة فيما بينها، (الشخوص، الأحداث، الفضاءات)، حاملاً لوعي ممزق أنهكه البحث عن يقين ضال لا يسعفه في الاضطلاع بمهامه كمنظم للبرنامج السردي، إلا الانخراط في فضاء حركة الحكي الجوالة.

المصادر والمراجع

١. Jean Michel Adam : Le texte narratif. édition NATHAN. France 1984.

٢. مصطفى المويقن: تشكل المكونات الروائية، ط١، دار الحوار للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، ٢٠٠١.

٣. Groupe U : Rhétorique générale. édition du Seuil. Paris. 1982. p187

٤. سمير المرزوقي وجميل شاكر: مدخل إلى نظرية القصة، د ط، دار الشؤون الثقافية العامة، الدار التونسية للنشر، بغداد، ١٩٨٦.

٥. سليمان حسين: الطريق إلى النص، مقولات في الرواية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، العنوان الرابط:
http://www.awu-dam.org/book/97/study/31-s-h1/ind-book-sd001.htm

٦. محمد نور الدين أفاية: المتخيل والتواصل، ط١، دار المنتخب، بيروت ١٩٩٣.

٧. محمد الباردي: إنشائية الخطاب في الرواية العربية الحديثة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، العنوان الرابط:
http://www.awu-dam.org/book/00/study00/243-m-b/ind-book00-sd001.htm

٨. محمد نجيب العمامي: الراوي في السرد العربي المعاصر، رواية الثمانينيات في تونس، ط١، دار محمد علي الحامي، تونس، ٢٠٠١.

٩. جيرار جينيت: خطاب الحكاية بحث في المنهج، ط١، ترجمة: محمد معتصم، عمر حلبي، عبد الجليل الأزدي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ١٩٩٦ .

١٠. محمد الماكري: الشكل والخطاب، مدخل لتحليل، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ١٩٩١ .

١١. ميخائيل باختين: الخطاب الروائي، ط٢، ترجمة وتقديم محمد برادة، دار الأمان، الرباط ١٩٨٧ .

١٢. أحمد راشد ثاني: دردميس، ط١، منشورات المجمع الثقافي، أبو ظبي، ٢٠٠٣ .

١٣. رولان بارت: قراءة جديدة للبلاغة القديمة، دط، ترجمة عمر أوكان، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ١٩٩٤ .

١٤. عبد الله إبراهيم: السردية العربية، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي، ط١ ، المركز الثقافي العربي ، بيروت، ١٩٩٢.

١٥. أحمد راشد ثاني، حصاة الصبر ، ط١، منشورات المجمع الثقافي، أبو ظبي ٢٠٠٢.

١٦. سلامة فرحان مبارك: سيسان وخريسان، جمع ليلى عبد الملك، سند الجمع: شريط لدى إدارة التراث المعنوي في هيئة أبوظبي للثقافة والتراث.

١٧. حسين خمري: فضاء المتخيل، مقاربات في الرواية، ط١، منشورات الاختلاف، الجزائر، ٢٠٠٢.

١٨. Jaap Lintvelt : Essais de Typologie narrative. édition José Corti. Paris. 1981.

١٩. عمار بلحسن: الأدب والإيديولوجيا، دط، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٤.

٢٠. رولان بارت: مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص، ط٢، ترجمة: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، المغرب، ٢٠٠٢.

الكشف عن تواجد مسببات الحساسية (البندق) بعينات الغذاء المختلفة باستخدام تقنية PCR - ELISA

Detection of Hazelnut in Different Food products by using PCR-ELISA Technique

Majda Mohamed Al Harmoodi*

ماجدة محمد الهرمودي *

Abstract

Food allergies affect the lives of millions of people around the world, they can be life threatening. Knowledge about food allergies can help to save a life.

Amongst adverse reaction to food there are Immune-Mediated and Non-Immune Mediated reactions. The most common type of food allergy is mediated by allergen-specific Immunoglobulin E (IgE) antibodies that recognize an allergen. Ig E-mediated reactions are known as immediate hypersensitivity reactions because symptoms occur within minutes to a few hours after ingestion of the offending food.

Surveys show that about 1-3% of adults and 4-8% of young children are diagnosed with food allergies, most of which are evident in the first years of life and are often outgrown. The only effective treatment for food allergy is avoidance of the allergen-containing food.

For the allergic consumer, full information about potential allergens contained in a food is particularly important. Thus, the European Union legislation has recently been modified regarding the declaration of ingredients in food labeling for prepackaged foods. Directive 2003/89/EC lists 12 ingredients: cereals containing gluten, crustaceans, egg, fish, peanuts, soybean, milk, and dairy products including lactose, nuts, sesame seeds, celery, mustard and sulphite.

Reliable detection and quantification methods for food allergens are necessary to ensure compliance with food labelling and to improve consumer protection. Two analytical methods have been applied to detect food allergens reliably using Enzyme-Linked ImmunoSorbent Assay (ELISA), and Polymerase Chain Reactions (PCR).

In Dubai Central Laboratory, we have started our study on the detection of Hazelnut in different selected products from Dubai markets (50 samples of Cookies & Chocolate products) using (PCR-ELISA) technique which is based on DNA content. The test is designed to investigate the presence of hazelnut components in raw materials and processed products.

ملخص

إن الحساسية الغذائية تؤثر على حياة الملايين من الناس حول العالم ، و يمكن أن تكون مهددة للحياة. والمعرفة التامة بها ممكن أن يساعد في الحفاظ على الحياة.

يمكن تقسيم تفاعلات التحسس من الأغذية إلى نوعين، الأول والذي يسمى بالـ Immune Mediated والذي يتعلق بالجهاز المناعي للجسم والثاني والذي يسمى بالـ Non-Immune Mediated والذي ليس له علاقة بالجهاز المناعي. وإن أغلب الأنواع انتشاراً لحساسية الأغذية تحدث بسبب الأجسام المضادة (Antibodies). لكلوبيولونات مناعية متخصصة من نوع E Specific Immunoglobulin E (IgE) antibodies والتي تستطيع أن تتعرف على المواد المسببة للحساسية.

إن تفاعلات الـ IgE تعرف بأنها ذات تأثير فوري وعالي التحسس.

(Immediate hypersensitivity reaction)

حيث أن الأعراض تظهر خلال دقائق إلى ساعات قليلة بعد تناول تلك الأغذية المسببة للحساسية.

ومن الجدير بالذكر ان شيوع حالات التحسس من الأغذية بصورة عامة قد تم تقديرها بحوالي ١- ٣٪ لدى البالغين وحوالي ال ٨٪ لدى الأطفال. والعلاج الوحيد الفعال للحساسية الغذائية هو تجنب الأغذية المسببة لها.

بالنسبة للشخص الذي يعاني من الحساسية فان تواجد المعلومات الكاملة على المنتج الغذائي خاصة إذا احتوى في مكوناته على مجاميع غذائية

(*) Dubai Municipality - U. A. E.

(*) بلدية دبي. الإمارات العربية المتحدة.

تتسبب في حصول حالات التحسس تعتبر ذات أهمية كبيرة، ونلاحظ أن تشريعات الاتحاد الأوربي قد تم تعديلها لتكون أكثر شمولية بالنسبة للمعلومات الواجب التصريح عنها في المنتج الغذائي، الأمر الذي يسمح للمستهلكين من التأكد بصورة دقيقة من المكونات المتواجدة ضمن المنتج حيث ألزم القانون ضرورة التصريح عن تلك المكونات (تعليم المنتج) في حالة تواجدها بالمنتج، ومن هذه المكونات الحبوب الحاوية على الكلوتين، البيض، السمك، المكسرات،القشريات، فول الصويا، الحليب ومنتجات الألبان الحاوية على اللاكتوز، بذور السمسم، الكرفس، الخردل، ومركبات الكبريت.

إن الطرق المستخدمة للكشف عن الأغذية المسببة للحساسية تعتبر ذات أهمية كبيرة للتأكد من محتويات المنتج الغذائي ومقارنة مكونات المنتج الفعلية (الحقيقية) مع البطاقة التعريفية للمنتج (ضماناً لحماية المستهلك وسلامته).

هناك العديد من طرق الكشف عن الأغذية المسببة للحساسية منها المعتمدة على الإنزيم المناعي الـ ELISA ومنها المعتمدة على المحتوى الوراثي الـ DNA وتقنية الـ Polymerase Chain Reaction PCR بالذات قد تم الاعتماد عليها واستخدمت بشكل واسع على المنتجات المصنعة في معامل الأغذية وفي المختبرات الرقابية.

في مختبر دبي المركزي ، تمت الدراسة على الكشف عن البندق (باعتباره من أكثر المكسرات المسببة للحساسية) في منتجات مختارة من الأسواق المحلية لمدينة دبي (٥٠ عينة مختلفة من البسكويت والشوكولاته) استخدام تقنية الـ PCR-ELISA التي تعتمد على المحتوى الوراثي.

وقد ثبت دقة وسرعة هذه التقنية في الكشف عن أنواع الأغذية المختلفة والمسببة للحساسية من خلال النتائج المحصل عليها .

مقدمة

تشمل المكسرات مجموعة كبيرة من الفواكه أكثرها شيوعاً البندق والمكسرات البرازيلية، الجوز، جوز البقان Pecan ، اللوز، الكاشو، فستق الماكاداميا والفول السوداني.

تعود المكسرات إلى عوائل نباتية مختلفة، فمن ناحية تسببها في إحداث الحساسية فيمكن أن تكون ضمن مجموعة واحدة بسبب تشابهها في الصفات العامة لإحداث الحساسية كذلك لطريقة الاستهلاك ولامتلاكها لنفس الأعراض السريرية والنمط البروتيني.

كما وتعتبر المكسرات من أكثر الأغذية قوة في تسببها للحساسية حيث يمكن أن تتسبب في إحداث تفاعلات حساسية حادة وقد تسبب الموت بالرغم من استهلاكها بكميات قليلة، حيث أن مليغرامات قليلة من بروتينات المكسرات بإمكانها أن تتسبب بإحداث تفاعلات الحساسية.

إن التفاعلات المسببة للحساسية يمكن أن تظهر تأثيراتها عند تناول الأغذية المعاملة حرارياً أو المعاملة بعمليات التصنيع المختلفة كما تم ملاحظتها في اللوز والكاشو، في حين أظهرت بعض الدراسات أن المعاملات الحرارية قد تؤثر على فعالية تفاعلات الحساسية وبصورة خاصة البندق.

وإن هذه المكسرات تستهلك بصورة عامة وبأشكال مختلفة فمثلاً يمكن أن تستهلك بشكل بذور (بدون أي معاملة) أو يمكن أن تستهلك بعد أن يتم تحميصها، وإن استهلاك هذه المكسرات في تزايد مستمر فمثلاً في الولايات المتحدة الأمريكية فإن اللوز يشكل أعلى نسبة استهلاك مقارنة بالأنواع الأخرى من المكسرات يتبعها البقان ثم الجوز.

أنواع تفاعلات التحسس الغذائي

يمكن تقسيم تفاعلات التحسس من الأغذية إلى نوعين، الأول والذي يسمى بالـ -Immune

Mediated والذي يتعلق بالجهاز المناعي للجسم والثاني والذي يسمى بال Non-Immune Mediated والذي ليس له علاقة بالجهاز المناعي.

وإن أغلب الأنواع انتشاراً لحساسية الأغذية (Antibodies) تحدث بسبب الأجسام المضادة لكلوبيولونات مناعية متخصصة من نوع E (Specific Immunoglobulin E (I gE) antibodies) التي تستطيع أن تتعرف على المواد المسببة للحساسية.

إن تفاعلات ال IgE- mediated reactions تعرف بأنها ذات تأثير فوري وعالي التحسس (Immediate hypersensitivity reaction) حيث أن الأعراض تظهر خلال دقائق إلى ساعات قليلة بعد تناول تلك الأغذية المسببة للحساسية في حين ال Non-Immune Mediated تسببها حالات نقص في تواجد بعض الإنزيمات أو بسبب التفاعلات الدوائية.

ومن الجدير بالذكر أن التحسس بصورة عامة يمكن أن يحدث بسبب حبوب اللقاح عامة (Pollen)، أبواغ الأعفان (Mould Spores) السموم الحشرية وعدد من المحفزات البيئية (Environmental stimuli)، إضافة للعديد من الأغذية لوحظ أن الأطفال عموماً والأطفال الرضع بشكل خاص هم أكثر الفئات تعرضاً للتحسس الغذائي IgE-mediated food مقارنة بالبالغين وأن نسب انتشار هذا النوع من التحسس بالنسبة للأطفال دون سن الثلاث سنوات يمكن أن يصل إلى ٨٪.

لذا فإن تواجد المعلومات الكاملة على المنتج الغذائي خاصة إذا احتوى في مكوناته على مجاميع غذائية تتسبب في حصول حالات التحسس تعتبر ذات أهمية كبيرة، حيث نلاحظ أن تشريعات الاتحاد الأوربي قد تم تعديلها لتكون أكثر شمولية بالنسبة للمعلومات الواجب التصريح عنها في المنتج الغذائي، الأمر الذي يسمح للمستهلكين من التأكد بصورة دقيقة من المكونات المتواجدة ضمن المنتج فعلى سبيل المثال تم إعداد EC/2003/89 . والذي يمثل قائمة لـ ١٢ مكون غذائي يمكن أن يتسبب بحصول التحسس الغذائي حيث ألزم القانون ضرورة التصريح عن تلك المكونات (تعليم المنتج) في حالة تواجدها بالمنتج، ومن هذه المكونات هي الحبوب الحاوية على الكلوتين، البيض، السمك، المكسرات،القشريات، فول الصويا، الحليب ومنتجات الألبان الحاوية على اللاكتوز، بذور السمسم، الكرفس، الخردل، ومركبات الكبريت. (Annex III a).

ومن الجدير بالذكر أن جميع هذه المجاميع المسببة للحساسية يمكن أن تسبب تفاعلات ذات تأثيرات عكسية على صحة الإنسان ويمكنها في بعض الأحيان أن تتسبب في إحداث حالات الوفاة وخاصة عند الاطفال.

المكسرات وتأثيرها في إحداث الحساسية

إن التحسس من المكسرات تعتبر من المشكلات الظاهرة للعيان حيث ظهرت أهمية هذا الموضوع من خلال تسجيل حالات وفيات منذ عام ١٩٩٢ في كل من المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية إضافة للعديد من حالات الوفاة منذ بداية التسعينات والناتجة عن تفاعلات الحساسية التي تسببها الأغذية المختلفة والتي كانت معظمها بسبب تناول الفول السوداني.(Sampson et al., 1992) [1].

يبلغ عدد الأشخاص الذين يعانون من التحسس بسبب بعض الأغذية في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي سبعة ملايين شخص وإن حوالي ١٥٠ شخصاً يفقدون حياتهم كل سنة بسبب تناولهم لمثل تلك الأغذية لهذا السبب يتبين ضرورة وضع تشريعات وقوانين تلزم المصنعين على تعليم منتجاتهم بصورة دقيقة وواضحة في

حالة احتوائها على المجاميع الغذائية التي تسبب تفاعلات التحسس.

كما وأن بعض المجاميع الغذائية التي تتسبب بإحداث الحساسية يمكن أن تقل تأثيراتها على الفئات التي تعاني من التحسس لمثل هذه المجاميع كما هو الحال مع البيض حيث يمكن أن يقل التحسس أو يختفي نهائياً بتقدم عمر الشخص الذي يعاني مثل هذا التحسس علماً أن ليس بالضرورة اختفاء التحسس بتقدم العمر وأن أغلب التحسس بالنسبة للبيض والحليب نلاحظه لدى الأطفال.

الوبائية بالنسبة للأغذية المسببة للحساسية

إن التحسس من القشريات السمكية Shellfish يغلب على الأشخاص البالغين منه على الأطفال بينما التحسس للمكسرات يمكن ملاحظته على الأطفال بصورة أكثر مما هو عليه لدى البالغين.

كذلك تم إجراء دراسة في النرويج على ٢٥٠ حالة تحسس تم تسجيلها في مراكز التحسس من الأغذية وقد وجد أن نسبة النساء المتحسسين لتلك الأغذية يزيد عن الرجال وبواقع ٢:٣ وقد عزّى سبب ذلك إلى الاختلافات الفسيولوجية أو بسبب الاختلافات في السلوك الصحي. (Schäfer et al., 2001) [٢].

كما وأن التحسس للأغذية يمكن أن يعتمد بصورة كبيرة على المنطقة الجغرافية فمثلاً التحسس للبندق هو الأكثر انتشاراً في المناطق التي تتواجد فيها حبوب اللقاح لأشجار البتولا Birch وهذا يسبب حدوث حالة التفاعل العكسي Cross-reactivity . بين الـ Pollen والـ Hazelnut .

كذلك فإن الأنماط التغذوية Dietary Patterns في البلدان المختلفة تلعب دوراً مهماً في ظهور مثل هذه الحساسية فعلى سبيل المثال التحسس من الأسماك يظهر بصورة أكثر شيوعاً في المناطق التي تستهلك السمك ومنتجاته المختلفة كما هو الحال في النرويج، البرتغال واليابان في حين تقل حالات ظهور مثل هذا التحسس في المناطق الأقل استهلاكاً لتلك المنتجات.

كذلك أشارت إحدى الدراسات إلى أن حوالي ٧٥ ٪ من حالات التحسس لدى الأطفال سببها عدد محدد من المجاميع الغذائية مثل البيض، فستق الحقل، الحليب البقري، السمك وعدد من أنواع المكسرات، بينما نلاحظ لدى البالغين أن نسبة ٥٠ ٪ من حالات التحسس سببها الفواكه مثل الكيوي، الموز إضافة للفواكه التابعة لعائلة ال Rosaceae مثل التفاح، الخوخ والكمثرى كذلك الخضراوات التابعة لعائلة ال Apiaceae مثل الجزر والكرفس والعديد من أنواع المكسرات مثل الفول السوداني (Peanut). (Kanny et al., 2001) [٣].

ومن الجدير بالذكر أن شيوع حالات التحسس من الأغذية بصورة عامة قد تم تقديرها بحوالي ١ - ٣٪ لدى البالغين وحوالي ال ٨٪ لدى الأطفال.

التأثيرات التي يمكن أن تحدثها المعاملات التصنيعية على الأغذية المسببة للحساسية ومشتقاتها

إن البندق والذي غالباً ما يستخدم في صناعة المعجنات فإنه يفقد بصورة جزئية قدرته على إحداث الحساسية بعد الشوي حيث وجدت إحدى الدراسات أن الجزء المسبب للحساسية يتم تحطيم الجزء الأكبر منه بالحرارة العالية وبالتالي فإن هذا الجزء سوف يفقد قدرته على إحداث التفاعل التحسسي بينما يبقى هناك جزء صغير لا يتأثر بحرارة الشوي. (Pastrollo et al., 2002 a) [٤].

في حين أظهرت دراسة أجريت على الكاشو أن الحرارة العالية المستخدمة أثناء التصنيع يمكنها أن تتسبب في التأثير على قدرة ارتباط البروتين

المناعي Immunoglobulin E وهذا الانخفاض ناتج عن كون الحرارة العالية سوف تقلل من ذائبية البروتين وليس بسبب تحطم بعض ال Epitopes (Wel et al.. 2003) (٥).

ومن الجدير بالذكر وفي بعض الحالات فإن المعاملات الحرارية سوف تحفز التحسس للمكسرات وكما تم ملاحظته بالدراسة التي أجريت على جوز البقان Pecan nut حيث بعد تعرضها لمعاملات حرارية ازداد تأثيرها التحسسي بسبب ظهور نوع جديد من التفاعلات وهو تفاعل ميلارد Maillard Reaction . (Berrens et al.. 1996) (٦).

كذلك تم ملاحظة تأثير مشابه أثناء عملية التسخين (التحميص) Roasting للفول السوداني وأن مثل هذه التحويرات يمكن أن يكون لها تأثيرات سريرية معنوية.

الجرعات المسببة للحساسية
Threshold Doses

تختلف الكمية المسببة للحساسية فقد تكون صغيرة جداً تقدر بملي غرام أو حتى مايكروغرام وإن المعلومات لازالت غير كافية لمعرفة الجرعات اللازمة لحصول حالة التحسس، كما وأن عمليات تصنيع المنتج والمادة المتواجدة ضمن المنتج الغذائي يمكنها أن تؤثر على تفاعل التحسس بصورة يمكن التنبؤ بها، لذا فإن أكثر الأمور أهمية وفعالية لتجنب حدوث حالات التحسس في الأغذية يمكن أن تتم من خلال تجنب تناول الأغذية المسببة للحساسية خاصة بعد معرفتنا بنوع الغذاء المسبب للحساسية. (Ortolani et al.. 2000; Wensing et al.. 2001) (٧).

إن مايكروغرامات قليلة يمكن أن تكون كافية لإحداث التحسس والذي يمكن أن يكون ذات تأثير مميت في بعض الحالات وهذا ما تم ملاحظته عند استهلاك أغذية قد تم تلوثها ببعض المكسرات.

فبالنسبة للبندق فإن جرعات ما بين ٧ إلى ١٠ ملي غرامات من بروتين البندق تكون كافية لإحداث أعراض ضيق التنفس وآلام معدية معوية للمرضى المصابين بالحساسية.
(Malmheden Ymam et al.. 1994) (٩).
(Ortolani et al. 2000) (٧).

كذلك أظهرت دراسات أخرى أن جرعات قليلة من البندق وهي ما بين ١,٤ -١٥,٣ غم كافية بإحداث أعراض التحسس للمرضى المصابين بالحساسية، كذلك تم إجراء دراسة على ٢٩ مريض بالتحسس من البندق وبتناول ١ ولغاية ١٠٠ ملغم من بروتين البندق لوحظ ظهور أعراض التحسس وهذا يعادل ٦,٤ - ٦٤٠ ملغم من البندق نفسه، وعلى أساس مدى التحسس للجرعة يمكن القول أن ٥٠ ٪ من هؤلاء الأشخاص هم الذين تأثروا بجرعة ٦ ملغم أو أقل من بروتين البندق والتي تعادل حوالي ٤٠ ملغم من البندق. (Wensing et al.. 2002b) (١٠).

الأعراض السريرية Clinical Features

أظهرت النتائج حول المرضى المصابين بالحساسية بسبب المكسرات والتي تم تسجيلهم بصورة طوعية أن أكثر المكسرات المسببة للحساسية هو الجوز وبنسبة ٣٤٪ يتبعه الكاشو ٢٠ ٪ واللوز ١٥ ٪ والبقان ٩ ٪ ثم الفستق ٧ ٪ وكل من البندق والجوز البرازيلي والماكاداميا والصنوبر والقارية (شجرة من فصيلة الجوز) أقل من ٥ ٪ لكل واحدة من هذه المكسرات. (Sicherer et al.. 2001) (١١).

إن حوالي ٥٤ ٪ من المرضى بهذا النوع من التحسس لديهم تحسس لنوع واحد من هذه المكسرات وإن أعراض حالة التحسس لتلك المواد تقدر بـ ٣ دقائق (أي بين فترة تناول هذه المواد وحصول التفاعل التحسسي).

ومن الجدير بالذكر أن ٢٣ ٪ من هذه النسبة لديهم تحسس من الفول السوداني كذلك فقد

يظهر التفاعل التحسسي عند شم أو لمس تلك المكسرات وأن حالات التحسس عادةً ما تكون خطيرة وقد تتسبب في حدوث الوفاة. (Hourihane et al.. 2001) [١٢].

أما الأعراض السريرية لتفاعلات التحسس فيمكن أن تكون ظاهرة للعيان مثل التحسس الجلدي أو أعراض تنفسية (مثل ضيق في التنفس)، كما يمكن أن تكون تأثيراتها معدّية معويّة.

كذلك تم تسجيل عدد من حالات التفاعلات التحسسية القاتلة والتي سببها تناول البندق والجوز البرازيلي والجوز والبقان والماكاداميا.

الطرق المستخدمة للكشف عن تواجد الأغذية المسببة للحساسية

إن الطرق المستخدمة للكشف عن الأغذية المسببة للحساسية تعتبر ذات أهمية كبيرة للتأكد من محتويات المنتج الغذائي ومقارنة مكونات المنتج الفعلية (الحقيقية) مع البطاقة التعريفية للمنتج (ضماناً لحماية المستهلك وسلامته).

وخلال السنوات الماضية فإن العديد من الطرق المعتمدة على المحتوى الوراثي الـ DNA وتقنية الـ (Polymerase Chain Reaction (PCR) بالذات قد تم الاعتماد عليها واستخدمت بشكل واسع على المنتجات المصنعة في معامل الأغذية وفي المختبرات الرقابية.

وفي الوقت الحاضر فهناك العديد من المختبرات تستخدم تقنية ال Real time-PCR للكشف النوعي والكمي عن تواجد هذه الأغذية المسببة للحساسية حيث بالإمكان تطبيق هذه التقنية على المنتجات المصنعة وفي مراحل الإنتاج المختلفة بدءًا من المادة الأولية المستخدمة بالتصنيع وصولاً للمنتج النهائي.

المواد وطرق العمل

تم جمع ٤٥ **عينة غذائية** منها ٢٨ عينة تعود لأنواع مختلفة من الشوكولاته و ١٧ عينة بسكويت مختلفة، كذلك تم استخدام ٥ عينات سيطرة (موجبة وسالبة) متمثلة بأنواع مختلفة من المكسرات (الجوز، اللوز، الفستق، الكاشو إضافة لعينة بندق كعينة سيطرة موجبة).

استخدمت تقنية ال PCR – ELISA للكشف عن تواجد البندق (Hazelnut) بتلك العينات، كذلك تم استخدام عينات سيطرة موجبة وسالبة متواجدة بالأساس مع عدة التشخيص التي استخدمت لإجراء هذا المسح .

تم اتباع خطوات العمل اعتماداً على التوصيات التي رافقت عدة التشخيص وكما موضح بالتقرير.

النتائج والمناقشة

تم جمع ٤٥ عينة مختلفة وعلى مرحلتين. المرحلة الأولى بواقع ٢٨ عينة شوكولاته وباستخدام عينات سيطرة موجبة وسالبة. أما المرحلة الثانية فبواقع ١٧ عينة بسكويت مختلفة تم جمعها من الأسواق المحلية لمدينة دبي وباستخدام عينات سيطرة موجبة وسالبة.

تم وزن ٥٠٠ ملغم من هذه العينات وبعد استخلاص ال DNA والكشف عن تواجد البندق فيها أظهرت نتائج عينات الشوكولاته التي خضعت للفحص وجود ٤ عينات موجبة لتواجد البندق في مكوناتها وهي العينات رقم ٢٣،٢٢،١١،١ (كما موضح بالجدول رقم ١) أي بنسبة ١٤,٢ ٪ من مجموع عينات الشوكولاته الخاضعة للفحص، في حين لوحظ عدد من العينات وبسبب احتوائها على مواد مثبطة لتضخيم الـ DNA بواسطة تقنية الـ PCR أظهرت نتائج غير دقيقة لـ ٩ عينات وهي رقم ٢٧،٢٤،٢١،٢٠،١٦،١٥،١٢،٨،٢وبنسبة٣٢,١ ٪، كذلك فقد أظهرت العينات القياسية الموجبة نتائج غير دقيقة لذلك الفحص .

تم خفض الكمية الواجب أخذها للفحص إلى النصف (من ٥٠٠ ملغم الى ٢٥٠ ملغم) لتفادي

حصول حالة التثبيط الممكن حصولها عند أخذ كميات كبيرة من العينات للفحص (جدول رقم ٢) وبالفعل لوحظ هناك تغيير في قراءة النتائج المحصل عليها لعدد من العينات خاصة عينة السيطرة الموجبة (عينة رقم ٢٩) وعينات السيطرة السالبة (عينة رقم ٣٠،٣١،٣٢،٣٣)، كذلك بالنسبة لعينات الشوكولاته الخاضعة للفحص (عينة رقم ٢،٨،١٥،١٦،٢٠،٢٤،٢٧) أي تم الحصول على نتائج دقيقة بعد إجراء التحوير بكمية العينة المأخوذة للفحص على ٧ عينات من ٩ عينات وبنسبة ٧٧,٧ ٪ في حين استمر ظهور نتائج غير دقيقة لعينتين فقط هما عينة رقم ١٢ و٢١ من مجموع ٢٨ عينة خضعت للفحص أي بنسبة ٧,١ ٪ فقط، ويعزى سبب ذلك إلى تواجد مثبطات داخل المنتج قد سببت تعذر وصول الإنزيم المستخدم بعملية التضخيم إلى تتابعات الـ DNA الواجب تضخيمها باستخدام تقنية الـ PCR أي بسبب حجب هذه المثبطات لمواقع ارتباط البوادىء المستخدمة وبالتالي عدم قدرة أنزيم الـ Taq DNA Polymerase لإجراء عملية التضخيم.

تم بعد ذلك إجراء محاولة أخرى للتخلص من تأثير المثبطات على تفاعل التضخيم للـ DNA من خلال استخدام كميات قليلة من تلك العينات (وكما موضح بالجدول رقم ٣) حيث استخدم ١٠٠ و ١٥٠ ملغم من العينة الخاضعة للفحص .

أظهرت النتائج ان إحدى العينتين استجابت لهذا التحوير وأظهرت نتائج صحيحة (عينة رقم ١٢)، في حين لم تظهر عينة ٢١ استجابة جيدة لهذا التحوير أي استمر تأثير المواد المثبطة على نتائج الفحص وبذلك تم تثبيت الوزن اللازم استخدامه لإجراء هذا الفحص ما بين ١٠٠ و١٥٠ ملغم بدلاً من ٢٥٠ و ٥٠٠ ملغم أي تمكننا من تقليل الخطأ الحاصل بسبب المواد المثبطة من ٧,١ ٪ إلى ٣,٥ ٪ فقط وهي نسبة جيدة خاصة إذا علمنا إن هناك العديد من المواد المثبطة مثل السكريات والألوان والدهون والبروتينات والتي تساهم بحصول مثل هذا التثبيط والذي يتسبب في حصولنا على نتائج غير صحيحة .

كذلك تم فحص ١٧ عينة (جدول رقم ٤) بسكويت وباستخدام ١٥٠ ملغم لكل عينة خاضعة للفحص حيث أظهرت ٣ عينات نتائج غير دقيقة أي بنسبة ١٧,٦ ٪ ويعزى ذلك إلى نفس الأسباب الواردة سابقا والناتجة من تأثير المواد المثبطة الداخلة في مكونات هذه الأنواع من البسكويت والتي ظهرت بالعينات رقم ٣٩، ٤٦، ٥٠ .

ومن الجدير بالذكر إن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها على مستوى الدولة إن لم تكن على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي للكشف عن تواجد أحد أنواع المكسرات المتسببة بحصول العديد من حالات التحسس إضافة لكونها الدراسة التي يمكن من خلالها الوقوف على إمكانية استخدام تقنية الـ PCR - ELISA للكشف عن المواد المسببة للحساسية .

أخيراً ومن مجموع ٤٥ عينة خضعت للفحص تبين أن هناك ٩ عينات أظهرت نتائج موجبة لفحص تواجد البندق باستخدام تقنية الـ PCR-ELISA وهي العينات رقم ١، ١١، ٢٢، ٢٣ والعينات ١٨، ٢٤، ٢٧، ٤٠، ٤٢ بعد التحوير بعد أن كانت ٦ عينات فقط قبل إجراء التحوير الذي خضعت له العينات وبنسبة ٢٠ ٪ علماً أن هذه العينات التي أظهرت نتائج موجبة لهذا الفحص احتوت على توضيح باحتواء منتجاتها على المكسرات في بطاقتها التعريفية .

No.	Description	Brand	Origin	Absorbance On 450 nm	Absorbance On 450 nm (Inhibition) control
1	Alpella	ULKER	Turkey	0.22	1.036
2	Blegion milk Chocolate	Waitrose	Belgium	0.016	0.015
3	Chocolate au Lait Suisse	Villars	Switzerland	0.133	1.403
4	Twirl	Cadbory	U.K.	0.014	0.44
5	Kit Kat	Nestle	U.K.	0.016	1.469
6	Toblerone (Swiss Milk Chocolate with Honey and Almond Nougat)	KRAFT	Switzerland	0.016	1.288
7	Bounty	Master Food	Holland	0.016	1.468
8	Kinder Chocolate	Kinder	Italy	0.022	0.015
9	Smarties	Nestle	U.K.	0.016	1.498
10	m & m's (Peanut)	Master Foods	U.S.A.	0.02	1.302
11	GuyLian praline'	Candy Friandise	Belgium	0.636	1.15
12	Wafer Chocolate	Nestle	U.A.E.	0.014	0.122
13	VanGaudae	STEENLAND-GOUDA	Holland	0.018	1.268
14	Maltesers	Master Foods Australia	Australia	0.016	0.888
15	Kinder (Surprise)	Kinder	Italy	0.019	0.025
16	Minstrels	Galaxy (Master Foods)	Bolland	0.02	0.028
17	Mars	Master Foods	Holland	0.017	1.093
18	Mini	Ritter Sport	Germany	0.041	0.716
19	Albeni	ULKER	Turkey	0.2	1.251
20	Ferrero	Confetteria Raffaello	Belgium	0.016	0.014
21	Cookies 'n' Chocolate	HERSHEY'S	U.A.E.	0.017	0.015
22	Praline' Noir	Villars	Switzerland	0.291	1.501
23	Chocolate Blanc	Villars	Switzerland	2.109	2.106
24	hobby	ULKER	Saudi Arabia	0.058	0.193
25	Snickers	Master Foods	Holland	0.018	1.082
26	Whole Almond	Ritter Sport	Germany	0.13	1.082
27	Praline	Ritter Sport	Germany	0.016	0.017
28	Kisses (Almond)	HERSHEY'S	U.S.A.	0.016	1.036
29	Internal +ve Control (Hazelnuts shelled)	Gyma	Turkey	0.018	0.019
30	Internal –ve Control (Peeled Pistachios)	Al Taher Spices	U.A.E.	0.015	0.017

No.	Description	Brand	Origin	Absorbance On 450 nm	Absorbance On 450 nm (Inhibition) control
31	Internal –ve Control (Cashew nuts)	Al Taher Spices	U.A.E	0.019	0.02
32	Internal –ve Control (Walnut Halves)	Gyma	China	0.018	0.016
33	Internal –ve Control (Almonds shelled)	Gyma	U.S.A.	0.017	0.016
PCR CONTROL					
	+ VE Control			1.744	
	- VE Control			0.015	
HYBRIDIZATION CONTROL					
	+ VE Control			2.472	
	- VE Control			0.07	
	+ VE Control			2.705	
	- VE Control			0.028	

Table (1): The Result of Hazelnut Samples Using PCR-ELISA Technique.

Samples amount: 500 mg.
Controls amount: 500 mg.
Lysis Buffer volume: 1,3 ml.
Elution: 50 μl.

No.	Description	Brand	Origin	Absorbance On 450 nm	Absorbance On 450 nm (Inhibition) control
2	Blegion milk Chocolate	Waitrose	Belgium	0.018	1.658
8	Kinder Chocolate	Kinder	Italy	0.133	0.599
12	Wafer Chocolate	Nestle	U.A.E	0.016	0.017
15	Kinder (Surprise)	Kinder	Italy	0.018	1.899
16	Minstrels	Galaxy (Master Foods)	Bolland	0.019	1.763
20	Ferrero	Confetteria Raffaello	Belgium	0.018	1.893
21	Cookies 'n' Chocolate	HERSHEY'S	U.A.E	0.017	0.015
24	hobby	ULKER	Saudi Arabia	0.991	0.763
27	Praline'	Ritter Sport	Germany	2.017	1.777
30	Internal –ve Control (Peeled Pistachios)	Al Taher Spices	.U.A.E	0.017	1.596
31	Internal –ve Control (Cashew nuts)	Al Taher Spices	.U.A.E	0.021	1.03
32	Internal –ve Control (Walnut Halves)	Gyma	China	0.02	0.329
٣٣	Internal –ve Control (Almonds shelled)	Gyma	U.S.A.	0.019	0.598
29	Internal +ve Control (Hazelnuts shelled)	Gyma	Turkey	2.193	2.172
29	Internal +ve Control (Hazelnuts shelled)	Gyma	Turkey	2.064	2.075
	PCR CONTROL				
	+ VE Control			1.612	
	- VE Control			0.018	
	+ VE Control			1.68	
	- VE Control			0.017	
	HYBRIDIZATION CONTROL				
	+ VE Control			2.483	
	- VE Control			0.017	
	+ VE Control			2.668	
	- VE Control			0.018	

.Table (2): The Result of Hazelnut Samples Using PCR-ELISA Technique

.Samples amount: 250mg. Controls amount: 100mg. Lysis Buffer volume: 1, 3 ml
.Elution: 50 μl

No.	Description	Brand	Origin	Absorbance On 450 nm	Absorbance On 450 nm (Inhibition) control
12	Wafer Chocolate (A)	Nestle	U.A.E.	0.018	0.536
12	Wafer Chocolate (B)	Nestle	U.A.E.	0.018	0.536
21	Cookies 'n' Chocolate (A)	HERSHEY'S	U.A.E.	0.016	0.014
21	Cookies 'n' Chocolate (B)	HERSHEY'S	U.A.E.	0.016	0.015
30	Internal –ve Control (Peeled Pistachios)	Al Taher Spices	.U.A.E	0.209	1.03
29	Internal +ve Control (Hazelnuts shelled)	Gyma	Turkey	1.243	1.14
	PCR CONTROL				
	+ VE Control			0.879	
	- VE Control			0.308	
	HYBRIDIZATION CONTROL				
	+ VE Control			2.008	
	- VE Control			0.016	

.Table (3): The Result of Hazelnut Samples Using PCR-ELISA Technique

Samples amount: A-100mg
B-150mg
.Controls amount: 100mg
.Lysis Buffer volume: 1, 3 ml
.Elution: 50 μl

No.	Description	Brand	Origin	Absorbance On 450 nm	Absorbance On 450 nm (Inhibition) control
34	Tea biscuits	ULKER	Saudi Arabia	0.014	1.195
35	Peanut Butter (Natural Energy Bar)	Nature Valley	U.S.A.	0.105	1.216
36	Chips Ahoy (Cookies Con Chips-de Chocolate)	ARTIACH	Spain	0.014	0.864
37	Frosties (Cereal & Milk Bars)	Kellogg's	U.K.	0.092	1.043
38	Chocolate Chip Cookies	Splenda	U.K.	0.017	0.409
39	Peanut Cookies	Hellema	Holland	0.025	0.198
40	Chewy Cereal Bar with Raisins & Hazelnuts	Jordans	U.K.	1.069	1.222
41	Crispy Wafers filled with Hazelnut cream	Loacker	Italy	0.255	0.213
42	Cranberry & Orange Cookies	Weight Watchers (Walkers)	U.K.	0.042	1.013
43	Bran Crackers	JACOB'S	U.K.	0.129	1.017
44	Cheese Melts biscuit	Carr's	U.K.	0.057	0.981
45	Almond & Apricot Yoghurt Coated	Be Natural	Australia	0.025	0.986
46	GARDENA-Milk Chocolate Coated Wafers with Hazelnut cream	Loacker	Italy	0.018	0.013
47	Apple Pie Cookies	The Biscuit Collection	U.K.	0.016	0.44
48	Chocolate Cookies	The Biscuit Collection	U.K.	0.014	0.566
49	Sesame & Peanuts with Chocolate	KIND	Australia	0.015	0.597
50	Chocolate Sandwich Biscuits	OREO	U.S.A.	0.016	0.202
51	Hazelnut-cocoa Spread	nutella	Italy	0.274	0.204
29	Internal +ve Control (Hazelnuts shelled)	Gyma	Turkey	1.227	0.882
29	Internal +ve Control (Hazelnuts shelled)	Gyma	Turkey	1.227	0.938
30	Internal –ve Control (Peeled Pistachios)	Al Taher Spices	.U.A.E	0.091	1.163
33	Internal –ve Control (Almonds shelled)	Gyma	U.S.A.	0.018	0.625

No.	Description	Brand	Origin	Absorbance On 450 nm	Absorbance On 450 nm (Inhibition) control
PCR CONTROL					
	- VE Control			0.022	
	- VE Control			0.023	
	- VE Control (H2O)			0.015	
	- VE Control (H2O)			0.018	
	+ VE Control			0.763	
	+ VE Control			0.703	
	+ VE Control			0.841	
	+ VE Control			0.814	
HYBRIDIZATION CONTROL					
	+ VE Control			1.802	
	- VE Control			0.015	
	+ VE Control			1.585	
	- VE Control			0.016	

.Table (4): The Result of Hazelnut Samples Using PCR-ELISA Technique

.Samples amount: 150mg
.Controls amount: 100mg
.Lysis Buffer volume: 1,3 ml
.Elution: 50 μl

التوصيـــات والاستنتاجات

١. ضرورة البدء بأعداد مواصفة قياسية بالتعاون مع هيئة المواصفات القياسية الإماراتية أو الخليجية يمكن من خلالها إلـزام الشركات على تعليم منتجاتها الحاوية في مكوناتها على الأغذيـة المسببة للحساسية حماية لصحة المستهلك وسلامته علماً أن تأثير هذه الأغذية قد يكون مهدداً للحياة خاصة لدى الأطفال.

٢. يمكن استخدام تقنيات الكشف النوعي Qualitative للتعرف على تواجد الأغذية المسببة للحساسية في الأغذية المختلفة خاصة إذا علمنا أن الجرع المسببة للتحسس متباينة بين الأشخاص.

٣. إمكانية استخدام تقنية الـ ELISA إضافة لتقنية الـ PCR-ELISA للكشف عن أنواع الأغذية المختلفة والمسببة للحساسية .

٤. إمكانية تقديم دورات تدريبية متخصصة للكشف عن الأغذية المسببة للحساسية للهيئات الرقابية الحكومية المحلية والخليجية بالتنسيق مع هيئة المواصفات الإماراتية أو الخليجية.

٥. إمكانية البـدء بعمل بعض الدراسـات بالتعاون مع وزارة الصحة للوقوف على مدى انتشار حالات الحساسية للأغذية في الإمارات.

٦. يمكن توعيـة الجمهور في دبـي، أو في الإمارات من خلال موقع بلدية دبي عن المنتجات الغذائية المسببة للحساسية التـي لا تتطابق بطاقتها التعريفية مع مكونات المنتج.

المراجع :

1. Sampson HA and James JM (1992) Respiratory reactions induced by food challenges in children with atopic dermatitis. Pediatr Allergy Immunol 3: 195-200.
2. Schafer T, Bohler E, Ruhdorfer S, Weigl L, Wessner D, Heinrich J, Filipiak B, Wichmann HE, Ring J (2001). Epidemiology of food allergy/food intolerance in adults: associations with other manifestations of atopy. Allergy 56: 1172-1179.
3. Kanny G, Moneret-Vautrin DA, Flabbee J, Beaudouin E, Morisset M, Thevenin F. (2001). Population study of food allergy in France. J Allergy Clin Immunol 108: 133-140.
4. Pastorello EA, Vieths S, Pravettoni V, Farioli L, Trambaioli C, Fortunato D, Luttkopf D, Calamari M, Ansaloni R, Scibilia J, Ballmer-Weber BK, Poulsen LK, Wutrich B, Hansen KS, Robino Am, Ortolani C, Conti A. (2002a). Identification of hazelnut major allergens in sensitive patients with positive double blind placebo controlled food challenge results. J Allergy Clin Immunol 109: 563-570.
5. Wei Y, Sathe SK, Teuber SS, Roux KH (2003). A sensitive sandwich ELISA for the detection of trace amounts of cashew (Anacardium occidentale L.) nut in foods. J Agric Food Chem 51: 3215-3221.
6. Berrens L (1996). Neoallergens in heated pecan nut: products of Maillard-type degradation? Allergy 51: 277-278.
7. Ortolani C. Ballmer-Weber BK, Skamstrup Hansen K, Ispano M, Wuthrich B, Bindslev-Jensen C, Ansaloni R, Vunnucci L, Pravettoni V, Scibilia J, Poulsen LK, Pastorello EA. (2000). Hazelnut allergy: a double-blind, placebo-controlled food challenge multicenter study. J Allergy Clin Immunol 105:577-581.
8. Wensing M, Koppelman SJ, Penninks AH, Bruijnzeel-Koomen, CA, Knulst AC (2001). Hidden hazelnut is a threat to allergic patients. Allergy 56: 191-192.
9. Malmheden Yman I, Eriksson A, Everjtt G, Yman L, Karlsson T (1994). Analysis of food proteins for verification of contamination or mislabeling. Food Agric Immunol 6: 167-172.
10. Websing M, Penninks AH, Hefle SL, Akkerdaas JH, van Ree R, Koppelman SJ, Bruijnzeel-Koomen CA, Knulst AC (2002b). The range of minimum provoking doses in hazelnutallergic patients as determined by double-blind, placebo-controlled food challenges. Clin Exp Allergy 32: 1757-1762.
11. Sicherer SH, Furlong TJ, Muoz-Furlong A, Burks AW, Sampson HA. (2001). A Voluntary registry for peanut and tree nut allergy: characteristics of the first 5149 registrants. J Allergy Clin Immunol 108: 128-132.
12. Hourihane JO'B Harris H, Langton-Hewer S, Kilburn SA, Warner JO. (2001) Clinical features of cashew. Allergy 56 252-253.

التحكيم العلمي وجودة البحث في العلوم الاجتماعية
«دراسة ميدانية»

The peer Review Quality of Research in Social Sciences
Empirical Study

د. عبدالوهاب جودة الحايس (*)

Dr. Abdul wahab Gouda Al Hayes. (*)

ملخص

انطلاقاً من أهمية ضبط الجودة في العلم، اهتم البحث الراهن بدراسة وتشخيص الآلية التي تختص بضبط جودة العلم الاجتماعي، حيث هدف البحث إلى محاولة تشخيص عملية التحكيم العلمي للبحوث المقدمة للنشر بالدوريات العلمية، والوقوف على مستوى أبعادها، بالإضافة إلى معرفة متطلبات جودة التحكيم من قبل أطرافها (المحرر ـ المحكم ـ الباحث)، علاوة على محاولة الوصول إلى النمط التحكيمي الملائم للارتقاء بمستوى عملية التحكيم، مع التوصل إلى نموذج إرشادي لتقييم وثيقة البحث.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، مستنداً إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية، حيث اعتمد على المسح الشامل لمجموعة الأساتذة والأساتذة المشاركين الذين قاموا بالتحكيم، شكلت عينة البحث والتي بلغت ١١١ مفردة، واستخدم البحث مقياس مقنن على شكل استبيان، بالإضافة إلى المقابلات المعمقة، واستخدمت التحليلات الإحصائية المتقدمة لمعالجة البيانات الميدانية. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج المهمة من أهمها: ضعف مستوى عملية التحكيم العلمي للنشر بالدوريات كضعف: مستوى حقوق المحكم الأدبية والمادية، ومستوى موضوعيتها، ونزاهتها، والمعايير المحددة لها، وطريقة المراسلات بين أطرافها، كما توصل البحث إلى أهمية الارتقاء بالمعايير الأخلاقية والوجدانية لأطراف عملية التحكيم. وقد انتهت الدراسة إلى توصيات مهمة، علاوة على اقتراح نموذج إرشادي كدليل لتقييم وثيقة البحث.

Abstract

Taking into consideration the importance of quality control in science, the current research focuses on the study and diagnosis of the mechanism for quality control of social science. The research is an attempt to diagnose the peer review process of scientific research submitted for publication in scientific periodicals, and to identify its dimensions, the quality of requirements of peer review by the concerned parties (editor - reviewer-researcher), and the appropriate peer rewiew process, and to form a model to assess research documents.

The research is descriptive and analytical, based on a set of methodological procedures. It is based on a comprehensive survey of a group of professors and associate professors who have acted as reviewers:

The Research sample consists of ١١١ units. The research uses a codified standard in the form of a questionnaire, in addition to in-depth interwiews.

Data was statistically analyzed. The main results of the research are: Weakness in the peer review process in terms of the level of reviewer,s material and non-material rewards, the level of objectivity, vredibility, and means of communication between the involved parties, and the research also pointed to the importance of the ethical dimensions of the review process. Finally, the research proposed a guiding model for assessing research manuscripts.

(*) جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

(*) Sultan Qaboos University. Oman.

موضوع البحث وأهميته

يعد البحث العلمي – الذي يتسم بالجدة، والأصالة، والإضافة العلمية – أحد أهم وظائف الجامعة إلى جانب التدريس، وخدمة المجتمع. ولكي تحقق البحوث والدراسات العلمية الهدف المرجو منها، يجب أن تتاح لها أوعية نشر علمية محكمة، يتوافر فيها الضوابط والمعايير المتفق عليها كحد أدنى للنشر في جميع المجلات والدوريات العلمية.

في غضون المراحل المبكرة من العلم الغربي، كان التواصل بين العلماء محدود للغاية، فقد كان العلماء يقرأون الكتب المتوافرة لديهم، ويتحدثون بعضهم إلى بعض في الجامعات، ويتقابلون في مناقشات غير رسمية. وأكد Ziman 1984. على أن تطور المطبعة في العام ١٤٠٠م، ساعد هذا على تعزيز التواصل العلمي بأن أتاح للعلماء نشر أبحاثهم وتوزيعها على نطاق أوسع. ومع نمو الجامعات في الفترة مابين العامين ١٤٠٠م و١٧٠٠ م ساهم هذا الأمر في التواصل، حيث اجتمع العلماء معا للتشاور في الأفكار، والارتقاء بالبحث العلمي. ومع مجيء القرن السابع عشر حدث تواصل لأفكار العلماء أيضاً من خلال الرسائل المتبادلة بينهم؛ نتيجة تطور الخدمات البريدية –آنذاك– وسرعتها (رزنيك، 2005)[١].

لقد أدرك الفيلسوف الإنجليزي «فرنسيس بيكون» أهمية التواصل في تطور العلم، وفي كتابه الأورجانون الجديد The New Organon، ناقش هذا الفيلسوف تطور المنهج العلمي القائم على الملاحظة التجريبية، والمنطق، والنزعة النقدية، والحوار والشك، ومحاولة رفض الأفكار الكاذبة والدوجماطيقية (Bacon، 2002)[٢]. وفي كتابه «أطلانطيس الجديدة The New Atlantis»، حاول أن يطور الفكرة القائلة: أن العلماء ينبغي أن يشكلوا هيئات خاصة بهم لمناقشة المعطيات والفروض والنظريات، وفي العام ١٩٦٢ كان من أحلام بيكون تأسيس جمعية ملكية في لندن، باتت أول رابطة علمية في العالم، أقامت هذه الجمعية اجتماعاتها بانتظام لمناقشة الأفكار والنظريات، وأنشأت بعد ذلك أول دورية علمية في العالم وهي «المراجعات الفلسفية للجمعية الملكية بلندن Philosophical Transactions of the Royal Society of London» التي مازالت حتى اليوم (Bacon، 2000)[٣].

نشرت الجمعية الملكية «المراجعات الفلسفية» «لكي تعزز التواصل العلمي، ونقد الأفكار العلمية وتبادلها، تضمنت» المراجعات «أبحاثاً تصف تجارب، ونظريات مقترحة، كما تضمنت أيضاً أبحاثاً أخرى في الجوانب التصورية والفلسفية للعلم، والواقع أن كثيراً من الدوريات العلمية المبكرة قد صدر ـ ولا يزال بعضها يصدر ـ عن جمعيات علمية، والبعض منها صدر عن شركات خاصة. اختلفت هذه الدوريات المبكرة عن الدوريات الحديثة في أنها لم تنل من الفحص والمراجعة إلا القليل، بعضها كان ينشر أفكار تأملية وغير مؤكدة، والبعض من هذه الدوريات المبكرة كان ينشر أعمالاً من وحي الخيال، وصولات وجولات لعلماء هواة (LaFollette، 1992)[٤]. لقد أدرك محررو الدوريات العلمية أهمية التحكيم في جودة الأعمال المقدمة للنشر وضبطها، وأسفرت جهودهم عن نظام تحكيم النظراء الحالي (رزنيك، 2005)[١].

ويرى (رزنيك، 2005)[١] أن الملاحظات الأولية لنظام التحكيم العلمي بواقعه الحالي، تكشف عن وجود كماً متزايداً من الأبحاث، يوعز بأن هناك خللا في النظام، مؤكداً على أن الكثير من الأخطاء والمشاكل الأخرى مرت من تحت عيون المراجعين والمحررين والعلماء الآخرين؛ ذلك أن العلماء عادة ليس لديهم الوقت، والرغبة، أو التمويل لإعادة التجارب، وإعادة تحليل المعطيات الخطأ،

الأمـر الذي يفضي غالباً إلى عدم الاعتراض على بحث ينطوي على انحياز، أو معلومـة غير دقيقـة، أو حتـى غش أو احتيال، وعلى الـرغم مـن ذلـك، فـإن نظام تحكيم النظراء أفضـل مـن عـدم وجـود آليـة تضـبط جـودة الأبحاث العلمية، لكـن الإشكالية أنه لا يقوم دائماً بهذا الدور المفترض، هذه الحـقيقة لها تضمينات مهمة لأخلاقيات البحـث العـلمي.

ورغم تأكيد كثير من المتخصصين على أهمية التحكيم العلمي، وتطوره منذ منتصف القرن العشرين، إلا أن بعض المتخصصين قد أبدوا ملاحظات كثيرة على كفايته وكفاءته في ضبط جـودة البحث العلمي، لاسيما في قطاع العلوم الاجتماعية. لقد أشارت دراسة كل من (Speier et al، 1999)[٥]. أن التحكيم العلمي للبحوث ضروري لجودة المنتج العلمي، إلا أنه مازال يتم من أجل متطلبات الترقية فقط، وأفصحت دراسة مجالس الأبحــاث البريطـانية (Research Council, UK،2006)[٦] عن تقدير ٩٣٪ من الباحثين للتحكيم العلمي ومركزيته في الحياة الأكـاديمية، وتأكيدهم على أهميته في ضبط جـودة العلم، وبالـرغم مـن ذلـك، أشـاروا الى عدم خلوه من الأخطاء، وصعوبة الحصول على محكمين مؤهلين، علاوة على انشغال الموهوبين منهم بأنشطة تحكيمية لمجالس الأبحاث العلمية.

كما أشـار تقرير المجلة الأمريكية الطبية إلى أن التحكيم العلمي في المجـالات الطبية لايخلو من السلبيات والمشكلات التي خضعت لدراسـات موسعة (JAMA، 1990)[٧] كما أفصحت دراسات كل من (Weller، 2001)[٨] (Mulligan، 2004)[٩] (Welliamson، 2002)[١٠] (Schnider، 2006)[١١] (RC UK: 2006 A)[٦] (RC UK: 2006 B)[١٢] عن وجود سلبيات عدة في نظام تحكيم النظراء، تـؤدي تداعياتها إلى تشويه العلم، وإضعافه.

وتوصلت دراسة (March et al، 2007)[١٣] حول عملية التحكيم العلمي عن وجود تحيزات عالية في عملية التقدير والحكم على المنتج العلمي، وكذا التضخم الواضح في التقديرات، علاوة على عـدم الدقة وبطلان التقديرات في بعض التقارير، وذلك من خلال فحص مقارن لتقارير محكمي جميع البحوث والمشروعات المقدمة الى مجلس البحث الأسترالي، والذين صنفوا حسب جنسيتهم، وكـانـوا ٥٦,٦٪ مـن الأسـتـراليـين، ١٩,٦٪ من أمريكا الشمالية، ١٨,٧٪ من أوربا، ٥,١ من مجتمعات أخرى (دول العالم الثالث).

وانطلاقاً من شعور مجالس الأبحاث في بريطانيا بوجود مشكلات تحكيمية للبحوث، أوصى تقرير (British Research Councils، 2006A)[٦] بضـرورة أن يـكون التحكيم شفافاً وواضحاً ومتـاحاً للجمهور، وأن تعامل جميع مشاريع الأبحاث المجازة بالمثل، وأن يوضح المجلس كيفية التوصل إلى قرار معين بخصوص دراسة معينة، ومن قام بتحكيمها، كما ينبغي أن يتخلص نظام التحكيم من القيود لإعطاء الباحثين الفرصة لإنضاج آرائهم، وإتاحة الوقت الكافي لهم للقيام بالبحث، ومنحهم الحرية للاستجابة للاتجاهات والمجالات المستحدثة. وأفصح التقرير عن، أن قوة التحكيم تكمن في القدرة على تحسين نوعية مشاريع الأبحاث المقدمة. كما ناشد التقرير توجيه المحكمين نظر المتقدم للأبحاث الجارية في أماكن أخر، ومساعدة الباحث بتقديم أفكار تحسن من طريقة البحث، وهذا يـؤدي إلى تعزيز مهارات المحكمين وإكسابهم أفكاراً جديدة في نفس الوقت.

كما أكـدت الجمعيـة الملكيـة البريطـانيـة (Royal Society، 1995)[١٤] بأن التحكيم العلمي يمكن أن يثبط عـزيمـة الباحثين عن تقديم أفكارهم الراديكالية التي تتحدى الأفكار السـائدة، وتقلل مـن عـزيمـة الباحثين الذين سجلوا عـدداً مـن الأبـحـاث في مجـال مـا من

خوض مجالات جديدة، كما وجهت انتقادات لنظام تحكيم النظراء القائم، حيث أوصت في تقريرها (The British Academy Reports، 2006) [١٥]، بضرورة أن يكون التحكيم العلمي العنصر الأساس في عملية اتخاذ القرار الخاص بالدعم المالي من قبل المجتمع العلمي، مشيراً إلى أن آليات التحكيم أصبحت أعلى تكلفة من حيث الوقت المخصص لكل مشروع، وزيادة نسبة الإحباط وانخفاض الروح المعنوية لدى جميع المتقدمين للحصول على المنحة.

وقد أكد تقرير لجنة المكتبات الفرعية للمجلس العلمي بجامعة ستانفورد (Stanford Academic Council Committee on Libraries، 1999) على مواجهة المحكمين بالدوريات الجديدة، والمؤتمرات العلمية والمجلدات التي تضم مجموعة من المؤلفين لبعض المشكلات، مؤكدين على أن معايير التحكيم قد تضاءل دورها وأصبحت في خطر. وفي دراسة مسحية لجمعية ناشري المجتمع المهني والمتعلم (ALPSP)[١٦] (Association of Learned and Professional Society Publishers، 1999)، أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من المؤلفين راضون أو راضون جدا عن نظام التحكيم الحالي، وأفاد ٥٢٪ بوجود عراقيل تحول دون تحقيق اهداف النشر لديه لأنها تحول دون نشر دراسات ضعيفة، كما عبر نصف المحكمين تناسب عدد الأبحاث التي يطلب منهم تحكيمها في العام. وأفاد واحد من كل ستة أنهم مضغوطين في العمل. وعلى الرغم من أن تلقي المحكمين مكافأة على التحكيم - كحالة استثنائية - إلا أن ٢٠٪ منهم أكدوا على أن زيادة عبئهم الأكاديمي لدرجة أن تلقيهم مكافأة على التحكيم بات ضرورياً؛ إذا أرادت الدوريات أن تجد عدداً كافياً من المحكمين للقيام بالعمل.

وفي إطار انخفاض كفاءة التحكيم العلمي وفاعليته في ضمان جودة العلم وضبطها، كشف استفتاء المعهد الأمريكي (National Institutes of Health، USA، 2006)[١٧] لآراء ٣٢٤٧ عالماً عن، اعتراف (٣,٠٪) من الباحثين بتزوير بياناتهم، وقيام (١,٤٪) بالسرقات العلمية، واعتراف (٤,٧٪) بسرقات علمية من أعمالهم(*)، وإساءة استخدام المُحكِّم للمعلومات الداخلية للبحث المقدم للتحكيم(**). وقد أفصح تقرير مارجريت بودون (Bodon Report، 1990) [١٨] حول التحكيم العلمي للبحوث، إن التحكيم أضر بالباحثين الذين يبدؤون حياتهم المهنية والأبحاث التجديدية، والأبحاث ذات التخصصات البينية (***) (Interdisciplinary Research). ولفت تقرير بودون Bodon Report النظر إلى ثلاثة نواحي يكون فيها التحكيم غير فعَّال، هي: تقويم الأفكار غير المتشددة، وتقويم مشاريع الأبحاث في التخصصات البينية، وتقويم الأبحاث المقدمة من الباحثين الشباب الذين يخلو سجلهم من الأبحاث، مشيرة إلى عدم وجود بديل للتحكيم العلمي. وبينت دراسة (Meadows، 1998) [١٩] حول التحكيم العلمي، أن مشكلات التحكيم تتلخص في: التحيز ضد المؤلفين من المؤسسات الصغيرة، وعدم اكتشاف النتائج المزورة والسرقات العلمية، أو تأخير النشر إلى أن ينشر المُحَكِّمون نتائج أبحاثهم هم. وأفصح

* تشير السرقات العلمية للباحثين من أعمالهم إلى: أن يقوم المؤلف بنشر مادة علمية أو بينات من أعمال سابقة دون توثيق، أو إشارة إلى أعمالهم السابقة، حيث لا يتمكن المحكمون من الحصول على البيانات الخام.

** يقصد بإساءة استخدام المحكم للبيانات المقدمة: أن يستخدم المحكم إحصاءات، أو معلومات، أو بيانات من بحث أو دراسة لم تنشر بعد، أو يستخدمها للحصول على مزايا شخصية أو مهنية أثناء قيامه بتحكيمها.

*** كلفت اللجنة الاستشارية لمجلس الأبحاث الدكتورة مارجريت بودون بوضع تقرير تحكيم نشر عام ١٩٩٠ أطلق عليه تقرير بودون (Boden Report، 1990).

تقرير مجالس الأبحاث البريطانية (Research Council UK، 2005)[٢٠]؛ (2006A)[٦]؛ (2006 B)[١٢] عن وجود مشكلة تسريب الأفكار، أو عدم حياد المحكمين؛ لذا قامت المجالس بتقديم مستوى عالٍ من التدريب للمحكمين، لاسيما فيما يتعلق بسياسات مجالس الأبحاث وإجراءاتها، كما رفعت نسبة المحكمين الدوليين لزيادة درجة حيادية التحكيم، وقدمت مستوى عالٍ من الشفافية في إجراءات التحكيم، وذلك بنشر أسماء المحكمين، وتزويد المؤلفين بالملاحظات.

وكشفت دراسة (Mulligan، 2004)[١٩] عن تأكيد المحكمون بأن عبء التحكيم يزداد مع ازدياد عدد الأبحاث المنشورة، مع نقص عدد المحكمين الراغبين في التحكيم. وأصبح المؤلفون يطالبون بسرعة تحكيم أعمالهم أكثر من ذي قبل. ومن الصعوبات التي أشار إليها المحكمين، صعوبة فهم الدراسة موضع التحكيم لسوء أسلوبها ولغتها، حيث تستغرق مثل تلك الأبحاث وقتاً أطول في المراجعة. كما يرى رؤساء التحرير أن اجتذاب المحكمين والاحتفاظ بهم من الأمور الصعبة، وأن المؤلفين متَّهمون بإرسال البحث نفسه إلى عدة جهات، وبتجزئة البحث الواحد إلى عدد من وحدات النشر، كما ازدادت السرقات العلمية، وعدم القدرة على اكتشاف التزوير، وعدم ضمان صحة نتائج الأبحاث التي يحكمونها، وتأكيد الباحثين والمؤلفين على أن التحيز والصراعات المهنية من المشكلات السائدة في عملية التحكيم.

وكشفت دراسات كل من (Schneider 2006)[١١] (Williamson, 2002)[١٠] عن أن عملية التحكيم العلمي تواجه بعدد من المشكلات، تتمثل في: التقلب وعدم الثبات، والذاتية من قبل المحررين، حيث يرفض المحرر بعض البحوث دون إرسالها إلى المحكمين، والانحياز ضد جنس الباحث، وعدم تشجيع الأبحاث التي تحاول اكتشاف موضوعات هامشية، و بطء عملية التحكيم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم نشر الكثير من الأبحاث، إضافة إلى ارتفاع تكلفة النسخ الورقية من الدوريات، علاوة على ضعف وعي بعض الباحثين بسياسات النشر، واتسامهم بالإهمال وعدم الأمانة، والاستغلال والتزوير، حيث ينحو البعض منهم إلى اختراع النتائج والبيانات، أو يَدَّعون أنهم أصحاب نتائج ليست نتائجهم.

وعلى المستوى العربي، أشار (الشهراني، ٢٠٠٨)[٢١](*) إلى وجود العديد من الصعوبات والمشكلات التي تواجه كلا من الباحثين والمحكمين ومسئولي النشر في المجلات والدوريات العلمية في مجال التحكيم العلمي للأبحاث التي ترد إليها. كما أشار الشهراني إلى تدني عدد البحوث والدراسات العلمية المنشورة، أو انعدام الإضافة العلمية بها، ولاتنطبق عليها معايير الجِدَّة والحداثة، والأصالة والابتكار، وهذه العوامل من أهم ضوابط التحكيم العلمي السليم. ويضيف الشهراني «لا نستغرب عندما نجد أن هناك فئة من الباحثين يبحثون عن نشر بحوثهم ودراساتهم في المجلات والدوريات العلمية التي لا تهتم بوضع ضوابط ومعايير علمية للتحكيم، أو لا تلتزم بها مع أنها مُثْبَتَةٌ على غلاف المجلة أو الدورية، أو في الصفحات الأولى منها، وقد يكون الدافع الرئيس وراء النشر بهذه الصورة عدم الالتزام بالضوابط الأساسية في التحكيم العلمي»، ونادراً ما ترفض أبحاثاً مقدمة إليها، وأحياناً كثيرة تقبل البحوث والدراسات، وتنشر دون إجراء تعديلات بعد التحكيم، وقد تتم الموافقة على النشر بدون تحكيم، الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى البحث العلمي، ويفقده أهميته ومصداقيته، ويؤدي التفاوت بين الدوريات العلمية في مجال التحكيم إلى ضعف مستوى الباحثين، وتدني مهارات البحث

(*) عامر بن عبدالله الشهراني: عميد الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، ورئيس تحرير مجلة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

العلمي لديهم، كما يؤدي إلى التشكيك في فعالية البحث العلمي ودوره في حل مشكلات المجتمع، أو النهوض به.

كما أشار (الحندود، ٢٠٠٨)[٢٢] إلى أن عملية التحكيم العلمي، أضحت يشوبها الكثير من السلبيات البغيضة التي ما كان ينبغي لها أن توجد في هذه البيئة العلمية التي يتطلع أن تظهر بأرقى درجات الموضوعية والنزاهة، لقد بدأ التحكيم يسلك خطأً انحدارياً من التقهقر والانحسار في مظاهر الجودة. ومن الملاحظ خلال الآونة الأخيرة في مجال العلم، ظهور عدد كبير من المجلات والدوريات العلمية، بالإضافة الى التضخم الواضح في عقد المؤتمرات العلمية، والتي أضحت عبارة عن مهرجانات علمية تهدف في المقام الأول إلى الحصول على الموارد المادية (جودة، ٢٠٠٤)[٢٣]، والمتاجرة في العلم، وتركيز بعض المجلات العلمية على المقابل المادي للنشر، وتحديد سعر للصفحة الواحدة، بصرف النظر عن جودة العمل المقدم، وغالباً ما يكون المحكم النهائي هو رئيس تحرير المجلة. وأكد (الرحيلي، ٢٠٠٨)[٢٤] اتجاه العديد من الدوريات والمجلات العلمية نحو الربح والاهتمام بالمقابل المادي للنشر، وعدم مراعاة شروط ومعايير التحكيم: كتخصص المحكم وملاءمته للبحث المقدم للنشر، ونشر الأبحاث في غير تخصص المجلة حفاظاً على استمرارية الصدور، أو لتغطية القصور في عدد الأبحاث المتخصصة فيها، وعدم جذبها للباحثين، علاوة على الفردية في التحكيم، وتساهل بعض المجلات والهيئات والمؤتمرات في النشر، حيث تعرض البَحْث على مُحَكِّم واحد فقط، أو قبول تكاليف باهظة للنشر مقابل التساهل في قيمته العلمية، وأصالته، ويؤكد «الرحيلي» على أن التساهل يزداد كلما لوّح الباحث بدفع تكاليف أكثر.

وقد لاحظ الباحث خلال معايشته لعملية النشر العلمي لدى بعض الدوريات، نشر بعض البحوث دون اتخاذ الإجراءات العلمية المتعارف عليها في التحكيم، وشيوع المجاملات في النشر للأصدقاء، وقيام المحرر بتحكيم البحث بنفسه، دون مراعاة للتخصص العلمي، حيث نجد أستاذ في علم النفس يحكم بحث في تخصص علم الاجتماع مثلاً، وفي أحيان متكررة يقوم بعض المحررين بنشر بحوث لبعض الباحثين - دافعي المبالغ الكبيرة - في أعداد لسنوات سابقة، (على سبيل المثال: مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان)، الأمر الذي يدعو إلى الشك في جودة عملية التحكيم العلمي، لاسيما في العلوم الاجتماعية، ومن ثم ضمان جودة العلم وضبطها.

ويدعم ذلك الوضع، ماكشفت عنه القراءة المتعمقة لبعض البحوث المنشورة ببعض الدوريات العلمية، والأوراق البحثية بالمؤتمرات من: وجود بعض القصور في صياغة إشكاليات البحوث، وعدم اكتمالها، وضعف صياغة الفروض، وعدم تفريق البعض منها بين التساؤلات البحثية والفروض العلمية، وكذا عدم الدقة في تقديم مفاهيم إجرائية للبحث، مع عدم ملاءمة التصميمات المنهجية للتحقق من الفروض أو الإجابة عن التساؤلات البحثية، علاوة على المغالطات الإحصائية الكثيرة في تحليل وتفسير نتائج التحليل الإحصائي، مع اختيار بعض من هذه البحوث لمقاييس إحصائية غير ملائمة لقياس متغيرات البحث، ورغم هذا تم نشرها، الأمر الذي يشكك في قدرة نظام التحكيم العلمي وكفاءته بتلك الدوريات، أو منشورات المؤتمرات، أو نشر تلك البحوث دون تحكيمها، على سبيل المثال (منال سيد علي، ٢٠٠٤) (عنان، ٢٠٠٦).

مشكلة البحث

انطلاقاً من الملاحظات السابقة، يلاحظ

ضعف تناول موضوع التحكيم العلمي في الأدبيات العربية بالدراسة والبحث، فلم توجد محاولات علمية جادة لدراسة مشكلات التحكيم العلمي ومعاييره في الدوريات العلمية للتعرف على هذه المشكلات والمعايير (الشهراني، ٢٠٠٨)[٢١]، كما كشف مسح التراث ندرة الدراسات العربية المنشورة التي تتناول مشكلات ومعايير التحكيم العلمي للنشر بالدوريات العلمية، لاسيما في ميدان العلوم الاجتماعية، وذلك على العكس مما نجده في الأدبيات الغربية، والتي تتمتع بوفرة وغزارة الإنتاج في هذا الميدان. وقد كثرت شكوى البعض من الباحثين في ميدان العلوم الاجتماعية من انخفاض مستوى البحوث المقدمة للنشر العلمي بالدوريات العربية، وفقدان تلك الدوريات لمعايير الجودة العلمية، الأمر الذي يؤدي الى ضعف اعتمادها – من قبل لجان الترقيات – كمستوى مطلوب لقبول ترقية أعضاء هيئة التدريس للدرجات العلمية الأعلى، الأمر الذي يدعوا إلى ضرورة القيام بدراسة بحثية للكشف عن مستوى أبعاد عملية التحكيم العلمي للنشر، تضيف إضافة علمية لتجويد العمل العلمي.

وبناءً على ماسبق، يمكن للباحث صياغة مشكلة البحث الراهن في التساؤل الرئيس الآتي:

«ما واقع نسق التحكيم العلمي للبحوث والدراسات المقدمة للنشر بالدوريات العلمية بالوطن العربي؟ وما متطلبات جودته في ميدان العلوم الاجتماعية؟».

وللإجابة عن هذا التساؤل، يحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما مستوى أبعاد عملية التحكيم العلمي للبحوث بالمجلات العلمية في ميدان العلوم الاجتماعية بالوطن العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس؟
٢. ما متطلبات جودة التحكيم من قبل المحرر كما يراها أساتذة جامعة السلطان قابوس؟
٣. ما متطلبات جودة التحكيم من قبل المحكم العلمي كما يراها أساتذة جامعة السلطان قابوس؟
٤. ما متطلبات جودة التحكيم من قبل الباحث كما يراها أساتذة جامعة السلطان قابوس ؟
٥. ما نمط التحكيم العلمي الملائم للارتقاء بمستوى التحكيم العلمي في العلوم الاجتماعية؟
٦. ما المقترحات الملائمة للارتقاء بمستوى التحكيم العلمي للنشر في العلوم الاجتماعية بالوطن العربي من منظور أساتذة جامعة السلطان قابوس؟

فروض الدراسة

١. مستوى التحكيم العلمي لدى المحكمين كما يراه أعضاء هيئة التدريس العرب بجامعة السلطان قابوس لا يقل عن (٨٠٪) كمستوى افتراضي مقبول.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث من أساتذة جامعة السلطان قابوس (عينة الدراسة) حول مستوى عملية التحكيم العلمي للنشر.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحكيم العلمي للنشر من منظور أساتذة جامعة السلطان قابوس تعود الى جنسية المحكم.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التحكيم العلمي للنشر من منظور جامعة السلطان قابوس تعود الى نوع التخصص العلمي.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في بعدين:

الأول: الأهمية النظرية، حيث تتضح في:

١. تتناول عنصر مهما من عناصر عملية إنتاج العلم وهو التحكيم العلمي كما يراه المحكمون، ويزيد من أهمية تلك العملية أن المحكم

العلمي يعد حارس البوابة الحقيقي لمرور المنتج العلمي الجيد للنشر.

٢. تقديم مجموعة من المفاهيم والتصورات العلمية المتعلقة بالتحكيم العلمي، يمكنها إثراء المعرفة العلمية حول عملية التحكيم العلمي والتأصيل النظري لها، بالإضافة إلى إثراء الوعي التحكيمي لدى الباحثين في ميدان العلوم الاجتماعية.

٣. تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في أداء أطراف عملية التحكيم في ميدان العلوم الاجتماعية، يسهم في تطوير الأداء التحكيمي للعلم.

الثاني الأهمية التطبيقية، حيث تتضح في:

١. يتوقع من الدراسة التوصل إلى مجموعة من المقترحات الإجرائية يمكن بعد تطبيقها أن تسهم في تحسين النسق التحكيمي في العلوم الاجتماعية، ومن ثم الارتقاء بجودة العلم الاجتماعي في الوطن العربي.

٢ . تقديم دليل إرشادي يمكن الاسترشاد به في عملية تقييم البحث المقدم للنشر؛ لضمان موضوعية التقييم للنشر.

٣. يسهم إعداد معيار موضوعي لعملية التحكيم العلمي - يستند إليه أطراف عملية التحكيم في تطوير المنتج العلمي في ميدان العلوم الاجتماعية والارتقاء بجودتها، ومن ثم القدرة على تأسيس مجتمع المعرفة العربي.

الإطار النظري للبحث

١. مفهوم التحكيم العلمي

• التعريف اللغوي للتحكيم: مصطلح التَّحْكيم «مأخوذ لغة من مادة (حَكَمَ)، فالتحكيم لغة: حكَّمهُ في الأمر تحكيماً أمره أن يحكُم، فاحْتَكَمَ وتحكَّمَ جاز حُكْمُه (الفيروز آبادي، 1999)[٢٥]. والحُكْم القضاء وهو المَنْع، وقد (حَكَمَ) بينهم يحكُمُ بالضم (حُكْماً) و(حَكَّمَهُ) في ماله، (تَحْكيماً) إذ جعل إليه الحُكْمُ فيه (فاحْتَكَمَ) عليه في ذلك (الرازي، ١٤٣٦هـ).

أما في الاصطلاح: فإن التحكيم باب من أبواب القضاء المدون في كتب الفقه، فهو يعني القضاء؛ يقال: حَكَمَ بينهم يحْكُمُ حكماً؛ قال تعالى: ﴿فإن جَاؤُكَ فاحْكُمْ بَيْنَهُمْ أو أعْرِضْ عَنْهُمْ وإنْ تَعْرِضْ عَنْهُمْ فَلَنْ يَضُرُّوكَ شَيْئاً وإنْ حَكَمْتَ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ﴾ (سورة المائدة، آية ٤٢).

ولقد استخدم مصطلح التحكيم في اللغة الإنجليزية بمصطلحين، أحدهم: Peer review وهو عبارة عن مقطعين، الأول Peer ومن معانيه: الفَحْصُ، والمُعايَنَة، والنقد، ويعني – أيضاً – مراجعة كتاب أو مقال...الخ، والمقطع الثاني: Review وله معان كثيرة منها: يَحْدِقُ، ويَتأمَّلُ، ويمعن النظر...إلخ (قاموس المورد)[٢٦]، و(محجوب، ٢٠٠٧)[٢٧]. أما المصطلح الثاني: Refereeing، ويعني قيام أحد الخبراء بتقييم العمل العلمي؛ وذلك لمساعدة محرر الدورية. ورغم استخدام البعض للمصطلحين بمعنى واحد، أو استخدامهم بصورة تبادلية عشوائية للدلالة على التحكيم العلمي للبحوث وتقويمها للنشر، أو الترقية لرتبة علمية، أو لإعطاء منحة تمويلية لمشروع بحث؛ إلا أن هناك فرقٌ بين مصطلح Refereeing، ومصطلح Peer Review؛ ذلك أن هذا الخلط يكتنفه شيء من عدم الدقة؛ إذ توجد فروق فنية دقيقة بين المصطلحين في الاستعمال، لا يصح معها وضع أحدهم مكان الآخر واستبداله به ليقوم مقامه دون فروق، فعادة ما يستخدم مصطلح Refereeing لوصف العملية التي يقوم بها أحد الخبراء بمساعدة محرر المجلة لتقويم البحوث التي تقدم لمجلة علمية لقبولها أو عدم قبولها للنشر، فحينما يكون إسم المُحَكِّمْ غير معروف لمؤلف المقالة أو البحث، تعرف هذه الحالة من التحكيم بـ Blind Refereeing، أما في حالة ما إذا كان اسم المُؤَلِّف غير معلن للمحكم، وكذا اسم المحكم، فتعرف

هـذه الحـالـة Double Bilnd Refereeing، وتعرف هذه العملية هنا بـ Peer Review. ويشير كل من جارفيلد وستيفن لوك (Lock، 1985) [٢٨] (Garfield:1988) [٢٩] إلى وجـود مصطلحات أخـرى بالأدبيات الغربية تستخدم في عمليات التحكيم مثل:Merit Review، Equality Control، Peer Censorship ، وقد قام أحد الباحثين بإعداد ببليوجرافيا شارحة اشتملت على ٦٤٣ مـادة حـول موضوع التحكيم العلمي

- التـعـريـف الـعـلـمـي للتحكيم: يختلف مفهوم التحكيم في العلم عن المفهوم اللغوي والاصطلاحي، فقد أوضح (Wager E et al.، 2002) [٣٠] أن مصطلح تحكيم النظراء يستخدم لوصف نظام رسمي يتم بمقتضاه مراجعة عمل أكـاديمـي مـن قبل أشخاص آخـريـن مـن خـارج المؤسسة، يفترض أن لديهم خبرة حول الموضوع، وتستخدمه المجلات العلمية لدواعي النشر، وكذا المؤتمرات العلمية لاختيار الأعمال المقدمة للعرض. كما عرف (Abuelma'atti،2008) [٣١] التحكيم العلمي بأنه، العملية التي بمقتضاها يتم إخضاع عمل علمي، أو أفكار مؤلِّف علمي إلى فحص الآخرين باعتبارهم خبراء في التخصص، وهو يستخدم أساساً في المؤسسات العلمية بهدف تقرير منح التمويل للمخططات العلمية، والمجلات العلمية من قبل المحررين بغرض اتخاذ قرار بنشر المخطوطات، أو من قبل لجان الترقيات بهدف منح الدرجة العلمية. وقد نظر كل من (آل الشيخ، ٢٠٠٨) [٣٢] (الحندود، ٢٠٠٨) [٣٢] (Towne L et al، 2004) [٣٣] إلى هذه العملية على أنها حالة من الشك الإيجابي المشروع في العمل المراد فحصه، لمعرفة مكامن الضعف فيه وتصحيحه بصرف النظر عن أي عوامل أخرى.

كما اعتبر تقرير المجلس البرلماني للعلم والتكنولوجيا بالمملكة المتحدة التحكيم العلمي «نظام»، يتم بمقتضاه الفحص الدقيق لبحث علمي من أجل النشر، أوتقييم مقترح بحث للتمويل من قبل خبراء مستقلين، وغير مأجورين بشكل عـام، وهـي عملية تكنيكية وعميقة، تضمن أن العِلْمَ صَحيحٌ، ومُهِمٌ، ومُهْتَمٌ، ورائدٌ. ويؤكد التقرير على أن التحكيم العلمي كنظام، يصمم لتحسين وتجويد تقرير البحث أو الورقة العلمية، ولمنع البحث الضعيف من أخذ مكانه للنشر، إنه يعد آلية من آليات تبصير الهيئات بالثقة والقبول للبحث بصفة عامة من أجل ضمان النشر أو التمويل (Parliamentary Office of Science and Technology، 2002) [٣٤] (الأنـصـاري، ٢٠٠٨) [٣٥].

وفي نـفـس الـسـيـاق، عـرفـت شـركـة Elsevier للنشر التحكيم العلمي بأنه، عملية إشـراك الخـبراء مـن تخصص مـا في قـراءة الأبـحـاث الجـديـدة، والتعليق عليها مـن أجـل التـحـقـق مـن صـحـتهـا وتـوكـيـدهـا.

والتحكيم العلمي مـن وجـهـة نظر مجلس البحث الوطني بواشنطن (NRC، 1997) [٣٦] عبارة عن عملية نقد عميقة للبيانات، والتحليلات الإحصائية، والإجراءات المنهجية، والتفسيرات المطروحة أو المحتملة، والاستنتاجات التي توصل إليها العمل العلمي"، كما اعتبره أي حكم يشير إلى الاستحقاق العلمي عن طريق خبراء آخرون يعملون في نفس المجال أو قريبين منه. وعرفت اللجنة التنظيمية النووية الأمريكية (USNRC، 1998) التحكيم العلمي بأنه «مراجعة نقدية وموثَّقَة، تنجز بواسطة نظراء من الخبراء بنفس التخصص. ويتضح من هذا التعريف، أن عملية التحكيم العلمي تعني باختصار: التحقق من كفاية المنتج العلمي وكفاءته واستحقاقه. ويدعم هذا التعريف ما طرحه تقرير مستشاري تحكيم النظراء بمجلس سياسات العلم الأمريكي حول التحكيم العلمي في وكالة الحماية البيئية بأنه» أحد الاجراءات الهامة لضمان جودة المعلومات

المنشورة (Bosma J et al، 2006) [٣٧].

وقد اعتبر (Goldlee F& Jefferson T، 2003) [٢٨] التحكيم العلمي نظام رسمي للمراجعة والنقد المفتوح للأعمال العلمية، يعتمد على مبادئ تكفل الارتقاء بالعلم وضمان جودته، وكذا الارتقاء بمهارات المحكمين والمؤلفين في نفس الوقت. وقد دعم هذا الرأي ما قرره مجلس التعليم العالي للاعتماد التربوي (CHEA، 2001)، حيث اعتبره مدخل لتقييم الجودة والاعتماد في النشر العلمي.

وانطلاقاً مما سبق يمكن للباحث تعريف التحكيم العلمي بأنه «نظام علمي» قائم على مجموعة من الأسس، والمعايير، يهدف إلى الارتقاء بجودة المنتج العلمي (بحثاً - مشروع علمي - مؤلف - مقالة علمية)، وذلك عن طريق الفحص المنهجي الدقيق، والتدقيق العلمي العميق، والتقييم الموضوعي للمنتج العلمي، والحكم على مدى صلاحيته للنشر، مع إبداء الملاحظات المنهجية التي تسهم في تطوير فكرة العمل العلمي، وتنمي من مهارات الباحث بعد مراجعة الملاحظات؛ وذلك بهدف تقييم الارتقاء بجودة المنتج العلمي، وضبطها، واعتمادها وفق الشروط العلمية المنضبطة، ومنح القبول والمصداقية والثقة في العلم. وبهذا التعريف، فإن التحكيم العلمي للبحوث والمشروعات العلمية، نظام، وعملية تقييم ذاتي تتسم بالمنهجية، حيث يقيم فيها أعضاء المجتمع العلمي أعمال بعضهم البعض.

٢. عملية التحكيم العلمي كأداة لضبط الجودة العلمية

أ. أهداف نظام التحكيم وأهميته

تهدف عملية التحكيم العلمي إلى

- وضع ضوابط ومعايير للمؤلفين في العلم بوجه عام.
- ضبط الجودة في البحوث العلمية عن طريق التمييز بين الأبحاث الجيدة والضعيفة، حيث يسعى المحررون إلى نشر أبحاثاً عالية الجودة فقط (رزنبيك، 2005) [١].
- صنع القرار بشأن النشر، أو منح التمويل، فهو أداة تستخدمها هيئة تحرير الدورية لتحديد مدى قبول المخطوط للنشر أو رفضه.
- تحسين جودة القرارات ومصداقيتها بشأن قبول النشر أو أولوية التمويل باعتباره مدخل مهم في صنع قرارات الدعم المالي المستقبلي، أو النشر.
- إيقاف المشروعات العلمية منخفضة الكفاءة مبكراً ضمن دورة البحث والتنمية، وتوجيه المخصصات المالية لمشروعات أخرى أكثر إفادة للتنمية (National Research Council، 1997) [٣٦].
- الارتقاء بمعايير التخصص العلمي وإرسائها عن طريق كل من المؤلفين، والمحررين، والمراجعين.
- تقديم تقييم عادل غير منحاز وحذر وأمين للبحث العلمي.
- معرفة إمكانية تعميم نتائج البحوث في أماكن أخرى، واستبعاد التوافه من المواد قبل عملية نشر البحوث (عطوي، ٢٠٠٠) [٣٩].
- تحقيق الرضا النفسي والوظيفي والاجتماعي للباحثين، ومنح الدرجات العلمية المناسبة، (عطوي، ٢٠٠٠) [٣٩].
- إضفاء المشروعية على المعرفة العلمية، عن طريق مطابقة البحث لمعايير منهجية محددة (Armstrong، 1997).
- يتيح نظام تحكيم النظراء التصحيح الذاتي للعلم.
- يشجع على الأمانة والموضوعية والصدق، كما يحول دون الأخطاء والمحاباة، ويمنع نشر بحث لم يحقق مستويات معينة من الجودة (رزنبيك، 2005) [١].

ب. خطوات عملية التحكيم

تتخذ إجراءات التحكيم العلمي بالمجلات العلمية مجموعة من الخطوات، وقد حصرت الجهات الأكاديمية خطوات عملية التحكيم العلمي للنشر أو التمويل في خمس خطوات هي (Parliamentary Office of Science and Technology، 2002) [٢٤]؛ (National Research Council، 1997) [٣٦] (الشهراني، 2008) [٢١].

- إرسال المخطوط أو المقترح إلى المجلة أو هيئة التمويل. وفي هذه المرحلة، ربما ترسل الى فريق تحكيمي، أو تنقل الى مرحلة قادمة (عملية انتقاء).
- إرسال المخطوط أو البحث المقدم إلى محكم خبير في التخصص.
- فحص المحكم للمخطوط أو المقترح ونقده، والتعليق عليه، وإبداء الملاحظات، وتسجيل الدرجة التقييمية له، وتوضيح مدى ملاءمته للنشر أو التمويل، وربما يسمح للمؤلفين الرد على تعليقات المحكمين عند هذه المرحلة.
- عودة جميع التعليقات إلى محرر المجلة، أو هيئة التمويل لاعتمادها. وعند هذه المرحلة، تعتمد هيئة التحرير تعليقات المحكمين.
- قبول المخطوط أو رفضه من رئيس التحرير، بناء على رأي المحكمين

ويؤكد تقرير (Towne L et al، 2004) [٣٣] حول عملية التحكيم بالوكالات الفيدرالية الداعمة للبحث العلمي في التعليم على أنه يجب أن تخطط عملية التحكيم بطريقة جيدة، وفعالة، ويجب أن تضم مجموعة متنوعة من الخبراء النظراء، لاسيما في البحوث الاجتماعية؛ نظراً لتنوعها وتعقدها.

ج. أنواع التحكيم

توجد ثلاثة أنواع للتحكيم العلمي (Laflotte، 1992) [٤] (محجوب، 2007) [٢٦] (رزنبيك، 2005) [١] هي:

- **التحكيم المجهول أو السري:** وهو تحكيم لا يكون معروف فيه هوية المحكم، أو المؤلف لبعضهما، تحدث في كثير من الجامعات العلمية، كما يحدث في مجالات الترقية أو الترفيع الأكاديمي. وتستخدم معظم المجلات العلمية والدوريات وجهات النشر المحكمة التحكيم المجهول (السري)، لايعرف المُحَكِّمُ اسمَ صاحب البحث أو المقال، وكذلك المؤلف لا يعرف أسماء المحكمين؛ بصرف النظر عن نتيجة التحكيم إذا كانت في صالح المؤلف، أو كانت غير ذلك. ويرى أنصار هذا النوع من التحكيم أن السرية في صالح عملية التحكيم؛ حيث النزاهة والموضوعية، والحفاظ على مستويات علمية موحدة، كما أنه يحافظ على العلاقة بين المحكم والمؤلف.
- **التحكيم المجهول جزئياً:** أي التحكيم الذي يعرف فيه المُحَكِّمُ اسْمَ المؤلِّف، أما المؤلف فإنه لا يعرف اسْمَ المُحَكِّمُ. ويحدث في كثير من المجالات العلمية، حيث تطلب لجان التحكيم العلمي من المؤلف أو المرشد المسئول عن المؤلف تسمية أو تزكية مجموعة من الأسماء(١٠-٢٠) يعتقد أنهم كفء للتحكيم على عمله، وتقوم اللجنة باختيار عدد قليل منهم (٢-٣) دون علم المؤلف، كما يشترط على المحكم تبليغ لجنة التحكيم إذا ما كان هناك أي تضارب للمصالح من أي نوع أو عدم خبرة أو وقت. ويرى المؤيدون لهذا النوع من التحكيم أنه من المهم للمحكم ومصلحة التحكيم أن يعرف الفاحص بعض المعلومات عن سيرة المؤلف وخبراته ومهاراته وكتاباته الأخرى؛ لأن ذلك سيساعده على تقييم العمل بالدرجة التي تتناسب مع هذه الخبرات.
- **التحكيم المفتوح:** وهو التحكيم الذي يعرف فيه المُحَكِّمُ اسْمَ المؤلف، وكذلك العكس، أي يعرف كلا من الطرفين المحكم والمؤلف هوية بعضهما، كما يحدث في رسائل الماجستير والدكتوراه التي

قد يحضر نقاشها مجالس الكلية أو الأساتذة أو الطلاب أو الجمهور، أو تقتصر على المحكمين والمؤلف، ويفضل كثير من العلماء هذا النوع من التحكيم، وحجتهم في ذلك: أنه لا يوجد دليل على أن التحكيم المجهول، أو المجهول جزئياً هما أفضل أنواع التحكيم، وأن التحكيم المفتوح ينتج عنه بذل مجهود أكثر، وآراء أفضل، ومستوى أعلى للتحكيم، ومن ثم يؤدي في النهاية إلى جودة في الإنتاج الفكري العلمي، كما أن التحكيم عملية امتياز يجب أن يكافأ عليها المحكم بإظهار اسمه، فهو في كثير من الحالات يعمل بطريقة تطوعية غير مأجورة تأخذ الكثير من وقته. غير أن التحكيم المجهول يجعل من الصعب بمكان إيجاد محكمين كفء؛ لأنها تخفي هوية المحكم الجيد، ومن ثم تحكيمه لمقالات وأعمال أخرى، علاوة على أنه قد يؤدي إلى إساءة استخدام المعلومات من قبل المحكم.

- **التحكيم الإلكتروني**: وهي طريقة ظهرت مع النشر الالكتروني، ويمكن معها أن يكون التحكيم مجهولاً كلياً أو جزئياً، كما يمكن أن يكون التحكيم مفتوحاً حسب نوع البرامج المتاحة، بل ربما سمحت بعض البرامج بأن يكون نظام التحكيم مفتوحاً ليس فقط بين المحكم والمؤلف، ولكن أيضاً بين القراء الراغبين في تتبع النقاش العلمي الذي يمكن أن يستمر طيلة فترة التحكيم.

ويرى (آل الشيخ، ٢٠٠٨) [٣٢] أن الطريقة الإلكترونية في التحكيم قد ساعدت على: إزاحة عبء التكلفة المادية في النشر والتحكيم بحوالي ٢٠-٣٠٪ وفقاً لما توصلت إليه بعض الدراسات، وسرعة الحصول على المادة العلمية وانتشارها، ونقد المادة العلمية المنشورة من قبل محكمين مستقلين، أو هيئات أو مؤسسات مستقلة، تقوم بنشر توصياتها على شكل رسائل إلكترونية، أو نشرات موجهة للمؤلف أو المحرر أو المجلة، تكون متاحة للجميع للقراءة بشكل كبير، وأدخلت عنصر التحكيم المفتوح النزيه مثل: ما قامت به Medical Journals in the Open Access المنشورة من قبل Bio Central، وساعدت على تفادي كثير من التأخير، وإعادة التحكيم بعد النشر، فلا ينتهي نقد الورقة العلمية بعد نشرها. ورغم هذه الإيجابيات، إلا أن التحكيم الإلكتروني ربما يعرِّض الأعمال العلمية للسرقات والسطو أو القرصنة الإلكترونية، وانتهاك قواعد الملكية الفكرية، علاوة على أن الأعمال العلمية تصبح متاحة مجاناً عبر الشبكة الإلكترونية، فمن يتكفل مستقبلاً بدفع التكلفة الحقيقية لعمل المؤلف، ويشكل كل ذلك خسارة المؤلف. وكثير من العلماء والمحكمين نأو بأنفسهم عن الشبكة الالكترونية اعتقاداً منهم أن الشبكة عرضة لعدم الجدية والفوضوية.

ويؤكد (آل الشيخ، ٢٠٠٨) [٣٢] أن كل طريقة من الطرق السابقة حالة إيجابية، ولا تخلو في الوقت نفسه من بعض السلبيات، أنه لا يوجد دليل على أن التحكيم المجهول كلياً أو جزئياً أفضل من المفتوح لهذه الأسباب فإن كثيراً من المجلات العلمية العالمية تحولت إلى نظام التحكيم المفتوح، ففي عام ١٩٩٦م بدأت مجلة Journal of Interactive Media in Education بنشر أسماء المحكمين، وكان للمؤلف حق الرد، وكان لكثير من الباحثين حق التعليق قبل النشر. في عام ٢٠٠٠م قامت Medical Journal in The Open Access من قبل Bio Med باستخدام نظم التحكيم المفتوح.

د . مشكلات العملية التحكيمية

باستعراض الأدب النظري حول عملية التحكيم، يمكن تحديد مشكلات عملية التخكيم العلمي في ثلاثة أقسام هي:

- **مشكلات تتعلق بالمُحَكّم نفسه**: كالتأخر في تقييم الإنتاج العلمي، وعدم الواقعية في التحكيم، والبعد عن الإنصاف والعدل في النتيجة التي يؤول إليه الإنتاج العلمي، والتباين في منهجية تقييم

الإنتاج العلمي، وعدم تعاون بعض المحكمين مع أوعية النشر، كعدم التزامهم بمعايير التحكيم التي تحددها المجلة، أو الدورية العلمية، وما يقوم به هو التقييم للأبحاث وفق خبراته السابقة، أو كما يراه بعيداً عن ضوابط وشروط النشر في المجلة، إضافة إلى عدم الالتزام بالمدة الزمنية التي تحددها المجلة للتحكيم، فقد يستغرق المحكم وقتاً طويلاً في عملية التحكيم، الأمر الذي يؤثر على إصدار المجلة العلمية في موعدها المحدد. كما تبرز مشكلة الأهواء الشخصية والعلاقات الموجودة بين أصحاب البحوث وبعض أعضاء هيئة تحرير المجلة من جهة، وهيئة التحرير والمحكمين من جهة أخرى (الربيش، 2008) [٤٠]؛ (Schmid,Sandra,2006) [٤١] (Parberry,1994) [٤٢].

• **مشكلات تتعلق بالوسيط**: ويتمثل في الجهة العلمية المخولة نظاماً بأن تكون وسيطاً بين المُحَكِّم والمُحَكَّمْ له، وهي المجالس العلمية وهيئات تحرير المجلات العلمية، ومراكز البحوث، والأقسام العلمية، فهذه الجهات تعاني من مشكلات من أبرزها: عزوف المحكمين عن قبول الأعمال الخاضعة للتحكيم «الاعتذار»، وضعف المتابعة والتنسيق. علاوة على ضعف آلية التواصل بين الجهة العلمية المُحكِّمة والمحكم؛ بدءاً من إرسال المادة العلمية إليه دون أخذ الإذن منه في كثير من الأحيان، وعدم أخذ الموافقة منه على فحص البحث وتحكيمه، وكذا عدم وضوح الرؤية لجهة النشر في الأسماء التي يتم ترشيحها للتحكيم، والبطء في إجراءات التحكيم: بدءاً من إرسال البحث من قبل كاتبه إلى جهة النشر حتى الانتهاء منه وإصدار الحكم عليه (الشهراني، 2008) [٢١] (2002، WagerG&Jefferson) [٤٣].

• **مشكلات تتعلق بالمُحَكَّمْ له**: كافتقاد الباحثين لطرق منظمة وجيدة في تقديم الأعمال العلمية، وإعدادها بشكل منطقي، وعدم احترام الباحث أو المؤلف القواعد المتعارف عليها دوليا في النشر العلمي، ويؤكد (Azizi، 2006) [٤٤] على أن افتقاد هذه الشروط يؤدي إلى زيادة معدلات الأبحاث المرفوضة من النشر العلمي. وقد أوضح (الشهراني، 2008) [٢١] أن التحكيم العلمي يواجه بمجموعة من المشكلات التي تتعلق بالباحثين، منها: الممارسة اللاأخلاقية في إعداد البحوث العلمية، والمشاركات الصورية لبعض الباحثين في الأبحاث المشتركة، وانخفاض مستوى الأبحاث المقدمة للتحكيم.

هـ. سلبيات عملية التحكيم وتحدياتها:

يصمم التحكيم العلمي بهدف تحسين جودة تقارير البحوث العلمية، ومنع البحوث الضعيفة من النشر، ومنح العلم الثقة والمصداقية عن طريق الاحتكام إلى مجموعة من المعايير المتفق عليها عالمياً. ورغم وضوح هذه الأهداف، إلا أن هناك مجموعة من القضايا المرتبطة بعملية التحكيم، والتي تمثل تحدياً أمام كفاءتها وفاعليتها في ضبط جودة العلم وضمانها. وفي هذا السياق، أفرد تقرير المجلس البرلماني للبحث العلمي بالمملكة المتحدة (Parliamentary Office of Science and Technology، 2002) [٣٤] مجموعة من القضايا المرتبطة بفاعلية عملية التحكيم العلمي، وقدرتها على مراقبة جودة العلم وتوكيدها، وتتمثل هذه القضايا في الآتي:

- بطء عملية التحكيم، حيث تستغرق أشهر وأحياناً سنة قبل أن يذهب البحث إلى المطبعة.
- التحيز، حيث يقوم المحكمون بنقد النتائج التي تعارض توجهاتهم وآرائهم ويتساهلون مع النتائج التي تتفق معها. وتجد الأبحاث التي تتفق مع توجهات النخبة طريقها إلى النشر، وتظهر في المجلات المرموقة، أما الأبحاث ذات الأفكار الثورية فلا تنشر.
- فشل التحكيم، ويحدث عند نشر بحث يحتوي

على أخطاء أساسية ظاهرة تقلل من أهمية النتائج.

- عدم القدرة على اكتشاف الغش في البحث أو الانتحال: كالتلفيق والتزوير والانتحال.
- السرقة العلمية.

٣. المحكم العلمي وصفاته

أ. **تعريف المحكم:** المحكم هو الشخص المدقق الذي لديه الفرصة لمساعدة المؤلف للارتقاء بفاعلية رسالته وتقوية تحليلات وتفسيرات نتائجه (Waser et al، 1992)[٤٥]، إنه يقوم بعملية النقد والتعليق والفحص بإمعان النظر في المادة المقدمة للنشر، من بحث، أو دراسة، أو تحقيق، أو غير ذلك، نظير مكافأة مالية في أغلب الأحيان (محجوب، 2007)[٢٧]. والمحكم ـ في الأصل ـ خبير متخصص في موضوع، أو مجال ما، يستعين به رئيس تحرير المجلة، أو الدورية العلمية، أو أمناء اللجان الدائمة للترقيات العلمية في تقييم بحث، أو مقال، وتقديم توصية عن العمل من حيث صلاحيته، أو عدم صلاحيته للنشر؛ ذلك أنه أكثر احترافاً من المؤلف، وأعلى درجة علمية منه، معروفاً بإنتاجه البحثي وأعماله المنشورة (El-Bnhawy:٣٥٦). وأكد (Charry et al، 2004)[٤٦] على أن المحكم هو الشخص الذي يعطي الفرصة للمؤلف لكي يقوي فرصة مخطوطته للنشر.

ب. **أنماط المحكمين:** أشار (Charry et al، 2004)[٤٦] إلى ثلاث منظورات تشكل ثلاثة أنماط من المحكمين هي:

أ. **المحكم الفكري**، حينما يركز المحكم فعاليته تجاه تنقيح المادة الفنية للموضوع.

ب. **المحكم التفاعلي**، حينما يركز المحكم على قدرة الكاتب على نقل الرسالة إلى القارئ.

ت. **المحكم النصي**، عندما يؤكد المحكم على شكليات النص ذاته (مثال: التنسيق، الصيغة، طول النص...إلخ)، بدلاً من التركيز على القضايا الثلاث بطريقة متوازنة.

ج. **الشروط الواجب توافرها في المحكم:** طرح كل من (ميخائيل، 2002) [٤٧]. (Schmid S، 2006) [٤١].

- أن يكون متخصصاً في موضوع العمل المقدم للنشر.
- أن يكون لديه الوقت الكافي في إنجاز ما أسند إليه في الوقت المطلوب.
- أن يمتلك القدرة على جعل صورة البحث أفضل من صورته الأولى.
- أن يعطي تحكيماً موضوعياً دون تحيز، معتمداً على الأمانة والصدق.
- أن يزود الباحث بأسماء أحدث الإصدارات في مجال التخصص ليثري بها مادته.

واشترط (Wager G & Jefferson، 2002)[٤٣] (Siegelman،1991)[٤٨] عدة شروط قيمية يجب توافرها في المحكم الجيد، وهي أن يكون: مؤدب، وبناء، ويحترم الوقت، وشامل، وواضح، ونقدي، وموضوعي، ومنظم، ويتسم بالسرية.

وعلى المستوى العربي، اتفق كل من (الصنيع، ٢٠٠٨)[٤٩]. (خضر، ١٤١٢)[٥٠] (الشهراني، ٢٠٠٨)[٢١]؛ (حمدان، ١٩٨٩)[٥١] مع الرأي السابق، مؤكدين على خمسة شروط للمحكم هي:

- أن يمتلك معرفة أكاديمية خاصة بموضوع البحث، ليستطيع الحكم على مدى جدة وأصالة مادته ومدى تفوقها بالمقارنة بما هو متعارف عليه في الحقل العلمي.
- أن يمتلك معرفة بعلم وممارسة التقييم، تمكنه من مدى توافق البحث مع الأطر والمفاهيم التقييمية السائدة.
- أن يكون موضوعياً متجرداً عن الأهواء والاعتبارات الخاصة والعامة، ويتخذ من البحث فقط محوراً لتقييمه وحكمه دون اسم الباحث كما نلحظ أحياناً.

- أن تكون قراراته قابلة للمحاسبة وللملاحظة والعد والقياس، ولا يكفي على الإطلاق قول المحكم مثلاً: «ليس في المخطوط بحث ولا أصالة يمكن أن تستطيع» لأن مثل هذه العبارات المطلقة يصعب في أغلب الأحوال قياسها، لعموميتها الزائدة وخطورة تضميناتها الإنسانية والخلقية والعلمية بحد سواء.
- أن تكون قراراته موجهة، لا تهدف أول ما تهدف إلى الحط من قيمة البحث الذي هو بصدده وترسيبه ومنعه من النشر أو الانتشار، بقدر تقويمه للأفضل.
- القدرة على التفكير الابتكاري في مجال التحكيم العلمي المعتمد على القدرة على التفكير الكيفي المعتمد على الطلاقة والمرونة في عملية التفكير والبعد عن النمطية.
- امتلاك القدرات الفنية التي تمكنه من اكتشاف أشكال الانتحال في العلم بهدف ضبط جودة المنتج العلمي (Siegelment، 1991) [٤٨].

كما حدد (Nicholls D، 1999) [٥٢] ثلاثة شروط، يجب توافرها في تقرير المحكم، وهي:

- أن ينطبق عليه ما ينطبق على البحث وخصوصاً دعم عباراته بالاستشهادات العلمية المناسبة.
- ضرورة أن يكون النقد بناءً بدلاً من أن يكون هادماً أو عدائياً.
- تجنب عبارات النقد الجارحة فهي نوع من إساءة استخدام اللغة وغير مقبولة.

الإجراءات المنهجية للبحث

أ. **أسلوب البحث:** اعتمد الباحث على الأسلوب الوصفي التحليلي في دراسة ظاهرة التحكيم العلمي للنشر بالدوريات العلمية. وللإجابة عن تساؤلات البحث وفروضه، اعتمد الباحث على المصدر البشري في جمع البيانات، المتمثل في أعضاء هيئة التدريس الذين مارسوا عملية التحكيم العلمي للبحوث المقدمة للدوريات العلمية، والمؤتمرات والندوات العلمية، وكذا أعضاء لجان التقييم للترقيات العلمية، أو أعضاء لجان تقييم المشروعات البحثية المقدمة للحصول على منح بحثية، أو ممن شاركوا في تقييم بحوث الماجستير والدكتوراه.

ب. **مجتمع البحث وحدوده:** تحدد مجتمع البحث في جميع أعضاء هيئة التدريس العرب، ذوي الدرجات العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك فقط) والعاملين في جامعة السلطان قابوس، خلال العام الدراسي 2008/2009م. وقد استبعد الباحث أعضاء هيئة التدريس الأجانب (غير العرب) من مجتمع البحث، على اعتبار أن البحث يهدف إلى قياس مستوى عملية التحكيم العلمي بالدوريات العلمية العربية فقط. ونظراً لطبيعة الهدف من البحث وهو «التحكيم العلمي وجودة البحث في العلوم الاجتماعية»، فقد اقتصر البحث على الأساتذة بالكليات المنتمية إلى العلوم الاجتماعية فقط.

ج. **عينة البحث وطرق اختيارها وخصائصها**
اعتمد الباحث على طريقة المسح الاجتماعي الشامل في دراسة الظاهرة، حيث شملت العينة جميع الأساتذة والأساتذة المشاركين (الذين لهم الحق في المشاركة في التحكيم العلمي، وقد تم التحكيم لبحوثكم من قبل)، وعلى ذلك فإن عينة البحث تعد «عينة عمدية»، وقد قام الباحث بحصر جميع مفردات العينة من خلال قائمة الأساتذة المحددة بكل كلية من قبل إدارة الجامعة، وتم فرز الأسماء، واستبعاد جميع الأساتذة الأجانب، والأساتذة العرب (أقل من درجة أستاذ مشارك)، واختيار جميع الأساتذة العرب

والأساتذة المشاركين(*) في اختيار مفرداتها، وقد تم اختيار ١٢٧ عضواً، تم توزيع المقياس عليهم، وقد استجاب ١١١ فقط منه، وقد تم استبعاد استمارتين لعدم اكتمال الإجابات على التساؤلات المطروحة بالاستبيان، وعلى ذلك بلغ عدد الاستمارات الصحيحة ١٠٩ استمارة صالحة لإدخال البيانات للحاسب الآلي. والجدول (١) يوضح توزيع عينة البحث على التخصصات العلمية بجامعة السلطان قابوس.

جدول ١: توزيع عينة البحث وفقا للتخصص والرتبة العلمية للمحكم

الكلية	العدد الكلي والنسبة م		الدرجة العلمية	أستاذ		أستاذ مشارك		مجموع
		%	التخصص	وافد	عماني	وافد	عماني	
الآداب	47 43.12%	8.3	التاريخ	3	-	4	2	9
		6.4	الجغرافيا	-	-	6	1	7
		4.6	الاجتماع	2	-	2	1	5
		5.5	العمل الاجتماعي	2	-	4	-	6
		8.3	المكتبات	3	-	5	-	9
		0.9	الآثار	1	-	-	-	1
		2.8	السياحة	-	-	3	-	3
		6.4	الاعلام	3	-	2	2	7
التجارة	15 13.8%	1.8	المحاسبة	-	-	3	-	2
		2.8	الاقتصاد والمالية	2	-	-	-	3
		1.8	نظم المعلومات الادارية	1	-	1	-	2
		1.8	الادارة	-	-	2	-	2
		2.8	التسويق	1	-	2	-	3
		2.8	ادارة العمليات	2	-	1	-	3
العلوم التربوية والنفسية	27 24.77%	2.8	التربية والعلوم الاسلامية	-	-	-	3	3
		11.9	المناهج وطرق التدريس	3	4	3	2	12
		5.5	الأصول والادارة التربوية	-	-	4	2	6
		1.8	التربية الفنية	1	-	1	-	2
		3.67	تكنولوجيا التعليم	1	-	3	-	4
		9.17	علم النفس	2	-	7	1	10
الحقوق	4	3.76		1	-	3	-	4
أخرى	6	5.5	من العمانيين، من تخصصات مختلفة، وقد أتموا 10 سنوات فأكثر من الخبرة ولهم انتاج علمي ومنهم من تقدم للترقية من قبل، واسندت لهم مهام تحكيمية.					6
المجموع		100		27	4	52	15	109
%				24.77	3.67	47.7	13.76	100

(*) تجدر الإشارة إلى أن هناك أساتذة مشاركين ضمن أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة، ولكنهم معينين على درجات أقل من درجتهم العلمية الأصلية: كتعيين أستاذ على درجة أستاذ مساعد، وقد تم اختيار العينة على أساس درجته العلمية وليس الدرجة المعين عليها بالجامعة.

د. أدوات البحث

قام الباحث بإعداد صحيفة استبيان على شكل مقياس، يهدف إلى تحديد أبعاد النسق التحكيمي للبحوث العلمية للنشر بالمجلات والدوريات العلمية، ومعرفة مستوى هذه الأبعاد من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس العرب بجامعة السلطان قابوس، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بعناصر عملية التحكيم العلمي للبحث الاجتماعي (أداة الدراسة الحالية) باتباع عدد من الخطوات وهي:

١. الاطلاع على عدد من المقالات حول التحكيم العلمي، على سبيل المثال لا الحصر: (أوراق ندوة التحكيم العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود، 2008)، كما تم الاطلاع على عدد من التقارير الدولية حول عملية التحكيم العلمي بأوروبا والولايات المتحدة (Bodon Report)[١٨].

٢. الاطلاع على الإطار النظري للتحكيم العلمي وتعريفه والمنطلقات العلمية لأساليب قياسه.

٣. الاطلاع على محددات التحكيم العلمي الجيد وخصائص المحكم المبدع التي حددتها مختلف التقارير الدولية والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث.

في ضوء ما سبق، تم تحديد بنود أبعاد عملية التحكيم العلمي للنشر، ومن ثمّ عرضها على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بكليات الآداب والعلوم الاجتماعية والتربية بجامعة السلطان قابوس، لتعديل العبارات غير الواضحة أو حذف الفقرات المكررة وإضافة البنود التي يرون بأنها ضرورية في القياس إن أمكن، وتم تعديل القائمة في ضوء الملاحظات التي وردت من المحكمين، وبعد ذلك تم توزيع القائمة على أعضاء هيئة التدريس لتصنيف البنود إلى أبعاد، وأجمع المحكمون من أعضاء هيئة التدريس أن القائمة تضم تسعة أبعاد خاصة بعملية التحكيم. كما رأى غالبيتهم ضرورة إضافة محور حول رؤية أعضاء هيئة التدريس للنظام الأمثل للتحكيم العلمي، وبعداً آخر يتعلق باستبيان رؤية أعضاء هيئة التدريس حول المتطلبات اللازمة لتفعيل دور أطراف عملية التحكيم في الارتقاء بالمنتج البحثي. والجدول (٢) يوضح ذلك، حيث أصبحت قائمة أبعاد عملية التحكيم (٦٠) عبارة مقسمة على الأبعاد التسعة، بينما ضمت القائمة الخاصة بمتطلبات التحكيم (٦٨) عبارة، منها (٤) عبارات خاصة برؤية أعضاء هيئة التدريس لنظام التحكيم الأمثل، بينما احتوى محور متطلبات التحكيم (٦٤) عبارة، وتم تحديد كل عبارة فرعية درجة تفضيل من وجهة نظر عضو هيئة التدريس على مقياس استجابة رباعي تشير فيه الدرجة الأعلى إلى درجة التفضيل الأعلى.

هـ. صدق المقياس وثباته

١. صدق المحكمين: وتم ذلك بعرض قائمة العبارات (المقياس) على عشرة من أعضاء هيئة التدريس (أساتذة وأساتذة مشاركين، بكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية والتربية بجامعة السلطان قابوس، حيث تم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات للبعد الذي تقيسه، ومدى ملاءمة الصياغة لتلك الفقرات. وتم إجراء التعديلات التي أسفر عنها هذا النوع من الصدق، في صياغة الفقرات، حيث جاءت نسبة الاتفاق ٩٦٪ على جميع فقرات الأبعاد.

٢. الصدق الذاتي: وهو نوع من أنواع الصدق يشير إلى الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس، أي أن الصدق الذاتي أو الحقيقي يعبر عما يحتويه الاختبار حقيقةً من الخاصية التي يقيسها خاليةً من أي أخطاءٍ أو شوائب، بمعنى مقدار تشبع المقياس بما يقيسه حقيقةً (عبد الرحمن،1998)[٥٢]. وقد تم حسابه بإيجاد الجذر التربيعي لقيم

معاملات ثبات «ألفا كرونبخ» للقائمة الحالية في أبعادها والدرجة الكلية، ويتضح ذلك من بيانات الجدول (٢). حيث يوضح الجدول تمتع أبعاد المقياس بدرجة كبيرة من الصدق الذاتي.

تم حساب ثبات المقياس عن طريق: التجزئة النصفية: وذلك بطريقة ألفا كرونباخ من خلال درجات تطبيق أبعاد المقياس في أسلوب التجزئة النصفية، وأسفر حساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية عن البيانات الموضحة بالجدول (٢)، حيث تبين ثبات أبعاد عملية التحكيم العلمي بطريقتي التجزئة النصفية "وألفا كرونباخ" في أبعادها الفرعية والدرجة الكلية؛ مما يعول عليها في الاستخدام لقياس مستوى التحكيم العلمي.

هـ. المعالجات الاحصائية

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة الحالية على عينة الدراسة خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩، وحتى نهايته بجميع الكليات الإنسانية بجامعة السلطان قابوس. وبعد الانتهاء من جمع البيانات، تم مراجعة استمارات البحث، ثم تم ادخال البيانات إلى الحاسب الآلي، مستخدمة الحزمة الاحصائية (SPSS) في معالجة البيانات، واستخراج النتائج. وقد استخدم الباحث المقاييس الآتية في تحليل البيانات ونتائجها:

- استخدام مقاييس الإحصاءات الوصفية (التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، والمتوسط الوزني لترتيب أبعاد المقياس،

جدول ٢ : معاملات الصدق والثبات لأبعاد مقياس التحكيم العلمي للنشر العلمي

م	محاور الاستبيان	أرقام العبارات	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	معامل الفا كرونباخ	الصدق الذاتي
	محور أبعاد مقياس التحكيم					
1	فرز الأعمال المقدمة للتحكيم وتوزيعها	7 - 1	7	0.86	0.79	0.91
2	طريقة ارسال واستقبال الأعمال العلمية	12 - 8	5	0.84	0.74	0.94
3	وضوح معايير تقييم الأعمال العلمية	16 - 13	4	0.88	0.80	0.82
4	آلية تقييم درجات البحث وتقديره	22 - 17	6	0.81	0.76	0.96
5	الوقت المخصص لعملية المراجعة	27 - 23	5	0.86	0.72	0.93
6	قرارات التحكيم واحترامها	37 - 28	10	0.87	0.75	0.86
7	موضوعية نظام التحكيم ونزاهته	39-41	3	0.76	0.79	0.90
8	القدرة على الارتقاء بجودة البحث	38،42-53	13	0.86	0.79	0.87
9	الاعتراف بحقوق المحكم وفضله	60 - 54	7	0.87	0.78	0.88
	مجموع عبارات مقياس عملية التحكيم	مج	60		0.831	0.911
	محور أبعاد رؤية العينة لمتطلبات الجودة في التحكيم	أرقام العبارات	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	معامل الفا كرونباخ	الصدق الذاتي
متطلبات جودة التحكيم	النظام الأمثل للتحكيم العلمي	125 - 128	4	0.86	0.73	0.78
	دور المؤلف في الارتقاء بجودة التحكيم	124 - 110	15	0.89	0.76	0.80
	دور المحرر في الارتقاء بجودة التحكيم	75 - 61	15	0.87	0.74	0.86
	دور المحكم في الارتقاء بجودة التحكيم	109 - 76	34	0.88	0.77	0.87
	مجموع عبارات استبيان متطلبات التحكيم		68	0.91	0.82	0.86
	مجموع عبارات الاستبيان ككل	128				

والانحراف المعياري، والقوة النسبية لكل بعد) للإجابة عن تساؤلات البحث، والمتعلقة بتصورات المحكمين لأبعاد عملية التحكيم العلمي في ميدان العلوم الاجتماعية بالوطن العربي، والمتطلبات الواجب توافرها لضمان جودة عملية التحكيم. وقد تم حساب الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد من المعادلة الآتية:

ك ٤ + وزنه×ك ٣+وزنه×ك ٢+وزنه×ك ١

(النسبي الوزن) = وزنه / عندها

الوزن النسبي لكل فقرة = مجموع (ك١×وزن العبارة الأولى + ك٢×وزن العبارة٢+ك٣×وزن العبارة الثالثة) مقسوماً على ٤، لأن المقياس رباعي التدريج. كما تم حساب القوة النسبية من المعادلة:

$$P\ of\ d = \frac{\text{Summation of weighted score}}{\text{No.of variables} \times N \times 4}$$

حيث N حجم العينة، ٤ قيمة أعلى وزن للمقياس، d البعد. كما تم تطبيق نفس المعادلة للحصول على القوة النسبية للمقياس ككل مع تغيير حجم العينة الى (٦٠) على اعتبار أن عدد فقرات مقياس عملية التحكيم ككل (٦٠) فقرة. كما تم حساب المتوسط الوزني لفقرات أبعاد متطلبات التحكيم أيضاً لمعرفة قوة تفضيل عينة الدراسة للفقرات، وترجيح الفقرات من حيث تفضيلاتها من قبل العينة.

- تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لاختبار صحة الفرض الأول المتعلق «قياس دلالة الفرق بين متوسط أبعاد عملية التحكيم والمتوسط الافتراضى (٨٠٪) الذي حدده الباحث كمتوسط مقبول.
- تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لقياس الفرض الثاني المتعلق: بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس حول أبعاد عملية التحكيم العلمي.
- تم استخدام اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي لاختبار صحة الفروض الثالث والرابع المتعلقين بقياس فروق المتوسطات بين كل من: التخصص العلمي، والجنسية حيال أبعاد عملية التحكيم العلمي.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: أبعاد عملية التحكيم العلمي للبحوث الاجتماعية بالدوريات العربية

نص السؤال الأول على: ما مستوى أبعاد عملية التحكيم العلمي للبحوث بالمجلات العلمية في ميدان العلوم الاجتماعية بالوطن العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق صحيفة المقياس الخاصة بذلك على عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس، وقد استخدم الباحث المتوسط الوزني لحساب متوسط كل فقرة من فقرات كل بعد، كما تم حساب المتوسط الحسابي للبعد ككل. وقد أسفرت التحليلات الاحصائية عن النتائج الموضحة بالجدول (٣)،

جدول ٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد عملية التحكيم العلمي بالدوريات العلمية

ترتيب الأبعاد	أبعاد مقياس عملية التحكيم العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	وزن نسبي
1	القدرة على الارتقاء بجودة العمل المقدم للنشر	29.7	10.68	22
2	قرارات التحكيم وموقف الأطراف المعنية منها	24.7	6.37	18
3	طريقة فرز الأعمال المقدمة للنشر واختيار المحكم	17.5	4.94	13
4	آلية تقييم درجات البحث وتقديره	13.7	4.23	10
5	الاعتراف بحقوق المحكم وتقدير فضله	13.0	4.78	10
6	الوقت المخصص لعملية المراجعة	11.6	4.01	8
7	طريقة المراسلات بين أطراف عملية التحكيم	9.5	2.92	7
8	وضوح معايير تقييم ومراجعة الأعمال العلمية	8.4	2.78	6
9	موضوعية عملية التحكيم ونزاهتها	8.3	2.72	6
مجموع	الأبعاد ككل	136.4	27.4	0.568

أوضحت بيانات الجدول السابق انخفاض القوة النسبية لأبعاد عملية تحكيم الأعمال العلمية للنشر العلمي بالمجلات والدوريات العلمية في مجال العلوم الاجتماعية بشكل عام، حيث لاتتعدى قوته النسبية (٥٧ ٪). وأفصحت التحليلات عن تقارب متوسطات الأبعاد تقريبا، كما جاء ترتيب الأبعاد حسب ما تم عرضه بالجدول، حيث جاء بعد قدرة عملية التحكيم على الارتقاء بجودة العمل المقدم للنشر في الترتيب الأول، يليه في الترتيب الثاني قرارات التحكيم وموقف الأطراف المعنية منها، ثم طريقة فرز الأعمال المقدمة للنشر واختيار المحكم في الترتيب الثالث، وآلية تقييم درجات البحث وتقديره في الترتيب الرابع، ثم الاعتراف بحقوق المحكم وتقدير فضله في الترتيب الخامس، ثم الوقت المخصص لعملية المراجعة في الترتيب السادس، ثم طريقة المراسلات بين أطراف عملية التحكيم في الترتيب السابع، ثم وضوح معايير تقييم ومراجعة الأعمال العلمية في الترتيب الثامن، وجاء بعد موضوعية عملية التحكيم ونزاهتها في الترتيب الأخير. ويمكن عرض ومناقشة الأبعاد على الترتيب في الآتي:

أولاً: قدرة عملية التحكيم على الارتقاء بجودة العمل المقدم للنشر

أوضحت التحليلات الإحصائية قدرة عملية التحكيم على الارتقاء بجودة العمل المقدم للنشر للرتبة الأولى ضمن أبعاد عملية التحكيم بمتوسط وزني (٢٩,٧)، وتعكس بيانات الجدول (٤) أهم مؤشرات الارتقاء بالجودة، مرتبة وفقاً للمتوسط الوزني لكل فقرة.

أوضحت بيانات الجدول سجل قوة نسبية لاتتعدى (٥٧٪) بمتوسط حسابي (٢٩,٧٤) وانحراف معياري (١٠,٦٧)، محتلاً الرتبة الأولى ضمن أبعاد عملية التحكيم العلمي. ويمكن تفسير ذلك بأن الغاية من النشر هو الترقي العلمي دون النظر إلى الإسهام العلمي المبتكر. لقد أفصحت تعبيرات بعض حالات الدراسة أن الهدف الأساسي من النشر العلمي بالدوريات العلمية هو استيفاء متطلبات الترقي العلمي، والحصول على الدرجة الأكاديمية.

وتوضح مؤشرات الجدول ضعف عملية التحكيم على الارتقاء بجودة العمل المقدم للنشر نتيجة الصراعات المهنية والإيديولوجية، علاوة على صراعات المصالح، وغلبة االروتين، وميل نظام التحكيم بوضعه الحالي من وجهة نظر المحكمين إلى إحباط بعض الباحثين من التوجه للنشر، وإضراره بالتخصصات البينية، كما أنه يؤدي إلى تنميط الباحثين وفق نمط بحثي واحد دون إتاحة الفرصة لإبداعات منهجية جديدة، وضعف قدرته بصورته الحالية على دعم البحوث التجديدية والإبداعية، كما أنه لايستطيع

جدول رقم ٤ : المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد الارتقاء بجودة البحث العلمي

رقم الفقرة	فقرات البعد مرتبة تنازليا حسب المتوسط الوزني	المتوسط الوزني	الوزن النسبي %
38	يسهم التحكيم في تطوير منهجية البحث الاجتماعي	2.94	10
48	يساعد على انتشار الفساد و الأنحراف في العلم	2.45	8
42	يضر نمط التحكيم بالباحثين المبتدئين مهنياً	2.44	8
49	يثبط عزيمة الباحثين عن تقديم أفكار راديكالية تتحدى الأفكار السائدة	2.38	8
46	يعرقل التحكيم بصورته الحالية نمو الأفكار العلمية لدى الباحثين	2.35	8
43	يضر التحكيم الحالي بالبحوث التجديدية	2.30	8
51	يستطيع كشف أشكال الانتحال و سوء التصرف في البيانات	2.30	8
47	يؤدي إلى تنميط الباحثين و فق نمط محدد	2.24	8
44	يضر بالبحوث ذات التخصصات البينية	2.21	7
45	يحبط بعض الباحثين من التوجه للنشر العلمي	2.20	7
50	يقلل من عزيمة الباحثين عن الخوض في مجالات جديدة غير المألوفة لهم	2.14	7
52	يساعد التحكيم الحالي من انتشار الصراعات المهنية و الإيديولوجية	2.02	7
53	يهدف إلى إتمام متطلبات الترقية فقط	1.77	6
	القوة النسبية للبعد		56 %

كشف أشكال التزوير المختلفة، وسوء التصرف في البيانات، وعرقلة نمو الأفكار العلمية للباحثين وإحباط عزيمتهم عن تقديم أفكار راديكالية تتحدى الأفكار السائدة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الصنيع، ٢٠٠٨) [٤٩] حول وجود (٥٠٪) من تقارير المحكمين لا يشار فيها إلى الجوانب الإيجابية، ووجود (٨٪) فقط منها تذكر عبارات مدح للدراسة، ووجود (٢٥٪) منها تبدي وجهات نظر مخالفة دون دعمها بالشواهد والأدلة المساندة، و(١٧٪) منها تشير إلى الرفض دون تقديم اقتراحات لاستكمالها، و(٣٣٪) توجه عبارات نقد عامة غير محددة، وتستخدم (١٧٪) منها كلمات هجومية لاذعة غير مركزة على نقطة محددة في الدراسة، وانتقاد (٨٪) منها منهجية الدراسة بعبارات عامة دون تحديد الأخطاء أو اقتراح تعديل مناسب، ومطالبة (١٧٪) منها بزيادة عدد الدراسات السابقة دون ذكر مبرر علمي لتلك المطالبة، ونقد (٢٥٪) منها لتوصيات الدراسة دون ذكر توجيهات محددة لتحسينها. كما دعمت نتائج الدراسة ما أشار إليه (الشخلي، ٢٠٠٨) من أن بعض المحكمين قد يحاولون عن عمد أو غير عمد كبح نظريات لايميلون إليها، كما أنهم قد يحاولون منع الباحثين المنافسين من النشر، وقد يعمدون إلى تصفية حسابات مع علماء معينين أو مدارس فكرية معينة، فهؤلاء قد يرفضون نشر بحث دون بيان السبب الواضح، أو يؤجلون نشره إلى أطول مدة زمنية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Meadows، 1998) [١٩] (Research Councils UK 2005) [٢٠]، (Research Councils 2006A) [٦] (Royal Society 1995) [١٤] من وجود مشكلات في التحكيم تتمثل في: التحيز ضد صغار الباحثين، وعدم اكتشاف السرقات العلمية، وتأخير النشر، وتسريب الأفكار، وإحباط الباحثين والتقليل من عزيمتهم عن تقديم أفكارهم الراديكالية التي تتحدى الأفكار السائدة، وتثبط عزيمة الباحثين الذين سجلوا عدداً من الأبحاث في مجال ما من خوض مجالات جديدة، كما تتفق هذه النتائج ودراسة (Williamson، 2002) [١٠] فيما يتعلق بضعف قدرة التحكيم على تشجيع الأبحاث التي تحاول اكتشاف موضوعات غير مألوفة، وإبطاء عملية التغيير في التخصص.

وتدعم نتيجة الدراسة الراهنة رؤية (روزنيك، ٢٠٠٥) [1] حول إحباط الباحثين الجادين نتيجة استلامهم تعليقات جارحة، وأحياناً مهينة لكرامتهم، وصعوبة تجنب مثل هذه الصراعات، فكثيراً ماتتضمن تعليقات المحكمين والمحررين شيئا من الإهانة، والهجوم الشخصي على الباحث، وملاحظات أخرى تحط من قدره، ويؤكد «رزنيك» على أن هذه السلوكيات غالباً ما تنتهك مبدأ الاحترام المتبادل في العلم، فهي ضد أخلاقيات المهنة، كما أنها تضعف الثقة المتبادلة بين الباحثين والمحررين والمحكمين، فالنقد ينبغي أن يوجه إلى أفكار الباحث، ومناهجه، وحججه، وليس إلى شخصه. ويري «روزنيك» أن المحررين والمحكمين الذين يقصِّرون في الالتزام بهذا المبدأ يؤذون الباحثين أو المؤلفين.

كما تتفق نتيجة: صعوبة اكتشاف الأخطاء أو الانحرافات العلمية: كالسرقات أو التزوير في البيانات مع دراسة كل من (Siegelmnt، 1991) [٤٨] حول وجود مشكلات عدة بمضمون البحوث المقدمة للنشر، بعضها يتصل بموضوعه ومدى حداثته وفائدته، وبعضها يتصل بمنهجيته وملاءمتها للموضوع وقدرة الباحث على إجراء التصميمات، والبعض الآخر يتعلق بالتحليلات الإحصائية، علاوة على المغالطات والتشوهات الإحصائية، وعدم وضوح البيانات، واعتبارات الشكل الأخرى، وغيرها من الأخطاء التي أكدها المحكمون من عينة البحث، علاوة على وجود

مغالطات وعيوب كثيرة بالبحوث العلمية مثل: التطويل والتفصيل في بيانات لاعلاقة لها بموضوع البحث، وتضارب في المعلومات والبيانات، وفقدان الأدلة الموضوعية حيال إثبات القضية، واقتباسات مضللة، ومفردات غير واضحة، وعناوين فقيرة، واعتبارات أخرى أخلاقية. كما تدعم هذه النتيجة ما توصل إليه استفتاء المعهد الصحي القومي الأمريكي (National Institutes of Health USA، 2006) [١٧] من اعتراف (٠,٣٪) من الباحثين بتزوير البيانات، واعتراف (١,٤٪) بالسرقة العلمية، وقيام (٤,٧٪) بسرقات علمية من أعمالهم أي نشر مادة علمية قد سبق نشرها من قبل دون توثيق ولم يتمكن المحكمون من كشفها. وتشير هذه الآداءات التحكيمية إلى صعوبة الارتقاء بجودة البحث العلمي.

ثانياً: قرارات التحكيم وموقف الأطراف المعنية منها

كشفت التحليلات الإحصائية بالجدول (٣) عن احتلال بعد « صنع قرارات التحكيم وموقف أطرافه منه بالدوريات العلمية العربية الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢٤,٧٤) وانحراف معياري قدره (٦,٦٣)، وبوزن نسبي (١٨). ويوضح الجدول (٥) أهم مؤشرات وضعية قرارات التحكيم وترتيبها.

وتتباين بنود هذا البعد فيما بينها من حيث التأثير، حيث أكدت عينة الدراسة على ارتفاع القوة النسبية لكل من: احترام أطراف عملية التحكيم لقرارت التحكيم وتقدير درجة المخطوط العلمي، لاسيما من جهة المحرر، واحترام كل من الباحث والمحرر لقرارات المحكمين وملاحظاتهم، ثم جاءت بعد ذلك عوامل: التزام المحرر بمتابعة إجراء التعديلات الموصى بها والتأكيد على إرسالها للمحكم لمراجعة ما أوصى به من تعديلات لتجويد مخطوطة البحث الأصلي المقدم للنشر. ورغم ذلك، عبر البعض من عينة الدراسة عن: وجود تناقض واضح بين قرارات المحكمين حول تقييم ومراجعة البحث الواحد، وسطحية تقارير بعض المحكمين وعموميتها، وعدم تقبل الباحثين لقرارت المحكمين ورفض إجراء التعديلات الموصى بها وعدم إعادة البحث إلى المحرر، والتناقض الواضح بين المحكمين في كتابة التقارير، ومحاباة البعض تجاه البحوث المقدمة من بعض الباحثين..

ويمكن تفسير ذلك بالتناقض في أراء المحكمين حول تقييم البحث وتحكيمه، وسطحية التقارير وعموميتها، وتشدد البعض في كتابة نصوصها، ومن ثم عدم قناعة بعض الباحثين بها ورفضهم إجراء التعديلات، وربما رفض إعادة

جدول ٥: المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد صياغة قرار التحكيم وموقف الباحث منها

% الوزن النسبي	المتوسط الوزني	الفقرات مرتبة حسب القوة	رقم العبارة
12	3.00	يوافق بعض المحررين على نشر بحوث رغم رفضها من المحكمين	32
12	2.91	رفض الباحث إعادة بحثه للدورية بعد التوصية بإجراء التعديلات المطلوبة	33
12	2.91	عدم احترام البعض (باحث/ محرر) لقرارات التحكيم	31
11	2.80	يرفض بعض الباحثين لقرارات التحكيم النهائية	37
11	2.72	ضعف تقبل الباحثين لملاحظات وإضافات لجنة التحكيم	36
10	2.44	عدم إعادة المحرر البحث للمحكم لمراجعة التعديلات التي أوصى بها	34
9	2.14	هناك محاباة في قرارات التحكيم بالدوريات العربية	30
9	2.14	بعض المحكمين متشددين للغاية في تقاريرهم للأبحاث	28
8	1.90	تقارير البعض من المحكمين سطحية و عامة	29
7	1.76	يوجد تناقض بيّن بين أراء المحكمين في تقييم البحث الواحد	35
50		القوة النسبية للبعد	

البحث إلى الدورية. وتؤيد هذه النتيجة ما كشفت عنه دراسة (Mulligan، 2004)[٩] (Towne et al، 2006)[٥٤] عن تباين القرارات الصادرة من المحكمين، واختلاف مستوياتها، فبعضها يكون مختصراً جداً في جملة واحدة، وبعضها طويل يسجل في عدة صفحات، والقليل يوصي بكتابة البحث من جديد. كما تتفق هذه النتيجة ودراسة (Wager et al، 2002)[٣٠] والتي كشفت عن أهم المشكلات التي تواجه محكمي المؤسسات المحلية والمتمثلة في: سطحية ملاحظات وقرارات التحكيم، حيث يأتي بعضها مفصلاً بشكل محدد ويأتي البعض الآخر عاماً وسطحياً، وتشدد البعض للغاية في كتابة التقرير، وأحيانا المحاباة، وعدم احترام قرارت التحكيم سواء من الباحث أو من المحرر، وعدم إعادة البحث المعدل للمحكم مرة أخرى لمراجعة التعديلات، والتناقض في آراء المحكمين. وأوضح تقرير مجلة (Environment Microbiology، 2006) عدة نماذج لتقارير المحكمين والمراجعين بها خلال عام ٢٠٠٥، حيث ذكرت أن بعض التقارير تأتي في جملة واحدة مثل: «أوصي برفض هذا المخطوط بأسرع ما يمكن»، أو «هذه المخطوطة جيدة جداً ومكتوبة بشكل جيد، وعموماً لا أستطيع أن أجد حتى فاصلة خطأ»، أو «هذه الورقة فقيرة جداً، وآسف على قراءتها»، أو «النسخة المراجعة بشكل إجمالي أسوء من الأصلية». كما أفصحت المقابلات الشخصية لبعض الباحثين عن تأكيدهم لعدم قناعتهم لبعض ملاحظات المحكمين نظراً لاختلافهم وتباينهم في كتابة التقارير حول البحث «أحد المحكمين يدلل على أصالة الفكرة وأهمية الموضوع، وسلامة الإجراءات المنهجية، وأحدهم ينفي ذلك تماماً». ويذكر البعض منهم أنهم اعترضوا على التحكيم، ورفضوا إرجاع البحث إلى الدورية، وقامو بنشره في دورية أخرى. ويؤكد البعض من المحكمين - حالات الدراسة - على أنهم فوجئوا بنشر أبحاث قد رفضوها، وتم نشر أبحاث أوصوا بتعديلات عليها ولم يتم إجراء التعديلات، كما قاموا بتحكيم أعمال وأوصوا بتعديلات ولم يتم عودة البحوث إليهم لمراجعة التعديلات، علاوة على أنهم أقروا بأنهم لايعرفون نتائج زملائهم المحكمين لنفس البحث، وقد أكدوا على أن هذه التجاوزات تؤدي إلى ضياع جهد المحكم ووقته، الأمر الذي يقلل من فاعلية التحكيم العلمي، ومن ثم التقليل من جودة العلم والبحث العلمي بالوطن العربي.

ويمكن تفسير تباين تقارير التحكيم بعدم كفاية عدد المحكمين المتخصصين في موضوع البحث، ومن ثم توزيع البحث على اثنين من المحكمين قد يكون أحدهما في غير تخصص موضوع البحث، وكذا اختلاف المدارس الفكرية والمنهجية للمحكمين الذين يراجعون المخطوط، الأمر الذي يؤدي إلى التباين في آراء المحكمين حول البحث ومنهجيته، وكتابة تقارير سطحية وعامة، لاتقنع بعض الباحثين، الأمر الذي يدفعهم إلى رفض إعادة البحث إلى الدورية والبحث عن وعاء نشر آخر. كما تعود سطحية التقارير وعموميتها في بعض الأحيان إلى انتشار المجاملات والعلاقات الشخصية في النشر، حيث أكد (الشهراني، ٢٠٠٨)[٢١] على أن بعض المحكمين يجامل الباحثين من خلال عدم التقييم الدقيق، والاكتفاء بالقراءة الظاهرية للبحث من دون التدقيق في نتائجه وما تم التوصل إليه مما يؤثر على سمعة المجلة ومستواها العلمي. وهناك بعض المحكمين الذين يعملون بالقول السائد «ليس بالإمكان أفضل مما كان » ويعدون مجرد قيام الباحث بإعداد بحثه والعمل على نشره في دورية علمية كافياً، ولا ينبغي أن يتم التركيز في هذه البحوث على الخبرة، والأصالة، والقيمة النفعية لها، ويؤثر كل ذلك – على المدى الطويل – على نوعية هذه البحوث وجودتها.

ثالثاً: طريقة فرز الأعمال المقدمة للتحكيم واختيار المحكم

اتضح من الجدول (٣) احتلال بعد عملية فرز الأعمال العلمية واختيارها وتوزيعها على المحكمين من ذوي التخصصات الدقيقة الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (١٧,٥١)، وانحراف معياري قدره (٤,٩٤). والجدول (٦) يبين مؤشرات موقف عينة الدراسة من بعد طريقة اختيار البحث والمحكم.

للنشر، إلا أنه اتضح لجوء بعض المجلات والدوريات العلمية إلى نشر أعمالا علمية بدون تحكيم، وتدخل المصالح الشخصية في اختيار المحكِّم للعمل المقدم للنشر، وتأثير المقابل المادي في اختيار البحث وتوزيعه على المحكم.

كما تؤكد النتائج ماتوصلت إليه دراسة (الرحيلي، ٢٠٠٨) [٢٤] من وجود مشكلات تواجه محكمي المؤسسات المحلية مثل: عدم وجود فرز مبدئي للأعمال المقدمة للتحكيم من

جدول ٦ : المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد فرز الأعمال العلمية واختيار المحكم

رقم العبارة	فقرات البعد	المتوسط الوزني	الوزن النسبي %
1	أعتقد أن الدوريات تتحرى الدقة في اختيار الأعمال العلمية المقدمة للنشر	2.77	16
2	يوجد فرز مبدئي للأعمال المقدمة للتحكيم بالدوريات العلمية العربية	2.70	15
3	تؤكد بعض الدوريات على مبدأ التخصص في اختيار الأعمال العلمية للنشر	2.56	15
4	توجد دوريات تنشر بحوث دون تحكيمها	2.48	14
5	أعتقد أن عملية إجراء التحكيم ببعض الدوريات العلمية العربية شكلية	2.43	14
6	يؤثر المقابل المادي للنشر على عملية اختيار العمل بالدوريات العربية	2.33	13
7	تتدخل المصالح الشخصية على عملية اختيار المحكم	2.21	13
	القوة النسبية		62

بين الجدول السابق اهتمام غالبية الدوريات العربية بعملية الفرز والتدقيق للأعمال العلمية للنشر حيث ركزت على: تحري الدقة في اختيار الأعمال العلمية المقدمة للنشر، ثم الفرز المبدئي للأعمال المقدمة للنشر بالدوريات، ثم تأكيد الدوريات على مبدأ التخصص في توزيع الأعمال العلمية على المحكمين لتحقيق الجودة في عملية التحكيم، ثم جاء مؤشر شكلية عملية التحكيم العلمي للمنتوجات العلمية، وتأثير المقابل المادي للمراجعات على عملية توزيع الأعمال العلمية، وتأثير المصالح الشخصية في مجال النشر العلمي سواء من حيث اختيار الأعمال العلمية، أو من حيث توجيهها إلى محكمين بعينهم، ونشر أعمال دون تحكيم بنسبة ضئيلة.

ورغم تحري الدقة في اختيار الأعمال أجل التأكد من اتفاق البحث وتخصص الدورية واستبعاد البحوث غير الملائمة للنشر بالدورية، وعرض البحث على محكم واحد، وغالباً ما يكون المحرر أو أعضاء هيئة التحرير، وإرسال البحث لمحكم خارج التخصص الدقيق، علاوة على ضعف الأعمال المقدمة للتحكيم رغم الفرز المبدئي لها.

وتؤدي هذه الوضعية إلى ضعف مستوى الإنتاجية العلمية، حسبما أشار (الشهراني، ٢٠٠٨) [٢١] أن «كثيراً ما نجد أن بعض البحوث والدراسات العلمية المنشورة قليلة أو معدومة الإضافة العلمية والفائدة، ولا تنطبق عليها معايير الجدة والحداثة، والأصالة والابتكار، وهذه العوامل من أهم ضوابط التحكيم العلمي السليم، وأفصحت المقابلات الشخصية لعدد من المحكمين بالمجلات والدوريات العلمية عن

تأكيد هذه النتائج، حيث أكدوا على موافقة بعض المحررين على نشر أعمال علمية دون المستوى، نتيجة المصالح الشخصية، أو نتيجة المقابل المادي لتكاليف للنشر، فعلاقات الصداقة والزمالة تلعب دوراً في عملية النشر العلمي، كما أن توزيع الأعمال العلمية على المحكمين ينقصها الموضوعية، حيث لايتم مراعاة التخصص الدقيق والكفاءة كمعيار لمراجعة العمل العلمي وتحكيمه، بل تتدخل عوامل شخصية، وأحياناً يتعدى الأمر ذلك بقيام المحرر، أو أحد أعضاء هيئة التحرير بتحكيم ومراجعة معظم الأعمال المقدمة للنشر، كما عبرت ردود فعل بعض المحكمين من حالات الدراسة على تأثير المجاملات والعلاقات الشخصية في عملية اختيار البحوث المقدمة للنشر، وتوزيعها على المحكمين.

ورغم تأكيد البعض على تأثير العلاقات الشخصية في عملية اختيار الأعمال العلمية للنشر واختيار المحكمين، إلا أن الدراسة التحليلية أوضحت وجود دوريات علمية تتحرى الدقة في اختيار الأعمال، ومراعاة التخصص الدقيق في توزيعها على المحكمين بهدف الارتقاء بالبحث العلمي.

ويمكن تفسير انخفاض بعد عملية اختيار الأعمال العلمية المقدمة للنشر وتوزيعها على المحكمين الملائمين لموضوعاتها بغية الارتقاء بالمنتج العلمي بانخفاض النسق العلمي على المستوى العربي عموماً، وضعف قدرته على تطوير مجموعة من المعايير كضابط لعملية التحكيم، والاتفاق عليها وتوحيدها بين جهات النشر الأكاديمية والبحثية.

رابعاً: آلية تقييم درجات البحث وتقديره

أوضحت التحليلات الإحصائية بالجدول (٣) احتلال بعد: آلية مراجعة المنتج العلمي وتقدير درجته المرتبة الرابعة من وجهة نظر العينة، بمتوسط حسابي قدره (١٣,٦٥)، ويبين الجدول (٧) مؤشرات التقييم من وجهة نظر العينة.

يبين الجدول السابق ترتيب الأوزان المرجحة لمؤشرات بعد آلية التقييم على النحو الآتي: تركيز بنود التقييم والمراجعة على الجوانب المنهجية فقط، ثم إتاحة بنود التقييم الفرصة لتحقيق الموضوعية في التقييم وتقدير الدرجة الحقيقية للمنتوج العلمي، ثم تركيز بنود التقييم على شكل وثيقة البحث، يليها مؤشر وضوح بنود التقييم وتحديدها لتسهيل عملية التقييم وضمان دقتها وثباتها وثقتها، تم انخفاض حاد في بندي: ترك عملية تقدير الدرجات للمحكم كلية دون وضع بطاقة تقييم بوزن، وضمان هذه البنود الارتقاء بجودة المنتج العلمي في العلوم الاجتماعية. وعلى ذلك، تبين ضعف اهتمام الدوريات العلمية بوضع قائمة محكّمة تتضمن مجموعة من البنود تشمل تحديد قيم كافة جوانب المخطوط العلمي،

جدول ٧ : المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد آلية تقييم العمل العلمي وتقديره

أرقام الفقرات	الفقرات مرتبة تنازليا	متوسط وزني	وزن نسبي %
19	تركز بنود التقييم على الجوانب المنهجية والنظرية فقط في عملية التحكيم	2.48	18
18	تهتم الدوريات بوضع بنود لتقييم شكل وثيقة البحوث	2.25	17
17	تتسم بنود التقييم بالدوريات العلمية بالوضوح والدقة	2.24	16
20	تترك غالبية الدوريات العلمية العربية عملية تقدير الدرجات للمحكم كلية	2.17	16
22	تضمن بنود التقييم المحددة الارتقاء بجودة البحث بالدوريات العربية	2.11	16
21	بنود التحكيم ببعض الدوريات تتيح الفرصة لعدم تحقيق موضوعية التقييم	1.36	17
	القوة النسبية		% 57

وتضمن تحديد درجة كل خطوة من خطوات البحث بطريقة موضوعية، وتمكن المحكِّم من تقديم مراجعة دقيقة وتقييم موضوعي صحيح، وتقديم استشارة موضوعية، تساعد المحرر على اتخاذ قرار دقيق بالنشر من عدمه، فبعض الدوريات العلمية – كما كشفت الدراسة الميدانية – تترك عملية مراجعة المخطوط العلمي وتقدير درجته للمحكم، وعدم تسليمه دليل أو قائمة ملاحظة تضمن جودة تحكيمه، الأمر الذى يؤدى إلى ضعف جودة المنتج العلمي.

وأفصحت تحليلات بعض حالات الدراسة اكتفاء بعض الدوريات العلمية بتزويد المحكم بصحيفة تتضمن مجموعة محاور عامة فقط دون تحديد مثل: ملاءمة العنوان لموضوع البحث، وجدة الموضوع وأصالته، وسلامة الإجراءات المنهجية، واعتبارات الشكل، وسلامة اللغة، والإضافة العلمية، وقرار الموافقة أو الرفض فقط، دون تحديد دقيق لكل محور من هذه المحاور، ويترك الأمر كاملاً للمحكم. ومع التسليم بأمانة المحكم، وقدراته العلمية، إلا أن تزويده بدليل إرشادي مفصل بكل دقائق العمل يضمن مراجعة علمية عميقة، تنمي فكرة البحث، وتحقق موضوعية عملية التحكيم.

ويمكن تفسير عدم وجود دليل أو قائمة معايير محددة للالتزام بها في تقييم البحث وتحكيمه بحداثة النشأة لدى بعض المجلات العلمية، والانفتاح غير المحسوب أو غير المدروس في مجال إصدار المجلات ومراكز النشر في ظل التحولات الاقتصادية القائمة على الربحية، وتراكمها، ومن ثم الاستثمار في مجالات النشر بصرف النظر عن الجودة، أو التأكيد على قيم الإعلاء من شأن المعرفة العلمية، وتطوير العلم، الأمر الذي يؤدي إلى التهاون في عملية التحكيم ونشر بحوث دون تدقيقها وانتقاء الثمين منها، ورفض ما دون ذلك، وهذا الأمر وفق ما توصلت إليه دراسة (جودة، ٢٠٠٩) [٥٥] ساهم في استمرار حالة عجز مجتمعاتنا العربية عن بلورة مجتمع المعرفة، وعدم الانتقال إلى مستوى المجتمعات القائمة على اقتصاد المعرفة.

خامساً: بعد الاعتراف بحقوق المحكم

كشفت بيانات الجدول (٣) عن انخفاض واضح في مستوى الاعتراف بحقوق المحكمين، سواء المادية أو الأدبية، الأمر الذي يؤثر على جودة أدائهم في عملية المراجعات والتقييم للبحوث، حيث احتل الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (١٣,٠٢) ضمن أبعاد عملية التحكيم. والجدول (٨) يبين نتائج التحليل الاحصائي لأوزان فقرات البعد.

جدول ٨: المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد الاعتراف بحقوق المحكمين

رقم العبارة	الفقرات مرتبة تنازلياً	متوسط وزني	وزن نسبي %
58	تدرج الدوريات أسماء المحكمين ضمن هيئة التحرير	2.43	19
54	ترسل الدوريات العلمية خطاب شكر أو شهادة تقدير للمحكم	2.27	17
57	توضح الدوريات الإضافات الفنية التي أضافها المحكم لمضمون البحث	1.90	15
56	تعلن الدوريات الحقوق الأدبية للمحكمين من حيث الوقت و الجهد	1.89	15
55	تسجل الدوريات العلمية أسماء المحكمين على البحث بعد نشره	1.65	13
60	تمنح الدوريات المحكم مستحقاته المالية بسرعة	1.46	11
59	تتلاءم المستحقات المالية للمحكمين مع الجهد المبذول	1.43	11
	القوة النسبية		% 47

اتضح من الجدول السابق تأكيد غالبية مفردات العينة عن عدم كفاية الحقوق المادية مقابل عملية المراجعة والتقييم، حيث جاءت في نهاية الترتيب بوزن مرجح ضعيف جداً، يليها عدم سرعة حصول المحكم على مستحقاته المالية، رغم الجهد المضني لعملية المراجعة والتقييم، وعدم إشارة الدوريات العلمية لأسماء المحكمين على البحوث بعد النشر كحق أدبي من حقوقهم والاعتراف بفضلهم في تطوير وتجويد العلم، أو تسجيل أسمائهم ضمن هيئة التحرير، أو إرسال خطاب شكر للمحكم مقابل إجراء عمليات المراجعة والتقييم، أو توضيح الإضافات التي قدمها المحكم لتجويد البحث.

ورغم أن إيكال التحكيم للأستاذ يعد شرفاً في حد ذاته إلا أن المجهود الذي يبذله المحكم في مراجعة وتطوير البحث لابد أن يكافأ عليه، لاسيما في ظل الضغوط الحياتية والانشغالات المتعددة حتى يشعر بالتقدير والاحترام. كما أفصحت المقابلات الشخصية مع بعض حالات الدراسة عدم رضائهم عن المقابل المادي الذي يتقاضونه نظير تحكيمهم للبحث، واستلامهم هذا المقابل الضئيل بعد مدة طويلة قد تصل إلى أكثر من سنة في بعض الأحيان، كما استاء بعضهم من بعض ردود الفعل تجاه أحكامهم وتقاريرهم، حيث أشارو إلى أن البعض يتهمهم بالتعسف، والبعض يعتبر الدقة في المراجعة تعسفاً أو تشدداً، وكثير من الدوريات لاتعلن عن هوية المحكم وهذا يلغي حقهم الأدبي في الجهد والوقت والاقتراحات التي قدموها لتحسين العمل العلمي، لاسيما في تحكيم الأعمال المتميزة.

سادساً: الوقت المحدد لعملية الفحص والتقييم

أوضحت بيانات الجدول (٣) احتلال بعد «الوقت الزمني المحدد لعملية التحكيم العلمي في مجال العلوم الاجتماعية» الرتبة الرابعة بين أبعاد عملية التحكيم ككل، ومن ثم انخفاض مستوى هذا البعد، حيث متوسط حسابي قدره (١١,٥٥)، والجدول (٩) يبين نتائج وترتيب فقرات البعد.

وأفصحت التحليلات الإحصائية للأوزان المرجحة لعناصر بعد الوقت المخصص لتحكيم العمل العلمي تأثير كل من: ضغوط العمل، وانشغالات المحكم على الوقت المخصص لتقديم مراجعات جيدة للبحث، رغم تعبيرهم عن كفاية الوقت المخصص لعملية المراجعة والتقييم من وجهة نظر عينة البحث، بالإضافة إلى ضيق الوقت المخصص للباحثين لمراجعة ملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة على البحث، إرسال عدة أبحاث لمحكم واحد في نفس الوقت أو في فترات زمنية متقاربة.

جدول ٩: المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد الوقت المخصص لعملية التحكيم

رقم العبارة	الفقرات مرتبة تنازلياً	متوسط وزني	وزن نسبي %
23	عدم كفاية الوقت المخصص للمحكم	2.82	24
24	ضيق الوقت المخصص لإجراء الباحث للتعديلات الموصى بها من التحكيم	2.66	23
25	إرسال عدة أبحاث لمحكم واحد في فترات زمنية متقاربة	2.41	21
27	تؤثر انشغالات المحكم على الوقت المخصص لتقديم مراجعات جيدة للبحث	1.90	17
26	تؤثر ضغوط العمل على الوقت المحدد للمحكم	1.74	15
	القوة النسبية		% 58

وعبرت حالات الدراسة من المحكمين عن تعرض بعضهم لمجموعة من الضغوط، منها ما يتعلق بالعبء التدريسي في المؤسسة التي يعمل بها، والمهام الوظيفية الملقاة على عاتقه، وانشغالاتهم بأعمال إدارية أو أكاديمية، أو مشاركات في لجان استشارية متعددة، بالإضافة إلى ضغوط خارجية أخرى، وتسهم هذه الضغوط الشخصية والخارجية وفقاً لما أكدته دراسة (الشهراني، ٢٠٠٨)[٢١] في التأثير على مستوى التحكيم العلمي للأبحاث في بعض الأوقات. أما عدم كفاية الوقت الذي تحدده المجلة للمحكم لعملية المراجعة قد يجعل المحكم يقوِّم على عجل، وتحت ضغط الوقت، ويؤثر ذلك على مستوى التقييم للبحث. لقد أشارت (الجرف، ٢٠٠٨) عن أن بعض الدوريات تمنح المحكم أسبوعين لمراجعة البحث، وشهرين فقط لتحكيم الكتاب المؤلَّف أو المترجم، وأحياناً إرسال بحوث إلى التحكيم قبل إجازة الصيف. كما أشار تقرير (Parliamentary of Science and Technology، 2002)[٣٤] إلى أن عملية التحكيم لكل من النشر والتمويل تتسم بالبطء وضعف الفاعلية، حيث يأخذ المحكمين وقتاً يصل إلى (٦) شهور في الوصول إلى قرار بالنشر، وفسر التقرير ذلك بعوامل منها: ضعف التزام المحكمين بالمواعيد المحددة للتحكيم (٥٠٪) تقريباً، والتضارب فيما بينهم حيال قرارات التحكيم، وتشددهم في التقييم، وزيادة عدد البحوث الموجهة إليهم لتقييمها.

كل هذه الضغوط قد تحول دون قيام المحكم بمسؤوليته الأكاديمية نحو تحكيم البحوث العلمية، وتؤثر تأثيراً واضحاً على جودة عملية تحكيم الأعمال العلمية المقدمة للنشر، ومن ثم صعوبة إيجاد وقت كافٍ لإتمام عملية التحكيم والتقييم الموضوعي للمنتجات العلمية. وأشارت استجابات بعض المحكمين خلال المقابلات الشخصية إلى أن الضغوط المتعددة الملقاة على عاتقهم مع ضيق المدة المحددة لعملية التقييم والمراجعة تؤثر تأثيراً واضحاً على كفاءة المراجعة، ودقة التقييم، وقدرتها على الإسهام في تطوير فكرة المخطوط العلمي، حيث تصبح عملية التحكيم شكلية، تنقصها الدقة العلمية والموضوعية، وتجعل بعض المحكمين يتسمون بالتساهل والتهاون في تحكيم البحوث العلمية، ويصبح تقييمهم للبحث مجرد أداء روتيني لاستكمال إجراءات النشر لدى بعض الدوريات العلمية. وتتزايد هذه الحالة عندما يرسل للمحكم أكثر من بحث سواء من دورية واحدة أو أكثر من دورية في نفس الوقت.

سابعاً: طبيعة المراسلات بين أطراف عملية التحكيم

أوضحت بيانات الجدول(٣) احتلال بعد طريقة التراسل المتبعة لدى الدوريات العلمية في مجال إجراءات عملية التحكيم العلمي، لاسيما في ظل تطور التقنيات الإتصالية الإلكترونية

جدول رقم (١٠) المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد نظام التراسل بين أطراف عملية التحكيم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الوزني	الوزن النسبي %
9	نادراً ما تلجأ الدوريات إلى المراسلات الإلكترونية في تسهيل إجراءات التحكيم	2.31	24
8	تعتمد الدوريات العلمية العربية على المراسلات البريدية التقليدية	2.22	23
12	الاعتماد على المراسلات التقليدية تؤدي إلى عدم استرجاع البحوث	1.68	18
10	تؤخر المراسلات البريدية التقليدية وصول البحث لجميع الأطراف	1.65	17
11	تؤدي المراسلات البريدية التقليدية إلى طول فترة انتظار البحث للنشر	1.61	17
	القوة النسبية		% 48

بمتوسط حسابي (٩,٤٨)، الأمر الذي يؤدي إلى تأخر عملية النشر العلمي للبحوث المقدمة، ومن ثم فقدان بعض الباحثين للاستحقاق وميزة السبق العلمي، والجدول (١٠) يوضح ترتيب مؤشرات واقع المراسلات بين أطراف عملية التحكيم.

تعكس بيانات الجدول السابق وجود بوادر واضحة في استخدام بعض المجلات العلمية المراسلات الإلكترونية في التواصل بين أطراف عملية التحكيم العلمي للمنتج البحثي، رغم انخفاض قوته النسبية، بالاضافة إلى مجموعة مؤشرات أخرى أهمها: الاعتماد على التراسل البريدي التقليدي في تسهيل إجراءات التحكيم الرتبة الثانية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم استرجاع الأعمال العلمية، والتأخير في وصول المنتوجات البحثية، وطول فترة انتظار البحث للنشر. وبناءً على ذلك، مازالت تعتمد أغلب الدوريات العلمية على المراسلات التقليدية، رغم تطور التراسل البريدي الإلكتروني، الأمر الذي يشكل ما يسمى «بفجوة النشر»، وهي تتشكل من طول الفترة الزمنية بين تاريخ قبول المخطوط وتاريخ نشره، ويؤكد ذلك وجهة نظر (البداينة، ٢٠٠٨)[٥٦] التي ترى أن متوسط فجوة النشر تصل إلى (٧) أشهر، وهي تتباين من مجلة لأخرى. وأفصحت بعض المقابلات الشخصية عن طول فترة النشر بسبب التأخير في المراسلات، حيث تستغرق المراسلات في المرة الواحدة حوالي ثلاثة أشهر، وقد عايش الباحث هذه المشكلة مرات عدة، لاسيما مع المجلات خارج الوطن، الأمر الذي يؤدي إلى تأخير فكرة البحث، وعدم تحقيق الأسبقية لها كاستحقاق علمي. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة كل من (الربيش، 2008) [٤٠].

(Bodon، 1990)[١٨] من حيث سيادة حالة البطء في استخدام المراسلات البريدية التقليدية، وعدم وصول البحث أحياناً لأحد الأطراف، وتأخره أحياناً أخرى للمحكم، لاسيما في حالة البحث المقدم من دولة والمحكم في دولة أخرى، علاوة على مشكلات المواصلات. ويمكن تفسير ذلك بعدم تمكن بعض المحكمين من مهارات توظيف هذه التقنيات، وقد لايكون لبعضهم بريد إليكتروني، ومن ثم تشكل عملية استقبال البحوث، وتحكيمها، وإعادة إرسالها لجهات النشر صعوبة بالغة لديهم مما يدفعهم للاعتذار عن التحكيم، علاوة على ضعف القدرات البشرية العاملة في إدارة الدوريات أو المجلات، وربما لضعف تعامل بعض الباحثين أو المحكمين أو المحررين في استخدام خدمات الإنترنت.

ثامناً: وضوح معايير التحكيم العلمي

كشفت التحليلات الإحصائية بالجدول (٣) عن احتلال بُعد معايير عملية التحكيم بالمجلات العلمية الرتبة الثامنة، حيث سجل متوسط حسابي (٨,٣٦) وانحراف معياري قدره (٢,٧٨)، احتل

جدول ١١: المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد وضوح معايير التحكيم العلمي

رقم العبارة	فقرات البعد وترتيبها تنازليا حسب الوزن النسبي	متوسط وزني	النسبة %
16	تضمن معايير التحكيم الحالية الجودة في معظم البحوث بالدوريات العربية	2.22	27
13	تعلن غالبية الدوريات العلمية عن معايير التحكيم المعمول بها	2.17	26
14	معايير التحكيم الموضحة ببعض الدوريات غير كافية	2.07	25
15	تختلف معايير التحكيم من دورية إلي أخري	1.88	23
	القوة النسبية		% 52

بها الرتبة قبل الأخيرة. ويبين الجدول (١١) مؤشرات ضعف بعد معايير التحكيم وترتيبها أفصحت بيانات الجدول السابق أولوية مؤشر قدرة معايير التحكيم على ضمان جودة البحوث المقدمة للنشر العلمي، والإعلان عن المعايير المعمول بها في الدورية، وتباين المعايير بين الدوريات المختلفة وغياب معايير موحدة على المستوى العربي، وعدم كفاية المعايير على ضبط عملية التحكيم والارتقاء بجودة المنتج العلمي في العلوم الاجتماعية.

ورغم انخفاض ترتيب بعد معايير التحكيم العلمي، إلا أنه تبين وضوح معايير النشر والتحكيم في الدوريات العلمية، وحصولها على أعلى الأوزان المرجحة، وربما يفسر ذلك، بخلط مفردات العينة بين ضوابط النشر ومعايير التحكيم العلمي، ذلك أن معايير قبول البحث ونشره تتطلب التزام الباحث بمراعاة مجموعة الشروط التي تتفق وسياسة النشر في الدورية، ومن ضمن الشروط المعلنة: حصول البحث على موافقة المحكمين بالنشر أم لا، لكن لم تعلن أي دورية ضوابط التحكيم الدقيقة التي يمكن أن تساعد الباحثين مسبقاً بمراعاتها واستيفائها، وإن كانت معروفة ضمناً لدى الباحثين.

كما تبين من التحليلات الإحصائية عدم كفاية المعايير والشروط المعلنة بالدوريات، وتباينها بين المجلات المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى انتهاج الباحث الواحد عدة مناهج مختلفة في بحوثه، كأن يلتزم بضوابط معينة لإحدى الدوريات، ويفاجأ برفض بحثه من دورية أخرى نتيجة اعتماده على الشروط والمعايير التي أوصى بها المُحكِّمون في بحوث سابقة له بمكان نشر آخر، مما يدفع الباحثين إلى الوقوع في حيرة من أمرهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (الربيش، 2008)[٤٠] (الشهراني، 2008)[٢١] على الاختلاف البيِّن في شروط وضوابط النشر بين المجلات، والمراكز العلمية، مما يؤدي إلى وقوع الباحثين في مشكلات نتيجة عدم معرفتهم بها. ونتيجة للتفاوت الواضح في معايير وضوابط النشر، أوضحت التحليلات الإحصائية ضعف فعالية الضوابط المعمول بها في الدوريات العلمية في ضمان جودة الإنتاج العلمي بالعلوم الاجتماعية.

ويفسر سبب «عدم الإلتزام بالضوابط والمعايير الأساسية في التحكيم» بتوجه جهة النشر إلى الكسب المادي في ظل سيادة القيم المادية والكسب السهل والسريع، فنادراً ماترفض أبحاثاً مقدمة إليها، و تقبل البحوث والدراسات في أحياناً كثيرة وتنشرها دون إجراء تعديلات بعد التحكيم، وقد تتم الموافقة على النشر بدون تحكيم، ويؤدي هذا إلى تدني مستوى البحث العلمي، ويفقده أهميته ومصداقيته.

تاسعاً: موضوعية عملية التحكيم ونزاهتها

كشفت الدراسة كما تبين من الجدول (٣) عن انخفاض مستوى الموضوعية لعملية التحكيم العلمي، حيث سجل هذا البعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (المحكمين) العرب بجامعة السلطان قابوس متوسط حسابي (٨,٣٣) وانحراف معياري قدره (٢,٧٢)، وقد جاء ترتيب هذا البعد في نهاية الترتيب، واسفرت نتائج التحليل عن ترتيب مؤشرات الموضوعية كما هو مبين بالجدول (١٢)

جدول ١٢: المتوسط الوزني والترتيب لعبارات بعد موضوعية نظام التحكيم ونزاهته

رقم العبارة	فقرات البعد وترتيبها تنازلياً حسب الوزن النسبي	متوسط وزني	وزن نسبي %
41	يحقق مبدأ النزاهة	2.83	34
39	يحقق مبدأ الموضوعية	2.80	34
40	يحقق مبدأ العدالة	2.72	33
	القوة النسبية		% 69

أوضحت بيانات الجدول السابق اتفاق شبه تام بين أفراد العينة على انخفاض أبعاد الثقة في نظام التحكيم العلمي القائم وصدقه بالدوريات العلمية العربية، من حيث: قدرته على تحقيق الموضوعية والنزاهة في النشر العلمي، وتبين تساوى الأوزان الثلاثة، الأمر الذي يؤكد ارتباط القيم الثلاث معاً، وضعف قدرة نظام التحكيم للنشر العلمي على تحقيق الثقة والصدق لدى المجتمع العلمي العربي.

وتؤكد هذه النتيجة ما أشار إليه (الربيش، ٢٠٠٨)[٤٠] (الصنيع، ٢٠٠٨)[٤٩] بخصوص عدم الواقعية في التحكيم، أي البعد عن الإنصاف والعدل في النتيجة التي يؤول إليه الإنتاج العلمي، وذاتية بعض المحكمين في كتابة التقارير. وأفصحت المقابلات الشخصية لبعض المحكمين عن وجود بعض حالات عدم النزاهة في التحكيم، وتدخل المصالح الشخصية والمجاملات، ويذكر البعض منهم أن ميدان التحكيم تتدخل فيه عوامل أخرى: كالوساطة، وتقديم الهدايا، والعلاقات الشخصية، وكلها أمور تفقد عملية التحكيم موضوعيتها، وتؤدي إلى ضعف البحث العلمي، وتشيع عدم الثقة والمصداقية في نظام التحكيم والنشر العلمي. كما ذكر البعض من حالات الدراسة: أن تدخل المجاملات والمصالح الشخصية في التحكيم والنشر يؤدي إلى تعطيل نشر بعض البحوث لباحثين وتفضيل الآخرين، مما يؤدي إلى اكتساب حق السبق في النشر لأفراد لا يستحقونها، بينما يحرم آخرون من هذا الحق، علاوة على تعطيل نشر أعمال لباحثين يمكن أن تؤخر مواعيد تقدمهم للجان الترقيات.

ولا تختلف هذه الاستنتاجات مع نتائج التقارير الدولية، حيث كشف تقرير مجالس الأبحاث البريطانية (Research Councils UK2005)[٢٠] (Research Councils UK 2006 A)[٦] (Research Councils UK 2006 B)[١٢] عن عدم حيادية المحكمين، كما تدعم ما أشار إليه (Schneider، 2006)[١١] على أن المحكمين بشر لذا فإن للتحكيم مثالب تشمل: التقلب وعدم الثبات والانحياز ضد جنس الباحث والإهمال وعدم الأمانة. وتتمثل الذاتية في التحكيم العلمي من وجهة نظر (Williamson، 2002)[١٠] في رفض المحرر للبحث دون إرساله إلى المحكمين واختيار المحرر للمحكمين، والتحيز وهو التمييز ضد المؤلفين بسبب الجنسية واللغة والجنس والجامعة التي ينتمي إليها.

ويمكن تفسير ضعف قدرة نظام التحكيم الحالي بالدوريات العلمية على تحقيق النزاهة والموضوعية واستمرار حالة الذاتية في العلم عموماً والتحكيم خصوصاً، بعدم وجود ضوابط مقننه وواضحة، تحد من المجاملات والمصالح الشخصية، وتمنع الاجتهاد الخاطئ المبني على أسس غير صحيحة بالتواجد في أروقة العمل الأكاديمي في هذا المجال، ونقص خبرة بعض المحكمين في مجال التحكيم، أو انتشار صراعات المصالح في مجال العلم، أو المعرفة بأصحاب البحوث التي يقومون بتحكيمها، أو السرعة في التحكيم، والسعي وراء المقابل المادي من التحكيم، أو القصور المعرفي بموضوع البحث موضع التحكيم، أو لعدم إدراكه للدور الذي يقوم به في مجال النشر العلمي من خلال التقييم الدقيق للأبحاث، وما يترتب عليه من قيمة علمية للبحث.

ثانياً: التحقق من صدق فروض الدراسة

١ - مستوى أبعاد عملية التحكيم

نص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط أبعاد عملية التحكيم العلمي كما يراه أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس وبين المتوسط المتوقع (٨٠ ٪) كمستوى افتراضي مقبول عند مستوى (٠,٠٥).

وللتحقق من صحة الفرض، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينة واحدة، حيث يفيد هذا الاختبار في اكتشاف وجود فروق معنوية لمتوسط المجتمع الذي سحبت منه العينة عن قيمة ثابتة Constant، إضافة إلى إمكانية تقدير فترة ثقة لمتوسط المجتمع Confidence Interval. وأسفرت التحليلات الإحصائية عن النتائج الموضحة بالجدول الآتي: رقم (١٣).

يلاحظ من الجدول (٤) أن مستوى عملية التحكيم العلمي بأبعادها التسعة منخفضة وأقل من ٨٠٪، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية على جميع الأبعاد وعلى أبعاد المقياس ككل، وفي اعتقاد الباحث، فإن ذلك يرجع إلى ضعف مراعاة التخصص الدقيق في اختيار المحكمين، أو قيام بعض رؤساء التحرير بتحكيم الأعمال العلمية المقدمة للنشر، وانتشار بعض المجاملات والاعتبارات الشخصية في عملية النشر العلمي، بالإضافة إلى ضعف استجابة الباحثين والمؤلفين لملاحظات وتوجيهات التحكيم العلمي، ومن ثم شكلية العملية التحكيمية في بعض جهات النشر، علاوة على فقدان بعض الدوريات العلمية للأسس العلمية الدقيقة لعملية التحكيم وأهدافها.

٢. أثر النوع في مستوى أبعاد عملية التحكيم

نص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (> ٠,٠٥) بين متوسطي الذكور والإناث من أساتذة جامعة السلطان قابوس (عينة الدراسة) حول مستوى عملية التحكيم العلمي للنشر، وللتحقق من صحة الفرض، استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وأسفر التحليل الإحصائي عن النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٤):

جدول ١٣: نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عما إذا كان مستوى أبعاد عملية التحكيم العلمي يقل عن مستوى ٨٠٪ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

درجة الحرية (١٠٨) حجم العينة = ١٠٩

أبعاد عملية التحكيم العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفرق عند 80%	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
اختيار الأعمال المقدمة للتحكيم وتوزيعها	17.5	4.9	-62.48	-131.96	دالة عند ≥ 0.01
طريقة إرسال واستقبال الأعمال العلمية	9.5	2.9	-70.5	-252.1	دالة عند ≥ 0.01
معايير تقييم ومراجعة الأعمال العلمية	8.4	2.8	-72.2	-268.9	دالة عند ≥ 0.01
آلية تقييم درجات المنتج العلمي وتقديره	13.7	4.2	-76.2	-163.9	دالة عند ≥ 0.01
الوقت المخصص لعملية المراجعة	11.6	4.0	-69.2	-178.1	دالة عند ≥ 0.01
قرارات التحكيم واحترامها	24.7	6.4	-56.46	-90.6	دالة عند ≥ 0.01
موضوعية نظام التحكيم ونزاهته	8.3	2.7	-72.2	-274.8	دالة عند ≥ 0.01
القدرة على الارتقاء بجودة البحث	29.7	10.7	-52.3	-48.7	دالة عند ≥ 0.01
الاعتراف بحقوق المحكم وتقدير فضله	13.0	4.8	-67.9	-146.2	دالة عند ≥ 0.01
البعد ككل	136.4	27.41	-51.2	-21.5	دالة عند ≥ 0.01

جدول ١٤ : يبين دلالة الفروق بين النوع حول أبعاد فاعلية عملية التحكيم العلمي للنشر

حجم العينة = 109 حجم الذكور = 96 حجم الإناث = 13 درجة الحرية = 107

البعد	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اختيار الأعمال المقدمة للتحكيم وتوزيعها	ذكور	17.4	5.1	-0.6	غير دالة
	إناث	18.4	3.5		
طريقة إرسال واستقبال الأعمال العلمية	ذكور	9.4	3.0	- 1.08	غير دالة
	إناث	10.3	2.0		
معايير تقييم ومراجعة الأعمال العلمية	ذكور	8.4	2.9	- 0.07	غير دالة
	إناث	8.3	1.3		
آلية تقييم درجات المنتج العلمي وتقديره	ذكور	13.9	4.4	1.9	غير دالة
	إناث	11.6	1.7		
الوقت المخصص لعملية المراجعة	ذكور	11.4	4.2	- 1.2	غير دالة
	إناث	12.8	2.6		
قرارات التحكيم واحترامها	ذكور	24.9	6.6	0.6	غير دالة
	إناث	23.6	3.8		
موضوعية نظام التحكيم ونزاهته	ذكور	38.3	10.9	0.019	دالة
	إناث	36.8	13.4		
القدرة على الارتقاء بجودة البحث	ذكور	29.7	10.8	- 0.12	غير دالة
	إناث	30.1	11.2		
الاعتراف بحقوق المحكم وتقدير فضله	ذكور	12.8	4.3	-1.15	غير دالة
	إناث	14.5	7.6		
البعد ككل	ذكور	136.4	27.6	0.98	غير دالة
	إناث	136.2	26.8		

كشفت التحليلات الإحصائية كما بالجدول (٥) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المحكمين حول أبعاد مقياس التحكيم العلمي ككل عند مستوى (٠,٠٥)، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية على جميع أبعاد المقياس، بناءً على ذلك، يتم قبول الفرض الثاني، ومن ثم فإن هناك اتفاق بين الذكور والإناث بشكل عام حول انخفاض مستوى التحكيم العلمي للنشر بالدوريات العربية. ورغم هذا الاتفاق، إلا أنه تبين وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذكور حول بعد موضوعية نظام التحكيم العلمي. ويمكن تفسير ذلك، بشعور الإناث بالتحيز لصالح الرجال في مجال البحث العلمي، أو ربما يعود إلى ضعف إسهام النساء في كم النشر العلمي.

٣. أثر متغير الجنسية في مستوى أبعاد التحكيم العلمي

نص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى عملية التحكيم العلمي للنشر من منظور أساتذة جامعة السلطان قابوس تعود إلى جنسيات أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث). وللتحقق من صحة الفرض، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Anova (ف)، وأسفرت

عملية التحليل الإحصائي عن النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٥):

جدول ١٥: دلالة الفروق بين الجنسيات العربية حول أبعاد فاعلية عملية التحكيم العلمي للنشر

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
اختيار الأعمال المقدمة للتحكيم وتوزيعها	بين المجموعات	253.3	3	48.4	3.7	دالة عند 0.01
	خلال المجموعات	2385.9	105	22.7		
	المجموع	2639.3	108			
طريقة إرسال واستقبال الأعمال العلمية	بين المجموعات	25.7	3	8.6	1.00	غير دالة
	خلال المجموعات	895.6	105	8.6		
	المجموع	921.2	108			
معايير تقييم ومراجعة الأعمال العلمية	بين المجموعات	248.3	3	82.8	14.8	دالة عند 0.01
	خلال المجموعات	586.7	105	5.6		
	المجموع	835.0	108			
آلية تقييم درجات المنتج العلمي وتقديره	بين المجموعات	267.9	3	89.3	5.64	دالة عند 0.01
	خلال المجموعات	1660.7	105	15.8		
	المجموع	1928.8	108			
الوقت المخصص لعملية المراجعة	بين المجموعات	34.9	3	11.6	0.71	غير دالة
	خلال المجموعات	1704.1	105	16.2		
	المجموع	1738.9	108			
قرارات التحكيم واحترامها	بين المجموعات	561.7	3	187.2	5.15	دالة عند 0.01
	خلال المجموعات	3817.1	105	36.3		
	المجموع	4378.8	108			
موضوعية نظام التحكيم ونزاهته	بين المجموعات	2240.9	3	746.9	0.73	غير دالة
	خلال المجموعات	11183.3	105	106.5		
	المجموع	13424.3	108			
القدرة على الارتقاء بجودة البحث	بين المجموعات	1962.2	3	654.0	6.5	دالة عند 0.01
	خلال المجموعات	10556.5	105	100.5		
	المجموع	12518.8	108			
الاعتراف بحقوق المحكم وتقدير فضله	بين المجموعات	121.7	3	40.6	1.81	غير دالة
	خلال المجموعات	2347.2	105	22.4		
	المجموع	2468.9	108			
البعد ككل	بين المجموعات	12438.2	3	4146.1	6.33	دالة عند 0.01
	خلال المجموعات	68720.2	105	654.5		
	المجموع	81158.4	108			

أوضحت نتائج التحليلات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحكمين بالأقطار العربية حول أبعاد مقياس التحكيم العلمي ككل عند مستوى (٠,٠١)، حيث كانت قيم (ف) المحسوبة (٦,٣٣) أكبر من قيمة (ف) الجدولية على أبعاد المقياس ككل، وعلى ذلك، هناك تباين بين آراء أعضاء هيئة التدريس من الجنسيات المختلفة بجامعة السلطان قابوس حول أبعاد عملية التحكيم بين الأقطار العربية. وعلى ذلك، نرفض الفرض الصفري (الثالث). ورغم وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) على مستوى المقياس ككل، إلا أنه اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسيات فيما يتعلق بأبعاد كل من: طريقة التراسل، والوقت المخصص لعملية التحكيم، وموضوعية عملية التحكيم، والاعتراف

بحقوق المحكم. وبناءً على ذلك، فإن هناك اتفاق بين الجنسيات العربية في الشكوى بخصوص المراسلات، والتراسل، والوقت المخصص للتحكيم، وموضوعيته، علاوة على حقوق المحكم. ويمكن تفسير ذلك بلجوء الكثير من الباحثين إلى النشر خارج البلاد (دولياً)، علاوة على تحري بعض الدوريات الدقة في التحكيم، الأمر الذي يدفعها إلى الاعتماد على محكمين من الخارج، ومن ثم طول فترة المراسلة بالنسبة للباحث، وقصرها بالنسبة للمحكم، علاوة على اعتماد أغلب جهات النشر على الطرق البريدية التقليدية في التواصل بين أطراف عملية التحكيم رغم تطور نظم الاتصال في ظل التقدم العلمي.

٤. أثرمتغير التخصص العلمي في مستوى أبعاد التحكيم العلمي

نص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) في مستوى التحكيم العلمي للنشر من منظور أساتذة الجامعة تعود إلى نوع التخصص العلمي لعضو هيئة التدريس. وللتحقق من صحة الفرض، استخدم الباحث مقياس تحليل التباين الأحادي، وأسفرت عملية التحليل الإحصائي عن النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٦):

جدول ١٦: دلالة الفروق بين التخصصات العلمية للبحوث حول أبعاد عملية التحكيم العلمي للنشر

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اختيار الأعمال المقدمة للتحكيم وتوزيعها	بين المجموعات	383.5	11	34.9	1.49	غير دالة
	خلال المجموعات	2255.7	97	23.3		
	المجموع	2639.2	108			
طريقة إرسال واستقبال الأعمال العلمية	بين المجموعات	250.9	11	22.8	3.30	دالة عند مستوى 0.01
	خلال المجموعات	670.3	97	6.9		
	المجموع	921.2	108			
معايير تقييم ومراجعة الأعمال العلمية	بين المجموعات	213	11	19.4	3.02	دالة عند مستوى 0.01
	خلال المجموعات	621.9	97	6.4		
	المجموع	835	108			
آلية تقييم درجات المنتج العلمي وتقديره	بين المجموعات	301.7	11	27.4	1.63	غير دالة
	خلال المجموعات	1627	97	16.8		
	المجموع	1928.7	108			
الوقت المخصص لعملية المراجعة	بين المجموعات	386.7	11	35.2	2.52	دالة عند مستوى 0.01
	خلال المجموعات	1352.2	97	13.9		
	المجموع	1738.9	108			
قرارات التحكيم واحترامها	بين المجموعات	631.2	11	57.4	1.48	غير دالة
	خلال المجموعات	3747.5	97	38.6		
	المجموع	4378.8	108			
موضوعية نظام التحكيم ونزاهته	بين المجموعات	3934.3	11	357.7	3.35	دالة عند مستوى 0.01
	خلال المجموعات	9489.9	97	97.8		
	المجموع	13424	108			
القدرة على الارتقاء بجودة البحث	بين المجموعات	3095.5	11	281.4	2.89	دالة عند مستوى 0.01
	خلال المجموعات	9423.3	97	97.1		
	المجموع	12518.8	108			
الاعتراف بحقوق المحكم وتقدير فضله	بين المجموعات	357.6	11	32.5	1.49	غير دالة
	خلال المجموعات	2111.3	97	21.7		
	المجموع	2468.9	108			
البعد ككل	بين المجموعات	16246.2	11	1476.9	2.2	دالة عند مستوى 0.05
	خلال المجموعات	64912.2	97	669.2		
	المجموع	81158.4	108			

تبين من التحليلات الإحصائية بالجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية حول مقياس مستوى عملية التحكيم العلمي ككل عند مستوى (٠,٠٥)، حيث كانت قيم (ف) المحسوبة(٢,٢) أكبر من قيمة (ف) الجدولية على أبعاد المقياس ككل، وعلى ذلك، هناك تباين في فاعلية عملية التحكيم بين التخصصات العلمية، ويرفض الفرض الصفري. ويمكن تفسير ذلك بارتفاع مستوى بعض جهات النشر، لاسيما في بعض التخصصات العلمية بالعلوم الاجتماعية.

ورغم وجود فروق بين التخصصات على المستوى الكلي، إلا أنه اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية حول أبعاد: طريقة اختيار العمل العلمي للتحكيم، وآلية تقييم العمل العلمي، وطبيعة قرارات التحكيم، والاعتراف بحقوق المحكم. وبناءً على ذلك، فإن هناك اتفاق من قبل جميع التخصصات العلمية على وجود تحديات تتعلق بطرق التحكيم وقراراته وآليات تنفيذه، وحصول المحكم على حقوقه المادية والأدبية.

ثالثاً: متطلبات الجودة في التحكيم العلمي

للوقوف على متطلبات جودة عملية التحكيم، ومن ثم جودة المنتج العلمي في العلوم الاجتماعية، تم قياس تصورات عينة الدراسة نحو ما ينبغي آدائه من قبل كل طرف من أطراف عملية تحكيم المنتج العلمي (المؤلف، والمحكم، والمحرر). وقد تم استخدام المتوسط الوزني والوزن النسبي لكل عبارة لتحديد ترتيب تفضيلات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات القائمة المعدة لكل طرف من أطراف عملية التحكيم.

١. متطلبات جودة التحكيم من قبل المحرر

كشفت الدراسة الميدانية لتصورات الأكاديميين عن مجموعة من المتطلبات اللازم توافرها في رئيس تحرير الدورية، سعياً نحو الارتقاء بعملية التحكيم العلمي في مجال العلوم الاجتماعية، وأسفرت نتائج المتوسطات الوزنية والوزن النسبي لفقرات هذا البعد عن النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٧):

جدول ١٧: المتطلبات الواجب توافرها في المحرر مرتبة وفقا للمتوسط الوزني

رقم العبارة	قائمة المتطلبات	متوسط وزني	وزن نسبي %
73	ألا يسئ المحرر استخدام سلطة التحرير	3.72	7
72	أن يتجنب المحرر صراع المصالح في مجال البحث العلمي	3.71	7
61	الإعلان عن سياسة الدورية بشأن التحكيم	3.63	7
71	ألا يوجه المحرر عملية التحكيم ضد مصلحة الباحث (صاحب البحث)	3.63	7
74	أن يوفر المحرر عدداً كافياً من المحكمين في مختلف التخصصات	3.63	7
67	إعطاء إرشادات مفصلة للمحكمين بشأن سياسة النشر بالدورية	3.56	7
75	أن يدعوا لتنظيم لقاءات وحلقات تدريبية حول التحكيم العلمي	3.55	7
68	الالتزام بتقديم دليل تحكيمي مقتن للمحكم (قائمة معايير)	3.54	7
69	السرعة في إنهاء إجراءات التحكيم و النشر حفاظاً على أفضلية الاستحقاق	3.44	7
66	عدم التساهل في إجراءات التحكيم نظير المقابل المادي للنشر	3.35	6
64	يراعي المحرر التخصص الدقيق للمحكم والبحث المقدم للتحكيم	3.29	6
70	أن يقبل المحرر قرار المحكمين و عدم التغيير فيه	3.22	6
65	يراعي المحرر رتبة المحكم بالنسبة إلي رتبة صاحب البحث المقدم للتحكيم	3.21	6
63	ألا يرفض المحرر أعمالاً قبل أن يرسلها للمحكمين	3.06	6
62	الإعلان عن نسبة الأبحاث المرفوضة من النشر	2.96	6
	القوة النسبية للبعد		% 86

اتضح من بيانات الجدول احتلال الجوانب القيمية للمحرر، والالتزام بأخلاقيات التحرير المراتب الأولى من اختيارات عينة البحث للإجراءات الواجب على المحرر اتباعها، حيث جاءت كل من، عدم إساءة المحرر استخدام سلطته في التحرير، وتجنبه لصراعات المصالح، وعدم توجيه البحث ضد مصلحة الباحث كإرساله الى بعض المحكمين المتشددين أو المعارضين للباحث فكرياً أو شخصياً كنوع من التربص لرفض البحث من النشر، وإعلانه لسياسات الدورية من حيث النشر والتحكيم، وضرورة توفير المحكم لعدد متنوع للتخصصات من المحكمين؛ حتى يتسنى له توجيه البحث إلى متخصص في موضوعه حتى يضمن مراجعة دقيقة ومفيدة لتجويد مخطوطة البحث. وجاءت الجوانب الفنية والمهنية للمحكم في المرتبة الثانية ومنها: توفير دليل إرشادي مفصل للمحكم بشأن قواعد التحكيم والنشر بالدورية، وتنظيم لقاءات وورش عمل حول التحكيم العلمي، وتقديم قائمة معايير تحكيمية مقننة للمحكم تساعده على تقييم كل عناصر البحث ضماناً للموضوعية، و مراعاة التخصص الدقيق في توزيع البحث على المحكمين، والإسراع في إنهاء إجراءات التحكيم والنشر حفاظاً علي أفضلية الاستحقاق، مع عدم التساهل في إجراءات التحكيم نظير المقابل المادي للنشر. بينما جاءت متغيرات أخرى تتعلق بالضبط الرتبة الثالثة مثل: الإعلان عن نسبة البحوث المرفوضة من النشر قبل ذلك، وعدم رفضه لأعمال قبل أن يرسلها إلى التحكيم، مع مراعاة رتبة المحكم بالنسبة إلى رتبة المؤلِّف، مع التزامه بقرار المحكم مهما كان نوعية القرار.

وقد دعمت هذه النتائج رؤية كل من (Schneider، 2006)[١١] (Williamson، 2002)[١٠] حول أهمية الجوانب المعيارية والأخلاقية للمحرر كمطلب لتحقيق الجودة، بالإضافة إلى الجوانب المتعلقة بالقدرات المعرفية التخصصية، حيث أكدت تلك الدراسات على مواجهة عملية التحكيم العلمي بعدد من التحديات مثل: التقلب وعدم الثبات والذاتية من قبل المحررين، حيث يرفض المحرر بعض البحوث دون إرسالها الى المحكمين، والانحياز ضد جنس الباحث أو جنسيته أو لغته أو ايديولوجيته أو جامعته، علاوة على استغلال أفكار الباحثين الشباب، والتقليل من قدرهم، وعدم تشجيع الأبحاث التي تحاول اكتشاف موضوعات جديدة، وبطء عملية التحكيم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم نشر الكثير من الأبحاث. ويمكن تفسير احتلال الجوانب القيمية أو المعيارية للمحرر المرتبة الأولى من اختيارات العينة، شعور الكثير من الباحثين والمحكمين باستغلال بعض المحررين لسلطة التحرير، حيث يلجأ البعض منهم إلى القيام بالتحكيم بنفسه لعدد من البحوث بصرف النظر عن تخصصه، أو لجوء البعض إلى توجيه أحد البحوث إلى محكم متشدد بغية منحه درجة منخفضة أو رفضه، أو العكس؛ نتيجة وجود مصلحة شخصية مع صاحب البحث.

٢. متطلبات جودة التحكيم من قبل المحكِّم

كشفت الدراسة الميدانية عن تأكيد عينة الدراسة على مجموعة من المتطلبات الواجب توافرها في أداء المحكم العلمي، والجدول الآتي يبين ترتيب رؤية العينة لمتطلبات الارتقاء بعملية التحكيم وترتيبها حسب وزنها النسبي.

جدول ١٨: المتطلبات الواجب توافرها في المحكم مرتبة وفقا للمتوسط الوزني لكل فقرة

رقم العبارة	قائمة المتطلبات	متوسط وزني	وزن نسبي %
76	أن يكون متخصصاً في موضوع البحث المطروح للتحكيم	3.80	3
77	أن يكون لديه استعداد و اهتمام كافيين للتحكيم	3.80	3
78	أن يكون أميناً فيما يحكم به	3.80	3
79	الا يستغل الأفكار أو المعلومات المطروحة في البحث المقدم للتحكيم	3.72	3
80	أن يبتعد عن الكبر و الغرور في تعليقاته ومراجعاته للبحث	3.70	3
81	أن يبتعد عن كافة أشكال التحيز (الجنس- العرق- العقيدة- الفكر)	3.87	3
82	أن يتسم بالعدل في الحكم على البحث	3.91	3
83	أن يكون على علم بمعايير التحكيم بالدورية التي يحكم لها	3.85	3
84	ألا يقلل من قيمة الباحثين الشباب	3.80	3
85	ألا يفرط في حكمه سلباً أو إيجاباً (لا إفراط و لا تفريط)	3.83	3
86	ألا يستخدم في تعليقاته مفردات أو كلمات جارحة للباحث مهما كان	3.92	3
87	أن تنصب تعليقاته على أفكار البحث و منهجيته وإسهاماته فقط	3.82	3
88	أن يحترم جهود الآخرين و يقدرها	3.81	3
89	ألا يقلل من قيمة الأعمال الكبيرة لمجرد وجود أخطاء بسيطة	3.69	3
90	أن يقرأ العمل المقدم للتحكيم قراءة كاملةً بإمعان	3.82	3
91	أن تفيد نصائحه وتعليقاته في تطوير فكرة البحث المقدم	3.81	3
92	أن تفيد نصائحه وتعليقاته في تنمية مهارات الباحث و تقويمها	3.71	3
93	أن يقنع الباحث بسلامة التحكيم	3.73	3
94	ألا تقتصر تعليقاته على النقد و إصدارالحكم فقط	3.66	3
95	أن يقدم مبررات مقنعة للتعديلات المطلوبة في البحث	3.63	3
96	أن يبرز نقاط القوة بالبحث و يعززها	3.65	3
97	أن يزود ردود فعله بتعليقات محددة (أدلة)	3.60	3
98	ألا يقتصر علي إعطاء أحكام عامة دون تحديد	3.66	3
99	أن يهتم بتقديم تعليقات علي الملاحق و الجداول	3.33	3
100	أن يشير إلي دراسات مستقبلية للباحث في حالة رفض البحث	3.25	3
101	أن يقدم تصوراً بديلاً عن الطريقة التي يعاد بها البحث	3.12	3
102	أن يزود الباحث بمصادر و مراجع حديثة حول موضوع البحث	3.22	3
103	أن يقدم أفكاراً تفيد في تحسين منهجية البحث	3.44	3
104	أن يشير إلى الأبحاث المماثلة في مجال البحث	3.34	3
105	أن يكتشف نقاط الضعف في البحث و يقومها	3.57	3
106	أن يستطيع اكتشاف التزوير في البيانات و المعلومات	3.57	3
107	أن يستطيع اكتشاف وجود سرقات علمية في البحث	3.66	3
108	أن يمتلك بريداً إلكترونياً	3.78	3
109	أن يتقن فنيات التعامل مع المراسلات الإلكترونية	3.75	3
	القوة النسبية للبعد		% 92

لقد أفصحت التحليلات الإحصائية لمتغيرات بعد المحكّم بالجدول السابق، ارتفاع الوزن المرجح للعناصر المتعلقة بالجوانب المعيارية أو الأخلاقية، حيث سجلت الرتب الأولى من اختيارات أعضاء هيئة التدريس المحكمين، وقد تمثلت هذه المتطلبات المعيارية من المحكم في: أن يقرأ العمل المقدم للتحكيم قراءة كاملةً بإمعان، وأن يكون متخصصاً في موضوع البحث المطروح للتحكيم، وأن تنصب تعليقاته على أفكار البحث و منهجيته وإسهاماته فقط دون شخصية الباحث، وأن تفيد نصائحه وتعليقاته في تطوير فكرة البحث المقدم، وأن يحترم جهود الآخرين

ويقدرها، أن يكون لديه استعداد و اهتمام كافيين للتحكيم، وأن يُقْنِعْ الباحث بسلامة التحكيم، وأن يتقن فنيات التعامل مع المراسلات الإلكترونية، وألا يقلل من قيمة الباحثين الشباب، وأن يكون أميناً فيما يحكم به، وأن يتسم بالعدل في الحكم علي البحث، وألا يستخدم في تعليقاته مفردات أو كلمات جارحة للباحث مهما كان، وأن يبتعد عن كافة أشكال التحيز (الجنس- العرق- العقيدة- الفكر)، وألاَّ يستغل الأفكار أو المعلومات المطروحة في البحث المقدم للتحكيم، وأن يبتعد عن الكبر والغرور في تعليقاته ومراجعاته للبحث.

كما أوضحت التحليلات الإحصائية احتلال الجوانب الفنية والمهارية في عملية التحكيم للمخطوط العلمي المرتبة الثانية مثل: أن يزود الباحث بمصادر ومراجع حديثة حول موضوع البحث، وأن تفيد نصائحه وتعليقاته في تنمية مهارات الباحث وتقويمها، وأن يقدم تصوراً بديلاً عن الطريقة التي يعاد بها البحث، وأن يكون على علم بمعايير التحكيم بالدورية التي يُحَكِّم لها، وألاَّ يُفَرِط في حكمه سلباً أو إيجاباً (لا إفراط و لا تفريط)، وأن يمتلك بريداً إلكترونياً، وألا يقلل من قيمة الأعمال الكبيرة لمجرد وجود أخطاء بسيطة، وألا يقتصر على إعطاء أحكام عامة دون تحديد، وأن يشير إلى دراسات مستقبلية للباحث في حالة رفض البحث، وأن يقدم مبررات مقنعة للتعديلات المطلوبة في البحث، وألا تقتصر تعليقاته على النقد وإصدارالحكم فقط، وأن يهتم بتقديم تعليقات على الملاحق والجداول، وأن يشير إلى الأبحاث المماثلة في مجال البحث، وأن يستطيع اكتشاف التزوير في البيانات و المعلومات، وأن يستطيع اكتشاف وجود سرقات علمية في البحث، وأن يقدم أفكاراً تفيد في تحسين منهجية البحث، وأن يبرز نقاط القوة بالبحث و يعززها، وأن يكتشف نقاط الضعف في البحث و يقومها، وأن يزود ردود فعله بتعليقات محددة (أدلة).

وتتفق هذه المتطلبات التحكيمية، لاسيما المتطلبات المعيارية والأخلاقية مع ما أشار إليه تقرير المجلس البرلماني البريطاني (British Research Councils، 2006)[٦] ورؤية كل من (ميخائيل، 2002)[٤٧] (والشهراني، 2008)[٢١] (Wager G & Jefferson، 2002)[٤٣] (Siegelman، 1991)[٤٨] (Williamson، 2002)[١٠]، على أولوية الجوانب المعيارية كمطلب مهم في عملية التحكيم العلمي، كالموضوعية في الحكم على العمل، والعدل والإنصاف، والأمانة فيما يحكم به. وأكدت هذه النتائج رؤية (Charry، 2004)[٤٦] لأهمية الأبعاد المعيارية والمهارية والتخصصية في تقديم تحكيم ذي جودة عالية، حيث أكدت تلك الدراسات على أن وظيفة المحكم مركبة، الأولى: لمؤلف البحث أو الورقة لتحسين فرصته/ فرصتها لنشر ذو جودة عالية؛ والثانية: كفرصة لخدمة مجتمع التخصص، والثالثة: إثراء ثقافة المحكم.

كما اتفقت نتائج هذا البعد مع رؤية كل من (Charry، 2004)[٤٦] (Waser et al،1992)[٤٥] (حمدان، ١٩٨٩)[٥١] (الصنيع، ٢٠٠٨)[٤٩] (الشاعر، ٢٠٠٨)[٥٧] على ضرورة امتلاك المحكم لمعرفة متخصصة في مجال البحث، وتقديم مراجعات بناء من شأنها تطوير المخطوط العلمي، وتقديم تعليقات تسهم في تطوير مهارات صاحب المخطوط، وتقديم مبررات مقنعة لتعليقاته، وقدرته على اكتشاف الأخطاء، والتقصير، وكافة أشكال الانحراف في المخطوط العلمي المقدم للنشر.

٣. متطلبات جودة التحكيم من الباحث (المؤلف)

يعد الباحث العلمي العنصر الفاعل في إنتاج العلم، ومن ثم تتوقف جودة التحكيم العلمي على مدى قدراته العلمية، ومستوى النسق القيمي

لديه باعتباره الموجه الحقيقي لإنتاج خطاب علمي دقيق (الأستاذ، ٢٠٠٥)[٥٨]، علاوة على درجة وعيه بأبعاد عملية التحكيم وقواعدها، ومدى التزامه بها، وإدراكه لأهميتها في تجويد المنتج العلمي. وقد أفصحت الدراسة الميدانية لتصورات المحكمين عن مجموعة من الإلتزامات التي يجب على الباحثين الوفاء بها كمتطلبات لمساعدة التحكيم على تجويد المنتوج العلمي، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

البحثية، وغيرها من الأمور المتعلقة بأخلاقيات البحث العلمي.

ورغم احتلال عناصر النسق القيمي للباحثين الرتب الأولى في اختيارات المحكمين، إلاً أن العناصر الأخرى المتعلقة بالقدرات المعرفية والمهارات البحثية لم تقل عنها في الأهمية، وقد تمثلت القدرات التي يجب أن يمتلكها الباحثين على الترتيب: أن يكون على دراية بسياسات وقواعد التحكيم والنشر بالدورية، وأن يهتم

جدول ١٩: المتطلبات الواجب توافرها في الباحث لضمان جودة التحكيم مرتبة وفقا للمتوسط الوزني

رقم العبارة	قائمة المتطلبات	متوسط وزني	وزن النسبة
110	أن يكون على وعي ودراية بقواعد وسياسات التحكيم والنشر بالدورية	3.88	7
111	أن يهتم بتوضيح فكرة بحثه بدقة	3.88	7
112	أن يلتزم بالقواعد العلمية المتعارف عليها في إعداد البحوث	3.88	7
113	أن يهتم بمراعاة اعتبارات الشكل والمضمون في كتابة البحث	3.88	7
114	أن يحرص على تقديم أفكار علمية جديدة في البحث المتقدم به للنشر	3.84	7
115	أن يبتعد عن السرقات العلمية في البحث المقدم منه للتحكيم	3.92	7
116	أن يبتعد عن تكرار الموضوعات	3.80	7
117	ألا ينشر بحثه على أجزاء (تفتيت البحث)	3.38	6
118	أن يحترم قرارات المحكمين	3.44	6
119	أن يتقبل النقد بموضوعية	3.73	7
120	أن يلتزم بالتعديلات الموصى بها لتجويد البحث وتطويره	3.52	6
121	أن يحرص على تقديم أفضل صورة للبحث بعد إجراء التعديلات	3.69	7
122	أن يسرع في إنجاز ما طلب منه من تعديلات	3.61	6
123	أن يدقق في التعديلات المطلوبة و عدم قبولها كشرط للنشر	3.56	6
124	أن يحدد منهجية بحثه و منهجية تحليل البيانات بدقة	3.63	7
	القوة النسبية للبعد ككل		% 93

أفصحت التحليلات الإحصائية عن بروز أهمية البعد القيمي أو المعياري لدى الباحث العلمي (المؤلِّف) كعنصر محدد لجودة العلم، متمثلاً في تجنبه للسرقات العلمية، أو النقل من مصادر دون إرجاع الفضل لصاحبه، وعدم تكرار بحوث تم إنتاجها بطرق مغايرة، وتجنب كافة أشكال الانحراف في العلم: كالتشويه، والتزوير، والتزييف، والإهمال في اكتمال الأدلة للتحقق من صدق أو خطأ الفروض أو التساؤلات

بتوضيح فكرة بحثه بدقة، وأن يلتزم بالقواعد العلمية المتعارف عليها في إعداد البحوث، وأن يهتم بمراعاة اعتبارات الشكل والمضمون في كتابة البحث، وأن يحرص على تقديم أفكار علمية جديدة في البحث المتقدم به للنشر، وأن يبتعد عن تكرار الموضوعات في البحوث، وأن يتقبل النقد بموضوعية، وأن يحرص على تقديم أفضل صورة للبحث بعد إجراء التعديلات، وأن يحدد منهجية بحثه و منهجية تحليل البيانات بدقة، وأن يسرع

في إنجاز ما طلب منه من تعديلات، وأن يدقق في التعديلات المطلوبة وعدم قبولها كشرط للنشر، وأن يلتزم بالتعديلات الموصى بها لتجويد البحث وتطويره، وأن يحترم قرارات المحكمين، وألا ينشر بحثه على أجزاء (تفتيت البحث).

ويمكن تفسير احتلال الجوانب القيمية للباحث العلمي الترتيب الأول من وجهة نظر المحكمين بضعف نظام التحكيم الحالي عن اكتشاف أشكال التزوير في البحث العلمي، وضعف قدرة نظام الانتاج العلمي على تطوير معارف علمية تتسم بالجدة والأصالة العلمية، وتسهم في التقدم العلمي وفي الإنتاج والتنمية، وشعور المحكمين بتكرار موضوعات البحوث، وكثرة الاقتباسات دون توظيفها التوظيف الملائم لإثبات قضية البحث العلمي.

وقد أكدت هذه النتائج رؤية كل من (Schneider، 2006)[11] (Williamson، Parliamentary of Science)[10] (2002 and Technology، 2002)[34] حيال القصور المعرفي لدى بعض الباحثين (المُؤلِّفين) واتسامهم بالإهمال وعدم الأمانة، والاستغلال والتزوير وسوء التصرف، حيث ينحو البعض منهم الى اختراع البيانات والنتائج، أو يدَّعون أنهم أصحاب نتائج ليست نتائجهم. وفي إطار انخفاض كفاءة التحكيم العلمي وفاعليته في ضمان جودة العلم وضبطها، كشف استفتاء المعهد الأمريكي (National Institutes of Health، USA، 2006)[17] لآراء ٣٢٤٧ عالما عن، اعتراف (٠, ٪) من الباحثين بتزوير بياناتهم، وقيام (٤, ١٪) بالسرقات العلمية، واعتراف (٧, ٤٪) بسرقات علمية من أعمالهم(*). وكشفت دراسة (Mulligan، 2004)[9] (الأستاذ، 2005)[58] عن تأكيد المحكمين على صعوبة فهم الدراسة موضع التحكيم لسوء أسلوبها ولغتها، واتهام المؤلفين بالسرقات العلمية، وتجزئة البحث الواحد وإرساله إلى عدة جهات للنشر، بل إرسال البحث نفسه إلى عدة جهات.

رابعاً: رؤية العينة للنمط الملائم لضمان جودة عملية التحكيم

نص السؤال الخامس على: ما نمط التحكيم الملائم للارتقاء بمستوى التحكيم العلمي، وللإجابة على ذلك، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة رأي عينة البحث. وأسفرت النتائج عن تباين آراء العينة حيال النمط التحكيمي الملائم لضمان جودة التحكيم العلمي للبحوث المقدمة للنشر بالدوريات العلمية في الوطن العربي كما يتضح من الجدول رقم(٢٠).

أوضحت بيانات الجدول، ضعف درجة موافقة المحكمين على «التحكيم السري»، حيث وافق (٣٥,٨٪) فقط منهم على هذا النمط أنه النمط الملائم، بينما وافق أغلبية عينة البحث بنسبة (٨١,٧٪) منهم على أن «نمط التحكيم شبه المعلن» الرتبة الأولى، أو (معرفة هوية

جدول ٢٠: يوضح رؤية عينة البحث للنمط التحكيمي الملائم لضمان جودة العلم

الترتيب	نمط التحكيم	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
4	التحكيم السري (إخفاء هوية كل من الباحث والمحكم)	39	35.8	70	64.2
2	التحكيم المكشوف (إعلان هوية كل من الباحث والمحكم)	82	75.2	27	24.8
1	التحكيم شبه المعلن (معرفة هوية المحكم مع إخفاء هوية الباحث)	89	81.7	20	18.3
3	التحكيم الإلكتروني للأعمال العلمية	58	53.2	51	46.8

(*) تشير السرقات العلمية للباحثين من أعمالهم إلى: أن يقوم المؤلف بنشر مادة علمية أو بينات من أعمال سابقة دون توثيق، أو إشارة إلى أعمالهم السابقة، حيث لا يتمكن المحكمون من الحصول على البيانات الخام.

المحكم مع إخفاء هوية الباحث) باعتباره النمط الأكثر قدرة على ضمان تحكيم جيد يؤدي إلى الارتقاء بالعلم الاجتماعي، يليه في الرتبة الثانية «نمط التحكيم المكشوف» بنسبة (٧٥,٢)، ومع انتشار وسيادة الإنترنت، وظهور بعض الدوريات الإلكترونية، وافق أكثر من نصف العينة على نمط «التحكيم الإلكتروني» (٥٣,٢) مسجلة الترتيب الثالث. وتكشف هذه الآراء عن عدم رضاء عينة البحث من المحكمين عن النمط التحكيمي القائم بالدوريات العلمية في الوطن العربي. ويمكن تفسير رفض غالبة أفراد عينة البحث للتحكيم السري وموافقتهم على التحكيم شبه المعلن (إعلان هوية المحكم)، بشعور المحكمين بأن هناك بحوثاً علمية تنشرها بعض الدوريات، رغم ضعفها، ووجود قصور بها، ومن ثم عدم معرفة ما إذا كانت قد حُكِّمت قبل أن تنشر، أم تم نشرها بدون تحكيم، علاوة على أن التحكيم السري يخفي أسماء المحكمين، ومن ثم حرمانهم من حقهم الأدبي، ودورهم في الإسهام بتقدم العلم، مع عدم معرفة جمهور العلماء والباحثين بجهود ودور المحكمين في التقدم العلمي.

سادساً: استخلاصات البحث ومقترحاته

- **الاستخلاصات**

- كشفت الدراسة عن ضعف مستوى عملية التحكيم العلمي للبحوث الاجتماعية المقدمة للنشر بالدوريات العلمية العربية عن مستوى (٨٠٪) كمستوى افتراضي مقبول، وانخفاض جميع أبعادها أيضاً عن هذا المستوى.
- اتضح ارتفاع مستوى قدرة التحكيم على الارتقاء بجودة العمل المقدم للنشر، ومستوى بعد فاعلية قرارات التحكيم وموقف الأطراف المعنية منها، ومستوى طريقة فرز الأعمال المقدمة للنشر واختيار المحكم، حيث جاءت متوسطاتها مرتفعة. في حين تبين انخفاض مستوى أبعاد كل من: موضوعية عملية التحكيم ونزاهتها، وضوح معايير تقييم ومراجعة الأعمال العلمية، طريقة المراسلات بين أطراف عملية التحكيم، الوقت المخصص لعملية المراجعة، الاعتراف بحقوق المحكم وتقدير فضله.
- جاءت أبعاد: توافر معايير للتقييم والمراجعة، ونظام فرز وانتقاء الأعمال العلمية للنشر، ووضعية قرارات التحكيم مرتفعة إلى حد ما، حيث سجلت قوى نسبية عالية مقارنة بالأبعاد الأخرى.
- عدم وجود تباين بين آراء الذكور والإناث من العينة حيال عملية التحكيم، الأمر الذي يؤكد كل من الذكور والاناث على انخفاض مستوى عملية التحكيم العلمي للنشر في ميدان العلوم الاجتماعية.
- كشفت الدراسة عن وجود تباين في آراء العينة من التخصصات المختلفة حيال أبعاد: طريقة التراسل، ومعايير التقييم للبحوث العلمية، والوقت المخصص لعملية التحكيم، ومستوى فاعليته، في حين أكدت التخصصات المختلفة على انخفاض مستوى الحقوق الأدبية والمادية للمحكم، وطريقة اختيار الأعمال للنشر، والآلية التي يتم بها تقييم العمل العلمي.
- أفصحت الدراسة عن وجود تباين في آراء المحكمين من الجنسيات المختلفة حيال أبعاد: اختيار الأعمال للنشر، ومعايير التقييم، والآلية التي تتم بها، والقرار التحكيمي، وفاعلية الأداء التحكيمي للمحكم، في حين أفصحت الدراسة عن انخفاض مستويات: الاعتراف بالحقوق الأدبية والمادية للمحكم، والوقت المخصص لهم لتقييم البحث، والطريقة التي تتم بها المراسلات بين أطراف عملية التحكيم.
- أكدت عينة الدراسة عن أهمية توافر مجموعة من المتطلبات اللازمة للارتقاء بجودة نظام التحكيم العلمي، وارتبطت هذه المتطلبات بأطراف عملية الإنتاج العلمي ونشره (الباحث

المؤلف، والمحرر المسؤول عن النشر، والمحكم النظير المسؤول عن مراجعة المخطوط وتقويمه).
وقد أفصحت الدراسة عن تقدم الاعتبارات المعيارية والأخلاقية أو الوجدانية لأطراف عملية التحكيم والنشر الثلاث: كالموضوعية والأمانة والشفافية والعدالة، والبعد عن المصالح الشخصية وصراعات المصالح، والالتزام بالمسؤولية العلمية، والانضباط، وعدم التزوير أو السرقة وكل مايشوه العلم، كما تبين أهمية توافر القدرات المعرفية والمهنية.

- أكدت غالبية عينة البحث من المحكمين رفضها لنظام التحكيم " السري " القائم حالياً، مشيرة إلى ضرورة الإتجاه إلى نظام التحكيم «شبه المعلن»، حيث يعرف المحكم هوية الباحث، مع عدم معرفة الباحث هوية المحكم، واعتبرت العينة أن هذا النظام يضمن جودة وفعالية الأداء التحكيمي، كما يستطيع تجنب السلبيات التي تنشأ من النظام السري، لا سيما الارتقاء بمستوى الوفاء بحقوق المحكم.
- أفصحت نتائج الدراسة عن اتجاه نسبة لابأس بها من الدوريات إلى تطبيق خدمات الإنترنت والتقنيات الحديثة في عملية التراسل والتواصل بين أطراف عملية الإنتاج العلمي ونشره.

ب . مقترحات الدراسة

- ضرورة الارتقاء بمستوى نظام التحكيم العلمي للنشر بالدوريات العلمية في مجال العلوم الاجتماعية وتجويدها، ويمكن تفعيل ذلك عن طريق تأسيس جهاز أو مجلس علمي (تحت لواء اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع مجالس الجامعات ومجالس البحث العلمي بكل دولة عربية، يكون مسؤوليته الإشراف على هذا الوضع، من تنظيم وتخطيط عمليات النشر العلمي العربي، ويكون بمثابة جهة مسؤولة عن الإنتاج العلمي بالوطن العربي، وتطوير ثقافة النشر العلمي من خلال:
- تأسيس لجنة علمية من الخبراء في مجال التحكيم العلمي، تتولى وضع المعايير، والاستراتيجيات، والخطط الكفيلة بتطوير نظام النشر العلمي وتوخي معايير الجودة والاعتماد العلمي، ومن ثم تطوير العلم بالوطن العربي في ظل التسارع المعرفي الذي يشهده العالم الآن.
- صياغة نموذج عام (قائمة بالمعايير) لتوحيد سياسات النشر عربياً، تحددالضوابط العامة للنشر بالدوريات العلمية المعتمدة على مستوى المجتمعات العربية، تشمل شروط القبول، وطرق التراسل، والمدة الزمنية المطلوبة لأداء كل مرحلة من مراحل التحكيم، والتزام كل طرف بتلك المدة .
- النظر في عملية منح التراخيص لتأسيس دوريات علمية، بالتعاون مع الجهات المختصة بكل دولة عربية، مع وضع قائمة معايير تنظيمية وعلمية يتم على أساسها منح الترخيص بإنشاء دورية أو مجلة، سيما الدوريات التابعة لمؤسسات خارج الجامعات، أو مملوكة لأفراد، ويمكن أن يتولى اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع اتحاد الناشرين العرب ومجالس الجامعات ومجالس البحث العلمي، والوزارة المعنية بكل دولة عربية تفعيل ذلك.
- تطوير موقع إلكتروني تحت إشراف الجهاز العلمي، يتم فيه تدوين جميع الدوريات والمجلات المعتمدة، ومتابعة نشاطها في النشر العلمي، ودعمها لوجستياً للارتقاء إلى مستوى الجودة العالمية في النشر، مع تزويد الدوريات الأعضاء بكل جديد في مجال تكنولوجيا النشر، وتطوير عملية النشر وتخطي مشكلاته.
- تطوير وصياغة ميثاق شرف المحكم العلمي، يتضمن مجموعة من المبادئ والمعايير التي تساعده على آداء عملية التحكيم بشكل يسمح بضمان احترام إنسانية كل طرف من

أطراف عملية التحكيم العلمي للنشر بالدوريات العلمية.

- تأسيس قاعدة بيانات بأسماء العلماء العرب وغير العرب في كل تخصص علمي، ونشرها على موقع المجلس العلمي للنشر المقترح، حتى تتمكن كافة الدوريات الأعضاء من الوصول للمحكمين المعتمدين لدى المجلس بأسرع وقت؛ حتى يمكن معالجة مشكلة النقص في المحكمين الجيدين.
- تنظيم حلقات عمل ونـدوات في مجال التحكيم العلمي لمناقشة قضاياه، وتحدياته، والأساليب الواجب اتباعها للارتقاء بمستوى الأداء التحكيمي لدى أطراف عملية التحكيم.
- عقد دورات تدريبية في مجال إعداد الأوراق العلمية للنشر العلمي؛ وذلك لإكساب الباحثين مهارات كتابة الورقة العلمية الملائمة للنشر العلمي، والوعي بمعاييره وبتكنيكاته وشروطه.
- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لبناء القدرات التحكيمية، عن طريق إعداد وتأهيل المحكم العلمي وفق القواعد والمعايير المطلوبة للارتقاء بجودة المنتج العلمي في العلوم الاجتماعية؛ مراعياً في ذلك التأهيل المعرفي، والوجداني، والآدائي والارتقاء ببناء القدرات.
- حفظ الحقوق الأدبية للمحكمين، وذلك بوضع أسماء المحكمين في قائمة شرف بالمجلس، مع نشر قائمة الأسماء على الموقع الإلكتروني للمجلس المقترح، علاوة على الدوريات المعتمدة بوضع أسماء المحكمين على إحدى صفحاتها، مع تقنين حقوقهم المادية من حيث: القيمة المادية وطريقة استحقاقها. علاوة على، تكريم المحكمين الذين قدمو إضافات جوهرية في الارتقاء بمستوى العلم والنشر العلمي، ومنحهم جوائز تقديرية من خلال تنظيم فعاليات سنوية يتم تنظيمها خصيصاً لذلك، تشجيعاً للإجادة التحكيمية.
- اعتماد نظام التراسل الالكتروني بين أطراف عملية التحكيم (المحرر – المحكم – المُؤَلِّف) لسهولة التواصل، وسرعة الانتهاء من قبول الورقة العلمية أو رفضها؛ حتى يتسنى الحفاظ على حداثة المعرفة العلمية وعدم قدم المعلومات، ومن ثم استحقاق المؤلف للسبق العلمي، ويتطلب ذلك تطوير مواقع إلكترونية مطورة لكافة الدوريات العلمية المعتمدة، تسمح للباحثين والمؤلفين الدخول إليها ومعرفة شروط النشر بها وسياساتها وضوابطها، وسرعة الاتصال برئيس التحرير.
- الارتقاء بموضوعية نظام التحكيم العلمي للنشر بالدوريات العلمية، واكتسابه للثقة لدى جمهور العلماء، وذلك بضبط الآداء التحكيمي بمؤسسات النشر العلمي وعدم ترك عملية المراجعة والتقدير للمحكم بشكل مطلق، مما يتيح شكلية عملية المراجعة. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تطوير نموذج مقنن وموضوعي، يتخذ كدليل إرشادي، يسترشد به المحكم في مراجعة وتقييم البحث وتقدير درجته، وإصدار قرار موضوعي بالموافقة على نشر البحث أو عدمه. ويقترح الباحث صيغة لدليل إرشادي من المحتمل أن يحقق قدر من الموضوعية والارتقاء بنظام المراجعة والتقييم.

نموذج إرشادي مقترح كدليل لتقييم وثيقة البحث العلمي

تتكون الآلية المقترحة لتقييم وثيقة البحث العلمي من أربعة أقسام هي:

القسم الأول: تقييم وضعية الوثيقة (اعتبارات الشكل للوثيقة) الأسلوب، المخطط، البناء

القسم الثاني: تقييم محتوى الوثيقة (مضمون وثيقة البحث)

القسم الثالث: تقييم القدرات التحليلية والإبداعية (التحليل النقدي والإضافة الابداعية).

القسم الرابع: التقييم الانتقائي للقضايا والأفكار المتضمنة بالوثيقة (رؤية المحكم).

عملية التقييم تتم على النحوالآتي:

والدليل عبارة عن مقياس خماسي الوزن، يقوم المحكم باعطاء كل بند من بنود الدليل درجة (١)، ثم يقوم المحكم بجمع كل عمود ويضرب كل منها بالقيمة المرجحة(الوزنية) لكل عمود. مجموع الدرجات المرجحة مقسومة على العدد الكلي للمتغيرات المقيمة ومضروبة في ١٠٠ للبحث وسوف يعطي الدرجة ما بين (صفر إلى ١٠٠) بالنسبة للبحث، وتحدد الدرجة النهائية لصيغة التحكيم تشير إلى إمكانية قبول الورقة للنشر. وتكون فئات التقييم: الدرجة الأقل من ٦٠ تشير إلى أن الورقة سوف تعاد للمؤلف لمراعاة تعديل تعليقات المحكم من أجل إعادة قبولها، وتشير الدرجة بين (٦٠,١ و ٧٤) بأن الورقة موافق على نشرها، مع وجود تصحيحات من الضروري قيام المؤلف بإجرائها، ويترك القبول النهائي للورقة لحكم محرر المجلة بعد إجراء المؤلف للتعديلات، بينما تشير الدرجة بين (٧٤,١ إلى ٨٩) إلى أن الورقة موافق عليها للنشر مع ترك التعديلات لتقدير محرر المجلة. وأخيراً تشير الدرجة الأعلى من ٨٩ إلى الدرجة الممتازة للعمل وجاهزيته للنشر.

P: Poor; A: Acceptable/Average; G: Good; V: Very Good; E: Excellent

الأقسام	م	بنود تقييم وثيقة العمل العلمي للنشر	P	A	G	V	E
وضعية الوثيقة (اعتبارات الشكل)	1	التنسيق العام: اتساق الورقة وفقاً للمعايير المطلوبة للمخطط، والتنسيق، وتنظيم وتوزيع المحتويات بشكل عام					
	2	الجداول والأشكال: وضعية الجداول والأشكال والنماذج وإخراجها بكفاية (التعليقات، والمصادر، والترقيم)					
	3	الاقتباسات: مدى عرض الاقتباسات بطريقة صحيحة					
	4	بناء الوثيقة: مدى اتساق الفقرات وسيميتريتها، وبناء بعضها على بعض في بناء متماسك					
	5	المصطلحات: مدى سهولة المصطلحات اللغوية، و مدى ظهور الأفكار بشكل واضح					
تقييم محتوى الوثيقة	6	العنوان: مدى صياغة العنوان بوضوح، وجاذبيته، وصغره، وتعبيره عن الورقة بشكل كامل.					
	7	الملخص: مدى شموليته، وصغر حجمه، وثرائه بالمعلومات المفيدة، ومدى قدرته على توصيله لهدف الدراسة، وعرضه للمنهجية والنتائج والاستخلاصات إلى القارئ بأسلوب جذاب.					
	8	المقدمة: تخبر القارئ عن خلفية الموضوع، وتحديد القضايا الحاسمة التي تبرز الموضوع وتلخص المكونات الرئيسية للورقة.					
	9	صياغة مشكلة البحث: مدى وضوح الأهداف والفروض، ومدى إحاطتها بالمشكلة، ومدى قابليتها للإنجاز.					
	10	الإطار التصوري: مدى دعمه بالتراث النظري، ومدى كفاية الأدلة والبراهين والمعلومات الحديثة حول الموضوع.					
	11	البراهين: مدى تدعيم الحجج والبراهين بالمراجع والمصادر، مدى ملائمة الاقتباسات وكفايتها.					
	12	الاطار المنهجي: مدى ملائمة المنهجية لموضوع الورقة، ومدى ملائمة التكنيكات المستخدمة، ومدى تطبيقها بشكل تام.					
	13	نتائج البحث: مدى وضوح النتائج، ومدى منطقيتها، ومدى كفاية الشرح والتفسير، ومدى شمولية التحليل.					
	14	الاستنتاجات: مدى ارتباط النتائج بالأهداف العامة للورقة.					
	15	ثقافة المؤلف: مدى اعتماد المؤلف على مصادر ومراجع حديثة وبراهين، ومدى قدرتها على توضيح ثقافة المؤلف.					

ارتباط الوثيقة	16	مدى جودة كتابة الوثيقة					
	17	هل تثبت الوثيقة استقلالية المنهج والتفكير (الاقتراب والتكنيك)					
	18	مدى برهنة الوثيقة على عمق الاهتمام أو المعرفة الإبداعية في ميدان الدراسة.					
	19	مدى إثبات بناء الوثيقة والتحليلات النقدية والمفهومية تنفيذ التحليل بصرامة.					
	20	مدى تحقيق إضافة علمية في ميدان التخصص، أو تطوير ظروف لاكتشافات تطبيقية في المستقبل.					
تقييم انتقائي	21	مدى قبول طول الورقة (قصيرة جدا – طويلة جدا)					
	22	القضايا المهمة التي افتقدتها الورقة					
	23	مدى وجود مناطق تم التأكيد عليها بالوثيقة					
		المجموع الكلي لكل عمود					
		القيمة الوزنية لكل عمود	0	0.60	0.74	0.89	1.0
		الدرجة الوزنية لكل عمود = الدرجة الكلية لكل عمود X قيمته الوزنية					
		الدرجة النهائية = مجموع خلايا الدرجات الوزنية مقسوما على إجمالي عدد المتغيرات مضروبا × 100 FINAL SCORE = Summation of weighted score cells, divided by total number of variables and multiplied by 100 $Final\ Score = \frac{\text{Summation of weighted score}}{\text{No. of variables}} \times 100$ $Final\ Score = \frac{\sum W.S}{\sum N.V} \times 100$	SCORE				

المراجع

١. رزنيك، ديفيد. ب أخلاقيات العلم، ترجمة عبدالنور عبد المنعم، مراجعة يمنى طريف الخولي، عالم المعرفة، العدد ٣١٦، الكويت (٢٠٠٥).

٢. Bacon, FrncisThe New Organon, In: Lisa Jardine and Michael Silverthorne (edit),2.
Cambridge, Texts in the history of Philosophy, Cambridge Univercity Press (2002).

٣. Bacon, FrancisThe New Atlantis [http://www.gutenberg.net.] (2000) .

٤. LaFollette, Marcel C. Fraud, Plagiarism, and Misconduct in Scientific Publishing, University of4- California Press, California(1992) .

٥. Speier, C et al Faculty Perceptions of Electronic Journals as Scholarly Communication: A. Question of Prestige and Ligitimacy, Journal of the American Society for Information Science, V.50, N.6(1999).

٦. Research Councils UK (2006A) Efficiency and effectiveness of peer review project

٧. Kronick, David (1999) Peer Review in 18th Century Scientific Journalism, JAMA, 19907.
March 9; 263(10) .

٨. Weller, A Editional Peer Review: It›s Strenghths and Weaknesses, ASIS& T: Information Today Inc, Medford, New Jersey(2001).

٩. Mulligan, A. Is Peer Review in Crisis? Perspectives in Publishing, 2, August, Elsevier(2004)

١٠. Williamson, A. What happens to peer review? Paper presented at an ALP-

SP(2002)10.
١١. Schneider, C. Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG – October(2006). 11. http://www.journal-review.org/about.ph p
١٢. Research Councils UK (2006B). Finding of an Extensive Survey of Acadimic Community
١٣. Marsh Herbert W et al Peer review Process: Assessments by Applicant-nominated
referees are Biased, Inflated, Unreliable and Invalid(2007)
١٤. Royal Society (1995). Peer review - An assessment of recent developments, http://www.royalsoc.ac.uk/displaypagedoc.asp?id=11423 .
١٥. British Academy Reports (2006).. Peer Review: the challenges for the humanities and social sciences. http://www.britac.ac.uk/reports/peer– review/chap–1.html.
١٦. Association of Learned & Professional Society Publishers (2001) ALPSP/EASE peer review survey. October–November 2000 « http://www.alpsp.org/peerev.pdf.»
١٧. National Institutes of Health, USA (2006). FY 2006 congressional justification. overview.http://officeofbudget.od.nih.gov/FY06/Narrative-JustificationOfTheEstimates.pdf.
١٨. Boden, M Peer review: A report to the Advisory Board for the Research Councils from.
the Working Group on Peer Review. (1990) .
١٩. Meadows, A. J. Communicating research. San Diego: Academic Press(1998)
٢٠. Research Councils UK (2005). Joint grants processing function – Further analysis, final report
٢١. الشهراني، عامر بن عبدالله مشكلات التحكيم العلمي للبحوث والدراسات العلمية، ندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية، (٢٠٠٨).
٢٢. الحندود، ابراهيم بن صالح التحكيم العلمي: مشكلات وتوصيات، ندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية (٢٠٠٨).
٢٣. جودة، عبدالوهاب بعض مشكلات الباحثين الشبان في مصر، بحث مقدم إلى مؤتمر التفكير العلمي وتكامل المعرفة « في الفترة من (١٨-١٩ أبريل ٢٠٠٤)، كلية الآداب- جامعة عين شمس، القاهرة(٢٠٠٤).
٢٤. الرحيلي، سليمان بن ضفيدع محظورات التحكيم، ندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية(٢٠٠٨).
٢٥. الفيروز آبادي، مجد الدين ين يعقوب(د.ت) القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، ٤/٩٩.
٢٦. المورد القريب ( ) دار العلم للملايين، بيروت.
٢٧. محجوب، حسناء محمود شبكة أخصائي المكتبات والمعلومات (٢٠٠٧)
www.librariannet.com
٢٨. Lock, Stephen) A Difficult Balance: Editorial Peer Review in Medicine, London, Nuffield.
Provincial Hospital Trust; 1985.
٢٩. Garfield, Eugene Refereeing and Peer Review, Part 1: Opinion and Conjecture on the Effectiveness of. Refereeing In: Garfield, Eugene, Towards Scientography, Philadelphia, PA: ISI Press; 1988.
٣٠. Wager E, Godlee F and Gefferson T How to Survive Peer review, BMJ Books, Publishing Group(2002).
٣١. Abuelma'atti M. Taher Peer-Review: Criticisms, Failures and Standardization(2008).
٣٢. آل الشيخ، عمر بن عبدالعزيز المعايير العلمية للتحكيم العلمي، ندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض (٢٠٠٨).

٣٣. Towne, Liza et al Strengthening Peer Review in Federal Agencies That Support Education. Research, Committee on Research in Education, National Academic (2004) Press.http://www.nap.edu/catalog/11042.html.

٣٤. Parliamentary Office of Science and Technology Peer Review, Postnote، September 2002, N 182.

٣٥. الأنصاري، عبدالحمن بن محمد صفات المحكم من منظور التربية الإسلامية، ورقة مقدمة إلى ندوة «التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(٢٠٠٨).

٣٦. National Research Council Staff (1997) Peer Review in the Department of Energy-Office of Science and. Technology: Interim Report, Committee on the Department of Energy-Office of Science and Technology›s Peer Review Program, NATIONAL ACADEMY PRESS, Washington, D.C.

٣٧. Bosma J et al U.S. Environmental Protection Agency: Peer Review Handbook (3rd Edition). Science Policy, Washington, DC 20460(2006).

٣٨. Godlee F, Jefferson TPeer Review in Health Sciences, UK: BMJ Books, Publishing Group.38. V.148, N. 7 . (2003).

٣٩. عطوي، جودت أساليب البحث العلمي، دار الثقافة الجديدة، عمان (٢٠٠٠).

٤٠. الربيش، عبدالعزيز بن محمد أخلاقيات التحكيم العلمي: أهم المشكلات وأبرز الحلول، ورقة مقدمة إلى ندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية، (٢٠٠٨).

٤١. Schmid, Sandra Approaching the critical task of peer review. American Society for Cell Biology. Newsletter, Sep 2006

٤٢. Parberry, Ian A Guide for New Referees in Theoretical Computer Ccience, University of North. Texas(1994).

٤٣. Wager G &Jefferson How to Survive Peer review, BMJ Books(2002).". http://www.ctionary.org/definition/Peer%20review".

٤٤. Azizi MH Peer review in Medical Journalism (Book Review), Archives of Iranian Medicine,44. V.9, N. 4. October 2006.

٤٥. Waser, N.M., Price, M.V. and Cros-berg, R. Writing an Effective Manu-script review. , BioScience 42, 8(1992) .

٤٦. Charry, Murray-Prior and Parton The Process of Standardized Refereeing of Professional. Publications: A reference Framework for the Panel of Referees of AFBM Journal, AFBM online refereed Journal, vol. 1, no. 1(2004)

٤٧. ميخائيل، موريس أبو السعدالتعاون المنشود في النشر الأكاديمي: العلاقة بين المؤلف والناشر، عالم المعلومات والمكتبات والنشر، مج ٣، العدد ٢، يناير ٢٠٠٢.

٤٨. Siegelman SS Assassins and zealots variations in Peer-review. Radiology 178(1991).

٤٩. الصنيع، صالح بن ابراهيم تقارير محكمي البحوث بين الموضوعية والذاتية من وجهة نظر الباحثين، ورقة مقدمة إلى ندوة «التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية، جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية (٢٠٠٨).
٥٠. خضر، عبدالفتاح أزمة البحث العلمي في العالم العربي، الطبعة الثالثة، سلسلة دراسات تصدر عن مكتب صلاح الحجيلان للاستشارات القانونية، الرياض(١٤١٢هـ).
٥١. حمدان، محمد زياد البحث العلمي كنظام، دار التربية الحديثة، عمان (١٩٨٩)
٥٢. Nicholls, Robert. D Peer Review Under Review, Science, vol. 286, Issue 5446 (1999).
٥٣. عبد الرحمن، سعد: القياس النفسي، (ط٣)، القاهرة، دار الفكر العربي (١٩٩٨).
Towne, Lisa et al. (2006) Strenge Thening Peer Review in Fedral Agencies That Support Education54. Research, Cmmittee on Research in Education, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council of The National Academies, Washington, D.C.
٥٥. جودة، عبدالوهاب سياق الإبداع وفرص الإسهام في بناء مجتمع المعرفة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي لكلية الآداب « تحديات مجتمع المعرفة العربي »، في الفترة (٢-٤ ديسمبر ٢٠٠٧، جامعة السلطان قابوس، مسقط(٢٠٠٩).
٥٦. البداينة، ذياب ضوابط ومعايير النشر العلمي في المجلات والدوريات العلمية، ورقة مقدمة إلى ندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية(٢٠٠٨)
٥٧. الشاعر، عبدالرحمن بن إبراهيم الأبعاد العلمية والنفسية والاجتماعية في تحكيم الأعمال العلمية، ورقة مقدمة إلى ندوة «التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(٢٠٠٨).
٥٨. الأستاذ، محمود حسن النسق القيمي البحثي المصاحب لإنتاج الخطاب التربوي الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا كمؤشر لجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، ورقة مقدمة إلى لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، في الفترة الواقعة ٣-٥/٧/٢٠٠٤ برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله (٢٠٠٥).

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 9 - Number 2

1431 Hijri - 2010 BC

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. -

Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical



Ajman Journal of Studies and Research

ISSN 1609-381X

Refereed Periodical

Volume 9 Number 2
1431 Hijri - 2010

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science
Ajman - United Arab Emirates